

The base of teacher's professionalisation is the competence training of teachers within the frame of practical professional training, which requires considerable attention within the frame of pre-graduate study. Therefore an important role of the Faculties of teaching is the competence development of students of the teaching profession, it means the future teachers. The competences are developed within the preparation of teaching profession, which is of a theoretical and practical character. Practical preparation is realized within the pedagogical practice of students of the teaching profession as a preparation for teaching and everyday life of the school through the practical training that is realized in the universities conditions and in the conditions of training schools. In co-operation with university teachers and individual training teachers the training schools are the co-creator of the concept of pedagogical practice and therefore also of the competence training of students of the teaching profession. Authors have decided to map the level of competences of students of the teaching profession and they present in the contribution the results of research oriented on the opinions of training teachers on the level of professional-subject competences of students of the teaching profession at Pavol Jozef Šafárik University. The results of research pointed out to necessary to develop professional-subject competences of students of the teaching profession, that these competences show to the maximum extent during the using scientific knowledge from the science of the relevant subject and scientific knowledge of related science, which are necessity in pedagogical practice.

Key words: student of the teaching profession, competences, professional-subject competences, pedagogical practice, training teacher.

UDC 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-64-67

doc. Paed Dr. Petrasová Alica, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská Republika

SPÔSOBILOSŤ KRITICKY MYSLIEŤ AKO DETERMINANT TRANSFORMÁCIE SYSTÉMU VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Učítelia, ako absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia, majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Získať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a vedieť ich efektívne transformovať pre didaktické účely, disponovať schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov minorít.

Kľúčové slová: kritické myslenie, reflexia, súvislá výučbová prax, individualizácia a diferenciácia vyučovania.

Stanovenie problému. Tak ako v iných krajinách, i v Slovenskej republike «vstúpilo» kritické myslenie do dokumentov štátnej vzdelávacej politiky – do príslušných vzdelávacích programov a projektov, učebných osnov a učebníc. Pre školy a učiteľov tak vyvstala úloha: realizovať kritické myslenie v školskej praxi. Z teoretického hľadiska určite oprávnená požiadavka, z pohľadu praxe nie jednoduchá záležitosť.

Schopnosť kriticky myslieť sa vo všeobecnosti považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. Americkí bádatelia M. Scriven a R. Paul (1993) konštatujú, že kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorého základom je pojmové uchopenie (konceptualizácia), analýza, syntéza a vyhodnotenie informácií. Spomínaní autori vytvorili v Kalifornii (USA) inštitút, ktorý sa venuje popisu a výučbe rozličných aspektov kritického myslenia. Ponúkame ich prehľad s cieľom vytvorenia si lepšej predstavy o komplexnosti operácií kritického myslenia. Uvažovanie (usudzovanie) zahŕňa štyri aspekty: prvky, rysy, štandardy a schopnosti. Podľa autorov, každé kritické myslenie alebo uvažovanie zahŕňa určitý počet týchto prvkov: cieľ, problém, referenčný rámec alebo hľadisko, informácie, kľúčové pojmy, premisy, inferencie vyvodenia a dôsledky. Hlavnými rysmi kritického myslenia sú: pokora, statočnosť, zodpovednosť, disciplína, vcítenie sa, zvedavosť, vytrvalosť, integrita a nezávislosť ducha (jedinec neuznáva žiadnu vyššiu autoritu než samého seba a nestavia žiadnu hodnotu vyššie než svoj vlastný úsudok). Kvalitu úsudku spoznáme, ak je logický, úplný, jasný, presný, špecifický, plauzibilný (pravdepodobný, prijateľný), konzistentný, hlboký, široký, adekvátny, správny, vhodný a významný.

Súčasný vymedzenie pojmu kritického myslenia z kognitívneho hľadiska popisujú aj slovenskí autori napr.: Strženeč (2010), Ruisel (2008) a Ruisel, Ruiselová (2011). Podľa nich zasahuje obsah kritického myslenia do oblastí, akými sú: vedecké myslenie, formálna a neformálna logika, pravdepodobnostné myslenie, hodnotenie kvality informácií, generovanie a výber alternatív a cieľov a analyzovanie argumentov umožňujúcich vytvárať adekvátne závery.

