

DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ

Možnosti rozvíjania gramotnosti detí v materskej škole

2. výskumná štúdia a odborné- metodické odporúčania

MARIETA MATEJKOVÁ





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

Marieta Matejková

DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ

Možnosti rozvíjania gramotnosti detí v materskej škole

2.výskumná štúdia a odborné-metodické odporúčania

2014

Meno autora: PaedDr. Marieta Matejková

Názov publikácie: DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ
Možnosti rozvíjania gramotnosti detí v materskej škole
2. výskumná štúdia a odborné-metodické odporúčania

Recenzenti: Mgr. Alena Lopušná, PhD.
PaedDr. Miriam Valášková, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-8052-790-7

PREDSLOV

Milé kolegyně!

V prípade, že sa rozhodnete využívať **aktivizačnú knihu** vo výučbe vo vašej materskej škole, **metodický postup a opis jej využívania v pedagogicko-didaktickej praxi (ako výskumného nástroja)** je uvedený v publikácii od strany č. 11 po stranu č. 14. Zároveň máte možnosť porovnať si verbálne (i neverbálne) reakcie vašich detí pri vytváraní zmysluplných textov príbehov so situáciami a príbehmi vytváranými počas nášho (ďalej publikovaného) výskumu.

Želáme vám veľa pekných, zaujímavých a podnetných myšlienok, príjemných chvíľ a tiež momentov prekvapenia pri spoluvytváraní príbehov s vašimi deťmi v materskej škole.

ÚVOD

*Tvorivosť je tisíc spôsobov
vidieť veci inak...*

Konstruktivistická teória hovorí o dieťati ako o **tvorcovi jazykového konceptu**. Základom nadobúdania kultúrnej gramotnosti je **rozvíjanie komunikačných kompetencií** dieťaťa v jazyku **prostredníctvom** určitého **jazykového kódu**. Pri nadobúdaní jazykových kompetencií detí v materskej škole je z pedagogicko-didaktického aspektu dôležité nadväzovať na jedinečné skúsenosti, predstavy, potreby, túžby i očakávania dieťaťa v súvislosti s využívaním a podporou porozumenia významom slov, viet i príbehov súvisiacich s reálnym životom. Z uvedených myšlienok sme vychádzali pri koncipovaní autorskej **aktivizačnej knihy** s názvom **Zázračný oriešok ROK** a taktiež pri kvalitatívnom výskume, ktorý prezentujeme v publikácii. Naším zámerom bolo vytvoriť v triede materskej školy **diskurz istého typu čitateľa**.

V prezentácii nami skúmaných javov a situácií je identifikovateľný **sociálny kontext** ako história, súvislosti, ciele i atmosféra výmeny informácií, využívanie významov a taktiež zahrnutie iných ako jazykových symbolov.

V predloženej **vedecko-výskumnej** publikácii sme sa snažili o sprostredkovanie pochopenia, realizácie a reflektovania sociokognitívneho modelu výučby v materskej škole. Učiteľka v ponúkanom modeli výučby a výskumu vystupuje zároveň v troch rolách – ako **autorka** aktivizačnej knihy určenej na spoluprácu a (spolu)zdieľanie príbehov, ako **učiteľka** v triede 5- až 6-ročných detí a zároveň ako **výskumníčka**, ktorá sa pokúša odhaliť modifikácie podôb kognitívno-emocionálnych „svetov“ detí a výskumne ich tiež zaznamenať.

V súlade s myšlienkami Harrého a Gilleta (2001) kvalitatívnym výskumom potvrdzujeme, že **nadobúdanie významu udalostí a objektov prostredníctvom diskurzu sa odvíja od subjektivity jednotlivca a zároveň ju vytvára**.

Významnosť sprostredkovaného, kooperatívneho, sociálneho a vydiskutovaného učenia sa sme sa pokúsili implementovať do koncepcie pri tvorbe a zvažovaní možností využitia **aktivizačnej knihy**.

PREČO PRÁVE AKTIVIZAČNÁ KNIHA?

V súčasnej odbornej praxi v materských školách sa zdôrazňovanie potreby žánrovo rôznorodej a kvalitnej literatúry v triednych knižniciach stáva samozrejmosťou. Podľa nášho názoru sa však vyskytujú rozličné varianty viac či menej zmysluplného využívania tejto literatúry na aktívnu podporu a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti detí predškolského veku.

Naším zámerom a ambíciou bolo preto vytvoriť takú verziu knihy, ktorá by deti aktivizovala, čiže podnecovala k vyjadrovaniu vlastných myšlienok v diskusii pri spoločnom vytváraní príbehov. Deti tým získali možnosť nielen vlastnej tvorby príbehov, skúmania vlastných pohľadov a spôsobov myslenia, ale tiež prostredníctvom dialógu s druhými možnosť objavovania rôznych perspektív a hľadísk (uhlov pohľadov). Učiteľky mali možnosť didakticky reflektovať, či deti počúvali jeden druhého, verbálne (i neverbálne) reagovali na to, čo hovorili ostatné, uvažovali o rôznych názoroch, či došlo k rozšíreniu ich poznania, porozumenia, k zlepšeniu usudzovania, k rozvíjaniu jazykovej a literárnej gramotnosti atď.

Prezentovaným výskumom sme zistili, že: **aktivizačná kniha „Zázračný oriešok ROK“** (konštruovaná autorkou publikácie) zohľadňuje princípy sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia, pričom **umožňuje deťom:**

- chápať knihu ako kultúrny artefakt vytváraný a využívaný spoločnosťou,
- pochopiť rozdiel medzi každodennými verbálnymi interakciami a knižným jazykom (próza, poézia...),
- zvýšiť vlastnú sofistikovanosť (premyslenosť) v oblasti literárnej tvorby,
- rozvíjať predstavivosť, fantáziu, kreatívne myslenie,
- zoznámiť sa so žánrom a poznávať ho nielen v hovorenej, ale i v písanej (tlačenej) podobe,
- aktívne konverzovať (diskutovať) s dospelými i rovesníkmi,
- používať jazyk na vyjadrovanie a vydiskutovávanie významov v koherencii s daným kontextom,
- vytvárať vlastné detské „vnútorné príbehy“,
- nahliadnuť do konceptu vnútorných detských príbehov v zmysle ich pochopenia,
- formulovať slová, vetné konštrukty, vytvárať problémy, hľadať ich riešenia,
- rozmýšľať, analyzovať, syntetizovať, tvoriť hypotézy,
- vytvárať príbehy a imaginárne situácie z jednotlivých výpovedí ako základov pre istý problém,

- prostredníctvom „hovorenia, počúvania, čítania a písania“ stimulovať plynulosť v používaní slov a vetných konštruktov,
- sprítomňovať okolnosti, ktoré nie sú prítomné „tu a teraz“,
- orientovať sa vo svete a udalostiach, ktoré sú odlišné od aktuálneho času a okolností,
- prostredníctvom hry vytvárať a chápať aj písané (tlačené) texty,
- zvyšovať vnímavosť a chápanie významu jednotlivých slov,
- uvažovať o fiktívnych i reálnych zážitkoch, dokázať ich odlišovať,
- rozvíjať zmysluplné využívanie špecifik rozprávania (narácie),
- zakomponovať formálne špecifiká rozprávania príbehu do svojich prvých pokusov o rozprávanie príbehu,
- prezentovať udalosti v ich logickej nadväznosti,
- využívať svoje predchádzajúce skúsenosti a poznanie na konštruovanie a rekonštruovanie deja, prípadne obsahu príbehu,
- orientovať dieťa na seba samé ako aktívneho tvorca (nielen príjemcu) „vhodných“ významov v súvislosti s písmom a textom,
- vytvoriť diskurz „istého typu čitateľa“.

Podrobnejšia charakteristika uvedenej knihy je publikovaná v teoretickej štúdií **DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ** (str. 78) a v taktiež v tejto publikácii na str. 11 – 14.

Zámerom nami ponúkanej publikácie je snaha o poskytnutie pedagogicko-didaktickej reflexie učiteľkám v materských, v prípade záujmu i v základných školách, nakoľko využívanie aktivizačnej knihy sa nám v zhode s Valáškovou (2012) javí reálne napríklad i v prvom ročníku základnej školy. V takomto prípade by bolo možné aj písomné zaznamenávanie niektorých verzii príbehov žiakmi 1. ročníka, najmä od druhého polroka školského roku. (Možnosťou by bolo aj zaznamenávanie príbehov už od prvého polroka žiakmi 1. ročníka, ktorí už ovládajú konvenčné písmo.) Aktivizačnú knihu sme samozrejme aj výskumne overovali (pozri nasledujúcu kapitolu), čím sme sa snažili poukázať na aktívne a zmysluplné využívanie príbehov v autentickom sociokultúrnom prostredí konkrétnej materskej školy. Deti tak získali možnosť chápať a vytvárať aj tlačené texty a orientovať sa na seba samých nielen ako aktívnych príjemcov, ale i tvorcov „vhodných“ významov v súvislosti s písmom a textom.

OBSAH

ÚVOD	3
ZOZNAM OBRÁZKOV	7
1 PREZENTÁCIA VÝSKUMU	8
1.1 VÝSKUMNÉ CIELE	8
1.2 VÝSKUMNÝ PROBLÉM	8
1.3 VÝSKUMNÉ OTÁZKY	10
1.4 VÝSKUMNÁ VZORKA	10
1.5 VÝSKUMNÁ METODIKA	10
1.6 DESKRIPCIA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA	11
1.7 ČASOVÁ ORGANIZÁCIA PRIEBEHU VÝSKUMU	14
2 VÝSLEDKY VÝSKUMU A INTERPRETÁCIA	15
3 ZÁVERY VÝSKUMU	57
ZÁVER	68
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	70

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok č. 1 Ročný kalendár ako prvotný impulz k tvorbe aktivizačnej knihy	17
Obrázok č. 2 Kresba domu Cyrila Ceruzku	25
Obrázok č. 3 Kresba záhrady Františky Farbičkovej	25
Obrázok č. 4 Kresby hlavných hrdinov príbehu – Ruda, Oriška a Karolíny	26
Obrázok č. 5 Konštruovanie záhrady Františky Farbičkovej	26
Obrázok č. 6 Ilustrácie príbehu „Cyril Ceruzka v septembri“	27
Obrázok č. 7 Báseň o mesiaci október vedľa mesačného kalendára	28
Obrázok č. 8 Slávnosť školy – veselý sprievod tekvicových strašidiel	28
Obrázok č. 9 Výstava výtvorov z jesenných plodov na chodbe v MŠ	28
Obrázok č. 10 Výstava výtvorov z jesenných plodov na chodbe v MŠ	28
Obrázok č. 11 Maľby na motívy príbehu „Kráľovstvo krásnej Karolíny“	38
Obrázok č. 12 Konštruovanie zo stavebníc na tému „Kráľovstvo krásnej Karolíny“	38
Obrázok č. 13 Zoznam vianočných darčiekov v komunikačnom centre a pojmová mapa Vianoce	47
Obrázok č. 14 Vianočná slávnosť v triede	47
Obrázok č. 15 Centrum životného štýlu ako stimul na rozvíjanie kultúrnej gramotnosti detí	69

1 PREZENTÁCIA VÝSKUMU

1.1 VÝSKUMNÉ CIELE

- Zistiť, ako ovplyvňuje využívanie interview (metóda kladenia otázok vo verbálnej rovine) prostredníctvom aktivizačnej knihy vo výučbe rozvíjanie vynárajúcich sa komunikačných kompetencií dieťaťa (napr.: počúvanie, súvislé vyjadrovanie, formulovanie otázok, vedenie dialógu, vysvetľovanie, argumentovanie).
- Zistiť, či ovplyvňuje využívanie interview prostredníctvom aktivizačnej knihy spôsobilosť detí orientovať sa v knihách (*koncept tlače* – smerová orientácia textu, konvencie členenia textu, pojmové označenie: a) možných aktivít s knihou; b) elementov textu; *knižné konvencie* – poznanie, že s knihou sa spája špecifická ľudská aktivita – čítanie, ilustrácie v knihe sa vzťahujú k textu, vyjadrujú dej, príbeh v knihe sa odohráva nezávisle od reálneho času a priestoru, knihy/texty reprezentujú konštruovaný (fiktívny) svet.
- Skúmať opodstatnenosť a význam využívania interview prostredníctvom aktivizačnej knihy z hľadiska inovačných prístupov k rozvíjaniu počiatočného čítania a písania u detí v materskej škole, zohľadňujúcich sociokonštruktivistické poňatie vynárajúcej sa gramotnosti (kompetencií).

1.2 VÝSKUMNÝ PROBLÉM

V prípade, že učiteľ chápe a prezentuje sociokognitivistickú koncepciu výučby ako interpersonálne interaktívny a transaktívny proces vzájomného (spoločne zdieľaného) diskutovania a konštruovania učiva na základe kolaborovania a spoločne zdieľaného významu pochádzajúceho z nich, ukazuje sa nevyhnutným v pedagogickej praxi uplatňovať metódy, techniky, prostriedky a účinné stratégie, koherentné s uvedeným ponímaním výučby v materskej škole. V súvislosti s oblasťou rozvíjania vynárajúcej sa gramotnosti detí je potrebné reflektovať holistické (celostné) ponímanie jednotlivých súčastí gramotnosti – foriem používania jazyka – hovorenia, počúvania, čítania a písania, ktoré sú navzájom prepojené prostredníctvom významov a funkcií, procesov porozumenia, myslenia a komunikácie. Poznanie, že súbežný vývin hovorenej a písanej (tlačenej) reči je efektívnejší a vedie k prirodzenejšiemu uplatňovaniu gramotnosti, nás motivovalo k tvorbe autorskej

aktivizačnej knihy, ktorá by mohla za určitých podmienok rozvíjať lingvistické kompetencie detí v materskej škole, predovšetkým v súvislosti s porozumením textu, ktorý je chápaný ako dialóg autora textu a adresátov (detí v predškolskom veku) a zároveň je koncipovaný na báze autorského zdieľania významov (spolutorby príbehov).

Významnými by mohli byť skutočnosti prezentované predovšetkým:

- z hľadiska implicitného poznávania lexikálno-sémantickej štruktúry detských vyjadrení a detského „interpretovania svetov“ v závislosti od kontextu a komunikačného zámeru komunikujúcich,
- z hľadiska naratívnej organizácie príbehov (stimulácia prirodzeného sklonu detí pre naračnú organizáciu),
- z hľadiska formovania gramotnosti v prepojení na aktuálny – dieťaťu blízky, zrozumiteľný (a relevantný) kultúrno-spoločenský kontext zabezpečujúci jej „funkčnosť“,
- z hľadiska využívania detských edukačných skúseností v konštruovaní dejových línií príbehov,
- z hľadiska zmysluplnosti využívania spoločnosťou akceptovaných komunikačných konvencií a komunikačných stratégií zameraných na rozvoj kognitívnych kompetencií (pragmatická rovina jazyka),
- z hľadiska ponímania textu ako prostriedku poznávania nielen obsahových, ale i formálnych aspektov písanej kultúry (tlačeného slova – konvencií tlače),
- z hľadiska možného prepájania estetickej a pragmatickej funkcie literatúry pre deti,
- z hľadiska možností využívania textu na úrovni vety, so zameraním na tvorbu otázok, odpovedí, pripomienok,
- z hľadiska možnosti využívania textu na úrovni slova, to znamená definovanie významov slov,
- z hľadiska „prečítania“ a pochopenia textu dieťaťom.

Z výskumného problému sme odvodili a následne koncipovali výskumné otázky.

1.3 VÝSKUMNÉ OTÁZKY

V koherencii s výskumnými cieľmi sme si položili tieto výskumné otázky:

- Akú opodstatnenosť a významné využívanie má interview aktivizačnej knihy (zdieľania a spolutvorby príbehov) na rozvoj počiatočného čítania a písania detí?
- Môže ovplyvňovať uplatňovanie interview prostredníctvom aktivizačnej knihy (zdieľania a spolutvorby príbehov) spôsobilosť detí orientovať sa v knihách?
- Napomáha kognitívne situovaný dialóg/diskusia v špecifických kontextoch (ktoré symbolicky vytvárajú dieťa/deti a učiteľka) rozvoj lingvistickej gramotnosti?

1.4 VÝSKUMNÁ VZORKA

22 detí v predškolskom veku (5- až 6-ročné) z materskej školy na ulici Hollého v Bánovciach nad Bebravou.

1.5 VÝSKUMNÁ METODIKA

V súvislosti s nami skúmanými výskumnými otázkami sa nám jednoznačne javí ako adekvátne využitie **kvalitatívnej metodológie výskumu**, nakoľko ide o výskum humanitný, akcentujúci prioritne **kvalifikovanie** významov a **spoločensky konštruovanú** povahu (kultúrnej) skutočnosti, pričom pokladáme za dôležité budovanie dôverného vzťahu medzi výskumníkom a predmetom štúdia v **hodnotovom rámci** spoločenskej skúsenosti (ako uvádza Švec, 1998). V kvalitatívnom výskume dominuje snaha dokumentovať skôr jedinečné a špecifické javy, zobrazené v svojej **neopakovateľnosti**, a demonštrovať opodstatnenosť alternatívnych prístupov k zmene. Účelom nami uplatňovanej metodiky je **interpretácia a porozumenie významu**.

Kvalitatívne údaje poskytujú podrobnú deskripciu (opis), preto využívame často priame citácie ako zdroj osobných pohľadov a skúseností skúmaných osôb (detí), pričom každý prípad osoby či sociálnej skupiny pokladáme za špecifický a unikátny. Plne si pritom uvedomujeme nereálnosť objektivity a snažíme sa o akúsi empatickú neutralitu,

neobhajovanie osobného programu, ale o porozumenie skúmaným javom a ich interpretáciu z našej perspektívy.

Ako vyhovujúcu uvedeným účelom sme identifikovali a následne využili **metódu neštruktúrovaného (participačného) pozorovania** (priame pozorovanie) so súčasným zhotovovaním **videozáznamu** (nepriame pozorovanie), ktorý umožnil dostatočne reálne a podrobne zhodnotiť všetky verbálne i neverbálne autentické výpovede skúmaných osôb (detí) a tiež výskumníka (učiteľky), keďže hlavným predmetom skúmania bola účinná stimulácia komunikačnej (vynárajúcej sa) gramotnosti detí v materskej škole.

1.6 DESKRIPCIA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA

V tejto časti publikácie sa nám javí potrebná deskripcia hlavného **výskumného nástroja** – autorskej **aktivizačnej knihy** s názvom „*Zázračný oriešok rok*“. Aktivizačná kniha sa odlišuje od klasickej knihy pre deti najmä tým, že hoci aj táto kniha je špecifickou výpoveďou o videní sveta jej autorkou, príbehy nie sú úplnými a ukončenými výpoveďami, ale prizývajú deti k ich spoluprorbe, spoluautorstvu množstvom otvorených otázok, umožňujúcich deťom vytvárať a prezentovať v malej skupine (v komunikačnom centre) vo vzájomnom vydiskutovávaní rôzne dejové línie načrtnutých príbehov či rozprávok. Autorka pri koncipovaní knihy vychádzala z predpokladu, že **najúčinnejšou metódou stimulácie vynárajúcej sa gramotnosti detí je aktivizácia a autentická spoluprorba príbehov s využitím ich prirodzeného sklonu pre naračnú organizáciu, pričom naratívne myslenie umožňuje deťom pochopiť, ako sa prostredníctvom slov a textu vyjadruje význam**. Deti podľa nás **najlepšie porozumejú textu, príbehu, ktorý aktívne a konštruktívne spoluprvytvoria s učiteľkou a rovesníkmi**. Zároveň by kniha mohla deťom **uľahčiť chápanie abstraktných časových pojmov – plynutie jednotlivých mesiacov v roku**, pričom sme využili personifikáciu – jednotlivé mesiace predstavujú postavičky – (literárnym jazykom napísané) „mužičkov vyčarovaných zo zázračného orieška“ v parku krásnou kúzelníčkou Karolínou a jej priateľom – päťročným chlapcom Rudom. Treťou hlavnou postavou v príbehoch je pes Orišok, dobrý priateľ chlapca Ruda, a okrem spomenutých hlavných postáv sú v knihe načrtnuté i ďalšie postavy, uvádzajúce deti do dejových línií **dvanástich príbehov** (dvanásť mesiacov v roku). Napríklad – Cyril Ceruzka, Františka Farbičková, dvanásťhlavý drak Ďuro, opica Oľga, dedko Dodko, babka Betka, húska Hela, ježibaba Jolana atď.

Štruktúra kompozičnej výstavby každého z dvanástich príbehov pozostáva **identicky** z nasledovných **štyroch častí**:

1. časť (1. strana) – názov mesiaca, pod názvom obrázok „človečika“ ako personifikovaný symbol jednej z tradičných modifikácií aktuálneho mesiaca (napr. snežný a ľadový mužik január, šašo február, blázon apríl...). V dolnej časti strany je situovaná krátka báseň s autorským zámerom stručne a výstižne prezentovať určitú vlastnosť príslušného mesiaca (postavičky na obrázku) a zároveň vzbudiť v deťoch ilúziu, dojem (a neskôr aj prirodzenú potrebu) spoločného „čítania“ textu básne („prečítame“ si spoločne báseň o septembri...).

2. časť (2. a 3. strana) – názov príbehu odohrávajúceho sa v príslušnom mesiaci, uvedenie – **expozícia** do deja príbehu, stručné predstavenie postáv a načrtnutie možného budúceho deja. **Otázky deťom** podnecujúce spoluprácu príbehov (príbeh je dva- až trikrát prerušený otázkami **stimulujúcimi detskú predstavivosť i kreatívne myslenie**). Každý z príbehov (okrem záverečného „decembrového“ príbehu) má **otvorený koniec**. Dôležitým sa javí tiež poznamenať, že **otázky** v knihe **sú rámcové a orientačné**, nakoľko každá skupina detí reaguje **autenticky**, t. j. rôznorodo, potrebná je priebežná a taktiež **autentická formulácia ďalších – následných otázok učiteľkou** podľa aktuálnych vyjadrení detí ako spolupracovníkov príbehov.

V tretej časti (strane) príbehu je situovaná ilustrácia príbehu.

3. časť (4. a 5. strana) príbehu je prioritne zameraná na aktívne **konštruovanie ucelenej vety z jednotlivých slov deťmi** (v priamej manipulácii so slovami, ktoré majú deti k dispozícii na kartičkách). Na štvrtej strane je ilustrácia (deja) a pod ňou veľkými tlačnými písmenami napísaná veta, významovo presne opisujúca ilustráciu. (Napríklad: DEDKO DODKO OBERÁ ČERVENÉ JABLKÁ.) Tu sa nám javí potrebné zdôrazniť využitie špeciálne dôležitého princípu **prepájania verbalizácie s vizualizáciou**.

V hornej časti piatej strany je nadpis príbehu a pod ním vytlačené prázdne riadky, do ktorých majú deti **uložiť slová na jednotlivých kartičkách, vytvoriť a následne spolu „prečítať“ ucelenú vetu**. Majú tak možnosť pri aktívnej manipulácii s kartičkami (slovami) **pochopiť** tiež **konvencie tlače** – nadpis, smerová orientácia textu (zľava doprava), zaznamenávanie (ukladanie) slov do riadkov pod sebou.

