

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Lenka Karasová

Autoreferát dizertačnej práce

**STIMULÁCIA KRITICKÉHO MYSLENIA
LITERÁRNYM TEXTOM V PRIMÁRNOM
VZDELÁVANÍ**

na získanie akademického titulu Philosophiae Doctor, v skratke „PhD.“

v študijnom odbore: Učiteľstvo a pedagogické vedy

študijný program: Pedagogika

Nitra 2020

Dizertačná práca bola vypracovaná v externej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Lenka Karasová
Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta, TU v Trnave
Priemyselná 4
918 43 Trnava

doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra

Autoreferát bol rozoslaný dňa: 24.06.2020

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa 26.08.2020 o 8,30 hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy, študijný program Pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie:

prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

OBSAH

ÚVOD	4
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE	6
2 SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY	8
3 CIELE A ÚLOHY DIZERTAČNEJ PRÁCE.....	11
3.1 Výskumné otázky a hypotézy.....	13
3.2 Charakteristika výskumnej vzorky.....	13
3.3 Metódy pedagogického výskumu.....	14
3.4 Organizácia výskumu.....	16
4 Z VÝSLEDKOV VÝSKUMU.....	18
5 ODPORÚČANIA PRE PEDAGODICKÝ VÝSKUM A PRAX.....	22
ZÁVER	23
VÝBER Z BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	24

ÚVOD

Ukazuje sa, že tradičný spôsob výučby už nie je postačujúci pre potreby žiaka, keďže v súčasnosti existujú mnohé inovatívne koncepcie. Inovatívne metódy pomáhajú žiakovi pochopiť problematiku prostredníctvom získaných skúseností. Skúsenosti môže žiak nadobudnúť tým, že pracuje na rozvíjaní svojich kompetencií. Jednou z rozhodujúcich kompetencií žiaka v takejto modernej škole by malo byť rozvíjanie jeho kritického myslenia. Problémom je však otázka ako naučiť žiakov samostatne kriticky premýšľať. Naučiť žiakov hodnotiť veci a javy, vedieť vyjadriť svoj vlastný názor, vedieť argumentovať, je veľmi dôležitou oblasťou kognitívnych schopností človeka. Veľmi dôležitú úlohu tu zohráva osobnosť učiteľa, je potrebný jeho prístup, ktorý naučí žiakov selektovať a hodnotiť množstvo informácií. Problematika spojená s kritickým myslením je veľmi dôležitá, pretože medzinárodné merania PISA (NÚCEM, 2018) poukazujú, že slovenskí žiaci zaostávajú v čitateľskej gramotnosti za priemerom OECD. Príčiny môžeme vidieť v didaktických prístupoch učiteľa, v uprednostňovaní memorovania pred zážitkovým, či skúsenostným učením, a aj v tom, že žiaci nie sú schopní text vnútorne spracovať. Je viacero dôvodov, prečo je potrebné venovať zvýšenú pozornosť problematike kritického myslenia v primárnom vzdelávaní:

- aktivizujúce metódy môžu byť často zanedbávanou zložkou vedenia vyučovacieho procesu,
- kritické myslenie je dominantou učiteľa,
- vo vyučovacom procese chýbajú podnety pre rozvíjanie hodnotiaceho myslenia,
- na vyučovaní sa nevenuje pozornosť reflexii a priestoru na diskusiu,
- úlohy a otázky učiteľa nepodporujú stimuláciu kritického myslenia v súlade s úlohami PISA.

Cieľom dizertačnej práce je analyzovať, dešifrovať a zistiť, aké môžu byť dôsledky aktivizujúcich metód na čitateľskú gramotnosť s dôrazom na stimuláciu kritického myslenia v primárnom vzdelávaní. Za aktivizujúce metódy sme si zvolili metódy tvorivej dramatiky, konkrétne techniky rolovej hry. Vychádzame z presvedčenia, že vyučovanie podporené metódami a technikami rolovej hry môže ovplyvniť účinnosť rozvíjania kritického myslenia a čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní, a preto v plánovanom výskume overujeme naše predpoklady na základe pedagogického experimentu.

V jednotlivých kapitolách sme sa zamerali na vymedzenie jazykovej a čitateľskej gramotnosti, kritického myslenia a didaktických prístupov učiteľa v prístupe k literárnemu textu, za ktorý považujeme aj metódy tvorivej dramatiky, konkrétne techniky rolovej hry. Úvodné podkapitoly sú venované teoretickým východiskám, ktoré úzko súvisia s realizovaným výskumom. Tieto podkapitoly podávajú presný obraz o faktoch a doterajších výskumoch v takom rozsahu, aby

bolo možné vo vedeckej časti práce prepojiť jednotlivé výsledky výskumu s teoretickými poznatkami. Po teoretickej časti práce sa následne venujeme jasnej definícii metodológie výskumu, ktorá tvorí základný obraz o tom, akým spôsobom bol výskum realizovaný. Následne sa v práci venujeme konkrétnym výsledkom, ktoré boli dosiahnuté v realizovanom výskume. Záverečná kapitola práce sa zameriava na interpretáciu výsledkov a následným porovnaním a hľadaním súvisu už s realizovanými výskumami.

Sme názoru, že na základe predkladaných teoretických východísk, výsledkov realizovaného výskumu a odporúčaniami pre vedu a výskum pedagogickú prax v závere práce možno jasne konštatovať dôsledky aktivizujúcich metód na čitateľskú gramotnosť s dôrazom na stimuláciu kritického myslenia v primárnom vzdelávaní.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

ÚVOD.....	9
1 MYSLENIE A KRITICKÉ MYSLENIE ŽIAKA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU	11
1.1 Myslenie a reč žiaka ako kognitívny proces.....	11
1.2 Teoretické východiská rozvíjania jazykovej a čitateľskej gramotnosti	14
1.3 Kritické myslenie žiaka mladšieho školského veku a možnosti jeho rozvíjania na primárnom stupni vzdelávania.....	18
1.3.1 Základné piliere kritického myslenia	22
1.3.2 Učiteľ ako významný determinant stimulácie kritického myslenia vo vzdelávacom procese	25
2 LITERÁRNY TEXT AKO PROSTRIEDOK K ROZVÍJANIU KRITICKÉHO MYSLENIA A JAZYKOVEJ GRAMOTNOSTI...32	
2.1 Čítanie s porozumením v podmienkach primárneho vzdelávania	33
2.2 Potenciál literárneho textu pre podnety rozvíjania myslenia a reči	34
2.2.1 <i>Detský aspekt v literárnom texte ako impulz k pozornosti a samotnému a kritickému mysleniu</i>	34
2.3 Didaktické prístupy k literárnemu textu	37
2.3.1 <i>Úrovne čitateľskej gramotnosti</i>	40
3 AKTIVIZUJÚCE METÓDY VO VYUČOVANÍ PRI PRÁCI S LITERÁRNYM TEXTOM	45
3.1 Základné atribúty aktivizujúcich metód vo vyučovaní.....	45
3.1.1 <i>Zážitok ako výsledok aktivity a stimul k porozumeniu textu</i> ..	48
3.2 Tvorivá dramatika ako jeden z aktivizujúcich prístupov k literárnemu textu	50
3.2.1 <i>Metódy a techniky rolovej hry ako súčasť aktivizujúcich metód</i>	
4 VÝSKUM O TECHNIKÁCH ROLOVEJ HRY PRI PRÁCI S LITERÁRNYM TEXTOM	56
4.1 Teoretické východiská skúmanej problematiky	56
4.2 Výskumný problém	57

4.3 Výskumný cieľ a úlohy.....	58
4.4 Výskumné otázky a hypotézy.....	59
4.5 Výskumný súbor.....	60
4.6 Metódy a výskumné nástroje.....	63
4.7 Organizácia výskumu.....	65
5 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU.....	73
5.1 Výskumné dáta a ich organizácia.....	98
6 ZÁVEREČNÁ SPRÁVA VÝSKUMU.....	101
6.1 Prínosy a odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax.....	104
ZÁVER.....	106
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV.....	108
PRÍLOHY.....	116

