



ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ

 <https://orcid.org/0000-0001-5639-6209>

Prešovská univerzita v Prešove, Slovakia

Predstavy detí mladšieho školského veku o procesoch čítania

Perceptions of the Reading Processes by Young School-Age Children

Abstract: The aim of this paper is to present research findings concerning children's perceptions of reading processes. The empirical data was collected from the third year primary school pupils as part of a wider research on reading comprehension. In the qualitative research, we used the semi-structured micro-interview method to collect data and the content analysis method to evaluate it. The results of the research highlight similarities and differences in children's interpretations of reading processes, as well as the influence of their previous reading experiences on their ways of conceptualization and development of linguistic competences. The occurrence of the identified semantic categories in the individual participants confirms the structured and multi-component nature of children's images.

Keywords: children's perceptions, young school-age, reading processes, semantic categories

Wyobrażenia dzieci w młodszym wieku szkolnym dotyczące procesu czytania

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących postrzegania odbioru czytania przez dzieci. Dane empiryczne zostały zebrane od uczniów klasy 3 szkoły podstawowej w ramach szerszych badań nad rozumieniem czytania. W badaniach jakościowych wykorzystano metodę półstrukturalnego mikrowywiadu do zbierania danych oraz metodę analizy treści do oceny danych. Wyniki badań podkreślają podobieństwa i różnice w interpretacjach procesu czytania przez dzieci, a także wpływ ich wcześniejszych doświadczeń czytelniczych na sposób konceptualizowania i rozwój kompetencji językowych. Występowanie zidentyfikowanych kategorii znaczeniowych u poszczególnych uczestników potwierdza ustrukturyzowany i wieloskładnikowy charakter wyobrażeń dzieci.

Słowa kluczowe: wyobrażenia dzieci, młody wiek szkolny, procesy czytania, kategorie semantyczne

Východiská

TPDJP.2023.32.12 s. 2 z 12

Skúmanie detských predstáv je dôležitou súčasťou konštruktivisticky chápanej didaktiky materinského jazyka. Teoretickú oporu pre tento prístup poskytuje *Model didaktickej rekonštrukcie* (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 190–201). V tomto modeli sa detské predstavy (autori používajú termín „predstavy žiakov“ alebo „žiacke predstavy“) považujú pre stanovenie relevantných obsahov vzdelávania za rovnocenné s predstavami východiskového vedného odboru a s didaktickou štruktúrou učebného prostredia, čiže procesov vyučovania a učenia sa. Predstavy žiakov teda nie sú vnímané ako mylné (miskoncepce) vo vzťahu k vedeckým predstavám, ale sú hodnotené z hľadiska ich funkčnosti v kontexte kultúry každodenného života žiaka (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 192). Výskumom žiackych predstáv sa sleduje získanie poznatkov o individuálnych podmienkach a predpokladoch učenia sa, z ktorých možno vychádzať pri zmysluplnom vyučovaní v danej obsahovej oblasti (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195).

Pri štúdiu žiackych predstáv sa zdôrazňuje psychologický kontext vyučovania a učenia sa, a preto táto oblasť výskumu patrí do interdisciplinárnej vednej oblasti psychodidaktiky (Škoda, Doulík, 2011). Podľa autorov (Škoda, Doulík, 2011: 90) sú detské predstavy subjektívnym nazeraním dieťaťa na svet, ktorý ho obklopuje, a akýmiysi stavebnými jednotkami jeho vnútorného poznatkového systému. Detské predstavy¹ v sebe môžu zahŕňať prekoncepty, koncepty, mylné predstavy (miskoncepce), ako aj mentálne mapy jedinca a jeho emocionálne prežívanie daného fenoménu (Škoda, Doulík, 2011: 90). Autori zdôrazňujú, že detské predstavy treba chápať ako multidimenzionálnu dynamickú entitu, ktorá je štruktúrovaná a pozostáva z viacerých zložiek (Škoda, Doulík, 2011: 93). Poznávanie detských predstáv môže priblížiť školské vzdelávanie bežnému svetu a reálnemu životu žiaka, čo sa môže pozitívne premietnuť do zvýšenia vnútornej motivácie žiaka (Škoda, Doulík, 2011: 113).

