

ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

ANALÝZA VÝSLEDKOV PRIESKUMU
MEDZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKMI
A ICH REFLEXIA PRAXE



JÚN 2025

ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Autorský kolektív

Alena Rapčan Štrompová, ZŠ Ľudovíta Fullu
Viktória Norisová, Rada pre mediálne služby
Petra Macková, Rada pre mediálne služby

POĎAKOVANIE

Za odborné konzultácie, cenné pripomienky a vstupy k spracovaniu správy ďakujeme Andrejovi Návojskému z Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM), Lenke Regrutovej z Katedry komunikačných a mediálnych štúdií Prešovskej univerzity v Prešove a Zuzane Labašovej z Komenského inštitútu.

JÚN 2025

OBSAH

ZHRNUTIE	1
ÚVOD	2
1 KURIKULÁRNA REFORMA.....	2
1.1 Kritické myslenie v profile absolventa	2
1.2 Kritické myslenie v cieľoch kurikulárnej reformy.....	3
2 ANALÝZA ODPOVEDÍ DOTAZNÍKA.....	5
2.1 Definícia kritického myslenia	5
2.2 Kritické myslenie vo vyučovaní	8
2.3 Metódy kritického myslenia.....	10
2.4 Príklady dobrej praxe	11
2.5 Prekážky a podpora rozvoja kritického myslenia.....	12
BIBLIOGRAFIA	16

ZHRNUTIE

- Výsledky prieskumu, ktorý mapuje **rozvoj kritického myslenia na prvom stupni základných škôl** (ďalej „ZŠ“), môžu slúžiť ako podklad pre metodickú podporu škôl pri implementácii kurikulárnej reformy, v ktorej je kritické myslenie jednou z kľúčových spôsobilostí.
- Dotazník vyplnilo **100 respondent/-iek zo všetkých krajov Slovenska**, z ktorých **83 % tvorili učitelia/-ky prvého stupňa ZŠ**. Kritické myslenie si najčastejšie spájali s prácou s informáciami a so schopnosťou formulovať a obhájiť vlastný názor. Medzi ďalšie často uvádzané aspekty patrili pohľad z rôznych uhlov, rešpekt k iným názorom, riešenie problémov, sebareflexia a práca so skúsenosťami. Väčšina opýtaných identifikovala jeden až dva z týchto aspektov, čo poukazuje na rôznorodé chápanie konceptu kritického myslenia v praxi.
- Respondenti/-ky pristupujú k využívaniu metód kritického myslenia vo vyučovaní so záujmom, čo naznačuje, že si uvedomujú dôležitosť tejto témy. **Väčšina respondentov/-iek (57 %) rozvíja kritické myslenie intuitívne, bez systematickej prípravy**, zatiaľ čo 21 % k téme pristupuje premyslene, no iba občasne. Len 17 % učiteľov využíva metódy kritického myslenia pravidelne a systematicky. Dôvody, prečo respondenti/-ky uprednostňujú intuitívny prístup, sú najmä spoľah na pedagogické skúsenosti, nedostatok formálnej prípravy, časové a organizačné obmedzenia alebo nedostatok podpory zo strany systému.
- **Až dve tretiny respondentov/-iek uviedli, že poznajú metódy kritického myslenia.** Najčastejšie spomínanými sú brainstorming, myšlienková mapa a E-U-R (evokácia – uvedomenie si významu – reflexia). Počet uvedených metód v odpovediach sa pohyboval od 1 po 12 s priemerom približne 4, čo naznačuje rôznu hĺbku znalostí metód ako takých.
- Príklady dobrej praxe, ktoré zachytávajú konkrétne skúsenosti opýtaných, ukazujú, že **rozvoj kritického myslenia môže byť účinný naprieč rôznymi predmetmi** a že najmä **kombinácia rôznych metód** môže efektívne prispieť k rozvoju kritického myslenia.
- **Najčastejšie uvádzanou bariérou** pri uplatňovaní metód kritického myslenia je **nedostatok metodických materiálov (38 %) a obava, že nestihnú prebrať potrebné/naplánované učivo (28 %)**, avšak až 45 % opýtaných uviedlo, že kritické myslenie uplatňujú bez prekážok.
- **Najčastejšiu požiadavku na podporu** pravidelného rozvoja kritického myslenia predstavujú v prieskume **praktické príručky (61 %) a krátke, dobre uchopiteľné formy školení (44 %)**, pričom otvorené hodiny (43 %) a komunitné stretnutia (32 %) sú tiež vysoko preferované. **Menej žiadané sú rozsiahlejšie školenia (20 %)**, čo naznačuje preferenciu efektívnych a časovo nenáročných foriem.
- **Až 96 % respondentov/-iek súhlasí alebo skôr súhlasí s tým, že kritické myslenie by sa malo cielene rozvíjať už na prvom stupni ZŠ.** Iba 4 % zvolili možnosť „skôr nesúhlasím“ a nikto neuviedol „nesúhlasím“ ani „neviem“, čo poukazuje na výrazný konsenzus v tejto otázke.
- Respondenti/-ky **nie sú jednotní v názore, že zavedenie nového predmetu** je najvhodnejším spôsobom rozvoja kritického myslenia už v mladšom školskom veku. So zavedením nového predmetu skôr súhlasí vyše polovica z nich. Menšia polovica však uprednostňuje integrovaný prístup, ktorý nezvyšuje záťaž a využíva existujúci priestor v rámci súčasných predmetov.

ÚVOD

V čase, keď slovenské školy vstupujú do procesu kurikulárnej reformy, sa čoraz častejšie otvára diskusia o tom, ako pripraviť žiakov na výzvy súčasného sveta. Jednou z kľúčových spôsobilostí je rozvoj kritického myslenia. Práve tejto oblasti sa venuje prieskum, ktorý vznikol ako iniciatíva platformy Mediálna gramotnosť+. Platformu zriadila a jej činnosť koordinuje Rada pre mediálne služby (ďalej „RpMS“). Jej hlavným cieľom je prispievať k zvyšovaniu povedomia o dôležitosti mediálnej výchovy na Slovensku, podpora kritického myslenia, spolupráca medzi inštitúciami a organizovanie vzdelávacích aktivít. Dotazník, ktorého výsledky sú predmetom tejto analýzy, bol súčasťou projektu s názvom *Spoločne o kritickom myslení* v rámci ročného vzdelávacieho programu v Komenského inštitúte pedagogičky Aleny Rapčan Štrompovej.

Cieľom prieskumu bolo zmapovať aktuálny stav a prístupy k rozvíjaniu kritického myslenia na vyučovacích hodinách na prvom stupni ZŠ. Respondenti/-ky mali možnosť vyjadriť svoje názory, postoje aj konkrétne skúsenosti prostredníctvom rôznych typov otázok – od výberových po otvorené, ktoré im umožnili podrobnejšie reflektovať svoju prax.