2 SÚČASNÝ STAV RIEŠENEJ PROBLEMATIKY

V našej práci vychádzame z predchádzajúcich zistení, ktoré sme spracovali v teoretickej časti záverečnej práce. Východiskom pre formulovanie hypotéz, s ktorými sme do výskumu vstupovali. Téma našej práce úzko súvisí nielen so stimulmi ku kritickému mysleniu v podobe aktivizujúcich metód, ale aj s čitateľskou gramotnosťou, kde vychádzame z definície Ladányiovej (2007) a Liptákovej (2011). Uvedené autorky ju definujú ako schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Táto čitateľská schopnosť je výsledkom schopnosti využívať myšlienkové operácie čitateľa, v našom prípade žiaka primárneho vzdelávania. Ako nástroj k skúmaniu, sme v našom výskume využili čítankové texty, ktorými sme sa sústredili na skúmanie štyroch úrovní porozumenia textu v explicitnej i implicitnej rovine textu: identifikácia, vyvodenie, interpretácia a hodnotenie (PIRLS, Obrancová, 2004). V súvislosti s našou prácou, nám ide nielen o čítanie s porozumením, ale aj o stimuláciu kritického myslenia.

Podľa Kloostera (2000) môžeme za znaky kritického myslenia považovať, ak žiak vysloví svoje vlastné presvedčenie, či názor, ak pracuje s faktami, je vnímavý voči riešeniam problému, má na jeho riešenie pádne argumenty, ktoré dokážu logicky preukázať. Uvedené znaky budeme u žiakov sledovať. Spomedzi aktivizujúcich metód, ktoré môžu učitelia na vyučovaní literárneho textu využívať sú aj metódy tvorivej dramatiky, konkrétne jej základná metóda hra v role. Uvedená metóda má svoje techniky. Štúdiom literatúry sme zistili, že uplatňovaním týchto techník na hodinách literatúry v súvislosti s výskumom písala vo svojich štúdiách len Kollárová (2005, 2018). Autori, ktorí sa venujú tvorivej dramatike alebo rolových hier vo vyučovaní ich skôr spájajú s umeleckou interpretáciou alebo s výučbou cudzích jazykov pri overovaní vedomostí. Aj to je dôvod, prečo sme sa rozhodli pre ich skúmanie v rámci našej témy. Tvorivou dramatikou a jej uplatňovaním do vyučovacieho procesu sa venujú viacerí autori ako Kollárová (2005), ale aj Valenta (2008), Gubricová, Bláhová, Svozilová a pod. Aj napriek tomu, že existujú rôzne publikácie a štúdie o vyučovacích metódach, chýbajú nám výskumy zamerané na metódy tvorivej dramatiky, konkrétne hry v role, aplikované pri práci s literárnym textom na primárnom stupni vzdelávania. Prostredníctvom rolových hier môže učiteľ zistiť, do akej miery žiak rozumie téme, jazyku a deju. Kollárová a Fenyvesiová (2013) tvrdia, že tvorivá dramatika, konkrétne situačné hry, vedú žiaka k vnútornej interpretácii (dešifrujú myšlienku, kde sa žiak rozhoduje pre vlastné správanie a konanie) a k vonkajšej interpretácii (žiak vie interpretovať svoje rozhodnutie, napr. pohybom, zvukom, slovom). Podľa Machkovej (1992, In Valenta, 1998) majú rolové hry svoj cieľ nielen v oblasti myslenia, a to v plánovaní, rozhodovaní, pochopení, riešení či fantázii, ale aj v oblasti komunikácie. Naším zámerom je preskúmať, či môžu techniky rolovej hry

súvisieť s rozvíjaním komunikačných schopností. V našom výskumnom bádání sme rovnako zisťovali, či môžeme konkrétnymi technikami rolovej hry stimulovať aj kritické myslenie. V našom výskumnom bádání sme zisťovali, či môžeme technikami rolovej hry stimulovať aj kritické myslenie. Schopnosti kritického myslenia sú naučiteľné, čo dokazujú štúdie Connerly (2005), Tous, Tahriri a Haghghi (2015, In Kosturková, 2016). Autori zistili, že vedenie diskusie má štatisticky významný efekt na čitateľskú gramotnosť. Práve technikami rolových hier môžeme viesť žiakov k diskusií, k rozvíjaniu deja, k presvedčaniu, k vysloveniu prosby či rady, a hlavne prezentovaniu argumentov. Rovnako aj Kotrba a Lacina (2010) hovoria, že aktivizujúce metódy rozvíjajú okrem iného aj komunikačné schopnosti, či kritické myslenie. Z uvedených tvrdení prichádzame k predpokladu, že techniky rolovej hry môžu mať účinok nielen na čitateľskú gramotnosť, ale aj na stimuláciu kritického myslenia.

Ak porovnáваме naše výsledky s výsledkami iných autorov, ktorí skúmali uvedenú problematiku zisťujeme, že nami realizovaný výskum významným spôsobom dopĺňa už realizované výskumy. V našej práci sme spojili dve zložky – aktivizujúce metódy a kritické myslenie, pričom sme sledovali vplyv aktivizujúcich metód na stimuláciu kritického myslenia a čítania s porozumením. Zaoberali sme sa aj tým, že učiteľ ako osobnosť musí byť pripravený na to, naučiť žiakov schopnosti kriticky myslieť. Ferencová (2017) sa vo svojom výskume zaoberala problematikou hodnotiaceho myslenia ako základného piliera kritického myslenia a jeho rozvíjania. V rámci toho skúmala ako budúci učiteľia ZŠ, dokážu implementovať prvky rozvíjajúce hodnotiace myslenie žiakov na vyučovaní pri plánovaní vyučovacieho procesu. Zistilo sa, že študenti vo vyššej miere plánujú vyučovací proces s ohľadom a dôrazom na rozvoj nižších kognitívnych procesov. Edukačné ciele boli orientované výrazne na rozvíjanie zapamätávania a porozumenia. Rovnako aj výber metód, organizačných foriem, formulácia učebných úloh nasvedčujú tomu, že študenti kladú dôraz na rozvoj nižších kognitívnych funkcií. V našej práci sa venujeme práve zaradovaniu takých metód, ktoré rozvíjajú vyššie kognitívne funkcie podľa Bloomovej taxonómie – analýza, syntéza a hodnotenie. Výskumom zameranom na analýzu úloh v učebniciach slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy sa zaoberala Kesselová (2005). Zistila, že inštrukcie nižšej kognitívnej úrovne (reprodukcia, aplikácia) sú v pomere k inštrukciám vyššej úrovne (produkcia, hodnotenie) približne 3:1. Otázkou ostáva, či sa na hodinách s úlohami, kde sa vyžadujú vyššie myšlienkové procesy vôbec nepracuje, a ak áno, či žiaci skutočne dospejú k odpovediam zodpovedajúcim kognitívnemu stupňu otázky. Najväčšia časť slovenských detí bola úspešná v takých typoch úloh, ktoré majú vo vyučovaní najväčšiu preferenciu. Hoci sa vyučovanie materského jazyka v teórii charakterizuje ako komunikačné a poznávacie, v praxi má naďalej charakter reprodukčného vybavovania vedomostí z pamäti, vyhľadávania údajov priamo uvedených v texte, prípadne aplikácie pravidla, ktoré smeruje k jedinej správnej odpovedi.