4. časť (6. strana) príbehu poskytuje deťom **možnosť systematickej, plynulej a zmysluplnej diskusie o texte** a taktiež **utvorenie si vlastného príbehu**, v ktorom sú určené (opäť na kartičkách) jednotlivé slová (päť slov), ktorými by mal byť príbeh deťmi (vy)tvorený. Na tejto strane je v tlačenej podobe vyznačený na hornom okraji strany **začiatok**

príbehu, pod ním **nadpis**, potom nasleduje medzera určená na ukladanie slov (troch až piatich) a na dolnom okraji strany je tlačenu formou vyznačený **koniec príbehu**, ktorý **môžu deti ľubovoľne konštruovať s použitím slov (vytlačených na kartičkách)**.

Táto časť poskytuje deťom priestor (okrem iného) na reflektovanie skutočnosti, že každý príbeh je ucelený a zároveň ohraničený začiatkom a koncom.

Aktivizačná kniha bola vytvorená s autorským zámerom stimulácie plynulosti v používaní slov a vetných konštruktov deťmi v predškolskom veku prostredníctvom hovorenia, počúvania, čítania, písania (a myslenia), s využitím naračných spôsobilostí detí. Zámerom bolo taktiež vytvoriť v materskej škole diskurz „istého typu čitateľa“.

Napriek skutočnosti, že využívaním aktivizačnej knihy vo výučbe **nie je naším cieľom** skúmať a zaznamenávať **proces nadobúdania kľúčovej gramatiky jazyka** (Chomsky), považujeme za potrebné sa zmieniť, že v texte knihy sú situované napríklad *antonymá*, *homonymá*, *synonymá*, okrem krátkych básní (jednotlivé mesiace) sú *rýmy intencionálne využité* i v častiach jednotlivých prozaických sekvencií príbehov, pričom deti ich majú možnosť intuitívne identifikovať v prozaickej časti každého z príbehov. V každom príbehu sú (taktiež intencionálne) *slová*, (napríklad označenia postáv) *začínajúce sa rovnakou hláskou* (písmenom), napríklad: krásna Karolína, ježibaba Jolana, klokan Karol...

Použité sú tu tiež *citoslovcia* – na umocnenie citových prejavov reči postáv (chi-chi-chi, cha-cha-cha, puk-praáásk...) a *zdrobneniny* vyjadrujúce osobný vzťah rozprávača k postavám príbehu. V textoch sú zakomponované i *metaforické spojenia* či *poetizujúce prenášanie významov* (napr. vo vlasoch nosila Karolína slnko a v tvári všetky kvety jari, január nosí bradu zo snehu a z ľadu, február má pod maskou vlastnú tvár...) a tiež *epiteta* (krásna Karolína, maličký, strapatý psík Orišek...) Uvedené príklady a tiež iné komponenty majú učiteľom pripomenúť, že **estetické a pragmatické funkcie literatúry by mali byť vzájomne koherentné a kohézne**.

Taktiež považujeme za potrebné zdôrazniť, že ak má byť aktivizačná kniha vo výučbe **signifikantne (zmysluplne) využívaná, možnosti jej využitia by mali byť reálne zakomponované do projektov vytváraných a realizovaných učiteľmi v jednotlivých triedach** (v aktuálnych ročných obdobiach) **a taktiež prelínať sa, dopĺňať a vzájomne spolupôsobiť s ďalšími metódami rozvíjania vynárajúcej sa gramotnosti (kompetencií) v podmienkach výučby v materskej škole** (uvedených v 1. časti – v teoretickej publikácii, str. 69).

1.7 ČASOVÁ ORGANIZÁCIA PRIEBEHU VÝSKUMU

Realizácii výskumu predchádzala **tvorba** autorskej **aktivizačnej knihy**, jej následná **ilustrácia** a **grafické úpravy**, ktoré prebiehali v časovom horizonte od **mája 2009** do **septembra 2009**.

Výskum sme začali organizovať a realizovať v poslednom týždni mesiaca **september 2009**, pričom sme ho (v tomto mesiaci) chápali a realizovali ako **predvýskum**, so vzorkou **dvoch menších skupiniek detí** (dvoch šesťčlenných skupín päťročných detí), a situovali sme ho do centra komunikačnej gramotnosti. V mesiaci **október 2009** sme **výskum rozšírili o ďalšiu skupinku detí**, výskumnú vzorku už tvorili všetky deti momentálne prítomné v triede – výskum sme však naďalej realizovali v šesťčlenných skupinkách, **v komunikačnom centre**, (18 detí bolo prítomných, 4 deti neprítomné pre chorobu). V mesiaci **november 2009** sme výskum realizovali s dvadsiatimi (prítomnými) deťmi a v mesiaci **december 2009** bolo súčasťou výskumu osemnásť detí. Formu maximálne šesťčlenných skupiniek detí v priebehu výskumu sme volili zámerne, našou snahou bolo, aby deti pozorne počúvali a zároveň mali dostatok časového priestoru verbálne i neverbálne vyjadriť svoje predstavy a myšlienky, a najmä aby bol reálne prítomný záujem o komunikáciu tvárou v tvár s možnosťou **kontaktu z očí do očí**. Pri naplnení týchto podmienok sme sa snažili uplatniť princíp **reciprocity, vzájomnosti a synchronizácie**, ktorý je základom pre zdravo vyvážený dialóg i komunikáciu v skupine (ako uvádza Vybíral, 2005, str. 228). Túto možnosť nám poskytlo komunikačné centrum v triede v užšom kruhu (okolo jedného stola). **Aktivity, ktoré súviseli s výskumom, ale nezahŕňali priamo spoluprácu príbehov**, t. j. priamu a aktívnu manipuláciu s knihou a následným diskurzom, sme realizovali **v umeleckom** a tiež **konštrukčnom centre v triede**. Išlo o **výtvarné, umelecké vyjadrovanie predstáv** zo spolu vytvorených príbehov, alebo tiež **podporovanie kreativity** pri konštruovaní výtvorov zo stavebníc, prírodných a iných materiálov súvisiacich s vytváraním atmosféry, prostredí či dejových línií jednotlivých príbehov.

2 VÝSLEDKY VÝSKUMU A INTERPRETÁCIA

Skôr ako realizujeme deskripciu parciálnych výsledkov jednotlivých výskumných sekvencií, potrebným sa nám javí zmieniť sa najskôr o niektorých aktivitách a zisteniach z nich vyplývajúcich (ovplyvňujúcich účinnú stimuláciu gramotnosti detí pred vstupom do ZŠ). **V predvýskume**, v ktorom sme si overovali vývinové úrovne predkonvenčného čítania u detí v triede, sme napríklad realizovali aktivitu písania listu – mačka písala list psíkovi (námet z knihy J. Pavloviča Veselí prváci). Po prečítaní príbehu učiteľkou a následnej reprodukcii deja príbehu deťmi si deti rozdali háčky papiera a ich úlohou bolo napísať list, ktorý písala mačka psovi, alebo taký, aký mohol napísať pes mačke a potom ho kamarátovi „prečítať“. Mohli si vytvoriť a „napísať“ vlastnú verziu listu (pôvodný text bol vhodný skôr pre deti v školskom veku, nakoľko sa v ňom spomínala napríklad opodstatnenosť mäččeňov v slabikách de-te-ne-le...). V tejto situácii učiteľku k reflexii podnietila otázka Samuela: „Pani učiteľka, môžem ten list napísať aj v prípade, že bude úplne nezmyselný?“ Odpoveď učiteľky: „Samko, tvoj list nebude nezmyselný, keď to, čo si napísal ty sám, dokážeš „prečítať“, porozprávať kamarátovi alebo mne.“ Niektoré deti povedali, že ony „nevedia písať“, iné si samostatne nalinajkovali riadky a „písali“ na vývinovej úrovni, v ktorej sa práve nachádzajú, a dokázali svoj „text“ aj reprodukovať.

Samuelova otázka podnietila učiteľku zamyslieť sa, že takéto ponímanie gramotnosti je potrebné vysvetliť a argumentmi podložiť tiež rodičom detí (následne sme diskusiu realizovali na prvom stretnutí s rodičmi v mesiaci september). Po rozhovore s matkou Samuela sa úvaha učiteľky ukázala ako opodstatnená. Matka sa v diskusii zmienila: „Keď mi Samko dal doma prečítať, čo „napísal“, povedala som mu, že tie jeho nezmysly nevie prečítať asi nikto. Nech radšej niečo pekné nakreslí.“ To znamená, že ak by bol prístup k rozvíjaniu gramotnosti úplne odlišný v materskej škole a doma, aký asi chaos by táto skutočnosť mohla spôsobiť v detskej mysli? Ukázalo sa, že niektorí rodičia vytláčajú deti z prirodzených diskurzívnych praktík, ktorých sú i tak deti integrálnou súčasťou. Preto sme rodičom vysvetlili (primeranou formou) sociokultúrne chápanie vynárajúcej sa gramotnosti detí, čo už niektorí dokázali aj pozitívne zhodnotiť, nakoľko sme komunikačnú gramotnosť rozvíjali u detí už počas uplynulého školského roku. Jednou z aktivít v oblasti vynárajúcej sa gramotnosti, ktorá neskôr ovplyvnila konštruovanie aktivizačnej knihy, bola spolupráca **knihy ROZPRÁVOK**, pri ktorej učiteľky mali možnosť overiť a zhodnotiť dispozičný

potenciál detí pri kreatívnej a autonómnej tvorbe príbehov – rozprávok a ich ilustrácií deťmi, sociokonštruovanými v komunikačnom centre, pričom autormi textov aj ilustrácií boli deti samotné, učiteľka ich vyjadrenia iba „zapisovala“ (a uchovala ich tak), aby si ich deti mohli kedykoľvek prezerat' a „čítať“. Pri spoluvytváraní príbehov sa učiteľky mohli presvedčiť o možnostiach detskej imaginácie, kreativity a fantázie. V detských príbehoch boli identifikovateľné črty naračnej organizácie – kompozičnej výstavby rozprávok – **expozičia, kolízia**, v niektorých prípadoch i **gradácia deja, vyvrcholenie, rozuzlenie a záver**. Pre názornejšiu ilustráciu uvádzame príklady jednoznačne dokumentujúce prirodzený sklon detí k naračnej organizácii – autentické citácie z **knihy ROZPRÁVOK**:

Expozičia: „Vo vláčiku boli dvaja cestujúci. Cestovali do Ameriky.“ (Marián) „ Kráľovná mala vo svojom kráľovstve zajka a krtkov. Išli všetci do lesa nazbierať jahôdky.“ (Lea)

Kolízia: „Duchovia v rakete narazili do mesiačika. Potom uvideli farebné oblaky a naľakali sa.“ (Ivan)

Gradácia: „Keďže morský drak bol dobrý a prefikáný, keď bola noc a piráti spali, vyšplhal sa nenápadne na ich palubu, zobral diamanty a doplával na tú loď, kde tie diamanty boli predtým.“ (Samuel)

Vyvrcholenie, rozuzlenie: „Krv leva strekla na kúsok kobrinho chvosta. Pavučinový oblak poslal pavučinový vták. V pavučinovom oblaku bola motorová guľa. Napokon išiel lev k lekárovi a lekár mu šípy vybral.“ (Štefan)

Záver: „Krtko sa potom zobudil, zobral si zvonček a zazvonil. Už je koniec.“ (Lea)

„A žili šťastne až do smrti. Koniec.“ (Janka)

Výskum stimulácie rozvíjania vynárajúcich sa kompetencií pri možnostiach využívania textu aktivizačnej knihy „Zázračný oriešok ROK“ sme realizovali v poslednom týždni mesiaca september.



Obr. č. 1 Ročný kalendár ako prvotný impulz k tvorbe aktivizačnej knihy

Hlavnými hrdinami príbehu „Cyril Ceruzka v septembri“ bol, ako už vyplýva z jeho názvu, Cyril Ceruzka, o ktorom v intenciách autorky až tesne pred záverom príbehu mali deti možnosť spoznať, že bol učiteľom v základnej škole na Uponáhľanej ulici, a Františka Farbičková, ktorú autorka taktiež zámerne bližšie neidentifikovala. Koncept príbehu bol v tomto prípade postavený na kontraste čiernobieleho (Cyril) a naopak farebného (Františka) videnia, spôsobu života a z toho vyplývajúceho stimulovania imaginácie detí. Ako následne demonštrujeme priamymi citáciami detských výrokov, deti nemali najmenší problém či zábrany sprítomniť si tieto pre ne imaginárne postavy a spolu vytvoriť ich imaginárny svet, v ktorom by sa tieto postavy cítili najlepšie, v súvislosti s minimálnymi informáciami, ktoré poskytovalo torzo príbehu. O Cyrilovi Ceruzkovi sa deti dozvedeli, že žil za siedmimi hrbami múdrych kníh, ktoré rád a často čítal, a všetko mal rád iba čiernobiele. Františka Farbičková, ktorá stále iba snivala, mala zasa rada všetko farebné, živé, veselé a krásne. Takýto bol aj jej dom a tiež záhrada.

Následne po realizácii výskumu sme prepísali diskusiu z videozáznamu, ktorá sa uskutočnila v triede pri spoluvytváraní príbehu na účely vytvorenia „živého“ obrazu jej priebehu a výsledkov, a vytvorili sme **kategórie jednotlivých detských vyjadrení – priamych citácií**, ktoré poskytnú zodpovedajúci **obraz o rozvíjaní imaginácie pri spolutvorbe príbehov**.

Autorka si ešte dovoľuje poznamenať, že takto kategorizovaný sumár „**naj momentov**“ sme samozrejme neprezentovali pred deťmi, za rovnocenné sme pokladali vyjadrenia všetkých detí, či už boli viac alebo menej sofistikovane. Výsledky totiž mohli ovplyvniť protipól nivelizácie (zrovnávania), a to preferencia „originality za každú cenu“ pred všednosťou. Kategorizácia nám skôr pomohla pri diagnostike aktuálnej vývinovej úrovne detí v oblasti komunikačnej gramotnosti a následné zohľadnenie tejto skutočnosti pri vytváraní diskutujúcich skupín. Pri tejto príležitosti je potrebné poznamenať, že učiteľka na základe permanentne uskutočňujúcej sa diagnostiky lingvistických kompetencií detí reflektuje realitu, že jednotlivé deti sú na rôznom vývinovom stupni ich rozvoja. Pre realnosť prezentácie výsledkov predvýskumu a jeho analyzovania následne uvádzame tieto priame citácie detských výpovedí i reakcií učiteľky:



Najsofistikovanejšia výpoveď (odpoveď na otázku učiteľky, čo všetko mala Františka Farbičková vo svojej záhrade):

Samuel: „Taký záhon z krásnych kvietkov, tulipány a jazierko, a tam by plávali rybičky aj s lekninkami a žabka... a ohradené a ešte by tam pri ňom boli korytnačky a všelijaké sošky a ešte... a ešte taká rúrka, ktorá by išla z takého malého vodopádika a tam by skákala žabka a ešte taká... na tom vodopádiku... taký schodíkový vodopádik, že hop-hop, ktorý by išiel až stále dolu a dolu po tých schodíkoch a potom by tam bola taká krútnavka, ktorá by išla až do bazéna.“

Najpoetickejšie výpovede (z príbehu o škole, ceruzke, záhrade, farbičke a sne):

Štefan: „Bola raz jedna škola a tú bolela každý deň podlaha, lebo po nej behali deti a z toho ju boleli uši.“

Samuel: „Pani učiteľka, ja by som chcel tiež niečo povedať o sne.“

Učiteľka: „Čo by si o sne povedal?“

Samuel: „Ja viem o sne jednu básničku, či nie... nie, nebude to básnička, ale poviem vám: Že jeden sen raz žil a bol veľmi šťastný, pretože vždycky, keď kvapkala, keď kvapkala ...

kvapkali kvapky mesačného svitu do mora, vždycky si rád sadol na pobrežie a máčal si v tom mori nohy. Len raz ... zmizlo pobrežie a zostal tam namiesto pobrežia len malý ostrov s húštinou, palmami a s malým jazierkom.

Učiteľka: „To si krásne vymyslel. A čo sa stalo s tým snom ďalej?“

Samuel: „Išiel do tej húštiny, urobil si nožík, sekal tie palmy, potom to na seba nakládol, potom to nejak zviazal s tými špagátmi a urobil si domček.“

Záver dokázal Samuel samostatne, bez akýchkoľvek otázok učiteľky vypointovať: „A preto zmizlo to pobrežie, lebo to bola loď.“

Najlogickejšie výpovede (taktiež ich dokázal vyprodukovať Samuel, tieto výpovede odzneli spontánne v priebehu diskusie, nepredchádzali im žiadne otázky učiteľky):

Samuel (pri diskutovaní o probléme, čo najradšej robil Cyril Ceruzka): „To do seba aj pasuje, tá ceruzka a kniha, lebo, lebo ... on rád čítal a písal, preto to pasuje, pretože keď on rád písal, no tak... no tak nemohol byť nič iné, však to sedí, to je predsa ceruzka!“ O chvíľu si Samuel prezeral obrázok Cyrila, následne obrázok Karolíny, porovnával ich a pritom povedal: „Pani učiteľka, však toto je vlastne knižka o farbách, lebo... lebo... pretože ona bola farebná a on bol čiernobiely, takže to je rozprávka o všelijakých možných farbách (ukazuje ilustráciu Františky) a o bielej a čiernej (ukazuje pri tom ilustráciu Cyrila).

Lea: „Ešte mohol mať doma bielu knihu a v nej čierne písmenká.“

Ema (spontánne): „Veď tam bývajú čierne písmenká.“

Juliana (v tejto taktiež spontánnej výpovedi sa objavila *inverzia – zvratnosť*):

„Ale mohli by byť napríklad biele písmenká a čierne listy.“

Marián: „V záhrade mala Františka napríklad ťavu...“

Peter (spontánne): „Ale to je veľké zviera...“

Dokumentácia spontánnosti detskej diskusie, v ktorej sa odzrkadľujú detské edukačné skúsenosti

Učiteľka: „Čo by ste v škole vôbec nechceli robiť?“

Marián: „Ja by som v škole nechcel sedieť a spať.“

Dominika (spontánne): „Však spať tam nebudeš.“

Martin: „Tam sa len stále číta a píše.“

Timotej: „A na internáte sa len vtedy spáva, keď je iba noc, lebo môj Miško chodí na internát.“

Petko: „Môj Lukáš chcel chodiť na internát do Trenčína, ale on tam nespí, ale on tam musí ísť peši, tam, do tej postele, lebo on nemá... on si ho nevybral, on má vybratú iba školu.“

Učiteľka: „Školu si sám vybral?“

Petko: „Áno, on si ju sám vybral, na počítači.“

Príklady spontánných detských výpovedí, odrážajúce ich túžbu po hre

Juliana: „Ja by som sa chcela v škole hrať... s domčekom hračkárskym pre barbiny.“

Ema: „Pozerať môj obľúbený program v telke...“

Juliana: „Hrať sa so Spidermanom...“

Učiteľka: „Čo sa ti na ňom páči?“

Juliana: „Jak dáva pavučinu...“

Samuel (dôležito a dôrazne): „Ale to je len trik, to je len trik, to neni naozajstná pavučina, to je len upletenec z takých špagátikov! TAK!“

Príklady momentov najspontánnejších detských výpovedí

Ema: „Cyril počúval rádio...“ *Samuel* (bezprostredne na to a spevne): „Rádio Expreeés...“
ostatné deti spoločne spevne: „Rádio Expreeés...“ (smiech)

Učiteľka: „Začíname čítať...“ *Martin* (radostne a spontánne): „Aha, toto je prvé písmenko!“

Učiteľka: „Tak začíname...“

Učiteľka: „Už to máme všetci správne?“ (vetu zloženú z jednotlivých slov na kartičkách)

Martin: „Pani učiteľka to nemá dobre!“ (jedno – posledné slovo bolo v jej texte posunuté kolmo na riadok)

Marián: „Mne sa snívalo, že šoférujem na aute.“ *Peter:* „Mne sa snívalo, že sedím na dinosaurovi.“ *Dominika:* „Mne sa snívalo, že som s tatinom v robote.“

Martin (absolútne spontánne): „No zbohom!“ (čím mal na mysli, že takéto obyčajné sny hádam ani nestoja za to, aby sa niekomu snívali). *Martin:* „Mne sa snívalo, že jazdím na aute a za autom mám zaviazanú motorku...“

Učiteľka: „Ako vyzeral dom Františky Farbičkovej?“ *Marián:* „Mohol by byť zelený, modrý, červený, ružový a ešte aj oranžový ... a ešte iný.“

Timotej: „Mohol by byť aj čierny...“ *Učiteľka:* „Myslíš si, že taký by sa Františke Farbičkovej páčil?“ (Timotej pokrčil plecami) *Marián* (vykríkol nahnevane až rozhorčene): „NEPÁČIL!!!“ *Peter:* „Mohol by byť taký ako ten môj výkres.“ *Martin:* „Mohol by byť „docela“ farebný...“

Štefan: „Ja by som chcel (v škole) veľmi dobrú pani učiteľku. Keď niekto niečo vyvedie a ona sa nenahnevá... No, takú by som chcel...“

Peter (keď mal pokračovať v rozprávaní príbehu o škole): „Však ja som to normálne zabudol...“

Príklad, ako môže dieťa s vyššou lingvistickou inteligenciou podnietiť k uvažovaniu ostatných diskutujúcich

Samuel: „V škole by sa mohlo hovoriť a učiť sa po všetkých cudzích jazykoch.

Napríklad po nemecky, po francúzsky...(uvažuje), po japonsky, po čínsky...“

Štefan (spontánne doplní): „Po rusky...“

Emá (taktiež spontánne, bez vyzvania učiteľky): „Po maďarsky...“

Následne si Samuel uvedomil, že momentálne už nedokáže ďalší reálny cudzí jazyk doplniť, tak si vymyslel (pričom si dobre uvedomoval, že to už je recesia) a doplnil: „Po svinsky...“

Učiteľka: „To už pravdepodobne nie ...“ *Samuel* (rozhorčene a gestikulujúc): „To nemôže existovať Svinsko?“

Výskyt sociokognitívneho konfliktu v kognitívne situovanom dialógu/diskusii v špecifických kontextoch

Sociokognitívny konflikt vznikol počas aktivít v umeleckom centre, následne po (vy)tvorení príbehu, v diskusii skupiny detí, ktoré kreslili postavu Cyrila Ceruzku. Pri kreslení navzájom aktívne diskutovali a nedokázali sa dohodnúť, preto sa Juliana spýtala učiteľky: „Pani učiteľka, keď vyšiel Cyril Ceruzka von zo svojho domu, mohol aj slnko a stromy vidieť čiernobiele?“ Učiteľka zámerne odpovedala: „Možno áno, možno nie. Nakreslite ich tak, ako si vy myslíte, že ich Cyril videl.“ Deti sa počas diskusie rozdelili do dvoch názorových

prúdov. Jedna skupinka tvrdila, že pretože Cyril Ceruzka videl všetko iba čiernobiele, musel aj slnko, hviezdy, stromy a kvety také vidieť. Druhá skupinka detí zasa obhajovala v diskusii názor, že aj keď mal doma Cyril všetko čiernobiele, keď vyšiel von zo svojho domu, nemohol predsa uvidieť čierne ani biele slnko, stromy ani kvety. Juliana: „Ale veď vám hovorím (deťom), že slnko nemohol uvidieť čierne ani biele.“ Sofia: „A stromy videl zelené.“ Štefan: „Ja si myslím, že slnko nemôže byť čiernobiele.“ Deti ešte chvíľu diskutovali a potom si väčšina z nich vzala i farebné pastelky a fixky a ako následne dokumentujú výtvarné práce detí, hoci Cyrila a jeho dom nakreslili čiernobielo, slnko, hviezdy, stromy, kvety a oblohu nakreslili farebne. Mali možnosť nadobudnúť poznanie (vlastnou skúsenosťou), že pravidlá nemusia platiť vždy a za každých okolností a ich rigidné dodržiavanie by bolo v určitých prípadoch nezmyselné.

