

Potreba kritického sociologického myslenia v učiteľských študijných programoch

Martina Kosturková

Katedra pedagogiky, Prešovská univerzita v Prešove

Abstrakt: Podľa vízií Svetového ekonomického fóra sa za jednu z top spôsobilostí budúceho človeka považuje schopnosť kriticky myslieť. V súčasnosti si čoraz častejšie uvedomujeme, že rýchly životný štýl, presýtenosť informácií, náročné spoločenské situácie a pod. ovplyvňujú rozhodovacie schopnosti jedinca. Učiteľ už nie je nosným sprostredkovateľom informácií a v tomto kontexte sa mení aj jeho rola v škole. Okrem iného, jeho úlohou je naučiť žiakov logicky posudzovať informácie v rôznych sociálno-kultúrnych kontextoch a dospieť k rozhodnutiu s preukázaním citlivosti na spoločenský problém. Pripravujú učiteľské fakulty študentov v týchto dimenziách? Cieľom štúdie bolo zistiť u študentov učiteľstva úroveň schopnosti kriticky uvažovať pri vybranom spoločenskom probléme. Predmetom obsahovej analýzy boli odborné eseje (N = 207; dostupný výber), ktoré boli súčasťou povinného výstupu spoločenskovedného predmetu učiteľských študijných programov v rámci troch fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove, realizovaného v zimnom semestri akademického roka 2016/2017. Analýzou odborných esejí bolo preukázané, že približne tretina študentov nedokázala aplikovať prvky kritického sociologického myslenia pri riešení daného spoločenského problému. Najväčšie nedostatky boli zistené v neschopnosti študentov preukázať citlivosť pri špecifikácii tézy, ktorú považujeme vo vzťahu k potrebe riešenia spoločenského problému a k charakteru výstupu za nosnú. Tento deficit je výsledkom nekritického preberania množstva informácií, absencia systematickej podpory kritického myslenia v edukácii a pod. Autorka súhlasí s potrebou kognitívnej revolúcie v slovenskom školstve, ktorú už pred časom avizoval prof. Miron Zelina.

Kľúčové slová: kritické sociologické myslenie, model písania odborných esejí, obsahová analýza esejí, schopnosť kriticky sociologicky uvažovať.

The Need for Critical and Sociological Thinking in Teaching Study Programmes. According to the vision of the World Economic Forum, one of the top capabilities of a future person is the ability to think critically. Currently, we are increasingly aware of the fact that rapid lifestyle, information overload, difficult social situations, etc. do have an influence on a decision-making ability of an individual. Teachers are no longer the main intermediaries of information and in this context their role at school is also changed. Apart from that, their role is to teach pupils to evaluate information logically in different socio-cultural contexts and to reach their decision by

proving their sensitivity to a social problem. Do faculties prepare their future teachers in these dimensions? The aim of the study was to detect the level of students' ability to critically reflect on a chosen social problem. The subject of the content analysis were scientific essays (N = 207; available choice), which were a part of the compulsory output of the social-scientific subject of the teacher study programmes within the three faculties of Prešov University in Prešov, realized in the winter semester of the academic year 2016/2017. By analyzing scientific essays, it was shown that approximately one third of students failed to apply elements of critical sociological thinking in solving a given social problem. The students' major shortcomings were found in their lack of ability to demonstrate sensibility in specifying the thesis that we consider fundamental in relation to the need to solve a social problem and the character of the output. The mentioned lack is the result of a non-critical obtaining the enormous amount of information, the absence of systematic support for critical thinking in education, etc. The author agrees with the need for a cognitive revolution in Slovak education, which has recently been reported by Prof. Miron Zelina.

Key words: *critical and sociological thinking, model of writing scientific essays, content essay analysis, ability to think critical – sociological way.*

Úvod

Štúdiá sa zameriava na problematiku kritického sociologického myslenia, ktorej aktuálnosť vyplýva z potrieb súčasnej demokratickej spoločnosti. Hneď na úvod sa oprieme o myšlienku Sekeráka (2017, 179): „Aby demokracia ako taká vôbec mohla existovať, je nevyhnutné, aby bolo k dispozícii spoločenstvo uvažujúcich dospelých a svojprávnych občanov... Masa, ktorá rozhoduje, sa totiž nemusí správať uvedomelo a môže pri formálnom zachovaní demokratických procedúr prijať rozhodnutia, ktoré sú pre demokraciu, zvlášť liberálnu demokraciu, toxické, ba až deštruktívne.“

Edukačné procesy by mali byť cielene zamerané tak, aby v žiakoch či študentoch podporovali dispozície k ich vlastnému kritickému, samostatnému a orientovanému prístupu ku všetkým výzvam, nárokom i problémom, ktoré so sebou prináša život občana demokratickej spoločnosti.

Javy súčasnej spoločnosti ako informačná explózia, multikulturalita, extrémizmus, životný štýl a pod., postavili školu pred neľahkú úlohu, a to, ako vychovať múdreho, vzdelaného, spravodlivého, zodpovedného, učiaceho sa človeka, ktorý sa ucelenosťou a zrelosťou svojej osobnosti dokáže vyrovnávať a úspešne zvládať nároky i nástrahy dnešného komplikovaného a dynamicky sa vyvíjajúceho sveta.

Je evidentné, že na narastajúce spoločenské problémy nie je možné reagovať encyklopedickým modelom vzdelávania. Navyše, rýchly tok množstva informácií, ľahko dostupných prostredníctvom médií, spôsobuje ich nekritické preberanie individuom, otupuje citlivosť na riešenie sociálnych problémov,

vedie k pohodlnosti, k neschopnosti predvídať dôsledky našich rozhodnutí a pod. Sme presvedčení, že výchovu ku kritickému sociologickému mysleniu je potrebné podporiť najmä v školách, nakoľko princípy tohto myslenia v sebe zahŕňajú prebudenie vnímavosti na spoločenský problém, schopnosť vidieť problém z viacerých strán, hodnotiť stratégie riešenia, dospieť k rozhodnutiu so schopnosťou predvídať dôsledky a pod. Na túto výzvu musí nutne reagovať hlavne pregraduálna príprava na učiteľské povolanie z dôvodu, aby budúci učitelia vedeli naplňať jednu z priorit štátnej vzdelávacej politiky, a to rozvoj kritického myslenia žiakov.

V sociologickej literatúre sme sa na Slovensku s touto problematikou nestretli (skôr vo filozofických, psychologických a pedagogických zdrojoch). V teoretických východiskách naznačujeme komponenty kritického myslenia ako analýzu argumentov, hodnotenie, rozhodovanie, určenie záverov a pod., ktoré považujeme za základ kritického sociologického myslenia. Zahraničná literatúra ponúka niekoľko inšpiratívnych podnetov, ako prebudiť študentovu vnímavosť na spoločenské problémy. Za jeden z nich považujeme metódu písania esejí podľa Schaffer (1995) s výrazným sociologickým prístupom. Čitateľom ponúkame charakteristiku uvádzanej metódy, ako aj výsledky jej aplikácie do študijného predmetu Sociokultúrne aspekty edukácie. Ide o povinný študijný predmet spoločenskovedného základu učiteľských študijných programov na Prešovskej univerzite v Prešove. Jednou zo súčasti hodnotenia výsledkov vzdelávania študentov v rámci uvedeného predmetu bola odborná esej so zameraním na kritické sociologické myslenie. Cieľom štúdie je predstaviť celkovú úroveň schopnosti budúcich učiteľov vyjadriť sa k vybranému spoločenskému problému prostredníctvom eseje so zameraním na kritické sociologické myslenie. V štúdiu sa opierame o viacerých svetových odborníkov v danej oblasti a o teóriu Geertsena (2003), ktorý za základ kritického sociologického myslenia považuje sociologické poznatky a sociologickú predstavivosť.

1 Teoretické východiská

1.1 Od kritického myslenia k sociologickému kritickému uvažovaniu

V zahraničnej odbornej literatúre nachádzame definovanie kritického myslenia v troch líniách: 1. filozofickej, 2. psychologickéj a 3. pedagogickej. Rôznorodosť chápania tohto pojmu viedla odborníkov k diskusii. Jej výsledkom boli spoločné črty v kognitívnych oblastiach, ktoré by mali byť zahrnuté do definície kritického myslenia. Lai (2011) ponúka prehľad relatívne akceptovaných komponentov definície kritického myslenia:

- analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis, 1985; Facione, 1990; Watson a Glaser, 1990; Paul, 1992; Halpern, 1998);
- hodnotenie (Ennis, 1985; Lipman, 1988; Facione, 1990; Watson

- a Glaser, 1990; Case, 2005);
- rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007);
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis, 1985; Facione, 1990; Watson a Glaser, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007).

Zároveň boli identifikované aj ďalšie schopnosti týkajúce sa kritického myslenia: pýtanie sa a odpovedanie na otázky pre objasnenie (Ennis, 1985); identifikácia predpokladov (Ennis, 1985; Paul, 1992); interpretácia a vysvetľovanie (Facione, 1990); predvídanie (Tindal a Nolet, 1995); vidieť obe strany problému (Willingham, 2007) a i.

