

Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre¹

Martina Kosturková, Janka Ferencová,
Valentína Šuťáková

Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Abstrakt: Kurikulárna reforma, ktorá bola na Slovensku oficiálne uvedená do edukačnej praxe škôl prijatím nového Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), oficiálne vytvorila priestor aj pre rozvoj kritického myslenia. Jeho dôkladné skúmanie je jedným z predpokladov pre efektívnejšie rozvíjanie uvedenej spôsobilosti v edukačnej praxi škôl. Prehľadová štúdia sa zameriava na ukotvenie problematiky v odbornej oblasti na Slovensku. Cieľom je integrovať doterajšie poznatky a analyzovať stav bádania za obdobie 2008–2017 v slovenskej časopiseckej literatúre. Metodológia vychádza z odporúčani Mareša (2013) o systematickom mapovaní príspevkov ($n = 72$) v oblasti kritického myslenia. Za najväčší nedostatok považujeme absenciu empirických a experimentálnych štúdií v relevantných vedeckých časopisoch. Navyše z kritickej analýzy príspevkov vyplýva, že aj po vyše desaťročnom avizovaní o nutnej potrebe rozvoja kritického myslenia, ako spôsobilosti budúcnosti, v slovenskej edukácii je jej pozornosť stále na periférii.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, kritické myslenie, analýza časopiseckých príspevkov

Critical Thinking as an Important Part of the Curriculum Reform in Slovakia: Examining the Phenomenon in the Slovak Journals

Abstract: The curriculum reform in Slovakia, which was officially put into educational practice of schools by adopting the new Act No. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (The School Act) has also officially created space for the development of critical thinking. Thorough examination is one of the prerequisites for more effective development of the mentioned capability in the educational practices in schools. The review study focuses on specification of the issue in the professional area in Slovakia. The aim is to integrate the hitherto gained knowledge and to analyze the state of the research in 2008–2017 in the Slovak academic journals. The methodology is based on Mareš's advice (2013) on systematic mapping of articles ($n = 72$) in the areas of critical thinking. However, the most significant shortcoming is considered the absence of empirical and experimental studies in relevant scientific journals. In addition to this, the critical analysis of the articles show that in spite of more than ten years of urging for the development of critical thinking as the capability of the future, its position in the Slovak education system is still peripheral.

Keywords: curriculum reform, critical thinking, analysis of journal contributions

¹ Prehľadová štúdia je výstupom projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom *Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie*.

2 Zmena politického režimu na Slovensku po roku 1989 vyvolala potrebu zaoberať sa spôsobom fungovania školstva a vytvorila priestor pre zavádzanie inovácií do vzdelávacieho systému. Jednou z významných myšlienok reformy bola orientácia vzdelávania na rozvoj tzv. kľúčových spôsobilostí či prenositeľných zručností 21. storočia, medzi ktoré patrí napr. kritické, tvorivé myslenie, komunikatívne a ďalšie sociálne spôsobilosti. Ich formovanie v procese školskej edukácie predpokladalo viaceré systémové zmeny, ku ktorým však nedošlo. Ako významný je potrebné spomenúť aj fakt, že následkom nesystémových krokov, rýchleho striedania vlád a pod., dochádzalo k ochabnutiu entuziazmu učiteľov. Od učiteľa sa očakávala nová rola ako tvorcu kurikula, na ktorú nebol pripravený (Kosová, 2017; Orosová & Klimková, 2016; Pavlov & Šnidlová, 2013; Rovňanová, 2015). Dalo sa preto predpokladať, že v praxi dôjde len k formálnym inováciám, bez skutočnej zmeny. Uvedené sa nevyhnutne premietlo do nie príliš pozitívneho stavu nášho školstva a negatívnych výsledkov žiakov slovenských škôl v kľúčových oblastiach, ktoré by mali byť podľa oficiálnych dokumentov rozvíjané. Jednou z nich je aj kritické myslenie, ktorého význam je deklarovaný v rôznych národných i medzinárodných dokumentoch, Štátny vzdelávací program SR nevnímajúc.

V tomto kontexte považujeme za potrebné uviesť podstatné súvislosti vývoja kritického myslenia na Slovensku aj pred rokom 2008. Problematiku je potrebné vnímať komplexnejšie. Nie je možné odtrhnúť sledované obdobie od celkového kontextu. Prvotné vízie podpory rozvoja kritického myslenia na Slovensku boli iniciované zdola (na mikroúrovni) začiatkom 90. rokov 20. storočia, kde sa učitelia od materských až vysokých škôl združovali okolo mimovládnych organizácií. Tie zastrešovali medzinárodné projekty smerujúce k ovplyvňovaniu edukačných stratégií učiteľov (Porubský et al., 2014). Známy je projekt *Orava – IOWA* z roku 1994 pre zavádzanie konštruktivisticky orientovaného vyučovania prevažne v základných a stredných školách. Následkom týchto vplyvov v roku 1994 Ministerstvo školstva iniciovalo tvorbu projektu *Konštantín* (Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994) kde okrem iného dokument požaduje, aby 15–20 % učiva bolo venovaných rozvoju hodnotiaceho a tvorivého myslenia (Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994). Jedným z prvých záujmov o problematiku kritického myslenia v SR bol grant v roku 1994 (Kolláriková, 1995). Išlo prevažne o teoretické spracovanie problematiky pracovníkmi Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave spolu s odborníkmi z Univerzity v Severnej Iowe², keďže tomuto druhu myslenia sa na poli vedy a školskej praxe na Slovensku nevenovala žiadna pozornosť. Ďalšie vízie vyústili v projekte *Milénium* (Turek, Zelina, & Rosa, 2000). Za toto obdobie nachádzame minimum odborných poznatkov k problematike kritického myslenia (napr. Gavora, 1995; Petrasová, 2000).

Školským zákonom z roku 2008 bola kurikulárna reforma na Slovensku oficiálne uvedená do edukačnej praxe škôl s cieľom naštartovať zmeny, ktoré by viedli aj k podpore kritického myslenia. Od učiteľov sa v tomto smere očakávala nová rola ako spolutvorcov kurikula, na ktorú však neboli pripravení. Ligoš (2008) konštatoval,

² Spomenieme autorov, ktorí podporili myšlienku výchovy ku kritickému mysleniu medzi prvými na Slovensku: Z. Kolláriková, P. Gavora, M. Lapitka, Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steeleová a M. Zelina (ako recenzent a odborný poradca v oblasti inovovania edukácie).

že v intenciách rozvoja kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie človeka v 21. storočí sa pri dosahovaní hlavných cieľov (napr. primárneho, sekundárneho, vyššieho sekundárneho gymnaziálneho vzdelávania) predpokladá používanie tých učebných postupov a prístupov, ktoré podporujú rozvoj kritického myslenia (ŠPÚ, 2015a). Rovnako sú v profile absolventa jednotlivých stupňov vzdelávania premietnuté kompetencie aj vo vzťahu ku kritickému mysliu. Napr. absolvent vyššieho sekundárneho gymnaziálneho vzdelávania dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať. Tieto kompetencie, zručnosti a schopnosti má mať rozvinuté na úrovni svojich možností (ŠPÚ, 2015b). Zelina (2008) poznamenáva, že jednou zo základných zásad reformy školstva je komplexný rozvoj poznávacích funkcií žiaka, kde je šesť úrovní rozvíjania poznávacích kompetencií žiaka. Na piatej úrovni je to práve oblasť kritického hodnotiaceho myslenia žiakov a v šiestej úrovni rozvoj tvorivosti žiakov. Prirodzene, že v tomto smere bolo potrebné nielen vyškoliť učiteľov, ale aj poskytnúť im kvalitné metodické materiály.

V dôsledku chýbajúcej systémovej podpory so strany štátu postupne ochabovali snahy iniciatívnych učiteľov o zavádzanie inovácií do vyučovacieho procesu. Uvedené sa odrazilo aj v rovine systematického teoreticko-empirického štúdia problematiky kritického myslenia.

Predkladaná prehľadová štúdia má snahu nahliadnuť do problematiky kritického myslenia v edukačnej praxi na Slovensku. Zameriava sa na skúmané komponenty v pedagogicko-psychologických a didaktických poznatkoch predstavených odbornou verejnosťou v časopiseckej literatúre na Slovensku. V poňatí zahraničných autorov ide o dlhodobo skúmaný fenomén v troch hľadiskách – filozofickom, kognitívno-psychologickom a edukačno-vednom. V Slovenskej proveniencii vnímame túto problematiku skôr na periférii, aj napriek jej dlhodobým proklamáciám.

Cieľom textu je hľadať odpoveď na otázku, aká pozornosť je venovaná problematike kritického myslenia v časopiseckej literatúre po tom, čo sa jeho rozvoj oficiálne zaviedol do Štátneho vzdelávacieho programu ako jedna z cieľových požiadaviek v edukácii. Predmetom záujmu bola identifikácia tematiky, charakter a oblasť skúmania, diagnostika stavu kritického myslenia edukantov a edukátorov, identifikácia bariér a možností rozvoja kritického myslenia a experimentálne zásahy v skúmanej oblasti. Predmetom analýzy boli práce teoretického, empirického a aplikačného charakteru publikované v odborných a vedeckých domácich časopisoch za posledných desať rokov.