Text je rozdelený do dvoch častí. Prvá orientuje pozornosť na kurikulárnu reformu a jej prepojenie s rozvojom kritického myslenia, mediálnej gramotnosti a ďalších spôsobilostí definovaných v cieľoch reformy. Druhá časť je zameraná na analýzu odpovedí z dotazníka, ktoré sa týkajú definície kritického myslenia, jeho implementáciu vo vyučovaní, metodické prístupy, príklady dobrej praxe a prekážky, ktoré ovplyvňujú rozvoj kritického myslenia.

1 KURIKULÁRNA REFORMA

Kurikulárna reforma predstavuje postupný proces, do ktorého školy vstupujú podľa vlastného načasovania. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie schválený v marci 2023 (ďalej „ŠVP 2023“) sa začal zavádzať v školskom roku 2023/2024 na 39 školách, ku ktorým sa postupne v rokoch 2024/2025 a 2025/2026 pridávajú ďalšie školy. Od školského roka 2026/2027 bude implementácia ŠVP 2023 povinná pre všetky ZŠ od prvého ročníka (MŠVVaM SR, 2023).¹

Výsledky dotazníka môžu slúžiť ako jeden z podporných nástrojov pri implementácii kurikulárnej reformy. Poskytujú spätnú väzbu z praxe a pomáhajú identifikovať potreby a príležitosti v oblasti rozvoja kritického myslenia na prvom stupni ZŠ (1. a 2. cyklus).² Môžu prispieť k tvorbe metodickej podpory pre učiteľov a pomôcť školám cielene reagovať na nové požiadavky.

1.1 Kritické myslenie v profile absolventa

Rozvoj kritického myslenia je považovaný za kľúčovú spôsobilosť, ktorú by mal žiak po ukončení ZŠ ovládať. Kritické myslenie je teda jeden z hlavných výstupov vzdelávania a prispieva k schopnosti žiaka zodpovedne fungovať v modernej spoločnosti. V profile absolventa sa priamo uvádza, že žiak má byť schopný „používať kritické myslenie založené na poznatkoch a etických hodnotách“. To znamená, že cieľom vzdelávania nie je len naučiť žiaka fakty, ale aj pripraviť ho na:

¹Informácie o ŠVP 2023 sú dostupné na webe MŠVVaM SR: <https://www.minedu.sk/41529-sk/kurikularna-reforma/>.

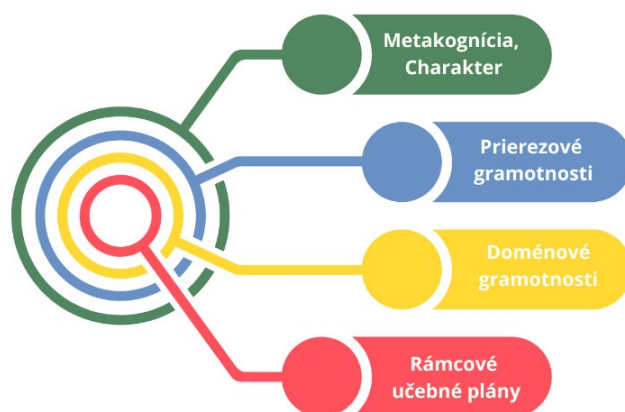
²V súlade s ŠVP 2023 je základné vzdelávanie rozdelené spôsobom štruktúrovania vzdelávania na tri cykly: 1. cyklus (1. – 2. ročník), 2. cyklus (3. – 5. ročník) a 3. cyklus (6. – 9. ročník).

- samostatné a premyslené uvažovanie,
- hodnotenie informácií,
- rozhodovanie sa v rôznych životných situáciách a konanie v súlade s hodnotami.

1.2 Kritické myslenie v cieľoch kurikulárnej reformy

Ciele základného vzdelávania sa presúvajú od memorovania poučiek a izolovaných faktov k systematickému a zámernému rozvíjaniu kľúčových spôsobilostí potrebných pre život v 21. storočí, pričom kritické myslenie je integrálnou súčasťou viacerých z nich. Vzdelávací proces má podľa ŠVP 2023 zahŕňať aj reflexiu učenia, konania a vyjadrovania. Z tohto dôvodu sú jeho súčasťou aj nadpredmetové koncepty metakognícia a charakter, ktoré sú uvedené nad rámec súboru tzv. doménových a prierezových gramotností. V rámci konceptu metakognície sa napríklad ako jeden z cieľov uvádza aj „zlepšiť spôsobilosť riešiť problémy a kriticky myslieť“. Vymedzenie konceptov metakognícia, charakter a jednotlivých gramotností sú súčasťou prílohy ŠVP 2023, kde sú podrobne uvedené ich charakteristiky a očakávané výstupy, ktoré by mali žiaci dosiahnuť na konci jednotlivých cyklov vzdelávania. Rozvoj týchto spôsobilostí sa u žiakov následne uskutočňuje naprieč rôznymi predmetmi ako súčasť rámcových učebných plánov, napríklad v predmetoch ako slovenský jazyk, dejepis, cudzie jazyky, informatika či občianska náuka. Zároveň majú školy možnosť vytvárať nové predmety podľa svojich potrieb, a to prostredníctvom disponibilných hodín (Diagram 1).

Diagram 1 Hlavné koncepty ŠVP 2023



Zdroj: ŠVP 2023, spracovanie RpMS

Vybrané gramotnosti, ako kľúčové zručnosti informačnej spoločnosti naprieč všetkými vekovými skupinami, sú postavené na kritickom myslení. Prieskum, ktorého výsledky v ďalšej časti analyzujeme, sa preto zameriava na to, ako sa táto schopnosť formuje už v úvode školskej dochádzky na prvom stupni ZŠ. Jednou z prierezových gramotností je aj mediálna gramotnosť, ktorá spolu s digitálnou, čitateľskou a jazykovou gramotnosťou predstavuje kľúčový predpoklad pre orientáciu v súčasnom svete plnom informácií a digitálnych technológií. Spoločenskovedná gramotnosť tomu zároveň poskytuje širší spoločenský a kontextuálny rámec (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Prehľad vybraných gramotností spojených s kritickým myslením

