



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

PRIRODZENÝ PRÍSTUP K ROZVÍJANIU POČIATOČNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ V MŠ

Zuzana Petrová

Bratislava 2014

Meno autora: PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Názov publikácie: Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ

Recenzenti: PaedDr. Jaroslava Magulová, PhD.
Mgr. Andrea Benková

Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-8052-768-6

OBSAH

Úvod	4
1 POTREBA ZMENY V POČIATOČNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ DETÍ	7
2 PRÍSTUPY K JAZYKOVÉMU VZDELÁVANIU DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU	10
2.1 Kódovanie a dekodovanie písanej reči v centre pozornosti	10
2.1.1 Tradície jazykového vzdelávania detí v predškolskom veku u nás	14
2.1.2 Kritické miesta fonologického prístupu a jeho dôsledky	15
2.1.3 Chýbajúce fragmenty jazykového vzdelávania alebo potreba nového prístupu?	17
2.2 Význam v centre pozornosti	17
2.2.1 Špecifická úloha učiteľky	22
2.2.2 Prostredie podnecujúce gramotné správanie detí	23
<i>Materiálne prostredie stimulujúce gramotnosť detí</i>	<i>26</i>
<i>Podpora predkonvenčného čítania</i>	<i>30</i>
<i>Podpora predkonvenčného písania</i>	<i>33</i>
3 ZA HRANICAMI PRIRODZENÉHO PRÍSTUPU	35
3.1 Poznávanie fonematickej štruktúry slova	36
3.2 Mediované písanie	37
4 PODNETY PRE DOMÁCU VZDELÁVACIU PRAX	40
4.1 Podmienky podnecujúce rozvíjanie počiatkovej gramotnosti	40
4.2 Nové dôrazy vo vzdelávacích programoch pre MŠ	43
Záver	45
Zoznam bibliografických odkazov	47

ÚVOD

Jednou z najväznejších bariér rozvíjania gramotnosti¹ v predškolskom veku u nás je asociovanie gramotnosti so schopnosťou čítať a písať v technickom zmysle slova. Dôvody sú zrejmé a súvisia s tradíciami počiatočného jazykového vzdelávania u nás i s dominujúcim prístupom k výučbe čítania a písania, ktorý využíva hláskovú analyticko-syntetickú metódu.

Vďaka tomu sa v začiatočných fázach výučby čítania a písania zdôrazňuje prioritne technická správnosť a plynulosť, ktorej seriózna fáza sa začína až v prvom ročníku ZŠ. MŠ potom prislúcha skôr úloha pripraviť dieťa na zvládnutie analyticko-syntetických činností na úrovni hlásky, ktoré sú základom výučby čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy. V Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) a v programových dokumentoch, ktoré mu predchádzali, prípravu na písanie zastupoval dôraz na grafomotorický tréning, ktorý patril do pôsobnosti výtvarnej výchovy. Čítanie, keďže predpokladalo poznanie písmen a schopnosť ich analýzy a syntézy do slov, do predškolského kurikula zaraďované nebolo. S cieľom zvládnuť obe schopnosti – čítanie a písanie – prebiehalo rozvíjanie fonologických schopností, ktoré malo podnietiť citlivosť detí na zvukovú štruktúru slova a dospieť k uvedomovaniu si hlásky – fonematickému uvedomovaniu – na ktoré mohlo nadviazať poznávanie písmen. Keďže sa počiatky výučby čítania a písania spájali s technickou dokonalosťou výkonov detí, úloha vytvoriť podmienky na ich tréning bola prisúdená základnej škole, konkrétne výučbe v 1. ročníku. Počiatok výučby čítania a písania po vstupe do školy mal aj legitímne vývinovo-psychologické a vývinovo-somatické dôvody, ktoré bránili presunu výučby čítania a písania (v zmysle nácviku formy) do nižších vekových období (napr. somatické predpoklady rozvoja jemnej motoriky, schopnosť identifikovať hlásku prostredníctvom sluchovej analýzy a pod.) v takej podobe, ako boli zaužívané v šlabikároch a písankách pre 1. ročník.

Nie je preto prekvapivé, že diskusia o možnostiach skoršieho rozvíjania gramotnosti detí naráža na nepochopenie, čo má a môže byť predmetom jazykového vzdelávania detí v predškolskom veku. Ak sa aj ozývajú hlasy proti rozvíjaniu gramotnosti detí v predškolskom veku, sú motivované snahou zabrániť tomu, aby bolo dieťa už v predškolskom veku nútené prechádzať tréningom čítania a písania (v zmysle učenia sa rozpoznávať jednotlivé písmená abecedy, vykonávať s nimi hláskovú analýzu a syntézu v čítanej aj písanej podobe, precvičovať si písanú podobu písmen abecedy). Prípadne sa počiatočné rozvíjanie gramotnosti ponímalo tak, aby vylúčilo akékoľvek náznaky uvádzania detí do čítania a písania v konvenčnom zmysle slova už v MŠ (teda sa venovalo skôr rozvíjaniu komunikačných kompetencií detí a práci s textom, nie nevyhnutne orientovanej na rozvíjanie porozumenia

¹ V texte budeme pojem rozvíjanie gramotnosti používať v zmysle poznávania písanej reči a písanej kultúry, čo vo väzbe na predškolský vek znamená zaoberanie sa počiatočným čítaním a písaním ešte pred obdobím vstupu dieťaťa do základnej školy. Tým chceme demonštrovať, že hoci gramotnosť dostáva v súčasnosti rozmanité prívlastky, jej prioritné zacielenie sa týka čítania a písania ako kultúrne situovanej, individuálne aj sociálne zmysluplnej činnosti.

textu). Fixovanie pozornosti na formálno-technické parametre čítania a písania postavili MŠ do druhoradej pozície, čo sa týka jej miesta v poznávaní písanej reči a písanej kultúry, a teda v rozvíjaní gramotnosti ako takej. Avšak práve jej rozvíjanie v čo možno najskoršom období umožňuje pripraviť dieťa na zvládnutie čítania a písania, pretože orientuje jeho pozornosť na význam používania písanej reči ako zmysluplného kultúrneho nástroja, ktorý umožňuje deťom poznávať a komunikovať so svetom okolo seba (Teale, Sulzby, 1989).

Rozvíjanie gramotnosti ako koncept pritiahol pozornosť aj tvorcov Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (2008), ktorí síce chceli koncepciu národného kurikula oprieť o tento koncept, ale snažili sa vyhnúť už spomenutému preťažovaniu detí formálnym nácvikom čítania a písania. Preto rozvíjanie čitateľskej gramotnosti autori vymedzili ako hlavný zámer výchovy a vzdelávania v MŠ (spolu s matematickou a prírodovednou gramotnosťou), ale len deklaratívne, pričom konkrétnejším postupom, ako k tomu má MŠ dospieť, sa nevenovala bližšia pozornosť. Pozornosti autorov ŠVP ISCED 0 tak unikla dôležitosť vymedzenia tých schopností, skúseností a znalostí detí, ktoré je účelné v predškolskom veku rozvíjať, aby sme o rozvíjaní gramotnosti (hoci aj predčitateľskej) mohli hovoriť, a ujasnenia si vízie týkajúcej sa profilu jazykovo gramotného jedinca v širšej perspektíve jeho vývinu a ďalšej vzdelávacej kariéry (viac pozri Petrová, 2008). Preto pri hľadaní spôsobu, ako nasmerovať pozornosť praxe v MŠ na rozvíjanie počiatkovej gramotnosti, si treba položiť otázku, aké podmienky má MŠ vytvoriť a v akých oblastiach vývinu dieťaťa sa má angažovať, aby do 1. ročníka ZŠ vstupovali „predčitateľsky“ gramotné deti so záujmom o písanú reč a písanú kultúru a s realistickou predstavou o jej význame a dôležitosti v rôznych oblastiach života.

Z tohto dôvodu sa pokúsime problematiku počiatkovej gramotnosti detí, konkrétne tej jej fázy, ktorá predchádza vstupu dieťaťa do ZŠ, objasniť v trochu širšej perspektíve, aby sme jednak ukázali široké možnosti, ktoré môže MŠ v tomto ohľade poskytnúť, a jednak upevnili korektnejšie porozumenie pojmu gramotnosť v oblasti predprimárneho vzdelávania. Aby sme sa vymedzili voči „tradičnému“ prístupu (čo pod „tradičným“ prístupom k jazykovému vzdelávaniu detí u nás rozumieme, vysvetlíme v podkapitole 2.1 *Kódovanie a dekódovanie písanej reči v centre pozornosti*), ktorý v MŠ dominuje v súčasnosti, v nadväznosti naň budeme následne argumentovať v prospech „prirodzeného“ prístupu k rozvíjaniu gramotnosti.

Tento prístup je vo svojej podstate v súlade s tendenciami k rozvíjaniu gramotnosti, ktoré sa snažia povahu gramotnosti jedinca ako dôležitej schopnosti človeka zmysluplne prepojenej s rôznymi aspektmi jeho života (získavanie a preverovanie informácií, trávenie voľného času, udržiavanie sociálnych kontaktov, oficiálnej komunikácie atď.) podčiarknuť tým, že aj spôsob uvádzania detí do tejto oblasti je sprevádzaný bohatosťou a osobnou zmysluplnosťou skúseností, ktoré dieťa písanou rečou a písanou kultúrou získava. Zmysel prirodzeného rozvíjania gramotnosti teda netkvie v tom, či si deti hneď od prvotných fáz budú precvičovať

všetky čiastkové schopnosti potrebné na zvládnutie čítania a písania ako formálneho aktu. Dôležité je to, že sa deti oboznamujú so zmyslom a funkciami písanej reči (a písanej kultúry), jej obsahom ako prirodzenej súčasti aktivít, ktoré sú realizované v MŠ, že ich spontánne preberajú do svojich činností, zaujímajú sa o jej použitie a spontánne poznávajú aj jej formálne parametre (nie nevyhnutne spojené s poznaním písmen).

V tejto publikácii sa preto pokúsime komplexnejšie objasniť, ako vytvárať podnetné prostredie potrebné na to, aby bola podpora rozvíjania gramotnosti v materských školách bohatá, cielená a realizovaná v súlade so spontánnou povahou učenia detí v predškolskom veku. Na to potrebuje učiteľka správne porozumieť tomu, čo znamená byť gramotným jedincom, ako môže prispieť materská škola k rozvíjaniu gramotnosti a ako konkrétne postupovať pri jej rozvíjaní. K tomu má prispieť aj štruktúra tejto publikácie. V prvej časti sa budeme venovať dôvodom, prečo sa uvádzanie detí do čítania a písania nemusí začínať cieleným tréningom ich kľúčových oblastí, čo podoprieme aj príkladmi gramotného správania sa detí, ktoré sú iniciované prirodzenou snahou dieťaťa porozumieť svetu okolo seba. V druhej časti postavíme vedľa seba dva prístupy – „tradičný“ prístup, ktorý možnosti MŠ zamerané na prípravu detí na čítanie a písanie vidí v ich príprave na kódovanie a dekódovanie textu, a prirodzené prístupy, ktoré sa sústreďia v prvom rade na dôležitosť poznávania významu a funkcií písanej reči, ktoré potom podnecuje záujem detí aj o formu písanej reči a písanej kultúry. Keďže táto publikácia je špecificky venovaná druhému prístupu, vysvetlíme podrobnejšie, akú úlohu v ňom zohráva gramotné prostredie, ako by prostredie na rozvíjanie gramotnosti malo vyzeráť, akú úlohu v tomto prístupe zohráva učiteľka a aké špecifické postupy môže použiť na poznávanie formy dieťaťom. Poznávanie formy je dôležité aj preto, aby dieťa poznávalo konvenčnú formu písanej reči. V tretej časti preto objasníme, ako je možné použiť „lešenia“, aby tento proces bol čo najefektívnejší, hoci z hľadiska svojej povahy už prekračuje hranice prirodzeného prístupu. Vo štvrtnej časti ponúkne stručnú analýzu toho, v čom môže byť prirodzený prístup inšpiráciou pre zmenu vzdelávacej praxe v MŠ.

1 POTREBA ZMENY V POČIATOČNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ DETÍ

Hoci dôvody na zmenu prístupu k počiatocnému jazykovému vzdelávaniu detí môžu byť rôzne, v tejto publikácii ponecháme bokom dôležitosť zmeny pohľadu na prípravu dieťaťa na čítanie a písanie vzhľadom na zmenené cieľové požiadavky základného vzdelania (napríklad v tom zmysle, že žiaci nemajú vedieť len kódovať a dekodovať text, ale aj pracovať s informáciami, posúdiť ich relevanciu či uplatňovať čítanie a písanie v rôznych situáciách, s rôznym zámerom a byť aj pripravení na nové situácie, ktoré môžu potenciálne vzniknúť v budúcnosti) či aktuálnejšie výskumy, ktoré sa od identifikovania a porozumenia vizuálno-percepčným a sluchovo-percepčným procesom a ich analýze, prebiehajúcim na pozadí čítania a písania posunuli smerom k práci s významom (Zápotočná, 2004). Dôvodom na zmenu môže byť už len uvedomenie si, že deti spontánne pristupujú k písanej reči a písanej kultúre a samy ju vnímajú ako dôležitý nástroj sociálneho prostredia, ktorý púta ich pozornosť tým, že je prirodzene prítomný v činnostiach, ktoré vykonávajú dospelí, a preto si zaslúži pozornosť.

Je síce pravda, že komplexné formálne poznatky súvisiace s technikou čítania a písania sú u detí v predškolskom veku zriedkavé (hoci istá časť detí vstupuje do ZŠ s tým, že sa samy naučili čítať a písať, hoci na to používajú len písmená veľkej tlačenej abecedy), mnohé však majú autentické skúsenosti s čítaním kníh, príbehov a písaním z rodinného prostredia, na báze ktorých si vytvárajú predstavy o tom, ako písaná reč funguje, aký má zmysel, akým spôsobom je možné ju použiť a ako súvisí so svetom okolo neho. Viaceré z týchto predstáv sú hodnotné a z hľadiska poznávania písanej reči a písanej kultúry dobre využiteľné, preto by nemali byť prehliadané, i keď často reprezentujú individuálne videnie dieťaťa, ktoré má preň silný subjektívny význam. Spomenieme niektoré z nich (Templeton, 1995):

- Písmo je v súčasnom svete všade prítomné a ako jeho súčasť ho vníma aj dieťa. Eviduje nápisy na obchodoch, autách, potravinách, na exponátoch v múzeu a predpokladá (už vo veku 2 – 3 rokov), že tieto nápisy súvisia s objektom, na ktorom sú pripevnené. Keď idú nakúpiť do supermarketu „Billa“, predpokladajú, že nápis na ňom znamená „Billa“, nie niečo iné. Z tejto skúsenosti potom dieťa odvodzuje porozumenie, že slová reprezentujú objekty, ktoré označujú. Tým sa vyzdvihuje špecifická funkcia jazyka, ktorú si v hovorenej podobe dieťa ešte v tomto období neuvedomuje.
- Ich porozumenie konceptu písma sa odzrkadľuje aj na ich výtvarných produktoch, na ktorých veľmi skoro začínajú odlišovať kresbu od zápisu. Čo sa týka formy, nemusí byť tento rozdiel zřejmý (deti dokonca vo svojich prácach môžu označiť najprv jeden objekt za písomný odkaz a o chvíľu za kresbu). Na svoju prvotnú písomnú produkciu môžu dokonca používať figuratívnu kresbu tak, že zápis slova je vlastne reprezentovaný kresbou, podobným objektom. Ale už samotná skutočnosť, že

evidujú rozdiel medzi nimi, vypovedá o tom, že si uvedomujú, že kreslenie a písanie odkazujú na realitu okolo nich iným spôsobom.

- Keď má dieťa príležitosť sledovať dospelého, ako manipuluje s tlačou, začína si uvedomovať, že to má svoje pravidlá. Pri správnej smerovej orientácii knihy mu síce pomáhajú ilustrácie v knihe, ale čoskoro si začne všímať aj spôsob, ako sa dospelý orientuje v texte, špeciálne vtedy, keď si pri čítaní ukazuje prstom, kde sa v texte práve nachádza a ktorým smerom sa v ňom pohybuje. Dieťa pritom poznáva, že listy pretáča sprava doľava, že pri čítaní text sleduje najprv na ľavej strane, potom na pravej, že text na konkrétnej strane číta zhora nadol, zľava doprava. Táto skúsenosť sa potom môže odzrkadliť nielen v tom, že samo manipuluje s knihou – listuje v nej, ukazuje prstom v texte – správnym spôsobom, ale aj v jeho písomnej produkcii. Už napríklad pri lineárnom čmáraní je možné u mnohých detí sledovať, že sledujú ľavo-pravú orientáciu písomného záznamu.
- V prvotných pokusoch o písanie je taktiež možné identifikovať, že deti rozumejú tomu, že písomný záznam súvisí s hovorenou rečou, že ju zastupuje, hoci ešte nevedia ako. Keď napríklad dieťa prestane odvodzovať zápis slova od toho, ako vyzerá objekt, ktorý zastupuje (napríklad slovo vlak prostredníctvom dlhého radu znakov, pretože „vlak je dlhý“), a začína uvažovať o slove samotnom (napríklad zapisuje všetky slová prostredníctvom 3 – 4 znakov, pretože podľa neho musí mať každé slovo toľko znakov), posúva sa od predstavy, že písmo reprezentuje realitu, k predstave, že písmo reprezentuje slová, ktoré reprezentujú realitu. Jasnejším príkladom je situácia, keď dieťa zapisuje nejakú informáciu na papier a komentuje to tak, že to robí, aby na to rodič nezabudol. Vie, že mu informáciu môže povedať osobne alebo na to môže použiť zápis, pričom obe podoby reprezentujú ten istý odkaz.
- V priebehu poznávania písma síce dieťa využíva rôzne formy zápisu, ktoré môžu byť odvodené od tvarov objektov, ktoré označujú, súvisieť s tým, akú má dieťa predstavu, ako povaha objektu ovplyvňuje zápis slova, alebo napodobňuje, či modifikuje tvary písmen zo zápisu slov, ktoré ho z nejakého dôvodu zaujali, postupne sa dopracováva k tomu, že písomný zápis pozostáva z písmen. V tomto momente nezáleží na tom, či si prepája záznam písmen v slove s fonematickou analýzou slova, skutočnosť, že vie, že najmenej jednotky zápisu slova sú písmená, je zaujímavá pre ďalšie usmernenia dieťaťa v poznávaní konvenčnej podoby zápisu slova.

