

KRITICKÉ MYSLENIE AKO SÚČASŤ PRÍPRAVY UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT AS A NECESSITY IN TEACHER TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

MICHAELA SEPEŠIOVÁ

Abstrakt

Súčasná doba kladie zvýšené nároky na ľudské kognitívne schopnosti spojené s kritickým myslením a spracúvaním informácií. Cieľom štúdie je preskúmať, do akej miery učitelia doplnkového pedagogického štúdia k predmetu anglický jazyk a literatúra vnímajú rozvoj kritického myslenia v rámci cudzojazyčného vzdelávania. Štúdiou zároveň zisťujeme ich pripravenosť rozvíjať kritické myslenie žiakov vo vyučovaní cudzích jazykov. Na zisťovanie dát sme použili dotazník zisťujúci štandardné postupy respondentov v rámci rozvoja kritického myslenia a rozhovory s vybranými respondentmi. Výsledky poukazujú na štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi základných a stredných škôl, podobne ako na rozdiely medzi skupinami s rôznou pedagogickou praxou.

Kľúčové slová: zručnosti 21. storočia, kritické myslenie, doplnujúce pedagogické štúdium, anglický jazyk, žiak vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania.

Abstract

The current era places increased demands on human cognitive abilities related to critical thinking and information processing. The study aims to investigate to what extent trainees of additional pedagogical studies – English perceive the development of critical thinking in the context of foreign language education. It also ascertains their readiness to develop student's critical thinking in foreign language teaching. A questionnaire ascertaining the respondents' standard practices in developing critical thinking and individual interviews with selected respondents were used to collect data. The results reveal statistically significant differences between primary and secondary school teachers and groups with different teaching experience.

Keywords: 21st-century skills. Critical Thinking. Additional Pedagogical Program. English Language. Upper Secondary Level Student.

Úvod

Učenie sa alebo osvojenie si nového jazyka poskytuje jednotlivcovi schopnosť rozvíjať sa kognitívne, emocionálne alebo na akejkoľvek inej úrovni, pretože prístup k zdrojom v iných jazykoch mu otvára nové perspektívy. Hodiny cudzieho jazyka sa zdajú byť ideálnou voľbou, pretože žiaci sa potrebujú naučiť, ako sa vyjadrovať, komunikovať, čítať a porozumieť cudziemu textu, či porozumieť cudzojazyčným hovoriacim. Zároveň sa témy, do ktorých je učenie sa cudzích jazykov zakomponované, môžu venovať otázkam a zručnostiam, ktoré sú rozhodujúce pre trvalo udržateľný život. Zdá sa však, že to, čo je potrebné neustále zdôrazňovať (ibid.), je dôležitosť, ktorá sa pripisuje nielen vedomostiam, ale aj zručnostiam alebo kompetenciám, ktoré musia žiaci počas školskej dochádzky získať. Tieto zručnosti, často označované ako globálne zručnosti alebo zručnosti pre 21. storočie (napr. Petrasová, 2019; Novotná a Petrasová, 2020; Kosturková a Ferencová, 2019; Kennedy a kol., 2016; Sánchez Vizcaíno, 2022; Sánchez Vizcaíno a Fonseca Mora, 2020; Dweyer, Hogan a Stewart, 2014), by mali posilniť a umožniť žiakom stať samostatne sa učiacimi a kriticky uvažujúcimi o realite okolo seba. Tieto úvahy sú dôvodom na inovácie v jazykovom vzdelávaní, pretože globalizácia a informačná revolúcia

zanechávajú v modernom svete významnú stopu a zvyšujú nároky na kognitívne schopnosti človeka spojené s kritickým myslením a orientáciou v informáciách, takže v záujme prípravy žiakov na život mimo školy ich nemožno prehliadať. Schopnosti tohto charakteru sú už dlhší čas súčasťou globálneho vzdelávania (napr. Starkey, 2017; Bakhtiari, 2011) a ich prechod do iných školských predmetov sa vzhľadom na ich prierezový charakter javí ako nevyhnutný a prirodzený.

