

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

TEOLOGICKÁ FAKULTA KOŠICE



**KRITICKÉ MYSLENIE
– VÝZVA SÚČASNEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE**

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

Košice 2025

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

TEOLOGICKÁ FAKULTA KOŠICE



**KRITICKÉ MYSLENIE
– VÝZVA SÚČASNEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE**

*Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie
Košice, 22. september 2025*

Košice 2025



TEOLOGICKÁ FAKULTA KATOLÍCKEJ UNIVERZITY V RUŽOMBERKU - KATEDRA SPOLOČENSKÝCH VIED
VYSOKÁ ŠKOLA ZDRAVOTNÍCTVA A SOCIÁLNEJ PRÁCE SV. ALŽBETY - ÚSTAV BL. Z. G. MALLU KOŠICE
TEOLOGICKÁ FAKULTA TRNAVSKEJ UNIVERZITY
UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI - CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA OLOMOUC

ZÁŠTITA KONFERENCIE
ASOCIÁCIA VZDELÁVATELOV V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Vás pozývajú na
medzinárodnú vedeckú konferenciu

KRITICKÉ MYSLENIE

VÝZVA SÚČASNEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE



22. septembra 2025

TEOLOGICKÁ FAKULTA V KOŠICIACH,
HLAVNÁ 89, 040 21 KOŠICE - C4

Časový harmonogram

- ✓ 8:30 - 9:00 registrácia
- ✓ 9:00 - 9:30 zahájenie a úvodné príhovory
- ✓ 9:30 - 12:30 prezentácia príspevkov
- ✓ 12:30 - 13:00 diskusia a ukončenie konferencie

Táto konferencia je podporená prostredníctvom Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (KEGA) v rámci projektu: Kritické myslenie a jeho implementácia do osnov študijného programu sociálna práca, č. 017KU-4/2025.

This conference was supported by EU NextGenerationEU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project: Søren Kierkegaard within the East-European Context, No. 09103-03-V04-00594.

Kritické myslenie – výzva súčasnej sociálnej práce

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie

© Teologická fakulta Košice

Editor:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.

Prešovská univerzita Prešov

Pravoslávna bohoslovecká fakulta

PhDr. Katarína Minarovičová, PhD., univ. doc.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Odborní garanti konferencie:

doc. ThDr. Radoslav Lojan, PhD.

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

Vedecký výbor:

doc. ThDr. Radoslav Lojan, PhD

prof. ThDr. PhDr. PaedDr. Jozef Jurko, PhD.

prof. PhDr. Mária Šmidová, PhD.

prof. PaedDr. ThDr. Roman Králik, Th.D., MBA

prof. RNDr. Jaroslava Pavelková, CSc.

prof. ThDr. Edward Z. Jarmoch, PhD.

prof. ThDr. Gabriel Ragan, PhD.

prof. ThDr. Peter Vansáč, PhD.

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

doc. PhDr. Martina Pavlíková, PhD., MBA.

doc. PhDr. Mgr. Zuzana Budayová, PhD.

doc. PhDr. Stanislava Hunyadiová, PhD.

doc. PhDr. Nataša Bujdová, PhD.

doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.

doc. JUDr. ICDR. Juraj Jurica, PhD.

doc. ThLic. Krzysztof Trębski PhD.

doc. PhDr. Ing. Tibor Máhrik, PhD.

prof. u. PaedDr. PhDr. Václav Šimek, PhD, DBA, D. Ed.

Florin Leonard Stan, PhD.

PhDr. Renáta Jamborová, PhD.

Ing. Mgr. Zdeněk Meier, Ph.D.

Dr. Pavol Hrabovecký, S.T.D.

PhDr. Ing. Markéta Šimková, Ed.D., LL.M.

PhDr. Michaela Šuľová, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

PhDr. Nikoleta Siváková, PhD.

Mgr. Zlatica Dorková, PhD.

Organizačný výbor:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Mgr. at MS. Marta Andraščíková

Florin Leonard Stan, PhD.

PhDr. Denisa Morongová, PhD.

MUDr. PhDr. Filip Makáň, MBA, MPH

PhDr. Pavle Cekov

PhDr. Ján Máhrik

Mgr. Jaromír Sloboda

Mgr. Vladimír Korek

Mgr. Marek L'ach

Mgr. Stanislav Hunyadi, MBA

Ing. Martin Czebrik

Mgr. Simona Jurov

Mgr. Barbara Kapraľová

Mgr. Oto Múčka

Mgr. Marek Kóša

Bc. Erika Siváková

Vydavateľstvo VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2025, 1. vydanie

Forma vydania: online

Zborník príspevkov neprešiel odbornou jazykovou korekciou. Autori príspevkov v plnom rozsahu zodpovedajú za obsah svojich príspevkov, štylistiku a gramatiku, ako aj techniku a etiku citovania.

ISBN 978 – 80 – 561 – 1197 – 0

OBSAH

Predhovor	7
Lýdia Lešková	7
Úvodný príhovor	8
Radoslav Lojan, dekan TF KU	8
Participácia, percepcia a pravda. Kritická analýza výskumu klimatických dôsledkov	9
Gizela Brutovská	9
Kritické myslenie, sila argumentu a post-truth situácia	17
Zuzana Budayová	17
Podpora a rozvoj kritického myslenia	29
Stanislava Hunyadiová, Stanislav Hunyadi	29
Význam hodnotového rebríčka pre kritické myslenie	43
Juraj Jurica	43
„Neviditeľné rozhodnutia: kritické myslenie pri posudzovaní ľudí s ŤZP“	53
Simona Jurov, Barbara Kapraľová	53
Kritické myšlení a sociální práce v oblasti reedukace a resocializace chlapců a dívek z prostředí ústavní či ochranné výchovy	59
Vladimír Korek, Jaromír Sloboda, František Kratochvíl	59
Analysis of the synergistic potential of critical and creative thinking in educational paradigms	67
Ernest Kováč, Oto Múčka	67
Analyse der wechselwirkungen zwischen persönlichkeitsfaktoren, emotionaler dissonanz und entscheidungsparalyse im kontext der berufswahl mit schwerpunkt auf der intervenierenden rolle des kritischen denkens	79
Ernest Kováč, Ervín Weiss	79
Kritické myšlení při uzavírání smluv: prevence právních rizik v každodenním životě	97
Michal Krajčírovič	97
Problém abstraktívneho absorbovania v koncipovaní schopnosti kritického myslenia študentami, pri získavaní vedomostí	107
Marek L'ach	107

<i>Kritické myslenie študentov odboru sociálna práca v kontexte dimenzií analýza a posudzovanie</i>	113
Lýdia Lešková, Katarína Mičková	113
<i>Kritické myslenie študentov odboru sociálna práca v kontexte dimenzií porozumenie a ukotvenie</i>	125
Katarína Mičková, Lýdia Lešková, Nikoleta Siváková	125
<i>Kritické myslenie ako nástroj pre tvorivosť: podpora zvedavosti a originálneho myslenia na školách</i>	137
Denisa Morongová	137
<i>Critical thinking pedagogy: contemporary challenges and didactic innovations</i>	153
Albert Oláh	153
<i>Příprava studentů do praxe se zaměřením na kritické myšlení</i>	165
Jaromír Sloboda, Vladimír Korek, František Kratochvíl	165
<i>Schopnosti a zručnosti kriticky myslícího manažera – případová studie</i>	175
Markéta Šimková	175
<i>Podpora a rozvoj kritického myšlení u studentů vysokých škol</i>	189
Václav Šimek	189
<i>Kritické myslenie cez objektív fotoaparátu</i>	199
Katarína Šiňanská, Lucia Tóthová	199
<i>Metódy zamerané na rozvoj kritického myslenia</i>	213
Michaela Šuľová	213
<i>Od rutiny k reflexi: kritické myšlení v sociální práci se seniory</i>	221
Lenka Vyhliďalová, Jaroslava Pavelková	221
<i>Záver</i>	229
Lýdia Lešková	229

PREDHOVOR

Téma kritického myslenia je v súčasnosti vysoko aktuálna, nakoľko v období veľkého množstva informácií potrebuje jedinec nielen ich prijímať ako fakty, ale i podrobiť kritickej analýze. Zručnosť kritického myslenia je rozhodujúca pre nezávislé myslenie a riešenie problémov v pracovnom – profesionálnom, ale aj osobnom živote jedinca.

Cieľom konferencie, ktorej výsledkom je aj tento zborník, je predstavenie problematiky kritického myslenia v sociálnej práci, ale i v iných príbuzných odboroch. Jej zameranie je na vymedzenie dimenzií a modelov kritického myslenia, poukázanie na schopnosti a zručnosti kriticky mysliaceho človeka, prezentáciu kritického myslenia vo výskumných zisteniach ako aj na jej dôležitosť v príprave študentov do aplikačnej praxe.

Konferencia bola realizovaná v rámci projektu KEGA č. 017KU-4/2025 „Kritické myslenie a jeho implementácia do osnov študijného programu sociálna práca“, ktorý je zameraný na rozvoj kritického myslenia v rámci vysokoškolskeho vzdelávania. Projekt má prispieť k efektívnej príprave študentov socialnej práce pre výkon ich povolania socialných pracovníkov.

Zborník vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy projektu KEGA č. 017KU-4/2025 „Kritické myslenie a jeho implementácia do osnov študijného programu sociálna práca“.

Články v zborníku sú usporiadané v abecednom poradí podľa jednotlivých vystupujúcich. Ich zameranie je nielen teoretické na opis kritického myslenia, ale autori mapujú široký diapazón využívania kritického myslenia v rôznych oblastiach spoločenskej praxe. Prinášajú viaceré výsledky z oblastí výskumu, ktoré sú spracované v kvantitatívnom i kvalitatívnom dizajne. Práve táto rozmanitosť príspevkov ponúka širší pohľad na problematiku kritického myslenia.

Lýdia Lešková
veduca riešiteľského kolektívu projektu KEGA

ÚVODNÝ PRÍHOVOR

Vážené dámy, vážení páni, ctení hostia/prednášajúci, milí seminaristi a študenti, dovoľte, aby som Vás srdečne privítal na vedeckej konferencii pod názvom *Kritické myslenie - výzva súčasnej sociálnej práce*. Konferencia sa koná v rámci projektu KEGA hlavného riešiteľa doc. Lýdie Leškovej, ktorej týmto ďakujem za prípravu dnešnej vedeckej konferencie.

Kritické myslenie znamená schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby.“ Kritické myslenie je „mentálny proces, ktorý slúži na získavanie a hodnotenie informácií a nachádzanie logických a objektívnych záverov“. A tu sa nám vynára niekoľko dôležitých tém a otázok konania dnešnej konferencie: dimenzie kritického myslenia a jeho korene; modely kritického myslenia; schopnosti a zručnosti kriticky mysliaceho človeka; podpora a rozvoj kritického myslenia; kritické myslenie a sociálna práca; ale aj príprava študentov do praxe so zameraním sa na kritické myslenie.

Nezávisle myslieť a chcieť myslieť. Mať vlastný názor. Nezostať len na povrchu, ale snažiť sa preniknúť do podstaty vecí. Nielen niečo mechanicky prevziať, teda získať informáciu, ale vedieť ju aj použiť. Dokázať prepojiť teóriu a prax. Reálne zhodnotiť, čo treba riešiť a čo riešiť netreba. Posúdiť, čo je dôležité. Selektovať podstatné a nepodstatné. Vedieť zhodnotiť a akceptovať názor iného. Rozvíjať schopnosť nachádzať netypické riešenia a kreatívne myslieť. Správať sa prosociálne. Myslieť na budúcnosť. To sú v skratke dôvody, prečo má rozvíjanie kritického myslenia v **súčasnej sociálnej práci** a jej procese takú nezastupiteľnú funkciu.

Ďakujem aj členom organizačného tímu na TF KU za prípravu tejto predmetnej konferencie. Vážení účastníci, dovoľte mi zaželať Vám, aby dnešná konferencia splnila Vaše očakávania a všetkým nám želám produktívnu výmenu názorov a úspešný priebeh podujatia.

Ďakujem za pozornosť.

Radoslav LOJAN, dekan TF KU

PARTICIPÁCIA, PERCEPCIA A PRAVDA. KRITICKÁ ANALÝZA VÝSKUMU KLIMATICKÝCH DÔSLEDKOV.

Participation, Perception, and Truth. A Critical Analysis of Climate Impact Research

Gizela Brutovská

Abstrakt: Príspevok predstavuje kritickú analýzu sociálnych a zdravotných dôsledkov klimatickej zmeny na lokálnej úrovni v kontexte výskumu realizovaného v povodí rieky Roňava. Ústredným cieľom je preskúmať tri kľúčové sociologické dimenzie – percepciu klimatického rizika, participáciu obyvateľov na adaptácii a sociálnu pravdu o rozsahu a systémovom charaktere problému. Empirické zistenia poukazujú na výraznú individuálnu adaptáciu (zachytávanie vody, zatepľovanie) motivovanú finančnými možnosťami, čím sa prehľbuje klimatická nerovnosť. Zároveň bola identifikovaná nízka kolektívna participácia (slabá susedská výpomoc) a vysoká závislosť na fosílnej mobilite (automobilová doprava), čo kriticky podkopáva dekarbonizačné ciele. Príspevok zasadzuje tieto lokálne zistenia do širšieho teoretického rámca post-pravdy a krízy dôvery vo vedecké poznanie, pričom zdôrazňuje naliehavú potrebu transformácie od individualizovanej adaptácie k systémovej, spravodlivej a politicky angažovanej akcii.

Kľúčové slová: Klimatické zmeny. Sociálne dôsledky. Percepcia rizika. Participácia. Post-pravda. Klimatická spravodlivosť. Sociálny kapitál.

Abstract: This paper presents a critical analysis of the social and health consequences of climate change at the local level, contextualized by research conducted in the Roňava River basin. The central objective is to examine three key sociological dimensions: perception of climate risk, community participation in adaptation, and the social truth about the scale and systemic nature of the problem. Empirical findings point to significant individual adaptation (water harvesting, insulation) motivated by financial capacity, which consequently deepens climate inequality. Simultaneously, we identified low collective participation (weak neighborly assistance) and a high dependence on fossil fuel mobility (car transport), critically undermining decarbonization goals. The paper frames these local findings within the broader theoretical context of post-truth and the crisis of trust in scientific knowledge. It emphasizes the urgent need for a transformation from individualized adaptation to systemic, just, and politically engaged action.

Keywords: Climate Change. Social Consequences. Risk Perception. Participation. Post-Truth. Climate Justice. Social Capital.

¹ Príspevok vznikol vďaka podpore z VEGA č. 1/0764/24 Environmentálne postoje, pro-environmentálne správanie a jeho podpora.

1. Úvod. Od prírodného javu k sociálnemu fenoménu

Klimatické zmeny, pôvodne skúmané primárne ako geofyzikálny a ekologický fenomén, sú dnes neoddeliteľne spojené s globálnou politikou, ekonomikou a tiež so sociológiou. Predstavujú komplexnú, multifaktoriálnu a existenčnú hrozbu pre ľudskú civilizáciu (Daubner, 2019). Medzivládny panel pre zmenu klímy (IPCC, 2022) dlhodobo potvrdzuje vedecký konsenzus o dominantnom vplyve ľudskej činnosti (spaľovanie fosílnych palív) na pozorované globálne otepľovanie.

Cieľom tohto príspevku je kriticky analyzovať, ako sa táto globálna hrozba prejavuje na lokálnej úrovni a aké sociálne mechanizmy spúšťa. Príspevok vychádza z empirického výskumu realizovaného v povodí rieky Roňava (Brutovská a Balogová, 2023), ktorý sa zameriaval na identifikáciu dopadov extrémnych prejavov počasia na kvalitu života obyvateľov v štyroch kľúčových oblastiach:

- materiálne a pracovné podmienky života,
- zdravie,
- trávenie voľného času,
- susedské vzťahy a sociálny kapitál.

Teoretickým základom je Správa IPCC (2022), American Public Health Association (2016) a sociologické teórie percepcie rizika a kolektívnej akcie. Ústredná kritická analýza je postavená na preskúmaní vzťahu troch konceptov: participácia, percepcia a pravda. Našou hypotézou je, že existuje významná diskrepancia medzi percepciou rizika (ako ho ľudia pociťujú), participáciou (ako naň reagujú) a pravdou (aká je objektívna naliehavosť a systémový rozsah problému).

2. Teoretické východiská a kritický rámec sociológie klímy

Kritická sociológia klimatickej zmeny odmieta redukovať adaptáciu a mitigáciu na súbor individuálnych technických riešení. Namiesto toho skúma, prečo sú globálne snahy napriek vedeckému konsenzu notoricky nedostatočné (Daubner, 2019) a ako štrukturálne faktory (nerovnosť, kapitalizmus, post-pravda) bránia účinnej akcii.

2.1. Pravda v ére klimatických zmien a kríza dôvery

Pojem „Pravda“ v kontexte klimatických zmien má dve roviny. Vedeckú pravdu a sociálnu pravdu. Vedecká pravda (fakt) je objektívna realita potvrdená vedeckým konsenzom (napr. teplota stúpa, je to spôsobené CO₂ z fosílnych palív). Táto pravda je prezentovaná prostredníctvom IPCC (2022). Sociálna pravda (dôsledky) zrkadlí rozsah nevyhnutnej spoločenskej transformácie, ktorá by musela nastať, aby sa globálne oteplenie udržalo pod hranicou 1,5 °C. Sociálna pravda teda hovorí o existenciálnej hrozbe a nutnosti systémového kolapsu fosílny ekonomiky.

Kritické ohrozenie vedeckej pravdy v súčasnosti predstavuje fenomén post-pravdy (Marquardt, Lederer, M., 2022). V dobe post-pravdy stráca objektívny fakt (dôkaz) svoju prioritu voči osobnej skúsenosti alebo tvrdeniu, ktoré rezonuje s vopred utvoreným presvedčením publika. Klimatický skepticizmus a populizmus sú spojené s odmietaním medzinárodnej spolupráce a spochybňovaním práce IPCC (Marquardt, Lederer, M., 2022). Politici ponúkajú „alternatívne klimatické fakty“ založené na naratívoch, ktoré uprednostňujú emocionálne preferencie a krátkodobý záujem pred dlhodobou vedeckou prognózou. Tento trend je prepojený so všeobecnou krízou dôvery vo vedecké poznanie (replikačná kríza) (Adamkovič et al., 2019), ktorá znižuje ochotu verejnosti akceptovať vedecky podložené požiadavky na radikálnu zmenu životného štýlu. Dezinformácie a online protipubliká túto fragmentáciu reality ďalej prehľbujú (Pihkala, 2020).

2.2. Percepcia rizika

Percepcia predstavuje kognitívny a emocionálny proces, ktorým si jednotlivci interpretuje a hodnotí hrozby. Klimatické zmeny sú pre ľudí často vnímané ako vzdialené riziko – geograficky (týka sa to iných krajín) a časovo (týka sa to budúcich generácií) (Beck, 2018). Vnímanie rizika je ovplyvnené kultúrnymi predpokladmi, hodnotami a socioekonomickým statusom (Kahan et al., 2010). Rastie význam politických emócií (Pihkala, 2020). Emócie ako strach, úzkosť alebo hnev zohrávajú zásadnú úlohu v politickej participácii a komunikácii. U mladých ľudí, ktorí majú najdlhší časový horizont expozície, je percepcia hrozby najsilnejšia, čo vedie k narastajúcemu fenoménu eko-úzkosti.

2.3. Participácia. Od individuálnej adaptácie ku klimatickej spravodlivosti

Participácia zahŕňa rôzne formy konania od osobnej adaptácie (napr. zateplovanie), cez zmeny spotrebiteľského správania, až po kolektívnu politickú angažovanosť (napr. občianske iniciatívy) (Ministerstvo vnútra SR, 2020). Kritickým problémom je individualizácia zodpovednosti. Neoliberálne rámovanie klimatickej akcie často privatizuje náklady a individualizuje riziko, čo presúva zodpovednosť za systémové zlyhanie (pokračujúca závislosť na fosílnych palivách) na plecia jednotlivcov (napr. „triediť odpad“, „kúpiť si elektromobil“). Táto optika prehliada:

- štrukturálne prekážky. Nedostatočná infraštruktúra (chýbajúca hromadná doprava) znemožňuje environmentálne zodpovedné rozhodnutia.
- klimatickú spravodlivosť. Adaptačná kapacita je nerovná (Valová, Sedláček, 2024). Klimatické dôsledky postihujú neúmerne viac zraniteľné komunity a obyvateľov s nízkym socioekonomickým statusom, ktorí nemajú zdroje na ochranu svojho majetku (napr. zateplenie, klimatizácia). Klimatická spravodlivosť vyžaduje, aby náklady znášali predovšetkým tí, ktorí k problému prispeli najviac (bohaté krajiny/sektory) a aby sa riešili primárne nerovnosti v adaptácii (Pihkala, 2020).

3. Metodológia výskumu

3.1. Metodologický prístup a cieľová skupina

Empirické dáta prezentované v tejto analýze pochádzajú z kvantitatívneho výskumu realizovaného v povodí rieky Roňava. Výskum bol zameraný na miestnu populáciu a bol realizovaný pomocou štandardizovaného dotazníka. Cieľom bolo identifikovať mieru a charakter sociálnych a zdravotných dôsledkov klimatickej zmeny a kvantifikovať mieru adaptačného a participatívneho správania obyvateľov. Zber dát prebiehal v roku 2022 (rok dokončenia pôvodného výskumu) a zúčastnilo sa ho 84 respondentov. Priemerný vek respondentov bol 40,4 roka, s miernou prevahou VŠ vzdelania. Väčšina respondentov žila v rodinných domoch. Hodnotenie adaptačných aktivít a prejavov vplyvu prebiehalo na päťbodovej Likertovej škále, kde vyššie skóre indikuje vyššiu frekvenciu alebo intenzitu (napr. 5 = vo veľmi veľkej miere, 1 = takmer vôbec).

3.2. Základné zistenia (Súhrn pôvodného výskumu)

Materiálne a pracovné podmienky

Zistenia jasne poukazujú na dominantnú individuálnu adaptáciu v snahe chrániť majetok a kompenzovať klimatické zmeny. Zachytávanie dažďovej vody (najväčšia zmena) dosiahlo najvyššie priemerné skóre 2,71 (na škále 1-vôbec až 5-extrémne). Až 26,83 % respondentov začalo zachytávať vodu nadmerne až extrémne, čo svedčí o akútnom vnímaní a riešení nedostatku vody. Zateplenie dosiahlo priemerné skóre 2,60. Približne 25,3 % respondentov zatepľovalo nadmerne až extrémne, čo môže indikovať najvyššiu mieru otepľovania v ich obciach, ale zároveň aj dostatočné finančné zdroje na takúto úpravu. Zavedenie klimatizácie dosiahlo skóre 2,11. 14,82 % respondentov bolo nútených zaviesť klimatizáciu veľmi až extrémne, čo poukazuje na obce, kde obyvatelia najvýraznejšie vnímajú zvyšujúce sa teploty. Protipovodňové opatrenia boli to najmenej riešené úpravy (priemer 1,57). Len 7,32 % respondentov bolo nútených riešiť ich nadmerne alebo extrémne. Tieto prípady sa sústredili najmä v obciach, ktorými preteká rieka Roňava alebo sú v dolnej časti územia, čo svedčí o dlhodobom lokálnom riziku.

Pracovné podmienky a doprava

Zmena klímy sa takmer vôbec neprejavila v pracovnej oblasti. Až 96,25 % respondentov uviedlo, že nebolo vôbec nútených zmeniť miesto výkonu práce alebo školy. Každý druhý respondent (52,86 %) dochádza do práce alebo školy osobným automobilom. Hlavnými dôvodmi sú flexibilita a absentujúce spoje hromadnej dopravy. Predpokladá sa, že tento podiel sa ešte zvýši, keď študenti získajú vodičské oprávnenie alebo stratia výhody bezplatného cestovania.

Zdravie (Zdravotný Stav)

Bola skúmaná aktuálna nutnosť vyhľadať lekársku pomoc pre komplikácie súvisiace s teplom a celkovú úroveň obáv zo zhoršenia zdravia. Až 71,25 % respondentov nemuselo lekára vôbec vyhľadať. Lekára muselo nadmerne/extrémne vyhľadať len 6,25 % respondentov, ktorými boli najmä osoby s už existujúcimi menšími zdravotnými problémami. Respondenti mali v priemere určitú mieru obáv zo zhoršenia zdravotného stavu v dôsledku zmeny klímy (priemer 2,33). Najvýraznejším zistením je, že mladí ľudia (s vekovým priemerom 34,83 rokov) sú tí, ktorí pociťujú najväčšie obavy o svoje zdravie, pričom 7,14 % z nich uviedlo extrémne obavy.

Trávenie voľného času a susedské vzťahy

Respondenti boli čiastočne nútení zmeniť spôsob trávenia voľného času (Priemer 2,30). Zmeny sa týkali predovšetkým dĺžky a spôsobu pobytu na slnku a pri vode, ako aj práce v záhrade v obedňajšom čase. Až 12,20 % respondentov (opäť prevažne mladých ľudí) bolo nútených zmeniť spôsob trávenia voľného času nadmerne a extrémne. Zmena klímy takmer vôbec neovplyvnila susedskú výpomoc. Priemerné skóre dosiahlo extrémne nízku hodnotu 1,41. Až 67,5 % respondentov vôbec nevyhľadalo susedskú výpomoc pri problémoch spojených so zmenou klímy (napr. pri odstraňovaní škôd po záplavách). Táto nízka (takmer žiadna) úroveň susedskej výpomoci je pripisovaná nízkej medziľudskej dôvere, ktorá všeobecne prevláda v súčasnej spoločnosti.

4. Kritická analýza zistených diskrepancií (Participácia – percepcia - pravda)

Empirické výsledky z povodia rieky Roňava odhaľujú hlboké rozdiely medzi tým, čo ľudia vedia, ako sa správajú a čo je potrebné urobiť.

4.1. Percepcia vs. Pravda. Selektívna adaptácia na riziko

Vysoké skóre zachytávania zrážkovej vody (2,71) a zatepľovania (2,60) potvrdzuje, že obyvatelia prejavujú silnú percepciu rizika, ak sa týka ochrany vlastného majetku a individuálneho komfortu. Tieto opatrenia sú však len individuálnou adaptáciou, ktorá nezasahuje do podstaty problému – globálnej emisnej stopy a regionálnej vodnej bilancie. Obyvatelia berú zodpovednosť do svojich rúk len v miere, v akej sú schopní chrániť si vlastné zdroje (voda) a komfort (tepelná pohoda). Toto správanie odráža trend, kde štátne a regionálne orgány presúvajú náklady adaptácie na jednotlivcov. Môžeme hovoriť o individualizácii rizika. Kritická analýza preukázala, že zatepľovanie a zavádzanie klimatizácie bolo intenzívnejšie v obciach s predpokladom vyššej finančnej adaptability. Obyvatelia s nižšími príjmami sú preto dvojnásobne zraniteľní: nemôžu si dovoliť adaptovať svoje bývanie a sú viac vystavení zdravotným rizikám (napr. vlnám horúčav). Sociálna pravda o adaptácii je teda taká, že adaptácia je luxus, nie univerzálne právo. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o klimatickej nerovnosti.

4.2. Participácia vs. Pravda. Fosílna závislosť ako štrukturálny problém

Zistenie, že 52,86 % respondentov využíva osobný automobil na dochádzku, a že hlavným dôvodom je flexibilita a absencia hromadnej dopravy, predstavuje najväčšiu diskrepanciu medzi participáciou a pravdou o potrebe mitigácie. Dochádza k štrukturálnej väzbe. Respondenti sú nútení k vysokému podielu fosílny mobility, pretože verejná infraštruktúra zlyháva v poskytovaní spoľahlivej a efektívnej alternatívy. Ich participácia (voľba dopravy) je teda skôr reakciou na štrukturálny deficit než slobodným rozhodnutím. Nízka je environmentálna motivácia. Takmer nikto neuviedol šetrnosť k životnému prostrediu ako kľúčový dôvod pre hromadnú dopravu. To indikuje, že environmentálne povedomie je zatienené osobnými úžitkovými kritériami (čas, komfort, flexibilita). Ak sa participácia v doprave nezmení, sociálna pravda o regionálnej emisnej stope zostane negatívna, čo znemožní plnenie národných klimatických cieľov. Predpoklad zvyšujúceho sa podielu automobilovej dopravy po získaní vodičských preukazov mladými (skupina s najvyššou percepciou rizika) je alarmujúci paradox.

4.3. Participácia vs. Percepcia. Kolaps sociálneho kapitálu

Kritické zistenie, že susedská výpomoc bola takmer nulová (1,41) a že 67,5 % obyvateľov ju vôbec nevyhľadalo, poukazuje na vážny deficit sociálneho kapitálu a medziľudskej dôvery. Schopnosť komunity čeliť budúcim, rozsiahlejším krízam (napr. dlhodobé sucho, rozsiahle povodne) závisí od jej sociálneho kapitálu, teda od siete vzájomných vzťahov a dôvery, ktorá umožňuje kolektívnu mobilizáciu (Putnam, 2000). Nulová výpomoc svedčí o tom, že adaptácia je vnímaná ako izolovaný, súkromný boj. Ak sa aj v krízových situáciách spolieha jednotlivec len na vlastné zdroje, kolektívna participácia a odolnosť komunity sú vážne narušené. Táto sociálna slabosť je rovnako nebezpečná ako samotné klimatické riziko.

4.4. Percepcia a „zdravotná“ pravda. Úzkosť mladšej generácie

Hoci len malá časť populácie mala akútne zdravotné problémy vyžadujúce lekárske ošetrenie (1,44), obavy o zdravie boli identifikované v strednej miere (2,33), pričom najväčšiu extrémnu obavu pociťujú mladí ľudia (priemerný vek 34,83 roka).

Mladšia generácia vykazuje najvyššiu percepciu rizika, čo je dané dlhším časovým horizontom ich budúcej expozície. Uznanie hrozby však v sebe nesie riziko paralýzy úzkosťou. Táto vysoká úroveň emočného zapojenia (eco-anxiety) by mala byť spoločensky legitimizovaná a transformovaná z pasívnej obavy na aktívnu, politickú participáciu (Pihkala, 2020). Inak môže viesť k rezignácii alebo cynizmu. Klimatická zmena je zdravotné riziko, ktoré prispieva k šíreniu infekčných chorôb a zhoršuje kvalitu ovzdušia (APHA, 2016). Zistená nízka chorobnosť je tak len prechodným stavom pred blížiacimi sa zmenami poveternostných vzorcov (suchá, vlny horúčav).

5. Diskusia a politické odporúčania pre preklopenie P-P-P diskrepancie

Výsledky výskumu v povodí rieky Roňava kriticky odhaľujú, že akokoľvek je individuálna percepcia rizika silná, prekladá sa len do fragmentovanej a nerovnej adaptácie (privatizácia ochrany) a nevedie k nevyhnutnej systémovej participácii v mitigácii (doprava) a posilňovaní sociálnej odolnosti (sociálny kapitál). Pre efektívnu reakciu na klimatickú pravdu je potrebné adresovať tri kľúčové oblasti: posilnenie systémovej participácie v mitigácii (doprava), spravodlivá adaptácia, obnova sociálneho kapitálu a dôvery.

Posilnenie systémovej participácie v mitigácii

Je nevyhnutné, aby sa politika zamerala na odstraňovanie štrukturálnych prekážok, ktoré nútia občanov k fosilnej závislosti:

- de-individualizácia dopravy. Preklopenie masívneho podielu automobilovej dopravy na udržateľnú mobilitu si vyžaduje rozsiahle investície do verejnej hromadnej dopravy v regionálnom meradle. MHD musí konkurovať automobilu v rýchlosti, frekvencii a pohodlí.
- participatívne plánovanie. Zapojenie obyvateľov do procesu plánovania mobility s cieľom zvýšiť ich participáciu v definovaní, nie len v prijímaní, alternatív.

Adresovanie klimatickej nerovnosti (Spravodlivá adaptácia)

Ak sú náklady adaptácie presúvané na jednotlivcov, klimatická spravodlivosť je ohrozená. Nevyhnutné sú sociálne adaptívne politiky. Subvencovanie a sprístupnenie adaptačných technológií (zatepľovanie, zelené strechy, retenčné nádrže) pre nízkoprájmové skupiny s cieľom vyrovnať adaptačný deficit. Voda ako verejný zdroj má byť podporovaná. Regionálna politika musí prioritne riešiť kolektívne a ekosystémové opatrenia na zadržiavanie vody v krajine, nielen spoliehanie sa na individuálne záchytné nádrže.

Obnova sociálneho kapitálu a dôvery

Nízka susedská výpomoc naznačuje, že participácia vo forme vzájomnej podpory je kriticky nízka. Budovanie komunitnej odolnosti, podporou občianskej spoločnosti, komunitných centier a dobrovoľníctva, ktoré sú nositeľmi sociálneho kapitálu. V krízových situáciách je práve lokálna solidarita kľúčová pre rýchlu reakciu. Zvyšovanie dôvery v inštitúcie a vedecké poznanie transparentnou komunikáciou o klimatickej pravde, ktorá uznáva sociálne, ekonomické a politické dôsledky navrhovaných riešení (Veda na dosah, 2021).

6. Záver

Tento príspevok potvrdil prítomnosť klimatických dôsledkov v povodí rieky Roňava, no zároveň odhalil kritickú diskrepanciu medzi sledovanými premennými – participácia, percepcia, pravda. Obyvatelia majú vysokú percepciu rizika, najmä ak sa dotýka ich

majetku a zdravia (najmä u mladých), avšak táto percepčia vedie primárne k individuálnej a nerovnej adaptácii. Nízka kolektívna participácia v doprave a v susedskej výpomoci ukazuje, že sociálna pravda o klimatickej kríze, ktorá si vyžaduje systémovú dekarbonizáciu a kolektívnu solidaritu, zatiaľ nebola spoločensky prijatá. Ak sa má Slovensko efektívne adaptovať a prispieť k mitigácii, je nevyhnutné preklenúť túto diskrepanciu prostredníctvom politik, ktoré podporia spravodlivú adaptáciu, systémovú participáciu v mitigácii a obnovenie sociálneho kapitálu ako základu kolektívnej odolnosti.

Zoznam použitej literatúry

ADAMKOVIČ, Matúš et al. Pred-registrácia a registrovaný výskum ako jedny z riešení replikačnej krízy. In *KVALITA ŽIVOTA 2019. Interdisciplinárna ako bohatstvo poznania založené na rozmanitosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. 10-21. ISBN 978-80-555-2404-7.

American Public Health Association. (2016). *How climate change affects your health*. [online]. [cit. 2025-9-3]. Dostupné na internete: <https://www.apha.org/news-and-media/multimedia/infographics/how-climate-change-affects-your-health>.

BECK, Ulrich. Riziková spoločnosť. Na ceste k inej moderně. Praha: SLON. ISBN 9788074192678.

BRUTOVSKÁ, Gizela a Beáta BALOGOVÁ. Dôsledky klimatických zmien na kvalitu života a práce obyvateľov v povodí rieky Roňava. (Príklad popularizácie výsledkov výskumu). In *Dôvera a nedôvera vedeckých informácií – popularizácia výskumu. Zborník príspevkov z XIII. doktorandskej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2023. 70-79. ISBN 978-80-555-3070-3. Dostupné na internete: <https://elibrary.pulib.sk/elpub/view/isbn/9788055530703>.

DAUBNER, Peter. Antropocén, klimatické zmeny a kríza globálneho kapitalizmu. In *Pole : kultúrno-spoločenský magazín*. 2019, . ISSN 2453-9058. 10. októbra 2019. Dostupné na internete: <https://polemag.sk/antropocen-klimaticke-zmeny-a-kriza-globalneho-kapitalizmu/>.

VALOVÁ Romana, SEDLÁČEK Juraj. Spravodlivosť v súvislosti s klimatickými zmenami. In *Životné prostredie ako priestor pre spoluprácu*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 2024. 143 – 153. ISBN 978-80-572-0474-9. Dostupné z: https://fsvucm.sk/wp-content/uploads/2024/12/Zivotne-prostredie-ako-priestor_F.pdf

IPCC. 2022. *Sixth Assessment Report, Working Group III*. [online]. [cit. 2025-9-2]. Dostupné na internete: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/>.

KAHAN, D. M., JENKINS-SMITH, H., & BRAMAN, D. Cultural Cognition of Scientific Consensus. In *Journal of Risk Research*. ISSN 14664461, 2010, 14, 9, 1475-1488. Dostupné na internete: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13669877.2010.511246>.

MARQUARDT, Jens a Markus LEDERER. Politicizing climate change in times of populism: an introduction. In *Environmental Politics*, ISSN 1743-8934, 2022, 31, 5, 735-754. Dostupné na internete: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09644016.2022.2083478#abstract>.

MINISTERSTVO VNÚTRA SR. (2020). *Analýza socioekonomického prínosu neziskového sektora a stavu a trendov rozvoja občianskej spoločnosti*. [online]. [cit. 2025-9-5]. Dostupné na internete:

https://www.minv.sk/swift_data/source/rozvoj_obcianskej_spolocnosti/vyskum_neziskoveho_sektora_a_obcianskej_spolocnosti/2020/Analyza%20UMB.pdf.

PIHKALA, Panu. Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. In *Sustainability*. 2020. ISSN 2071-1050, 12, 23, 10149. Dostupné na internete: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/7836>.

PUTNAM, R. D. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. In Proceedings of the 2000 ACM conference on Computer supported cooperative work. New York: Association for Computing Machinery, 2020. ISBN 978-1-58113-222-9.

Veda na dosah. (2021). *VIDEO: Klimatické zmeny a verejná mienka*. [online]. [cit. 2025-9-10]. Dostupné na internete: <https://vedanadosah.cvtisr.sk/ludia/sociologia/video-klimaticke-zmeny-a-verejna-mienka/>

Údaje o autorke

Mgr. Gizela Brutovská, PhD.
Fakulta verejnej správy, Katedra sociálnych štúdií
Popradská 66, 040 01 Košice
E-mail: gizela.brutovska@upjs.sk
Tel. kontakt: +421 55 234 5131

KRITICKÉ MYSLENIE, SILA ARGUMENTU A POST-TRUTH SITUÁCIA

Critical thinking, the power of argument and the post-truth situation

Zuzana Budayová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na teoretické vymedzenie kritického myslenia ako kognitívnej a hodnotovej kompetencie, ktorá umožňuje analyzovať, hodnotiť a formulovať racionálne závery na základe dôkazov. V kontexte tzv. post-truth situácie, kde osobné presvedčenie a emócie často prevládajú nad objektívnymi faktmi, autor analyzuje slabiny verejnej argumentácie, prejavy kognitívnych skreslení a vplyv sociálnych sietí na polarizáciu spoločnosti.

Kľúčové slová: kritické myslenie, argument, post-truth situácia, racionalita, RQ, budovanie kritického myslenia

Abstract: The paper focuses on the theoretical definition of critical thinking as a cognitive and value competence that allows one to analyze, evaluate, and formulate rational conclusions based on evidence. In the context of the so-called post-truth situation, where personal beliefs and emotions often prevail over objective facts, the author analyzes the weaknesses of public argumentation, manifestations of cognitive distortions, and the influence of social networks on the polarization of society.

Keywords: critical thinking, argument, post-truth situation, rationality, RQ, building critical thinking

„Kritické myslenie je práve tá schopnosť, ktorá oddeľuje lídrov od ich nasledovateľov.“

Kritické myslenie možno definovať ako proces systematického, logického a objektívneho hodnotenia informácií. Zahŕňa rozlišovanie medzi relevantnými a irelevantnými údajmi, identifikovanie predsudkov a závery založené na dôkazoch.

Metodicko-pedagogické centrum (MPC) ponúka slovenskú definíciu „Mentálny proces, ktorý zahŕňa používanie kognitívnych spôsobilostí (konceptualizácia, aplikácia, analýza, syntéza), prostredníctvom ktorých je možné vyvodzovať logické a objektívne úsudky a vedie k vytváraniu si názorov a k rozhodovaniu, čomu veriť alebo čo robiť.“ (Metodicko pedagogické centrum, 2025)

Ďalšia definícia od MPC uvádza, že kritické myslenie je posúdenie informácií na základe objektívnych skutočností a nie toho „čo ma prvé napadne“ s cieľom naučiť tvorivo zvažovať, dospievať k rozhodnutiam a konať.

Idea kritického myslenia siaha až k antike. Sokrates zaviedol sokratovský dialóg — otázky vyzývajúce k odhaleniu predpokladov, analýze dôkazov a eliminácii protirečení (Edu world, 2025). Za Sokratom nezaostávali v kritickom myslení ani Platón, Aristoteles, Tomáš Akvinský, Leonardo da Vinci, Machiavelli, Denis Diderot či Charles Darwin.

Kognitívne procesy a charakteristiky

Z prakticko-didaktického hľadiska sú podstatné určité mentálne operácie:

- Analýza: rozčleňovanie celku na časti
- Syntéza: spájanie častí do celku

- Porovnávanie: zisťovanie podobností a rozdielov
- Abstrakcia: identifikovanie podstaty, ignorovanie nepotrebného
- Zovšeobecnenie: od jednotlivostí k všeobecným záverom
- Indukcia a dedukcia: vedecké spôsoby záverov (napr. všetky kovy vodivé... teda aj meď...)

Ďalej sú dôležité charakteristiky mysliteľa s kritickým prístupom:

- Hĺbka – schopnosť ísť k podstate, necítiť sa uspokojený povrchom
- Šírka – všestrannosť a zvažovanie všetkých súvislostí
- Presnosť / logickosť – výstižné a jasné vyjadrovanie
- Pružnosť – schopnosť hľadať nové riešenia, neupadať do rutiny
- Kritickosť – nestranné hodnotenie vlastných aj cudzích názorov

Racionalita a kritické myslenie

Racionalita súvisí predovšetkým s kritickým myslením. Najdôležitejšou črtou kritického myslenia je snaha o pochopenie akejkoľvek informácie v čo najširších súvislostiach. Kriticky mysliaci človek má myseľ vytrénovanú tak, že pri akomkoľvek tvrdení, argumente, štúdii či článku pozerá pod povrch. Skúma motívy a kvalifikáciu autorov, logickú súdržnosť prezentovaných tvrdení, dôveryhodnosť použitých dôkazov, poctivosť vo vyvodzovaní dôsledkov. Chápe, že na jednu vec sa dá pozeráť z rôznych uhlov pohľadu a miesto toho, aby si z nich vybral jeden konkrétny a ostatné zavrhol, snaží sa ich pochopiť viacerou.

Kritické myslenie je tiež neustála snaha o zdokonaľovanie vlastného citu pre presnosť vo vyjadrovaní. Výsledkom tejto snahy je štruktúrovaný, konzistentný a logický prejav. Kriticky mysliaci človek totiž neskúma len myslenie iných a informácie z okolitého sveta. Rovnako systematicky a pozorne skúma vlastné pohnútky, myšlienkové pochody a vznik vlastných názorov a rozhodnutí. A na základe tohto pozorovania potom upravuje svoju komunikáciu tak, aby bola jasnejšia a zrozumiteľnejšia (Koníčková, 2025).

Takto je načrtnutý ideálny stav pri vnímaní informácií. Ale nie u všetkých ľudí je myslenie nastavené týmto spôsobom. U mnohých prevažujú iné prvky vnímania reality.

Post-truth situácia

Post-truth označuje takú situáciu, keď pri vytváraní predstavy o realite prevládajú emócie pred overenými faktami. Dnešná doba tomuto spôsobu šírenia a vnímania informácií nahráva „vďaka“ sociálnym sieťam. Zistilo sa dokonca, že články, ktoré útočia na emócie sú viac zdieľané ako tie, ktoré útočia na rozum. Často správy, ktoré nie sú ničím podložené sú viac čítané ako tie, ktoré sú podložené reálnymi faktami alebo výskumom. Prečo tieto správy ľudia šíria? Petr Ludwig uvádza (2025) hovorí, že je to hlavne preto, lebo to korešponduje s ich svetonázorom alebo podobne prežitými situáciami. Akonáhle sú u človeka vzbudené emócie, je potlačený rozum a v takejto chvíli ľudia nie sú schopní kriticky myslieť. Tí, ktorí o tomto vedia, zámerne šíria aj klamstvá, len aby zarobili na reklame. Bežný človek kvôli veľkému množstvu správ nevie niekedy odlíšiť pravdu od klamstva. A toto je problém dnešnej doby. Nepravdivé príspevky však nevytvárajú len ľudia, ale aj technológie. V súčasnosti už existujú programy v rámci umelej inteligencie, ktoré vedia vytvoriť akékoľvek správy. Umelá inteligencia si vie vygenerovať nadpis a článok tak, aby to fungovalo v priestore internetovej reklamy čo najlepšie. A preto nastáva doba, keď by sme sa mali ako spoločnosť vedieť voči tomuto brániť.

Keď správa u človeka vzbudí emócie, racionalita je potlačená a človek prestáva kriticky myslieť.

Pravdivé a nepravdivé správy

Jedným z prvých znakov je ten, že si všímame, či autori používajú, alebo nepoužívajú zdroje. Kvalitné články vždy vychádzajú z nejakých zdrojov. Potom je tiež dôležité rozvíjať si RQ (racionálny kvocient). Aký je rozdiel medzi inteligenciou a racionalitou? Niektorí by možno povedali, že žiadny, ale vedci si až v posledných rokoch uvedomujú, aké rozdielne sú tieto dve kognitívne schopnosti.

Keith Stanovich a jeho výskum RQ

Prvé výskumy v oblasti RQ sa začali na začiatku 70. rokov minulého storočia, keď psychológovia Daniel Kahneman a Amos Tversky v sérii experimentov ukázali, ako iracionálni dokážu byť aj vysoko inteligentní ľudia. Dôvodom je, že ľudia robia svoje rozhodnutia skôr na základe intuície než zdôvodňovania.

V jednom experimente dostali ľudia za úlohu prečítať si krátky popis osoby, ktorá sa volala Linda. Popis znel takto: „*Linda má 31 rokov, je single, priamočiara a veľmi bystrá. Vyštudovala filozofiu. Ako študentka sa hlboko zaujímalala o témy diskriminácie a sociálnej spravodlivosti a tiež sa zúčastňovala demonštrácií proti nukleárnym zbraňam.*“ Následne mali rozhodnúť, ktoré z týchto dvoch tvrdení je pravdepodobnejšie:

A: *Linda pracuje v banke.*

B: *Linda pracuje v banke a je aktívna vo feministickom hnutí.*

Ak ste si zvolili možnosť B, urobilo tak aj 85 percent ľudí v experimente. Čisto logicky vzaté je však pravdepodobnejšia možnosť A, pretože v tejto možnosti musí byť splnená len jedna podmienka, kým v druhej až dve. Intuícia však ľuďom hovorila niečo iné.

Tomuto javu hovoríme klam konjunkcie – viera, že výskyt dvoch udalostí je pravdepodobnejší ako výskyt len jednej z nich. Nie je to jediný prípad zlyhania racionality. Napríklad sme tiež náchylní hodnotiť udalosti podľa toho, čo doteraz vieme.

Na konci 90. rokov však došlo vo výskume k obratu. Keith Stanovich a ďalší si všimli, že niektorí ľudia sú predsa len mimoriadne racionálni. Potvrdzovali to dokonca spätne aj dáta Kahnemana a Tverskeho. V racionalite jednoducho existujú individuálne rozdiely. Kto sú teda tí racionálni? Súvisí to nejakým spôsobom s inteligenciou? Stanovichov tím dal v niekoľkých experimentoch ľuďom testy, ako bol ten o Linde. A zároveň odmeral ich IQ. Korelácia bola veľmi slabá. Dokonca ľudia s vyšším IQ boli náchylnejší k spomenutému klamu konjunkcie. Stanovich prišiel s konceptom, ktorý nazval kvocient racionality – RQ.

Dnes už dokonca existujú dôkazy, že racionalitu si môžeme, na rozdiel od inteligencie, zlepšovať tréningom. Prišiel na to psychológ Carey Morewedge, ktorý to spolu s kolegami testoval na dvoch skupinách. Jedna pozerala náučné video o rozhodovaní a druhá hrala interaktívnu počítačovú hru, ktorej cieľom bolo znížiť zaujatosť pri rozhodovaní. Výsledkom bol vysoký nárast racionality v rozhodovaní v prípade druhej skupiny, a to dokonca aj dva mesiace po tomto tréningu.

Dôležité je zistenie, že RQ sa dá trénovať

Keď chceme niečo začať trénovať, musíme vedieť, čo to má byť. Ľudia si často mýlia IQ a RQ. Pri IQ sa meria napríklad kapacita pamäti a verbálne schopnosti. Pri RQ sa zameriavame na meranie vyhodnocovania faktov, efektívne rozhodovanie a schopnosť zmeniť názor. Nič z toho, čo je súčasťou RQ, IQ testy nemerajú. Výška IQ väčšinou nemá vplyv na výšku RQ. Vo výskumoch sa dokonca zistilo, že ľudia s vysokým IQ môžu mať veľmi nízke RQ a naopak. Peter Ludwig upozorňuje, že dobrá

správa je, že s IQ sa toho veľa urobiť nedá, ale s RQ áno. RQ sa dá trénovať, učiť, rozvíjať. Ideálne by bolo, keby na školách existoval jeden predmet, ktorý by sa venoval iba kritickému mysleniu. Peter Ludwig je zástancom učenia kritického myslenia na školách preto, lebo výskumy ukázali, že až 85 percent dospelých ľudí si o sebe myslí, že majú dobré kritické myslenie. A práve preto už v detskom veku je potrebné deti učiť určitej pokore voči informáciám. *„Keby mali ľudia väčšiu pokoru pred informáciami a vedeli by, čo môžu spôsobiť, asi by si viac premysleli, čo vlastne budú zdieľať na internete,“* upozorňuje Peter Ludwig. Napríklad bolo zistené aj to, že na sociálnych sieťach 60 percent ľudí články vôbec nečíta a zdieľa ich len na základe nadpisu. Zaujímavý je aj Dunning - Kruger efekt, ktorý hovorí o tom, že ľudia si myslia, že keď majú aspoň trochu znalostí, tak im veľmi prudko rastie sebavedomie. Ide o kognitívny klam v mozgu, ktorý je potrebné ľuďom vysvetľovať. Ľudia, ktorým to bolo vysvetlené, začali byť trochu odolnejší a začali informácie vnímať trochu ináč.

Čo môže zvyšovať RQ?

1. Hľadať cesty, ako dostať predmet kritické myslenie do škôl.
2. Zaujímať sa o kognitívne klamy.
3. Poučiť sa na príbehoch z minulosti, ktoré neboli pravdivé a spôsobili ľuďom problémy.
4. Kým sa človek pre niečo rozhodne, mal by si vyhľadať zdroje, ktoré jeho názor potvrdzujú a potom zdroje, ktoré jeho názor vyvracajú.
5. Učiť sa byť pokorný a uvedomovať si, že aj my sami podliehame klamom (Koníčková, 2025).

Ani si možno neuvedomujeme, ako mnoho príležitostí vás denne stretáva a vyžaduje vašu schopnosť kritického myslenia. Každý deň nás obklopuje svet ilúzií plný reklamy s dokonalými produktmi, službami či názormi na zmenu vášho životného štýlu. Chcú ovplyvniť váš život a využiť vás vo svoj prospech. Politici sa nás snažia presvedčiť, že chcú pracovať pre nás a vaše dobro. A my či už kritické myslenie máme alebo nie, nejako sa rozhodneme alebo nejaký záver k danej situácii vo vašom mozgu prijmemo. Neraz bez toho, aby sme si uvedomili, aké intenzívne dôsledky to na náš život bude mať.

Zle vybraný partner, škola, kariéra, zdravotné problémy spôsobené svojím životným štýlom,...Aj toto všetko súvisí s nedostatočným získavaním a vyhodnocovaním informácií.

Trendy hovoria, že kritické myslenie sa stáva v znalostnej ekonomike čoraz väčšou nevyhnutnosťou. Len ľudia, ktorí budú schopní pracovať s informáciami, analyzovať ich a spájať súvislosti, budú môcť zastávať významné pozície v tomto rýchlo meniacom sa pracovnom prostredí.

Budovanie kritického myslenia

Kritické myslenie sa bežne vo svete vyučuje i na školách. Na slovenských školách ja však zatiaľ iba v plienkach. Ešte stále je u nás zaužívané skôr transmisívne vyučovanie. Študent nie je nútený myslieť sám za seba. Tým, že si mechanicky opisuje poznámky z tabule, „odbíflí“ sa naspamäť povinný text, je iba pasívnym prijímateľom informácií.

Keďže ide o veľmi náročný proces, učitelia by sa mali systematicky snažiť o motivovanie študentov kriticky myslieť, vyzývať ich prezentovať vlastné názory a postoje. Jedným z prvých krokov je vytvorenie priaznivej atmosféry, aby študenti mohli kriticky rozoznávať pravdivé fakty od naoko „pravdivých“. Presvedčivé argumenty je možné docieľiť iba prostredníctvom debát a dialógov, písaním esejí a slohových prác.

Samostatne si môžete rozvíjať kritické myslenie:

- 1) Kritickým čítaním (napr. kontrolou zdroja v použítom texte)
- 2) Buďte fér. Berte do úvahy posudzovacie štandardy v určitej disciplíne alebo oblasti (Šimek, 2025).
- 3) Používajte iba zdroje, ktoré sú považované za autoritu v danej oblasti.
- 4) Berte do úvahy vždy viaceré uhly pohľadu (napr. mužský a ženský, odlišné socioekonomické skupiny, ...)
- 5) Používajte jazyk, ktorému všetci bez obmedzenia rozumejú. (napr. bezpohlavné špecifikácie, neabsolútne termíny ako „vždy“, „často“, „mohlo by“...)

Sila argumentu

Argumentácia a používanie faktov sú základom kritického myslenia podľa Freeleyho a Steinberga: schopnosť analyzovať, kritizovať a obhajovať myšlienky za účelom dosiahnutia faktických alebo hodnotiacich záverov. Kritické myslenie zahŕňa formulovanie relevantných otázok, hodnotenie informácií a vyhodnocovanie alternatívnych systémov uvažovania (UMB, 2025).

Autori Bowel a Kemp sa pri charakterizovaní argumentácie odvolávajú na skutočnosti, ktoré ju odlišujú od rétoriky: ... *pokus presvedčiť niekoho pomocou argumentu je pokusom predložiť dôvody, prečo nejakému tvrdeniu veriť, prečo si niečo želať alebo prečo niečo urobiť. Argument sa odvoláva na vaše kritické schopnosti, na váš rozum. Rétorika, na strane druhej, sa skôr spolieha na silu konkrétnych slov a verbálnych techník ovplyvniť vaše presvedčenia, túžby a činy, odvolávajúc sa na vaše túžby, strach a iné pocity.* (Bowell, Kemp, 2002)

Argument je sériou výrokov (ktoré sa nazývajú „premisy“), ktorých úlohou je zdôvodniť nejaké iné tvrdenie (ktoré sa nazýva „záver“).

- Argument je sériou výrokov.
- Výroky sú oznamovacie vety s faktuálnym alebo normatívnym obsahom.
- V argumente sú výroky rozdelené na premisy a na záver.
- Cieľom argumentu je pomocou premís zdôvodniť záver.
 1. Ak teraz prší, ulice sú mokré.
 2. Teraz prší.
Preto:
 3. Ulice sú mokré.

Výroky 1 a 2 sú premisami, ktoré zdôvodňujú záver 3. V tomto prípade je zdôvodnenie v poriadku, keďže si nevieme predstaviť situáciu, aby boli premisy pravdivé a záver nepravdivý. Tento typ zdôvodnenia tvrdenia 3 sa opiera o deduktívne (logicky) platný argument, sú však aj také argumenty, ktoré platné nie sú.

1. Ak teraz prší, ulice sú mokré.
3. Ulice sú mokré.
Preto:
2. Teraz prší.

V tomto prípade si už vieme predstaviť situáciu, kedy by tvrdenia 1 a 3 boli pravdivé, no záver 2 nepravdivý. Príčinou mokrych ulíc mohlo byť napríklad polievacie auto. Premisy nezdôvodňujú záver s nevyhnutnosťou, ale len s určitou mierou *pravdepodobnosti*. Stále však ide o zdôvodnenie, hoci iného druhu ako zdôvodnenie v predošlom prípade (UMB, 2025; Taliga, 2018).

Deduktívne platné argumenty

Argument je deduktívne platný, ak záver logicky vyplýva z premís, čo nastáva vtedy a len vtedy, ak je v prípade pravdivosti premís nevyhnutne pravdivý aj záver.

- (A1) 1. Ak teraz prší, ulice sú mokré.

2. Teraz prší.

Preto:

3. Ulice sú mokré.

Výroky 1 a 2 sú premisami, ktoré zdôvodňujú záver 3. V prípade (A1) je zdôvodnenie v poriadku, keďže si nevieme predstaviť situáciu, aby boli premisy pravdivé a záver nepravdivý. Tento typ zdôvodnenia tvrdenia 3 sa opiera o deduktívne (logicky) platný argument. Príklad s ulicami a dažďom však môže vyvolať dojem, že výraz „nevyhnutne“ znamená niečo ako „fyzikálne nevyhnutne“ – niečo vynútené zákonmi prírody. Tento výraz je však potrebné chápať ako logickú nevyhnutnosť. Logické vyplývanie nie je založené na kauzálnej (príčinnej) nevyhnutnosti niektorých prírodných procesov, ale na platnosti foriem argumentov. Bez ohľadu na vecné súvislosti do logicky platnej formy môžeme dosadiť akýkoľvek obsah a vieme, že záver bude deduktívne vyplývať z premís. Majme jeden z takýchto príkladov:

(A2) 1. Ak teraz vonku prší, tak bývam v Banskej Bystrici.

2. Teraz vonku prší.

Preto:

3. Bývam v Banskej Bystrici.

Argument (A2) vznikol dosadením do tej istej formy ako argument (A1) a keďže ide o logicky platnú formu, aj argument (A2) je deduktívne platný – z pravdivosti premís 1 a 2 vyplýva pravdivosť záveru 3. Vzťah vyplývania nastal napriek tomu, že medzi aktuálnym počasím a miestom môjho bydliska niet žiadnych vecných väzieb.

Deduktívne platný argument je správny vtedy a len vtedy, keď sú jeho premisy pravdivé (Bielik, 2016).

Predstavte si obhajobu morálnosti trestu smrti (záver) pomocou platného argumentu, ktorého jedna alebo aj všetky premisy by boli aktuálne nepravdivé. Takýto argument by bol pochybný a neakceptovateľný, naopak, platný argument s pravdivými premisami a nevyhnutne pravdivým záverom, ktorý z takýchto premís vyplýva, by bol priam ideálom argumentatívneho odôvodnenia.

Deduktívne platný argument je presvedčivý vtedy a len vtedy, keď jeho cieľová skupina rozumie, že je správny.

V argumentácii však môže zlyhať aj správny argument, a to v prípade, ak jeho obsah a štruktúra nie sú zrejmé. Sčasti ide o psychologický aspekt argumentácie, ktorý je podmienený cieľovou skupinou, pre ktorú sme argument pripravili: argument má komplikovanejšiu formu, ktorú nemusí cieľová skupina pochopiť (nedokáže napr. rozhodnúť, či je argument platný) alebo si nedokáže poradiť s pravdivosťou premís (v prípade platného argumentu nedokáže cieľová skupina rozhodnúť, či je argument aj správny). V tomto zmysle je potrebné formu a obsah argumentu prispôbiť tak, aby bol vzhľadom na konkrétnu cieľovú skupinu považovaný za presvedčivý (UMB, 2025).

Induktívne argumenty

Odôvodňovanie pomocou platných argumentov je typické pre disciplíny, akými sú napr. právo, filozofia alebo teológia. Tieto a im príbuzné oblasti budujú svoje poznanie najmä na základoch deduktívneho uvažovania, a preto, prirodzene, v odôvodnení prioritizujú deduktívnu platnosť. Oveľa častejšie sú však možnosti nášho poznania limitované a odôvodnenia len čiastočné. Ak napríklad biológ skúma konkrétnu formu života, pracuje len s obmedzeným počtom exemplárov a na jeho základe sa pokúša poznatky zovšeobecniť aj na tie jedince, ktoré ešte nepreskúmal a ani nikdy nepreskúma. Preto sa môže ľahko stať, že niektoré zovšeobecnenia sa neskôr ukážu ako nepravdivé. Objaví sa skutočnosť (napr. vďaka novým prístrojom), ktorá vyvráti

doterajšie hypotézy, a preto nesmieme zabúdať, že induktívne odôvodnenie je len provizórne a neúplné. Nemôžeme ho však obísť, keďže mnohé naše poznatky sú naozaj založené na obmedzenom prístupe k informáciám, a to nehovoríme len o bežnom poznaní, ale aj o vedeckom (Kollárik, 2022).

Argument je induktívne silný, ak vzhľadom na informácie obsiahnuté v premisách, je (i) záver skôr pravdivý ako nepravdivý, resp. (ii) je rozumnejšie očakávať pravdivosť záveru ako jeho nepravdivosť. (Bowell, Kemp, 2002)

Induktívne argumenty majú najčastejšie podobu buď štatistických zovšeobecnení, alebo aplikácií. V prvom prípade usudzujeme o skupine objektov (vecí, udalostí, procesov, živočíšnych druhov atď.) na základe povahy jej vzorky (konkrétneho príkladu danej veci, udalosti alebo procesu). V druhom prípade uvažujeme o konkrétnych vzorkách na základe povahy skupiny. Štatistické zovšeobecnenia (Sinnott-Armstrong, Fogelin, 2009) vedú od výrokov o konkrétnych objektoch k všeobecným tvrdeniam; štatistická aplikácia smeruje od všeobecných tvrdení k tvrdeniam o konkrétnych vzorkách (Sinnott-Armstrong, Fogelin, 2009), pričom všeobecné výroky nie sú kategorickej povahy.

Štatistické zovšeobecnenie

Z limitovaného poznania niekoľkých príkladov uvažujeme o skupine ako celku:

1. Ján je amatérsky cyklista a doping neberie.
2. Petra je amatérskou cyklistkou a doping neberie.

·
·
·

20. Jozef je amatérsky cyklista a doping neberie.

Preto pravdepodobne:

21. Žiaden amatérsky cyklista doping neberie.

Odôvodnenie záveru je slabé, je založené na veľmi malej vzorke amatérskych cyklistov. Úspech štatistických zovšeobecnení závisí v prvom rade od veľkosti preskúmanej vzorky objektov v porovnaní s celkovou veľkosťou skúmanej množiny (Sinnott-Armstrong, Fogelin, 2009). Hoci nie je v našich silách preskúmať dostatočný počet vzoriek, ešte stále môžeme sformulovať induktívne silné zdôvodnenie na základe aj malého počtu reprezentatívnych vzoriek (Sinnott-Armstrong, Fogelin, 2009). Typickým príkladom sú prieskumy verejnej mienky, ktoré sú založené na takej štruktúre skúmanej vzorky, ktorá odzrkadľuje štruktúru celej populácie. Ideálny spôsob zvyšovania induktívnej sily argumentu by mal spočívať v maximalizácii počtu čo najreprezentatívnejších vzoriek.

Štatistická aplikácia

V prípade štatistických aplikácií usudzujeme o prvkoch na základe štatistických informácií o triedach a množinách, do ktorých patria:

- (A1) 1. 85 % Banskobystričanov volí stranu Y.
 2. Ján je z Banskej Bystrice.
- Preto pravdepodobne:
3. Ján volí stranu Y.

V prípade argumentu (A1) usudzujeme na základe správania väčšiny Banskobystričanov o správaní jedného z nich. Ak je prvá premisa argumentu (A1) pravdivá, Ján bude voliť stranu Y s veľkou pravdepodobnosťou. Ide o induktívne silný argument. Takým je však aj tento:

- (A2) 1. 2 % Banskobystričanov volí stranu Z.
2. Jozef je z Banskej Bystrice.
Preto pravdepodobne:
3. Jozef nevolí stranu Z.

Princípy ideálneho argumentu

Princíp štruktúry

Tento princíp sa týka vzájomných vzťahov tvrdení, ktoré sa v argumente nachádzajú, či už v úlohe premís, alebo záveru. Argument zlyhá, ak je rozdiel medzi záverom a aspoň jednou z premís len verbálny. Nikoho nepresvedčíme napr. o nemorálnosti trestu smrti (záver argumentu) na základe toho, že je v rozpore s princípmi etiky (premisa). V tomto prípade hovorí premisa to isté čo záver, len inými slovami, a preto nie je skutočným odôvodnením. Rovnako však platí, že argumentačne relevantný argument nemôže byť protirečivý. To nastane vtedy, ak je v ňom minimálne jedna dvojica výrokov (v premisách alebo v závere), ktoré si navzájom odporujú, resp. ak ich zlúčením získame kontradikciu, ktorá odporuje jednému zo základných logických princípov – princípu vylúčenia sporu. Napr. ak by sme v závere argumentu konštatovali, že trest smrti je nemorálny, no v jednej z jeho premís by sa vyjadril súlad trestu smrti s princípmi etiky.

Princíp relevantnosti

Premisy správneho a presvedčivého argumentu musia byť relevantné vo vzťahu k záveru.

Princíp prijateľnosti

Odvolávanie sa na pravdivosť môže byť v mnohých kontextoch problematické, v niektorých nemožné, a preto je vhodné nahradiť pravdivosť prijateľnosťou (Damer, 2009, s. 33 – 36). Ak by sme totiž uvažovali výlučne o nespochybniteľnej a absolútnej pravdivosti, argumentáciu by sme prakticky zablokovali. O mnohých skutočnostiach sme presvedčení len na základe čiastkových informácií, v mnohých prípadoch sme ovplyvnení našim sociálnym prostredím, tradíciami, našou vlastnou skúsenosťou alebo povahou. Nejde o nič výnimočné, veď ani na základe tých najlepších vedeckých teórií a hypotéz nemôžeme mať istotu, že sme absolútnu pravdu dosiahli. Prijateľnosť je miernejšia, pracuje s inými kritériami. Prijateľné tvrdenia sú predovšetkým v súlade so všeobecným poznaním, ich zdrojom je často autorita (napr. vedecká alebo spoločenská) a pritom sa zhodujú s našim pozorovaním a skúsenosťou. Ak je to možné, tvrdeniam, ktoré nie sú všeobecne akceptované, sa v argumentácii vyhnite, inak riskujete, že argument bude nepresvedčivý.

Princíp dostatočnosti

Premisy argumentu musia poskytovať relevantné a prijateľné dôvody, ktoré ako celok postačujú na odôvodnenie záveru (Damer, 2009). Sotva by sa nám však podarilo sformulovať nespochybniteľné kritérium, kedy premisy navzájom poskytujú dostatočný dôvod na akceptáciu záveru. Situáciu si zjednodušíme a kritérium dostatočnosti definujeme v intenciách správnosti, deduktívnej platnosti a induktívnej sily. Cieľom tohto kritéria je totiž z argumentácie vylúčiť v prvom rade také argumenty, ktoré nie sú platné, no zároveň je ich induktívna sila nedostatočná. V oboch prípadoch platí, že premisy neposkytujú dostatočný dôvod na akceptáciu záveru: záver nevyplýva z premís s logickou nevyhnutnosťou (je neplatný) a rovnako na odôvodnenie nepostačuje ani induktívna sila premís. Deduktívna platnosť a dostatočná induktívna

sila však princíp dostatočnosti rovnako nenapĺňajú, keďže aj po ich splnení nemusí byť záver argumentu pravdivý, resp. pravdivý s veľkou mierou pravdepodobnosti. K tomu je ešte potrebné dodať, že premisy musia byť aj pravdivé. Kritérium dostatočnosti má preto takúto podobu: Premisy poskytujú dostatočné zdôvodnenie záveru, ak sú pravdivé, a záver z nich vyplýva buď s logickou nevyhnutnosťou, alebo s dostatočnou mierou pravdepodobnosti.

Na základe uvedených princípov ideálneho argumentu môžeme odvodiť postupy, ktoré by sa mali v snahe o dobrú argumentáciu dodržiavať:

1. Uistite sa, že tvrdenia v argumente si navzájom neodporujú. Uvažujte, či nie je možné z jedného z tvrdení argumentu odvodiť také, ktoré by protirečilo buď jednej z premís, alebo záveru. Ak takéto tvrdenie argument obsahuje, musíte ho nahradiť iným.
2. Uistite sa, aby rozdiel medzi premisami a záverom bol vecný, nie verbálny. Ak vecný rozdiel absentuje, argument je triviálny, keďže záver je už obsahovo prítomný v premisách.
3. Zbavte argument akýchkoľvek irelevantných premís. Ak obsahuje irelevantnú premisu, ktorá však niečo dokresľuje, vysvetľuje, radšej ju odstráňte a prípadne sformulujte do podoby nového argumentu, ktorý bude odôvodňovať jednu z premís pôvodného argumentu (Damer, 2009).
4. Ak je to možné, kontroverzné tvrdenia argumentu nahradte menej kontroverznými. Zjemnite niektoré formulácie, napr. zmeňte podmet vety zo „Všetci ľudia ...“ na „Niektorí ľudia ...“ (Damer, 2009). Prijateľnosť takto modifikovanej vety bude oveľa vyššia ako pôvodnej, keďže je ju ťažšie vyvrátiť a ľahšie potvrdiť v porovnaní s tvrdeniami typu „Všetci ľudia ...“.
5. Uistite sa, že premisy vášho argumentu sú pravdivé (resp. prijateľné) a že argument je buď deduktívne platný, alebo má takú induktívnu silu, že jeho premisy poskytujú dostatočný dôvod na akceptáciu záveru.

Rekonštrukcia argumentu

Argumenty obsiahnuté v texte musíme neraz komplikovane identifikovať a rekonštruovať. Stáva sa, že jeden a ten istý text, pritom môže ísť len o niekoľko odsekov, ponúka viacero argumentov a je len na čitateľovi, ktorý si vyberie a spracuje. Postup rekonštrukcie prebieha v troch základných krokoch (Bowell, Kemp, 2002):

1. Odstránenie tých odsekov, viet alebo ich častí, ktoré nie sú z pohľadu zdôvodnenia relevantné.
2. Identifikácia záveru.
3. Identifikácia premís.

V bežných komunikačných situáciách sa stáva, že **podstatné skutočnosti nie sú priamo uvedené**. Je to najmä vtedy, ak sú zúčastneným stranám dobre známe alebo ak sú z už povedaného zrejmé. Ak niekto tvrdí, že len rozumní ľudia sa pravidelne zúčastňujú hlasovaní v parlamentných voľbách a zároveň, že osoba X pravidelne hlasuje, potom chcel hovorca povedať, že osoba X je rozumná, hoci to nemusel priamo uviesť. Z predchádzajúcich dvoch tvrdení je táto skutočnosť zrejmá a v tomto zmysle by sme mohli hovoriť o zamlčanom závere.

(A1) 1. Len rozumní ľudia sa pravidelne zúčastňujú hlasovaní v parlamentných voľbách.

2. X sa pravidelne zúčastňuje hlasovaní v parlamentných voľbách.

Preto:

3. X je rozumným človekom (zamlčaný záver).

Oveľa častejšie sa však zamlčiavajú premisy:

(A2) 1. Úroky na hypotékach rastú.

Preto:

2. Ceny nehnuteľností klesnú.

Tento argument nie je logicky platný, lebo z jedného jednoduchého výroku nemôže logicky vyplývať obsahovo odlišný jednoduchý výrok. No môže jestvovať všeobecné pravidlo alebo zákonitosť, ktoré tieto dve odlišné skutočnosti dávajú do zaujímavého vzťahu:

(A3) 1. Ak úroky na hypotékach rastú, ceny nehnuteľností klesnú.

2. Úroky na hypotékach rastú.

Preto:

3. Ceny nehnuteľností klesnú.

Výrok 1 v (A3) vyjadruje takéto všeobecné pravidlo alebo zákonitosť a vďaka nemu sa pôvodne neplatný argument stal logicky platným. V komunikačnej praxi môže byť zamlčovanie alebo predpokladanie niektorých podstatných skutočností argumentačne neškodné, ak ide napr. o obecnosť alebo čitateľov, ktorým sú tieto skutočnosti dostatočne známe.

V procese rekonštrukcie argumentu by sme mali zvážiť aj vylúčenie emotívne zafarbených slov a slovných spojení, ktorých funkciou je apelovať na naše pocity a emócie. Prežívanie pocitov a emócií je subjektívne, čím sa interpretácia výrokov s ich výskytom stáva nejednoznačnou.

Záver

Kritické myslenie predstavuje dôležitú kombináciu mentálnych operácií, logickej reflexie a osobnostných predispozícií. Je to schopnosť nielen analyzovať a hodnotiť, ale aj klásť správne otázky, vyhodnocovať rôzne uhly pohľadu a odolávať impulzívnostiam alebo manipuláciám. V školstve by sa táto zručnosť nemala učiť len teoreticky – vyžaduje skúsenostné, diskutívne a reflexívne prístupy.

Zoznam použitej literatúry

BIELIK, L. *Logika, argumentácia a evidencia*. Katedra logiky a metodológie vied, Filozofická fakulta UK APVV-0149-12. [online]. [cit. 2025-09-10]. Dostupné na internete: https://www.amesh.sk/pdf/Bielik-Logika_argument%C3%A1cia_a_evidencia.pdf

BOWELL, T., KEMP, G. *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge, 2002.

DAMER, T. E. *Attacking Faulty Reasoning. A Practical Guide to Fallacy-Free Arguments*. Wadsworth: Cengage Learning, 6th Edition, 2009.

EDU WORLD. *Kritické myslenie – povinná výbava každého z nás*. [online]. [cit. 2025-09-08]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/nl/570/kriticke-myslenie-povinna-vybava-kazdeho-z-nas?>

FREELEY, A. J., STEINBERG, D. L. *Argumentation and debate: critical thinking for reasoned decision making*. Wadsworth: Cengage Learning, 2009.

KOLLÁRIK, T. *Vybrané problémy argumentačných schém v pragmadialektickom prístupe k argumentácii*. *Filosofie dnes* 14 (2), 2022, 50–90. [online]. [cit. 2025-09-10]. Dostupné na internete: www.filosofiednes.ff.uhk.cz

KONÍČKOVÁ, J. Eduworld. *Iracionálni bývajú aj vysoko inteligentní ľudia. Zmeniť chybné myslenie dokáže tréning RQ*. [online]. [cit. 2025-09-08]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4692/ako-odlisovat-pravdive-a-vymyslene-informacie-trening-rq>

METODICKO PEDAGOGICKÉ CENTRUM. *Ako na kritické myslenie*. [online]. [cit. 2025-09-10]. Dostupné na internete: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/ako-na-kriticke-myslenie-2?utm>

SINNOTT-ARMSTRONG, W., FOGELIN, R. *Understanding Arguments. An Introduction to Informal Logic*. Wadsworth: Cengage Learning, 2010.

ŠIMEK, V. *Pedagogicko-psychologické prístupy učiteľa ke snižovaniu agresivity ve školní třídě*. Praha: Eastern university of management and education Inc., 2025.

TALIGA, M. *Argumentáciou sa zdôvodnenie nedá objaviť ani vytvoriť*. *Filozofia* 73(8), 2018, [online]. [cit. 2025-09-10]. Dostupné na internete:

<http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2018/8/636-646.pdf>

UMB v Banskej Bystrici. *Základy argumentácie*. [online]. [cit. 2025-09-10]. Dostupné na internete: <https://argumentacia.umb.sk/zaklady-argumentacie/kriticke-myslenie.html?>

UMB v Banskej Bystrici. *Deduktívne platné argumenty*. [online]. [cit. 2025-09-10]. Dostupné na internete: <https://argumentacia.umb.sk/zaklady-argumentacie/deduktivne-platne-argumenty.html>

Údaje o autorke

doc. PhDr. Mgr. Zuzana Budayová, PhD., M. Ed.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6171-3384>

Katolícka univerzita v Ružomberku

Teologická fakulta, Teologický inštitút

Spišská Kapitula 12, 053 04 Spišské Podhradie

E-mail: zuzana.budayova@ku.sk

PODPORA A ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLANIA

Supporting and developing critical thinking

Stanislava Hunyadiová, Stanislav Hunyadi

Abstrakt: Príspevok sa podieľa na rozvoji kritického myslenia u študentov prostredníctvom rôznych metód a techník. Autor sa zameriava na analýzu súčasného stavu možností prostredníctvom predstavenia techník kritického myslenia vo vzdelávacom systéme. Prináša techniky a predstavuje nové prístupy a postupy, ktoré môžu pomôcť študentom rozvíjať svoje kritické myslenie. Výskumy v tomto smere ukazujú, že efektívna podpora kritického myslenia vedie k lepšiemu pochopeniu učiva, zlepšenie schopnosti riešenia problémov a kritického posudzovania informácií, ktoré budúci sociálni pracovníci môžu využiť pri práci a pomoci klientom. V závere príspevku sú diskutované možnosti jeho ďalšieho rozvoja a uplatnenia v praxi prostredníctvom indikátorov posudzovania úrovne kritického myslenia.

Kľúčové slová: Kognície. Prežívanie. Myslenie. Kritika. Komunikácia.

Abstract: The article contributes to the development of critical thinking in students through various methods and techniques. The author focuses on analyzing the current state of possibilities by introducing critical thinking techniques in the educational system. He brings techniques and presents new approaches and procedures that can help students develop their critical thinking. Research in this direction shows that effective support for critical thinking leads to a better understanding of the curriculum, improved problem-solving skills and critical assessment of information, which future social workers can use in their work and help clients. The paper concludes with a discussion of the possibilities for its further development and application in practice through indicators for assessing the level of critical thinking.

Keywords: Cognition. Experiencing. Thinking. Criticism. Communication.

Vybraté techniky rozvoja kritického myslenia

Myslieť kriticky vyžaduje venovať sa informáciám do hĺbky. Povrchnosť a automatickosť neprichádzajú do úvahy. Myslieť otvorene a slobodne. Neisť s davom za každú cenu, ale budovať si zdravú podozrievavosť voči prijímaným informáciám. Nenazerať na veci iba čierno-bielo, zamýšľať sa, či výroky obľúbenej osoby/osobnosti dokážeme filtrovať, alebo iba bezhlavo akceptovať, prípadne si ich prevziať ako svoje vlastné. Ako povedal Sokrates: „*Sláva mnohých mudrcov spočíva len v zlej pamäti ich poslucháčov, alebo v prílišnej hlúposti ich obdivovateľov.*“

1. Sokratické otázky

Táto metóda spočíva v kladení a odpovedaní na otázky s cieľom stimulovať kritické myslenie a odhaliť základné predpoklady.

Otázky sú totiž hnacou silou v procese myslenia. Základné piliere zaujatia kritického postoja položil aj osvietenec Immanuel Kant, ktorý nabádal k tomu, aby sa človek nebál používať vlastný rozum. Pozornosť upriamil na odhaľovanie predsudkov

a omylov. Názor je subjektívny, preto ho treba konfrontovať s inými názormi a kreovať (Harausová, 2011).

Sokratove otázky:

1. Si si úplne istý, že to, čo sa chystáš povedať, je pravda?
 2. Je to, čo sa mi chystáš povedať, niečo dobré? "Chceš mi povedať niečo zlé, aj keď si si nie istý, že je to pravda?
 3. Bude to, čo mi chceš povedať pre mňa užitočné?
- "No," "keď to, čo mi chceš povedať nie je ani pravda, ani dobré, dokonca ani užitočné, tak prečo mi to chceš vôbec povedať?"

Ide o tzv. Sokratove spochybňovanie. umenie kladenia otázok je dôležité pre dokonalosť myslenia. Sokrates tvrdil, že je potrebné skúmať individuálne znalosti a uznávať to, čo človek nemusí vedieť alebo rozumieť.

2. Myšlienkové mapy

Vizualizačný nástroj, ktorý pomáha organizovať informácie a ukazuje vzťahy medzi rôznymi konceptmi, čo môže zlepšiť porozumenie a kritickú analýzu.

Myšlienkové mapy sú metódou tvorivo-humanistického vyučovania, ktoré sa zameriava na rozvoj osobnosti študentov na humanistických princípoch. Jadrom vyučovania sú metódy tvorivého riešenia problémov (Belák, J. 2022 s. 6). Je to metóda, ktorá umožňuje zvládať záplavu informácií, spracovať ju a dať jej ľahko pochopiteľnú štruktúru. Pojmové mapy slúžia na vyjadrenie vzájomných vzťahov medzi pojmami a zároveň znázorňujú ich štruktúru a hierarchiu. " (László, Osvaldová 2014, s. 118, In: Belák, 2022). Cieľom využívania myšlienkových máp je prepájanie celistvého fungovania mozgu a jeho hemisfér. Myšlienkové mapy sú súčasťou metakognitívneho vyučovania. Metakognícia znamená premýšľanie o svojom myslení. Myšlienková mapa spája kreslenie a divergentné myslenie z pravej hemisféry a prácu s pojmami a analýzu z ľavej do jedného procesu. (Scherpner, 1999).

Príprava lektora: pripraviť svoju vlastnú myšlienkovú mapu podľa preberanej témy a cieľa zamerania. Mapa, ktorú si vopred pripraví, bude slúžiť ako podklad na vysvetlenie spôsobu práce. Neukazuje ju ako vzor, popisuje, čo všetko má obsahovať.

Príprava študentov: Príprava študentov je založená len na usporiadaní doterajších znalostí.

Trvanie metódy: Približne jedna vyučovacia hodina 45 min.