Kedže dieťa o svojich spontánnych predstavách o fenoménoch sveta a života vypovedá prostredníctvom jazyka, skúmanie detských predstáv je prirodzenou súčasťou výskumu jazykového obrazu sveta v kognitívnej lingvistiky a v kognitívnej didaktike materinského jazyka. Odhaľovanie detských subjektívnych významových

¹ Autori používajú český termín „detská pojetí“, čo možno v slovenčine vyjadriť ekvivalentom „detské chápanie“. Zároveň pripúšťajú aj termín detské predstavy a zmieňujú sa o terminologickej rôznorodosti pri označovaní tohto fenoménu (Škoda, Doulík, 2011: 88–90). V česko-slovenskom pedagogickom diskurze sa často používa termín „prekoncept“. V zhode s chápaním autorov uprednostňujeme termín „detské predstavy“ alebo „predstavy detí“, pretože termín prekoncept má silnú väzbu na pojem a jeho chápanie a v našom výskume sledujeme komplexnejšie predstavy detí.

interpretácií (v rámci konotačnej, kolokačnej a pragmatickej zložky významu) má veľký význam pre zvyšovanie zmysluplnosti vyučovania materinského jazyka, a tým aj pre zvyšovanie učebnej motivácie žiaka (porov. Pacovská, 2012; Pacovská et al., 2021). Skúmanie detskej konceptualizácie jednotlivých fenoménov² poskytuje jazykovej edukácii autentický materiál na explicitné rozvíjanie jazykových a komunikačných spôsobilostí žiaka.

Ako sme uviedli vyššie, podľa *Modelu didaktickej rekonštrukcie* má výskum detských predstáv slúžiť stanoveniu relevantných obsahov vzdelávania. V prípade vyučovania materinského jazyka preto nemožno obísť skúmanie detských predstáv súvisiacich s kľúčovým obsahom primárneho vzdelávania, ktorým je proces osvojovania gramotnosti. V slovenskom kontexte sú k dispozícii zistenia o prekonceptoch detí tak o písaní ako o čítaní (porov. Klimovič, 2020: 30–31). Keďže sa vo výskume, ktorý budeme prezentovať v nasledujúcej časti príspevku, venujeme detským predstavám o čítaní, pristavíme sa pri doterajších empirických zisteniach z tejto oblasti.

Detské predstavy o čítaní už v predškolskom veku zisťovala autorka M. Belešová (Belešová, 2017) na vzorke 40 detí vo veku 5 – 6 rokov metódou individuálneho interview. Detské prekoncepty o čítaní autorka zisťovala pomocou otázky *Vieš, načo slúži čítanie?* Na základe detských odpovedí vytvorila päť významových kategórií: učiť sa nové veci, precvičiť si hlas, čítanie dospelých deťom, dorozumieť sa a zlepšovať sa (Belešová, 2017: 11–13). K zisťovaniu detských predstáv o procese čítania smerovala otázka *Vieš, ako prebieha proces čítania? Ako by si začal(a)?* Z detských reakcií autorka vytvorila štyri významové kategórie (Belešová, 2017: 15–17): čítame od začiatku knihy, prst ako pomocník, techniky čítania a najprv písanie, potom čítanie. Odpovede detí reflektujú ich skúsenosti s podporovaním predčitateľskej gramotnosti v prostredí materskej školy alebo v domácom prostredí. Autorka na základe obsahovej analýzy dát konštatuje (Belešová, 2017: 18–19), že deti pred vstupom do školy disponujú variabilnými prekonceptmi o čítaní, ktoré si utvárajú pod vplyvom stimulácie prostredia.

