



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

PaedDr. Zuzana Reháková

Diagnostika predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Trenčín

2015

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autor OPS/OSO: PaedDr. Reháková Zuzana

Kontakt na autora: Materská škola, Považská 1719/1, Trenčín,
zuzirehakova@gmail.com

Názov OPS/OSO: Diagnostika predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom
vzdelávaní

Rok vytvorenia 2015

OPS/OSO: XV. kolo výzvy

Odborné stanovisko vypracoval: Mgr. Anna Štefinová

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Text neprešiel jazykovou úpravou.

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe/osvedčená skúsenosť odbornej praxe bola vytvorená z prostriedkov národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov.

Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

Kľúčové slová

Komunikatívne kompetencie, vynárajúca sa gramotnosť, štádiá vývinu gramotnosti, metódy rozvoja predčitateľskej gramotnosti, diagnostika úrovne predčitateľskej gramotnosti

Anotácia

V práci predstavujem materiál, ktorý vedie učiteľov predprimárneho vzdelávania k aktívnemu používaniu inovatívnych metód rozvoja predčitateľskej gramotnosti ako aj aplikácii diagnostického aparátu v praxi predprimárneho vzdelávania. V praxi overená práca má pomôcť učiteľom predprimárneho vzdelávania pri diagnostikovaní, hodnotení a stimulovaní predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku. Je vypracovaná v súlade so ŠVP ISCED 0.

Akreditované programy kontinuálneho vzdelávania

Názov akreditovaného vzdelávacieho programu KV	Číslo akreditovaného vzdelávacieho programu KV
Školský vzdelávací program a plánovanie v materskej škole	802/2012 - KV
Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní	108/2010 - KV
Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov	1371/2014 - KV
Pedagogická diagnostika	1137/2013 - KV

OBSAH

ÚVOD	5
1 VÝCHODISKÁ A CIELE OSVEDČENEJ PEDAGOGICKEJ SKÚSENOSTI.....	6
1.1 Kontext a rámec.....	6
1.2 Kultúrna gramotnosť.....	8
1.3 Vynárajúca sa gramotnosť.....	10
1.4 Kľúčové kompetencie dieťaťa predškolského veku.....	11
1.5 Komunikatívne kompetencie v predprimárnom vzdelávaní.....	12
2 MODEL VÝVINU GRAMOTNOSTI	13
2.1 Štádiá vývinu gramotnosti	15
2.2 Metódy rozvoja predčitateľskej gramotnosti	18
3 DIAGNOSTIKA PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI.....	19
3.1 Etapy realizácie diagnostiky.....	22
3.2 Rozvíjajúci program stimulujúci predčitateľskú gramotnosť.....	23
3.3. Realizácia rozvíjajúceho programu v aktivitách s deťmi.....	24
3.4 Vyhodnotenie diagnostiky úrovne predčitateľskej gramotnosti.....	27
3.5 Odporúčania pre prax pri činnostiach s rozvíjajúcim programom.....	28
ZÁVER	31
ZOZNAM PRÍLOH	32

ÚVOD

Dieťa rodiace sa do sveta určitej kultúry a konkrétnej sociálnej reality má prirodzenú potrebu začleniť sa do života toho spoločenstva, ovplyvňovať ho, spočiatku v záujme uspokojovania vlastných potrieb. Prichádzajúce životné situácie mu dávajú množstvo podnetov, príležitostí na chápanie a napodobňovanie vzorov komunikačného správania, používania reči a spôsobov uplatňovania jazyka. Praktické pohnútky dieťaťa zapojiť sa do interaktívneho a komunikačného diania ho nabádajú imitovať, ale i vlastnou aktivitou nachádzať také spôsoby verbálnej a neverbálnej komunikácie, ktoré mu uľahčia dorozumievanie sa a spolužitie v danej kultúre.

Jazyk dieťaťa umožňuje vnútorne, na abstraktnej úrovni spracovávať a prežívať sociálne a kultúrne sformované pohľady na svet. Uplatňuje ho prostredníctvom reči ako ľudsky danej schopnosti. Z jazyka preberá výrazové a komunikačné činnosti – počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie tzv. permanentnú interakciu. V rečových prejavoch postupne používa jazykové a gramatické pravidlá, ktoré sú sociálne a kultúrne produkované pre uplatňovanie v hovorenej, písanej reči alebo reči pohybov tela.

Hoci v nedávnom období ešte prevládal názor, že poznávanie písanej reči a písanej kultúry do materskej školy nepatrí, zaznamenávame využívanie progresívnych trendov v predškolskej pedagogike, využívanie nových poznatkov, stratégií a foriem práce s deťmi, ktoré využívajú aj používanie písanej podoby jazyka deťmi v materskej škole. Práve v tomto kontexte, v súvislosti s rozvíjaním písanej reči a kultúry detí v predškolskom veku, pedagogická verejnosť diskutuje o potrebe rozvíjania a stimulovania komunikačne predčitateľskej gramotnosti dieťaťa rešpektujúc tézu van Kleeckovej (1998), že „vývin predčitateľskej gramotnosti je nadobúdaním kompetencií a skúseností s významovými komponentmi a formálnymi aspektami písanej reči ako základom pre funkčné narábanie s písanou rečou a písanou kultúrou“.

1 VÝCHODISKÁ A CIELE OSVEDČENEJ PEDAGOGICKEJ SKÚSENOSTI

Moja osvedčená pedagogická skúsenosť vychádza z vlastnej praxe s inovatívnymi metódami rozvoja predčitateľskej gramotnosti ako aj používaním diagnostického aparátu na identifikáciu úrovne rozvoja predčitateľskej gramotnosti detí v predškolskom veku. Teoretická časť je spracovaná na základe odbornej literatúry a informačných zdrojov, praktická sa zaoberá metodickým spracovaním vlastného rozvíjajúceho programu, edukačných aktivít a podrobnej analýzy diagnostiky M.M.Clay a jej praktickú realizáciu v podmienkach materskej školy.

V prvej kapitole uvádzam opis osvedčenej pedagogickej skúsenosti s rozpracovaním teoretických východísk, vymedzenie pojmov kultúrna gramotnosť, kľúčové kompetencie detí v predškolskom veku, vynárajúca sa gramotnosť z pohľadu niektorých autorov zaoberajúcich sa predprimárnym vzdelávaním. Podrobnejšie sa venujem komunikatívnym kompetenciám dieťaťa v predškolskom veku vo vzťahu k štátnemu vzdelávaciemu programu ISCED 0. V druhej kapitole uvádzam relevantné poznatky z oblasti predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku. Uvádzam model vývinu gramotnosti, definujem štádiá vývinu gramotnosti. Súčasťou teoretického výstupu je aj diagnostika predčitateľskej gramotnosti a kritériá hodnotenia gramotnosti. Uvedenú časť kapitoly uzatvárajú metodické postupy vybraných inovatívnych metód predčitateľskej gramotnosti.

V tretej časti sa venujem etapám realizácie diagnostiky, predstavujem rozvíjajúci program stimulujúci predčitateľskú gramotnosť a jeho realizáciu v aktivitách s deťmi. Napokon uvádzam vyhodnotenie diagnostiky úrovne predčitateľskej gramotnosti a odporúčania pre prax pri činnostiach s rozvíjajúcim programom.

1.1 Kontext a rámec

OPS „Diagnostika predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní“ je určená:

Typ školy: materská škola, predprimárne vzdelávanie

Východiská: k využitiu tejto OPS sa predpokladá, že pedagogický zamestnanec si uvedomuje význam a implementáciu inovatívnych metód do procesu edukácie v podmienkach materskej školy.

Špecifikácia cieľovej skupiny

OPS je určená:

Kategória pedagogických zamestnancov: učiteľ

Podkategória pedagogických zamestnancov: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy)

Oblasť výchovy: vzdelávacia

Škola: materská

Opis významného problému

Problémom súčasnej doby je pomerne nízka úroveň vnútornej motivácie dieťaťa i motivácie zo strany rodiny primerane komunikovať t.j. správne vyslovovať hlásky, slová, disponovať veku primeranou slovnou zásobou, komunikovať s rovesníkmi, vyjednávať významy, spoznávať písmená, písanú podobu jazyka vo všeobecnosti, schopnosť „čítať“ text, orientovať sa v knihách. V dôsledku vyššie uvedených skutočností vyvstáva potreba rozvíjania témy gramotnosti, jej stimulácie a využívania progresívnych metód v praxi.

Opis pozorovateľných alebo skrytých príčin

Deti prichádzajú do materskej školy z rodinného prostredia, ktoré často krát nie je, z hľadiska vývinu reči dieťaťa, dostatočne podnetné. Deti majú problémy so správnou výslovnosťou hlások, obsahovo i formálne bohatou slovnou zásobou, klesá záujem o písanú a čítanú podobu jazyka, aktívnu komunikáciu, problematické sa javí i počúvanie s porozumením. Deťom vo veku 5-6 rokov robí problém rozlišovať a využívať rôzne typy textov, vyhľadávať, zhromažďovať a spracúvať informácie, používať pomôcky, formulovať a vyjadrovať svoje vlastné argumenty presvedčivým spôsobom či viesť zmysluplný dialóg.

Odporúčaná metodológia

Na základe získaných poznatkov a vlastnej praxe som navrhla rozvíjajúci program pozostávajúci s vybraných inovatívnych metód predčitateľskej gramotnosti - ranný odkaz, obrázkovo - pojmová mapa, cinquain, jazyková skúsenosť, slovná banka, prostredníctvom ktorých pedagóg v období minimálne 10 týždňov môže aktivizovať predčitateľskú gramotnosť detí. Realizáciou subtestov vychádzajúcich z Metodiky pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti od M. M. Clay, vstupnou a následne i výstupnou diagnostikou aktuálnej úrovne gramotnosti, som v praxi zisťovala, do akej miery deti nadobudnuté kompetencie uplatňujú a či boli prínosom pre deti vzhľadom k ich rozvíjaniu. Je na pedagogickom majstrovstve učiteľa, aké metódy rozvoja predčitateľskej gramotnosti do rozvíjajúceho programu zvolí. Do úvahy berie edukačné ciele výučby, tému, vek detí a podobne.

Navrhované riešenia a odporúčania

Jednou z možností riešenia uvedeného problému v kontexte predprimárneho vzdelávania je pravidelné uplatňovanie inovatívnych metód rozvíjajúcich komunikačné kompetencie v praxi. Uvádžam súbor inovatívnych metód, prostredníctvom ktorých môžu pedagógovia stimulovať a ďalej rozvíjať predčitateľskú gramotnosť detí a súčasne aj diagnostikovať úroveň rozvoja predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku.

Potrebné pomôcky a prostriedky

Pri realizácii edukačných aktivít a diagnostikovaní úrovne predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku som použila subtesty M.M.Clay-Identifikácia písmen, písomná produkcia, písomný slovník, koncept tlače, baliace papiere veľkého formátu cca A2 – A1, čierna hrubá fixka, magnetická a interaktívna tabuľa, obrázky ovocia a zeleniny, bábka Jahôdky, lepidlá, laminovačka, laminovacie fólie, nožnice, počítač, kancelársky papier, zakladače, metodická brožúrka „ Na pláži“ alebo „ Kameň“ (súčasť metodiky M.M. Clay).

Dôkaz

Pri hodnotení vplyvu vytvoreného rozvíjajúceho programu som vychádzala z dosiahnutých, diagnostikovaných výsledkov detí. Aplikáciou vytvoreného programu som u detí zaznamenala progres v jednotlivých štádiách vývinu gramotnosti. Pri realizácii diagnostikovania vybranej skupiny detí som najvýznamnejší kvantitatívny progres zaznamenala v oblasti identifikácie písmen (v priemere vstup 40/76 písmen, výstup 49/76 písmen), priemer na dieťa o 9 písmen viac a v oblasti konceptu tlače (poňatí textu), kde z 24 položiek bolo správne identifikovaných 12 pri vstupe a 18 pri výstupe diagnostiky. Najvýraznejší vplyv na rozvíjanie sledovanej predčitateľskej

gramotnosti mali metódy z rozvíjajúceho programu, ktoré boli realizované denne v rámci edukačných aktivít. Na základe realizácie diagnostiky konštatujem, že vytvorený program na rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti je vhodný na rozvíjanie uvedeného typu gramotnosti detí v predškolskom veku. Na základe analýzy a výsledkov vstupnej a výstupnej diagnostiky s využitím štyroch portfólií, štyroch štandardizovaných diagnostických aparátov diagnostiky podľa M. M. Clayovej v praxi, môžem potvrdiť, že tieto zodpovedajú funkčnosti pre diagnostiku predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku.

1.2 Kultúrna gramotnosť

Chápanie pojmu gramotnosť sa v priebehu niekoľkých generácii menilo. Spočiatku to bola schopnosť napísať svoje meno či prečítať jednoduchý text. Ani v súčasnosti však nie je úplne presne definované, čo gramotnosť je. Obsah tohto pojmu sa modifikuje a pretvára na pozadí prínosov spoločenského bádania.

„Gramotný človek je taký, ktorý vie s porozumením prečítať a napísať krátky jednoduchý výrok zo svojho každodenného života“ (UNESCO, 1958 in Rabušicová, 2002, str.16). Pod pojmom kultúrna gramotnosť Pupala (Kolláriková, Pupala, 2001, str.264) rozumie „také vymedzenie zmyslu akulturácie, prostredníctvom ktorej sa u človeka formuje schopnosť participovať na užívaní prvkov kultúry v ich vlastnej podstate“.