Zvoliť účel pre ktorý metódu používame - či pôjde o opakovanie vedomostí, vysvetľovanie novej látky alebo študenti budú riešiť pomocou myšlienkových máp zadaný problém • pracuje sa v skupinách 4 – 6 študentov • vysvetlí im spôsob tvorby myšlienkového mapy, zadá kľúčový pojem, na základe ktorého budú mapu tvoriť • určí čas na samostatnú prácu • počas práce v skupinkách lektor vedie a usmerňuje študentov, vysvetľuje prípadné nedorozumenia a nepresnosti • na záver jednotlivé skupiny prezentujú svoje myšlienkové mapy, vysvetľujú spôsob ich usporiadania a dôvody, ktoré ich viedli k danému spracovaniu • lektor podporuje výsledky práce a rozhodne o ďalšom využití myšlienkových máp (učebná pomôcka, prezentácia práce v triede, prehľad riešení problémov).

Berger a Fuchs (2009) uvádzajú 8 základných pravidiel, ktoré treba dodržať pri tvorbe myšlienkových máp: • centrálna téma – hlavnú tému treba umiestniť uprostred papiera • kľúčové slová – pomocou metódy klastrov nájsť k téme kľúčové slová, mali by sme pracovať na základe asociácií a snažiť sa nájsť dôležité pojmy, ktoré s témou súvisia • nadradené pojmy – v tomto kroku je potrebné vyhľadať nadradené pojmy a priradiť k nim kľúčové slová, inak povedané formulovať nadpisy jednotlivých vetiev • okorenenie

– naša pravá mozgová hemisféra vyžaduje obrazy, preto je nutné oživiť myšlienkovú mapu obrázkami, symbolmi • papier – je nutné použiť nelinajkový papier v minimálnej veľkosti A4 • farby – autorky odporúčajú používať aspoň 3 farby, napr. červenú, modrú, zelenú • štruktúra – hlavné vetvy, ktoré smerujú od centrálnej témy, je nutné kresliť hrubou čiarou, vedľajšie vetvy budú mať tenšie čiary, menej nápadné • zábava – tvorba myšlienkových máp musí byť zábavná, čím viac sa pri tvorbe myšlienkovkej mapy zabavíme, tým ľahšie si neskôr na jednotlivé body spomenieme. Myšlienkové mapy ponúkajú aj programy Mindomo, Ayoa a ďalšie, ktoré sú výborným pomocníkom pri vyučovaní.

3. Debaty a diskusie

Zapájanie sa do štruktúrovaných debát alebo diskusií povzbudzuje jednotlivcov k zvažovaniu rôznych pohľadov a obhajovaniu svojich názorov logicky. Sokratovský rozhovor, jeho metóda vedenia rozhovoru bola taká, že dôsledne a systematicky kládol otázky tak, aby svojho spoločníka priviedol do rozporu so sebou samým, ktorý napokon musel priznať svoju nevedomosť. No nebolo to z jeho strany tak vedené preto, aby ho ponížil, ale tým len chcel dokázať, že o všetkom treba pochybovať. Na túto metódu nadviazali Platón a Aristoteles, ktorí zdôvodňovali, že veci a javy bývajú iné, ako sa zdajú. V stredoveku sa kritické myslenie prejavilo najmä v diele Tomáša Akvinského – Summa Theologica, v ktorom dokazoval, že rozum je schopný racionálne dokázať existenciu Boha a vyvrátiť námietky proti pravidlám viery (Velmovská, Trúsiková, 2021).

Prostredníctvom debaty kritického myslenia sa študent učí zaobchádzať s informáciami, tvorí si hypotézy, zbiera informácie, narába s nimi, skúma problém do hĺbky a napokon tvorí závery. Učí sa samostatnosti, pripravuje sa na vyučovanie dobrovoľne a so záujmom, čo zvyšuje jeho pochopenie zodpovednosti, buduje si sebadôveru, učí sa počúvať, rešpektovať iných, vedie študenta k využívaniu medzipredmetových vzťahov, zapájať sa do sociálnej interakcie pri skupinovej práci a myslieť slobodne. Vedie k eliminácii slepeho prijímania názorov niekoho iného. Podnecuje na vzájomnú výmenu názorov, na argumentáciu prostredníctvom získaných vedomostí a nachádzanie riešení, názorov na daný podnet.

4. Prípadové štúdie

Analýza reálnych scenárov pomáha jednotlivcom aplikovať teoretické poznatky a kriticky analyzovať zložitosti problémov.

Zameriava sa na riešenie prípadu vychádzajúceho z reálneho života. Analyzujú sa dané faktory vplývajúce na danú situáciu, odôvodňuje sa výhodnosť, respektíve nevýhodnosť daných riešení. Zadaná úloha môže mať aj viacero riešení, dôležité je zanalyzovať stav a možnosti. Využiť možno aj Brainstorming – hľadanie nových nápadov metódou voľnej spontánnej diskusie na určenú tému, nápady sa nehodnotia a neargumentujú, prijímajú sa, zapisujú a v závere sa diskutuje o prínose rôznorodosti možností a pohľadov na riešenia.

5. Hry na rozvoj kritického myslenia

Aj bežné hry ako šach, strategické stolové hry alebo logické hádanky môžu stimulovať kritické myslenie prostredníctvom riešenia problémov a strategického plánovania. V skupinách podporujú dynamiku vzťahových rovín, vyjasňovania ale aj súperivosti, ktorá má svoje opodstatnenie pre tvorbu kritického myslenia.

6. Reflexné denníky

Vedenie denníka, v ktorom jednotlivci reflektujú nad svojimi myšlienkami, rozhodnutiami a procesmi riešenia problémov, môže zlepšiť sebapoznanie a kritickú analýzu.

John Dewey zaviedol termín reflexívne myslenie, ktoré je podľa neho vytrvalým a starostlivým preskúšavaním niečoho, čo v konečnom dôsledku vedie k premyslenému rozhodnutiu (Spiková, 2017). Keďže človek má tendenciu vidieť svet taký, aký by si ho prial, je dôležité, aby objektivita prekonala subjektivitu. Kritizovanie a kritické myslenie totiž nemajú rovnaký význam, na kritizovanie pozeráme zo subjektívneho pohľadu. Príkladom môže byť situácia, v rámci ktorej pozorujete, že došlo k omylu. Či už ste sa mýlili vy alebo niekto iný, osočovanie, znevažovanie či slovné urážanie by v nej nemalo mať miesto. Kultúra vyjadrovania a ochrana ľudskej dôstojnosti určite áno. Konštruktívne reflektovanie však človeku pomáha napredovať.

7. Rolové hry

Táto technika spočíva v prevzatí úlohy niekoho iného, aby sa preskúmali rôzne perspektívy a zvýšila empatická a kritická schopnosť myslenia.

Hranie rolí – metóda, ktorá je založená na simulácii určitej situácie, ktorej riešenie sa realizuje pomocou hrania rolí študentmi. Rozdeľia sa úlohy a pozície, ktoré prezentujú situácie z praxe a vytvára sa optimálny scenár prostredníctvom autentického prežívania a myšlienok, ktoré sa z pocitov tvoria.

Metódy skúmania

Cieľom výskumu je získať odpovede na výskumné otázky týkajúce sa kritického myslenia študentov vo výučbe a na základe získaných údajov identifikovať vzájomné súvislosti prostredníctvom bivariačnej analýzy, prispieť k formulovaniu teórií s cieľom vysvetliť sociálne javy a obohatiť vedecké poznanie.

Výskumná otázka č. 1: Aký vplyv má možnosť diskusie počas cvičení na subjektívne vnímanie vedomostí počas štúdia?

Výskumná otázka č. 2: Aké je porovnanie predmetov s cvičeniami a využívaním techník nácviku kritického myslenia s prednáškami, kde sa techniky nevyužívajú.

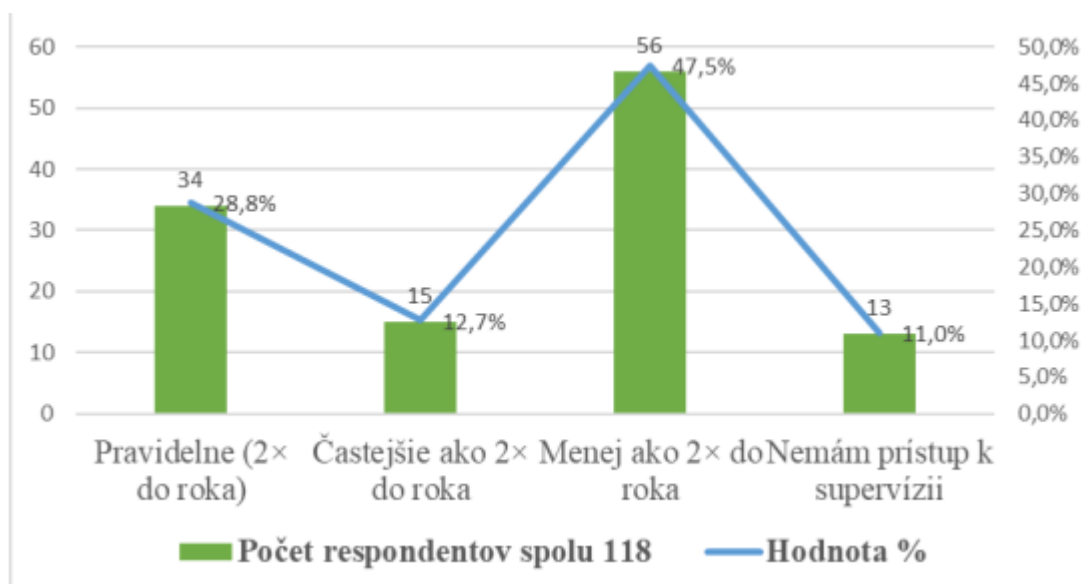
Výskumná otázka č. 3: Aký vplyv má absolvovanie psychosociálnych výcvikov na rozvoj kritického myslenia s porovnaním pred ich absolvovaním?

Výberový súbor na vzorke študentov VŠZaSP sv. Alžbety, v dvoch pracoviskách na východnom Slovensku druhého stupňa VŠ vzdelania so zameraním na sociálnu prácu s počtom 118 respondentov. Z toho 72 z prvého ročníka a 46 druhého ročníka.

Výsledky výskumu:

Prezentované výsledky vybraných vyhodnotených otázok predstavujú prehľadné grafy s popisom a vyhodnotenie otázok testovacou štatistikou.

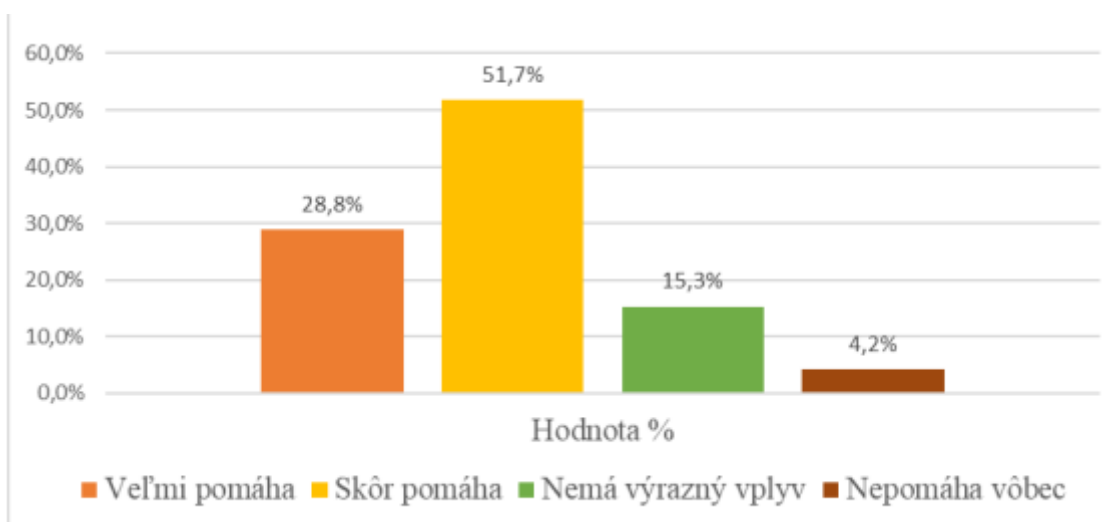
1. Prístup k cvičeniam s využitím kritického myslenia



Zdroj: vlastné spracovanie

Najväčšia skupina 56 respondentov (47,5 %) má prístup k diskusiám a teda tvorbe kritického myslenia menej ako dvakrát ročne. To naznačuje, že hoci je formálne dostupná diskusia k témam preberaných počas štúdia, v praxi nemusí byť dostatočne častá na to, aby efektívne plnila svoju funkciu. Pravidelnú možnosť aspoň dvakrát ročne vníma a využíva 34 respondentov (28,8 %). Tento počet je relatívne vysoký, avšak stále poukazuje na to, že pravidelná možnosť nie je štandardom pre všetkých vyučujúcich. Skupina 15 respondentov (12,7 %) uviedla, že má prístup k diskusiám častejšie ako dvakrát ročne, čo je z pohľadu profesionálneho rozvoja kritického myslenia pozitívny faktor. 13 respondentov (11 %) nemá k diskusiám prístup vôbec.

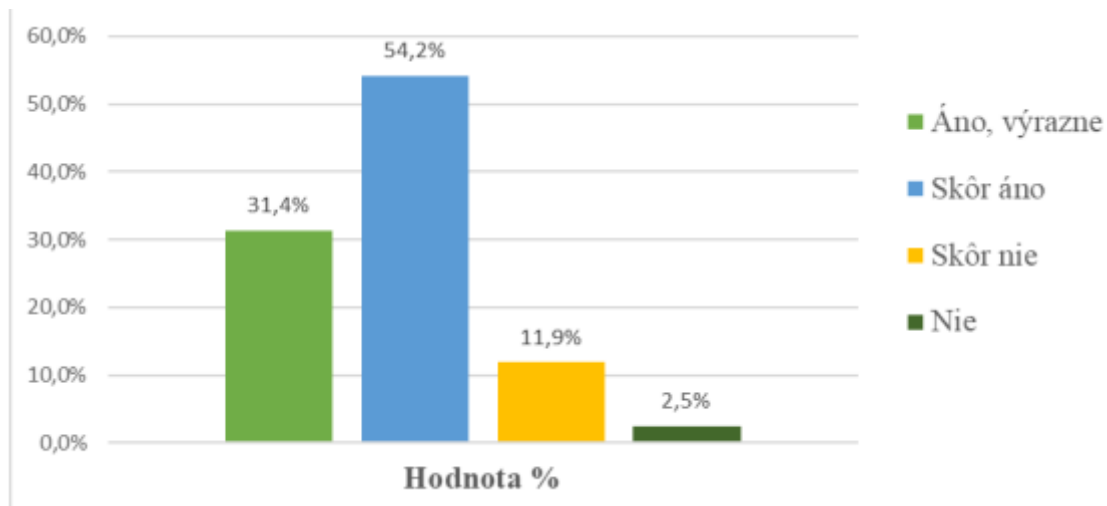
2. Do akej miery možnosť diskutovať pomáha v štúdiu vysporiadať sa s úlohami?



Zdroj: vlastné spracovanie

Z celkového počtu 118 respondentov sme získali nasledovné odpovede: 34 respondentov (28,8 %) uviedlo, že možnosť diskutovať a rozvíjať si kritické myslenie im „veľmi pomáha“ zvládať štúdium. Najväčší podiel odpovedí 61 respondentov (51,7 %) spadá do kategórie "skôr pomáha", čo znamená, že viac ako polovica respondentov vníma možnosť aj keď ju má ako čiastočne prospešnú. 18 respondentov (15,3 %) uviedlo, že možnosť diskutovať o témach počas štúdia „nemá výrazný vplyv“ na zvládanie štúdia.

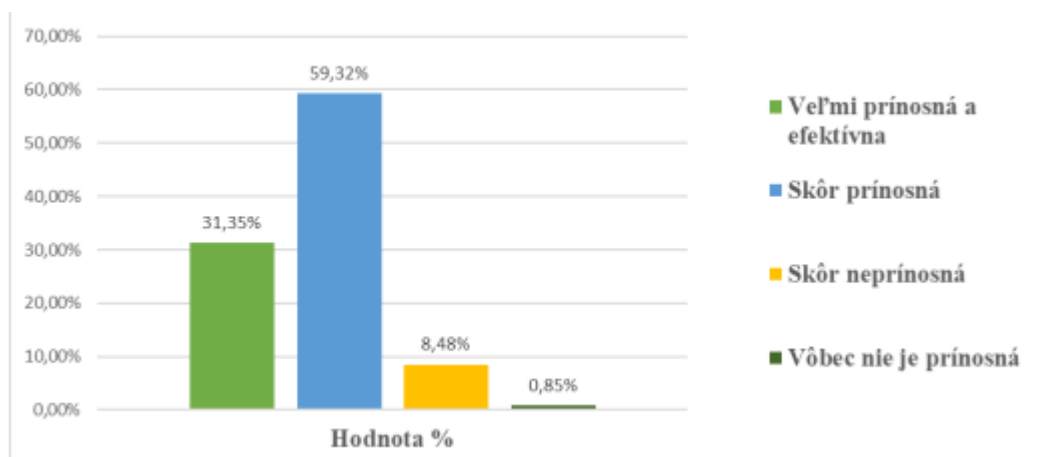
3. Cítite sa po nácvikoch kritického myslenia emocionálne lepšie pripravený/á zvládať náročné situácie v práci?



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Výsledky ukazujú, že väčšina respondentov vníma cvičenia na rozvoj kritického myslenia ako významnú podporu pri zvládaní náročných situácií v práci. Konkrétne 37 respondentov (31,4 %) uviedlo, že sa po cvičeniach cítia výrazne lepšie pripravení, pričom 64 respondentov (54,2 %) odpovedalo, že skôr áno. Tieto dve odpovede spolu predstavujú 85,6 % opýtaných, čo naznačuje, že cvičenia sú vo väčšine prípadov vnímané ako efektívny nástroj na posilnenie emocionálnej odolnosti pracovníkov. Na druhej strane, 14 respondentov (11,9 %) uviedlo, že cvičenia im skôr nepomáhajú, a 3 respondenti (2,5 %) vyjadrili, že necítia žiadne zlepšenie. Hoci ide o menšinu, tieto údaje môžu signalizovať, že niektorí študenti nepociťujú dostatočnú podporu zo strany školy alebo sa jej efektivita líši v závislosti od individuálnych skúseností, štýlu vedenia jednotlivých prednášok, cvičení a výcvikov či konkrétnych problémov, ktorým čelia. Celkovo môžeme konštatovať, že cvičenia hrajú kľúčovú úlohu v kritickom myslení a emocionálnej stabilite a pripravenosti sociálnych pracovníkov pri riešení náročných situácií v ich profesii. Zistenia naznačujú potrebu ďalšieho rozvoja a podpory procesov kritického myslenia, aby sa prínos maximalizoval aj pre tých, ktorí zatiaľ nevidia potrebu rozvíjať sa v tejto oblasti.

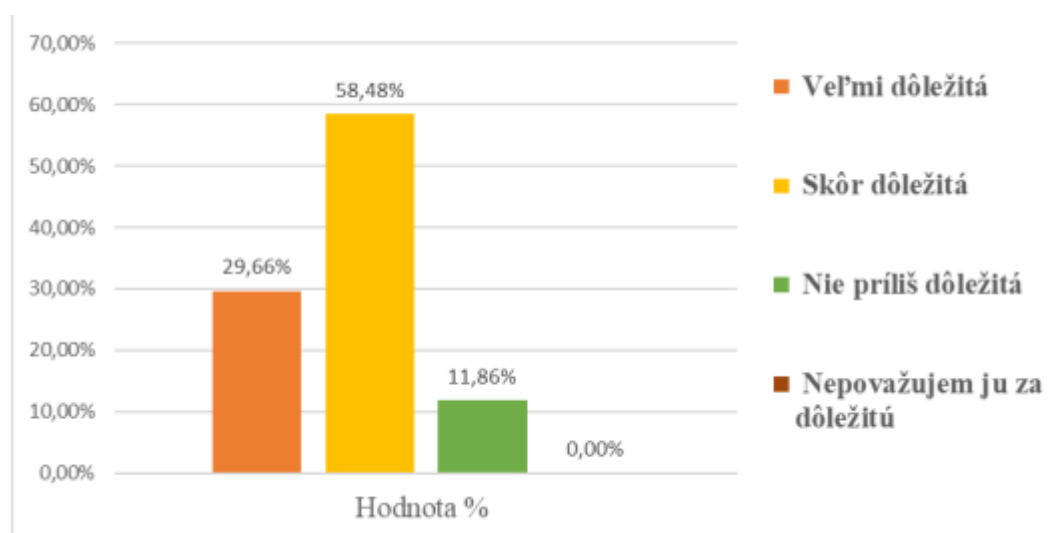
4. Vnímanie prínosu absolvovania SPV výcvikov zameraného na kritické myslenie



Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky ukazujú, že väčšina respondentov vníma SPV ako pozitívny prvok vo svojej profesionálnej príprave. Najvyšší podiel 70 respondentov (59,32 %) považuje SPV za skôr prínosný, čo naznačuje, že aj keď možno nemá zásadný transformačný efekt, stále významne pomáha v príprave, v práci. Ďalších 37 respondentov (31,35 %) označilo SPV ako veľmi prínosný a efektívnu prípravu, čo poukazuje na silný vplyv na ich profesionálny rast, zvládanie pracovných výziev a emocionálnu pohodu. Na druhej strane, 10 respondentov (8,48 %) uviedlo, že SPV je skôr neprínosné, a 1 respondent (0,85 %) dokonca hodnotí ako úplne neprínosné. Z týchto výsledkov vyplýva, že zatiaľ čo väčšina študentov oceňuje SPV a považuje ich za dôležitý nástroj prípravy, existuje menšia skupina respondentov, ktorá v nich nevidí významný prínos. To môže byť impulzom na ďalšie skúmanie – napríklad na zistenie, aké faktory ovplyvňujú spokojnosť s SPV výcvikmi a ako by sa efektivita SPV mohla zvýšiť.

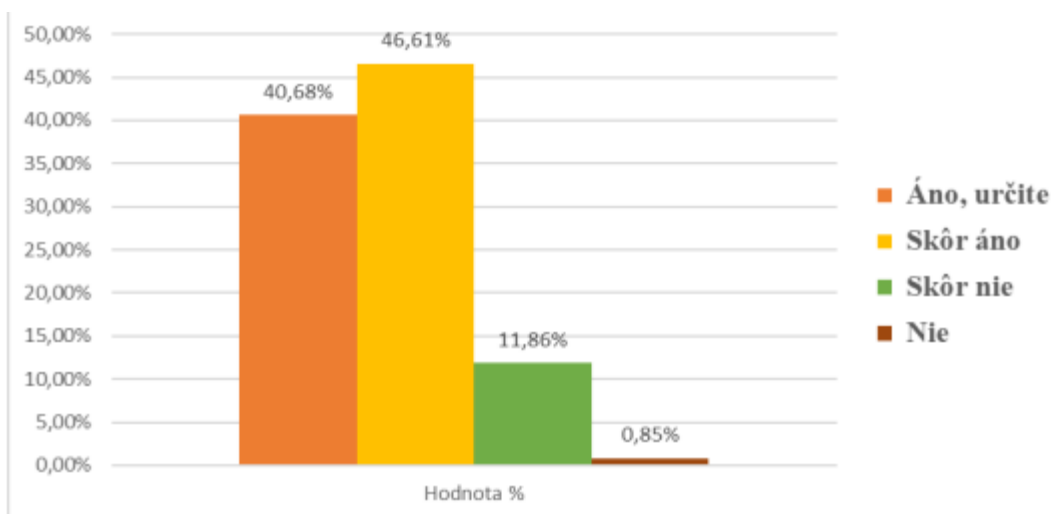
5. Do akej miery vnímate prínos SPV pred a po absolvovaní?



Zdroj: vlastné spracovanie

Najviac odpovedí 69 respondentov, čo predstavuje 58,48 % označila možnosť skôr dôležitá, čo naznačuje, že hoci SPV vnímajú ako dôležitú súčasť prípravy na profesiu, nemusia ju považovať za úplne kľúčovú. 35 respondentov, čo predstavuje 29,66 % ju označilo ako veľmi dôležitú, čo znamená, že pre takmer tretinu účastníkov výskumu je SPV zásadným prvkom v príprave na profesiu. Na druhej strane, 14 respondentov, čo predstavuje 11,86 % odpovedalo, že SPV nepovažujú za príliš dôležité a 0 respondent 0,00 % ju vôbec nepovažuje za dôležitú súčasť prípravy. Tento nízky počet môže naznačovať, že pre väčšinu pracovníkov je SPV prínosom, avšak niektorí môžu mať iné metódy prípravy alebo nemusia mať s efektívnou SPV dobrú skúsenosť. Celkovo môžeme konštatovať, že výsledky podporujú dôležitosť SPV v kontexte prípravy. Vzhľadom na to, že v pomáhajúcich profesiách je príprava na kritické myslenie a jej nácvik za dôležitý, tieto údaje poukazujú na potrebu jej pravidelného zaradzovania do výučby a využívať viaceré možnosti vo výučbe na možnosť jej využívania.

6. Vnímanie vplyvu výcviku v kritickom myslení na prípravu profesionála v sociálnej práci

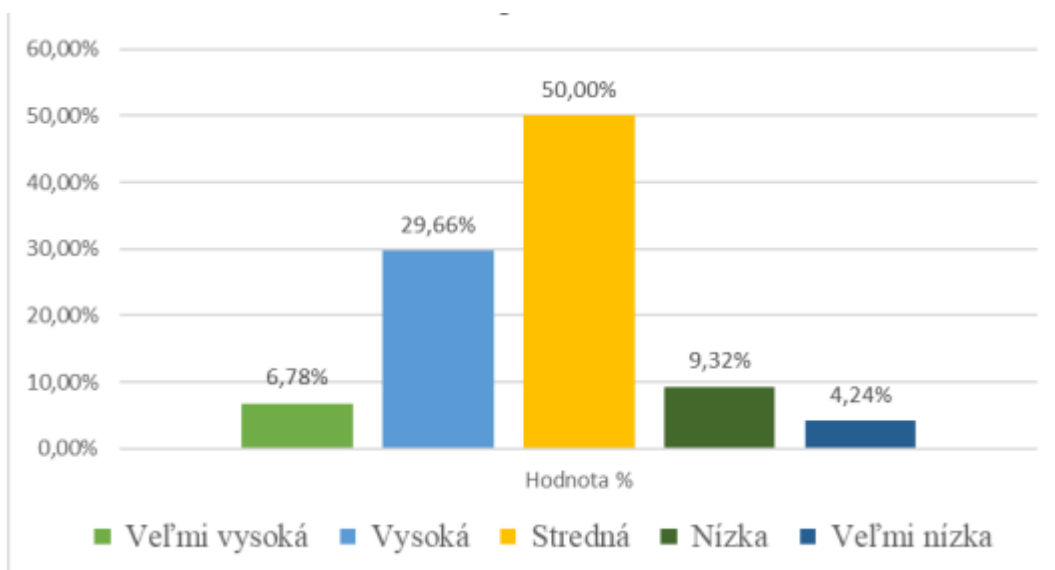


Zdroj: vlastné spracovanie

Graf znázorňuje, ako respondenti vnímajú potenciálny prínos pravidelnej prípravy na kritické myslenie pri zvládaní štúdia a prípravy na prax. Výsledky môžu naznačovať potrebu zavedenia alebo posilnenia procesov na vyučovaní. Celkový počet respondentov je 118. Výsledky ukazujú, že väčšina zamestnancov vníma prípravu a možnosti kritického myslenia na vyučovaní ako užitočný nástroj na zvládanie praxe. 48 respondentov, čo predstavuje 40,68 %, odpovedalo áno určite čo znamená, že takmer polovica študentov je presvedčená o pozitívnom vplyve možností kritického myslenia na zvládanie štúdia a prípravy na prax. 55 respondentov, čo predstavuje 46,61 % uviedlo skôr áno čo naznačuje, že ďalšia významná časť zamestnancov vníma prípravu s kritickým myslením ako potenciálne užitočnú, aj keď nie sú úplne presvedčení. Z celkovej počtu 14 respondentov, čo predstavuje 11,86 % označilo skôr nie, čo znamená, že menšia časť študentov nie je presvedčená o prínose takýchto možností vo vyučovaní, ale zároveň ju úplne neodmieta. Len 1 respondent 0,85 %

odpovedal nie, čo znamená, že takmer všetci študenti vidia aspoň určitý potenciál v sledovanej oblasti prínosu.

7. Úroveň vnímania štúdia pred zaradzovaním možností kritického myslenia do vyučovania a pred ním



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Výsledky ukazujú, že väčšina respondentov pociťovala pred využívaním výučby s kritickým myslením strednú až vysokú úroveň spokojnosti s prípravou na profesiu. 8 respondentov (6,78 %) uviedlo veľmi vysokú úroveň spokojnosti, čo znamená, že len malá časť zamestnancov bola vystavená extrémnej nespokojnosti. 35 respondentov (29,66 %) označilo vysokú úroveň spokojnosti s prípravou, čo naznačuje, že takmer tretina zamestnancov pociťovala značnú mieru spokojnosti. Strednú úroveň spokojnosti – vybralo 59 respondentov (50 %), čo predstavuje najväčšiu skupinu. Z celkového počtu 11 respondentov (9,32 %) uviedlo nízku úroveň spokojnosti, čo znamená, že iba menšia časť zamestnancov nepociťovala výrazný prínos v zaradení kritického myslenia do vyučovania. Veľmi nízku úroveň spokojnosti – odpovedalo 5 respondentov (4,24 %), čo ukazuje, že len minimum študentov vnímalo zaradzovanie techník pre rozvoj kritického myslenia ako zanedbateľný prínos.

Diskusia

Interpretácia výsledkov vo vzťahu k hypotézam. Nami formulované alternatívne hypotézy sme postavili proti nulovým hypotézam, pričom sme pri každej hypotéze vypočítali p-hodnotu a porovnali ju so stanovenou hladinou významnosti 0,05.

V H1 sme predpokladali vplyv možnosti diskusie počas cvičení na subjektívne vnímanie vedomostí počas štúdia.

Prístup k cvičeniam s využitím kritického myslenia a možnosti využitia otázky 1 a2		
Odpoveď	Očakávané výsledky	Reálne výsledky
Pravidelnosť/áno, výrazne	30,04	27,96
Dvakrát ročne/skôr áno	33,15	30,85
Menej ako 2x ročne/skôr nie	7,25	6,75
Výnimočne/nie	1,55	1,45

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Testová štatistika: $n = 118$, $\chi^2 = 7,24$, $df = 3$, p -hodnota: 0,065 je nad hladinou významnosti $\alpha = 0,05$

Hypotéza potvrdená: študenti vnímajú možnosti diskusie počas výučby, prednášok a cvičení pozitívne a ich subjektívne vnímanie je v zmysle efektívnejšieho získavania si vedomostí počas štúdia a lepšej príprave na prax.

V H2 sme sa zamerali na porovnanie cvičení a SPV kde sa zámerne využívajú zážitkové techniky na rozvoj kritického myslenia s prednáškami, ktoré diskusiu nemusia obsahovať.

Porovnanie prípravy na prax cvičeniami a SPV verzus prednáškami bez nácvikov		
Odpoveď	Očakávané výsledky	Reálne výsledky
Veľmi prínosná a efektívna	18,84%	19,16%
Skôr prínosná	33,21	33,79
Skôr neprínosná	5,45	5,55
Vôbec nie je prínosná	,50	,50

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Testová štatistika: $n = 118$, $\chi^2 = 7,67$, $df = 3$, p -hodnota: 0,053 je tesne nad hladinou významnosti $\alpha = 0,05$

Hypotéza 2 potvrdená, študenti porovnaním cvičení a SPV s prednáškami, jednoznačne vyjadrili lepši spôsob prípravy na prax prostredníctvom SPV a cvičení, ako na prednáškach, kde je minimálna možnosť a zapájanie sa do diskusie.

V H3 sme sledovali aký vplyv má absolvovanie psychosociálnych výcvikov na rozvoj kritického myslenia s porovnaním pred ich absolvovaním?

Úroveň prípravy	Pred absolvovaním SPV	Po absolvovaní SPV	Očakávané hodnoty
Veľmi vysoká	8	3	5,5
Vysoká	35	9	22
Stredná	59	27	43
Nízky	11	63	37
Veľmi nízka	5	16	10,5
Spolu	118	118	118

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Testovacia štatistika: $n = 118$, $\chi^2 = 71,85$, $df = 4$, p -hodnota: $9,25 \times 10^{-15}$ je výrazne menšia ako bežná hladina významnosti $\alpha = 0,05$

H3 potvrdená. Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni vnímania prípravy na prax pred a po absolvovaní SPV vzhľadom k možnostiam využitia kritického myslenia. Výsledky analýzy podporujú výskumnú hypotézu č. 3. SPV malo pozitívny vplyv na subjektívne vnímanie študentov prípravy na prax. Celkovo výsledky podporujú hypotézu, že pravidelné SPV môžu prispievať k lepšej príprave na prax sociálnych pracovníkov.

Výskumy na oblasť kritického myslenia je viacero. Vplyv projektového učenia na kritické myslenie v triede dejepisu Spojených štátov autormi: Fahimeh Babalhavaeji, Mitra Ghiasi (2011) potvrdili dôležitosť výučby kritického myslenia na školách v rôznych odboroch, ďalší výskum autora: Craig E. Cash (2017) skúmal systém prípravy študentov prostredníctvom techník kritického myslenia ako opodstatnený s možnosťami využitia projektového vzdelávania. Ide o „systém výučby, ktorý umožňuje študentom získať vedomosti a zručnosti tým, že dlhší čas pracujú na skúmaní a odpovedaní na reálnu, pútavú a zložitú otázku, problém alebo výzvu“. Jednou jednoduchou vetou, z takejto dlhej definície, môžeme odhaliť cieľ sledovaný projektovým vzdelávaním, ktorý odpovie na otázku, prečo prispieva k vytváraniu motivujúceho vzdelávacieho prostredia. PBL posilňuje študentov tým, že rozvíja uznanie nápadov, zručností, postojov, pracovných návykov a procesov, ktoré si odborníci cenia. Okrem toho študenti získavajú pochopenie a presvedčenie, že „tieto schopnosti môžu využiť aj na riešenie problémov pomocou osvedčených postupov, tradičných metód a nových prístupov.“

Výskum Rozvoj kritického myslenia u študentov bakalárskeho štúdia autora Saegera, J. (2014) kvantitatívna štúdia skúmala, či alternatívne inštruktážne prístupy k rozvoju kritického myslenia, ilustrované rôznymi požiadavkami na všeobecné vzdelávanie na dvoch rôznych inštitúciách Minnesota State Colleges and Universities (MnSCU), ovplyvnili rozvoj kritického myslenia u študentov bakalárskeho štúdia. Táto štúdia je založená na Ennisovej klasifikácii všeobecných, infúzných, ponorených a zmiešaných inštruktážnych prístupov. St. Cloud State University a Winona State University, dve inštitúcie MnSCU, zdieľajú kolektívnu definíciu kritického myslenia a spoločný cieľ rozvoja kritického myslenia u študentov bakalárskeho štúdia. St. Cloud State University a Winona State University sa však líšia v prístupoch k napĺňaniu cieľovej oblasti kritického myslenia. Táto štúdia sa uskutočnila na stratifikovanom náhodnom výbere študentov tretieho ročníka, ktorí neprestúpili na iný stupeň, na každej inštitúcii. Účastníci vyplnili Cornell Critical Thinking Test úrovne Z, ktorý meria rozvoj kritického myslenia v oblastiach dedukcie, významu a omylov, pozorovania a dôveryhodnosti zdrojov, indukcie (testovania hypotéz), indukcie (plánovania experimentov), identifikácie definícií a predpokladov a identifikácie predpokladov. Celkové výsledky tejto štúdie naznačujú, že študenti, ktorí neabsolvovali kurz kritického myslenia, dosiahli v Cornellovom teste kritického myslenia úrovne Z vyššie priemerné skóre ako študenti, ktorí kurz kritického myslenia absolvovali; výsledky tejto štúdie však naznačujú, že rozdiel nebol štatisticky významný.

Takto by sme mohli pokračovať aj ďalšími výskumami. Na Slovensku sa obdobné štúdie nerealizujú, čo je aj podnet pre ďalšie skúmanie.

Záver

Kritické myslenie sa ukazuje ako nevyhnutnú súčasť vzdelania na vysokých školách, pretože pripravuje študentov na výzvy moderného sveta, ktorý je charakterizovaný rýchlym rozvojom technológií a informácií. Schopnosť analyzovať, hodnotiť a syntetizovať informácie je kľúčová pre budúci profesionálny úspech a osobný rozvoj. Vzdelávacie inštitúcie by mali klásť dôraz na rozvoj týchto zručností prostredníctvom interaktívnych metód, ktoré podporujú diskusiu, spoluprácu a reflexiu. Investícia do výučby kritického myslenia nielenže posilňuje intelektuálne schopnosti študentov, ale tiež prispieva k formovaniu zodpovedných občanov, ktorí dokážu čeliť komplexným problémom a prispievať k udržateľnému rozvoju spoločnosti. V závere je teda dôležité, aby kritické myslenie zostalo v centre vzdelávacieho procesu, čo povedie k lepšej príprave študentov na ich budúce role v sociálnej práci.

Zoznam použitej literatúry

BABALHVAEJI, R. , GHIASI, M. 2011. Analysis of LIS Research Articles 1997-2007: Critical Thinking, Gender, and Education . Library Philosophy and Practice 2011 ISSN 1522-0222 Dostupné na : <https://core.ac.uk/download/17248124.pdf>

BELÁK, J. 2022. Myšlienkové mapy ako efektívny nástroj prezenčného a dištančného vzdelávania. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. Pedagogická a odborná skúsenosť bola vytvorená z prostriedkov národného projektu TEACHERS– Profesijný rozvoj učiteľov

BERGER, E. a H. FUCHS, 2009. Učíme deti učiť se. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-854-7.

Dostupné:
https://edu.nivam.sk/pages/projects/teachers/nops5_kolo/Bel%C3%A1k_2022_web.pdf

CRAIG E. Cash. 2017. The Impact Of Project-Based Learning On Critical Thinking In A United States History Classroom. Dostupné: <https://scholarcommons.sc.edu/etd>

FABIÁN, P. 2021. Možná to jde i jinak, Teorie a metody v sociální práci. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. 172 s. ISBN 978-80-7560-368-5.

GABURA, J. – MOJTOVÁ, M. 2020. Prieniky dynamického psychoterapeutického prístupu do teórie a praxe sociálnej práce. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2020. 176 s. ISBN 978-80-558-1602-9.

HARAUSOVÁ, H. 2011. Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety. MPC 2011. ISBN 978-80-8052-396-1. Dostupné na: <https://mpc-edu.sk>

HENDL, J a kol., 2021. Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii s ostatní společenské vědy v příkladech. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2021. 556 s. ISBN 978-80-246-4869-9.

HUNYADIOVÁ, S. 2020. *Nenásilná komunikácia pomáhajúceho profesionála*. Nova Sadec. Nowy Sacz. Poľsko. Vydanie druhé. ISBN 978-83-66394-12-4

SAEGER, J. 2014. The Development of Critical Thinking Skills in Undergraduate Students. Culminating Projects in Higher Education Administration. 1. 12-2014. Dostupné:

https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=hied_etds

SCHERPNER, M. 1999. Princípy agogického konania. Frankfurt nad Mohanom, Nemecký spolok pre súkromnú a verejnú starostlivosť, 1999. ISBN 80-88803-28-4

SPIKOVÁ, V. 2017. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. Pedagogická orientace. Roč. 12, č. 2 ISSN: 1211-4669

VELMOVSKÁ, K., TRÚSIKOVÁ, A., KISS, T. 2021. Aspekty rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní fyziky. Knižničné a edičné centrum FMFI UK Bratislava. ISBN 978-80-8147-100-1 Dostupné : https://e-fyzika.ddp.fmph.uniba.sk/dokumenty/Metodicke_materialy/Velmovska_Trusikova_Kiss_Aspekty_rozvoja_KM.pdf

Údaje o autorovi / autorke

doc. PhDr. Stanislava Hunyadiová, PhD. univ. prof.
VŠZaSP sv. Alžbety n.o. v Bratislave
Nám. 1 mája, Bratislava
E-mail: hunyadiova@gmail.com
Tel. kontakt : +421 915 78 74 89

Mgr. Stanislav Hunyadi, PhD., MBA
VŠZaSP sv. Alžbety n.o. v Bratislave
Nám. 1 mája, Bratislava
E-mail: stanislav.hunyadi@gmail.com
Tel. kontakt : +421 902 30 58 94

VÝZNAM HODNOTOVÉHO REBRÍČKA PRE KRITICKÉ MYSLENIE

The importance of the values scale for critical thinking

Juraj Jurica

Abstrakt: Každá ľudská spoločnosť sa snaží o napredovanie, progres a rozvoj svojich štruktúr. Dnešná doba nie je výnimkou. O to viac vyvstáva otázka, ktorým smerom ísť. Je norma uzákonená v občianskom právnom poriadku vždy odrazom pravdy o človeku? Do akej miery je pre mňa záväzné právo, mám ja sám právo sa mu nepodriaďovať? Čo sú a odkiaľ naozaj pochádzajú práva človeka? Článok si dáva za cieľ na limitovanom priestore definovať dôležitosť prirodzeného zákona a nadčasovej skutočnej právnej normy, ktorých dodržiavanie je *conditio sine qua non* akéhokoľvek prejavu nie len kvality časného ľudského života, ale aj večnej pravdy. Je nutné pochopiť a prijať, že človek pravdu o sebe netvorí, ale pokorne objavuje a radostne prijíma.

Ak neexistuje nemenná pravda o človeku, z povahy tvrdenia nemôže existovať ani žiaden progres. Ak v ľudskom živote neexistuje nadčasový „zlý a horší“ a „dobrý a lepší“ je nemožné hovoriť o kritickom myslení. Táto *norma normans* existuje nezávisle na nás, a my o nej musíme hovoriť.

Kľúčové slová: Človek. Hodnoty. Kritické myslenie. Morálka. Nadčasovosť. Právo. Prirodzené právo.

Abstract: Every human society tries to evolve, progress and improve its structures. Nowadays is not an exemption. The more important the following question is – which direction to go. Is the norm enacted in the civil law order allways the reflection of the truth about a man? Until what extend is the law binding for me – do I have the right not to obey it? What they are and where they really come from – the rights of a man? The aim of this article is to define on a limited space the importance of natural law and real timeless legal norm. The obedience of both is *conditio sine qua non* of any behavior of not only the mortal human existence but the existence of the eternal truth as well. It is important to understand and adopt the fact that the human being does not make the truth about themselves but humbly explores and happily perceives it.

If no stable truth about a man exists, no progress can exist as well. If there are no timeless „bad and worse“ and „good and better“ existing in human's life – it is unable to speak about the critical thinking. This *norma normans* exists, however, independently of us and we have to speak about it.

Keywords: Critical thinking. Law. Man. Morality. Natural law. Timelessness. Values.

Úvod

Úvaha o kritickom myslení si vyžaduje zamýšľať sa v prvom rade o prameni dobra človeka. O tom, čo ho *a priori* robí šťastným, čo dáva zmysel jeho životu. Táto reflexia

² Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy projektu KEGA č. 017KU-4/2025 „Kritické myslenie a jeho implementácia do osnov študijného programu sociálna práca“.

ponúka úvahu aj o nadčasovom a univerzálnom základe hodnôt ktorý je zakotvený v prirodzenom práve. Je dôležité pomenovať aký je rebríček hodnôt podľa ktorého chceme „kriticky myslieť“. Inými slovami čo vlastne znamená „kriticky myslieť“ a kedy už nemyslím „kriticky“. Ľudská spoločnosť píše svoje dejiny v premenách času, a preto je dôležité spoznať nadčasovú hodnotovú *normu normans*. Touto hodnotovou normou sa môže riadiť akákoľvek ľudská bytosť *ako námorník ktorý nie je znepokojený tým, že Polárka a jeho kompas stále trvajúci na tom kde je sever mu pomáhajú doplávať do domovského prístavu, kým on bojuje a napreduje*. Uznatie a prijatie existencie prirodzeného práva je vynikajúcim a nevyhnutným najvyšším spoločným menovateľom všetkých ktorým záleží na skutočnom dobre človeka a na jeho schopnosti kriticky myslieť. Celkom osobitne to je potrebné v tom najexkluzívnejšom ľudskom vzťahu, ktorým je vzťah medzi mužom a ženou ktorý tak vytvára „komplexnú ľudskú bytosť“. Článok tak na úvod opisuje pozíciu práva ako *ars boni et aequi* v ľudskej skúsenosti a ľudskú osobu ako jeho centrum. Pozitívne právo tak musí odvodzovať svoju legitimitu od prirodzeného zákona a hodnoty ľudskej bytosti ako takej, inak si nemôže nárokovať právo na reguláciu ľudských vzťahov.

Hodnotový právny systém a osoba v jeho strede

V bežnom, modernom slovníku sa pod termínom právo rozumie komplex pravidiel, nariadení a príkazov za ktorými stojí autorita ktorá ich svojimi rozhodnutiami urobila záväznými. Zmyslom tohto systému je nie len spravodlivo koordinovať aktivitu jednotlivých členov spoločnosti, ale aj chod spoločnosti ako celku. Antický rímsky slovník vnímal hodnotovú úlohu práva v týchto termínoch: „*Iuris praecepta haec sunt; honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere*“. V preklade, „právne príkazy sú tieto: čestne žiť, neškodiť inému a každému dávať, čo mu patrí“.

V tomto výroku je už vyjadrená existencia základného sociálneho poriadku ktorý je potrebné dodržiavať ako systému a rebríčku hodnôt nezávislého na spoločnosti samej. To čo je spravodlivé, teda „*quod iustum est*“ musí byť garantované pre každého v takej miere v akej mu prináleží. Na základe princípu rovnosti, je každá osoba v rovnakej miere subjektom práv a povinností a musí jej byť prisúdené všetko to, čo jej prináleží tak ako akejkolvek inej osobe. Na druhej strane na základe princípu rozmanitosti ktorý potvrdzuje originalitu každého člena spoločnosti, je každý jednotlivец subjektom práv a povinností jedinečným spôsobom ktorý nepripadá iným subjektom. (Visioli, 2005, s. 19) Právo je tak typicky ľudská štrukturálna a hodnotová realita, ktorá od nepamäti prináleží k základnej a existenciálnej dimenzii človeka a ľudskej spoločnosti. „*Ubi societas, ibi ius*“, teda, „kde je ľudská spoločnosť, tam sú pravidlá spoluzitia“. Kde je fungujúca ľudská spoločnosť, tam existuje cieľ a zmysel jej existencie. Je to teda práve ľudská osoba ktorá je právnym a hodnotovým subjektom. Nie je to iba pre to, lebo je chránená zákonom, ale v prvom rade pre to, lebo ona sama predstavuje centrum, vrchol, zdroj a cieľ spravodlivých právnych princíпов.

Druhý Vatikánsky koncil potvrdzuje, že práve tak „veriaci ako aj neveriaci sa zhodnú na tom, že všetko čo existuje na zemi musí byť vzťahované k človeku ako jeho centru a vrcholu“ (GS 12). Termín „všetko“ označuje právny rozmer ktorý potvrdzuje, že človek je „začiatkom, subjektom a cieľom sociálnych inštitúcií“ (GS 12) a teda, logicky, aj medzinárodných vzťahov. Toto tvrdenie, ktoré by sa mohlo zdať zjavné pre mnohé rozmery ľudskej existencie, sa nie vždy verifikuje v oblasti práva. Pozitívne právo je tak niekedy, žiaľ, negatívnym elementom sociálneho života ktorý skôr potláča hodnoty života v jeho najprirodzenejších prejavoch miesto toho, aby ho podporovalo a chránilo. (viď aj Mk 2, 27). Je teda nevyhnutné v spoločnosti posilňovať povedomie

hodnotového rebríčka, ktorý poukazuje na nemennú pravdu o človeku. Tento hodnotový rebríček poukazuje na to, čo ľudstvo v kolobehu jeho dejín robilo stále šťastným a prinášalo mu pocit naplnenia, uspokojenia a zmyslu jeho života.

Ľudská osoba tým že žije v čase a v priestore ako „historická osoba“ zažíva svoju slobodu v nasledovaní nie len svojho vedomia, ale v prvom rade svojho svedomia (vyjadreného ako rebríček hodnôt). Táto sloboda však nie je iba potvrdzovaná, ale často musí byť vydobýjaná a bránená. Človek pre to aby sa realizoval v súlade s pravdou o sebe samom, musí vo vzťahu k svetu ktorý ho obkolesuje obhajovať hodnoty svojej existencie a cieľ svojho bytia. Aj v tom spočíva schopnosť človeka kriticky myslieť. Každý právny poriadok ktorý si dáva za cieľ regulovať život človeka sa priamo dotýka jeho identity. Filozofická antropológia ukazuje, že existuje akési patrimonium hodnôt, ktoré sú nie len vlastné ľudskej osobe, ale sú jej konštitutívnym elementom. (Coriden, 2004, s. 33) Ako také sú tieto hodnoty, ktoré existujú nezávisle od existencie konkrétnej osoby, schopné zaväzovať človeka v jeho vedomom a zodpovednom bytí a konaní. Vzhľadom na to, že tieto hodnoty sú zakotvené v ontologickej štruktúre človeka, neexistuje vyššia norma ani autorita, ktorá by tento hodnotový poriadok mohla modifikovať. Každý ľudský zásah ktorý by chcel modifikovať tento poriadok vecí, má byť považovaný za nedovolený a nelegitímny.

Ľudská skúsenosť s civilným právom potvrdzuje, že pozitívna norma, ako uvidíme ďalej, sa nemôže zbaviť svojej závislosti na svojom vlastnom prameni. Ako následok, každá civilná právna norma musí byť vyjadrením základných ľudských práv a povinností – teda rebríčka hodnôt ktoré sú prirodzene vlastné ľudskej osobe. Tam kde takéto vyjadrenie chýba, kde neexistuje spojenie medzi právnym výrokom a jeho odkazom na hodnotovú antropológiu, sa padá do odludšteného právneho pozitivizmu. Samotná norma tak stráca *raison d'être* svojej existencie, je uzatvorená sama v sebe a nevyjadruje nič o ľudskej osobe ktorá je jej autorom. Človek sa tak vedome, či nevedome, vzdáva od seba samého a ako následok stráca zmysel svojej existencie. To je dôvod, pre ktorý pravda o hodnote človeka, zmyslu jeho existencie a vyjadrená v prirodzenom práve, musí predchádzať tvorbe pozitívnej normy a ostať v centre spoločenskej dohody a jej pravidiel.

Prirodzené právo ako hodnotový rebríček

Aj keď neexistuje jasná a vyčerpávajúca definícia prirodzeného práva, je bezpochyby prítomná v celých dejinách významného právneho a filozofického myslenia. Bez ohľadu na svetonázor sa právna filozofia snaží identifikovať hodnoty, ktoré by boli univerzálne platné, nemenné a tým nepodliehajúce stálym premenám času. Právo sa nám teda zdá byť niečo, čo má svoj základ v rozume – v *ratio*. Poslúchame príkaz, ak tento je rozumný, ak nám dáva zmysel. Odtiaľ vidíme snahu hľadať nejaký objektívny základ riadenia ľudskej spoločnosti, jeho absolútny princíp, či rebríček nemenných hodnôt. Je to z toho dôvodu, aby ľudské vzťahy boli regulované zvonka a tak boli chránené pred ich stálou hodnotovou zmenou, ktorú môže prinášať každá nová generácia (vplyvom premenného ľudského ducha). Celkom určite táto úvaha ani v najmenšom nie je proti technologickému progresu, alebo mohli by sme povedať tzv. progresu foriem. Opak je pravda, vždy rastúca technologická vyspelosť každej novej generácie je niečo, čo fascinuje každého. Nové technické výdobytky ľudského ducha sú niečo, čo je potrebné podporovať, chrániť a zveľaďovať. Tieto nové a dokonalejšie prostriedky dávajú spoločnosti nové možnosti a otvárajú nové horizonty. Ruka v ruku však musí rásť aj povedomie hodnotového rebríčka, ktorý je nadčasový. Pokojne môžeme hovoriť o akomsi spoločnom ľudskom základe, na

ktorom stojí a z ktorého rovnako čerpá každá generácia. O vývoji a progrese môžeme hovoriť iba vtedy, ak kontinuálne smerujeme k tomu istému cieľu. Inak by sme hovorili iba o jednoduchej zmene. Staroveké Grécko i Rím videli tento hodnotový základ v „ľudskej prirodzenosti“, v „prírode“ a tak sa hovorilo o - prirodzenom práve. Pravdy objavené v gréckej filozofii a stoicizme boli prijaté aj patristikou a jej princípom, že „všetko pravdivé, kýmkoľvek povedané je, od Ducha Svätého“. Sv. Ambróz a sv. Augustín hovoria o *lex naturalis in corde scripta* o akejsi *vis innata* ktorá vedie k samotnému poznaniu rebríčka hodnôt. Prirodzené právo, môže byť teda definované ako – hodnotový súbor základných princípov ľudskej existencie platných pre všetkých, alebo ako – súbor regúl ktoré majú pôvod v samých ľudských vzťahoch a teda nie sú nanútené ľudským zákonodarcom. Iní hovoria o istotách či vedomí spoločného vedomia. V každom prípade definujú tieto hodnoty ako niečo, čo nie je ľudským produktom. Prejavy hodnotového rebríčka sú napr. povinnosť vždy rešpektovať život (nezabiť), konať dobro, hovoriť pravdu, nekradnúť, dodržať zmluvy, vyhnúť sa zlu, dať každému čo je jeho. Ak by sme nerešpektovali tieto pravidlá (univerzálne, nezmeniteľné a okamžite rozpoznateľné), bolo by ľudské spolužitie nemožné. Záväznosť týchto princípov je tak evidentná. Teológia vyznáva, že vychádzajúc z prirodzeného práva, existuje večný zákonodarca a autor normy, ktorý ju vkladá do ľudskej prirodzenosti a do ľudského svedomia. Agnostické myslenie uznáva, že tieto univerzálne pravidlá sú vpísané do samotnej ľudskej prirodzenosti. Tieto pravidlá podľa ktorých sa človek má riadiť vyjadrujú nemennú pravdu o ňom samom. Takýto základný hodnotový rebríček tak vyjadruje „prirodzenosť vecí“ ktorá človeka vedie a ktorá sama je normou pre akékoľvek iné hodnotenie ľudskej činnosti.

Luis Vela vo svojej reflexii na tému prirodzeného práva a hodnotového rebríčka veľmi elokventne uvádza nasledovné: Prirodzenosť je „esencia každého bytia“, a podstata každého človeka. Prirodzenosť označuje základ, nakoľko je na začiatku úvah o človeku. Je to niečo čo je tu „ako prvé“, niečo čo je autonómne a nie je závislé na žiadnej stvorenej skutočnosti. V tomto duchu môžeme pokojne deklarovať, že prirodzené právo je historický začiatok akéhokoľvek záväzného hodnotového právneho poriadku. Prirodzenosť tak určuje aj to, čo je nevyhnutné a čo podmieňuje akúkoľvek existenciu. (Vela, 1993) V tomto tvrdení je tak už možné vidieť ontologický argument jeho prijatia. Prirodzenosť je z tohto uhlu pohľadu každé bytie, keďže jeho existencia je podriadená a riadená prirodzenými zákonmi. Ako hodnotu tiež môžeme označovať sklon ľudského ducha k svojej stále plnšej sebarealizácii. Prirodzenosť ako hodnota je tu teda aj duchovným dôvodom, ktorý je nadriadený rozumu ako iba čistej racionalite. Prirodzené právo tak vnímame ako hodnotový poriadok ľudstva a vyjadrenie absolútneho a večného ducha v človeku. Je tak esencia duchovnej autonómie človeka. Rovnako sa dá tento právny systém vnímať ako svojim spôsobom „jediný poriadok“ od ktorého je odvodená akákoľvek iná spravodlivá ľudská pozitívna norma. Človek v tomto hodnotovom poriadku a rebríčku vo všeobecnosti nachádza samoreguláciu morálne slobodnej osoby. V prirodzenom práve tak vníma garanciu aj svojej vlastnej slobody. Keďže je nemožné byť slobodný bez toho, aby moje správanie nevyjadrovalo samotnú pravdu o mne samom. Vzhľadom na to, že sama prirodzenosť je poriadkom stvorenia ona sama tak privádza k tomu čo je v súlade so stvoriteľskou vôľou Stvoriteľa. Hodnotový rebríček je tak forma prejavu existencie, ktoré pochádza z *lex aeterna*, z vôle Božského rozumu, ako „spravodlivosť vecí a nastavenie ich objektivity“. Táto *natura objecti* je základom každej právnej povinnosti. Táto realita je konštitutívnym princípom ľudských práv ako základná nevyhnutná hodnotová norma, ktorú ľudská prirodzenosť má požadovať od každého pozitívneho právneho poriadku a záväzných princípov správania spoločnosti. Tento fundamentálny právny poriadok,

nezávislý na ľudskej vôli je tak vyjadrením toho, čo je vo svojom vnútri spravodlivé. „Prirodzenosť prirodzene tiahne“ k tomu čo je skutočne dobré, hodnotné a čoho kritériom pravdy je samotná príroda. (Vela, 1993)

To, čo legitimizuje hodnotový rebríček je jeho existencia v konkrétnych ľudských reáliách (napr. v manželstve ako exkluzívnom zväzku jedného muža a jednej ženy). Táto skutočnosť je základnou normou všetkých ostatných základných práv, i ľudských práv.

Prirodzené právo vyjadrené hodnotovým rebríčkom tak ponúka sériu nemenných etických princípov (právne postuláty, idey, ideály, zmysel života a právne ciele), ktoré určujú následnú záväznosť pozitívno-právnych noriem. Tento hodnotový rebríček je poznávaný a formulovaný „prirodzene“, a intuitívne. Jeho absolutórium dokazuje aj jeho existencia vo vedomí každého človeka. Toto vedomie sa tak v konkrétnych situáciách prejavuje postojom ktorý predpokladá, že „viem, že vieš“, bez toho, aby sme o tom hovorili. V ľudských vzťahoch je tak prirodzené právo vyjadrené v konkrétnych rozhodnutiach ktoré korešpondujú s pravdou o človeku. Hodnotový rebríček tak predstavuje stabilitu myšlienky a zmyslu v nestabilite faktov. (Cenalmor/Miras, 2005, s. 44-45) Tento základný hodnotový systém tak od každého jednotlivca vyžaduje aby dal iným to čo im patrí a neprisudzoval iným to čo im nepatrí. Nejedná sa tu teda o nejakú abstraktnú normu, ale o pravidlo, ktoré sa konkretizuje v bežnom živote. Každodenne, v prirodzenom chode ľudského života sa stáva hmatateľným v konkrétnych inštitúciách a osobných rozhodnutiach. V tomto bode je nutné ešte raz zdôrazniť, že nemenný a nadčasový hodnotový rebríček nie je protirečením progresu, nie je statickým. Presný opak je pravda. Bez pevných bodov a hodnôt je nemožné hovoriť o napredovaní. „Je snád' námorník znepokojený tým, že Polárka a jeho kompas stále trvajúci na tom kde je sever mu pomáhajú doplávať do domovského prístavu, kým on bojuje a napreduje?“ (Vela, 1993, str. 396) Hodnotový rebríček prítomný v prirodzenom práve tak nemôže byť obvinený z kostnatosti, pretože je istotou a podporou napredovania.

Tieto normy však v modernom svete majú tendenciu byť akýmsi spôsobom produkované jednotlivcami či skupinami dožadujúc sa niečoho čo im *ex natura* nepatrí.

Moc, zákon, človek, spravodlivosť

V historickom vývoji, ktorý zažívame zrýchleným tempom, sa objavujú dva faktory, ktoré sú príznakom rozvoja a evolúcie, ktorá predtým prebiehala oveľa pomalšie. Prvým je vzostup globálnej spoločnosti, v ktorej sú rôzne politické, ekonomické a kultúrne mocnosti čoraz viac vzájomne závislé, reagujú medzi sebou a prenikajú sa vo svojich rozmanitých sférach. Druhým faktorom je rast ľudských možností výroby (ale aj ničenia), ktorý nástoľčivo nastoľuje otázku právnej a morálnej kontroly moci. A následne sa vynára mimoriadne naliehavá otázka, ako môžu kultúry vo svojich stretoch a interakciách nájsť sociálne a hodnotové základy schopné primerane formovať ich spolužitie a vybudovať právne zodpovednú štruktúru pre kontrolu a reguláciu moci. (Ratzinger, 2004, s. 61) Filozoficky to veľmi elokventne opísal filozof Leclerc týmito slovami: Človek je tajomstvo, nepochopiteľné pre seba samého, až do tej miery, že často ignoruje svoj vlastný paradox. V skutočnosti človeka nemôžeme reálne poznať bez toho, aby sme poznali aj jeho transcendentný význam. Po prvé, človek vníma sám seba ako uväzneného medzi dvoma nekonečnosťami, ktoré mu unikajú zo všetkých strán: je nekonečne veľký a zároveň nekonečne malý. V morálnom poriadku je ekvivalent týchto dvoch nekonečností v ňom a on nevie pochopiť ako je schopný toho najlepšieho, ale aj toho najhoršieho. Každý človek akoby v sebe nosil

kliatbu aj svätosť. V skutočnosti je paradox našej súčasnej situácie umocnený skutočnosťou, že nie sme ani v plnom svetle, ako predpokladá karteziánsky racionalizmus, ale ani v úplnej tme, kde by sme nemohli robiť nič rozumné; našou túžbou je byť často v jednom alebo druhom z týchto extrémnych stavov, ale to, čo je nám dané, je práve akýsi šerosvit, táto neustála zmes tieňa a svetla, ktorá umožňuje našej slobode rozhodovať sa bez obmedzenia, v dostatočnom jase, bez toho, aby sme ním boli oslepení. (Leclerc, 2000, s. 88) Zdá sa byť zrejmé, že veda ako taká nemôže vytvárať étos a teda že obnovené etické svedomie nemôže byť produktom vedeckej diskusie. (Ratzinger, 2004, s. 62) Preto je pre každú spoločnosť dôležité, aby právo a jeho systém boli mimo podozrenia, že sú nespravodlivé. Iba tak možno vyhnúť svojvôľu a slobodu prežívať ako zdieľanú slobodu. Sloboda bez práv je anarchia ktorá vedie k zničeniu slobody. Nedôvera voči pozitívnemu zákonu a následná vzbura voči nemu – sa vždy znova vynorí, ak sa zákon ukáže ako produkt svojvôle a ako kritérium stanovené tými ktorí majú moc, a nie ako prejav spravodlivosti v službách všetkých. Úloha podriadiť moc spravodlivému zákonu postavenom na hodnotách nám teda kladie nasledujúcu otázku: ako vzniká zákon a ako by mal byť vytvorený, aby bol nástrojom spravodlivosti a nie výsadou tých, ktorí sú pri moci, aby oni sami určovali čo je spravodlivé? Pýtame sa na jednej strane, ako sa zákon formuje, ale aj na druhej strane, aké sú jeho hodnotové kritériá. To, že zákon by nemal byť nástrojom moci pre menšinu, ale vyjadrením spoločného záujmu všetkých, aspoň spočiatku sa zdá byť problémom riešeným nástrojmi budovania demokratického konsenzu. Ale aj väčšina môže byť vo svojich hodnoteniach slepá alebo nespravodlivá. Často nás o tom presvedča samotná história. Princíp väčšiny preto vždy necháva otvorenú otázku etického základu práva, otázku, či existuje niečo, čo sa nemôže stať zákonom. Inými slovami, či existuje niečo, čo je samo o sebe vždy nespravodlivé, alebo naopak, niečo, čo musí byť zo svojej podstaty vždy rešpektované aj väčšinou. Moderná doba dala týmto normatívnym prvkom stabilnú formuláciu v rôznych deklaráciách ľudských práv a vyňala ich z rúk väčšiny. Stále je však platná výzva, spoznať trvalé hodnoty, ktoré vyplývajú z ľudskej prirodzenosti, a ako také sú nedotknuteľné pre všetkých ľudí každej doby, ktorí sa na tejto prirodzenosti podieľajú. (Ratzinger, 2004, s. 63-64)

Hodnotová antropológia inšpirovaná kresťanskou tradíciou

Každé ľudské bytie má osobnostný charakter pochádzajúci z jeho prirodzenosti: „Človek je osoba, a to muž a žena v rovnakej miere. Obaja boli totiž stvorení na obraz a podobu osobného Boha“, hlása kresťanstvo. (Ján Pavol II., 1988, MD 6) Rovnaká hodnotová dôstojnosť je realizovaná na všetkých úrovniach osobnostného bytia – a prejavuje sa ako fyzické, psychologické a ontologické doplnenie, umožňujúce harmonickú *unidualitas* vzťahu, ktorú iba hriech a „štruktúry hriechu“ vpísané do kultúry urobili potenciálne konfliktnou. To čo vidíme predstavené ako výsledok prvého stretnutia muža a ženy je čistá radosť. Vidíme túto hodnotu ľudského páru vloženého do neho samotného. Prvýkrát sa v Biblii hovorí o radosť keď sa muž stretá so ženou, Adam s Evou. Žena je tak v spoločnom ľudstve to druhé „ja“. Od začiatku sa muž a žena objavujú ako „jednota dvoch“, a to znamená prekonanie pôvodnej osamelosti v ktorej muž nenachádzal „pomoc“ ktorá by mu bola podobnou. Nejedná sa tu však iba o pomoc v slova zmysle podmaňovania si zeme, ale v prvom rade o družku s ktorou sa muž môže spojiť ako s manželkou a stať sa „jedným telom“, to je dôvod pre ktorý „opustí svojho otca a svoju matku.“ (Ján Pavol II., 1988, MD 6) Pre človeka, podľa kresťanstva – stvoreného na Boží obraz – je tak nutné, aby vstúpil do vzťahu s iným stvorením ktoré by bolo na jeho úrovni. Fungujúce vzťahy sú pre človeka hodnotovým vrcholom. Iba žena stvorená z toho istého tela dá mužovi budúcnosť. (Gn 2, 33) V tejto

„jednote dvoch“ sú muž i žena od začiatku povolani taktiež k tomu, aby nežili iba „vedľa seba“, alebo „spolu“, ale aby žili navzájom „jeden pre druhého.“ Text biblickej knihy Genesis poukazuje na to, že vzťah je prvým a do veľkej miery základným rozmerom tohto povolania a vytvára hodnotu *in sé*. (Gn 2, 18-25) Celé dejiny človeka na zemi sa uskutočňujú v rámci tohto povolania. Na základe zásady, že v medzi osobnostným spoločenstve jeden je tu „pre“ druhého, sa rozvíja a v ľudských dejinách naplňa integrácia osobnostných prvkov (napr. „mužských“ a „ženských“) v Bohom chcenom ľudstve. Tento druh prvotnej a primárnej biblickej antropológie nám hovorí, že problémy a napätia ktoré sa v súkromnej alebo sociálnej oblasti dotýkajú vzťahov medzi ľuďmi, národmi, rasami, či rozdielnosti pohlavia sa majú riešiť na základe vzťahu a nie súťaženia alebo odplaty. Samotná rozdielnosť je hlboko vpísaná do samotného mužstva i ženstva konkrétnej osoby a preniká všetky vrstvy jej bytia. Netýka sa iba sexuality ako takej (ako by ona mohla existovať nezávisle na vzťahoch a psyché). Vplýva a poznačuje gestá, záujmy, slovník a správanie. Má tak dopad na spôsob vnímania sveta každého jednotlivca ako muža a ako ženu. Rozdielnosť ľudí a dvoch pohlaví ako taká tak nie je obmedzená iba na bezvýznamný biologický fakt, ale je „základnou zložkou osobnosti, jej spôsobu bytia, prejavovania sa, komunikácie s ostatnými, cítenia, vyjadrovania a žitia ľudskej lásky.“ (Kongregácia pre katolícku výchovu. Výchovné smernice o ľudskej láske. Lineamenta 111.11.1983, 4. Ench. Vat. 9. 423). Táto odlišnosť ľudí ktorá je atraktívna v celom jej komplexe vyjadruje schopnosť dávať a milovať. V tejto schopnosti je koncentrovaná najvyššia hodnota ľudskej bytosti a najvyšší stupeň hodnotového rebríčka. Táto schopnosť je tak vpísaná v samotnej ľudskej prirodzenosti, že v užšom slova zmysle dokonca ani nie je závislá na náboženskom vnímaní reality. Máme tým na mysli skutočnosť, že bez ohľadu na vierovyznanie či svetonázor si je každý ľudský jedinec na prirodzenej úrovni vedomý, že si sám nevystačí, a pre prežitie plnohodnotného života musí vstúpiť do vzťahu s niekým iným. Antropologický rozmer odlišnosti je však vo svojej podstate neoddeliteľný od hodnotového rozmeru. Každá osoba nachádza svoje naplnenie vo vzťahu, a teda v láske. K tejto hodnote neexistuje žiadna alternatíva, existujú iba jej deviácie. Na pôvodnom prežívaní tohto hodnotového vzťahu jasne vyjadreného v Biblii ako niečo čo je „veľmi dobré“ stojí a padá existencia samotnej ľudskej spoločnosti. Tento pôvodný vzťah je dobrý, lebo jeho pôvodcom je Boh. Je však zároveň porušený, lebo muž a žena sa hriechom vzdialili od Boha - prameňa všetkého dobra. Dôsledkom ich hriechu je tak vzdďľovanie sa od seba navzájom. (List biskupom katolíckej cirkvi o spolupráci mužov a žien v Cirkvi a vo svete. Kongregácia pre náuku viery. Rím, 31. 4. 2004. V českom preklade vydané Českou biskupskou konferenciou, str. 10) Rozdielnosti medzi ľuďmi sú tak zjavené ako niečo, čo ontologicky a hodnotovo patrí k stvoreniu a je integrálnou súčasťou pojmu človek či ľudstvo. Ako také sú určené k trvaniu aj mimo prítomný čas, aj keď v premenenej podobe. Muž a žena sú si odlišní od počiatku stvorenia a takými ostávajú aj v srdci večnosti. V nadprirodzenom zjavení však už nepociťujú svoju rozdielnosť ako dôvod napätia ktorý je nutný prekonať jej popretím, alebo vyrovnaním, ale ako veľkú hodnotu a možnosť spolupráce, o ktorú je potrebné sa s úctou starať. (List biskupom katolíckej cirkvi o spolupráci mužov a žien v Cirkvi a vo svete. Kongregácia pre náuku viery. Rím, 31. 4. 2004. V českom preklade vydané Českou biskupskou konferenciou, s. 11-12)

Právo a hodnotový rebríček. Nezávislosť, alebo následok?

Učenie kresťanstva týkajúce sa vzťahu medzi právom a hodnotami by bolo možné zhrnúť v nasledujúcich „pevných bodoch“, ktorými sa môže riadiť akákoľvek ďalšia

reflexia. V encyklike *Evangelium Vitae* sa Ján Pavol II. venoval vzťahu a vzájomnej podriadenosti práva morálke vyjadrenej hodnotovým rebríčkum. Zároveň poukázal na nebezpečenstvá ktoré hrozia ak sa bude pozitívne právo oddeľovať od morálky. Encyklika identifikuje nasledujúce nebezpečenstvá a ich negatívne následky: tvrdenie, že „civilný zákon nemôže vyžadovať, aby všetci občania žili podľa vyššieho stupňa morálky od toho ktorý poznajú a spolu zdieľajú“ (b. 68); predpoklad, že „pozitívny právny poriadok (a hodnoty) v konkrétnej spoločnosti sa má limitovať na presvedčenie väčšiny jej členov o tom čo je správne, a tak sa má vytvoriť iba podľa toho, čo väčšina považuje za morálne“ (b. 69); predpoklad, že „etický relativizmus ktorý preniká veľkú časť súčasnej kultúry je v skutočnosti súčasťou a podmienkou demokracie, keďže iba on môže garantovať toleranciu, vzájomný rešpekt medzi osobami, kým morálne normy ktoré by boli považované za objektívne platné a zaväzujúce by viedli k autoritarizmu a netolerancii“ (b. 70). Následkom ideológie nezávislosti a dokonca nadradenosti práva hodnotovému rebríčku je však existencia právneho poriadku ktorý je nezávislý od poriadku etického. Výsledkom tejto akejsi „právnej legítimácie“ je prítomnosť skutkov ktoré podkopávajú posvätnosť života a nadčasových hodnôt. Je paradoxom, že práve tieto spôsoby správania sa zároveň stávajú akoby právom, „ktoré štát musí, aspoň pri verifikácii určitých podmienok priznať a garantovať svojim občanom“ (b. 68). Encyklika, v snahe delegitimizovať mentalitu nezávislosti práva od hodnôt identifikuje niektoré princípy dožadujúce sa „dodržiavania morálnych pravidiel v právnom poriadku“ (b. 72) v súlade s Jánom XXIII a jeho encyklikou *Pacem in terris*: "Morálny poriadok si vyžaduje autoritu a tá sa odvodzuje od Boha. Ak by teda zákony alebo nariadenia štátnej moci boli v rozpore s týmto poriadkom, a teda v rozpore s Božou vôľou, nezaväzujú vo svedomí (...); v takom prípade moc prestáva byť mocou a zvrháva sa na bezprávie." Takto jednoznačne učí aj Tomáš Akvinský: "Ľudský zákon je natoľko zákonom, nakoľko je v zhode so zdravým rozumom, a teda je odvodený od večného zákona. Keď je však zákon v rozpore s rozumom, nazýva sa škodlivým zákonom; v takom prípade prestáva byť zákonom a stáva sa skôr aktom násillia." A ďalej: "Každý ľudmi ustanovený zákon má svoju platnosť zákona natoľko, nakoľko je odvodený od prirodzeného zákona. Ak však je v niečom v rozpore s prirodzeným zákonom, nie je zákonom, ale pokrívením zákona." Tomáš Akvinský cituje aj Augustína: "*Non videtur esse lex, quae iusta non fuerit*". V súlade s kresťanskou tradíciou tak môžeme uviesť nasledujúce uzávery: morálnosť práva, mienená ako nevyhnutné spojivo medzi oboma poriadkami – prirodzeným právom (hodnotami) i právo pozitívnym; primát morálky nad právom, ktorý je chápaný ako nutnosť hodnotového rebríčka stále privádzať právny poriadok k tomu, čo označujeme za *iustum*. Teda to, čo si právo samotné dáva za cieľ chrániť a zveľaďovať. Ďalším princípom je podriadenosť práva morálke v tom zmysle, že právo sa bude legitimovať nie iba na základe vlastných princípov, imperatívov a formalít, ale v prvom rade hodnotových noriem ktoré musí integrovať do svojho poriadku. Biskupská synoda pred kodifikáciou Kódexu v r. 1983 deklarovala: „Samotné ľudské bytie ktoré pochádza zo Stvoriteľovho diela sa predstavuje ako morálny imperatív, alebo norma s ktorou sa človek musí zladiť vo svojom slobodnom konaní a ktorému sa zodpovedá. Platí to o to viac, že je povolaný nasledovať nadprirodzený cieľ plnej radosti. To sú dôvody, pre ktoré človek nachádza morálnu normu vo svojom vlastnom bytí, vo svojom srdci.“ (Visioli, 2005, str. 21) V tomto duchu môžeme pripomenúť aj prejav Jána Pavla II. počas jeho púte do Svätej Zeme, keď na vrchu Sinaj povedal: „Jediný autentický základ pre život jednotlivcov, spoločností a národov (...), jediná budúcnosť ľudskej rodiny pozostáva v univerzálnom morálnom zákone – platnom pre každého človeka, každej doby a každého miesta – ktorý, zakladajúc sa

na Zjavení, cirkevná autorita vyhlási zhodný s ľudskou prirodzenosťou.“ (Menozzi, 2012, s. 257)

Záver

Pravda a veľká hodnota človečenstva a ľudskosti sa nemôže svojvoľne definovať. Dôvod veľkosti človeka nemožno určovať na základe konsenzu, ideologických či politických bojov. Je potrebné jasne deklarovať, že človek pravdu o sebe samom netvorí, ale ju pokorne odhaľuje snažiac sa priblížiť k ideálu. Súčasné postmoderné ideologické hnutia budú môcť vnieť do života človeka vyššiu kvalitu iba vtedy, ak budú aspoň zohľadňovať skutočné ľudské práva ktoré sú súčasťou prirodzeného práva a hodnotového rebríčka ľudskej existencie ako pevného základu akejkoľvek diskusie o človeku. Umelým vytváraním práv na úkor univerzálnej a historickej pravdy o spoločnosti a človeku nemôže dôjsť k väčšej slobode v spoločnosti, ale k presnému opaku – potláčaniu skutočných ľudských práv. Každá zdravá spoločnosť potrebuje upevnenie istôt hodnotového rebríčka. Je pre to žiadúce aby sa rast kvality ľudského života stále opieral o nadčasovú pravdu o človeku.

Zoznam použitej literatúry

BEAL, CORIDEN, GREEN edited by: New Commentary on the Code of Canon Law. Mahwah New Jersey.: Paulist Press, 2000, str. 1952, ISBN 0-8091-0502-0

CENALMOR Daniel, MIRAS Jorge: Il diritto della Chiesa. Corso di Diritto Canonico. Roma: Edizioni Universitari della Santa Croce, 2014, str. 525, ISBN-978-88-8333-324-8

CORIDEN A. James: An Introduction to Cannon Law. Mahwah, New Jersey: Paulist Press, 2004 ISBN 0-8091-4256-2

CHIAPETTA Luigi: Il Matrimonio nella nuova legislazione canonica e concordataria. Roma: Edizioni Dehoniane, 1990, ISBN 88-396-0306-9

LECLERC Marc: Il destino umano nella luce di Blondel. Assisi: Cittadella editrice, 2000, str. 214, ISBN 88-308-0704-4

MENOZZI Daniele: Chiesa e diritti umani. Bologna: Società editrice il Mulino, 2012. ISBN 978-88-15-23821-4

RATZINGER Joseph: EUROPA, I suoi fundamenti oggi e domani. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo, 2004, str. 106, ISBN 88-215-5286-1

VELA, Luis: *Diritto naturale* v Nuovo dizionario di diritto canonico. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo, 1993, str. 1251, ISBN 88-215-2674-7

VISIOLI Matteo: *Il diritto canonico nella vita della Chiesa* v Corso istituzionale di diritto canonico. Milano: ÁNCORA Editrice, 2005. ISBN 88-514-0273-6

Educare alla legalit . Per una cultura della legalit  nel nostro paese. Nota pastorale della CEI. Commissione ecclesiale << Giustizia e Pace>>. Milano: Paoline Editoriale libri, 2003, ISBN 88-315-0598-X

Famiglia, matrimonio e <<unioni di fatto>>. Pontificio Consiglio per la Famiglia. Milano: Paoline Editoriale libri. 2000, ISBN 88-315-2116-0

Sessualit  umana: verit  e significato. Orientamenti educativi in famiglia. Pontificio Consiglio per la Famiglia. Milano: Paoline Editoriale libri. 2005, ISBN 88-315-1162-9

Dokumenty mezinárodní teologick  komise venovan  mor ln  teologii a etice. Kosteln  Vyd r : Karmelitánske vydavatelství, 2010. ISBN 978-80-7195-468-2

Internetov  zdroje

<http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/druhy-vatikansky-koncil/c/gaudium-et-spes>

<http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/mulieris-dignitatem>

<http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/humanae-vitae>

<https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/evangelium-vitae>

<http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/familiaris-consortio>

 daje o autorovi

Doc., JUDr., ICDr. Juraj Jurica, PhD.
Teologick  fakulta KU
Katedra praktickej teológie
Ul. Hlavn  89
041 21 Košice
juraj.jurica@ku.sk
Tel.  . 055/6836158

„NEVIDITEĽNÉ ROZHODNUTIA: KRITICKÉ MYSLLENIE PRI POSUDZOVANÍ ĽUDÍ S ŤZP“

Invisible Decisions: Critical Thinking in the Assessment of Persons with Severe Disabilities

Simona Jurov, Barbara Kapraľová

Abstrakt: Posudková činnosť v kontexte ťažkého zdravotného postihnutia je viac než len aplikácia legislatívnych noriem – je to zároveň priestor, kde sa rozhoduje o ľudských osudoch. Cieľom príspevku je poukázať na význam kritického myslenia v procese hodnotenia žiadostí osôb s ŤZP, najmä pri hľadaní rovnováhy medzi zákonnými rámcami a individuálnym prístupom ku klientovi. Mechanické alebo stereotypné rozhodovanie môže viesť k nespravodlivým alebo necitlivým výsledkom. Kritické myslenie umožňuje sociálnemu pracovníkovi či posudzovateľovi rozpoznať skryté súvislosti, reflektovať vlastné predsudky a prijať eticky zodpovedné rozhodnutie. Príspevok prináša konkrétne príklady z praxe a návrhy, ako rozvíjať kritické myslenie ako profesionálnu kompetenciu v oblasti posudkovej činnosti.

Kľúčové slová: Individuálny prístup. Kritické myslenie. Osoba s ŤZP. Posudková činnosť. Sociálna práca.

Abstract: Assessment processes in the context of severe disability go beyond the application of legal standards – they directly influence people's lives. The aim of this contribution is to highlight the importance of critical thinking when evaluating applications from persons with severe disabilities, especially in balancing legal frameworks with an individual approach to the client. Mechanical or stereotypical decisions can result in unfair or insensitive outcomes. Critical thinking enables social workers or assessors to recognize hidden contexts, reflect on their own biases, and make ethically responsible decisions. The paper offers practical examples and suggestions for developing critical thinking as a professional competency in the field of social assessment.

Keywords: Assessment process. Critical thinking. Individual approach. Person with severe disability. Social work.