Kritické myslenie a cudzojazyčné vzdelávanie

Jednou z kľúčových zručností je aj kritické myslenie. Podľa Paula a Binkera (1990) môžu žiaci počas hodín cudzieho jazyka efektívne komunikovať, zhromažďovať a vyhodnocovať relevantné informácie z relevantných zdrojov, jasne identifikovať a verbalizovať problémy, klásť vhodné otázky, overovať svoje hypotézy, poskytovať relevantné závery na základe správne utriedených dôkazov, vhodne vyjadrovať svoj názor a aktívne počúvať v rámci diskusií a debát, pričom zostávajú otvorení a nezaujatí.

Keďže kritické myslenie (KM) nepredstavuje nový pojem, existuje mnoho spôsobov, ako vedci alebo pedagógovia opisujú a definujú jeho základné znaky. Najdôležitejšou črtou kritického myslenia je pochopenie akejkoľvek informácie v čo najširšom kontexte. To znamená, že na jednu vec sa dá pozeráť z rôznych uhlov pohľadu. Jednoducho povedané, je to schopnosť neveriť prvému dojmu. Stanfordská encyklopédia filozofie (2018) definuje kritické myslenie „ako rôzne koncepcie toho istého základného pojmu: starostlivé myslenie zamerané na cieľ“. Niektorí autori tvrdia, že KM nie je definovateľným vzdelávacím konceptom (napr. Li, 2018), pretože je príliš komplexný a zároveň príliš vágny vo svojej podstate. Väčšina definícií (napr. Ghanizadeh, Al-Hoorie a Jahedizadeh, 2020; Paul a Elder, 2020; Cervetti, Pardales, a Damico, 2001 a iné) sa však zhoduje v tom, že ide o aktívny a vedomý proces, ktorý možno trénovať. Paul a Elder (2020, s. 9) charakterizujú kritické myslenie ako schopnosť analyzovať a hodnotiť myšlienkové procesy s cieľom ich zlepšenia. KM je myslenie zamerané na seba, sebadisciplínu, sebakontrolu a sebakorekciu. Zahŕňa efektívne komunikačné schopnosti a schopnosť riešiť problémy, ako aj schopnosť prekonať negatívny egocentrizmus a sociocentrizmus. Rozvíja charakter a etické cítenie prostredníctvom explicitnej kultivácie intelektuálnych cností.

Začlenenie kritického myslenia do jazykového vzdelávania si vyžaduje pochopenie všetkých vyššie uvedených charakteristík a plánovanie vyučovacích hodín, ktorých ciele sa viažu na vyššie kognitívne funkcie (Anderson a Krathwohl, 2001) a výsledky učenia sa dosahujú prostredníctvom aktívneho učenia sa podporujúceho reflexívne a metakognitívne stratégie. Takéto prístupy povedú k vzájomnému posilňovaniu jazykových znalostí aj zručností myslenia. Akademiici prezentujúci takúto integráciu (Mercer, 2019) uvádzajú, že vyučovanie anglického jazyka s jeho tradičným zameraním na komunikáciu, spoluprácu alebo interkultúrne kompetencie je obzvlášť vhodným miestom pre túto kombináciu.

