



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti

Zuzana Petrová

Bratislava 2012

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod..... | 3 |
| 1 PREDČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ | 6 |
| 1.1 Vymedzenie pojmu | 6 |
| 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PLÁNOVANIA V OBLASTI PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI..... | 9 |
| 2.1 Zámery rozvíjania predčitateľskej gramotnosti..... | 10 |
| 2.1.1 Prívlastky gramotnosti..... | 12 |
| 2.1.2 Možnosti cieľového zamerania rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v MŠ | 13 |
| 2.2 Vymedzenie cieľových oblastí predčitateľskej gramotnosti | 14 |
| 2.2.1 Kontextový procesor | 15 |
| 2.2.2 Významový procesor..... | 17 |
| 2.2.3 Ortografický procesor..... | 19 |
| 2.2.4 Fonologický procesor | 20 |
| 3 PLÁNOVANIE ROZVÍJANIA PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A ŠVP..... | 21 |
| 3.1 Výkonové štandardy s potenciálom rozvíjať predčitateľskú gramotnosť | 21 |
| 3.2 Prepojenie výkonových štandardov s cieľovými oblasťami predčitateľskej gramotnosti..... | 22 |
| 3.2.1 Kontextový procesor | 23 |
| 3.2.2 Významový procesor..... | 27 |
| 3.2.3 Ortografický procesor..... | 30 |
| 3.2.4 Fonologický procesor | 34 |
| 3.3 Cieľové oblasti predčitateľskej gramotnosti vo vývinovej perspektíve | 37 |
| Záver..... | 41 |
| Zoznam bibliografických odkazov | 42 |
| Príloha: Prehľadné znázornenie možností formulovania konkrétnych cieľov výučby pre oblasť predčitateľskej gramotnosti | 46 |

Úvod

Dlhé obdobie bolo vzdelávanie detí v predškolskom veku podriadené opätovne vydávanému programovému dokumentu (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách), ktorý z pozície jedného úrovňového kurikula veľmi špecificky vymedzoval nielen základné obsahové oblasti vzdelávania detí (tzv. výchovné zložky), ale aj špecifické ciele a úlohy, ktoré musela materská škola (MŠ) v každo-dennej praxi plniť. Je preto pochopiteľné, že v priebehu desaťročí, keď v oblasti osvojovania hovorenej a písanej podoby jazyka v predprimárnom vzdelávaní dominovala *jazyková, literárna a výtvarná výchova*, sa udomácnili v presvedčení učiteľskej komunity pre MŠ viaceré predstavy, ako k reči detí pristupovať, ako dieťaťu sprostredkovať svet textu a literatúry a aká je úloha MŠ v príprave dieťaťa na výučbu čítania a písania. Jedným z týchto presvedčení je tendencia spájať osvojovanie schopnosti čítať a písať s výučbou na 1. stupni ZŠ a úlohu MŠ vidieť skôr v rozvíjaní grafomotoriky a fonematického uvedomovania dieťaťa (ktoré sa cielene deje aj v prípravnom období v 1. ročníku ZŠ) a budovaní pozitívneho vzťahu detí k literatúre (viac o presvedčení učiteliek MŠ vzťahujúcim sa na úlohu MŠ v rozvíjaní hovorenej a písanej reči pozri Petrovú, 2007).

Ak sa v poslednom období hovorí viac o predčitateľskej gramotnosti (alebo predkonvenčnom čítaní a písaní), deje sa to preto, lebo aj do nášho odborného diškurzu prenikli nové náhľady na problematiku čítania a písania zastrešované viacerými ponímaniami gramotnosti. Koncepty funkčnej, literárnej alebo kultúrnej gramotnosti (pozri napr. Gavoru, 2003; Rabušicovú, 2002; Zápotočnú, 2001, 2004) predstavili problematiku čítania a písania ako problém osvojovania konkrétnych kultúrnych nástrojov, ktoré jedincovi umožnia zmysluplným spôsobom používať písanú kultúru a mať účasť na kultúrnych aktivitách. Z toho dôvodu písaná kultúra vyžaduje aj rozvíjanie v kontextualizovaných a pre dieťa zmysluplných učebných situáciách.

Tieto impulzy však neboli impulzmi len teoretického charakteru. Nielen v zahraničí, ale aj u nás sa realizovalo viacero výskumov, ktoré preukázali, že už deti v predškolskom veku javia aktívny záujem o písanú reč a písanú kultúru, a napriek tomu, že ešte nemajú systematické a formálne znalosti v tejto oblasti, vytvárajú si vlastné predstavy, na čo písaná reč slúži a s akým typom aktivít ju možno spájať (napr. Ferreirová, 1990; Sandbanková, 1992; Rubin, Eberhard, 1996; Kučera, Viktorová, 1998; van Kleecková, 1998; Clayová, 1998; Hošková, 2000; Štutika, 2000):

- dieťa môže mať vytvorenú predstavu o tom, ako sú knihy tvorené a akú majú funkciu: vie odlíšiť ilustráciu od samotného textu v knihe a vie, že sa s knihou spája špecifická ľudská aktivita – čítanie; spoznáva, že téma závisí od knihy; že obrázky nie sú veci, ale reprezentujú ich; že kniha má autora, ilustrátora a je nejakým spôsobom štruktúrovaná;
- dieťa môže poznať niektoré všeobecné charakteristiky písma a písania: imituje písanie ako motorický akt a vie ho odlíšiť od inej činnosti – kreslenia, zaznamenáva špecifické znaky, tzv. pseudo-písmená v ustálenej smerovej orientácii (zľava doprava a zhora nadol);
- dieťa dokáže napísať svoje vlastné meno (prípadne nejaké znaky, ktoré ho zastupujú, iniciály svojho mena) na vlastné produkty s cieľom informovať druhých, že je autorom daného produktu, prípadne mu patrí;
- dieťa vie, že písanie slúži na zaznamenávanie myšlienok, že treba mať špecifické znalosti, aby sme dokázali zaznamenané myšlienky identifikovať (obdobie „písať viem, ale čítať ešte nie“);

- dieťa používa rozličné stratégie, ktorými interpretuje obsah textu: prostredníctvom ilustrácií, ktorými je text doplnený, vizuálne zapamätaných slov, ktorých význam pozná a ktoré v texte rozpozná a pod.

Tieto myšlienky sa však do predprimárneho vzdelávania dostávajú veľmi nespoko. Jednak preto, že v (pred)školskom prostredí stále vládne striktné rozdelenie kompetencií medzi MŠ a ZŠ, ktoré konvenčné čítanie a písanie vidí len ako súčasť výučby v ZŠ so svojim začiatkom v 1. ročníku. A tiež preto, lebo o problematike predčitateľskej gramotnosti sa stále hovorí príliš všeobecne na to, aby si učiteľky v MŠ mohli utvoriť ucelenejšiu predstavu o tom, aké oblasti znalostí, schopností a skúseností predčitateľská gramotnosť pokrýva, aké sú jej priority vo vzťahu ku konvenčnému čítaniu a písaniu a aké typy aktivít možno v každodennej praxi MŠ používať na jej efektívne rozvíjanie. Nekonkretizovaná predstava o tom, čo je to predčitateľská gramotnosť, je síce postačujúca pre všeobecný prehľad učiteľky, ale v situácii, keď MŠ musia tvoriť školské vzdelávacie programy a plánovať výučbové aktivity tak, aby dieťa na konci dochádzky v MŠ vykazovalo vedomosti a schopnosti vymedzené v profile jej absolventa, je takáto všeobecná predstava nepostačujúca.

Táto publikácia je preto v prvom rade prácou, ktorá sa snaží problematiku rozvíjania predčitateľskej gramotnosti predstaviť komplexnejším spôsobom ako oblasť, ktorá zahŕňa tak významovú, ako aj formálnu stránku písanej reči a písanej kultúry. Na základe modelu znalostí, schopností a skúseností, ktoré pre oblasť predčitateľskej gramotnosti vymedzila M. Adamsová (1990) a ďalej rozpracovala Anne van Kleecková (1998), prezentujeme jednotlivé domény pregramotnosti detí, ktoré sa môžu rozvíjať u detí v období predškolského veku. Publikácia je zostavená tak, aby na jej základe mohli učiteľky v MŠ plánovať rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti systematickejšim spôsobom, ktorý pokryje jednotlivé cieľové oblasti pregramotnosti a zachovali pritom postup od rozvíjania kognitívne menej náročných oblastí poznania k náročnejším. Hľadáním vzťahu medzi jednotlivými doménami pregramotnosti a cieľovými kategóriami Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2008) tento text objasňuje možnosti systematického plánovania pokrývajúceho jednak osvojovanie schopností detí vymedzených vo výkonových štandardoch a zasahujúcich taktiež znalosti, schopnosti a skúsenosti prezentované modelom Anne van Kleeckovej (ibid.), ako aj základné oblasti rozvíjania pregramotnosti detí.

Publikácia obsahuje základné objasnenie konceptu predčitateľskej gramotnosti, uvádza dôvody rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v predškolskom veku a jednotlivé domény predčitateľskej gramotnosti v podobe, v akej ich zdefinovala Anne van Kleecková (ibid.). Ďalšia časť publikácie obsahuje analýzu cieľových oblastí vzdelávania vymedzených Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie (predovšetkým výkonových štandardov) prepojitelných s rozvíjaním jednotlivých domén predčitateľskej gramotnosti a navrhuje možnosti, ako v rámci nich pri plánovaní výučby formulovať konkrétne výučbové ciele. V závere publikácie sú vzťahy medzi doménami predčitateľskej gramotnosti a výkonovými štandardmi spracované aj v podobe tabuľky, ktorá prehľadne systematizuje možnosti formulácie konkrétnych výučbových cieľov v rámci jednotlivých domén predčitateľskej gramotnosti.

Keďže v publikácii prioritne zdôrazňujeme rozvíjanie gramotnosti ako kľúčový prostriedok kultúrnej gramotnosti jedinca, jej zámerom je objasniť problematiku pregramotnosti ako nástroja poznávania sveta. Z toho dôvodu čítanie s cieľom získavania čitateľských zážitkov, ktoré sa dlhodobo chápe ako

priorita v období predškolského veku, ustupuje do úzadia. S vedomím, že čítanie textov s týmto zámerom má zásadný motivačný zmysel, tento aspekt čítania chápeme v tomto kontexte ako prostriedok, nie však cieľ vzdelávania detí.

1 PREDČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ¹

1.1 Vymedzenie pojmu

Pojem predčitateľská gramotnosť sa u nás v poslednom období stal populárnym najmä svojim potenciálom obsiahnuť rôzne typy aktivít, ktoré materská škola môže realizovať na to, aby dieťaťu uľahčila proces výučby čítania v 1. ročníku ZŠ. Po predchádzajúcom období, ktoré výučbu čítania situovalo výsostne do obdobia 1. ročníka ZŠ a v ktorom si materská škola len veľmi opatrne vymedzovala svoju úlohu najmä záujmom o hovorenú podobu jazyka (porovnaj Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999), s predčitateľskou gramotnosťou prichádza do predprimárneho vzdelávania myšlienka, že MŠ môže významným podielom participovať na procese výučby čítania. S touto historickou genézou však nie je prekvapivé, že koncept rozvíjania gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní sa len ťažko vymaňuje z tohto stereotypu a nadobúda charakter zmysluplného poznávania písanej reči a písanej kultúry. K potrebnému posunu totiž nestačí len formálna zmena v terminologickom označení súboru aktivít, ktoré už i tak patria do stabilného repertoáru MŠ. Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti vyžaduje zmenu uhla pohľadu na proces čítania, ktorý čitateľské schopnosti jedinca vidí v perspektíve jeho ďalšieho vzdelávania i v úspešnej participácii na súkromnom a spoločenskom živote. A to o to viac, ak MŠ musia plánovite rozvíjať predčitateľskú gramotnosť detí ako jeden z prioritných cieľov predprimárneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, 2008; ďalej len ŠVP).

Preto **predčitateľskou gramotnosťou** budeme rozumieť **súbor schopností, vedomostí a poznatkov, ktoré sa u dieťaťa rozvíjajú ako základ jeho schopnosti vyvodzovať z textov rôzneho charakteru význam** (van Kleecková, 1998). Takéto ponímanie vyžaduje koordinovanú snahu o kontaktovanie dieťaťa s písanou kultúrou, ktoré má za cieľ sprostredkovať mu znalosti, schopnosti a skúsenosti potrebné na to, aby sa pre neho stala kniha či písaný text zdrojom informácií, ktoré sú obsiahnuté v písanej podobe a ktoré možno prepojiť s osobným, školským životom jedinca alebo životom v spoločnosti. Tento pohľad na predčitateľskú gramotnosť zohľadňuje znalosti, schopnosti a skúsenosti, ktoré dieťa môže nadobudnúť ešte predtým, ako si po formálnej stránke osvojí techniku čítania, a taktiež vidí tieto znalosti, schopnosti a skúsenosti aj v širšej perspektíve jeho vzdelávacej cesty a začleňovania do spoločnosti.

Z tohto dôvodu koncept predčitateľskej gramotnosti neznamena len nové terminologické uchopenie známeho fenoménu, ale znamená špecifický prístup k poznávaniu jazyka a písanej reči a písanej kultúry. Špecifický najmä preto, lebo je potrebné ukotviť tento prístup do oblasti rozvíjania gramotnosti, ktorá do školského ponímania tejto oblasti prináša niekoľko nových tendencií (Zápotočná, 2001):

¹ V texte prispôbojeme terminológiu pojmom používaným v oficiálnom kurikulárnom dokumente pre predprimárne vzdelávanie (ŠVP). Z toho dôvodu problematiku počiatočného rozvoja gramotnosti, prípadne rozvoja pregramotnosti detí, označujeme ako rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti.

- Predmetom záujmu sa stávajú širšie chápané jazykové kompetencie, ktoré pokrývajú viaceré oblasti skúseností, poznania a schopností jedinca týkajúcich sa oboch modalít jazyka – hovorenej i písanej reči, používania i poznania jazyka (Ravid, Tolchinsky, 2002) a obsahu i formy jazyka (Adams, 1990; van Kleecková, 1998). Vo zvýšenej miere sa zdôrazňujú rozmanité funkcie reči v intrapersonálnej i interpersonálnej rovine.
- Jazyk prestáva byť chápaný ako čisto abstraktný lingvistický systém, viac sa zdôrazňuje kultúrny a sociálny rozmer jeho používania, čo v oblasti rozvíjania gramotnosti vedie k snahe o poznávanie a používanie jazyka v zmysluplných a kontextualizovaných učebných situáciách.
- Tradične vymedzované počiatky záujmu o poznávanie písanej reči v 1. ročníku ZŠ (oboznamovaním s jednotlivými grafémami) strácajú svoju legitimitu a záujem o rozvíjanie gramotnosti sa na jednej strane presúva do nižších vekových období rozpracúvaním možností, ktoré v tejto oblasti ponúka knižná kultúra, a na druhej strane do období presahujúcich školskú dochádzku jedinca. Preto sa pre oblasť rozvíjania gramotnosti stáva zaujímavým aj predprimárne vzdelávanie.
- Tým, že sa rozvíjanie gramotnosti považuje za dlhodobý proces rozvíjania širokej palety jazykových kompetencií, mení sa aj pohľad na výkony jedincov v týchto oblastiach. Tak, ako v iných oblastiach vývinu, aj tu sa predpokladá, že proces ich osvojovania nebude bezproblémový, ale postupný, čím sa odchýlky od konvenčnej normy (chyby) stávajú v procese učenia tolerovateľné.

Problematiku predčitateľskej gramotnosti možno efektívne vidieť v kontexte tém, ktoré v oblasti rozvíjania gramotnosti otvára sociokultúrny prístup (pozri napr. Zápotočnú, 2004). Čítanie a písanie sa prestáva chápať ako izolovaná neuropsychologická aktivita, ale chápe sa ako kultúrny nástroj, ktorý umožňuje poznávať obklopujúcu sociálnu realitu. Jej zámerom je kultúrne kompetentný jedinec, ktorý dokáže písanú reč a písanú kultúru využívať ako nezávislý a kompetentný používateľ (Englert, Mariage, 1996). V takomto prístupe má poznávanie charakter získavania vedomostí, schopností a skúseností v učiteľom pripravených učebných situáciách, ktorými poskytuje žiakom zmysluplné aktivity, ktoré podnecujú ich záujem o danú oblasť poznania a súčasne sú pre neho podnetom pre ďalší rozvoj (Wells, 2002). Vytvára situácie na poznávanie hovorenej a písanej podoby jazyka v širokej palete jeho funkcií tak, aby bol žiak oboznamovaný s rozmanitými podobami používania jazyka a spôsobmi, ktoré umožňujú dosahovanie komunikačných zámerov v typických situáciách sociálneho života.

V tomto prístupe prestáva byť mechanické osvojovanie úkonov potrebných na zvládnutie techniky čítania a písania (nácvik tvarových prvkov písma, tréning fonemického uvedomovania) postačujúce. Niežeby tento typ aktivít bol úplne vylúčený z oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti, len tendencia chápať funkčné používanie jazyka s akceptovaním chýb v jej formálnom prevedení stavia do popredia získavanie skúseností s používaním hovorenej a písanej podoby jazyka v zmysluplných situáciách ako prioritu v rozvíjaní gramotnosti detí. Preto predtým, ako sa deti začnú oboznamovať s formálnymi aspektmi písanej reči (tréning techniky čítania a písania), môžu získať skúsenosti s rôznymi typmi textových žánrov, s porozumením funkcií čítania a písania ako sociokultúrnej aktivity a identifikáciou rôznych úrovní významov, ktorých nositeľom je text. V nadväznosti na takéto typy aktivít potom bude poznávanie formálnych atribútov písanej reči (techniky čítania a písania) pre deti nevyhnutnosťou, ktorá vyplynie z toho, že písaná reč má konvenčne dané charakteristiky, ktoré dieťa potrebuje poznať na to, aby dokázalo identifikovať, ale aj odovzdávať, významy prostredníctvom písanej reči efektívnejším spôsobom, spôsobom daným v konvenciách čítania a písania v spoločnosti.

Z tohto dôvodu nechápeme problematiku rozvíjania predčitateľskej gramotnosti ako súbor edukačných aktivít, ale ako tendenciu vytvárať v materskej škole podmienky na získavanie skúseností s písanou podobou jazyka v jednote formálnych, obsahových a funkčných atribútov jej používania ako zmysluplnej, na cieľ orientovanej kultúrnej aktivity.

Materská škola, ktorá chce rozvíjať predčitateľskú gramotnosť ako základ formovania kultúrnej gramotnosti jedinca, musí teda zosúladiť viacero oblastí, ktoré vo vzájomnej súčinnosti umožnia vytvoriť podmienky, ktoré deťom nielenže ponúknu rozmanité príležitosti na poznávanie písanej reči a písanej kultúry v zmysluplných situáciách a kontextoch, ale budú aj výsledkom cieľavedomej snahy učiteľky rozvíjať gramotnosť detí s ohľadom na ich ďalšiu vzdelávaciu dráhu – ako fundamentálny nástroj pre všetky formy učenia a základný predpoklad pre efektívnu participáciu jedinca na kultúrnych aktivitách a ako základ pre učenie a poznávanie v priebehu celého života (Persson, 2004).

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PLÁNOVANIA V OBLASTI PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

Problematika predčitateľskej gramotnosti sa medzičasom dostala aj do oficiálnych kurikulárnych dokumentov pre predprimárne vzdelávanie. ŠVP explicitne vymedzuje, že jednu z hlavných oblastí, ktoré má MŠ deťom sprostredkovať, tvoria znalosti a schopnosti, ktoré majú vzťah k čitateľskej gramotnosti. Napriek tomu, že tieto znalosti a schopnosti môžeme chápať značne štruktúrované, ŠVP poskytuje len veľmi všeobecné informácie týkajúce sa toho, ako má byť predčitateľská gramotnosť chápaná a aké je jej prepojenie s čitateľskou gramotnosťou. Nedostatočná konkretizácia cieľových oblastí, požiadaviek kladených na plánovanie v oblasti predčitateľskej gramotnosti, predovšetkým ak sa spája s úsilím reformovať túto oblasť vzdelávania, je často štandardným problémom, ktorý pred MŠ kladú mnohé národné kurikulárne dokumenty (Snow, Burns, Griffin, 1998).

