

ROZBEHY POČIATOČNÉHO ČITATEĽSTVA

PHDR. ĽUDMILA HRDINÁKOVÁ, PHD.

The article summarises the functions of reading in modern society and describes the predictors of successful reading development. Additionally, it identifies the low-level cognitive processes (and competencies) involved in reading and gives a detailed account of the relevant higher cognitive functions such as narrative thinking and creating situational models while reading. The wide availability of digital devices and the wide variety of diverse media offer strong competition for the attention of children and young people against the fading tradition of reading books. Media use is a pervasive aspect of the experience of today's children and young people, but excessive media consumption may impede the development of reading skills. The last part of the article outlines the affective dimension of reading.

Keywords: reading, early reading, reading predictors, cognitive reading skills, affective reading skills

✉ ludmila.hrdinakova@umiba.sk

🏠 Katedra knižničnej
a informačnej vedy
Univerzita Komenského
v Bratislave

🌐 <https://fphil.uniba.sk/kkiv/>

ÚVOD

Literatúra patrí k najelitnejším druhom umenia...

Človek musí byť veľmi gramotný, aby porozumel literárnemu dielu, aby ho absorboval a užíval si ho, aby pochopil všetky jeho rozmery.

(Kurt Vonnegut)

Výrok Kurta Vonneguta je v dnešných časoch, keď deti strácajú motiváciu k hlbšiemu vnímaniu literárneho textu, ale i čítaniu vôbec (Babiaková, Simanová a Stehlíková 2020), viac než aktuálny. Treba však doplniť, že vzťah literárneho diela a gramotnosti čitateľa je recipročný – nielen knihy potrebujú gramotnosť, ale i gramotnosť potrebuje čítanie kníh. Práve a jedine čítaním literárnych diel rastie úroveň čitateľskej gramotnosti, a táto potencialita literatúry nie je ničím nahraditeľná.

VÝZNAM ČÍTANIA

Wolfová (2008) hovorí, že čítanie je jedným z najúžasnejších ľudských kognitívnych vynálezov ľudstva. V knihe *Proust and the Squid* predstavuje, ako sa mozog „reformátuje“, keď sa učí čítať a ako čítanie mení spôsob, akým čitateľ myslí a cíti. Autorka opisuje pozoruhodnú cestu čitateľského mozgu nielen za posledných päťtisíc rokov od začiatku písania a čítania, ale aj v priebehu života jedného dieťaťa. V neskoršej monografii, ktorá vyšla v češtine pod názvom *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě* (Wolfová 2020), sa autorka zameriava na obavy, týkajúce sa rozsahu pozornosti a kritického uvažovania v kontexte prílišného spoliehania sa na digitálne technológie. Uvažuje, čo sa deje s čítajúcim mozgom, keď sa prispôsobuje rýchlym a meniacim sa vizuálnym médiám.

Ong (2005) v publikácii *Orality and Literacy* formuluje principiálny význam gramotnej a typografickej kultúry v niekoľkých zásadných dimenziách. Hovorí, že mnohé z charakteristických črt a aspektov vyjadrovania, ale najmä myslenia, ktoré sa bežne považujú za samozrejmé, nie sú vôbec prirodzenou súčasťou ľudskej existencie. Naopak, spomínané špecifické a vysoko-organizované aspekty sa objavili vďaka zdrojom, ktoré umožnila a sprístupnila technológia písania a čítania. Dokazuje, že existuje zreteľný vzťah medzi písaním a študovaním. Mys-

lenie, ktoré je v procesoch študovania existenčné, je podľa Onga samo osebe analytické, a to tým, že rozbíja svoj materiál (informačný segment) na komponenty. Proces čítania písaného obsahu predpokladá zvnútorňovanie (interiorizáciu) písaného jazyka, a práve toto umožňuje dôkladnú a súvislú analýzu, teda štúdium v pravom zmysle slova. Okrem toho Ong tvrdí, že ani abstraktné, súvislé, triediace a výkladové skúmanie javov nemôže existovať bez písania a čítania.

Gaarder (2002) už v roku 2002 charakterizoval proces vývoja kultúry práve na základe realizácie literatúry, čítania a gramotnosti v spoločnosti. Zohľadňujúc perspektívu moderných médií špecifikoval niekoľko zásadných etáp: predliterárnu kultúru (zlätý vek ústneho rozprávania príbehov), premodernú literárnu kultúru a modernú literárnu kultúru, ktorá zaznamenala do písomnej podoby aj pozostatky z predchádzajúceho obdobia. Ako poslednú etapu uviedol postmodernú globalizovanú kultúru a na internetovej sieti postavenú civilizáciu, v rámci ktorej ľudia prakticky upadajú do ľahko získanej zábavy a charakterizoval ju ako kultúru, v ktorej sa samotná kultúra stáva tovarom.

Mnohé znaky poslednej etapy možno pozorovať v súčasnom sociokultúrnom kontexte – ozývajú sa i hlasy, že sa vynára zrejma tendencia k neliterárnej (nie literárne orientovanej), respektíve nečitateľskej kultúre (Bauerlein 2007) a nastáva dominancia kultúry „bez-hĺbkového“ obrazu, kultúry charakterizovanej výrazným akcentom na silný audiovizuálny zážitok, na samotný obraz, na zmyslové potešenie a vizuálne efekty (Baudrillard 1988). Prejavom aktuálneho „vizuálneho obratu“ je odborníkmi na sociologické a psychologické aspekty čítania zreteľne formulovaná **kríza čítania**, ktorá sa v individuálnej rovine prejavuje poklesom kognitívnych čitateľských zručností detí a mládeže, nezaujmom o literatúru a oslabením čitateľských zážitkov. Z hľadiska motívácií sú rozpoznateľné silné negatívne vplyvy sociálneho okolia a kultúrneho prostredia na (ne)čítanie príslušníkov mladej generácie: nový životný štýl, konkurencia nových atraktívnych prostriedkov komunikácie a nových médií (videofilmy, multimédiá, počítačové hry), nových foriem zábavy.

Aktuálne výskumy čítania a čitateľskej kultúry sa orientujú na hľadanie optimálnych spôsobov, ktoré posilnia pozíciu knihy a čítania v súčasnej kultúre, ale i hľadanie metód, ktoré by uľahčili deťom cestu ku knihe a čítateľstvu.

DIMENZIE ČÍTANIA

V rámci ďalších úvah o podpore čítania a formovaní detského čitateľstva treba vychádzať z predpokladu, že (detské) čítanie a čitateľstvo je vzácna kombinácia niekoľko vzájomne podporujúcich sa, prepletených a kolaborujúcich dimenzií:

- **fyziológická dimenzia** sa týka fyzických a biologických mechanizmov čítania, ku ktorým patria najmä okulomotorické procesy a pohyby očí detského čitateľa, príjem zvukových podnetov sluchovými orgánmi, neurologické procesy a čítacie neurónové dráhy, rečové činnosti, jemná motorika vzhľadom na písanie a pod.,
- **kognitívna dimenzia** je zodpovedná za tvorbu významu textu, ako aj za to, že čitateľ číta s porozumením,
- **emocionálna dimenzia** zabezpečuje, že detský čitateľ čítaný (počúvaný) príbeh prežíva, cíti ho, užíva si ho,
- **sociálna dimenzia** spôsobuje, že detský čitateľ využíva a realizuje čítanie ako spoločenskú prax – komunikuje o prečítaných knižkách, participuje na zdieľaných čítaniach, navštevuje čitateľské kluby a krúžky a pod. – zapája sa do čitateľskej kultúry.