Podľa Tureka (2003) by kvalitný argument mal obsahovať tvrdenie (hlavnú myšlienku), zdôvodnenie tvrdenia a dôkazy na podporu jednotlivých tvrdení. Práve v schopnosti argumentácie môžeme nájsť prepojenie medzi filozofickým a kognitívnym prístupom ku kritickému

mysleniu. Nedostatok schopností odôvodniť vlastné postoje a správanie, či slabé využívanie a overovanie nadobudnutých znalostí pri riešení životných problémov znižuje význam samotných informácií a poznatkov.

O kritickom myslení uvažovať aj ako o multidimenzionálnom konštrukte. Kritické myslenie vyžaduje kognitívne schopnosti, ale zároveň aj dispozície, odrážajúce vlastnosti ideálneho kritického mysliteľa – teda postoje ku vyhľadávaniu informácií, flexibilitu, zvedavosť, potrebu byť dostatočne informovaný, či otvorenosť k poznávaniu problému z viacerých hľadísk. K týmto zložkám pridávajú aj schopnosť transferu a metakognície.

Kritické myslenie zaraďujeme (spolu so spôsobilosťou riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi kľúčové kompetencie učiteľa. Kritické myslenie znamená posúdiť nové informácie, tvoriť úsudky, posudzovať význam informácií pre svoje potreby a pre reálne potreby spoločnosti. Ľudia neschopní kritického uvažovania na často zaraďujú do zástupu fundamentalistov a podliehajú rozličným ideológiám. Nevedia správne posudzovať vzťahy, súvislosti, nedokážu prijať, že každý človek môže mať na určitú situáciu iný názor. Takýto jedinci predstavujú nebezpečenstvo pre demokraciu. Deštruktívne správanie alebo politický fundamentalizmus sa k slovu hlása aj vtedy, keď ľudia uprednostňujú „tunelové videnie“, zameriavajú sa len na výsek reality, až nakoniec nie sú schopní vnímať celok, ktorý by naopak vnímať mali. K rozvoju násilia a fundamentalizmu s najväčšou pravdepodobnosťou prispieva neadekvátny školský systém, pre ktorý je typické nedostatočné vedenie ku kritickému mysleniu. Keď podporujeme a rozvíjame kritické myslenie, posilňujeme tým životy jednotlivcov a investujeme do spoločnej budúcnosti.

Predstavy vzdelávacej politiky (štátu) o cieľoch výchovy a vzdelávania, v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia žiakov a študentov, sú formulované vo všeobecnej rovine, takže sú často interpretované rôznymi spôsobmi. Sú aj ďalšie dôvody, ktoré brzdia zavádzanie kritického myslenia do školskej praxe: odlišné názory na účelnosť a fungovanie existujúcich koncepcií (často bez hľadania styčných bodov s tradíciou), absencia širšej odbornej a verejnej diskusie, nedostatočné prepojenie vedy, výskumu a edukačnej praxe, strácanie potenciálu odborníkov uchopiť túto oblasť v potrebnej hĺbke a

komplexnosti, zlyhávanie prípravy i ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a pod. Problematike kritického myslenia sa uskutocňuje v zahraničí bohatý empirický výskum.

Výskumná činnosť v tejto oblasti je na Slovensku, žiaľ, realizovaná iba vo veľmi malom rozsahu (pozri Kosturková, 2013, 2014, 2017). Ojedinelými zmienkami o nedostatkoch kritického myslenia jednotlivých skupín respondentov sú medzinárodne testové previerky a parciálne výsledky realizovaných výskumov u vysokoškolákov. Väčšina vedeckého bádania a publikácií sa venuje teoretickej analýze danej problematiky, často však aplikácie konkrétneho riešenia v edukačnej praxi. Bez rozsiahlej, objektívnej a spoľahlivej reflexie však nemôže slovenské školstvo zvýšiť kvalitu edukácie a nastúpiť cestu k inkluzívnemu vzdelávaniu.

Schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. Ukazuje sa, a to nielen vo vzťahu k skupine žiakov so špecifickými potrebami, že je potrebný zásadný obrat v cieľoch, prostriedkoch a procesoch činnosti učiteľov smerom od ich vnímania ako popularizátorov vedy k odborníkom na komplexný sociálny a personálny rozvoj žiaka.