Ak by sme už aj odmietli pri tvorbe vzdelávacích programov pre MŠ akceptovať skutočnosť, že sa deti v gramotnom prostredí zaujímajú o písanú reč, mnohé sa spontánne snažia čítať a písať, porozumieť procesu čítania a písania a popritom si vytvárajú predstavy o povahe, význame a funkciách písanej reči a písanej kultúry (čo by bolo v rozpore s trendmi v počiatocnom vzdelávaní detí), mala by nás aspoň zaujímať podoba kontaktovania detí

s písanou rečou a písanou kultúrou, ktorá umožní čo možno jej najefektívnejšie poznávanie. Preto v ďalšom texte objasníme východiská a dôsledky dvoch prístupov k jazykovému vzdelávaniu detí, ktoré na tento problém nahliadajú z rozdielnej perspektívy, aby sme sa vrátili k tomu, že pre plynulosť, zmyslupnosť a celkovú koherenciu poznávania písanej reči a písanej kultúry je predsa len výhodnejšie, aby sme predstavy detí o čítaní a písaní vzali do úvahy a použili ich ako východisko pre ďalšie poznávanie detí.

2 PRÍSTUPY K JAZYKOVÉMU VZDELÁVANIU DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Skutočnosť, že jazykové vzdelávanie detí v MŠ bolo dlhodobo určované oficiálnou metódou výučby čítania a písania, hláskovou analyticko-syntetickou metódou, zanechala hlboké stopy v uvažovaní odbornej verejnosti o tom, ako má MŠ k pristupovať k rozvíjaniu gramotnosti jedinca a v akej podobe má k rozvíjaniu schopnosti čítať a písať prispievať. Jedným z dôkazov je aj to, že keď na oficiálnej úrovni došlo k zavedeniu konceptu „predčitateľskej“ gramotnosti ako rámca pre kurikulárnu politiku v predprimárnom vzdelávaní (ŠVP ISCED 0, 2008), tento krok niesol známky silnej inšpirácie v tomto tradičnom prístupe, priam až neschopnosť vymaniť sa z jeho tieňa. Preto ani cesta k tomu, aby sa na Slovensku reálnejšie rozšírilo rozvíjanie gramotnosti ako nástroja, ktorý umožňuje poznávanie a používanie písanej reči a písanej kultúry v bohatosti jej významu a funkcií, nemôže byť nastavená tak, že sa výučbová prax mechanicky obohatí o nové metódy a oblasti jej rozvoja a začne sa o nej hovoriť ako o praxi rozvíjania gramotnosti. Doterajší oficiálny pohľad na jazykové vzdelávanie detí v MŠ sa totiž opiera o špecifické chápanie povahy čítania a písania, ktoré nemôže byť zachované, ak má dôjsť k reálnym zmenám vo vzťahu k jazykovému vzdelávaniu detí. Pokúsime sa preto v ďalšom texte objasniť, ako ťažiskové oblasti rozvíjania reči detí a tréningu grafomotorických schopností detí v MŠ súvisia s chápaním funkcie MŠ v príprave detí na výučbu čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy a ako podporujú koncentráciu pozornosti na formu písanej reči na úkor jej významu. Ich povahu vysvetlíme v širšom kontexte, ako príklad **fonologického prístupu** k jazykovému vzdelávaniu (využívajúceho vzťah medzi jednotkami zvukovej roviny reči a znakmi, ktorými sa tieto zvuky zapisujú do písanej podoby).

2.1 Kódovanie a dekódovanie písanej reči v centre pozornosti

Zameranie fonologického prístupu na formálnu korektnosť písomného záznamu prostredníctvom identifikácie a zápisu jej korešpondujúcich jednotiek (hláska – fonéma) je na jednej strane pochopiteľné. Slovenský jazyk sa totiž vyznačuje vysokou mierou fonémovo-grafémovej korešpondencie, ktorá sa ľahko využíva pri zápise slov do písanej podoby. Až na drobné výnimky (najmä spodobovanie súvisiace s pozíciou hlásky v kontexte iných hlások, potreba poznania špecifických pravidiel pri písaní y/i v slovách obsahujúcich hlásku [i]), je možné pomerne dobre opierať zápis slova prostredníctvom grafém o sluchovú analýzu slova umožňujúcu identifikovať v slove jednotlivé hlásky (ako schopnosť fonematického uvedomovania). Ak k tomu pridáme príslušný rozvoj jemnej motoriky u dieťaťa, ktorá má zabezpečiť, že proces písania bude po formálnej stránke korektný a plynulý (čo sa týka schopnosti dieťaťa pomerne presne imitovať jednotlivé tvarové prvky písmen písanej abecedy), otvára sa celkom prirodzene cesta k čítaniu a písaniu prostredníctvom osvojenia týchto dvoch schopností kladúcich v týchto počiatkových fázach dôraz na formu. Niežeby tento prístup nebral do úvahy význam textu, v prvých fázach osvojovania si čítania a písania

sa však snaží optimalizovať prístup dieťaťa k významu textu tým, že mu zabezpečí čo najrýchlejší prístup k poznaniu formálnych náležitostí písanej reči. Významom textu sa začína zaoberať predovšetkým v období, keď už dieťa zvláda tieto formálne náležitosti pružne, samostatne a zautomatizovane, vďaka čomu sa už nemusí pri čítaní a písaní vedome zaoberať dekódovaním formy. Toto zameranie budeme analyzovať precíznejšie v texte N. L. Cecil (1999), z ktorého vyberáme tie charakteristiky fonologického prístupu, ktoré sú relevantné pre našu kurikulárnu politiku a majoritný pohľad na smerovanie výučby čítania a písania, ktoré je na inom mieste (Zápotočná, 2001) označované aj ako prístup zdola nahor. Paralelne budeme venovať pozornosť tak výučbe čítania, ako aj písania, aby sme demonštrovali ich vzájomné prepojenie vo výučbe.

Prvou kľúčovou charakteristikou tohto prístupu je sústredenie sa na **jednotky reči** (slová, hlásky), ktoré sú podľa tohto prístupu dôležitou oporou schopnosti čítania a písania. Cieľovou je síce schopnosť fonemického uvedomovania, špecificky schopnosť rozložiť slovo na hlásky, ale cesta k nemu je považovaná za pomerne dlhú a náročnú, preto si vyžaduje rozvíjanie a tréning súvisiacich fonologických schopností, ktoré sa optimálne začne už v období predškolského veku. Preto sa aj v doterajšej kurikulárnej politike pre MŠ kládol taký veľký dôraz na stimuláciu sluchového vnímania, špecificky na vnímanie zvukov a rytmickej štruktúry reči a správnu výslovnosť jednotlivých hlások (ktorá súvisí so správnou fonémovou reprezentáciou hlások v reči), či na „hry“ so slovami na úrovni slabiky aj hlásky, ústiace do uvedomovania si povahy týchto prvkov ako jednotiek reči. Zvyšovaním citlivosti detí na zvukovú štruktúru reči (ako vnímanie pravidelností v rytmickej štruktúre v krátkych literárnych útvaroch a piesňach pre deti či podobností v jej zvukovej štruktúre v prípade rýmujúcich sa slov), uvedomením si prvkov zvukovej štruktúry reči (sledovanie rytmickej štruktúry reči prostredníctvom rytmického sprievodu na úrovni slova alebo slabiky, schopnosť tvoriť rýmy, rozhodnúť, či sa dve slová rýmujú), ktoré ústia do schopnosti vyčleniť v slove hlásku, do tzv. fonemického uvedomovania, sa malo zabezpečiť, že dieťa pred samotnou hlavnou fázou výučby čítania a písania (až v ZŠ v tzv. šlabikárovom období) získa prístup k fonéme (mentálnej reprezentácii hlásky). Vďaka tomu potom čítanie a písanie môže prebiehať na báze fonémovo-grafémového prevodu, t. j. prostredníctvom toho, že sa dieťa bude učiť postupne priradovať k jednotlivým hláskam reči príslušné grafémy. V „šlabikárovom“ období tento proces prebieha tak, že sa vo výučbe čítania a písania vyčleňuje špecifický časový úsek, ktorý sa venuje upevňovaniu vzťahu medzi konkrétnou fonémou a grafémou. Príznačné pre tento prístup je aj to, že žiak získava prístup k všetkým štyrom formám zápisu grafémy súčasne (ako malé a veľké písmeno písanej abecedy aj malé a veľké písmeno tlačenej abecedy). Prostredníctvom osvojovania si grafém takýmto postupom si žiak automatizuje nielen vzťah medzi grafémou a hláskou, ale narastaním počtu grafém, ktoré už vizuálne rozpoznáva a dokáže zapísať, začína čítať a písať nielen slabiky a slová, ale aj krátke a neskôr aj súvislejšie textové útvary. Postup od schopnosti rozčleniť reč (jej hovorenú podobu) na jej jednotky významné z hľadiska výučby písania (fonémy), postupné

priradovanie grafém k fonémam a osvojenie si všetkých písmen abecedy vedie k postupnému „návratu“ ku komplexnejším jednotkám reči (slabikám, slovám, vetám a súvislým textom), ktoré už jedinec dokáže vyjadriť aj v podobe písanej reči. Dôležitou výhodou tohto prístupu, ak máme na mysli efektivitu výučby čítania a písania z časového hľadiska, je to, že si dieťa osvojuje **čítanie a písanie ako súbežne sa rozvíjajúce schopnosti**.

Tento proces sleduje jeden cieľ, ktorým je zvládnutie formálnych prvkov čítania a písania v ich predpísanej podobe. Aby sa zabezpečila úspešnosť nácviku zápisu písmen písanej abecedy, ktoré vyžadujú komplexnú vizuomotorickú koordináciu činnosti dieťaťa, príprava na túto fázu sa začína už v predškolskom veku cieleným a systematickým rozvíjaním jemnej motoriky, ktoré postupne prechádza do nácviku grafomotorických prvkov s rastúcou náročnosťou. Aby bolo dieťa dostatočne pripravené na poznávanie grafém, prechádza v MŠ procesom rozvíjania fonologických schopností smerujúcich k uvedomovaniu si hlásky. I keď oba typy prípravných aktivít na výučbu čítania a písania prebiehajú ako proces, nejde v ňom ani o rešpektovanie toho, že učenie môže mať individuálny priebeh, v ktorom v závislosti od podmienok dieťa získava vlastné skúsenosti, ktoré by boli považované za cenné z hľadiska osvojovania si danej schopnosti. Práve naopak, celý proces prípravy dieťaťa na výučbu čítania a písania i jej hlavná fáza („šlabikárové“ obdobie) sú nastavené tak, aby sa eliminovali individuálne skúsenosti detí s čítaním a písaním. Cieľom je vlastne **výsledok procesu** – zvládnutie techniky čítania a písania – na dosiahnutie ktorého sú individuálne, mimošlabikárové skúsenosti detí s čítaním a písaním nepodstatné, priam znamenajú až prekážku, pretože odpútavajú pozornosť dieťaťa od **presne naplánovanej cesty** k zvládnutiu formy zápisu a dekódovania textu. Predovšetkým v oblasti písania, ktoré sleduje dokonalé zvládnutie formy od počiatku celého procesu, môžu byť snahy detí o experimentovanie s formou, pokusy o zápis až nevítané, pretože môžu u dieťaťa zafixovať nesprávnu formu, ktorú potom bude musieť učiteľka odbúravať.

Z hľadiska povahy učenia má výučba čítania a písania a príprava na ňu zväčša povahu **nácviku čiastkových schopností**, ktoré musia byť dôkladne natrénované, aby dieťa postupne zvládlo nové, náročnejšie úrovne činnosti, potrebné na výučbu čítania a písania. Písaniu samotných tvarov písmen písanej abecedy predchádza nácvik zápisu grafomotorických prvkov vyžadujúcich si prácu dlane a prstov, tomu zas nácvik zápisu grafomotorických prvkov vyžadujúcich si prácu zápästia. Zároveň prebieha všeobecný rozvoj jemnej motoriky, ktorý zasahuje najmä oblasť výtvarných a pracovných aktivít. Vyčleneniu grafémy v slove predchádza schopnosť rozložiť slovo na slabiky. Učiteľka paralelne venuje pozornosť správnej výslovnosti jednotlivých hlások, rozvíja sluchové vnímanie detí. V tomto procese nie je miesto na experimentovanie detí s formou, objavovanie vzťahu medzi významom a formou, každá jedna čiastková schopnosť musí byť dôkladne **precvičovaná**, aby jej realizácia prebiehala v bezchybnej a zautomatizovanej podobe, ktorá si nevyžaduje špeciálnu kognitívnu námahu zo strany dieťaťa. Len v takej podobe totiž môže byť dobrým základom

na vybudovanie novej, ďalšej, nadväzujúcej schopnosti potrebnej na výučbu čítania a písania, prípadne na prípravu naň.

Užitočnou pomôckou sú **pracovné listy**, ktoré umožňujú opakovanú realizáciu osvojovanej schopnosti v rôznych kontextoch, aby proces automatizácie činnosti bol pre deti z hľadiska ich motivácie zvládnuteľný, pokiaľ možno aj zaujímavý. Taktiež osvedčené schémy osvojovania činností nadobúdajú často až charakter **rutiny** pri realizácii učebných aktivít (pri každej téme si deti môžu na reprezentantoch konkrétneho pojmu – ovocia, zeleniny, hračiek, nábytku atď. – precvičovať rozklad slova na slabiky, vyčlenenie začiatkovej hlásky).

V takomto prístupe je len **minimum priestoru na čítanie a písanie autentických textov** deťmi ešte predtým, ako si osvoja a zautomatizujú techniku čítania a písania. V období predškolského veku sú deti síce recipientmi textov literatúry pre deti, ktoré v mnohých ohľadoch obohacujú ich skúsenosti a poznanie aj po stránke poznávania písanej kultúry (napr. prenikajú do štruktúry rozprávania príbehu, učia sa oddeľovať svoju každodennú životnú realitu od fiktívneho sveta príbehu, zaoberajú sa následkami konania postáv, vzťahom medzi ich charakterom a konaním), ale MŠ nevytvára podmienky na to, aby deti mohli samy odhaľovať, ako súvisí formálna stránka písomného záznamu s jeho významom, prečo je dôležité používať konvenčnú formu písma. V MŠ zväčša nemajú k dispozícii ani knihy, po ktorých by mohli siahnúť, a ak aj áno, nie s cieľom, aby samy objavovali, čo je v texte napísané. Dôvodom je to, že tento prístup nepozná žiadne edukačne hodnotné predstupne čítania a písania. Pri čítaní a písaní musia byť zapojené všetky procesy analyticko-syntetických činností na úrovni hlásky, ktoré síce môžu byť obmedzené počtom písmen, ktoré dieťa ovláda, ale nie limitmi v procese kódovania a dekódovania textu. Preto aj texty, ktoré sú deťom predkladané pri výučbe čítania, majú svoje výrazné obmedzenia, ktoré sú dané počtom slov, ktoré je možné z príslušnej databázy písmen, ktoré dieťa pozná, odvodiť. Pri týchto textoch ide zväčša ich umelecká hodnota bokom a aj ich potenciál z hľadiska obsahu a významu textu má svoje hranice, najmä pokiaľ ide o možnosť pracovať s porozumením detí v súvislosti s ním.

Vzhľadom na pravidelnosti vo fonémovo-grafémovej reprezentácii reči v slovenskom jazyku táto metóda umožňuje pomerne bezproblémový prístup detí k poznávaniu písmen za predpokladu, že si dokážu osvojiť princíp fonémovo-grafémového prevodu. Avšak na tie deti, u ktorých osvojovanie čiastkových schopností neprebíha bezproblémovo, môže pôsobiť frustrujúco, pretože im táto cesta jednoducho nevyhovuje. V priebehu prípravného procesu však dieťa nevidí vzťah týchto schopností k dôležitej méte jeho vzdelávacej kariéry, osvojeniu si schopnosti čítať a písať (čo môže ovplyvniť motiváciu dieťaťa), a keď sa aj o ňom explicitne hovorí (napríklad v prípade predprípravných grafomotorických cvičení), dieťa nevidí prepojenie s čítaním a písaním ako so zmysluplnou aktivitou.

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že tento prístup síce umožňuje rozvinutie fonologických schopností detí (predovšetkým fonematičného uvedomovania), a tým im

zabezpečuje cestu k významu, ktorá je založená na fonematickej analýze reči, ale významu textu pri čítaní a písaní nevenuje cielenejšiu pozornosť. Minimálne vďaka tomu, že dlhé obdobie prípravy dieťaťa na čítanie a písanie je podriadené zvládnutiu kódovania a dekódovania textu a samotná hlavná fáza výučby čítania a písania kladie dôraz na zvládnutie jej techniky, dieťaťu nie sú ponúkané situácie, v ktorých by mohlo získať autentickú skúsenosť s používaním čítania a písania s rôznym zámerom a v rôznych prirodzených sociálnych situáciách. Tento prístup síce predpokladá, že porozumenie textu akosi plynule vyplynie z toho, že dieťa zvládne techniku čítania a písania, nemá však príležitosť uvedomovať si význam písanej reči ako kultúrneho nástroja už vtedy, keď sa učí čítať a písať. To síce nemusí ovplyvniť povahu osvojenia daných schopností, ale môže prispievať k negatívnym postojom detí k čítaniu a k ďalšiemu nezájmu o poznávanie rôznorodých funkcií písanej reči (zdroj poznania, prostriedok získavania a preverovania spoľahlivosti informácií, prostriedok trávenia voľného času, prostriedok oficiálnej korešpondencie atď.), ktoré sa dieťaťu začínú v tomto prístupe otvárať až v neskorších fázach jeho vzdelávania.

2.1.1 Tradície jazykového vzdelávania detí v predškolskom veku u nás

Ak máme bližšie objasniť zameranosť oficiálnej koncepcie jazykového vzdelávania u nás na zvládnutie formálnych aspektov čítania a písania, resp. prípravu naň, musíme siahnuť po kurikule pre MŠ. Jazykové vzdelávanie v predškolskom veku u nás totiž nadobudlo svoju podobu prostredníctvom špecifickej koncepcie kurikulárnych dokumentov, ktoré vymedzovali očakávania oficiálnej vzdelávacej politiky na typy aktivít, ktorým sa má v MŠ venovať priestor a aj ciele, respektíve výstupy, ku ktorým má MŠ svojím pôsobením na deti dospieť.

Jazykové vzdelávanie detí v nich malo v zásade charakter jazykovej výchovy (takým bol Program výchovy a vzdelávania detí (PVVD) v materských školách z roku 1999, posledný z línie centralizovaného kurikula, aj z neho vychádzajúci ŠVP ISCED 0 z roku 2008 napriek tomu, že jeho koncepcia je podstatne menej prehľadná). To, že bolo jazykové vzdelávanie detí v PVVD lokalizované do oblasti rozumovej výchovy, vyjadrovalo spätosť jazykového vzdelávania s oblasťami, ktoré prispievajú k rozširovaniu poznania detí, a pravdepodobne aj úzke prepojenie medzi jazykom, myslením a poznaním, ktoré je čitateľné vo výkladovej logike úvodu k PVVD, podľa ktorej treba venovať „adekvátnu pozornosť najprv pasívnemu a následne aktívnemu osvojovaniu slovných zásob“..., aby sa „jazyk postupne stal prostriedkom dorozumievania sa so svetom a nástrojom myslenia“ (PVVD, 1999, s. 24).

