



**Európska únia**  
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Oľga Zápotočná  
Zuzana Petrová

Vzdelávacia oblasť  
Jazyk a komunikácia

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF  
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast  
pedagogických zamestnancov.  
ITMS kód projektu 26120130002  
ITMS kód projektu 26140230002

**VZDELÁVACIA OBLASŤ**  
**JAZYK A KOMUNIKÁCIA**

**Oľga Zápotočná**

**Zuzana Petrová**

**Bratislava 2015**

|                  |                                                                  |
|------------------|------------------------------------------------------------------|
| Názov:           | Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia                           |
| Autori:          | doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc., doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD. |
| Recenzenti:      | Mgr. Andrea Benková, PaedDr. Mária Kondelčíková                  |
| Vydavateľ:       | Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave                       |
| Grafická úprava: | doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc., doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD. |
| Vydanie:         | 1.                                                               |
| Rok vydania:     | 2015                                                             |
| Počet strán:     | 34                                                               |
| ISBN:            | 978-80-565-1411-5                                                |

## **OBSAH**

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Úvod</b>                                                                  | <b>4</b>  |
| <b>I. časť: Všeobecné otázky rozvíjania jazykovej gramotnosti</b>            |           |
| <b>v predškolskom vzdelávaní</b>                                             | <b>6</b>  |
| 1 Rozvíjanie hovorenej podoby jazyka                                         | 7         |
| 2 Nadobúdanie skúseností s funkciami písanej reči v každodennom živote       | 9         |
| 3 Rozvíjanie porozumenia pri čítaní textu deťom                              | 10        |
| 4 Text ako východisko vzdelávacích aktivít v materskej škole                 | 13        |
| <b>II. časť: Podmienky a stratégie rozvíjania jazykovej gramotnosti detí</b> |           |
| <b>v predškolskom vzdelávaní</b>                                             | <b>14</b> |
| 1 Vytváranie prostredia, ktoré podnecuje rozvoj gramotnosti                  | 15        |
| 1.1 Funkcie písanej reči                                                     | 16        |
| 1.2 Prostredie bohaté na tlač                                                | 18        |
| 2 Rozvíjanie porozumenia detí prostredníctvom textu                          | 23        |
| 2.1 Explicitný význam textu – rozširovanie slovnej zásoby                    | 23        |
| 2.2 Porozumenie – implicitný význam textu                                    | 26        |
| <b>Záver</b>                                                                 | <b>32</b> |
| <b>Zoznam bibliografických odkazov</b>                                       | <b>33</b> |

## Úvod

Predložený metodický materiál slúži ako doplnkový študijný text pre frekventantov akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania, zameraného na aktualizáciu pedagogických spôsobilostí učiteliek a učiteľov materských škôl v súlade s požiadavkami revidovaného ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Cieľom programu je sprostredkovať účastníkom najvýznamnejšie východiskové poznatky novej koncepcie jazykového vzdelávania, oboznámiť ich s kľúčovými princípmi tvorby a metodickými postupmi realizácie vzdelávacích aktivít.

Program je rozvrhnutý do 10 tematických okruhov, ktoré budú tvoriť obsahové jadro prednášok, workshopov a sprievodných diskusií, súhrnne v rozsahu 20 hodín prezenčnej formy vzdelávania. Prezentovaný text je len veľmi obmedzeným výberom najvýznamnejších tém a informácií všeobecnejšieho charakteru, doplnených o ilustrácie a námety na rozličné typy konkrétnych vzdelávacích aktivít, metodických postupov a spôsobov práce s literatúrou pre deti. Veríme, že absolvovanie jednotlivých súčastí tohto vzdelávacieho programu prispeje:

- k nadobudnutiu potrebných pozitívnych postojov a presvedčení o dôležitosti inovácie predškolského jazykového vzdelávania pri zachovaní jeho tradičných cieľov, hodnôt a osvedčených edukačných postupov;
- k získaniu nových vedomostí a inšpirujúcich podnetov k ich obohateniu;
- k upevneniu a rozvinutiu spôsobilostí, ktoré povedú k úspešnému zvládaniu cieľov a výkonových štandardov novej koncepcie jazykového vzdelávania.

Vzhľadom na to, že nový ŠVP bol už v procese prípravy predstavovaný širokej odbornej verejnosti na stránkach časopisov, metodických materiálov a ďalších publikácií, rady by sme sa na ne odvolali a odporúčali ich do pozornosti. Čitateľov v nich oboznamujeme s teoretickými východiskami, na ktorých je koncepcia jazykového vzdelávania postavená, objasňujeme a zdôvodňujeme štruktúru vzdelávacej oblasti, poukazujeme na to, v čom spočívajú jej hlavné zmeny oproti minulosti a prečo sú dôležité. V rámci možností v nich reagujeme aj na najčastejšie pripomienky, ktoré zazneli v pripomienkovom konaní z radov širokej odbornej verejnosti (pozri aj Zápotočná, Petrová 2013, 2014).

Tematické okruhy akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania

(Vzdelávacia oblasť **Jazyk a komunikácia**)

1. Nové štrukturálne prvky štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy, východiská koncipovania vzdelávacích oblastí
2. Prezentácia teoretických východísk a empirických argumentov koncepcie jazykového vzdelávania, objasnenie štruktúry vzdelávacej oblasti, princípov konštrukcie výkonových a obsahových štandardov, významu evaluačných otázok
3. Kontinuita štruktúry a obsahu vzdelávacích oblastí vo vzťahu k predchádzajúcim koncepciám výchovy a vzdelávania
4. Rozvíjanie hovorenej podoby jazyka
5. Nadobúdanie skúseností s funkciami písanej reči v každodennom živote
6. Text ako východisko vzdelávacích aktivít v MŠ: Postupy a formy práce s literatúrou pre deti
7. Rozvíjanie porozumenia pri čítaní textu deťom
8. Podporovanie vzťahu medzi obsahom (významom) a formou písanej reči
9. Formálne charakteristiky písanej reči – poznávanie a aktívna produkcia
10. Praktické aktivity zamerané na tvorbu cielených vzdelávacích aktivít vo vzdelávacej oblasti „Jazyk a komunikácia“

Z tematických okruhov zahrnutých do obsahu programu kontinuálneho vzdelávania sú v týchto publikáciách pokryté minimálne prvé tri témy. **V prvej časti** tohto materiálu sa preto aspoň v krátkosti zameriame na niektoré zo zásadnejších otázok ďalších tematických okruhov. Otázok, ktoré pokladáme za dôležité, principiálne, prípadne sporné, ktoré sú občas predmetom nejasností, pochybností alebo len nedorozumení. Domnievame sa však, že k ich vyjasneniu prispeje najmä **druhá – praktická časť** tohto textu, v ktorej ponúkame niekoľko podnetov, ktoré majú pomôcť frekventantom programu kontinuálneho vzdelávania nastaviť priority v plánovaní a príprave svojej výučby vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v súlade s novým ŠVP. Veríme, že tie budú aj zdrojom nových otázok a podnetov na plodnú diskusiu.

*Autorky*

**I. časť: Všeobecné otázky rozvíjania jazykovej gramotnosti  
v predškolskom vzdelávaní**

## 1 Rozvíjanie hovorenej podoby jazyka

Túto tému sme v podporných metodických materiáloch k novému ŠVP možno tak trochu zanedbali, keďže sme sa sústredili najmä na výklad tých vzdelávacích štandardov, ktoré sú v porovnaní s predošlými koncepciami nové či neobvyklé. Pochopiteľne, že prednosť dostala „písaná reč“, čo však neznamená, že by sme na rozvíjanie hovorenej podoby jazyka chceli rezignovať. Práve naopak. **Vývin jazyka a reči zostáva i naďalej prvoradým cieľom predškolského vzdelávania.**

Ako je však známe, optimálny rozvoj jazykového potenciálu dieťaťa v tomto období závisí predovšetkým od podmienok sociálneho prostredia, ktoré ho obklopuje. **Písanú reč preto chápeme ako významnú súčasť jazykového prostredia**, keďže ho výrazne obohacuje o množstvo dôležitých stimulov, ktoré bežná hovorová komunikácia neposkytuje (pozri Zápotočná, Petrová 2010). Ak sa v minulosti kládol pomerne veľký dôraz na „rečový vzor“ učiteľky, **v súčasnom programe sa tým vzorom stáva učiteľkou sprostredkovaná vysoko rozvinutá a kultivovaná podoba materinského jazyka, reprezentovaná jeho knižnou podobou.** Toto smerovanie legitimizuje napríklad aj pomerne rozsiahly výskum „reči orientovanej na dieťa“, ktorý na Slovensku v prostredí materských škôl uskutočnila Slančová (1999). Výskum ukázal, že napriek tomu, že učiteľky spomínanú úlohu berú zodpovedne a ich reč je jasná a prehľadná, s viditeľným úsilím o spisovnosť prejavu a minimálnym zastúpením akýchkoľvek nedostatkov (tamže, s. 202), predsa len sa vyznačuje prirodzenou „hovorovosťou“, súčasťou ktorej je aj neformálnosť a tiež istá – aj keď určite potrebná a funkčná – miera simplifikácie. A to tak na úrovni používaných syntaktických štruktúr (s. 161), ako aj na úrovni lexiky (s. 188).