Väčšina vedcov zastávala názor, že definícia kritického myslenia by mala obsahovať aj postoje. Lai (2011) konštatuje, že odborníci najčastejšie uvádzajú tieto:

- otvorenosť (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998);
- ochotu hľadať dôvody (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul, 1992);
- túžba byť dobre informovaný (Ennis, 1985; Facione, 1990);
- flexibilita (Facione, 1990; Halpern, 1998);
- rešpektovanie (Bailin et al., 1999; Facione, 1990) a iné.

Uvádzané komponenty sú výsledkom niekoľkoročného interdisciplinárneho skúmania, experimentovania a hľadania limitov v danej oblasti. Vyššie spomenuté komponenty je možné nahradiť veľmi praktickou definíciou kritického myslenia podľa slovenského odborníka Ruisela (2008) ako kvalitné a rozumné myslenie. To považujeme za základ kritického sociologického uvažovania. Sociologické myslenie (Bauman a May, 2001) a rozvoj sociologickej imaginácie (Mills, 1959; 2002) začína schopnosťou transformovať osobný problém a vidieť ho v širších spoločenských súvislostiach. Mills tvrdí, že pochopenie, ujasnenie a analýza spoločnosti začína kladením troch základných okruhov otázok: Aká je štruktúra spoločnosti? Kde sa spoločnosť nachádza? Kto sú ľudia, ktorí konštituujú danú spoločnosť? Takýto typ myslenia predpokladá mať základné sociologické poznatky a sociologickú predstavivosť zdôrazňované aj súčasným sociológom Geertsenom (2003). Kritické sociologické myslenie zahŕňa ďalšie komponenty:

- postoj k myšlienke, informácii, problému – Bean (1996) ho nazýva „prebudenie študentovej vnímavosti na určitý problém“;
- kognitívne operácie – schopnosť pracovať s informáciou (myšlienkou) v širších súvislostiach, dospieť k záveru až po odôvodnenie svojho rozhodnutia – tu patria vyššie akceptované kognitívne procesy (analýza a hodnotenie argumentov, rozhodovanie, porovnanie so spoločenskou normou atď.);
- korektívne a autoregulatívne prvky s výrazným sociologickým

- prístupom;
- a ďalšie, medzi ktoré patrí napr. metakognícia, spolupráca, tvorivosť a pod.

1.2 Sociologické kritické myslenie v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie

Schopnosť kriticky myslieť je nosnou spôsobilosťou človeka, ktorý sa chce aktívnym spôsobom podieľať na spoločenskom živote. Nutnosť jej potreby vnímame z viacerých dôvodov. Beck (2011) poukazuje na charakteristiky postmodernej spoločnosti, vyznačujúce sa kvalitatívnymi zmenami v oblastiach technologickej racionalizácie, práce a organizácie, sociálnych charakteristík, životných štýlov, politickej participácie, spôsobov ponímania skutočnosti a noriem poznania a pod. Podobne aj iný autor, Lenčo (2012), identifikuje riziká súčasnej doby, predovšetkým problémy spojené so životným prostredím, redistribúciou bohatstva, postupujúcou globalizáciou a pretlakom informácií, ako aj oslabenie vplyvu tradičného usporiadania spoločnosti a istôt. Práve táto zmena s dopadom na spoločnosť a jednotlivca si vyžaduje typ myslenia, ktoré je citlivé na spoločenské vplyvy, t. j. sociologické kritické myslenie. Aby jednotlivec vedel flexibilne reagovať na tieto zmeny, potrebuje ich chápať, kriticky posúdiť a zaujať k nim stanovisko.

Domnievame sa, že kritické sociologické skúmanie existujúcich spoločenských problémov môžu budúci učitelia nadobudnúť prostredníctvom disciplín zahrnutých do povinného spoločenskovedného základu učiteľského štúdia.

Podľa usmernení Akreditačnej komisie SR, pri tvorbe odporúčaného študijného plánu učiteľských študijných programov, integrálnou súčasťou vysokoškolskej prípravy učiteľov je spoločenskovedný základ, ktorý tvorí 20 % štúdia (MŠ SR, 2016). Študenti Fakulty humanitných a prírodných vied (FHPV), Filozofickej fakulty (FF) a Fakulty športu (FŠ) Prešovskej univerzity (PU) v Prešove majú k dispozícii širokú škálu povinných, povinne voliteľných a voliteľných študijných predmetov v rámci spoločenskovedného základu. Medzi nimi sú predmety, ktoré rozoberajú otázky sociologického zamerania širokospektrálne – interpersonálna komunikácia, kultúrna antropológia a multikultúrna výchova, sociokultúrne aspekty edukácie, sociológia výchovy, teórie výchovy a vzdelávania, Teória výchovy v detských a mládežníckych organizáciách, základy sociológie a pod.

V kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov (Černotová et al., 2006; Porubská, Šnídlová a Valica, 2008; Pavlov, Petrová a Šnídlová, 2015;) sú študijné predmety spoločenskovedného základu súčasťou rozvoja kľúčových spôsobilostí budúcich učiteľov patriacich do troch dimenzií:

- *spôsobilosti vo vzťahu k žiakovi* – napr. poznatky o odlišnosti kultúr a ich akceptácia, poznatky z oblasti rodinného a širšieho sociálneho

prostredia, vnímavosť voči spoločenským a rodinným problémom, poznatky zamerané na rozvoj sociokultúrneho rozvoja žiaka, poznatky multikultúrnej komunikácie a pod.;

- *spôsobilosti vo vzťahu k edukačnému procesu* – schopnosť plánovať, projektovať, realizovať a hodnotiť vyučovanie zamerané na komplexný rozvoj osobnosti vo vzťahu ku kognitívnej a nonkognitívnej stránke (napr. vnímavosť k premenlivosti či dynamike skupiny, schopnosť vytvárať pozitívnu klímu, poznať a aplikovať metódy na rozvoj sociálnych zručností žiaka, poznať riziká a možnosti prevencie sociálnopatologických javov a vedieť ich zapojiť do obsahu edukácie a pod.);
- *spôsobilosti vo vzťahu k sebarozvoju učiteľa* – poznať vlastné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky, poznať poslanie učiteľskej profesie, poznať možnosti vlastného sebarozvoja, mať záujem byť prínosom pre žiakov, školu a spoločnosť a pod.

V roku 2016 bola realizovaná rozsiahla obsahová analýza vybraných informačných listov študijných predmetov spoločenskovedného základu v počte $N = 118$, ktoré si môžu študenti FHPV, FF a FŠ PU v Prešove voliť v rámci pregraduálnej prípravy na učiteľské povolanie. Zo zistení vyplýva, že pozornosť vyučujúcich je v informačných listoch zameraná predovšetkým na nižšie kognitívne procesy, čo predstavovalo približne 64 %. Dominanciu tvorili úlohy na rozvoj 1. úrovne Bloomovej taxonómie „zapamätanie“ (37 %). Ďalším zo zistení je, že v podmienkach pre absolvovanie študijných predmetov absentujú výstupy, kde sa vyžaduje hodnotiace uvažovanie. Zo 118 študijných predmetov spoločenskovedného základu iba 5 z nich požaduje ako súčasť výstupu odbornú esej (4,23 %), 7 študijných predmetov požadovalo – analýzu projektu (5,93 %), 6 študijných predmetov – rečnícky prejav (5,08 %). Prevažná väčšina uvádzaných študijných predmetov požadovala vo výstupe písomné alebo ústne preverenie teoretických vedomostí, čo však, ako sa domnievame, k sociologickému kritickému mysleniu nevedie. Výskum stavu kritického myslenia študentov učiteľských študijných programov PU v Prešove ($N = 365$) preukázal, že dosiahnuté priemerné hrubé skóre vo Watson-Glaserovom teste hodnotenia kritického myslenia budúcich učiteľov bolo ďaleko pod priemerom študentov z krajín, kde rozvoj predmetnej spôsobilosti je jednou z priorít edukačného procesu (Kosturková, 2016). Podobné zistenia prezentujú aj Čavojová a Jurkovič (2017). Z vyššie naznačených faktov je zrejmé, že doteraz využívané metódy rozvíjania kritického myslenia sú pravdepodobne málo efektívne a nenapĺňajú účel jeho rozvoja.

Aby študenti učiteľstva boli erudovane pripravení ako kriticky mysliaci a nadobudli:

- poznatky z oblasti rodinného a širšieho sociálneho prostredia dieťaťa;

- spôsobilosť rozvíjať u svojich žiakov vnímavosť na spoločenské problémy;
- spôsobilosť rozvíjať schopnosť logicky a rozumne vyhodnotiť argumenty alebo problém pri zachovaní povedomia a citlivosti na spoločenské vplyvy a kontexty;
- spôsobilosť rozvíjať zodpovednosť za svoje rozhodnutia;
- spôsobilosť predvídať dôsledky svojho konania;
- spôsobilosť rozvíjať sebareflexiu žiakov;
- spôsobilosť rozvíjať sociálnu inteligenciu a pod.; bude potrebné posilniť výchovu kritického i sociologického myslenia v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie.