Skúsenosti z praxe (napr. Kosturková, 2016; Petrasová, 2012) však ukazujú, že napriek dôrazu na rozvoj vyšších kognitívnych procesov vo vyučovaní cudzieho jazyka a empirickým dôkazom, ktoré potvrdzujú užitočnosť vyučovania kritického myslenia spolu s cudzím jazykom, ich nenachádzame ako integrálnu súčasť vyučovacej hodiny. Učiteľia nedostatočne uplatňujú techniky spojené s rozvojom vyšších kognitívnych procesov, kritického myslenia či transverzálnych zručností, hoci oficiálne dokumenty pre vzdelávanie považujú rozvoj kritického myslenia za zásadnú požiadavku. Vzhľadom na to, že učiteľia by mali byť kľúčovými osobami, ktoré zabezpečia, aby sa procesy uľahčujúce rozvoj kritického myslenia v triede skutočne odohrávali, musia vedieť, ako vytvoriť pre svojich žiakov príležitosti na rozvoj tejto kompetencie, ktorú budú v budúcnosti potrebovať v rámci výkonu povolania, ale aj v bežnom živote. Úlohou inštitúcií pripravujúcich učiteľov je preto vybaviť pripravujúcich sa učiteľov zručnosťami potrebnými pre takto zameraný podporný kompetenčný prístup. Tento príspevok sa zameriava na identifikáciu vnímania komplexu kritického myslenia na hodinách cudzích jazykov učiteľmi v rámci hodín anglického jazyka.

Metodológia

Na preskúmanie predmetnej problematiky vnímania rozvoja zručností kritického myslenia žiakmi vyššieho sekundárneho stupňa učiteľmi, ktorí absolvujú štúdium v rámci doplňujúceho pedagogického štúdia, anglický jazyk a literatúra, v závislosti od ich pedagogických skúseností a stupňa, ktorý vyučujú, boli použité anonymizovaný dotazník a skupinový rozhovor. Respondentmi dotazníkového prieskumu bolo päťdesiatštyri učiteľov anglického jazyka z rôznych škôl z Prešovského a Košického kraja, ktorí buď absolvujú alebo úspešne ukončili doplňujúce pedagogické štúdium. Pokiaľ ide o skupinový rozhovor, bola zvolená vzorka s obmedzeným počtom z dôvodu očakávanej náročnosti vedenia a prepisu rozhovoru. Skupinový rozhovor bol prevedený s $n=16$ respondentmi z celkového počtu vzorky, ktorí sa ho zúčastnili na základe dobrovoľnosti. Na získanie obrazu o trendoch a vzťahoch vo vnímaní rozvoja kritického myslenia učiteľmi anglického jazyka bol použitý deskriptívny a korelačný výskumný dizajn malého rozsahu. Za limitácie tejto štúdie však treba považovať príliš veľký počet premenných.

Selekcia výskumnej vzorky ($n=54$; 47Ž/7M) sa realizovala výberom frekventantov doplňujúceho pedagogického štúdia vo veku 24 – 51 rokov. Z údajov vyplynulo, že 24 učiteľov pracuje na základnej škole, 27 učiteľov na vybranej strednej škole a traja účastníci skupiny pracujú na jazykovej škole alebo univerzite. Respondenti majú rôznu dĺžku pedagogickej praxe (3 mesiace až 7 rokov; v priemere 1,59 roka).

Analyzovanej vzorky bol administrovaný 5-bodový škálovací dotazník (1 rozhodne nesúhlasím – 5 rozhodne súhlasím) pozostávajúci zo 16 otázok. Otázky sa týkali priestoru poskytnutého na vyjadrenie názorov žiakov vyššieho sekundárneho stupňa, používania rôznych materiálov, hodnotenia a sebahodnotenia a zapamätania. Na analýzu údajov tejto štúdie boli použité interferenčné štatistické testy.

Vzhľadom na nízky počet respondentov a získanie relevantnejších údajov boli použité pološtruktúrované rozhovory vedené formou skupinového rozhovoru so vzorkou ($n=16$). Rozhovory boli prepísané a kódované. Pri tvorbe štruktúry a tém boli špecifikované kategórie, ktoré sa javili byť významné, pokiaľ ide o stanovené ciele, a to nasledovne: KM1 vnímanie a chápanie kritického myslenia; KM2 miesto a úloha kritického myslenia v rámci cudzojazyčného vzdelávania; KM3 rozvoj kritického myslenia a KM4 faktory ovplyvňujúce rozvoj kritického myslenia.