1 Kritické myslenie ako pojem

Pojem kritické myslenie je odvodený z koreňov starovekého Grécka: *kriticos* (čo znamená v každom rozsudku) a *kriterion* (čo znamená normu). Etymologicky slovo znamená vytváranie kritického úsudku založeného na normách (Paul & Elder, 2003). Vývoj problematiky kritického myslenia v základnej filozofickej rovine je badateľný v spisoch Sokrata, Platóna, Aristotela, Tomáša Akvinského a pod. (Center for Critical Thinking, 2006) aj v dielach novších filozofov (Ennis, 1985; Kant, 1979; Lipman,

- 4 1988; Paul, 1992). Druhá línia vývoja kritického myslenia je psychologická (Bailin, 2002; Bransford & Stein, 1984; Bruner, 1960; Feuerstein et al., 1996; Halpern, 1998; Lewis & Smith, 1993; Sternberg, 1986); neskôr sa pridružila aj pedagogická (Bloom et al., 1956; Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991). To viedlo aj k rôznorodosti chápania tohto pojmu. V tabuľke 1 sú predstavené vybrané definície prevažne zahraničných odborníkov vyplývajúce z pôvodných tradícií.

Tabuľka 1 Definície kritického myslenia vyplývajúce z pôvodnej línie – prístupu

Línia – smer	Autor	Kritické myslenie...
Filozofický prístup	Ennis (1985)	... reflexné a rozumné myslenie; schopnosť zameraná na to, čomu veriť alebo čo robiť.
	Lipman (1988)	... zručné a zodpovedné myslenie, ktoré uľahčuje dobrý úsudok, pretože sa opiera o kritériá, je citlivé na kontext so schopnosťou sebaregulácie.
	Scriven a Paul (1987)	... intelektuálne disciplinovaný proces aktívne a šikovne konceptualizovať, aplikovať, analyzovať, syntetizovať a/alebo hodnotiť informácie zhromaždené z pozorovania, skúseností, úvah alebo komunikácie. Je založené na univerzálnych intelektuálnych hodnotách, ktoré presahujú rozdelenie predmetu: jasnosť, presnosť, konzistencia, relevantnosť, spoľahlivé dôkazy, dobré dôvody, hĺbka, šírka a spravodlivosť.
	McPeck (1990)	... schopnosti a zručnosti zapojené do činnosti aj so sebareflexiou.
	Facione (1990)	... autoregulačný úsudok, ktorý vedie k interpretácii, analýze, hodnoteniu a záverom, ako aj k vysvetleniu dôkazov, koncepcií metodík, kritérií alebo kontextových úvah, na ktorých je úsudok založený.
	Paul (1992)	Autor diskutuje o kritickom myslení v kontexte dokonalosti myslenia.
	Bailin (2002)	premýšľanie o niečom určitom; kvalitné myslenie, ktoré spĺňa zadané kritériá alebo štandardy primeranosti a presnosti.
Kognitívno-psychologický prístup	Glaser (1941)	... zahŕňa tri veci: 1) postoj – pripravenosť premýšľať, 2) znalosť metód logického skúmania a uvažovania, 3) určitá zručnosť pri uplatňovaní týchto metód.
	Watson a Glaser (1990)	... kombinácia schopností, znalostí a postojov, umožňujúce jedincovi interpretovať, dedukovať, rozpoznávať predpoklady, hodnotiť argumenty a dospieť k záverom.
	Sternberg (1986)	... procesy, stratégie a zručnosti používané na riešenie problémov, rozhodovanie a učenie nových konceptov. Zručnosti – metakomponenty, komponenty výkonnosti a komponenty na získavanie vedomostí.

Kognitívno-psychologický prístup	Schafritz, Koppe a Soper (1988)	... mentálny proces, ktorým jednotlivec získava a hodnotí rôzne informácie, pričom je schopný vyvodzovať logické a objektívne úsudky.
	Halpern (1998)	... používanie tých kognitívnych zručností a stratégií, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť želaného výsledku.
	Williams et al. (2003)	... schopnosť vytvárať predpoklady a prehodnocovať argumenty.
	Willingham (2007)	... nezaujaté uvažovanie, tvrdenie opierajúce sa o dôkazy so schopnosťou vyvodzovať závery a riešiť problémy.
	Ruisel (2008)	... vedecké myslenie, formálna a neformálna logika, pravdepodobnostné myslenie, hodnotenie kvality informácií, generovanie a výber alternatív a cieľov a analyzovanie argumentov umožňujúcich vytvárať adekvátne závery.
Pedagogický, resp. vzdelávací prístup	Bloom et al. (1956) Kennedy et al. (1991)	... analýza, syntéza a hodnotenie – tri najvyššie úrovne pôvodnej Bloomovej taxonómie podľa niektorých autorov sčasti reprezentovali kritické myslenie.

Poprední odborníci sa koncom 20. storočia dohodli na kognitívnych oblastiach, ktoré by mali byť zahrnuté do definície kritického myslenia. Lai (2011) ponúka prehľad relatívne akceptovaných komponentov kritického myslenia:

- analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992; Watson & Glaser, 1990);
- hodnotenie (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Watson & Glaser, 1990;);
- rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007);
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Watson & Glaser, 1990; Willingham, 2007).

Zároveň boli identifikované aj ďalšie schopnosti relevantné ku kritickému mysleniu: pýtanie sa a odpovedanie na dotazy pre objasnenie (Ennis, 1985); identifikácia predpokladov (Ennis, 1985; Paul, 1992); interpretácia a vysvetľovanie (Facione, 1990); predvídanie (Tindal & Nolet, 1995); vidieť obe strany problému (Willingham, 2007) a iné.

Väčšina vedcov zastávala názor, že definícia kritického myslenia by mala obsahovať aj dispozície (označované odborníkmi ako postoje a návyky mysle). Lai (2011) konštatuje, že odborníci najčastejšie uvádzajú tieto: otvorenosť (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998); ochota hľadať dôvody (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul, 1992); túžba byť dobre informovaný (Ennis, 1985; Facione, 1990); flexibilita (Facione, 1990; Halpern, 1998); rešpektovanie (Bailin et al., 1999; Facione, 1990) a iné.

Aj keď v súčasnosti filozofické, kognitívno-psychologické a pedagogické diela poskytujú širokú škálu definícií kritického myslenia, pre nás je inšpiratívna definícia

- 6 Ruisela (2008), podľa ktorého ide o synonymum pre kvalitné alebo zrozumiteľné myslenie zahrňujúce tieto zložky:
1. motiváciu pre náročnosť, ktorú vyvoláva kritické myslenie;
 2. poznatky o schopnostiach kritického myslenia;
 3. tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami;
 4. metapoznávaci monitoring.

K aplikácii týchto zložiek do vyučovacieho procesu je potrebná súhra afektívnej, kognitívnej aj konatívnej dimenzie. V afektívnej dimenzii je možné súhlasiť s komponentmi, ktoré vyššie uvádza Lai (2011). Ruisel (2008) však podáva ucelenejšie a komplexnejšie vysvetlenie, kde konštatuje, že kritické myslenie vyžaduje primeranú motiváciu k zvládnutiu náročného psychického úsilia vyplývajúceho z konkrétnych kognitívnych a afektívnych aktivít. Predpokladá sa antidogmatizmu a flexibilita, ochota hodnotiť informácie objektívne a pochopenie rozdielov medzi racionalizáciou a usudzovaním. Tieto nekognitívne aspekty kritického myslenia predpokladajú schopnosť a motiváciu posudzovať problém z mnohorakých perspektív a tolerovať nejasnosť a neurčitosť.

V kognitívnej dimenzii uprednostňujeme komponenty kritického myslenia podľa Faciona (1990): 1) *interpretácia* (kategorizácia, pochopenie dôležitosti, objasnenie významu); 2) *analýza* (skúmanie myšlienok, identifikácia a analýza argumentov); 3) *hodnotenie* (posúdenie tvrdení a argumentov); 4) *inferencia* (usudzovanie, spochybňovanie dôkazov, hľadanie alternatív, vyvodzovanie záverov); 5) *explánacia* (predstavenie záverov, odôvodnenie postupov a prezentácia záverov); 6) *autoregulácia* (sebahodnotenie a sebakontrola). Z hľadiska rozvoja kritického myslenia edukantov v praxi sa nám tento model osvedčil najlepšie, pretože pomáha edukantovi prejsť celým procesom kritického myslenia od kontaktu s informáciou, schopnosťou s ňou pracovať v širších súvislostiach, dospieť k rozhodnutiu s odvolaním na relevantný argument (ako po formálnej, tak aj po obsahovej stránke) až po autoregulatívnu zložku.