Kritické myslenie a sociálna práca

Kritické myslenie v sociálnej práci nepredstavuje iba intelektuálnu zručnosť, ale aj profesionálnu kompetenciu umožňujúcu reflektovať realitu klienta v širších súvislostiach. Je založené na schopnosti klásť si otázky, spochybňovať zaužívané postupy a analyzovať dostupné informácie s ohľadom na hodnoty ako spravodlivosť, dôstojnosť a rešpekt. Sociálny pracovník prostredníctvom kritického myslenia dokáže rozpoznať vlastné predsudky, uvedomiť si mocenské nerovnosti a hľadať riešenia, ktoré nezostávajú len pri mechanickej aplikácii zákona, ale smerujú k eticky zodpovedným rozhodnutiam (Matoušek, 2013).

Práca s osobami so zdravotným postihnutím si vyžaduje citlivosť voči ich špecifickým potrebám, rešpektovanie individuality a uznanie ich práva na plnohodnotný život. Sociálna práca tu nie je len o sprostredkovaní služieb, ale aj o obhajobe práv, posilňovaní sebestačnosti a podpore inklúzie (Kraus, 2001).

Dôležitým prvkom je komunikácia – schopnosť prispôbiť sa formám, ktoré klient preferuje, a chápať jeho skúsenosti nielen cez diagnózu, ale aj cez jeho životný príbeh a sociálne prostredie. Posudková činnosť pri ŤZP je viac než administratívny proces – je to rozhodovanie o prístupe k zdrojom, službám a možnostiach, ktoré výrazne ovplyvňujú kvalitu života klienta. Etický rozmer spočíva v potrebe hľadať rovnováhu medzi zákonnými normami a individuálnym pohľadom na situáciu človeka. Kritické myslenie pomáha posudzovateľovi reflektovať dilemy, ako je konflikt medzi predpisom a realitou klienta, a umožňuje prijať rozhodnutie, ktoré je spravodlivé a ľudsky citlivé (Levická, 2004). Stereotypné posudzovanie vedie k redukovaniu človeka na diagnózu či kategóriu, čo môže vyústiť do nespravodlivých a necitlivých rozhodnutí. Mechanické rozhodovanie na základe zaužívaných modelov ignoruje rozmanitosť potrieb a životných situácií osôb s ŤZP (Smolík, 2009). Individuálny prístup je preto kľúčový – vyžaduje otvorenosť voči odlišným skúsenostiam, rešpekt k dôstojnosti klienta a ochotu hľadať riešenia šité na mieru. Kritické myslenie tu pôsobí ako nástroj, ktorý bráni zjednodušovaniu a podporuje spravodlivý a eticky zodpovedný výkon sociálnej práce (Levická, 2014).

Metodológia

Cieľom nášho skúmania je analyzovať a porovnať prístupy k uplatňovaniu kritického myslenia v posudkovej činnosti sociálnych pracovníkov a členov posudkových komisií, najmä vo vzťahu k možnosti zachovať individuálny prístup pri rešpektovaní legislatívnych rámcov.

Metodologicky sa náš príspevok kotví v kvalitatívne orientovaných prístupoch, ktoré sú vhodné pri skúmaní komplexných a citlivých tém. Takýto prístup nezachytáva iba fakty, ale aj interpretácie a hodnotové rámce, v ktorých aktéri konajú (Švaříček, Šedová, 2014). Zamerali sme sa na analýzu a porovnanie existujúcich poznatkov a prístupov k téme.

Objektom skúmania boli dostupné odborné zdroje a dokumenty (vedecké štúdie, odborné články, legislatívne dokumenty), ktoré reflektujú skúsenosti sociálnych pracovníkov a členov posudkových komisií. Ide o kľúčových aktérov, ktorí rozhodujú o prístupe osôb s ŤZP k službám, dávkam či iným formám podpory. Predmetom skúmania bolo uplatňovanie kritického myslenia v posudkovej činnosti.

Formulovali sme dve základné výskumné otázky:

A. Ako sa prejavuje kritické myslenie v posudkovom procese?

B. Do akej miery je možné uplatniť individuálny prístup v rámcoch legislatívy?

Tieto otázky smerujú k jadrú problému – teda k identifikácii hraníc medzi normatívnym rámcom a priestorom pre profesionálnu reflexiu a eticky citlivé rozhodovanie.

Pri spracovaní sme vychádzali z princípov tematickej analýzy (Braun, Clarke, 2006), ktorá je považovaná za flexibilný a systematický nástroj pri práci s textami. Tematická analýza je vhodná aj vtedy, keď sa skúmajú už existujúce dokumenty a zdroje, pretože umožňuje postupne odhaľovať vzorce, kategórie a významy prítomné v odbornej literatúre a legislatívnych textoch.

Skryté mechanizmy rozhodovania

Analýza dostupných odborných zdrojov a výskumných štúdií ukazuje, že uplatňovanie

individuálneho prístupu v posudkovej činnosti je významne limitované viacerými faktormi. Na základe sekundárnej analýzy možno identifikovať tri hlavné kategórie bariér, ktoré sa v literatúre opakovane zdôrazňujú:

Najčastejšie uvádzané bariéry možno zaradiť do troch hlavných kategórií:

- Byrokratické obmedzenia – účastníci výskumu poukazovali na to, že posudková činnosť je silne formalizovaná a orientovaná na vyplnenie legislatívne predpísaných formulárov. Tieto postupy síce zaručujú jednotnosť rozhodovania, avšak redukujú priestor pre reflektovanie špecifických okolností klienta. Tak môže dochádzať k situácii, kde zákon a jeho aplikácia majú prednosť pred reálnymi potrebami človeka (Levická, 2011).
- Časový tlak – pracovníci viackrát zdôraznili, že počet žiadostí a krátke lehoty na ich vybavenie obmedzujú možnosti detailnejšieho posúdenia prípadu. Časový tlak vedie k rutinnému rozhodovaniu a k využívaniu tzv. „typových prípadov“, kde sa skúma iba formálna stránka žiadosti (Disman, 2011).
- Tlak inštitúcií – inštitúcie často sledujú kvantitatívne ukazovatele (počet spracovaných spisov, rýchlosť konania), čo vytvára tlak na posudzovateľov a zároveň znižuje význam kvalitatívnych aspektov hodnotenia. V takýchto podmienkach je náročné zachovať kritické myslenie a uplatňovať individuálny prístup (Smolík, 2009).

Tieto bariéry jasne ukazujú na napätie medzi deklarovanými princípmi sociálnej práce a každodennou praxou.

Napriek uvedeným bariéram analyzovali sme aj viaceré situácie, kde kritické myslenie pracovníkov dokázalo ovplyvniť rozhodovací proces. V takýchto prípadoch zohrávali úlohu najmä tri faktory:

- Reflexia širšieho kontextu života klienta – niektorí posudzovatelia sa zamerali nielen na zdravotnú dokumentáciu, ale aj na sociálne prostredie, rodinné vzťahy či pracovné možnosti klienta. Tento prístup zodpovedá požiadavke (Matoušek, 2013), aby sa klient nevnímal iba cez diagnózu, ale ako komplexná osobnosť so svojimi zdrojmi a limitmi.
- Interdisciplinárna spolupráca – pozitívne príklady ukazujú, že konzultácia prípadu s odborníkmi z iných oblastí (lekár, psychológ, špeciálny pedagóg) umožnila posudzovateľovi lepšie porozumieť potrebám klienta a odporučiť vhodnejšie opatrenia. Tento prístup zdôrazňuje potrebu multidisciplinarity pri práci s osobami s ŤZP (Kraus, Poláčková, 2001).
- Aktívna komunikácia s klientom – v prípadoch, kde posudzovateľ venoval čas rozhovoru s klientom a jeho rodinou, sa podarilo nájsť riešenia, ktoré boli nielen formálne v súlade so zákonom, ale aj prakticky použiteľné pre klienta. Tento prístup zodpovedá požiadavke Levicekej (2004) na partnerský vzťah medzi pracovníkom a klientom. Príklady dobrej praxe ukazujú, že kritické myslenie nie je v posudkovom procese utopickou ideou, ale reálne možnou cestou, ak pracovník dokáže reflektovať zaužívané postupy a doplniť ich o individuálne hodnotenie.

Analýzy odborných publikácií však ukazujú, že v každodennej praxi často prevažuje mechanické a formalizované rozhodovanie. Administratívna povinnosť zabezpečiť jednotnosť postupov, časové limity a tlak na rýchlosť spracovania žiadostí vedú k tomu, že priestor na reflektovanie individuálnych okolností klienta je obmedzený.

Tento nesúlad medzi deklarovanými princípmi a praktickou realitou vytvára napätie, ktoré významne oslabuje možnosti uplatňovania kritického myslenia a eticky citlivej reflexie v posudkovom procese. Výsledky analýzy poukazujú na potrebu nielen úpravy

legislatívnych rámcov, ale aj systémovej a inštitucionálnej podpory sociálnych pracovníkov a posudzovateľov, aby sa deklarované hodnoty mohli reálne pretaviť do každodennej praxe.

Tento rozpor má tri základné príčiny:

- a) Legislatívny rámec – legislatíva je rigidná a orientovaná na kategorizáciu klientov podľa stupňa postihnutia, čím sa zužuje priestor na individuálne posúdenie.
- b) Nedostatok profesijnej podpory – pracovníci nemajú k dispozícii systematické vzdelávanie v oblasti kritického myslenia, čo vedie k prevažujúcemu dôrazu na formálne správne, nie však na reflexívne rozhodovanie (Ondrejko, 2010).
- c) Inštitucionálny tlak – orientácia na efektivitu a rýchlosť spracovania žiadostí vytvára prostredie, kde je individuálny prístup skôr výnimkou než pravidlom.

Rozdiel medzi deklarovaným a reálnym stavom tak ukazuje, že kritické myslenie a individuálny prístup zostávajú skôr normatívnou požiadavkou než každodennou realitou (Levická, 2011).

Zistenia sekundárnej analýzy poukazujú na potrebu systematickej podpory rozvoja kritického myslenia v praxi sociálnej práce a posudkovej činnosti. Na základe analýzy odborných zdrojov a diskusie možno formulovať niekoľko kľúčových odporúčaní.

Výsledky literárnej analýzy potvrdili, že uplatňovanie kritického myslenia v posudkovom procese je významne determinované legislatívnymi a inštitucionálnymi rámcami. Posudková činnosť je vždy spätá s etickými dilemami, keďže rozhodnutia priamo zasahujú do kvality života klienta (Levická, 2014). Na druhej strane, identifikované bariéry – najmä byrokracia, časový tlak a tlak inštitúcií – naznačujú, že deklarovaný princíp individuálneho prístupu je v praxi často redukovaný na minimum. Sociálna práca je tak nútená balansovať medzi ideálom a realitou podmienok výkonu profesie (Matoušek, 2013). Príklady dobrej praxe však ukazujú, že aj v rámci striktných legislatívnych rámcov môže existovať priestor na reflexívny a eticky citlivý prístup.

Jedným z kľúčových poznatkov je fakt, že kritické myslenie v sociálnej práci nie je systematicky rozvíjané ako profesijná kompetencia. Odborná literatúra upozorňuje, že pracovníci si túto schopnosť osvojujú najmä prostredníctvom osobnej praxe a skúseností, nie prostredníctvom formálneho vzdelávania. Tento trend signalizuje, že kritické myslenie sa v profesionálnych kontextoch často predpokladá, no zriedkavo sa explicitne pestuje a trénuje (Smolík, 2009). Kritické myslenie je pritom výsledkom dlhodobého, cieleného rozvoja, nie spontánneho osvojovania.

Absencia systematického vzdelávania v tejto oblasti sa premieta aj do rozdielov medzi deklarovaným a reálnym uplatňovaním individuálneho prístupu. Bez dostatočnej reflexívnej prípravy pracovníci skôr inklinujú k mechanickým rozhodovacím stratégiám, ktoré oslabujú priestor pre individuálne posudzovanie.

Zistenia analýzy poukazujú na potrebu inštitucionálnej podpory pri rozvoji kritického myslenia a etického rozhodovania. Ako kľúčové nástroje sa javia:

- podpora zo strany vedenia inštitúcií,
- zavedenie systematického vzdelávania a tréningov zameraných na kritické myslenie,
- posilnenie supervízie ako efektívneho mechanizmu reflexie praxe.

Supervízia umožňuje pracovníkom uvedomiť si vlastné limity, predsudky a dilemy, čím prispieva k posilňovaniu profesionálnej identity a kvality rozhodovania (Levická, 2014).

Diskusia a záver

Výskum potvrdil, že kritické myslenie má zásadný význam pre etickosť a spravodlivosť posudkovej činnosti. Je to kompetencia, ktorá sociálnym pracovníkom a posudzovateľom umožňuje reflektovať nielen legislatívne normy, ale aj špecifické potreby a životné okolnosti klientov. Bez kritického myslenia hrozí riziko mechanického rozhodovania, ktoré vedie k nespravodlivým a necitlivým výsledkom (Matoušek, 2013).

Podpora zo strany vedenia by mala zahŕňať nielen organizačné podmienky (zníženie administratívnej záťaže, realistické časové rámce), ale aj kultúrnu zmenu v inštitúcii, ktorá ocení kvalitatívne aspekty práce, nielen kvantitatívne ukazovatele. Súčasne by bolo vhodné rozšíriť vzdelávacie programy o tréning kritického myslenia a etických kompetencií, aby sa individuálny prístup stal nielen deklarovaným princípom, ale aj reálne uplatňovanou súčasťou rozhodovacieho procesu (Levická, 2014). Naše zistenia o bariérach (byrokracia, časový tlak, tlak na kvantitatívne ukazovatele) sú v súlade s medzinárodnými štúdiami. Systematická prehľadová štúdia (Pascoe, 2023) ukazuje, že nárast byrokracie a manažerizmu vedie k oslabeniu vzťahovej a individuálnej práce sociálnych pracovníkov a podporuje rutinné, administratívne rozhodovanie.

Podobne (Porter, 2021) pri kvalitatívnej analýze reformovaných posudkov v oblasti britských dávok pre osoby so zdravotným znevýhodnením poukazuje na to, že snaha o „objektivitu“ cez štandardizované postupy môže paradoxne redukovat' citlivosť na kontext a jedinečnosť prípadov, čo vedie k pocitu nespravodlivosti u posudzovaných osôb. Kritické myslenie a individuálny prístup predstavujú nielen metodologické nástroje, ale aj základné hodnotové východiská každej kvalitnej a eticky zodpovednej posudkovej činnosti. Posudok, ktorý sa neopiera iba o formálne kritériá, ale reflektuje kontext, jedinečnosť a špecifiká hodnoteného subjektu, má potenciál stať sa nielen administratívnym aktom, ale aj odborným a ľudsky zmysluplným dokumentom.

Spravodlivosť v posudzovaní nemožno dosiahnuť mechanickým uplatňovaním univerzálnych noriem – vždy je potrebné citlivo vyvažovať objektívne štandardy s porozumením konkrétnej situácii. Individuálne hodnotenie si preto vyžaduje vysokú mieru empatie, schopnosť reflexie a otvorenosť k rôznym interpretačným rámcom. Takýto prístup zároveň zvyšuje dôveryhodnosť inštitúcií a posilňuje ich spoločenskú legitimitu. Neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu je aj **systematická podpora odborníkov** zo strany organizácií. Investícia do vzdelávania, rozvoja reflexívnych kompetencií a vytvárania priaznivého pracovného prostredia je predpokladom toho, aby hodnotitelia dokázali spájať odbornú erudíciu s etickou zodpovednosťou. Z dlhodobého hľadiska možno povedať, že kvalitná posudková činnosť, založená na kritickom myslení a individuálnom prístupe, neprispieva iba k férovému riešeniu jednotlivých prípadov, ale má aj širší spoločenský význam. Podporuje kultúru transparentnosti, dôvery a rešpektu, čím sa stáva integrálnou súčasťou udržateľného a ľudsky orientovaného systému hodnotenia.

Zoznam použitej literatúry

- BRAUN, V., CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*. ISSN 1478-0887. 2006, 3(2), s. 77-101.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2011. 374 s. ISBN 978-80-246-5053-1.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 186 s. ISBN 80-7315-004-2.
- LEVICKÁ, J. *Sociálna práca – teória a prax*. Trnava: Trnavská univerzita, 2004. 237 s. ISBN 80-8082-044-7.
- LEVICKÁ, J. *Etické dimenzie sociálnej práce*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. 158 s. ISBN 978-80-8082-480-1.
- MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2013. 560 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
- ONDREJKOVIČ, P. *Sociológia výchovy*. Bratislava: Veda, 2010. 317 s. ISBN 978-80-224-1110-2.
- PASCOE, C. Bureaucracy and Relationship-Based Practice in Social Work: A Systematic Review. In *British Journal of Social Work*. ISSN 0045-3102. 2023, 53(2), s. 789-807.
- PORTER, T. Objectivity and the Lived Experience of Disability Assessments: A Qualitative Study of the UK Benefit System. In *Disability & Society*. ISSN 0968-7599. 2021, 36(6), s. 917–935.
- SMOLÍK, J. *Kritické myšlení a jeho rozvíjení*. Praha: Grada, 2009. 208 s. ISBN 978-80-247-2892-6.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Údaje o autorkách

Mgr. Simona Jurov, externá doktorandka
Mgr. Barbara Kapraľová, externá doktorandka
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice
Katedra spoločenských vied
Hlavná 89, 041 21 Košice
email: simona.jurov266@edu.ku.sk
email: barbara.kapralova690@edu.ku.sk

KRITICKÉ MYŠLENÍ A SOCIÁLNÍ PRÁCE V OBLASTI REEDUKACE A RESOCIALIZACE CHLAPCŮ A DÍVEK Z PROSTŘEDÍ ÚSTAVNÍ ČI OCHRANNÉ VÝCHOVY

Critical Thinking and Social Work in the Re-education and Resocialization of Boys and Girls in Institutional or Protective Care

Vladimír Korek, Jaromír Sloboda, František Kratochvíl

Abstrakt: Příspěvek zdůrazňuje význam rozvoje kritického a tvořivého myšlení u dospívajících v ústavní péči. Ukazuje, jak psychická deprivace negativně ovlivňuje kognitivní a emoční vývoj, a tím i schopnost reflexe, rozhodování a samostatnosti. Edukační a sociálněprávní intervence – jako debaty, etická dilemata či individuální podpora – představují nástroje posilující odolnost a osobnostní růst. Důraz je kladen na posilování autonomie mladistvých, nikoli na kontrolu, přičemž kritické myšlení je chápáno jako klíčový faktor úspěšné resocializace.

Klíčová slova: Kritické myšlení, ochranná výchova, psychická deprivace, reedukace, sociální práce, ústavní výchova.

Abstract: This paper highlights the role of critical and creative thinking in the education and care of adolescents in institutional settings. It discusses how psychological deprivation can impair cognitive and emotional development, limiting the capacity for reflection, decision-making, and autonomy. Educational and social work strategies—such as debates, ethical dilemmas, and individual support—are presented as tools to strengthen resilience and personal growth. Emphasis is placed on empowering youth rather than controlling them, with critical thinking seen as a key element in successful resocialization.

Keywords: Critical thinking, Protective care, Psychological deprivation, Re-education, Social work, Institutional care.

Úvod

Oblasti, které se vzájemně propojují při práci s mládeží je **kritické myšlení a sociální práce. A to navíc ve velmi náročném kontextu, kterým je reedukace a resocializace chlapců a dívek umístěných v ústavní či ochranné výchově.** Odborná i praktická zkušenost opakovaně potvrzuje, že děti a především mladiství, kteří prošli složitými rodinnými poměry, traumatizujícími zážitky a selháním základních sociálních vazeb, potřebují daleko více než jen dohled a korektivní režim. Potřebují **podnětné, vztahové a rozvojové prostředí**, které jim umožní znovu získat důvěru v sebe, ve svět a v budoucnost. A právě zde hraje zásadní roli schopnost myslet – **myslet samostatně, odpovědně a kriticky.** Tento příspěvek se zaměřuje na to, **jak může být kritické a tvořivé myšlení vědomě začleněno do resocializačních a reedukačních programů**, jakými metodami je možné tyto dovednosti rozvíjet i v prostředí institucionální péče, a jakou úlohu v tomto procesu hraje **sociální pracovník jako průvodce změny.** Věřím, že pokud má být resocializace efektivní, nemůže se opírat jen o vnější strukturu, pravidla a dohled, ale především o **vnitřní transformaci mladého člověka**, která se zakládá na schopnosti **reflektovat své zkušenosti, uvažovat o svých činech a hledat alternativy** k problémovému chování. Je nutné

spatřovat, **jak můžeme v podmínkách ústavní a ochranné výchovy podpořit kognitivní, etický a osobnostní růst těch, kteří často nevyrůstali v podmínkách, které by k tomu přirozeně vedly.**

1. Teorie a vysvětlení kritického myšlení

1.1 Definice kritického myšlení

Kritické myšlení je proces vědomého, systematického a cíleného uvažování, který umožňuje jednotlivci analyzovat, hodnotit a vytvářet úsudky o informacích, jevech nebo rozhodnutích. Zahrnuje logické posuzování, ověřování zdrojů, reflexi vlastních postojů a tvořivou schopnost hledat alternativy. Kritické myšlení je definováno jako „*rozumné a reflektivní myšlení zaměřené na rozhodnutí o tom, čemu věřit nebo co dělat*“ (Ennis, 1987, s. 9-26). Tato definice kritického myšlení je jednou z nejcitovanějších v oblasti pedagogiky a kognitivních věd. Ennis v ní zdůrazňuje důležitost rozumného a reflektivního myšlení zaměřeného na rozhodování o tom, čemu věřit nebo co dělat.

V českém kontextu je za zásadní považováno kritické myšlení jako:

- schopnost analyzovat problém nebo situaci z více hledisek,
- schopnost argumentovat a obhájit či zpochybnit vlastní postoj,
- schopnost reflexe a sebereflexe – tedy schopnost přemýšlet o tom, jak přemýšlíme (Novotná, Jurčíková, 2012).

1.2 Psychická deprivace v ústavní výchově v rovině kritického myšlení

Ústavní výchova, pro jejíž výkon jsou zařízení, jako jsou výchovné ústavy, dětské domovy se školou, diagnostické ústavy je určena dětem a mládeži s vážnými poruchami chování nebo ohroženým vývojem. Mladí lidé se do těchto zařízení často dostávají po zkušenostech s dysfunkční rodinou, zanedbáváním, týráním, nebo vlastní delikvencí. Tato prostředí však paradoxně mohou sami o sobě způsobit nebo prohloubit tzv. psychickou deprivaci. V některých z těchto zařízeních jsou umístěny i mladiství s uloženou ochrannou výchovou, která jim byla uložena pro daleko vyšší stupeň delikvence. Psychická deprivace významně ovlivňuje schopnost rozvíjet kritické myšlení, protože zasahuje oblasti, jako jsou sebedůvěra, emoční regulace, schopnost analýzy a reflexe. Pochopení propojení mezi těmito jevy je klíčové pro navrhování účinných resocializačních a reedukačních programů.

Psychická deprivace

Psychickou deprivaci definují autoři jako: „*Stav, kdy dítě po delší dobu nemá uspokojovány některé ze svých základních psychických potřeb, především potřebu jistoty, lásky, přiměřených podnětů a sociálního kontaktu.*“ (Langmeier, Mmatějček, 2011)

V prostředí zařízení pro výkon ústavní výchovy či ochranné výchovy, navzdory profesionální péči, může docházet k:

- kognitivní deprivaci, kdy nastává nízká podpora rozvoje autonomie, tvořivosti a tím i myšlení
- emoční deprivaci v návaznosti na nepřítomnost stabilního, důvěryhodného vztahu
- senzorické deprivaci, která může vycházet z nedostatku kvalitních podnětů či jednostranné komunikace

- sociální deprivaci vlivem omezení kontaktu na shodné vrstevníky a pravidla systému, která vychází z určité rigidity, strnulosti.

Dopad psychické deprivace na rozvoj kritického myšlení

Rozvoj kritického myšlení je úzce vázán na určité psychosociální předpoklady, které jsou u dětí v ústavní výchově často narušeny.

Psychická deprivace může způsobit:

- Sníženou sebedůvěru a závislost na autoritách – děti postrádají povětšinou v samostatném rozhodování podporu. Chybí jim odvaha zpochybnit pokyny nebo vyjádřit vlastní názor ve správném tvaru.
- Emoční nestabilitu a impulzivitu – děti s deprivací často reagují impulzivně a reaktivně. Kritické myšlení však vyžaduje určitý odstup a rozhodně klid.
- Neschopnost zvažovat důsledky – děti mnohdy nedomýšlí následky a důsledky svého chování v reakci přítomnosti.
- Malou schopnost abstrakce, plánování, čímž jsou děti s deprivací omezeny v rozvoji vyšších kognitivních funkcí, jelikož jsou základem kritického myšlení, porovnávání variant, formulování vlastního postoje, zvažování hypotéz (Vágnerová, 2015).

Rozvoj kritického myšlení jako nástroj proti deprivaci

Rozvoj kritického myšlení v ústavním prostředí obvykle je omezeno uniformním přístupem, minimem dialogu, personální fluktuací, rigidní skupinou a mnohdy i tresty bez vysvětlení. Psychickou deprivaci je možné mírnit zavedením programů rozvíjejících kritické myšlení. Rovněž může zlepšit i životní vyhlídky mladistvých.

Kognitivní stimulace a podpora autoreflexe mohou pomoci:

- obnovit sebehodnotu,
- zvýšit kognitivní flexibilitu,
- posílit schopnost řídit své jednání a plánovat,
- získat nástroje pro zvládání konfliktů a tlaku vrstevníků.

Činnost praktické intervence může být prováděna formami:

- Debatních klubů a diskusních skupin – umožňují formulovat názory a naslouchat jiným.
- Analýzou příběhů či rozhodovacích scénářů – kdy učení probíhá na modelových situacích.
- Reflexními rozhovory, kdy stavíme otázky typu: „*Co jsi dnes udělal jinak než včera?*“.
- Etické dilemata – trénink argumentace a hodnotového uvažování (Cejpová, 2019).

Psychická deprivace představuje zásadní překážku pro rozvoj dětí a mládeže v ústavní péči – nejen po stránce emoční a sociální, ale i kognitivní a hodnotové. Kritické myšlení je dovedností, která může tyto dopady účinně kompenzovat. Je proto nezbytné, aby reedukační a resocializační programy zahrnovaly i cílené aktivity, které podporují reflexi, analýzu, tvořivost a hodnotové zvažování.

1.3 Kritické a tvořivé myšlení v edukačním procesu

Edukace, kterou v tomto případě vnímáme se zřetelem na výchovu a vzdělávání dětí v ústavní či ochranné výchově, ať už formální - školní či neformální - výchovná, terapeutická, skupinová, je klíčovým prostředím pro rozvoj kritického a tvořivého myšlení. Tyto dvě oblasti nejsou v rozporu, ale naopak se doplňují. V kontextu dětí a mládeže v ústavní výchově představuje jejich rozvoj důležitý nástroj nejen pro zvládnutí učiva, ale především pro posílení autonomie, seberegulace a resocializační kapacity.

Kritické myšlení je proces vědomého zkoumání, hodnocení, porovnávání a reflektování informací, názorů a situací.

V edukačním procesu se projevuje např. schopností:

- zhodnotit věrohodnost zdroje,
- formulovat argumenty a protiargumenty,
- reflektovat vlastní chyby,
- ptát se „proč?“ a „co když?“.

Tvořivé kreativní myšlení je schopnost vytvářet nové nápady, alternativy, neotřelá řešení.

V edukaci se projevuje jako:

- flexibilita myšlení,
- divergentní přístup k problému (více řešení),
- schopnost improvizace,
- originalita a intuice (Novotná, Jurčíková, 2012).

Pedagogické strategie a přístupy

- Heuristické vyučování, kdy předkládáme prostor pro hledání a diskuzi.
- Projektová a problémová výuka, kdy využíváme praktických dovedností spolu s kreativním řešením problémů
- Reflexivní aktivity, ve kterých vedeme žáky k reflektování svého učení, myšlení a chování
- Kooperativní učení, ve kterém sdílením nápadů, diskuzemi učíme sociální inteligenci
- Divergentní otázky a otevřené úlohy – těmito hledáme originální řešení a více odpovědí.

Přínosy v resocializaci

Zapojení kritického a tvořivého myšlení do edukace přináší zvýšení sebevědomí, zlepšení vztahů, prevenci recidivy, schopnosti adaptace (Štech, Mareš, 2001). Kritické a tvořivé myšlení mohou být i pro děti a mladistvé z prostředí ústavní či ochranné výchovy záchytným bodem pro sebepoznání, posílení kompetencí i jako prostředek k lepší orientaci ve společnosti. Je důležité, aby pedagogové, vychovatelé a sociální pracovníci znali a vědomě podporovali myšlenkové procesy, které vedou k nezávislému, reflektivnímu a zodpovědnému chování.

2 Sociální práce v ústavní výchově

Ústavní výchova je formou institucionální péče o děti a mladistvé, kteří nemohou vyrůstat ve svém přirozeném rodinném prostředí z důvodů vážného ohrožení výchovy,

delikventního chování, týrání, zanedbávání či neschopnosti rodičů zajistit péči. V České republice se jedná o zařízení, která fungují podle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Sociální práce v tomto prostředí představuje klíčovou roli v podpoře psychosociálního vývoje dítěte, jeho přípravě na život mimo ústav a při resocializačních a reedukačních procesech. Tato práce vyžaduje znalost zákonů, pedagogických principů, psychologických teorií a praktických dovedností pro práci s klienty, kteří často vykazují komplexní poruchy chování a citové deprivace.

2.1 Cíle sociální práce v ústavní výchově

- Zajištění bezpečí a stability, máme na mysli fyzickou i psychickou ochranu dítěte.
- Individuální plánování rozvoje, kterým je tvorba plánu rozvoje osobnosti.
- Výchovná a edukační podpora – pomoc s nápravou chování a školním neúspěchem.
- Zprostředkování kontaktu s rodinou, má-li dítě se navázat ne koho nebo je-li to možné a vhodné.
- Příprava na samostatný život – sociální kompetence, hospodaření, komunikace, práce.
- Prevence recidivy rizikového chování – systematická práce s hodnotami a motivací (Matoušek, 2005).

2.2 Role sociálního pracovníka

Sociální pracovník v ústavním zařízení plní více rolí:

- Diagnostik, který zjišťuje sociální anamnézu, rodinné prostředí, rizika a silné stránky
- Průvodce, který pomáhá v rozhodnutích, v konfliktech a krizích.
- Koordinátor péče, jež spolupracuje s OSPOD, soudy, školami, terapeutickými službami.
- Výchovný pracovník podílející se na reedukačních aktivitách a plánování cílených intervencí
- Obhájce zájmů dítěte, např. při soudních jednáních.

2.3 Metody sociální práce v ústavní výchově

- Individuální práce s klientem - rozhovory, cílená podpora, sledování pokroku.
- Skupinová práce - skupinové diskuze, zážitkové programy, nácvik sociálních dovedností.
- Rodinná práce - návštěvy v rodině, kontakt s rodiči, zprostředkování kontaktu či případný návrat domů. Práce na znovuoobnovení vztahů, kde je to vhodné a bezpečné.
- Komunitní a síťovací přístup - navazování kontaktů s budoucím zaměstnavatelem, ubytovacím zařízením, školou apod.
- Krizová intervence - reakce na akutní stres, útky, agrese, sebedestruktivní jednání. Zajištění bezpečí, klidového režimu a odborné pomoci (Musil, 2004).

2.4 Sociální práce jako prostředek resocializace

Sociální pracovník je často důležitou osobou v životě klienta během pobytu v ústavním zařízení. Jeho schopnost navázat kvalitní, podpůrný a důvěryhodný vztah je základem pro to, aby dítě mohlo:

- zpracovat svoji minulost,
- plánovat realistickou budoucnost,

- přijmout zodpovědnost za své chování.

Moderní přístup klade důraz na zplnomocnění klienta (empowerment), tedy rozvoj schopnosti samostatně se rozhodovat, obhajovat se, myslet kriticky a zvládat běžné životní situace (Levická, 2013). Sociální práce v ústavní výchově je náročná a specifická oblast, která vyžaduje propojení lidskosti, odbornosti, strategického plánování a dlouhodobé práce s jednotlivcem. Její role v resocializačním procesu je nenahraditelná, zejména v podpoře kritického myšlení, emoční stability a přípravě na reálný život mimo instituci (Musil, 2004).

3 Shrnutí klíčových poznatků

- Kritické myšlení pomáhá mladým lidem chápat souvislosti, předvídat důsledky a učit se z vlastních chyb.
- Tvořivé myšlení podporuje schopnost adaptace na nové životní podmínky mimo instituci.
- V prostředí ústavní výchovy je nezbytné vytvářet prostor pro dialog, sebereflexi a hledání alternativ.
- Sociální pracovník a pedagog hrají roli průvodce a facilitátora změny, nikoli autoritativního korektora (Matoušek, 2005).

Závěr

Reedukace a resocializace dětí a mladistvých v ústavní a ochranné výchově vyžadují nejen systematickou výchovnou a terapeutickou činnost, ale také podporu myšlenkových a hodnotových kompetencí, které vedou k trvalé změně chování. V tomto kontextu se ukazuje, že kritické myšlení není pouze kognitivní dovedností, ale zásadním nástrojem pro rozvoj osobní autonomie, odpovědnosti a schopnosti samostatně se rozhodovat. Psychická deprivace, institucionalizace, narušené vztahy a negativní sociální zkušenosti oslabují schopnost mladých lidí reflektovat vlastní životní situaci a učinit pozitivní změny (Musil, 2004). Právě kritické a tvořivé myšlení, cíleně rozvíjené v edukačním a sociálním rámci, umožňuje přerušení patologických vzorců chování a snižuje riziko recidivy. Závěrem lze říci, že integrace kritického a tvořivého myšlení do sociálně-pedagogické praxe v ústavní výchově má přímý dopad na úspěšnost resocializace. Pokud chceme, aby se děti a mladiství po odchodu z ústavní péče dokázali samostatně rozhodovat, přemýšlet o sobě a svém chování, nést důsledky svých rozhodnutí a adaptovat se na náročné životní situace, musíme jim dát k tomu nástroje. Kritické myšlení je tedy jedním z nejúčinnějších (Levická, 2013).

Seznam použitých zdrojů

monografie:

BRNULA, P. a kol. *Úvod do teorií sociální práce*. Bratislava: Iris, 2015. ISBN 978-80-89726-36-3.

FREIRE, P.. *Pedagogika utlačovaných*. New York: Continuum, 2000. ISBN 978-0826412768.

CEJPOVÁ, M. *Etická výchova v ústavní péči*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1426-3.

ENNIS, R. H. *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In BARON, J. B. a STERNBERG, R. J. (eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman, 1987, s. 9–26. ISBN 0-7167-1791-3.

JANEBOVÁ, R. *Kritická sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-413-7.

KODYMOVÁ, P. a kol. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0504-9.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-5661-8.

LEŠKOVÁ, L. *Sociální pracovník v penitenciární a postpenitenciární starostlivosti*. Brno: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-263-0554-5.

LEŠKOVÁ, L. *Sociální pracovník – profesionál různých rolí*. Brno: Cesta. Sborník Teologie a sociálně otázky, 2008. ISBN 978-80-7295-109-3.

LEVICKÁ, J. *Sociální práce s dětmi a mládeží*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4452-3.

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0-521-53331-3.

MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-009-3.

MUSIL, L. *Sociální práce v institucích*. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-32-1.

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

RITCHHART, R., CHURCH, M., MORRISON, K. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. ISBN 978-1-118-01055-5.

ŠTECH, S., MAREŠ, J. *Kreativita a edukace*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0163-6.

ŠTECH, S. *Pedagogické myšlení a jeho proměny*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

ŠULOVÁ, M.. *Úvod do metod sociální práce I*. Ružomberok: Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0754-6.

ŠULOVÁ, M.. *Úvod do metod sociální práce II*. Ružomberok: Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0758-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie dítěte a dospívajícího*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1083-3.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3105-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. Dospívání, dospělost, stáří*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1506-3.

Údaje o autorech

Mgr. Vladimír Korek, externý doktorand
Mgr. Jaromír Sloboda, externý doktorand
PhDr. František Kratochvíl, PhD.
Teologická fakulta v Košiciach
Hlavná 89, 041 21 Košice
tel. +421556836111

ANALYSIS OF THE SYNERGISTIC POTENTIAL OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING IN EDUCATIONAL PARADIGMS

Ernest Kováč, Oto Múčka

Abstract: This study examines the synergistic potential of critical and creative thinking as inseparable components within contemporary educational paradigms. Traditional approaches often viewed these two types of thinking as separate and contradictory, with critical thinking associated with logical analysis and evaluation, while creative thinking was linked to innovation and the generation of new ideas. The aim of this work is to explore how the integration and mutual reinforcement of both approaches can lead to the development of more complex and adaptable thinking in students. The analysis is based on theoretical models and practical examples from educational practice that demonstrate how critical reflection can refine creative ideas and how, conversely, the creative search for alternative solutions enriches the process of critical evaluation. The research emphasizes that the synergistic effect of these competencies is key to preparing individuals for the complex challenges of the 21st century and proposes recommendations for curricular and didactic innovations that support their simultaneous development.

Keywords: Critical thinking; Creative thinking; Educational paradigms; Synergy; Innovations in education; Cognitive competencies; Holistic education; Education for the 21st century

Introduction

In the context of 21st-century educational paradigms, characterized by the rapid acceleration of technological and informational progress, the understanding of key competencies is also changing. While education in the past was primarily focused on the transfer and acquisition of static knowledge, current challenges require dynamic cognitive skills that allow individuals to navigate effectively in a complex and unpredictable environment. Two of the most significant competencies emerging in this context are critical thinking and creative thinking. Despite their recognized importance, educational practice often maintains a tendentious separation of these skills, which leads to their isolated development. Critical thinking is traditionally defined as a systematic and reflective process of evaluating information, arguments, and beliefs to reach informed and justified conclusions. It involves analysis, synthesis, inference, and evaluation, with its primary function being the deconstruction and filtering of existing knowledge. On the other hand, creative thinking represents a divergent process of generating new, original, and useful ideas, solutions, or products. Its essence lies in seeking alternatives, transcending conventional frameworks, and creating innovative connections that were not previously apparent. The problem remains that educational systems often present these skills as contradictory: critical thinking is associated with rigid logic and analysis, while creative thinking is linked to unstructured intuition and spontaneity. This dichotomy is theoretically and practically untenable. This paper is

³ Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy projektu KEGA č. 016UKF-4/2025 „Kultúrne a etické hodnoty vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov“.

based on the hypothesis that critical and creative thinking are not antagonistic opposites but represent synergistic and mutually reinforcing processes. We argue that an individual's true innovative and adaptive potential is revealed only when they can critically reflect on their creative ideas while simultaneously using creativity to overcome barriers in the process of critical evaluation. The goal of this study is to explore and analyze the synergistic potential of critical and creative thinking in contemporary educational paradigms. We will focus on identifying theoretical models and didactic approaches that integrate both competencies and lead to the development of holistic thinking. The analysis will be supported by empirical knowledge from psychology, pedagogy, and neuroscience, which point to the connection between analytical and divergent processes in the cognitive sphere. The work aims to provide a comprehensive view of how the synergy of critical and creative thinking can strengthen students' ability to solve complex problems, adapt to change, and generate original and relevant solutions, thus effectively preparing them for the demands of the future.

Conceptualization and Development of Critical Thinking in Academic Discourse

The concept of critical thinking is established as a multidisciplinary concept with historical roots reaching back to ancient Greece. However, its systematic conceptualization and attempts at a formalized definition belong primarily to the second half of the 20th century. Within the Slovak academic and pedagogical sphere, the discussion about critical thinking has been more prominent since the turn of the 20th and 21st centuries.

Critical thinking represents a domain characterized by specific challenges in terminological definition. The diversity and ambiguity of definitions of this term point to the complexity of the phenomenon. One of the key reasons for this disparity is the difference between the technical and expert definition of critical thinking and its lay understanding in the context of everyday communication. While a lay perception can be intuitive and context-bound, expert definitions strive for an exact and universal grasp of this cognitive process. The term "critical" serves as a prefix in many related concepts, such as critical consciousness, critical pedagogy, or critical literacy. Despite the terminological differences, their common denominator is the active participatory engagement of the subject in the cognitive process. As Šafránková and Košťálová (2007) state, the essence is not just the passive reception of information, but its active analysis, reflection, and the construction of one's own knowledge, which is essential for the development of autonomous thinking in pupils and students.

Critical thinking is defined as a key cognitive skill that extends beyond individual development and is of fundamental importance for the formation of a knowledge society. It builds on the epistemological belief that rational thought directly influences human beliefs and actions. Expert literature offers a heterogeneous spectrum of definitions for this term, reflecting its multidisciplinary nature and the diversity of theoretical approaches.

Psychological and Pedagogical Perspectives

Psychological dictionaries, such as the work by Hartl and Hartlová (2010), define critical thinking as a cognitive process aimed at finding truth through autonomous judgment. Although this definition may be considered too simplistic, it refers to the essential element of self-regulation in thinking. Gavora (1995) shifts the emphasis to pedagogical implications, understanding critical thinking as a didactic tool that facilitates the transition from superficial to deep learning. It allows students to decipher

the causal and logical connections in the subject matter, which leads to internalized understanding and the formation of their own positions.

Philosophical Approaches

Philosophical definitions, represented for example by Lipman (1988), emphasize the normative and epistemological dimension of critical thinking. Lipman defines it as responsible thinking that relies on specific criteria to facilitate the formulation of correct judgment. Similarly, Scriven (1985) and Paul (1987) define critical thinking as a disciplined process that includes the application, analysis, synthesis, and evaluation of information obtained from observation, communication, or experience. The authors also emphasize that critical thinking is based on universal intellectual values, such as accuracy, relevance, consistency, and fairness.

Cognitive and Metacognitive Models

Sternberg (1986) describes critical thinking through processes and strategies that are necessary for problem-solving and acquiring new concepts. He distinguishes meta components (planning and monitoring), knowledge acquisition components, and performance components. Ruisel (2005, 2008) identifies critical thinking with scientific or probabilistic thinking, which combines formal and informal logic with the evaluation of information quality, the selection of goals, and the analysis of arguments for drawing conclusions. Paul (2008) adds a metacognitive dimension to the definition, defining critical thinking as self-directed, self-disciplined, and self-evaluating. He also emphasizes ethical and social aspects, including a commitment to overcoming egocentrism and sociocentrism.

Complex and Synthetic Definitions

Grecmanová et al. (2000, 2007) define critical thinking in the context of the educational process. They emphasize that it is the ability to assess and examine information from multiple perspectives and form one's own judgments based on them. The authors also point out the terminological differences between the Slovak "kritické myslenie" and the English "critical thinking," which have different connotations. According to them, critical thinking involves the rigorous examination of ideas, comparison with opposing views, asking thoughtful questions, and the ability to doubt ready-made judgments. It is not just about destructive criticism, but about the constructive building of attitudes based on rational arguments. Glaser (2008) provides a comprehensive list of skills associated with critical thinking, which includes recognizing problems, gathering and sorting information, evaluating evidence and arguments, drawing valid conclusions, and testing them. Despite the diversity of these definitions, they complement each other in their essence. Together, they define critical thinking as a dynamic process that requires continuous practice and refinement. This process supports creativity, autonomous decision-making, and the ability to select, analyse, evaluate, and synthesize relevant information. Critical thinking is therefore an essential cognitive skill that leads to the formation of an informed judgment and responsible action.

The process of critical thinking, as defined by Bednarz (2011), represents a complex cognitive operation of transforming thoughts into a clear, logically consistent, and convincing discourse. This transformation involves the internalization and conceptualization of sensory perceptions and reactions into structured entities, such as concepts, hypotheses, arguments, and conclusions. The author identifies several key components that are essential for this process.

The Role of Perception

Perception is the first and fundamental pillar of critical thinking. It is the mechanism by which an individual receives, processes, and interprets information from the external environment. The way this interpretation is carried out directly influences the structure and content of the thought schemes that subsequently shape the cognitive process. Assumptions often represent implicit, unconscious cognitive constructs that an individual creates based on their previous experiences and beliefs. Although they may not be inherently incorrect, their uncritical acceptance can lead to a selective perception of reality and the exclusion of alternative perspectives, which limits the objectivity of reasoning.

Emotions are an inseparable part of the human cognitive system and can act as a barrier to rational thinking. Critical thinkers are aware of this fact and, instead of suppressing emotions, they try to analyse, accept, and integrate them into their cognitive framework without allowing them to dominate the decision-making process. Language and thinking are symbiotically linked. Language serves three basic functions: informing, persuading, and explaining. Its denotative and connotative aspects, especially through metaphors, have a strong influence on the structure and dynamics of thought processes. Metaphors, in the form of short phrases, stories, or poetic interpretations, streamline the transfer of complex ideas and facilitate their interpretation.

Arguments are the basic communication tool for defending or refuting claims. Every argument consists of three components: a problem, reasons, and conclusions. The validity of an argument depends on its logical structure and consistency. In the context of critical thinking, the priority is to form rational arguments that are logically correct and support true conclusions.

Analysis of Logical Fallacies

Logical fallacies represent incorrect or incomplete patterns of reasoning that lead to unsubstantiated conclusions. Although a conclusion may be accidentally true, the absence of logically correct support invalidates the entire argument. Recognizing and avoiding these fallacies is crucial for achieving cognitive integrity.

Logic as a discipline is divided into two main types of reasoning: deductive and inductive. Deductive reasoning relies on the deduction of facts and the validity of conclusions that are necessarily true if the premises are true. Conversely, inductive reasoning is based on hypotheses, generalizations, and analogies, with its conclusions being probabilistic in nature.

Logical problem-solving involves a systematic approach that begins with the identification of all known and unknown variables. This is followed by the interpretation of their mutual relationships, the formulation of strategic approaches, and their implementation to achieve an optimal solution. This process is essential for transforming theoretical thinking into practical application.

Analytical and Cognitive Framework of Critical Thinking

Critical thinking represents an essential cognitive function aimed at the rational validation of claims and problem-solving. Klooster (2000) emphasizes that the fundamental pillar of this process is rational argumentation. According to his concept, argumentation consists of three hierarchically arranged components:

- Claim: The central proposition or thesis.
- Reasons: Logical premises that support the claim.

- Evidence: Empirical or factual data that confirm the validity of the reasons.

A characteristic feature of robust argumentation is its ability to reflect on and respond to counterarguments. Admitting the existence of alternative perspectives and their subsequent refutation or integration strengthens the validity of the original claim and demonstrates the cognitive flexibility of reasoning.

Abilities and Attitudes in Critical Thinking Glaser (1972) defines critical thinking as a set of three interdependent elements:

- Attitude: The conscious readiness of an individual to engage in meaningful and in-depth reasoning about problems that extend beyond their immediate experiences.
- Knowledge: The acquisition of various methods and principles of logical thinking and deduction.
- Skills: The practical ability to apply theoretical knowledge and methodologies in real educational and problem contexts.

Cognitive Operations within Critical Thinking

A consensus among experts such as Lai (2011), Watson & Glaser (2000), Willingham (2007), and Ennis (1985) emphasizes that critical thinking involves specific cognitive operations:

- Analysis: Breaking down arguments and evidence into their elementary components to understand their structure and mutual relationships.
- Evaluation: Assessing the relevance, credibility, and validity of arguments and evidence. This component is also confirmed by Lipman (1988).
- Decision-making: The process of choosing between alternative solutions based on a thorough analysis.
- Formulating conclusions (inference): Drawing logical conclusions through inductive or deductive operations.

Klooster (2000) identifies understanding as a key aspect of critical thinking, although he perceives it as a passive initial phase. In this phase, the individual primarily accepts and internalizes the ideas and concepts of others without actively critically processing them. This perspective correlates with Bloom's Taxonomy, which places understanding among the lower levels of cognitive processes, while critical analysis and synthesis are placed at higher levels.

Critical thinking requires more than just the passive absorption of information. The key is to move from "comprehension" to "understanding". While the first term denotes a simple, superficial grasp of facts, the second is a complex cognitive process that goes beyond literal acceptance. True understanding is a dynamic process that requires analysis, comparison, and evaluation. Without the active deconstruction of ideas and their confrontation with one's own experiences, deep internalization cannot occur. This transition from passive to active cognition is also confirmed by Bloom's Taxonomy, which places understanding at a lower level of thinking, although in practice it is essential for effective analysis.

Integration of Creativity and Critical Thinking

Critical thinking is not just about logic and analysis. It is also inseparably linked to creativity. According to psychologist Vygotsky, creativity is a latent ability that manifests in every act that transcends ordinary routines. Halpern adds that creativity is not the privilege of geniuses but is present in every individual with higher cognitive abilities. Pedagogy aimed at developing critical thinking should therefore focus on

stimulating creative processes and a creative personality, not just the result. This approach is consistent with humanistic psychology and the ideas of Maslow, who emphasizes the importance of self-initiative and interest in creative goals. Creativity and criticism reinforce each other: criticism ensures that ideas are logical and well-founded, while creativity allows for finding new and innovative solutions that go beyond conventional thinking.

Cognitive Virtues and Principles of Critical Thinking

According to **Paul (1992)**, the formation of a critical-thinking individual does not depend only on the acquisition of specific skills but also on the development of a set of **intellectual virtues**. These virtues represent an ethical-cognitive framework that guides the reasoning process and leads to more objective conclusions. The key virtues include:

- **Intellectual Humility**
This virtue reflects the **awareness of one's own cognitive limits**. An individual with intellectual humility is aware that their knowledge is incomplete and may be distorted by subjective biases. This sensitivity to one's own shortcomings is essential for openness to new information.
- **Intellectual Courage**
This represents the will and willingness to critically re-evaluate and analyse ideas that are in conflict with one's own beliefs, especially concerning controversial topics. Overcoming the cognitive discomfort associated with such re-evaluation is the foundation for impartial judgment.
- **Intellectual Empathy**
This is the ability to take on another person's perspective to understand their point of view, assumptions, and values. This empathy allows for the deconstruction of others' arguments from their own context, leading to a more accurate and fair evaluation.
- **Intellectual Integrity**
This means the consistent application of the same evaluation standards to one's own arguments and the arguments of others. An individual with intellectual integrity does not approach information selectively and does not favour their own beliefs at the expense of logical consistency.
- **Intellectual Perseverance**
This reflects the ability to persist in critical analysis despite its difficulty, complexity, or obstacles. This perseverance is crucial for solving deep and structurally complex problems.
- **Faith in Reason**
This expresses confidence that rational reasoning and logical argumentation are the best path to reaching fair and beneficial conclusions for society as a whole. It is the belief in the supremacy of reason over emotional or irrational impulses.
- **Intellectual Sense of Justice**
This virtue involves the application of the same standards of examination to all opinions and arguments, regardless of their origin, author, or emotional context. Avoiding prejudice and favouritism based on subjective feelings is essential for objective judgment.

The combination of these intellectual virtues and cognitive components fundamentally influences an individual's ability to distinguish between relevant and

irrelevant information and to identify the validity and truthfulness of individual claims. The quality of critical thinking directly correlates with the accuracy and effectiveness of decision-making processes at both individual and collective levels.

The definition of a critical-thinking personality represents a complex problem with a variable interpretation. Terms such as democracy, globalization, and interconnectivity, although often used in pedagogical discourse, lack a precise semantics in a common understanding (Heick, 2018). Koukolík and Drtilová (in Šafránková and Košťálová, 2007) emphasize that critical thinking is a process of lifelong learning that requires perseverance and intellectual persistence. Non-critical thinkers are more prone to cognitive biases and logical fallacies, although critical thinkers are not immune to them either.

Cognitive and Behavioral Characteristics of Critical Thinking

A critical-thinking individual is characterized by an interdisciplinary and open body of knowledge. Their reasoning is rational, coherent, and complex. This complexity is manifested in:

- Working with primary sources: they prefer authentic and original sources of information.
- Using multiple reference systems: they are not limited to a single perspective.
- Metacognitive reflection: they constantly re-evaluate their own thought processes and learn how to learn.
- Avoiding closed systems of thinking: they are open to new information and opinions.
- Collaboration and active dialogue: they engage in discussion, examine, and verify.
- Using precise and clear language: they formulate ideas with high semantic accuracy.

Conversely, non-critical thinking is characterized by narrower, monodisciplinary knowledge and a closed approach to information. This process is irrational, passive, and authoritarian, with a tendency to rely on secondary sources and ambiguous terminology (Košťálová and Šafránková, 2007).

Individual and Creative Aspect of Critical Thinking

Heick (2018) points to the transformative nature of critical thinking. The ability to re-evaluate and change one's view on a problem after in-depth analysis is a significant sign of this process. Every critical-thinking individual creates their own, unique system of reasoning, based on individual schemas, intellectual tools, and knowledge. This process is idiosyncratic and cannot be reduced to a universal template.

Methodologies for the Development of Critical Thinking in Education

The development of critical thinking should begin in the early stages of education. Fisher (1997) emphasizes the importance of asking the right questions. "Good" questions should have these qualities:

- Avoiding binary answers: they do not lead to simple "yes/no" answers.
- Cognitive dissonance: they cause mental unease in students and encourage them to seek explanations.
- Openness: they are rarely based on certainty and require an open, reflective approach.
- Productivity: they generate new ideas and knowledge.

Zoller (2012) adds that in addition to the right questions that require expressing one's own opinion and stance, it is important to let students ask questions themselves.

He argues that children's questions are not primarily aimed at getting exact answers but rather at understanding a deeper meaning, for example, emotional or causal. The mistake often lies on the side of adults, who do not provide adequate, complex answers to these questions.

Zoller also identifies other methods for developing critical thinking, such as:

- Brainstorming and heart storming: focused on sensory memories and associations.
- Fantasy journeys and daydreaming: stimulating creative reasoning.
- Movement games and role-playing: allowing for experimentation with different perspectives.
- Drawing and visual arts: supporting creativity and the perception of similarities and differences.

Heick (2018) concludes by summarizing critical thinking as a multi-phase process that includes:

- Collecting and compiling knowledge.
- Creating understanding.
- Evaluating one's own work.
- Formulating conclusions for a specific audience and format, e.g., an argumentative essay for a teacher.

Conclusion

This study confirms that critical and creative thinking are not contradictory, but are mutually reinforcing processes with significant synergistic potential within the context of modern educational paradigms. While traditional approaches often viewed them in isolation—critical thinking as logical analysis and evaluation, and creative thinking as the generation of new ideas—the current challenges of the 21st century require their integration and simultaneous development. Critical thinking, defined as a systematic and self-regulating process, is the foundation for effective problem-solving and the formulation of informed conclusions. It involves cognitive operations such as analysis, evaluation, and inference, while its quality depends on the development of intellectual virtues such as humility, courage, and integrity. Without these virtues, thinking would be susceptible to prejudices and logical fallacies. Creativity, on the other hand, adds dynamism and innovation to this process. As Vygotsky emphasizes, it is a latent ability that transcends routine thought patterns. It is precisely the synergy of these two approaches—where critical reflection refines creative ideas and the creative search for alternatives enriches critical evaluation—that leads to the development of more complex and adaptable thinking in students. To achieve this synergy, it is essential for pedagogical methods to transition from the passive transfer of information to active and holistic education. The authors recommend didactic innovations that stimulate not only critical questioning but also creative processes such as brainstorming, imaginary journeys, and role-playing. The final recommendations for curricular changes aim to support the holistic development of cognitive competencies, thereby effectively preparing students for the complex challenges of the present and the future.

List of bibliographic references

BEDNARZ, T., 2011. Developing Critical Thinking Skills. [online]. Majorium Business Press. [cited 2019-02-18]. Available at: <https://majorium.wordpress.com/2013/11/26/seven-components-of-critical-thinking-2/>

BLOOM, S. B., 1956. Taxonomy of Educational Objectives. Addison-Wesley Longman Ltd. ISBN 978-05-8228-010-6.

FISHER, R., 1997. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, ISBN 80- 7178-966-6.

FONG, C. J. et al., 2017. Meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. In: Thinking Skills and Creativity. Vol. 26, p. 71-83. ISSN 1871-1871.

GAVORA, P., 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In Kolláriková, Z. a kol. Východiská ku kritickému mysleniu, teória a prax. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-85756-18-8.

GAVORA, P., 1996. Výskumné metódy v pedagogike. Bratislava: MPC. ISBN 978-8022311-73-1.

GAVORA, P., 2003. Rozvoj porozumenia textu. In: GAVORA, P. a O. ZÁPOTOČNÁ, eds. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1869-8.

GAVORA, P., 2008. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: UK. ISBN 978-80- 2232391-8.

GAVORA, P. et al., 2008. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89123-57-7.

GLASER, E. M., 1972. An experiment in the development of critical thinking. New York: AMS Press. ISBN 04-04558-43-7.

GLASER, B. G., 2008. Doing quantitative grounded theory. [online]. Mill Valley, CA: Sociology Press. [cited 2018-10-20]. Available at: <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol-9-no-21.pdf>

GRECMANOVÁ, H. et al., 2000. Podporujeme aktívny myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

GRECMANOVÁ, H. a E. URBANOVSKÁ, 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-73-8.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a P. NOVOTNÝ, 2000. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

HALPERN, F. D., 1984. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Hillsdale, NJ: Erlbaum. ISBN 18-48726-29-5.

HALPERN, F. D., 1998. Teaching for critical thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. In: The American Psychologist. [online]. [cited 2025-09-21]. Available at: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

HALPERN, F. D., 2000. Psychológia kritického myslenia. St. Peterburg: Nakladatel'stvo Peter. ISBN 5-314-00122-5.

HAMPLE, D., 1985. A Third Perspective on Argument. In: Philosophy and Rhetoric. Vol. 18, No. 1, p. 1-22. ISSN 1527-2079.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2010. Velký psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

KLOOSTER, D., 2000. Co je kritické myšlení?. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, (1-2). ISSN 1214-5823.

MALACH, eds. Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání. Ostrava: PF OU, s. 124-140. ISBN 978-80-7464-865-6.

KOŠŤÁLOVÁ, H., 2002. Přemýšlíme znovu o kritickém myšlení: o diskusi I. Nizovské s D. Kloosterem. [online]. In: Kritické listy. [cited 2025-09-21]. ISSN 1214-5823. Available at: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_premyslime

LAI, E. R., 2011. Critical Thinking: A Literature Review Research Report. [online]. London: Parsons Publishing. [cited 2019-02-05]. Available at: <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>

LIPMAN, M., 1988. Critical thinking - what can it be? Educational Leadership.

MASLOW, H. A., 1999. Toward a psychology of being. J. University of Michigan, ISBN 978-04-7129-309-5.

PAUL, R., 1992. Critical Thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. Rohnert Park CA: Foundation for Critical Thinking. ISBN 0-944583-07-5.

PAUL, R. a A. J. A. BINKER, 1990. Strategies: Thirty-Five Dimensions of Critical Thinking. [online]. [cited 2019-04-05]. Available at: <https://www.criticalthinking.org/data/pages/93/2dc1156cb915ed5e2d4de94d2bfe79e9513644fd4c683.pdf>

PAUL, R. a L. ELDER, 2000. The Elements of Critical Thinking. [online]. [cited 2025-09-21]. Available at: <http://louisville.edu/ideastoaction/about/criticalthinking/framework>

PAUL, R. a L. ELDER, 2003. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. [online]. [cited 2019-04-11]. Available at: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

PAUL, R. a L. ELDER, 2006. Critical thinking: The nature of critical and creative thought. In: Journal of Developmental Education. Vol. 30, No. 2., ISSN 08943907.

PAUL R. a L. ELDER, 2008. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. [online]. Foundation for Critical Thinking Press. [cited 2025-09-21]. Available at: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

RUISEL, I., 2005. Múdrost' v zrkadle vekov. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-1059

RUISEL, I., 2008. Od inteligencie k múdrosti. In: Psychologické dny: Já & my a oni. [online]. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností. [cited 2025s-09-21]. Available at: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>

SCRIVEN, M., 1985. Critical for survival. [online]. National Forum, Baton Rouge. [cited 2025-09-21]. Available at: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198505_paul2.pdf

SCRIVEN, M. a R. PAUL, 1987. Defining critical thinking. [online]. [cited 2018-10-20]. Available at: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

ŠAFRÁNKOVÁ, K. a H. KOŠŤÁLOVÁ, 2007. Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele. Praha: Občanské sdružení Kritické myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

VYGOTSKY, S. L., 1997. Educational Psychology. CRC Press. ISBN 978-18-7820-515-5.

WATSON, G. a E. M. GLASER, 2000. Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia. Forma C. Bratislava: Psychodiagnostika.

WILLINGHAM, D. T., 2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach? [online]. In: American Educator. [cited 2025-09-21]. Available at: http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf

ZOLLER, E., 2012. Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoju myšlení i kultivaci osobnosti dětí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0096-3.

Kontakt na autorov

PhDr. Ernest Kováč, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Sklabinská 1
835 17 Bratislava

Mgr. Oto Múčka
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta, Teologický inštitút
Spišská Kapitula 12, 053 04 Spišské Podhradie

ANALYSE DER WECHSELWIRKUNGEN ZWISCHEN PERSÖNLICHKEITSAKTOREN, EMOTIONALER DISSONANZ UND ENTSCHEIDUNGSPARALYSE IM KONTEXT DER BERUFSSWAHL MIT SCHWERPUNKT AUF DER INTERVENIERENDEN ROLLE DES KRITISCHEN DENKENS

Ernest Kováč, Ervín Weiss

Abstract: Der vorliegende Beitrag untersucht die Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsfaktoren, emotionaler Dissonanz und Entscheidungsparalyse im Kontext der Berufswahl. Das primäre Ziel besteht darin, zu analysieren, wie kritisches Denken als Interventionsfaktor wirkt, der dysfunktionale Entscheidungsprozesse mildern oder überwinden kann. Die Forschung konzentriert sich auf die Identifizierung spezifischer kognitiver und emotionaler Hindernisse, die Einzelpersonen daran hindern, effektive Karriere-entscheidungen zu treffen. Auf der Grundlage einer theoretischen Analyse und empirischer Daten werden praktische Anwendungen des kritischen Denkens in Beratungs- und Bildungsprogrammen vorgeschlagen, um die Selbstwirksamkeit und Autonomie im Prozess der Berufswahl zu verbessern.

Schlüsselwörter: Kritisches Denken, Berufswahl, Entscheidungsunfähigkeit, emotionale Dissonanz, Persönlichkeitsfaktoren, Berufsberatung.

Einleitung

Die Berufswahl stellt einen der wichtigsten Meilensteine in der Entwicklung eines Menschen dar. Obwohl dieser Prozess als rational und zielgerichtet angesehen wird, geht er oft mit erheblichen emotionalen und persönlichen Schwierigkeiten einher. Diese Hindernisse können zu Entscheidungsunfähigkeit, emotionaler Dissonanz und verminderter Selbstwirksamkeit führen. Vor dem Hintergrund des derzeitigen dynamischen Arbeitsmarktes und der komplexen sozioökonomischen Bedingungen gewinnt eine effektive Karriere-entscheidung noch mehr an Bedeutung.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren (wie Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit), emotionaler Dissonanz (Wahrnehmung eines Widerspruchs zwischen den eigenen Präferenzen und sozialen Erwartungen) und Entscheidungsunfähigkeit (Unfähigkeit, eine endgültige Entscheidung zu treffen) näher zu untersuchen. Die primäre Hypothese lautet, dass kritisches Denken als entscheidender Interventionsfaktor dienen kann, der es dem Einzelnen ermöglicht, Alternativen systematisch und rational zu bewerten, versteckte Vorurteile zu identifizieren und emotionalen Druck abzubauen. Dieser Beitrag zielt darauf ab, einen theoretischen Rahmen für das Verständnis dieser komplexen Wechselwirkungen zu bieten und praktische Anwendungen im Bereich der Berufsberatung vorzuschlagen, die dazu beitragen könnten, die genannten dysfunktionalen Prozesse zu überwinden.

Historische Entstehung und theoretische Konzeptualisierungen im Kontext der Erziehungswissenschaften

⁴ Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy projektu KEGA č. 016UKF-4/2025 „Kultúrne a etické hodnoty vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov“.

In der heutigen dynamischen Informationsumgebung, die durch Datenüberflutung und die ständige Konfrontation mit unterschiedlichen Meinungen gekennzeichnet ist, ist kritisches Denken zu einer der Schlüsselkompetenzen für Anpassung und Selbstverwirklichung geworden. Trotz seiner allgemein anerkannten Bedeutung für effektive Entscheidungsfindung und Problemlösung fehlt es im akademischen Diskurs an einer einheitlichen, allgemein akzeptierten Definition dieses Konstrukts. Die bestehende konzeptionelle Ambivalenz hat zu strukturellen Unstimmigkeiten und epistemologischen Kontroversen zwischen Psychologen, Philosophen, Pädagogen und Theoretikern geführt (Aizikovitsh-Udi, 2011). Das Ziel dieses Beitrags ist es daher, einen systematischen Überblick über die historische Entwicklung, die theoretische Definition und die Schlüsselkomponenten des kritischen Denkens zu geben, wobei der Schwerpunkt auf seinem interdisziplinären Charakter und seinen praktischen Implikationen liegt.

Die Geschichte der Erforschung des kritischen Denkens zeigt, dass dieses Phänomen nicht monolithisch konzipiert wurde, sondern vielmehr als evolutionärer Prozess mit Beiträgen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Während einige Autoren, wie Galotti (1989), kritisches Denken auf „alltägliches, informelles Denken“ reduzieren, schlagen andere komplexere und normative Modelle vor. Shafersman (1991, in Aizikovitsh-Udi, 2011) definiert es beispielsweise als aktives Hinterfragen traditioneller Überzeugungen und Erarbeiten alternativer Lösungen, was es von der passiven Aufnahme von Informationen unterscheidet. Lipman (2003) betont, dass sich kritisches Denken durch seine Genauigkeit, Konsequenz und Selbstkorrekturfähigkeit vom gewöhnlichen Denken unterscheidet, während Paul (1993) es als einen systematischen und zielgerichteten Prozess versteht, der auf die Verbesserung der Qualität von Denkopoperationen abzielt.

Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist sich jedoch einig, dass die Grundlagen des kritischen Denkens vom amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey gelegt wurden. In seinen Werken, insbesondere in *How We Think* (1910), führte er den Begriff „kritisches Denken“ ein, den er mit einer „wissenschaftlichen Geisteshaltung“ gleichsetzte. Dewey verwendete für dieses Konzept Synonyme wie „reflexives Denken“ oder „Reflexion“. Er charakterisierte es als aktive, beharrliche und sorgfältige Bewertung jeder Überzeugung auf der Grundlage der ihr zugrunde liegenden Gründe und der sich daraus ergebenden Konsequenzen. Dieser Ansatz von Dewey, der die aktive Untersuchung von Ideen anstelle ihrer passiven Akzeptanz betont, gilt bis heute als Grundstein der modernen Theorie des kritischen Denkens (Turan, Fidan, Yildiran, 2019).

Kognitive und metakognitive Komponenten des kritischen Denkens

Kritisches Denken ist keine einzelne Fähigkeit, sondern vielmehr eine komplexe Reihe kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten. Metakognitives Verständnis oder „Denken über das Denken“ ist für die Selbstregulierung und Reflexion der eigenen Denkprozesse unerlässlich. Ennis (1991, 1993) definierte kritisches Denken als eine reflexive und praktische Tätigkeit, die zu rationalen Überzeugungen oder Handlungen führt. Seine Taxonomie unterteilt kritisches Denken in Dispositionen und Fähigkeiten (Kompetenzen).

Zu den Schlüsselkompetenzen gehören:

- Analyse von Aussagen – Zerlegung von Argumenten und Identifizierung ihrer logischen Struktur.
- Bewertung der Zuverlässigkeit einer Quelle – Beurteilung der Glaubwürdigkeit, Objektivität und Kompetenz einer Informationsquelle.

- Deduktion und Induktion – Ableitung logischer Schlussfolgerungen aus Prämissen und Formulierung von Verallgemeinerungen auf der Grundlage spezifischer Beobachtungen.
- Identifizierung impliziter Annahmen – Erkennen versteckter Prämissen, auf denen jeweilige Argumente basieren.
- Unterscheidung zwischen Korrelation und Kausalität – eine wichtige kognitive Fähigkeit, die verhindert, dass zwei Phänomene ungerechtfertigt als Ursache und Wirkung miteinander in Verbindung gebracht werden, auch wenn zwischen ihnen nur eine statistische Korrelation besteht.

Diese Fähigkeiten sind miteinander verbunden und ermöglichen durch ihr Zusammenwirken eine effektive Verarbeitung von Informationen und die Bildung logisch konsistenter Schlussfolgerungen.

Eine der wichtigsten Funktionen des kritischen Denkens ist seine Fähigkeit, als Gegengewicht zum kognitiven Autopiloten zu dienen, d. h. zu automatischen und oft unbewussten Reaktionen (Rutherford, 2020). Diese Reaktionen werden durch unsere mentalen Modelle bestimmt – implizite Schemata, die der Einzelne zur Vereinfachung der Realität erstellt. Obwohl mentale Modelle uns die täglichen Entscheidungen erleichtern, indem sie uns vorgefertigte Bezugsrahmen liefern, können sie ohne kritisches Denken zu Fehlurteilen führen und kognitive Verzerrungen verstärken. Kritisches Denken ermöglicht es uns, diese unbewussten Modelle zu reflektieren und in Frage zu stellen, wodurch unsere Objektivität und rationale Autonomie erhöht wird.

Kritische Denker sind mit den gängigen logischen Fehlschlüssen (engl. *logical fallacies*) vertraut, welche die Gültigkeit einer Argumentation untergraben. Zu den häufigsten gehören:

- Argumentum ad hominem – Angriff auf den Charakter oder die Motivation des Gegners anstelle des Inhalts seines Arguments.
- Straw man fallacy – Vereinfachung oder Verzerrung des Arguments des Gegners, um dessen Widerlegung zu erleichtern.
- False dichotomy – Darstellung von nur zwei Möglichkeiten, obwohl es mehrere Alternativen gibt.

Das Bewusstsein und die Fähigkeit, diese Fehler zu erkennen, ist für einen kritischen Denker unerlässlich, um schwache Argumente zu dekonstruieren und eigene, logisch fundierte Schlussfolgerungen zu konstruieren (UFMCS, The Applied Critical Thinking Handbook, 2015).

Der historische Überblick und die theoretische Analyse deuten darauf hin, dass kritisches Denken ein dynamisches und komplexes Konstrukt ist. Obwohl es eine Vielzahl von Definitionen gibt, herrscht eine Einigkeit darüber, dass es sich um eine Reihe von kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten handelt, die auf die Analyse und Bewertung von Überzeugungen und das Ziehen logischer Schlussfolgerungen ausgerichtet sind. Für die weitere Entwicklung der Forschung und der pädagogischen Praxis ist es jedoch unerlässlich, die anhaltende konzeptionelle Unklarheit zu überwinden und einen gewissen Konsens hinsichtlich einer operativen Definition zu erzielen. Nur so ist es möglich, valide empirische Forschung durchzuführen, Ergebnisse aus verschiedenen Studien zu vergleichen und die Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen zur Förderung des kritischen Denkens effektiv zu bewerten (Dwyer, Hogan, Stewart, 2011). Die Implementierung des kritischen Denkens in Bildungssysteme ist entscheidend für die Vorbereitung künftiger Generationen, die in der Lage sein werden, sich in einer informationsüberfluteten Welt mit dem

erforderlichen Maß an Rationalität, Autonomie und kognitiver Flexibilität zurechtzufinden.

Kritisches Denken als Synergie von Fähigkeiten und Dispositionen

In der Diskussion über Bildung und kognitive Entwicklung ist der Begriff „kritisches Denken“ zum Synonym für die geistigen Fähigkeiten geworden, die für den Erfolg in einer komplexen und sich ständig verändernden Welt unerlässlich sind. Trotz des allgemeinen Konsenses über seine Bedeutung besteht in akademischen und pädagogischen Kreisen nach wie vor ein unvollständiges Verständnis dieses Phänomens. Ursprüngliche Konzepte konzentrierten sich oft ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten (z. B. Analyse, Bewertung, Schlussfolgerung), was zu einer reduktionistischen Sichtweise führte, die einen wesentlichen Teil seines Wesens ignorierte. Dieser Beitrag konzentriert sich auf eine umfassende Definition des kritischen Denkens als Synergie zweier miteinander verbundener Komponenten: kognitive Fähigkeiten und affektive Dispositionen. Das Ziel ist es, darauf hinzuweisen, dass die Entwicklung von Fähigkeiten ohne die Kultivierung von Dispositionen unzureichend ist und zu einer unvollständigen Kompetenz führt, die ungenutzt bleiben kann.

Fähigkeiten vs. Dispositionen

Kritisches Denken beinhaltet nach Ansicht vieler Autoren (Cesur & Yaralı, 2019) zwei komplementäre Komponenten. Kognitive Fähigkeiten sind technische Fertigkeiten und Werkzeuge, die uns kritisches Denken ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise die Fähigkeit, Argumente zu analysieren, die Glaubwürdigkeit von Quellen zu bewerten oder logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Fähigkeiten können durch direkten Unterricht und Übungen erworben und entwickelt werden.

Dispositionen sind hingegen als charakterliche Komponente anzusehen. Sie beschreiben nicht, was ein Mensch *kann*, sondern vielmehr, was er bereit ist, zu tun. Es handelt sich um eine innere Motivation, eine Haltung oder Neigung, kritisches Denken bei der Lösung von Problemen, der Bewertung von Ideen oder der Entscheidungsfindung anzuwenden (Giancarlo & Facione, 2001). Diese affektive Dimension des kritischen Denkens betrifft die Persönlichkeitsmerkmale wie Neugier, Offenheit gegenüber unterschiedlichen Meinungen, geistige Demut und die Bereitschaft, die eigenen Überzeugungen zu überdenken. Dispositionen funktionieren nicht als statische Eigenschaften, sondern eher als Gewohnheiten des Geistes, die sich durch langjährige Praxis und Reflexion entwickeln.

Die Beziehung zwischen Fähigkeiten und Dispositionen ist symbiotisch. Wie Facione et al. (1995) betonen, bedeuten Fähigkeiten *die Fertigkeiten, über die wir verfügen*, während Dispositionen die *Motivation darstellt, die uns dazu veranlasst, sie einzusetzen*. Man kann über hervorragend entwickelte kognitive Fähigkeiten verfügen, aber wenn man nicht die innere Motivation, den Mut oder die Bereitschaft hat, sie einzusetzen, bleiben sie passiv. Aizikovitsh-Udi und Cheng (2015) stellen daher zu Recht fest, dass effektives kritisches Denken eine synergetische Verbindung beider Komponenten ist. Nur ihr Zusammenwirken ermöglicht es, das Potenzial des kritischen Denkens voll auszuschöpfen.

Warum sind Dispositionen genauso wichtig wie Fähigkeiten?

Die Entwicklung des kritischen Denkens in der Praxis besteht nicht nur darin, Techniken wie beispielsweise die Dekonstruktion von Argumenten zu beherrschen. Ebenso wichtig ist es, eine innere Haltung zu entwickeln, die dazu führt, dass man sich

aktiv am Denkprozess beteiligt. Aktuelle Forschungsergebnisse (Ullmann, 2022) bestätigen, dass Fähigkeiten zwar relativ leicht erlernt werden können, Dispositionen jedoch gepflegt werden müssen. Ohne diese innere Disposition bleiben kognitive Fähigkeiten „auf dem Papier“ und kommen im realen Leben nicht zum Tragen.

Warum ist das so? Dispositionen wie geistige Neugierde regen uns dazu an, nach neuen Informationen zu suchen und unbekannte Perspektiven zu erforschen. Aufgeschlossenheit ermöglicht es uns zu akzeptieren, dass unsere eigenen Überzeugungen falsch sein können, und geistige Demut führt dazu, dass wir uns nicht schämen, Fehler zuzugeben. Ohne diese Charaktereigenschaften könnte selbst der beste Analytiker einer Bestätigungsverzerrung erliegen, nur Informationen suchen, die seine bestehenden Ansichten bestätigen, und diejenigen ignorieren, die sie widerlegen. In diesem Zusammenhang wird kritisches Denken eher zu einer Abwehr gegen unobjektives Denken als zu einem Mittel zur Suche nach der Wahrheit.

Der Delphi-Bericht

Die Bedeutung der Anerkennung beider Komponenten – der kognitiven und der affektiven – wurde 1990 im Delphi-Bericht unter der Leitung von Peter A. Facione formalisiert. Dieser Bericht wurde mit dem Ziel erstellt, die Unklarheit der Definitionen des kritischen Denkens zu überwinden, die dessen systematische Entwicklung behinderte. Eine Gruppe internationaler Experten einigte sich im Rahmen dieses Projekts auf zwei Hauptdimensionen des kritischen Denkens:

1. Kognitive Fähigkeiten – dazu zählen Interpretation, Analyse, Bewertung, Schlussfolgerung, Erklärung und Selbstregulierung. Diese Fähigkeiten stellen das dar, was wir tun, wenn wir kritisch denken.

2. Affektive Dispositionen – diese Dispositionen sind innere Einstellungen, die uns zu diesem Denken führen. Der Bericht identifizierte Schlüsseldispositionen wie Neugier, Fleiß bei der Suche nach relevanten Informationen, Rationalität bei der Beurteilung von Dingen, Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, die eigenen Ansichten zu überdenken (Facione, 1990).

Der Delphi-Bericht schuf auf diese Weise einen umfassenden Rahmen, der bis heute als Grundlage für die Vermittlung und Bewertung von kritischem Denken dient. Er zeigte, dass effektive Programme nicht nur auf das Training von Fähigkeiten ausgerichtet sein sollten, sondern auch auf die Förderung der inneren Einstellung und Motivation der Schüler.

Die abschließende Bewertung zeigt, dass kritisches Denken mehr als nur eine Reihe analytischer Fähigkeiten ist. Es ist eine komplexe kognitive und charakterliche Eigenschaft, die die Fähigkeit zum vernünftigen Denken mit der Bereitschaft und Motivation dazu verbindet. Fähigkeiten geben uns Werkzeuge an die Hand, aber unsere Veranlagung gibt uns den Grund und den Mut, sie einzusetzen. Ohne Neugier, Offenheit und geistige Demut kann selbst der intelligenteste Geist Opfer seiner eigenen Vorurteile und emotionalen Verzerrungen werden. Daher sollten moderne Bildungsansätze beide Komponenten gleichermaßen betonen. Nur so kann eine Generation herangezogen werden, die nicht nur in der Lage ist, Informationen zu analysieren, sondern auch ständig zu lernen, sich anzupassen und ihre eigenen Meinungen im Lichte neuer Erkenntnisse ehrlich zu überdenken.

Analyse des kritischen Denkens als kognitiver Fähigkeit

In der Psychologie, insbesondere im Bereich der kognitiven Psychologie und der Entscheidungstheorie, hat sich der Begriff der kognitiven Reflexion (engl. *cognitive reflection*) als Schlüsselkonstrukt für das Verständnis menschlicher Denkprozesse

etabliert. Dieses Konzept wurde erstmals von Frederick (2005) explizit als die Fähigkeit oder das Bestreben definiert, über eine bestimmte Frage nachzudenken und gleichzeitig dem Drang zu einer intuitiven, spontanen Reaktion, die einem als erstes in den Sinn kommt, erfolgreich zu widerstehen. Fredericks Konzept befasst sich nicht nur mit kognitiven Fähigkeiten, sondern auch mit der Willenskraft, also der Fähigkeit, automatische Denkprozesse bewusst zu hemmen. Dies ist entscheidend für die Unterscheidung zwischen Situationen, in denen das intuitive oder das rationale kognitive System dominiert.

Fredericks Arbeit schuf die Grundlage für die Entwicklung des Cognitive Reflection Test (CRT), der zu einem standardisierten Instrument zur Messung der Tendenz wurde, sich auf intuitives oder analytisches Denken zu verlassen. Später wurde dieses Konzept von Sirota et al. (2020) erweitert, die die kognitive Reflexion in zwei Unterdimensionen unterteilten: numerisch und verbal, wodurch eine spezifischere Analyse des Einflusses verschiedener Arten von Reizen auf das analytische Denken ermöglicht wurde. Die numerische Reflexion bezieht sich auf Probleme mit numerischem Inhalt, während die verbale Reflexion sich auf Situationen bezieht, die logisches Denken über verbales Material erfordern.

Kahnemans Theorie von zwei Systemen

Die theoretischen Grundlagen für das Konzept der kognitiven Reflexion lieferte die bahnbrechende Arbeit von Daniel Kahneman (2011) über die Theorie der dualen Informationsverarbeitung. Kahneman, Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften, beschrieb die Funktionsweise des menschlichen Geistes nach dem Prinzip zweier unterschiedlicher, aber miteinander interagierender kognitiver Systeme:

- *System 1*: Es handelt sich um eine intuitive, automatische und schnelle Art der Informationsverarbeitung, die mit minimalem kognitivem Aufwand und weitgehend außerhalb unserer bewussten Kontrolle abläuft. Dieses System erzeugt sofortige Urteile, Assoziationen und Heuristiken, die es uns ermöglichen, schnell auf alltägliche Situationen zu reagieren, wie z. B. das Erkennen von Gesichtsausdrücken, das schnelle Addieren kleiner Zahlen oder die Reaktion auf Gefahren. Obwohl es effektiv ist, ist es anfällig für kognitive Verzerrungen und Fehler in Situationen, die eine tiefere Analyse erfordern.