Kognitívna stránka (dimenzia) čítania je v odbornej literatúre najviac reflektovaná. Je to logické – práve táto dimenzia je zodpovedná za porozumenie textu i za to, že sa čitateľ bude schopný čítaním učiť a študovať. Kognitívna stránka realizuje a zároveň indikuje tzv. kognitívne zapojenie, vypovedá teda o tom, do akej miery je čitateľ ponorený do textu, s akou intenzitou o ňom premýšľa (Barber a Klauda 2020). Deficity v kognitívnej oblasti môžu spôsobovať rast nezájmu o čítanie či dokonca výraznú nechuť k čítaniu.

Ideálnym priestorom, kde sa môžu spontánne a prirodzene rozvíjať všetky dané dimenzie, sú rodina a knižnica – hravým a stimulujúcim spôsobom môžu zlepšovať niektoré čitateľské zručnosti. Navyše môžu podporovať motiváciu tak, ako to školské prostredie nedokáže. V nasledujúcom texte sa budem zaoberať hlavne kognitívnu perspektívou čítania a prípadne možnosťami podpory kognitívnych čitateľských zručností v daných prostrediach.

PREDIKTORY ČITATEĽSKÉHO ROZVOJA

V kontexte úspešného a ľahkého čitateľského „rozbehu“ v etape počiatočného čítania sa intenzívne

skúmajú možné stratégie čitateľskej prípravy v predčitateľskom období. Už v prvých fázach čitateľského rozvoja sa totiž podľa výskumov ukazujú u počiatočných čitateľov značné rozdiely (Piquard-Kipffer a Sprenger-Charolles 2013). Početné výskumy sa dopracovali k niekoľkým pomerne silným, všeobecne uznávaným klasickým **prediktorom** gramotnosti: fonologické a ortografické kompetencie, jazyk, resp. jazyková kompetencia, slovník a poznatková báza detského čitateľa (Snowling a Hulme 2005).

FONOLOGICKÉ A ORTOGRAFICKÉ KOMPETENCIE

Fonologické schopnosti a fonematické kompetencie – t, j, počúvanie s porozumením, posluchová senzitivita a kompetencia, rozpoznávanie písmen sú podľa mnohých štúdií schopnosti fonologického uvedomovania v predškolskom veku jedným z najspolahlivejších prediktorov skorého úspechu v čítaní v prvých rokoch formálneho vzdelávania dieťaťa (Callaghan a Madelaine 2012).

Ortografické kompetencie – zrková senzitivita a kompetencie, zrková/vizuálna navigácia – sú ďalším významným prediktorom. V procesoch čítania detský čitateľ neustále čelí úlohám vizuálne rozlišovať písmená alebo slová, čo súvisí práve so spomínanou kompetenciou. Niektorí autori pričleňujú k prediktorom čítania znalosť písmen, schopnosť rýchleho automatického pomenovania objektov (RAN – Rapid Automated Naming) a rozsah krátkodobej pamäti (Wolff 2014), ktorá umožňuje rýchlo spracovať vstupujúce podnety čítaného alebo počutého materiálu. Bowers a Ishaik (2003) konštatujú, že schopnosti rýchleho pomenovania súvisia s variabilitou ortografického fungovania, ako aj so zvládaním schopností fonologického spracovania.

Prediktívne štúdie dokladujú, že úroveň fonologických a ortografických kompetencií, ako aj schopnosti rýchleho pomenovania majú vplyv prevažne na bazálnu úroveň dekódovania slov a na parametre správnosti, rýchlosti či plynulosti čítania najmä v počiatočných štádiách osvojovania si čítania (Callaghan a Madelaine 2012; Landerl a Wimmer 2008). V kontexte mediálneho presýtenia možno uvažovať o mimoriadne inhibičnom vplyve vizuálneho a zvukového smogu na rozvoj sústredeného počúvania a pozornej navigácie pohľadu ako základných predčitateľských prediktorových schopností. O to významnejšie sa ukazuje posilňovanie a zámerný rozvoj pre-

diktorových kompetencií práve v predčitateľskom období. Knižnica má v tomto rozvoji obmedzené možnosti v tom zmysle, že je viazaná na ochotu rodičov a predškolských pedagogických pracovníkov knižnicu navštíviť. Z hľadiska strategického má však veľké výhody – pre predškolača je knižnica dôležitou inštitúciou, ktorá sa vzťahuje k „veľkým“, ktorých malý predčitateľ obdivuje.

Z hľadiska metód je najúčinnjšou metódou pútavé predčítanie a hra so zvukmi a slovami, hry obsahujúce opakovanie a vyslovovanie slov, zapamätanie (kódovanie) slov a rozlišovanie slov, ktoré znejú podobne. Tieto môžu mať výrazne pozitívny vplyv na rozvoj fonologických schopností (Moats a Tolman 2009). Výtvarné stvárňovanie príbehu – lepenie, kreslenie či modelovanie príbehu – je vhodné na rozvoj ortografických schopností a vizuálnej pozornosti. Zrakovo-percepčné (zrakovo-motorické) zručnosti precvičujú i hry typu: hľadanie podobností, rozdielností na obrázkoch, hľadanie detailu na veľkom zaplnenom obrázku, hľadanie inverzných tvarov, identifikácia (hľadanie) písmen. Vhodnou metódou je i hravé rýchle pomenovanie obrázkov, farieb, písmen či číslíc (Bowers a Ishaik 2003).

JAZYK, SLOVNÍK A ČITATEĽOVE SCHÉMY – ZÁKLADNÉ OPORY ČÍTANIA

Schopnosť konštruovať význam hovoreného jazyka alebo porozumenie jazyka si vyžaduje komplexnú zmes rôznych schopností, základný význam však majú ďalšie dve veľké oblasti, ktoré majú tiež váhu prediktorov:

- jazyk, resp. jazyková kompetencia, slovník
- a poznatková báza (základné znalosti), ktoré zahŕňajú obsahové a procedurálne znalosti získané interakciami s okolitým prostredím (Snowling a Hulme 2005).

Najspoľahlivejším prediktorom čitateľského porozumenia na vyšších úrovniach kognitívneho spracovania v dlhodobej perspektíve sú totiž ukazovatele **porozumenia** textu v predškolskom veku (Fricke et al. 2016; Puente et al. 2016), čo nevyhnutne súvisí s jazykovými kompetenciami a šírkou poznatkovej bázy dieťaťa.

Vzťah čítania a jazykových zručností je recipročný. Mnohé štúdie potvrdzujú zreteľne pozitívnu koreláciu medzi čítaním/rozprávaním príbehov deťom a ich jazykovým vývinom, školskou zrelosťou, gramotnosťou (Chomsky 1972; Durkin 1966 cit. podľa Nünning 2005) a tiež vzdelávacími kompetenciami všeobecne (Hamilton et al. 2016; Reese, Sparks a Leyva 2010). Kontakt dieťaťa s písaným jazykom a slovnou zásobou je uľahčený tým, že je zahalený do príťažlivého magického a emocionálne nabitého príbehu a cez porozumenie príbehu sa čitateľ dostáva k osvojovaniu zložitých jazykových štruktúr (Bus, van Ijzendoorn a Pellegrini 1995; Sénéchal [bez dát.]).

