

ODYSEA ČITATELSKÝCH SKÚSENOSTÍ V RODNOM A CUDZOM (ANGLICKOM) JAZYKU – INTERPRETATÍVNY KVALITATÍVNY VÝSKUM**AN ODYSSEY OF READING EXPERIENCE IN NATIVE AND FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGES – AN INTERPRETATIVE QUALITATIVE STUDY***MARTINA ŠIPOŠOVÁ***Abstrakt:**

Výskumným cieľom tejto štúdie bolo skúmať a interpretovať konštrukt čítania s porozumením v materinskom a cudzom jazyku (anglickom) cez prizmu kritického čítania a myslenia z perspektívy subjektov výskumu – študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijných programoch učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii a prekladateľstvo (zjednodušene označovaní ako študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk)). Cieľom bolo opísať príslušné procesy, nachádzať vzájomné súvislosti v rámci týchto procesov a porozumieť uvažovaniu subjektov o prístupe k čítaniu v materinskom a cudzom jazyku a kritickému čítaniu a mysleniu. V štúdií sme využili výskumný potenciál kvalitatívnej paradigmy a jej príslušných techník otvoreného a axiálneho kódovania, pričom výskumným nástrojom bolo pološtruktúrované interview, ktoré sme realizovali s výskumnými subjektmi – 12 študentov vysokoškolského štúdia (anglický jazyk). Zo zistení vyplynulo, že výskumné subjekty chápu kritické čítanie a myslenie v symbióze, pričom ich synergický efekt prispieva pragmatickým cieľom čitateľa. Rozvoj kritického čítania a myslenia vysokoškolských študentov by mal byť prioritou vysokoškolského štúdia vo všetkých študijných odboroch, nakoľko tieto kompetencie môžu byť cestou k dosiahnutiu stability v spoločnosti, keďže kriticky mysliaci ľudia sú menej náchylní k tomu, aby boli ovplyvnitelní a manipulovateľní.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, čítanie s porozumením, kritické čítanie, kritické myslenie, kvalitatívny výskum, kódovanie, pološtruktúrované interview, anglický jazyk, vysokoškolskí študenti, vysokoškolské vzdelávanie.

Abstract:

The research aim of this study was to investigate and interpret the construct of reading comprehension in mother tongue and foreign language (English) through the prism of critical reading and thinking from the perspectives of the research subjects – first year undergraduate students in the study programme of Teaching English Language and Literature Combined and the study programme of Translation Studies (simply referred to as first year undergraduate students of English Language). The aim was to describe the processes involved, to find interrelationships within these processes, and to examine and interpret the cognition of research subjects in reading comprehension in mother tongue as well as a foreign language (English), critical reading and thinking. In the study, we utilised the research potential of the qualitative paradigm and its respective techniques of open and axial coding. The research instrument was a semi-structured interview conducted with 12 research subjects – undergraduate students of English language. The findings revealed that the research subjects understand critical reading and thinking in symbiosis, with their synergistic effect contributing to the reader's pragmatic goals. The development of critical reading and thinking in undergraduate students should be a priority in university education in all fields of study as these competencies can be a pathway to achieving stability in society since critical thinkers are less prone to being influenced and manipulated.

Keywords: reading literacy, reading comprehension, critical reading, critical thinking, qualitative research, coding, semi-structured interview, English language, university students, university education.

Úvod

Chronicky preraktovaný koncept – čitateľská gramotnosť a jej prináležiace kompetencie, ktorými sú kritické čítanie a kritické myslenie sú hlboko ukotvené v „slovníku“ každého (nielen) vysokoškolského pedagóga. Nepochybne, predovšetkým v súčasnosti – v dobe, ktorá je intoxikovaná množstvom hoaxov a konšpirácií by práve rozvíjanie oboch kompetencií malo zaujímať prvenstvo na všetkých stupňoch vzdelávania, počínajúc od základného, nekončiac však dosiahnutým najvyšším vzdelaním, ale pokračujúc a rozvíjajúc sa v priebehu celého života človeka.

Množstvo odborníkov z oblasti lingvodidaktiky a pedagogiky už komplexne rozpracovalo koncept čitateľskej gramotnosti (Gavora, 2003, 2009; Magulová, 2008; Javorčíková – Kováč, 2018a; Šarvajcová a kol., 2020 a iní). V súčasnosti, ak hovoríme o **čitateľskej gramotnosti**, máme na zreteli schopnosť efektívne čítať a porozumieť textom, t.j. schopnosť identifikovať hlavné myšlienky, rozlišovať medzi faktami a názormi, vyhodnocovať argumenty, interpretovať významy s ohľadom na kontext a vyvodiť závery z textu, čo zároveň vyžaduje od čitateľa schopnosť nielen čítať, ale aj rozmyšľať kriticky. Tento kritický prístup k čítaniu podľa Di Yanniho a Borsta (2017) v sebe spája dôkladné čítanie a analytické reflexívne (responzívne) čítanie. Pri dôkladnom čítaní čitatelia najprv percipujú text, t.j. sledujú líniu úvah autora a snažia sa pochopiť jeho perspektívu, aj keď sa autorské myšlienky, pojmy a/alebo hodnoty líšia od ich vlastných. Cieľom je pochopiť, čo text znamená. Akonáhle sa čitatelia dôkladne zaoberajú textom, môžu začať preberať nad textom autoritu tým, že naň „reagujú“, čiže ponúkajú svoj úsudok a robia si ho svojim. Táto „zodpovedná vzájomnosť“ vedie k textovému dialógu, ktorý sa najlepšie ustanovuje prostredníctvom anotácií a poznámok na okraj. Pomocou anotácií sa čitatelia snažia text pre seba objasniť, aby mu porozumeli.

Mnohí autori považujú kritické čítanie a aktívne čítanie za to isté, hoci v skutočnosti nie sú. Aktívne čítanie znamená zapojenie sa do textu s cieľom pochopiť jeho obsah. To môže zahŕňať zvýrazňovanie kľúčových slov a fráz, robenie poznámok na okraj, testovanie seba samého počas čítania, diskutovanie s niekým iným alebo vysvetľovanie textu niekomu po prečítaní, ako aj kritické čítanie s otázkami o texte. Kritické čítanie je teda formou aktívneho čítania, ale je len jedným z niekoľkých spôsobov aktívneho čítania. To znamená, že je možné čítať text aktívne, napríklad zvýrazňovaním a robiť si poznámky, bez toho, aby ste ho čítali kriticky (EAP foundation, online).