- *System 2*: Stellt ein rationales, langsames und bewusst kontrolliertes System dar. Es erfordert einen erheblichen Einsatz kognitiver Ressourcen und Anstrengungen. Es wird bei der Lösung anspruchsvollerer kognitiver Aufgaben aktiviert, wie z. B. komplexes mathematisches Denken, logische Schlussfolgerungen, Planen oder das Bilden komplexerer Urteile. Während System 1 intuitiv ist, ist System 2 kritisch und analytisch, was es ihm ermöglicht, die Ergebnisse von System 1 zu überwachen und zu korrigieren.

Kognitive Reflexion als Interaktionsprozess zwischen System 1 und System 2

Kognitive Reflexion ist nicht nur eine abstrakte Fähigkeit, sondern eine konkrete Manifestation des dynamischen Zusammenspiels zwischen diesen beiden Systemen. System 1 generiert kontinuierlich erste Antworten und Urteile, die bei einem kritischen Denker von System 2 unter die Lupe genommen werden. In einer Situation, in der die erste, intuitive Antwort wahrscheinlich falsch ist, ermöglicht die kognitive Reflexion die bewusste Aktivierung von System 2, das die Kontrolle übernimmt, das Problem analysiert und nach einer genaueren Lösung sucht.

Ein Beispiel hierfür ist die klassische Frage aus dem CRT-Test: „Ein Schläger und ein Ball kosten zusammen 1,10 €. Der Schläger ist 1 € teurer als der Ball. Wie viel kostet der Ball?“ Die intuitive Antwort von System 1 lautet 10 Cent. Die kognitive Reflexion stellt jedoch genau die innere Kontrolle dar, die uns dazu veranlasst, diese Antwort in Frage zu stellen. System 2 wird daraufhin aktiviert, führt eine einfache algebraische Operation durch ($x + (x+1) = 1,10$) und kommt zu dem richtigen Schluss, dass der Ball 5 Cent kostet.

Das Konzept der kognitiven Reflexion bietet uns einen wertvollen Rahmen, um zu verstehen, warum Menschen in identischen Situationen unterschiedliche Entscheidungen treffen. Diese Fähigkeit ist entscheidend für effektive Entscheidungsfindung und die Überwindung kognitiver Verzerrungen. Das Verständnis dieser Dynamik hat wichtige Auswirkungen auf verschiedene Bereiche, von der Psychologie bis zum wirtschaftlichen Verhalten. Aus pädagogischer Sicht ist es wichtig zu betonen, dass die Entwicklung kognitiver Reflexion nicht nur im Mathematik- oder Logikunterricht, sondern auch in alltäglichen Lebenssituationen, in denen schnelle, intuitive Entscheidungen zu Fehlurteilen führen können, angestrebt werden sollte. Anstatt uns auf automatische Prozesse zu verlassen, sollten wir die Entwicklung kritischer, analytischer und selbstregulierender Denkprozesse fördern.

Disposition ist eine innere Haltung, die den Einzelnen zur Anwendung kritischen Denkens motiviert.

Wenn wir tiefer über das Wesen des kritischen Denkens nachdenken, stellen wir fest, dass seine Definition nicht nur eine Reihe logischer Operationen umfasst. Ebenso wichtig ist die affektive, also emotionale und charakterliche Dimension, die Psychologen als Disposition bezeichnen. Diese Dimension stellt die innere Motivation und Bereitschaft eines Menschen dar, seine kognitiven Fähigkeiten in Situationen einzusetzen, die eine durchdachte Bewertung, Entscheidung oder Problemlösung erfordern. Mit anderen Worten: Kritisches Denken bedeutet nicht nur, was wir denken können, sondern es verkörpert auch die Tatsache, ob wir überhaupt bereit sind, uns auf einen solchen Denkprozess einzulassen.

Mehrere Theoretiker, wie Facione und seine Kollegen (1995, 2000), betonen, dass Fähigkeiten zwar Werkzeuge sind, die uns zur Verfügung stehen (z. B. die Analyse von Informationen), Dispositionen jedoch als Charaktereigenschaften und Einstellungen wahrzunehmen sind, die uns dazu veranlassen, diese Werkzeuge aktiv zu nutzen. Das ist genau der Unterschied zwischen teurem Werkzeug, das man in der Garage hat, aber nie benutzt, und dem Werkzeug, das man regelmäßig für Reparaturen einsetzt.

Auf diese wichtige Dualität wies auch der Forscher Sosu (2012) hin, der betonte, dass die häufige Verwechslung oder Vermischung von Fähigkeiten und Dispositionen deren Messung äußerst kompliziert macht. Einfach ausgedrückt: Wie können wir genau messen, ob jemand gut im kritischen Denken ist, wenn wir nicht unterscheiden können, ob dies daran liegt, dass er über entwickelte Fähigkeiten verfügt oder dass er innerlich motiviert und bereit ist, diese anzuwenden? Laut Sosua ist es für eine zuverlässige Untersuchung unerlässlich, zwischen der Bereitschaft zum kritischen Denken und der Fähigkeit dazu zu unterscheiden.

Um diese Unklarheit zu überwinden, hat Sosu (2012) eine Skala vorgeschlagen, die sich auf zwei zentrale und scheinbar gegensätzliche Dimensionen der Disposition konzentriert: reflexiver Skeptizismus und kritische Offenheit. Diese beiden Begriffe stellen einen ausgewogenen Ansatz dar, der verhindert, dass das Denken in Extreme verfällt.

Reflexiver Skeptizismus: Vorsicht als Tugend

Reflexiver Skeptizismus bezieht sich auf unsere innere Neigung, Annahmen und gängige Normen in Frage zu stellen. Es ist eine Haltung, die uns dazu veranlasst, Informationen, Argumente oder Meinungen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern sie einer kritischen Bewertung zu unterziehen. Menschen mit einem hohen Maß an Skepsis geben sich nicht mit der ersten Antwort zufrieden, sondern suchen bewusst und überlegt nach Gründen und Beweisen. Diese Disposition ist im Grunde genommen eine intellektuelle Vorsicht, die uns davor schützt, Informationen ohne ausreichende Begründung unkritisch zu akzeptieren (Sosu, 2012). Es ist genau das Gefühl, wenn Ihnen etwas „nicht passt“ und Sie sich deshalb entschließen, die Fakten zu überprüfen.

Kritische Offenheit: Neugier und Flexibilität

Auf der anderen Seite ist kritische Offenheit als unsere Bereitschaft anzusehen, alternative Perspektiven in Betracht zu ziehen und neue Ideen anzunehmen, auch wenn sie unseren bisherigen Ansichten widersprechen. Diese Disposition spiegelt geistige Neugier und Flexibilität im Denken wider. Menschen, die kritisch offen sind, suchen aktiv nach verschiedenen Quellen und Meinungen, was ihnen ein breiteres und umfassenderes Verständnis komplexer Probleme ermöglicht. Kritische Offenheit schützt uns vor kognitiver Rigidität und ermöglicht es uns, unsere Meinung angesichts neuer, überzeugender Beweise zu ändern. Ohne sie könnten wir in unseren eigenen Überzeugungen intellektuell isoliert werden (Sosu, 2012).

Synergie von Skepsis und Offenheit

Es ist wichtig zu betonen, dass reflexiver Skeptizismus und kritische Offenheit sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen. Nur in ihrer Synergie liegt das wahre Potenzial des kritischen Denkens. Skeptizismus hindert uns daran, die Meinungen anderer blind zu übernehmen, während Offenheit uns davon abhält, in unseren eigenen Meinungen starr zu werden. Es handelt sich um ein dynamisches Gleichgewicht: Wir müssen skeptisch genug sein, um nicht leicht manipulierbar zu sein, und gleichzeitig offen genug, um akzeptieren zu können, dass es andere gültige Perspektiven gibt, die uns weiterbringen können.

Daher sollte im Prozess der Entwicklung des kritischen Denkens nicht nur die Fähigkeit zum Denken trainiert werden, sondern auch die Bereitschaft und der Wille dazu. Bildungs- und Beratungsprogramme sollten den Schwerpunkt auf die Förderung dieser Charaktereigenschaften legen, da ohne sie die kognitiven Fähigkeiten des kritischen Denkens nicht ausreichend genutzt werden können.

Charakteristik von Hochschulstudierenden und Herausforderungen bei der Berufswahl

Hochschulstudierende befinden sich in einer entscheidenden Entwicklungsphase (Arnett, 2004), die mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist, die ihre Berufswahl beeinflussen können. Diese Phase, die oft als beginnendes Erwachsenenalter bezeichnet wird, zeichnet sich durch fünf grundlegende Merkmale aus:

- Instabilität – häufiger Wechsel des Wohnorts, des Arbeitsplatzes und der Beziehungen.
- Möglichkeiten – eine optimistische Einstellung, die die Vielzahl der beruflichen und privaten Möglichkeiten widerspiegelt, die den Studierenden offenstehen.

- Selbstfokussierung – relative Freiheit von familiären Verpflichtungen, die es ermöglicht, sich auf die persönliche Entwicklung zu konzentrieren.
- Das Gefühl, „dazwischen“ zu sein – das subjektive Gefühl, dass man kein Jugendlicher mehr ist, sich aber noch nicht als vollwertiger Erwachsener fühlt.
- Identitätsfindung – aktives Suchen und Ausprobieren verschiedener sozialer und beruflicher Rollen.

Mehreren Studien zufolge nehmen emotionale und persönliche Schwierigkeiten bei der Berufswahl mit zunehmendem Alter ab, während die berufliche Reife und die Stabilität der Identität zunehmen (Baňasová & Farkšová, 2020; Sollárová, 2016; Healy et al., 1985, 1987). Dennoch gibt es weiterhin spezifische Faktoren, die diesen Prozess erschweren.

Faktoren, die Einfluss auf Unentschlossenheit in Bezug auf die Karriere haben

Eines der Hauptprobleme, mit denen Studierende konfrontiert werden, ist der Mangel an praktischer Erfahrung. Eine Umfrage der SAAVŠ (2021) ergab, dass fast die Hälfte der Bachelor-Studierenden und ein erheblicher Teil der Master-Studierenden kein Praktikum in ihrem Fachbereich absolviert haben. Dieser Mangel an praktischer Erfahrung kann zu erhöhter Unentschlossenheit führen, da die Studierenden nicht über ausreichende praktische Kenntnisse verfügen, um ihre Karrieremöglichkeiten realistisch einschätzen zu können.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die unzureichende Berufsvorbereitung durch die Hochschulen. Umfragen bestätigen, dass sich fast 40 % der Absolventen nicht bereit fühlen, in den Arbeitsmarkt einzutreten. Diese Unsicherheit kann zu emotionalen Problemen wie Stress und Angst führen, was sich negativ auf ihr allgemeines Wohlbefinden und ihre Fähigkeit, überlegte Entscheidungen zu treffen, auswirkt.

Kritisches Denken als Schlüsselkompetenz

Angesichts der oben genannten Schwierigkeiten erscheint kritisches Denken als eine Schlüsselkompetenz, die Studierenden helfen kann, diese Hindernisse zu überwinden. Wie die Harvard Business Review (2023) berichtet, ermöglicht kritisches Denken es dem Einzelnen, Situationen effektiv zu analysieren, Optionen zu bewerten und bessere Entscheidungen im privaten und beruflichen Leben zu treffen. Diese Fähigkeiten sind besonders wichtig für diejenigen, die sich auf Führungspositionen vorbereiten, in denen ihre Entscheidungen das Leben vieler Menschen beeinflussen. Die Entwicklung des kritischen Denkens erfordert Engagement und verkörpert einen wichtigen Schritt zur erfolgreichen Karriere.

Trotz nachgewiesener Bedeutung von kritischem Denken zeigen viele Untersuchungen (Hall et al., 2019), dass slowakische Hochschulstudenten nur begrenzte Möglichkeiten haben, es zu entwickeln. Bis zu zwei Drittel der Studenten und Lehrkräfte bestätigen, dass ein Hochschulstudium kritisches Denken nur in begrenztem Umfang fördert. Absolventen von Sekundarschulen kommen mit unzureichender Vorbereitung in diesem Bereich an die Hochschulen, was sich später auch auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar macht. Mehr als ein Fünftel der Arbeitgeber gibt an, dass Absolventen ihre Erwartungen in Bezug auf analytisches Denken und effektive Informationsverarbeitung nicht erfüllen.

Angesichts dieser Tatsachen ist es unerlässlich zu untersuchen, inwiefern das Niveau des kritischen Denkens von Hochschulstudenten mit ihren emotionalen und persönlichen Schwierigkeiten bei der Berufswahl zusammenhängt. Eine solche Untersuchung kann zu einem tieferen Verständnis der Komplexität dieses Prozesses

führen und zur Entwicklung wirksamerer Programme zur Unterstützung von Studierenden bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn beitragen.

Der Zusammenhang zwischen kritischem Denken und emotionalen und persönlichen Schwierigkeiten bei der Berufswahl

Unser primäres Ziel ist es, die konkrete Ausprägung des Zusammenhangs zwischen dem Konzept der emotionalen und persönlichen Schwierigkeiten bei der Berufswahl und dem kritischen Denken zu untersuchen. Obwohl diese beiden Konstrukte auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun zu haben scheinen, gehen wir davon aus, dass ihre Verbindung sinnvoll ist und durch theoretische Modelle und empirische Erkenntnisse gestützt wird. In der folgenden Analyse konzentrieren wir uns auf den Synergie-effekt des kritischen Denkens (Fähigkeiten und Dispositionen) und sein Potenzial zur Milderung von Problemen im Zusammenhang mit der Berufswahl.

Angesichts der Komplexität der Entscheidungsprozesse in der modernen Welt wird kritisches Denken als eine wichtige, lebenslange Kompetenz angesehen (Aizikovitsh-Udi & Cheng, 2015). Es ist logisch, dass die Fähigkeit, bessere Entscheidungen zu treffen, direkt mit der Fähigkeit verbunden ist, besser zu denken, was einen entscheidenden Einfluss auf wichtige Lebensentscheidungen hat, darunter auch berufliche Entscheidungen (Turan, Fidan & Yıldiran, 2019).

Die Forschung von Lobardi, Kowitt und Staples (2015) bestätigt die Bedeutung nicht-akademischer Faktoren, einschließlich des kritischen Denkens, für die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium und die anschließende Karriere. Ihre Studie zeigte einen positiven Zusammenhang zwischen kritischem Denken und traditionellen akademischen Indikatoren, was darauf hindeutet, dass kritisches Denken dazu beitragen kann, Probleme bei der Karriere-entscheidung zu verringern. Personen mit ausgeprägten Fähigkeiten zum kritischen Denken verfügen über kognitive Werkzeuge zur effektiven Analyse, Bewertung und Lösung von Problemen im Zusammenhang mit ihrem Studium und ihren beruflichen Zielen.

Kognitive Mechanismen des kritischen Denkens und ihr Einfluss auf die emotionale Belastung

Laut Ennis (1991, 1993) besteht das Wesen des kritischen Denkens in der Fähigkeit des Einzelnen, Informationen zu bewerten und zu beurteilen, um zu rationalen und glaubwürdigen Schlussfolgerungen zu gelangen. Die Anwendung dieser Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Karriere-entscheidungen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Einzelne zu einer klareren und stabileren Entscheidung gelangt. Dieser Prozess steht in direktem Zusammenhang mit einer Verringerung der emotionalen Belastung.

Viele Untersuchungen stellen unter Beweis, dass unentschlossene und unentschiedene Personen ein deutlich höheres Maß an Angst zeigen als diejenigen, die entschlossen sind (Kaplan & Brown, 1987). Eine unzureichende Fähigkeit, Informationen zu analysieren und kritisch zu denken, kann zu einem Gefühl der Unsicherheit und zu einem Mangel an Vertrauen in die eigenen Entscheidungsfähigkeiten führen. Diese Unsicherheit ist oft mit einem geringen Selbstwertgefühl verbunden, das negativ mit dem Ausmaß der beruflichen Unentschlossenheit korreliert (Santos, 2001; Wulff & Steitz, 1999). Aus dieser Perspektive stellt kritisches Denken einen wirksamen Mechanismus zur Überwindung dieser emotionalen und persönlichen Schwierigkeiten dar, da es dem Einzelnen einen strukturierten Ansatz zur Problemlösung bietet und so sein Gefühl der Selbstwirksamkeit stärkt.

Analyse der Forschungsgrenzen und Notwendigkeit weiterer Untersuchungen

Obwohl die theoretischen Annahmen über den Zusammenhang zwischen kritischem Denken und Karriereproblemen überzeugend erscheinen, ist es wichtig, die Grenzen der bestehenden empirischen Studien zu berücksichtigen. So wurde beispielsweise die Studie von Marková und Sollár (2024), obwohl sie keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen der Karriereprobleme (Informationsmangel, mangelnde Vorbereitung, inkonsistente Informationen) und kritischem Denken nachweisen konnte, an einer spezifischen Stichprobe von Studienanfängern durchgeführt. Die Ergebnisse lassen sich daher nicht auf die gesamte Population der Hochschulstudenten verallgemeinern. Darüber hinaus wurde die Messung in einer Phase durchgeführt, in der die Studenten den entscheidenden Entscheidungsprozess bereits hinter sich hatten und daher möglicherweise keine Schwierigkeiten und Ängste im Zusammenhang mit der Berufswahl verspürten.

Diese Einschränkungen weisen auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen hin, die einen breiteren Kontext berücksichtigen und ein tieferes Verständnis der gegenseitigen Dynamik ermöglichen.

Kritisches Denken als Instrument für realistische und rationale Karriereentscheidungen

Im Großen und Ganzen ist kritisches Denken ein unverzichtbares Instrument für Karriereentscheidungen, da es den Einzelpersonen ermöglicht, die verfügbaren Optionen objektiv zu analysieren, die Folgen ihrer Entscheidungen vorherzusehen und den bestmöglichen Weg zu wählen. Es hilft ihnen, eine Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten, was für die Bewertung verschiedener Karrieremöglichkeiten und die Bewältigung beruflicher Herausforderungen unerlässlich ist. Laut *Harvard Business Review* (2023) ermöglicht kritisches Denken bessere Entscheidungen im privaten und beruflichen Leben, was insbesondere für Studenten und angehende Fachkräfte von entscheidender Bedeutung ist. Es hilft ihnen, mit der Unsicherheit bei der Berufswahl umzugehen, subjektive Verzerrungen zu beseitigen und Entscheidungen systematisch und rational anzugehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Verständnis der Beziehung zwischen kritischem Denken und emotionalen und persönlichen Schwierigkeiten bei der Berufswahl entscheidend ist, um wirksame Wege zu finden, Studierende bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn zu unterstützen und ihr psychisches Wohlbefinden in dieser schwierigen Lebensphase zu gewährleisten.

Diskussion

Das primäre Ziel dieses Beitrags war es, die Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsfaktoren, emotionaler Dissonanz und Entscheidungsparalyse im Kontext der Berufswahl zu untersuchen, wobei kritisches Denken die zentrale Interventionsvariable darstellt. Unsere theoretischen Annahmen, die sich auf bestehende Forschungsergebnisse stützen, deuten darauf hin, dass kritisches Denken nicht nur eine zusätzliche Kompetenz ist, sondern ein echter Interventionsfaktor, der das Potenzial hat, dysfunktionale Entscheidungsprozesse zu mildern. Die abschließende Diskussion konzentriert sich daher auf die Synthese der festgestellten theoretischen Zusammenhänge, die Identifizierung von Einschränkungen und den Vorschlag praktischer Implikationen für die Berufsberatung.

Kritisches Denken als Synergie von Fähigkeiten und Dispositionen

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen aus dieser Analyse verkörpert die Feststellung, dass kritisches Denken nicht als monolithisches Konstrukt betrachtet werden kann. Seine wahre Stärke liegt in der Synergie zweier komplementärer Komponenten – kognitiver Fähigkeiten und affektiver Dispositionen. Kognitive Fähigkeiten wie die Analyse von Argumenten, die Bewertung der Zuverlässigkeit von Quellen oder die Identifizierung impliziter Annahmen stellen eine Reihe von technischen Instrumenten dar, die es uns ermöglichen, kritisch zu denken. Diese Fähigkeiten können durch direkten Unterricht und Übungen entwickelt werden.

Theoretiker wie Facione und seine Kollegen betonen jedoch, dass die Fähigkeiten passiv sind, wenn sie nicht mit innerer Motivation und der Bereitschaft, sie anzuwenden, einhergehen. Hier kommen Dispositionen ins Spiel – Charaktereigenschaften wie Neugier, Aufgeschlossenheit, geistige Demut und die Bereitschaft, die eigenen Überzeugungen zu überdenken. Diese Eigenschaften bilden die affektive Dimension des kritischen Denkens, die es vom gewöhnlichen Denken unterscheidet und ihm die Fähigkeit zur Selbstkorrektur verleiht. Ohne sie könnte selbst der beste Analytiker kognitiven Verzerrungen wie der Bestätigungsverzerrung erliegen, die ihn dazu verleitet, nur nach Informationen zu suchen, die seine bestehenden Ansichten bestätigen. In diesem Zusammenhang wird kritisches Denken eher zu einer Abwehr gegen unobjektives Denken als zu einem Mittel zur Suche nach der Wahrheit.

Diese theoretische Dualität hat direkte Auswirkungen auf die Berufswahl. Unentschlossenheit, die aus einem Mangel an Informationen oder einer inkonsistenten Selbstwahrnehmung resultiert, kann teilweise durch die Entwicklung kritischer Fähigkeiten überwunden werden. Angenommen, ein Student hat Schwierigkeiten zu beurteilen, welcher Beruf für ihn am besten geeignet ist. Die Fähigkeit, die verfügbaren Informationen über den Arbeitsmarkt kritisch zu analysieren, die Zuverlässigkeit von Beratungsquellen zu bewerten oder zwischen Korrelation und Kausalität bei Beschäftigungstrends zu unterscheiden, gibt ihm konkrete Instrumente für eine strukturierte Analyse an die Hand. Ebenso wichtig ist jedoch auch die Bereitschaft, zuzugeben, dass die ursprüngliche Berufswahl möglicherweise falsch war, und die Flexibilität, alternative Wege in Betracht zu ziehen.

Bedeutung für die Berufswahl und psychologische Aspekte

Unsere Analyse deutet darauf hin, dass kritisches Denken das Potenzial hat, emotionale und persönliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Berufswahl zu mildern. Wie Ennis (1991, 1993) feststellt, führt die Anwendung von kritischem Denken bei der Bewertung von Informationen zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, dass der Einzelne zu einer zuverlässigeren Schlussfolgerung gelangt. Dieser Prozess steht in direktem Zusammenhang mit der Verringerung von Ängsten und Unsicherheiten, die für unentschlossene Personen typisch sind. Wenn eine Person über die Instrumente verfügt, um komplexe Informationen über ihre Möglichkeiten systematisch zu verarbeiten, nimmt ihr Gefühl der Unsicherheit und ihr Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ab, was zu einer Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit führt. Man kann feststellen, dass ein geringes Selbstwertgefühl in einem negativen Zusammenhang mit beruflicher Unentschlossenheit (Santos, 2001; Wulff & Steitz, 1999) steht. Daher wirkt kritisches Denken als wirksamer Mechanismus zur Überwindung dieser emotionalen Hindernisse. Aus pädagogischer Sicht ist es wichtig zu betonen, dass die Entwicklung des kritischen Denkens nicht nur auf die Vermittlung

abstrakter Theorien beschränkt sein sollte. Es sollte in praktische Probleme integriert werden, mit denen die Studierenden konfrontiert sind, einschließlich der Berufswahl. Es ist notwendig, nicht nur die kognitive Komponente zu fördern, sondern auch die Entwicklung affektiver Dispositionen. Bildungs- und Beratungsprogramme sollten den Schwerpunkt auf die Förderung dieser Charaktereigenschaften legen, da ohne sie die kognitiven Fähigkeiten nicht ausreichend genutzt werden können.

Forschungsgrenzen und Ausrichtung für zukünftige Studien

Trotz starker theoretischer Argumente und früherer empirischer Befunde, wie beispielsweise der Studie von Lobardi und Kollegen (2015), ist es wichtig, die Grenzen zu berücksichtigen, die die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse beeinflussen können. Unser Text verweist auf eine Studie von Marková und Sollár (2024), die keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen kritischem Denken und Schwierigkeiten bei der Berufswahl in einer Stichprobe von Studienanfängern nachweisen konnte. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass diese Studie an einer bestimmten Population und in einer bestimmten Phase ihres Studiums durchgeführt wurde. Die Studienanfänger befinden sich oft in einer frühen Phase der Karriereentscheidung, und einige Schwierigkeiten, wie z. B. mangelnde praktische Erfahrung, sind möglicherweise noch nicht voll entwickelt. Zukünftige Studien sollten sich daher auf breitere und heterogenere Stichproben konzentrieren und einen longitudinalen Ansatz verwenden, um die Entwicklung des kritischen Denkens und der Schwierigkeiten bei der Berufswahl konsequent zu verfolgen.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag vermag es zu bestätigen, dass kritisches Denken ein komplexes und interdisziplinäres Konstrukt ist, das über rein kognitive Fähigkeiten hinausgeht. Seine historische Entstehung, von Deweys Konzept des reflexiven Denkens bis hin zu modernen Theorien der dualen Informationsverarbeitung, zeigt, dass kritisches Denken eine grundlegende menschliche Fähigkeit darstellt.

Unsere Analyse hat gezeigt, dass es ein entscheidender Faktor bei der Bewältigung emotionaler und persönlicher Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Karriereentscheidungen ist. Kritisches Denken als Synergie von Fähigkeiten und Dispositionen gibt dem Einzelnen Werkzeuge zur systematischen Analyse und Bewertung von Alternativen an die Hand. Dadurch verbessert es nicht nur die Qualität von Entscheidungen, sondern mindert auch emotionalen Druck, Unsicherheit und Angst. Obwohl weitere empirische Forschung erforderlich wäre, um die bestehenden Grenzen zu überwinden, ist es bereits jetzt klar, dass die Entwicklung des kritischen Denkens ein integraler Bestandteil von Bildungs- und Berufsberatungsprogrammen sein sollte.

Nur wenn wir den Schwerpunkt gleichermaßen auf die Schulung analytischer Fähigkeiten und die Förderung innerer Motivation und Aufgeschlossenheit legen, können wir zukünftige Fachkräfte darauf vorbereiten, die Herausforderungen eines dynamischen Arbeitsmarktes erfolgreich zu meistern. Kritisches Denken wird so zu einem Schlüsselinstrument für Selbstwirksamkeit, Autonomie und rationale Entscheidungen hinsichtlich der eigenen beruflichen Laufbahn.

Literaturverzeichnis

AIZIKOVITSH-UDI, E. (2011). Developing Critical Thinking through Probability Models. In HORVATH, CH. P.; FORTE J. M. *Critical Thinking*. New York: Nova Science Publishers, Inc, pp. 69-96, ISBN: 978-1-61324-419-7.

AIZIKOVITSH-UDI, E. & CHENG, D. (2015). Developing Critical Thinking Skills from Dispositions to Abilities: Mathematics Education from Early Childhood to High School. Online. *Creative Education*, vol. 6, pp. 455-462. Available from: https://www.scirp.org/pdf/CE_2015032414583126.pdf [viewed 2025-09-21].

ARNETT, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press, pp. 270, ISBN: 978-0-19-530937-9.

ARNETT, J. J. (2014). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. 2. vydanie. New York: Oxford University Press, online. ISBN: 9780190209643. Available from: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001> [viewed 2025-09-21].

BAŇASOVÁ, K. & FARKAŠOVÁ, B. (2020). Emocionálne a osobnostné ťažkosti s kariérovým rozhodovaním stredoškolských a vysokoškolských študentov. Online. In: *Proceedings of the 19th International Conference Work and Organizational Psychology 2020*. Košice: Institute of Social Sciences, CSPA SAS, pp. 79–95. ISBN 978-80-89524-51-8. Available from: <https://www.sav.sk/uploads/monography/81/86/chapter/fulltext/12171334Banasova.pdf> [viewed 2025-09-21].

DWYWER, CH.; HOGAN, M. & STEWART, I. (2011). The Promotion of Critical Thinking Skills through Argument Mapping. In HORVATH, CH. P.; FORTE J. M. *Critical Thinking*. New York: Nova Science Publishers, Inc, pp. 97-122, ISBN: 978-1-61324-419-7.

ENNIS, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. Online. *Teaching Philosophy*, vol. 14, no. 1, pp. 5-25. Available from: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robertennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf [viewed 2025-09-21].

ENNIS, R. H. (1993). Critical thinking assessment. Online. *Theory into Practice*, vol. 32, no. 3, pp. 179-186. Available from: <https://doi.org/10.1080/00405849309543594> [viewed 2025-09-21].

FACIONE, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. Online. Educational Resources Information Center (ERIC). Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

FACIONE, P. A.; SANCHEZ, C. A.; FACIONE, N. C., & GAINEN, J. (1995). The dispositions towards critical thinking. Online. *The Journal of General Education*, vol. 44, no. 1, pp. 1–25. Available from: https://www.researchgate.net/publication/241897896_The_Disposition_Toward_Critical_Thinking_1

FACIONE, P.; FACIONE, N. & GIANCARLO GITTENS, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. Online. *Informal Logic*, vol. 20, no. 1, pp. 61-84. Available from: [10.22329/il.v20i1.2254](https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254) [viewed 2025-09-21].

FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. Online. Journal of Economic Perspectives, vol. 19, no. 4, pp. 25–42. Available from: <https://doi.org/10.1257/089533005775196732> [viewed 2025-09-21].

GALOTTI, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. Online. Psychological Bulletin, vol. 105, no.3, pp. 331–351. Available from: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.331>. [viewed 2025-09-21].

GIANCARLO, C. A. & FACIONE, P. A. 2001. A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. Online. The Journal of General Education, vol. 50, no. 1, pp. 29-55. Available from: <http://www.jstor.org/stable/27797861> [viewed 2025-09-21].

HALL, R.; DRÁL, P.; FRIDRICHOVÁ, P.; HAPALOVÁ, M.; LUKÁČ, S.; MIŠKOLCI, J.; VANČÍKOVÁ, K. (2019). Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum. Online. Bratislava: MESA10, 2019. Dostupné z: <https://analiza.todarozum.sk/analyzazistení-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf> [citované 2025-09-21].

HARVARD BUSINESS REVIEW. (2023). HBR Guide to Critical Thinking. Boston: Harvard Business Review Press. 256 p. ISBN: 978-1647824464.

HEALY, C. C.; MITCHELL J. M.; MOURTON, D. L. (1987). Age and grade differences in career development among community college students. Online. The Review of Higher, pp. 247–258. Available from: <https://doi.org/10.1353/rhe.1987.0021> [viewed 2025-09-21].

HEALY, C. C.; O'SHEA, D.; CROOK, R. H. (1985). Relation of career attitudes to age and career progress during college. Journal of Counseling Psychology, vol. 32, no. 2, pp. 239–244.

CHEN, F. F., CHEN, S. Y. & PAI, H. C. (2019). Self-Reflection and Critical Thinking: The Influence of Professional Qualifications on Registered Nurses. Online. Contemporary Nurse, vol. 55, no. 1, pp. 59-70. Available from: <https://doi.org/10.1080/10376178.2019.1590154> [viewed 2025-09-21].

KAHNEMAN, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux. 512 p. ISBN 978-0374275631.

KAPLAN, D. M., & BROWN, D. (1987). The role of anxiety in career indecisiveness. Online. The Career Development Quarterly, vol. 36, no.2, pp. 148–162. Available from: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1987.tb00786.x> [viewed 2025-09-21].

LIPMAN, M., (2003). Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 318 p. ISBN 978-0-521-01225-2.

MARKOVÁ, N. & SOLLÁR, T. (2024). Kritické myslenie a výzvy pri kariérnom rozhodovaní u študentov prvého ročníka vysokých škôl. Online. Pomáhajúce profesie, vol. 7, no. 2, pp. 31–45. Dostupné na: 10.17846/PP.2024.7.2.31-45 [citované: 2025-09-21].

PAUL, R., (1993). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Third ed. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. 505 p. ISBN: 978-1-349-47812-5.

RUTHERFORD, A., (2020). Elements of Critical Thinking: The Critical Thinker, #1. Online. United States of America: Kindle Direct Publishing, pp. 167, ISBN 9781393642237. Dostupné z: <https://www.everand.com> [citované 2025-09-21].

SAAVŠ - SLOVENSKÁ AKREDITAČNÁ AGENTÚRA PRE VYSOKÉ ŠKOLSTVO. (2021). Prieskum.savvs.sk. Online. Dátum publikovania 2021-29-06. Dostupné z: <https://saavs.sk/sk/prieskum-prve-vysledky/> [citované 2025-09-21].

SANTOS, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. Online. Journal of Career Assessment, vol. 9, no. 4, pp. 381–396. Available from: <https://doi.org/10.1177/106907270100900405> [viewed 2025-09-21].

SHAFERSMAN (1991) Cit. podľa: AIZIKOVITSH-UDI, E. (2011). Developing Critical Thinking through Probability Models. . In HORVATH, CH. P.; FORTE J. M. Critical Thinking. New York: Nova Science Publishers, Inc, pp. 69-96, ISBN: 978-1-61324-419-7.

SIROTA, M.; DEWBERRY, CH.; JUANCHICH, M.; VALUŠ, L. & MARSHALL, A. C. (2020). Measuring cognitive reflection without maths: Development and validation of the verbal cognitive reflection test. Online. Journal of Behavioral Decision Making, vol. 34, no. 3, pp. 322- 443. Available from: <https://doi.org/10.1002/bdm.2213> [viewed 2025-09-21].

SOLLÁROVÁ, E. (2016). Ťažkosti v kariérovom rozhodovaní pred a po druhej smerovej voľbe. In Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií V. Zborník príspevkov. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, s. 20-38, ISBN 978-80-558-1071-3.

SOSU, E. M. (2012). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. Online. Thinking Skills and Creativity, vol. 9, pp. 107-119. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002> [viewed 2025-09-21].

TURAN, U.; FIDAN, Y. & YILDIRAN, C. (2019). Critical Thinking as a Qualified Decision-Making Tool. Online. Journal of History Culture and Art Research, vol. 8, no. 4, pp. 1-18. Available from: <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2316> [viewed 2025-09-21].

ULLYOTT, S. L. 2022. Nurturing a critical thinking disposition in the science classroom. Master's thesis. Online. Bozeman: Montana State University, 44 p. Available from: https://www.montana.edu/msse/capstones/unarchivedcapstones/Ullyott_CapstonePaper.pdf [viewed 2025-09-21].

UFMCS - UNIVERSITY OF FOREIGN MILITARY AND CULTURAL STUDIES. (2015). The Applied Critical Thinking Handbook. Online. Version 7.0. Date of update 2015- Jan. Available from: https://nsiteam.com/social/wpcontent/uploads/2017/01/RTHB_v7.0_Web.pdf. [viewed 2025-09-21].

WULFF, M. B., & STEITZ, J. A. (1999). A path model of the relationship between career indecision, androgyny, self-efficacy, and self-esteem. Online. Perceptual and motor skills, vol.88, no.3, pp. 935–940. Available from: <https://doi.org/10.2466/pms.1999.88.3.935> [viewed 2025-09-21].

Fachliche Autorenprofile

PhDr. Ernest Kováč, PhD.
Akademie der Polizei in Bratislava
Sklabinská 1
835 17 Bratislava

Mgr. Ervín Weiss, PhD.
Philosoph Konstantin-Universität Nitra
Štefánikova 67
949 01 Nitra

PhDr. Ernest Kováč, PhD. ist Absolvent der Comenius-Universität in Bratislava. Seit 2007 arbeitet er als Mediator und ist in der Mediatorenliste des Justizministeriums der Slowakischen Republik eingetragen. Von 2009 bis 2020 war er Vorsitzender des Mediatorenverbandes der Slowakei. Neben anderen Bildungsaktivitäten ist er Garant und Dozent zahlreicher akkreditierter Bildungsprogramme. In seiner Spezialisierung widmet er sich der Kommunikation, der Lösung und Bewältigung von Konfliktsituationen, Verhandlungen und dem Coaching. Sein Fachwissen nutzt er auch bei der Leitung von Managementmeetings, Teambuilding-Meetings und SWOT-Analysen des Unternehmens. Er arbeitet als Universitätslehrer. Er teilt sein Wissen auf professionellen und wissenschaftlichen Foren nicht nur in der Slowakei, sondern auch im Ausland.

Mgr. Ervín Weiss, PhD. ist Mitarbeiter am Institut für Romanistik und Germanistik der Philosophischen Fakultät der Philosoph Konstantin-Universität in Nitra. Im Rahmen seiner pädagogischen und wissenschaftlichen Tätigkeit befasst er sich vor allem mit der Entwicklung und Geschichte der deutschen Sprache, deutschen Dialekten, Morphologie, Syntax, angewandten linguistischen Disziplinen und mit den Problemen der Bildung und Gesellschaft. Er ist an mehreren wissenschaftlichen Projekten wie KEGA, APVV und Erasmus beteiligt.

Der Text wurde ins Deutsche von Ervín Weiss übersetzt.

KRITICKÉ MYŠLENÍ PŘI UZAVÍRÁNÍ SMLUV: PREVENCE PRÁVNÍCH RIZIK V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ

Critical Thinking in Contracting: Preventing Legal Risks in Everyday Life

Michal Krajčírovič

Abstrakt: Uzavírání smluv je běžnou součástí života jednotlivce – od nákupu zboží přes podepisování nájemních nebo pracovních smluv až po složitější spotřebitelské či úvěrové vztahy. Kritické myšlení hraje klíčovou roli při posuzování rizik, vyhodnocování nesrozumitelných nebo nevyvážených ustanovení a při rozhodování o tom, zda smlouvu uzavřít, odmítnout, nebo vyjednat její změnu. Příspěvek analyzuje základní schopnosti, které by měl mít kriticky uvažující jednatel při čtení a posuzování smluv – schopnost klást správné otázky, identifikovat neurčitosti, hledat skryté dopady, ověřovat informace a chápat širší kontext. Na příkladech z právní praxe ukazujeme, jak absence těchto dovedností vede k právním problémům, a diskutujeme, jak tyto schopnosti podporovat ve vzdělávání i v rámci osvěty.

Klíčová slova: kritické myšlení, smlouva, právní rizika, rozhodování, spotřebitel

Abstract: Concluding contracts is a common part of everyday life – from purchasing goods to signing tenancy or employment agreements, and even more complex consumer or credit contracts. Critical thinking plays a key role in assessing legal risks, evaluating unclear or unbalanced clauses, and deciding whether to sign, reject, or renegotiate a contract. This paper analyzes the core skills that a critically thinking person should possess when reading and evaluating contracts – the ability to ask the right questions, identify ambiguities, uncover hidden consequences, verify information, and understand the broader context. Using examples from legal practice, we show how the absence of these skills can lead to legal problems and discuss ways to support the development of critical thinking both in education and public awareness.

Keywords: critical thinking, contract, legal risks, decision-making, consumer

Teoretická východiska řešené problematiky

Koncept kritického myšlení v právním kontextu

Kritické myšlení představuje komplexní kognitivní proces, který je nezbytný pro efektivní rozhodování v právních vztazích. Podle Facione (1990) jde o „účelné, seberegulační souzení, které vede k interpretaci, analýze, evaluaci a inferenci, stejně jako k vysvětlení důkazních, konceptuálních, metodologických nebo kontextuálních úvah, na nichž je toto souzení založeno“. Tato definice je obzvláště relevantní pro oblast smluvního práva, kde jednotlivci musí analyzovat komplexní právní texty a činit rozhodnutí s dlouhodobými důsledky.

Ennis (1985) definuje kritické myšlení jako „reflektivní a rozumné myšlení zaměřené na rozhodování o tom, čemu věřit nebo co dělat“. Tento přístup je přímo aplikovatelný na situace, kdy spotřebitel čelí rozhodnutí o uzavření smlouvy. Musí

kriticky posoudit předložené informace, identifikovat potenciální rizika a učinit informované rozhodnutí.

Paul a Elder (2006) rozvinuli model kritického myšlení založený na třech dimenzích: elementy myšlení (účel, otázka, informace, interpretace, koncepty, předpoklady, implikace, úhel pohledu), intelektuální standardy (jasnost, přesnost, relevance, logika, šíře, hloubka, význam, spravedlnost) a intelektuální vlastnosti (pokora, odvaha, empatie, integrita, vytrvalost, důvěra v rozum, autonomie). Tento rámec poskytuje strukturu pro systematickou analýzu smluvních dokumentů.

Kognitivní dovednosti kritického myšlení aplikované na smluvní vztahy

Facione (1990) identifikoval šest klíčových kognitivních dovedností kritického myšlení, které jsou zásadní pro posuzování smluv:

- Interpretace – schopnost porozumět a vyjádřit význam smluvních ustanovení. V kontextu smluv to znamená schopnost dekodovat právní jazyk a pochopit skutečný význam ustanovení.
- Analýza – identifikace vztahů mezi různými částmi smlouvy a jejich vzájemných souvislostí. Spotřebitel musí být schopen rozpoznat, jak jednotlivá ustanovení ovlivňují jeho práva a povinnosti.
- Evaluace – posouzení důvěryhodnosti tvrzení a síly argumentů prezentovaných druhou stranou. To zahrnuje hodnocení, zda jsou smluvní podmínky spravedlivé a vyvážené.
- Inference – vyvozování důsledků ze smluvních ustanovení. Jednotlivec musí být schopen předvídat, jaké budou praktické dopady uzavření smlouvy.
- Explanace – schopnost vysvětlit své rozhodnutí a zdůvodnit, proč smlouvu uzavřít či neuzavřít. To je důležité zejména při vyjednávání změn.
- Seberegulace – monitorování vlastního myšlenkového procesu a korekce případných předsudků či chyb v úsudku.

Právní rámec ochrany spotřebitele v České republice

Český právní systém poskytuje ochranu slabší strany prostřednictvím občanského zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb.). Podle § 3 odst. 2 písm. c) „nikdo nesmí pro nedostatek věku, rozumu nebo pro závislost svého postavení utrpět nedůvodnou újmu“. Tato zásada je fundamentální pro ochranu spotřebitelů při uzavírání smluv.

Koncept adhezních smluv definovaný v § 1798 občanského zákoníku představuje významný ochranný mechanismus. Jde o smlouvy, jejichž základní podmínky byly určeny jednou stranou bez skutečné možnosti slabší strany tyto podmínky ovlivnit. Jak uvádí Nejvyšší soud ve svém rozhodnutí sp. zn. 29 Cdo 562/2014, pro aplikaci ustanovení o adhezních smlouvách musí souběžně nastat adhezní kontraktace a existence slabší smluvní strany.

Ochrana spotřebitele je dále posílena zákonem č. 634/1992 Sb. o ochraně spotřebitele, který definuje nekalé obchodní praktiky jako „jednání podnikatele vůči spotřebiteli v rozporu s požadavky odborné péče a způsobilé podstatně ovlivnit jeho rozhodování“ (§ 2).

Bariéry kritického myšlení v kontrakčním procesu

Kahneman (2011) ve své práci „Myšlení, rychlé a pomalé“ identifikoval řadu kognitivních zkreslení, která ovlivňují rozhodování. V kontextu uzavírání smluv jsou obzvláště relevantní:

- Confirmation bias – tendence vyhledávat informace potvrzující naše přesvědčení a ignorovat protichůdné důkazy. Spotřebitel může ignorovat varovné signály, protože chce věřit výhodnosti nabídky.
- Anchoring bias – přílišné spoléhání na první informaci. První nabídnutá cena nebo podmínka může neúměrně ovlivnit celé vyjednávání.
- Availability heuristic – hodnocení pravděpodobnosti na základě snadnosti vybavení si podobných případů. Medializované kauzy mohou vést k přecenění nebo podcenění rizik.

Brookfield (2012) zdůrazňuje význam zpochybňování předpokladů a zkoumání alternativ. V kontextu smluv to znamená nekritické přijímání standardních formulací a neschopnost představit si alternativní řešení.

Metodologická část příspěvku

Typ výzkumu a metodologický přístup

Předkládaný příspěvek využívá teoreticko-analytický přístup založený na kritické syntéze existujících poznatků z oblasti kritického myšlení, právní vědy a spotřebitelské ochrany. Metodologie vychází z systematického přehledu literatury (systematic literature review) kombinovaného s právní analýzou relevantních ustanovení a judikatury.

Výzkumný design je strukturován jako kvalitativní obsahová analýza zaměřená na tři hlavní oblasti:

- Teoretické koncepty kritického myšlení a jejich aplikovatelnost na smluvní vztahy
- Právní rámec ochrany spotřebitele a typická rizika při uzavírání smluv
- Vzdělávací přístupy a osvětové strategie pro rozvoj kritického myšlení v právní oblasti

Zdroje dat a jejich výběr

Pro zajištění komplexnosti a validity analýzy byly využity následující typy zdrojů:

- Primární právní prameny: občanský zákoník, zákon o ochraně spotřebitele, relevantní evropské směrnice, judikatura Nejvyššího soudu ČR a Ústavního soudu.
- Odborná literatura: monografie a vědecké články zaměřené na kritické myšlení (Facione, Ennis, Paul & Elder, Brookfield), právní publikace o ochraně spotřebitele (Horáček, Hajn, Marek), pedagogické zdroje o rozvoji kritického myšlení (Grecmanová, Zormanová, Kosíková).
- Empirické studie a statistiky: data České obchodní inspekce, rozhodnutí finančního arbitra, výzkumné zprávy České školní inspekce.

Analytický rámec

Analýza využívá Paul-Elder model kritického myšlení jako koncepční rámec pro hodnocení schopností potřebných při posuzování smluv. Každý element myšlení je aplikován na konkrétní aspekty kontraktačního procesu:

- Účel: Identifikace cíle uzavření smlouvy
- Otázka: Formulace klíčových otázek při hodnocení smlouvy
- Informace: Sběr a verifikace relevantních dat

- Interpretace: Pochopení právního významu ustanovení
- Koncepty: Aplikace právních principů
- Předpoklady: Identifikace skrytých předpokladů
- Implikace: Předvídání důsledků
- Úhel pohledu: Zvažování různých perspektiv

Výsledky výzkumu

Identifikace deficitů kritického myšlení při uzavírání smluv

Analýza případů z praxe České obchodní inspekce a finančního arbitra odhalila systematické selhávání kritického myšlení v několika oblastech. Podle statistik ČOI z roku 2019 bylo při kontrole e-shopů zjištěno porušení zákonných povinností u 84 % kontrolovaných subjektů, přičemž bylo uděleno 309 pokut v celkové výši 2,3 milionu Kč. Tato čísla indikují nejen problematické obchodní praktiky, ale také neschopnost spotřebitelů tyto praktiky rozpoznat a bránit se jim.

Neschopnost interpretace právního jazyka představuje primární bariéru. Spotřebitelé často podepisují smlouvy, jejichž obsahu plně nerozumí.

Příkladem jsou rozhodčí doložky, které podle rozhodnutí Ústavního soudu často neobsahovaly přímé určení rozhodce, přesto byly masově používány nebankovními společnostmi. Spotřebitelé nepochopili rozdíl mezi soudním a rozhodčím řízením a ztratili tak možnost přezkumu obecným soudem.

Absence analytických dovedností se projevuje v neschopnosti identifikovat vztahy mezi různými částmi smlouvy. Typickým příkladem jsou úvěrové smlouvy s cross-default klauzulemi, kde porušení jiné smlouvy automaticky znamená porušení úvěrové smlouvy. Spotřebitelé často nerozpoznají tento dominový efekt.

Deficit v evaluačních schopnostech vede k neschopnosti posoudit přiměřenost smluvních podmínek. Nejvyšší soud ve svém rozhodnutí sp. zn. 23 Cdo 2885/2022 konstatoval absolutní neplatnost lichevních smluv, nicméně mnoho spotřebitelů tyto nevýhodné podmínky akceptuje, protože nejsou schopni kriticky zhodnotit jejich přiměřenost.

Typologie problematických smluvních praktik a jejich exploatace kognitivních deficitů

Energetičtí šmejdi představují sofistikovaný příklad zneužívání deficitů kritického myšlení. Společnosti jako Energetické aukce využívaly komplexní manipulativní techniky:

- Technika postupného souhlasu („foot-in-the-door“) - operátoři kladli sérii otázek vedoucích k postupnému souhlasu, využívajíce principu konzistence. Spotřebitelé, kteří souhlasili s prvními nezávažnými otázkami, měli tendenci souhlasit i s finálním závazkem.
- Falešná autorita – prodejci se vydávali za zástupce České obchodní inspekce nebo distribučních společností, zneužívajíce důvěry v instituce. Absence kritického ověřování identity vedla k masovým podvodům.
- Časový tlak kombinovaný se strachem – tvrzení typu „nabídka platí jen dnes“ nebo „budou vám odpojeny energie“ vytvářely stresové prostředí eliminující racionální uvažování.

Předváděcí akce cílí primárně na seniory představují extrémní formu psychologické manipulace. Podle kontrol ČOI v roce 2012 bylo porušení zákona zjištěno u 73 % kontrolovaných akcí. Tyto akce systematicky využívají:

- Izolaci od podpory – zákaz vstupu doprovázejících osob eliminuje možnost konzultace a kritické reflexe.
- Skupinový tlak – najatí „spokojení zákazníci“ vytváří iluzi sociálního důkazu (social proof).
- Emocionální vydírání – apely na zdraví a strach ze smrti paralyzují racionální uvažování.

Vzdělávací deficity a jejich důsledky

Analýza vzdělávacích programů v České republice odhalila nedostatečnou integraci právní gramotnosti a kritického myšlení do formálního vzdělávání. Podle tematické zprávy České školní inspekce z roku 2019 chybí systematický přístup k rozvoji těchto kompetencí.

Absence strukturovaného přístupu – na rozdíl od zahraničních modelů jako americký thinkLaw (používaný ve 40 státech USA) nebo britský problem-based learning přístup University of York, české školy postrádají ucelenou metodiku propojující kritické myšlení s právní gramotností.

Nedostatečná praktická aplikace – výuka se soustředí na teoretické znalosti práva bez rozvoje praktických dovedností analýzy smluv. Chybí případové studie, simulace vyjednávání nebo analýza reálných smluv.

Mezigenerační propast – starší generace, která neprošla moderním vzděláváním zaměřeným na kritické myšlení, je obzvláště zranitelná. To vysvětluje vysokou úspěšnost podvodných praktik cílených na seniory.

Ekonomické a sociální dopady absence kritického myšlení

Důsledky deficitů kritického myšlení při uzavírání smluv mají významné ekonomické a sociální dopady. Finanční arbitr v roce 2008 řešil 142 podnětů občanů, přičemž 95 případů spadalo do jeho kompetence. Tyto čísla představují pouze špičku ledovce, protože mnoho poškozených se svých práv nedomáhá.

- Přímé finanční ztráty – spotřebitelé ztrácejí miliardy korun ročně kvůli nevýhodným smlouvám, nepřiměřeným pokutám a podvodným praktikám.
- Nepřímé náklady – soudní spory, exekuce a osobní bankroty způsobené problematickými smlouvami zatěžují justiční systém a sociální služby.
- Psychosociální dopady – stres, úzkost a ztráta důvěry v právní systém vedou k sociální exkluzi a snížení kvality života.

Diskuse

Komparace teoretických východisek s empirickými poznatky

Teoretické modely kritického myšlení, zejména Facione's framework šesti kognitivních dovedností, se v praxi potvrzují jako vysoce relevantní pro oblast smluvního práva. Empirická data z kontrol České obchodní inspekce a rozhodnutí soudů demonstrují, že absence těchto dovedností přímo koreluje s vyšší vulnerabilitou vůči problematickým smluvním praktikám.

Paul-Elder model poskytuje užitečnou strukturu pro systematickou analýzu smluvních dokumentů, nicméně jeho praktická aplikace vyžaduje adaptaci na český právní kontext. Zatímco model zdůrazňuje univerzální intelektuální standardy, specifika českého právního prostředí vyžadují dodatečné kompetence, zejména znalost základních principů občanského zákoníku a spotřebitelského práva.

Brookfield's emphasis na zpochybňování předpokladů se ukazuje jako kritický v kontextu adhezních smluv. Spotřebitelé často nekriticky přijímají standardní smluvní podmínky jako neměnné, ačkoliv český právní řád poskytuje významnou ochranu slabší strany. Schopnost identifikovat a zpochybnit nevyvážená ustanovení je klíčová pro efektivní využití těchto ochranných mechanismů.

Limity současných ochranných mechanismů

Přestože český právní systém poskytuje robustní ochranu spotřebitele, její efektivita je limitována několika faktory:

- Informační asymetrie zůstává fundamentální problém. I když zákon ukládá informační povinnosti podnikatelům (§ 1811 občanského zákoníku), samotné poskytnutí informací nezaručuje jejich pochopení. Složitost právního jazyka a rozsah poskytovaných informací často vedou k informačnímu přetížení.
- Ex post charakter ochrany – mnoho ochranných mechanismů funguje až po vzniku problému (možnost odstoupení, soudní přezkum). Prevence prostřednictvím kritického myšlení by byla efektivnější než následná náprava.
- Nerovnost vyjednávací síly přetrvává i přes právní ochranu. Sofistikované manipulativní techniky využívající psychologické principy (Cialdini's principles of influence) dokážou obejít racionální uvažování.

Mezinárodní srovnání a best practices

Komparace s mezinárodními přístupy odhaluje významné možnosti zlepšení:

- Americký model thinkLaw demonstruje efektivitu integrace právních případů do základního vzdělávání. Použití reálných soudních sporů rozvíjí kritické myšlení v autentickém kontextu, což zvyšuje transfer learning.
- Finský vzdělávací systém s důrazem na phenomenon-based learning poskytuje model pro holistické propojení kritického myšlení napříč předměty včetně právní gramotnosti.
- Německý přístup Verbraucherzentrale (spotřebitelské centrály) kombinuje vzdělávání, poradenství a advokacii, vytváří komplexní ekosystém podpory spotřebitelů.

Návrhy systémových opatření

Na základě provedené analýzy navrhuji trojpilířový přístup:

- Vzdělávací pilíř – integrace kritického myšlení a právní gramotnosti do RVP (rámcový vzdělávací program) na všech úrovních vzdělávání. Implementace FIRAC modelu (Facts, Issues, Rules, Analysis, Conclusion) adaptovaného pro české prostředí.
- Regulační pilíř – posílení requirements na srozumitelnost smluv (plain language requirements), povinné shrnutí klíčových podmínek v standardizovaném formátu, zavedení „cooling-off“ period pro všechny významné spotřebitelské smlouvy.

- Podpůrný pilíř – vytvoření národní platformy pro právní gramotnost poskytující vzorové checklisty, interaktivní nástroje pro analýzu smluv, databázi problematických ustanovení s vysvětlením rizik.

Závěr

Kritické myšlení představuje fundamentální kompetenci pro navigaci v komplexním světě smluvních vztahů. Výzkum prokázal, že deficity v oblasti interpretace, analýzy, evaluace a inference přímo korelují se zvýšenou vulnerabilitou vůči problematickým smluvním praktikám. Současný stav, kdy 84 % kontrolovaných e-shopů porušuje zákonné povinnosti a tisíce spotřebitelů ročně upadají do dluhových pastí kvůli nepochopeným smlouvám, vyžaduje systémovou změnu.

Teoretické modely kritického myšlení, zejména Facione's kognitivní dovednosti a Paul-Elder framework, poskytují solidní základ pro rozvoj praktických kompetencí. Jejich aplikace v českém kontextu však vyžaduje adaptaci reflektující specifika národního právního systému a kulturního kontextu.

Klíčovým zjištěním je, že samotná právní ochrana, byť seberobustnější, nemůže plně kompenzovat absenci kritického myšlení. Preventivní přístup založený na systematickém rozvoji kritických kompetencí od raného věku představuje nejefektivnější strategii ochrany spotřebitelů.

Implementace navržených opatření vyžaduje koordinovanou akci vzdělávacích institucí, regulátorů, spotřebitelských organizací a samotných podnikatelů. Pouze holistický přístup kombinující vzdělávání, regulaci a podporu může vytvořit prostředí, kde kritické myšlení slouží jako první linie obrany proti problematickým smluvním praktikám.

Investice do rozvoje kritického myšlení není pouze otázkou ochrany spotřebitele, ale fundamentální podmínkou fungování tržní ekonomiky založené na svobodné vůli informovaných účastníků. V době rostoucí komplexity smluvních vztahů a sofistikovanosti manipulativních technik se kritické myšlení stává nezbytnou životní kompetencí 21. století.

Seznam použité literatury

BROOKFIELD, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Česká obchodní inspekce. (2019). *Výroční zpráva o činnosti České obchodní inspekce za rok 2019*. Praha: ČOI.

Česká školní inspekce. (2019). *Tematická zpráva: Rozvoj kritického myšlení ve vzdělávání*. Praha: ČŠI.

DEWEY, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

DWYER, C. P. (2023). An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings. *Educational Psychology Review*, 35(2), 295-322.

ENNIS, R. H. (1985). A conception of critical thinking with some curriculum suggestions. In A. L. COSTA (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 54-57). Alexandria: ASCD.

FACIONE, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: The California Academic Press.

GAZDA, J., LIŠKA, V. a kol. (2020). Kritické myšlení: Dovednost (nejen) pro 21. století. Praha: Nakladatelství P3K.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. (1999). Kritické myšlení v současné škole. Československá pedagogika, 49(5), 284-298.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. (2000). Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků? Olomouc: Univerzita Palackého.

HAJN, P. (1993). Komunikační právo a ochrana spotřebitele v Portugalsku. Časopis pro právní vědu a praxi, 1(2), 191-192.

Harvard Law School. (2024). The Case Studies. Dostupné z: <https://casestudies.law.harvard.edu/>

HORÁČEK, T. (2018). Nové aspekty ochrany spotřebitele. Právní prostor. Dostupné z: <https://www.pravniprostor.cz/clanky/obcanske-pravo/nove-aspekty-ochrany-spotrebitel>

KAHNEMAN, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux.

KOSÍKOVÁ, V. (2011). Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada.

KOUKOLÍK, F. (2018). Kritické myšlení. LKS časopis. Dostupné z: <https://www.lks-casopis.cz/clanek/kriticke-mysleni/>

Kritické myšlení. (2024). Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>

MAŠKOVÁ, S. a kol. (2015). Kritické a tvořivé myšlení v profesní přípravě pedagogů. Brno: Masarykova univerzita.

Nejvyšší soud České republiky. (2014). Rozsudek sp. zn. 29 Cdo 562/2014.

Nejvyšší soud České republiky. (2021). Rozsudek sp. zn. 23 Cdo 2541/2021.

Nejvyšší soud České republiky. (2022). Rozsudek sp. zn. 23 Cdo 2885/2022.

PAUL, R., ELDER, L. (2006). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

POKORNÁ, J., MAREK, K. (2018). Ochrana spotřebitele proti nekalým obchodním praktikám podnikatelů. Bulletin advokacie, (8), 24-32.

POKORNÁ, J., VEČERKOVÁ, E., LEVICKÁ, T., DUDOVÁ, J., MAREK, K. (2017). Ochrana spotřebitele proti nekalým obchodním praktikám podnikatelů. Praha: Wolters Kluwer.

TESON, F. R. (2006). Critical Thinking and Legal Culture. Ratio Juris, 19(3), 374-392.

thinkLaw. (2024). Critical Thinking & Tangible Equity. Dostupné z: <https://thinklaw.us/>

University of York. (2024). Problem-based learning. Dostupné z: <https://www.york.ac.uk/law/undergraduate/pbl/>

VICHERKOVÁ, D. (2018). Pohled na úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků v Moravskoslezském kraji. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 634/1992 Sb., o ochraně spotřebitele, ve znění pozdějších předpisů.

ZORMANOVÁ, L. (2012). Metody kritického myšlení vhodné pro výuku zeměpisu. RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14985/METODY-KRITICKEHO-MYSLENI-VHODNE-PRO-VYUKU-ZEMEPISU.html>

Údaje o autorovi

PhDr. Mgr. Michal Krajčírovič
Vysoká škola sociálních věd a bezpečnosti, Praha
Hovorčovická 1281/11, 182 00 Praha 8
michal@krajcirovic.cz
+420774804727

doktorant
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom, Slovakia

PROBLÉM ABSTRAKTÍVNEHO ABSORBOVANIA V KONCIPOVANÍ SCHOPNOSTI KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTAMI, PRI ZÍSKAVANÍ VEDOMOSTÍ

THE PROBLEM OF ABSTRACT ABSORPTION IN CONCEPTUALISING STUDENTS' CRITICAL THINKING ABILITY, WHILE ATTAINING KNOWLEDGE

Marek L'ach

Abstrakt: Príspevok sa pozerá na problém abstraktívneho myslenia pri absorbovaní odovzdaných informatívnych vedomostí študentami sociálnej práce a humanitných vied, problém vidí v konceptovom oddelení vedomostnej zložky a vlastnej praxe na študentami osobitne pojímané a tak vzdialujúce sa zložky, pričom navrhuje, už počas výučby postupne, segmentálne ilustrovať využitie vedomostí pomocou pretvárania všeobecných teoretických poznatkov na potencionálne realistické scenáre rozpoznateľné pre kombinovanie počas výkonu praxe, aby došlo u študentov k mentálnemu prepojeniu týchto dvoch zložiek vždy v reálnom čase.

Abstract: We look at the problem of abstractness in thinking from students of social work and the humanities, as they are absorbing received informational knowledge, while seeing the problem in the mental separation, distance of knowledge from personal relation to practice. Thus, we are proposing a segmentally illustrative scenario approach already while transmitting aspects of teaching during lectures, so that students understand transforming parts of attained knowledge to assemble different contextual approaches.

Kľúčové slová: Abstraktné myslenie. Kritické myslenie. Prenos vedomostí, Sociálna práca. Štúdium. Učenie. Získavanie vedomostí.

Keywords: Abstract thinking. Attaining knowledge. Critical thinking. Knowledge transfer. Learning. Social work. Study.

Úvodom k teórii problematiky atraktívnosti myslenia u študentov a následnej téme príspevku

Na začiatok je vhodné stanoviť si, čo je základnou tézou, ako aj cieľom tohto príspevku. Ide nám o priblíženie problematiky očividnej ťažkosti, často až neschopnosti pretvárania, či prenášania vedomostí z úrovne ich nadobudnutia. Teda získania vedomosti vo všeobecnej rovine u študentov, ako poučky, či definície, na úrovni prvku kritického myslenia priradené, prenášané na užitočné poznatky a praktiky, teda schopnosti aj rozpoznateľné študentami v ich osobnej praxi, ako už pri samotnej sociálnej práci, ale aj v rámci iných sociálnych vied vo všeobecnosti.

Metodológia syntézy a komparácie zahraničných štúdií, pre získanie náhľadu na problematiku

Na problém sa budeme pozerat' cez štúdium zahraničnej, teda cudzojazyčnej literatúry, zaoberajúcej sa témou potreby kritického myslenia pri vzdelávaní študentov v sociálnych a humanitných vedách a ako ho dostať do aplikovanej praxe. Na základe syntézy získaných poznatkov z preštudovaných textov budeme potom robiť návrhy riešenia problematiky a závery, ku ktorým sa dopracujeme na základe zisteného.

Počiatkový návrh kritickej perespektívy na možné riešenie problematiky

Samotný argument tohoto príspevku potom tkvie v tom, že vedenie študentov ku potrebe a významu kritického myslenia by malo byť súčasťou už samotného procesu ešte počas absorbovania akademických vedomostí, nie len osobitnou formou výkonu praxe, ako je to zaužívané. Podľa nášho názoru, je kľúčovým cieľom už počiatkovou teoretickou výučbou aktívne sa snažiť dosiahnuť, aby študenti vedeli aj sami vymedzovať, ako a aké absorbované vedomosti, sú pre nich pretvoriteľné v zmysle rámca osobnej praxe. Študenti vrhnutí totiž vrhnutí z teórie iba rovno do praxe môžu tieto dve sféry zažívať celkom osobitne a odcudzene, k čomu sa vrátíme neskôr, preto odvolávať sa na nutnosť budovania praxe ako takej, je z hľadiska ontológie vzdelávania hlboko neefektívne.

Je nutné kotviť uvedomenie si, že ani čas strávený štúdiom, nie je vo svojej podstate len procesom absorbovania všeobecných, teda samotnému študentovi v istom zmysle tak značne vzdialených a neosobných definícií, pojmov a poučiek, ale skôr o študentovo uvedomenie si, že v tomto vzdelávacom procese ide prakticky vlastne o opis najlepších, alebo overených okolností, praktík, techník a postupov. Príspevkom potom argumentujeme, že podstatovo je a musí byť úlohou na úrovni vyučujúceho už počas výkladu upozorňovať na momenty tohto pretvárania vedomostí do praxe segmentálne, poukazovaním na kde a ako, pretože tak je možné podnecovať študentovo kritické myslenie, namiesto iba absorbovania. Je preto nevyhnutné, aby vyučujúci zvažoval počas výkladu práve otázku toho, čo vlastne odprezentované a odovzdané, vo všeobecnosti abstraktované vedomosti ale znamenajú pre prax, teda kde konkrétne je možné a ako si dané vedomosti preniesť, pretvoriť do praxe, tak aby si ich študenti v patričný moment aj vedeli spojiť a uvedomiť, lebo iba takým spôsobom prepojenia, vďaka upozorneniu ku kritickému mysliu, môže potom vzniknúť aj akýsi osobný vzťah medzi odprezentovanými vedomosťami a ich významom, teda zmyselnosťou pre študenta samotného.

Prierez teóriou problému a kritická evaluácia atraktívnosti rozmyšľania u študentov v zahraničnej literatúre

V zahraničnej literatúre sa v súvislosti s problémom aplikovania, zužitkovania nadobudnutých vedomostí, stretávame s anglickým pojmom "knowledge transfer", čo v preklade značí prenos vedomostí. Autori, ako napríklad Jackson, Fleming (2019) a ďalší, týmto pojmom myslia na zistený problém neschopnosti študentov prenášať, prispôbiť vedomosti medzi rôznymi kontextami (ibid.), teda prostrediami.

V rámci príspevku si však dovoľíme spresniť, že viac ako surový prenos do iného prostredia, je argumentujeme, užitočnejšia schopnosť kombinovania častí a prvkov vedomostí, pre účely vyvážania súvislostí v daných rozličných kontextoch, teda vytvárania, zamieňania prvkov rozličných scenárov, zložených z častí študentovi

odovzdávaných vedomostí. Čím v podstate opisujeme proces kritického, alebo inak povedané, aj analytického myslenia.

Tak nám týmto príspevkom ide o to, upozorniť skôr na nutnosť podnecovať budovanie schopnosti študenta vytvoriť si preto svoj vlastný osobný vzťah, alebo väzbu ku hromadne nadobudnutým vedomostiam práve pomocou kritického myslenia. Teda aby študent vedel kriticky pričleniť naučené, ako vlastne vyloženie prakticky uskutočniteľných podnetov v skutočnosti. Že si kritickým rozborom a rôznorodým pričleňovaním súčastí absorbovaného učiva, k iným, jemu už známym prvkom, súvislostiam, scenárom a okolnostiam priraduje a pretvorí tak pre seba to naučené, ako súbor a opis naozajstných reálií a podnetov uskutočniteľných v skutočnosti. Vo svojej štúdii Jackson s kolektívom čiastočne pripúšťajú, že výučba študentov musí byť vedená takým prístupom, aby si pri svojom každodennom živote vedeli študenti pripomenúť čo sa už naučili. Mohli by tak potom konať s plným vedomím tohto prepojenia ich vedomostí s praxou. Argumentujeme, že iba tak môže vlastne dochádzať k znalostnému obohacovaniu, aby ale toto uvedomovanie bolo vôbec možné, je v štádiu učenia nutné poukazovať na príklady podôb a zmysel praktického využitia, hoci aj len názorne, ale aby tie boli aspoň dosť podobné pre utkvenie v pamäti počas reálií praxe.

Ide o to, aby boli v rámci vzdelávacieho výkladu nadobudnuté vedomosti pochopené pri štádiu výkladu a absorbovania, už hneď ako poukazujúce na vykonateľné. V takom ilustratívnom, príkladovom, názorne opisnom kontexte, namapovaním odovzdaných vedomostí a teórie na oblasť kritického myslenia, prirodzene tak podporujúcim, rozvíjajúcim u študentov ich vlastné analyzačné fakulty, argumentujeme, budú informácie nadobúdať pre študentov aj ľahšie a lepšie zapamätateľnú podobu. V zahraničnej literatúre sa pri tématike problému prenosu, či užitočnosti naučených vedomostí a problému ich adaptívnosti ku schopnostiam v praxi, môžeme stretnúť s epistemologickou myšlienkou podľa Poppera (1972), ktorý, ako píše Corson (1985), očividne pojednáva o tom, že vedomosti nadobudnuté učením vo výsledku ostávajú v oblasti teoretickej, takže majú problém byť užitočne pochopené a preto ich významnosť pre potreby životnej situačnej praxe, kde preniká teória ak tak z ťažkosťou, ostáva váhovo preto pochybnej a otáznej cennosti. Teda, že súčasť medzi naučenými vedomosťami a praktickou schopnosťou má podľa Poppera spochybniteľný súvis, až tak akoby čisto naučené vedomosti prakticky nemajú úžitok ako taký.

Kritické zhodnotenie a diskusia vlastných záverov a riešení, vzhľadom na preštudovanú literatúru

Argumentujeme, že sa tak radikálne tvrdenia, ako je Popperové, ale nezdajú byť nejako užitočné, ani vhodné, práve v prípade aplikovania procesu zvýrazňovania, upozorňovania na aplikovateľnosť nadobudnutých vedomostí, kde a ako - súbežne súčasne už v procese počas ich formatívneho nadobúdania. Je tak totiž v celku prípustné, že i zapamätanie si nadobudnutých teoretických, faktografických informácií je efektívnejšie uskutočniteľné vo forme, či podobe práve kritického uvedomenia si miery a náveznosti ich relevantnosti priamo pre praktickú aplikáciu študentom, ktorý tieto vedomosti v danom momente absorbuje, nerozpamätáva sa na nich iba z ťažkosťou a abstraktne, spätne. Nezdá sa nám z nášho pohľadu pohľadom tak ani vhodné, ani zmysluplné, či vôbec nejakým spôsobom užitočné tvrdiť, ako to robí Popper, žeby vedomosti sami o sebe ako proces teda nemohli plniť účel, alebo žeby mali pochybnú významnosť. Skôr sa v rámci tohto príspevku snažíme tvrdiť, že

namapovanie získavaných vedomostí aj ku schopnosti, či spôsobilosti nie je, ani nemusí byť študentom vždy akosi automaticky uskutočňované, alebo vôbec samozrejmé, hoci by sa takáto premena logicky očakávala zo strany vyučujúceho študentami. Nie je pritom pre nich často zrejmé práve kedy, v akých etapách, oblastiach a úsekoch a zábere výkladu by malo študentami k takémuto procesu premeny vôbec konkrétne dochádzať.

Problémom, podľa literatúry o prenose vedomostí, sa podľa zaoberajúcich akademikov javí byť, že študenti často nevedia vôbec určiť, teda takpovediac pomocou schopnosti kritického myslenia sami dospieť k uvedomeniu, presne kedy by nemali brať nadobúdané vedomosti iba čisto priamo a doslovne, teda akoby hotové, zabalené v rámci kontextu, v ktorom sú aj podané, odovzdané myšlienky a tým pádom študentom akosi vzdialené, neprispôsobiteľné a preto výsledkom pasívne prijímané ako len cudzie, až do všeobecnosti a tým pádom abstraktnosti vnímaného, čiže málo relevantné, keď sú nadobudnuté vedomosti vnímané jednoducho ako fixné, neflexibilné, ako akýsi vydelený celok v kocke, preto potom aj použiteľné výlučne v kontexte ich nadobudnutia. Pritom však, ako tvrdí napríklad Vysotska a kol. (2022), ale aj Caffrey a Fruin (2019), je to práve reflektivita, teda forma projekcie, alebo, ako už bolo naznačené vyššie, kombinovanie rôznych prvkov, ktoré by sme mohli chápať ako prenášanie, pridruženie časti získaných myšlienok ku iným súvislostiam do nového celku, v zmysle experimentovania s ich kombinovaním, čo argumentujeme, je opisom základného procesu pre vývoj schopnosti kritického myslenia, začínajúceho teda v spracovaní nadobudnutých všeobecných vedomostí.

V závere zhrnutím

Zohľadnenie existujúcich štúdií a tematicky blízkej literatúry zo zahraničia, načrtá obraz zaoberania sa buď fenoménom kritického myslenia pri učení a presnejšie problémom chýbajúceho kritického myslenia u študentov na univerzitách z pohľadu ontológie a epistemológie procesu vzdelávania vo všeobecnosti, alebo o priebehu praxe sociálnej práce nadobúdaním skúseností a zážitkov ako o sebe vymedzený prvok. Zatiaľ však nie v dostatočne početnom množstve, ani práve priesečnej hĺbke priamo o aktívnom procese kritického myslenia v rámci priebehu praxe sociálnej práce.

Ide nám o to argumentovať, že práve tu, spojením týchto dvoch akademickým záujmom poväčšinou tak vyseparovaných okruhov, vidíme medzeru doterajších štúdií pre odbor a práve priestor pre ďalší, teraz už priamy, aktívny výskum prediskutovanej problematiky a iba načrtnutého riešenia chýbajúcej schopnosti zapojiť kritické myslenie, študentov aj sociálnej práce, pre účely ďalšieho rozvoja.

Zoznam použitej literatúry

BORYCZKO, Marcin. (2020). Critical thinking in social work education. A case study of knowledge practices in students reflective writing using semantic gravity profiling. In *Social work education*.

CAFFREY, Bridget. a FRUIN, Helen. (2019). An exploration of issues affecting the assessment of social work students on practice placements in England. In *The Journal of Practice Teaching and Learning*. Vol. 16. No. 1-2. s. 68-82. England, United Kingdom.

CORSON, David. (1985). *Popper on education*. In *Access: Contemporary issues in education*. Vol. 4. No. 2. s. 84-101. [online]. Dostupné z internetu: <https://pesaagora.com/access-archive-files/ACCESSAV04N2_084.pdf>

JACKSON, Denise., FLEMING, Jenny. a ROWE, Anna. (2019). Enabling the transfer of skills and knowledge across classroom and work contexts. In *Vocations and Learning*. Vol. 12. No. 3. s. 459-478. Edith Cowan University. Australia. [online]. Dostupné z internetu: <<https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/6553>>

ZAKHOZAI, Zoreslava., BOICHENKO, Taras., VYSOTSKA, Zoriana., SNITOVSKA, Olha. a TAMARKINA, Olha. (2023). Effectiveness of developing critical thinking at humanities electives in higher educational institutions. In *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 14. No. 2.

Kontakt na autora

Mgr. Marek L'ach
Externý doktorand
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice
Katedra spoločenských vied

KRITICKÉ MYSLLENIE ŠTUDENTOV ODBORU SOCIÁLNA PRÁCA V KONTEXTE DIMENZIÍ ANALÝZA A POSUDZOVANIE

Critical thinking of social work students in the context of the dimensions of analysis and assessment

Lýdia Lešková, Katarína Mičková

Abstrakt: Kritickým myslením sa nazýva schopnosť objektívne analyzovať informácie a urobiť odôvodnený úsudok. Príspevok sa zameriava na prepojenie kritického myslenia s takými dimenziami, ako je analýza a posudzovanie. Cieľom kvantitatívneho výskumu bolo zistiť, ako respondenti využívajú kritické myslenie v procese štúdia sociálnej práce. Vzorku výskumu tvorilo 150 respondentov – študentov študujúcich v odbore sociálna práca na univerzitách na Slovensku, z toho 44 mužov a 106 žien v bakalárskom, magisterskom a doktorandskom stupni štúdia. Otázky dotazníka vlastnej konštrukcie smerovali do 6 oblastí, pričom príspevok prezentuje parciálne výsledky z dvoch skúmaných oblastí, a to: analýza a posudzovanie. K hodnoteniu názorov bolo aplikované slovné, 5 stupňové škálovanie. Získané a prezentované dáta dotazníkového výskumu deklarovali názory respondentov, ktorí vyjadrili pomerne vysoký stupeň kritického myslenia v skúmaných oblastiach analýza ($\bar{X}$ 1,5) a posudzovanie ($\bar{X}$ 1,8).

Kľúčové slová: Analýza. Kritické myslenie. Posudzovanie. Prax. Sociálna práca. Teória.

Abstract: Critical thinking is the ability to objectively analyze information and make reasoned judgments. The paper focuses on linking critical thinking with dimensions such as analysis and assessment. The aim of the quantitative research was to find out how respondents use critical thinking in the process of studying social work. The research sample consisted of 150 respondents - students studying in the field of social work at universities in Slovakia, of which 44 were men and 106 were women at the bachelor's, master's and doctoral levels of study. The questions of the self-constructed questionnaire were directed to 6 areas, while the paper presents partial results from two of the areas studied, namely: analysis and assessment. A verbal, 5-point scaling was applied to evaluate opinions. The obtained and presented questionnaire research data declared the opinions of respondents, who expressed a relatively high level of critical thinking in the researched areas of analysis ($\bar{X}$ 1,5) and assessment ($\bar{X}$ 1,8).

Key words: Analysis. Critical thinking. Assessment. Practice. Social work. Theory.

Teoretický vstup do problematiky kritického myslenia v kontexte analýzy a posudzovania

Kritické myslenie je schopnosť objektívne analyzovať informácie, hodnotiť zdroje, fakty, javy a následne urobiť odôvodnený úsudok, sa nazýva kritickým myslením. Na základe spoľahlivých a často viacnásobne overených informácií dochádza

⁵ Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy projektu KEGA č. 017KU-4/2025 „Kritické myslenie a jeho implementácia do osnov študijného programu sociálna práca“.

k spoľahlivému rozhodnutiu. Viacerí autori (Smatana, Balážová, Baláž, Eliáš Čuchtová, Verešpejová, Sommer, Trnková, Cox, Tomková, 2021, s. 42) uvádzajú, že kritické myslenie znamená, že zhodnotíme a posúdime to, ako vidíme alebo počujeme fakty či určitú situáciu, ktorú sme prijali. Ide o vytvorenie si vlastného názoru na základe získaných vedomostí a skúseností, a to nielen svojich, ale aj skúseností iných ľudí.

Krivohlavý (2009, s. 34) definuje kritické myslenie ako otvorenosť mysle alebo aj ochotu aktívne vyhľadávať viaceré argumenty, analyzovať ich a vzájomne porovnávať. Cottrelllová (2011, s. 43) vymedzuje kritické myslenie ako zložitý proces úvah, ktorý zahŕňa širokú škálu zručností, pri ktorých je dôležitá analýza a hodnotenie informácií, na základe čoho je možné zaujať postoj. Podľa Koukolíka (2024, s. 19) ide o vedecké myslenie, ktoré je vyhranenou podobou myslenia kritického. Krajčová, Daňková (2001) charakterizujú kritické myslenie ako komplex myšlienkových operácií začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia, pričom jeho podstatou je snaha vlastným úsudkom dôjsť k pravde.

Mochňacká (2013) vníma kritické myslenie ako jednu zo schopností, ktorá nám môže dopomôcť k obozretnejšiemu pohybu vo svete. Podľa Grecmanovej a kol. (2000, s. 51) znamená kriticky myslieť uchopiť myšlienku, dôsledne ju preskúmať a porovnať s opačnými názormi. Pri tomto procese je nevyhnutné používať rôzne stratégie zisťovania informácií, zadávať otázky a systematicky hľadať odpovede. Podobne vnímajú kritické myslenie i Steele, Meredith a Temple (1998, s. 38). Podľa nich kriticky myslieť znamená uchopiť myšlienku, skúmať ju z viacerých pohľadov, na základe čoho sa dá zaujať stanovisko. Dargová, Jurčišinová (2002, s. 275) taktiež vnímajú dôležitosť kritického myslenia v porovnávaní opačných názorov čoho výsledkom je zaujatie jasnej pozície. Kritické myslenie znamená viac ako len získavanie jednoduchých informácií. Ide i o aktívne učenie, riešenie problémov, rozhodovanie a obsahuje prvky reflektívneho myslenia, analýzy, dedukcie a indukcie. Takéto stanovisko zaujímajú viacerí autori (Demir, 2015; Dewaelsche, 2015, s. 134; Ennis, 1964, s. 603; Facione, Facione, 2013, s. 17). Rozvíjanie kritického myslenia je zamerané na získavanie schopnosti posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív a na základe dôslednej analýzy a posúdenia tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti (Grecmanová, 2000, s. 7).

Pri kritickom myslení je veľmi dôležitou súčasťou, ktorá je na jeho samotnom začiatku, analýza. Obdržálek, Horváthová a kol. (2004) uvádzajú, že je to metóda cieľavedomého poznávania skutočnosti (vecí, javov, procesov, vlastností), ktorej podstatou je členenie celku na časti, čo umožňuje odhaľovať rôzne stránky javov a procesov. Pomocou analýzy si človek utvára pojem predmetu, t.j. jednak oddeľuje znaky dôležité a nedôležité, podstatné od nepodstatných, abstrahuje. Autori uvádzajú viaceré formy analýzy: kvantitatívna analýza (je potrebná pri zisťovaní početnosti a frekvencie výskytu zistených poznatkov), kvalitatívna analýza (skúma charakteristické znaky jednotlivých faktov, ich charakter a zvláštnosti), vzťahová analýza (zisťuje vzťahy medzi poznávanými faktmi), kauzálna analýza (snaží sa nájsť príčinné súvislosti medzi poznávanými faktmi), analyticko-syntetická analýza (vychádza z predstavy celostného procesu a postupne vyúsťuje do syntézy), systémová analýza (používa sa pri príprave a hodnotení rozhodovania).