Situácia iného typu vznikla pri vytváraní príbehu zo slov na kartičkách, keď si Juliana slovo SEN zamenila za slovo SENO. Učiteľka následne iniciovala diskusiu o význame slova SEN a slova SENO, pričom si deti mohli uvedomiť, že jedno písmeno môže zmeniť význam slova.

Príklady, ako prvá a druhá skupina detí dokázala vykresliť – v diskurze spoluvytvoriť „domácnosť“ fiktívnej literárnej postavy – Cyrila Ceruzku

Týmto príkladom dokumentujeme **prelínanie sa reálneho s imaginárnym**, čo deťom nespôsobovalo žiadny problém, naopak – radosť.

1. skupina detí:

Podľa výpovedí detí Cyril Ceruzka mal vo svojej domácnosti pokladňu, pec a v nej popol, klavír, stoličku, čiernobielu knihu, bielu knihu a v nej čierne písmenká, knihu, v ktorej boli čierne listy a biele písmenká, vysielačku, rádio, kameru, počítač, stolík, činky, televízor (otázka učiteľky: „Aký mal v ňom obraz?“ odpoveď: „čiernobiely“), ovládač, čiernobiele kvety. Mal rád čiernu kávu (cappuccino nie, lebo „to býva hnedé“... „nie, nie: striebornobiele, také zatočené“). Cyril najradšej doma čítal a písal, mohol si pozerat' aj nejaké fotky na počítači, mal'oval čiernou a bielou farbou svoj dom, čítal si knihy a počúval rádio Expres.

2. skupina detí:

Podľa výpovedí tejto skupinky mal Cyril Ceruzka doma stôl a stoličky, vysielačku, televízor, kameru, pred domom čiernobiely auto, „také ozajstné“, čiernobiely skateboard, ešte mohol mať napríklad aj lyže, motorku alebo trojkolku, nosil čierne čapice a čiernobiely nohavice aj tričko. Mal čiernu bradu a kreslil čiernymi pastelkami. Cyril najradšej sedel doma a pozeral televízor, čítal, písal, niekedy jazdil na motorke, čistil si zuby, lebo ich mal čierne, a keď si ich vyčistil, tak ich mal biele. Mohol sa korčuľovať alebo aj lyžovať, alebo si zajazdiť na skatebode, trojkolke alebo i na bicykli. Mohol sa pohrať s autíčkami. Mohol by možno skákať aj na hlave. Písať a keby bol hladný, chcel by spať a piť, mohol by si aj oddýchnuť, alebo sa najesť. Mohol by aj čítať.

Výsledky realizácie výskumu 3. časti príbehu

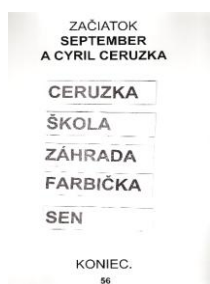
V tejto časti sme sa zamerali na spoločné „prečítanie“ textu pod obrázkom, pričom veta pod ilustráciou presne opisovala dej na obrázku. V tomto prípade išlo o vetu: „FRANTIŠKA FARBIČKOVÁ SA HOJDÁ NA HOJDAČKE.“



Text si najskôr učiteľka a deti spoločne „prečítali“ a následne mali za úlohu „napísať“ túto vetu (poukladať slová na kartičkách v správnom poradí do prázdnych riadkov. Niektoré deti spočiatku povedali, že ony to „nevedia“, učiteľka ich však povzbudila, aby sa o to samostatne pokúsili. Učiteľka chodila postupne jednotlivým deťom prečítať, čo „napísali.“ Napriek možnosti detí pomáhať si i vizuálne (vetou napísanou pod ilustráciou) činnosť bola pre ne nová a niektoré deti preto nedokázali zložiť vetu úplne správne. Učiteľka po prečítaní vety následne dieťa vyzvala, aby zhodnotilo, či je „tento príbeh“ napísaný správne. (Vyskytli sa i vety, napríklad: „Františka Farbičková hojdá na hojdačke sa...“) Po prečítaní takto zloženej vety dieťa spoločne s učiteľkou slová v texte vymenilo a učiteľka opätovne vetu prečítala, pričom dieťa malo zhodnotiť, či to spoločne správne „napísali“. Keď zložili vetu všetky deti, vyzvala ich učiteľka, aby spoločne „prečítali“ najskôr názov príbehu a potom „príbeh“ (spoločne zloženú vetu.) Táto časť štruktúry vytvárania príbehu rozvíjala spoznávanie konvencií tlače pri priamej a aktívnej činnosti detí s kartičkami (názov v hornej časti príbehu,

ukladanie slov do riadkov, smerová orientácia textu – zľava doprava, koniec vety – interpunkčné znamienko). Najdôležitejšia však bola skutočnosť vytvárania „čitateľa istého typu“ (deti s učiteľkou spoločne niečo „prečítajú“), pričom v tejto a tiež v prvej časti koncepcie (spoločné čítanie názvu mesiaca a následne básne) sa táto „ilúzia“ prejavovala najvýraznejšie. Deti mali možnosť vzájomne sa podporovať v domnienke že: „My sme práve takíto čitatelia. My si spoločne čítame príbeh.“

Výsledky realizácie výskumu 4. časti príbehu



V poslednej časti príbehu mali deti k dispozícii 5 kartičiek so slovami – CERUZKA, ŠKOLA, ZÁHRADA, FARBIČKA, SEN. Z týchto slov mohli spoločne vytvoriť ľubovoľný príbeh. Kartičky si poukladali pod seba všetci v rovnakom poradí, následne názov príbehu a tieto slová s učiteľkou „prečítali“ a každé z detí malo za úlohu rozprávať „príbeh“, v ktorom by bolo ich slovo – slová mali deti pridelené v smere zľava doprava a v tomto poradí mali začať i vytvárať a rozprávať príbeh. Nakoľko takáto aktivita bola pre deti celkom nová, realizovali ju spoločne s učiteľkou prvýkrát, učiteľka si nebola celkom istá, či počet 5 slov nebude spôsobovať deťom problémy v zmysle primeranosti vzhľadom na ich aktuálne lingvistické spôsobilosti. Výsledkom tejto aktivity bola realita, že deti síce dokázali porozprávať niečo o „svojom“ (pridelenom) slove, ale takýto príbeh bol neucelený, udalosti vzájomne nenadväzovali, t. j. že každé dieťa si tak vytvorilo vlastný minipríbeh. Následne uvádzame priame citácie detí:

Príklad vytvorenia príbehu – 1. skupina detí:

Samuel: „Bola raz jedna CERUZKA a bola veľmi nespokojná. Lebo nikdy nemohla si prečítať knihu o záhradníctve, lebo ju mal jeden pán požičanú z knižnice.“

Štefan: „Bola raz jedna ŠKOLA a tú bolela každý deň podlaha, lebo po nej behali deti a z toho ju boleli uši.“

Ema: „V ZÁHRADE sú pekné kvety, lebo ich pekne sadíme a ešte ich aj polievame.“

Lea: „FARBIČKA keď sa hojdala na hojdačke, tak si vždycky spievala (*Juliana* spontánne doplní – „A hrala na gitare“) a usmievala sa.“

Juliana: *Juliana* nesprávne vypočula svoje slovo – SEN a namiesto o sne vytvorila príbeh o SENE. V ňom je čitateľná ovplyvňiteľnosť predchádzajúcou výpoveďou Samuela, ktorú

Juliana použila v modifikovanej verzii: „SENO si chcelo prečítať knižku, ale nemohlo, lebo ono si chcelo prečítať knižku, ktorú si niekto kúpil, tak si kúpilo inú, takú o jabĺčku. Zámenu slov učiteľka využila a spoločne si s deťmi diskutovala, aký význam má slovo SENO a aký slovo SEN. Príbeh o sne nakoniec pohotovo porozprával Samuel a ako je už v predchádzajúcej časti výskumu uvedené, tento príbeh učiteľka klasifikovala ako najpoetickejší.

Pri vyhodnocovaní „úspešnosti“ realizácie **4. časti možností využitia príbehu** je potrebné položiť si otázku, či je v tomto prípade prioritná koherencia spoluvytvoreného príbehu, alebo možnosť detí samostatne si vytvoriť časť príbehu bez ohľadu na formálnu kompozičnú výstavbu príbehu, ktorá v tomto prípade samozrejme absentovala. Učiteľka uvažovala o možnosti v následnej časti výskumu použiť nie päť, ale iba tri slová a zistiť, či je reálne spoluvytvorenie ucelenejšieho príbehu za predpokladu, že deti môžu v texte využiť ktorékoľvek z uvedených troch slov. Predstavivosť (imaginácia) bola i v tejto časti u detí rozvíjaná, ako dokumentujú predchádzajúce citácie detských výpovedí.

Aktivity detí po spoluvytvorení príbehu

Deti mali možnosť na druhý deň po spoluvytvorení príbehu nakresliť si v skupinkách – *Dom Cyrila Ceruzku* alebo *záhradu Františky Farbičkovej*. Kresby umiestnili spoločne na magnetickú tabuľu, pod tlačенý text, išlo tu o **zámerné prepojenie tlačenej slova s obrazom**, (princíp prepájania vizualizácie a verbalizácie), ktorý vytvorili deti (ako dokumentujú fotografie.)



Obr. č. 2 Kresba domu Cyrila Ceruzku



Obr. č. 3 Kresba záhrady Františky Farbičkovej



Obr. č. 4 Kresby hlavných hrdinov príbehu
– Ruda, Oriška a Karolíny



Obr. č. 5 Konštruovanie záhrady Františky
Farbičkovej

Niektoré deti si chceli nakresliť hlavné postavy z príbehu tiež individuálne a vznikli tak celkom *originálne kresby fiktívnych postáv z prežitého príbehu*, ktoré disponujú reálnou *výpovednou hodnotou o detskej interpretácii svetov a o možnostiach detskej predstavivosti (imaginácie)*. Každé z detí nakreslilo tieto fiktívne postavičky inak. Komunikačné kompetencie boli rozvíjané i pri realizácii týchto aktivít, nakoľko každé dieťa o svojej kresbe rozprávalo kamarátovi a niektoré aj učiteľke. Pre ilustráciu uvádzame najoriginálnejšiu otázku *Samuela*: „Pani učiteľka, môžem na môj výkres nakresliť aj osem Cyrilov Ceruzkov?“ Učiteľka: „Môžeš, Samko.“ Samuel zanievane a rýchlo nakreslil domácnosť, v ktorej každý z Cyrilov robil niečo iné, a keď v tej rýchlosti začal kresliť deviatego Cyrila, ihneď ho i prečiarkol (podľa neho už bol navyše). Keď Samuel videl, že na výkrese už nemá miesto, vzal si rýchlo z poličky papier a nakreslil ďalšie dejstvo príbehu, ktorý si v tom momente samostatne a aktívne konštruoval – a to „Ako dom Cyrila Ceruzku prepadli zloději“ (ako neskôr vysvetlil učiteľke). Takýmito aktivitami následne po čítaní príbehu sa naskytá príležitosť a možnosť hlbšieho prežívania deťmi spoluvytvoreného príbehu.

Naše tvrdenia pre ilustráciu **následne dokumentujeme detskými kresbami.**





Obr. č. 6 Ilustrácie príbehu „Cyril Ceruzka v septembri“

Ďalšou z takýchto aktivít bolo napríklad konštruovanie „záhrady Františky Farbičkovej“ z ľubovoľných stavebníc (drevené stavebnice, farebné cievky...) menšími skupinkami detí v triede, a to najskôr z podnetu učiteľky a na druhý deň si dievčatá samostatne, bez predchádzajúceho návrhu aktivity učiteľkou skonštruovali „izbu Františky Farbičkovej“ z farebných umelých skladačiek. Na základe výsledkov *predvýskumu* sa domnievame, že komunikačné kompetencie detí boli rozvíjané primeraným a adekvátnym spôsobom, nakoľko aktivizovali vnútornú motiváciu detí a ich spôsobilosť použiť texty na vlastné tvorivé účely.

Výsledky výskumu realizovaného v mesiaci OKTÓBER

V tomto mesiaci sme realizovali výskum možností využitia textu s názvom „**Oberačka nie je hračka**“. Dej príbehu bol situovaný v prvej časti v záhrade, v ktorej prebiehala oberačka ovocia. Hlavnými postavami tu boli babka Betka a dedko Dodko, ich vnuk Rudo a pes Orišek. V úvode príbehu sú tieto postavy stručne charakterizované (čiastočne aj vzťah medzi nimi). Deti mali následne spoluvytvoriť priebeh oberačky ovocia a možných peripetií súvisiacich s touto aktivitou. Nakoľko prostredie záhrady poskytuje vytváranie skôr reálneho príbehu, druhú časť rozprávania autorka zámerne situovala do prostredia parku a do deja príbehu uviedla novú postavičku – veвериčku Vierku, ktorá sa tu stretáva so psom Oriškom,

pričom práve takíto zvierací hrdinovia poskytujú deťom možnosť vytvárania hrových námetov a nápadov, a tým zároveň iniciujú možnosti rozvíjania tvorivého myslenia detí.

Výskum bol realizovaný v troch šesťčlenných skupinách detí, prítomných v tom čase v materskej škole. Učiteľky ho zakomponovali do kurikulárneho projektu s názvom: „*Primulkovská jeseň spieva peknú pieseň*“. Vytváranie príbehov predchádzali (okrem iného) napríklad vychádzky detí k záhradkám, prezeranie obrázkových kníh, encyklopédií, vytváranie pojmovej mapy – ovocie i pojmovej mapy zelenina a taktiež výstava „ovocníčkov“ – kreatívnych figúrok, postavičiek zo záhradných plodov vytvorených deťmi spoločne s rodičmi i učiteľkami, i *sviatok školy* (realizovaný v spolupráci s rodičmi) – *veselý sprievod tekvicových strašidiel*.

Mesiac október je v aktivizačnej knihe stvárnený ako šantivý chlapec so šiltovkou na hlave, žonglujúci v parku za košatým stromom gaštanmi, a pod touto ilustráciou sa nachádza báseň, ktorú sme si spoločne s deťmi umiestnili aj vedľa mesačného kalendára – kalendára počasia, aby si ju deti mali možnosť kedykoľvek „prečítať“ alebo v prípade záujmu aj „prepísať“ (dokumentujeme fotografiami).



Obr. č. 7 Báseň o mesiaci október vedľa mesačného kalendára



Obr. č. 8 Slávnosť školy – veselý sprievod tekvicových strašidiel



Obr. č. 9, 10 Výstava výtvorov z jesenných plodov na chodbe v MŠ

Prvá časť výskumu

Prebiehala identicky ako v predchádzajúcom mesiaci – spoločné čítanie básne o mesiaci

OKTÓBER



OKTÓBER JE SCHOVANÝ
V PARKU TRIEDI GAŠTANY.
JABLKÁ A HRUŠKY RÁNA
OD VEČERA AŽ DO RÁNA.

57

október poskytlo deťom možnosť spoluprežívania a vytvárania identity „čitateľa istého typu“. Prispela k tomu i situácia, v ktorej si deti vyhľadávali stranu, na ktorej práve čítali. *Učiteľka*: „Nalistujte si teraz stranu...“ Taktiež tu bol uplatňovaný princíp prepájania vizualizácie s verbalizáciou a princíp predikcie.

Druhá časť výskumu

OBERAČKA NIE JE HRAČKA
ORIEŠOK VSTAVAL PONAHEJ SAH KRIGAL
RUDO V SLOBITU RANO NA SPÁCHOE ORIEŠKA
JIDEME NA OBERAČKU BABKA BETKA A DEDKO
DODKO UŽ ČAKAJÚ V ZÁHRADE? OBERAČKA?
TO JE HRAČKA? VYSKOČÍ Z BUDY ORIEŠOK
BABKA BETKA BOLA PRACOVITÁ. DOPOLUDNIA
PRALA. VÁRILA. UPRAŤOVALA DOM. POPOLU-
NI SA HADALA S DEDKOM DODKOM. VEČER ISLA
DO KOSTOLA. DEDKO DODKO BOL PEKNÝ KVIE-
TOK. DOPOLUDNIA OREBALA. PRI ČITANÍ DENNEJ
TLAČE. POPOLUDNÍ SA HADAL S BABKOU BET-
KOU. VEČER ISIEL NA PIVO. ALE V SLOBITU PRA-
COVALI VŠETCI PRÍSĽAJ VNUČEK RUDO A S
NIM PSÍK ORIEŠOK. BOLA OBERAČKA OVOCIA. V
ZÁHRADE. VO VESELEJ NÁLADE. DEDKO DODKO
SI PISKAL. NA PLECO NESOL REBRÍK. BABKA BE-
TKA SI NEPISKALA. BĀLA SA, ABY DEDKO DOD-
KO PRI OBERAČKE NESPADOL Z REBRÍKA.
Odiei, teraz sa susede predstievajú v záhrade. V zá-
hrade veľa ovocných stromov. Porozprávali, aké
stromy mohli byť v záhrade. Ako prezobehli obe-
račka? Aké ovocie oberali? Čo robí dedko, čo ro-
bí babka? Ako pomáhal Rudo? Čo robí Oriešok? Čo
všetko sa mohlo stať počas oberskej ovocia?
KED SA OBERAČKA SKONČILA RUDO S ORIE-
ŠKOM SA VYBRALI DO PARKU. RUDO SI MYSLIEL,
ŽE BY TAM MOHOL STRETNÚT HRANU.

KAROLINU. UŽ JU DĽHÓ NEVIDEL. ZA STROMOM
BOL KYŠO SCHOVANÝ. ČO TRIEDIL? TUSÍM
GAŠTANY. NA JEDLE A NEJEDLE. TIE JEDLE STR-
KAL DO VRECKA. PRE SEBA A TIEŽ PRE DEČKA.
TO MI VER. BOL TO OKTOBER. POTOM PRICHOP-
KALA VEVERIČKA VIERKA. NIEČO SA SFYTOVALA
PSÍKA ORIEŠKA.
Deti, predstavte si a skúsíte porozprávať, čo sa aby-
tovala veverička Vierka psíka Orieška. Čo jej Oriešok
odpovedal? Ako sa potom hráli v parku? Ktoho mohli
stretnúť v parku stretnúť? Čo robí v parku Rudo? Ako sa
príbeh skončil?



59

Deskripcia vytvárania sociálnej identity – orientácia dieťaťa na seba ako na aktívneho tvorcu (nielen príjemcu) „vhodných“ významov v súvislosti s textom.

(Spoluvytváranie príbehu. Otázka: Čo všetko by sa mohlo prihodiť pri oberskej ovocia? – problém)

Výpovede detí – skupina č. 1:

Štefan: „Na oberskej sa deje, že ony vylezú po rebríku, naoberajú jablká, hrušky, slivky, hrozno...“

Učiteľka: „Čo môže robiť napríklad babka, keď je v záhrade oberskej?“

Štefan: „Ona môže robiť, pripravovať také veci, že na sedenie alebo na oddychovanie.“

Učiteľka: „A dedko alebo otecko by čo mohol robiť v záhrade?“

Dávid: „By mohli oberať slivky. *Učiteľka*: „Ako?“ *Dávid*: „By vyšli po rebríku...“

Juliana: „Do košíka. Dedko oberá jabĺčka do košíka.“

Učiteľka: „Keby bol v záhrade malý psík Oriešok, čo by robil?“

Štefan: „Mohol by chytať myši!“ *Učiteľka*: „Psík by im nepomáhal?“

Štefan: „Nie, on by iba behal. Mohol by naháňať Ruda.“

Sabrina (spontánne): „Ja viem! Mohol by hrabkať jamky. A ešte chrumkať kosti.“

Dávid: „By niečo mohol zobrať zo stromu.“ *Učiteľka*: „Myslíš si, že by sa vydriapal na strom?“ *Dávid*: „Na rebrík.“ *Učiteľka*: „Dokázal by to psík – vyjsť po rebríku?“ *Deti*

(spoločne): „NIE!“ *Učiteľka*: „A mačička by vyliezla?“

Dávid: „Ona by vyliezla aj na strom, mačička.“ *Lea*: „Mohol by jesť granule.“

Juliana: „Keď by vyšiel psíček na strom, tak by spadol na hlavičku.“

Dávid: „A potom by sa zabil!“ *Juliana:* „Alebo by tam mal potom pupák.“ (ukazuje na hlavu názorne) *Učiteľka:* „Ešte čo by sa mohlo stať také nepríjemné?“ *Štefan:* „Že by prišla puma, vyliezla by na strom a by tú mačičku zožrala. *Dávid:* „Psíček by niekde išiel sám a potom by ho niektoré auto, by ho zrazilo niektoré auto...“ *Juliana* (spontánne až rozhorčene): „Bože môj, však mali zavretú bránu!“ *Sofia:* „Lev by preskočil bránu!“ *Učiteľka:* „Lev chodí do záhrady?“ *Deti spoločne:* „NIE!“ *Dávid:* „On býva v zoologickej záhrade. Tam je ohradený.“

Výpovede detí – skupina č. 2:

Učiteľka: „Teraz, deti, skúste popremýšľať, ako vyzerá taká obračka?“

Samuel: „Ja viem!“ *Učiteľka:* „No ako?“ *Samuel:* „Že tam je nejaké nákladné auto, veľa robotníkov, dosť veľa ovocia, vzadu na tom vozíku je ponakladané a je tam aj nejaká Tatra, v ktorej sú nástroje a vozíky ponakladané, a ľudia, ktorí kopajú jamu, keby museli presádzať strom, a rebrík opretý o strom a robotníci, ktorí naň lezú...“

Učiteľka: „Ako vyzerá tá obračka podľa teba, Emka?“

Ema: „A ešte sa na obračke oberá hento... no jabĺčka. Aby na zimu mali ovocie, lebo na zimu všetko ovocie zhnije.“ *Učiteľka:* „Myslíš si, že by zhnilo? Asi keby sme ho nechali na strome alebo pod stromom... *Esterka,* povedz nám aj ty o obračke.“ *Esterka:* „Keď všetky jabĺčka pooberáme a necháme si ich na zimu, potom príde jedno nákladné auto, odvezie ich do obchodu a potom sa stane, že si ich všetci kúpia. *Učiteľka:* „No výborne... a teraz Ivko hovorí.“

Ivan: „Keď by bola zima, tak by všetko ovocie popadalo...“

Samuel: „A keby sme ich nechali na strome a potom dali do pivnice na zimu a keby sme ich vytiahli na jar, no tak by boli z nich nechutné sušené placky!“

Peter (spontánne oponuje): „NEBOLI!“

Učiteľka: „V pivnici by sa asi nevysušili, lebo keď je pivnica dosť chladná, môže sa v nej ovocie dlho a kvalitne uskladniť až do jari.“

Samuel: „A keby tam boli myši, no tak by ho zjedli!“

Peter: „Keď boli myši v našej pivnici, tak tam máme vetračky, tie vetračky by ich ofúkli...“

Príklady intertextuality v zmysle vzt'ahu text – svet, odzrkadľujúce detské edukačné skúsenosti (oblasti kultúrnych praktík)

Učiteľka: „Skúste si ešte raz prestaviť obračku, čo by sa mohlo na nej prihodiť?“

Ivan: „Keď ja som oberal, tak mi jedno jablko spadlo na hlavu!“ (smiech)

Janka: „Ja viem! Slivka by spadla na moju hlavu a by sa rozpleštila. A bola by špinavá hlava!“ (smiech)

Samuel: „Ja som raz oberal orechy u toho starkého, ktorý má vzduchovku, čo som už hovoril. Prišiel aj môj starký z Brezna a bola tam aj mamina, ocino, babka a dedko, aj Biba a malý Vladino a ešte, ešte aj môjho dedka z Ozoroviec, ten už zomrel, a bol tam jeho sused a on zobral pílu a rozpílili takú storočnú alebo dvestoročnú hrubú brezu a tatino, ten bol pri stole, starký z Brezna zbieral orechy, starký tam chodil a ja som zobral ťažké drevo a dával som ho pod takú strechu, no keby sme oberali všetko a už by sa blížilo k zime, aby sme nemuseli chodiť tak ďaleko. A tam by sme mohli aj zmoknúť.“

Ema: „By sa ešte mohlo stať, že by jablko či hruška by spadla na zem a by sa ten, čo ju oberal, by sa mohol šmyknúť...“ *Ivan (doplní):* „Uderiť si hlavu.“

Ester: „Aj ja som sa predtým, no keď som oberala tie oriešky, tak som sa na jednom šmykla.“

Učiteľka: „Predstavte si, keby bol v záhrade malý psík Orišek, čo by tam mohol robiť?“

Ester: „Mohol by strážiť to ovocie.“

Samuel: „A keby tam bola aj mačička, no tak by sa ... tak by si robili zle... My máme doma mačičku aj psíka a ony sa už spolu aj tak celkom naučili. A keď náš pes chodí okolo tej mačky, no tak ona ho takto škriabe po nose (ukazuje), a keď si sadne, tak ona ho škrabká po chvoste a ona mi robí toto (znázorňuje) a ja jej robím toto (znázorňuje škrabkanie).