Aby učiteľ ľahšie zabezpečil transfer medzi súvislosťami a metapoznávacím monitoringom, vyžaduje sa správna aplikácia rôznych metód a foriem podporujúcich rozvoj kritického myslenia. Ruisel (2008) konštatuje, že ak sa kritické myslenie nevhodne uplatňuje v nových súvislostiach, nie je vždy úspešné. Preto sa obvykle vyžadujú stratégie, ktoré tento proces uľahčujú (aplikácia príkladov a výber poznatkov, ktoré môžu pôsobiť ako vybavovací kľúč). Usudzovanie, riešenie problému a učenie sa závisia od kapacity kódovať a manipulovať s príbuznými poznatkami. Cieľom štruktúrneho tréningu je naučiť jednotlivca, aby si uvedomil, kedy môže platne využiť svoje schopnosti. Výkonnou a regulačnou funkciou kritického myslenia je metapoznávanie. Je založené na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia a učenia sa. Aby sme k tomu dospeli ako jedinci, potrebujeme učebné prostredie s novou paradigmou prístupu ku kultivácii osobnosti, na ktorú upozorňuje najnovšia štúdia prof. Zelinu (2017). Kritické myslenie je potrebné vnímať komplexnejšie a nezaobíde sa bez týchto komponentov:

- autoregulácia – prelomovou prácou v tejto oblasti podľa Zelinu (2016) je Boekaerts, Pintrich, & Zeindner, 2000; Boekaerts, 2005; zároveň odporúčame poznatky Zelinu (2017);
- metakognícia – premýšľanie o vlastnom myslení (Cross & Paris 1988; Čavojová, 2016; Facione, 1990; Kuhn, 1991; Martinez, 2006 a i.);
- tvorivosť – vyžaduje schopnosť kriticky hodnotiť intelektuálne produkty, rovnako sa vyžaduje otvorenosť a flexibilita, ktoré sú považované za základné charakteristiky tvorivého myslenia (Bailin, 2002; Bonk & Smith, 1998; Ennis, 1985; Paul & Elder, 2006; Thayer-Bacon, 2000; Zelina, 2008, 2016);
- mimokognitívne faktory: motivácia – motivovaný človek má väčšiu pravdepodobnosť vytrvať v situáciách, ktoré si vyžadujú kritické uvažovanie (Bean, 1996; Dewey, 1916; Facione, 1990; Halpern, 1998; Novack, 1960 a i.); spolupráca – korene nachádzame v Piagetovskom prekonaní kognitívneho konfliktu (Piaget & Inhelderová, 1970) a Vygotského zóny najbližšieho vývoja (Vygotskij, 1970). Tieto poňatia zdôrazňujú význam sociálnych interakcií pre podporu kognitívneho rozvoja (Abram et al., 2008; Bailin et al., 1999; Dillenbourg et al., 1996; Knapík, 2014, 2015, 2016; Thayer-Bacon, 2000;) a pod.

2 Východiská formulácie vedeckej otázky

Kritické myslenie sa v historikom kontexte objavuje v rôznych teóriách viac ako 2500 rokov. Aj keď práce známych filozofov a psychológov sú dostupné, stále disponujeme minimom poznatkov o kritickom myslení v podmienkach Slovenska na rozdiel od zahraničia, kde problematika je predmetom vedeckého bádania už niekoľko desiatok rokov. Efektívitu podporujúcu kognitívne schopnosti a postoje človeka spojené s myslením skúmali Ennis (napr. 1985); Schievella (1968); Gardner (1983); Marzano (1997 a i.); Scriven (1985); Sternberg (1986 a i.); Paul (1987); Facione (1990); Schaffer (1995) a i. V 80. rokoch 20. storočia bol v USA veľký záujem o ľudí so schopnosťou kriticky uvažovať. V rôznych návrhoch a politických usmerneniach USA bola vyslovená požiadavka, že demokratická spoločnosť potrebuje vychovať kriticky mysliacich ľudí (Glaser, 1985).

Potrebu kritického myslenia dokazujú viaceré fakty. Prvé priečky v čitateľskej gramotnosti zaznamenávajú krajiny (Šanghaj-Čína, Singapur, Taiwan, Kórea, Fínsko...), kde kritické myslenie a kreativita prostredníctvom motivácie a aktívneho zapojenia edukanta je jeden z najdôležitejších prvkov úspešného vzdelávacieho systému (Bagalová, Biziková, & Fatulová, 2014). Spomenieme aj merné prostriedky v danej oblasti, ako napr. *California Critical Thinking Skills Test* (Facione, 1990), *Cornell Critical Thinking Test* (Ennis, Millman, & Tomko, 1985; Ennis & Millman, 2005), *Lawson's Psychological Critical Thinking Exam* (Lawson, 1999), *The Halpern Critical Thinking Assessment* (Halpern, 2012); *Critical Thinking Basic Concepts and Understandings Online Test* (Elder, Paul, & Cosgrove, 2013) a i. Za dôležité považujeme aj efektívne zahraničné programy na podporu rozvoja kritického myslenia,

8 napr. špecifický program STELLA – pre vyučovanie dejepisu a chémie; SPELT – pre vyučovanie matematiky, jazyka, vied o spoločnosti alebo ucelený program CORT – zostavený de Bonom (Gavora, 1995); programy filozofického myslenia Lipmana; *Projekt urýchlenia rozumového vývoja prostredníctvom výučby prírodných vied* (CASE – *Cognitive Acceleration through Science Education*); tréningový program *Dimenzií učenia sa* či *Programy inštrumentálneho obohacovania* vytvorené Feuersteinom a jeho spolupracovníkmi (cit. podľa Fisher, 1997; Adey & Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1996; Marzano et al., 1997) alebo model rozvoja kognitívnych komponentov kritického myslenia (Facione, 1990). Zaujímavé sú aj výsledky analýzy zahraničných empirických výskumov (Kosturková, 2016).

Problematika kritického myslenia sa zvlášť zdôrazňuje v rámci vysokoškolského vzdelávania a procese europeizácie, ktorý začína Sorborskou deklaráciou v roku 1998 o harmonizácii Európskeho vysokoškolského systému (ENQA, 2009)³. Vetráková (2014) konštatuje, že dosiahnutie porovnateľnej úrovne vo vzdelávaní v regionálnom, národnom a európskom priestore vyvoláva potrebu prijať všeobecne platné štandardy vysokoškolského vzdelávania. Oficiálne boli prijaté prostredníctvom rady odborníkov *Joint Quality Initiative* (Iniciatíva spoločnej kvality; JQI, 2004) v Dubline 2001 (ENQA, 2009). Vyšpecifikovali sa charakteristiky úspešných absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania v týchto aspektoch (nazývané Dublinské deskriptory): získané vedomosti a porozumenie, uplatňovanie vedomostí a porozumenie, schopnosť formulovať závery (úsudok), schopnosť komunikovať vedomosti a porozumenie, schopnosť ďalšieho vzdelávania. Dôraz je kladený na rozvoj tzv. prenositeľných zručností (Lesáková, 2009). Medzi ne patria predovšetkým komponenty kritického myslenia.

Sprievodné javy spojené s informačnou explóziou, globalizáciou a postmodernou spoločnosťou priam žiadajú absolventov daných stupňov vzdelávania s rozvinutým kritickým myslením na požadovanej úrovni. *Svetové ekonomické fórum* (*World Economic Forum*; ďalej WEF) v Davose v roku 2015 definovalo 6 najdôležitejších oblastí človeka potrebných pre budúcnosť: schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické myslenie, tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordinácia s ostatnými a emocionálna inteligencia (WEF, 2017). Kritické myslenie sa objavuje hneď na druhom mieste najpožadovanejších budúcich kvalít človeka. Odborníci si už dlhšiu dobu uvedomujú jeho potrebu. Zároveň boli definované stabilné zručnosti pre budúcnosť, ktoré sú uvedené v tabuľke 2. Z nich prevažná väčšina tvorí komponenty súvisiace s kritickým uvažovaním.

³ Harmonogram bolonského procesu: Sorborská deklarácia (1998); Bolonská deklarácia (1999); Pražské komuniké (2001); Berlínske komuniké (2003); Bergenský summit (2005); Londýnske komuniké (2007); Leuvenské komuniké (2009); Budapešť a Viedeň (2011); Bukurešť (2012); Jerevan (2015).

Tabuľka 2 Súbor schopností potrebných vo všetkých pracovných obalstiach

Schopnosti (Abilities)	Základné zručnosti (Basic Skills)	Ďalšie zručnosti (Cross functional Skills)
		<i>Sociálne zručnosti</i>
		Koordinácia s ostatnými
		Emočná inteligencia
		Schopnosť jednat'
		Presvedčenie
		Orientácia na služby
		Školenie a výučba ostatných
		<i>Systémové zručnosti</i>
		Rozsudok a rozhodovanie
		Analýza systémov
		<i>Zručnosti riešenia problémov</i>
		Komplexné riešenie problémov
		<i>Zručnosti riadenia zdrojov</i>
		Riadenie finančných zdrojov
		Riadenie spoločnosti
		Materiálové zdroje
		Manažment ľudí
		Manažment času
		<i>Technické zručnosti</i>
		Údržba a oprava vybavenia
		Programovanie
		Kontrola kvality
		Návrh technológie
		Riešenie problémov
Kognitívne schopnosti	Zručnosti obsahu	
Kognitívna flexibilita	Aktívne učenie	
Kreativita	Ústne vyjadrenie	
Logické zdôvodnenie	Čítanie	
Citlivosť problému	s porozumením	
Matematická úvaha	Písomné vyjadrenie	
Vizualizácia	IKT gramotnosť	
Fyzické schopnosti	Procesné zručnosti	
Fyzická sila	Aktívne počúvanie	
Ručná zručnosť a presnosť	Kritické myslenie	
	Monitorovanie seba a iných	

Zdroj: WEF (2017, p. 20)

Je zrejmé, že od absolventov daného stupňa vzdelávania sa bude vyžadovať aplikácia rozvinutých spôsobilostí v ďalšom vzdelávaní a následne v praxi. Celosvetové trendy sa postupne po roku 1989 prenášajú aj do slovenského školstva. Ešte konkrétnejšie v rámci transformačných zmien a schválením školského zákona v roku 2008 sa oficiálne vytvoril priestor aj pre rozvoj kritického myslenia. Z toho vyplýva formulovaný problém, ako sa premieta problematika kritického myslenia do vedeckej činnosti odborníkov na Slovensku registrovanej v časopiseckej literatúre za obdobie rokov 2008–2017.

