

# Fenomén kritického myslenia v edukácii: rozvoj hodnotiaceho myslenia

Rebeka Štefánia Kolenáková<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra; rkolenakova@ukf.sk

Grant: UGA UKF V/6/2021

Název grantu: Identifikácia a rozvoj kritického myslenia žiakov v primárnom vzdelávaní

Oborové zamčrení: AM – Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Rozvoj kritického myslenia je v ostatných rokoch veľmi pretrakovávanou témou. Je to problematika, ktorej je potrebné venovať pozornosť nielen kvôli tomu, že medzinárodné merania a výskumy poukazujú na nízku úroveň kritického myslenia našich žiakov a študentov, ale taktiež v súčasnosti už nestačí si len osvojovať vedomosti. Žiaci tomu, čo sa učia, čo ich obklopuje musia porozumieť a zaujímať postoje. Preto v tomto teoretickom príspevku venujeme pozornosť tomu ako môžu učitelia u žiakov rozvíjať kritické myslenie. Cieľom príspevku je teoreticky popísať vybrané možnosti rozvoja hodnotiaceho myslenia ako súčasť kritického myslenia. Prostredníctvom cieľavedomých a systematicky aplikovaných metód a stratégií je možné kritické myslenie formovať a rozvíjať, čím učiteľ zabezpečí predpoklady na úspešnú adaptáciu každého žiaka do spoločnosti.

**Kľúčová slova** Kritické myslenie, hodnotiace myslenie, stratégie rozvoja kritického myslenia, edukácia

## 1. ÚVOD

Nachádzame sa v dobe, ktorá je presätená informáciami z každej strany. Už pre žiakov nie je len učiteľ osoba prinášajúca nové informácie a vedomosti. Súčasná doba je sprevádzaná technologickým pokrokom, prudkým rastom poznatkov a informácií, ktoré výrazne ovplyvňujú každodenný život človeka. Je potrebné, aby jednotlivec v súčasnej spoločnosti bol schopný flexibilne, tvorivo, kriticky a podnetne pristupovať k rôznym informáciám a životným situáciám. Vyzvy na potreba vzdelávať kriticky mysliacich jednotlivcov a skvalitnenie edukačného procesu nie sú nové. S postupne meniacou sa spoločnosťou súvisia aj meniace sa požiadavky na edukáciu v školách, ktoré musíme implementovať do nášho systému vzdelávania. Modernizácia by sa mala zameriavať na žiaka a jeho kognitívne spracovanie obsahu vzdelávania. V nadväznosti na medzinárodné snahy podporovať rozvoj kritického myslenia žiakov v edukačnom procese je nevyhnutné, aby sa identifikovali edukačné stratégie formujúce kritické myslenie. Ako uvádzajú Kozárová a Gunišová (2021) i samotné uplatnenie sa žiakov na trhu práce nie je založené na mechanickom zapamätávaní si definícií a faktov. Súčasný edukačný proces vyzdvihuje a uprednostňuje konštruktivistický orientované vyučovanie založené na uplatňovaní hodnotiacich zručností, ktoré sú postavené na identifikácii rozdielov medzi faktom a názorom, identifikácii hlavných myšlienok v učive a vyvodzovaní záverov.

## 2. KRITICKÉ MYSLENIE

Zručnosti kritického myslenia sú rozhodujúce pre nezávislé myslenie a riešenie problémov nielen v profesionálnom ale aj osobnom živote. Čo to znamená byť kritickým mysliteľom? Kritické myslenie môžeme definovať ako schopnosť skúmať problém jeho analýzou a vedomím hodnotením, na základe argumentov a relevantných dôkazov.