Interpretácia a diskusia výskumných zistení

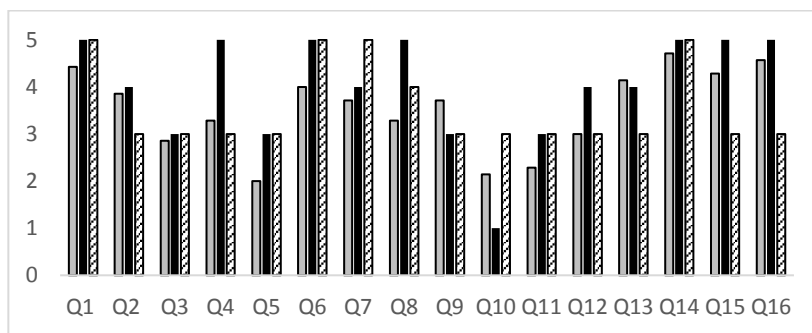
Získané údaje boli analyzované pomocou štatistického balíka Statistica v 13.5 a kvalitatívnej obsahovej analýzy transkriptu skupinového rozhovoru. Z údajov v tabuľke 1 je možné vidieť údaje získané z dotazníka a zobrazuje priemerné hodnoty, mediány a štandardné odchýlky. Kategorizačnou premennou bol typ školy, t. j. údaje sú kategorizované podľa toho, na akej škole účastníci vyučujú.

výrok	základná škola			stredná škola		
	mean	median	SD	mean	median	SD
V1	4,13	4,0	0,338	4,93	5,0	0,267
V2	3,63	3,5	0,711	3,83	4,0	0,534
V3	2,75	3,0	0,989	3,07	3,0	0,730
V4	2,88	3,0	1,191	3,29	4,0	0,730
V5	1,63	1,0	1,013	2,79	3,0	0,641
V6	3,50	3,5	1,142	4,79	5,0	0,424
V7	3,50	3,0	0,722	4,19	4,0	0,879
V8	2,89	3,0	1,385	4,22	4,0	0,641
V9	3,750	4,0	0,676	3,29	3,0	0,542

V10	2,250	2,0	1,113	2,11	2,0	0,892
V11	2,125	2,0	0,312	2,82	3,0	0,557
V12	3,000	3,0	1,445	3,44	4,0	0,974
V13	4,000	4,0	0,885	4,04	4,0	0,759
V14	4,750	5,0	0,442	4,78	5,0	0,424
V15	3,750	4,0	1,327	4,56	5,0	0,847
V16	4,500	5,0	0,885	4,33	5,0	0,832

Tabuľka 1 Názory učiteľov na rozvoj kritického myslenia na hodinách anglického jazyka (typ školy)

