

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie

Diplomová práce

Alena Čechová

**Smysl akademického debatování pro rozvoj kritického myšlení
u dospívajících**

**The Impact of Academic Debate on Critical Thinking Development
of Adolescents**

Praha 2018

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.

Poděkování

Vřelé poděkování patří kromě všech, kteří se zapojili do výzkumného šetření, a dobrovolníků z řad Asociace debatních klubů, také a především třem konkrétním osobám:

- ~ PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph.D. – za profesionalitu, úžasnou komunikaci, obětavý, citlivý a trpělivý přístup při vedení práce
- ~ Mgr. Renému Brindovi, průkopníkovi a nezdolnému propagátorovi debatování v České republice – za sdílení cenných rad a zkušeností, přátelství a pomoc při výzkumu
- ~ Tereze Bučkové – za nekonečnou podporu, nové pohledy a podnětné konzultace.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Liberci dne 31. července 2018

Alena Čechová

Abstrakt

Kognitivní schopnosti adolescentů dosahují velmi vysoké úrovně. Kritické myšlení, které dospívající ovládají, nabízí řešení každodenních situací i komplexních, na usuzování náročných témat. Je žádoucí hledat způsoby, jak u adolescentů tento způsob přemýšlení rozvíjet a podporovat. Jedním z takovýchto způsobů může být používání akademického debatování jako metody vzdělávání.

Teoretická část se dělí na tři obsahové díly. V prvním díle je věnována pozornost vymezení specifík období adolescence se zaměřením na kognitivní vývoj. Druhý díl pojednává o kritickém myšlení a v závěru teoretické části se klade důraz na představení vzdělávací metody akademického debatování. Předmětem práce je zkoumání vlivu akademického debatování na rozvoj kritického myšlení adolescentů.

Empirická část popisuje průběh šetření, které bylo realizováno jako součást mezinárodní výzkumného projektu Evaluations. Na základě teoretických východisek byly naplánovány tři úlohy posuzování výsledných dat. V těchto úlohách se sledují a porovnávají tři skupiny respondentů – začínající debatéři, zkušení debatéři a nedebatéři.

Klíčová slova: Adolescence, Debatování, Kognitivní vývoj, Kritické myšlení.

Abstract

Cognitive abilities in the age of adolescence reach a high standard. Critical thinking, an ability of each young individual, offers possible solutions for everyday situations as well as for complex tasks requiring an intellectual engagement. It is crucial to find new ways to support and further develop critical thinking of adolescents.

The theoretical section is divided into three subsections. The first of them is based on a specification of the period of adolescence mainly focusing on the cognitive development. The second section is dedicated to critical thinking and in the last section, the academic debate as a method of education is presented. The core of this thesis is to examine the influence of debating on the development of critical thinking of adolescents.

The empirical section describes a survey conducted as a part of an international survey project Evaluations. The theoretical baseline has determined three specific tasks to evaluate the gathered data. In these tasks, three groups of participants are observed and compared - debaters beginners, advanced debaters and non-debaters.

Keywords: Adolescence, Debating, Cognitive development, Critical thinking.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Období adolescence	10
1.1. Osobní identita	10
1.2. Význam vrstevnické skupiny	12
1.3. Kognitivní vývoj	12
1.4. Jazyk a myšlení	13
2. Kritické myšlení	15
2.1. Myšlení jako proces	15
2.1.1. Řeč a myšlení	16
2.1.2. Druhy myšlení.....	17
2.2. Pojem <i>kritické myšlení</i>	18
2.2.1. Důležitost kritického myšlení.....	19
3. Debatování	21
3.1. Skupinová diskuse	21
3.2. Debata	21
3.3. Rozšíření	23
3.4. Debatní formáty	24
3.4.1. Debatní program Karla Poppera	24
3.4.2. Průběh debaty ve formátu KPDP	25
3.5. Vliv debatování na kritické myšlení	29
EMPIRICKÁ ČÁST	30
4. Předmět výzkumu.....	31
4.1. Evaluations	31
4.2. Výzkum kritického myšlení	33
5. Předpoklady a hypotézy	34
5.1. Úlohy a hypotézy	34
6. Volba základních metod	36
6.1.1. Výběr výzkumných technik	36
7. Výběr výzkumného souboru.....	39
8. Průběh výzkumu.....	40
9. Zpracování dat.....	41

9.1.	Vyhodnocování esejí.....	41
9.2.	Spolehlivost	42
9.3.	Zaslepení	42
9.4.	Statistické metody	42
10.	Popis výzkumného souboru.....	44
10.1.	Návratnost.....	44
10.2.	Popis výzkumného souboru v úloze 1).....	45
10.2.1.	Pohlaví	45
10.2.2.	Typ školy.....	47
10.2.3.	Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů	47
10.2.4.	Věk respondentů	49
10.3.	Popis výzkumného souboru v úloze 2).....	49
10.3.1.	Pohlaví	49
10.3.2.	Typ školy.....	50
10.3.3.	Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů	51
10.3.4.	Věk.....	53
10.4.	Popis výzkumného souboru v úloze 3).....	53
11.	Výsledky a jejich interpretace.....	54
11.1.	Úloha 1)	54
11.1.1.	Výsledky v úloze 1)	54
11.2.	Úloha 2)	58
11.2.1.	Výsledky v úloze 2)	58
11.3.	Úloha 3)	62
11.3.1.	Korelace v PRE-testech	62
11.3.2.	Korelace v POST-testech	63
11.3.3.	Korelace úkolů ve všech dostupných dotaznících	64
12.	Diskuse	67
	Závěr	70
	Seznam použité literatury	71
	Seznam příloh.....	74
	Přílohy	75

Úvod

Ve studii, kterou představujeme, se zabýváme kritickým myšlením. Pokládáme si otázku, co kritické myšlení ovlivňuje, a docházíme k úvaze, že vliv na rozvoj kritického myšlení může mít vzdělávací metoda, která se nazývá „akademické debatování“. Právě tuto úvahu se snažíme v empirické části ověřit.

K tématu nás pojí mnohaletá osobní zkušenost s touto metodou. Tento fakt považujeme za korektní uvést hned v úvodu studie a vrátíme se k němu v závěrečné diskusi.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, ve kterých se snažíme předložit všechny relevantní informace. Nejprve se zabýváme vývojovým obdobím adolescence, jeho psychologickými aspekty, s akcentem na oblast kognitivního vývoje dospívajících. Zmiňujeme také neméně podstatný rozvoj sociální a především otázku identity. U všech těchto stránek totiž předpokládáme vliv akademického debatování na jejich vývoj. Zabýváme se vymezením pojmu kritického myšlení, jakožto hlavního předmětu zájmu celé studie. K pochopení práce jako takové považujeme za nevyhnutelné osvětlit vzdělávací metodu akademického debatování, což realizujeme v závěru teoretické části.

V empirickém úseku jsme si naplánovali tři konkrétní úlohy. Popisujeme a porovnáváme rozvoj úrovně kritického myšlení v daném sledovaném období u třech skupin. Výzkumný vzorek respondentů pro srovnání tedy rozdělujeme na dospívající, kteří se debatování nevěnují a nevěnovali ani v minulosti (srovnávací skupina), dále na začínající debatéry (prvodebatéři), tedy ty, kteří se dostávají do prvotního kontaktu s touto metodou a pracují s ní krátkou chvíli. Poslední skupinou jsou zkušení debatéři, dospívající, kteří již absolvovali v debatování několik tréninků či dokonce turnajů. Empirická část vychází především z datového šetření mezinárodního výzkumu Debate Impact Evaluation. Přináší však nové posouzení získaných dat za použití specifických kvantitativních metod. Především jsme pečlivě strukturovali systém bodování, díky kterému můžeme v rámci jednoho školního roku, tedy jedné debatní sezóny, porovnat výše zmíněné skupiny v úrovni rozvoje kritického myšlení.

Velkou měrou se v této práci také zabýváme etickým aspektem výzkumu a jeho využití. Za hodnotné pokládáme kvalitní a praxi využitelné přílohy této diplomové práce. Výzkum jsme nastavili tak, aby existovala možnost jeho opakování v budoucnosti a mohlo tak dojít ke zhodnocení jeho využitelnosti, ale také ke zpřesňování výsledků.

Základní části doplňuje rozsáhlá diskuse a závěr akcentující debatování jako smysluplnou metodu pro školní vzdělávání a rozvoj dospívajících studentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Období adolescence

Období adolescence je chápáno jako období dospívání. Vágnerová (2012) řadí období dospívání – adolescence do druhé dekády života, tedy od deseti do dvaceti let. Toto období dále dělí na ranou adolescenci (11 - 15 let), završenou ukončením povinné školní docházky, a pozdní adolescenci (přibližně 15 - 20 let), zakončenou absolvováním střední školy. Právě období pozdní adolescence je pro účely této práce předmětem zájmu. Vzhledem k tématu práce se budeme soustředit především na kognitivní vývoj adolescentů, způsob jejich myšlení, a to, jak je jejich myšlení, potažmo náhled na svět, ovlivňován. Hovoříme-li o náhledu na svět, nelze u adolescentů opominout pojetí sebe sama a otázku osobní identity, které pro ně významnou měrou svět utváří a zrcadlí. V tomto ohledu se dotkneme i identity sociální a sociálních vlivech.

Obdobně dělí dospívání i Langmeier a Krejčířová (2006), kteří první úsek nazývají obdobím pubescence a až ve spojitosti s druhou částí období dospívání, v horizontu přibližně 15 až 22 let věku, hovoří o období adolescence.

Objevuje se úvaha (Krejčová, 2011) že dospívání je obdobím, jehož existenci zapříčinili v našich kulturních podmínkách de facto dospělí a socio-ekonomické změny, které v našich zeměpisných šířkách proběhly. Stejná autorka též poukazuje na prodlužování tohoto období ve spojitosti s navyšováním počtu dospívajících, kteří čím dál častěji studují střední školu. Tímto studiem obvykle prodlužují i svou závislost na rodičích a oddalují tak nástup plné dospělosti, ke které jako jeden z průvodních znaků právě větší míra nezávislosti patří (Krejčová, 2011).

V dnešních dnech (např. Vágnerová, 2012; Krejčová, 2011) se často hovoří o absenci rituálu. V dřívějších dobách byl přechod z dětství do dospělosti jasněji ohraničen a spolu s tímto přechodem se určovala i jednoznačná očekávání vůči chování jednotlivce vzhledem ke společnosti a jeho roli v ní. Dnešní adolescenti vnímají podle Vágnerové (2012) jako svůj úkol dostat se ke svobodě, zbavit se sociální podřízenosti. Chtějí rozhodovat a disponovat právy, významně méně pak přijímají zodpovědnost a povinnosti.

Jde o etapu plnou významných změn hned v několika, ne-li ve všech, oblastech života. Změny jsou podmíněny především biologicky, zároveň neopominutelnou roli však hrají také faktory psychické a sociální.

1.1. Osobní identita

V průběhu dospívání dochází k dotváření vlastní identity. Vnímání sebe sama je významným prvkem doprovázejícím každodenní chvíle v životě dospívajících. Otázky týkající se vlastní minulosti, aktuálního sociálního přijetí a budoucnosti se vracejí v nesčetných podobách, v tisících vydání. Identitu osobní neboli sebevnímání, sebedefinici tvoří představy, které o sobě má sám jedinec. Jsou to ty aspekty a vlastní charakteristiky, jež jsou základem sebehodnocení a sebeúcty osoby (Bačová, 2008).

O dospívání jako období hledání vlastní identity mluví i Erikson ve svém modelu vývoje. V něm se střetává zmatenost rolí se sebeuvědoměním, jistotou sebe sama.

Erikson, zastánce psychoanalytického směru, se proslavil na poli vývojové psychologie především svými osmi stádii růstu jedince, kdy každé z těchto stádií je určeno podle toho, jaká vlastnost ega se objevuje a zdali je ego v daném období „dostatečně silné“.

Páté stadium nazývá Erikson „Identita proti konfuzi rolí“ a časuje ho do adolescentního období, které je typické svými změnami jak fyziologickými tak změna sociálního charakteru.

„Pocit ego identity pak tvoří akumulovaná důvěra v to, že vnitřní neměnnost a kontinuita vybudovaná v minulosti bude odpovídat neměnnosti a kontinuitě jedincova významu pro jiné lidi, jak dokládá konkrétní příslib jeho ‚kariéry‘“ (Erikson, 2002, s. 238).

Častým problémem zde bývají pochybnosti např. o své sexuální identitě a zároveň profesní identitě, někdy až odcizení vlastní identitě v důsledku následování trendů vrstevnických skupin, ve snaze udržet svou integritu (Erikson, 2002).

Erikson mluví o stavu jakéhosi moratoria, které vysvětluje jako psychosociální stadium mezi dětstvím a dospělostí. Z pohledu etiky zdůrazňuje, že se jedná o vývoj mezi morálkou, kterou se dítě naučilo, a systémem mravních norem, který má rozvíjet jako dospělý (Erikson, 2002). Moratorium je tedy obdobím adolescence, které poskytuje jedinci okolí, tedy společnost, aby si vybudoval životaschopnou identitu, aby bezostyšně experimentoval s hodnotami a zkoušel si novou roli – roli dospělého (Bačová, 2008). Můžeme zde říci, že pokud by se za podobných okolností jednalo o jinou fázi života, společnost by nebyla natolik „tolerantní“ a hovořili bychom s největší pravděpodobností o krizi identity.

Freudová uvádí, že dospívající se snaží osobnostní nerovnováhu kompenzovat dvěma obrannými mechanismy. Jedním z nich je intelektualizace, která přeměňuje sexuální puzeň, coby energetizující prvek z pohledu psychoanalýzy, na úroveň, která je charakteristická intelektuální aktivitou, zvýšeným zájmem o filosofické úvahy, umělecké otázky a debaty (Freudová as cited in Vágnerová, 2012). Obdobně i Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují v charakteristice dospívání kromě nových pudových tendencí, emoční lability i nástup vyspělého, formálně abstraktního, způsobu myšlení a s ním související zájem o otázky společenskovední či z oblasti historie. Uvedení autoři se dokonce domnívají, že se v daném období dosahuje vrcholu jeho rozvoje. Vyspělé abstraktní myšlení stojí i za zvýšenou kritičností dospívajících vůči druhým i vůči sobě samým.

Je nutné si uvědomit, že všechny změny, o kterých se zde zmiňujeme, probíhají velmi interindividuálně odlišně (Langmeier & Krejčířová, 2006), což je potřeba i zohlednit v rámci designu našeho výzkumu. Obecně lze říci, že z důvodu sekulární akcelerace však dochází mezi dospívajícími k urychlení nástupu dospívání a naopak prodlužování celé této etapy v důsledku oddalování plné dospělosti.

Pro vývoj jedince v daném období hrají důležitou úlohu socio-ekonomické a kulturní faktory, zároveň ale také postoj rodičů, učitelů a dalších osob, které jsou z individuálního pohledu pokládány za důležité. Langmeier s Krejčířovou (2006) poskytují vychovatelům doporučení vést dospívajícího jak k prostupnému optimálnímu zařazení do sociálního a pracovního světa, tak i dávat adolescentovi plný prostor pro rozvíjení osobních předpokladů a sklonů, neboli naplnění jeho života. Právě toto doporučení lze vztahovat i na vychovatele v rámci debatního programu, jak bude představeno dále. O důležitosti možnosti volby ve vzdělávacím procesu svědčí i výsledky experimentu (Gillet, Gilibert, & Girandola, 2013), který se zabývá vlivem deklarované svobody na míru závazku a participativního přístupu u pozdních adolescentů či raných dospělých. Ze studie vyplývá, že při aplikování možnosti volby jsou studenti více motivováni a hodnotí přínosy dané činnosti (v uvedeném výzkumu se jednalo o specifický předmět) pozitivněji. Zvyšuje se jejich sebedůvěra a vnímají vyšší užitečnost dané činnosti. K tomu přidáváme poznámku, že každá volba s sebou nese nutnost zvažovat a usuzovat mezi představenými možnostmi či tyto možnosti dokonce generovat, což klade nároky na kognitivní operace.

1.2. Význam vrstevnické skupiny

Významným zdrojem informací i podpory v období adolescence, jednoznačně činitelem, který nezměrným způsobem ovlivňuje život jednotlivce a formování jeho identity, jsou vrstevníci. Vliv vrstevnické skupiny může být shledáván okolím adolescenta jako příznivý či nepříznivý pro jeho osobu, ovšem ať už bude hodnocení ve své polaritě jakékoliv, každopádně míra vysoké intenzity vlivu je obvykle neoddiskutovatelná.

Skupina vrstevníků funguje coby opora pro vytváření individuální identity. Dospívající se totiž může „zakrýt“ skupinovou identitou příslušné skupiny, což mu pomáhá v nabývání sebejistoty, sebevědomí, osamostatňování a individuaci (Vágnerová, 2012). Zní to na první dojem možná kontradiktorně, ale právě díky vazbě na skupinu, snižující individuální zodpovědnost, narůstá pocit sebejistoty a toto snadné vymezení sebe sama díky příslušnosti ke skupině podle Vágnerové (2012) přináší i stabilnější pojetí individuální identity, která je v daném období tolik proměnlivá.

Krejčová (2011), opírajíc se o mnohé další odborníky, uvádí, že je to právě začlenění do vrstevnické skupiny, které pomáhá adolescentům čelit změnám, adaptovat se na ně a překonávat vývojové úkoly, které s sebou adolescence přináší. Srovnává také přátelské vztahy před dospíváním v jeho průběhu, kdy přátelské vztahy v dětství vidí jako postavené spíše na společné činnosti, oproti tomu v dospívání již spíše na sdílení myšlenek, názorů a nadějí. Domnívá se, že tato změna může být podmíněna vývojem kognitivních procesů.

Vágnerová (2012) vysvětluje princip, dle kterého si volí dospívající svůj identifikační vzor. Předpokládá, že jím budou obvykle jedinci, kteří mají ve skupině vliv a moc. Ti jsou k tomu disponováni charakteristikami, jako jsou dobré rozumové schopnosti, vysoká sociální inteligence, sebejistota, vyrovnanost a dominance. Vágnerová předkládá i scénář, kdy adolescent není mezi vrstevníky akceptován. V takovém případě si hledá způsoby, kterými by toto nahradil. Uvádí, že mnohdy si pak jedinec nevybírám kamarády pro jejich atraktivitu, ale z důvodů, aby zamezil své osamocení. Takto sociálně méně úspěšným jednotlivcům dle názoru Vágnerové (2012) jdou vstříc opět spíše vrstevníci s omezenějším výběrem sociálních kontaktů. Nezřídka se pak stává, že takové jedince přiláká v jejich submisivnosti dominantní jedinec s ne vždy výběrovým chováním nebo stejnou hodnotovou orientací. Svých hodnot a rolí se pak submisivnější jedinec vzdává. Ačkoliv s tím rodina často nesouhlasí, těžko může nabídnout stejně atraktivní přijetí a pocity, jaké přináší vrstevnické přijetí (Vágnerová, 2012). Blíže o podstatnosti přátelských vztahů a rizicích osamělosti v době adolescence též pojednává Lacková (2013), která uvádí i různé pohledy na nezačlenění. Pozitivně hodnotí případné dobrovolné stání opodál, které může mít kladný vliv na spokojenost člověka, naopak riziko vnímá u nedobrovolného osamění a izolace. Zde zdůrazňuje, že může dojít až k ochromení a vytráčení motivace kontaktovat druhé.

Domníváme se, že z takovéto formy nezačlenění logicky může plynout i úbytek podnětů a s ním i negativní či zpomalený vývoj na dalších úrovních než jsou sociální vazby, jako například v kognitivním vývoji.

1.3. Kognitivní vývoj

O důležitosti kognitivního vývoje bylo již naznačeno výše. V adolescenci, ačkoliv to není tolik nápadné, stále pokračuje vývoj řeči. Navyšuje se slovní zásoba, věty jsou komplikovanější co do své stavby. Dospívající si nenavyšuje příliš svou schopnost memorovat nesmyslný obsah, naopak ovšem čím dál efektivněji se učí pomocí logických souvislostí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Myšlení se u dospívajících kvalitativně liší, oproti předchozím vývojovým fázím nyní dokáže uvažovat o fiktivních věcech, které si nelze přímo představit (Langmeier & Krejčířová, 2006). Piaget (Piaget &

Inhelder, 2007) píše o vývojovém stadiu formálních operací, kdy lze usuzovat o soudech. Jde tak o systém přemýšlení a řešení problémů druhého řádu. V předchozích obdobích dítě, dle Langmeiera a Krejčířové (2006), vysvětlovalo pojmy pomocí účelu, v tomto stadiu je schopné přesnější definice, a to sice i u abstraktních složitých pojmů z oblasti etiky, jako je právo či spravedlnost. Kromě toho, že dospívající dokáže abstraktní pojmy definovat, zaujímá k morálním otázkám zpravidla jednoznačný postoj. Kritéria adolescentů jsou mnohdy velmi přísná a svět černobílý. V očích dospívajících nebývá příliš prostor pro kompromis (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Zároveň ovšem dospívající v tomto stádiu uvažuje i o alternativních možnostech řešení dané situace a na problém dokáže nahlížet v kontextu více možných cest řešení. Ty pak dovede i systematicky zkoušet a podrobovat zhodnocení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Formálně abstraktní způsob myšlení „dovoluje kritický přístup k myšlení vlastnímu i cizímu, nespokojuje se jen poukázáním na to, co vidíme a slyšíme, rozlišuje domněnku od prokázaného faktu a umožňuje vzdát se jí, když nevyhovuje, a nahradit lepší“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 152).

Piaget & Inhelder (2007) uvádějí, že stádium formálních operací vrcholí kolem patnácti let věku. Jeho nástup je však pozvolný a rozličný v různých oblastech u jedné osoby. Kromě intraindividuálního i zde platí již výše zmíněný interindividuální rozdíl. Je třeba akcentovat, že původní Piagetovy domněnky o tom, že sled kognitivně vývojových fází je spíše ovlivněn zráním než kontextem prostředí a zažitých zkušeností, se nejeví jako platný (Sternberg, 2002). Sternberg (2002, s. 478) výslovně uvádí „*vliv prostředí na výkony dětí v Piagetových úlohách byl experimentálně dokázán*“. Na tomto místě se otevírá prostor pro úvahu o vlivu vnějších podnětů pro vývoj myšlení a uvažování, tak jak ho předpokládáme při porovnávání skupin osob v praktické části. Další nesouhlas s Piagetovou teorií se objevuje v tom, že kognitivní proces je aktuálně chápán spíše jako plynulý než skokový, protože není pravda, že by děti vykazovaly jen výkony příslušející danému stádiu (Sternberg, 2002). Sternberg (2002, s. 478) přímo uvádí, „*že mnohé stránky hmotného a sociálního prostředí dítěte, jeho předchozí zkušenosti s úlohou a s problémovým materiálem, dokonce i sám způsob prezentace úlohy ze strany experimentátora mohou vést k zjevným nerovnoměrnostem v kognitivním vývoji*.“ Sternberg (2002) dále poukazuje na to, že chyby v deduktivním a induktivním usuzování, nemusí být způsobeny, jak představoval Piaget, pouze omezenou kognitivní schopností dětí dělat vhodné úsudky a závěry, nýbrž i dalšími faktory, mezi které patří patřičné pochopení jazyka, verbální porozumění otázkám či paměťové schopnosti.

1.4. Jazyk a myšlení

Sternberg (2002) vyvozuje, že jazyk ovlivňuje naše myšlení. Uvádí, že jazyk usnadňuje myšlení, ovlivňuje vnímání a paměť. Zároveň deklaruje, že způsob užívání jazyka se mimoděčně mění v návaznosti na kontextové podněty, stejně tak se dle Sternberga mění i struktura jazyka. Sociální souvislosti jsou určeny nejen sdílením společného podkladu s např. partnerem v konverzaci, ale i plánovanými cíli, pro které jazyk používáme (Sternberg, 2002).

Určitou specifičnost v jazyce lze sledovat u práce s psaným textem. Sternberg (2002) uvádí, že v dospělosti již většina osob rozumí tomu, jak jednotlivé věty vytvářejí strukturu diskurzu neboli textu. Pokud tomuto systému rozumíme, dají se pak dovozovat smysly, které v rámci jednotlivých vět nejsou patrné a které utváří kontext. Tamtéž se též dočteme, že „*předchozí zkušenost a znalost nám mohou pomoci s lexikálním zpracováním textu, stejně jako s porozuměním textu samému*“ (Sternberg, 2002, s. 372). Zde je evidentní, že zkušenost a trénink může napomáhat snazší orientaci a práci s textem. Tento předpoklad souvisí s východiskem, na základě kterého formulujeme naše

hypotézy uvedené dále v této studii. Jestliže lze zkušeností posilovat porozumění kontextu a textu a jazykové dovednosti, bude to mít i dopad na tvorbu argumentace, kterou adolescent dokáže vyvinout. Argumentace odpovídá úrovni myšlení, projevuje se v ní dovednost strukturovat myšlenky. Zároveň je pro adolescenta důležité, v jakém sociálním prostředí se pohybuje, jaký jazyk převládá v jeho referenční skupině.

2. Kritické myšlení

2.1. Myšlení jako proces

Velký psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2010, s. 324) popisuje myšlení takto:

„myšlení – thinking, thought, reasoning – poznávací proces probíhající mezi člověkem a okolím, proces analýzy, syntézy a odvozených operací; je sociálně podmíněn a významně svázán s řečí; existuje dělení na myšlení: 1. Vědomé, kontrolované člověkem a probíhající v představách, obrazech, symbolech a znacích, tj. slovech, 2. Neuvědomované, nekontrolované vědomím, probíhající sice též na neurofyziologické úrovni, avšak jinými mozkovými mechanismy; proto i přehled druhů myšlení uváděných v literatuře zahrnuje myšlení a) záměrné a pozorností kontrolované – většina myšlenkových operací, b) bez účasti vůle – např. asociativní, nebo dokonce c) probíhající proti vůli jedince – např. ulpívavé, vtíravé“.

Jde tedy o určitou formu poznávání, proces mentálních operací, který pomáhá překročit hranice vnímatelného světa. Oproti vjemům a představám se v tomto typu poznávání uplatňují vyšší kognitivní prvky, pojmy. Obecně vzato tedy lze o myšlení hovořit jako o mentálních operacích s informacemi (Nakonečný, 2015). Plháková (2003) dokonce považuje myšlení za zřejmě nejsložitější kognitivní proces, který definuje jako vnitřní mentální děj, u něhož akcentuje, že jej nelze pozorovat. Tuto charakteristiku myšlení zmiňuje i Thorová (2015), když popisuje, že myšlení adolescentů se stává oproti předchozí vývojové fázi vyspělejší, že dospívající dokážou myslet multiperspektivně a že chápou, že jejich okolí se nedostává schopnosti kontrolovat jejich mentální činnost.

Během myšlení je třeba operovat s mentálními elementy, které reprezentují určitou zkušenost. Obsahem těchto elementů, jako jsou vjemy a představy, je zobecněné poznání. Pomocí operací a vnitřní řeči, která se k tomu používá, se celý proces posouvá do úrovně abstrakcí (Nakonečný, 2015). Mentální reprezentace skutečnosti jsou tvořeny mentálními obrazy, které tvoří vjemy a představy a pojmy. Uvažování v kontextu mentálních reprezentací bylo u člověka vyvinuto jako nástroj řešení problémů (Nakonečný, 2015). Nakonečný tamtéž definuje řešení problémů jako situace se známým daným cílem, kde je zapotřebí hledat prostředků k jeho dosažení. Myšlení pak definuje pomocí jeho funkce jako „proces chápání a řešení problémů“ (Nakonečný, 2015, s. 284). Schönflug & Schönflugová (as cited in Nakonečný, 2015) uvádí dva činitele, o které se průběh myšlení opírá – jejich základem je cit pro řeč a pro logiku, pojmenovávají je řečová a logická kompetence. Těmito dvěma kompetencím připisují schopnost přiměřeně myslet.

Proces řešení problémů potom Nakonečný (2015) popisuje jako soustavu hypotéz jeho řešení, jež jsou opakovaně vytvářeny a ověřovány. Tyto hypotézy mohou být verifikovány buď ve formě představ, nebo faktickou zkouškou. Tento způsob je obvykle odvislý od typu problému, zda se jedná o problém konkrétní či problém abstraktní.

Říčan (2014) uvádí v souvislosti s obdobím adolescence, že abstraktní myšlení dospívajícího je vrcholně užíváno v takové míře, že hlavním sycením jeho intelektu, alespoň u podle Říčana *nadanějších* jedinců, jsou pojmy a ne obrazy. Ovšem nutno podotknout, že toto zdokonalení pojmového aparátu je poměrně draze vykoupeno tím, že vnímání a představy už pravděpodobně nikdy napříště v dalším vývoji nebudou tak barvitě a živé jako ve fázi dětství (Říčan, 2014).