Paul a Elder (2005, s. 7) definujú kritické myslenie ako proces analýzy a hodnotenia myslenia s cieľom zlepšiť ho. Kritické myslenie predpokladá znalosť najzákladnejších štruktúr v myslení (prvky myslenia) a najzákladnejšie intelektuálne štandardy pre myslenie (univerzálne intelektuálne štandardy).

V procese prípravy budúcich sociálnych pracovníkov je dôležité i posudzovanie a hodnotenie. Podľa IFSW (Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov, 2018)

medzi základné princípy okrem iných (dôstojnosť človeka, vzťahy, integrita, profesionálny postoj, konanie v rámci právneho a regulačného rámca, profesionálny vývoj) patrí i hodnotenie, čo je vymedzené nasledovne: sociálny pracovník musí hodnotiť a skúmať svoju prácu a jej účinnosť a podieľať sa na vyvíjaní a zavádzaní nových metód a prístupov do sociálnej práce.

Posudzovanie je i súčasťou práce budúcich sociálnych pracovníkov, a preto je nevyhnutné túto zručnosť súvisiacu s kritickým myslením si osvojiť už počas prípravy na budúce povolanie, a to v rámci teoretickej výučby na škole, resp. i pri realizácii odborných praxí.

Ako uvádza Radková (2023, s. 47) globálne štandardy vzdelávania v sociálnej práci sa zvyčajne zameriavajú na rôzne aspekty práce sociálneho pracovníka, vrátane etických a profesionálnych zásad, komunikácie, kritického myslenia a analýzy, výskumu a hodnotenia, interkultúrnej kompetencie, manažmentu a riadenia a mnohých ďalších.

Metodológia

Cieľom výskumu, ktorého parciálne výsledky prezentujeme, bolo zistiť názory respondentov (študentov v odbore sociálna práca) na uplatňovanie kritického myslenia počas štúdia sociálnej práce, v školskej výučbe ale aj odbornej praxi, v kontexte takých dimenzií ako je analýza a posudzovanie.

Na zistenie ich názorov sme vytvorili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval:

- identifikačné otázky so zameraním na pohlavie, ročník štúdia a navštevovanú univerzitu
- otázky, ktoré smerovali do šiestich oblastí, pričom v rámci príspevku prezentujeme výsledky z dvoch oblastí, a to: analýza a posudzovanie.

V oblasti *kritické myslenie a analýza* boli stanovené nasledovné výroky:

1. Nie je pre mňa stratou času hĺbková analýza predložených študijných materiálov na základe skúmania ďalších zdrojov informácií.
2. Pri čítaní študijného textu hľadám súvislosť medzi informáciami v ňom obsiahnutými a informáciami, ktoré som čítal / čítala v iných textoch.
3. Pri predložení informácií, ktoré dostávam na prednáškach, hľadám súvislosti s inými informáciami, ktoré už viem z iných zdrojov.
4. Rád / rada nachádzam súvislosti medzi rôznymi javmi, ktoré sú mi prezentované na prednáškach a cvičeniach.
5. Rád / rada nachádzam súvislosti medzi informáciami, ktoré dostávam na prednáškach a informáciami, ktoré získavam počas odbornej praxe.
6. Dokážem rozlíšiť najdôležitejšie časti textu / najdôležitejšie časti informácií od tých menej podstatných / menej dôležitých

V oblasti *kritické myslenie a posudzovanie (hodnotenie)* boli stanovené nasledovné výroky:

1. V diskusiiach si dávam pozor na to, aby som obhájil / obhájila svoj názor a súčasne sa snažil / snažila porozumieť druhej strane.

2. Keď ma niektoré študijné informácie zaujmú, pokúšam sa preskúmať, či sú pravdivé.

3. Keď ma niektoré informácie počas realizácie odbornej praxe zaujmú, pokúšam sa preskúmať, či sú pravdivé.

4. Na overenie konkrétnych informácií používam veľa relevantných zdrojov.

5. Po prečítaní textu / prijatí zdroja k štúdiu si vždy skontrolujem dôležité informácie, aj keď sa na prvý pohľad text / alebo iný zdroj k štúdiu javia ako správne.

6. Po prijatí informácií počas odbornej praxe si vždy preverujem dôležité časti informácií, aj keď sa na prvý pohľad zdá, že informácie sú správne.

K hodnoteniu názorov sme využili slovné škálovanie, kde škála mala 5 stupňov (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Stupnica škálovania

1	2	3	4	5
Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
Pozitívne konotácie			Negatívne konotácie	

Zdroj: vlastný

Pri vyhodnocovaní výberu k jednotlivým tvrdeniam sme za pozitívne alternatívy považovali výber alternatív 1 – 2 a za negatívny výber alternatívy sme považovali výber z alternatív 4 a 5.

Výsledky sú prezentované pre každú oblasť a jej jednotlivé výroky v absolútnom a pomernom vyjadrení. Taktiež pre porovnanie jednotlivých výrokov bol stanovený priemer jeho preferovania.

V rámci výskumu sme si stanovili 2 výskumné otázky:

Výskumná otázka 1: Ako dôležité je pre respondentov študujúcich v študijnom odbore sociálna práca kritické myslenie v kontexte analýzy?

Výskumná otázka 2: Ako dôležité je pre respondentov študujúcich v študijnom odbore sociálna práca kritické myslenie v kontexte posudzovania (hodnotenia)?

Na charakteristiku výskumného súboru sme využili dáta získané z kvantitatívneho výskumu z pohľadu sociodemografických charakteristík, a to pohlavie (muž / žena) a stupeň štúdia (bakalársky, magisterský a doktorandský) v študijnom odbore sociálna práca.

V rámci univariačnej analýzy získané dáta prezentujeme v absolútnom vyjadrení (N), pomernom vyjadrení (%) a priemerom ($\bar{x}$). Pri vypočítavaní percent sme zaokrúhľovali na jedno desatinné miesto, čím mohli v súčte vzniknúť odchýlky od 99,8-100,2.

Parciálne výsledky výskumu

Parciálne výsledky prezentujú získané dáta v dvoch skúmaných dimenziách, a to analýza a posudzovanie.

Kritické myslenie a analýza

Tabuľka 2 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a analýza pre šesť výrokov celkovo.

Tabuľka 2 Kritické myslenie a analýza – celkovo

Kritické myslenie a analýza – celkovo (výroky)	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{X}$
		Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	N	84	48	12	2	4	150	1,6
	%	56,0	32,0	8,0	1,3	2,7	100,0	
2	N	105	35	8	1	1	150	1,4
	%	70,0	23,3	5,3	0,7	0,7	100,0	
3	N	99	40	6	4	1	150	1,5
	%	66,0	26,7	4,0	2,7	0,7	100,1	
4	N	99	38	8	5	0	150	1,5
	%	66,0	25,3	5,3	3,3	0,0	99,9	
5	N	105	34	8	3	0	150	1,4
	%	70,0	22,7	5,3	2,0	0,0	100,0	
6	N	64	65	16	4	1	150	1,8
	%	42,7	43,3	10,7	2,7	0,7	100,1	
Priemer celkovo ($\bar{X}$)								1,5

Zdroj: vlastné spracovanie

Dáta z oblasti „Kritické myslenie a analýza“ – celkovo sú prezentované v Tabuľke 2, kde uvádzame absolútne, pomerné hodnoty, ale aj priemery za jednotlivé výroky, ktoré sa pohybovali v intervale od 1,4 do 1,8 (úplne súhlasím – čiastočne súhlasím), pričom najvyšší súhlas ($\bar{X} = 1,4$) sme zaznamenali k výroku 2 „Pri čítaní študijného textu hľadám súvislosť medzi informáciami v ňom obsiahnutými a informáciami, ktoré som čítal / čítala v iných textoch.“ a k výroku 5 „Rád / rada nachádzam súvislosti medzi informáciami, ktoré dostávam na prednáškach a informáciami, ktoré získavam počas odbornej praxe.“ a najnižší súhlas ($\bar{X} = 1,8$) bol k výroku 6 „Dokážem rozlíšiť najdôležitejšie časti textu / najdôležitejšie časti informácií od tých menej podstatných / menej dôležitých“.

Tabuľka 3 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a analýza pre šesť výrokov podľa pohlavia respondentov.

Získané dáta z oblasti „Kritické myslenie a analýza“ z pohľadu pohlavia a priemerných hodnôt v jednotlivých výrokoch sa pohybovali v intervale od 1,4 do 1,8, pričom medzi mužmi a ženami nebol vykázaný výrazný rozdiel (rozdiel priemerov v jednotlivých výrokoch medzi pohlaviami bol max. 0,2). Tento najvyšší rozdiel sa zaznamenal v štvrtom výroku „Rád / rada nachádzam súvislosti medzi rôznymi javmi,

ktoré sú mi prezentované na prednáškach a cvičeniach“, pričom u žien bola priemerná hodnota Ø 1,4 a u mužov bola priemerná hodnota Ø 1,6.

Tabuľka 3 Kritické myslenie a analýza – podľa pohlavia

Kritické myslenie a analýza – podľa pohlavia (výroky)	Pohlavie	N / %	Škála					Spolu	Priemer Ø
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Muži	N	27	9	5	2	1	44	1,7
		%	61,4	20,5	11,3	4,5	2,3	100,0	
	Ženy	N	57	39	7	0	3	106	1,6
		%	53,8	36,8	6,6	0,0	2,8	100,0	
2	Muži	N	28	14	1	1	0	44	1,4
		%	63,6	31,8	2,3	2,3	0,0	100,0	
	Ženy	N	77	21	7	0	1	106	1,4
		%	72,6	19,8	6,6	0,0	0,9	99,9	
3	Muži	N	25	16	3	0	0	44	1,5
		%	56,8	36,4	6,8	0,0	0,0	100,0	
	Ženy	N	74	24	3	4	1	106	1,4
		%	69,8	22,6	2,8	3,8	0,9	99,9	
4	Muži	N	26	12	5	1	0	44	1,6
		%	59,1	27,3	11,3	2,3	0,0	100,0	
	Ženy	N	73	26	3	4	0	106	1,4
		%	68,9	24,5	2,8	3,8	0,0	100,0	
5	Muži	N	31	9	4	0	0	44	1,4
		%	70,5	20,5	9,0	0,0	0,0	100,0	
	Ženy	N	74	25	4	3	0	106	1,4
		%	69,8	23,6	3,8	2,8	0,0	100,0	
6	Muži	N	19	18	6	1	0	44	1,8
		%	43,2	40,9	13,6	2,3	0,0	100,0	
	Ženy	N	45	47	10	3	1	106	1,8
		%	42,5	44,3	9,4	2,8	0,9	99,9	
	Muži	N							1,6
	Ženy	%							1,5

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a analýza pre šesť výrokov podľa stupňa štúdia.

Tabuľka 4 Kritické myslenie a analýza – podľa stupňa štúdia (Bc., Mgr., PhD.)

Kritické myslenie a analýza – podľa stupňa štúdia (výroky)	Stupeň štúdia	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{x}$
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Bc.	N	52	28	9	2	2	93	1,6
		%	55,9	30,1	9,7	2,2	2,2	100,1	
	Mgr.	N	26	17	3	0	2	48	1,6
		%	54,2	35,4	6,3	0	4,2	100,1	
	PhD.	N	8	1	0	0	0	9	1,1
		%	88,9	11,1	0	0	0	100	
2	Bc.	N	63	24	4	1	1	93	1,4
		%	67,7	25,8	4,3	1,1	1,1	100	
	Mgr.	N	34	10	4	0	0	48	1,4
		%	70,8	20,8	8,3	0	0	99,9	
	PhD.	N	6	2	1	0	0	9	1,4
		%	66,7	22,2	11,1	0	0	100	
3	Bc.	N	60	25	4	3	1	93	1,5
		%	64,5	26,9	4,3	3,2	1,1	100	
	Mgr.	N	31	14	2	1	0	48	1,4
		%	64,6	29,2	4,2	2,1	0	100,1	
	PhD.	N	5	3	1	0	0	9	1,6
		%	55,6	33,3	11,1	0	0	100	
4	Bc.	N	60	26	5	2	0	93	1,5
		%	64,5	28,0	5,4	2,2	0	100,1	
	Mgr.	N	33	10	3	2	0	48	1,5
		%	68,8	20,8	6,3	4,2	0	100,1	
	PhD.	N	7	2	0	0	0	9	1,2
		%	77,8	22,2	0	0	0	100	
5	Bc.	N	62	24	5	2	0	93	1,4
		%	66,7	25,8	5,4	2,1	0	100	
	Mgr.	N	35	9	3	1	0	48	1,4
		%	72,9	18,8	6,3	2,1	0	100,1	
	PhD.	N	7	2	0	0	0	9	1,2
		%	77,8	22,2	0	0	0	100	
6	Bc.	N	35	42	13	3	0	93	1,8
		%	37,6	45,2	14,0	3,2	0	100	
	Mgr.	N	22	21	3	1	1	48	1,7
		%	45,8	43,8	6,3	2,1	2,1	100,1	
	PhD.	N	6	3	0	0	0	9	1,3
		%	66,7	33,3	0	0	0	100	

Zdroj: vlastné spracovanie

Dosiahnuté priemerné hodnoty k jednotlivým výrokom v oblasti „Kritické myslenie a analýza“ z pohľadu stupňa štúdia sa pohybovali v intervale od 1,1 do 1,8 (na škále Úplne súhlasím – Čiastočne súhlasím). Z pohľadu jednotlivých výrokov najväčší rozdiel bol zaznamenaný medzi bakalárskym, magisterským a doktorandským stupňom štúdia v prvom výroku – „Nie je pre mňa stratou času hĺbková analýza predložených študijných materiálov na základe skúmania ďalších zdrojov informácií“ (rozdiel 0,5) a v šiestom výroku „Dokážem rozlíšiť najdôležitejšie časti textu / najdôležitejšie časti informácií od tých menej podstatných / menej dôležitých“ medzi bakalárskym a doktorandským stupňom štúdia (rozdiel 0,5).

Kritické myslenie a posudzovanie (hodnotenie)

Tabuľka 5 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a posudzovanie pre šesť výrokov celkovo.

Tabuľka 5 Kritické myslenie a posudzovanie – celkovo (N, %)

Kritické myslenie a posudzovanie – celkovo (výroky)	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{X}$
		Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	N	95	48	3	3	1	150	1,4
	%	63,3	32,0	2,0	2,0	0,7	100,0	
2	N	70	59	15	4	2	150	1,7
	%	46,7	39,3	10,0	2,7	1,3	100,0	
3	N	77	55	13	3	2	150	1,7
	%	51,3	36,7	8,7	2,0	1,3	100,0	
4	N	55	75	11	7	2	150	1,8
	%	36,7	50,0	7,3	4,7	1,3	100,0	
5	N	54	58	23	12	3	150	2,0
	%	36,0	38,7	15,3	8,0	2,0	100,0	
6	N	55	56	21	15	3	150	2,0
	%	36,7	37,3	14,0	10,0	2,0	100,0	
Priemer celkovo ($\bar{X}$)								1,8

Zdroj: vlastné spracovanie

Dáta z oblasti „Kritické myslenie a posudzovanie“ – celkovo sú prezentované v Tabuľke 5, kde uvádzame absolútne, pomerné hodnoty, ale aj priemery za jednotlivé výroky, ktoré sa pohybovali v intervale od 1,4 do 2,0 (úplne súhlasím – čiastočne súhlasím), pričom najvyšší súhlas ($\bar{X} = 1,4$) sme zaznamenali k výroku 1 „V diskusiách si dávam pozor na to, aby som obhájil / obhájila svoj názor a súčasne sa snažil / snažila porozumieť druhej strane“ a najnižší súhlas ($\bar{X} = 2,0$) bol k výroku 5 „Po prečítaní textu / prijatí zdroja k štúdiu si vždy skontrolujem dôležité informácie, aj keď sa na prvý pohľad text / alebo iný zdroj k štúdiu javia ako správne“ a k výroku 6 „Po prijatí informácií počas odbornej praxe si vždy preverujem dôležité časti informácií, aj keď sa na prvý pohľad zdá, že informácie sú správne“.

Tabuľka 6 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a posudzovanie pre šesť výrokov podľa pohlavia respondentov.

Tabuľka 6 Kritické myslenie a posudzovanie – podľa pohlavia (muži a ženy)

Kritické myslenie a posudzovanie – podľa pohlavia (výroky)	Pohlavie	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{x}$
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Muži	N	31	10	2	0	1	44	1,4
		%	70,5	22,7	4,5	0,0	2,3	100,0	
	Ženy	N	64	38	1	3	0	106	1,5
		%	60,4	35,8	0,9	2,8	0,0	99,9	
2	Muži	N	21	17	2	3	1	44	1,8
		%	47,7	38,6	4,5	6,8	2,3	99,9	
	Ženy	N	49	42	13	1	1	106	1,7
		%	46,2	39,6	12,3	0,9	0,9	99,9	
3	Muži	N	23	14	5	1	1	44	1,7
		%	52,3	31,8	11,4	2,3	2,3	100,1	
	Ženy	N	54	41	8	2	1	106	1,6
		%	50,9	38,7	7,5	1,9	0,9	99,9	
4	Muži	N	17	23	3	0	1	44	1,8
		%	38,6	52,3	6,8	0,0	2,3	100,0	
	Ženy	N	38	52	8	7	1	106	1,9
		%	35,8	49,1	7,5	6,6	0,9	99,9	
5	Muži	N	18	18	4	3	1	44	1,9
		%	40,9	40,9	9,1	6,8	2,3	100,0	
	Ženy	N	36	40	19	9	2	106	2,1
		%	34,0	37,7	17,9	8,5	1,9	100,0	
6	Muži	N	17	16	6	3	2	44	2,0
		%	38,6	36,6	13,6	6,8	4,5	100,1	
	Ženy	N	38	40	15	12	1	106	2,0
		%	35,8	37,7	14,2	11,3	0,9	99,9	

Zdroj: vlastné spracovanie

Získané dáta z oblasti „Kritické myslenie a posudzovanie“ z pohľadu pohlavia a priemerných hodnôt v jednotlivých výrokoch sa pohybovali v intervale od 1,4 do 2,1, pričom medzi mužmi a ženami nebol vykázaný výrazný rozdiel (rozdiel priemerov v jednotlivých výrokoch medzi pohlaviami bol max. 0,2).

Tento najvyšší rozdiel sa zaznamenal v piatom výroku „Po prečítaní textu / prijatí zdroja k štúdiu si vždy skontrolujem dôležité informácie, aj keď sa na prvý pohľad text / alebo iný zdroj k štúdiu javia ako správne“, pričom u žien bola priemerná hodnota $\bar{x}$ 2,1 a u mužov bola priemerná hodnota $\bar{x}$ 1,9.

Tabuľka 7 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a posudzovanie pre šesť výrokov podľa stupňa štúdia.

Tabuľka 7 Kritické myslenie a posudzovanie – podľa stupňa štúdia

Kritické myslenie a posudzovanie – podľa stupňa štúdia (výroky)	Stupeň štúdia	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{x}$
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Bc.	N	57	32	1	2	1	93	1,5
		%	61,3	34,4	1,1	2,2	1,1	100,1	
	Mgr.	N	30	15	2	1	0	48	1,5
		%	62,5	31,3	4,2	2,1	0	100,1	
	PhD.	N	8	1	0	0	0	9	1,1
		%	88,9	11,1	0	0	0	100	
2	Bc.	N	42	35	10	4	2	93	1,8
		%	45,2	37,6	10,8	4,3	2,2	100,1	
	Mgr.	N	24	20	4	0	0	48	1,6
		%	50,0	41,7	8,3	0	0	100	
	PhD.	N	4	4	1	0	0	9	1,7
		%	44,4	44,4	11,1	0	0	99,9	
3	Bc.	N	46	33	10	2	2	93	1,7
		%	49,5	35,4	10,8	2,2	2,2	100,1	
	Mgr.	N	26	19	2	1	0	48	1,5
		%	54,2	39,6	4,2	2,1	0	100,1	
	PhD.	N	5	3	1	0	0	9	1,6
		%	55,6	33,3	11,1	0	0	100	
4	Bc.	N	27	50	8	6	2	93	2,0
		%	29,0	53,8	8,6	6,5	2,2	100,1	
	Mgr.	N	21	23	3	1	0	48	1,7
		%	43,8	47,9	6,3	2,1	0	100,1	
	PhD.	N	7	2	0	0	0	9	1,2
		%	77,8	22,2	0	0	0	100	
5	Bc.	N	28	40	14	9	2	93	2,1
		%	30,1	43,0	15,1	9,7	2,2	100	
	Mgr.	N	21	15	9	3	0	48	1,9
		%	43,8	31,3	18,7	6,3	0	100,1	
	PhD.	N	5	3	0	0	1	9	1,8
		%	55,6	33,3	0	0	11,1	100	
6	Bc.	N	30	37	13	11	2	93	2,1
		%	32,3	39,8	14,0	11,8	2,2	100,1	
	Mgr.	N	22	14	8	4	0	48	1,9
		%	45,8	29,2	16,7	8,3	0	100	
	PhD.	N	3	5	0	0	1	9	2,0
		%	33,3	55,6	0	0	11,1	100	

Zdroj: vlastné spracovanie

Dosiahnuté priemerné hodnoty k jednotlivým výrokom v oblasti „Kritické myslenie a posudzovanie“ z pohľadu stupňa štúdia sa pohybovali v intervale od 1,1 do 2,1 (pohybovali sa na škále Úplne súhlasím – Čiastočne súhlasím). Z pohľadu jednotlivých

výrokov najväčší rozdiel bol zaznamenaný medzi bakalárskym, magisterským a doktorandským stupňom štúdia v prvom výroku – „V diskusiách si dávam pozor na to, aby som obhájil / obhájila svoj názor a súčasne sa snažil / snažila porozumieť druhej strane“ (rozdiel 0,4) a vo štvrtom výroku – „Na overenie konkrétnych informácií používam veľa relevantných zdrojov“ (rozdiel 0,8).

Diskusia a záver

Kritické myslenie je nevyhnutnou súčasťou každodenného života, či už osobného alebo pracovného. V živote je nevyhnutné objektívne analyzovať informácie, hodnotiť zdroje, fakty a následne urobiť odôvodnený úsudok, ktorý má prísť po dôslednej analýze.

Výsledky výskumu, ktorý sa zameriaval na dve oblasti kritického myslenia, a to na analýzu a syntézu poukázali, že respondenti, študenti odboru sociálna práca deklarovali pomerne vysoký stupeň kritického myslenia.

V oblasti analýzy bola priemerná hodnota celkovo 1,5 (na škále medzi slovným vyjadrením „Úplne súhlasím“ a „Čiastočne súhlasím“). Z pohľadu pohlavia bol medzi mužmi a ženami len malý rozdiel v priemernej hodnote (muži Ø 1,6, ženy Ø 1,5). Taktiež z pohľadu stupňa štúdia v oblasti analýzy boli zaznamenané rozdiely (Bc. stupeň Ø 1,5; Mgr. stupeň Ø 1,5; PhD. stupeň Ø 1,3).

V oblasti posudzovania bola priemerná hodnota celkovo 1,8 (na škále medzi slovným vyjadrením „Úplne súhlasím“ a „Čiastočne súhlasím“). Z pohľadu pohlavia nebol medzi mužmi a ženami rozdiel v priemernej hodnote (muži Ø 1,8, ženy Ø 1,8). Taktiež z pohľadu stupňa štúdia v oblasti analýzy boli zaznamenané rozdiely (Bc. stupeň Ø 1,9; Mgr. stupeň Ø 1,7; PhD. stupeň Ø 1,6).

Zoznam použitej literatúry

ENNIS, Robert H. A Definition of Critical Thinking. In: *Source: The Reading Teacher*. 1964, vol. 17, no. 8, pp. 599-612. [online] . [cit. 2025-09-12]. Dostupné na internete: <<http://www.jstor.org/stable/20197828>>.

COTTRELL, Stella. *Critical Thinking Skills – Developing Effective Analysis and Argument*. 2nd edition. London: Palgrave MacMillan, 2011. 234 p. ISBN 978-02-30285-29-3.

DARGOVÁ, Jarmila, JURČIŠINOVÁ, Erika. Rozvoj kritického myslenia v predgraduálnej príprave učiteľa. In: *Pedagogická revue*. 2002, roč. 54, č. 5, s. 275 – 291.

DEMIR, Sibel. Evaluation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science Teacher Candidates. In: *Journal of Education and Practice*. 2015, vol. 6, no. 18, pp. 17 – 21.

DeWAEELSCHÉ, Scott A. Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. In: *Linguistics and Education*. 2015, vol. 32, pp. 131 – 147. doi: 10.1016/j.linged.2015.10.003.

FACIONE, PETER A., FACIONE, Noreen C. Critical Thinking for Life. In: *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. 2013, vol. 28, no. 1, pp. 5 – 25. doi: 10.5840/inquiryct20132812.

GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Podporujeme aktívne myslenie a samostatné učenie žiakov*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80 85783-28-2.

INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS. 2018. Statement on the ethical principles of global social Work. [online] . [cit. 2025-09-12]. Dostupné na internete: <<https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles> 2025-09-15>.

KOUKOLÍK, František. *Já. O mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum, 2024. 210 s. ISBN 978-80-246-5843-8.

KRAJČOVÁ, Nadežda, DAŇKOVÁ, Alena. *Všeobecná didaktika – terminologické minimum*. Prešov : Manacon, 2001. ISBN 80-89040-09-08.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada, 2009. 14.4 s. ISBN 978-80-247-2362-4.

OBDRŽÁLEK, Zdeněk, HORVÁTHOVÁ, Kinga a kol. *Organizácia a manažment školstva (Terminologický a výkladový slovník)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1

MOCHŇACKÁ, Iveta. *Aktivizačné hry pre zvládanie konfliktných situácií*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 32 s.

PAUL, Richard, ELDER, Linda. 2005. *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance, Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric*. Dillon Beach, CA : Foundation for Critical Thinking Press, 2005. 66 s. ISBN 978-0-944583-30-2.

RADKOVÁ, Libuša. *Vybrané kapitoly z teórie sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o., 2023. 129 s. ISBN 978-80-8132-274-7.

SMATANA, Ján., BALÁŽOVÁ, Júlia, BALÁŽ, Matej, ELIÁŠ ČUCHTOVÁ, Lenka, VEREŠPEJOVÁ, Dagmar, SOMMER, Filip, TRNKOVÁ, Michaela., COX, Andrea, TOMKOVÁ, Jarmila. *(Ne)bezpečne v sieti. Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore*. Prešov: Centrum pre podporu neformálneho vzdelávania (CeNef), 2021. 228 s. ISBN 978 - 80 - 570 - 3382 – 0.

STEELE, Jeannie L., MEREDITH, Kurt S., TEMPLE, Charles. *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Príručka I. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998. 98 s.

Kontakt na autorky

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.
Mgr. Katarína Mičková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice
Hlavná 89
041 21 Košice
Email: lydia.leskova@ku.sk
katarina.mickova@ku.sk

KRITICKÉ MYSLENIE ŠTUDENTOV ODBORU SOCIÁLNA PRÁCA V KONTEXTE DIMENZIÍ POROZUMENIE A UKOTVENIE

Critical thinking of social work students in the context of the dimensions of understanding and anchoring

Katarína Mičková, Lýdia Lešková, Nikoleta Siváková

Abstrakt: Kritické myslenie je zložitý proces myšlienkových operácií, ktorý stavia na vedomostnom základe jedinca a začína sa jeho postojom k myšlienke. Bez porozumenia javov a následného ukotvenia poznatkov nie je možné naplniť zložitý proces kritického myslenia. Príspevok sa zameriava na prepojenie kritického myslenia s takými dimenziami, ako je porozumenie a ukotvenie. Cieľom kvantitatívneho výskumu bolo zistiť, ako respondenti využívajú kritické myslenie v procese štúdia sociálnej práce. Vzorku výskumu tvorilo 150 respondentov – študentov študujúcich v odbore sociálna práca na univerzitách na Slovensku, z toho 44 mužov a 106 žien vo veku v bakalárskom, magisterskom a doktorandskom stupni štúdia. Otázky dotazníka vlastnej konštrukcie smerovali do 6 oblastí, pričom príspevok prezentuje parciálne výsledky z dvoch skúmaných oblastí, a to: porozumenie a ukotvenie. K hodnoteniu názorov bolo aplikované slovné, 5 stupňové škálovanie. Získané a prezentované dáta dotazníkového výskumu deklarovali názory respondentov, ktorí vyjadrili pomerne vysoký stupeň kritického myslenia v skúmaných oblastiach porozumenie ($\bar{X}$ 1,8) a ukotvenie ($\bar{X}$ 1,8).

Kľúčové slová: Kritické myslenie. Porozumenie. Prax. Sociálna práca. Teória. Ukotvenie.

Abstract: Critical thinking is a complex process of thought operations that builds on the knowledge base of an individual and begins with his attitude towards the idea. Without understanding the phenomena and subsequent anchoring of knowledge, it is impossible to fulfill the complex process of critical thinking. The article focuses on connecting critical thinking with such dimensions as understanding and anchoring. The aim of the quantitative research was to find out how respondents use critical thinking in the process of studying social work. The research sample consisted of 150 respondents - students studying in the field of social work at universities in Slovakia, of which 44 men and 106 women aged at bachelor's, master's and doctoral levels of study. The questions of the self-constructed questionnaire were directed to 6 areas, while the article presents partial results from two areas studied, namely: understanding and anchoring. A verbal, 5-point scaling was applied to evaluate opinions. The obtained and presented questionnaire research data declared the opinions of the respondents, who expressed a relatively high level of critical thinking in the areas of understanding ($\bar{X}$ 1,8) and anchoring studied ($\bar{X}$ 1,8).

Key words: Critical thinking. Understanding. Practice. Social work. Theory. Anchoring.

Teoretický vstup do problematiky kritického myslenia v kontexte porozumenia a ukotvenia

⁶ Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy projektu KEGA č. 017KU-4/2025 „Kritické myslenie a jeho implementácia do osnov študijného programu sociálna práca“.

Kritické myslenie okrem analýzy a posudzovania informácií má v sebe ďalšie aspekty, a tými sú porozumenie a ukotvenie. Bez porozumenia javov a následného ukotvenia poznatkov nie je možné naplniť zložitý proces kritického myslenia. Ako uvádzajú Kosturková a Ferencová (2019, s. 14) kritické myslenie je zložitý proces myšlienkových operácií, ktorý stavia na vedomostnom základe jedinca a začína sa jeho postojom k myšlienke. Tento proces pokračuje schopnosťou jedinca pracovať s prijatou myšlienkou v širších kontextoch a súvislostiach s cieľom dospieť k záverom až po finálne odôvodnenie svojho rozhodnutia so schopnosťou využiť prvky korektívneho a autoregulatívneho myslenia a učenia sa. Kritické myslenie nie je izolovanou zručnosťou, ale komplexnou kompetenciou, ktorá ovplyvňuje celkovú schopnosť jedinca uplatniť sa v spoločnosti a na trhu práce (Píšová a kol. 2008).

Gavora (1997, s. 56) charakterizuje kritické myslenie ako prostriedok napomáhajúci prechádzať od povrchového učenia k učeniu hlbšiemu, k odhaľovaniu kontextov skúmaných javov, k pochopeniu logiky matérie a k vzniku vlastných úsudkov. Taktiež Koleňáková (2021, s. 23) definuje kritické myslenie ako schopnosť skúmať problém jeho analýzou a vedomím hodnotením, na základe argumentov a relevantných dôkazov. Iný pohľad vysvetľuje to, že kritické ciele myslenia sú odôvodnené a zamerané na riešenie problémov, rozhodovanie, formulovanie záverov a identifikovanie problémov (Evens, Verburgh, Elen, 2014).

Obyčajne proces kritického myslenia je podľa Steele, Meredith a Temple (1998, s. 28) cieľavedomý, ale rovnako môže byť tvorivo improvizáčný, nakoľko tvorivosť a kreativita je dôležitá pri vytváraní nových myšlienok, postupov, nových nápadov. Ide o proces tvorivej integrácie širšieho diapazónu myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie vzniknutých konceptov a prebieha súčasne na dvoch úrovniach.

Pri kritickom myslení jedinca potrebujú sledované javy a procesy nielen analyzovať a posúdiť, ale je priam nevyhnutnosť im primárne porozumieť (porozumenie je jedným z kognitívnych procesov, medzi ktoré patria i vnímanie, pamäť, reč, rozhodovanie, riešenie problémov a pod.) a následne ukotviť. Okrem profesijného života hrá kritické myslenie významnú úlohu aj v schopnosti jedinca adaptovať sa na nové výzvy (Píšová a kol. 2008).

Filicková (2016) uvádza, že práve porozumenie príčinnno-následných vzťahov vedie k porozumeniu princípu generovania hypotéz. Taktiež Bloom (1956) vo svojej taxonómii hierarchicky rozdelil kognitívne procesy myslenia od najnižšieho po najvyšší, a to na porozumenie, aplikáciu, analýzu, syntézu a hodnotenie. Z Bloomovej taxonómie vychádzali viacerí autori pričom posudzovali poradie jednotlivých kognitívnych procesov a revidovali ho. Andersonová a Krathwohl (2001) posledné dve úrovne (syntézu a hodnotenie) prehodili v poradí hodnotenie a až potom nasledovala syntéza. Ďalší autori diskutovali i proces porozumenia, pričom napr. Loughlin (2013) radil porozumenie na vyššiu kognitívnu úroveň.

Rozvoj kritického myslenia v kontexte porozumenia a ukotvenia si vyžaduje systematické a koncepčné vytváranie podmienok podporujúcich aktívne učenie, reflexiu a schopnosť jednotlivca integrovať nové poznatky do existujúcich kognitívnych štruktúr (Vygotskij, 1978). Porozumenie možno vnímať ako fundamentálny predpoklad kritického myslenia, predstavujúci proces aktívnej interpretácie informácií, ktorý je úzko prepojený s mentálnymi reprezentáciami a kognitívnymi schémami jedinca (Piaget, 1970). Na porozumenie nadväzuje ukotvenie, ktoré zabezpečuje dlhodobé začlenenie a stabilizáciu nových informácií v pamäťových a konceptuálnych rámcoch jednotlivca, čím sa vytvára predpoklad ich efektívnej aplikácie v praxi (Bruner, 1996, s. 88). Domáci autori ako Zelina (2018) a Turek (2014) akcentujú, že absencia

ukotvenia poznatkov vedie k povrchovému osvojeniu učiva, čo limituje schopnosť generovať nové poznatky a originálne riešenia. Ukotvenie je možné chápať ako proces transformácie učenia z mechanického memorovania na konštruktívne budovanie vedomostných štruktúr využívajúcich vyššie kognitívne operácie (Tomengová, 2020). Brookfield (2012) zároveň zdôrazňuje, že metakognícia ako schopnosť monitorovať a regulovať vlastné myslenie predstavuje kľúčový mechanizmus prechodu od porozumenia k ukotveniu.

Výskumné zistenia potvrdzujú, že kritické myslenie možno cielene rozvíjať prostredníctvom problémovo orientovaného učenia, ktoré stimuluje formulovanie hypotéz, ich overovanie a argumentačné obhajovanie (Facione, 2015; Halpern, 2014). Vytváranie edukačného prostredia podporujúceho kooperáciu, diskusiu a toleranciu voči divergentným názorom predstavuje predpoklad úspešného zakotvenia kritického myslenia v hodnotových a postojoyých rámcoch žiakov (Paul – Elder, 2014; Zelina, 2018). V podmienkach dynamicky sa meniacej spoločnosti tak kritické myslenie, založené na porozumení a ukotvení, vystupuje ako integrálna kompetencia nevyhnutná pre celoživotné vzdelávanie a adaptabilitu jednotlivca.

Metodológia

Cieľom výskumu, ktorého parciálne výsledky prezentujeme, bolo zistiť názory respondentov (študentov v odbore sociálna práca) na uplatňovanie kritického myslenia počas štúdia sociálnej práce, v školskej výučbe ale aj odbornej praxi, v kontexte takých dimenzií ako je porozumenie a ukotvenie.

Na zistenie ich názorov sme vytvorili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval:

- identifikačné otázky so zameraním na pohlavie, ročník štúdia a navštevovanú univerzitu
- otázky, ktoré smerovali do šiestich oblastí, pričom v rámci príspevku prezentujeme výsledky z dvoch oblastí, a to: porozumenie a ukotvenie.

V oblasti *kritické myslenie a porozumenie* boli stanovené nasledovné výroky:

1. Rád / rada si vyhladávať rôzne názory a porovnávam ich.
2. Nemám ťažkosti s parafrázovaním / s prerozprávaním textu, ktorý som vypočul / vypočula počas prednášok.
3. Nemám ťažkosti s parafrázovaním / s prerozprávaním informácií, ktoré som získal / získala počas realizácie odbornej praxe.
4. Venujem pozornosť kontextu prednášok a súvislostiam, ktoré počas nich odznejú.
5. Rozumiem odprednášaným textom z rôznych oblastí sociálnej práce.
6. Rozumiem prepojeniu sociálnej práce s inými vednými odbormi.

V oblasti *kritické myslenie a ukotvenie* boli stanovené nasledovné výroky:

1. V prípade potreby si dokážem v mysli vybaviť informácie, o ktorých som už v minulosti niekde čítal / čítala.
2. Veľa z toho, čo som sa naučil / naučila v škole si pamätám.
3. Po prečítaní študijného textu som schopný / schopná prerozprávať jeho dôležité časti.

4. Po získaní informácií počas odborných praxí som schopný / schopná rozprávať o realizovanej sociálnej intervencii, ktorú som mal / mala možnosť pozorovať na odbornej praxi.

5. Po získaní informácií počas odborných praxí som schopný / schopná rozprávať o realizovanej sociálnej intervencii, ktorú som mal / mala možnosť osobne realizovať na odbornej praxi.

K hodnoteniu názorov sme využili slovné škálovanie, kde škála mala 5 stupňov (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Stupnica škálovania

1	2	3	4	5
Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
Pozitívne konotácie			Negatívne konotácie	

Zdroj: vlastný

Pri vyhodnocovaní výberu k jednotlivým tvrdeniam sme za pozitívne alternatívy považovali výber alternatív 1 – 2 a za negatívny výber alternatívy sme považovali výber z alternatív 4 a 5.

Výsledky sú prezentované pre každú oblasť a jej jednotlivé výroky v absolútnom a pomernom vyjadrení. Taktiež pre porovnanie jednotlivých výrokov bol stanovený priemer jeho preferovania.

V rámci výskumu sme si stanovili 2 výskumné otázky:

Výskumná otázka 1: Ako dôležité je pre respondentov študujúcich v študijnom odbore sociálna práca kritické myslenie v kontexte porozumenia?

Výskumná otázka 2: Ako dôležité je pre respondentov študujúcich v študijnom odbore sociálna práca kritické myslenie v kontexte ukotvenia?

Na charakteristiku výskumného súboru sme využili dáta získané z kvantitatívneho výskumu z pohľadu sociodemografických charakteristík, a to pohlavie (muž / žena) a stupeň štúdia (bakalársky, magisterský a doktorandský) v študijnom odbore sociálna práca.

V rámci univariačnej analýzy získané dáta prezentujeme v absolútnom vyjadrení (N), pomernom vyjadrení (%) a priemerom ($\bar{x}$). Pri vypočítavaní percent sme zaokrúhľovali na jedno desatinné miesto, čím mohli v súčte vzniknúť odchýlky od 99,8-100,2.

Parciálne výsledky výskumu

Parciálne výsledky prezentujú získané dáta v dvoch skúmaných dimenziách, a to porozumenie a ukotvenie.

Kritické myslenie a porozumenie

Tabuľka 2 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a porozumenie pre šesť výrokov celkovo.

Tabuľka 2 Kritické myslenie a porozumenie – celkovo

Kritické myslenie a porozumenie – celkovo (výroky)	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{X}$
		Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	N	67	51	21	8	3	150	1,9
	%	44,7	34,0	14,0	5,3	2,0	100,0	
2	N	53	67	14	14	2	150	2,0
	%	35,3	44,7	9,3	9,3	1,3	99,9	
3	N	58	63	20	7	2	150	1,9
	%	38,7	42,0	13,3	4,7	1,3	100,0	
4	N	79	57	12	2	0	150	1,6
	%	52,7	38,0	8,0	1,3	0,0	100,0	
5	N	60	67	16	6	1	150	1,8
	%	40,0	44,7	10,7	4,0	0,7	100,1	
6	N	85	52	9	4	0	150	1,5
	%	56,7	34,7	6,0	2,7	0,0	100,1	
Priemer celkovo ($\bar{X}$)								1,8

Zdroj: vlastné spracovanie

Dáta z oblasti „Kritické myslenie a porozumenie“ – celkovo sú prezentované v Tabuľke 2, kde uvádzame absolútne, pomerné hodnoty, ale aj priemery, ktoré sa za jednotlivé výroky pohybovali v intervale od 1,5 do 2,0 (úplne súhlasím – čiastočne súhlasím), pričom najvyšší súhlas ($\bar{X} = 1,5$) sme zaznamenali k výroku 5 „Rozumiem odprednášaným textom z rôznych oblastí sociálnej práce“ a najnižší súhlas ($\bar{X} = 2,0$) bol k výroku 2 „Nemám ťažkosti s parafrázovaním / s prerozprávaním textu, ktorý som vypočul / vypočula počas prednášok.“.

Tabuľka 3 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a porozumenie pre šesť výrokov podľa pohlavia respondentov.

Tabuľka 3 Kritické myslenie a porozumenie – podľa pohlavia

Kritické myslenie a porozumenie – podľa pohlavia (výroky)	Pohlavie	N / %	Škála					Spolu	Priemer Ø
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Muži	N	20	18	4	2	0	44	1,7
		%	45,5	40,9	9,1	4,5	0,0	100,0	
	Ženy	N	47	33	17	6	3	106	1,9
		%	44,3	31,1	16,0	5,7	2,8	99,9	
2	Muži	N	15	20	6	3	0	44	1,9
		%	34,1	45,5	13,6	6,8	0,0	100,0	
	Ženy	N	38	47	8	11	2	106	2,0
		%	35,8	44,3	7,5	10,4	1,9	99,9	
3	Muži	N	17	19	6	2	0	44	1,8
		%	38,6	43,2	13,6	4,5	0,0	99,9	
	Ženy	N	41	44	14	5	2	106	1,9
		%	38,7	41,5	13,2	4,7	1,9	100,0	
4	Muži	N	25	17	1	1	0	44	1,5
		%	56,8	38,6	2,3	2,3	0,0	100,0	
	Ženy	N	54	40	11	1	0	106	1,6
		%	50,9	37,7	10,4	0,9	0,0	99,9	
5	Muži	N	21	19	4	0	0	44	1,6
		%	47,7	43,2	9,1	0,0	0,0	100,0	
	Ženy	N	39	48	12	6	1	106	1,9
		%	36,8	45,3	11,3	5,7	0,9	100,0	
6	Muži	N	28	16	0	0	0	44	1,4
		%	63,6	36,4	0,0	0,0	0,0	100,0	
	Ženy	N	57	36	9	4	0	106	1,6
		%	53,8	34,0	8,5	3,8	0,0	100,1	

Zdroj: vlastné spracovanie

Získané dáta z oblasti „Kritické myslenie a porozumenie“ z pohľadu pohlavia a priemerných hodnôt v jednotlivých výrokoch sa pohybovali v intervale od 1,5 do 1,9, pričom medzi mužmi a ženami nebol vykázaný výrazný rozdiel (rozdiel priemerov v jednotlivých výrokoch medzi pohlaviami bol max. 0,3). Tento najvyšší rozdiel sa zaznamenal v piatom výroku „Rozumiem odprednášaným textom z rôznych oblastí sociálnej práce“, pričom u žien bola priemerná hodnota Ø 1,9 a u mužov bola priemerná hodnota Ø 1,6.

Tabuľka 4 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a porozumenie pre šesť výrokov podľa stupňa štúdia.

Tabuľka 4 Kritické myslenie a porozumenie – podľa stupňa štúdia (Bc., Mgr., PhD.)

Kritické myslenie a porozumenie – podľa stupňa štúdia (výroky)	Stupeň štúdia	N / %	Škála					Spolu	Priemer $\bar{x}$
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Bc.	N	44	28	12	6	3	93	1,9
		%	47,3	30,1	12,9	6,5	3,2	100	
	Mgr.	N	19	18	9	2	0	48	1,9
		%	39,6	37,5	18,8	4,2	0	100,1	
	PhD.	N	4	5	0	0	0	9	1,6
		%	44,4	55,6	0	0	0	100	
2	Bc.	N	29	42	11	9	2	93	2,1
		%	31,2	45,2	11,8	9,7	2,2	100,1	
	Mgr.	N	19	22	3	4	0	48	1,8
		%	39,6	45,8	6,3	8,3	0	100	
	PhD.	N	5	3	0	1	0	9	1,7
		%	55,6	33,3	0	11,1	0	100	
3	Bc.	N	34	37	17	4	1	93	1,9
		%	36,6	39,8	18,3	4,3	1,1	100,1	
	Mgr.	N	20	22	2	3	1	48	1,8
		%	41,4	45,9	4,2	6,3	2,1	99,9	
	PhD.	N	4	4	1	0	0	9	1,7
		%	44,4	44,4	11,1	0	0	99,9	
4	Bc.	N	48	34	9	2	0	93	1,6
		%	51,6	36,6	9,7	2,2	0	100,1	
	Mgr.	N	24	21	3	0	0	48	1,6
		%	50,0	43,8	6,3	0	0	100,1	
	PhD.	N	7	2	0	0	0	9	1,2
		%	77,8	22,2	0	0	0	100	
5	Bc.	N	34	42	12	4	1	93	1,9
		%	36,6	45,2	12,9	4,3	1,1	100,1	
	Mgr.	N	20	23	3	2	0	48	1,7
		%	41,4	48,0	6,3	4,2	0	99,9	
	PhD.	N	6	2	1	0	0	9	1,4
		%	66,7	22,2	1,1	0	0	100	
6	Bc.	N	45	38	7	3	0	93	1,7
		%	48,4	40,9	7,5	3,2	0	100	
	Mgr.	N	33	12	2	1	0	48	1,4
		%	68,8	25,0	4,2	2,1	0	100,1	
	PhD.	N	7	2	0	0	0	9	1,2
		%	77,8	2,2	0	0	0	100	

Zdroj: vlastné spracovanie

Dosiahnuté priemerné hodnoty k jednotlivým výrokom v oblasti „Kritické myslenie a porozumenie“ z pohľadu stupňa štúdia sa pohybovali v intervale od 1,2 do 1,9

(na škále Úplne súhlasím – Čiastočne súhlasím). Z pohľadu jednotlivých výrokov najväčší rozdiel bol zaznamenaný medzi bakalárskym a doktorandským stupňom štúdia v piatom výroku – „Rozumiem odprednášaným textom z rôznych oblastí sociálnej práce“ (rozdiel 0,5 – Bc. Ø 1,9, PhD. Ø 1,4) a v šiestom výroku – „Rozumiem prepojeniu sociálnej práce s inými vednými odbormi“ medzi bakalárskym a doktorandským stupňom štúdia (rozdiel 0,5 – Bc. Ø 1,7 , PhD. Ø 1,2).

Kritické myslenie a ukotvenie

Tabuľka 5 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a porozumenie pre päť výrokov celkovo.

Tabuľka 5 Kritické myslenie a ukotvenie – celkovo

Kritické myslenie a ukotvenie – celkovo (výroky)	N / %	Škála					Spolu	Priemer Ø
		Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	N	87	48	8	4	3	150	1,6
	%	58,0	32,0	5,3	2,7	2,0	100,0	
2	N	43	78	17	11	1	150	2,0
	%	28,7	52,0	11,3	7,3	0,7	100,0	
3	N	50	72	15	9	4	150	2,0
	%	33,3	48,0	10,0	6,0	2,7	100,0	
4	N	76	59	10	3	2	150	1,6
	%	50,7	39,3	6,7	2,0	1,3	100,0	
5	N	75	55	12	4	4	150	1,7
	%	50,0	36,7	8,0	2,7	2,7	100,1	
Priemer celkovo (Ø)								1,8

Zdroj: vlastné spracovanie

Dáta z oblasti „Kritické myslenie a ukotvenie“ – celkovo sú prezentované v Tabuľke 5, kde uvádzame absolútne, pomerné hodnoty, ale aj priemery za jednotlivé výroky, ktoré sa pohybovali v intervale od 1,6 do 2,0 (úplne súhlasím – čiastočne súhlasím), pričom najvyšší súhlas (Ø = 1,6) sme zaznamenali k výroku 1 „V prípade potreby si dokážem v mysli vybaviť informácie, o ktorých som už v minulosti niekde čítal / čítala.“ a k výroku 4 „Po získaní informácií počas odborných praxí som schopný / schopná rozprávať o realizovanej sociálnej intervencii, ktorú som mal / mala možnosť pozorovať na odbornej praxi“ a najnižší súhlas (Ø = 2,0) bol k výroku 2 „Veľa z toho, čo som sa naučil / naučila v škole si pamätám“ a k výroku 3 „Po prečítaní študijného textu som schopný / schopná prerozprávať jeho dôležité časti“.

Tabuľka 6 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a ukotvenie pre päť výrokov podľa pohlavia respondentov.

Tabuľka 6 Kritické myslenie a ukotvenie – podľa pohlavia (muži a ženy)

Kritické myslenie a ukotvenie – podľa pohlavia (výroky)	Pohlavie	N / %	Škála					Spolu	Priemer Ø
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Muži	N	26	16	2	0	0	44	1,5
		%	59,1	36,4	4,5	0,0	0,0	100,0	
	Ženy	N	61	32	6	4	3	106	1,6
		%	57,5	30,2	5,7	3,8	2,8	100,0	
2	Muži	N	9	24	9	2	0	44	2,1
		%	20,5	54,5	20,5	4,5	0,0	100,0	
	Ženy	N	34	54	8	9	1	106	2,0
		%	32,1	50,9	7,5	8,5	0,9	99,9	
3	Muži	N	12	22	5	4	1	44	2,1
		%	20,5	54,5	20,5	4,5	0,0	100,0	
	Ženy	N	38	50	10	5	3	106	1,9
		%	35,8	47,2	9,4	4,7	2,8	99,9	
4	Muži	N	17	20	5	1	1	44	1,8
		%	38,6	45,5	11,4	2,3	2,3	100,1	
	Ženy	N	59	39	5	2	1	106	1,6
		%	55,7	36,8	4,7	1,9	0,9	100,0	
5	Muži	N	20	14	6	2	2	44	1,9
		%	45,5	31,8	13,6	4,5	4,5	99,9	
	Ženy	N	55	41	6	2	2	106	1,6
		%	51,9	38,7	5,7	1,9	1,9	100,1	

Zdroj: vlastné spracovanie

Získané dáta z oblasti „Kritické myslenie a ukotvenie“ z pohľadu pohlavia a priemerných hodnôt v jednotlivých výrokoch sa pohybovali v intervale od 1,5 do 2,1, pričom medzi mužmi a ženami nebol vykázaný výrazný rozdiel (rozdiel priemerov v jednotlivých výrokoch medzi pohlaviami bol max. 0,3). Tento najvyšší rozdiel sa zaznamenal v piatom výroku „Po získaní informácií počas odborných praxí som schopný / schopná rozprávať o realizovanej sociálnej intervencii, ktorú som mal / mala možnosť osobne realizovať na odbornej praxi“, pričom u žien bola priemerná hodnota Ø 1,6 a u mužov bola priemerná hodnota Ø 1,9.

Tabuľka 7 prezentuje výsledky k výrokom v oblasti kritické myslenie a ukotvenie pre päť výrokov podľa stupňa štúdia.

Tabuľka 7 Kritické myslenie a ukotvenie – podľa stupňa štúdia (Bc., Mgr., PhD.)

Kritické myslenie a ukotvenie – podľa stupňa štúdia (výroky)	Stupeň štúdia	N / %	Škála					Spolu	Priemer Ø
			Úplne súhlasím	Čiastočne súhlasím	Nemám vyhranený názor	Čiastočne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím		
1	Bc.	N	50	33	5	3	2	93	1,6
		%	53,8	35,5	5,4	3,2	2,2	100,1	
	Mgr.	N	31	12	3	1	1	48	1,5
		%	64,6	25,0	6,3	2,1	2,1	100,1	
	PhD.	N	6	3	0	0	0	9	1,3
		%	66,7	33,3	0	0	0	100	
2	Bc.	N	29	42	13	8	1	93	2,0
		%	31,2	45,2	14,0	8,6	1,1	100,1	
	Mgr.	N	13	29	3	3	0	48	1,9
		%	27,1	60,4	6,3	6,3	0	100,1	
	PhD.	N	1	7	1	0	0	9	2,0
		%	11,1	77,8	11,1	0	0	100	
3	Bc.	N	26	45	11	7	4	93	2,1
		%	28,0	48,4	11,8	7,5	4,3	100	
	Mgr.	N	19	24	4	1	0	48	1,7
		%	39,6	50,0	8,3	2,1	0	100	
	PhD.	N	5	3	0	1	0	9	1,7
		%	55,6	33,3	0	11,1	0	100	
4	Bc.	N	44	36	8	3	2	93	1,7
		%	47,3	38,7	8,6	3,2	2,2	100	
	Mgr.	N	27	19	2	0	0	48	1,5
		%	56,3	39,6	4,2	0	0	100,1	
	PhD.	N	5	4	0	0	0	9	1,4
		%	55,6	44,4	0	0	0	100	
5	Bc.	N	39	36	11	4	3	93	1,9
		%	41,9	38,7	11,8	4,3	3,2	99,9	
	Mgr.	N	27	19	1	0	1	48	1,5
		%	56,3	39,6	2,1	0	2,1	100,1	
	PhD.	N	9	0	0	0	0	9	1,0
		%	100,0	0	0	0	0	100	

Zdroj: vlastné spracovanie

Dosiahnuté priemerné hodnoty k jednotlivým výrokom v oblasti „Kritické myslenie a ukotvenie“ z pohľadu stupňa štúdia sa pohybovali v intervale od 1,01 do 2,0 (na škále Úplne súhlasím – Čiastočne súhlasím). Z pohľadu jednotlivých výrokov najväčší rozdiel bol zaznamenaný medzi bakalárskym a doktorandským stupňom štúdia v piatom výroku – „Po získaní informácií počas odborných praxí som schopný / schopná rozprávať o realizovanej sociálnej intervencii, ktorú som mal / mala možnosť osobne realizovať na odbornej praxi“ (rozdiel 0,9 – Bc. Ø 1,9, PhD. Ø 1,0).

Diskusia a záver

K tomu, aby sme mohli kriticky myslieť potrebujeme predloženej matérii porozumieť, vnímať jej obsah a kontext nielen v sociálnej práci ale aj v presahu na iné vedné disciplíny. Matériu, fakty, zdroje je potrebné aj primerane ukotviť, aby ich bolo možné neskôr pri komparovaní s inými informáciami použiť.

V oblasti porozumenie bola priemerná hodnota celkovo 1,8 (na škále medzi slovným vyjadrením „Úplne súhlasím“ a „Čiastočne súhlasím“). Z pohľadu pohlavia bol medzi mužmi a ženami len malý rozdiel v priemernej hodnote (muži Ø 1,7, ženy Ø 1,8). Taktiež z pohľadu stupňa štúdia v oblasti porozumenia boli zaznamenané rozdiely (Bc. stupeň Ø 1,9; Mgr. stupeň Ø 1,7; PhD. stupeň Ø 1,5).

V oblasti ukotvenie bola priemerná hodnota celkovo 1,8 (na škále medzi slovným vyjadrením „Úplne súhlasím“ a „Čiastočne súhlasím“). Z pohľadu pohlavia bol medzi mužmi a ženami rozdiel v priemernej hodnote 0,2 (muži Ø 1,9; ženy Ø 1,7). Taktiež z pohľadu stupňa štúdia v oblasti ukotvenia boli zaznamenané rozdiely (Bc. stupeň Ø 1,9; Mgr. stupeň Ø 1,6; PhD. stupeň Ø 1,5).

Zoznam použitej literatúry

ANDERSON, Lorin Wade., KRATHWOHL, David Rusell. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. ISBN 978-0801319037.

BLOOM, Benjamin Samuel. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green, 1956.

BROOKFIELD, Stephen Donald. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. ISBN 978-0470889343.

BRUNER, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996. ISBN 978-0674179523.

EVENS, Marie, VERBURGH, An, ELEN, Jan. The Development of Critical Thinking in Professional and Academic Bachelor Programmes. In: *Higher Education Studies*. 2014, vol. 4, no. 2, 42 – 51. doi: 10.5539/hes.v4n2p42.

FACIONE, Peter Anthony. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: Insight Assessment, 2015.

FILICKOVÁ, Marta. *Teaching 21 Thinking Skills for the 21st Century. The MiCOSA Model*. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology Cognitive Education and Creative Cognition*, 2016, Vol. 15, Issue 1. DOI: 10.1891/1945-8959.15.1.158

GAVORA, Peter. Kritické myslenie a učenie sa z textu. In: *Rozvoj kritického myslenia na základnej škole*. Bratislava: Iuventa, 1997. ISBN 80 85756-32. s. 54 – 69.

HALPERN, Diane Faye. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 5th ed. New York: Psychology Press, 2014. ISBN 978-1848726291.

KOLEŇÁKOVÁ, Renáta Štefánia. Fenomén kritického myslenia v edukácii: rozvoj hodnotiaceho myslenia. In: *GRANT journal*. 2021, vol. 11, issue 01, pp. 23–26. ISSN 1805-062X.

KOSTURKOVÁ, Martina, FERENCOVÁ, Janka. *Stratégie rozvoja kritického myslenia. Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava: Wolters Kluower, 2019. 240 s. ISBN 978-80-571-0049-2.

LOUGHLIN, Victor. The newscience of themind: Fromextendedmind to embodied phenomenology. In: *Phenomenology and theCognitive Sciences*, 2013, vol. 12, pp. 891–897.

LOUGHLIN, John. *Critical Thinking in Education: A Cognitive Perspective*. London: Routledge, 2013. ISBN 978-0415623834.

PAUL, Richard, ELDER, Linda. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking, 2014. ISBN 978-0944583104.

PÍŠOVÁ, Michaela a kol. *Kompetence a jejich rozvíjení ve výuce*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 978-80-87000-13-6.

PÍŠOVÁ, Milada; HOVORKOVÁ, Zuzana; KUBIŠ, Andrej. Kritické myslenie a jeho význam v profesijnom živote. In: *Pedagogika*. 2008, vol. 60, issue 2, pp. 145–160. ISSN 0031-3815.

ROBINSONOVÁ-ZANARTU, Adriana; DOERROVÁ, Mária; PORTMANOVÁ, Renáta. *Vzdelávanie a kritické myslenie: Teoretické východiská*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-112-9.

STEELE, J. L., MEREDITH, L. S., TEMPLE, Ch. *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Príručka I. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 1998. 98 s.

TOMENGOVÁ, Anna. Rozvoj kritického myslenia vo vzdelávaní. In: *Edukácia*. 2020, vol. 5, issue 1, pp. 34–39. ISSN 2453-9224.

TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-032-0.

VYGOTSKIJ, Lev S. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576292.

ZELINA, Milan. Stratégie rozvoja myslenia žiakov. In: *Pedagogika*. 2018, vol. 69, issue 4, pp. 289–300. ISSN 0031-3815.

Kontakt na autorky

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

PhDr. Nikoleta Siváková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Teologická fakulta Košice

Hlavná 89

Email: lydia.leskova@ku.sk

katarina.mickova@ku.sk

nikoletasivakova22@gmail.com

KRITICKÉ MYSLENIE AKO NÁSTROJ PRE TVORIVOSŤ: PODPORA ZVEDAVOSTI A ORIGINÁLNEHO MYSLENIA NA ŠKOLÁCH

Critical Thinking as a Tool for Creativity: Promoting Curiosity and Original Thinking in Schools

Denisa Morongová

Abstrakt: Moderné vzdelávacie systémy čelia imperatívu pripraviť študentov na dynamický trh práce, kde dominujú zručnosti riešenia komplexných problémov a inovácie. Tento článok sa venuje vzájomnému vzťahu medzi kritickým myslením – kognitívnou zručnosťou na analýzu dôkazov – a tvorivosťou, zdôrazňujúc, že kritické myslenie slúži ako esenciálny mechanizmus na hodnotenie a zhodnocovanie originálnych nápadov. Napriek akademickému konsenzu o ich dôležitosti, naša analýza poukazuje na pretrvávajúce pedagogické bariéry, ktoré vedú k potláčaniu kreatívnych prístupov škôl. Predkladáme, že pre prekonanie tejto diskrepancie je nevyhnutné, aby si učitelia osvojili metódy, ktoré využívajú študentskú zvedavosť ako kľúčový východiskový bod pre bádanie, a aby vnímali kreativitu ako rozvíjateľnú kompetenciu, nie ako fixný talent.

Kľúčové slová: Kreativita. Kritické myslenie. Podpora. Škola. Tvorivosť.

Abstract: Modern education systems face the imperative to prepare students for a dynamic job market dominated by complex problem-solving and innovation skills. This article examines the interrelationship between critical thinking – a cognitive skill for analyzing evidence – and creativity, emphasizing that critical thinking serves as an essential mechanism for evaluating and validating original ideas. Despite academic consensus on its importance, our analysis highlights persistent pedagogical barriers that lead to the suppression of creative approaches in schools. We propose that to overcome this discrepancy, it is essential for teachers to adopt methods that use student curiosity as a key starting point for inquiry, and to view creativity as a developable competence, not a fixed talent.

Keywords: Creativity. Critical thinking. Support. School. Creativity.

Kognitívne piliere 21. storočia: Vymedzenie kritického myslenia a kreativity

V rýchlo sa meniacom svete už nestačí len memorovať fakty. Školy dnes čelia výzve pripraviť študentov na prácu a život, kde sú kľúčové zručnosti ako kreativita, riešenie komplexných problémov a inovácie. Často sa mylne domnievame, že kritické myslenie, ktoré sa zameriava na analýzu a hodnotenie, a tvorivosť, ktorá sa zameriava na generovanie nápadov, sú protiklady. Realita je však taká, že kritické myslenie je nevyhnutným partnerom tvorivosti, slúžiacim ako nástroj na jej usmernenie, skvalitnenie a premenu na reálnu inováciu. Gonsalves (2024) kritické myslenie predstavuje ako intelektuálnu kompetenciu nevyhnutnú na analýzu a hodnotenie informácií, ktoré vedú k logicky podloženým rozhodnutiam. *„Samostatne a kriticky myslieť je zručnosť. Nie je to vedomosť, ktorú by sme sa naučili naspamäť. Podobne ako iné zručnosti sa dá osvojiť, rozvíjať a človek sa v nej môže tréningom zlepšovať. Pri vyučovaní sa nevyhýbajme ťažkým a kontroverzným témam. Naši žiaci sa nimi*

zaoberať budú a ak neprejavíme účasť my, necháme tak všetok priestor na vplyv niekomu inému.“ (Gažovičová, 2018, s.11).

„Človek sa zvyčajne považuje za kritického mysliteľa v rozsahu, v akom pravidelne a zámerne zlepšuje svoje myslenie. Základná myšlienka, ktorá je základom štúdia kritického myslenia, je jednoduchá – určiť silné a slabé stránky vlastného myslenia, aby si udržal silné stránky a dosiahol zlepšenia zameraním sa na slabé stránky,“ (Murawski, 2014, s. 25) a „reflexívne a racionálne myslenie, ktoré sa zameriava na rozhodovanie o tom, čomu veriť alebo čo robiť“ (Ennis, 1985, s. 45), alebo ako uvádzajú Davies & Barnett (2015, s. 16) schopnosť robiť „racionálny úsudok“ (Xi, Pu, 2023, s. 750).

Podľa Bederkovej (2025) „kritické myslenie, kritický postoj alebo tiež kritičnosť (z gréckeho κριτικός/kritikos - schopnosť rozhodnúť či rozlíšiť, od κρίνω/krinó - rozlišujem, súdim) znamená schopnosť: • nepodliehať prvému dojmu, • naivne nepreberať tradované názory, • dokázať mať odstup a pripustiť odlišný pohľad, • vytvoriť si vlastný názor na základe vlastných vedomostí a skúseností a na základe názorov kvalifikovaných osôb.“

Murawski (2014) vo svojom článku poukazuje na definície kritického myslenia od viacerých autorov. Tieto definície kritického myslenia nie sú preskriptívne; nemôžu byť považované za absolútne správne alebo nesprávne. Spolu s predchádzajúcimi zisteniami poukazujú na fakt, že kritické myslenie nemá ustálenú a jednotnú definíciu. Autorka pritom poukazuje na to, že snaha o jednotnú a všeobecne akceptovanú definíciu kritického myslenia je mimoriadne náročná. Odborná komunita, rovnako ako aj autori a publicisti, sa neustále usiluje o formuláciu takej kvalifikácie kritického myslenia, ktorá by reflektovala široké spektrum aplikácií. Je možné predpokladať, že táto terminologická nekonzistentnosť pretrvá, pričom autori budú aj naďalej voliť tú definíciu, ktorá je v danom kontexte alebo pre špecifický účel ich textu najvhodnejšia.:

„• Umenie premýšľať o myslení (Ruggiero, V.R., 2012, s. 5)

• Kritické myslenie sa zameriava na rozhodovanie o tom, čomu veriť alebo čo robiť (Ennis, s. 10).

• Kritické myslenie je spôsob premýšľania o akejkoľvek téme, obsahu alebo probléme, v ktorom mysliteľ zlepšuje kvalitu svojho myslenia jeho zručnou analýzou, hodnotením a rekonštrukciou. (Elder & Elder, 2008)

• Kritické myslenie je účelný, samoregulačný úsudok, ktorý vedie k interpretácii, analýze, hodnoteniu a inferencii, ako aj k vysvetleniu dôkazných, koncepčných, metodologických, kriteriologických alebo kontextových úvah, na ktorých je tento úsudok založený“ (P. A. Facione, 2006, s. 21).“

• Aktívne, vytrvalé a starostlivé zváženie presvedčenia alebo predpokladanej formy poznania vo svetle dôvodov, ktoré ho podporujú, a ďalších záverov, ku ktorým smeruje. (Dewey, 1910, s. 9)

• Kritické myslenie je schopnosť aplikovať uvažovanie a logiku na nové alebo neznáme myšlienky, názory a situácie. (Wisegeeek, n.d.). (Murawski, 2014, s. 30).

Synergia dvoch pilierov: Kritika ako filter pre nápady

Tvorivosť je definovaná ako generovanie nových a hodnotných nápadov. Bez kritického filtra však hrozí, že zostane len neusmernenou fantáziou s nízkou praktickou hodnotou. Kritické myslenie vstupuje do kreatívneho procesu v troch fázach. Po prvé, pomáha pri analýze problému. Predtým, než začnú študenti hľadať originálne riešenia, musia vedieť, čo presne riešia, a kritické myslenie ich vedie k identifikácii skutočných koreňov namiesto povrchových prejavov. Po druhé, kritické

myslenie slúži na hodnotenie nápadov. Prvotné nápady sú len surový materiál a kritické myslenie je filter, ktorý umožňuje vybrať tie najlepšie, najrealizovateľnejšie a najhodnotnejšie a vylúčiť tie, ktoré sú logicky chybné alebo neefektívne. Napokon, táto zručnosť je kľúčová pre reflexiu a zlepšovanie. Len vďaka kritickej reflexii dokážu študenti svoj originálny nápad ďalej rozvíjať, testovať jeho limity a pretransformovať ho na skutočnú inováciu. Tento synergický efekt v procese riešenia problémov je v 21. storočí neoddeliteľný.

Zvedavosť ako spúšťač originálneho myslenia

Základom pre rozvoj oboch zručností v školskom prostredí je zvedavosť. Zvedavosť podnecuje originálne myslenie – pýtaním sa „Čo ak by sme to urobili inak?“ – a zároveň aktivuje kritické myslenie – pýtaním sa „Prečo sa to deje takto, a nie inak?“. Na školách by sa zvedavosť nemala potláčať, ale naopak, stávať sa pedagogickým zdrojom. Učitelia by mali využívať neistotu alebo zvedavosť žiakov ako spúšťač pre aktívne bádanie. Tým sa žiaci učia, že nevedomosť nie je zlyhanie, ale východiskový bod pre učenie. Učitelia majú silné nástroje na prepojenie kritického a tvorivého myslenia v triede. Mali by klásť zložité, otvorené otázky, ktoré nemajú jedinou správnu odpoveď, čím podporujú divergentné myslenie. Efektívne je tiež projektové vyučovanie, kde študenti najprv kriticky analyzujú rôzne informácie (čo je fakt, čo je názor) a až potom kreatívne syntetizujú riešenie reálneho problému. Kľúčová je aj podpora argumentačných a diskusných praktík, v rámci ktorých musia študenti obhajovať svoje originálne nápady na základe dôkazov a logiky. A napokon, škola by mala poskytnúť bezpečné prostredie pre experimentovanie a zlyhanie. Ak nápad zlyhá, kritické myslenie pomôže študentom analyzovať dôvody a použiť ich na vytvorenie lepšieho, transformovaného riešenia. Týmto spôsobom sa z chýb stávajú kroky k inovácii. Rozvíjanie kritického a tvorivého myslenia nie je len trend – je to investícia do budúcich zručností. Študent, ktorý dokáže kriticky analyzovať informácie a zároveň kreatívne generovať a hodnotiť riešenia, bude schopný orientovať sa v informačnom chaose a aktívne vytvárať hodnotu. Úlohou školy je prejsť od modelu odovzdávania poznatkov k modelu, kde sa vytvára a kultivuje intelektuálna zvedavosť a schopnosť myslieť originálne a logicky – základný pilier pre úspech v 21. storočí.

Súčasná éra je charakterizovaná rýchlym rozvojom digitalizácie, ktorá zásadne transformuje rozličné sféry, vrátane vzdelávacieho sektora. Prechod od konvenčných metód k implementácii digitálnych technológií prináša významné príležitosti a dôsledky pre transformáciu globálneho vzdelávacieho systému. Tento posun sa manifestuje predovšetkým prostredníctvom modifikácie prístupu k informáciám a distribúcie vedomostí (Hasnida a kol., 2023). Kvalitné vzdelávanie v 21. storočí je podmienené zvládnutím súboru základných zručností, medzi ktoré patrí kritické myslenie, efektívna komunikácia, spolupráca a kreativita. V nadväznosti na tieto požiadavky zohráva používanie digitálnych technológií zásadnú rolu, pretože predstavujú flexibilné a adaptívne médium nevyhnutné pre moderné vyučovacie stratégie (Syahfitri a kol., 2023; Yusuf, 2012), pričom vzdelávací systém má strategický význam pri definovaní a ovplyvňovaní národného pokroku. Kľúčovým faktorom pre udržanie konkurencieschopnosti v súčasnej dobe je schopnosť inštitúcií efektívne pripraviť nastupujúce generácie na výzvy a požiadavky plynúce z globalizácie (Asbarin a kol., 2018). (Yunita, Syahfitri, Nopriyeni, 2025).

Význam kritického myslenia v kontexte dospelého vzdelávania

Ako bolo uvedené, kritické myslenie predstavuje v akademickom prostredí frekventovaný koncept. U dospelých študentov sa aktívne podporuje rozvoj a situačné aplikovanie týchto kognitívnych zručností. Podľa definície kritického myslenia zahŕňa preskúmanie navrhnutých ideí, formuláciu predbežného, najrozumnejšieho postupu na riešenie problému alebo prijatie stanoviska, a následnú evaluáciu a optimalizáciu výsledného riešenia či presvedčenia (Ruggiero, 2012). Je zrejmé, že efekty kultivácie zručností v riešení problémov nemožno v kontexte vzdelávania podceňovať. Vnímame za podstatné a dôležité pozrieť sa na znaky, ktoré nám pomáhajú zorientovať sa a napovedajú nám, či sa nachádzame v kritickom myslení alebo práve naopak.

Podľa Ruggiero (2012, s. 26) sa kritickí myslitelia a ľudia s nekritickým myslením vyznačujú:

„Typicky kritickí myslitelia:

- *Uznávajú osobné obmedzenia.*
- *Vnímajú problémy ako vzrušujúce výzvy.*
- *Majú porozumenie ako cieľ.*
- *Používajú dôkazy na vytváranie úsudkov.*
- *Zaujímajú sa o názory iných.*
- *Sú skeptickí voči extrémnym názorom.*
- *Premýšľajú predtým, ako konajú.*
- *Vyhýbajú sa emocionálnym prejavom.*
- *Zachovávajú si otvorenú myseľ.*
- *Aktívne počúvajú.*

Naopak, ľudia s nekritickým myslením zvyčajne

- *Vidia obmedzený počet perspektív (niekedy len jednu)*
- *Vyberajú si prvú možnosť, ktorá im napadne*
- *Súdia rýchlo – možno príliš rýchlo a nie kriticky*
- *Nedokážu aktívne počúvať*
- *Myslia si, že ich nápady sú najlepšie – všetky ostatné sú menej*
- *Odolávajú zmenám*
- *Myslia stereotypne*
- *Často klamú sami seba“.*

Metodologické výzvy vo výskume kritického myslenia

Kritické myslenie predstavuje dynamicky expandujúcu oblasť záujmu v kontexte praktickej pedagogiky, vzdelávacej politiky, psychológie osobnosti a profesionálneho rozvoja. Napriek tejto akcelerácii, výskum kritického myslenia zatiaľ postráda systémový súbor unifikovaných vedeckých prístupov. Existujúce vedecké snahy sú primárne obmedzené na disciplinárnu špecifikáciu, kde je kritické myslenie študované izolovane v rámci jednotlivých vedných odborov. Táto fragmentácia, hoci uľahčuje kumuláciu čiastkových poznatkov, bráni vzniku vedeckej diskusie, teoretickej konkurencii a historickej kontinuite ideí, čím sťažuje formovanie špecificky vedeckého základu pre výskum kritického myslenia. Vzhľadom na to sa navrhuje vytvorenie robustného interdisciplinárneho základu pre štúdium tohto konceptu. Pôvod kritického myslenia je komplexný, nakoľko koncept rezonuje s viacerými základnými oblasťami poznania. Na jednej strane patrí kritické myslenie do domény psychológie a

problematiky myslenia, keďže ide o metakognitívny proces zameraný na hodnotenie a monitorovanie vlastných mentálnych operácií. Z tohto pohľadu psychológia efektívne opisuje mechanizmy myslenia. Na druhej strane, vymedzenie štandardov pre správne a kritické myslenie už presahuje psychologický opis a spadá do sféry filozofie, konkrétne epistemológie. Otázky týkajúce sa kritérií pre opodstatnené závery, validity týchto kritérií a stanovenia postačujúcich dôvodov na zdôvodnenie úsudkov, sú ústredné pre epistemologickú analýzu. (Валерьевна, 2025).

Na nasledujúcich stranách sa budeme venovať a zameriame sa na analýzu piatich realizovaných štúdií, ktoré skúmali kritické myslenie a kreativitu z rôznych perspektív, autorov a vo vzdelávacích kontextoch. Toto preskúmanie je kľúčové, pretože nám umožní nielen identifikovať výzvy, a efektívnosť rôznych pedagogických prístupov. Získané poznatky sú esenciálne pre pochopenie toho, ako môžeme systematicky a efektívne rozvíjať tieto kľúčové zručnosti 21. storočia v praxi. Pre tento účel a prehľadnosť, sme ich nazvali Štúdia A, Štúdia B, Štúdia C, Štúdia D, Štúdia E.

Štúdia A

„Kritické myslenie: Vnímanie a bariéry učiteľov EFL“

Analýza vnímania a implementácie kritického myslenia učiteľmi EFL

Ciele a metódy výskumu

Štúdia sa primárne zamerala na vnímanie kritického myslenia pedagógmi vyučujúcimi angličtinu ako cudzí jazyk (EFL) a na identifikáciu významných prekážok, s ktorými sa stretávajú pri podpore tejto zručnosti vo výučbe. Kritické myslenie je pritom uznávané ako esenciálna kompetencia v komplexnom a rýchlo sa meniacom globálnom prostredí. Výskum bol realizovaný zmiešaným metódovým prístupom, kombinujúcim kvalitatívny a kvantitatívny výskum. Do štúdie sa zapojilo šesť učiteľov EFL pôsobiacich v programe Foundation na Univerzite Dhofar v Ománe. Zber dát prebiehal prostredníctvom prieskumu a pološtruktúrovaných rozhovorov.

Kľúčové zistenia a výzvy

Zistenia potvrdili, že hoci pedagógovia uznávajú dôležitosť kritického myslenia v kontexte 21. storočia a súhlasia s potrebou uprednostniť ho pred mechanickým učením, často si neboli istí svojou vlastnou úlohou pri efektívnom vyučovaní tejto zručnosti. Táto neistota je sčasti podmienená diverzitou ich profesionálneho zázemia a skúseností.

Štúdia odhalila, že napriek pozitívnej orientácii, učitelia čelia značnému súboru výziev:

- Obmedzené možnosti profesionálneho rozvoja v oblasti didaktiky kritického myslenia.
- Kurikulárny tlak vyplývajúci zo zamerania výučby na výsledky skúšok.
- Odpor študentov voči aktívnemu zapájaniu sa do vyžadovaných aktivít kritického myslenia.

Tieto zistenia sú v súlade s inými štúdiami, ktoré identifikujú ako bežnú bariéru nízku úroveň vedomostnej základne študentov a ich hlbokú závislosť od učiteľa. Zároveň však výskum poukazuje na to, že pri absencii týchto bariér (napr. Tuzlukova a kol., 2017) je implementácia kritického myslenia pomerne jednoduchá, čo sa prejavuje v zlepšenej schopnosti študentov debatovať, diskutovať a hodnotiť.

Záver a odporúčania

Záver štúdie zdôrazňuje naliehavú požiadavku na inštitucionálnu podporu – konkrétne v podobe cielených vzdelávacích programov a reforiem učebných osnov.

Takéto systémové zmeny sú nevyhnutné na to, aby učitelia EFL mohli efektívne rozvíjať kritické myslenie u svojich študentov.

Z dlhodobého hľadiska implementácia týchto odporúčaní prispeje k vybaveniu študentov nielen lepšími akademickými výsledkami a schopnosťami riešiť problémy, ale aj k formovaniu angažovanejšieho a nezávislejšieho študentského zboru. Podpora kritickej analýzy a rozhodovania je kľúčová pre úspešnú orientáciu v komplexnosti globalizovaného sveta. (Essia, Khallaf, 2025).

„Výučba a precvičovanie kritického myslenia poskytuje dospelým príležitosť prijať a prevziať zodpovednosť za svoje učenie. Dospelí, ktorí sa venujú kritickému mysleniu, pristupujú k učebným potrebám inak. Študenti, ktorí implementujú zručnosti kritického myslenia, zvyčajne pristupujú k učebným materiálom premyslenejším a efektívnejším spôsobom, kladú náročnejšie otázky a intenzívnejšie sa zapájajú do procesu učenia. Tento proces kritického myslenia pretrváva aj mimo triedy a na pracovisku.“ (Murawski, 2014, s. 25).

Štúdia B

„Rozvíjanie kritického myslenia v triedach: Reakcie učiteľov na workshop „Čítanie zamerané na význam“

Kvalitatívna analýza implementácie kritického myslenia prostredníctvom workshopu „Čítanie zamerané na význam“

Ciele a metodológia výskumu

Táto interpretačná kvalitatívna štúdia si kládla za cieľ analyzovať reakcie a skúsenosti pedagógov na workshop s názvom „Čítanie zamerané na význam“. Primárnym cieľom tohto programu bolo vybaviť učiteľov špecifickými nástrojmi a stratégiami na rozvoj kritických zručností myslenia vyššieho rádu u študentov s následným zlepšením ich porozumenia textu.

Výskumný dizajn bol zameraný na pochopenie procesu integrácie kritického myslenia do praxe čítania zameraného na hlbší význam. Workshop bol realizovaný prostredníctvom platformy Microsoft Teams, čím sa zabezpečila synchronná e-learningová forma. V rámci účelového výberu sa štúdie zúčastnilo 36 učiteľov zo stredného a vyššieho stupňa vzdelávania, ktorí vyučovali študentov vo vekovom rozsahu od štvrtého do deviateho ročníka. Dáta boli zhromaždené z textových príspevkov v chatovacej miestnosti a z online dotazníka, ktoré boli následne analyzované indukčnou metódou.

Zistenia a závery

Zistenia výskumu ukázali, že učitelia mali so všetkými predstavenými stratégiami pozitívne skúsenosti. Po ich implementácii do výučby poznamenali, že tieto pedagogické postupy zvýšili angažovanosť študentov, viedli k lepšej interpretácii textu a posilnili ich akademické sebavedomie. Tieto efekty vyústili do hlbšieho, zmysluplnejšieho zapájania sa do textových materiálov a do rozvoja kritického myslenia.

Záverom možno konštatovať, že workshop „Čítanie pre zmysel“ efektívne poskytol učiteľom súbor nástrojov, ktoré podporili rozvoj kritických zručností myslenia vyššieho rádu u študentov. Konkrétne, tieto nástroje umožnili študentom formulovať vlastné názory a odpovedať na otázky vyžadujúce kritickú reflexiu – prostredníctvom aktivít ako predpovedanie, vyvodzovanie záverov, vytváranie súvislostí, objasňovanie, sumarizácia a parafrázovanie – čím sa priamo rozvíjalo kritické myslenie a sekundárne zlepšovalo porozumenie textu. (Phillips, 2023).

Štúdia C

„Ako fakulta a študenti chápu a zažívajú rozvoj kritického myslenia v online triede“.