Sme toho názoru, že rozvoj kritického čítania a myslenia ako kľúčových kompetencií v rámci čitateľskej gramotnosti (rovnako v materinskom ako aj cudzích jazykoch) je predpokladom rozvoja uvedomelého človeka 21.storočia. Kritické čítanie nie je len schopnosť niečo prečítať a evalvovať formu textu, obsah, autentickosť a zámery autora, ale zahŕňa aj poznanie seba samého a svojich predchádzajúcich vedomostí, skúseností, preferencií a postojov. Výučba tejto kompetencie si vyžaduje systematický prístup učiteľov, ktorí by, samozrejme, v prvom rade sami mali disponovať kompetenciami kritického čítania a myslenia, rovnako v materinskom ako aj cudzích jazykov, využitie vhodných metód a učebných materiálov, a v neposlednom rade motiváciu samotných žiakov (študentov).

Džačovská (2016) konštatuje, že pripravenosť slovenských učiteľov (všeobecne) na edukáciu v oblasti čitateľskej gramotnosti (v rámci gramotnosti aj kritického čítania a myslenia – pozn. autorky) je diskutabilná. Džačovská (ibid.) to vníma ako jeden zo závažných faktorov, pretože aj keď sú už desiatky, ba stovky absolventov vzdelávaní so zameraním na čitateľskú gramotnosť, nie je možné konštatovať ich erudovanosť. Uvádza niekoľko príkladov: počas jedného zo stretnutí v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov boli prítomným zadané úlohy z testovania pre žiakov 5. a žiakov 9. ročníka ZŠ. Prekvapivým však bolo, aké ťažkosti

mali učiteľia pri riešení úloh k nesúvislému textu, pri úlohách s potrebou argumentácie a kritického myslenia, a to bez ohľadu na ich aprobáciu, či roky pedagogickej praxe. Počas stretnutia na podujatí so zameraním na súčasné učebnice a čitateľskú gramotnosť v máji 2016, ktoré realizovalo RP MPC v Prešove, učiteľia pri otázkach zameraných na zdôvodnenie výberu textu, výberu učebnice – s argumentovaním, nevedeli formulovať odpovede.

Čitateľská gramotnosť v rámci čítania s porozumením v cudzom jazyku

Konstrukt čítania s porozumením v kontexte cudzojazyčného vyučovania je obsiahlo rozpracovaný viacerými domácimi a zahraničnými odborníkmi (Grabe & Stoller, 2011; Javorčíková et al., 2021; Kováč, 2018; Javorčíková, Kováč, 2018a, b, 2021; Macalister, 2011 a iní). Mnoho odborníkov (Carrell, 1998; Celce-Murcia, 2001; Harmer, 2007 a iní) zastáva názor, že v edukačnom kontexte je čítanie najdôležitejšou zručnosťou na rozvoj druhého jazyka (cudzého jazyka). Je potrebné zdôrazniť, že pri čítaní v cudzom jazyku je čitateľská gramotnosť náročnejšia o ďalší aspekt, ktorým je porozumenie cudzojazyčného obsahu s tým, že od čitateľa je nevyhnutné, aby bol schopný interagovať s textom využitím cudzojazyčných jazykových štruktúr a slovnej zásoby. Zároveň, čitateľská gramotnosť je kľúčovou pri rozvoji jazykového vzdelávania a celkovej komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku.

Viacerí autori (Alderson, 2000; Asfaha et al., 2009; Condelli et al., 2002; Koda, 2004; Strucker and Davidson, 2003) sa zhodujú, že pri čítaní v cudzom jazyku je dôležité brať do úvahy stupeň odlišnosti materinského a cudzieho jazyka. Čím väčšia je odlišnosť materinské a cudzieho jazyka väčšia, tým náročnejšie je čítanie. Dodávame, že o to náročnejšie bude aj kritické čítanie. Alderson (2000) sa zaoberá tým, či je schopnosť čítania v materinskom jazyku automaticky prenositeľná aj na cudzie jazyky, inými slovami, či dobrý čitateľ v materinskom jazyku bude dobrým čitateľom aj v cudzom jazyku. Dospieva k záveru, že pre efektívne čítanie v cudzom jazyku musí čitateľ dosiahnuť tzv. úroveň jazykového prahu (language threshold), t.j. takú úroveň jazykovej zručnosti v cudzom jazyku, ktorá mu umožní transponovať schopnosť čítať v materinskom jazyku do kontextu čítania v cudzom jazyku. V tejto súvislosti Kováč (2018) predstavuje vybrané výskumné zistenia (Condelli et al., 2002; Strucker and Davidson, 2003), na základe ktorých možno konštatovať, že študenti (čitelia), ktorí majú vyššiu úroveň čitateľských zručností v materinskom jazyku rozvíjajú tieto zručnosti v cudzom jazyku rýchlejšie ako tí, ktorí ju majú nižšiu.

Úspešní verzus neúspešní čitatelia

Už v 70r. 20 st. Hosenfeld skúmal tzv. úspešných a neúspešných čitateľov. Podľa neho, úspešní čitatelia si počas čítania v pamäti zachovávajú význam prečítanej pasáže, čítajú v tzv. širších celkoch, preskakujú bezvýznamné alebo menej dôležité slová a majú pozitívne ponímanie vlastnej osobnosti. Na druhej strane, neúspešný čitateľ stráca význam viet po tom, ako ich dekodoval, číta v tzv. krátkych celkoch, premýšľa aj nad bezvýznamnými slovami, len málokedy preskakuje slová ako nedôležité a má negatívne ponímanie vlastnej osobnosti. V tejto súvislosti Collins & Smith (1982) vypracovali taxonómiu porúch pri porozumení textu, ktorá je aplikovaná v štyroch rovinách. V rovine neporozumenia slova ide o neznáme slovo alebo známe slovo, ktoré v uvedenom kontexte nedáva zmysel. V rovine neporozumenia vety ide o nemožnosť interpretácie, váгну a abstraktnú interpretáciu, dochádza k viacerým možným interpretáciám alebo je interpretácia v rozpore s vedomosťami čitateľa. V rovine neporozumenie v akom vzťahu je jedna veta k druhej ide o interpretácia jednej vety, ktorá je v rozpore s druhou, nemožnosť nájsť spätosť medzi vetami alebo je medzi vetami viacero možných vzťahov. V rovine neporozumenie toho ako je zložený celý text ide o nemožnosť nájsť hlavnú myšlienku časti alebo celého textu, nepochopenie, prečo sa v texte vyskytujú isté časti alebo o nepochopenie konania istých postáv (týka sa literárnych textov). Na tomto mieste môžeme pripomenúť, že všetky uvedené nedostatky čitateľa sú príčinami toho, prečo napr. aj slovenskí žiaci dosahujú kritické výsledky v testovaní čitateľskej gramotnosti (napr. medzinárodné merania PISA).