Matějček (2005a, s. 287) výslovně uvádí: „Úsudky dospívajících dětí mohou být velmi bystré (zvláště, když se na něco kriticky zaměří), jenomže nejsou podloženy životními zkušenostmi a znalostmi a zdaleka ještě nejsou osvobozeny od citového náboje, který v celém dětství zřetelně provází jejich myšlení.“

Historicky vzato mentální schopnosti často ovlivňovaly a ovlivňují postavení ve společnosti. Ať už se označují termínem *rozum*, *intelligence* nebo *myšlení*. Do centra pozornosti se dostává touha po poznání a schopnosti uplatňované v poznávacím procesu (Gardner, 2018). Autor dále uvádí významné filosofy a jejich vyzdvihování intelligence a poznání (Platón, Sokrates, Sv. Augustin, Descartes...), on sám se však kloní k rozdílnosti uvedených pojmů, zamýšlí se nad holistickým přístupem k intelektu a sám se rozhoduje pro relativní autonomii několika intelektových schopností jedince, které nazývá různými „*inteligencemi*“, potažmo v českém překladu též „*dimenzemi myšlení*“. Tyto intelligence jsou podle Gardnera v harmonii a vzájemně spolupracují. Na tomto předpokladu zakládá celou svou *teorii rozmanitých inteligencí*, mezi které patří mimo jiné i intelligence jazyková či intelligence *logicko-matematická*. V rámci této teorie se pak zamýšlí nad třemi klíčovými znaky moderního vzdělávání. Mezi nejvýznamnější faktory, které ovlivňují současné názory na svět, řadí oblast, kterou nazývá „*věda*“. O vědeckém přístupu ke světu hovoří jako o *vědeckém myšlení*. Myšlení, které zahrnuje myšlení deduktivní i induktivní, myšlení, do kterého patří touha dozvědět se o daném tématu co možná nejvíce, sbírat fakta, vytvořit hypotézy a určovat podmínky, za jakých tyto hypotézy platí či neplatí. Jako znak vědeckého myšlení také vyzdvihuje ochotu hypotézy se vzdát a přijmout hypotézu novou, pokud se původní nepotvrdí. Hovoří o otevřenosti systému. Při srovnávání vědeckého moderního myšlení s myšlením tradičním ovšem i varuje před přílišným adorováním vědy jako takové, bez právě uvedené otevřenosti (Gardner, 2018). V tomto směru se jeho pojetí vědeckého myšlení poměrně podobá myšlení kritickému, jak bude vymezeno dále. Gardner (2018) ve vztahu ke školství přímo říká: „*V tradičním školství se uplatňuje logicko-matematické myšlení: vysoce rozvinuté jazykové a logicko-matematické schopnosti slouží k tomu, aby obhájily určitá předem daná tvrzení. Odlišnost současné vědy nespočívá v jejím zapojení do školního vzdělávání, ale ve způsobu, jakým se logicko-matematické myšlení používá při průzkumu nových možností, při objevování nových vysvětlujících schémat, při jejich ověřování a následném pozměňování či odmítnutí*“ (Gardner, 2018, s. 444). Jako důležité považujeme, ve shodě s dalšími autory a koncepcemi zde představenými, jeho konstatování, týkající akcentování významu interpersonálních vztahů pro vědecký výzkum, speciálně pro práci v týmu, ačkoliv „*většina skutečné vědecké práce se odehrává ve vlastní mysli člověka*“ (Gardner, 2018, s. 445).

2.1.1. Řeč a myšlení

Sternberg (2002) vyvozuje, že jazyk ovlivňuje naše myšlení. Uvádí, že jazyk usnadňuje myšlení, ovlivňuje vnímání a paměť. Zároveň deklaruje, že způsob užívání jazyka se mimoděčně mění v návaznosti na kontextové podněty, stejně tak se podle Sternberga mění i struktura jazyka. Sociální souvislosti jsou určené nejen sdílením společného podkladu, např. s partnerem v konverzaci, ale i plánovanými cíli, pro které jazyk používáme (Sternberg, 2002).

Určitou specifičnost v jazyce lze sledovat u práce s psaným textem. Sternberg (2002) uvádí, že v dospělosti již většina osob rozumí tomu, jak jednotlivé věty vytvářejí strukturu diskurzu neboli textu. Pokud tomuto systému rozumíme, dají se pak dovozovat smysly, které v rámci jednotlivých vět nejsou patrné a které utváří kontext. Tamtéž se též dočteme, že „*předchozí zkušenost a znalost nám mohou pomoci s lexikálním zpracováním textu, stejně jako s porozuměním textu samému*“ (Sternberg, 2002, s. 372). Zde je evidentní, že zkušenost a trénink může napomáhat snazší orientaci a práci s textem. Tento předpoklad souvisí s východiskem, na základě kterého formulujeme naše hypotézy uvedené dále v této studii. Jestliže lze zkušeností posilovat porozumění kontextu a textu a jazykové dovednosti, bude to mít i dopad na tvorbu argumentace, kterou adolescent dokáže

vyvinout. Argumentace odpovídá úrovni myšlení, projevuje se v ní dovednost strukturovat myšlenky. Zároveň je pro adolescenta důležité, v jakém sociálním prostředí se pohybuje, jaký jazyk převládá v jeho referenční skupině.

Vliv řeči na myšlení se odráží i v edukačním procesu. Vygotskij (2017, s. 100) uvádí, že „*učení se neopírá ani tak o dozrálé, jako spíše o dozrávající funkce*“. Tedy odvíjí se od toho, co zatím ještě dozrálé není. Vygotskij v souvislosti s tím zavádí pojem „*zóna nejbližšího vývoje*“, jako kardinální období pro učení se novému poznatku či dovednosti. Období, kdy se jedinec stává senzitivní k danému učení, období, které je fatální nejen pro jedince samotného, ale i pro jeho pedagogy, na které se klade nárok v empatickém rozpoznávání této zóny. Vygotskij (2017, s. 100) výslovně říká, že „*učení předbíhá vývoj*“ a „*dobré je jen takové učení, které jde před vývojem*“ (2017, s. 101). Tento závěr považujeme za podstatný především v návaznosti na pojetí akademického debatování jako metody vzdělávání, jak bude pojednáno dále. V kapitole o kognitivním vývoji, jsme představili, s čím se adolescent během fáze dospívání potkává a co už ovládá. V tomto směru lze apelovat na to, aby kompetence, které mohou být prostřednictvím akademického debatování rozvíjeny, byly rozvíjeny v senzitivním období, ani příliš brzy, ale ani příliš pozdě, pro to aby byl edukační efekt co možná nejúčinnější.

Hovoříme-li v celé kapitole o vztahu řeči a myšlení, nelze opominout Vygotského pojmání vztahu myšlenky a slova, kdy považuje za ústřední zjištění, že „*vztah myšlení ke slovu je nikoli věcí, ale především procesem; tento vztah je pohybem od myšlení ke slovu a naopak od slova k myšlence... Myšlenka není slovem vyjadřována, ale realizuje se v něm*“ (2017, s. 112). Tento fakt potvrzuje Sternbergovy teoretické základy, nastíněné v úvodu této kapitoly.

2.1.2. Druhy myšlení

Myšlení lze dělit podle několika klíčů na různé druhy (např. Nakonečný, 2015; Hartl & Hartlová, 2010; Plháková, 2003).

Jedním z druhů myšlení je i myšlení *kontemplativní* neboli bezcílné, či alespoň zdánlivě bezcílné. Jedná se o rozjímání či náhodné myšlení při jiných činnostech (Plháková, 2003). V podobném duchu Nakonečný (2015) hovoří o myšlení *nevědomém*, které se projevuje jako intuice, a které přímo nazývá „*hlubokou studnou námětů*“, prostředkem k evaluaci vlastního jednání prostřednictvím pochybování a zvažování, co je správné. Tento model určité sebekritičnosti naopak Kahneman (2012) připisuje tzv. Systému 2, systému odlišnému od toho intuitivního. Ať už je tomu jakkoliv, podstatné pro nás je, že myšlení mohou spouštět i podprahové dojmy, asociace s vytěsněnými vzpomínkami či potlačenými sklony. Jedná se pak o spontánní přemýšlení (Nakonečný, 2015). Domníváme se, že kritické myšlení, kterým se zabýváme v této studii, dokáže toto spontánní myšlení určitým způsobem směřovat, na jedné straně strukturovat či oklešťovat, jistým způsobem zacilovat, či prohlubovat vyvstalá uvažování a přemýšlení a zařazovat je do určitých poznanych rámců na straně druhé. A zároveň, ať už formálně zařadíme evaluace a přemýšlení o svých krocích a úsudcích pod jakékoliv označení, nic to nemění na tom, že se autoři shodují a akcentují určitou míru pochybování jako zdroj pro další či hlubší poznání. Právě pochybnosti o světě, o druhých, o sobě jsou ne nadarmo jedním z průvodních projevů adolescence, jak bylo představeno dříve.

Bavíme-li se o dělení myšlení, Kahneman (2012) v rámci svého dělení přebírá název od Stanoviche a Westa a hovoří o Systému 1 a Systému 2. První systém odpovídá intuitivnímu myšlení. Druhé myšlení analytickému, syntetickému, logickému. Systém 1 je rychlejší, svižný, funguje takřka bez úsilí a

automaticky, aniž by docházelo k vědomé kontrole. Druhý systém pracuje se zaměřením pozornosti a vědomou duševní činností. Je to systém, který je vyžadován pro složité výpočty a jehož činnost se subjektivně spojuje s jedincovými volbami, soustředěním a jednáním. Kahneman tamtéž (s. 27) dále tvrdí, že je to obvykle Systém 1, který „*generuje překvapivě složité modely myšlenek, ale pouze pomalejší Systém 2 dokáže konstruovat myšlenky v uspořádané sérii kroků.*“

Nakonečný (2015, s. 288) uvádí, že „*příkladem logického myšlení je zabývání se správností nějakého argumentu.*“ Totožnou myšlenku prezentuje Kahneman (2012, s. 29) v soupisu příkladů použití Systému 2. Dále se vyjadřuje v tom smyslu, že pro obdobné situace je třeba vynakládat pozornost, a pokud na to člověk není připraven nebo pokud je pozornost nasměrována nesprávně, činnost se danému člověku nepovede realizovat zcela úspěšně nebo dokonce vůbec.

Kahneman (2012, s. 114) potom dále v kapitole o afektivních heuristikách představuje, jak libost či nelibost ovlivňuje úsudek. Věcem, které nemáme rádi, přirozeně přisuzujeme zvýšené riziko a snižujeme jejich přínosy. V jednom sledu dodává, že z nadřazenosti závěrů vyprodukovaných pomocí Systému 1, rychlých závěrů, neplyne, že by mysl člověka byla absolutně uzavřená a názory takového člověka „*imunní vůči informacím a rozumnému uvažování*“. Popisuje, že názory, včetně emocionálních postojů jsou změnitelné, pakliže osoba zjistí, že rizika neoblíbené věci jsou menší, než se domníval. Podle Kahnemana informace o nižším riziku dokáže změnit i vnímání přínosů k lepšímu, a to i v případě, že konkrétně o přínosech nepadla v informacích jediná zmínka.

Tento jev představujeme pro ilustraci toho, jakou sílu má informace, potažmo argumentace i na poli rozhodování a uvažování, které je vždy podkresleno určitým emocionálním vyladěním osoby. Kahneman (2012), který představoval Systém 2 původně jako jakýsi zpomalovací činitel, který prohledává paměť, napomáhá v rozhodování a provádí logickou analýzu při tvorbě úsudku, v kontextu postojů uvádí, že se ovšem Systém 2 při hledání informací a argumentů značně omezuje na informace konzistentní s názory, které již u člověka existují. Nepodrobuje tedy tyto názory kritice, nebo alespoň ne v takové míře, jak by se nejspíše vzhledem k výše uvedenému na první dojem očekávalo.

Tuto informaci o běžné přirozenosti a fungování myšlení člověka dle Kahnemana, nositele Nobelovy ceny, vysoce respektovaného odborníka na oblast uvažování, předkládáme a uvádíme do souvztažnosti s pojmem kritické myšlení, tak jak bude podrobně představeno dále. Domníváme se, že je to totiž právě kritické myšlení, které tento postup interakce obou Systémů narušuje, a boří selektivní výběr (či ho omezuje) informací víceméně výhradně konzistentních s dosavadními názory osoby.

2.2. Pojem kritické myšlení

Zmiňujeme-li, že existuje několikero dělení myšlení, jeden z druhů, který mezi ně patří, je myšlení kritické, které je pro nás hlavním předmětem zájmu. Dopředu uvádíme, že tento pojem není ještě v české literatuře příliš hojně používán. Pro stručnou definici použijeme obdobně jako výše Velký psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2010, s. 325), který definuje kritické myšlení následovně:

„myšlení kritické – critical thinking – myšlení charakteristické snahou dobrat se pravdy“.

Domníváme, že toto vysvětlení je v jistém smyslu velice výstižné, nicméně skutečně spíše slovníkové, a tak se u vymezení tohoto pojmu zastavíme.

Pokud se, speciálně na zahraničních univerzitách vyučuje o kritickém myšlení, obvykle tyto předměty nesou názvy velmi rozličné, jako například *informal logic*, *practical logic*, *ordinary logic*, *informal reasoning*, *introduction to argument* nebo *critical thinking* (Bickenbach & Davies, 1996). Spolu s uvedenými autory budeme dále preferovat sousloví vycházející z českého překladu výrazu *critical thinking*, případně *critical reasoning*, než těch která obsahují slovo *logika*, protože by snadno mohlo dojít k záměně s formální logikou. Ta bývá obvykle myšlena jako systém, věda o zákonech myšlenek, matematická logika či matematické uvažování. Často také bývá *logické* stavěno do kontrastu charakteristik jako *emocionální* či *praktické*. Někdy se dokonce stává, že v určitém pojetí se *logické*, racionální vymezuje proti vyjadřování emocí (Bickenbach & Davies, 1996). Stejní autoři však akcentují, že není možné oddělit rozum a citovost, protože emoce, stejně jako jsme již naznačili výše při vzpomnutí Kahnemana, jsou součástí procesu uvažování (dále též např. Vágnerová, 2012). Emoce nejsou známkou iracionality. Je možné je v rámci diskuse nevyjadřovat, což ovšem neznamena, že by neexistovaly (Bickenbach & Davies, 1996). Z tohoto důvodu se vzdáváme používání například sousloví *ne/formální logika*.

Kritické myšlení se zabývá argumentací. Ta je pro kritické myšlení stěžejní z následujícího důvodu. Slovo „*kritický*“ často evokuje něco negativního, disponuje negativní konotací ve smyslu až přehnaně kritického či hledajícího závady. Přitom samo o sobě pochází z řeckého slova „*krino*“, jehož význam se překládá jako „*rozhodnout*“ nebo „*posoudit*“ - tento smysl je nám známý například ze sousloví „*kritický* (neboli *rozhodující*) okamžik“. Kritika v akademickém pojetí neznamena pouze orientaci na moment úsudku či rozhodnutí, nýbrž na celý proces ústící do takového rozhodnutí (Bickenbach & Davies, 1996).

Kritické myšlení je potom podle těchto autorů umění vyhodnocovat úsudky a rozhodnutí, které jsme učinili, tím, že se zblízka podíváme na proces, který vedl k těmto úsudkům a rozhodnutím. Nelze klást rovnítko mezi kritickým myšlením a věděním, co je pravda a co lež – osoba s dobrým kritickým myšlením není ten, kdo zná fakta jako encyklopedie. Být dobrý v kritickém myšlení znamená být dobrý v evaluaci toho, *jak* se došlo k danému úsudku a určení, zda je opodstatněný, či nikoliv (Bickenbach & Davies, 1996).

Jiný autorský kolektiv uvádí, že osoba, která kriticky myslí, je schopna nahlížet na nové poznatky z více perspektiv, usuzovat o věrohodnosti a hodnotě předložených informací, posoudit jejich význam a dopad pro své vlastní potřeby (Košťálová, Rutová, & Věříšová, 2007).

Kvalitní shrnutí pojmu kritického myšlení představuje metodický portál RVP.cz (2018):

„Kritické myšlení je, v nejobecnějším slova smyslu, pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informaci, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.“

2.2.1. Důležitost kritického myšlení

V dnešní době lze jen těžko předvídat, jaké budou profesní nároky na současné adolescenty. Proto se vzdělavatelé kloní k tomu, že je jen velmi obtížné odhadovat přesné obsahy učiva, navíc dnes, kdy jsou informace mnohem dostupnější než kdykoliv v minulosti. Belz a Siegrist (2011) deklarují, že v povolání, respektive profesním životě bude vyžadován člověk se svou *kognitivitou*. Tou rozumí schopnost myslet a řešit problémy.

Pro žáky a studenty jsou v tomto ohledu podstatné dvě schopnosti – schopnost efektivně se učit a schopnost myslet kriticky, neboli dokázat vyhledat a zvážit nová fakta a jednat v souladu s tím, k čemu kritickou analýzou došli (Košťálová, Rutová, & Věříšová, 2007).

Všechno, co jsme dosud napsali o kritickém myšlení je podstatné především pro utváření vlastních stanovisek. Ta vzejdou z úvah a skepticismu, z porovnávání hypotéz a otevřeného uvážení protinázoru. Tento proces se dále odráží v životě jednotlivce, a to ať v profesní úrovni, osobním životě či při osvojování kompetencí během vzdělávání.

Pro klíčové kompetence je typické, že jsou svým obsahem samy o sobě neutrální, neboť by měly být aplikovatelné na jakýkoliv obsah. Ovšem způsob, jakým jsou zprostředkovávány, je vždy na konkrétní obsah vázán (Belz & Siegrist, 2011). *„Za klíčovou lze označit jakoukoliv kvalifikaci, s jejíž pomocí může jedinec uplatnit své odborné znalosti při řešení problému a přenášet je na jiné oblasti. Zprostředkování klíčových kompetencí má své těžiště v tréninku jednání“* (Richter as cited in Belz & Siegrist, 2011, s. 33). Belz a Siegrist (2011) zároveň podotýkají, že není možné klíčové kompetence definitivně ovládnout, neboť tento proces učení je neohrazen a lze považovat za celoživotní, jde o neustálý rozvoj osobnosti i společnosti. Ačkoliv se oba autoři zabývají klíčovými kompetencemi dospělých a ačkoliv jsou jejich výzkumy zařazeny do zahraničního, a tedy kulturně odlišného prostředí, domníváme se, že uvedená stanoviska vhodně doplňují naše pojmání této oblasti.

Klíčové kompetence, a jeví se nám, že všechny, tak jak je představilo MŠMT, podporuje vzdělávací metoda Debatování, o které pojednává třetí díl teoretické části.

3. Debatování

V této části představíme koncept debatování, jakožto metody vzdělávání. Vymezíme některé základní pojmy a odlišnosti. Zastavíme se u některých specifických stylů akademického debatování, které jsou i klíčové pro porozumění praktické části předložené práce, a dále osvětlíme strukturu zázemí této metody na českém poli.

Dříve než vymezíme pojem debata, pojednáme obecně o skupinové diskusi, která s debatou má některé prvky společné, především co se týče dopadu argumentace na postoje.

3.1. Skupinová diskuse

Diskusi vnímáme jako pojednávání o názorech a argumentaci, obvykle bez formálnějších pravidel, převážně s inklinací k hledání shody a konsenzu.

Myers (2016) se zamýšlí nad tím, proč jsou skupinové postoje extrémnější než postoje jednoho průměrného člověka. V rámci tohoto zamyšlení se dostává k teorii, že skupinová diskuse „vede ke sdílení názorů, z nichž většina podporuje převládající pohled na diskutované téma“ (Myers, 2016, s. 256). Dále uvádí, že ačkoliv jsou některé myšlenky členů skupiny zřejmé a jsou s nimi seznámeni, další sdílené názory mohou odhalovat dosud neuvažované persuzivní argumenty. Tvzení v diskusi pak obsahuje nejen argumenty, ale nastiňuje i osobní postoj k daným obsahům (Myers, 2016). Zde je třeba uvést, že akademické debatování, jak bude pojednáno níže, prvek skupinové diskuse obsahuje, především v přípravných fázích k danému tématu. Debata se však od diskuse liší. Jedním z těchto odlišujících znaků je právě i fakt, že v rámci soutěžního debatování je postoj řečníka k tématu dopředu stanoven. Dodáváme, že „lidé však pod vlivem relevantních argumentů mění své postoje i bez toho, aby znali specifické postoje argumentující osoby“ (Burnstein & Vinokur; Hinsz & a kol. as cited in Myers, 2016, s. 257). Myers (2016, s. 257) zde vysloveně zdůrazňuje: „Na argumentech záleží především.“

Autor se ovšem s tímto konstatováním nespokojuje a dále apeluje na to, že pasivní naslouchání diskuse vyvolává mnohem menší efekt pro změnu postojů než aktivní zapojení do diskuse. Verbální závazek umocňuje efekt vyřčeného. Už jen přemýšlení o tématu upevňuje a formuje postoje. Existují dokonce výzkumy o tom, že už jen pouhé očekávání diskuse s připraveným oponentem může jedince motivovat k tomu, aby si strukturoval své argumenty, a jak praví autor, tedy zaujal extrémnější postoj (Myers, 2016). Na tomto místě nutno podotknout, že naším cílem není poukazovat na tvorbu extrémnějších nebo vyhraněnějších postojů, toto označení dokonce vnímáme jako ne úplně šťastné, protože v dnešní době se jeví spíše pejorativní. Nahradili bychom proto spojení spíše výrazem „pevnost názoru“, které se pravděpodobně více přibližuje původnímu smyslu textu. Informaci uvádíme pro úplnost a pro představu, kam až může debata svým vlivem sahat.

3.2. Debata

Obecně vzato lze debatu popsat jako formální diskusi, kde dvě vzájemně si oponující strany následují soubor předem smluvených pravidel pro zapojení se do ústní výměny rozdílných pohledů na určité téma (Akerman & Neale, 2011).

Kouba, opírající se o texty Brindy, (2011, s. 7) definuje debatu následovně: „Rovnovážně strukturovaná komunikační situace na závažnou tezi, v níž se střídají obhájci opozičních stanovisek, a kde je na závěr poskytnut prostor pro rozhodnutí.“ Z této definice lze odvodit, že strany mají obdržet pro svá stanoviska obdobný prostor. Oproti definici uvedené výše zde není akcentován nutně výlučně ústní prvek, autor se kloní i k možnosti písemné, stejně tak netrvá nutně na účasti pouze dvou stran. Téma je určeno tezí, která vymezuje rámcový obsah debaty.

Obsahové složky kvalitní debaty jsou tedy následující (Kouba, 2011, s. 7):

1. „*Tvrzení, jeho prostřednictvím jsou argumenty předneseny a podpořeny,*
2. *Spor, jeho prostřednictvím jsou argumenty řádně prodiskutovány,*
3. *Rehabilitace, jejím prostřednictvím jsou argumenty bráněny proti vyvracení*
4. *Dopad, jeho prostřednictvím se jednotlivé argumenty vztahují k širší problematice debatované teze/problému.“*

Debatu lze pojímat ze dvou perspektiv. Užší a širší. V užším pojetí se debatou myslí samostatná událost, například debata mezi dvěma kandidáty na post prezidenta či mezi právníky před soudem. Každé oddělené setkání může být vnímáno jako debata. Ta začíná v momentě, kdy první osoba začne mluvit a končí, když došlo k rozhodnutí. Potom by se dala debata v tomto pojetí definovat jako kontrovaná výměna myšlenek a argumentů o specifickém tématu. V širším pojetí je debata nahlížena jako proces, který zahrnuje, nicméně neomezuje se na, tvorbu argumentů před soudcem. Dívat se na debatu jako na jednotlivou událost svádí často k přehlížení významné části přípravy a organizace, která aktivitu charakterizuje. Debata v tomto pojetí je proces objevování, prověřování a obhajování myšlenek souvisejících s tématem (Richards & Rickett, 1995).

Debatu lze pojímat z více hledisek, nejen jak bylo nastíněno výše, my se však budeme zabývat debatou soutěžní. Kdybychom chtěli být přesní, spíše bychom zde pojem *debata* nahrazovali pojmem *debatování*, které podle našeho mínění v českém jazyce více odpovídá druhé představené perspektivě a akcentuje výrazněji proces a aktivitu. *Soutěžní*, nebo ekvivalentně též *akademické*, debatování označují autorky Hensley a Carlin (1994) za kurikulární či extrakurikulární aktivitu na mnoha středních školách i univerzitách, jejímž účelem je poskytnout studentům možnost prodiskutovat některá z nejdůležitějších témat společnosti v soutěžním provedení.

Zde se využívá přirozené hravosti, soutěživosti, ale také především přirozené zvědavosti a snahy objevovat a analyzovat, stavět abstraktivní konstrukty, tolik příznačné pro adolescentní věk, jak bylo charakterizováno v předchozích dílech této práce. Hovoříme-li o charakteristikách typických, nelze v rámci kognitivního vývoje nepřipomenout též tendenci kritizovat, která významně ovlivňuje celé období dospívání a v akademickém debatování nachází významné uplatnění v pro jedince nové, obvykle dosud nepoznané, formě.

Richards a Rickett (1995) v kapitole s příznačným názvem *The Game of Debate* vymezují sedm základních elementů, z nichž se debata, především v americkém vzdělávacím prostředí, skládá.

1. Usnesení – neboli to, čemu dále říkáme teze
2. Afirmativní strana – strana, která obhájí usnesení, tezi
3. Negující strana – strana, jejímž úkolem je vyvracet
4. Argumenty – poskytované důvody pro to, aby nezávislý rozhodčí uvěřil pozici argumentujícího

5. Důkazy – podklady na podporu představených úvah, obvykle vyjádření expertních autorit
6. „Křížový výslech“ – prostor, během kterého je řečník interpelován oponentem (nevyskytuje se v každém typu debaty)
7. Rozhodnutí – sudí věnuje svůj hlas (*ballot*) té ze stran, která pro něj přesvědčivěji obstála ve své pozici. Součástí sdělení rozhodnutí bývá i jeho důkladné vysvětlení a zpětná vazba.

Cílem debaty, jak uvádí uvedení autoři, je přesvědčit neutrální třetí stranu, obvykle zvanou soudce, rozhodčí či porota, že argumenty vlastní strany jsou lepší než argumenty oponenta. Ačkoliv je tento cíl poměrně jednoduchý, strategie a techniky k jeho dosažení mohou být složité (Richards & Rickett, 1995).

3.3. Rozšíření

Debatu jako prvek ve výuce popisuje např. Čapek v knize *Moderní didaktika*. Hned první věta úvodu popisu této metody u něj zní: „V českých školách tak nejsme zvyklí pracovat, ale například v německých školách je velmi obvyklé, že se tam téma řeší touto metodou“ (Čapek, 2015, s. 267).

Historicky vzato se debaty těší významné tradici především v anglosaských zemích, kde jsou standardní součástí politické i vzdělanostní kultury. O tom svědčí i historický výrok Alexandra Meikeljohna, bývalého rektora Amherst College, publikovaný v New Yorku roku 1929 (as cited in Kouba, 2011, s. 6):

„Snažím se v dlouhé řadě žáků najít skupinu. Skupinu těch nejlepších, vynikajících studijními výsledky a nejperspektivnějších z hlediska potenciálu budoucích intelektuálních výsledků. Jakkoliv bych tak rád učinil, nemohu za takové označit mé oblíbené žáky filozofie. Ani nadané matematiky. Ani excelentní biology. S čistým svědomím palmu vítězství nemohu přidělit ani členkám a členům společnosti Phi Beta Kappa, kteří excelovali ve všech předmětech. Zdá se mi, že silnější než kterákoliv jiná skupina, hladovější po vzdělání, lépe vyzbrojeni do bitev s budoucími problémy jsou naši debatěři. Mladé ženy a muži, kteří se, kromě studijních povinností, spojují k vzájemným intelektuálním sporům mezi sebou a přáteli – debatéry jiných škol.“

Těžko soudit, zda bylo toto vyhodnocení podloženo a na jakých základech stojí. Ačkoliv jej pojmáme s rezervou, jedno z něj plyne evidentně – určitého efektu debatování na schopnost řešení problémů adolescentů a budoucích mladých dospělých si povšimli pedagogové již nejméně téměř před sto lety a tato otázka zůstává stále aktuální.

Na českém poli neexistuje dosud žádný podložený výzkum v tomto duchu, který by nám byl znám, vyjma aktivit spojených s mezinárodním projektem, jehož byl náš výzkum součástí. Máme zprávy, že se tato situace ovšem pomalu mění. Těžko se tomu divit, když anglosaská tradice je vývojově o tolik starší. Základy debatování jako organizované aktivity pro dospívající se v České republice datují do poloviny devadesátých let dvacátého století (“Historie ADK”, ©2004-2018). Panuje určitá snaha a úsilí o začleňování debatování do formálního vzdělávání, nicméně úspěšnost na tomto poli se nám zatím nejeví nikterak markantní.

Debatování tak v České republice probíhá především na úrovni neformálního vzdělávání, momentálně se mu věnují dle nám dostupných informací především 3 organizace, přičemž pouze jedna pracuje systematicky na dlouhodobém rozvoji jednotlivce. Tou je Asociace debatních klubů (ADK), skládající se z několika debatních klubů obvykle přidružených k některé ze středních škol.

Během let fungování této asociace se v ní sdružilo do letošního roku přibližně sto debatních klubů (Novák, ©2004). V dalším textu vycházíme především z metodiky právě uvedené organizace, především z důvodu, že disponuje potenciálem poskytnout klíčové zázemí pro praktickou část výzkumu.

3.4. Debatní formáty

Existuje několik druhů formátů soutěžního debatování, které se více či méně odlišují především svým průběhem a detailními pravidly. Velmi rozšířeným stylem je tzv. **britská parlamentní debata (BP)**, která vychází z ostrovní tradice projednávání témat britskými zákonodárci. U nás se tento formát soutěžní debaty uplatňuje mezi debatéry na půdě vysokých škol. Proti sobě zde stojí tzv. vláda a opozice. Každá z těchto stran se skládá ze dvou soutěžních dvojic, tedy celkem debatuje osm osob. Teze, o které se debata vede, bývá ustanovena jen pár minut před jejím započítím.

Dalším typem, který se těší velké oblibě je tzv. světový formát, neboli **world style (WS)**. Popularitu si získal především proto, že se jedná o způsob, kterým se vedou debaty na Mistrovství světa v debatování. Jde o jednotící způsob debatování, probíhající standardně v anglickém jazyce. V debatě proti sobě stojí dva týmy, každý o třech členech, přičemž v debatě se za každou stranu objevují tři tzv. konstruktivní řeči s argumentací k dané tezi a jedna řeč shrnovací, rekapitulující silné a slabé stránky argumentačních linií obou týmů.

