



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“

Oľga Zápotočná – Zuzana Petrová

Bratislava 2014

Meno autora: doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.
PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Názov publikácie: Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“

Recenzenti: prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-8052-894-2

OBSAH

Úvod	4
1 V čom spočíva inovácia vzdelávacieho obsahu v oblasti „Jazyk a komunikácia“	6
1.1 Napojenie na súčasné trendy a výskumy	6
1.2 Nadväznosť na tradície a predchádzajúce vzdelávacie programy	8
1.3 Vývinová postupnosť	10
<i>Orientačné kritériá vekovo primeranej jazykovej stimulácie</i>	10
2 Písaná reč: Porozumenie obsahu, významu a funkcií písanej reči	15
2.1 Funkcie písanej reči	15
2.2 Porozumenie obsahu a významu textov	17
<i>Explicitný a implicitný význam textov</i>	17
2.3 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči	20
<i>Rozlišovanie medzi poéziou a prózou</i>	21
<i>Fikcia a realita</i>	21
<i>Poznávanie štruktúry žánrov a predvídanie obsahu</i>	23
<i>Slovné spojenia a ich symbolický význam</i>	24
3 Chápanie formálnych charakteristík písanej reči	26
3.1 Spontánne objavovanie súvislostí medzi obsahom a formou písanej reči	27
<i>Znalosť naratívnych konvencií</i>	28
<i>Znalosť knižných konvencií</i>	29
<i>Koncept tlače</i>	30
<i>Koncept písania a poznávanie písmen</i>	32
3.2 Návrik formálnych charakteristík písanej reči	35
<i>Fonologické procesy a fonematické uvedomovanie</i>	35
<i>Grafomotorické predpoklady písania</i>	37
Záver	38
Zoznam bibliografických odkazov	39

Úvod

Prezentovaný materiál je prvým pokusom o ucelenejší metodický výklad koncepcie tvorby štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre oblasť „Jazyk a komunikácia“, ktorý by mal v blízkej budúcnosti vstúpiť do platnosti a praxe predškolského vzdelávania. Tým je povedané najmä to, že určite nie je posledným, ako aj to, že nemá ambíciu zodpovedať všetky otázky, ktoré sa v súvislosti s ním doposiaľ otvárali a ešte určite budú. V prvej fáze tvorby podporných metodických materiálov k ŠVP sme pokladali za potrebné koncepciu jazykového vzdelávania detí v MŠ predovšetkým vysvetliť a zdôvodniť. Okrem toho chápeme tento materiál ako príležitosť reagovať na viaceré otázky, pripomienky či námety, ktoré sa objavili v rámci pripomienkového konania, keďže – ako si čitatelia určite všimnú – viaceré z nich neboli do obsahových a výkonových štandardov zapracované. Mnohé najmä preto, že často prezentovali protichodné názory a diametrálne odlišné stanoviská. Pripomienky, ktoré sa objavovali opakovane a systematicky, sme sa naopak snažili akceptovať a do dokumentu zapracovať, resp. niektoré výkonové štandardy vylúčiť. Veľkú časť pripomienok tvorili otázky, pochybnosti či názory, ktoré zrejme vyplynuli z nedostatočného pochopenia našich zámerov, významu jednotlivých štandardov v štruktúre príslušných oblastí jazykového vzdelávania, prípadne z toho, že strohá formulácia výkonových štandardov ich hlbšie pochopenie často ani neumožňuje. Pokladáme preto za svoju povinnosť východiskovú koncepciu tohto dokumentu predovšetkým predstaviť a hlbšie zdôvodniť, pričom sa zameriame najmä na tie články a súčasti vzdelávacej oblasti „jazyka a komunikácie“, ktoré v cieľoch predošlých vzdelávacích programov nefigurovali, resp. nemali v ich štruktúre jasne vymedzené a zdôvodnené postavenie. Podrobnejšie sa teda budeme venovať výkladu výkonových a obsahových štandardov zameraných na oblasť písanej reči, ktoré chápeme ako dôležitú súčasť jazykového vývinu dieťaťa, ako aj vývinu ranej gramotnosti ako dôležitého predpokladu jej ďalšieho úspešného rozvíjania v školskom vzdelávaní.

Text tohto metodického materiálu je členený do troch kapitol. V prvej sa snažíme ukázať, v čom sa prezentovaná koncepcia líši od predchádzajúcich vzdelávacích programov a aké to má pozadie, ako aj to, v čom sa nelíši, resp. na ktoré tradície predškolského vzdelávania nadväzujeme, pretože ich pokladáme za dôležité, overené a nespochybniteľné. Súčasťou tejto kapitoly je aj stručný náčrt princípov prirodzeného dávkovania jazykových stimulov v procese vývinu, ktorý by mohol slúžiť ako východisko diferencovaného plánovania vzdelávacích aktivít s ohľadom na vekovú primeranosť (1). Nasledujúce kapitoly sú venované dvom podoblastiam vývinu ranej gramotnosti spojených s nadobúdaním skúseností podporujúcich poznávanie písanej reči. Spočiatku najmä jej obsahov a funkcií prostredníctvom systematického kontaktu dieťaťa so svetom detskej literatúry a jej rozmanitých žánrov (2). Prirodzeným výsledkom týchto skúseností je, že pozornosť dieťaťa sa začína obracať k forme písanej reči, všimaniu si jej vzťahu a súvislostí s obsahom. Jeho záujem o formu pokračuje postupným objavovaním jej rôznych podôb a konvencií, spočiatku na základe spontánneho záujmu, neskôr prostredníctvom systematickejšieho vedenia a usmerňovania zo strany dospelých (3). V oboch kapitolách sa preto snažíme poukazovať na možné spôsoby a metodické postupy, ktorými učiteľka proces poznávania písanej reči môže podnecovať a podporovať smerom k dosahovaniu konečných cieľov – zvládaniu výkonových štandardov.

Súčasne si uvedomujeme, že plnohodnotná realizácia programu bude vyžadovať podrobnejšie metodické rozpracovanie a konkretizáciu cieľov viazaných na výkonové štandardy v ich prirodzenej vývinovej postupnosti tak, aby učiteľky mohli svoje vzdelávacie aktivity systematicky a cieľavedome plánovať počas celého vekového obdobia dochádzky detí do MŠ. Tento typ metodických materiálov spolu s ukázkami konkrétnych cielených vzdelávacích aktivít, prispôbených jednotlivým vekovým kategóriám, pripravujeme do tlače a dúfame, že v krátkom čase bude aspoň prvá časť takejto série k dispozícii. Možno treba dodať, že už aj v tejto fáze ich tvorby spolupracujeme s učiteľkami MŠ, keďže ich názory a tiež možnosť navrhnuté aktivity vyskúšať a overiť, sú pre nás mimoriadne dôležité. Dúfame, že tento typ spolupráce sa bude rozvíjať aj v budúcnosti s čoraz širším autorským zázemím z radov učiteliek MŠ, ktoré sa o svoje návrhy, nápady a bohaté skúsenosti budú ochotné podeliť.

Autorky

1 V čom spočíva inovácia vzdelávacieho obsahu v oblasti „Jazyk a komunikácia“

V pripomienkovom konaní k návrhu ŠVP, ako aj na priamych stretnutiach autorov s pedagogickými zamestnancami materských škôl na odborných fórach sa často ozývali hlasy poukazujúce na to, že doposiaľ najlepším školským dokumentom v oblasti predškolského vzdelávania bol Program výchovy a vzdelávania v MŠ (ďalej PVVD) a že v porovnaní s ním sa zatiaľ nič lepšie nevytvorilo. Pokiaľ ide o oblasť jazykového vzdelávania a jej rozpracovanie v tomto programe, s uvedeným názorom možno do istej miery súhlasiť, najmä ak ho porovnáme so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 (2008), v ktorom sa jazyková výchova v podstate rozplynula. Súčasná inovácia rozhodne nemá v úmysle ignorovať to, čo sa v minulosti osvedčilo, naopak, na tradície predškolského jazykového a literárneho vzdelávania sa snaží nadviazať. Na druhej strane však reaguje na súčasné trendy, ktoré v posledných desaťročiach do predškolského vzdelávania prenikajú na základe poznania a výsledkov výskumov – osobitne poznatkov z oblasti jazykovej gramotnosti a jej vývinu v predškolskom veku.

1.1 Napojenie na súčasné trendy a výskumy

Jazyková gramotnosť sa v rámci týchto poznatkov chápe ako proces, ktorý sa začína prirodzene vynárať už v prvých rokoch života dieťaťa v závislosti od podmienok prostredia. Rozhodujúci význam v jej vývine zohráva prítomnosť a pôsobenie písanej kultúry. Je chronicky známe, že deti vyrastajúce v rodinách, ktoré takéto podmienky poskytujú, dosahujú v školskom vzdelávaní neporovnateľne lepšie výsledky a tento náskok si natrvalo uchovávajú na všetkých ďalších úrovniach vzdelávania. Túto skutočnosť dokumentujú výsledky celého radu výskumov, z ktorých vyplýva, že písaná reč má v predškolskom vývine nenahraditeľný rozvojový potenciál, a to nielen vo vzťahu vývinu jazyka a reči, ale aj vývinu poznávania a myslenia a že ako taká je rozhodujúcim predpokladom úspešného rozvoja funkčnej čitateľskej gramotnosti a následne celého kultúrneho vývinu dieťaťa. Na základe týchto zistení sa v priebehu posledných desaťročí problematika gramotnosti stala nielen jednou z kľúčových tém predškolského vzdelávania, ale aj jeho trvalou súčasťou v podobe systematických a cieľavedome koncipovaných kurikulárnych programov. Materská škola sa tak stáva inštitúciou, ktorej poslaním je uvedené rozdiely sociálneho prostredia rodiny aspoň čiastočne stierať, poskytovať porovnateľné podmienky všetkým deťom pri zachovaní prirodzenosti a vývinovej či individuálnej primeranosti, ktorou sa výchova a vzdelávanie v rodinách spravidla vyznačuje.¹

Pri tvorbe súčasného návrhu ŠVP pre vzdelávaciu oblasť jazyk a komunikácia sme kládli dôraz na **konceptné zjednotenie** (koncentráciu a zmysluplnú integráciu) a obohatenie tých elementov predchádzajúcich vzdelávacích programov, ktoré sa na rozvíjaní jazykovej gramotnosti podieľali,

¹ Tzv. „*prirodzené prístupy k vývinu ranej gramotnosti*“ (Antonacci, Hedley, 1994) zdôrazňujú, že inštitucionálne vzdelávanie detí predškolského veku by práve takéto – empiricky overené podmienky porovnateľné s podmienkami jazykovo a literárne podnetného rodinného prostredia – malo vytvárať a prirodzene modelovať.

ako aj ich cieľavedomejšie zameranie na jednotlivé oblasti vývinu jazykovej gramotnosti. V terminológii PVVD najmä na **prirodzené prepojenie zložiek jazykovej a literárnej výchovy**, čo sa napokon v našej kultúre pokladá za samozrejmé. Jazyk a literatúra tvorili vždy a na všetkých úrovniach vzdelávania (počnúc primárnym a končiac vysokoškolským vrátane VŠ štúdia cudzích jazykov a literatúry) jeden spoločný celok, či už vyučovací predmet, alebo študijný program. Táto tradícia nie je náhodná, odráža overenú skúsenosť, že učenie sa jazyka – materinského i cudzieho – ide ruka v ruku s literatúrou danej jazykovej kultúry. Osvojovanie si jazyka teda znamená nielen osvojovanie si jeho hovorovej, ale tiež písanej podoby. Nie je známy dôvod, prečo by sa táto tradícia práve v predškolskom vzdelávaní nemala rešpektovať.

Súčasne s tým sme sa snažili posilniť tie stránky jazyka, ktoré sa v predchádzajúcich programoch nenachádzali – presnejšie povedané – neboli formulované v podobe explicitných cieľov alebo sa chápali len ako súčasť vzdialených cieľov, t. j. v zmysle prípravy na ich neskoršie dosahovanie v škole. Ide teda o výrazné **rozšírenie cieľov zameraných na oblasť písanej reči**.

Tu ide v prvom rade a predovšetkým o **sprostredkovanie bohatých skúseností s písanou kultúrou**. V praktických výchovno-vzdelávacích činnostiach sa preto kladie dôraz na využívanie širokého spektra textov **žánrovo rôznorodej literatúry pre deti**,² ktorá má viaceré významné funkcie:

- slúži ako jazykový vzor, zdroj bohatej jazykovej variety, spisovnej, kultivovanej a vysoko rozvinutej podoby materinského jazyka. Prispieva tak k rozvoju hovorenej podoby jazyka a komunikácie, stimulácii vývinu reči na úrovni všetkých jej zložiek – slovnej zásoby, súvislého, gramaticky správneho, spisovného a sociálne primeraného vyjadrovania sa;
- je bohatým zdrojom poznatkov, vedomostí a skúseností s písanou podobou jazyka, prispieva k rozvoju všetkých významných predpokladov („prekurzorov“) vývinu gramotnosti tak na úrovni jej obsahových, ako aj formálnych aspektov, rozvíja porozumenie čítaného textu, chápanie významu a funkcií písanej reči, uvedomovanie si vzťahu medzi hovorenou a písanou podobou jazyka;
- je dôležitým zdrojom pozitívnych zážitkov a skúseností podporujúcich motiváciu, záujem a vzťah k písanej kultúre a vzdelávaniu.

Písané texty, s ktorými sa počíta aj v rámci všetkých ostatných vzdelávacích aktivít, umožňujú a sú významným nástrojom integrácie a priestupnosti obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí. Z dlhodobej perspektívy je cieľavedomé využívanie textov v kontexte širokého spektra vzdelávacích obsahov už v predškolskom veku dôležitým predpokladom rozvíjania kultúrnej gramotnosti, chápania poznávacej a vzdelávacej funkcie jazyka a písanej reči, utvárania čitateľských návykov a predstáv o podstate a povahe vzdelávania.