Literárne príbehy poskytujú výrazne **sofistikovaný jazyk a bohatý slovník**, ktoré sa sústredeným čítaním a počúvaním vstúpajú do vedomia detského čitateľa (Sénéchal et al. 2008). Podieľajú sa tak na tvorbe a rozširovaní čitateľových **kognitívnych schém**. Anderson (1977) poníma schémy ako funkčný mechanizmus porozumenia textu a jeho nosného obsahu. Východiskom konceptu je *schéma* – kognitívna štruktúra – aktívna organizácia predchádzajúcich reakcií alebo minulých skúseností, ktorá funguje ako ich vnútorná reprezentácia a je zapamätateľná prostredníctvom rozličných aktualizácií (Aumont 2010, s. 75). Čitateľova schéma reprezentuje jeho usporiadané znalosti o svete a je v podstatnej miere základom pre *porozumenie* myšlienok literárnych príbehov, ich interpretáciu a pre ich *zapamätanie* (Anderson 1984 cit. podľa Ajideh 2003).

Audiovizuálne obsahy podľa výskumov schopnosť podporovať jazyk nemajú – ide o odborníkmi nazývaný „deficit videa“ (Anderson a Pempek 2005). Stále častejšie sa konštatujú výrazné negatívne vplyvy médií i na staršie deti a mládež – a to výrazná redukcia reči a lingvistickej kompetencie – reč detí a mládeže je ovplyvňovaná a adaptovaná mediálnym jazykom na primitívne dialógové obraty, čo spôsobuje neschopnosť formulácie rozvinutých viet či argumentov (Helus 2004). Rozsiahle plochy a lepšie možnosti môže mať v tomto smere práve literárna komunikácia obsahu.

Výskumy potvrdzujú, že najúčinnjšou metódou rozvoja jazykových kompetencií a rozširovania schém je čítanie, počúvanie textu a tvorba písomných (textových) útvarov (Nünning 2005; Hamilton et al. 2016; Sénéchal [bez dát.]). Medzi účinné doplnkové metódy možno zaradiť slovné a myšlienkové hry, diskusie, predvídanie textu, lekcie zamerané na rozličné témy, tvorivú dramatikú a storytelling.

Prvým z čiastkových kognitívnych procesov recepcie je *percepcia* – zmyslové odrážanie textu vo vedomí čitateľa (Kulka 2008, s. 358), vzápätí prebiehajú základné procesy na nižšej kognitívnej úrovni: rozpoznávanie písmen, ich skladanie do slov a viet – pre začínajúceho čitateľa predstavujú i tieto výraznú a náročnú kognitívnu úlohu a činnosť. Na vyššej úrovni sa aktívne zapája analytické a globálne myslenie, ako aj vizualizácia príbehu, za pomoci ktorých sa v mysli čitateľa lineárne a spojitostne tvorí príbeh. Avšak neúspech pri zvládaní techniky čítania môže spôsobiť, že základné procesy na nižšej úrovni môžu vyčerpávať podstatnú časť kognitívneho úsilia počiatočného čitateľa, čo môže brániť porozumeniu textu.

Tomuto javu zodpovedá klasický *model procesu automatického spracovania informácií*, respektíve *model obmedzenej kapacity* pri spracovaní informácií, ktorého autormi sú LaBerge a Samuels (1974). Model akcentuje význam zautomatizovania čiastkových operácií nižšej úrovne a procesuálnych aspektov pozornosti ako hlavnej kategórie kognície – esenciálnej a zásadnej pre proces čítania s porozumením (a pre porozumenie ako také vôbec) (Penner-Wilger 2008, s. 3). Vysvetľuje, že čitateľská plynulosť (čitateľská fluencia) sa získava predovšetkým vďaka automatickosti (automaticite) v dekódovaní (Boakye 2012), pretože mozog dokáže pracovať na dvoch úlohách simultánne iba vtedy, ak je jedna z nich úplne zautomatizovaná (Horsman 2009, s. 60) a automatickosť (automaticita) je také zafixovanie činnosti (úkonu), pri ktorej je táto činnosť komplexne vykonávaná s minimálnym kognitívnym úsilím vzhľadom na pamäť a kapacitu pozornosti (sústredenie, koncentráciu) (Penner-Wilger 2008; Boakye 2012). Čítanie si vyžaduje excelentné zvládnutie elementárnych procesov čítania (dekódovanie písmen, slov, viet, tvorbu), aby sa mohla pozornosť sústrediť na kognitívne procesy čítania na vyššej úrovni: vizualizáciu, porozumenie, spracovanie obsahov, tvorbu významov atď. (Penner-Wilger 2008, s. 3). Jedným z najvýznamnejších indikátorov, ktorý sa využíva hlavne na určovanie zvládnutia techniky čítania, je rýchlosť čítania.

S rýchlosťou čítania je spájaný takzvaný čitateľský kvocient (ČQ), ktorý je meraný počtom prečítaných slov za minútu a upresňovaný počtom správne prečítaných slov za minútu (Jošt 2011). Využívaný je hlavne pri meraní výkonov v období počiatočného čítania, ktoré sa vzťahuje na ročníky 1. – 4. primárneho vzdelávania.

Pri meraní rýchlosti čítania sa objavujú námietky rôznych odborníkov – otázne totiž je, do akej miery táto počiatočná úroveň čítania súvisí s porozumením, ktoré je nesporne najvýznamnejším ukazovateľom čitateľskej gramotnosti. Podľa niektorých odborníkov (Zelinková 2009; Nordstrom, Jacobson a Soderberg 2016) však výskumy dokazujú, že rýchlosť čítania je v určitých prípadoch indikátorom kvality čítania, pretože zreteľne koreluje s chápaním čítaného textu.

S ČQ súvisí pojem *sociálna únosnosť čítania*, t. j. rýchlosť čítania 60 – 70 slov za minútu. Pri tejto rýchlosti je čitateľ schopný získavať poznatky z textu, môže text vizualizovať a začína čítať pre radosť. U počiatočných čitateľov nadobúda tento ukazovateľ osobitú váhu. Čitateľský progres z hľadiska nárastu ČQ zobrazuje tabuľka 1.

Tab. 1 Čitateľský progres z hľadiska rýchlosti čítania a ČQ (Zelinková 2009)

Ročník	Priemer	Min	Max	SD ³
2. roč.	41,86	7	113	18,95
3. roč.	72,16	22	131	20,65
4. roč.	84,16	23	138	21,38
5. roč.	100,14	34	177	25,92
6. roč.	104,27	25	155	23,90
8. roč.	119,51	43	173	24,73

V tabuľke možno vidieť zvyšovanie rýchlosti čítania v závislosti od čitateľského veku, ako aj výrazný progres (nárast počtu prečítaných slov) v prvých troch ročníkoch. V nasledujúcich ročníkoch zmena nie je taká významná.

Možnosti knižníc v tejto oblasti sú unikátne: knižnice realizujú letné čitateľské tábory pre úspešných čitateľov, aby nedošlo počas leta k poklesu čitateľskej aktivity a následnej regresii čitateľských zručností

realizujú nácvik čitateľských zručností prostredníctvom zábavných krúžkov, čitateľských klubov, programov rodinnej gramotnosti a nácvik čítania s terapeutickými psíkmi a pod. (pozri The Public Library's Summer Reading Program – Oceans of Possibilities; Read Beyond the Beaten Path – Summer Reading Program of City of San Diego Public Library, K-9 Reading Buddies of the North Shore, Tails of Joy, Library Dogs, Paws for Healing, Reading with Rover a pod.).

NARATÍVNE SCHOPNOSTI

Príbehy svojim emocionálnym nábojom a atraktívnosťou výrazne priťahujú detských recipientov, spontánne zapájajú do príbehu a prirodzeným spôsobom rozširujú, ale i precvičujú a zdokonaľujú *schopnosti tvorby významu uceleného textu*, t. j. **naratívne schopnosti**, resp. *schopnosti naratívneho myslenia* (Wells 1986).