Príklady odlišovania (a tiež prelínania) fiktívnych a reálnych situácií

(situácia – pes, veverička a chlapec v parku)

Ema: „Veverička by sa mohla psíka opýtať, že hento, že by mohli oberať gaštany a by si mohli spraviť panáčikov.“ *Samuel:* „Gaštany, tie vyzerajú zvnútra ako mozog – ľudský!“

Janka: „Veverička by sa opýtala psíka, že by išli na obračku iba ony dvaja... a že by sa pobozkali.“ (smiech) *Samuel (prekvapivo):* „To vôbec nie je smiešne!“ *Učiteľka:* „Teraz skúste vymyslieť nejakú hru, ktorú by sa mohla hrať veverička so psíkom v parku.“

Ema: „By sa mohli hrať na schovávačku a by sa dohrali na schovávačku a by sa ešte mohli hrať na naháňačku. *Janka:* „Pani učiteľka, a veverička ľúbi hrozno?“

Deti (spontánne): „Nie!“ *Učiteľka:* „Asi nie.“ *Janka:* „Veverička by sa mohla hrať so psíkom na... (premýšľa)... FUTBAL! (vykrikuje radostne)

Peter: „Nooó... futbal nevedia hrať veveričky!“ *Učiteľka:* „Možno s orieškom vedia. Mohli by si nájsť v parku oriešok alebo gaštan a ten by mali namiesto lopty. Či nie?“ (Pozn.: *Tu*

považujeme za potrebné poznamenať, že učiteľka zámerne vytvorila – v nadväznosti na Jankinu výpoveď fiktívnu situáciu ako prostriedok navodenia prozaického textu – knižného jazyka a deti ju hravo prijali.)

*Ema: „A kopali by si ho nožičkou.“ Ester: „Mohli by ísť aj na šmýkalku a keby sa dohrali, že by sa išli hojdať.“ Učiteľka: „Šmýkať, hojdať ...?“ Ivan: „Naháňať...“ Samuel: „Napríklad, že veвериčka je majstrom sveta v lezení a v behaní. Takže psík by určite naháňačku prehral. A keby mali lezecké závody na strome, tak aj to by psík prehral.“ Učiteľka: „Naozaj si to myslíš?“ Samuel: „Áno, lebo veвериčka dokáže behať po stromoch a psík vôbec nevie behať po stromoch, ani trošku kráčať.“ (Poznámka: *Výpovede Samuela poskytovali ostatným deťom príklad logickej argumentácie v diskusii.*)*

Príklady spôsobilosti prezentácie udalostí v ich logickej nadväznosti

Ema: „Dedko oberal gaštany aj jabĺčka a potom dooberal, išiel nakrmiť prasiatka aj havkov a sa išiel prezliecť, osprchovať a jabĺčka rýchlo si dal do pivnice, aby ich hento... aby mal na zimu čo papať a babkou... a potom, keď už sa stmievalo, potom už išiel dedko spať.“

Poznámka: Nasledovala reakcia Samuela, ktorú si učiteľka najskôr chybné vysvetlila ako „anekdotický komentár“, išlo však o komentár logický.

Samuel: „A ty si myslela, že ten dedko išiel zaniest' jablká do pivnice holý, lebo čo? Lebo v košeli alebo ako?“ (Samuel postrehol nekontinuitu v texte Eminho príbehu – osprchovaný dedko sa neobliekol a hneď išiel do pivnice s jablkami.)

Ester: „Mohlo by to byť tak, že keby slniečko už išlo spinkať a len trošičku by sa stmievalo, no tak by už všetci išli domov.“

Deskripcia príkladov spôsobilosti logickej argumentácie

Samuel: „Keby tam (v parku) mal chlapček kolieskový skateboard a veвериčka bicykel a psík tiež, no tak by si mohli dať preteky a keď by vyhral chlapček, no tak veвериčka so psíkom by mali kolieskové skateboardy a chlapček bicykel a vyhrala by veвериčka.“ (inverzia – zvratnosť)

Peter: „Ale tá veverička sa musí potlačiť, lebo ten skateboard sám nepôjde!“

Samuel (pohotová reakcia): „Veвериčke by tam dali taký krúžok a z obidvoch strán také záťaže a také paličky zospodu, tak by sa jej posúvali kolieska. Ona by na tom rýchlo bežala a by sa tým ten skateboard posúval takto... (vybehne do priestoru znázorniť)

Peter (o obaračke ovocia): „Všetci mohli aj pracovať a babka im mohla variť.“

Janka (spontánne): „Aj psík...“

Peter: „Psík nevie variť!“ *Učiteľka*: „Čo tam podľa teba mohol psík robiť?“

Peter: „Mohol by ňuchať myši...“

Výskyt sociokognitívneho konfliktu v kognitívne situovanom dialógu/diskusii v špecifických kontextoch

(vznikol počas diskusie o situácii – pretekoch v behu a v lezení v parku, deti pri argumentácii využívali vlastné edukačné skúsenosti)

Samuel: „... veвериčka dokáže behať po stromoch a psík vôbec nevie behať po stromoch, ani trošku kráčať...“

Učiteľka: „A keby pretekali v behu po zemi, vtedy by kto vyhral?“

Samuel: „Vtedy by vyhrala veвериčka. Lebo čo je rýchlejšie? Pes alebo človek? Určite človek. Čo je rýchlejšie na zemi? Pes alebo človek? No a keď pes nevie dohoniť veвериčku, tak ani človek, lebo človek je trikrát rýchlejší ako pes.“

(Pozn.: Samuel, ktorý väčšinou reaguje rýchlo a logicky, v tomto prípade „zablúdil“ vo svojich úvahách a otázkach, ktoré kládol sám sebe.)

Učiteľka: „Samko, a ty nemáš náhodou takého veľkého psa doma?“

Samuel: „My už máme deväťročného psa.“

Učiteľka: „Keď ho pustíte voľne behať, ty by si ho dohnil? Skús to niekedy. Potom mi povieš.“

Peter: „Pes je rýchlejší na behanie. My máme psa Miša a ten tak rýchlo beží, že nemôžem ho ani chytiť. Aha... takto ja bežím... (vybehne do priestoru triedy) a on takto... (zrýchli beh)“

Janka: „Ale keď ja idem do Podlužian a niekto ide tiež do Podlužian, napríklad Tánička, tak náš Axelík rýchlo beží že džžžžn...“

Samuel: „Na studničkách je leguán a leguáni vedľa rýchlo behať. Leguána by som ja nedohnil...“

Do diskusie sa zapojili aj ďalšie deti zo skupiny – Ester, Ema a Ivan, ktoré tiež vypovedali o vlastných skúsenostiach v behu za psom. Niektoré deti vypovedali, že možno by človek niekedy mohol predbehnúť psa. Spoločne s učiteľkou uvažovali o situácii a okolnostiach, kedy by človek mohol v behu predbehnúť psa. Zhodli sa, že psy môžu byť rôznej rasy a veľkosti, preto napríklad celkom malého bytového psíka by mohol človek predbehnúť. Mohla by sa vyskytnúť napríklad situácia, že pes (malý alebo veľký) by si poranil nohu

a vtedy by mal určite problém s behom, preto aj v takejto situácii by mohol človek psa predbehnúť. Deti dokázali medzi sebou diskutovať a taktiež sa v diskusii zhodnúť na určitých výpovediach. Poznanie bolo v tomto prípade zdieľané navzájom medzi účastníkmi diskurzu.

Deskripcia spôsobilostí detí myslieť samostatne, vytvárať hypotézy a vypočít si náhľady ostatných – koordinovať (zosúladiť) perspektívy nazerania ostatných

Emá (o hrách v parku): „Havko by hento, mohol byť modelka a veverička by bola hento jeho najlepšia kamarátka.“

Samuel (chytí sa za hlavu): „Jaj, boooóže..... jáááj....“

Učiteľka: „Čo by tie vaše šteniatka robili v záhrade?“

Ester: „No, tie by nikoho nepohrýzli!“

Janka: „A, pani učiteľka, keď by behala mačka po záhrade, tak by mohla všetko zjesť.“

Samuel: „Alebo by mačka niekoho poškriabala a on by sa zľakol a spadol by z rebríka...“

Učiteľka: „Aj to by sa mohlo stať.“

Ivan (prechod z hypotéz na priamu skúsenosť): „My máme kocúra Miška a on ma poškriabal...“

Emá (možný záver príbehu): „By sa mohli ísť poprechádzať a potom slniečko by išlo spinkať a mesiačik by vyšiel, aj hviezdičky a potom by všetci išli spinkať... dedko išiel do postele a babka sa išla okúpať.“

Janka (spontánne): „Babky sa nekúpajú...“ *Peter*: „Ale kúpajú...“

Emá (pokračuje): „... a potom babka Betka vypustila vodu, išla spať, obliekla si pyžamo a išla pozeráť televízor s dedkom, ale potom bolo veľa hodín, išli si ľahnúť a zhasli svetlo a slniečko išlo spinkať.“

Esterka: „Môže byť aj, že keby boli dlho vonku, keby sa schovalo slniečko a bol by mesiačik, keby išli spať, obliekli by sa do pyžama a išli by si ľahnúť.“

Deskripcia príkladov zvyšovania sofistikovanosti v oblasti literárnej tvorby

Janka: „Veverička, keby už bol trocha večer a už by sa stmievalo, by veverička mohla povedať: „Pod' psík, veď my už musíme ísť domov!“ A psík by neposlúchol, len na piatykrát.“ (využitie priamej reči v narácii)

Samuel: „Dedko odloží náradie, vykope jamu a ešte si vezme hadicu, maltu a rebrík. Skočí do jamy, dá si tam rebrík a bude tam dávať tehly s maltou a napustí tam nakoniec vodu a už bude jedna hodina ráno... a odloží náradie, napustí vodu a urobí zábradlie, aby do studne nepadol a pôjde domov. Zobral si nejaké chipsy a sladkosti a išiel pozerat chvíľku telku, správy a potom sa išiel umyť, vykúpať a potom by sa umyl mydlom a išiel by do pivnice – v pyžame a bosý, nakrmil by zvieratá, išiel by domov a ešte zaspal až ráno o ôsmej. Lebo by pracoval celú noc.“ (príklad využívania súvetí)

Štefan: „A na stromoch narástol iba syr... samý syr, oni nemohli oberať iné než syr a na jednom strome boli samé nanuky... Potom natrhali nanuky, syrčeka, lízatiek, cukríkov, pre toho... ako sa volá?... Ruda...“ (príklad využitia fantazijných predstáv – až pri opätovnom prerozprávání príbehu)

Výsledky výskumu z tretej časti využívania aktivizačnej knihy – „napísanie“ a spoločné „prečítanie“ vety vyjadrujúcej dej na obrázku

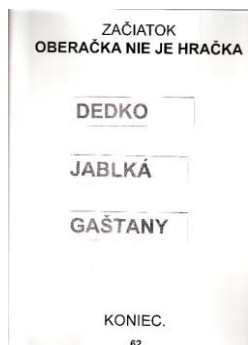


V tejto časti bola použitá v porovnaní s mesiacom septembrom jednoduchšia veta (Dedko Dodko oberá červené jablká). Napriek tomu niektoré deti ešte stále zamieňali poradie slov vo vete. Didaktický postup učiteľky bol identický s predchádzajúcim mesiacom, t. j. po uložení slov do riadkov samotnými deťmi individuálne pristúpila k dieťaťu, prečítala, čo dieťa

napísalo, a opýtala sa, či je to takto správne napísané. Každé dieťa dokázalo po prečítaní identifikovať správnosť či nesprávnosť vety, ale iba niektoré deti si „chybu“ dokázali samy „opraviť“. Učiteľka sa preto snažila naviesť deti otázkami k správnej zloženej vete. Vyskytla sa napríklad zámena slov DEDKO – DODKO alebo ČERVENÉ – JABLKÁ. Pozitívnym momentom bolo, že deti, ktoré mali vetu správne „napísanú“, sa samy ponúkli, že ju pomôžu správne „napísať“ aj kamarátovi sediacemu vedľa. Spoločným „čítaním“ vety „napísanej“ deťmi sa okrem vyššie uvedenej skutočnosti vytvárania „čitateľa istého typu“ a prepájania vizualizácie s verbalizáciou realizoval aj prechod od informatívnych vlastností každodenných verbálnych interakcií k formálne organizovaným schémam písomného jazyka (tlačeného slova). Učiteľka po reflektovaní reality usúdila, že v budúcom mesiaci by bolo možné klásť deťom viac otázok týkajúcich sa poradia slov vo vete: „Ktoré (aké) slovo sme

prečítali ako prvé (posledné)? Ktoré slovo je podľa vás najkratšie, najdlhšie? Ktoré slovo sa vám najviac páči? Je v príbehu aj slovo, ktoré sa vám vôbec nepáči?“ atď.

Výsledky výskumu zo štvrtej časti využívania aktivizačnej knihy – vytváranie príbehu podľa slov na kartičkách



V porovnaní s využitím slov pri tvorbe príbehu v mesiaci september v októbri učiteľka poskytla deťom namiesto pôvodne plánovaných piatich slov iba tri slová, čím si chcela overiť, či s využitím takéhoto počtu slov nebude možná realizácia ucelenejšej spolutvorby dejovej línie príbehu. Výsledok bol rôzny podľa jednotlivých skupín. Deti v prvej skupine tvorili ucelené príbehy obsahujúce všetky tri slová v príbehu každého dieťaťa, v druhej a tretej skupine deti dokázali spoluvytvoriť príbeh (spoločne s učiteľkou), pričom používali prevažne jednoduché vety, kým deti v prvej skupine využívali viac súvetia. Na ilustráciu uvádzame príklad spolutvorby príbehu druhej skupiny detí:

(príbeh s využitím slov DEDKO – JABLKÁ – GAŠTANY)

Štefan: „DEDKO zaviedol svojho vnúčika do škôlky a išiel domov. Potom si pripravili stôl a stoličky a DEDKO sa chystal na obaračku. Povedal to svojmu vnúčikovi.“

Lea: „Potom DEDKO si zapálil ohník a zavolať si svojho vnúčika, nech si idú opekať.“

Učiteľka: „A čo opekali?“ *Juliana:* „Klobásky.“ *Lea:* „Klobásky.“

Učiteľka: „Potom aj niečo oberali?“ *Lea:* „JABLKÁ, hrušky, slivky...“ *Juliana:* „DEDKO zanesol vnúčika do školy a on pripravil nožík, vidličky, tanieriky.“

Učiteľka: „Na čo mu boli?“ *Juliana:* „Lebo spravil z tých JABLČIEK koláč.“

Učiteľka: „Dedko či babka?“ *Juliana:* „DEDKO. Potom slivky išiel oberať, hrušky, JABLČKA a spravil dobré koláčiky. Aj z hrozna spravil, aj zo sliviek. Zo všetkých ovocí.“

Učiteľka: „Ako to bolo ďalej?“ *Dávid:* „Potom išli domov, najedli sa, napili, lebo boli hladní, potom išli von to schovať a potom išli dovnútra.“

Sabrina: „Išli oberať hrozienka, hrušky a išli sa napiť.“ *Učiteľka:* „A GAŠTANY nezbierali?“

Sabrina: „Áno, aj tie zbierali.“ *Učiteľka:* „Čo mohli z gaštanov napríklad spraviť?“ *Štefan:* „Z GAŠTANOV mohli urobiť nejakého panáčika, nejaký domček, zvieratká...“ *Sofia:* „A z JABLČIEK mohli urobiť aj šťavu... aj DEDKO by sa napil šťavy.“ (Keď porozprávali príbeh všetky deti, Štefko sa spontánne spýtal.)

Štefan: „A čo vy, pani učiteľka?“ (Myslel tým, že učiteľka zatiaľ žiadnu časť príbehu nevytvorila.) *Učiteľka:* „Babka s DEDKOM

uskladnili ovocie na zimu do pivnice, aby ho mohli jesť až do jari, a Oriškovi dali chutnú kostičku za to, že ich rozveseľoval.“ *Juliana* (spontánne): „Zazvonil zvonec, rozprávky je koniec.“

Deskripcia výsledkov z „prerozprávania“ alebo opätovného „prečítania“ príbehu deťmi

S každou skupinkou detí sme následne (zväčša nasledujúci deň) realizovali opätovné prerozprávanie (prečítanie) príbehu, pričom deti už spoločne „čítali“ i tie časti príbehu, ktoré prvýkrát čítala učiteľka (text v aktivizačnej knihe). Zaujímavé sa nám javilo zistenie, že počas prerozprávania príbehov do nich deti vnášali nové motívy a myšlienky, ktoré sa v predchádzajúcom rozprávaní („čítaní“) nevyskytovali, a príbehy tak boli ďalej rozvíjané a obohacované o niektoré nové námety. Napríklad – dedko Dodko priniesol do záhrady veľkú fľašu kofoly, zapálili v záhrade oheň, aby im bolo teplo, oberali všetci okrem Ruda a psíka Oriška, ale potom ich začala bolieť hlava, z toho, že dlho oberali, sa im začala krútiť hlava. Rudo dal Oriška na strom a aj jemu sa začala krútiť hlava, potom spadli dolu zo stromu... Vyskytla sa aj hyperbola (zveličenie) – Dedko priniesol obriu fľašu piva, ktorá mala 100 kg, všetko to vypil a potom bol trocha aj opitý... Oriškovi dali trošku mlieka, keď prišiel, vyskočil a pritom zhodil jablko do košíka. Keď sa blížila noc, dedko si odtrhol posledné jablko zo stromu a potom ho pri správach „papal“... Do záhrady prišiel cudzí rotvajler a všetkých naháňal... do parku prišiel za veвериčkou a Oriškom aj kamarát zajko... Zo žaludí a gaštanmi, ktoré našli v parku, sa hádzali a tak sa hrali na vojnu...Výskyt fantastických predstáv (nanuky, syr, lízanky a cukríky rastúce na strome) sme už zdokumentovali v predchádzajúcej časti výskumu. Príbeh čisto detsky ukončila (v jednej zo skupín) *Sabrina*: „A keď sa to skončilo, tak bol koniec...“ Takto neustále vyvíjajúci sa príbeh, prerozprávajúci vždy inak, môže byť prostriedkom dokumentácie detskej naračnej spôsobilosti, využívaním ktorej môže pedagóg intencionalne rozvíjať lingvistické kompetencie detí v materskej škole a zároveň zvyšovať sofistikovanosť v oblasti literárnej tvorby.

Výsledky výskumu realizovaného v mesiaci NOVEMBER

V uvedenom mesiaci sme realizovali výskum možností využitia textu s názvom „**Kráľovstvo krásnej Karolíny**“, pričom už z názvu vyplýva prioritné zameranie príbehu na fiktívne, fantastické, rozprávkové situácie a dejové línie stimulujúce detskú imagináciu, fantáziu

a kreatívne myslenie. Tvorba hypotéz deja príbehu nebola v tomto prípade ohraničená žiadnym reálnym prostredím, čo mohlo deťom uľahčovať spoluvytváranie príbehu a rozvíjať zmysluplné využívanie špecifik rozprávania (narácie). Spoluvytváranie príbehu predchádzalo čítanie „Osmijankových rozprávok“ (Krista Bendová) počas popoludňajšieho odpočinku a následná diskusia o prečítanom. Deti taktiež kreslili rôzne rozprávkové postavy a spoločne s učiteľkou spísali **zoznam kráľovských strašidiel**.



Obr. č. 11 Maľby na motívy príbehu „Kráľovstvo krásnej Karolíny“



Obr. č. 12 Konštruovanie zo stavebníc na tému „Kráľovstvo krásnej Karolíny“

NOVEMBER



ENIKY A BENIKY,
PRIPRAVTE SI DÁZDNÍKY!
NOVEMBER TI, MOJA ZLATÁ,
VYČARUJE TORTU Z BLATA!

63

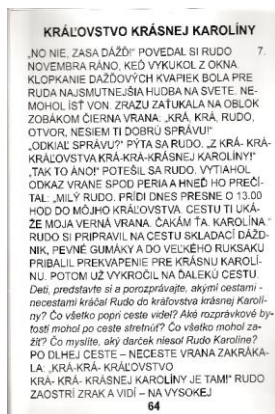
Mesiac november je v knihe stvárnený ako kúzelník, ktorý dokáže „vyčarovať“ tortu aj z blata.