Omnoho podstatnejšia z hľadiska analýzy povahy koncepcie jazykového vzdelávania detí je štruktúra tejto výchovnej podoblasti – jazykovej výchovy – a jej obsahu, ktorý sa orientoval výsostne na kultiváciu hovorenej podoby jazyka, ktorá bola vyzdvihnutá v úvode k PVVD ako najdôležitejší vývinový úspech predškolského veku (s. 5). Tá sa diala v štyroch oblastiach

pokrývajúcej správnu výslovnosť, gramatickú správnosť, rozširovanie slovnej zásoby a rozvíjanie komunikatívnych schopností detí. Do nich boli rozptýlené o. i. sluchová slabiková a hlásková analýza a syntéza slova, konkrétne do oblasti rozvíjania slovnej zásoby a spisovnej výslovnosti a zreteľnosti reči, hoci ich s nimi nespája žiadna lingvisticky relevantná súvislosť. Vo vzťahu k príprave detí na výučbu písania, ktorá sa diala až v 1. ročníku ZŠ, boli zaradené predprípravné grafomotorické cvičenia, ale to už v oblasti výtvarnej výchovy (ako súčasť umeleckej výchovy), v rámci ktorej sa sledovalo technické zvládnutie predpísaných grafických prvkov, pričom dieťa nemalo príležitosti poznávať funkcie a význam písanej reči. Vzťah s písanou kultúrou však zabezpečovala literárna výchova (rovnako súčasť umeleckej výchovy), ktorá tradične orientovala svoju pozornosť na výchovu k literatúre a prostredníctvom literatúry.

Koncepciu PVVD ako kurikulárneho dokumentu teda možno považovať za príklad prípravy dieťaťa na výučbu čítania a písania fonologickou cestou. Keďže zámery tohto kurikulárneho dokumentu v oblasti jazykového vzdelávania detí boli prevzaté do aktuálne platného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (2008) a nadobudli len novú formálnu štruktúru (súvisiacu s tým, že oficiálna kurikulárna politika vyžadovala transformáciu na dvojúrovňové kurikulum a tvorcovia jeho štátnej úrovne sa rozhodli pre koncepciu tematického kurikula), môžeme jeho prístup k jazykovému vzdelávaniu taktiež považovať za ukážku prípravy dieťaťa na výučbu čítania a písania fonologickou cestou. Otázne sú ešte tri výkonové štandardy v tematickom okruhu Kultúra, ktoré do koncepcie ŠVP ISCED 0 pribudli nad rámec tejto inšpirácie: „*prejaviť záujem o knihy ... písmená, orientovať sa v knihách, „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, „písať“ obrázkový list*“. Po formálnej stránke síce rozširovali záber koncepcie národného kurikula aj do oblasti knižnej kultúry, ale vzhľadom na ich povahu (a nejasný záber) sú skôr obohatením spektra činností vykonávaných s knihou a textom. Na druhej strane však podnecovali MŠ k tomu, aby vytvárali podmienky na samostatnejší prístup detí ku knihám a „čítaniu“ a „písaniu“ (aj keď nešlo o experimentovanie s formou písanej reči v pravom zmysle slova, ale o prácu s ilustráciou a kresbou), čo predstavuje aspoň malý posun k preklenutiu jednostrannej orientácie jazykového vzdelávania len na oblasť kultivácie hovorenej podoby jazyka.

2.1.2 Kritické miesta fonologického prístupu a jeho dôsledky

V poslednom období sa už aj na Slovensku pomerne veľa hovorí o potrebe nastaviť náš vzdelávací systém tak, aby umožňoval efektívnejšie rozvíjanie gramotnosti, čo neobišlo ani úroveň predprimárneho vzdelávania. Nielenže sa zdôrazňuje dôležitosť začať s rozvíjaním gramotnosti detí už v predškolskom veku, najlepšie hneď po vstupe do MŠ, aby dieťa získavalo od začiatku autentickú skúsenosť s bohatou paletou foriem a funkcií písanej reči a písanej kultúry a mohli ju poznávať v spojitosti s významom, ktorý vyjadrujú (Zápotočná, Hošková, 2000; Zápotočná, 2001), ale sa aj dokumentuje, že bez ohľadu na povahu

predškolského kurikula deti s písanou rečou prichádzajú do styku a vytvárajú si o nej predstavu (Viktorová, 2001). V čom je teda problém?

Fonologický prístup upriamuje pozornosť tvorcov kurikula aj samotné učiteľky prioritne na hovorenú podobu jazyka. Zaujíma sa síce aj o rozvíjanie grafomotorických predpokladov písania, ale ide skôr o sekundárnu záležitosť, ktorá má zabezpečiť, že po rozvinutí príslušných fonologických procesov dieťa zvládne nielen techniku čítania, ale si bude aj efektívne osvojovať tvary písmen písanej abecedy, aby sa stali základom budúcej písomnej produkcie dieťaťa. Ak hovoríme špecificky o čítaní, zrkovité vnemy slova sú síce jeho východiskom, ale tie sú následne transformované do fonologickej roviny, pričom sú v mysli analyzované ako jednotky reči. A naopak, prostredníctvom fonologickej analýzy, ktorú nasleduje identifikácia jednotlivých tvarov, sa pomocou rozvinutých, koordinovaných vizuomotorických procesov realizuje ako písomný zápis slova. Jednoducho povedané, schopnosť čítať sa *„neriadi zákonitostami vizuálneho vnímania tvarov, ale závisí predovšetkým od fonologických schopností vnímať, rozlišovať a spracúvať sekvencie zvukov akustickej reči“* (Zápotočná, 2001). Rovnako schopnosť písať nestojí na vizuálnom zapamätaní si tvarov písanej abecedy a ich precíznom grafickom zvládnutí, ale na schopnosti identifikovať jednotlivé fonémy v slove, a písomne ich zaznamenať ako ich reprezentácie v správnej následnosti. Preto sa síce pozornosť venuje predovšetkým rozvíjaniu fonologických schopností, ale popritom sa dohliada na to, aby sa všetky roviny jazyka u dieťaťa rozvíjali primerane jeho veku. Obsah textu je potom analyzovaný z hľadiska toho, nakoľko je reč dieťaťa rozvinutá, t. j. akú má bohatú slovnú zásobu, či dokáže rozumieť povahe logických vzťahov vyjadrovaných v gramatike jazyka, či dokáže identifikovať zámer výpovede a pod. Nedostatočne rozvinuté rečové schopnosti tak môžu znamenať prekážku v čítaní a písaní. Preto sa aj v rámci tohto prístupu venuje toľko pozornosti identifikácii vzťahu medzi deficitmi v jednotlivých jazykových rovinách a problémami s čítaním. V prospech uplatnenia fonologického prístupu ako prístupu k výučbe čítania a písania sa na ich základe potom ukazuje, že fonologické schopnosti, predovšetkým fonematické uvedomovanie, sú pomerne spoľahlivo použiteľné ako prekursorov problémov s čítaním (Hogan, Catts, Little, 2005). V tejto súvislosti si však treba uvedomiť, že pod čítaním sa v tejto fáze rozumie technika čítania, t. j. schopnosť dekódovať text na úrovni jeho najmenších jednotiek – grafém a spracúvať ich.

Vďaka takémuto predpokladu tento prístup vlastne nepotrebuje uvažovať nad dôležitosťou dostupnosti textov a kníh pre dieťa, nad významom autentickej písomnej produkcie detí, experimentovaním s formou či objavovaním vzťahu medzi vyjadrovaním významu a formou, prostredníctvom ktorej je možné významy vyjadrovať efektívnym spôsobom, odhaľovaním rôznych foriem a funkcií písanej reči a písanej kultúry. Tie sú v skutočnosti marginálne, pretože nepodporujú rýchlejšie a efektívnejšie prenikanie dieťaťa do fonologickej štruktúry reči.

2.1.3 Chýbajúce fragmenty jazykového vzdelávania alebo potreba nového prístupu?

V dôsledku stupňujúcej sa kritiky koncepcie jazykového vzdelávania u nás, jasne demonštrujúcej, že prostredníctvom oficiálnej koncepcie kurikula pre MŠ je problematické navodiť v triede situácie, ktoré umožnia rozvíjanie gramotnosti detí², sa začali množiť návody, ako prax v triede obohatiť o situácie podnetné pre rozvíjanie gramotnosti. Asi najčastejšie sa venovala pozornosť špecifickým metódam a stratégiám rozvíjania počiatkovej gramotnosti, ktoré majú svoj zdroj v rôznych projektoch počiatkovej vzdelávania, ako je *metóda lona, slovná banka, ranný odkaz, tvorba a čítanie kníh s prediktabilným textom, spoločné čítanie, riadené čítanie, hlasné čítanie, maľované čítanie, pojmové mapovanie a metóda jazykovej skúsenosti*, pričom nechýbajú ani zmienky o vyvíjajúcom sa koncepte písma a písania u detí v predškolskom veku (napr. Lopusná, 2008). Tieto inovatívne metódy, ktoré čerpajú z prirodzených prístupov k rozvíjaniu gramotnosti (ktorý si predstavíme podrobnejšie v ďalšom texte), sa však ocitajú povedľa veľmi silného dôrazu na prípravu na technické zvládnutie čítania prostredníctvom zrakovo-percepčných a sluchovo-percepčných schopností detí a pravo-ľavej a priestorovej orientácie (Kovalčíková, 2012) alebo písania s dôrazom na vývin grafomotoriky (Lipnická, 2009).

V dôsledku toho potom začínajú vedľa seba koexistovať dva rôzne prístupy k jazykovému vzdelávaniu, za koncepciou ktorých je vidieť snahu posilniť ich pozíciu či koncepcnosť ich rozvíjania v predškolskom kurikule, prípadne aspoň obohatiť prax o nové metódy. Táto tendencia však nepresúva plnú pozornosť na rozvíjanie gramotnosti v autentických a zmysluplných podmienkach ako východisko pre ďalšiu výučbu čítania a písania, ale len dopĺňa prvky prípravy dieťaťa na výučbu čítania a písania fonologickou cestou, ktorá je ďalej rozpracovávaná a prítomná tak v kurikule, ako aj praxi MŠ. Popritom, ako si ukážeme v ďalšom texte, tieto dva prístupy nie sú úplne kompatibilné, pretože ich predstava o tom, aké sú základné kamene čítania a písania, sa zásadným spôsobom odlišujú.

Preto v nasledujúcom texte objasníme optiku prirodzených prístupov k rozvíjaniu gramotnosti, aby sme potom následne venovali pozornosť tomu, či je účelné čerpať inšpiráciu z týchto prístupov, a ak áno, z ktorých jej prvkov a v akom období je vhodné na nich stavať základy na výučbu čítania a písania.

2.2 Význam v centre pozornosti

Ešte predtým, ako konkrétnejšie objasníme povahu prirodzeného prístupu k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti, musíme podotknúť, že v tomto prípade nejde o typ praxe ani o prístup k tvorbe kurikula pre jazykové vzdelávanie detí v prvom rade, ale je to skôr hnutie medzi učiteľkami, „filozofia“ výučby, ktorá dáva tomuto prístupu jeho skutočný rámec

² O. Zápotočná napríklad označila koncepciu Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách z hľadiska rozvíjania gramotnosti ako prázdne kurikulum (2007).

(Goodman a Goodman, 1990). Učiteľka sa totiž nesnaží odovzdať deťom konkrétne poznatky, cielene u nich rozvíjať konkrétne schopnosti, ale ich pozýva k spoločnému poznávaniu, ktoré sa odohráva v prostredí bohatom na rôzne podoby tlače, t. j. v gramotne podnetnom prostredí. V ňom sa prirodzene prelínajú obe realizačné podoby jazyka – hovorená aj písaná reč – v receptívnej aj produktívnej forme, teda ako čítanie, písanie, hovorenie aj počúvanie, pričom zasahujú do všetkých oblastí poznávania. Preto je tento prístup označovaný ako **holistický**, prípadne **celojazykový**. Svoju významnú úlohu pritom zohrávajú skúsenosti detí z každodenného života a predstavy, s ktorými prichádza do triedy, ktoré určujú, ako situáciám v triede bude rozumieť, aký význam im bude pripisovať. Čo sa týka čítania, K. Goodman (In Cecil, 1999), jeden z najvýznamnejších propagátorov tohto prístupu na pôde počiatkovej gramotnosti, ho označil ako psycholingvistickú hru založenú na hádaní, kde ako indície používa dieťa gramatiku a s ňou súvisiace významy a podobnosti v zvukovej a vizuálnej stavbe slov na to, aby predvídalo nové slová, to, čo je mu známe aj neznáme. Na to by mala MŠ ponúkať prostredie bohaté na príležitosti učiť sa tak, aby dieťa poznávalo tlač v procese jej používania, aby poznanie a činnosť dieťaťa boli prepojené, aby poznávanie malo charakter spontánnej aktivity – hry, v priebehu ktorej sa bude odohrávať učenie ako sociálna transakcia (Goodman, Goodman, 1990).

Prvým predpokladom tohto prístupu je to, že sa písaná reč najjednoduchšie a najprirodzenejšie osvojuje v priebehu jej používania. Tu sa často uplatňuje **analógia s osvojovaním si hovorenej podoby jazyka**, pričom je podporená nasledujúcimi argumentmi (Goodman, 2005):

1. Základnou funkciou jazyka je komunikácia s druhými, ktorá je aj hlavnou motiváciou k jeho osvojovaniu. Napriek tomu, že dieťa má od najranejšieho veku uspokojované svoje potreby aj bez toho, aby ich muselo komunikovať prostredníctvom reči, v priebehu toho, ako sa vyvíja, rastie aj jeho potreba efektívnejšie nadväzovať komunikáciu s druhými ľuďmi a byť v nej efektívnejšie. S tým sa dieťaťu okrem komunikačnej funkcie otvárajú aj ďalšie dimenzie používania jazyka – ako nástroj poznávania sveta okolo seba, ako nástroj učenia, ako prostriedok reflexie a vyjadrenia vlastnej skúsenosti v komunikácii s druhými, dokonca estetických a emocionálnych dimenzií tejto skúsenosti.
2. Reč je individuálna a sociálna zároveň. Každý ľudský jedinec disponuje potenciálom osvojiť si jazyk, vďaka čomu je používanie jazyka jedinečnou charakteristikou ľudského spoločenstva a jeho používanie symbolizuje príslušnosť k nemu. Súčasne však priebeh osvojovania jazyka má svoje individuálne nuansy, ktoré súvisia s individuálnymi charakteristikami jedinca. A to nielen v podobe špecifického zafarbenia hlasu či komunikačného štýlu. Reč odráža myslenie jedinca, ktoré je príznačné špeciálne pre také situácie, keď sa jedinec snaží vyjadriť pohľad na novú skúsenosť. Tu si jedinec už nevystačí s niečím, čo počul predtým, čo mechanicky zopakuje. Spôsob, ako sa postaví

k novej situácii, čo a v akej podobe o nej vypovie, súvisí s jeho individuálnym poznaním a myslením, ktoré musí vyjadriť v podobe, aby bola zrozumiteľná druhým.

3. Jazyk má semiotickú povahu, preto sa pri jeho používaní musíme nielen naučiť, aké slová (označujúce) reprezentujú aké objekty (označované – veci, činnosti, pocity...), ale aj poznať organizačný princíp, ktorý nám umožní ísť za ich rámec – ako sa udalosti odohrali, prečo sa tak odohrali, ako nás ovplyvnili atď. Tento systém však nemôže byť ľubovoľný, ale je zdieľaný v podobe lingvistických pravidiel, aby sme mohli nielen vyjadriť naše zámery, ale aby boli aj dobre zrozumiteľné ostatným v kontexte, v akom komunikácia prebieha. Tieto pravidlá sú vysoko abstraktné a dieťa sa ich neučí pred vstupom do školy explicitne, napriek tomu sa implicitne naučí veľký objem týchto pravidiel, čo demonštruje tým, že tvorí po formálnej stránke korektné vety.
4. Jazyk je premenlivý nielen v priebehu jeho vývoja, ale aj v závislosti od sociálneho prostredia, v ktorom sa používa. Poznáme síce oficiálny, spisovný jazyk, ktorého pravidlá sa vyučujú škole a ktorý sa používa v oficiálnom styku, ale tým sa možnosti jazyka nevyčerpávajú. V kontexte, v akom sa jazyk používa, môžu byť aj lingvisticky nesprávne vyjadrenia považované za primerané a vhodné. I keď je správne, aby škola venovala priestor prevažne oficiálnej podobe jazyka, na rôzne sociálne kontexty a situácie používania jazyka, rôzne registre by nemala zabúdať, aby dieťa mohlo z tejto variability ťažiť.

