



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

Metodicko – pedagogické centrum

Národný projekt

**VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNIT**

Petra Gubišová - Marek Kmeť

KRITICKÉ MYSLENIE – ZÁKLAD PRE PROFESIONÁLNU KARIÉRU A JEJ PLÁNOVANIE

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autori UZ: Mgr. Petra Gubišová, Dip. Mgmt. (OPEN)
PaedDr. Marek Kmeť, Dip.Mgmt. (OPEN)

Kontakt na autorov UZ:



www.educon.sk
Education & Consulting

info@educon.sk

Názov: **Kritické myslenie – základ pre profesionálnu kariéru a jej plánovanie**

Rok vytvorenia: 2015

Odborná garantka: doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentský posudok vypracoval: PaedDr. Erika Novotná, PhD.
Mgr. Daniela Facunová

ISBN 978-80-565-1106-0
EAN 9788056511060

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie.

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

Obsah

ÚVOD	3
1 KRITICKÉ MYSLENIE – TEORETICKÁ ZÁKLADY	4
1.1 Čo je kritické myslenie a prečo je dôležité?	5
1.2 Príklady kritického myslenia v praxi	8
1.3 Model RED	17
2 KRITICKÉ MYSLENIE A PRÁCA S INFORMÁCIAMI	22
2.1 Základné pojmy pri práci s informáciami	23
2.1.1 Dáta, informácie, fakty, postoj, názor	23
2.1.2 „Tvrdé“ a „mäkké“ dáta	25
2.2 Parametre kvalitnej informácie	27
2.2.1 Dôležitosť	27
2.2.2 Zrozumiteľnosť	27
2.2.3 Presnosť a správnosť	28
2.2.4 Úplnosť	29
2.2.5 Vierohodnosť	30
2.2.6 Stručnosť	31
2.2.7 Aktuálnosť	32
2.2.8 Adresovanie správnej osobe	33
2.2.9 Adresovanie cez správny komunikačný kanál	33
2.2.10 Náklady na získanie informácie sú nižšie ako hodnota úžitku, ktorý poskytujú	34
2.3 Ako je možné kriticky myslieť na základe informácií, ktoré sú voľne dostupné	34
2.3.1 Začiatok procesu hľadania	35
2.3.2 Využívanie elektronických tematických databáz	36
3 KRITICKÉ MYSLENIE AKO JEDEN Z ATRIBÚTOV ÚSPEŠNEJ IMPLEMENTÁCIE SYSTÉMU TQM	39
3.1 Kritické myslenie ako prostriedok reflexie a sebareflexie	40
3.1.1 Kritické myslenie v praxi	41
3.1.2 Kritické myslenie a rutina	42
3.2 TQM ako súčasť všeobecnej stratégie pri riadení školy	47
3.2.1 Základné piliere TQM	52
3.2.2 Kriticky mysliaci pedagóg – spolutvorca kvality školy	53
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	58

ÚVOD

Pre začiatok našej publikácie o kritickom myslení sme si zvolili príbeh o mužovi, ktorý desať minút tleskal rukami.

Žil raz jeden muž, ktorý každých desať minút tleskal rukami. Keď sa ho opýtali, prečo to robí, tak odpovedal:

- No predsa, aby som odplašil slony.
- Slony? Ved' tu predsa žiadne nie sú!
- No, tak vidíte. (Watzlavick in Hroník, 2012)

Počas profesionálneho života pedagóg vykonáva mnoho činností a aktivít, ktoré ovplyvňujú nielen jeho samého, ale i kolegov a najmä ďalšie generácie, ktoré sú pokračovateľmi vytvárania hodnôt komunit, národov a celej spoločnosti.

Historicky je akceptované, že poslom múdrosti, kultúry a rozvoja bolo po celé desaťročia či stáročia povolanie učiteľa. Povolanie, ktoré mnohí berú i ako poslanie, alebo naplnenie svojich detských snov.

Časy sa menia, menia sa parametre života, podmienky pre výchovu dieťaťa, prostredie a najmä rozmanitosť kultúr a informácií nám ponúka širokú škálu alternatív. Memorovanie strieda kreatívna práca hľadania a využívania informácií. Zmenám sa nevyhneme pri hodnotení vecí, javov i činností. Zvykli sme si na diaľkové ovládače, na mobilné telefóny, automatické práčky sú súčasťou životov väčšiny rodín. Z tohto pohľadu je ospevovanie dôb minulých ako tých lepších len pekným pohľadom na mladosť. Höschl (2014) uvádza, že jedinec sa prikláňa k minulosti vtedy, pokiaľ mu v súčasnosti niečo chýba. Tento mechanizmus môže byť udržiavaný napr. stratou životných istôt, alebo jednoducho len našim starnutím. Všetko, čo zostalo po našom odlúčení ďaleko od domova, alebo kdesi v detstve sa javí ako krásne, usporiadané, zidealizované, v protiklade s neradostnou prítomnosťou. Táto úžasná predstava nás však môže za určitých okolností zaslepiť voči reálnym faktom.

Nemali by sme teda tleskať ako muž v príbehu za každú cenu, zo zotrvačnosti resp. bezhlavo po vzore iných. Mali by sme sa dokázať pozrieť na realitu bez príkras a emócií. Kritické myslenie je prostriedkom, ktorým sa meníme, vyvíjame a nestagnujeme. Dnešná turbulentná doba a trhové prostredie to od nás a ďalších generácií očakáva.

1 KRITICKÉ MYSLENIE – TEORETICKÁ ZÁKLADY

„Byť sebavedomý znamená byť si vedomý svojej osobnosti, čo zahŕňa byť si vedomý svojich túžob, hodnôt, presvedčení, kvalít, silných stránok ale i svojich obmedzení.“

Atkins and Shutz 2008

Pojem kritické myslenie sa postupne stáva súčasťou každodenného života a to nielen v rámci školského systému, ale i v bežnom živote organizácií a spoločností. Od stereotypného a monotónneho memorovania sme sa posunuli k hľadaniu riešení. Kým donedávna bolo vzdelávanie o odovzdávaní informácií od učiteľa, pedagóga, lektora, mentora smerom ku účastníkovi vzdelávania. Aktuálne účastníci očakávajú interaktívne a zážitkové vzdelávanie. Inštitúcie a to i štátne očakávajú od svojich zamestnancov aktívny a konštruktívny prístup pri riešení problémov pri dodržaní potrebných legislatívnych noriem a pravidiel.

Už nejde len o samotné ovládanie poučiek, delení a faktografických údajov. Organizácie, a to najmä súkromné predpokladajú u zamestnancov zručnosti, ktoré budú pridanou hodnotou nielen pre jednotlivca, ale i pre organizáciu ako celok. Nie je už ničím výnimočným, keď tzv. „solving problem“ sa stáva kľúčovou zručnosťou a určitých postoch a pozíciách. Predpokladá sa schopnosť získať, analyzovať a vyhodnocovať správne dáta správnym spôsobom a na základe nich prijímať vhodné rozhodnutia. Samozrejme, skúsenosť sa nedá nahradiť len samotnou zručnosťou, kritické myslenie je však postoj, ktorý na jednej strane môže človeka zvýhodniť, na druhej strane pri odpore voči kritickému mysleniu resp. pri nepochopení jeho princípov diskvalifikovať práve na pozíciách, kde bez proaktívneho hľadania možností a alternatív sa dlhodobo pracovať nedá.

V súčasnej dobe sa už nie je pre pedagóga problém získať informácie o kritickom myslení. Naštudovať si teoretické východiská a definície. Našou snahou je však ponúknuť iný pohľad na kritické myslenie a najmä rozšíriť poznatkovú základňu o ďalších zahraničných autorov, ktorí sa danej téme venujú.

A ako hovoria autori citátu v úvode, aby sme sa stali sebavedomými, musíme poznať sami seba, svoje slabé stránky i obmedzenia. Ak ich spoznáme, môžeme pokračovať a prenášať náš pozitívny postoj ku kritickému mysleniu na deti a mládež.

1.1 Čo je kritické myslenie a prečo je dôležité?

Kritické myslenie je o odstupe a o logickom a opatrnom zvažovaní informácií, ktoré máme. Je o tom, že neveríme všetkému, čo vidíme, počujeme alebo čítame. Je o dotazovaní a vyhodnocovaní informácií, ktoré máme k dispozícii.

Kritické myslenie je podľa Aveyarda et al (2011) pravdepodobne to, čo už robíte, keď napríklad čítate noviny. Prečítate si titulok, strhujúci a atraktívny, avšak neveríte jeho doslovnému významu, ale zamyslíte sa nad jeho obsahom a výpovednou hodnotou. Musíte ísť pod jeho povrch. Takisto keď konverzujete, aktívne počúvate svojho kolegu, ale zároveň vnútorne zvažujete, či to, čo počujete je skutočná pravda alebo je to zavádzajúca informácia. Naopak, niekedy sa nesprávame veľmi kriticky k okolitému svetu a mnohokrát je to práve na základe našej osobnej skúsenosti. Extrémnym príkladom je fakt, keď niekto prežije letecké nešťastie. Tento človek vysoko pravdepodobne už celý svoj život bude leteckú prepravu považovať za vysoko nebezpečnú a do lietadla viac nesadne, aj napriek faktu, že letecká doprava je považovaná za najbezpečnejšiu na svete spomedzi ostatným typov dopravy. Mnohokrát musíme prehodnotiť naše vnímanie a zaujatosť, ak chceme robiť logické rozhodnutia. V tomto prípade je potrebné kritické myslenie pre zamyslenie sa nad zdrojom dôkazu a jeho následné zváženie, porovnanie a zhodnotenie počtu pasažierov, ktorí tento typ dopravy používajú úspešne, t.j. bez nehôd a počtu tých, ktorí zažili nejaké problémy využitím leteckej dopravy.

Mnoho ľudí predpokladá, že v profesionálnom živote sa všetci správame logicky a racionálne, že odborná literatúra a vedecké diskusie sú tým, čomu možno bezvýhradne dôverovať. Bohužiaľ, nie vždy to tak je. Aj medzi odbornou literatúrou sa nájde literatúra rôznej kvalitatívnej úrovne a je nesmierne dôležité, aby si človek uvedomil, čo číta a akú to má výpovednú hodnotu. To isté platí o dôkazoch, rozhovoroch a záveroch, ktoré ľudia robia a prinášajú.

Kida (2006) prináša zoznam najčastejších chýb, ktoré robíme pri myslení. Medzi ne patrí ovplyvnenie osobnou skúsenosťou napriek objektívnym dôkazom a uprednostňovanie dôkazov, ktoré podporujú naše myslenie pred objektívnymi dôkazmi. Kritické myslenie a konkrétne tzv. reflexia nám pomáhajú vyhábať sa týmto chybám. Kritické myslenie vyžaduje odstup ako bolo spomínané a logické zvažovanie dôkazov, ktoré máme k dispozícii.

Facione (1990,s.2) vysvetľuje, prečo je kritické myslenie také dôležité:

„Kritické myslenie je základným nástrojom skúmania. Je oslobodzujúcou silou v procese učenie a silným zdrojom poznania. Nie je synonymom dobrého myslenia, naopak kritické myslenie je prenikavým a samo-nápravným ľudským fenoménom.“

Neustála explózia a čoraz väčšie možnosti prístupu človeka k novým informáciám kladie, podľa Petrasovej (2003) najmä pre pedagógov úlohu zamýšľať sa nad rôznymi otázkami:

- Ako najlepšie pripraviť žiakov na produktívny život?
- Vybaviť ich čo najväčším množstvom potrebných faktov, alebo sa skôr zamerať na rozvoj ich schopností a zručností?
- Aké vedomosti a zručnosti budú potrebovať?
- Ako ich zdokonaľovať v schopnostiach samostatne hodnotiť získané informácie a myšlienky a správne ich využívať?
- Ako dosiahnuť, aby mladí ľudia boli schopní riešiť zložité problémy, hodnotiť svoje okolie, zvažovať alternatívne názory a uskutočňovať premyslené rozhodnutia?

Vzhľadom na túto skutočnosť, podľa Petrasovej (2003, s. 6): *„sa javí ako jedna z hlavných úloh školy rozvíjať schopnosť žiakov pracovať v tíme, schopnosť komunikovať, tvorivo riešiť problémy, rozhodovať sa, robiť závery, rozvíjať seba aj iných, ako aj schopnosť kriticky a samostatne myslieť.“*

Podľa Tureka (2003) kvalitný argument obsahuje tvrdenie (hlavnú myšlienku), zdôvodnenie tvrdenia a dôkazy na podporu jednotlivých tvrdení. Práve v schopnosti argumentácie môžeme nájsť prepojenie medzi filozofickým a kognitívnym prístupom ku kritickému myslieniu. Nedostatok schopností odôvodniť vlastné postoje a správanie, či slabé využívanie a overovanie nadobudnutých znalostí pri riešení životných problémov znižuje význam samotných informácií a poznatkov.

Podľa Zelinu (1996) sú rozhodujúce kompetencie žiakov a učiteľov pri vytváraní a udržovaní interaktívneho učebného prostredia:

- **kritické myslenie** – schopnosť nachádzať, analyzovať a vyberať informácie využívaním interdisciplinárnych znalostí, rozmanitých zručností a kritického prístupu; prijímanie rozhodnutí založených na dôkazoch,

- **kreatívne myslenie** – schopnosť nachádzať nové, nezvyčajné spôsoby spájania faktov v procese riešenia problémov, ktoré minimalizujú priveľké zovšeobecnenie, predsudky a stereotypy,
- **prosociálne a prosperočné myslenie** – schopnosť analyzovať fakty a problémy; vyberať si v súvislosti s potrebami iných i spoločnosti ako celku, boj proti sebecku; otvorenosť v komunikácii a schopnosť poučiť sa zo skúseností iných;
- **myslenie orientované na budúcnosť** – schopnosť vnímať problémy a hodnotiť rozhodnutia s ohľadom na skúsenosti, s cieľom vybudovať spravodlivejšiu budúcnosť.

Kompetenčné štandardy kritického myslenia

„Vzdelávanie nepredstavuje zaplnenie vedra. Je to zapálenie ohňa.“

WILLIAM BUTLER YEATS, anglický básnik

Kompetenčné štandardy kritického myslenia predstavujú rámec pre zhodnotenie úrovne žiackych zručností kritického myslenia. Umožňujú učiteľom, pedagógom na všetkých úrovniach (od základnej školy po vyššie vzdelanie) stanoviť rozsah do akej miery žiaci dokážu kriticky zdôvodňovať veci v rámci predmetov. Tieto štandardy zahŕňujú výstupné opatrenia užitočné pre zhodnotenie učiteľov, sebahodnotenie i akreditovanej dokumentácie. Prijatím týchto kompetencií za svoje a stotožnenie sa s nimi umožní študentom stať sa viac seba riadiacimi, seba disciplinovanými, a seba kontrolujúcimi mysliteľmi. Rozvinú tak u seba schopnosť:

- klásť dôležité otázky (formulovať ich jasne a presne);
- zhromažďovať a vyhodnocovať relevantné informácie (vedieť interpretovať abstraktné myšlienky efektívne a dôkladne);
- dôjsť k dobre uváženým záverom a riešeniam
- myslieť otvorene naprieč alternatívnymi myšlienkovými prúdmi (všimnúť si a vedieť ohodnotiť ich predpoklady, dôsledky, praktické následky)
- efektívne komunikovať s ostatnými pri hľadaní riešení komplexných problémov.

Študenti, ktorí sa interne stotožnia s týmito kompetenčnými štandardami zistia, že kritické myslenie so sebou nesie zručnosti efektívnej komunikácie a riešenia problémov, takisto ako umožňuje predchádzať prirodzenému egocentrizmu.

Celý vzdelávací proces je podľa Merchant (2012) o sprístupnení dvoch rozličných vecí študentom.

1. Študentom sprístupňujeme a približujeme obsahovú stránku napr. predmetu (ČO).
2. Približujeme im aj správnu cestu porozumenia a vyhodnotenia toho, o čom hovoríme (AKO).

Druhá schopnosť je schopnosťou kritického myslenia. „Mali by sme žiakov učiť ako myslieť a nie to, čo si myslieť.“

Deti sa nenarodia s vrodenuou schopnosťou myslieť kriticky. Kritické myslenie je naučená schopnosť, ktorú je potrebné si osvojiť. Mnoho ľudí sa to však nikdy nenaučí.

1.2 Príklady kritického myslenia v praxi

Ak chceme byť kritickí, tvrdí Aveyard et al. (2011), musíme byť schopní porozumenia a zistenia zmyslu toho, čo čítame, vidíme a počujeme. Ako profesionál, ktorý je denno-denne zaplavovaný množstvom informácií, pravdepodobne často narazíte na zdroje informácií, ktoré si vzájomne odporujú. „Preto je potrebné, aby ste identifikovali takúto situáciu a pochopili skutočný zmysel toho, čo čítate, vidíte a počujete. Tento princíp by sa mal stať vašim dlhodobým cieľom. Samozrejme, nie každý je schopný osvojiť si kritické myslenie hneď od začiatku svojej profesionálnej kariéry. Dôležité však je, aby ste usilovne pracovali na rozvoji týchto zručností a postupne si osvojovali prvky a princípy kritického myslenia.“ (Aveyard et al., 2011, s.11)

V rámci kritického myslenia je nesmierne dôležité prekonávať vlastné domnienky a predpoklady, ktoré sme vyslovili a zvažovať, či nedisponujeme predsudkami, ktoré ovplyvňujú naše vnímanie a pohľady na veci. Zároveň je dôležité, aby sme kriticky ohodnotili informácie, ktoré sa nám ponúkajú. Použitím týchto šiestich otázok je možné „spustiť“ kritické myslenie:

- Zkadiaľ sa táto informácia ku mne dostala?
- Čo sa ňou vypovedá?
- Ako, akým spôsobom bola napísaná?
- Kto mi ju podáva/hovorí?
- Kedy bola napísaná/povedaná?
- Prečo to bolo napísané/povedané?

Položiť si tieto otázky znamená vytvárať si vlastný úsudok o faktoch a kvalite dôkazov, na základe ktorých sú tieto fakty postavené. Kritický prístup vyžaduje kritickú analýzu.

Tento model šiestich otázok je zjednodušenou podobou modelu, ktorý prinášajú Woolliams et al. (2011). Pôvodná podoba (s podotázkami) vyzerá nasledovne a môže vám pomôcť vybudovať si kritický postoj k okolitému svetu a informáciám, ktoré nás obklopujú.