Vo všeobecnosti možno povedať, že učitelia stredných škôl dosiahli vyššie skóre v porovnaní s učiteľmi základných škôl. Učitelia základných škôl dosiahli vyššie skóre len v položke V9 (používanie autentických materiálov) a v položkách V16 (poskytnutie dostatočného priestoru žiakom na kladenie otázok) a V10 (práca s materiálom, ktorý si žiaci prinesú na hodinu) boli medzi skupinami len malé rozdiely. Ako vidno z uvedenej tabuľky, položky V5, V11 a V10 dosiahli najnižšie priemerné skóre v skupine učiteľov základných škôl, ktorí uviedli, že učitelia nepoužívajú materiály, ktoré si žiaci prinesú na hodinu. Okrem toho sa na základných školách vo všeobecnosti neuplatňuje vzájomné hodnotenie. Pri porovnaní výsledkov s údajmi zo stredných škôl je vidieť, že výsledky sú veľmi podobné. V skupine učiteľov stredných škôl bolo najnižšie skóre dosiahnuté v položke V10, podobne ako u učiteľov základných škôl aj v položkách V5 a V11 (žiaci sa často sami hodnotia a hovoria o tom, ako sa môžu zlepšiť). Je to pomerne zaujímavé zistenie, ak si uvedomíme, že sa zaoberáme metakognitívnymi stratégiami učenia. Žiaci stredných škôl by mali byť pripravení na sebahodnotenie svojej práce a plánovanie krokov na dosiahnutie pokroku. Najvýraznejší rozdiel medzi skupinami je v položke V8 (používam rôzne učebné zdroje okrem učebnice). Kým učitelia základných škôl dosiahli skóre len 2,875, učitelia stredných škôl dosiahli skóre 4,222. Toto zistenie bolo prekvapujúce vzhľadom na skutočnosť, že učitelia stredných škôl často uvádzajú, že nemajú čas na prácu s ďalšími materiálmi, pretože musia pripravovať svojich žiakov na maturitu. Priemerné skóre položiek zoskupených podľa dĺžky pedagogickej praxe bolo analyzované definovaním troch kategórií (menej ako rok, 1 – 3 roky a viac ako 3 roky pedagogickej praxe). Najväčšiu skupinu tvorila skupina s krátkou pedagogickou praxou (n=36). Zvyšok vzorky bol rovnomerne rozdelený do ďalších dvoch skupín (n=6). Nasledujúci graf 1 zobrazuje výsledky.



Graf 1 Priemerné skóre podľa dĺžky pedagogickej praxe

Pokiaľ ide o dáta získané zo skupinového rozhovoru, v oblasti, ako chápu kritické myslenie (KM1), sa väčšina vyjadrila, že je to schopnosť orientovať sa vo faktoch, počúvať názory, postoje a informácie a relevantne ich vyhodnocovať. Okrem toho KM uviedli ako opak

subjektívneho, neprofesionálneho alebo zaujatého postoja a neschopnosti odborne skúmať, analyzovať, diskutovať a argumentovať. Jeden z respondentov dokonca uviedol, že KM "je schopnosť uvedomiť si pozitívne a negatívne stránky veci, názoru alebo javu, otvorenosť hovoriť a uvažovať o rôznych témach alebo názoroch", a za jeho opak považoval "úzkopsý prístup v zmysle odsúdenia názoru bez toho, aby sa zamyslel nad tým, prečo si to spolužiak, kolega, priateľ alebo iná osoba môže myslieť, automatické prijímanie faktov bez akéhokoľvek overenia alebo čiernobiely nazeranie na veci".

Podobné názory boli vyjadrené pri riešení kategórie KM2. Účastníci uviedli, že kritické myslenie by malo byť súčasťou vyučovania cudzích jazykov. Vyjadrili sa, že jazyk sa neučí izolovane a bez kritického myslenia nie je možné pochopiť podstatu rôznych javov. Samotný jazyk teda nemožno zmysluplne používať, ak ho používatelia nevedia používať. Jeden z respondentov narážal na túto problematiku, že "kritické myslenie má svoje miesto vo vyučovaní cudzích jazykov [...] môžeme pokryť širokú škálu tém z reálneho života a vedie študentov k plodným diskusiám, ktoré prehľbujú ich schopnosť myslieť".

V kategórii KM3 – rozvoj kritického myslenia, väčšina, t.j. 12 účastníkov, uviedla, že v rámci žiadneho predmetu nie je osobitný priestor na rozvoj kritického myslenia. Niektorí účastníci vyjadrili presvedčenie, že sa snažia rozvíjať kritické myslenie prostredníctvom diskusií alebo debát so žiakmi, chcú, aby vyjadrili svoj názor, argumentovali a obhajovali svoj názor; ak to nedokážu, nech si vypočujú argumenty iných. Snažili sa formulovať provokujúce otázky, ktoré idú do hĺbky. Keď si vypočuli argumenty iných, jeden z respondentov povedal: "Viem, že to nie je pravda: "Áno, naša škola pravidelne organizuje akadémiu, kurz, na ktorom žiaci a vybraní učitelia diskutujú o rôznych témach, diskutujú a hľadajú odpovede na rôzne spoločenské a filozofické otázky". Z uvedených údajov a komentárov vyplýva, že vzdelávacie prostredie nepodporuje dostatočne rozvoj kritického myslenia.