3.4.1. Debatní program Karla Poppera

Asociace debatních klubů vychází z filosofie Karla Poppera. Jde o v Rakousku narozeného učitele, který strávil většinu svého života prací a psaním v Anglii. Popper věřil v existenci absolutní pravdy, ale byl podezřívavý vůči každému, kdo prohlašoval, že je jejím držitelem. Zastával názor, že nárůst pokroku a závěry jsou prozatímní. Věřil, že tvrzení se vyvíjejí, takže mohou být podrobovány diskuzi, a že kritické myšlení je společný proces dialogu a veřejné diskuse, že vědění narůstá domněnkami a vyvracením – nekompromisním veřejným ověřováním idejí a názorů (Trapp & Driscoll, 2005).

Sám Popper (1995) při vzdávání se indukce jako procesu, kdy se teorie posuzují či formulují na základě opakovaného pozorování a experimentů, vyzdvihuje ověřitelnost a falsifikovatelnost a nahrazuje veškerou indukci metodologií deduktivní.

„Falsifikace nebo zamítnutí teorie prostřednictvím falsifikace nebo zamítnutí jejich vydedukovaných výsledků bylo pochopitelně vydedukovaným závěrem (modus tollens). To znamenalo, že pokud nejsou vědecké teorie falsifikovány, zůstávají navždy hypotézami nebo domněnkami.“

(Popper, 1995, s. 77)

Dále teorii rozvíjí tak, že vědecký pokrok nespočívá jen „v akumulaci pozorování, ale ve vyloučení méně zdařilých teorií a jejich nahrazení teoriemi lepšími, totiž teoriemi s širším obsahem“ (Popper, 1995, s. 77). Vnímáme zde souvislost s vědeckým myšlením, obdobně jak bylo představeno výše. Výše uvedené doplňuje o názor, že mezi teoriemi existuje konkurence, kterou přirovnává k jakémusi druhu darwinovského boje o přežití. Teorie, o kterých se tvrdí, že nejsou více než hypotézami či domněnkami nevyžadují podle Poppera nijak prokazovat svou oprávněnost, je však někdy možno na základě kritického hodnocení odůvodňovat, proč v našich očích má některá konkurující domněnka před těmi ostatními přednost (1995).

Debaty jako nástroj vzdělávání, přenáší tyto myšlenky do praxe. Studenti, kteří se vzdělávací debaty účastní, se učí kriticky a kreativně přemýšlet o problémech a tématech ve světě politickém i ve svém každodenním životě. Učí se dovednosti pro aktivní participaci v deliberativní demokracii (Trapp & Driscoll, 2005).

Formát této debaty se nazývá **Debatní program Karla Poppera**, z anglického *Karl Popper Debate Program* se pro něj ustaluje označení **KPDP**. Věnujeme mu speciální pozornost a považujeme za nutné popsat průběh této debaty, protože se jedná právě o formát, kterému se primárně učí čeští středoškoláci. Jsou to totiž adolescenti, kteří tvoří část výzkumného vzorku blíže popsaného v praktické části. Právě v tomto formátu je vedena i národní Debatní liga, coby hlavní soutěž v debatování na českém území. V té debatě soutěží podle přesně daných Pravidel, doplněných o Etický kodex. Základní pravidla proto představujeme níže.

V debatě proti sobě vystupují dvě strany – afirmace a negace. Debatérům je, obvykle s několika týdenním předstihem představena teze. Kontroverzní tvrzení ve formě oznamovací věty. Úkolem strany afirmativní je obhájit platnost teze a předkládat argumenty na její podporu. Naopak opoziční, negující tým, poukazuje na nedostatečnost této obhajoby platnosti teze ze strany afirmativní. Zde se nejvíce projevuje popperovské pojetí, jak bylo představeno výše. Účelem negace totiž není, jak by se mohlo na první dojem zdát, tvrdit o neplatnosti teze, nýbrž primárně poukazovat na chyby a absence logických závěrů argumentace předložené stranou afirmativní. Jedině takové domněnky a hypotézy, které dokážou přesvědčivě obstát před kritikou, jsou přijatelnější než jiné.

Aby debatující na straně negativní mohli odhalit slabiny argumentace, musí se nejprve seznámit s tím, co argument je, k čemu slouží a z čeho se skládá, tedy nutné je osvojit si dovednost analyzovat argument. Teprve pak může negující účinně vyvracet obhajobu strany afirmativní (Brinda, 2016).

3.4.2. Průběh debaty ve formátu KPDP

Konkrétní průběh debaty pak vypadá následovně:

„Debatu zahajuje první mluvčí afirmativní strany (A1). Jeho právem je vymezit (definovat) tezi. A1 přednese argumentaci na podporu teze. Když A1 skončí, odpoví na otázky N3 (třetího mluvčího negativní strany).

První mluvčí negativní strany (N1) přijme definici teze. Má-li však za to, že definice je v rozporu s pravidly, vysvětlí, proč definice podmínky pravidel neplní, a nabídne opravenou definici. Nevyžil-li A1 právo definovat tezi, může N1 nabídnout definici vlastní. N1 především vyvrátí nebo zpochybní obhajobu teze stranou afirmativní. N1 má právo představit vlastní konstruktivní argumentaci vyvracející tezi. Po ukončení řeči odpoví N1 na otázky, které mu klade třetí mluvčí afirmativní strany.

Druhý afirmativní řečník (A2), byl-li veden spor o definici, může se ke sporu vyjádřit. Nepřijme-li opravenou definici, může jediné hájit původní definici představenou A1. Představil-li definici až N1, může ji A2 napadnout, vysvětlit, proč je v rozporu s pravidly, a nabídnout opravenou definici. A2 především rehabilituje argumentaci A1, která byla vyvrácena/zpochybněna mluvčím N1. Rovněž vyvrátí nebo zpochybní vlastní argumentaci negativního týmu, byla-li představena. Argumentaci afirmativní strany může prohloubit a doplnit. Po ukončení řeči odpoví A2 na otázky, které mu klade první mluvčí negativní strany.

Druhý negativní řečník (N2) vyvrátí nebo zpochybní argumentaci strany afirmativní, a to v té podobě, jak byla rehabilitována a doplněna mluvčím A2. Prohlubuje analýzu, ale nepřináší zcela nový směr vyvracení. N2 rovněž rehabilituje vlastní negativní argumentaci, byla-li předtím představena N1. Na její podporu nepřináší nové argumenty, ale již vyřčené může podpořit novými konkrétními důkazy. Po ukončení řeči odpoví N2 na otázky, které mu klade první mluvčí afirmativní strany.

Třetí afirmativní řečník (A3) z pohledu afirmativní strany označí a analyzuje klíčové spory v debatě a snaží se přesvědčit rozhodčího, že afirmativní strana dokázala tezi prostřednictvím své argumentace obhájit. V rámci této činnosti rehabilituje ty argumenty, které napadl N2. Byla-li v debatě představena negativní konstruktivní argumentace, a snaží se přesvědčit rozhodčího, že tato linie nevyvrátila/nezpochybnila obhajobu teze. Během své řeči již nepředkládá žádné nové argumenty ani důkazy, s výjimkou reakce na nové způsoby vyvracení přednesené N2.

Třetí negativní řečník (N3) označí a analyzuje klíčové spory v debatě a snaží se přesvědčit rozhodčího, že negativní strana dokázala během debaty vyvrátit či zásadně zpochybnit afirmativní obhajobu teze. Vysvětlí, jak k vyvrácení obhajoby teze přispěla negativní konstruktivní argumentace (byla-li představena). Během své řeči již nepředkládá žádné nové argumenty ani důkazy.“

(“Pravidla debaty Karl Popper”, ©2004-2018)

Tabulka 1 - Schéma debaty KPDP

Pořadí řeči	Zkratka	Čas
1. mluvčí strany afirmativní	A1	6 minut
Křížové otázky na 1. mluvčího afirmace	N3 – A1	3 minuty
1. mluvčí strany negativní	N1	6 minut
Křížové otázky na 1. mluvčího negace	A3 – N1	3 minuty
2. mluvčí strany afirmativní	A2	6 minut
Křížové otázky na 2. mluvčího afirmace	N1 – A2	3 minuty
2. mluvčí strany negativní	N2	6 minut
Křížové otázky na 2. mluvčího negace	A1 – N2	3 minuty
3. mluvčí strany afirmativní	A3	5 minut
3. mluvčí strany negativní	N3	5 minut

(“Metodika”, ©2004-2018)

Z uvedeného vyplývá týmová povaha celé aktivity. Studenti-debatéři zastávají sice určené role, nicméně jejich spolupráce v rámci skupiny je nutná až nevyhnutelná. Pokud jsme uváděli důležitost vrstevnické skupiny v předchozím textu, zde se projevuje v plné šíři. Studenti tráví mnoho hodin společnými přípravami, diskutují své myšlenky, sdílejí názory a v užším pojetí debaty pak také zážitky. Stejně tak mezi nimi obvykle probíhá i evaluace debaty i zpětné vazby, jako i zhodnocení vlastního úsilí a příspěví k výsledku. Studenti sami sebe nazývají debatéry, i tak o nich hovoří literatura zabývající se tímto tématem (např. Kouba, 2011; Trapp & Driscoll, 2005). Toto označení tak svým způsobem vyjadřuje i část jejich identity a sebepojetí. Vybíral (2009) pak poukazuje právě na sebepojetí, spolu se sebeúctou či myšlenkami a aktivitami zajišťujícími sebepotvrzování, jako na důležité proměnné zasahující do mezilidské komunikace. Tento vnitřní kontext představ jedince o jeho osobě patří mezi koncepty kognitivní a sociální psychologie, které ovlivňují interakce a s nimi potažmo i učení. Vybíral (2009) zmiňuje například Bandurův pojem modelového učení, kdy se často v životě učíme napodobováním vzorů. Právě úspěšní debatéři, zároveň ale i úspěšní pedagogové či v debatním soutěžení takzvaní koučové, mohou být dospívajícím přímo ikonickým vzorem. Hledání modelů a vzorů je významným psychologickým aspektem období dospívání. Více k tomuto tématu ovšem pojednáme případně v navazující studii zabývající se podrobněji souvztažností debatování s interpersonálními vztahy.

S předchozím tvrzením souvisí otázka, koho lze vlastně považovat za úspěšného debatéra? Klíčem k odpovědi na tuto otázku může být jistě několikero kritérií, nicméně jedním ze způsobů vyhodnocení osobního pokroku, spolu s ukazatelem přínosu týmu v rámci debat KPDP, je bodový zisk jednotlivce.

Body jsou přidělovány podle předem stanovených hodnotících pravidel. Sledují se tři základní kategorie – Obsah, Strategie, Forma. Tyto kategorie jsou významné také proto, že je zvažujeme jako jedno z podpůrných východisek při určení hodnotícího systému pro evaluaci výkonů v praktické části.

Tabulka 2 - Bodovací tabulka

Popis	Celkem (100)	Obsah (40)	Strategie (30)	Forma (30)
Debatérova analýza jde do hloubky, důkazů je hodně a jsou kvalitní, tvrzení jsou relevantní. Řeč je jazykově bohatá, dynamická s dobrým očním kontaktem a vyvolává skvělý vizuální dojem. Je přehledná, konzistentní a naplňuje čas.	90-100	36-40	27-30	27-30
Debatérka se snaží o podrobnou analýzu, vede spor hodnot. Používá většinou relevantní důkazy, vysvětluje dopady tvrzení. Někdy chybí logické kroky. Řeč je přehledná, místy monotónní, gestikulace jí pomáhá. Má pevnou strukturu, drží se linie týmu a odchylka v čase je jen drobná.	80-89	32-35	24-26	24-26
Debatér vysvětluje svá tvrzení, do složitější analýzy se nepouští. Řeč je podpořena alespoň nějakými důkazy. Vysvětlení někdy chybí nebo mu schází logické kroky, debatér reaguje na většinu podstatných tvrzení. Debatér používá trochu moc prázdných frází, často se zasekává, v gestikulaci dělá víc chyb méně intenzivně. Snaží se o strukturu, nemá zásadní rozpor se svými kolegy a čas naplňuje s odchylkou zhruba půl minuty.	70-79	28-31	21-23	21-23
Debatérka se snaží svá tvrzení vysvětlit, přednáší minimum důkazů, ví, že by měla dopady uvádět, ale neví jak. Snaží se o reakci na předřečníka. Debatérka obtížně hledá slova, používá výplňková slova, nemluví plynule a na řeč není hezký pohled. Skáče od jednoho bodu k druhému, má problém s časovým limitem. Řeč je ve vážném rozporu se spoludebatéry.	60-69	24-27	18-20	18-20
Debatér se omezuje na pouhá tvrzení, výjimečně se je snaží vysvětlit a nedokazuje. Ve své řeči nevyvozuje dopady a na protistranu reaguje málo. S obtížemi formuluje i základní myšlenky, zadržává se, gestikulací si spíše škodí. Na rozhodčího se prakticky nedívá. Řeč je nesourodou změtí myšlenek, zcela nenaplňuje čas a prakticky nijak nesouvisí s řeči ostatních členů týmu.	50-59	20-23	15-17	15-17

(“Bodovací tabulka”, ©2004-2018)

3.5. Vliv debatování na kritické myšlení

V rámci mezinárodního posouzení současné situace a pohledů v oblasti debatování se ve studii z roku 2011 uvádí jako jedna ze čtyř hlavních oblastí dopadů debatních aktivit také oblast kritického myšlení. Ve studii se uvádí, že kvalitativní i kvantitativní výzkum svědčí o tom, že účast v debatních aktivitách (což je o něco širší pojem než jen akademické debatování) zlepšuje kritické myšlení. Zároveň studie předkládá zjištění, že jsou to sami studenti, kdo vnímají váhu argumentu, že participace v debatních aktivitách vede ke zlepšením v kritickém myšlení. Soutěžící debatěři udávali lepší kritické myšlení mezi pěti nejvýznamnějšími benefity na účasti v debatování (Akerman & Neale, 2011).

Je velmi obtížné určit, čím se bude kritické myšlení měřit a posuzovat. Introspektivní vyjádření studentů je v tomto ohledu jistě velmi cenou informací. Nicméně se domníváme, že na půdě České republiky dosud takovéto šetření plošně, mezi studenty, debatujícími adolescenty neproběhlo. V rámci naší studie si klademe za cíl se o tuto záležitost pokusit, i když vnímáme ambicióznost takového úkolu i úskalí s ním spojená. Chápeme, že rozsah této studie nedovoluje výraznější hluboké šetření všech souvislostí, přesto bychom položili základy k dlouhodobější akademické činnosti v tomto oboru.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Předmět výzkumu

Po představení relevantních informací a teoretické základny, přistupujeme k praktické části, kde uvedené poznatky aplikujeme. Hlavní těžiště výzkumu v této práci se nachází v kvantitativní analýze dat, zároveň ovšem nelze ani podcenit jeho význam už samotným procesem realizace a obracením pozornosti určitým směrem.

Na úvod chceme informovat, že provedené šetření bylo od počátku součástí rozsáhlého mezinárodního projektu *From Measuring to Learning: Evaluating the Impact of Debate on Critical Thinking and Democratic Values*. Pro uvedení této práce do širšího kontextu nejprve tedy ozřejmíme krátce pozadí a některá specifika uvedeného projektu, který nazýváme zkráceně „Evaluations“.

4.1. Evaluations

Výzkum se zabýval vlivem akademického debatování na určité oblasti života a osobnosti participantů debatních aktivit. Účastnilo se ho osm evropských zemí (Česká republika, Estonsko, Litva, Lotyšsko, Makedonie, Nizozemsko, Rumunsko a Slovensko), které zastupoval výzkumný tým sestávající obvykle ze tří evaluátorů, případně koordinátorů. Osoby vzešly, alespoň v České republice, z výběrového řízení zprostředkovaného Asociací debatních klubů, coby člena a partnerské organizace hlavního zajišťovatele projektu.

V úvodu popisu tohoto projektu se píše: „V roce 1995 uvedla nadace Open Society Institute do zemí bývalého Sovětského bloku vzdělávání metodou debatování. Generace absolventů vzdělávání touto formou potvrzují jeho mnohočetný pozitivní efekt v rozvoji a prohlubování znalostí, dovedností a postojů v oblastech kritického myšlení, etické argumentace, prezentačních a komunikačních dovedností, znalostí o faktech světa a týmové práce. Mezinárodní asociace vzdělávání debatou (International Debate Education Association, IDEA), ve spolupráci s národními debatními organizacemi osmi evropských zemí se rozhodla skutečnou existenci některých z těchto tvrzených vzdělávacích efektů ověřit a změřit mezinárodním výzkumem 'Debate Impact Evaluation'.“

(“Debate Impact Evaluations Project”, ©2018)

Výzkum se realizoval v letech 2015 až 2017, respektive sběr dat probíhal ve školním roce 2015/2016 a k publikování mezinárodních výsledků studie došlo v roce 2017. V rámci této studie se zaměřovala pozornost, po rozsáhlém zvažování a finálním hlasování zainteresovaných neziskových organizací, především na dvě oblasti, které byly podrobeny zkoumání pomocí rozličných nástrojů a postupů. Těmito oblastmi jsou Kritické myšlení a Demokratické hodnoty, přesněji vliv debatování na tyto dvě oblasti.

Kolektiv evaluačních týmů spolu s přizvanými výzkumnými experty vyvinul tzv. Teorii změny (*Theory of change*), která zahrnuje deskripci ideálních výstupů debatních aktivit s akcentem na dvě zmíněné oblasti. Pro úplnost detailnější schéma konceptu uvádíme v přílohách. Je z něho patrné, že šíře projektu byla značná, přinejmenším co do předmětu zájmu (Valkering, Němčok, & Matu, 2017).

Výzkum sestával z několika aktivit. Pro účely české Asociace debatních klubů byly hlavní činnosti projektu představeny následovně:

1. „Testování v oblasti předmětu výzkumu. Proběhnou dvě série testování – na začátku a konci školního roku. Testy budou vždy dva, jejich vyplnění potrvá cca 45 – 50 minut. Zúčastní se žáci, kteří se přihlásili do debatních klubů, avšak ještě nedebatovali (debatní začátečníci) a kontrolní skupina žáků, kteří o zapojení do debatování neuvažují.
2. Testování vlivu debatovaných tezí. Zúčastní se aktivní debatéři. Testování v podobě krátkých (cca 5 minut) dotazníků proběhne na debatních turnajích, zjišťovat se bude vliv připravených (1x) a nepřípravených tezí (1x).
3. Měření / odlišení externích vlivů. Výzkum se na základě stručných anonymizovaných informací o profilu odpovídajících pokusí změřit faktory, které by mohly hrát roli ve výsledcích. Zejména se jedná o pohlaví, věk, velikost místa bydliště a vzdělání rodičů respondentů, jejich angažovanost v jiných aktivitách mládeže atp. Zdůrazňujeme, že v žádné etapě výzkumu nebudeme znát jména ani žádné další identifikační údaje odpovídajících.
4. Měření vlivu debatního kouče a použitých metod. Osoba vzdělavatele je bezesporu jedním z kritických faktorů (ne)úspěchu vzdělávacího procesu. Po debatních koučích budeme chtít několik průběžných zpráv monitorujících jejich činnost. Základem by měla být pravidelně vedená „třídní kniha“ – záznam aktivit debatního klubu.“ (“Debate Impact Evaluations Project”, ©2018)

Z uvedeného vyplývá, že aktivity probíhaly v průběhu celého školního roku. Pro úplnost uvádíme, že jejich výčet doplňuje čtvrtletní vyplňování evaluačního formuláře Kirkpatrickovou metodou. Jeho návratnost ovšem nebyla zcela spolehlivá. Oproti tomu poměrně významnou metodou podporující záměr projektu naopak dále byly fokusní skupiny, konané v závěru školního roku, které doplňovaly především informace získané z dotazníkových šetření.

Hlavním výstupem celého projektu je rozsáhlá studie zahrnující zjištěné poznatky ze všech zúčastněných zemí, dostupná na webových stránkách pořadatelské organizace IDEA (Valkering, Němčok, & Matu, 2017).

Pro účely aktuálního textu se zaměřujeme výhradně na jeden z několika zkoumaných aspektů v projektové studii, máme tedy specifický předmět zájmu. Zároveň zpracovávání informací probíhá odlišným způsobem, než tomu bylo na mezinárodním poli. Prvek, který zůstává shodný pro obě studie, je vztah autorky k tématu a její participace na výzkumu v roli částečně koordinační a především v evaluační.

4.2. Výzkum kritického myšlení

Je pochopitelné, že v rámci této práce se vzhledem k rozsahu nebudeme věnovat všem aktivitám projektu Evaluations. Rozhodli jsme se zaměřit pouze na vybraný aspekt. Tím je kritické myšlení, jak bylo představeno v části teoretické. Zároveň chceme předeslat, že ačkoliv sběr dat probíhal v rámci celého projektu a určité administrativní kroky (např. informované souhlasy rodičů nezletilých participantů) byly řešeny společně, jedná se o unikátní studii a zcela specifické zpracování výsledků, při kterém se zaměřujeme na Českou republiku. Vzhledem k různorodosti výchozí situace na poli debatování i odchylnostem v postupu jednotlivých členských zemí, se v této práci chceme vyvarovat srovnávání českých výsledků této studie, především těch číselných, s mezinárodními, pouze pro ilustraci určité tendence. Ačkoliv není cílem této studie mezinárodní zprávu jakkoliv zpochybňovat, uvádíme, že vzhledem k organizaci, časovým možnostem a dalším limitům při sběru a zpracování dat se zároveň můžou do jisté míry lišit i vstupní data použitá při interpretaci v obou studiích (např. z důvodu pozdního dodání vyplněných dotazníků zainteresovanými). Nebudeme tedy zařazovat ani srovnání českých výsledků této studie a studie projektové. Metodologie jejich zpracování je odlišná, v právě čteném textu, domníváme se, že ve sledovaném aspektu kritického myšlení pro uvedený region i významně podrobnější.

Shrneme-li tedy, co je předmětem našeho zkoumání, jde o smysl akademického (soutěžního) debatování pro rozvoj kritického myšlení adolescentů. Zabýváme se prokazováním, zda účast v debatním programu ovlivňuje kritické myšlení dospívajících, což ověřujeme pomocí předem stanovených nástrojů. Tyto nástroje volíme v souladu s mezinárodním projektem Evaluations, přesto u nich aplikujeme českou specifickou úpravu, především ve smyslu velmi strukturovaného senzitivního systému bodování. V průzkumu se zaměřujeme na porovnání tří skupin dospívajících. Klíčovou skupinu tvoří dospívající vstupující prvně do debatního programu, druhá se skládá ze zkušených debatérů a třetí skupina slouží jako skupina srovnávací, jedná se tedy o osoby bez přímých zkušeností s akademickým debatováním.

Blíže o průběhu výzkumu, konkrétních hypotézách a vyhodnocovacích mechanismech pojednáme v následujících kapitolách.

5. Předpoklady a hypotézy

*„Ti, kdo mají schopnost slyšet, ne vždy aktivně naslouchají.
Obdobně, ti kdo mají schopnost vědět, ne vždy kriticky přemýšlejí.“*

(Snyder & Snyder, 2008, s. 91)

V rámci našeho výzkumu vycházíme ze stěžejního předpokladu, který byl nastíněn v teoretické části, a sice že akademické debatování pozitivně podporuje rozvoj kritického myšlení u adolescentů. Zpracování výsledků dělíme na 3 úlohy, které si klademe za cíl zodpovědět pomocí ověření hypotéz, uvedených níže v závěru této kapitoly.

- Předpokládáme, že intenzivní a dlouhodobý debatní trénink, jak bylo uvedeno v kapitole *Řeč a myšlení*, prohlubuje schopnost pracovat s textem, ať už v oblasti porozumění, tak i při jeho tvorbě.
- Domníváme se, že během jednoho školního roku se může při pravidelném začleňování debatních aktivit zaměřených na rozvoj kritického myšlení projevit jeho výraznější rozvoj.
- Usuzujeme, že nejen konkrétní debatní aktivity, ale i sociální začlenění v komunitě debatérů, (spoludebatéři, kouči a rozhodčí) ovlivňuje myšlení debatérů a jejich postoje.
- Předpokládáme, že bodované kategorie v debatování, jak byly představeny v podkapitole *Průběh debaty ve formátu KPDP*, mají co dočinění s obecnými požadavky, které jsou kladeny na studenty v anglické době maturity, tzv. A-levels. Proto tyto požadavky považujeme jako základ pro naše hodnotící kritéria pro zpracování výsledků. Blíže k tomuto předpokladu v následujících kapitolách.
- Předpokládáme, že debatéři se po jednom roce v debatním programu obvykle nedostávají na úroveň kritického myšlení jako debatéři, kteří se obdobným aktivitám věnují výrazně déle než jeden rok. Ovšem domníváme se, že jejich pokrok bude během roku citelný.
- Předpokládáme, že se určitá míra pokroku v rozvoji kritického myšlení u dospívajících vyskytuje přirozeně v důsledku kognitivního vývoje. Neočekáváme tedy plošné meziroční snížení výsledků.
- Očekáváme, že oba úkoly, ze kterých získáváme data, jsou kvalitativně obdobné.

5.1. Úlohy a hypotézy

V empirické části si vymezujeme 3 oblasti, budeme je nazývat úlohy, které chceme splnit v rámci našeho šetření. Tyto úlohy řadíme od nejobecnější k té s největší mírou detailu.

- 1) V první úloze si stanovujeme za cíl zmapovat, jaká je výchozí úroveň kritického myšlení tak, jak ji měří námi navržený nástroj na začátku školního roku. Zajímá nás, zda je tato výchozí úroveň shodná mezi skupinami, či se liší. Využíváme zde i výhody předpokládané největší míry návratnosti dotazníků a zapojení nejširšího počtu respondentů, ze kterého také plyne největší spolehlivost získaných výsledků. Nullová hypotéza, tedy taková, která předpokládá, že se „*nic neděje, že neexistují žádné rozdíly, že neexistuje žádný vztah mezi hodnotami*“ (Walker, 2013, s. 94) pro tuto úlohu zní:

- H_0 : Skupiny se mezi sebou na počátku sledovaného období signifikantně neliší v úrovni kritického myšlení měřené zvoleným nástrojem.
- 2) Druhá úloha je kardinálním výzkumným záměrem celé naší studie. Klademe si za cíl zjistit, jak a zdali se liší výsledky ve sledovaném aspektu po jedné debatní sezóně, která přibližně odpovídá jednomu školnímu roku. Pomocí opakovaného měření ve dvou časových obdobích zjistíme, jestli došlo k posunu úrovně kritického myšlení. Tento posun budeme posuzovat u jednotlivých skupin respondentů.
- H_0 : Míra změny úrovně kritického myšlení, měřená zvoleným nástrojem po časovém úseku odpovídajícímu jednomu debatnímu roku, se v porovnání mezi skupinami vzájemně signifikantně neliší.
- 3) Poslední úloha, kterou si zadáváme, slouží především případným následovatelům či pro replikaci výzkumu. Zjišťujeme v ní, jestli existuje vztah mezi úkolem č. 1 a úkolem č. 2, jak budou představeny dále v textu, respektive výsledky v nich dosažených. V případě že by takovýto vztah byl prokázán a jevil se zásadní, můžeme napříště např. doporučit zkrácení dotazníku a zjednodušit administraci zkoumání.
- $H_{0(A)}$: Neexistuje signifikantní vztah mezi bodovými výsledky probandů v úkolech č. 1 a č. 2.
 - $H_{0(B)}$: Neexistuje signifikantní vztah mezi bodovými výsledky probandů v úkolech č. 1 a č. 2 u jednotlivých skupin respondentů.

6. Volba základních metod

Přestože jsme uvedli výše, že nebudeme srovnávat výsledky naší studie s mezinárodní studií Evaluations, musíme zmínit, že volba výzkumných metod byla projektem významně ovlivněna a nestojí ryze na uvážení jednotlivce, potažmo autorů. Jedná se o rezoluci týmu sestaveného z mnoha osob, expertních v rozličných oblastech, vycházejících z různého zázemí, jejichž míra zkušeností s daným tématem se různí. O jejich výhodách či nevýhodách lze polemizovat v Diskusi.

Nejprve nutno předeslat, že jsme se rozhodli v aktuálním šetření pro metodu kvantitativní, ačkoliv téma debatování a celý projekt poskytoval i prostor pro komplexnější výzkum kvalitativní, který může být aplikován ve studiích příštích. Tímto konstatováním mj. podporujeme názor Ferjenčíka (2010), že není třeba tyto dvě metody považovat za neslučitelné, jak údajně zastávají někteří autoři. Dokonce v návaznosti na první šetření jsme již realizovali několik fokusních skupin, které podporují sběr informací v sledované oblasti, ale i v dalších, kterých se týkal celý výzkumný projekt. Z důvodu složitosti a rozsáhlosti tuto kvalitativní stránku věci ponecháváme k dalšímu zpracování ve studiích příštích.

6.1.1. Výběr výzkumných technik

Výběr a sestavení výzkumných technik nebyl jednoduchý. Rozhodli jsme se pro techniku dotazníků ve formě tužka-papír. Dotazník musel být konformní s více záměry projektu Evaluations, a tak se skládá ze tří částí označených velkými písmeny. Jeho celé znění uvádíme v necenzurované podobě mezi přílohami. Dotazník jsme nazývali „Pre-test“ pro testování na počátku sledovaného období. V závěru sledovaného období vyplňovali respondenti dotazník nazývaný „Post-test“. Oba dva dotazníky jsou až na nejmenší detaily totožné. Rozdíl tvoří například kontrolní otázka, zda se respondent účastnil prvního dotazníkového šetření.