Tabuľka 1 Šesť otázok, ktoré spustia kritické myslenie

<p>KDE ste prišli k týmto informáciám? Dostali sa k vám len náhodne alebo ste sa k nim dostali systematickým hľadaním?</p>	<p>ČO znamenajú tieto informácie a čo sú hlavné zistenia/výsledky týchto informácií? Je to výskumná štúdia, odborné stanovisko, diskusný príspevok alebo informácia z webu?</p>
<p>AKO prišiel autor informácie k svojim záverom? Sú závery logicky podložené a racionálne pochopiteľné? Ak sa jedná o výskum alebo jeho výstupy, ako bol tento výskum realizovaný, bol urobený precízne a reflektujú závery zistenia výskumu?</p>	<p>KTO túto informáciu povedal/napísal? Je autor informácie nejaká inštitúcia alebo sa jedná o názor jednotlivca? Je autor odborníkom na danú oblasť? Môže autor disponovať nejakými predsudkami, ktoré by mohli skresliť výstupy?</p>
<p>KEDY to bolo napísané/povedané? Staršie dáta môžu byť stále aktuálne, avšak je nutné, aby ste zistili, či k danej téme nie sú aj relevantnejšie informácie novšieho dáta.</p>	<p>PREČO to bolo napísané/povedané? Pre koho je informácia určená – pre odbornú verejnosť, profesionálov alebo pre klientelu? Aký cieľ sa danou informáciou sleduje?</p>

Príkladom praktického delenia kritického myslenia v podmienkach školy je štruktúra podľa školy vo Westfiede v USA vrátane možností, ktoré nám ponúka.

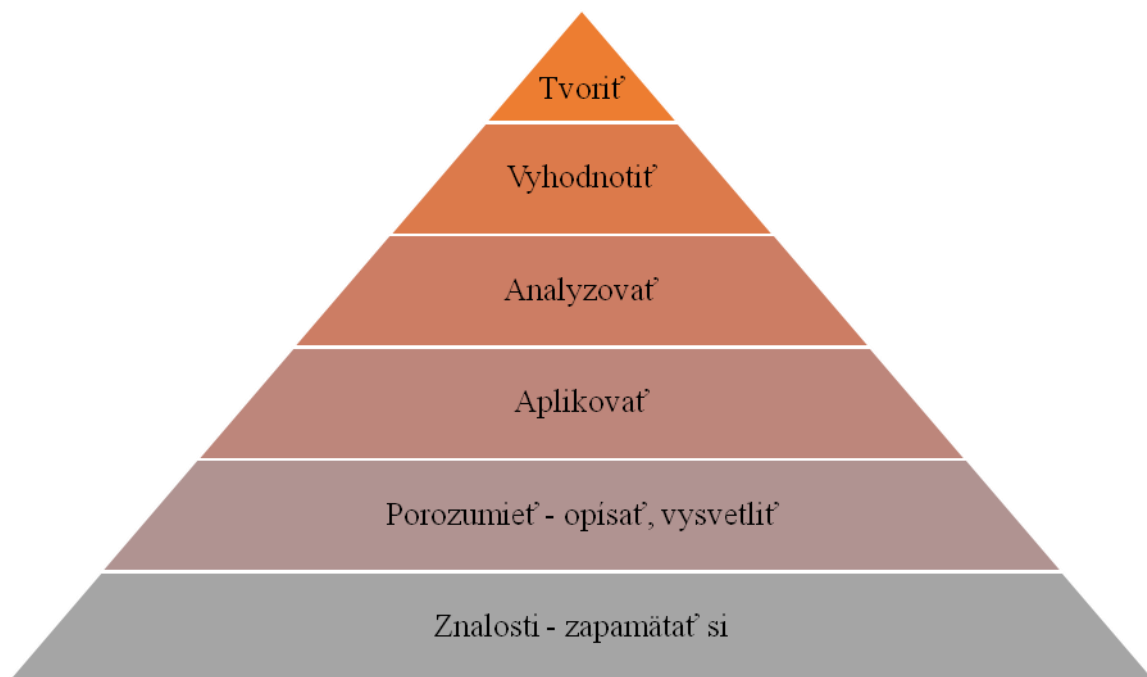
KRITICKÉ MYSLENIE



Kritické myslenie je dôležitým nástrojom gramotnosti nakoľko nám pomáha:

- tvoriť, interpretovať a vysvetliť tabuľky, grafy, diagramy;
- vypočítať, interpretovať a vysvetliť čísla;
- prečítať, porozumieť a vyriešiť slovné problémy;
- interpretovať a prezentovať dáta pre podporu hypotéz;
- identifikovať vzor/vzorec, vysvetliť vzor/vzorec alebo stanoviť predpoklad založený na vzore/vzorci;
- odhaliť chyby v argumentoch alebo dôkazoch;
- určiť silné stránky argumentov a riešení;
- použiť analógie alebo dôkazy na podporu vášho názoru.

Autori Anderson a Krathwohl (2011) ponúkajú upravenú a doplnenú Bloomovú taxonómiu, ktorá chápe kritické myslenie v širších súvislostiach.

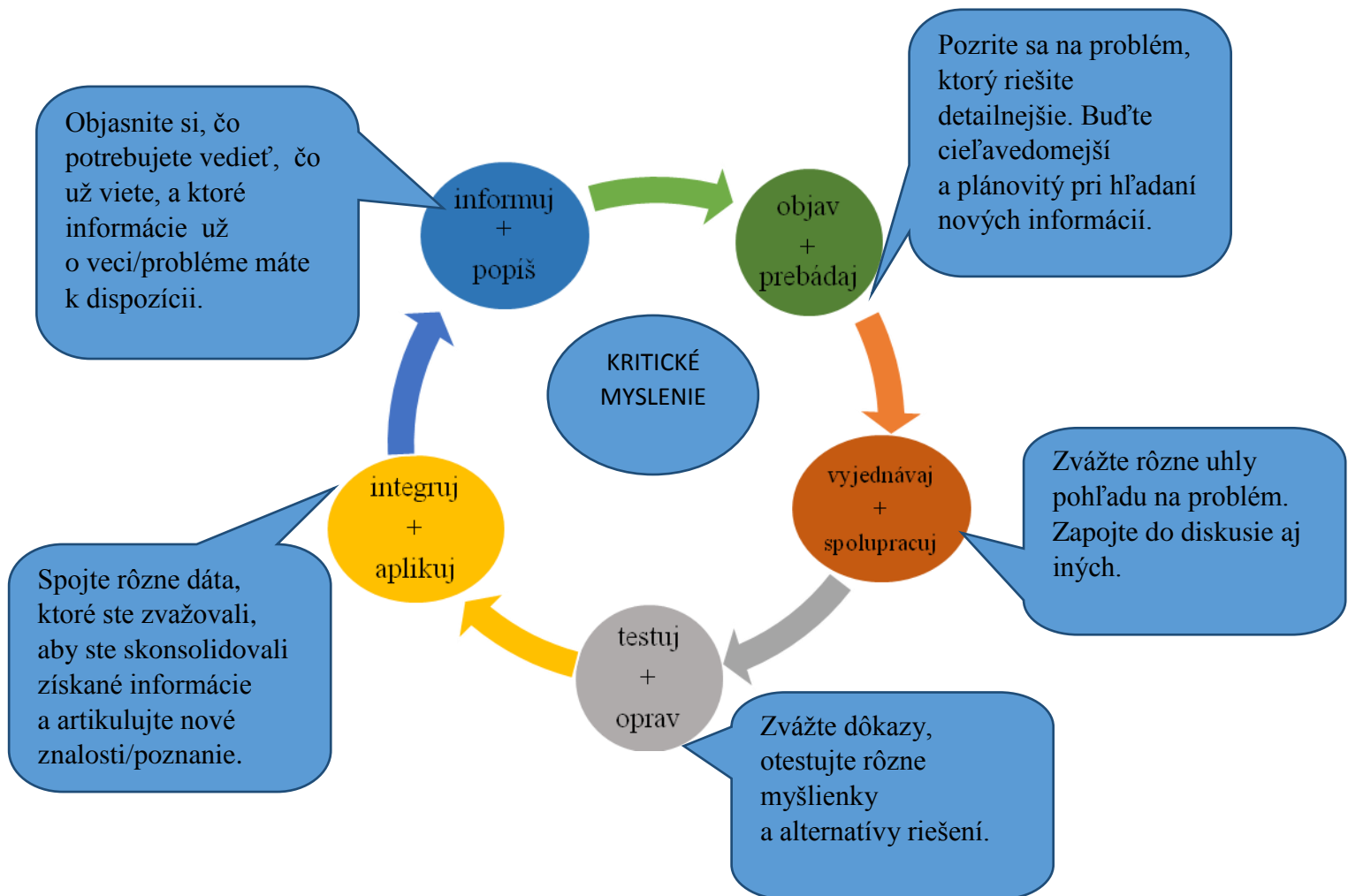


Obrázok 1 Bloomova taxonómia

Zdroj: adaptácia Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001)

Calise (2014) na svojom webe čitateľom predostiera zaujímavý päťkrokový cyklus kritického myslenia. Jednotlivé kroky sú vzájomne prepojené a logicky štruktúrované. Na informácie resp. problémy sa pozerá z rôznych uhlov pohľadu a pri hľadaní konštruktívnych

riešení aktívne zapája aj diskutujúcich. Dôležitým krokom je samotná integrácia získaných dát, ich konsolidácia a následná aplikácia.



Obrázok 2 Päťkrokový cyklus kritického myslenia

Zdroj: Calise, 2014

Osem prvkov kritického myslenia

Ako uvádza Jung (in Whitt, 2014): „Vždy ma fascinovalo, aké nespočetné množstvo ľudí nikdy nepoužilo svoju myseľ, pokiaľ nemuselo. Na druhej strane rovnaké nespočetné množstvo ľudí svoju myseľ využíva, avšak neskutočne hlúpy spôsobom.“

Našťastie, existuje niekoľko spôsobov ako využívať našu myseľ sofistikovanejším spôsobom. Nasledujúcich osem prvkov kritického myslenia nám poskytne vyššiu kontrolu nášho myslenia, a následne kontrolu našich emócií a akcie.

1. **Vnímanie** – byť si viac vedomý toho, ako vnímame, čo iní hovoria, či robia a byť si vedomý toho, ako oni vnímajú to, čo hovoríme a robíme my.

2. Vytváranie **predpokladov** o tom, prečo ľudia myslia ako myslia, konajú ako konajú a hovoria to, čo hovoria. Vytváranie týchto predpokladov môže byť príčinou negatívnych emócií, zlých a nepodložených názorov, ako aj dezinterpretácií.
3. Prenechanie kontroly nad našou myslou, konaním, či rečou **emóciám**. Toto nám môže spôsobiť problémy. Potreba prihliadať na emócie je samozrejme akceptovateľná, avšak robiť rozhodnutia len čisto na základe emocionálneho prežívania nie je prvkom kritického myslenia.
4. **Jazyk** – je veľmi dôležité nielen to, čo hovoríme, ale aj to, ako to hovoríme. Je potrebné zvážiť spôsoby odkomunikovania problému.
5. **Argument** – byť schopný nájsť dôvody pre naše závery. Byť schopný nielen obrániť svoj postoj pred ostatnými. Argumentácia nám pomáha určiť, prečo o veciach myslíme tak ako myslíme.
6. Mnoho ľudí sa stane obeťou **chybných záverov**, resp. chybných spôsobov zdôvodňovania, ktorým sa treba vyhnúť.
7. **Racionalita** - schopnosť plánovať, strategicky uvažovať, mať objektívny prístup k riešeniu problémov a situácií.
8. **Riešenie problémov** - schopnosť riešenia problémov bez emocionálnej zaangažovanosti sa zdá byť veľkým problémom pre mnohých.

V momente, keď sa týchto osem prvkov kritického myslenia stane súčasťou vášho ja, viete lepšie kontrolovať, analyzovať a následne i zmeniť vaše myslenie. Robíte následne lepšie rozhodnutia, ste schopný zistiť, kedy vaše myslenie chcú iní ovplyvniť a následne vás manipulovať, viete lepšie ako sa správate k ostatným, viete mať lepšie pod kontrolou svoje emócie a celkovo i celý váš život. (Whitt, 2014)

Ďalším pohľadom na kritické myslenie je vzájomné prepojenie dimenzií, ktoré uvádza Tripsa (2013). Ich prekrytím vzniká tzv. Model 4C. Graficky znázorniť a opísať tento model môžeme ako je zobrazené na obrázku 3.



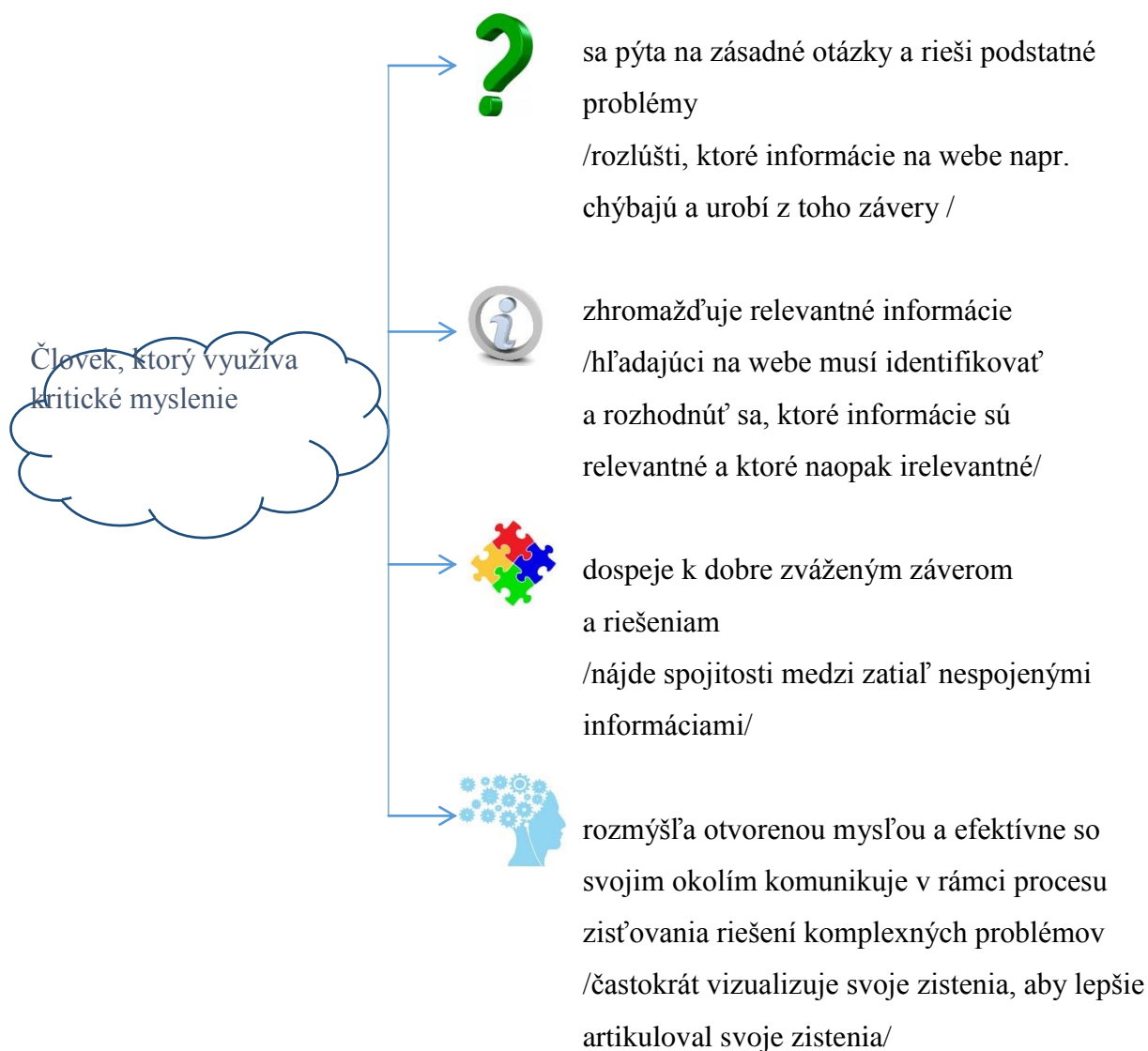
Obrázok 3 Model 4 C
Zdroj: Tripsa, 2013

4 C model:

- **Creativity and Innovation** - kreativita a inovácie
- **Communication** – komunikácia
- **Collaboration** - spolupráca. V dnešnom svete plnom informácií je nesmierne dôležité vymieňať si ich, vzájomne sa o ne deliť a budovať spoločné znalosti.
- **Critical Thinking & Problem Solving** - kritické myslenie a riešenie problémov. Kritické myslenie zahŕňa proces vyhodnocovania informácií a „rekonštrukcie“ nášho myslenia. Obsahuje paletu zručností ako sú napr. vyhodnocovanie, analýza, robenie záverov, vysvetľovanie, meta-kognícia.

Westhaver (2010) využíva pre prácu s kritickým myslením vizualizáciu. Pre študentov i pedagógov je grafické znázornenie inšpirujúce. Je možné odhaliť riešenia, ktoré sa v bežnom toku textu strácajú. V súčasnosti je možné graficky znázorňovať prostredníctvom pojmových máp resp. myšlienkových máp množstvo vzťahov, aktivít, predmetov či procesov.

Tabuľka 2 Človek, ktorý využíva kritické myslenie



Zdroj: Westhaver (2010)

Austrálske kurikulum (Scope of Critical and Creative Thinking 2008) má prepracovaný systém prepojenia kritického a kreatívneho myslenia, ktoré je zaradené do jednotlivých predmetov vo vzdelávacom systéme. V skratke si priblížme základné rozdiely medzi nimi:

Tabuľka 3 Prepojenie kritického a kreatívneho myslenia

KRITICKÉ MYSLENIE je	KREATÍVNE MYSLENIE je
analytické	zovšeobecňujúce
konvergentné	divergentné
vertikálne	horizontálne
pravdepodobnosť	možnosť
úsudok	odložený úsudok
fokusované /zamerané	rozptýlené
objektívne	subjektívne
jednoznačné odpovede	nejednoznačné odpovede
ľavá strana hemisféry	pravá strana hemisféry
slovné	vizuálne
lineárne	asociatívne
zdôvodňovanie	novinky a mnohorakosť
áno, ale...	áno a....