Vo výskume autoriek Babiaková a Venzelová (Babiaková, Venzelová, 2017: 34–35) sa ukázalo, že deti na začiatku 1. ročníka základnej školy reflektujú vo svojej predstave o čítaní (odpovedali na otázku *Čo je čítanie?*) tak proces dekodovania ako proces porozumenia. V odpovediach 11 skúmaných participantov sa odrazila ich bezprostredná skúsenosť s nácvikom elementárneho čítania a s uvedomovaním si súvislosti písaných a čítaných jednotiek reči. Objavila sa aj asociácia s čítaným žánrom (rozprávka) a s procesom učenia sa čítať. Autorky (Babiaková, Venzelová,

² Zaujímavé zistenia prinieslo napr. skúmanie detskej konceptualizácie času v jazykovom obraze ročných období (Niesporek-Szamburska, 2009) alebo výskum sémantických charakteristík rozmerových adjektív u žiakov základnej školy (Pacovská, 2012: 94–106).

2017: 34–35) v pološtruktúrovanom mikrorozhovore zisťovali aj predstavu o účele čítania a o pôvode deťmi prezentovanej skúsenosti. Odpovede ukázali preferenčnú predstavu o účele čítania ako prostriedku učenia sa, zisťovania informácií, ale aj o zábavnej funkcii čítania. Ako zdroj zdôvodnenia účelu čítania uvádzali účastníci školu, rodinu a televíziu. Autorky (Babiaková, Venzelová, 2017) do rozhovoru s účastníkmi zaradili aj otázku prediktívneho typu *Čo by sa stalo, keby nebolo čítanie?* Detské reakcie sa približovali odpovediam z prvej otázky *Čo je čítanie?* a reflektovali proces dekódovania (*To, že by sme nijakú knihu neprečítali.*) aj význam porozumenia čítaného textu (*Nevedeli by sme napríklad, čo sa stalo, a nevedeli by sme sa dorozumievať.*).

V nasledujúcej časti príspevku predstavíme vlastný výskum detských predstáv o procesoch čítania a čiastkové výskumné zistenia, ktoré porovnáme s výskumami citovaných autoriek.

Metodológia výskumu

Výskum detských predstáv o procesoch čítania bol súčasťou širšieho výskumu porozumenia vecného textu u žiakov 3. ročníka základnej školy³. Zber dát sme realizovali v dvoch etapách v roku 2022. Výskumný súbor, v ktorom sme zisťovali detské predstavy o čítaní, pozostával dovedna z 90 účastníkov, rozdelených do dvoch súborov. Dva výskumné súbory boli vytvorené preto, lebo prostredníctvom prvého súboru sme overovali nosnosť výskumného nástroja, a teda plnil funkciu predvýskumu. Získané dáta však boli dostatočne dôveryhodné, aby sme ich mohli spolu s dátami získanými v hlavnom výskume analyzovať a interpretovať. Rozdiel medzi súbormi bol aj vo veku žiakov. Prvý výskumný súbor (VS1) tvorilo 37 žiakov na konci 3. ročníka (v mesiacoch máj a jún). Druhý výskumný súbor (VS2) tvorilo 53 žiakov na začiatku 3. ročníka (v mesiacoch november a december). Vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku predstavíme výber empirických dát získaných u časti účastníkov, a to u 9 účastníkov z VS1 a u 17 účastníkov z VS2⁴.

Vo výskume detského porozumenia textu sme uplatnili kvalitatívnu metodológiu s individuálnou administráciou výskumného nástroja. Zisťovanie detských predstáv o čítaní prebiehalo na začiatku administrácie pred samotným čítaním

³ Výskum sa realizoval v rámci vedeckovýskumného projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu* (vedúca projektu L. Liptáková, doba riešenia projektu 2021–2023).

⁴ U týchto účastníkov autorka príspevku výskum sama administrovala.

textu a úlohami na jeho porozumenie. V zhode s odporúčanými metódami zisťovania detských predstáv (napr. Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195; Škoda, Doulík, 2011: 108–109) a podobne ako autorky spomínaných výskumov (Babiaková, Venzelová, 2017; Belešová, 2017) sme pri zbere dát použili pološtruktúrovaný mikrorozhovor. Pri vyhodnocovaní dát využívame metódu kvalitatívnej obsahovej analýzy (podľa Gavora, 2015).