Kritický mysliaci človek, aby pochopil súvislosti medzi myšlienkami a faktami je schopný organizovaného a racionálneho myslenia. Pomáha nám to rozhodnúť sa čomu veriť, ide o identifikáciu, analýzu, elimináciu nedostatkov v spôsobe premýšľania (Tomaszewski, 2020). Z pedagogického hľadiska hovoríme o kritickom myslení ako o zvyšovaní schopnosti pozorne posúdiť nové informácie, z viacerých hľadísk ich tvorivo a kriticky skúmať. Taktiež ide o rozvoj schopnosti tvoriť úsudky o vierohodnosti a hodnote informácií, ktoré dokážeme posúdiť pre svoje vlastné potreby. Tak ako každá schopnosť, aj tvorivé a kritické myslenie sa rozvíja len v aktívnej činnosti, v konkrétnych situáciách, z čoho vyplýva, že nevyhnutnou podmienkou jeho rozvoja je dať žiakovi priestor a dostatok podnetov na to, aby dokázal tvorivo a kriticky myslieť, to znamená uchopiť myšlienku a dôsledne ju preskúmať, porovnať s opačnými názormi, byť zvedavý, používať rôzne stratégie zisťovania informácií, zadávať otázky a systematicky hľadať odpovede (Grecmanová a kol., 2000).

### 2.1 Stratégie kritického myslenia

Jadrom kritického myslenia v pedagogickej rovine sa stala dimenzia kognitívnych spôsobilostí (interpretácia, analýza, hodnotenie, usudzovanie, vysvetľovanie, sebaregulácia) a dimenzia osobnostných dispozícií kriticky mysliaceho žiaka. Facione (1990) vysvetľuje kategórie kognitívnych spôsobilostí a osobnostných dispozícií v zmysle Delphi Report (1990) nasledovne:

- interpretácia v sebe zahŕňa kategorizáciu, dekodovanie významu a dôležitosti (ide o rozpoznanie problému, identifikáciu hlavnej myšlienky, triedenie informácií v rozsiahlom odbornom texte, jasné vymedzenie pojmov, parafrázovanie, interpretáciu údajov v tabuľkách, grafoch, atď.)
- analýza predstavuje identifikáciu a rozbor argumentov, určovanie vzťahov a súvislostí, podobných a rozdielnych znakov, rozpoznanie tvrdení a dôkazov v argumente, identifikáciu nevyjadrených predpokladov.

- hodnotenie predstavuje posúdenie spoľahlivosti tvrdení a kvality argumentov (zahŕňa tiež hodnotenie spoľahlivosti zdroja informácií, identifikácia logických medzier v argumentácii, posúdenie silných a slabých stránok alternatívnych teórií, hodnotenie zdôvodnení).
- usudzovanie ide o vyvodzovanie záverov na základe dôkazov, formuláciu alternatívnych návrhov riešení problému, predvídanie dôsledkov.
- vysvetľovanie zahŕňa predkladanie záverov, výsledkov, prezentovanie v podobe tabuliek, schém, tvorbu modelov vyjadrujúcich vzťahy medzi premennými, zdôvodňovanie postupov, metodologického prístupu, formuláciu argumentov, anticipáciu protiargumentov.
- sebaregulácia predstavuje monitorovanie a korekciu vlastných myšlienkových procesov, identifikáciu emócií, predsudkov, stereotypov, kognitívnych skratiek, vo vlastnom usudzovaní a argumentácii, kontrolu primeranosti zvolenej stratégie riešenia problému.

Osobnostné dispozície spojené s kritickým myslením sú vymedzené nasledovne:

- široký okruh záujmov,
- snaha byť dobre informovaný,
- dôvera v silu rozumu a vlastný úsudok,
- otvorenosť mysle voči rozmanitým svetovým názorom,
- ochota vziať do úvahy rôzne alternatívy, a hľadiská a nezaujato posúdiť zdôvodnenia,
- opatrnosť pri utváraní záverov,
- ochota priznať si egocentrické sklony, predsudky, stereotypy a logické medzery vo vlastnom uvažovaní,
- ochota znovu prehodnotiť vlastné stanovisko.