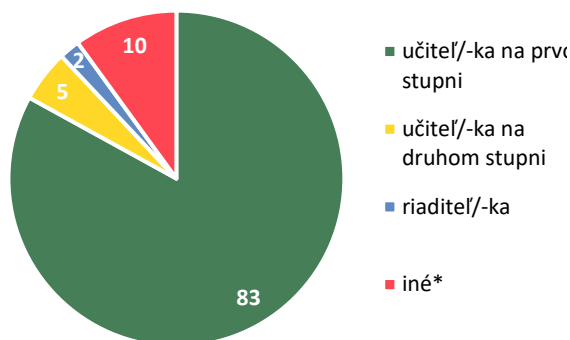
Gramotnosti	Súhrnná charakteristika
Mediálna gramotnosť	Prejavovať kritický a rozlišujúci postoj k médiám , interpretovať informácie a mediálne obsahy, eticky a korektne sa mediálne prezentovať, odhaľovať manipulatívne techniky a vyrovnávať sa s informačným preťažením a komercializáciou mediálneho prostredia.
Informatická gramotnosť	Schopnosť riešiť každodenné informatické problémy a situácie , disponovať primeraným informatickým aparátom, kriticky uvažovať a argumentovať , využívať vhodné reprezentácie, formálny jazyk a informatické nástroje na dosiahnutie cieľa.
Digitálna gramotnosť	Sebaisto, kriticky a zodpovedne využívať digitálne technológie na vzdelávanie, prácu a účasť na dianí v spoločnosti, vstupovať do interakcií s digitálnymi technológiami – používať informácie a dáta, komunikovať, spolupracovať, používať médiá. Tvoríť digitálny obsah (vrátane programovania), využívať digitálne technológie bezpečne (vrátane digitálnej pohody a kybernetickej bezpečnosti), rešpektovať duševné vlastníctvo, riešiť problémy a kriticky myslieť .
Čitateľská gramotnosť	Rozumieť rôznym druhom textu, a to na viacerých úrovniach – od explicitných významov cez vyvodzovanie implicitných významov až po kritické hodnotenie textu , využívať získané informácie na učebné, komunikačné a sebarozvojové ciele, monitorovať vlastné porozumenie a využívať metakognitívne stratégie.
Jazyková a komunikačná gramotnosť	Rozumieť faktom, pojmom, emóciám a názorom, vyjadrovať a interpretovať ich hovoreným a písaným jazykom, využívajúc aj vizuálne, audiovizuálne a digitálne materiály v rôznych kontextoch. Efektívne a rešpektujúco komunikovať , a to vhodným a tvorivým spôsobom.
Spoločensko-vedná gramotnosť	Prejavovať sa ako samostatné, slobodné a zodpovedné osobnosti , uplatňovať svoje práva a naplňovať svoje povinnosti, nadobudnúť pozitívny vzťah k demokratickej spoločnosti a k potrebe udržateľnosti života na Zemi , prejavovať rešpekt a ohľaduplnosť voči iným ľuďom, ich kultúram a duchovným hodnotám. Vyhľadávať, analyzovať a interpretovať informácie v rôznej podobe a vyvodzovať z nich logicky správne závery, ktoré dokážu argumentačne podložiť a prezentovať.

Zdroj: ŠVP 2023, spracovanie RpMS

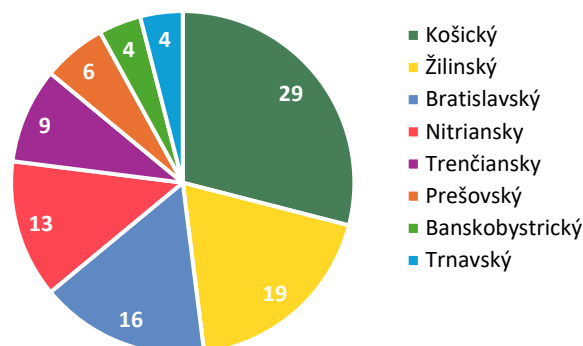
2 ANALÝZA ODPOVEDÍ DOTAZNÍKA

Dotazník vyplnilo 100 respondentov a respondentiek zo všetkých krajov Slovenska, pričom vo väčšine prípadoch (83 %) išlo o učiteľky a učiteľov prvého stupňa ZŠ. Zber odpovedí sa uskutočnil v období od decembra 2024 do apríla 2025 (Graf 1, Graf 2).

Graf 1 Pracovné zameranie respondenta/-ky



Graf 2 Kraj, v ktorom respondent/-ka pracuje



Zdroj: Dotazník, spracovanie RpMS

*Skupina iné zahŕňa: špeciálny/a pedagóg/ička, výskumný/á pracovník/-čka, vychovávateľ/-ka, asistent/-ka učiteľa/-ky, učiteľ/-ka na strednej škole.

2.1 Definícia kritického myslenia

V úvode sme sa zamerali na samotný pojem kritické myslenie, pričom respondenti/-ky mali uviesť, čo si pod ním predstavujú. Analýzou odpovedí sme identifikovali sedem najčastejšie sa opakujúcich odpovedí. Pri tvorbe kategorizácie odpovedí nešlo nevyhnutne o vytváranie vzájomne sa vylučujúcich kategórií, ale predovšetkým o zachytenie hlavných aspektov, ktoré respondenti/-ky vo svojich odpovediach popísali (Tabuľka 2, Diagram 2). Následne sme tieto aspekty porovnali s vybranými definíciami kritického myslenia v odbornej literatúre. Na základe tohto porovnania možno konštatovať, že všetky identifikované oblasti sú s uvedenými definíciami v súlade a možno ich považovať za relevantné súčasti kritického myslenia.

Prieskum zároveň poukázal na to, že pojem kritické myslenie sa v školskom prostredí používa bez jednotnej a všeobecne ukotvenej definície. Väčšina respondentov/-iek vo svojich odpovediach ponúkla vlastnú interpretáciu, ktorá pravdepodobne vychádza najmä z praktickej skúsenosti, individuálneho porozumenia a dostupných metodických zdrojov.

Najčastejšie sa respondenti/-ky vo svojich odpovediach sústredili na prácu s informáciami (53 výskytov) a formuláciu a obhajobu vlastného názoru (44 výskytov). Relatívne vyrovnané s výskytom 19-krát sa objavili aspekty ako pohľad z rôznych uhlov a širšie súvislosti, rešpekt a otvorenosť voči iným názorom a rozhodovanie a riešenie problémov. Menej často bola zastúpená sebareflexia (11 výskytov). V troch prípadoch bola odpoveď formulovaná ako „zdravý sedliacky rozum“, ktorú sme zahrnuli do najmenej zastúpenej kategórie práca so skúsenosťami zo života (Tabuľka 2).

Tabuľka 2 Zastúpenie aspektov kritického myslenia v odpovediach

Uvedená metóda	Početnosť odpovedí
Práca s informáciami	53
Formulácia a obhajoba vlastného názoru	44
Pohľad z rôznych uhlov a širšie súvislosti	19
Rešpekt a otvorenosť voči iným názorom	19
Rozhodovanie a riešenie problémov	19
Sebareflexia	11
Práca so skúsenosťami zo života	6

Zdroj: Dotazník RpMS

Pozn.: Uvedená početnosť odpovedí vychádza z obsahovej analýzy textových výpovedí respondentov/-iek a predstavuje orientačné údaje.

Z pohľadu jednotlivých respondentov/-iek sa najčastejšie v odpovediach objavili dva aspekty kritického myslenia (u 37 respondentov/-iek) alebo jeden aspekt (u 36 respondentov/-iek). Priemerný počet identifikovaných aspektov na jednu odpoveď bol 1,71 s mediánom 2, pričom maximálny počet zaznamenaných aspektov v odpovedi bol 5 a vyskytol sa iba jedenkrát.