Sme toho názoru, že dominancia teoretického preverovania vedomostí nedokáže vybaviť budúceho učiteľa vyššie spomenutými spôsobilosťami.

Budúci učiteľ by mal byť vybavený takými spôsobilosťami, aby žiakov vedel dobre pripraviť na aktívny a zodpovedný život. Nejde len o to, aby edukanti mali množstvo informácií, je potrebné naučiť ich s týmito informáciami pracovať, kriticky skúmať z rôznych strán, predpokladať dôsledky, dospieť k rozhodnutiu a vedieť ho obhájiť. Medzinárodný výskum ICCS 2009 skúmal a analyzoval, ako sú mladí ľudia pripravení prevziať občianske roly v rozličných krajinách v 21. storočí. Test pre 14-ročných žiakov obsahoval v 75 percentách analýzu a odôvodnenie. Závety výskumu ukázali, že slovenskí žiaci majú dostatok namemorovaných vedomostí, ale najproblematickejšou oblasťou pre nich bola práve tá, ktorá si vyžadovala hlavne porozumenie otázke – čitateľskú gramotnosť a logické myslenie (Macháček, 2012, s. 117). Podobné výsledky registrujeme v analýzach medzinárodných previerok OECD PISA (NÚCEM, 2016). Ich závery dokazujú, že slovenská edukácia je založená prevažne na transmisívnom modeli vzdelávania. Je to opak tých kvalít človeka, ktoré sú potrebné pre spoločenský život definované napr. Svetovým ekonomickým fórom (WEF, 2018): schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické a tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordinácia s ostatnými a emocionálna inteligencia. Dá sa pripraviť edukantov na tieto kvality výchovou k sociologickému kritickému mysleniu?

1.3 Kritické myslenie v sociologickej oblasti – poznatky zo zahraničných výskumov

Problematika kritického myslenia je v zahraničnej literatúre predmetom vedeckého bádania už dlhšiu dobu. Existuje mnoho diskusií k vymedzeniu pojmu, k jeho komponentom, modelom rozvoja kritického myslenia a pod. Registrujeme však veľmi málo empirických výskumov z tejto oblasti v sociologickej literatúre; na Slovensku sme nezaregistrovali používanie pojmu tzv. kritické sociologické myslenie. Uvádzaný typ myslenia sme zachytili vo vedeckých štúdiách časopisu *Teaching Sociology*.

Grauerholz – Bouma-Holtrop (2003) kritické sociologické myslenie považujú za schopnosť logicky a rozumne vyhodnotiť argumenty alebo problém pri zachovaní povedomia a citlivosti na spoločenské vplyvy a kontexty. Zaujímavú teóriu kritického sociologického myslenia predstavuje Geertsen (2003). Autor pri výučbe zameranej na kritické myslenie zdôrazňuje sociologické poznatky a sociologickú predstavivosť pri rozhodovaní o spoločenskom svete. Podľa neho kritické sociologické myslenie vyžaduje sociologické znalosti, zručnosti a schopnosť používať tieto poznatky pri posúdení informácií v sociálnych a kultúrnych kontextoch.

Anderson (1987) konštatuje, že mnohí lektori sociológie podporujú konštruktivistické prístupy k učeniu, čo znamená, že študenti by mali pravidelne praktizovať aplikáciu, diskusiu, hodnotenie a kritizovanie. V 90. rokoch 20. storočia sa v zahraničnej sociologickej oblasti kritizovalo, že aj keď sa kritické myslenie skúma, chýbajú empirické poznatky, ktoré by prezentovali jasnosť a citlivosť na sociologické témy. Výnimkou boli napr. práce Greena a Kluga (1990), kde ich výskum z oblasti kritického myslenia zahŕňal výrazne sociologický prístup. Študentské eseje boli hodnotené z pohľadu sociologických konceptov, kultúrnych a sociálnych štruktúr (triedy, pohlavia, veku, rasy). Autori zdôrazňovali efektivitu rozvoja kritického myslenia pomocou diskusie a písania esejí o sociálnych otázkach.

Jednou zo stratégií zahraničných pedagógov pri výučbe sociologických disciplín bolo používanie aktuálnych správ na to, aby vzbudili záujem u študentov. Bonomo (1987) konštatuje, že vybraný segment noviniek ponúka nevšedné príbehy, ktoré študentov zaujímajú a súčasne im poskytujú intelektuálnu stimuláciu, a to najmä v oblasti súčasných sociálnych problémov. Unnithan a Scheuble (1983) zistili, že študenti lepšie rozpoznávajú sociológiu v každodennom živote, keď ich úlohy zahŕňali analýzu a hodnotenie spravodajských správ. Reinertsen a DaCruz (1996) vyskúmali, že denné čítanie časopisov v kombinácii s pravidelnými úlohami núti študentov, aby sa stali aktívnymi a vytvorili priestor na rozvoj analytického a kritického myslenia. Iný náhľad efektivity rozvoja kritického myslenia prostredníctvom písania o sociálnych problémoch analyzuje Malcom (2006).

Z novších zahraničných štúdií, ktoré boli zamerané na podporu výchovy ku kritickému mysleniu vysokoškolákov v oblasti sociologických tém, sú inšpiratívne viaceré. Stevens a VanNatta (2002) pri výučbe sociologických predmetov analyzujú metódy, ktorými sa študenti učia: a) hodnotiť situácie komplexne; b) zapájať kritické pozorovanie ako schopnosť identifikovať predpoklady a stereotypy. Zahraniční sociológovia sa koncom 20. storočia čoraz viac sústreďujú na stratégie aktívneho učenia alebo na výučbu riadenú dokazovaním (Atkinson a Hunt, 2008). Pence (2009) takouto formou skúmal, ako hranie hazardnej hry ohrozuje sociologické a kritické myslenie. Mollborn a Hoekstra (2010) predstavujú čitateľom novú technológiu „clickers“, ako nový pedagogický model využiteľný pri riešení sociologických vzdelávacích cieľov so zameraním aj na kritické myslenie. Metóda podnecuje kritické myslenie tým, že umožňuje študentom prepojiť pojmy s ich osobnými skúsenosťami; poskytuje študentom príležitosť hrať roly a pod. Massengill (2011) uvažuje o sociologickom písaní ako myslení vyššieho rádu. Autor zadáva študentom úlohy, ktoré kultivujú ich sociologickú predstavivosť. Zaujímavé výsledky výskumu prezentovali Rusche a Jason (2011). Autori počas seminárov zadávali študentom cvičenia na podporu rozvoja kritického sociologického myslenia. Študenti na konci semestra používali svoje spisy na komplexnú analytickú sebareflexiu, ktorá skúmala ich intelektuálny a sociologický rast.

Simpson a Elias (2011) sociologické kritické myslenie posilňujú hraním rol, ktoré využívajú na demonštráciu širokej škály spoločenských situácií. Eisen (2012) predstavuje rozvoj kritického myslenia prostredníctvom fotografického projektu, ktorý bol zaradený do sociologických kurzov. Autor zdôrazňoval, že študenti potrebujú prejsť náročným procesom kritického myslenia tým spôsobom, kde je im umožnené prepojiť teóriu s praxou a podieľať sa na dokončení intelektuálnej úlohy. Autor dospel k názoru, že vyjadrenie sa k sociologickým témam písomnou formou podporuje kritické myslenie a učenie. Rickles, Schneider, Slusser, Williams a Zipp (2013) využívajú zaradenie písomných úloh a diskusie do vyučovania sociologických tém tak, aby podporovali myslenie vyššieho rádu a pomohli študentom zlepšiť kritické uvažovanie.

Túto skutočnosť podporili zisteniami viacerí autori (Britton et al., 1975; Hilgers, Hussey a Stitt-Bergh, 1999). Písanie považujú za efektívny pedagogický nástroj rozvoja kritického myslenia v sociológii. Predpokladáme, že takýmto spôsobom je možné doceliť to, čo Mills (1959) označuje za sociologickú predstavivosť – schopnosť rozpoznávať spojenia medzi jednotlivými životnými skúsenosťami, pozeráť sa na spoločnosť kritickým pohľadom, pochopiť úlohu sociálnych vplyvov v živote a pod. Študenti si takýmto typom vyučovania uvedomujú, že riešenie sociologických tém prostredníctvom metód podporujúcich rozvoj ich kritického myslenia je možné

využiť aj v aplikácii na skutočné udalosti. Práve tu vidíme priestor pre témy dotýkajúce sa formovania detí a mládeže. Dôležité je poukázať na dôsledky našich rozhodnutí, napr. voľba extrémistických strán, zneužitie identity jedinca, neschopnosť komunikovať tvárou v tvár, nespravodlivosť, korupcia, podvody a mnoho iných.