Na základe vyššie uvedeného Duchovičová a kol. (2018) vymedzili šesť faktorov – kľúčových strategických postupov vo vyučovaní pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Týchto šesť faktorov sa ďalej člení na čiastkové zručnosti, prostredníctvom ktorých sa jednotlivé spôsobilosti a dispozície postupne formujú. Taktiež uvedené faktory poskytujú učiteľom istý postup ako rozvíjať kritické myslenie v konkrétnych vyučovacích predmetoch. Veľký problém predstavuje fakt, že naši učitelia nie sú dostatočne pripravení ako kriticky myslieť (Petrasová, 2008). Aj toto sú otázky kvality kritického pedagóga, ich pregraduálnej prípravy i samotný výber ich profesijnej dráhy. Tú je dôležité pripomenúť, že ak chceme, aby učitelia rozvíjali u žiakov kritické myslenie musíme najskôr u nich v rámci pregraduálnej prípravy formovať aj kritické myslenie.

## 2.2 Strategie rozvoja hodnotiaceho myslenia ako determinant rozvoja kritického myslenia

Zdrojom pre vymedzenie stratégií rozvoja kritického myslenia sú dôkazy o tom, že kriticky myslieť je možné v edukačnom procese priamo ovplyvňovať a formovať (Halpern, 2014). Proces hodnotenia nie je len jednou z najvyšších kognitívnych funkcií ale je chápané aj ako myslenie, prostredníctvom ktorého jednotlivec posudzuje a hodnotí veci na základe vonkajších a vnútorných kritérií, taktiež zahŕňa i samotnú produkciu kritérií, prostredníctvom ktorých sa hodnotenie uskutočňuje. Myslieť kriticky znamená byť schopný hodnotiť výstupy procesov myslenia, t.j. ako dobré je rozhodnutie, ktoré jedinec urobil alebo ako dobre problém vyriešil (Halpern, 1999). Krajčová a Daňková (2001) zaraďujú medzi vonkajšie kritéria pozorovanie posudzovaného s inými dielami, predovšetkým s tými, ktoré sa považujú za vynikajúce. K vnútorným hodnotiacim kritériám autorky zaraďujú vecnú správnosť, kontinuitu myšlienok, presnosť údajov a okrem iných aj logickú súvislosť. V procese

hodnotenia jednotlivcov porovnáva, argumentuje, posudzuje, oponuje, selektuje, zdôvodňuje, kladie otázky, vyvodzuje závery a pod. Zelina (2011) uvádza tri oblasti hodnotenia: etické (ide o posudzovanie morálnych aspektov správania, postupov alebo výrokov, odpovedá na to, či je niečo dobré alebo zlé), estetické (tento typ hodnotenia posudzuje estetický aspekt produktov, vecí a dejov) a racionálne hodnotenie (ide o posudzovanie, či je niečo dobré povedané, napísané, vyriešené, alebo či je formulácia a riešenie vecne správne). Hodnotenie predstavuje posúdenie spoľahlivosti tvrdení a kvality argumentov. Zahŕňa tiež hodnotenie spoľahlivosti zdroja informácií, identifikáciu logických medzier v argumentácii, posúdenie silných a slabých stránok alternatívnych teórií, hodnotenie zdôvodnení (Duchovičová a kol., 2018). Taktiež hodnotenie patrí medzi základné stratégie kritického myslenia, ktoré sa člení na čiastkové hodnotiace zručnosti. Rozvoj hodnotiaceho myslenia sa dosiahne postupným a systematickým navčičovaním a rozvíjaním týchto čiastkových hodnotiacich zručností, medzi ktoré sa zaraďuje identifikácia rozdielov medzi faktom a názorom, identifikácia kľúčových a relevantných faktov a myšlienok v učive, vyvodzovanie záverov a zovšeobecnenie, kladenie otázok, štruktúrovanie učiva na základe vymedzených cieľov podľa rôznych taxonómii a identifikácia príčiny a následku (Duchovičová a kol., 2018).