Kikušová (nepublikovaný materiál, 2009) kultúrnu gramotnosť definuje „ako súhrn rozmanitých spôsobilostí – kompetencií jedinca, ktoré subjektu umožňujú aktívne sa zúčastňovať na využívaní kultúrnych nástrojov (znakov, symbolov) a hodnôť a umožňujú jedincovi podieľať sa na (re)produkcii kultúrnych nástrojov a hodnôť“.

Zápotočná, Petrová (2010, str.16) uvádzajú, že gramotnosť sa chápe ako pojem, ktorý má viacero dimenzií, alebo že rôzne vedecké disciplíny (lingvistiká, psychológia – vývinová, kognitívna, sociálna alebo pedagogika a i.) si na gramotnosti všímajú a zdôrazňujú iné veci, resp. že gramotnosť skúmajú a opisujú z iného uhla pohľadu, výsledkom čoho je pomerne výrazný posun v chápaní gramotnosti, ako pojmu – konceptu s viacrozmernou štruktúrou.“

Gramotnosť teda chápeme ako celoživotné aktívne, všestranné používanie jazyka človekom v jeho verbálnej i neverbálnej podobe vo všetkých oblastiach života, v ich obsahoch. Dosiahnutie tzv. kultúrnej gramotnosti v dospelosti je rozhodujúcim spôsobom ovplyvňované podmienkami jej rozvoja v ranom detstve. Medzi najvýznamnejšie prostriedky podmieňujúce akulturáciu človeka patrí nadobúdanie reči. Porozumenie reči a schopnosť prakticky ju používať predstavuje vo vývine jedinca veľký zlom. Zmyslom komunikácie je dorozumievanie sa. Je potrebné, aby dieťa zvládalo komunikáciu na takej úrovni, aby dokázalo získať, triediť, spracovávať, kriticky posudzovať a používať informácie pre svoje potreby. V súčasnej dobe, keď dochádza k informačnej explózii, sa stávajú tieto kompetencie nevyhnutnosťou. Ak ich človek v priebehu života nadobudne, zvyčajne konštatujeme, že je kultúrne gramotný.

1.3 Vynárajúca sa gramotnosť

Problematika vynárajúcej sa (emergujúcej) gramotnosti je niekoľko desaťročí stredobodom záujmu špecialistov u nás aj v zahraničí. Výskum ranej gramotnosti sa vyprofiloval ako samostatná výskumná i praktická oblasť, ktorá má vlastnú

terminológiu, špecifické diagnostické nástroje a postupy, produkuje zaujímavé výsledky. V tejto súvislosti sa v odbornej literatúre stretávame s termínom vynárajúcej sa (emergujúcej) gramotnosti, ako koncepciou prirodzeného prístupu k rozvoju gramotnosti, ktorá bezprostredne súvisí s iniciálnymi štádiami rozvoja gramotnosti. V kontexte uvedenej koncepcie sa predpokladá, že dieťa v dostatočne gramotnom resp. literárne podnetnom prostredí spontánne objavuje a istým spôsobom sa aktívne zmocňuje písanej kultúry od najranejšieho veku. Lipnická (2009 s. 17) uvádza, že „vynárajúca sa gramotnosť dieťaťa predškolského veku je ponímaná a vysvetľovaná cez úplné, celostné (holistické) rozvíjanie jazykovo – komunikačných kompetencií t.j. súladný a prepojený rozvoj počúvania, hovorenia, čítania, písania, komunikácie a myslenia dieťaťa v zmysluplných a rozmanitých životných a komunikačných situáciách“. Odborníci, zaoberajúci sa rozvojom predčitateľskej gramotnosti sa zhodujú v názore, že proces osvojovania jazyka v hovorenej i písanej podobe je jedným z najvýznamnejších vývinových procesov. Pri komunikácii musí dieťa postupne uplatňovať a dávať do vzájomného súvisu tri základné jazykové roviny – lexikálno – sémantickú, morfologicko – syntaktickú a foneticko – fonologickú (Kikušová, 1997/98). Iné autorky, Petrová, Valášková (2007 s. 16), pridávajú v hovorenej podobe jazyka štvrtú, pragmatickú rovinu.

Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti ako „viacúrovňového a viacdoménového fenoménu“ (Petrová, Valášková, 2007 s. 25) na základe vyššie uvedených rovín jazyka chápu autorky v kontexte koncepcie modelu gramotnosti podľa A. van Kleeckovej.

Dôležité je spomenúť, že predčitateľská gramotnosť sa v u detí predškolského veku rozvíja prostredníctvom kooperácie a kolaborácie detí, skupiny v činnostiach. V tomto kontexte rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti prebieha ako podporovanie komunikácie so zameraním na mnohoznačnosť podnetov, ktoré tento typ gramotnosti stimulujú.

Stimulácia gramotnosti prebieha už od vstupu dieťaťa do materskej školy, pričom základnou podmienkou je, aby bola zmysluplná. Stimulujúce prostredie je významným faktorom v podpore gramotnosti detí predškolského veku. Okrem hier, hrových aktivít a edukačných činností majú možnosť učitelia predprimárneho vzdelávania využívať vo svojej práci inovačné metódy a stratégie rozvoja literárnej gramotnosti. Ak chceme dosiahnuť u dieťaťa efektívne učenie sa, je podmienkou využívať efektívne metódy, ktoré sú založené na činnostnom učení sa dieťaťa.

1.4 Kľúčové kompetencie dieťaťa predškolského veku

Kľúčové kompetencie sú súčasťou kurikulárnych dokumentov takmer vo všetkých krajinách Európskej únie. Štátny vzdelávací program ISCED 0 (2008, s.7) vymedzuje a definuje základné kľúčové kompetencie detí predškolského veku. Kompetencie sú spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania by mal tvoriť súbor činnostne zameraných a prakticky využiteľných výstupov, ktoré chápeme ako výsledky a cieľový stav v rovine dosiahnutých zručností, schopností a poznatkovej štruktúry, elementárnych základov hodnôt a postojov dieťaťa.

K rozvoju základov kľúčových kompetencií (spôsobilostí) u detí predškolského veku smerujú v rámci ŠVP ISCED 0 obsahové a výkonové štandardy, všeobecné i špecifické ciele (t. j. operacionalizované ciele), ktorými učiteľ zohľadňuje potrebu celostného rozvoja

osobnosti dieťaťa. Vymedzenie kľúčových kompetencií v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 –predprimárne vzdelávanie:

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) Základy sebauvedomenia
 - b) Základy angažovanosti
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a) Základy riešenia problémov
 - b) Základy kritického myslenia
 - c) Základy tvorivého myslenia
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie

1.5 Komunikatívne kompetencie v predprimárnom vzdelávaní

Komunikatívna kompetencia je schopnosť jednotlivca používať jazykové vyjadrovacie prostriedky, aby rečou účelne a funkčne zvládol rôzne komunikačné situácie a sociálne dianie. (Lipnická 2009, s. 11).

Jazykové kompetencie detí predškolského veku sú v dôsledku vplyvov sociokultúrnych prostredí rôzne a v tom dôsledku sú rôzne aj ich komunikačné kompetencie. V rámci ŠVP ISCED 0 sú zadefinované obsahové a výkonové štandardy, ktoré rozvíjajú uvedené kompetencie. Ich súčasťou je aj predčitateľská gramotnosť.

Komunikatívne kompetencie:

- vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými,
- počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií,
- vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory,
- reprodukuje oznamy, texty,
- volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu,
- komunikuje osvojené poznatky,
- prejavuje predčitateľskú gramotnosť,
- chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi.

Výkonové štandardy rozvíjajúce komunikatívne kompetencie:

Tematický okruh: Ja som

Sociálne – emocionálna oblasť:

- nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými,
- predstaviť seba a svojho kamaráta,
- počúvať s porozumením,
- rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu,
- uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach),
- vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu,
- vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny,
- uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka,
- používať synonymá, antonymá a homonymá, vytvárať rýmy,

- uplatňovať schopnosť analyticko- syntetických hier a činností so slovami.

Tematický okruh: Ľudia

Kognitívna oblasť:

- počúvať s porozumením,
- reagovať neslovne na otázky a pokyny,
- reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou,
- komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom – slovenskom jazyku a v cudzom jazyku,
- používať spisovnú podobu štátneho – slovenského alebo cudzieho jazyka.

Tematický okruh: Kultúra

Sociálno –emocionálna oblasť:

- prejaviť záujem o knihy, písmeňá, číslice, orientovať sa v knihách,
- počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy,
- vnímať s citovým zaangažovaním bábkové divadlo a iné detské divadlo (činohru, spevohru),
- zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď.,
- reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy,
- vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarene, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla,
- „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál,
- „písať“ obrázkový list.

2 MODEL VÝVINU GRAMOTNOSTI

Koncepčný rámec pre tvorbu predškolských rozvojových programov vytvorila Van Kleecková (1998 in Petrová, 2007, s.25), ktorá vychádza z predpokladu, že „jazyková a literárna gramotnosť je viacúrovňový a viacdoménový fenomén, ktorý sa rozvíja priebežne s tým, ako sa obohacuje skúsenosť dieťaťa s hovorenou a písanou podobou jazyka a s obsahmi v nej obsiahnutými, ktorý nemožno redukovať len na schopnosť kódovania a dekódovania písma samotného“. Ciele modelu rozvojového programu:

- napomôcť rozvoju chápania skladby jazyka poskytnutím manipulačných a literárnych skúseností na rozšírenie činnostnej bázy,
- napomáhať rozvoju slovnej zásoby,
- pomôcť deťom stať sa vnímavejšími k možnostiam čítať a písať, ktoré im poskytuje stimulujúce a rozvíjajúce prostredie,
- pomôcť deťom stať sa vnímavými k hodnote čítania a písania v ich živote,
- pomôcť deťom uvedomiť si rozdiely medzi rôznymi písanými formami a štýlmi,
- pomôcť uvedomiť si vzťahy a súvislosti medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom.

Van Kleecková uvažuje o štyroch hypotetických procesoch riadiacich proces čítania (podľa M. J. Adamsovej, 1990):

1. Kontextový procesor
2. Významový procesor
3. Fonologický procesor
4. Ortografický procesor

Prvé dva procesory spracúvajú obsahy a významy, tretí a štvrtý formálne charakteristiky kódu písanej reči. Podľa van Kleeckovej do pôsobnosti každého z procesorov spadá príslušná oblasť pregramotných kompetencií a vedomostí.

Doménou kontextového procesora v oblasti schopností, vedomostí a kompetencií je poznávanie sveta, vývin súvislého vyjadrovania, syntax písanej reči, schopnosti a vedomosti, ktoré poskytujú dieťaťu kontextový rámec pre porozumenie čítaných textov a ich interpretovanie.

Oblasť významového procesora rovnako súvisí s identifikáciou významu viazaného na slovo a špecifický charakter rozvoja slovnej zásoby. Poznanie tohto charakteru umožňuje dieťaťu rozvíjanie slovnej zásoby vysvetľovaním a objasňovaním významu prečítaných slov, komentovaním okolností a udalostí odohrávajúcich sa v texte.

Oblasť fonologického procesora zahrňuje uvedomovanie si vzťahu a súvislostí medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom s postupným osvojovaním si pravidiel transkripcie v hrách so slovami, básničkách, rýmovačkách, veršovankách a piesňach určovaním polohy a počtu hlások, slabík, slov a viet v procese rozvíjania fonematického uvedomovania.

Oblasť ortografického procesora systematizuje skúsenosti dieťaťa s formálnymi s vizuálnymi aspektami písanej podoby jazyka, ktoré sú dôležité z hľadiska identifikácie písaného kódu a podôb jeho realizácie.

Súčinnosť všetkých štyroch domén pregramotnosti, partnerstvo detí a dospelých, detská potreba napodobňovania a bohaté zážitky s písaným textom, posúvajú dieťa na ceste objavovania a poznávania zákonitostí čítania a písania.

2.1 Štádiá vývinu gramotnosti

V tejto kapitole uvádzam rozpracované škály v jednotlivých komunikatívnych kompetenciách. Východiskom hodnotiaceho aparátu boli teórie, ktorých autormi sú L. S. Vygotskij a J. Piaget. Pri škálovaní schopnosti používať písanú podobu jazyka som vychádzala z rozpracovaných štádií vývinu gramotnosti autoriek E. Ferreiro a A. Teberosky.

Prvé štádium vývinu gramotnosti je spojené s kreslením, ktoré je integrálnou súčasťou jazyka. Dieťa si pomocou kreslenia plánuje a organizuje písaný text, ale aj experimentuje z obrázkom, s veľkosťou, tvarom a počtom písmen. Zvyčajne nemá ešte vytvorený súvis medzi hovorením, písaním a čítaním, tieto procesy sú náhodné a spontánne. Na najnižšej úrovni sa objavujú *čarbanice bez komunikačného odkazu* (Anderson in Coolier, 1992 in Kikušová 1997/1998), čo znamená, že dieťa niečo výtvarne zobrazí a doplní to „čarbanicou“, ktorú však nevie identifikovať. Ide o napodobňovanie procesu písania ako motorickej činnosti.

Ďalšiu etapu Anderson (in Coolier, 1992) nazýva obdobím čarbania s komunikačným odkazom. Dieťa písomnému záznamu postupne prisudzuje určitý význam, ktorý však ešte nemá ustálený a môže sa situačne meniť. Naberaním skúseností s písomnou formou jazyka postupne dieťa prechádza do obdobia tzv. lineárneho čarbania, v ktorom si začína uvedomovať tvary, napodobňuje ich, „ťahá“ líniu akoby riadku. Na rozdiel od predchádzajúcich úrovní dieťa už vopred označuje tento proces ako písanie, preto ho aj následne číta – rozpráva. Samostatné čítanie (bez spojitosti s písaním) sa prejavuje ako prezeranie kníh a aktivity s tým súvisiace. Z percepcie textu je zrejmá znalosť grafickej úpravy kníh (tvrdá väzba, stránky), diferenciácia ilustrácie (obrázok) od textu. V tomto štádiu ide o pamäťové čítanie t.j. dieťa opakuje celý text alebo jeho časti na základe zapamätania si a pamäťového čítania podľa ilustrácií.