**Požiadavky na zvládanie jazyka v rovine hovorenej reči sa – oproti minulosti – v zásade nemenia.** Napriek tomu sa dá očakávať, že aj v tejto oblasti môžu nastať isté pokroky (minimálne v oblasti slovnej zásoby, objemu či kvalite naratívnej produkcie a iných ukazovateľoch). Podstatné je, že cieľavedome sprostredkovaná **skúsenosť s písanou rečou podporuje celkovú intelektualizáciu hovorenej reči a súčasne rozvíja aj iné dôležité kompetencie.** Prispieva k rozvíjaniu toho, čo v konečnom dôsledku **rozhoduje o vývine gramotnosti, verbálneho myslenia a v neposlednom rade aj úspešnosti neskoršieho školského vzdelávania.** (Tieto vzťahy sú vo výskume dobre preukázané a potvrdzujú ich aj u nás realizované štúdie, z najznámejších napr. projekt PIRLS).



V poslednej poznámke k tejto téme pokladáme za potrebné zareagovať ešte na jeden typ pripomienok z radov odbornej verejnosti, ktorý sa nie raz objavil aj v podobe takého extrémneho názoru, že „*písaná reč do predškolského vzdelávania nepatrí*“, resp. že „*v materskej škole nemá čo hľadať*“. Akokoľvek nehorázny a smiešny sa takýto postoj môže zdať, vyžaduje si pozornosť, pretože je výsledkom hlbokého nedorozumenia. Nepochopenia toho, **čo máme na mysli, keď hovoríme o „písanej reči“**. Aj keď je tento termín v slovenskej odbornej literatúre zaužívaný už dávnejšie (pozri napr. prvú významnejšiu prácu T. Pardela z r. 1966 pod názvom *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*) a stále sa rozvíja, zdá sa, že v ponímaní časti nielen laickej verejnosti sa – podobne ako gramotnosť – stále spája s nejakou zúženou predstavou. Či už písma, poznávania písmen abecedy, alebo priamo písania. Ak by teda vznikli obavy, že chceme v materských školách učiť deti čítať a písať, ako sa to učia v základnej škole, na tomto mieste treba jednoznačne povedať, že toto na mysli rozhodne nemáme. O tom, čo na mysli máme, snád' niečo prezradia aj nasledovné témy a stránky tohto materiálu.

## 2 Nadobúdanie skúseností s funkciami písanej reči v každodennom živote

Možno bude užitočné povedať na tému písanej reči ešte aspoň to, že tak ako väčšina vecí na tomto svete má aj písaná reč svoj **obsah** a **formu**. A aj keď je forma niekedy rovnako dôležitá, podstata vecí často alebo spravidla spočíva v ich obsahu. Tak je to aj v prípade písanej reči – či už máme na mysli *písanie* alebo *čítanie*. Ak sa nám tieto slová spájajú najmä s písmenami abecedy, ich rozlišovaním, spoznávaním, spájaním či zapisovaním, naše predstavy sa týkajú **formálnej stránky písanej reči**. Nie že by to nebolo v poriadku. Takéto predstavy napadnú ako prvé skoro každému, a to aj v súvislosti s výchovou a vzdelávaním detí predškolského veku. Nie náhodou sú dnes hračkárstva, domácnosti i materské školy zaplavené rôznymi písmenkovými skladačkami všetkého možného druhu. Aby si ich deti mohli nielen prezerat', ale aj ohmatať, vymal'ovávať, manipulovať s nimi a hrať sa nekonečné množstvo rôznych hier. Niet pochyb, že sa ich nakoniec pravdepodobne naučia rozoznávať a pomenúvať. Otázne je, či to má nejaký zásadnejší význam, pokiaľ by sme im neposkytli skúsenosti s tou druhou, dôležitejšou stránkou – **s obsahmi písanej reči**. Príbehmi, ktoré sa za písmenkami v knižkách schovávajú, zážitkami a predstavami, ktoré vyvolávajú. Nekonečnými možnosťami nasýtiť detskú zvedavosť, nájsť odpoveď na akékoľvek otázky o všetkom, čo ich zaujíma, baví a teší. A tiež s ich zázračnou schopnosťou umožňujúcou prežívať to všetko znova, uchovať a hocikedy sa k tomu vrátiť, podeliť sa o tieto radosti a vedomosti s druhými... a ešte množstvom ďalších celkom obyčajných praktických vecí. Predovšetkým toto máme na mysli, keď hovoríme o *poznávaní funkcií písanej reči* v predškolskom veku. O sprostredkúvaní skúseností s obsahmi, významami, možnosťami, zmyslom a hodnotou písanej reči. O poznávaní toho, čo všetko písaná reč umožňuje, na čo slúži, čo všetko sa dá pomocou nej dosiahnuť (podrobnejšie sa tejto téme venujeme v metodike autoriek Zápotočná, Petrová 2014, s. 14-16). To všetko má navyše nesmierny motivačný význam, prebúdza záujem dieťaťa o písanú kultúru, podporuje utváranie pozitívnych postojov a vzťahu k čítaniu a písaniu.

Aj poznávanie písmen ako súčasti *formy* písanej reči má svoj zmysel, ale predovšetkým má ešte svoj čas. Najprv sa treba venovať *obsahom* ako podstatnejším a z hľadiska vývinu dieťaťa prirodzenejším súčastiam písanej reči.

### 3 Rozvíjanie porozumenia pri čítaní textu deťom

Pochopiteľne, že obsahom a významom ukrytým v písmenách treba predovšetkým rozumieť. A to nie je až také jednoduché, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Je dobré, aby učiteľ mal určité predstavy o tom, čo je to vlastne porozumenie v čítaní, ako a kedy k nemu dochádza. Nemusi ich mať úplne vyčerpávajúce, celkom postačí, aby ich nemal príliš zúžené. Príliš zúženým predstavám o porozumení textu sa vyhne už aj tým, že sám bude dosť veľa a často čítať, ideálne rôzne typy textov za rôznym účelom. Osobná skúsenosť je v tomto smere nenahraditeľná.

Napriek tomu sú určité – všeobecne platné a dostatočne overené poznatky pochádzajúce z výskumov čítania, ktoré by si zaslúžili pozornosť každého učiteľa. Aspoň tie, ktoré mali významný vplyv a do istej miery zmenili **existujúce predstavy o porozumení v čítaní**.

#### *Čo je to teda porozumenie textu?*

Porozumenie textu sa napríklad vždy chápalo ako súčasť a výsledok špecifickej situácie čítania textu. Dekódovania istých významov, ktoré sú textom – alebo tým, kto ich do textu vložil – zapísal, objektívne dané. Porozumenie týchto významov tak bolo bezprostredne viazané na schopnosť dekodovať text a mimo tejto situácie sa o ňom vôbec neuvažovalo. Súčasťou takéhoto – pomerne zúženého – pohľadu na porozumenie textu boli napríklad predstavy, že porozumenie je jednoduchým výsledkom dobre zvládnutej „techniky“ dekodovania. Alebo tiež predstavy o jednoznačnej správnosti porozumenia a pod.

Kognitívno-psychologické výskumy čítania v 70. rokoch minulého storočia spôsobili v tomto nazeraní zásadný obrat tým, že začali uvažovať **o psychologickom pôvode významu textu**. Porozumenie obsahov textu – tak ako každé iné porozumenie – postavili do širšieho kontextu, do centra kognície, t. j. procesu poznávania sveta. Aby sme to zjednodušili, v chápaní porozumenia textu začali byť dôležité a zaujímavé úplne iné veci. Také **psychické procesy, ktoré sú súčasťou každého iného porozumenia, poznávania a chápania sveta dieťaťom**. Úzke predstavy o porozumení textu v čítaní sa tým značne rozšírili. Ukázalo sa, že ako každé iné porozumenie, aj porozumenie textu je vždy do istej miery výplodom mysle jednotlivca, pochopiteľne, keďže sa *tvorí – konštruuje* – v jeho vlastnej hlave. Tu treba dodať, že *aktívne a jedinečným spôsobom*. Aktívne znamená najmä to, že sa odvíja od už *existujúcich vedomostí a skúseností*, z nich vyplývajúcich *predstáv a očakávaní*. Toto všetko sú veľmi dôležité

súčasť porozumenia, s ktorými treba pri jeho rozvíjaní počítať a cieľavedome narábať. Z nášho hľadiska je dôležité aj kedy a ako.

### ***Kedy začať?***

Takto chápané porozumenie v čítaní možno totiž rozvíjať v ľubovoľnom veku dieťaťa. Je preukázané, že deti, ktoré majú v tomto smere bohaté skúsenosti už v predškolskom veku, dosahujú – vďaka nim – nápadne lepšie výsledky v školskom vzdelávaní. S rozvíjaním porozumenia textu teda nemusíme čakať, kým sa dieťa naučí čítať. Môžeme ho rozvíjať aj v predstihu, sprostredkovane, predovšetkým tým, že deťom čítame. Porozumenie textu sa tak rozvíja počúvaním, nielen pasívnym, ale najmä aktívnym počúvaním.