² Tzv. „na literatúre založené prístupy k rozvíjaniu ranej gramotnosti“ zdôrazňujú význam prostredia bohatého na knihy a literatúru pre deti (Musiello, 1994), pokrývajúcu široké spektrum rôznych potrieb a detských záujmov (Costa, 1994) s možnosťou bezprostredného prístupu detí ku knihám a knižnici pri súčasných veku primeraných a cieľavedomých spôsoboch práce s literatúrou a jej využívaní v rámci všetkých obsahov a vzdelávacích oblastí (Chaplin, 1994).

1.2 Nadväznosť na tradície a predchádzajúce vzdelávacie programy

Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ (1999) mal pomerne dobre rozpracovanú oblasť jazyka a komunikácie v podobe **jazykovej výchovy** ako súčasť výchovnej zložky „rozumová výchova“ spolu s rozvíjaním poznania a matematických predstáv. Takýmto zaradením jazykovej výchovy v koncepcii predškolského vzdelávania bol prinajmenšom položený dôraz na prepojenie jazykového a kognitívneho vývinu, pričom treba vyzdvihnúť aj to, že jazykovej výchove sa v rámci programu pripisovalo osobitné postavenie. Zdôrazňovala sa potreba jej prirodzeného prepojenia a integrácie so všetkými ostatnými zložkami vzdelávania. Jazyková výchova bola chápaná ako „*integrujúca výchovná zložka...*“ a jazyk a reč ako „*prirodzená súčasť všetkých činností dieťaťa v materskej škole*“ (tamže, s. 77).

S takýmto poňatím jazykovej výchovy sa súčasný program plne stotožňuje a na rozdiel od ŠVP z r. 2008, v ktorom bola výrazne oslabená, ju vracia späť, aj keď v pozmenenej podobe. Zmena spočíva predovšetkým v rozšírení, resp. odlišnom koncipovaní cieľov zameraných na oblasť poznávania a používania písanej reči. Pokiaľ ide o **hovorenú reč**, ciele formulované v PVVD zostávajú prakticky zachované s minimálnymi zmenami týkajúcimi sa skôr postojov, resp. nárokov a požiadaviek na hovorenú reč v oblasti komunikačných konvencií (1.1). V zmysle štandardu „*používanie jazyka prispôsobuje sociálnym situáciám a vzťahom*“ sa pripúšťa používanie dialektu v závislosti od situácií, počíta sa s tým, že dieťa ku koncu dochádzky do MŠ rozlišuje medzi formálnou a neformálnou komunikáciou (napr. medzi rovesníkmi a dospelými, v rámci výchovno-vzdelávacích činností a mimo nich), čomu podriaďuje svoj rečový prejav. Týmto štandardom je okrem iného vyjadrená aj zvýšená tolerancia k používaniu nedokonalých či nespisovných výrazov a iných prejavov prirodzenej komunikácie v záujme podporovania aktívneho rečového kontaktu dieťaťa so sociálnym prostredím. Podobné postoje sa týkajú aj požiadaviek na rečový prejav učiteľky, ktorý sa ako „**rečový vzor**“ posudzoval pomerne prísne. V súčasnej koncepcii sa rečový vzor chápe **ako korektný a kultivovaný model materinského jazyka reprezentovaný jej knižnou podobou prostredníctvom učiteľky**. Túto podobu jazyka učiteľka deťom sprostredkúva najmä čítaním literatúry v rámci výchovno-vzdelávacích činností. Na druhej strane v bežných komunikačných situáciách komunikuje prirodzenou hovorenou rečou, na ktorú sa vzťahujú miernejšie kritériá. Pripúšťajú sa odchýlky od „spisovnej normy“ v záujme udržiavania bezprostredného kontaktu a komunikácie, ako aj za účelom osvojovania si rozdielnych sociálnych registrov jazyka (napr. ak učiteľka v odôvodnených prípadoch používa dialekt). Deti tieto polohy materinského jazyka intuitívne vnímajú, neskôr rozlišujú a vedome používajú.

Ďalšou výchovnou zložkou, ktorej sa v minulosti venovala dostatočná pozornosť a veľmi dobre je rozpracovaná v metodike Eleny Zigovej (1979),³ je **literárna výchova**. V PVVD bola súčasťou estetickéj výchovy a špecifickému vplyvu knižnej kultúry pri výchove a vzdelávaní dieťaťa pripisovala patričný význam, s osobitným zreteľom na jej výchovné poslanie, rozvíjanie a kultiváciu estetického vnímania a čítania či výchovu budúceho vnímavého čitateľa (PVVD, 1999, s. 165-180). S cieľmi literárnej výchovy, ktoré sa v tejto koncepcii orientovali predovšetkým na „*výchovu k literatúre*“ a „*výchovu literatúrou*“ (Zigová, 1979, s. 7-8), sa možno vcelku stotožniť

³ E. Zigová: Metodika literárnej výchovy pre materské školy, Bratislava : SPN, 1979.

(s výnimkou ideologických zámerov, ktoré sa tam miestami povinne deklarujú). Začlenením literárnej výchovy (spolu s jazykovou) do oblasti „jazyka a komunikácie“ v kontexte vývinu ranej gramotnosti sa tieto ciele v súčasnej koncepcii obohacujú vo viacerých smeroch. Chápanie významu literatúry v súčasnom programe ilustruje nasledujúca orientačná tabuľka charakterizujúca najdôležitejšie ciele jednotlivých koncepcií.

Význam literárnej výchovy v PVVD		Význam jazykovej a literárnej výchovy v kontexte vzdelávacej oblasti „Jazyk a komunikácia“
Dôraz na výchovnú funkciu umeleckej literatúry	+	Dôraz na poznávaciu a vzdelávaciu funkciu písanej reči
Poznávanie slovesného umenia a literatúry	+	Poznávanie sveta prostredníctvom literatúry
Esteticko-výchovné pôsobenie literatúry	+	Rozvíjanie jazyka, myslenia a porozumenia prostredníctvom rôznych textových žánrov
Výchova vnímavého príjemcu slovesného umenia	+	Chápanie a nadobúdanie autentických skúseností s praktickým využívaním písanej reči, poznávanie jej rôznych funkcií
Všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa	+	Cieľavedomé zameranie na konkrétne prekursorov vývinu funkčnej jazykovej, literárnej a čitateľskej gramotnosti dieťaťa

K tomu treba opäť povedať, že ciele uvedené v ľavej časti tabuľky zostávajú aj v súčasnej koncepcii zachované. Dosahovanie cieľov v pravej časti predpokladá – okrem využívania umeleckej literatúry pre deti – posilnenie, resp. rovnocenné využívanie ďalších textových žánrov, zvýraznenie podielu práce s náučnou literatúrou, informačnými a ďalšími textami, ktoré slúžia každodenným komunikačným či vzdelávacím potrebám, umožňujú realizáciu rôznych činností v rámci všetkých ostatných vzdelávacích oblastí.

Prácu s umelecko-náučnou literatúrou v materskej škole napokon odporúča a zdôvodňuje aj E. Zigová (tamže, s. 71-74) s dôrazom na jej výchovno-vzdelávací význam pre rozvoj dieťaťa vo všetkých vekových skupinách, aj keď v tom čase sa údajne nestretla s veľkým pochopením (tamže, s. 71). Šírka spektra ostatných žánrov detskej literatúry, ktoré metodika ponúka (tamže, kapitola 3), je dostatočne bohatá, z vývinového hľadiska primerane rozvrhnutá a didakticky dobre spracovaná. K tradíciám literárnej výchovy v programe PVVD možno treba dodať, že pokiaľ sa literárna výchova v materských školách riadila, resp. doposiaľ riadi uvedenou metodikou, s dosahovaním štandardov súčasného programu (osobitne v časti 2.1.2 – 2.1.4) by nemali byť žiadne problémy. Pre tých, ktorí ich považujú za príliš náročné, odporúčame po nej znova siahnuť s presvedčením, že v nej nájdú dostatok podnetov na zamyslenie a inšpiráciu pri práci s literatúrou pre deti a jej adresátmi.

1.3 Vývinová postupnosť

Jednou z najčastejších pripomienok v rámci verejnej diskusie k návrhu ŠVP bola požiadavka na rozpracovanie výkonových štandardov – diferencovane – podľa vekových kategórií, čo by učiteľkám uľahčilo plánovanie výchovno-vzdelávacích činností, stanovovanie si primeraných cieľov či „operacionalizáciu“ výkonových štandardov pre menšie deti. Kvôli presnosti možno treba povedať, že táto požiadavka sa objavila asi v 20 % z doručených materiálov, čiže 80 % posudzovateľov potrebu formulovania výkonových štandardov pre nižšie vekové skupiny nepocituje. S týmto názorom sa stotožňujú aj autori koncepcie ŠVP, keď výkonové štandardy stanovujú ako cieľovú – výstupnú úroveň pre obdobie posledného ročníka MŠ. Toto riešenie je pre oblasť jazyka a komunikácie zvlášť vítané a s ohľadom na vysokú vývinovú variabilitu nadobúdania jazykových kompetencií u detí predškolského veku aj prirodzené. Vývin reči a jazykovej gramotnosti závisí predovšetkým od podmienok sociálneho prostredia, v ktorom dieťa vyrastá, resp. od jazykovej podnetnosti tohto prostredia. Lepším riešením ako vyvíjanie tlaku na rečový výkon dieťaťa (stanovením výkonových štandardov) je veku primerané dávkovanie jazykových stimulov, ktoré vývin reči a jazykovej gramotnosti podporujú. Diferencovaný prístup podľa vekových kategórií detí MŠ je preto na mieste najmä vo vzťahu k obsahovým štandardom. Tie však čiastočne – a v oblasti jazyka a komunikácie zvlášť – štandardizujú skôr podmienky vzdelávania, prístup a štrukturáciu spôsobov a princípov práce s jazykom.

V tomto zmysle chápanú diferenciáciu jazykového vzdelávania by sme chceli ponúknuť v pripravovaných metodických materiáloch **vytvorením určitých vzorových a veku primeraných modulov** (t. j. ilustrácií vzdelávacích aktivít, postupov práce, sprievodných hrových a komunikačných aktivít pri práci s vhodným textom a pod.) v súlade s vývinovo primeranými cieľmi jazykového vzdelávania.

V nasledujúcej časti sa pokúsime naznačiť základné orientačné princípy vekovo primeraného dávkovania jazykových stimulov, ktorých sa plánovanie vzdelávacích aktivít s ohľadom na vekové špecifiká detí rôzneho veku môže pridržovať.

Orientačné kritériá vekovo primeranej jazykovej stimulácie

Pozdĺž vekového kontinua 3 – 6 rokov platia isté všeobecné princípy vývinu jazykovej gramotnosti, podľa ktorých je možné rozširovať a obohacovať ciele vzdelávacích aktivít, ich ťažisko postupne presúvať smerom k náročnejším úlohám. K plánovaniu vývinovo primeraných činností možno pristupovať z viacerých hľadísk:

- **Výber textu:** Pri práci s literárnym textom je vhodné postupovať od kratších literárnych útvarov k rozsiahlejším, od básničiek a riekaniiek s pohybovým rytmickým sprievodom, zameraných na dosahovanie štandardov v oblasti hovorenej reči – vnímanie rytmu, rozvíjanie jazykového citu, zrozumiteľnosti reči a správnej artikulácie, smerom k prozaickým dielam. Od rozprávok a bajok cez príbehy zo života, povesti smerom k informačným textom. Od umeleckej fikcie s dôrazom na nonkognitívne ciele

a zážitkovosť, k literatúre faktu a náučným literárnym žánrom s dôrazom na poznávanie reálií, získavanie informácií a vedomostí.

- **Kognitívne procesy:** Z hľadiska kognitívnych procesov by sa pozornosť – v závislosti od veku detí – mala presúvať od nižších kognitívnych funkcií – vnímanie, zapamätávanie, smerom k vyšším úrovňam kognitívneho spracovania textov, cez predstavivosť a fantáziu smerom k mysleniu, uvažovaniu a zdôvodňovaniu. Pri rozvíjaní porozumenia textu – od porozumenia v rámci textu k porozumeniu nad rámec textu.
- Pokiaľ ide o nadväznosť, resp. **prieniky s ostatnými vzdelávacími oblast'ami**, u mladších detí sa jazyková výchova môže prekrývať s hudobno-pohybovou výchovou, po celé obdobie s výtvarnou výchovou, u starších detí v závislosti od použitých literárnych žánrov a výberu textov so všetkými vzdelávacími oblast'ami, počnúc prírodovedným poznávaním cez poznávanie spoločnosti a sveta práce k práci s informáciami a informačnými zdrojmi.
- Ďalším návodom, ktorý možno uplatňovať v diferencovanom prístupe k jednotlivým vekovým skupinám, je princíp postupu **od obsahu k forme**. Bežne a prirodzene sa uplatňuje pri rozvíjaní hovorenej reči. U mladších detí je dôležité rozvíjať ich komunikačné kompetencie s ohľadom na obsah komunikácie – vhodným obsahom iniciovať zapájanie dieťaťa do sociálnych interakcií, podporovať jeho vyjadrovanie sa v jazyku, počúvanie prehovorov učiteľky, sledovanie prehovorov ostatných detí, iniciovanie vzájomnej komunikácie medzi deťmi a pod. pri rešpektovaní prirodzených formálnych nedostatkov rečového prejavu dieťaťa. S postupujúcim vekom sa pozornosť obracia k formálnym pravidlám používania jazyka – komunikačným konvenciám, gramatickej správnosti, spisovnosti a čoraz čistejšej výslovnosti.
- Podobne možno postupovať pri sprostredkovaní kontaktu detí s písanou rečou. Spočiatku u najmladších detí záleží najmä na **vnímaní, chápaní a prežívaní obsahu** veku primeraných útvarov a žánrov, ktorých spektrum postupne rozširujeme a obohacujeme. S nadobúdaním bohatých skúseností s obsahmi a tiež rôznymi funkciami písanej reči dochádza k prirodzenému spontánnemu **objavovaniu jej formálnych charakteristík** – všímaniu si typických znakov jednotlivých žánrov, ich rozlišovaniu a poznávaniu štruktúry najznámejších, resp. najčastejšie používaných žánrov, charakteristických spôsobov vyjadrovania obsahov, jazykových prostriedkov a symbolických významov. Pochopiteľne najmä vtedy, ak dospelý – učiteľka – na tieto charakteristiky upriamuje pozornosť, keď s deťmi o nich hovorí, kladie im otázky, počúva, dopĺňa a koriguje ich odpovede. Náhodné a intuitívne postrehy detí sa tak postupne menia na poznatky a vedomosti. V najvyššej vekovej skupine sa potom možno venovať už aj **systematickejšiemu poznávaniu formálnych charakteristík písanej reči** s dôrazom na fonologické uvedomovanie a utváranie konceptu tlače ako dôležitých prekursorov budúceho osvojovania si čítania a rozvíjanie grafomotorických predpokladov písania. Do tejto kategórie patrí aj poznávanie písmen veľkej tlačenej abecedy, pokusy o ich používanie na „zápis“ či viac alebo menej konvenčné vyjadrenie komunikačného odkazu dieťaťa. Aj keď je všeobecne známe (pozri napr. Mikulajová, 2012), že znalosť písmen patrí k najvýznamnejším prediktorom

úspešného osvojovania si písanej reči v škole, nie je cieľom predškolského jazykového vzdelávania učiť detí písať, dokonca ani písmená priamo cielene poznávať. Skúsenosti však potvrdzujú, že v podmienkach stimulujúceho prostredia, ktoré sa riadi uvedenými princípmi, k tomu spravidla spontánne dochádza. Mnohé deti si dokážu tých pár znakov abecedy, pokiaľ sa s nimi denne stretávajú, bez problémov zapamätať, snažia sa ich vo svojich hrách na „písanie“ použiť a nie je dôvod im v tom brániť (viac v kapitole 3.1 o „*Koncepte písania*“).