3 Metodológia prehľadovej štúdie

Metodológia šetrenia bola postavená na systematickom mapovaní (*systematic map*; Mareš, 2013), ktorého zámerom bol prehľad výsledkov príspevkov v oblasti kritického myslenia.

Cieľom prehľadovej štúdie je integrovať doterajšie poznatky a analyzovať stav bádania v kritickom myslení na Slovensku za vybrané obdobie v domácej časopiseckej literatúre. V prehľade bol záujem sústredený na oblasti kritického myslenia súvisiace s edukačnou praxou:

- 10
- zistiť, koľko vedeckých a odborných článkov súvisiacich s kritickým myslením registrujeme v domácej časopiseckej literatúre za obdobie rokov 2008–2017,
 - identifikovať oblasť skúmania a charakter príspevkov,
 - zistiť, ktoré témy (resp. komponenty) sú predmetom záujmu zverejnených príspevkov,
 - zistiť, na ktoré cieľové skupiny sú príspevky orientované,
 - zhodnotiť celkový stav v problematike v kontexte vízií a reality.

Východiskom pre vymedzenie rozsahu rešerše bol samotný jav *kritické myslenie*. Určujúcim kritériom bolo kľúčové slovo *kritické myslenie*. Základný súbor tvorili všetky výstupy ku kľúčovému pojmu *kritické myslenie* a *critical thinking* v domácej časopiseckej literatúre v SR za roky 2008 až 2017 prostredníctvom rozšíreného vyhľadávania v Centrálnom registri evidencie publikačnej činnosti (ďalej CREPČ). Predmetom vyhľadávania boli kategórie ADD, ADN, ADF, BDD, BDN, BDF. Keďže existujú v časopisoch aj príspevky autorov z mimouniverzitného prostredia, využili sme rozšírené vyhľadávacie nástroje pomocou portálu www.kis3g (kategória: časopisy). Zo zoznamu sa vyradili tie tituly, ktoré boli súčasťou prvého vyhľadávania pomocou CREPČ. Prvotnému vyhľadávaniu zodpovedalo 137 príspevkov. Po preštudovaní titulov a abstraktov, kritickému čítaniu boli podrobené články, ktoré sa zdali relevantné vo vzťahu k skúmanej problematike. Štúdie redundantného charakteru boli vylúčené. Do prehľadovej štúdie bolo nakoniec zaradených 72 príspevkov publikovaných v odborných a vedeckých časopisoch, štúdie evidované v profesijných databázach a príspevky vydané v populárno-náučných časopisoch, tie prešli procesom dôkladnej analýzy (viď. tabuľka 3).

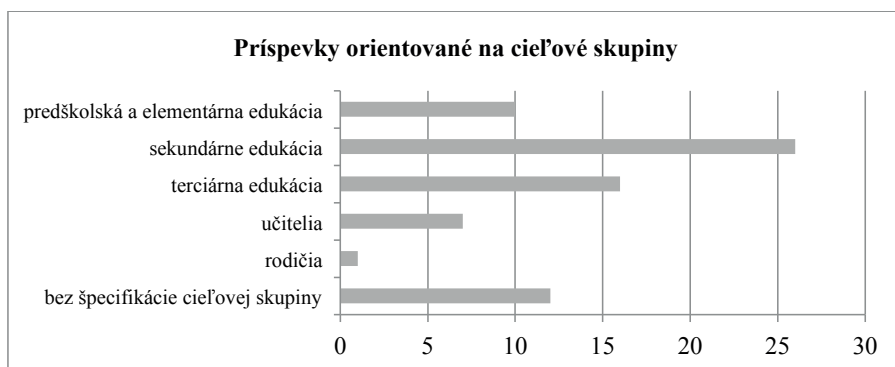
Analytické kategórie boli stanovené prostredníctvom kódovacej tabuľky podľa Mareša (2013, s. 444), s doplnením vlastných kategórií pre potreby prehľadu: 1) autor a rok vydania práce, 2) oblasť skúmania, 3) charakter príspevku, 4) výskumná otázka, 5) kľúčové pojmy, 6) použitá metodológia, 7) hlavné zistenia a závery, 8) cieľová skupina.

Najskôr sa analyzovalo 5 príspevkov s cieľom tvorby vyššie uvedených analytických kategórií, nasledovala kontrola z pohľadu nezávislého výskumníka s cieľom overenia správnosti postupu. Procesom analýzy následne prešli všetky príspevky zaradené do výberového súboru ($n = 72$). Nezávislý výskumník po ukončení analýzy náhodne vybral 5 príspevkov a postúpil ich kontrole. Analýza prebiehala od mája 2017 do septembra 2017. Tabuľka 3 predstavuje súpis časopiseckej literatúry analyzovaných príspevkov.

Doplňujúcou informáciou je obrázok 1 prezentujúci orientáciu príspevkov na cieľové skupiny. Najväčší počet príspevkov bol venovaný sekundárnemu vzdelávaniu ($n = 26$; 36,11 %) a terciárnemu vzdelávaniu ($n = 16$; 22,22 %). Vo všeobecnej rovine sa vyskytlo 12 príspevkov (16,67 %), pri ktorých nebolo možné určiť bližšiu špecifikáciu cieľovej skupiny. Predškolskú a elementárnu edukáciu reprezentovalo 10 príspevkov (13,90 %), učiteľom bolo venovaných 7 príspevkov (9,72 %) a jeden príspevok rodičom (približne 1,38 %).

Tabuľka 3 Súpis časopiseckej literatúry analyzovaných príspevkov

Časopis	Početnosť (n)
Acta Humanica	2
Communication Today	3
Didaktika	5
Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok	1
Dobrá škola	6
Edukácia	5
Filozofia	2
Fyzikálne listy	1
Geografia Cassoviensis	1
Human Affairs	1
Journal of Language and Cultural Education	1
Manažment školy v praxi	5
Múzy v škole	1
Naša škola	7
Notes	1
Pán učiteľ	2
Pedagogická revue	2
Pedagogické rozhľady	5
Pedagogika.sk	2
Predškolská výchova	1
Psychológia a patopsychológia dieťaťa	1
Quark	1
Rodina a škola	3
Romboid	1
Slavonic Pedagogical Studies Journal	1
Slovenčinár: časopis SAUS	1
Slovenská literatúra: revue pre literárnu vedu	1
Slovenský jazyk a literatúra v škole	2
Studia psychologica	2
Technika a vzdelávanie	1
Technológia vzdelávania	1
University review	1
Vychovávateľ	2
Spolu	72



Obrázok 1 Frekvencia príspevkov vo vzťahu k identifikovaným skupinám

V rámci interpretácie sme zvolili neutrálny výklad, kde boli interpretované jednotlivé príspevky tak, aby neskreslili názory výskumníkov. Základom bolo zachytiť vybrané aspekty skúmanej problematiky v kontexte transformačných zmien od oficiálneho zavedenia rozvoja kritického myslenia do edukačnej praxe na Slovensku.

4 Výsledky a diskusia k problematike skúmania kritického myslenia na Slovensku

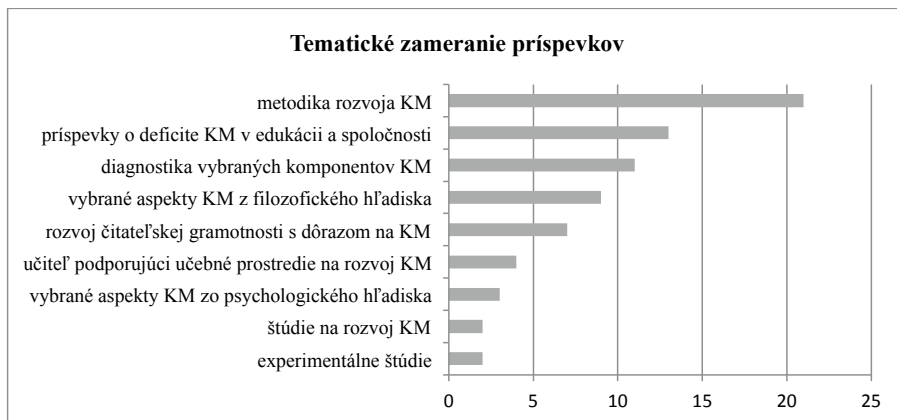
Od oficiálneho zavedenia rozvoja kritického myslenia do Štátneho vzdelávacieho programu SR v roku 2008 ubehlo 10 rokov. Za toto obdobie (2008–2017) bolo v časopiseckej literatúre na Slovensku publikovaných niekoľko desiatok príspevkov. Predmetom systematického mapovania bolo 72 príspevkov, ktorých obsahové zameranie súviselo s poznatkami o kritickom myslení širšie dotýkajúcich sa výchovy a vzdelávania (tabuľka 3).

Z hľadiska oblasti skúmania je možné príspevky rozdeliť do troch základných skupín: a) filozofické; b) psychologické; c) edukačno-vedné. Najpočetnejšie zastúpenie príspevkov bolo v edukačno-vednej oblasti ($n = 60$; 83,33 %). Vo filozofickej oblasti bolo identifikovaných 9 príspevkov (12,50 %) a v psychologickú 3 príspevky (4,17 %). Vo vzťahu k tomuto komponentu nachádzame veľmi slabé zastúpenie príspevkov z filozofického a psychologického hľadiska. Táto absencia hĺbkového skúmania etymológie a významu kritického myslenia spôsobuje značnú mystifikáciu a symplifikáciu problému aj v edukačno-vednej rovine. Kritické myslenie nie je skúmané komplexne a do hĺbky, a ako poznamenáva Zelina, pojem sa často používa ako kliše alebo ako módný pojem.