Diagram 2 Schéma aspektov kritického myslenia, ktoré rezonovali v odpovediach



Zdroj: Dotazník RpMS

Aspekty identifikované respondentmi/-kami sú v súlade s definíciami v odbornej literatúre a možno ich považovať za relevantné súčasť kritického myslenia. Podľa slovníka od Great Schools Partnership je kritické myslenie pojem, ktorý pedagógovia používajú na označenie foriem učenia a myslenia, ktoré presahujú jednoduché memorovanie a vybavovanie si informácií a faktov. Zahŕňa schopnosť analyzovať, vyhodnocovať a syntetizovať informácie s tvorivým prístupom k riešeniu problémov. Tento pojem slúži ako zastrešujúci rámec pre rôzne formy osvojovania si vedomostí a myšlienkových procesov, medzi ktoré patrí tvorba a obhajoba argumentov vrátane reakcie na protiargumenty, uvažovanie z viacerých perspektív, spochybňovanie dôkazov a predpokladov s cieľom dospieť k novým záverom, tvorivé riešenie komplexných problémov, formulovanie hlbavých otázok a identifikácia vzorcov či prepájanie tém a konceptov naprieč rôznymi odbornými (The Great Schools Partnership, 2013). V porovnaní s aspektmi, ktoré rezonovali medzi opýtanými prieskumu, tu síce prvky ako sebareflexia a práca so skúsenosťami zo života priamo uvedené nie sú, no možno ich považovať za prirodzené rozšírenie v pedagogickej praxi a možno tak konštatovať kompatibilitu s definíciou.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje vzťah medzi tvorivým a kritickým myslením. Britský pedagóg a autor Ken Robinson napríklad poukazuje na to, že aj kreativita zahŕňa nielen predstavivosť a nové nápady, ale aj kritické myslenie, pričom tieto procesy nie sú protikladné, ale vzájomne sa dopĺňajú a mali by tvoriť prirodzenú súčasť vzdelávacieho procesu (Azzam, 2009). Implementácii rozvoja kreativity a kritického myslenia vo vyučovaní sa venuje aj projekt Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (ďalej „OECD“), ktorého cieľom je vytvoriť medzinárodnú komunitu praxe, ktorá bude integrovať rozvoj týchto zručností do vzdelávania budúcich aj už pôsobiach učiteľov (*Diagram 3*) (OECD, 2015 - súčasnosť). Ako uvádza Bauman, v procese riešenia problémov najprv analyzujeme situáciu pomocou kritického myslenia, následne využívame tvorivé myslenie na tvorbu hypotéz alebo riešení a napokon aplikujeme kritické myslenie na výber najefektívnejšej alternatívy. Spoločné uplatňovanie kritického a tvorivého myslenia tak zvyšuje schopnosť jednotlivca flexibilne reagovať na výzvy v rôznych oblastiach života (Bauman, 2013).

Diagram 3 Ilustrácie kritického myslenia, kreativity a ich výučby



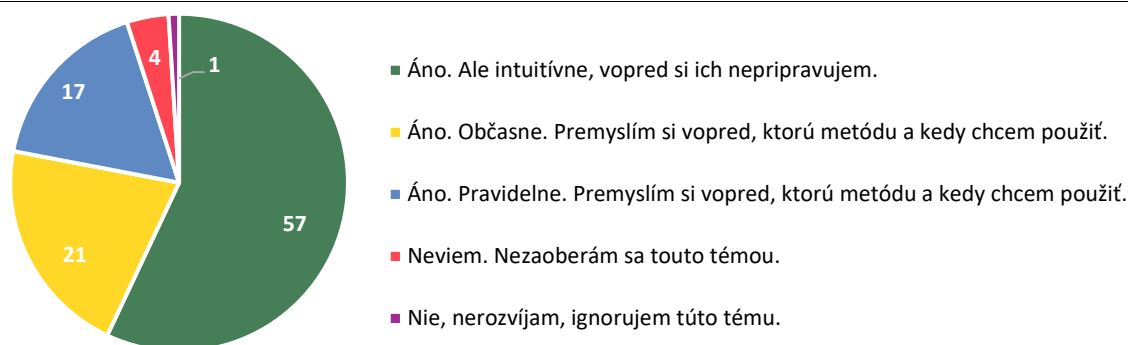
Zdroj: Grant Snider pre OECD Centre for Educational Research and Innovation (OECD, 2015 - súčasnosť)

Celkovo možno konštatovať, že dotazovaní slovenskí učitelia a učiteľky intuitívne pracujú s viacerými aspektmi kritického myslenia, no ich chápanie sa líši – najčastejšie sa zameriavajú na prácu s informáciami a schopnosť argumentovať. Zriedkavejšie sa objavujú tie dimenzie kritického myslenia, ktoré sú v zahraničných rámcoch vnímané ako rovnocenné – napríklad metakognitívne schopnosti, práca s neistotou či etická reflexia. Pre ďalší rozvoj tejto oblasti je kľúčové poskytnúť pedagogickým pracovníkom/-čkam kvalitné metodické a kurikulárne zázemie, ktoré zohľadní nielen analytickú, ale aj hodnotovú, kreatívnu a sebarefektívnu rovinu kritického myslenia.

2.2 Kritické myslenie vo vyučovaní

Vysoký podiel intuitívneho prístupu (57 %) naznačuje, že respondenti/-ky kritické myslenie rozvíjajú, no prevažne intuitívne, bez systematickej prípravy. To znamená, že síce chápu dôležitosť tejto zručnosti a prirodzene ju integrujú do výučby, no chýba im vedomé plánovanie. Premyslene, ale občasne využíva metódy kritického myslenia 21 % opýtaných. Iba 17 % respondentov uvádza, že rozvíjanie kritického myslenia je pravidelnou a systematickou súčasťou ich výučby, ktorú si dopredu plánujú. Táto skupina môže predstavovať líderský potenciál – učiteľov/-ky, ktorí by mohli inšpirovať ostatných ako nositelia dobrej praxe (pozri časť 2.4). Iba malá časť (5 %) opýtaných sa témou kritického myslenia vedome nezaobrá alebo ju ignoruje (Graf 3).

Graf 3 Myslite si, že rozvíjate kritické myslenie u žiakov na vyučovaní? V %.