Část „A“ cílí na zkoumání úrovně kritického myšlení. Je sestavena z několika dílčích pasáží. Jednak jsou to obecné instrukce na první straně, seznamující respondenta s tím, co ho v části „A“ čeká. Samotné jádro části však tvoří dva úkoly. Tyto úkoly testují kritické myšlení pomocí psaní argumentační eseje. Jde o využití všech kognitivních aspektů, jako je strukturované myšlení, argumentační schopnosti, logické usuzování či jazykové dovednosti, jak byly představeny v teoretické části této práce.

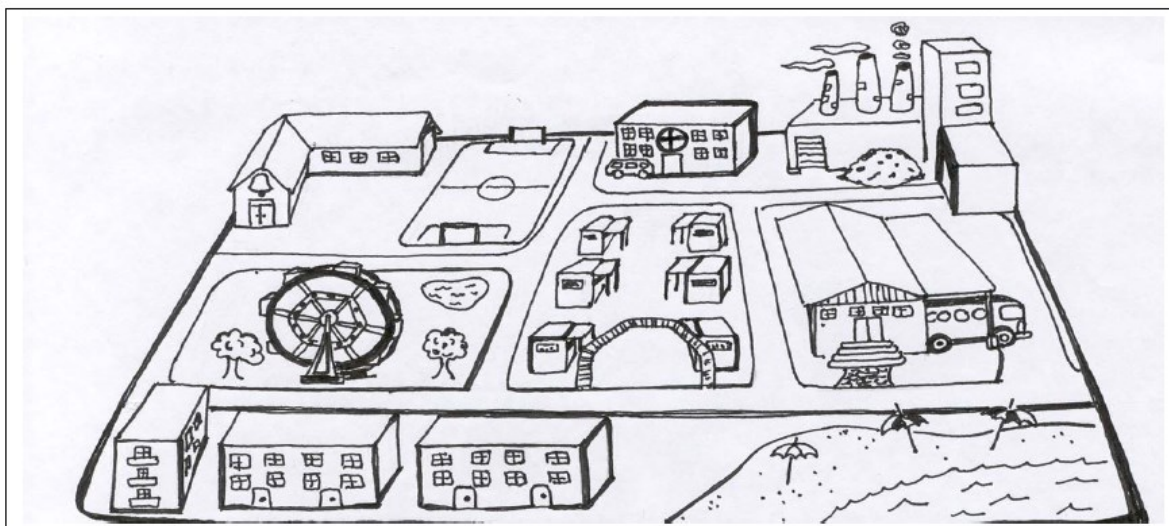
- **Úkol č. 1 – „Kiosek“** (pro zpracování používáme zkratku „KIO“)

„Představte si, že si chcete ve městě otevřít stánek s občerstvením.

a/ Na přiložené mapce naznačte křížkem „X“ místo, kde byste takový stánek umístili.

b/ Vysvětlete, proč jste si vybrali právě toto místo a proč si myslíte, že je lepší než ostatní možnosti. Použijte co nejvíce zdůvodnění a snažte se být co nejpodrobnější.

Na řešení úkolu máte 15 minut.“



Obrázek 1 - Kiosek

- **Úkol č. 2 – „Imigranti“** (pro zpracování používáme zkratku „IMI“)

„Některé evropské země zažily za posledních 10 let nárůst imigrace. (Imigrace znamená, že do země přichází natrvalo žít lidé z jiných zemí.) Pro přichozí zemi může být imigrace přínosem, může však i škodit.

- a/ *Napište úvahu, ve které vysvětlíte, jak může imigrace prospívat či naopak škodit přichozí zemi.*
b/ *Poté se rozhodněte, zda je imigrace prospěšná anebo naopak škodlivá a své rozhodnutí vysvětlete (zdůvodněte).*

Ujistěte se, že jste vyřešili všechny části zadání. Použijte co nejvíce zdůvodnění a snažte se být co nejpodrobnější.

Na řešení úkolu máte 15 minut.“

Část „B“ se týká otázek spjatých s kritériem Demokratické hodnoty, které bylo představeno výše, jako jeden ze základních pilířů výzkumu Evaluations. Otázky byly inspirovány dotazníkem pro Evropský výzkum hodnot¹. Tato část je pro naši aktuální studii irelevantní a při zpracování výsledků s daty získanými v ní nikterak neoperujeme.

Část „C“ obsahuje otázky týkající se základních údajů o respondentovi a jeho osobě, demografické údaje. Je to část, kterou využíváme především pro deskriptivní statistiku a pro určení příslušného zařazení do skupin. V jednom z dotazníků také zjišťujeme výskyt specifické poruchy učení, která by mohla případně ovlivnit výsledky či průběh testování.

¹ EVS – European Values Study – podrobněji zde: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>

Všechny dotazníky použité v českém výzkumu mají stejnou formu a formát. Techniku tužka-papír jsme zvolili jako nejsnazší pro zadavatele dotazníků, a také proto že to je nejdostupnější technika pro všechny participující státy.

K výběru techniky pro zjišťování úrovně kritického myšlení („A“) uvádíme, že původní volba jednoznačně směřovala k použití standardizovaného Watson-Glaserova testu kritického myšlení (WGCTA). Z finančních, organizačních a jazykových důvodů by nebylo ovšem možné tento test aplikovat v rámci rozpočtu projektu ve všech zúčastněných zemích. Z tohoto důvodu a pro zachování výzkumné etiky volíme snáze dostupné testování s úkoly představenými výše. Tento test je znám jako Reading and Writing for Critical Thinking Test (RWCT) a používá se od roku 2001 například American Institutes for Research² pro zhodnocení práce Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium. Mezi hlavní výhody tohoto testu řadíme, kromě jeho dostupnosti i to, že byl navržen speciálně pro adolescenty a je snadno transformovatelný do různých jazyků (Valkering, Němčok, & Matu, 2017).

² AIR – American Institutes for Research – podrobněji zde: <https://www.air.org/>

7. Výběr výzkumného souboru

Debatéři, které jsme chtěli a potřebovali ke spolupráci na výzkumu oslovit, jsou poměrně nevelkou skupinou osob. Cesta k nim vede přes tzv. debatní kluby, ve kterých se sdružují, jak jsme uvedli v kapitole teoretické části týkající se Debatování, potažmo přes Asociaci debatních klubů, coby centrální stěžejní organizaci. V čele debatního klubu stojí vedoucí, obvykle učitel či absolvent debatního programu. Vedoucí může být, a obvykle i bývá, zároveň koučem, který debatéry vzdělává. Právě proto jsme se v našem výzkumu obrátili prostřednictvím Asociace na všechny debatní kluby, respektive jejich vedoucí-kouče, s prosbou o zapojení se do výzkumu.

Pro výzkum jsme si zvolily tři skupiny respondentů. Zkušené debatéry, začínající debatéry (tzv. „prvodebatéry“) a srovnávací skupinu, tedy „nedebatéry“. První dvě zmíněné skupiny bylo snadné oslovit způsobem naznačeným výše. Nicméně na skupinu srovnávací jsme pro zachování relevantnosti výsledků kromě kritéria „ne-debatování“ kladli, v souladu s doporučením Ferjenčíka (2010), vysoké nároky. Jednalo se nám především o zachování věku a co možná nejhodnějších environmentálních podmínek vzdělávání. Je evidentní, že není v našich silách usuzovat na edukační podmínky v jednotlivých rodinách, ovšem co se týče institucionálního vzdělávání, tam je situace odlišná. Vyzvali jsme tedy debatéry prostřednictvím vedoucího klubu, který podle předem přesně zadaných instrukcí dotazníkové šetření prováděl, aby k vyplňování dotazníku oslovili i spolužáka ze své třídy, který se žádných debatních aktivit zatím nikdy neúčastnil, případně o kterém by navíc dokonce i ideálně řekli, že je jim charakterově podobný. Tento způsob výběru byl i realizován, ovšem ne zcela striktně. Z obav velké ztrátivosti účastníků především ve srovnávací skupině jsme požádali pedagogy, zda by oslovili raději více studentů ze tříd debatérů, především v cílové věkové skupině obvykle odpovídající věku prvodebatérů (tedy kolem patnácti let). Pokud v některých případech nebylo z jakéhokoliv důvodu „párování“ debatéra a nedebatéra možné, přesto jsme se rozhodli tyto osoby zařadit do zpracování výsledků. Participace ve výzkumu a změření úrovně kritického myšlení pro nás je preferovanější variantou než absolutní sjednocení parametrů srovnávací skupiny se skupinou debatérů.

Zaměřili jsme se na respondenty ve věku 14 až 18 let, přičemž tato hranice není zcela fixní a ojedinělé případy respondentů uvedené rozmezí nenaplňují. Přesto je ponecháváme jako respondenty zařazené do výzkumu, neboť se nám nejeví jejich vyřazení jako zcela smysluplné, naopak s přibývajícimi vzorky roste statistická spolehlivost výsledků.

Co se týče regionálního zastoupení, jehož různorodost pro nás byla též důležitá, se z oslovených koučů napříč celou republikou do výzkumu zapojily kluby přidružené ke středním školám ve městech: Kojetín, Liberec, Nymburk, Ostrava, Praha, Přerov a Zlín.

8. Průběh výzkumu

Formování dotazníků a designu výzkumu se odehrávalo na jaře 2015. Sběr dat probíhal ve školním roce 2015-2016. První vlna dotazování (tzv. „Pre-testy“) byly zadávány nejpozději na třetí schůzce debatního klubu, tedy co nejdříve v sezóně tak, aby osvojené poznatky nebyly ještě natolik hluboké, aby mohly mít značný podíl na skórování v dotaznících prvodebatérů. Obvykle tedy byly pre-testy vyplněny přibližně v polovině října 2015. Druhá vlna dotazování proběhla v závěru debatní sezóny, která čítá pravidelné klubové schůzky a pět celonárodních ligových turnajů. Většina post-testů byla vyplněna v druhé polovině května 2016.

Vedoucí debatních klubů byli osloveni prostřednictvím Asociace debatních klubů a jejích zástupců emailem, případně i při osobním kontaktu, a to opakovaně. Jejich spolupráce byla pro úspěch celého projektu Evaluations zcela zásadní a nenahraditelná. Finálně se zapojilo 7 debatních klubů, což není vysoké číslo, nicméně vzhledem k zapojení jedněch z neaktivnějších a nejpočetnějších klubů, byla zachována realizovatelnost výzkumu. Kromě vyplňování již uvedených dotazníků koučové vedli celoroční „třídní knihy“ s monitorováním aktivit, metod i obsahů schůzek. Zároveň každý kouč vyplnil osobní dotazník, ve kterém popisuje své zkušenosti a odbornost. Během roku docházelo také k průběžnému vyplňování dotazníků Kirkpatrick. Všechna tato data ponecháváme stranou aktuální studie, pouze uvádíme pro ilustraci, že si uvědomujeme, že do procesu osvojování argumentačních dovedností a rozvoje kritického myšlení vstupuje více proměnných, jako například osobnost kouče či konkrétní podoba a frekvence schůzek debatního klubu.

Zainteresovaní kouči, kteří se rozhodli vstoupit do projektu, obdrželi před každou vlnou dotazníkového šetření přesné **instrukce** k postupu přípravy i administrace. Zároveň byla garantována anonymita výsledků jednotlivých respondentů. Probandi během všech aktivit v průběhu celého roku vystupovali pod jedinečným **identifikačním kódem**, který si sestavili sami podle předem definovaného klíče. Pokud jsme v předchozím textu uváděli, že jsme se významně zaměřovali na zachování etické postupy, určitým jeho projevem bylo, že jedinou výjimkou z anonymity se stal písemný **informovaný souhlas rodičů** a studenta, bez kterého nebylo možné zúčastnit se testování. Na tomto místě podotýkáme, že ačkoliv se jednalo o mezinárodní dohodu, kterou Česká republika iniciovala a kterou byla odsouhlasena, Česká republika se nakonec stala jedinou zemí celého šetření, která tento závazek dodržela a dostala tak i náležitostem národní legislativy. Dalším projevem etického přístupu bylo, že anonymizované dotazníky kouč okamžitě po dokončení testování zalepil do připravené obálky a předával vždy osobně přímo jednomu ze tří evaluátorů. Evaluátor nikdy nevěděl v době hodnocení esejí, kdo je hodnocenou osobou ani ke které ze sledovaných skupin patří. Speciální opatření bylo realizováno v jednom případě, kdy evaluátor zastával zároveň roli vedoucího debatního klubu. V takovém případě byly dotazníky z jeho regionu náhodně distribuovány mezi další dva evaluátory.

9. Zpracování dat

Jak jsme uvedli výše, sběr dat byl závislý na pomoci ze stran vedoucích debatních klubů a také na jejich schopnosti domluvit se řediteli příslušných škol na spolupráci. Dotazníky získané z šetření byly vždy osobně vedoucím předány evaluátorovi, jehož úkolem bylo v první fázi pouze vyhodnotit část „A“ neboli ocenit obě eseje, vždy každou zvlášť příslušným počtem bodů. K tomuto vyhodnocení jsme si stanovili velice přesná kritéria, která jsme i před samotnou implementací několikrát ověřovali.

Klíčovou v tomto směru byla výrazná diskuse a trénink všech tří evaluátorů, aby jejich přístup k esejím a nároky na respondenty byly co možná nejpodobnější.

Protože metoda dotazování, kterou jsme pro výzkum zvolili, pro svou unikátnost neposkytuje žádné standardizované údaje a navíc jsme český překlad z anglického jazyka vytvářeli samostatně v rámci projektového týmu, rozhodli jsme se pro zařazení co možná největšího množství prvků, jejichž cílem bylo podpořit spolehlivost výzkumu. Mezi tyto prvky patří způsob vyhodnocování.

9.1. Vyhodnocování esejí

Každá esej byla ohodnocena 1-18 body. Sledovaná kritéria odpovídala atributům běžně přisuzovaným kritickému myšlení. Jedním z těchto kritérií bylo porozumění zadání, respektive konformita vypracování se zadaným úkolem, **korektnost** řešení. Dalším kritériem byla **struktura**. Obě tyto zmíněné sledované oblasti by v debatování volně odpovídaly bodovému hodnocení *Strategie*, tak jak bylo představeno v bodovací tabulce v teoretické části v kapitole o Debatování. Dále jsme se v esejích zaměřili na úroveň **jazyka**. Tomuto kritériu nebyl věnován příliš velký bodový rozsah, což odpovídá i tomu, že v rámci akademického debatování ve formátu Karl Popper se nadřazuje obsah formě. Jinými slovy na základě dobrého *stylu* není možné získat tolik bodů, jako na základě kvalitního obsahu. Zároveň se domníváme, že jsou to právě obsahy a především strategie, ze kterých lze usuzovat na kritické myšlení. Posledním, nikoli však nevýznamným, sledovaným kritériem je **argumentace**. Hodnotí se mj. její přijatelnost, přesvědčivost, hloubka analýzy, schopnost zobecnění, formulování a vyvozování logických závěrů, podpora či podklad tvrzení i souvztažnost argumentace s obecnými hodnotami a jejich obhajoba. Tato oblast se v soutěžním debatování promítá částečně do hodnocení *Obsahu* a částečně *Strategie*.

Celý představený systém bodování, který tvoří významnou základnu pro úspěch našeho výzkumu, detailně popisuje Příloha 6. Systém, který je v ní představen, vychází z hodnocení kritického myšlení tak, jak se používá pro vyhodnocování britských A-levels, obdoby českých maturit. Je nastaven panelem oxfordských a cambridgeských odborníků právě na oblast zkoušení a ověřování úrovně myšlení britských studentů ("Specification - AS/A Level Critical Thinking: GCE Critical Thinking v3", ©2013).

9.2. Spolehlivost

Dalším prvkem, který posiluje spolehlivost výzkumné metody je důkladný zácvik hodnotitelů a pilotní vyhodnocení několika esejí všemi hodnotiteli nezávisle na sobě a následný kolektivní rozbor všech poskytnutých hodnocení.

Nejvýraznějším prvkem, který si klade za cíl podporu spolehlivosti naší metody je opakované posuzování. U náhodně vybraných pre-testů i post-testů napříč všemi sledovanými skupinami jsme provedli posouzení esejí dvěma hodnotiteli, a to nezávisle na sobě. V případě že byl úkol posuzován dvěma hodnotiteli, a takových případů bylo přibližně 40, což odpovídá jedné čtvrtině všech dotazníků, jsme pro statistickou analýzu počítali s průměrem obou získaných hodnot.

Zároveň pro ověření spolehlivosti metody jsme si v jejím počátku po pilotáži hodnocení nastavili určitá interní pravidla nad rámec běžných kritérií uvedených v příloze. Stanovili jsme si, že v případě posuzování dvěma hodnotiteli by se tito neměli lišit při hodnocení konkrétní dílčí sledované položky o více než jedna. Druhým pravidlem je, že dva hodnotitelé se u jednoho úkolu v součtu bodů nemají lišit o více než dva body. Oba zmíněné případy jsme si stanovili jako „významnou neshodu hodnotitelů“ a pokud nastala, následovala konfrontace obou hodnotitelů. Buď došlo k přehodnocení stanoviska jednoho z hodnotitelů, či byl osloven a přizván do diskuse hodnotitel třetí. Zároveň jsme sledovali, bez stanovení konkrétního limitu, zda k podobným diskrepancím nedochází příliš často.

9.3. Zaslepení

Když jsme uváděli, že jsme chtěli, aby výzkum co nejvíce odpovídal zásadám výzkumné etiky, jedním z postupů, který k tomu přispíval, bylo zaslepení. Hodnotitelé nevěděli při vyhodnocování esejí, jakých výsledků dosahují zatím jednotlivé skupiny. Esej vyhodnocovali, aniž by měli povědomí o tom, kdo je respondentem. Hypoteticky měli šanci zjistit, do jaké skupiny hodnocený patří, nicméně byli důrazně instruováni, aby tuto informaci vůbec nevyhledávali. Vyhodnocovali vždy jen jeden úkol u jednoho respondenta v jeden čas. Je tedy možné, že oba úkoly části „A“ vyhodnocoval jiný hodnotitel.

Co se týče ostatních částí dotazníků, tedy části „B“ a „C“ data evidovala a zaznamenávala zcela jiná osoba s odborností v sociologii, která do té doby neměla nikdy nic společného s akademickým debatováním. Teprve po zanesení těchto údajů byly spojeny informace ze všech částí pomocí jedinečného identifikačního kódu osoby. Tento postup měl zajišťovat nezávislost vyhodnocování a snižovat případné předsudky hodnotitelů. Podotýkáme, že Česká republika byla v tomto směru jedinou zemí z projektu Evaluations, která v tomto ohledu oslovila pro zpracování výsledků nezainteresovanou osobu.

9.4. Statistické metody

U každé úlohy poskytujeme deskripci základní údajů charakterizujících daný vzorek. V úloze jedna používáme pro analýzu signifikantnosti rozdílu mezi skupinami jednofaktorovou analýzu rozptylu (ANOVA). Měřenou veličinou je pro naše účely v této úloze suma bodů získaných z obou úkolů. Parametrem, jehož vliv zkoumáme je zařazení probanda do příslušné skupiny, potažmo účast na aktivitách debatního programu. Pro porovnání středních hodnot mezi třemi skupinami se nám jeví, jako dostatečně spolehlivá. Ke spolehlivosti této metody přispívá i velikost vzorku v této úloze.

Obdobnou metodu volíme i ve zpracování úlohy 2) ve které posuzujeme rozdíly mezi výsledky v pre-testech a post-testech jednotlivých skupin respondentů. Pro tuto úlohu používáme pouze dotazníky

respondentů, u kterých proběhlo úspěšné spárování pre-testů a post-testů na základě identifikačního kódu, jen ty jsou v této úloze relevantní. Významnost rozdílů mezi skupinami analyzujeme jako v úloze 1).

K vyhodnocení třetího úkolu využíváme korelaci pro stanovení míry intenzity vztahu mezi výsledky úkolu č. 1 („kiosek“) a úkolu č. 2 („migranti“) u jednotlivých skupin probandů a také jednotlivých testů (Walker, 2013). Pro vyhodnocení této úlohy zařazujeme data ze všech dostupných dotazníků z první vlny testování dohromady s daty ze všech spárovaných post-testů. Sílu závislosti měříme pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

10. Popis výzkumného souboru

Pro každou z úloh uvádíme samostatně deskriptivní statistiku týkající se vzorku relevantního pro danou úlohu. Základní informace předkládáme v přehledných tabulkách a stručně komentujeme jednotlivé náležitosti. Po ozřejmění vzorku přistupujeme k samotné analýze získaných dat v kapitole Výsledky a jejich interpretace.

10.1. Návratnost

Pro přehlednost ovšem uvádíme statistiku návratnosti, která je významná pro všechny tři úlohy.

Tabulka 3 - Návratnost dotazníků

Skupina	páry	jen pre	jen post	total pre	total post	total bez páru	total skupina	
nedebatéři (0)	36	23	2	59	38	25	61	
prvodebatéři (1)	29	32	2	61	31	34	63	
debatéři (2)	23	20	1	43	24	21	44	
								vyřazeno
Součet	88	75	5	163	93	80	168	6

Během obou vln testování se podařilo získat nazpět celkem 174 dotazníků. Z nich bylo šest dotazníků vyřazeno pro nekompletnost údajů či jiné závady neumožňující kvalitní zpracování jejich výsledků. Stěžejní je pro náš výzkum počet dotazníků, kde se podařilo pro jednotlivce spárovat pre-test a post-test podle unikátního kódu. Spárované dotazníky jsou klíčovou náležitostí pro řešení úlohy 2). Takovéto spárování, které umožňuje sledovat změnu a rozvoj jednotlivce v čase, se uskutečnilo u 88 osob zapojených do našeho zkoumání. Těchto 88 párů je poměrně rovnoměrně rozloženo do všech tří sledovaných skupin. O něco více než v jiných skupinách je spárovaných dotazníků ve srovnávací skupině nedebatérů. Počet párů v této skupině čítá 36. Ve skupině prvodebatérů se povedlo sestavit 29 dvojic pre- a post-testů. U skupiny zkušených debatérů tomu bylo u 23 jednotlivců. Tyto údaje vnímáme jako uspokojivé, ačkoliv bychom si dokázali představit i návratnost vyšší.

Návratnost v první vlně testování byla 163 pre-testů, z toho 88 se podařilo spárovat s post-testem. 75 pre-testů zůstalo bez možnosti porovnat výsledky v druhé vlně testování. Nejpočetnější skupinou, která se zúčastnila testování v první vlně, byla skupina prvodebatérů. Výraznější pokles osob především právě z této skupiny v účasti na druhém testování byl očekáván. I přesto, že se nepodařilo spárovat všechny dotazníky z první fáze testování, rozhodli jsme se tyto dotazníky plně využít. Poskytují nám mnoho cenných údajů a zvyšují spolehlivost výzkumu především v úlohách 1) a 3).

Oproti tomu počet post-testů, které se nepodařilo spárovat s pre-testem, protože osoba se prvního testování neúčastnila či její kód se neshodoval s žádným pre-testem, je velmi nízký. Jedná se o pět dotazníků, které, byť poměrně rovnoměrně rozložené mezi skupinami, jsme se kvůli jejich nízkému počtu, pro snazší zpracování výsledků, rozhodli dále nezařazovat a v analýzách s nimi nepracujeme.

10.2. Popis výzkumného souboru v úloze 1)

Vzorek tvoří 163 respondentů, kteří vyplnili dotazník nazývaný pre-test v první polovině října 2015. Respondenty dělíme do tří skupin. Zastoupení v každé skupině znázorňuje následující tabulka. Bližší charakteristiky respondentů a skupin uvádíme v dílčích podkapitolách. Označení skupin čísly 0 až 2 podle uvedené legendy následujeme ve všech tabulkách, které se rozdělení na skupiny týkají.

Tabulka 4 - Počet respondentů v jednotlivých skupinách

Označení	Respondenti	Počet respondentů
0	Nedebatěři	60
1	Prvodebatěři	60
2	Debatěři (zkušení)	43

Můžeme sledovat, že skupina 0 (nedebatěři) a skupina 1 (prvodebatěři) jsou stejně početné, činí 60 osob. O něco menší počet respondentů spadá do skupiny 2 (zkušení debatěři). Zde se nachází 43 respondentů pre-testu. Shledáváme tuto velikost vzorku v jednotlivých skupinách jako dostatečnou pro účely našeho výzkumu.

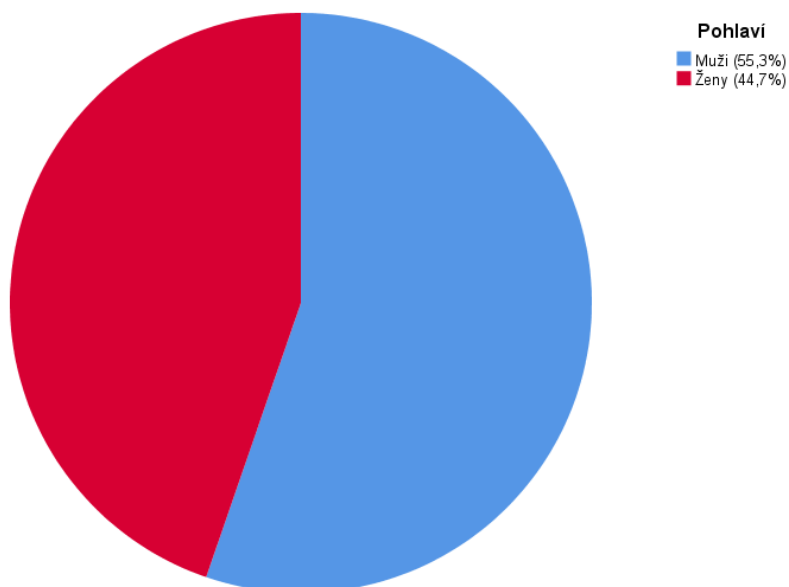
10.2.1. Pohlaví

V tabulce uvádíme poměr zastoupení mužů a žen v uvedeném vzorku pro úlohu 1). Pro ilustraci znázorňujeme tento poměr i graficky.

Tabulka 5 - Četnost a procentuální zastoupení pohlaví

	Četnost	%	Platná %
Muži	89	54,6	55,3
Ženy	72	44,2	44,7
Součet	161	98,8	100,0
Chybějící	2	1,2	
Součet	163	100,0	

Graf 1 - Procentuální zastoupení pohlaví v celém vzorku



Tabulka 6 - Četnost a procentuální zastoupení pohlaví ve skupinách

Ozn.	Skupina	Pohlaví	Četnost	%	Platná %
0	Nedebatěři	Muži	34	56,7	56,7
		Ženy	26	43,3	43,3
		Total	60	100,0	100,0
1	Prvodebatěři	Muži	29	48,3	49,2
		Ženy	30	50,0	50,8
		Total	59	98,3	100,0
	Chybějící	1	1,7		
	Součet	60	100,0		
2	Debatěři	Muži	26	60,5	61,9
		Ženy	16	37,2	38,1
		Total	42	97,7	100,0
	Chybějící	1	2,3		
	Součet	43	100,0		

Vybraný vzorek, čítající 163 osob je z 55 % složen z mužů, ženy tvoří přibližně 44 %. Někteří dotázaní v pretestu neuvědli, jaké mají pohlaví. Z uvedeného vyplývá, že vzorek je poměrně vyvážený a tudíž reprezentativní. Genderová vyváženost panuje i uvnitř jednotlivých skupin. Pouze ve skupině zkušených debatérů je početně výraznější převaha mužů nad ženami. Dalo by se spekulovat o příčinách. Nicméně pro sledování aspektu kritického myšlení nepovažujeme tuto mírnou nerovnováhu za nikterak fatální.

10.2.2. Typ školy

V dotazníku jsme respondentům položili otázku, jakou školu navštěvují. Studenti vybírali vždy jednu z předem stanovených odpovědí.

Tabulka 7 - Četnost a procentuální zastoupení typů škol u respondentů

Typ školy	Četnost	%
ZŠ	1	0,6
Víceleté gymnázium	131	80,4
SŠ s maturitou	31	19,0
Součet	163	100,0

Tabulka 8 - Četnost a procentuální zastoupení typů škol po skupinách

Skupina	Typ školy	Četnost	%
Nedebatěři (0)	Víceleté gymnázium	53	88,3
	SŠ s maturitou	7	11,7
	Total	60	100,0
Prvodebatěři (1)	Víceleté gymnázium	48	80,0
	SŠ s maturitou	12	20,0
	Total	60	100,0
Debatěři (2)	ZŠ	1	2,3
	Víceleté gymnázium	30	69,8
	SŠ s maturitou	12	27,9
	Total	43	100,0

Výzkumný soubor pro první úlohu je složen převážně ze studentů víceletých gymnázií. Jeden proband je žákem ZŠ a 19 % respondentů studuje střední školu s maturitou. Je zřejmé, a není to nečekané zjištění, že v České republice se debatování odehrává obvykle jako extrakurikulární aktivita při gymnáziích. Zajímavý je vysoký podíl zapojení speciálně víceletých gymnázií.