Charakter príspevkov bol rozdelený do štyroch oblastí. Dominanciu tvorili *teoreticko-aplikačné* ($n = 28$; 38,89 %), s orientáciou na predčitateľskú a čitateľskú gramotnosť ($n = 7$; napr. Koníčková, 2010/2011; Ludvigová, 2012/2013; Sámelová, 2012/2013 atď.) a na metodiky podpory rozvoja kritického myslenia ($n = 21$). Pria-

mo o kritickom myslení pojednávajú len niektoré odborné články, napr. Ferencovej a Šuťákovéj (2011); Petláka (2012–2013; 2016a), Pavlíkovej (2013–2014), Kosturkovej (2012a, 2012b), Knapíka (2013b). Analýzou týchto článkov bolo zistené, že ide prevažne o čiastkové námety a metodické odporúčania, ako podporiť rozvoj kritického myslenia v edukácii, príp. o úlohu kriticky mysliaceho učiteľa ako sprievodcu žiakov. Tieto príspevky sú v prevažnej miere zamerané na cieľovú skupinu v predškolskej, elementárnej a sekundárnej edukácie ZŠ (ojedinele v stredných školách a v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov). Ďalšiu kategóriu zastupujú *teoretické príspevky* ($n = 20$; 27,78 %). Medzi nimi sa objavujú práce s tematikou kritického myslenia všeobecne aj vo vzťahu k nástrahám dnešného sveta, internetu a pod. (napr. Kotrč, 2009; Plencner, 2014 a i.). Z analýzy vyplynulo, že iba 22,22 % ($n = 16$) tvoria *empirické štúdie*. Za podnetnú považujeme štúdiu napr. Čavojovej a Jurkoviča (2017), v ktorej autori skúmali kognitívnu reflexiu učiteľov vo vzťahu ku kritickému mysleniu. Veľký význam pre edukačnú prax majú experimentálne štúdie (napr. Petranová, 2011). Celkovo boli identifikované 3 experimentálne štúdie. V časopiseckej literatúre sa objavili aj *populárno-náučné príspevky* ($n = 8$; 11,11 %), ktorých úvaha smeruje prevažne k potrebe a deficite kritického myslenia v školstve a v spoločnosti (napr. Gažovič, 2017).

Obsah jednotlivých príspevkov bol kategorizovaný do 9 oblastí. Frekvenciu tematiky vo vzťahu k oblasti kritického myslenia uvádza obrázok 2.



Obrázok 2 Frekvencia tematiky vo vzťahu k problematike kritického myslenia (KM)

Najpočetnejšie zastúpenie príspevkov bolo orientované na metodiky rozvoja kritického myslenia ($n = 21$; 29,17 %). Túto skupinu tvoria prevažne články zaoberajúce sa metodikou, ako uplatniť vybrané stratégie a metódy v edukácii vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia žiakov. Z hľadiska tematického zamerania druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili príspevky o deficite a potrebe kritického myslenia v školstve a spoločnosti ($n = 13$; 18,06 %). Ďalšie skupiny boli: diagnostika vybraných kompo-

14 nentov kritického myslenia ($n = 11$; 15,28 %), filozofické články ($n = 9$; 12,50 %), rozvoj čitateľskej gramotnosti s dôrazom na kritické myslenie ($n = 7$; 9,72 %), učebné prostredie ($n = 4$; 5,56 %), psychologické štúdie a články ($n = 3$; 4,16 %). Najmenšie zastúpenie sme evidovali v dvoch oblastiach – štúdie reflektujúce rozvoj kritického myslenia ($n = 3$; približne 4,16 %) a tri experimentálne štúdie (približne 4,16 %).

Z tematického zamerania zvlášť za dôležité považujeme empirické štúdie, ktorých za sledované obdobie bolo len $n = 16$ (približne 22,22 %). Tento počet je zanedbateľný oproti výsledkom zo zahraničia, o ktorých bolo pojednávané v teoretických východiskách. Dôležitým komponentom pre naše školstvo je oblasť diagnostiky vybraných komponentov kritického myslenia. Tejto kategórii zodpovedalo 11 empirických štúdií. Medzi nimi sa nachádzajú štúdie, ktorých závery smerujú k zisteniu, že 16-roční gymnazisti ($N = 365$) mali problém robiť úsudky, teda logické závery, ku ktorým mali dospieť na základe pozorovaných alebo predpokladaných faktov; mali problém hodnotiť argumenty, ktoré sú na daný problém podstatné alebo nepodstatné a pod. (Kosturková, 2013a). Ide o súbor respondentov východoslovenskej lokality. Žiaľ musíme konštatovať, že učitelia majú v tejto oblasti tiež veľké nedostatky (Kosturková, 2013b). Nemôžeme očakávať, že edukanti budú mať rozvinuté schopnosti kritického myslenia, keď učitelia ich nemajú tiež. Z výsledkov ďalšieho prieskumu učiteľov stredných škôl Prešovského kraja vyplynulo, že najčastejšími termínmi, ktorými zadávajú úlohy žiakom sú: *vypíšte, charakterizujte, vyhladajte, definujte*. Tieto úlohy sú zamerané na nižšie kognitívne procesy. Úlohy, ktorými učiteľ od žiakov očakáva vyššie kognitívne schopnosti ako *pozorujte a posúďte, vytvorte a zargumentujte* sa vyskytujú v praxi respondentov len ojedinele. Podobné výsledky, ale so zámerom na mediálnu výchovu, nachádzame v štúdiách Petranovej (2011, 2013). V jednej z nich autorka predstavuje výsledky experimentálneho zásahu u žiakov gymnaziálneho typu štúdia, kde výberový súbor tvorili dve experimentálne triedy a dve kontrolné. Výsledky výskumu ukázali, že žiaci absolvujúci predmet mediálna výchova mali v priemere rovnakú schopnosť kritického myslenia ako žiaci, ktorí daný predmet neabsolvovali. V kontexte týchto analýz sú relevantné zistenia týkajúce sa možnosti či bariéry rozvoja kritického myslenia žiakov zo strany pedagógov. U tejto kategórie zvlášť apelujeme na posilnenie pedagogického myslenia prostredníctvom programov kontinuálneho vzdelávania so zameraním na kurz formálnej a neformálnej logiky. Kritické myslenie sa zaujíma aj o tie učebné stratégie, ktoré kvalitatívne zlepšia edukantove postupy pri učení (zapamätanie, uchovávanie v pamäti a vybavovanie). Ide o grafické organizátory. Význam využívania mentálnej reprezentácie učiva prostredníctvom pojmového mapovania, ako možnosti rozvoja vyšších kognitívnych funkcií, empiricky skúmali Petrová a Kozárová (2017). Celkovo hodnotíme, že na základe uvedených štúdií nemožno komplexne identifikovať bariéry a možnosti rozvoja kritického myslenia žiakov, ktoré by umožňovali kreovať ucelenú koncepciu rozvoja tejto spôsobilosti v školách. Paradoxom je, že rozvoj kritického myslenia je jednou z cieľových požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu SR. Bolo by na mieste položiť si otázku, čo viedlo k jeho zakomponovaniu do oficiálneho kurikulumného dokumentu a aké miesto by mala mať táto problematika v edukačnej praxi.

Z oblasti vysokoškolského vzdelávania intenzívnejší trend formovania a rozvíjania kritického myslenia (prevažne štúdie v recenzovaných zborníkoch, ojedinele monotematické práce) registrujeme u viacerých autorov až v posledných rokoch: napr. Petrasová (2000; 2008); Ruisel (2008); Ruisel a Ruiselová (2011); Knapík (2013a; 2013b); Smetanová, Drbalová, & Vitáková (2015); Smetanová, Flamíková, & Hrašová (2015); Velmovská (2014; 2015); Petříková (2015); Velmovská a Bartošovič (2016); Čavojová (2016); Ištvan (2016) a pod. V slovenskej časopiseckej literatúre však existuje veľmi málo empirických štúdií zaoberajúcich sa danou témou. Tie, ktoré sú predmetom tejto prehľadovej štúdie, väčšinou pochádzajú od autorov Katedry pedagogiky FHPV v Prešove. Závety štúdií poukazujú na neuspokojivý stav kritického myslenia vysokoškolákov viacerých skupín na Slovensku, ktorý je hlboko pod priemerom v európskom kontexte. Zároveň z tohto pracoviska vychádzajú viaceré podnety vedúce k podpore rozvoja kritického myslenia študentov učiteľstva prostredníctvom ich didaktickej prípravy (Ferencová, 2017; Kosturková, 2017a, b; Šutáková & Ferencová, 2017). Dovolíme si zhodnotiť, že v odbornej komunite sa venuje málo pozornosti komplexnému skúmaniu kritického myslenia budúcich učiteľov. V domácich časopisoch sme našli jediný pokus o overenie programu rozvoja kritického myslenia študentov učiteľstva. Štúdia predstavuje dôležitý prvok rozvoja danej spôsobilosti, a to schopnosť klásť otázky. Experiment bol aplikovaný vo vybraných študijných predmetoch počas 13 týždňov v troch vybraných skupinách (kontrolná skupina - $n = 21$; experimentálna skupina 1 - $n = 21$; experimentálna skupina 2 - $n = 20$). Hlavným zistením bolo, že aktivizovaním študenta a systematickým pôsobením je možné rozvíjať techniku kladenia otázok (Kosturková, 2017c). Nápomocnými boli viaceré modely rozvoja kritického myslenia napr. Facione (1990), Marzano et al. (1997), Paul a Elder (1992, 2003) a i. V zimnom semestri akademického roka 2016/2017 prebehlo experimentálne overenie študentov učiteľstva v schopnosti argumentovať. Predbežné výsledky sa orientujú na odporúčania vedúce k posilneniu argumentácie, tvorbe relevantných argumentačných línií, aplikácií cvičení na odhalenie manipulácie, chyby v logike a pod. (ešte nepublikovaný zdroj). Z vyššie naznačených analýz vyplýva potreba základov modernej logiky už v základnej a strednej škole. Štúdia Gavoru a Matúšovej (2010) je orientovaná na zistenia o úrovni študentov učiteľstva v čitateľskej gramotnosti ako komponentu úzko súvisiaceho s kritickým myslením. Autori zistili, že študentom učiteľstva robí najväčší problém kriticky čítať, argumentovať a hodnotiť vlastné názory. Diskusiu podporíme zdrojmi z mimočasopiseckej literatúry. Dôkazom o nedostatočnej schopnosti vysokoškolákov kriticky myslieť sú výsledky projektu *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (ďalej AHELO)⁴, ktorý bol spustený v roku 2010. Nedelová (2013) konštatovala nepriaznivé výsledky vysokoškolákov v zručnostiach: *analýza a hodnotenie informácií, riešenie problému a efektívnosť písania* zameraná na kritické myslenie. Mertová (2015, s. 229) na túto skutočnosť reaguje prostredníctvom metaforického modelovania reality. Hľadá spô-