Zdroj: Dotazník RpMS

Respondenti/-ky, ktorí uviedli, že metódy kritického myslenia používajú pravidelne a premyslene, kládli dôraz najmä na systematickú prípravu vyučovania a vedomé používanie stratégií, ktoré žiakov aktívne zapájajú do premýšľania, analýzy a argumentácie. Ako uviedol jeden z nich: „Rozvíjanie kritického myslenia si vyžaduje premyslenú voľbu metód a stratégií, ktoré vedú žiakov k analýze, hodnoteniu a tvorbe vlastných názorov.“ Ich odpovede poukazujú na uvedomelý prístup k rozvoju kritického myslenia. Podporujú diskusiu, toleranciu iných názorov a uvažovanie z rôznych uhlov pohľadu: „Učím ich prijímať inakosť, premýšľať, pozeráť sa na problém z viacerých pohľadov.“

Naopak, respondenti/-ky, ktorí uviedli, že rozvíjajú kritické myslenie len občasne, síce tiež premýšľajú nad vhodnými metódami, no ich odpovede sú menej konkrétne a často odkazujú skôr na intuitívne či implicitné praktiky. Viacerí z nich spomenuli, že niektoré činnosti využívajú bez toho, aby ich priamo označili za metódy kritického myslenia – napríklad kladenie otázok bez jednoznačných odpovedí, práca s textom, diskusia či reflexia. Niektoré odpovede obsahovali aj konkrétne situácie z praxe, napríklad počas opakovania učiva. Ako to vyjadrila jedna z respondentiek: „[...] vždy myslím na reflexiu po aktivitách aj po spoločnej akcii v ŠKD a je pre mňa veľmi dôležitá. Rada používam aj brainstorming. Ale aj intuitívne.“

Tieto vyjadrenia naznačujú, že časť učiteľov/-liek sa pri rozvíjaní kritického myslenia opiera najmä o overené alebo zaužívané postupy, ktoré vychádzajú z ich vlastnej praxe. Hoci viaceré aktivity môžu podporovať kritické myslenie, nie vždy ich vnímajú alebo označujú ako jeho súčasť. Reflexia či zámerné plánovanie bývajú často prítomné skôr implicitne, než ako vedome pomenované stratégie.

Medzi najčastejšie konkrétne dôvody, prečo respondenti/-ky používajú metódy kritického myslenia skôr intuitívne než systematicky, patrí spoliehanie sa na doterajšie vlastné skúsenosti, nižšia formálna pripravenosť, reaktívny prístup (namiesto proaktívneho), ako aj časové a organizačné obmedzenia. Tieto dôvody sme identifikovali na základe analýzy textových odpovedí a doplnili sme ich priamymi citáciami respondentov/-iek (*Tabuľka 3*).

Tabuľka 3 Najčastejšie opakované dôvody intuitívneho prístupu k rozvoju kritického myslenia

<p>1. Intuícia a skúsenosti. Respondenti/-ky čerpajú z praxe, nie z odbornej prípravy.</p>	<p><i>„Intuitívne mám niekedy lepšie nápady.“</i> <i>„Nie som v tejto téme školená, ale po viac ako 20 rokoch praxe a vnímania zmien v prístupoch vo vzdelávaní a výchove sa to žiada aspoň takto intuitívne.“</i></p>
<p>2. Nízka formálna pripravenosť. Respondenti/-ky nie sú školení, nepoznajú didaktické nástroje a metodiky.</p>	<p><i>„Nestretla som sa s didaktickou pomôckou, ktorá by ma viedla k vedomej práci s kritickým myslením, preto to riešim intuitívne – všeobecne všetky predmety. Ale napr. na matematike to ide samé vzhľadom na Hejného metódu.“</i></p>
<p>3. Reaktívny (nie proaktívny) prístup. Rozvoj kritického myslenia vzniká ako reakcia na situáciu, nie ako plánovaná činnosť.</p>	<p><i>„Áno, ale príde mi to až po aktivite, že som rozvíjala kritické myslenie. Bolo by to lepšie rozvíjať to cielene.“</i> <i>„Reagujem na situácie, ktoré mi v triede nastanú.“</i></p>
<p>4. Časové a organizačné podmienky. Nie vždy je čas alebo vhodná téma.</p>	<p><i>„Dôležitým ukazovateľom je využitie časovej dotácie.“</i> <i>„Záleží podľa typu hodiny a učiva, ktoré sa preberá.“</i></p>

Zdroj: Dotazník RpMS

Ďalšie faktory, ktoré uvádzajú respondenti/-ky uprednostňujúci intuitívny prístup, pripravenosť a veková primeranosť žiakov. Niektorí poukazovali na to, že na prvom stupni ZŠ vznikajú situácie prirodzene, bez potreby zámerného plánovania: *„Na prvom stupni to vychádza priamo zo situácie.“* Ďalší vyjadrili istú mieru skepsy voči motivácii detí, čo vnímali ako prekážku v uplatňovaní metód kritického myslenia: *„Deti to nebaví.“* Zaznievali aj kritické názory na systémové nastavenie školstva, v ktorom sa podľa niektorých doteraz kládol na rozvoj kritického myslenia len malý dôraz: *„Je to niečo, na čo sa doposiaľ v školstve netlačilo, nevyžadovalo.“*

Dôvody, ktoré uviedli piati respondenti/-ky, ktorí sa téme rozvoja kritického myslenia aktuálne nevenujú, nesúviseli s nezaujmom či nechotou, ale najmä s nedostatkom skúseností a času.

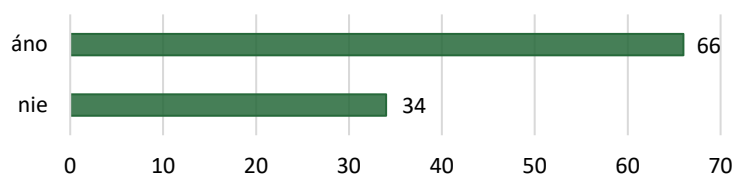
Z odpovedí vyplynulo, že respondenti/-ky pristupujú k využívaniu metód kritického myslenia vo vyučovaní so záujmom, čo naznačuje, že si uvedomujú dôležitosť tejto témy. Viacerí zároveň

prejavili ochotu ďalej sa v tejto oblasti vzdelávať. Tento obraz však môže byť skreslený malou vzorkou respondentov alebo tým, že učitelia/-ky s negatívnym postojom sa do prieskumu nezapojili.

2.3 Metódy kritického myslenia

Až dve tretiny respondentov/-iek pozná metódy kritického myslenia. Učiteľ v procese rozvoja kritického myslenia neodovzdáva hotové poznatky, ale vytvára bezpečné prostredie, v ktorom sa deti učia premýšľať, klásť otázky a vyjadrovať svoj názor s rešpektom (*Graf 4*).

Graf 4 Poznáte metódy kritického myslenia? V %.



Zdroj: Dotazník RpMS

Zo 66 % respondentov, ktorí uviedli, že metódy kritického myslenia poznajú, každý uvádzal rôzny počet konkrétnych metód – od 1 po 12. Priemerný počet bol približne 4 a medián 3, čo naznačuje rôznu hĺbku znalostí v tejto oblasti.

Najčastejšie používanou metódou je **brainstorming**, ktorú uviedla takmer polovica opýtaných (49 %). Takmer štvrtina opýtaných (23 %) uviedla metódy **myšlienková mapa** a **E-U-R (evokácia – uvedomenie si významu – reflexia)**. Ďalšie významne zastúpené metódy (7 – 11 %) boli **diskusia**, **riadené čítanie**, **cinquain**, **pojmová mapa** a **I-N-S-E-R-T** (z anglického Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking, tzn. interaktívny poznámkový systém pre efektívne čítanie a učenie sa).