Fenomenologická analýza vnímania kritického myslenia v online prostredí

Ciele výskumu

Primárnym cieľom štúdie bola reakcia na pretrvávajúcu terminologickú nejednotnosť v definícii kritického myslenia, ktorá pramení z existencie troch hlavných myšlienkových prúdov (humanistický, kognitívny a behaviorálny). Táto nezhoda spôsobuje zmätok v chápaní podstaty kritického myslenia a metód jeho efektívneho vyučovania.

Metodológia a účastníci

Výskum bol koncipovaný ako kvalitatívna fenomenologická štúdia, ktorej cieľom bolo hlboko pochopiť subjektívne vnímanie a skúsenosti s kritickým myslením. Účastníkmi boli študenti a vyučujúci z magisterského programu verejného zdravotníctva v režime dištančného vzdelávania. Dáta sa zbierali prostredníctvom rozhovorov zameraných na to, čo kritické myslenie predstavuje a ako sa rozvíja v online učebnom prostredí.

Kľúčové zistenia

Z analýzy rozhovorov vyplynuli nasledujúce tematické okruhy pre obe skupiny:

Študenti vnímali kritické myslenie nasledovne:

- **Diferencované chápanie:** Mali odlišné názory na to, čo presne kritické myslenie znamená.
- **Primárna úloha:** Za svoju hlavnú rolu považovali učenie sa a plnenie požiadaviek kurzu.
- **Využitie technológií:** Digitálne technológie vnímali ako užitočné nástroje v procese učenia.
- **Vzdelávacie sebedôvera:** Ich sebadôvera v učení bola prepojená s mierou zapojenia, kvalitou spätnej väzby a konzistentnosťou kurzu.

Fakulta vnímala podporu kritického myslenia nasledovne:

- **Podpora online prostredím:** Online učebne boli vnímané ako prostriedok na podporu kritického myslenia.
- **Identifikácia kritického myslenia:** Kritické myslenie identifikovali vtedy, keď študenti preukázali aplikáciu nezávislého myslenia.
- **Primárna úloha:** Hlavnou úlohou fakulty bola facilitácia a usmerňovanie študentov.
- **Metódy podpory:** Kritické myslenie bolo podporované najmä prostredníctvom kladenia otázok a študentskej spolupráce.
- **Hodnotenie:** Hodnotenie kritického myslenia prebiehalo cez diskusné príspevky.
- **Aplikácia:** Aplikácia bola považovaná za esenciálny prvok študentského učenia.

Záver a implikácie

Hoci sa študenti a vyučujúci zhodli, že kritické myslenie sa do určitej miery nadobúda prostredníctvom praktickej aplikácie, zhoda v zásade končí. Kľúčový rozpor

spočíva v tom, že študenti sa domnievajú, že rozvíjajú kritické myslenie v online prostredí, zatiaľ čo v skutočnosti v zadaných úlohách často dochádza len k mechanickej reprodukcii informácií.

Z tohto vyplýva, že pre efektívnejší rozvoj kritického myslenia je nevyhnutné, aby bolo zapojenie študentov do aktivít sprevádzané mentoringom, dialógom a autentickou výučbou. Online pedagógovia by preto mali k online aktivitám pridávať prvky na systematické rozvíjanie kritického myslenia študentov. (Peoples, Correa, Burkholder, 2024)

Štúdia D

„Efektívnosť využívania médií umelej inteligencie na zlepšenie zručností kritického myslenia študentov v konceptoch učenia sa biológie“.

Analýza efektívnosti učenia podporovaného umelou inteligenciou na kognitívne zručnosti a vedomosti

Ciele a metodológia (Implicitné)

Táto štúdia bola navrhnutá s cieľom empiricky preukázať vplyv vzdelávania založeného na umelej inteligencii (AI) na kognitívne schopnosti a výsledky učenia študentov. Štúdia porovnávala experimentálnu triedu využívajúcu AI s kontrolnou triedou bez intervencie AI, pravdepodobne s použitím kvantitatívneho prístupu (t-test, Cohenovo d).

Kľúčové výsledky

Zistenia výskumu preukázali významný pozitívny vplyv učenia s podporou AI na viacerých úrovniach:

- Zlepšenie základných kognitívnych schopností a vedomostí:
 - V rámci merania znalostí o vylučovacom systéme dosiahla experimentálna trieda (s AI) výrazne vyššiu hodnotu významnosti (Sig. 2-tailed = 100,00) v post-teste v porovnaní s kontrolnou triedou (76,36).
 - Tento výsledok potvrdzuje, že AI intervencia mala mimoriadne silný pozitívny efekt na konsolidáciu a zlepšenie vedomostnej bázy študentov.
- Rozvoj zručností kritického myslenia:
 - Štatistická analýza (t-test pred-test/post-test) identifikovala významný rozdiel v zručnostiach kritického myslenia medzi oboma skupinami.
 - Hodnoty významnosti (Sig. 2-tailed pre t-test), ktoré boli 0,002 v pred-teste a 0,000 v post-teste, jasne indikujú, že rozdiel v prospech experimentálnej triedy je štatisticky signifikantný (obe hodnoty sú pod hranicou $\alpha = 0,05$).
- Vplyv AI na celkové výsledky učenia:
 - Experimentálna trieda dosiahla v rámci učenia s AI viac ako trojnásobný nárast skóre v porovnaní s kontrolnou triedou (bez AI).
 - Merala sa veľmi veľká veľkosť efektu (Cohenovo $d = -1,809$), čo potvrdzuje vysoko významný praktický a štatistický prínos technológie AI na výsledky učenia. Zatiaľ čo aj učenie bez AI zaznamenalo zlepšenie, to nebolo štatisticky významné.
- Študentské vnímanie:
 - Dotazníkové výsledky o vnímaní študentov ukázali, že experimentálna skupina dosiahla vo väčšine sledovaných ukazovateľov vnímania vyššie alebo ekvivalentné skóre v porovnaní s kontrolnou triedou, čo naznačuje pozitívnu alebo neutrálne pozitívnu percepciu učenia s podporou AI.

Záver

Celkovo štúdia poskytuje presvedčivé kvantitatívne dôkazy o tom, že implementácia AI do vzdelávacieho procesu výrazne prispieva k zlepšeniu základných kognitívnych vedomostí aj komplexných zručností kritického myslenia. Zistená veľkosť efektu potvrdzuje AI ako mimoriadne účinný nástroj pre dosahovanie vzdelávacích výsledkov. (Sinyo, Sabtu, 2025).

Kurikulárna implementácia kreativity a jej výzvy

Na medzinárodnej úrovni je kreativita etablovaná ako prioritný cieľ vzdelávacej politiky a školskej praxe. Napriek tomuto politickému zameraniu však aktuálne zistenia poukazujú na nedostatok pozitívnych skúseností študentov s kreativitou v rámci ich školskej dochádzky, najmä v kontexte hodnotenia. Paralelne s tým výskum indikuje, že pedagógovia pretrvávajúco čelia významným prekážkam pri efektívnom začleňovaní kreativity do bežnej triednej praxe. (Gardiner a kol., 2024) *„Kreativita je široko sledovaným cieľom výučby a učenia sa v 21. storočí (Bolden a kol., 2020; Karwowski a kol., 2020; Lucas, 2022). Kreatívne myslenie je nevyhnutné pre to, aby sa mladí ľudia mohli prispôbiť nášmu čoraz komplexnejšiemu a rýchlo sa meniacemu svetu a prosperovať v ňom (OECD, 2024; Vincent-Lancrin a kol., 2019).“* (Gardiner a kol., 2024, s. 2).

Štúdia E Metodológia kreativity:

„Kreativita v triede: Pohľady od skúsených stredoškolských učiteľov fyziky, dejepisu a angličtiny (poézie)“

Pedagogické prístupy ku kreativite a kurikulárne výzvy na stredných školách

Zistenia tohto výskumu potvrdzujú pozitívnu pedagogickú orientáciu učiteľov voči kreativite, pričom však poukazujú na jej heterogénny prejav naprieč rôznymi vyučovacími predmetmi a triedami. Učitelia deklarovali implementáciu kreatívnych pedagogík s cieľom stimulovať u študentov formulovanie nových perspektív a podporovať konštrukciu predmetovo špecifických vedomostí. Táto implementácia zahŕňala využitie nielen predmetovo špecifických prístupov, ale aj pedagogík reflektujúcich osobne významné charakteristiky študentskej kreativity. Napriek proklamovaným cieľom vzdelávacej politiky, výsledky naznačujú, že prítomnosť kreativity v rámci prežívanej kurikulárnej skúsenosti na stredných školách zostáva problematická. Konkrétne, vo vyšších ročníkoch (posledné ročníky) dochádza k ústupu kreatívnych pedagogík, čo je pravdepodobne reakciou na tlak na pokrytie rozsiahleho obsahu a dosiahnutie úspechu na štandardizovaných skúškach. Výskum podčiarkol kritickú potrebu, aby učitelia chápali kreativitu v triede ako tvárnu kapacitu, ktorá reaguje na pedagogickú intervenciu. Táto konceptualizácia je esenciálna pre úpravu pedagogickej praxe tak, aby zahŕňala nielen stratégie na rozvoj kreativity (*vyučovanie pre kreativitu*), ale aj kreatívne metódy výučby (*vyučovanie s kreativitou*). Opakované vnímanie kreativity učiteľmi ako fixného, potenciálne nevynúteného talentu naznačuje nedostatočnú podporu pri konceptualizácii kreativity ako základného predpokladu pre úspech v príslušnom predmete. Zistenia ďalej naznačujú, že diskrepancia medzi skúsenosťou s učebnými osnovami a širokými cieľmi austrálskeho vzdelávacieho systému prispieva k pedagogickej neistote učiteľov. Vnímaný rizikový faktor spojený s kreativitou a zároveň tlak na splnenie preplnených kurikulárnych očakávaní (vrátane požiadaviek škôl a študentov na poskytnutie obsahu) viedli k

marginalizácii kreativity v záverečných fázach stredoškolského štúdia. (Gardiner a kol. 2024).

Diskusia

Na základe zbieraných štúdií, sme si uvedomili, že absentujú štúdie kritického myslenia a tvorivosti v sociálnej oblasti - v sociálnej práci. Čo môže byť zároveň predmetom skúmania pre budúce vedecké práce na Slovensku. Napriek tomu sme mali možnosť cez rôzne štúdie nahliadnuť na kritické myslenie a na základe analýzy piatich uvedených štúdií o kritickom myslení a kreativite je možné identifikovať konzistentné kľúčové zistenia a prekážky v ich implementácii:

Implementačné a kurikulárne výzvy

Vzdelávací systém čelí významným bariéram pri efektívnej implementácii kritického myslenia a kreativity. Zistenia potvrdzujú, že hoci pedagógovia uznávajú dôležitosť kritického myslenia a kreativity ako esenciálnych zručností 21. storočia, v praxi čelia neistote vo svojej vlastnej role pri ich vyučovaní. Táto neistota je zhoršovaná obmedzenými možnosťami profesionálneho rozvoja. Najväčšou systémovou prekážkou je kurikulárny tlak: vo vyšších ročníkoch ustupujú kreatívne pedagogiky, pretože učitelia uprednostňujú pokrytie rozsiahleho obsahu a zameranie sa na výsledky štandardizovaných skúšok. Navyše, niektorí učitelia stále vnímajú kreativitu ako fixný talent, nie ako tvárnu zručnosť reagujúcu na pedagogickú intervenciu, čo bráni systematickému rozvoju.

Potreba autenticity a rozpor vo vnímaní

Vnímanie kritického myslenia sa medzi účastníkmi často líši, čo sťažuje jeho jednotné vyučovanie. V online vzdelávaní bol odhalený kľúčový rozpor: študenti sa domnievajú, že rozvíjajú kritické myslenie, zatiaľ čo v skutočnosti v úlohách často dochádza len k mechanickej reprodukcii informácií. To naznačuje, že mnohé úlohy nie sú autentické. Štúdie zdôrazňujú, že pre efektívny rozvoj kritického myslenia je kľúčové, aby bolo zapojenie študentov sprevádzané mentoringom, dialógom a praktickou aplikáciou, ktorá presahuje rámec mechanického učenia.

Efektívnosť intervencií a technológií

Cielené pedagogické intervencie preukázali vysokú účinnosť. Špecifické stratégie zamerané na čítanie (napr. predpovedanie, sumarizácia) priamo rozvíjali kritické myslenie vyššieho rádu a viedli k zlepšenému porozumeniu a zvýšenej angažovanosti študentov.

Zároveň, implementácia učenia založeného na umelej inteligencii (AI) preukázala významný pozitívny vplyv – a to ako na zlepšenie základných kognitívnych vedomostí, tak aj na rozvoj zručností kritického myslenia. Analýza kvantitatívnych dát potvrdila, že AI funguje ako mimoriadne účinný nástroj pre dosahovanie vzdelávacích výsledkov.

Záverečný apel

Na prekonanie zistených prekážok a plné využitie potenciálu kritického myslenia a kreativity je naliehavo potrebná inštitucionálna podpora, vrátane reforiem učebných osnov a cielených vzdelávacích programov pre učiteľov. Systematická podpora kritickej analýzy a aplikácie je kľúčová pre prípravu študentov na komplexný globalizovaný svet.

Akvizícia zručností kritického myslenia v akademickom prostredí má priamy vplyv na následné celoživotné vzdelávanie a pracovný výkon. Osvojené kritické myslenie umožňuje zamestnancom hlboko a kriticky reflektovať pracovné problémy, ich individuálnu rolu pri zdokonaľovaní firemnej kultúry a súčasne pridávať hodnotu

produktom alebo službám poskytovaným širšej komunite. Kritické myslenie je prenosné z triedy do profesionálneho prostredia, pričom sa prejavuje v schopnosti jednotlivca prijímať efektívne, premyslené a validné rozhodnutia, ktoré ovplyvňujú každodenné operácie. Mnohé z týchto rozhodnutí navyše presahujú pôsobnosť jedného zamestnanca a ovplyvňujú rozhodovacie procesy ostatných. V kontexte pracoviska funguje kritické myslenie ako základná podmienka pre esenciálne kompetencie, vrátane riešenia problémov, efektívneho rozhodovania, validného úsudku a dôkladnej analýzy. Organizácie, ktoré sú schopné identifikovať, udržať si a cielene rozvíjať excelentných kritických mysliteľov, získavajú významnú a merateľnú konkurenčnú výhodu v podnikateľskom prostredí (Facione, 2013). Je nevyhnutné, aby sa pedagógovia pri využívaní umelej inteligencie (AI) neobmedzovali len na jej funkcie ako automatizačného nástroja. Namiesto toho by mali AI efektívne využívať aj ako médium na aktívnu stimuláciu kognitívneho zapojenia študentov (Lawasi a kol., 2024), čím sa prejde od pasívneho príjmu k interaktívnemu rozvoju myslenia.

Ďalšie poznatky od Ivanovej a Petrovej (2024) podporujú teóriu, že integrácia umelej inteligencie (AI) zameranej na porozumenie informácií môže posilniť analytické schopnosti študentov a prehĺbiť ich pochopenie učiva. Autorky však zároveň upozorňujú na nevyhnutnosť pedagogického dohľadu, aby sa predišlo nadmernej závislosti študentov na technológii a zabezpečila sa kontinuálna kultivácia ich autonómnych myšlienkových procesov.

Prieskum realizovaný medzi učiteľmi stredných a vysokoškolských inštitúcií potvrdil, že kreatívne myslenie je vnímané ako kľúčový determinant efektivity učenia, kvality komunikácie, angažovanosti v mimoškolských aktivitách a celkového rozvoja jednotlivca. Napriek všeobecne uznávaným pozitívnym prínosom kreatívneho myslenia, respondenti identifikovali určité s ním spojené osobnostné rysy, ktoré môžu byť vnímané ako potenciálne negatívne premenné. Medzi tieto črty patrí zvýšená emocionalita, impulzivnosť, sklon k podstupovaniu neodôvodnených rizík, bezohľadnosť, dezorganizácia a výrazná sebakritika. Najvýraznejšiu negatívnu konotáciu má nadmerná emocionalita, ktorá môže viesť k impulzívnemu a neuvážženému konaniu. Takéto správanie často zahŕňa unáhlené rozhodnutia a nepremyslené riskovanie, ktoré môže mať retrospektívne negatívne dôsledky. Je však dôležité zdôrazniť, že hoci boli tieto deficity identifikované, nepredstavujú univerzálne vlastnosti všetkých kreatívnych jedincov; skôr ide o ojedinelé prípady pozorovaných nedostatkov v rámci vzorky. Zameranie na rozvoj kreatívneho myslenia nepredstavuje výlučne cielenie na študentov, ale skôr integrálnu súčasť celého vzdelávacieho procesu v inštitúciách stredného a vyššieho vzdelávania. Pestovanie kľúčových kognitívnych a osobnostných atribútov – vrátane kreativity, bystrého pozorovania, kognitívnej agility (pružnosti), dynamického myslenia a reflexívneho vedomia – je neoddeliteľne prepojené s celkovou štruktúrou a cieľmi akademickej skúsenosti. Tieto zručnosti sú tak ústredným prvkom profesionálneho rozvoja aj pre samotných pedagógov a predstavujú esenciálny pilier pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov. (Revenko, Hlianenko, Sosnova, Vlasenko, Kolodina 2024).

Na aplikovanie kritického myslenia v školskom prostredí ale aj v iných, môžeme využiť rôzne metódy, aktivity a pritom môžeme byť svojimi vlastnými limitmi. Autorky Gažovičová (2018) a Bederková (2025) uvádzajú niekoľko aktivít, ktoré v školách aj mimo nej, môžu podporiť kritické myslenie:

„Najčastejšie metódy využívané pri výučbe odborných predmetov • problémové úlohy • didaktické hry • diskusné metódy • prípadová štúdia • hranie rolí • práca s textom • brainstorming • projektové vyučovanie“ (Bederková, 2025) a ako *„základné aktivity zamerané na zručnosti, ktoré sú vhodné pre tréning v každom veku*

a prelínajú sa všetkými školskými predmetmi: • schopnosť prepájať vedomosti, • schopnosť formulovať a klásť otázky, • schopnosť pozerať sa na témy z dvoch strán, napr. Čo (ne)vieme?, Kolo argumentov, Kladenie otvorených otázok, Rozlišovanie neutrálnych a hodnotiacich výrazov atď.“ (Gažovičová, 2018, s. 13).

Kritické myslenie v ére generatívnej umelej inteligencie (GenAI)

Generatívna umelá inteligencia (GenAI) predstavuje kognitívnu dilemu: hoci zjednodušuje prístup k informáciám, súčasne znižuje pravdepodobnosť, že používatelia budú poskytnuté výstupy spochybňovať alebo hľadať ich rozšírenie. Táto inherentná výzva zdôrazňuje kritickú dôležitosť rozvoja zručností kritického myslenia u študentov.

Vzhľadom na rýchlu a dynamickú povahu vývoja AI je nutné zaviesť robustné programy celoživotného vzdelávania. Akademické a vzdelávacie inštitúcie by mali aktívne ponúkať kurzy kontinuálneho profesijného rozvoja s cieľom oboznámiť odborníkov s najnovšími trendmi v GenAI a zvýšiť ich kompetencie. Takýmto prístupom môžu inštitúcie vychovať generáciu profesionálov, ktorí sú schopní využívať AI technicky i eticky na riešenie komplexných globálnych problémov v spoločnosti čoraz viac riadenej umelou inteligenciou. V nadväznosti na rýchly rozvoj GenAI je imperatívom pripraviť budúce generácie na súvisiace výzvy. Školy a univerzity musia do svojich učebných plánov integrovať gramotnosť v oblasti AI a kritické myslenie. Študenti sa musia naučiť hodnotiť výstupy GenAI a identifikovať nekvalitné alebo nepresné údaje. Navyše, sociálne kritické myslenie je nevyhnutné na rozpoznanie chýbajúcich perspektív a marginalizovaných hlasov vo výstupoch AI, čím sa minimalizujú potenciálne škody spôsobené algoritmickými predsudkami. To posilní individuálny úsudok a schopnosť pochopiť sociálne a etické dôsledky technológie. Záverom, kritické myslenie zostáva fundamentálnym pilierom aj v dobe GenAI. Hoci systémy AI ponúkajú neporovnateľnú efektívnosť a škálovateľnosť, fungujú primárne ako nástroje, ktoré si vyžadujú ľudský dohľad a úsudok. Podporou kultúry kritického zapojenia a začleňovaním vhodných metodík (ako napríklad LER), môžu jednotlivci a organizácie zodpovedne a efektívne využiť potenciál GenAI. (Andrae, 2025)

Tieto požiadavky na integráciu kritického myslenia a AI gramotnosti priamo implikujú hlbokú pedagogickú transformáciu. Učitelia musia prejsť od tradičného sprostredkovania obsahu k dizajnérom autentických úloh, ktoré si vyžadujú viac než len reprodukciu informácií generovaných AI. Namiesto zakazovania GenAI je produktívnejším prístupom naučiť študentov využívať jej výstupy ako východiskový bod pre kritickú analýzu, syntézu a hodnotenie. Iba takýto posun v pedagogike dokáže študentom zaručiť, že si v digitálnom veku udržia svoju kľúčovú úlohu: byť autonómnymi kognitívnymi aktérmi, ktorí usmerňujú technológiu namiesto toho, aby boli pasívne usmerňovaní ňou.

Záver

Závery z analýzy piatich realizovaných štúdií o kritickom myslení a kreativite potvrdzujú ústredné tvrdenie tohto článku: kritické myslenie a kreativita nie sú protiklady, ale vzájomne sa posilňujúce zručnosti 21. storočia, pričom kritické myslenie je nevyhnutným kognitívnym filtrom pre kreatívne generované nápady.

Kľúčové zistenia odhalili systémovú diskrepanciu medzi deklarovanou dôležitosťou týchto zručností a ich skutočnou implementáciou v praxi. Učitelia, napriek ich pozitívnemu vnímaniu, čelia kurikulárnemu tlaku a pedagogickej neistote, ktorá je živovaná nedostatkom profesionálneho rozvoja a vnímaním kreativity ako fixného talentu, a nie ako tvárnej zručnosti, ktorá si vyžaduje cielenú intervenciu. Tento tlak je obzvlášť silný vo vyšších ročníkoch, kde úspech na štandardizovaných skúškach marginalizuje kreatívne pedagogiky.

Zároveň sa ukázalo, že efektívne intervencie sú vysoko účinné. Štúdie potvrdili, že cielené pedagogické stratégie (ako napríklad *Čítanie zamerané na význam*) priamo viedli k rozvoju kritického myslenia vyššieho rádu a hlbšej angažovanosti študentov. Navyše, implementácia umelej inteligencie (AI) preukázala silný kvantitatívny prínos, ktorý viedol k významnému zlepšeniu základných vedomostí aj komplexných zručností kritického myslenia, potvrdzujúc AI ako efektívny edukačný nástroj.

V kontexte dospelého vzdelávania a trhu práce je preukázaná prenosnosť kritického myslenia z akademického prostredia do profesionálnej praxe. Pracovníci s rozvinutým kritickým myslením sú schopní prijímať efektívne, overené rozhodnutia a tým zabezpečiť organizácii merateľnú konkurenčnú výhodu.

Na prekonanie zistených výziev je naliehavo nutné:

- Transformovať kurikulum: Prejsť od dôrazu na pokrytie rozsiahleho obsahu k aktívnemu rozvoju zvedavosti a autentickým úlohám, ktoré si vyžadujú viac než len mechanickú reprodukciu.
- Podporiť pedagogickú prax: Posilniť inštitucionálnu podporu a kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov s cieľom definovať kritické myslenie a ako rozvíjateľné kompetencie a efektívne využívať AI nielen na automatizáciu, ale aj na aktívnu kognitívnu stimuláciu.
- Využívať AI eticky: Uvedomiť si kognitívnu dilemu GenAI, ktorá zjednodušuje prístup k informáciám, ale zároveň znižuje kritickú reflexiu. Je nevyhnutné integrovať do výučby gramotnosť v oblasti AI a sociálne kritické myslenie, aby sa študenti naučili výstupy AI nielen využívať, ale aj hodnotiť ich kvalitu a etické dôsledky.

Kritické myslenie tak v dobe GenAI zostáva fundamentálnym pilierom, lebo aj tie najpokročilejšie systémy umelej inteligencie sú v konečnom dôsledku nástroje, ktoré si vyžadujú ľudský dohľad a úsudok. Systematickou podporou kritického zapojenia a kultiváciou intelektuálnej zvedavosti môže vzdelávací systém úspešne pripraviť budúcich profesionálov na komplexný globálny svet.

Zoznam použitej literatúry

- ANDRAE, Silvio. 2025. *Critical Thinking and GenAI: A Guide to Action*. [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: DOI: 10.4018/979-8-3373-4576-5.ch011.
- BEDERKOVÁ, Katarína. 2025. *Kritické myslenie a jeho uplatnenie vo vyučovaní odborných predmetov*. [online]. [2025-10-01]. Dostupné na internete: <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/02/Kriticke_myslenie.pdf>.
- ESSIA, Amal Hassan., KHALLAF, Nagwa Mohammed. 2025. *Critical Thinking: EFL Teachers' Perceptions and Barriers*. [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: DOI: 10.32996/jeltal.
- FACIONE, P. A. 2013. *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: Measured Reason and the California Academic Press.
- GARDINER, Paul., JONES, Pauline., GEORGIU, Helen., TURNEY, Annette., MATRUGLIO, Erika., EDWARDS-GROVES. 2024. *Christine. Classroom creativities: Insights from experienced secondary teachers of physics, history and English (poetry)*. [online]. 2025-09-29]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00878-6>.
- GAŽOVIČOVÁ, Tina. 2018. *Kritické myslenie 2*. [online]. [2025-10-01]. Dostupné na internete: <<file:///C:/Users/info/OneDrive/Po%C4%8D%C3%ADta%C4%8D/Podklady%20k%20%C4%8DI%C3%A1nku%20o%20kritickom%20myslen%C3%AD/Metodick%C3%A1-pr%C3%ADru%C4%8Dka-Kritick%C3%A9-myslenie-.pdf>>.
- GONSALVES, A. I. 2024. *Generative AI's impact on critical thinking: Revisiting Bloom's taxonomy*. <https://doi.org/10.1177/02734753241305980>.
- IVANOVA, L., PETROVA, S. 2024. *The impact of artificial intelligence on the development of critical thinking skills in students*. *European Research Studies Journal*. 55–68.
- LAWASI, M. C., ROHMAN, V. A., & SHOREAMANIS, M. (2024). *The use of AI in improving students' critical thinking skills*. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, <https://doi.org/10.30595/pssh.v18i.1279>.
- MURAWSKI, Linda M. 2014. *Critical Thinking in the Classroom...and Beyond*. *Journal of Learning i Spring 2014 (Volume 10 Issue 1) in Higher Education*.
- PHILLIPS, Heather N. 2023. *Developing critical thinking in classrooms: Teacher responses to a Reading-for-Meaning workshop*. [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: ISSN: 2308-1422.
- POEPLER, Katarzyna., CORREA, C. Todd., BURKHOLDER, Gary J. 2024. *How Faculty and Students Understand and Experience the Development of Critical Thinking in the Online Classroom..* [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: DOI: 10.18870/hlrc.v14i1.1469.
- REVENKO, Irina., HLIANENKO, Kateryna., SOSNOVA, Myroslava., VLASENKO, Ruslana., KOLODINA, Larysa. 2024. *The exploration of pedagogical approaches and methods that are designed to stimulate the creative thinking of students*. [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.2024..>
- RUGGIERO, V. R. 2012. *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*
- SINYO, Y., SABTU, Rasmita. 2025. *The Effectiveness of Using Artificial Intelligence Media to Improve Students' Critical Thinking Skills in Biology Learning*

Concepts. . [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: DOI: <https://doi.org/10.55927/jeda.v4i3.340>.

ВАЛЕРЬЕВНА, Голубинская Анастасия. 2025. *Критическое мышление как междисциплинарная научная проблема*. [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2025-2-182-195>.

XU, Hao., PU, Shi. 2023. *Curriculum and the cultivation of critical thinking: A critical realist conception*. [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2227380>.

YUNITA, Deni., SYAHFITRI, Jayanti., NOPRIYENI. 2025. *A Digital-Based Practical Guide to Encourage Students' Critical Thinking Skills*. . [online]. [2025-09-29]. Dostupné na internete: DOI: 10.29303/jppipa.v11i5.10851.

Údaje o autorke

PhDr. Denisa Morongová, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. v Bratislave
Ústav sv. Sára de Marseille
Tatranská č. 10, 974 11 Banská Bystrica
info@denisamorongova.sk
+421 908 866 816

CRITICAL THINKING PEDAGOGY: CONTEMPORARY CHALLENGES AND DIDACTIC INNOVATIONS

Albert Oláh

Abstract: The article addresses critical thinking as a key competence in contemporary pedagogy. It highlights its importance for digital literacy and the ability to navigate environments influenced by disinformation and generative artificial intelligence. Drawing on recent research, the text presents approaches to developing this competence through innovative didactic strategies. Particular attention is given to methods that foster dialogue, reflection, and the application of learning to real-world problems, including the E-U-R model and the integration of digital technologies. The analysis also explores new forms of assessment that prioritize reasoning processes over the reproduction of facts. The article offers recommendations for teachers and demonstrates how didactic innovations can systematically support the development of critical thinking in education.

Keywords: critical thinking, pedagogy, didactics, digital literacy, disinformation, artificial intelligence, formative assessment

Introduction

Education is currently facing unprecedented challenges that fundamentally transform the traditional conception of pedagogical work. While the primary goal of schooling in the past was the accumulation of factual knowledge, today's society—characterized by rapid technological progress, constant access to information, and the uncontrolled spread of disinformation—places entirely different demands on both students and teachers. The ability to effectively search for, critically evaluate, and utilize information has become a fundamental condition for navigating the digital environment and a necessary prerequisite for active civic participation. Critical thinking, therefore, is not merely one of many skills, but a key competence that enables individuals to form their own reasoned and reflective opinions (Čapek, 2015; Brookfield, 2012; Facione, 2020).

Pedagogical practice today faces a wide range of challenges. Information overload, disinformation, and the spread of fake news undermine the traditional concept of schooling based on the transmission of verified facts. Algorithms of social media also play a significant role in shaping how students receive and interpret information. Moreover, the rise of generative artificial intelligence is redefining the boundaries of working with information and placing new demands on students' ability to critically evaluate sources, arguments, and their own conclusions (OECD, 2019). In international frameworks, such as the OECD Learning Compass 2030, critical thinking is identified as one of the most essential competences for the future, conditioning students' ability to learn, collaborate, and respond creatively to new situations (OECD, 2019).

In this context, critical thinking cannot be understood merely as a partial skill, but rather as a complex competence that permeates all areas of education and significantly influences the quality of lifelong learning. The role of the school, therefore, lies not only in transmitting knowledge but above all in developing skills that enable

students to navigate society independently and responsibly. The development of critical thinking requires a shift in pedagogical approaches—from the transmissive model of teaching to active learning methods that emphasize open discussion, problem-solving, and reflective learning processes. In this respect, teachers play a crucial role, as they must possess not only theoretical knowledge but also practical didactic tools in order to purposefully and systematically foster critical thinking among students of different age groups (Paul & Elder, 2019).

The aim of this article is therefore to present the contemporary concept of critical thinking in pedagogy, analyze its theoretical foundations and significance for the educational process, demonstrate possibilities for its systematic development through innovative didactic methods, and highlight the barriers that may limit this process. In the conclusion, recommendations for pedagogical practice are formulated and perspectives are discussed that may contribute to the further development of this key competence in both Czech and international educational contexts.

1. Theoretical Foundations of Critical Thinking

In pedagogy, critical thinking represents a complex competence whose importance goes beyond individual subjects and curricular content. In everyday discourse, it is often mistakenly understood as mere criticism or negative judgment. In pedagogical and psychological contexts, however, critical thinking is viewed as an active, analytical, and reflective process aimed at formulating a coherent and reasoned judgment based on collected and verified information (Halpern, 2014; Lai, 2011).

The historical roots of critical thinking reach back to ancient philosophy, particularly to Socrates' dialogical method based on questioning and reflecting on responses. The concept, however, developed significantly in the 20th century, when it began to be systematically incorporated into pedagogical research and practice. Contemporary approaches emphasize that it is not an isolated skill but a complex set of cognitive and metacognitive processes. These include the ability to analyse the logical structure of a text, evaluate the credibility of sources, and identify fallacies, as well as self-reflection and the willingness to reconsider one's own views.

Different theoretical schools view critical thinking from various perspectives. One of the most influential approaches is Robert Ennis's philosophical definition, which describes critical thinking as "reasonable, reflective thinking focused on deciding what to do or believe." Ennis distinguishes between cognitive skills (e.g., argument analysis, induction, deduction) and affective dispositions (openness, striving to be well-informed, fairness). For pedagogical practice, this distinction is valuable because it enables targeted development of both mental operations and personal traits of students (Ennis, 2018).

The model of Richard Paul and Linda Elder emphasizes that critical thinking must form part of an individual's overall way of thinking. Their framework is based on elements of thought (purpose, question, information, inferences, concepts, assumptions, implications, point of view) and intellectual standards (accuracy, clarity, relevance, depth, logic, fairness). This approach guides teachers to support systematic self-evaluation and metacognition among students (Paul & Elder, 2019).

Similarly, Peter Facione highlights the integration of cognitive skills and dispositions. Skills include interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation, while dispositions represent the motivation and willingness to use these skills. His model has become the basis for developing standardized measurement tools, such as the California Critical Thinking Skills Test (Facione, 2020).

Critical thinking also holds a firm place in curricular and strategic documents. In the Czech context, it is associated with the aims of the Framework Educational Programs, which emphasize competencies for learning, problem-solving, and independent decision-making. At the international level, the OECD identifies critical thinking as one of the key competences for the future, essential for students' adaptation to rapidly changing educational and societal conditions (OECD, 2019).

2. Critical Thinking in the Pedagogical Context

The development of critical thinking is a key component of modern education, which is shifting from passive reception of information to its active processing and application. This process requires a change in the traditional roles of teachers and students, as well as a deep connection with key competences. At the same time, it is conditioned by the character of the school environment and the overall culture of the educational institution. Research shows that a climate of trust, respect, and openness represents a fundamental factor enabling students to develop the ability to think independently and critically (Gillies, 2016).

The role of teachers and students in the development of critical thinking

In this conception, the teacher abandons the traditional role of transmitter of ready-made information and becomes a facilitator and moderator of the learning process. Their task is to create a stimulating and safe environment that motivates students to engage actively and reflect on their own thinking. Key strategies include asking open-ended questions that allow problems to be viewed from multiple perspectives, leading discussions based on the exchange of opinions, and supporting metacognition—that is, the ability of students to reflect on their own learning (Brookfield, 2012; Cottrell, 2011). Effective methods include problem-based learning and the Socratic Method, which strengthen independence and argumentative skills.

In this process, the student ceases to be a passive recipient of information and becomes an active co-creator of their own education. Critical thinking enables students to analyse texts, evaluate arguments, uncover disinformation, and formulate logically grounded conclusions. It also fosters curiosity, openness, and a willingness to reconsider one's own positions in light of new information (Facione, 2020; Ten Dam & Volman, 2004).

Practical challenges and ways to overcome them

Although the importance of critical thinking in pedagogy is widely recognized, its implementation in practice faces numerous obstacles. The most frequent barriers include time constraints, overcrowded classrooms, and a curricular focus on memorization of factual knowledge rather than the development of deeper reasoning. These challenges can be mitigated through innovative approaches, such as integrating critical thinking into interdisciplinary projects, employing short discussion blocks during lessons, or systematically reflecting on the use of texts and sources. Supporting critical thinking thus requires not only pedagogical skill but also institutional backing and organizational flexibility (Lipman, 2003).

Critical thinking in the digital age

The present era brings new challenges related to information overload, the spread of disinformation, and algorithmic filters of social networks. Critical thinking is therefore becoming an essential competence of digital literacy. Students must be prepared to verify information (fact-checking), recognize manipulative techniques (e.g., clickbait), and reflect on how the digital environment shapes their worldview. Pedagogy responds

by incorporating new forms of critical literacy that go beyond traditional work with texts to include multimedia and data sources. OECD (2019) emphasizes that the ability to think critically is key to navigating digital spaces and to active civic participation.

Relationship to key competences

Critical thinking is closely connected with the development of key competences, which form the core of the Framework Educational Programs in the Czech Republic as well as international policy documents:

- Learning competence – Critical thinking teaches students to actively search for, organize, and evaluate information, and to understand learning as a lifelong process (Zimmerman, 2002).
- Problem-solving competence – It develops the ability to formulate problems, seek multiple solutions, and weigh their consequences (Revize RVP, 2024).
- Communicative competence – It enables students to express their views clearly and logically, engage in reasoned discussion, and respect a plurality of perspectives (Mercer & Howe, 2012).
- Civic competence – It strengthens students' ability to resist manipulation and to participate responsibly in social and democratic life (Rychen & Salganik, 2003).

3. Didactic Strategies and Methods for Developing Critical Thinking

The development of critical thinking requires well-designed didactic approaches that lead students toward active engagement, reflective learning, and systematic verification of information. In the Czech context, there has been a gradual shift away from teaching focused on rote memorization toward learning that emphasizes independent work with information and its connection to real-life situations. Of particular importance are so-called activation methods, models that support metacognition, and dialogic forms of teaching, often complemented by the use of digital technologies (Lai, 2011; Marin & Halpern, 2011).

Activation and dialogic methods

Activation methods represent a wide range of didactic strategies aimed at shifting students from passive reception of content to active processing. These include guided discussion, work with academic and media texts, project-based learning, and problem-based learning (Brookfield, 2012; Fisher, 2011).

- Discussion – effective discussion requires clear rules and structure. In Czech schools, Oxford-style debates and smaller group discussions have proven effective, where students defend arguments supported by sources (Košťálová, 2015).
- The Socratic Method – this method consists of systematically asking open-ended questions that guide students toward deeper awareness, the detection of logical errors, and the formulation of their own conclusions. Here, the teacher acts more as a partner in dialogue than as an authority.
- Work with texts – the method of critical reading and reflective writing is at the core of the Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) program, which offers teachers proven strategies to guide students in verifying information and formulating their own conclusions. Critical text analysis includes identifying main ideas, arguments, assumptions, and possible biases (Cottrell, 2011).

Project-based and problem-based learning

Project-based and problem-oriented learning allows students to tackle complex problems requiring collaboration and interdisciplinary thinking.

- Problem-Based Learning (PBL) – students address real-world problems that do not have straightforward answers. This process forces them to analyse, seek sources, and critically evaluate proposed solutions (Halpern, 2014).
- Project-Based Learning – a longer-term approach that gives students greater autonomy in planning and conducting their own research. In the Czech context, this method has proven effective particularly when integrating cross-curricular themes such as media education or environmental education (Švec, 2016).

Models supporting metacognition and reflection

A significant approach to developing critical thinking in Czech schools is the E-U-R model (Evocation – Realization of Meaning – Reflection), which emphasizes the activation of prior knowledge, confrontation with new information, and subsequent reflection. This model develops not only cognitive skills but also metacognitive awareness.

- K-W-L strategy (What I Know – What I Want to Know – What I Learned) – Helps students structure the learning process into three phases and systematically reflect on progress (Ogle, 1986).
- Mind maps – Visualization and organization of knowledge allow students to connect prior knowledge with new information and foster creative thinking.

Integration of digital technologies

Today's era brings new challenges associated with information overload, disinformation, and algorithmic filters on social networks. Critical thinking therefore becomes an essential component of digital literacy. Technologies provide opportunities for working with authentic sources, verifying information (fact-checking), creating data visualizations, and engaging in collaborative learning via online platforms. Crucially, however, their use should not be reduced to passive content consumption, but should instead support deeper analysis and reflection (OECD, 2019).

4. Contemporary Challenges and Barriers

The development of critical thinking in modern education faces a number of challenges that reflect the dynamic transformations of society, technology, and the educational system itself. The most significant factors include information overload and the spread of disinformation, the rise of generative artificial intelligence, and institutional as well as organizational constraints that complicate the implementation of innovative pedagogical approaches.

Information overload and disinformation

In an environment of information overload, critical thinking becomes an essential defense against the passive acceptance of content. Students are exposed to an enormous amount of data, the verification of which is demanding and time-consuming. The growth of disinformation and so-called fake news on social networks and in the media highlights the urgent need to teach students how to distinguish between reliable and unreliable sources, to recognize manipulative techniques, and to actively verify facts (Hobbs, 2010; Lewandowsky et al., 2017).

In the Czech context, this need is reflected in the national curricular frameworks, which emphasize the development of media and digital literacy as part of key

competencies (MŠMT, 2020). The teacher's task is therefore not only to transmit information but also to cultivate students' skills in critically evaluating and applying it in real-life contexts.

The impact of generative artificial intelligence

The advent of generative artificial intelligence (AI) brings both new challenges and opportunities for education. Tools such as large language models can facilitate information retrieval and summarization, yet at the same time blur the boundary between original and synthesized content. This poses the risk that students may uncritically adopt automatically generated texts, which may be inaccurate or biased (Kasneci et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019).

The role of schools is not to reject or prohibit generative AI, but rather to teach students how to engage with these tools ethically and critically. Pedagogy should emphasize that AI is a useful instrument, not a substitute for independent intellectual effort (Selwyn, 2019). Students must learn not only to use AI to enrich their knowledge, but also to reflect on its limitations, potential biases, and ethical implications.

Institutional and organizational constraints

The implementation of critical thinking also encounters constraints stemming from the organization of the school system. One of the most pressing problems is an overloaded curriculum, which prioritizes the memorization of facts over the cultivation of deeper reasoning. The time allocation of lessons often does not allow for the use of activation and dialogic methods, which are crucial for fostering critical thinking. Another barrier is the lack of teachers trained in the didactics of critical thinking and the limited institutional support for innovative teaching approaches (Fisher, 2011; Voogt & Roblin, 2012). In practice, teachers also struggle with large class sizes and traditional assessment methods that emphasize test results rather than the process of reasoning. These factors can significantly hinder the systematic integration of critical thinking into everyday instruction.

5. Innovations in the Assessment of Critical Thinking

The assessment of critical thinking represents one of the most demanding challenges for educators. Traditional methods based on factual knowledge tests cannot adequately capture the complex processes of reasoning that critical thinking entail. Modern approaches therefore move toward formative assessment, which evaluates not only the final outcome but especially the course of the thought process, the ability to work with sources, the logic of argumentation, and the quality of self-reflection (Brookhart, 2013; Black & Wiliam, 2018). This shift aligns with the emphasis on competencies highlighted in the curricular frameworks of the Czech Republic (MŠMT, 2020).

From traditional testing to formative assessment

Traditional testing, often based on closed-ended questions, is effective for verifying memorization but fails to capture how students reason or construct arguments. Formative assessment, on the other hand, observes the entire learning process. It employs methods such as portfolios, debates, or project-based tasks that allow teachers to monitor how students analyse problems, develop arguments, and how their thinking evolves over time (Brookfield, 2012). This provides educators with continuous feedback, guiding students toward deeper understanding and metacognition.

Assessing reasoning processes and metacognition

Instead of evaluating only the “right answer,” the goal is to assess the quality of the reasoning process. Teachers examine whether students can ask relevant questions, evaluate the credibility of sources, identify assumptions, and structure arguments logically (Cottrell, 2011).

Practical tools include:

- Reflective journals – students record how their views have developed, which sources influenced them, and what doubts they have overcome.
- Authentic written reflections – enable assessment of both the quality of reasoning and the ability to reconsider initial positions.
- Structured observations and interviews – provide teachers with insights into students’ argumentation processes and their approaches to problem-solving.

A particularly significant tool is the use of assessment rubrics, which establish criteria for different levels of critical thinking. A typical rubric may include areas such as:

- Problem identification – the extent to which the student can formulate a complex question.
- Source analysis – the ability to assess credibility and relevance.
- Logic of argumentation – the degree to which arguments are logically organized and supported by evidence.
- Reflection – the quality of self-reflection and willingness to reconsider original conclusions (Facione & Gittens, 2016).

Tools and technologies for assessment

Digital technologies bring new opportunities to the assessment of critical thinking. Digital portfolios allow students to systematically collect their work (essays, projects, multimedia outputs) and thus demonstrate the development of their thinking over time. Online discussion platforms (e.g., Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle) make it possible to assess the quality of argumentation in real-time interactions and to observe how students respond to differing viewpoints.

These tools provide rich data that go beyond traditional tests, enabling teachers to analyse both the process and outcomes of learning. Combined with formative assessment, technology thus becomes a means of supporting critical thinking rather than merely a tool for checking knowledge.

6. Discussion

The development of critical thinking in education represents a complex challenge that concerns both theoretical foundations and practical implementation. Although scholarly literature and curricular documents emphasize its key role for the 21st century, the gap between declared objectives and actual practice remains visible. Discussions on this topic highlight that critical thinking should not be perceived as an isolated skill, but as a cross-curricular competence requiring systemic support, innovative approaches, and well-prepared teachers.

Reflection on theoretical and practical approaches

Theoretical models, such as Ennis’s definition, Paul and Elder’s framework, or Facione’s model, provide conceptual structures for developing the skills and dispositions that constitute critical thinking. In practice, however, these models are often reduced to partial techniques, such as classroom discussions or text work, without being systematically integrated into a long-term educational process (Lai, 2011; Halpern, 2014).

Practical experience shows that teacher readiness is a decisive factor. A lack of didactic knowledge or absence of methodological support often leads to critical thinking being developed more intuitively than purposefully. Teachers who employ methods such as project-based learning or reflective journals, however, manage to effectively connect theoretical frameworks with everyday pedagogical practice and foster both metacognition and self-reflection among students (Brookfield, 2012; Cottrell, 2011).

Comparison of the Czech and international context

The Czech educational system has a solid foundation for the development of critical thinking. The program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) and the E-U-R model (evocation – realization of meaning – reflection) represent established didactic approaches that have been successfully implemented in many schools. The recent revision of curricular frameworks (MŠMT, 2020) further confirms the emphasis on key competencies and reflects international recommendations.

At the international level, the OECD Learning Compass 2030 highlights critical thinking as a fundamental competence for adapting to rapidly changing conditions and the digital environment (OECD, 2019). Examples include the Finnish and Canadian approaches, where critical thinking is integrated across the curriculum and systematically assessed through portfolios, projects, and reflective activities (Voogt & Roblin, 2012). Inspiration for Czech practice may also come from the American California Critical Thinking Skills Test (CCTST), which provides standardized diagnostic frameworks and allows for international comparisons.

Impulses for pedagogical practice

The discussion shows that effective implementation of critical thinking requires:

- Systematic integration – critical thinking must not be reduced to one-off activities but should permeate teaching across all subjects.
- Strengthening the teacher's role as facilitator – teachers should guide students toward independent discovery, questioning, and source verification, rather than merely transmitting ready-made information (Fisher, 2011).
- Focusing on formative assessment – provide feedback on the reasoning process, not just the outcome, using tools such as rubrics, portfolios, and reflective journals.
- Linking critical thinking with digital literacy – guide students toward the ethical and critical use of digital tools and generative artificial intelligence, with emphasis on both their limitations and possibilities.
- Supporting teachers' professional development – provide methodological support and training programs focused on the development of critical thinking, so that it is not left solely to individual initiative.

Conclusion

Critical thinking is not merely an academic concept but a key life skill essential for the 21st century. As the analysis has shown, its development in education requires a systematic and well-designed approach that transcends the boundaries of individual subjects. It is not a one-time lesson or an optional add-on, but a deeper cultural shift in pedagogy—from passive information reception toward active learning, dialogue, and reflection.

Despite major challenges such as information overload, the spread of disinformation, the influence of generative artificial intelligence, and institutional constraints (e.g., overloaded curricula and insufficient methodological support), it is evident that with appropriate tools and didactic strategies, critical thinking can be systematically cultivated. The analysis highlighted that the greatest potential lies in

active and dialogical methods, project-based learning, and formative assessment, which value the reasoning process and foster metacognition.

A key finding is that critical thinking must not be perceived as an isolated skill, but as a cross-curricular competence permeating all areas of education, strengthening students' ability to learn, solve problems, and communicate. Teachers play a central role in this process. To act as effective facilitators, they require not only theoretical knowledge and practical tools but also institutional support and opportunities for professional development.

Recommendations for teachers

- Experiment with methods - incorporate more dialogical approaches that encourage students to argue and defend their views.
- Connect theory with practice - use project-based learning and authentic tasks that demonstrate the real-world relevance of critical thinking.
- Assess the process, not only the outcomes - provide feedback on reasoning processes through rubrics, portfolios, or reflective journals.
- Foster digital literacy - teach students to engage with technologies and generative artificial intelligence critically and ethically, with awareness of both their limits and possibilities.

Recommendations for further research

- Impact of AI on learning - examine the long-term effects of generative AI on students' cognitive processes and develop didactic strategies for its meaningful integration.
- Measuring critical thinking - advance valid diagnostic tools for assessing critical thinking (e.g., adapting tests such as the CCTST to the Czech context).
- Systemic support for teachers - explore effective forms of methodological and institutional support, without which sustainable development of critical thinking is difficult to achieve.

In summary, critical thinking is both a goal and a means of education. It contributes to strengthening students' independence, responsibility, and civic participation, forming the foundation of a school system prepared to face the challenges of the 21st century.

References

BLACK, P., & WILIAM, D. (2018). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Routledge. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

BROOKFIELD, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. Jossey-Bass. ISBN 9780470889343

BROOKHART, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Alexandria, VA: ASCD. ISBN 9781416615071. <https://www.ascd.org/books/how-to-create-and-use-rubrics-for-formative-assessment-and-grading>

COTTRELL, S. (2011). Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument. Palgrave Macmillan. ISBN 9780230573033

ČAPEK, R. (2015). Moderní didaktika: pro učitele, studenty a průvodce. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024749316. <https://www.bookport.cz/kniha/moderni-didaktika-1919>

ENNIS, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>

FACIONE, P. A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*. <https://www.insightassessment.com/docs/default-source/pdf/what-it-is-and-why-it-counts-pdf.pdf>

FACIONE, P. A., & GITTENS, C. A. (2021). *Think critically* (3rd ed.). Boston: Pearson. ISBN 9780137528011

FISHER, R. (2011). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Continuum. ISBN 9781847061492

GILLIES, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

HALPERN, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York: Psychology Press. ISBN 9781848726291. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315885278/thought-knowledge-diane-halpern>

HOBBS, R. (2010). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN 9781412981583

KASNECI, E., SESSLER, K., KÜCHEMANN, S., BANNERT, M., DEMENTIEVA, D., FISCHER, F., GASSER, U., ... & KASNECI, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

LAI, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson Research Report*. https://www.researchgate.net/publication/297782058_Critical_thinking_A_literature_review

LEWANDOWSKY, S., ECKER, U. K. H., & COOK, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>

LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/97805218/12825/sample/9780521812825ws.pdf>

MARIN, L. M., & HALPERN, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>

MERCER, N., & HOWE, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

MŠMT. (2020). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: MŠMT. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

OECD. (2019). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

OGLE, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. <https://www.jstor.org/stable/20199156>

PAUL, R., & ELDER, L. (2019). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

REVIZE RVP. (2024). Práce s informacemi a kritické myšlení. RVP.cz. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence/krp/krp>

RYCHEN, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. ISBN 0889372721

SELWYN, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press. ISBN 9781509528967

ŠTECH, S. (2019). Filosofie vzdělávání: Úvod do základních problémů. Praha: Karolinum. ISBN 9788024642754

TEN DAM, G., & VOLMAN, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>

VOOGT, J., & ROBLIN, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

ZAWACKI-RICHTER, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Kontakt na autora

PhDr. Ing. Mgr. Albert Oláh, PhD., MBA
Vysoká škola sociálních věd a bezpečnosti, Praha

PŘÍPRAVA STUDENTŮ DO PRAXE SE ZAMĚŘENÍM NA KRITICKÉ MYŠLENÍ

Preparing students for practice with a focus on critical thinking

Jaromír Sloboda, Vladimír Korek, František Kratochvíl

Abstrakt: Příspěvek zdůrazňuje význam rozvoje rychle se měnícího pracovního trhu a rostoucích nároků na kompetence absolventů škol se důraz na rozvoj kritického myšlení stává klíčovým prvkem přípravy studentů na praxi. Tento článek se zabývá významem kritického myšlení v profesním rozvoji studentů, analyzuje jeho přínos v různých oborech a představuje osvědčené přístupy k jeho systematickému rozvíjení ve vzdělávacím procesu. Úspěšný vstup mladých lidí na trh práce je výsledkem nejen individuálního úsilí studentů, ale také podpory, kterou jim poskytují vyučující a vzdělávací instituce. Vzájemná spolupráce těchto aktérů může významně ovlivnit připravenost absolventů na profesní dráhu a jejich schopnost adaptace na požadavky zaměstnavatelů.

Klíčová slova: Adaptace, analýza, kritické myšlení, profesní rozvoj, profesní dráha, psychická deprivace, sociální práce, vzájemná spolupráce, vzdělávací instituce.

Abstract: The article emphasizes the importance of the development of a rapidly changing labor market and growing demands on the competencies of school graduates, the emphasis on the development of critical thinking is becoming a key element of preparing students for practice. This article deals with the importance of critical thinking in the professional development of students, analyzes its benefits in various fields and presents proven approaches to its systematic development in the educational process. The successful entry of young people into the labor market is the result not only of the individual efforts of students, but also of the support provided to them by teachers and educational institutions. The mutual cooperation of these actors can significantly affect the readiness of graduates for a professional career and their ability to adapt to the requirements of employers.

Keywords: Adaptation, analysis, critical thinking, professional development, career path, psychological deprivation, social work, mutual cooperation, educational institutions.

Úvod

Tradiční vzdělávací modely často kladly důraz na přenos faktografických znalostí a opakování naučených schémat. V současné době však zaměstnavatelé stále více požadují, aby byli absolventi škol schopni řešit komplexní problémy, vyhodnocovat informace z různých zdrojů a činit informovaná rozhodnutí. Tyto dovednosti jsou úzce spojeny s kritickým myšlením, schopností analyzovat, hodnotit a syntetizovat informace za účelem efektivního rozhodování. Kritické myšlení představuje v profesní praxi univerzální a vysoce ceněnou dovednost. Umožňuje efektivní rozhodování, kreativní řešení problémů, správné vyhodnocení informací a schopnost nenechat se zmanipulovat. V kontextu přípravy studentů na pracovní trh by jeho rozvoj měl být považován za jeden z hlavních cílů vzdělávacího procesu. Kritické myšlení pomáhá mladým lidem chápat souvislosti, předvídat důsledky a učit se z vlastních chyb. Tvořivé myšlení podporuje schopnost adaptace na nové životní podmínky mimo instituci. V

prostředí ústavní výchovy je nezbytné vytvářet prostor pro dialog, sebereflexi a hledání alternativ. Školní pedagog hraje roli průvodce a facilitátora změn, nikoli autoritativního korektora (Matoušek, 2005).

1. Kritické myšlení jako klíčová kompetence

Kritické myšlení je dnes považováno za jednu z nejzásadnějších klíčových kompetencí 21. století. V kontextu vzdělávání i pracovního trhu představuje základní předpoklad pro to, aby jedinec dokázal efektivně zpracovávat informace, rozhodovat se na základě důkazů a aktivně reagovat na složité a proměnlivé situace (Krob, Maňák 2012). Vzhledem k rostoucímu množství dat, dezinformací a tlaku na flexibilitu zaměstnanců se schopnost kriticky myslet stává nejen výhodou, ale často i nutností.

1.1 Definice a charakteristika kritického myšlení

Kritické myšlení lze definovat jako proces aktivního, záměrného a systematického uvažování, který zahrnuje analýzu, hodnocení, syntézu a formulaci závěrů na základě dostupných informací (Krob, Maňák 2012). Nejde jen o schopnost něco zpochybnit, ale o dovednost porozumět kontextu, klást správné otázky a zvážit různé alternativy, přičemž je zachována otevřenost novým názorům a ochota revidovat vlastní postoje.

Základní složky kritického myšlení zahrnují:

- **Analýzu** – schopnost rozložit problém či argument na jednotlivé části a porozumět jejich vztahům.
- **Interpretaci** – schopnost správně chápat význam informací a jejich kontext.
- **Inferenci (usuzování)** – formulování logických závěrů na základě dostupných důkazů.
- **Hodnocení** – posuzování spolehlivosti zdrojů a síly argumentů.
- **Vysvětlování** – schopnost jasně formulovat závěry a odůvodnit je.
- **Metakognici** – uvědomování si vlastního způsobu myšlení a jeho limitů.

1.2 Kritické myšlení a další klíčové kompetence

Kritické myšlení je úzce provázáno s dalšími dovednostmi, zejména:

- **Komunikačními dovednostmi** – schopnost vést věcný dialog, argumentovat a naslouchat.
- **Spoluprací** – týmová práce často vyžaduje kritické posouzení různých názorů a hledání konsenzu.
- **Digitální gramotností** – v online prostředí je kritické myšlení nutné pro identifikaci důvěryhodných zdrojů.
- **Etickým úsudkem** – hodnocení situací z hlediska hodnot a dopadů na různé aktéry.

Tyto souvislosti potvrzují, že kritické myšlení není izolovanou dovedností, ale komplexní kompetencí, která ovlivňuje celkovou schopnost jedince uplatnit se ve společnosti a na trhu práce (Píšová a kol. 2008).

1.3 Význam pro pracovní uplatnění studentů

Z pohledu zaměstnavatelů je kritické myšlení jedním z nejžádanějších atributů uchazečů o práci. Ve výběrových řízeních bývá testována například schopnost rychle vyhodnotit modelovou situaci, navrhnout řešení nebo vysvětlit své rozhodování. Absolvent, který umí pracovat s informacemi, argumentovat a reagovat pružně, má vyšší šanci na uplatnění a profesní růst.

V reálné praxi se kritické myšlení projevuje například takto:

- **V podnikání:** při analýze trhu, hodnocení investičních rizik nebo strategickém plánování.
- **V technických oborech:** při navrhování a testování nových řešení, interpretaci výsledků či validaci dat.
- **V sociálních službách:** při rozhodování o intervencích, zvažování etických dilemat a vyhodnocování dopadů.
- **Ve školství a vzdělávání:** při výběru výukových metod, hodnocení informací a tvorbě učebních materiálů.

1.4 Kritické myšlení jako nástroj celoživotního učení

Kromě profesního života hraje kritické myšlení významnou roli také ve schopnosti jedince adaptovat se na nové výzvy (Píšová a kol. 2008). Ve společnosti, kde se mění technologie, pracovní podmínky i sociální normy, je schopnost samostatně se učit, reflektovat a inovovat naprosto zásadní.

Rozvinuté kritické myšlení tedy podporuje:

- vyšší **odolnost vůči manipulaci a dezinformacím**,
- větší **odpovědnost v rozhodování**,
- schopnost **aktivně se podílet na demokratických procesech**,
- a zvyšuje **celkovou kvalitu života**.

2. Význam kritického myšlení v praxi

Kritické myšlení není jen akademickou disciplínou nebo teoretickou dovedností – v praxi se jedná o zásadní nástroj, který pomáhá jednotlivcům správně vyhodnocovat informace, činit rozhodnutí, řešit problémy a adaptovat se na nové situace (Průcha 2017). V pracovním prostředí, které je čím dál více ovlivňováno technologickým vývojem, globalizací a informačním přetížením, je schopnost kriticky myslet nezbytnou součástí profesionálního úspěchu.

2.1 Kritické myšlení v různých profesních oblastech

Zdravotnictví a sociální péče

Ve zdravotnické praxi hraje kritické myšlení klíčovou roli při stanovení diagnóz, výběru vhodné léčby a rozhodování pod tlakem. Zdravotníci musí rychle vyhodnocovat symptomy, pracovat s důkazy a reagovat na měnící se stav pacienta.

Příklady použití:

- Klinické rozhodování na základě kombinace laboratorních výsledků a pacientovy anamnézy
- Hodnocení rizik v sociální práci při zásazích do rodinného prostředí

Technické a inženýrské obory

Technické profese vyžadují schopnost systematicky analyzovat problémy, odhalovat chyby v návrzích a hledat inovativní řešení (Kohoutek 2005). Kritické myšlení zde zahrnuje logickou analýzu, ověřování dat, práci s hypotézami a testování řešení.

Příklady použití:

- Vyhodnocení bezpečnosti konstrukčního návrhu
- Diagnostika poruch v automatizačních systémech

Ekonomika, obchod a management

Manažeři a podnikatelé využívají kritické myšlení při strategickém rozhodování, hodnocení tržních trendů nebo při analýze finančních výkazů.

Příklady použití:

- Tvorba a hodnocení podnikatelského plánu
- Identifikace klíčových rizik při vstupu na nový trh

Vzdělávání

Učitelé a školitelé používají kritické myšlení při výběru vhodných metod výuky, při hodnocení žákovského pokroku i při interpretaci vzdělávacích trendů.

Příklady použití:

- Analýza efektivity učebních pomůcek
- Vedení žáků k samostatnému úsudku a sebereflexi

Média a komunikace

V oblasti mediální gramotnosti je kritické myšlení nezbytné pro práci s informacemi – jejich ověřování, interpretaci a etické zpracování.

Příklady použití:

- Odhalování zkreslení nebo manipulací v textech
- Formulace důvěryhodných a vyvážených zpráv

2.2 Kritické myšlení v každodenní pracovní realitě

Ve většině profesí se kritické myšlení uplatňuje při každodenních činnostech, které nejsou rutinní, ale vyžadují určité rozhodování, samostatnost a odpovědnost (Walterová 2017). Zaměstnanci jsou často konfrontováni s nejistotou, časovým tlakem, konfliktními informacemi nebo více možnými řešeními.

Konkrétní dovednosti, které vycházejí z kritického myšlení a jsou běžně vyžadovány:

- **Analytické myšlení:** rozpoznání klíčových faktorů v problému
- **Rozhodování na základě dat:** práce s informacemi a jejich validita
- **Argumentace:** schopnost obhájit navržené řešení
- **Reflexe:** schopnost vyhodnotit vlastní chyby a poučit se z nich

V praxi tak například:

- pracovník marketingu posuzuje kvalitu dat z průzkumu před investicí do kampaně,
- projektový manažer vyhodnocuje, které prvky projektu je třeba přepracovat na základě zpětné vazby klienta,
- účetní rozhoduje, zda určité účetní operace odpovídají aktuálním legislativním normám.

2.3 Přidaná hodnota pro zaměstnavatele i pracovníka

Z hlediska zaměstnavatele má pracovník s rozvinutým kritickým myšlením vyšší:

- **samostatnost a spolehlivost,**
- **iniciativu při řešení problémů,**
- **odolnost vůči chybám a manipulaci,**
- **schopnost učit se a přizpůsobovat změnám.**

Z hlediska pracovníka vede rozvinuté kritické myšlení k:

- **vyšší pracovní jistotě a konkurenceschopnosti,**
- **většímu profesnímu růstu,**
- **efektivnějšímu rozhodování i v soukromém životě.**

2.4 Kritické myšlení v kontextu digitální a informační společnosti

V době, kdy lidé čelí enormnímu množství často protichůdných informací (zejména z digitálního prostředí), je schopnost kriticky je vyhodnocovat naprosto zásadní (Kunc

2018). Kritické myšlení chrání jednotlivce před dezinformacemi, konspiračními teoriemi a digitální manipulací.

Například:

- Mladý člověk s rozvinutým kritickým myšlením neuvěří každé virální zprávě na sociálních sítích, ale ověří si zdroje a motivace.
- Pracovník ve veřejné správě se nenechá ovlivnit prvním dojmem, ale při tvorbě rozhodnutí zvažuje více úhlů pohledu.

3. Metody rozvoje kritického myšlení ve vzdělávání

Rozvoj kritického myšlení není automatickým důsledkem výuky – vyžaduje cílený přístup, aktivní zapojení studentů a vytvoření podmínek pro hlubší uvažování (Paul, Elder 2014). Učitelé a vzdělávací instituce by měli vytvářet prostředí, které podporuje otevřený dialog, zvědavost, zpochybňování předpokladů a analýzu různých úhlů pohledu (Lipman 2003). Níže jsou uvedeny osvědčené a efektivní metody, jak tuto dovednost rozvíjet napříč vzdělávacími stupni a obory.

3.1 Projektová výuka (Project-Based Learning, PBL)

Studenti pracují na reálném či modelovém projektu, který vyžaduje plánování, analýzu informací, rozhodování a spolupráci. Musí čelit otevřeným otázkám, vyhodnocovat různé scénáře a prezentovat výsledky.

Přínosy: Rozvoj samostatnosti, týmové spolupráce a schopnosti řešit složité problémy v souvislostech.

3.2 Řešení problémů (Problem-Based Learning, PBL)

Učivo je založeno na otevřených úlohách bez jednoznačného řešení. Studenti musí formulovat otázky, hledat informace, navrhnout řešení a kriticky je hodnotit.

Přínosy: Zvyšuje angažovanost, logické myšlení a schopnost práce s nejistotou.

3.3 Debaty a argumentační diskuze

Diskusní aktivity učí studenty formulovat názory, strukturovat argumenty, naslouchat protistraně a pružně reagovat. Důraz se klade na důkazy, logiku a respekt k jiným názorům.

Přínosy: Rozvíjí schopnost argumentace, respekt k odlišnosti a sebereflexi.

3.4 Práce s textem a mediální analýza

Studenti analyzují různé typy textů – odborné články, mediální zprávy, příspěvky na sociálních sítích a hodnotí jejich věrohodnost, argumentaci, jazyk a kontext.

Přínosy: Podporuje informační gramotnost a schopnost rozeznat manipulaci nebo zkreslení.

3.5 Případové studie (Case Studies)

Analyzují se skutečné nebo fiktivní situace z praxe, přičemž studenti musí identifikovat klíčové problémy, analyzovat kontext a rozhodnout, jak by situaci řešili.

Přínosy: Umožňuje propojování teorie s praxí, posiluje analytické myšlení.

3.6 Reflexe a sebehodnocení

Reflexivní deníky, eseje nebo individuální rozhovory vedou studenty k uvědomování si vlastních postojů, hodnot, způsobu uvažování a chyb.

Přínosy: Posiluje metakognici – schopnost přemýšlet o vlastním myšlení.

3.7 Interdisciplinární výuka

Propojování různých oborů a perspektiv přispívá k hlubšímu porozumění složitým tématům a vede studenty k hledání souvislostí, tvorbě hypotéz a syntéze informací.

Přínosy: Rozvíjí schopnost uvažovat komplexně, nikoliv izolovaně.

3.8 Role pedagoga jako facilitátora

Učitel by neměl být pouze nositelem znalostí, ale měl by vystupovat jako průvodce, který klade otázky, moderuje diskuzi, podněcuje zvědavost a podporuje samostatné myšlení.

Důležité prvky:

- otevřenost k chybám,
- podpora diverzity názorů,
- zpětná vazba zaměřená na proces, nejen výsledek.

4. Role vyučujícího a institucí

Klíčovým prvkem je příprava pedagogů, kteří by měli být nejen nositeli znalostí, ale zejména facilitátory rozvoje myšlení studentů (Bendl 2011). Důležité je také institucionální nastavení, které podporuje tvořivé a reflexivní prostředí, například prostřednictvím moderních výukových prostor, přístupu ke kvalitním informačním zdrojům nebo spolupráce se zaměstnavateli.

Úspěšný vstup mladých lidí na trh práce je výsledkem nejen individuálního úsilí studentů, ale také podpory, kterou jim poskytují vyučující a vzdělávací instituce (Mareš 2013). Vzájemná spolupráce těchto aktérů může významně ovlivnit připravenost absolventů na profesní dráhu a jejich schopnost adaptace na požadavky zaměstnavatelů.

4.1 Role vyučujícího

Vyučující představuje pro studenty nejen zdroj odborných znalostí, ale i klíčového mentora v oblasti profesního rozvoje. Mezi hlavní úkoly vyučujícího patří:

- **Odborné vedení** – předávání aktuálních poznatků z oboru, které odpovídají současným trendům na trhu práce.
- **Rozvoj praktických dovedností** – zapojování do projektové výuky, modelových situací a týmových úkolů.
- **Kariérní poradenství** – poskytování zpětné vazby k profesním plánům studentů, doporučení pro výběr specializace či navazujícího vzdělání.
- **Podpora měkkých dovedností** – rozvoj komunikačních schopností, time managementu, spolupráce a řešení problémů.

Důležitým aspektem role vyučujícího je také motivace a inspirace studentů k aktivnímu přístupu při hledání pracovních příležitostí (Šafránková, Šikýř 2015). Učitel, který propojuje teorii s praxí a sdílí vlastní zkušenosti, může podpořit sebevědomí studentů a jejich schopnost prezentovat se na trhu práce.

4.2 Role vzdělávacích institucí

Vzdělávací instituce fungují jako prostředníci mezi světem vzdělávání a zaměstnavateli. Jejich role je komplexní a zahrnuje:

- **Zajištění kvalitního vzdělávacího programu** – aktualizace obsahu výuky podle požadavků trhu práce a technologických změn.
- **Spolupráce s praxí** – navazování partnerství s firmami, organizacemi a profesními svazy, které umožňují studentům absolvovat stáže, exkurze a odborné praxe.

- **Kariérní centra** – poskytování poradenských služeb, workshopů, přípravy na pohovory a pomoci při tvorbě životopisů.
- **Podpora celoživotního učení** – nabídka kurzů a školení, které umožňují absolventům dále rozvíjet své kompetence i po ukončení studia.

Instituce také hrají významnou roli v budování reputace absolventů na trhu práce. Silné napojení na zaměstnavatele, účast v odborných soutěžích či projektech a kvalitní výukové zázemí zvyšují šance studentů na úspěšné uplatnění.

4.3 Spolupráce mezi vyučujícími a institucemi

Nejlepších výsledků lze dosáhnout propojením individuálního přístupu vyučujících s organizační a strategickou podporou institucí (Blažková 2018). Společně mohou vytvářet prostředí, které podporuje aktivitu studentů, zajišťuje jim reálné zkušenosti a pomáhá jim orientovat se v dynamickém prostředí trhu práce.

5. Závěr

Příprava studentů na vstup do praxe je proces, který vyžaduje více než jen předání teoretických znalostí. V současném, rychle se měnícím prostředí trhu práce nabývá stále většího významu schopnost studentů samostatně analyzovat informace, hodnotit jejich relevanci a vytvářet vlastní, podložené závěry. Kritické myšlení se tak stává jednou z klíčových kompetencí, která umožňuje absolventům adaptovat se na nové situace, přijímat informovaná rozhodnutí a efektivně řešit problémy. Výzkumy i praxe ukazují, že zapojení kritického myšlení do vzdělávacího procesu posiluje nejen odbornou připravenost studentů, ale také jejich sebevědomí a schopnost spolupracovat. Vyučující, kteří kladou důraz na diskusi, analýzu reálných případů a rozvoj argumentačních dovedností, přispívají k tomu, že studenti odcházejí do praxe s komplexním souborem dovedností, nikoli pouze s izolovanými znalostmi. Instituce, jež systematicky podporují rozvoj kritického myšlení prostřednictvím moderních metod výuky, spolupráce s praxí a mezipředmětového propojení, zvyšují konkurenceschopnost svých absolventů. Důležitá je však také aktivní role samotných studentů, jejich ochota učit se, klást otázky a hledat vlastní řešení je předpokladem k dlouhodobému profesnímu růstu. Celkově lze konstatovat, že příprava studentů do praxe se zaměřením na kritické myšlení není jednorázovým cílem, ale kontinuálním procesem, který začíná během studia a pokračuje po celý profesní život (Brookfield 2012). Právě tato dovednost je jedním z hlavních pilířů úspěchu na současném trhu práce. ***„Kritické myšlení je vstupenkou do světa, kde se mění pravidla. Studenti, kteří umí klást správné otázky a hledat vlastní odpovědi, jsou připraveni nejen vstoupit do praxe, ale také ji aktivně utvářet.“ „Nepřipravujeme studenty na dnešní svět práce, připravujeme je na svět, který teprve vzniká (Cedefop 2020).“***

Seznam použitých zdrojů

monografie:

BENDL, S. *Role učitele v současné škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3656-4.

BLAŽKOVÁ, I. Spolupráce škol a zaměstnavatelů – nástroje a přínosy. *Pedagogická orientace* [online]. 2018, 28(4), 632–653 [cit. 2025-08-12]. DOI: 10.5817/PedOr2018-4-632.

BROOKFIELD, S. D. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. ISBN 978-0-470-88934-3.

CEDEFOP. *Skills Forecast: Trends and Challenges to 2030*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. ISBN 978-92-896-3014-5.

KNIGHT, P. a Yorke, Mantz. *Employability and Higher Education: What It Is – What It Is Not*. York: Higher Education Academy, 2003. ISBN 1-904190-08-2.

KROB, M. a MAŇÁK J. *Klíčové kompetence ve školním kurikulu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5900-2.

KUH, G. D., Cruce, Ty M., Shoup, Rick, Kinzie, Jillian a Gonyea, Robert M. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*. 2008, roč. 79, č. 5, s. 540–563. ISSN 0022-1546.

KUNC, J. *Didaktika kritického myšlení: Od myšlenek k činu*. Praha: Člověk v tísni – Varianty, 2018. ISBN 978-80-87950-10-3.

KOHOUTEK, R. *Uplatnění klíčových kompetencí v profesním životě*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3795-4.

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0-521-00837-7.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0161-3.

MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-009-3.

OECD. *Skills for the 21st Century: Findings and Policy Lessons from the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing, 2018. ISBN 978-92-64-29965-0.

PAUL, R. a ELDER, L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. 2. vyd. Boston: Pearson / Foundation for Critical Thinking, 2014. ISBN 978-0-13-218091-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1205-4.

PÍŠOVÁ, M. a kol. *Kompetence a jejich rozvíjení ve výuce*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 978-80-87000-13-6.

OECD. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing, 2021. ISBN 978-92-64-78105-6.

ŠAFRÁNKOVÁ, J. M. a ŠIKÝŘ M. Role škol při přípravě absolventů pro trh práce. *Ekonomika a management* [online]. 2015, 12(2), 45–55 [cit. 2025-08-12]. ISSN 1802-8470.

ŠEDÝ, J. *Kritické myšlení*. Praha: Galén, 2021. ISBN 978-80-7492-523-8.

WALTEROVÁ, E. Klíčové kompetence jako pedagogicko-politická kategorie.
Pedagogika, 2006, roč. 56, č. 2, s. 119–129. ISSN 0031-3815.

Údaje o autorech

Mgr. Vladimír Korek, externý doktorand
Mgr. Jaromír Sloboda, externý doktorand
PhDr. František Kratochvíl, PhD.
Doktorandské studium
Teologická fakulta v Košiciach
Hlavná 89, 041 21 Košice
tel. +421556836111

SCHOPNOSTI A ZRUČNOSTI KRITICKY MYSLÍCIHO MANAŽERA – PŘÍPADOVÁ STUDIE

Abilities and Skills of a Critically Thinking Manager: A Case Study

Markéta Šimková

Abstrakt: Kritické myšlení je v současném akademickém managementu chápáno jako komplexní kompetence, která propojuje logickou analýzu, regulaci emocí a schopnost reflektovat vlastní kognitivní postupy. Příspěvek analyzuje případovou studii ředitelky vysoké školy, která v období rozsáhlé reorganizace čelila celé řadě dilemat spojených s přidělováním závěrečných prací, výměnou pedagogů odmítajících kontinuální vzdělávání a prosazováním povinnosti vědecké a publikační činnosti. Analýza ukazuje, že klíčovým nástrojem zvládnutí těchto situací se stalo kritické myšlení, opřené o mezinárodně uznávanou koncepci Delphi projektu, jenž definuje šest základních kognitivních dovedností: interpretaci, analýzu, hodnocení, inferenci, vysvětlení a seberegulaci. Výsledky zároveň potvrzují, že kvalita kritického myšlení byla v tomto případě podpořena aktivní péčí o duševní hygienu prostřednictvím fyzického cvičení, které umožnilo udržet jasnou mysl a emoční stabilitu. Studie přináší doporučení pro další rozvoj kritického myšlení v manažerské praxi, a to prostřednictvím vzdělávání, reflexivních technik a systematické podpory zdravého životního stylu.

Klíčová slova: kritické myšlení, manažerské kompetence, psychologie rozhodování, vedení týmu, případová studie.

Abstract: Critical thinking in academic management is understood as a complex competence that integrates logical analysis, emotional regulation, and the ability to reflect on one's cognitive processes. This paper presents a case study of a university director who, during a major reorganization, faced several dilemmas related to the allocation of final theses, the replacement of lecturers refusing continuous education, and the enforcement of research and publishing obligations. The analysis demonstrates that critical thinking, grounded in the Delphi project framework of six interrelated skills—interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation—was a key tool in managing these challenges. The findings further indicate that the quality of her critical thinking was supported by consistent attention to mental hygiene, particularly through physical exercise, which enabled her to maintain clarity of thought and emotional stability. The study concludes with recommendations for the further development of critical thinking in managerial practice through education, reflective techniques, and systematic support of a healthy lifestyle.

Keywords: critical thinking, managerial competencies, decision-making psychology, team leadership, case study.

Teoretická východiska řešení problematiky

Kritické myšlení představuje klíčovou dovednost moderního manažera, která umožňuje orientaci v komplexních organizačních situacích a zajišťuje kvalitu rozhodovacích procesů. Mezinárodní Delphi projekt vedený Facionem (2015) definuje kritické myšlení jako záměrný a seberegulovaný proces úsudku, jehož jádrem je šest vzájemně provázaných kognitivních dovedností. Interpretace umožňuje manažerovi přesně porozumět vstupním informacím a formulovat otázky, které odhalují skryté předpoklady situace, analýza strukturuje informace na základě logických vazeb a vztahů, hodnocení posuzuje kvalitu argumentů a důkazů s ohledem na přijatelné normy objektivit, inference vyvozuje závěry z dostupných dat a usiluje o identifikaci pravděpodobných scénářů, vysvětlení uplatňuje principy srozumitelného předání vlastního úsudku zainteresovaným stranám, seberegulace zase dohlíží na udržení mentálního odstupu a korekci vlastních kognitivních zkreslení. Výsledný konceptuální rámec vytváří prostor pro nasazení kritického myšlení jako nástroje eliminace chybných předpokladů a iracionálních faktorů v rozhodovacím procesu.

Psychologické teorie rozhodování, jak je systematicky popisuje Kahneman (2012), upozorňují na možné oslabení kognitivních komponent kritického myšlení v důsledku emočního stresu, časového tlaku a sociálních tlaků. Přítomnost negativních afektů vede ke zvýšené tendenci k využívání heuristik, které mohou urychlit rozhodování, zároveň však přinášejí riziko systematických chyb a zkreslení. Schopnost rozpoznat tyto rysy vlastního rozhodovacího stylu a aktivně je kompenzovat prostřednictvím strukturovaných procesů se proto stává nedílnou součástí manažerské praxe.

V českém akademickém diskurzu věnovaném kritickému myšlení zaujímá významné místo práce Škody a Doulíka (2011), v níž je zdůrazněn didaktický rozměr této kompetence. Autory prezentovaná metodika využívá reflexivní dialogy a případové studie k posílení analytických návyků studentů i manažerů, přičemž klade důraz na prevenci kognitivních omylů formou aktivního konfrontování vlastních úsudků. Uplatňování této metodiky ve vysokoškolském vzdělávání i v rámci manažerských školení přispívá ke kultivaci prostředí, ve kterém kritické myšlení funguje jako ochranný mechanismus proti následkům neočekávaných krizových situací.

Přínos psychohygienických přístupů při udržení kognitivní jasnosti a emoční stability dokumentuje Křivohlavý (2009). V kontextu náročných pedagogických a administrativních činností, typických pro pracovní prostředí vysokých škol, nabízí techniky duševní hygieny, jež systematicky zlepšují schopnost manažera zachovat nadhled. Klíčová pozornost je věnována regulaci stresové reakce prostřednictvím dechových cvičení, mindfulness praktik a časového řízení, což umožňuje optimální využití kognitivních zdrojů a minimalizaci vyhoření.

Černý (2015) dále rozšiřuje teorii kritického myšlení o dimenzi sebereflexe a osobnostní stability, přičemž zdůrazňuje nutnost etického rozměru rozhodování ve vysokoškolském prostředí. Rozvíjení schopnosti zpětného nahlédnutí vlastních rozhodovacích kroků a etické zhodnocení motivací přispívá k udržení důvěryhodnosti instituce i jednotlivce. Konceptuálně tak vzniká integrativní model, v němž se odborné kompetence, emoční rovnováha a etický postoj prolínají a posilují vzájemně svou efektivitu.

Propojení manažerských kompetencí s duševní pohodou představuje nezbytnou podmínku efektivního řízení ve vysokém školství. Kritické myšlení nahlížené nikoli pouze jako soubor kognitivních dovedností, ale jako dynamický proces zahrnující řízenou introspekci, emoční regulaci a systematickou péči o psychohygienu, umožňuje manažerům adaptovat se i v měnících se a často náročných akademických

kontextech. V tomto smyslu zajišťuje udržitelnou kvalitu rozhodování a podporuje dlouhodobou odolnost vůči psychickým zátěžím.

Metodologická část příspěvku

Studie využívá kvalitativní případovou metodu, která je podle Stakea (1995) a Yina (2018) vhodná pro detailní zkoumání složitých a kontextuálně podmíněných jevů v organizačním prostředí. Cílem bylo získat hluboké porozumění rozhodovacím procesům ředitelky vysoké školy v období významných organizačních změn. Případová studie byla zvolena jako výzkumný design proto, že umožňuje zachytit komplexní interakce mezi individuálními kognitivními procesy, institucionálním rámcem a vnějšími požadavky, které se promítají do manažerské praxe.