Jedným z hlavných výstupov školského vzdelávania je dosiahnuť, aby sa žiaci stali mysliacimi individuami, ktoré budú prispievať k riešeniu problémov spoločnosti a vytvárať hodnoty. Myslenie je najvyššou formou poznávania a je zložené z množstva myšlienkových operácií, je podmienené sociálne a kultúrne, úzko súvisí s jazykom a rečou. Z pedagogického hľadiska sa rozvoj myslenia, hlavne kritického, považuje za prioritu školskej edukácie. Spoločnosť by teda mala prostredníctvom školy, ako spoločenskej inštitúcie, posilňovať mieru tejto zodpovednosti. Škola si nemôže dovoliť zaujať pozíciu „mŕtveho chrobáka“ a vytvárať len ilúziu uskutočňovania reformy. Práve naopak, má prijať ponúkané výzvy a prispievať k zmenám, ktoré sú s reformou školy spojené.

Učitelia pre primárne vzdelávanie ako absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Vedia preukázať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a efektívne ju transformovať pre didaktické účely, disponujú schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov kultúrne hendikepovaných minorít. V neposlednom rade majú naplňať požiadavku Štátneho vzdelávacieho programu a zabezpečiť, aby edukačná činnosť bola zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál.

Cieľom tejto štúdie je prezentovať spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant transformácie systému výchovy a vzdelávania.

Prezentácia hlavného materiálu. Reforma regionálneho školstva závisí od kvality jeho učiteľov, ktorých pripravujú vysoké školy. Výstupové kvality absolventa štúdia sú nevyhnutne spojené so zmenami kvality jeho prípravy. Od študentov, ako budúci učiteľov primárneho vzdelávania, sa očakáva vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Systematické zdôrazňovanie a vedenie ku kritickému mysleniu v školskej praxi by pomohlo študentom uvedomiť si požiadavky a potreby súčasnej spoločnosti. Je preto potrebné, aby si už počas štúdia uvedomovali, že v súčasnosti sa pri organizácii výučbových aktivít nemôže rátat s rovnakými vývinovými potenciálmi u všetkých žiakov, s ktorými pedagóg pracuje a nie je možné uplatňovať jednotné a univerzálne obsahy a postupy v akejkoľvek situácii učenia sa u všetkých žiakov rovnako. Je žiaduce, aby sa zamýšľali sa nad tým, aký obsah učiva sa bude vo výučbe žiakov sprostredkovať a aké sú na to jeho vývinové predpoklady. Do popredia vystupuje požiadavka dôležitosti akceptácie individualizovaného plánu vývinu u niektorých jedincov a ich individualizovaných podporných aktivít.

Priamym zdrojom a prostriedkom poznania študentov pedagogických fakúlt je ich pedagogická prax. Preto má byť konštruovaná tak, aby ich viedla učiť sa zo svojich praktických skúseností prostredníctvom ich vedomej sebareflexie. Pedagogická prax výučbová súvislá je vyústením teoretickej i praktickej prípravy študenta a - nadväzuje na výučbovú prax v troch predchádzajúcich semestroch štúdia. Študent druhého ročníka magisterského štúdia pôsobí 5 týždňov súvisle v edukačnom prostredí jednej triedy, kontinuálne vyučuje vo všetkých predmetoch. Má možnosť komplexného poznania činností základnej školy, fungovania školskej triedy, práce učiteľa a príležitosti pre uplatnenie v štúdiu nadobudnutých, vedomostí a zručností pri riešení autentických edukačných situácií. Študenti sa učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane mimovyučovacích aktivít s následnou metodickou a odbornou analýzou, spätnou väzbou od cvičného učiteľa, odborového didaktika a reflexiou vlastných didaktických zručností a pedagogických spôsobilostí. Uvedená pedagogická prax tak smeruje ku komplexnému rozvíjaniu učiteľských kompetencií a študenti získavajú skúsenosti s výučbou v celkovom kontexte fungovania triedy a školy s následným overovaním si svojej učiteľskej spôsobilosti (Kosová a kol., 2015).

Súvislá výučbová prax vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že okrem iného, umožní študentom:

- Samostatne súvisle realizovať výučbu v jednej triede, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, vyučovacie koncepcie, prostriedky a pomôcky optimálne a efektívne pre daný stupeň vzdelávania.