Niektoré z uvedených metód v literatúre nie sú výslovne označované ako metódy kritického myslenia. Napríklad metódy I-N-S-E-R-T a pojmová mapa sú podľa R. Čapka klasifikované ako metódy práce s textom (Čapek, 2015). Naopak kladenie otázok, sokratovská metóda či argumentácia patria medzi komunikačné metódy. Metódy riadené čítanie a cinquain zase M. Klimovič kategorizuje pod techniky tvorivého písania (Klimovič, 2010). Brainstorming a brainwriting sú zase zamerané predovšetkým na rozvoj tvorivého myslenia (*Tabuľka 4*).

Tabuľka 4 Metódy, ktoré rezonovali v odpovediach respondentov/-iek

Uvedená metóda	Početnosť odpovedí
Brainstorming	49
Myšlienková mapa	23
E-U-R (evokácia – uvedomenie si významu – reflexia)*	23
Diskusia	11
Riadené čítanie	10
Cinquain	7
I-N-S-E-R-T	7
Pojmová mapa	7
Kladenie otázok	6
Brainwriting	5
Hranie rolí	5
Štyri nohy	5

Pexeso	4
Experimentovanie	3
Kladenie otázok	3
Vennov diagram	3
Riešenie problémov	3
Analýza, analýza argumentov, technika analýzy	3
Logické uvažovanie	2
Práca s chybou	2
Sebahodnotenie	2
Sokratovská metóda	2
Argumentácia	2
Prípadová štúdia	1

Zdroj: Dotazník RpMS

**Započítané boli aj odpovede, kde bolo uvedené aspoň jedno zo slov „evokácia“, „uvedomenie“, „reflexia“.*

Prieskum naznačuje, že najmä kombinácia uvedených metód môže účinne prispieť k rozvoju kritického myslenia a stať sa jeho efektívnou súčasťou, ako ukazujú príklady dobrej praxe. Napríklad aj metóda hranie rolí môže byť v tomto smere prínosná, najmä ak sa zameriava na analýzu postojov, rôznych perspektív či rozvoj argumentačných zručností (pozri časť 2.4).

Z hodnotenia vyučovacích predmetov podľa toho, ako často počas nich respondenti/-ky využívajú metódy kritického myslenia, vyplýva, že najčastejšie ide o predmety slovenský jazyk, literatúra (čítanie), matematika, prírodoveda, vlastiveda a bádanie. Naopak, zriedkavo sa tieto metódy objavili vo výučbe cudzích jazykov – angličtiny a nemčiny. Vo všeobecnosti sa však medzi jednotlivými predmetmi neprejavili výrazné rozdiely, zároveň každý predmet získal aspoň nejaké body, čo naznačuje, že metódy kritického myslenia možno aplikovať naprieč celým spektrom predmetov. Zároveň boli výsledky zrejme ovplyvnené aj tým, či daný predmet respondent/-ka vyučuje. Pre hlbšie pochopenie tejto problematiky by preto mohol byť prínosný ďalší výskum.

2.4 Príklady dobrej praxe

Súčasťou dotazníka bola možnosť uviesť príklady, akým spôsobom rozvíjajú respondenti/ky kritické myslenie na hodinách. Išlo o nepovinnú otázku, na ktorú sa 24 respondentov/-iek rozhodlo neodpovedať. Viaceré príklady boli uvedené bez podrobnejšieho opisu. Z výpovedí vyplýva, že rozvíjanie kritického myslenia je možné integrovať do rôznych vyučovacích predmetov aj u rôznych vekových skupín. Medzi uvedenými príkladmi figurovali najmä metódy ako riadená diskusia, porovnávanie informácií, experimentovanie, práca s chybou či hľadanie viacerých riešení. Učitelia vedú žiakov k premýšľaniu o dôveryhodnosti zdrojov (napr. rozlíšiť pravdivú a vymyslenú správu), argumentácii pri hodnotových dilemách či formulovaniu hypotéz a ich overovaniu v prírodovedných pokusoch. Príbehy, rozprávky či osobné zážitky boli často východiskom pre diskusie o konaní postáv a dôsledkoch rozhodnutí. Mnohé príklady ukazujú, že kľúčovými prvkami pri rozvíjaní kritického myslenia sú otvorené otázky, dôvera v schopnosti žiakov a vytváranie bezpečného priestoru pre vyjadrenie vlastného názoru.

Z uvedeného sme vybrali príklady, ktoré uviedli respondenti/-ky, ktorí pôsobia ako učitelia/-ky na prvom stupni a ktorí (zároveň) vyjadrili, že rozvoj kritického myslenia je pravidelnou

a systematickou súčasťou ich výučby a dopredu si ju plánujú (Graf 1, Graf 3). Práve oni môžu predstavovať líderský potenciál pre ostatných vyučujúcich, ktorí pôsobia na prvom stupni (Tabuľka 5).

Tabuľka 5 Príklady dobrej praxe rozvoja kritického myslenia

Aktivita	Priebeh aktivity
Potrebujeme pravidlá? (Človek a spoločnosť, 1. ročník)	<p>Otázka na úvod: „Čo by sa stalo, keby sme nemali žiadne pravidlá v škole a v triede?“ Žiaci samostatne premýšľali a písali nápady na tabuľu.</p> <p>Riadená diskusia: Trieda bolo rozdelená na dve skupiny, dvojice proti sebe argumentovali, jedna za potrebu pravidiel, druhá proti nim.</p> <p>Spoločná reflexia: Každá skupina obhajovala svoj názor, pričom si všimli aj argumenty opačnej strany. Žiaci aktívne premýšľali, formulovali argumenty a učili sa počúvať iné názory. Kriticky hodnotili svoje vlastné postoje a diskutovali o ich dôsledkoch.</p> <p>Argumentačný strom: Na veľký papier sme zaznamenali hlavné myšlienky z diskusie – deti spoločne zhodnotili, ktoré argumenty sú najsilnejšie.</p> <p>Spoločná dohoda a výstup: Spoločne sme vytvorili „Kódex férových pravidiel“, na ktorom sa všetci zhodli a ktorý sme podpísali.</p>
Poznáte známych rodákov z Košíc? (Vlastiveda)	<p>Zadanie úlohy: V rámci zadanej témy „Známi rodáci z Košíc“ si žiaci na hodine v skupinách študovali o svojej osobnosti.</p> <p>Práca s informáciami a tvorba výstupu: Žiaci vyhľadávali a spracovávali informácie k téme, pracovali na svojom projekte, ktorého výstupom bola prezentácia pre ostatných.</p> <p>Prezentácia a diskusia: Prezentácia výsledkov projektu bola spojená s diskusiou v triede.</p>
Je toto naozaj podstatné meno? (Slovenský jazyk a literatúra)	<p>Zadanie úlohy: Žiakom boli pri preberaní učiva podstatných mien rozdane kartičky s rôznymi slovami (napr. „láska“, „tabuľa“, „Slovensko“, „chodiť“, „krásny“). Úlohou žiakov bolo zamyslieť sa a kriticky posúdiť, ktoré z nich sú podstatné mená a aké majú dôvody pre svoje rozhodnutie.</p> <p>Riadená diskusia a argumentácia: Žiaci pracovali v skupinách a diskutovali o tom, prečo niektoré slová môžu na prvý pohľad pôsobiť ako podstatné mená, ale v skutočnosti nimi nie sú. Napr. „krásny“ môže na prvý pohľad vyzeráť ako názov niečoho (napr. názov obchodu), ale v skutočnosti je to prídavné meno. Alebo „chodiť“ je síce činnosť, ale môže sa stať podstatným menom v podobe „chodenie“. Žiaci boli povzbudzovaní k uvedomeniu si, že jazyk nie je vždy jednoznačný a že aj pri gramatike je dôležité uvažovať kriticky.</p> <p>Samostatné uvažovanie a formulovanie pravidiel: Žiaci formulovali vlastné pravidlá, ako rozlíšiť podstatné mená od iných slovných druhov.</p>
Žiaci učia žiakov.	<p>Príprava na rolu učiteľa/-ky: V rámci týždennej aktivity „Žiaci učia žiakov“ sa žiaci samostatne pripravujú na vyučovanie iných, vyhľadávajú informácie a pripravujú úlohy či cvičenia.</p> <p>Spätná väzba: Žiaci reagujú na spätnú väzbu spolužiakov, a učia sa prijať a obhájiť kritiku, ak ich aktivita, úlohy, cvičenia či hry nemali pozitívny ohlas. Tým sa zároveň učia vzájomnému rešpektu.</p>