- **Od ilustrácií – k textu:** Postup od obsahu k forme sa prejavuje aj pri kontakte dieťaťa s knihou. Obsah čítaného reprezentujú spočiatku predovšetkým ilustrácie, ktoré pútajú pozornosť dieťaťa a s ktorými si obsah stotožňuje. S narastajúcim rozsahom čítaných textov, resp. čítaním kníh pre čoraz väčšie deti dochádza k postupnému rozchádzaniu sa obsahu s konkrétnosťou ilustrácie. Dieťa zisťuje, že zďaleka nie všetko, o čom sa číta, je na obrázku a naopak („*Ešte o mačičke si mi nečítala!*“). Začína objavovať, že obsahy, ktoré im pri čítaní sprostredkujú dospelí, majú svoj pôvod inde. Že ich zdrojom sú tie stránky knihy, ktorým doteraz nevenovalo pozornosť. Začína si ich teda všímať, prezeráť a skúmať. Jeho pozornosť sa obracia k textu, t. j. forme písanej reči. Až teraz nastáva čas a priestor na nenásilné podporovanie jeho záujmu – vytváranie príležitostí na skúmanie formy. Prakticky to znamená, že deti majú mať možnosť s knihami manipulovať, listovať si v nich a prezeráť, že pri čítaní kníh dbáme na to, aby mohli sledovať, čo čítame a kde čítame, prípadne ich v tom povzbudzujeme. Tzv. metóda „*velkých kníh*“, ktoré sa používajú v materskej škole, prípadne jej domáca obdoba „*metóda lona*“ majú slúžiť práve tomu, podobne ako pestrá grafická úprava detských kníh.

Uvedené princípy sme sa čiastočne snažili uplatňovať aj pri koncipovaní vzdelávacej oblasti ako celku usporiadaním výkonových a obsahových štandardov. Určitým kľúčom k plánovaniu veku primeraných vzdelávacích aktivít tak môže byť aj **samotná štruktúra jednotlivých podoblastí a poradie štandardov** v rámci nich. Funkcia a zmysel intenzívneho využívania písanej kultúry (čítania a rozhovorov o čítaní, učenia sa básničiek a i.) v najmladšej vekovej skupine spočíva najmä **v rozvíjaní hovorenej reči (1.)**, rozširovaní slovnej zásoby, cibrení výslovnosti, osvojovaní si elementárnych – spočiatku najmä neverbálnych komunikačných konvencií. S postupujúcim vekom bude čoraz viac záležať na dodržiavaní náročnejších kritérií, požiadaviek na formálne parametre hovorenej reči (gramatická správnosť a spisovnosť) a v rámci komunikačných konvencií na sociálnu primeranosť a dodržiavanie pravidiel komunikácie.

Vývinovú logiku, resp. prirodzenú postupnosť vývinu jazykovej gramotnosti dieťaťa sledujú aj výkonové štandardy pre **oblasť písanej reči (2.)**, ktoré do vzdelávacích aktivít postupne priberáme pri zachovaní dôležitosti hovorenej reči. Poznávanie písanej reči potom postupuje – ako už bolo povedané – „od obsahu k forme“ v nasledovných etapách:

- Nadobúdanie bohatých skúseností s obsahmi písanej kultúry v širokom spektre vývinovo primeraných textov a textových žánrov a ich rôznych funkcií (ŠVP, VŠ 2.1)
- Postupné spontánne objavovanie súvislostí medzi obsahom písanej reči a jej formou – rozvíjanie konceptu tlače – znalosť knižných konvencií (ŠVP, VŠ 2.2.1)

- Systematickejší nácvik poznávania formálnych charakteristík písanej reči – fonologické uvedomovanie a grafomotorické predpoklady písania (ŠVP, VŠ 2.2.2-3)

Takejto postupnosti zodpovedá aj členenie nasledujúceho textu. K diferenciacii cieľov s ohľadom na vekové kategórie na záver možno doplniť, že jedným z najdôležitejších cieľov predškolskej jazykovej výchovy, na ktorý pamätáme po celý čas a vo všetkých vekových kategóriách, je **podporovanie záujmu a pozitívneho vzťahu k čítaniu, literatúre, slovesnému umeniu i jazyku ako takému**. Jazyku ako prostriedku poznávania – sveta, vecí, ľudí i seba samého, jazyku ako objektu záujmu a poznávania. V prvom rade – a bez ohľadu na vek detí – by nám malo záležať na utváraní postojov a návykov, formovaní čitateľského povedomia či identity prostredníctvom zážitkov, hier, skúseností a sociálnych vzorov. Pochopiteľne, že takéto – výchovné, nonkognitívne či motivačné – ciele nemožno premietnuť do výkonových štandardov, resp. nemá zmysel, aby boli predmetom štandardizácie. Mali by však byť v centre pozornosti nepretržite ako samozrejímavá súčasť všetkých vzdelávacích aktivít realizovaných v tom zodpovedajúcom jazykovo podnetnom prostredí.

Skôr než pristúpime k metodickému výkladu príslušných častí výkonových a obsahových štandardov, vyjadríme sa ešte v krátkosti k **významu evaluačných otázok**, ktoré boli asi najčastejším predmetom otázok a rôznych obáv v pripomienkovom konaní. Význam evaluačných otázok je pomerne jasne vymedzený v úvodnej – všeobecnej časti ŠVP. Pokiaľ ide o pripomienky k otázkam v rámci oblasti Jazyk a komunikácia, niektorým posudzovateľom sa zdali príliš kognitívne orientované, iným naopak skôr nonkognitívne. Stretli sme sa s názormi, že sú to požiadavky nesplniteľné, na druhej strane v iných návrhoch na preformulovanie otázok sa náročnosť požiadaviek ešte stupňovala. Niektoré odporúčania mali dokonca charakter otázok zameraných na preverovanie toho, do akej miery dieťa splnilo ciele vzdelávacej aktivity, čiže podobu klasického „skúšania“. Pri takomto prístupe k evaluačným otázkam by obavy učiteliek zo školskej inšpekcie boli naozaj opodstatnené, keďže zo skúseností veľmi dobre vedia, k čomu by to viedlo. Pokladáme preto za potrebné zdôrazniť, že evaluácia sa neorientuje na zisťovanie okamžitých efektov vzdelávacích aktivít. Význam evaluačných otázok spočíva – okrem iného – aj v sledovaní odozvy dieťaťa na edukačné aktivity, všímaní si toho, či a do akej miery dieťa dané aktivity oslovujú, čo je predpokladom toho, že dochádza k učeniu. Pokiaľ učiteľka realizuje vzdelávacie aktivity s určitým zámerom a cieľom, neznamená to, že viditeľné (či nebudaj merateľné) výsledky sa dostavia okamžite a rozhodne nie u každého dieťaťa rovnako. Sledovanie určitých prejavov správania, ktoré signalizujú, „či“ alebo „ako“ dieťa na aktivitu učiteľky reaguje, prípadne nereaguje, poskytuje učiteľke **spätnú väzbu** o tom, či a ako aktivita na dieťa pôsobí, či možno počítať s jej účinnosťou, alebo ju treba zmeniť, vo vzťahu k niektorým deťom upraviť tak, aby reagovali želateľným spôsobom a pod. Stále máme na zreteli dlhodobejšie ciele (formulované v podobe štandardov pre najvyššiu vekovú skupinu), vzdelávacie aktivity cielene zameriavame na stimuláciu a rozvoj príslušných schopností/vedomostí a otázkami sledujeme, či a ako dieťa na našu intervenciu reaguje. Pokiaľ reaguje želateľným spôsobom, je pravdepodobné, že aktivity smerujú k dosahovaniu cieľov. Ak nie, treba aktivitu zmeniť, prispôbiť individuálnym potrebám dieťaťa, snažiť sa upútať jeho pozornosť a záujem iným spôsobom. Zabezpečiť podľa možnosti čo najvyššiu mieru pôsobenia ponúkaných stimulov. Evaluačnými otázkami nekontrolujeme deti ani dosiahnuté výsledky, overujeme zmysluplnosť toho, o čo sa aktuálne i dlhodobo snažíme. Nekontrolujeme,

„ako, či a do akej miery dieťa rozumie“, to je napokon z jeho odpovedí zřejmé. Ide nám skôr o sledovanie odozvy. Takýto prístup zodpovedá podľa nášho presvedčenia základným princípom súčasnej pedagogickej diagnostiky, ktorej význam spočíva najmä v efektívnejšom plánovaní a individualizácii výchovno-vzdelávacej činnosti.

2 Písaná reč: Porozumenie obsahu, významu a funkcií písanej reči

2.1 Funkcie písanej reči

Písaná reč, rovnako ako hovorená, plní viaceré funkcie: slúži ako nástroj dorozumievania (podľa Halliday, 1973⁴ „interakčná“), vlastného vyjadrovania sa („expresívna, personalizačná“), dosahovania istých potrieb a cieľov prostredníctvom komunikácie so sociálnym okolím („inštrumentálna“), poznávania či objavovania sveta („heuristická“). Prostredníctvom jazyka a reči sociálne okolie usmerňuje správanie dieťaťa („regulačná“) a v konečnom dôsledku sa práve jazyk a reč stáva nástrojom vlastnej regulácie správania, ktorá v období predškolského veku postupne nadobúda podobu verbálneho myslenia. Pokiaľ teda jazyk a reč, resp. komunikácia dospelých s dieťaťom rozvíja okrem samotného jazyka aj jeho myslenie, písaná reč sa vyznačuje tým, že jej rozvojový potenciál vo vzťahu k vývinu reči i myslenia (kognitívneho, sociálneho, kultúrneho či emocionálneho vývinu) je podstatne väčší. To je dané viacerými špecifikami písanej reči. V prvom rade úrovňou rozvinutosti, čo znamená, že písaná reč je spravidla podstatne bohatšia, resp. v porovnaní s bežnou bezprostrednou komunikáciou v jazyku štylisticky i syntakticky zložitejšia. Ďalším významným špecifikom písanej reči je, že všetky uvedené funkcie jazyka rozširuje nad rámec možností hovorenej reči, za hranice priestoru a času. Literárny jazyk plní navyše, resp. podstatne lepšie aj funkciu estetickú a imaginatívnu, rozvíja predstavivosť, fantáziu a jazykovú kreativitu.

Poznávanie možností a funkcií písanej reči, teda toho, čo všetko písaná reč umožňuje a poskytuje a čo všetko sa prostredníctvom nej dá dosiahnuť – má navyše významný motivačný vplyv, prebúdzá záujem dieťaťa o písanú kultúru, podporuje utváranie pozitívnych postojov a vzťahu k čítaniu a písaniu.

K chápaniu funkcií písanej reči sa vzťahujú len **dva výkonové štandardy**, ktoré odrážajú jednu a tú istú vec, sú výsledkom skúsenosti dieťaťa. Vedieť vysvetliť či uviesť príklad toho, prečo je písaná reč dôležitá, samo osebe nemá veľký význam. Nie je dôležité, že to dieťa vie povedať, prípadne ako to dokáže povedať. Pokiaľ mu však materská škola bude takéto skúsenosti pravidelne ponúkať, systematicky a cieľavedome sprostredkovať po celý čas, určite nebude mať problém nejakým spôsobom (na príklade) to aj povedať. Dôležité je, že to chápe, že pozná dôvody, prečo ľudia čítajú a píšú, vie, že je to dôležité a prečo je to dôležité.

Dosiahnutie uvedených štandardov je teda výsledkom a odrazom príležitostí spoznávať funkcie písanej reči, teda toho, či a ako sa realizujú **obsahové štandardy**. Poznávanie funkcií písanej reči v praktických vzdelávacích činnostiach znamená napr., že **učiteľka**:

- V rámci vzdelávacích aktivít jazykovej výchovy používa širšie spektrum textových žánrov, počnúc literárnymi cez náučné (detské encyklopédie) až po rôzne praktické publikácie, umožňujúce realizovať rozličné činnosti („Urob si sám“, „Urob si z papiera“, „Varíme...“,

⁴ Halliday, M. A. K.: Explorations in the functions of language. London : Arnold, 1973.

„Pečieme...“, „Zahrajme sa...“ a pod.). V prípade posledných dvoch – najmä u mladších detí – nemusí ísť nevyhnutne o samotné hlasné čítanie príslušných informačných textov či návodov, najmä ak sú texty ešte príliš náročné. Stačí, ak učiteľka s nimi pracuje, podľa nich postupuje, siahla po encyklopédii, aby deťom vysvetlila niečo, na čo sa pýtajú, čo ich zaujíma a pod. Funkcie a možnosti písanej reči **demonštruje, názorne ilustruje, je vzorom a príkladom** toho, že písaná reč je dôležitá⁵. A môže, resp. mala by to robiť nielen v rámci jazykovej výchovy, ale aj všetkých ostatných vzdelávacích aktivít a hier.