- Rozpoznávať rozmanité potreby žiakov, akceptovať prejavy ich individuality v rámci školskej triedy, identifikovať osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikovať prvky diferenciácie vo vyučovaní, prostriedky pedagogickej diagnostiky v procese vlastného učenia.

- Uvedomovanie si, analýzu, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecnenie vlastných pedagogických skúseností a poznatkov v konfrontácii so spätnou väzbou od cvičných učiteľov a odborových didaktikov a získať tak objektívny sebaobraz.

Reflexívny charakter súvislej výučbovej praxe vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že umožní:

- odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť a inovovať pedagogické názory;

- zlepšovať svoje učiteľské schopnosti zamerané na schopnosť vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov a diferencovať výučbu podľa ich vzdelávacích potrieb;

- pochopiť koncept komplexného sociálneho a personálneho rozvoja žiaka;

- overenie si svojho potenciálu pre výkon učiteľskej profesie.

Univerzitný obsah a procesy učiteľského vzdelávania predpokladá, že študenti rozvíjajú svoje spôsobilosti prostredníctvom intelektuálnej práce, ktorá sa podobá vedeckému poznávaniu v oblasti pedagogického myslenia. Výsledkom je spôsobilosť študenta kriticky myslieť. Žiaľ, uskutočnené analýzy výsledkov medzinárodných meraní PISA (2003 – 2015) a PIIAC (2015) poukazujú na závažné zistenie, že vyššie kognitívne funkcie, najmä samostatné, hodnotiace a kritické myslenie nie je v našich školských podmienkach dostatočne rozvíjané. Tento deficit si stredoškólači prinášajú aj na vysoké školy. Sme toho názoru, že ak sledovaná premenná nie je u žiakov rozvíjaná v podmienkach ZŠ a SŠ, nebudú vedieť kriticky myslieť ani ako vysokoškólači, ani ako individua zaradené do spoločenského života. Kosturková (2013, 2014, 2017) vidí ako hlavnú príčinu tohto neuspokojivého stavu v uprednostňovaní encyklopedických vedomostí pred kritickým myslením v edukácii. Schopnosť kriticky myslieť považuje za kľúčovú kompetenciu 21. storočia a preto odporúča posilniť celoživotné vzdelávanie pedagógov v tomto smere.

Medzinárodný výskum PIIAC zisťuje predovšetkým to, ako sú občania jednotlivých krajín pripravení reagovať na nové výzvy

vedomostnej spoločnosti. Bezprostredné meranie zručností respondentov v dospelom veku prináša neporovnateľne viac výhod oproti predchádzajúcim pokusom merať gramotnosť dospelých na základe ich kvalifikácií. Diplom či certifikát o dosiahnutom vzdelaní nevypovedá dostatočne o skutočnom potenciáli respondenta, nehovoriac o dokladoch a vysvedčeníach získaných pred mnohými rokmi. PIAAC pomôže najmä lepšie pochopiť efektivitu vzdelávacích systémov pri rozvoji základných kognitívnych a pracovných zručností. PIAAC je ambiciózný program, ktorý nielen mapuje kompetencie, ale pokúša sa aj zhodnotiť, ako súvisia zručnosti so spoločensko-ekonomickým úspechom jednotlivcov či jednotlivých krajín. Výskum tiež prináša informácie o tom, do akej miery sú systémy vzdelávania úspešné v sprostredkovaní potrebných kompetencií a ako je možné zvýšiť efektivnosť vzdelávacích politík.

Z tohto dôvodu, sa tím pedagógov (A. Petrasová, A. Doušková, E. Novotná a J. Kačmárová) rozhodli zistiť stav úrovne kritického myslenia u študentov magisterského štúdia odboru Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a analyzovať, do akej miery má táto ich spôsobilosť priamy vplyv na realizáciu a reflexiu aplikácie individualizovanej a diferencovanej výučby na súvislej výučbovej pedagogickej praxi. Sekundárnym cieľom projektu je vniesť inovačné prvky do vzdelávacej praxe študentov učiteľstva s cieľom zvyšovať potenciál kritického myslenia a jeho využitia pri analýze pedagogického pôsobenia v školskej triede.

Prezentujeme návrh postupov, prostriedkov a nástrojov na pozorovanie, analýzu a hodnotenie kvality činnosti študenta v skúmanej oblasti:

- Identifikovať a analyzovať úroveň kritického myslenia u študentov magisterského štúdia v odbore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (testovanie kritického myslenia/ Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia).