Pred vstupom do výskumného terénu sme formulovali výskumné otázky deskriptívneho typu (porov. Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195): Aké predstavy majú deti o procesoch čítania? Ako sú tieto predstavy štruktúrované? Akou skúsenosťou sú detské predstavy sytené? Participantí nášho výskumu odpovedali na otázku *Čo podľa teba znamená čítať?* V prípade, že participant na otázku nevedel odpovedať alebo váhal, administrátor mu poskytol nápovedné otázky, napr. *Čo robíš, keď čítaš?* Na uvedené otázky nadväzovala otázka *Čo čítaš?* zameraná na zisťovanie čitateľských preferencií detí. Vyhodnotenie odpovedí na túto otázku nie je predmetom nášho príspevku.

Výskumné zistenia a ich interpretácia

Prepisy mikrorozhovorov s participantmi sme podrobili kvalitatívnej obsahovej analýze. Vo výpovediach detí sme sledovali vyjadrované významy, interpretovali a porovnávali sme ich. Na základe identifikácie opakujúcich sa a odlišujúcich sa významov sme vyabstrahovali významové kategórie. Tento proces sme uskutočnili osobitne u 9 participantov z výskumného súboru 1 a u 17 participantov z výskumného súboru 2.

V nasledujúcich dvoch tabuľkách uvádzame prehľad identifikovaných významových kategórií a ich výskyt u jednotlivých participantov. Vzhľadom na nerovnaký počet participantov vo VS1 a VS2 je porovnanie údajov len orientačné. Pri porovnávaní sa zameriame predovšetkým na zhodu a odlišnosť identifikovaných významových kategórií.

Významové kategórie detských predstáv vo VS1

Významová kategória	Participant									Celkový počet výskytov kategórie
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	
neviem	X									1
percepčný kanál	X									1
zraková percepcia		X								1
dekódovanie			X	X	X	X		X		5
porozumieť	X									1
zapamätať si		X								1
textové jednotky				X						1
písanie a hovorenie					X	X			X	3
čítanie a písanie			X					X	X	3
metakognícia							X			1
Celkový počet kategórií uvedených jedným participantom výskumu	3	2	2	2	2	2	1	2	2	18

Tabuľka 2

Významové kategórie detských predstáv vo VS2

Významová kategória	Participant																	Celkový počet výskytov kategórie	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17		
neviem	X																		1
rozmýšľa							X					X							2
zraková percepcia							X												1
dekódovanie		X		X		X		X		X									6
posturika	X																		1
porozumieť					X														1
zapamätať si						X													1
textové jednotky		X						X		X									3
členenie textu																X			1
písanie a hovorenie										X									1
čítanie a písanie																X			1
prezentovať						X													1
skúsenosti					X														1
predikcie												X							1
obsah textu															X				3
metakognícia			X		X	X				X			X	X			X		7
Celkový počet kategórií uvedených jedným participantom výskumu	2	2	1	1	2	2	4	2	2	2	3	2	1	1	1	3	1		32

Ako ukazujú prezentované dáta, predstavy detí o procesoch čítania sú variabilné a postihujú rôzne aspekty recepcie čítaného textu. Deväť z desiatich významových kategórií identifikovaných vo VS1 sa objavuje aj vo VS2, čo aj napriek početnej a vekovej nevyrovnanosti súborov poukazuje na spoločné významové jadro v predstavách žiakov 3. ročníka o procesoch čítania. Vo VS2 sme vyabstrahovali 16 významových kategórií.

Kategória **neviem** a **rozmyšľa** sa vyskytli ako prvotná reakcia len u štyroch participantov, po nápovednej otázke administrátora však deti formulovali explicitné odpovede. Uvádzame príklady z mikrorozhovorov (P1/VS1, P1/VS2, P12/VS2)⁵:

A: Čo znamená čítať?

P: *Neviem.*

A: Čo robíš, keď čítaš?

P: *Počúvam.* (kategória **percepčného kanála**)

A: A keď ty sama čítaš? Knižku, učebnicu, čítanku...