Data byla získána prostřednictvím retrospektivní introspektivní reflexe, při níž jsem jako autorka studie a současně ředitelka instituce analyzovala vlastní zkušenosti s rozhodovacími procesy. Tento postup byl doplněn analýzou interních dokumentů školy, zejména zápisů z porad vedení, pracovních směrnic a úřední korespondence. Využita byla také dostupná dokumentace k procesům akreditace a hodnocení pedagogické činnosti. Triangulací těchto zdrojů bylo zajištěno, že výsledky nejsou založeny pouze na osobním pohledu, ale jsou podloženy institucionálními doklady a záznamy.

Případová studie se zaměřila na tři rozhodovací dilemata, která výrazně ovlivnila chod instituce. Prvním bylo přidělování závěrečných prací, druhým výměna pedagogů odmítajících další vzdělávání a třetím prosazování povinnosti vědecké a publikační činnosti. Analýza sledovala, jakým způsobem byly v jednotlivých situacích uplatňovány složky kritického myšlení definované rámcem Delphi projektu, a zároveň jak probíhalo zvládání emočního tlaku prostřednictvím psychohygienických strategií.

Analytický postup vycházel z principů tematické analýzy (Braun, Clarke, 2006). Nejprve byla data otevřeně kódována a přiřazena k jednotlivým dimenzím kritického myšlení, následně byly vytvořeny tematické kategorie propojující kognitivní dovednosti s konkrétními rozhodovacími situacemi. Tento proces umožnil odhalit opakující se vzorce, které charakterizovaly způsob práce s informacemi, emocemi a tlaky prostředí.

Etické aspekty byly zajištěny tím, že všechny výpovědi a reflexe vycházejí z mé vlastní zkušenosti a jsou prezentovány v anonymizované podobě tam, kde se týkají třetích osob. Identifikační údaje zaměstnanců a studentů byly odstraněny a výroky jsou uváděny pouze ve formě reprezentativních citací. Autenticita byla podpořena tím, že interpretace byla průběžně konfrontována s dostupnými dokumenty školy. Tímto způsobem je zajištěno, že studie respektuje zásady ochrany soukromí a zároveň poskytuje věrohodný obraz rozhodovacích procesů.

Hypotéza vycházela z předpokladu, že kritické myšlení posílené psychohygienickými postupy, zejména pravidelným fyzickým cvičením, povede k rozhodnutím, která budou vnímána jako racionální, legitimní a dlouhodobě udržitelná. Omezení výzkumu spočívá v tom, že jde o jediný případ reflektovaný samotnou účastnicí, a proto nelze závěry zobecnit na všechny instituce. Přesto je možné je chápat jako cenný zdroj inspirace pro rozvoj manažerských kompetencí v akademickém prostředí.

Výsledky výzkumu

První dilemma – přidělování závěrečných prací

Akademické prostředí představuje dynamický a zároveň náročný systém, v němž se neustále prolínají pedagogické, organizační a hodnotové roviny a kde každé rozhodnutí zasahuje nejen samotné vyučující a studenty, ale rovněž prestiž a dlouhodobou stabilitu celé instituce. Proces vedení závěrečných prací je v tomto kontextu mimořádně citlivou oblastí, protože se v něm spojuje odpovědnost pedagoga za odborný růst studentů, prestiž, kterou tato činnost přináší, a finanční odměna, jež funguje jako motivační složka profesní role. V okamžiku přidělování závěrečných prací se tudíž nejedná pouze o technický krok v rámci organizačního kalendáře, nýbrž o událost, v níž se zřetelně ukazuje skutečný hodnotový rámec jednotlivých členů akademického sboru i vedení školy, a která se proto stává lakmusovým papírkem celé institucionální kultury.

V průběhu akademického roku se od pedagogů očekává aktivní zapojení do činností, které sice zůstávají často mimo hlavní pozornost veřejnosti, avšak v realitě představují základní kámen akademického procesu. Hodnocení seminárních prací, poskytování konzultací u odborných projektů, účast na studentských prezentacích a vstřícná zpětná vazba při plnění průběžných úkolů tvoří nenahraditelný rámec, v němž se formuje vztah mezi studenty a pedagogy a v němž se buduje důvěra nezbytná pro akademické prostředí. Kontinuální charakter těchto činností vytváří prostor, v němž se ukazuje loajalita pedagoga vůči instituci a jeho ochota aktivně přispívat k celkovému rozvoji školy. Analýza každodenní praxe však dokazuje, že přístup jednotlivých pedagogů je v tomto ohledu nerovnoměrný, protože část vyučujících pracuje s plnou odpovědností a nadstandardním nasazením, zatímco jiní se povinností vyhýbají, hledají výmluvy a zapojují se jen minimálně, čímž vzniká nerovnováha, která ohrožuje férové sdílení úkolů a snižuje kvalitu akademického klimatu.

Na počátku nového akademického roku se tato disproporce zviditelňuje s mimořádnou intenzitou, neboť právě tehdy probíhá proces přidělování závěrečných prací, jenž je v dané instituci spojen s finanční odměnou. Vzniká paradoxní situace, kdy o vedení závěrečných prací projevují největší zájem ti vyučující, kteří v průběhu roku odmítali spolupráci, vyhýbali se konzultacím a zůstávali stranou, zatímco ti, kteří studentům věnovali čas a pozornost po celý rok, se ocitají v nevýhodě. Tento stav otevírá hluboký konflikt mezi hodnotou kontinuální práce a oportunistickým přístupem motivovaným okamžitým finančním ziskem. Konflikt není možné řešit čistě administrativně, protože má zásadní hodnotový rozměr a dotýká se samotné integrity instituce, a proto vyžaduje schopnost kritického myšlení v celé jeho komplexnosti.

Ředitelka školy přistoupila k řešení s vědomím, že nejde pouze o organizační úkon, ale především o potvrzení principů, na nichž je budována identita školy. Jádrem problému bylo interpretováno jako střet mezi dlouhodobým zapojením a krátkodobou oportunitou, přičemž se ukázalo, že skutečným smyslem rozhodnutí není samotné rozdělení prací, ale nastavení měřítek spravedlnosti a kontinuitní kultury. V rámci analýzy byly shromážděny podrobné údaje o činnosti jednotlivých pedagogů v uplynulém semestru, mezi nimiž se sledoval počet konzultací, kvalita poskytované zpětné vazby, účast na kolegiálních diskusích i zapojení do projektů přesahujících rámec běžné výuky. Na základě těchto kritérií bylo možné objektivně posoudit, kteří pedagogové vykazovali systematickou a loajální práci a kteří se zapojovali pouze formálně nebo zcela okrajově.

Hodnocení těchto údajů ukázalo, že kontinuita, loajalita a odpovědnost představují hodnoty, které jsou pro dlouhodobý rozvoj školy nenahraditelné, zatímco oportunistické chování založené výhradně na finanční motivaci podkopává důvěru a vytváří atmosféru nejistoty. Na základě tohoto posouzení byla učiněna inference, podle níž musí být přidělování závěrečných prací postaveno na zásadě ocenění

dlouhodobého přínosu, nikoli na momentálním projevu zájmu. Rozhodnutí bylo následně veřejně vysvětleno v rámci otevřené diskuse, kde ředitelka jasně formulovala, že vedení závěrečných prací je přirozeným oceněním kontinuální pedagogické práce a loajality, a nikoli právním či finančním nárokem, který by vyplýval pouze z formální příslušnosti k akademickému sboru.

Proces rozhodování byl doprovázen silným emočním tlakem, protože část pedagogů se cítila znevýhodněna a reagovala negativně, což hrozilo vyhrocením konfliktu a oslabením kolektivní soudržnosti. Ředitelka dokázala tento tlak zvládnout díky schopnosti seberegulace, která byla posílena systematickou péčí o vlastní duševní hygienu a pravidelným fyzickým cvičením, jež jí umožnilo udržet jasnost myšlení a emoční stabilitu i ve chvílích, kdy napětí vrcholilo. Díky tomu se podařilo vést jednání s klidem a empatií, přičemž argumentace byla věcná, logicky vystavěná a transparentní. Rozhodnutí nakonec vyústilo v odchod několika nespokojených pedagogů, kteří nebyli ochotni akceptovat nově nastavená pravidla, avšak tento odchod byl interpretován nikoli jako oslabení, nýbrž jako důsledek očisty, která posílila integritu školy a potvrdila, že krátkodobý individuální zájem nemůže převážit nad hodnotami kontinuity, loajality a dlouhodobé odpovědnosti.

Výsledek tohoto procesu posílil důvěru studentů v instituci a vytvořil precedens, který ukázal, že škola dokáže obhájit spravedlnost i v situacích spojených s konfliktem zájmů, čímž došlo k posílení její prestiže a potvrzení hodnot, které mají zásadní význam pro akademické prostředí. Kritické myšlení ředitelky se tak neprojevovalo pouze jako intelektuální schopnost analýzy a hodnocení, ale jako komplexní strategie, která spojila práci s fakty, hodnotovou orientaci a schopnost emoční regulace do uceleného procesu, jenž umožnil vyřešit konflikt způsobem posilujícím dlouhodobou stabilitu celé instituce.

Druhé dilema – výměna pedagogů odmítajících vzdělávání

Akademické instituce musí v rámci své činnosti neustále reagovat na vývoj vědeckého poznání, technologické inovace a akreditační požadavky, což v praxi znamená, že pedagogové mají povinnost systematicky rozvíjet svou odbornost prostřednictvím doktorského studia, postgraduálních kurzů, odborných stáží a pravidelné publikační činnosti. Nepřetržitý rozvoj kvalifikace není možné vnímat pouze jako formální povinnost, nýbrž jako podmínku pro zachování konkurenceschopnosti vysoké školy v národním i mezinárodním kontextu, a proto se stává integrální součástí akademické profese. Bohužel v praxi se však ukazuje, že část starších pedagogů vnímá tyto požadavky jako nadbytečné, někdy dokonce jako osobní útok na svou dosavadní profesní autoritu, přičemž argumentuje dlouholetou praxí a zkušenostmi, které podle jejich přesvědčení zajišťují dostatečnou kvalitu výuky.

Ředitelka byla postavena před závažné dilema, které spočívalo v nutnosti rozhodnout, zda setrvat u modelu, který respektuje zásluhy zkušených pedagogů a ponechává je v jejich zavedených rolích, nebo zda postupně obměnit část týmu a vytvořit prostor pro nové pracovníky ochotné investovat do vlastního vzdělávání a profesního růstu. Rozhodovací proces vyžadoval schopnost oddělit osobní rovinu emocí od objektivního posouzení reality, protože vedení školy muselo posoudit nejen individuální zásluhy jednotlivých pedagogů, ale také dlouhodobou perspektivu instituce.

V rámci hodnocení se ukázalo, že zkušenosti starších pedagogů mají nesporný význam pro stabilitu a kontinuitu výuky, nicméně odmítání dalšího vzdělávání představuje riziko stagnace, které ohrožuje nejen kvalitu akademické práce, ale

i možnost školy udržet akreditaci a prestiž. Z výsledků analýzy vyplynula inference, že zachování kvality vyžaduje aktivní podporu profesního růstu všech pedagogů, a proto je nezbytné nastavit systém, který preferuje pracovníky ochotné investovat do vlastního vzdělávání, zatímco neochota k profesnímu rozvoji nemůže být vnímána jako legitimní postoj v prostředí, jež je definováno potřebou inovací a vědeckého růstu.

Rozhodnutí bylo představeno na otevřeném setkání, v jehož rámci byla vytvořena platforma pro veřejnou diskusi, v níž pedagogové mohli argumentovat své postoje a vedení školy mělo možnost transparentně prezentovat své závěry. Atmosféra setkání byla napjatá, protože část vyučujících vnímala nové požadavky jako ohrožení vlastní pozice, zatímco jiní je považovali za nezbytný krok, který odpovídá podstatě akademické práce, jejíž povaha je celoživotní. Během jednání zazněly autentické repliky, které odrážely hluboký rozpor mezi oběma skupinami, kdy například jeden z dlouholetých kolegů prohlásil, že na to kašle, že ho další vzdělávání nezajímá a že buď jej instituce přijme takového, jaký je, nebo půjde jinam, kde jej nechají v klidu. Druhý přítomný pedagog, jenž se cítil dotčený novými požadavky, reagoval podrážděně slovy, že pokud se vedení školy domnívá, že po třiceti letech praxe potřebuje školení, tak raději odejde, protože jeho zkušenosti jsou dostatečné a nikdo nemá právo je zpochybňovat.

Na opačné straně diskuse vystoupila mladší učitelka, která měla teprve třicet čtyři let a která otevřeně přiznala, že chápe potřebu dalšího vzdělávání na vysoké škole, protože současné akademické prostředí se rychle mění a bez systematického rozvoje se instituce nemůže udržet v konkurenci. Její vystoupení působilo jako kontrast vůči výrokům starších kolegů a připomnělo, že akademická práce není statická a že vzdělávání představuje celoživotní proces, jehož smyslem není ponížovat zkušenosti, ale naopak propojovat praxi s novými poznatky a tím posilovat prestiž celé školy.

Vedení školy v čele s ředitelkou dokázalo tento dialog vést s důrazem na věcnost, srozumitelnost a otevřenost, čímž se podařilo předejít eskalaci konfliktu a současně posílit kolektivní povědomí o společné odpovědnosti. Výsledkem jednání byl kolektivní závazek, v němž pedagogové deklarovali podporu instituci prostřednictvím aktivního zapojení do vzdělávacích a výzkumných aktivit, přičemž i ti, kteří původně vzdělávání odmítali, přijali závazek podílet se alespoň na části požadovaných činností. Ředitelka tímto krokem potvrdila, že kritické myšlení není omezeno pouze na logickou analýzu a formulaci závěrů, ale zahrnuje i odvahu čelit odporu, schopnost regulovat vlastní emoce a vedení otevřeného dialogu, který posiluje institucionální kulturu a nastavuje jasné hranice mezi individuální pohodlností a kolektivní odpovědností a i přestože situace vyvolala napětí, byla nakonec vnímána jako legitimní a racionální, protože rozhodnutí vycházelo z objektivní analýzy, respektovalo institucionální cíle a současně vytvořilo základ pro dlouhodobý profesní růst pedagogického sboru.

Třetí dilema – povinnost vědecké a publikační činnosti

Univerzitní vzdělávání stojí na dvou pilířích, jimiž jsou výuka a vědecký výzkum, přičemž právě jejich vzájemné propojení vytváří charakter vysoké školy a odlišuje ji od běžných vzdělávacích institucí. Pedagogická práce sama o sobě bez tvůrčí a publikační složky nemůže dlouhodobě obstát, protože by postrádala kontakt s nejnovějšími poznatky a inovacemi a ztratila by schopnost přinášet studentům aktuální odborné poznatky. Publikační činnost proto není pouhou formální povinností, nýbrž základním prvkem, který zajišťuje akreditaci, prestiž a odbornou váhu instituce, a zároveň představuje prostředek, jímž si pedagog buduje vlastní profesní kredit a potvrzuje své místo v akademické komunitě.

Ředitelka vysoké školy se ocitla v situaci, kdy část pedagogického sboru tuto povinnost odmítala a tvrdila, že jejich výuková činnost je sama o sobě dostatečná. Při jednání zazněly výroky, které svědčily o odporu a neochotě přijmout publikační aktivitu jako součást profesní role. Jeden ze starších pedagogů pronesl, že na to kašle, protože se po celodenní práci se studenty necítí schopen ještě večer psát články, které podle jeho slov nikdo nečte, a že pokud bude škola na vědeckých výstupech trvat, odejde jinam, kde jej nechají v klidu učit. Jiný kolega se k němu připojil slovy, že po třiceti letech praxe nemá zapotřebí dokazovat svou odbornost prostřednictvím studií a že má za to, že kvalitní výuka sama o sobě představuje dostatečný důkaz jeho profesní způsobilosti. Z jeho slov zaznívala nejen únava, ale také jistá zahořklost, protože požadavek na publikační činnost vnímal jako administrativní zátěž, která má jen málo společného se skutečným posláním učitele.

Na opačné straně diskuse vystoupili pedagogové, kteří považovali publikační činnost za nezbytnou, a to nejen pro instituci, ale především pro sebe samotné. Mladší učitelka, která nedávno ukončila doktorské studium, zdůraznila, že publikace nejsou břemenem, nýbrž příležitostmi pro osobní růst a odbornou profilaci, protože článek v odborném časopise či příspěvek na konferenci představuje vizitku, která vypovídá o odborné aktivitě a zvyšuje prestiž autora i jeho pracoviště. Ve svém vystoupení připomněla, že bez publikační činnosti by nebyla schopna držet krok s mezinárodní komunitou, a že vzdělávání studentů bez kontinuálního vědeckého přínosu je nutně ochuzené o nejnovější poznatky. Další z pedagogů, který sice patřil mezi zkušenější pracovníky, avšak podporoval potřebu vědecké práce, doplnil, že právě publikační činnost umožňuje udržovat kontakt s aktuálním děním v oboru a že bez ní se instituce i její pracovníci rychle ocitnou na okraji odborného dění. Poukázal na to, že článek v časopise není pouze formálním výstupem, ale záznamem intelektuální práce, který má vliv na výuku, na prestiž pedagoga i na kredit celé školy.

Ředitelka v této souvislosti využila vysvětlení jako klíčovou složku kritického myšlení a systematicky objasňovala, proč je publikační činnost neoddelitelnou součástí práce akademického pracovníka. V argumentaci se opírala o standardy akreditačních komisí, které publikační aktivitu jednoznačně vyžadují, a o srovnání s jinými univerzitami, které dosahují prestiže právě díky vysoké úrovni vědeckých výstupů. Zdůraznila, že bez článků, monografií a konferenčních příspěvků není možné udržet akreditaci, a že jejich absence by znamenala reálné ohrožení studijních programů, a tím i budoucnosti celé instituce. Současně připomněla, že publikační činnost není službou škole, nýbrž investicí pedagoga do sebe sama, protože vědecký kredit, který si vytvoří, zůstává jeho osobní hodnotou a otevírá mu prostor pro další spolupráce a projekty.

Otevřená debata, která probíhala na společném setkání, byla doprovázena silným emočním napětím, které vyžadovalo od ředitelky značnou míru seberegulace.

Přestože musela čelit kritickým a často podrážděným výrokům, dokázala zachovat klid a odpovídat věcně, bez osobních útoků a s respektem k oběma stranám, avšak s jasným důrazem na to, že publikační povinnost není volitelnou možností, ale systémovou nutností. Diskuse tím získala podobu střetu dvou hodnotových orientací, kdy na jedné straně stáli ti, kteří hledali výmluvy a odkazovali se na únavu a dlouholetou praxi, zatímco na straně druhé byli ti, kteří chápali, že vědecká činnost je nedílnou součástí profesní identity pedagoga.

Výsledkem tohoto procesu byl kolektivní závazek, který byl přijat po dlouhé a místy velmi vypjaté diskusi, v němž se pedagogický sbor shodl na aktivní účasti v publikační činnosti, ať již prostřednictvím článků, konferenčních příspěvků nebo spoluautorství odborných studií. Přestože někteří pedagogové odcházeli ze setkání s pocitem nespokojenosti, rozhodnutí bylo nakonec vnímáno jako legitimní a nezbytné, protože bylo podloženo logickou argumentací, respektovalo akreditační požadavky a posilovalo prestiž školy. Diskuse zároveň jasně ukázala, že publikační činnost není jen povinností, ale i cestou k osobnímu růstu a budování vědeckého kreditu, který má hodnotu nejen pro instituci, ale především pro samotného pedagoga.

Ve všech těchto situacích se ukázalo, že psychohygiena a pravidelné fyzické cvičení sehrály v manažerské práci ředitelky zásadní roli, protože právě díky nim byla schopna udržet čistou hlavu, emoční stabilitu a profesionální odstup. Sama označila tuto praxi za prostředek, který jí pomáhá čelit kritice, zachovat klid v napjatých chvílích a vést jednání v konstruktivním duchu. Otevřená setkání, na nichž se jednotlivé problémy řešily veřejně a kde měl každý prostor k vyjádření, navíc eliminovala intriky a zákulisní jednání, čímž posílila legitimitu rozhodnutí a důvěru v celé vedení školy.

Celá případová studie ukazuje, že kritické myšlení v manažerské praxi nelze chápat pouze jako intelektuální schopnost, ale jako komplexní proces, který zahrnuje šest základních dovedností. Interpretace umožňuje přesně rozpoznat podstatu problému a pochopit význam informací, analýza rozkládá složité jevy na dílčí části a odhaluje jejich vztahy, hodnocení posuzuje kvalitu a důvěryhodnost zdrojů i argumentů, inference formuluje závěry a předpoklady na základě dostupných dat, vysvětlení poskytuje jasnou a srozumitelnou argumentaci rozhodnutí a seberegulace zajišťuje schopnost reflektovat vlastní postupy a udržet emoční rovnováhu. Integrace těchto dovedností umožňuje manažerovi nejen činit fundovaná rozhodnutí, ale také je obhájit v otevřené diskusi a zajistit jejich legitimitu v očích celé akademické komunity.

Případová studie ředitelky vysoké školy tak dokládá, že kritické myšlení v manažerské praxi je podmíněno nejen intelektuálními schopnostmi, ale také péčí o duševní zdraví a systematickým vytvářením prostoru pro otevřenou komunikaci. Výsledkem je vedení, které dokáže obstát v tlaku složitých dilemat, posílit integritu instituce a potvrdit, že dlouhodobý rozvoj je možný pouze tehdy, když se individuální zájmy podřizují společným hodnotám a když se každé rozhodnutí opírá o transparentní proces, který propojuje odbornou analýzu, emoční stabilitu a veřejnou odpovědnost.

Tabulka č. 1. Uplatnění klíčových kognitivních dovedností v řešení akademických dilemat (zdroj vlastní)

Dilema	Klíčové kognitivní dovednosti	Konkrétní uplatnění
Přidělování závěrečných prací	Interpretace, Analýza, Hodnocení	Interpretace: rozpoznání rozdílu mezi kontinuální spoluprací a oportunistickým zapojením. Analýza: rozložení situace na dlouhodobé přínosy a krátkodobé zájmy. Hodnocení: posouzení relevance a spravedlnosti obou postojů.
Výměna pedagogů odmítajících vzdělávání	Analýza, Inference, Hodnocení	Analýza: porovnání přínosů zkušených pedagogů s rizikem stagnace. Inference: formulace závěru o nutnosti obměny týmu. Hodnocení: posouzení legitimacy a spravedlivosti kroku na základě akreditačních požadavků.
Povinnost vědecké a publikační činnosti	Vysvětlení, Seberegulace, Hodnocení	Vysvětlení: jasná a srozumitelná komunikace významu publikační činnosti pro instituci. Seberegulace: reflexe vlastního emočního nastavení při konfrontaci s odporem zaměstnanců. Hodnocení: posouzení objektivní nutnosti plnit akreditační standardy.

Tabulka ilustruje uplatnění šesti klíčových kognitivních dovedností kritického myšlení v kontextu tří akademických dilemat. Ve sloupci "Klíčové kognitivní dovednosti" jsou uvedeny dovednosti, které umožňují rozpoznat problém, rozložit ho na složky, posoudit relevanci a spolehlivost informací, formulovat závěry, vysvětlit rozhodnutí a reflektovat vlastní úsudky. Ve sloupci "Konkrétní uplatnění" jsou pak popsány příklady, jak tyto dovednosti pomáhají řešit dilemata přidělování závěrečných prací, obměny pedagogů odmítajících další vzdělávání a povinnosti vědecké a publikační činnosti. Tabulka ukazuje, že kombinace těchto dovedností vede k objektivnímu posouzení situací, transparentní komunikaci rozhodnutí a udržení rovnováhy mezi individuálními postoji a institucionálními cíli.

Diskuse

Výsledky potvrzují, že kritické myšlení v manažerské praxi nelze chápat izolovaně od psychologických a sociálních faktorů. Rámec šesti kognitivních dovedností definovaný Facionem (2015) se v analyzovaném případě promítl do všech tří klíčových dilemat, přičemž každá situace akcentovala jinou složku tohoto rámce. U přidělování závěrečných prací dominovala interpretace a hodnocení, protože bylo nutné přesně porozumět povaze problému a objektivně posoudit dlouhodobý přínos jednotlivých pedagogů. V dilematu spojeném s výměnou pedagogů, kteří odmítali další vzdělávání, vystoupila do popředí inference a analýza, neboť rozhodnutí vyžadovalo identifikaci rizik stagnace a systematické porovnání přínosů zkušeností a profesního rozvoje. Povinnost publikační činnosti pak akcentovala vysvětlení a seberegulaci, jelikož vedení školy muselo transparentně obhájit nezbytnost vědeckých výstupů a zároveň zachovat emoční stabilitu při čelení odporu části pedagogického sboru.

Skutečnost, že i konfliktní a emotivně náročná rozhodnutí byla nakonec přijata jako legitimní, lze vysvětlit jejich ukotvením v objektivní argumentaci a otevřené komunikaci, kdy tento výsledek koresponduje s tezí Kahnemana (2012), že omezení vlivu heuristik a zkreslení vyžaduje strukturované rozhodovací postupy založené na racionálních kritériích. Studie zároveň potvrzuje i závěry Křivohlavého (2009), že psychohygiena a duševní pohoda jsou nezbytnou podmínkou efektivního uplatňování kritického myšlení. Pravidelné fyzické cvičení a další psychohygienické techniky vytvořily u ředitelky prostor pro sebereflexi a zvládání emoční zátěže, což významně přispělo k udržení kognitivní jasnosti.

Diskutovaný případ tak zapadá do širšího rámce studií, které ukazují, že kritické myšlení není pouze intelektuální disciplínou, ale komplexním procesem zahrnujícím také emoční a etické složky (Škoda, Doulík, 2011; Černý, 2015). Etická dimenze rozhodování se projevila zejména v důrazu na transparentnost a rovný přístup, které posilují důvěru a legitimitu rozhodnutí. Didaktický rozměr kritického myšlení, zdůrazněný ve vysokoškolském prostředí, ukazuje, že kultivace této kompetence má význam nejen pro vedení institucí, ale i pro pedagogický sbor a studenty, kteří sledují a hodnotí rozhodovací procesy svých učitelů a vedoucích.

Analýza případu navíc odhaluje klíčovou úlohu emoční inteligence jako komplementární složky kritického myšlení v akademickém managementu. Výzkumy v oblasti emoční inteligence (Goleman, 1995) ukazují, že manažeři s vyšší úrovní emoční inteligence dokáží lépe kultivovat učící se prostředí v organizaci a efektivněji reagovat na komplexní situace vyžadující jak analytické schopnosti, tak empatii a porozumění potřebám svých podřízených. V kontextu analyzovaných rozhodovacích situací se emoční inteligence projevovala především ve schopnosti rozpoznat a adekvátně zpracovat emoční reakce pedagogického sboru na kontroverzní opatření, což umožnilo zachování konstruktivního dialogu i v napjatých momentech.

Další významnou dimenzí je systematická kultivace kritického myšlení ve vzdělávacích institucích jako nástroj preventivního managementu. Programy zaměřené na rozvoj kritického myšlení, jako je český program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, ukazují, že metodické posilování analytických dovedností studentů i pedagogů vytváří prostředí, ve kterém jsou složité rozhodovací procesy přijímány s větším porozuměním a nižší mírou rezistence. Třífázový model učení (evokace – uvědomění významu – reflexe) tak může být aplikován nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v manažerských rozhodovacích postupech.

Současné výzkumy také zdůrazňují propojení mezi duševním zdravím a rozhodovací kapacitou v akademickém prostředí, kdy vysokoškolské prostředí klade značné nároky na psychickou odolnost všech aktérů, přičemž kvalita rozhodovacích procesů může být významně ovlivněna úrovní stresu a psychického zatížení. Systematická péče o psychohygienu tak představuje nejen etický imperativ, ale i pragmatický nástroj udržení efektivity akademického managementu.

Významný aspekt představuje také transformační potenciál kritického myšlení v akademickém vedení a na rozdíl od tradičních autoritativních přístupů umožňuje kritické myšlení vytvoření participativního rozhodovacího prostředí, ve kterém jsou všechny strany aktivně zapojeny do analýzy problémů a hledání řešení. Zmíněný přístup tak koresponduje s moderními teoriemi transformačního vedení (Bass, Avolio, 1994), které zdůrazňují schopnost manažera inspirovat a aktivizovat potenciál svých spolupracovníků prostřednictvím sdílené vize a hodnot a v neposlední řadě je třeba upozornit na interdisciplinární charakter efektivního akademického managementu. Kritické myšlení zde funguje jako integrující prvek, který propojuje poznatky z psychologie rozhodování, teorie managementu, pedagogiky a etiky do koherentního

přístupu k řízení složitých akademických institucí. Tato integrace je zvláště důležitá v kontextu současných výzev, kterým vysoké školy čelí, od demografických změn přes technologické inovace až po měnící se společenské požadavky na vzdělání.

Kazuistika současně otevírá otázku přenositelnosti výsledků na jiné instituce, kdy jedinečnost případu omezuje zobecnění, avšak identifikované mechanismy naznačují obecně platné souvislosti mezi kognitivními procesy, psychohygienou a efektivitou manažerského rozhodování. Výzkum tak přispívá k diskusi o tom, jak integrovat kritické myšlení do přípravy akademických manažerů a jak systematicky podporovat jejich duševní zdraví, aby bylo možné dlouhodobě udržet kvalitu řízení a stabilitu institucí. Budoucí výzkum by měl zaměřit pozornost na kvantitativní ověření těchto souvislostí na širších vzorcích akademických manažerů a na vypracování konkrétních metodických postupů pro implementaci principů kritického myšlení do systémů řízení vysokých škol.

Závěr

Případová studie ředitelky vysoké školy prokázala, že kritické myšlení je v akademickém managementu nepostradatelnou kompetencí, jejíž účinnost závisí na integraci kognitivních, emočních a etických složek. Rámec šesti kognitivních dovedností definovaný Facionem (2015) se osvědčil jako užitečný interpretační nástroj, protože umožnil zachytit variabilitu rozhodovacích procesů v rozdílných dilematech a zdůraznil význam jednotlivých složek v konkrétních situacích.

Významnou roli sehrála psychohygiena, která poskytla prostor pro udržení emoční rovnováhy a kognitivní jasnosti, a navíc tím potvrzuje závěry Křivohlavého (2009), který tvrdí, že duševní hygiena představuje nejen prevenci psychického vyčerpání, ale i podmínku efektivní aplikace kritického myšlení. V kontextu analyzovaných dilemat se psychohygienické strategie ukázaly jako faktor, který umožnil čelit odporu a konfliktům konstruktivně a udržet legitimitu rozhodnutí.

Diskuse výsledků odhalila širší implikace, kdy kritické myšlení v akademickém managementu vystupuje jako proces, jenž musí zahrnovat také dimenzi emoční inteligence (Goleman, 1995) a etického zakotvení (Černý, 2015). Bez těchto složek by se kritické myšlení redukovalo na čistě analytickou techniku bez vnitřní integrity a pedagogického vlivu. Případová studie navíc dokládá, že transformační vedení, jak jej popisují Bass a Avolio (1994), lze v akademickém prostředí posilovat právě prostřednictvím kritického myšlení, které vytváří participativní a transparentní rozhodovací klima.

Praktický přínos studie spočívá v doporučení systematicky rozvíjet kritické myšlení v přípravě akademických manažerů, a to prostřednictvím vzdělávacích programů, reflexivních technik a metodické podpory psychohygieny. Vzdělávací instituce by měly usilovat o kultivaci prostředí, kde se kritické myšlení stává nejen nástrojem efektivního řízení, ale i pedagogickým vzorem pro studenty a akademickou obec.

Budoucí výzkum by měl směřovat ke kvantitativnímu ověření souvislostí mezi kritickým myšlením, psychohygienou a efektivitou manažerského rozhodování na širších vzorcích akademických pracovníků. Potřebná je rovněž tvorba metodických nástrojů, které umožní implementaci principů kritického myšlení do procesů strategického řízení vysokých škol.

Konstatovat, že kritické myšlení, podpořené systematickou péčí o duševní zdraví a zakotvené v etických a transformačních principech, představuje nezbytný základ udržitelného a legitimního akademického vedení, je více než přiléhavé.

Závěry studie mají přímý dopad na každodenní praxi akademického managementu a rozvoj kritického myšlení by měl být začleněn do vzdělávacích programů pro vedoucí

pracovníky, přičemž důraz je nutné klást nejen na analytické postupy, ale také na kultivaci emoční inteligence a psychohygieny. Konkrétní kroky mohou zahrnovat zavedení supervizních a koučovacích programů pro vedoucí pracovníky, pravidelné workshopy zaměřené na zvládání stresu a trénink participativních rozhodovacích technik. Akademické instituce, které tyto prvky implementují, mohou očekávat nejen stabilnější rozhodovací procesy, ale také vyšší důvěru mezi pedagogy, studenty a vedením školy.

Významná je rovněž implikace pro vzdělávací politiku, kdy ministerstva školství a akreditační orgány by měly zohlednit skutečnost, že kvalita vysokoškolského vzdělávání není podmíněna pouze odbornou úrovní pedagogů, ale i manažerskými kompetencemi vedení institucí. Kritické myšlení, psychohygiena a eticky zakotvené vedení by proto měly být zahrnuty do rámců hodnocení kvality vysokoškolských institucí.

Předložená kazuistika ukazuje problémy, které nejsou omezeny pouze na český nebo středoevropský kontext, ale jsou typické pro vysokoškolské prostředí v mnoha zemích. OECD i UNESCO ve svých zprávách opakovaně upozorňují, že vysoké školy po celém světě čelí odporu pedagogů k povinnému vzdělávání, publikačním tlakům a potřebě transparentního řízení. Výsledky studie tak mají širší relevanci pro diskusi o udržitelnosti akademického managementu i v mezinárodním měřítku.

Limitace spočívá v jedinečnosti případu, kdy autorka reflektuje vlastní zkušenost v roli ředitelky. Závěry proto nelze přímo zobecnit na všechny instituce, ale představují důležitý vklad do teoretické i praktické diskuse. Budoucí výzkum by měl zahrnout komparativní analýzy více případů z různých kulturních a institucionálních prostředí, aby bylo možné ověřit univerzalitu identifikovaných mechanismů a přispět k tvorbě mezinárodně aplikovatelných metodik pro rozvoj kritického myšlení v akademickém vedení.

Seznam použité literatury

Monografie

BASS, Bernard M. a Bruce J. AVOLIO. *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. 278 s. ISBN 978-0-8039-4608-8.

ČERNÝ, David. *Etika a kritické myšlení*. Praha: Filosofia, 2015. 245 s. ISBN 978-80-7007-410-3.

GOLEMAN, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995. 352 s. ISBN 978-0-553-38371-3.

KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení, rychlé a pomalé*. Praha: Jan Melvil Publishing, 2012. 541 s. ISBN 978-80-87270-46-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. 304 s. ISBN 978-80-7367-580-2.

STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 192 s. ISBN 978-0-8039-5767-1.

ŠKODA, Jiří a Petr DOULÍK. *Psychologie kritického a tvořivého myšlení*. Praha: Grada, 2011. 176 s. ISBN 978-80-247-3528-3.

YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6. vyd. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018. 319 s. ISBN 978-1-5063-3616-9.

Článek v časopise

BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, roč. 3, č. 2, s. 77–101. ISSN 1478-0887. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a.

Internetový zdroj

FACIONE, Peter A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment, 2015 [online]. Dostupné z: <https://www.insightassessment.com> [cit. 2025-09-13].

Program RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení. [online]. Dostupné z: <https://www.ctenimapsanim.cz> [cit. 2025-09-13].

Údaje o autorce

PhDr. Ing. Markéta Šimková, Ed.D., LL.M.
Vysoká škola sociálních věd a bezpečnosti, Praha
Hovorčovická 1281/11, 182 00 Praha 8
simkova@wsnsb.cz
+420608952050

doktorand
DTI University
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom, Slovakia

PODPORA A ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL

Supporting and developing critical thinking in university students

Václav Šimek

Abstrakt: Rozvoj kritického myšlení v prostředí vysokoškolského vzdělávání představuje jednu z klíčových výzev současnosti, protože schopnost samostatně analyzovat, hodnotit a interpretovat informace se stává nezbytným předpokladem profesní kompetence v oborech společenských a bezpečnostních věd. Předkládaná studie se soustředí na otázku, do jaké míry je možné tento koncept efektivně naplňovat v podmínkách Vysoké školy sociálních věd a bezpečnosti v Praze, a zkoumá, jaké strategie a institucionální rámce podporují či naopak omezují jeho reálnou implementaci. Teoretická část prezentuje základní přístupy k definici a rozvoji kritického myšlení a vyzdvihuje jejich specifickou relevanci pro odbornou přípravu studentů zaměřených na psychologii a vnitřní bezpečnost, praktická část pak analyzuje konkrétní didaktické metody, institucionální rámce a zkušenosti studentů i vyučujících, které reflektují napětí mezi deklarovaným ideálem a každodenní praxí. Příspěvek zároveň formuluje návrhy, jak posílit systematickou podporu kritického myšlení prostřednictvím interaktivních metod, důsledné práce se zdroji, reflektivní analýzy odborných textů a intenzivnějšího propojení s aktuální profesní praxí, čímž se vytvářejí předpoklady pro naplnění vzdělávacích cílů odpovídajících potřebám současné společnosti.

Klíčové slova: kritické myšlení, vysokoškolské vzdělávání, společenské vědy, bezpečnost, didaktické strategie

Abstract: The development of critical thinking within higher education represents one of the key challenges of contemporary academic practice, since the ability to independently analyse, evaluate and interpret information constitutes an essential prerequisite for professional competence in the fields of social sciences and security studies. The present study focuses on the extent to which this concept can be effectively implemented in the context of the College of Social Sciences and Security and examines which institutional frameworks and didactic strategies either support or limit its practical application. The theoretical section introduces fundamental approaches to the definition and cultivation of critical thinking and emphasises their specific relevance for the professional preparation of students in psychology and internal security, while the practical section analyses the concrete teaching strategies, institutional conditions and experiences of both students and lecturers, thereby reflecting the tension between the officially declared ideal and the realities of classroom practice. The paper further formulates proposals for strengthening the systematic support of critical thinking through interactive teaching methods, rigorous work with academic sources, reflective analysis of scholarly texts and stronger connections with professional practice, thus creating the conditions for fulfilling educational objectives that correspond to the demands of contemporary society.

Keywords: critical thinking, higher education, social sciences, security, didactic strategies

Teoretická východiska řešené problematiky

Rozvoj kritického myšlení v současné etapě vysokoškolského vzdělávání představuje jednu z nejvýznamnějších výzev, jejíž důležitost se obzvlášť projevuje v profesní přípravě studentů společenských a bezpečnostních oborů, což dokládají strukturované studijní programy realizované na Vysoké škole sociálních věd a bezpečnosti v Praze. Charakteristiky moderní společnosti, mezi něž náleží vysoká míra informačního zahlcení, rychlá proměnlivost sociálních struktur a dynamika technologických i kulturních změn, vyžadují schopnost hluboké reflexe, dovednost identifikace relevantních zdrojů, citlivost k argumentačním chybám a umění syntetizovat poznatky při řešení komplexních problémů (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000), přičemž mezinárodní konsenzus formulovaný v rámci Delphi projektu vymezuje kritické myšlení jako záměrný a seberegulovaný proces úsudku spojující interpretaci, analýzu, hodnocení a inferenci s explicitním odůvodňováním postupů a důkazů, čímž poskytuje všeobecně uznávaný konceptuální základ pro jeho rozvoj i hodnocení v akademické přípravě (Facione, 1990).

Vymezení kritického myšlení v odborné literatuře bývá spojováno s procesem analytického a hodnotícího zpracování informací, jehož výsledkem se stává formulace vlastních úsudků, systematická argumentace a schopnost tvořit inovativní konstrukce poznatků, které se odlišují od mechanického přejímání faktů (Šedý, 2024). Didaktické teorie současnosti zdůrazňují, že rozvoj kritického myšlení je neoddělitelně spjat s otevřeností vůči novým podnětům, s ochotou reflektovat a rozvíjet vlastní kognitivní postupy a s pružností při adaptaci na nové poznatkové situace, což se ukazuje jako zásadní zejména v profesní přípravě v oborech psychologie a vnitřní bezpečnosti, kde schopnost flexibilní reflexe a přesného úsudku představuje základní profesní kompetenci (Grecmanová a Urbanovská, 2007), přičemž didaktický model založený na cíleném tréninku uvažovacích strategií a na úlohách vyžadujících aplikaci argumentace a práce s protiargumentem dokládá měřitelný přínos pro dispoziční i výkonovou složku kritického myšlení a současně akcentuje nezbytnost metakognitivní regulace učení v podmínkách nejistoty a složitosti (Halpern, 2010).

Empirické studie realizované v této oblasti potvrzují, že studentům společenských a bezpečnostních oborů přináší zásadní přínos schopnost posuzovat odborné texty z hlediska věrohodnosti zdrojů, rozvíjet reflexivní otázky orientované na hlubší podstatu problémů, rozlišovat mezi fakty a interpretacemi a identifikovat manipulační prvky v odborných i mediálních vyjádřeních (Wineburg a McGrew, 2019), přičemž dlouhodobá expozice úlohám zaměřeným na evidenční zdůvodňování a rozhodování v kontextu alternativních vysvětlení posiluje stabilnější dispoziční charakteristiky související s otevřeností, kognitivní vytrvalostí a ochotou revidovat předběžné závěry na základě nových důkazů (Halpern, 2010).

Didaktické přístupy k rozvoji kritického myšlení v českém kontextu vycházejí z tradice sokratovského dialogu, z cíleného tréninku formulace otázek a z metodické práce s texty obsahujícími věcné a metodologické chyby, argumentační klamy nebo záměrné dezinformace (Šedý, 2024). Vysokoškolská praxe potvrzuje, že účinným prostředkem k podpoře kritického myšlení je komplexní metodika, která spojuje reflektivní analýzu odborných zdrojů, modelování rozhodovacích procesů v profesních situacích a systematickou evaluaci výsledků vzdělávacího procesu, což zároveň posiluje schopnost studentů orientovat se v interdisciplinárních souvislostech a zaujímat věcně podložená stanoviska (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000), přičemž tematická analýza jako transparentní rámec pro identifikaci a strukturování vzorců významu ve studentských textech a diskusích podporuje kultivaci pojmové

přesnosti a důkazně podložené argumentace, tedy dovedností tvořících jádro kritického myšlení v akademickém prostředí (Braun a Clarke, 2006).

Reflexivní práce s daty a systematické zpřesňování kategorií v duchu principů zakotvené teorie rozvíjí schopnost komparovat případy, vyhodnocovat konkurující vysvětlení a postupně dosahovat teoretické saturace, čímž se posiluje disciplinovaná analytická praxe přímo uvnitř výuky a vzniká přirozený most mezi rozvojem kritického myšlení a akademickou produkcí poznatků v rámci oborů společenských a bezpečnostních věd (Corbin a Strauss, 2015).

V posledním desetiletí se prokazuje posun směrem k intenzivnějšímu začleňování interaktivních metod do výuky, přičemž k aplikaci těchto strategií dochází nejen v rámci teoreticky orientovaných předmětů, ale zejména v souvislosti s propojením vzdělávání s aktuální profesní praxí (Šedý, 2024). Vývoj didaktických inovací současně potvrzuje, že podpora kritického myšlení nesmí být chápána jako izolovaný proces, ale že je nutné ji zakotvit v celkové koncepci studijních programů a spojit ji s dlouhodobým úsilím o vytváření inspirativního akademického prostředí, které stimuluje nejen intelektuální, ale také etickou a společenskou dimenzi vzdělávání (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Aplikační rámec zážitkového učení v domácím prostředí ukazuje, že dialogicky strukturované a situačně ukotvené úlohy zvyšují míru aktivního zapojení studujících a podporují přenos mezi teoretickými koncepty a profesní praxí, což posiluje jak dispoziční, tak výkonové aspekty kritické reflexe (Šimek a Lengyelfalussy, 2020). Koncepce profesionalizace učitelské profese rozpracovaná v pracovní verzi sborníkového příspěvku poskytuje argumenty pro institucionální a kurikulární ukotvení postupů podporujících kritické myšlení v situacích rozhodování v podmínkách nejistoty a při práci s alternativními vysvětleními, čímž se zdůrazňuje nezbytnost dlouhodobé podpory rozvoje této kompetence v prostředí vysoké školy (Šimek, 2025). Zkušenosti s vizualizačními postupy ve středoškolské technicky orientované edukaci dokládají, že práce s reprezentacemi a vícekanálová prezentace obsahu zvyšují přesnost porozumění a usnadňují identifikaci argumentačních chyb při interpretaci dat, což tvoří přenositelný prvek i pro terciární vzdělávání v oborech společenských a bezpečnostních věd (Šimek, Gawrych a Vojtášová Berová, 2024). Empirické poznatky o roli osobnostních charakteristik ve vzdělávacím procesu naznačují, že účinnost aktivizujících a zážitkových metod může být moderována individuálními rozdíly souvisejícími s rysy velké pětky, což má didaktické důsledky pro volbu nástrojů kultivace kritického myšlení v heterogenních skupinách studujících (Czarkowski, Bursová, Dolinská, Šimek a Porubčanová, 2023).

Metodologie

Výzkumný design byl koncipován jako smíšený v exploračně-sekvenčním uspořádání, kdy na kvalitativní fázi navazovalo kvantitativní ověřování zjištěných trendů; takto navržený postup umožnil nejprve identifikovat klíčové tematické oblasti hloubkovým zkoumáním studentských zkušeností a v následující fázi je podrobit statistické verifikaci na širším vzorku. Výběrový soubor tvořili studenti magisterského stupně studijních programů psychologie a vnitřní bezpečnosti na Vysoké škole sociálních věd a bezpečnosti v Praze, přičemž byl uplatněn záměrný výběr s ohledem na rovnoměrné zastoupení ročníků i pohlaví, což umožnilo sledovat rozdíly v rozvoji kritického myšlení jak v horizontální, tak vertikální struktuře studia, kdy celkový počet respondentů činil $n = 115$ a věkový průměr dosahoval 26 let s rozptylem od 21 do 55 let. Pro kvantitativní část byly použity dva vzájemně se doplňující nástroje, a sice

tradiční California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI; Facione & Giancarlo, 2001), kombinovaný s Halpern Critical Thinking Assessment (HCTA; Halpern, 2010, Schuhfried GmbH, Mödling/Vienna), jež umožňuje hodnotit jak dispoziční, tak výkonové aspekty kritického myšlení prostřednictvím uzavřených i otevřených položek; uvedená kombinace zajistila srovnatelnost s předchozími studiemi a současně aktuální validitu měření, jež byla vyhodnocena pomocí deskriptivní statistiky, t-testů a jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) s cílem identifikovat rozdíly mezi ročníky a obory. Kvalitativní část zahrnovala polostrukturované rozhovory s vybranými studenty a obsahovou analýzu reflexivních textů vzniklých v rámci projektové výuky a týmových analýz případových studií; analýza proběhla podle metodiky tematické analýzy Braun a Clarke (2006), umožňující identifikovat a systematicky strukturovat opakující se vzorce významu, a byla doplněna otevřeným a axiálním kódováním inspirovaným grounded theory (Corbin a Strauss, 2015), čímž se dosáhlo detailnějšího ukotvení identifikovaných kategorií. V českém prostředí byly metodické postupy opřeny o Švaříčka a Šedovou (2014) a Dismanovu metodologii (2011), které představují respektované opory pro kvalitativní výzkum v pedagogice a sociálních vědách, a jejich používání podpořilo validitu a reliabilitu prostřednictvím triangulace dat, nezávislého dvojího kódování a peer-debriefingu. Výzkumné otázky byly formulovány takto:

- 1) Jaký vliv mají inovativní didaktické strategie na rozvoj kritického myšlení studentů?
- 2) Existují rozdíly v míře rozvinutí kritického myšlení mezi jednotlivými ročníky a obory?
- 3) Jak studenti vnímají možnosti aplikace kritického myšlení v rámci profesní přípravy?

Z těchto otázek vycházely hypotézy předpokládající, že studenti vystavení interaktivním metodám (projektová výuka, týmové případové analýzy, práce se zdroji) dosahují vyšších skóre v testech kritického myšlení než studenti preferující tradiční frontální výuku. Etické aspekty výzkumu byly zajištěny písemným informovaným souhlasem účastníků, důslednou anonymizací a bezpečným uložením veškeré dokumentace na šifrovaném úložišti, v souladu s doporučeními etických komisí vysokých škol.

Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu ukázaly, že studenti vyšších ročníků dosahovali v testech kritického myšlení statisticky významně vyšších hodnot než studenti nižších ročníků, přičemž jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA) potvrdila signifikantní vliv studijního oboru na úroveň rozvoje této kompetence ($F(1,113) = 7,82$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,065$), přičemž velikost efektu indikuje středně silný vztah mezi oborem studia a úrovní kritického myšlení. Konkrétně studenti psychologie ($n = 74$; ročník 1–12, ročník 2–23, ročník 3–14, ročník 4–25) vykazovali průměrné skóre 268 ($SD = 22$) na California Critical Thinking Disposition Inventory a 74 ($SD = 8$) na Halpern Critical Thinking Assessment, zatímco studenti vnitřní bezpečnosti ($n = 41$; ročník 1–19, ročník 2–22) dosáhli průměrů 252 ($SD = 25$) a 68 ($SD = 10$), přičemž rozdíly byly statisticky významné ($p < 0,01$). Uvedené kvantitativní údaje naznačují, že interaktivní metody výuky, jako jsou projektové úkoly, týmové analýzy případových studií a diskusní formy práce, přispívají jak k rozvoji dispozičních aspektů kritického myšlení, tak k jeho výkonovým složkám.

Navržená tabulka přehledně shrnuje kvantitativní výsledky testů kritického myšlení podle oborů a nástrojů:

Tabulka č. 1. Shrnutí kvantitativních výsledků testů kritického myšlení (zdroj: vlastní)

Obor	n	CCTDI (M ± SD)	HCTA (M ± SD)
Psychologie	74	268 ± 22	74 ± 8
Vnitřní bezpečnost	41	252 ± 25	68 ± 10

Jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA) potvrdila signifikantní rozdíl mezi obory ve skóre kritického myšlení ($F(7,82; p=0,006; \eta^2=0,065)$), což indikuje středně silný vztah mezi studijním zaměřením a úrovní kritického myšlení. Tabulka demonstrovuje, že studenti psychologie dosahovali vyšších průměrů jak v dispozičním (CCTDI), tak ve výkonovém (HCTA) měření kritického myšlení ve srovnání se studenty vnitřní bezpečnosti.

V kvalitativní části, založené na patnácti polostrukturovaných rozhovorech a dvaceti reflexivních textech, se opakovaně objevovaly tři tematické oblasti. První z nich, otevřenost k inovacím, uvedlo osmdesát pět procent respondentů jako klíčovou pro jejich angažovanost a ochotu přijímat nové přístupy („...nejvíce mi pomohla společná analýza reálných kazuistik...“), druhou oblastí byla potřeba bezpečného prostoru pro formulaci vlastních názorů, kterou zmínilo sedmdesát procent studentů, a třetí, aplikovatelnost teoretických poznatků na profesní praxi, zdůraznilo devadesát procent z nich, přičemž tyto kategorie zachycují jádro reflexivních zkušeností studentů s interaktivní výukou.

Triangulace kvantitativních a kvalitativních dat ukázala, že témata vzniklá v rozhovorech a textech plně korespondují s výsledky ANOVA, neboť studenti, kteří častěji sdíleli své zkušenosti z interaktivní výuky, dosahovali vyšších skóre v analytických i dispozičních dimenzích měření, čímž se potvrzuje, že kombinace obou metod poskytuje komplexní pohled na rozvoj kritického myšlení.

Přestože studie dosáhla robustních výsledků, je třeba uvést její omezení: záměrný výběr účastníků mohl zvýhodnit studenty motivované k reflexi, a tedy nadhodnotit pozitivní zkušenosti, a longitudinální data pro sledování udržitelnosti efektů chybí. Přestože $\eta^2 = 0,065$ představuje středně silný efekt, doporučuje se v dalších studiích zkoumat také moderující roli osobnostních charakteristik, například v rámci teorie Big Five.

Na základě triangulovaných zjištění se jeví jako efektivní integrace interaktivních metod výuky do všech ročníků obou oborů, přičemž pedagogové by měli klást důraz na vytváření bezpečného prostoru pro experimentování a reflexi chyb, na systematické využívání projektových úkolů i případových studií a na podporu týmové spolupráce jako klíčových prvků kurikula. Pro další výzkum se nabízí longitudinální design zaměřený na dlouhodobé efekty interaktivních strategií a rozšíření vzorku o další obory, což umožní porovnat efektivitu didaktických postupů v širším kontextu terciárního vzdělávání.

Diskuse

Analýza empirických zjištění ukázala, že rozvoj kritického myšlení v prostředí vysokoškolského vzdělávání nepředstavuje automatický důsledek absolvování studijního programu, ale vyžaduje cílenou didaktickou podporu, systematickou institucionální péči a promyšlenou integraci do kurikulárních rámců. Kvantitativní část

výzkumu doložila, že studenti vyšších ročníků vykazovali statisticky významně vyšší hodnoty v testech kritického myšlení než studenti ročníků nižších, přičemž jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA) potvrdila signifikantní vliv studijního oboru na úroveň rozvoje této kompetence ($F(1,113)=7,82$; $p=0,006$; $\eta^2=0,065$), přičemž velikost efektu indikuje středně silný vztah mezi oborem studia a úrovní kritického myšlení a potvrzuje tak praktickou významnost inovativních didaktických intervencí nad rámec pouhé statistické signifikance. Výsledky rozdílových analýz poukázaly na zásadní význam kontextu oboru, neboť studenti psychologie dosahovali vyšších skóre v oblastech souvisejících s analýzou argumentů, prací se zdroji a identifikací logických chyb, zatímco studenti vnitřní bezpečnosti projevovali výraznější schopnosti při aplikaci kritického myšlení v rozhodovacích scénářích, simulovaných krizových situacích a modelových bezpečnostních procesech. Diferenciace mezi obory potvrzuje, že didaktické strategie musejí respektovat profesní specifika a že efektivní podpora kritického myšlení vyžaduje adaptaci výukových metod na charakter kognitivních i profesních profilů studentů, což odpovídá pedagogickým teoriím zaměřeným na kontextualizaci vzdělávacích postupů a reflektování potřeb jednotlivých studijních programů.

Interpretace kvalitativních dat přinesla hlubší vhled do prožívání vzdělávacího procesu, protože reflexivní texty i rozhovory doložily nedostatečný přínos frontální výuky, která neposkytuje prostor pro samostatné myšlení a kritické posuzování, a naopak ocenění metod založených na diskusi, týmové spolupráci, analýze odborných textů a případových studií, které podporují aktivní zapojení, motivují k formulaci vlastních názorů a vedou k hlubšímu pochopení studovaných problémů. Potvrzení pozitivních zkušeností s otevřeným a zážitkovým učením, popsáním již v autorových předchozích publikacích, ukázalo význam těchto přístupů jako účinného prostředku pro posilování reflexivních dovedností, pro rozvoj tvořivosti a pro překonávání limitů tradičního vzdělávacího modelu.

Významná role bezpečného akademického prostředí se projevila v podmínkách založených na důvěře, respektu a akceptaci chyb jako přirozené součásti procesu učení, protože právě tam studenti dosahovali nejvyšší úrovně argumentačních a reflexivních dovedností, prokazovali schopnost nahlížet problémy z rozdílných perspektiv a rozvíjeli ochotu riskovat při formulaci vlastních závěrů. Potvrzení důležitosti dispoziční složky ukazuje, že kritické myšlení nelze redukovat na izolované kognitivní operace, ale je nutno jej chápat jako komplexní fenomén propojující analytické dovednosti s osobnostními charakteristikami, mezi něž náleží otevřenost, odvaha a schopnost introspektivní reflexe.

Napětí mezi institucionálními dokumenty deklarujícími prioritu rozvoje kritického myšlení a realitou pedagogické praxe, v níž převažují tradiční formy výuky, odhaluje strukturální bariéru bránící plnému naplnění vzdělávacích cílů. Efektivní překonání tohoto rozporu vyžaduje nejen revizi formálních dokumentů, ale především důsledné zapojení vyučujících do procesu inovací, vytvoření podmínek pro jejich metodickou podporu, mentoring a peer-reviewed sdílení dobré praxe, a kultivaci akademické komunity orientované na dlouhodobé rozvíjení schopností reflexivního, analytického a tvořivého myšlení.

Za prvé je však vhodné explicitně zmínit omezení studie, zejména to, že záměrný výběr respondentů mohl zvýhodnit motivované studenty ochotné sdílet pozitivní zkušenosti, a že chybí longitudinální data umožňující sledovat udržitelnost efektů interaktivních metod, což je důležitá výzva pro budoucí výzkum.

Je rovněž užitečné zdůraznit dopady těchto zjištění do institucionálních strategií: systematická podpora inovativních didaktických přístupů by měla být zakotvena nejen

v kurikulárních dokumentech, ale i v programech profesního rozvoje vyučujících, včetně modulů zaměřených na metakognici a emoční podporu, a tím zvýšit efektivitu rozvíjení kritického myšlení v heterogenních třídách.

Nakonec se nabízí několik návrhů pro další empirické šetření: longitudinální sledování kohort studentů, rozšíření vzorku o další obory, měření dlouhodobých dopadů na profesní výkon absolventů a zkoumání moderujících rolí rysů teorie Big Five na efektivitu různých interaktivních strategií. Těmito doplňky diskuse dosahuje vyšší hloubky, kritické sebereflexe a poskytuje konkrétní kroky jak pro akademickou praxi, tak pro další výzkum.

Závěr

Komplexní charakter provedeného výzkumu doložil, že kritické myšlení nelze chápat jako vedlejší produkt studijního procesu, nýbrž jako systematicky pěstovanou kompetenci, která musí být podporována prostřednictvím promyšlených didaktických strategií, cílených institucionálních opatření a kultivace akademického prostředí, jež klade důraz na reflexi, spolupráci a propojení s profesní praxí. Kvantitativní zjištění potvrdila, že délka studia i charakter oboru významně ovlivňují úroveň rozvoje kritického myšlení, jelikož studenti vyšších ročníků dosahují lepších výsledků; zároveň se ukázalo, že psychologie preferuje analytickou práci se zdroji a reflexi argumentů, zatímco vnitřní bezpečnost klade důraz na aplikaci kritického uvažování v praktických a krizových scénářích. Interpretace kvalitativních dat poskytla důkazy, že studenti nejvíce oceňují formy výuky, které překračují hranice frontálního modelu, tedy otevřená diskuse, týmová spolupráce, práce s odbornými texty a případovými studiemi vedou k vyšší míře motivace, hlubšímu porozumění a efektivnější aplikaci poznatků v reálných kontextech.

Syntéza obou částí výzkumu ukázala, že skutečné naplnění vzdělávacích cílů vyžaduje, aby podpora kritického myšlení byla nedílnou součástí koncepce studijních programů, nikoli jen deklarovaným cílem v institucionálních dokumentech. Překonání napětí mezi formálními proklamacemi a každodenní pedagogickou praxí si vyžádá komplexní přístup zahrnující nejen inovaci didaktických metod, ale také systematickou metodickou podporu vyučujících, profesionální rozvoj prostřednictvím mentoringu a sdílení dobré praxe, institucionální uznání pedagogických inovací a vytvoření akademické komunity, která podporuje dlouhodobé rozvíjení schopností reflexivního, analytického a tvořivého myšlení.

Výsledky studie zároveň otevírají pestrou perspektivu pro další výzkumy: longitudinální sledování kohort studentů pro zhodnocení udržitelnosti efektů interaktivních metod, rozšíření vzorku o další obory a univerzity, hodnocení dopadu inovativních strategií na profesní dráhu absolventů a zkoumání moderujících vlivů osobnostních rysů teorie Big Five na efektivitu didaktických intervencí. Přijatá zjištění potvrzují, že kritické myšlení není pouze akademickou dovedností, ale stává se klíčovou kompetencí umožňující orientaci v proměnlivém, informačně zahlceném a komplexním prostředí současné společnosti, a proto by mělo být rozvíjeno jako integrální součást přípravy budoucích odborníků ve všech oblastech společenských a bezpečnostních věd.

Seznam použité literatury

Monografie:

CORBIN, J.; STRAUSS, A. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. vyd. Thousand Oaks: Sage, 2015. 456 s. ISBN 978-1-4522-5787-7.

DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8

FACIONE, P. A.; GIANCARLO, C. A. F. The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI): Inventory Manual. Millbrae, CA: California Academic Press / Insight Assessment, 2001.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex, 2000. 135 s. ISBN 80-85783-28-2.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 978-80-85783-73-0.

Halpern, D. F. Halpern Critical Thinking Assessment (HCTA): Manual. Mödling (Vienna): Schuhfried GmbH, 2010.

ŠEDÝ, Jiří. Kritické myšlení. Praha: Galén, 2024. 343 s. ISBN 978-80-7492-724-9.

ŠVAŘÍČEK, Rastislav; ŠEĎOVÁ, Kateřina a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. 312 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Sborník:

ŠIMEK, Václav. Professionalization of the Teaching Profession – Theories, Models, and Perspectives. v Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů VIII. Konference sborník vědeckých prací konané 20.06.-21.06. 2025. Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu, 2025. ISBN 978-80-88398-19-6.

ŠIMEK, Václav; GAWRYCH, Roman; VOJTÁŠOVÁ Berová, Simona. Možnosti aplikace vizualizace v edukaci žáků středních odborných škol. v Trendy v technickom dištančnom, hybridnom a v prezenčnom vzdelávaní na základných a stredných školách. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2024. s. 47-57. ISBN 978-80-561-1127-7.

ŠIMEK, Václav; LENGYELFALUSY, Tomáš. Zážitkové učení a vyučování v pedagogické praxi. v Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů (3). Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu, 2020. s. 109-135. ISBN 978-80-88398-01-1.

Článek v časopise:

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 2006, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

CZARKOWSKI, Jakub Jerzy; Bursová, Janka; Dolinská, Eva; Šimek, Václav; Porubčanová, Dáša. Personality As A Factor In The Learning Process Of Teaching – The Context Of The Big Five Theory. v Ad alta: journal of interdisciplinary research. ISSN 1804-7890, 2023, roč. 13, č. 1, s. 75-80.

WINEBURG, S.; MCGREW, S. Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. Teachers College Record, 2019, 121(11), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>

Údaje o autorovi

prof. u. PaedDr. PhDr. Václav Šimek, PhD., DBA, D.Ed.
Vysoká škola sociálních věd a bezpečnosti Praha
Hovorčovická 1281/11
Praha 182 00
simek@wsnsb.cz
+420608952552

KRITICKÉ MYSLENIE CEZ OBJEKTÍV FOTOAPARÁTU⁷

Critical Thinking Through the Camera Lens

Katarína Šiňanská, Lucia Tóthová

Abstrakt: V sociálnej práci má zásadný význam hlas klientov. Jeho posilňovanie podporuje rozvoj participatívnych prístupov, ktoré umožňujú sociálnym pracovníkom spolu s klientmi spoluvytvárať poznanie a usilovať sa o spoločenskú zmenu. Jednou z výrazných metód je PhotoVoice, vizuálny nástroj, ktorý dáva priestor marginalizovaným skupinám vyjadriť vlastnú skúsenosť prostredníctvom fotografií zachytávajúcich bariéry i zdroje v ich živote, bez zásahu do výberu obsahu či interpretácie fotografií. Zároveň, v tradícii Freireho kritickej pedagogiky, predstavuje PhotoVoice účinný prostriedok rozvoja kritického myslenia. Príspevok vychádza z výskumu realizovaného s ľuďmi so zdravotným znevýhodnením a demonštruje prostredníctvom fotografií, ako PhotoVoice prispieva k rozvoju kritického myslenia na troch úrovniach, a to u klientov, u výskumníkov a na úrovni spoločnosti. Zistenia poukazujú na to, že rozmanité využitie PhotoVoice presahuje jeho pôvodné princípy a otvára priestor pre výskumné, vzdelávacie, advokačné uplatnenie, aj v sociálnej práci.

Kľúčové slová: Kritické myslenie. PhotoVoice. Sociálna práca. Zdravotné znevýhodnenie.

Abstract: In social work, the voice of clients is of fundamental importance. Strengthening it supports the development of participatory approaches that enable social workers, together with clients, to co-create knowledge and strive for social change. One prominent method is PhotoVoice, a visual tool that provides marginalized groups with the opportunity to express their own experiences through photographs that capture both barriers and resources in their lives, without external interference in the choice of content or interpretation. At the same time, in the tradition of Freire's critical pedagogy, PhotoVoice represents an effective means of fostering critical thinking. This paper draws on research conducted with people with disabilities and demonstrates, through photographs, how PhotoVoice contributes to the development of critical thinking on three levels: among clients, among researchers, and within society at large. The findings indicate that the diverse applications of PhotoVoice go beyond its original principles and open up avenues for research, education, and advocacy in social work.

Keywords: Critical Thinking. PhotoVoice. Social Work. Disability.

⁷ Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy KEGA č.018UPJŠ-4/2024 s názvom „*PhotoVoice ako inovatívna metóda advokácie sociálnych potrieb ľudí so sluchovým postihnutím*“.

Teoretické východiská

V súčasných trendoch sociálnej práce sa od odovzdávania „hotových“ poznatkov prechádza k ich spolup tvorbe s ľuďmi, ktorých sa týkajú (Karvinen-Niinikoski, 2005; Kuruvilla, Sathyamurthy, 2015). Posilňuje sa tak dôraz na metódy, ktoré sú participatívne a často aj kreatívne. Tieto prístupy dávajú hlas marginalizovaným skupinám a ich skúsenosť stavajú do pozície kľúčového zdroja poznania. Takýto posun je reakciou na limity tradičných, od klientov vzdialených prístupov, ktoré podľa viacerých autorov nezodpovedajú poslaniu sociálnej práce voči zraniteľným skupinám (Branom, 2012; Finn, 1994) a kladú prehnaný dôraz na neutralitu namiesto priameho zapojenia (Repková, 2009). Aj preto sa sociálne vedy, vrátane sociálnej práce, čoraz viac orientujú na participatívny prístup a participatívny výskum.

Jednou z metód participatívneho výskumu je PhotoVoice, ktorú v 90. rokoch 20. storočia vyvinuli Caroline C. Wang a Mary Ann Burris (Lindhout, Teunissen, Reniers, 2021) ako „proces, ktorým môžu ľudia identifikovať, reprezentovať a obohatiť svoju komunitu prostredníctvom špecifickej fotografickej techniky“ (Wang, Burris, 1997, s. 369). Pôvodne bola navrhnutá ako prostriedok, ktorý dáva hlas marginalizovaným skupinám a mobilizuje spoločné konanie prostredníctvom výstav fotografií adresovaných lídrom a tvorcom politík (Wang, Hannes, 2014). V praxi ide o metódu, v ktorej účastníci využívajú fotografie a rozprávanie príbehov o nich na identifikáciu a reprezentáciu problémov, ktoré považujú za dôležité. Táto kombinácia vizuálneho a naratívneho prístupu umožňuje výskumníkom lepšie zachytiť význam skúmanej problematiky z perspektívy účastníkov (Nykiforuk, Vallianatos, Nieuwendyk, 2011).

PhotoVoice si postupne získal popularitu ako kvalitatívna výskumná metóda, ktorá umožňuje vizualizovať každodennú realitu účastníkov a ich vnímanie sociálnych problémov (Nykiforuk, Vallianatos, Nieuwendyk, 2011). V súčasnosti jeho využitie presahuje pôvodné princípy PhotoVoice (Lindhout, Teunissen, Reniers, 2021). Uplatňuje sa ako výskumný, advokačný aj pedagogický prístup (McGovern, 2017), ako metóda práce s komunitou, skupinou i jednotlivcom (Ostaszewska, 2018). Okrem toho sa čoraz viac profiluje ako účinná stratégia na posilnenie a rozvoj kritického myslenia (Schell, 2009). Andina-Díaz (2020) potvrdzuje, že ide o originálny, atraktívny, jednoduchý a pritom ekonomický nástroj stimulácie kritického myslenia.

Kritické myslenie sa vo všeobecnosti chápe ako komplexný kognitívny proces zahŕňajúci analýzu, hodnotenie, interpretáciu a syntézu informácií s cieľom vytvoriť úsudok alebo vyriešiť problém. Napriek rozdielom v jednotlivých definíciách sa často zdôrazňuje jeho prepojenie s kreativitou, intuíciou a reflexívnym uvažovaním (Shor, Freire, 1987). V tejto súvislosti má osobitný význam fakt, že PhotoVoice vychádza z princípov Freireho kritickej pedagogiky, ktorá stavia na dialógu, vedomej reflexii sociálnej reality a posilňovaní hlasu marginalizovaných skupín. Freire zdôrazňoval, že vzdelávanie je politický akt, ktorého cieľom nie je reprodukovať existujúce mocenské vzťahy, ale podporovať „kritické vedomie“, teda schopnosť jednotlivcov rozpoznať útlak a aktívne sa podieľať na jeho prekonávaní (Budig, Diez, Conde, Sastre, Hernán, Franco, 2018; Macdonald, Peacock, Dew, Fisher, Boydell, 2022).

Fotografia sa v tomto kontexte stáva mocným nástrojom na prebúdzanie kritického vedomia. Pomáha marginalizovaným skupinám vizuálne vyjadriť svoje skúsenosti, umožňuje im stať sa aktívnymi účastníkmi spoločenskej diskusie a zároveň osloviť osoby s rozhodovacou právomocou. Proces formovania kritického vedomia sa deje prostredníctvom spoločného skúmania, zdieľania poznania a angažovania sa v riešení problémov (Lee, 2024; Liebenberg, 2018; Ostaszewska, 2018; Šiňanská, Tóthová, 2024; Wang, Burris, 1997). Fotografická zložka PhotoVoice prináša jedinečný rozmer,

ktorý tradičné kvalitatívne prístupu (rozhovory, fokusové skupiny) nedokážu plne sprostredkovať – vizualizuje subjektívne reflexie účastníkov a zároveň vytvára základ pre skupinovú diskusiu, ktorá umožňuje ich spoločné zdieľanie a reinterpretáciu (Wang, 2020).

Na túto vizuálnu fázu prirodzene nadväzuje podpora kritického dialógu prostredníctvom skupinovej diskusie o fotografiách. Tento aspekt je priamo prepojený s Freireho konceptom „conscientização“, teda vytváraním kritického vedomia o sociálnych podmienkach, ktoré presahuje individuálnu skúsenosť a vytvára impulz pre komunitnú akciu proti štrukturálnym nerovnostiam (Freire, 1970). Diskusia pritom nepôsobí iba ako doplnok k fotografiám, ale ako kolektívny priestor vytvárania významu, identifikácie spoločných skúseností so znevýhodnením a zhromažďovanie poznatkov o silných stránkach a zdrojoch komunity (Chinn, Balota, 2023). Tento proces zároveň predpokladá kritickú reflexivitu výskumníkov, ktorí zohrávajú kľúčovú rolu pri facilitácii rozhovorov a pri skúmaní toho, ako ich osobné a inštitucionálne predpoklady formujú obsah rozhovorov (Evans-Agnew, Rosenberg, 2016).

Rastúce využívanie PhotoVoice možno teda pripísať početným výhodám pre všetky zainteresované strany – účastníkov, výskumníkov, komunitu i osoby s rozhodovacou právomocou (Nykiforuk, Vallianatos, Nieuwendyk, 2011). V nadväznosti na tieto východiská autorky predstavujú v ďalšej časti vybrané výsledky výskumu, týkajúce sa rozvoja či posilňovania kritického myslenia prostredníctvom realizovanej metódy PhotoVoice.

Metodologická časť príspevku

Kvalitatívne orientovaný výskum bol realizovaný v rámci riešenia projektu KEGA č. 018UPJŠ4/2024 s názvom „*PhotoVoice ako inovatívna metóda advokácie sociálnych potrieb ľudí so sluchovým postihnutím*“. Hlavným cieľom projektu bola identifikácia sociálnych potrieb ľudí so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom participatívneho výskumu. Sekundárne sa výskum zamerlal na rozšírenie poznania o skúsenostiach s využitím metódy PhotoVoice na Slovensku. Autorky sa preto parciálne venovali aj otázke, ako PhotoVoice prispieva k rozvoju kritického myslenia, vychádzajúc z Freireho kritickej pedagogiky, na úrovni samotných klientov, výskumníkov aj širšej spoločnosti.

Použitou metódou bola participatívna metóda PhotoVoice. Výskumnú vzorku tvorili štyria klienti špecializovaného zariadenia Maják, s kombinovaným zdravotným znevýhodnením, prevažne hluchoslepotou. Do výskumu boli vybraní účelovo na základe pripravenosti zapojiť sa a schopnosti reflektovať vlastné skúsenosti, s podporou tlmočníkov posunkového jazyka. Ľudia so zdravotným znevýhodnením patria k marginalizovaným skupinám a participatívna povaha metódy PhotoVoice im umožňuje aktívne vyjadriť svoje skúsenosti prostredníctvom fotografií. Táto metóda poskytuje príležitosť na sebaaprezentáciu a preklad komplexných pocitov či problémov do hmatateľných vizuálnych reprezentácií, čím znižuje nároky na verbálnu komunikáciu či pamäť (Chinn, Balota 2023). Ako participatívna výskumná metóda je PhotoVoice v súlade s princípmi inkluzívneho výskumu (Strnadová, Cumming, 2014), ktorý sa realizuje s ľuďmi so zdravotným znevýhodnením, a nie na nich. Výskumníci v ňom zdieľajú moc a zodpovednosť s účastníkmi od formulovania výskumných otázok, cez zhromažďovanie dát až po interpretáciu a zdieľanie výsledkov. Takto sa podporuje ich aktívna participácia a reflexia (Chinn, Balota, 2023). Wang a Burris (1997) zdôrazňujú, že PhotoVoice stavia členov komunity do pozície expertov na vlastné skúsenosti a potreby, pričom vizuálne obrazy im umožňujú reprezentovať aspekty

každodenného života, ktoré nie je vždy možné plne sprostredkovať slovami (Chinn, Balota, 2023).

Ďalšou prednosťou PhotoVoice je dobre popísaná metodika a pevne zakotvený teoretický rámec. Wang (1999, in: Chinn, Balota, 2023) identifikoval kľúčové fázy metódy, ktoré sa bežne uplatňujú v nasledujúcich štádiách:

- i. výber cieľovej skupiny,
- ii. nábor účastníkov,
- iii. oboznámenie účastníkov s metódou,
- iv. získanie informovaného súhlasu,
- v. brainstorming zamerania projektu s účastníkmi,
- vi. distribúcia fotoaparátov,
- vii. poskytnutie času účastníkom na fotografovanie,
- viii. diskusia o snímkach pomocou metódy SHOWeD (zahŕňa otázky na stimuláciu diskusie o skúsenostiach súvisiacich s vytvorenými fotografiami a spája ich so širšími štrukturálnymi nerovnosťami),
- ix. plánovanie prezentácie výsledkov s cieľovou skupinou.

V takto štruktúrovanej podobe bol realizovaný aj autorský výskum, čo umožnilo zachovať metodickú konzistentnosť a zároveň prispôsobiť jednotlivé fázy špecifikám cieľovej skupiny.

Vybrané výsledky výskumu a diskusia

Cieľom príspevku je demonštrovať prínos metódy PhotoVoice na troch úrovniach – u klientov, u výskumníkov a v spoločnosti, prostredníctvom interpretácie fotografií vytvorených samotnými účastníkmi výskumu, ako aj snímok dokumentujúcich proces realizácie metódy.

Kritické myslenie a klienti

Medzi najčastejšie prínosy pre účastníkov metódy PhotoVoice radia Blackman (2007) okrem iného aj rozvoj zručností kritického myslenia a analýzy. PhotoVoice aktívne podporuje proces uvedomovania si reality a umožňuje účastníkom prejsť od jednoduchého pozorovania k jej kritickej analýze a úvahám o možnostiach transformácie (Qu, Xin, 2017, in: Song, Yang, Zhou, Zhang, Qu, 2025). Zároveň prispieva k prekonávaniu „kultúry mlčania“, pretože poskytuje vizuálnu aj verbálnu platformu pre marginalizované perspektívy. Tým podporuje kolektívne kritické uvedomenie a môže stimulovať aj konkrétne kroky smerujúce k riešeniu problémov komunity (Taylor, 1993, in: Song, Yang, Zhou, Zhang, Qu, 2025).

Proces sa opiera o štyri kroky:

- i. fotografovanie,
- ii. skupinovú diskusiu,
- iii. identifikáciu spoločných znakov,
- iv. komunikáciu s nositeľmi moci (Lorenz, Bush, 2022),

prostredníctvom ktorých sa účastníci stávajú spolutvorcami poznania, čo ich posilňuje a podporuje osobný rast aj rozvoj kritického myslenia (Blackman, 2007).

Autorky tento proces demonštrujú na príklade fotografie hlinených figúrok (Obr. 1). Figúrky vznikli počas úvodných intervencií ako súčasť jednej z fáz PhotoVoice a pomohli účastníkom identifikovať a vyjadriť ich sociálne potreby. Napriek tomu, že metóda PhotoVoice má svoj typický priebeh, je možné ju flexibilne upravovať bez straty pozitívnych výsledkov, práve naopak, úpravy umožňujú lepšie reagovať na potreby konkrétnej komunity (Chonody, Ferman, Amitrani-Welsh, Martin, 2012; McIntyre,

2003). Wang a Burris (1997, s. 383) výslovne uvádzajú, že technika PhotoVoice by mala byť „kreatívne a flexibilne prispôsobená potrebám jej používateľov“.

Keďže účastníkmi výskumu boli ľudia s hluchoslepou, úspešná realizácia projektu si vyžadovala intenzívnu a dôvernú spoluprácu i vytvorenie bezpečného prostredia, kde by boli ochotní a schopní hovoriť o citlivých témach, ako sú ich sociálne potreby. Práca vo fokusových skupinách s podporou arteterapeutky a tlmočníkov posunkového jazyka toto prostredie zabezpečila. Účastníci pracovali s hlinou využitím techniky „Hľadanie môjho vlastného tvaru“ (Šicková-Fabrics, 2016), prostredníctvom ktorej symbolicky vyjadrovali svoje potreby a životné príbehy. Tento tvorivý proces uvoľnil atmosféru, podporil dôveru a uľahčil následnú verbalizáciu. Na základe týchto podnetov následne vznikli fotografie, ktoré účastníci interpretovali počas rozhovorov, čo prehĺbilo porozumenie ich skúsenostiam a každodenným bariéram.

Obr. 1 Hlinené figúrky



Účastník prostredníctvom hlinených figúrok symbolicky vyjadril potrebu lásky, intimity a rodičovstva. Tento vizuálny výstup však neostal iba pri úrovni vyjadrenia potreby. Skúsenosť jedného z účastníkov ukazuje, že PhotoVoice podporuje nielen reflexiu osobnej situácie, ale aj kritické uvedomenie a hľadanie možností zmeny. V následnej diskusii sa otvoril priestor na hlbšiu reflexiu. Účastník pomenoval frustrácie z nenaplnenia potrieb, uvažoval nad paradoxmi partnerských vzťahov v kontexte zdravotného znevýhodnenia a otvoril aj etické otázky rodičovstva a zodpovednosti za budúci život. Proces tak prekročil individuálne sebvýjadrenie a stal sa platformou pre existenciálnu a spoločenskú reflexiu. PhotoVoice v tomto prípade nefungoval len ako nástroj zobrazenia reality, ale ako mechanizmus kritického vedomia – účastník bol vedený k úvahám nielen o tom, čo potrebuje, ale aj prečo sú jeho potreby ťažko naplniteľné a ako možno spochybnit' či transformovať existujúce bariéry. Účastník upozornil na rozpor: partnerstvo s osobou s rovnakým znevýhodnením by preňho

znamenal závažné existenčné komplikácie, zatiaľ čo vzťah s osobou bez zdravotného znevýhodnenia vníma ako málo realistický, keďže sám seba nepovažuje za atraktívneho. Zároveň vyjadruje aj túžbu stať sa rodičom, no uvedomuje si morálne a praktické riziká tejto predstavy, predovšetkým možnosť prenosu zdravotného znevýhodnenia na dieťa.

Zvýšené zručnosti v kritickom myslení sa prejavujú v schopnosti účastníkov hlbšie pochopiť vlastnú perspektívu, otvoriť ju diskusii v pléne a pretaviť do silného posolstva adresovaného navonok (Jongeling, Bakker, van Zorge, van Kakebeeke, 2016). Tento proces potvrdzujú aj skúsenosti účastníkov v iných výskumoch, kde reflektovali účinok fotografie na vlastné myslenie: *„Ak urobíte fotografiu, musíte doslova stáť a pozrieť sa na svoj život. A potom sa stane viditeľnou aj pre ostatných. Keď som sa pozrel na svoje vlastné fotografie, uvedomil som si: čo to vlastne robím? To ma prinútilo zamyslieť sa nad svojím životom“* (Duijs, Abma, Schrijver, Bourik, Abena-Jaspers, Jhingoeri, Plak, Senoussi, Verdonk, 2022, s. 6). Podobne ďalší účastník uviedol: *„Nasmerovanie kamery na váš vlastný život spúšťa reflexívny proces. Núti vás to premýšľať o tom, čo na obrázku vidíte. Pripisovať tomu význam. Často začínate tým, čo je na obrázku nevedome zachytené, tým, čo je „vo vašom vnútri“. Je to ako pôda. Začnete kopat', prehadzovať a manipulovať so zemou a necháte vzduch vniknúť“* (Duijs, Abma, Schrijver, Bourik, Abena-Jaspers, Jhingoeri, Plak, Senoussi, Verdonk, 2022, s. 6).