Nádejou na zlepšenie by mohol byť konštruktivistický prístup k textu (viac Šipošová, 2017), v ktorom čitateľ textu dokáže efektívne zapájať svoje predošlé vedomosti a základné znalosti, ktoré interaktívne pretvára v procese čítania ako aj adekvátne stratégie čítania. Výskumy (Oxford, 1990; Anderson, 2002; Mokhtari & Sheorey, 2002; Grabe, 2009) dokazujú, že uplatňovaním vhodných stratégií čítania dochádza k zlepšeniu porozumenia aj náročných textov. Podľa výsledkov Barati (1992 In Jahankohan & Shahrokhi, 2014), ktorý skúmal uplatňovanie dvoch stratégií (podčiarkovanie a robenie si poznámok) bolo preukázané, že robenie si poznámok bolo signifikante úspešnejším ako podčiarkovanie pri odpovediach na faktické otázky. Z viacerých výskumov (Ahmadi, Ismail & Abdullah, 2013; Rastegar et al., 2017; Shang, 2010; Wen, 2003) vyplynulo, že kombinácia metakognitívnych a kognitívnych stratégií čítania viedla k lepšiemu porozumeniu textu a vlastnej efektivite čítania. Ahmadi, Ismail & Abdullah (2013) vo svojej štúdií potvrdili, že úspešnejší čitatelia využívajú pri práci s textom metakognitívne stratégie na rozdiel od menej úspešných čitateľov. Shang (2010) prichádza zo zistením, že z trojice stratégií boli najčastejšie využívanými metakognitívne stratégie, za ktorými nasledovali kompenzačné a napokon kognitívne stratégie. Rovako aj Wen (2003) na základe svojej štúdie zdôrazňuje, že väčšina riešených úloh na porozumenie bola realizovaná na úrovni metakognície.

Kritické čítanie a myslenie v cudzom jazyku v kontexte terciárneho vzdelávania na Slovensku

Viacerí odborníci (Grabe, 2009; Celce-Murcia, 2001; Jalilifar, Hayati & Saki, 2008) sa zhodujú v tom, že spomedzi akademických zručností u univerzitných študentov je čítanie prvoradé. Na nutnosť rozvíjať kritické čítanie u vysokoškolských študentov pedagogického zamerania na Slovensku sa poukazuje už niekoľko rokov. Žiaľ, naši študenti vysokých škôl už dlhodobo nedosahujú požadovanú úroveň kritického čítania, rovnako v materinskom ako aj cudzom jazyku (Gavora – Matúšová, 2010; Javorčíková et al., 2021; Javorčíková – Kováč, 2021, Kosturková, 2014, 2016; Kosturková a kol., 2018; Martincová, 2016). Z uvedených výskumov sumárne vyplynulo:

1. Vysokoškolskí študenti učiteľských i neučiteľských študijných programov pri čítaní textov v materinskom jazyku dosiahli najlepší výkon pri získavaní informácií z textu a najhoršie v úlohách zameraných na uvažovanie a hodnotenie textu, pričom vyššiu úspešnosť preukázali pri práci so súvislými textami na rozdiel od nesúvislých textov; najlepší výkon mali v textoch na pracovné účely a najhorší v textoch určených na vzdelávanie.
2. Vysokoškolskí študenti na jazykovej úrovni B2 v anglickom jazyku preukázali schopnosť úspešne uchopiť hlavnú myšlienku textu, význam textu pre seba ako jednotlivca a explicitné informácie zmienené v texte; naopak, nižšiu úspešnosť však preukázali pri identifikovaní implicitne zmienených informácií, pri informáciách vyžadujúcich kritické myslenie, a tiež pri hľadaní širších súvislostí textu a jeho významu pre širšie sociálne zázemie čítajúceho či komunity.
3. Pri skúmaní úrovne kritického myslenia študentov vychovávateľstva na bolo zistené, že títo respondenti vo Watson-Glaserovom teste dosiahli priemerné hrubé skóre 41,86, čo autorka považuje za neuspokojivý výsledok; pričom T-testom porovnania priemerov dosiahnutých vo Watson-Glaserovom teste bolo zároveň zistené, že neexistujú štatisticky významné rozdiely z hľadiska rodového zaradenia.
4. Výsledky úrovne kritického myslenia študentov vybranej fakulty humanitných štúdií dosiahli v priemere 45,87 bodov vo Watsonovom-Glaserovom teste, pričom bolo zistené, že 89 respondentov dosiahlo rovnaký alebo vyšší počet bodov ako bol priemerný počet stanovený normou (52,6 bodov); ostatní respondenti (383 študentov) sa nachádzali pod priemerom.

Javorčíková a Kováč (2021, s. 90) tvrdia, že „*čítanie a prenos významu textu, najmä určenie významu textu pre jednotlivca a jeho komunitu, je vo veľkej miere subjektívne a okrem zručností a stratégií, ktoré je možné natrénovať, záleží na osobnej skúsenosti čitateľa.*“ Všetky

vyššie uvedené dôvody predurčili zámer kvalitatívneho skúmania v skupine študentov učiteľstva, ktorý sme zrealizovali.

Kvalitatívna štúdia

Výskumný cieľ

Výskumným cieľom je skúmať a interpretovať konštrukt čítania s porozumením v materinskom a cudzom jazyku (anglickom) cez prizmu kritického čítania a myslenia z perspektívy subjektov výskumu – študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijných programoch učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii a prekladateľstvo (v texte ich budeme zjednodušene označovať ako študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk).

Cieľom je opísať príslušné procesy, nachádzať vzájomné súvislosti v rámci týchto procesov a porozumieť uvažovaniu subjektov o prístupe k čítaniu v materinskom a cudzom jazyku a kritickému čítaniu a mysleniu.

Výskumné otázky

V rámci realizovanej kvalitatívnej štúdie sme si stanovili tieto výskumné otázky:

1. Aké sú prekoncepty študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk) o „dobrom“ čitateľovi v materinskom a cudzom (anglickom) jazyku?
2. Ako interpretujú študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk) koncept kritické čítanie a myslenie?
3. Aké stratégie práce s textom využívajú študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia (anglický jazyk) pri čítaní v materinskom a cudzom jazyku (anglickom jazyku)?