⁴ Projekt AHELO je zameraný na hodnotenie kvality vysokoškolského vzdelávania. Jeho cieľom je zistiť, či je možné hodnotiť a porovnávať výsledky vysokoškolského vzdelávania medzi jednotlivými krajinami s rôznou kultúrou a jazykmi (Pasternáková, 2014).

16 sob, ktorým je možné prirodzene pristupovať k racionálnemu zachyteniu každodennej objektívnej reality, hodnoteniu a ponímaniu sveta ako takého. V pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie sa venuje málo pozornosti vzájomnej podmienenosti globálnych a regionálnych vzdelávacích systémov. Dnes o vzdelávaní v tomto kontexte vieme viac, ale aj tak školy nemeníme, a v praxi často konáme proti empirickým poznatkom, lebo sme rigorózne ukotvení v starých modeloch (Rovňanová, 2015). Predpokladáme, že budúcim učiteľom bude chýbať teoretický aj praktický rozmer tejto problematiky. Ťažko môžeme očakávať, že absolventi učiteľských študijných programov budú vedieť rozvíjať kritické myslenie u svojich žiakov, aj keď táto požiadavka je dlhodobo deklarovaná ako národnými dokumentmi (napr. ŠVP SR), tak aj medzinárodnými (WEF, 2017; Zelina, 2016). V tomto smere apelujeme na zásadnú zmenu postoja ako študentov učiteľstva, tak aj učiteľov z praxe (Petlák, 2016b). S tým úzko súvisí kognitívna reflexia a autoregulácia. Na nedostatočnú úroveň kognitívnej reflexie (súvisiacej s kritickým myslením) najmä začínajúcich učiteľov poukazujú v štúdiu Čavojová a Jurkovič (2017). Za podnetnú prácu v oblasti autoregulácie (jedného zo základných komponentov kritického myslenia) považujeme štúdiu Zelinu (2017). Na tieto trendy budúcnosti odporúčame pripraviť hlavne študentov učiteľstva, aby vedeli naučiť procesy usudzovania svojich edukantov a podporili schopnosť konštruktívnejšie riešiť problémy.

Najmenej pozornosti v rámci vysokoškolského štúdia je venovanej skúmaniu kritického myslenia v prostredí študentov 3. stupňa. Lesáková (2013) a Kosová (2017) pri tejto skupine upozorňujú na potrebu rozvoja prenositeľných generických zručností (medzi nimi aj kritické myslenie). Autorky, vychádzajúc zo Salzburgských princípov, ich považujú za základnú súčasť doktorandského vzdelávania, ktorý má smerovať k pokroku vedomostí prostredníctvom originálneho výskumu. Sme názoru, že doktorand by mal byť schopný využívať hĺbkový a analytický prístup k informáciám, mal by byť schopný preukázať hĺbkové poznatky, vyjadriť svoj názor s podporou relevantného argumentu a pod. V skúmaní kritického myslenia tejto skupiny respondentov zaznamenávame asi najväčší deficit. V slovenskej časopiseckej literatúre sme nenašli zdroj, ktorý by bol relevantný vo vzťahu k skúmanej nosnej premennej.⁵

5 Záver

Kurikulárna reforma v SR oficiálne vytvorila priestor pre rozvoj jednej z najpožadovanejších kvalít budúcnosti, a to rozvoj kritického myslenia. Prehľadová štúdia odráža diametrálne odlišný záujem odbornej verejnosti o riešenie problematiky v zahraničí a na Slovensku. Prioritne zachycuje vývoj bádania kritického myslenia

⁵ Poznámka autoriek: Jediný zdroj prezentujúci aktuálny stav kritického myslenia doktorandov denných študijných programov bol v zborníku vedeckých štúdií publikovaný Katedrou psychológie na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Závety štúdie poukazujú na neuspokojivé výsledky v kritickom uvažovaní doktorandov. Aj tieto výsledky prispievajú k faktu, že vo všetkých stupňoch vzdelávania v SR absentuje systematický rozvoj schopnosti kriticky myslieť.

v domácej časopiseckej literatúre od oficiálneho zavedenia vízie rozvoja kritického myslenia do národných dokumentov, t. j. v rokoch 2008–2017. Analýza 72 príspevkov, ktoré prešli procesom triedenia, bola sústredená na zistenie reálneho stavu publikovaných príspevkov (vedeckých, odborných a pod.), identifikovanie oblastí a charakteru príspevkov, tematického zamerania príspevkov, diagnostiku stavu kritického myslenia edukantov a edukátorov, identifikáciu bariér a možností rozvoja spôsobilosti, ako aj experimentálne overenie efektívnosti stratégií rozvoja kritického myslenia v školskej edukácii.

V intenciách rozvoja kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie človeka v 21. storočí sa pri dosahovaní hlavných cieľov vzdelávania (vrátane všetkých stupňov) predpokladalo používanie tých učebných postupov, ktoré podporia rozvoj danej spôsobilosti. Žiaľ, ani určenie rozvoja kritického myslenia, ako jednej z cieľových požiadaviek Štátneho vzdelávacieho programu, neprinieslo jej naplnenie v praxi slovenských škôl. Analýzou príspevkov bolo zistené, že odborná verejnosť venuje veľmi málo pozornosti problematike kritického myslenia v časopiseckej literatúre:

- dominujú predovšetkým teoretické a aplikačné odborné články s orientáciou na predčitateľskú a čitateľskú gramotnosť, príspevky reflektujúce potrebu kritického myslenia v edukácii a v spoločnosti,
- v prevažnej väčšine sú príspevky orientované na cieľovú skupinu pre sekundárne vzdelávanie,
- z hľadiska tematického zamerania príspevkov dominujú metodiky rozvoja kritického myslenia,
- v empirickej oblasti bolo v časopiseckej literatúre identifikovaných 16 vedeckých štúdií venovaných kritickému mysleniu, z toho jeden experimentálny výskum vo vysokoškolskej výučbe študentov učiteľstva a dva u žiakov gymnázií,
- z hľadiska oblasti výskumu absentujú filozofické a psychologické štúdie.

Domnievame sa, že tento fakt sa odráža aj v skutočnosti, že formálne sa síce vytvorili podmienky pre realizáciu reformy aj v oblasti rozvoja kritického myslenia, no v skutočnosti chýbala obsahová reforma, ďalšie podmienky ako podporné mechanizmy zavádzania zmien zo strany učiteľov, vrátane nedostatočnej pregraduálnej prípravy a efektívneho systému kontinuálneho vzdelávania.

Z analýzy vyplynulo, že rozvíjanie kritického myslenia je v slovenských školách doposiaľ stále na neuspokojivej úrovni. Edukačná prax a výsledky edukantov slovenských škôl vypovedajú o dominujúcej orientácii školského vzdelávania na množstvo zapamätaných informácií. Vyššie kognitívne procesy ako súčasť kritického myslenia nie sú cielene rozvíjané a ani náležite oceňované. V praxi učiteľov prevládajú metódy a postupy založené na prevažnej aktivite učiteľa, jeho monológu. V niektorých prípadoch sa dokonca redukovujú len na diktovanie poznámok, ktoré je z pozície učiteľov vnímané v súvislosti s neexistenciou kvalitných učebníc ako nevyhnutnosť. Celý problém v súvislosti s nelichotivým stavom a vývojom kritického myslenia slovenských žiakov je však potrebné vidieť komplexnejšie. Jeho korene siahajú určite hlbšie do minulosti a súvisia s dlhoročnými centralizačnými tendenciami vo vzdelávacej politike i tradíciami informatívneho učenia (Kosová & Porubský, 2011a, b).