Učenie sa jazyka preto nie je napodobňovaním reči druhých a nie je ani vrodenu záležitosťou, ale je procesom sociálneho a individuálneho objavovania (ibid.). Podľa tohto prístupu (ktorý má, mimochodom, korene v konštruktivistickom pohľade na učenie a poznávanie) každý jedinec znova odhaľuje dôležité princípy používania jazyka v priebehu toho, ako je obklopený komunikujúcim prostredím a ako sa snaží komunikovať. Ako sa jedinec snaží jazyk používať, jeho predstavy o tom, ako jazyk funguje, sú neustále testované z hľadiska toho, či vedú k takým účinkom, ako predpokladal, a sú modifikované, odmietnuté alebo zjemňované, aby mohli byť použité primeranejším spôsobom. Tento proces neprebíha bez chýb, napriek tomu dieťa pokračuje ďalej v hľadaní správnej podoby vyjadrovania. Druhí ľudia tomuto procesu pomáhajú tým, ako na tieto snahy dieťaťa reagujú, ako sa ho snažia povzbudiť alebo ho nepriamo naviesť na odhalenie korektnejšej podoby vyjadrovania. Známy v tejto súvislosti je fenomén typický skôr pre západnú civilizáciu, ktorý sa označuje ako *reč orientovaná na dieťa*. V ranom období osvojovania reči dospelí počítajú s tým, že deti nerozumejú ich komunikačnému zámeru dostatočne dobre. Aby im pomohli v porozumení, používajú pri komunikácii s nimi špecifický register, ktorý ma podnietiť porozumenie. Táto pomoc má zvyčajne povahu používania krátkych a syntakticky jednoduchých viet; prispôsobovania obsahov výpovedí momentálnemu záujmu dieťaťa a činnostiam, ktoré sú vykonávané v prítomnosti dieťaťa; opakovania vlastných výpovedí; opakovania výpovedí dieťaťa; používania vyššieho hlasového registra a zvýraznenej intonácie

vyjadrenia; nápadného pauzovanie medzi vetami, a zvýšenej frekvencie používania otázok a inštrukcií (viac pozri Slančová, 1999). Situačný rámec každodennej komunikácie ako východiska pre osvojovanie si jazyka potvrdil aj G. Wells vo svojej známej Bristolskej štúdii vývinu reči detí v predškolskom veku (1986) v ktorej dokumentoval, že pre interakcie medzi rodičom a dieťaťom je typické to, že rodičia s deťmi komunikujú prevažne o tom, čo sa práve odohráva alebo čo aktuálne zaujíma dieťa, t. j. na tému, ktorú iniciovalo dieťa. Vidíme tu zámer dospelých nastoliť interpersonálne porozumenie v komunikácii, ktoré pomáha dieťaťu prevziať perspektívu rodiča (o čom hovorí, čo svojimi vyjadreniami chce komunikovať a v skutočnosti dosiahnuť) a prijať ju za svoju vlastnú (Tomasello, 2002). Rodičia, ktorí komunikujú s dieťaťom tak, aby mu pomohli porozumieť, čo mu je hovorené, a vyjadriť to, čo chce povedať v jazykovo bohatšej podobe, vytvárajú podmienky na to, aby dieťa získavalo kontrolu nad pragmatickým rámcom jazyka, t. j. aby postupne odlišovalo hru od serióznej komunikácie a dokázalo rozhodnúť, čo môže kto povedať komu a kedy. Pre oblasť rozvíjania gramotnosti môže byť proces osvojovania jazyka inšpiratívny viacerými špecifikami (Goodman, 2005):

1. Osvojovanie si jazyka prebieha smerom od **funkcie k forme**. Deti majú zámer, ktorý chcú komunikovať, a hľadajú spôsob, ako ho realizovať. Nečakajú, kým si dokonale osvoja formu reči, tvoria vety ešte predtým, ako získajú plnú kontrolu nad gramatikou a štylistikou jazyka, vyslovujú slová ešte predtým, ako získajú plnú kontrolu nad fonetikou jazyka. Používanie jazyka sa teda začína od jeho funkcie ako nástroja komunikácie, ale vyžaduje experimentovanie s formou, hľadanie jej konvenčnej podoby, aby táto funkcia mohla byť plne realizovaná. Po formálnej stránke síce dieťa robí chyby, ale tie sa považujú za súčasť procesu osvojovania si jazyka a sú tolerované, ak nepresahujú to, čo sa považuje za vývinovo primerané. Vývojom dieťaťa sa táto latka tolerancie postupne znižuje, pretože rastú aj očakávania dospelých, čo už dieťa ovláda. Preto aj celojazykové programy rozvíjania gramotnosti akceptovali skutočnosť, že učenie zahŕňa riziko, že ho budú sprevádzať chyby. Preto lineárne čarbanie, reverzie písmen, objavovanie fonologickej štruktúry slova, predkonvenčné čítanie a písanie nie sú považované za chyby, ale za indikátory procesu smerujúceho k zvládnutiu všetkých formálnych aj významových aspektov čítania a písania. Tento prístup predpokladá, že ak je používanie hovorenej aj písanej podoby jazyka autentické, deti budú mať záujem, aby získali kontrolu nad formálnou stránkou jazyka, aby ho dokázali používať efektívnejšie.
2. Vývin reči smeruje od **celku k jednotkám tohto celku**, i keď toto konštatovanie môže odporovať bežnej skúsenosti. Dokonca aj štandardné prístupy k vývinu reči detí deklarujú, že tento vývin prebieha od jednoslovných vyjadrení k zložitým syntakticko-štylistickým konštrukciám. Toto pozorovanie však vyjadruje len vonkajšiu stránku tvorby vyjadrení, ale nie to, akú povahu majú tieto vyjadrenia z hľadiska ich komunikačného obsahu. V skutočnosti totiž prvé slová nemajú charakter

jednoduchých označení, ale sú tzv. *holofrázami* (Dore, 1975), ktorými dieťa komunikuje komplexnejšie významy, ktoré nadobúdajú svoj zmysel v situačnom kontexte (napr. holofráza *pa-pa* môže v reči dieťaťa znamenať: „*Idem jesť!*“ alebo „*To je jedlo pripravené pre mňa!*“). Ako sa dieťa vyvíja, začínajú sa tieto globálne vyjadrenia diferencovať na slová a na časti slov a podriaďovať sa gramatickým a štylistickým pravidlám jazyka. Dieťa súčasne experimentuje s tým, ako súvisia časti celku s významom celku, pretože význam celého vyjadrenia vždy presahuje význam jednotlivých častí vyjadrenia. V priebehu tohto procesu sa dieťa nevyhne chybám, ale tie sú dobrým indikátorom toho, ako sa vyrovnáva so vzťahom medzi významom a formou. Ak pri poznávaní tlače nebude mať dieťa možnosť vytvárať si predstavy o nej v širšom kontexte sociálnej skúsenosti (napr. tým, že sa kontakt dieťaťa s písanou rečou „obmedzí“ na tréning grafomotorických schopností), stráca nadhľad nad tým, ako tlač umožňuje plniť svoje funkcie (získavať informácie, iniciovať sociálny kontakt s druhými, riešiť praktické problémy a pod.).

3. Jazyk slúži na **komunikáciu významov** a vďaka tomu sa osvojuje ľahko, pretože zmysel komunikácie je pre dieťa silnou motiváciou. Ak sa poznávanie jazyka (aj písaného, s cieľom učiť sa čítať a písať) rozloží na poznávanie jeho častí, jazyk sa vytrháva z kontextu jeho používania, čím stráca zmysel a od dieťaťa vyžaduje zvýšené nároky na učenie.

Preto Goodman (2005) formuloval niekoľko princípov, ktoré uľahčujú osvojovanie si jazyka, ktoré by mali byť rovnako uplatňované aj pri poznávaní písanej reči, a voči nim postavil princípy, ktoré osvojovanie si jazyka komplikujú.

Dieťa sa učí jazyk ľahko, ak:	Dieťa sa učí jazyk ťažko, ak:
<ul style="list-style-type: none"> - je autentický a prirodzený, - si ho osvojuje ako celok, - je jasný a zrozumiteľný, - je zaujímavý, - je relevantný, - vychádza z jeho potrieb, - je súčasťou sociálnych situácií, - vidí zámer v jeho použití, - sa ho učí z vlastnej vôle, - je preň dosiahnuteľný, - má príležitosť ho používať. 	<ul style="list-style-type: none"> - je umelý, - je rozložený na časti, - je nezrozumiteľný, - je nudný a nezaujímavý, - je preň irelevantný, - vychádza z potrieb niekoho iného, - je vytrhnutý z kontextu jeho použitia, - nevidí zámer v jeho použití, - sa ho učí z donútenia, - je preň nedosiahnuteľný, - nemá príležitosť ho používať.

Preto sa aj tento prístup jasne vymedzuje voči prístupom, ktoré v začiatkoch poznávania písanej reči stavajú na poznávaní formy (fonologických prístupoch či prístupoch zdola nahor). Tie totiž preferujú princípy, ktoré poznávanie písanej reči komplikujú tým, že sa zameriavajú na čiastkové schopnosti, ktoré sú predmetom cieleného precvičovania a vytrhávajú poznávanie písanej reči z reálneho kontextu, v ktorom by dieťa mohlo poznávať jej funkcie a zmysel jej používania.

2.2.1 Špecifická úloha učiteľky

Ak učiteľka prijme takýto prístup k rozvíjaniu gramotnosti za svoj, ovplyvní to aj spôsob, akým bude v MŠ napomáhať rozvoj dieťaťa. Na rozdiel od prvého prístupu, ktorý uprednostňuje nácvik formy písanej reči pred jej významom, učiteľka prestáva byť takou učiteľkou, ktorá trénuje deti, aby sa u nich rozvíjali čiastkové schopnosti potrebné na budúce čítanie a písanie, učiteľkou, ktorá pracuje podľa učebného plánu, ktorý v univerzálnej podobe pripravil niekto iný, kto nepoznal každodennú realitu konkrétnej triedy. Tento prístup zahŕňa predovšetkým deti, ktoré sa vyvíjajú vlastným tempom, robia ohľadom písanej reči vlastné objavy vďaka tomu, že sú zapojené do aktivít v triede, ktoré sú pre ne zmysluplné a relevantné. Učiteľka potom zastáva prevažne štyri funkcie (Goodman, Goodman, 1990):

- Je *iniciátorkou* objavovania v triede. Jej rola vôbec nie je pasívna, hoci sa navonok môže zdať, že celý proces učenia je veľmi individuálny a všetka dôležitá práca prebieha bez toho, aby doň učiteľka cielene zasahovala. Učiteľky však pripravujú prostredie na učenie, ktoré je autentické a stimulujúce, podnecujú deti k tomu, aby sa zúčastňovali riešenia problémových úloh, ktoré sú v súlade s ich aktuálnymi potrebami a záujmami. Preto učiteľka musí vedieť, ako pripraviť takéto prostredie a ako pritiahnúť pozornosť dieťaťa k problémovej situácii tak, aby dieťa nementorovala.
- Je *pozorovateľkou* detí. Veľmi dôležitou kompetenciou učiteľky v tomto prístupe je jej schopnosť neformálne pozorovať deti pri hre a pri činnosti, aby posúdila, kde sa momentálne vývinovo nachádzajú. Dôvodom nie je to, aby deti hodnotila, ale aby identifikovala potenciál pre ďalšie učenie a vytvorila pre to aj vhodné podmienky.
- Je *sprostredkovateľkou* učenia. Táto jej rola sa realizuje tým, že podporuje dieťa pri učení bez toho, aby priebeh učenia kontrolovala alebo sa snažila násilne meniť jeho priebeh. Keď sa dieťa usiluje riešiť problém v situačnom kontexte, učiteľka je k dispozícii, aby pomáhala v jeho riešení tak, že neobmedzí priebeh objavovania. Neposkytuje deťom presné algoritmy ani hotové riešenia problémových situácií, ale pomáha im posunúť sa v ich riešení. Pri čítaní a písaní môže dieťaťu položiť otázku, ktorá upriami jeho pozornosť na niečo nezvyčajné, niečo, čo prehliadlo, vyzve ho, aby sa pokúsilo zovšeobecniť svoju skúsenosť, pričom sa snaží poskytnúť minimálnu

podporu, aby dieťa mohlo zo situácie profitovať. V tom sa jej rola sprostredkovateľa odlišuje od intervencie. Nekoriguje činnosti dieťaťa, nedáva explicitné inštrukcie, ako postupovať ďalej, ale pomáha, aby na strane dieťaťa mohla nastať zmena.

- Vytvára v triede *atmosféru na slobodné objavovanie*. Úlohou učiteľky je povzbudzovať deti, aby smelo prenikali do sveta jazyka, čítania a písania a prostredníctvom autentickej sociálnej transakcie objavovali jazyk – jeho hovorenú aj písanú podobu – ako nástroj na komunikáciu. V takejto atmosfére môžu objavovať, ako forma jazyka súvisí s jeho funkciou a aké konvencie je potrebné pri jeho používaní dodržiavať. Atmosféra na slobodné objavovanie má napomáhať to, aby sa deti odvážili skúšať nové činnosti, objavovať, z akých prvkov písaná reč pozostáva, experimentovať s novými textovými žánrami, predvídať dej príbehu, hádať, aký význam môže mať text a jeho prvky, čítať a písať nekonvenčným spôsobom atď.

2.2.2 Prostredie podnecujúce gramotné správanie detí

S využitím analógie medzi osvojovaním si hovorenej podoby jazyka a rozvíjaním gramotnosti súvisí niekoľko špecifických princípov, ktoré by mala učiteľka v triede dodržiavať, aby proces poznávania hovorenej a písanej podoby jazyka prebiehal v autentických podmienkach a dieťa malo po celý čas bohaté príležitosti na odhaľovanie zmyslu a funkcií komunikácie v hovorenej aj písanej podobe (Raines, Canady, 1990):

- *Ponorenie sa do jazykového prostredia a tlače*: V tomto princípe sa vychádza z toho, že úspech osvojenia si jazyka spočíva v tom, že dieťa je jednoducho súčasťou sociálneho prostredia, kde môže pozorovať, ako prebieha komunikácia, vytvárať si o tom vlastné predstavy a testovať si ich v komunikácii s druhými. Preto sa v súvislosti s rozvíjaním gramotnosti zdôrazňuje, že gramotným sa jedinec stáva tak, že je súčasťou gramotného prostredia. Dôležité je nielen to, že dieťa je obklopené takýmto prostredím, ale že je samo zapojené do interakcií s druhými, predovšetkým s učiteľkou prostredníctvom reči, čítania a písania.
- *Dostupnosť príležitostí a zdrojov*: Popri sociálnom prostredí bohatom na interakcie súvisiace s hovorením, čítaním a písaním medzi dieťaťom a učiteľkou sú zdrojom učenia aj rôzne materiálne prostriedky súvisiace s písanou rečou a písanou kultúrou. V prostredí, kde sa nachádza veľa zaujímavých kníh rôznych žánrov a iného materiálu určeného na čítanie, kde sú deťom k dispozícii háčky papiera, ceruzky, perá, je veľký predpoklad, že ich deti využijú na čítanie a písanie. V súlade s prirodzenou potrebou detí komunikovať efektívnejším spôsobom sa predpokladá, že ak sú tieto pomôcky deťom dostupné a sú pre ne z hľadiska ich možného využitia (čítanie a písanie) zaujímavé, budú sa o ne zaujímať a zaoberať sa nimi, aby zistili, ako fungujú a ako ich možno používať.

- *Zmysluplná komunikácia:* Ďalší princíp vychádza z prirodzenej tendencie detí rozumieť svetu okolo seba, ktorá sa týka nielen komunikácie prostredníctvom hovorenej podoby jazyka, ale aj čítania a písania. Tak ako zažívajú vo svojom bežnom živote, že hovorená komunikácia je súčasťou toho, ako funguje každodenný život rodiny, že má zmysel a slúži na vyjadrovanie zmyslu, sa domnievajú, že aj spôsob, ako sa písaná reč používa, má svoj zmysel a slúži zmysluplnému zámeru.
- *Učiteľka v úlohe komunikačne zdatného vzoru:* V nadväznosti na predchádzajúci princíp má aj učiteľka spôsobom, akým používa písanú reč v triede, demonštrovať, že písaná reč má viaceré podoby použitia, že je užitočná na riešenie viacerých typov situácií, slúži na rôzne účely. Tým demonštruje, ako písaná reč slúži na zmysluplné účely, a práve to sa stáva prostredníctvom takéhoto používania čítania a písania deťom zrejmé.
- *Akceptovanie skutočnosti, že deti dokážu čítať aj písať:* Ďalší princíp súvisí s odpútaním sa od toho, že len konvenčná podoba čítania a písania je jediná akceptovateľná. Keď totiž dieťa experimentuje s písanou podobou jazyka, skúma, ako funguje čítanie a písanie, a svoje predstavy o tom si utvrdzuje tým, že sa samo pokúša čítať a písať. Aj takéto snahy je potrebné považovať za dôležité nielen z hľadiska toho, že smerujú ku konvenčnému čítaniu a písaniu, ale predovšetkým preto, lebo z pohľadu dieťaťa čítaním a písaním sú. Rovnako ako pri prvých snahách o verbálnu komunikáciu dostávajú od rodičov povzbudivú spätnú väzbu, pretože rodičia neočakávajú od nich dokonalý výkon, ani učelia by nemali očakávať dokonalosť pri prvotných pokusoch detí o čítanie a písanie.
- *Očakávanie progresu:* Keď sa učelia snažia povzbudzovať a podporovať deti, aby spoznávali písanú reč, vyjadrujú tým svoje očakávanie, že deti budú napredovať a že si postupne všetky vlastným tempom a spôsobom osvoja čítanie a písanie v konvenčnom zmysle slova.

Podmienky v MŠ teda majú vo všeobecnosti napomáhať to, aby sa dieťa nebálo experimentovať, objavovať dimenzie používania čítania a písania v komunikácii a poznávalo písanú reč v podobe, ktorá mu umožní rozumieť jej ako užitočnému a zmysluplnému nástroju.

Na základe týchto princípov špecializovaná komisia IRA (International Reading Association) pre rozvoj gramotnosti na predprimárnom stupni (Early Childhood and Literacy Development Committee, 1988) vypracovala odporúčania pre počiatkový rozvoj gramotnosti:

- učebné aktivity je dôležité stavať na tom, čo už dieťa vie o hovorenej podobe jazyka, čítaní a písaní, pričom sa treba zameriavať na to, aby získavalo zmysluplné skúsenosti a poznávalo zmysluplnú reč namiesto izolovaných schopností;

- úroveň poznania jazyka a jeho podoba, v akej ho dieťa používa, má byť východiskom pre ďalší rozvoj reči a gramotnosti;
- každé dieťa by sa malo vyvíjať v prostredí, kde sú oceňované jeho progresy a kde zažíva radosť z komunikácie v hovorenej aj v písanej podobe;
- MŠ má poskytovať skúsenosti s čítaním ako s integrálnou súčasťou komunikačného procesu, čo zahŕňa hovorenie, počúvanie, písanie prirodzene začlenené do iných komunikačných systémov, akými disponuje výtvarné umenie, matematika a hudobné umenie;
- MŠ má podporovať prvé pokusy detí o písanie bez očakávania, že budú založené na alfabetickom princípe;
- deti by mali byť povzbudzované k prvým pokusom o čítanie a písanie a tie by mali byť akceptované v ich nedokonalejšej podobe ako súčasť ich vývinu a rozvoja;
- v triede by mali byť využívané pre deti známe materiály (aj príbehy), pretože dieťa sa v nich dobre orientuje, vďaka čomu môže získať sebaistotu v učení;
- učiteľka by mala byť v triede vhodným vzorom pre deti, ktorý môžu napodobňovať – mala by používať korektnú podobu jazyka, počúvať pozorne, čo jej deti hovoria, začleňovať čítanie a písanie do svojich aktivít;
- v režime dňa by mal byť vymedzený špeciálny čas, počas ktorého bude učiteľka deťom pravidelne čítať knihy rôzneho zamerania a žánru od poézie cez rozprávky, príbehy pre deti až po encyklopédie;
- v režime dňa by mal byť vymedzený špeciálny čas, počas ktorého budú mať deti priestor na samostatné čítanie a písanie;
- deti by mali mať priestor na to, aby uvažovali a vysvetľovali, čo si myslia a cítia a prečo;
- učiteľka by mala používať kultúrne a vývinovo primerané postupy na posúdenie progresu u detí jednak z hľadiska cieľov stanovených vzdelávacím programom, a jednak umožňujúcich posúdiť celkový individuálny vývin;
- rodičia by mali byť informovaní o tom, že materská škola používa celojazykový program a mali by vedieť, aké aktivity by mohli s deťmi realizovať doma;
- rodičia by mali byť informovaní o obmedzeniach formálneho testovania detí v oblasti čítania a písania;
- deti by mali byť povzbudzované k tomu, aby boli aktívnymi participantmi v učení a aby sa zapájali do aktivít, ktoré umožňujú experimentovať s rozprávaním, počúvaním, čítaním a písaním.