- Knižky a prírastky do školskej knižnice deťom predstavuje okrem iného (pozri „*knižné konvencie*“, s. 30) aj tak, aby vedeli, čo sa pomocou nich môžu dozvedieť, naučiť alebo urobiť.
- Iniciuje rôzne formy písomnej korešpondencie (s rodičmi, kamarátmi, kolegyňami a pod.), ktoré stelesňujú dôležitú **komunikačnú funkciu** písanej reči, možnosť dorozumievania sa s adresátom na diaľku, ako aj to, čo všetko sa tým dá dosiahnuť. Napr. písanie pozdravov, žiadostí či želaní, pozvaní a pod. (Príkladom pomerne komplexnej aktivity s takýmto zameraním je známa hra na „Víkendový pobyt obľúbeného triedneho maskota v rodinách“, o ktorom rodičia píšu denník a po jeho návrate učiteľka deťom číta, čo všetko zažil.)
- Vzájomnú komunikáciu s rodičmi zabezpečuje aj formou informačných tabúl a nástienok, ktoré tvorí v spolupráci a príspevom detí.
- Nástienky a postery využíva – okrem komunikácie s externým prostredím – aj na internú komunikáciu. Informačné tabule, ktoré vytvára v prítomnosti detí, môžu slúžiť na organizáciu činností v MŠ, orientáciu v priestore a čase (napr. program dňa, rozpis skupinových aktivít, kalendár, jedálny lístok a pod.). Tieto materiály spolu s menovkami a písomnými označeniami rôznych kútikov, oddelení knižnice, detských skriniek a ďalším zmysluplným značením priestorov MŠ (kuchyňa, kúpeľňa, riaditeľňa a pod.) tvoria – spolu s ostatnými písomnosťami, knižnicou či poštovou schránkou – prirodzenú **súčasť tzv. gramotného prostredia** bohatého na tlač, písanú reč a písanú kultúru.
- Prostredníctvom vyššie uvedených nástrojov i ďalšími spôsobmi (vytváraním pojmových máp – o čom sme sa učili, vystavovaním symbolických pravidiel správania sa, zapisovaním na tabuľu, do poznámkového zošita, počítača a pod.) demonštruje ďalšiu dôležitú funkciu písanej reči – možnosť **uchovávanía informácií**. Ukazuje, ako si s pomocou písania dokážeme uchovať, zapamätať a znovu vybaviť rôzne poznatky, dôležité udalosti, zážitky vrátane budúcich plánovaných činností. Deti získavajú skúsenosť, že hoci by sme na niečo zabudli, vďaka tomu, že to bolo zapísané, sa ku všetkému môžeme hocikedy vrátiť, znovu si to pripomenúť a oživiť. (Ak si napríklad zapisujeme zábavné historky z MŠ, perličky či vtipné výroky detí, na ktorých sme sa dobre zasmiali, budeme sa schuti zabávať aj vtedy, keď nám to pani učiteľka znova prečíta.)

⁵ Učiteľky si svoje vzdelávacie aktivity spravidla vopred pripravujú a určite na to používajú aj nejaké publikácie, detské knižky, časopisy, prípadne technológie, internet a pod. Možno postačí už len to, ak tieto zdroje prinesú priamo k deťom do triedy, občas v nich zalistujú, niečo potrebné vyhľadajú, ukážu a vysvetlia. Demonštrujú tak to, čomu v našej kultúre hovoríme **gramotné správanie**.

V neposlednom rade je jednou z významných funkcií a dobrým dôvodom na čítanie aj to, že poskytuje **zábavu**, možnosť príjemného a aktívneho trávenia voľného času, príležitosť na oddych či relaxáciu. K chápaniu tejto funkcie písanej reči má učiteľka tiež možnosť prispieť výberom z bohatej studnice literárnej tvorby pre deti všetkých vekových kategórií poskytujúcej okrem výchovných, vzdelávacích či rozvojových stimulov aj humor a vtip, podnety na radosť, smiech, zábavu a potešenie.

2.2 Porozumenie obsahu a významu textov

Námety uvedené v predchádzajúcej časti sa viažu na situácie bežného každodenného života detí v prostredí MŠ a môžu sa realizovať bez ohľadu na vek vo všetkých vekových skupinách. Pri samotnom čítaní a práci s literatúrou v širokom spektre jej veku primeraných žánrov (vrátane ďalších textových a informačných zdrojov, časopisov, novín, verejných oznamov či internetu a pod.) sa potom funkcie písanej reči vynárajú v plnej miere a rozsahu prostredníctvom obsahov a významov textov.

Explicitný a implicitný význam textov

Chápanie obsahu a významu písanej reči je v rámci výkonových a obsahových štandardov členené na dve podoblasti – chápanie explicitného (ŠVP, VŠ 2.1.2) a implicitného významu textov (VŠ 2.1.3), ktoré sa v bezprostrednom kontakte dieťaťa s textom prirodzene prelínajú. Dieťa text počúva, čiastočne vníma, pod jeho vplyvom niečo prežíva, niečo si predstavuje a niečo si odnáša. Najmä u malých detí je tento zážitok spočiatku len veľmi difúzny. S vývinom jazyka a reči a tiež s pomocou a podporou dospelého (čítajúceho rodiča či učiteľky) postupne a čoraz viac preniká k významom textov, obsahom toho, čo je na stránkach kníh napísané v jazyku (slovách, vetách a väčších úsekoch textu), ako aj k tomu, čo je ukryté „medzi riadkami“ textov. Presnejšie povedané, s pomocou dospelého sa učí chápať ich hlbší význam, rozumieť, čo znamenajú, aký zmysel má to, čo čítame, čo nám to hovorí o živote, svete okolo nás i o nás samých. Hovoríme teda o rozvíjaní dvoch odlišných úrovní chápania významu textu. Keďže v rámci pripomienkového konania k návrhu ŠVP zazneli viaceré výhrady k používaniu cudzích slov, okrem iného aj výrazov „explicitný a implicitný“ význam textu, pričom práve oblasť „implicitného významu“ sa zdala mnohým príliš náročná, pokladáme za potrebné toto členenie aspoň v krátkosti objasniť a zdôvodniť.

Označenia „explicitný“ a „implicitný“ majú pomerne presný význam, a ak by sme sa snažili nahradiť ich nejakým slovenským ekvivalentom (napríklad hovoriť o doslovnom význame alebo naopak o prenesenom význame), ich podstata – skutočný význam by sa skôr zahmlieval. Jednoduchšie bude uvedené výrazy vysvetliť, keďže vo vzťahu k porozumeniu textu a jeho rozvíjaniu majú dosť zásadný význam. Pod **explicitným významom** textu sa teda myslia veľmi konkrétne obsahy (fakty, informácie, udalosti, postavy, ich mená a pod.), o ktorých sa v texte píše priamo. Ak položíme otázku na explicitný význam textu – t. j. nejaký **obsah**, ktorý je v texte priamo (slovami, vetami) vyjadrený, spravidla na ňu existuje **jediná správna odpoveď**. Explicitný význam je teda predovšetkým **jednoznačný**, objektívne daný tým, ako je v texte – explicitne – vyjadrený

v jazyku. Ak by sme používali výraz „doslovný“, mohlo by dôjsť k nedorozumeniam a nežiaducim skresleniam, pretože slovenské „doslovný“ sa často zvykne chápať v zmysle „od slova do slova“, teda presne. To sa napokon aj pri čítaní v škole často stáva. Ak učiteľ kladie pri zisťovaní porozumenia len alebo najmä takéto otázky, navodzuje tým u žiakov predstavu, že rozumieť textu znamená poznať správnu odpoveď, prípadne si všetko presne pamätať, čo pochopiteľne vedie namiesto rozmýšľania skôr k memorovaniu. Je napokon ešte stále úplne bežné, že v súvislosti s porozumením textu (resp. jeho overovaním u žiakov) hovoria učители najčastejšie o „**reprodukcii**“. Keď žiak dokáže obsah textu reprodukovať (správne, čiastočne správne, nesprávne alebo vôbec), pokladajú to za prejav a ukazovateľ miery porozumenia, prípadne neporozumenia. Možno si ani neuvedomujú, že reprodukcia je predovšetkým pamäťový výkon, a aj keď hovoria o „voľnej reprodukcii“, prípadne „prerozprávání obsahu či deja“, spravidla sa zaujímajú o to, či si dieťa vie vybaviť – spomenúť a zreprodukovať, o čom sa v texte explicitne hovorilo. Pýtajú sa teda najmä na explicitný význam textu. To je pri čítaní určite tiež dôležité, najmä pri niektorých textoch, kde záleží na presnom pochopení faktov, informácií, ktoré si vyžadujú jednoznačné porozumenie. (Ak napríklad pri čítaní návodu na použitie elektrospotrebiča niečo pochopíme nesprávne, môžeme prístroj poškodiť, prípadne si ublížiť.)

Výkonové a obsahové štandardy – týkajúce sa explicitného významu textu – naznačujú, že chápanie, objasňovanie či vysvetľovanie si explicitného významu textov využívame najmä na **rozvíjanie aktívnej i pasívnej slovnej zásoby, prehlbovanie porozumenia významu slov**, t. j. stimuláciu vývinu a diferenciacie pojmov a tiež na rozvíjanie čoraz súvislejšieho vyjadrovania (tvorbu jednoduchých rozvitých viet a súvetí). Evaluačné otázky nie sú zamerané na zisťovanie miery či úrovne porozumenia pojmov. Ide skôr o sledovanie reakcií dieťaťa na nové a neznáme slová, všímanie si toho, či sa v rámci vzdelávacích aktivít rozširuje jeho slovná zásoba, v akej oblasti a pod.

Vo väčšine textov – a najmä literárnych – však význam nie je vyjadrený len priamočiaro, doslovne či explicitne. Naopak, to najdôležitejšie – zmysel, zážitok, ponaučenie a čokoľvek iné, čo sa nám snažia sprostredkovať, je často vyjadrené v prenesených významoch slov, slovných spojení a mnohých ďalších výrazových prostriedkov. Hovoríme teda o chápaní **implicitného významu** textu, ktorý je minimálne rovnako dôležitý, ak nie viac. Predškolské deti spravidla ešte nedokážu obsah textu zachytiť či vnímať v plnom rozsahu. Otázky na porozumenie explicitného významu môžu byť pre ne dokonca náročnejšie, keďže s presnými a jednoznačne správnymi odpoveďami majú často ešte problémy. Na druhej strane, s vhodnými a primeranými otázkami na implicitné významy textov, ktoré im umožňujú rozmýšľať a vymýšľať, vyjadriť svoj názor či predstavu, nemajú spravidla až taký problém. A ak by aj mali, dôležité je ich takýmito otázkami k rozmýšľaniu viesť a podnecovať. Ukázať im, že nás nezaujíma len to, čo vedia a čo si pamätajú, ale najmä to, čo si myslia a prečo si to myslia. Nezáleží na tom, či sú ich odpovede adekvátne či uletené. Deti spravidla a rady pracujú s **fantáziou**, takže ich k vymýšľaniu (či už predvídaníu deja alebo jeho dotváraníu – „čo myslíte, ako to dopadne“, „ako inak by mohol príbeh skončiť“) netreba zvlášť nútiť.

Dôležité je, aby v tomto vymýšľaní uplatňovali aj **vlastnú skúsenosť** a doterajšie poznanie, čo opäť docielime vhodnými otázkami (napr. pred čítaním: *Deti, stalo sa vám niekedy, že...? Deti, kto z vás*

vie...?). Ak budeme s deťmi – v súvislosti s textom – rozprávať o skúsenostiach a zážitkoch, ktoré sú pre každé dieťa jedinečné, význam nielenže pochopia ľahšie, ale aj po svojom, pretože si ho spoja s tým, čo ony vedia a čo samy zažili. „Po svojom“ neznamená ani dobre, ani zle, pretože porozumenie významu textu je vždy v dôsledku rozdielnych skúseností do určitej miery subjektívne. Ak deťom položíme otázky na implicitný význam textu, ich odpovede budú určite rôzne. V porovnaní s predchádzajúcim typom otázok, keď deti spravidla odpovedajú rovnako a líšia sa najmä v tom, nakoľko správne a či vôbec reagujú, škála odpovedí môže byť veľmi pestrá. Implicitný význam textov je totiž predovšetkým alebo najmä **nejednoznačný**. A práve jeho mnohoznačnosť vytvára priestor na prirodzenú a spontánnu diskusiu. Tým, že sa o tom s deťmi rozprávame (*pýtame sa, kto, čo a ako rozumel, vysvetľujeme si, kto si čo myslí, prečo si to myslí a ako na to prišiel*), získavajú deti dôležitú a – vo vzťahu k čitateľskej gramotnosti – mimoriadne potrebnú skúsenosť. Učia sa, že o tom, čo si čítame, sa dá premýšľať rôznym spôsobom, resp. že čítať znamená myslieť, prípadne, že myslenie či vymýšľanie je nielen dovolené, ale aj vítané a cenné. Najmä ak deti za ich výpovede nezabudneme pochváliť.

Výkonové štandardy – týkajúce sa chápania implicitného významu textu – sú len tri. To, že dieťa „odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu“, dosiahneme hruvo už len tým, že mu takéto otázky kladieme a poskytujeme príležitosť a tiež čas, aby na ne po svojom odpovedalo. Pokiaľ sa budeme pýtať ďalej, podnecovať ho k vysvetľovaniu toho, čo hovorí, čo si myslí a prečo, nebude mať problém svoje „odpovede zdôvodňovať“. Výkonový štandard nehovorí nič o správnosti či adekvátnosti takýchto odpovedí. Viac ako hodnotenie „úrovne“ chápania významu nás zaujíma to, na čo sa zameriavajú evaluačné otázky, ktorými opäť sledujeme, či čítanie textov a rozprávanie sa o čítaní plní svoju funkciu. Či podnecuje dieťa k mysleniu a v akom zmysle, prostredníctvom akého typu textov, či a do akej miery sa do rozhovorov o textoch zapája, vyjadruje vlastné myšlienky a pod. Pochopiteľne, že je tu súčasne dostatok príležitostí na sledovanie gramatickej správnosti, spisovnosti či úrovne artikulácie, t. j. postupného sledovania výkonových štandardov v oblasti hovorenej reči. Rozhovory o čítaní sú súčasne veľmi dobrou príležitosťou na zavedenie si a dodržiavanie istých pravidiel a komunikačných konvencií.