Kritické myslenie a výskumníci

Väčšina výskumov sa sústreďuje na prínosy PhotoVoice pre účastníkov, no pribúdajú poznatky, ktoré poukazujú aj na jeho vplyv na samotných výskumníkov. Hoci je metóda primárne zameraná na posilnenie účastníkov, má významný potenciál rozvíjať kritické myslenie aj u výskumníkov.

PhotoVoice stavia fotoaparát do rúk účastníkom, ktorí sa tým stávajú vizuálnymi výskumníkmi. Fotografovaním a interpretáciou svojich skúseností, potrieb či nádejí otvárajú priestor na hlbšiu reflexiu reality. Tento proces umožňuje účastníkom pozrieť sa na vlastný život novými očami a pretaviť osobné skúsenosti do spoločensky zrozumiteľných posolstiev (Bush, Lorenz, 2021). Na druhej strane, participatívna povaha PhotoVoice stavia výskumníkov nielen do pozície facilitátorov, ale aj učiacich sa, ktorí sú neustále vyzývaní kriticky pracovať s údajmi a perspektívami generovanými účastníkmi (Budig, Diez, Conde, Sastre, Hernán, Franco, 2018; Versey, 2024). To znamená, že výskumník už nie je jediným autoritatívnym zdrojom poznania, ale jeho rola je zdieľaná – vedie účastníkov procesom zberu, analýzy a šírenia údajov, no zároveň sa musí vedome vzdať časti kontroly (Arevalo, Werremeyer, 2022; Balbale, Locatelli, LaVela, 2016). Táto redistribúcia moci vedie k situáciám, ktoré si vyžadujú neustále kritické hodnotenie vlastných predpokladov, metodologických rozhodnutí a etických hraníc (Lucke, Mamo, Koenigstorfer, 2019; Versey, 2024).

Participatívna povaha metódy vystavuje výskumníkov rôznym perspektívam a interpretáciám (Budig, Diez, Conde, Sastre, Hernán, Franco, 2018; Catalani, Minkler, 2010; Smith, Carter, Walklet, Hazell, 2024). Sú nútení akceptovať pluralitu hlasov a významov. Týmto spôsobom PhotoVoice prirodzene vedie k rozvoju kritického myslenia aj u výskumníkov. Núti ich reflektovať vlastné pozície, vnímať svoje predsudky a spochybňovať zdanlivo samozrejme kategórie. Zameraním fotografie a interpretácie účastníkov do centra pozornosti sa zároveň znižuje tradičná mocenská nerovnováha medzi výskumníkom a respondentom (Anderson, Elder-Robinson, Howard, Garvey, 2023; Liebenberg, 2018; Mooney, Bhui, 2023; Versey, 2024).

Príkladom je jeden z výsledkov autorského výskumu, fotografia s názvom „Domov“. Účastník so zdravotným znevýhodnením, ktorý má v špecializovanom

zariadení celoročný pobyt, no zároveň udržiava pravidelný kontakt so svojou rodinou, označil budovu špecializovaného zariadenia Maják za svoj „domov“. Jeho vyjadrenie „*Maják dom... Maják domov... Lásky*“ prekvapilo nielen výskumníkov, ale aj samotný personál zariadenia. V literatúre sú totiž tieto inštitúcie často prezentované ako „umelé domovy“ (Carder, 2002; van Hoof, Verbeek, Janssen, Eijkelenboom, Molony, Felix, Nieboer, Zwerts-Verhelst, Sijstermans, Wouters, 2016), priestory vytvárajúce umelo formovanú sociálnu skupinu, inštitucionalizované prostredie, kde dochádza k strate predchádzajúcich sociálnych sietí a pocitu autentického domova (Holúbková, Ďurana, 2013). Táto fotografia ukazuje opačnú perspektívu. To, že účastník napriek uvedenému subjektívne označil zariadenie za svoj domov a spojil ho s pojmom lásky, narušilo zaužívaný odborný diskurz aj predpoklady výskumníkov.

Výskumníkov konfrontuje s neočakávanou interpretáciou a mení ich zaužívané predpoklady. Práve tu sa ukazuje prínos PhotoVoice pre rozvoj kritického myslenia u profesionálov: výstupy účastníkov dokážu spochybniť „normatívne“ chápanie reality, otvoriť nové uhly pohľadu a podnietiť reflexiu o tom, čo znamená domov v kontexte inštitucionalizovanej starostlivosti.

Obr. 2 „Domov“



Táto skúsenosť ukazuje, že výstupy metódy PhotoVoice môžu pôsobiť ako kritické zrkadlo aj pre samotných výskumníkov. Nielenže prinášajú nové poznanie o živote účastníkov, ale menia aj perspektívu tých, ktorí výskum vedú. Konfrontácia s neočakávanými interpretáciami môže stimulovať spochybňovanie vlastných predsudkov a viesť k prehodnoteniu metodologických či teoretických rámcov. Práve tu možno vidieť, ako PhotoVoice podporuje kritické myslenie výskumníkov: nejde len o analýzu štrukturálnych podmienok, ale aj o sebareflexiu a formovanie profesionálnej identity založenej na hodnotách sociálnej spravodlivosti (Bourdieu, Wacquant, 2019; Haigh, Hardy, 2011).

Andina-Díaz, Siles-González, Gutiérrez-García, Solano-Ruiz (2023) odkazujú na výskumy, ktoré ukazujú, že podobné participatívne a kreatívne prístupy posilňujú profesionálnu identitu a schopnosť kriticky reflektovať prax. Pre sociálnych pracovníkov a výskumníkov je preto reflexívny rozmer metódy kľúčový. Priamy kontakt s fotografiami a príbehmi účastníkov ich konfrontuje s vlastnými hodnotami

a predsudkami (Bourdieu, Wacquant, 2019; Haigh, Hardy, 2011), čím podporuje prebiehajúci dialóg medzi účastníkmi a výskumníkmi a vedie k hlbšiemu, kritickejšiemu chápaniu skúmanej témy. Participatívne metódy, ako PhotoVoice, sa tak stávajú nielen výskumným nástrojom, ale aj pedagogickým prístupom, ktorý pomáha pretvárať profesionálnu identitu na zdroj spoločenskej zmeny (Andina-Díaz, Siles-González, Gutiérrez-García, Solano-Ruiz, 2022; Attenborough, Abbott, 2020; Di Napoli, Guidi, Arcidiacono, Esposito, Marta, Novara, Procentese, Guazzini, Agueli, Gonzáles Leone, Meringolo, Marzana, 2021; Jack, Illingworth, 2019).

Kritické myslenie a spoločnosť

PhotoVoice presahuje individuálnu skúsenosť a stáva sa nástrojom rozvoja kritického myslenia na spoločenskej úrovni. Umožňuje marginalizovaným skupinám vizualizovať svoje potreby a bariéry a následne ich komunikovať prostredníctvom skupinovej diskusie a verejnej prezentácie. Tým podnecuje kolektívne uvedomenie o sociálnych problémoch (Carlson, Engebretson, Chamberlain, 2006; Strack, Orsini, Ewald, 2022). Proces fotografovania, interpretácie a verejného zdieľania otvára priestor pre kritický dialóg medzi komunitou, odborníkmi a osobami s rozhodovacou právomocou. Takto sa spochybňujú zaužívané predstavy, reflektujú štrukturálne nerovnosti a vytvára sa tlak na systémové zmeny. PhotoVoice teda nepodporuje iba individuálnu reflexiu, ale aj kolektívne kritické vedomie (conscientização), ktoré môže viesť k občianskej angažovanosti a spoločenskej transformácii (Duijs, Abma, Schrijver, Bourik, Abena-Jaspers, Jhingoeri, Plak, Senoussi, Verdonk, 2022; Budig, Diez, Conde, Sastre, Hernán, Franco, 2018). Zároveň pomáha pochopiť, ako môže fotografia preformulovať spoločenské diskurzy (Liebenberg, 2018).

Príkladom je fotografia (Obr. 3) vyjadrujúca túžbu po partnerskom vzťahu založenom na láske, intimite a spolupatričnosti. Účastník vytvoril sériu fotografií symbolizujúcich predstavu mať partnerku, predstavu stabilného vzťahu a spoločného života. Jeho výrok „*Hľadal som, nenašiel som... Dlhो hľadám a hľadám... Chcem dievča, pekné dievča...*“ odráža nielen potrebu partnerskej blízkosti, ale aj nenaplnenú sexuálnu túžbu.

Obr. 3 „Chlapec a dievča“



Práve explicitné pomenovanie sexuality je v tomto kontexte zásadné, keďže ide o tému, ktorá je v spoločenskom diskurze o ľuďoch so zdravotným znevýhodnením často prehliadaná či tabuizovaná. Fotografie preto spochybňujú stereotyp, že ľudia so zdravotným znevýhodnením nemajú alebo nemôžu mať sexuálne potreby, a otvárajú priestor pre širší spoločenský dialóg o intímnych právach a univerzálnosti týchto potrieb.

Fotografia bola predstavená v rámci verejnej výstavy s plánovaným putovným formátom „Spoločne v 13-tej komnate“. Podujatie malo ambíciu vytvoriť priestor na citlivú edukáciu a zvýšenie povedomia verejnosti, pričom zdôrazňovalo potrebu advokácie sociálnych práv ľudí so zdravotným znevýhodnením. Jeho cieľom bolo narušiť stereotypné predstavy a podporiť pozitívne posuny v spoločenskom vnímaní tejto skupiny. Reflexia počas následnej diskusie ukázala, že potreby ľudí so zdravotným znevýhodnením sú rovnako všeobecne platné ako u intaktnej populácie, avšak ich napĺňanie je často komplikované pretrvávajúcimi bariérami.

Tento príklad ilustruje ako PhotoVoice prispieva k rozvoju kritického myslenia na spoločenskej úrovni – vizuálne diela účastníkov nielenže sprostredkujú ich individuálne skúsenosti, ale aj stimulujú kolektívne uvedomenie, spochybňujú zaužívané normy a otvárajú verejnú diskusiu o témach, ktoré sú vnímané ako „neviditeľné“ či „nevhodné“. Z pohľadu sociálnej práce tak vzniká priestor na citlivú edukáciu, posilňovanie práv a participáciu, ktorá presahuje rámec jednotlivca a má transformačný potenciál pre spoločnosť ako celok.

Záver

Výsledky realizovaného výskumu ukazujú, že PhotoVoice predstavuje účinný nástroj rozvoja kritického myslenia na viacerých úrovniach. U klientov umožňuje prekročiť rovinu individuálneho sebaujadrenia a podporuje ich pri kritickej reflexii vlastných životných podmienok, bariér a možností ich transformácie. U výskumníkov otvára priestor na spochybňovanie vlastných predpokladov, metodologických rámcov i zaužívaných profesionálnych perspektív, čím posilňuje ich reflexívne kompetencie a profesijnú identitu. Na spoločenskej úrovni má PhotoVoice potenciál narušiť

stereotypné diskurzy, stimulovať verejnú diskusiu o marginalizovaných témach a prispieť k formovaniu kolektívneho kritického vedomia.

PhotoVoice tak nie je iba metódou výskumu či advokácie, ale aj pedagogickým a transformačným nástrojom, ktorý spája participáciu, tvorivosť a kritické myslenie. Jeho využitie v sociálnej práci umožňuje nielen lepšie porozumieť skúsenostiam ľudí so zdravotným znevýhodnením, ale zároveň otvára priestor pre citlivú edukáciu, posilňovanie práv a podporu spoločenskej zmeny.

Zoznam použitej literatúry

ANDERSON, Kate; ELDER-ROBINSON, Elaina; HOWARD, Kirsten; GARVEY, Gail. A Systematic Methods Review of Photovoice Research with Indigenous Young People. In *International Journal of Qualitative Methods*. ISSN 1609-4069, 2023, roč. 22.

ANDINA-DÍAZ, Elena. Using Photovoice to stimulate critical thinking: An exploratory study with nursing students. In *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. ISSN 0104-1169, 2020, roč. 28, s. e3314.

ANDINA-DÍAZ, Elena; SILES-GONZÁLEZ, José; SOLANO-RUIZ, MCarmen; WELCH, Lindsay; DELBLANCO-UBIERGO, Gema; SERRANO-FUENTES, Nestor. The Impact of COVID-19 Pandemic on Health Inequities: A Photovoice Study With Nursing Students. In *Journal of Transcultural Nursing*. ISSN 1043-6596, 2022, roč. 33, č. 6, s. 732–741.

ANDINA-DÍAZ, Elena; SILES-GONZÁLEZ, José; GUTIÉRREZ-GARCÍA, Ana Isabel; SOLANO-RUIZ, MCarmen. Perception of care from the perspective of nursing students: A study using photovoice, storytelling and poetry. In *Nurse Education in Practice*. ISSN 1471-5953, 2023, roč. 72, čl. 103791.

AREVALO, Lourdes Cantarero; WERREMEYER, Amy. Application of Photovoice in Pharmacy and Health Services Research. In: DESSELLE, Shane P.; GARCÍA-CÁRDENAS, Victoria; ANDERSON, Claire; ASLANI, Parisa; CHEN, Aleda M. H.; CHEN, Timothy F. (eds.). *Contemporary Research Methods in Pharmacy and Health Services*. London: Academic Press, 2022, s. 201–213. ISBN 978-0-323-91888-6.

ATTENBOROUGH, Julie; ABBOTT, Stephen. Using storytelling in nurse education: The experiences and views of lecturers in a higher education institution in the United Kingdom. In *Nurse Education in Practice*. ISSN 1471-5953, 2020, roč. 44, čl. 102762.

BALBALE, Salva N.; LOCATELLI, Sara M.; LAVELA, Sherri L. Through Their Eyes: Lessons Learned Using Participatory Methods in Health Care Quality Improvement Projects. In *Qualitative Health Research*. ISSN 1049-7323, 2015, roč. 26, č. 10, s. 1382–1392.

BLACKMAN, Anna. *The Photovoice Manual: A guide to designing and running participatory photography projects*. London: Photovoice, 2007. 128 s. ISBN 9780955443763.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press, 2019. 332 s. ISBN 9780745615936.

BRANOM, Christina. Community-based participatory research as a social work research and intervention approach. In *Journal of Community Practice*. ISSN 1070-5422, 2012, roč. 20, č. 3, s. 260–273.

BUDIG, Kirsten; DIEZ, Julia; CONDE, Paloma; SASTRE, Marta; HERNÁN, Mariano; FRANCO, Manuel. Photovoice and empowerment: evaluating the transformative potential of a participatory action research project. In *BMC Public Health*. ISSN 1471-2458, 2018, roč. 18, s. 432.

BUSH, Erin J.; LORENZ, Laura. Using Critical and Creative Thinking Strategies to Enhance the Photovoice Experience: A Clinical Focus. In *Proceedings of the 12th Annual Conference of The Qualitative Report*. Nova Southeastern University, 2021. s. 1–10.

CARDER, Paula C. The Social World of Assisted Living. In *Journal of Aging Studies*. ISSN 0890-4065, 2002, roč. 16, č. 1, s. 1–18.

CARLSON, Elizabeth D.; ENGBRETSON, Joan; CHAMBERLAIN, Robert M. Photovoice as a Social Process of Critical Consciousness. In *Qualitative Health Research*. ISSN 1049-7323, 2006, roč. 16, č. 6, s. 836–852.

CATALANI, Caricia; MINKLER, Meredith. Photovoice: A review of the literature in health and public health. In *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*. ISSN 1090-1981, 2010, roč. 37, č. 3, s. 424–451.

DI NAPOLI, Immacolata; GUIDI, Elisa; ARCIDIACONO, Caterina; ESPOSITO, Ciro; MARTA, Elena; NOVARA, Cinzia; PROCENTESE, Fortuna; GUAZZINI, Andrea; AGUELI, Barbara; GONZÁLES LEONE, Florencia; MERINGOLO, Patrizia; MARZANA, Daniela. Italian Community Psychology in the COVID-19 Pandemic: Shared Feelings and Thoughts in the Storytelling of University Students. In *Frontiers in Psychology*. ISSN 1664-1078, 2021, roč. 12, čl. 571257.

DUIJS, Saskia Elise; ABMA, Tineke; SCHRIJVER, Janine; BOURIK, Zohra; ABENA-JASPERS, Yvonne; JHINGOERI, Usha; PLAK, Olivia; SENOUSI, Naziha; VERDONK, Petra. Navigating Voice, Vocabulary and Silence: Developing Critical Consciousness in a Photovoice Project with (Un)Paid Care Workers in Long-Term Care. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. ISSN 1660-4601, 2022, roč. 19, č. 9, s. 5570.

EVANS-AGNEW, Robin A.; ROSEMBERG, Marie-Anne S. Questioning photovoice research: Whose voice? In *Qualitative Health Research*. ISSN 1049-7323, 2016, roč. 26, č. 8, s. 1019–1030.

FINN, Janet L. The promise of participatory research. In *Journal of Progressive Human Services*. ISSN 1042-8232, 1994, roč. 5, č. 2, s. 25–42.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970. 186 s. ISBN 0826405959.

HAIGH, Carol; HARDY, Pip. Tell Me a Story — A Conceptual Exploration of Storytelling in Healthcare Education. In *Nurse Education Today*. ISSN 0260-6917, 2011, roč. 31, č. 4, s. 408–411.

HOLÚBKOVÁ, Silvia; ĎURANA, Radovan. *Odvaha na nové sociálne služby*. [online]. Bratislava: INESS, 2013. 33 s. ISBN 978-80-969765-3-9. [cit. 2025-09-02]. Dostupné na internete: <http://www.iness.sk/sites/default/files/media/file/pdf/INESS_Odvaha_na_nove_sluzby.pdf>.

CHINN, Deborah; BALOTA, Bogdan. A systematic review of photovoice research methods with people with intellectual disabilities. In *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. ISSN 1360-2322, 2023, roč. 36, č. 4, s. 725–738.

CHONODY, Jill; FERMAN, Barbara; AMITRANI-WELSH, Jill; MARTIN, Travis. Violence through the eyes of youth: A photovoice exploration. In *Journal of Community Psychology*. ISSN 0090-4392, 2013, roč. 41, č. 1, s. 84–101.

JACK, Kirsten; ILLINGWORTH, Sam. Developing Reflective Thinking through Poetry Writing: Views from Students and Educators. In *International Journal of Nursing Education Scholarship*. 2019, roč. 16, č. 1.

JONGELING, Silvia; BAKKER, Margo; VAN ZORGE, Ruth; VAN KAKEBEEKE, Karijn. *Photovoice facilitator's guide*. [online]. Rutgers, 2016. [cit. 2025-09-01]. Dostupné na internete: <<https://rutgers.international/wp-content/uploads/2021/09/Photovoice-Facilitators-guide.pdf>>

KARVINEN-NIINIKOSKI, Synnöve. Research orientation and expertise in social work - challenges for social work education. In *European Journal of Social Work*. ISSN 1369-1457, 2005, roč. 8, č. 3, s. 259–271.

KURUVILLA, Chithra; SATHYAMURTHY, Karibeeran. Community participation towards effective social work practice. In *Indian Journal of Applied Research*. ISSN 2249-555X, 2015, roč. 5, č. 12, s. 16–18.

LEE, Juyoung. Teachers in the Field: Using Photovoice to Study Teaching Behavior. In *International Journal of Advanced Culture Technology*. ISSN 2288-7202, 2024, roč. 12, č. 3, s. 88–105.

LIEBENBERG, Linda. Thinking critically about Photovoice: Achieving empowerment and social change. In *International Journal of Qualitative Methods*. ISSN 1609-4069, 2018, roč. 17, č. 1.

LINDHOUT, Paul; TEUNISSEN, Truus; RENIERS, Genserik. What about Using Photovoice for Health and Safety? In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. ISSN 1660-4601, 2021, roč. 18, č. 22, s. 11985.

LORENZ, Laura; BUSH, Erin. Critical and Creative Thinking and Photovoice: Strategies for Strengthening Participation and Inclusion. In *Health Promotion Practice*. ISSN 1524-8399, 2022, roč. 23, č. 2, s. 274–280.

LUCKE, Sabrina; MAMO, Elizabeth; KOENIGSTORFER, Joerg. Exploring the Meaning of Growing Food in Community Gardens to South African Township Residents: A Photovoice Study. In *Health & Place*. ISSN 1353-8292, 2019, roč. 55, s. 165–176.

MACDONALD, Diane; PEACOCK, Karen; DEW, Angela; FISHER, Karen R.; BOYDELL, Katherine M. Photovoice as a Platform for Empowerment of Women with Disability. In *SSM – Qualitative Research in Health*. ISSN 2667-3215, 2022, roč. 2, čl. 100052.

MCGOVERN, John. Integrating Student Research across the Social Work Curriculum: A Photovoice Case Study. In *Journal of Baccalaureate Social Work*. ISSN 1084-7219, 2017, roč. 22, č. 1, s. 43–51.

MCINTYRE, Alice. Through the eyes of women: Photovoice and participatory research as tools for reimagining place. In *Gender, Place & Culture*. ISSN 0966-369X, 2003, roč. 10, č. 1, s. 47–66.

MOONEY, Roisin; BHUI, Kamaldeep. Analysing multimodal data that have been collected using photovoice as a research method. In *BMJ Open*. ISSN 2044-6055, 2023, roč. 13, č. 4.

NYKIFORUK, Candace I. J.; VALLIANATOS, Helen; NIEUWENDYK, Laura M. Photovoice as a method for revealing community perceptions of the built and social

environment. In *International Journal of Qualitative Methods*. ISSN 1609-4069, 2011, roč. 10, č. 2, s. 103–124.

OSTASZEWSKA, Aneta. Social work and participatory method of empowering – Photovoice. In *Tiltai*. ISSN 1392-3137, 2018, roč. 79, č. 2, s. 75–84.

REPKOVÁ, Kvetoslava. Participatívny prístup v sociálnej práci – ambiciózny projekt slovenskej sociálnej administratívy. In *Sociální práce / Sociálna práca*. ISSN 1213-6204, 2009, roč. 9, č. 3, s. 114–123.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. What is the dialogical method of teaching? In *Journal of Education*. ISSN 0022-0574, 1987, roč. 169, č. 3, s. 11–31.

SHELL, Kelley. Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Photovoice. In *Journal of Teaching and Learning*. ISSN 1492-1154, 2009, roč. 6, č. 3, s. 27–49.

SMITH, Emma; CARTER, Melody; WALKLET, Elaine; HAZELL, Paul. Exploring the Methodological Benefits and Challenges of Utilising a Photovoice Methodology With Individuals in Recovery From Problem Substance Use. In *Qualitative Health Research*. ISSN 1049-7323, 2024, roč. 34, č. 10, s. 883–894.

SONG, Yayun; YANG, Huan; ZHOU, Mengjiao; ZHANG, Dongyi; QU, Jia. Integrating photovoice as an adjunct teaching modality in improving critical thinking disposition among Chinese nursing students in community health nursing: a mixed-methods study. In *BMC Nursing*. ISSN 1472-6955, 2025, roč. 24, s. 641.

STRACK, Robert W.; ORSINI, Muhsin Michael; EWALD, D. Rose. Revisiting the Roots and Aims of Photovoice. In *Health Promotion Practice*. ISSN 1524-8399, 2022, roč. 23, č. 2, s. 221–229.

STRNADOVÁ, Ivana; CUMMING, Tracie M. People with intellectual disabilities conducting research: New directions for inclusive research. In *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. ISSN 1360-2322, 2014, roč. 27, č. 1, s. 1–2.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2016. 336 s. ISBN 9788026210436.

ŠIŇANSKÁ, Katarína; TÓTHOVÁ, Lucia. Skúsenosti s metódou Photovoice v skupine klientov so zdravotným znevýhodnením: Keď fotografie prehovorí. In *Expresívne terapie v sociálnej práci a sociálnych službách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2024. s. 82–92. ISBN 978-80-555-3397-1.

VAN HOOFF, Joost; VERBEEK, Hilde; JANSSEN, Bienke; EIJKELENBOOM, Annemarie; MOLONY, Sheila; FELIX, Elisabeth; NIEBOER, Kirsten A.; ZWERTS-VERHELST, Elisabeth L.M.; SIJSTERMANS, J. J. W. M., WOUTERS, Eveline J. A three perspective study of the sense of home of nursing home residents: the views of residents, care professionals and relatives. In *BMC Geriatrics*. ISSN 1471-2318, 2016, roč. 16, čl. 119.

VERSEY, H. Shellae. Photovoice: A Method to Interrogate Positionality and Critical Reflexivity. In *The Qualitative Report*. ISSN 1052-0147, 2024, roč. 29, č. 2, s. 594–605.

WANG, Ting. Using Photovoice as Methodology, Pedagogy and Assessment Tool in Education: Graduate Students' Experiences and Reflections. In *Beijing International Review of Education*. ISSN 2590-2547, 2020, roč. 2, č. 1, s. 112–125.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In *Health Education & Behavior*. ISSN 1090-1981, 1997, roč. 24, č. 3, s. 369–387.

WANG, Qingchun; HANNES, Karin. Academic and socio-cultural adjustment among Asian international students in the Flemish community of Belgium: A photovoice project. In *International Journal of Intercultural Relations*. ISSN 0147-1767, 2014, roč. 39, s. 66–81.

Údaje o autorkách

doc. PhDr. Katarína Šišanská, PhD.

Katedra sociálnej práce, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Moyzesova 9, 040 59 Košice

katarina.sinanska@upjs.sk

Mgr. Lucia Tóthová, PhD.

Katedra sociálnej práce, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Moyzesova 9, 040 59 Košice

lucia.tothova1@upjs.sk

METÓDY ZAMERANÉ NA ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA

Methods focused on developing critical thinking

Michaela Šul'ová

Abstrakt: V prvej časti príspevku definujeme základné pojmy ako je kritické myslenie a kriticky mysliaci človek. Druhá časť predstavuje metodológiu, kde identifikujeme cieľ príspevku, objekt a predmet, využité metódy. Tretia časť príspevku predstavuje výsledky nášho skúmania, predstavujeme v nej vybrané metódy, ktoré môžu podporiť rozvoj kritického myslenia – analýza, syntéza, komparácia, brainstorming, snowballing, hranie rolí, cinquain, akrostich, INSERT, prípadové štúdie, práca s textom, kolo argumentov a právne dilemy.

Kľúčové slová: Kritické myslenie. Metódy. Návik. Rozvoj.

Abstract: In the first part of the paper, we define basic concepts such as critical thinking and a critically thinking person. The second part presents the methodology, where we identify the aim of the paper, the object and subject, and the methods used. The third part of the paper presents the results of our research; in this section, we introduce selected methods that can support the development of critical thinking – analysis, synthesis, comparison, brainstorming, snowballing, role-playing, cinquain, acrostic, INSERT, case studies, working with text, argument rounds, and legal dilemmas.

Keywords: Critical thinking. Methods. Practice. Development.

Kritické myslenie a kriticky mysliaci človek

Kritické myslenie predstavuje schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby. Ide o mentálny proces, ktorý slúži na získavanie a hodnotenie informácií a nachádzanie logických a objektívnych záverov (Jursová, 2015; Dobrota, 2020).

Kritickosť myslenia je schopnosť nepodliehať vnucujúcemu sa vplyvu cudzích myšlienok a názorov, ale prísne a správne ich hodnotiť, vidieť v nich pozitívne i negatívne stránky. Kritickosť myslenia sa však neprejavuje len k cudzím, ale aj vlastným názorom a myšlienkam (Džáčovská, 2015).

Kritické myslenie znamená, že zhodnotíme a posúdime to, ako vidíme alebo počujeme fakty či určitú situáciu, ktorú sme prijali. Ide o vytvorenie si vlastného názoru na základe získaných vedomostí a skúseností, a to nielen svojich, ale aj skúseností iných ľudí (Smatana 2021).

K zložkám kritického myslenia patrí: zameranie sa na problém, jeho identifikácia a objasnenie; spoliehanie sa na empirické dôkazy; používanie relevantných údajov a informácií; overovanie dôkazov pomocou opakovania; analýza argumentov; posudzovanie dôveryhodnosti zdroja; používanie logického usudzovania, vyhýbanie sa logickým nesprávnym úsudkom; anticipácia dôsledkov vlastnej činnosti; využívanie praktickej logiky, ktorá umožňuje hlboké pochopenie kontextu situácie; učenie sa učiť; určenie potrebnosti dodatočnej informácie; vytváranie logického konfliktu; kritika

analogických argumentov; hodnotenie štatistickej informácie a zovšeobecnení (Džačovská, 2015).

Kritické myslenie predstavuje schopnosť komplexného riešenia problémov, originalitu v postupoch, plynulosť nápadov, schopnosť aktívne sa učiť. Ide tiež o využitie schopnosti byť kreatívny. Kritické myslenie je možné vnímať ako „surovinu“ pre množstvo kľúčových zručností, ako je riešenie problémov, rozhodovanie, organizačné plánovanie a riadenie rizík. Ide o časté oblasti aj v praxi sociálneho pracovníka (Sabolová Fabianová, 2022).

Kriticky mysliaci človek rozlišuje medzi názormi a faktami. Dôsledne premýšľa o informáciách, snaží sa v nich nájsť čo najviac súvislostí. Kladením doplňujúcich otázok vie odhadnúť, či daná informácia môže byť pravdivá. Pravdivosť informácií, s ktorými pracuje, zaisťuje overovaním prostredníctvom viacerých nezávislých zdrojov, ktoré by mali spĺňať podmienky dôveryhodnosti. Posudzuje kompetentnosť a dôveryhodnosť zdrojov informácií, uvedomuje si, že ľudia môžu mať rôzne motivácie, aby nám hovorili to, čo nám hovoria, resp. aby robili to, čo robia. Zaujíma sa o to, kto čo hovorí a prečo to asi hovorí (komu to slúži). Informácie nielen pasívne prijíma, ale k nim aj zaujíma osobné stanovisko a utvára si na ich základe vlastné názory a postoje. Nepreberá mechanicky názor mainstreamu (hlavného prúdu) ani názor autorít. Vytvára riešenia a formuluje argumenty na základe presvedčivých alebo overiteľných dôkazov. Je schopný koncipovať zložité úvahy a vytvárať vlastné názory, pre ktoré získava dostatočné množstvo dát. Vie, že existuje viac ako jedno riešenie, a preto sa usiluje, aby preukázal, akou logikou a praktickosťou vyniká jeho riešenie. Kladie dôraz na jasnosť pojmov – ak nevie, o čom sa presne hovorí, nevie zaujať stanovisko. Uvedomuje si, že svet nie je celkom taký, ako sa nám javí – nepodlieha prvému dojmu. Je schopný vidieť veci z rôznych uhlov pohľadu. Má rozvinutú schopnosť sebareflexie – vlastné myšlienkové pochody podrobuje vlastnej „objektívnej“ kontrole. Je kreatívny, vidí príležitosti tam, kde ostatní vidia prekážky (Smatana 2021).

Kritický mysliteľ je zvedavý a neustále formuluje nové otázky. Hľadá dôkazy a na ich základe robí rozhodnutia. Oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť. Vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho množstva informácií a neustále hľadá ďalšie. Rozlišuje medzi faktami a názormi. Zaujíma sa o nachádzanie nových a inovatívnych riešení. Pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu (Šándorová, 2013).

Metodológia

Cieľom príspevku je priblížiť metódy, ktoré rozvíjajú kritické myslenie.

V príspevku sme využili metódy analýzy, syntézy, komparácie a sumarizácie.

Predmetom skúmania boli metódy aplikovateľné pre rozvoj kritického myslenia, či už u študentov sociálnej práce, sociálnych pracovníkov či klientov. Objektom skúmania boli odborné publikácie, štúdie a výskumy zamerané na kritické myslenie.

V prvej časti príspevku definujeme základné pojmy ako je kritické myslenie a kriticky mysliaci človek. Druhá časť predstavuje metodológiu, kde identifikujeme cieľ príspevku, objekt a predmet, využité metódy. Tretia časť príspevku predstavuje výsledky nášho skúmania, predstavujeme v nej vybrané metódy, ktoré môžu podporiť rozvoj kritického myslenia.

Metódy podporujúce rozvoj kritického myslenia

Analýza. Analýza je myšlienkové rozčlenenie celku na časti, vyčleňovanie jednotlivých stránok (vlastností, vzťahov) predmetov a javov skutočnosti, prípadne aj so zisťovaním a určením vzťahu prvkov a analyzovaného celku (Džačovská, 2015). Ide o myšlienkovú operáciu zameranú na objavenie štruktúry – určenie častí a ich zloženie s ohľadom na celok (Pánik, 2011).

Syntéza. Syntéza je myšlienkové zjednocovanie, spájanie vyčlenených častí, vlastností alebo vzťahov predmetov a javov skutočnosti do jednotného a zmysluplného celku (Džačovská, 2015). Ide o myšlienkovú operáciu zameranú na objavenie spoločného a jeho spojenie do jedného, vytvorenie pomenovaní a kategórií (Pánik, 2011).

Komparácia. Komparácia predstavuje myšlienkové hľadanie spoločného a rozdielneho, ide o porovnávací myšlienkový proces podobného a iného. Najtypickejšia a často používaná metóda v rámci kritického myslenia (Pánik, 2011).

Brainstorming. Brainstorming (v preklade „búrka mozgov“) spočíva v tom, že na daný problém sa má produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov. Metóda vychádza z predpokladov, že ľudia mnohé myšlienky a nápady nepovedia, lebo sa boja, že sú to nápady neuskutočniteľné, bláznivé, zlé či smiešne. To však tvorivosti neprospieva, a preto je potrebné prekonať sociálne a psychické bariéry, ktoré blokujú vznik nových a originálnych nápadov.

Pri brainstormingu platia tri zásady: 1. zásada oddelenie tvorby, produkcie nápadov od ich hodnotenia, 2. zásada, že kvantita vyvoláva kvalitu, a teda čím je viac nápadov, tým je väčšia pravdepodobnosť, že sa medzi nimi objaví vhodný a originálny nápad, 3. zásada synergického efektu, a teda, že ak ľudia pracujú spoločne, navzájom sa inšpirujú a pomáhajú si vyprodukovať viac nápadov, ako keď pracujú individuálne a výsledky ich práce sa spočítajú.

Za účelom realizácie týchto zásad platia v brainstormingu pravidlá: pravidlo uvoľnenia fantázie (každý sa má usilovať čo najviac uvoľniť svoju fantáziu, lebo najneobvyklejšie a zdanlivo najabsurdnejšie návrhy môžu byť tie najlepšie, alebo môžu k nim viesť), pravidlo zákazu kritiky (v priebehu tvorby nápadov je zakázaná kritika nápadov, vrátane neverbálnych prejavov), pravidlo čo najväčšieho počtu nápadov (každý sa musí snažiť vyprodukovať čo najviac nápadov), pravidlo vzájomnej inšpirácie (je dôležitá kombinácia a vzájomné spájanie a rozvíjanie myšlienok ostatných), pravidlo úplnej rovnosti účastníkov (neplatia vzťahy nadradenosti a podriadenosti).

Metódu brainstormingu teda realizujeme v nasledujúcich etapách: 1. oboznámenie účastníkov s cieľom zasadnutia, problémom a s pravidlami brainstormingu, 2. tvorba nápadov, riešení, 3. prestávka, 4. vyhodnocovanie návrhov, riešení na základe stanovených kritérií (Turek, 2010; Zelina, 1994; Krupová, Rochovská, 2013; Šuľová, 2018).

Snowballing (snehová guľa). Snehová guľa – začína sa individuálnym štúdiom pripraveného nového materiálu, po ňom nasleduje vzájomné vysvetlenie vo dvojiciach, vo väčšej skupine, vo veľkej skupine vysvetlenie s prezentáciou (Džačovská, 2015).

Lektor (sociálny pracovník, pedagóg,...) vysvetlí účastníkom tému práce, cieľ a spôsob práce. Zapíše zvolenú tému na flipchart / tabuľu, čím zaistí priebeh kontroly zadanej úlohy, že sa účastníci neodchyľujú od témy. Účastníkom rozdá materiál (text, pracovný list,...) a vysvetlí spôsob a účel práce s týmto materiálom. Stanoví potrebný čas na každú fázu aktivity (podľa charakteru práce 3-5 minút). Účastníci začnú pracovať. V prvej fáze pracuje každý sám. Po uplynutí stanoveného času pre prácu

jednotlivcov, vytvorí lektor dvojice. Lektor opäť vysvetlí spôsob spolupráce a cieľ. Účastníci pokračujú v spolupráci vo dvojiciach, spracúvajú a rozvíjajú rovnakú tému, vzájomne sa obohacujú, predkladajú svoje námety, názory, postoje, informácie, úzko komunikujú verbálne i neverbálne (3-5 minút). Po uplynutí stanoveného času lektor vytvorí skupiny po štyroch účastníkoch (spojí už existujúce dvojice). Lektor vysvetlí spôsob práce, cieľ, určí role v skupine a stanoví potrebný čas (5-7 minút). Práca môže ďalej pokračovať spojením štvoríc do skupín po ôsmych účastníkoch (Hajrová, 2015).

Hranie rolí. Cieľom tejto metódy je zrkadlenie vlastných vzorcov správania, pochopenie správania iných, možnosť vžiť sa do roly druhého človeka a pozeráť na problém jeho očami, vyskúšať nové spôsoby správania či príprava na reálnu situáciu (Mydlíková, 2005; Gabura, 2013; Šuľová, 2018).

Táto metóda väčšinou zahŕňa tri fázy: 1. preštudovanie zadaného scenára, 2. rozdelenie, príprava a „prehranie“ určených rolí, 3. zhodnotenie priebehu hrania rolí.

Účastníkom sú zadané jednotlivé roly. Premyslia si ich interpretáciu a znázornia pred ostatnými. Po zahraní rolí účastníci vysvetlia a zdôvodnia svoj prístup k stvárneniu zadaných rolí, vyjadria svoje pocity z jednotlivých rolí a z toho vyplývajúcich úloh a pozorovateľ zhodnotí stvárnenie jednotlivých postáv (Hajrová, 2015).

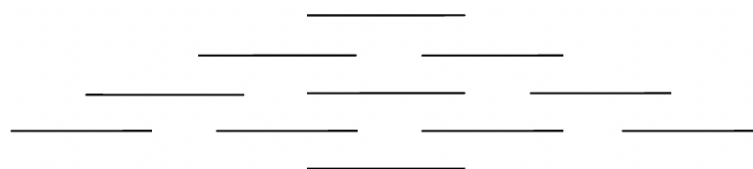
Cinquain. Tento názov pochádza z francúzskeho slova „pât“ – päťveršová báseň, prostriedok tvorivého vyjadrenia. Vyžaduje si zlučovanie informácií o texte do stručných, výstižných výrazov, ktoré opisujú, resp. reflektujú tému.

Pravidlá cinquainu:

1. riadok: jednoslovné pomenovanie témy (podstatné meno),
2. riadok: dvojslovný opis témy (dve prídavné mená),
3. riadok: trojslovné vyjadrenie deja, činnosti (tri slovesá),
4. riadok: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme,
5. riadok: jednoslovné synonymum vyjadrujúce podstatu.

Nesmieme zabudnúť, že je pomerne náročné zhrnúť informácie, ucelené myšlienky, pocity a presvedčenia do niekoľkých slov. Napísať cinquain si vyžaduje dôkladné preštudovanie a pochopenie témy, čo je významné pre syntézu a zhrnutie informácií (Šándorová, 2013; Džačovská, 2015).

Obrázok 1: Schéma pre cinquain (Džačovská, 2015, s. 35)



Akrostich. Ďalšia metóda je akrostich. Jej podstata spočíva v tom, že účastníci píšú podstatné mená, prídavné mená, slovesá, alebo aj celé vety začínajúce sa na jednotlivé písmená tvoriace slovo. Spočiatku sa odporúča využívať prídavné mená (Šándorová, 2013).

Príklad na akrostich:

- S – smutná
- M – milujúca osoba
- R – reálna
- Ď – ťažká

INSERT. Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie (angl. Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking). Na využitie tejto

metódy je možné vytvoriť si vlastné texty, alebo použiť už existujúce texty k danej téme, ktorú chceme s účastníkmi riešiť. Účastníci čítajú samostatne, potichu a pomaly text. Ceruzkou vyznačujú do textu k jednotlivým myšlienkam dohodnuté značky (Obrázok 2). Po prečítaní a označovaní textu účastníci napíšu zoznam informácií podľa jednotlivých značiek do svojich papierov. Do každého stĺpca účastníci podľa značiek napíšu hlavné myšlienky označené v texte (stručne a heslovite), ale aj svoje myšlienky, čo si myslia o tom, čo sa dozvedeli. Po ukončení samostatnej práce lektor diskutuje s účastníkmi o tom, čo napísali. Pýta sa, čo nové sa dozvedeli, čomu nerozumeli. Nezrozumiteľný obsah môžu najprv vysvetliť účastníci, ktorí textu porozumeli, a až potom lektor.

Použitím metódy INSERT sa účastníci naučia: triediť informácie; rozhodovať sa, ktoré informácie sú pre nich dôležité a ktoré nie; priradovať staré informácie k novým; robiť nielen analýzu nových poznatkov, ale aj ich syntézu s nadobudnutými vedomosťami, integrovať ich; získavať skúsenosti, ako pristupovať k informáciám, spracovávať ich a zároveň si z nich privlastniť tie myšlienky, ktoré budú považovať za potrebné (Džáčovská, 2015).

Obrázok 2: Schéma pre INSERT (Džáčovská, 2015, s. 36)

+	-	?
to som vedel/-a	to som nevedel/-a	tomuto som nerozumel/-a, na to sa chcem opýtať

Prípadové štúdie. Prípadové štúdie sú možnosťou na hlbšie štúdium a skúmanie pojmov a myšlienok. Účastníci získavajú skúsenosti analýzou myšlienok, aplikáciou pojmov, riešením problémov a dosahovaním cieľov. Prostredníctvom prípadových štúdií si účastníci môžu naplno uvedomiť rôznorodosť riešení alebo aj to, že nie vždy musí existovať len jedno správne riešenie, získajú odvahu ísť do rizika a obhájiť svoj vlastný postoj pred inými (Džáčovská, 2015).

Práca s textom. Práca s knihou, pracovnými listami, odbornou literatúrou, časopismi, slovníkmi, encyklopédiami, internetovými stránkami. Cieľom je podporiť kritické myslenie účastníka, jeho schopnosti zodpovedne riešiť problémy a zdôvodňovať svoje rozhodnutia. Účastníci si samostatne prečítajú text. Lektor si môže vopred pripraviť otázky, na ktoré sa majú zamerať. Po prečítaní textu nasleduje diskusia (Bederková).

Kolo argumentov. Táto metóda vychádza z princípu, že väčšina vecí v živote má kladné aj záporné stránky. Účastníci dostanú zadanie a každý má stručne odpovedať na otázku. Následne dostanú účastníci opačné zadanie a znovu sa všetci vyjadrujú (Gažovičová, 2018).

Príklad: Pozitíva multikulturalizmu na Slovensku. Negatíva multikulturalizmu na Slovensku.

Právne dilemy. Metóda je zameraná na konštruktívnu diskusiu, vychádza z princípu dvoch pohľadov na určitú tému. Účastníci sa rozdelia do dvoch skupín. Každá skupina dostane zadanie. Ku každému tvrdeniu jedna skupina pripravuje argumenty za a druhá proti. Po príprave v skupinách si naproti sebe sadne skupina

argumentujúca za a skupina s argumentmi proti rovnakému tvrdeniu. Každá skupina prezentuje svoje argumenty.

Príklad: Trest smrti má byť povolený – áno . / Trest smrti má byť povolený – nie (Gažovičová, 2018).

Záver

Kritické myslenie je rozumné rozhodnutie o tom, čo robiť alebo čomu veriť. Kritické myslenie je intelektuálny proces, ktorý spočíva v pojmovom uchopení, analýze, syntéze a vo vyhodnotení informácií. Myslieť kriticky znamená uchopiť myšlienku a skúmať jej východiská, podrobiť ju nezaujatému skepticizmu, porovnávať ju s opačnými názormi, vytvárať vlastné predpoklady a na základe toho zaujať určité stanovisko (Šándorová, 2013).

„Samostatne a kriticky myslieť je zručnosť. Nie je to vedomosť, ktorú by sme sa naučili naspamäť. Podobne ako iné zručnosti sa dá osvojiť, rozvíjať a človek sa v nej môže tréningom zlepšovať“ (Gažovičová, 2018, s. 11).

Vyučovať len vedecké poznatky nestačí, aj v sociálnej práci. Je potrebné pribrať aj výučbu zručností spojených s kritickým myslením. IQ nie je vhodný nástroj, ako určiť, či človek myslí kriticky. Výskumy ukazujú, že ľudia s vyšším vzdelaním, a teda aj vyšším IQ, nezriedka vynikajú skôr v schopnosti svoje predsudky a stereotypy šikovnejšie obhajovať, než v tom objektívne posúdiť stav vecí. Študenti by sa mali učiť mať otvorenú myseľ pre nové dáta, a dokázať tak opraviť svoje pôvodné názory (Fila, 2017).

Zoznam použitej literatúry

BEDERKOVÁ, K. *Kritické myslenie a jeho uplatnenie vo vyučovaní odborných predmetov*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. 23 s.

DOBROTA, A. *Príručka kritického myslenia*. Národné osvetové centrum, 2020. 20 s. ISBN 978-80-7121-367-3.

DŽAČOVSKÁ, S. *Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 50 s. ISBN 978-80-565-1361-3.

FILA, L. Aby kritické myslenie zvíťazilo. In *Kritické myslenie*. 2017, roč. 2, č. 10.

GABURA, J. *Teória a proces sociálneho poradenstva*. Bratislava: Iris, 2013. 309 s. ISBN 978-80-89238-92-7.

GAŽOVIČOVÁ, T. *Metodická príručka Kritické myslenie 2*. Bratislava: Centrum komunitného organizovania, 2018. 38 s.

HAJROVÁ, M. *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 30 s.

JURSOVÁ, T. *Rozvíjanie kritického myslenia a sebapoznávania na hodinách slovenčiny*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 35 s.

KRUPOVÁ, D. – ROCHOVSKÁ, I. *Produktívne metódy a ich využitie v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 70 s. ISBN 978-80-8052-503-3.

MYDLÍKOVÁ, E. a kol. *Sociálne poradenstvo. Metodika evidencie a dokumentácie*. Košice: KSK, 2005. 16 s.

PÁNIK, P. a kol. In *Metodika tvorby učebných osnov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 75 s.

SABOLOVÁ FABIANOVÁ, A. Tendencie kritického myslenia v modernej spoločnosti ovplyvňujúce rezilienciu pracovníka v pomáhajúcej profesii. In *Journal socioterapie*. ISSN 2453-7543. 2022. roč. VIII., č. 1, s. 14-18.

SMATANA, J. a kol. *(Ne)bezpečne v sieti. Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore*. Prešov: Centrum pre podporu neformálneho vzdelávania. 2021. 228 s. ISBN 978-80-570-3382-0.

ŠÁNDOROVÁ, V. *Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 60 s. ISBN 978-80-8052-559-0.

ŠUĽOVÁ, M. *Metódy a techniky sociálnej práce*. Ružomberok: Verbum, 2018. 124 s. ISBN 978-80-561-0564-1.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994. 162 s. ISBN 80-967013-4-7.

Údaje o autorke

PhDr. Michaela Šuľová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta
Katedra spoločenských vied
Hlavná 89, Košice
michaela.sulova@ku.sk

OD RUTINY K REFLEXI: KRITICKÉ MYŠLENÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI SE SENIORY

From Routine to Reflection: Critical Thinking in Social Work with Seniors

Lenka Vyhlídalová, Jaroslava Pavelková

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na skutečnost, že výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti poskytované seniorům v pobytových sociálních zařízeních bývají realizovány spíše formálně než s ohledem na jejich skutečné potřeby a možnosti. Přístup vychází z podvědomého stereotypu, že lidem na konci života postačí pouze lidský rozměr péče, a není nutné dbát na její odbornou kvalitu. Takové nastavení však vede k podceňování seniorů a k oslabování smyslu činností, které by jinak mohly podporovat jejich důstojnost, soběstačnost a radost ze života. V příspěvku je poukázáno, že kritické myšlení je nástrojem, který pracovníkům v sociální oblasti pomáhá reflektovat účel a kvalitu realizovaných aktivit a odlišovat skutečně přínosné přístupy od pouhé rutiny. Je nezbytné zahrnout rozvoj a využívání kritického myšlení do vzdělávání sociálních pracovníků v rámci přípravy na poskytování sociální práce v přímé péči. Kritické myšlení představuje nejen odbornou, ale také etickou kompetenci, která chrání seniory před formalismem a podporuje jejich plnohodnotné zapojení do života komunity i celé společnosti.

Klíčová slova: *Kritické myšlení. Sociální práce. Senioři. Důstojnost. Etická kompetence.*

Abstract: The article is focused on the fact that educational, training, and activation activities provided to seniors in residential social facilities are often implemented in a rather formal manner rather than with regard to their actual needs and possibilities. This approach is based on the subconscious stereotype that people at the end of their lives only need human care and that it is therefore not necessary to pay attention to its professional quality. However, this approach leads to the underestimation of seniors and weakens the meaning of activities that could otherwise support their dignity, self-sufficiency, and joy of life. In the paper is shown that critical thinking is a tool that helps social workers reflect on the purpose and quality of the activities they carry out and distinguish truly beneficial approaches from mere routine. It is therefore essential to include the development of critical thinking in the training of social workers and direct care workers. Critical thinking is not only a professional skill but also an ethical competence that protects seniors from formalism and supports their full participation in the life of the community and society as a whole.

Keywords: *Critical Thinking. Social Work. Seniors. Dignity. Ethical Competence.*

Úvod

Pojem kritického myšlení se v současné době objevuje především v kontextu mediální gramotnosti a schopnosti orientovat se v informacích dostupných na internetu a sociálních sítích. I když je tato oblast bezpochyby významná, nelze redukovat kritické myšlení pouze na práci s informacemi. Kriticky myslet je nezbytné ve všech sférách lidského života, a to od každodenních rozhodnutí přes profesní praxi až po mezilidské vztahy.

Význam kritického myšlení zdůrazňoval již v roce 1895 Tomáš Garrigue Masaryk (1990), který jej chápal jako schopnost samostatně uvažovat, nenechat se unášet davovými postoji a hledat pravdu v konkrétních životních souvislostech. Masarykův důraz na kritickou reflexi života i společnosti je i dnes inspirativní. Ukazuje, že kritické myšlení není módním pojmem, ale trvalou hodnotou nezbytnou pro formování jednotlivce i celé společnosti.

Kritické myšlení

Kritické myšlení představuje kognitivní dovednost, která umožňuje jednotlivci analyzovat informace, hodnotit jejich věrohodnost, formulovat vlastní úsudky a rozhodovat se na základě racionálního zvažování různých hledisek. Jak ve své práci uvádí Ennis (2011), kritické myšlení je rozumné a reflektivní myšlení zaměřené na rozhodování o tom, čemu věřit a co dělat. Paul a Elder (2013) tvrdí, že kritické myšlení je proces, který vyžaduje systematické kladení otázek, ochotu hledat alternativní vysvětlení a důraz na promýšlení důsledků konkrétních rozhodnutí. Podle Brookfielda (2017) není kritické myšlení pouze intelektuální aktivitou, ale představuje i postoj, který předpokládá otevřenost, ochotu zpochybňovat zažitě normy a schopnost reflektovat vlastní přesvědčení a hodnoty. V praxi to znamená nejen analyzovat konkrétní rozhodnutí nebo situaci, ale také rozpoznat systémové faktory, které rozhodování ovlivňují. Jedná se například o institucionální pravidla, kulturní stereotypy nebo mocenské nerovnosti.

Kritické myšlení v kontextu sociální práce pomáhá překonávat rigidní postupy a nahrazovat je flexibilní, klientsky orientovanou praxí. Rozvoj kritického myšlení tak není jen akademickou ambicí, ale praktickou nutností, která chrání klienty před formalismem a posiluje kvalitu poskytovaných sociálních služeb. V pomáhajících profesích je schopnost kritického myšlení nezbytná zejména proto, že sociální pracovníci často čelí komplexním, nejednoznačným situacím, ve kterých musí propojit odborné znalosti, etické principy i individuální kontext klienta. Z tohoto důvodu je kritické myšlení v sociální práci považováno za jednu ze základních profesních kompetencí.

Mathias (2015) rozlišuje dvě hlavní roviny kritického myšlení. První z nich je **epistemologická rovina**, která se zaměřuje na hodnocení důkazů a faktů. Druhou je **etická rovina**, jež je úzce spojena s hodnotami profese sociální práce.

Epistemologická rovina v praxi představuje schopnost rozlišovat mezi ověřenými informacemi a subjektivními názory, mezi vědecky podloženými metodami a postupy, které vycházejí spíše z tradice nebo zjednodušených představ. Sociální pracovník, který se opírá o epistemologickou dimenzi kritického myšlení, například zvažuje, zda nabízená aktivita či intervence skutečně přináší klientovi prospěch nebo je realizována pouze stereotypně.

Etická rovina klade důraz na to, aby každé přijaté rozhodnutí bylo v souladu se základními principy, jako jsou respekt k důstojnosti klienta, spravedlnost či podpora jeho autonomie. Etické kritické myšlení vede pracovníky v pomáhajících profesích k tomu, aby se neptali pouze, zda daná metoda funguje, ale také jestli je daný postup respektující, spravedlivý a vhodný pro konkrétního člověka v dané situaci. Jak upozorňují Gambrill (2012) a Gray s Webbem (2013), právě spojení epistemologické a etické roviny pomáhá sociálním pracovníkům vyhýbat se rutinnímu uvažování a rozpoznávat rozdíl mezi formalismem a smysluplnou intervencí. V praxi to znamená, že kritické myšlení umožňuje sociálním pracovníkům činit rozhodnutí, která jsou nejen odborně podložená, ale také lidsky citlivá a eticky odůvodnitelná.

V rámci České republiky se problematikou kritického myšlení v sociální práci zabývá například Janebová (2014), která například upozorňuje na riziko formalizace sociální práce a potřebu důsledné reflexe každodenní praxe, zejména ve vztahu k marginalizovaným cílovým sociálním skupinám. Ukazuje, že absence kritického myšlení vede k redukci sociální práce na soubor procedurálních kroků, které sice splňují institucionální požadavky, avšak pro klienty mají jen omezený přínos. To je jeden z důvodů, proč se čím dál častěji zdůrazňuje, že rozvoj kritického myšlení musí být pevně zakotven jak v profesní přípravě studentů, tak v dalším vzdělávání pracovníků praxe.

Podobná diskuse o kritickém myšlení v oblasti sociální práce se jako v České republice rozvíjí i na Slovensku. Patyi (2024a) ve svých učebnicích *Základy vedeckej metódy poznania vo vzťahu k sociálnej práci* a *Fundamentálne smery myslenia vo výskume sociálnych vied* (2024b) zdůrazňuje, že bez schopnosti kriticky reflektovat teoretické koncepty i vlastní praxi se sociální práce stává pouze mechanickým výkonem metodických pokynů. Také Stachoň a Vrťová (2021) ve své monografii *Sociálna kritika a sociálna práca* poukazují na to, že absence kritické reflexe podporuje formalismus a zabraňuje tomu, aby sociální práce naplňovala svůj hodnotový rozměr. Příklady z obou zemí potvrzují, že sociální práce má tendenci k formalismu a orientaci na institucionální pravidla, což bez kritického myšlení omezuje její schopnost pružně reagovat na skutečné potřeby klientů. Tento obecný trend se zvláště výrazně projevuje v oblasti práce se seniory, kde absence kritické reflexe vede k tomu, že se z aktivizačních činností stává spíše formální úkon než nástroj podpory důstojnosti a kvality života. Mathias (2015) zdůrazňuje, že právě kritické myšlení je v sociální práci prostředkem, jak rozlišovat mezi pouhou procedurální činností a skutečně smysluplnou intervencí. Pomáhá pracovníkům klást si otázky typu:

- Pro koho má daná činnost význam?
- Reaguje zvolená aktivita na skutečnou potřebu klienta?
- Jak ovlivňuje kvalitu života seniora a jeho důstojnost?

Díky kritickému myšlení se sociálním pracovníkům daří předcházet tomu, aby se aktivizační činnosti redukovaly na pouhé vyplňování volného času. Naopak mohou být zacíleny na podporu identity, sebeurčení, zájmu a smyslu života klientů. Zároveň je zřejmé, že kritické myšlení plní i významnou ochrannou funkci pro samotné sociální pracovníky, protože jim pomáhá předcházet syndromu vyhoření a pocitu, že jejich práce je pouze mechanickou rutinou. Rozvoj této kompetence by proto měl být systematickou součástí vzdělávání nejen sociálních pracovníků, ale i pracovníků přímé péče, kteří jsou s klienty v každodenním kontaktu a mají přímý vliv na poskytovanou kvalitu jejich života. Praktické nástroje pro podporu kritického myšlení mohou zahrnovat supervizi, reflexivní deníky, práci s kazuistikami či vzdělávací moduly zaměřené na etické a hodnotové aspekty sociální práce. Tyto přístupy v rámci vzdělávání sociálních pracovníků doporučuje v USA Rada pro vzdělávání v sociální práci (CSWE, 2008) a v evropském kontextu Evropská asociace škol sociální práce (EASSW, 1993).

Důsledky absence kritického myšlení v kontextu sociální práce

Absence kritického myšlení v sociální práci s sebou přináší celou řadu negativních důsledků, které mají dopad nejen na samotné klienty, ale i na sociální pracovníky a kvalitu poskytovaných služeb. Mezi nejvýraznější patří infantilizace seniorů, formalismus a mechanické vykazování činností, ztráta důvěry, včetně motivace klientů, profesní vyhoření pracovníků a reprodukce společenských stereotypů.

Jedním z nejvýraznějších důsledků absence kritického myšlení v každodenní praxi je tedy tendence k **infantilizaci seniorů**. Pod tímto pojmem rozumíme situace, kdy jsou klientům nabízeny aktivity, které nereflktují jejich životní zkušenosti ani skutečné potřeby. Typickým příkladem je využívání dětských omalovánek, jednoduchých říkanek nebo činností, které mají za cíl především vyplnit čas, nikoli přinést seniorům hodnotu. Jednat se může i o nevhodné aktivizační činnosti, o které se klient nikdy nezajímal. Infantilizace oslabuje nejen motivaci k aktivní účasti, ale i pocit lidské důstojnosti a sebepojetí seniorů. Jak uvádí Kitwood (1997), lidé s demencí i bez ní potřebují v každodenních činnostech zažívat vlastní hodnotu a potvrzení identity. Činnosti, které tuto potřebu ignorují, vedou často k prohlubování pocitu bezmoci. Infantilizace přitom není jen otázkou správně zvolené aktivity, ale širším problémem spojeným s mocenskou nerovností mezi personálem a klienty.

Janebová (2014) upozorňuje na **formalismus v sociální práci**, který vede k vykazování činností s minimálním reálným přínosem pro klienta. Často činnosti působí navenek odborně, ale jejich obsah zůstává povrchní a klientům nepřináší očekávaný přínos. Obvykle tento přístup vede k postupné demotivaci klientů, kteří se přestávají aktivit účastnit, protože je nevnímají jako smysluplné.

Dalším rizikem je **ztráta důvěry a oslabení vztahu mezi klientem a sociálním pracovníkem**. Pokud pracovníci nejsou schopni kriticky reflektovat přiměřenost svých postupů, klienti mohou nabývat dojmu, že jejich potřeby a zkušenosti nejsou respektovány. U klientů dochází k oslabení pocitu bezpečí a partnerského vztahu, který je přitom pro efektivní sociální práci nezbytný (Kitwood, 1997).

Absence kritického myšlení navíc zatěžuje i samotné sociální pracovníky. Pokud se soustředí především na vykazování formálních aktivit bez skutečné reflexe, postupně dochází k **pocitu rezignace a vyhoření**. Sociální pracovníci i pracovníci přímé péče poté mohou mít dojem, že jejich práce postrádá hlubší smysl, což negativně ovlivňuje jejich profesní identitu i kvalitu každodenní interakce s klienty.

Kontrast formálního přístupu a smysluplné aktivity

Formální přístup v aktivizačních činnostech se vyznačuje tím, že aktivita je sice organizačně naplánována a administrativně vykázána, avšak chybí jí hlubší smysl a přizpůsobení potřebám klientů. Takové aktivity bývají často voleny z důvodu jednoduchosti, časové nenáročnosti nebo omezených materiálních podmínek. Výsledkem je sice uskutečněná činnostní aktivita, ale nikoliv skutečný přínos pro seniory. Jak uvádí Janebová (2014), formalismus v sociální práci vede k tomu, že služby jsou orientovány spíše na proceduru než na klienta, což oslabuje jejich skutečnou hodnotu.

Naopak smysluplná aktivita je vždy ukotvena v životním příběhu, schopnostech a preferencích seniora. Respektuje jeho identitu, podporuje tvořivost, navozuje pocit užitečnosti a má jasný cíl, ať už jde o procvičování kognitivních funkcí, posilování sociálních vazeb nebo o estetické a spirituální prožitky. Kritické myšlení je zde nástrojem, který pomáhá pracovníkům včas rozpoznat rozdíl mezi činností pro vykázání a činností, která skutečně zvyšuje kvalitu života klienta. Brookfield (2017) upozorňuje, že reflexivní pracovník musí být připraven zpochybňovat vlastní zaběhnuté postupy a hledat takové formy práce, které přinášejí seniorům smysl a radost.

Mathias (2015) zdůrazňuje, že právě schopnost hodnotit, zda je zvolená aktivita přiměřená a eticky obhajitelná, odlišuje profesionální sociální práci od pouhého

naplňování programových schémat. Smysluplná aktivita tedy není jen vyplněním volného času, ale prostředkem podpory důstojnosti, autonomie a sebeurčení seniorů.

Příklad dobré praxe

Pozitivním příkladem může být například projekt Adventní kalendář, který vzniká v rámci časopisu Zábava pro všechny autorkou příspěvku Lenkou Vyhlídalovou. Místo univerzálních úkolů na procvičování kognitivních funkcí nabízí seniorům denně nové úkoly a hry, které jsou tematicky propojené s obdobím Adventu a přizpůsobené jejich schopnostem i zájmům. Projekt vznikl z reflexe reálných potřeb cílové skupiny. Senioři v rámci trénování kognitivních funkcí oceňují především pestrost nabízených úkolů, možnost volby obtížnosti a pocit zapojení do širší komunity.

Na rozdíl od běžného tréninku paměti, který často spočívá v opakování standardizovaných cvičení a úkolů bez širšího kontextu, nabízí Adventní kalendář **propojení s reminiscencí a symbolikou adventního období**. Jednotlivé úkoly vycházejí z tradic, vzpomínek či kulturních souvislostí, které seniorům umožňují aktivovat dlouhodobou paměť a sdílet své životní zkušenosti. Tento přístup posiluje nejen kognitivní funkce, ale také identitu a pocit sounáležitosti jedince s komunitou. Adventní kalendář se tak stává nejen prostředkem procvičování paměti, ale i **nástrojem podpory sociálních vazeb a vytváření pozitivní atmosféry**. Ukazuje, že i běžná aktivita může mít pro cílovou skupinu význam, pokud je promyšlena s ohledem na potřeby, identitu a důstojnost klientů.

Doporučení pro praxi

Systematická reflexe v každodenní sociální praxi nestačí jen vykazovat činnosti, ale je nutné se ptát, zda konkrétní činnost skutečně odpovídala fyzickým a mentálním potřebám a důstojnosti klienta. Vytváření prostoru pro pravidelnou reflexi a sdílení zkušeností by mělo být součástí organizační kultury každého sociálního zařízení.

Propojení aktivit s hodnotami profese znamená, že každá činnost musí být posuzována nejen podle organizační jednoduchosti, ale především podle toho, zda podporuje identitu, autonomii a lidskou důstojnost klienta. Tento etický rozměr je klíčovým ukazatelem kvality poskytovaných sociálních služeb v rámci sociálního zařízení.

Podpora mezigeneračních a komunitních projektů ukazuje, jak lze překročit hranice formalismu a vytvořit sociální prostředí, které obohacuje seniory, posiluje jejich společenskou roli a současně podporuje soudržnost celé komunity.

Závěr

Kritické myšlení je v sociální práci nezastupitelnou kompetencí, která umožňuje sociálním pracovníkům rozlišovat mezi pouhým formálním naplněním programu a skutečně smysluplnou intervencí. V praxi pobytových zařízení pro seniory se absence kritického myšlení projevuje zejména infantilizací klientů, formalismem a ztrátou důvěry mezi klientem a personálem. Naopak tam, kde pracovníci dokážou reflektovat účel a přínos svých výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činností, se z aktivit stává prostředek podpory identity, důstojnosti a radosti ze života.

Zkušenosti z českého i slovenského prostředí ukazují, že bez systematického rozvoje kritického myšlení hrozí redukce sociální práce na soubor procedurálních

kroků. Proto je nezbytné, aby vzdělávací instituce, zaměstnavatelé i samotní sociální pracovníci věnovali této kompetenci trvalou pozornost. Kritické myšlení není pouhou akademickou disciplínou, ale praktickým a etickým nástrojem, který chrání klienty před formalismem a sociální pracovníky před vyhořením. Především však přispívá k tomu, aby sociální práce naplňovala svůj základní smysl, kterým je podporovat důstojný a plnohodnotný život člověka.

Seznam použité literatury

BROOKFIELD, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. 304 pp. ISBN 978-1119049708.

GAMBRILL, E. *Critical Thinking in Clinical Practice: Improving the Quality of Judgments and Decisions*. Hoboken: Wiley, 2012. 672 pp. ISBN **978-0-470-90438-1**.

GRAY, M. & WEBB, S. A. *Social Work Theories and Methods*. London: SAGE, 2013. 304 pp. ISBN 978-1-4462-0859-5.

JANEBOVÁ, R. *Reflexe praxe sociální práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 120 s. **ISBN** 978-80-7435-374-1.

KITWOOD, T. *Dementia Reconsidered: The Person Comes First*. Buckingham: Open University Press, 1997. 160 pp. ISBN 978-0335198559.

MASARYK, T. G. *Naše nynější krize*. Praha: Academia, 1895/1990. ISBN 978-80-205-0061-8.

MATHIAS, J. *Reflective Practice in Social Work*. Exeter: Learning Matters, 2015. 170 pp. ISBN sine.

PATYI, P. *Základy vedeckej metódy poznania vo vzťahu k sociálnej práci*. Nitra: UKF, 2024a. 108 s. ISBN 978-80-568-0646-3.

PATYI, P. *Fundamentálne smery myslenia vo výskume sociálnych vied*. Nitra: UKF, 2024b. 158 s. ISBN 978-80-568-0643-2.

PAUL, R. & Elder, L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. London: Pearson, 2013. 459 pp. ISBN 978-0133115284.

STACHOŇ, M. & VRŤOVÁ, J. *Sociálna kritika a sociálna práca*. Trnava: Trnavská univerzita, 2021. 143 s. ISBN 978-80-557-1929-0.

Internetové zdroje

CSWE. *Educational Policy and Accreditation Standards*. Council on Social Work Education. [online]. [cit. 2025-9-17]. Dostupné na internete: <<http://www.EducationalPolicyandAccreditationStandards>>.

ENNIS, R. H. *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. [online]. [cit. 2025-9-17]. Dostupné na internete: <https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robertennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf>.

Kontakt na autorky

Ing. Mgr. Lenka Vyhliďalov 
Univerzity Palackého v Olomouci
Cyrilometod jsk  teologick  fakulta
Institut sociálního zdraví
Univerzitní 244/22
799 00 Olomouc
 esk  republika
E-mail: lenkavyhlidalova@seznam.cz
Tel. kontakt: + 420 737 182 091

prof. RNDr. Jaroslava Pavelková, CSc.
Univerzity Palackého v Olomouci
Cyrilometod jsk  teologick  fakulta
Institut sociálního zdraví
Univerzitn  244/22
799 00 Olomouc
Česká republika
E-mail: jaryk@post.cz
Tel. kontakt: + 420 775 154 755

ZÁVER

Lýdia Lešková

Cieľom konferencie, ktorej výsledkom je tento zborník, bolo poukázať na kritické myslenie a jeho význam v sociálnej práci ale i v iných príbuzných odboroch, ktoré priamo, alebo nepriamo majú vplyv na sociálnu prácu ale iné profesie. Zborník predkladá dvadsať príspevkov, ktoré sú zamerané na kritické myslenie z rôznych uhlov pohľadu z teoretickej roviny, ako aj z roviny aplikačnej praxe sociálnej práce, ale i iných pomáhajúcich profesií. Príspevky ponúkajú pohľady na kritické myslenie z viacerých perspektív, čím otvárajú priestor na širšiu odbornú diskusiu.

Prvý príspevok s názvom *„Participácia, percepcia a pravda. Kritická analýza výskumu klimatických dôsledkov“* a rozsahom 0,63 AH, ktorého autorkou je Gizela Brutovská sa zameriava na kritickú analýzu sociálnych a zdravotných dôsledkov klimatickej zmeny na lokálnej úrovni v kontexte výskumu realizovaného v povodí rieky Roňava. Autorkiným cieľom bolo preskúmať tri kľúčové sociologické dimenzie – percepciu klimatického rizika, participáciu obyvateľov na adaptácii a sociálnu pravdu o rozsahu a systémovom charaktere problému.

Druhý príspevok s názvom *„Kritické myslenie, sila argumentu a post-truth situácia“* a rozsahom 0,89 AH, ktorého autorkou je Zuzana Budayová, sa zameriava na teoretické vymedzenie kritického myslenia ako kognitívnej a hodnotovej kompetencie umožňujúcej analyzovať, hodnotiť a formulovať racionálne závery na základe dôkazov. Autorka sa venuje popísaniu problematiky post-truth situácie keď pri vytváraní predstavy o realite prevládajú emócie pred overenými faktami, čo vedie k potrebe využívania kritického myslenia.

Tretí príspevok s názvom *„Podpora a rozvoj kritického myslenia“* a rozsahom 0,79 AH, ktorého autormi sú Stanislava Hunyadiová a Stanislav Hunyadi, sa zameriava na analýzu súčasného stavu možností prostredníctvom predstavenia techník kritického myslenia vo vzdelávacom systéme. Autori poukazujú aj na možnosti jeho ďalšieho rozvoja a uplatnenia v praxi prostredníctvom indikátorov posudzovania úrovne kritického myslenia.

Štvrtý príspevok s názvom *„Význam hodnotového rebríčka pre kritické myslenie“* a rozsahom 0,93 AH, ktorého autorom je Juraj Jurica, sa zameriava na definovanie dôležitosti prirodzeného zákona a nadčasovej skutočnej právnej normy, ktorých dodržiavanie je *conditio sine qua non* akéhokoľvek prejavu nie len kvality časného ľudského života, ale aj večnej pravdy.

Piaty príspevok s názvom *„Neviditeľné rozhodnutia: Kritické myslenie pri posudzovaní ľudí s ŤZP“* a rozsahom 0,48 AH, ktorého autorkami sú Simona Jurov a Barbara Kapraľová, sa zameriava na význam kritického myslenia v procese analyzovania a hodnotenia žiadostí osôb s ťažkým zdravotným postihnutím, najmä pri hľadaní rovnováhy medzi zákonnými rámcami a individuálnym prístupom ku klientovi pri rešpektovaní legislatívnych rámcov.

Šiesty príspevok s názvom *„Kritické myšlení a sociální práce v oblasti reedukace a resocializace chlapců a dívek z prostředí ústavní či ochranné výchovy“* a rozsahom 0,50 AH, ktorého autormi sú Vladimír Korek, Jaromír Sloboda, František Kratochvíl sa zameriava na význam rozvoja kritického a tvorivého myslenia u dospievajúcich v ústavnej starostlivosti, ktoré je kľúčovým faktorom úspešnej resocializácie mladých dospievajúcich jedincov.

Siedmy príspevok s názvom *„Analysis of the Synergistic Potential of Critical and Creative Thinking in Educational Paradigms“* a rozsahom 0,91 AH, ktorého autormi sú Ernest Kováč a Oto Múčka sa zameriava na synergický potenciál kritického a kreatívneho myslenia. Analýza je založená na teoretických modeloch a praktických

príkladoch z pedagogickej praxe demonštrujúcich ako kritická reflexia môže zdokonaľovať kreatívne nápady a ako kreatívne hľadanie alternatívnych riešení obohacuje proces kritického hodnotenia.

Ôsmy príspevok s názvom *„Analyse der Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsfaktoren, emotionaler Dissonanz und Entscheidungsparalyse im Kontext der Berufswahl mit Schwerpunkt auf der intervenierenden Rolle des kritischen Denkens“* a rozsahom 1,47 AH, ktorého autormi sú Ernest Kováč a Ervín Weiss, sa zameriava na analyzovanie toho, ako kritické myslenie pôsobí ako intervenčný faktor, ktorý môže zmierniť alebo prekonať dysfunkčné rozhodovacie procesy. Prezentovaný výskum sa zameriava na identifikáciu špecifických kognitívnych a emocionálnych bariér, ktoré bránia jednotlivcom v prijímaní efektívnych kariérnych rozhodnutí.

Deviaty príspevok s názvom *„Kritické myšlení při uzavírání smluv: Prevence právních rizik v každodenním životě“* a rozsahom 0,61 AH, ktorého autorom je Michal Krajčírovič, sa zameriava na kritické myslenie, ktoré zohráva kľúčovú úlohu pri posudzovaní rizík, vyhodnocovaní nezrozumiteľných alebo nevyvážených ustanovení a pri rozhodovaní o tom, či zmluvu uzavrieť, odmietnuť, alebo vyjednať jej zmenu. Príspevok analyzuje základné schopnosti, ktoré by mal mať kriticky uvažujúci jednotlivec pri čítaní a posudzovaní zmlúv.

Desiaty príspevok s názvom *„Problém abstraktivního absorbování v koncipování schopnosti kritického myšlení studentami, při získávání vědomostí“* a rozsahom 0,37 AH, ktorého autorom je Marek L'ach, sa zameriava na popísanie abstraktívneho myslenia pri absorbovaní odovzdaných informatívnych vedomostí študentami sociálnej práce a humanitných vied. Približuje problematiku ťažkostí pri pretváraní z úrovne prednášania vedomostí do úrovne ich osvojenia a pochopenia.

Jedenásty príspevok s názvom *„Kritické myšlení studentů odboru sociální práce v kontexte dimenzií analýza a posudzovanie“* a rozsahom 0,71 AH, ktorého autorkami sú Lýdia Lešková a Katarína Mičková, sa zameriava na prepojenie kritického myslenia s takými dimenziami, ako je analýza a posudzovanie. Autorky prezentujú parciálne výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, ako respondenti – vysokoškolskí študenti v študijnom odbore sociálna práca využívajú kritické myslenie v procese štúdia sociálnej práce, aký význam prikladajú analýze predkladanej matérie a ako k nej pristupujú pri jej posudzovaní.

Dvanásty príspevok s názvom *„Kritické myšlení studentů odboru sociální práce v kontexte dimenzií porozumenie a ukotvenie“* a rozsahom 0,69 AH, ktorého autorkami sú Katarína Mičková, Lýdia Lešková a Nikoleta Siváková, sa zameriava na prepojenie kritického myslenia s takými dimenziami, ako je porozumenie a ukotvenie. Autorky prezentujú parciálne výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, ako respondenti využívajú kritické myslenie. Zároveň poukazujú na potrebu teórie porozumieť, vnímať jej obsah a kontext nielen v sociálnej práci ale aj v presahu na iné vedné disciplíny.

Trinásty príspevok s názvom *„Kritické myšlení ako nástroj pro tvorivost': Podpora zvedavosti a originálního myšlení na školách“* a rozsahom 1,21 AH, ktorého autorkou je Denisa Morongová, sa zameriava na vzájomný vzťah medzi kritickým myslením – kognitívnou zručnosťou na analýzu dôkazov – a tvorivosťou, zdôrazňujúc, že kritické myslenie slúži ako esenciálny mechanizmus na hodnotenie a zhodnocovanie originálnych nápadov.

Štrnásty príspevok s názvom *„Critical Thinking Pedagogy: Contemporary Challenges and Didactic Innovations“* a rozsahom 0,96 AH, ktorého autorom je Albert Oláh, sa zameriava na problematiku kritického myslenia ako kľúčovú kompetenciu v súčasnej pedagogike. Autor osobitnú pozornosť sa venuje metódam, ktoré podporujú dialóg, reflexiu a aplikáciu učenia na problémy reálneho sveta, vrátane modelu E-U-R a integrácie digitálnych technológií.

Pätnästy príspevok s názvom „*Příprava studentů do praxe se zaměřením na kritické myšlení*“ a rozsahom 0,60 AH, ktorého autormi sú Jaromír Sloboda, Vladimír Korek a František Kratochvíl, sa zameriava na význam rozvoja rýchlo sa meniaceho pracovného trhu a rastúcich nárokov na kompetencie absolventov škôl sa dôraz na rozvoj kritického myslenia stáva kľúčovým prvkom prípravy študentov na prax.

Šestnásty príspevok s názvom „*Schopnosti a zručnosti kriticky myslícího manažera – případová studie*“ a rozsahom 1,14 AH, ktorého autorkou je Markéta Šimková, sa zameriava na analyzovanie prípadovej štúdiu riaditeľky vysokej školy, ktorá v období rozsiahlej reorganizácie čelila celej rade dilem. Analýza ukazuje, že kľúčovým nástrojom zvládania týchto situácií sa stáva kritické myslenie, opreté o medzinárodne uznávanú koncepciu Delphi projektu. Štúdia prináša i odporúčania pre ďalší rozvoj kritického myslenia v manažérskej praxi.

Sedemnásty príspevok s názvom „*Podpora a rozvoj kritického myšlení u studentů vysokých škol*“ a rozsahom 0,74 AH, ktorého autorom je Václav Šimek, sa zameriava na základné prístupy k definícii a rozvoju kritického myslenia a vyzdvihuje ich špecifickú relevanciu pre odbornú prípravu študentov zameraných na psychológiu a vnútornú bezpečnosť, analyzuje konkrétne didaktické metódy, inštitucionálne rámce a skúsenosti študentov i vyučujúcich a zároveň formuluje návrhy, ako posilniť systematickú podporu kritického myslenia prostredníctvom interaktívnych metód.

Osemnásty príspevok s názvom „*Kritické myšlení cez objektiv fotoaparátu*“ a rozsahom 1,05 AH, ktorého autorkami sú Katarína Šiňanská a Lucia Tóthová, sa zameriava pre prezentovanie metódy PhotoVoice - vizuálneho nástroja ako *inovatívnej metódy advokácie sociálnych potrieb ľudí. Autorky prezentujú parciálne výsledky z realizovaného výskumu a realizovaného s ľuďmi so zdravotným znevýhodnením a demonštruje prostredníctvom fotografií, ako PhotoVoice prispieva k rozvoju kritického myslenia na troch úrovniach, a to u klientov, u výskumníkov a na úrovni spoločnosti.*

Devätnásty príspevok s názvom „*Metódy zamerané na rozvoj kritického myslenia*“ a rozsahom 0,52 AH, ktorého autorkou je Michaela Šul'ová sa zameriava na definovanie základných pojmov v kontexte kritického myslenia a kriticky mysliaceho človeka. Taktiež prezentuje vybrané metódy, ktoré môžu podporiť rozvoj kritického myslenia – analýza, syntéza, komparácia, brainstorming, snowballing, hranie rolí, cinquain, akrostich, INSERT, prípadové štúdie, práca s textom, kolo argumentov a právne dilemy.

Dvadsiaty príspevok s názvom „*Od rutiny k reflexi: kritické myšlení v sociální práci se seniory*“ a rozsahom 0,54 AH, ktorého autorkami sú Lenka Vyhlídalová, Jaroslava Pavelková, sa zameriava na výchovné, vzdelávacie a aktivizačné činnosti poskytované seniorom v pobytových sociálnych zariadeniach, ktoré bývajú realizované skôr formálne než s ohľadom na ich skutočné potreby a možnosti. Autorky poukazujú aj na to, že kritické myslenie predstavuje nielen odbornú, ale aj etickú kompetenciu, ktorá chráni seniorov pred formalizmom a podporuje ich plnohodnotné zapojenie do života komunity i celej spoločnosti.

vedúca riešiteľského kolektívu projektu KEGA

Editorky:
doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.
Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Teologická fakulta Košice, Katolícka univerzita v Ružomberku

Kritické myslenie – výzva súčasnej sociálnej práce

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

Počet strán: 233
Počet AH: 16,43

Pre Teologickú fakultu Košice, KU v Ružomberku vydalo:

Vydavateľstvo: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku
Miesto vydania: Ružomberok
Rok vydania: 2025
Vydanie: prvé

Forma: online

ISBN 978 – 80 – 561 – 1197 – 0
EAN 9788056111970

Zborník ponúka rozpracovanie témy kritického myslenia z rôznych uhlov pohľadu. Po obsahovej stránke sú príspevky spracované na kvalitnej vedeckej úrovni pri rešpektovaní súčasného stavu poznania.

doc. PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.,
Prešovská univerzita Prešov Pravoslávna bohoslovecká fakulta

Vedecké príspevky v zborníku prezentujú rozpracovanie širokého diapazónu témy kritického myslenia z rôznych uhlov pohľadu. Príspevky sú spracované na kvalitnej úrovni pri rešpektovaní súčasného stavu lege artis. Odporúčam zborník publikovať, nakoľko ponúka vedecké spracovanie témy kritického myslenia pre vedeckú obec ako i odbornú verejnosť.

PhDr. Katarína Minarovičová, PhD., univ. doc.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva



ISBN 978 – 80 – 561 – 1197 – 0
EAN 9788056111970