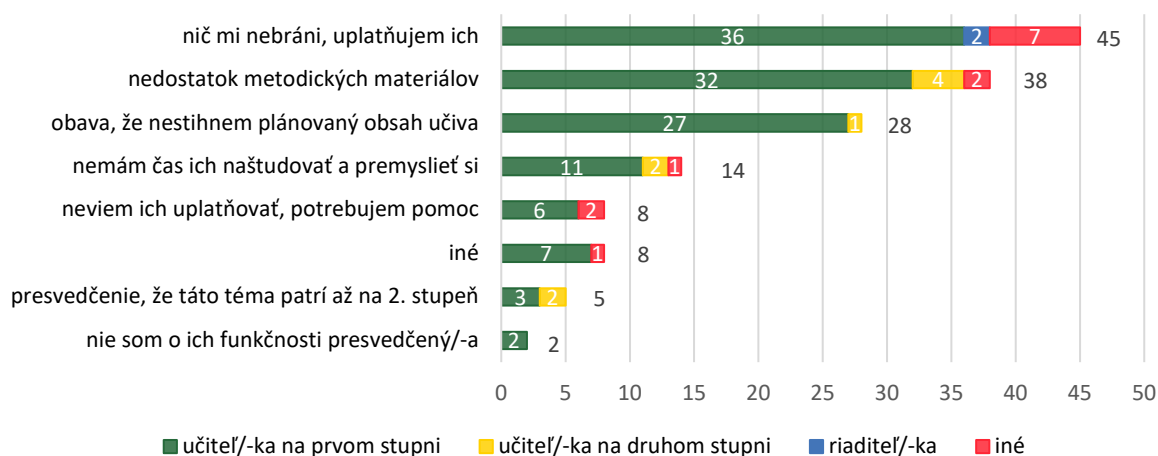
Zdroj: Dotazník RpMS

2.5 Prekážky a podpora rozvoja kritického myslenia

Najčastejšou bariérou pri uplatňovaní metód kritického myslenia je podľa respondentov/-iek nedostatok metodických materiálov (38 %) a obava, že nestihnú prebrať naplánované/potrebné

učivo (28 %). Takmer polovica (45 %) respondentov/-iek uviedla, že kritické myslenie uplatňuje bez prekážok. Menšia časť učiteľov potrebuje pomoc alebo čas na naštudovanie (*Graf 5*).

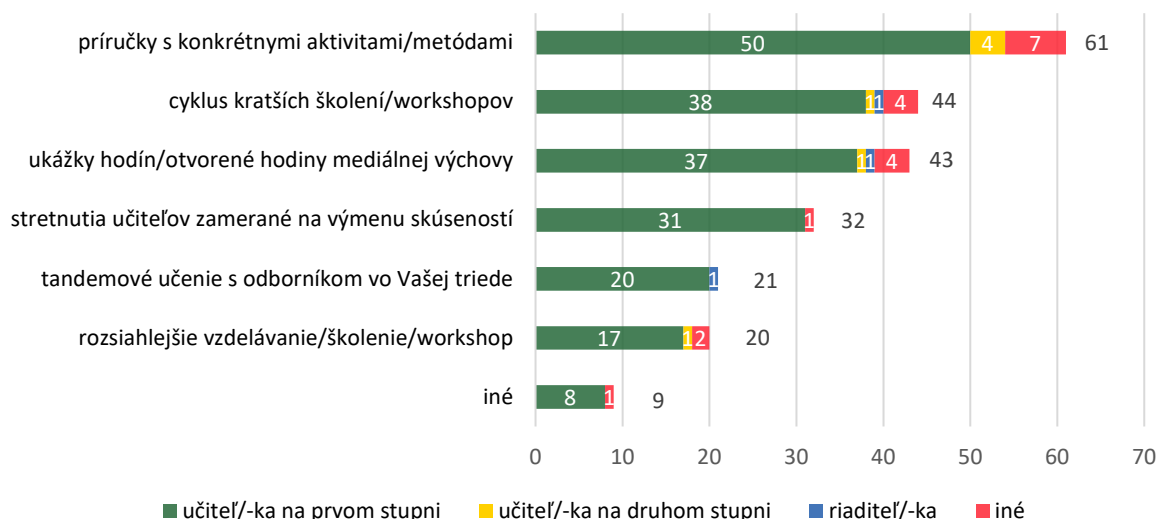
Graf 5 Čo Vám bráni pri pravidelnom uplatňovaní metód kritického myslenia na hodinách V %.



Zdroj: Dotazník RpMS

Najčastejšiu požiadavku, ktorá by pomohla pravidelne rozvíjať kritické myslenie, predstavujú praktické príručky (61 %) a krátke, dobre uchopiteľné formy školení (44 %). Otvorené hodiny (43 %) a komunitné stretnutia (32 %) sú taktiež vysoko preferované, čo značí, že učitelia chcú vidieť a zdieľať prax. Menej žiadané sú podľa prieskumu rozsiahlejšie školenia (20 %), čo naznačuje preferenciu efektívnych a časovo nenáročných foriem (*Graf 6*).

Graf 6 Čo by Vám pomohlo, aby ste začali cielene a pravidelne rozvíjať kritické myslenie na svojich hodinách? V %.