- Vytvoriť prostriedky pedagogickej reflexie a sebareflexie uplatňovania individualizovanej a diferencovanej výučby na súvislej výučbovej pedagogickej praxi (tvorba štandardov pre študentov).

- Vypracovať merací nástroj na overovanie (pozorovanie, analyzovanie a hodnotenie) úrovne dosahovania štandardov (tvorba záznamového hárku na pozorovanie).

- Oboznámiť študentov so štandardami a postupom pri posudzovaní a vyhodnocovaní záznamového hárku na pozorovanie.

- Vyhodnotiť u študentov na súvislej pedagogickej praxi úroveň dosahovania štandardov vo vzťahu k uplatňovaniu individualizácie a diferenciacie výučby (napr.: priame pozorovanie vyučovacieho procesu na primárnom stupni cvičných ZŠ spolupracujúcich s fakultou, reflexia odborového didaktika, sebareflexia študenta, rozhovor so študentmi a pod.).

- Podporiť u študentov rozvoj schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, inovovať pedagogické názory a zlepšovať svoje učiteľské spôsobilosti zamerané na schopnosť vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov a diferencovať výučbu podľa ich vzdelávacích potrieb.

- Zistiť koreláciu medzi spôsobilosťou študenta kriticky myslieť a jeho schopnosťou realizovať a reflektovať individualizovanú a diferencovanú výučbu na súvislej výučbovej pedagogickej praxi. Výsledky štatisticky spracovať a podrobiť analýze.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) zachytáva schopnosti, ktoré sú frekventovane používané ľuďmi primárnych rozhodnutí. Ide predovšetkým o schopnosť rozoznať slabé argumenty, nesprávne názory a predpoklady, nelogické uzávery a pochybné úsudky. Vývoj a precizovanie testu trvá už viac ako 50 rokov. Test bol systematicky podrobovaný viacerým postupným experimentálnym analýzám a z nich vyplývajúcim zlepšeniam, ktoré vychádzali z dôkladného zvažovania teoretických východísk ako aj praktického využitia. Staršie americké vydania testov, ktoré boli priekopníkmi zisťovania kritického myslenia, boli upravené vo Veľkej Británii a prispôbené potrebám výberových postupov viacerých veľkých spoločností a organizácií. Konečným výsledkom je test Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) z roku 1990 obsahujúci subtesty a položky, ktoré sú vzhľadom na koncepciu kritického myslenia najvýznamnejšie. Test je určený pre odborné, manažérske a iné pozície

vyššieho stupňa. Súčasťou testu tvoria: príručka, testovací zošit, záznamový hárok a skórovacie šablóny.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) je najčastejšie používaný v piatich oblastiach:

- ako prostriedok predikcie. Umožňuje odhadnúť potenciálny úspech v určitých typoch profesií, o ktorých sa vie, že v nich kritické myslenie zohráva dôležitú úlohu. Používa sa predovšetkým pri výberových pokračovaniach;

- ako miera výkonov v kritickom myslení v rámci tréningových programov v priemysle, manažmente a štátnej správe. Takéto programy majú za úlohu rozvíjať schopnosti kriticky myslieť. Testové výsledky sa zohľadňujú aj pri výbere do uvedených programov;

- ako miera výkonov v kritickom myslení pri hodnotení výsledkov v škole a ďalších vzdelávacích programoch. Poskytuje objektívne dôkazy o vývoji schopnosti kritického myslenia v dôsledku absolvovaného školenia alebo tréningu;

- ako prostriedok psychometrického hodnotenia. Ide o situácie, v ktorých poznanie charakteristík kritického myslenia jednotlivca môže prispieť k úspechu každého tréningu a rozvíjania;

- ako výskumný nástroj pri zisťovaní a určovaní vzťahov medzi schopnosťami kritického myslenia a inými schopnosťami, vlastnosťami a fenoménmi;