Prvá časť výskumu bola realizovaná identicky s predchádzajúcim mesiacom, učiteľka využila princíp **predikcie** uľahčujúci deťom proces spoločného „čítania“ a vytvárania identity „čitateľa istého typu“ a taktiež princíp prepájania vizualizácie s verbalizáciou.

Druhá časť výskumu

Deskripcia vytvárania sociálnej identity – orientácia dieťaťa na seba ako na aktívneho tvorcu (nielen príjemcu) „vhodných“ významov v súvislosti s textom.

(Spoluvytváranie príbehu. Otázka: Čo všetko mohol Rudo vidieť popri ceste, ktorá viedla do „Kráľovstva krásnej Karolíny“?)



SKALE SKORO AŽ POD SAMÝMI OBLAKMI JE OBROVSKÝ, KRÁSNY ZÁMOK. ŽIARI VŠETKÝMI FAR- BAMÍ. OKOLO ZÁMKU POLETUJÚ VŤÁČIKY LETÁ- ČIKY. PRED ZÁMKOM, AKO ZÁKON KÁŽE, HRDO STOJA DVE ZAMOCKÉ STRÁŽE. RUDO ICH UŽ VÍDĀ A TROCHA SA ICH OBÁVA. AK SI DOBRÝ, VÍTA ŤA NÁŠ HRAD. AK NESIEŠ ZLO, RADŠEJ ČELOM VZAD! VITAJÚ RUDA HRMOTÝM HLASOM STRÁŽE. KRÁ- KRÁ- KRÁLOVSKÉ STRÁŽE, OTVÁRAJTE BRÁNU, TOTO JE VZÁCNY HOŠT NAŠEJ KRÁ- KRÁ- KRÁŠNEJ KAROLÍNY! ZAKRÁKALA VRANA A OBROVSKÁ BRÁNA KRÁLOVSTVA SA HNEĎ S VEĽKÝM HRMOTOM OTVORILA. TO STE MALÍ VI- DIETI. Predstavte si deti a porozprávajte, čo uvidel Rudo, keď sa brá- na kráľovstva ot- vorila. Ako asi vy- zerala kráľovstvo krásnej Karolíny? Ako privítala Ka- rolína Ruda vo svojom kráľovstve? Co mu potom ešte povedala? Co jej povedal Rudo? Ako príbeh pokračo- val? Ako sa príbeh skončil?

65

Výpovede detí – skupina č. 1:

Ema: „Rudo mohol vidieť krásne stromy a kríky a ešte rybník, tam... kde skákali žabky a rybky plávali.“

Ester: „Alebo mohol uvidieť taký vodopád.“

Samuel: „Mohol uvidieť trojhlavého draka, ktorý mal jednu hlavu ako orol, druhú ako sokol, tretiu ako múmiu a štvrtú ako... ako... ako žralok, ktorý má veľké zuby... ako hentá tabuľa!“

Učiteľka: „Takže tri či štyri mal tie hlavy?“ *Samuel:* „Štyri.“

Dávid: „Mohol vidieť aj autíčka, aj, aj... tú cestu, jak to tam ide do toho kráľovstva a potom už nič.“

Štefan: „Ešte mohol Rudo vidieť pri ceste také... napríklad že delovú guľu vystrelenú z dela.“

Sabrina: „Mohol vidieť aj vtáčiky...“ *Ema:* „Motýliky, také krásne, všelijaké kvetinky... tulipány.“ *Ester:* „Kočiar s koníkmi alebo mohol vidieť také holuby.“ *Učiteľka:* „Kde leteli holuby?“ *Ester:* „Mohli letieť na strom a ešte tam mohol byť aj... ako sa volá? Vtáčik a slimáčik.“

Samuel: Rudo by mohol vidieť aj Star wars, alebo ešte mohol vidieť Komanda, alebo mohol vidieť zomretého človeka, ktorý je opretý o strom, lebo je to kostra, čo má odpadané prsty, ruky... a tak... a hlavu. *Učiteľka:* „V rozprávke sa všeličo stáva...“ *Ema:* Ešte by mohol vidieť

prasiatka na trávicičke, pobebovali tam aj havkovia, mačičky... ovečky. *Samuel*: „Aj somáriký...“

Výpovede detí – skupina č. 3:

(Otázka: *Aký darček priniesol Rudo Karolínke, ktorý ju potešil?*)

Martin: „Asi korunu jej priniesol, no korunu.“

Lea: „Alebo kvetinku.“ *Janka*: „Například také kamienky, ešte také malé diamanty...“

Martin: „Alebo jej mohol dať náhrdelník, alebo náušnice, alebo maľovátka.“ *Učiteľka*: „To by sa Karolínka určite potešila.“

Juliana: „Ten Rudo mohol dať Karolínke taký darček, s ktorým by sa mohla maľovať, že by jej mohol kúpiť (nedokáže sa vyjadriť)“

Učiteľka: „Skús ešte popremýšľať a zatiaľ nám povie Ivko, potom nám to dopovieš.“ *Ivan*: „Mohol jej doniesť šaty.“ *Učiteľka*: „Aké?“ *Ivan*: „Ružové.“

Lea: „Mohol jej doniesť jablko alebo kvet.“ *Martin*: „Šarkana alebo ovocie.“

Peter: „Mohol jej doniesť aj knižku.“ *Učiteľka*: „O čom knižku?“ *Peter*: „Mohla byť například aj o drakoch...“

Juliana: „Dal Karolínke také tričko pekné s fotkami a ešte aj srdiečkami a hento...aj kabelku.“

Príklady intertextuality v zmysle vzťahu text – svet, odzrkadľujúce detské edukačné skúsenosti (oblasti kultúrnych praktík)

(Otázka: *Aký darček mohol Rudo priniesť Karolínke?*)

Štefan: „Rudo by mohol priniesť Karolínke takú kvetinku, ktorá bola... no, taká pekná a takú vázu, na ktorej by bol nakreslený Nomík, takého mám aj ja doma.“

Martin: „Alebo by to mohla byť knižka o takej babičke a ešte by jej mohol doniesť aj bábiku.“ *Juliana*: „Mohol by jej doniesť kabelku, tričko, šaty a potom ešte aj klopkačky... a nálepky s korunkami a ešte aj telefón.“

Lea: „Mohol jej doniesť aj čiapku a sukňu.“

(Otázka: *Čo uvidel Rudo, keď sa brána kráľovstva otvorila?*)

Ema: „Rudo uvidel Karolínku, ktorá mala jak ich zámok krásne farebné šaty.“

Sabrina: „Mohla mať pekné náušničky.“

Ema: „Karolínka mohla mať krásne malinké šteniatko, ktoré vybehlo za Rudom.“ *Sabrina*: „Mohla mať aj mačičku.“

Ester: „Také malinké mačiatko, a keby išiel do kuchyne, tam by bola taká pekná ruža, ktorú jej doniesol.“

(Otázka: *Ako sa skončil tento príbeh? Poznámka: V tomto prípade išlo o trpké životné skúsenosti dieťaťa a odpoveď zároveň patrila k tým najmenej očakávaným.*)

Juliana: „Mohol by tam byť taký koniec, že by sa do konca roka vydali a potom že by sa s ním rozviedla, lebo Rudo hento..... chodil stále na pivo (*Martin* spontánne doplnil: „...a stále len cigarety...) a potom smrdel a nechcela s ním spať. (*Peter* sa nahlas smeje...) *Juliana:* „A ešte že by si našla druhého a potom by bola svadba a zazvonil by zvonček a rozprávky by bol koniec.“

Príklady prelínania sa fiktívnych a reálnych situácií

(Otázka: *Aký darček priniesol Rudo Karolíнке?*)

Samuel: „Mohol jej doniesť štvrtý diel *Winnetoua* a ešte kazetu *Jacka Sparrowa*, nový mobil a jednu kráľovskú novú korunku.“

Dávid: „Mohol jej doniesť darčeky, hračky...“ *Štefan:* „Alebo autičko...“

Sabrina: „Mohol jej doniesť srdiečko... ZLATÉ...“ (dôrazne)

Ester: „Mohol jej doniesť koč a kone, aby on mohol ísť pre ňu na koči a potom by sa mohli oženit...“

Ema: „Alebo jej mohol doniesť skleneného psíčka a ešte takého jedného krásneho plyšového tigríka.“

Ester: „Alebo jej mohol priniesť maličkého vtáčika aj zajačika.“

Juliana: „Také tričko pekné s fotkami a ešte aj srdiečkami... aj... hento... (uvažuje) aj kabelku.“

(Otázka: *Čo uvidel Rudo, keď sa brána kráľovstva otvorila?*)

Peter: „Mohol tam vidieť aj takých rytierov, čo majú železné meče.“

Martin: „Alebo by tam mohol vidieť kráľovské auto, alebo vtáčikov... alebo... koníkov... a ešte aj... ZLATÉ JAHODY!“

Kristián: „Že tam mohla byť kostra.“ *Matej:* „Desaťhlavý drak!“ *Sofia:* „Trináťhlavý netopier!“ *Kristián:* „Alebo desaťhlavé strašidlo!“ *Marián:* „Van Helsing, ktorý má namiesto ruky pílu a potom sa premení na vlkodlaka...“

Učiteľka: „Myslíš si, že mohol bývať v Karolíninom hrade?“ *Marián:* „No, napríklad by mohol byť aj na veži.“

(Otázka: *Ako sa podľa vás skončil príbeh o kráľovstve?*)

Martin: „Že by jej kúpil voľačo... napríklad by jej mohol kúpiť dom a auto.“

Príklady spôsobilosti prezentácie udalostí v ich logickej nadväznosti

Ester: „Rudo povedal Karolíne, že poďme sa napapať, a oni sa potom napapali. Potom jej odovzdal všetky dary a jej tatino povedal, že už môžu ísť do toho krásneho kočiaru. Potom išli a žili spolu šťastne...“

Ema: „Vrana priletela k Rudovi, dala mu poštu a že Karolína... že to, že mu to napísala a on si to prečítal a potom išiel s vranou Rudo do toho kráľovstva, a keď sa tá nádherná brána otvorila, strážu ju otvorili a potom vošiel s vranou dovnútra Rudo a potom sa opýtal Karolíny, že či sa nejdeme spolu poprechádzať, a oni sa išli poprechádzať. Potom zobrali koč s koníkmi a išli preč. A spolu žili šťastne.“

Martin: „Alebo by sa to tak skončilo, že by jej Rudo voľačo kúpil, napríklad by jej kúpil okuliare ... slnečné a potom... prišiel by taký rytier a ten rytier by jej kúpil taký náhrdelník a prsteň a potom išiel rytier za kráľovnou. Potom si ju zobral a išli na koni na svadbu.“

Janka: „Tá brána by sa mohla potom otvoriť a tam by bolo to zlato aj s princeznou. A Karolína by tam len sedela a mrzla.“

Výskyt kognitívneho konfliktu v kognitívne situovanom dialógu/diskusii v špecifických kontextoch

V tejto časti opisu sa trochu atypicky zmienime o kognitívnom konflikte, ktorý vznikol počas spoluprotvorby príbehu v mysli učiteľky. Téma a rozvíjanie príbehu o ceste do „Kráľovstva krásnej Karolíny“ poskytovali deťom možnosť akejkoľvek interpretácie s využitím fantazijných predstáv. Vo výpovediach detí sa následne objavili rôzne prvky, napríklad: za Rudom utekali smrčky s mečmi do jaskyne vzdialenej päťtisíc kilometrov od zámku, zlí duchovia ho premenili na osmičku, Rudovi sa cestou prilepila noha, a keď chcel pokračovať v ceste ďalej, musel si kúsok nohy odrezáť, Rudo sa prekvapil, keď v zámku zbadal mŕtvu Karolínu, dvaja draci mali päťsto kartónov nožov, Ruda „zguľali“ a žltou lepiacou páskou ho oblepili, použili ho potom ako tenisovú loptičku pri zápase....

Učiteľka premýšľala, či takéto výroky detí je potrebné v diskusii analyzovať, pýtať sa na príčiny správania sa hrdinov príbehu, ale následne si uvedomila, že nakoľko ide v tomto prípade o rozprávanie rozprávky (príbehu), takéto prvky (nonsens, morbidita...) sa

v interpretácii môžu vyskytovať (bežne sú súčasťou rozprávok) a v deťoch môžu evokovať radosť z tvorby, ktorú im učiteľka umožnila prežiť bez zbytočného moralizovania.

Kognitívny konflikt pri celkom odlišnej výpovedi dievčaťa (Juliany zo str. 117 – svadba a príčiny rozvodu Karolíny s Rudom), vypovedajúci o nepriaznivých (pravdepodobne) rodinných skúsenostiach Juliany vznikol taktiež v mysli učiteľky, ktorá usúdila, že tento problém taktiež nemá zmysel s deťmi analyzovať, nakoľko v skupine boli deti, ktoré takúto situáciu nikdy neprežili, a preto diskusia o nej by bola irelevantná.

Deskripcia spôsobilostí detí myslieť samostatne, vytvárať hypotézy a vypočítať si náhľady ostatných – koordinovať (zosúladiť) perspektívy nazerania ostatných

Otázka: *Čo sa Rudovi prihodilo na ceste do „Kráľovstva krásnej Karolíny“?*

Matej: „Na ceste mohol spadnúť.“ *Kristián:* „Napríklad mu striekala krv.“

Učiteľka: „Prečo? Čo sa mu stalo?“

Peter: „Keď sa poškriabal. Alebo ho mohol naháňať tiger.“

Kristián: „Mohol ho naháňať aj lev.“ *Peter:* „Alebo býk.“

Matej: „Ešte ho mohol naháňať aj nosorožec.“ *Sofia:* „Aj lev.“

Marián: „A mohol uvidieť najväčšieho a najobrovskšieho, čo má deväť hláv a má to aj krídla, ale neni to drak... lebo je to robot!“ *Tomáš:* „Alebo Spiderman.“ *Kristián* (vykrikuje): „Batman!“ *Matej* (opät' výkrik): „Superman!“

Učiteľka: „Keď potom prišiel na kráľovský dvor, čo tam uvidel?“

Štefan: „Na dvore by mohol uvidieť koníkov, somárikov...“

Ester: „Barany, maličké kravičky, aj ovce tam boli.“

Dávid: „Ešte tam mohla byť žirafa... kravička, slimáček, veвериčka na stromčeku a potom...“

Sabrina: „Mohol tam byť aj autobus.“ *Učiteľka:* „Deti, myslíte si, že v rozprávkach môžu byť aj autobusy?“ *Deti:* „Áno...“

Ester: „Alebo tam môžu byť aj hnedí alebo aj inakší zajačikovia.“

Dávid: „Pani učiteľka, aha, tu je to kráľovstvo.“ (ukazuje obrázok v knihe)

Ema: „Ešte by Rudo v kráľovstve mohol stretnúť takého pekného vtáčika.“

Učiteľka: „Ešte by ste chceli niečo doplniť?“

Ema: „Ešte tam mohli byť opadané listy zo stromu a ešte by tam mohli byť také srdiečka pre veveričku... hento... no z papiera...“

Deskripcia príkladov zvyšovania sofistikovanosti v oblasti literárnej tvorby

Štefan: „Rudo išiel po takom trní a celý sa doškriabal a potom išiel k tomu zámku... prišiel a potom mu Karolína povedala: „Čo si taký doškriabaný?“ A on: „Bol som v trní...“ (vyžitie priamej reči v narácii)

Samuel: „Pred Karolínou stál drak a kýval chvostom a ešte druhý... a on by skočil na zem a by ho chytil... Ruda a takto by ho zgúľal ako tenisovú loptičku (gestikuluje), zobral by celé... celých päťsto kartónov nožov a nálepiek žltých, potom by to okolo Ruda ponalepoval, vyzeral by ako tenisová loptička a potom by si zobrali tenisové rakety draci, dali by si sieť a hrali by tenis. (príklad využívania súvetí)

Učiteľka: „A čo robila vtedy Karolína?“ *Samuel:* „Karolína nerobila nič!“

Ema: „Rudo sa mohol poďakovať Karolínke za ten dopis, ktorý mu vrana priniesla, a on jej priniesol pekný dar, pekné, krásne šteniatko a krásnu kvetinku, aj srdiečko pekné, a pekné zvieratko... živé, krásne, maličké mačiatko...“

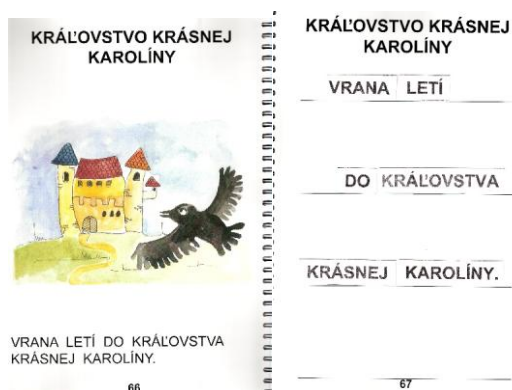
Janka: „Rudo mohol vidieť krásnu vežu a v okne krásne kvetinky... a na tých kvetinkách motýliky...“

Ester: „Alebo by mohol vidieť také pekné srdiečko a bude tam napísané, že: PRE TEBA!“ (príklady použitia epitet a zdrobnenín)

Štefan: „Ešte by mohlo byť aj lepidlo na zemi a Rudo by skočil a...a...á... a on by musel vynájsť nôž a toto by si urobil ... (znázorňuje)... odrezal by si kúsok nohy!“

Štefan (situácia, keď Rudo vstupuje do kráľovstva): „Rudo tam mohol uvidieť mŕtvu Karolínu...“ (cit pre dramatizovanie situácie, gradáciu deja príbehu s využitím fantazijných predstáv)

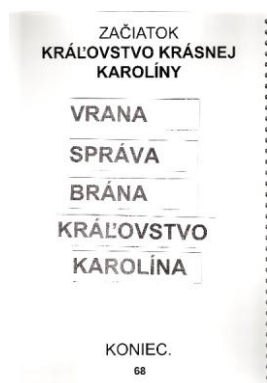
Výsledky výskumu využívania tretej časti aktivizačnej knihy – „napísanie“ a spoločné „prečítanie“ vety vyjadrujúcej dej na obrázku



V tretej časti využívania príbehu na aktívne vytváranie ucelených viet významovo zodpovedajúcich ilustrácii nad textom deti konštruovali vetu z jednotlivých slov a následne ju spoločne s učiteľkou „čítali“. Deti si v procese manipulácie (ukladanie slov do riadkov) postupne

uvedomovali, že poradie slov vo vete nemôže byť ľubovoľné, slová sa ukladajú (píšu) v smere zľava doprava a zhora nadol a každý príbeh má svoj názov. Pri „ukladaní“ slov do viet sa často stávalo, že deti poradie niektorých slov zamenili. Učiteľka vždy postupne pristupovala k jednotlivým deťom a prečítala nimi skonštruovaný text. Dieťa sa následne vyjadrilo, či napísalo text správne, a malo možnosť popremýšľať, ktoré slová treba zameniť, aby mohli príbeh spoločne s ostatnými „prečítať.“ Pomerne často sa stávalo, že správne poradie slov vo vete dieťaťu pomohol určiť člen skupiny, ktorý je v lingvistickej oblasti (detských edukačných skúseností) na vyššej vývinovej úrovni. V závere si deti „napísaný príbeh“ spoločne „prečítali“, pričom bol využitý princíp predikcie – uľahčujúci deťom proces „čítania“. Deti taktiež mali možnosť vyhľadávať najkratšie či najdlhšie slová vo vete, prvé či posledné slovo alebo slovo, ktoré už poznajú a dokážu ho identifikovať v texte.

Výsledky výskumu zo štvrtej časti využívania aktivizačnej knihy – vytvárania príbehu podľa slov na kartičkách



Pri spoluvytváraní príbehu z jednotlivých slov na kartičkách učiteľka zvolila identicky s mesiacom september päť slov. Deti dokázali (v troch skupinách) príbeh (vy)tvoriť, pričom jednotlivé príbehy boli viac či menej kohézne, nakoľko najväčším problémom pri spoluprotvorbe sa ukázala dejová nadväznosť pri voľnom pokračovaní rozprávania príbehu jednotlivými deťmi. Niektoré sekvencie v príbehoch boli ucelenejšie, iné menej a vyskytli sa i prípady, keď si

deti samostatne premysleli a dokázali prerozprávať krátky príbeh vytvorený zo všetkých piatich slov na kartičkách, bez ohľadu na predchádzajúci dej, ktorý vytvorili ostatní členovia skupiny. Na ilustráciu uvádzame príklad:

(Príbeh vytváraný zo slov: VRANA, SPRÁVA, BRÁNA, KRÁĽOVSTVO, KAROLÍNA.)

Dávid: „Rudo uvidel to KRÁĽOVSTVO a potom chcel tú SPRÁVU jej dať. KAROLÍNA tam išla a potom on otvoril tú BRÁNU a na tej bráne bola VRANA.“

V tejto časti využívania textu z pohľadu naračného (spolu)vytvárania príbehu tvorené príbehy neboli dostatočne kohézne (iba niektoré ich sekvencie). Ak by sme však hodnotili (spolu)tvorbu príbehov z pohľadu rozvíjania *významového procesora*, ukázalo sa, že deti sú spôsobilé uvedomiť si vzťah a súvislosť medzi grafickým zápisom slova (tlačenu podobou slova) a jeho významom, nakoľko všetky slová (v tlačenej podobe) na kartičkách dokázali zmysluplne využiť pri vytváraní príbehov na určitú tému. Rozdiely boli evidentné iba v počte

jednotlivých slov (1 – 5), ktoré deti aktívne využívali pri (spolu)tvorbe príbehu, pričom väčšina z nich využila pri tvorbe dve až tri slová. Napríklad:

Ester: „Mohlo sa to začať tak, že VRANA priletela a potom išli KAROLÍNA a Rudo na prechádzku...“

Juliana: „Alebo ešte by priletela VRANA so SPRÁVOU, že idú s princom... že idú si sadnúť na koňa a idú pozdraviť bosorku a ešte idú pozdraviť tie víly, jej babičku aj vodníka...“

Janka: „VRANA by mohla priletieť ku KAROLÍNE a povedať jej, že sa do nej zaľúbil princ....“

Výsledky výskumu realizovaného v mesiaci DECEMBER

V mesiaci december sme realizovali výskum možností využitia textu s názvom „**Vianočné tajomstvo**“. Dej záverečného príbehu sa odohráva v predvianočnom čase na zámku, kde Karolína vytvára nápadité darčeky pre svojich priateľov, ktorými ich chce na Vianoce potešiť. Deti mali možnosť „pomáhať“ jej pri tejto činnosti a následne i premýšľať, aký darček by najviac potešil Karolínu, psíka Oriška, porozprávať, čo sa im najviac páči na Vianociach (prípadne čo sa im vôbec nepáči) a vytvárať možný koniec príbehu o „ZÁZRAČNOM ORIEŠKU“.

Možnosti využitia textu učiteľka zakomponovala do projektu s názvom: „**Za kratučký čas Vianoce prídu zas**“, ktorý bol realizovaný triednymi učiteľkami a deťmi v mesiaci december, začínal sa *Mikulášskou slávnosťou* a končil sa *Vianočnou slávnosťou v triede*, spojenou s vianočnými zvykmi a tradíciami.