Druhé štádium vývinu gramotnosti je charakteristické počiatočným písaním písmen. S najväčšou pravdepodobnosťou to ešte nebudú dobre čitateľné písmená, ak áno, pôjde o veľké písmená (Bruceová, 1996). Zo začiatku napodobňuje veľké tlačené písmená (ktoré vie zrakom diferencovať a sú jednoduchšie na motorickú zručnosť a vizuomotorickú koordináciu). Dieťa sa dostáva do etapy, ktorú Anderson (in Kikušová 1997/98) označuje ako vynaliezanie tlače písma. To znamená, že prvé slovo, ktoré dieťa napíše je svoje meno. Zo slova ako zhľuku písmen dieťa najskôr vníma začiatočné spoluhlásky (prípadne prvú hlásku slova), pričom pri čítaní ju identifikuje ako celé slovo. Dieťa písmená ukladá lineárne, pričom chápe, že predstavujú názvy predmetov a javov. Od tohto momentu sa dieťa zamýšľa nad tým, koľko písmen má obsahovať slovo, aby bolo čitateľné.

Schopnosť dekódovať text je na vyššej úrovni. Znalosť percepcie textu na tejto úrovni sa prejavuje schopnosť rozlíšiť začiatok a koniec textu, smerová orientácia – zhora nadol a zľava doprava i rozlíšenie riadku. Čítanie (samostatné) prebieha pomocou pamäťových procesov, dieťa číta, ukazuje text, ale opakuje zapamätané alebo si pritom pomáha ilustráciami. Kikušová (1997/98) tento proces označuje ako modelované čítanie. Súvis medzi hovoreným - čítaným a ukazovaným textom nie je vytvorený.

Tretie štádium vývinu gramotnosti je charakteristické tým že v rámci písania sa v priebehu tohto štádia dieťa pokúša dať charakteristickú podobu slabike. Tieto pokusy predstavujú veľký kvalitatívny krok vpred, i keď sa tu ešte nemusí objaviť konvenčná podoba písma. Pri písaní slabík dochádza ku konfliktu medzi slabikovou hypotézou a kvantitou slabík (Ferreiro, Teberosky, 1990 in Kikušová, 1997/98). Dieťa sa domnieva, že zmysluplné slovo musí obsahovať viac než tri písmená a že kvalita písmen musí byť rozmanitá, preto dochádza k rozporu medzi slabikovou hypotézou vytvorenou dieťaťom a konvenčnou abecedou (t. j. detská slabika je iná ako skutočná, reálna).

V reálnom písaní slabiku môžeme identifikovať ako skrátenú verziu daného slova, ktorá sa zvyčajne skladá zo začiatočnej spoluhlásky, prízvuchnej samohlásky a koncovej spoluhlásky. Z kognitívneho hľadiska slabikové hypotézy predstavujú prvý pokus ako riešiť problém medzi významovým celkom - slovom a jeho podstatnými časťami - písmenami. (Ferreiro, Teberosky 1990 in Kikušová, 1997/98).

V rámci čítania dieťa sleduje text a prstom si ukazuje smer čítania (zľava doprava). Text vníma ako nositeľa nejakej informácie a reprodukuje ju, prípadne doplní podľa vlastnej fantázie. Uvedomuje si riadkovanie textu, presne označuje začiatok i koniec. „Pri tomto procese čítania však môžeme identifikovať začiatok schopnosti vnímať slovo ako ucelený celok istého významu, ktoré dieťa vie označiť v súvislom texte“ (Kikušová, 1997/98). Z percepcie textu je zrejmá znalosť grafickej úpravy kníh, diferenciácia textu

a ilustrácií, správne označenie začiatku a konca textu, správna smerová orientácia zľava doprava, zhora nadol a rozlíšenie riadku.

Vo štvrtom štádiu je najdôležitejším znakom vytvorenie abecednej hypotézy, čo znamená, že dieťa píše slovo podľa ustáleného poradia a spôsobu jeho písania. Anderson (Coolier, 1992 in Kikušová 1997/98) nazýva túto etapu ako využívanie konvenčného hláskovania. Dieťa si uvedomuje, že existuje akýsi obvyklý spôsob písania alebo ustálený pravopis a začína ho používať. Prvým stabilným útvárom, ktorý samé napíše je obyčajne jeho vlastné meno alebo meno blízkych osôb, ostatných slov či vetných spojení.

V rámci čítania sa v tomto štádiu vývinu gramotnosti objavuje dôležitý medzník, rozlíšenie slova v texte nazývaná tiež mnohými autormi ako vytvorenie pojmu slova (Steele, Morris, Ferreira, Teberosky). Morris (1981) pojem slova ako fenoménu písania a čítania definuje ako schopnosť predstaviť si písané slovo v jeho zvukovej (hovorenej, čítanej) a pravopisnej podobe. (Morris 1981 in Kikušová, 1997/98). Uvedená znalosť sa prejavuje ako vytvorenie priameho súvisu medzi hovoreným slovom a slovom zapísaným v texte, na základe vnímania medzier, ktorými sa navzájom oddeľujú slová reálneho významu. Dieťa dekóduje text, začína čítať celé slová na prvý pohľad na základe fixovania ich podoby a reálneho významu. Okruh slov, ktoré vie dieťa prečítať sa neustále rozširuje. Postupne nastáva zmena vo vizuálnom zachytávaní slov, ktorá sa prejaví tým, že čítanie je čoraz plynulejšie a na konci štádia už dieťa dokáže prečítať celý krátky text, najmä ak bude pozostávať z opakujúcich sa slov.

Percepcia textu sa prejavuje v správnom preukázaní mnohých jej ukazovateľov, v znalosti grafickej úpravy kníh, v diferenciacii textu a ilustrácií, v správnom označení začiatku a konca textu, v správnej smerovej orientácii zľava doprava, zhora nadol a na tejto úrovni pribúda aj znalosť pojmov slovo a písmeno.

Kritériá hodnotenia gramotnosti

Kritériá hodnotenia vývinu gramotnosti podľa znakov vývinu Emilie Ferreira a Anne Teberosky.

1. úroveň – „čarbanie bez komunikačného odkazu“ Dieťa niečo napíše, na prvý pohľad neprikladá pri tvorbe komunikačný kontext. Dieťa o dešifrovaní narozmýšľa, zaznamenáva, modeluje tzv. písanie.

2. úroveň – „čarbanie s komunikačným odkazom“ Dieťa zanecháva stopu, ktorá je identifikovateľná v kresbe (smerovo použitá v rámkoch, označené, označené farebne). Dieťa zaznamenáva s cieľom komunikovať, ale kontext komunikácie nemá v pamäti uložený. Pri otázke: „Čo to napísal?“ dieťa vyjadří nejaký proces, čo to je – vtedy to identifikuje. Dieťa už pripisuje písomnému záznamu istý význam, ktorý však nemá ešte ustálený a môže sa situačne meniť.

3. úroveň – „lineárne čarbanie“ Dieťa napodobňuje spôsob písania ťahom čiary. Zaznamenáva zľava doprava. Označuje proces ako písanie. Prisudzuje mu komunikačný kontext. Má ustálený charakter aj keď nie je konvenčné.

4. úroveň – „vynaliezanie tlače mena“ Dieťa píše slová, ktoré ale zaznamenáva nekonvenčne, aj keď použije isté konvenčné znaky. Zvyčajne slovo zapisuje v podobe jedného z písmen, zvyčajne počiatočné písmeno mena a číta ho ako celé meno. Vopred je zrejmé čo ide písať a je zrejmé, ako to napísať. Je to úroveň, keď dieťa ešte nevie použiť všetky konvenčné tvary (znaky) na zaznamenávanie konvenčného tvaru slova.

5. úroveň – „vytvorenie konceptu slova“ Ide o konvenčný zámer zápisu mena. Dieťa dokáže používať všetky hlásky v konvenčnom usporiadaní slova. Dieťa vie čo ide písať, ako to ide písať a napíše to konvenčne správne. Úroveň je charakterizovaná ako vytvorenie konceptu slova. Nielen čítať ale aj písať. Na tejto úrovni sa procesy vyrovnávajú.

6. úroveň – „využívanie konvenčného hláskovania“ Dieťa používa alebo vie používať súbor rozmanitých slov. Dieťa je schopné si premyslieť, čo idem písať, aké slovo a toto slovo konvenčne zapíše. (Dieťa vie, je schopné písať paprika, no vyskytuje sa chybovosť inverzia napíše napr. paprka).

7. úroveň – Dieťa prostredníctvom slov dokáže napísať celé vety. V rovine čítania už vie čítať celé vety. Stáva sa čitateľom a pisateľom. Dieťa číta konvenčné texty.

Percepcia textu:

1. úroveň –odlišovanie ilustrácie od textu

2. úroveň – schopnosť rozlíšiť začiatok a koniec textu

3. úroveň - správna smerová orientácia zľava doprava a zhora nadol

4. úroveň – rozlíšenie riadku

5. úroveň – interpunkčné znamienka

2.2 Metódy rozvoja predčitateľskej gramotnosti

Napriek tomu, že existujú teoretické úvahy o otázkach rozvoja gramotnosti, súčasná prax ukazuje veľké rezervy najmä v identifikovaní metód a stratégií. Na základe praktických skúseností si dovoľím tvrdiť, že sami pedagógovia v materských školách sa nachádzajú v stave oboznamovania sa s inovatívnymi, progresívnymi metódami a stratégiami stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. K zmenám v tejto oblasti nabádajú najmä prístupy založené na teóriách konštruktivismu a sociálneho konštruktivismu, orientované na prirodzené, zmysluplné spôsoby a formy rozvíjania gramotnosti. V procese podpory raných fáz čítania a písania odkazujú na koncepciu vynárajúcej sa, emergujúcej gramotnosti detí v predškolskom období. Zdôrazňujú potrebu jedinečného sociálneho kontextu s prítomnosťou bohatého literárneho prostredia, resp. gramotného prostredia pre deti s dostatkom kníh, časopisov, leporel, zoznamov, nápisov, oznamov, odkazov, abecedy a iných tlačovín, písaných textov s možnosťou výberu technických pomôcok na písanie (rôzne druhy, veľkosti pasteliek, fixiek, pier, štetcov, nožníc, lepidiel, odpadového, papierového materiálu, zošívачiek, dierkovačov a pod.) ktoré by mali mať deti bežne v dosahu počas edukačných činností v materskej škole.

Kikušová (nepublikovaný materiál, Trenčín 2008) identifikuje niekoľko zmysluplných stratégií a metód, ktoré je potrebné v rámci rozvoja predčitateľskej gramotnosti podporovať:

metóda ranný odkaz, metóda obrázkovo-pojmovej mapy, metóda slovnej banky, metóda príbehov jazykovej skúsenosti, metóda tvorby mesačného kalendára, metóda diskusnej siete, metóda analýzy príbehov s tvorbou hypotéz, metóda lona, metóda tvorby prediktabilných kníh alebo prediktabilných textov, tvorby časopisov, metóda tvorby kníh a encyklopédií, metóda čítania pre deti a spoločného čítania, metóda tvorby denníkov (osobný, triedny, pre rodičov), metóda cinquain, metóda kocka.

Z uvedených metód pedagóg môže vybrať metódy, ktoré považuje za svojho pohľadu a vzhľadom na vek detí za relevantné na využitie a vytvorenie rozvíjajúceho program, prostredníctvom ktorého bude stimulovať predčitateľskú gramotnosť detí v materskej škole.

Stimulujúce prostredie je významným faktorom v podpore gramotnosti detí predškolského veku. Okrem hier, hrových aktivít a edukačných činností má možnosť učiteľ predprimárneho vzdelávania využívať vo svojej práci inovačné metódy a stratégie rozvoja predčitateľskej gramotnosti. Ak chceme dosiahnuť u dieťaťa efektívne učenie sa, je podmienkou využívať efektívne metódy, ktoré sú založené na činnostnom učení sa dieťaťa.

Prostredníctvom inovátnych metód rozvíjame schopnosti používať písanú podobu jazyka:

- viesť deti k pochopeniu, že text je nositeľom určitej informácie,
- sprostredkovať deťom písanie, čítanie, hovorenie a počúvanie ako vzájomne, prepojené procesy, viesť k pochopeniu účelnosti a potrebe používania,
- stimulovať vytváranie súvislostí medzi hovoreným a písaným slovom,
- rozlíšiť slovo a riadok v texte,
- rozvíjať schopnosť správne označiť začiatok a koniec písaného,
- stimulovať schopnosť správnej smerovej orientácie – zhora nadol, zľava doprava,
- rozvíjať schopnosť vyhľadávať krátke a dlhé slová,
- fixovať známe slová,
- viesť deti k pochopeniu percepcie textu – rozlíšeniu ilustrácie od textu,
- viesť deti k pochopeniu kontextu riadku.

3 DIAGNOSTIKA PREDČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

Pre výchovu a vzdelávanie je nevyhnutnosťou zisťovanie efektivity pôsobenia pedagóga a sledovanie príčin, prečo sa v istých podmienkach darí resp. nedarí dosiahnuť stanovené ciele. Objektom výchovy a vzdelávania je dieťa, u ktorého sa pozoruje rozvoj kognitívnych procesov, konkrétnych kompetencií, zručností, návykov, záujmov, postojov.