- ako prostriedok sebahodnotenia a dosiahnutia vyššej osobnej efektivity. Výsledok testu môže poskytnúť jednotlivcovi objektívny obraz o jeho schopnostiach i možnostiach ďalšieho rozvoja a tým si vytvoriť základ pre ďalšiu profesionálnu kariéru a jej dlhoročné plánovanie.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) pozostáva zo série piatich testových cvičení, z ktorých každá vyžaduje uplatnenie schopností analytického uvažovania. Takéto schopnosti sú v teste aplikované na výroky, reprezentujúce širokú škálu písaných a hovorených materiálov, s ktorými sa často stretávame v každodenných situáciách v práci alebo pri štúdiu. Cvičenia obsahujú taký typ informácií, aký bežne nachádzame v novinách, časopisoch alebo v médiách a zahŕňajú komentáre a tvrdenia, ktoré by nemal človek slepo, a teda bez kritického zhodnotenia akceptovať. Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) sa vyvíja a precizuje už viac ako 50 rokov. Výsledkom je test obsahujúci subtesty a položky, ktoré sú vzhľadom na koncepciu kritického myslenia najvýznamnejšie a najfundamentálnejšie. Test sa používa v rôznych oblastiach, patrí medzi overené metodiky a v mnohých výskumoch zohral významnú úlohu.

Test pozostáva z týchto piatich subtestov:

Test 1 – Úsudok

Hodnotenie platnosti úsudkov, vytvorených na základe série faktických údajov.

Test 2 – Rozpoznávanie domnienok

Identifikovanie nevypovedaných domnienok alebo predpokladov zo série tvrdení.

Test 3 – Dedukcia

Určovanie, či isté závery naozaj vyplývajú z informácií obsiahnutých v daných výrokoch a premisách.

Test 4 – Interpretácia

Zváženie faktov a rozhodovanie o oprávnenosti zovšeobecnení a záverov, vyvodených na základe daných údajov.

Test 5 – Hodnotenie argumentov

Rozlišovanie medzi argumentmi, ktoré sú vzhľadom na daný problém silné a podstatné a argumentmi slabými, nepodstatnými.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) vyvoláva reakcie na dva rozličné druhy obsahov. Niektoré z cvičení požadujú od kandidáta kritické hodnotenie výrokov s neutrálnou tematikou ako napríklad počasie, vedecké fakty alebo experimenty a iné témy, ktoré vo všeobecnosti nevyvolávajú v ľuďoch silné emócie alebo predsudky. Iné, v logickej štruktúre zhruba paralelné cvičenia, sa zaoberajú politických, ekonomických či sociálnych otázok, ktoré v mnohých ľuďoch vzbudzujú silné emócie, predpojatosti a predsudky. Zámerne boli použité kontroverzné materiály s tým úmyslom, aby sa získal čiastkový obraz o schopnosti individua kriticky posudzovať otázky, ktoré môžu vyvolávať silné pocity alebo predsudky. Pri interpretácii testových skóre je dôležité mať na pamäti, že schopnosti kritického myslenia sa do určitéj

miery dajú natrénovať. Autori Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) definujú kritické myslenie ako kombináciu postojov, vedomostí a schopností.

Zámery na ďalší prieskum. Z Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky na roky 2016 – 2020 vyplynula pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky úloha pripraviť návrh Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorý bude pokrývať v 10-ročnom výhlade dlhodobé zámery a ciele Slovenskej republiky v oblasti výchovy a vzdelávania (www.minedu.sk). V návrhu sa konštatuje, že učiteľská profesia je náročná a má rôzne špecifiká. Jej úspešné vykonávanie kladie na osobnosť učiteľa mnohé nároky, ktorých splnenie nie je možné automaticky zabezpečiť iba vysokoškolskou prípravou. Preto by sa mala zvyšovať nielen náročnosť a kvalita pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale sprísňujú sa aj požiadavky na výber uchádzačov o toto štúdium pri vstupe na vysokú školu. V rámci prijímacej skúšky sa posudzuje ich vedomostná výbava, všeobecný rozhľad, študijné

predpoklady, psychologické, osobnostné a iné špecifické spôsobilosti pre prácu učiteľa, ako aj ich motivácia pre výkon tejto profesie. Obsah vzdelávania na vysokých školách je vyvážený v oblasti teórie a praxe, reflektuje požiadavky na prípravu učiteľov v súlade s ich novou rolou a posilňovaním individualizácie vo vzdelávaní a tímovej spolupráce pedagogicko-odborných tímov. Permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný. Ale k ich prepojeniu dôjde len vtedy, ak je prax na odbornej báze reflektovaná, ak sa implicitné postupy uvedomujú, explicitne zasadzujú do rámca odbornej teórie, ak učiteľ kriticky skúma vlastnú činnosť a myslenie s oporou o vedecké poznatky, ak premýšľa, čo je za jeho činnosťou, ak sa pýta na príčiny a predpoklady situácií a dôsledkov. Schopnosť *odborne reflektovať prax* sa považuje za metakompetenciu zabezpečujúcu dynamický rozvoj profesionála. Bez nej sa učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, bez nej môže byť aj skúšanie cudzích inovácií dobrodružným hazardovaním s deťmi.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0357/18 Spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant individualizácie a diferenciacie výučby.