Subjekty výskumu

Subjektmi nášho výskumu sú študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijných programoch učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii a prekladateľstvo na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Do výskumu bolo zaradených 12 študentov (11 žien, 1 muž). Výber subjektov bol zámerný. Všetky výskumné subjekty boli vopred oslovené na participáciu vo výskume a preukázali dobrovoľnosť a ochotu participovať. Výskumné subjekty poskytli výskumníkovi informovaný súhlas a zároveň boli tieto subjekty ubezpečené o zachovaní anonymity v súvislosti s etikou výskumu.

Metodológia výskumu, výskumný nástroj, realizácia výskumu

Na účely výskumnej štúdie sme si zvolili **kvalitatívnu metodológiu**, ktorá je podľa Kostuba (2016, s. 24) „*v súlade s líniou princípov interpretatívnej paradigmy, t. z. zameriava sa na skúmanie subjektívnych skúseností jednotlivca a na rozpoznávanie dôležitosti, ktorú jednotlivec pripisuje špecifickým udalostiam. Ide o udalosti, pri ktorých nehrá rolu subjektívny pohľad výskumníka na skúmaný objekt. Cieľom kvalitatívneho výskumu je aktívne integrovať a detailne rozpoznať kogníciu subjektu týkajúcu sa fenoménu v prirodzených a konkrétnych situáciách, ktoré zaujímajú výskumníka v kontexte bežných aktivít.*“ Rovnako aj Strauss a Corbinová (1999) tvrdia, že metódy kvalitatívneho výskumu sa využívajú na odhalenie a porozumenie toho, čo je podstatou javov, o ktorých toho ešte veľa nevieme, ale môžu byť tiež použité k získavaniu nových názorov na javy, o ktorých už niečo vieme.

Výskumným nástrojom bolo **pološtruktúrované interview**, ktoré podľa Gavoru a kol. (2010) predstavuje prechodný typ medzi štruktúrovaným a neštruktúrovaným interview. Časť otázok je pripravená vopred, ale ich poradie sa môže meniť podľa priebehu rozhovoru. Výskumník môže v priebehu interview utvoriť nové otázky, prípadne niektoré vynechať. Výhodou tohto typu interview bolo, že bolo možné zaručiť relatívne rovnocenné podmienky pre všetky subjekty výskumu a zároveň nám to umožnilo flexibilitu z hľadiska reagovania na priebeh interview. Je potrebné zdôrazniť, že voľba tohto výskumného nástroja bola ovplyvnená

predošlými fázami výskumu v rámci projektu KEGA 008UMB-4/2022, v ktorých bola uplatnená kvantitatívna metodológia a štatistické spracovanie dát.

Ako uvádzajú Creswell a Clark (2011), práve zmiešaný prístup umožňuje odpovedať na otázky, ktoré nie je možné zodpovedať samotným jedným prístupom, pričom kvalitatívne rozhovory pomôžu bližšie vysvetliť a priblížiť kvantitatívne výsledky výskumnej štúdie. Interview boli realizované v priebehu mesiaca december 2022, každý v trvaní približne 30 – 40 min. Všetky boli nahrávané a nahrávky transkribované za účelom získania textu, ktorý sme následne kvalitatívne analyzovali.

Samotný **postup kvalitatívnej analýzy** pozostával z nasledujúcich činností (Skutil a kol., 2011): 1. transkripcia (prepis), 2. segmentácia (rozklad na časti), 3. kódovanie, 4. robenie poznámok, 5. hľadanie a objavovanie vzťahov medzi kategóriami, 6. grafické zobrazovanie, vytváranie tabuliek, 7. vytváranie štruktúry, 8. interpretácia.

Našou výskumnou aktivitou sme získali objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý sme podrobili analýze otvoreného kódovania, pretože v prvom kroku sme potrebovali text otvoriť, nájsť v ňom štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne a vzťahujúce sa na výskumné otázky. Otvorené kódovanie sme použili na prvotnú analýzu textu, v rámci ďalšej analýzy so zámerom saturácie jednotlivých kategórií, sme uplatnili opakovaný, nelineárny („cik-cak“) pohyb vo výskumnom materiáli, t. j. od prípadu k prípadu (a späť) až k pojmovému uchopeniu javu/javov. Týmto procesom (sústavným porovnávaním) vo fáze kódovania sa sledoval princíp teoretického (pred)uvažovania o získaných dátach. Pojmy, ktoré prináležali rovnakému javu, sme zoskupovali do kategórií. Po otvorenom kódovaní, ktoré predstavuje prvý stupeň kódovania sme realizovali druhú fázu, ktorou bolo axiálne kódovanie, podstatou ktorého je nachádzanie vzťahov medzi kódmi a kategóriami. Vzniku kódov a kategórií predchádzala niekoľkonásobná analýza a systematické kladenie si otázok, ktoré umožňujú otváranie textu výskumnikom. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme využili aj analytické indukovanie, ktoré možno chápať v kontexte nášho výskumu ako poskytnutie nových odpovedí na staré otázky. Porozumenie javu/javom je základným metodologickým princípom a v tomto zmysle konštatujeme, že analytické indukovanie nám umožnilo vynoriť sa otázkam (a následným odpovediam), ktoré nie sú nové, ale sú zasadené do kontextu, ktorý je dynamický a sociokultúrne podmienený. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme sa zamerali na subjekt, objekt (skúmaný jav), jednotlivca a spoločnosť.