### ***Čo všetko môžeme robiť pre zlepšenie porozumenia textu počúvaním?***

Okrem známych pravidiel hlasného čítania deťom – zreteľnosť, výrazná intonácia, sprievodná dramatizácia a pod., záleží najmä na:

- ***Výbere vhodných textov:*** mali by byť zaujímavé, pre deti vekovo primerané, žánrovo pestré – každý žáner má svoje špecifiká, funkcie a ciele.
- ***Aktívnosti čítania:*** dôležité je zapájať do procesu čítania všetky deti, skupinovo aj individuálne, vo všetkých etapách procesu čítania.
  - o Pred čítaním – treba vzbudiť záujem, zvedavosť, motiváciu, aktivovať známe vedomosti, podnecovať predstavy a očakávania.
  - o Počas čítania – reagujeme na dôležité momenty, udalosti, fakty, poznatky či jazykové výrazové prostriedky (slová, slovné spojenia). V závislosti od žánra – vyjadrujeme emócie, rekapitulujeme udalosti, parafrázujeme informácie, objasňujeme neznáme slová, kladieme otázky a nezabúdame ďalej podnecovať očakávania a predstavy detí o tom, čo bude nasledovať.
  - o Po čítaní – bezprostredne po skončení čítania sa rozprávame: máme pripravené vhodné otázky, spoločne – v rozhovore s deťmi – si zopakujeme, o čom sme čítali, výsledok v nejakej podobe zaznamenáme („zapišeme“ alebo zakreslíme) a uchováme, aby sme sa k nemu mohli znova vrátiť.

- Následné aktivity – na obsah čítaného textu nadväzujeme aj v ďalších činnostiach, výtvarných, dramatických, pohybových a iných individuálnych alebo skupinových aktivitách. Upevňujeme, prehľbujeme a predlžujeme tak porozumenie a zážitky z čítania.
- **Interaktívnosti:** všetko uvedené sa odohráva v spoločných rozhovoroch, diskusiách, komunikačných či interaktívnych aktivitách čítania. Okrem čítania spolu hovoríme, počúvame sa navzájom, svoje zážitky – pocity, myšlienky či názory vyjadrujeme, formulujeme a delíme sa o ne s druhými. Učíme sa tým, že každý vie, myslí si a rozumie tomu istému aj trochu inak. Naše vlastné porozumenie sa tým prirodzene mení, dopĺňa, rozširuje a obohacuje.
- **Otázkach, ktoré kladieme:** dobre položená otázka je základom akéhokoľvek učenia. Nie je jednoduché klásť dobré otázky, preto je lepšie, ak si ich vopred premyslíme a pripravíme. Dôležité je klásť rôzne typy otázok zameraných na rôzne ciele a rôzne roviny porozumenia textu. V štruktúre vzdelávacích štandardov členíme porozumenie obsahov písanej reči na dva základné typy porozumenia, chápanie explicitného a implicitného významu textu (bližšie tieto otázky rozoberáme v metodike Zápotočná, Petrová 2014, s. 16-19).

#### 4 Text ako východisko vzdelávacích aktivít v MŠ

Základnou charakteristikou vzdelávacích aktivít ponúkaných v nasledujúcej metodickej časti tohto materiálu je to, že sa realizujú v zmysluplnom a integrujúcom obsahovom kontexte, ktorý poskytuje práca s textom. Prečo je to dôležité, naznačujeme už aj v predchádzajúcich častiach. V prospech využívania textov v predškolskom jazykovom vzdelávaní hovoria mnohé **d’alšie argumenty**. Podľa výsledkov výskumov je rozsah – extenzia čítania jedným z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich úroveň hovorenia, súvislého vyjadrovania a porozumenia. Je všeobecne známe, že ľudia, ktorí veľa čítajú, majú podstatne bohatšiu slovnú zásobu. A práve tá je jednou z rozhodujúcich podmienok porozumenia v čítaní, nielen u dospelých čitateľov (Zápotočná 2015, v tlači), ale aj u detí v predčitateľskom období. Podľa Cecil (1999) patrí slovná zásoba dieťaťa medzi najvýznamnejšie prediktory budúceho porozumenia v samostatnom čítaní (tamže, s. 117).

Texty poskytujú jedinečný a účinný nástroj rozvíjania slovnej zásoby vo viacerých smeroch a sú nesporne bohatým zdrojom učenia sa nových neznámych slov. Slovná zásoba sa však neupevňuje len tým, že sa slová v textoch vyskytujú a opakujú, ale najmä tým, že sa opakujú v nových kontextoch, slovných spojeniach, v sieti nových významov a súvislostí. Nadobúdaním týchto skúseností sa chápanie významov známych slov rozširuje, prehĺbuje a spresňuje, dochádza k vývinu pojmov. Učením sa nových slov zastupujúcich známe pojmy, slov s podobným, resp. synonymickým významom dieťa zisťuje, ako rôzne sa dajú veci pomenovať a vyjadriť. Oboznamuje sa s bohatosťou a rôznorodosťou jazyka a jeho prostriedkov. Časté čítanie a rozprávanie sa s deťmi o tom, čo sme čítali, prispieva k presúvaniu známych slov, ktorým dieťa spočiatku len rozumie, z pasívnej do aktívnej slovnej zásoby. Toto všetko a ešte omnoho viac poskytujú texty, ktoré sa v novom ŠVP pokladajú za jeden z hlavných nástrojov rozvíjania jazyka a reči, ktoré však vôbec nebránia uplatňovaniu ďalších osvedčených postupov, metód a zásad jazykového vzdelávania.

## **II. časť: Podmienky a stratégie rozvíjania jazykovej gramotnosti detí v predškolskom vzdelávaní**

## 1 Vytváranie prostredia, ktoré podnecuje rozvoj gramotnosti

Prostredie triedy materskej školy môže nepriamo, viac-menej náhodne pôsobiť na rozvíjanie gramotnosti detí, ale môže byť aj efektívnym nástrojom, ktorý cielene iniciuje podnety dôležité pre chápanie funkcií, významu aj formy písanej reči. Inovovaný ŠVP v oblasti *Jazyk a komunikácia* prináša koncepciu, ktorá vyzdvihuje niektoré v praxi prítomné a overené postupy a stratégie poznávania hovorenej aj písanej podoby reči a dáva im nový rámec, v ktorom dominuje cielená príprava dieťaťa na čítanie a písanie. Zmyslom cielennej prípravy dieťaťa na čítanie a písanie v MŠ je poskytnúť dieťaťu bohaté skúsenosti s rozmanitými formami a žánrami písanej reči, s používaním písanej reči, jej významom v každodennom živote a v tomto rámci hlbšie prenikať do toho, aké formálne prvky má písaná reč a knižná kultúra, aký má význam a obsah, ako tieto obsahové prvky súvisia s formálnymi a ako umožnia expresiu jedinca prostredníctvom jazyka v hovorenej, ale predovšetkým v písanej podobe.

Z toho dôvodu, že skúsenosti, ktoré dieťa získava, sú dôležité pre porozumenie toho, na čo písaná reč slúži, aké môže mať podoby a ako sa využíva na vyjadrovanie obsahov a zámerov jednotlivca, mala by MŠ vytvárať prostredie, ktoré umožňuje získavať tieto skúsenosti najprv spontánnym, ale neskôr aj cieleným a systematickým spôsobom.

Takéto prostredie je aj ideálnym kontextom, v ktorom dieťa môže experimentovať s čítaním a písaním, objavovať vlastné možnosti zápisu myšlienok a komunikačných zámerov, identifikovať formálne prvky, ktoré riadia proces čítania a postupne sa usilovať o poznávanie a využívanie čítania a písania v ich konvenčnej podobe. V tomto zmysle podnetné prostredie pomáha dieťaťu v poznávaní funkcií písanej reči a jej využívaní za účelom čítania a písania a podnecuje motiváciu dieťaťa preklenúť individuálne (predkonvenčné) podoby čítania a písania a usilovať sa o konvenčnú podobu, ktorá je dostupná aj druhým ľuďom.

### Téma modulu vzdelávacieho programu:

Nadobúdanie skúseností s funkciami písanej reči v každodennom živote.

Špecifickým cieľom je *prehľbiť si porozumenie významu poznávania funkcií písanej reči dieťaťom v kontexte vývinu ranej gramotnosti.*



Účastník programu kontinuálneho vzdelávania sa v tejto časti oboznámi s funkciami písanej reči a možnosťami vytvárania špecifických podmienok na jej poznávanie tak, aby dokázal cielene vytvoriť prostredie bohaté na tlač dôležité pre autentické poznávanie a používanie písanej reči v triede v MŠ. Táto oblasť špecificky súvisí s plánovaním a realizáciou jazykového vzdelávania detí vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, v podoblasti 2.1.1 *Poznávanie funkcií písanej reči* a odkazuje aj na podoblasť 2.2.1 *Koncept tlače a znalosť knižných konvencií*.

### 1.1 Funkcie písanej reči

Aby dieťa mohlo poznávať funkcie písanej reči (t. j. na čo písaná reč a písanie slúžia), nie je potrebné čakať do obdobia, keď bude schopné čítať a písať konvenčným spôsobom samo.