Predčitateľská gramotnosť sa v ŠVP vymedzuje ako súčasť komunikatívnej kompetencie a v rámci predprimárneho vzdelávania má dieťa dospieť k schopnosti *prejavovať predčitateľskú gramotnosť*. Takéto vymedzenie, samozrejme, nepostačuje na to, aby MŠ pripravujúca svoj školský vzdelávací program (ďalej len ŠkVP) dokázala presne identifikovať tie znalosti, schopnosti a skúsenosti dieťaťa, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou predčitateľskej gramotnosti. Istou oporou pre plánovanie sú výkonové štandardy. V socioemocionálnej oblasti tematického okruhu Kultúra sa nachádzajú výkonové štandardy, ktoré sú motivované dvoma zámermi vyplývajúcimi z chápania textu a písanej kultúry v MŠ. Prvý zámer môžeme spájať s už štandardne chápanou esteticko-výchovnou funkciou literárnej výchovy v materskej škole. Druhý zámer súvisí s poznávaním písanej kultúry ako východiska pre čítanie s porozumením. Výkonové štandardy definované v tejto oblasti sú viac-menej snahou o zosúladenie týchto dvoch zámerov, respektíve snahou obohatiť tradičnú oblasť literárnej výchovy o prvky schopností, ktoré smerujú k poznávaniu formálnych aspektov kníh a písanej reči. Z tohto dôvodu sú popri výkonových štandardoch ako *počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy; vnímať s citovým zaangažovaním bábkové divadlo a iné detské divadlo (činohru, spevohru); zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne; reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy; vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla, zaradené aj výkonové štandardy ako prejavíť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách; „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, „písať“ obrázkový list*. Profil absolventa MŠ i výkonové štandardy priamo prepojitelné s oblasťou predčitateľskej gramotnosti sú však len veľmi všeobecnými orientačnými bodmi, o ktoré sa MŠ dokáže kvalifikovane oprieť pri tvorbe ŠkVP iba vtedy, ak dokáže vidieť problematiku predčitateľskej gramotnosti v kontexte znalostí, schopností a skúseností, ktoré sa podieľajú na čítaní a písaní ako zmysluplnej, sociálne ukotvenej aktivity.

V prvom rade je potrebné vidieť problematiku rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v kontexte všeobecnejšie chápanej čitateľskej gramotnosti – schopnosti jedinca čítať text s porozumením, používať rozmanité stratégie na identifikáciu významov obsiahnutých v texte. To znamená, že je potrebné

vedieť zodpovedať otázku, ako môžeme chápať „čitateľsky“ gramotného jedinca, respektíve akými znalosťami, schopnosťami a skúsenosťami musí konkrétny jedinec disponovať, aby bol považovaný za „čitateľsky“ gramotného. Ďalej je potrebné problematiku predčitateľskej gramotnosti vidieť prostredníctvom konkrétnych znalostí, schopností a skúseností, ktoré dieťa postupne získava a ktoré sa stávajú základom jeho ďalšieho rozvoja v oblasti čítania a poznávania písanej reči a písanej kultúry. A, samozrejme, aby tieto znalosti, schopnosti a skúsenosti mohli byť reálnym základom pre plánovanie výučby v MŠ, musia byť chápané aj vo vývinových súvislostiach.

2.1 Zámery rozvíjania predčitateľskej gramotnosti

Schopnosť čítať a písať má v živote jedinca špeciálne postavenie. Osvojením písanej reči sa ľuďom otvárajú nové možnosti prístupu k informáciám a dokonca jej osvojenie mení u ľudí aj podobu fungovania psychických funkcií (Vygotský, 1978).

Prostredníctvom osvojenia písanej reči prestáva byť jedinec pri poznávaní odkázaný len na informácie, ktoré dokáže obsiahnuť jeho pamäťová kapacita. Namiesto zapamätávania obrovského množstva informácií mu postačí zapamätať si podstatné (porozumené) súvislosti medzi informáciami a naučiť sa efektívne pracovať s externými informačnými databázami. Pri poznávaní prestáva byť podstatným mechanické zapamätávanie detailných informácií, dôležitým sa stáva porozumenie a s ním späté zapamätávanie kľúčových informácií a systému poznania, ktorého sú súčasťou. Vzrastá tiež význam poznania stratégií na určenie informačného zdroja, v ktorom sa potrebná informácia nachádza, a stratégií na efektívne vyhľadávanie konkrétnej informácie v ňom. Používanie písanej reči znamená pre jedinca výhodu aj v oblasti myslenia. Zaznamenávanie informácií do písanej podoby vyžaduje cielené usporadúvanie myšlienok v štylisticky rozvinutej, slovne bohatej a informačne presnej podobe. Písanie vyžaduje od jedinca natoľko vysoké nároky na usporadúvanie a vyjadrovanie myšlienok, že ho L. S. Vygotský (1978) považoval za najvyššiu formu vedomej myšlienkovvej aktivity.

Z tohto je zrejmé, že oblasť čítania a písania nemožno redukovat' len na kódovanie a dekódovanie myšlienok do znakov písanej reči. Je bránou k získavaniu rozvinutejších foriem psychických funkcií, ktoré sú založené na zaznamenávaní a identifikovaní informácií z externých pamäťových zdrojov. Uvedomenie tohto prepojenia je dôležité obzvlášť preto, lebo oblasť narábania s písanou rečou sa u nás dlho chápala hlavne prostredníctvom už spomínaných dvoch oblastí: literárnej výchovy, ktorá už od predškolského veku mala deťom sprostredkovať rozmanité žánre literatúry pre deti a zabezpečovať dieťaťu ako recipientovi týchto textov estetický zážitok a možnosť umelecko-estetického vyžitia, a výučby čítania a písania na 1. stupni ZŠ, ktorá sa mala v raných fázach koncentrovať na osvojenie techniky čítania a písania, neskôr na prácu s textom na hodinách čítania, ktorých hlavným zámerom bolo taktiež sprostredkovanie rôznych žánrov literárnych textov so zámerom ich poznávania a analýzy. Dôsledky týchto tendencií sa ukázali v medzinárodných testovaniach žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti (PIRLS a PISA). Výsledky oboch štúdií ukazujú tendenciu, že v hodnotení čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ (Ladányiová, 2007) sa síce výsledky v oblasti zámerov čítania (čítanie pre literárny zážitok a čítanie pre získavanie informácií), úrovni porozumenia a úrovne čitateľských zručností slovenských žiakov pohybujú mierne nad medzinárodným priemerom, v neskoršom

období školskej dochádzky (15-roční žiaci v štúdiu PISA z roku 2009) sa ukazuje významné zaostávanie našich žiakov za medzinárodným priemerom, najmä pokiaľ išlo o náročnejšie procesy porozumenia textu spojené so získavaním, interpretovaním, uvažovaním a hodnotením informácií obsiahnutých v textoch. Ukazuje sa teda, že jednostranná orientácia školského vzdelávania v oblasti textov a písanej kultúry na prežívanie žiaka a poznávanie umelecko-estetických kvalít textov umelecko-literárnej produkcie má vplyv na neskoršiu (ne)schopnosť žiakov identifikovať a spracúvať na vyššej kognitívnej úrovni informácie obsiahnuté v textoch.

Pri pohľade na čítanie a písanie zo širšej perspektívy je potrebné vidieť potreby jedinca súbežne s potrebami spoločnosti. Písaná reč totiž nie je súkromným nástrojom jedinca na získavanie a sprostredkovanie informácií, ale má konvenčnú podobu nielen z hľadiska formy, ale aj spôsobov a funkcií jej používania. A z tohto uhla pohľadu nemožno problematiku písanej reči a písanej kultúry v škole redukovať len na *využívanie textov a písanej kultúry na umelecko-estetické ciele*. Hoci v dlhodobej perspektíve môže fakt, že bolo dieťa kontaktované s písanou kultúrou od raného detstva, ovplyvniť jeho čitateľské záujmy a ochotu tráviť voľný čas čítaním a s literatúrou spätými aktivitami. Ak sa však pozrieme na problematiku výučby čítania, resp. poznávania písanej reči, z hľadiska funkcií školy, vidíme, že písaná reč má vo vývine jedinca veľmi špecifické postavenie. Čítanie a písanie nie je pre dieťa len jednou z mnohých ľudských aktivít, s ktorými sa v škole oboznamuje. Písaná reč sa pre žiaka stáva hlavným prostriedkom školského učenia. Počas celej svojej vzdelávacej kariéry prichádza žiak do styku so špecifickým typom *textov, ktoré slúžia na vzdelávacie účely* – učebnicovými textami. Tento typ textov je špeciálne dizajnovaný tak, aby systematickým spôsobom sprostredkoval žiakovi najzákladnejšie poznatky spoločenského poznania v systéme, ktorý sa v priebehu dlhého obdobia vývoja vedeckého poznania ukázal v konkrétnej vednej oblasti ako najefektívnejší. Žiak si prostredníctvom týchto textov osvojuje nielen vedomosti faktického charakteru, ale má poznávať aj štruktúru týchto poznatkov a porozumieť postupom získavania a budovania poznania v danej oblasti. A to, do akej miery sa škole darí rozvíjať u žiakov tento typ schopností, má vplyv nielen na školskú úspešnosť žiaka, ale má dosah aj na transmisiu a rozvoj spoločenského poznania. A to je už vlastne problém toho, či nasledujúca generácia dokáže plynule nadviazať na poznanie spoločnosti a rozvíjať ho. Vidíme, že podoba, v akej si žiak osvojil stratégie čítania, ovplyvňuje jeho súkromný, ale aj spoločenský život.

Písaná reč taktiež slúži ako *prostriedok sociálneho styku a riešenia každodenných situácií*. To, že písaná reč umožňuje komunikovať s druhými aj v čase našej neprítomnosti, má aj praktický význam. Ten sa pohybuje od možnosti získavať najaktuálnejšie informácie o dianí v spoločnosti v písanej podobe prostredníctvom masovokomunikačných médií, akými sú noviny alebo internetové fóra, cez rôzne verejné oznamy na veľkoplošných reklamách, až po informácie obsiahnuté v príbalových letákoch produktov. V súkromnom styku sa využívajú písané odkazy, zaznamenávanie poznámok do diárov alebo poznámkových blokov, používanie máp či informačného značenia pri orientácii v priestore, v spoločenskom styku rozmanité úradné formuláre. Používanie každej z týchto foriem písanej reči vyžaduje špecializované poznanie týkajúce sa toho, aký typ informácie tieto formy písanej reči nesú, akým spôsobom je v nich informácia zaznamenaná a akú má funkciu.

Tento spôsob náhľadu na písanú reč úzko súvisí s prívlastkami gramotnosti, ktoré sa snažia bližšie definovať hlavné zameranie jej rozvíjania. Pretože spôsob, akým budeme chápať gramotného jedinca, ovplyvní aj konkrétne vedomosti, schopnosti a skúsenosti, na ktorých sprostredkovanie sa škola sústreďí.

2.1.1 Prívlastky gramotnosti

Ak fenomén gramotnosti budeme chápať len ako psycholingvistickú schopnosť, ktorá sa bude podieľať na kódovaní a dekódovaní textu, budeme sa pohybovať v oblasti gramotnosti chápanej ako *bázová gramotnosť* (Gavora, 2003). V jadre rozvíjania gramotnosti jedinca bude snaha o rozvíjanie tejto psycholingvistickej schopnosti, či už v podobe predprípravných aktivít, alebo v podobe samotného nácviku dekódovania a kódovania písanej reči. V tomto prístupe ustupuje problematika obsahovej analýzy písanej reči v začiatočných fázach do úzadia nácviku techniky čítania a písania a v neskorších fázach sa považuje za viac-menej prirodzený následok osvojenia techniky čítania a písania.

Iným prístupom bude chápanie gramotnosti založenej na *spracovávaní textových informácií*, keď čitateľ prestáva byť pasívnym prijímateľom informácií obsiahnutých v texte a stáva sa ich aktívnym spracovateľom (Gavora, 2003). Zaujímavé budú preto doterajšie vedomosti recipienta textu a procesy, ktoré sa podieľajú na prepájaní doterajšieho poznania recipienta s informáciami obsiahnutými v texte, a čiastkové dedukcie a závery, ktoré na ich základe recipient vyvodzuje (Gavora, 1992). Takýto prístup vymedzenia gramotnosti sa bude zameriavať na rozvíjanie rôznych aspektov a úrovní porozumenia textu a osvojovaní stratégií narábania s informáciami v texte (napr. odlišenie hlavných informácií od okrajových, vyselektovanie hlavnej myšlienky textu a pod.). V úzkom prepojení na takto vymedzenú gramotnosť je koncept *funkčnej gramotnosti*, ktorá sa špecificky zameriava na schopnosť uplatňovať postupy spracovávaní textových informácií v praktickej a spoločensky významnej podobe (Rabušicová, 2002), ako je napríklad používanie návodov priložených k výrobkom, úradných formulárov, orientácia v priestore na základe mapy či textových označení v teréne a pod. Funkčná gramotnosť sa svojím vymedzením presúva zo školského prostredia do prostredia každodenného života a rieši, ako sa osvojené postupy práce s textovými informáciami podieľajú na riešení každodenných problémových situácií.

V poslednom období sa v našich podmienkach čoraz častejšie hovorí o koncepte *kultúrnej gramotnosti*. Kým predchádzajúce koncepty gramotnosti sa zameriavali na procesy podieľajúce sa na pozadí čítania a písania ako psychosociálneho javu, koncept kultúrnej gramotnosti toto ponímanie rozširuje o sociokultúrnu situovanosť gramotnosti. Rozvíjanie gramotnosti človeka sa podľa tohto prístupu neodráva v kultúrnom vákuu, a preto ho nie je možné oddeliť od kultúry ľudského spoločenstva, ktorého členom sa jedinec stáva. Objektom gramotnosti tak nie sú izolované texty „zaznamenávajúce správy o svete, ale objekty gramotnosti ako významy v podobe siete textov, ktoré sa produkujú a reprodukovujú v sociálnej interakcii, v sociálnom živote a sociálnej participácii... Byť gramotný znamená rozumieť tejto sieti, teda tomu, ako funguje v sociálnych vzťahoch, ako funguje v štruktúre kultúrnej existencie spoločnosti, aký význam má pre ňu i pre samotný subjekt“ (Pupala, Zápotočná, 2001, s. 268). Proces čítania a písania v tomto ponímaní prekračuje limity individuálno-kognitívneho aktu a ukotvuje sa do sociokultúrneho kontextu, v ktorom sa proces čítania a písania rozvíja sociálnou praxou. Realizuje a kultivuje sa v situáciách čítania rôznorodých textov, diskutovaním o nich a získavaním rôznych uhlov pohľadov na ne (Zápotočná, 2004).

Kým koncept kultúrnej gramotnosti sa spája skôr s adaptáciou jedinca na kultúrny priestor (ako na to odkazujú Pupala a Zápotočná, 2001, v ponímaní konceptu kultúrnej gramotnosti ide skôr o čítanie v zmysle „world reading“ – čítanie sveta, ako o „word reading“ – čítanie slov), koncept *lingvistickej gramotnosti* sa navracia k jazykovej povahe gramotnosti (Ravid, Tolchinsky, 2002). Byť lingvisticky gramotný znamená vedieť používať jazyk v širokej palete jeho dimenzií, v oboch jeho modalitách,

v celej šírke registrov a žánrov, v závislosti od situačného kontextu a komunikačného zámeru, a mať vedomú kontrolu nad jeho používaním (Pupala, Zápotočná, 2003).

Už z týchto vymedzení gramotnosti je zrejmé, že existujú viaceré cesty, ako vymedziť profil gramotného jedinca. Na základe týchto prístupov je možné zacieliť základnú orientáciu vzdelávacieho programu na viaceré aspekty rozvíjania gramotnosti. A to na základe toho, aké kompetencie, vedomosti alebo skúsenosti budú identifikované ako základná opora pre formovanie gramotného jedinca.

V prípade bázovej gramotnosti sa záujem upriamuje na neuropsychologické procesy zabezpečujúce proces dekódovania a kódovania písanej reči. Preto gramotným bude ten jedinec, ktorý dokáže plynulo, formálne správne a primerane rýchlo dekódovať písaný záznam a bude schopný elementárneho porozumenia textu, ktoré sa pohybuje na úrovni identifikácie významov v ňom priamo obsiahnutých. Preto sa aj vzdelávací program vypracovaný na základe chápania gramotnosti ako bazálnej gramotnosti bude zameriavať na sprostredkovanie a tréning týchto elementov čítania a písania. Vzdelávací program postavený na báze gramotnosti ako spracovávaní informácií obsiahnutých v texte sa bude sústreďovať na sprostredkovanie stratégií identifikácie rôznych typov informácií obsiahnutých v texte a na ich hodnotenie z hľadiska doterajších skúseností recipienta textu. Koncept funkčnej gramotnosti zameria pozornosť na prezentáciu základných foriem textov, ktoré sa vyskytujú v bežnom živote jedinca, a bude ho oboznamovať, ako sa zorientovať v ich obsahu a ako ich použiť na riešenie každodenných problémových situácií. Model kultúrnej gramotnosti bude podnecovať spoznávanie základných oblastí ľudského poznania, ktoré by mal kultúrne kompetentný jedinec ovládať tak, aby rozumel sociálnym situáciám a vedel sa v nich kompetentne pohybovať. Model lingvistickej gramotnosti bude podnecovať sprostredkovávanie skúseností s čo najbohatšou paletou foriem a podôb používania jazyka tak, aby sa jedinec oboznámil so žánrami a registrami používania jazyka a vedel vedome kontrolovať výber komunikačných prostriedkov.

Rôzne aspekty pohľadu na vymedzenie gramotnosti sú zároveň aj pripomienkou, že gramotnosť nie je jasne a definitívne definovateľný fenomén, ale je množinou schopností, vedomostí a skúseností jedinca, pri ktorých vymedzení môžeme vziať do úvahy viaceré oblasti jeho súkromného i spoločenského života. Ukazuje tiež to, že problém vymedzenia gramotnosti je sociálne a kultúrne situovaný a jeho dominujúca podoba je výsledkom reakcie na doterajšie existujúce vymedzenia gramotnosti, a na schopnosť jedinca prostredníctvom nadobudnutých schopností, vedomostí a skúseností (ktoré sa rozvíjali na podnet niektorého z vymedzení gramotnosti) reagovať na svoje aktuálne spoločenské a vzdelávacie potreby. Preto aj štúdium tejto diskusie a argumentov, s ktorými zástancovia jednotlivých prístupov operujú, ozrejmuje práve túto sociálnu a kultúrnu situovanosť diškurzu o vymedzení gramotnosti a ukazuje, aké aspekty gramotnosti je možné zastrešiť pod jej rozvíjaním a k akým následkom môže potenciálne viesť sústredenie na niektorý z nich.

2.1.2 Možnosti cieľového zamerania rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v MŠ

Ak uvažujeme o rozvíjaní predčitateľskej gramotnosti, je potrebné si uvedomiť základné smerovanie rozvíjania gramotnosti, či už pôjde o priority, ktoré sú dané centrálné (v legislatívnych dokumentoch v podobe poslania predprimárneho vzdelávania alebo v ŠVP ako hlavné zameranie a ciele výchovy a vzdelávania v MŠ) alebo si ich zdefinuje konkrétna MŠ ako svoje špecifické zameranie.