Pri komentovaní faktorov ovplyvňujúcich rozvoj kritického myslenia sa ukázalo, že účastníci ako dôležité faktory uviedli nasledovné: tradičné vzdelávanie, nedostatok motivácie, vyučovacia rutina, strach zo straty kontroly a "moci", zastrašovanie, žiadna koncepcia alebo vzdelávacia stratégia, osobný názor, nedostatočná príprava počas vysokoškolského štúdia, nedostatok predchádzajúcej prípravy a skúseností, žiadne dôkazy o efektívnosti vyučovania a učenia sa, neochota učiteľov uplatňovať nové prístupy, časovo náročná príprava a náročné situácie pri riešení problémov.

Záver

Táto štúdia si stanovila za cieľ posúdiť, do akej miery a aké postupy používajú učitelia anglického jazyka v súvislosti s rozvojom kritického myslenia žiakov vyššieho sekundárneho stupňa. Učitelia jazykov v štúdiu vo všeobecnosti povzbudzujú žiakov, aby kládli otázky, vyjadrovali vlastné názory a podporili ich argumentmi, používajú tiež rôzne materiály a pod. žiakov, aby uplatňovali metakognitívne zručnosti pri hodnotení svojich výkonov, ako aj poskytovali spätnú väzbu svojim rovesníkom. Učitelia stredných škôl a učitelia s dlhšou pedagogickou praxou v porovnaní s učiteľmi základných škôl a začínajúcimi učiteľmi aktívnejšie zameriavajú aktivity na podporu kritického myslenia a vytvárajú takú atmosféru, v ktorej sú žiaci ochotní podeliť sa o svoje myšlienky a názory. Ako možno podobne usúdiť z rozhovorov, učitelia na stredných školách používajú širšie portfólio techník v porovnaní s tými, ktorí učia na základnej škole.

Pri práci s meniacim sa svetom by si učitelia mali uvedomiť, že žiaci musia byť pripravení na neustále zmeny. Pozitívny vplyv rozvoja kritického myslenia na jazykové a kognitívne schopnosti žiakov bol dokázaný výskumom (pozri úvod). Implementácia kritického myslenia v rámci vzdelávania je však zložitá. Nájst' správnu cestu je výzvou nielen pre učiteľov. Preto musia byť učitelia vybavení špecifickými vedomosťami a kompetenciami orientovanými na rozvoj kritického myslenia, aby ho mohli uplatňovať a kultivovať u žiakov. Získať tieto kompetencie bez odbornej prípravy je prakticky nemožné. Univerzity musia v rámci programov prípravy

učiteľov podporovať zručnosti 21. storočia. V rámci zmysluplného obsahu je nevyhnutné určiť, akými vedomosťami a zručnosťami by mali byť učitelia (nielen cudzích jazykov) vybavení. Jedným zo zistení je potreba vzdelávať učiteľov základných a stredných škôl v dosahovaní adekvátnych stratégií podporujúcich rozvoj kritického myslenia. Na základe zistení, teoretických východísk a ďalších výskumov je ideálnym riešením pre učiteľa cudzích jazykov dosiahnutie špecifických kompetencií súvisiacich s uvedenými zručnosťami, ktoré poskytnú učiteľovi dostatočnú úroveň schopností vyučovať a zároveň implementovať stratégie potrebné na integráciu stratégií kritického myslenia.