Zdroj: www.australiancurriculum.edu.au

Kritické myslenie a riešenie problémov na školách

V súčasnosti je možné konštatovať, že v niektorých školách prevažuje transmisívne poňatie výučby. Preceňuje sa výklad učiteľa. Žiak sa stáva pasívnym prijímateľom dopredu sformulovaných záverov. Je postavený do role zaznamenávania informácií a následne je nútený memorovať a reprodukovat' tieto fakty. Žiaci veľmi málo využijú znalosti a zručnosti pri riešení reálnych problémov. *„Učiteľ nesprevádza žiakov aktivitami, skúsenosťou a nedáva im spätnú väzbu, aby si zlepšili a rozvili svoje schopnosti kritického myslenia a riešenia problémov. Človek je však bytosť túžiacia po poznaní, po odhaľovaní neznámeho a skrytého, a práve poslaním učiteľa je túto schopnosť rozvíjať, podporovať zvedavosť i záujem o danú skutočnosť, poskytnúť priestor na sebarealizáciu a vychovávať k tvorivosti.“* (Dvorský, 2009, s.5)

Ďalej Dvorský (2009, s. 13-14) uvádza, že: *„V procese rozvoja kritického myslenia sa od žiakov vyžaduje predovšetkým to, aby poznali hodnotu svojich názorov a návrhov, aby boli aktívnymi účastníkmi procesu učenia, aby boli schopní s rešpektom vnímať rôzne názorové*

linie. Mali by byť pripravení formulovať svoje úsudky, prípadne ich korigovať, ak je to potrebné. Ak učiteľ cielavedome uplatňuje vo vyučovaní metódy rozvíjajúce kritické myslenie, postupne dochádza k zásadným zmenám v procese myslenia a učenia študentov, nakoľko zvládnu oveľa lepšie riešiť komplexne náročné problémy a hodnotiť javy v spoločnosti, nebudú mať problémy či strach artikulovať vlastné nezávislé názory a obhajovať ich, no súčasne sa zvýši miera tolerancie k názorom svojho okolia. Dosiahneme i zvýšenie miery ich aktivity na vyučovaní či v reálnom živote vôbec a pocitu zodpovednosti za vlastné učenie. Nové poznatky budú organicky začleňované do štruktúry skôr získaných poznatkov a učenie sa stane uvedomelým procesom, ktorý sa stane pre žiakov zmysluplným.“

Tabuľka 4 Štruktúrovaný koncept pohľadu na kritické myslenie

Vstup	Rozvoj	Priblíženie	Ideál/cieľ
<p>Učiteľ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Šíri informácie bez ohľadu na prepojenosť s realitou. • Kladie malý dôraz na pomoc žiakom myslieť analyticky, rozhodovať sa a riešiť problémy. 	<p>Učiteľ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poskytuje jasné inštrukcie, ako využívať prvky kritického myslenia a riešenia problémov. • Vytvára príležitosti pre študentov, aby riešili základné problémy. <p>Študenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Využívajú zdroje /aj technológiu/, aby vyriešili problém a urobili rozhodnutie. 	<p>Učiteľ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do inštrukcií vkladá prvky projektového učenia a riešenia problémov. • Využíva otvorené otázky a podporuje zapojenie vyšších zručností kritického myslenia. • Sprevádza a podporuje žiakov, aby hľadali vhodné zdroje pre riešenia autentických problémov. <p>Študenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Využívajú technológiu, aby samostatne riešili problémy. • Sú zapojení do učenia pomocou kladenia 	<p>Učiteľ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poskytuje a vyhľadáva reálne možnosti riešenia problémov, ktoré v sebe nesú viacero spôsobov riešenia. • Poskytuje žiakom štruktúru, ktorá ich núti k tomu, aby formulovali otvorené otázky a hľadali riešenia problémov. • Prináša množstvo vyučovacích aktivít, ktoré žiakov zapájajú do hľadania autentických riešení problémov. <p>Študenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Využívajú rôzne zdroje, aby plánovali, navrhovali a spracovali reálne problémy. • Používajú

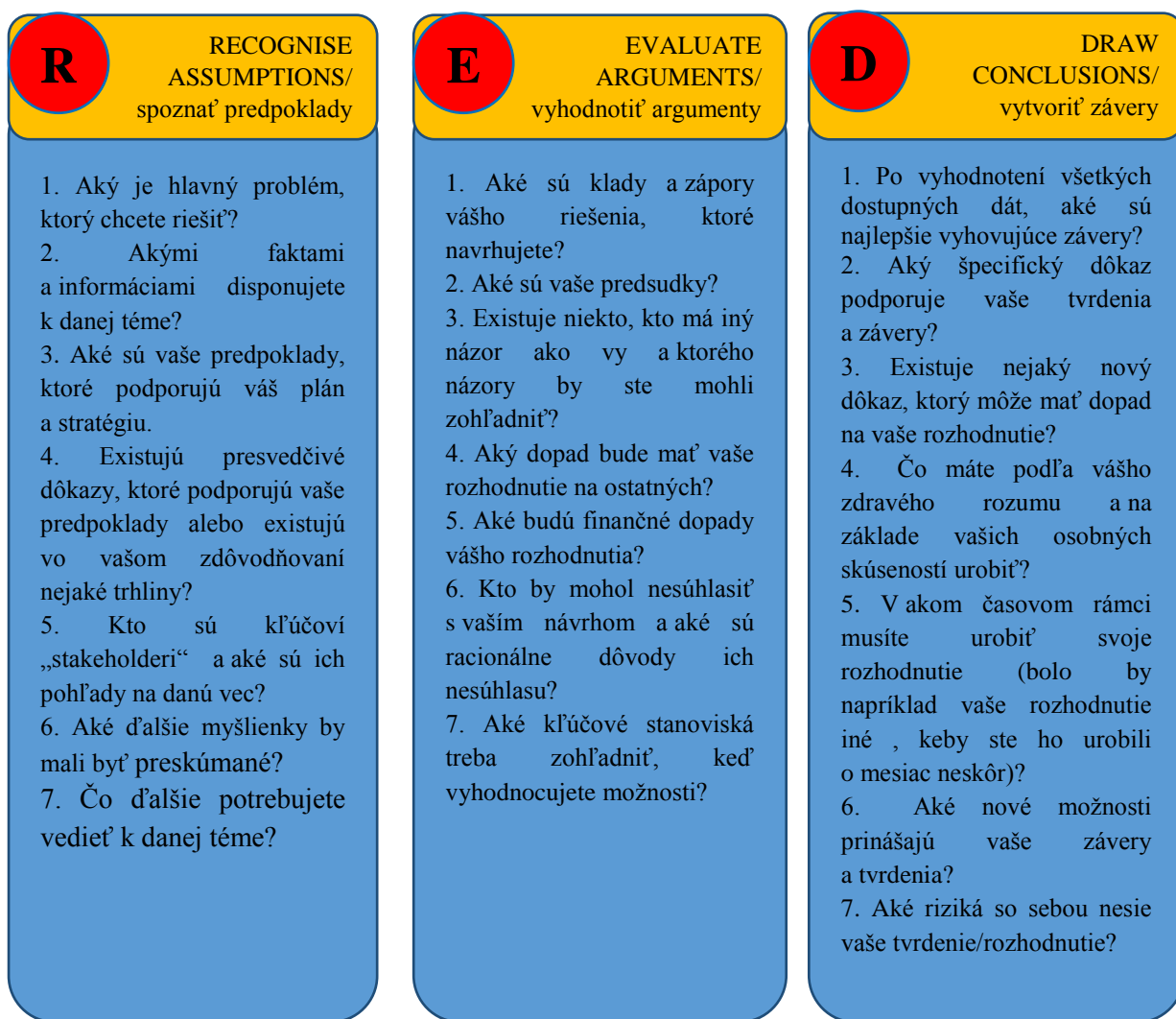
		<p>otvorených otázok, ktoré ich núti využívať vyššie zručnosti kritického myslenia.</p>	<p>technológiu, aby spolupracovali a riešili autentické problémy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kladú si a zároveň aj hľadajú odpovede na otvorené otázky. • Identifikujú problémy, možnosti a príležitosti v celej svojej komplexite. • Sú schopní porozumenia a artikulovania vzťahových príčin a súvislostí, kritických indikátorov a efektov súčasných problémov.
--	--	---	---

Zdroj: Kline, M. et al. 2014

Predložený model Kline et al. (2014) ponúka štruktúrovaný koncept pohľadu na kritické myslenie v dimenziách učiteľa i študenta. Postupne opisujú jednotlivé etapy od vstupu, cez rozvoj, priblíženie až po dosiahnutie samotného cieľa.

1.3 Model RED

Jednou z možností prístupu ku kritickému myslieniu, ako uvádza Chartrand et al. (2014) je realizácia postupných aktivít podľa modelu „RED“, ktorý je schopný facilitovať naše vzdelávanie.



Obrázok 4 Koncepcia RED

Zdroj: Chartrand et al. (2014)

Základné atribúty modelu RED sú:

1. Spoznať predpoklady - **RECOGNISE ASSUMPTIONS**

Je jednoduché (a zároveň zavádzajúce a klamlivé) vypočítať si prezentáciu alebo komentár a predpokladať, že táto informácia je automaticky pravdivá. A to aj napriek skutočnosti, že nám nebol poskytnutý žiaden dôkaz o jej pravdivosti. Uvedomenie si tohto faktu a následné dotazovanie nám môže pomôcť odhaliť informačné medzery alebo neodôvodnenú logiku. Musíme takisto vyhodnotiť predpoklady pravdivosti takejto informácie z rôznych uhlov pohľadu.

Klasickým príkladom je akceptácia komentárov resp. súkromných webových stránok ako automaticky pravdivé zdroje informácií. Častokrát, a to i v súvislosti so zmenami v školstve, sú považované stanoviská uvedené v komentároch pod článkami ako relevantné a pravdivé.

2. Vyhodnotiť argumenty – EVALUATE ARGUMENTS

Umenie vyhodnocovania argumentov so sebou nesie objektívne a presné analyzovanie informácií, dotazovanie sa na kvalitu podporných dôkazov, taktiež porozumenie faktu ako emócie ovplyvňujú nás a našu situáciu. Medzi klasické bariéry patrí tendencia priklonenia sa k informáciám, ktoré sa prekrývajú s našim predchádzajúcim pohľadom na vec, alebo priklonenie sa na stranu emócií pre objektívnym zhodnotením situácie.

Korektné a objektívne vyhodnotenie argumentov je predpokladom pre správne rozhodnutie resp. pre vytvorenie postoja, ktorý je postavený na určitých hodnotách. Nie je ničím výnimočným, hlavne pri potrebe zmien v spoločnosti, že ľudia sa prikláňajú na stranu poznaného a overeného. Takýto postoj môžeme v zmysle rozvoja systému považovať za obmedzenia. Príkladom je aj počítačový postoj k mobilným telefónom, kedy sa za vlastníka takéhoto zariadenia považoval človek, ktorý bol zvláštny alebo až príliš prezentujúci svoj ekonomický status. Dnes je mobilný telefón bežnou súčasťou života a okrem telefonovania ho používame i na mailovanie, prístup na internet, hry, výučbu alebo fotografovanie. A to je dôvod, prečo by sme ku zmenám či novinkám mali pristupovať na základe faktov, bez bariér a emócií, ktoré môžu proces vyhodnocovania skresliť.

3. Vytvoriť závery - DRAW CONCLUSIONS

Pri tvorbe rozhodnutí je dôležité sklbiť a brať ohľad na rôzne, mnohokrát rozmanité informácie, kým prideme so závermi, ktoré logicky vyplývajú z dostupných dôkazov. Ľudia, ktorí sú toho schopní, sú opatrní, aby nevhodne nezovšeobecňovali dôkazy, avšak, ak je to potrebné, sú schopní i zmeniť svoj názor, pokiaľ si to situácia a dostupné fakty vyžadujú. Hovorí sa im, že sú to ľudia s dobrým úsudkom.

Kritickosť v myslení, vnímanie tendencií, racionálna analýza argumentov, predchádzajúce skúsenosti, skúsenosti okolia a najmä cieľ, s ohľadom na ktorý prijímame rozhodnutie, vytvárame závery. Všetky tieto aspekty sú dôležité k tomu, podklady a dôkazy

boli korektné a mohli sme sa rozhodnúť presvedčený, že v danej chvíli je toto rozhodnutie najlepšie dostupné a každá ďalšia alternatíva má viac slabých stránok a ohrození.

Tipy ako zlepšiť úroveň vášho kritického myslenia

Pýtajte sa na základné otázky, aby ste identifikovali vaše predpoklady. Pýtajte sa: „Čo sa považuje za samozrejmosť?“, „Ako viem, že je to pravda?“

Ohodnoťte kvalitu rôznych predpokladov

Začnite identifikovaním a uvedením zoznamu predpokladov, ktoré podporujú rôzne scenáre, potom zhodnoťte, či každý predpoklad je vhodný (napr. či je v danej situácii adekvátny). Priradiť ku každému predpokladu jeho dôsledky a zvážte možnosť, že nie každý predpoklad je správny.

Buďte rezistentní voči vplyvu presvedčacích techník

Sú dostupné argumenty značne a nadmerne zaťažené emocionálnosťou namiesto čistého zdôvodňovania? Tlačia vás do rozhodnutia bez preskúmania rôznych možností a alternatív? Neboli zohľadnené kľúčové informácie? Je niečo podozrivého na zdrojoch alebo podkladoch, ktoré podporujú použité argumenty?

Buďte objektívni a vyrovnaní

Získajte informácie, ktoré sú jasné, relevantné, pravdivé a dôveryhodné. Aktívne vyhľadávajte silné dôkazy pre a proti vašich argumentov., hlavne vtedy, keď ste naklonení niektorým typom argumentov. Majte pod kontrolou svoje emócie. Je dôležité hlavne v čase, keď pracujete na kontroverzných témach, vybalansovať emocionálnu stránku s objektívnymi hodnotiacimi prístupmi.

Nakreslite si to

Graficky znázornite vašu slovnú informáciu použitím obrázkov, matic, grafov, diagramov, či iných vizuálnych techník. Môže to byť veľmi prínosné. Vizualizácia slov pomáha objasniť vaše myšlienky a môže identifikovať spojenia, ktoré predtým neboli vášmu mysleniu zjavné.

Vyhodnoťte rôzne závery

Generujte viacero alternatívnych záverov založených na dôkazoch. Zvážte, kto by mohol mať prospech z niektorých záverov. Zvážte dopady a dôsledky rôznych záverov ako súčasť procesu kritického myslenia. (Chartrand et al. 2014)

Model RED je len jednou z možných alternatív ako možno pristupovať ku kritickému mysleniu. Pozitívom je ľahko zapamätateľný názov modelu RED, ktorý je akronymom jednotlivých častí. Predpokladáme, že podobne ako to bolo pri konceptoch DITOR, alebo KEMSAK (Zelina, 1996), aj RED môže byť pre pomôckou pre posun nášho vzdelávacieho systému.

Záver

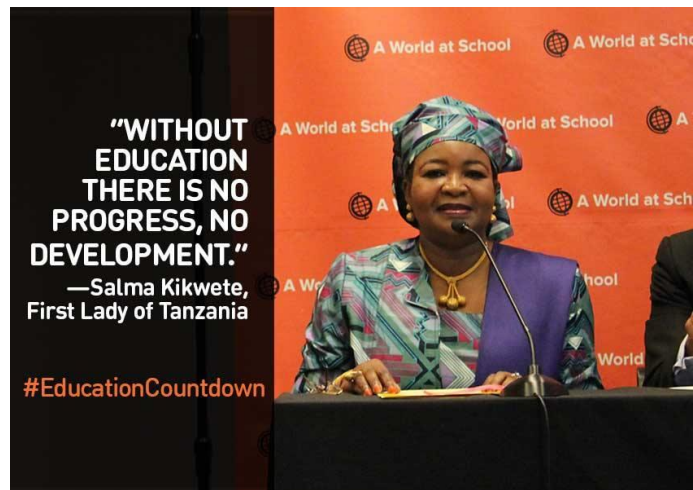
Cieľom kapitoly bolo priblížiť kritické myslenie a najmä rozšíriť informácie o ňom z pohľadu autorov, ktorí nie sú v rámci školského systému známi a ktorých perspektíva môže napomôcť pri pochopení a následne sprostredkovaní kritického myslenia v praxi. Multidisciplinárny fokus, ktorý sme použili sa nepozera na kritické myslenie z pohľadu izolovania len v školstve, ale následné prepojenie v praxi je spôsob, ako možno zvýhodniť žiakov a študentov po ukončení štúdia a dať im možnosť sa uplatniť na trhu práce v konkurencii nielen na Slovensku, ale i v zahraničí.

V úvodnej podkapitole sme sa venovali samotnému pojmu kritické myslenie, a dôležitosť kritického myslenia. Nakoľko priestor v tejto práci neumožňuje opakovane predostrieť všetky pohľady a definície kritického myslenia, tie sa nachádzajú v dostatočnom množstve v iných publikáciách, venovali sme sa autorom, ktorých pohľady súvisia s prácou ako celkom.

V druhej podkapitole sme sa snažili priniesť príklady kritického myslenia v praxi. Našou snahou bolo nielen textovo, ale i graficky priblížiť pohľad na danú tému a do kapitoly sme včlenili i krátky pohľad na kritické myslenie v rámci kurikula iného vzdelávacieho systému.

Tretia podkapitola je venovaná modelu RED, ktorý je akýmsi odrazovým mostíkom pre zvládnutie kritického myslenia nielen v podmienkach vzdelávacieho systému, ale i v reálnom živote.

2 KRITICKÉ MYSLENIE A PRÁCA S INFORMÁCIAMI



„Bez vzdelania neexistuje ani progres, ani rozvoj.“

„Informačný vek“ či obdobie „BIG DATA“ - slovné spojenie, ktoré v súčasnej dobe často počúvame a čítame. Prítomnosť informačných technológií už nie je ničím výnimočným ani v krajinách, ktoré sme donedávna považovali za rozvojové a tak kontakt s nimi začína už v detstve. Deti dokážu surfovať na internete, hrať sieťové hry a hľadať odpovede na svoje otázky a domáce úlohy. Všetko to už berú automaticky a rodičia nie sú práve nadšení. Všade zvoní mobilné telefóny resp. moderné smartfóny. Mailovú komunikáciu „čekujeme“ online a mailové konto má v dnešnej dobe už väčšina ľudí. Symbol zavináča poznajú ľudia na celom svete. Prostredníctvom káblovej televízie, satelitného a internetového vysielania, online archívov či spravodajských portálov má prístup ku informáciám väčšina ľudí nielen v Európe alebo vo vyspelých krajinách, ale postupne i na ostatných kontinentoch.

Mať k dispozícii informácie neznamená automaticky mať kvalitné a pravdivé dáta. Je potrebné rozlišovať dáta a informácie a vhodnosť ich využitia v rozhodovacom procese. V nasledujúcich kapitolách prostredníctvom teoretických vstupov spolu s praktickými príkladmi sa vám pokúsime priblížiť oblasť, ktorá je vo všeobecnosti považovaná za doménu informatiky.

2.1 Základné pojmy pri práci s informáciami

Každý z nás je denne zahltený dátami. Či v práci alebo v súkromí. Väčšinou sú to však iba surové dáta, ktorým chýba správny rozmer, aby sme ich mohli premeniť na reálne informácie, ktoré majú pre nás zmysel. Ako je teda možné rozoznať hlavné kategórie dát a informácií, ktoré sú vôkol nás?

2.1.1 Dáta, informácie, fakty, postoj, názor

V bežnom, ale i pracovnom živote niekedy neúmyselne ľudia zamieňajú pojmy „dáta“ a „informácie“, resp. čo je horšie, nevidia medzi nimi rozdiel. Autori Martin a Powel (1992) tvrdia, že dáta sú len nespracovaný materiál, ktorý sa skladá z nesúvisiacich čísel, slov, symbolov a slabík. Samostatné dáta však môžu slúžiť len pre minimum aktivít. V pracovnom kontexte je potrebné pochopiť, akými dátami sme zaplavovaní pri svojej rutinnej práci.

Aby bolo možné samotné dáta pochopiť, vyžadujú si vysokú mieru interpretácie. Interpretácia je údaj, ktorý už bol na základe určeného cieľa analyzovaný a interpretovaný tak, aby sprostredkoval konkrétny poznatok alebo zmysel. Môžeme jednoducho povedať, že informácie sú vlastne dáta, ktoré sme zmenili na užitočné (Parkinson et al , 2004).