KOGNITÍVNE OPERÁCIE Výsledkom je synergický efekt slúžiaci ako pragmatiký cieľ.	pamäť	dobry čitateľ
	porozumenie	dobry čitateľ
	aplikácia	dobry čitateľ
	analýza, syntéza, hodnotenie	kritické čítanie a myslenie v symbióze
POSTOJ ČITATEĽA	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia žánrov (literárny žáner fantázia). • Personalizácia. • „Výhovorka prezlečená za fakt“ – nedostatok voľného času pre čítanie beletrie. 	
POLARITNÝ VPLYV aktuálne dosiahnutej cudzojazyčnej JAZYKOVEJ ÚROVNE ČITATEĽA	<ul style="list-style-type: none"> • Vyššia jazyková úroveň (C1) – napomáha. • Nižšia jazyková úroveň (ako C1) – obmedzuje. 	
synergický efekt (kritického) čítania a myslenia – PRAGMATICKE CIELE ČITATEĽA	<ul style="list-style-type: none"> • Využitie informácií z textu pre reálny život • (odborné texty v SJ). • Využitie informácií z textu pre študijné účely • (odborné texty v AJ). 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Rozširovanie slovej zásoby (anglická beletria).
DOMÁCE ZÁZEMIE ako prediktor rozvoja (kritického) čítania		<ul style="list-style-type: none"> • Vplyv rodičov (VŠ vzdelanie rodičov), starých rodičov, domáca knižnica.
STRATÉGIE PRÁCE S TEXTOM	Kognitívne a metakognitívne stratégie čítania	<ul style="list-style-type: none"> • Opakované čítanie (úplná nasýtenosť kódu). • Konfrontácia s inou osobou – odborníkom a/alebo iným zdrojom textu). • Použitie slovníka.
	Vizuálne stratégie	<ul style="list-style-type: none"> • Podčiarkovanie. • Zvýrazňovanie. • Poznámkovanie. • Výpisky.

Tabuľka 1 Zlúčenie kódov do kategórií

Zdroj: autorské spracovanie

Zodpovedanie výskumných otázok

V súlade s princípmi tvorby výskumnej štúdie (Ferrer & Jiménez, 2006; Kostrub, 2016, s. 133) sme uplatnili diskurzívnu interpretáciu, v rámci ktorej výskumník vytvára vzťahy medzi teoretickými predpokladmi a kategóriami a/alebo významnými premennými, ktoré sa derivujú v diskurzívnej kategorizácii. Autor (výskumník) vyvíja explikatívny (vysvetľujúci) plán uskutočneného skúmania s poukázaním na úspešné metateoretické konštrukcie vychádzajúc z intersubjektívneho a intrasubjektívneho dialógu medzi ním (výskumníkom), subjektmi výskumu a, v našom prípade, teoretickými predpokladmi. To znamená, že výskumník prikladá význam prvotným otázkam pod vplyvom flexibilnej a transformujúcej perspektívy, pričom do hry vstupujú metakognitívne procesy výskumníka generujúce jeho vedecké poznanie na základe možnosti zodpovedať otázky prostredníctvom teoretických predpokladov pochádzajúcich z diskurzívno-teoretickej interakcie.

Ako bolo vyššie uvedené, k zodpovedaniu výskumných otázok sme využili spracovanie dát na základe analytickej indukcie.

O1: Študenti interpretujú **koncept „dobrého“ čitateľa** (rovnako v materinskom ako aj cudzom jazyku) v zmysle uplatnenia troch kognitívnych operácií, ktoré zahŕňajú **pamäť, porozumenie a aplikáciu**. Aplikácia informácií získaných z textu slúži ich **vlastným pragmatickým cieľom**, ktorými môže byť využitie v reálnom živote (predovšetkým odborné texty v materinskom jazyku), ktoré súvisí s personalizáciou. Ďalším (nemenej dôležitým) pragmatickým cieľom je využitie na študijné účely (napr. obohacovanie si cudzojazyčnej slovej zásoby – v prípade beletrie v cudzom jazyku a príprava na skúšky). Dôležitým faktorom rozvoja dobrého čitateľa je **rodinné zázemie** (napr. VŠ vzdelanie rodičov, rodičovské čítanie deťom, existencia domácej knižnice). Vyjadrenie preferenčného **postoja** k určitému žánru (napr. žáner „fantasy“ v anglickej písanej beletrii) je prediktorom rozvoja dobrého čitateľa, pričom významnú úlohu zohráva **polaritný vplyv aktuálne dosiahnutej cudzojazyčnej jazykovej úrovne čitateľa**. V tomto ohľade vyššia jazyková úroveň čitateľa (C1) napomáha rozvoju vzťahu k čítaniu a nižšia jazyková úroveň ho môže obmedzovať a limitovať predovšetkým kvantitatívne, nie kvalitatívne (t. j. menšie množstvo prečítaných kníh a nižšia frekvencia čítania pri nižšej jazykovej úrovni ako

C1, ale nie motivácia čítať rôzne cudzojazyčné texty). Inhibítorom rozvoja dobrého čitateľa je **voľný čas**, ktorý sme označili kódom „výhovorka prezlečená za fakt“. Túto „výhovorku prezlečenú za fakt“ ako inhibítor čítania študenti prevažne využívajú s ohľadom na plnenie si svojich študijných povinností **nesúvisiacich** s voľnočasovým čítaním.

O2: Študenti interpretujú **koncept kritického čítania a myslenia** ako uplatnenie kognitívnych operácií vyššej úrovne, ktoré zahŕňajú **analýzu a syntézu**, pričom nevyhnutnými sú interpretácia a **hodnotenie**. **Kritické čítanie a myslenie** chápu v **symbióze**, pričom ich **synergický efekt** prispieva **pragmatickým cieľom čitateľa** – tieto predstavujú určitý hnací motor. Inými slovami, čítajú preto, aby mohli aplikovať nadobudnuté poznatky a nové informácie v každodennom živote (napr. rôzne odborné texty v materinskom jazyku) a na študijné účely (napr. obohacovanie si cudzojazyčnej slovnéj zásoby a príprava na skúšky).

O3: Študenti pri práci s textom uplatňujú **kognitívne a metakognitívne stratégie čítania**, predovšetkým **opakované čítanie a vizuálne stratégie** (podčiarkovanie a poznámkovanie). Pre porozumenie textu využívajú **opakované čítanie** (v tomto prípade sme dosiahli úplnú nasýtenosť kódu) a/alebo **konfrontáciu s inou osobou** (odborníkom na danú oblasť), resp. iným textovým zdrojom.

Interpretácia výskumných dát a diskusia

Na základe výsledkov realizovanej kvalitatívnej štúdie v skupine študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia v študijnom programe učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a v študijnom programe prekladateľstvo môžeme konštatovať, že študenti (anglického jazyka) prichádzajú do akademického prostredia s vedomím, že čítanie (vedeckých, odborných, populárno-náučných a literárnych textov) je pre nich ukazovateľom na ceste rozvoja čitateľskej gramotnosti a kritického čítania a myslenia. Celkovým hnacím motorom čítania (rovnako v materinskom ako aj cudzom jazyku) sú pre študentov ich pragmatické ciele, t. j. uvedomujú si potrebu čítania odborných textov s ohľadom na využitie v každodennom živote a, samozrejme, na študijné účely, v neposlednom rade, keďže ide o subjekty – študentov anglického jazyka, cieľom je aj rozširovanie slovnéj zásoby v anglickom jazyku.