Na základe vyššie uvedenej diskusie o funkciách písanej reči v súkromnom a spoločenskom živote jedinca a prívlastkoch gramotnosti, ktorými odborný diškurz sprehl'adňuje možné priority v rozvíjaní gramotnosti, môžeme dôjsť k záveru, že zámery MŠ v oblasti predčitateľskej gramotnosti sa môžu pohybovať v štyroch oblastiach (Templeton, 1995):

- používanie písanej reči na umelecko-estetické/oddychovo-relaxačné účely (za účelom trávenia voľného času, získavania umelecko-estetických zážitkov, získavania pozitívnych postojov k čítaniu a literatúre),
- používanie písanej reči za účelom získania vzdelania a poznávania (používanie písanej reči ako nástroja poznávania a myslenia a ako prostriedku poznávania),
- používanie písanej reči v spoločenskom styku (hromadné šírenie informácií v masmédiách, používanie špeciálnych formulárov a písomných postupov v úradnom styku),
- používanie písanej reči v každodennom živote (používanie textových informácií na orientáciu v teréne – na mapách, textových značeniach terénu, písanie poznámok, odkazov pre druhých a pod.).

Možnosti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v MŠ sa potom distribuujú medzi umelecko-estetické žánre literatúry pre deti i žánre informačno-náučné, prácu so súvislými i nesúvislými textami, aktivity umelecko-estetického i poznávaco-náučného charakteru, aktivity zamerané na poznávanie foriem a funkcií písanej reči v každodenných situáciách súkromného i verejného charakteru.

2.2 Vymedzenie cieľových oblastí predčitateľskej gramotnosti

Podstatnú stránku pri plánovaní tvoria oblasti vedomostí, schopností a skúseností detí, ktoré spoluúčinkujú na schopnosti dieťaťa zmysluplným spôsobom poznávať a používať texty a písanú kultúru. Aby sa plánovanie nezakladalo len na nejakých všeobecných frázach alebo široko postavených kompetenciách, ale nadobudlo reálnejšiu podobu, je potrebné vychádzať z konkrétnych náčrtov komponentov pregramotnosti. Výhodné je opierať sa o také z nich, ktoré presne špecifikujú, aké typy vedomostí, schopností a skúseností si dieťa musí, respektíve môže osvojiť ako základ pre výučbu čítania a písania. Bez takéhoto náčrtu sa rozvíjanie pregramotnosti stáva viac-menej náhodným procesom, ktorý síce môže zabezpečiť získanie rôznych typov skúseností vo výučbe, tie však budú náhodné a nesystematické. Učiteľka sa nebude môcť oprieť o jasné kritériá nevyhnutné na to, aby vedela, či sú schopnosti, vedomosti a skúsenosti, ktoré deťom sprostredkovala, postačujúce.

U nás sa do širšieho povedomia dostal model Anny van Kleeckovej (1998), ktorý upravila a do vývinových súvislostí ukotvila na základe prvotného návrhu M. Adamsovej (1990)². Základom tohto modelu je presvedčenie, že čítanie je procesom, ktorý vyžaduje koordináciu viacerých, súčasne prebiehajúcich aktivít. Tie môžeme vidieť zasadené do štyroch hypotetických oblastí poznatkov, schopností a skúseností (tzv. procesorov), ktoré sú zodpovedné za spôsob, akým narábame s tlačou. Kontextový a významový procesor sú zodpovedné za spracúvanie významov, ortografický a fonologický procesor za spracúvanie formy.

² Konkrétne návrhy výučbových aktivít realizovateľných v MŠ v rámci tohto modelu sú uvedené v publikácii Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania (Petrová, Valášková, 2007).

2.2.1 Kontextový procesor

Kontextový procesor zodpovedá za celkový priebeh interpretácie textu. K tomu, aby dieťa rozumelo významu textu, potrebuje porozumieť jeho kontextu. Interpretácia textu totiž prebieha tak, že dieťa identifikuje obsah textu z pohľadu vlastnej skúsenosti (Zápotočná, 2004). Textu potom rozumie na základe toho, čo mu doterajšia skúsenosť umožňuje „vidieť“. Toto podčiarkujú viaceré zistenia týkajúce sa špecifického chápania javov a vecí (pojmov) u detí predškolského veku. Pre dieťa nemajú pojmy relatívny význam ako pre dospelého, ale sú pevne previazané s jeho skúsenosťou. Rovnako je zrejmé, že pri čítaní textu si dieťa bude vytvárať predstavu o hrdinoch príbehu či udalostiach na základe toho, aké má *skúsenosti a vedomosti o svete* okolo seba. Z tohto uhla pohľadu je dôležitou súčasťou procesu výučby čítania rozširovanie všeobecných predstáv a poznania dieťaťa o svete v podobe, ktorá je konvenčne (spoločnosťou) akceptovaná.

Na sprostredkovanie významov v texte sa využíva špecifický prostriedok – jazyk. Jeho používanie je síce konvenčné (spoločensky relatívne ustálené), no na druhej strane nemožno význam textu/vyjadrenia priamo odvodiť od sumy významov slov použitých v texte. Preto jedinec potrebuje aspoň na implicitnej (neuvedomovanej) úrovni poznať *gramatické princípy jazyka* (aký je vzťah medzi formou slova, jeho postavením vo vete a významom, ktorý sa vetou komunikuje), špecifický význam (špecifický obsah slova, slovných spojení v kontexte príbehu) a zámer použitia vetných vyjadrení (na aký účel sa vyjadrenie používa a čo sa ním dosahuje). Schopnosť porozumieť textu potom v tejto súvislosti vzniká ako výsledok schopnosti jedinca rozpoznať súvislosti, v akých sa slová používajú, a pragmatický charakter gramatických štruktúr (t. j. komunikačný zámer autora textu), v ktorých sa v texte vyskytujú. Slová a konštrukcia vyjadrení totiž nie sú autorom textu volené ľubovoľným spôsobom, ale tak, aby prostredníctvom nich dokázal vyjadriť svoj komunikačný zámer v čo najvernejšej podobe, primerane predpokladanému poznaniu cieľového adresáta textu. Z hľadiska porozumenia textu je dôležité uvedomiť si, že slová i vety, z ktorých text pozostáva, nemajú svoj objektívne identifikovateľný jedinečný význam, ale ho nadobúdajú v súvislostiach, v kontexte príbehu. Preto sú z tohto hľadiska zaujímavé nielen všeobecné skúsenosti dieťaťa s *fungovaním sveta*, ale aj so spôsobom, akým sa o nich *normálne* vypovedá. Stačí vo vyjadrení vymeniť poradie slov a významne sa zmení význam výpovede (napr. *mačka naháňa myš* verzus *myš naháňa mačku*). Stačí vo vyjadrení nahradiť slovo iným so zdanlivo synonymickým významom a taktiež sa zmení alebo obohatí význam vyjadrenia (ak objekt na výkrese nazveme *škvrou*, môžeme ho spájať s cieľenou snahou výtvarne spracovať útvar nejasného tvaru, ak ho ale nazveme *machuľou*, vyjadríme tým, že ide o výsledok nehody, ktorou sa práca znehodnotila). Pre porozumenie textu preto nie je dôležité to, aby dieťa poznalo slovníkový význam jednotlivých slov, ktoré sú v texte použité, ale aby porozumelo okolnostiam, do ktorých je príbeh zasadený.

Špecifickou oblasťou poznania dieťaťa, ktorá súvisí s tzv. *naratívnymi schopnosťami*, je poznanie štruktúry príbehu. Poznávanie tejto oblasti je previazané so skúsenosťami detí s príbehmi, ktoré im čítajú dospelí. V situáciách, keď dospelí opakovane čítajú dieťaťu ten istý príbeh, dieťa si osvojuje jeho štruktúru, ktorá môže zahŕňať miesto, na ktorom sa udalosti príbehu odohrávajú, postavy z príbehu a ich charakteristiky, zápletku – problémovú situáciu – a spôsob, akým ju postavy v príbehu riešili a ako bola nakoniec táto situácia vyriešená. Pri pokuse detí prerozprávať príbeh potom možno zaznamenať, že sa pridávajú pôvodného príbehu – aj z hľadiska štruktúry rozprávania, aj z hľadiska slovnej zásoby. Takéto prevzatie obsahu a štruktúry príbehu však nemá charakter mechanického

zapamätania. Poznanie štruktúry príbehu a členenia textu im totiž napomáha pri zvnútornení štruktúry nového príbehu. A to hlavne vtedy, keď dospelý nečíta dieťaťu nahlas len mechanickým spôsobom, ale dokáže komentovaním príbehu, vzťahu ilustrácie k textu a kladením otázok navodiť vzťah medzi týmto príbehom a doterajšími skúsenosťami dieťaťa, ktoré majú pre neho nejakú osobnú hodnotu. Dieťa si potom môže všímať podobnosti v jeho štruktúre, konaní postáv, náladách, ktoré príbeh vyvoláva. Môžeme preto povedať, že dieťa, ktoré si osvojilo základnú predstavu o štruktúre a obsahu príbehu, je lepšie pripravené porozumieť štruktúre a významu udalostí v novom príbehu (Bus, 2003). Vďaka tomu sa dieťa stáva menej závislým od pomoci dospelého pri čítaní, jeho poznanie o príbehu sa stáva komplexnejším a môže venovať pozornosť špecifickej slovnej zásobe, ktorá sa v príbehu používa, i prvkom písaného textu. V dlhodobejšej perspektíve mu poznanie štruktúry príbehu napomáha pri prerozprávaní počutého príbehu alebo rozprávaní vymysleného príbehu. Dieťa s oporou o známu štruktúru príbehu dokáže začať rozprávanie príbehu (napríklad známe: „*Kde bolo tam bolo...*“, „*Za siedmimi horami, za siedmimi dolami...*“ a pod.), navodí problémovú situáciu, ktorú musí riešiť hrdina príbehu, navrhne vyriešenie príbehu a uzavrie ho. Počas výučby konvenčného čítania má k dispozícii poznanie základnej štruktúry príbehu, a preto je preň text prehľadnejší (ľahšie rozumie súvislosti so spôsobom, akým sa obsah príbehu vyjadruje v písanej podobe) a dokáže ľahšie vyvodzovať možnosti, ako bude príbeh pokračovať, čo uľahčuje porozumenie textu.

Porozumeniu povahy textu napomáha aj znalosť tzv. **knižných konvencií**, ktoré sa vzťahujú na to, ako knihy vznikajú a aké majú použitie. Ide o znalosť niekoľkých princípov, napríklad:

- knihy slúžia na čítanie a nie na ľubovoľné manipulovanie s nimi,
- v priebehu čítania knihy sa dej príbehu nemení a ani sa nedá zmeniť,
- ilustrácie nie sú „veci“, ale znázornenia „vecí“,
- objekty na knižných ilustráciách môžeme pomenovať,
- knižné ilustrácie sú síce statické, ale znázorňujú udalosti,
- dej príbehu sa neodohráva v reálnom čase,
- kniha predstavuje vymyslený autonómny svet.

Neskôr môžu deti poznávať proces tvorby knihy (ako vzniká a ako sa tlačí), akú má v ňom úlohu jej autor, ilustrátor alebo vydavateľ, že kniha môže mať venovanie a pod.

Tu dochádza k stretu predchádzajúcich skúseností dieťaťa s obsahovou realitou textu – dieťa si musí uvedomiť, že napriek tomu, že udalosti opisované v knihe môžu pôsobiť autenticky, neodohrávajú sa v reálnom svete, no napriek tomu môžu fungovanie reálneho sveta vykresľovať realisticky (možné následky, vzťahy medzi udalosťami) alebo čisto nereálne, prípadne kombináciou prvkov obojakého charakteru. Znalosť knižných konvencií má však ešte jednu rovinu významnú pre detského recipienta, ktorý nevie konvenčne čítať. V prípade, že sú ilustrácie k textu naozaj výstižné (t. j. vykresľujú reálny dej príbehu), sú významnou oporou pri jeho porozumení. Pri spoločnom čítaní knihy alebo listovaní v nej sú pre dieťa ďalším zdrojom informácií o texte, ktorý mu uľahčí konkrétnejšie rekonštruovať dej textu alebo ho predvídať.

Tak, ako sa dieťa vyvíja po kognitívnej aj rečovej stránke, schopnosť pomenúvať objekty na knižných ilustráciách prestáva byť, pre jeho schopnosť porozumieť povahe textu, postačujúca. Vyššie nároky týkajúce sa schopnosti porozumieť textu súvisia so schopnosťou prepojiť význam textu s jeho doterajšími skúsenosťami a **zdôvodňovať informácie obsiahnuté v texte**. V tomto prípade už nejde len

o zapamätanie udalostí, ktoré prezentuje príbeh, ale o uvedenie týchto udalostí a zámerov autora príbehu: ako udalosti príbehu súvisia s konaním a charakterovými vlastnosťami postáv príbehu; ako je možné, na základe doterajších skúseností dieťaťa, rozumieť príbehu; ako a prečo vedú udalosti prezentované v príbehu ku konkrétnym následkom; ako by sa malo zmeniť konanie postáv, aby mal príbeh iný koniec a pod. Takéto uvažovanie o texte a jeho porozumení hrá dôležitú úlohu v poznávaní textu ako nositeľa informácií. Pri výučbe čítania potom u dieťaťa nefiguruje text len ako písomný záznam, ktorý je potrebné „dekódovať“ (čo je častou bariérou pre jeho porozumenie v tradičných prístupoch zameriavajúcich sa na techniku čítania), ale ako odkaz, ktorý má konkrétnu výpovednú hodnotu. Prepájanie zámerov autora textu s individuálnymi skúsenosťami dieťaťa tiež napomáha porozumieť tomu, že autor textu síce mal pri písaní konkrétny zámer, ktorý sa v písanej podobe snaží sprostredkovať čitateľovi, no tomuto odkazu dokážeme rozumieť na základe doterajších skúseností a vedomostí o svete. V akej podobe sa dieťaťu podarí prepojiť kontext udalostí príbehu so svojimi skúsenosťami, takú výpovednú hodnotu pre dieťa nadobúdajú. Pri práci s textom so skupinou detí sa tento jeho aspekt umocňuje tým, že si deti môžu vytvárať odlišné predstavy o kontexte príbehu zapríčinené odlišnými skúsenosťami. V tomto zmysle sa deti pri porozumení textu dostávajú za hranice informácií v ňom obsiahnutých a učia sa rozumieť textu ako prostriedku na učenie.

Základné cieľové oblasti vedomostí, skúseností a schopností spadajúce pod oblasť kontextového procesora:

- *všeobecné poznanie dieťaťa o svete,*
- *implicitné poznanie „gramatiky“ jazyka,*
- *naratívne schopnosti,*
- *knižné konvencie,*
- *zdôvodňovanie.*

2.2.2 Významový procesor

Významový procesor zodpovedá tiež za spracúvanie významovej stránky textu, ale v konkrétnejšej podobe ide o identifikovanie významov slov prítomných v texte a poznania ich vzťahu k realite, ktorú označujú. Poznanie slov má pri práci s textom dvojaký význam – čím väčšiu slovnú zásobu dieťa má, tým ľahšie rozumie významom obsiahnutým v texte, a zároveň, čím viac slov pozná, tým sa mu ľahšie učia nové slová z textu.

Tu sa treba pozastaviť pri spôsobe, akým si deti najefektívnejšie rozširujú slovnú zásobu. Je zrejmé, že podnetné rečové prostredie má vplyv na jej rozširovanie. Čím sa s dieťaťom viac komunikuje, tým má viac príležitostí na osvojenie nových slov. Pri častej komunikácii s dieťaťom sa totiž slová opakovane používajú v totožných, ale aj odlišných súvislostiach. To mu uľahčuje zapamätanie slova (jeho konvenčnej formy) aj zovšeobecnenie jeho významu z rôznych kontextov jeho použitia. Častá a na témy bohatá komunikácia však nie je jediným faktorom, ktorý podmieňuje osvojovanie nových slov. Dôležitý je aj spôsob, akým sa s dieťaťom komunikuje, a o čom. V našich kultúrnych podmienkach sa pri komunikácii s deťmi (najmä mladších vekových kategórií) používa tzv. reč orientovaná na dieťa. V snahe napomôcť dieťaťu v porozumení reči, dospelí ľudia používajú špeciálny register – typické formy prehovorov, ktorých adresátom je dieťa (u nás pozri Slančovú, 1999).

Osvojovaniu nových slov napomáha:

- použitie slova v situácii, ktorá podnecuje záujem dieťaťa, v komunikácii o téme, ku ktorej dieťa už má osvojenú slovnú zásobu,
- použitie slova v sémanticky bohatej situácii, t. j. v situácii, v ktorej je porozumenie slova podporené aj iným podnetom (pomôže napríklad použitie obrázka ilustrujúceho objekt, ktorý slovo označuje, situácie, v akej sa používa, a pod.), či je význam slova opísaný a demonštrovaný vo významovo vhodnej situácii (ktorá taktiež dieťaťu umožňuje použitie slova v situácii),
- zvýraznenie nového slova pauzami alebo slovným dôrazom,
- postavenie nového slova na začiatku alebo na konci vety,
- včlenenie nového slova do kratšej, syntakticky jednoduchšej vety (de Temple, Snow, 2003).

Tak, ako sa vyvíjajú rečové schopnosti dieťaťa, mení sa aj význam vplyvu rôznych foriem vzájomných interakcií medzi ním a dospelým na vývin slovnej zásoby. E. Reeseová a A. Coxová (1999) uskutočnili výskum, v ktorom zisťovali, ako štýl spoločného čítania knihy dospelého a dieťaťa ovplyvňuje vynárajúcu sa gramotnosť dieťaťa. Popri jej iných oblastiach, ktorých rozvoj sledovali pri používaní troch štýlov spoločného čítania kníh (*pomenúvací štýl*, pri ktorom sa dospelý sústreďuje na pomenovanie a opis ilustrácie v knihe – ako najmenej náročný štýl; *štýl zameraný na porozumenie*, pri ktorom sa dospelý sústreďuje na význam textu, prerušuje čítanie a zameriava sa na hľadanie súvislostí a formulovanie predpokladov – ako stredne náročný štýl; a *štýl zameraný na priebeh deja*, pri ktorom dospelý neprerušuje čítanie, ale diskutuje o význame textu pred čítaním a po čítaní – ako najnáročnejší štýl), zisťovali aj vplyv týchto štýlov na vývin slovnej zásoby. Tento výskum ukázal, že v prípade nižších vekových kategórií detí, u ktorých sa predpokladá menej bohatá slovná zásoba, je najefektívnejším štýlom na budovanie slovnej zásoby *pomenúvací štýl* sprevádzaný interakciami pri spoločnom čítaní knihy, v neskorších vekových obdobiach je to *štýl zameraný na priebeh deja*. Tento výsledok súvisí s tým, že deti s rozvinutejšími rečovými schopnosťami dokážu ľahšie zužitkovať kontext deja príbehu na osvojenie nového slova ako deti s menej rozvinutými rečovými schopnosťami. Vo vývine slovnej zásoby teda platí tendencia, že tak, ako sa rozvíjajú rečové schopnosti detí, umožňujú im pri rozširovaní slovnej zásoby profitovať z náročnejších štýlov čítania.

Ak hovoríme o **rozširovaní slovnej zásoby** v súvislosti s rozvíjaním predčitateľskej gramotnosti detí, podstatná je nielen všeobecná slovná zásoba, ale aj tzv. metalingvistická slovná zásoba, ktorá slúži na pomenovanie prvkov a činností spojených s knižnou kultúrou a čítaním. Ide o špecifickú slovnú zásobu, ktorá (Goodmanová podľa van Kleeckovej, 1998) sa používa pri činnostiach vykonávaných s knihami a textami a ktorá umožňuje porozumieť týmto aktivitám. Najprv ide o slová ako *kniha, strana, čítať, príbeh*, neskôr o slová ako *písmeno, číslo, slovo, veľké tlačené písmeno* a pod.