**Zmysel a možnosti využitia písanej reči (vrátane textu)** môže poznávať tak, že ich bude v typických a autentických situáciách demonštrovať sama učiteľka už len tým, že sa pri činnostiach v triede bude správať ako gramotná osoba. A to tak, že bude v prebiehajúcich vzdelávacích aktivitách využívať čítanie a písanie v bohatej palete ich funkcií.

V prvom rade, písaná reč *umožňuje dorozumievanie (nad rámec hovorenej reči) v čase neprítomnosti adresáta komunikačného zámeru*. Písaná reč je náhradou hovorenej komunikácie, nástroj sociálnej interakcie, ktorý dieťa poznáva napríklad prostredníctvom oznamov pre rodičov na nástenke, ktoré pripraví s pomocou učiteľky (alebo len samotnou učiteľkou, ktorá však o ich príprave a význame informuje deti), prostredníctvom zapísania blahoželania na vytvorenú kartu, zapísania krátkeho príbehu k ilustrácii a pod.

Ďalej, písaná reč je *zdrojom poznatkov, informácií a vedomostí*, čo sa stane zrejmým, keď je používaná ako médium na získavanie, uchovávanie a preverovanie informácií. V situáciách, keď sa deti zaoberajú konkrétnou témou, môže učiteľka odkazovať deti na encyklopédie, v ktorých si môžu nájsť nové informácie alebo si svoje doterajšie informácie preveriť, pretože sú uchované prostredníctvom textu. Nezáleží na tom, či deti pracujú s textom samy, alebo im s tým pomáha učiteľka. Dôležitejšie je, že môžu získavať skúsenosť s tým, že môžu siahnuť po istom type textu v prípade, že majú záujem niečo sa dozvedieť.

Písaná reč je taktiež *zdrojom zážitkov (emócií, prežívania, fantázie) a umožňuje ich vyjadrovať*. Túto funkciu dieťa najprirodzenejšie poznáva, keď učiteľka volí príbehy, ktoré sú preň zaujímavé, podnecujú jeho záujem o čítanie a literatúru, vďaka čomu si dieťa buduje pozitívny vzťah k textom, a teda aj k písanej reči ako takej. Inou podnetnou situáciou je to,

keď sa dieťa snaží vyjadrovať vlastné zážitky (nie nevyhnutne spojené s čítaným textom) nielen kresbou, ale aj krátkym zápisom v písanej podobe (nie je dôležité, či ide o zápis v konvenčnej podobe).

V neposlednom rade má písaná reč aj *mnohoraké praktické využitie*. Písaná reč je dôležitým prostriedkom, ktorý uľahčuje zapamätanie si a rozširuje kapacitu pamäti. V situáciách, keď môže vzniknúť požiadavka zapamätať si nejakú informáciu pre potreby jej ďalšieho využitia, môže učiteľka túto informáciu zapísať a následne sa k nej vrátiť. Učiteľka môže deťom objasniť, že zapisuje konkrétnu myšlienku alebo informáciu, aby sa k nej mohli v rámci ďalšej aktivity vrátiť a aby si ju pre tento účel zapamätali presne (dobrým príkladom sú predpoklady detí týkajúce sa pokračovania príbehu pri riadenom čítaní, ak sa zaznamenajú, je možné sa k nim po prečítaní vrátiť a posúdiť, či vystihujú skutočný priebeh príbehu). Vtedy je deťom tento úkon zrejmý aj explicitne. Podobne je možné zapisovať aj postup činnosti, ktorú majú deti vykonávať. Písomný zápis bude vo svojej podstate regulovať spôsob, akým deti vykonávajú konkrétne činnosti, ako sa správajú (napríklad pri pracovných aktivitách, ktoré vyžadujú dodržanie jednoduchého postupu činnosti, je možné dať deťom k dispozícii stručný postup činnosti zaznamenaný prostredníctvom piktogramov a písomných inštrukcií, prípadne podobnému účelu slúžia pravidlá správania sa v triede, pripevnené na vizuálne dobre dostupnom mieste). Prostredníctvom písanej reči je tiež možné riešiť každodenné, praktické situácie, do ktorých môže byť dieťa uvádzané prostredníctvom hry. Pre potreby hry si „kupujúci“ vytvorí nákupný zoznam, musí sa zorientovať v sortimente v „obchode“ označenom etiketami s názvom tovaru a jeho cenou a „predávajúci“ zas musí vystaviť potvrdenie o nákupe (viac pozri Heath 1986).

Pri plánovaní vzdelávacích aktivít je potrebné brať do úvahy, že vo všetkých týchto situáciách učiteľka ponúka nielen príležitosti na porozumenie funkciám písanej reči a jej významu pre náš život, ale snaží sa využívať aj potenciál iných aktivít na to, aby deťom ukázala, ako sa správa gramotný jedinec, v akých situáciách a akým spôsobom ju využíva.

#### Námet na diskusiu:

Sprostredkovanie ktorých funkcií písanej reči prirodzene zaradujete do svojej vzdelávacej praxe? V ktorých oblastiach vidíte priestor na obohatenie svojej vzdelávacej praxe? V akej podobe?

### Úloha:

Navrhňte cielenú vzdelávaciu aktivitu, ktorej súčasťou bude poznávanie jednej z funkcií písanej reči. Objasnite, čo sa o zmysle a možnostiach využívania písanej reči v každodennom živote dieťa dozvedá prostredníctvom tejto aktivity.

## **1.2 Prostredie bohaté na tlač**

Kľúčovým prostriedkom počiatočného rozvíjania gramotnosti je ponorenie dieťaťa do prostredia bohatého na komunikáciu a tlač. Reutzel a Wolfersberger (1996) v tejto súvislosti uvádzajú, že toto ponorenie do gramotného prostredia má 4 aspekty, ktoré dôležitým spôsobom ovplyvňujú vzťah medzi prostredím, správaním a učením. Prvým aspektom je *prítomnosť alebo absencia objektov gramotnej kultúry*. Známe výskumy Neuman a Roskos (napr. 1992) ukázali, že pokiaľ boli centrá aktivít v triede MŠ obohatené o rôzne objekty, ktoré slúžili na činnosti súvisiace s čítaním a písaním, vzrástla aj miera a variabilita gramotného správania sa detí (pozri analýzu príslušných výskumov a ich výsledkov v publikácii Petrová 2014). Rozvíjanie gramotnosti je ovplyvnené aj *usporiadaním priestoru v triede a umiestnením objektov gramotnej kultúry vo vymedzenom priestore*. Tu má špecifický význam priestor vyhradený pre knižnicu, do ktorej majú deti voľný prístup počas neorganizovaných aktivít. Čím je knižnica lepšie vybavená (možnosti jej vybavenia objasníme neskôr), tým je deťmi častejšie navštevovaná. Rozvíjanie gramotnosti tiež ovplyvňujú *sociálne interakcie počas používania objektov gramotnej kultúry*. Ako konštatuje Neuman (2001), nie je postačujúce, aby dieťa iba manipulovalo s objektmi gramotnej kultúry primeraným spôsobom, potrebuje aj poznanie a slovnú zásobu, ktorá umožňuje o týchto svojich aktivitách uvažovať. Dôležité je, aby dieťa poznávalo objekty gramotnej kultúry prostredníctvom činnosti druhých, ktorí túto svoju činnosť komentujú, objasňujú popri tom, ako ju využívajú na dosiahnutie svojich cieľov. Svoju úlohu tiež zohráva *autentickosť vzdelávacích príležitostí*, pretože v materskej škole sa dieťa ocitá vo formálnom prostredí, v ktorom sú s gramotnosťou súvisiace aktivity vyčlenené z kontextov, v ktorých sú tieto aktivity sociálne relevantné. MŠ by sa mala usilovať vytvoriť prostredie, ktoré poznávanie objektov literárnej kultúry navráti do sociálne relevantného kontextu.

### ***Centrá gramotnosti v triede MŠ***

Jedným z osvedčených spôsobov, ako v triede MŠ vytvoriť nielen prostredie bohaté na tlač, ale aj prostredie umožňujúce autentické využívanie objektov gramotnej kultúry, je zriadiť v triede špeciálne centrum (alebo centrá), ktoré deťom poskytne dostatok podnetov na spontánnu, ale aj iniciovanú hru. Podstatou počiatočného rozvíjania totiž nie je to, že by sa deti mali učiť čítať a písať, ale vytvorenie podmienok, v ktorých sa môžu plne rozvinúť schopnosti a poznanie detí súvisiace s gramotnosťou jedincov. Priebežne s tým, ako poznávajú funkcie písanej reči a experimentujú s jej využívaním vo svojej činnosti, musia venovať pozornosť aj formálnym charakteristikám písanej reči, ktorými sa význam zapísaného vyjadruje či už v písaní, alebo v čítaní.