Plnenie posledného štandardu – „*obsahy a zážitky vyjadruje v kresbe, pohybových a dramatických hrách a iných činnostiach*“ – je podmienené zaradovaním aktivít nasledujúcich spravidla po práci s textom, tematicky nadväzujúcich na obsah čítaného textu či už v rámci doplnkových a popoludňajších aktivít, alebo aj v rámci cielených vzdelávacích aktivít v ostatných oblastiach vzdelávania. Tzv. „*následné aktivity*“ – uvedené v **obsahovom štandarde** – majú tú dôležitú funkciu, že porozumenie čítaného textu ďalej rozvíjajú a prehlbujú, podľa Zigovej predlžujú etapu „*priameho pôsobenia literárneho diela*“ o fázu nepriamej interakcie, ktorá umožňuje „*ďalšie spracovanie zážitkov a podnetov z diela vo vedomí dieťaťa*“ (Zigová, 1979, s. 100).

Skúsenosti s obsahmi a významami textov, ktoré deťom predškolského veku sprostredkujeme hlasným čítaním, sú dôležitým predpokladom neskoršieho čítania s porozumením. Treba však zdôrazniť, že deti tieto skúsenosti nenadobúdajú len samotným počúvaním. To spravidla a najmä malým deťom nestačí. Vnímanie, chápanie, resp. účinná recepcia spojená s porozumením obsahov vyžaduje celý rad ďalších – prípravných, sprievodných i následných doplnkových činností. Dôležité

miesto tu zohrávajú **sociálne interakcie** – rozhovory a komunikačné aktivity, ktoré sú v obsahovom štandarde tiež osobitne vyzdvihnuté.

Okrem toho sú v obsahovom štandarde uvedené **rôzne typy otázok**, ktoré v súvislosti s porozumením textu možno klásť tak, aby deti o texte uvažovali nad rámec doslovných významov. V tvorbe takýchto otázok sa medze nekladú, môžu byť kladené rôzne. Záleží aj na tom, v akom čase tieto otázky kladieme. Umiestnenie otázok má samo osebe určitý význam. Keď sa o texte rozprávame pred čítaním, môžeme deti podnecovať k formulovaniu vlastných predstáv o tom, čo sa v texte dočítame (napr. na základe nadpisu, ilustrácií a pod.). Predvídanie obsahu je tiež jednou z možností, ako zlepšiť vnímanie čítaného textu. Dieťa, ktoré svoju predstavu vopred vysloví, sleduje text v očakávaní, počúva pozornejšie, nehovoriac o tom, že prečítanému napokon aj lepšie porozumie, pretože to konfrontuje s vlastnou predpoveďou (predikciou či hypotézou), ktorá sa mu súčasne buď potvrdí, alebo naopak. Takéto otázky – položené vopred, dávajú čítaniu – v našom prípade sústredenému počúvaniu – určitý cieľ, čo porozumenie prirodzene zlepšuje. Iný význam – aj keď tiež rôzny – budú mať otázky, ktoré položíme po prečítaní textu. Možno treba dodať, že jedným z cieľov takýchto otázok je naučiť deti klásť si pri čítaní vlastné otázky, čo bude neskôr, pri samostatnom čítaní, nesmierne dôležité. Mnohé vzdelávacie programy – vrátane predškolských – vedú deti k tvorbe a generovaniu vlastných otázok k textu, učia ich, že sa treba pýtať, na čo a ako sa môžeme pýtať a pod. (napr. vo dvojiciach, formou hier, hádaniek a pod.).

Odlíšenie explicitného a implicitného významu textu pomáha učiteľke celkom jednoducho a pritom spoľahlivo medzi týmito dvoma významovými rovinami textu prepájať a deti usmerňovať k chápaniu jedného i druhého. Viest' s deťmi rozhovory, formulovať otázky, ponúkať rôzne aktivity, ktorými (raz) na jednej strane spresňuje a obohacuje ich chápanie významov ukotvených v jazyku, (inokedy) na druhej strane upriamuje pozornosť na to, čo znamenajú, aký majú hlbší zmysel. Vedie ich k chápaniu a interpretácii vzdialenejších či prenesených významov siahajúcich za hranice doslovného významu textu. Rozlišovanie týchto dvoch rovín chápania významu, uvedomovanie si rozdielov medzi tým, čo je v texte napísané a ako je to napísané, a tým, čo si o tom myslíme a čo nám z toho vyplýva, patrí medzi kľúčové predpoklady toho, k čomu smerujeme – rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti detí.

2.3 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči

Oblasť poznávania žánrov písanej reči je zastúpená štyrmi výkonovými štandardmi formulovanými v zmysle poznávacích cieľov („*vníma, vie vysvetliť*“), prípadne opisom prejavov správania, v ktorých sa toto poznanie manifestuje, pričom aj tu platí, že nie je až také dôležité to, že to dieťa vie vysvetliť a povedať, ako skôr to, vďaka čomu a na základe akých skúseností to dokáže povedať. Pokiaľ sa v materskej škole denne stretáva s literatúrou v jej rozmanitých podobách v širokom spektre lyrických a epických žánrov, ktoré mu učiteľka vhodnými prostriedkami predstavuje a sprostredkúva, zvládnutie výkonových štandardov bude preň hračkou⁶. Sprostredkovanie týchto

⁶ Tých, ktorí sa podnes pridriavajú metodiky literárnej výchovy E. Zigovej (1979), o tom asi netreba presviedčať.

skúseností v čo najširšej miere je jedným z kľúčových cieľov vzdelávacích aktivít v oblasti jazyka a komunikácie.

Výkonové štandardy, ktoré sme do ŠVP zaradili, reprezentujú štyri okruhy, resp. typy skúseností, ktoré dieťa predškolského veku nadobúda v intenzívnom a metodicky riadenom kontakte s literárnym textom.

Rozlišovanie medzi poéziou a prózou

Prvé skúsenosti, ktorými sa „literárna výchova spravidla začína“ (Zigová, tamže, s. 49), sú skúsenosti s poéziou pre najmenších. Počúvanie, opakovanie a učenie sa básničiek (počnúc riekankami, rečovankami, rapotackami, veršovanými vyčítankami, hádankami, prekáračkami či prekrúcačkami) poskytuje množstvo stimulov k rozvíjaniu hovorenej reči, v prvom pláne na úrovni jej vnímania (prostredníctvom melódie, rytmu, rýmu a špecifických zvukomalebých výrazových prostriedkov) a tiež výslovnosti a artikulácie. V druhom pláne na úrovni poznávania jazyka, objavovania jeho nevšedných možností a spôsobov vyjadrovania, ktoré dieťa podnecujú a posmeľujú k vlastnej tvorbe – vyjadrovaniu a generovaniu vlastných výpovedí. Vo vývine reči, na začiatku predškolského veku, keď dieťa prechádza od štádia „hry s jazykom“, ktorý samotný sa stáva cieľom a predmetom hier, k štádiu experimentovania s jazykom (Vágnerová, 2000), je táto skúsenosť – najmä ak je umocnená pohybom a hudbou – mimoriadne dôležitá a silná. Inak a v kontraste s touto skúsenosťou pôsobia potom prozaické žánre, ktoré však prinášajú ďalšie silné zážitky a nové podnety, hovoria iným jazykom, o iných veciach a iným spôsobom. Tento rozdiel medzi literárnymi útvarmi písanými viazaným a voľným jazykom je pre dieťa na prvý pohľad zrejмый a len ťažko prehliadnuteľný, takže ho určite bude vnímať, resp. počuť. Pokiaľ mu túto skúsenosť ponúkame s cieľavedomým zámerom – vedieme ho k vedomej reflexii týchto rozdielov, všimaniu si, v čom všetkom a ako sa tieto žánre líšia („všímame si charakteristické črty žánra“, Zigová, s. 44), čo znamená, že s ním o tom hovoríme, jednotlivé lyrické a prozaické žánre (knižky) predstavujeme s použitím primeraného slovníka, v konečnom dôsledku dosiahneme aj to, že tento rozdiel dokáže bez problémov vyjadriť v jazyku – jednoducho na základe skúsenosti slovami opísať. A je úplne jedno, akým spôsobom a do akej miery bude jeho odpoveď výstižná. Dôležité je, že na takúto otázku reaguje, že rozumie a veľmi dobre vie, na čo sa pýtame.

Fikcia a realita

Literárna veda pokladá fikčnosť (Bílik, 2011) – „konštruovanie zdania zvláštneho druhu“ – „inej skutočnosti“, vedomým využívaním tej vlastnosti jazyka, ktorá umožňuje vypovedať „o tom, čo nie je“, prostredníctvom slov a „ikonického – obrazného potenciálu jazyka“ (tamže, s. 53-54) za podstatnú vlastnosť umeleckej literatúry. Fiktívny svet literatúry je „imaginatívnym variantom skutočnosti“ (...), „otvára nové možnosti existencie životného sveta a ľudského jestvovania v ňom (...), ukazuje, aké by veci mohli byť“. Svet literárnej fikcie je bohatou ponukou možných podôb ľudskej existencie, ktorá recipientovi umožňuje situáciu iného (postavy, resp. lyrického subjektu) prežiť ako svoju vlastnú (tamže, s. 55), predstavovať si, snívať o niečom, báť sa niečoho aj bez priamej bezprostrednej skúsenosti (...), teda na základe imaginácie ako vlastnosti ľudského vedomia (tamže, s. 52).

Svet literárnej fikcie je detskému mysleniu mimoriadne blízky aj preto, že rovnakými princípmi sa riadi detská symbolická hra, ktorá spolu s rolovou hrou dominuje takmer celému predškolskému veku a – podobne ako umelecká literatúra – má svoj psychologický význam. Umožňuje dieťaťu vyrovnávať sa s realitou okolitého sveta v symbolickej rovine („akože“), uspokojovať jeho inak nesplniteľné predstavy, želania, túžby, prispôbovať realitu svojim potrebám vrátane prehrávania nepríjemných zážitkov (Vágnerová, 2000). Fantázia a typické znaky tzv. magického myslenia predškolského veku (animizmus, antropomorfizmus, arteficializmus) pomáhajú dieťaťu orientovať sa vo svete a ľahšie mu rozumieť. Podľa Vágnerovej má fantázia harmonizujúci význam, je potrebná pre jeho citovú a rozumovú rovnováhu, kompenzuje nedostatky myslenia a skúseností, má na dieťa relaxačný a emocionálne pozitívny vplyv (tamže, s. 106). Je preto prirodzené, že dieťa tento svet – svet fikcie a fantázie – zbožňuje a bezvýhradne prijíma. Rozdiel medzi fikciou a realitou nemá v jeho myslení ešte zreteľné hranice. Aj preto je predškolský vek predovšetkým zlatým vekom rozprávok. Čarovných a fantastických, rozprávok o zvieratkách, od ktorých je už len krôčik k bájkam upraveným pre detského čitateľa. Podobne ako od realistických rozprávok je blízko k príbehom zo života detí. Postupné priberanie týchto prozaických žánrov umožňuje dieťaťu krehký rozdiel medzi fantáziou a skutočnosťou postupne objavovať, tieto svety spájať a oddeľovať. Realita napokon vždy funguje ako istý skúsenostný rámec umožňujúci porozumenie, preto je dôležité na túto skúsenosť postupne apelovať a ukazovať. Upozorňovať deti na možné súvislosti s reálnym svetom. Spočiatku cez rozprávkových hrdinov, ktorí sú vždy buď dobrí, alebo zlí, podobne ako zvieratka a možno aj deti. Ku koncu predškolského veku, v čase, keď sa dieťa pripravuje na rolu školáka, vie, že škola je vážna vec a vyžaduje zvládanie vážnych úloh alebo – slovami vývinovej psychológie – s nastupujúcim obdobím tzv. „triezveho realizmu“ (Langmeier, 1991) je čoraz dôležitejšie siahnuť po textoch, ktoré túto „vážnosť“ reprezentujú. Vo vzťahu k vzdelávaniu, poznávaniu, resp. z hľadiska rozvíjania predpokladov funkčnej čitateľskej gramotnosti majú práve informačné texty, resp. knižky s poznávacím zameraním špecifický význam. Oproti literárnym textom poskytujú deťom iný typ skúseností a spôsobov myslenia, potrebných pri práci s faktmi, informáciami a poznatkami zo sveta prírody, spoločnosti, vedy a techniky, čo je vo vzťahu k budúcemu učeniu sa čítaním dosť podstatné. Súčasné informačné texty sú pre deti rovnako prítlačivé, niektoré deti dokonca práve takéto texty uprednostňujú. Stanislav Rakús hovorí v tejto súvislosti o individuálnych rozdieloch a dispozíciách k „*múzickému typu dieťaťa*“, ktoré bude preferovať fikciu, oproti „*technickému typu dieťaťa*“ so zvýšeným záujmom o literatúru faktu⁷. Pokiaľ ide o názory na tieto otázky v zahraničí, možno konštatovať, že status informačných textov tak v primárnom, ako aj predprimárnom vzdelávaní sa v posledných rokoch výrazne mení. Ich špecifický význam, pozitívny vplyv a až prekvapujúci záujem a prijatie zo strany detí dokumentuje pomerne široká výskumná agenda (pozri napr. Smolkin, Donovan, 2001) a v neposlednom rade aj bohatá produkcia kníh tohto typu.⁸

To zďaleka neznamená, že na prelome predškolského a mladšieho školského veku je koniec rozprávok. Naopak, hodnota detskej umeleckej fikcie, príbehov pre deti a celého spektra ďalších

⁷ Podľa neho by „*nebolo správne ani spravodlivé vlohy jedného či druhého typu preferovať alebo podceňovať*“ (SME, 19.10.2013, s. 14).