Výskumom zameranom na to, aké požiadavky majú žiaci na výučbu sa zaoberala Sitná (2009). Z jej výskumu vyplýva, že na prvom mieste prejavujú najväčší záujem o skupinové vyučovanie formou kooperatívnej výučby v menších skupinách. Hry, súťaže a kvízy skončili na treťom mieste. Postupne na nižších priečkach sa objavili samostatná práca na hodine, čítanie za účelom získania informácií a na desiatom mieste bol výklad učiteľa. Z výskumu jasne vyplýva zmena prístupu učiteľov vo výučbe a viac práce s motiváciou k učeniu a získavania nových informácií. Pokladáme za dôležité, aký prístup, v našom prípade didaktický prístup k literárnemu textu, učiteľ zvolí. Našou metódou k jeho rozvíjaniu boli techniky rolovej hry. O technikách rolovej hry realizovala výskum Kollárová (2018), v ktorom zisťovala a porovnávala úroveň porozumenia prostredníctvom tradičných a aktivizujúcich metód (technik rolovej hry s dôrazom na počúvanie s porozumením. Aj náš realizovaný výskum môžeme považovať za vhodné rozšírenie uvedených výskumov a zároveň môžeme konštatovať, že ním môžeme prispieť k rozvoju pedagogickej teórie, konkrétne k riešeniu problematiky čitateľskej gramotnosti so zvýšenou pozornosťou na kritické myslenie.

3 CIELE A ÚLOHY DIZERTAČNEJ PRÁCE

V našej práci sme sa sústredili na riešenie výskumného problému:

Stimulácia kritického myslenia technikami rolovej hry pri práci s literárnym textom, s dôrazom na čítanie s porozumením.

Náš výskum má kvantitatívno – kvalitatívny charakter. Z nášho pohľadu ide o spojenie prístupov, ktorých kombinácia umožňuje vyváženú ich silných a slabých stránok. Z výskumného problému sme sformulovali primárny cieľ výskumu:

Zistiť, do akej miery môžu byť účinné techniky rolovej hry pre stimuláciu kritického myslenia a čítania s porozumením pri práci s literárnym textom

Na základe uvedeného hlavného cieľa práce a myšlienky aplikovať aktivizujúce metódy pri práci s literárnym textom, možno definovať ďalšie čiastkové ciele, ktoré na hlavný cieľ práce bezprostredne nadväzujú. Patria k nim:

- identifikovať, analyzovať a vysvetliť prípadné zhody a rozdiely vo vnímaní žiakov a ich vnútornej interpretácii literárneho textu v závislosti od uplatnenia vyučovacích metód,
- zistiť, aký vplyv môžu mať aktivizujúce metódy na úrovne, resp. stupne čítania s porozumením,
- obsahovou analýzou výpovedí participantov zistiť, do akej miery môžeme technikami rolovej hry stimulovať ich kritické myslenie.

Aby bolo možné splniť primárny cieľ a čiastkové ciele dizertačnej práce, stanovili sme si nasledovné úlohy:

Úloha 1: Analyzovať zdroje poznatkov o kritickom myslení, čítaní s porozumením a aktivizujúcich metódach a zistiť aktuálny stav riešenej problematiky o výsledkoch príbuzných výskumov realizovaných v tejto oblasti.

Úloha 2: Oslovenie vedenia školy a učiteľov, rozhovor s učiteľmi. Informatívny súhlas od rodičov.

Úloha 3: Zostaviť výskumné nástroje:

- priebežne zostavovať súbor *aktivizujúcich metód k literárnym textom*, ktoré budeme využívať v experimentálnej skupine (tu bude nutná aj dramaturgia *výberu 16 literárnych textov* z Čítanky),
- *16 didaktických testov* vlastnej konštrukcie k vybraným textom,
- zadať *tému eseje*.

Úloha 4: Vybrať výskumný súbor: experimentálnu a kontrolnú skupinu, resp. 2 experimentálne a 2 kontrolné triedy. Navrhujeme tento počet z toho dôvodu, aby sme dokázali naozaj kvalitatívne do hĺbky vyhodnotiť výroky participantov, resp. aj ich otázky k textom.

Úloha 5: Zrealizovať pedagogický experiment, zhromaždiť a následne interpretovať, analyzovať a vyhodnotiť dáta.

Úloha 6: Napísať záverečnú výskumnú správu, diskusiu a odporúčania pre pedagogickú prax a pedagogický výskum.

3.1 Výskumné otázky a hypotézy

Kľúčovou výskumnou otázkou nášho výskumu bude:

Ktoré rozdiely môžeme pozorovať pri čítaní s porozumením s dôrazom na kritické myslenie medzi experimentálnym a kontrolným výskumným súborom?

Práve prostredníctvom porozumenia textu v implicitnej rovine môžeme zistiť aj úroveň schopnosti kriticky myslieť. Vieme to zistiť práve výrokmí participantov, ich schopnosti tvoriť a klásť otázku, vyjadrovať svoje myšlienky a operovať so slovami.

H1: *Ak použijeme pri práci s literárnym textom techniky rolovej hry, žiaci dosiahnu pri čítaní s porozumením lepšie výsledky v implicitnej rovine, než žiaci vedení tradičným prístupom k literárnemu textu*

H2: *Ak použijeme pri práci s literárnym textom techniky rolovej hry bude stimulácia kritického myslenia pre žiakov účinnejšia, než keď pristúpime k literárnemu textu tradičným spôsobom.*

Zdôvodnenie:

Prostredníctvom hypotéz sme vyslovili predpoklad o zlepšení úrovne kritického myslenia, ktoré sa prejaví v písanej reči participantov. Formulácia hypotéz vychádzala zo skutočnosti, že žiaci v experimentálnych a kontrolných skupinách mali približne rovnaké výsledky v didaktických testoch, ktoré merali úroveň čítania s porozumením a kritického myslenia.

3.2 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumu zameraného na zisťovanie vplyvu aktivizujúcich metód na stimuláciu kritického myslenia a čítania s porozumením sa zúčastnili žiaci základnej školy v Bratislave. Vybrali sme školu, ktorá postupuje podľa jazykového variantu, resp. má rozšírenú výučbu o anglický jazyk – 5 hodín týždenne od 1. ročníka. Tu sme predpokladali, že participant majú rozvinuté myšlienkové operácie a bohatšiu slovnú zásobu, nemajú poruchy učenia. Vybrali sme tento súbor preto, že je tu predpoklad, že deti sa intenzívne rozvíjajú po jazykovej stránke, a preto sa predpokladá, že majú pestrú slovnú zásobu. Pre potreby nášho výskumu sme si zvolili 4 triedy - 2 triedy (experimentálna a kontrolná) 3. ročníka a 2 triedy (experimentálna a kontrolná) 4. ročníka základnej školy. Išlo o zámerný výber subjektov experimentu. V dvoch kontrolných triedach prebiehala tradičná výučba, kde učili učitelia s dosiahnutým magisterským stupňom vzdelania v odbore. Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Ani jeden z učiteľov nemal absolvovanú 1. atestáciu. V dvoch experimentálnych triedach prebiehala výučba s využitím techník rolovej hry, s učiteľom s dosiahnutým magisterským stupňom vzdelania v odbore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie s absolvovaným kurzom Tvorivej dramatiky. Do výskumu boli zaradené triedy s počtom participantov, ktorých uvádzame v

tabuľke. Hoci sa jedná o experiment, čo je typická metóda pre kvantitatívne orientovanú stratégiu výskumu, budeme používať v súvislosti so vzorkou participantov, pretože sa vo vyhodnocovaní sústredíme skôr pri viacerých výskumných nástrojoch na kvalitatívnu stránku komunikačných výrokov participantov.