Dôležitým prediktorom rozvoja zručnosti čítania a kritického čítania je rodinné zázemie (... „*obaja rodičia sú VŠ vzdelaní a obaja čítajú veľa a radi, takže som už od malička vyrastala obklopená knihami, my sme mali doma strašne veľa kníh, aj rodičov som videla čítať veľa*“; ..., *od malička som mal vlastne v izbe knihovňu, v kt. mali rodičia knihy, v kt. mal každý knihy*“; ... „*od malička mama ...keď som sa narodila, neustále sme čítali, ja som chodila do škôlky a už som vedela čítať... lebo viedla ma k tomu (mama), lebo pre ňu sú knihy všetko*“..). V tejto súvislosti viacerí odborníci (Burgess et al., 2002; Martini, Sénéchal, 2012; Sénéchal, 2006; Steensel, 2006) výskumne preukázali, že gramotné prostredie rodiny (napr. veľkosť a obsah rodinnej knižnice, dostupnosť tlačенých materiálov, spoločné čítanie rodičov s dieťaťom, frekvencia a dĺžka čítania, návštevy knižníc a pod.) podporujú rozvoj jazykových kompetencií a gramotnosti dieťaťa. Celkovo bolo dokázané, že čím je priaznivejšie gramotné prostredie rodiny, tým sú vytvorené stimulujúcejšie podmienky pre budúcu úroveň čítania potomkov. V kauzálnej súvislosti nachádzame voľnočasové čítanie, ktoré je založené na personalizácii a preferencii žánrov textov (napr. literárny žánr fantázia ako ..., *môj najobľúbenejší žánr je fantázia*“; „*väčšinou čítam fantasy literatúru, či už v materinskom alebo anglickom jazyku*“; „*akože hlavne prózu, fantasy, také som čítala fakt, že každý deň*“), pričom toto čítanie je závislé od tzv. voľného času. Faktor voľný čas sme označili kódom „výhovorka prezlečená za fakt“ a zároveň vystupuje ako inhibítor rozvoja dobrého čitateľa („*že koľko mám času...lebo teraz mám iné povinnosti*“...; „*tým, že už nemám čas ani na to čítanie v materinskom jazyku, čo ma veľmi bavilo*“; „*čítam veľmi rada, vždy, keď mám čas*“; „*keď som bola menšia, to som stále čítala, ale čím som staršia, tak tým menej*“...*teraz už na to nemám toľko času, ale kedysi to bola jedna z mojich*

najobľúbenejších činností „voľnočasových“ „...„čítam málo...pokiaľ sú prázdniny, hlavne cez letné prázdniny).

Rozdiel v interpretácii konceptu dobrého čitateľa v čítaní odborných textov a beletrie v materinskom jazyku a cudzom jazyku (anglickom) závisí od dosiahnutej cudzojazyčnej jazykovej úrovne čitateľa (*„...„lebo chápať kontext v jazyku, kt. je pre vás cudzí, je to iné, ako vo vašom jazyku... je tam rozdiel v tom, že koľko detailov ponimate z textu, aby ste rozumeli, čo vám je povedané“...*; *„človek musí mať takú tú vyššiu úroveň toho jazyka, napr. slová vyzerajú rovnako, ale majú iný význam, že teda človek musí byť na inom leveli“*; ...). Vo výpovediach našich subjektov bolo identifikované, že určitou komfortnou jazykovou úrovňou pre čítanie akademických (odborných a beletrie) textov v cudzom jazyku je úroveň C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Súhlasíme teda s Kováčom (2018), ktorý tvrdí, že študenti (čitelia), ktorí majú vyššiu úroveň čitateľských zručností v materinskom jazyku rozvíjajú tieto zručnosti v cudzom jazyku rýchlejšie ako tí, ktorí ju majú nižšiu.

V súlade s mnohými odborníkmi (Ahmadi et al., 2013; Gavora a kol., 2009; Magulová, 2008; Magulová a Zápotočná, 2007; Rastegar et al., 2017 a iní) v oblasti čitateľskej gramotnosti aj naše výskumné subjekty – študenti učiteľstva interpretujú koncept „dobrého“ čitateľa ako strategického čitateľa, ktorý vhodne a efektívne uplatňuje kognitívne (t.j. stratégie na kryštalizáciu zmyslu a významov v texte, stratégie na inferencie a implicitné významy v texte) a metakognitívne stratégie čítania. Dobrý strategický čitateľ teda monitoruje a kontroluje svoje čítanie, aktualizuje si svoje skúsenosti a poznanie, ujasňuje si cieľ čítania a sústreďuje sa na podstatné, vracia sa v texte späť na nejasné miesta, znova číta a ozrejmuje si nejasné, konzultuje so slovníkom, kompetentnou osobou, konfrontuje a zosúladzuje nový materiál so svojimi skúsenosťami, vytvára si predstavy o textových významoch, vizualizuje ich a utvára deskripcie (štruktúrovanie – mentálne, skripturálne mapovanie a iné formy spracovania čítaného obsahu), využíva rôzne prostriedky grafiky, robí si poznámky, sumarizuje a uisťuje sa, či porozumel(a). (*„Najprv sa pokúšam viackrát si to prečítať a dať tomu nejakú myšlienku, možno chvíľku počkať, či mi to nedocvakne“ ... „to si väčšinu podčiarknem také tie najdôležitejšie detaily, ktoré ... potom neskôr si to spoznámkujem“ ... „urobím si také tie mini poznámky“...„pri odbornom texte samozrejme poznámkovanie, zvýrazňovanie aj pojmové mapy“...).* Dominantným sa v našom výskume ukázalo opakované čítanie, ktoré je podľa Hogana (citovaný v Di Yanni a Borst, 2017) považované za typ kritického čítania textu, ktoré je hĺbkové a založené na opakovanom čítaní pri využití pera a zvýrazňovača. Z vizuálnych stratégií sa ako dominantné ukázalo podčiarkovanie a poznámkovanie textu.