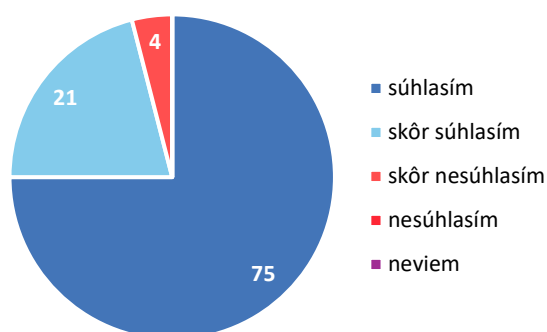
Zdroj: Dotazník RpMS

Väčšina respondentov (96 %) súhlasí, že kritické myslenie by sa malo cielene rozvíjať už na prvom stupni ZŠ. Ani jeden respondent nesúhlasil alebo nezaujal stanovisko „neviem“, čo naznačuje výrazný konsenzus v tejto otázke (*Graf 7*). **Napriek pozitívnemu postojú ku kritickému myslienu, v otázke zavedenia nového predmetu sú názory viac rozdelené, 57 respondentov/-iek je za (súhlas/skôr súhlas), 39 proti (skôr nesúhlas/nesúhlas).** Na túto otázku odpovedali iba tí respondenti/-ky, ktorí

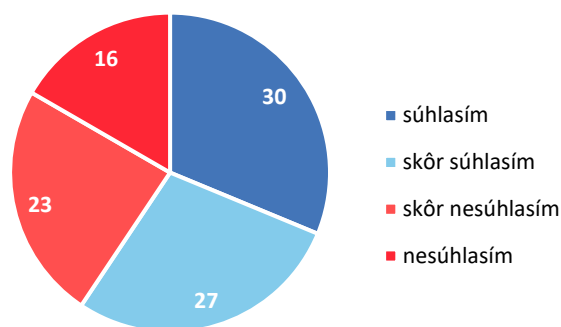
súhlasili, alebo skôr súhlasili s rozvíjaním kritického myslenia na prvom stupni – teda 96 respondentov (Graf 8).

Učitelia preferujú cieľnú podporu rozvoja kritického myslenia už v mladšom školskom veku, ale nie sú jednoznačne presvedčení, že novým predmetom je to najlepšie dosiahnuť. Tento názorový rozptyl otvára priestor na doplňujúce zisťovanie, ktoré môže prispieť k lepšiemu pochopeniu postojov učiteľov.

Graf 7 Malo by sa kritické myslenie žiakov cieľne rozvíjať už na prvom stupni ZŠ (1. a 2. cyklus)?



Graf 8 Myslíte si, že by úrovni kritického myslenia žiakov mohlo pomôcť prijatie nového predmetu* už v 1. cykle? **



Zdroj: Dotazník RpMS

*Napríklad mediálna výchova, rozvíjanie komunikačných a sociálnych zručností.

**Otázka o zavedení nového predmetu bola určená len tým, ktorí uviedli súhlasnú odpoveď na predošlú otázku.

V odôvodnení predchádzajúcej odpovede učitelia deklarujú potrebu rozvoja kritického myslenia, no preferujú skôr integrovaný prístup, ktorý by nezvyšoval záťaž, ale systematicky využíval existujúci priestor v rámci predmetov. Po analýze textových odpovedí sme identifikovali štyri najčastejšie sa opakujúce motívy, ktoré rezonovali medzi opýtanými. Tieto kategórie sú doplnené citáciami konkrétnych odpovedí respondentov/-iek (Tabuľka 6).

Tabuľka 6 Názory respondentov/tiek na kritické myslenie na prvom stupni ZŠ

1. Kritické myslenie áno, ale nie ako samostatný predmet. Medzi respondentmi/-kami rezonovali najmä nasledujúce dôvody, prečo je vhodnejšie kritické myslenie integrovať do iných predmetov.

- **Ako súčasť iných predmetov.** Mnohí respondenti sú presvedčení, že kritické myslenie sa dá efektívne rozvíjať naprieč všetkými predmetmi, a teda nie je potrebné vytvárať nový samostatný predmet.
- **Časové obmedzenia a kapacity.** Viacerí učitelia upozorňujú na nedostatok priestoru v rozvrhu a nechcú, aby nový predmet vytláčal existujúce.

„Kritické myslenie sa dá využiť na každej hodine, len musí učiteľ chcieť.“
 „Netreba nový predmet, ale zručnosti lepšie implementovať do existujúcich.“

„Ďalší predmet zaťažuje žiakov a uberie priestor dôležitejším.“

2. Dôraz na vekovú primeranosť a skorý začiatok.

Opakovane sa objavuje názor, že s rozvíjaním kritického myslenia treba začať čo najskôr, už na prvom stupni, avšak veku primeranou formou a s dôrazom na hravosť a komunikáciu.

„Čím skôr, tým lepšie. Primerane veku deti dokážu vnímať aj tému kritického myslenia.“

„Pretože už na prvom stupni sa budujú základné vzorce myslenia, správania a reakcie na množstvo informácií [...].“

3. Dôraz na komunikačné a sociálne zručnosti.

Z viacerých odpovedí vyplýva potreba cieľavedome podporovať u žiakov vyjadrovanie, diskusiu a argumentáciu.

„Žiaci potrebujú vedieť obhájiť svoj názor, počúvať iných a rešpektovať.“

4. Význam mediálnej výchovy.

Menšia časť respondentov pozitívne hodnotí mediálnu výchovu ako nosný predmet, ktorý môže prirodzene prepájať kritické myslenie, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť a digitálne zručnosti.

„Mediálna výchova môže pomôcť žiakom pristupovať k informáciám s pochybnosťou a analytickým prístupom, čo je základ kritického myslenia.“

Zdroj: Dotazník RpMS

Pozn.: Značenie [...] je použité pre lepšiu čitateľnosť, ak bolo pôvodné vyjadrenie dlhšie, pričom vynechanie časti odpovede nijak nezmenilo ani neskreslilo jej význam.

BIBLIOGRAFIA

Azzam, A. M. 2009. Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership*, 67(1), 22–26. [Online] 2009. Dostupné z:

https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC136M/media/Brain_Habits_M4_Reading_Why_Creativity_Now.pdf.

Bauman, P. 2013. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech.* s.l. : Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013.

Čapek, R. 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha : Grada, 2015.

Klimovič, M. 2010. Tvorivé písanie v mladšom školskom veku. [Online] 2010. Dostupné z:

<https://elibrary.pulib.sk/elpub/document/isbn/9788055501789>.

MŠVVaM SR. 2023. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. [Online] 2023. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf.

OECD. 2015 - súčasnosť. *Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking Skills [Project].* [Online] 2015 - súčasnosť. Dostupné z: <https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html>.

The Great Schools Partnership. 2013. Critical thinking. In The Glossary of Education Reform. [Online] 2013. Dostupné z: <https://www.edglossary.org/critical-thinking/>.