Ďalšia oblasť, ktorá patrí do domény významového procesora, súvisí s **formovaním konceptu slova**. Formovanie konceptu slova vyžaduje osvojenie dvoch schopností – *vyčlenenie slova* ako jednotky reči a *uvedomovanie slova* ako jednotky reči. Na to, aby dieťa mohlo vyčleniť z vety slová, si musí uvedomovať, že slová sú jednotkami reči. Potrebuje vedieť určiť hranice slova vo vete, *vyčleniť slovo vo vete* (rozlíšiť, kde sa jedno slovo končí a začína nasledujúce), aby dokázalo porozumieť významu vety. *Uvedomenie slova* v sebe integruje schopnosť odlíšiť ho od objektov, ktoré označuje. Táto schopnosť sa manifestuje tým, že dieťa dokáže odlíšiť slovo od neslova (zhluk hlások, ktoré nemajú konvenčný význam), odlíšiť formu slova od jeho významu a rozhodnúť o slovách, či sú dlhé alebo krátke (slovo

stonožka je dlhé, pretože sa skladá z viacerých hlások), rozhodnúť o tom, ktoré slová sú slovami zloženými, homonymami, antonymami, synonymami, a definovať slovo. Toto poznanie, z hľadiska vývinu predčitateľskej gramotnosti, dieťaťu umožňuje porozumieť, že to isté slovo môže mať viac významov (oko – zmyslový orgán, oko – nástroj na nelegálne chytenie lesnej zveri) a je základom pre narábanie s jeho formou, ktorá patrí do domény fonologického procesora.

Základné cieľové oblasti vedomostí, skúseností a schopností spadajúce pod oblasť významového procesora:

- *slovná zásoba, ktorou dieťa disponuje:*
 - vo všeobecnej rovine,
 - v rovine tzv. metalingvistickej slovnej zásoby;
- *vývin konceptu slova:*
 - vyčlenenie slova ako jednotky reči,
 - uvedomovanie slova ako jednotky reči.

2.2.3 Ortografický procesor

Ortografický procesor zodpovedá za rozpoznávanie formálnej stránky písanej reči, ku ktorej je potrebné predovšetkým rozpoznávanie písmen a formálnych prvkov tlače, tzv. konvencií tlače.

Identifikácia grafém (písmen) je založená na poznaní pravidiel fonémovo-grafémového prevodu, t. j. poznaní vzťahu medzi fonémou a grafémou. V tomto prípade teda nejde o mechanické poznanie písmen abecedy, ale o uvedomelú schopnosť identifikovať vzťah medzi grafémou a hláskou (ten sa prejavuje znalosťou dieťaťa, že konkrétna graféma – písmeno sa vzťahuje ku konkrétnej hláske), a naopak, medzi hláskou a grafémou (ten sa prejavuje znalosťou dieťaťa, že konkrétnu hlásku, najmenšiu zvukovú jednotku reči, je možné graficky zapísať v podobe konkrétneho písmena).

Na najelementárnejšej úrovni **znalosť konvencií tlače** znamená schopnosť odlišiť ilustráciu k textu od textu. Toto odlíšenie sa prejavuje tým, že dieťa chápe, že v knihe sú síce ilustrácie, ktoré s textom súvisia, ale proces čítania sa vzťahuje na text. Konkrétnejšie ide o poznanie formálnych aspektov tlače, tzv. konceptu tlače, ktoré sú nezávislé od obsahu a ktoré ovplyvňuje spôsob, akým jedinec narába s knihou (Clay, 1998). Toto poznanie v sebe obsahuje poznanie *smerovej orientácie textu*, t. j. poznanie, že knihu čítame zľava doprava, zhora nadol, smerom od titulnej strany knihy až po jej zadnú stranu. Ďalej je to znalosť *konvencií segmentácie textu*, t. j. odlišenie jednotlivých úrovní členenia textu (medzery v texte majú svoj význam a rozčleňujú text na kapitoly, odseky, vety a slová; veľké začiatkové písmeno a interpunkčné znamienka ako bodka, výkričník a otáznik vizuálne vyčleňujú vetu).

Základné cieľové oblasti vedomostí, skúseností a schopností spadajúce pod oblasť ortografického procesora:

- *poznanie písmen prostredníctvom fonémovo-grafémového prevodu,*
- *znalosť konvencií tlače:*
 - smerovej orientácie textu,
 - konvencií segmentácie textu.

2.2.4 Fonologický procesor

Fonologický procesor zodpovedá za fonologickú analýzu reči, ktorá umožňuje prepájanie hláskovej štruktúry hovorenej podoby reči so znakmi písanej reči.

Fonologický procesor v sebe obsahuje schopnosti, ktoré sú nutné na uvedenie zvukovej roviny reči. Najvýznamnejšia z nich je oblasť fonologického uvedomovania, ktorá u jedinca zodpovedá za schopnosť rozumieť zvukovej štruktúre hovorenej reči na úrovni slova, slabík a hlások. Rozvíjanie fonologického uvedomovania u detí v predškolskom veku sa zameriava na osvojenie schopností vedome identifikovať a narábať so zvukmi reči v podobe, ktorá je dôležitá pre výučbu čítania (Adams, 1990).

Fonologické uvedomovanie pozostáva z viacerých schopností – uvedenia rytmu a zvukovej štruktúry hovorenej reči, schopnosti rozpoznávať a tvoriť rýmy (t. j. slová so zvukovou zhodou na konci slova) a aliterácie (t. j. tvoriť reťazce slov s rovnakou začiatočnou slabikou), rozčleniť slovo na slabiky a spočítať ich, vyčleniť začiatočnú a koncovú hlásku v slove, rozčleniť slovo na hlásky, vedieť spočítať počet hlások v slove, vytvoriť z hlások slovo, manipulovať s nimi v slovách ich pridávaním, vymieňaním, nahrádzaním alebo uberaním (Catts, 1991). Z nich sa schopnosti týkajúce sa uvedomovania foném v slove (najmenších jednotiek zvukov reči) a vedome s nimi manipulovať nazývajú **fonematickým uvedomovaním**.

Schopnosť fonologického (najmä fonematického) uvedomovania je základným východiskom pre čítanie a z toho dôvodu aj jedným z najspoľahlivejších indikátorov potenciálnych problémov s čítaním predtým, ako sa dieťa začne učiť konvenčne čítať, i v jeho priebehu (Hogan, Catts, Little, 2004).

Základné cieľové oblasti vedomostí, skúseností a schopností spadajúce pod oblasť fonologického procesora:

- *uvedenie rytmu a zvukovej štruktúry hovorenej reči,*
- *rozpoznanie a tvorba rýmov a aliterácií,*
- *rozklad slova na slabiky,*
- *vyčlenenie začiatočnej a koncovnej hlásky slova,*
- *úplný rozklad slova na hlásky,*
- *vedomá manipulácia s fonémami v slovách.*

3 PLÁNOVANIE ROZVÍJANIA PREDČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A ŠVP

Základným východiskom pre plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti je identifikovanie oporných bodov, ktoré ŠVP priamo alebo nepriamo definuje pre túto oblasť. Rozpoznanie týchto oporných bodov je kľúčové z toho dôvodu, že ŠVP je záväzným dokumentom, ktorý slúži ako povinný rámec pre definovanie cieľových efektov výučby v materskej škole.

V tomto dokumente sa priamo vo vzťahu k predčitateľskej gramotnosti dozvedáme, že pôsobenie materskej školy smeruje k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti jedinca (spolu s matematickou a prírodovednou gramotnosťou). Na úrovni absolventa predprimárneho vzdelávania má preto dieťa „*prejavovať predčitateľskú gramotnosť*“ (ŠVP, s. 9) ako integrálnu súčasť komunikatívnej kompetencie. Nakoľko základná koncepcia ŠVP neuvádza konkrétnejšie pokyny týkajúce sa cieľových oblastí predčitateľskej gramotnosti, pri tvorbe ŠkVP a školských učebných osnov musí MŠ tieto cieľové oblasti zadefinovať sama. Ako vodidlo pri tom môže použiť výkonové štandardy zadefinované ŠVP, ktoré však musí vhodne zvoliť tak, aby korešpondovali s poznatkami, schopnosťami a skúsenosťami potrebnými na zvládnutie obsahových a formálnych aspektov písanej kultúry potrebných na čítanie a písanie.

3.1 Výkonové štandardy s potenciálom rozvíjať predčitateľskú gramotnosť

Medzi výkonovými štandardami definovanými v štyroch tematických okruhoch môžeme identifikovať aj také, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s rozvíjaním predčitateľskej gramotnosti. Ide o nasledujúce výkonové štandardy:

| Tematický okruh | Výkonový štandard/specifický cieľ súvisiaci s oblasťou PG |
|-----------------|--|
| Ja som | <ul style="list-style-type: none">– rozširovať si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu,– vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvantitu a lokalizáciu,– používať synonymá, antonymá a homonymá, vytvárať rýmy,– uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami. |
| Kultúra | <ul style="list-style-type: none">– prejavovať záujem o knihy, písmená, orientovať sa v knihách,– počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy,– zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď.,– reprodukovat' voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy,– vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla,– „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál,– „písať“ obrázkový list. |

3.2 Prepojenie výkonových štandardov s cieľovými oblasťami predčitateľskej gramotnosti

Prepojiť výkonové štandardy s cieľovými oblasťami predčitateľskej gramotnosti je dôležité z viacerých dôvodov:

- oblasti záujmu ŠVP sa stanú zjavnejšími,
- výkonové štandardy sa rozčlenia do kategórií podľa ich vzťahu k oblastiam významu a formy písanej reči,
- ukáže sa zastúpenie, prípadne aj absencia jednotlivých oblastí predčitateľskej gramotnosti v koncepcii výkonových štandardov,
- umožní to vidieť vzťah medzi výkonovým štandardom a oblasťou rozvíjania predčitateľskej gramotnosti, s ktorou súvisí.

| Doména PG | Znalosti, schopnosti a skúsenosti súvisiace s PG | Výkonový štandard/špecifický cieľ súvisiaci s PG |
|-----------------------|---|---|
| Kontextový procesor | <ul style="list-style-type: none"> • všeobecné poznanie dieťaťa o svete, • implicitné poznanie „gramatiky“ jazyka, • naratívne schopnosti, • knižné konvencie, • zdôvodňovanie; | <ul style="list-style-type: none"> – „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, – počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy, – reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy, – vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla; |
| Významový procesor | <ul style="list-style-type: none"> • slovná zásoba, ktorou dieťa disponuje: <ul style="list-style-type: none"> – vo všeobecnej rovine, – v rovine tzv. metalingvistickej slovnéj zásoby, • vývin konceptu slova: <ul style="list-style-type: none"> – vyčlenenie slova ako jednotky reči, – uvedomovanie slova ako jednotky reči; | <ul style="list-style-type: none"> – rozširovať si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu, – používať synonymá, antonymá a homonymá; |
| Ortografický procesor | <ul style="list-style-type: none"> • poznanie písmen, • znalosť konvencií tlače: <ul style="list-style-type: none"> – smerovej orientácie textu, – konvencií segmentácie textu; | <ul style="list-style-type: none"> – prejavíť záujem o knihy, písmená, orientovať sa v knihách, – „písať“ obrázkový list; |

| | | |
|----------------------|--|---|
| Fonologický procesor | <ul style="list-style-type: none"> • <i>uvedomenie rytmu a zvukovej štruktúry hovorenej reči,</i> • <i>rozpoznanie a tvorba rýmov a aliterácií,</i> • <i>rozklad slova na slabiky,</i> • <i>vyčlenenie začiatkovej a koncovej hlásky slov,</i> • <i>úplný rozklad slova na hlásky,</i> • <i>vedomá manipulácia s fonémami v slovách.</i> | <ul style="list-style-type: none"> – zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď., – vytvárať rýmy, – vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvantitu a lokalizáciu, – uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami. |
|----------------------|--|---|

Aby sa tieto výkonové štandardy mohli reálne použiť pri plánovaní výučby, je potrebné vidieť za nimi nielen konkrétne oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti, ale aj jednotlivé čiastkové znalosti, schopnosti a skúsenosti, ktoré si dieťa musí v rámci danej oblasti osvojiť, a ich vývinovú chronológiu. Osvojenie týchto čiastkových znalostí, schopností a skúseností by malo byť naplánované v podobe konkrétnych výučbových cieľov. Návrhy konkrétnych cieľov, ktoré v tejto publikácii uvádzame, vznikli bližším rozpracovaním, prípadne adaptáciou odporúčaní pre plánovanie výučby v MŠ pre náš kontext na základe týchto prác: E. Bodrova et al. (2000), T. P. Hogan et al. (2005), O. McAfee – D. J. Leong (2007) a A. van Kleecková (1998).

3.2.1 Kontextový procesor

Oblasť kontextového procesora je pomerne široko definovanou oblasťou predčitateľskej gramotnosti. Je to preto, že v sebe prepája jednak všeobecné znalosti, ktoré má dieťa o fungovaní sveta, i o tom, ako je možné o ňom vypovedať prostredníctvom jazyka, či už sa to týka poznania pravidiel gramatiky a štylistiky jazykových vyjadrení, alebo štruktúry rozprávania, alebo tiež konvencií zaznamenávania textov do knižnej podoby. Toto poznanie je dôležité z toho dôvodu, že porozumenie textu sa síce môže javiť ako automatická záležitosť, dieťa sa však musí naučiť, ako prepojiť svoje doterajšie skúsenosti s významami slov použitými v texte a kontextom, v akom sú použité, spolu so znalosťou, ako je možné v jeho rodnom jazyku zaznamenávať myšlienky do písanej podoby (Adams, 1990).

Spôsob, akým rozumieme textu, je v prvom rade ovplyvnený našimi skúsenosťami, ktoré priebežne určujú naše očakávania týkajúce sa výpovednej hodnoty textu. Získavanie skúseností, prirodzene, nie je len záležitosťou aktivít rozvíjajúcich predčitateľskú gramotnosť detí, ale každodenného života i inštitucionálneho prostredia. Preto v tejto oblasti nie je ani tak nutné zamerať sa na sprostredkovanie konkrétnych poznatkov a skúseností, ale deti učiť, ako tieto skúsenosti použiť, aby dokázali porozumieť textu.

V súvislosti so znalosťami, schopnosťami a skúsenosťami reprezentovanými kontextovým procesorom je dôležité uvedomiť si, že svoje myšlienky a komunikačné zámery síce vyjadrujeme prostredníctvom slov, ale sprostredkovať komplexnejší význam umožňuje zasadenie informácie do kontextu/súvislostí. Pri porozumení textu dochádza k spolupôsobeniu viacerých aspektov poznania jedinca. V prvom rade je dôležité jeho doterajšie poznanie – aké má predstavy o svete, akým spôsobom rozumie dianie vo

svojom okolí, s čím sa mu konkrétne udalosti subjektívne spájajú ako individualite s jedinečnou osobnou históriou (*všeobecné poznanie dieťaťa o svete*). Napríklad slovo *mama* má síce slovníkový význam v zmysle vyjadrenia vzťahu ženy a jej dieťaťa, ženy, ktorá dieťa porodila (KSSJ, 2003), no sú to doterajšie skúsenosti s vlastnou mamou, prípadne mamami iných detí, či postavami matiek v príbehoch, ktoré dieťa pozná, ktoré mu evokujú významy slova *mama* použité v komunikácii podľa kontextu, v akom sú použité. Na základe kontextu použitia tohto slova si potom dieťa vo svojej mysli vytvára obraz bezpečia, prísnosti a potreby dodržiavania pravidiel, spoločného trávenia času, istoty naplnenia základných biologických potrieb, rozpamätáva sa na konkrétne situácie podľa toho, aké má skúsenosti s mamami, a ktorú oblasť jeho skúseností mu použitie slova *mama* v kontexte príbehu najviac pripomína. Ďalej je dôležitá schopnosť vidieť súvislosti medzi udalosťami, ktoré umožňujú predvídať pravdepodobné nasledujúce udalosti (*zdôvodňovanie*). Dôležitá je tiež skúsenosť dieťaťa s tým, ako sa o skutočnostiach a ich významoch vypovedá prostredníctvom jazyka a pravidiel, ktoré na to používa (*implicitné poznanie gramatiky jazyka*) a akú podobu nadobúdajú možnosti reprodukcie príbehov (*narratívne schopnosti*).

Rozvíjanie týchto znalostí, schopností a skúseností spadajúcich pod kontextový procesor má preto význam v porozumení toho, že každá kniha i samotný text je špecifickou výpoveďou o videní sveta jej autorom a odhaľovanie významov obsiahnutých v texte nie je mechanickou záležitosťou, ale je „dialógom“, ktorý čitateľ vedie medzi odhalenými významami textu a zámermi autora tak, že na ne nahliada prostredníctvom vlastnej skúsenosti (viac napr. Zápotočná, 2004). Porozumenie textu má potom štyri základné roviny (napr. Gavora, 2008):

- porozumenie významom slov použitým v kontexte deja ako prostriedok rozvíjania slovnej zásoby detí, ktorý umožňuje demonštrovať výber „vhodných“ slov v konkrétnych situáciách ich použitia,
- porozumenie vyjadreniam použitých v kontexte deja, predovšetkým z hľadiska implicitného poznávania gramatickej štruktúry vyjadrení a ich konvenčného použitia v závislosti od kontextu, pozícií a komunikačného zámeru komunikujúcich,
- porozumenie v zmysle identifikácie dejovej línie textu, odlišenia podstatného od menej podstatného v príbehu, poznávanie logickej následnosti (kauzality) udalostí,
- porozumenie textu v kontexte predchádzajúceho poznania čitateľa/poslucháča v najširšom ponímaní, konfrontácia doterajšieho poznania dieťaťa s udalosťami (informáciami) prezentovanými v texte.

Prvou z týchto oblastí je porozumenie dieťaťa udalostiam, ktoré sa odohrávajú v texte (*poznanie sveta*) a ich súvislostiam (*zdôvodňovanie*). Do tejto oblasti môžeme zaradiť výkonové štandardy *počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy; vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla* (tematický okruh Kultúra), ktoré však pokrývajú túto oblasť len čiastočne. Konkrétne ciele výučby v oblasti *poznania sveta a zdôvodňovania* potom môžu byť formulované členitejšie ako:

- *dieťa dokáže usporiadať obrázky reprezentujúce kľúčové udalosti príbehu do správneho sledu,*
- *dieťa dokáže usporiadať udalosti v príbehu v postupnosti, v akej sa stali, bez ohľadu na to, v akom poradí boli v príbehu spomenuté (napr. v prípade vety „Z úkrytu sme vyšli až potom, keď medveď odišiel.“ rozpozna, že najprv medveď odišiel a až potom postavy príbehu vyšli z úkrytu),*

- dieťa na základe (vhodne zvolenej) ilustrácie na titulnej strane knihy dokáže predvídať, o čom bude príbeh,
- dieťa dokáže zdieľať vlastné skúsenosti a zážitky súvisiace tematicky s príbehom,
- dieťa dokáže porovnávať udalosti v príbehu s vlastnými skúsenosťami,
- dieťa dokáže vysvetliť, či sa udalosti v príbehu naozaj mohli stať,
- dieťa dokáže vysvetliť, prečo malo konanie postáv v príbehu konkrétne následky,
- dieťa dokáže predpokladať, ako by mal konkrétny hrdina konať, aby mal príbeh iný záver,
- dieťa dokáže zovšeobecniť udalosti príbehu do podoby záverov pre vlastné konanie,
- dieťa dokáže identifikovať kľúčovú myšlienku textu a navrhnúť spôsob, ako ju znázorniť (výtvarne, hudobno-dramaticky a pod.),
- dieťa dokáže po prerušení čítania textu realisticky predvídať, aké udalosti môžu nasledovať ďalej, a vysvetliť prečo,
- po prečítaní pasáže (napr. odseku) z informačno-náučného textu dieťa dokáže zhrnúť, aké informácie text obsahuje,
- po prečítaní informačno-náučného textu dieťa dokáže povedať, aké nové informácie sa dozvedelo.