Materiálne prostredie stimulujúce gramotnosť detí

Kľúčovým faktorom, ktorý podľa prirodzených prístupov najviac ovplyvňuje poznávanie písanej reči a písanej kultúry v počiatkových fázach, je gramotné prostredie. Samotná prítomnosť rôznych prvkov prostredia, ktoré majú vzťah k písaniu a písanej kultúre, totiž podnecujú záujem detí o samotné čítanie a písanie, pretože tieto prvky vnímajú ako súčasť kultúrneho prostredia okolo seba, ktorému sa snažia porozumieť. Deti tieto prvky začleňujú do svojej činnosti a prostredníctvom hry skúmajú ich potenciál, ich charakter a ich význam pomerne spontánnym spôsobom. Okrem toho v triede v MŠ je možné cielene umiestniť pomôcky, ktoré boli zámerne vyvinuté na to, aby podporovali záujem dieťaťa a ovplyvňovali jeho činnosť.

Do prvej kategórie patrí **vybavenie triedy** spolu s pomôckami určenými na čítanie a písanie. V prvom rade by trieda mala vytvárať podmienky na voľnú hru detí, ktorú by mala učiteľka sledovať a v prípade potreby pristúpiť k deťom, podporiť jej priebeh, ovplyvniť jej smerovanie. Okrem toho by malo byť v triede prítomné zariadenie, ktoré napodobňuje bežné kontexty, v ktorých prebieha používanie písanej podoby jazyka spolu s pomôckami, ktoré sa pri tom používajú. S. B. Neuman a K. Roskos (1992) pre takéto potreby navrhujú vytvoriť v triede päť špecifických centier – domácnosť, knižnicu, kanceláriu, priestor na konštrukčné práce a priestor na výtvarné a pracovné aktivity. V centre, ktoré imituje bežné kontexty na využívanie písanej reči v *domácnosti* (najlepšie v podobe priestoru kuchyne), by mali byť umiestnené pre potreby rozvíjania gramotnosti napríklad telefón s telefónnym zoznamom, kuchárske knihy, kartičky s receptami, poznámkový blok, písacie potreby (perá, ceruzky, zvýrazňovače), napodobeniny peňazí, imitácie potravín v priehľadných obaloch s písomným označením, tabuľa na odkazy, kalendár a pod. V *knižnici* by mohli byť deťom k dispozícii nielen knihy rôznych veľkostí a žánrov a časopisy, ale aj hárky papiera použiteľné na evidenciu o zapožičaných knihách či na iné záznamy knižnice, zakladače použiteľné na evidenciu kníh v knižnici a zapožičané knihy, perá, ceruzky, pečiatka knižnice, knižničný poriadok, záložky do kníh, označovače sekcií kníh rôznych žánrov či plagát s „reklamou“ na knihu mesiaca, samozrejme s kreslami, prípadne vankúšmi, aby deti mohli pohodlne čítať knihy. V sekcii *kancelária* by mohli byť kalendáre, bloky umožňujúce zaznačenie dohodnutých stretnutí, štítky na poznámky, knihy (encyklopédie), časopisy, letáky, brožúrky, zakladače, kancelársky papier, perá, ceruzky, zvýrazňovače, prevádzková kniha, obálky, formuláre, telefón s telefónnym zoznamom, vizitky, počítač, šablóny s rôznymi nápismi. V sekcii určenej na *konštrukčné práce* zas autorky odporúčajú (okrem rôznych typov skladačiek a doplnkov k nim, ako sú plastové zvieratká či autíčka) umiestniť boxy na odkladanie skladačiek (označené typom skladačky), návody na stavbu rôznych objektov, časopisy, mapy, kancelársky papier, ceruzky a perá. Do sekcie na *výtvarné a pracovné aktivity* je zas možné umiestniť okrem farbičiek, ceruziek, pier, nožníc, lepidiel a rôzneho drobného materiálu použiteľného na výrobky detí aj inventárny zoznam, boxy s označením typu materiálu, ktorý sa v nich nachádza, časopisy s nápadmi na aktivity. Všetky tieto pomôcky by mali byť akými

prototypom vecí, s ktorými deti prichádzajú (alebo by mohli prísť) do styku v každodennom živote, aby ich mohli rozpoznať a prostredníctvom nich realizovať hry založené na pozorovaní činností dospelých s týmito objektmi.

Veľmi povzbudivé v tejto oblasti sú rôzne výskumné zistenia, ktoré podporujú dôležitosť gramotného prostredia pre rozvíjanie gramotnosti (prehľad pozri napr. Roskos, Christie, 2001). Ako to dokumentovali S. B. Neuman a K. Roskos (1992), v takomto prostredí vzrastá nielen repertoár detských hier, ktoré deti iniciujú, či čas, ktorý trávia experimentovaním s čítaním a písaním, ale aj komplexnosť týchto aktivít. V inom výskume zas autorky (Neuman, Roskos, 1990) zistili, že pod vplyvom takéhoto prostredia deti v predškolskom veku prejavujú gramotné správanie vo svojej činnosti aj vo vzťahu k druhým viacerými spôsobmi – aby objavovali a porozumeli prostrediu okolo seba, aby nadväzovali sociálny kontakt s druhými, na vyjadrenie seba samého, na legalizáciu – dokumentáciu udalostí a na hľadanie prepojenia medzi svojimi skúsenosťami s iným pohľadom.

Vytvorenie takéhoto prostredia podnieti záujem detí o čítanie a písanie, vďaka čomu sa hra detí stáva *zámernejšia* vo vzťahu k poznávaniu písanej reči a písanej kultúry. Deti majú potom tendenciu začleňovať čítanie a písanie do svojich hrových aktivít.

S. B. Neuman a K. Roskos (1990) v tejto štúdii uvádzajú viacero takýchto príkladov, ktoré zaznamenali v triede 4- až 5-ročných detí po tom, ako obohatili prostredie triedy o špecifické vybavenie a pomôcky podnecujúce aktivity vyžadujúce čítanie a písanie. Jedným z príkladov je dvojica chlapcov hrajúcich sa na zber podpisov v petícii na pomoc bezdomovcom. Jeden z nich chodí po triede s ceruzkou a hárkom papiera pripevneným na podložke a žiada deti v triede, aby sa podpísali na papier. Druhý zatiaľ sedí v kancelárii za stolom a niečo zapisuje. Občas sa rozhliadne po triede a inštruuje prvého chlapca, aby oslovoval ďalších. Nakoniec sa prvý chlapec vráti do kancelárie a spoločne s druhým „nahadzujú“ údaje do počítača. Prvý chlapec ukazuje prstom meno po mene, číta a pomaly diktuje mená zapísané na hárku papiera, zatiaľ čo druhý chlapec mená zapisuje do počítača.

V hrách iniciovaných takýmto podnetným gramotným prostredím je okrem toho príležitosť, aby deti hľadali námety, ktoré súvisia s prostredím, ktoré čítanie a písanie prirodzene používajú. Vďaka tomu sa využívanie čítania a písania deťmi stáva viac *kontextualizovaným*. Deti nie sú odkázané len na vlastné námety, ako čítanie a písanie začleniť do hrových aktivít, ale samotné prostredie triedy ponúka podnety na to, aby čítanie a písanie iniciovali v situáciách, ktoré tieto činnosti explicitne podnecujú. To má vplyv na tému hier, ktoré iniciujú deti, i ich priebeh, pretože samotné prostredie vytvára rámce pre takúto hru.

S. B. Neuman a K. Roskos (1990) vo svojej štúdii demonštrujú vplyv špecificky vytvoreného prostredia na prvky podnecujúce gramotnosť na príklade detí hrajúcich sa v kuchynke. Kým pred obohatením prostredia o prvky podnecujúce gramotné správanie mali hry v tejto sekcii charakter varenia, vďaka materiálom, ktoré boli do kuchynky doplnené, sa rámec hry rozširuje. V opísanom príklade deti pripravujú pohostenie pre návštevu, pričom aranžujú

riad na stôl, premiestňujú veci v priestore kuchynky a varia pri sporáku. Jedno dieťa siaha po detskej knihe s receptami, pomaly v nej listuje zľava doprava, pričom sa na niektorých stránkach zdrží dlhšie, predstierajúc, že ich číta. Potom siaha po súbore receptov, jeden list z neho vyberá, otočí sa k druhému dieťaťu a niečo mu šepká do ucha. Druhé dieťa berie do ruky list s receptom a premiestňuje sa k telefónu, hovoriac pri tom: „Idem volať babičke.“ Vytáča číslo a hovorí: „Ahoj, babka, nevieš, ako sa robí zapekaný toast so syrom? Áno, áno.“ Potom sa vracia naspäť k sporáku, opakovane sa pozerá na stránku s receptom a predstiera, že podľa receptu pripravuje jedlo.

Okrem toho autorky vo svojom výskume zaznamenali aj to, že v takomto prostredí majú deti tendenciu dlhšie zotrvať v jednej činnosti a ich aktivity sú navzájom viac *tematicky poprepájané*, sledujúc špecifický motív čítania a písania v konkrétnej situácii.

V ďalšom príklade ilustrujú S. B. Neuman a K. Roskos (1990) túto zmenu v prostredí podnecujúcim gramotné správanie sa detí ukážkou hry dvoch dievčat, ktoré sedia v sekcii, ktorá imituje poštový úrad. Ich hra spočíva v tom, že píšu listy, vkladajú ich do obálok a hádzajú ich do poštovej schránky, aby ich následne z poštovej schránky vybrali a čítali. Potom jedno z dievčat berie do ruky podložku s papierom a zvýrazňovač, druhé jej začne diktovať, čo má písať, pričom sa obe snažia vyhláskovať slovo, ktoré chcú napísať. Po chvíli takejto zaujatej činnosti prvé dieťa nečakane začne po papieri intenzívne čmárať. Na túto aktivitu druhé dieťa zareaguje vyjadrením: „Zlatko, toto sa nerobí,“ pričom sa obe dievčatá začnú chichotať. Potom pokračujú v písaní a posielaní listov jedna druhej.

Špecifickým dôsledkom obohatenia prostredia o pomôcky a materiály podnecujúce gramotné správanie sa detí je aj to, že sa hra s nimi stáva *interaktívnejšia*. Na rozdiel od snáh o čítanie a písanie v bežnej triede, kde sú väčšinou súčasťou individuálnej činnosti, v triede s prostredím obohateným o podnety na čítanie a písanie prebieha podstatne viac spoločných hier.

Vhodným ilustračným príkladom tejto tendencie je podľa S. B. Neuman a K. Roskos (1990) situácia, ktorú zaznamenali v triede. Dvaja chlapci sedia v knižnici, jeden z nich niečo zapisuje na papier pripevnený na podložke. Do priestoru vstupuje dievča a hovorí: „Chcela by som knihu.“ Prvý chlapec ukáže na poličku s knihami. Druhý jej oznamuje: „Jediné, ktoré si môžeš kúpiť, sú tie vzadu.“ Obaja sa premiestňujú k poličke s knihami, pričom vyberajú knihu za knihou a ku každej chlapec niečo povie. Keď si dievča jednu knihu vyberie, zoberie jej ju z ruky a ukladá ju na stôl, za ktorým sedí prvý chlapec. Ten ju berie do ruky, vypisuje výpožičný lístok, zakladá ho do zakladača, „opečiatkuje“ zadnú stranu knihy a podáva ju dievčaťu, ktoré s ňou opúšťa priestor knižnice. Keď odíde, prvý chlapec sa nakloní k druhému a vysvetľuje mu: „Nemusia si knihy kupovať. My sme knižnica. Len si ju prenajmú.“

V hrách detí častejšie a precíznejšie definujú úlohy jednotlivých aktérov.

Príkladom zo štúdie S. B. Neuman a K. Roskos (1990) je hra, v ktorej dvaja chlapci sedia v kancelárii v úlohe policajtov. Prvý sedí a pozerá sa do knihy, pričom v nej prstom na niečo ukazuje: „Tu je požiar. Musíme na miesto poslať každého policajta, ktorého máme.“ Ďalej spolu živo diskutujú o ohni, pričom prvý vysvetľuje druhému, ako treba postupovať pri jeho hasení. Opakovane vysvetľujú, ako je možné oheň zhasiť a že je na to potrebných veľa policajtov.

Prirodzené prístupy však podnecujú rozvíjanie gramotnosti nielen prostredníctvom gramotného prostredia inšpirovaného každodennými objektmi, ktoré sa stávajú predmetom čítania a písania, ale aj prostredníctvom **rôznych typov pomôcok a materiálov**, ktoré boli vyvinuté na to, aby poznávanie písanej reči bolo čo najúčinnnejšie. Medzi ne patrí napríklad *maľovaná abeceda*, ktorá môže byť v triede vyvesená na viditeľnom mieste, alebo v podobe kartičiek pexesa, ktoré môžu byť deťom k dispozícii v sekcii konštrukčných činností aj v sekcii výtvarných a pracovných aktivít. Jej význam spočíva v tom, že deťom uľahčuje identifikáciu vzťahu medzi fonologickou štruktúrou slova a jeho písaným zápisom na úrovni fonémovo-grafémového prevodu. I keď napomáha predovšetkým osvojovanie si grafém v nadväznosti na fonemické uvedomovanie, dieťa môže písmená abecedy opisovať, poznávať aj skôr. V spojitosti s tým môžu byť v knižnici a v sekcii výtvarných a pracovných činností umiestnené aj špecifické *pracovné listy* (alebo len hárky pracovných listov) podporujúce prvotné pokusy detí o písanie (nie grafomotorický tréning!). Takouto pomôckou sú aj rôzne plagáty, ktoré napomáhajú vývin fonologických procesov a fonologického uvedomovania (napríklad plagát s príkladmi objektov, ktorých slovné označenia sa rýmujú, ktoré sa začínajú na rovnakú slabiku alebo hlásku, zobrazených v podobe ilustrácií, zoskupených do spoločných skupín). Na podporu samostatného čítania môžu byť v knižnici umiestnené *obrázkové knižky* (bez textu), ktoré deti môžu využívať buď na „čítanie“ v zmysle reprodukcie známeho príbehu, alebo na tvorbu príbehu. Okrem toho môžu byť do knižnice zaradené aj tzv. *prediktabilné knihy*, ktorých podstata spočíva vo výstižnej ilustrácii a jednoduchom texte s opakujúcou sa štruktúrou, vďaka čomu dokáže dieťa veľmi ľahko predvídať, čo znamená text v knihe, a na základe toho ho čítať (tento text môže vyzeráť napríklad takto: Do kufra si zbalím nohavice [nad textom je umiestnená ilustrácia otvoreného kufra s nohavicami]; na ďalšej strane pokračuje text: Do kufra si zbalím aj košeľu [nad textom je umiestnená ilustrácia otvoreného kufra s nohavicami aj košeľou] atď.). Popritom si dieťa môže vizuálne zapamätať aj samotné slová, ktoré môže vizuálne rozpoznať v inom texte.

Tieto pomôcky potom nájdu svoje uplatnenie v špecifickej podpore **predkonvečného čítania a písania**, ktorého zámerom je usmerňovať pozornosť dieťaťa na dôležitosť konvenčnej podoby čítania a písania, aby mohlo byť vyjadrovanie komunikačných zámerov čo najpresnejšie a opakovane prístupné nielen autorovi zápisu, ale aj ostatným, ktorí po písomnom zázname siahnu s odstupom času alebo v neprítomnosti jeho autora. Dôležitým predpokladom takejto podpory je akceptovanie, že deti poznávajú písanú reč, snažia sa čítať a písať už v období predškolského veku a táto ich snaha nie je obmedzovaná faktom, že ešte

nedokážu čítať a písať v konvenčnom zmysle slova. Toto obdobie však ponúka mnoho príležitostí na objavovanie významu, funkcií a formy písanej reči a písanej kultúry, ktoré sú spájané s predkonvenčným čítaním a písaním. Dieťa bude najprv imitovať vonkajšiu stránku činností, ktorú učiteľka demonštruje v rôznych situáciách čítania a písania, ale aby tak robilo, musí byť zaujaté čítaním a písaním ako zmysluplným aktom. Neskôr vďaka tomuto záujmu a príležitostiam na experimentovanie s formou, so vzťahom medzi formou a významom bude vyhľadávať aj podnety na to, aby formu zvládlo precíznejšie. Špecifické typy pomôcok a materiálov majú slúžiť na to, aby prístup dieťaťa k poznaniu konvenčnej formy čítania a písania mohol byť čo možno najplynulejší a zachoval si zmysluplný charakter.

Podpora predkonvenčného čítania

Základom pre predkonvenčné čítanie je bohatý prístup detí ku knihám a príbehom. Aby sa mohli začať zaujímať o samotné čítanie, o knihách a príbehoch uvažovať, musia ich najprv vidieť a počuť. Preto je dôležité, aby učitelia deťom čítali knihy takým spôsobom, aby dieťa bolo nielen recipientom príbehu, ale aby mohlo nahliadať do knihy v priebehu čítania, nevynímajúc takéto opakované čítanie knihy, prípadne príbehu. Dôležitým rozmerom takéhoto kontaktu s knihami a príbehmi je emocionálny kontext spoločného čítania, ktorý spočíva v povahe príbehu zaujímavého pre deti aj v interpersonálnej blízkosti medzi učiteľkou, ktorá deťom knihu alebo príbeh číta, a deťmi. Prostredníctvom takýchto situácií dieťa získava veľa skúseností s významom textu, štruktúrou knihy a príbehu, ich formálnymi prvkami, ktoré ovplyvňujú spôsob, ako s knihami manipulujeme.

Podnetom k intenzívnejšiemu záujmu detí o knihy a príbehy je ich potenciál sprostredkovať rôzne, známe aj nové, životné situácie, ukázať im spôsob, ako na ne reagovať, orientovať sa v nich z hľadiska toho, čo je považované za dobré a zlé, alebo len porozumieť, že situácie, ktoré postavy v príbehu zažívajú, sú podobné alebo odlišné od jeho životných situácií a sú súčasťou reálneho detského sveta alebo fiktívnej reality príbehu. Na jednej strane deti rozumejú textu v súlade so svojím doterajším poznaním, súčasne však text umožňuje toho poznanie reflektovať, meniť, obohacovať, vidieť z odstupu, pretože je prezentované ako súčasť sveta postavy príbehu. Okrem obsahu však deti prenikajú aj do charakteru textu a povahy informácií, ktoré prináša (viac pozri van Kleeck, 1998). Popri význame si tak všímajú, že existujú rôzne druhy textov, ktoré sa odlišujú vo forme a aj v povahe informácií, ktoré sprostredkovávajú. Po formálnej stránke môže mať rozprávanie príbehu (narácia) prozaický charakter alebo podobu poetického útvaru. Popri odlišnostiach vo forme pri takýchto naratívnych útvaroch očakáva dieťa pri čítaní príbehu konkrétnu štruktúru, ktorá sa začína uvedením do deja, pokračuje komplikáciou deja a ústi do definitívneho vyriešenia problému. Ak naratívne texty nie sú jediným žánrom textov, s ktorými dieťa prichádza do styku, ale má prístup aj k informačno-náučným textom (detské encyklopédie), začína si uvedomovať, že okrem média na sprostredkovanie príbehu slúži text aj na

prezentovanie/získavanie informácií. Na základe opakovanej skúsenosti s textom si dieťa začína všímať, že aj spôsob vyjadrovania významov v texte sa odlišuje od hovorenej komunikácie. Okrem toho, že v texte je potrebné venovať pozornosť aj kontextu príbehu, čo nie je až také potrebné pri hovorenej komunikácii, pretože je čiastočne súčasťou situačného kontextu rozprávania príbehu aj spôsobu, akým sú pri jeho rozprávaní používané extralingvistické prostriedky, pre písomný prejav sú typické aj špecifické štylistické konštrukcie, precíznejšie používanie gramatiky, ktoré sa v hovorenej podobe veľmi nepoužívajú (viac pozri Petrová, Valášková, 2007). Preto aj písaná reč poskytuje deťom komplexnejšie informácie o svete okolo seba a aj o spôsobe, ako vyjadriť súvislosti vo svojom poznaní sveta primeranými jazykovými prostriedkami tak, aby boli dostatočne zrozumiteľné druhým. Ďalším z dôležitých prostriedkov, ktorými čítanie textu obohacuje poznávanie sveta dieťaťom, je jasnejšie vyjadrovanie vzťahu medzi udalosťami, v ktorom si deti uvedomujú vzťah medzi konaním postavy a jeho následkami, špecificky v reláciách dobro – zlo.