Tým najdôležitejším centrom, ktoré by sa v triede malo nachádzať, je *knižnica* (Reutzel, Wolfersberger, 1996). Aby bola dobre dostupná nielen počas spontánnych činností detí, ale aj v priebehu riadených aktivít, mala by byť umiestnená v blízkosti priestoru, kde sa odohrávajú frontálne aktivity, vizuálne vyčlenená v priestore (napríklad poličkami, na ktorých sú umiestnené knihy) do takej miery, aby učiteľka mala prehľad o aktivitách detí z viacerých miest v triede. Mala by poskytovať podmienky na pohodlné čítanie (prezeranie) kníh (vybavená vankúšmi na sedenie, sedačkou), označená (najlepšie deťmi) a vybavená nielen knihami, ale aj ďalšími materiálmi, ktoré sú späté s knižnicou a písanou kultúrou. Neuman a Roskos (1990) odporúčajú do knižnice umiestniť stôl pre pracovníka knižnice a vybaviť ho hárkami papiera použiteľnými na evidenciu zapožičaných kníh či iné záznamy knižnice, zakladačmi, perami, ceruzkami, pečiatkou knižnice, knižničným poriadkom, záložkami do kníh, označeniami sekcií kníh rôznych žánrov či plagátom s „reklamou“ na knihu mesiaca.

Ďalšími centrami by v rámci možností triedy MŠ mohli byť *kuchynka*, *kancelária*, *priestor na konštrukčné práce* a *priestor na výtvarné a pracovné aktivity* vybavené špecifickými materiálmi a pomôckami. V *kuchynke* by popri štandardnom vybavení nemal chýbať telefón s telefónnym zoznamom, kuchárske knihy, kartičky s receptami, poznámkový blok, písacie potreby (perá, ceruzky, zvýrazňovače), napodobeniny peňazí, imitácie potravín v priehľadných obaloch s písomným označením, tabuľa na odkazy, kalendár a pod. V *kancelárii* by mohli byť umiestnené kalendáre, bloky umožňujúce zaznačenie dohodnutých stretnutí, štítky na poznámky, knihy (encyklopédie), časopisy, letáky, brožúrky, zakladače, kancelársky papier, perá, ceruzky, zvýrazňovače, prevádzková kniha, obálky, formuláre, telefón s telefónnym zoznamom, vizitky, počítač, šablóny s rôznymi nápismi. V centre určenom na *konštrukčné práce* zas autorky odporúčajú, okrem rôznych typov skladačiek

a doplnkov k nim, ako sú plastové zvieratká či autíčka, umiestniť aj boxy na ich odkladanie označené typom skladačky a jeho názvom, návody na stavbu rôznych objektov, časopisy, mapy, kancelársky papier, ceruzky a perá. Do centra pre *výtvarné a pracovné aktivity* je zas možné umiestniť okrem farbičiek, ceruziek, pier, nožníc, lepidiel a rôzneho drobného materiálu použiteľného na výrobky detí aj inventárny zoznam, boxy s označením typov materiálu, ktorý je do nich umiestnený, časopisy s nápadmi na aktivity. Všetky tieto pomôcky by mali byť akýmsi prototypom vecí, s ktorými deti prichádzajú do styku v každodennom živote (alebo by mali s nimi prichádzať do styku), aby ich mohli rozpoznať a prostredníctvom nich realizovať hry založené na pozorovaní činností dospelých s týmito objektmi.

Princípy pre zapojenie detí do aktivít v centre gramotnosti v triede MŠ (voľne spracované podľa Morrow a Dougherty 2001):

- *Demonštrácia gramotného správania sa*: Učiteľka by mala modelovať gramotné správanie sa – v konkrétnom centre a s konkrétnym objektom – aby bolo dieťaťu zrejmé, čo to znamená správať sa ako gramotný jedinec a ako prebieha vlastný proces čítania a písania. V tom zmysle, ako sú vymedzené funkcie písanej reči, ukazuje, že čítanie knihy je príjemnou, oddychovou aktivitou, ktorá môže byť aj predmetom vzájomného zdieľania a diskusie (*knižnica*). Vytvorenie pohľadnice s d'akovným textom môže byť prostriedkom vyjadrenia vďačnosti (centrum pre *výtvarné a pracovné aktivity*). Použitie návodu na zostrojenie konkrétneho objektu môže byť pomôckou, ako jednoduchšie dospieť k nášmu cieľu (centrum pre *konštrukčné práce*). Prostredníctvom toho, že učiteľka deťom demonštruje široké možnosti gramotného správania sa, deti sa učia zmysel aj užitočnosť učenia sa čítať a písať a to ich motivuje experimentovať s čítaním a písaním a postupne si čítanie a písanie osvojiť ako dôležitý kultúrny nástroj s mnohorakým využitím.
- *Zapojenie detí do činnosti*: Samostatná aktivita dieťaťa je dôležitá z toho dôvodu, aby dieťa mohlo začleniť do vlastnej činnosti, čo pozorovalo u druhých, a tým sa učilo. Preto deti potrebujú dostatok času na to, aby sa mohli v samostatnej činnosti, ale aj v spolupráci s inými deťmi venovať objavovaniu možností použitia objektov gramotnej kultúry, experimentovaniu s nimi, riešeniu problémových úloh. V takýchto činnostiach deti získavajú skúsenosti, že čítanie a písanie sú prirodzenou súčasťou našich kultúrnych aktivít a ich osvojovanie nevyžaduje precíznu znalosť formy hneď od začiatku.

\* \* \*

Otázky na sebareflexiu učiteľky (Neuman, Copple, Bredekamp 2000):

V oblasti vytvárania literárne podnetného prostredia v triede MŠ:

- *Sú v triede označené aspoň niektoré miesta tak, že deti dokážu identifikovať ich účel?*
- *Máte v triede vyhradené miesto, kde deti môžu spoločne alebo samostatne čítať?*
- *Majú deti k dispozícii knihy rôzneho typu a žánru?*
- *Sú knihy umiestnené tak, že ich deti ľahko dočiahnu?*
- *Sú knihy umiestnené na otvorených poličkách a pútajú pozornosť detí?*
- *Obmieňate a inovujete materiály na podporu gramotnosti v dramatickom centre, aby podnecovali záujem a predstavivosť detí?*

V rámci poznávania písmen a slov:

- *Čítate deťom knižky, ktoré pomáhajú poznávať písmená, a pomáhate im v ich poznávaní?*
- *Zapisujete mená detí a iné slová a nechávate ich voľne vystavené v triede?*
- *Podporujete deti v tom, aby písali?*
- *Demonštrujete deťom, ako prebieha proces písania v spoločných aktivitách?*
- *Majú deti voľne k dispozícii papier, ceruzky a fixky?*
- *Podporujete deti v tom, aby vyhláskovali slovo, ktoré sa snažia zapísať?*
- *Pomáhate im poznávať vzťah medzi písmenom a hláskou?*
- *Pomáhate deťom učiť sa nové slová?*
- *Podporujete deti v tom, aby vizuálne rozpoznávali a zapamätali si slová?*

\* \* \*

#### Námet na diskusiu:

*„Dvaja chlapci (4-5 roční) sa rozhodli pomôcť bezdomovcom (tomuto nápadu predchádzalo rozprávanie učiteľky o ich situácii a o tom, že im treba pomôcť) tak, že zozbierajú podpisy na petíciu na pomoc bezdomovcom. Jeden z chlapcov preto chodí po triede s ceruzkou a hárkom papiera pripevneným na podložke a žiada deti v triede, aby sa podpísali na papier. Druhý z chlapcov zatiaľ sedí v kancelárii za stolom a niečo zapisuje. Občas sa však rozhliadne po triede a inštruje prvého chlapca, aby sa ponáhlal a oslovil všetky deti v triede. Keď ukončí zber podpisov, príde do kancelárie a spoločne s druhým „nahadzujú“ údaje do počítača. Prvý chlapec ukazuje prstom meno za menom, číta a pomaly diktuje mená zapísané na hárku papiera, zatiaľ čo druhý chlapec mená zapisuje do počítača.“ (príklad je adaptovaný z výskumu Neuman, Roskos 1990).*

Znalosť ktorých funkcií písanej reči demonštrujú chlapci v tejto situácii?

Poznanie ktorých formálnych charakteristík písanej reči demonštrujú v tejto svojej aktivite?

Úloha:

Navrhните, ako by ste deťom demonštrovali typické činnosti, ktoré je možné realizovať v centrách gramotnosti (*kuchynka, knižnica, kancelária, priestor na konštrukčné práce a priestor na výtvarné a pracovné aktivity*), aby deti mohli poznávať, ako sa využíva čítanie a písanie v týchto centrách a aké objekty gramotnej kultúry sú na to využívané. Uvažujte tiež nad tým, s ktorými funkciami písanej reči takto deti oboznamujete.

## 2 Rozvíjanie porozumenia detí prostredníctvom textu

Porozumenie textu je v súčasnosti chápané predovšetkým ako proces konštruovania významu a je cieľom každého vyváženého programu výučby čítania. Napriek tomu, že dieťa v predškolskom veku štandardne nedokáže čítať v konvenčnom zmysle slova, je mu význam textu prístupný vďaka sprostredkovaniu učiteľkou. A to nielen tým, že na každodennej báze zaraďuje čítanie textov deťom a tým rozširuje bohatosť skúseností detí s textom a podporuje ich postoje k čítaniu, ale aj tým, že sa prostredníctvom aktivít spätých s čítaním textu snaží podnecovať procesy, ktoré sú zodpovedné za konštruovanie významu. Tento prístup teda predpokladá, že porozumenie textu nie je identifikovaním myšlienky, ktorá je vyjadrená v texte, ale je interaktívnym procesom, do ktorého vstupujú aj skúsenosti a poznanie dieťaťa.