P: *Tak rozmyšľam.* (kategória **porozumieť**)

A: Čo znamená čítať?

P: *Na toto ja neviem odpovedať.*

A: Čo robíš, keď čítaš?

P: *Sedím pri čítaní niekedy, potom chodím po byte s knižkou, a to je všetko.*
(kategória **posturika**)

A: Čo znamená čítať?

P: (rozmyšľa)

A: Čo robíš, keď čítaš?

P: *Rozmyšľam o tom, ako bude text znieť a čo si predstavujem, ako bude vyzeráť.* (kategória **predikcie** o texte)

V oboch výskumných súboroch výrazne dominuje významová kategória **dekódovanie**, čo reflektuje skúsenosť detí z procesu osvojovania si elementárneho čítania v škole. Dekódovanie chápeme ako spojenie percepčných a fonologických procesov (porov. Zápotočná, 2001: 285). U dvoch participantov sa objavuje len **zrková percepčia** ako súčasť procesu dekódovania: A: Čo znamená čítať? P: *Pozorovať text očami...* (P2/VS1); A: Čo robíš, keď čítaš? P: *Tak pozerám na text* (P8/VS2). Kategória dekódovania sa samostatne objavuje len raz: *Čítať znamená to, že...* (rozmyšľa) *niečo,*

⁵ Pri prepise používame skratky P = participant, A = administrátor. Detské odpovede uvádzame v ich pôvodnom znení.

*nejaké slovo čítaš (P4/VS2). V ostatných 10 prípadoch je kategória dekodovania spojená s ďalšou kategóriou alebo kategóriami. Ide napr. o prepojenie s uvedomovaním si **textových jednotiek**: Čítať znamená, keď vidíš písmenká, môžeš z toho získavať nejaké slovo, zo slov vetu, z viet text, a tak to ide ďalej (P4/VS2), alebo o prepojenie so vzťahom **čítania a písania**: Je napríklad napísaný príbeh alebo text a ja ho prečítam, nahlas alebo potichu (P8/VS1). Vzťah čítania a písania sa napr. u P16 (VS2) prepája s **obsahom textu** a s jeho **členením**: Čítať, sa dačo dozvedieť o texte. A každý text musí mať nadpis. A píše sa to a čítame to.*

Participantí reflektujú prirodzené prepojenie komunikačných činností. Podobne ako prepojenie čítania a písania sme zaznamenali objasňovanie čítania prostredníctvom vzťahu **písania a hovorenia**. V spojení s dekodovaním o tom vypovedá táto reakcia: *Čítať znamená, že niečo niekto hovorí, čo vidí napísané, no proste to vyslovuje (P5/VS1). V ďalšom príklade je súčasťou detskej predstavy o čítaní komplex dekodovania, povedomia o textových jednotkách a vzťahu písania a hovorenia: Čítanie, to je taký text, kde sú slová a ty ich vyslovuješ. Kde sú aj tie písmená, slová, napísané vety a ty ich vyslovuješ (P11/VS2).*

Čo sa týka významovej stránky recepčných procesov, tá je v detských predstavách zastúpená menej ako procesy dekodovania. Kategória **porozumieť** je zastúpená len u dvoch participantov a rovnako aj výsledná fáza recepcie **zapamätať si** (porov. Gavora, 1992: 16). V nasledujúcom príklade sa kategória zapamätať si kombinuje s dekodovaním, s **prezentovaním** zapamätaného a aj s metakognitívnou odpoveďou: *Čítanie znamená to, že čítame, tak si môžeme zapamätať a môžeme si aj prezentovať. A čítanie je aj to, že čítame písmená a naučíme sa lepšie čítať (P7/VS2).*