Príklad z každodenného života. Ľudia často siahajú po dennej tlači, ktorá patrí medzi bulvár. Tieto tlačoviny majú množstvo strán, ktoré človek dokáže prečítať relatívne rýchlo. Ak sa ale opýtate čitateľa, čo je v denníku podstatného, nie je ničím výnimočným, že odpoveď znie: „v podstate nič“. Napriek množstvu dát na desiatkach stránok nakoniec nezískame žiadnu informáciu, ktorá by bola pre nás prínosná, resp. zmysluplná.

Ďalším príkladom sú vedomosti z oblasti medicíny. Predstavte si stav, kedy si na ceste z laboratória prečítate výsledok: CRP 53,2. Následne vám aj lekár oznámi, že z krvného testu je hladina CRP 53,2, čo je pre vás nič nehovoriaci údaj. Je teda hladina 53,2 dobrá alebo zlá, je tento údaj dôležitý alebo nie? Aby sme vedeli, či je potrebné sa znepokojovať, potrebujeme informáciu, ktorá nám umožní interpretáciu údaja a dodá mu reálny zmysel. Minimálne potrebujete vedieť, či hladina CRP 53,2 je normálna alebo sa norme už vymyká. Ak vám lekár vysvetlí, že norma je do 6, dá vám jasnú informáciu, s ktorou je následne potrebné pracovať. Výsledok CRP 53,2 mg/l je hodnota bakteriálnej infekcie. Pre lekára je teda výsledok testu informáciou, pretože jeho vzdelanie tvorí základ pre interpretáciu týchto údajov.

Parkinson et al (2004) tvrdia, že schopnosť premeniť dáta na informácie (respektíve neschopnosť premeniť ich) je daná interpretáciou dát v kontexte konkrétnej úlohy alebo odboru, v ktorom osoba pracuje. Niekedy môže človek považovať za informáciu, pretože pre neho konkrétne niečo znamená niečo, čo je pre inú osobu v rámci jeho vedomostí iba ťažko použiteľný údaj. Tento údaj môže mať pre nezainteresovaného len minimálnu hodnotu, alebo nemusí mať pre neho žiadnu výpovednú hodnotu. Spôsob, akým riadite a sprostredkovávate informácie ďalej, napríklad kolegom či žiakom, je procesom tvorby informácie. Tento proces však môže byť vykonávaný rôznymi ľuďmi dobre, ale i zle.

Okrem priameho poskytovania jednorazových informácií je dôležité vytvoriť systémy, ktoré umožnia ostatným osobám a skupinám prístup k informáciám, ktoré potrebujú napríklad pre výkon práce. V súčasnosti sa veľa rozpráva o tzv. „šérovaní“ – z anglického výrazu „to share“ = zdieľať. Aby však bolo možné zdieľať efektívne, musíme vedieť, ktorým skupinám majú informácie slúžiť a aké informácie tieto skupiny potrebujú.

Príklad zo školskej praxe. Učiteľ zastupuje v triede, kde podľa rozvrhu neučí. Suplovať bude na hodine slovenského jazyka a keďže má aprobáciu na jeho výučbu, po kontrole témy, ktorú žiaci preberali na ostatnej hodine, by nemal mať problém nadväzovať nasledujúcim učivom. Akým spôsobom sa však dozvie, že v triede sú napr. dvaja žiaci s dysgrafiou alebo dysortografiou? Akým oficiálnym spôsobom získa informáciu, že v triede je žiak, ktorý trpí epilepsiou a aktuálne je liečený liekmi?

Efektívnosť získavania a poskytovania informácií (Parkinson et al, 2004) sa môže stať kritickým faktorom výkonnosti skupiny. Ako a o čom manažér, a to i manažér v školstve, informuje skupinu závisí od viacerých faktorov:

- používaný štýl riadenia, schopnosť zdieľať informácie a konzultovať o nich;
- intenzita, s akou sa oznamuje potreba informácií;
- zložitosť informácií;
- citlivosť informácie a jej relevantnosť vo vzťahu ku všetkým alebo niektorým členom kolektívu;
- potreba zaznamenávania komunikácie;
- lokalita, v ktorej skupina pracuje (izolovane alebo spoločne);
- dostupné možnosti komunikácie (poznámky, tabule, osobné listy, skupinové stretnutia, telefón, mail...).

Niektoré organizácie považujú otvorenosť za dôležitú hodnotu podnikovej kultúry. Otvorenosť v tomto zmysle znamená, že informácie sú dostupné všetkým a vždy, keď je to potrebné. Iné organizácie (predovšetkým tie, ktoré sa cítia byť ohrozené), často uplatňujú v rámci podnikovej kultúry diskretnosť a ochranu informácií. Jednotliví manažéri môžu v praxi samozrejme používať ktorúkoľvek z týchto tendencií, a preto môže byť ich štýl riadenia niekedy aj v rozpore s preferovanou podnikovou kultúrou danej organizácie. Tam, kde je kontrola nad informáciami považovaná za zbraň organizačnej stratégie, poskytované služby často trpia, pretože tok informácií, ktorý by mal byť riadený požiadavkami na služby, je skreslený externými faktormi.

Veľmi citlivo je nutné v prostredí škôl vnímať rozdiel medzi spojeniami „fakt“ a „názor“. Kým výraz „**fakt**“ podľa *Slovníka cudzích slov* (Bukker- Opatíková, 2006) vyjadruje udalosť, skutočnosť, čin, skutok. Výraz „**názor**“ podľa *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* (2003) je definovaný ako: chápanie skutočnosti, úsudok, presvedčenie, resp. v kontexte ako odborný názor, politický názor. Už pri týchto dvoch výrazoch je cítiť rozdiel medzi holou skutočnosťou a chápaním skutočnosti ako takej. To však nevylučuje, aby človek, ktorý akceptuje Darwinovu evolučnú teóriu nemohol byť presvedčený v zmysle náboženskom. Ďalším termínom je „**postoj**“, ktorý *Krátky slovník slovenského jazyka* (2003) charakterizuje ako stanovisko, vzťah pomer, prístup. Porozumenie týmto rozdielom je predpokladom pre správne chápanie a kritické myslenie vo vzťahu k vytváraniu hodnôt každého človeka, na ktoré vplývajú dáta a informácie počas celého života.

2.1.2 „Tvrdé“ a „mäkké“ dáta

Dáta a informácie je možné klasifikovať niekoľkými spôsobmi. Nižšie uvedený zoznam obsahuje desať kritérií pre stanovenie dobrej (kvalitnej) informácie. Najskôr však uvedieme najdôležitejšie rozdelenie, ktoré člení dáta na tzv. „tvrdé“ (hard) a „mäkké“ (soft).

Oxfordský slovník anglického jazyka používa pri definícii slova „tvrdé“ (vo vzťahu k dátam prídavné mená ako „objektívne, dôveryhodné“ a pri definícii slova „mäkké“ vo vzťahu k dátam používa slová ako „nepodstatné, nepresné, založené na dojmach“. Na základe vyššie uvedeného je možné uviesť nasledujúce príklady:

Tvrdé dáta

Výsledky
Štatistika

Mäkké dáta

Odhady
Pocity

Postupy	Názory
Trendy	Úsudky
Úrovně produktivity	Hodnoty

Samozrejme, bolo by možné pridať k vyššie menovaným i ďalšie položky.

„Tvrde“ informácie (podľa Allan et al., 2004) sa merajú presne definovanou škálou a môžu byť stanovené s významnou mierou presnosti. Výsledkom merania javov, ako sú napr. teplota, dĺžka, počet obslužených zákazníkov, objem výkonu a pod., bude tvrdá informácia. Tvrde informácie sú pre každú organizáciu potrebné. Prinášajú nám napr. prehľad o tom, koľko sme za posledný rok minuli peňazí, koľko sme toho predali, a pod. „Mäkká“ informácia aj napriek faktu, že je vyjadrená menej presným spôsobom (spokojnosť zákazníka, kvalita služby alebo produktu, uspokojenie z práce), môže byť veľmi hodnotnou. Treba si však uvedomiť a zapamätať, že veľmi málo informácií je len čisto „tvrdých“ alebo „mäkkých“. Taktiež si je potrebné uvedomiť, že nie je možné povedať, ktoré z nich sú lepšie a ktoré horšie. Obidva typy informácií sú v každej organizácii potrebné, avšak slúžia iným účelom. Vo väčšine prípadov sú „tvrdé“ informácie počítačovo ľahko spracovateľné. Naopak, na adresu „mäkkých“ informácií sa vzťahuje viacero sťažností kvôli ich slabej a obmedzenej schopnosti počítačového uloženia a spracovania. Rozdiel medzi „mäkkými“ a „tvrdými“ informáciami však nie je absolútny. Proces zberu informácií a ich interpretácia vždy obsahuje výber, chyby, subjektívny pohľad a posúdenie hodnoty informácie. Napr. štatistickú informáciu o tom, že etnické menšiny tvoria 2% obyvateľstva v danej oblasti, možno vziať ako náznak toho, že manažéri nemusia mať obavy z prispôbovania poskytovaných služieb rôznym kultúrnym potrebám. Bola by to však neprimeraná interpretácia dát a proti tomuto údaju môžu mať námietky v každom prípade zástupcovia komunity etnickej menšiny. A teraz sa dostávame k desiatim kritériám pre definovanie dobrej (kvalitnej) informácie (tak mäkkej ako aj tvrdej), na ktoré treba prihliadať v rámci rozhodovacieho procesu:

1. dôležitosť;
2. zrozumiteľnosť;
3. presnosť a správnosť;
4. úplnosť;
5. dôveryhodnosť;
6. stručnosť;
7. aktuálnosť;
8. adresovanie správnej osobe;

9. adresovanie cez správny komunikačný kanál;
10. náklady na získanie informácie verzus hodnota úžitku, ktorý informácia poskytuje (Parkinson et al 2004).

2.2 Parametre kvalitnej informácie

Dôležitým aspektom každej informácie sú jej parametre. V predchádzajúcej kapitole sme si priblížili kritéria, ktoré by mali vplývať na naše rozhodovanie tak, ako ich uvádza Parkinson et al. (2004). Delenie samo sebe nemusí dostatočne priblížiť dôležitosť jednotlivých parametrov, z tohto dôvodu prinášame aj stručné príklady, s ktorými sme sa stretli my osobne alebo naši kolegovia v praxi.

2.2.1 Dôležitosť

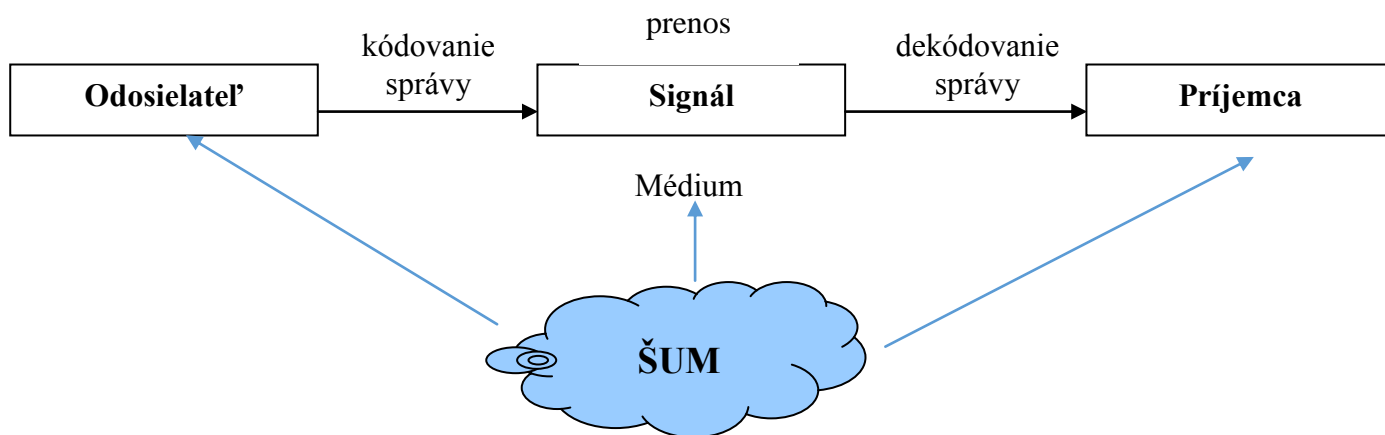
Mnoho informácií, s ktorými prichádzame do styku je evidentne irelevantných. Takéto informácie treba identifikovať a zbaviť sa ich. Takisto je dôležité rozlišovať medzi dôležitými a pre vás zaujímavými informáciami. Tieto treba zanalyzovať z pohľadu ich užitočnosti, pretriediť a ponechať si tie, ktoré sú vskutku dôležité. Zároveň je nevyhnutné, aby sme zvážili i dôležitosť nielen pre nás, ale i pre ostatné osoby, s ktorými dané informácie zdieľame.

Školský vzdelávací systém predpokladá, že sa tak pedagógovia, ako aj učitelia stretávajú len s dôležitými informáciami. Nie je to však celkom pravda. Príkladom sú klasifikačné porady na niektorých „veľkých“ školách, kedy učitelia odborných predmetov druhého stupňa získavajú detailné informácie o prospechu, či správaní žiakov prvého stupňa. Kým učitelia, ktorých sa tieto informácie týkajú a sú pre nich dôležité, považujú poradu za účelnú, pre inú časť pedagogického zboru nemusia mať v danej chvíli tieto informácie prioritu, nemusia ich zákonite považovať za dôležité a čas strávený na takomto stretnutí považujú naopak za neefektívny.

2.2.2 Zrozumiteľnosť

Informácia musí byť jasná a zrozumiteľná pre tých, ktorí ju budú používať. Zrozumiteľnosť je predpokladom správneho pochopenia informácie. Ak informácia nebude správne pochopená, je vysoko pravdepodobné, že nebude ani správne použitá. Nezrozumiteľnosť informácie je jednou z najčastejších príčin zlyhania v komunikácii.

Nie je ničím výnimočným, že informácia od človeka, ktorý ju vysiela sa k jej prijímateľovi dostane v značne skreslenej podobe. Pokiaľ nemáme efektívne informačné toky a nastavené ich korektné zdieľanie, do prenosu informácie vstupuje tzv. komunikačný šum, ktorý môže hodnotu samotnej informácie znížiť, alebo spôsobiť jej nedôveryhodnosť. Snaha o prílišnú odbornosť môže viesť k potlačeniu zámeru autora a ku zmenšeniu cieľovej skupiny čitateľov a prijímateľov tejto informácie.



Obrázok 5 Komunikačný šum

Zdroj: Komunikačný šum – obrázok – Tyler, 2007, s.76

2.2.3 Presnosť a správnosť

Tak „tvrdé“ ako aj „mäkké“ informácie môžu mať rozličnú mieru presnosti, ktorá sa pohybuje od pravdy až po nepravdu, lož. Aby však informácia splnila svoj účel, musí byť dostatočne presná. Pritom tak, ako neexistuje bod, od ktorého by bola informácia nepresná, neexistuje ani absolútna presnosť informácie. Miera presnosti však zvyšuje jej cenu, a to nielen z hľadiska jej získania, ale aj z hľadiska prezentácie informácie, bez ohľadu na potrebu zvýšenia miery jej užitočnosti. Miera požadovanej presnosti informácií závisí od úrovne rozhodovacieho procesu, pre ktorý je informácia potrebná.

Napríklad riaditeľ školy bude potrebovať presné číselné vyjadrenie počtu žiakov študujúcich na škole, ak rozhoduje na operatívnej úrovni ohľadom celkových príjmov školy od štátu. Ak však má príhovor na začiatku roka a hovorí o celkových počtoch žiakov, je možné toto číslo zaokrúhliť. Takisto je otázkou interpretácia naplnenosti tried. Na jednej strane môžu byť triedy poloprázdne, ale tiež môže byť kapacita tried do polovice naplnená. Napriek skutočnosti, že obidve vyjadrenia sú pravdivé, záleží vždy na uhle pohľadu a zámeru pri ich použití.

2.2.4 Úplnosť

Na to, aby ste sa mohli rozhodnúť správne, na vytvorenie si celkového obrazu o situácii potrebujete viac rôznorodých informácií. Vyplýva to jednak z toho, že niektoré informácie sa skladajú z odhadov, a preto môžu byť nepresné, a jednak z toho, že niektoré informácie sú neúplné, čo môže byť spôsobené ich vysokou cenou. Miera, ako veľmi informácie potrebujete, je tiež záležitosťou úsudku. V každom rozhodovacom procese sa budú vyskytovať informácie, ktoré by ste chceli získať, avšak budú pre vás nedostupné. Dôležité preto vždy bude získať dostatok informácií na to, aby ste si vytvorili celkový obraz o situácii.

Pri rozhodovaní je veľmi dôležité zvážiť, ktoré parametre budeme brať do úvahy. Väčšinou zvažujeme kvalitu, dostupnosť či cenu produktu alebo služby. Pre správnosť rozhodnutia by sme si nemali vyberať len parametre, ktoré sú jasné a hovoria viac v prospech rozhodnutia, ale najmä pri strategických rozhodnutiach by sme mali stav dôkladne analyzovať. Pre tento účel slúži vo všeobecnosti jednoduchý manažérsky nástroj – SWOT analýza.

Tabuľka 5 SWOT analýza

Strengths Silné stránky	Weaknesses Slabé stránky
Opportunities Príležitosti	Threats Ohrozenia

Zdroj: SWOT analýza – Tyler, 2007, s. 206

Súčasný trend v školstve je naklonený pojmom, ako sú optimalizácia, reštrukturalizácia a pod. V podstate sa jedná o zlučovanie kapacít pre optimálne poskytovanie vzdelávania v prijateľnej kvalite za primeraný náklad. V praxi sa však často podceňujú niektoré segmenty SWOT analýzy a pri rozhodovaní vnímame zmeny skôr cez emócie, ako prostredníctvom faktov. Predstavme si situáciu, že v okresnom meste plánujú kompetentní znížiť počet škôl.

Nikto nepochybuje o tom, že každá z týchto škôl má dlhoročnú históriu, počas svojej existencie vychovala stovky študentov, disponuje vysoko kvalifikovaným personálom, má k dispozícii modernú techniku vrátane interaktívnych tabúl a pod. Všetko sú to jasné a rukolapné silné stránky škôl. Na druhej strane slabé stránky ako technický stav nehnuteľností alebo dodržiavanie hygienických štandardov v školskej kuchyni je záležitosť riešiteľná. Čo ale veľmi radi kompetentní prehliadajú, resp. úmyselne vytesňujú, je parameter populačnej krivky vo všeobecnosti a obzvlášť v danom regióne. Štatisticky majú zriaďovatelia k dispozícii tvrdé informácie o počte narodených detí a populačná krivka predikuje trendy. Ak teda je zrejmé, že škola postavená pre kapacitu 800 žiakov vzdeláva 500 žiakov a pôrodnosť za posledných 10 rokov v danom regióne má klesajúcu tendenciu, je nereálne očakávať, že sa kapacita opäť naplní bez už spomínanej optimalizácie. Nie je totiž u nás štandardom, aby nejaký región prijal napríklad 1000 utečencov s deťmi z krajín tretieho sveta a naplnil tak plnú kapacitu školy.