⁸ Známy knižný portál www.wilboox.com možno poslúžiť na ilustráciu toho, že s takouto knižnou produkciou sa v predškolskom veku počíta a intenzívne pracuje.

literárnych žánrov sa tým nijako neznižuje. To, čo o rozprávke vtipne poznamenáva Václav Čtvrtek (cit. podľa Zigovej, 1979, s. 56; keď ju pokladá za „*preventívne očkovanie detí proti suchopárnosti ducha, bezcitnosti, tuposti voči kráse a proti tomu, aby sa človek obklopený technikou i sám neztechnizoval*“), je v súčasnom svete ešte dôležitejšie a treba na to pamätať. Podľa M. Hvoreckého (2013) je nutné čítať deťom dobré knihy odmalička a stále, aby čo najskôr vedeli, že bez fantázie a fikcie, resp. „*bez kníh a príbehov sa to vo svete dospelých nedá vydržať*“. Dôležité však je, aby vedeli aj to, že prostredníctvom kníh a písanej reči sa o tomto svete môžeme všeličo dozvedieť. Priestor a príležitosť na nadobúdanie takýchto skúseností poskytujú všetky vzdelávacie oblasti a najmä u najstarších detí ho treba v rámci možností využívať. Súčasťou týchto skúseností bude aj poznanie o tom, že jazyk týchto textov je iný, vecný, možno menej pekný, že v týchto textoch vystupujú reálne veci, ktoré sú súčasťou nášho každodenného života, i veci, ktoré sú vzdialené, ale tiež existujú a dosť nás zaujímajú. Po všetkých týchto skúsenostiach nebudú mať deti problém chápať a primeraným slovníkom vysvetliť rozdiel medzi svetom rozprávkovej fikcie, skutočnými príbehmi zo života či literatúrou faktu.

Poznávanie štruktúry žánrov a predvídanie obsahu

Súčasťou týchto skúseností – t. j. poznávania žánrových špecifik z hľadiska ich obsahu, funkcií, účinkov, resp. cieľov (napr. vyvolať estetický zážitok – „*ako sa nám to páčilo*“, prežívanie emócií, „*ako sa cítil hlavný hrdina*“, podnecovať predstavy a fantáziu, viesť k zamysleniu – ponaučeniu a tiež poznaniu a novým vedomostiam) – je aj **spoznávanie ich formy**. Okrem jazykových prostriedkov a spôsobov vyjadrovania aj ich **typickej štruktúry**, ktorá sa riadi istými stabilnými (kultúrnymi) konvenciami. Typickú vnútornú kompozíciu majú ľudové rozprávky začínajúce úvodnou expozíciou, po ktorej spravidla nasleduje dramatická zápleтка (kolízia, prípadne konflikt), napríklad v podobe zápornej postavy. Konflikt postupne graduje, napätie sa stupňuje a vrcholí, až kým nedôjde k typickému zvratu (keď hlavný hrdina napokon zvíťazí), rozuzleniu a šťastnému záveru. Okrem takejto typickej dejovej postupnosti si deti všimajú aj ďalšie charakteristické znaky rozprávky, sledujú a rozlišujú rozprávača od priamej reči postáv, typické charakteristiky hlavných hrdinov, ako aj to, že všetko nakoniec dobre dopadne. Víťazstvo dobra nad zlom, spravodlivosti nad nepravosťou, idealizácia hlavných hrdinov, to všetko sú typické obsahové črty rozprávky, ktoré majú nesporný morálny, etický a výchovný rozmer. Poznávanie formálnej, t. j. kompozičnej štruktúry rozprávky, podporované napríklad častým čítaním rozprávok, opakovaným čítaním známych rozprávok, čítaním typických kumulatívnych rozprávok s viacnásobne sa opakujúcou tou istou schémou („*O kohútikovi a sliapočke*“, „*O dedkovi a repe*“) a pod. má však ešte ďalší dôležitý rozmer – napomáha a uľahčuje ich počúvanie a porozumenie. Podobný význam a účinok má aj organizácia procesu čítania – zdôrazňovanie kompozičných prvkov textu prerušovaním čítania, aktívne zapájanie a vŕahovanie poslucháčov do deja v kľúčových momentoch deja (otázkami, rozhovorom, prezeraním či zorad'ovaním ilustrácií a pod.). To všetko sú spôsoby a postupy, ktoré prispievajú k postupnému – spočiatku intuitívnemu vnímaniu a poznávaniu stabilnej formálnej štruktúry textov – rozprávok, príbehov či bájok – čím zvyšujú účinnosť čítania. To, že je dieťa na túto známu štruktúru vopred nastavené, má primerané očakávania, dokáže udalosti predvídať, aktivizuje jeho pozornosť a vedie k intenzívnejšiemu prijatiu a prežívaniu diela. Nie náhodou je jedným z najčastejších nástrojov rozvíjania porozumenia textu tvorba predikcií či hypotéz, o ktorých sme sa zmienili v predchádzajúcej časti (2.2) v súvislosti s rozvíjaním implicitného

významu textu. Predikcie totiž dieťa tvorí na základe svojich predošlých vedomostí a skúseností vrátane tých, ktoré sa týkajú rôznych druhov, vlastností a kompozičných prvkov textov. Ak ho k predvídaní vedieme a vyzývame, evokujeme a aktivizujeme skúsenosti, ktoré tvoria dôležitý rámec pre hlbšie porozumenie významu a chápanie zmyslu čítaného textu. Dosahovanie predposledného štandardu v oblasti poznávania žánrov písanej reči (*poznávanie základnej štruktúry textových žánrov – rozprávky, príbehu, bájky – prejavuje predvídaním udalostí, zápletky a záveru*) je potom prirodzeným výsledkom tejto a všetkých vyššie spomínaných skúseností. Neskôr toto poznanie využívame pri „tvorbe vlastných príbehov“ v rámci rozvíjania naratívnych konvencií a naratívnych schopností dieťaťa (viac v kapitole 3.1 „Znalosť naratívnych konvencií“).

Slovné spojenia a ich symbolický význam

V súvislosti s rozvíjaním explicitného a najmä implicitného významu sme sa venovali chápaniu toho, čomu hovoríme **porozumenie významu nad rámec textu**, presnejšie nad rámec doslovného významu podmieneného znalosťou slov, resp. slovnou zásobou dieťaťa. Do tejto kategórie, ktorá presahuje doslovný význam, patria aj symbolické významy slov, slovných spojení, prípadne viet. V súvislosti s poznávaním žánrov písanej reči sú práve takého jazykové výrazové prostriedky a symbolické spôsoby vyjadrovania významov typickým znakom literárnych textov. Literatúra pre deti doslova hýri bohatstvom rôznych obrazných pomenovaní (prirovnaní, epitet, personifikácií, metafor), expresívnych a emocionálne podfarbených výrazov (hyperbol, zdobnenín, zvukomalebných slov, citosloviec, aliterácií a pod.), ako aj ustálených slovných spojení (slovných zvrátov, frazeologizmov), pri ktorých sa stačí pristaviť, venovať im pozornosť, nechať deti povedať, čo si myslia o tom, ako je to napísané, čo to môže znamenať a ako sa im to páči. Deti spravidla fascinujú často sa opakujúce tradičné rozprávkové formulky (úvody, závery, magické zaklínadlá), opakujúce sa motívy oživované rýmom, podobne ako humorné, vtipné a smiešne výrazy, parodizujúce konanie postáv v moderných autorských rozprávkach. Jazykové výrazové prostriedky a spôsoby vyjadrovania typické pre tzv. figuratívny jazyk umeleckej literatúry pútajú prirodzenú pozornosť detí, najmä ak si pri hlasnom čítaní deťom dáme záležať na ich artikulácii, primeranej intonácii a ak sa o nich s deťmi porozprávame. Týmto spôsobom ich možno neučíme rozprávať či komunikovať (je málo pravdepodobné, že sa začnú vyjadrovať v metaforách, aj keď nejaké vtipné nadávky si rady osvoja), určite ich však učíme rozumieť rôznym zvláštnym a neobvyklým spôsobom vyjadrovania sa v jazyku. Učíme ich poznávať rôzne možnosti, čo všetko sa dá v jazyku vyjadriť a ako pekne a pôsobivo sa to dá povedať. Učíme ich – okrem krásy materinského jazyka – poznávať jazyk ako taký, učíme ich „o jazyku“. Takéto tzv. metajazykové povedomie dieťaťa je tiež jedným z dôležitých prekurzorov úspešného jazykového, poznávacieho a kultúrneho vývinu dieťaťa a určite aj jeho budúcej školskej úspešnosti a čitateľskej gramotnosti.

Rozlišovanie medzi poéziou a prózou, fikciou a realitou, poznávanie štruktúry a jazykových prostriedkov žánrov písanej reči predstavuje teda isté základné minimum poznatkov, ktoré pozornosti priemerného predškolača – vyrastajúceho v bohatom jazykovo a literárne podnetnom prostredí – nemôžu uniknúť. Tieto štandardy, resp. najmä posledné dva sa už čiastočne dotýkajú formy písanej reči. Ak sme v tomto texte hovorili o prirodzenej vývinovej postupnosti, ktorá smeruje od poznávania obsahov písanej reči k objavovaniu jej formy, na tomto mieste možno treba povedať, že táto postupnosť má charakter špirály. Že poznávanie formy písanej reči – kompozičnej

štruktúry i jazykových výrazových prostriedkov – pôsobí spätne na porozumenie obsahov, posúva ho na vyššiu úroveň, robí z detského „čitateľa“ pozornejšieho a vyspelejšieho príjemcu literárneho diela. Jej ďalšiemu detailnejšiemu poznávaniu sa – v súlade so štruktúrou výkonových a obsahových štandardov ŠVP – budeme venovať v nasledujúcich kapitolách.

Na záver tejto kapitoly, v ktorej sa hovorilo najmä o **čítaní deťom**, by sme chceli venovať ešte pár slov spôsobu čítania. Nemáme teraz na mysli všeobecne platné zásady hlasného čítania deťom, tie sú učiteľkám materských škôl dôverne známe. Na viacerých miestach tohto textu sme odkazovali na postupy, ktoré využívajú tzv. *štruktúrované, prerušované, resp. riadené čítanie*, t. j. čítanie v záujme dosahovania istých špecifických cieľov. Takýto štruktúrovaný kontakt dieťaťa s textom napomáha zvýrazňovať tie charakteristiky textov, či už obsahov, alebo ich formy, na ktoré sa cieľavedome zameriavame a ktorých vnímanie a poznávanie chceme deťom sprostredkovať. Na druhej strane sa v radoch odborníkov na literatúru pre deti možno stretnúť aj s výhradami, že takéto spôsoby čítania deti rušia, že ich ochudobňujú o možnosť vnímať literárne dielo ako celok, že literárne dielo treba nechať voľne plynúť a pôsobiť prirodzene – vlastnými prostriedkami. Aj keď sa v tomto smere názory odborníkov rôznia, nevidíme dôvod s nimi polemizovať. Naopak, pokladáme za potrebné pripomenúť, že každý spôsob čítania má svoje opodstatnenie a že ani na *súvislé čítanie* – pre samotný zážitok z čítania, najmä ak ide o literárne texty – by sme nemali zabúdať. V materskej škole ho možno zaradiť v rôznych situáciách, hrách, populudňajších aktivitách alebo napríklad pred spaním. V rámci cielených vzdelávacích aktivít so skupinou detí je však jednoznačne efektívnejšie, ak s textom pracujeme cieľavedome, ak si expozíciu vopred pripravíme, systematicky rozfázujeme a doplníme sprievodnými aktivitami a činnosťami. Ak pracujeme *s upravenými textami*, čo je v rámci časových možností a iných limitov často nevyhnutné, odporúčame vracat' sa podľa možnosti aj k *pôvodným autorským dielam* a príležitostne ich deťom prečítať. A ak sú príliš dlhé, vôbec neprekáža, ak im ich budeme *čítať na pokračovanie*.

3 Chápanie formálnych charakteristík písanej reči

Zaradenie oblasti poznávania formálnych charakteristík písanej reči do koncepcie ŠVP prináša asi najväčšiu zmenu vo vzťahu k predchádzajúcim kurikulárnym dokumentom pre MŠ (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999, vrátane jeho predchádzajúcich podôb a ŠVP pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0, 2008). Preto sa aj jej začlenenie do koncepcie ŠVP v tejto oblasti predprimárneho vzdelávania stretlo s pomerne veľkou odozvou v pripomienkovom konaní k ŠVP. Najčastejšie výčitky voči nej však zväčša demonštrovali neistotu, ktorá súvisí s novosťou tejto oblasti rozvoja dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní u nás alebo s obavou, že jej začlenením do predprimárneho vzdelávania prekračuje MŠ hranice svojej legitimacy a zbytočne zvyšuje nároky kladené na dieťa.

Tieto obavy však majú svoj pôvod v tom, že sa poznávanie formálnych charakteristík písanej reči chápe predovšetkým v zmysle nácviku písma (konkrétne písmen písanej abecedy), ktoré malo a má svoje miesto v 1. ročníku ZŠ. To, že nácvik písma prebieha až v tomto období, súvisí jednak s tradične používanou metódou výučby čítania a písania, hláskovou analyticko-syntetickou metódou, ale aj so somatickým vývinom dieťaťa, ktorý poskytuje dostatočnú oporu pre koordináciu grafomotorických aktivít dieťa okolo 6. roka života dieťaťa. Túto skutočnosť sme pri tvorbe ŠVP rešpektovali a do jeho koncepcie sme zaradili rozvíjanie *grafomotorických predpokladov písania* v podobe, v akej štandardne prebiehalo v MŠ aj doteraz. Rovnako ako význam rozvíjania *fonologických procesov a fonematického uvedomovania*, ktoré majú vzťah k vnímaniu a uvedomovaniu si zvukovej štruktúry reči, predovšetkým ako východiska pre poznávanie písmen ako grafických reprezentácií hlások. Do koncepcie ŠVP sme však explicitne zapracovali aj špecifické oblasti poznania, skúseností a schopností detí, ktoré sa prirodzene rozvíjajú u dieťaťa v gramotnom prostredí.