18 V súčasnosti niet pochýb o tom, že nelichotivý vývoj a súčasný stav kritického myslenia slovenských žiakov súvisí so spôsobom, akým boli realizované reformné zmeny po roku 1989. S odstupom takmer tridsiatich rokov je možné konštatovať, že v oblasti orientácie vzdelávania na rozvíjanie kritického myslenia, podobne ako v iných cieľových oblastiach edukácie, neboli naplnené deklarované vízie a očakávania. Uvedomenie si a pomenovanie bariér jeho rozvoja je dôležitým východiskom pozitívnej zmeny. Odborníci (Kosová & Porubský, 2011a, b; Kosová, 2017; Porubský, 2017) k tým najvýznamnejším radia tieto:

- nízka miera motivácie učiteľov, rezignácia, neochota k zmene, zvädzaniu inovácií;
- nízky status pedagogickej profesie na jednej strane v protiklade k vysokým očakávaniam zo strany štátu, rodičov a vysokým nárokom na profesiu učiteľa, vrátane administratívnej záťaže;
- reálna absencia obsahovej reformy, kvalitných kurikulárnych dokumentov a učebníc;
- charakter pregraduálnej prípravy i systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktorý zatiaľ nezodpovedá výchove kriticky mysliaceho a kritické myslenie rozvíjajúceho učiteľa.

Vychádzajúc z vyššie uvedeného je v ďalšom období potrebné:

- zvýšiť mieru angažovanosti učiteľov pri hľadaní a overovaní metód a postupov vedúcich k rozvíjaniu kritického myslenia žiakov, podporovať ich entuziazmus pri zavádzaní zmien do vyučovacieho procesu systematickým monitorovaním ich práce a odmeňovaním iniciatívnych učiteľov (Petrasová, 2008; Čavojová & Jurkovič, 2017; Kosová, 2017; Zelina, 2017);
- pregraduálnu prípravu učiteľov orientovať viac na problematiku rozvíjania kľúčových kompetencií, vrátane kritického myslenia ako jednej z najdôležitejších spôsobilostí potrebnej pre život v súčasnej spoločnosti, a to cieľovou edukáciou v tomto smere, ale aj vlastnou edukačnou praxou vysokoškolských učiteľov (Velmovská & Bartošovič, 2016; Kosturková, 2016; Kosová, 2017; Zelina, 2017);
- podporovať zmeny v systéme kontinuálneho vzdelávania, ktoré by nemalo byť založené len na zbieraní kreditov absolvovaním vzdelávacích programov realizovaných externými inštitúciami, ale systematickým spoločným vzdelávaním učiteľov v prostredí vlastnej školy, spoločným zdieľaním pozitívnych skúseností pri rozvíjaní kritického myslenia žiakov (Šnídlová, 2010; Kubalíková, 2015; Pavlov & Krystoň, 2017; Šutáková, 2017);
- posilniť tzv. kolaboratívnu kultúru škôl cieľným vzdelávaním školského manažmentu schopného podporovať tímovú spoluprácu, inovácie a pozitívne postoje pedagogických zamestnancov k zmenám a k hľadaniu efektívnych ciest rozvíjania kľúčových oblastí vzdelávania, vrátane orientácie na rozvíjanie kritického myslenia a ďalších kľúčových spôsobilostí žiakov (Kubalíková, 2015; Šutáková & Ferencová, 2017).

Z prehľadovej štúdie vyplýva fakt, že problematika stavu, bariéry i možností rozvíjania kritického myslenia v procese školskej edukácie nie je doposiaľ systematicky a komplexne uchopená, a dostatočne podporená empirickým skúmaním. Absentujú experimentálne programy rozvoja danej spôsobilosti.

Problém vidíme v tom, že chýba systematická podpora zavádzania a experimentálneho overovania rozvoja kritického myslenia zo strany štátu, v národných dokumentoch nenachádzame konkrétne vypracovanú stratégiu rozvoja tejto spôsobilosti a nie je jasne definované, akým spôsobom je možné zhodnotiť pokrok v tejto oblasti.

Za najdôležitejšie považujeme, aby sa vzdelávanie stalo skutočnou, nie len formálnou prioritou štátnej politiky.

Pod'akovanie

Štúdia v tejto podobe je výsledkom zapracovania konštruktívnych pripomienok do textu od oboch editorov tohto čísla časopisu, ako aj recenzentov. Touto cestou autorky d'akujú všetkým za podnetné pripomienky, ktoré prispeli k obsahovo vyššej kvalitatívnej úrovni štúdie.

Literatúra

- Abram, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1102–1134.
- Adey, P., & Shayer, M. (1994). *Really raising standards: cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.
- Bailin, S. R., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies, 31*(3), 285–302.
- Bailin, S. R. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education, 11*(4), 361–375.
- Bagalová, L., Bizíková, L., & Fatulová, Z. (2014). *Komparatívna analýza vzdelávacieho systému v Slovenskej republike a vo vybraných ázijských krajinách*. Bratislava: ŠPÚ.
- Bean, J. C. (1996). *Engaging ideas – The professor's guide to integrating writing: Critical thinking and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman Green.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: The Guilford Press.
- Boekaerts, M. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199–231.
- Bonk, C. J., & Smith, G. S. (1988). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education, 16*(2), 261–293.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*. San Francisco: Freeman.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada, 45*(2), 45–49.

- 20 Center for Critical Thinking. (2006). *A brief history of the idea of critical thinking*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131–142.
- Čavojová, V. (2016). O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In V. Čavojová, et al. (Eds.), *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia* (s. 69–87). Bratislava: Iris.
- Čavojová, V., & Jurkovič, M. (2017). Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(3), 100–112.
- Dewey, J. (1916). *Education and democracy*. New York: MacMillan.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (s. 189–211). Oxford: Elsevier.
- Elder, L., Paul, R. W., & Cosgrove, R. (2013). *Online critical thinking basic concepts test*. Dostupné z <http://www.criticalthinking.org/pages/online-critical-thinking-basic-concepts-test/679>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking test level X & level Z: Manual*. Seaside, CA: Midwest Publication.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell critical thinking test level Z*. Seaside, CA: The Critical Thinking Co. New York.
- ENQA. (2009). *Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania*. Helsinki: Európska asociácia na zabezpečovanie kvality v oblasti vysokoškolského vzdelávania.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations*. Fullerton: California State University.
- Fisher, R. (1997). *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha: Portál.
- Ferencová, J. (2017). Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. *Edukácia*, 2(2), 52–61.
- Ferencová, J., & Šutáková, V. (2011). Metódy rozvoja učebných kompetencií (k celoživotnému učeniu sa) v školskej edukácii. *Didaktika*, 2(4), 6–13.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1996). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gavora, P. (1995). Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In Z. Kolláriková (Ed.), *Výchova ku kritickému mysleniu* (s. 7–22). Bratislava: ŠPÚ.
- Gavora, P., & Matúšová, P. (2010). Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. *Pedagogika*, 1(3), 183–196.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gažovič, O. (2017). Ako nesadnúť každému na lep. *Dobrá škola*, 9(4), 7.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical THINKING*. Columbia: University.
- Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*, 65, 24–27.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449–455.
- Halpern, D. F. (2012). *Halpern critical thinking assessment: Test manual*. Mödling: Schuhfried.
- Ištván, I. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Prešov: Prešovská univerzita.
- JQI. (2004). *Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards*. Dostupné z <https://www.vitae.ac.uk/policy/dublin-descriptors-for-doctorate-mar-2004-vitae.pdf/@@download/file/Dublin-descriptors-for-doctorate-Mar-2004-Vitae.pdf>
- Kant, I. (1979). *Kritika čistého rozumu*. Bratislava: Pravda.

- Kennedy, M., Fisher M. B., & Ennis, R. H. (1991). *Critical thinking: Literature review and needed research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Knapík, J. (2013a). Inovatívne metódy v predmete NV. In J. Jenčo (Ed.), *Inovачné vyučovacie metódy* (s. 47–54). Prešov: Michal Vaško.
- Knapík, J. (2013b). Demokratická klíma triedy – dôležitý prvok pri výchove žiakov. *Vychovávateľ*, 62(3–4), 19–22.
- Knapík, J. (2014). Dramatická výchova vo vyučovaní náboženskej výchovy. In J. Jenčo (Ed.), *Inovачné vyučovacie metódy a ich aplikácii* (s. 181–203). Prešov: Michal Vaško.
- Knapík, J. (2015). Hodnotenie štúdia na teologickej fakulte bežnými študentmi. In L. Danielová & J. Schmied (Eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015* (s. 290). Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Knapík, J. (2016). Hodnotenie medziludských vzťahov študentov vo vysokoškolskom prostredí. In J. Malach, Z. Sikorová, N. Sklenářová, & M. Kocór (Eds.), *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání* (s. 220–229). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kolláriková, Z. (1995). Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In Z. Kolláriková (Ed.), *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax* (s. 23–42). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Koničková, J. (2010/2011). Metódy a aktivity podporujúce čítanie s porozumením a rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. *Naša škola*, 16(10), 32–37.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011a). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011b). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*, 1(21), 35–50.
- Kosová, B. (2017). Učítelia v reformách školy a kurikula. *Edukácia*, 1(2), 126–138.
- Kosturková, M. (2012a). Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. *Pedagogické rozhľady*, 21(1/2), 1–5.
- Kosturková, M. (2012b). Kriticky mysliaci učiteľ v roli vychovávateľa a sprievodcu žiakov pre budúcnosť. *Vychovávateľ*, 61(1/2), 39–42.
- Kosturková, M. (2013a). Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. *Didaktika*, 4(2), 11–15.
- Kosturková, M. (2013b). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika*, 4(4), 283–297.
- Kosturková, M. (2016). *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus.
- Kosturková, M. (2017a). Rozvoj schopnosti tvoriť otázky – súčasť výchovy ku kritickému mysleniu. *Manažment školy v praxi*, 12(7/8), 2–6.
- Kosturková, M. (2017b). Zhodnotenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vo vzťahu k rozvoju ich vyšších myšlienkových operácií. *Edukácia*, 2(2), 91–102.
- Kosturková, M. (2017c). Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky. *Edukácia*, 2(1), 139–148.
- Kotrč, D. (2009). Kritické myslenie. *Acta humanica*, (3), 272–275.
- Kubalíková, A. (2015). Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. *Pedagogika*, 6(1), 7–20.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Dostupné z <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lawson, T. J., 1999. Assessing psychological critical thinking as a learning outcome for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 26(3), 207–209.
- Lesáková, D. (2009). Prieskum uplatňovania ECTS v doktorandskom štúdiu na univerzitách v SR. In D. Filková (Ed.), *Aktuálny stav v implementácii ECTS na vysokých školách: zborník z konferencie Bratislava, 21. apríla 2009* (s. 27–34). Bratislava: Slovak Academic Association for International Cooperation.
- Lesáková, D. (2013). Implementácia salzburských princípov v doktorandskom vzdelávaní. *Academia: súčasnosť a perspektíva vysokých škôl*, 24(3), 14–21.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.