2.2.5 Vierohodnosť

Je veľmi dôležité môcť sa spoľahnúť na informácie, ktoré dostávate. Napriek tomu je možné urobiť niektoré rozhodnutie aj na základe menej vierohodných informácií, napríklad na základe predpokladov alebo odhadov. Úroveň vierohodnosti informácie, s ktorou pracujete, môžete posudzovať rôznym spôsobom. Napríklad porovnaním danej informácie s minulosťou, ktorá znižuje mieru neistoty. Vaša dôvera v informácie sa pravdepodobne zvýši, ak sa zdroj týchto informácií v minulosti osvedčil alebo v prípade, ak je medzi vami a osobou, od ktorej ste informáciu získali, dobrá komunikácia. Mieru vierohodnosti informácie zistíte napríklad aj tak, že si ju overíte z rôznych zdrojov.

Pred nástupom internetu boli informačné zdroje obmedzené. Človek sa dostával k informáciám prostredníctvom kníh, periodík, správneho rádia (vysielače, ktoré boli názorovo odlišné nebolo možné počúvať kvôli ich rušeniu) alebo vysielania štátnej televízie. Napriek skutočnosti, že často boli tieto informácie dezinterpretované a cenzurované, tlak na verejnú mienku mal pre mnohých neoceniteľnú hodnotu. S príchodom satelitných televízií, internetových rádii a nespočetného množstva informácií na internete je otázka vierohodnosti dôležitou vo vzťahu k vytváraniu postojov či názorov. Zo skúseností vnímame skutočnosť, že nielen žiaci, ale i študenti a pracujúci sa snažia dostať k informácii čím jednoduchšou cestou, čo ale nemusí zaručovať vierohodnú informáciu. Pokiaľ použijeme ako zdroj informáciu napr.

z wikipédie, ktorá je voľne editovateľná, môžeme získať polopravdu alebo dáta, ktoré sú platné len na lokálnej úrovni. Podobne skresľujú informácie vzájomne prelinkované webové portály vo viacerých štátoch, ktorých cieľom je najmä politicky polarizovať spoločnosť.

2.2.6 Stručnosť

Každý z nás má svoj limit, koľko informácií je schopný načítať, absorbovať či pochopiť pred tým, ako urobí rozhodnutie: aj v prípade, že všetky informácie sú dôležité, môže byť ich objem príliš veľký na to, aby ho bol človek schopný a ochotný spracovať v danom čase. Z toho vyplýva, že predpoklady, z ktorých človek čerpá informácie. Napríklad výkazy a správy, majú byť stručné, výstižné a spracované tak, aby ich bolo možné rýchlo a jednoducho prečítať a pochopiť. Zároveň by mali byť dôležité informácie ihneď zrejmé. K tomu môžu pomôcť rôzne grafy, diagramy, tabuľky. Navyše, používanie nadpisov, odrážok a zhrnutí by malo príjemcovi informácie umožniť rýchlo určiť, čo je pre neho dôležité.

Historicky je na Slovensku zvykom, resp. máme ten pocit, že čím viac o nejakej téme napíšeme, tým má daný text väčšiu výpovednú hodnotu a je teda kvalitnejší ako normostranovo menej rozsiahla literárna výpoveď. Vychádza to z akejsi povinnosti veci, deje či procesy popisovať na 3,5 či 10 strán v seminárnych alebo ročníkových prácach. Pritom v mnohých prípadoch nejde o získanie nového výstupu, o verifikovanie pochopenia preberanej látky študentom, zistenia jeho postoja a pohľadu, ale o poskladanie častí publikácií, ktoré už pred rokom poskladali iní študenti a vytvárajú sa tak takmer totožné práce. Pri štúdiu na mnohých zahraničných univerzitách, napríklad na The Open University, môže našinca prekvapiť, že pri odovzdávaní prác ste obmedzovaný horným limitom počtu znakov či slov. Napríklad pri zadaní práce dostane študent zadanie vyriešiť špecifický problém s použitím maximálne napr. 500, 1500 či 3000 slov. Tu nejde o kvantitu naplnenie podmienky 60 alebo 100 normostrán, ale o konkrétny výstup, konkrétne riešenie. A vôbec nie je nutné dosiahnuť maximálny počet slov. Pokiaľ vyriešite problém či vystihnete podstatu, postačuje vám aj polovica limitu a môžete získať Áčko. Samozrejme, závisí od typu školy a charakteru predmetu. Podstatná je však skutočnosť, že mnoho našich žiakov pokračuje v štúdiu na zahraničných školách, kde je od nich vyžadovaná schopnosť kritického prístupu ako štandard. V súvislosti so stručnosťou sa musíme kriticky pozrieť aj na aktuálny fenomén a to sú projekty, do ktorých sa mnohé školy a školské zariadenia zapájajú. Uvedomujeme si, že každá inštitúcia má záujem sa prezentovať čím lepšie, no väčšina formulárov alebo tzv.

„Application Form“ očakáva stručné odpovede na zadané otázky, respektíve vyplnenie presne určených kolóniek. Z praxe nie je ojedinelý zlý pocit iniciatívnych učiteľov, ktorí písali projekty, že napriek tomu, že ich projekt bol o tretinu hrubší, ako projekt inej školy, tejto škole prešiel a im bol zamietnutý. Už pri samotnom pohľade na charakteristiku žiadateľa, ktorá mala byť na základe pokynov max. na jednu stránku formátu A4, boli pridané ďalšie 4 strany. Charakteristika obsahovala informácie o počte učiteľov pri zriadení školy v roku 1956, počte žiakov, že v roku 1973 došlo k zmene na mieste riaditeľa a koľko žiakov sa pripravovalo na Spartakiádu v roku 1985. Určite sa jedná nepochybne o históriu, na ktorú sú učitelia a absolventi danej školy patrične hrdí, vo vzťahu ku stručnosti a schopnosti hľadania toho najpodstatnejšieho v kontexte potreby sa však jednalo o zbytočnosť.

2.2.7 Aktuálnosť

Dôležitou charakteristikou užitočnej informácie je, že je dostupná v prípade potreby. Nemá cenu získať správu obsahujúcu jasné, vyčerpávajúce a relevantné informácie tri dni po uskutočnení rozhodnutia v danej veci. Zdržaním pri zhromažďovaní údajov, ich spracovaním na informáciu a komunikáciou sa môže z rozhodujúcej informácie stať informácia úplne bezcenná.

Aktuálnosť informácie ako dôležitý parameter pri rozhodovaní sa viaže nielen s našim pracovným, ale i súkromným životom. Získavanie správnej informácie v potrebný čas súvisí s mnohými aspektmi. Ideálnym spôsobom je online dostupnosť, resp. už spomínané zdieľanie. V pracovnom kontexte je dôležité, aby sme získavali potrebné informácie s dostatočným predstihom a pokiaľ sa dá, v rovnakom čase ako kolegovia, pre ktorých je daná informácia rovnako dôležitá ako pre nás. Napätie v pracovných kolektívach vytvárajú na prvý pohľad nevinné informačné toky. Napr. riaditeľ potrebuje oznámiť informáciu časti pedagogického zboru. Ako komunikačný kanál si zvolí osobné stretnutie. Nakoľko však učitelia nie sú všetci naraz v jednej miestnosti a majú rôzne povinnosti (pedagogický dozor a pod.), informácia sa nedostane ku všetkým rovnako a tí, čo ju získajú s odstupom času, alebo od tretích osôb, pre ktoré je táto informácia bezpredmetná, môžu mať pocit z nekorektného informovania resp. zo zvýhodňovania kolegov. Je dôležité zvoliť správne komunikačný kanál (nástenka, mail, ...), aby, najmä vo väčších kolektívach, nedochádzalo ku konfliktom.

2.2.8 Adresovanie správnej osobe

Ak informácia nenájde správneho adresáta, potom je všetko úsilie a náklady vynaložené na získanie takejto informácie zbytočné. Je bežným problémom, že informácia je dodaná osobe na nesprávnej úrovni riadenia. Môže byť zaslaná manažmentu školy, ktorý ju nesprostredkuje ďalej svojim podriadeným, ale pracovníkovi na nižšej úrovni riadenia, ktorý nevie, čo má s danou informáciou robiť. Ak máte zodpovednosť za sprostredkovanie informácie ostatným, je dôležité, aby bolo jasne určené, kto má zodpovednosť za akú oblasť prenosu informácie tak, aby táto bola adresovaná správnej osobe.

Vo väčšine prípadov vieme intuitívne, komu aká informácia patrí, alebo máme skúsenosti s tzv. „best practice“, ako sa informácia posúvala v iných prípadoch a podľa tejto skúsenosti postupujeme aj my. Čo však v prípade, že tento proces nie je jasný? Predstavte si prípad, že rodič oznámi škole (osobe, ktorá zdvihne oficiálny školský telefón), že jeho dieťa je choré. Ako a kedy oznámi osoba, ktorá prijala informáciu, túto skutočnosť triednemu učiteľovi? V prípade, že sa jedná o obdobie viróz a takýchto telefonátov je viac, je pravdepodobnejšie, že učiteľ v triede získa skôr informáciu od žiakov, ktorým chorobu oznámi sám žiak prostredníctvom mobilu, alebo sociálnych sietí.

2.2.9 Adresovanie cez správny komunikačný kanál

Komunikačný kanál musí počítať s povahou a účelom informácie, požadovanou rýchlosťou prenosu a hlavne požiadavkami príjemcu. Informácia má niekedy väčšiu hodnotu, ak je prenášaná určitou formou. Forma prenosu – kanálu môže informáciu zrýchľovať alebo naopak spomaľovať alebo môže byť vo forme rýchlo spracovateľnej príjemcom. Voľba najvýhodnejšieho kanálu vyžaduje správny úsudok na strane odosielateľa informácie.

Predchádzajúce parametre čiastkovo poukázali na nutnosť zvážiť správny komunikačný kanál. Kým v malých školách je jednoduchšie komunikovať osobne, pri školách, kde prebieha vzdelávanie na smeny už tento spôsob môže byť problematický. Taktiež je na zvážení odosielateľa, či je potrebné potvrdenie o prijatí informácie. Výhodou „papierovej“ žiackej knižky je napríklad potvrdenie informácie podpisom, čo pri elektronickej forme nie je štandardne dokázateľné, že rodič o známke informovaný bol. Takisto sa v súčasnej dobe využíva na väčšine škôl aktívny resp. pasívny súhlas rodiča, kde rodič potvrdzuje alebo súhlasí s realizáciou aktivít na škole.

2.2.10 Náklady na získanie informácie sú nižšie ako hodnota úžitku, ktorý poskytujú

Informácia sama osebe nemá hodnotu; jej hodnota je v spôsobe jej použitia. Veľa ľudí verí, že mať viac informácií je výhoda, zvlášť keď ide o informácie, ktoré sú aktuálne a presné. Môže to byť výhoda, ale pokiaľ tieto informácie nenapomôžu lepšiemu rozhodovaciemu procesu, majú len malú alebo žiadnu hodnotu. Každá z činností zhromažďovania, nahrávania, ukladania, spracovávania, prenosu a prezentácie údajov a informácií využíva ostatné zdroje organizácie – čas a schopnosti zamestnancov, meracie zariadenia, čas spracovania počítačmi, priestor na pamäťových médiách, priestor v kancelárii, telefóny, kopírky, všetko to, čo tvorí náklady na získanie informácie.

Získavanie údajov a informácií je riadený proces, ktorý by mal mať nielen postup, ale najmä cieľ. Žiaľ, prax ukazuje, že zbieranie dát a údajov sa niekedy deje bez toho, aby sme vedeli, kedy, ako a kým budú tieto dáta resp. abstrahované informácie použité. Existuje nespočetné množstvo prieskumov, výskumov a analýz, ktoré každoročne produkujú študenti nielen denného štúdia, ale i externého, dištančného, rozširujúceho, doktorandského. Každoročne sa do týchto aktivít vkladá množstvo energie, času a peňazí. Akú majú ale niektoré z nich reálnu hodnotu? Získavanie dát z terénu je komplikovaná, väčšinou tímová práca, kde sa predpokladá potvrdenie alebo vyvrátenie hypotéz. Koľko reálnych krokov vedúcich k zlepšeniu podmienok v systéme však bolo zrealizovaných? Na základe výstupov testovania Monitor, PISA a iných máme dáta. Testovania stoja peniaze. Mnohí ich považujú za stresovanie žiakov, za nadprácu učiteľov. Aký reálny prínos teda majú tieto výstupy pre naše školstvo, pre bežného učiteľa, pre bežného žiaka?

2.3 Ako je možné kriticky myslieť na základe informácií, ktoré sú voľne dostupné

Ako sme už písali v predchádzajúcich kapitolách, k dispozícii máme rôzne typy informácií. Ako však narábať a kriticky myslieť, pokiaľ máme k dispozícii len informácie, ktoré sú voľne dostupné?

K dostupným informáciám, podľa Aveyarda (2011), musíme pristupovať opatrne, musíme zvážiť ich kvalitu a rozhodnúť sa, či je potrebné hľadať ďalšie možné dôkazy o ich pravdivosti. Mnohokrát máme k dispozícii len základné informácie, ktoré tvoria akýsi vrchol ľadovca, a ktoré predstavujú odrazový mostík pre ďalší výskum a bádanie. Ísť pod povrch je potrebné:

- Ako kritický mysliteľ by ste nemali bezhranične akceptovať ľahko dostupné informácie; napriek tomu by ste mali prijať prístup kladenie si otázok a hľadania všetkých dostupných informácií.
- Nie je dostatočné opierať svoje tvrdenia len o jeden výskum/zdroj. Iné výskumy, či zdroje môžu priniesť nové pohľady na problematiku, resp. spoločné prepojenia týchto výskumov/zdrojov môžu viesť k celkom iným celkovým záverom.
- Treba zvažovať dostupné informácie, ich kvalitu a zdroje. Na internete a rozličných web stránkach je množstvo zavádzajúcich dát, mnohé z nich sú zaujaté a nestranné.
- Je potrebné si byť istý, že ste získali a opierate sa o najnovšie dáta a zdroje dôkazov.
- Mali by ste preskúmať všetky dôkazy k problematike a nielen selektovať a vybrať si tie dôkazy, ktoré súhlasia s vašimi argumentmi.
- V každom prípade je potrebné si uvedomiť, že medzičasom môžu byť dostupné ďalšie dôkazy, ktoré sú novšieho dáta.

Aveyard et al. (2011, s. 38) tvrdí, že: *„Inými slovami, systematický a dôkladný prístup zaistí, že budete pracovať so všetkými alebo temer všetkými dôkazmi pre váš skúmaný problém a komplexita riešenia vylúči nedôkladnosť.“*

2.3.1 Začiatok procesu hľadania

Vo väčšine prípadov je najlepší spôsob ako začať „svoj výskum“ prostredníctvom knižníc, či už „kamenných“ alebo elektronických. V nich sú dostupné najlepšie dôkazy k našej problematike. Ak aj nájdeme relevantné články v časopisoch, či denníkoch vychádzajúcich každý deň, je potrebné si uvedomiť, že sa jedná len o malinký kúsok dostupných informácií k danej problematike, resp. téme. Nedostaneme sa tak k informáciám, ktoré boli publikované predtým na danú tému. Zvolením cesty kritického myslenia demonštrujeme, že si nevyberáme len ľahko dostupné dáta, nakoľko by to bolo nedostatočné a povrchné, ale že ideme pod povrch vecí. Nemôžeme sa spoliehať výhradne ani na google, yahoo, bing, zoznam, azet či iné vyhľadávače, nakoľko tieto informácie sú častokrát slabšej kvality, alebo postrádajú kľúčové informácie k výskumu, či sú príliš všeobecného charakteru. Môžeme ich využiť k úvodnému prehľadu o danej problematike a to predovšetkým zadaním kľúčových slov, čo nám môže dať prvotný náhľad o danej problematike a vytvoriť základnú ideu o hĺbke témy. Samozrejme, nepredstavuje to celostné „bádanie“ o téme.

Jedným zo zásadných problémov pri vyhľadávaní prostredníctvom komerčných vyhľadávačov je skutočnosť, že zoraďovanie výsledkov nie je realizované len na základe relevantnosti informácii k danej téme, ale na základe možnosti „kúpiť“ si pozície pri vyhľadávaní kľúčových slov. Z toho vyplýva, že informácia, ktorá je pre danú tému kľúčová a jedinečná sa môže vo vyhľadávači zobrazovať na piatej alebo desiatej strane, zatiaľ čo informácie, ktoré súvisia s témou len okrajovo sú preferované a „topované“ ako tie najvhodnejšie pre vás a pre vašu prácu. Podobným problémom je aj vyhľadávanie kľúčových slov na základe frekvencie dopytovania na danú frázu a tak vám systém ponúkne odkazy na najčastejšie zobrazované stránky, čo však vôbec nemusí súvisieť s vami očakávanou kvalitou dát. V každom prípade, kritické myslenie a štruktúra posudzovania údajov a informácii má byť mechanizmom, ktorý nedôveryhodné a neseriózne vstupy dokáže eliminovať.

2.3.2 Využívanie elektronických tematických databáz

Internetová sieť a prepojenie jednotlivých knižníc, či už vedeckých alebo univerzitných, nám dáva priestor na získavanie tematických databáz. Aveyard et al (2011, s. 39-40) sumarizujú výhody využitia týchto databáz z dôvodov:

- Nájdete širokú paletu literatúry k danej problematike (**rozsah**).
- Nájdete relevantnú literatúru na danú tému (**relevantnosť**).
- Nájdete literatúru dobrej kvality (**presnosť**).
- Vaše hľadanie bude viac komplexné (**dôkladnosť**).

Stillwell et al (2010) odporúčajú využitie akronymu **PICOT**, ktorý nám pomáha identifikovať, čo chceme nájsť.

Population	ľudia	musíme zohľadniť, pre koho je výskum určený, resp. aké osoby zahŕňa
Intervention/issue	intervencia/ vec	ideme diagnostikovať, alebo robiť prevenciu
Comparisons/context	porovnania a kontext	kontext napr. miestny, t.j. kde sa štúdia odohráva
Outcome	výstupy	
Time	čas	kedy sa realizuje bádanie

Podľa Gavoru et al (2010): „Elektronické informačné databázy obsahujú obrovské množstvo informácií – plné texty článkov, kníh, bibliografie a citácie. Poskytujú pohodlné

vyhľadávanie a čítanie na monitore počítača alebo na papieri po vytlačení zdroja. Širokou databázou je *Web of Knowledge*. Umožňuje vyhľadávať informácie o jednotlivých vedeckých prácach, vrátane ohlasov, zo súčasnosti i v retrospektíve od roku 1985 približne z 8 500 najprestížnejších vedeckých časopisov sveta. Inou veľkou databázou je *Scopus*. Je najväčšou databázou abstrákt a citácií vedeckej literatúry na svete. Pokrýva asi 16 000 časopisov.“

Aveyard et al. (2011) odporúča všetkým, ktorí hľadajú dáta a informácie, aby sa pridržiavali týchto zásad:

- Hľadanie dostupnej literatúry zaberie veľa času a vyžaduje zručnosti, ktoré je potrebné nadobudnúť – samozrejme je potrebné byť trpezlivý.
- Pokiaľ nenájdete žiadne relevantné informácie na základe zadaných kľúčových slov, tak sa pokúste zadať iné kľúčové slová, alebo rozšírite svoju tému, až pokiaľ nenájdete relevantnú literatúru zaoberajúcu sa zvolenou témou.
- V prípade, že ste naopak našli príliš veľa „odklikov“, je potrebné zúžiť svoje hľadanie napr. podľa jazyka, dátumu resp. iných parametrov.
- Je potrebné si zaznamenávať bibliografické údaje pre potreby ich zaznamenania ako zdroja informácií, z ktorých boli čerpané.
- Ak nenájdete žiadne dôkazy nezúfajte, vaše hľadanie nebolo zbytočné, samozrejme za predpokladu, že bolo dôkladné.