Literatúra

1. Kosová, B. a kol., *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*, Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici., Banská Bystrica 2015.
2. Kosturková, M., *Kritické myslenie pedagógov stredných škôl*. In Pedagogika.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 283-298.
3. Kosturková, M., *Úroveň kritického myslenia študentov odboru*. Vychovávateľstvo. Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie, roč. 4, č. 1, s. 45–61., 2014.
4. Kosturková, M., *K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii*. In Pedagogická revue, č. 2, ročník 64., 2017.
5. Ruiseľ, I., *Od inteligencie k múdrosti*. In *Psychologické dny: Já & my a oni*. Fakulta športovních štúdií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou spoločnosťou, Brno 2008.
6. Ruiseľ, I. – Ruiseľová, Z., *Múdrost' v kontexte osobnosti: problémy, fakty, otázky*. Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava 2011. Scriven, M. – Paul, R. 1993. *Defining Critical Thinking*. Boston 1993.
7. Stríženec, M., *Novšie prístupy ku kritickému mysleniu*. [in:] *Zborník Universitas Comeniana, Psychologica XL*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2010.
8. Turek, I., *Kritické myslenie*. Metodické-pedagogické centrum a Združenie na podporu vzdelávania. EDUKÁCIA, Bratislava 2003.
9. Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko, www.minedu.sk (dostupné: 14. 10. 2018)

It seems that in the professional and public debate about the direction of our education is the prevalent notion that the issue of quality is predominantly connected with ensured material and organizational conditions. The process of teaching and learning itself is moving backwards. The improvement of the teaching quality is an integral component of the European education policy and an important part of the wider framework of the quality of schools and the education system in general. The quality of the educational process is mainly in the hands of teachers and is born from their pedagogical knowledge, actions and behavior of their "personality". It is expected from students as future teachers to constantly improve their profession because only they are responsible for bringing more innovation into the education system. The systematic emphasis and the leadership to the critical thinking in the school practice should help students to become aware of the requirements and needs of a contemporary society. Therefore it is necessary to make them realize during their studies that at present, the organization of teaching activities cannot count on the same developmental potencies for all pupils with whom professor works and it is not possible to apply a uniform and universal content and process in any situation of learning to all students equally. It is required to think about the type of delivered content that will be applied to the student teaching curriculum and what are the developmental conditions of a pupil. University character of teaching education assumes that students develop these capabilities through intellectual work that resembles a scientific understanding in the field of pedagogical thinking. The result is the ability of the student to think critically. Unfortunately, the results of analyzes carried out measurements of the international PISA measures (2003 - 2015) and PIIAC (2015) show a significant finding that higher cognitive functions, mainly independent, evaluation and critical thinking is not in our school premises adequately developed. This deficit is brought by secondary school students to the university, too. We believe that if the monitored variable is not being developed by the students in conditions of primary and secondary schools, they will not be able to think critically neither as university students nor as individuals included in social life.

Key words: critical thinking, reflection, continuous teaching and pedagogical practice, individualization and differentiation of instruction.

UDC 37.091.4 511.141(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-67-70

Szabolcs Éva, PhD

egyetemi tanár,

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

AZ ÚJRAFELFEDEZETT PROHÁSZKA LAJOS

A tanulmány a Prohászka Lajos elsősorban a Magyar Paedagogia című folyóiratban megjelent írásait idézi fel. Prohászka Lajos (1897-1963): filozófus, pedagógus, a 20. századi magyar neveléstudomány egyik kiemelkedő egyénisége, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja. A professzor és tudományos hitvallása tragikusan mellőzötté vált a 20. század második felének magyar pedagógiájában.

Kulcsszavak: Prohászka Lajos, pedagógia, kultúrfilozófia.