„Pedagogická diagnostika je dôležitou súčasťou vyučovania učiteľa materskej školy, pretože prostredníctvom nej je možné zachytiť napredovanie, osobnostný a komplexný rozvoj dieťaťa, presnejšie, zachytiť efektívnosť procesu výučby tohto druhu školy pre dieťa. Operacionalizovaná podoba pedagogického diagnostikovania a edukačného testovania predstavuje vytváranie prirodzených pedagogicko-didaktických aktivít, ktoré umožnia vyjadriť požadovaný edukačný cieľ v činnostnej definícii výkonu dieťaťa.“ (Kostrub, 2003, str. 50-51)

V oblasti rozvoja komunikačných kompetencií v rámci predčitateľskej gramotnosti je pedagogická diagnostika zameraná na zisťovanie východiskových poznatkov, vedomostí a spôsobilostí dieťaťa ako východisko individualizácie edukačnej činnosti. Detské vynárajúce sa kompetencie, počínajúc vedomosťami, skúsenosťami až po špecifické schopnosti vo vzťahu k osvojovaniu si písanej reči, sa vyznačujú prirodzenou variabilitou. V pedagogickej diagnostike z hľadiska rozvoja komunikačných kompetencií podľa Valachovej (2008, s.37) diagnostikujeme komunikáciu verbálnu a neverbálnu.

V kontexte verbálnej komunikácie hodnotíme fonetickú rovinu (výslovnosť, stav hovoridiel), lexikálnu rovinu (rozsah slovnej zásoby), syntakticko – morfológickú rovinu (frekvencia slovných druhov, vetná stavba, štruktúra viet, gramatická správnosť).

Pri neverbálnej komunikácii hodnotíme pohľad pri komunikácii, výraz tváre, pohyby – postoj tela, ruky a gestá.

Jednou z možností diagnostiky predčitateľskej gramotnosti ako včasnej diagnostiky prevencie problémov v čítaní, ale aj ako dôležitého predpokladu individualizácie edukačného procesu, je využitie Metodiky pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti detí v období začiatkov osvojovania si písanej reči v 1. ročníku ZŠ, v autorskom podaní novozélandskej autorky M. M. Clay. (in Zápotočná, 2001). Autentická diagnostika ranej gramotnosti, komplexné hodnotenie úrovne gramotnosti upriamuje pozornosť na dieťa ako individualitu. Ako zdôrazňuje Froese (1996 in Zápotočná, 2001) ide o „komplexné prejavy gramotného správania ako uplatňovania špecifických schopností, vedomostí a skúseností, a to v rozličných kontextoch, situáciách, za rozličným účelom. Jednou z prvoradých otázok metodiky je otázka porozumenia v čítaní, kde sa uvažuje o každej etape vývinu v čítaní t. j. od začiatku osvojovania písanej reči ale aj postihnutie dynamiky vývinu, sledovanie zmien a pokroku u dieťaťa“.

Dôležitým aspektom tejto metódy, vzhľadom na dieťa je, že jej konečným cieľom je „naučiť“ dieťa sebahodnoteniu. Smerom k učiteľovi prináša možnosť utvárať si lepší obraz o tom, čo dieťa dokáže, aké stratégie používa, o čo sa dieťa snaží a ako pri tom môže byť nápomocný. Pozorovacia batéria metodiky pozostáva zo 6 subtestov, pričom prvé štyri subtesty (hodnotenia) je možné využiť v rámci diagnostikovania úrovne predčitateľskej gramotnosti detí v predškolskom veku.

Dôvodom možnosti využitia uvedených testov v MŠ je fakt, že v súčasnej dobe už nie je výnimkou dieťa, ktoré v 5 - 6 rokoch vie čítať, do školy nastupuje so znalosťou písmen a je teda na mieste prehodnotenie možnosti iného, individuálneho prístupu k deťom.

Diagnostické subtesty „Metodiky pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti“ podľa M. M. Clay, vhodné pre využitie v predprimárnom vzdelávaní:

- Identifikácia písmen
- Písomná produkcia
- Písomný slovník
- Koncept tlače (poňatie textu)

Každé dieťa je diagnostikované na základe materiálov portfólia, diagnostických hárkov, ktorými sme vytvorili možnosť pozorovania progresu vo vývine gramotnosti detí.

Subtest písmená – identifikácia (rozpoznávanie) písmen. Zisťovanie rozsahu znalosti písmen vzhľadom na jeho aktuálnu úroveň je podstatou tohto testu. Administrácia testu pozostáva z riešenia úlohy – dieťa má k dispozícii predlohu z malých a veľkých písmen abecedy a má pomenovať tie, ktoré pozná. Prvé skúsenosti dieťaťa s čítaním sa spája s pozitívnym zážitkom, ktorý je z hľadiska ďalšieho rozvoja gramotnosti veľmi dôležitý.

Subtest písomná produkcia a písomný slovník

Dieťa pred vstupom do školy spravidla už dokáže napísať svoje meno, priezvisko prípadne meno rodiča či súrodenca. Nie je však výnimkou, že dieťa má podstatne širší zásobník slov, ktoré dokáže napísať.

Písomná produkcia je záznam písomných činností detí, ktoré potom slúžia ako dokumentácia resp. portfólio na diagnostiku schopností, zručností, vedomostí dieťaťa, vrátane jeho predstáv.

Písomný slovník je súčasťou subtestu, kedy dieťa v limite 10 minút za asistencie učiteľa píše svoj „osobný zoznam slov“. pri opakovanej administrácii je uvedený subtest dobrým indikátorom pokrokov dieťaťa.

Subtest koncept tlače alebo znalosť konvencií tlače resp. knižných konvencií poukazuje na mieru stimulácie a bohatosti literárne gramotného prostredia v predškolskom veku. Konceptom tlače označujeme oblasť konvencií štruktúrovania knihy (textu, ktorá je nezávislá od konkrétneho obsahu textu (smerová orientácia), štruktúracie textu na vizuálnom základe (členenie textu, čiarky, veľké začiatkové písmeno, bodka), odlíšenie obrázka od textu v knihe.

Z uvedeného vyplýva, že na základe uskutočnenia testu môže pedagóg stanoviť prognózu ďalšieho vývoja čitateľských kompetencií dieťaťa.

Postup používania diagnostického aparátu

Pri aplikovaní diagnostického aparátu učiteľ počas jedného dňa diagnostikuje úroveň predčitateľskej gramotnosti, prostredníctvom individuálnych subtestov M. M. Clay a písomnému záznamu každého dieťaťa a odpoveďami detí na kladené otázky. Vyhodnocuje úroveň sledovanej schopnosti používať písanú podobu jazyka. Prostredníctvom písomného záznamu u detí vyhodnotí úroveň schopnosti používať písanú podobu jazyka. Samotnému overovaniu diagnostického aparátu predchádzalo vypracovanie škál, ktorých jednotlivé úrovne označujeme číslami od 1 do 7. Úroveň číslo 1. odpovedá najnižšej dosahovanej úrovni kompetencie. Najvyššie číslo zaznamenáva maximálnu úroveň získaných kompetencií u dieťaťa predškolského veku. Tento hodnotiaci aparát zachytáva jednotlivé úrovne schopností dieťaťa, čím nám umožní presné zaradenie detí do škály podľa aktuálnej úrovne hodnotenej kompetencie. Analýzou výsledkov jednotlivých kategórií diagnostického aparátu tak učiteľ môže určiť aktuálnu úroveň sledovaných kompetencií.

Subtest „Identifikácia písmen“ je zameraný na hodnotenie znalosti písmen dieťaťom. Predloha obsahuje všetky malé i veľké písmená v náhodnom poradí. Test je potrebné administrovať celý, predpokladáme, že dieťa písmená pozná.

Administrácia subtestu: učiteľ ukazuje písmeno za písmenom pozdĺž riadkov, dieťa má odpovedať, ako sa príslušné písmeno volá. Spravidla sa vyskytujú tri rôzne spôsoby odpovedania (príloha B):

- dieťa uvádza zvuk písmena t. j. príslušnú hlásku
- dieťa uvádza abecednú odpoveď – názov písmena
- dieťa uvádza slovo, ktoré sa začína príslušným písmenom

V závere subtestu vyhodnocujem okrem celkového skóre aj preferovaný spôsob odpovedania, uvediem písmená, ktoré dieťa nepozná i ktoré si mylí.

„Subtest písanie“ obsahuje dve formy individuálnej diagnostiky, ktoré sú je hodnotením písomných produktov detí, ich prvých pisateľských pokusov o vyjadrenie príbehu, napísania krátkej správy. Formálnym kritériám písania a písma, to znamená úhľadnosti, dokonalosti tvarov, veľkosti, plynulosti v týchto testoch nevenujeme pozornosť (príloha C).

Administrácia subtestu:

Písomná produkcia – učiteľ deti motivuje k napísaniu zmysluplnej správy, odkazu, príbehu kamarátom rodičom, učiteľke. Získanú produkciu detí hodnotíme podľa kritérií z hľadiska úrovne jazyka, úrovne resp. kvality informácie a smerovej orientácii na stupnici 1-6.

Písomný slovník – učiteľ vyzve deti k napísaniu „osobného zoznamu slov, ktoré pozná, ktoré dokáže napísať. Dieťa v tomto teste v časovej dotácii maximálne 10 minút projektuje svoje vedomosti o jazyku. Skórovanie: za každé jedno správne napísané slovo 1 bod.

Subtest „Koncept tlač“ (poňatie textu) je zameraný na hodnotenie poznatkov dieťaťa o tom, čo je tlač – písaný text, ako sa hovorená reč „píše“. Súčasťou konceptu tlače je napr. znalosť prednej strany knihy, vedomosť o tom, že príbehy sú napísané v texte a nie v obrázkoch, že v texte sú písmená, že skupiny písmen tvoria slová, že sú počiatočné a koncové písmená, malé a veľké písmená, že medzery majú svoj význam, ako aj interpunkčné znamienka (príloha D).

Administrácia subtestu: vyžaduje časovú dotáciu 5 – 10 minút. Učiteľ si vyberie z dvoch ilustrovaných kníh s jednoduchým príbehom „KAMENŇ“ alebo „NA PLÁŽI“. Subtest má 24 položiek, ktoré nie sú usporiadané podľa náročnosti. Väčšina položiek hovorí o tom, čo dieťa eviduje v písanom texte.

3.1 Etapy realizácie diagnostikovania

Prvá etapa – vstupná diagnostika

Jej realizácia prebiehala od začiatku mesiaca marec. Cieľom tejto etapy bolo diagnostikovať aktuálnu úroveň predčitateľskej gramotnosti a komunikačných kompetencií u jednotlivých detí. Na realizáciu cieľa prvej etapy, vstupnej diagnostiky, som použila portfóliá detí (subtest identifikácia písmen, hodnotenie písomnej produkcie a písomný slovník a koncept tlače). Zaznamenávala som aktuálnu úroveň gramotnosti u detí systémom písomného záznamu. Hodnotenie som zaznamenávala pomocou výskytu kategórií – škál do jednotlivých úrovní.

Druhá etapa – tvorba a overenie stimulačného programu

Táto etapa prebiehala v mesiacoch marec až do konca mája, celkovo 10 týždňov. Jej cieľom bolo do každodennej práce s deťmi zaradiť vytvorený rozvíjajúci program pozostávajúci z metód a aktivít podporujúcich rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti . Program na rozvíjanie kompetencií sa nenásilným a prirodzeným spôsobom prelínal v organizačných formách v priebehu celého dňa pobytu dieťaťa v materskej škole. Uvádžam ukážky možnej realizácie aktivít v edukačnom procese. Uplatňovanie rozvíjajúceho programu nadväzuje na jednotlivé týždenné projekty v materskej škole, ich tému, zameranie a obsah.

Tretia etapa – výstupná diagnostika

Poslednú etapu som uskutočnila po ukončení desať týždňového rozvíjajúceho programu uplatňovania inovatívnych metód v edukácii. Cieľom tejto etapy, výstupnej diagnostiky, bolo rovnakým diagnostickým aparátom, portfóliom detí, opätovne diagnostikovať aktuálnu úroveň predčitateľskej gramotnosti u jednotlivých detí.

3.2 Rozvíjajúci program stimulujúci predčitateľskú gramotnosť

Zameranie: Rozvíjanie schopnosti používať písanú podobu jazyka

Všeobecný cieľ: rozvíjanie komunikatívnych kompetencií

Čiastkové ciele:

- viesť deti k pochopeniu, že text je nositeľom určitej informácie

- sprostredkovať deťom písanie, čítanie, hovorenie a počúvanie ako vzájomne prepojené procesy, viesť k pochopeniu účelnosti a potrebe používania
- stimulovať vytváranie súvislostí medzi hovoreným a písaným slovom
- rozlíšiť slovo a riadok v texte
- rozvíjať schopnosť správne označiť začiatok a koniec písaného
- stimulovať schopnosť správnej smerovej orientácie – zhora nadol, zľava doprava
- rozvíjať schopnosť vyhľadávať krátke a dlhé slová
- fixovať známe slová
- viesť deti k pochopeniu percepcie textu – rozlíšeniu ilustrácie od textu
- viesť deti k pochopeniu kontextu riadku

Metóda „Ranný odkaz“

Túto metódu využívam denne po ranných hrách, pri rannom spoločnom sedení.