Obrázok 1: Čiastkové hodnotiace zručnosti

Proces identifikácie rozdielu medzi faktami a názormi či výroky je prvotným a základným krokom v hodnotení. Tento proces môže budiť dojem jednoduchosti až nepotrebnosti, ale je to veľmi významný a dôležitý krok v procese hodnotenia a dosiahnutia kritického myslenia. V rámci rozvoja stratégie hodnotenia. Paul (1992) odporúča rozvíjať intelektuálnu odvahu, t.j. neprijímať hotové informácie, ale kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk. Je dôležité nebáť sa odmietnuť názor, tvrdenie a pod., ak jednotlivec na to má dostatok relevantných dôkazov. Taktiež je potrebný rozvoj dôvery v racionalitu, t.j. učiť nepodliehať manipulácii. Súčasťou kritického myslenia je vedieť hodnotiť tvrdenia, texty či argumenty a rozpoznať relevantné od irelevantných. Neodmysliteľné k tomu patrí aj rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných. Učiteľ sa môže žiakov pýtať napríklad „Ako tento fakt ovplyvňuje vaše závery?“, Dané fakty a dôkazy je potrebné hodnotiť, posúdiť, či sú kompletne alebo akceptovateľné, tu si edukant môže položiť otázky ako napríklad „Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné k predmetu? Aké má autor skúsenosti, dáta a fakty? Aké dôkazy má autor na potvrdenia? Z akých predpokladov autor

vychádza?“ (Paul, Elder, 2006). Učiteľ môže podnietiť zvedavosť a aktivitu svojich žiakov rôznymi metódami, konkrétne na hlbinné pýtanie môže využiť napr. Metódu kladenia otázok (Turek, 2005). Ďalej môže učiteľ využiť kognitívnu metódu Šesť klobúkov, Pexesa, stratégiu E-U-R, mentálne mapy, brainwriting a pod. Veľmi zaujímavý a užitočný je aj portál FAKESCAPE.CZ, na ktorom majú žiaci možnosť si na vlastnú kožu vyskúšať rolu novinárov, ktorí majú dôležitú úlohu v súboji medzi pravdou a manipuláciami, faktami a dezinformáciami. V súčasnosti vzniká nový e-learningový kurz pre študentov a učiteľov zameraný na dezinformácie, extrémizmus a kritické myslenie. Projekt sa volá „Nenalet': dezinfo a extrém“, ktorý predstavuje nástroj na dovedenie mládeže. Taktiež posilní kritické myslenie študentov, pretože práve nekritické preberanie podsúvaných informácií a absencia overovania správ vytvára živnú pôdu pre extrémistov a radikálov. Tento kurz bude voľne dostupný na internete nielen mládeži, pedagógom ale aj širokej verejnosti. Učiteľia ho budú môcť využiť v rámci vzdelávacieho procesu.

Aby žiak mohol sumarizovať, predvídať alebo hodnotiť, musí si klásť otázky. Správne formulovaná otázka odhaľuje nielen myšlienkové procesy, ale aj pocity a všetky skúsenosti vo vzťahu k nej. Otázka predstavuje aktívny prostriedok identifikovania hlavných východísk a sporných bodov v texte. Kladenie otázok sa zaraďuje k najfrekvencovanejším aktivitám v edukačnom procese. Hľadanie odpovedí na otázky núti žiaka sa nad problémom hlbšie zamýšľať, hľadať argumenty, dôkazy a hodnotiť ich (Meredith, Steel, 1997). Kladenie otázok a využívanie odpovedí na pochopenie sveta okolo nás vedie ku kritickému mysleniu. Otázka je výrok, ktorý ma opytovaciu formu. Každá úloha alebo zadanie (i keď sú formulované v rozkazovacej alebo oznamovacej vete) obsahuje v sebe potenciál stať sa otázkou. Prakticky každú úlohu alebo pokyn možno transformovať do jednej alebo niekoľkých otázok. Ku každému učivu je možné vytvoriť veľké množstvo otázok líšiacich sa zameranosťou, spôsobom formulácie, šírkou záberu a inými vlastnosťami. Existujú viaceré typológie otázok, zamerané na špecifický aspekt, operácie s učivom. Za najdôležitejšie považujeme kognitívnu náročnosť otázky, t.j. to, koľko myšlienkového úsilia si otázka vyžaduje od žiaka pri formulovaní odpovede. Otázky využívajúce vyššie kognitívne procesy obyčajne podnecujú k ďalšiemu dialógu, dialóg často prerastá do diskusie a neredukuje sa na výsluch žiaka učiteľom. Preto je výchovná a vzdelávacia hodnota otázok využívajúcich vyššie kognitívne procesy väčšia. Prirodzene, nižšie kognitívne procesy nemožno z vyučovania úplne vylúčiť – žiak musí poznať mnohé dáta, údaje, vzorce, poučky a pravidlá a ich znalosť musí učiteľ takisto diagnostikovať. Znalosť faktografického učiva by mala slúžiť ako základ pre vyššie kognitívne procesy (Gavora, 1999).