Výskumu sa zúčastnilo celkom 56 participantov v oboch ročníkoch. Participantov z každej triedy dosahovali približne rovnaké študijné výsledky z predmetu *Slovenský jazyk*. Žiakov sme rozdelili do experimentálnych a kontrolných skupín na základe didaktického testu vlastnej konštrukcie zohľadňujúci štyri úrovně porozumenia textu. Testovali sme viacero tried a vybrané triedy nám vyšli zhodne. Dôvodom pre uvedený spôsob rozdelenia bola skutočnosť, že výsledky testu môžu byť rozličné a zavedenie didaktických testov a aktivizujúcich metód môže byť skreslené. Preto sme rozdelili žiakov na približne rovnaké skupiny s ohľadom na výsledky úvodného didaktického testu. Týmto sme eliminovali tvrdenie, že v jednej skupine budú výsledky lepšie. V experimentálnej skupine žiakov sme počas 6 mesiacov robili experimentálne zásahy v tom zmysle, že sme aplikovali aktivizujúce metódy a v kontrolnej skupine sme počas celého výskumu postupovali tradičnými metódami – čítanie, rozprávanie, vysvetľovanie, tak ako sú participant vyučovaní so svojou učiteľkou. Jedinou zmenou pre nich bolo, že za konkrétnymi textami z čítanky, ktoré boli súčasťou výskumu, v závere urobili didaktický test (na konci výskumu výstupný didaktický test). Jednalo sa o rovnaké texty, aj didaktické testy. Všetky literárne texty vychádzali z Čítanky pre 3. a 4. ročník. Aby sme dodržali etiku výskumu, všetci žiaci mali pridelený kód, pod ktorým počas celej doby výskumu pracovali. Pri výbere výskumnej vzorky učiteľov sme brali do úvahy spôsob výučby, žiadny učiteľ nemal absolvovanú prvú atestáciu.

3.3 Metódy pedagogického výskumu

Pri výbere metód a výskumných nástrojov pre testovanie sformulovaných hypotéz sme rešpektovali fakt, že v realizovanom výskume ide o vzájomné pôsobenie vyučovania s podporou aktivizujúcich metód voči kritickému mysleniu a čítaniu s porozumením. V intenciách cieľov našej práce sme zvolili pedagogický experiment. Keďže realizovaný experiment bol aplikovaný v dvoch ročníkoch, experiment sa zúčastnili 2 experimentálne a 2 kontrolné skupiny. Experimentálna a kontrolná skupina každého ročníka bola vyučovaná rozdielnym učiteľom v experimentálnej skupine ako v kontrolnej, a to dvakrát do mesiaca v období šiestich mesiacov. Vyučovanie prebiehalo pod vedením výskumnej osoby v plnom rozsahu.

Využili sme pedagogický experiment, kde sme v jeho úvode využili v experimentálnej skupine *priame pozorovanie*, pomocou ktorého sme vo výpovediach žiakov zaznamenávali bohatosť vetných konštrukcií, vyjadrovanie sa k téme, ktoré sme kvalitatívne vyhodnotili.

Nezávislou premennou boli didaktické testy a závislou premennou bol účinok na čitateľskú gramotnosť a kritické myslenie.

Pre potreby nášho výskumu boli využité nasledovné výskumné nástroje:

- *vstupné a výstupné didaktické testy* vlastnej konštrukcie zamerané na štyri úrovne porozumenia textu, -úrovne PISA,
- *literárne texty* z Čítanky pre 3. a 4. ročník,
- *súbor aktivít*, resp. technik rolovej hry pre prácu s literárnym textom, ktoré sme využili v experimentálnej skupine. Ako sme uviedli v teoretickej časti techniky rolovej hry boli navrhnuté k jednotlivým úrovniam porozumenia textu.
- *didaktické testy* vlastnej konštrukcie k vybraným textom zamerané na meranie štyroch úrovni porozumenia textu,
- *Príprava témy pre potreby písomnej eseje*,
- *Formulácia otázky* – otázka bola formulovaná po prečítaní každého literárneho textu, ktorú sme vyhodnotili zvlášť.

Na meranie implicitnej úrovne čítania s porozumením a kritického myslenia sme využili:

- *didaktické testy* vlastnej konštrukcie. Turek (2005, s. 230) definuje didaktické testy ako “*moderné prostriedky na zisťovanie kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov.*” Tvorba didaktického testu spočívala v zadaní otázok, ktoré vyjadrovali štyri základné úrovne porozumenia textu podľa meraní PISA, a to: identifikácia, vyvodzovanie, interpretácia a hodnotenie textu. Prvý didaktický test, tzv. pretest, žiaci vypracovali v októbri 2019, pričom obsahoval po dve otázky na každú úroveň. Od tohto pretestu sme žiakom predkladali didaktické testy vo frekvencii každé dva týždne. Z toho vyplýva že žiaci experimentálnej a kontrolnej skupiny mali dvakrát do mesiaca experimentálny zásah formou didaktických testov. Na konci obdobia šiestich mesiacov, v marci 2020 sme dali žiakom vypracovať postest, ktorý zohľadňoval rovnaké kritéria ako pretest. Avšak na implicitnú úroveň porozumenia textu (interpretácia, hodnotenie) sme žiakom položili po tri otázky a na explicitnú úroveň (identifikácia, vyvodenie) sme položili po jednej otázke.

Na vyhodnocovanie otvorených výpovedí participantov sme využili:

- *škálovanie*, kde sme číselne vyjadrili kvalitatívne údaje. Bodovali sme nasledovne: 0 bodov bolo, ak participant neodpovedal alebo odpovedal nesprávne. 1 bod sme prideliť v tom prípade, ak odpoveď čiastočne správna. 2 bodmi bola hodnotená polpoložka, ak participant odpovedal úplne správne alebo odpoveď mala implicitný význam.

3. 4 Organizácia výskumu

Všetkým triedam sme rozdali vstupné didaktické testy. Didaktické testy sme kvantitatívne vyhodnotili – percentuálne a preniesli aj do klasifikácie. Po vstupnom testovaní tried sme rozdali experimentálnu (ES) a kontrolnú skupinu (KS) v každom ročníku. Následne bola realizovaná výučba, kde sme postupovali nasledovne:

- ES1 a ES2 – literárne texty sme podporili didaktickými testami a technikami rolovej hry,
- KS1 a KS2 – literárne texty sme odučili bez využitia techník rolovej hry, iba s pomocou didaktických testov.

Realizácia vyučovacej hodiny v experimentálnej skupine vyzerala nasledovne:

Úvod každej vyučovacej hodiny sme začali aktivizujúcimi metódami, konkrétne technikami rolovej hry, pričom žiaci vedeli len autora a názov textu. Techniky rolovej hry boli zamerané na kľúčové, prípadne náročnejšie pasáže textu vzhľadom na jeho porozumenie, prípadne rozhodovanie hrdinu a pod. Najčastejšie využívanou technikou bola *Alej, Horúca stolička a Hra v role* vždy prispôbené k danému literárnemu textu. Ostatné techniky rolovej hry sme využívali sporadicky. Počas aktivít sme viedli priame pozorovanie, kde sme sa zamerali na vyjadrovanie žiakov, konkrétne na vety z hľadiska vetnej konštrukcie a na reakcie k téme, ktoré sme si zaznamenávali do pozorovacieho hárku. Po aktivitách si žiaci tichým čítaním prečítali text. Po prečítaní textu dostali didaktický test., ktorý obsahoval 8 otázok. Otázky boli zamerané na 4 úrovne porozumenia textu podľa požiadaviek PISA (identifikácia, vyvodenie, interpretácia a hodnotenie). Na konci didaktického testu bol priestor na formuláciu otázky žiaka, ktorou sme sledovali posun v implicitnej rovine čítania s porozumením a úroveň kritického myslenia. V závere hodiny sme zhodnotili zrealizované aktivity a didaktický test.

Realizácia vyučovacej hodiny v kontrolnej skupine bola odučená nasledovne:

Po motivačnej časti hodiny si žiaci spoločne čítali literárny text, venovali sa otázkam po textom, následne si individuálne tichým čítaním prečítali literárny text. Po prečítaní literárneho textu sme žiakom rozdali rovnaké didaktické testy ako v experimentálnej skupine. Žiaci kontrolnej skupiny na konci didaktického testu položili otázku, ktorá sa mala týkať obsahu textu. Záver bol venovaný zhodnoteniu hodiny.