Naratívne schopnosti potrebuje detský čitateľ, **a**) aby pochopil literárne diela, ale i diela dramatickej a filmovej tvorby (Cochran-Smith 1984), **b**) aby dokázal tvoriť (písomné, prípadne literárne) prejavy a prezentácie (Liles et al. 1995), **c**) aby prostredníctvom príbehov mohol štruktúrovať pamäť a dávať zmysel svojim vlastným osobným skúsenostiam (Nelson 2012).

Literárny naratív (príbeh) môže mať v živote detského recipienta dve polohy (a súčasne dve základné funkcie), z ktorých obe majú nesmierny význam pre jeho kognitívny vývin: **a**) naratív ako diskurzívny žáner, ktorý má schopnosť organizovať procesy komunikačnej výmeny a **b**) naratív ako forma myslenia (Nelson 2012, s. 183).

Naratívne myslenie je záležitosťou psychického vývinu (Crawford 2012; Crawford [bez dátumu]) a začína sa rozvíjať už v predškolskom veku. Literárny príbeh prostredníctvom verbalizácie umožňuje detským recipientom poznávať:

- ➔ dejové štruktúry, prvky, udalosti,
- ➔ príčinné vzťahy, súvislosti,
- ➔ naratívne schémy,
- ➔ konvencie literality, ktoré sú predpokladom pre pochopenie textov (Cochran-Smith 1984).

Ako som uviedla vyššie, naratívne schopnosti zahŕňajú schopnosti komunikovať príbeh, ktorý obsahuje sekvenčné informácie zvyčajne o minulých a budúcich udalostiach (McCabe 1994). K nim patria:

- ➔ schopnosť konštrukcie hierarchickej reprezentácie hlavných prvkov príbehu,

- ➔ schopnosť premysleného vystavania postupnosti udalostí,
- ➔ schopnosť zoznámenia s postavami,
- ➔ tvorba udalostí a vyvrcholenia príbehu,
- ➔ rozlíšenie reakcií a vzťahov medzi postavami a pod. (Norbury a Bishop 2003).

Recepcia a tvorba naratívu si vyžaduje od dieťaťa jazykové schopnosti, ale i schopnosť organizácie myšlienok a informácií, usporadúvanie udalostí v určitej logike a pamätanie si tohto poriadku, podržanie si informácií o určitých znakoch, vlastnostiach a aspektoch a pod. (Robson a Quinn 2015).

Naratívne schopnosti sú považované za základný mechanizmus jazykového vývinu detí, jazyka vyššej úrovne a kognitívnych zručností – tie sú nevyhnutné na vytvorenie súdržných, ucelených a štruktúrovaných príbehov (Levy a McNeill 2015), ale i textových útvarov. Výskumy detí ukazujú, že už štvorročné deti začínajú používať makrokomponenty (Strömquist a Verhoeven 2004) a od siedmich rokov nadobudnú schopnosti štruktúrovať príbeh s niekoľkými epizódami (Crais a Lorch 1994). Približne vo veku deviatich rokov sa vynára ich schopnosť sformulovať tému a určiť hlavnú myšlienku príbehu.

Súčasťou naratívnych schopností je i schopnosť kauzálneho usudzovania (myslenia), ktoré býva všeobecne definované ako schopnosť porozumieť vzťahom príčin a následkov medzi udalosťami (Reed et al. 2015). Kauzálne usudzovanie je zásadným pre nadobudnutie naratívneho myslenia (Trávniček 2007), pretože dáva zmysel a logiku udalostiam a činom postáv.

Nelsonová (2012) hovorí, že príbehy poskytujú kontexty, ktoré dávajú význam ľudským skutkom a v prípade detských recipientov: a) sú priestorom, ktorý môže *komunikovať mnohé z otázok patriacich do kategórie „PREČO“* a v súvislosti s tým b) presmerovávajú pozornosť detských recipientov z organizácie segmentov naratívu na zámery jednotlivých aktérov príbehu, a preto c) napomáhajú štruktúrovať pamäť detského recipienta a dávajú *zmysel jeho vlastným osobným skúsenostiam*.

Naratívy majú dôležitú úlohu nielen v rozvoji čitateľských schopností – majú potenciál byť zrkadlom života a sveta okolo nás. Keďže javy a udalosti v reálnom svete a v naratíve sa riadia rovnakými kognitívnymi mechanizmami (pozri aj Herman, Jahn a Ryan 2005), môžu ich detskí čitatelia produktívne využívať na organizáciu informácií o princípoch vlastného prostredia, mentálnu organizáciu svojich reálnych životných skúsenosti a na hlbšie pochopenie svojho vlastného života (Nelson 2012). Ako konštatuje

Bruner (1986, cit. podľa Djikic, Oatley a Moldoveanu 2013), naratív je univerzálny mód ľudského jazyka a univerzálny mód ľudského myslenia. Naratív je mocný nástroj, ktorý majú všetky kultúry na organizovanie a interpretáciu skúseností (Bamberg 1997).

Z uvedeného vyplýva, že najvhodnejšou metódou rozvoja naratívneho myslenia a naratívnych schopností je čítanie naratívnej fikcie (beletrie). Oporu formovaniu naratívneho myslenia môžu tvoriť čitateľské úlohy, ktoré zahŕňajú tvorbu časovej osi, mapy príbehu, myšlienkovvej mapy, sociogramu a pod. Veľmi funkčnými sú i diskusie, metódy otázok a odpovedí, a to hlavne otvorených otázok typu „Prečo?“, prípadne dotváranie príbehu s argumentáciou a odôvodnením, storytelling, hľadanie príčin a následkov a pod.

MENTÁLNE MODELOVANIE – SLEDOVANIE PRÍBEHU VNÚTORNÝM OKOM

Kognitívnym vyvrcholením procesu čítania je tvorba mentálnej predstavy vo vnútornom predstavovom poli čitateľa na podnet čítaného (počutého) naratívneho textu.

Text príbehu, ktorý je lineárny a dobre štruktúrovaný, umožňuje čitateľom konštruovať konzistentnú mentálnu reprezentáciu informácií nachádzajúcich sa v texte – teda uplatňovať stratégie mentálneho modelovania (van Dijk 2000) a tvorby situačného modelu.

Situačný model možno charakterizovať ako vizuálnu reprezentáciu textovej deskripcie, ktorá dané opisované javy prezentuje v konkrétnej situácii, a to aj v tom prípade, ak daný jav bližšie verbálne špecifikovaný v texte nie je (Nieding 2006). Sú to výrazne dynamické a flexibilné štruktúry, ktoré sa neustále vyvíjajú a sú uložené v krátkodobej alebo pracovnej pamäti (Jones et al. 2011).