Naše výskumné subjekty chápu koncept **kritické čítanie a myslenie v symbióze** (*„...„môže to súvisieť s tým čítaním s porozumením, čiže je to niečo, na čo sa človek zameriava, ... že človek tomu textu rozumie a vie to nejak zhodnotiť, či je to dobrý text alebo či ten text obsahuje to, čo by mal obsahovať“...*; *„niečo ako overiť si, že niečo, čo nám príde reálne pravdivé a nielen také to okolo obkecávanie“... je to také to nepovrchové myslenie, kt. pracuje hlbšie s materiálom, kt. mu je poskytnutý... s podnetmi.. musí proste s tou vedomostnou bázou pracovať, s tým textom konfrontovať to, čo vie ...a neprijať to automaticky...možno aj si overiť to, čo je v texte, tie informácie...či sa zhoduje realita s tým textom“ ...“napr. skúšam niekedy ísť aj cez Google Scholar, čo vyhľadáva iba takéto texty alebo hľadám stránky, kt. sú také, že odbornejšie, že majú odborné texty oproti ostatným... alebo oficiálne časti knihy, kt. boli publikované. Z hľadiska zastúpenia jednotlivých komponentov kritického myslenia podľa Facioneho (1990) v našom výskumnom súbore subjektov boli identifikované: 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). Vo výpovediach subjektov sme neidentifikovali komponenty ako 5) explanácia (predstavenie záverov, odôvodnenie postupov a prezentácia záverov) a ani 6) autoregulácia (sebahodnotenie a sebakontrola). Zistenie, že vo výpovediach našich výskumných subjektov neboli identifikované*

spomenuté dva komponenty (explanácia a autoregulácia) svedčí o tom, že je potrebné k dosiahnutiu rozvinutej kompetencie kritického čítania a myslenia je dôležité, aby v procese svojho ďalšieho vysokoškolského štúdia čítali rôzne typy akademických textov a pracovali s nimi uplatňovaním vhodných čitateľských stratégií, s ktorými by sa mohli oboznámiť napr. v rámci povinnej voliteľného kurzu kritického čítania a myslenia.

Predložená kvalitatívna štúdia, ktorej cieľom nie je generalizovať zistenia v rámci celej populácie, nakoľko bola realizovaná na obmedzenej výskumnej vzorke subjektov (12 študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia), otvorila priestor pre ďalší výskum v tejto oblasti, ktorým by mohlo byť predovšetkým longitudinálne skúmanie naprieč ročníkmi celého štúdia, resp. realizácia prípadových štúdií, prípadne kvázi experiment alebo akčný výskum. Nepochybne, naše zistenia majú dôležité implikácie pre pedagogickú prax, pretože rozvoju kritického myslenia študentov je potrebné venovať zvýšenú pozornosť už v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov a celkového vysokoškolského štúdia.

Záver

Tvrdíme, že „starý“ problém, ktorým je nedostatok kompetencií kritického čítania a myslenia študentov v kontexte akademického prostredia, je aj naďalej problémom vyžadujúcim si aktuálne spôsoby a prístupy riešenia. Zlepšenie kritického myslenia študentov je dlhodobým cieľom, ktorý si však vyžaduje moderné a účinné metódy práce s prečítaným textom a následnou interpretáciou. Kritické čítanie a myslenie zásadne ovplyvňuje kvalitu učenia sa žiakov a študentov, efektívnosť práce zamestnanej populácie, individuálny rozvoj a utváranie osobnosti jednotlivca a v konečnom dôsledku život celej spoločnosti.

Na základe výpovedí našich výskumných subjektov konštatujeme, že nádej na zlepšenie existuje. Študenti v našom výskume interpretujú **kritické čítanie a myslenie v symbióze**. Zjednodušene povedané, jedno nemôže dobre fungovať bez druhého a jedno napomáha druhému. Najprv je potrebné porozumieť a pochopiť text, ktorý prečítame, aby sme následne mohli vyhodnotiť príslušné tvrdenia. Kritické myslenie nám umožňuje monitorovať a kontrolovať naše pochopenie prečítaného textu, čo v prípade cudzojazyčného textu vyžaduje navyše aj porozumenie v rovine lexikálno-syntaktickej a v rovine diskurzu z hľadiska kohézie a koherencie textu. Ak sa nám tvrdenia v texte zdajú nelogické až absurdné, kontroverzné, resp. si odporujú, text čítame opakovane, venujeme pozornosť detailom a overujeme si, či sme mu dobre porozumeli. Zároveň, kriticky môžeme rozmýšľať nad textom vtedy, ak sme mu porozumeli a pochopili ho. V evalvačnej rovine do textu nevsúvame svoje vlastné predsudky, aby sme neskresľovali znenie alebo zmysel napísaného, a tiež bezvýhradne nepreberáme príslušné ponúknuté názory autora textu. Rozvoj kritického čítania a myslenia vysokoškolských študentov by mal byť prioritou vysokoškolského štúdia vo všetkých študijných odboroch, nakoľko tieto kompetencie môžu byť cestou k dosiahnutiu stability v spoločnosti, keďže kriticky mysliaci ľudia sú menej náchylní k tomu, aby boli ovplyvniteľní a manipulovateľní.

Zoznam citovanej literatúry

- AHMADI, M. R., ISMAIL, H. N., ABDULLAH, M. K. K. 2013. The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. In: *English Language Teaching*, 6, s. 235 – 244.
- ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing reading*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDERSON, N. J. 2002. The Role of Metacognition in Second/Foreign Language Teaching and Learning. In: *ERIC Digest*.
- ASFAHA, Y. M., BECKMAN, D., KURVERS, J., KROON, S. 2009. L2 reading in multilingual Eritrea: The influences of L1 reading and English proficiency. In: *Journal of Research in Reading*, 32, s. 351 – 365.