Táto štúdia je súčasťou výskumného projektu financovaného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR VEGA 1/0768/21 *Facilitácia transferu rozvoja kritického myslenia do cudzojazyčného vzdelávania.*

Literatúra

ANDERSON, L. W. a KRATHWOHL, D. (eds.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

BAKHTIARI, S. 2011. Globalization and Education: Challenges and Opportunities. In: *International Business & Economics Research Journal*, Roč. 5, č. 2. Dostupné na: DOI 10.19030/iber.v5i2.3461

ÇAKICI, D. 2017. An overview of metacognitive strategies in reading comprehension skill. In: *The Journal of Academic Social Science Studies*, Roč. 57, s. 67 – 82. Dostupné na: <https://doi.org/10.9761/JASSS7074>

DJUDIN, T. 2017. Using Metacognitive Strategies to Improve Reading Comprehension and Solve a Word Problem. In: *Journal Of Education Teaching and Learning*, Roč. 2, č. 1. Dostupné na: DOI 10.26737/jetl.v2i1.151

CERVETTI, G. N., PARDALES, M. J., DAMICO, J. S. 2001. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. In: *Reading Online*, Roč. 4, č. 9. Dostupné na: https://sites.bu.edu/summerliteracyinstitute/files/2017/06/Cervetti2Cet.al_2001.2-traditions_.pdf

DWEYER, C.P., HOGAN, M.J. a STEWART, I. 2014. An integrated critical thinking framework for the 21st century. In: *Thinking Skills and Creativity. 2014/06*, Roč. 12, s. 43 – 52.

GHANIZADEH, A. , AL-HOORIE a JAHEDIZADEH, S. 2020. *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Switzerland, Springer, 2020.

KENNEDY, I.G. a kol. 2016. *Education Skills for 21st Century Teachers: Voices From a Global Online Educators' Forum*. Springer International Publishing.

KLIEME, E., HARTIG, J. a RAUCH, D. 2008. The Concept of Competence in Educational Contexts. In: *HARTIG, J., KLIEME, F. a LEUTNER, D. (Eds.). Assessment of Competencies in Educational Contexts*, Ashland: Hogrefe & Huber publishers, s.3 – 22.

KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J. 2019. *Stratégie rozvoja kritického myslenia : kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava: Wolters Kluwer SR.

LEE, J. 2000. *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.

LIN, Y. 2018. *Developing Critical Thinking in EFL Classes. An Infusion Approach*. Singapore, Springer.

- MARSH, D. 2012. *Content and Language Integrated Learning: A development Trajectory*. Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MASIH, J. 1999. *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- MERCER, S. et al. 2019. *Global skills: Creating empowered 21st century citizens*. Oxford University Press.
- NOVOTNÁ, E. a PETRASOVÁ, A. 2020. *Critical Thinking in Undergraduate Teacher training*. Lambert Academic Publishing.
- PETRASOVÁ, A. 2019. *Od kritického myšlení ke globálnímu občanství : příklady dobré praxe*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 1. vydanie.
- PETRASOVÁ, A. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov : vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- PAUL, R.W. a BINKER, A. 1990. *Critical, Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- PAUL, R. a ELDER, L. 2020. *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and Tools*. United Kingdom, Rowman & Littlefield.
- SÁNCHEZ-VIZCAÍNO, M. C. 2022. *Multimodalidad y cultura democrática en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlin: Peter Lang.
- SÁNCHEZ VIZCAÍNO, M.C., FONSECA-MORA, C. 2020. Mediation and critical thinking in language learning: music video analysis. Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales. In: *Revista De Estudios Socioeducativos ReSed*, Roč. 8, s. 98 – 115. Dostupné na: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.8
- STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. 2018. *Critical Thinking*. Dostupné na: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/#DefiCritThin>
- STARKEY, H. 2017. Globalization and Education for Cosmopolitan Citizenship. In: *BANKS, J. A. (Eds). (2017). Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research and Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association. Dostupné na: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1519800/1/Starkey_Globalization.pdf
- UN. 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Dostupné na: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Kontakt

Mgr. Michaela Sepešiová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
Slovenská republika
Email: michaela.sepesiova@unipo.sk