Akonáhle nájdete dôkazy pre vaše tvrdenia je potrebné zvážiť, aký typ dôkazov je pre vás najužitočnejší. Inými slovami, čo presne by ste mali hľadať?

V tejto súvislosti, podľa Aveyarda (2011, s. 46) sa využíva termín „*hierarchia dôkazov*“. „*Najsilnejší dôkaz je na vrchole hierarchie a najslabší naspodku. Klasifikácia ako zistiť, čo sa považuje za silný a čo za slabý dôkaz sa líši od faktu, čo chcete zistiť. Vo všeobecnosti, prehľad literatúry, konkrétne systematický prehľad, sa bude nachádzať na vrchole hierarchie vo všetkých klasifikáciách. Systematický prehľad je veľmi detailný prehľad literatúry a jeho cieľom je zosumarizovať všetky dostupné dôkazy k téme. Je považovaný za najlepší zdroj dôkazov, hlavne za predpokladu, že bol urobený detailne a je časovo aktuálny.*“

Záver

Predložená kapitola sa skladá z troch podkapitol druhej úrovne a 14 podkapitol tretej úrovne. Takto by sa dala interpretovať práca prostredníctvom tvrdých dát.

Naším cieľom však bolo priblížiť terminológiu týkajúcu sa dát a informácií dostupnou a praktickou formou. Pochopenie rozdielu medzi dátami, informáciami, postojom a názorom jednotlivca sú predpokladmi pre efektívnejšiu prácu s nimi a najmä vzájomnú interakciu a posúvanie dôležitých informácií. Niekedy postoje a názory nemusia byť v kolektíve kompatibilné, no to ešte nemusí byť dôvod, aby sme nenachádzali riešenia prospešné pre všetkých. Kritický pohľad na dáta a jednotné parametre dobrej informácie však umožňujú alternatívy bez zapojenia emócií, štruktúrovane a v súlade s očakávaným efektom.

Kritické myslenie pozitívne vplýva na rozhodovanie pri použití i voľne dostupných informácií, ktoré na jednej strane sú ľahko dosiahnuteľné, no na môžu mať i nulovú resp. mínusovú hodnotu. A to v prípade, že ich akceptujeme ako valídne a následne je nutné spracovaný materiál prepracovať. Minieme tak dvojnásobok času, čo je v danom prípade čistá strata.

V kapitole ponúkame aj nástroje - modely, ktorými je možné eliminovať riziká pri použití niektorých údajov alebo je možné problémom pri interpretáciách predchádzať.

3 KRITICKÉ MYSLENIE AKO JEDEN Z ATRIBÚTOV ÚSPEŠNEJ IMPLEMENTÁCIE SYSTÉMU TQM

V období pred rokom 1989 bolo slovenské školstvo značne centralizované. Tento model riadenia sa prejavoval najmä v ideologickej oblasti. Vtedajšie ministerstvo školstva nemalo pre takéto riadenie oporu v zákone, a preto išlo skôr o vykonávanie servisných služieb ako o riadenie. Direktívnosť riadenia škôl sa prejavovala najmä na úrovni krajov, ktoré boli riadené stranícky. Medzi negatíva vtedajšieho systému riadenia patria:

- politické ovplyvňovanie práce škôl, čo narušovalo ich plynulý chod;
- informačný tok z centra do škôl bol zdĺhavý a skreslený;
- poskytnuté informácie si často vzájomne odporovali;
- kontrolná činnosť bola neúčinná;
- výber vedúcich pedagogických zamestnancov bol neobjektívny a nátlakový;
- celkový systém riadenia bol chaotický, bez cieľovej orientácie, bez hodnotiacich štandardov a kritérií na posudzovanie práce škôl. (Pisoňová, 2011, s. 17)

So zmenou režimu sa v našich životoch zmenilo mnoho. Školský systém prešiel od roku 1989 mnohými zmenami, ktoré značným spôsobom menili a menia nielen samotný obsah, ale najmä prístup a postoj ku vzdelávaniu. Od obdobia kníh, kedy informácie boli dostupné prostredníctvom učiteľov alebo knižníc až do dnešnej doby, kedy sa žiak dostane k informácii rýchlejšie ako samotný učiteľ. Žijeme „rýchlu dobu“ a vyhodnocovanie informácií, rozhodovanie o ich relevantnosti a následné použitie vyžaduje pozitívne vnímanie ku kritickému mysleniu. Kritické myslenie nie v zmysle antagonizmu a odmietaniu všetkého, vždy a všade, ale k mysleniu, ktoré má štruktúru, núti nás premýšľať a posudzovať, čo je správne a čo nie. V čase, keď sa začali tvoriť tzv. „ivevepečka“ – individuálne výchovnovzdelávacie programy pre žiakov so špecifickými potrebami nebolo ničím výnimočným, že vznikali „vzorové IVVP“ a tie kolovali po školách a poradniach. Pokiaľ chcel mať riaditeľ všetko v poriadku, doniesol vzor z inej školy a keď to bolo dobré pre inú školu, bolo to dobré aj pre nich. Žiaľ, tento jav v mnohých aspektoch prežil a projekty, či aktivity škôl a školských zariadení sa realizujú ako cez indigový papier. Pritom každá škola je špecifická, jedinečná. S jedinečnými žiakmi, komunitou, pedagogickým zborom, regiónom, socioekonomickým zázemím rodičov. Poskytovať kvalitné vzdelanie je cieľom všetkých škôl. Riadenie kvality cez TQM však predpokladá ovládanie nielen vedomostí a zručností, ale

najmä schopnosť kriticky zhodnotiť reálny stav a možnosti rozvoja. A kritické myslenie je ideálnym manažérskym nástrojom.

3.1 Kritické myslenie ako prostriedok reflexie a sebareflexie

Úroveň kritického myslenia je determinované prístupom a postojom. Je spájaná so zvedavosťou, investigatívnosťou, schopnosť analýzy či správnej tvorby otázok. Tieto špecifiká a charakteristiky potrebujú byť prijaté a akceptované v profesionálnom živote učiteľa i v jeho prístupe k čítaniu, schopnosti posúdiť kvalitu informácií a vyhodnoteniu poznatkov výskumu.

Dôležité je to, že ako kvalifikovaný pedagóg alebo študent pripravujúci sa na povolanie pedagogického zamestnanca môžete prijať prístup kritického myslenia do vašej každodennej praxe.

Ako uvádza Huitt (1988, in Hrmo-Turek, 2003, s. 84), kritické myslenie je dôsledná mentálna činnosť zameraná na hodnotenie argumentov alebo výrokov a na robenie záverov, ktorá môže viesť k vytvoreniu si názoru či konaniu.

Pre kritické myslenie sú charakteristické, podľa Hrma a Tureka (2003, s. 84) najmä:

- **metakognícia** – rozmýšľanie o vlastnom myslení, resp. zdokonaľovanie vlastného myslenia;
- **myšlienkové procesy** – kde sa zaraďuje najmä analýza, usudzovanie, indukcia, dedukcia či hodnotenie;
- **neustále kladenie otázok** – aj sebe samému, v duchu;
- **aktívnosť**;
- **skepticizmus**;
- **nezaujatosť**;
- **otvorenosť novým myšlienkam**;
- **rezistencia voči manipulácii**;
- **používanie kritérií** – štandardov na hodnotenie kvality myslenia;
- **dôslednosť**;
- **poriadok a systém**;
- **disciplinovanosť** – postupnosť v kladení otázok zameraných na intelektuálne štandardy;

- **afektívne dispozície** – osobnostné predpoklady pre kritické myslenie.

Kritické myslenie sa aktivizuje najmä pri posudzovaní výrokov iných ľudí, či sú pravdivé alebo nie. Takisto pri rozhodovaní, pri posudzovaní konania iných a pri posudzovaní čo je správne a čo nesprávne, pri premýšľaní o vlastných názoroch a pod.

3.1.1 Kritické myslenie v praxi

Price a Harrington (2010, s.8) explicitnejšie spájajú kritické myslenie s odbornou praxou. Hovoria, že kritické myslenie nám umožňuje fungovať ako dobre informovaná osoba - ako niekto, kto vyberá, kombinuje, rozhoduje a používa informácie, aby bol schopný prikročiť k profesionálnym riešeniam.

Toto je obzvlášť vhodné, pretože pokiaľ chceme v praxi nachádzať konštruktívne riešenia, je nutné sa stotožniť s atribútmi kritického myslenia. Začlenenie kritického myslenia do svojich profesionálnych a etických štandardov organizácií vytvára predpoklad, že normy či legislatíva, ktoré mohli byť niekoľko rokov vhodné, je potrebné inovovať či adaptovať v zmysle vývoja. Grifliky vymenili zošity, zošity interaktívne tabule, tabule vymieňajú tablety pre žiakov.

Dawes et al (2005, s.3) súhlasia s názorom, že zamestnanci by mali pochopiť všeobecné princípy kritického myslenia, ktoré vychádzajú z príkladov praxe, vykonávaní politických zmien na základe dôkazov a najmä majú kritický postoj aj k vlastnej praxi.

Je možné teda konštatovať, že bez rozvoja zručnosti a postojov akceptujúcich kritické myslenie odborníci väčšinou využívajú len osvedčené a odskúšané postupy.

Konštruktívna spätná väzba a neustála snaha o sebarozvoj sú však predpokladmi nielen pre rast samotného zamestnanca, ale i pre rozvoj organizácie ako takej. V tejto súvislosti je však veľmi potrebné zdôrazniť, že mnohé školské zariadenia aktuálne nemajú jasnú víziu, kam a ako sa uberať, čo má vplyv na stanovovanie osobných cieľov jednotlivých zamestnancov a to tak pedagogických ako aj nepedagogických.

NMC 2008 in Aveyard (2011, s. 90) identifikovala niekoľko základných zručností, ktorými by mal pracovník v záujme ponúknutia komplexnej starostlivosti a poradenstva (a to i v podmienkach marginalizovaných skupín – pozn. autora) disponovať. Jedná sa o nasledovné zručnosti:

- vedieť správne klásť otázky;
- kriticky zhodnotiť dôkazy;
- brať do úvahy etické aspekty;
- zohľadniť individuálne preferencie žiaka/ rodiča /osoby;
- použiť dôkazy na podporu tvrdenia.

Realita profesionálnej praxe, podľa Aveyard (2011, s. 91), je v mnohých ohľadoch veľmi odlišná od akademických prezentácií a publikácií. Akademická práca, väčšinou na úrovni individuálnej, predpokladá využitie najlepších dostupných dát, z ktorých je potrebné vytvárať argumenty. Po nástupe do reálnej praxe však vnímame iný obraz a iné súvislosti. Okrem všetkých informácií, ktoré máme k dispozícii z rôznych literárnych a internetových zdrojov, existuje mnoho ďalších vplyvov na odbornú prax, ktoré sú výsledkom neustále sa meniaceho, dynamického prostredia okolo nás. To všetko má vplyv na spôsob, akým môžete myslieť kriticky o kontexte, v ktorom pracujete. Veľmi podstatný je spôsob, ako môžete myslieť kriticky o rutinných úlohách, aké sú vaše vlastné skúsenosti a vplyv a skúsenosti ostatných na zmeny vo vašej práci.

3.1.2 Kritické myslenie a rutina

V našom každodennom pracovnom živote (či už študentskom alebo neskôr profesionálnom), je jednoduché prijať postupy, ktoré boli použité skúsenejšími kolegami ako vytvárať naše vlastné. Vo väčšine prípadov sú prijímané a vykonávané bez otázok s cieľom, aby boli úlohy vykonané a splnené.

Aveyard et al. (2011) ponúkajú krátky test na preferenciu prístupov ku mysleniu v zmysle rutinného alebo kritického.

Tabuľka 6 Preferencia prístupu: „rutinné alebo kritické myslenie“

← Identifikujte, kde sa nachádzate → Oznámkujte sa 1 - 5						
Ak mám splniť úlohu, držím sa rutinných spôsobov.	1	2	3	4	5	Často sa snažím prekonať rutinu flexibilnými riešeniami. Hľadám v práci spôsoby, ktorými naplním potreby žiaka/rodiča.
Vykonávam úlohy tak, ako som						Snažím sa byť proaktívny a vždy

sa učil v minulosti.					hľadám nové alternatívy.
Pozerám sa na svoju prácu ako na zamestnanie.					Pozerám sa na moju prácu ako na povolanie so zodpovednosťou.
Necítim sa byť istý v pozícii, ak mám spochybňovať myšlienky alebo postupy druhých.					Som schopný s istotou pochybovať o nápadoch iných.
Bol by som nahnevaný, ak by sa ma niekto opýtal, prečo som vykonal úlohu tak ako som ju vykonal.					Som otvorený výzvam v mojej profesionálnej kariére.
Navštevujem len povinné vzdelávanie a rozvoj, aj keď mám možnosti neformálnych príležitostí pre môj rozvoj.					Aktívne vyhľadávam možnosti svojho rozvoja a aktívne sa chopím každej vzdelávacej príležitosti.
Nečítal som nové výskumy alebo zmeny v legislatíve za posledných 12 mesiacov.					Prečítal som viacero výskumov a/alebo novú legislatívu za posledných 12 mesiacov.
Ak je to možné, radšej sa vyhnem vysvetľovaniu mojich rozhodnutí.					Cítim sa sebaisto pri zdôvodňovaní mojich rozhodnutí.
Málokedy vyhľadávam knihy, časopisy či odborné publikácie on-line.					Často si vyhľadávam nové poznatky v knihách, časopisoch alebo odborných publikáciách on-line.
Zabudnem na prácu, akonáhle sa mi končí pracovná doba.					Často rozmýšľam o mojom pracovnom dni i po jeho skončení.
Málokedy si pýtam spätnú väzbu na moju prácu.					Pravidelne žiadam svojich kolegov o spätnú väzbu na moju prácu.

Zdroj: Aveyard et al. (2011, s. 92)

Vyhodnotenie:

Pokiaľ ste vo väčšine odpovedí označili na škále hodnotenie 4 alebo 5, pravdepodobne je kritické myslenie súčasťou vašej odbornej profesionálnej práce. Pokiaľ sú odpovede väčšinou na ľavej strane tabuľky a skóre je 1,2 alebo 3, riešite svoje úlohy väčšinou rutinne a kritické prístupy sú u vás menšinové, resp. absentujú.

Facione (2011, s.14) ponúka k dispozícii vlastný hodnotiaci formulár na kritické myslenie, ktorý vám pomôže určiť, či máte pozitívny či nepriateľský prístup ku kritickému mysleniu. Formulár je založený na vlastných aktivitách v predchádzajúcich dňoch.

Kritické myslenie – seba-hodnotiaci formulár

Odpovedzte **áno** alebo **nie** na každú otázku.

Môžem menovať konkrétnu situáciu za posledné dva dni, kedy som:

1. bol dosť odvážny a kládol som neprijemné otázky týkajúce sa niektorých mojich najdôležitejších a najcennejších presvedčení?
2. cúvol a nepýtal sa na otázky, ktoré by mohli podkopať moje najdôležitejšie a najcennejšie presvedčenia?
3. bol tolerantný voči presvedčeniu, nápadom alebo názorom niekoho, s kým som nesúhlasil?
4. sa snažil nájsť informácie na podporu mojich argumentov, ale nie druhej strany?
5. sa snažil myslieť dopredu a predvídať dôsledky rôznych možností?
6. sa smial z toho, čo ľudia povedali a robil si žarty z ich presvedčenia, hodnôt, názorov, alebo uhlov pohľadu?
7. vynaložiť značné úsilie, aby som si urobil analýzu o predpokladaných výsledkoch svojich rozhodnutí?
8. zmanipuloval informácie, aby vyhovovali mojim vlastným účelom?
9. povzbudzoval okolie, aby okamžite neodmietali názory a nápady ostatných ľudí?
10. rozhodoval s ľahostajnosťou o možných nepriaznivých dôsledkoch svojich možností?
11. si vytvoril systematický prístup a zamyslel sa nad otázkou alebo problémom?
12. sa bezhlavo snažil vyriešiť problém bez toho, aby som najskôr premýšľal o tom, ako k nemu pristupovať?
13. pristúpil k riešeniu náročného problému s istotou, že ho viem vyriešiť?
14. namiesto hľadania riešenia prostredníctvom pýtania sa seba samého využil ľahšiu cestu a požiadal niekoho iného o odpoveď?
15. sledoval správy, noviny, prečítal kapitolu v knihe alebo sledoval správy zo sveta, resp. dokumentárny film len preto, aby som sa niečo nové naučil?
16. nevynaložil žiadne úsilie pre naučenie sa niečoho nového, pretože som nevidel bezprostrednú využiteľnosť nových informácií?
17. ukázal, aký som bol silný tým, že som úprimne prehodnotil svoje rozhodnutie?
18. ukázal, ako som bol silný tým, že som odmietol zmeniť svoj názor?

19. venoval pozornosť zmenám okolností, kontextu a situácií v procese rozhodovania?

20. odmietol prehodnotiť svoj postoj na veci vzhľadom na rozdiely v kontexte, situácii alebo okolnosti?

Vyhodnotenie:

Ak ste odpovedali úprimne, môže seba-hodnotiaci dotazník ponúknuť hrubý odhad toho, čo si myslíte, a aké boli vaše celkové dispozície ku kritickému mysleniu v posledných dvoch dňoch. Pripíšte si 5 bodov za každé "áno" pri nepárnych položkách a pre každé "nie" pre párne otázky.

Ak je vaše skóre

70 alebo vyššie vaše dispozície pre kritické myslenie v posledných dvoch dňoch možno vnímať ako celkovo pozitívne

50 alebo menej indikuje hodnotenie, ktoré je proti alebo je nepriateľské voči kritickému mysleniu v posledných dvoch dňoch

medzi 50 a 70 ukazuje, že ste hodnotili sami seba ambivalentne alebo zmiešane vo vzťahu ku kritickému mysleniu v posledných dvoch dňoch

Interpretácia výsledkov tohto nástroja je orientačná, nakoľko ponúka len hrubú aproximáciu s ohľadom na ostatné dva dni.

Cottrell (2005) takisto ponúka seba-hodnotiaci nástroj pre posúdenie vlastných vedomostí, zručností a postojov ku kritickému mysleniu.

Pokúste sa rozpoznať, ktoré z vyjadrení nižšie môže znamenať rutinný a nekritický prístup k praxi:

- Takto to robíme u nás. Vždy sme to takto robili.
- Podľa mojich skúseností...
- Robím to rovnako ako moji kolegovia, takže to musí byť správne.
- Nikto si nestážoval.
- Pravidelne kontrolujem nové alternatívy na internete, keď si nie som istý.
- Počul som o tom na konferencii / seminári.
- Je to v príručke / legislatíve / normatívoch.
- Nemám dosah na to, ako sa to robí.
- Študenti mi povedali, že takto sa to učia oni.