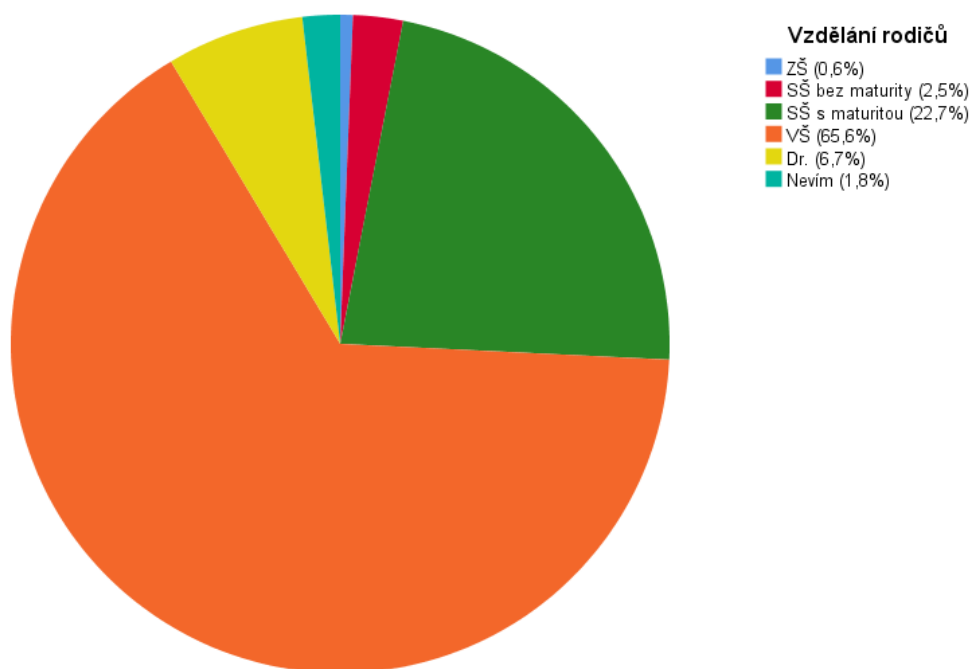
10.2.3. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů

Jedna z otázek v dotazníku směřovala i na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Zde se nachází přehled odpovědí zaznamenaných v pre-testech.

Tabulka 9 - Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů v celém vzorku

Typ školy	Četnost	%
1 – ZŠ	1	0,6
2 – SŠ bez maturity	4	2,5
3 – SŠ s maturitou	37	22,7
4 – VŠ	107	65,6
5 – Dr.	11	6,7
6 – Nevím	3	1,8
Total	163	100,0

Graf 2 - Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů v celém vzorku



Tabulka 10 - Četnost a procentuální zastoupení nejvyššího vzdělání rodičů respondentů po skupinách

Skupina	Typ školy	Četnost	%
0	1 – ZŠ	1	1,7
	2 – SŠ bez maturity	1	1,7
	3 – SŠ s maturitou	18	30,0
	4 – VŠ	37	61,7
	5 – Dr.	2	3,3
	6 – Nevím	1	1,7
	Součet		60
1	2 – SŠ bez maturity	3	5,0
	3 – SŠ s maturitou	10	16,7
	4 – VŠ	42	70,0
	5 – Dr.	3	5,0
	6 – Nevím	2	3,3
	Součet		60
2	3 – SŠ s maturitou	9	20,9
	4 – VŠ	28	65,1
	5 – Dr.	6	14,0
	Součet		43

Tabulky a uvedený graf znázorňují, jaké nejvyšší dosažené vzdělání mají rodiče respondentů pre-testu. Více než 65 % probandů, kteří vyplnili pre-test, uvedlo, že jejich rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Pouze jeden z respondentů uvedl, že jeho rodiče dokončili jako nejvyšší vzdělání základní školu. Při porovnání mezi skupinami lze sledovat, že největší podíl rodičů s doktorátem, 14 %, se

nachází u skupiny zkušenějších debatérů. Ve všech skupinách je nejsilněji zastoupeno vysokoškolské vzdělání rodičů.

10.2.4. Věk respondentů

Faktorem, který považujeme pro naši studii za velmi podstatný, je věk. Právě věk nám může napovědět, v jaké vývojové fázi se jedinec nachází. Celá studie se zaměřuje na období adolescence, jak bylo i podrobně představeno v teoretické části.

Tabulka 11 - Průměrný věk v celém vzorku

	Počet	Rozpětí	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Věk	162	8	11	19	15,23	1,590

Tabulka 12 - Průměrný věk ve skupinách

Skupina	Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
0 Nedeptaéři	60	12	19	15,08	1,369
1 Prvodebatéři	60	11	18	14,82	1,621
2 Debatéři	42	12	19	16,05	1,577

Jedna osoba neuvedla v dotazníku svůj věk. Nejstaršímu respondentovi první vlny testování bylo 19 let, nejmladšímu 11. Tento rozptyl osmi let se zdá poměrně rozsáhlý. Nicméně věkový průměr respondentů odpovídá přibližně 15 letům věku a standardní odchylka od tohoto průměru není vysoká. Což znamená, že většina účastníků výzkumu skutečně spadá do období adolescence, jak bylo představeno v první kapitole teoretické části.

Zároveň je ve všech třech sledovaných skupinách věkové rozložení odpovídající. Mírně nižší je průměrný věk prvodebatérů, což odpovídá i logice, že začínají s debatováním v mladším věku, obvykle při příchodu na střední školu, oproti zkušeným debatérům, kteří pravděpodobně začínali debatovat ve věku aktuálních prvodebatérů a dnes patří mezi studenty starší.

10.3. Popis výzkumného soboru v úloze 2)

Pro účely této úlohy zařazujeme výhradně respondenty, u nichž se podařilo spárovat pre-test s příslušným post-testem. Soubor se tak skládá z 88 osob, které dále dělíme do skupin dle představeného kritéria. Bližší charakteristiky respondentů a skupin opět uvádíme v dílčích podkapitolách. Znovu také, stejně jako na dalších místech v této studii, označujeme skupiny čísly 0 až 2 podle již zavedeného systému.

10.3.1. Pohlaví

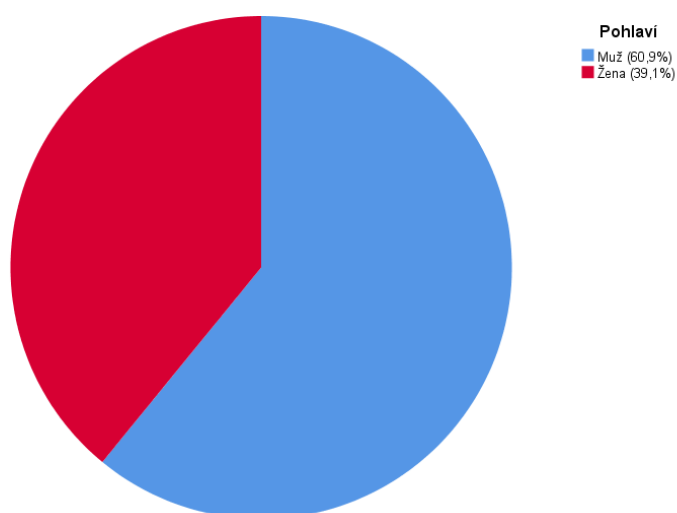
Tabulka 13 - Tabulka četnosti a procentuálního zastoupení pohlaví v celém vzorku

	Četnost	%	Platná %
Muž	53	60,2	60,9
Žena	34	38,6	39,1
Součet	87	98,9	100,0

Chybějící		1	1,1	
-----------	--	---	-----	--

Vybraný vzorek, čítající 88 osob je z 60 % složen z mužů, ženy tvoří přibližně 38 %. Jeden dotázaný v pre-testu pohlaví neuvedl. Tento vzorek je pohlavně o něco méně vyvážený než vzorek v první úloze. Nejmenší genderová vyváženost ve skupinách se objevuje u nedebatérů, kde zastoupení žen, jak zachycuje tabulka pod koláčovým grafem, činí pouze 30 %.

Graf 3 Zastoupení pohlaví v celém vzorku



Tabulka 14 - Četnost a procentuální zastoupení pohlaví ve skupinách

Skupina		Četnost	%	Platná %
0	Muž	25	69,4	69,4
	Žena	11	30,6	30,6
	Součet	36	100,0	100,0
1	Muž	15	51,7	53,6
	Žena	13	44,8	46,4
	Součet	28	96,6	100,0
	Chybějící	1	3,4	
	Součet	29	100,0	
2	Muži	13	56,5	56,5
	Ženy	10	43,5	43,5
	Součet	23	100,0	100,0

10.3.2. Typ školy

Tabulka 15 - Četnost a zastoupení typů škol u respondentů

Typ školy	Četnost	%	Platná %
-----------	---------	---	----------

	ZŠ	1	1,1	1,1
	Víceleté gymnázium	71	80,7	80,7
	SŠ s maturitou	16	18,2	18,2
	Total	88	100,0	100,0

Výzkumný soubor druhé úlohy je složen převážně ze studentů víceletých gymnázií, jejichž zastoupení činí 80 % tohoto vzorku. Jeden proband je žákem ZŠ a 18 % respondentů studuje střední školu s maturitou. Při porovnání skupin, jak je uvedeno v tabulce níže, můžeme sledovat podobné zastoupení u první a druhé skupiny, nicméně mezi probandy-zkušenými debatéry se objevuje výrazně menší podíl studentů víceletého gymnázia.

Tabulka 16 - Četnost a zastoupení typů škol u respondentů ve skupinách

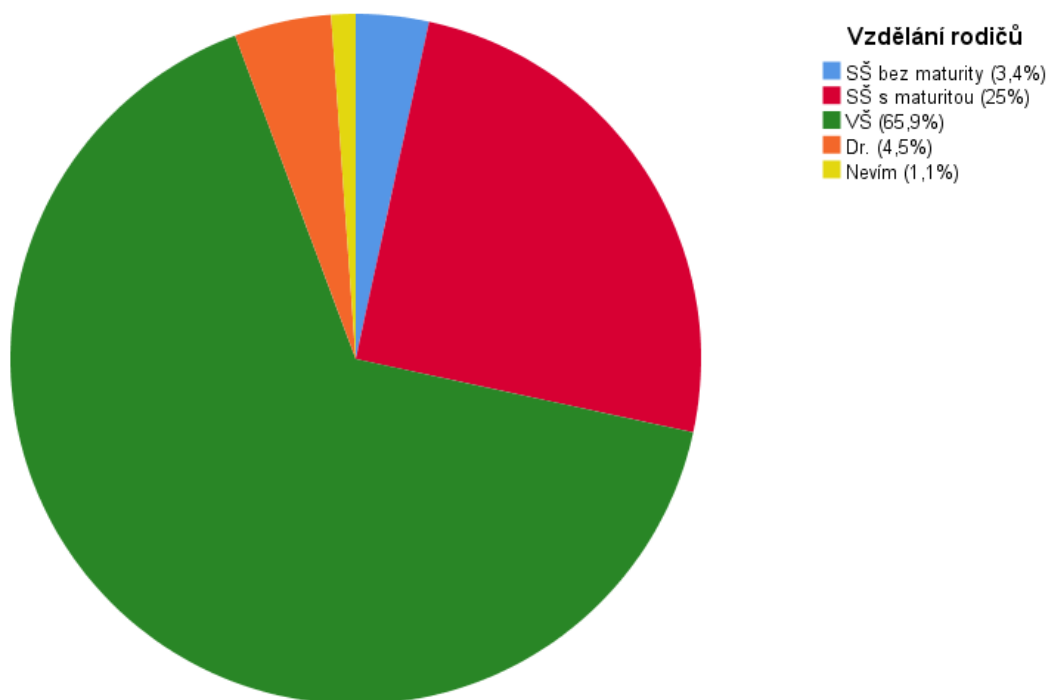
Skupina		Četnost	%	Platná %
0	Víceleté gymnázium	31	86,1	86,1
	SŠ s maturitou	5	13,9	13,9
	Total	36	100,0	100,0
1	Víceleté gymnázium	25	86,2	86,2
	SŠ s maturitou	4	13,8	13,8
	Total	29	100,0	100,0
2	ZŠ	1	4,3	4,3
	Víceleté gymnázium	15	65,2	65,2
	SŠ s maturitou	7	30,4	30,4
	Total	23	100,0	100,0

10.3.3. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů

Tabulka 17 - Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů v celém vzorku

		Četnost	%	Platná %
	2 – SŠ bez maturity	3	3,4	3,4
	3 – SŠ s maturitou	22	25,0	25,0
	4 – VŠ	58	65,9	65,9
	5 – Dr.	4	4,5	4,5
	6 – Nevím	1	1,1	1,1
	Total	88	100,0	100,0

Graf 4 Koláčový graf s procentuálním zastoupením typů škol nejvyššího vzdělání rodičů



Tabulka 18 - Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondentů ve skupinách

Skupiny	Typ školy	Četnost	%	Platná %
0	2 – SŠ bez maturity	1	2,8	2,8
	3 – SŠ s maturitou	15	41,7	41,7
	4 – VŠ	19	52,8	52,8
	5 – Dr.	1	2,8	2,8
	Total	36	100,0	100,0
1	2 – SŠ bez maturity	2	6,9	6,9
	3 – SŠ s maturitou	4	13,8	13,8
	4 – VŠ	22	75,9	75,9
	6 – Nevím	1	3,4	3,4
	Total	29	100,0	100,0
2	3 – SŠ s maturitou	3	13,0	13,0
	4 – VŠ	17	73,9	73,9
	5 – Dr.	3	13,0	13,0
	Total	23	100,0	100,0

Tabulky a uvedený graf znázorňují, jaké nejvyšší dosažené vzdělání mají rodiče respondentů spárovaných pre-testů s post-testy. Více než 65 % probandů, kteří vyplnili testy, které se podařilo spárovat, uvedlo, že jejich rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Při porovnání mezi skupinami lze sledovat, že rozložení je uvnitř skupin obdobné. Výraznější výjimkou je zastoupení respondentů, kteří uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání rodičů „středoškolské s maturitou“ u skupiny nedebatérů. Zde

podíl takových respondentů činí přibližně 42 %, což je mnohem větší podíl než u zbývajících dvou skupin, kde se toto zastoupení pohybuje okolo 13 %.

10.3.4. Věk

Tabulka 19 - Věkový průměr a jeho směrodatná odchylka v celém vzorku

	Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Věk	88	11	19	15,61	1,489

Tabulka 20 - Věkový průměr a jeho směrodatná odchylka ve skupinách

Skupina	Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
0	36	12	19	15,36	1,376
1	29	11	18	15,00	1,414
2	23	15	19	16,78	1,085

Nejstaršímu respondentovi popisovaného souboru bylo 19 let, nejmladšímu 11 let. Věkový rozptyl je tedy, obdobně jako u první úlohy, poměrně značný. Nicméně věkový průměr respondentů odpovídá přibližně 15,6 letům věku.

Zároveň je ve všech třech sledovaných skupinách věkové rozložení odpovídající a věkové průměry v jednotlivých skupinách rozhodně spadají do pásma adolescence. V meziskupinovém srovnání se objevuje o něco vyšší věkový průměr u skupiny zkušených debatérů, což logicky odpovídá i faktu, že se debatování věnují déle.

10.4. Popis výzkumného souboru v úloze 3)

V úloze tři vycházíme z již dříve představených charakteristik výzkumného souboru. Předmětem nejsou ani tak vztahy mezi jednotlivými skupinami a osobami, jako především vztahy mezi jednotlivými úkoly a ověření spolehlivosti zvolené metody.

Požíváme pro srovnání jak soubor spárovaných dotazníků, tak soubor samostatných pre-testů či post-testů, stejně tak jako jejich celkový součet. Tento největší soubor se tedy skládá ze 163 pre-testových dotazníků sečtených s 88 post-testovými, což se rovná počtu 251 dotazníků.

11. Výsledky a jejich interpretace

V této kapitole představíme výsledky každé ze tří úloh, které jsme si stanovili v úvodu empirické části. Popis výzkumného souboru ke každé z úloh je blíže vymezen v kapitole předchozí. Analýzu dokumentujeme jak tabulkami s číselnými výstupy, tak slovním komentářem. Protože sebraná data, ze kterých naše analýzy vycházejí, jsou zpracována v externí rozsáhlé databázi, kterou navíc pokládáme v jistém ohledu za důvěrnou, nepřikládáme je v papírové podobě k této práci.

11.1. Úloha 1)

V této úloze se zabýváme výsledky úrovně kritického myšlení měřených dosaženými výsledky v úkolu č. 1 a úkolu č. 2 na počátku sledovaného období. Sčítáme zde výsledky v obou úkolech u každého jednotlivce, který vyplnil pre-test.

11.1.1. Výsledky v úloze 1)

V této úloze jsme zpracovávaly výsledky na základě 163 odevzdaných a kompletně vyplněných dotazníků. Průměrný počet bodů získaných v pre-testech je 20,975 bodů před očištěním od extrémních hodnot. Rozptyl hodnot se pohybuje v intervalu od 9 do 34 bodů. Hodnoty po očištění uvádíme dále v této podkapitole.

Tabulka 21 – Bodový zisk v pre-testech

	Počet	Rozpětí	Minimum	Maximum	Průměr	Střední směrodatná chyba	Směrodatná odchylka
PRE total	163	25,0	9,0	34,0	20,975	,3823	4,8809

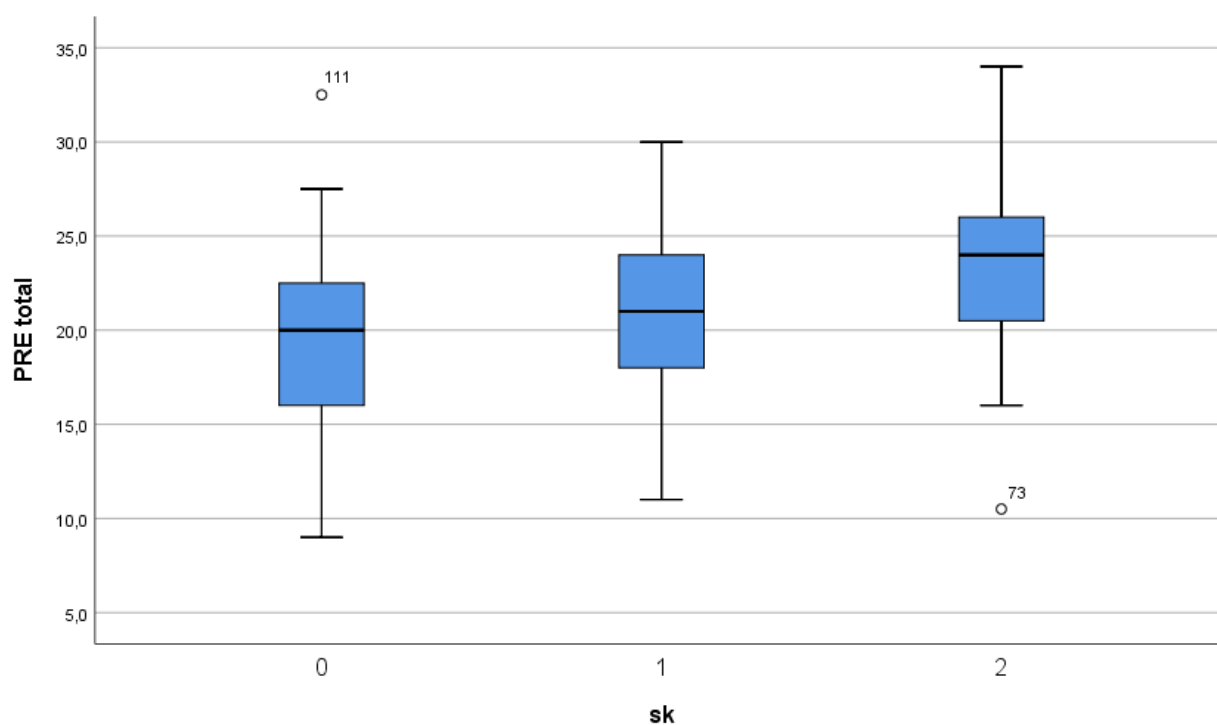
Tabulka 22 – Bodový zisk v pretestech u jednotlivých skupin

	Skupina		Střední směrodatná chyba
PRE total	0	Průměr	19,408
		Medián	20,000
		Rozptyl	22,580
		Směrodatná odchylka	4,7519
		Minimum	9,0
		Maximum	32,5
	1	Průměr	20,808
		Medián	21,000
		Rozptyl	22,255
		Směrodatná odchylka	4,7175
		Minimum	11,0
		Maximum	30,0

	2	Průměr	23,395	,6711
		Medián	24,000	
		Rozptyl	19,364	
		Směrodatná odchylka	4,4004	
		Minimum	10,5	
		Maximum	34,0	

Pro přehled uvádíme, jak vypadají data pro jednotlivé skupiny před očištěním.

Graf 5 – Bodové zisky v pre-testech u jednotlivých skupin

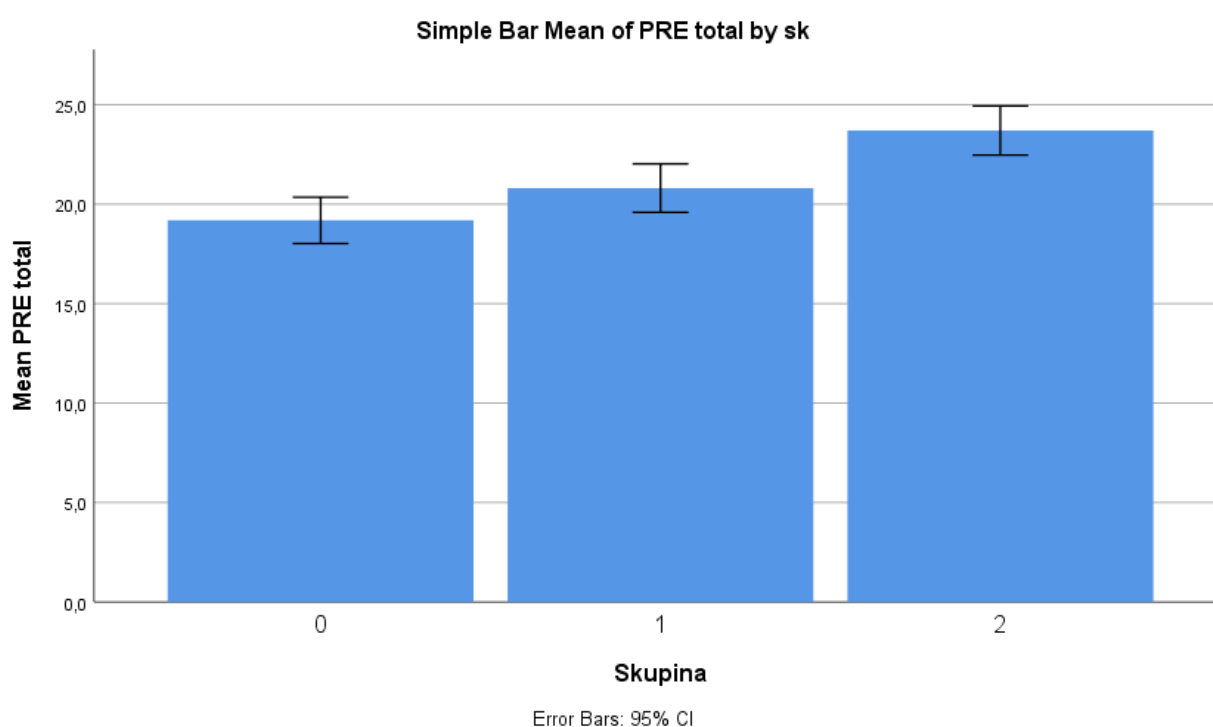


Jak je vidět v krabicovém grafu, pro zpracování výsledků jsme vyřadili dvě hodnoty, které lze označit za „extrémní“. Jejich dopad na celkový výsledek by mohl být významný. Zkreslovaly by představy o jednotlivých skupinách. V následující tabulce tedy uvádíme údaje o skórech jednotlivých skupin po očištění těchto „extrémních“ hodnot.

Tabulka 23 - Bodový zisk v pre-testech u jednotlivých skupin (po očištění „extrémních“ hodnot)

Skupina	Počet	Průměr	Střední směrodatná odchylka	Střední směrodatná chyba	95% Intervaly spolehlivosti průměru		Minimum	Maximum
					Spodní hranice	Horní hranice		
0	59	19,186	4,4682	,5817	18,022	20,351	9,0	27,5
1	60	20,808	4,7175	,6090	19,590	22,027	11,0	30,0
2	42	23,702	3,9603	,6111	22,468	24,936	16,0	34,0
Total	161	20,969	4,7545	,3747	20,229	21,709	9,0	34,0

Graf 6 – Bodové zisky v pre-testech ve skupinách (95% intervaly spolehlivosti, hodnoty po očištění)



Graf spolu s tabulkou nad ním zachycuje bodový zisk pro jednotlivé skupiny respondentů po očištění od extrémních hodnot. Nejvyššího průměru bodového zisku, 23,7, dosahuje v pre-testech skupina dva, tedy zkušení debatéři. Tento jev se dal očekávat. Jednak podléhají tréninku v dovednostech, za druhé i jejich věkový průměr je vyšší a tudíž se zde může projevat „výhoda“ v důsledku kognitivního zrání.

Tabulka 24 – Srovnání skupin ve výsledcích pre-testů

	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrné čtverce	F (testové kritérium)	Hladina významnosti
Meziskupinová	502,820	2	251,410	12,756	,000
Vnitroskupinová	3114,025	158	19,709		
Total	3616,845	160			

Jednofaktorová ANOVA porovnávající průměr pre-testů mezi 161 subjekty mezi třemi skupinami nedebatérů, prvodebatérů a debatérů odhalila statisticky významný rozdíl $F(2,158) = 12,756$, $p < .05$. Je třeba analyzovat vztahy mezi jednotlivými skupinami, což znázorňujeme v tabulce níže.

Tabulka 25 – Významnost rozdílů zisku bodů v pre-testech mezi jednotlivými skupinami

	(I) Skupina	(J) Skupina	Průměrný rozdíl (I-J)	Střední směrodatná chyba	Sig.	95% Intervaly spolehlivosti	
						Spodní hranice	Horní hranice
Scheffe	0	1	-1,6219	,8140	,141	-3,633	,390
		2	-4,5159*	,8963	,000	-6,731	-2,301
	1	0	1,6219	,8140	,141	-,390	3,633
		2	-2,8940*	,8932	,006	-5,101	-,687
	2	0	4,5159*	,8963	,000	2,301	6,731
		1	2,8940*	,8932	,006	,687	5,101
Sidak	0	1	-1,6219	,8140	,137	-3,586	,342
		2	-4,5159*	,8963	,000	-6,679	-2,353
	1	0	1,6219	,8140	,137	-,342	3,586
		2	-2,8940*	,8932	,004	-5,050	-,739
	2	0	4,5159*	,8963	,000	2,353	6,679
		1	2,8940*	,8932	,004	,739	5,050

Provedení post-hoc testu Scheffeho a Sidaka odhalilo statisticky významný rozdíl mezi bodovým ziskem v pre-testu skupin nedebatérů (0) a debatérů (2) s průměrným rozdílem mezi těmito dvěma skupinami 4,52, $p < 0.001$. Mezi skupinami nedebatérů (0) a prvodebatérů (2) nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Skupina prvodebatérů (1) a skupina (2) se s rozdílem 2.89 statisticky významně lišila. Lze tedy říci, že v úvodu debatní sezóny nebyl mezi skupinami začínajících debatérů a skupinou nedebatérů, neboli srovnávací skupinou, signifikantní rozdíl v úrovni kritického myšlení, tak jak ji měří námi zvolený pre-test.

Co se týče nulové hypotézy, která pro úlohu 1) zní:

- H_0 : Skupiny se mezi sebou na počátku sledovaného období signifikantně neliší v úrovni kritického myšlení měřené zvoleným nástrojem. → **H_0 se nepotvrdila.**

11.2. Úloha 2)

Ve druhé úloze se zabýváme tím, zda se liší bodové výsledky po uplynutí jednoho debatního roku. Pomocí opakovaného měření ve dvou časových obdobích zjišťujeme, jestli došlo k posunu úrovně kritického myšlení. Tento posun posuzujeme u jednotlivých skupin respondentů. Pracujeme zde tedy s výzkumným souborem pouze takových respondentů, kteří poskytli vyplněný pre-test i post-test. Bližší charakteristiku tohoto souboru poskytuje kapitola Popis výzkumného souboru.

11.2.1. Výsledky v úloze 2)

Tabulka 26 – Rozdíl v bodovém zisku za jeden rok

	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
PRE total	88	20,080	5,1528
POST TOTAL	88	19,881	6,9083
ROZDIL TOTAL	88	-,1989	6,60353

Tabulka znázorňuje velmi zajímavý fakt. Při srovnání bodového zisku v první fázi dotazování a v druhé fázi dotazování zjišťujeme, že průměrný bodový zisk je v druhé fázi dotazování nižší, než byl ten v úvodu školního roku. Toto zjištění si žádá bližší zkoumání. Je třeba se zamýšlet, zda tento pokles výrazněji sytí jeden ze zadávaných úkolů či zda je tendence průměrného bodového poklesu výraznější u některých konkrétních sledovaných skupin.

Tabulka 27 – Průměrné bodové zisky sledovaného souboru v jednotlivých úkolech v pre-testech a v post-testech

	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
KIO PRE total	88	9,614	3,1484
IMI PRE total	88	10,47	3,760
PRE total	88	20,080	5,1528
KIO POST total	88	10,199	3,5311
IMI POST total	88	9,68	4,239
POST TOTAL	88	19,881	6,9083

V této tabulce pozorujeme, že průměrný bodový zisk je při prvním testování o něco vyšší v úloze, kde respondenti píšou úvahu o migraci. Naopak v šetření po jednom roce, je u stejného souboru probandů průměrný zisk bodů vyšší v úloze, ve které se respondent rozhoduje, kam umístit kiosek. Navíc v úloze o kiosku v mezidobí průměrný bodový zisk narostl. Opačný trend vidíme v úloze o migraci. Jak se situace vyvinula u jednotlivých skupin, ukazuje následující tabulka.