Schopnosť predstaviť si fikčné svety literatúry závisí nielen od schopnosti autora opísať daný svet vierohodným spôsobom, ale aj od individuálnej schopnosti čitateľa predstaviť si javy a udalosti. Situačný model je potom diskurzívnou reprezentáciou, ktorá zachytáva aspekty mikrosвета vytvoreného čitateľom (Johnson-Laird 1983; van Dijk a Kintsch 1983). Čitateľ tvorí význam informácií vo svete príbehu na úrovni udalostí, ktoré sú stavebnými kameňmi porozumenia a ktoré zachytávajú nuansy situácií opísaných v naratívnom texte. Čitatelia sú pri sledovaní týchto udalostí senzitivní vo vzťahu k špecifickým dimenziám: ku kauzalite a intencionalite, k času a k protagonistovi/



objektom (Zwaan et al. 1998). Čitatelia si môžu vytvárať aj priestorové usporiadanie opisovaného textu, ktoré je označované ako priestorová dimenzia, t. j. mentálne sledujú priestorový pohyb protagonistu vo svete príbehu (van Dijk a Kintsch 1983). Green a Brock (2000, s. 701) pomocou Gerrigovej (1993) metafory transportu alebo cestovania do príbehu vyvinuli model transportu a imaginácie konceptualizáciou presunu (skoku) do naratívneho sveta ako mentálneho procesu, ktorý je integrovaným spojením pozornosti, imaginácie a pocitov. Konštatujú, že prenos do príbehu vedie k výraznejšiemu a intenzívnejšiemu kognitívnemu a emocionálnemu zapojeniu do príbehu, k novej identifikácii s protagonistom a pocitu prítomnosti (participácie) v príbehu. Čitateľ pritom vytesňuje z mysle všetko, čo prekáža zapojenej recepcii – ponoreniu sa do recipovaného príbehu – dostáva sa do stavu sebazabudnutia a zmeneného vnímania priestoru a času. Je to spôsobené vysokou mierou koncentrácie, pričom sa čitateľ odpúta od svojho okolia, ale aj od seba samotného.

Situačný model (predstava) je jedinečný – môže obsahovať explicitné textové informácie, ale aj informácie nad rámec toho, čo je uvedené v samotnom texte a informácie charakteristické pre čitateľa: môže napríklad obsahovať informácie vychádzajúce zo znalostí čitateľa či jeho úsudkov a záverov, ktoré nie sú v texte explicitne uvedené (Nieding 2006).

Niedingová (2006), ktorá sa venuje otázkam mechanizmu porozumenia textu u detí, konštatuje, že detskí recipienti začínajú konštruovať pri recepcii textu situačné modely najneskôr v predškolskom veku – predstavujú si postavy, udalosti, akcie, priestor a pod.

Spomínané schopnosti a kognitívne dispozície sa v súčasnosti (v ére vizuálneho obratu a nadmiery vizuálnych médií) posúvajú a v kontexte čítania a čitateľskej gramotnosti degradujú. Literárny príbeh poskytuje priestor pre čitateľovu fantáziu, podnecuje tvorbu imaginárnych obrazov (mentálnych obrazov) vo vedomí čitateľa, zatiaľ čo vizuálny text (film) už svoj obraz má priradený (tvorcom) a je odkázaný na procesy odražania vo vedomí recipienta a rozpoznávania. Vizuálne médiá tým oberajú detského diváka o možnosti „precvičovania“ a zdokonaľovania schopností tvorby situačných modelov (predstáv). Význam schopností generovania predstáv na základe čítaného (počutého) textu je však nezastupiteľný: predstavy sú potrebné k integrácii informácií nad jednotlivými vetami, a teda celkovému porozumeniu príbehu (Zwaan et al. 1998). Úspešné porozumenie literárnemu príbehu (naratívu) nevyhnutne zahŕňa výstavbu reprezentácie stavu vecí

opísaných v texte a integráciu vybavovaných mentálnych reprezentácií uložených v dlhodobej pamäti (Zwaan, Langston a Graesser 1995): napriek tomu, že text literárneho príbehu je zložený z viet, význam celého naratívu nie je poskladaný zo súboru významov slov a izolovaných viet – integritu a konzistenciu, význam textu ako celku pomáha konštruovať práve situačný model. Kontakt so slovom (ktoré je vo svojej podstate abstrakciou na elementárnej úrovni) a literárnym textom, ktorý je priamym sprostredkovateľom dekontextualizovaného jazyka, ponúka vhodné komunikačné prostredie pre posilňovanie uvedených schopností.

Špecifikom tvorby situačných modelov detskými čitateľmi je, že lipnú na čítanom/počutom texte. Dospelí recipienti sú v tomto odlišní: viac než na presné formulácie, opisy a zvláštnosti sa orientujú na situačné modely zamerané na podstatu príbehu (Nieding 2006). Tatarová (2009) v knihe *Enchanted Hunters: The Power of Stories in Childhood* konštatuje, že mimoriadne účinným spúšťačom detskej imaginácie je „šok z krásy“, ktorý súvisí s obraznosťou textu a „šok z napätia“ (strachu), ktorý je vyvolaný napínavými udalosťami a obavami o hlavného hrdinu. Detskí recipienti využívajú pri čítaní predstavy (situačné modely) oveľa veľkorysejšie, majú tendenciu predstavovať si i to, čo nie je uvedené v texte – „idú za text“, konštruujú pokračovanie za rámec textu (Nieding 2006). Preto je možné pracovať s príbehom i po skončení čítania v rámci diskusií, výtvarných aktivít, tvorivej dramatiky a pod. Najúčinnjšou metódou rozvoja schopnosti tvorby predstáv (situačných modelov) je sústredené počúvanie zaujímavých príbehov. Podpornými metódami môžu byť riadená vizualizácia na podnet zvukov či hudby, riadená vizualizácia výtvarným stvárnením (kombinácia počúvania príbehu a kreslenia či iného výtvarného spracovania), storytelling, tvorba príbehu, predvídanie príbehu a pod.

AFEKTÍVNA DIMENZIA AKO OPORA ČÍTANIA

Kognitívne činnosti sú len jednou časťou a jednou doménou čítania. Inú, nevyhnutnú dimenziu predstavujú emócie a afekty, ktoré sú hlavným prvkom a nevyhnutným mechanizmom literárnej komunikácie. Čítanie príbehov môže byť hlboko emocionálnym zážitkom (Oatley 1994, 2002). Dobrá kniha

často vyvolá skutočný hlboký smútok, dokonca slzy, keď protagonist zomrie alebo sa stretne s ťažkými prekážkami či útrapami. Tá istá kniha však môže vyvolať úsmev či smiech, keď protagonist narazí na prekvapivý jav alebo zrealizuje nečakaný „kúsok“ (Mar et al. 2011). To podporuje nielen čitateľský zážitok detského čitateľa, ale i tvorbu situačných modelov a porozumenie (Oatley 1994, 2002). Pri vstupe do naratívneho sveta príbehu sa generuje naratívne zapojenie, ktoré rozlišuje štyri dimenzie: emocionálne zapojenie a naratívnu prítomnosť, naratívne porozumenie, zameranie pozornosti (Busselle a Bilandzic 2009).

Emocionálne zapojenie je vo svojej podstate bodom zlomu v rámci vstupe do čitateľského života... Nesmierne dôležitý vplyv na rozvoj porozumenia u detského čitateľa má to, čo pri čítaní cíti, či sa s postavou identifikuje, či sa nevie dočkať, kedy otočí stránku (Wolf 2008, s. 132).

Pri využívaní emocionálneho potenciálu je možné využívať diskusie o postavách a ich pocitoch, spájať literárne diela so skúsenosťou detských čitateľov. V mnohých prípadoch sú účinné aj metódy tvorivého písania, hudobného či dramatického stvárňovania príbehov, využiteľné sú i výtvarné aktivity: mapy a pavučiny pocitov, pocitové koláže a pod.