2 Zameranie výskumu

Slovensko posledné desaťročia trápia problémy, ktoré majú nesmierny vplyv na spoločnosť a jedinca. Medzi najdiskutovanejšie témy patria medziľudské vzťahy, migrácia, extrémizmus, etika masmédií, náboženstvo, gender teórie a pod. Tieto témy sa dostávajú do výchovno-vzdelávacieho procesu ako obsahy tém výchovy cez tzv. prierezové témy kurikula. Je to deklarované. Budúci učiteľ by mal vedieť v edukačnej praxi flexibilne a citlivo zapracovať vybraný spoločenský aspekt do obsahu daného vyučovacieho predmetu. Otázne je, či je na to pripravený.

Základným cieľom výskumu bolo diagnostikovať úroveň kritického sociologického myslenia pomocou metódy písania odbornej eseje zameranej na vybraný spoločenský problém podľa predlohy Schaffer (1995). Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť:

- adekvátnosť formulovania tézy – citlivosť na spoločenský problém;
- adekvátnosť spracovania diskusie k téze – schopnosť podporiť tézu relevantnými informáciami, faktami a odborne komentovať;
- relevantnosť výberu odbornej literatúry do diskusie;
- kompatibilita tézy a záverečného úsudku.

2.1 Metodický postup písania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer

Jedným z možných riešení podpory kritického sociologického myslenia v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov je písanie esejí podľa modelu Jane Schaffer (1995). Uvádzanú metódu považujeme za jeden z účinných prostriedkov, ako prebudiť študentovu vnímavosť na spoločenské problémy. Stratégia písania odbornej eseje podľa modelu Schaffer (1995) pozostávala z týchto krokov: 1. Výzva. 2. Postup, ako napísať efektívny odsek – je potrebné pripraviť si farby: modrou farbou bude zvýraznená téma a záverečný rozsudok; červená farba je určená na konkrétne detaily; zelená farba je určená na komentáre. 3. Tematické vyhľadávanie – ide o prvú vetu v odseku, ktorá zobrazuje hlavnú myšlienku. Zvyčajne je to mierne kontroverzné vyhlásenie; niečo, čo je potrebné dokázať. Táto téza môže byť aj krátka (napr. tri slová). 4. Faktické podrobnosti – tu je potrebné zvážiť fakty, citácie, príklady. Ide o dôkazy, ktoré podporujú naše stanovisko. 5. Komentár k faktom – vyžaduje sa analýza, interpretácia, vysvetlenie alebo náhľad do textu. 6. Záverečný úsudok – ide o tvrdenie, názor.

Z praktickej stránky Jane Schaffer ponúka schému, ktorá má presné poradie: **tematická veta** (TV), **konkrétne details** (KD), podporné dôkazy, pripomienky a **komentáre** (KM) a ďalšia poznámka – komentár (KM). Ak študenti zvládnu základný odsek (napr. štyri vety), majú pridať **d'alsie konkrétne details** a vždy použiť pomer **dvoch komentárov** na **jeden detail**. Neskôr študenti pridávajú **záverečnú vetu** (ZV). Schéma písania eseje graficky vyzerá nasledovne:



Schéma písania esejí (zdroj: Schaffer, 1995)

2.2 Metóda výskumu

Základnou metódou výskumu bola obsahová analýza odborných esejí zameraných na kritické sociologické myslenie v rámci študijného predmetu *sociokultúrne aspekty edukácie*. Kritériom zámerného výberu študijného predmetu bolo to, že daný predmet ponúka bohaté možnosti diskutovať o aktuálnych otázkach spoločnosti a rovnako ponúka podnety na prebudenie študentovej vnímavosti na spoločenské problémy (kultúrne odlišnosti, multikultúrna komunikácia, edukačno-kultúrne aspekty rodiny, školy, masovokomunikačných prostriedkov a pod.). Študijný predmet sa realizoval v zimnom semestri akademického roka 2016/2017 v 1. ročníku magisterského štúdia. Absolvovalo ho 207 študentov (FHPV – $n = 89$; FF – $n = 73$; FŠ – $n = 29$) PU v Prešove v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie. Študenti boli rozdelení do 11 seminárnych skupín, ktoré boli vedené jedným vyučujúcim. Každý študent mal rovnaké podmienky v rámci absolvovania daného študijného predmetu. Odborná esej bola súčasťou jedného z povinných výstupov. Predmetom obsahovej analýzy boli odborné eseje v počte $N = 207$.

Pri metóde obsahovej analýzy sme sa opierali o poznatky Kerlingera (1972), Šveca (1998), Černotovej (1995), Gavoru (2001), Seebauer (2003), Ondrejkooviča (2005). Etapy obsahovej analýzy esejí:

- zámerný výber študijného predmetu;
- prvotná obsahová analýza piatich odborných esejí za účelom výberu analytických kategórií – presná definícia kategórií, záchytné príklady, pravidlá kódovania (Seebauer 2003);
- obsahová analýza esejí; súčasne obsahová analýza kontrolovaná nezávislým výskumníkom;
- náhodný výber piatich analyzovaných odborných esejí a kontrola správnosti analýzy ďalším nezávislým odborníkom.

Základnou jednotkou analýzy bol nadvetný celok. Celkovo bolo analyzovaných 17 analytických kategórií, ktoré mali určený presný kvantifikačný postup:

- adekvátnosť hodnotenia analytickej kategórie bolo podľa stupnice: áno

- 2 body, čiastočne – 1 bod, nie – 0 bodov;
- celková úroveň – súčet parciálnych bodov/celkový počet bodov;
- následne bola vypočítaná percentuálna úroveň spracovania odbornej eseje a celková úroveň, pri ktorej sme využili arbitrárny postup¹ (Stračár 1977).

V rámci interpretácie ponúkame parciálne výsledky výskumu v súlade s cieľmi štúdie. Obsahová analýza prebiehala od novembra 2016 do januára 2017. Vzťahy medzi vybranými analytickými kategóriami sme testovali tzv. Spearmanovým korelačným koeficientom.

3 Výsledky výskumu

Obsah študijného predmetu *sociokultúrne aspekty edukácie* tvorí 11 oblastí tém – determinácia osobnosti, sociokultúrne aspekty rodiny, školy, masovokomunikačných prostriedkov, komunikácia a jej historické kontexty, kultúrna a multikultúrna komunikácia, dimenzie multikulturality, metódy, príprava učiteľa a rodové aspekty kultúry a komunikácie.

Úlohou študenta bolo postupovať podľa vopred určených špecifických krokov. Výsledky obsahovej analýzy odborných esejí v tabuľke 2 predstavujú celkovú dosiahnutú úroveň ich spracovania.

Tabuľka 2: Celková úroveň spracovania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer

Úroveň	Odborné eseje	
	Absolútna početnosť (<i>n</i>)	Relatívna početnosť (%)
A	22	10.63
B	32	15.46
C	35	16.90
D	24	11.59
E	27	13.05
F _x	67	32.37
Spolu	207	100.00

Celková úroveň spracovania odborných esejí je výsledkom hodnotenia 17 analytických kategórií, rozdelených do častí – výskum k téme, pojmová analýza, téza, faktické podrobnosti, komentár k faktom s hodnotiacim stanoviskom, záverečný rozsudok, formálne náležitosti, štylizácia a gramatika,

¹ Vopred bol určený transformačný kľúč prevodu skóre v analyzovaných kategóriách a využili sme klasifikačnú stupnicu: (A – 90 % až 100 %; B – 89,99 % až 80 %; C – 79,99 % až 70 %; D – 69,99 % až 60 %, E – 59,99 % až 50 %; FX – 49,99 % a menej).

etika a technika citovania. Priemerná úroveň spracovania odborných esejí je vyjadrená hodnotou $M = 2,65$, čo predstavuje klasifikačný stupeň D (uspokojivo).

Z tabuľky 2 vyplýva, že približne tretina študentov výberového súboru ($n = 67$; 32,37 %) nepreukázala schopnosť kritického uvažovania pri riešení konkrétneho sociokultúrneho problému so zameraním na kritické sociologické myslenie. Najväčším nedostatkom týchto odborných esejí bolo to, že v prevažnej väčšine absentovala téza (27,05 %). Postavenie tézy, teda tvrdenia na vybraný problém boli jednou z najdôležitejších podmienok odbornej eseje. Ak študent nie je schopný z množstva informácií vybrať relevantné tvrdenie, predpokladáme, že nebude vedieť prehodnotiť a vybrať fakty a ďalšie informácie potrebné na potvrdenie tézy. Tézu chápeme ako tvrdenie, ktoré by malo obsahovať predmet a domnienku; mala by byť argumentovateľná, resp. spochybniteľná. Trapp, Zompetti, Motiejunaite a Driscoll (2005) a Nemčok a kol. (2014) konštatujú, že výrok, aby mohol byť tézou, musí byť kontroverzný. Tabuľka ďalej prezentuje aj tieto zistenia: klasifikačný stupeň E – 27 esejí (13,05 %); D – 24 esejí (11,59 %); C – 35 prác (16,90 %); B – 32 esejí (15,46 %) ; A – 22 prác (10,63 %).

Schopnosť napísať dobrú odbornú esej je ovplyvnená poznatkami o téme a spôsobilosťou prejavovať citlivosť pri špecifikácii tézy. Výsledok adekvátnosti formulovania tézy znázorňuje tabuľka 3.