Odporúčam písať ranný odkaz na rovnako veľké listy. Každý list označíme v hornej časti príslušným odkazom. Pod dátum napíšeme text raného odkazu. Dôležité je, aby napísané slová boli dostatočne veľké, výrazné a viditeľné aj z diaľky. Medzi dátumom a textom raného textu odporúčam urobiť medzeru. Listy postupne spájame. Takto si vytvárame veľkú vlastnú knihu, ktorá poskytne informácie iným o tom, čím sme sa v materskej škole v daný deň zaoberali, čo sme robili.

Ranný odkaz je vyvesený na tabuli počas celého dňa. Knihu vytvorenú z ranných odkazov umiestnime na viditeľnom stálom mieste a deťom dostupnom mieste.

Túto knihu si deti môžu kedykoľvek samostatne prezerat', odpisovať slová do denníkov.

Metóda obrázkovo - pojmového mapovania

Concept mapping – je jedným zo spôsobov ako vizuálne znázorniť a vyjadriť svoje chápanie a vzájomné vzťahy pojmov a myšlienok (Fischer, 1995). Vedenie detí k tvorbe obrázkových pojmových máp, ktoré sa súčasne doplňujú o písané slová, je príspevkom k rozvoju počiatočnej literárnej gramotnosti. Pojmové mapy napomáhajú deťom konceptualizovať pojem slova a stávajú sa súčasťou tzv. stimulujúceho prostredia pre osvojovanie písanej reči.

Metóda príbehov jazykovej skúsenosti

Uvedenou metódou v rámci rozvíjania predčitateľskej gramotnosti stimulujeme súvislé vyjadrovanie, schopnosť tvoriť vetnú stavbu, komunikáciu, slovnú zásobu, používanie súvetí, zrozumiteľnosť reči.

Metóda slovnej banky

Uvedenú metódu a aktivity súvisiace s ňou uplatňujem priebežne, nemá konkrétne určenie, koľkokrát do týždňa má byť uskutočňovaná. Pedagóg ju môže zaradiť alebo ponúknuť deťom kedykoľvek vo voľných chvíľach počas celého dňa. Kartičky so slovami, písmenami sa stávajú súčasťou vybavenia komunikačného centra.

Metóda „Cinquain“ – metóda tvorby je zameraná na rozširovanie slovnej zásoby, používanie písanej kultúry v písanej i hovorenej podobe, používaní všetkých slovných druhov.

- metóda tvorby cinquénu je zameraná na rozširovanie slovnej zásoby, používanie písanej kultúry v písanej i hovorenej podobe, používaní všetkých slovných druhov.
- metóda, prostredníctvom ktorej môžeme dosiahnuť syntézu vedomostí, reflektovať porozumenie danej témy a vytvoriť k nej svoj postoj
Pravidlá na zostavenie básne sú nasledovné:
 1. verš: jednoslovné pomenovanie témy - podstatné meno.
 2. verš: dvojslovný opis témy - dve prídavné mená.
 3. verš: trojslovné vyjadrenie činnosti - tri slovesá.
 4. verš: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme.
 5. verš: jednoslovné synonymum tém

3.3 Návrh uplatňovania rozvíjajúceho programu v aktivitách s deťmi

Ukážka č. 1

Téma týždňa : „ Zdravé potraviny – ovocie a zelenina“.

Edukačná aktivita: Ovocníčkovia

Pedagogický cieľ:

Viesť deti k tomu, že text je nositeľom informácie.

Rozlišovať písmeno a slovo v texte.

Fixovať známe slová – meno, priezvisko.

Obsahový štandard:

Zdravé potraviny

Zmysluplnosť rečového prejavu.

Výkonový štandard:

Poznať, rozlíšiť, triediť a vyberať si zdravé potraviny

Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmoch),

Operacionalizovaný cieľ: Stimulovanie komunikatívnych kompetencií pri uplatňovaní slovnej zásoby vzhľadom na obsahový kontext – poznatky o ovocí a zelenine.

Organizačná forma: frontálna, individuálna

Metódy: ranný odkaz, obrázkovo - pojmová mapa, cinquain

Didaktické prostriedky: baliace papiere veľkého formátu cca A2 – A1, čierna hrubá fixka, magnetická a interaktívna tabuľa, obrázky ovocia a zeleniny, bábka Jahôdky, lepidlá,

Prostredie: trieda

Časová dotácia: 25 – 40 minút

Intervencia učiteľky: účastník hry, facilitátor

Metodický postup

Motivačná časť: Po hrách a hrových činnostiach, v rannom kruhu s deťmi vedieme rozhovor, o zdraví, o tom, ako si ho chrániť. Do kolektívu príde bábka „ovocníček Jahôdka“ , ktorá sa zatúla a nevie nájsť svojich kamarátov. Povie deťom, že je zeleninka

Jahôdka a hľadá kamarátov. Deti reagujú na omyl jahôdky, že ona je ovocie a tak sa s deťmi dohodneme, že sa pokúsime pomôcť Jahôdke. Najskôr si však naplánujeme, čo všetko nás v ten deň čaká. Deti rozprávajú, akú aktivitu by si predstavovali uskutočniť spolu s učiteľkou, spoločne vytvoria **ranný odkaz**.

Expozičná časť: Priamo pred deťmi, veľkým tlačným písmom napíšeme na väčší list baliaceho papiera, ktorý je pripevnený na tabuli, slová. Formulujeme odkaz, správu o tom aké činnosti budú deti v daný deň vykonávať, čím sa budú zaoberať. Po napísaní celého textu opätovne čítame odkaz. Následne odkaz čítajú deti spolu spoločne s učiteľkou.

Dohliadneme, aby na tabuľu a na písanie ranného odkazu videli dobre všetky deti. Pri písaní sedíme tak, aby sme chrbtom nezakrývali to, čo píšeme. Písanie každého slova sprevádzame hlasom. Každému dieťaťu umožníme samostatne „prečítať“ ranný odkaz a pritom ukazovať na jednotlivé slová, prípadne mu pri čítaní pomáhamo. Ranný odkaz je vyvesený na tabuli po celý deň, aby si ho mohli deti kedykoľvek „prečítať“. (príloha - obrázok č. 1 a 2).

Deti si môžu počas dňa, kedykoľvek slová „čítať“ identifikovať písmená, slová, opisovať na papier.

Plynule naviažeme na predošlú aktivitu rozhovorom o zatúlanej Jahôdke, ktorá stále hľadá kamarátov. Spoločne deti nájdú „kopu“ obrázkov ovocia a zeleniny (v rámci riešenia problémovej úlohy aj mliečny výrobok s jahodovou príchuťou (nepatrí do skupiny) a rozhodnú sa, že sa pokúsia vytriediť ovocie od zeleniny.

Deťom poskytneme dostatok učebného materiálu – deťmi vopred nastrihané obrázky ovocia, zeleniny, ktoré sú reálne (nie kreslené, ani vyfarbované) a veľký formát baliaceho papiera. Deti triedia ovocie a zeleninu. Po roztriedení **vytvárajú obrázkovo – pojmovú mapu**. V strede papiera napíšeme veľkým tlačným písmom centrálny názov mapy. Postupne okolo názvu deti triedia obrázky, ktoré čiarou spájajú s pojmom, zdôvodňujú. Ovocie, ktoré si vyberú najskôr pomenujú, potom nalepia na baliaci papier. Učiteľka príp. dieťa zapíše názov pod daný druh ovocia. doplnenie slov, ktoré označuje konkrétny predmet, písané slovo je aj na čiare, ktoré spája obrázok s textom mapa sa číta tak, aby bol jasne naznačený vzťah nadradeného a podradeného pojmu, kde slovo je nadradenou kategóriou.

Deti identifikujú začiatkové hlásky alebo slová, vyhľadávajú označené písmenka, vytlieskajú počet slabík v slove. Mapu spolu zmysluplne čítajú, je pripevnená na interaktívnu tabuľu. (príloha – obrázok č. 3, 4, 5, 6)

Deti sa tešia, že Jahôdke našli kamarátov a tá ich, za odmenu, chce naučiť tvoriť „ovocníčkovské básničky“. Ukáže im ako sa básne tvoria. Nakreslíme deťom na veľký baliaci papier štruktúru, typickú pre **uplatňovanie metódy cinquain**.

Umiestnime na tabuľu výkres s „pyramídou“ pripraveného na zapisovanie slov. Deťom poskytneme obrázky ovocia a samé sa mali dohodnúť aké ovocie – na aké slová – budeme tvoriť báseň. „Povedz čo?“ – správne uviedli jahoda.

Vyzvala som deti otázkou – „Aká je jahoda?“ – dvojslovné vyjadrenie.

Zapisovala som vyjadrenia detí. Nechala som deťom priestor, aby viaceré vyjadrovali svoj názor. Ak ich bolo viac nápadov - vyjadrení vyzvala som deti, aby sa rozhodli, ktoré dve slová zapíšeme. Takto sme pokračovali ďalej v ďalších riadkoch. Pri trojslovných vyjadreniach činnosti „Čo robí? Čo sa deje?“. Ďalej v štvorslovnom vyjadrení pocitu „Aký máš k jahode vzťah?“.

Pri hľadaní jednoslovného vyjadrenia „Povedz inak!“ (synonymá) môžu mať deti trochu problém so zovšeobecnením, vtedy je potrebná intervencia učiteľky.

Báseň sme ponechali na dostupnom mieste, aby si deti mohli kedykoľvek „čítať“ ak ich báseň zaujala.

JAHODA
ČERVENÁ SLADKÁ
RASTIE ČERVENÁ SA HOJDÁ SA
MÁM RÁD SLADKÉ JAHODY
OVOCIE

Ak majú deti záujem tvoriť ďalšie básne, stačí, ak si určia ústredný pojem – slovo, napr.: trávička (príloha - obrázok č. 7, 8)

Aktivity ukončíme rozhovorom a hodnotením aktivít – tak zo strany detí ako aj zo strany učiteľky. Jahôdka sa rozlúči sa deťmi a odchádza s kamarátmi – ovocníkmi.

Ukážka č. 2

Téma týždňa : „ Prichádza leto“

Edukačná aktivita: Na výlete

Pedagogický cieľ: Sprostredkovať deťom písanie, čítanie, hovorenie a počúvanie ako vzájomné procesy, viesť ich k pochopeniu účelnosti a potrebe ich používania. Viesť deti k schopnosti správne rozlíšiť slovo a riadok v texte. Rozvíjať schopnosť správne označiť začiatok a koniec textu. Fixovať schopnosť správnej smerovej orientácie v texte.

Obsahový štandard: krásy prírody, zvieratá a živočíchy, analyticko – syntetické hry so slovami

Výkonový štandard: citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť, poznať, rozlíšiť a určiť na základe priameho alebo sprostredkovaného pozorovania niektoré domáce, rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu, uplatňovať schopnosť analyticko - syntetických hier a činností so slovami

Operacionalizovaný cieľ: Aktivizovanie komunikatívnych kompetencií pri uplatňovaní schopnosti analyticko – syntetických hier so slovami v metódach predčitateľskej gramotnosti.

Metódy: jazyková skúsenosť, slovná banka

Organizačná forma: frontálna, individuálna

Didaktické prostriedky: baliace papiere veľkého formátu cca A2 – A1, čierna hrubá fixka, magnetická a interaktívna tabuľa, laminovačka, laminovacie fólie, nožnice, počítač, kancelársky papier, zakladače

Prostredie: trieda

Časová dotácia: 25 – 40 minút

Intervencia učiteľky: účastník hry, facilitátor

Metodický postup

Motivačná časť: Po absolvovaní výletu na farmu v Trenčianskej Závade – Uhliskách, majú deti prirodzenú túžbu viesť rozhovory o prežitých situáciách. Nadviážeme spoločný rozhovor o tom čo všetko deti videli, vnímali.

Expozičná časť: Položíme deťom otázku či si myslia, že to, čo rozprávame dokážeme aj zapísať tak, aby sme to následne opäť mohli prečítať. Dohodneme sa na rozhovore, počas ktorého vhodne formulovanými otázkami motivujeme deti k vyjadrovaniu svojich osobných prežitkov. Zapisujeme ich menovite na veľký formát baliaceho papiera. Uplatňujeme **metódu jazykovej skúsenosti**, základom ktorej je metódy priama skúsenosť dieťaťa, ktorú dokáže pomenovať slovne. Nejde o poznatok, ale o skúsenosť, o prežitú realitu, čo dieťa prežilo. Je to príbeh na určitú tému, s určitým obsahom. Výber témy prebiehal spoločne, so všetkými deťmi, použitím metóda hlasovania. (príloha - obrázok č. 9).

Po zapísaní textu prečítame deťom celý text, diskutujeme o ňom. V ďalšom rozhovore upriamime pozornosť dieťaťa na fakt, že text obsahuje niektoré slová, ktoré sú dlhšie i kratšie, ktoré už deti poznajú ale aj tie, ktoré nepoznajú. Z napísaných viet vyhladávame najdlhšie slovo, najkratšie slovo, vytlieskame ich.

Plynule prejdeme na uplatnenie ďalšej metódy v edukácii – **metódy slovná banka**. Deti, ktoré mali o aktivity sa posadili k stolom. Predložené mali euroobaly s básňami – v dvoch identických podobách, veľkými tlačenými písmenami na papier, z ktorého jeden vždy po slovách rozstriháme na časti (podľa riadkov alebo zvisle, po slovách..). Úlohou dieťaťa bolo poskladať báseň podľa vzoru. Deti začali jedným napísaným slovom, obraz ktorého bol zobrazený na predlohe, aj na rozstrihaných častiach. Po zložení umožníme dieťaťu autokorekciu. Deti pracovali samostatne, v skupine, v centre, vzájomne si kartičky a predlohy textov vymieňali. Činnosti sme si s deťmi spoločne vyhodnotili, v sebareflexii deti uvádzali, čo sa im páčilo, čo sa im podarilo, čo im robilo problémy. (príloha - obrázok č. 10, 11).