SOCIÁLNA DIMENZIA AKO OPORTA ČÍTANIA

Ak dieťa počúva príbeh z úst dospelého, rovesníka alebo staršieho súrodenca, ktorého ľúbi/má rád, na rozvoji detského čitateľa pracujú v danom okamihu dva typy emócií:

- naratívne emócie, ktoré sa vynárajú vstupom do príbehu (do fikčného sveta) (Keen 2011),
- sociálne čitateľské emócie, ktoré sa vynárajú z príjemného pocitu zdieľania príbehu a spoločnej účasti v príbehu (Papinczak 2015).

Sociokultúrny prístup definuje čítanie ako sociálnu prax a začleňovanie čítania do života človeka ako záležitosť sociálneho učenia. Čitateľská socializácia je pojem prebratý z psychológie a sociológie, v ktorých označuje proces včleňovania jednotlivcov do ich vlastnej komunity so špecifickou kultúrou (enkulturácia) a môže prebiehať v organizovaných podmienkach (školská socializácia), ale aj v neorganizovaných (rovesnícka socializácia).

Pojem čitateľská socializácia logicky kopíruje podstatu pôvodného významu, no vzťahuje sa na špecifickú oblasť čitateľskej kultúry a čitateľskú komunitu.

K čítaniu človek nedospeje vekom, ani náhodným odzieraním, nemusí sa k nemu dopracovať ani tým, že sa naučí techniku čítania (Natsiopoulou, Souliotis a Kyridis 2006). Nunan (1991, s. 72) tvrdí, že každé dieťa by malo byť socializované do čítania – čitateľskej komunity a socializácia čítania včlenená do života každého dieťaťa. V nemeckých koncepciách čoraz viac rezonuje problematika čitateľskej socializácie v mediálnej spoločnosti ako „*Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*“ – hovorí sa o čítaní a čitateľskej socializácii v kontexte iných dostupných médií ako podoblasti mediálnej socializácie a socializácie všeobecne s tým, že sa táto zameriava na literatúru v spoločnosti a jej používanie (pozri Groeben a Hurrelmann 2004).

Sociálny čitateľský kontext, ktorého je detský čitateľ súčasťou, je mimoriadne vplyvný – spoločné čítanie a spoločné čitateľské zámery poskytujú interaktívne prostredie, ktoré podporuje rozvoj jazykových a kognitívnych čitateľských kompetencií detských čitateľov, ako aj podporu ich čitateľskej motivácie (Mol a Bus 2011).

Z hľadiska podpory čitateľskej kultúry sa logicky ponúka myšlienka o zabezpečení dostatočne knižne a čitateľsky vybaveného gramotného prostredia, v ktorom má detský čitateľ veľa čitateľských možností, kultúrne a čitateľské vzory, a to zo všetkých možných strán a mikroprostredí (z rodinného, školského i z rovesníckeho) a veľa emocionálne nabitých situácií. Knižnica ako sociálnokultúrne prostredie má v tomto výbornú pozíciu.

ZÁVER

Široká dostupnosť digitálnych zariadení a pestrá paleta rôznorodých médií vytvárajú v kontexte detí a mládeže výrazné konkurenčné pole slabnejšej tradícii čítania kníh. Používanie médií je všadeprítomným aspektom skúseností súčasných detí a mládeže, no nadmerná konzumpcia médií môže byť inhibičná vo vzťahu k rozvoju čitateľských zručností. Mediá nielenže vytesňujú čítanie a nahrádzajú iné činnosti zvyšujúce úroveň gramotnosti (Dore et al. 2020), ich následkom je ochudobňovanie slovníka a jazykových kompetencií, predstavihosti a kreativity.

Práve v knižničnom prostredí je možné hrovou formou precvičovať základné čitateľské procesy a prediktorové mechanizmy. Nenútenou a prirodzenou formou tu možno riešiť čitateľské úlohy, hrať sa a zabávať pri čítaní, nadväzovať kontakty s inými čitateľmi a čitateľskými rodinami, zapájať sa do čitateľskej komunity. Výrazným mechanizmom podpory môžu byť nonkognitívne dimenzie čítania – vzrušujúce zážitky a pozitívne pôsobiace sociálne čitateľské emócie – ako základný mechanizmus čitateľského rozbehu a čitateľskej motivácie.

Inštitút pre celoživotné vzdelávanie UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning, UIL) po-

važuje knižnice za strategické inštitúcie, pretože majú potenciál zohrávať kľúčovú úlohu pri presadzovaní národných snáh v oblasti gramotnosti, a to tým, že majú dôveru ľudí v rámci komunit, ktorým slúžia a majú širokú škálu možností rozvoja gramotnosti; knižnice poskytujú zdroje pre deti, mládež a dospelých, čím výrazne prispievajú k podpore kultúry čítania a vytváraniu gramotnej spoločnosti. Sú tiež ideálnym komunitným priestorom na uľahčenie medzigeneračného a rodinného učenia a formovania komunitnej čitateľskej kultúry a rodinnej gramotnosti (UIL 2016).

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-19-0074.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

- ANDERSON, R. C., 1977. *Schema-directed processes in language comprehension* [online]. University of Illinois at Urbana-Champaign [cit. 2014-06-14]. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/4826381.pdf>
- ANDERSON, R., 1984. *Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory: Learning to Read in American Schools*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- cit. podľa AJIDEH, P., 2003. Schema theory-based pre-reading task. *The Reading Matrix: An International Online Journal* [online]. 3(1) [cit. 2012-11-15]. ISSN 1533-242X. Dostupné na: <http://www.readingmatrix.com/articles/ajideh/article.pdf>
- ANDERSON, D. R. a T. A. PEMPEK, 2005. Television and Very Young Children. *American Behavioral Scientist* [online]. 48, 505-522 [cit. 2022-06-14]. ISSN 00027642. eISSN 15523381. Dostupné na: <http://abs.sagepub.com/content/48/5/505.full.pdf>
- AUMONT, J., 2010. *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění v Praze. ISBN 978-80-7331-165-0.
- BABIAKOVÁ, Simoneta, SIMANOVÁ Lýdia a Jana STEHLÍKOVÁ, 2020. Čítanie a čitateľstvo slovenských detí: *Overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch* [online]. BELIANUM [cit. 2022-10-25]. ISBN 978-80-557-1776-0. Dostupné na: https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=sbabiakova&path=JrXA1Va9qfb9qmXZ-Ny-qrEdu2qJ84saXc60r_wnelSF5sdjOhQ_TbhiEVY5Zk6e6BF4P1S-lzDMOccZFdk1KZ4A
- BAMBERG, M., 1997. *Narrative development: Six approaches*. Routledge. ISBN-13: 978-0805820584.
- BARBER, Ana Taboada a Susan Lutz KLAUDA, 2020. How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Behavioral and Brain Sciences* [online]. 7(1), 27-34 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2372732219893385>
- BAUDRILLARD, J., 1988. *The Evil Demon of Images*. Sydney: University of Sydney. Dostupné tiež ako Google Book.
- BAUERLIEN, M., 2007. *Najhlúpejšia generácia: ako digitálna éra ohlupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov. ISBN 978-80-8061-431-7.
- BOAKYE, N. A. N. Y., 2012. *A socio-affective approach to improving students' reading comprehension abilities* [online]. Hatfield: University of Pretoria, Faculty of humanities [cit. 2020-05-10]. Dostupné na: repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/25562/Complete.pdf?sequence=9
- BOWERS, P. G. a G. ISHAIK, 2003. RAN's contribution to understanding reading disabilities. In: SWANSON, H. L., HARRIS, K. R. a S. GRAHAM (eds.). *Handbook of learning disabilities*. The Guilford Press. ISBN 9781462518685.
- BRAZIER-CARTER, P. M., 2008. *Language learning through storybook reading in headstart: A Dissertation* [online]. Louisiana State University [cit. 2022-07-27]. Dostupné na: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-06032008-133935/unrestricted/Trish_Final_Dissertationjune5.pdf