Samostatnou oblasťou poznania dieťaťa, ktorá súvisí s tým, že je recipientom príbehu a môže do knihy v priebehu jej čítania aj nahliadať, je jeho vyvíjajúca sa predstava o vzťahu medzi ilustráciou a textom a z toho odvodzovaná predstava o tom, čo je to čítanie. V prvotných fázach totiž dieťa venuje dominantnú pozornosť ilustráciám, nie textu a samotné ilustrácie vníma ako objekty na pomenovanie, nie ako reprezentácie deja (van Kleeck, 1998). Neskôr, keď dieťa porozumie, že ilustrácie v knihe súvisia so sekvenciami príbehu, ktorý mu učiteľka číta, siahla už po knihe nielen preto, aby si v nej listovalo, ale ju aj „čítalo“. Toto „čítanie“ môže mať podobu reprodukcie príbehu, ktorý mu už niekto predtým čítal (často v podobe doslovnej reprodukcie niektorých fráz z textu), alebo vymýšľania príbehu, pričom používa kombináciu hovorových fráz, ktoré sú bežne prítomné v každodennej komunikácii, a štylistických štruktúr typických pre písanú reč (Templeton, 1995). Keď dieťa začne preorientovávať svoju pozornosť z ilustrácie na text, uvedomí si, že na čítanie textu potrebuje špecifickú znalosť, ktorá mu umožní presne identifikovať jednotlivé slová textu³. Keď deti prekonajú prvotný strach z čítania, začnú sa sústreďovať na jednotlivé slová a hľadať spôsoby, ako ich v texte identifikovať a ako vyvodíť ich význam. V tejto fáze sa im vytvára priestor na experimentovanie s čítaním prostredníctvom špecifických kníh, ktoré umožňujú identifikovať niektoré slová v texte bez toho, aby museli vedieť slovo vyhláskovať a poznať všetky písmená, ktoré toto slovo umožňujú zapísať, ktoré patria do kategórie tzv. prediktabilných kníh (konkrétne ukážky takýchto kníh sú dostupné v publikáciách Petrová a Valášková, 2007; Valková, 2007).

³ Dobrým príkladom takéhoto postoja dieťaťa k čítaniu je príklad Li'at (4:0), ktorý zdokumentovala vo svojej štúdiu A. Sandbank (1992). Keď Li'at napísala otcovi list (využila pri tom kombinácie znakov zo zápisu svojho mena), odmietla ho prečítať, pretože nevie čítať.

Ak učiteľka chce demonštrovať, ako prediktabilné knižky umožnia dieťaťu predvídať text, môže použiť nasledujúci postup (Templeton, 1995):

1. Na stojan položí zväčšeninu knihy (v zahraničí sú na to produkované tzv. veľké knihy, obyčajne s rozmermi cca 60 x 45 cm). Rozhovor s deťmi o knihe sa začne diskusiou týkajúcou sa titulnej strany. Učiteľka prečíta názov knihy a pýta sa detí, čo si myslia, o čom by kniha s takýmto názvom mohla byť a prečo.
2. Potom začína pomaly, ale prirodzene čítať knihu, pričom ukazuje na každé slovo, ktoré číta, sledujúc pri tom aj smer čítania zľava doprava. Zároveň moduluje hlas primerane obsahu textu. Keď deti pochytiť opakujúcu sa štruktúru textu, môžu sa k učiteľke pridať a čítať spolu s ňou (keďže prediktabilné knižky pracujú s textom, ktorý je jednoduché predvídať na základe opakujúcej sa štruktúry textu a ilustrácií, ktoré znázorňujú posun vo význame, deti si zapamätajú takú štruktúru textu, ktorá sa opakuje v knihe, a na základe ilustrácie budú schopné predpokladať význam premenlivého slova v texte – pozri príklad „*Do kufra si zbalím...*“ v predchádzajúcej sekcii textu; prípadne je ho ľahké predvídať kvôli špecifickej rytmickej pravidelnosti v štruktúre textu).
3. Po prečítaní je vhodné klásť deťom otázky týkajúce sa významu príbehu: Či sa v texte stalo to, čo očakávali; aký problém riešili postavy v príbehu; ako ho postavy z príbehu vyriešili; či už zažili niečo podobné tomu, čo čítali v knižke.
4. Ku knižke je vhodné sa opakovane vracieť a vyzvať deti, aby ju samy, prípadne s pomocou učiteľky čítali, ak po nej spontánne nesiahnu v priebehu voľných činností v triede.
5. Po prečítaní knižky môže učiteľka zaradiť aj doplnkové aktivity, ktorých zámerom je podnietiť opakované čítanie knihy. Na tento účel môžu deti navrhnúť dramatizáciu príbehu. Taktiež si môže každé dieťa vytvoriť vlastnú knižku s tým, že navrhne a nakreslí sériu ilustrácií, ktoré podľa neho dobre reprezentujú hlavné sekvencie príbehu. Dieťa môže učiteľke nadiktovať text, ktorý vpíše do ilustrácií, pričom si sama nahlas diktuje text navrhnutý dieťaťom. Obmenou tohto typu úlohy môže byť prepisovanie textu z „veľkej knihy“ do vlastnej knihy (individuálnej kópie knihy), pri ktorom sa dieťa bude prirodzene zaoberať vzťahom medzi formou slova a jeho významom. Učiteľka môže vytvoriť v knihe nové listy určené na pokračovanie príbehu, na ktorých už budú predpísané opakujúce sa časti textu z knihy s vyznačením prázdneho miesta, do ktorého si deti doplnia ľubovoľné slovo. Každú novú stranu môžu deti doplniť o výstižnú ilustráciu.

Tento typ aktivít má pre deti taký význam, že si môžu v ich priebehu zapamätávať slová spolu s ich významami, čím si budú postupne budovať slovnú zásobu vizuálne zapamätaných slov. Tieto aktivity tiež podnecujú záujem detí o písmená, z ktorých sa slová skladajú, a preto pri

zapisovaní a čítaní týchto slov sa deti začnú samy snažiť o to, aby identifikovali princíp zápisu slov prostredníctvom písmen abecedy.

Podpora predkonvenčného písania

Prirodzené prístupy sa snažia prostredníctvom podnetného gramotného prostredia podnecovať záujem detí o písanú reč a písanú kultúru, čo sa javí ako dôležitý predpoklad prvotných pokusov dieťaťa o písanie. Vďaka tomu, že deti môžu pozorovať, ako sa učiteľka v triede pohybuje ako gramotný jedinec, ktorý písanú reč používa v rôznych situáciách, na rôzne účely, a predovšetkým v zmysluplných kontextoch, môžu deti získavať bohaté skúsenosti s čítaním a písaním a vnímať ju ako model na napodobňovanie gramotného správania sa. Ak im učiteľka zároveň poskytne podporu, aby deti jej činnosť nielen pozorovali, ale aby počas čítania a písania dokázali identifikovať aj význam textu, môžu sa samy pokúšať o prvé zápisy svojich nápadov, myšlienok či iných komunikačných zámerov s porozumením, že ide o zmysluplnú kultúrnu aktivitu. V tom, samozrejme, zohráva dôležitú úlohu aj prostredie poskytujúce stimuly na experimentovanie s písaním v podobe vybavenia prostredia rôznymi potrebami na písanie (okrem ceruzky a papiera môžu deti využívať na zapisovanie aj špeciálne tabuľky, ktoré umožňujú napísaný text následne zmazať, ale aj tabuľky, na ktoré je možné pripevňovať písmená v podobe suchého zipsu, magnetu a pod.) a podmienky motivujúce deti k tomu, aby sa pokúšali o prvé písomné záznamy.

V prvých fázach (In Templeton, 1995) sa budú deti snažiť skôr o napodobňovanie tých príkladov písania (vrátane kníh), ktoré vidia vo svojom prostredí. Vďaka tomu si budú upevňovať porozumenie toho, akú povahu a aké prvky má tlač. Tak ako sa pokúšajú „čítať“ prostredníctvom toho, že listujú v knihe, prezerajú si ilustrácie a na základe nich sa snažia vyvodzovať, o čom je text, tak aj pri písaní budú nachádzať vlastnú formu písma a písania, ktorá bude odzrkadľovať ich porozumenie, akú podobu má písaná reč a ako umožňuje zapisovať naše myšlienky. Spočiatku dieťa nemusí zapisovať prostredníctvom písmen (jeho zápis môže mať podobu lineárneho čmárania alebo jeden znak môže reprezentovať celé slovo), ale veľmi skoro sa jeho pozornosť obráti na skutočnosť, že je možné slová zapisovať písmenami. V jeho zápise sa začínajú objavovať znaky, ktoré pripomínajú písmená (pseudopísmená) alebo aj skutočné písmená, hoci v jeho ponímaní ešte nereprezentujú fonému. Podľa M. Clay (In Templeton, 1995) môže takýto zápis využívať tri princípy:

Princíp flexibility: využíva dieťa vtedy, keď tvarové prvky písmen (štandardne veľkej tlačenej abecedy) rôzne kombinuje a vytvára z nich nové „písmená“.

Princíp opakovania: pri ktorom dieťa využíva obmedzený počet znakov (pseudopísmen, písmen alebo aj obrázkov) na zápis akéhokoľvek písaného odkazu.

Princíp generativity: keď dieťa kombinuje znaky rôznym spôsobom, aby vytvárali odlišne vyzerajúci text.

Toto experimentovanie s písaním znamená pre dieťa polozenie dôležitých základov, ktoré spočíva v snahe o hľadanie prepojenia medzi hovorenou a písanou rečou, sleduje správnu smerovú orientáciu písania, ale predovšetkým podnecuje záujem detí o poznávanie písmen, pretože v písaní vidia užitočný nástroj, ktorý môžu efektívnejšie používať vtedy, ak ho používajú konvenčne.

Poznávanie písma a písania však nemusí byť úplne spontánne, ale ho môžu sprevádzať ciele aktivy na poznávanie a aplikovanie konvenčného písania iniciované učiteľkou. Po spoločnom čítaní knihy môže nasledovať tvorba vlastnej knihy, obsahujúcej ilustrácie ku kľúčovým udalostiam príbehu, doplnená aj zápisom deja prostredníctvom písanej reči, prípadne tvorba časopisu alebo iniciovanie doplnenia výtvarného produktu dieťaťa písaným komentárom. Prostredníctvom vhodne zvolenej inštrukcie môže učiteľka pomôcť dieťaťu precíznejšie sa sústrediť na písaný text (napr. pri tvorbe časopisu dovolí dieťaťu pracovať každý deň len na jednej strane, podnieti jeho snahu o prepracovanie textu), prípadne precíznejšie sa opierať o fonologickú analýzu slova, identifikovať hľadané písmeno (na tento účel dobre posluži už spomínaná maľovaná abeceda). Okrem toho môže snahu o konvenčné písanie podporiť aj tým, že sa spoločne s dieťaťom bude vracieť k jeho minulým prácam, snažiť sa ich čítať a dopĺňať. Dieťa tak môže vidieť prepojenie medzi čítaním a písaním a tým, že písanie slúži na uchovávanie myšlienok v podobe, ktorá je dostupná aj pri opätovnom čítaní zápisu. Aby bol tento proces efektívnejší, môže použiť aj špecifické postupy, ktoré uvádzame v nasledujúcej kapitole, Tie však už prekračujú rámec prirodzených prístupov k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí.

3 ZA HRANICAMI PRIRODZENÉHO PRÍSTUPU

Hoci prirodzené prístupy zažívajú veľkú popularitu a úspešne sa im darí preklenovať nedostatky fonologického prístupu, pričom pripravujú pre deti prostredie, v ktorom môžu autenticky poznávať písanú reč ako kultúrny nástroj, má tento prístup svoje limity. Počíta totiž s tým, že už samotné podnetné prostredie bude podnecovať deti k tomu, aby sa spontánne zaujímali o písanú reč a objavovali jej mnohoraké praktické použitie, ktoré postupne povedie k snahe odhaľovať a precizovať aj formálnu stránku písania. Ako sme demonštrovali na výskumoch, ktoré v tejto oblasti realizovali S. B. Neuman a K. Roskos (1990, 1992) v triedach, ktoré boli obohatené o rôzne materiály a vybavenie imitujúce prirodzené situácie, v ktorých dospeli písanú reč používajú, doplnené materiálmi umožňujúcimi písanie, skutočne vzrástol záujem detí o čítanie a písanie a aj používanie čítania a písania v činnosti detí bolo komplexnejšie, kontextuálne ukotvenejšie a prirodzenejšie. Nemožno však predpokladať, že všetky deti budú univerzálne javiť takýto záujem a budú dobrovoľne zotrvávať pri takomto type činnosti. Navyše, takéto spontánne poznávanie formy môže byť zdĺhavé, pretože dieťa musí samo objaviť súvis medzi fonematickou štruktúrou slova a jeho zápisom obzvlášť vtedy, ak nemá dospieť len k približnému zápisu slova, ale čo možno najpresnejšiemu v zmysle fonémovo-grafémovej korešpondencie.

Ak je riešením, že do istej fázy spontánneho objavovania (cca u 5-ročných detí) vstúpi učiteľka so snahou o cielejšie sprostredkovanie formálnej stavby písanej reči, je dobré zamerať sa na to, aby toto poznávanie bolo čo možno najefektívnejšie (t. j. aby učiteľka využila všetky dostupné prostriedky na podporu tohto poznávania) a aby, ak je to možné, zachovala zmysluplný rámec pre toto poznávanie. Obe ukážky, ktoré tu uvedieme, pracujú **s posilnením roly učiteľky ako sprostredkovateľky učenia a poznávania**, v rámci ktorej sa snaží prostredníctvom vhodne zvolenej pomoci dostať činnosť dieťaťa na vyššiu, konvenčnejšiu úroveň.

Rámcom pre takéto snahy je štandardne koncept učenia prostredníctvom „lešení“ (Wood, Bruner, Ross, 1976), ktorý umožňuje prekračovať rámec činnosti, ktorú dieťa zvládne samo vďaka tomu, že mu učiteľka poskytne pomoc, vďaka ktorej dieťa dokáže novú stratégiu začleniť do svojej činnosti. V nadväznosti na to sa potom učiteľka snaží redukovat' mieru svojej pomoci tak, aby to, čo dieťa zvládlo s jej pomocou, dokázalo vykonávať aj samo. Týmto spôsobom je možné posúvať latku schopností dieťaťa žiaducim smerom, navyše tento postup je v prípadoch, keď dieťa potrebuje „objaviť“ konkrétnu stratégiu pre činnosť, aj rýchlejšou cestou, pretože nemusí prísť na zmysel činnosti, ale len s pomocou vykonávať novú formu činnosti, aby jej neskôr mohlo porozumieť.

Tento princíp si ukážeme na príkladoch dvoch oblastí schopností, ktoré sú pre poznávanie formy písanej reči kľúčové a ktorých rozvíjanie je vďaka použitiu postupu učenia prostredníctvom „lešení“ podstatne plynulejšie a z časového hľadiska aj menej náročné. Je to

vdďaka tomu, že v priebehu učenia sa dostane dieťaťu pomoc, ktorá zníži náročnosť jeho podielu činnosti, ktorú musí do jej vykonávania vložiť. Prvou oblasťou je poznávanie fonematickej štruktúry slova, konkrétne vyčlenenie začiatočnej hlásky, druhou oblasťou je podpora konvenčného písania, obe s pomocou „lešení“.

3.1 Poznávanie fonematickej štruktúry slova

Dobрым príkladom poskytovania „lešení“ pri poznávaní fonematickej štruktúry slova je koncepcia L. M. McGee a T. A. Ukrainetz (2009), ktoré pri vymedzovaní postupu, ktorý by mala učiteľka sledovať, pracovali nielen s „lešeniami“ ako takými, ale konkrétne uvažovali aj nad tým, ako postupne redukovať mieru pomoci učiteľky v závislosti od toho, ako dieťa zvláda konkrétny typ činnosti. Túto stratégiu je možné používať u detí v staršom predškolskom veku na vyčlenenie začiatočnej hlásky slova a následne aj na úplné rozčlenenie slova na hlásky.

Pri *vyčleňovaní začiatočnej hlásky slova* autorky rozlišujú tri úrovne „lešení“. Najväčšiu mieru podpory dieťa vyžaduje v čase, keď je mu po prvýkrát prezentované vyčlenenie niektorých problematických hlások, ako sú napr. /g/ a /k/. Pri *intenzívnej podpore* „lešenie“ spočíva v tom, že učiteľka sama odčlení a zdôrazní začiatočnú hlásku slova jej odizolovaním od zvyšnej časti slova a vysloví ju so zvýšeným dôrazom. Učiteľka dieťaťu pripomína, aby sa jej pozeralo na ústa, keď vyslovuje slovo. Zároveň prezentuje správny model riešenia úlohy a vyzýva dieťa, aby zopakovalo správne riešenie po nej. Napr. *Na akú hlásku sa začína slovo kniha? Tamara? k/k/k/knaha. Sleduj moje pery – /k/. Teraz zopakuj po mne /k/*⁴.

Keď dieťa potrebuje menej podpory, učiteľka použije „lešenie“ *strednej úrovne*. Oddelí a zdôrazní začiatočnú hlásku slova jej rýchlym opakovaným vyslovovaním alebo predĺžením doby jej výslovnosti, ale už nemodeluje správnu odpoveď. Môže však použiť ďalšie podporné prostriedky, ako je usmernenie pozornosti dieťaťa na svoje ústa. Napr. *Na akú hlásku sa začína slovo kniha? k/k/k/k? [ukazuje na svoje ústa]*.