Prvá časť výskumu

DECEMBER



DECEMBER JE MAJSTER TÍCHA,
KRÁSOU VIANOČ NA NÁS DÝCHA.
ROK SA LÚCI, TO MI VER,
KEĎ ODÍDE SILVESTER.

69

Okrem témy sa nelíšila od tejto časti výskumu realizovaného v mesiaci november – na báze princípu „predikcie“ v spoločnom „čítaní“ poskytovala deťom možnosť (spolu)prežívať tento proces a zároveň vytvárať identitu „čitateľa istého typu“. Uplatňovaný bol taktiež princíp prepájania vizualizácie a verbalizácie.

Druhá časť výskumu

VIANOČNÉ TAJOMSTVO

AKO NIE AKO ANO PRÍŠLI VIANOCE. DETI, POZNÁTE NIEKTO, KTO NEMÁ RÁD VIANOCE? JA TEDA NIE. KUŽELNÍČKA KAROLÍNA MÁLA VÝDY PRED VIANOČAMI PLNÚ HLAVU STAROSTÍ V NAJFARBENEJŠOM ZÁMKU VYMYSLELA ZHOTOVOVALA TIE NAJKAUŠIE DARČEKY PRE VŠETKÝCH SVOJICH PRIATEĽOV. MAĽOVALA SI FAREBNÉ OBLÁČKY A DO NICH TIE NAJNUJEVRITEĽNEJŠIE DARČEKY A HRÁČKY. NAPRIKLAD PRE RUDA VYMYSLELA HODINY, KTORÉ LÚ TAK AKO SA NA ZACHOCE. PRETOŽE NAMIESTO RUČIEK MÁJU NOŽÍČKY. PRE VZDELANÚ JEŽIBABU JOĽANU VYMYSLELA MOBIL, V KTOROM JE ULOŽENÉ MNŽSTVO KNIH. NAZVALA HO MOBILNÁ KNIHOVNA. BLAŽNOVI APRILOVI ZOSTROJILA LETADLO, KTORÉ PLAVA POD VODOU. A TIEŽ FAREBNÉ RYBIČKY S KRIDLAMI, ABY MOHLI LIETAŤ.

Deti, predstavte si ešte iné zaujímavé darčičky, ktoré pripravila Karolína. Aké darčičky to mohli byť? Komu ich Karolína darovala? Aký darček vymyslela Karolína pre Orieška?

POTOM PRÍŠIEL ŠTĎRÝ VEČER. ČAS RADOSTI A ČAS ZÁZRAKOV. VO VŠETKÝCH IZBÁCH SVIETILI VIANOČNÉ STROMČEKY. VO VŠETKÝCH IZBÁCH SVIETILI OČI NEDŔOČKAVÝCH DETÍ. VO VŠETKÝCH IZBÁCH... ACH... JEJEJ...

70

Čo myslíte, deti, čo sa asi stalo vo všetkých izbách na Vianoc? Keby ste mali vymyslieť najkrajší darček pre kúzelníčku Karolínu, čo by ste jej darovali? Píšte, čo? Aký darček by ste darovali podľa stromček Orieška? Čo sa vám najviac páči na Vianocach? Je niečo také, čo by sa vám na Vianocach vôbec nepáčilo? Príďte! Ako sa podľa vás skončil príbeh o záhadnom oriešku?

KUŽELNÍČKA KAROLÍNA BOLA ODRAZU VEĽMI UNAVENÁ. ZA KRÚTILA SA DO SVOJHO FAREBNÉHO FLÁŠIA. 3 KRAT ZAKRÚ. ŽILA ČAROVNOU PÁLÍČKOU. POVEDALA ČAROVNE ZAKLINA. DLOA... STRÁ. TĽA SA. NIČTO. NEVIE, KAM NIČTO JU VIAC NEVIEDĽ. ISIA NIE. KEDY NA NOČNEJ OBLŔHE AKO HVEZDY. ZARAJA JEJ KRÁSNE OČI.

71

Deskripcia vytvárania sociálnej identity – orientácia dieťaťa na seba ako na aktívneho tvorcu (nielen príjemcu) „vhodných“ významov v súvislosti s textom.

(Spoluvytváranie príbehu: Otázka: Aké darčičky pripravila Karolína na Vianoc a pre koho?)

Výpovede detí – skupina č. 1:

Marián (spontánne vykrikuje): „No predsa pre Ruda!“

Učiteľka: „Aký darček pripravila pre Ruda?“ *Marián*: „Napríklad auto...“

Matej: „Alebo bajonikla.“ *Timotej*: „Robota.“

Učiteľka: „Skúste popremýšľať ... mohli to byť aj nejaké zvláštne dary?“

Janka: „Karolína mohla nachystať Rudovi nejaké hodiny, že keď niečo ten Rudo povie a oni... to hneď spravia, tie hodiny...“

Učiteľka: „Hodiny by robili presne podľa Rudovho príkazu?“ *Janka*: „Áno“.

Učiteľka: „A čo by mohol Rudo podarovať Karolíne?“

Marián: „Rudo by jej mohol aj prečarovať motorku...“

Timotej: „Alebo nákladák, čo všetko počuje, čo mu hovoríš...“

Matej: „Takú barbinu...“ *Juliana*: „Mohol by dať Karolíne bábiku aj jej muža, mohol by ho dakde schovať a potom by sa hrali. Potom by jej ten muž povedal, že poď, ideme na svadbu a oni by išli na svadbu a narodilo by sa im bábätko...“

Marián: „A mohol by jej dať aj takého Mikuláša...“

Peter: „Mohol jej dať dáždňik alebo aj nové auto...“

Spoluvytváranie príbehu: Otázka: *Aký darček by sa mohol páčiť Oriškovi?*

Výpovede detí – skupina č. 2:

Lea: „Oriškovi by sa mohla páčiť taká hračka, ktorá píska a ešte by ona... ona by, keby jej Orišek zúbkami stlačil to bruško, tak ona by pískala.“

Učiteľka: „To by sa Oriškovi určite páčilo...“

Ema: „Karolína by havkovi Oriškovi darovala.... by mu darovala takú loptičku, ktorá je taká mäkká, a keď ju zúbkami stlačí, tak ona ... hento... voľačo povie Oriškovi. A ešte by mu Karolína darovala jedno vodítko, keď by išla domov, aby ho mohla vodiť, a Karolínka by ho postískala a by boli... hento...najlepší kamaráti...“

Dávid: „Dala by mu kosť.“

Samuel: „Mohla by zobrať lopatu, vykopať takú jamu, zobrať také drevo, naň také ostne, hodiť do tej jamy, dať tam lepidlo. Na kráľovstvo by uviazala nejaký špagát a keby ten psík Orišek... keby ho napadol drak, on by preskočil tú jamu a drak by spadol do tej jamy a prepichol si brucho.“

Dávid: „A potom by zomrel...“

Príklady intertextuality v zmysle vzťahu text – svet, odzrkadľujúce detské edukačné skúsenosti (oblasti kultúrnych praktík)

Ema: „Keby psíkovi Oriškovi bolo na zimu zima, tak by mu Karolína kúpila nejaké oblečko, aby mu nebolo zima, lebo aj naša Nelka má oblečko...“

Lea: „Mohla by mu dať takú kostičku na hranie, mohol sa s ňou hrať a dávať si ju do úst... A ešte by mu Karolínka dala taký košík na spanie a ešte by tam mohol mať aj vankúšik a paplónik. *Učiteľka:* „To by mu už určite nebola zima...“

Ema: „Karolína by ešte zobrala opravárske veci, spravila by búdku pre Oriška, dala by mu tam mäkkú deku... hento... on by si tam ľahol, mal by tam vankúšik aj prikrývku, aby tam mohol ešte ležať. Dala by mu tam vodičku, granulky a by vyrobila ešte dvere.“

Juliana: „Ježiško by mohol Karolínke na Vianoce doniesť kameru, kde by jej mohol ukázať také krásne rybičky a ešte také krásne potoky, kde by sa mohla okúpať, v takom krásnom jazierku. A na Vianoce by mala bábätko a išli by sa okúpať spolu na plavárni, išli by do toho malého bazénika a to dieťaťko by malo rado horúcu vodu. Tak by išli do horúcej vody a to dieťaťko by vôbec neplakalo. A keď by išli do studenej vody, tak dieťaťko by plakalo, a keď by išli do takej...do takej akurát, tak dieťaťko by plakalo. Lebo ono chce len takú horúcu vodu.“

A hneď by si zadupotalo a hneď by sa na ňu zasmialo. A ešte poklad by tomu dieťaťku doniesla, aj také srdiečko, aj krabičku, kde je prsteňov veľa.

Janka: „Na Vianoce najradšej ozdobujem stromček, ktorý ešte nemáme... ale ešte by som najradšej robila na Vianoce... že som si vždycky s Alexíkom (psíkom) pobehala na roli.“

Sabrina: „Karolínka sa najradšej na Vianoce hrala s „CHOU-CHOU prvé krôčiky“ a ešte aj s česacou bábikou.“

Príklady odlišovania (a tiež prelínania) fiktívnych a reálnych situácií

Juliana: „Rudo by mohol Karolínke pripraviť ako darček náušnice, náhrdelník, náramok, ešte jedny náušnice, potom kabelku, klopačky a šaty. A ešte by jej mohol dať také malé kráľovstvo, že by tam boli labuťky a kačičky a Karolína keď povie: „Vystrčte sa, kačičky!“, tak ony sa vystrčia.“

Štefan: „Karolína by išla na Vianoce raketou do vesmíru a tam by boli takí zlí a dobrí, to by boli tí Star wars vo vesmíre, ale oni neexistujú, to bolo iba vymyslené a tí Star wars by si ten Karolínin meč zobrali.“

Janka: „Ja by som darovala Karolíne srdiečko... nakreslené a Oriškovi by som darovala vo veľkej krabici, ako má obor veľa mäsa.“

Učiteľka: „Tomu by sa Orišek určite potešil.“

Matej: „Ja by som dal Oriškovi také nové lehátko, kde by ležal. My už máme psa, ale niekedy ho dáme aj dovnútra.“

Peter: „Ja by som mu doniesol deku, aby sa zakryl, granule a mäso a ešte by som mu dal takú skriňu, kde by mal všetky veci, čo potrebuje.“

Marián: „Ja by som dal Oriškovi takú indiánsku posteľ, kde všade budú indiáni, také obrázky indiánov a on by si ľahol a nesnívalo by sa mu nič.“ My máme doma bodkatého psa, ktorý ide do budy, a keď pôjde do budy, pôjde do lehátka, kde bude spať, aby si trochu oddýchol.“

Samuel: „Ja sa teším, že mne prinesie Ježiško dvoch bajoniklov, jeden bajonikel stojí dvadsať eur, takže Ježiško na to musí použiť štyridsať eur. A potom mi ešte prinesie taký legový kamión a bajonikel je tiež lego, potom mi ešte prinesie trolovú pevnosť, to je tiež z lega, a ešte mi prinesie takého... takého bojovníka, ktorý má také ostne a nohavice, takého ... proste karatistu. A ten je tiež strašne drahý.“

Štefan: „... ale ja som s Ježiškom volal. A povedal som mu všetko, čo chcem.“

Učiteľka: „Na aké číslo si mu volal?“ *Štefan:* „On mi začal sám volať...“

Samuel (pri spoluvytváraní príbehu zo slov na kartičkách):

„... že nejaký človek išiel, pozrel sa na nebo a videl tam oči. Zľakol sa a ušiel a potom ešte v takej jednej rozprávke o indiánovi bol taký netvor, ktorý mal také oči, a keď vyšiel na kopec, tie oči sa zrazu otvorili... také ružové, na tom kopci, a ten jeho kamarát, on bol zranený... no a oči išli do takej jaskyne, kde bol ten jeho kamarát. Potom ho našiel a potom ten... to zviera bol kojot a ten kojot mu povedal, že: „Ja som nikdy nebol vnútri... v tej jaskyni.“

Príklady spôsobilosti prezentácie udalostí v ich logickej nadväznosti

Otázka: *Čo sa dialo v izbe na Vianoce?*

Ema: „Dialo sa že ... museli ísť hento... zavrieť dvere v obývačke, otvoriť balkón a potom by išli deti do svojej izby, pozerali by telku a by zatiaľ išli jesť polievku a rybu, potom by ju zjedli a išli by sa kuknúť pod stromček a našli by tam darčeky, ktoré mali napísané na liste... na Ježiška...“

Lea: „Že by sa deti hrali vonku a potom by stavali stromček a tie malé deti by to nevedeli a potom ho dostávali a išli ozdobiť aj dom, potom by išli spinkať a prišlo by ráno a išli by tie deti sa pozrieť pod stromček, zaradili sa po rade a potom by sa išli pozrieť pod stromček a našli by si tam darčeky.“

Dávid: „A oni... deti sa najedli ovocia a potom už mali darčeky a potom už išli spať... do postele.“

Otázka: *Ako sa mohol skončiť príbeh o psíkovi Oriškovi?*

Janka: „Že by Oriškovi niekto kúpil kostičku a on by sa potešil a by išiel spinkať a by dal božtek na dobrú noc tej kostičke a potom by povedal ten havko, že: „Zazvonil zvonček a rozprávky je koniec...“

Peter: „Že by tie šteniatka vyrástli a potom sa im narodili nové šteniatka... a dávali im pitie...“

Výskyt sociokognitívneho konfliktu v kognitívne situovanom dialógu/diskusii v špecifických kontextoch

Sociokognitívny konflikt sa vyskytol počas diskusie o možnom ukončení príbehu, po výpovedi *Emy*: „Na konci toho príbehu sa havkovi Oriškovi hento... sa mu narodili šteniatka a potom ich krmil mliečkom...“

Na túto výpoveď bezprostredne (otázkou) reagoval *Samuel*: „Odkedy sa môže chlapcovi niečo narodiť?“

Učiteľka následne (už so skupinou všetkých detí) realizovala diskusiu o tom, kto má doma alebo u babky psa a či sa môžu každému psíkovi narodiť šteniatka. O tomto probléme mali deti možnosť diskutovať. Najskôr sa v diskusii objavili tvrdenia niektorých detí, že každý pes môže mať šteniatka a naopak, iné deti samy porozprávali, že šteniatka sa môžu narodiť iba sučke a viaceré deti opísali (na základe vlastných mimoškolských skúseností), ako sa sučka o šteniatka stará, koľko šteniatok sa môže narodiť atď. V diskusii deti nadobudli poznanie (niektoré deti si poznanie utvrdili), že mláďatá sa vždy rodia iba samičkám, v prípade psov sučkám.

Ďalší podnet na reflexiu poskytol deťom *Dávid* otázkou: „Keď sa skončí december, potom dáme náš vláčik zo steny dolu?“ Deti mali možnosť popremýšľať o možnej odpovedi a v diskusii vypovedať o možnom riešení problému. (Opätovné „nastúpenie“ do „prvého vagónika“, ktorý predstavuje mesiac január.)

Deskripcia spôsobilostí detí myslieť samostatne, vytvárať hypotézy a vypočít si náhľady ostatných – koordinovať (zosúladiť) perspektívy nazerania ostatných

Otázka: *Čo by mohla Karolína darovať na Vianoce Oriškovi?*

Marián: „Zlatú kostičku, že keď povie, že aby mu išla do bruška, tak ona hneď to spraví a pôjde mu do bruška.“

Janka: „Mohla by mu darovať nejakú hračku, ktorú by mu hádzala.“

Učiteľka: „Napríklad akú?“ *Janka*: „Takého macíka, ktorého by princezná Karolína hádzala psíčkovi Oriškovi.“

Matej: „Psíčkovi Oriškovi by ešte mohla dať aj naozajstnú kostičku.“

Juliana: „Mohla by doniesť psíkovi Oriškovi aj granule, kostičku, ktorá je veľmi... moc vzácna, aj tie granule sú veľmi... moc vzácne a ešte diamant, ktorý sa dá jesť a majú ich plnú skriňu.“

Marián: „Alebo aj takú chodiacu kostičku, ktorá bude chodiť na štyroch nohách...“

Timotej: „Mohla dať Oriškovi čokoládu aj malého psíčka...“

Matej: „Oriškovi by mohla Karolína kúpiť ešte kosť, takú naj...väčšiu a ešte Rudo by mohol Karolíne kúpiť penovú tortu.“

Marián: „Karolíne by mohol Rudo kúpiť taký veľký hrad a Oriškovi takú čarovnú kostičku, aj diamant čarovný a ešte aj prsteň čarovný a v ňom by mohol byť ten diamant. A z toho prsteňa by dokázal vyčarovať aj nejaký iný prsteň... hnedý a červený...“

Otázka: *Čo by ste vy darovali svojmu kamarátovi alebo kamarátke?*

Peter: „Ja by som daroval Adamovi draka s dvomi hlavami. Napríklad červeného alebo čierneho.“

Ivan: „Majkovi by som daroval drevených vojakov a takú búdu, kde sa schovávajú. Vyrobil by som ich z dreva a mama s otcom by mi pomohli.“

Kristián: „Ja by som vyrobil pre Šteška železného hada. Bol by žltej farby a ešte by mal zelené bodky.“

Štefan: „Pre Maja by som vyrobil zvieratko z dreva. Bol by to tiger. Aj oči by mal z dreva. Prsty a pazúry by mohli byť zo železa.“

Dominika: „Števkovi by som darovala auto zo železa.“

Timotej: „Kristiánovi by som dal Spidermana s vyplazeným jazykom.“

Marián: „Ja by som daroval Matejovi lietadlo, ktoré dokáže aj strieľať.“

Matej: „Ja by som daroval Samkovi bajonikel...“

Janka: „Ja by som darovala Samkovi taký srdiečkový vankúš...“

Deskripcia príkladov zvyšovania sofistikovanosti v oblasti literárnej tvorby

Otázka: *Aký darček mohla ešte pripraviť Karolína a komu by ho darovala?*

Ema: „Mohla by vyrobiť knižku z papiera, dať tam aj troška z dreva, aby to bolo ako na čítanie a hento... napísala tam tie príbehy.“

Učiteľka: „O čom príbehy?“ *Ema:* „O rozprávkach pre dospelých a ešte by tam napísala... dozadu by ešte napísala, že pre deti knižka a hento... by tam nakreslila obraz macka, to by bola knižka pre deti o mackoch. A pre dospelých... tam by bolo hento...obrázok... (Samuel vykrične a doplní: „Jánošíka...“)... o takých šarkanoch, ktorí sa stratili... a by ich darovala deťom a dospelým...“

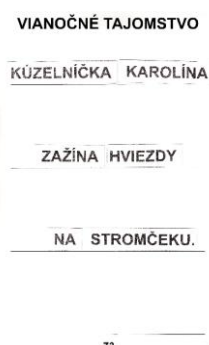
Samuel: „Karolína by ešte mohla zobrať kladivo a také veci, ktoré už nepotrebuje, také funkčné, ktoré by boli, a v nich boli všelijaké káblíky a také gombíky. Tie by roztĺkla a išla by zobrať nejaké motory a také veci, zobrala by sklo, kolesá štyri, na to by namaľovala oheň, potom by tam namaľovala ešte chvost a také..., potom by to prišróbovala a urobila by Hot wills auto.“

Učiteľka: „A komu by ho darovala?“ *Samuel:* Nejakému pretekárovi.“

Juliana: „Karolína by Rudovi darovala taký vzácny prsteň, ktorý sa zmení aj na jedlo, na tortu, alebo aj na hrad, alebo na kostru... alebo aj na psa ... na hnedého, alebo aj na čierneho s bielymi pruhmi, alebo by sa ten prsteň mohol zmeniť aj na princa, alebo aj večerníčka a by ho mali pri sebe... a keď by bola taká zlá, tak by sa jej mohla objaviť ježibaba, zlá ježibaba, lebo ona mala ten prsteň na ruke a vládla. A objavila sa jej zlá ježibaba. *Marián:* „A princ mohol potom prísť ku vzácnnej Karolíne...“

Štefan: „Karolína by urobila tak... taký darček, ktorý je taký... taký, že by urobila také malé kolieska, potom by dala takú plochu (znázorňuje rukami rovinu), ako býva na ozajstnom aute, ibaže takú malú... by ju postavala, potom by dala sklo, potom by namaľovala na červeno to auto a ešte by tam dala okná, dvere, kľučky a ešte strechu (gestikuluje), ešte by tam vyrezala také... myslím to, jáj, už viem... také súčiastky, ešte by tam dala kufor a bolo by z toho hotové malé auto pre Ruda... teda aj pre Oriška.“

Výsledky výskumu využívania tretej časti aktivizačnej knihy – „napísanie“ a spoločné „prečítanie“ vety vyjadrujúcej dej na obrázku

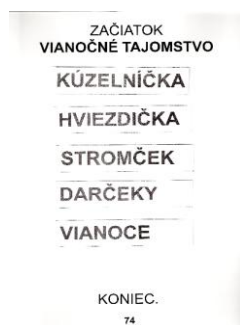


Pri skúmaní tretej časti využívania príbehu založeného na princípe predikcie sa naše zistenia výrazne nelíšili od zistení zo skúmania tejto časti v predchádzajúcich mesiacoch. Pri manipulácii so slovami a vytváraní vety z týchto slov (KÚZELNÍČKA KAROLÍNA ZAŽÍNA HVIEZDY NA STROMČEKU) deti uplatňovali smerovú orientáciu textu, slová ukladali na riadky

zhora nadol a zľava doprava. Vizuálnu oporu im poskytoval identický text na predchádzajúcej strane knihy opisujúci dianie na obrázku (ilustrácii). Tu sa prejavili aj odlišnosti v „rýchlosti“ pri ukladaní slov a vytvorení vety, nakoľko niektoré deti text vytvorili podstatne rýchlejšie ako iné a niekoľko detí nedokázalo uložiť text – vetu úplne správne (poradie niekoľkých slov zamenili). Učiteľka následne postupne prichádzala k jednotlivým deťom a prečítala text, ktorý dieťa uložilo na riadky. V prípade, že veta neznela správne, dieťa túto realitu samo identifikovalo a pokúsilo sa zmeniť poradie slov tak, aby mohli spoločne s učiteľkou vetu prečítať. Taktiež ako v predchádzajúcom mesiaci sa v niektorých prípadoch vyskytla pomoc dieťaťa spôsobilejšieho vytvoriť vetu svojmu kamarátovi. Príbeh (vetu) deti následne

spoločne s učiteľkou prečítali a potom ešte spoločne vyhľadávali v texte najdlhšie slovo, najkratšie slovo, prvé a posledné slovo, identifikovali slová, ktoré už poznajú.