### Téma modulu vzdelávacieho programu:

Rozvíjanie porozumenia pri čítaní textu deťom.

Špecifickým cieľom je *aktualizovať si metodické postupy a možnosti práce s literatúrou pre deti s ohľadom na špecifické ciele predškolského jazykového vzdelávania.*

Účastník programu kontinuálneho vzdelávania sa v tejto časti oboznámi s postupmi a stratégiami práce s textom tak, aby dokázal cielene používať texty rôzneho zamerania a žánru na rozvíjanie porozumenia u detí. Táto oblasť špecificky súvisí s plánovaním a realizáciou jazykového vzdelávania detí vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, v podoblasti *2.1.2 Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba*, *2.1.3 Porozumenie implicitného významu textu* a *2.1.4 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči.*

### **2.1 Explicitný význam textu – rozširovanie slovnej zásoby**

Porozumenie explicitnému významu textu je späté s identifikáciou doslovného významu textu (van Kleeck 1998). Kľúčovú úlohu v ňom zohrávajú slová použité v konkrétnom kontexte, v ktorom nadobúdajú svoj význam. Prvotne si slovnú zásobu dieťa osvojuje prostredníctvom hovorenej komunikácie, ale zasadenie rozširovania slovnej zásoby do kontextu práce s textom prináša nové možnosti pre porozumenie významu slov. Dieťa môže počúvať učiteľkou čítané



príbehy, prerozprávať ich dej, rozširovať si poznanie prostredníctvom krátkych literárnych útvarov a piesní, a to sledujúc kontext uľahčujúci identifikovať význam použitých slov. Každodenná hovorená komunikácia síce poskytuje dieťaťu prístup k novým slovám, písaná reč však kladie vyššie nároky na slovnú zásobu jedinca a tým umožňuje osvojiť si bohatší repertoár slov a aj stratégie na vyvodenie významu neznámych slov z kontextu.

V porovnaní s každodenným poznávaním dochádza k rozširovaniu slovnej zásoby v školskom prostredí optimálne prostredníctvom prístupu k širokej palete textov rôzneho druhu a žánru, včítane informačno-náučných textov, s rozmanitým tematickým zameraním. Bežná konverzácia prestáva byť postačujúca, učiteľka by mala nielen využiť potenciál náhodných situácií, ale pripraviť podnetné edukačné situácie aj cielene. Okrem premysleného výberu tém a novej slovnej zásoby by mala podporiť prepájanie nových významov s doterajším poznaním a použitie nového slova v zmysluplných kontextoch, a to v podobe diskusie, otvorených otázok, priestoru na uvažovanie. Konkrétnejšie efektívnejšie osvojovanie nových slov podporí, ak (Cecil 1999):

- má dieťa v súvislosti s prečítaným textom príležitosť prepojiť svoje doterajšie skúsenosti s novým kontextom uvedeným prostredníctvom textu,
- učiteľka doplní informácie, ktoré sú k dispozícii prostredníctvom textu, navrhne nahradiť nové slovo známym,
- učiteľka uvedie nové slovo a porozumenie jeho významu posilní jeho použitím v zmysluplných súvislostiach,
- má dieťa príležitosť prepojiť nové slovo s činnosťou alebo činnosť s novým slovom,
- učiteľka poskytne ďalšie príklady, ilustrácie alebo opis vzťahujúci sa k novému slovu,
- učiteľka podnecuje uvažovanie nad významom nového slova prostredníctvom kladených otázok,
- učiteľka deťom ukáže, v akom vzťahu je nové slovo k už známym,
- učiteľka začlení nové slovo do systému ďalších slov patriacich pod rovnaký nadradený pojem,
- učiteľka pomenuje koncepty, myšlienky alebo objekty.

Premyslený výber tém a postupov rozširovania slovnej zásoby súvisí aj s tým, že pod rozširovaním slovnej zásoby rozumieme viacero typov poznávania nových slov a ich významov: 1. osvojenie si nového slova, ktoré reprezentuje nový koncept (napr. slovo *predátor*, deti vedia, že existujú vo zvieracej ríši živočíchov, ktoré lovia iné živočíchov a živia sa nimi, ale nemajú pre ne súhrnné označenie – pojem), 2. objasnenie a vyšpecifikovanie

významu známeho slova (deti sa stretli so slovom *šelma*, ale iba v súvislosti s mačkovitými šelmami, v tomto prípade sa dozvedia, že šelmou označujeme všetky živočíchy, ktoré sa živia ulovenou korisťou, teda šelmou je aj medveď, vlk), 3. osvojenie si nového slova, ktoré reprezentuje známy koncept (dieťa má osvojený pojem *dážď* a učí sa rozlišovať jeho rôzne intenzity – *poprčanie*, *mrholenie*, *búrka* a pod.), 4. vyzdvihnutie slova z pasívnej slovnej zásoby do aktívnej slovnej zásoby (dieťa sa stretlo so slovom *črievičky*, rozumie jeho významu, ale nepoužíva ho, prostredníctvom zvolenej aktivity sa ho učí používať vo vhodnom kontexte), 5. osvojenie si nového významu známeho slova (dieťa pozná význam slova *list* len vo význame časti rastliny, dozvie sa, že sa týmto slovom označuje aj písomná správa).

V oblasti rozširovania slovnej zásoby je potrebné klásť dôraz na to, aby (Neuman, Wright 2014):

- k rozširovaniu slovnej zásoby nedochádzalo len neintencionálne, ako vedľajší produkt iných typov aktivít, ale aj cielene,
- boli nové slová či nové významy zvolené aj cielene,
- boli nové slová či nové významy vysvetlené spôsobom, ktorému dieťa dokáže porozumieť,
- boli nové slová či nové významy používané v kontexte a v zmysluplnej podobe,
- boli nové slová či nové významy začlenené do systému spolu s už známymi slovami a významami, pod nadradený pojem (v podobe pojmovej mapy),
- sa dieťa s novým slovom a novým významom stretlo opakovane, v rôznych kontextoch a súvislostiach.

#### Námet na diskusiu:

Ktoré témy nového ŠVP (mimo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia) je možné deťom sprostredkovať prostredníctvom informačno-náučného textu? O ktoré pojmy a významy v rámci nich je možné obohatiť slovnú zásobu detí?

#### Úloha:

V zadanom texte identifikujte, ktoré slová a ktoré významy slov by mohli byť pre deti neznáme, a navrhните dve doplňujúce aktivity, prostredníctvom ktorých si budú môcť deti prepojiť význam vybraného slova s doterajším poznaním a použiť ho v zmysluplnom kontexte.

## 2.2 Porozumenie – implicitný význam textu

Definičné vymedzenie toho, čo je porozumenie, sa môže v niektorých aspektoch odlišovať v dielach rôznych autorov, aj v závislosti od vekovej kategórie, o ktorú sa zaujíname. Tieto definície však majú spoločné jadro. To súvisí s interpretáciou informácií v texte, využitím predchádzajúceho poznania pri interpretácii týchto informácií a s vytváraním súdržnej predstavy o tom, o čom text je (Kendeou et al. 2007). Implicitný význam textu (teda význam, ktorý dokáže čitateľ v texte identifikovať ako subjektívne dôležitý) je nevyhnutný na to, aby sme o porozumení mohli hovoriť. Túto skutočnosť vyjadruje aj vymedzenie čítania ako interaktívneho procesu, ktorého podstatou je, že popri významoch, ktoré sú prítomné v texte, vnáša čitateľ (alebo aj recipient textu) aj vlastné zvláštne významy, keď dochádza ku konštruovaniu významov čitateľa (recipienta textu) ich vzťahnutím k myšlienkam autora.