Pri najnižšej úrovni podpory použije učiteľka len *minimálne „lešenie“*, ktorým zdôrazní začiatočnú hlásku slova. Napr. *Na akú hlásku sa začína slovo kniha? [začiatočnú hlásku /k/ vysloví s dôrazom]*.

Ak dieťa zvládne úlohu s takýmto minimálnym typom podpory, môže učiteľka prejsť na úlohy bez „lešenia“, v ktorých už bude dieťa vyčleňovať začiatočnú hlásku samostatne. Napr. *Na akú hlásku sa začína slovo kniha?*

Keď sa dieťa naučí vyčleniť začiatočnú hlásku slova, učiteľka môže prejsť k úlohe *úplného vyčlenenia foném v slove*. Na začiatku sa volia slová, ktoré majú dve až štyri hlásky, napr. *ja, pes, rak, buk, jama* a pod. V začiatočných fázach výučby, rovnako ako v prípade vyčlenenia

⁴ Kurzívou v príkladoch vyčleňujeme výpovede učiteľky.

začiatkovej hlásky slova, učiteľka používa vyššiu mieru podpory, neskôr prechádza k strednej úrovni a minimálnej úrovni poskytovania „lešení“. Pri *intenzívnej podpore* používa „lešenia“, aby dieťaťu pomohla rozčleniť slovo na hlásky. Postupne vyčleňuje jednotlivé hlásky slova a zo zavretej dlane vystiera postupne prst za prstom tak, aby korešpondoval s počtom vyčlenených hlások. Deti „počítajú“ hlásky na prstoch súbežne s učiteľkou. Napr. *Máme slovo rak. Pripravíme si prsty, aby sme spočítali hlásky – /r/ [vystiera prvý prst], /a/ [vystiera druhý prst], /k/ [vystiera tretí prst]. Koľko sme mali hlások? Spočítajme si prsty. Správne, tri hlásky /r/ /a/ /k/.*

Pri *strednej miere podpory* učiteľka môže postupovať tak, že požiada deti, aby si na začiatkovú hlásku slova len pomysleli a nevyslovili ju. V tejto fáze rozvíjania fonematického uvedomovania totiž už väčšina detí dokáže vyčleniť začiatkovú hlásku. Učiteľka ich vedie len k tomu, aby vyslovili strednú hlásku (respektíve stredné hlásky pri štvorhláskovom slove) a koncové hlásky a ich počet naznačovali prstami. Napr. *Máme slovo rak. Pripravíme si prsty a hlásky budete hovoriť vy. Prvú hlásku si len pomyslíme [učiteľka ústami naznačuje výslovnosť hlásky /r/ a zdvíha prvý prst], /a/ [zdvíha druhý prst], /k/[zdvíha tretí prst]. Áno, správne, /r/ /a/ /k/. Koľko sme mali hlások? [Necháva odpovedať deti].*

Pri najnižšej, *minimálnej miere podpory* učiteľ necháva deti samy vyčleňovať hlásky a sprevádza ich tichým naznačením výslovnosti hlásky a počtu hlások na prstoch. Pri prvých pokusoch riešiť úlohu pomocou minimálneho „lešenia“ môže učiteľka nahlas vysloviť strednú hlásku. Napr. *Máme slovo rak. Pripravíme si prsty [učiteľka ústami naznačuje výslovnosť hlásky /r/ a zdvíha prvý prst], [vyslovuje spoločne s deťmi] /a/ [zdvíha druhý prst], /k/ [zdvíha tretí prst]. Áno /r/ /a/ /k/. Koľko sme mali hlások? [Necháva odpovedať deti].*

Po zvládnutí tejto etapy prechádzajú deti k samostatnému rozčleneniu slova na hlásky.

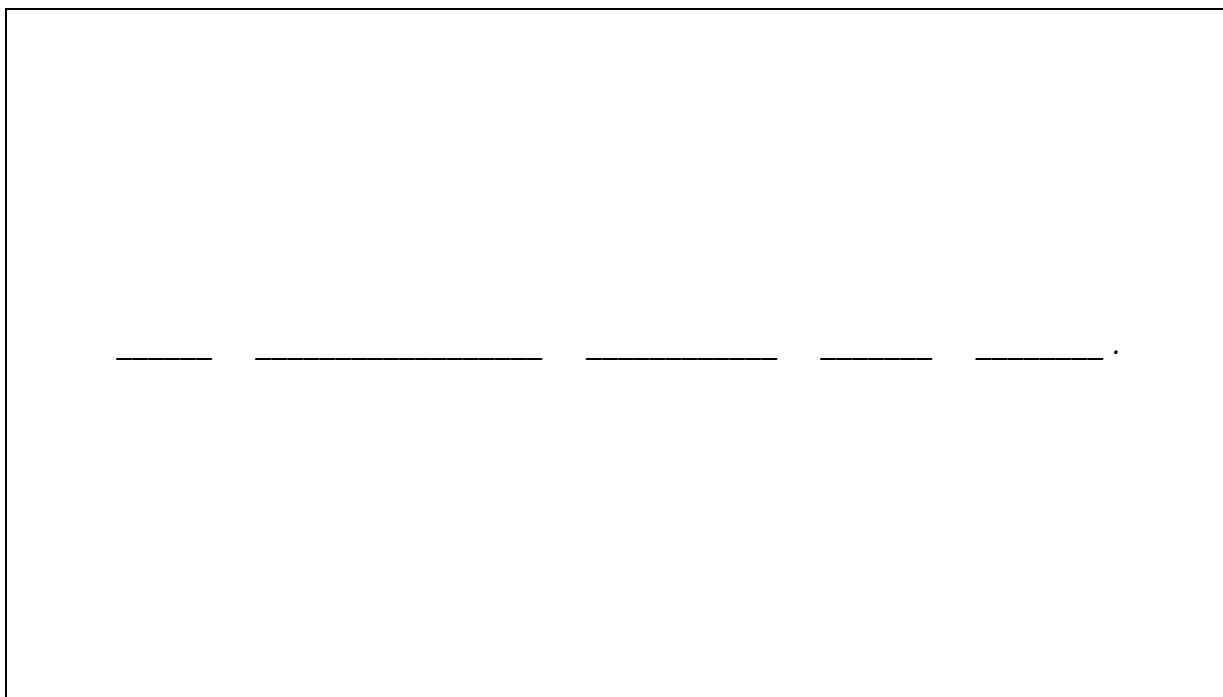
3.2 Mediované písanie

Koncepcia E. Bodrovej a D. J. Leong (1998) poskytuje dieťaťu podmienky na zvládnutie precíznejšej reprezentácie myšlienok v písanej podobe v období predškolského veku. Aj v tejto koncepcii sa využívajú „lešenia“, ktoré učiteľka poskytuje dieťaťu.

Koncepcia vychádza z predpokladu, že dieťa dokáže pomoc dospelého pri písaní zúžitkovať na to, aby sa posunulo z fázy, keď používa zápis slov, ktorý sa neviaže na fonémovú reprezentáciu slova, k úplnej fonémovej reprezentácii slova. Táto pomoc je dieťaťu poskytovaná v podobe, ktorá má potenciál stať sa primeraným mentálnym nástrojom na konvenčné písanie, konkrétne mu uľahčí identifikáciu formálnych prvkov písania (identifikáciu počtu slov v odkaze a úplnú fonémovú analýzu slova) a prispeje tým k zápisu komunikačného odkazu v konvenčnej podobe.

Úlohou učiteľky je ponúkať dieťaťu plán zápisu vlastného odkazu vyznačovaním horizontálne vedených čiar zastupujúcich jednotlivé slová odkazu, ktorý naformulovalo dieťa tak, že každá

naznačená línia znázorňuje jedno slovo i jeho približnú „dĺžku“ (pozri obr. 1). Najprv učiteľka požiada dieťa, aby vymyslelo odkaz, ktorý chce zapísať, a nahlas vyslovovalo slová tohto odkazu jedno za druhým. (Napri.: *Vymyslíme si príbeh, ktorý budeme vetu po vete zapisovať. Povedz mi, čo chceš napísať.*) Potom slová odkazu opakuje dieťa spolu s učiteľkou, zatiaľ čo učiteľka postupne vyznačuje na papier línie zastupujúce jednotlivé slová. (Napri.: *Takže chceš zapísať text „Tri kozliatka zostali doma samy“.*) V tejto fáze učiteľka poskytuje dieťaťu maximálnu asistenciu – demonštruje, ako použiť tieto horizontálne vedené línie. (Napri.: *Nakreslíme si čiary, aby ti pomohli zapamätať si, čo chceš napísať.*) Tým sa vytvára vzťah medzi slovom, ktoré bolo vyslovené, a čiarou, ktorá zastupuje dané slovo. Pri prvom použití tejto metódy môže učiteľka sama zapisovať jednotlivé slová tohto odkazu (alebo len niekoľko z nich), pričom si sama nahlas diktuje (t. j. realizuje úplné vyčlenenie foném v slove) a pri zapisovaní jednotlivých písmen sa obracia na kartičky maľovanej abecedy a prostredníctvom nich vyhľadáva príslušné písmená. Potom požiada dieťa, aby sa o zápis (časti) odkazu pokúsilo samo, učiteľka však pri ňom zostáva a poskytuje pomoc, ktorú potrebuje – aby dieťa zapisovalo slová nad príslušné horizontálne línie a snažilo sa pri identifikácii písmen o rozklad slova na hlásky a vyhľadávanie písmen, ktoré nepozná (napri. použitím obrázkovej abecedy).



Obr. 1 Príklad znázorňuje používanie horizontálnych línií naznačujúcich počet slov vo vete a približnú dĺžku slov vo vete: „Tri kozliatka zostali doma samy.“

Keď si je učiteľka istá, že dieťa pochopilo princíp, môže postupne redukovať ponúkanú pomoc – môže dieťa požiadať, aby sa o zápis vety nad vyznačené línie pokúsilo samo, a ponúknuť mu na to verbálne „lešenie“ typu: *Teraz, keď si už dokážeš zapamätať, čo chceš zapísať, môžeš ísť na svoje miesto a zapísať vetu samostatne. Nad každú čiaru treba zapísať*

jedno slovo. Ak by si si nepamätal, aké slovo nasleduje, vráť sa na začiatok vety a povedz si ju nahlas ešte raz.

Neskôr môže dieťa prejsť k samostatnému použitiu takéhoto písania prostredníctvom „lešení“. Dieťa používa pri zapisovaní všetky „lešenia“, ktoré sa naučilo používať – voľba vety, naznačenie línií, zapisovanie slov prostredníctvom nich, používanie obrázkovej abecedy pri zápise slova – ale bez asistencie učiteľky. A to do obdobia, keď je dieťa schopné urobiť zápis vety po formálnej stránke korektným spôsobom a bez „lešení“. Ako uvádzajú autorky, keď si deti zvnútornia jednotlivé „lešenia“, zvyčajne samy prestanú používať pomocné línie pre slová s tým, že ich „spomaľujú pri písaní“ (s. 10).

Môžeme si všimnúť, že uvedené koncepcie sledujú základné požiadavky na učenie prostredníctvom „lešení“ – operujú s úlohami, ktoré presahujú aktuálne možnosti dieťaťa, ale súčasne hľadajú možnosti, ako do ich riešenia zapojiť schopnosť dieťaťa zužitkovať podporu od dospelého. Toto spoločné riešenie úlohy sa však nesnaží fixovať doterajšie kompetencie dieťaťa a závislosť dieťaťa od podpory dospelého, ale má tendenciu smerovať stále k väčšej a väčšej nezávislosti dieťaťa pri riešení úlohy.

4 PODNETY PRE DOMÁCU VZDELÁVACIU PRAX

Napriek tomu, že prirodzený prístup k rozvíjaniu gramotnosti nie je v plnej miere aplikovateľný v domácich podmienkach jazykového vzdelávania detí, môže byť vo viacerých ohľadoch veľmi inšpirujúci. Jeho dôraz na význam písanej reči a písanej kultúry, snaha vytvoriť pre ich poznávanie podnetné podmienky i akceptovanie skutočnosti, že si deti vytvárajú predstavy o nich dávno predtým, ako zvládnu čítať a písať v konvenčnom zmysle slova, prináša totiž novú perspektívu do výchovno-vzdelávacej praxe. Tá ju síce môže nielen obohatiť, ale predovšetkým zmeniť pohľad na to, v akých oblastiach a akým spôsobom sa má MŠ angažovať. V prvom rade je potrebné zvážiť prítomnosť tých dôrazov vo výchovno-vzdelávacej praxi, ktoré poznávanie písanej reči a písanej kultúry deťom sťažujú. Podľa R. F. Flippa (1997) takými sú:

- prevaha fonémovo-grafémového spôsobu pri výučbe čítania a písania,
- izolovaný tréning fonemického uvedomovania a poznávania grafém,
- korigovanie výkonov detí v zmysle správne – nesprávne,
- snaha o jednoznačné riešenia,
- dôraz na techniku čítania ako kľúčový cieľ v oblasti rozvoja gramotnosti,
- zameriavanie sa na bazálne procesy čítania a písania na úkor porozumenia,
- realizovanie formalizovaných aktivít (napr. práca s pracovnými listami),
- príliš dlhé zotrvávanie v aktivitách zameriavajúcich sa na formu a technické parametre čítania a písania.

Ak sa tieto doteraz dominujúce tendencie oslabia, aby v počiatkových fázach neprevládali až taký silný dôraz na formu písanej reči, ale jeho užitočnosť v rôznych situáciách života, nevynímajúc ani jeho umelecko-estetický a relaxačný potenciál, mali by byť niektoré prvky výchovno-vzdelávacej činnosti posilnené.

4.1 Podmienky podnecujúce rozvíjanie počiatkovej gramotnosti

Prvým takýmto prostriedkom na posilnenie rozvoja gramotnosti v MŠ je dôraz na **prostredie bohaté na tlač**, v ktorom bude mať dieťa príležitosť nielen prichádzať do kontaktu so širokou paletou literárnych žánrov umelecko-estetickú a informačno-náučnej literatúry pre deti, rozmanitých foriem písanej reči (od oznamov pre rodičov na nástenke, inštrukcií pre činnosť detí, časopisov pre deti po knihy samotné), prostriedkov umožňujúcich zapisovanie myšlienok deťmi a tvorbu vlastných časopisov, kníh, oznamov (ceruzky, farbičky, perá, papier, ale aj obrázkový materiál) či rôznych pomôcok na poznávanie písmen (písmenkové

pexesá, maľovaná abeceda umiestnená na dobre viditeľnom mieste, špeciálne tabuľky určené na skladanie alebo zápis slov a pod.) v rôznych kontextoch.

Učiteľka by sa mala snažiť **demonštrovať zmysel a možnosti využitia písanej reči a textu** vo vhodných situáciách. Podnetné na rozvíjanie gramotnosti nemusia byť len cielene pripravené špecifické aktivity, aby deti uviedla do poznávania písanej reči, a nemusí ani čakať dovtedy, kým deti budú schopné čítať a písať konvenčným spôsobom. Môže veľmi prirodzeným spôsobom demonštrovať použitie písanej reči už len tým, že sa bude v triede správať ako gramotná osoba, t. j. tak, že bude v prebiehajúcich výchovno-vzdelávacích aktivitách využívať čítanie a písanie v bohatej palete ich funkcií. V prvom rade jej význam ako užitočného nástroja na *získavanie, uchovávanie a preverovanie informácií* je možné demonštrovať v situáciách, keď sa deti zaoberajú konkrétnou témou. Môže odkazovať deti na encyklopédie, v ktorých si môžu nájsť nové informácie alebo si svoje doterajšie informácie preveriť, pretože sú uchované prostredníctvom textu. Nezáleží na tom, či deti pracujú s textom samy alebo či im s tým pomáha učiteľka. Dôležitejšie je, že môžu získavať skúsenosť s tým, že môžu siahnuť po istom type textu v prípade, že majú záujem sa niečo dozvedieť. V iných situáciách môže deťom ukázať, že písanie je dôležitým prostriedkom na zapamätanie si, že *rozširuje kapacitu pamäti*. V situáciách, keď môže vzniknúť požiadavka zapamätať si nejakú informáciu z dôvodu budúceho využitia, môže túto informáciu zapísať (veľkými tlačenými písmenami) na tabuľku a následne sa k nej vrátiť. Podobne je možné zapisovať aj postup činnosti, ktorú majú deti vykonávať. Písomný zápis tak môže *regulovať spôsob, akým deti vykonávajú konkrétne činnosti*, ako sa správajú (napríklad pri pracovných aktivitách, ktoré si vyžadujú dodržanie jednoduchého postupu činnosti, je možné dať deťom k dispozícii stručný postup činnosti zaznamenaný prostredníctvom piktogramov a písomných inštrukcií). Oznamy pre rodičov na nástenke, ktoré deti pripravujú s pomocou učiteľky (alebo len samotná učiteľka, ktorá o ich príprave a význame informuje deti), umožňujú deťom považovať písanú reč za *náhradu hovorenej komunikácie, ako nástroj sociálnej interakcie*. To, čo chceme druhým povedať, je možné komunikovať aj v čase našej neprítomnosti práve prostredníctvom písaného odkazu. Prostredníctvom písanej reči však je možné *riešiť aj každodenné, praktické situácie*, do ktorých môže byť dieťa uvádzané prostredníctvom hry. Dobrým príkladom by mohla byť hra na obchod, pri ktorej si jedno dieťa – „kupujúci“ vytvorí nákupný zoznam, musí sa zorientovať v sortimente označenom etiketami s názvom tovaru a jeho cenou, a druhé dieťa – „predávajúci“ zas musí vystaviť potvrdenie o nákupe (viac pozri Heath, 1986). Netreba zabúdať ani na to, že čítanie a písanie môžu byť nielen užitočnou pomôckou, ale aj príjemným prostriedkom, ako tráviť voľný čas, ako relaxovať. Vo všetkých týchto situáciách učiteľka ponúka nielen príležitosti na porozumenie funkciám písanej reči a jej významu pre náš život, ale využije aj potenciál iných aktivít na to, aby deťom ukázala, ako sa správa gramotný jedinec, v akých situáciách a akým spôsobom ju využíva.