Výsledky výskumu zo štvrtej časti využívania aktivizačnej knihy – vytváranie príbehu podľa slov na kartičkách



Pri porovnávaní prvých (spolu)vytváraných príbehov (v mesiaci september) a príbehov (vy)tvořených v mesiaci december sa prejavila väčšia sofistikovanosť jednotlivých (individuálnych) príbehov, ktoré deti produkovali. Deti sa už viac zamýšľali nad koncepciou deja príbehu, ale stále sa im spoločne s učiteľkou nepodarilo vytvoriť ucelený príbeh, nakoľko problematická sa ukázala dejová nadväznosť pri pokračovaní rozprávania ďalším dieťaťom. Väčšina detí si počas manipulácie so slovami na kartičkách postupne vytvárala v mysli vlastnú verziu deja podľa nimi vybraného slova (alebo 2 – 3 slov), príbehy preto neboli koherentné a z toho dôvodu neobsahovali formálnu kompozičnú výstavbu príbehu.

Imaginácia však bola v tejto časti využívania knihy u detí rozvíjaná, čo môžeme dokumentovať niekoľkými priamymi citáciami. Slová na kartičkách, ktoré mali deti k dispozícii, boli nasledovné: KÚZELNÍČKA, HVIEZDIČKA, STROMČEK, DARČEKY, VIANOCE.

Ema: „KÚZELNÍČKA Karolínka sa išla najskôr vyspať, lebo zajtra mala veľký deň.“
„Učiteľka: „Čo veľkého sa malo stať?“
Ema: „Lebo zajtra mala mať veľký výlet. A keď sa vyspinkala, tak si zobrala šaty a ešte si zobrala aj chlebík, aby nebola hladná. Potom, ako tam bola, napapala sa, napila sa a potom išla pozrieť sviečky a ešte išla pozrieť aj HVIEZDIČKY.“

Lea: „HVIEZDIČKA plakala, že nemá nijakú kamarátku, potom išla niekde na výlet, tam uvidela iba chlapca. Potom si tam našla iba jednu kamarátku hviezdičku, potom behali spolu a potom sa zas stratila. Tá druhá ju hľadala, potom ju našla, a keď ju našla, videla, že potrebuje pomoc, lebo už to bolo moc vysoko.

Štefan: „Karolína bola už... už chodil Ježiško a Karolína potrebovala nejakú jedličku, vianočný STROMČEK, a tak išla so sekerkou, aby si odsekla nejaký. Ale tam prišiel taký netvor a zastavil ju, ale Karolína chytila tú sekerku a hop...hop (gestikuluje) ... a potom mohla ísť ďalej. A potom tam prišla armáda tých netvorov a Karolína sa nevedela cez nich prebojovať, tak si povedala, že urobí kúzlo, aby všade tam, kde sú nepriatelia... to tam

vybuchne. Potom to tam vybuchlo a išla si pre ten STROMČEK a už si ho zoťala, odviezla domov, postavila ho tam pred dverami a tam stál taký najsilnejší ten netvor a ona ho nevedela zabiť. Tak musela zostať vonku aj spať vonku.

Učiteľka: „A žiadne kúzlo jej nepomohlo?“

Štefan: „Nie.“

Dávid: „Potom si oni, Karolína aj Rudo tie DARČEKY odložili a potom, potom išli spať. Keď sa vyspali, potom išli von do mesta a potom išli do obchodu, potom sa vrátili domov, sa napili, hrali sa až do večera. Potom išli ešte na počítač a potom už išli spať.“

Matej: „Na VIANOCE by Ježiško priniesol taký diamant, čo dopáli až na hory.“

Marián: „Pod STROMČEKOM boli DARČEKY, láska a ešte hračky.“

3 ZÁVERY VÝSKUMU

Výskumný (a pre nás i didaktický) nástroj – interview (metóda kladenia otázok vo verbálnej rovine) prostredníctvom využívania aktivizačnej knihy vo výučbe poskytovala deťom možnosť subjektívnych pohľadov a rovnovážnych pozícií pri (spolu)zdieľanom učive, nakoľko už jej štruktúra bola koncipovaná s vyššie uvedeným cieľom. Množstvo otvorených otázok kladených deťom pri (spolu)tvorbe knihy vylučovalo jediné, možné, správne a vopred „nalainajkované“ riešenia či odpovede, autorka naopak vopred počítala s rôznorodými detskými výpoveďami pri spoluvytváraní dejových línií príbehov a ich možných alternatív, čo aktivizačná kniha deťom v plnej miere umožnila.

Z hľadiska rozvíjania vynárajúcej sa gramotnosti detí pred vstupom do základnej školy učiteľka využila stimulujúci komunikatívny kontext, preferujúc perspektívu „Nových štúdií o gramotnosti“, (Neuman, Dickinson, 2009) implementujúcu jazyk a gramotnosť plne do sociálneho, kognitívneho, kultúrneho, inštitucionálneho a historického kontextu. Dieťa chápala nielen ako konzumenta, ale zároveň ako (spolu)producenta pri tvorbe aktivizačnej knihy, pričom jej snahou bolo iniciovať a udržiavať interpersonálnu interakciu. Deti tak mali možnosť získavať (postupne nadobúdať) princípy diskurzu (diskurzívnych praktík), pričom participanti (deti i učiteľka) v interakcii (spolu) zdieľali vzájomné perspektívy. Autentické, aktívne, kompetentné a autonómne príspevky učiacich sa detí do vlastného učebného procesu uľahčila celková koncepcia knihy, ktorá zohľadňovala detské edukačné skúsenosti v časových dimenziách jednotlivých mesiacov v roku. (To, čo deti mohli reálne zažiť, aby mali možnosť následne o týchto udalostiach zmysluplne diskutovať.) V oblasti **žánrov** (ako kombinácií spôsobov usporiadania slov v ústnej i písomnej forme a činností, ktoré sa stali viac-menej rutinou v rámci diskurzu) učiteľka a deti v príbehoch využívali **literárny sociálny jazyk**, využívajúci sa na opisovanie kultúrnych praktík, ktorý v značnej miere zahŕňa syntaktický paralelizmus, opakovanie modelov a knižnú syntax. Snahou učiteľky bola aplikácia sociokultúrnej perspektívy na vytvorenie perspektívy pre výučbu, ktorá definuje učenie sa ako zmenu v tom, ako sa dieťa/žiak zúčastňuje na špecifických sociálnych praktikách v rámci špecifického diskurzu. Tu je potrebné poznamenať, že všetky deti sa aktívne zúčastnili vyššie uvedených sociálnych praktík, rozdiely v jednotlivých detských výpoveďach boli ovplyvnené iba aktuálnou úrovňou rozvoja jedincov v oblasti lingvistickej gramotnosti.

Učiteľka pri plánovaní a realizácii výučbových aktivít, ktoré boli súčasťou výskumu, reflektovala aktuálnu úroveň rozvoja gramotnosti všetkých detí v triede a tiež ich proaktívnych prístupov k tlačeným textom. Operovala pritom nepísanou teóriou (**kultúrnym**

modelom), že ak dieťa preberá na seba istú **identitu** („som čitateľ“, „my spolu s pani učiteľkou čítame“), zároveň mu to **uľahčuje nadobudnutie tejto identity** a sprievodných kompetencií. Takýto model (spolu)vytvorenia identity a prisúdenia istej „kompetencie“ dieťaťu ešte predtým, ako dokáže reálne vykonávať všetky spôsobilosti súvisiace s touto identitou (kompetencia ešte pred performanciou), odzrkadľuje detské presvedčenie vyjadrené v istých kontextoch, že nielen „ide sa učiť čítať“, ale aj je „čitateľ“. Deti si boli vedomé učiteľkinho zámeru, pričom sa im podarilo spoločne vytvoriť **špecifickú praktiku** pri aktívnom spoločnom „čítaní“ (spolukonštruovaní) aktivizačnej knihy. Táto špecifická praktika sa zároveň realizovala vždy v určitom čase na určitom mieste – v centre komunikačnej gramotnosti, pričom deti (a učiteľka) vždy sedeli okolo jedného stola a každé dieťa malo k dispozícii vlastnú aktivizačnú knihu. Podľa Dickinsona (2009) tu z vývinového hľadiska nejde o niečo také všeobecné ako „osvojovanie gramotnosti“, ale v skutočnosti ide o niečo oveľa špecifickejšie. Dieťa na základe spolupráce s učiteľkou (dospelým) nadobúda spôsobilosť aktívne a signifikantne využívať **časť konkrétneho sociálneho jazyka** (v našom prípade literárny sociálny jazyk). Ako dôležité sa nám javí poznamenať, že hlavná časť rozvoja detského jazyka (z pohľadu diskurzu) je, že nadobúdanie funkcie často predchádza nadobúdaním úplne „správnej“ formy. (Nemusí to byť nevyhnutne iba v kontexte „gramaticky správnej“, ale aj „kontextuálne vhodnej“ formy).

Popri nadobúdaní istej časti sociálneho jazyka deti ako súčasť aktivít pri využívaní knihy spoznávali (a postupne si aj interiorizovali) rôzne kultúrne modely. Jedným z nich je aj kultúrny model toho, čo je činnosť čítanie. Model možno opísať takto: Čítanie nie je primárne postupné dekódovanie jednotlivých písmen, ale **proaktívne tvorenie vhodných štýlov jazyka** a ich sprievodných významov v súvislosti s tlačeným písmom. Takýto model prezentovala učiteľka deťom jednak preto, aby udržala záujem dieťaťa stať sa „čitateľom“, ale aj preto, aby v iných kontextoch znížila efekt vyhlásenia niektorých detí („ja neviem čítať“). V týchto iných kontextoch samozrejme detské vyhlásenie – „neviem čítať“ (alebo „píšem úplne nezmysly“ – príklad Samuela) – odráža fakt, že dieťa nadobudlo iný kultúrny model čítania, a to konkrétne: čítanie je primárne schopnosť dekódovať písmená a slová, pričom človek nie je čitateľom, ak význam nezískava primárne z dekódovania písmen. Samozrejme, ako postupuje socializácia dieťaťa, nadobúda aj odlišné kultúrne modely čítania (alebo rozširuje a rozvíja ten, ktorý už má).

Žánre, sociálne jazyky a kultúrne modely prítomné v interakcii medzi učiteľkou a deťmi existovali v súvislosti so **spôsobmi myslenia, hodnotenia, cítenia, konania a vzájomného ovplyvňovania** a tiež v súvislosti s rôznymi sprostredkovanými **objektmi** (napríklad

aktivizačná kniha, obálka, kartičky so slovami), **obrazmi** (obrázky v aktivizačnej knihe), **miestami** (komunikačné centrum) a **časom** (dopoludnia). **Prostredníctvom sociálnych praktík, žánrov, sociálneho jazyka a kultúrnych modelov sa 5- a 6-ročné deti socializovali do diskurzu** (podľa Dickinsona, 2009). Učiteľka a deti (spolu)utvárali zo seba čitateľov (a samozrejme aj osoby) **istého typu**, to znamená ľudí, ktorí chápu čítanie ako proaktívne vytváranie vhodných jazykových štýlov a významov v súvislosti s písmom. (Dokumentujú to napríklad niektoré otázky detí: „Pani učiteľka, budeme ešte niekedy čítať o Cyrilovi Ceruzkovi?“ „Teraz na ktorej strane čítame?“ „Toto všetko sme už prečítali?“ „Kedy si prečítame o týchto húskach?“)

Takáto sociálna identita zahŕňala orientáciu na seba samého ako na **aktívneho tvorca** (nielen príjemcu) „vhodných“ významov v súvislosti s písmom a bola zároveň momentom **vytvorenia diskurzu „istého typu čitateľa“**.

Uvedené tvrdenia dokumentuje autorka publikácie predchádzajúcimi priamymi citátmi – výpoveďami detí pri aktívnej spoluprotvorbe jednotlivých príbehov skúmaných v mesiacoch september až december 2009, pričom výpovede všetkých respondentov (detí) následne kategorizovala (v súlade so sociokognitívnymi teóriami učenia sa uplatňovanými vo výučbe):

1. **Deskripcia vytvárania sociálnej identity – orientácia dieťaťa na seba ako na aktívneho tvorca (nielen príjemcu) „vhodných“ významov v súvislosti s textom.**
2. **Intertextualita v zmysle vzťahu text – svet, odzrkadľujúca detské edukačné skúsenosti (oblasti kultúrnych praktík).**
3. **Príklady odlišovania (a tiež prelínania) fiktívnych a reálnych situácií.**
4. **Deskripcia príkladov spôsobilosti prezentácie udalostí v ich logickej nadväznosti.**
5. **Deskripcia príkladov spôsobilosti logickej argumentácie.**
6. **Deskripcia spôsobilostí detí myslieť samostatne, vytvárať hypotézy a vypočítať si náhľady ostatných, koordinovať (zosúladiť) perspektívy nazerania ostatných.**
7. **Deskripcia príkladov zvyšovania sofistikovanosti v oblasti literárnej tvorby.**
8. **Výskyt sociokognitívneho konfliktu v kognitívne situovanom dialógu/diskusii v špecifických kontextoch.**
9. **Deskripcia príkladov „napísania“ a spoločného „prečítania“ vety významovo vyjadrujúcej dej na obrázku nad textom.**
10. **Deskripcia (spolu)vytvárania príbehu zo slov na kartičkách (5 slov).**

Poznámka: Závery a reflexia výsledkov výskumu kategórií č. 9 a č. 10 sú uvádzané priebežne v procese skúmania v jednotlivých mesiacoch september až december 2009.

Pri skúmaní a vyhodnocovaní výskumu v zastúpení jednotlivých kategórií sme si uvedomili, že vo výpovediach detí sa mnohé z týchto kategórií vzájomne prelínajú, napríklad v príkladoch spôsobilosti logickej argumentácie sa odzrkadľujú tiež detské edukačné skúsenosti, v deskripcii príkladov zvyšovania sofistikovanosti v oblasti literárnej tvorby je čitateľné odlišovanie (a prelínanie) fiktívnych, reálnych či virtuálnych situácií a zároveň aj intertextualita v zmysle vzťahu text – svet atď.

Dôležité sa nám javí zistenie, že príbeh sa stáva hodnotný a pre dieťa zmysluplný, ak súvisí so subjektívnym zážitkom (ale tiež očakávaním a presvedčením) dieťaťa a stotožnením sa s postavami. Príbehy vyzývali deti na imagináciu, kladením vhodných otázok pomáhali rozvíjať myslenie detí, pričom stimulom pre čitateľa (deti) bola sieť významov skonštruovaná slovami (a vetnými konštruktmi). Aby dieťa príbeh pochopilo, je potrebné, aby porozumelo rozmanitému významom, ktoré slová v príbehu vyjadrujú. Deti v našom prípade mali možnosť uvažovať nad čítaným textom a rozvinúť na daný text kritickú odozvu, nakoľko kritickí čitatelia sa aktívne zamýšľajú nad tým, čo čítajú. Konkrétne sa to prejavilo napríklad otázkami, ktoré spontánne kládli deti deťom ,alebo vzájomným dopĺňaním, spresňovaním či rozširovaním vytváraného textu. Vo výpovediach sa samozrejme vyskytli aj asociačné vyjadrenia, ktoré sú prirodzené (vo výpovediach detí i dospelých), dôležité pri tomto procese však boli následné vhodné otázky učiteľky, ktorých cieľom bolo stimulovať reflexiu detí a nenásilne prejsť od asociačného modelu ku konštruktivistickým úvahám. (Napríklad pri vytváraní čiernobieleho obrazu domácnosti Cyrila Ceruzku deti v jednej skupine vypovedali, že Cyril mal čiernobiely skateboard, motorku, trojkolku, auto... Učiteľka následne deti podnietila k úvahe otázkou: „Skúste si premyslieť, čo ešte mohol mať doma Cyril čiernobiele, ale nebol to dopravný prostriedok...“)

Učiteľka sa využívaním aktivizačnej knihy pokúsila rozvíjať spôsobilosť detí spoluvytvoriť a znovuodpovedať na texty, to znamená využiť torzá jednotlivých príbehov na tvorivé účely pri vytváraní vlastných príbehov deťmi ako určitého spôsobu sebavyjadrenia. Už samotná konštrukcia knihy bola určená na dôkladnejšie porozumenie príbehov tým, že deti mali možnosť dávať ich do súvisu s vlastnými životnými skúsenosťami (oblasti detskej edukačnej skúsenosti – sociokultúrne praktiky). Texty príbehov jednotlivých mesiacov v roku vychádzali zo sociokultúrneho prostredia blízkeho deťom, o ktorom dokázali samostatne rozprávať (a diskutovať) a vyvinúť tak subjektívnu odozvu na príbeh jeho ďalším vytváraním

alebo prezentáciou subjektívnych edukačných skúseností, súvisiacich s postavami alebo miestom deja či dejovou zápletkou príbehu.

Problémom jazyka je, že slová nie sú konkrétne objekty, ktoré označujú, ale všetky sú významovo metaforické. Pretože samotné nie sú objektmi, ale stoja namiesto objektov, vždy sú neúplné, a preto dedukcie z textu sú vytvorené v procese úvahy. Dôležité pri vytváraní aktivizačnej knihy sa javilo uchovanie, prenesenie (a vydiskutovávanie) významu. Snahou učiteľky bolo pokúsiť sa priblížiť deti abstraktnejším a konceptuálnejším modelom myslenia tak, aby hľadali osobnú odozvu na problematiku textu.

Otvorené otázky nabádali deti zvažovať rozličné uhly pohľadu (názory a stanoviská iných detí) argumentov a nie hľadať jednu „správnu“ odpoveď. Deti sa preto nepokúšali uhádnuť, čo si o príbehu myslí učiteľka (ktorá akceptovala každý názor a výpoveď každého dieťaťa), cieľom otázok učiteľky bolo podporiť deti myslieť samo za seba. Dokumentujú to priame citácie detí uvedené v predchádzajúcej časti výskumu. Odpovede detí mali charakter hypotéz (príbeh sa mohol odohrať či skončiť takto... alebo aj úplne inak) a učiteľka sa snažila zaviesť diskusiu charakterizovanú uvádzaním dôvodov a taktiež vyvíjala snahu podnietiť deti brať zodpovednosť za svoje komentáre a uvažovať o tom, čo hovoria. Zaznamenali sme pokroky v spôsobilostiach detí verbálne explikovať (vysvetliť) svoje myšlienky, názory a postoje, pričom dôležitú úlohu zohrali jedinci s vyššou lingvistickou inteligenciou, ktorí posúvali ostatných diskutujúcich do zóny najbližšieho vývinu. Potrebné je však uviesť, že najvýraznejšie pokroky sa prejavili práve u detí s vyššou lingvistickou inteligenciou, ktoré dokázali formulovať rozvité vety či súvetia, niektoré i samy formulovať otázky pre ostatných diskutujúcich. Pozitívne výsledky sme zaznamenali tiež u detí, ktoré nedisponujú nadpriemernými kompetenciami v lingvistickej oblasti, a všetky deti mali zároveň možnosť vyjadriť (spolu)vytvárané príbehy i kresbou, maľbou či modelovaním postáv a dejových línií príbehov. Viaceré deti si túto možnosť samy vyžiadali, a následne ju realizovali, nakoľko výtvarný materiál majú prístupný a neustále k dispozícii.

Pri zodpovedaní druhej otázky nášho výskumu – či **môže interview prostredníctvom aktivizačnej knihy ovplyvňovať spôsobilosť detí orientovať sa v knihách**, sme na základe štvrt'ročného procesu skúmania skonštruovali tieto zistenia:

- Deti sú spôsobilé *samostatne vyhľadávať v knihe jednotlivé mesiace roka*, presnejšie kapitoly v knihe, ktoré tieto mesiace predstavujú čitateľovi. Nedokážu ešte identifikovať názvy všetkých mesiacov v roku (čo však nebolo našim prioritným cieľom) a nepochybne to súvisí aj s tým, že knihu spoločne ešte celú „neprečítali.“ Pri prezeraní knihy sa niektoré deti samy spytovali učiteľky na

názov nimi vybratých mesiacov, niektoré deti si porovnávali názov určitého mesiaca v knihe s názvom mesiaca v ročnom kalendári (formou vlaku s dvanástimi vagónmi) umiestnenom na stene (v zóne č. 3) v triede.

- *Smerovú orientáciu narábania s knihou/textom*, to znamená čítanie zľava doprava a zhora nadol, uľahčovala deťom priama a aktívna manipulácia s knihou, pričom každé dieťa, ktoré malo záujem, si mohlo prstom ukazovať text aktuálne čítaný učiteľkou alebo i spoločne v určitých častiach knihy. Táto spôsobilosť bola aktívne stimulovaná aj v tretej časti využívania knihy, keď si deti samostatne ukladali do riadkov text (jednotlivé slová vytvárajúce vetu) vyjadrujúci dej na obrázku a následne ho spoločne „prečítali“.
- Deti mali možnosť postupne nadobúdať *poznanie konvencií segmentácie textu*, konkrétne odlišenie jednotlivých úrovní štruktúry textu na základe prvkov prístupných vizuálne (medzery v texte majú svoj význam a rozčleňujú text na kapitoly, odseky, vety a slová, *poznanie, že text je skonštruovaný zo slov*, ktoré majú určitý význam, a všetky deti dokázali rozlíšiť taktiež obrázky a tlačené slovo – text v knihe. Nadobudli poznanie určitých konkrétnych metalingvistických termínov súvisiacich s písanou kultúrou (slovo, písmeno, bodka, názov príbehu...). Textový zápis sledovaný deťmi vizuálne a dopĺňaný ilustráciami uviedol deti do pravidiel textového zápisu primeraným spôsobom a zároveň ich vyzýval na čítanie a písanie bez ovládania konvenčného čítania a písania.
- Poznanie a chápanie detí, že s knihou sa spája špecifická aktivita – čítanie, bolo podporované a zároveň v našom prípade i modifikované, pretože *na rozdiel od klasickej knihy*, v ktorej text nie je možné ovplyvniť zvonku (v knihe je fixne uchovaný), *v aktivizačnej knihe bol príbeh spoluvytváraný deťmi a učiteľkou* v súvislosti s témou textu. Deti pochopili, že *ilustrácie v knihe sa vzťahujú na text*, a napriek tomu, že znázorňujú statické objekty, vyjadruje sa nimi dej. Napríklad v tretej časti využívania aktivizačnej knihy krátky text pod ilustráciou presne opisoval dej znázornený na ilustrácii.
V druhej časti knihy pri spoluvytváraní príbehu deti učiteľke často kládli otázky typu: „Toto všetko sme už prečítali? Kde je napísané slovo oči? Teraz čítame tu? Kedy budem čítať ja?“ Prípadne konštatovali: „Aha, toto je prvé písmenko! Tu je začiatok...“
- Učiteľka pozorovala v prejavoch detí pri priamej manipulácii s knihou postupné *nadobúdanie spôsobilosti orientovať sa v knihe aj podľa očíslovaných strán*, i keď

ju deťom čiastočne skomplikoval fakt, že knihu „čítali“ až od strany 51 (mesiac september) a z tohto dôvodu mali hneď vyhľadávať väčšie čísla. Učiteľka poskytla deťom možnosť samostatne vyhľadať uvedenú stranu, pričom deťom ešte uľahčila vyhľadávanie strany presnejším opisom uvedeného čísla. (Napríklad: „Teraz si otvoríme knihu na strane 56. To číslo je päťka a hneď za ňou šestka.“) Zo začiatku deťom určite pri orientácii v knihe pomohol aj obrázok na strane, ktorú si mali práve nalistovať.