Počas výskumného obdobia, ktoré trvalo v období október 2019 – marec 2020, sme vo frekvencii dvakrát mesačne obom skupinám zadávali k prečítaným literárnym textom didaktické testy, ktoré mali za úlohu rozvíjať čítanie s porozumením a čitateľskú gramotnosť vo všetkých 4 úrovniach porozumenia textu. Po vypracovaní každého literárneho textu žiaci položili jednu otázku, ktorou sme sledovali posun v implicitnej úrovni čítania s porozumením a v kritickom myslení.

V závere experimentu sme znovu predložili žiakom postest a sledovali tým

diferenciu jednotlivých zmien v kritickom myslení, ktoré sa prejavuje vo verbálnom či písomnom vyjadrovaní sa žiakov. Výstupným postestom sme kvantitatívne dáta vyhodnotili a preniesli následne do klasifikácie.

4 Z VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Výskum zameraný na sledovanie účinnosti aktivizujúcich metód na čítanie s porozumením a kritické myslenie sme realizovali využitím pedagogického experimentu. Merali sme výsledky v jednotlivých úrovniach čítania s porozumením a prostredníctvom otázky k textu úroveň kritického myslenia pred a po realizácii experimentu. Prostredníctvom pozorovania sme sledovali bohatosť vetných konštrukcií, ktoré sme následne kvalitatívne vyhodnotili a prostredníctvom eseje sme hodnotili zmeny v uvažovaní medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou. Aby sme mohli platnosť výsledkov potvrdiť alebo vyvrátiť, bolo nutné overiť hlavnú výskumnú otázku, ktorá znela:

Ktoré rozdiely môžeme pozorovať pri čítaní s porozumením s dôrazom na kritické myslenie medzi experimentálnym a kontrolným výskumným súborom?

K tomu, aby sme uvedené javy mohli sledovať, sformulovali sme najskôr H1.

H1: Ak použijeme pri práci s literárnym textom techniky rolovej hry, žiaci dosiahnu pri čítaní s porozumením lepšie výsledky v implicitnej rovine, než žiaci vedení tradičným prístupom k literárnemu textu

Platnosť hypotézy H2 sme overovali prostredníctvom hodnôt dosiahnutých podľa úrovne položenej otázky po vstupnom a výstupnom didaktickom teste a prostredníctvom kvalitatívneho hodnotenia esejí. Hypotéza H2 znie:

H2: Ak použijeme pri práci s literárnym textom techniky rolovej hry bude stimuláciu kritického myslenia žiakov účinnejšia, než keď pristúpime k literárnemu textu tradičným spôsobom.

Kritériom pri overovaní platnosti hypotézy H2 bola úroveň položenej otázky po vstupnom a výstupnom didaktickom teste. V nasledujúce tabuľke uvádzame ako sme hodnotili jednotlivé úrovne položených otázok.

Potvrdením platnosti hypotézy H1 a hypotézy H2 v 3. a 4. ročníku môžeme zároveň jednoznačne potvrdiť odpoveď na hlavnú výskumnú otázku, a teda, ktoré rozdiely môžeme pozorovať pri čítaní s porozumením s dôrazom na kritické myslenie medzi experimentálnym a kontrolným výskumným súborom. V experimentálnej skupine sme zaznamenali bohatšiu vetnú konštrukciu, odpovede, ktoré majú implicitný význam a vyjadrovanie sa v 2. osobe jednotného čísla.

Našou ďalšou výskumnou metódou, ktorou sme sledovali účinok aktivizujúcich metód na rozvíjanie myslenia a reči žiakov, bola esej. Mistrík (1997) definuje esej ako žáner, v ktorom je vtipne, duchapľne, živo napísaná úvaha s literárno – umeleckou alebo filozofickou tematikou.

Témou eseje pre obidva ročníky bolo: *V čom vidíš prepojenie literárneho textu s bežným životom.* V 3. ročníku v kontrolnej skupine sme zaznamenali krátke, strohé vyjadrovanie, ktoré sa prevažne viazalo k pojmu *kniha* a nie k pojmu *literárny text*. Uvádzame niektoré vetné konštrukcie žiakov z kontrolnej skupiny: *Vďaka knihe mám lepšiu slovnú zásobu. Môžeme sa pri nich zabaviť. Páčia sa mi príbehy, ktoré sú srandovné.* Naproti tomu, uvádzame vety žiakov z experimentálnej skupiny, ktorí rovnako porozumeli zadaniu v súvislosti s pojmom

knihy, avšak ich vyjadrovanie nie sú len jednoduché vety, ale bohaté vetné konštrukcie: *V knihe Harry Potter som sa dozvedel, ako konajú odvážni a statoční ľudia. Zistil som aj to, že existujú zlí a zákerní ľudia. Naučil som sa viac vecí. Je správne bojovať za dobro. Je správne byť odvážny, keď treba. K ľuďom by sme mali byť dobrí. Je správne nikdy sa nevzdávať. Môžete vyhrať, aj keď sa zdá, že nemáte šancu. Musíte si veriť.* V experimentálnej skupine žiaci veľaokrát prirovnávali konkrétne situácie, ktoré sa naučili k literárnym dielam, popisovali pocity a emócie, ktoré pri čítaní literárneho textu zažívali: *Literárny text mi pomáha porozumieť iným ľuďom. Napríklad v Pipi Dlhej Pančuche sú deti, ktorých iní šikanujú. Takže rozumiem ako sa také deti cítia. Literárny text mi môže pomôcť pri pochopení iných ľudí, byť čestný, odvážny a dobrosrdečný.* V kontrolnej skupine sme zaznamenali skôr vety, ktoré uvádzali, o čom žiaci radi čítajú: *Rada čítam o zvieratkách, lebo ich mám rada. Páči sa mi čítať o záhadách a ich riešeníach.*

U žiakov 4. ročníku sme si v kontrolnej a experimentálnej skupine všimli tiež rozdiely, a to najmä vo vyjadrovaní sa, v bohatosti vetných konštrukcií, či zaznamenávaní pocitov, či emócií. V kontrolnej skupine žiaci písali o tom, čo im prináša literárny text po praktickej stránke a výroky žiakov boli veľmi všeobecné: *Literárne texty rozvíjajú našu fantáziu, keď sa vcítíme do príbehu a prinášajú nám radosť a uspokojenie. Texty sú v našom živote veľmi dôležité, pretože môžeme porozumieť novým informáciám. Učia nás nové slová a ich významy. Učia nás nové veci, napríklad variť, keď si prečítame recept. Literárny text nám zlepšuje náladu a zabúdame na problémy. U väčšiny ľudí, keď čítajú, zlepši sa im gramatika.* V experimentálnej skupine chceme poukázať na to, že žiaci popisovali to, čo im prináša text do ich bežného života: Prirovnávali texty ku konkrétnym situáciám a častokrát uvádzali, že im texty pomáhajú riešiť určité problémy. Uvádzame niektoré príklady: *Keď má hlavná postava príbehu problémy, môžeš zistiť, že taký problém máš aj ty a príbeh ťa môže naučiť ako ten problém vyriešiť. Dielo Mimi a Líza ma naučilo, že sa máme mať radi, aj keď sme iní. V diele Matilda som sa naučila, že nie každý má také šťastie, že sa narodí do dobrej rodiny.* Žiaci experimentálnej skupiny si jasne uvedomujú spojitosť literárneho textu, v tomto prípade diela, či knihy, s bežným, reálnym životom a na túto spojitosť poukazujú.

Z uvedených zistení vyplýva, že experimentálna skupina v oboch ročníkoch, v ktorej boli aplikované aktivizujúce metódy, konkrétne techniky rolovej hry, dosahuje v myslení, ktoré sa odráža v reči, resp. písanej podobe žiakov bohatšie vetné konštrukcie, či rozličné nazeranie na literárny text. Experimentálna skupina sa vo svojich esejách vyjadrovala zložitejšie, poukazovala na literárny text ako na nástroj k riešeniu ich problémov, pomôcku k nazeraniu na bežný život, v ktorom riešime podobné situácie. Kdežto kontrolná skupina sa vyjadrovala jednoduchými vetami a zameriavala sa na to, čo im prináša literárny text do života v zmysle rozvoja slovnnej zásoby, či fantázie. Z týchto zistení usudzujeme, že aktivizujúce metódy sú pre rozvíjanie myslenia a reči pri práci s literárnym textom účinnejšie ako tradičné vyučovanie.

