

Kamila Urban (Ed.)

Úvod¹: Dôležitosť prostredia podporujúceho gramotné správanie detí

V predškolskom veku zohráva sociálne prostredie dieťaťa kľúčovú úlohu pri rozvoji ranej gramotnosti a metakognície. Medzi kľúčové aspekty gramotného prostredia patrí interakcia medzi dospelým a dieťaťom, kedy dospelí kladú otázky týkajúce sa obsahu počas spoločného čítania, slovne usmerňujú dieťa počas riešenia problémov, a poskytujú spätnú väzbu o používaní stratégií (Kontos, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Ortiz et al., 2001; Thompson & Foster, 2014; Urban & Urban, 2018, 2021). Používanie metakognitívneho jazyka dospelými počas týchto interakcií môže urýchliť raný jazykový vývin detí. Metakognitívny jazyk zvyčajne obsahuje slová, ktoré sa vzťahujú na duševné stavy, ako napríklad "myslieť", "vedieť", "pamätať si", "zabudnúť", "váhať", "predstaviť si" či "porozumieť". Používanie metakognitívneho jazyka napomáha porozumeniu a neskoršiemu používaniu týchto slov deťmi (Harris et al., 2005; Kontos, 1983; Peskin & Astington, 2004; Williams & Atkins, 2009). Ak počas spoločného čítania nastávajú takéto interakcie, dospelí modelujú vhodné čitateľské správanie, a deti tak získavajú metakognitívne vedomosti o správnom používaní stratégií čítania, sú schopné odvodit' význam neznámych slov z kontextu a vyhľadávať tieto slová v texte, čo napomáha rozpoznávaniu neznámych slov a zlepšuje porozumenie čítaného (Williams a Atkins, 2009).

Kapitola 1 (Petrová a Moneva, 2023) do hĺbky opisuje tieto interakcie medzi dospelými a deťmi. Autorky sa venujú tomu, ako si deti osvojujú čitateľské skúsenosti počas spoločného čítania – poukazujú na dôležitosť čítania kvalitných textov, a ako pri práci s textom počas spoločného čítania používať veku primerané komunikačné stratégie. Pri optimálnom spoločnom čítaní dospelí kladú deťom otázky pred čítaním, počas neho a po ňom. Deti tak majú príležitosť osvojiť si čitateľské zručnosti, ktoré presahujú rámec tých, ktoré sa môžu naučiť z každodenných skúseností. Deti tak budú schopné porozumieť význam príbehu a skúmať a vysvetľovať hlavné myšlienky pomocou vlastných rozprávačských zručností. Budú tiež schopné samostatne rozprávať a prerozprávať kvalitné príbehy.

Na podporu rozvoja ranej gramotnosti je nevyhnuté, aby predškolskí pedagógovia boli vybavení komplexným súborom zručností, ktorý im umožní v triede vyučovať tak, aby sa deti vzdelávali v prostredí bohatom na gramotnosť (Zápotočná et al., 2022). V prostredí bohatom na gramotnosť sa rôznorodé textové materiály (napríklad príbehy, poézia a informačné texty) aktívne používajú počas spoločného čítania. Získavanie rozsiahlych skúseností s čítaním rôznych textových materiálov pomáha deťom osvojiť si explicitné (doslovné) a implicitné (inferenčné) porozumenie a rozvíja metakogníciu. Okrem toho je dôležité naučiť čítať (počúvať) s porozumením a využívať efektívne čitateľské stratégie skôr ako dosiahnu školský vek (DeBruin-Parecki & Squibb, 2011). Výskum ukazuje, že slabí čitatelia, s obmedzeným prístupom k tlači, majú z vyučovania stratégií najväčší úžitok (DeBruin-Parecki & Squibb, 2011; Zápotočná et al., 2020).

¹ úvod v publikácii Urban, K. (Ed.). (2023). *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1309184> bol preložený z angličtiny do slovenčiny

V predškolských zariadeniach by mali pedagógovia deťom vysvetliť kedy, prečo a ako stratégie používať, mali by aktívne demonštrovať používanie rôznych čitateľských stratégií a modelovať ich správne používanie. Okrem toho by mali podporovať používanie stratégií – poskytnúť deťom príležitosti a motiváciu aby si ich pri čítaní precvičili. V neposlednom rade by mali poskytovať podporu, keď sa deti učia samostatne používať rôzne stratégie (Houtveen a van de Grift, 2007). Z výskumu vyplýva, že predškolské jazykové kurikulum, ktoré podporuje využívanie rôznych textov pri spoločnom čítaní a dodržiava zásady spoločného čítania, je najlepším pre rozvoj ranej gramotnosti detí (Concannon-Gibney & Murphy, 2012; DeBruin-Parecki & Squibb, 2011; Petrová et al., 2020).