- V štvrtej časti príbehu bol vždy tlačeným textom označený začiatok a koniec príbehu, pod ním názov príbehu, zo zámerom poskytnúť deťom možnosť uvedomiť si, že *každý príbeh má svoj začiatok a tiež koniec*, pričom medzi začiatkom a koncom sa odohráva ľubovoľne skonštruovaný dej príbehu.

Formálna stránka knihy stimulovala deti poznávať konvencie tlače a chápať knihu ako jazykový a literárny artefakt s konkrétnou výpoveďou.

Pri odpovedi na druhú výskumnú otázku je možné potvrdiť, že deti sa prostredníctvom aktivizačnej knihy naučili chápať a vytvárať aj tlačené texty, a tým sa dokázali orientovať na seba samého nielen ako na aktívneho príjemcu, ale i tvorcu „vhodných“ významov v súvislosti s písmom a textom. Je potrebné tiež pripomenúť, že i v tejto oblasti sa prejavili individuálne odlišnosti medzi jednotlivými deťmi, vyplývajúce z ich osobnostných schopností a spôsobilostí súvisiacich (okrem iného) i s rozličnými typmi inteligencie, ktorými deti prednostne disponujú.

Ak by sme mali proces rozvíjania lingvistickej gramotnosti prostredníctvom aktivizačnej knihy interpretovať z hľadiska **charakteru procesu výučby**, bol založený na jeho sociálnom a konštruktívnom charaktere, to znamená na kladení otázok, hľadání, pátraní, produkovaní ... poznania zo strany učiaceho sa. Učiteľka v uvedenom procese prioritne využívala **interaktívnu metodiku** zahrňujúcu dedukovanie, indukovanie a vydiskutovávanie, pričom spoločne s deťmi spolupôsobila vo vzájomnej interakcii. Využitie boli i horizontálne metódy, pričom na vopred dané témy deti aktívnym pričinením odpovedali a tiež kládli otázky. Učiteľka a deti spolu vydiskutovali významy a produkovali nové perspektívy, preto je možné potvrdiť, že spoločne kolaborovali a kooperovali. Premyslené didaktické postupy, ktoré prirodzene zapojili deti do spoločného „čítania“ knihy, aktivizovali vnútorný potenciál detí, ktoré potom chceli a túžili prezentovať a rozvíjať samostatne, aktívne a kompetentne svoje poznatky, spôsobilosti, hodnoty a postoje. Pri (spolu)vytváraní dejových línií jednotlivých príbehov boli všetky deti aktívne, každé dieťa malo záujem porozprávať svoju verziu príbehu, pričom ju mohlo porovnávať s verziami príbehov ostatných detí v skupine.

Pozitívnym stimulom pre autentické detské výpovede bolo zakomponovanie postavy – psíka Oriška do deja príbehu, nakoľko všetky deti mali osobné skúsenosti so psom (niektoré majú psíka doma, iné u starých rodičov či susedov, aj v rodinnom dome v blízkosti MŠ už deti psa pozorovali). Detské výpovede o psíkovi Oriškovi zahŕňali momenty hravosti, radosti, niekedy až dojemnej starostlivosti či lásky a nehy (dokumentujú to uvedené príklady detských citácií). Autorka vytvorila ďalšiu z hlavných postáv v príbehu –kúzelníčku Karolínu, ktorá deti (taktiež v intenciách autorky) hrovou formou „vyprovokovala“ na produkovanie netradičných, atypických a originálnych vyjadrení. Napríklad darčeky Karolíny k Vianociam pre ostatné postavy v príbehu boli netradičné (také, ktoré nemožno kúpiť v obchode), čo podnietilo deti zamyslieť sa a interpretovať nimi vytvorené netradičné darčeky, ktorými by chceli obdarovať blízkych ľudí. (Cieľom bolo rozvíjať tak detskú imagináciu a fantáziu.) Karolína bola charakteristická určitými nástrojmi identity, ktoré v priebehu deja príbehov mohli deti identifikovať, ale zároveň aj rozvíjať či aktívne modifikovať. Deti sa s touto postavou dokázali hravo stotožniť, nakoľko im bola „mentálne blízka“, lebo hoci bola kúzelníčka, zároveň by mohla byť hociktorá z dievčat v triede. Treťou hlavnou postavou v príbehu bol chlapec Rudo, ktorý ako všetci chlapci v triede túžil po hre, dobrodružstve a poznávaní, pričom tieto „spoločné“ túžby mohli deti rozvíjať v jednotlivých (spolu)vytváraných príbehoch pri aktívnom využívaní aktivizačnej knihy.

Skúsenostná diskusia medzi všetkými subjektmi a s každým navzájom vo výučbe, obohacujúce učebné prostredie (knihy, výtvarné pomôcky, produkty detí súvisiace s obohacovaním a rozvíjaním dejových línií príbehov či včleňovaním nových postáv –deťmi vytvorených – do deja) a iniciatíva detí boli vo výskume čitateľnými atribútmi. V tomto poňatí išlo o **učiteľkino vyučovanie v učiacej sa skupine** (sociokognitivistická teória). Učiteľka v plnej miere využívala koncepty **detských edukačných skúseností ako interpretatívnych modelov sociokultúrnej reality**, zahrnujúce rozličné aspekty vzájomne súvisiacej reality. Už pri koncipovaní návrhu aktivizačnej knihy autorka pri konštruovaní jej kompozičnej výstavby – dvanásť mesiacov v roku – zohľadňovala detské edukačné skúsenosti a z tohto dôvodu uprednostnila témy, ktoré sú deťom blízke, situácie, ktoré mohli reálne zažiť v sociokultúrnom prostredí, ktoré ich obklopuje (aj so zreteľom na ich špecifickosť vzhľadom na ročné obdobie či konkrétny mesiac.)

Zámerom autorky a zároveň aj učiteľky realizujúcej výskum rozvíjania vynárajúcej sa gramotnosti detí bolo stimulovať najmä diskusiu medzi učiteľkou a deťmi a medzi deťmi navzájom, podnecovať vývin detského chápania a „prenikania“ do ľudských zámerov

a úmyslov a na základe toho do rôznych interpretácií činností, ktoré vyvolal určitý jav, proces, konanie a pôsobenie, ako uvádza Kostrub (2008, s. 109).

V reflexívne koncipovanom procese výučby sa vyučujúce a učiace sa subjekty snažili vzájomne sa dohodnúť na poňatí a vysvetlení významov v diskurze s uplatňovaním princípu kolaborácie a kooperácie.

Z kľúčových konceptov oblastí detskej (edukačnej) skúsenosti boli prioritne rozvíjané oblasti:

1. **lingvistická** – reč, slová, rozhovory, písmo,
2. **umelecko-expresívna** – odkazy, formy, prostriedky, médiá,
3. **sociomorálna a emocionálna** – ja, ty a tí ostatní (pravidlá, normy, vzťahy, etika...),
4. **prírodovedná** – veci, čas a príroda.

Učiteľkinou snahou bolo, aby možnosti využívania aktivizačnej knihy, presnejšie ich realizácia podnecovala a stimulovala všetky kapacity dieťaťa a zároveň rozširovala nielen jeho poznatky, ale i postoje, **kompetencie** (preferentne) a hodnoty.

Uskutočňovaný proces výučby bol **preferentne formatívny**, nakoľko všetky deti v aktivitách s knihou (i tých následných) vysvetľovali to, čo reálne myslia a cítia a nie to, čo si myslia, že sa očakáva (zo strany učiteľky), aby si mysleli a cítili.

Závery výskumu z hľadiska zvyšovania sofistikovanosti v oblasti literárnej tvorby

Pretože sme v našom výskum realizovali (spolu)vytváranie naratívneho žánru – rozprávanie príbehov – ktorý je nositeľom určitých špecifik, považujeme za potrebné zmieniť sa vo výsledkoch výskumu aj o stimulovaní spôsobilosti detí (vy)tvoriť príbeh v súlade so žánrovými špecifikami uvedenými v úvode empirickej časti výskumu. Ako sme už zdokumentovali priamymi citáciami detských výpovedí, deti postupne nadobúdali spôsobilosti využívania špecifik narácie pri vytváraní jednotlivých príbehov. Aktívne používali zdobeniny, citoslovcia, epitetá, hyperbolu (zveličenie), objavili sa tiež prvky nonsensu a ojedinele i morbidity. V dejových líniách vytváraných príbehov sme mali možnosť pozorovať prelínanie sa reálnych, imaginárnych (fiktívnych) i virtuálnych situácií. Zároveň však považujeme za potrebné zdôrazniť, že napriek prelínaniu sa týchto situácií v detských výpovediach v spoluvytváraných príbehoch **deti dokázali presne odlíšiť svety reálne, fiktívne a virtuálne**, pričom práve toto prelínanie sa vyvolávalo u nich radosť a umožnilo prežiť (precítiť) potešenie z vlastnej tvorby. Niektoré deti dokázali vytvoriť rôzne kolízie, dejové zápletky, využívať priamu reč v narácii a používali i rozvité vety (niekedy aj súvetia). Príbehy boli štruktúrované a (vy)tvorené kompozičnou výstavbou textu typickou pre

rozprávanie, obsahovali časti: expozícia, kolízia, gradácia, vyvrcholenie a rozuzlenie, záver príbehu. Základným znakom využívania aktivizačnej knihy je hravosť a interaktívna forma, ktorej cieľom je „provokovať“ deti k aktívnej komunikácii, a tým prirodzene pôsobiť na rozvoj ich kognitívnych kompetencií, čo sa výsledkami nášho výskumu podarilo potvrdiť. Taktiež sa nám podarilo potvrdiť, že dialogické čítanie poskytuje teoretický zoznam naratívnych myšlienok a tvorí tak ešte radikálnejší posun vo vzťahu dieťa – príbeh. Detské najsofistikovanejšie naratívne myšlienky zobrazovali špecifiká príbehov – následnosť, napätie medzi bežným a nezvyčajným, dôraz na dejovosť, dvojité prostredie a pohľad rozprávača. (Najpresvedčivejšie sú tieto špecifiká identifikovateľné predovšetkým vo výpovediach Samuela a Štefana, ktoré boli najsofistikovanejšie, ale aj v niektorých výpovediach Emy, Juliany, Ley, Janky, Martina a Mariána.)

Nakoľko pripravenosť na naratívnu organizáciu súvisí s poznávaním jazyka, našim cieľom bude naďalej pripravovať a spolupodieľať sa na ďalších aktivitách v oblasti stimulovania vynárajúcej sa gramotnosti detí pred vstupom do ZŠ s permanentným reflektovaním holistického (celostného) poňatia jednotlivých jej súčastí (uvedených vo výskumnom probléme).

Sebareflexia učiteľky v zmysle konfrontácie skúseností s možnosťami využívania aktivizačnej knihy a skvalitnením výučby pri jej ďalšom využívaní

Učiteľka pri využívaní aktivizačnej knihy v procese výučby didakticky reflektovala viaceré aspekty jej využívania pri uskutočňovanom výskume a nadobudla nasledovné poznanie:

- Nakoľko kognitívna disonancia (nesúlad v poznaní) je dôležitým zdrojom zmeny postojov, výučba by sa v budúcnosti mohla uskutočňovať efektívnejšie v prípade, že by vyučujúca ešte premyslenejšie implementovala do diskusií sociokognitívne konflikty ako zdroje nerovnováhy, ktorá je sociálna i kognitívna zároveň. Sociokognitívne konflikty boli síce v procese výučby zastúpené, ich využitie však mohlo byť ešte sofistikovanejšie z dôvodu efektívnejšieho pokroku, ktorý by tak mohol nastať u detí v ich rozvojových a učebných možnostiach po skončení aktivít.
- V štvrtej časti využívania aktivizačnej knihy pri (spolu)tvorbe príbehov (deti mali k dispozícii 5 slov na kartičkách, ktorými mal byť príbeh (vy)tvorený) v prevažnej väčšine absentovala koherencia (súvislosť) (vy)tvorených príbehov, ich formálna kompozičná výstavba nezodpovedala klasickej kompozícii príbehu. Hoci učiteľka použila rôzne

alternatívy (dieťa malo použiť len jedno slovo, ktoré si vybralo, následne si mohlo vybrať jedno alebo aj viac slov, poradie rozprávania bolo v začiatkoch určené, neskôr si ho určovali deti samy...), deti sa zamýšľali nad príbehmi a dokázali ich aj autonómne produkovať, v tejto časti však kognitívne konštrukcie detí prevažovali nad sociokognitívnymi konštrukciami dejových línií príbehov. Ak by sme sa však na uvedený problém pozreli z pohľadu literárnej postmodernej konštrukcie príbehov, ktorej hlavnými znakmi sú (okrem iných) aj **fragmentárnosť** – nielen samotného textu (text je akoby zložený z útržkov), ale aj vedomia postavy, **montáž** – text vyvoláva dojem, akoby bol zmontovaný z rôznych typov textov, **rezignácia na veľký príbeh a tiež na žánrovú čistotu, imitácia, mystifikácia...**, z tohto uhla pohľadu sa nám môže javiť montáž jednotlivých detských príbehov (poňatá ako dekonštrukcia príbehu) celkom zaujímavá.

- V prípade, že by si učiteľka využívaním aktivizačnej knihy v procese výučby stanovila prioritný cieľ – stimulovanie poznania pri zapamätávaní názvov jednotlivých mesiacov v roku a ich následnosti v priebehu roka (časová následnosť), vhodnou formou realizácie cieľa by mohla byť modifikácia tejto knihy na **prediktabilnú knihu**, ktorej obsah by vytvárali iba prvé časti (prvá strana) z každého mesiaca, ktorá obsahuje názov mesiaca, ilustráciu personifikovanej postavičky „mužička“ a báseň pod ilustráciou. Takáto verzia knihy by umožnila deťom ľahšie chápanie časovej následnosti jednotlivých mesiacov v roku a zároveň im hrovou formou umožňovala čítanie ešte pred ovládaním konvenčného čítania.
- Pri využívaní aktivizačnej knihy v procese výučby a ovplyvňovaní rozvoja vynárajúcej sa gramotnosti detí (prostredníctvom tejto knihy) sme nadobudli poznanie, že najvhodnejší začiatok jej uplatnenia by mohol byť mesiac január v triede 4- až 5-ročných detí (začiatok kalendárneho, nie školského roka), pričom spolupráca alebo „čítanie“ by pokračovalo v ďalšom školskom roku v triede 5- až 6-ročných detí. Vznikol by tak dostatočný časový priestor na samostatnejšie „čítanie“ 5- až 6-ročných detí, ktoré by od mesiaca január po mesiac jún (prípadne i júl, august) mohli spoluplytvárať príbehy opätovne, čo by podľa nášho názoru (a podľa záverov nášho výskumu) mohlo umožniť väčšiu sofistikovanosť v oblasti literárnej tvorby a rozvoj kritického i tvorivého myslenia detí pred vstupom do základnej školy v kontexte spolupráce príbehov.

ZÁVER

„Múdry muž vyučuje svojich žiakov tak, že ich vedie, ale nevtlačie; nabáda ich vpred, ale netlačí; otvára im cestu, ale neprivádza ich do cieľa.... Dobrým učiteľom môžeme nazvať takého muža, ktorý podnecuje svojich žiakov samostatne myslieť.“

Konfucius (asi 5. st. pred Kr.)

Skúsenosti s rozvíjaním ranej gramotnosti detí, nadobudnuté aktívnym využívaním aktivizačnej knihy vo výučbe v materskej škole potvrdili náš prvotný predpoklad vypovedajúci o dôležitosti narácie (spolutorby príbehov) ako explicitného úvodu k próze (a poézii), to znamená ku knižnému jazyku. Rozprávanie príbehov posúvalo deti od informatívnych vlastností každodenných verbálnych interakcií k formálne organizovaným schémam písomného jazyka (tlačeného slova). Presvedčili sme sa, ako rýchlo a pohotovo dokážu deti generalizovať (zovšeobecňovať) svoje zážitky (okolnosti, očakávania, presvedčenia, nálady, ľudí...) za predpokladu, že uvedené majú možnosť realizovať v zmysluplnom kontexte, nakoľko práve kontextuálne faktory rozhodujú o tom, ako nastáva porozumenie významom slov, viet a textov. Mimoriadne dôležitú úlohu zohrávala pritom reálna sociálna interakcia medzi účastníkmi tvorby príbehov, medzi učiteľkou a deťmi, ale i deťmi navzájom. Našou prioritou bolo rešpektovanie osobnej autonómie detí (ako subjektov), a nakoľko aj vývin gramotnosti je vecou autonómie, vhodné je deti aktivizovať do procesov od úvodného formulovania názorov, vysvetľovania, zdôvodňovania, argumentovania, kladenia otázok a nachádzania odpovedí, ktoré sme chápali ako dôležité lekcie pre život a zároveň ako vytváranie základov inteligentného správania. Deti sme aktivizovali do kognitívnej výzvy a interakcií v rámci ich vlastnej psychickej aktivity (intraakcie). Keďže základy gramotnosti spočívajú vo vývine symbolizovania v detstve (pričom funkciou symbolizovania je vytváranie významov – zástupná funkcia), dovoľujeme si (i na základe výsledkov výskumu) zdôrazniť reflektovanie (a následné implementovanie do procesu výučby v materskej škole) holistického (celostného) poňatia jednotlivých súčastí gramotnosti, jazykových rovín, t. j. hovorenia, počúvania, čítania, písania, ktoré sú navzájom prepojené prostredníctvom významov a funkcií, procesov porozumenia, myslenia a komunikácie.

Zdieľané čítanie a písanie je vhodným spôsobom, ako pripraviť deti na neskoršie učenie sa (konvenčné čítanie a písanie), pričom je potrebné poskytnúť im dostatočný priestor,

čas a podnetné prostredie na rozvíjanie komunikačnej gramotnosti. Dôležitý je pritom premyslený prístup učiteľa akcentujúci v diskusii identifikáciu tém, myšlienok a implicitných významov, ktorý umožní deťom postupne nadobúdať kompetencie kritického čitateľa (a kultúrne gramotného človeka).



Obr. č. 15 Centrum životného štýlu ako stimul k rozvíjaniu kultúrnej gramotnosti detí

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- DOUŠKOVÁ, A., ĽUPTÁKOVÁ, K. (eds.). 2007. *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Zborník príspevkov z odborného-metodického seminára s medzinárodnou účasťou. 1.vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. 152 s. ISBN 978-80-8083-437-1.
- DOUŠKOVÁ, A., ĽUPTÁKOVÁ, K., VANČÍKOVÁ (eds.). 2008. *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. 117 s. ISBN 978-80-8083-666-5.
- FERGUSONOVÁ, M. 2009. Premena školy sa začína v hlavách (2). Nové horizonty učenia. In *Naša škola*. 2008/2009, č. 9, s. 6-13.
- FISHER, R. 1997. *Učíme deti myslieť a učiť sa*. 1.vyd. Praha : Portál. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
- GAŠPAROVÁ, E., KOSTRUB, D. 2009. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21. storočia*. Zborník z celoslovenského seminára. Žilina, 2009. 208 s. ISBN 978-80-89415-02-1.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3.vyd. Bratislava : UK. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2003. 160 s. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. 1. vyd. Nitra : ENIGMA, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- KASÁČOVÁ, B., ĎUROŠOVÁ, E., CABANOVÁ, M.(eds.) 2006. *Škola – edukácia – príprava učiteľa III. Čitateľská gramotnosť detí mladšieho školského veku*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Možnosti uchopenia čitateľskej gramotnosti detí mladšieho školského veku, 2005. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2006. 282 s. ISBN 80-8083-234-X.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vyd. Bratislava : SOFA, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Zborník z celoslovenského seminára, 2007. 84 s. ISBN 978-90-80-969549-4-0.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001 *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 454 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. 1. vyd. Prešov : ROKUS, 2002. 39 s. ISBN 80-89055-18-4.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. 1.vyd. Prešov : ROKUS. 120 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. 1.vyd. Prešov : ROKUS, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D., PETROVÁ, Z. Utváranie a udržiavanie kontaktu dieťaťa so sociokultúrnou realitou v škole. In *Predškolská výchova*. 2005/2006, s. 9-16.
- Vytváranie podmienok pre inklúziu dieťaťa so sociálnou realitou v materskej škole. r. 2005/2006, s. 5-12.
- KOSTRUB, D. 2008. Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? 1. vyd. Prešov : ROKUS, 2008. 171 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2009. *Didaktika materskej školy a didaktické kompetencie učiteľa ako jeden z predpokladov úspešnej realizácie štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. Didaktické možnosti vynárajúcich sa komunikatívnych i cudzojazyčných kompetencií detí v cezhraničnom priestore a didaktická príprava lektoriek na podporu rozvíjania týchto kompetencií. Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Zborník z celoslovenského seminára, 2009. 208 s. Vydala firma Aprint, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-89415-02-1.
- LIPNICKÁ, M. 2008. Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. 68 s. ISBN 978-80-8083-635-1.
- PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M. 2006. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole : teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. 1. vyd. Bratislava : Renesans, s. r. o., 2006. 145 s.
- PETROVÁ, Z. Možnosti poznávania písanej reči a písanej kultúry v predškolskej výchove. In *Predškolská výchova*. 2007/2008, č. 2, s. 1-7.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. 1. vyd. Bratislava : vydavateľstvo UK, 2003. 152 s. ISBN 80-223-1806-X.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. Metodológia vied o výchove. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávania*. 1. vyd. Prievidza : Patria I., spol. s r. o., 2009. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

VALÁŠKOVÁ, M. 2012. Význam prediktabilnej knihy vo vyučovaní čítania v 1. ročníku ZŠ. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc : Hanex, 2012, s. 277-281. ISBN 978-80-7409-050-9.

VYBÍRAL, Z. 2005. Psychologie komunikace. 1. vyd. Praha : Portál. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

VYGOTSKÝ, L. S. 2004. (Výber z diela usporiadal Jan Průcha) *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : ISV, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.

ZÁPOTOČNÁ, O., HOŠKOVÁ, E. 2001. Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 2000/2001, č. 3-4, s. 71-85.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková, B. Pupala (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach. 1. vyd. Bratislava : ALBUM, 2001. 121 s. ISBN 80-968667-3-7.

Internetové zdroje:

<http://books.google.sk/books?id=5--puyx8DTkC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=early+literacy+and+plan+for+nurseries&source=bl&ots=3D6gzIzgDR&sig=CYwTkq5jEdsHL1Uq5sza9R6E780&hl=sk&ei=L05oStT6I9qJsAbj3uGFBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3>.

<<http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=wstQU94O99MC&oi=fnd&pg=PA1&dq=early+literacy,+story,+thinking&ots=jyPoexzVtU&sig=k9HFjvgTkjEN5c4WfE-SrZzbcq4>>.

<<http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=Tt6AYxbAg84C&oi=fnd&pg=PR7&dq=early+literacy,+story,+thinking&ots=LyZABtoZw0&sig=NJyLd6rBhPsWKB8s2ZOD-xhKwTc>>.

<http://books.google.com/books?hl=sk&lr=&id=afiqtldRQGwC&oi=fnd&pg=PA30&dq=development+of+literary+literacy&ots=5wN6VKRD_B&sig=gcfDoG4VZs_De2G_AaSaqDTfXRU#PPA30,M1>.