- Supervízor/ metodik / mentor mi povedal, že takto to robia oni.
- Mám naozaj náročného študenta, ktorý neustále kladie otázky.
- Nemôžeme použiť najlepšie riešenie ... nemáme na to peniaze.

Neexistuje správna odpoveď na žiadne z vyššie uvedených vyjadrení, pri každom je potrebné dodať, že záleží od okolností.

Ak by sme vždy zvažovali, čo je kritické, potom by naša profesionálna prax mala byť bezpečná a účinná. Napríklad: „realizovať to isté ako kolegovia“ môže byť najlepším spôsobom ako veci realizovať, ak sme sa predtým kriticky pýtali na prax a vhodnosť zvolených postupov. Je v poriadku, ak sa riadime legislatívou a usmerneniami, ale len v prípade, ak kriticky rozmýšľame o tom, ako aktuálne a relevantné sú dané legislatívne usmernenia. Ak však akceptujeme za správne len to, čo nám niekto povedal a podľa toho i konáme, nepristupujeme k mysleniu kriticky.

Prípadová štúdia: Ján

Ján, asistent učiteľa v škole, kde väčšinu žiakov tvoria deti zo znevýhodneného prostredia, má rád svoju prácu, prácu s pedagogickými i nepedagogickými zamestnancami. Rešpektuje ich a oni rešpektujú jeho pre jeho pozitívny prístup ku žiakom. Ján pracuje tvrdo a keďže je problémov viac ako dosť, niekedy sa obracia na kolegov s prosbou o pomoc. Jeho práca sa však vo všeobecnosti veľmi nemení, za ostatné tri roky sa začal cítiť vo svojej pozícii veľmi komfortne a aj neohrozene.

Rozhodol sa však pre ďalší posun vo svojej kariére a absolvoval kurz, kde sa stretol s ďalšími odborníkmi a kolegami v podobnej pozícii ako je on sám. Veľa spolu diskutovali, pracovali na spoločných zadaniach a vymieňali si skúsenosti, pohľad na informácie z kurzu, ale najmä objavovali niektoré nové intervencie a prístupy, ktoré dovtedy v každodennej praxi nevyužívali. Uvedomil si, že doteraz mu tieto inovácie na pomoc žiakovi pripadali vzdialené a nerealizovateľné. Pritom mu postačovala len diskusia s inými kolegami, nachádzanie nových informácií, ktoré mu pomohli dať konštruktívnu spätnú väzbu na jeho prístup k práci a tak sa stal viac kritický k sebe samému aj on sám.

Cítiť sa komfortne vo svojej pozícii môže začať indikovať, že sa začína u vás prejavovať rutina a upadáte do stereotypov, čím je kritické myslenie maximálne potlačované.

Pre objektivnosť však uvedieme aj dobré stránky rutínnej práce Aveyard et al (2011, s.94):

- predpokladá štruktúru dňa;
- môžete sa cítiť pohodlne a mať veci pod kontrolou, vedieť, čo očakávať;
- môže zlepšiť účinnosť niektorých typov úloh;
- vy a vaši kolegovia pracujete v stanovených časových rámcoch a viete, čo môžete od seba navzájom očakávať;
- ak sa nový zamestnanec pripojí k tímu, jednoduchšie sa mu pokračuje v realizácii úloh, nakoľko vie, čo má byť urobené, ako a kde.

Zisberg et al (2007) analyzovali pojem rutina a zistili, že rutina môže byť aj užitočná a to hlavne v čase zmeny. Rutina nám môže dať štruktúru v čase chaosu, a vtedy je príjemné vedieť, že existujú určité veci, ktoré sú predvídateľné.

Základné negatíva rutínnej práce možno zhrnúť v nasledovných bodoch:

- rutina môže brániť prijatiu kritických prístupov – napr. môže potláčať vývoj nových a tvorivých prístupov k riešeniu problémov žiakov, rodín a ich komunit;
- rutina vám nemusí umožniť naplniť individuálne potreby žiakov/ kolegov/rodičov/ komunit, ale i legislatívy;
- vaša práca sa môže stať nudnou a predvídateľnou;
- keď sa stane niečo neočakávané, ľudia sú väčšinou zmätení a nedokážu sa so situáciou konštruktívne vyrovnáť;
- človek je menej flexibilný, pokiaľ ide o načasovanie – nedokáže efektívne odolávať obdobiam stresu a tlaku a na druhej strane nudným obdobiam;
- rutinou sa môžu vytvoriť stereotypy vo vašej profesionálnej kariére a praxi.

V praxi niektorí zamestnanci „uviaznu v myslení pri hľadaní jedného riešenia“, a to najmä v prípade, ak takýto prístup je prijatý ako jediný možný spôsob, ako riešiť konkrétny problém alebo prípad.

3.2 TQM ako súčasť všeobecnej stratégie pri riadení školy

TQM je skratka anglického výrazu Total Quality Management, čo v preklade znamená „Totálne riadenie kvality“. McDonald (1996, s. 8) bližšie špecifikuje, že:

- **Totálny** označuje, že každý zamestnanec je zapojený do procesu poskytovania služby, t.j. v školstve sa jedná nielen o pedagogických zamestnancov, ale i odborných a technicko-hospodárskych zamestnancov.
- **Kvalita** neznamena luxus. Na popísanie kvality je potrebné také vymedzenie pojmu, ktoré neposkytne žiaden priestor pre subjektívny pohľad. Praktická definícia kvality hovorí, že „kvalita predstavuje súlad s požiadavkami.“ Táto definícia umožňuje merať kvalitu. Je zrejmé, kedy vyhovujeme požiadavkám a kedy nie. Každý zamestnanec musí pochopiť kvalitu rovnakým spôsobom. Keď hovoríme o kvalite rovnakou rečou, môžeme ju merať a riadiť.
- **Riadenie** naznačuje, že TQM nevzniká náhodou. Zabezpečovanie kvality je riadený proces, ktorý zahŕňa ľudí, systém poskytovania služieb či logistiku výroby a podporné nástroje a metódy.

Aj 20 rokov po revolúcii, podľa Kmeťa (2009) ostalo v myslení mnohých ľudí presvedčenie, že školstvo je odtrhnuté od akéhokoľvek vplyvu trhového prostredia a s tým súvisia aj neadekvátne postoje niektorých pracovníkov v rezorte školstva.

Tak, ako sa zmenila pred pár rokmi 6% DPH na potraviny na 20%, čo malo priamy vplyv na školské jedálne. Podobne ponúkajú dodávateľské spoločnosti školám produkty s konkurenčnými cenami, štátne školy majú konkurenciu v súkromných či cirkevných zariadeniach a školách a množstvo iných zmien sú dôkazmi, že školstvo je potrebné brať ako súčasť trhovej ekonomiky.

- **Kto je v školstve zákazník?**

Štát, ktorý za prostriedky daňových poplatníkov nakupuje službu, t.j. **vzdelávanie** pre konečného spotrebiteľa, resp. záujmové skupiny. Keďže štát využíva dane ľudí efektívne a účelne, nakupuje najlepšiu dostupnú službu za prijateľnú cenu.

Obdobná situácia je aj pri riadení a kontrole procesov. Štát nakupuje služby úradníkov a odborných pracovníkov, ktorí posúvajú (majú kompetencie posúvať) rezort a jeho jednotlivé časti dopredu a svoje služby zlepšujú k spokojnosti zákazníka, ale najmä spotrebiteľa.

- **Kto je v školstve spotrebiteľ?**

Spotrebiteľom je v konečnom ponímaní žiak, ktorý prijíma nakúpenú službu. Nepriamym spotrebiteľom je rodič, ktorý očakáva, že daná služba – vzdelávanie je adekvátne potrebám a individuálnemu charakteru dieťaťa, samozrejme s ohľadom na konečnú integráciu a

socializáciu jedinca. Špecifickým spotrebiteľom sú záujmové skupiny, ktorými môžu byť napríklad v podmienkach „duálneho vzdelávania“ spoločnosti, ktoré vstupujú a priamo sa spolupodieľajú na dosiahnutí cieľa, taktiež to môžu byť komunity miest a obcí a pod.

V kontexte pracovníkov školstva je predpoklad, že tvorba procesov, ich riadenie a kontrola je u koncových spotrebiteľov prijímaná ako práca (resp. služba) pre nich a s ohľadom na ich očakávania a najmä potreby.

- **Čím je teda škola?**

Škola ako dodávateľ služieb – vzdelávania, sa nachádza medzi dvoma očakávaniami. Na jednej strane je obmedzovaná zdrojmi a za úspech sa vo väčšine prípadov považuje „prežitie“ počas školského roka s pridelenými financiami – kompetentní očakávajú, že nimi pridelené zdroje sú dostatočné. Na druhej strane sú tu práve spotrebiteľia (žiaci, záujmové skupiny), pre ktorých je tu škola prioritne. Pokiaľ však existuje nesúlad medzi potrebami spotrebiteľa (zvýšené náklady na znevýhodnených, náklady na pomocných učiteľov, ...) a možnosťami školy ako dodávateľa, nemožno tento stav nazvať inak, ako problémovým.

Strategický rozvoj škôl v súčasnej dobe vyžaduje oveľa viac, ako len operatívne riadenie ich prevádzky. Dramaticky sa mení populačná krivka, zavádzanie technológií a ich raketový vývoj, či v neposlednom rade reálne potreby praxe vyžadujú od riaditeľov škôl tzv. „key player-ov“, alebo ich zriaďovateľov tzv. „decision maker-ov“ oveľa viac, ako len spĺňať kvalifikačné predpoklady pre danú aprobáciu a mať niekoľko rokov praxe. Bez strategického myslenia, korelácií dát, kreativity i vizionárstva je veľmi ťažké prijímať rozhodnutia pre realizáciu v strednodobom a dlhodobom horizonte.

Podľa Tureka (2009) podstatu TQM vystihujú tieto známe výroky a niekoľko otázok:

- Zákazník má vždy pravdu.
- Kvalita vytvára veci, ktoré sa nevracajú – pre zákazníkov, ktorí sa vracajú.
- Svojho suseda by si mal milovať ako seba samého.
- Prevencia je lepšia ako liečba.
- Úlohou vedenia nie je zlepšovať ľudí, ale získať z nich to dobré.
- Pokiaľ to, o čom hovoríte, môžete zmerať a vyjadriť číslami, niečo o tom viete. Pokiaľ to nemôžete zmerať alebo vyjadriť číslami, vaše poznanie je nedostatočné.
- Môžeme to urobiť dobre? Robíme to dobre? Urobili sme to dobre? Môžeme to urobiť lepšie?

Zákazník má vždy pravdu.

Aj keď sa na prvý pohľad nemusí zdať súvislosť medzi uvedenými výrokmami a školstvom, je to len o vnímaní rôznych perspektív a očakávaní od systému. Turek (1999, s. 3) uvádza: „*Žiak, študent je v tomto chápaní učiteľov zákazník a má právo očakávať od učiteľa najvyššiu kvalitu služieb, t.j. najkvalitnejšie vzdelávanie. Podobne pre riaditeľa školy sú zákazníkmi učitelia a zamestnanci školy, ktorú riadi, pre ministra sú zákazníkmi všetci zamestnanci rezortu. Preto školská politika má mať najvyššiu možnú kvalitu a aj metódy oboznamovania učiteľov s touto politikou a jej presadzovanie majú byť čo najkvalitnejšie.*“

Kvalita vytvára veci, ktoré sa nevracajú – pre zákazníkov, ktorí sa vracajú.

V regiónoch s málotriednymi školami zrejme druhý výrok nemusí byť zásadný, no existuje mnoho príkladov, kedy generácie študujú na tej istej škole, resp. univerzite, pretože im prináša záruku trvalej úrovne a kvality poskytovania vzdelania.

Svojho suseda by si mal milovať ako seba samého.

Tretí výrok je možné ponímať rôzne. V každom prípade by pedagogickí zamestnanci mali poskytovať žiakom, rodičom, komunite či iným záujmovým skupinám (napr. zástupcovia zamestnávateľov pri duálnom vzdelávaní) takú kvalitu, akú by oni sami vyžadovali, resp. vyžadujú pri poskytovaní služieb alebo pri zakúpení tovaru.

Prevenencia je lepšia ako liečba.

V praxi sa stáva, a platí to pre všetky odvetvia, že problémom sa nepredchádza, ale čaká sa, že keď nastanú, potom ich budeme hasiť. Riadením kvality a kritickým myslením je možné zaviesť účinný nástroj a to tzv. riadenie rizík. Ako príklad z prostredia školy si vezmeme napríklad záškoláctvo. Existuje síce legislatíva, ktorá presne definuje úlohu rodiča, učiteľa a školy, no v istom okamihu prechádza „lopta“ do kompetencie iných organizácií a inštitúcií a strácame nad riešením kontrolu. A vlastne často krát učiteľ nevie, ako sa situácia vyrieši, kedy sa vyrieši. Časové hľadisko je v tomto ohľade problémom, nakoľko lehoty určené zákonmi, môžu vyriešenie problému oddiaľovať a v konečnom dôsledku ten, kto na tento stav dopláca je samotné dieťa.

Úlohou vedenia nie je zlepšovať ľudí, ale získať z nich to dobré.

Riadiaci pracovník, vo verejnej a štátnej správe obzvlášť, príchodom do pozície väčšinou získa aj pracovný kolektív, resp. pracovné skupiny, oddelenia. Nazvať túto skupinu nie je podstatné, no málokedy sa jedná naozaj o funkčný tím so skutočnými parametrami tímu.

A tak poznanie každého pracovníka, jeho možností rastu, no najmä silných stránok je nutnosťou pre rozvoj inštitúcie. Určite by sme mali úlohu vytvoriť inovatívne logo školy zadať skôr kreatívnemu učiteľovi ako učiteľovi analytikovi.

Pokiaľ to, o čom hovoríte, môžete zmerať a vyjadriť číslami, niečo o tom viete. Pokiaľ to nemôžete zmerať alebo vyjadriť číslami, vaše poznanie je nedostatočné.

Číselná špecifikácia v manažmente kvality môže, ale nemusí odrážať skutočnosť. Ak si predstavíme, že bežnou praxou hodnotenie učiteľov študentmi a žiakmi, je nutné opatrne pristupovať k interpretácii výsledkov. Bol učiteľ zlý preto, lebo od žiakov očakával to, čo sa očakáva od žiaka v danom ročníku a čo môže byť predmetom testovania? Alebo reálne nezvolil správny prístup k interpretácii učiva? Na jednej strane máme k dispozícii jasné čísla, percentá, grafy, koláčiky, na strane druhej sa možno jedná o vytvorenie problému vyučujúcemu. Ďalší príklad z reálneho života je nespokojnosť s kvalitou pri poskytovaní služieb. Koľkí z nás reklamujú oficiálne nepríjemnú obsluhu v obchode či reštaurácii? Pri koncoročnom vyhodnocovaní tak môže byť v knihe sťažností zopár zápisov, čo však pri počte zákazníkov môže tvoriť stotiny percenta. Čísla sú skvelé, máme ich pod kontrolou. Ale koľko ľudí odišlo a šírilo negatívnu reklamu ďalej? To platí aj v škole. To, že nám rodič ako triednemu učiteľovi alebo vedeniu nepovie, čo mu vadí na vyučujúcom, neznamená, že svojmu okoliu neodporučí zapísať dieťa do našej školy.

Môžeme to urobiť dobre? Robíme to dobre? Urobili sme to dobre? Môžeme to urobiť lepšie?

Väčšina z nás pozná klišé, že vždy je čo zlepšovať, každý deň sa naučím niečo nové a podobne. Koľkokrát si však pýtame spätnú väzbu na to, čo urobíme? A ak niečo urobíme a nevyjde to, sme schopní prijať konštruktívnu kritiku? Dokážeme sa kriticky zamyslieť a pokúsiť sa to urobiť ešte raz? Nie je totiž ničím výnimočným, že máme strach z nových vecí a preto sa držíme starých a osvedčených postupov a procesov. Kritické myslenie v tomto ponímaní je akousi hnacou silou, aby sme neostali stáť na jednom mieste. Aby sme sa posúvali dopredu a i keď nájdeme ešte vyučujúcich, pre ktorých sú priesvitky a meotar inovatívnymi prezentačnými pomôckami, drvivá väčšina žiakov, tak ako i učiteľov dokáže pracovať s informačnými technológiami bez problémov.

3.2.1 Základné piliere TQM

TQM by však nemalo byť cieľom organizácie. Je to len štýl riadenia, prostriedok, nástroj na dosahovanie cieľov organizácie. Existuje množstvo definícií TQM, všetky modely majú však spoločné 4 piliere. Podľa HO 1988 (in Turek, 2009, s.27) sú to:

1. Uspokojenie zákazníkov

Za zákazníka sa považuje každý, komu odovzdávame výsledky svojej práce, vrátane jednotlivých častí organizácií a inštitúcií. Takmer každú časť organizácie môžeme považovať za zákazníka i dodávateľa. Okrem vonkajších (externých) zákazníkov existujú aj vnútorní (interní) zákazníci. Spokojní by mali byť tak externí zákazníci, ako aj interní. Pre ilustráciu rôznych pohľadov autor uvádza príbeh. *Lektor sa na školení o manažérstve kvality opýtal manažérov jednej organizácie: „Kto je vo vašom podniku najdôležitejší?“ „Riaditeľ, správna rada, top manažment“ - odpovedali účastníci školenia. „Práve v tom je váš problém – najdôležitejší je vo vašom podniku zákazník.“ – odpovedal lektor.*

2. Systémy, procesy

Dobré procesy budú produkovať dobré výrobky a služby. TQM preferuje systémový prístup a orientuje sa na procesy. Skúmanie komplexných javov a procesov, medzi ktoré patrí napr. aj vyučovací proces, nemožno vytrhnúť z ostatných, s ním súvisiacich javov, ale skúmať ho treba ako určitú časť celku, ktorá súvisí od jeho ostatných prvkov a svojím spôsobom ovplyvňuje. Každá práca v organizácii musí byť vnímaná ako proces a TQM ako proces trvalého zlepšovania jednotlivcov, tímov a celých organizácií a inštitúcií.

3. Ľudia

Pri realizácii TQM je nutné, aby boli zapojení všetci zamestnanci organizácie, resp. inštitúcie. Vo všeobecnosti platí, že čím má zamestnanec vyššie postavenie v organizácii, tým má väčšiu zodpovednosť za riadenie kvality. Zmeny nie sú možné bez aktívnej podpory nadriadeného. Aký je charakter a osobnosť vedúcich pracovníkov, taký býva aj charakter organizácie a správania zamestnancov. Platí tu tzv. dominový efekt správania sa ľudí v podniku. Ak vedenie organizácie, najmä riaditeľ, nie je presvedčený o výhodách TQM, ak nemá dostatočné hĺbkové poznatky o TQM, organizácia nebude v oblasti riadenia kvality štýlom TQM úspešná. Vedenie organizácie je rozhodujúci faktor vo zvyšovaní kvality.