Porozumenie je tak zmyslom čítania, ktoré môže byť rozvíjané aj pred tým, ako dieťa zvládne čítať samostatne. Stratégie porozumenia textu, ktoré si dieťa buduje v predškolskom veku, najmä prostredníctvom počúvania textov, ktoré mu čítajú druhí, využíva neskôr, pri samostatnom čítaní. V tomto zmysle im môžeme venovať cieľenú pozornosť už v predškolskom veku. Pri čítaní textu deťom je potom možné otázky a doplňujúce úlohy voliť tak, aby umožňovali budovať dôležité stratégie porozumenia textu už v priebehu počiatočného vzdelávania detí (Cecil 1999, Gunning 2008, Owocki 2003):

*Predvídanie a domýšľanie obsahu (dedukcia)* sú stratégie, ktoré súvisia so schopnosťou dieťaťa aktivovať svoje doterajšie poznanie a použiť ho na uvažovanie nad tým, čo práve číta. Stratégia *predvídania* sa často využíva pred čítaním textu a týka sa jeho *obsahu* alebo *žánru*. Pred čítaním textu sa učiteľka spýta detí na možný obsah textu na základe názvu knihy alebo titulnej ilustrácie. Pri naratívnom texte predvídanie iniciuje otázkou: *Čo si myslíš, o čom bude príbeh?*, pri informačno-náučnom texte otázkou: *Čo vieš o téme tejto knihy? Čo si myslíš, že sa z textu dozvieš?* Pri *predvídaní* ide o inteligentný odhad o tom, čo by sa mohlo stať a čo by sme sa mohli dozvedieť z textu, pri *domýšľaní obsahu (dedukcii)* ide o domnienku, doplnenie informácií, ktoré nie sú v texte vyjadrené priamo, ale sú vyjadrené medzi riadkami. Pri *domýšľaní obsahu (dedukcii)* kladieme otázky typu: *Ako sa asi cítil hrdina? Čo si myslíš, čo bude nasledovať potom?*

Ďalšou stratégiou je *prepájanie* súvislostí medzi obsahom textu a vlastnými skúsenosťami, ktoré čitateľ (recipient) textu používa na to, aby konštruoval význam textu. Toto prepojenie posilňuje porozumenie textu, pretože umožňuje vzťahnúť vlastné skúsenosti k udalostiam v príbehu a vnímať ich osobnejším spôsobom. Táto stratégia sa pri naratívnom texte iniciuje

otázkami typu: *Čo ti táto udalosť pripomína? Zažil si niečo podobné?*, pri informačno-náučnom texte otázkou: *Je to, čo sme si prečítali podobné tomu, aké máš skúsenosti (čo vieš) ty?* Inou formou *prepájania* je hľadanie súvislostí medzi textami, ktoré čitateľovi / recipientovi umožní vytvárať si komplexnejšiu predstavu o svete. To sa deje prostredníctvom otázok typu: *Stretol si sa s niečím podobným v inej knihe/príbehu? Myslíš si teraz o téme niečo iné?* Táto stratégia umožňuje kategorizáciu udalostí a informácií na základe skúseností a poznatkov čitateľa (recipienta) a porovnávanie toho, čo už vie a s čím má skúsenosť s tým, čo prináša text.

Podobnou stratégiou je *aplikácia*, respektíve včlenenie obsahu textu do vlastných skúseností a na základe toho aj uplatnenie novej informácie v reálnom živote. Deje sa to prostredníctvom otázok typu: *Ako vieš tento poznatok použiť?* alebo prepojením informácií v texte s činnosťou jedinca, napr. *vytvoriť výrobok podľa zadaného postupu, dodržať zadané inštrukcie pri činnosti*.

Podstatou ďalšej stratégie, označovanej ako *hodnotenie* alebo *posúdenie* je použitie toho, čo si čitateľ (recipient) odnáša z čítania textu na sumarizáciu a vyvodenie všeobecnejších záverov. Táto stratégia umožňuje vytvárať si „celkový obraz“ o čítanom, oddeliť kľúčové udalosti alebo informácie od sekundárnych a vyjadriť sa k tomu, čo bolo čítané. Túto stratégiu môžeme iniciovať viacerými typmi otázok: *Ktoré dôležité informácie sme sa dozvedeli z textu?* (vyhľadanie hlavných informácií v texte, identifikovanie hlavných udalostí príbehu), *Ako inak by sme mohli nazvať tento text/príbeh?* (identifikovanie hlavnej myšlienky textu). Na jej základe by sa malo dieťa vedieť vyjadriť k informáciám, udalostiam textu z vlastnej perspektívy, teda integrovať a interpretovať prečítané: *Ako by ste hodnotili hrdinu príbehu? Prečo bola postava A obľúbenejšia medzi deťmi ako postava B?*

Nadväzujúca stratégia *vysvetlenie* alebo *zdôvodnenie* stavia na predchádzajúcej, ale zapája aj reflexiu na základe vlastného názoru. Ide o vyjadrenie osobného postoja k prečítanému v zmysle: *Čo si myslíš o...? Prečo si to myslíš?*

V neposlednom rade, *kladenie otázok* je stratégiou, ktorú využívajú dobrí čitatelia, pretože im pomáha preniknúť hlbšie do textu, uvažovať nad tým, čo čítajú, usporiadať si svoje myšlienky, usilovať sa o nové porozumenie, vyhľadávať špecifické informácie v texte a uvažovať nad myšlienkami v texte ako témou, zámerom autora a s tým súvisiacimi významami. Generovanie otázok: *Aké otázky som mal/mala, keď sme čítali tento text? Kde nájdem odpovede na svoje otázky?*

### ***Ďalšie stratégie a podmienky podporujúce porozumenie textu***

Samostatnou kategóriou stratégií podporujúcich porozumenie textu sú prostriedky umožňujúce vizualizáciu premýšľania dieťaťa o texte, uľahčujúce orientáciu dieťaťa v informáciách prítomných v texte a podporu poznávania dôležitých prvkov textu tak naratívneho, ako aj informačno-náučného. Tieto stratégie sa súhrnne označujú ako grafické znázornenia (Moore, Hall 2012). Za účelom rozvíjania porozumenia detí v predškolskom veku sú použiteľné veľmi jednoduché grafické znázornenia ako t-schéma, mapa príbehu (v prípade naratívneho textu), pojmová mapa (v prípade informačno-náučného textu), časová os príbehu (v prípade naratívneho textu) a Vennove diagramy.

Používanie ***t-schém*** je určené na podporu porozumenia štruktúry textu, ktoré súvisí s hodnotením postáv alebo udalostí príbehu alebo informatívnych prvkov informačno-náučného textu. Podobu tohto grafického organizéra napovedá jeho označenie, ktoré odkazuje na tvar tejto schémy pripomínajúci veľké tlačené T. To nakreslí učiteľka v takej veľkosti, aby nad hornú linku bolo možné napísať otázku týkajúcu sa textu, na ktorú možno odpovedať áno alebo nie. Pod túto hornú linku na jednu stranu napíše *áno* a na druhú stranu *nie*. Stratégia spočíva v tom, že deti sú nútené vyjadriť svoj názor na túto otázku, pričom musia svoju odpoveď založiť na generalizácii a zasadení textu do širších súvislostí svojich skúseností a poznania. Po krátkom čase na premýšľanie učiteľka zapíše, ktoré deti odpovedajú na zadanú otázku áno a ktoré nie a následne prebehne diskusia o tom, prečo sa niektoré deti prikláňajú k odpovedi áno a iné k odpovedi nie. Pri naratívnom texte nemusí byť zrejماً jedna odpoveď, v tom prípade sa aktivita ukončuje sumarizáciou dôvodov, ktoré viedli časť detí k odpovedi áno a časť detí k odpovedi nie. Pri informačno-náučnom texte je možné nejasnosti doplniť z iných zdrojov a na základe ucelenejšieho obrazu zaujať aj jednoznačnejšie stanovisko. Pri naratívnom texte sa môžeme pýtať, či môže byť zvolená postava príbehu pre nás príkladom, zachovala sa čestne (treba však vyberať prípady, keď je konanie postavy nejednoznačné – zachová sa nevhodným spôsobom, ale na základe okolností je možné s ňou aj sympatizovať). Pri informačno-náučnom texte si môžeme klásť otázku, na ktorej zodpovedanie potrebujú deti posúdiť informácie v texte a vyvodiť z nich záver, napríklad otázka typu: *Je veľryba ryba?*

***Mapa príbehu*** je znázornením dôležitých elementov príbehu, ktorej používanie podnecuje deti selektívne nahliadať na štruktúru príbehu. Formálne môže mať charakter siete, do ktorej učiteľka vpisuje vyjadrenia detí pri skupinovej práci alebo ich deti zakresľujú pri individuálnych aktivitách, ktoré sa týkajú štyroch základných prvkov príbehu: *postáv príbehu, kde sa príbeh odohráva, aký problém sa v príbehu riešil a ako sa vyriešil*. Táto stratégia

pomáha deťom na pozadí deja upriamiť svoju pozornosť na štruktúru príbehu (spôsob, ako sú udalosti v príbehu vykreslené a usporiadané, aby umožňovali pre čitateľa/recipienta ľahšiu orientáciu).

**Pojmová mapa** je prostriedkom, ktorý pomáha sústrediť pozornosť detí na kľúčové pojmy informačno-náučného textu a vidieť ich vo vzájomných vzťahoch. V období predškolského veku sa deti učia cielene identifikovať pojmy reprezentujúce objekty s podobnými charakteristikami a nahliadať na ne zovšeobecňujúcim spôsobom, prostredníctvom nadradeného pojmu, t. j. ako na kategórie. Na konkrétnejšej úrovni môže byť po prečítaní textu úlohou dieťaťa priradiť k ilustrácii krta (t. j. spojiť čiarou) tie obrázky, ktorú znázorňujú jeho potravu (v tomto prípade slúži pojmová mapa na vytvorenie skupiny objektov podľa zadaného kritéria). Na všeobecnejšej úrovni môže byť pojmová mapa zameraná na vymedzenie obsahu abstraktného pojmu napríklad v podobe úlohy identifikovať v texte kľúčové charakteristiky cicavcov (pričom deti, samozrejme, nemusia ovládať tento pojem, stačí, keď získajú predstavu, že existuje skupina živočíchov, ktorá privádza na svet svoje mláďatá spôsobom, ktorý nazývame rodením, a prikrmuje ich po narodení mliekom, ktoré produkuje telo samičky).