- 22 Ligoš, M., 2008. Slovenčina v kontexte nových výziev. In L. Liptáková & M. Klimovič (Eds.), *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry* (s. 43–58). Prešov: Prešovská univerzita.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(9), 38–43.
- Ludvigová, I. (2012/2013). Čitateľská a literárna gramotnosť detí v predprimárnom vzdelávaní. *Naša škola*, 16(4), 40–44.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699.
- Marzano, J. R., Pickering, D. J., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., ... Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of learning: Teacher's manual, 2nd ed.* Denver: McREL.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10–12.
- Mertová, N. (2015). Metaforické modelovanie a jeho kognitívny potenciál v politickom diskurze. In *Hľadanie ekvivalentnosti VIII* (s. 229–236). Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove.
- Ministerstvo školstva a vedy SR (1994). *Konštantín: Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995–2015. 1. a 2. diel.* Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR.
- Nedelová, M. (2013). Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškolských projektoch AHELO. In P. Fridrichová & E. Vismeková (Eds.), *Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici* (s. 88–98). Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF Univerzity Mateja Bela.
- Novack, G. (1960). John Dewey's theories of education. *International Socialist Review*, 21(1), 229–238.
- Orosová, R., & Klimková, A. (2016). Experiential education in undergraduate teacher training and its influence on the classroom climate. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 989–996. Dostupné z http://www.tojet.net/special/2016_11_1.pdf
- Pasternáková, L. (2014). Inovácie na FHPV v Prešove. In P. Kónya (Ed.), *Univerzita v kontexte zmien* (s. 569–572). Prešov: Prešovská univerzita.
- Paul, R. W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills* (s. 251–259). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3–24.
- Paul, R. W., & Elder, L. (1992). *Elements of thought*. Dostupné z <https://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm>
- Paul, R. W., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Dostupné z www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34–35.
- Pavliková, A. (2013/2014). Vplyv kritického myslenia na rozvoj tvorivosti žiakov pri práci s bájou. *Naša škola*, 17(7–8), 26–30.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva* (s. 9–47). Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., & Šnidlová, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, spol. s r.o.
- Petlák, E. (2012/2013). EUR – Kritické myslenie žiakov vo vyučovaní. *Naša škola*, 16(2), 6–11.
- Petlák, E. (2016a). Globalizácia a výzvy pre edukáciu. *Manažment školy v praxi*, 12(3), 1–5.
- Petlák, E. (2016b). Úvaha nad premenou školy. *Pedagogická revue*, 63(1–2), 5–13.
- Petranová, D. (2011). Rozvíja mediálna výchova v školách kritické kompetencie žiakov. *Communication Today*, 2(1), 67–83.
- Petranová, D. (2013). Rozvoj kritického myslenia v mediálnej výchove. *Pedagogické rozhľady*, 22(4–5), 14–17.

- Petrasová, A. (2000). *Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Petrasová, A. (2008). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus.
- Petriková, K. (2015). Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. *Edukácia*, 1(2), 115–124.
- Petrová, G., & Kozárová, N. (2017). Relačná rovina učebných štýlov žiakov a frekvencie hierarchizácií zaznamenaných v mentálnych mapách. *Pedagogická revue*, 64(1), 6–25.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Plencner, A. (2014). Critical thinking and the challenges of internet. *Communication Today*, 5(2), 5–18.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., ... Simanová, L. (2014). *Škola a kurikulum: Transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š. (2017). Reformy už radšej nie! Pohľad slovenských učiteľov na premeny školského kurikula po roku 2008. In I. Ištvan, J. Ferencová, & M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (s. 342–356). Prešov: Prešovská univerzita.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Ruisel, I. (2008). Od inteligencie k múdrosti. In D. Heller, M. Charvát, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností (s. 1–6). Dostupné z <http://cmps.ecn.cz/pdf/2008/pdf/ruisel.pdf>
- Ruisel, I., & Ruiselová, Z. (2011). *Múdrost' v kontexte osobnosti: Problémy, fakty, otázky*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, Slovak Academic Press.
- Sámelová, J. (2013/2014). Námety na rozvoj čitateľskej gramotnosti na 1. stupni ZŠ. *Naša škola*, 17(9–10), 36–39.
- Scriven, M. (1985). Critical for survival. *National Forum*, 65(1), 9–12.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Critical thinking as defined by the national council for excellence in critical thinking*. Dostupné z <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Schaffer, J. C. (1995). *Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit*. San Diego: Jane Schaffer Publications.
- Schafritz, J. M., Koeppel R. P., & Soper, E. (1988). *Facts on file dictionary of education*. New York: Facts on File Publications.
- Schievella, P. S. (1968). *Critical analysis: Language and its functions*. New York: Humanities Press.
- Smetanová, V., Drbalová, A., & Vitáková, D. (2015). Implicit theories of critical thinking in teachers and future teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 724–732.
- Smetanová, V., Flamíková, E., & Hrašová, L. (2015). The level of critical thinking abilities among pre-service teachers. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *8th International conference of education, research and innovation* (s. 5304–5310). Seville: IATED.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, DS: National Institute of Education.
- Šnidlová, M. (2010). Riadenie kontinuálneho vzdelávania a učiaci sa škola. *Pedagogické rozhľady*, 19(2), 23–25.
- ŠPÚ. (2015a). *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike: ISCED 3A*. Dostupné z https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1286/773380744_2011.pdf?sequence=1
- ŠPÚ. (2015b). *Profil absolventa gymnáziá*. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-gymnazia/profil-absolventa>
- Šutáková, V. (2017). Podmienky rozvoja ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov v prostredí vlastnej školy. In M. Kosturková, J. Ferencová, I. Ištvan, & L. Rovňanová (Eds.), *Vybrané aspekty pedagogickej profesie*. (s. 412–426). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z <http://www.unipo.sk/public/media/13484/Zbornik%C3%ADk%20z%20konferencie.pdf>

- 24 Šutáková, V., & Ferencová, J. (2017). Komparácia didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov v pedagogickej praxi. *Edukácia*, 2(1), 313–322.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tindal, G., & Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1–22.
- Turek, I., Zelina, M., & Rosa, V. (2000). *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov (projekt „Milénium“)*. Dostupné z <http://www.minedu.sk/DaA/ZVaVzdel/VaVSR/milenium.rtf>
- Velmovská, K. (2014). Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. *Journal of Science Education*, 15(1), 37–40.
- Velmovská, K. (2015). *Rozvíjanie kritického myslenia na vyučovní fyziky* (Habilitačná práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Velmovská, K., & Bartošovič, L. (2016). Developing critical thinking skills in physics classes. In G. Gibson (Ed.), *Critical thinking: Theories, methods and challenges*, (s. 1–43). New York: Nova Science Publishers.
- Vetráková, M. (2014). *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1990). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. Oxford: Psychological corporation, LTD, GB.
- WEF. (2017). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Dostupné z www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Williams, R. L., Oliver, R., Allin, J. L., Winn, B., & Booher, C. S. (2003). Psychological critical thinking as a course predictor and outcome variable. *Teaching of Psychology*, 30(3), 220–223.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8–19. Dostupné z https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf
- Zelina, M. (2008). S Mirónom Zelinom o školskej reforme. *Pravda*. Dostupné z <https://spravy.pravda.sk/otazky-a-odpovede/567-s-mironom-zelinom-o-skolskej-reforme/>
- Zelina, M. (2016). Ľudské kvality pre budúcnosť. *Pedagogická revue*, 63(1–2), 14–12.
- Zelina, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 51(4), 223–239.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, Ph.D.

Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky / katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 1, 080 16 Prešov
martina.kosturkova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, Ph.D.

Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky / katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 1, 080 16 Prešov
janka.ferencova@unipo.sk

PaedDr. Valentína Šutáková, Ph.D.

Ústav pedagogiky, psychológie a andragogiky / katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 1, 080 16 Prešov
valentina.sutakova@unipo.sk