Myšlienka, že čítanie s porozumením sa dá naučiť prostredníctvom explicitného vyučovania stratégií, je súčasťou vzdelávacieho diskurzu od 90. rokov 20. storočia (pozri Concannon-Gibney a Murphy, 2012). Na Slovensku však došlo k prvému oficiálnemu pokusu o zavedenie jazykového predškolského vzdelávania, ktorý vychádza z vyššie uvedených princípov, až v roku 2016. Zavedenie vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* do Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (Zápotočná a Petrová, 2016) predstavovalo vhodnú príležitosť na porovnanie zručností v oblasti ranej gramotnosti dvoch skupín detí predškolského veku: tých, ktoré sa riadili predchádzajúcim ISCED 0, a tých, ktoré navštevovali materské školy s prostredím bohatým na gramotnosť podľa novej koncepcie *Jazyk a komunikácia*. V kapitole 2 (M. Urban, 2023) sú uvedené výsledky tohto prirodzeného experimentu. Autor skúma zmeny v úlohe kľúčových ukazovateľov gramotnosti (fonematické uvedomovanie, počúvanie s porozumením, metaporozumenie, monitorovanie porozumenia a tvorba naratívnych príbehov) v rámci týchto dvoch programov. Kapitola 2 poukazuje na rastúce ústredné postavenie tých ukazovateľov gramotnosti, ktoré vykazujú vyššiu mieru kognitívneho zapojenia, v prostredí s bohatou gramotnosťou, ktoré sa poskytuje v rámci učebného programu podporujúceho spoločné čítanie a výučbu stratégií.

Kapitola 3 (Zápotočná, 2023) nadväzuje na tieto zistenia a rozoberá dôvody, ako výsledky v ranej gramotnosti závisia od typu predškolského vzdelávania. Deti, ktoré sa riadili kurikulumom, ktoré kladlo dôraz na rozvoj hovorenej reči, na korešpondenciu písmen a hlások a na slovnú zásobu, rozvíjalo základné jazykové zručnosti, ktoré súvisia s počúvaním s porozumením. V našom výskume sa však nepreukázala žiadna alebo takmer žiadna súvislosť s naratívnu produkciu ani metakognitívnym vývinom. Naopak u detí, ktoré sa riadili inovovaným ŠVP zameraným na spoločné čítanie a prácu s rôznymi textovými zdrojmi, fonologické uvedomovanie sa stalo menej dôležitým a vzťahy medzi porozumením, naratívnu produkciu a metakogníciu boli silnejšie. Kapitola 3 preto nadväzuje na výskum Kendeoua a kol (2007), ktorí zistili, že bazálne jazykové zručnosti (ako je dekodovanie písmen a fonematické uvedomovanie) sa rozvíjajú nezávisle od počúvania a čítania s porozumením, čo znamená, že podpora iba základných jazykových zručností nemusí byť pre rozvoj gramotnosti dostatočná.

Pre rozvoj porozumenia a metaporozumenia musia dospelí počas spoločného čítania klást' otázky, ktoré kladú na dieťa vyššie kognitívne nároky a vyžadovať od nich, aby vyvodzovali závery alebo rozvíjať zaujímavú myšlienku (pozri kapitoly 3 a 4; Zápotočná, 2023; K. Urban, 2023). To znamená, že efektívne počúvanie s porozumením si vyžaduje interakciu medzi procesmi zhora nadol a zdola nahor (Birch & Fulop, 2021). Čitatelia používajú procesy zdola nahor (sémantické, syntaktické a fonologické), keď potrebujú rozpoznať slová alebo dekodovať text na úrovni slov.