Tabuľka 3: Adekvátnosť formulovania tézy s predmetom a domnienkou

Adekvátnosť formulovania tézy	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	46	22,22
čiastočne	101	48,79
nie	60	28,99
spolu	207	100,00

Pri hodnotení analytickej kategórie týkajúcej sa adekvátnosti špecifikácie tézy sme dosiahli tieto výsledky: adekvátne formulovaná téza – $n = 46$ (22,22 %), čiastočne relevantne formulovaná téza – $n = 101$ (48,79) a neadekvátne formulovaná téza – $n = 60$ (28,99 %). Toto zistenie vo veľkej miere súvisí s ďalšou analytickou kategóriou.

Výber relevantných informácií a faktov na podporu tézy je ovplyvnený poznatkami študenta k danému problému a aj jeho schopnosťou pracovať s odborným textom. V tabuľke 4 je výsledok adekvátnosti spracovania diskusie k stanovenej téze.

Tabuľka 4: Adekvátnosť spracovania diskusie k téze

Adekvátnosť formulovania tézy	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	42	20.28
čiastočne	105	50.72
nie	59	29.00
spolu	207	100.00

Schopnosť podporiť tézu relevantnými informáciami, faktami a odborne ich komentovať podľa modelu Jane Schaffer bolo identifikovaných v 42 odborných esejach (20,28 %). V nich bola preukázaná schopnosť študenta logicky dedukovať, dôkladne porozumieť vybranému sociokultúrnemu problému, prehodnotiť získané informácie z viacerých strán, vybrať dôležité fakty a podporiť vlastné stanovisko v súlade so schémou Jane Schaffer (pomer dvoch komentárov na jeden detail). Čiastočne spracovanú diskusiu sme identifikovali v 105 prácach (50,72 %). Najväčšie nedostatky: absencia kompatibility medzi tézou a faktom, resp. informáciami a dôkazmi (skôr zakomponované všeobecnejšie konštatovania odborníkov), absencia komentára a aj nedodržanie predloženej schémy. Neadekvátne spracovaná diskusia bola identifikovaná v 59 prácach (29,00 %). K tomuto faktoru prispelo aj to, že 56 esejí (27,05 %) obsahovalo neadekvátnu štylizáciu tézy, čo výrazne ovplyvnilo spracovanie ďalších podstatných komponentov odbornej eseje. V ďalších zvyšných esejach absentovali kritériá kladené na spracovanie faktických podrobností (*pozri bod 4 – Stratégia písania odborných esejí...*).

Celkový výsledok úrovne spracovania odborných esejí a úrovne spracovania analytických kategórií je výsledkom schopnosti výberu relevantných zdrojov k téme. Hodnotenie tejto analytickej kategórie predstavuje tabuľka 5.

Tabuľka 5: Relevantnosť výberu odbornej literatúry do diskusie

Adekvátnosť formulovania tézy	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	97	46.86
čiastočne	75	36.23
nie	35	16.91
spolu	207	100.00

Prehodnotenie výberu relevantnej literatúry k vytýčenému problému je dôležitým komponentom kritického uvažovania. Pozitívom je, že 97 študentov (46,86 %) má v rámci diskusie použité relevantné zdroje. Čiastočne relevantne (napr. použitie sekundárnych zdrojov) bolo hodnotených 75 prác (36,23 %). V niektorých esejach sa objavovali aj neaktuálne zdroje, príp. v zozname

použitej literatúry figurovali zdroje, ktoré neboli súčasťou obsahového spracovania eseje. Za nerelevantné zdroje k vytýčenému problému boli označené údaje v 35 odborných esejach (16,91 %).

Chceli sme zistiť, ako tesne spolu súvisia analytické kategórie „adekvátnosť diskusie“ a „relevantnosť zdrojov“. Na zistenie tejto súvislosti sme použili tzv. Spearmanov korelačný koeficient. Výsledky testu predstavuje tabuľka 6.

Tabuľka 6: Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu pre vzťah „adekvátnosť diskusie“ a „relevantnosť zdrojov“

Premenná	adekvátnosť diskusie	relevantnosť zdrojov
adekvátnosť diskusie	1	0,711**

Zvýraznené hodnoty predstavujú signifikantný vzťah (** $p < 0,01$).

Na základe Spearmanovho korelačného koeficientu $r = 0,711$ ($p < 0,01$) sme zistili vysokú pozitívnu závislosť (Chráska, 2007, s. 105)² medzi vybranými analytickými kategóriami, a to: adekvátnosťou diskusie a relevantnosťou zdrojov. Vypočítaný koeficient teda vypovedá o tom, že čím sú relevantnejšie zdroje, tým je adekvátnejšia diskusia v tých výstupoch, ktoré boli hodnotené pozitívne, a naopak, neadekvátne zdroje použité v diskusii sa odrazili na jej kvalite negatívne.

Z hľadiska kritického sociologického myslenia je najdôležitejšie dospieť k rozhodnutiu a podporiť ho relevantným dôkazom. Výsledok zhodnotenia kompatibility tézy a záverečného úsudku prezentuje tabuľka 7.

Tabuľka 7: Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu pre vzťah „citlivosť tézy“ a „záverečný rozsudok“

Premenná	citlivosť tézy	záverečný rozsudok
citlivosť tézy	1	0,667**

Zvýraznené hodnoty predstavujú signifikantný vzťah (** $p < 0,01$).

Spearmanovým korelačným koeficientom $r = 0,667$ ($p < 0,01$) sme zistili strednú pozitívnu závislosť (Chráska, 2007, s. 105), ktorá naznačuje pomerne tesný vzťah medzi tézou a záverečným rozsudkom. Vypočítaná hodnota vypovedá o tom, že existuje signifikantný vzťah medzi týmito analytickými kategóriami.

²Približná interpretácia hodnôt korelačného koeficientu podľa Chrásku (2007, s. 115): $r = 1$ (funkčná závislosť); $1,00 > r \geq 0,90$ (veľmi vysoká závislosť); $0,90 > r \geq 0,70$ (vysoká závislosť); $0,70 > r \geq 0,40$ (stredná závislosť); $0,40 > r \geq 0,20$ (slabá závislosť); $0,20 > r \geq 0,00$ (veľmi slabá závislosť); $r = 0$ (žiadna závislosť).

4 Diskusia

Celková úroveň odborných esejí so zameraním na kritické sociologické myslenie podľa modelu Jane Schaffer bola vyjadrená klasifikačným stupňom D – uspokojivo ($M = 2,65$). Tento výsledok považujeme vcelku za uspokojivý aj vzhľadom na fakt, že takýto typ výučby nie je bežný na FHPV, FF a FŠ PU v Prešove v rámci pregraduálnej prípravy na učiteľské povolanie.

Znepokojujúcim výsledkom je, že približne tretina esejí ($n = 67$; 32,37 %) neobsahovala podstatné prvky kritického sociologického myslenia, čo sa odrazilo na celkovej úrovni ich spracovania – klasifikačný stupeň Fx. Predpokladáme, že tie môžu byť spôsobené viacerými vplyvmi na jedinca:

- necitlivosť voči spoločenským problémom spôsobené neetickým prezentovaním médiami;
- povrchné riešenie životných situácií – „niekto iný to vyrieši za mňa“;
- lenivosť mysle spôsobená výtvarnými technikami – „na internete nájdem všetko“;
- nekritické preberanie akýchkoľvek vzorov, informácií a pod.;
- absencia komunikácie tvárou v tvár;
- absencia altruizmu;
- absencia zodpovednosti a mnoho iných.

Faktom je, že rozvoj kritického myslenia sa do Štátneho vzdelávacieho programu SR zakomponoval až v roku 2008 a v slovenských školách neregistrujeme zásadný posun v tejto problematike. Výsledkom je identifikovaná podpriemerná úroveň viacerých skupín respondentov (16-ročných žiakov, ich učiteľov a vysokoškolákov) v kritickom myslení (Kosturková, 2016). Nepriaznivé výsledky študentov VŠ v kritickom myslení, ako analýza a hodnotenie informácií, riešenie problémov a efektívnosť písania, predstavuje aj Nedelová (2013). Viacerí autori (Petrasová 2008; Smetanová et al., 2015, Čavojová, 2016; Šuťáková, 2015 a i.) konštatujú, že problematika kritického myslenia, aj napriek proklamovaným požiadavkám, zostáva v slovenskej edukácii na periférii. O to ťažšie je aplikovať jej rozvoj do špecifickejších spoločenských disciplín.