- BRUNER, J. S., 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge; London: Harvard University Press **cit. podľa** DJIKIC, M., OATLEY K. a M. MOLDOVEANU, 2013. Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature* [online]. John Benjamins Publishing Company, 2013, 3(1), 28-47 [cit. 2021-02-03]. ISSN 2210-4372. e-ISSN 2210-4380. DOI 10.1075/ssol.3.1.06dji. Dostupné na: [http://www-2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/\(2013b\)%20Djikic,%20Oatley,%20&%20Moldoveanu.pdf](http://www-2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/(2013b)%20Djikic,%20Oatley,%20&%20Moldoveanu.pdf)
- BUS, A. G., van IJZENDOORN, M. H. a A. D. PELLEGRINI, 1995. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* [online]. 65(1), 1-21 [cit. 2022-02-03]. ISSN 0034-6543. ISSN 1935-1046 (online). Dostupné na: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1484/168_150.pdf?sequence=1
- CALLAGHAN, G. a A. MADELAINE, 2012. Levelling the playing field for kindergarten: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. 37(1), 13-23 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/288162433_Levelling_the_Playing_Field_for_Kindergarten_Entry_Research_Implications_for_Preschool_Early_Literacy_Instruction
- COCHRAN-SMITH, M., 1984. *The making of a reader: A case study of preschool literary socialization* [online]. Norwood, NJ: Ablex [cit. 2022-02-03]. Dostupné na: <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI8217096/>
- CRAIS, E. R. a N. LORCH, 1994. Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders* [online]. 14(3), 13-28 [cit. 2022-12-05]. Dostupné na: https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/1994/05000/Oral_narratives_in_school_age_children.4.aspx
- CRAWFORD, Ch., [bez dát]. The Role of Narrative. *The Mind* [online]. [cit. 2020-12-05]. Dostupné na: <http://www.erasmatazz.com/library/the-mind/history-of-thinking/5cfee91014724875ba1d/the-role-of-narrative.html>
- CRAWFORD, Ch., 2012. Chris Crawford on Interactive Storytelling. New Riders. ISBN-10 0321864972. ISBN-13 978-0321864970. Dostupné tiež ako Google Book.
- DORE, R. et al., 2020. Associations Between Children's Media Use and Language and Literacy Skills. *Front. Psychol.* [online]. 11, 1734 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01734/full>
- DURKIN, D., 1966. *Children who read early*. New York: Teachers College Press **cit. podľa** NÜNNING, V. Narrative Fiction and Cognition: Why We Should Read Fiction. *Forum for World Literature Studies* [online]. 2015, 7(1), 41-61 [cit. 2021-02-03]. ISSN 2154-6711 (online). Dostupné na: <http://fwls.org/plus/view.php?aid=250>
- FRICKE, S. et al., 2016. Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German-speaking Children. *Reading Research Quarterly* [online]. 51(1), 29-53 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/281558865_Preschool_Predictors_of_Early_Literacy_Acquisition_in_German-Speaking_Children
- GAARDER, J., 2002. Knihy pre svet, ktorý nemá čitateľov? *Bibiana*. 9(4), 52-56. ISSN 1335-7263.
- GERRIG, R., 1993. *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University Press. ISBN-13: 978-0300054347.
- GREEN, M. C. a T. C. BROCK, 2000. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 79(5), 701-721 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: http://www.communication-cache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_role_of_transportation_in_the_persuasiveness_of_public_narratives.pdf
- GROEBEN, N., 2004. (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion. In: GROEBEN, N. a B. HURRELMANN, 2004. *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Munchen: Juventa Verlag, 145-169. ISBN 3-7799-1355-0.
- GROEBEN, N. a B. HURRELMANN, 2004. *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Munchen: Juventa Verlag. ISBN 3-7799-1355-0.
- HAMILTON, L. G. et al., 2016. The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading* [online]. 2016, 20(5), 401-419 [cit. 2016-06-13]. ISSN 1088-8438. Dostupné na: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2016.1213266>
- HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HERMAN, D., JAHN, M. a M-L. RYAN, 2005. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London Routledge [cit. 2016-04-13]. ISBN 0-203-39289-7. Dostupné tiež ako Google Book: https://books.google.sk/books?id=oX8hmVw_yXYC&pg=PA474&lpg=PA474&dq=Richard+Gerrig+narrative+skills+children&source=bl&ots=1XqHFccW71&sig=XtG_pwT0o_enuDYx7YUJ_TrnFDI&hl=sk&sa=X&ved=0ahUKEwiHw_nwpaHTAhUFuBQKHQO-ICp0Q6AEIOzAD#v=onepage&q=Richard%20Gerrig%20narrative%20skills%20children&f=false

- HORSMAN, J., 2009. *Day in the Life of Your Brain*. Hoboken: Jossey-Bass. ISBN 9780470376232. Dostupné tiež ako Google Book.
- HURRELMANN, B., 2004. Informelle Sozialisation instant Familie. In: GROEBEN, N. a B. HURRELMANN, 2004. *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Munchen: Juventa Verlag, 145-169. ISBN 3-7799-1355-0.
- CHOMSKY, C., 1972. Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review* [online]. **42**(1), 1-33 [cit. 2021-02-01]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/232448972_Stages_in_Language_Development_and_Reading_Exposure
- JOHNSON-LAIRD, P. N., 1983. *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN-13: 978-0674568815.
- JONES, N. A. et al., 2011. Mental models: An interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society* [online]. **16**(1), 46 [cit. 2022-10-01]. Dostupné na: <https://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss1/art46/>
- JOŠT, Jiří, 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KEEN, Suzanne, 2011. Introduction: Narrative and the Emotions. *Poetics Today* [online]. **32**(1), 1-5 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://read.dukeupress.edu/poetics-today/article/32/1/1/21031/Introduction-Narrative-and-the-Emotions>
- KINTSCH, W. a T. A. van DIJK, 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* [online]. **85**, 363-394 [cit. 2021-10-25]. Dostupné na: <https://psycnet.apa.org/record/1979-22783-001>
- KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024723297.
- LaBERGE, D. a S. J. SAMUELS, 1974. Toward a theory of automatic information process in reading. *Cognitive Psychology* [online]. **6**, 293-323 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028574900152?via%3Dihub>
- LANDERL, K. a H. WIMMER, 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* [online]. **100**(1), 150-161 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/232436671_Development_of_Word_Reading_Fluency_and_Spelling_in_a_Consistent_Orthography_An_8-Year_Follow-Up
- LEVY, E. T. a D. McNEILL, 2015. *Narrative Development in Young Children: Gesture, Imagery, and Cohesion*. Cambridge university Press. ISBN 10 1107041112. ISBN 13 9781107041110. Dostupné tiež ako Google Book.
- LILES, B. Z. et al., 1995. Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders. *Journal of Speech and Hearing Research* [online]. **38**(2), 415-425 [cit. 2022-04-13]. ISSN 1558-9102 (online). ISSN 1092-4388 (print). Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ503026>
- MAR, R. A. et al., 2006. Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality* [online]. **40**, 694-712 [cit. 2016-03-13]. ISSN 0092-6566. Dostupné na: http://www.yorku.ca/mar/Mar%20et%20al%202006_bookworms%20versus%20nerds.pdf
- MAR, Raymond A., 2011. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion* [online]. **25**(5), 818-833 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/51554441_Emotion_and_narrative_fiction_Interactive_influences_before_during_and_after_reading
- McCABE, A., 1994. *Assessment of Preschool Narrative Skills* [online]. American Speech-Language-Hearing Association [cit. 2020-11-13]. Dostupné na: https://www.slh.org.tw/upload/files/04%20McCabe_Assessment%20of%20preschool%20narrative%20skills.pdf
- MOATS, L. a C. TOLMAN, 2009. *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS)*. Boston: Sopris West.
- MOL, Suzanne E. a Adriana G. BUS, 2011. To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin* [online]. **137**(2) [cit. 2021-02-03]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/49740676_To_Read_or_Not_to_Read_A_Meta-Analysis_of_Print_Exposure_From_Infancy_to_Early_Adulthood
- NATSIPOULOU, T., SOULIOTIS, M. a A. G. KYRIDIS, 2006. Narrating and Reading Folktales and Picture Books: Storytelling Techniques and Approaches with Preschool Children. *ECRP: Early Childhood Research & Practice* [online]. **8**(1) [cit. 2020-05-11]. ISSN 1524-5039. Dostupné na: <http://ecrp.illinois.edu/v8n1/natsiopoulou.html>
- NELSON, K., 2012. *Language in Cognitive Development*. New York: Cambridge University Press [cit. 2020-03-01]. ISBN 9781139174619 (online). Dostupné tiež ako Google Book.