Úlohu MŠ v poznávaní formálnych charakteristík písanej reči nevidíme len v príprave dieťaťa na zvládnutie formálnych parametrov čítania a písania, ale predovšetkým v poznávaní toho, akú podobu má písaná, obzvlášť knižná kultúra, ako sa používa a na aké ciele slúži. Pri rozvíjaní dieťaťa v tejto oblasti preto nepôjde o nácvik písmen písanej abecedy, ale o vytváranie podmienok, ktoré majú potenciál prispieť k vývinu *naratívnych konvencií, konceptu tlače, k znalosti knižných konvencií* a v konečnom dôsledku k *rozvíjaniu konceptu písania a poznávania písmen*. V súlade so záujmom detí o písanie, o osvojenie ktorého sa deti často usilujú už v predškolskom veku, môže MŠ prispievať aj tým, že nasmeruje pozornosť detí na význam používania konvenčnej formy písania ako dôležitého predpokladu vzájomného porozumenia. Základným princípom tohto rozvoja je teda vytváranie podmienok na odhaľovanie súvislostí medzi obsahom a formou písanej reči. Napriek tomu, že ide zo strany dieťaťa o spontánne objavovanie, zo strany učiteľky by malo byť plánované tak, aby v kontexte iných aktivít vytvorila deťom priestor na to, aby si všímali vzťah medzi obsahom a formou a snažili sa o používanie písanej reči (aj keď v nedokonalej forme) na vyjadrenie svojich komunikačných zámerov, najlepšie v rozmanitých kontextoch jej používania. Písaná reč by preto mala byť v MŠ prirodzene prítomná, používaná učiteľkou, postupne aj deťmi, napriek tomu, že tie ešte nepoznajú všetky formálne náležitosti písma a povaha ich písomných produktov má

nekonvenčný alebo čiastočne nekonvenčný charakter. S týmto cieľom by sa mali používať písmená veľkej tlačenej abecedy.

Zámerom poznávania formálnych charakteristík písanej reči je preto postupné uvádzanie dieťaťa do konvenčnej podoby písanej a knižnej kultúry, ktoré sa v prvotných fázach deje prirodzene tak, že má dieťa možnosť všímať si formálne charakteristiky kníh, súvislých textov alebo len krátkych písomných záznamov, vytvárať si predstavy o vzťahu medzi obsahom a formou počas toho, ako vnímajú obsah textu a neskôr aj venovať pozornosť precizovaniu formy samotnej. Okrem špecifického prístupu učiteľky, zameraného na to, aby deťom tým, ako s knihami a textami manipuluje, ako o nich rozpráva, predstavila písanú a knižnú kultúru ako oblasť kultúrneho poznania ľudí, ktorá súvisí s knihami a textami ako kultúrnymi artefaktmi (ľudskými výtvormi), s ktorými je spätý konkrétny okruh ľudských činností vykonávaných s istým zámerom, je dôležité aj materiálne vybavenie triedy. Pre poznávanie písanej a knižnej kultúry je dôležité, aby mali deti umožnený voľný prístup ku knihám, najlepšie umiestneným v triednej knižnici, v ktorej sú knihy usporiadané systematicky podľa žánru (napr. rozprávkové knihy, knihy s príbehmi pre deti, knihy detskej poézie, detské encyklopédie). Za predpokladu dodržiavania dohodnutých pravidiel (opatrné zaobchádzanie, odkladanie na pôvodné miesto) by mali mať deti možnosť s knihami voľne manipulovať (prezerať si ich a listovať v nich). Rovnako je vhodné, aby mali k dispozícii materiál (papier, farbičky, ceruzky atď.), ktorý môžu použiť na zapisovanie svojich prvotných pokusov o písanie či na tvorbu vlastných kníh.

3.1 Spontánne objavovanie súvislostí medzi obsahom a formou písanej reči

Pri vymedzovaní tejto oblasti rozvíjania dieťaťa sme vychádzali z toho, že gramotné prostredie, t. j. prostredie, ktoré do svojho každodenného života prirodzene alebo cielene začleňuje využívanie písanej reči a písanej kultúry v rôznych jej formách a s rozličným zámerom, vzbudzuje záujem dieťaťa o ňu a ponúka priestor na vytváranie predstáv detí o tom, akú povahu má písaná reč a písaná kultúra, akým spôsobom sa využíva a s akým cieľom ju možno využívať v činnosti. Tento predpoklad demonštruje ľahšie prenikanie do písanej kultúry u detí, ktorých rodinné zázemie prirodzene vytvára pre deti gramotné prostredie, ktorý sa premietol aj do tendencie podnecovať rozvíjanie ranej gramotnosti detí tým, že sa preň v MŠ vytvoria podmienky bohaté na rôzne podoby využívania písania a písanej kultúry v zmysluplných činnostiach (súvisiacich s funkciami písanej reči a písanej kultúry). Toto podnetné prostredie má podobu bohatých interakcií medzi dieťaťom a dospelým, zahŕňajúcich konverzácie, recitovanie a vymýšľanie riekaniiek a krátkych piesní pre deti, počúvanie príbehov, rozprávanie vymyslených príbehov alebo skutočných udalostí aj samotnú dostupnosť tlače a rôznych foriem písanej kultúry deťom (Britto, 2001). Dôležité však je, že si dieťa nielen môže vytvárať predstavy o fungovaní písanej reči a písanej kultúry, ale že si ich môže utvárať na základe vlastného záujmu, prostredníctvom spontánneho objavovania súvislostí medzi obsahom a formou, ktoré nevyžaduje explicitné učenie. Poznanie alebo porozumenie, ktoré dieťa takýmto spôsobom získava, nie je od svojho začiatku ani v plnej miere konvenčné, ani nemusí byť vedomé (explicitné). Je však základom vyvíjajúcej sa predstavy dieťaťa o písaní a čítaní, ktorá mu umožní v období, keď sa bude v 1. ročníku ZŠ učiť čítať a písať konvenčným spôsobom, vnímať

tento proces ako postup k zdokonaľovaniu používania písania a čítania. Nezanedbateľným sprievodným javom takéhoto postupu je skutočnosť, že dieťa od začiatku poznáva písanú reč a písanú kultúru ako súčasť zmysluplných situácií, ktoré majú pre deti zväčša príjemný a motivujúci priebeh (napr. emocionálne hodnotný čas trávený s blízkymi ľuďmi pri čítaní kníh, rozprávání príbehov, získavanie nových informácií z textov, používanie textov ako zdroj zábavy a relaxu, identifikácia s blízkymi osobami používajúcimi písanú reč a pod.).

V prvej fáze sa síce dieťa môže domnievať, že obsah textu knihy je obsiahnutý v ilustrácii a nebude spájať čítanie s textom, že kreslenie a písanie sú jedna a tá istá aktivita, ale tým, že bude mať mnoho ďalších príležitostí sledovať, ako dospelý narába s knihou, ako a prečo číta a píše, bude mať príležitosť sa pýtať na to, čo ho v tejto súvislosti zaujíma a hrovou formou „experimentovať“ s čítaním a písaním, jeho predstava sa bude postupne meniť, precizovať, približovať sa konvenčnému používaniu čítania a písania. V tomto období je ťažisko jeho poznávania založené na rôznych oblastiach poznania, skúseností a schopností, ktoré nevyžadujú znalosť písmen abecedy a ani schopnosť čítať a písať v konvenčnom zmysle slova. Oblasť, ktorým je možné v tomto období venovať pozornosť, sú zahrnuté pod *znalosť naratívnych konvencií*, *znalosť knižných konvencií*, *koncept tlače* a *koncept písania a poznávanie písmen*. Pri ich vymedzení sme vychádzali z viacerých dokumentov, ktoré ich povahu a vývin u dieťaťa overovali (Bodrova et al., 2000; Burns et al., 2002; McAfee, Leong, 2007; Neumann, Roskos, 2005; van Kleeck, 1998), pričom sme ich prispôbovali domácim podmienkam.

Znalosť naratívnych konvencií

Jedna z najprirodzenejších ciest k poznávaniu formálnej štruktúry písanej reči súvisí s poznávaním naratívnych konvencií – *konvencií rozprávania príbehu* – obzvlášť prostredníctvom rozprávky, ktorá je najviac rozšíreným žánrom literárnej výchovy dieťaťa v predškolskom veku. Taktiež „*je typickým rozprávačským žánrom, a preto ju deťom častejšie voľne rozprávame než čítame*“ (Zigová, 1979, s. 61). V prípade rozprávania príbehu dochádza k dôležitému prelínaniu formy naratívneho žánru, ktorá má stabilnú štruktúru (pozri časť *Poznávanie štruktúry žánrov a predvídanie obsahu*), typickú pre písanú reč, s jeho ústnym sprostredkovaním. Táto pravidelná štruktúra (dejová kompozícia) rozprávok alebo príbehov, ktoré sú deťom rozprávane alebo čítané, napomáhajú dieťaťu v predvídaní štruktúry a významu udalostí v novom príbehu, a teda aj v jeho porozumení (pozri aj Bus, 2003).

Okrem toho stabilná štruktúra príbehu a jej formálne prvky (špecifické uvedenie do deja typické pre rozprávku, polarizácia charakterov postáv na dobré a zlé, vyhrotenie príbehu v podobe zápletky ohrozujúcej kladnú postavu, radikálne vyrovnanie sa so zlom, víťazstvo dobra nad zlom atď.) poskytujú dieťaťu oporné body pre rozprávanie príbehu. Najprv môže dieťa prerozprávať s pomocou ilustrácií príbeh obsiahnutý v knihe (listovaním v nej), ktorú pozná. Pri tejto činnosti ešte nemusí poznať štruktúru príbehu, pretože mu dej „pripomínajú“ ilustrácie. Postupne však zvládne prerozprávať prečítaný/počutý príbeh tak, že si je vedomé charakteristík postáv v príbehu a pri prerozprávání vystihne dôležité udalosti v príbehu, dodrží ich postupnosť aj bez pomoci ilustrácií.

Poznanie štruktúry príbehu tiež pomáha dieťaťu pri tvorbe vlastného príbehu, ktorý môže vymýšľať s oporou o ilustrácie k príbehu, ktorý nepozná, prípadne bez takejto opory, prípadne pri prerozprávaní udalosti, ktorú dieťa reálne zažilo.

Východiskom pre dosiahnutie **výkonového štandardu** „na základe ilustrácie rozpráva vlastný jednoduchý príbeh“, ktorý sme zaradili do ŠVP, budú mnohé situácie čítania a rozprávania príbehov **učiteľkou**, po ktorom bude nasledovať prerozprávanie deja deťmi, najprv s oporou o ilustrácie k príbehu, neskôr aj bez nich, prípadne iniciovanie rozprávania príbehov deťmi, ktoré nemajú svoju oporu v prečítanom alebo rozprávanom príbehu. Okrem toho môže učiteľka prispievať k poznávaniu naratívnych konvencií deťmi tým, že bude dieťaťu rozprávajúcemu príbeh v prípade potreby klásť otázky, ktorými mu pomôže obsiahnuť všetky potrebné prvky príbehu, napr.: *Kde sa príbeh odohráva? Kto je hlavnou postavou tohto príbehu? Ako sa príbeh začal? Aký problém hlavná postava riešila? Ako príbeh pokračoval ďalej? Vystupuje v príbehu niekto, kto hlavnej postave pomohol v riešení problému? Ako jej pomohol? Ako sa problém vyriešil? Ako sa príbeh skončil?*

Výkonový štandard sme ponechali v rovine minimálne dosiahnuteľného výkonu dieťaťa, teda v podobe, že dieťa zvládne porozprávať krátky príbeh. Vo formulácii výkonového štandardu sme síce nestanovili, ktoré z naratívnych konvencií presne musí dieťa ovládať, aby však išlo o rozprávanie príbehu, malo by dieťa doň zahrnúť objasnenie konkrétnej udalosti, ktorá sa udiala jemu alebo vymysleným, alebo z kníh pre deti známym postavám. Prípadná opora o ilustráciu má dieťaťu pomôcť identifikovať udalosť, ktorá by mohla byť zaujímavá pre poslucháča, nie je však podmienkou pre rozprávanie príbehu. Vo vymedzení výkonového štandardu figuruje kvôli tomu, aby bola dieťaťu poskytnutá opora v podobe ilustrácie, ak ju dieťa na rozprávanie príbehu potrebuje.

Znalosť knižných konvencií

Znalosť knižných konvencií súvisí s poznaním povahy knihy ako kultúrneho artefaktu, t. j. procesu, **ako knihy vznikajú a akú povahu majú príbehy v nich obsiahnuté**. Konkrétnejšie ide o poznanie, že knihy slúžia na čítanie nie na ľubovoľné manipulovanie s nimi; že príbeh v nich je napísaný stabilne a že ho nie je možné meniť; že dej príbehu reprezentujú ilustrácie; že dej príbehu síce môže budiť zdanie, že ide o reálny príbeh, ale sa odohráva vo fiktívnom svete, mimo nášho, vnímaného času a priestoru. V súvislosti s povahou knihy ako kultúrneho artefaktu môžu deti poznávať proces tvorby knihy (ako kniha vzniká a ako sa tlačí), akú úlohu má pri tvorbe knihy autor knihy, ilustrátor knihy alebo vydavateľ knihy, že kniha môže mať venovanie a pod.

Podľa toho, ktoré z knižných konvencií sú už dieťaťu známe, mení sa očakávanie detí v súvislosti s čítaním knihy. Keď dieťa vie, že sa príbeh v knihe nemení, očakáva pri otvorení známej knihy konkrétny príbeh, s konkrétnou dejovou postupnosťou. Ak dieťa vie, že ilustrácie v knihe reprezentujú kľúčové udalosti príbehu (prípadne len to, že s príbehom súvisia), podľa ilustrácie na titulnej strane vie predvídať, o čom bude kniha, pri listovaní v knihe sleduje tieto ilustrácie ako zdroj informácií o príbehu a snaží sa predvídať na základe nich, ako sa bude príbeh rozvíjať (táto oblasť úzko súvisí aj s poznávaním *naratívnych konvencií*). Neskôr si však môže uvedomovať, že čítanie súvisí s textom, nie s ilustráciou, čo sa môže odzrkadliť v otázkach, ktoré kladie učiteľke

(napr. *Ukážeš mi, kde v knihe je napísaný príbeh, ktorý sme si čítali?*) alebo v súbežnom záujme o ilustrácie aj text, ktoré paralelne sleduje, keď mu (alebo celej skupine detí) učiteľka knihu číta tak, aby deti mohli nahliadnuť do knihy v priebehu jej čítania (čo je tiež dôležitým východiskom pre poznávanie *konceptu tlače* dieťaťom).