Ukončenie: Aktivity sme ukončili hudobno – pohybovou hrou Káčer Donald farmu mal.

3.4 Vyhodnotenie diagnostiky úrovne predčitateľskej gramotnosti.

Portfólio dieťaťa by malo obsahovať súbor diagnostických hárkov, záznamy dieťaťa i ďalšie rôzne práce (napr. štandardizované testy, písané produkty, získané uplatňovaním metód rozvoja gramotnosti a ostatný materiál). Umožňuje pedagógovi kedykoľvek nazrieť a komplexne sledovať vývin gramotnosti dieťaťa. K hodnoteniu portfólia každého dieťaťa pristupuje pedagóg individuálne.

Učiteľ predprimárneho vzdelávania prostredníctvom štandardizovaných testov môže diagnostikovať celú skupinu detí (napr. deti nadané), uskutočniť vstupnú i výstupnú diagnostiku a následne vyhodnotiť, graficky spracovať progres jednotlivých detí. Cieľom vyhodnotenia je ďalšia možnosť stimulácie predčitateľskej gramotnosti detí napr. prostredníctvom iných zvolených metód v nadväznosti na vstup dieťaťa do základnej školy.

Pri vyhodnocovaní využívame vyššie uvedené štádiá vývinu gramotnosti a kritériá hodnotenia gramotnosti. Vyhodnotený diagnostický hárok dieťaťa uvádzam v prílohe A.

3.5 Odporúčania pre prax pri činnostiach s rozvíjajúcim programom

Uplatňovaním rozvíjajúceho programu na stimulovanie predčitateľskej gramotnosti detí v predškolskom veku pedagóg získa informácie, ktoré sprítomnia

skúmané javy. Vychádzajúc z dôkladnej analýzy výsledkov uplatňovania jednotlivých metód programu na rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti je možné sformulovať odporúčania v teoretickej a najmä praktickej oblasti využívania programu.

Počas overovania programu si deti prostredníctvom realizácie metódy „**Ranný odkaz**“ majú možnosť fixovať známe slová (dobré ráno, dátum, názov dňa, vlastné meno), spoločne s pedagógom nahlas čítať, ukazovať jednotlivé slová, rozlišovať počiatočnú a koncovú hlásku v slove, vyhľadávať najkratšie a najdlhšie slová v texte, určovať smer čítania a písania textu (zl'ava doprava, zhora nadol).

*Frekvencia realizácie metódy **ranný odkaz***: najvhodnejšie je metódu využívať denne po hrách a hrových činnostiach, pri rannom spoločnom sedení.

Praktické odporúčania: odporúčam písať ranný odkaz na rovnako veľké listy papiera, každý list označiť v hornej časti príslušným odkazom. Dôležité je, aby napísané slová boli napísané veľkými tlačnými písmenami, aby boli výrazné a viditeľné aj z diaľky. Listy je možné postupne spájať a vytvoriť knihu ranných odkazov, ktorú si deti môžu kedykoľvek samostatne prezeráť. Táto metóda preukázateľne stimuluje rozvíjanie komunikačných kompetencií a predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku.

Uplatňovaním metódy **príbehy jazykovej skúsenosti** a metódy **slovnej banky** deti nadobúdajú spôsobilosť správne určiť začiatok a koniec písaného textu, rozlíšiť písmená a slova v texte, porozumieť kontextu riadku a správnej smerovej orientácie. V metóde „*príbehy jazykovej skúsenosti*“ prostredníctvom pedagóga písomne zaznamenávajú vlastnú skúsenosť, prežitú realitu, ktorú dokážu pomenovať slovne. Bez zábran komunikujú, formulujú svoju skúsenosť vzhľadom na iné dieťa tak, aby nebola rovnaká a bola zapísaná.

*Frekvencia realizácie metódy **príbehy jazykovej skúsenosti*** je optimálna pri počte dvakrát v týždni.

Praktické odporúčania: uvedenou metódou stimulujeme súvislé vyjadrovanie, schopnosť tvoriť vetnú stavbu, komunikáciu, slovnú zásobu, používanie súvetí a zrozumiteľnosť reči.

*Frekvencia realizácie metódy **slovná banka*** nemá konkrétne určenie, koľkokrát v týždni má byť zaradovaná. Zaradiť alebo ponúknuť deťom kedykoľvek počas celého dňa.

Praktické odporúčania: kartičky so slovami, písmenami sa stávajú súčasťou vybavenia komunikačného centra alebo osobného denníka dieťaťa.

Z hľadiska stimulácie gramotnosti detí v predškolskom veku sú obe metódy pre deti veľmi zaujímavé, z pedagogického pohľadu umožňujúce nasmerovanie detí k využívaniu stratégií predkonvenčného čítania a písania.

Realizáciou **Obrázkovo - pojmového mapovania** u detí fixujeme používanie známych slov, ich písomného zaznamenávania (vlastné meno, meno mamy, otca, vecí v bezprostrednom okolí dieťaťa), vytvárame súvis medzi hovoreným a písaným slovom, kedy deti vizuálne znázorňujú (obrázková časť), slovne vyjadrujú (vzťahy a myšlienky) a písomne zaznamenávajú verbálne vyjadrené slová a vzťahy.

*Frekvencia realizácie metódy **obrázkovo - pojmové mapovanie*** je podľa potreby pedagóga

Praktické odporúčanie: dôležitá je príprava na vytvorenie pojmovej mapy t.j. diskusia pri voľbe témy mapy, korešpondujúca s témou týždňa, príprava rôzneho obrázkového materiálu, zhromažďovanie vzťahov medzi jednotlivými obrázkami, písanie slov, ktoré

označujú konkrétny predmet. Pojmovú mapu tvoríme na veľký formát výkresu (A1) alebo baliaceho papiera na veľkom stole alebo na zemi.

Uvedená metóda je z môjho pohľadu zameraná komplexne na rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti detí predškolského veku, nakoľko uplatnia všetky procesy myslenia v rámci komunikácie – počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie. Konštatujem, že uvedená metóda je efektívna a rozvíja predčitateľskú gramotnosť detí predškolského veku.

Najdôležitejším odporúčaním pre predprimárnu prax v oblasti práce s programom na rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti je teoretické poznanie uvedenej problematiky. Ak sa pedagóg na základe teoretického poznania tejto problematiky, ktorá je podľa mňa prvoradá, rozhodne pracovať s rozvíjajúcim programom resp. sám sa rozhodne vytvoriť si rozvíjajúci program, nemal by k tomuto procesu pristupovať náhodne. To znamená, že by si mal vopred stanoviť ciele a premyslieť kedy, čo a ako bude robiť. Na realizáciu cieľov si potom pedagóg vyberie metódy rozvíjania predčitateľskej gramotnosti, pričom by mal zohľadniť nutný teoretický a odborný prístup. Všetko musí prebiehať v prirodzenej a nenásilnej atmosfére. Vhodným podnetom môže byť vyššie uvedený rozvíjajúci program. Podrobné rozpracovanie metód poskytuje pedagógom dostatočne jasný obraz o tom, ako by sa program v materskej škole mal realizovať. Upozorňujem, že v texte je uvedená iba časť možných metód. Program možno využiť celoročne s rôznymi obmenami a doplnením o ďalšie metódy rozvíjania gramotnosti.

V teoretických východiskách som uviedla, že v procese rozvíjania predčitateľskej gramotnosti zohráva zásadnú úlohu už predškolské obdobie. Dovolím si tvrdiť, že v predškolskom veku, pri rozvíjaní gramotnosti, dôležitosť spočíva na odbornom, profesionálnom pôsobení pedagógov v prostredí materskej školy.

V materskej škole by mal pedagóg používať metódu diagnostikovania pravidelne. Výučba bez vstupného a priebežného diagnostikovania subjektov rýchlo stráca svoj efekt, ak vôbec nejaký mohla dosiahnuť. Ak pedagóg chce rozvíjať gramotnosť, bezpodmienečne musí individuálne diagnostikovať aktuálnu úroveň vynárajúcej sa gramotnosti subjektov. Vzhľadom na to odporúčam, aby pred začiatkom aplikácie rozvíjajúceho programu v materskej škole pedagóg zistil aktuálnu úroveň rozvíjania predčitateľskej gramotnosti u jednotlivých detí. Je to dôležité z niekoľkých hľadísk:

- aby zistil, na akej úrovni sa deti nachádzajú ako jednotlivci, mohli na túto úroveň nadviazať a individuálne k deťom pristupovať
- aby získal presné hodnotenie o celej skupine detí a v rámci toho zvolili adekvátny postup.
- aby mohol posúdiť progres detí ako jednotlivcov, ako aj celej skupiny.

Na jeho základe potom môžeme posúdiť vplyv programu, respektíve metód, s ktorými v rámci stimulácie rozvíjania predčitateľskej gramotnosti pracuje.

Odporúčam pedagógom, ktorí majú záujem aplikovať inovatívne metódy predčitateľskej gramotnosti použitie diagnostického aparátu na zistenie aktuálnej úrovne gramotnosti v podmienkach materských škôl. Získané výsledky a následná kvalitatívna interpretácia budú dostatočným dôkazom, že je vhodným prostriedkom na zistenie úrovne získaných a rozvíjaných komunikačných kompetencií v rámci rozvíjania predčitateľskej gramotnosti.

Do pozornosti učiteľov predprimárneho vzdelávania by som odporúčala celú sústavu metód stimulujúcich a rozvíjajúcich predčitateľskú gramotnosť a komunikačné

kompetencie. Konkrétne by som odporúčala na rozvíjanie komunikačných kompetencií hru so svojimi edukačnými funkciami, metódu tvorby vlastných časopisov, metódu slovná banka, metódu jazykovej skúsenosti, metódu pojmového mapovania, spoločné čítanie, metódu tvorby kalendárov, metódu hrania rolí, metódu analýzy príbehu, metódu hlasovania, metódu tvorivej dramatiky, experimentovanie, bádanie a pod. Výhodou uvedených metód je to, že ich učiteľka môže použiť v priebehu celého pobytu dieťaťa v materskej škole. Ak bude rešpektovať fakt, že východiskom pri rozvíjaní gramotnosti je preferencia kvality pred kvantitou a precíznosť didaktických postupov, je reálny predpoklad rozvíjania kompetencií u detí. Okrem toho musí mať veľmi precízne celý proces edukácie pripravený, pričom musí rešpektovať všetky dostupné teoretické poznatky pedagogické, psychologické a didaktické.

Pri pedagogickej činnosti, ktorá má byť zameraná na získavanie a skvalitňovanie kompetencií u detí predškolského veku je nevyhnutné rešpektovať to, že deťom treba nechať čas na spracovanie akejkoľvek informácie, neustále deťom klásť otvorené otázky podporujúce jednotlivé procesy myslenia, odpovede detí spresňovať opätovným kladením otázok tak, aby deti museli vysvetľovať, argumentovať a dokazovať, ciele stanovovať vždy jasné a konkrétne, aby sa dali presne naplánovať aktivity vedúce k ich naplneniu, vopred presne vypísať jednotlivé kompetencie, ktoré chcete dosiahnuť, aby bol merateľný výsledok, neustále deťom vytvárať problémy, ktoré by deti mohli riešiť, dovoliť deťom robiť veci vlastným spôsobom, vyskúšať rôzne spôsoby riešenia, umožniť deťom rozhodovať a hodnotiť javy a veci okolo seba.

ZÁVER

Edukácia v materskej škole sa v súčasnom období nezaobíde bez pozorovania a skúmania efektivity svojho pôsobenia, ale ani bez sledovania a rozpoznávania príčin a dosiahnutých cieľov edukácie. Z uvedeného dôvodu je nevyhnutné pozorovať, sledovať a poznávať vývin osobnosti dieťaťa v prostredí materskej školy. K poznávaniu a riešeniu edukačných javov významným spôsobom prispieva pedagogická diagnostika, ktorá by mala byť neoddeliteľnou súčasťou práce pedagógov predprimárneho vzdelávania. Pedagogická diagnostika poskytuje informácie o predchádzajúcich vedomostiach dieťaťa, o stratégiách, ktorými nadobúda skúsenosti, nové poznatky, o aktuálnom stave jeho vývinu ale i o progrese vo vývine. Pedagóg by mal disponovať nevyhnutnými diagnostickými kompetenciami, komplexom schopností a vedomostí, ktoré mu umožňujú aplikovať diagnostické činnosti v praxi.