Preto fonemické uvedomovanie je užšie spojené s porozumením explicitného významu. Naopak, procesy zhora nadol si vyžadujú aktiváciu predchádzajúcich vedomostí (napr. porozumenie kontextu) a tieto procesy sa využívajú napríklad pri vyvodzovaní záverov z textu. Preto musia predškolskí pedagógovia pripraviť deti na čítanie, vysvetliť im účel čítania, vzbudiť u nich záujem o čítanie a aktivovať predchádzajúce vedomosti detí (Houtveen a van de Grift, 2007). Ako ukazujú výskumy, metakognitívny vývin aj rozvoj ranej gramotnosti sú podporované používaním osvedčených postupov pri spoločnom čítaní a podporou monitorovania porozumenia pri počúvaní s porozumením prostredníctvom explicitného vyučovania čitateľských stratégií (Concannon-Gibney & Murphy, 2012).

Metakogníciu možno chápať ako monitorovanie a reguláciu jednotlivých kognitívnych procesov. Počas čítania, metakognitívne uvedomelé deti chápu, že keď čítajú ťažšiu pasáž, musia zmeniť stratégiu čítania (napr. deti môžu požiadať o pomoc, vysvetlenie alebo si úryvok prečítať znova). Aby sa metakognícia rozvíjala efektívne, musia deti sledovať vlastné porozumenie textu a slov. Z výskumu Manfra a kol. (2016) vyplýva, že troj- až štvorročné deti monitorujú svoj sociálny prejav (t. j. rozhovor s inou osobou) aj svoj súkromný prejav. To znamená, že sú schopné prispôbiť svoju rečovú produkciu na základe informácií získaných z monitorovania. Z výskumu teda vyplýva, že predškoláci sú schopní monitorovať a regulovať svoju slovnú produkciu. Ďalšia príležitosť na podporu metakognície spočíva v aktívnej práci s obrázkami, ktoré sa bežne nachádzajú v detských knihách (Digdon a kol., 1985). Obrázky umožňujú deťom predvídať, o čom bude rozprávanie, alebo ako bude príbeh pokračovať. Počas čítania potom deti môžu sledovať svoje predchádzajúce predpoklady a upravovať ich.

Kapitola 4 (K. Urban, 2023) opisuje vzťahy medzi počúvaním a čítaním porozumením a metakogníciou. Autorka poukazuje na to, ako presnosť metakognitívneho monitorovania predpovedá úroveň počúvania s porozumením v predškolskom veku a rozoberá vzťah medzi metakognitívnym monitorovaním a počúvaním s porozumením. Výsledky výskumu naznačujú, že už v predškolskom veku lepší žiaci dokážu odhaliť viac nezrovnalostí v texte ako deti s nižšou úrovňou porozumenia textu. Okrem toho kapitola ukazuje, že vzťah medzi presnosťou metakognitívneho monitorovania a naratívnu produkciu je mediovaný úrovňou porozumenia. Hoci je tento vzťah významný v rámci oboch učebných osnov, v podmienkach inovovaného ŠVP je oveľa silnejší. Inými slovami, táto kapitola ukazuje, že systematická práca s rôznymi textovými zdrojmi počas spoločného čítania zlepšuje vzťahy medzi metakogníciou, počúvaním s porozumením a naratívnu produkciu.

Piata a posledná kapitola (Petrová, 2023) sa zaoberá najmä významom naratívnej produkcie v ranom rozvoji gramotnosti. Venuje sa tomu, ako úroveň detských naratív súvisí so štruktúrou naratívnych textov (van der Wilt et al., 2019). Keď sú deti vystavené naratívny textom počas spoločného čítania, pri ktorých sa im kladú otázky, deti zisťujú, ako usporiadať svoje vlastné myšlienky do zmysluplných (často zložitejších) sekvencií. Suggate a kol (2018) uskutočnili rozsiahly longitudinálny výskum, ktorý zistil, že naratívne zručnosti (okrem iných zručností) merané v predškolskom veku jednoznačne súviseli s čítaním s porozumením o 10 rokov neskôr. Kapitola 5 dopĺňa tieto zistenia opisom vzťahu medzi naratívnu produkciu a porozumením čítaného textu v predškolskom veku. V kapitole sa konkrétne rozoberá, prečo majú deti s rôznou úrovňou naratívnej produkcie aj rôznu úroveň počúvania s porozumením.