Sociologický základ poznatkov a sociologickú predstavivosť definované Geertsenom (2003) je možné spozorovať pri schopnosti študenta špecifikovať tézu a schopnosti prehodnotiť relevantnosť zdrojov na jej potvrdenie. Obsahovou analýzou sme zistili, že 46 esejí (22,22 %) obsahovalo adekvátne štylizovanú tézu a 101 esejí (48,79 %) čiastočne adekvátne štylizovanú tézu; adekvátne spracovanú diskusiu v 42 esejoch (20,28 %) a čiastočne adekvátne spracovanú diskusiu v 105 esejoch (50,72 %). Aj napriek vysokému percentu nekvalitne spracovaných odborných esejí (32,37), Spearmanovým korelačným koeficientom ($r = 0,667$; $p < 0,01$) bola preukázaná stredne pozitívna závislosť medzi tézou a jej potvrdením v záverečnom rozsudku a vysoká pozitívna

závislosť medzi adekvátnosťou diskusie a relevantnosťou zdrojov ($r = 0,711$; $p < 0,01$). Detailná analýza vybraných sociokultúrnych problémov a analýza krokov odbornej eseje počas seminárov priniesla aj pozitívne výsledky. V konečnom dôsledku je možné konštatovať, že metóda Jane Schaffer je veľmi zaujímavá a prináša rozmanitosť kognitívnych zručností.

Jednou z najťažších úloh pri výučbe zameranej na kritické sociologické myslenie bolo, ako ju nazýva Bean (1996), prebudenie študentovej vnímavosti na určitý problém. My ho nazývame byť otvorený novému poznaniu. Dôležitým prvkom riešenia stanovenej otázky alebo vytýčeného problému je vedomostný základ (Kolláriková, 1995). V našom prípade išlo o teoretické a praktické poznatky k stanovenej téme z oblasti sociokultúrnych aspektov edukácie. Kontakt s novou myšlienkou alebo informáciou predpokladá schopnosť o nej uvažovať, posúdiť jej vierohodnosť, teda pochopiť jej význam v širších spoločenských a kultúrnych kontextoch. Tu je potrebné zahrnúť úkony spojené s prehodnocovaním informácie – čo o nej viem, čo som sa dozvedel, ako ju viem dať do rôznych súvislostí a ako s ňou môžem pracovať ďalej. Študent pri aplikácii poznatkov v rámci riešenia problému často narážal na prekážky a obmedzenia vyplývajúce z nedostatočnosti poznania. Piaget (1999) túto situáciu nazýva kognitívny konflikt. Jeho prekonanie môže študent realizovať úkonmi, ako napr. analýza a prehodnocovanie informácií a argumentov³, hľadanie nových riešení, čo môžeme nazvať aj korektívnym myslením (interpretácia, rozanalyzovanie, komparácia, konštrukcia vlastných kritérií, zhodnotenie, príp. ďalšie informácie). Zapájať študentov do týchto zložitých procesov myslenia odporúčame napr. *Sokratovským rozhovorom* alebo *Metódou kladenia otázok*. Tento fakt potvrdzujú napr. Marzano et al. (1997), Tallent a Barnes (2015) konštatovaním, že použitím *Sokratovskej metódy* sa študenti môžu naučiť, ako nachádzať vlastné riešenia pomocou kvalitného kritického myslenia. Vyústením tohto procesu je rekonštrukcia a systematizácia novo získaných poznatkov na kvalitatívne vyššej úrovni.

Vyššie uvedené riadky popisali jednu z aplikovaných metód rozvoja kritického sociologického myslenia v našich podmienkach. V ďalších riadkoch ponúkame inšpiratívne podnety. Kvalitne spracovaná odborná esej sa nezaobíde bez schopnosti klásť si otázky. Crenshaw, Hale a Harper (2011, s. 16) pri takomto type myslenia odporúčajú položiť si otázky:

- Aký je zmysel môjho myslenia?
- Aká je otázka?
- Je otázka jasná a presná?
- Z akého hľadiska myslím?

³Argument obsahuje tri základné položky: tvrdenie, ktoré je podporované dôvodmi a každý dôvod je podporovaný dôkazom (Klooster, 2000). V praktickej rovine ide o tvrdenie, ktoré je vysvetlené, ako to funguje v teórii a podložené dôkazom, napr. z praxe.

- Aké informácie používam a kde som ich získal?
- Aké koncepcie alebo myšlienky sú pre moju interpretáciu kľúčové?
- Aké predpoklady robím? Sú platné?
- Aké závery som vyvodil? Sú logicky zdravé?
- Ak súhlasím so závermi, aké sú dôsledky?

Správne kladenie a zodpovedanie viacerých oblastí otázok sú dôležitým prostriedkom pri procese kritického sociologického myslenia, t. j., aby sme išli viac do hĺbky problému. Paul a Elder (2003) špecifikujú viaceré typy otázok, ktoré je možné aplikovať aj pri teórii Geertsena (2003) o rozvoji sociologických vedomostí a sociologickej predstavivosti:

1. *Účel* – Aký je účel? Je implicitný alebo explicitný? Je oprávnený?
2. *Otázka* – Je otázka stanovená jasne? Je formulovaná tak, aby zachytila zložitost' sociálneho problému? Existuje súlad medzi otázkou a účelom?
3. *Informácie* – Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné k predmetu? Aké má autor dáta, fakty a skúsenosti?
4. *Pojmy* – Objasňujú pojmy autorovi kľúčové koncepty? Sú používané a aplikované správne?
5. *Predpoklady* – Má autor citlivosť na predpoklady, ktoré môžu byť spochybnené? Používa autor predpoklady, ktoré neriešia podstatu jeho problému?
6. *Závery* – Argumenty jasne vysvetľujú dosiahnuté závery?
7. *Vlastný názor* – Má autor dostatočné argumenty na prípadné námietky?
8. *Dôsledky* – Má autor citlivosť pre následky a účinky predpokladaného riešenia? Aká je ďalšia perspektíva?

Za všeobecný model rozvoja kritického sociologického myslenia môžeme považovať aj model kognitívnych komponentov kritického uvažovania podľa Facioneho (1990):

1. *Interpretácia* – pochopenie významu v širších súvislostiach (a/ kategorizácia, b/ pochopenie dôležitosti, c/ objasnenie významu);
2. *Analýza* – a/ skúmanie myšlienok, b/ identifikácia argumentov, c/ analýza argumentov;
3. *Hodnotenie* – posúdenie vierohodnosti vyhlásenia – a/ posúdenie tvrdenia, b/ posúdenie argumentov;
4. *Usudzovanie* – proces zisťovania relevantnosti informácií – a/ spochybňovanie dôkazov, b/ hľadanie alternatív, c/ vyvodzovanie záverov;
5. *Explanácia* – vysvetlenie výsledkov uvažovania s podporou argumentov – a/ predstavenie záverov, b/ odôvodnenie postupov, c/ prezentácia argumentov;
6. *Autoregulácia* – sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít za účelom overenia a v prípade nedostatku schopnosť nápravy – a/

sebahodnotenie; b/ sebakontrola. Sebareflexia sa pri rozvoji kritického myslenia považuje za jednu z podstatných kognitívnych komponentov (Facione, 1990). Chápeme ju ako sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít za účelom overenia a v prípade nedostatku schopnosť nápravy. Zelina (2016) poznamenáva, že významnou prelomovou prácou v oblasti autoregulácie je *Handbook of Self-regulation* (Boekaerts, Zeidner a Pintrich, 2000), ktorá nastoľuje novú paradigmu skúmania človeka a najmä zlepšenia jeho sebarealizácie. Dôležitosť hodnotenia vlastných rozhodnutí spojených so spätnou väzbou a sebareflexiou zdôrazňuje aj Petříková (2015), Šutáková (2015) a i.

Uvádzaný model je možné využiť nielen v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale aj pri príprave politológov, sociológov, sociálnych pedagógov, sociálnych pracovníkov, vychovávateľov a pod. Vo všeobecnosti sa dá považovať za univerzálny model rozvoja kritického myslenia v každej spoločenskej oblasti.

Záver

Podporovať kritické sociologické myslenie edukantov je náročná a zodpovedná úloha učiteľa. Naučiť ich kriticky prehodnocovať prijímané informácie je dôležitá súčasť kognitívnych procesov. Predpokladá učiteľa, ktorý disponuje dobrým spoločensko-kultúrnym prehľadom a sám dokáže kriticky sociologicky myslieť. Naše analýzy poukazujú na pomerne veľké nedostatky v orientácii výsledkov vzdelávania študijných predmetov ponúkaných v rámci učiteľského vzdelávania na túto oblasť spôsobilosti budúceho učiteľa i v samotnej úrovni kritického sociologického myslenia budúcich učiteľov.

Aplikácia metódy písania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer do výučby pri riešení sociologických problémov spôsobovala študentom – budúcim učiteľom – viaceré problémy. Študenti FHPV, FF a FŠ Prešovskej univerzity v Prešove neboli zvyknutí na typ vyučovania, ktorý vyžadoval kritické sociologické usudzovanie. Počas seminárov sme postrehli viaceré problémy:

- načítať dostatok relevantnej knižnej a časopiseckej literatúry;
- mať citlivosť pre výber sociokultúrneho problému;
- urobiť jeho detailnú analýzu (teoretické a empirické ukotvenie);
- špecifikácia tézy;
- obsahovo spracovať jednotlivé odseky odbornej eseje v súlade so schémou Jane Schaffer – úvodný odsek, jadro práce, záverečný odsek so záverečným rozsudkom.