Pri diagnostikovaní vychádzame z predpokladu, že vývin gramotnosti je veľmi úzko spojený s prostredím, v ktorom dieťa žije, vyrastá, v ktorom nadväzuje sociálne vzťahy. Prax potvrdzuje, že ak dieťa vyrastá v dostatočne literárne podnetnom resp. gramotnom prostredí, spontánne objavuje a istým spôsobom sa aktívne zmocňuje písanej kultúry od najrannejšieho veku. Čím viac podnetov a informácií o písanej podobe jazyka dieťa dostáva, tým viac prvkov obsahuje jeho spontánne správania. Ak počas pobytu dieťaťa v materskej škole bude edukačný priestor charakterizovaný neformálnosťou, individualizovaným usporiadaním výchovných a vzdelávacích cieľov vytváraním stálych príležitostí pre dieťa, pomôžeme mu objavovať a utvárať celoživotné a dlhodobé dispozície pre nadobúdanie kompetencií, ktoré mu umožnia úspešne sa orientovať vo vlastnej kultúre a využívať jej prvky pre vlastný rozvoj a sebarealizáciu. Počiatkové čítanie a písanie bude tak prostriedkom komunikovania vlastných myšlienok, vlastného prežívania a jednoznačného postoja k svetu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. Bruceová, T.: Předškolní výchova. Praha, Portál,1987.s.85 -102. ISBN 80-7178-068-5
2. Clay, M.M.: Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti. Manuál k administrácii. Slovenská verzia: Zápotočná, O. Gavora, P., Kabinet výskumu a bilogickej komunikácie SAV a Slovenská asociácia pre rozvoj čítania pri PF UK, SLJŠ Bratislava 2002
3. Ďurič, L., Bratská, M.: Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava SPN, 1997
4. Ďurošová, E.: Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia. I. časť. Banská Bystrica, PF UMB, 2005. ISBN 80-8083-060-6
5. Gavora, P.: Žiak a porozumenie textu. In: Kolláriková Z.,(ed): Komunikácia písanou rečou. Bratislava, PF UK, 1998 ISBN 80-88868-43-2
6. Gavora, P.: Akí sú moji žiaci. Bratislava, práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
7. Harnúšková, M.: Stimulácia gramotnosti intelektovo nadaných detí predškolského veku. Bratislava, PF UK, 1999
8. Kikušová, S.: Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In: Kolláriková, Z.: (ed): Komunikácia písanou rečou. Bratislava PF UK 1998. ISBN 80-88868-43-2
9. Kikušová, S.: Gramotnosť dieťaťa predškolského veku a možnosti jej rozvíjania v materskej škole. Predškolská výchova, 52, 1997/1998, č. 4, s.1-2
10. Kikušová, S.: Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. Aprint s. r. o. pre Spoločnosť pre predškolskú výchovu 2007, ISBN 978-90-80-969549-4-0
11. Kolláriková, Z., Pupala, B.: Predškolská a elementárna pedagogika. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7
12. Lopušná, A.: Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach predprimárnej edukácie. Banská Bystrica, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2008. ISBN 978-80-969549-8-8
13. Lipnická, M: Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku. Prešov, Rokus 2009. ISBN 978-80-89055-81-4
14. Prúcha, J., Walterová, E.: Pedagogický slovník. Praha, Portál,1998 ISBN
15. Pupala, B., Osuská, L.: Pojmové mapovanie ako prostriedok rozvoja počiatkov gramotnosti. In: Kolláriková, Z. (ed) Komunikácia písanou rečou. Bratislava, PF UK,1998 ISBN 80-88868-43-2,s. 101-114
16. Pupala,B., Zápotočná, O.: Rané štúdie o ranej gramotnosti. Bratislava, Univerzita Komenského,2003 ISBN 80-223-1806-X
17. Petrová, Z., Valášková, M.: Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Bratislava, Renesans, 2007. ISBN 978-80-969777-5-8
18. Štutika, M.: Od obrázkov k písmenám. Bratislava, Renesans 2007. ISBN 978-80-969777-2-7
19. Valachová, D.: Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava, MPC,2008. ISBN 978-80-8052-303-9
20. Viktorová, I.: Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In:Doležalová,J (ed): Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní. Hradec Králové, Gaudeamus,2001 ISBN 80-7041-100-7
21. Zápotočná, O., Hošková, L.: Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 47,200/2001, č.3

22. Zápotočná, O.: Metodika počiatočného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. In: Kolláriková, Z.(ed): komunikácia písanou rečou. Bratislava, PF UK,1998 ISBN 80-88/868-43-2
23. Zápotočná, O.: Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikácie písanou rečou. In: Kučera, M., F. Mayerb (eds): Transmise kultury a škola. Praha, Cefres,1998
24. Zápotočná, O.: Súčasný pohľad na gramotnosť a možnosti jej rozvíjania v rodine a škole. In: I. Sarmány- Schuller, M. Košč (eds): Človek na počiatku nového tisícročia. Bratislava, SPS pri SAV, 1998
25. Zápotočná, O.: Zmeny vo vývine metód počiatočného čítania v slovenskom jazyku. Pedagogická revue,45,1994.
26. Zápotočná, O.: Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds): Predškolská a elementárna pedagogika. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7
27. Zápotočná, O.: Alternatívny prístup k vyučovaniu počiatočného čítania v slovenskom jazyku: východiská. Pedagogická revue,47,1995.
28. Zápotočná, O.: Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. Slovenský jazyk a literatúra v škole,49,2002/03 s. 2-15
29. Zápotočná, O. Petrová, Z.: Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. PF TU v Trnave, 2010. ISBN 978-80-8082-404-4

Internetové zdroje

1. Zápotočná, O.: K tematizácii a metodológii výskumov komunikácie písanou rečou v kontexte rozvoja kultúrnej gramotnosti. Bratislava, KVS BK SAV. www.kvsbk.sav.sk/10rokov/zapotocna.htm
2. Blaško, M.: Úvod do modernej didaktiky I.TU Košice, 2010 <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>>

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A – ukážka záznamu na vstupnú a výstupnú diagnostiku dieťaťa

Príloha B – Identifikácia písmen

Príloha C – Písomný slovník a písomná produkcia

Príloha D – Koncept tlačie

PRÍLOHA A

Dieťa: Filip T.

Portfólio č. 1

Vek dieťaťa: 6 rokov - 6 rokov 2 mesiace

I. časť diagnostiky :

Tabuľka č. 1 - Identifikácia písmen

	Vstupná diagnostika Vek dieťaťa: 6 rokov	Výstupná diagnostika Vek dieťaťa: 6 rokov 2 mesiace
Vyhodnotenie	Pedagóg ukazoval dieťaťu písmeno za písmenom pozdĺž riadkov, dieťa odpovedalo, ako sa príslušné písmená volajú. V jeho odpovediach prevládalo uvádzanie príslušnej hlásky, v dvoch prípadoch bol uvedený názov písmena. Skóre 56/76, t. j. zo 76 písmen dieťa správne pomenovalo 56 písmen.	Pri individuálnom rozhovore pedagóg ukazoval dieťaťu písmeno za písmenom pozdĺž riadkov, dieťa odpovedalo, ako sa príslušné písmená volajú. V odpovediach naďalej prevládalo uvádzanie príslušnej hlásky, v dvoch prípadoch bol uvedený názov písmena. Skóre 72/76, t. j. zo 76 písmen dieťa správne pomenovalo 72 písmen.
Sumár znakov	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikované hlásky: A,I,U,S,O,V,M,E,L,J,N,P,K,C,T ,B,Z ,D,Š, H,G,F,Ď,X,Ž, Ľ, Ť, Ň, a, i, u,s,o,v,m,e,l,j,n,z,y,p,k,c,t,z, z,d,r,š,ch,g,ť,f,ĺ,ř • Zamenené hlásky: žiadne • Neidentifikované hlásky: Y, Č, Ň, DZ, Ô, Ä, DŽ, X,B, h,ž,l,d',ň,dz,ô,ä,dž n, ž, ch, ť, d', ň, dz, ô, ä, dž, • Uvedený názov písmena: žiadne • Nesprávna odpoveď: 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikované hlásky: A,I,U,S,O,V,M,E,L,J,N,P,K,C,T,B,Z ,D,Š, H,G,F,Ď,X,Ž, Ľ, Ť, Ň, Ř,Ä,Ô,DŽ, a, i, u,z, s, o, v, m, e, l, j, p, k, c, t, z, d,r, š, č,ch, g,ť,f, n, ž ,ň,ĺ,ř,x • Zamenené hlásky: h-N • Neidentifikované hlásky: Č,DZ,Ô, DŽ,b,ž,l',d',dz,ô,ä,dž • Uvedený názov písmena: To je tvrdé y • Nesprávna odpoveď: žiadna
Vývinová úroveň	Koniec druhého štádia vývinu gramotnosti, úroveň č.4 „vynaliezanie tlačie mena“	Tretie štádium vývinu gramotnosti, úroveň č. 5 „vytvorenie konceptu slova“.
Verbalizácia	Dieťa slovne označovalo	Dieťa slovne označovalo hlásky

	hlásky, na otázku „Aké je toto písmeno?“ pri nepoznanom písmene uviedlo: „Také ešte nepoznám, neviem, ako sa volá“.	„samostatne si ukazovalo písmená v riadku .Ak sa pri nejakom písmene zastavilo, na otázku pedagóga, „Aké je toto písmeno?“ odpovedalo jednoslovne „neviem“. Hlásku Y označilo názvom“ toto je tvrdé Y.“
--	---	---

Tabuľka č. 2 - Písomná produkcia

	Vstupná diagnostika Vek probanta: 6 rokov	Výstupná diagnostika Vek probanta: 6 rokov 2 mesiace
Vyhodnotenie	<p>Písanie písmen, krátkych slov – meno vlastné a meno sestry. Dieťa písalo veľkým tlačným písmom.</p> <p>Hodnotenie jazykovej úrovne: 2 - úroveň slova, v správe sa vyskytuje jedno identifikovateľné slovo – meno dieťaťa</p> <p>Kvalita informácie: úroveň č. 2 –koncept informácie, dieťa si je vedomé, že odovzdáva informáciu</p> <p>Hodnotenie smerovej orientácie – úroveň č. 2 – čiastočne prítomná smerová orientácia, objavujú sa znaky konvenčných smerových tendencií, dieťa začína písať vľavo hore, pokračuje v smere zľava doprava, opäť sa vracia doľava</p>	<p>Písanie rôznych slov – mien, názvov.</p> <p>Hodnotenie jazykovej úrovne: 2 - úroveň skupina slov, v správe sa vyskytuje jedna dvojslovná fráza – meno dieťaťa.</p> <p>Kvalita informácie: úroveň č. 3 – pokus zaznamenať vlastnú myšlienku, dieťa vedome píše informáciu pre deti, „aby si to mohli prečítať“, odovzdáva informáciu</p> <p>Hodnotenie smerovej orientácie – úroveň č. 3 – správna smerová orientácia, dieťa začína písať vľavo hore, pokračuje v smere zľava doprava, opäť sa vracia doľava.</p>
Sumár znakov	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotenie jazykovej úrovne: FILIP T. –moje meno a priezvisko • EMMA- meno mojej sestry • -toto sú písmenká BRFIL • Kvalita informácie: FILIP T, EMMA, BRFIL • Hodnotenie smerovej orientácie – úroveň č. 2 – čiastočne prítomná smerová orientácia, objavujú sa znaky konvenčných smerových tendencií, dieťa začína písať vľavo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotenie jazykovej úrovne: FILIP EMMA ŠARKAN ZOO (inverzia písmena), MAMA SONKO (slnko), ZUSKA Inverza písmena Z) ABCDA (abeceda), OBLAK ROK? ELIŠKA MAŤO NELKA FILIP T. • Kvalita informácie: FILIP EMMA ŠARKAN ZOO MAMA SONKO ZUSKA ABCDA OBLAK ROK ELIŠKA MAŤO NELKA FILIP T.

	hore, pokračuje v smere zľava doprava, opäť sa vracia doľava	Hodnotenie smerovej orientácie – úroveň č. 3 – správna smerová orientácia, dieťa začína písať vľavo hore, pokračuje v smere zľava doprava, opäť sa vracia doľava
Vývinová úroveň	Koniec druhého štádia vývinu gramotnosti, úroveň č. 4 „vynaliezanie tlače mena“	Tretie štádium vývinu gramotnosti, úroveň č. 5 vynaliezanie tlače mena (písanie mena)
Verbalizácia	„Napísal som moje meno a aj sestrine.“	„Boli sme s mamou a Emmkou v Zoo, boli oblaky ale potom svietilo slniečko. To ostatné sú moji kamoši.“

Tabuľka č. 3 - Písomný slovník

	Vstupná diagnostika Vek dieťaťa: 6 rokov	Výstupná diagnostika Vek dieťaťa: 6 rokov 2 mesiace
Vyhodnotenie	<p><i>„FILIP T. EMMA – „toto je napísané Filipko Tunega a Emmka Tunegová je moja sestra“.</i></p> <p><i>BRFIL – „ tot sú len také písmenká, Emka ich písala do zošita</i></p> <p>Dieťa používa písmená, vytvára slová ktoré samé verbalizuje</p> <p>Identifikovateľné slovo je vlastné meno dieťaťa.</p>	<p><i>Dieťa zapisovalo slová samostatne, dodatočne verbalizovalo napísané.</i></p> <p><i>„ FILIP EMMA MAMA ZOO (inverzia písmena), SONKO (slnko) – už som hovoril, že sme boli v ZOO ZUSKA (inverzia písmena Z) ABCDA (abeceda) – s p. učiteľkou sme si pozerali písmenká z abecedy, OBLAK ROK ELIŠKA MAŤO NELKA ŠARKAN FILIP T. – to sú mená mojich dobrých kamarátov</i></p> <p>Dieťa používa písmená, vytvára slová, ktoré samé verbalizuje Identifikovateľné slovo je vlastné meno dieťaťa.</p>
Sumár znakov	<i>FILIP T: EMMA BRFIL</i>	FILIP EMMA MAMA ZOO SONKO ZUSKA ABCDA OBLAK ROK ELIŠKA MAŤO NELKA ŠARKAN FILIP T.
Vývinová úroveň	Koniec druhého štádia vývinu gramotnosti, úroveň č. 4 „vynaliezanie tlače mena“	Tretie štádium vývinu gramotnosti, úroveň č. 5 „vytvorenie konceptu slova“.