**Časová os** je použiteľná ako pomôcka pri prerozprávaní príbehu, špeciálne pri príbehoch, ktoré sú založené na zložitejšej dejovej postupnosti. Úlohou dieťaťa je usporiadať ilustrácie dôležitých udalostí príbehu do poradia, v akom sa stali, a na základe toho potom prerozprávať príbeh.

**Vennove diagramy** sú dobre použiteľné pri textoch, ktoré opisujú objekty alebo postavy, ktoré je možné navzájom porovnávať v rámci ich vlastností obsiahnutých v texte alebo vo vzťahu ku každodennej skúsenosti dieťaťa. Do prvého oválu Vennovho diagramu deti uvádzajú charakteristiky jedného objektu alebo postavy a do druhého charakteristiky druhého objektu alebo postavy a v ich prieniku spoločné charakteristiky. Prostredníctvom tejto stratégie musia deti vyselektovať charakteristiky z príbehu a navzájom ich porovnávať. V druhom prípade porovnávajú charakteristiky objektu alebo postavy z textu s objektom alebo postavou na základe vlastnej skúsenosti a snažia sa identifikovať podobnosti a rozdielnosti medzi tým, čo vedia a s čím majú skúsenosť s tým, čo uvádza text. Príkladom úlohy využívajúcej Vennove diagramy môže byť diskusia venovaná porovnaniu toho, čo deti vedia o domácich zvieratách, s informáciami o nich v prečítanom texte (môže mať informačno-náučný aj naratívny charakter).

Okrem využívania špecifických stratégií sú pre rozvíjanie porozumenia dôležité aj podmienky pri čítaní textu. Cecil (1999) uvádza nasledujúce:

- dostatok času vyčleneného pre čítanie a naň nadväzujúce aktivity, nielen ako hlavnej aktivity, ale aj mimo nej, v ďalších fázach režimu dňa,
- stratégie porozumenia deti sprostredkované deťom aj cielene a explicitne tak, aby deti vedeli, kedy, ako a na čo konkrétnu stratégiu použiť,
- včlenenie čítania textu do spoločných aktivít, aby mali deti príležitosť o texte diskutovať, ale aj mali možnosť vyjadriť svoj vlastný názor, svoje vlastné porozumenie,
- poskytnutie rozmanitých textov, rôzneho druhu a žánru, ktoré sú priamo dostupné aj deťom.

\* \* \*

Otázky na sebareflexiu učiteľky (podľa Neuman, Copple, Bredekamp 2000)

V oblasti vytvárania pozitívneho vzťahu detí k čítaniu a písaniu:

- *Čítate deťom denne?*
- *Umožňujete deťom, aby si vybrali svoje obľúbené knihy a boli aktívne pri čítaní?*
- *Podporujete rodičov v tom, aby čítali deťom doma?*
- *Hľadáte spôsob, ako prepojiť skúsenosti s knihou a s čítaním s učením detí?*
- *Demonštrujete deťom rôzne spôsoby, ako je možné čítanie a písanie používať v každodenných aktivitách?*
- *Začleňujete pomôcky a materiály podnecujúce gramotnosť do dramatických aktivít?*

V oblasti rozvíjania poznania a porozumenia:

- *Majú deti rozmanité príležitosti objavovať a poznávať objekty?*
- *Čítate im knihy informačno-náučného žánru a iné texty neliterárneho charakteru? Majú ich deti k dispozícii?*
- *Sú deti oboznamované s novou slovnou zásobou pred tým, ako pôjdu na výlet alebo exkurziu?*
- *Sumarizujete spätne a diskutujete s deťmi o tom, čo sa naučili počas výletu alebo exkurzie či počas inej špeciálnej aktivity?*
- *Zabezpečujete dostatok rozmanitých príležitostí na to, aby deti mohli zdieľať a zvnútorňovať svoje poznanie prostredníctvom hry?*
- *Kladiete deťom otázky a odpovedáte na ich otázky?*
- *Vyhľadávate a vysvetľujete nové slová súvisiace s jednotlivými témami vo vzdelávacom programe?*

V oblasti poznania rôznych žánrov a typov textov:

- Čítate deťom príbehy aj opakovane, aby si ich osvojili?
- Umožňujete deťom, aby prerozprávali alebo znázornili príbeh svojimi vlastnými slovami?
- Umožňujete deťom, aby prostredníctvom dramatizácie znázorňovali svoje obľúbené príbehy?
- Poskytujete deťom príležitosti, aby zmysluplným spôsobom poznávali široké spektrum písaných foriem a žánrov?
- Podporujete deti v tom, aby písali rôznymi spôsobmi s rôznym zámerom?

\* \* \*

#### Námet na diskusiu:

V rozvíjaní porozumenia textu zohrávajú dôležitú úlohu predchádzajúce skúsenosti a poznanie dieťaťa. Ako ovplyvňujú tieto predchádzajúce skúsenosti a poznanie porozumenie naratívneho a informačno-náučného textu?

#### Úloha:

Navrhните prácu so zadaným informačno-náučným textom tak, aby ste účelne nadviazali na poznanie a skúsenosti detí a využili ich pri hlbšom porozumení textu. Pri práci s textom použite niektoré z uvedených grafických znázornení. Prácu s textom navrhните pre najstaršiu vekovú kategóriu detí a rovnako pre mladšie deti.



## **Záver**

Predložený materiál sumarizuje niektoré základné východiská inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015), pričom sa sústreďí na objasnenie tých diskutovaných konceptov, ktoré sú pre porozumenie koncepcie vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia kľúčové.

V rámci ďalšieho štúdia však odporúčame venovať pozornosť aj textom, ktoré boli cielene vytvorené za účelom objasnenia základných východísk a príslušných pojmov vzdelávacej oblasti. Okrem už spomínaných štúdií poskytujúcich ucelený prehľad v koncepcii ŠVP (Zápotočná, Petrová 2013, 2014) sú takými aj série metodických materiálov a námetov na realizáciu vzdelávacích aktivít (Svet škôlkara, 2015; Petrová 2015). Základnú orientáciu v rozličných prístupoch k rozvíjaniu jazykovej gramotnosti detí predškolského veku poskytuje napr. aj práca Zápotočnej a Petrovej (2010).

## Zoznam bibliografických odkazov

CECIL, N. L., 1999. *Striking a balance – possitive practices for early literacy*. Scottsdale AZ: Holcomb Hathaway.

GUNNING, T. G., 2008. *Developing Higher-Level Literacy in All Students. Building Reading, Reasoning, and Responding*. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.

HEATH, S. B., 1986. The functions and uses of literacy. In: S. de Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.) *Literacy, Society and Schooling: A Reader*, s. 15-26. Cambridge: Cambridge University Press.

KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M. J., LYNCH, J., 2007. Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. In: D. S. McNamara (Ed.) *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, s. 27-45. Mahwah, NJ: Erlbaum.

MOORE, M. R., HALL, S., 2012. Listening and Reading Comprehension at Story Time: How to Build Habits of the Mind. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), s. 24-32.

MORROW, L. M., DOUGHERTY, S., 2001. Early Literacy development: Merging perspectives that influence practice. In: D. Lapp and D. fisher (Eds). *Handbook of research on teaching the English language arts*, s. 39-52. New York, NY: Routledge.

NEUMAN, S. B., 2001. The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, (36) 4, s. 468-475.

NEUMAN, S. B., COPPLE, C., BREDEKAMP, S. (Eds.), 2000. *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington, DC: NAEYC.

NEUMAN, S. B., ROSKOS, K., 1990. Play, Print, and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development. *The Reading Teacher*, 44 (3), s. 214-221.

NEUMAN, S. B., ROSKOS, K., 1992. Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviour in play. *Reading Research Quarterly*, 27, pp. 202-225.

NEUMAN, S. B., WRIGHT, T. S., 2014. The Magic Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, Summer.

OWOCKI, G., 2003. *Comprehension: Strategic Instruction for K-3 Students*. Portsmouth NH: Heinemann.

PETROVÁ, Z., 2014. *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: MPC.

PETROVÁ, Z., 2015. *Škôlkar – Jazyk a komunikácia* (súbor pracovných listov). Bratislava: Vydavateľstvo Raabe.

REUTZEL, R. D., WOLFERSBERGER, M., 1996. An Environmental Impact Statement: Designing Supportive Literacy Classrooms for Young Children. *Reading Horizons*, 36 (3), s. 266-282.

SLANČOVÁ, D., 1999. *Reč autority a lásky: Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: FF PU.

*Svet škôlkara: Jazyk a komunikácia – Matematika a práca s informáciami. Námety na realizáciu aktivít vzdelávacích oblastí ŠVP pre materské školy*. 2015. Bratislava: Vydavateľstvo Raabe.

VAN KLEECK, A., 1998. Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), pp. 33-51.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z., 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#online>

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z., 2013. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia v ŠVP pre predprimárne vzdelávanie. In: *Predškolská výchova*, 67 (4), s. 7-12.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z., 2014. *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*.

Dostupné z:

<http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/GetEMByCategory?idTypEM=1>

ZÁPOTOČNÁ, O., 2015. Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. In: *Orbis Scholae*, 9 (3).