- BURGESS, S. R., HECHT, S. A., LONIGAN, C. J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. In: *Reading Research Quarterly*, 37(4), s. 408 – 426. Dostupné na: <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- CARRELL, P. L. 1998. Can Reading Strategies Be Successfully Taught? In: *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, s. 1 – 20.
- CELCE-MURCIA, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Thomson Heinle.
- COLLINS, A., SMITH, E. E. 1982. Teaching the Process of Reading Comprehension. In: *DETERMAN, D. K , STERNBERG, R. J. (Eds): How and How Much Can Intelligence Be Increased*. Norwood, N. J., Ablex Publishing Co., s. 173 – 185.
- CONDELLI, L., WRIGLEY, H. S., YOON, K. 2002. *Instruction, Language and Literacy: What Works Study for Adult ESL Literacy Students*. Washington, DC: American Institute for Research. Dostupné na internete: <https://eric.ed.gov/?id=ED482789>
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- DI YANNI, R., BORST, A. 2017. *Critical Reading Across the Curriculum*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- DOUGLAS, K. M. et al. 2016. Someone is pulling the strings: Hypersensitive agency detection and belief in conspiracy theories. In: *Thinking & Reasoning*, 22 (1), s. 57 – 77.
- DŽAČOVSKÁ, S. 2016. Mozaika čitateľskej gramotnosti. In: *Pedagogické rozhľady* 4/2016, s. 10 – 12.
- EAP foundation. Critical reading. Dostupné na internete: <https://www.eapfoundation.com/reading/critical/>
- FACIONE, P. A. 1990. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- FERRER, M. L., JIMÉNEZ, PÉREZ, C. 2006. Propuesta estructural para la construcción metodológica en investigación cualitativa como dinámica del conocimiento social. In: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3 (3), s. 33 – 50.
- GAVORA, P., MATÚŠOVÁ, P. 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In: *Pedagogika*, 1 (3), s. 183 – 196.
- GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GAVORA, P. a kol. 2009. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- Gavora, P. 2003. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GRABE, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving From Theory To Practice (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRABE, W., STOLLER, F. L. 2011. *Teaching and Researching Reading*. London: Routledge.
- HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed.) Harlow: Pearson Education.
- HOSENFELD, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. In: *System*, 5 (2), s. 110 – 123.

- JAHANKOHAN, P., SHAHROKHI, M. 2014. The Impact of Word Knowledge and Reading Comprehension Strategies on the Learners' Autonomy in ESP Text Materials. In: *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (4), s. 518 – 532.
- JALILIFAR, A., HAYATI, A., SAKI, A. 2008. Question strategies in testing reading comprehension: A comparative study of pre-questioning, post-questioning, and infixing. In: *Iranian Journal of Language Studies*, 2 (2), s. 115 – 132.
- JAVORČÍKOVÁ, J. et al. 2021. The need for integration of reading, critical thinking and academic reading skills: a quantitative analysis of Slovak undergraduates' reading performance. In: *Journal of Language and Cultural Education (JoLaCE)*, 9 (1), s. 12 – 29. Dostupné na: <https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0002>
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2021. Ako čítame: analýza čitateľského výkonu dospelých v cudzom (anglickom) jazyku. In: *Philologia* 31 (1), s. 71 – 93.
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2020. Aktuálny stav výskumu čitateľskej gramotnosti skúsených používateľov anglického jazyka na Slovensku. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-7*, s. 207 – 228.
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2018a. Gramotnosť verus čítanie: niekoľko poznámok k pojmovej základni. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIX*, s. 72 – 80.
- JAVORČÍKOVÁ, J., KOVÁČ, S. 2018b. Motivation to read: facts and myths. In: *Radomskie Studia Filologiczne*, 7(1), s. 27 – 35.
- KODA, K. 2004. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2018. Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. In: *ORBIS SCHOLAE*, 12 (1), s. 1 – 24.
- KOSTURKOVÁ, M. 2014. Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. In: *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*, 4, (1), s. 45 – 61.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- KOVÁČ, S. 2018. Možnosti stimulácie čitateľskej, funkčnej a literárnej gramotnosti vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*, 47, s. 60 – 71.
- KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretatívne významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Bratislava: UK v Bratislave.
- LANTIANA, A. et al. 2021. Maybe a Free Thinker but not a Critical One: High Conspiracy Beliefs is Associated With low Critical Thinking Ability. In: *Applied cognitive psychology*, s. 1 – 11. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/acp.3790>
- MAGULOVÁ, J. 2008. Čitateľské stratégie (Vstup do problematiky). In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, s. 21 – 29.
- MAGULOVÁ, J., ZÁPOTOČNÁ, O. 2007. Metakognitívne stratégie pri čítaní s porozumením. In: *Pedagogická revue*, 59 (4), s. 415 – 440.
- MARTINCOVÁ, J. 2016. Úroveň kritického myslenia študentů vybrané fakulty humanitních studií. In: *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*, 6 (2), s. 83 – 105.
- MARTINI, F., SÉNÉCHAL, M. 2012. Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. In: *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne*

des sciences du comportement, 44 (3), s. 210 – 221. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/a0026758>

MACALISTER, J. 2011. Today's teaching, tomorrow's text: Exploring the teaching of reading. In: *ELT Journal*, 65 (2), s.161 – 169.

MOKHTARI, K., SHEOREY, R. 2002. Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. In: *Journal of Developmental Education*, 25, s. 2 – 11.

OXFORD, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newsbury House.

RASTEGAR, M., KERMANI, E. M., KHABIR, M. 2017. The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. In: *Open Journal of Modern Linguistics*, 7 (2), s. 65 – 74. Dostupné na: <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>

SÉNÉCHAL, M. 2006. Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. In: *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), s. 59 – 87. Dostupné na: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

SHANG, H. F. 2010. Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. In: *Asian EFL Journal*, 12 (2), s. 18 – 42.

SKUTIL M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

STEENSEL, R. V. 2006. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. In: *Journal of Research Reading*, 29 (4), s. 367 – 382. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>

STRAUSS, A. L., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvení teorie*. Boskovice: Albert.

STRUCKER, J., DAVIDSON, R. 2003. *Adult Reading Components Study (ARCS)*. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

ŠARVAJCOVÁ, M., ŠTRBOVÁ, M., SELICKÁ, D. 2020. *Učitel' a žiak v školskom systéme cez prizmu čitateľskej gramotnosti*. Praha: Verbum.

ŠIPOŠOVÁ, M. 2017. Konštruktivistické aspekty v procese rozvíjania čítania s porozumením ako prostriedok zdokonaľovania odbornej jazykovej spôsobilosti na ceste ku kompetenciám. In: *BALÁŽOVÁ, Ž. 2017. Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen: Technická univerzita, s. 27 – 42.

VAN der WAL et al. 2018. Suspicious binds: Conspiracy thinking and tenuous perceptions of casual connections between co-occurring and spuriously correlated events. In: *European Journal of Social Psychology*, 48 (7), s. 970 – 989.

VAN PROOIJEN, J. W. 2017. Why education predicts decreased belief in conspiracy theories. In: *Applied cognitive psychology*, 31 (1), s. 50 – 58.

WEN, Q. F. 2003. *A Successful Road to English Learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Článok je výstupom projektu KEGA 008UMB-4/2022 Univerzitné vzdelávanie ako brána k mysli: integrácia čitateľských, akademických a kritických zručností ako podmienka intelektuálneho kapitálu univerzít a internacionalizácie vzdelávania.

Kontakt:

Doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka, literatúry a didaktiky

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: siposova@fedu.uniba.sk