Verbalizácia	<i>Dieťa napísalo vety, ku ktorým uviedlo komentár: Napísal som Filipko Tunega a Emmka Tunegová je moja sestra". BRFIL – „sú len také písmenká, Emka ich písala do zošita, na domácu úlohu.</i>	Dieťa napísalo vety, ku ktorým uviedlo komentár: „Napísal som o tom ako sme boli v ZOO a o svojich kamarátoch“.
---------------------	---	--

Tabuľka č. 4 :
Koncept tlače

	Vstupná diagnostika	Výstupná diagnostika	
1	<i>Obálka knihy (orientácia v knihe)</i>	Ukáž prednú stranu knihy, dieťa vie, kde je predná i zadná strana knihy, že <i>“na prednej strane je názov knihy“</i>	Dieťa knihu zorientovalo správne, prednou stranou obálky hore, text zhora nadol správne.
2	Text prináša informácie (znalosť toho, že nositeľom príbehu je text, nie obrázok)	Dieťa na vyzvanie ukázalo, čo budeme čítať, či je „text“ písmená a čo je obrázok (<i>„obrázky len pozeráme“</i>)	Dieťa správne ukázalo, kde je tlačенý text, ktorý ideme čítať o obrázku sa vyjadrilo: <i>„Obrázok býva nakreslený naň sa pozeráme, čítame písmenká“.</i>
3	Kde sa začína čítať (smerová orientácia v texte)	Dieťa prstom ukázalo na začiatok, prvé slovo textu <i>„Tu začni čítať“.</i>	Dieťa správne ukázalo, že čítať text budeme z ľavého horného rohu : <i>„Začneme tu“</i>
4	Ktorým smerom sa číta (ktorým smerom budem čítať)	<i>„Z tejto na túto“</i> , dieťa ukázalo prstom z ľavej strany na pravú návrat doľava.	<i>„Čítaj od tohto písmenka J a na ďalšiu stranu, jednu za druhou“</i> , poukázalo dieťa na čítanie textu v smere zľava doprava.
5	Návrat doľava (ako budem ďalej pokračovať)	Dieťa ukázalo prstom, že pokračujeme opäť na ľavej strane textu, neukázalo priamo nasledujúci riadok, len naznačilo smerovú orientáciu.	- Vid' predošlý bod
6	Ukazuje slovo po slove (skús ukazovať, kde čítam)	Dieťa prvé slovo vo vete ukázalo správne, potom slová spájalo (slová s predložkou)	Dieťa pri čítaní ukazovalo na vizuálne krátke slová, predložky prstom. Dlhšie slová označilo prstom v celku.
7	Pojem začiatok a koniec textu (ukáž	Dieťa po výzve ukázalo <i>“tu sa to začína a tu</i>	Dieťa správne ukázal začiatok textu, koniec textu, odôvodnilo:

	mi začiatok a koniec príbehu)	končí“.	„je tam bodka, tam musíš skončiť“.
8	Spodok obrázka (inverzia obrázka, ukáž mi spodok obrázka)	Dieťa ihneď reagovalo otázkou „obrázok je otočený hore nohami“ Dieťa otočilo knihu v správnom smere obrázka.	Dieťa s úsmevom reagovalo: „To je zasa obrázok naopak, tak nemôže byť!“ Samé knihu vzalo do rúk a uchopilo ju správne, v správnom smere.
9	Inverzia tlače (odkiaľ mám začať čítať, ktorým smerom pôjdem, ako budem pokračovať)	Dieťa si otočilo text v správnom smere, ukázalo, kde máme začať čítať, ktorým smerom, aj kde budeme pokračovať.	Dieťa automaticky obrátilo text v správnom smere aj s pripomienkou, kde máme čítať.
10	Zmena poradia riadkov (čo nie je v poriadku)	Dieťa nevedelo určiť	Dieťa nevidelo žiadnu chybu v texte „Všetko je tam dobre“.
11	Najprv ľavá, potom pravá strana	Dieťa ukázalo, že „čítame to ako Adamka (časopis)“	Dieťa uviedlo, že čítame z ľavej strany na pravú stranu.
12	Zmena poradia slov	Dieťa nevedelo odpovedať	Dieťa nevedelo odpovedať
13	Zmena poradia písmen	Dieťa nevedelo odpovedať	Dieťa nevedelo odpovedať
14	Upravenie poradia písmen	Dieťa nevedelo odpovedať	Dieťa nevedelo odpovedať
15	Význam otáznika	Dieťa na otázku odpovedalo, že „sa to volá otáznik“.	Správna odpoveď dieťaťa – otáznik.
16	Význam bodky	Dieťa odpovedalo, že „sa to volá bodka, tam už nečítame“.	„Tam kde je bodka musíš skončiť čítanie“.
17	Význam čiarky	Pri poukázaní na čiarku a položenú otázku „Čo je toto“? dieťa odpovedá „neviem“.	„To sa volá čiarka, čítame ešte“ – verbalizácia názoru dieťaťa.
18	Význam úvodzoviek	Pri poukázaní na úvodzovky a položenú otázku „Čo je toto“? probant odpovedal „neviem“.	Dieťa nevedelo, čo sú a na čo nám úvodzovky slúžia.
19	Určí malé „d, m“	Kniha „Na pláži“, dieťa ukázalo dve písmená malé d, m.	Dieťa bez problémov ukázalo obe písmená.
20	Identifikácia reverzibilných slov	Dieťa ukázalo na slovo „do“, slovo „diví“	Dieťa ukázalo na slovo do, slovo díva prečítalo ako „D“.

		neidentifikovalo.	
21	Identifikácia 1 písmena, 2 písmena	Po výzve dieťa ukázalo resp. ohraničilo len jedno písmeno, dvoma kartičkami ohraničil jedno písmeno, prvé v texte „J“. Potom vyhládalo dve písmená, ukázalo na písmená „m, a“.	Dieťa ohraničilo za pomoci dvoch kartičiek jedno písmeno „P (potom)“, následne vyhládalo 2 písmená „sa“.
22	Identifikácia 1 slova 2 slov	Dieťa po výzve ukázalo jedno slovo (Janko), potom dve slová (malú jamku)	Dieťa po výzve „ukáž mi jedno slovo“, ukázalo slovo Janko, následne označilo dve slová „Janko jamy“.
23	Prvé..a posledné písmeno v slove	Po výzve „Ukáž mi prvé písmeno v slove „kopat“, dieťa správne identifikovalo písmeno „K“ na konci slova správne uviedlo písmeno „A“.	Dieťa správne ukázalo prvé písmeno aj posledné písmeno v slove jamku.
24	Veľké písmeno	Na výzvu dieťa reagovalo ukázaním prstom na veľké tlačené písmeno „J“	Dieťa správne ukázalo veľké tlačené písmeno „N“. (Na pláži)

Súhrn:

Vstupná diagnostika: Dieťa identifikuje zo 76 písmen veľkej tlačenej abecedy a malej tlačenej abecedy 56 písmen. Vyslovuje ich konvenčne ako hlásky. Pri písaní uplatňuje slová, ktoré zaznamenáva nekonvenčne, aj keď používa isté konvenčné znaky. Z hľadiska jazykovej úrovne sa v písanej správe vyskytuje jedno identifikovateľné slovo, vlastné meno. Dieťa má osobný zoznam slov, ktoré „zapíše“ nekonvenčne zvyčajne ako počiatkové písmeno mena, slova a číta ho ako celé meno, slovo. Dokáže odlíšiť text od ilustrácie, správne sa orientuje v texte zľava doprava, zhora nadol, prejavuje schopnosť rozlíšiť začiatok a koniec textu. Dieťa sa nachádza **na konci druhého štádia** vývinu gramotnosti, úroveň č. 4 „vynaliezanie tlače písma“. Z hľadiska percepcie textu sa **nachádza na 3. úrovni**.

Výstupná diagnostika: Dieťa identifikovalo 72 písmen zo 76 písmen, samostatne „čítalo“, ukazovalo prstom jednotlivé hlásky. Vyslovuje ich konvenčne ako hlásky. Pri písaní používa konvenčný záznam, vopred vie, čo chce napísať, vie, že ma na to použiť konvenčné postupy, ktoré ešte ale neovláda na konvenčnej úrovni. Zapisuje v tvare troch a viacerých slabík. Dieťa si je vedomé, že prostredníctvom nekonvenčného

záznamu odovzdáva informáciu, zaznamenáva vlastnú myšlienku. V rámci čítania probant sleduje text, ktorý vníma ako nositeľa určitej informácie. Dokáže označiť začiatok a koniec textu, je si vedomý funkcie bodky. Z percepcie textu je zrejmá znalosť grafickej úpravy kníh, diferenciácie textu a ilustrácie ako aj správna smerová orientácia zľava doprava, zhora nadol. V súčasnosti sa nachádza **v treťom štádiu vývinu gramotnosti, úroveň č.5 „vynaliezanie konceptu slova“ - písanie mena**. Z hľadiska percepcie textu sa nachádza **na úrovni č. 4.**

Progres dieťaťa je zrejmý, s predpokladom ďalšej gradácie. V portfóliu „Identifikácia písmena“ nastal progres v počte identifikovaných písmen (12). Z hľadiska písomnej produkcie sme zaznamenali progres v porozumení dieťaťa, že prostredníctvom nekonvenčného záznamu odovzdáva určitú informáciu, zaznamenáva vlastnú myšlienku. Sleduje text, diferencuje text od ilustrácie, je si vedomý funkcie bodky. Progres dieťaťa bol zaznamenaný v prechode z **2. štádia vývinu gramotnosti, 4. úrovne „vynaliezania tlačky mena“** do **3. štádia vývinu gramotnosti, úrovne č.5 „vynaliezanie konceptu slova - písanie mena“**. Úrovne percepcie textu - posun z úrovne 3 na úroveň č.4.

Príloha B

ROZPOZNAVANIE PÍSMEN									
Mená: DOMINIK I.		Vek: 7 rokov 6 mes.		Dátum: 20/4					
Zapamätal: DOMINIK		Dátum nauč.: 8.11.2014		Škola: 50/75					
Nápis	Nápis	Slava	Neuči obz	Ekla	Nápis	Slava	Neuči obz	Zároveň	
A	/			a	/			4-6	
E	/			e	/			h-n	
O	/			o	/			q-n	
M	/			m	/			Nápisované písmeno:	
K	/			k	/			2 CA, 20, 1 A, 20	
L	/			l	/			3 CA, 9, 16, 21, 24	
J	/			j	/			3 A, 24, 2	
N	/			n	/			3 A, 24, 2	
P	/			p	/			Písmenko:	
C	/			c	/				
T	/			t	/				
B	/			b	/				
Z	/			z	/				
D	/			d	/				
S	/			s	/				
R	/			r	/				
Ck	/			ck	/				
E	/			e	/				
O	/			o	/				
E	/			e	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				
O	/			o	/				

Príloha C

HÁROK NA VYHODNOCOVANIE SLOVNEJ ZÁSOFY			
Mená: DOMINIK I.		Dátum: 20/4	
Vek: 7 rokov 6 mes.		Dátum nauč.: 8.11.2014	
Vyhodnocovateľ: ZEMEKOVA		Škola: 50/75	
(Prei použitím dieťaťa/om pečiatko hárok sa tomto olesie)			
DOMINIK (MENO MENA)		ACTIDOMI V W X PR O (TU SOM LEN TAJ PIPR NIELORE PIMENLA)	
DIVERE (MENO)		AVIO (NAZE AUTO)	
MAMA (MAMA)		TATO (TATO)	
M J T A T U Š R E A D L T (MENO REZA)		A T O D Z E A V U L T (AUTO ZENAULT)	
D I B E L S D T O R P I M L I		Z U Z E K A (MENO TOJE)	
Z U Z E K A (MENO TOJE)		Z L A K O (SVET S-LVO)	

Príloha D

KONCEPT TLAČKY - POŠATE TEXTU			
Mená: DOMINIK I.		Dátum: 20/4	
Vek: 7 rokov 6 mes.		Dátum nauč.: 8.11.2014	
Zapamätal: DOMINIK		Škola: 50/75	
STRANA	SKOSE	POLOZKA	POZNÁMKA
1-3	1. Očiarka knihy	1	Prvá tlačka informácie
1-3	2. Tlač prišla informácie	2	Prvá tlačka informácie
1-3	3. Kto sa začne čítať	3	Prvá tlačka informácie
1-3	4. Kto je mena na čítanie	4	Prvá tlačka informácie
1-3	5. Kto je mena na čítanie	5	Prvá tlačka informácie
1-3	6. Kto je mena na čítanie	6	Prvá tlačka informácie
1-3	7. Kto je mena na čítanie	7	Prvá tlačka informácie
1-3	8. Kto je mena na čítanie	8	Prvá tlačka informácie
1-3	9. Kto je mena na čítanie	9	Prvá tlačka informácie
1-3	10. Kto je mena na čítanie	10	Prvá tlačka informácie
1-3	11. Kto je mena na čítanie	11	Prvá tlačka informácie
1-3	12. Kto je mena na čítanie	12	Prvá tlačka informácie
1-3	13. Kto je mena na čítanie	13	Prvá tlačka informácie
1-3	14. Kto je mena na čítanie	14	Prvá tlačka informácie
1-3	15. Kto je mena na čítanie	15	Prvá tlačka informácie
1-3	16. Kto je mena na čítanie	16	Prvá tlačka informácie
1-3	17. Kto je mena na čítanie	17	Prvá tlačka informácie
1-3	18. Kto je mena na čítanie	18	Prvá tlačka informácie
1-3	19. Kto je mena na čítanie	19	Prvá tlačka informácie
1-3	20. Kto je mena na čítanie	20	Prvá tlačka informácie
1-3	21. Kto je mena na čítanie	21	Prvá tlačka informácie
1-3	22. Kto je mena na čítanie	22	Prvá tlačka informácie
1-3	23. Kto je mena na čítanie	23	Prvá tlačka informácie
1-3	24. Kto je mena na čítanie	24	Prvá tlačka informácie