Za **metakognitívnu odpoveď** považujeme takú reakciu participanta, v ktorej prejavuje porozumenie účelu čítania a chápanie procesu čítania ako cesty na zdokonalenie svojej čitateľskej gramotnosti. Napr. *Čítať podľa mňa znamená, že sa toho viacej naučím a budeme toho viacej vedieť, budeme napríklad vedieť lepšie čítať (P7/VS1). Odpoveď tohto typu bola najviac zastúpenou kategóriou u participantov z výskumného súboru 2. Napr. Čítať pre mňa znamená, že si cibrím pamäť a že vlastne, keď čítam aj z tých knižiek, tak vlastne aj iné slová už chápem trošku aj tak (P3/VS2). Čítať pre mňa znamená, že sa vzdelávam, lebo veľa sa dozviem, že čo sa deje vo svete aj čo sú a ktoré sú veci, a aj dozvedám sa tam dačo (P17/VS2). V nasledujúcej reakcii je súčasťou detskej predstavy o čítaní aj kognitívny proces kontroly pozornosti: *Že sa sústredíš na knihu a... No a sa niekedy môžeš dozvedieť aj nové veci, ktoré si nevedel, a môžeš potom vedieť lepšie čítať (P13/VS2). V jednej reakcii participant explicitne vyjadruje školskú **skúsenosť** s riešením úloh k textu: *Znamená, že budeme čítať text nejaký, ktorý je uvedený k otázkam a k rôznym dopisovačkám. Nevieť to ani tak vysvetliť, lebo čítanie budeme potrebovať všade (P5/VS2).***

Prezentované dáta ukazujú, že predstavy skúmaných participantov o procesoch čítania sú väčšinou štruktúrované a pozostávajú z viacerých zložiek (porov. Škoda, Doulík, 2011: 93). Vo výskumnom súbore 1 sa u väčšiny participantov kombinovali dve významové kategórie. Vo výskumnom súbore 2 bol výskyt kategórií od 1 do 4, takisto s prevahou kombinovaných odpovedí. Treba tu však dodať, že napríklad samostatne sa vyskytujúce metakognitívne odpovede boli samy o sebe komplexnejšieho typu a zahŕňali viacero procesov spojených s chápaním čítania (pozri exemplifikácie v predchádzajúcom odseku).

Pri porovnaní identifikovaných významových kategórií s výskumami autoriek Belešová (Belešová, 2017) a Babiaková a Venzelová (Babiaková, Venzelová, 2017) zisťujeme podobnosť vo výskyte odpovedí metakognitívneho typu, keď tak 5- až 6-ročné deti, ako aj žiaci 1. ročníka spájali čítanie s učením sa, so získavaním informácií a so zlepšovaním sa v čítaní. Podobne ako u našich participantov aj vo výskumnom súbore žiakov 1. ročníka (Babiaková, Venzelová, 2017) sa v detských predstavách spájalo čítanie s procesom dekódovania ako odraz skúsenosti so školským nácvikom elementárneho čítania. Už deti v pregramotnom období reflektovali vzťah písania a čítania (Belešová, 2017), čo sa ukázalo aj u našich participantov s pokročilejšou úrovňou gramotnosti.

Záver

V závere príspevku zhrnieme odpovede na položené výskumné otázky. Na otázku *Aké predstavy majú deti o procesoch čítania?* sme odpovedali deskripciou získaných dát a interpretovaním identifikovaných významových kategórií. Aj napriek limitom nášho výskumu (malý počet participantov, nehomogénny výskumný súbor, minimalistický dizajn interview atď.) sme zistili, že žiaci 3. ročníka základnej školy disponujú viaczložkovými a štruktúrovanými predstavami o procesoch čítania. Na otázku *Ako sú tieto predstavy štruktúrované?* môžeme odpovedať opisom konfigurácie významových kategórií u jednotlivých participantov. Prevažujúcou konfiguráciou bolo kombinovanie dvoch rôznych významových kategórií. Pozoruhodné je zistenie o komplexnosti odpovede metakognitívneho typu. Na otázku *Akou skúsenosťou sú detské predstavy sýtené?* môžeme odpovedať iba čiastočne, pretože sme nezisťovali faktory vplyvu mimoškolského a rodinného prostredia na vytváranie detských predstáv. V detských reakciách je však jasne identifikovateľná školská skúsenosť s procesom osvojovania si elementárneho čítania a písania. Potvrďuje to aj znalosť metajazykových pojmov a termínov, ktorú participantí dokladali vo

svojich odpovediach (napr. text, veta, slovo, slabika, písmeno atď.). Na základe toho môžeme konštatovať, že súčasťou predstáv žiaka 3. ročníka základnej školy o procesoch čítania sú aj odborné výrazy, a teda že predstavy detí daného veku pochádzajú okrem bežnej skúsenosti aj z kontextu vedy (porov. Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195).