Aj napriek tomu, že bol venovaný dostatočný priestor krokom vedúcim k zvládnutiu kladených požiadaviek v rámci daného študijného predmetu,

približne tretina odborných esejí bola spracovaná nedostatočne. Domnievame sa, že tento fakt môže súvisieť s výučbou edukantov v predchádzajúcich rokoch, ktorá nebola cielená na hĺbkové štúdium a myslenie vyššieho rádu. Študenti – budúci učitelia – by mali byť spôsobilí učiť svojich žiakov aktívnym spôsobom, pracovať s rôznymi typmi informácií, pestovať v nich citlivosť na spoločenské problémy a viesť k sociálnej zodpovednosti. Tieto kvality sa odrazia v budúcom fungovaní spoločnosti ako takej. Zo sociologického hľadiska považujeme za dôležité podporiť v slovenskom školstve výchovu ku kritickému mysleniu, aby si edukanti všetkých stupňov škôl uvedomovali spoločenské a kultúrne kontexty. Vyučovanie kritického sociologického myslenia prostredníctvom modelu Jane Schaffer (nielen v sociologických témach) považujeme za jeden z dôležitých spôsobov, ako pripraviť človeka na kompetencie budúcnosti definované Svetovým ekonomickým fórom (WEF, 2018) v Davose – schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické a tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordináciu s ostatnými a emocionálnu inteligenciu. Prezentované poznatky môžu byť inšpiratívne pre všetky spoločenské disciplíny, nakoľko schopnosť kriticky myslieť sa považuje za dominantnú kompetenciu súčasnej a budúcej spoločnosti.

Literatúra:

- ANDERSON, CH. W. 1987. Strategic Teaching in Science. In Jones, B. F. (ed.). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 73 – 91.
- ATKINSON, M. P. – HUNT, A. N. 2008. Inquiry-Guided Learning in Sociology. In Teaching Sociology, vol. 36, no. 1, pp. 1 – 7.
- BAILIN, S. – CASE, R. – COOMBS, J. R. – DANIELS, L. B. 1999. Conceptualizing critical thinking. In Journal of Curriculum Studies, vol. 31, no. 3, pp. 285 – 302.
- BAUMAN, Z. – MAY, T. 2001. Thinking Sociologically. UK: Blackwell Publishing. 198 p.
- BEAN, J. C. 1996. Engaging Ideas – The Professor's Guide to Integrating Writing: Critical Thinking and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass. 304 p.
- BECK, U. 2011. Na cestě k jiné moderně. Praha: Slon. 212 s.
- BRITTON, J. et al. 1975. The Development of Writing Abilities. London: Macmillan. 18 p.
- BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P. R. – ZEIDNER, M. 2000. Handbook of Self-Regulation. New York: The Guilford Press, 783 p.
- BONOMO, T. 1987. A Humanistic Application of Network News. In Teaching Sociology, vol. 15, no. 1, pp 33 – 37.
- CASE, R. 2005. Moving critical thinking to the main stage. In Education Canada, vol. 45, no. 2, pp. 45 – 49.

- CRENSHAW, P. – HALE, E. – HARPER, S. L. 2011. Producing intellectual labor in the classroom: The utilization of A critical thinking model to help students take command of their hinking. In *Journal of College Teaching & Learning*, vol. 8, no. 7, pp. 13 – 26.
- ČAVOJOVÁ, V. 2016. O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In Čavojová, V. et al. (eds). *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava: Iris. s. 69 – 87.
- ČAVOJOVÁ, V. – JURKOVIČ, M. 2017. Výskum racionality a rozhodovania na slovenských učiteľoch s rôznou rovňou profesionálnej skúsenosti. In Halama, P. (ed.). *Rozhodovanie profesionálov. Procesuálne, osobnostné a sociálne aspekty*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. s. 80 – 95.
- ČERNOTOVÁ, M. 1995. Obsahová analýza pedagogických záznamov študentov a ich metodologické chyby. In *Pedagogická orientace*, roč. 95, č. 16-17, s. 77 – 84.
- ČERNOTOVÁ, M. et al. 2006. Konceptia profesijného rozvoja učiteľa v kariérom systéme. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, č. 3, s. 3 – 32.
- EISNE, D. B. 2012. Developing a critical lens: Using photography to teach sociology and create critical thinkers. In *Teaching Sociology*, vol. 40, no. 4, pp. 349 – 359.
- ENNIS, R. H. 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. In *Educational Leadership*, vol. 43, no. 2, pp. 44 – 48.
- FACIONE, P. A. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. [online]. Fullerton: California State University [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
- GAVORA, P. 2001. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: UK. 189 s.
- GEERTSEN, R. 2003. Rethinking thinking about higher-level thinking. In *Teaching Sociology* vol. 31, pp. 1 – 19.
- GRAUERHOLZ, L. – BOUMA-HOLTROP, S. 2003. Explofing critical sociological thinking. In *Teaching Sociology*, vol. 31, no. 4, pp. 485 – 496.
- GREEN, CH. S. – KLUG, H. G. 1990. Teaching Critical Thinking and Writing through Debates: An Experimental Evaluation. In *Teaching Sociology*, vol. 18, no. 4, pp. 462 – 471.
- HALPERN, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. In *American Psychologist*, vol. 53, no. 4, pp. 449 – 455.
- HILGERS, T. L. – HUSSEY, E. L. – STITT-BERGH, M. 1999. As you're writing, you have these epiphanies: What college students say about writing and learning in their majors. In *Written Communication*, vol. 16, no. 3, pp. 317 – 353.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. 265 s.
- KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia ČSAV. 708 s.
- KLOOSTER, D. 2002. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy*. [online]. [cit.2012-03-18]. Dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In Kolláriková, Z. a kol. (eds.). *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ PF v Bratislave. s. 23 – 42.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus. 176 s.

- LAI, E. R. 2011. Critical Thinking: A Literature Review [online]. Pearson [cit.2016-01-10]. Dostupné z: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>.
- LENČO, P. 2012. Mladí ľudia v postmoderne. In Rajský, A. (ed.) Acta Facultatis Paedagogicae: Vedy o výchove a vzdelávaní. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. s. 38 – 45.
- LIPMAN, M. 1988. Critical Thinking: What Can It Be? In Educational Leadership, vol. 46, no. 9, pp. 38 – 43.
- MACHÁČEK, E. 2012. Občianske vedomosti 14-ročných žiakov : Medzinárodné komparácie. In Pedagogika.sk, roč. 3, č. 2, s. 100 – 123.
- MALCOM, N. L. 2006. Analyzing the News: Teaching Critical Thinking Skills in a Writing Intensive Social Problems Course. In Teaching Sociology, vol. 34, no. 2, pp. 143 – 149.
- MARZANO, J. R. et al. 1997. Dimensions of Learning: Teachers Manual, 2nd edition. USA: McREL.
- MASSENGILL, R. P. 2011. Sociological writing as higher – level thinking: Assignments that cultivate the sociological imagination. In Teaching Sociology, vol. 39, no. 4, pp. 371 – 381.
- MILLS, C. W. 1959. The sociological imagination. New York: Oxford University Press. 234 p.
- MILLS, C. W. 2002. Sociologická imaginace. Praha: SLON. 310 s.
- MOLLBORN, S. – HOEKSTRA, A. 2010. „A meeting of minds“: Using clickers for critical thinking and discussion in large sociology classes. In Teaching Sociology, vol. 38, no. 1, pp. 18 – 27.
- MŠ SR. 2016: Návrh na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. Výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov učiteľských študijných odborov (1.1. – 1.1.3 a 1.1.5) [online]. Bratislava: MŠ SR, 2016 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitelskych-so.pdf.
- NEDELOVÁ, M. 2013. Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškólakoch v projekte AHELO. In Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici. Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF UMB. s. 88 – 98.
- NEMČOK, M. a kol. 2014. Debatná príručka pre stredoškolské kluby. Bratislava: Slovenská debatná asociácia. 238 s.
- NÚCEM. 2016. Medzinárodné merania [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania.
- ONDREJKOVIČ, P. 2005. Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava: Regent. 174 s.
- PAUL, R. W. 1992. Critical thinking: What, why, and how? In New Directions for Community Colleges, vol. 77, no. March, pp. 3 – 24.
- PAUL, R. W. – ELDER, L. 2003. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.
- PAVLOV, I. – PETROVÁ, G. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2015. Profesionálne štandardy učiteľov v kariernom systéme a ich pilotné overovanie na Slovensku. In: Danielová, L. et