4. Nástroje na zvyšovanie kvality

Princípom TQM je kontinuálne (permanentné) zdokonaľovanie, zvyšovanie kvality (po japonsky Kaizen), pretože neexistuje výrobok, služba, proces, organizácia, inštitúcia, ktorá by nemohla byť ešte lepšia a kvalitnejšia. Od zamestnancov si to vyžaduje, aby sa stále zamýšľali, analyzovali a hodnotili vlastnú prácu a snažili sa ju skvalitňovať. Aby zamestnanci dokázali permanentne zvyšovať kvalitu, musia sa permanentne vzdelávať. Kontinuálne vzdelávanie všetkých zamestnancov je jednou zo základných požiadaviek TQM. Medzi nástroje (metódy a techniky) na zvyšovanie kvality patria samohodnotenie, SWOT analýza, benchmarking, brainstorming atď.

Ako uvádza Tribus 1988 (in Turek 2009, s. 33), pri transformácii tradičného riadenia kvality na TQM sú nevyhnutné tieto faktory: Každý systém by mal mať dlhodobý cieľ, filozofiu, víziu a stratégiu, ako tento cieľ dosiahnuť, zručných zamestnancov, primerané zdroje, mali by byť určené odmeny za kvalitné dosahovanie čiastkových cieľov a mala by byť dobrá organizácia práce. *„Bez dlhodobého cieľa nemá systém kam smerovať. Ak chýba filozofia, ako tento cieľ dosiahnuť, chýbajú stúpeni tohto cieľa. Bez stratégie je už začiatok transformácie pomýlený. Ak nie sú zdroje, zamestnanci sú frustrovaní. Bez zručností vznikajú obavy. Ak nie sú odmeny, zamestnanci sú zatrpknutí. Ak nie je organizácia, nie je ani koordinácia“*

Brunclíková a Kmet' (2013, s. 129) sa vyjadrujú ku kvalite riadenia školy prepojením pohľadu na kvalitného učiteľa s automatickým predpokladom byť kvalitný manažér školského zariadenia. Uvádzajú že,: *„Zodpovednosť, s ktorou vstupuje učiteľ do triedy má množstvo aspektov a naozaj je v kompetencii učiteľa, aby celý proces manažoval po obsahovej, ale aj formálnej stránke. Riadiť však celé spektrum oblastí, riadiť ľudí a vzájomne ich koordinovať a to aj v závislosti od stanovených míľnikov už chce zručnosti, ktoré manažér v triede nezíska v potrebnom rozsahu.“*

3.2.2 Kriticky mysliaci pedagóg – spolutvorca kvality školy

Ako uvádza Frame et al (2003), stalo sa už takmer samozrejmosťou, že kvalita má pre ľudí význam a preto má význam i pre organizácie a zamestnancov. Kvalitný manažment znamená viac, než si len uvedomiť tie faktory, správanie a činnosti, ktoré uspokojia zákazníka.

Ak má zamestnanec vykonávať zmeny a zásahy do kvalitatívnych procesov, napríklad prípravou plánu školy, je nutné tieto faktory poznať a správne chápať.

Zabezpečenie kvality a to i v rezorte školstva si vyžaduje neustále napredovanie, kontakt s konkurenciou a najmä otvorenú myseľ, ktorá plní nielen krátkodobé úlohy, ale dokáže plánovať i dlhodobé stratégie. Hrmo a Turek (2003, s. 84 -85) konštatujú, že nie všetci vždy myslia kriticky a správajú sa racionálne. Sú situácie, keby prezentujeme veci a okolnosti v inom svetle, ako reálne sú, ohovárame, chválime sa, nehovoríme pravdu a častokrát chceme mať pravdu za každú cenu. Máme sklon konať impulzívne, pudovo, v návale hnevu či sebecky. Sme náchylní podľahnúť reklame a neadekvátne reagujeme na podnety našich blízkych. Dôverujeme propagande, neovereným správam alebo reklame. Takéto správanie sa považuje vo všeobecnosti za normálne ľudské a za bežný spôsob života. *„Značnú časť života prežijeme viac-menej automaticky, nekriticky sledujeme a napodobňujeme správanie iných, nevyužívame naplno svoje možnosti, najmä schopnosť myslieť a tak márnime šance urobiť náš život a životy iných lepšími, šťastnejším, hodnotnejším“*

Je zrejmé, že každý človek rozumie pod pojmom kvalita niečo iné. Pravdepodobne by sa však názory ľudí našli v jednej z piatich kategórií, ktoré vytvoril Garvin 1988 (in Frame et al 2004. s.9-10). Garvin tvrdí, že každá z definícií kvality bude založená na jednom z nasledujúcich prístupov, ktoré považujú kvalitu za:

1. **vnímanú** – tento prístup je založený na vnímaní kvality ako prirodzenej dokonalosti. Kvalita je niečo, čo spoznáte na prvý pohľad. Je jednoduchšie posúdiť kvalitu produktu ako kvalitu služby – napríklad poskytovanie vzdelávania. Pri posudzovaní takejto kvality môžeme brať do úvahy vágnejšie kritériá, ako je napríklad atmosféra v učiteľskom kolektíve a pod.
2. **podloženú výrobkom/službou** – tento aspekt vychádza z tých aspektov kvality, ktoré je možné zmerať. Kvalita je vnímaná ako merateľné zhrnutie charakteristík. Tieto údaje však môžu byť kontroverzné. V ponímaní nášho školského systému chápeme hodnotenie Monitor, PISA, ARRA, SCIO testy a pod.
3. **závislú od užívateľa** – tento prístup nazerá na kvalitu z pohľadu zákazníka. Takže je založená na marketingovom pohľade. Tento pohľad zapríčiňuje napríklad na

Slovensku stav, že časť ľudí preferuje kvalitné a náročné školy a časť sa uspokojuje i s menej náročným štúdiom. Takisto však považujú toto štúdium za kvalitné a to i z dôvodu finančnej náročnosti.

4. **závislú od prevádzky** - tento prístup hovorí, že kvalita výrobku alebo služby odráža to, ako zodpovedá špecifikácii. Z tohto pohľadu je dosiahnutá kvalita, ak všetko bolo urobené správne po prvýkrát a bezchybne. Stretávame sa mnohokrát so stavom, že jednoducho nie sú financie a veci sa robia na viackrát. Napríklad výmeny okien, opravy striech a telocviční, dokupovanie hardware a software. Reťazenie prác rôznymi dodávateľmi, technológiami môže znížiť samotnú hodnotu výstupu a vnímanie kvality môže mať opačný efekt – tzv. „plátanie“.
5. **závislú od hodnoty** – tento prístup mení prístup závislý od užívateľa zavedením pojmov náklady a cenu. Kvalita sa považuje za rovnocennú najlepšej hodnote peňazí. Mnohí ľudia sú ochotní prijať službu s nižšou špecifikáciou, ak budú náklady na ňu nižšie. V realite sa stretávame s týmto fenoménom napríklad pri predpoklade verejného obstarávania, že vysúťaženou najlepšou cenou získame aj kvalitu vyššej ponuky.

Garvinové definície sú viac než otázkou sémantiky. Tieto prístupy sú založené na úplne odlišnom chápaní kvality, ktoré môžu viesť k úplne iným činnostiam uskutočňovaným pri riadení kvality.

Medzi odbornou i laickou verejnosťou dochádza k nezhodám a nedorozumeniam pri hodnotení kvality škôl a školských zariadení. No len málokto sa pozerá na dané hodnotenia cez metriku Garvina. Hodnotiť školy podľa tradície? Výstupov PISA? Či fluktuácie v učiteľskom zbore? Všetko je to otázka uhla pohľadu a najmä výberu na základe kritického myslenia podporovateľov, resp. odporcov daného prístupu hodnotenia kvality.

Učители všetkých vyučovacích predmetov by mali, podľa Hrmo a Turek (2003, s. 100-101), pri všetkých aktivitách svojich žiakov, napr. pri riešení problémov, pri písomných prácach, pri ústnom skúšaní a pod., monitorovať a hodnotiť najmä tie spôsobilosti žiakov, ktoré podmieňujú kritické myslenie. Jedná sa najmä o :

- nezávislosť a samostatnosť myslenia;

- schopnosť klásť otázky, formulovať otázky, ktoré vedú k analýze pojmu, problému alebo situácie;
- schopnosť určiť hlavnú myšlienku textu alebo dôvody a závery určitého argumentu;
- schopnosť určiť vzťahy, súvislosti medzi výrokmi, otázkami, pojmami, opismi či inými formami prezentácie informácií, názorov a pod.;
- schopnosť definovať podmienky a požiadavky;
- porovnať a dávať do protikladu myšlienky, pojmy, tvrdenia;
- rozlíšiť verifikovateľné a neverifikovateľné, dôležité a nepodstatné informácie;
- schopnosť rozlišovať fakty, názory a odôvodnené úsudky;
- schopnosť aplikovať kritériá;
- určiť, či výroky alebo symboly sú konzistentné navzájom;
- určiť, čo sa predpokladá, ale pritom explicitne nevysloví;
- identifikovať bežne zaužívané, konvenčné názory, poznámky o osobe, skupine alebo myšlienke;
- určiť dôveryhodnosť zdroja informácií;
- rešpektovať názory iných a alternatívne myšlienky;
- identifikovať podobnosti a rozdielnosti medzi rôznymi hodnotovými systémami a ideológiami;
- schopnosť riešiť problémy a vyvodzovať závery;
- rozhodnúť sa, či uvádzané informácie sú postačujúce po stránke kvalitatívnej i kvantitatívnej;
- predpovedať možné dôsledky nejakej udalosti alebo série udalostí;
- reflektovať svoje vlastné myšlienkové procesy;
- realizovať objektívne a precízne metakognitívne sebahodnotenie svojich vlastných názorov a dôvodov, ktoré k nim vedú.

Spomínané spôsobilosti je niekedy ťažšie a komplikovanejšie hodnotiť ako klasicky oznámkovať písomnú prácu alebo odpoveď. No pokiaľ učiteľ neumožní sa rozvíjať žiakom v týchto spôsobilostiach, žiak si nevytvorí pozitívny postoj ku kritickému mysleniu. A pokiaľ po skončení jeho štúdia príde do praxe, zamestnávateľ môže od neho očakávať aj konštruktívne analýzy či kritické rozbory, čo je v súčasnom turbulentnom konkurenčnom prostredí štandardom, je možné, že na danej pozícii neuspeje. Bude si pamätať poučky a definície, no nebude schopný riešiť konflikty, či schopný usúdiť dôveryhodnosť zdroja.

Záver

Kapitola predstavuje prepojenie prístupu kritického myslenia a riadenia kvality v prostredí škôl a školských zariadení. O kritickom myslení už bolo napísaných množstvo článkov a publikácií. V teoretickej rovine rozpracovali autori tému z rôznych aspektov. No realizácia a využitie v praxi je už iná rovina a nie vždy sa to učiteľom darí. V autorskom hárku sme použili nielen texty slovenských autorov v problematike kritického myslenia a TQM, ale aj zahraničných autorov, prostredníctvom ktorých sme rozšírili poznatkovú bázu a priblížili ďalšie perspektívy. Zaradili sme taktiež dotazníky na hodnotenie prístupu ku kritickému mysleniu, ktoré môžu predikovať tendencie k pozitívnemu prijímaniu kritického myslenia, alebo na druhej strane preferenciu k rutinnému prístupu. Teoretické vstupy sme doplnili reflexiou súčasného stavu každodenného dňa v škole, resp. školskom zariadení a prostredníctvom prípadovej štúdie, v zahraničí obľúbenej case study, sme sa snažili teóriu vložiť do reálneho života zamestnanca.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ALLAN, J. et al, 2004. *Managing Quality*. Milton Keynes: The Open University Milton Keynes, 2004. ISBN 0-7492-0461-3

ALLAN, J. et al. 2004. *Understanding Information*. Milton Keynes: The Open University Milton Keynes, 2004. ISBN 0-74 92- 0454 -0

ANDERSON, L., KRATHWOHL, D. 2001. *Bloom's taxonomy – revised*. [online]. [cit. 28.12.2014]. Wichita State University Fairmount. Dostupné na adrese: <http://libraries.wichita.edu/subsplus/subjects/criticalthinking> ALBERT, A. 2000. *Komplexné riadenie kvality - TQM v podmienkach základných a stredných škôl*. Prešov: Metodické centrum, 2000.

AVEYARD, H. et al. 2011. *A Beginner's Guide to Critical Thinking and Writing in Health and Social Care*. Berkshire: The Open University Press Berkshire, 2011. ISBN 978-0-33-524367-9

BRUKKER, G., OPATÍKOVÁ, J. 2006. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava : Robinson s.r.o., 2006. Dostupné na internete: <http://www.voltaire.netkosice.sk/docs/vscs.pdf>

BRUNCLÍKOVÁ, Z. – KMEŤ, M. 2013. *Manažérske chyby v školskom manažmente* In *Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie školského managementu, 13.06.2013*. Praha: Centrum školského managementu PedF UK, 2013. s. 127 – 135. ISBN 978-80-7290-696-8

CALISE, G. 2014. *Critical thinking* [online] [cit. 5.1.2015]. Dostupné na adrese: <http://riverbankoftruth.com/2014/04/22/critical-thinking-by-greg-calise/>

COTTRELL, S. 2011. *Critical Thinking Skills*. London: Palgrave Macmillan London, 2011. ISBN 978-0-23-028529-3

Critical Thinking - [online] [cit. 3.1.2015]. Westfield. South Middle School Westfield. Dostupné na adrese: http://westfieldsms.sharpschool.net/literacy_initiative/critical_thinking

DAWES, M. et al. 2005. *Evidence-Based Practice: A Primer for Health Care Professionals*. London: Churchill Livingstone London, 2005. ISBN 978-0443072994

DVORSKÝ, M. 2009. *Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. [online] [cit. 5.1.2015]. Prešov: MPC Prešov, 2009. Dostupné na adrese: http://www.statpedu.sk/files/documents/sutaze/pedagogicke/pedagogicke_citanie_dvorsky.pdf

FACIONE, P.A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary „The Delphi Report“*. [online] Millbrae: The California Academic Press Millbrae, 1990. dostupné na adrese https://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

FACIONE, P.A. 2013. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. [online] Millbrae: The California Academic Press Millbrae, 2013. ISBN 978-1-891557-07-1 Dostupné na adrese: www.insightassessment.com/pdf_files/What&Why2010.pdf

FRAME, A. et al. 2001. *Riadenie kvality*. Bratislava: Nadácia City University Bratislava, 2003. ISBN 80-89045-61-8

GAVORA, P. et al. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online] Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>

HÖSCHL, C. 2014. Nostalgie. Listy Cyrila Höschla. [online] [cit. 4.1.2015]. Dostupné na adrese: <http://www.hoschl.cz/?text=5038&lang=cz>

HRMO, R., TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU, 2003. 178 s. ISBN 80-227-1881-5

HRONÍK, F. 2012. *Manažérske príbehy*. Brno: MotivPress, 2012. ISBN 978-80-904133-4-4

CHARTRAND, J. et al. 2011. *Critical Thinking Means Business*. [online] [cit. 4.1.2015]. San Antonio: Pearson Education San Antonio, 2011. Dostupné na adrese: <http://www.pacific.edu/Documents/business/techservices/ThinkWatson-Critical%20Thinking-Means-Business.pdf>

KIDA, T. 2006. *Don't Believe Everything You Think: The Six Basic Mistakes We Make in Thinking*. Amherst, New York: Prometheus Books New York, 2006. ISBN 978-1591024088

KLINE, M. et al. 2014. *Critical Thinking & Problem Solving* [online] [cit. 25.12.2014]. Dostupné na adrese:

https://content.dodea.edu/VS/21st_century/web/21/21_skills_reflection_evaluation_rubrics.html

KMEŤ, M. 2010. *Projektové riadenie ako inovatívny prvok v školskej praxi*. In *Zborník príspevkov II. z medzinárodnej špeciálnopedagogickej konferencie Školská reforma*

a inovácie vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Bratislava: HAUF0, 2010. s. 90-94. ISBN 978-80-970514-1-9

Kolektív autorov. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA Bratislava, 2003. ISBN: 802240750X

MARTIN, C., POWELL, P. 1992. *Information System. A Management Perspective*. New York: McGraw-Hill New York, 1992

MacDONALD, J. 1996. *Totálne riadenie kvality za 7 dní*. Bratislava: Open Windows Bratislava, 1996. ISBN 80-85741-17-2

MERCHANT, A. 2012. *What is Critical Thinking?* [online] [cit. 25.12.2014]. Dostupné na adrese: <http://www.enopichattanooga.com/critical-thinking.html>

PARKINSON, A. et al. 2004. *Riadenie financií a informácií: Porozumieť informáciám*. Bratislava : Nadácia City University Bratislava, 2004. ISBN 80-89045-66-9

PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR...* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 8080-9689 14-9-9

PISOŇOVÁ, M. 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: Iura Edition, 2011. ISBN 978-80-8078-402-7

PRICE, B., HARINGTON, A. 2010. *Critical Thinking and Writing for Nursing Students*. Exeter: Learning Matters Ltd. Exeter, 2010. ISBN 978-1844453665

Scope of Critical and Creative Thinking - The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (MCEETYA 2008) [online] [cit. 29.12.2014]. Dostupné na adrese: <http://www.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/critical-and-creative-thinking/introduction/introduction>

STILLWELL, S. et al. 2010. *Evidence-based practice, step by step: searching for the evidence*. American Journal Of Nursing, 110(5), s. 41-47

TRIPSA, M. 2013. *The 4C's - Critical Thinking* [online] [cit. 18.12.2014]. Dostupné na adrese: <http://techieteacherstricks.wordpress.com/2013/06/30/the-4-cs-critical-thinking/>

TUREK, I. 1999. *TQM – totálne riadenie kvality školy in Pedagogické rozhľady č.3/1999*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 1999. s. 2 -6. ISSN 1335-0404

TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition Bratislava, 2009. ISBN 978-80-8078-243-6

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava: Metodické-pedagogické centrum a Združenie na podporu vzdelávania. EDUKÁCIA, 2003. 71s. ISBN 80-8052-175-1

TYLER, S. et al. 2007. *The manager's Good Study Guide*. Milton Keynes: The Open University Milton Keynes, 2007. ISBN 978-0-7492-1387-9

WESTHAVER, M. 2010. *Visual Learning Develops Critical Thinking* [online] [cit. 19.12.2014]. Dostupné na adrese: <http://www.inspiration.com/blog/2010/10/visual-learning-develops-critical-thinking/>

WHITT, S. 2014. *Eight elements of critical thinking* [online] [cit. 24.12.2014]. Dostupné na adrese: <http://www.purposeunlimited.com/blog/2014/03/02/eight-elements-of-critical-thinking/>

WOOLLIANCE, M. et al. 2011. *Be More Critical! A Practical Guide for Health and Social Care Students*. [online] [cit. 28.12.2014]. Oxford: Oxford Brookes University, 2009. dostupné na adrese: http://www.brookes.ac.uk/library/health/Be%20More%20Critical%20Guide%202011_web.pdf?f?DocumentId=2622

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-85756-18-8

ZISBERG, A. et al. 2007 *A concept analysis of routine: relevance to nursing* In *Journal of Advanced Nursing*, 57(4). Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2007. s. 442-45. ISSN: 1365-2648