Vo vzťahu k edukačným implikáciám výskumu chceme upozorniť na malé zastúpenie procesov porozumenia a s nimi súvisiacich školských činností v detských predstavách o čítaní. Na druhej strane, prekvapivo často bola súčasťou detskej predstavy nadstavbová úroveň chápania účelu čítania alebo zdokonaľovania vlastného čítania. Tieto kontrastujúce zistenia poukazujú na potrebu intenzívnejšie naplňovať detské očakávania v edukácii čítania, a to posilňovaním procesov porozumenia textu a sémantických aspektov čítania (porov. Niesporek-Szamburska, 2010: 107–108).

Literatúra

- Babiaková S., Venzelová J., 2017, *Skúmanie detských prekonceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti*, „Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie“, č. 1 (2), s. 23–42, [prevzaté z:] https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/05/Gramotnost_02_Babikova_Venzelova.pdf [03.04.2023].
- Belešová M., 2017, *Prekoncepty detí v predškolskom veku o procese čítania a písania*, „Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie“, č. 1 (1), s. 7–20, [prevzaté z:] https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost_01_Belesova.pdf [03.04.2023].
- Gavora P., 1992, *Žiak a text*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Gavora P., 2015, *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*, „Pedagogická orientácia“, č. 25 (3), s. 345–371, [prevzaté z:] https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf_gavora [20.03.2023].
- Jelemenská P., Sander E., Kattmann U., 2003, *Model didaktickej rekonštrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách*, „Pedagogika“, č. 53, s. 190–201, <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1912> [dostup: 20.03.2023].
- Klimovič M., 2020, *Naratívne znalosti*, in: M. Klimovič et al., *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov, s. 15–108.
- Niesporek-Szamburska B., 2009, *Dziecięca konceptualizacja czasu w językowym obrazie pór roku*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego“, nr 20, s. 141–151, [prevzaté z:] <https://core.ac.uk/download/pdf/197745259.pdf> [01.04.2023].
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Język pierwszy dziecka: od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana“, nr 3, s. 99–112,

- <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1a01ce58-6f2e-4cbe-acdc-7829865fe749> [dostęp: 01.04.2023].
- Pacovská J., 2012, *K hlubinám študákovy duše (Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu)*, Nakladatelství Karolinum, Praha.
- Pacovská J. et al., 2021, *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. (Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka)*, Akropolis, Praha.
- Škoda J., Doulik P., 2011, *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*, Grada Publishing, Praha.
- Zápotočná O., 2001, *Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti*, in: *Predškolská a elementárna pedagogika*, ed. B. Pupala, Z. Kolláriková, Portál, Praha, s. 271–305.

Eudmila Liptáková, doktor nauk humanistycznych, profesor na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie w Słowacji. Pracuje w dziedzinie lingwistyki i metodologii nauczania/uczenia się języka L1. Jej badania koncentrują się wokół następujących obszarów badawczych: słowotwórstwo współczesnego języka słowackiego; rozwój leksykalny i słowotwórczy dzieci słowackojęzycznych; ukryta wiedza językowa dziecka; metodologia nauczania/uczenia się L1; stymulacja funkcji wykonawczych i poznawczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Eudmila Liptáková, PhD., a professor at the University of Prešov, Faculty of Education, Slovakia. She works in the field of linguistics and methodology of L1 teaching/learning. Her research is focused on the following subjects: word-formation of contemporary Slovak language; lexical and word-formation development in Slovak speaking children; implicit linguistic knowledge of a child; methodology of L1 teaching/learning; stimulation of executive and cognitive functions in junior school-age children.