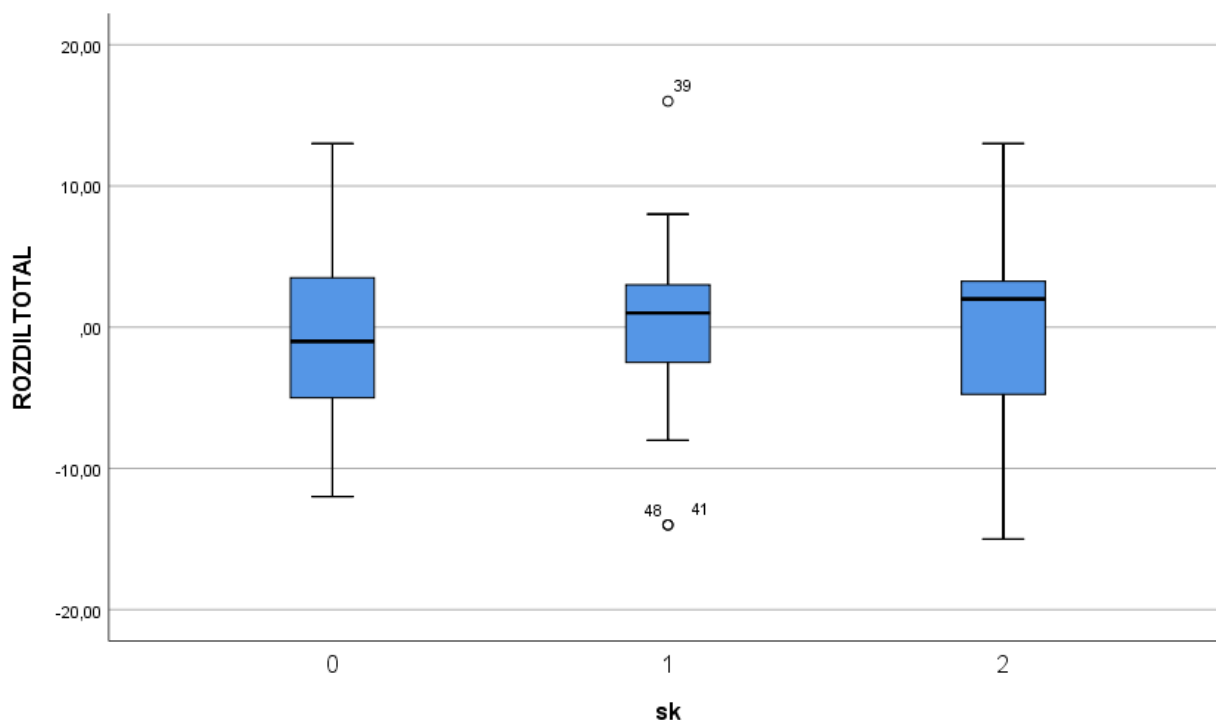
Tabulka 28 - Bodové zisky v dílčích úkolech v pre-testech a post-testech v jednotlivých skupinách

Skupina		Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
0	KIO PRE total	36	8,931	3,4458
	IMI PRE total	36	9,58	3,492
	PRE total	36	18,514	4,5583
	KIO POST total	36	9,722	2,9820
	IMI POST total	36	8,03	4,046
	POST TOTAL	36	17,750	5,8864
1	KIO PRE total	29	10,017	2,2380
	IMI PRE total	29	10,34	4,020
	PRE total	29	20,362	5,1977
	KIO POST total	29	9,810	4,0936
	IMI POST total	29	10,83	3,947
	POST TOTAL	29	20,638	7,5603
2	KIO PRE total	23	10,174	3,5535
	IMI PRE total	23	12,00	3,490
	PRE total	23	22,174	5,3717
	KIO POST total	23	11,435	3,4156
	IMI POST total	23	10,83	4,196
	POST TOTAL	23	22,261	6,8372

Tabulka 29 - Rozdíl v bodovém zisku za jeden rok u jednotlivých skupin

Skupina		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
0	PRE total	36	8,0	27,0	18,514	4,5583
	POST TOTAL	36	8,0	31,0	17,750	5,8864
	ROZDILTOTAL	36	-12,00	13,00	-,7639	5,68643
1	PRE total	29	11,0	29,0	20,362	5,1977
	POST TOTAL	29	0	32,0	20,638	7,5603
	ROZDILTOTAL	29	-14,00	16,00	,2759	6,32679
2	PRE total	23	10,5	34,0	22,174	5,3717
	POST TOTAL	23	7,0	33,0	22,261	6,8372
	ROZDILTOTAL	23	-15,00	13,00	,0870	8,31572

Graf 7 - Krabicový graf rozdílu post-testů a pre-testů



Graf odhaluje, že ve skupině 1, u začínajících debatérů se vyskytují tři respondenti se značně odlišnými výsledky ve srovnání s ostatními respondenty. Z tohoto důvodu s nimi pro statistickou analýzu rozptylu nepočítáme. Počet ve skupině 1 se tak pro účely zpracování výsledků v této úloze snižuje z původních 29 na 26 osob.

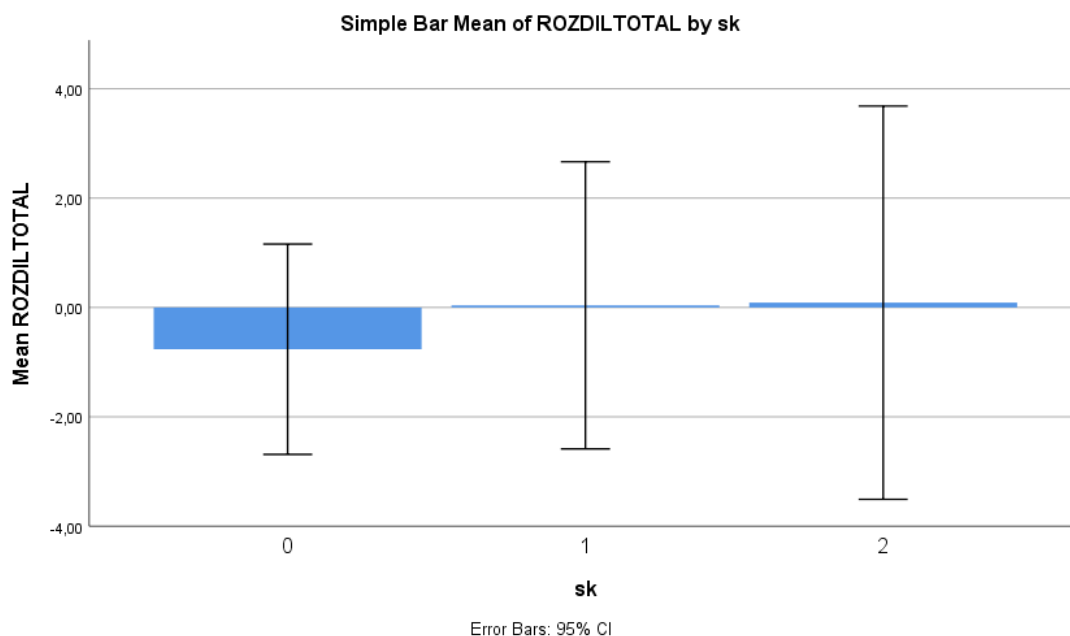
Tabulka 30 – Průměrný rozdíl v bodovém zisku za jeden rok u jednotlivých skupin (po očištění)

Sk.	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Střední směrodatná chyba	95% Interval spolehlivosti		Minimum	Maximum
					Spodní hranice	Horní hranice		
0	36	-,7639	5,68643	,94774	-2,6879	1,1601	-12,00	13,00
1	26	,0385	6,49911	1,27458	-2,5866	2,6635	-14,00	16,00
2	23	,0870	8,31572	1,73395	-3,5090	3,6829	-15,00	13,00
Total	85	-,2882	6,65760	,72212	-1,7242	1,1478	-15,00	16,00

Když jsme zjistili, že průměrný bodový rozdíl se v celkovém součtu mezi testováním na začátku a na konci sledovaného období snížil, uvedli jsme, že je třeba se podívat, jak vypadá situace v jednotlivých skupinách. Z uvedené číselné statistiky, po vyřazení „extrémních“ hodnot, jak jsme upozornili výše, vyplývá, že průměr se snížil pouze u skupiny nedebatérů. U zbývajících skupin došlo ve druhém kole testování obvykle k nárůstu počtu bodů, které jim jednotliví hodnotitelé přidělili na základě

vyhodnocení vypracovaných úkolů. Trend u každé ze skupin již zřejmý. Toto zjištění ovšem není uspokojivé – je třeba určit, zda se jedná o hodnoty a zjištění statisticky signifikantní. K tomu se vyjadřujeme při analýze poslední tabulky této subkapitoly, která i odpovídá na otázku ohledně zpochybnění nulové hypotézy pro úlohu 2).

Graf 8 - Krabicový graf rozdílů bodového zisku v pre- a post-testech (s očištěnými hodnotami)



Tabulka 31 - Porovnání bodového rozdílu mezi post-testem a pre-testem mezi skupinami

	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrné čtverce	F (testové kritérium)	Hladina významnosti
Meziskupinová	14,158	2	7,079	,156	,855
Vnitroskupinová	3709,031	82	45,232		
Celková	3723,188	84			

Pomocí jednofaktorové ANOVY ($F(2,82) = 0,156$, $p = .855$) nebyl nalezen žádný statisticky významný rozdíl mezi rozdíly post-testů a pre-testů mezi skupinami.

Co se týče nulové hypotézy, která pro úlohu 2) zní:

- H_0 : Míra změny úrovně kritického myšlení, měřená zvoleným nástrojem po časovém úseku odpovídajícímu jednomu debatnímu roku, se v porovnání mezi skupinami vzájemně signifikantně neliší. → **H_0 nebyla vyvrácena.**

11.3. Úloha 3)

Již v úvodu empirické části jsme uvedli, že úloha třetí je úlohou především validizační, hledající souvislosti mezi jednotlivými dílčími úkoly. Srovnáváme v ní bodové zisky u jednotlivých respondentů v jednotlivých úkolech, které probandovi předkládáme, a ptáme se, zda mezi nimi existuje závislost. Pro zajímavost i preciznost sledujeme tuto závislost v několika různých souborech a i v jednotlivých skupinách. Korelační výsledky pro přehlednost vždy uvádíme v tabulce, kterou komentujeme v textu umístěném pod tabulkou.

11.3.1. Korelace v PRE-testech

Tabulka 32 - Tabulka – Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 – všechny pre-testy

		IMI PRE total
KIO PRE total	Pearson Correlation	,254**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	163

Při porovnání výsledků v úkolu 1) a úkolu 2) v souboru všech dostupných pre-testů vidíme, že jsou tyto výsledky v signifikantní závislosti, a to na hladině významnosti 0,01. Podle tohoto zjištění lze tedy odhadovat výsledek v jednom z úkolů na základě znalosti výsledku z druhého úkolu s poměrně velkou mírou spolehlivosti.

Tabulka 33 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 – ve skupinách

Skupina			IMI PRE total
0	KIO PRE total	Pearson Correlation	,124
		Sig. (2-tailed)	,347
		N	60
1	KIO PRE total	Pearson Correlation	,297*
		Sig. (2-tailed)	,021
		N	60
2	KIO PRE total	Pearson Correlation	,244
		Sig. (2-tailed)	,115
		N	43

Podíváme-li se ale na jednotlivé skupiny zvlášť, ukazuje se signifikantní korelace pouze u skupiny prvodebatérů, a to na hladině významnosti 0,05. Počet respondentů v každé ze skupin je nižší, z tohoto důvodu se liší i zjištěné výsledky ve srovnání se souborem čítajícím 163 osob.

Tabulka 34 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 - spárované pre-testy

		IMI PRE total
KIO PRE total	Pearson Correlation	,106
	Sig. (2-tailed)	,327
	N	88

Vzmemme-li do úvahy vzorek pouze spárovaných pre-testů, žádná signifikantní závislost se zde v bodovém zisku v jednotlivých úkolech na námi zvolené hladině významnosti neprojevuje.

Tabulka 35 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 - spárované pre-testy ve skupinách

Skupina			IMI PRE total
0	KIO PRE total	Pearson Correlation	-,137
		Sig. (2-tailed)	,427
		N	36
1	KIO PRE total	Pearson Correlation	,325
		Sig. (2-tailed)	,086
		N	29
2	KIO PRE total	Pearson Correlation	,163
		Sig. (2-tailed)	,457
		N	23

Ani při analyzování bodového zisku jednotlivých skupin mezi úkoly ve spárovaných pre-testech se na námi zvolené hladině významnosti závislost nepotvrzuje. Vzhledem k tomu že významná korelace se u dvou skupin nepotvrdila ani při sledování výrazně většího skupinového vzorku, tento výsledek není překvapující. Za pozornost stojí informace u skupiny nedebatérů, která dokonce naznačuje opačnou tendenci než u všech ostatních skupin.

11.3.2. Korelace v POST-testech

Tabulka 36 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 – post-testy

		IMI POST total
KIO POST total	Pearson Correlation	,578^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	88

Při porovnání výsledků v úkolu 1) a úkolu 2) v souboru spárovaných post-testů vidíme, že jsou tyto výsledky v signifikantní závislosti, a to na hladině významnosti 0,01, a to dokonce ještě ve větší míře než tomu bylo u Pre-testů. Příčin tohoto zjištění může být několik a není možné je s určitostí objasnit. Podle uvedeného zjištění lze odhadovat výsledek v jednom z úkolů na základě znalosti výsledku z druhého úkolu s poměrně velkou mírou spolehlivosti, ještě větší než tomu bylo v případě pre-testů.

Tabulka 37 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 – post-testy, v jednotlivých skupinách

sk		IMI POST total	
0	KIO POST total	Pearson Correlation	,389*
		Sig. (2-tailed)	,019
		N	36
1	KIO POST total	Pearson Correlation	,768**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	29
2	KIO POST total	Pearson Correlation	,610**
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	23

Oproti pre-testům korelují v post-testech výsledky jednotlivých úkolů u všech sledovaných skupin, u obou skupin s debátéry dokonce na hladině významnosti 0,01, z čehož lze usuzovat na skutečně statisticky významnou míru závislosti.

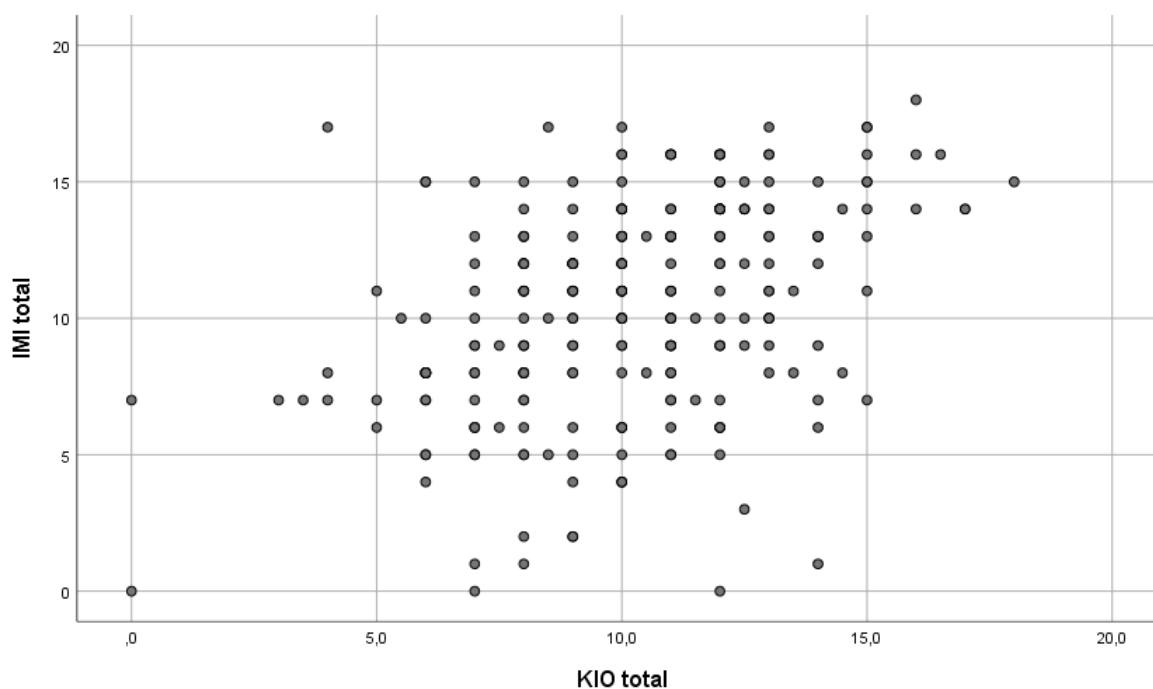
11.3.3. Korelace úkolů ve všech dostupných dotaznících

Tabulka 38 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 – všechny testy

		IMI total
KIO total	Pearson Correlation	,400**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	251

Na největším vzorku odpovídajícím 251 dotazníkům se ukazuje statisticky signifikantní míra závislosti na hladině významnosti 0,01. Znamená to tedy, že celkově vzato, můžeme říci, že se námi zvolená metoda zjišťování úrovně kritického myšlení ukázala jako poměrně spolehlivá, respektive spolehlivá v tom, že oba výsledky, v části „A“, která má ukazovat na míru kritického myšlení respondenta, jsou ve vzájemné závislosti. Pro vizualizaci výsledků přidáváme ještě graf znázorňující tuto závislost.

Graf 9 - Závislost výsledků v úkolu 1 („kiosek“) a 2 („migrace“) pro všechny dostupné testy



Tabulka 39 - Závislost bodových zisků v úkolu 1 a úkolu 2 – ve skupinách pro všechny dostupné testy

Skupina		IMI total	
0	KIO total	Pearson Correlation	,231*
		Sig. (2-tailed)	,024
		N	96
1	KIO total	Pearson Correlation	,512**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	89
2	KIO total	Pearson Correlation	,396**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	66

Obdobné zjištění jako u celkového výsledku při hodnocení všech testů se objevuje i u jednotlivých skupin. O statisticky významné závislosti lze hovořit u všech sledovaných skupin. U obou skupin debatérů dokonce na hladině významnosti 0,01. Nejsilněji korelují oba úkoly v dotaznících skupiny prvodebatérů. Nejslaběji, přesto statisticky signifikantně, u skupiny nedebatérů. Slabší korelace u nedebatérů je dána především výsledky korelace v pre-testech, jak bylo odhaleno v příslušné subkapitole.

Na základě výše zmíněných informací se můžeme vyjádřit k nulovým hypotézám této závěrečné úlohy

Co se týče nulových hypotéz pro úlohu 3):

- $H_{0(A)}$: Neexistuje signifikantní vztah mezi bodovými výsledky probandů v úkolech č. 1 a č. 2.

→ $H_{0(A)}$ se nepotvrdila.

- $H_{0(B)}$: Neexistuje signifikantní vztah mezi bodovými výsledky probandů v úkolech č. 1 a č. 2 u jednotlivých skupin respondentů.

→ $H_{0(B)}$ se nepotvrdila.

12. Diskuse

V rámci diskuse se budeme věnovat úvahám o celkovém designu výzkumu a jeho výhodách a nevýhodách. Uvedeme hlavní úskalí tak, aby se jim mohl případný příští výzkumník při replikaci šetření vyvarovat. Zamyslíme se nad významem výsledků představených v předchozí kapitole, jejich využitím. Nastíníme možné vyhlídky pro nejbližší budoucnost v souvislosti s poznatky zjištěními na základě dostupné literatury i vědomostí nabitých během celého výzkumu.

Zpětně vzato vnímáme, že celý výzkum Evaluations kladl na jeho účastníky vysoké administrativní nároky. Velmi zatíženi byli především koučové debatních klubů, ale i respondenti samotní a v neposlední řadě též evaluátoři. Při krátkém orientačním propočtu můžeme odhadovat, že pakliže budeme počítat 251 kusů dotazníků, které byly pro analýzu použity (reálně jich bylo hodnoceno více), a dvě eseje v každém takovémto dotazníku, znamená to, že evaluátoři museli vyhodnotit 502 textů. Při přibližné časové dotaci na vyhodnocení jednoho textu, která činila přibližně 20 minut, dostáváme informaci, že pouhé obodování jednotlivých úkolů trvalo přibližně 168 hodin času, což odpovídá jednomu týdnu. Do tohoto údaje není započítáno hodnocení dalším hodnotitelem. Z uvedeného vyplývá, že značnou nevýhodu celého výzkumu lze spatřovat v jeho časové náročnosti.

V souvislosti s bodováním je třeba uvést, že mnoho dílčích nesrovnalostí vyplynulo na povrch až během používání Kritérií hodnocení, které přibližuje Příloha 6. Mezi ty patřilo například obtížné rozlišování mezi logickou hloubkou argumentace, která se místy dala zaměnit s mírou detailu neboli uvedených podrobností. Také vyhodnocování úrovně jazyka bylo vzhledem k úzkému bodovému rozptylu ne tolik citlivé, jak by si zasluhovalo.

Výraznou nevýhodou (a zároveň výhodou) bylo, že všichni hodnotitelé prošli českým debatním programem. V rámci hodnocení se tedy musel tým hodnotitelů velmi soustředit na to, aby neočekával specifické výkony, které by odpovídaly ryze debatním zvyklostem, ale aby otevřeně přijímal argumentace ryze na základě jejich rozumnosti, bez formalismů, které jsou pro debatování typické. Nevýhoda tohoto spojení hodnotitelů, zpracovatelů výstupů, s předmětem výzkumu může být také spatřována nezávislým pozorovatelem v předpokladu, že hodnotitelé se budou snažit, ať vědomě či nevědomě, ovlivňovat získané výsledky. Jistá míra zkreslení v důsledku lidského faktoru je samozřejmě snad u každého výzkumu možná, nicméně na druhou stranu a na obhajobu nutno podotknout několik informací. Za prvé výzkumníci se pokoušeli aplikovat co možná nejvíce opatření, která by projevení případných předsudků zabránila či jejich dopad omezila. Za druhé hovoříme-li o evaluátorech současně jako o debatérech, z toho, co jsme uvedli v teoretické části, vyplývá, že jsou to právě oni, kdo by měli být přístupní pohledům z více úhlů a schopni přijímat fakta a podrobovat hypotézy zpochybňování. Další výhodou znalosti debatního prostředí bylo, že výzkumný vzorek byl pro evaluátory dosažitelnější a i práce v oblasti vyhodnocování argumentace nebyla ničím neznámým.

Pokud bychom výzkum realizovali znovu, rozhodně bychom se více zamýšleli nad způsobem, jakým zajistit párování dotazníků. Generace identifikačního kódu, tak jak je představena v Příloze 5, sice zajišťovala anonymitu, nicméně ukázalo se, že opakované shodné sestavení kódu bylo pro respondenty velmi náročné. V rámci párování jsme pak někdy museli použít poměrně intenzivně vlastní usuzování a až detektivní techniky. Rozhodli jsme se pro vyvinutí co možná největšího úsilí pro

spárování co největšího počtu dotazníků, i za cenu ojedinělé chyby. V pozicích kde se lišily některé části kódu (například jen jedna či dvě položky osmi místního kódu) jsme tedy dotazník nevyloučili a obvykle přiřadili jinému, který ve sledovaných parametrech odpovídal. Při tomto párování jsme využívali nejen přesného znění kódu, ale i jiných podpůrných technik pro ověření, jako bylo porovnání písma či obsahu, který by se mohl mezi pre-testem a post-testem změnit jen s velmi malou pravděpodobností. V tomto ohledu si velmi ceníme doplňkové otázky v post-testech, kterou jsme v počátcích výzkumu považovali spíše za banální a nadbytečnou. Dotaz směřoval na ověření účasti v prvním kole testování.

Diskutabilní prvkem v celém designu výzkumu je jistě opakování zcela totožného zadání v pre-testu a post-testu. Obávali jsme se výrazně negativních reakcí respondentů, tyto obavy se ovšem s výjimkou jednoho případu ukázaly jako liché. Dle neoficiálních verbálních zpětných vazeb i během fokusních skupin se ukázalo, že respondenti nezřídka ani nepoznali s jistotou, že obdobné zadání již jednou vyplňovali.

Co se týče výsledků výzkumu, palčivá určitě zůstává otázka, proč bylo zastoupení post-testů o tolik nižší než by odpovídalo účasti v prvním kole testování a jak se dá takovému poklesu zabránit. Jedním z možných vysvětlení je, že ve skupině zkušenějších debatérů se pravděpodobně nacházelo i několik maturantů, kteří v době opakování testování již věnovali pozornost jiným záležitostem než debatování. Dalším vysvětlením nižšího počtu post-testů bude přirozené snížení počtu prvodebatérů, kteří sice na začátku školního roku s touto aktivitou koketovali, nicméně v průběhu roku zjistili, že je aktivita nenaplňuje či je například příliš časově náročná. Dá se předpokládat, že pro některé respondenty byl nevyhovující stanovený termín pro vyplňování post-testu a nebo že tuto aktivitu cíleně odmítli a využili svého práva svobodného rozhodnutí v tomto ohledu. Jeden z faktorů pro snížení počtu prvodebatérů je i omyl, o kterém máme informaci, na straně někoho z pedagogů zadávajících pre-testy, když i nedebatéři tvořící srovnávací skupinu, dostali jeho prostřednictvím pokyn, aby do dotazníku zaznamenali, že jsou začínajícími členy debatního klubu. Tam, kde se na základě logického usuzování a jasných podkladů podařilo tento jev odhalit, především na základě spárování post-testu díky kódu, jsme uvedené pochybení napravili.

V diskusi chceme také předložit úvahu o jevu, který mohl mít vliv na výsledky celého šetření a který jsme nemohli zcela předpokládat, protože se jedná spíše o zásah *vis maior*. Během sledovaného období totiž došlo k tomu, co bývá nazýváno jako „evropská migrační krize“. Téma migrace zaplavilo média, společnost se velmi výrazně názorově rozpoltila a kromě relevantních informací se v souvislosti s tímto tématem ve veřejném i soukromém prostoru objevovaly důrazně silně emotivně podbarvené výroky. Nejčastěji se slovo „uprchlíci“ skloňovalo v médiích právě na podzim roku 2015.

Uvedli-li jsme u úlohy 2 ve výsledcích, že průměrný bodový zisk mezi jednotlivými vlnami testování u nedebatérů klesl, a při současném pohledu do tabulky „Bodové zisky v dílčích úkolech v pre-testech a post-testech v jednotlivých skupinách“ vidíme, že se snížil právě v úkolu 2, který se týkal argumentace na téma migrace, můžeme se domnívat, že právě nedebatéři jsou v tomto ohledu ve srovnání s debatéry náchylnější na přejímání emočních, ale argumentačně méně relevantních tvrzení. Ovšem byli bychom velmi opatrní s presentováním takovéto domněnky a žádala by si jistě výrazně důkladnější prošetření, například i v souvislosti s přesným časovým zařazením jednotlivých jevů. Nicméně oporu pro úvahy tímto směrem lze najít i v teoretické části, kde jsme například uváděli zjištění Akermana a Neale (2011) o subjektivní pocitu zlepšení kritického myšlení u debatérů. Za

povšimnutí stojí, že srovnáváme-li skupinu nedebatérů s prvodebatéry, jde o větší rozdíl v meziroční změně výsledků než při srovnání s debatéry. Nutno mít na paměti, že jde jen o tendence, nikoli statisticky významná fakta. Lze se domnívat, že debatéři v prvním roce debatních aktivit skutečně zažívají velký trénink na tomto poli, který se projevuje v jejich myšlení nebo alespoň ve způsobu, jakým své myšlenky dokáží prezentovat. Domníváme se, ale tato záležitost by jistě zasloužila speciálního šetření, že je to právě struktura argumentu a argumentační strategie, které jsou v tomto období díky debatním aktivitám posilovány nejvíce a ve kterých se debatéři a nedebatéři nejvíce odlišují, za předpokladu, že se vůbec odlišují.

Další ze zjištění, které si žádá zamyšlení, jsou výsledky v úloze 3). Jak je možné, že výsledky v úkolu 1 („kiosek“) a úkolu 2 („migranti“) spolu signifikantně korelují v post-testech, ale ve spárovaných pre-testech je tomu jinak? Je možné, že se určitým způsobem změnila schopnosti evaluátorů, nicméně vzhledem k jasně daným kritériím a dvojitému hodnocení tuto teorii nevidíme jako příliš pravděpodobnou. Za povšimnutí také stojí, že míra korelace v těchto testech je vyšší u debatérů, ať už zkušených či těch po jednom roce debatování, než u nedebatérů. Zajímavé je také to, že v pre-testech se signifikantní vztah projevuje pouze při započítání celého souboru. U jednotlivých skupin už tomu tak, až na jednu výjimku (skupinu prvodebatérů), není. Uvedená zjištění si nedovedeme jednoznačně vysvětlit a jistě by zasloužila hlubší bádání. Je možné, že zde pro statistické zpracování hraje větší roli velikost souboru. Proto jsme finálně zvolili ověření tohoto vztahu mezi jednotlivými úkoly na souboru o velikosti 251, kde se ukázala signifikantní závislost.

Závěr

Řešení námi naplánovaných úloh naznačuje trend, že debatování by mohlo mít vliv na kritické myšlení adolescentů. Nicméně na vzorku 88 respondentů, kteří byli rozděleni do tří skupin a zapojeni do výzkumu po celý debatní rok, se nepodařilo zvolenou metodou tento trend statisticky významně potvrdit.

Ve třetí úloze empirické části jsme se zabývali i metodou jako takovou. Považujeme za potěšující, že při dostatečně velkém reprezentativním vzorku se zjistilo, že bodové zisky v úkolech týkajících se umístění kiosku a argumentování o migraci, se ukazují jako signifikantně závislé. Vnímali bychom jako zvláštní a zamyšlení hodné, kdyby úlohy, které mají obě měřit kritické myšlení, v tomto ohledu nesouvisely.

Kromě zjištění, která poskytla empirická část, považujeme celou práci za přínosnou i v několika dalších ohledech. Už jen samotné nastolení otázky smyslu akademického debatování vnímáme jako podstatné. Mezi lidmi je velmi rozšířená víra v to, že nejvíce žádoucí je znalost obsahů jako předpoklad k úspěchu i k úspěšnému zapojení aktivit, které vyžadují kritické myšlení. Proti tomuto tzv. „sekvenčnímu“ pohledu stojí velikáni jako Sokrates, Piaget či Vygotskij, kteří zastávají názor, že pro úspěch učení je potřeba vhodně kombinovat obsahy a uvažování, vyzkoušet si řešení problémů, na něco přijít. Z tohoto tzv. „integrativního“ úhlu pohledu je spojování znalosti obsahů s dovednostmi přemýšlet optimálním způsobem učení. V tomto rámci je vhodné, aby pedagogové zdůrazňovali spojení obsahu s dovednostmi uvažování namísto řazení obsahů nad uvažování (Troff, 2019).

Jak bylo uvedeno v teoretické části, jsou oblasti světa, kde se akademické debatování těší velké oblibě a je zcela běžnou součástí kurikulárních aktivit. V České republice tento jev zatím nepozorujeme což, vzhledem ke všem dopadům akademického debatování na život dospívajících, a to nejen v oblasti kognitivního vývoje, považujeme za mrzuté. Další dopady se promítají do sociálního vývoje adolescentů, jejich způsobu komunikace a rozvoje komunikačních dovedností, ale jde také o oblast hodnotové orientace, objevování vzorů či nápomoc v překlenutí náročného změnového období při hledání a usazování vlastní identity. Spolu s osvojováním umění účinné argumentace, usuzování a určitého způsobu uvažování vnímáme tyto zmíněné benefity jako jednoznačný důvod k šíření metody soutěžního debatování, a to především i na pole formálního vzdělávání, kde může významně podpořit cíle, které si škola, jako vzdělávací instituce, stanovuje.

„Vědomosti nejsou tedy vůbec to podstatné – podstatnou je psychická (v tomto případě intelektová) aktivita dítěte a pak mladého člověka. Ono cvičení, onen trénink – docela podle sportovních pravidel! Ať už máme k dnešní škole výhrady takové či onaké, je pořád a především tou institucí, která učí učit se. A pokud tohle dokáže, zaslouží poděkování!“

(Matějček, 2005b, s. 160)

Seznam použité literatury

Akerman, R., & Neale, I. (2011). *Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions*. Reading: CfBT Education Trust.

American Institutes for Research [Webová stránka]. (©2018). Retrieved July 28, 2018, from <https://www.air.org/>

Bačová, V. (2008). Identita v sociální psychologii. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (109 – 126), 2. vyd. Praha: Grada Publishing.

Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Bickenbach, J. E., & Davies, J. M. (1996). *Good reasons for better arguments: An introduction to the basic skills and values of critical thinking*. Ontario: Broadview Press.

Bodovací tabulka [Webová stránka]. (©2004-2018). Retrieved July 24, 2018, from http://debatovani.cz/files/dokumenty/170717_bota-zmensena.pdf

Brinda, R. (2016). *Přesvědčivá argumentace metodou debatování: učebnice*. Nepublikovaný rukopis.

Brinda, R., & Čechová, A. (2016). *Kritéria hodnocení_CT*. Příbor.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.

Debate Impact Evaluations Project [Webová stránka]. (©2018). Retrieved July 25, 2018, from <http://debatovani.cz/mezinarodni-aktivity/dokoncene-projekty/debate-impact-evaluation-project/>

Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

European Values Study [Webová stránka]. (©2015). Retrieved July 28, 2018, from <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí* (Vydání druhé). Praha: Portál.

Gillet, I., Gilibert, D., & Girandola, F. (2013). L'évocation de la liberté améliore-t-elle l'efficacité d'une formation ? *Les Cahiers Internationaux De Psychologie Sociale*, (98), 147-171. <https://doi.org/10.3917>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Historie ADK [Webová stránka]. (©2004-2018). Retrieved July 19, 2018, from <http://debatovani.cz/onas/historie-adk/>

Hensley, D., & Carlin, D. B. (1994). *Mastering competitive debate* (4th ed.). Topeka, KS: Clark Pub.

Kahneman, D. (2012). *Myšlení: rychlé a pomalé*. V Brně: Jan Melvil.

Košťálová, H., Rutová, N., & Veříšová, I. (2007). *Příručka I - Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E - U - R)* (z.s. Kritické myšlení). Praha.

Kouba, P. (2011). *Debatování napříč osnovami: metodická příručka pro pedagogy* (1st ed.). Praha: Asociace debatních klubů České republiky.

Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.

Lacková, L. (2013). *Proměna charakteru přátelských vztahů od adolescence k mladé dospělosti* (Diplomová práce) [Soubor .pdf]. Praha. Retrieved from <https://dspace.cuni.cz/>

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Matějček, Z. (2005a). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.

Matějček, Z. (2005b). *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum.

Metodika [Webová stránka]. (©2004-2018). Retrieved July 24, 2018, from http://debatovani.cz/files/dokumenty/150907_metodika.pdf

Myers, D. G. (2016). *Sociální psychologie*. Brno: Edika.

Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton.

Novák, P. (©2004). Kluby [Online databáze]. Retrieved July 18, 2018, from <https://debatovani.cz/greybox/?page=kluby>

Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte* (Vyd. 5., V nakl. Portál 4). Praha: Portál.

Plhánková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Popper, K. R. (1995). *Věčné hledání: intelektuální autobiografie*. Praha: Prostor.

Pravidla debaty Karl Popper [Webová stránka]. (©2004-2018). Retrieved July 24, 2018, from http://debatovani.cz/files/dokumenty/160817_pravidla-debaty-kp-16-17.pdf

Richards, J. A., & Rickett, C. S. (1995). *Debating by doing: developing effective debating skills* (1st ed.). Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co.

- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání* (3. vyd). Praha: Portál.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills [Soubor .pdf]. *The Delta Pi Epsilon Journal*, L(2), 90-98. Retrieved from https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/a/a5/Teaching_critical_thinking.pdf
- Specification - AS/A Level Critical Thinking: GCE Critical Thinking v3 [Soubor .pdf]. (©2013), 1-38. Retrieved from <http://www.ocr.org.uk/Images/73470-specification.pdf>
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Torff, B. (2019). Teaching Critical Thinking [Webová stránka]. *Handbook Of Research On Promoting Higher-Order Skills And Global Competencies In Life And Work*, 22-36. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6331-0.ch002>
- Trapp, R., & Driscoll, W. (2005). *Discovering the world through debate: a practical guide to educational debate for debaters, coaches and judges* (3rd ed). New York: International Debate Education Association.
- Uplatňování kritického myšlení [Webová stránka]. Retrieved July 18, 2018, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html/>
- Valkering, A., Němčok, M., & Matu, G. (2017). From Measuring to Learning: Evaluating the Impact of Debate on Critical Thinking and Democratic Values [Soubor .pdf], 1-196. Retrieved July 26, 2018, from <https://idebate.org/news/idea-nl-launches-study-impact-debate-education>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Praha: Karolinum.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha 1 – Schéma: Teorie změny

Příloha 2 – Schéma: Kritické myšlení v kontextu soutěžního debatování

Příloha 3 – Instrukce zadavateli pre-testu

Příloha 4 – Souhlas zákonného zástupce

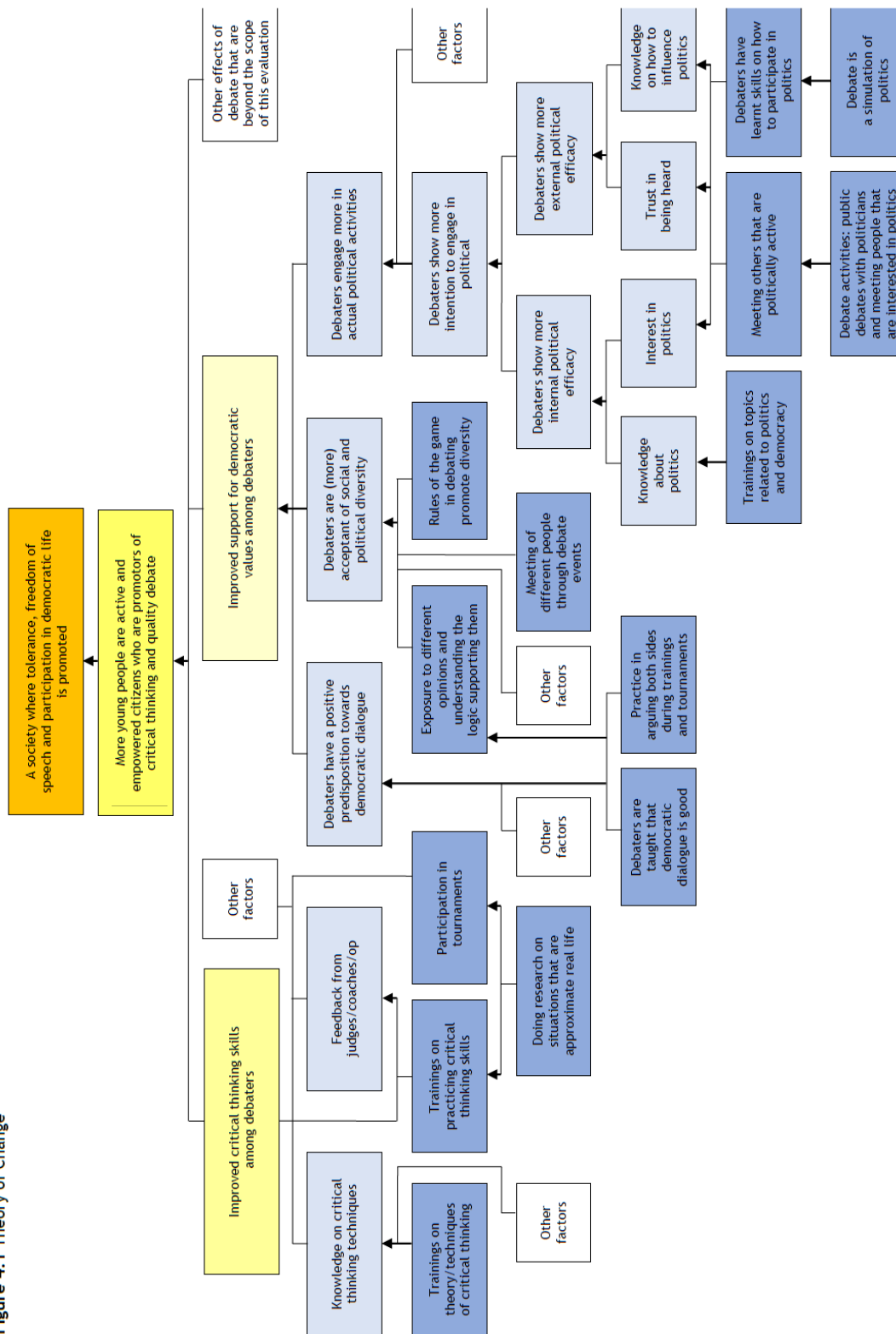
Příloha 5 – Dotazník Post-test

Příloha 6 – Kritéria hodnocení úkolu č.1 („kiosek“) a úkolu č. 2 („migranti“)

Přílohy

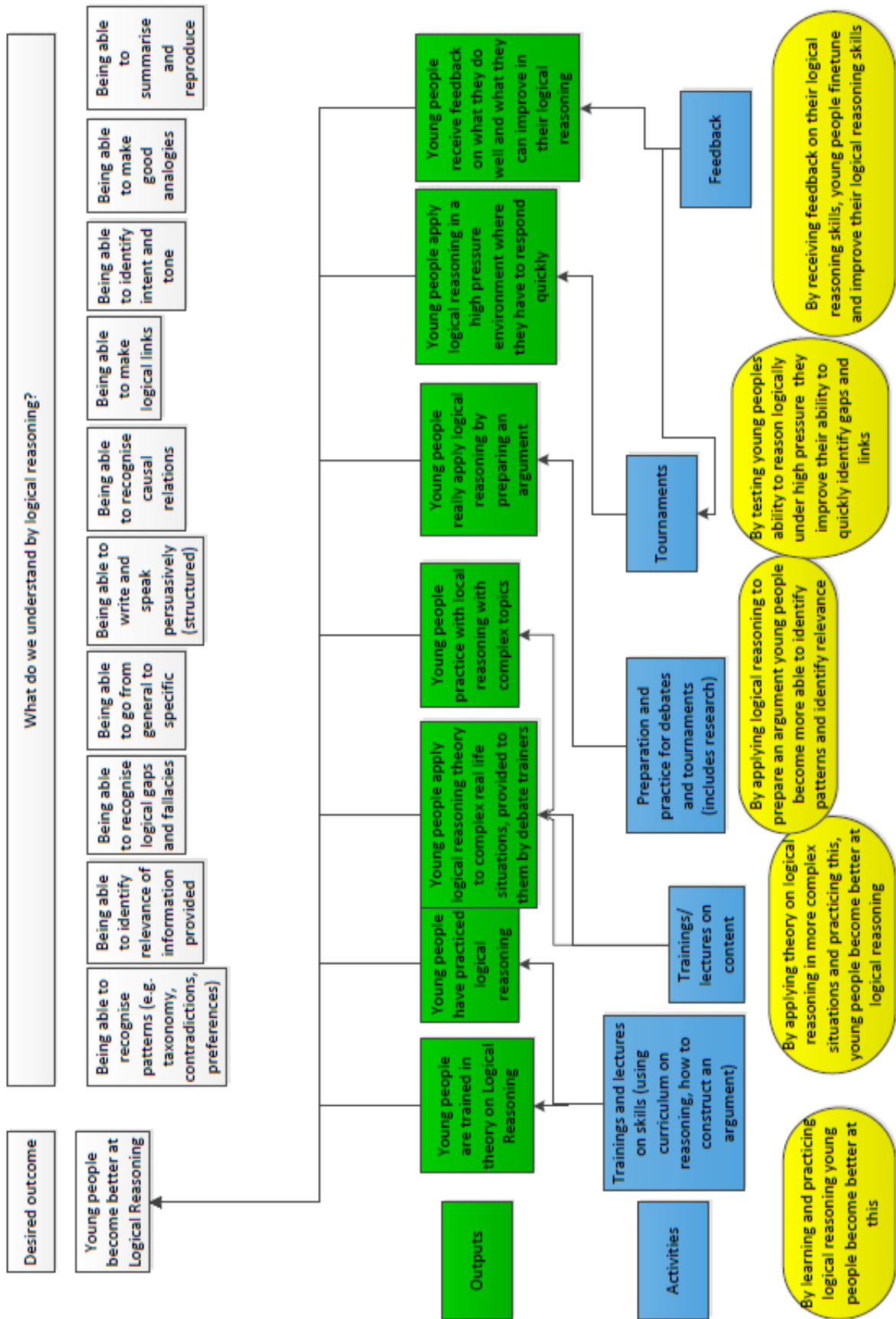
Příloha 1 – Schéma: Teorie změny

Figure 4.1 Theory of Change



(Valkering, Němčok, & Matu, 2017, s. 29)

Příloha 2 – Schéma: Kritické myšlení v kontextu soutěžního debatování



(Valkering, Němčok, & Matu, 2017, s. 30)

Příloha 3 – Instrukce zadavateli pre-testu

Instrukce pro zadavatele:

V předstihu před testováním:

Tuto fázi byste již měli mít za sebou v rámci „úkolů č.1“. Ujistěte se, že jste následující vyřešili a doplňte o další kroky.

1. Sehnali jste účastníky testování – debatní nováčky a kontrolní skupinu. (Nově i starší debatéry – viz e-mail č. 3.) Vypracovali jste jejich písemný seznam.
2. Získali jste formální (minimálně ústní) souhlas školy s tím, že se členové kontrolní skupiny – žáci školy zúčastní testování.
3. Určili jste datum, hodinu a místo testování. Tyto informace jste předali účastníkům testování.
4. Rozdali jste a vybrali „souhlas zákonného zástupce“. „Souhlasy“ jste zkontrolovali. (Občas se na papíře objeví „nesouhlasím“ nebo chybí významné části jako třeba podpis zákonného zástupce atp.) Bez řádně vyplněného a odevzdaného souhlasu nelze testování provést. „Souhlasy“ archivuj! (Tzn. nevyhazuj!)
5. Seznam účastníků testování jste na základě odevzdaných „souhlasů“ aktualizovali tak, aby obsahoval pouze ty, které testovat smíme.
6. Připravte si potřebný počet testových archů:

Tisk odpovědních archů:

Možností jak se dostaneš k odpovědním archům je několik.

6.1 Ta pro Tebe nejjednodušší: Obratem mi pošleš doručovací adresu a požadavek na počet kopií. Následující pracovní den Ti pošleme požadovaný počet kopií a obálku A4 pro uložení vyplněných odpovědí.

6.2 Ta pro Tebe komplikovanější. Vezmeš přílohu tohoto e-mailu „Dotaznik_Pre.pdf“ a následně buď:

6.2.1 Jsi šikovný(á) tiskař(ka) anebo skočíš do copycentra a věc v potřebném počtu kopií vytiskneš jako brožuru na papíry A3. Ty přeložíš napůl (kopírka přeloží) a máš prima sešitek o 12 stranách velikosti A4. Zakoupíš obálku A4.

6.2.2 Nejsi až tak zdatný(á) tiskař(ka), resp. kopírka nespolečuje. Zadání tedy vytiskneš na jednotlivé listy A4 oboustranně, uprostřed v levém okraji sečvakneš sešivačkou. Zakoupíš obálku A4.

V případě varianty 6.2 si nech paragony, které následně předložíš Vaškovi k proplacení. Je podstatné, aby velikost papírů i tištěného písma byla pro všechny testované v celé republice stejná. Proto prosím dodržte uvedený postup.

7. Vytiskněte si tyto instrukce. (Ve verzi 6.1 je dostanete v poště.)

8. Připravte si obálku velikosti A4. Připravte si pár papírů A4. (Pro každý případ. Úkoly části „A“ jsou tvořivé a někdo se může rozepsat. Na 12. straně je sice ještě půl strany do rezervy ale pro psavce by ani to stačit nemuselo.)

9. K testování si vezměte hodinky anebo jiný nástroj k měření času.

Testové archy prosím předem s žáky nesdílejte!

(Není např. dobrý nápad tiskem pověřit debatéra, který se následně podrobí testování.)

Na začátku testování:

K testování přistupujte seriózně, bez emocí, komentářů atp.

1. Ujistěte se, že máte hodinky anebo jiný nástroj k měření času, dostatečný počet odpovědních archů a případně i čistých papírů A4, obálku A4, seznam účastníků a případně pero či dvě navíc k zapůjčení.
2. Zkontrolujte podle seznamu prezenci účastníků testování.
3. Pokud možno zajistěte, aby každý odpovídající seděl v lavici sám. Odpovídající mají na lavicích k dispozici pouze psací potřeby a poté, co je rozdáte, i archy se zadáním úkolů. Do těchto archů budou i odpovídat.
4. Účastníky zklidněte. Zjistěte otevřeným dotazem bez emočního zabarvení, zda-li někdo z testovaných netrpí specifickou poruchou učení ovlivňující schopnost číst či psát (či jinou pro testování důležitou schopnost). Pakliže ano, adekvátně přizpůsobte podmínky vůči aktuální potřebě (například přidáním 25% času navíc; odsazením do vzdálenější části místnosti; předčítáním zadání apod.)
5. Zřetelně přečtěte následující informaci účastníkům:

„Vážení,

Asociace debatních klubů, zapsaný spolek a Mezinárodní asociace vzdělávání debatou (International Debate Education Association, IDEA) provádí u dětí a mladých lidí v osmi evropských zemích výzkum kritického myšlení a vnímání demokratických hodnot. Odpovědi porovnáme ve skupinách žáků, kteří se věnují debatování a těch, kteří se debatování nevěnují. Zjištění výzkumu použijeme ke zlepšení kvality vzdělávání debatováním a vědeckým účelům.

Tento dotazník je součástí výzkumu. Skládá se ze tří částí. Jedna se týká demokracie, druhá kritického myšlení. Ve třetí se vás zeptáme na několik otázek o vaší osobnosti. Účelem této poslední části je umožnit porovnání Vašich odpovědí ve skupině. Dotazování proběhne nyní a poté ještě jednou, ke konci školního roku.

Prosíme, odpovídejte na otázky co nejpřirozeněji a nejdůkladněji. Veškeré Vaše odpovědi jsou anonymní – hodnotitelé nebudou znát ani zjišťovat jména odpovídajících. Můžete být proto

maximálně upřímní. V tomto dotazníku obvykle neexistují dobré či správné odpovědi, výzkum zjišťuje, co si myslíte, jak uvažujete.

Zadávací nebude vaše odpovědi zpracovávat. Vaše odpovědi předá ke zpracování hodnotitelům výzkumu. Váš seznam slouží pouze k tomu, aby se opakovaného testování na konci školního roku zúčastnili stejní odpovídající.

Jednotlivé části dotazování jsou označeny velkými písmeny A, B a C. Archy, které vám za chvíli rozdám, obsahují zadání všech tří částí. Na poslední straně archů jsou otázky, které nám umožní generovat váš jedinečný kód.

Dotazování začíná částí „A“. Tato část má časový limit. Přečtěte si instrukce a vyčkejte na informaci zadavatele o zahájení měření času. Poté si přečtěte zadání a vyřešte úkoly.

Části B, C a generace kódu nemají časové limity. Můžete pracovat vlastním tempem. Každá část obsahuje instrukce, zadání a úkoly. Instrukce a zadání čtěte a na otázky odpovídejte samostatně.

Vyplnění celého dotazníku Vám zabere asi 45 minut.

Vaší spolupráce si velmi ceníme a děkujeme vám!

Nyní Vám rozdám archy se zadáním dotazníků. Odpovídejte podle instrukcí přímo do těchto archů.“

6. Rozdejte dotazníkové archy.

Během testování:

1. Buďte naprosto zticha, pouze udržujte klidné prostředí bez vzájemné komunikace.
2. Čas:
 - a. Po rozdání testových archů si žáci přečtou informaci k části „A“ na první straně.
 - b. Oznamte, že za okamžik začnete měřit čas.
 - c. Oznamte, že čas zahájení a ukončení úkolu napíšete na tabuli.
 - d. Informujte žáky, že hlasem oznámíte polovinu uplynulého času (tj. 7,5 minuty), 3 a 1 minutu před koncem limitu.
 - e. Zvolte čas zahájení a запиšte jej na tabuli. Zapište i čas ukončení úkolu.
 - f. Ve zvolený čas vyzvěte žáky, aby otočili stránku, přečetli si zadání a vyřešili první úkol.
 - g. V průběhu řešení oznamte hlasem uplynutí poloviny času, 3 a 1 minutu před koncem.
 - h. S uplynutím času žáky požádejte, aby přestali úkol řešit.
 - i. Předchozí kroky zopakujte s úkolem č. 2.

Části B, C a generace kódu nemají časové limity. Žáci pracují vlastním tempem.

3. Dotazy. Dotazy odpovídejte odkazem na předchozí vysvětlení. Vyřčené rozebírejte co nejméně. Pokud skutečně něco nebude z vysvětlení zřejmé, poskytněte individuální vysvětlení potichu

konkrétnímu žákovi. Nikdy se nevyjadřujte ke konkrétnímu obsahu otázek ani prosím nikterak nevyjadřujte osobní postoj k projektu Evaluations či daným tématům.

Po skončení testování:

1. Vyberte odpovědní archy.

2. Jménem organizátorů testování žákům za účast a vyplnění dotazníků poděkujte. Upozorněte je, že je ke konci školního roku (přibližně v dubnu) požádáte o opakované vyplnění dotazníků. Ještě jednou připomeňte garanci anonymity a cíle projektu. Ověřte, že v seznamu zúčastněných studentů disponujete i kontaktem na ne-debatéry. (Pokud jste sehnali někoho z jiné školy atp.) Případně doplňte. Zdůrazněte, že při absenci na druhém testování by i dnešní testování bylo ztrátou času.

3. Archy s odpověďmi společně se seznamem zúčastněných vložte do obálky, obálku zalepte. (Seznam potřebujeme pro případ, kdyby měl u vás z nějakého důvodu opakované testování dělat někdo jiný.)

4. Na obálku napište:

- kdo ji odevzdává (klub, školu nebo Vaše jméno, zkratka ať poznáme, kdo odevzdal a koho máme ještě uhánět),
- počty odpovídajících: debatérů – začátečníků, debatérů – nezačátečníků a nedebatérů.

5. Obálku s odpověďmi nikam NEPOSÍLEJTE. Na základě domluvy ji osobně předejte hodnotitelům. (Buď na nejbližším turnaji, nejbližším setkání s některým z hodnotitelů anebo za Vámi hodnotitel přijede a obálku převezme.)

Všichni máme společný kontakt evaluations@debatovani.cz, tam se dá domluvit místo a termín předání / převzetí obálek či cokoliv dalšího potřebného.

Děkujeme!

Příloha 4 – Souhlas zákonného zástupce

VÝZKUM EFEKTU DEBATOVÁNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Vážení rodiče / zákonní zástupci,

V roce 1995 uvedla nadace Open Society Institute do zemí bývalého Sovětského bloku program vzdělávání metodou debatování. Generace absolventů vzdělávání touto formou potvrzují jeho mnohočetný pozitivní efekt v rozvoji a prohlubování znalostí, dovedností a postojů v oblastech kritického myšlení, etické argumentace, prezentačních a komunikačních dovedností, znalostí o faktech světa a týmové práce.

Mezinárodní asociace vzdělávání debatou (International Debate Education Association, IDEA, www.idebate.org), ve spolupráci s národními debatními organizacemi osmi evropských zemí se rozhodla skutečnou existenci některých z těchto tvrzených vzdělávacích efektů ověřit a změřit mezinárodním výzkumem. Proto se na Vás obracíme.

Výzkum

Studie byla navržena skupinou odborníků v oborech výzkumu a vzdělávání. Skládá se ze dvou etap. První proběhne nyní, druhá na konci školního roku. V obou případech půjde o vyplnění dotazníků, které trvá cca 45 – 50 minut. Dotazníky zjišťují úroveň znalostí a kompetencí v oblastech výzkumu – kritického myšlení a vnímání demokratických hodnot a postojů. Skupinu žáků, kteří se vzdělávají debatováním, v průběhu turnajů požádáme o vyplnění dvou dalších, kratších dotazníků týkajících se debatovaných tezí. Součástí dotazníků jsou i stručné anonymizované informace o profilu odpovídajících (pohlaví, věk, velikost místa bydliště, vzdělání rodičů, angažovanost ve volnočasových aktivitách atp.). Ty nám pomohou odlišit faktory, které by mohly vést k odlišným odpovědím.

V průběhu celého procesu je zaručena diskrétnost. *V žádné etapě výzkumu nebudeme znát jména ani žádné další identifikační údaje odpovídajících.* Zjištění výzkumu využijeme ke zvýšení kvality vzdělávání ve všech účastnických zemích.

Abychom mohli výzkum provést, žádáme Vás o souhlas s tím, že Vaše dítě / dítě ve Vaší péči smí vyplnit dotazníky výzkumu.

Prosíme, stvrďte svým podpisem Váš souhlas s tím, aby se Vaše dítě / dítě ve Vaší péči

..... [jméno a příjmení dítěte / mladistvého]

zúčastnilo ve výše uvedeném rozsahu a za uvedených podmínek tohoto výzkumu.

..... [jméno a příjmení zákonného zástupce dítěte / mladistvého]

..... [datum podpisu], [podpis].

Vaší pomoci si velmi ceníme. Děkujeme za spolupráci.

Další informace

Informace v angličtině: <http://europe.idebate.org/content/debate-impact-evaluation>.

Informace v ČJ: <http://debatovani.cz/web/evaluations>.

Výzkum v ČR realizuje Asociace debatních klubů, z.s. <http://debatovani.cz/web/>.
Koordínátorem projektu v ČR je p. Václav Soukup. E-mail: evaluations@debatovani.cz.

Výzkum je financován fondem Evropské unie pro vzdělávání a kulturu Erasmus +.

Příloha 5 – Dotazník Post-test

Část „A“ - instrukce

Tato část testování obsahuje 2 úkoly. Úkoly jsou číslovány. Nejdříve vyřešte první, poté druhý úkol. Neexistují zde „správné“ a „špatné“ odpovědi – důležité jsou Vaše názory.

Čas na vyplnění každého úkolu je 15 minut, celkem tedy 30 minut. Zadavatel Vás vyzve k zahájení prvního úkolu a poté bude oznamovat plynutí času. Po uplynutí 15 minut Vás vyzve k ukončení odpovědí na první úkol a k zahájení řešení druhého úkolu. Opět Vám bude oznamovat plynutí času. Po 15 minutách Vás vyzve k ukončení odpovědí.

Neotáčejte stránku

– vyčkejte na oznámení zadavatele o zahájení měření času.

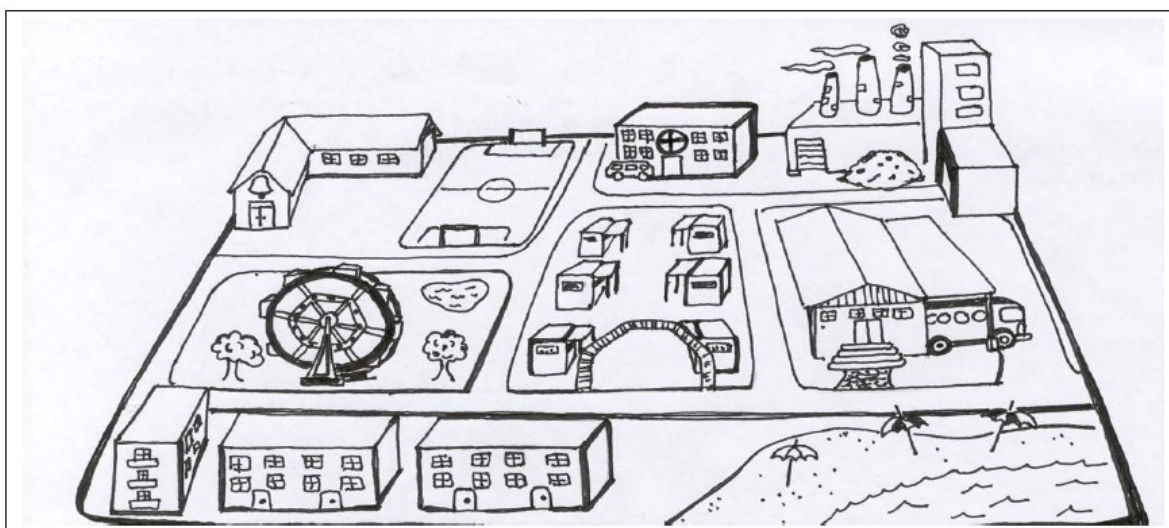
Část „A“ - začátek dotazníku

Úkol č. 1

Představte si, že si chcete ve městě otevřít stánek s občerstvením.

- c/ Na přiložené mapce naznačte křížkem „X“ místo, kde byste takový stánek umístili.
- d/ Vysvětlete, proč jste si vybrali právě toto místo a proč si myslíte, že je lepší než ostatní možnosti. Použijte co nejvíce zdůvodnění a snažte se být co nejpodrobnější.

Na řešení úkolu máte 15 minut.



Řešení:

(Pokud potřebujete více místa, pokračujte na další straně.)

Úkol č. 2

Některé evropské země zažily za posledních 10 let nárůst imigrace. (Imigrace znamená, že do země přichází natrvalo žít lidé z jiných zemí.) Pro příchozí zemi může být imigrace přínosem, může však i škodit.

- c/ Napište úvahu, ve které vysvětlíte, jak může imigrace prospívat či naopak škodit příchozí zemi.
- d/ Poté se rozhodněte, zda je imigrace prospěšná anebo naopak škodlivá a své rozhodnutí vysvětlíte (zdůvodněte).

Ujistěte se, že jste vyřešili všechny části zadání. Použijte co nejvíce zdůvodnění a snažte se být co nejpodrobnější.

Na řešení úkolu máte 15 minut.

Řešení:

(Pokud potřebujete více místa, pokračujte na další straně.)

Konec části „A“

Část „B“ - instrukce

Tato část dotazníku má celkem 12 otázek. Otázky jsou číslovány. Pořadí, v jakém na ně budete odpovídat, si můžete zvolit. Odpovězte na všechny otázky. Odpovědi nejsou „správné“ a „špatné“ (až na jedinou výjimku - otázka číslo 5) – jde o Vaše názory.

Zvolenou odpověď *zakroužkujte*.

Příklad:

<i>Odpověď X</i>	<i>Odpověď Y</i>	<i>Odpověď Z</i>
1	2	3
1	2	3

Pokud chcete označenou odpověď *změnit*, kroužek přeškrtněte a zakroužkujte novou volbu.

Příklad:

<i>Odpověď X</i>	<i>Odpověď Y</i>	<i>Odpověď Z</i>
1	2	3
1	2	3

Tato část dotazníku nemá časový limit. Jeho vyplnění vám zabere asi 10 až 15 minut.

Pokud máte nějaké dotazy, zeptejte se teď zadavatele.

Otočte na další stranu.

Část „B“ - začátek dotazníku

1. Když se setkáte se svými přáteli anebo rodinou, řekl(a) byste, že diskutujete o politických tématech často, příležitostně, nebo nikdy?

	Nikdy	Příležitostně	Často
1.1 S rodinou	1	2	3
1.2 S přáteli	1	2	3

2. Do jaké míry se zajímáte o politiku?

- Vůbec se nezajímám
- Příliš se nezajímám
- Trochu se zajímám
- Velice se zajímám

3. Jak často sledujete v televizních novinách, rádiu nebo denním tisku politiku?

- Nikdy
- Zřídka
- Jednou nebo dvakrát týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

4. Jak často se Vám stane, že politika vám připadne natolik složitá, že prostě nemůžete pochopit, co se děje?

- Nikdy
- Zřídka
- Tu a tam
- Pravidelně
- Většinou

5. Odpovězte na tyto otázky:

5.1 Jak se jmenuje současný předseda vlády ČR?	
5.2 Kolik poslanců má Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky?	
5.3 Která politická strana zvítězila v posledních parlamentních volbách v ČR?	

6. Jak snadné či obtížné je pro Vás vyjádřit názor na politické otázky?

- Velmi obtížné
- Obtížné
- Ani obtížné, ani snadné
- Snadné
- Velmi snadné

7. V tomto seznamu jsou různé skupiny lidí. Vadilo by Vám mít tyto lidi za sousedy? Pro každou skupinu označte nejpřiléhavější odpověď.

	Velmi by mi vadilo	Trochu by mi vadilo	Moc by mi to nevadilo	Vůbec by mi to nevadilo
7.1 Lidé s kriminální minulostí	1	2	3	4
7.2 Lidé odlišné rasy	1	2	3	4
7.3 Levicoví extrémisté	1	2	3	4
7.4 Těžcí alkoholici	1	2	3	4
7.5 Pravicoví extrémisté	1	2	3	4
7.6 Velmi početné rodiny	1	2	3	4
7.7 Citově nevyrovnaní lidé	1	2	3	4
7.8 Muslimové	1	2	3	4
7.9 Přistěhovalci (imigranti) / zahraniční dělníci	1	2	3	4
7.10 Lidé, kteří mají AIDS	1	2	3	4
7.11 Lidé užívající drogy	1	2	3	4
7.12 Homosexuálové	1	2	3	4
7.13 Židé	1	2	3	4
7.14 Romové	1	2	3	4
7.15 Křesťané	1	2	3	4

8. Podívejte se na uvedený seznam politických činností, které mohou lidé vykonávat. Označte u každé z nich, zda jste ji již dělal(a), dělal(a) byste ji, nebo byste ji za žádných okolností nedělal(a).

	Dělal(a)	Dělal(a) by	Za žádných okolností by nedělal(a)
8.1 Účast v diskusi o společenských a politických záležitostech (například na základě zpráv) na internetu.	1	2	3
8.2 Členství v politické organizaci (např. politické straně, Greenpeace).	1	2	3
8.3 Nošení trička nebo odznaku za účelem sdělení vlastního názoru.	1	2	3
8.4 Podpis petice.	1	2	3
8.5 Z politických důvodů (dětská práce, environmentální problém) přestat nakupovat některé výrobky.	1	2	3
8.6 Sběr podpisů pod petici.	1	2	3
8.7 Účast na povoleném protestu nebo demonstraci.	1	2	3
8.8 Účast ve volbách až budu mít hlasovací právo.	1	2	3
8.9 Vyhledávání informací o politických stranách před volbami.	1	2	3
8.10 Pomoc kandidátovi v průběhu voleb.	1	2	3
8.11 Kandidatura ve volbách.	1	2	3
8.12 Obsazení budovy nebo továrny.	1	2	3

9. Do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími tvrzeními?

	Rozhodně nesouhla- sím	Nesou- hlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
9.1 Nemám rád, když se mnou ostatní nesouhlasí.	1	2	3	4
9.2 Nikdo nemá právo říkat mi, co mám a nemám dělat.	1	2	3	4
9.3 Každý má právo vyjádřit svůj názor, i kdyby tím ublížil někomu jinému.	1	2	3	4
9.4 Respekt k odlišnému názoru také znamená zapojit se do diskuse, jestliže s tímto názorem nesouhlasíte.	1	2	3	4

10. V tabulce je popis různých typů politických systémů. Uveďte prosím, co si o každém z nich myslíte jako o způsobu řízení naší země. Zkuste u každého z nich říci, zda by šlo o velmi dobrý, poměrně dobrý, poměrně špatný nebo velmi špatný způsob řízení naší země?

	Velmi špatný	Poměrně špatný	Poměrně dobrý	Velmi dobrý
10.1 Přítomnost silného vůdce, který se nemusí starat o parlament a volby.	1	2	3	4
10.2 Experti, ne vláda, přijímají rozhodnutí podle svého přesvědčení o tom, co je pro zemi nejlepší.	1	2	3	4
10.3 Zemi vládne armáda.	1	2	3	4
10.4 Země má demokratický politický systém.	1	2	3	4

11. Přečtěte si následující výroky, které lidé někdy říkají o demokratickém politickém systému. Uveďte u každého z nich, zda s ním rozhodně souhlasíte, souhlasíte, nesouhlasíte nebo rozhodně nesouhlasíte?

	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
11.1 Demokracie má možná své problémy, ale je lepší než kterákoliv jiná forma vlády.	1	2	3	4
11.2 V demokracii funguje ekonomický systém špatně.	1	2	3	4
11.3 Demokracie jsou nerozhodné a příliš hašteřivé.	1	2	3	4
11.4 V demokracii se těžko udržuje pořádek.	1	2	3	4

12. Jste celkově velmi spokojen(a), poměrně spokojen(a), ne příliš spokojen(a), nebo zcela nespokojen(a) s tím, jak se u nás rozvíjí demokracie?

- Velmi spokojen(a)
- Poměrně spokojen(a)
- Ne příliš spokojen(a)
- Zcela nespokojen(a)

Konec části „B“

Část „C“ - instrukce

Otázky této části dotazníku jsou číslovány. Pořadí, v jakém na ně budete odpovídat, si můžete zvolit. Odpovězte na všechny otázky. Zvolenou odpověď zakroužkujte. Pokud chcete označenou odpověď změnit, odpověď přeškrtněte a zakroužkujte novou volbu. Tato část dotazníku nemá časový limit. Její vyplnění vám zabere asi 5 minut

Část „C“ - začátek dotazníku

1. Jste nebo byl(a) jste letos či v předchozím roce / letech členem debatního klubu? Pokud ano, jak dlouho?
 - a. Člen debatního klubu:ano – ne.....
 - b. Ve kterém debatním klubu se připravujete? (Příklad: „DK při ZŠ Jevíčko“.)
.....
 - c. Člen debatního klubu: jak dlouho? (Uvedte přibližnou dobu v měsících, roky počítejte jako 12 měsíců. Např. „8 měsíců“, „32 měsíců“ apod.):.....
2. V jaké obci žijete? (Uvedte název, např. „Kyjov“):
3. Jaký typ školy navštěvujete? Označte možnost:
 - a. základní školu
 - b. víceleté gymnázium
 - c. střední školu s maturitou
 - d. střední školu bez maturity
 - e. žádnou nenavštěvuji
4. Kolik je Vám let? (číslicí)
5. Označte, zda jste
 - a. muž
 - b. žena
6. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhl některý z Vašich rodičů anebo jiných osob, které se starají o Váš vývoj? Uvedte vzdělání toho z rodičů, které je vyšší.
 - a. základní
 - b. středoškolské bez maturity
 - c. středoškolské s maturitou
 - d. vysokoškolské (Bc., Ing., MUDr., Mgr.)
 - e. doktorandské (PhD., PhDr.)
 - f. nevím
7. Jste diagnostikován(a) na specifickou poruchu učení (dyslexie, dysgrafie...) či víte o nějaké záležitosti, která Vám snižuje nějakou pro testování důležitou schopnost (čeština jako cizí jazyk apod.)? Pokud ano, uveďte, prosíme, detaily důležité pro testování a případně i se zadavatelem dohodnutou kompenzační strategii pro tento PostTest
 - a. ano
 - b. ne

Detaily:

8. Účastnil/a jste se začátkem školního roku „PreTestu“ projektu Evaluations? (Rozumějte: vyplňoval(a) jste začátkem školního roku tento dotazník?)

- a. ano, účastnil(a) b. ne, neúčastnil(a)

Konec části „C“

Generace kódu

Na základě Vašich odpovědí na následující otázky bude pro každého odpovídajícího vytvořen jedinečný kód. Pomocí tohoto kódu bude možné spojit odpovědi v různých částech dotazování (například testování na začátku a konci školního roku) s jedinou osobou a zachovat přitom Vaše soukromí. Odpovědi nejsou součástí dotazníku.

1. Uveďte druhé a třetí písmeno prvního křestního jména vaší matky (*například Jana Barbora = AN*):
2. Uveďte číslicí den svého narození (*například 01, 15, 28...*):
3. Uveďte druhé a třetí písmeno jména města, ve kterém jste se narodil(a) (*například Praha = RA*):
4. Uveďte druhé a třetí písmeno ulice, ve které bydlíte (*například Svatopluka Čecha = VA, Kosmonautů = OS*):

Kód (nevyplňujte):

Konec části „generace kódu“

Konec dotazování. Děkujeme Vám za spolupráci!

V případě dotazů či komentářů kontaktujte evaluations@debatovani.cz.

Budeme rádi za veškeré Vaše připomínky a reakce.

Příloha 6 – Kritéria hodnocení úkolu č.1 („kiosky“) a úkolu č. 2 („migranti“)

Zadání – úkol č. 1 (kiosky) Celkem 0 – 18 bodů.

Části hodnocení – přehled

A/ Konformita se zadáním	0 – 8
B/ Struktura	0 – 3
C/ Jazyk	0 – 2
D/ Argumentace	0 – 5
Celkem:	0 - 18

A/ Konformita se zadáním (korektnost řešení) (0 – 8 bodů)

Aa/ Označení

Aa1	Naznačit křížkem místo, kam by stánek umístili	
	Křížek označuje právě jedno místo v plánu.	1
	Jiná varianta.	0

Ab/ Argumentace

- 1/ Proč si myslí, že místo je lepší, než ostatní možnosti
- 2/ Použij co nejvíce zdůvodnění
- 3/ Buď co nejpodrobnější

Hodnocení

Ab1	(Explicitní) přítomnost srovnání.	
	Žák explicitně srovnává. (Uvádí přednosti volby ve srovnání s jinými možnostmi.) „Svítil tam slunce více, než na jiných místech.“ „Je to blíže, než u nádraží.“	1
	Nesrovnává. „Svítil tam slunce.“ „Je to blízko.“ „Chodilo by tam více lidí“ (toto nepovažujeme za srovnání, více než kam?)	0
Ab2	Počet srovnání / důvodů. V této kategorii <i>akceptujeme</i> srovnání i pouhý důvod, pozitivum, proč je dané místo výhodné! „Svítil tam slunce“ je <i>důvodem, pozitivem</i> . Jde o počet srovnání / zdůvodnění – rozšíření jednoho důvodu se nerovná více důvodům: „Je to blízko z hřiště, pláže i továrny“ je stále jediný důvod / pozitivum (je to blízko). Hodnotitel musí odlišovat, co je samostatným tvrzením ve prospěch teze – obhajoby výhodnosti umístění kiosku, a co podporou, „podrobností“ - viz Ab3), takového tvrzení. Rozlišením je (ne)přítomnost vztahu vnitřní závislosti: „Je to snadno dostupné. Budu tam mít vysoké tržby“ je 1 důvod (vysoké tržby) s „podrobnostmi“. Totéž třeba: „Chodí tam mnoho lidí a ti lidé mají žízeň.“ (= "a proto", "je vlastností lidí") Oproti tomu:	

	„Je to snadno dostupné a zdaleka vidět“ jsou 2 důvody bez podrobností.	
	Žák nabízí jeden důvod / oblast srovnání	0
	Žák nabízí dva důvody / oblasti srovnání	1
	Žák nabízí tři a více důvodů / oblastí srovnání.	2
Ab3	<p>Podrobnosti a úrovně</p> <p>"Podrobnosti"</p> <p>I zde akceptujeme pouhý <i>důvod, pozitivum</i>. Nemusí tedy jít o srovnání. <i>Podrobnosti</i> rozumíme argumentaci, proč je pozitivum pozitivem. <i>Pozitivum</i> je tezí argumentu, <i>podrobnost</i> je premisou. Viz. Ab2).</p> <p>Hodnotitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - akceptuje jak argumentaci, tak usuzování: „Stojí to u cesty a proto je to snadno dostupné“ = „Je to snadno dostupné, protože to stojí u cesty“, - akceptuje logicky vadnou argumentaci, jde o počet, ne kvalitu <p>"Úrovně"</p> <p>Tezi (závěr) argumentu vnímáme na jiné (vyšší) vertikální úrovni argumentace, než premisy. Závěr může být premisou vyššího tvrzení atp.</p>	
	Zdůvodnění (= tvrzení) postrádají jakékoliv „podrobnosti“.	0
	Alespoň jedno zdůvodnění obsahuje „podrobnosti“ na 2 úrovních.	1
	Dvě a více zdůvodnění obsahují „podrobnosti“ na 2 úrovních.	2
	Alespoň jedno zdůvodnění obsahuje „podrobnosti“ na 3 a víceúrovních.	3
	Dvě a více zdůvodnění obsahují „podrobnosti“ na 2 úrovních.	4

B/ Struktura (0 – 3 body)

L0	Sdělení buď chybí, nebo je zcela nesrozumitelné.	0
L1	<p>Sdělení / zdůvodnění není zacíleno, potenciál výpovědi není naplněn</p> <p>Typický projev:</p> <p>Rozsahově text neodpovídá 15 minutám práce – je o rozsahu pouhých několika vět.</p> <p>Odpovídající řetěz důvodů a tvrzení bez zřejmého cíle a plánu (nezřídka „skáče“ a vrací se k již jednou řečenému).</p> <p>Text může působit chaotickým dojmem.</p>	1
L2	<p>Sdělení je srozumitelné, forma podporuje obsah a cíl komunikace</p> <p>Typický projev:</p> <p>Rozsah je adekvátní zadání = +/- pět vět a více, výjimečně i kratší, pokud zřejmě splňuje následující požadavky:</p> <p>Argumentace plyne odněkud někam. Čtenář rozumí cíli argumentace (tj. obhajobě umístění X)</p> <p>Text opticky působí přehledně (může však být souvislý v jednom odstavci).</p>	2
L3	<p>Vynikající struktura</p> <p>Typický projev:</p> <p>Text opticky působí velmi přehledně a důkladně předem promyšleně.</p> <p>Text obsahuje jasně graficky i obsahově odlišné části výpovědi: úvod, stať členěnou do několika odstavců a závěr.</p> <p>Odstavce jsou obsahově sevřené.</p> <p>Informace jsou uspořádány jasně a koherentně, stručným a logickým způsobem.</p>	3

C/ Jazyk (0 – 2 body)

L0	Sdělení buď chybí anebo je nesrozumitelné.	0
L1	Jazyk je přijatelný. Hodnotí se zejména stylistická úroveň a výběr jazykových prostředků. Úroveň 1 zahrnuje slabou až přiměřenou úroveň. Hodnocení tak zahrne jak využití nevýrazných, avšak přiměřených jazykových prostředků, tak i spíše podprůměrných (včetně chudé a nevýrazné slovní zásoby, nadužívání ukazovacích zájmen, opakování slov, využívání hovorových výrazů atp.)	1
L2	Jazyk významně přispívá přenosu sdělení. Bohatá slovní zásoba, úspěšná snaha o přesné a odborné vyjadřování.	2

D/ Argumentace (0 – 5 bodů)

L0	Argumentace je nesrozumitelná / nesmyslná.	0
L1	Argumentace je nejasná / nepřijatelná. Typický projev: Text obsahuje snahu o zdůvodnění volby, snaha se však mívá účinkem – navzdory slovům a větám nevíme, proč si žák vybral dané místo. Text důvody obsahuje, žák však rezignuje anebo není schopen zdůvodnit, proč by měl čtenář důvody přijmout. (Např. argumentuje kruhem.) Argumentace je přítomna, je však nevýznamná anebo neracionální, závěry argumentů jsou nepravdivé, neplatné anebo nepřijatelné.	1
L2	Argumentace je přijatelná, avšak nepřesvědčivá. Typický projev: Text obsahuje zdůvodnění volby, to je však jen slabě podpořeno argumentací anebo není podpořeno vůbec. Argumenty mohou být opřeny o pozorování světa, pozorování však chybí zobecnění. Typicky chybí celkový cíl (výdělek či jiná hodnota). Argumentace není rozvinutá, opírá se o jedinou, blíže neprokázanou premisu. <i>„Je to blízko a tak by tam chodilo hodně lidí.“</i>	2
L3	Argumentace je přijatelná a intuitivně přesvědčivá. Typický projev: Na intuitivní úrovni „správná“ a pro posluchače přijatelná argumentace – respondent uvádí pro svou volbu rozumné důvody, které jsou zdůvodněny. Argumentace je přijatelná, platná, příp. pravdivá. Chybí hlubší analýza / explicitní vztahy mezi částmi argumentů, dílčí závěry. Nezřídka se objevuje odkaz na celkový cíl / hodnotu (typicky výdělek).	3
L4	Argumentace je záměrně přesvědčivá. Typický projev: Argumentace vykazuje znaky záměrného využívání argumentačních technik: Tvrzení argumentů jsou jasná, stručná a maximálně srozumitelná. Argumenty jsou významné a odpovídají zadání, jsou koherentní, platné a přijatelné. Žák ustavuje / posiluje přijatelnost premis jako východisek pro závěr o přijatelnosti tvrzení. Na posílení své argumentace opírá žák analýzu o pozorování empirického světa. Pozorování je zobecněno. Nechybí celkový směr obhajoby (hodnota – typicky výdělek).	4
L5	Respondent určuje dilemata a jejich hodnotové základy. Typický projev: Viz L4 a navíc: Respondent identifikuje dilemata, která vyplývají z výhod a nevýhod jednotlivých umístění. Rozhodnutí se opírá o, a je zdůvodněno analýzou výhod a nevýhod různých možností. Výhody a nevýhody jsou srovnávány ve světle hodnot stojících v jejich základech. Respondent nabízí analýzu hodnotového žebříčku. Nebo Respondent nabízí hlubokou a vynikajícím způsobem podpořenou analýzu své volby. Využívá spektra argumentačních technik včetně vícenásobné podpory závěrečného tvrzení, subargumentace a mezizávěrů, využití empirických pozorování, preemptivní argumentace, myšlenkového experimentu, obecných principů atp.	5

Zadání – úkol č. 2 (Migranti) Celkem 0 – 18 bodů.

Části hodnocení

- A. Korektnost řešení (0 – 8)
- B. Struktura (0 – 3)
- C. Jazyk (0 – 2)
- D. Argumentace (0 – 5)

A. Korektnost řešení: konformita se zněním úkolů (0 – 8 bodů)

A1/ Vysvětlit, jak může imigrace prospívat či naopak škodit příchozí zemi

A2/ Rozhodnout se, zda je imigrace prospěšná či naopak škodlivá.

A3/ Rozhodnutí (A2) zdůvodnit.

A4/ Nabídnout co nejvíce zdůvodnění.

A5/ Být co nejpodrobnější.

Hodnocení

A1	Vysvětlit, jak může imigrace prospívat či naopak škodit příchozí zemi.	
	Text obsahuje popis jak může imigrace prospívat příchozí zemi. Anebo text obsahuje popis, jak může imigrace škodit příchozí zemi.	1
	Text obsahuje obojí.	2
	Text takový popis nenabízí.	0
A2	Rozhodnout se, zda je imigrace prospěšná či naopak škodlivá.	
	Respondent zaujal pozici	1
	Nezaujal	0
A3	Rozhodnutí (A2) zdůvodnit.	
	Rozhodnutí je zdůvodněné	1
	Rozhodnutí není zdůvodněné	0
A4	Nabídnout co nejvíce zdůvodnění.	
	Respondent nabízí jeden důvod: „ <i>Je prospěšná, protože podporuje levicové uspořádání společnosti</i> “.	0
	Respondent nabízí dva důvody.	1
	Respondent nabízí tři a více důvodů.	2
A5	Být co nejpodrobnější.	
	Podrobnosti <i>Podrobností</i> rozumíme argumentaci, <i>podrobnost</i> je premisou, důvodem ve prospěch přijatelnosti tvrzení.	
	Zdůvodnění postrádají jakékoliv „podrobnosti“ (= bližší vysvětlení, proč respondent zaujal daný postoj).	0
	Alespoň jedno zdůvodnění obsahuje „podrobnosti“: „ <i>Je prospěšná, protože podporuje levicové uspořádání společnosti, které je sympatičtější, než jakékoliv jiné.</i> “	1
	Dvě a více zdůvodnění obsahují „podrobnosti“	2

B. Struktura (0 – 3 body)		
L0	Sdělení buď chybí, nebo je zcela nesrozumitelné.	0
	Hodnotitel akceptuje grafické zpracování v podobě (ne)číslovaného seznamu, resp. odrážek.	

L1	Sdělení / zdůvodnění není zacíleno, potenciál výpovědi není naplněn. Typický projev: Rozsahově text neodpovídá 15 minutám práce – je o rozsahu pouhých několika vět. Odpovídající řetězi důvody a tvrzení bez zřejmého cíle a plánu (nezřídka „skáče“ a vrací se k již jednou řečenému). Text může působit chaotickým dojmem.	1
L2	Sdělení je srozumitelné, forma podporuje obsah a cíl komunikace. Typický projev: Rozsah je adekvátní zadání = +/- pět vět a více, výjimečně i kratší, pokud zřejmě splňuje následující požadavky: Argumentace plyne odněkud někam. Čtenář rozumí cíli argumentace (tj. obhajobě umístění X) Text opticky působí přehledně (může však být souvislý v jednom odstavci).	2

C/ Jazyk (0 – 2 body)		
L0	Sdělení buď chybí anebo je nesrozumitelné.	0
L1	Jazyk je přijatelný. Hodnotí se zejména stylistická úroveň a výběr jazykových prostředků. Úroveň 1 zahrnuje slabou až průměrnou úroveň. Hodnocení tak zahrne jak využití nevýrazných, avšak průměrných jazykových prostředků, tak i spíše podprůměrných (včetně chudé a nevýrazné slovní zásoby, nadužívání ukazovacích zájmen, opakování slov, využívání hovorových výrazů atp.)	1
L2	Jazyk významně přispívá přenosu sdělení. Bohatá slovní zásoba, úspěšná snaha o přesné a odborné vyjadřování.	2

D/ Argumentace (0 – 5 bodů)		
L0	Argumentace je nesrozumitelná / nesmyslná.	0
L1	Argumentace je nejasná / nepřijatelná. Typický projev: Text obsahuje snahu o řešení úkolů, snaha se však mívá účinkem – navzdory slovům a větám nevíme, buď jak může imigrace prospívat či škodit, anebo co si vlastně žák myslí, anebo proč si to myslí. Alespoň v jednom z uvedených bodů to nevíme. Text důvody obsahuje, žák však rezignuje anebo není schopen zdůvodnit, proč by měl čtenář důvody přijmout. (Např. argumentuje kruhem.) Argumentace je přítomna, je však nevýznamná anebo neracionální, závěry argumentů jsou nepravdivé, neplatné anebo nepřijatelné.	1
L2	Argumentace je přijatelná, avšak nepřesvědčivá. Typický projev: Text obsahuje řešení úkolů, to je však jen slabě podpořeno argumentací anebo není podpořeno vůbec. Argumenty mohou být opřeny o pozorování světa, pozorování však chybí zobecnění.	2
L3	Argumentace je přijatelná a intuitivně přesvědčivá. Typický projev: Na intuitivní úrovni „správná“ a pro posluchače přijatelná argumentace – respondent uvádí rozumné důvody, které jsou zdůvodněny. Argumentace je přijatelná, platná, příp. pravdivá.	3

	Chybí hlubší analýza / explicitní vztahy mezi částmi argumentů, dílčí závěry.	
L4	<p>Argumentace je záměrně přesvědčivá.</p> <p>Typický projev:</p> <p>Argumentace vykazuje znaky záměrného využívání argumentačních technik:</p> <p>Tvrzení argumentů jsou jasná, stručná a maximálně srozumitelná.</p> <p>Argumenty jsou významné a odpovídají zadání, jsou koherentní, platné a přijatelné.</p> <p>Žák vnímá a v argumentaci reflektuje spektrum zainteresovaných.</p> <p>Žák ustavuje / posiluje přijatelnost premis jako východisek pro závěr o přijatelnosti tvrzení.</p> <p>Na posílení své argumentace opírá žák analýzu o pozorování empirického světa. Pozorování je zobecněno.</p> <p>(Případná hodnotová argumentace NEobsahuje obhajobu hodnot a jejich pořadí.)</p>	4
L5	<p>Respondent určuje dilemata a jejich hodnotové základy.</p> <p>Typický projev:</p> <p>Viz L4 a navíc:</p> <p>Respondent identifikuje dilemata, která vyplývají z imigrace.</p> <p>Rozhodnutí se opírá o, a je zdůvodněno analýzou výhod a nevýhod různých možností.</p> <p>Výhody a nevýhody jsou srovnávány ve světle hodnot stojících v jejich základech.</p> <p>Respondent nabízí analýzu hodnotového žebříčku.</p> <p>Nebo</p> <p>Respondent nabízí hlubokou a vynikajícím způsobem podpořenou analýzu problematiky imigrace a výhod a nevýhod, které imigrace přináší pro spektrum zainteresovaných.</p> <p>Využívá spektra argumentačních technik včetně vícenásobné podpory závěrečného tvrzení, subargumentace a mezizávěrů, využití empirických pozorování, preemptivní argumentace, myšlenkového experimentu, obecných principů atp.</p>	5

(Brinda & Čechová, 2016)