Našou ďalšou výskumnou metódou bolo priame pozorovanie, a to

konkrétne v experimentálnych skupinách v 3. a 4. ročníku. Prostredníctvom pozorovanie sme sledovali vyjadrovanie žiakov, konkrétne vety z hľadiska vetnej konštrukcie a reakcie k téme, ktoré sme si zaznamenávali do pozorovacieho hárku. Vždy pred tichým čítaním literárneho textu sme sa so žiakmi zahrli 3 techniky rolovej hry, najčastejšie *Hra v role*, *Aleja* a *Horúca stolička*. V úvode experimentu sa žiaci pri technike rolovej hry *Horúca stolička*, kde mali radiť hlavnému hrdinovi, vyjadrovali čo by mu poradili oni. Na otázku: *Čo by si poradil Patrikovi Kmínovi? (postava zlodeja)*. Žiaci odpovedali: *Poradila by som mu, aby nekradol a aby si našiel prácu. Nech sa prizná. Aby prestal kradnúť a pomáhal by*. Približne po 3. hodine žiaci zmenili spôsob vyjadrovania na 2. osobu jednotného čísla. Žiaci sa tak prihovárli priamo hrdinovi, akoby boli priamo prítomní v situácii. Na otázku: *Čo by si poradil človeku, ktorý si zlomí nohu?* odpovedali: *Zavolám ti záchranku. Zavolám záchranku, aby sme ti pomohli. Zoberiem ťa za pani učiteľkou triednu*. Vidíme, že techniky rolovej hry pomáhajú žiakom ocitnúť sa priamo v situácií v bežnom živote, vyjadrovať sa priamo k osobe a zamyslieť sa nad spôsobom riešenia problému. Najradšej chceli absolvovať techniku rolovej hry *Horúca stolička*. Pri tejto technike boli žiaci veľmi aktívni, striedali sa a ich vyjadrovanie bolo bohaté na vetné konštrukcie. Menej sa vyjadrovali pri metóde *Rozhovor s imaginárnou postavou* alebo *Rola odborníka*, čo považujeme za náročnejšiu techniku. Pri tejto technike nemali istotu v rečovom prejave, pretože sa nevedeli odborne vyjadrovať.

Hypotézou H1 sme zisťovali, či pri použití techník rolovej hry pri práci s literárnym textom žiaci dosiahnu pri čítaní s porozumením lepšie výsledky v implicitnej rovine, než žiaci vedení tradičným prístupom k literárnemu textu. V experimentálnej skupine došlo k výraznejší zmenám v implicitnej rovine. Žiaci prejavili najväčšie rozdiely vo výpovediach v úrovni C (interpretácia) a úrovni D (hodnotenie). Domnievame sa, že zmeny boli zapríčinené najmä aktivizovaním žiakov pred čítaním literárneho textu vo vyučovacom procese, ale aj aplikáciou didaktických testoch zameraných na 4 úrovne porozumenia textu. Na základe opisnej štatistiky a štatistického testu sme potvrdili platnosť hypotézy H1. Jej potvrdenie sme interpretovali tak, že aktivizujúce metódy sú účinné pri rozvíjaní implicitnej roviny literárneho textu, jeho čítania s porozumením.

Hypotéza H2 bola zameraná na to, že ak použijem pri práci s literárnym textom techniky rolovej hry, bude stimulácia kritického myslenia žiakov účinnejšia, než keď pristúpime k literárnemu textu tradičným spôsobom. Overovali sme ju prostredníctvom otázky súvisiacej s obsahom literárneho textu, ktorá bola vytvorená žiakom po vypracovaní didaktického testu, prostredníctvom esejí a vyhodnotenia D úrovne v implicitnej rovine literárneho textu. Zistili sme, že v kontrolnej skupine žiaci začali klásť otázky úrovne D (hodnotenie), čo prisudzujeme tomu, že v didaktických textoch s danými otázkami pracovali. Tu sa nám vynára nová hypotéza, ktorá môže byť predmetom ďalšieho skúmania, a teda, ak budú žiaci pracovať s otázkami vyšších úrovní (interpretácia a hodnotenie), predpokladáme, že tieto otázky začnú klásť aj oni. Eseje sme vyhodnotili kvalitatívne prostredníctvom

výrokov žiakov, kde sme sledovali vyjadrovanie žiakov, konkrétne ich vetnú konštrukciu, a hodnotili tak rozdiely v myslení a písanej podobe reči experimentálnej a kontrolnej skupiny. V experimentálnej skupine sme identifikovali bohatšiu vetnú štruktúru, zložitejšie vety a vyjadrovanie sa v 2. osobe jednotného čísla. Domnievame sa, že zmeny v uvažovaní, ktoré sa premieta do vyjadrovania boli spôsobené tým, že žiakom v experimentálnej skupine pred čítaním textu boli aplikované aktivizujúce metódy. Uvedeným tvrdením sme potvrdili platnosť hypotézy H2.

Potvrdením platnosti hypotézy H1 a hypotézy H2 v oboch ročníkoch môžeme zároveň jednoznačne potvrdiť odpoveď na hlavnú výskumnú otázku, a teda, ktoré rozdiely môžeme pozorovať pri čítaní s porozumením s dôrazom na kritické myslenie medzi experimentálnym a kontrolným výskumným súborom. V experimentálnej skupine sme zaznamenali bohatšiu vetnú konštrukciu, vyjadrovanie sa inými slovami ako boli uvedené v texte, vedeli sa pozrieť na veci s pochybnosťou, vyjadrovať sa v 2. osobe jednotného čísla, či vedeli odpovedať tak, že odpovede mali implicitný význam.

5 ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÝ VÝSKUM A PRAX

Dosiahnuté výsledky v realizovanom výskume preukázali význam aplikácie aktivizujúcich metód pri práci s literárnym textom vo vyučovacom procese v podmienkach základných škôl. Chceme zdôrazniť, že správna aplikácia pozitívne vplýva na stimulovanie kritického myslenia a čítania s porozumením. Predpokladáme, že ak žiak bude schopný kriticky premýšľať, uvažovať, či hodnotiť už na základnej škole, v dospelosti preukáže svoje zručnosti a pomôže ich rozvoju v ďalšom období.

Na základe výsledkov výskumu dizertačnej práce môžeme vysloviť nasledovné odporúčania pre pedagogickú teóriu:

- zamerať sa na aplikáciu aktivizujúcich metód, konkrétne techník rolovej hry, pri práci s literárnym textom ako podporného prostriedku vyučovacieho procesu,
- dávať žiakom podnety pre vlastnú aktivitu, vlastné vyjadrenia, najlepšie, ak ide o úlohy, ktoré majú činnostný charakter vo vyučovaní, kde zdôvodňujú svoje konanie a správanie,
- aplikovať aktivizujúce metódy do príbuzných predmetov,
- vytvárať a podporovať projekty zamerané na stimuláciu kritického myslenia a čítania s porozumením.

V nadväznosti na odporúčania pre pedagogickú teóriu, vyslovujeme odporúčania aj pre pedagogickú prax:

- využívať zmenu metód vo vyučovaní s dôrazom na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a stimuláciu kritického myslenia,
- upraviť výučbu s dôrazom na aktivizujúce metódy vo vyučovacom procese,
- priebežne sledovať úroveň porozumenia textu a kritického myslenia žiakov za účelom zhodnotenia ich úrovne,
- poskytnúť žiakom techniky rolovej hry, pomocou ktorých budú žiaci vedieť samostatne myslieť, argumentovať, vyjadrovať svoj vlastný názor a nachádzať riešenia problému,
- zamerať sa na konštruktivistický spôsob kladenia otázok u učiteľa, ktoré budú rozvíjať implicitnú úroveň porozumenia textu.