Okrem zručnosti vedieť identifikovať rozdiel medzi faktom a názorom je dôležité porozumieť čítanému textu, táto zručnosť je významná už pri samotnej identifikácii rozdielu medzi faktom a názorom. Bez porozumenia prečítaného textu je žiak bezradný a nevie si z množstva informácií správne vybrať. V edukácii žiak zvláda techniku čítania a postupne získava zručnosti pomáhajúce nielen vedieť prečítať text, ale aj čítanému textu porozumieť. Čitateľské zručnosti predstavujú základ ďalšej etapy učenia sa – učiť sa z textu, alebo učiť sa čítaním. Žiaci by mali vedieť urobiť podrobnú analýzu textu, zhodnotiť prečítaný text, dokázať porovnať rozličné informácie v textoch. Žiaci pre efektívnejšie učenie sa musia vedieť pracovať s textom, dedukovať, ktoré informácie sú relevantné, a ktoré myšlienky v učive sú dôležité (Gunišová, Kozárová, 2020). Hodnotením a kritickým myslením sa sleduje určitý záměr čítania textu. Môže ísť o zameranie, obsah textu alebo učiva, o jednotlivé myšlienky v učive. Aby žiak pochopil hlavnú myšlienku, musí si učivo rozdeliť na niekoľko menších častí, v ktorých sa hlavná myšlienka hľadá jednoduchšie, taktiež sa ľahšie

identifikujú vzťahy a súvislosti medzi nimi, rozpoznávajú vzory, ktoré potom žiak klasifikuje na základe spoločných znakov a pod. Zároveň si žiak overuje, či tvrdenia v texte sú pravdivé alebo zavádzajúce. Učí sa posudzovať a identifikovať následnosti podľa istých vzorov postupnosti tak, aby vznikol funkčný celok. Aby žiak našiel odpoveď alebo vyriešil problém, musí vedieť identifikovať hlavnú myšlienku v texte (učive). Ide o náročnú myšlienkovú operáciu, preto si vyžaduje pomoc učiteľa (Manniová, 2016). Učiteľ na rozvoj tejto čiastkovej hodnotiacej zručnosti môže využiť metódu zoraďovania myšlienok (Card Ranking), metóda diamantové triedenie (Diamond Ranking), metódu RAP (Read, Ask, Paraphrase) alebo jej rozšírenú verziu REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder), metóda PLAN, párove čítanie alebo aj pojmové mapovanie. Veľmi užitočné a nápomocné môže byť naučiť žiakov tzv. „Cornellov“ systém písania poznámok (The Cornell Note-taking System), v ktorom proces písania poznámok je zároveň kognitívny proces, počas ktorého žiak získava, integruje, syntetizuje a modifikuje informácie, ktoré môžu byť neskôr obnovené. Písanie poznámok je efektívne spájať s podčiarkovaním, alebo zvýrazňovaním textu a písaním zhrnutia (Tomengová, 2012; Gavora, 2008).