V tesnej väzbe na ňu je porozumenie dieťaťa dejovej štruktúre textu/príbehu a jazykovým prostredkom, ktoré ju umožňujú vyjadriť (*naratívne schopnosti*). Naratívne schopnosti môžu byť rozvíjané prostredníctvom reprodukcie známych textových príbehov, tvorby vlastných textových príbehov rôznych žánrov a prostredníctvom prerozprávania zažitých udalostí. Do tejto oblasti môžeme zasadiť výkonové štandardy *reprodukovat' voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy* a „čítať“ *kreslený príbeh a obrázkový seriál* (tematický okruh Kultúra), ktoré však čiastočne pokrývajú iba prvé dva z uvádzaných aspektov rozvíjania naratívnych schopností detí. Formulovanie konkrétnych výučbových cieľov sa potom môže opierať o nasledujúce oblasti:

- dieťa dokáže s oporou o listovanie v knihe prerozprávať známy príbeh,
- dieťa dokáže prerozprávať počutý/prečítaný príbeh (sústredí sa na jeho kľúčové udalosti, dodržiava postupnosť udalostí, charakterizuje jeho postavy),
- dieťa dokáže na základe poskytnutých ilustrácií prerozprávať príbeh, ktorý môžu tieto ilustrácie reprezentovať,
- dieťa dokáže prerozprávať reálnu udalosť, ktorú zažilo,
- dieťa dokáže vymyslieť príbeh (zo života detí alebo rozprávku) s rešpektovaním typických žánrových špecifik príbehu.

S oblasťou *knižných konvencií* súvisí rozvíjanie porozumenia dieťaťa, že príbeh je autorským dielom spisovateľa, neodohráva sa v našej realite, ale vo fiktívnej, ktorú vytvoril autor. Na základe charakteru textu a možností jeho použitia potom môžeme identifikovať zámery jeho autora – trávenie voľného času, vystríhanie čitateľa pred následkami nevhodného správania či informovanie o faktoch. Konkrétne ciele pre plánovanie potom môžu zohľadňovať nasledujúce oblasti porozumenia dieťaťa:

- dieťa pri otvorení známej knihy očakáva čítanie konkrétneho príbehu (bez ohľadu na to, či rozumie tomu, že sa číta text, nie ilustrácie),
- dieťa pri opakovanom čítaní textu očakáva zachovanie postupnosti udalostí v príbehu,
- dieťa predpokladá, že všetky knihy majú ilustrácie a že čítanie knihy vyžaduje ich prezeranie,
- pri čítaní textu dieťa sleduje ilustrácie a dokáže vyjadriť ich súvis s príbehom,

- dieťa vie, že text je jediným zdrojom významov pri hlasnom čítaní textu (čo je evidentné z otázok, ktoré kladie učiteľke v súvislosti s textom: napr. „Kde je v knihe napísaný príbeh, ktorý sme si čítali?“),
- dieťa dokáže vypovedať o knihe ako autorskom diele (kniha má autora – spisovateľa, ktorý si príbeh vymyslel, nie je skutočný, hoci môže pripomínať udalosti, ktoré sa môžu reálne stať; aký mohol mať autor pri písaní príbehu zámer – pobaviť, vystríhať pred niečím, poskytnúť informácie a pod.),
- dieťa pozná meno autora konkrétnej knihy,
- dieťa dokáže vymenovať niekoľko kníh spisovateľa literatúry pre deti.

Odporúčania pre plánovanie

Text je pre dieťa prostriedkom poznávania nielen obsahových a formálnych aspektov písanej kultúry, ale aj zdrojom poznania vo všeobecnosti. Dôležitý je preto výber žánrovo rozmanitých a tematicky prítlačivých textov pre detského recipienta, ponúkajúcich podnetné prvky na získavanie znalostí, schopností a skúseností dieťaťa s charakterom písanej kultúry. Preto je tiež vhodné, aby učiteľka neredukovala prácu s textom len na jeho prečítanie a kladenie náhodne formulovaných otázok viažucich sa k nemu, ale aby v závislosti od konkrétneho výučbového cieľa usmerňovala prácu s textom a uvádzala ho do širších súvislostí. Učiteľka sa dokonca ani nemusí prispôbovať aktuálnej ponuke textov pre deti na trhu, môže si text so žiaducimi formálnymi a obsahovými parametrami vytvoriť sama. Uvádza-me niekoľko typov aktivít, ktoré sa môžu realizovať v troch fázach narábania s textom – pred, počas a po prečítaní/prerozprávani príbehu.

Aktivity realizovateľné pred rozprávaním/čítaním textu:

- vymedzenie podstatných tematických oblastí a ich vzájomných vzťahov viažucich sa na obsah textu (napríklad v podobe pojmovej mapy) za účelom sumarizovania a sprehľadnenia doterajšieho poznania detí v danej oblasti (najmä pri práci s informačno-náučnými textami),
- motivačná diskusia o vzájomnom súvisle udalostí, ktoré budú obsiahnuté v príbehu, a ich konvenčných následkov na základe skúseností detí,
- uvedenie nových termínov a pojmov, ktoré budú prítomné v texte,
- kladenie otázok/zadávanie úloh podnecujúcich záujem detí o text a zodpovedateľných prostredníctvom neho,
- uvedenie detí do témy ako prostriedok vzbudenia ich záujmu,
- prezentácia iného textu s podobnými alebo odlišnými obsahovými a formálnymi charakteristikami (v prípade zámeru porovnávať obsahovú a formálnu stránku textov).

Aktivity realizovateľné počas rozprávania/čítania textu:

- modulácia hlasu upozorňujúca na podstatné javy v príbehu, prípadne aj naznačujúca hodnotenie deja,
- prerušenie čítania textu a žiadosť o sumarizovanie doterajších udalostí v príbehu,
- prerušenie čítania textu a kladenie kontrolných otázok na porozumenie,
- žiadosť o predvídanie budúceho deja deťmi spojená s hľadaním súvislostí medzi doterajším dejom a predikciami detí.

Aktivity realizovateľné po prerozprávaní/prečítaní textu:

- diskusia o príbehu/texte spojená s konfrontáciou udalostí v texte s doterajšími skúsenosťami detí,
- sumarizovanie podstatných udalostí v príbehu/texte,
- reprodukcia príbehu/textu s dodržaním dejovej následnosti (tvorba osnovy príbehu),

- hľadanie alternatívnych dejových línií príbehu a ich zdôvodnenie,
- dramatizácia alebo materializácia príbehu v podobe ilustrácie, modelovania, tvorby „vlastnej“ knihy deťmi.

Všetky tieto aktivity sledujú jediný cieľ: Sprostredkovať dieťaťu oporné body výstavby textu a demonštrovať mu, že porozumenie textu je v skutočnosti „dialógom“ medzi jeho autorom, ktorý nie je bezprostredne v komunikácii prítomný, a čitateľom/poslucháčom prostredníctvom textu, hľadaním súvislostí medzi ním a predchádzajúcimi skúsenosťami dieťaťa s jeho významovými a formálnymi aspektmi.

3.2.2 Významový procesor

Táto oblasť pokrýva vývin slovnej zásoby a utvárania konceptu slova. Prvá oblasť, vývin slovnej zásoby, má priame prepojenie na kontextový procesor a zameriava sa na porozumenie významu slov. Napriek tomu, že je zrejmé, že primeraná slovná zásoba je pre komunikáciu či porozumenie textu významným faktorom a pre oblasť jej rozvíjania evokuje rozmanité situácie, v ktorých sa dieťa oboznamuje s novými oblasťami ľudskej reality a učí sa ich primerane pomenovávať, jej plánovanie je problematické zabezpečiť v precíznej, kontrolovateľnej podobe. Dôvod je ten, že rozširovanie slovnej zásoby nemá za cieľ obohatiť slovnú zásobu dieťaťa o presne vymedzený zoznam slov (ktorý by mala učiteľka k dispozícii), ale má dieťaťu sprostredkovať slovnú zásobu, ktorá mu umožní porozumieť (pasívna slovná zásoba) a komunikovať (aktívna slovná zásoba) o témach, ktoré sú predmetom záujmu sveta detí alebo majú svoje opodstatnenie vzhľadom na ďalšie vzdelávanie dieťaťa. Aj v ŠVP sa v súvislosti s obohacovaním slovnej zásoby objavuje výkonový štandard *rozširovať si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu* (tematický okruh Ja som), ktorý už z formulácie naznačuje, že ide o kontinuálny proces, ktorý nie je možné ohraničiť. Z tohto dôvodu je prezieravejšie plánovať rozširovanie slovnej zásoby ako pridruženú oblasť pri výučbových cieľoch zameraných na rozširovanie znalostí detí.

Prvou z oblastí je rozširovanie slovnej zásoby v tematických celkoch predprimárneho vzdelávania, ktoré sú priamo zakomponované do ŠVP prostredníctvom obsahových a výkonových štandardov. Napríklad na to, aby dieťa dokázalo reagovať na povely týkajúce sa základných polôh, postojov alebo pohybov na aktivitách telovýchovného zamerania, musí si osvojiť špecifickú terminológiu, ktorá sa na ich označenie používa, poznať situácie, v akých sa tieto pojmy používajú, a spôsob, akým sa používajú. Rozširovanie slovnej zásoby je v tomto prípade priamo obsiahnuté v oboznamovaní s touto oblasťou ľudskeho poznania. Do plánovania môžeme zakomponovať konkrétne výučbové ciele, ktoré vymedzia osvojenie konkrétneho pojmu alebo pojmov (napr. *Dieťa dokáže správne meniť polohu tela, stoj a sed, na základe povelov učiteľky.*). Význam takéhoto spôsobu rozvíjania slovnej zásoby môžeme vidieť v tom, že týmto spôsobom prichádza dieťa do styku s témami, ktoré často nie sú predmetom každodennej komunikácie, preto preň predstavujú jedinečnú príležitosť sa s nimi oboznámiť a spolu s tým aj so slovnou zásobou, ktorá sa s ňou spája.

Druhou z možností rozširovania slovnej zásoby sú témy, ktoré učiteľka vyberá na základe záujmu detí. Podstatné je zistenie, že čím bohatšiemu jazykovému prostrediu je dieťa vystavené, tým rýchlejšie rastie jeho slovná zásoba (de Temple, Snow, 2003). Dôležitá je tiež frekvencia kontaktovania dieťaťa s novým slovom – dieťa potrebuje niekoľko príležitostí na to, aby si osvojilo nové slovo. Slová, ktoré

sa v jeho sociálnom prostredí používajú najčastejšie, najrýchlejšie preberá do svojej slovnej zásoby. Postupným vývinom reči i kognície sa však znižuje početnosť kontaktov s novým slovom, aby si ho dieťa dokázalo osvojiť (Hart, 1991). Samozrejme, na efektívne osvojenie nového slova nestačí len to, aby ho dieťa počulo, ale aby ho počulo v zmysluplnom kontexte a malo možnosť ho aj použiť. Prostriedkom rozširovania slovnej zásoby môže byť diskusia o konkrétnej téme, v priebehu ktorej učiteľka cielene použije nové slovo a objasňuje jeho význam, alebo čítanie textu. Pri čítaní textu je nové slovo použité v zmysluplnej situácii, text poskytuje dieťaťu bohatú sieť významov, s ktorou sa použitie tohto slova spája, v niektorých prípadoch je nové slovo použité aj opakovane, čo uľahčuje jeho zapamätanie a následná diskusia o texte dáva dieťaťu príležitosť ho aj použiť. Výhodné je rozširovanie slovnej zásoby zasadiť do kontextu nových tém, ktoré priťahujú pozornosť dieťaťa, čím uľahčujú zapamätanie nového slova (Akhtar, Carpenter, Tomasello, 1996). Keďže písaná reč je špecifická nielen svojou gramatickou a štylistickou zložitou, ale sa v nej uplatňuje aj precíznejší výber slov, prostredníctvom textov sa dieťa môže oboznámiť aj so slovami, ktoré sa v každodennom komunikačnom styku nepoužívajú. Môže ísť o slová archaické, ale aj menej frekventované.

Spoločné čítanie textu poskytuje vhodné podmienky aj na rozširovanie tzv. metalingvistickej slovnej zásoby. Pri inštruovaní detí totiž učiteľka môže cielene používať špecifickú terminológiu, ktorá sa vzťahuje na texty a písanú kultúru (napr.: „*Dnes vám prečítam príbeh z knihy, ktorú držím v ruke. Všímajte si titulnú stranu – obálku knihy. Čo si myslíte, o čom bude príbeh, ktorý vám budem čítať?*“).

Pri plánovaní rozširovania slovnej zásoby je potrebné vziať do úvahy, že v období predškolského veku:

- mechanické rozširovanie slovnej zásoby (napr. pomenovaním objektu na obrázku) je menej efektívne ako použitie slova v zmysluplnej situácii,
- zapamätanie slova uľahčuje jeho opakované použitie a možnosť použiť ho v komunikácii,
- použitie slova v rôznych situáciách a prepojenie jeho použitia so skúsenosťami dieťaťa pomáha procesu zovšeobecnenia významu pojmu,
- to, že dieťa dokáže rozpoznať slovo (rozpamätať sa na pomenovanie objektu a situáciu, v akej bolo použité), ešte neznamená, že ho dokáže aj použiť.

Plánovanie rozširovania slovnej zásoby bude pri takomto prístupe v súlade s témou, ktorá je predmetom výučby. Pri rozpracovávaní témy do podoby konkrétnych výučbových cieľov môžeme zakomponovať aj konkrétne ciele zamerané na osvojenie konkrétneho pojmu a možností jeho použitia (napr. *Dieťa dokáže použiť slovo chatrč pri reprodukcii rozprávky O medovníkovej chalúpke.*). Avšak aj pri takom postupe treba počítať s tým, že osvojenie pojmu v sebe obsahuje osvojenie formy slova, jeho významu i použitia. A hoci dieťa bude schopné použiť nové slovo v rovnakej situácii, v akej bolo osvojované, neznamená to, že je celý proces osvojovania daného slova ukončený. Významy pojmov sa vyvíjajú, preto tak, ako bude dieťa poznávať ďalšie situácie, v ktorých je možné slovo použiť a akým spôsobom, bude sa priebežne rozširovať a meniť obsah (význam) tohto pojmu. Oblasť rozširovania slovnej zásoby preto treba chápať ako kontinuálny proces, ktorý nemôže byť zavŕšený osvojením poznania prostredníctvom jednej výučbovej aktivity.

V oblasti vytvárania *konceptu slova* je potrebné zamerať sa predovšetkým na schopnosť uvedomiť si slovo ako jednotku reči. Táto schopnosť nadväzuje na schopnosť vyčleniť slovo ako jednotku, ktorá je v období predškolského veku rozvinutá, čoho dôkazom je to, že dieťa dokáže v plynulom toku reči

identifikovať slová a na základe toho porozumieť obsahu výpovede. Uvedenie slova ako jednotky reči posúva ponímanie slova u dieťaťa smerom k vedomému oddeleniu jeho formy od jeho významu (konkrétne objektu, na označenie ktorého sa používa). Splyvanie formy a obsahu slova je pre deti predškolského veku typické (Vygotský, 1978). Z tohto dôvodu sú v tomto období dôležité aktivity zamerané na oddelenie slova od objektu, ktorý označuje (aké vlastnosti má jablko, aké vlastnosti má slovo jablko), ktoré presahujú do oblasti fonematického uvedomovania (pozri podkapitolu 3.2.4). Ide o konkrétne ciele, ktoré podporujú porozumenie vzťahom medzi slovami na úrovni významu, a to v podobe:

- *dieťa dokáže vytvárať dvojice slov s opačným významom (antonymá),*
- *dieťa dokáže tvoriť dvojice slov na rôznej úrovni všeobecnosti a konkrétnosti ich významu (nadradené a podradené slová),*
- *dieťa dokáže triedu objektu označiť zovšeobecňujúcim pojmom (pomenovanie konkrétnych objektov všeobecným pojmom),*
- *dieťa dokáže objasniť význam pojmu (definovanie pojmu).*

Ďalej je potrebné zaradiť aj aktivity zamerané na formovanie porozumenia, že slová majú svoj obsah aj formu a že v našej slovnej zásobe existujú variácie ich vzájomného vzťahu. Tieto variácie môžu nadobúdať podobu:

- *dieťa dokáže vytvárať dvojice slov, ktoré majú síce inú formu, ale podobný význam (synonymá),*
- *dieťa dokáže určiť, ktoré slová sú formálne zhodné, ale významovo odlišné (homonymá).*

Pri utváraní konceptu slova je tiež dôležité uvedomiť si, že forma slova je konvenčne daná a jej manipuláciou možno zmeniť význam slova alebo ho premeniť na neslovo, čiže zhluk hlások, ktoré nemajú žiaden konvenčný význam:

- *dieťa dokáže zmeniť poradie hlások v slove (prípadne nahradiť, vynechať alebo pridať hlásku) a rozhodnúť, či je výsledkom slovo alebo neslovo (poznatie, že zmenou formy sa mení význam slova).*

Tieto aktivity tvoria premostenie medzi oblasťou významového a fonologického procesora v tom zmysle, že na ich riešenie je nutné uvedomovanie rozdielov medzi charakteristikami slova a charakteristikami objektu, ktorý toto slovo označuje. V tomto zmysle je výkonový štandard *používať synonymá, antonymá a homonymá* (tematický okruh Ja som) nepostačujúci a konkrétne ciele formulované vo vzťahu k nemu sa musia viac zameriavať na poznávanie vzťahov medzi významom a formou, ako na samotné používanie synonym, antonym a homonym. Pri každodennom používaní si toto kritérium členenia slovnej zásoby na základe obsahu a formy neuvedomujeme a ani si ho nepotrebujeme uvedomovať, pretože nijak neovplyvňuje náš výber vhodnej slovnej zásoby v každodennej komunikácii.

Odporúčania pre plánovanie

Deti si osvojujú slovnú zásobu, tak ako akúkoľvek inú oblasť jazyka, tým, že sa aktívne zúčastňujú situácií, v ktorých sa jazyk používa v zmysluplnom kontexte a s konkrétnym účelom. Preto spôsob, akým učiteľka s deťmi komunikuje a v akých situáciách, je pre vývin slovnej zásoby dieťaťa kľúčový. Učiteľky totiž často trávajú mnoho času organizovaním detí, inštruovaním ich činností a pri konverzácii o konkrétnej téme kladú väčšinou otázky, na ktoré je možné odpovedať jedno- až dvojslovnými vetami.

Už menej začínajú s deťmi viesť rozhovor, ktorý by podporoval ich aktívne zapojenie do dialógu (Dickinson & Tabors, 2001). Pritom je pre vývin slovnej zásoby dieťaťa dôležité, akým spôsobom učiteľka prezentuje a vysvetľuje slová, ktoré sú deťom neznáme, či ich cielene používa v rôznych, zmysluplných, situáciách v priebehu dňa a či sa snaží nové slová deťom objasňovať prostredníctvom rôznych typov situácií a aktivít, pretože práve použitie slova v rozmanitých situáciách a kontextoch pomáha dieťaťu uvedomiť si význam slova a spôsob, akým ho môže použiť.

Podľa Wasikovej (2010) môžu učiteľky v MŠ na rozvíjanie slovnej zásoby použiť štyri stratégie, ktoré súvisia s výskytom nových slov v textoch a so štruktúrou témy, ktorá je predmetom učenia. Slovná zásoba môže byť rozvíjaná prostredníctvom kontextualizovaných (rozprávanie týkajúce sa udalostí obsiahnutých v príbehu, ktoré sú napríklad podložené ilustráciou z knihy) aj dekontextualizovaných aktivít (diskusia o príbehu, ktorá presahuje informácie priamo prítomné v texte, vyžadujúce istú mieru interferencie či dedukcie, prepojenie so skúsenosťami dieťaťa). Ide o nasledujúce stratégie:

- učiteľka môže začať čítanie textu uvedením 3 – 4 slov, ktoré sa vyskytujú v príbehu a sú dôležité pre porozumenie, v priebehu čítania objasňuje ich význam v kontexte príbehu a ich použitie dáva do vzťahu so skúsenosťami detí,
- kľúčovú slovnú zásobu vzťahujúcu sa k príbehu sa učiteľka snaží zakomponovať aj do ďalších aktivít súvisiacich s príbehom tak, aby dieťa mohlo získavať skúsenosti s jej použitím vo viacerých, s príbehom súvisiacich, situáciách,
- cieľovú slovnú zásobu môžeme použiť ako kľúčové slová dňa, ktoré sa deťom budú pripomínať počas celého dňa prostredníctvom rôznych typov úloh a aktivít, ktoré nemusia súvisieť s ich použitím v príbehu,
- učiteľka sa bude snažiť eliminovať vo svojich výpovediach neurčité vyjadrovanie a používať priame pomenovania objektov, miest a pod. vo svojej komunikácii s deťmi (napr. namiesto „Polož to sem.“ môže povedať: „Prosím ťa, zober ten výkres a polož ho na stôl vo výtvarnom centre.“).

Veľmi dôležitým prostriedkom, ktorý môže učiteľka použiť na rozvíjanie slovnej zásoby, je tendencia zapájať deti do dialogickej komunikácie, prostredníctvom ktorej sa učia aktívne počúvať svojho komunikačného partnera. Takáto konverzácia však, samozrejme, nemôže byť naplánovaná ako cieľová požiadavka kurikula, pretože takáto dialogická komunikácia najčastejšie vyplynie z prirodzených situácií v triede a zo záujmu detí.

3.2.3 Ortografický procesor

Zámerom rozvíjania poznatkov, schopností a skúseností v tejto oblasti je podnietiť formovanie predstavy dieťaťa o tom, čo je tlač a aké má formálne charakteristiky. Vytvorenie tejto predstavy je dôležité z toho dôvodu, že je základom schopnosti dieťaťa narábať s knihou alebo textom ako s kultúrnym artefaktom, ktorý slúži na zaznamenávanie myšlienok do písanej podoby (ktoré sú vďaka konvenčnej forme dostupné druhým ľuďom), čím sa odovzdávanie komunikačného zámeru stáva možným a prístupným aj aktuálne neprítomným ľuďom. Osvojenie tejto predstavy má dve stránky – jedna súvisí so znalosťou formálnych charakteristík textov a kníh (tzv. koncept tlače), druhá súvisí so znalosťou písmen abecedy. Tieto oblasti znalostí, kompetencií a skúseností sú čiastočne zastúpené vo výkonových štandardoch *prejaviť záujem o knihy, písmeň, orientovať sa v knihách a „písať“ obrázkový list*.

Medzi znalosti, ktoré dieťa získava v súvislosti s utváraním predstavy o formálnych aspektoch tlače a jej používaní, patrí znalosť spôsobu, akým držíme knihu; titulnej strany a informácií, ktoré obsahuje; smerovej orientácie textu (smer otáčania listov v knihe zľava doprava, čítanie textu na dvojstránke najprv na ľavej strane, potom na pravej strane, smer čítania textu zľava doprava, zhora nadol); že čítame text, nie obrázky; v texte sú písmená; skupiny písmen tvoria slová; že sú začiatkové a koncové písmená i malé aj veľké písmená; medzery v texte majú svoj význam; v texte sú aj interpunkčné znamienka, ktoré majú konkrétny význam (Clay, 2002). Osvojovanie tejto oblasti môže prebiehať prirodzeným spôsobom – súbežne so spoločným čítaním knihy, ale môže mať aj plánovitú podobu. Ak súčasť výkonového štandardu *orientovať sa v knihách* budeme chápať ako oblasť poznávania konvencií čítania, je možné v rámci neho formulovať konkrétne ciele v troch oblastiach (s úpravami spracované podľa Bodrova et al., 2000):

1. Schopnosť manipulovať s tlačou:

- *dieťa dokáže správne držať knihu pri čítaní,*
- *dieťa vie, ktorá časť knihy je predná a zadná strana knihy,*
- *dieťa dokáže identifikovať začiatok čítania textu,*
- *dieťa dokáže správnym smerom listovať v knihe alebo časopise,*
- *dieťa dokáže v knihe nájsť obsah, tiráž, názov knihy.*

2. Poznanie funkcií základných elementov tlače:

- *dieťa vie, že ilustrácia a text spolu súvisia („obrázok“ umožňuje identifikovať tému),*
- *dieťa dokáže odlíšiť text od ilustrácie,*
- *dieťa vie, že text je hlavným nositeľom významov pri čítaní,*
- *dieťa vie, že ak chce zistiť obsah textu, je potrebné text prečítať,*
- *dieťa vie, že ilustrácie dokresľujú text,*
- *dieťa sa pri identifikácii významu textu opiera o (prečítaný) text, nie o ilustrácie,*
- *dieťa vie, že ak sú dva obrázky rozdielne, môžu napriek tomu znázorňovať rovnaký objekt, ale ak sú rozdielne vo formálnej štruktúre slova, nemusia označovať rovnakú realitu,*
- *dieťa dokáže odlíšiť písmená (veľké aj malé, začiatkové aj koncové), číslice a často používané symboly,*
- *dieťa dokáže v texte rozlíšiť slovo na základe poznania funkcie medzery.*

3. Poznanie procedúr spojených s čítaním:

- *dieťa dokáže identifikovať pri čítaní slová v správnej smerovej orientácii (zľava doprava),*
- *dieťa dokáže prstom ukázať pri čítaní riadky v správnej smerovej orientácii (zhora nadol),*
- *dieťa dokáže ukázať prvé slovo pri čítaní textu,*
- *dieťa dokáže ukázať koniec, posledné slovo, textu.*

Pritom si dieťa formuje základné pojmy, ktorými uchopuje prvky písanej reči. V oblasti konceptu písma dieťa vie, že:

- *písmená a číslice sú konvenčné symboly,*
- *fonéma má svoj grafický znak (graféma) a zvuk reči (hláska), ktoré sú vo vzájomnej väzbe.*

V oblasti konceptu slova dieťa na požiadanie dokáže:

- *ukázať prstom na slovo v texte tak, že prstom jednoznačne ukazuje na jedno slovo,*

- ukázať prstom na každé písmeno, z ktorého pozostáva konkrétne slovo v texte, tak, že nevynechá žiadne písmeno,
- porovnať dve napísané slová v texte a rozhodnúť, či ide o totožné slovo bez ohľadu na dĺžku slova a typ písma.

V oblasti konceptu vety dieťa dokáže:

- rozlíšiť krátku pauzu (za čiarkou v texte) a dlhou pauzou alebo zmenou intonácie, ktoré indikujú koniec vety, tak, že pri čítaní nebude dieťa učiteľku prerušovať uprostred vety bez ohľadu na jej dĺžku.

Poznanie týchto oblastí konvencií čítania a konceptu tlače potom môže dieťa využívať aj pri vlastnej písomnej produkcii. A napriek tomu, že výkonový štandard „*písať*“ *obrázkový list* redukuje oblasť vlastnej písomnej produkcie len na jeden žánr (písanie listu), je možné v materskej škole cielene vytvárať podmienky na to, aby dieťa dokázalo vyjadriť vlastné komunikačné zámery aj v písomnej podobe, hoci tá nebude mať konvenčnú formu. Pri prvotných pokusoch o písanie dieťa využíva svoje znalosti, ktoré má o koncepte tlače: vie, že je možné významy vyjadrovať v grafickej podobe (v podobe obrázka), v konvenčnej podobe ako text; vie, že text sa skladá zo slov (tie môže zaznamenávať prostredníctvom jedného písmena, ktoré ho pre dieťa reprezentuje, alebo ako vizuálne zapamätané slová), v neskoršom období vie, že sa slová skladajú z písmen (dieťa sa pokúša o zápis slova prostredníctvom analýzy slova na hlásky a s použitím znakov, ktoré tieto hlásky reprezentujú, hoci nemusí ísť o konvenčné znaky abecedy); pozná smerovú orientáciu písania (zľava doprava, zhora nadol); pozná zámery a žánre písania. Toto poznanie dieťaťa nemusí byť konvenčné, môžu sa v ňom vyskytovať chyby (nahradzanie písmen, z ktorých sa slová skladajú, vlastnými znakmi, zámena alebo vynechanie písmen, reverzie písmen – zrkadlové zámery písmen, nedodržovanie smerovej orientácie písania), napriek tomu je pre rozvíjanie gramotnosti dieťaťa dôležité. Dôvodom je, že dieťa používa svoje doterajšie poznanie o písaní a písme na vyjadrovanie komunikačných zámerov. Hoci dlhé obdobie predkonvenčné písanie do materských škôl u nás nepatrilo, najmä prirodzené prístupy k osvojovaniu gramotnosti ho vyzdvihujú ako dôležitý prostriedok osvojovania písanej reči ako zmysluplného komunikačného nástroja (Zápotočná, 2007).

Napriek tomu, že viaceré štúdie prezentujú proces osvojovania písanej reči ako sled úrovní, ktoré odrážajú postupne sa zväčšujúcu kognitívnu náročnosť porozumenia dieťa, z akých prvkov písaná reč pozostáva a na čo slúži (napr. psychogenetická teória E. Ferreirovej, pozri Viktorovú, 2001, alebo štúdiu Sandbankovej, 1992), plánovanie rozvíjania tejto oblasti v podobe konkrétnych cieľov môže byť komplikované faktom, že nie všetky deti striktné prechádzajú všetkými vývinovými štádiami písania a jednotlivé štádiá sa nemusia u detí objavovať v rovnakom čase. Vo vývine predkonvenčného písania u detí zohráva úlohu tak záujem dieťaťa o písomnú kultúru, ako aj inklinácia rodinného prostredia, z ktorého dieťa pochádza, k aktivitám spojeným s čítaním a písaním (napr. Britto, 2001; Neuman, Capperelli, Gee, 1998; Neuman, 1999). Dôvodom je, že deti si vytvárajú individuálnu predstavu o tom, čo je písaná reč, z akých prvkov pozostáva, akým spôsobom a na aký účel sa používa, na základe podnetov z prostredia. Preto dieťa, ktoré vyrastá v gramotnom prostredí – t. j. v rodinnom živote sa bežne stretáva s tým, že ľudia v jeho okolí čítajú knihy a časopisy, používajú písanú reč na vzájomnú komunikáciu a prirodzene ho zapájajú do takýchto aktivít –, si dokáže ľahšie formovať predstavu o formálnych, obsahových a funkčných atribútoch písanej reči, hoci táto predstava nemusí byť úplne

konvenčná. Tak, ako dieťa poznáva konkrétnejším spôsobom prvky a používanie písanej reči v zmysluplnom kontexte, ktoré je základom pre jeho porozumenie, táto jeho predstava sa môže postupne meniť. Preto je v tomto prípade podstatne účelnejšie postaviť rozvíjanie tejto oblasti na ponuke aktivít, ktoré podnecujú porozumenie čítania a písania ako zmysluplnej aktivity zameranej na sprostredkovanie konkrétneho komunikačného zámeru, a snahe ponúkať deťom príležitosti na predkonvenčné písanie, ako riadeniu výučby prostredníctvom vymedzenia konkrétnych výučbových cieľov. V prípade, že učiteľka bude pravidelne a cielene zaradovať do výučby aktivity, ktoré umožnia deťom poznávať vzťah medzi písmenom a hláskou (pravidlá fonémovo-grafémového prevodu) a ktoré podporia formovanie konceptu slova poznávaním konvencií písaného záznamu, môžeme v oblasti poznania písmen od detí očakávať, že dokážu na konci dochádzky do MŠ (s úpravami spracované podľa Bodrova et al., 2000):

- *napísať svoje meno a priezvisko (s rešpektovaním neúplnosti zápisu a chýb v podobe reverzií a zámeny písmen),*
- *rozpoznať a napísať 5 – 10 písmen abecedy (písmená, z ktorých je zložené meno dieťaťa; písmená, ktoré sa vyskytujú v slovách, ktoré sa v písanej podobe častejšie používajú pri organizácii činností v MŠ, napr. v pravidlách života v triede, v označení centier aktivít a pod.),*
- *vymenovať úsek poradia písmen abecedy v naučenej riekanke,*
- *použiť sériu učebných kariet maľovanej abecedy na zápis a kontrolu zápisu najprv začiatkovej, potom koncovkej hlásky slova, neskôr úplného zápisu jednoduchého slova (v súlade s rozvíjaním fonemického uvedomovania detí),*
- *identifikovať zámeny písmen na začiatku a konci slova (napr. ajmka namiesto jamka).*

Odporúčania pre plánovanie

V tejto oblasti je dôležité funkčné používanie písanej reči, ktoré nad formálnu správnosť záznamu vyvyšuje porozumenie spôsobom, akým je možné písanú reč používať v sociálnom styku. Preto je optimálne, ak sa rozvíjanie ortografického procesora plánuje ako súčasť poznávania funkcií písanej reči a jeho používania na získavanie a sprostredkovanie informácií. Svoje znalosti a skúsenosti s poznaním a používaním písmen a konceptu tlače pri písaní môže dieťa rozvíjať prostredníctvom viacerých typov aktivít:

- *spoločné čítanie textu organizované tak, že dieťa môže sledovať priebeh čítania textu učiteľkou (napríklad pri použití metódy „lona“ dieťa vníma prítomnosť formálnych elementov tlače – slová, písmená, medzery, interpunkciu, smerovú orientáciu textu, vzťah medzi textom a ilustráciou; pri maľovanom čítaní),*
- *písomný záznam pravidiel a inštrukcií pre činnosť realizovaný učiteľkou (pravidlá pre život v triede zapísané učiteľkou veľkými tlačenými písmenami, doplnené výstižnou ilustráciou, ktoré sú zverejnené na viditeľnom mieste a ktoré sa priebežne používajú na organizáciu činností detí; zaznamenávanie denného harmonogramu činností veľkými tlačenými písmenami, doplnenými výstižnou ilustráciou, zverejnené na viditeľnom mieste; zapisovanie sledu krokov pre konkrétnu činnosť doplneného výstižnou ilustráciou, ktorú majú deti k dispozícii počas činnosti; zaznamenávanie nápadov detí pri riešení problémových úloh v písanej podobe; používanie prehľadného znázornenia základných pojmov učiva a vzťahov medzi nimi v podobe pojmovej mapy a pod.),*

- podnecovanie dieťaťa k záznamu myšlienok do písanej podoby – najprv s pomocou učiteľky, neskôr samostatne (podpísanie svojho produktu menom; zaznamenanie kľúčových udalostí príbehu – osnovy príbehu, napísanie odkazu, pozvánky, príbehu alebo iného textu v predkonvečnej písomnej podobe),
- používanie písomného záznamu slov pri učebných aktivitách (vyhľadávanie slov v texte; riešenie rébusov; používanie písomného záznamu slov ako indícií pre vyriešenie úlohy a pod., konkrétne príklady sa dajú nájsť v Petrovej, Harnúškovej, 2007; Štutikovi, 2007; Valkovej, 2007).

3.2.4 Fonologický procesor

Rozvíjanie fonologických procesov a fonologického uvedomovania je oblasťou, ktorá sa v tradičnom prístupe k čítaniu chápe ako prostriedok zvyšovania citlivosti dieťaťa na zvukovú štruktúru reči a ktorá má za cieľ formovať u dieťaťa schopnosť vyčleniť zo slova hlásku ako najmenšiu zvukovú jednotku reči. V tomto prístupe zameranosť na túto schopnosť súvisí s výučbou čítania a písania prostredníctvom hláskovej analyticko-syntetickej metódy, ktorá sa u nás v uplynulom období používala ako základná metóda výučby čítania.

Napriek tejto tradícii je plánovanie v tejto oblasti stále viac-menej intuitívnou záležitosťou. Možnou príčinou je fakt, že v predchádzajúcom kurikule pre predškolskú výchovu (PVVD) sa schopnosti spadajúce do tejto oblasti začleňovali, v rámci jazykovej výchovy, do dvoch tematických celkov – rozvíjanie slovnej zásoby (*Zmysluplne sa hrať so slovami na základe zvukových, rytmických a významových vlastností slov, napr. hľadať slová podobne znejúce [bez nároku rýmovania]. Deklamovať slovné spojenia, vety, riekanky alebo iné krátke literárne útvary. Tvoriť rýmy.*) a spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči (*Schopnosť jednoduchej analyticko-syntetickej činnosti so slovami, napr. rytmizovať slová, slovné spojenia, riekanky, vyčítanky a iné krátke literárne útvary. Na základe fonematického sluchu čo najsamostatnejšie uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických činností so slovami, napr. rozkladať a skladať slová zo slabík a postupne rozlíšiť aj dĺžku samohlások a pod. Postupne sluchom rozlíšiť slabiku a neskôr hlásku na začiatku aj na konci slova.*). Tým síce bolo do výučby zakomponované rozvíjanie niektorých fonologických schopností, no zanikla vývinová nadväznosť rozvíjania týchto schopností. I keď i v iných oblastiach pregramotných znalostí, schopností a skúseností nemusí byť následnosť rozvíjania jednotlivých cieľových oblastí striktno dodržiavaná, v prípade fonologických schopností je potrebné vidieť súvislosť medzi týmito schopnosťami a zaraďovať ich rozvíjanie postupne (Adams, 1990; Catts, 1991).

Výkonový štandard *zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď.* (tematický okruh *Kultúra*) je preto, v tejto súvislosti, potrebné vidieť ako východiskovú oblasť pre plánovanie v oblasti rozvíjania fonologických procesov. Krátke literárne útvary sú totiž typické svojou výraznou rytmickou štruktúrou, na ktorú deti veľmi dobre reagujú. Tieto reakcie môžeme vidieť v podobe tendencie detí pohybovať sa do rytmu a kombinovať ich prednes s doplnkovými rytmickými aktivitami (napr. tleskaním). I keď ide o spontánnu aktivitu detí, je možné ju podporovať tým, že sa do výučby zaraďuje osvojenie konkrétnych krátkych literárnych útvarov (ale aj piesní pre deti), ktoré sú volené tak, aby mohli byť sprevádzané pohybovým alebo rytmickým sprievodom, alebo sú už vytvorené tak, aby podporovali citlivosť dieťaťa na zvukovú štruktúru reči (napr. riekanky alebo vyčítanky s vyššou frekvenciou konkrétnej hlásky).

Ďalšou schopnosťou, ktorú je možné rozvíjať v tejto oblasti, je *rozpoznanie a tvorba rýmov a aliterácií*. Táto oblasť schopností je vo výkonových štandardoch zredukovaná len na schopnosť *vytvárať rýmy* (tematický okruh *Ja som*), no môže byť aj súčasťou širšie postaveného výkonového štandardu *uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami* (tematický okruh *Ja som*).

Konkrétne ciele pre túto oblasť môžu byť formulované ako:

- *dieťa dokáže rozhodnúť, či sa dve slová rýmujú* (identifikácia rýmu),
- *dieťa dokáže rozhodnúť, ktoré slovo nepatrí do radu slov na základe zvukovej zhody na konci slova* (identifikácia rýmu),
- *dieťa dokáže rozhodnúť, ktoré slovo nepatrí do radu slov na základe zvukovej zhody na začiatku slova* (identifikácia aliterácie),
- *dieťa dokáže k vybranému slovu nájsť slovo, ktoré sa s ním rýmuje* (tvorba rýmu),
- *dieťa dokáže k vybranému slovu nájsť také slová, ktoré sa vyznačujú zvukovou zhodou na začiatku* (tvorba aliterácie).

Výkonový štandard *uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami* (tematický okruh *Ja som*) je možné dať do súvisu aj s *rozkladom slova na slabiky*. Táto schopnosť sa viaže na citlivosť dieťaťa na rytmickú a zvukovú štruktúru slova. Pri plánovaní treba postupne zaraďovať krátke literárne útvary alebo piesne pre deti, ktoré sú sprevádzané pohybom alebo rytmickým sprievodom kopírujúcim slabičnú štruktúru slova (t. j. jedno tlesknutie = jedna slabika). Pokiaľ už dieťa dokáže zladit' recitáciu alebo spev s takýmto rytmickým alebo pohybovým sprievodom, môžeme sa zamerať na identifikáciu počtu slabík v slove (prostredníctvom otázky typu: „Koľkokrát sme tleskli? Koľko slabík je v slove?“). V prípade, že sa vo výučbe použijú špecifické postupy, môžeme sa zamerať aj na identifikáciu dĺžky slabiky – schopnosť odlišiť krátku slabiku od dlhej slabiky. Napríklad v *Tréningu fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina* (Mikulajová, Dujčíková, 2001) sa na tento účel používa bábka Majster Dĺžeň. Konkrétne výučbové ciele v tejto oblasti sa potom môžu odvodzovať od rozvíjania nasledujúcich schopností:

- *dieťa dokáže sprevádzať spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom korešpondujúcim so slabičnou štruktúrou slova* (rozklad slova na slabiky),
- *dieťa dokáže rozčleniť vybrané slová na slabiky* (rozklad slova na slabiky),
- *dieťa dokáže určiť počet slabík, z ktorých sa skladá vybrané slovo* (identifikácia počtu slabík v slove),
- *dieťa dokáže odlišiť v slove dlhú slabiku od krátkej slabiky* (uvedomenie dĺžky slabiky),
- *dieťa dokáže určiť dĺžku slabiky* (uvedomenie dĺžky slabiky).

Ako posledná schopnosť v poradí nasleduje schopnosť identifikovať hlásku v slove. Táto schopnosť sa označuje termínom *fonematické uvedomovanie*. Rozvíjanie tejto schopnosti je možné zastrešiť výkonovým štandardom *vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvantitu a lokalizáciu* (tematický okruh *Ja som*). D. B. El'konin uvádza (podľa Berejkovskej, 2006), že túto schopnosť môžeme u dieťaťa rozvíjať od 5 rokov veku, keď sa u neho zvyšuje citlivosť na hláskovú štruktúru slova. Napriek tomu vyčlenenie hlásky nie je z hľadiska kognitívnej náročnosti jednoduchá úloha. Ide o vedomú abstrakciu, ktorá v spôsobe, akým normálne komunikujeme, nemá žiadnu kognitívnu oporu. Napriek tomu schopnosť vyčleniť hlásku v slove má zmysel pri výučbe čítania a písania v alfabetických písaných kultúrach, t. j. v jazykoch, ktoré majú vypracovaný systém záznamu hlások v podobe grafém (písmen). Tie totiž na transkripciu foném do písanej podoby používajú fonémovo-grafémový

prevod. Prostredníctvom neho si deti osvojujú, že konkrétnu hlásku (zvukovú jednotku reči) môžeme v slove odizolovať a v písanej podobe zaznamenať prostredníctvom konkrétneho znaku – písmena.

Vzhľadom na kognitívnu náročnosť vyčlenenia hlásky v slove je potrebné túto schopnosť u dieťaťa cielene precvičovať. Tradične sa začína vyčlenením začiatkovej hlásky, pričom sa využívajú úlohy typu: „Na akú hlásku sa začína tvoje meno? Obľúbené ovocie?“ Keďže dieťa tento typ operácie nevie spontánne vykonať, učiteľka mu prezentuje správne riešenie a úlohou dieťaťa je v podstate len zopakovať ho, hoci spočiatku nerozumie jeho princípu. Takýto postup sa však spolieha na to, že dieťa skôr alebo neskôr samé odhalí princíp riešenia úlohy a dokáže ho použiť aj samostatne. Na vyčlenenie hlásky v slove je však možné použiť aj konkrétne postupy, ktoré znižujú kognitívnu náročnosť úlohy. Autorky L. M. McGeeová a T. A. Ukrainetzová (2009) odporúčajú použiť špecifický postup, tzv. „lešenie“, ktoré spočíva v tom, že učiteľka sama odčlení a zdôrazní začiatkovú 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. Popritom prezentuje správny model riešenia úlohy a dieťa vyzýva, aby zopakovalo správne riešenie po ňom. Napr. *Na akú hlásku sa začína slovo kniha? k/k/k/knaha. Sleduj moje pery – /k/. Teraz zopakuj po mne /k/. V Tréningu fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina (Mikulajová, Dujčíková, 2001) sa na tento účel používajú slová so začiatkovými spoluhláskami, ktorých výslovnosť je možné predĺžiť alebo intonačne zdôrazniť (napr. NNNos, SSSyr a pod.).*

Pri rozvíjaní fonematického uvedomovania je možné sledovať náročnosť jednotlivých operácií. Najvýhodnejšie je začať vyčlenením začiatkovej hlásky slova, najprv spoluhlásky, potom samohlásky, pokračovať vyčlenením poslednej hlásky slova a neskôr prejsť k úplnému rozkladu slov na hlásky. Plánovať túto oblasť je možné prostredníctvom nasledujúcich konkrétnych cieľov:

- dieťa dokáže vyčleniť začiatkovú spoluhlásku slova s pomocou učiteľky (identifikácia začiatkovej hlásky slova),
- dieťa dokáže vyčleniť akúkoľvek spoluhlásku na začiatku slova (identifikácia začiatkovej hlásky slova),
- dieťa dokáže vyčleniť samohlásku na začiatku slova (identifikácia začiatkovej hlásky slova),
- dieťa dokáže vyčleniť hlásku na konci slova (identifikácia poslednej hlásky slova),
- dieťa dokáže rozčleniť trojhláskové slovo na hlásky (úplný rozklad slova na hlásky),
- dieťa dokáže rozčleniť štvorhláskové slovo na hlásky (úplný rozklad slova na hlásky),
- dieťa dokáže rozčleniť ľubovoľné slovo na hlásky (úplný rozklad slova na hlásky),
- dieťa dokáže určiť počet hlások v slove (identifikácia počtu hlások v slove),
- dieťa dokáže určiť poradie konkrétnej hlásky v slove (identifikácia poradia hlások v slove).

Zvyšovať schopnosť fonematického uvedomovania je ďalej možné prostredníctvom aktivít zameraných na manipuláciu s fonémami v slove. Tieto aktivity podnecujú orientáciu dieťaťa v zvukovom systéme jazyka a oddelenie formy slova od jeho významu tým, že pri narábaní so slovami vyžadujú špecifické aktivity, ktoré sa môžu vykonávať len so slovami. Príkladom takýchto aktivít je pridávanie (napr. „Aké slovo vznikne, ak ku slovu rak pridám hlásku /m/?“) alebo odoberanie hlások v slove („Aké slovo vznikne, ak od slova prak odoberiem hlásku /p/?“). Náročnejšou aktivitou je nahradenie jednej hlásky v slove inou hláskou („Aké slovo vznikne, ak v slove mrak nahradím hlásku /m/ hláskou

/d/?“) alebo výmena poradia hlások v slove („Aké slovo vznikne, ak v slove jar vymeníme prvú a poslednú hlásku?“). Plánovať túto oblasť možno prostredníctvom konkrétnych cieľov:

- dieťa dokáže vytvoriť nové slovo pridaním hlásky alebo časti slova,
- dieťa dokáže vytvoriť nové slovo odobratím hlásky v slove,
- dieťa dokáže nahradením hlásky v slove vytvoriť nové slovo,
- dieťa dokáže výmenou poradia hlások v slove vytvoriť nové slovo.

Odporúčania pre plánovanie

Rozvíjanie jednotlivých oblastí fonologického procesora prirodzene evokuje aktivity mechanického, reprodukovateľného charakteru. Najmä v období, keď sa už dieťa učí vedome vyčleniť v reči fonémy a manipulovať s nimi, sú takéto aktivity opodstatnené. Ide o osvojovanie mentálnej operácie, ktoré nie je možné prepojiť so skúsenosťou dieťaťa, pretože ide o operáciu abstraktného charakteru. No napriek tomu je vhodné, aby sa aj táto oblasť sprostredkúvala v zmysluplných aktivitách, v ktorých sa môže rozvíjanie fonologického uvedomovania diať ako jedna zo súčastí aktivity komplexnejšieho charakteru.

Takouto aktivitou môže byť čítanie série príbehov (alebo čítanie príbehu na pokračovanie), ktoré budú mať jednotnú tematickú líniu, ktorá zaujme pozornosť dieťaťa, a s ktorými sa budú aj spájať špecifické úlohy zamerané na niektorú z oblastí fonologického uvedomovania. Čítanie takéhoto príbehu môže byť prerušované úlohami, pri ktorých budú musieť deti použiť poznanie niektorej z oblastí fonologického uvedomovania (napr. pomocou zadanej indicie – slabičnej schémy mena, začiatočného písmena a pod. – vybrať z „ponuky“ rozprávkových hrdinov toho, ktorý dokáže zachrániť princeznú, a pokračovať v čítaní príbehu po vyriešení úlohy), prípadne doplnené problémovou úlohou, ktorú budú musieť deti riešiť po prečítaní príbehu (pozri napr. Petrovú, Valáškovú, 2007).

Inou obdobou môžu byť prediktabilné knižky. Ide o knižky, ktoré obsahujú textovú zložku, ktorú číta učiteľka, a textovú zložku (jednu opakujúcu sa vetu, v ktorej sa nahrádza jedno plnovýznamové slovo, najčastejšie podstatné meno, vždy na základe ilustrácie), ktorú pod vedením učiteľky číta dieťa. Môže ísť napríklad o príbeh tematicky ladený ako oslava narodením, pri príležitosti ktorej chce mačička napiecť psíčkovi tortu. Opakujúci sa text sa bude v tomto prípade týkať ingrediencií, ktoré mačička pridá do torty – konkrétne: „Mačička pridá _____.“ A deti budú na základe ilustrácie v pripravenej knižke a slabičnej schémy dopĺňať do textu chýbajúce slová – múku, vajcia, mlieko, salámu a pod., pozri príklady v Petrovej, Harnúškovej, 2007, Valkovej, 2007.

3.3 Cieľové oblasti predčitateľskej gramotnosti vo vývinovej perspektíve

Veľmi podstatným aspektom, ktorý je potrebné pri plánovaní rozvíjania predčitateľskej gramotnosti zväžiť, je otázka následnosti sprostredkovávania jednotlivých znalostí, schopností a skúseností.

Anne van Kleecková (1998) zdôrazňuje, že v počiatočných obdobiach výučby čítania (období rozvíjania pregramotnosti) je dôležitá tak forma tlače, ako aj jej význam. A to z toho dôvodu, že text je síce nositeľom významu, ale ten je reprezentovaný prostredníctvom formy. Proces čítania potom prechádza viacerými fázami. V prvej fáze zohráva kľúčovú úlohu význam a funkcie tlače, v druhej fáze sa kladie

dôraz na formálne aspekty tlače a počiatočné prepájanie vzťahu medzi významom a formou. Tieto dve fázy u nás zasahujú do obdobia predškolského veku dieťaťa. Potom nasleduje obdobie nácviku formy (obdobie výučby konvenčného čítania a písania), ktoré musí byť zavŕšené návratom k významu tlače na vyššej úrovni, ktorého zámerom je porozumenie na vyššej úrovni.

Prvým obdobím je *obdobie kontaktovania dieťaťa písanou rečou s dôrazom na význam písanej reči*. V tomto období je základným cieľom, aby si bolo dieťa vedomé, že písaná reč a texty sú zmysluplné a majú praktické uplatnenie. Poznáva, že ilustrácie v knihách sa vzťahujú k významu textu, je ich možné pomenovať, opísať ich a vysvetliť aktivity, ktoré znázorňujú. Postupne môžu prejsť k zdôvodňovaniu informácií, ktorých nositeľom je text – prostredníctvom dospelého sa dozvedá, ako preniknúť za rámec informácií priamo obsiahnutých v texte (interferencie, charakteristika postáv, udalostí príbehu, porovnanie informácií v texte so svojimi každodennými skúsenosťami). Na základe toho si dieťa osvojuje štruktúru príbehov a dokáže porozprávať vlastný príbeh (najprv len pomenovaním a opisom aktivít, neskôr aj tvorením príbehu na konkrétnu tému). Priamym kontaktom s písanou rečou a textami však dieťa poznáva aj ich formálne aspekty, a to konvencie tlače, napríklad smerovú orientáciu textu (zľava doprava, zhora nadol, od titulnej strany knihy po jej koniec). Dieťa sa tiež môže pokúšať o svoje prvé pokusy písomného záznamu informácie. Osvojenie niektorých písmen abecedy (prostredníctvom piesne alebo riekanky) síce v tomto období dieťaťu ešte nepomôže vykonávať hláskovú analýzu slov, je však základom, na ktorom je možné v budúcnosti budovať. Prostredníctvom riekaniek a rytmických hier si začína byť vedomé zvukovej štruktúry reči a postupne dokáže identifikovať a tvoriť rýmy a rozčleniť slová na slabiky.

Druhé obdobie je *obdobím cieleného prepájania vzťahu medzi formou písanej reči a významom*. V tomto období pretrváva naďalej poznávanie významu textu, pridružuje sa však k nemu poznávanie formy písanej reči. Podstatným sa stáva osvojenie jednotlivých písmen abecedy (poznávanie hlásky i poznávanie grafémy) a to vo väzbe na fonematické uvedomovanie detí. Deti síce nemusia písať konvenčným spôsobom, ale svoje poznávanie smerovej orientácie písania a doterajšie čiastočné poznávanie tvarov písma alebo písania (v podobe pseudopísmen, reverzie písmen, prípadne čmárania a pod.) môžu využiť pri písaní vlastných textov s komunikačným zámerom. Pri spoločnom čítaní textu si deti tiež rozširujú metalingvistickú slovnú zásobu (t. j. osvoja si pojmy súvisiace s písanou rečou a písanou kultúrou ako napríklad písmeno, slovo, riadok atď.), ďalej si rozvíjajú svoje naratívne schopnosti a poznávanie štruktúry príbehu (uviedenie príbehu, východiskovej udalosti, reakcia na ňu, následok tejto reakcie a záver) a poznávanie knižných konvencií (poznávajú, že knihy majú svojich autorov, ilustrátorov, venovanie a pod.). Ďalej sa tiež rozvíja ich schopnosť uvažovať o informáciách sprostredkovaných v príbehu (tvorí predpoklady, ako môže príbeh pokračovať, vysvetľuje, prečo sa udalosť odohrala v danej podobe, a poskytuje faktické informácie, ktoré nie sú obsiahnuté v príbehu, ale urobia príbeh zmyslupľejším).

Na to, aby malo dieťa na konci dochádzky do materskej školy v primeranej podobe rozvinutú predčitateľskú gramotnosť, mala by MŠ postupne plánovať aktivity tak, aby dieťa nadobúdalo znalosti, schopnosti a skúsenosti vo všetkých doménach predčitateľskej gramotnosti bez ohľadu na svoje špecifické zameranie. Tieto aktivity by mali byť v priebehu dochádzky dieťaťa zaradované tak, aby prostredníctvom nich dieťa malo nadobudnuté nasledujúce znalosti, schopnosti a skúsenosti (McAfee, Leong, 2007).

2- až 3-ročné dieťa by malo vedieť:

- správne držať knihu,
- rozpoznať známu knihu na základe jej titulnej strany,
- listovať v knihe správnym spôsobom,
- odlíšiť text od ilustrácií,
- prostredníctvom čmárania alebo obrázka zaznamenať odkaz,
- používať pseudopísmená (písmenám podobné znaky) na písomné zaznamenávanie informácií,
- so záujmom počúvať čítanie príbehu,
- stručne okomentovať postavy príbehu a ilustrácie v knižke.

3- až 4-ročné dieťa by malo vedieť:

- že písaná reč je záznamom hovorenej reči,
- rozpoznať nápisy v triede,
- napodobňovať čítanie – listovať v knižke, pomenovávať objekty na ilustráciách, napodobňovať dospelých pri čítaní,
- rozpoznať opakujúce sa zvuky v reči,
- rozpoznať podobné zvuky reči na začiatku a konci slova (aliterácie a rýmy),
- vytlieskať a spočítať slabiky v slove,
- rozpoznať písmená vo svojom mene, rozpoznať zapísané mená svojich kamarátov,
- že písmená sa používajú pri písaní a majú svoje označenia, dokáže v texte ukázať na písmeno,
- pomenovať a zapísať veľkými tlačenými písmenami približne desať písmen abecedy, predovšetkým písmená potrebné na zápis svojho mena,
- dokáže odlíšiť malé tlačené písmená od veľkých tlačených písmen,
- dokáže nájsť súvislosti medzi udalosťami v príbehu a udalosťami zo svojho vlastného života,
- rozumie základnej dejovej línii príbehu, dokáže odpovedať na otázky týkajúce sa informácií priamo prítomných v príbehu,
- dokáže jednoducho prerozprávať dej príbehu,
- dokáže prerozprávať udalosti príbehu s pomocou ilustrácií reprezentujúcich kľúčové udalosti v príbehu, ktoré nemusia byť zoradené v správnom poradí.

4- až 5-ročné dieťa by malo vedieť:

- prstom sledovať text, ktorý mu číta dospelý,
- rozumieť pojmom „začiatok knihy“, „koniec knihy“ a „titulná strana knihy“ a správne ich používať,
- ukázať, kde je potrebné začať čítanie na novej dvojstránke v knihe (ak je text napísaný konvenčne),
- pri čítaní sledovať ľavo-pravú orientáciu textu a odlíšiť v ňom jednotlivé slová,
- „čítať“ známy text opierajúc sa o ilustrácie textu a zapamätané udalosti príbehu,
- vyčleniť začiatočnú hlásku slova,
- sluchom identifikovať začiatočnú hlásku v niektorých slovách a zapísať ju,
- identifikovať rýmujúce sa slová (v rade slov alebo básni),
- „písať“ odkazy so zámerom informovať niekoho,
- odlíšiť písanie od kreslenia,
- napísať svoje krstné meno veľkými tlačenými písmenami,

- zapísať niektoré vizuálne zapamätané slová (mená kamarátov, nápisy v triede alebo vo svojom okolí),
- nadiktovať krátky príbeh niekomu druhému a brať ohľad na tempo písania osoby, ktorá príbeh zapisuje.

5- až 6-ročné dieťa by malo vedieť:

- sledovať pri čítaní textu text (nie ilustrácie), pri čítaní známeho textu ukazovať jednotlivé slová,
- určiť, kto je autorom knihy, kto je jej ilustrátorom a ako sa kniha volá,
- aký je rozdiel medzi „písmenom“, „slovom“ a „vetou“ a dokázať ich identifikovať v texte,
- vyčleniť začiatočnú hlásku slova, ale aj poslednú hlásku a niektorú z hlások zo strednej časti slova,
- rozčleniť slovo na slabiky a určiť počet slabík v slove,
- určiť slová vo vete a spočítat ich,
- odčleniť začiatočnú slabiku a začiatočnú hlásku slova a povedať zostávajúcu časť slova,
- zo slova rozloženého na slabiky alebo hlásky znova vytvoriť pôvodné slovo,
- nájsť k zadanému slovu slovo, ktoré sa s ním rýmuje,
- povedať riekanku obsahujúcu v správnom poradí písmená abecedy,
- zapísať viaceré písmená abecedy,
- rozlíšiť niekoľko vizuálne zapamätaných slov,
- zapísať začiatočnú hlásku slova s oporou o maľovanú abecedu,
- napísať svoje meno aj priezvisko,
- napísať niektoré písmená alebo slová, ktoré sú mu diktované,
- prerozprávať dej príbehu správnym spôsobom,
- dramatizovať vybraný úsek známeho príbehu,
- odpovedať na otázky vyžadujúce predikcie a interferencie založené na príbehu.

Záver

Mať k dispozícii štandardy pre výučbu a vedieť na základe nich formulovať konkrétne výučbové ciele je prvým krokom k vyváženému rozvíjaniu predčitateľskej gramotnosti. Tento krok však nevyhnutne vyžaduje nadhľad nad vzdelávacími štandardmi formulovanými v národnom kurikule (ŠVP), ktorý je možné nadobudnúť len štúdiom gramotnosti ako teoretického problému. Prostredníctvom neho si učiteľka môže odpovedať na také kľúčové otázky, ako sú otázky definičného vymedzenia gramotnosti, aké dimenzie rozvíjanie gramotnosti má, respektíve môže mať, aké prístupy k počiatočnému čítaniu a písaniu existujú, na čo tieto prístupy kladú dôraz a k akým dôsledkom vedú, či a aké vnútorné alebo vonkajšie procesy sa podieľajú na zgramotňovaní jedinca. Okrem všeobecných teoretických otázok gramotnosti je dôležité mať znalosti toho, čo ovplyvňuje vývin gramotnosti a akými štádiami/fázami prechádza. Mnohokrát sú teoretické východiská konkrétnej problematiky učiteľskou verejnosťou prijímané s nevôľou ako nadbytočný informačný zdroj, ktorý akoby nemal žiadne významnejšie prepojenie so vzdelávacou praxou. V učiteľskej profesii sú však tieto poznatky dôležitou oporou pre rozhodovanie učiteľa. Abstrahovanie procesov a javov, ktoré prebiehajú v ľudskej spoločnosti, do podoby teoretického poznania totiž vymaňuje poznanie učiteľa z kontextu každodenných aktivít a umožňuje mu uvažovať o nich nezávisle od praktickej činnosti a hodnotiť ich s oporou o odborné argumenty. Teoretické poznanie dáva učiteľovi predovšetkým nadhľad a širšie možnosti pri plánovaní výučby, ktoré súvisia s tým, že si dokáže uvedomiť, čo rozvíja u žiaka, akým spôsobom je možné túto oblasť najlepšie rozvíjať a prečo a ako súvisí rozvíjaná oblasť s inými oblasťami poznania žiaka (či už osvojeného alebo len v budúcnosti osvojovaného).

Z takejto perspektívy potom tvorba vyváženého vzdelávacieho programu nie je záležitosťou mechanického pričleňovania výkonových štandardov k realizovaným aktivitám, ale plánovaním zameraným na veľmi jasne špecifikovaný zámer vzdelávania v oblasti gramotnosti. Vymedzenie znalostí, schopností a skúseností, ktoré musí výučba dieťaťa v konkrétnom období sprostredkovať, je základným východiskom, ktoré ešte musí nadobudnúť vo vzdelávacom programe svoju podobu tým, že si učiteľka určí priority (pozri podkapitolu 2.1 *Zámery rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*), ktoré sa pre ňu stanú základom pre vytvorenie časového harmonogramu pre aktivity i výber vhodných metód a stratégií výučby.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- AKHTAR, N., CARPENTER, M., TOMASELLO, M. (1996). The Role of Discourse Novelty in Early Word Learning. *Child Development*, 67, 635 – 645.
- BEREJKOVSKAJA, E. L. (2006). Potential Negative Consequences of Education Based on the Principle of the Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44 (6), s. 37 – 53.
- BODROVA, E., LEONG, D. J., PAYNTER, D. E., SEMENOV, D. (2000). *A Framework for Early Literacy Instruction: Aligning Standards to Developmental Accomplishments and Student Behaviors. Pre-K through Kindergarten* [online]. Aurora: Mid-Continent Research for Education and Learning. <<http://www.mcrel.org/products/standards/framework.pdf>>
- BRITTO, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), s. 346 – 347.
- BUS, A. G. (2003). Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In: A. van Kleeck, S. A. Stahl, E. B. Bauer (Eds.): *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 3 – 15.
- CATTS, H. W. (1991). Facilitating phonological awareness: Role of speech-language pathologists. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, s. 196 – 203.
- CLAY, M. M. (1998). *By Different Paths to Common Outcomes*. York: Stenhouse Publishers.
- CLAY, M. M. (2002). Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Slovenská asociácia pre rozvoj čítania pri PdF UK (nepublikovaný materiál).
- DE TEMPLE, J., SNOW, C. E. (2003). Learning Words from Books. In: A. van Kleeck, S. A. Stahl, E. B. Bauer (Eds.): *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 16 – 36.
- DICKINSON, D. K., TABORS, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ENGLERT, C. S., MARIAGE, T. V. (1996). A sociocultural perspective: Teaching ways-of-thinking and ways-of-talking in a literacy community. *Learning Disabilities Research and Practice* 11(3), s. 157 – 167.
- FERREIRO, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In: M. J. Goodman (Ed.): *How Children Construct Literacy*. Newark: IRA, s. 12 – 26.
- GAVORA, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- GAVORA, P. (2003). Modely a úrovne gramotnosti,. In: P. Gavora, O. Zápotočná a kol.: *Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, s. 11 – 25.

- GAVORA, P. (2008). Čo sa skrýva pod porozumením textu. In: P. Gavora a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava: Enigma, s. 51 – 91.
- HART, B. (1991). Input frequency and children's first words. *First Language*, 11, s. 289 – 300.
- 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*, Vol. 36, s. 285 – 293.
- HOŠKOVÁ, E. (2000). Rozvoj gramotnosti detí v predškolskom veku v závislosti od podmienok výchovno-vzdelávacieho programu materskej školy. *Zborník príspevkov z konferencie Študentské fórum*. Bratislava: Iuventa, s. 24 – 28.
- Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 2003.
- KUČERA, M., VIKTOROVÁ, I. (1998). Čtení/psaní v první třídě. In: Pražská skupina školní etnografie: *První třída*. Praha: PdF UK v Praze, s. 61 – 167.
- LADÁNYIOVÁ, E. (2007). Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: ŠPÚ.
- MCAFEE, O., LEONG, D. J. (2007). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Pearson Allyn & Bacon Prentice Hall.
- MCGEE, L. M., UKRAINETZ, T. (2009). Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 62 (7), s. 599 – 603.
- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. (2001). *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava: Dialóg spol. s r.o.
- NEUMAN, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, s. 286 – 301.
- NEUMAN, S. B., CAPPERELLI, B. J., GEE, C. (1998). Literacy learning, a family matter. *The Reading Teacher*, 52, s. 244 – 253.
- PERSSON, U. B. (2004). *What constitutes a School Where Literacy Thrives?* Príspevok prezentovaný na pracovnom stretnutí reprezentantov IRA v Rethymone na Kréte 8 – 9. januára 2004.
- PETROVÁ, Z. (2007). Rozvíjanie jazykovej gramotnosti detí v MŠ: Poznanie a presvedčenia učiteliek v MŠ a ich zdroj v oficiálnom kurikule pre predškolskú výchovu. In: O. Kaščák a K. Žoldošová (Eds.): *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, s. 73 – 96.
- 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.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. (2001). Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková, B. Pupala (Eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika/Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 261 – 269.

- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. (2003). Gramotnosť ako lingvistická kompetencia: Úvod k štúdiám o ranej gramotnosti. In: B. Pupala, O. Zápotočná (eds.): Rané štúdie o ranej gramotnosti. Bratislava: Vydavateľstvo UK, s. 7 – 20.
- RABUŠICOVÁ, M. (2002). Gramotnosť: staré téma v novom pohľade. Brno: MU FiF a nakladateľství Georgetown.
- RAVID, D., TOLCHINSKY, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language*, 29 (2).
- REESE, E., COX, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 35 (1), s. 20 – 28.
- RUBIN, H., EBERHARD, N. C. (1996). Facilitating Invented Spelling through Language Analysis Instruction: An Integrated Model. *Reading and Writing*, 8 (1), s. 27 – 43.
- 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.
- SNOW, C. E., BURNS, M. S., GRIFFIN, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, D. C : National Academy Press.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0. (2008). Bratislava: ŠPÚ.
- ŠTUTIKA, M. (2000). Antropogenetické a ontogenetické paralely vývoja a vývinu expresie písanej reči. *Zborník z konferencie Študentské fórum*. Bratislava : Iuventa, s. 20 – 24.
- ŠTUTIKA, M. (2007). Od obrázkov k písmenám. Bratislava: Renesans.
- TEMPLETON, S. (1995). *Children's Literacy. Context for Meaningful Learning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- VALKOVÁ, L. (2007). *Pod'ite deti spolu s nami cestovať za písmenkami*. Bratislava: Renesans.
- VAN KLEECKOVÁ, A. (1998). Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), s. 33 – 51.
- VIKTOROVÁ, I. (2001). Psychogenetická teória E. Ferreirové. In: J. Doležalová (ed.): *Současné pohľady na výuku elementárneho čtení a psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 21 – 31.
- VYGOTSKÝ, L. S. (1978). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WASIK, B. A. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model. *The Reading Teacher*, 63(8), s. 621 – 633.
- WELLS, G. (2002). Learning and Teaching for Understanding: The Key Role of Collaboration Knowledge Building. In J. Brophy (Ed.): *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints. Advances in Research on Teaching (Vol. 9)*, London: Elsevier/JAI, s. 1 – 41.

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

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

ZÁPOTOČNÁ, O. (2007). Prečo a ako v predškolskom vzdelávaní: Teoretické východiská súčasných prístupov a koncepcií rozvoja gramotnosti v predškolskom veku. In: O. Kaščák a K. Žoldošová (Eds.): *Námety na reformu počiatkovej vzdelávania*. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, s. 121 – 150.

Príloha: Prehľadné znázornenie možností formulovania konkrétnych cieľov výučby pre oblasť predčitateľskej gramotnosti

| Doména/oblasť predčitateľských znalostí, schopností a skúseností detí | Možnosti formulovania konkrétnych výučbových cieľov (ak je ich cieľové formulovanie účelné) | Výkonové štandardy definované ŠVP |
|--|--|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Kontextový procesor</p> | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – usporiadať obrázky reprezentujúce kľúčové udalosti príbehu do správneho sledu, – usporiadať udalosti v príbehu v postupnosti, v akej sa stali, bez ohľadu na to, v akom poradí boli v príbehu spomenuté (napr. v prípade vety: „Z úkrytu sme vyšli až potom, keď medved’ odišiel.“ rozpoznať, že najprv medved’ odišiel, a až potom postavy príbehu vyšli z úkrytu), – na základe ilustrácie na titulnej strane knihy (vhodne zvolenej ilustrácie) predvídať, o čom bude príbeh, – zdieľať vlastné skúsenosti a zážitky tematicky súvisiace s príbehom, – porovnávať udalosti v príbehu s vlastnými skúsenosťami, – vysvetliť, či sa udalosti v príbehu naozaj mohli stať, – vysvetliť, prečo malo konanie postáv v príbehu konkrétne následky, – predpokladať, ako by mal konkrétny hrdina konať, aby sa príbeh skončil iným záverom, – udalosti príbehu zovšeobecniť do podoby záverov pre vlastné konanie, – identifikovať kľúčovú myšlienku textu a navrhnúť spôsob, ako ju znázorniť (výtvarne, hudobno-dramaticky a pod.), – po prerušení čítania textu realisticky predvídať, aké udalosti môžu nasledovať ďalej a vysvetliť prečo, – po prečítaní pasáže (napr. odseku) z informačno-náučného textu zhrnúť, aké informácie text obsahuje, – po prečítaní informačno-náučného textu povedať, aké nové informácie sa dozvedelo. | <ul style="list-style-type: none"> – počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy, – vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla, |
| | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – s oporou o listovanie v knihe prerozprávať známy príbeh, – prerozprávať počutý/prečítaný príbeh (sústredí sa na kľúčové udalosti príbehu, dodržiava postupnosť udalostí, charakterizuje postavy príbehu), – na základe poskytnutých ilustrácií prerozprávať príbeh, ktorý tieto ilustrácie môžu reprezentovať, – prerozprávať reálnu udalosť, ktorú zažilo, – vymyslieť príbeh (zo života detí alebo rozprávku) s rešpektovaním typických žánrových špecifik príbehu. | <ul style="list-style-type: none"> – reprodukovat’ voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy, |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • knižné konvencie | <p>Dieťa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pri otvorení známej knihy očakáva čítanie konkrétneho príbehu (bez ohľadu na to, či rozumie tomu, že sa číta text, nie ilustrácie), – pri opakovanom čítaní textu očakáva zachovanie postupnosti udalostí v príbehu, – predpokladá, že všetky knihy majú ilustrácie a čítanie knihy vyžaduje prezeranie ilustrácií, – pri čítaní textu sleduje ilustrácie a dokáže vyjadriť ich súvis s príbehom, – vie, že text je jediným zdrojom významov pri hlasnom čítaní textu (čo je evidentné z otázok, ktoré kladie učiteľke v súvislosti s textom, napr.: „Kde v knihe je napísaný príbeh, ktorý sme si čítali?“), – dokáže vypovedať o knihe ako autorskom diele (kniha má autora – spisovateľa; spisovateľ si príbeh vymyslel, nie je skutočný, hoci môže pripomínať udalosti, ktoré sa môžu reálne stať; aký mohol mať autor pri písaní príbehu zámer – pobaviť, vystrihať pred niečím, poskytnúť informácie a pod.), – pozná meno autora konkrétnej knihy, – dokáže vymenovať niekoľko kníh spisovateľa literatúry pre deti. | <ul style="list-style-type: none"> – „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, |
| Významový procesor | <ul style="list-style-type: none"> • slovná zásoba, ktorou dieťa disponuje: <ul style="list-style-type: none"> – vo všeobecnej rovine, – v rovine tzv. metalingvistickej slovnej zásoby, | | <ul style="list-style-type: none"> – rozširovať si aktívnu a pasívnu slovnú zásobu, – používať synonymá, antonymá a homonymá, |
| | <ul style="list-style-type: none"> • vývin konceptu slova/uviedenie slova ako jednotky reči | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vytvárať dvojice slov s opačným významom (antonymá), – tvoriť dvojice slov na rôznej úrovni všeobecnosti a konkrétosti ich významu (nadradené a podradené slová), – triedu objektu označiť zovšeobecňujúcim pojmom (pomenovanie konkrétnych objektov všeobecným pojmom), – objasniť význam pojmu (definovanie pojmu), – vytvárať dvojice slov, ktoré majú inú formu, ale podobný význam (synonymá), – určiť, ktoré slová sú formálne zhodné, ale významovo odlišné (homonymá), – zmeniť poradie hlások v slove (prípadne nahradiť, vynechať alebo pridať hlásku) a rozhodnúť, či je výsledkom slovo alebo ne-slovo (poznávanie, že sa zmenou formy mení význam slova). | |

| | | | | |
|-----------------------|--|--|--|---|
| Ortografický procesor | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>poznánie písmen</i> | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>napísať svoje meno a priezvisko (s rešpektovaním neúplnosti zápisu a chýb v podobe reverzií a zámény písmen),</i> – <i>rozpoznať a napísať 5 – 10 písmen abecedy (písmená, z ktorých je zložené meno dieťaťa; písmená, ktoré sa vyskytujú v slovách, ktoré sa v písanej podobe častejšie používajú pri organizácii činnosti v MŠ, napr. v pravidlách života v triede, v označení centier aktivít a pod.),</i> – <i>vymenovať úsek poradia písmen abecedy v naučenej básni,</i> – <i>použiť sériu učebných kariet maľovanej abecedy na zápis a kontrolu zápisu najprv začiatkovej, potom koncovkej hlásky slova, neskôr úplného zápisu jednoduchého slova (v súlade s rozvíjaním fonematického uvedomovania detí),</i> – <i>identifikovať zámény písmen na začiatku a konci slova (napr. ajmka namiesto jamka).</i> | <ul style="list-style-type: none"> – <i>prejaviť záujem o knihy, písmená, orientovať sa v knihách,</i> – <i>„písať“ obrázkový list,</i> |
| | <i>znalosť konvencií tlače a čítania</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>schopnosť manipulovať s tlačou</i> | <p>Dieťa vie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>správne držať knihu pri čítaní,</i> – <i>ktorá časť knihy je predná a zadná strana knihy,</i> – <i>identifikovať začiatok čítania textu,</i> – <i>správnym smerom listovať v knihe alebo časopise,</i> – <i>v knihe nájsť obsah, tiráž, názov knihy.</i> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>poznánie funkcií základných elementov tlače</i> | <p>Dieťa vie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>že ilustrácia a text spolu súvisia („obrázok“ umožňuje identifikovať tému),</i> – <i>odlíšiť text od ilustrácie,</i> – <i>že text je hlavným nositeľom významov pri čítaní,</i> – <i>že ak chce zistiť obsah textu, je potrebné text prečítať,</i> – <i>že ilustrácie dokresľujú text,</i> – <i>pri identifikácii významu textu sa opiera o (prečítaný) text, nie o ilustrácie,</i> – <i>že ak sú dva obrázky rozdielne, môžu napriek tomu znázorňovať rovnaký objekt, ale ak sú rozdiely vo formálnej štruktúre slova, nemusia označovať rovnakú realitu,</i> – <i>odlíšiť písmená (veľké aj malé, začiatkové aj koncové), číslice a často používané symboly,</i> – <i>v texte rozlíšiť slovo na základe poznania funkcie medzery.</i> | |

| | | | |
|----------------------|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>poznanie procedúr spojených s čítaním</i> | <p>Dieťa vie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pri čítaní identifikovať slová v správnej smerovej orientácii (zľava doprava), – pri čítaní prstom ukázať riadky v správnej smerovej orientácii (zhora nadol), – ukázať prvé slovo pri čítaní textu, – ukázať koniec, posledné slovo, textu. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>koncept písma</i> | <p>Dieťa vie, že:</p> <ul style="list-style-type: none"> – písmená a číslice sú konvenčné symboly, – fonéma má svoje grafický znak (graféma) a zvuk reči (hláska), ktoré sú vo vzájomnej väzbe. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>koncept slova</i> | <p>Dieťa vie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ukázať prstom na slovo v texte tak, že prstom jednoznačne ukazuje na jedno slovo, – ukázať prstom na každé písmeno, z ktorého pozostáva konkrétne slovo v texte tak, že nevynechá žiadne písmeno, – porovnať dve napísané slová v texte a rozhodnúť, či ide o totožné slovo bez ohľadu na dĺžku slova a typ písma. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>koncept vety</i> | <p>Dieťa vie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozlíšiť krátku pauzu (za čiarkou v texte) a dlhú pauzu alebo zmenu intonácie, ktoré indikujú koniec vety, tak, že pri čítaní nebude učiteľku prerušovať uprostred vety bez ohľadu na jej dĺžku. | |
| Fonologický procesor | <ul style="list-style-type: none"> • <i>uvedomenie rytmu a zvukovej štruktúry hovorenej reči</i> | | <ul style="list-style-type: none"> – zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď., |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>rozpoznanie a tvorba rýmov a aliterácií</i> | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozhodnúť, či sa dve slová rýmujú, – rozhodnúť, ktoré slovo nepatrí do radu slov na základe zvukovej zhody na konci slova, – rozhodnúť, ktoré slovo nepatrí do radu slov na základe zvukovej zhody na začiatku slova, – k vybranému slovu nájsť slovo, ktoré sa s ním rýmuje, – dokáže k vybranému slovu nájsť také slová, ktoré sa vyznačujú zvukovou zhodou na začiatku. | <ul style="list-style-type: none"> – vytvárať rýmy, |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • rozklad slova na slabiky | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sprevádzať spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom korešpondujúcim so slabičnou štruktúrou slova, – rozčleniť vybrané slová na slabiky, – určiť počet slabík, z ktorých sa skladá vybrané slovo, – odlíšiť v slove dlhú slabiku od krátkej slabiky, – určiť dĺžku slabiky. | <ul style="list-style-type: none"> – uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami, – vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvantitu a lokalizáciu. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • vyčlenenie začiatkovej a koncovkej hlásky slova • úplný rozklad slova na hlásky | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vyčleniť začiatkovú spoluhlásku slova s pomocou učiteľky, – vyčleniť akúkoľvek spoluhlásku na začiatku slova, – vyčleniť samohlásku na začiatku slova, – vyčleniť hlásku na konci slova, – rozčleniť trojhláskové slovo na hlásky, – rozčleniť štvorhláskové slovo na hlásky, – rozčleniť ľubovoľné slovo na hlásky, – určiť počet hlások v slove, – určiť poradie konkrétnej hlásky v slove. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • vedomá manipulácia s fonémami v slovách | <p>Dieťa dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vytvoriť nové slovo pridaním hlásky alebo časti slova, – vytvoriť nové slovo odobratím hlásky v slove, – nahradením hlásky v slove vytvoriť nové slovo, – výmenou poradia hlások v slove vytvoriť nové slovo. | |



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Tento edukačný materiál vznikol ako súčasť národného projektu **Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania**.

Autorka: PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Názov: Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti

Recenzenti: PaedDr. Jaroslava Magulová, PhD.

PaedDr. Silvia Mináriková

Vydalo Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava. Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľa práv.

Prvé vydanie, Bratislava 2012

ISBN 978-80-8052-459-3