Riešením výskumného problému, ktorý sme obsiahli v dizertačnej práci, jednoznačne poukazujeme na význam aplikácie aktivizujúcich metód pri práci s literárnym textom vo vyučovaní. Na základe vyslovených odporúčaní pre pedagogickú teóriu a prax, sme názoru, že stimulácia kritického myslenia uvedeným spôsobom vplýva pozitívne na formovanie aj postojov k čítaniu. To je však oblasťou ďalšieho možného pedagogického výskumu.

ZÁVER

V predkladanej dizertačnej práci sme sa venovali analýze, aké môžu byť dôsledky aktivizujúcich metód na čitateľskú gramotnosť s dôrazom na stimuláciu kritického myslenia v primárnom vzdelávaní. Aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli venovať čitateľskej gramotnosti žiakov a jednej z možností, ako možno stimulovať kritické myslenie žiakov v primárnom vzdelávaní.

Overovanie účinnosti aktivizujúcich metód na stimuláciu kritického myslenia sme overovali pedagogickým experimentom. Na základe výsledkov výskumu sme overili sformulované hypotézy, prostredníctvom ktorých sme kvalitatívne, ale aj pomocou štatistických metód overili sformulované hypotézy. Náš výskum priniesol výsledky, že pri aplikácii aktivizujúcich metód pri práci s literárnym textom vo vyučovaní, môžeme zlepšiť úroveň porozumenia textu a ukazuje sa, že toto môže byť tiež jedna zo stratégií, ako stimulovať kritické myslenie. Na základe vyhodnotenia výsledkov výskumu konštatujeme, že cieľ dizertačnej práce bol splnený.

Skutočnosť, že rozvíjanie kritického myslenia je zakomponovaná v Štátnom vzdelávacom programe ako cieľová požiadavka, v našich podmienkach nejde o systematický rozvoj. Techniky rolovej hry vnímame ako stimul k rozvíjaniu kritického myslenia s dôrazom na čítanie s porozumením. Za stimuly považujeme techniky rolovej hry, kde žiak vstupuje do role, v ktorej sa musí rozhodovať pre svoje konanie. Ďalším stimulom sú otázky v didaktických testoch, kde sa žiak má vyjadriť k tomu, čo prečítal nie slovami autora, ale v odpovedi očakávame aj kritický pohľad, resp. svoj pohľad na hodnotenie textu. Vyjadruje to D úroveň implicitnej roviny textu. Ďalej sú to eseje, v ktorých píšeme voľne svoje myšlienky na danú tému. Ukázalo sa nám, že tieto stimuly majú zmysel pre rozvíjanie myslenia žiakov, aj pre rozvíjanie istoty v komunikácii, na používanie jazyka vo forme, ktorú potrebujú v reálnych situáciách. Môžeme povedať, že výsledky dizertačnej práce potvrdili pozitívny vplyv aktivizujúcich metód na stimulovanie kritického myslenia a čítania s porozumením. Na základe zistení sme formulovali prínosy práce a odporúčania pre pedagogickú prax a teóriu. Analýzou výsledkov nášho pedagogického výskumu spomínané odporúčania môžu slúžiť učiteľom ako inšpirácia pri rozvíjaní porozumenia textu a stimulácii kritického myslenia žiakov v primárnom vzdelávaní.

VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY

- ADAMSOVÁ, M. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- BAUMAN, P. 2013. *Kritické a tvorivé myslenie: není to málo?* České Budejovice: Teologická fakulta Jihočeské university v Českých Budějovicích. 2013. 247 s. ISBN 978-80-7394- 7367-273-7.
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control. Volume 1 – Theoretical Studies towards a Sociology of language*. 1. Vyd. London: Routledge and Kegan Paul . 1971. 238 s. ISBN 0-7100-7060-8.
- BLOOM. 1964. *Stability and change in human characteristics*. New York : John Wiley&Sons, Inc. 121 s.
- CAM, P., 2013. Philosophy for Children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*,p. 1203–1211.
- DUCHOVICOVA, J. – TOMSIK, R., 2017. *Strategie kritického a tvorivého myslenia vo vyučovaní vnútorná konzistencia výskumného nástroja*. Slavonic Pedagogical Studies Journal: the scientific educational journal, vol. 6, n. 2, pp. 375-394.
- ĎURANOVÁ,D. - ĎURIŠ, B. – GREGOROVÁ, I. 2014. *Návrh odporúčaní na zlepšenie výsledkov žiakov v medzinárodnom meraní žiakov OECD – štúdia PISA*. Jazyk a literatúra, 1, 23-52 s.
- EUROPEAN COMMISSION, 2010. *Lisbon Strategy evaluation document*. Brusel : EC, 2010. 22s.
- FELDMAN, D.A., 2002. *Critical thinking. Strategies for decision making*.Fairport : Axzo Press, 2002.
- FERENCOVÁ, J. 2017. *Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov*. Prešov: PU, 2017. In Edukácia. Vedecko-odborný časopis. roč. 2, č. 2. s. 52-61.
- GAVORA, P. 2003. *Metódy na zisťovanie porozumenia textu*. In Slovenský jazyk a literatúra v škole. roč. 49, č. 9-10, s. 277. ISSN 1335-2040.
- GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- GAHÉR, F., 2003. *Logika pre každého*. Bratislava : IRIS, 2003. 430 s. ISBN 80-89018-54-8.
- GAJĎOKOVÁ, T., 2013. Pohľad učiteľa na rozvoj čtenárske gramotnosti žáku primární školy. In *Evropské pedagogické fórum*. vol. II. Hradec Králové, 2013. s. 71-76. ISBN 978-80-905243-2-3.
- GÁLISOVÁ, A., 2012. Komunikačný princíp vo vyučovaní a jazykové didaktické hry. In *Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2012. 110 s. ISBN 978-80-557-0415-9.

- GERMUŠKOVÁ, M. A kol., 2013. *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 160 s. ISBN 978-80-555-0903-3.
- GRECMANOVÁ, H., 2000. *Podporujeme aktívni myšlení a samostatní učení žáku*. Olomouc : HANEX, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- GOGOLOVÁ, D., 2013. *Vzťah učiteľ a žiak a motivácia ku učeniu*. Bratislava : Raabe, 2013. ISBN 978-80-82-40-061-2.
- HARTENSTEIN, M. – ARNSCHEID, R., 2007. *Testy u prijímacího pohovoru*. Praha : GRADA, 2007. 128 s. ISBN 80-247-179-82
- HAUSENBLAS, O. - KOŠŤÁLOVÁ, H., 2006. Co je E-U-R: podrobnejši k fázi uvědomení si významu informací. In: *Kritické listy*, s. 57-59. ISSN 1214-5823.
- HORECKÝ, J., 1978: *Základy jazykovedy*. Bratislava : SPN, 1978.
- IVANČÍKOVÁ, J. - GROFČÍKOVÁ, S., 2005. Diferenciácia vo vyučovaní vzhľadom na schopnosti žiakov. In PETLÁK, E. Et al. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. s 137-159. ISBN 80-89018-89-0.
- JENSEN, A., 1969. Studies on algalsubstances in thesea. The formation of Gelbstoff (humic material) by exudates of Phaeophyta. *J. Exp. Mar. Biol. Ecol.* 3275-289.
- KAŠIAROVÁ, N., 2012. *Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-449-4.
- KESSELOVÁ, 2005. K princípu prirodzenosti v ontogenéze morfológie. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 24. a 25. júna 2004 na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zost. J. Dolník. Bratislava: Univerzita Komenského 2005, s. 49 – 58. ISBN 80-223-2023-4.
- KIKUŠOVÁ, S.- PUPALA, B., 1995. *Konstruktivizmus v praxi elementárnych škôl. Technológia vzdelávania* Roč. 3, č.101995, s.5-6.
- KIRSCH, I.S., 1987. *Measuring Adult Literacy*. Referát na sympóziu Toward Defining Literacy na Pensylvánskej univerzite, 1987.
- KLOOSTER, D. 2000. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy*, 2000, č. 1 – 2, s. 8-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., 1995. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava : ŠPÚ, 1995. 93 s. ISBN 80-85756-18-8.
- KOLLÁROVÁ. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava : Renesans, 2005, 90 s. ISBN 80-968427-6-5.
- KOLLÁROVÁ, D., 2018. Techniky rolovej hry pri práci s rozprávkou s dôrazom na počúvanie a porozumenie textu In: *Jazyk - Literatúra - Komunikácie*. -, Roč. 7, č. 1, s. 133-146. ISSN 1805-689X.
- KOSTURKOVÁ, M., 2013. Schopnosť študentov učiteľských odborov argumentovať. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov : FHPV PU v Prešove a Škola plus, s.r.o., 2013. s 46-54. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KOSTURKOVÁ, M. 2018. *Kritické myslenie ako profesijná a osobnostná kvalita človeka*. Prešov : Prešovská univerzita, 2018. s. 5-36.