Zručnosť identifikácie príčiny a následku patrí tiež medzi čiastkovú zručnosť hodnotiaceho myslenia, ktorá je veľmi významná v procese rozhodovania. Jednotlivec sa s príčinou a následkom stretáva všade okolo seba až si to častokrát neuvedomuje, ale aj tento proces je veľmi dôležitý pri riešení nejakého problému, či problémovej úlohy. Študent sa na základe tejto zručnosti musí rozhodovať, čím sa podporuje samotná zručnosť hodnotenia. V rámci rozvoja tejto zručnosti môžeme využiť nasledujúce metódy: mapovanie dôsledkov (Consequence Wheel), metódu mapovanie príčin (Fishbone strategy), metóda zober do úvahy všetky faktory CAF (Consider All Factors), strom príčin a dôsledkov - táto metóda vychádza z analýzy FTA (Failure Tree Analysis) (Tomengová, 2012; Čapek., 2015).

Vyvodzovanie záverov a zovšeobecnenie sa poníma ako výsledný proces hodnotenia v kritickom myslení. Pojem „vyvodenie záveru“ môžeme chápať ako vykonanie úsudku po zvážení všetkých dostupných a vierohodných informácií. Avšak aby bol žiak schopný vyvodit' závery musí zvládnuť zručnosť zhromažďovania potrebných a spoľahlivých informácií. Zručnosť vyvodzovania záverov sa dá rozvíjať napr. pomocou obrázkov, tvrdení, článkov a pod. Požiadajte študentov aby vyvodili závery na základe zistení z uvedených informácií (vyberte konkrétny text, odsek, či obrázok). Medzi metódu rozvíjajúcu vyvodenie záveru zaraďujeme tzv. Hodnotové škály, Od faktu k názoru (pozmenená technika metódy Od otázky k otázke), metóda The Layers of Inference Framework - postupné vyvodzovanie záverov po vrstvách (Čapek, 2015). Významné je viesť žiakov k senzitivnému vnímaniu dôležitých diferencií a totožnosti pri rozvíjaní pozorovacích a zdôvodňujúcich zručností. Vyvodzovanie dôveryhodných záverov, predikcií a interpretácií je možné len na základe faktov, čo tieto fakty implikujú a tým dosahovať relevantné závery podložené dôkazmi, pozorovaním a informáciami (výskumom) (Paul, 1992). Proces kritického myslenia v nás buduje kultúru vyjadrovania sa a diskutovania. Na základe správneho uchopenia informácie študenti budú schopní formulovať vlastné myšlienky aj otázky tak, aby dávali zmysel.

### 3. ZÁVER

Kritický myslieť znamená premýšľať do hĺbky, neprijímať hotové poznatky, ale vytvárať si nové, na základe tých osvojených. Ide o zámerné rozhodovanie o tom, či sa nejaké tvrdenie prijíma alebo odmieta na základe zvolených štandardov a kritérií. Opiera sa o určité vedomosti, intelektuálne zručnosti, osobnostné predpoklady,

argumenty, dôvody a dôkazy, ktoré sa rozvíjajú praktickou činnosťou (Sdorow, 1993; Gavora, 1995; Hrmo, Turek, 2003). Pojem kritické myslenie v tomto význame znamená posúdenie, posudzovanie alebo hodnotenie. Na základe výskumu (Duchovičová a kol., 2018), v ktorom autori identifikovali rôzne stratégie vedúce k rozvoju kritického myslenia. V tomto príspevku sa venujeme konkrétne stratégiám rozvoja hodnotenia. Vo všeobecnosti v nich ide o posúdenie spoľahlivosti tvrdení, zdrojov informácií, kvality argumentov, ale aj slabých a silných stránok teórií či hodnotenie zdôvodnení. Vedenie aj študentov učiteľských študijných programov k poznávaniu a aplikovaniu rôznych stratégií kritického myslenia a vytváranie ich psychodidaktických kompetencií je neoddeliteľnou súčasťou praktickej prípravy, pretože v súčasnej dobe čelíme novým výzvam a spoločenským požiadavkám, ktoré jednoznačne definujú zručnosti kritického myslenia a iné mäkké zručnosti ako nevyhnutnú výbavu človeka v 21. storočí. Preto je nevyhnutný nielen rozvoj kritického myslenia u žiakov ale aj študentov a budúcich učiteľov v pregraduálnej príprave. Rozvoj kritického myslenia prebieha na základe dlhodobého, zámerného a cieľavedomého procesu, ktorý má zásadný vplyv nielen na kvalitu učenia sa, ale aj na osobnostný rozvoj jednotlivca a sociálne učenie sa. Ide o morálny, emocionálny a sociálny rozvoj zručností, ktoré majú základ vo všeľudských hodnotách. Vzťah učiteľa k žiakovi by sa mal niesť v zmene prístupu k osobnosti žiaka, rešpektovaním jeho prirodzených potrieb. Učiteľ by mal v edukačnom procese využívať najmä tvorivé a aktívne učenie s netradičnými učebnými formami a metódami.