- al.(eds.). Rozvoj kompetenci vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání. Brno: MU v Brne. s. 162 – 187.
- PENCE, D. 2009. I'll take ideology for \$200, alex: Using the game show jeopardy to facilitate sociological and critical thinking. In *Teaching Sociology*, vol. 37, no. 2, pp. 171 – 176.
- PETRASOVÁ, A., 2008. Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. Prešov: Rokus. 136 s.
- PETRÍKOVÁ, K. 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In *Edukácia*, roč. 1, č. 2, s. 115 – 124.
- PIAGET, J., 1999: Psychologie inteligence. Praha: Portál. 168 s.
- PORUBSKÁ, G. – ŠNÍDLOVÁ, M. – VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, č. 4, príloha s. 1 – 16.
- REINERTSEN, P. – DACRUZ, G. 1996. Using the daily newspaper and journal writing to teach large introductory sociology classes. In *Teaching Sociology*, vol. 24, no. 1, pp. 102 – 107.
- RICKLES, M. L. – SCHNEIDER, R. Z. – SLUSSER, S. R. – WILLIAMS, D. M. – ZIPP, J. F. 2013. Assessing change in student critical thinking for introduction to sociology classes. In *Teaching Sociology*, vol. 41, no. 3, pp. 271 – 281.
- ROYBAL, A. R. 2012. Critical Thinking Writers in Middle School: A Look at the Jane Schaffer Model [online]. California: Dominican University od California. 49 p. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <http://scholar.dominican.edu/masters-theses>.
- RUISEL, I. 2008. Od inteligencie k múdrosti. In *Psychologické dny: Já&my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností [online]. 2008. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>.
- RUSCHE, S. N. – JASON, K. 2011. You have to absorb yourself in it: Using inquiry and reflection to promote student learning and self-knowledge. In *Teaching Sociology*, roč. 39, no. 4, pp. 338 – 353.
- SEEBAUER, R. 2003. Základy úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací. Brno: Paido, 152 s.
- SEKERÁK, M., 2017. Koncepty občianskej participácie a participatívnej demokracie nazerané teoretickou optikou. In *Sociológia*, roč. 49, č. 2, s. 179 – 202.
- SCHAFFER, J. 1995. Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit. San Diego. California: Jane Schaffer Publications.
- SCHAFFER, J. 2016. Teaching the Multi-Paragraph Essay. In [online]. [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <https://d2ct263enury6r.cloudfront.net/BqQazvVJmlWZlnrKeAzRpnAJjLIWOq1baZx9jZdgedc1r1RE.pdf>.
- SIMPSON, J. M. – ELIAS, V. L. 2011. Choices and chances: The sociology role-playing game – the sociological imagination in practice. In *Teaching Sociology*, vol. 39, no. 1, pp. 42 – 56.
- SMETANOVÁ, V. et al., 2015. The level of critical thinking abilities among pre-service teachers. In 8th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville: IATED. pp. 5304 – 5310.
- STEVENS, D. – VanNATTA, M. 2002. Teaching critical observation as a sociological tool. In *Teaching Sociology*, vol. 30, č. 2, pp. 243 – 253.

- STRACÁR, M. 1977. Systém a metódy učebného procesu. Bratislava: SPN. 405 s.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. 2015. Proces sociálnej komunikácie na vyučovaní. In Sociálna a didaktická komunikácia. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 29 – 66.
- ŠVEC, Š. 1998. Metodológia vied o výchove. Bratislava: Iris. 303 s.
- TALLENT, R. J. – BARNES, J. J. 2015. Think Bubbles and Socrates: Teaching Critical Thinking to Millennial in Public relations Classes. In *Universal Journal of Educational Research*, vol. 3, no. 7, p. 435 – 441.
- TINDAL, G. – NOLET, V. 1995. Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. In *Focus on Exceptional Children*, vol. 27, no. 7, pp. 1 – 22.
- TRAPP, R. – ZOMPETTI, J. P. – MOTIEJUNAITE, J. – DRISCOLL, W., 2005. Objavovanie sveta debatou [preklad zostavil A. Schulcz]. New York: International Debate Education Association. 187 s.
- UNNITHAN, N. P. – SCHEUBLE, L. K. 1983. Evaluating an Attempt at Relevance: The Use of News Item Analysis in Introductory Sociology. In *Teaching Sociology*, roč. 11, pp. 399 – 405.
- WATSON, G. – GLASER, E. M. 1990. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. The UK: Psychological corporation, LTD. 69 p.
- WEF. 2018. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. In [online]. pp. 8-19. [cit. 2018-08-11]. Dostupné z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
- ZELINA, M. 2016. Ľudské kvality pre budúcnosť. In *Pedagogická revue*, roč. 63, č. 1-2, s. 14 – 12.
- WILLINGHAM, D. T. 2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach? In *American Educator*. [online]. pp. 8-19. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <https://www.uvm.edu/~facsen/generaleducation/Critical%20Thinking%20Article%20-%20Willingham.pdf>.
- ANTONIOU, A. S. – POLYCHRONI, F. – VLACHAKIS, N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In *Journal of Managerial Psychology*, roč. 21, č. 7, s. 682 – 690.
- ARNETT, J. J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In *American Psychologist*, roč. 55, č. 5, s. 469 – 480.
- ARNETT, J. J. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press. 280 s. ISBN 978-0195309379.
- ARNUP, J. – BOWLES, T. 2016. Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. In *Australian Journal of Education*, roč. 60, č. 3, s. 229 – 244.
- BUTTNER, S. et al. 2015. Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. In *The Australian Educational Researcher*, roč. 42, č. 4, s. 461 – 481.
- CLUNIES-ROSS, P. – LITTLE, E. – KIENHUIS, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. In *Educational Psychology*, roč. 28, s. 693 – 710.

- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- DEMEROUTI, E. – BAKKER, A. B. – NACHREINER, F. – SCHAUFELI, W. B. 2001. The Job Demands–Resources Model of burnout. In *Journal of Applied Psychology*, roč. 86, s. 499 – 512.
- GEVING, A. M. 2007. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 23, s. 624 – 640.
- HONG, J. Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. In *Teachers and Teaching*, roč. 18, č. 4, s. 417 – 440.
- CHANG, M. L. 2009. An appraisal perspective on teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. In *Educational Psychology Review*, roč. 21, s. 193 – 218.
- JOHNSON, B. et al. 2012. *Early career teachers: Stories of resilience*. University of South Australia. 96 s. ISBN: 978-0-646-58408-9.
- JOHNSON, S. M. – BIRKELAND, S. E. 2003. Pursuing a „Sense of Success“: New Teachers Explain Their Career Decisions. In *American Educational Research Journal*, roč. 40, č. 3, s. 581 – 617.
- KLASSEN, R. M. – CHIU, M. M. 2011. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In *Contemporary Educational Psychology*, roč. 36, č. 2, s. 114 – 129.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. 162 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KOUSTELIOS, A. – KARABATZAKI, D. – KOUISTELIOU, I. 2004. Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. In *Psychological Reports*, roč. 95, s. 883 – 886.
- LEMEŠOVÁ, M. 2010. „Problémové“ dieťa v škole. In *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 366 – 370.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In *Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén*. Bratislava: Iris, s. 136 – 147.
- OECD. 2007. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Dostupné online: www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2015. Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? In *International Education Studies*, roč. 8, č. 3, s. 181 – 192.
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. In *Social Psychology of Education*, roč. 20, č. 1, s. 15 – 37.

- SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. 2014. Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výzkum: spojnice medzi teorií a praxí*. Olomouc: Agentura Gevak, s. 121 – 131. ISBN 978-80-86768-90-8.
- SOKOLOVÁ, L. 2018. Learning to notice: Professional vision and challenging behaviour in the classroom. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume VII, s. 251 – 260. ISSN 1691-5887.
- SOMERVILLE, L. H. 2013. Special issue on the teenage brain: Sensitivity to social evaluation. In *Current Directions in Psychological Science*, roč. 22, č. 2, s. 129 – 135.
- SPILT, J. L. – KOOMEN, H. M. Y. – THIJS, J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. In *Educational Psychology Review*, roč. 23, s. 457 – 477.
- WOLFF, C. E. – JARODZKA, H. – VAN DEN BOGERT, N. – BOSCHUIZEN, H. P. A. 2016. Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. In *Instructional Science*, roč. 44, s. 243 – 265.
- YOON, J. S. 2002. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. In *Social Behavior and Personality*, roč. 30, č. 5, s. 485 – 493.

Martina Kosturková je odbornou asistentkou na Katedre pedagogiky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, kde ukončila aj doktorandské štúdium v odbore Pedagogika. Vo vedeckej oblasti sa špecializuje na problematiku kritického myslenia, ktorú okrem iného aplikuje aj do edukačného procesu študijných predmetov povinného spoločenskovedného základu v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov ako sociokultúrne aspekty edukácie, kultúrna antropológia, teórie výchovy a vzdelávania. Na odbore pedagogika ponúka študentom povinne voliteľné predmety zamerané na výchovu ku kritickému mysleniu a na podporu relevantnej argumentácie. Je autorkou niekoľkých desiatok pôvodných vedeckých štúdií priamo sa viažucich na jej odbornú profiláciu. Ucelený prehľad o problematike kritického myslenia doma a v zahraničí, ako aj pôvodné výskumné zistenia predstavila zatiaľ v dvoch monografiách a vo viacerých kapitolách vyžiadaných doma a v zahraničí. V súčasnosti autorka v spolupráci s vydavateľstvom Wolters Kluwer pripravuje vysokoškolskú učebnicu zameranú na reálny výcvik kritického myslenia v praxi pre viaceré cieľové skupiny.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.
Katedra pedagogiky
FHPV, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk