

DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ

Možnosti rozvíjania gramotnosti detí v materskej škole

1. teoretická štúdia

MARIETA MATEJKOVÁ





mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA GRAMOTNOSTI DETÍ
V MATERSKEJ ŠKOLE

1. TEORETICKÁ ŠTÚDIA

Marieta Matejková

Meno autora: PaedDr. Marieta Matejková

Názov publikácie: DISKURZ A RANÁ GRAMOTNOSŤ
Možnosti rozvíjania gramotnosti detí v materskej škole
1. teoretická štúdia

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

Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-8052-789-1

Záhradníci veru netužia,

čo si kvetiny

v noci

šepkávajú...

Viliam Klimáček

ANOTÁCIA

Predkladaná publikácia reflektuje niektoré možnosti stimulácie vynárajúcej sa gramotnosti detí pred vstupom do základnej školy v podmienkach výučby realizovanej v materskej škole. Vychádzame pritom z myšlienky, že najcennejšie na všetkých prístupoch súčasnej filozofie mysle je uplatnenie sokratovskej metódy filozofovania, ktorej jadro tvorí kriticko-analytický prístup, diskusia, formulácia argumentov a protiargumentov. V teoretickej časti poskytujeme okrem filozofických a psychologických východísk vzťahu myseľ – jazyk – spoločnosť i sociokultúrny model gramotnosti a sociokonštruktivistické poňatie gramotnosti (vynárajúcich sa kompetencií). Uvádzame tiež prehľad modelov rozvoja ranej gramotnosti: psychogenetickú teóriu E. Ferreirovej, vývinový model pregramotnosti A. V. Kleeckovej, model lingvistickej gramotnosti podľa Ravidovej a Tolchinskej, sociokultúrnu perspektívu rozvoja ranej gramotnosti podľa S. B. Neumana a D. K. Dickinsona a model S. B. Kucera.

V empirickej časti autorka ako experimentátorka, pozorovateľka a zároveň učiteľka vstúpila vo výskume do diskurzu so skúmanými deťmi, pokúsila sa interpretovať podobu ich kognitívneho sveta (svetov) a stala sa tým spoluúčastníčkou projektu odhaľovania ich významov. Ako hlavný výskumný nástroj použila interview (metódu kladenia otázok vo verbálnej rovine) a prostriedkom skúmania bolo využívanie autorskej aktivizačnej knihy vo výučbe.

Našou snahou bolo využívať také didaktické stratégie (postupy), v ktorých má dieťa možnosť aktívne a kompetentne (socio)konštruovať svoje poznanie, prirodzene tvoriť i modifikovať vlastné významy, postoje, hodnoty a normy.

Kľúčové slová:

mysleľ, jazyk, spoločnosť, sociokultúrny model gramotnosti, vynárajúca sa gramotnosť, komunikačná gramotnosť, príbehy na rozmyšľanie, reflektívne čítanie, zdieľanie a spolutvorba, aktivizačná kniha

ANNOTATION

This work reflects some possible ways of early-age literacy stimulation before starting elementary education, i.e. in conditions of education in nursery school. Our starting point is a premise that the most valuable approach of philosophy of mind nowadays is using a Socratic method of philosophy, the core of which is created by critical-analytical approach, discussion, formulation of arguments and counter-arguments. Besides philosophical and psychological premises of relation mind – language – society, we present in theoretical part also a socio-cultural model of literacy and a socio-constructivist conception of literacy (forming of competences). We also introduce an overview of early literacy development models: psychogenetic theory of E. Ferreiro, developmental model of pre-literacy according to A.V. Kleeck, model of linguistic literacy according to Ravid and Tolchinski, sociocultural perspective of early (forming) literacy development according to S.B. Neuman and D.K. Dickinson and the model of S.B. Kucer.

In the empiric part, the author as experimentator, observer and also as teacher entered into discourse with observed children; she attempts to interpret their form of cognitive world (worlds) and so she became shareholder of project of revealing their meanings. She used an interview (method of asking questions on verbal level) as a main research method. As a means of research, she used own "Activating book in teaching".

Our aim was to use such didactic strategies (procedures), which enables child to (socio)construct actively and competently his/her cognition, to naturally create and modify own meanings, attitudes, values and rules.

Key words:

mind, language, society, sociocultural model of literacy, early (forming) literacy, communication literacy, stories for thinking, reflecting reading, sharing and co-creation, Activating book

PREDSLOV

„Učíme sa hovoriť

a hovoríme, aby sme sa učili.“

Robert Fisher

„Neviete, čo viete, pokiaľ to nepoviete...“

deväťročný Jakub

Každé poznanie sa opiera o myslenie a hovorenie. Podstatou vzťahu medzi vnútorným svetom mysle a vonkajším svetom je tvorba (vytváranie) a vydiskutovávanie významov, a preto naša úspešnosť v riešení akéhokoľvek problému alebo v rozvíjaní osobných vzťahov závisí od spôsobilosti vytvárať významy a tiež od interakcie medzi nami a naším okolím, čo výstižne vyjadril už Sokrates:

„Život, ktorý nie je reflektovaný, nestojí za žitie.“

Poznanie a porozumenie podstate poznania môže byť výzvou a zároveň inšpiráciou pre učiteľov, ktorí by v súčasnej postmodernej dobe mohli (mali?) zväžiť využívanie psychocentrickej perspektívy a preferovať konštruktivistickú výučbu pred výučbou transmisívnou. Dieťa (ako subjekt) získava pri takto poňatej koncepcii výučby príležitosti aktívne a kompetentne (socio)konštruovať svoje poznanie.

V publikácii akcentujeme najmä myšlienky L. S. Vygotského o kognícii utváranej v dialektických reláciách medzi osobami, ktoré konajú a pôsobia v kontextoch určitej aktivity (interakcia a transakcia) a v rámci ich vlastnej psychickej aktivity (intraakcia). Naším zámerom je implementácia týchto myšlienok do **troch samostatných**, no koherentných a **logicky na seba nadväzujúcich celkov**.

Prvá časť je **vedeckou monografiou**, objasňujúcou pedagogickej komunite tému gramotnosť a jej ponímanie, ktorú spracovávame z troch aspektov: z aspektu filozofického, psychologického a aj z pedagogicko-didaktického. V teoretickej časti reflektujeme vplyv jazyka a komunikácie prostredníctvom diskurzívnej psychológie na podstatu ľudského poznávania. Zdôvodňujeme chápanie komunikačnej gramotnosti ako aktívneho a signifikantného kontaktu so sociokultúrnou realitou. Za podstatné v podpore a rozvíjaní

jazykových kompetencií vo výučbe považujeme zmysluplné využívanie jazyka v prirodzených situáciách v hovorenej, písanej i tlačenej podobe.

Druhá časť (publikácia) je **empirická**, orientovaná výskumno-metodicky. Zameriavame sa v nej na prezentovanie podstaty a súvislostí rozvíjania ranej gramotnosti detí v materskej škole pri praktickom využívaní a spoluvytváraní príbehov aktivizačnej knihy s názvom **Zázračný oriešok ROK**. Reflektujeme tu implementáciu sociokognitívneho modelu výučby do reálnej praxe v materskej škole.

Tretia časť (publikácia) je **aktivizačná kniha** pre deti s autorskými príbehmi (v neúplnej verzii), ktorá predstavuje pre deti výzvu k ich spoluzdieľaniu v kontexte spolupráce učiteľky a detí. Súčasťou príbehov sú otázky zamerané na rozvíjanie divergentného myslenia detí v procese interakcie pri tvorbe a rozvíjaní dejových línií príbehov.

Pri rozvíjaní komunikačných kompetencií detí v materskej škole (a ich výskumnej prezentácii) sme vychádzali z myšlienky, že deti tieto kompetencie nadobúdajú prostredníctvom objavovania a vynaliezavosti, pričom reálne výsledky tohto procesu podporujú **pozitívne jazykové interakcie medzi dieťaťom a dospelým**.

OBSAH:

ANOTÁCIA.....	3
PREDSLOV.....	5
OBSAH	7
ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A SCHÉM	9
0 ÚVOD	10
1 CESTA K DEMYSTIFIKÁCII MENTÁLNEHO ALEBO MYSEĽ RODIACA SA V INTERAKCII A TRANSAKCII	12
1.1 JAZYK AKO MÉDIUM VÝPOVEDÍ A REČ AKO DRUH ĽUDSKÉHO KONANIA	15
1.1.1 KOMUNIKAČNÝ KONTEXT	18
1.2 REPREZENTÁCIE : MENTÁLNE ALEBO SOCIÁLNE?.....	18
1.2.1 IDENTITA V PRÍSTUPE SOCIÁLNEHO KONŠTRUKTIVIZMU	21
1.2.2 ASOCIANISTICKÝ VERZUS KONŠTRUKTIVISTICKÝ MODEL SOCIÁLNEHO POZNÁVANIA	22
2 SOCIOKULTÚRNY MODEL GRAMOTNOSTI.....	25
2.1 SOCIOKONŠTRUKTIVISTICKÉ POŇATIE GRAMOTNOSTI (VYNÁRAJÚCICH SA KOMPETENCIÍ).....	26
2.2 PSYCHOGENETICKÁ TEÓRIA EMÍLIE FERREIROVEJ	28
2.3 VÝVINOVÝ MODEL PREGRAMOTNOSTI A. V. KLEECKOVEJ	30
2.4 MODEL „LINGVISTICKEJ GRAMOTNOSTI“ PODĽA RAVIDOVEJ A TOLCHINSKEJ	33
2.5 SOCIOKULTÚRNA PERSPEKTÍVA ROZVOJA RANEJ GRAMOTNOSTI PODĽA SUSAN B. NEUMANOVEJ A DAVIDA K. DICKINSONA.....	37
2.6 POROZUMENIE V ČÍTANÍ AKO SOCIÁLNA TRANSAKCIA V MODELI S. B. KUCERA	44
3 VÝVIN POZNÁVACÍCH PROCESOV DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU ZO PSYCHOLOGICKÉHO ASPEKTU	39
4 KOMUNIKAČNÁ GRAMOTNOSŤ – AKTÍVNY A SIGNIFIKANTNÝ KONTAKT SO SOCIÁLNYM PROSTREDÍM	42
4.1 ROZVÍJANIE VYNÁRAJÚCEJ SA RANEJ GRAMOTNOSTI (KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ) ZO PSYCHODIDAKTICKÉHO ASPEKTU	44

4.2 REFLEXIA A DIALÓG AKO KLÚČOVÉ PRVKY REFLEXÍVNEJ VÝUČBY A OSOBNOSTNÉ ZRETELE V PRÍSTUPE K DIEŤAŤU	48
4.3 METODOLOGICKÉ STRATÉGIE SÚČASNEJ DIDAKTIKY MATERSKEJ ŠKOLY Z ASPEKTU SOCIOKOGNITIVISTICKÝCH TEÓRIÍ UČENIA SA A UČENIA	50
5 INOVAČNÉ PRÍSTUPY K ROZVÍJANIU POČIATOČNÉHO ČÍTANIA A PÍSANIA U DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE	56
5.1 (SOCIO)KONŠTRUKTIVISTICKÉ METÓDY STIMULUJÚCE ROZVOJ KOMUNIKAČNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ	59
5.2 PRÍBEHY NA ROZMÝŠĽANIE – KREATÍVNE MOŽNOSTI VYUŽITIA TEXTOV	62
5.2.1 REFLEXÍVNE ČÍTANIE – PREMYSLENÁ ODOZVA NA TEXT CHARAKTERIZOVANÁ UVÁDZANÍM DÔVODOV A FORMULOVANÍM ARGUMENTOV.....	76
5.2.2 AKTIVIZAČNÁ KNIHA – VÝUČBA PROSTREDNÍCTVOM ZDIEĽANIA A SPOLUTVORBY PRÍBEHOV	64
INFORMAČNÉ ZDROJE	69

ZOZNAM TABULIEK A SCHÉM

Tabuľka č. 1 – porovnanie asocianistických a konštruktivistických prístupov k sociálnemu poznávaniu	27
Tabuľka č. 2 – teoretické členenie obsahu edukácie v materskej škole do oblastí detských edukačných skúseností	61
Schéma č. 1 – vývinový model pregramotnosti Anne Van Kleeckovej	38
Schéma č. 2 – výučbový model rozvoja gramotnosti	54
Schéma č. 3 – sociokognitívny konflikt – nástroj spoluparticipácie zúčastnených pri riešení problémov v školskom edukačnom kontexte	55

0 ÚVOD

V súčasnosti sa v súvislosti s tvorbou a realizáciou školských vzdelávacích programov evidentne zvyrazňuje význam školy ako koordinátora kultúrnych aktivít. V štátnom vzdelávacom programe ISCED 0, ktorý je najvyšším kurikulárnym dokumentom pre predprimárne vzdelávanie, definujú autori hlavný cieľ predprimárneho vzdelávania takto:

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Z hľadiska témy našej publikácie považujeme za dôležité z cieľov predprimárneho vzdelávania definovaných v Štátnom vzdelávacom programe reflektovať najmä:

- **napĺňanie potreby dieťaťa sociálneho kontaktu s rovesníkmi a**
- **podpora vzťahu dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou**, pričom je potrebné posilňovať úctu detí ku kultúrnym a k národným hodnotám, materinskému jazyku, štátnemu jazyku a k svojej vlastnej kultúre.

Napĺňanie uvedených cieľov pritom predpokladá priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu **s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením**, v ktorej sa realizuje výučba hrou, pričom je dôležité pozitívne emocionálne prežívanie dieťaťa (ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008, s. 5).

Keďže našou témou je stimulácia ranej (vynárajúcej sa) gramotnosti detí pred vstupom do základnej školy, vychádzame z perspektívy „Nových štúdií o gramotnosti“ (Neuman a Dickinson, 2009), stavajúci jazyk a gramotnosť plne do sociálneho, kognitívneho, kultúrneho, inštitucionálneho a historického kontextu. Z pohľadu štúdií uvedených autorov nie je kľúčovou problematikou ranej gramotnosti „naučiť deti čítať“, ale to, ako dieťa v domácom prostredí, vo svojej komunite a v škole nadobúda (nenadobúda) rôzne sociálne praktiky, sociálne jazyky a žánre. Prioritné je pritom „ponorenie sa“ do zmysluplnej praktiky. Pri tvorbe našej autorskej aktivizačnej knihy a didaktickom reflektovaní možností jej využitia v procese výučby v skupine 5- až 6-ročných detí sme z vyššie uvedených dôvodov zohľadnili sociokultúrnu perspektívu nadobúdania jazykových kompetencií a gramotnosti, ktorá je podľa Dickinsona (2009) nasledujúca: „Učenie sa je definované ako zmena v tom, ako sa človek zúčastňuje na špecifických sociálnych praktikách v rámci špecifického diskurzu.“

Koncepcia aktivizačnej knihy má umožniť stimulovanie a aktivizovanie vnútorného potenciálu detí, ktoré sú programovo zahrnuté do jej tvorby, a tým zároveň nadobudnúť možnosti vytvárania a prezentovania vlastného uhla pohľadu každého dieťaťa na báze tvorivosti (podpora rozvoja tvorivosti osobnosti dieťaťa). Autorka pritom vychádzala z predpokladu, že **dieťa by mohlo (malo) nadobudnúť pozitívny vzťah ku knihe (k čítaniu**

knihy), ak je učiteľkou považované za autonómny subjekt kompetentný knihu (spolu)vytvárať.

Naším cieľom bolo stimulovať zmysluplné, konštruktívne a kooperatívne učenie sa v podmienkach materskej školy a zároveň zohľadňovať holistické (celostné) poňatie ranej gramotnosti prostredníctvom hovorenia, počúvania, čítania, písania (a myslenia) s využitím prirodzeného sklonu detí pre naračnú organizáciu.

1 CESTA K DEMYSTIFIKÁCII MENTÁLNEHO ALEBO MYSEĽ RODIACA SA V INTERAKCII A TRANSAKCII

Nelson Goodman tvrdí, že tvoríme svety tým, že načrtávame skôr jedny typy hraníc než druhé. „Preto tak, ako vytvárame súhvezdia tým, že vyberáme a dávame dokopy skôr jedny hviezdy než iné, vytvárame aj hviezdy tým, že načrtávame skôr jedny hranice než druhé. Nič nepredurčuje, či bude obloha rozdelená na súhvezdia alebo iné objekty. Musíme vytvárať to, čo objavujeme, či už je to Veľký voz, Sírirus, jedlo, palivo alebo stereo systém.“ (Goodman, 1984, in Searle, 2007, s. 31)

Searle (tamtiež) sa domnieva, že ako záležitosť súčasných kultúrnych a intelektuálnych dejín sa útoky na realizmus neriadia argumentmi, pretože tieto argumenty sú viac či menej očividne chabé. Podnetom na popieranie realizmu je podľa neho akási vôľa k moci a tá sa prejavuje mnohými spôsobmi. Na univerzitách, najmä v rôznych humanitných disciplínach, sa predpokladá, že ak neexistuje nijaký skutočný svet, veda je na tom rovnako ako tieto humanitné predmety. Obe sa zaoberajú sociálnymi konštruktmi, nie nezávislou skutočnosťou. Z tohto predpokladu sa ľahko vyvíjajú formy postmodernizmu, dekonštrukcie atď., pričom sa úplne uvoľnili z otravných reťazí a obmedzení súvisiacich s požiadavkou čeliť skutočnému svetu. Ak je skutočný svet len niečím, čo vynachádzame – sociálnym konštruktom určeným na utlačanie na okraj odsúvaných spoločenských skupín, je potrebné zbaviť sa skutočného sveta a konštruovať svet, aký chceme. Toto je podľa Searla (2007, s. 32) skutočná psychologická hybná sila v pozadí antirealizmu na konci dvadsiateho storočia.

Súčasný stav riešenia mentálneho problému v celom rade vedných disciplín naznačuje, že jeden z „večných“ filozofických problémov sa pretransformoval na empirický problém. Problém „vnútorného“, záhadného, nevysloviteľného nadobudol podobu vedou uchopiteľného problému. V procese skúmania mysle a vedomia okrem „obratu k vede“ zohral významnú rolu „obrat k jazyku“. Zvýznamnenie jazyka znamená uvedomenie si faktu, že jazyk sa stáva dôležitým nástrojom, prostredníctvom ktorého riešime teoretické a empirické problémy. Progres v oblasti vedeckého mentálneho skúmania však nie je možný bez úzkej spolupráce vedy a filozofie (Višňovský, Popper, Plichtová, 2001, s. 5).

Okrem „obratu k jazyku“ a „obratu k vede“ možno za najrevolučnejší obrat pri skúmaní mentálneho pokladať „obrat v myslení“.

Najcennejšie na všetkých prístupoch súčasnej filozofie mysle je uplatnenie sokratovskej metódy filozofovania. Jej jadro tvorí kriticko-analytický prístup, diskusia, formulácia argumentov a protiargumentov. Cieľom argumentácie nie je „kritika pre kritiku“, ale ujasňovanie si problému skúmania a možností jeho riešenia. Súčasný empirický a teoretický výskum jednotlivých problémov mentálneho, zvlášť vedomia, svedčí o nenahraditeľnosti filozofickej reflexie. Filozofia participuje na zodpovedaní otázok, ktoré prinášajú najnovšie

empirické poznatky o povahe vnímania, poznania, myslenia, predstavovania, pociťovania, konania... (Gáliková, 2001, s. 56).

Diskurzívna psychológia (v ktorej má centrálné miesto rozprávanie – diskurz), vychádzajúca zo sociálneho konštrukcionizmu, podobne ako ďalšie alternatívne psychologické smery, vylúčila všetky špekulácie o mysli (jej skrytých procesoch) a zamerala sa na obsahy vedomia, považované doteraz za subjektívne. Tieto obsahy skúma prostredníctvom analýzy správania ľudí vrátane, či predovšetkým, verbálneho správania. Diskurzívna psychológia zamietá tézu, že fungovanie mysle je nám neprístupné. Naopak, tvrdí, že fungovanie mysle je dostupné v tom, čo spoločne konverzačne vytvárame a naša súkromná mentálna aktivita funguje na tom istom princípe s tým, že sa rozhodujeme, či ju sprístupníme druhým, alebo nie. Myseľ je podľa nej konštituovaná súkromnými a verejnými diskurzmi, do ktorých je jedinec zapojený. Subjektivita, či skôr jedinečnosť individuálnej mysle (jej obsahu), je potom daná jedinečnosťou priesečníka ľudských diskurzov a vzťahov, v ktorom sa každé individuum nachádza, tvrdí Popper (2001, s. 92, podľa Harré, 1995).

Popper (tamtiež) definuje zameranie diskurzívnej psychológie ako štúdium vedomých obsahov mysle v konkrétnych životných situáciách, ktoré nielen vytvárajú podmienky pre tieto obsahy, ale ich aj korigujú a umožňujú zisťovať protirečenia medzi slovom a činom či slovom a zámerom. (Aj keď určite nie všetky.) Umožňujú teda skúmať ich objektivitu v zmysle pravdivosti a hodnovernosti výpovedí v lokálnych kultúrnych medziľudských situáciách, keďže diskurzívne aktivity sa chápu ako vždy podliehajúce lokálnym štandardom správnosti a nesprávnosti. (Harré, 1995; Harré, Gillet, 1994)

Harré a Gillet vo svojom uvažovaní o novej alternatívnej psychológii nadväzujú predovšetkým na anglickú analytickú filozofiu, najmä na Wittgensteinovu *Filozofické skúmania* a na Austinovu prácu o rečových aktoch. Integrujú ich s myšlienkami o sociálnej, aktívnej a konštruktívnej podstate ľudského poznania, ktoré nie sú v psychológii nové, avšak dosiaľ tvorili málo vplyvný prúd. V tejto súvislosti oceňujú aj dielo G. H. Meada, ktorým sa viac ako psychológovia doposiaľ inšpirovali sociológovia, Vygotského a Lurijove práce o funkcii reči pri organizovaní psychického života, a vyzdvihujú niektoré myšlienky o celostnom charaktere ľudského poznania, ktoré priniesla geštalt psychológia. Na rozdiel od iných predstaviteľov kritickej psychológie sa Harré s Gilletom pokúšajú aj o integráciu niektorých prúdov kognitívnej psychológie. V tom zmysle vyzdvihujú Neisserov koncept percepčného cyklu, ktorý nielen zdôrazňuje aktívnu a konštruktívnu povahu ľudského poznávania, ale berie do úvahy aj vplyv jazyka a spoločenskej komunikácie (Plichtová, 2001).

Následne tvrdí, že proponenti diskurzívneho poňatia mysle odmietajú model človeka ako izolovaného procesora informácií, ktorý tvorí jadro kognitívnej psychológie, a to z toho dôvodu, že človek nespracováva jednotlivé informácie od seba nezávisle, ale ako už dokumentovali geštaltisti, vníma holistické štruktúry, ktoré majú istý význam. Ich významnosť určuje práve diskurzívna prax daného spoločenstva. Keďže každý jedinec je

účastníkom komunikačných aktivít, ako aj praktických činností konkrétneho spoločenstva, je porozumenie svetu a seba samému spoločnou konštruktívnou aktivitou. Slovom Harrého a Gilleta, ľudská myseľ sa rodí v interakcii s inými ľudskými bytosťami, a to spôsobom, ktorý je určený lingvistickou, sociálnou a kultúrnou praxou danej komunity. Druhý dôvod, pre ktorý Harré a Gillet spochybňujú existenciu všeobecných reprezentácií, je spätý s rolou diskurzu. Udalosti a objekty nemajú význam samy osebe, ale nadobúdajú ich v diskurzoch, ktoré sa s nimi spájajú. Tretí dôvod sa viaže k subjektivite (osobnosti) individua, ktorá si vyberá z repertoáru možných diskurzov, na ktorých sa zúčastňuje. Keďže jednotlivé diskurzy sa navzájom nielen objasňujú, ale aj vymedzujú, je ich integrácia náročnou činnosťou. Osobnosť každého človeka je z hľadiska diskurzívnej psychológie práve výrazom takéhoto integračného úsilia. Slovom Harrého a Gilleta, jedinec je osobnosťou do tej miery, do akej jej môžeme pripísať schopnosť zaujímať rozdielne postoje v rámci odlišných diskurzov a utvárať si – či už intencionálne alebo neintencionálne – jedinečný komplex vlastnej subjektivity (v podstate súkromných diskurzov) s určitou dlhodobou integritou. V tomto zmysle existuje psychologická realita v každom jednotlivcovi. Každá osobnosť je dynamickým celkom, ktorý je zasadený do historických, politických, kultúrnych, sociálnych a interpersonálnych súvislostí (Plichtová, 2001, s. 16).

Harré a Gillet (2001) uvádzajú: „Keď pochopíme výskum zameraný na porozumenie ľudského správania ako taký, ktorého súčasťou nie je predikcia alebo kontrola, ale interpretácia a empatia, stanú sa sebaopisy ľudí, ktorých skúmame, veľmi dôležité. Nemôžeme ich viac považovať za (falzifikovateľné) opisy stavov mysle. Sú vyjadrenia toho, ako veci vníma (chápe) daný subjekt. Experimentátor alebo pozorovateľ preto musí vstúpiť do diskurzu s ľuďmi, ktorých skúma, a pokúsiť sa postihnúť podobu ich kognitívneho sveta. V momente, keď doň vstúpi, však už nemá zmysel hovoriť o pozorovateľoch a objektoch. Existujú len spoluúčastníci projektu odhaľovania významu sveta a našej skúsenosti...“

Ak je myseľ chápaná ako oblasť spôsobilostí a techník, prostredníctvom ktorých sa stáva svet pre človeka zmysluplným, potom našu koncepciu mysle ako karteziánskej entity vlozenej do jej vlastnej a sebaobsluhujúcej subjektivity musíme revidovať. Musíme sa naučiť vnímať (chápať) myseľ ako priesečník širokého okruhu štrukturujúcich vplyvov, ktorých povaha sa dá postihnúť iba v širšom rámci, než je ten, ktoré nám poskytuje štúdium individuálnych organizmov. Z tohto pohľadu náš náčrt predmetu psychológie musí vziať do úvahy diskurzy, významy, subjektivity a pozície, keďže v nich psychologické fenomény *skutočne* existujú. Postoj napríklad nemožno chápať ako polopermanentnú mentálnu entitu, ktorá spôsobuje, že ľudia hovoria alebo robia určité veci. Naopak, postoj vzniká v rozhodnutiach, úsudkoch a v priebehu činnosti. Každá rekonceptualizácia pomáha upozorniť na fakt, že štúdium mysle je spôsob, akým sa snažíme porozumieť fenoménu, ktorý vzniká, keď sa v jednom človeku integrujú rozličné sociokultúrne typy diskurzu, s ktorými je vo vzájomnom vzťahu (Harré a Gillet, 2001, s. 48, 49).

Podľa Gálikovej (2001, s. 56) vzájomná prepojenosť vedeckého a filozofického skúmania, ktorá sa markantne prejavila práve pri riešení problému vedomej skúsenosti, dáva za pravdu P. S. Churchlandovej. Otázky o mysli, mozgu a vedomí by sa mali podľa nej chápať skôr ako otázky **spoločného skúmania** než ako otázky, ktoré má skúmať **buď** neuroveda, **alebo** filozofia **či** psychológia. Demystifikácia mentálneho je preto explicitne previazaná s uplatnením **koevolučnej výskumnej stratégie**, v rámci ktorej sa jednotlivé modely, teórie, hypotézy stávajú vzájomne inšpiratívnymi.

1.1 JAZYK AKO MÉDIUM VÝPOVEDÍ A REČ AKO DRUH ĽUDSKÉHO KONANIA

Podľa Searla (2007) existujú rozmanité typy rečových aktov. Prostredníctvom zvukov (z čisto fyzikálneho hľadiska akustických nárazov vychádzajúcich z ústnej dutiny spôsobených fyzikálnymi a fyziologickými javmi) vyslovuje človek tvrdenie alebo kladie otázku, niečo požaduje, vysvetľuje... Uvedené príklady a mnoho ďalších podobných nazval britský filozof J. L. Austin „ilokučné akty.“ Ilokučný akt je najmenšou úplnou jednotkou ľudskej jazykovej komunikácie. Kedykoľvek sa rozprávame alebo si píšeme, vykonávame **ilokučné akty**¹. (Austin, 1962, podľa Searla, 2007) Autor následne zdôrazňuje potrebu odlišenia ilokučných aktov ako takých (vykonaných zväčša úmyselne) od účinkov alebo následkov, ktoré majú ilokučné akty na poslucháčov. Austin pokrstil akty, ktoré majú niečo spoločné s dodatočnými následkami, presahujúcimi jazykovú komunikáciu – **perkolučné akty**. Tieto sa týkajú ďalších následkov alebo účinkov našich činov, či už ilokučných aktov alebo iných, na poslucháčov. Fakt, že ilokučné akty sú v podstate úmyselné, intencionálne, perkolučné akty môžu, ale nemusia byť úmyselné, je dôsledkom faktu, že **ilokučný akt je jednotkou významu pri komunikácii**.

Searle sa v súvislosti s vyššie uvedeným zmieňuje o nevyhnutnosti rozlišovania medzi *významom vety* alebo *významom slova* na jednej strane a *významom*

hovorcu alebo *významom výpovede* na strane druhej. Kľúč k chápaniu významu (hovorcu) je podľa neho nasledujúci: význam je formou odvodenej intencionality. Pôvodná alebo vnútorná intencionalita myšlienky hovorcu sa prenáša do slov, viet, znakov, symbolov atď. Ak sú tieto slová, vety, znaky a symboly vyslovené zmysluplne, majú intencionalitu odvodenú

¹ Austinovu teóriu rečových aktov neskôr rozpracoval J. R. Searle. Uvedomil si aj spoločenský rozmer komunikácie. Sociálna interakcia je totiž neoddeliteľnou súčasťou rečovej činnosti a je tým ohnívom, ktoré spája individuálne so spoločenským. Podľa Searla sa rečový akt skladá zo štyroch zložiek: ° tým, že vôbec hovoríme, t. j. uvádzame do pohybu rečové orgány a vyslovujeme artikulované (foneticky, morfológicky a syntakticky), spracované zvuky, uskutočňujeme **lokučný** (výpovedný) **akt**; ° ak už hovoríme, je spravidla predmetom našej výpovede určitá téma (referujeme o veciach, udalostiach, objektoch, citoch a pocitoch), t. j. vo významoch jazykových prostriedkov vyjadrujeme určitý propozíčný obsah a tým uskutočňujeme **propozíčný** (vecný, obsahový) **akt**; ° tým, že sme niečo o niekom alebo o niečom povedali, vykonali sme rečovú činnosť (poprosili sme, poďakovali, oznámili niečo a pod.), naša rečová činnosť mala určitý komunikačný zámer (ilokúciu) a vložili sme do výpovede ilokučnú silu a tým sme vykonali **ilokučný akt**; ° to, čo sme vyslovili, má na prijímateľa istý **účinnok** (perkoluáciu), preto túto zložku rečového aktu nazýva Searle **perkolučný akt** (podľa Müglovej, D., 2009, s. 15).

z myšlienok hovorca. Nemajú len konvenčný jazykový význam, ale aj význam zamýšľaný hovorcom. Konvenčnú intencionalitu slov a viet jazyka môže využiť hovorca na vykonanie rečového aktu. Keď hovorca vykonáva rečový akt, vkladá svoju intencionalitu do týchto symbolov (Searle, 2007, s. 155).

Autor ďalej uvádza, že možnosti intencionality, ktorými disponujú reálne ľudské bytosti, sa osvojením jazyka ohromne rozrastajú. Zvieratá a deti pred osvojením jazyka môžu mať primitívne formy intencionality. Môžu mať presvedčenia, želania, vnemy a úmysly. Len čo si však dieťa začne osvojovať jazyk, schopnosti jeho intencionality ohromne vzrastú a vďaka akejsi obdobe efektu samozavedenia zvýšená intencionalita zvyšuje porozumenie jazyku, ktorý zasa vedie k väčšiemu nárastu intencionality. Príklady tohto javu možno nájsť v učebniciach psycholingvistického vývinu dieťaťa. V skutočnosti nemáme na jednej strane myseľ a na druhej strane jazyk, ale **myseľ a jazyk**, ktoré **sa navzájom obohacujú** dovedy, kým myseľ nie je (pri dospelých ľudských jedincoch) jazykovo štruktúrovaná.

Pre všetky myšlienky, až na tie najjednoduchšie, musí mať človek jazyk, aby si ich mohol myslieť. (Môžem byť bez slov presvedčený, že prší, a cítiť hlad, ale bez slov alebo ekvivalentných symbolických prostriedkov, pomocou ktorých myslím, nemôžem byť presvedčený, že budúci rok bude pršať častejšie, než pršalo tento rok, alebo že môj hlad je vyvolaný nedostatkom cukru, a nie tým, že v tele naozaj nemám potravu.) Dieťa si súčasne rozvíja schopnosť myslieť aj hovoriť. Na začiatku má dieťa jednoduchú predjazykovú intencionalitu. Potom sa naučí jednoduchý slovník, ktorý mu zasa umožní, aby malo bohatšiu intencionalitu, ktorá mu zasa umožní bohatší slovník, ktorý mu zasa umožní bohatšiu intencionalitu – atď. v procese samozavedenia. Pre všetky myšlienky s výnimkou najjednoduchších dieťa potrebuje jazyk, aby ich malo, a pre všetky rečové akty okrem najjednoduchších dieťa potrebuje konvenčný jazyk s vetami, ktoré majú konvenčný vetný význam, aby mohlo vykonať rečový akt (Searle, 2007, s. 166 – 167).

L. S. Vygotský (2004) opisuje proces fungovania významov v živom priebehu verbálneho myslenia. Ústrednú myšlienku formuluje takto: **vzťah myslenia k slovu nie je vecou, ale predovšetkým procesom; tento vzťah je pohybom od myslenia k slovu a naopak od slova k myšlienke**. Predstavuje vo svetle psychologického rozboru rozvíjajúci sa proces, ktorý prechádza radom fáz a štádií, podlieha zmenám, ktoré môžu podľa svojich podstatných znakov byť nazvané vývinom vo vlastnom slova zmysle. Nejde pochopiteľne o vekový, ale o funkčný vývin, keď pohyb samotného procesu myslenia od myšlienky k slovu je vývinom. **Myšlienka nie je slovom vyjadrovaná, ale realizuje sa v ňom**. Bolo by preto možné hovoriť o realizovaní (o jednote bytia a nebytia) myšlienky v slove. **Každá myšlienka sa snaží spojiť niečo s niečím, vytvorí vzťah niečoho s niečím**. Každé myšlienke je vlastný pohyb, prúd, rozvíjanie, skratka, myšlienka plní istú funkciu, istú prácu, rieši istú úlohu. Tento prúd myslenia prebieha ako vnútorný pohyb celým radom pohľadov, ako prechod myšlienky k slovu a slova k myšlienke (Vygotský, 2004, s. 113 – 114).

Autor ďalej poukazuje na výskumy, ktoré dokazujú, že vnútorná, sémantická stránka reči, a vonkajšia, zvukovo fyzikálna stránka, hoci tvoria jeden celok, majú každá svoje vlastné vývinové zákonitosti. Jednota reči je zložitou jednotou, nie niečím homogénnym a rovnorodým. Vonkajšia stránka reči sa u dieťaťa vyvíja od slova k spájaniu dvoch alebo troch slov, potom k jednoduchej vete a k spájaniu viet, neskôr k súvetiam a až nakoniec k plynulej reči zloženej z celého radu viet. Dieťa tak smeruje pri ovládaní fyzickej reči od častí k celku. Zároveň je však známe, že svojím významom je prvé slovo dieťaťa celou vetou jednočlenného typu. Ak chceme pochopiť počiatočný a koncový moment vo vývoji sémantickej a fyzikálnej stránky reči, môžeme sa jednoducho presvedčiť o tom, že tento vývoj prechádza protikladnými štádiami. Významová stránka reči sa vyvíja od celku k časti, od vety k slovu, zatiaľ čo vonkajšia stránka reči prechádza od časti k celku, od slova k vete. Uvedené poznanie však neznamena rozpor medzi oboma plánmi reči alebo autonómiu a nezávislosť každej z oboch stránok. Naopak, rozlíšenie oboch plánov je prvým a nevyhnutným krokom k ustanoveniu vnútornej jednoty dvoch rečových plánov. Ich jednota predpokladá existenciu pohybu u každej z oboch stránok reči a prítomnosť zložitých vzťahov medzi ich dynamikou. Myslenie dieťaťa sa rodí ako temný a nerozlíšený celok, a preto musí nájsť najmä svoj výraz v jednotlivých slovách v rečovej časti. Dieťa akoby vyberá pre svoju myšlienku rečový odev na mieru. Tak ako sa jeho myslenie člení a prechádza k syntéze z jednotlivých častí, i v reči prechádza dieťa od častí k celku. A naopak – ako dieťa prechádza od častí k celku v rámci vety, môže i v myslení prejsť od nerozčleneného celku k častiam. Myslenie a slovo sa teda prejavujú od samého začiatku ako utvárané podľa dvoch rôznych modelov. V istom zmysle sa dá povedať, že medzi nimi existuje skôr protiklad ako súhlas. Reč svojou konštrukciou nie je priamočiarym zrkadlovým obrazom myšlienkovej konštrukcie. Reč nie je vyjadrením hotovej myšlienky. **Myšlienka, ktorá sa premieňa na reč, sa transformuje a mení svoju podobu. Myšlienka sa v slove nevyjadruje, ale realizuje** (Vygotský, 2004, s. 114 – 116). Autor ďalej tvrdí, že nezhoda medzi oboma plánmi reči a existencia ďalšieho, vnútorného plánu reči, ktorý stojí v pozadí slov, samostatnosť gramatiky myslenia a syntax slovných významov nás nútia vidieť v najjednoduchšej výpovedi nie raz a navždy daný, nehybný a konštantný vzťah medzi významovou a zvukovou stránkou reči, ale pohyb, prechod od syntaxe významov k slovnej syntaxe, premenu gramatiky myslenia v gramatiku slov, premenu významovej štruktúry, ku ktorej dochádza pri realizácii myšlienky v slovách.

Popper (2001) sa domnieva, že jazyk je považovaný za svojbytnú formu skúsenosti. Fenomenológia (spolu s alternatívnymi smermi, ktoré z nej vychádzajú) zdôrazňuje práve primárnu úlohu skúseností pri osvojovaní si a spoluvytváraní jednotlivých diskurzov. Jazyk chápe ako nástroj, s ktorým sa človek postupne oboznamuje v aktívnych (jazykových aj nejazykových) činnostiach a zároveň s tým sa ho učí rôzne prispôbovať a používať na vlastné účely. Neodráža vonkajšiu realitu, ale ju spoluvytvára. To znamená, že nie je len jej médiom, ale aj (a predovšetkým) tvorcom. V jazyku a diskurzoch sú obsiahnuté kategórie a normy konkrétnej kultúry a jej celková predstava sveta. **Jazyk je samo videnie sveta.**

1.1.1 KOMUNIKAČNÝ KONTEXT

V druhej polovici 20. storočia sa v teóriách ľudského správania definitívne upustilo od prežitej lineárno-deterministickej schémy behaviorálnej psychológie S – R a prekonaná bola aj jeho obmenená podoba kognitívno-behaviorálna S – O – R (S = stimul, podnet; R = reakcia; O = osobnostné premenné). Pozornosť sa zamerala na kontexty, v ktorých k manifestovaným, ale aj navonok nemanifestovaným prejavom človeka dochádza. Schémy jedného úseku skúmanej komunikácie si potom presnejšie môžeme zapísať napríklad takto:

$(S - O_1 + K_1 - \text{komunikovaný obsah a vzťah} - O_2 + K_2 - R -$

$- \text{komunikovaný obsah a vzťah}) - K_3 + C + SV, \text{ kde}$

- ° S znamená momentálny stimul ku komunikácii (pochádzajúci zvonku alebo zvnútra produkujúceho
- ° O_1 osobnostné premenné produkujúceho (spravidla dlhodobé, ale aj momentálne),
- ° K_1 kontext, v ktorom sa nachádza produkujúci pri stimulovaní komunikácie,
- ° O_2 osobnostné premenné príjemcu (spravidla dlhodobé, ale i momentálne),
- ° K_2 kontext, v ktorom sa nachádza osoba príjemcu,
- ° R reakcia na produkujúcim komunikovaný obsah/vzťah,
- ° K_3 je rámcovým kontextom: sociálnym, ale aj širšie kultúrnym, jazykovým alebo napríklad politickým, v ktorom sa komunikuje,
- ° C predstavuje cirkuláciu komunikácie v systéme: stimuly a reakcie sa často prelínajú alebo vyskytujú súbežne,
- ° SV predstavuje spätnoväzbové pôsobenie v systéme.

Každý z kontextov pri následnej analýze komunikačného aktu ponúka celkový obraz komunikácie. Rôzne kontexty sú v nás neustále prítomné a my buď úplne automaticky a bez uvažovania, alebo premyslene a zámerne berieme na ne ohľad. Reálny kontext nie je nikdy „prázdny“, nie je preto ani laboratórne kontrolovateľný. Kontext dodáva komunikácii aktuálne orámčovanie. Ide o viac či menej usporiadaný a uvedomovaný (alebo tiež sčasti neprehľadný a chaotický) „terén“ v mysli, v ktorom sa naša komunikácia realizuje a v ktorom je dôležité: s kým, kde, kedy, o čom, ako, prečo, s akým cieľom a za akým účelom komunikujeme. Kontext je vždy vnútorný (v produkujúcom, v príjemcovi, v prizerajúcich sa či načúvajúcich) a vonkajší. Náš kontext splýva s nami, to **my sme svojím kontextom** (Vybíral, 2005, s. 36 – 37).

1.2 REPREZENTÁCIE: MENTÁLNE ALEBO SOCIÁLNE?

Plichtová (2001) vyjadruje hlbokú frustráciu z faktu, že psychológia vôbec nepokročila v poznaní človeka ako vedome mysliacej a cítiacej spoločenskej bytosti. Domnieva sa, že ak

sa chcú vedci dostať zo sklamaní z vlastnej disciplíny, potrebujú ustanoviť takú psychológiu, ktorá by založila poznanie na štúdiu človeka ako sociokultúrnej bytosti a ustanoviť vedu prekonávajúcu dichotómiu medzi kultúrno-spoločenským a psychickým. Potrebným sa javí vzdať sa predstavy, že to, čo sa deje v hlavách jednotlivcov, nemá spoločenský charakter len preto, že sa to nedeje v spoločnosti. To, ako rozmyšľame, čo prežívame, s čím sa identifikujeme a od čoho sa dištancujeme, súvisí s dianím v spoločnosti a v našej pozícii v nej, a nie s fungovaním našich neurónov. Myslenie a emócie človeka majú spoločenský, a nie živočíšny charakter. Činnosť človeka nie je mechanická, ale kreatívna, nie je naprogramovaná, ale podriadená zmyslu a previazaná s našimi uvedomovanými intenciami. Človek je bytosť konajúca s istou intenciou, zaujímavá isté pozície, usilujúca sa o vymedzenie seba v sieti interpersonálnych vzťahov a spoločenských záujmov.

Poznanie človeka ako sociokultúrnej bytosti nemožno preto oddeliť od poznania spoločnosti. Poznanie človeka a spoločnosti je komplementárne – jedno nemožno pochopiť bez druhého. Spoločnosť je scénou, na ktorej sa príbeh jednotlivca odohráva. Alebo ešte inak, individuálny text je rámcovaný spoločenským textom, čerpá z neho a odkazuje naň. „Individuálny text“ vzniká pri osvojení² spôsobilosti čítať a interpretovať „text spoločenský“ (Plichtová, 2001, s. 107).

Podstatnou charakteristikou ľudských bytostí je, že spolu s ďalšími ľudskými bytosťami utvárajú ucelené organizované štruktúry poznania, ktoré sú nadindividuálne a vplývajú na myslenie, konanie a komunikovanie všetkých členov konkrétneho sociokultúrneho spoločenstva. Poznanie, ktoré toto ľudské spoločenstvo produkuje a zdieľa, nie je univerzálne (t. j. nesúvisí s niečím „objektívne“ existujúcim), ale je úzko prepojené s potrebami tohto spoločenstva – to napokon vysvetľuje aj zistenie, že jednotlivé sociokultúrne spoločenstvá produkujú odlišné pohľady na svet (odlišné kultúry). Jedinec si v kontakte so sociálnym poznaním zvnútorňuje všetky podstatné charakteristiky usporiadania sociálnej reality a pretvára sa v ľudskú bytosť so všetkými atribútmi, ktoré jej pripisuje dané spoločenstvo. Mení sa na bytosť, ktorá sa pozerá na svet, cíti a uvažuje v podstate rovnakým spôsobom ako ostatní členovia tohto spoločenstva. Preto nemožno hovoriť o ľudskej prirodzenosti mimo kontextu lokálnej kultúry (Kostrub a Petrová, 2005, s.

² Z aspektu sociokognitivistických teórií sa javí ako dôležité zmieniť sa o často používanom (zaužívanom) pojme „osvojovanie“, ktorý je z pohľadu nášho diskurzu neadekvátny, až zavádzajúci, hoci sa domnievame, že citovaní autori nechápu proces poznávania cez osvojovanie objektívnej reality (teória odrazu), zakladajúca sa na reprodukčnom princípe a jazykovej racionalizácii a teórii učenia sa ako osvojovania – subjektívneho zmocňovania objektívnej reality (V. I. Lenin). Podrobnejšie sa problémom zaoberá Kostrub (2008, s. 73)

V kontexte sociokultúrnych teórií navrhujeme používať pojmy plne v koherencii s učebným kontinuumom, ktoré opisujú, napríklad: nadobúdanie, získavanie, dosiahnutie, naučenie sa...

V záujme rešpektovania autorských práv v publikácii reprodukuje pôvodné texty autorov a z uvedeného dôvodu pojem osvojovanie nekorigujeme.

9). Autori následne interpretujú sociálne poznanie zdieľané členmi spoločenstva ako organizované do súdržného celku súčasne so stratégiami a kultúrnymi nástrojmi, ktoré sprehľadňujú, zefektívňujú a racionalizujú súčinnosť a komunikáciu členov sociokultúrneho spoločenstva. Autori uvádzajú aj špecifiká, napríklad komunikáciu vo vertikálnej rovine – vo vzťahu kompetentný – menej kompetentný, resp. dieťa – dospelý (v transgeneračnej rovine). Tento typ sociálneho vzťahu súvisí s efektivitou narábania jedinca s poznaním a kultúrnymi nástrojmi lokálneho sociokultúrneho spoločenstva. (Potrebné je uvádzanie jedincov do sociálnej reality). Aby sa menej kompetentné dieťa mohlo spolupodieľať na živote spoločenstva, musí si najprv znútorňovať poznanie, ktoré sociálnu realitu opisuje a vysvetľuje. Toto poznanie však nemožno hľadať v mentálnej výbave jedinca (nie je vrodené), ale jedinec ho získava tým, že sa zúčastňuje na aktivitách, v ktorých sa sociálne poznanie demonštruje a zdôvodňuje – t. j. v každodennom živote spoločenstva.

Významný psychológ L. S. Vygotský (považovaný dnes za klasika) v diele „Vývoj vyšších psychických funkcií“ formuluje myšlienku, že ľudia sa stávajú sami sebou prostredníctvom druhých ľudí a toto pravidlo sa vzťahuje nielen na osobnosť ako celok, ale i na históriu každej jednotlivej funkcie. V tom dokonca spočíva (podľa Vygotského) i podstata procesu kultúrneho vývoja, vyjadrená v čisto logickej forme. Osobnosť sa stáva pre seba tým, čím je sebou, prostredníctvom toho, čím je pre druhých ľudí. Každá vyššia psychická funkcia nevyhnutne prechádza v svojom vývine vonkajším štádiom, pretože je pôvodne sociálnou funkciou. Každá vyššia psychická funkcia bola vonkajšia preto, že bola sociálna skôr, ako sa stala vnútornou, vlastnou psychickou funkciou; bola najskôr sociálnym vzťahom dvoch ľudí. Prostriedok pôsobenia na seba samu je pôvodne prostriedkom pôsobenia druhých ľudí na osobnosť. Predovšetkým slovo musí mať zmysel, t. j. vzťah k veci; musí existovať objektívna súvislosť medzi slovom a tým, čo slovo označuje. Ak nie je tento predpoklad splnený, nie je ďalší vývin slova možný. Ďalej musela byť táto objektívna súvislosť medzi slovom a vecou funkčne využitá dospelým ako nástroj komunikácie s dieťaťom. Až potom dostáva slovo zmysel i pre dieťa. Všetky základné formy rečovej komunikácie dospelého s dieťaťom sa neskôr stávajú psychickými funkciami (Vygotský, 1976, s. 120, 121). Autor ďalej formuluje všeobecný genetický zákon kultúrneho vývoja v nasledujúcej podobe: Každá psychická funkcia sa v kultúrnom vývine dieťaťa objavuje na scéne dvakrát, v dvoch plánoch – najskôr v sociálnom, potom v psychologickom, najskôr medzi ľuďmi ako kategória interpsychická, potom vo vnútri dieťaťa ako kategória intrapsychická. **Za všetkými vyššími psychickými funkciami a ich vzťahmi stoja z genetického hľadiska sociálne vzťahy, reálne vzťahy ľudí** (Vygotský, 1976, s. 121).

1.2.1 IDENTITA V PRÍSTUPE SOCIÁLNEHO KONŠTRUKTIVIZMU

V psychológii je identita jednotlivca chápaná ako prežívanie toho, čím jedinec je (vlastnej autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a priestore), či už ako individuum alebo ako člen ľudských spoločností. Rôzne psychologické teórie nazerajú na identitu z odlišného uhla pohľadu (ktorý je daný ich teoretickým zázemím), používajú odlišnú terminológiu, prípadne rovnakým termínom pripisujú odlišný význam, líšia sa rôznou hĺbkou spracovania pojmu a vzájomných vzťahov v pojmovej sieti. Takisto šírka záberu a dosah na empirické skúmanie sa v rôznych školách líšia (Výrost, Slaměník, 1997, s. 211).

V súvislosti s témou našej publikácie sa javí relevantným objasnenie teórie identity v prístupoch sociálneho konštruktivismu. Nadväzujúc na teóriu G. H. Meada (uvádzajú Výrost a Slaměník, 1997) a súčasnú mikrosociológiu rozvinuli sa v psychológii prístupy, ktoré spájajú prvky mikrosociológie, sociálnej psychológie a psychológie do „**etogeniky**“. Cieľom „etogenických“ sociálnych vied je odhaliť systémy presvedčení alebo metódy, ktoré ľudia používajú v každodennom živote na to, aby dali význam svojmu konaniu. Týmito metódami jednotlivci zároveň konštruujú svoje identity. Etogenika interpretuje kolektívne významy a pravidlá používané v každodennej interakcii.

Mikrosociológia sa snaží objasniť, ako funguje a ako sa reprodukuje spoločenský poriadok v bežnom živote obyčajných ľudí. Patrí sem napr. **etnometodologická škola** H. Garfinkela. Aby boli ľudia úspešní, používajú osvedčené procedúry, t. j. „etnometódy“. Tieto obsahujú pravidlá konštruovania, vysvetľovania a „zvýznamňovania“ každodenných aktivít. Ďalšia teória mikrosociológie – **dramaturgický interakcionizmus** E. Goffmana sa sústreďuje na expresívne schopnosti ľudí, pomocou ktorých ovplyvňujú iných. Ľudia definujú situácie a plánujú svoje konanie na základe dojmov o iných. Presvedčivosť prezentácie ovplyvňuje, aké vlastnosti prisúdia iní danej osobe (a do istej miery aj „herec“ sám sebe).

K prvým výskumníkom konštruktivistického prístupu v psychológii patrí G. Kelly (1955). Podľa neho ľudia sústavne interpretujú a reinterpretojú svoje prostredie. Vytvárajú si mentálne obrazy alebo mapy (známe ako kognitívne štruktúry alebo šablóny), aby „uchopili“ svet a samých seba, konštruovali a menili ho pomocou poznania. Viac ako odpovedaním na javy zaoberajú sa významom javov. Teoretici **personálnych konštruktov** neuznávajú existenciu reality nezávislej od našich reprezentácií o nej, rovnako ako neexistenciu žiadnej nezávislej pravdy reality vecí. Existujú iba rozličné interpretácie, ktoré konštruujú svet rozličnými spôsobmi.

K súčasnému sociálnemu konštruktivismu možno zaradiť i praktickú **hermeneutiku** a **teoretický konštruktivismus** K. J. Gergena a J. Shottera a predovšetkým R. Harrého. Harré najsystematickejšie rozpracoval **etogenickú psychológiu**, pričom za jej najdôležitejší princíp považuje **diskurz** (konverzáciu), vydiskutovávanie ako výmenu informácií a prezentovanie seba a svojho prostredia. Konverzácia vytvára sociálny svet práve tak, ako kauzalita vytvára

svet fyzický (1983). Diskurzom jednotlivci nielen tvoria a udržiavajú sociálne interakcie, ale tiež sociokonštruujú svoje osobnosti prezentovaním seba a vysvetľovaním svojich akcií.

Sociálne bytie je prezentácia seba a svojich rolí na verejnosti, spôsob, ktorým ich jedinec hrá a spôsob, ktorým vysvetľuje seba. Osoby preferujú **rozličné aspekty** svojej **sociálnej identity** podľa situácie. V súvislosti s identitou Harré používa termíny **individuálna sociálna bytosť** a **personálna bytosť**.

Individuálna sociálna bytosť závisí od sociálnych pravidiel, sociálnych konvencií a aktivít; t. j. konverzácií (diskurzov), ktoré sa konajú podľa sociálneho scenára každodenných situácií. **Personálna bytosť** označuje v Harrého psychológii vlastný vnútorný zmysel bytia osoby. Jednotlivci často pociťujú, že tento ich vnútorný zmysel sa líši od sociálneho obrazu, ktorý vytvárajú.

K doteraz existujúcim teóriám identity sú stúpeni sociálneho konštruktivismu kritickí. Tvrdia, že značný obsah doterajšieho (i vedeckého) poznania seba samého, svojej identity nie je poznaním skutočnej, nemennej reality vnútra človeka. Skôr je výsledkom konkrétnej potreby presadiť sa v danom spoločenskom systéme a možnosťou naplnenia tejto potreby. I v mnohých psychologických teóriách dochádza k sebaoptvrdzovaniu očakávaných predpokladov (Gergen, 1989), a nie k skutočnému rozširovaniu poznania (Výrost, Slaměník, 1997, s. 219 – 221).

1.2.2 ASOCIANISTICKÝ VERZUS KONŠTRUKTIVISTICKÝ MODEL SOCIÁLNEHO POZNÁVANIA

Typický **asocianistický model** predpokladá hypotetické kognitívne jednotky (nody) spojené asociatívnymi dráhami. Nody reprezentujú kognitívne elementy od najmenších, ako sú poznatky, pojmy, vlastnosti a črty, cez prostredné, ako sú propozície a poznatkové súbory po najväčšie – schémy. Asociatívne dráhy sú vlastne klasické princípy asociácií (podobnosť, frekvencia, novosť, dotyk) spolu s niektorými neoasocianistickými princípmi (sémantická príbuznosť, princíp dobrej formy atď.).

Konštruktivistické modely zdôrazňujú aktívnu konštrukciu poznania poznávajúcim. Centrálnymi teoretickými konštruktmi sú organizované celky, nie jednotlivé nezávislé kognitívne elementy (na základe princíпов geštaltu). Takýmito konštruktmi sú schémy, integračné jednotky ako stereotypy, prototypy, scenáre atď., na základe ktorých je postavený priebeh poznávania. Porovnanie asocianistických a konštruktivistických princíпов zostavovania teórií a modelov sociálneho poznávania zobrazuje tabuľka č. 1 (Výrost, Slaměník, tamtiež).

ASOCIANISTICKÉ MODELY	KONŠTRUKTIVISTICKÉ MODELY
<ul style="list-style-type: none"> • Historický zdroj: empirizmus (obsah mysle je vytváraný sčítaním percepcií a na ich základe formovaním predstáv) • Základná otázka: Ako sú vnímateľom kombinované elementy sociálneho sveta? • Chápanie poznávania a poznávajúceho ako pasívneho • Dôraz na spájanie prvkov „zdola nahor“ (bottom-up orientation): napr. utváranie pojmov • Formovanie teórií poznávania založených na údajoch z vonkajšieho sveta – data – driven (charakteristiky vstupných informácií / stimulov alebo prostredia) • Neosocianostické prístupy hľadajú analógiu poznávacích procesov v práci počítača (pasívne alebo automatické mechanizmy spracovania) • Poznávacie štruktúry sú elementárne, relatívne neorganizované, kvalitatívne nemenné • Poznávacie procesy sú pasívne, kontext je chápaný všeobecne, sú jednovýznamové (percepcia, pamäť operujú nezávisle od aktívnejších procesov myslenia) • Dôraz na objekt poznania 	<ul style="list-style-type: none"> • Historický zdroj: racionalizmus (v poznaní nejde o reprodukciu percepcií, ale konštrukciu poznania) • Základná otázka: Ako vnímateľ konštruuje predstavy o sociálnom svete? • Chápanie poznávania a poznávajúceho ako aktívneho • Dôraz na vplyv „vyšších“ poznávacích procesov smerom „zhora nadol“ (top-down processing): napr. využívanie utvorených či apriórnych pojmov a kategórií • Formovanie teórií poznávania založených na „teóriách“ poznávajúceho – „theory driven“ (vnútorné procesy, ktoré sú „nasadzované“ na vstupné informácie) • Aktívne princípy spracovania vrátane takých faktorov ako očakávaní, záujmy, emocionálne zainteresovanie, percepčná pripravenosť • Poznávacie štruktúry sú holistické – premenlivé • Poznávacie procesy sú aktívne, závislé od kontextu a vzájomne závislé (nižšie a vyššie poznávacie procesy sa prelínajú) • Dôraz na subjekt poznania

Tab. č. 1 Porovnanie asocianistických a konštruktivistických prístupov k sociálnemu poznávaniu (podľa Bačová, Baumgartner, 1992, s. 27).

L.S. Vygotský (2004, s. 110) tvrdí, že asociačné spojenie sa vytvára v dôsledku mnohonásobnej zhody vnemu slova a vnemu veci označovanej daným slovom v našom vedomí, pričom význam slova, ktorý sa ustálil, sa už ďalej nemôže vyvíjať ani meniť svoju vnútornú psychologickú podstatu. Asociácia spájajúca slovo a význam sa môže iba upevňovať

alebo oslabovať, môže sa obohacovať o rad spojení s inými predmetmi toho istého druhu, rozširovať sa na základe zhody alebo príbuznosti na širší okruh predmetov alebo naopak môže zmenšovať alebo ohraničovať tento kruh. Je preto prirodzené, že z tohto hľadiska sa vývin sémantickej stránky reči, vývin významu slov, stáva úplne nevysvetliteľným a nemožným.

2 SOCIOKULTÚRNY MODEL GRAMOTNOSTI

Pupala a Zápotočná (2001) prezentujú náhľad, že život človeka charakterizuje predovšetkým jeho existencia v dimenzii kultúry a práve táto kultúra ho robí špecificky ľudským. Kultúru chápajú ako všetko to, čo v danom priestore vygeneroval človek ako participant na spoločenskom dianí, a teda to, čo v konečnom dôsledku ľudí spája a utvára z nich ľudské spoločenstvo zdieľajúce spoločné hodnoty, normy, poznanie, jazyk, významy atď. Pretože chápať kultúru človeku nie je vrodené, musí sa na ňu adaptovať tak, že sa ju učí nielen chápať, ale aj účinkovať v nej, spolupodieľať sa na jej užívaní, reprodukcii i produkcii.

Zápotočná (2004) tvrdí, že „obrat k jazyku“ **povyšuje gramotnosť na kľúčovú kultúrnu kompetenciu človeka, vypovedá veľa o jej podstate, resp. tradičné chápanie gramotnosti, zjednodušené na bližšie nešpecifikovanú schopnosť čítať a písať, zásadne mení.** Podstata gramotnosti spočíva predovšetkým, alebo práve, v uvedomovaní si povahy pojmov ako sociálnych konštrukcií v ich nevyhnutnej väzbe na či už širší alebo užší spoločenský a kultúrny kontext a z toho prameniaca mnohoznačnosť, relatívnosť, subjektívnosť, ale i otvorenosť významov akýchkoľvek jazykových foriem a komunikačných aktov. Uvedomenie a chápanie povahy jazyka ako potreby ustavičného vydiskutovania a overovania si významov v danom sociálnom kontexte, v živom sociálnom dialógu, schopnosť pohybovať sa v takejto sieti významov, schopnosť diferencovať pojmové nuansy pojmov vzhľadom na sociálne okolie, „schopnosť mapovať sociálne súradnice dialógu a citlivo a primerane na ne reagovať“ (Ravidova, Tolchinska, 2001, in Zápotočná 2004), to všetko je nielen podmienkou, ale aj priamou a rozhodujúcou súčasťou **gramotnosti ako sociálne relevantného chápania pojmov, adekvátneho komunikovania významov, t. j. spoločensky a kultúrne kompetentného (gramotného) používania jazyka.**

Otázky gramotnosti formulované zástancami sociokultúrnych prístupov presahujú hranice individuálneho subjektu. Jedným z ich najvýznamnejších prínosov je poukázanie na kohéziu a koreláciu gramotnosti s historickým, sociálnym a kultúrnym kontextom a tiež nazeranie na gramotnosť ako na isté „politikum“ (policy), ktoré predznamenáva, aké a ktoré sociálne a kultúrne kompetencie „gramotného človeka“ sú jej nevyhnutnou súčasťou (Zápotočná, 2004). Autorka tiež reflektuje spochybňovanie aktuálnosti pretrvávajúcich vzdelávacích praktík (na prelome tisícročí) vrátane uvedomenia si obmedzenosti dovtedajších teoretických výkladov a výskumov gramotnosti.

Dôsledky sociokultúrnych prístupov sa prejavujú vo viacerých rovinách:

1. V prvom rade **vo všeobecnom chápaní gramotnosti ako pojmu** vrátane jej jednotlivých súčastí a zložiek – procesov čítania, písania či osvojovania písanej reči. V chápaní podstaty a povahy písanej kultúry vrátane „textov“ ako písomných (i nepísomných) produktov, ktoré ju tvoria.

2. **Na úrovni praxe** – teda v tom, aký to má dosah na praktiky, metódy a spôsoby rozvíjania gramotnosti v procese vzdelávania.
3. V neposlednom rade – **na úrovni vedy** – v tom, ako a s akými cieľmi sa k skúmaniu otázok gramotnosti pristupuje, v zmene paradigmy a metodológie výskumov.

2.1 SOCIOKONŠTRUKTIVISTICKÉ POŇATIE GRAMOTNOSTI (VYNÁRAJÚCICH SA KOMPETENCIÍ)

Gramotnosť z aspektu sociokonštruktivizmu má sociálnu dimenziu (diskurzívne – komunikatívne praktiky), a to v kultúrnej praxi (kultúrne praktiky, v ktorých sa uskutočňuje vynáranie gramotnosti na báze historicky determinovaných kontextov), ktoré vyžadujú iné subjekty, ostatní členovia spoločenstva/spoločnosti na to, aby ju uciaci sa nadobudol – zvnútornil si ju. Ide o princípy:

- a) mentálnych funkcií (čítanie a písanie), ktoré sú odvodené z každodenného života, v ktorom má sociálne učenie sa prvoradú úlohu,
- b) všetky ľudské aktivity sú sprostredkované symbolmi a obzvlášť rečou a
- c) členovia spoločenstva/spoločnosti dospelých určitej kultúry pomáhajú mladším členom v ich učení sa. Pre sociokonštruktivistov vyvstáva gramotnosť z interpersonálnej interakcie a transakcie s ostatnými subjektmi prostredníctvom kognitívne situovaného dialógu/diskusie písanej reči v špecifických kultúrnych kontextoch, ktoré symbolicky utvárajú ľudia. Aspekty situovaného a kontextuálneho dialógu /diskusie písanej reči implikujú tak fakt, že gramotnosť (vynárajúce sa kompetencie) je potrebné vidieť a analyzovať ako sociokultúrnu prax, kde učenie sa je možné kdekoľvek a v akýchkoľvek praktických a kultúrnych aktivitách s učebným nábojom. Deti sa z pohľadu sociokonštruktivizmu začínajú učiť čítať a písať (najprv) vo svojich domovoch, (neskôr) v školách (od materskej školy po univerzitu), v rôznych komunitách (spoločenstvách), keď pozorujú iných a (spolu)podieľajú sa na činnostiach (v rámci aktivít) súvisiacich s učebným nábojom. Takisto, a celkom prirodzene, získavajú poznatky z im dostupnej literatúry, tlačovín, reklamy, médií a pod. (C. Coll., J. Palacios, A. Marchesi a kol., 2007, podľa Kostruba 2009).

B. Abdelilah-Bauer (2007, s. 34, in Kostrub 2009) uvádza, že pri učení sa hovoriť dieťa konvertuje na člena svojej komunity (spoločenstva). Reč (jazyk) mu umožňuje prenášať významy a uskutočňovať prostredníctvom nej kultúrne praktiky korešpondujúce s ňou samotnou. Kultúra skupiny podmieňuje kvantitu a kvalitu lingvistického prínosu, ktorý sa umožňuje (poskytuje) dieťaťu. V tejto kultúre skupiny sa demonštruje, aké kultúrne praktiky v procese nadobúdania jazyka vplývajú na štýl myslenia a riešenie problémov detstva, rovnako ako sociálne interakcie.

Pretože Kostrub (2009) zdôrazňuje zásadný význam reči a jazyka pre kontakt medzi ľuďmi, demonštruje tento fakt následnými citáciami K. Karmiloff a A. Karmiloff-Smith (2005, s. 226), ktorí upozorňujú, že deti vstupujú do pragmatickej roviny dialógu oveľa skôr, ako začínajú produkovať reč a nadobúdať gramatiku. V tomto prípade je veľmi dôležitý stimulujúci komunikatívny kontext, v ktorom sa dieťa učí iniciovať a udržiavať interpersonálnu interakciu. Postupne tak získavajú princípy diskurzu (diskurzívnych praktík) reprezentujúceho finálne etapy završenia kompletnej cesty nadobúdania jazyka (K. Karmiloff a A. Karmiloff-Smith (2005, s. 236).

K. Karmiloff a A. Karmiloff-Smith (2005, s. 264) uvádzajú, že produkovanie optimálneho diskurzu, dialogického aj naratívneho, predpokladá uvedomovať si veľký počet faktorov v rovnakom čase, ako sú: a) čas, miesto a príčinnosť udalostí, ktoré sa opisujú; b) plán, v ktorom je situovaná informácia; c) kvantita a pôvod poznania zdieľaného navzájom medzi hovoriacimi; d) vzájomne späté špecifické prostriedky, ktoré uvedené spájajú do hierarchickej štruktúry epizód a pomáhajú opisovať vzťahy medzi osobami a udalosťami. Pokiaľ ide o deti, integrovanie všetkých týchto aspektov reči (a jazyka) vyžaduje veľa praxe (Kostrub, 2009, s. 155).

Kognitivistické pohyby v psychologických vedách vyústili do potreby hľadania cesty, ktorá by dokázala v sebe skĺbiť relevantné vplyvy vonkajšieho prostredia na rečový vývin spolu vývinovými zákonitosťami vyplývajúcimi z predisponovanosti ľudských jedincov na osvojovanie si jazyka. Ide o kvalitatívne odlišný, **interakcionistický prístup**, v ktorom miera významu externých a interných podmienok zasahujúcich do procesu osvojovania si jazyka variuje v závislosti od východísk a predpokladov konkrétneho teoretického prístupu, no vo všeobecnosti ide o formulovanie vzájomnej závislosti týchto faktorov a **nevyhnutnosti aktívnych interakcií** medzi dieťaťom a prostredím.

V súvislosti s prácami **L. S. Vygotského** a **J. S. Brunera** sa v druhej línii dostáva do popredia sociálny kontext, v ktorom sa rečový vývin odohráva. (Poznámka: V prvej línii dominuje ponímanie rečového vývinu ako produktu intelektuálneho vývinu a rozvíja sa modifikáciou personalisticky orientovanej koncepcie kognitívneho vývinu dieťaťa, predstavovanej predovšetkým dielom **J. Piageta**. V takomto zmysle je rečový vývin podmienený aktuálnym stavom kognitívnej zrelosti dieťaťa.)

Rečový vývin neprebíha vo vákuu, ale v konkrétnom sociálnom a jazykovom priestore, kde sa realizuje nielen prostredníctvom odhaľovania štruktúry jazyka, t. j. gramatiky, spolu s významom, t. j. sémantikou, ale aj osvojením pravidiel sociálneho užitia jazyka, t. j. pragmatiky (Vasta, Hait, Miller, 1992, in Petrová, 2003). Osvojovanie jazyka je takto ponímané ako interpersonálny interakčný proces, pričom jazyková kompetencia je len jednou zo súčastí širšie definovanej **komunikačnej kompetencie** (Petrová, 2003).

2.2 PSYCHOGENETICKÁ TEÓRIA EMÍLIE FERREIROVEJ

Psychogenetická teória Emílie Ferreirovej (žiačky a spolupracovníčky J. Piageta), ktorá je overená rozsiahlymi empirickými výskumami realizovanými v Mexiku (napr. výskumná správa publikovaná v roku 1988 s M. Gomezom Palaciom) a opakovanými v ďalších zemiach (USA, Izrael, Francúzsko, Argentína, Švajčiarsko), ponúka zaujímavý pohľad na otázky súvisiace s počiatčným čítaním a písaním (podľa Viktorovej, 2003). Prístup Ferreirovej je úplne opačný ako tradičný (písanie a čítanie chápané ako pedagogický akt zrkadliaci činnosť učiteľa), pretože je zameraný predovšetkým na vlastné aktivity dieťaťa tvárou v tvár systému písma. Hľadá tak **vnútorné kognitívne mechanizmy** mobilizujúce sa v rôznych štádiách vývinu a smerujúce k uchopeniu konvenčne používaného písma, jeho systému a funkcií a umožňujúce dieťaťu používať čítanie a písanie na myslenie a komunikovanie. Podstata spočíva v názore, že dieťa si tvorí rôzne **hypotézy** o tom, čo je písmo, na čo slúži a ako sa s ním zaobchádza. Z hľadiska detského vstupu do písanej kultúry je potom dôležité, že písmo je konštrukciou, sociálno-historickým vynálezom, teda nie niečím prirodzeným, a túto zložitú konštrukciu je potrebné pochopiť (pojmovo), vstúpiť do vnútorných pravidiel systému reprezentácií, nie ju iba napodobňovať. Podľa psychogenetického prístupu sa to deje vnútorným vývinom, keď sa dieťa pri aplikácii svojich hypotéz dostáva priebežne do konfliktu (endogénneho), pretože jeho hypotézy postupne prestávajú vyhovovať, musia byť odmietnuté a zavedené iné, vhodnejšie. Ferreirová zavádza tiež nový druh konfliktu, konflikt exogénny, konflikt medzi hypotézami a vizuálnou podobou písma a tým, ako dospelí s písmom narábajú. (napr. dieťa vidí, že písomný zápis dospelého je dlhší, ako očakávalo).

Ferreirová pozorovala vývin dieťaťa ešte pred začiatkom školskej dochádzky a pozíciu začínajúceho čitateľa definovala od spôsobu, akým dieťa vníma písanú kultúru, ako si predstavuje akt čítania a písania, čo o nich hovorí. Preto nielen zadáva deťom rôzne úlohy, ale takisto s nimi hovorí, nechá si všetko vysvetliť a ukázať. Na základe dát získaných z výskumu postulovala tri základné etapy vývoja písanej reči dieťaťa, ktoré ďalej ešte podrobnejšie rozčlenila (podľa Viktorová, 2003):

Presylabické obdobie (približne vo veku štyroch rokov)

Dieťa je schopné odlíšiť kresbu a obrázok, najmä napodobňovaním dospelého –dieťa chce písať, prípadne čítať, pričom výsledok (produkt) je menej závažný ako vlastné čítanie či písanie (proces). Odlišné významy zapisovaných textov sa nemusia prejaviť v kvalite grafického záznamu. Dieťa už môže používať grafické znaky, čo však Ferreirová nepovažuje za najdôležitejšie. Za najvýraznejší ukazovateľ považuje vlastnú koncepciu dieťaťa, pretože poznanie písmen nemusí znamenať náhľad do systému.

V ďalšom štádiu tohto obdobia už dieťa dáva zmysel grafickým ťahom a tvarom. Koncepcia dieťaťa predpokladá, že ak je potrebné rôzne čítať, musí byť rôzna aj grafika. Pre rôzne slová môžu byť používané rovnaké alebo rôzne znaky, a pretože inventár znakov je obmedzený, deti sa ich pokúšajú kombinovať. Rozdiely v grafike je možné dosiahnuť počtom znakov, ich

tvarem a kombináciou ich poradia (alebo iba niektorým z týchto princípov). Tento typ písania a čítania je stále globálny a nerešpektuje korešpondenciu medzi časťami zvuku a časťami grafiky. Grafika je skôr spojená s vlastnosťami označovaných predmetov a javov.

Kvantita je jedným z najdôležitejších kritérií, ktoré Ferreirová uprednostňuje pri vytváraní detských koncepcií.

Sylabické obdobie je už obdobím fonetizácie reči, predstavujúce zlom v detských konceptoch, pričom u dieťaťa dochádza k uvedomeniu si korešpondencie medzi zvukom reči a jej grafickým zápisom. Deti v tomto období väčšinou používajú jeden grafický znak pre každú slabiku, čo je považované za najzásadnejší krok realizovaný na ceste k hláskovému písmu. Ferreirová sa domnieva, že učitelia túto etapu väčšinou podhodnotia, dokonca ju chápu ako krok späť, pretože ju hodnotia ako vynechávanie písmen.

Vnútrotným konfliktom, ktorý posúva vývoj do zmiešanej etapy (**sylabicko-alfabetickej**), je predovšetkým písanie jednoslabičných slov. Pretože text je definovaný počtom najmenej dvoch znakov (najlepšie troch), nie je možné zapísať jednoslabičné slovo jedným znakom a vyvstáva nutnosť počet znakov zvyšovať, hľadať pre ne i ekvivalenty vo zvuku reči, a tým sa zároveň otvára cesta k fonémam.

Alfabetické obdobie predstavuje najvyššie štádium charakteristické koncepčným uchopením korešpondencie grafém a foném. Pochopenie tohto princípu hláskového písma však nie je jediným pravidlom (i keď veľmi dôležitým), vysvetľujúcim vzťahy medzi hovorenou a písanou rečou. Deti si musia postupne vytvoriť väčšie množstvo koncepcií, aby mohli s písaným textom nejakým spôsobom pracovať, musia sa naučiť pohybovať v niekoľkých rovinách jazyka (fonologickej, morfolologickej, sémantickej, pragmatickej). Ferreirová tu exemplárne ukazuje tri roviny reprezentované pochopením princípu alfabetického písma, pochopením segmentácie viet na slová a pochopením funkcie textu. Kvalitatívne ide o úplne odlišné koncepcie. Deti ich riešia často nezávisle od vývinu koncepcií smerujúcich k fonetizácii písma. Ferreirová upozorňuje, že i deti, ktoré už sú v alfabetickom štádiu, nemusia zvládať segmentáciu slov vo vete a jej významy pre čítanie.

Ferreirová sa orientovala na vysvetlenie vnútrotných kognitívnych mechanizmov, ktorými sa dieťa zmocňuje konvenčného systému a funkcií písma, umožňujúcimi

dieťaťu prakticky používať čítanie a písanie pre myslenie a komunikovanie.

Napriek mnohým nezodpovedaným otázkam v prácach Emílie Ferreirovej zostáva hodnota jej výskumov nespochybniteľná a predstavujúca výraznú inšpiráciu pri ich zohľadňovaní, modifikácii a transformácii v ďalšej výskumnej činnosti, orientujúcej sa na možnosti rozvíjania ranej gramotnosti detí.

2.3 VÝVINOVÝ MODEL PREGRAMOTNOSTI ANNE VAN KLEECKOVEJ

Ucelenejší vývinový koncept na vytváranie predškolských rozvojových programov predstavuje podľa Zápotočnej (2001; 2012) tzv. *model vývinu pregramotnosti*. Jeho autorka Anne Van Kleecková uvažuje o štyroch hypotetických procesoch riadiacich procesy čítania aj písania u detí v predškolskom období, v ktorých dochádza k súladu rozvoja hovorenej a písanej reči s myslením dieťaťa.

Náčrt koncepcie rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti podľa vyššie uvedeného modelu realizovali aj autorky Petrová a Valášková (2006), ktoré v kohézii s ním vychádzali z nasledujúceho predpokladu:

Jazyková a literárna gramotnosť je viacúrovňový a viacdoménový fenomén, ktorý sa vyvíja priebežne s tým, ako sa obohacuje skúsenosť dieťaťa s hovorenou a písanou podobou jazyka a s obsahmi v nej obsiahnutými, ktorý nemožno redukovať len na schopnosť kódovania a dekódovania písma samotného.

Podľa autoriek má používanie jazyka (v hovorenej aj v písanej podobe) dieťaťu slúžiť na prezentovanie a vydiskutovávanie si vlastných pozícií v interpersonálnom styku a prostredníctvom neho mu sprostredkovať poznávanie a porozumenie sveta. Pre dieťa predškolského veku je dôležité a podstatné, aby rozumelo predovšetkým zmyslu používania jazyka, dokázalo ho použiť primárne na dosahovanie svojich komunikačných zámerov, aby chápalo súvislosti medzi komunikačným zámerom a formou. Z pohľadu skúseností dieťaťa je **formálna korektnosť pre dosahovanie komunikačných zámerov až sekundárnou záležitosťou**. (Petrová, Valášková, 2006, s. 25)

Prvotným východiskom pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí sú preto roviny **kontextu a významu** – t. j. schopnosti jedinca zmysluplne používať jazyk v oboch jeho modalitách, ktorá nie je primárne odvodená od jeho bezchybného rečového prejavu, ale od jeho schopnosti rozlíšiť v komunikácii rozmanité kontextuálne črty situácie a využiť ich na precíznejšie porozumenie. Druhým východiskom pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí je identifikácia tých **formálnych náležitostí** hovorenej a písanej produkcie, ktoré majú vzťah k podobe, v akej sa tieto dve realizačné podoby jazyka v našom kultúrnom kontexte vyskytujú, v korelácii s porozumením a k vlastnej rečovej produkcii a ktoré porozumenie a vlastnú rečovú produkciu rozvíjajú a prehlbujú.

V rámci modelu pregramotnosti Anne Van Kleeckovej, prepracovaného autorkou podľa modelu domén jazykovej a literárnej gramotnosti Marilyn J. Adamsovej sa poznanie dieťaťa, jeho skúsenosti a kompetencie podieľajúce sa pri narábaní s textom rozčleňujú do štyroch samostatných oblastí, označovaných ako procesory:

Kontextový procesor sa u dieťaťa rozvíja v nasledujúcej postupnosti:

poznávanie okolitého sveta, porozumenie jeho vzťahom a súvislostiam, vývin súvislého vyjadrovania sa hovorenou rečou, schopnosti a poznatky pre postupné chápanie obsahov

čítaných a písaných slov, pre porozumenie v čítaní a interpretovanie textov, „čítanie medzi riadkami“, a to:

- chápanie súvislostí obsahov textov s reálnym svetom,
- doterajšími poznatkami a skúsenosťami s ním, chápanie príčin, následkov, súvislostí,
- uvedomovanie si autonómnosti obsahov textov, ich permanentnú existenciu mimo reálneho času – konštantnosť,
- zmysel pre fikciu a symboliku,
- závislosť uvedeného od žánrových špecifík, poznávanie knižných konvencií.

Poznávanie a chápanie porozumenia v čítaní je potrebné u dieťaťa rozvíjať častými dialógmi dospelého s dieťaťom o prečítanom, s nadväzujúcimi otázkami, odpoveďami, rekapitulovaním obsahu, vyvodzovaním, usudzovaním, hodnotením a identifikovaním podobností a súvislostí s reálnym svetom, ale aj predvídaním, čo bude podľa názoru dieťaťa dejovo nasledovať. Z tohto hľadiska je dôležité čítanie žánrovo rôznych literárnych textov.

Významový procesor sa u dieťaťa rozvíja v postupnosti:

- rozvíjanie slovnej zásoby,
- porozumenie významu viacerých slovných druhov (podstatných mien, sloviess, prídavných mien...),
- spoznávanie a chápanie významu hovorených aj písaných slov bežných v sociokultúre,
- spoznávanie formálnych vlastností slov (dĺžka, obťažnosť),
- uvedomenie si slova v texte, jeho grafickej podoby.

Rozvíjanie slovnej zásoby u detí prebieha vysvetľovaním a objasňovaním významu vypovedaných aj prečítaných slov, s komentovaním okolností a udalostí odohrávajúcich sa v texte. K osvojovaniu si gramatických pravidiel v hovorenej reči u detí dochádza počúvaním a napodobňovaním správneho rečového vzoru v komunikácii. V písanej reči je to pozorovaním tvarov čítaných slov a textov.

Fonologický procesor sa u dieťaťa rozvíja v postupnosti:

- cit pre zvukovú stavbu jazyka (intonácia, prízvuk, rytmus hovorenej a písanej reči a pod.),
- rozlišovanie slov vo vetách,
- segmentácia – analýza,
- analýza slova na sublexikálne časti (identifikácia rýmov, morfém, slabiková analýza, fonemická analýza),
- objavovanie a znalosť konvencií tlače,
- znalosť písmen – tvarov,
- interpunkčné znamienka,
- dôležitosť poradia znakov, jeho konštantnosti,
- pravidlá ortografie.

Ortografický procesor sa u dieťaťa rozvíja v postupnosti:

- objavovanie a znalosť konvencií tlače (smer, orientácia, začiatok – koniec, grafická úprava textov, kapitoly, hranice slov a pod.),
- znalosť písmen – tvarov (veľké – malé),
- interpunkčné znamienka,
- dôležitosť poradia písmen v slovách,
- pravidlá ortografie.

U detí sa rozvíja **uvedomovanie si vzťahu a súvislosti medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom**. Deti sú motivované k objavovaniu a osvojovaniu si *pravidiel transkripce* v hrách so slovami, s písmenami, básničkami, rýmovačkami, veršovankami a piesňami so zvukovým rozlišovaním a určovaním polohy a počtu hlások, slabík, slov a viet v procese fonemického uvedomovania. Dôležité je rozvíjať u detí zrakové vnímanie pri písaní písmen napodobňovaním a rozlišovaním napísaných celých tvarov slov. (Zápotočná, 2001, in Lipnická 2008, Harnúšková, 2003)

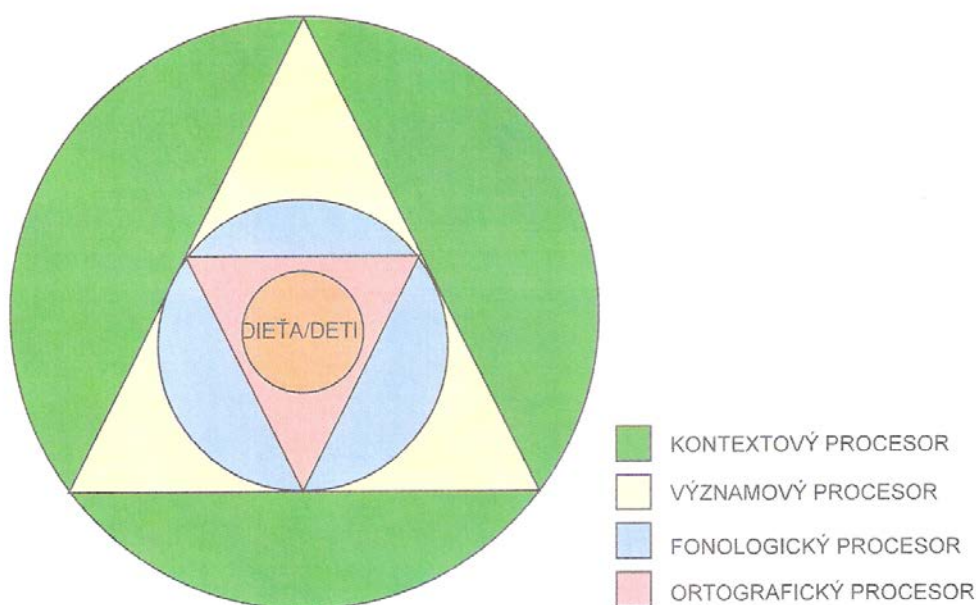


Schéma č. 1 Vývinový model pregramotnosti Anne Van Kleeckovej

Cieľom tohto modelu (schéma č. 1) znázornenom v grafickej podobe je poskytnúť východisko k premyslenému a cieľavedomému koncipovaniu predškolských rozvojových programov podľa jednotlivých domén, ktoré sa v modeli opisujú. Z tohto dôvodu je potrebné model rozvoja pregramotnosti považovať za východiskovú rozvojovú schému, ktorá môže byť nápomocná pri výbere vhodných aktivizujúcich úloh a metód v procese súladného rozvíjania hovorenej a písanej reči detí v predškolskom období (podľa Lipnickej, 2008, s. 30).

2.4 MODEL „LINGVISTICKEJ GRAMOTNOSTI“ PODĽA RAVIDOVEJ A TOLCHINSKEJ

J. P. Gee (1990, in Pupala, Zápotočná, 2003) hovorí o gramotnosti ako o schopnosti byť „fluentným v istom diskurze“. J. P. Gee adresuje z uvedeného dôvodu učiteľom odkaz, že ich najdôležitejším poslaním je „byť lingvistami“ či „učiť jazyk“. Jeho (ale nielen jeho) sociokultúrny pohľad na gramotnosť je teda predovšetkým sociolingvistický, pretože (spolu s konaním, myslením, cítením, hodnotami atď. danej kultúry je to predovšetkým jazyk, ktorý je integrálnou a integrujúcou súčasťou každého diskurzu. Na odkaz Geeho nadväzuje **model vývinu lingvistickej gramotnosti** D. Ravidovej a L. Tolchinskej, ktorého ambíciou je poskytnúť určitý explantačný rámec pre analýzu vývinu jazyka a gramotnosti vo vzťahu ku školskému (i k predškolskému) vzdelávaniu. Ako ďalej uvádzajú Pupala a Zápotočná (2003, s. 13), lingvistická gramotnosť sa v tomto modeli definuje ako konštituujúca zložka jazykovej kompetencie, charakteristická dostupnosťou mnohorakých jazykových zdrojov vrátane vedomého – metakognitívneho prístupu k vlastnej jazykovej vedomosti (pozn. jazykovému

poznaniu), ako aj schopnosťou nahliadať na jazyk z rozličných perspektív. Byť jazykovo gramotným znamená disponovať bohatým jazykovým repertoárom, zahrňujúcim široké spektrum registrov a žánrov. Vo chvíli, keď sa gramotnosť stáva súčasťou kognitívneho systému individua, v interakcii s ďalšími komponentmi jazykovej vedomosti formuje vynáranie jej kľúčových súčastí (vlastností) – rétorickej flexibility a adaptability. Lingvistickú gramotnosť možno chápať ako „**vedomú kontrolu nad jazykovou varietou**“, t. j. širokým spektrom mnohorakých jazykových prostriedkov a foriem jazyka a metajazyka, pričom sa tu odlišujú dve roviny alebo dimenzie takejto kontroly. Tou prvou je **rovina jednotlivca – užívateľa** (dimenzia kognitívno-vývinová), druhou je **rovina kontextová**, ktorú predstavujú isté situačne definované súčasti variety dané sociálno-kultúrnymi konvenciami. Sem patria rozličné registre a žánre.

Registre ako *repertoáre kontroly nad sociálnymi aspektmi* (flexibilného a adaptabilného) *používania jazyka* (napr. moci, authority, vzdialenosti – odstupu, zdvorilosti, intimity, resp. aspektov ohraničujúcich pole familiárnosti a formálnosti) sa prejavujú ovládaním vhodných jazykových foriem, identifikovaním sociálnych súradníc diskurzu. **Žánre** sú niečím podobným, ale *primárne sa vzťahujú k textom* (k typom a funkciám textov, ako aj sociálnym a kultúrnym praktikám a komunikačným cieľom textov). Vedomosť registrov a žánrov interaguje s oboma modalitami jazykovej produkcie – špecificky s písanou i hovorenou jazykovou produkciou.

Písaná reč – znalosť písania a čítania má v tomto modeli gramotnosti nezastupiteľné postavenie – ako jedna z rozhodujúcich formujúcich podmienok **nadobúdania jazykovej kompetencie**, najmä v zmysle **bohatosti jazykovej variety**, ktorú poskytuje a ktorá je podmienkou i predmetom osvojovania jazyka.

Pre jedinca vyrastajúceho v jazykovo gramotnej komunite potom samotné zvládnutie čítania a písania (ako notačného systému) nie je nevyhnutnou prerekvizitou nadobúdania písanej reči ako štýlu diskurzu, keďže ju získava už prostredníctvom diskurzu hovoreného, podobne, ako sa už v predškolskom veku zmocňuje jednotlivých registrov a žánrov. Pochopiteľne, že tento proces predpokladá isté podmienky a okolnosti. Tak ako k nadobúdaní adekvátnych registrov nestačí len bežná konverzácia v rámci úzkeho kruhu rodiny, ale vyžaduje širší okruh situácií a skúseností so širším spektrom jazykových alternatív, tak aj osvojovanie písanej reči ako štýlu diskurzu závisí od miery a podoby, v akej mu je skúsenosť s ňou sprostredkovaná.

Iným momentom prezentovaného modelu je dôraz na istú vyváženosť implicitného a explicitného – metakognitívneho v nadobúdaní gramotnosti ako jazykovej kompetencie. „Učiť (vyučovať) jazyk“ v podaní tohto modelu je základným poslaním vzdelávania (resp. výučby). Tieto prístupy umožňujú uchopiť jazyk a najmä kontext jeho osvojovania, problematiku gramotnosti v serióznejšom konceptuálnom rámci, pretože zakotvujú premýšľanie o danej téme v súvisiacich a problematizujúcich aspektoch z pohľadu filozofických, lingvistických, psychologických či ďalších spoločenskovedných disciplín. Vynárajúcu sa gramotnosť a s ňou súvisiace témy je podľa Pupalu a Zápotočnej (2003)

nevyhnutné poňať v omnoho širšom, a najmä hlbšom teoretickom a viacdisciplinárnom kontexte, v ktorom sa môže ukázať, aké limity i možnosti sú s rozličnými prístupmi k rozvoju ranej gramotnosti spojené.

2.5 SOCIOKULTÚRNA PERSPEKTÍVA ROZVOJA RANEJ GRAMOTNOSTI PODĽA SUSAN B. NEUMANOVEJ A DAVIDA K. DICKINSONA

Perspektíva „Nových štúdií o gramotnosti“ (Neuman a Dickinson, 2009) stavia jazyk a gramotnosť plne do sociálneho, kognitívneho, kultúrneho, inštitucionálneho a historického kontextu. Podľa tejto perspektívy neexistuje nejaká všeobecná gramotnosť, naopak, človek prijíma rôzne druhy „tlačeného slova“ v rámci rôznych sociokultúrnych metód na rôzne účely a funkcie, pričom človek je vždy producentom, nielen konzumentom. Rôzne druhy „tlačeného slova“ sa integrujú v rôznych spôsoboch hovorenia, myslenia, poznatkov, prejavov a cítenia a tieto odlišnosti vychádzajú z rôznych sociálnych identít. Sociokultúrne praktiky zahŕňajú tiež formy komunikácie, neverbálne obrazy a symboly, objekty, nástroje, technológie atď., ktoré nemôžeme z gramotnosti vynechať. Autori zdôrazňujú, že neexistuje niečo ako „všeobecný jazyk“ alebo „všeobecná angličtina“ (pozn. alebo „všeobecná slovenčina“), naopak, človek vníma (pozn. poznáva, používa...) rôzne druhy ústnej komunikácie v rámci špecifických sociokultúrnych metód. Tieto druhy ústnej komunikácie sa vždy integrujú do spôsobu, akým hovoríme, myslíme, konáme, cítime atď., to znamená, že ak sa chce niekto dozvedieť niečo o rozvoji gramotnosti, nemal by sa pýtať len na to, ako sa rozvíja jazyk a gramotnosť, ale mal by brať do úvahy aj špecifické sociokultúrne praktiky súvisiace s rozvojom „tlačeného slova“. Táto otázka sa pritom týka rovnako individuálnych osôb („Ako toto dieťa nadobudne danú sociokultúrnu praktiku?“), ako aj skupín („Ako si táto sociokultúrna praktika získa toto dieťa ako účastníka?“). *Individuálne a sociálne v tomto prípade nie sú v konflikte.*

Autori sa ďalej zaoberajú **otázkou rozdielu medzi písomným a ústnym jazykom**. Rozdiel medzi písomným a ústnym jazykom je podľa nich dôležitý v prípade, ak pojem „písomný jazyk“ stotožňujeme s pojmom „kľúčová gramatika“ a naopak, rozdiel nie je podstatný, ak význam „písomný jazyk“ stotožňujeme s pojmom „sociálny jazyk“ (sociálna komunikácia). Podľa Chomského je nadobúdanie kľúčovej gramatiky ovplyvnené biologickými možnosťami každého človeka individuálne, práve biológia človeka udáva základné modely, ktorým sa musí prispôbiť každý svetový jazyk. Každé dieťa nadobudne kľúčovú gramatiku rodného jazyka bez ohľadu napríklad na to, z akých majetkových pomerov pochádza. Kým na nadobúdanie kľúčovej gramatiky je potrebná biologická pomoc, na nadobúdanie žiadanej formy gramotnosti potrebná nie je, preto proces nadobúdania jednotlivých foriem gramotnosti musí byť v niektorých bodoch odlišný od procesu nadobúdania kľúčovej gramatiky jazyka.

Neuman a Dickinson následne uvádzajú, že pojem ústny jazyk môže byť použitý nielen vo význame biologicky podmienenej formy gramatiky, ale aj vo význame „praktické využitie jazyka“ (language in use), prejavujúce sa hlavne ako špecifický druh jazyka prispôsobený špecifickému kontextu, v ktorom sa využíva (Halliday ho nazýva *registrom*).

Sociálne jazyky sú variety jazyka spojené sociálnymi identitami (kto hovorí/píše/koná) a sociálnymi aktivitami (čo sa robí). Čím sa líši jeden sociálny jazyk od druhého? Každý sociálny jazyk vychádza z gramatických zdrojov daného jazyka, pričom:

- v danom sociálnom jazyku sa môžu niektoré zdroje používať (napr. jednoduché vety) a iné nie (napr. vzťažné vedľajšie vety),
- niektoré zdroje (napr. vedľajšie vety) sa v jednom sociálnom jazyku môžu používať častejšie ako v inom,
- ako najdôležitejšie – gramatiku sociálneho jazyka ovplyvňuje hlavne súčasné kombinovanie viacerých gramatických zdrojov.

Tendencia úvah, že sociálne jazyky sa týkajú iba písomného alebo akademického štýlu reči, je mylná, autori uvádzajú, že v skutočnosti všetci používame pod vplyvom každodenných okolností inú reč na stvárnenie rôznych sociálnych identít a aktivít.

Na rozdiel od kľúčovej gramatiky **sociálne jazyky a žánre** (definované ako viac-menej fixované modely konania a interakcií, ako výsledok opakovanej skúsenosti, rituálu istej sociokultúrnej skupiny) nie sú výsledkom ľudských biologických schopností, ale sú „výtvorom“ histórie a kultúry. Ak potom hovoríme o sociálnych jazykoch a žánroch, písomný a ústny jazyk sú nerozlučne späté. Niektoré sociálne jazyky sú písomné, iné ústne a niektoré majú obe verzie vzájomne prepojené. Žánre často spájajú písomnú aj ústnu verziu (napríklad večerné čítanie rozprávok dieťaťu). Z pohľadu nových štúdií o gramotnosti sú oveľa významnejšie rôzne sociokultúrne praktiky, sociálne jazyky a žánre, ako rozdiel medzi písomným a ústnym jazykom. Z tohto pohľadu je kľúčovou problematikou ranej gramotnosti nie „naučiť sa čítať“, ale to, ako dieťa v domácom prostredí, vo svojej komunite a v škole nadobúda/nenadobúda rôzne sociálne praktiky, sociálne jazyky a žánre. Kľúčové je pri tom „ponorenie sa“ do zmysluplnej praktiky.

Sociálne jazyky a žánre deti nadobúdajú procesmi socializácie, pričom dôležitá je otázka: socializácia do čoho? Keď sa človek učí nový sociálny jazyk na tej úrovni, že mu nielen rozumie, ale vie ho aj využívať, socializuje sa do niečoho, čo Dickinson nazýva „**Diskurz**“ s veľkým D (diskurz s malým d používa na označenie pojmu praktického jazyka, jazyka v bežnom použití). Dokonca aj ak sa človek učí nový sociálny jazyk len porozumieť, nie používať, učí sa rozpoznávať nový Diskurz. Diskurzy sa vždy týkajú jazyka (a nielen jazyka). **Sociálne jazyky sú vždy zasadené do Diskurzov, dokonca majú význam iba v rámci nich.**

Diskurz spája spôsob hovorenia, počúvania, písania, čítania, konania, cítenia atď. a tým zohráva úlohu zmysluplných sociálnych identít a aktivít.

O diskurzoch môžeme uvažovať ako o „**nástrojoch identity**“, a to **v súvislosti s rôznymi aktivitami, ktoré sa spájajú s danou identitou**. Jeden diskurz môže spájať dva či viacej iných, prípadne sa prelínať s iným.

Neuman a Dickinson následne prezentujú najnovší teoretický pohľad označovaný ako „**kultúrne modely**“, pričom uvádzajú, že v procese socializácie do Diskurzov človek vždy nadobúda tzv. „kultúrne modely“ – ako každodenné „teórie“ (napr. schémy, dejové línie, teórie, obrazy, metafory, modely...) o svete, ktoré ľudia socializovali do danej časti Diskurzu. **Kultúrne modely ľuďom napovedajú, čo je „typické“, prípadne „normálne“ z pohľadu daného Diskurzu. Sú uložené v ľudskej mysli (nie vždy vedome)**

a dopĺňajú a aktualizujú sa v predmetoch, textoch a praktikách, ktoré sú časťou Diskurzu.

Načrtnutá sociokultúrna perspektíva povzbudzuje k vytvoreniu perspektívy pre učenie sa. Prístup k učeniu sa, ktorý je najviac v súlade so sociokultúrnou perspektívou jazyka a gramotnosti, je podľa Dickinsona nasledujúci: učenie sa je definované ako zmena v tom, ako sa človek zúčastňuje na špecifických sociálnych praktikách v rámci špecifického Diskurzu. Takéto zmeny vždy zahŕňajú zmeny v sociálnych identitách, pretože tieto identity vyplývajú z toho, ako sa človek (okrajovo alebo kľúčovo) zúčastňuje na špecifických sociálnych praktikách v rámci daných Diskurzov.

Takýto pohľad na učenie sa vyžaduje, aby sme si všimli, že ľudia v rámci Diskurzov často vytvárajú „**komunitu istej praktiky**“, t. j. neustále sa spájajú a sú viazaní prostredníctvom súboru spoločných snažení, v rámci ktorých môžu mať rozdielne alebo prekrývajúce sa funkcie.

Autori v závere poznamenávajú, že pohľad „Nových štúdií o gramotnosti“ na jazyk, učenie sa a gramotnosť nie je „pre“, ale ani „proti“ zručnostiam. Upozorňujú, že učenie sa založené na zručnostiach nie je všeobecný, ale rozdielny proces s rozdielnymi účinkami (dobrými, zlými alebo žiadnymi) a je zasadený v rozdielnych špecifických sociálnych praktikách a Diskurzoch. Dieťa podľa Neumana a Dickinsona nadobúda vždy oveľa viac ako len zručnosti, najmä sociálne identity, hodnoty, postoje, normy, konanie atď.

2.6 POROZUMENIE V ČÍTANÍ AKO SOCIÁLNA TRANSAKCIA V MODELI S. B. KUCERA

Špecifický význam sociálnych interakcií v porozumení čítania textu ilustruje Zápotočná (2004) modelom ponúkaným S. B. Kucerom, ktorým vysvetľuje porozumenie v čítaní ako proces sociálnych transakcií s tým, že mu ide predovšetkým o demonštráciu individuálnej variability porozumenia textu – vysvetlenie toho, ako k porozumeniu dochádza a prečo sú individuálne reprezentácie významu textu jednotlivých čitateľov odlišné. Z **kognitívno-psychologického**

pohľadu sa porozumenie v čítaní chápe ako „prienik“ medzi obsahom textu a čitateľovou kogníciou (ktorý môže mať rôznu veľkosť). V podaní **kognitívneho konštruktivismu** však porozumenie tento „prienik“ presahuje, keďže sa tu už berie do úvahy aj **vlastná aktívna konštrukcia významu**. Výsledkom čítania je vlastná interpretácia textu, ku ktorej sa čitateľ síce dopracoval na základe, resp. pod vplyvom (na podnet) textu, ale súčasne ju dotvoril v závislosti od predchádzajúcich poznatkov a skúseností, ktorými v čase čítania disponoval. Výsledkom je „*čitateľom generovaný význam*.“

Úplne nová situácia nastáva, keď medzi zúčastnenými čitateľmi dôjde k „**transakcii**“ – t. j. **sociálnej interakcii** v akejkoľvek podobe (monológ, dialóg či spoločná diskusia o texte, prípadne i diskusia za prítomnosti autora). Jednoducho, keď sa spoločne začnú o texte nahlas rozprávať. Pôvodne individuálne porozumenie každého zo zúčastnených sa v dôsledku tejto „sociálnej udalosti“ spravidla významne obohatí, avšak môže sa aj zásadným spôsobom zmeniť. Pod vplyvom iného čitateľa, viacerých uhlov pohľadu môže dôjsť k viac či menej významnej reinterpretácii textu. V situácii školského vyučovania, uvádza Zápotočná (2004, s. 52), sú takýmito „**transakciami**“ „gramotné aktivity, praktiky či udalosti“ alebo jednoducho diskusie o prečítaných textoch. Účastníkmi – diskutujúcimi čitateľmi sú nielen žiaci/deti, ale aj učiteľ, podobne ako **autorom textu môže byť ktorýkoľvek žiak/dieťa**. Okrem nového, hlbšieho či iného porozumenia textu každým z čitateľov sú – **z hľadiska gramotnosti ako sociálnej a kultúrnej kompetencie** – dôležité zážitky a skúsenosti, ktoré z tejto transakcie vyplynuli a ktoré prostredníctvom takejto udalosti všetci získali.³

³ Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina (autoriek Mikulajovej, M. a Dujčíkovej, O. sme do prehľadu sociokultúrnych modelov rozvíjania gramotnosti intencionálne nezaradili, pretože preferuje osobitne fonemické uvedomovanie ako spôsobilosť vedomého narábania so segmentmi slov, uvedomovania si zvukovej štruktúry slov, identifikovania poradia zvukov reči v plynulom toku reči, uskutočňovania hláskovej analýzy, syntézy a tiež zložitejšie manipulácie so zvukmi reči (napr. pridať, odobrať, zmeniť poradie hlások v slove...) (Mikulajová, M., Dujčíková, O., 2001, s. 7). Metodika podľa nášho názoru nereflektuje holistické (celostné) poňatie rozvíjania komunikačných kompetencií, prioritné pre sociokonštruktivistické metódy stimulácie gramotnosti (vynárajúcich sa kompetencií).

3 VÝVIN POZNÁVACÍCH PROCESOV DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU ZO PSYCHOLOGICKÉHO ASPEKTU

Predškolský vek je charakteristický stabilizáciou vlastnej pozície dieťaťa vo svete, **diferenciáciou vzťahu k svetu**. V jeho poznávaní pomáha dieťaťu predstavivosť, je to fáza fantazijného spracovania informácií, intuitívneho uvažovania, ktoré ešte nie je regulované logikou, a preto dieťa svoju predstavu prispôsobuje vlastným možnostiam poznania a potrebám (uvádza Vágnerová, M. 2005). Podľa autorky napriek tomu, že sa mení spôsob, akým dieťa poznáva najbližší svet a pravidlá, nejde o zásadnú, kvalitatívnu premenu poznávacích stratégií. Piaget (1970, in Vágnerová 2005) označil túto fázu kognitívneho vývinu podľa typického spôsobu uvažovania predškolských detí ako **obdobie názorného, intuitívneho myslenia**. Myslenie týchto detí ešte nerešpektuje zákony logiky, a preto je nepresné, má mnoho obmedzení.

Typické znaky uvažovania predškolského dieťaťa sumarizuje autorka v niekoľkých bodoch:

1. Spôsob, akým dieťa nazerá na svet a aké informácie si vyberá

- **Centrácia** je subjektívne podmienená redukcia informácií. Je to tendencia k lipnutiu na jednom, obvykle perцепčne nápadnom znaku, ktorý je považovaný za podstatný, a prehliadanie iných, menej výrazných, i keď často objektívne významnejších. Deti nedokážu uvažovať komplexnejšie, vziať do úvahy viac ako jeden aspekt situácie.
- **Egocentrizmus** je lipnutie na subjektívnom názore a opomínanie iných, ktoré môžu byť odlišné. Dieťa nechápe, prečo by malo posudzovať situáciu z viacerých hľadísk. Ide o tendenciu skresľovať úsudky na základe vlastného postoja a preferencií.
- **Fenomenizmus** je dôraz na určitú zjavnú podobu sveta, eventuálne na takúto predstavu. Pre dieťa je dôležité, ako sa mu situácia javí. Svet je preň taký, ako vyzerá, jeho podstatu stotožňuje s viditeľnými znakmi.
- **Prezentizmus** je pretrvávajúca viazanosť na prítomnosť, na aktuálnu podobu sveta, ktorá s fenomenizmom súvisí. Významnosť aktuálne vnímaného obrazu sveta spočíva v tom, že **predstavuje subjektívnu istotu**; je to naozaj tak, pretože dieťa to tak vidí.

2. Spôsob, akým tieto informácie spracováva a ako svoje zistenia interpretuje

3. **Magickosť** je tendencia pomáhať si pri interpretácii diania v reálnom svete fantáziou, a tak jeho poznanie skresľovať. Predškolské deti nerobia veľké rozdiely medzi skutočnosťou a fantazijnou produkciou.

- **Animizmus, resp. antropomorfizmus** je prisudzovanie vlastností živých, resp. ľudských bytostí i neživým objektom. Dieťa svetu lepšie rozumie, keď ho môže takto interpretovať. Modelom, podľa ktorého analogicky vysvetľuje rôzne dianie, je jeho vlastné prežívanie a správanie.

- **Arteficializmus** je spôsob výkladu vzniku okolitého sveta, resp. jeho typických znakov: niekto (rozumie sa, že najskôr nejaký človek) ho urobil.
- **Absolutizmus** je presvedčenie, že každé poznanie musí mať definitívnu a jednoznačnú platnosť. Táto tendencia je jedným z prejavov detskej potreby istoty. Relativita názorov dospelých je pre predškolské deti nepochopiteľná.

Pre dieťa má aktuálna, zjavná podoba sveta natoľko dominantný význam, že jej zásadnejšiu premenu chápe ako stratu pôvodnej totožnosti. Dieťa síce dávno predtým pochopilo pojem trvalosti existencie, ale dosiaľ **nechápe trvalosť podstaty a jej nezávislosť od vonkajšej podoby.**

V predškolskom veku je často používaným spôsobom myslenia **analogické uvažovanie.** Analógie deti využívajú pri odvodzovaní a vymedzovaní pojmov, ale robia tak často nepresne.

Staršie predškolské deti dokážu uvažovať podľa **náročnejších kritérií** (Goswami a Brown, 1990; Goswami, 1996; Deloache a kol., 1998, in Vágnerová, 2005):

- **funkčných vlastností**, napr. vlak aj auto ide a môže niečo voziť,
- **príčinnej súvislosti**, napr. čokoláda: roztopená čokoláda = ľad : ?,
- **stupňa vyjadrenia**, dokážu uvažovať v dimenzii poklesu, resp. nárastu, napr. malý pes: veľký pes = malý vták : ?.

Aby mohli deti správne analogicky uvažovať, musia mať potrebné poznatky a musia chápať vzťah obyčajnej podobnosti, nielen totožnosť a rozdielnosť. I na tejto úrovni dochádza k vývinovému posunu od obyčajnej vizuálnej podobnosti k **väčšiemu dôrazu na funkčné vzťahy.**

Induktívne a deduktívne uvažovanie. Predškolské deti nedokážu rozlišovať medzi induktívnym a deduktívnym úsudkom, t. j. medzi logicky nevyhnutným a empiricky pravdepodobným záverom. Majú problém s porozumením základu deduktívnej logiky, lipnú na vonkajšej podobnosti, a preto často predpokladajú, že uvedené znaky majú iba objekty, ktoré rovnako, resp. podobne vyzerajú.

Kauzálne uvažovanie. Poznanie príčinných súvislostí a vzťahov pomáha v porozumení podstaty jednotlivých kategórií a jej zapamätávaniu. Deti často kladú otázku „prečo?“, majú sklon hľadať priame a jednoznačné príčiny všetkého diania. Náhodu odmietajú ako niečo, čo im kazí poriadok sveta. Vyvoláva v nich neistotu, pretože nie je možné ju dostupnými prostriedkami uspokojivo vysvetliť. Kauzálny výklad nemusí byť logický, ale musí byť subjektívne uspokojujúci.

Hodnotenie príčin a následkov môže byť občas obrátené, niekedy zasa môžu byť kauzálne spojené udalosti, medzi nimi nie je vôbec žiadny vzťah. Piaget tento spôsob uvažovania nazýva **transdukcia**.

Určitý poriadok, **pravidlá**, ktoré uľahčujú kognitívnu orientáciu, deti predškolského veku nielen prijímajú, ale ich dokážu **odvodiť zo skúsenosti**, i keď ich závery často nie sú správne. Vo vzťahu k pravidlám bývajú predškoláci **málo flexibilní**, majú tendenciu ich rigidne dodržiavať. Dôvodom je ich potreba istoty, sú spokojní iba vtedy, keď niečo platí absolútne.

O vývine poznávacích procesov dieťaťa v predškolskom veku Vágnerová (2005, s. 201) ďalej uvádza:

Myslenie predškolského dieťaťa je charakteristické egocentrizmom, lipnutím na zjavných znakoch a magickosti. Dieťa interpretuje realitu tak, aby bola preň zrozumiteľná a prijateľná, i keď si občas musí vypomáhať skreslením či vylúčením niektorých informácií. Tento spôsob uvažovania uspokojuje jeho potrebu istoty orientácie. **Úroveň myslenia ovplyvňuje i spôsob verbálneho vyjadrovania a spracovania takto prezentovaných informácií. Postupne sa diferencuje egocentrická reč, ktorá slúži ako prostriedok uvažovania či autoregulácie.** Významnou neverbálnou symbolickou funkciou je kresba, ktorá sa rozvíja od fantazijného spôsobu spracovania témy k realistickému poňatiu. Dôležitá je i symbolická hra, ktorá umožňuje dieťaťu zvládnuť problematické situácie prijateľným spôsobom. Rozvíja sa porozumenie priestoru, času a počtu, orientácia v týchto oblastiach je ovplyvnená zatiaľ obmedzenou schopnosťou abstrakcie. Vyvíjajú sa všetky zložky pamäti, rozvoj epizodickej pamäti pozitívne ovplyvňuje schopnosť sformulovať vlastné zážitky verbálne. V emocionálnej oblasti je dôležitý rozvoj emocionálnej inteligencie, porozumenia vlastným i komplexnejším emóciám a citovým prejavom iných ľudí.

4 KOMUNIKAČNÁ GRAMOTNOSŤ – AKTÍVNY A SIGNIFIKANTNÝ KONTAKT SO SOCIÁLNYM PROSTREDÍM

To, že je u dieťaťa identifikovateľná zreteľná potreba komunikovať – interagovať s prostredím, je zrejmé z obdobia, keď ešte nekomunikuje jazykom. Dieťa vstupuje do interakcií s prostredím skôr, ako je schopné hovoriť, kladie požiadavky na prostredie a vyjadruje svoje túžby ešte predtým, ako si osvojí jazyk v konvenčnom zmysle. Predrečový prejav dieťaťa je teda naplnený významami napriek tomu, že ich nevyjadruje jazykovo. Dieťa postupným osvojovaním si jazyka nadobúda komunikačné a sociálne spôsobilosti, vďaka ktorým dokáže vyjadrovať svoje myšlienky precíznejšie a spoločensky prijateľnejším spôsobom (Hullit, Howard, 1993, in Petrová 2003).

Autorka (tamtiež) uvádza, že pre účely maximálnej vyťaženia dieťaťa z výhod komunikácie prostredníctvom jazyka je potrebné rozvíjanie reči dieťaťa v plnom rozsahu jej funkcií tak, ako ich uviedol M. A. K. Halliday (1996), keď definoval sedem kategórií funkcií, na ktoré jazyk používame:

1. **Inštrumentálna funkcia** jazyka sa realizuje v časti používania jazyka za účelom uspokojenia a naplnenia svojich potrieb a túžob.
2. **Regulačná funkcia** jazyka sa prejavuje ako nástroj na kontrolu, manipuláciu a reguláciu vlastného správania a správania druhých.
3. V tesnom spojení s regulačnou funkciou jazyka je **funkcia interakčná**,
 - a. ktorá sa vzťahuje na jazyk ako prostriedok utvárania a formovania sociálnych vzťahov.
4. **Personalizačná funkcia** jazyka sa vzťahuje na uvedomovanie si jazyka ako formy vlastnej individuality. Človek sa v jazyku vyjadruje ako samostatne mysliaca bytosť a umožňuje mu prejaviť sa v plnej miere svojej individuality prostredníctvom vyjadrenia vlastných názorov či pocitov.
5. **Heuristická funkcia** jazyka je používaná na vysvetľovanie javov a stavov prostredia, na odhaľovanie a riešenie problémov a získavanie poznania a porozumenia.
6. **Imaginatívna funkcia** jazyka umožňuje používateľovi jazyka odpútať sa od reality a prostredníctvom reči vyjadriť stavy, ktoré v skutočnosti neexistujú – vytvárať „svoj vlastný svet“.
7. **Reprezentatívna funkcia** jazyka je spätá s jazykom ako médiom prenosu informácií.

Kostrub a Petrová (2005) uvádzajú, že predpokladom vytvorenia ľudského spoločenstva je disponovanie jeho členov relatívne zhodným pohľadom na obklopujúcu realitu – svet, ktorého sú súčasťou. Práve vstupovaním do komunikácie dochádza k ich vzájomnému

ovplyvňovaniu sa v zmysle zjednocovania pohľadu na obklopujúcu sociálnu realitu. Aby sa uvedené dosiahlo, je potrebné dospieť ku konsenzu v používaní efektívneho komunikačného kódu. Každé ľudské spoločenstvo si vytvorilo komunikačný prostriedok, ktorý istým spôsobom uchováva doterajšie poznanie a umožňuje diskutovať o tomto pohľade na svet. To, akým spôsobom ľudia pozerajú na obklopujúcu realitu, ako ju poznávajú a ako o nej vypovedajú, súvisí s uplatňovanými **diskurzívnymi praktikami spoločenstva**, s obsahom a formou komunikácie v rozmanitých sociálnych situáciách, t. j. s diskurzom spoločenstva.

Ide o **komunikačné žánre, ktoré vymedzujú pravidlá, určujúce, či bude jedinec za istých okolností pri dosahovaní komunikačných zámerov úspešný alebo nie.**

Komunikačný žáner vymedzuje podobu komunikácie – je aktom komunikácie, ktorý berie do úvahy kontext situácie, motív konania a efekt (účinnosť) konania.

Komunikačné žánre ako stvárnenia podôb diskurzívnej praxe spoločenstva sa spájajú s nasledujúcimi charakteristikami:

- **dynamickosť:** žánre sú dynamickými formami rétoriky (ľudskej komunikácie) rozvíjanými aktérmi, ktoré zodpovedajú za udržiavanie komunikačnej situácie, slúžia na stabilizovanie sociálnej aj individuálnej skúsenosti a dodávajú jej súdržnosť a zmysel, t. j., že sa počas komunikácie menia a súčasne menia charakter komunikácie;
- **situovanosť:** žánre sú odvodené zo situácií každodenného a profesionálneho života. Sú neodmysliteľnou súčasťou participácie aktérov v komunikačných aktoch každodenného a profesionálneho života;
- **obsahovosť a forma:** každý žáner má obsah a formu, ktoré zahrňujú, aký zmysel má obsah vo vzťahu k prislúchajúcemu cieľu v prislúchajúcej situácii a v prislúchajúcom čase;
- **duálnosť štruktúry:** tým, že sú aktéri zapojení do rozmanitých diskurzívnych aktivít, konštituujú prislúchajúce sociálne štruktúry (v profesionálnom, organizačnom a inštitucionálnom rámci) a tieto štruktúry súčasne aj (re)produkurujú;
- **príslušnosť k určitej spoločnosti:** žánre upozorňujú na normy, poznanie a poznávanie, ideológiu a sociálny pôvod a povahu spoločenstva.

Kikušová (2009, s. 163) charakterizuje **komunikačnú gramotnosť** ako **súbor spôsobilostí (kompetencií), ktorými poznávame, chápeme, rozumieme, uplatňujeme všetky neverbálne a verbálne znaky a symboly prislúchajúcej kultúry, ktoré slúžia na dorozumievanie sa.**

4.1 ROZVÍJANIE VYNÁRAJÚCEJ SA – RANEJ GRAMOTNOSTI (KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ) Z PSYCHODIDAKTICKÉHO ASPEKTU

Od konca 20. storočia sú vo svete evidentné snahy, aby sa učiteľstvo stalo skutočnou plnohodnotnou profesiou. Tá sa (podľa Kosovej, 2008) vyznačuje istými znakmi, medzi ktorými okrem takých, ako sú napríklad **profesijná identita** alebo **autonómia v rozhodovaní profesionála**, dominujú dva:

- ***náročné expertné schopnosti, ktoré vlastní len členovia profesie;***
- ***zvládnutie na teórii postavených poznatkov v rámci dlhodobej prípravy na vysokej úrovni.***

Profesionáli vo svojej expertnej činnosti využívajú hlboké teoretické a systematické **poznatky, ktoré nie sú dostupné každému** a zároveň sú účinné. Pritom majú špeciálny vzťah k poznaniu, lebo iniciujú produkciu poznania a tvoria nové poznatky. Učiteľstvo už dnes vo svete nie je chápané ako technologický proces, ktorý možno po krokoch napláňovať a realizovať, ale ako zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania. Učiteľa poníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesov učenia sa, experta na riešenie školských edukačných situácií (Coolahen, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. in Spilková, 2004, s. 52). **Podstata profesionality učiteľa je z najväčšej časti didaktická.** Tkvie v špecifickej integrácii pedagogiky s psychológiou v didaktike (psychodidaktike) a ich oboch s každým vyučovacím odborom v odborovej didaktike (resp. psychodidaktike). Zároveň ide o špecifickú integráciu teórie a praxe v procese vyučovania a učenia sa detí/žiacov (Kosová, 2008).

Kostrub (2008) označuje vlastný **proces výučby** ako špecifickú ľudskú transakciu (vzájomnú sociálnu komunikatívnu výmenu), ktorá spája učiteľa, učiaci sa subjekt a celú učiacu sa skupinu do celku dynamických vzťahov (interakcia – súčinnosť), ktoré slúžia ako špecifický rámec (kontext) učenia sa a vyučovania chápané ako permanentná zmena včleňujúca sa do životného projektu každého individua. Zjednodušene povedané: osoby s menšou sociokultúrnou skúsenosťou sa pravidelne stretávajú s osobou/osobami s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou v istom rámci špecifických činností a konaní, na ktorých sa aktívne spolupodieľajú a nazerajú na takto uskutočňované činnosti a konanie so zámerom v zmysle sociokultúrnych požiadaviek ho individuálne elaborovať (spracovať) – interiorizovať (zvnútorniť) ho. V iných (učebných) situáciách cez uskutočňované činnosti a konanie sú zase vyzývané exteriorizovať ho (prezentovať navonok, „zviditeľniť“). Na základe exteriorizovania prežitého a zvnútorneného obsahu učiva dieťaťa/žiaka/študenta v rozmanitých činnostiach, konaní a pôsobení a na základe úspešnosti v činnosti, konaní a pôsobení si dieťa/žiak/študent uvedomuje, že jeho konanie je adekvátne, súčasťou jeho výbavy a individuálneho projektu vlastného rozvoja. Na základe uvedeného Kostrub (2008, str. 103) tvrdí, že dieťa/žiak/študent svojím spôsobom učenia sa intervenuje do vyučovania učiteľa

a učiteľ svojím vyučovaním intervenuje do procesov učenia sa dieťaťa/žiaka/študenta. Optimálnym je, keď tieto procesy navzájom splynú, keď sú vnútorne koherentné.

Autor ďalej uvádza, že subjekty, ako sú učiteľ a učiace sa subjekty, ktoré v ňom striedajú svoje pozície, sú kontaktované s predpokladaným a spoločne konštruovaným učebným obsahom, pričom využívajú rôzne komponenty uvedeného procesu ako stratégie, metódy, prostriedky, formy, pomôcky, materiály a pod. Učiteľ ako osoba s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou, (často aj operatívne) vypracúva súhlasnú metodológiu s charakterom učenia sa dieťaťa/žiaka/študenta, čo znamená orientovať proces výučby na možnosti potenciálneho rozvoja dieťaťa/žiaka/študenta v súlade s jeho individuálnymi potenciálmi a stanovenými edukačnými cieľmi.

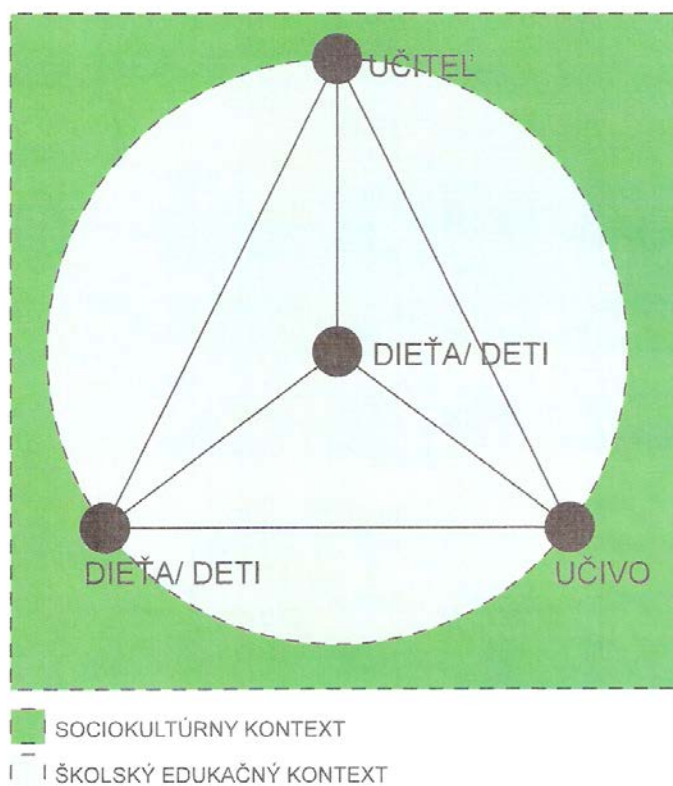


Schéma č. 2 Výučbový model rozvoja gramotnosti vychádzajúci z didaktického trojuholníka rozvoja gramotnosti (spracované podľa Kostruba, 2008)

Samotný proces výučby, aby umožňoval subjektom rozvíjať sa a zmysluplne sa učiť, má podľa T. Wrigleya (2007, s. 123, in Kostrub 2008):

- spájať nové školské učivo (učenie sa) s priamou skúsenosťou,
- prepájať slová s významami,
- navrhovať a zabezpečovať príležitosti na to, aby učiaci sa participovali v exploračnej diskusii,

- poskytovať možnosť učiacim sa vedome kontrolovať svoj proces učenia sa, prenášať vzápätí myšlienky na nové situácie a problémy.

Kostrub (2008) tiež poukazuje na neoddeliteľnosť sociálneho a kognitívneho v interpersonálnej interakcii a transakcii vo výučbe, preukázateľnej v jave, ktorým je sociokognitívny konflikt vystupujúci do popredia predovšetkým ako dôležitý komponent na uskutočnenie sociálne a kultúrne podmienenej konceptuálnej, koncepcnej zmeny. Sociokognitívne konflikty sú prirodzenou súčasťou výučby založenej na princípoch sociokognitivistických teórií učenia sa. V takto poňatej výučbe sú vedome učiteľom a ostatnými subjektmi utvárané a prítomné príležitosti, keď má učiaci sa (prakticky) k dispozícii možnosť vlastného individuálneho a/alebo skupinového experimentovania, vlastné osobnostné kapacity (ktoré sa rozširujú a skvalitňujú); stretnutie/kontakt s ostatnými, ale aj stret (moment sociokognitívneho konfliktu) s ostatnými, s ktorými učiaci sa spoluparticipuje radosť, ale aj potrebu viacsmerného komunikovania, kooperovania (ako organizujúca spoluúčasť), kolaborovania (ako spolupráca) pri konštrukcii zhodného poňatia a interpretácii významov, získavanie vlastného operačného a expresívneho priestoru, učiaci sa zároveň rešpektovať priestor iných.

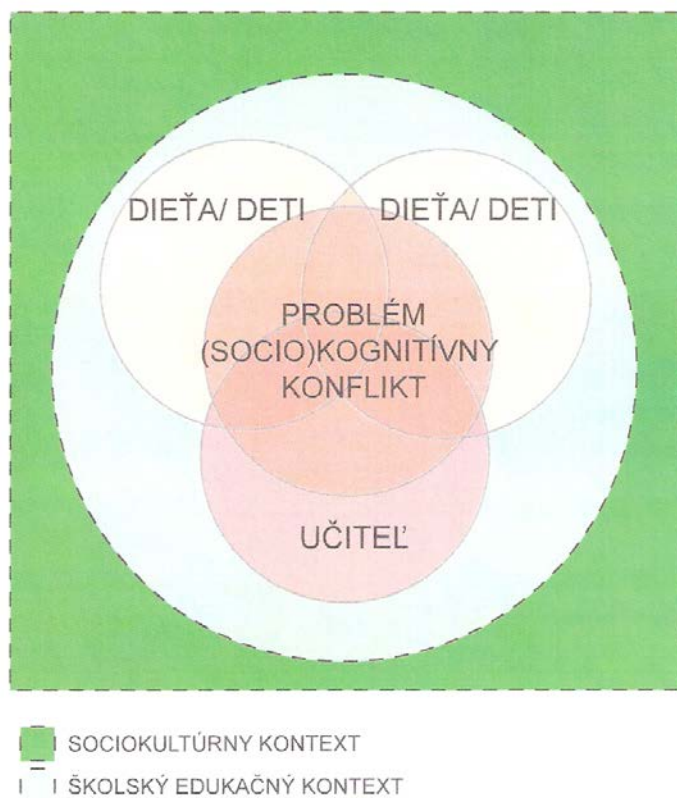


Schéma č. 3 Sociokognitívny konflikt ako nástroj provokácie, konfrontácie, inšpirácie a akcie, evokujúci rozporné hľadiská a tiež nástroj spoluparticipácie zúčastnených pri riešení problémov v školskom edukačnom kontexte

Súčasnú chápanie cieľov edukácie jednoznačne prezentuje (podľa Kikušovej, 2007), že **cieľom edukácie má byť získanie komplexu základných (kľúčových) a následne odborných kompetencií, ktoré potrebuje jedinca na život a prácu v multikultúrnom prostredí.**

Kompetencia je kompaktný celok konkrétnej spôsobilosti. Jednotlivé časti kompetencie je možné charakterizovať iba teoreticky, pričom znalosť štruktúry kompetencie je podstatná, východisková pre pedagóga pri edukačných stratégiách jej podporovania, najmä pri tvorbe konkrétnych cieľov, pri plánovaní a organizovaní procesov výučby. Keďže kompetencia vyjadruje poznávaciu a činnosťnú spôsobilosť, teoreticky je možné kompetenciu **štruktúrovať** na:

1. **kognitívnu časť** – obsahujúcu úroveň dosiahnutého poznania konkrétneho jedinca;
2. **konatívnu časť** – obsahujúcu úroveň aplikácie dosiahnutého vlastného poznania v konaní jedinca (podrobnejšie Kikušová, 2007).

F. Frabboni (in Kostrub 2009, s. 157) uvádza tri navzájom prepojené rámce, v ktorých si dieťa rozvíja a skvalitňuje kompetencie:

- **rámec verbálnych komunikatívnych prostriedkov:**
 - *komunikatívna kompetencia* – kapacita – spôsobilosť reprodukovania odkazov prijatých od druhého, kapacita udržiavania aktivity v konverzáciách a podobne;
 - *expresívna kompetencia* – dva ciele: 1. kapacita – spôsobilosť prekladu; 2. kapacita – spôsobilosť prepisu, interpretácie;
 - *kognitívna kompetencia* – sleduje ciele viažuce sa na verbálnu a logicko-formálnu podobu reči;
- **rámec neverbálnych komunikatívnych prostriedkov:**
 - *komunikatívna kompetencia* – dva formatívne ciele: 1. kapacita komunikovania s osobami a objektmi; 2. ovládanie rečovej zásoby gest.
 - *expresívna kompetencia* – dvojaký formatívny cieľ: 1. „projektívny“ (zobrazovací) – kapacita a spôsobilosť hovoriť cez expresívne kanály neverbálnej komunikácie; 2. „transfiguratívny“ (pretvárací) – umožňuje vytvárať osobné a sociálne zážitky;
 - *kognitívna kompetencia* – dvojaký formatívny cieľ: 1. poznanie a porozumenie možnostiam, funkciám vlastného tela; 2. ovládanie priestorovo-časových štruktúr;
- **rámec vedecký a environmentálny:**
 - *komunikatívna kompetencia* – dve kompetencie: 1. porozumenie reči prírody a ľudstva; 2. porozumenie sociálneho prostredia;

- *expresívna kompetencia* – transformovanie dvoch prirodzených funkcií detstva: 1. imitatívna funkcia; 2. kreatívna funkcia;
- *kognitívna kompetencia* – dvojaký učebný cieľ: 1. spôsobilosť čítať obklopujúce prostredie ako určitý systém; 2. spôsobilosť zaregistrovať systém ako výsledok istých vývojových zmien.

Podľa Kostruba (2009) sa má škola zameriavať na **podporu a rozvíjanie vynárajúcich sa kompetencií** (ako jedného z ústredných sociokultúrnych konceptov) a nie(len) zameriavať sa na limitované a mechanické zručnosti, ktoré nie sú schopné podliehať zmene, neistotám (pochybnostiam) a komplexnosti súčasného života, čo si vyžaduje od základu pretvoriť školu, ktorú teraz (doteraz) poznáme. Tento proces je v postmodernej epoche realizovateľný iba za predpokladu, že učiteľ bude disponovať **profesijnými kompetenciami**, ako ich definuje napríklad Frabboni (2001, in Kostrub 2009, s. 159):

- a) **heuristické** (objavné – učiteľ objavuje vždy iné/rozmanité didaktické možnosti a umožňuje učiacim sa objavovať iné/rozmanité učebné) možnosti;
- b) **hermeneutické** (vysvetľujúce – učiteľ vysvetľuje učivo, ale len v základných/rámcových bodoch pre lepšiu orientáciu učiacich sa v ňom a umožňuje učiacim sa nimi vysvetľovať učivo);
- c) **investigatívne** (bádateľské – učiteľ báda/ skúma, experimentuje s učivom a jeho témami a umožňuje to tiež učiacim sa).

4.2 REFLEXIA A DIALÓG AKO KLÚČOVÉ PRVKY REFLEXÍVNEJ VÝUČBY A OSOBNOSTNÉ ZRETELE V PRÍSTUPE K DIEŤAŤU

Sociálno-konstruktivistický model procesu učenia sa a učenia zdôrazňujúci dôležitosť sociálneho kontextu a interakcie s ostatnými je v súčasnosti považovaný za najvýstižnejší pre poňatie reflexívnej výučby, pričom jeho základnými metaedukačnými prostriedkami sú (podľa Kasáčovej, 2005) **dialóg (diskusia) a reflexia**. Autorka túto myšlienku vysvetľuje následne:

1. **reflexia** je permanentné vnímanie edukačnej skutočnosti, ktorá je nástrojom flexibilnej aktualizácie všetkých prostriedkov – obsahu, cieľa, metód aj foriem, ako aj spôsobu komunikácie v procese výučby;
2. **dialóg a diskusia** sú dva termíny pre ten istý prostriedok upresňovania sociálnej dohody o tom, ako rozumejú účastníci obsahu, ako im je jasný cieľ, či rozumejú úlohám a či ich rovnako chápu a čo budú považovať za výsledky, o ktorých sa bude diskutovať;
 - dialógu hovoríme väčšinou vo vzťahu učiteľ – žiak,
 - diskusii v situáciách pre skupinové vedenie dohody;

3. **reflexia a dialóg** majú byť stále prítomnými sprievodnými javmi vyučovacieho procesu;
4. **reflexia a dialóg** sa nepovažujú za náhradu vyučovacích metód a foriem, ale za edukačné alebo výchovno-vzdelávacie prostriedky. Tým, že reflexia a dialóg sú permanentne prítomné a na ich základe učiteľ volí (v niektorých prípadoch necháva žiakov voliť) metódy a formy práce, stávajú sa tým, čo nazývame metaedukačné prostriedky;
5. **reflexia a diskusia** nie sú prvotným cieľom vyučovania, ale ako nástroje majú za cieľ:
 - zefektívniť edukačný proces,
 - vyčistiť komunikáciu v priebehu edukačného procesu,
 - flexibilne aktualizovať obsah, metódy a formy,
 - znížiť impulzivnosť učiteľovho pôsobenia,
 - zvýšiť mieru sociálneho a edukačného porozumenia,
 - zabezpečiť permanentnú spätnú väzbu, a to žiakom aj učiteľovi;
6. **reflexia a diskusia** sa druhotne stávajú predmetom personálneho rozvoja dieťaťa po stránke jeho:
 - *reflexivity* ako schopnosti vnímať svet, seba a druhých v jeho rozmanitosti, akceptovať rôznosť a rozmanitosť názorov a postojov,
 - *sociability* ako schopnosti komunikovať s druhými v konštruktívnom dialógu,
 - *empatie* ako schopnosti vcítiť sa do psychického stavu druhého dieťaťa, človeka,
 - *flexibility* ako schopnosti pružne sa vedieť prispôbiť zmeneným alebo chybné predpokladaným podmienkam (Kasáčová, 2005, s. 31– 32).

Zdeněk Helus (2004) označuje **detstvo** za **bohatstvo potencialít rastu a rozvoja**, a preto považuje za podstatné úlohy edukácie **vziať za toto bohatstvo zodpovednosť, stavať sa mu do služieb**. Dôležité je pri tom čeliť najmä zúženému chápaniu potencialít ako niečoho, čo je možné vždy previesť na merateľné výkony (telesné, intelektuálne, prospechové...). Uvádza, že ak hovoríme o bohatstve potencialít dieťaťa, potom máme na mysli i také kvality jeho osobnosti, ako je byť šťastným; vnímať lásku a sympatiu druhých a odpovedať im vlastnými prejavmi láskyplnosti a sympatie; vymaniť sa zo zúženého nahliadania na veci a pokúšať sa o nahliadnutie širších a hlbších súvislostí; vyvinúť úsilie ku kultivácii vlastnej svojráznosti a byť ušľachtilým spôsobom sám sebou; prijímať výzvy otvorenej budúcnosti a usilovať sa o vytýčené ciele; brať na seba zodpovednosť a obstať v nej i v konfrontácii s prekážkami. Súčasná psychológia (podľa Helusa) opisuje desiatky mechanizmov ústiach v ničenie potencialít dieťaťa, veľmi často v dôsledku nepoučených a nehumánných praktík súčasnej školy. Autor preto vymedzuje **spektrum zreteľov, vďaka ktorým je osobnosť dieťaťa poňatá**

v celej svojej šírke a hĺbke a vďaka ktorým má vývinová transformácia dieťaťa dostatočne široký základ. *Osobnostné zretele v prístupe k dieťaťu:*

- *zreteľ k celistvosti* – osobnosť ako celok,
- *zreteľ k zameranosti* – osobnosť ako cieľovosmerné usilovanie,
- *zreteľ k medziludským vzťahom* – osobnosť ako spolunáležitosť,
- *zreteľ k pohlaviu/genderu* – osobnosť ako muž či žena,
- *zreteľ k identite* – osobnosť ako svojbytné sebavyjadrenie,
- *zreteľ k autoregulácii* – osobnosť ako vláda nad sebou samým,
- *odosobňujúce postoje vo vzťahu k dieťaťu a ich kritika* (Helus, 2004, s. 103).

Odborne, osobnostne a sociálne kompetentného učiteľa s vlastnou individuálnou koncepciou organizácie a riadenia edukačného procesu detí predškolského veku utvárajúceho podmienky na realizáciu učebných aktivít poníma B. Kosová (2006, s. 16) ako učiteľa profesionála a experta:

- na seba (je autonómny subjektom),
- na uľahčovanie učenia sa (na široko ponímanú psychodidaktickú transformáciu obsahu vzdelávania),
- na pedagogické vzťahy (na pomoc individuálnemu rozvoju dieťaťa /žiaka a riešenie výchovných situácií),
- na permanentnú reflexiu praktickej činnosti a sebareflexiu.

Učiteľ, reflektujúci profesionál, vie **odborne pohotovo konať v špecifických i nešpecifických pedagogických situáciách**. Nie však na základe odpozorovaných, naučených schém, ale na základe **neustáleho rozhodovania o každej intervencii**, či už **motivačnej, psychosociálnej, psychodidaktickej, ekologickej či výchovnej** (Doušková, 2007).

4.3 METODOLOGICKÉ STRATÉGIE SÚČASNEJ DIDAKTIKY MATERSKEJ ŠKOLY Z ASPEKTU SOCIOKOGNITIVISTICKÝCH TEÓRIÍ UČENIA SA A UČENIA

Metodologické stratégie súčasnej didaktiky materskej školy charakterizuje podľa Kostruba (2008) prechod **od diváckej didaktiky k účastníckej didaktike**, ktorá je v prípade materskej školy **skrytou didaktikou** vďaka jej uplatňovaniu **formou hry**. Učiteľ ponúka deťom koncepcne a metodicky premyslené, vzájomne nadväzujúce a v príslušnom kontexte usporiadané **pedagogicko-didaktické aktivity – hry**, ktoré zabezpečujú komplexný rozvoj a zmysluplné učenie sa dieťaťa. Počiatočná edukácia znamená vo vývine dieťaťa predovšetkým **mobilizáciu vnútorných potenciálov** na uspokojovanie edukačných potrieb. Proces výučby v materskej škole preto začína podľa Kostruba (2002, s. 7) **mobilizáciou**,

aktivizáciu emocionálnych a afektívnych (vôľových, postojoyých a pod.) síl dieťaťa, pretože len tak dôjde k myšlienkovému úsiliu a učiteľovo vyučovanie môže smerovať k samoučeniu sa na základe spôsobilostí učiť sa, ako sa učiť.

Kostrub (2003, s. 43) definuje **pedagogicko-didaktické aktivity** ako edukačné intervencie, ktoré zabezpečujú zámerné, nepriame a riadené (po celý čas upravované učiteľom zabezpečujúcim činnosti a konanie detí, priestor, čas a podmienky pedagogicko-didaktických aktivít) učenie sa a rozvoj dieťaťa. Navrhovanie a rozvíjanie učebných a rozvíjajúcich situácií v procese výučby si vyžaduje rozličné typy pedagogicko-didaktických aktivít, ktoré zodpovedajú potrebám tohto procesu a ktoré umožňujú predovšetkým rozvoj príslušných kapacít, kompetencií u detí a zároveň zabezpečia hodnotenie procesu výučby. Nejde však len o rozličné aktivity z formálneho pohľadu, ale aj z didaktickej perspektívy, ktorá umožňuje učiteľovi využívať ich v rozmanitých momentoch procesu výučby.

Učiteľ má podľa Kostruba (2005) metodicko-koncepčne a premyslene pripravovať rozmanité pedagogicko-didaktické aktivity tak, aby činnosti detí neboli samoučelné a využívať pritom princíp *riadené – organizované učenie sa a tiež princíp situačného učenia sa*, rešpektujúc *oblasti detských edukačných skúseností*. Autor (tamtiež) definuje **oblasti detskej (edukačnej) skúsenosti** ako **interpretatívne modely obklopujúcej sociokultúrnej reality (oblasti kultúrnych praktík)**, ktoré považuje za *základ nového zoskupenia, usporiadania obsahu edukácie v materskej (a základnej) škole*, pretože dieťa je neodmysliteľnou súčasťou uvedenej sociokultúrnej reality. Členenie, usporiadanie obsahu výchovy, vzdelávania a výcviku v materskej škole podľa **oblasti edukačných skúseností** označuje Kostrub (2005, s. 24) ako **vedomú alternatívu** voči členeniu, usporiadaniu podľa vyučovacích predmetov (zložiek výchovy). Ďalej rozpracováva **teoretické členenie obsahu edukácie v materskej škole do oblastí detských edukačných skúseností**, korešpondujúcich s rozmanitými typmi inteligencie (H. Gardnera, 1995, 1999, 2000)

<ul style="list-style-type: none"> - somaticko-motorická - umelecko-expresívna - lingvistická - sociomorálna-emocionálna - logicko-matematická - prírodovedná <p>(D. Kostrub, 1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - telesno-pohybová inteligencia - hudobná inteligencia - jazyková inteligencia - intrapersonálna inteligencia - interpersonálna inteligencia - logicko-matematická inteligencia - priestorová inteligencia (H. Gardner, 1987)
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - environmentálna inteligencia - duchovná inteligencia - existenčná inteligencia (H. Gardner, 1993)
--	--

Tabuľka č. 2 (in Kostrub, D. 2005, s. 26)

Učiteľ realizujúci výučbu v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia podľa Kostruba (2008) interpretuje a realizuje výučbu ako epizódu vzájomných stretnutí všetkých zúčastňujúcich sa subjektov, ktorí sa spájajú a spolupracujú preto, aby spolu (spoločne) vykonávali spektrum rozmanitých činností, ktoré evokujú učiteľom navrhnuté (vopred koncepcne – metodicky premyslené) integrované a integrujúce pedagogicko-didaktické aktivity. Tieto aktivity integrujú osobnostný potenciál dieťaťa, ktorý je jeho vlastnou aktívnosťou a kompetentnosťou rozvíjaný. **Učiteľ má rámcový koncept (pedagogicko-didaktickej) aktivity, ktorý je aktívnou spoluúčasťou a spoluprácou detí navzájom a s učiteľom rozvíjaný, utváraný (t. j. sociálne konštruovaný) so zámerom spoločne utvárať perspektívu nazerania na učivo, ktorá skupine najviac vyhovuje. Takto poňatá (pedagogicko-didaktická) aktivita (a jej celkový kontext) je privátnou záležitosťou učiacej sa skupiny (detí a učiteľa); to vylučuje možnosť, že by bola niekým iným (ako deťmi a učiteľom, ktorých sa týka) vopred pripravená – „nalinajkovaná“.**

Autor (tamtiež) uvádza nasledujúce **metodologické stratégie súčasnej didaktiky z aspektu (socio)kognitivistických teórií:**

- didakticky zabezpečené orientovanie učiacich sa subjektov vo zvnútorňujúcich činnostiach v rámci pedagogicko-didaktických aktivít súvisiacich s konštruovaním učiva;
- uplatňovanie externých mediátorov;
- uplatňovanie vnútornej reči protagonistov v korelácii so vzájomným diskutovaním;
- spoločne realizované a zdieľané pedagogicko-didaktické aktivity zúčastnenými protagonistami;
- uplatňovanie hry ako základnej formatívnej aktivity učiacich sa i učiacich subjektov spoločne, spočívajúce:
 - vo vytváraní imaginárnych situácií,
 - v hraní rolí,
 - v skupinovej – spoločnej tvorbe pravidiel.

Úlohy pre učiteľa sú tieto:

- plánovanie (vytváranie strategického edukačného plánu, jednotlivých tematicky, cieľovo i obsahovo rozmanitých kurikulárnych projektov a programov pedagogicko-didaktických aktivít);
- didaktické organizovanie procesu výučby spolu s deťmi – vedenie pedagogicko-didaktických aktivít v podobe aranžovania a animovania procesov učenia sa a učenia;
- overovanie detských (edukačných) skúseností na báze akcie, reflexie, revízie a diskusie (s prediktívnou, formatívnou, sumatívnou evalváciou);
- organizovanie edukačného priestoru triedy i vonkajšieho otvoreného učebného prostredia a zodpovedajúceho didaktického materiálu;
- organizovanie adekvátneho priestoru a prislúchajúceho času;
- zabezpečovanie interakcie a transakcie učiacich sa a učiacich subjektov v samotnom procese výučby cez hranie – predstieranie prevzatých rolí ako základu interpersonálnej kolaborácie a kooperácie;
- konštituovanie učebných centier – zón integrujúcich jadrá školského učenia sa a učenia;
- otvorenie školy reálnemu svetu – ide o životný priestor, ktorý je možné didakticky využiť (Kostrub, 2008).

Učiteľ v postmodernej škole by mal uplatňovať efektívnejšie a prirodzenejšie prístupy k rozvoju gramotnosti, akcentujúce chápanie **gramotnosti ako komplexu jazykových kompetencií** a stimulácia by mala prebiehať vo vzájomnej synergii a reciprocite v procese dorozumievania sa a „používania“ jazyka. Zápotočná (2005) tvrdí, že **súbežný vývin hovorenej a písanej reči je efektívnejší** a vedie k prirodzenejšiemu uplatňovaniu gramotnosti v celoživotnom vzdelávaní, pričom vývin gramotnosti sa uskutočňuje vo viacerých dimenziách. Stimulácia a rozvíjanie gramotnosti sa zameriava podľa možnosti na všetky vývinové dimenzie, ktoré však nie sú vo vývine nezávislé ani separované, ale ich odlíšenie je dôležité na uvedomenie si ich špecifik, ako aj vzájomných súvislostí.

Zápotočná (2005) následne označuje (a zároveň i objasňuje) jednotlivé **dimenzie gramotnosti**, v ktorých prebieha jej vývin:

- **lingvistická dimenzia,**
- **emocionálna (citová) dimenzia,**
- **sociálno-kultúrna dimenzia,**
- **kognitívna dimenzia,**

- **somatická dimenzia (telesný vývin).**

Podľa Zápotočnej (tamtiež), Kostruba, Valáškovéj, Lackovej (2011) **odkaz** uvedeného chápania gramotnosti **pre edukáciu** spočíva v tom, že na to, aby gramotnosť individuálneho jednotlivca nadobudla a zahrňovala všetky uvedené rozmery, obsahy či dimenzie, aby bol jedinec spôsobilý – v rámci, pozdĺž či naprieč týchto dimenzií, flexibilne – prostredníctvom svojej gramotnosti fungovať v reálnom živote, je potrebné, aby sa gramotnosť v takomto kontexte od samého začiatku podnecovala, utvárala, formovala a ďalej rozvíjala vlastným aktívnym sebazvedávaním.

V súvislosti s vyššie uvedeným je dôležité pripomenúť, že v predškolskom veku je adekvátnou, dominantnou a najefektívnejšou formou učenia sa detí práve **hra** ako špecifická sociálna interakcia umožňujúca jedincovi prostredníctvom vlastnej aktivity **v plnej miere využiť a uplatniť vlastnú potencialitu, „potvrdiť si“ sebaidentitu** a v priebehu **rolových hier zažívať úspech, prípadne neúspech**. Pretože dôležitým atribútom hry je **sloboda a dobrovoľnosť**, súvisiace so **spontánnosťou** a **prirodzenosťou**, ktoré môžeme charakterizovať ako **výrazné prejavovanie všetkých dimenzií osobnosti jedinca** (poznania, predchádzajúcich skúseností, prežívania, procesov a spôsobov myslenia, spôsobov vysvetľovania okolitej reality atď.) **v prirodzenej podobe**, čo znamená, že **psychické prejavy nie sú blokované kontrolou danej osobnosti**, naskytá sa nám možnosť charakterizácie hry ako „okna“ do „vnútra“, do psychiky jedinca, a preto ju môžeme využívať na **diagnostikovanie psychických osobitostí jedinca** (Kikušová, Králiková, 2004, s. 15 – 16).

Kasíková (1997) formuluje svoje predstavy o „novej škole“ v súlade s princípmi demokracie a plurality, ktoré sú nevyhnutné aplikovať v edukačnom procese, a načrtáva obraz školy ako prostredia:

- **interaktívneho** – s väzbami vnútornými i vonkajšími (k rodičovskej i širšej verejnosti,
- **integračného** – pokúšajúceho sa zjednocovať na základe jedinečnosti (prístupy, vzdelávacie obsahy, deti so znevýhodnením do bežnej populácie...),
- **interdisciplinárneho** – zdôrazňujúceho vzťahy medzi jednotlivými oblasťami poznania,
- **internacionálneho** – vyzývajúceho k širokému kontextu uvažovania o všeľudských hodnotách,
- **interpersonálneho** – budujúceho poznanie na sociálnych vzťahoch, ktoré mu pomáhajú.

Kasíková (tamtiež) zdôrazňuje ako výrazné pozitívum možnosť detí/žiakov učiť sa prostredníctvom vyjadrovania a skúmania rozličných ideí a skúseností v kooperujúcom spoločenstve, pričom ide o využívanie rôznorodých zdrojov dostupných v skupine k prehľbovaniu porozumenia, spresňovaniu hodnotenia a k rozširovaniu poznania.

5 INOVAČNÉ PRÍSTUPY K ROZVÍJANIU POČIATOČNÉHO ČÍTANIA A PÍSANIA U DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Materská škola ako miesto zámerného a organizovaného zabezpečovania odlišných (v nej koncentrovaných) sociokultúrne situovaných a praktizovaných činností (diskurzívnych praktík) kladie dôraz na sprostredkovávanie sociálnej skúsenosti v autentickom sociálnom a kultúrnom kontexte dieťaťa, uvádzajú Kostrub a Petrová (2006). Ďalej tiež tvrdia, že kontexty nie sú náhodné, ale sú zámerne organizované, aby sprostredkovali kľúčové aspekty určitej kultúry. Je v nich priestor na to, aby bolo dieťa oboznamované s rozmanitými komunikačnými žánrami, ktoré naplňajú diskurzívnu prax spoločenstva a s postupmi, ktoré sú spojené so zmysluplnou a s efektívnou participáciou detí na týchto praktikách. Škola vytvára didakticky premyslené učebné situácie (v rámci pedagogicko-didaktických aktivít) založené na diskurzoch, do ktorých dieťa zapája. Dieťa sa v škole zúčastňuje na formalizovaných činnostiach, v ktorých nemôže postupovať na základe svojho individuálneho mentálneho plánu, ale musí rešpektovať pravidlá sociálnej komunity, napr. komunikácia s autoritou má iný scenár ako komunikácia s rovesníkom. Spoločnosť má stanovené presné kritériá sociálneho spolužitia a materská škola preto sleduje predovšetkým rozvíjanie príslušných spôsobilostí u detí. Autori následne uvádzajú, čo môže škola v súvislosti s komunikačnými žánrami v rozvoji osobnosti dieťaťa urobiť v rámci pedagogicko-didaktických aktivít:

- vystaví deti širokej palete hovorených a písaných komunikačných žánrov,
- umožní deťom produkovať rozličnú paletu žánrov hovorenej a písanej reči,
- podnieti deti vedome analyzovať komunikačné žánre, aby ich dokázali od seba odlíšiť,
- zabezpečí, aby deti využívali jazyk nielen ako objekt svojho uvažovania, ale aj ako nástroj komunikácie s ostatnými,
- umožní, aby dieťa pochopilo, že diskurzívne praktiky sú arbitrárne, čo znamená, že sú ľubovoľné a súvisia s lokálnym jazykom, komunitou, ktorá ho využíva i s konkrétnou situáciou a kontextom,
- cielene podporuje deti, aby sa z nich stali kompetentní riešitelia jazykových problémov, majstri formy a flexibilní sociolingvisti.

Lipnická (2008) zdôrazňuje, že **edukačné pôsobenie v materskej škole by malo nadväzovať na rozvojové dispozície rodiny a prejavované záujmy dieťaťa v počiatocnom čítaní a písaní**, pričom aktívnu zainteresovanosť detí v procese objavovania zákonitostí písaného jazyka je možné dosiahnuť len hravými formami, typickými pre dané vývinové obdobie. K zmenám edukačného pôsobenia v tejto oblasti nabádajú prístupy založené na teóriách personálneho a sociálneho konštruktivismu, orientované na prirodzené, zmysluplné spôsoby a formy

rozvíjania ranej gramotnosti detí. Cielená podpora raných fáz čítania a písania detí v materskej škole vychádza z koncepcie **spontánne sa vynárajúcej gramotnosti**, ktorá zdôrazňuje potrebu stimulujúceho, literárne podnetného prostredia, v ktorom je možné **stimulovať rozvoj počiatočného čítania a písania detí nasledujúcimi spôsobmi** (Lipnická, 2008, s. 54):

- podporovať vlastnú tvorivosť a fantáziu detí pri objavovaní a objasňovaní si procesov čítania a písania, rešpektovať naivné predstavy detí o písanej reči a autentické výpovede detí v písanej reči;
- trpezlivo deťom vysvetľovať nezrozumiteľné pojmy v hovorenej aj písanej podobe, sprostredkovať a uľahčovať im poznávanie vecí, javov a skutočností, opierajúc sa pritom o úroveň ich predchádzajúceho poznania;
- aktívne reagovať na čitateľské a pisateľské záujmy detí, výzvy detí na prečítanie, napísanie, vysvetlenie významu písaných textov;
- čítať a písať deťom rôzne texty, poskytnúť im možnosť výberu z viacerých námetov, žánrov;
- umožniť deťom v životných situáciách sledovať procesy čítania a písania, a tie primerane pred deťmi komentovať;
- podporovať u detí tvorivé kreslenie a písacie pokusy, zaujímať sa o vysvetľovanie obsahu nakresleného, napísaného;
- rešpektovať chyby a nedokonalosť čitateľských aj pisateľských produktov detí aj napriek tomu, že nie sú v súlade s konvenčnými jazykovými pravidlami;
- hrať sa s deťmi čo najčastejšie hry na rozvoj jazyka a reči, spoločne tvoriť a zapisovať pravidlá a výsledky hier;
- poskytnúť deťom bohaté príležitosti na stretávanie sa s textami súvisiacimi s orientáciou v časových aj priestorových vzťahoch a pojmoch (kalendáre, mapy, cestovné poriadky, pozvánky, detské encyklopédie, prezentačné cestovateľské príručky atď.);
- chodiť s deťmi na vychádzky, výlety, navštevovať kultúrne podujatia, športové akcie, čítať im programy, časové plány a pod.;
- čítať deťom rôzne druhy textov v meste, dedine, v okolí (pošta, polícia, lekárň...), názov výrobkov pri nakupovaní atď.;
- navštevovať s deťmi verejnú knižnicu s možnosťou výberu detských kníh podľa ich záujmu;

- poskytnúť deťom priestor na písanie vlastných želaní a prosieb (napr. list Ježiškovi), myšlienok, pozdravov, zoznamov aj vlastných plánov a návodov hier, tvorbu vlastných denníkov, časopisov;
- vytvoriť pre deti možnosť prezentovať hotové aj nedokončené kresbové, písomné aj iné tvorivé produkty (na nástenkách, výstavách, poličkách), aby deti získali pocit, že sa k týmto činnostiam môžu kedykoľvek vrátiť alebo v nich bezpečne pokračovať s istotou, že dospelí ich podporujú a pomôžu vždy vo chvíli, keď ich deti o to požiadajú;
- povzbudzovať deti, aby sa vždy na vlastné produkty podpisovali svojím menom, pritom je však potrebné rešpektovať všetky ich písomné pokusy o sebvýjadrenie sa.

Viacere prístupy k rozvíjaniu raného písania a čítania detí predškolského veku sa orientujú na konkrétne aktivity a stratégie rozvoja. Wenzl (1993, in Lipnická 2008) v tejto súvislosti za prvý krok považuje **experimentovanie detí s písaním**. Objavovanie možnosti písania umožňuje deťom dospieť k poznaniu, že čo je povedané, možno aj napísať a že tomu, čo je napísané, zodpovedá hovorené alebo myslené slovo v skrátenej podobe, ktoré si možno zapamätať a podľa potreby znovu použiť. Autor označuje písanie v predškolskom veku väčšinou za „priradovanie neznámych znakov k sebe, ktoré dieťa predtým, ako ich začne rôznym spôsobom zaznamenávať pomocou dospelých, aj vysloví“ (Wenzl, A., 1993, in Lipnická 2008, s. 46).

Petrová, Filagová, Harnúšková (2007) a Lipnická (2008) sa zmieňujú, že v závislosti od jedinečnosti činiteľov podmieňujúcich rozvoj reči sa dieťa učí vedome uplatňovať systém výrazových a komunikačných (slovných aj neslovných) prostriedkov v štyroch základných jazykových rovinách:

- **foneticko-fonologickej** – spisovná výslovnosť, zreteľnosť, zrozumiteľnosť reči;
- **lexikálno-sémantickej** – slovná zásoba, obsahové porozumenie významu slov, viet, súvislých rečových prejavov;
- **morfologicko-syntactickej** – gramatická správnosť rečových prejavov, plynulosť vyjadrovania myšlienok;
- **pragmatickej** – realizácia komunikačných zámerov a konverzačné schopnosti, sústredené počúvanie...

Funkčnosť a zmyslupnosť individuálneho rozvoja reči dieťaťa v jazykových rovinách zabezpečuje rozmanitá kvalita jazykových prostredí (rodina, materská škola, mimoškolské edukačné inštitúcie a iné prostredia).

Motivačná stránka zohráva dôležitú úlohu pri formovaní angažovaného čítania (i v materskej škole), pričom sa vždy realizuje v spolupôsobení s **kognitívnou stránkou**. Vysoká motivácia podporuje hlbšie spracovanie textu, premýšľanie o jeho obsahu, angažovanie metakognície.

Do hry však vstupuje aj tretia **stránka – sociálna**, súvisiaca s diskusiou (sociálnou komunikáciou) o prečítanom, využívanou v širokom spektre každodenných situácií. Gavora (2008, s. 170) ďalej tvrdí, že **komunikovanie o prečítanom je nadindividuálnou činnosťou**. (v MŠ je uvedená činnosť uplatňovaná v pedagogicko-didaktických aktivitách, prioritne v centre komunikačnej gramotnosti.)

Materská škola má podľa Kostruba (2006) a Kostruba, Lackovej a Valáškovéj

(2011) zabezpečovať, aby sa dieťa stalo kultúrne plnohodnotným členom spoločenstva tým, že bude deti uvádzať do rozmanitých podôb kooperácie s druhými jedincami a učiť ich, ako spoločné pedagogicko-didaktické aktivity (s učiteľom a s rovesníkmi) pomáhajú pri vlastnom poznávaní.

5.1 (SOCIO)KONŠTRUKTIVISTICKÉ METÓDY STIMULUJÚCE ROZVOJ KOMUNIKAČNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ

O nevyhnutnosti a účelnosti gramotnosti (ako dôležitej súčasti sociokultúrnej reality) sa dieťa potrebuje presvedčiť prostredníctvom situácií, v ktorých má možnosť konštruovať svoje poznanie, prirodzene tvoriť i modifikovať vlastné významy, hodnoty a normy, tvrdí Lipnická (2008).

Metódu (slov. spôsobovanie) definuje Kostrub (2009, s. 22) ako zámerný, cieľavedomý, uvedomený, systematický spôsob, akým sa (spoločne) vykonávajú učebné činnosti a vyučovacie činnosti. Učiteľovi dáva odpoveď na otázku: Aké spôsoby nadobúdania – (na)učenia sa učiva uplatniť, aby sa dosiahli konkrétne ciele? Do čoho sa učebné i vyučovacie úsilie konvertuje a koncentruje?

Kikušová (2009; 2012) tvrdí, že na proces nadobúdania komunikačných kompetencií je potrebné nazerať ako na proces postupného konštruovania významu – každé dieťa si konštruuje svoje poznanie o jazyku a komunikácii svojím vlastným spôsobom, a preto aj využitie v komunikácii je individuálne.

Autorka následne uvádza princípy postupného získavania a rozvíjania komunikačných kompetencií:

- **právo na výber** – proces nadobúdania riadi dieťa svojím vlastným výberom komunikačnej situácie a činnosti;
- **právo na spätnú reakciu** – na všetky komunikačné a jazykové skúsenosti musí dieťa dostať spätnú väzbu, dieťa v interakcii získava reakciu od svojich rovesníkov, učiteľa alebo iného dospelého, či sa v situácii dorozumelo, či je pochopené, či ono chápe komunikačný kontext;
- **právo na čas** – učiteľ musí v usporiadaní výučbových aktivít denne stabilne začleniť také činnosti, v ktorých deti môžu realizovať rôzne komunikačné činnosti spontánne

a prirodzene, musí v usporiadaní dňa vytvoriť dostatok časového priestoru na činnosti každého dieťaťa a musí dať príležitosť každému jedincovi uplatňovať vlastné komunikačné kompetencie na úrovni typickej pre seba;

- **právo na priestor** – učiteľ musí v dennom usporiadaní činností (v rámci výučbových aktivít) vytvoriť stabilné miesto – centrum, v ktorom bude mať dieťa príležitosť samostatne alebo v interakcii s ostatnými vytvoriť si komunikačnú skúsenosť, tento priestor stabilne deťom poskytuje podnety na hovorenie, počúvanie, čítanie a písanie, v tomto centre sa dieťa bude aktívne stretávať a bude mať vytvorený priestor na vlastné komunikačné činnosti akceptované a podporované učiteľom;
- **právo na rozmanité aktivity** – dieťa musí mať možnosť zúčastňovať sa na rôznych výučbových aktivitách s prevahou komunikačných činností a zúčastniť sa na riešení rozmanitých problémov; z pohľadu učiteľa je potrebné, aby využíval rôzne metódy podporujúce komunikačnú gramotnosť, aby ich využíval denne a v pravidelnom usporiadaní;
- **právo na akceptovanie vlastnej – detskej úrovne prevedenia** – dieťa musí zistiť, že sa nemusí báť komunikovať, pretože učiteľ podporuje a akceptuje aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa a akceptuje aktuálnu úroveň prevedenia jednotlivých komunikačných kompetencií (Kikušová, 2009, s. 164).

Autorka (tamtiež) následne zdôrazňuje, že pri rozvíjaní komunikačných kompetencií je dôležitý **aktívny spôsob učenia sa** a pre dieťa predškolského veku takéto učenie sa poskytuje najmä **hra**, v ktorej sa uskutočňuje **intenzívne, efektívne a zmysluplné učenie sa**. Okrem hry učiteľ využíva rozmanité výučbové aktivity, ktoré vytvára prostredníctvom uplatnenia **rôznych metód podporujúcich komunikačnú gramotnosť**.

Sú to nasledujúce **metódy (a techniky)**:

- **metóda stimulujúceho prostredia,**
- **metóda odkazov:**
 - metóda odkazov deti – deťom,
 - metóda ranný odkaz učiteľky deťom,
 - metóda odkaz detí rodičom,
 - metóda odkaz učiteľka a deti inej osobe,
- **metóda príbehy jazykovej skúsenosti,**
- **metóda analýzy príbehov s tvorbou hypotéz (predpokladov),**
- **metóda tvorby mesačného kalendára,**
- **metóda pojmovno-obrázkového mapovania,**

- **metóda diskusná sieť,**
- **metóda rovnaký – rozdielny,**
- **metóda tvorby kníh deťmi:**
 - metóda tvorby náučnej knihy,
 - metóda tvorby encyklopédie,
 - metóda tvorby knihy príbeh,
 - metóda tvorby knihy rozprávky (alebo básne, riekanky),
- **metóda tvorby časopisov deťmi,**
- **metóda tvorby osobného denníka:**
 - princíp autorskej stoličky,
- **metóda tvorby triedneho denníka (skupinová aktivita spoločného písania),**
- **metóda tvorby denníka rodičov (aktivita rodičov a detí),**
- **metóda „lona“ – čítanie pre deti,**
- **metóda využitia prediktabilných textov (tvorba kníh pre deti s predikciou),**
- **metóda osobná slovná banka,**
- **metóda čitateľských dielní (skupinové čítanie pre deti),**
- **metóda spoločného čítania pre deti,**
- **metóda tvorby cinquaeu,**
- **metóda čítania náučných textov s tvorbou hypotéz,**
- **metóda riadenej diskusie,**
- **metóda tvorby argumentov,**
- **metóda rozprávania.**

Uvedené metódy podrobnejšie rozpracovala Milena Lipnická (podľa Kikušovej, s. 1995) v publikácii **Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku** (2008) a tiež Alena Lopušná v diplomovej práci na tému **Využitie konštruktivistických teórií v edukácii v materskej škole** (2005, s. 72).

Pri implementácii týchto metód do praxe vyvstáva nevyhnutnosť teoretických kompetencií učiteľky materskej školy v oblasti rozlišovania a prepájania súvislostí porozumenia **klúčových pojmov a vzťahov v jazykovo- komunikačnej edukácii** (napr. reč, myslenie, jazyk, komunikácia, jazyková a literárna gramotnosť, jazykové a komunikačné kompetencie atď.)

Podľa Lipnickej (2008) je tiež dôležité poznať teórie rozvoja reči a jazykovej gramotnosti detí predškolského veku (Chomského teória vrodenných rečových predispozícií, Vygotského teória prepojeného vývinu myslenia a reči, Bersteinova teória osvojovania si jazykových kódov, Koncepcia vynárajúcej sa gramotnosti u detí predškolského veku E. Ferreiro a iné), ale tiež aj porozumieť sociokultúrnym východiskám komplexu jazykových kompetencií detí v oboch modalitách jazyka – v hovorenej i v písanej podobe. Učiteľka by sa mala dokázať orientovať v tradičných inovatívnych aj v alternatívnych programoch a metodikách rozvíjania reči a jazykovo-komunikačných kompetencií detí v predškolskom veku a získať prehľad o variabilite inovatívnych metodík a alternatívnych postupov rozvíjania reči detí v edukačnom procese materskej školy.

5.2 PRÍBEHY NA ROZMÝŠĽANIE – KREATÍVNE MOŽNOSTI VYUŽITIA TEXTOV

V každej kultúre a v každom jazyku sú príbehy hlavným spôsobom zaznamenania ľudskej skúsenosti a chápania sveta, preto sú už dávno považované za účinný spôsob rozvoja detskej gramotnosti, tvrdí Robert Fischer (2002). Výhodou príbehov je, že je v nich zakorenená spojitosť s ľuďmi, a predsa poskytujú dieťaťu možnosť „decentralizovať sa“ od bezprostrednosti jeho osobného života; sú to síce racionálne konštrukcie, oslobodzujúce však deti od „tu – a – teraz“. Sú kognitívne náročné a zároveň ľudsky prínosné.

Jeden z dôvodov, prečo majú príbehy emočnú silu, je ich kľúčová vlastnosť, že majú začiatky a konce a tým priradujú k udalostiam význam. Príbehy sú v istom zmysle „podané“ takým spôsobom, akým život s jeho chaotickosťou a neúplnosťou určite nie je, a na rozdiel od každodenných udalostí príbehy sú koherentné a majú koniec. To, čo ich robí príbehmi, je práve to, že ich koniec naplňa (v racionálnom zmysle) alebo uspokojuje (v afektívnom zmysle) čokoľvek, čo bolo uvedené na začiatku alebo rozpracované v jadre.

Dobrý príbeh vytvára svet predstaviteľný ako objekt racionálnych dohadov. To, čo robí príbeh náročným, je jeho polysémický ráz, alternatívne významové vrstvy a možné interpretácie. Fantazijné prvky v príbehoch umožňujú deťom vďaka silnému vplyvu fiktívneho zážitku jasnejšie uvažovať o reálnych zážitkoch. Príbehy vznikajú pre potešenie, ale ak má byť príbeh dobrý, musí nás nútiť interpretovať a porozumieť mu. Pri počúvaní príbehov deti spoznávajú črty narácie a využitie jazyka, ako aj fiktívne svety, ktoré ich vytrhnú zo sveta „tu a teraz“ a vtiahnu ich do toho, čo Coleridge nazval „nenútené pozastavenie skepsy“. Náplňou rozvíjania gramotnosti na úrovni textu, vety a slova je práve **uznanie dôležitosti príbehov.**

Fischer sa ďalej zmieňuje o **analytickej (kritickej) gramotnosti**. Podľa neho najdôležitejšou časťou čítania nie je schopnosť určiť, čo slová hovoria, ale zistiť, čo znamenajú. Stimulom pre čitateľa je **sieť významov** utkaná slovami. Aby dieťa dokázalo dobre čítať, potrebuje viac ako len hovoriť slová – musí rozumieť rozmanitým významom, ktoré vyjadrujú. Ak chceme, aby

dieťaťu záujem o čítanie vydržal na celý život, musíme uvažovať nad tým, čo číta, a rozvinúť na daný text kritickú odozvu. **Kritickí čitatelia** sa kreatívne zamýšľajú nad tým, čo čítajú. Pomáhať dieťaťu stať sa kritickým čitateľom znamená pomáhať mu vidieť viac ako len zápletku. Okrem interpretácie príbehu a čítania jednotlivých riadkov musí byť dieťa schopné **čítať medzi riadkami**, ako aj to, čo sa za nimi skrýva.

Potrebuje nadobudnúť schopnosť spochybňovať, opätovne premýšľať a dospieť k vlastným názorom a porozumeniu toho, čo číta.

Snahou učiteľa je, aby dieťa pochopilo, že čítanie sa nekončí tam, kde sa končí príbeh, ale pokračuje dedukciou, pretransformovaním myšlienok vlastnými slovami a **vlastnou interpretáciou prečítaného**. Učiteľ chce, aby dieťa malo na príbeh **subjektívnu odozvu**, aby bolo schopné zodpovedať otázku: „Čo to pre mňa znamená?“ Ide o tvorivú činnosť, pretože na žiaden príbeh ani text nebudú mať dvaja čitatelia rovnakú reakciu. **Kritickí čitatelia sú schopní znovu vytvoriť a znovu odpovedať na texty a zároveň ich použiť na vlastné tvorivé účely.**

Ľubovoľný príbeh môže byť stimulom na písanie vlastných príbehov.

Malé deti majú často problém vyvinúť subjektívnu odozvu na príbeh. Napriek tomu, že ich odpovede sa môžu na prvý pohľad zdať inkohorentné, to, ako do príbehu vidia, môže obsahovať semienka sofistikovanejšieho chápania. Veľakrát majú v mysli viac, ako dokážu vyjadriť. Cieľom učiteľa je pomôcť im rozširovať a prejaviť svoj intelekt: **myslieť samy za seba, verbalizovať svoje myšlienky, formovať vlastný úsudok a chápanie a byť hrdé na to, že majú svoj osobný názor.**

Jedným zo spôsobov, ako to dosiahnuť, úspešne využívanom na celom svete (podľa Fishera) je **filozofia pre deti**. Je to metóda využitia príbehu ako stimulu na vytvorenie tzv. **diskusnej skupiny** s deťmi ľubovoľného veku.

Podľa Hagoodevej (2003, in Zápotočná 2004, s. 82) namiesto tradičného „významu textov“ je lepšie hovoriť o „spôsoch použitia textov“ vzhľadom na vysokú mieru „fundamentálnej neurčitosti“ snáh o identifikovanie ich fixného významu. Pre komunikačné praktiky je totiž podľa nej prirodzené práve to, že vôbec nemusia dospieť k spoločnému významu. Ďalej cituje Sefton – Green (1998, s. 390), podľa ktorého „rozdiel medzi starou a novou gramotnosťou je charakteristický kvalitatívne odlišným vzťahom medzi pisateľom a čitateľom. Kým v starej gramotnosti je podstatným znakom pevný – fixný vzťah medzi autorom a čitateľom, srdcom novej gramotnosti je, že tento vzťah je interaktívny a dynamický“. S odvolávaním sa na myšlienky o sociálnej konštrukcii poznania a „viacerých možných verziách reality“ argumentuje v prospech „otvorenosti významov textov“, poskytujúcej výstižnejší obraz a komplexnejšie chápanie toho, ako si gramotní čitatelia s použitím textov vysvetľujú svet („make sense of the world“; Hagood, 2003, s. 388, in Zápotočná, 2004, s. 82).

Takisto Kathy Roskos a James F. Christie tvrdia, že dialogické čítanie poskytuje teoretický zoznam naratívnych myšlienok a tvorí tak ešte radikálnejší posun vo vzťahu dieťa – príbeh. Podľa Brunera (1990) poznanie malého dieťaťa je organizované spôsobom pripomínajúcim rozprávanie. Detské najsofistikovanejšie naratívne myšlienky zobrazujú črty príbehov – následnosť, napätie medzi bežným a nezvyčajným, dôraz na dejovosť, dvojité prostredie a pohľad rozprávača. Čo je dôležité – deti majú **prirodzený sklon pre naračnú organizáciu**, ktorá slúži na organizovanie zážitkov v ranom detstve. Disponujú preto „obrovskou výzbrojou naratívnych prostriedkov“ (Bruner, 1990, s. 79, in Roskos, Christie, 2009). Bruner tvrdil, že pripravenosť na naratívnu organizáciu súvisí s poznávaním jazyka (a teda aj s nadobúdaním komunikačných kompetencií). Naratívne myslenie predstavuje spojivo s aktivitami súvisiacimi s gramotnosťou – od sociodramatickej hry realizovanej dramtizáciou knižných príbehov cez predstieranie čítania a písania až k skutočnému realizovaniu týchto činností (Fein, 1995, Pellegrini 1985a). **Naratívne myslenie umožňuje dieťaťu pochopiť, ako sa prostredníctvom slov a textu vyjadruje význam.** (Pellegrini a Galda, 1988, 1991; Williamson a Silvern, 1991). Toto pochopenie potom rámcuje detské riešenie záhad písomného jazyka.

Zakladateľ kreatívneho myslenia „syntetics“ William J. Gordon (podľa Fergusonovej 2008) verí, že **učenie je založené na usporiadaní vzťahov tak, aby sa z nového stalo známe.** Medzi otázkami v jeho cvičeniach nájdeme aj takéto: „Čo má byť viac chránené – korytnačka alebo kameň?“ „Čo váži viac – kameň alebo ťažké srdce?“ „Čo rastie vyššie – bambus alebo sebedovosť?“ Metafora stavia mosty medzi mozgovými hemisférami, symbolicky prenáša znalosti z nemej pravej hemisféry tak, aby ich pochopil ľavý mozog a vcelku sa potom môžu zdať ako niečo už známe. Syntetics myslenie pracuje s pojmami ako „odstredivá príťažlivosť“, „jemné brnenie“, „zamrznutá kvapka“ – učí tak deti rozumieť paradoxom, podľa W. J. Gordona schopnosti, ktorú v mnohých žiakoch škola skôr potláča.

Marilyn Fergusonová (tamtiež) následne zdôrazňuje potrebu syntézy a modelovania ako úloh nevyhnutných na prežitie v 21. storočí. Tvrdí, že pri čoraz širšom komplexe vzdelávania, rozsahu vedy, obrovskom príleve informácií a rozdielnosti možností potrebujeme celomozgové chápanie tak ako nikdy doteraz: ľavý mozog na testovanie, analýzu, výber, budovanie konštrukcie a základov nového usporiadania, pravý na vynaliezavosť, predstavivosť, chápanie zmyslu a rozširovanie obzoru. Obe polovice mozgu nám treba na budúce nové objavy a vynálezy. Schopnosť zmeniť uhol pohľadu vždy pomáha riešiť problémy. Dôležitý je vždy kontext. Zmysel pramení z kontextu a spojenia. Bez kontextu nič nedáva zmysel. **Učiť sa znamená vidieť vzťahy medzi vecami a javmi.**

5.2.1 REFLEXÍVNE ČÍTANIE – PREMYSLENÁ ODOZVA NA TEXT CHARAKTERIZOVANÁ UVÁDZANÍM DÔVODOV A FORMULOVANÍM ARGUMENTOV

Podľa Fishera (2002) reflexívne čítanie znamená premyslenú odozvu na text, napríklad tak, že sa nad ním zamýšľame, analyzujeme čo alebo prečo sa niečo stalo, alebo vyslovujeme prognózu čítaného príbehu. Je to dôležité, ak sa má dieťa učiť z toho, čo číta. Dieťa sa naučí rozmyšľať, analyzovať a tvoriť hypotézy o tom, čo sa mohlo stať tým, že poznáva, ako to robia ostatní aj ono samo. Úvaha zahŕňa vytvorenie inferencie (úsudku) a dedukcií z textu. Problém jazyka je, že slová nie sú konkrétne objekty, ktoré pomenúvajú, ale všetky sú významovo metaforické. Pretože samotné nie sú objektmi, ale stoja namiesto objektov, vždy sú neúplné. Dedukcie sú inferencie (úsudky) z textu vytvorené v procese úvahy. (Napríklad: Každá postava, ktorá je opisovaná zámenom „ona“ musí byť žena. Je to platné definíciou ako aj iné veci o nej, napr. ak je človek, tak sa v jeden deň musela narodiť a jeden deň zomrie...) Zo slov sa dá vyvodit pomerne veľa významov, preto je veľmi dôležité pripraviť deti tak, aby ich dokázali vysvetliť a definovať. „Záleží na tom, čo rozumieš pod...“ je častý výrok filozofov, keďže vedia, koľko hádok a nedorozumení vzniká medzi ľuďmi v dôsledku rozdielnej interpretácie významu slov. Aby sa dieťa stalo kritickým čitateľom, musí poznať viac ako rozprávku. Príbeh môžu deti spoločne zhodnotiť porovnaním s inými príbehmi, čo znamená pristupovať k nemu kriticky, napríklad zhrnutím toho, čo sa deťom na ňom páčilo a nepáčilo a stanovením toho, čo bolo v príbehu dobré a čo zlé. Jeden zo spôsobov, ako zhodnotiť príbeh, je prirovnať ho k iným, ktoré sme už prečítali. Pre malé deti je vhodné prečítať príbeh dvakrát, pričom druhýkrát je „čas na premýšľanie“, keď učiteľ deti požiada, aby počas čítania rozmyšľali o tom, čo je na príbehu zvláštne, zaujímavé alebo nejasné. Čas na premýšľanie podporuje premyslenejšie odpovede a rozvinutejšie myslenie a formulovanie otázok. Otázky by nemali byť obmedzené iba na najzákladnejšiu (doslovnú) úroveň, ale ako hovorí Vygotský, mali by sme sa pokúsiť priblížiť deti abstraktnejším a konceptuálnejším modelom myslenia. Druhý typ otázok je orientovaný skôr na konceptuálnu ako najzákladnejšiu úroveň myslenia, pričom učiteľ u dieťaťa skúma jeho vlastné porozumenie témy alebo konceptu textu. Dieťa sa približuje čítaniu „medzi riadkami“ a hľadaniu osobnej odozvy na problematiku textu. Sú to otvorené otázky, ktoré nabádajú dieťa zvažovať celú škálu uhlov pohľadu (stanovísk), ideí a argumentov, skôr ako hľadať jednu správnu odpoveď. Nepokúšajú sa tak „uhádnuť, na čo myslí (čo má v hlave) učiteľ“, cieľom otázok je naučiť deti myslieť samy za seba. Snahou učiteľa je umožniť deťom nadobudnúť viac zodpovednosti za diskusiu v diskusných skupinách, pričom nabáda deti k vzájomným odpovediam, pri ktorých sa pozerajú jeden druhému do očí, nie na učiteľa. Učiteľ občas vyzve dieťa, ktoré hovorilo, aby navrhlo, kto bude ďalej rozprávať, ak je viac ako jeden z tých, ktorí chcú v diskusii pokračovať. Fisher (2002) uvádza niekoľko otázok, užitočných na vštepovanie intelektuálnej dôkladnosti do rozhovorov s malými deťmi, ktorých cieľom je eliminovať situáciu, keď deti jednoducho odpovedajú na otázky s anekdotickým komentárom alebo nepodloženými pozorovaniami a namiesto toho zaviesť diskusiu charakterizovanú uvádzaním dôvodov a formulovaním

argumentov. Podnecovaná je tak snaha detí brať zodpovednosť za svoje komentáre a snaha uvažovať o tom, čo hovoria. Očakáva sa, že takéto otázky si deti postupne interiorizujú (vnútorne osvoja) a začnú si ich klásť samy.

Otázky:

- Čo si myslíš ... (meno dieťaťa)?
- Čo si o tom myslíš ty?
- Prečo si to povedal?
- Vieš mi povedať dôvod?
- Čo tým myslíš?
- Vie nám to niekto vysvetliť?
- Má na to niekto iný názor/príklad?
- Kto by nám o tom dokázal ešte niečo povedať?
- Ako môžeme dokázať, že je to pravda?
- Kto súhlasí/nesúhlasí s ... (meno dieťaťa)?
- Prečo?
- S kým alebo s čím súhlasíte/nesúhlasíte?
- Kto si pamätá, čo sme povedali?
- Aké idey/argumenty sme predložili?
- Ktoré z nich boli dobré?

Kognitívna funkcia otázky:***Upriamenie pozornosti******Argumentácia******Definovanie/analyzovanie/objasnenie******Generovanie alternatívnych názorov******(uhlov pohľadu)******Skúška správnosti******Podpora dialógu******Sumarizovanie***

Diskusná skupina poskytuje možnosť systematickej, plynulej a zmysluplnej diskusie o texte. Učiteľ pomáha žiakom vziať na seba zodpovednosť za vlastné myšlienky, myslieť samostatne a mať úžitok z dohadov, hypotéz a náhľadov ostatných. Aktívnou účasťou v diskusnej skupine zameranej na argumentáciu, voľnosť vyjadrovania a vzájomný rešpekt deti spoznajú, čo znamená byť slobodný občan v demokracii s možnosťou slobodne sa pýtať, spochybňovať a uplatňovať osobný názor. Fisher sa domnieva, že neexistuje lepší spôsob prípravy dieťaťa na aktívny život v krajine, ako zapojiť ho spoločne s ostatnými deťmi do diskusií v skupine. Tým, že sa učí, ako rozoberať texty, rozvíja svoju spôsobilosť a odvahu **rozoberať (pýtať sa na) všetky aspekty okolitého sveta.**

5.2.2 VÝUČBA PROSTREDNÍCTVOM ZDIEĽANIA A SPOLUTVORBY PRÍBEHOV S VYUŽITÍM „AKTIVIZAČNEJ KNIHY“

Pojem „aktivizačná kniha“ vytvorila na základe štúdia relevantnej zahraničnej literatúry a následnej reflexie o spôsoboch využívania knihy ako kultúrneho artefaktu vo výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole autorka publikácie. Pri koncipovaní knihy sme sa zaoberali možnosťami jej variabilného využívania so zreteľom na sociálnu interakciu, pričom za mimoriadne významnú sme pokladali **aktivizáciu vnútorného (osobnostného) potenciálu dieťaťa**. (Z uvedeného dôvodu sme našu knihu nazvali aktivizačná kniha.) Domnievame sa, že pre porozumenie v čítaní textov je potrebné, aby deti nadobudli schopnosť premýšľať, spochybňovať, pýtať sa a odpovedať na rozličné významy slovných spojení, postupne dospieť k vlastným názorom a dokázať ich tiež v diskusii formulovať (v súlade s myšlienkami Fishera, 2002). Zamerali sme sa na diskusie a spoluprácu príbehov v menších skupinkách detí s učiteľkou, pričom každé z detí malo na stolíku pred sebou položenú jednu takúto knihu. Deti tak mali možnosť sprevádzať čítanie ukazovaním smerovej orientácie, podľa obsahu vyhľadávať jednotlivé príbehy, začiatok a koniec textu, medzery v texte, interpunkčné znamienka, rozlišovať názvy príbehov, ukladať kartičky so slovami do jednotlivých riadkov, podľa ilustrácií a s využitím niektorých slov vytvárať vlastné príbehy atď.

Aktivizačná kniha „Zázračný oriešok ROK“ sa odlišuje od klasickej knihy pre deti najmä tým, že hoci aj táto kniha je špecifickou výpoveďou o videní sveta jej autorkou, príbehy nie sú úplnými a ukončenými výpoveďami, ale prizývajú deti k ich spolupráci, spoluautorstvu množstvom otvorených otázok, umožňujúcich deťom vytvárať a prezentovať v malej skupine (v komunikačnom centre) vo vzájomnom vydiskutovávaní rôzne dejové línie načrtnutých príbehov či rozprávok. Autorka pri koncipovaní knihy vychádzala z predpokladu, že **najúčinnejšou metódou stimulácie vynárajúcej sa gramotnosti detí je aktivizácia a autentická spolupráca príbehov s využitím ich prirodzeného sklonu pre naračnú organizáciu, pričom naratívne myslenie umožňuje deťom pochopiť, ako sa prostredníctvom slov a textu vyjadruje význam**. Deti podľa nás **najlepšie porozumejú textu, príbehu, ktorý aktívne a konštruktívne vytvoria spolu s učiteľkou a rovesníkmi**. Zároveň by kniha mohla deťom **uľahčiť chápanie abstraktných časových pojmov – plynutie jednotlivých mesiacov v roku**, pričom sme využili personifikáciu. Kniha bola vytvorená s autorským zámerom stimulácie plynulosti v používaní slov a vetných konštruktov deťmi v predškolskom veku prostredníctvom hovorenia, počúvania, čítania, písania (a myslenia), s využitím naračných spôsobilostí detí. Našou intenciou bolo tiež vytvoriť v materskej škole diskurz „istého typu čitateľa“ – (t. j. dieťaťa, ktoré napriek tomu, že zatiaľ nedokáže konvenčne čítať, už je považované za čitateľa istého typu, ako uvádzajú vo svojich výskumných štúdiách Neuman a Dickinson.) Podľa autorov je kľúčovou problematikou „ponorenie sa“ do zmyslupnej praxe. Túto podľa nášho názoru predstavuje variabilné využívanie aktivizačnej knihy vo výučbe v materskej škole. Pri vytváraní dejových línií príbehov sme využívali otázky na predvídanie deja, na možné riešenie problémových situácií, otázky vyžadujúce analýzu

predchádzajúcich informácií, otázky vyžadujúce istý stupeň zovšeobecňovania, otázky na posúdenie informácií a zvažovanie možných dôsledkov, otázky zamerané na hodnotenie obsahu textu, otázky zamerané na charakterizáciu postáv, spoločne sme vytvárali rôzne prostredia príbehov, nových literárnych hrdinov, uvažovali o motívoch ich konania atď.

V súlade s myšlienkami Gavoru, Zápotočnej, Kucera a iných autorov môžeme potvrdiť, že čítanie bez porozumenia je vlastne čítaním bez zmyslu a práve tomuto fenoménu nevenujú mnohí učitelia adekvátnu pozornosť.

Naším zámerom bolo práve z tohto dôvodu vytvoriť a v didaktickej praxi využívať také stratégie a metódy, ktoré by vytvárali priestor na zmysluplné rozvíjanie komunikačných kompetencií detí, a to nielen ako príjemcov, ale aj ako tvorcov literárneho textu.

INFORMAČNÉ ZDROJE

- DOUŠKOVÁ, A., ĽUPTÁKOVÁ, K. (eds.) 2007. Učiteľské kompetencie a pedagogická prax. Zborník príspevkov z odborného-metodického seminára s medzinárodnou účasťou. 30. november 2006. 1.vyd. Banská Bystrica: PF UMB. 152 s. ISBN 978-80-8083-437-1.
- DOUŠKOVÁ, A., ĽUPTÁKOVÁ, K., VANČÍKOVÁ (eds.). 2008. Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 117 s. ISBN 978-80-8083-666-5.
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. 2008. Vyučovacie styly učiteľů. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FERGUSONOVÁ, M. Premena školy sa začína v hlavách (2). Nové horizonty učenia. In. Naša škola r. 2008/2009, č. 9, s. 6 – 13
- FISHER, R. 1997. Učíme deti myslieť a učiť sa. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
- GARDNER, H. 1999. Dimenze myšlení. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GAŠPAROVÁ, E., KOSTRUB, D. 2009. Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21. storočia. Zborník z celoslovenského seminára. Žilina: 24. – 25. apríl 2009. 208 s. ISBN 978-80-89415-02-1.
- GAVORA, P. 2001. Úvod do pedagogického výskumu. 3. vyd. Bratislava: UK, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. 160 s. ISBN 80-223-1869-8.
- GAVORA, P. a kol. 2008. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. 1. vyd. Nitra: ENIGMA, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GODWIN, D. 2002. Teaching language and literacy in the early years. 2nd ed David Fulton Publishers.
- HARNÚŠKOVÁ, M. Predkonvenčné písanie intelektovo nadaných detí. In Študentské fórum, Bratislava: PdF UK, 2003. ISBN 80-8886-84-X. s. 17-20.
- HARRÉ, R., GILLET, R. G. 2001. Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie. 1. vyd. Bratislava, IRIS, 2001. 213 s. ISBN 80-89018-08-4.
- HELUS, Z. 2004. Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- JAKUBÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D. 2009. Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi. 1. vyd. Prešov: ROKUS, 2009. 128 s. ISBN 978-80-89055-90-6.

- KASÁČOVÁ, B., ĎUROŠOVÁ, E., CABANOVÁ, M. (eds.) 2006. Škola – edukácia – príprava učiteľa III. Čitateľská gramotnosť detí mladšieho školského veku. (Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Možnosti uchopenia čitateľskej gramotnosti detí mladšieho školského veku, 5. máj 2005) 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 282 s. ISBN 80-8083-234-X.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. Kooperatívni učení, kooperatívni škola. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom. 1.vyd. Bratislava: SOFA, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Zborník z celoslovenského seminára. Prievidza: 4.- 5. máj 2007. 84 s. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KIKUŠOVÁ, S. 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. In *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. S 100-109. ISBN 978-80-555-0703-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 454 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. 2002. Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy. 1. vyd. Prešov: ROKUS, 2002. 39 s. ISBN 80-89055-18-4.
- KOSTRUB, D. 2003. Od pedagogiky k didaktike materskej školy. 1.vyd. Prešov: ROKUS, 2003. 120 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. 2003. Antididaktika materskej školy 20. storočia. 1. vyd. Prešov: ROKUS, 2003. 39 s. ISBN 80- 89055- 38-9.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. Dizajn procesu výučby v materskej škole. 1.vyd. Prešov: ROKUS, 2005. 168 s. ISBN 80- 89055- 56-7.
- KOSTRUB, D., PETROVÁ, Z. Utváranie a udržiavanie kontaktu dieťaťa so sociokultúrnou realitou v škole. In *Predškolská výchova r. 2005/2006*, s. 9- 16
- Vytváranie podmienok pre inklúziu dieťaťa so sociálnou realitou v materskej škole. r. 2005/2006, s. 5 – 12.
- KOSTRUB, D. 2007. Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. (s. 15-18) In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Zborník z celoslovenského seminára. Prievidza: 4. – 5. máj 2007. 84 s. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KOSTRUB, D. 2008. Súčasná požiadavky didaktiky materskej školy In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl. Poprad, Svit: 16. – 17. máj 2008. (internet)

- KOSTRUB, D. 2008. Dieťa/žiak/štvudent – učivo- učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? 1.vyd. Prešov: ROKUS, 2008. 171 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2009. Didaktika materskej školy a didaktické kompetencie učiteľa ako jeden z predpokladov úspešnej realizácie Štátneho vzdelávacieho programu a Školského vzdelávacieho programu. Didaktické možnosti vynárajúcich sa komunikatívnych i cudzojazyčných kompetencií detí v cezhraničnom priestore a didaktická príprava lektoriek na podporu rozvíjania týchto kompetencií. Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Zborník z celoslovenského seminára. Žilina: Aprint, 2009. 208 s. 24. – 25. apríl 2009. ISBN 978-80-89415-02-1.
- LIPNICKÁ, M. 2008. Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku. 1.vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 68 s. ISBN 978-80-8083-635-1.
- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Metodická príručka. 1. vyd. Bratislava: DIALÓG, 2001. 83 s. ISBN 80-968502-1-0.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SR. 2009. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávania. 1. vyd. Prievidza: Patria I., 2009. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.
- MÜGLOVÁ, D. 2009. Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža? 323 s. 1.vyd. Bratislava: ARIMES, 2009. ISBN 978-80-89132-82-9.
- PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M. 2006. Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. 1. vyd. Bratislava: Renesans, 2006. 145 s.
- PETROVÁ, Z., FILAGOVÁ, M., HARNÚŠKOVÁ, M. 2007. Rozvíjanie gramotnosti detí v MŠ: hľadanie rovnováhy medzi teóriou a praxou. In: *Idea a realita vysokoškolského vzdelání učiteľek mateřských škol na Pedagogické fakulte*. Praha: PedF UK, 2007.
- PETROVÁ, Z. Možnosti poznávania písanej reči a písanej kultúry v predškolskej výchove. In. *Predškolská výchova r. 2007/2008*, č. 2, s. 1- 7.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. Rané štúdie o ranej gramotnosti. 1. vyd. Bratislava: vydavateľstvo UK, 2003. 152 s. ISBN 80-223-1806-X.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: KAROLINUM, 2005. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- SEARLE, J. R., 2007. Myseľ, jazyk, spoločnosť. 1.vyd. Bratislava: KALLIGRAM, 2007. 192 s. ISBN 80- 7149- 893- 9.
- ŠVEC, Š. a kolektív. 1998. Metodológia vied o výchove. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778- 73-5.
- VALÁŠKOVÁ, M., KOSTRUB, D., LACKOVÁ, D. 2011. Rozvíjanie gramotnosti hrou s využitím digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, s. 286-303.

ISBN 978-80-555-0467-4.

VIŠŇOVSKÝ, E., POPPER, M., PLICHTOVÁ, J. (Ed.). 2001. Príbehy o hľadani mysle. Bratislava, Veda SAV, 2001. 247 s. ISBN 80- 224- 0679-1, č. p. 3364.

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

VYGOTSKÝ, L.S. 1976. Vývoj vyšších psychických funkcí. 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 363 s. 64- 0-262, 14- 541- 76.

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

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

ZÁPOTOČNÁ, O., HOŠKOVÁ, L.: Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 47, 2000/2001, č. 3 – 4, s. 71– 85.

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

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

ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realizácie.* Bratislava: Veda, 2012. ISBN 987-80-224-1281-0.

http://books.google.sk/books?id=5--puyx8DTkC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=early+literacy+and+plan+for+nurseries&source=bl&ots=3D6gzlZgDR&sig=CYwTkq5jEdsHL1Uq5sza9R6E780&hl=sk&ei=L05oStT6I9qJsAbj3uGFBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3

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

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

http://books.google.com/books?hl=sk&lr=&id=afigtldRQGwC&oi=fnd&pg=PA30&dq=development+of+literary+literacy&ots=5wN6VKRD_B&sig=gcfDoG4VZs_De2G_AaSaQDTfXRU#PPA30,M1