#### Zdroje

1. ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 614 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
2. DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2018. Stratégie rozvíjania kritického myslenia v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Studia scientifica facultatis Paedagogicae*. ISSN 1336-2232, 2018, roč. 17, č. 1, s. 73-84.
3. FACIONE, P. A. 1990. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Reserch Findings and. Recommendations. Newark: APA
4. GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie - prehľad situácie v zahraničí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.: *Výchova ku kritickému mysleniu - teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav - Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1995. s. 7-22. ISBN 80-85756-18-8.
5. GAVORA, P. 1990. Teacher's Questions. In: *Scientia Pedagogica Experimentalis*. ISSN 0582-2351, 1990, vol. 27, no. 2, pp. 283-293.
6. GAVORA, P. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.
7. GRECMANOVÁ, H. a kol. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
8. GUNIŠOVÁ, D – KOZAROVÁ, N. 2020. *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní PEDAGOGIKY*. Nitra: PF UKF, 2020. ISBN 978-80-558-1518-3.
9. HALPERN, D. F. 1999. Teaching for Critical Thinking: Helping College Students develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. In *New Direction for Teaching and Learning*, no. 80, pp. 69-74. DOI 10.1002/tl.8005.
10. HALPERN, D. 2014. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York, NY: Psychology Press, 2014. 875 p. ISBN 978-18-4872629-1.
11. HRMO, R. - TUREK, I. 2003. Inovácie doplnujúceho pedagogického štúdia. In *Technológia. Vzdelávania*, ISSN 1338-1202, 2003. vol. 11, no. 7, pp.12-16.
12. KRAJČOVÁ, N. - DAŇKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika-terminologické minimum*. Prešov: Manacon, 2001. 123 s. ISBN 80-89040-09-8.
13. MANNIOVÁ, J. 2016. Kritické myslenie a poznávacie úrovne otázok. In *Direktor. Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov*. ISSN 1339-925X.
14. MEREDITH, K. S. - STEEL, J. L. 1995. Kladenie otázok ako cesta rozvoja kritického myslenia. In *Pedagogické spektrum*, ISSN 1335-5589, 1995, roč. IV, č. 11/12, s. 15 – 36.
15. PAUL, R. W. 1992. Critical Thinking: What, why, and how? In *New Directions for Community Colleges*, ISSN 1536-0733, 1992, vol. 77, no. March, pp. 3-24.
16. PAUL, R. W. - ELDER, L. 2006. *Critical Thinking: Concepts and Tools*. [20-10-2019] Dostupné na internete: <http://www.criticalthinking.org/>
17. PAUL, R. W. - ELDER, L. 2006. Critical Thinking: The nature of critical and creative thought. In *Journal of adevelopmental Education*, ISSN 0738-0593, 2006, vol. 30, no. 2, pp. 34-35.
18. PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov: Rokus, 2008. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
19. SDOROW, L. M. 1993. *Psychology*. Madison: WCB Brown & Benchmark, 1993. 838 s. ISBN 0-697-12722-2.
20. TOMASZEWSKI, M. 2020. Myšlenie krytyczne – co to i jak się go nauczyć? [20-10-2020] Dostupné na internete: <https://intervi ewme.pl/blog/myslenie-krytyczne>
21. TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-421-0.
22. TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2005. 360 s. ISBN 80-8041-445-9.
23. ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti žiaka*. Bratislava: IRIS, 2011. 238 s. ISBN 978-80-89256-60-0.