- KOTRBA, T.- LACINA, L., 2007. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Barrister and Principal, 2007. 186 s. ISBN 80-870-2912-7
- KUHN, D., UDELL, W., 2003, The development of argument skills. *Child Development*, 74, 5, 1245–1260.
- LADÁNYIOVÁ, E. 2006. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Bratislava : ŠPÚ, 2007. 44 s. ISBN 978-8089225-38-5.,
- LIPMAN, M., 2003. *Thinking in Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 304 p. ISBN 0 521 01225 2
- LIPMAN, M. 2008. *A Life Teaching Thinking*. Montclair : Montclair State University, 2008. 170 p. ISBN 0-9 16834-41-7.
- MAJZLANOVÁ, K - PAJDLHAUSEROVÁ, E. 2014. *Tvorivá dramatika v materskej škole*. ISBN 978-80-8052-612-2
- MAŇÁK., J. -ŠVEC, V., 2004. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno : Paido, 2004. 41 s. ISBN 978-879-675-32-1.
- MARSH, E. J.-MEADE, M.L.-ROEDIGER., H.L., 2003. Learning facts from fiction. In *Journal of Memory and Language*, 49, 519-536 s.
- MEREDITH, K. S – STEELE, L., 1995. Kladenie otázok ako cesta rozvoja kritického myslenia. In: *Pedagogické spektrum*, 1995, roč. IV, č. 11/12, s. 15-36. ISSN 1335-5589.
- MIKULAJOVÁ. 2015. *Analýza porozumenia viet v slovenčine. Test porozumenia viet s normami*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. 177 s. ISBN 978-80-223-3797-7
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. In: *Pedagogická orientace* 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669
- NEUMAJER, O., 2013. Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století. Řízení školy, 2, 14- 16.
- OBERT, V., 1998. *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra : UKF, 1998. 151 s. ISBN 80-8050-158-0.
- OBRANCOVÁ, E.- HELDOVÁ, D.-LUKAČKOVÁ, Z.-SKLENÁROVÁ, I. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4.ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. 1.vyd. Bratislava : ŠPÚ, 2004.
- ORELOVÁ, D. 2013. Hudobno-pohybové prvky vpredškolskom vzdelávaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 32 s.
- PALENČÁROVÁ, J.- KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J., 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003. 221 s. ISBN 80-10-00328-X. 29
- PASCH, M. a kol., 2005. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-789-654-32-1
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETRASOVÁ, A., 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov : Rokus, 2008. 136 s. ISBN 978-80-89055-88
- PIAGET. 1970. *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.

- PRŠOVÁ, E., 2015. *Literárny text v komunikačno- zážitkovom učení*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2015. 121 s. ISBN 978-80-557-1052-5.
- PRUCHA, J., 1975. *Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy*. Praha : Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, 1975. s. 15-32.
- RABUŠINCOVÁ, M., 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno : FF MU.. 199 s. ISBN 80- 210-2858-0
- ROBINSON-ZANARTU, C., - DOERR, P., - PORTMASN, J. 2015. *Teaching 21 Thinking Skills for the 21st Century*. TheMiCOSA Model : Pearson. ISBN 978-0-13-269844-3.
- STOLYARENKO, S. 2004. *Psychology Practicum*. Rostov : Feniks Publisher, 2004. 85 s. ISBN 789-654-0937-21
- ŠÍŠKOVIČ, M., -TOMAN, J., 2004. *PISA 2012: výsledky Slovenska v kocke. Komenáre*. Inštitút vzdelávacej politiky, 2014. s. 2-16
- TOMIDA, E., - MARUNO, S., 2004. *Empirical Findings and Theoretical Background of Argument as Thinking*. In: *Japanese Psychological Review*, 47 (2):187-209
- VEREŠOVÁ, J., 2014. *Zážitková pedagogika vo voľnočasových aktivitách*. Bratislava : MPC, 2014. 70 s. ISBN 978-80-8052-581-1.
- VITÉZOVÁ, E. 2016. *Dieťa a kniha*. Trnava : Trnavská univerzita, 2016. 67 s. ISBN 978-80-8082-961-2.
- ZAJACOVÁ, S., 2008. *Formovanie komunikačného registra v rolových hrách detí*. In: *Štúdie o detskej reči*. Jazykový Zborník. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. s. 306-349.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004. 121 s. ISBN 80-968-8667-3-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : VEDA, 2012. 142 s. ISBN 978- 80-2224-128-10
- ZÁPOTOČNÁ, O. - PETROVÁ, Z., 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2010. 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4
- ZÁPOTOČNÁ, O. - PUPALA, B.. 2001. *Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti*. In: *Predškolská a elementárna pedagogika*. PRAHA : Portál, s. 261-269.
- ZELINA, M., 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 3. vydanie. Bratislava : IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

PUBLIKAČNÁ ČINNOSŤ DOKTORANDKY

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch
KARASOVÁ, L., 2019. Aktivizujúce metódy vo vyučovaní s dôrazom na čítanie s porozumením In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 8, no. 2 (2019), p. 296-303. ISSN 1339-8660

ADM Vedecké práce v zahraničných časopisoch registrovaných v databázach Web of Science alebo SCOPUS

KARASOVÁ, L. - KOLLÁROVÁ, D. - NAGYOVÁ, A., 2019. Literary text and its integration into the educational content of the subjects of elementary realia In: *Ad Alta : Journal of Interdisciplinary Research.*, Roč. 09, č. 02 (2019), s. 114 - 120. ISSN 1804-7890

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

KARASOVÁ, L., 2020. Zážitok ako stimul ku kritickému mysleniu v literárnom texte In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIV*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. s. 75-81 ISBN 978-80-244-5682-9.

AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

KARASOVÁ, L., 2016. Zážitkové učenie ako prostriedok k stimulácii kritického myslenia In: *Variabilita pohľadov na edukačný proces : zborník príspevkov z 13. medzinárodnej konferencie doktorandov a postdoktorandov v Nitre 4. mája 2016*. 1. vyd. Nitra : UKF, 2016. s. 76-80. ISBN 978-80-558-1128-4.

KARASOVÁ, L., 2016. Zážitkovým učením ku kritickému mysleniu In: *Variabilita pohľadov na edukačný proces : zborník príspevkov z 13. medzinárodnej konferencie doktorandov a postdoktorandov v Nitre 4. mája 2016*. - Nitra : UKF, 2016. s. 145-152. ISBN 978-80-558-1128-4.

BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch

KARASOVÁ, L., 2016. Kniha ako hra In: *Predškolská výchova : celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. Roč. 70, č. 5 (2016), s. 40-41. ISSN 0032-7220

Publikované citácie

KOLLÁROVÁ, D. 2016 Význam rolovej hry pri práci s literárnym textom. In: *Materská škola je pre všetky deti : zborník z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pri príležitosti dňa materských škôl*, Prešov, 2016 / Miňová Monika. - Prešov : Rokus, 2016. ISBN 978-8089510-68-9, S. 25-36.