V závere možno konštatovať, že výsledky prezentované v kapitolách tejto knihy sú potešujúce. Prechod na inovovaný ŠVP poskytol jedinečný pohľad na zmeny vo vzťahoch medzi základnými a komplexnými ukazovateľmi gramotnosti. Tieto výsledky zdôrazňujú kľúčovú úlohu, ktorú zohrávajú bohaté skúsenosti s gramotnosťou, ktoré deti získavajú prostredníctvom každodenného čítania a vystavenia tlači, ako aj sociálnymi aktivitami spojenými s čítaním. Dlhodobé longitudinálne sledovanie prediktívnej validity zručností ranej gramotnosti vo vzťahu k úspešnému rozvoju čitateľskej gramotnosti predstavuje najdôležitejšiu metodologickú výzvu prebiehajúcich ďalších výskumných projektov.

Použitá literatúra

Birch, B. M., & Fulop, S. (2021). *English L2 reading: Getting to the bottom* (4th Edition). Routledge.

Concannon-Gibney, T., & Murphy, B. (2012). Reading comprehension instruction in Irish primary classrooms: key insights into teachers' perspectives on classroom practices. *Irish Educational Studies*, 31(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.673908>

DeBruin-Parecki, A., & Squibb, K. (2011). Promoting At-Risk Preschool Children's Comprehension through Research-Based Strategy Instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(1), 41-62.

Digdon, N., Pressley, M., & Levin, J. R. (1985). Preschoolers' learning when pictures do not tell the whole story. *Educational Communication and Technology*, 33(2), 139-145. <https://doi.org/10.1007/BF02769115>

Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>

Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/09243450601058717>

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 McNamara, D. S. (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 27-46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kontos, S. (1983). Adult-child interaction and the origins of metacognition. *The Journal of Educational Research*, 77(1), 43 - 54.

Manfra, L., Tyler, S., & Winsler, A. (2016). Speech monitoring and repairs in preschool children's social and private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 94-105. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2016.04.004>

- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Self-explanation and metacognition: The dynamics of reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 60 – 81). Routledge.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(2), 263–281. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00101-6)
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development, 19*(2), 253–273. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.01.003>
- Petrová, Z. (2023). Preschool Narrative Production as a Precursor for Successful Reading and Literacy Development. In K. Urban (Ed.), *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education* (pp. 101-118). Peter Lang.
- Petrová, Z., & Moneva, L. (2023). The Role of Shared Book Reading Practices in Early Literacy Development. In K. Urban (Ed.), *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education* (pp. 19-38). Peter Lang.
- Petrová, Z., Zápotočná, O., Urban, K., & Urban, M. (2020). Development of early literacy skills: A Comparison of two early literacy programmes. *Journal of Pedagogy, 11*(2), 51-72. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0011>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47*, 82–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Thompson, R. B., & Foster, B. J. (2014). Socioeconomic status and parent-child relationships predict metacognitive questions to preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research, 43*(4), 315–333. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9256-4>
- Urban, K. (2023). The Role of Metacognition in Early Literacy Development. In K. Urban (Ed.), *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education* (pp. 83-99). Peter Lang.
- Urban, K., & Urban, M. (2021). Effects of performance feedback and repeated experience on self-evaluation accuracy in high- and low-performing preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 36*, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00460-6>
- Urban, K., & Urban, M. (2018). Influence of fluid intelligence on accuracy of metacognitive monitoring in preschool children fades with the calibration feedback. *Studia Psychologica, 60*(2), 123–136. <https://doi.org/10.21909/sp.2018.02.757>
- Urban, M. (2023). Identification of differences in key literacy indicators under the old and the innovated preschool curriculum. In K. Urban (Ed.), *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education* (pp. 39-62). Peter Lang.

van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: An exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>

Williams, J., & Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 26–43). Routledge.

Zápotočná, O. (2023). Role of Story Listening Comprehension in Early Literacy Skills. In K. Urban (Ed.), *Development of Key Literacy Skills in Early Childhood Education* (pp. 63-82). Peter Lang.

Zápotočná, O., Petrová, Z., Urban, M., & Urban, K. (2022). Early literacy curriculum and its journey to kindergarten classroom. *Human Affairs*, 32(2), 121-133. <https://doi.org/10.1515/humaff-2022-0010>

Zápotočná, O., Urban, K., & Urban, M. (2020). Comprehension and Metacomprehension in Preschoolers from Low- and Middle-Socioeconomic Status Families. *Československá Psychologie*, 64(6), 625-638.