Pri takomto ponímaní významu gramotného prostredia pre samotné poznávanie písanej reči a písanej kultúry ako základu pre porozumenie jej významu a súbežne aj forme pri čítaní

a písaní sa v triede majú vytvárať podmienky na to, aby malo dieťa priestor tak **na recepciu textu** či spôsobov používania písanej reči, **ako aj na produkciu**. Vytváranie gramotne podnetného prostredia totiž nebude v nožnej miere podnecovať poznávanie písanej reči a písanej kultúry a objavovanie jej významu a formy, pokiaľ dieťa nebude mať aj príležitosť v rámci svojich predstáv experimentovať s písaním a čítaním a overovať si, do akej miery sú jeho predstavy o tom, ako sa písaná reč používa, v súlade s konvenčným pohľadom naň. V praxi to vyzerá tak, že v rámci prostredia bohatého na tlač a tendencie učiteľky demonštrovať podobu používania písanej reči a jej užitočnosť organizácia prostredia triedy MŠ aj výchovno-vzdelávacích aktivít vytvorí priestor na samostatnú činnosť. V priestoroch triednej knižnice sú preto knihy voľne prístupné deťom, aby po nich mohli v tomto čase siahnuť a prezerať si ich a vyhľadávať v nich informácie, reprodukovat' s ich pomocou príbehy, ktoré poznajú, alebo aj diskutovať s inými deťmi o tom, aké knižky im doma rodičia čítajú, ktorý príbeh sa im najviac páči a prečo, alebo voľne relaxovať pri ich listovaní. Preto by v tesnej blízkosti mali byť kreslá alebo vankúše, aby mohli deti pohodlne a nerušené „čítať“. Na inom mieste by mali byť deťom voľne prístupné písacie a kresliace potreby, obrázkový materiál, papier, nožnice, lepidlo a iné pomôcky, aby deti mohli vytvárať vlastné výtvarné produkty a písomne ich označovať, vytvárať si vlastné knihy a časopisy a pod.

Ďalším prostriedkom, ako podporiť rozvíjanie gramotnosti detí, sú **vysoké očakávania** toho, čo všetko dokážu. Nejde však o plnenie cieľov prekračujúcich aktuálne možnosti detí ani stanovovanie nárokov na ich výkony vysoko nad to, ako boli položené v súčasne platnom národnom kurikule (ŠVP ISCED 0, 2008), ale o akceptovanie toho, že si dieťa vytvára predstavy o tom, ako funguje tlač a písanie, ako ju možno používať. Vďaka tomu učiteľka nenahliada na dieťa ako na niekoho, kto ešte nevie konvenčne čítať a písať, ale sleduje, či a ako sa snaží zapisovať svoje myšlienky, ako používa písanú reč, knihy, tlač vo všeobecnosti. Predpokladá tiež, že ak dieťa dokáže samostatne vykonávať túto činnosť na istej úrovni, existuje vyššia úroveň, ktorú zatiaľ nedemonštruje navonok vo svojej činnosti, ale v podobe predstáv, rozvíjajúcich sa schopností sa jeho vývin posúva, naberá novú kvalitu. Toto nastavenie očakávaní učiteľky má svoj veľmi dôležitý dôsledok. Rozvíjajúcu sa gramotnosť vidí ako kontinuum, nie ako sled krokov, ktoré musí dieťa zvládnuť na ceste k ovládaniu čítania a písania. Vďaka tomu potom dokáže akceptovať nedokonalé prejavy dieťaťa ako známky progresu, nie chyby. V prvom prípade totiž každá odchýlka od konvenčnej normy znamená nedokonalé zvládnutie daného kroku, a teda aj prekážku v tom, aby dieťa pokročilo smerom k rozvoju nadväzujúcej schopnosti. V prípade vnímania rozvoja gramotnosti ako kontinuálneho procesu však chyby nie sú známkou nedostatočného osvojenia konkrétnej schopnosti dieťaťom, signálom neznalosti dieťaťa, ale demonštráciou nových procesov v čítaní a písaní, ktoré ešte nie sú úplne rozvinuté, ale ich vývin prebieha. To má aj dôležitý motivačný rozmer. Namiesto toho, aby učiteľka korigovala nekorektné prejavy dieťaťa, povzbudzuje ho a pomáha mu využívať svoje predstavy v činnosti a preverovať ich platnosť

v iných situáciách a odhaľovať aj ďalšie súvislosti, ktoré sú dôležité pre konvenčnejšiu podobu činnosti.

S tým súvisí aj ďalší prostriedok rozvíjania gramotnosti detí, a tým je poskytovanie **spätnej väzby** dieťaťu vykonávajúcemu činnosť súvisiacu s poznaním a používaním písanej reči a písanej kultúry. Táto spätná väzba by mala byť podporou pre jeho ďalšiu činnosť, ocenením za to, čo dokázalo, ale súčasne by mala poskytovať podnety na ďalšiu činnosť tak, aby poznávanie dieťaťa mohlo ďalej prebiehať smerom ku konvenčnejšej forme, hlbšiemu porozumeniu významu a funkcie písanej reči a písanej kultúry. Učiteľka rešpektuje, že tento proces poznávania a objavovania je u detí individuálny, že nie všetky deti majú rovnaké predstavy o povahe a použití písanej reči, preto túto spätnú väzbu poskytuje konkrétnym deťom, nie frontálne, aby predišla, ak je to možné, porovnávaní výkonov detí z jej strany i zo strany detí navzájom. Tomu podriaďuje aj organizáciu činností v triede a rozhoduje sa, kedy zaradí skupinové úlohy a ako v nich zorganizuje deti a ich úlohy, kedy zaradí frontálne organizované úlohy a kedy individuálne úlohy.

4.2 Nové dôrazy vo vzdelávacích programoch pre MŠ

Aplikovanie prvkov prirodzeného prístupu k rozvíjaniu gramotnosti u nás znamená aj to, že sa presunie pozornosť z poznávania formy písanej reči ako jadra schopnosti čítať a písať v prospech podnecovania poznávania čítania a písania ako zmysluplných kultúrnych aktivít, t. j. vytváranie podmienok na poznávanie písanej reči a písanej kultúry už v skorších obdobiach, aby dieťa hneď od vstupu do MŠ (ideálne už v rodinnom prostredí pred vstupom do MŠ) získavalo bohaté skúsenosti s používaním písanej reči v jej prirodzených kontextoch (od poznávania prostriedku trávenia voľného času cez využívanie písanej reči na komunikáciu, na získavanie informácií po jeho význam v riešení v praktických každodenných problémov). Aby vo fáze, keď bude MŠ iniciovať poznávanie formy dôležitej pre konvenčné písanie a čítanie (predovšetkým rozvíjanie fonematického uvedomovania a poznávania písmen), mohli byť všetky skúsenosti, ktoré dieťa získa používaním písanej reči a písanej kultúry, základom pre jeho porozumenie, že forma je predovšetkým prostriedkom, ktorý umožňuje efektívnejší prístup k významu.

Ako sme už objasňovali v predchádzajúcom texte (podkapitola *Chýbajúce fragmenty jazykového vzdelávania alebo potreba nového prístupu?*), doterajšia koncepcia jazykového vzdelávania detí by nemala byť obohatená len o nové typy aktivít, ale vzdelávacie programy na rozvíjanie gramotnosti v MŠ by mali byť tvorené s dôrazom na to, že dieťa má prístup k významu a funkcii písanej reči a písanej kultúry omnoho skôr, ako dospeje k poznaniu jej konvenčnej formy, že jej neznalosť vôbec nie je prekážkou, aby sa dieťa jej významom a funkciami zaoberalo, a že dokonca prostredníctvom toho môže dieťa prenikať do formy písanej reči a písanej kultúry. Hoci tento proces nebude braný ako sled krokov (na začiatku dieťa nedisponuje konzistentným poznaním písanej reči a na konci ovláda formu písanej reči

a používa ju na to, aby dekodovalo jej významy, medzi ktorými nebudú žiadne nepredvídateľné odchýlky od konvenčnej normy), postaví základy pre gramotné správanie sa jedinca.

Rozvíjanie gramotnosti vyžaduje nový pohľad na to, o čo sa má opierať poznávanie písanej reči a písanej kultúry, s čím samozrejme súvisí to, že sa učiteľka bude snažiť o to, aby v triede vytvorila podnetné prostredie, poskytla deťom veľa prirodzených situácií, v ktorých sa bude sama správať ako gramotná osoba, ktorá dokáže oceniť a používať písanú reč v rôznych situáciách a umožní deťom čítať a písať oveľa skôr, ako do vzdelávacieho programu zaradi cieľené poznávanie formy písanej reči.

Tento prístup, samozrejme, môže priniesť do vzdelávacích programov pre MŠ aj nové cieľové oblasti rozvíjania detí, ktoré s preferenciou významu a funkcií písanej reči a písanej kultúry súvisia. Okrem štandardnejších oblastí, ako je zameranie sa implicitné a explicitné porozumenie textu, sú to aj oblasti menej štandardné aspoň pre naše predškolské vzdelávacie programy, ako je poznávanie *knižných konvencií*, *konceptu tlače* či *konceptu písania a poznávania písmen* (viac pozri Petrová, Valášková, 2007; Petrová, 2007/2008; Petrová, 2011).

Učiteľky sa tiež musia pripraviť na to, že tento prístup im nedovolí výkony detí kontrolovať a porovnávať s normami vývinu, ktoré by deti mali v istom období dosahovať. Ak majú niečo v tejto oblasti podnikať, tak je to skôr neformálna diagnostika prejavov gramotného správania sa dieťaťa, ktorá má učiteľke slúžiť na to, aby vedela identifikovať, na aké predstavy o písanej reči toto správanie sa dieťaťa odkazuje. Spolu s tým vzrastá aj význam toho, že učiteľka rozumie významu písanej reči a písanej kultúry ako kultúrnemu nástroju na dosahovanie konkrétnych cieľov, i to, aké podoby môže cesta k tomu porozumeniu u dieťaťa nadobúdať. Preto zmena vo vzdelávacej praxi MŠ je skôr zmenou prístupu k čítaniu a písaniu, ktorá bude vyžadovať aj zmeny vo vzdelávacích programoch.

ZÁVER

Prirodzené prístupy k rozvíjaniu gramotnosti organizujú celý proces uvádzania detí do poznávania významu, funkcií a formy písanej reči a písanej kultúry s presvedčením, že prirodzená inklinácia detí k poznávaniu sveta okolo seba a ich túžba mu aj porozumieť a stať sa kompetentným účastníkom sociálneho a kultúrneho života je významným východiskom pre to, aby proces výučby čítania a písania prebiehal pomerne spontánnym spôsobom. Malo by preň byť príznačné objavovanie funkcií a formy a prenikanie do hlbších úrovní porozumenia, pričom sa z dieťaťa postupne stáva samostatný používateľ písanej reči a písanej kultúry. Nastavenie procesu výučby čítania a písania v rámci tohto prístupu rešpektuje skutočnosť, že čítanie a písanie sa začína u dieťaťa oveľa skôr, ako vstúpi do školy a začne pod vedením učiteľky poznávať formálne prvky čítania a písania riadeným spôsobom. Dokonca aj to, že takáto riadená činnosť nemusí byť nevyhnutná, pretože v podnetnom prostredí a s pomocou učiteľky môže formu čítania a písania objavovať priebežne aj samo, a to dokonca bez toho, aby bolo frustrované náročným tréningom izolovaných prvkov písanej reči.

I keď sa domnievame, že precízne aplikovanie všetkých princípov tohto prístupu do kurikula pre MŠ nemusí najefektívnejšie viesť k čítaniu a písaniu, viaceré jej prvky sú pre inováciu našej vzdelávacej praxe zaujímavé, pretože uvádzajú deti do samotnej podstaty písanej reči a písanej kultúry, ktorej dôležitosť spočíva v tom, ako ju využívame na komunikáciu, na získavanie, uchovávanie a preverovanie informácií či riešenie každodenných situácií a podobne, nie v jej formálnych parametroch. Takýto prístup upriami pozornosť dieťaťa na to, že forma je pre písanú reč dôležitá, pretože umožňuje jej efektívnejšie využívanie. Konvenčná podoba nie je sama pre seba, ale je nevyhnutná, pretože vďaka nej sú významy, ktoré prostredníctvom nej kódujeme (zapisujeme), dostupné nielen nám s odstupom času, ale aj druhým, ktorí jeho princípy poznajú tiež. Za týmto poznaním je akceptovanie skutočnosti, že písaná reč nie je subjektívnym prostriedkom na vyjadrovanie sa, ale prostriedkom, ktorý je používaný medzi ľuďmi v zásade podobným spôsobom a s podobným cieľom. Je to dôležitý motivačný faktor pre výučbu čítania a písania, pretože sa vďaka tomuto porozumeniu dieťa nemusí snažiť len plniť úlohy školského typu kvôli tomu, aby dosiahlo dobré hodnotenie, ale sa môže snažiť o to, aby sa z neho čo najskôr stal kompetentný používateľ písanej reči a písanej kultúry a mohol plne participovať na všetkých jej benefitoch, ktoré poznanie čítania a písania prináša pre náš kognitívny aj sociálno-emocionálny život tak v individuálnej, ako aj sociálnej perspektíve.

Z toho dôvodu veríme, že vzdelávacia prax inšpiruje tými princípmi a postupmi prirodzených prístupov k rozvíjaniu gramotnosti, ktoré od najranejšieho veku dieťaťa podporia prirodzený záujem detí o písanú reč a písanú kultúru, respektíve vytvoria podmienky na to, aby tento záujem mohol vzniknúť. V takomto prostredí totiž dieťa môže vnímať tlač ako súčasť každodenných aktivít, čo vytvára pre poznávanie písanej reči a písanej kultúry zmysluplný

kontext. To je pre dieťa určite lepší podnet k ďalšej snahe o osvojenie si schopnosti čítať a písať, ako lokalizovať začiatky tohto procesu do neskoršieho obdobia, keď je dieťa schopné prejsť intenzívnym tréningom poznávania formy písanej reči.

Tento prístup, samozrejme, nemusí nevyhnutne znamenať vylúčenie akýchkoľvek systematických snáh o poznávanie formy písanej reči. To je do procesu poznávania písanej reči a písanej kultúry zakomponovateľné veľmi koncepčným a pre dieťa zmysluplným spôsobom vďaka tomu, že plynule vyplýva z poznávania jeho významu a funkcií, ktoré dieťaťu prestáva postačovať, keď samo začína vnímať, že jeho neznalosť formy mu bráni v efektívnom čítaní a písaní. V takejto nadväznosti sú aj deti lepšie pripravené na poznávanie formy, pretože ju vidia ako súčasť používania písanej reči a písanej kultúry. A aj v tejto fáze môže učiteľka podporiť efektívnejšie poznávanie formálnych prvkov potrebných na konvenčné čítanie a písanie tým, že sa povahu formy bude snažiť deťom sprostredkovať a čo najskôr prepojiť so zmysluplným používaním písanej reči.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BODROVA, E., LEONG, D. J. 1998. Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. In *Literacy Teaching and Learning*, 3 (2), s. 1-18.
- CECIL, N. L. 1999. *Striking a balance – positive practices for early literacy*. Scottsdale AZ : Holcomb Hathaway, 1999.
- DORE, J. 1975. Holophrases, Speech Acts and Language Universals. In *Journal of Child Language*, 2 (1), 1975, s. 21-40.
- FLIPPO, R. F. 1997. Sensationalism, politics and literacy. What's going on? In *Phi Delta Kappan*, 1997. 41, s. 301-304.
- GOODMAN, K. 2005. *What's Whole in Whole Language*. Berkley : RDR Books, 2005.
- GOODMAN, Y. M., GOODMAN, K. S. 1990. Vygotsky in a whole-language perspective. In L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990, s. 223-250.
- HEATH, S. B. 1986. The functions and uses of literacy. In S. de Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.): *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986, s. 15-26.
- HOGAN, T. P., CATTS, H. W., LITTLE, T. D. 2005. The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2005, 36, s. 285-293.
- KOVALČÍKOVÁ, M. 2012. *Možnosti a stratégie rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v podmienkach materskej školy*. Bratislava: MPC, 2012.
- LIPNICKÁ, M. 2009. Rozvoj grafomotoriky a podpora písania – výsledky experimentálneho overovania programu v materských školách. In *Pedagogické rozhľady*, 2009, 18 (5), s. 1-4.
- LOPUŠNÁ, A. 2008. *Rozvíjanie počiatkovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach predprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: SPV, 2008.
- MCGEE, L. M., UKRAINETZ, T. 2009. Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. In *The Reading Teacher*, 2009, 62 (7), s. 599-603.
- NEUMAN, S. B., ROSKOS, K. 1990. Play, Print, and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development. In *The Reading Teacher*, 1990, 44 (3), s. 214-221.
- NEUMAN, S. B., ROSKOS, K. 1992. Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. In *Reading Research Quarterly*, 1992, 27 (3), s. 202-225.
- PETROVÁ, Z. 2007/2008. Možnosti poznávania písanej reči a písanej kultúry v predškolskej výchove. In *Predškolská výchova*. 52 (2), s. 1-8.

- PETROVÁ, Z. 2008. Jazyk a komunikácia – Jazyková a literárna oblasť rozvoja dieťaťa. In A. Doušková, K. Ľuptáková-Vančíková (Eds.). *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. Banská Bystrica: PdF UMB, s. 22-29.
- PETROVÁ, Z. 2011. Počiatočná jazyková gramotnosť vo vzdelávacích programoch – omyly a riešenia. In Kaščák, O., Pupala, B. (Eds.) *Školy v prúde reforiem*. Bratislava : Renesans, 2011, s. 224-260.
- PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M. 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava : Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, 2007.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. 1999. Bratislava: MŠ SR.
- RAINES, S. C., CANADY, R. J. 1990. *The Whole Language Kindergarten. Early childhood education series*. New York : Teachers College, 1990.
- ROSKOS, K., CHRISTIE, J. 2001. Examining the Play-Literacy Interface: A Critical Review and Future Directions. IN *Journal of Early Childhood Literacy*, 2001, 1 (1), s. 59-89.
- SANDBANK, A. 1992. Emergent Literacy: Children's Ways of Writing in Preschool Years. In: *Emergent Literacy in Early Childhood Education. (Course on Emergent Literacy in Early Childhood Education, Haifa, 25. October – 20. December 1992)*. UNESCO, s. 119-132.
- SLANČOVÁ, D. 1999. *Reč autority a lásky*. Prešov: FF UK, 1999.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0*. 2008. Bratislava : ŠPÚ.
- TEALE, W., SULZBY, E. 1989. Emergent literacy: New Perspectives. In D. Strickland a L. Morrow (Eds.): *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE : International Reading Association, 1989.
- TEMPLETON, S. 1995. *Children's Literacy. Context for Meaningful Learning*. Boston : Houghton Mifflin Company, 1995.
- TOMASELLO, M. 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest : Osiris, 2002.
- VALKOVÁ, L. 2007. *Pod'te deti spolu s nami cestovať za písmenkami*. Bratislava : Renesans, 2007.
- VAN KLEECK, A. 1998. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. In *Journal of Childhood Communication Development*, 1998, 20 (1), s. 33-51.
- VIKTOROVÁ, I. 2001. Psychogenetická teorie E. Ferreirové. In J. Doležalová (ed.) *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 21-31.
- WELLS, G. 1986. The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Portsmouth : NH, Heinemann, 1986.
- WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, s. 89-100.

ZÁPOTOČNÁ, 2007. Dimenzie gramotnosti. In Kaščák, O., Žoldošová, K. (Eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava : Renesans pre Pdf TU a ŠPÚ, 2007, s. 97-119.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In Kolláriková, Z, Pupala, B. (Eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 271-306.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004.

ZÁPOTOČNÁ, O., HOŠKOVÁ, Ľ. 2000. Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2000. 47 (3/4), s. 71-85.