- NIEDING, G., 2006. *Wie verstehen Kinder Texte: Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen*. Lengerich: Wolfgang Science Pabst. ISBN-10 3899673042. ISBN-13 978-3899673043.
- NORBURY, C. F. a D. V. BISHOP, 2003. Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders* [online]. **38**(3), 287-313 [cit. 2021-02-03]. ISSN 1460-6984 (online). Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/10670502_Narrative_skills_of_children_with_communication_impairments
- NORDSTROM, T., JACOBSON, C. a P. SODERBERG, 2016. Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education* [online]. **31**(2), 175-191 [cit. 2022-10-14]. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0258-5>
- NUNAN, D., 1991. *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice Hall. ISBN-13 978-0135214695. ISBN-10 0135214696.
- OATLEY, Keith, 1995. A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics* [online]. **23**(1-2) [cit. 2022-10-14]. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0304422X94P4296S>
- ONG, W. J., 2005. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* [online]. New York: Taylor & Francis e-Library [cit. 2017-08-16]. ISBN 0-203-43988-0. Dostupné na: http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf
- PAPINCZAK, Zoe et al., 2015. Young people's uses of music for wellbeing. *Journal of Youth Studies* [online]. **18**(9) [cit. 2020-11-14]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/51554441_Emotion_and_narrative_fiction_Interactive_influences_before_during_and_after_reading
- PENNER-WILGER, M., 2008. *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension* [online]. Ottawa (Canada): AutoSkill International [cit. 2020-11-14]. Dostupné na: http://eps.schoolspecialty.com/downloads/research_papers/other/Fluency_Research.pdf
- PIQUARD-KIPFFER, Agnès a Liliane SPRENGER-CHAROLLES, 2013. Early predictors of future reading skills: A follow-up of french-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8) [online]. *L'Année psychologique/Topics in Cognitive Psychology* [online]. **113**, 491-521 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2013-4-page-491.htm>
- PUENTE, A. et al., 2016. Assessment of reading precursors in Spanish speaking children. *Spanish Journal of Psychology* [online]. **19**(85) [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/2016-puente-et-al-assessment-of-reading-precursors-in.pdf>
- REED, H. C. et al., 2015. Preschoolers' Causal Reasoning During Shared Picture Book Storytelling: A Cross-Case Comparison Descriptive Study. *Journal of Research in Childhood Education* [online]. Association for Childhood Education International, **29**, 367-389 [cit. 2016-02-25]. ISSN 0256-8543 (print). ISSN 2150-2641 (online). Dostupné na: https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/Helen_C._Reed_Petra_P._M._Hurks_Paul_A._Kirschner__Jelle_Jolles_2015.pdf
- REESE, E., SPARKS, A. a D. LEYVA, 2010. A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy* [online]. **10**(1) [cit. 2016-02-03]. Dostupné na: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468798409356987>
- ROBSON, S. a S. F. QUINN, 2015. *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. Routledge. ISBN 978-0-415-81642-7. Dostupné aj ako Google Book.
- SÉNÉCHAL, M., [bez dátumu]. *Storybook Reading and Language Development* [online]. Child Language and Literacy Research Lab. Carleton University, Psychology Department [cit. 2021-06-14]. Dostupné na: <https://labosenechal.wordpress.com/parents-and-educators/storybook-reading-and-language-development/>
- SÉNÉCHAL, M. et al., 2008. Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early education and development* [online]. Taylor & Francis Group, **19**(1), 27-44 [cit. 2016-03-13]. ISSN 1040-9289 (print). ISSN 1556-6935 (online). Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/237776740_Relations_Among_the_Frequency_of_Shared_Reading_and_4YearOld_Children%27s_Vocabulary_Morphological_and_Syntax_Comprehension_and_Narrative_Skills
- SNOWLING, Margaret J. a Charles HULME, 2005. *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing. ISBN 13: 978-1-4051-1488-2.

- SNOWLING, Margaret J. a Charles HULME, 2012. Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 53, 593-607 [cit. 2022-10-25]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3492851/>
- STRÖMQVIST, S. a L. Th. VERHOEVEN., 2004. *Relating Events in Narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. ISBN 0805846727. Dostupné tiež ako Google Book.
- TATAR, M., 2009. *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York; London: W. W. Norton & Company. ISBN 978-0-393-06601-2.
- TRÁVNÍČEK, J., 2007. *Vyprávěj mi něco...: Jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius – Olšanská; Praha: Paseka. ISBN 987-80-87053-07-2 (Pistorius – Olšanská). ISBN 987-807185-829-4 (Paseka).
- UIL, 2016. *Using libraries to support national literacy efforts* [online]. UNESCO [cit 2020-05-06]. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246778>
- van DIJK, T. A., 1976. Narrative macro-structures: Logical and Cognitive Foundations. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature* [online]. North-Holland Publishing Company, (1), 547-568 [cit 2020-05-06]. Dostupné na: www.discourses.org/OldArticles/Narrative%20macrostructures.pdf
- van DIJK, T. A. a W. KINTSCH, 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. ISBN 0-12-712050-5.
- van KLEECK, A., 1998. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. *Journal of Childhood Communication Development* [online]. 20(1), 33-51 [cit. 2020-01-02]. Dostupné na: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/152574019802000105>
- WELLS, C. G., 1986. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann. ISBN-10 0435082477. ISBN-13 978-0435082475.
- WOLF, Maryanne, 2008. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Icon Books. ISBN: 9781848310308.
- WOLFF, Ulrika, 2014. RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: results from a randomised reading intervention. *Ann Dyslexia* [online]. 64(2),151-65 [cit. 2022-01-02]. Dostupné na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24803174/>
- WOLFOVÁ, Maryanne, 2020. *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Host. ISBN: 9788027500116.
- ZWAAN, R. A. et al., 1998. Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading* [online]. 2(3), 199-220. [cit. 2022-01-02]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/248943192_Constructing_Multidimensional_Situation_Models_During_Reading
- ZWAAN, R. A., LANGSTON, M. C. a A. C. Graesser, 1995. The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science* [online]. 6, 292–297 [cit. 2022-01-02]. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x>
- ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.