Ak učiteľka deťom predstavuje knihu ako autorské dielo (s vedomím, že kniha má autora – spisovateľa, že ju ilustroval konkrétny ilustrátor, že ju niekto vydal predtým, ako sa dostala do knižkupectiev), dieťa sa odosobňuje od príbehu a začína ho vnímať ako autorskú výpoveď (že príbeh vymyslel spisovateľ, hoci môže pripomínať udalosti, ktoré sa môžu reálne stať), napísanú s určitým zámerom (*pobaviť, vystríhať pred niečím, poskytnúť informácie a pod.*). To by malo mať podobu úvodnej informácie o knihe, napríklad v podobe: *Dnes si prečítame ďalší z príbehov z knižky o Gul'kovi Bombul'kovi, ktoré vymyslela a napísala teta spisovateľka Mária Ďuričková. Tento príbeh sa volá „Noví známi“. Počas toho, ako vám budem tento príbeh čítať, všimajte si, s kým všetkým sa na dvore Gul'ko Bombul'ko skamarátil. Keď učiteľka bežne pred čítaním príbehu takto uvádza deti do čítania príbehu, prípadne sa aj pýta na to, či si pamätajú, že by od toho istého autora čítali nejakú inú knihu, deti sa učia uvažovať o knihe ako o diele, ktoré niekto vymyslel a napísal. Ak si aj nezapamätá mená týchto autorov, pri vyslovení ich mena si bude vedomé, že ide o spisovateľa, s ktorého knižkami či príbehmi už prišlo do kontaktu. Toto poznanie môže byť ešte umocnené návštevou knižnice, v ktorej sa deti oboznámia, aké knižky tam pre ne majú k dispozícii a kde ich nájdu.*

Rozvíjanie tejto oblasti prebieha predovšetkým tak, že učiteľka o knihe rozpráva ako o autorskom diele a podnecuje deti k tomu, aby o nej rovnako rozprávali aj ony (prostredníctvom diskusie o knihe, otázok, ktoré deťom v súvislosti s knihou a príbehom kladie). Potom si dieťa bude prirodzeným spôsobom osvojovať špecifickú slovnú zásobu, ktorá to umožňuje. Do ŠVP sme preto zaradili **výkonový štandard**: *„Pri práci s knihou rozumie a aktívne (v primeraných ekvivalentoch) používa výrazy ako autor, kniha, obálka, strana, text, ilustrácia, spisovateľ, ilustrátor“*, ktorý je vyjadrením toho, že ak dieťa rozumie tomu, ako knihy vznikajú, v akej podobe sú v nich usporiadané príbehy, čo znamená knihu čítať a čo jej porozumenie napomáha, potom bude vedieť aj správne pojmovovo uchopiť jej prvky. Nejde teda o to, aby sa deti cvičili v používaní tejto slovnej zásoby, ale aby postupne, v súlade s tým, ako o knihe rozpráva učiteľka, ju poznávali, t. j. asociovali si proces jej tvorby na základe pojmov, ktorými ich učiteľka pomenováva a neskôr aj o nej obdobným spôsobom rozprávali.

Koncept tlače

S poznávaním knihy ako kultúrneho artefaktu úzko súvisí aj budovanie tzv. konceptu tlače. Kým oblasť knižných konvencií skôr smerovala k významu knihy a textov v nej, koncept tlače v sebe zahŕňa **poznanie formálnych prvkov knihy a textu**, ktoré ovplyvňuje, **ako s knihou narábame**. Konkrétne ide o znalosť spôsobu, akým držíme knihu; schopnosť identifikovať titulnú stranu a vyhľadať na nej informácie, ktoré obsahuje (názov knihy, jej autor); schopnosť manipulovať s knihou a textom v správnej smerovej orientácii (smer otáčania listov v knihe sprava – doľava, čítanie textu na dvojstránke najprv na ľavej strane, potom na pravej strane, smer čítania textu zľava

– doprava, zhora – nadol); schopnosť identifikovať text ako objekt čítania, nie ilustrácie; poznanie, že text je zložený z písmen, že skupiny písmen tvoria slová; že v texte možno identifikovať začiatkové a koncové písmená slova i malé aj veľké písmená; že medzery v texte majú svoj význam, rovnako ako aj interpunkčné znamienka, predovšetkým výkričník (používaný, keď *niekomu niečo prikazujeme*), otáznik (používaný, keď sa *niekoho niečo pýtame*), úvodzovky (používané, keď *niekto niečo hovorí*), (Clay, 2002).

Táto oblasť, rovnako ako predchádzajúca, sa u detí prirodzene rozvíja tým, ako učiteľka manipuluje s knihami a ako o nich rozpráva. Keď predstavuje deťom novú knihu, nielen povie, ako sa kniha volá a kto ju napísal, ale im aj priamo na titulnej strane knihy ukáže, kde sa táto informácia nachádza. Keď im pri čítaní knihy či príbehu z knihy umožní nahliadnúť do knihy, pri čítaní príbehu prstom priebežne ukazuje, kde práve v texte číta, deti majú možnosť všímať si, ako sa učiteľka orientuje v knihe a ako narába s jej formálnymi prvkami. Najvhodnejšie je použiť metódu Iona modifikovanú tak, aby do knihy nenazeralo len jedno dieťa, ale menšia skupinka detí. S istými obmedzeniami je možné využiť aj naskenované dvojstránky knihy, ktoré bude učiteľka zobrazovať na interaktívnej tabuli (deti nebudú môcť vnímať smer listovania v knihe), prípadne tzv. maľované čítanie (pri ňom deti nebudú mať možnosť pracovať s titulnou stranou knihy, vnímať smer listovania v knihe a ani sledovať vyjadrenie časti obsahu príbehu prostredníctvom ilustrácie). Spočiatku budú deti venovať väčšinu pozornosti ilustráciám, ale keď začnú rozpoznávať, že učiteľka číta text, nie ilustrácie, začne ich zaujímať spôsob, ako to robí, ako sa orientuje v knihe, z akých prvkov text pozostáva. Napriek tomu, že ešte nedokážu čítať konvenčným spôsobom, môžu si vizuálne zapamätať niektoré často sa vyskytujúce slová v texte (napr. meno hlavného hrdinu). Keď potom siahne dieťa samo po knihe, bude venovať pozornosť tomu, aby ju správne držalo (smer mu spočiatku určí orientácia ilustrácie), skúmavo bude sledovať ilustráciu na titulnej strane, aby si utvorilo predstavu, o čom kniha bude, listovať v knihe správnym smerom, prípadne si ukazovať v texte smer čítania (pričom si príbeh vyvodí z ilustrácií v knihe), môže dokonca v knihe rozpoznať konkrétne slová, ktoré si predtým vizuálne zapamätalo. Poznávanie detí v tejto oblasti môže byť ďalej podnecované aj tým, že pri opätovnom čítaní knihy sa ich učiteľka pýta, kde nájdu informáciu o tom, kto knihu napísal, ukáže im, že môže použiť obsah knihy, aby podľa názvu príbeh v knihe vyhládala, prípadne ich požiada, aby príbeh v knihe identifikovali sami.

Okrem toho si môžu deti prakticky rozvíjať poznanie konceptu knihy aj pri tvorbe vlastnej knihy. Pri nej nie je ani tak dôležité, aby deti pokryli všetky formálne atribúty knihy, ale aby diskutovali o procese jej tvorby – ako je kniha usporiadaná (titulná strana a jednotlivé strany knihy, na ktorých je zachytený príbeh), ako jej jednotlivé časti vyzerajú (titulná strana obsahuje *názov príbehu*, *autora príbehu* a prípadne *ilustráciu*, ktorá vystihuje hlavnú myšlienku príbehu; jednotlivé strany knihy zaznamenávajú príbeh, ktorý môže byť zapísaný alebo „nakreslený“ v podobe ilustrácií zachytávajúcích kľúčové udalosti príbehu v určenej postupnosti tak, aby bolo v knihe možné listovať správnym smerom; prípadne môžu byť strany označené číslicami a pod.).

Keďže sme sa snažili pri definovaní výkonových štandardov reprezentujúcich túto oblasť poznania, schopností a skúseností detí rešpektovať individuálne tempo poznávania konceptu tlače u detí, snažili sme sa očakávanú úroveň schopností detí udržať v podobe, ktorú by mali zvládnuť všetky deti za predpokladu, že bude učiteľka v triede vytvárať vyššie uvedené podmienky. Toto

vymedzenie sme opierali aj o výskum raných prejavov gramotnosti, ktorého súčasťou bolo aj diagnostikovanie *konceptu tlače* u detí pri vstupe do ZŠ (Zápotočná, 2005). Vo formulácii **výkonového štandardu** sa potom odzrkadľujú minimálne schopnosti detí v tejto oblasti, ktoré by malo dieťa demonštrovať tým, že: „*Správne drží knihu pri čítaní; ukáže titulnú stranu knihy; ukáže začiatok čítania textu, listuje v knihe správnym smerom; rozpozná, kde je v knihe uvedený názov, autor knihy a jej obsah; identifikuje pri čítaní slová v správnej smerovej orientácii (zľava – doprava); ukáže pri čítaní riadky v správnej smerovej orientácii (zhora – nadol)*“.

Koncept písania a poznávanie písmen

Ďalší podnet na vytváranie gramotného prostredia v materskej škole súvisí s výskumami dokumentujúcimi, že si deti ešte predtým, ako si začnú osvojovať čítanie a písanie v konvenčnej podobe, vytvárajú vlastné predstavy o tom, ako je písaná reč využívaná, v akých situáciách, v akej podobe a s akým cieľom sa používa. Najznámejšie v tejto oblasti sú výskumy E. Ferreiro (Viktorová, 2003), ktorú nasledovali mnohé ďalšie výskumy (Sandbank, 1993). Ich základom je uvedenie si, že tak, ako sa dieťa snaží porozumieť svetu okolo seba, pričom si utvára predstavy o ňom a overuje si ich vo svojej každodennej činnosti, snaží sa porozumieť aj tomu, ako písaná reč a písaná kultúra reprezentujú svet okolo neho. Súčasťou toho je spontánne poznávanie možností, ako používať písanú reč, pozorovanie druhých, ako používajú písanú reč a písanú kultúru, kladenie otázok vo vzťahu k nemu, pričom sa počas toho snažia zistiť, ako písaná reč funguje a ako sa používa (Templeton, 1995).

Keďže deti v tomto období nezostávajú len pri tom, že pozorujú svoje okolie a utvárajú si predstavy o písaní, ale sa aj **pokúšajú o písanie**, je vhodné pre tieto snahy vytvárať aj primerané podmienky, usmerňovať ich, aby sa ich skúsenosti obohacovali a u dieťaťa mohlo toto poznávanie kontinuálne pokračovať smerom k poznávaniu konvenčnej podoby čítania a písania. Tieto snahy si zaslúžia pozornosť z niekoľkých dôvodov. Prvým je ten, že dieťa vníma písanie ako nástroj osobného vyjadrenia sa, pričom ho veľmi skoro začína odlišovať od kreslenia. Druhým je ten, že písomné produkty dieťaťa sa snažia imitovať konvenčné písanie a sú založené na poznaní niektorých konvencií písania (napríklad sledujú správnu smerovú orientáciu písomného záznamu alebo pracujú s existujúcimi tvarmi písmen abecedy alebo ich obmenami a pod.). Po tretie, má tendenciu kvalitatívne sa rozvíjať v priebehu toho, ako je dieťa obklopené gramotne podnetným prostredím a má príležitosť objavovať ďalšie konvencie písania. Po štvrté, speje postupne k identifikácii grafémy ako základného prvku písma.

Aby materská škola reálne opierala svoje aktivity o záujem detí o písanie a napomáhala ich rozvoj v tejto oblasti, môže sa sústrediť na dva okruhy aktivít, ktoré tento záujem môžu podnecovať a vytvárať popritom prostredie, ktoré bude deti motivovať k tomu, aby sa pokúšali zefektívniť svoje písomné záznamy a usilovali sa o konvenčnejší zápis svojho komunikačného zámeru. Tým je v prvom rade **gramotné prostredie**, t. j. prostredie, ktoré dieťaťu umožňuje pozorovať správanie sa gramotného jedinca – učiteľa – používajúceho čítanie a písanie v rozmanitých, zmysluplných kontextoch. Už v predchádzajúcom texte sme písali o tom, že pre rozvíjanie gramotnosti je veľmi dôležité, aby deti neboli len recipientmi príbehov, ale mali aj možnosť priamo do knihy nahliadnuť, keď z nej učiteľka číta príbeh, a sledovať, ako sa orientuje v knihe a texte. Rovnako ako o tom, že

by dieťa malo mať v triede k dispozícii knihy, po ktorých môže siahnuť v čase voľných hrových aktivít a pokúšať sa o ich čítanie. Tieto podmienky prispievajú k tomu, že **dieťa môže objavovať**, z akých prvkov sa písaná reč skladá a ako tieto prvky súvisia s vyjadrovaním komunikačného zámeru. Porozumenie povahe písanej reči a možnostiam jej využitia však napomáhajú aj ďalšie prvky a činnosti učiteľky, ktorých hlavným menovateľom je demonštrácia využívania písania ako užitočného nástroja, použiteľného s rôznym cieľom (pozri podkapitolu 2.1 objasňujúcu *Funkcie písanej reči*). I keď deti nevedia čítať, môže občas demonštrovať, že je užitočné si niektoré nápady zapísať, aby sa na ne nezabudlo (vhodnou situáciou je zapisovanie predikcií detí pri prerušovanom čítaní príbehu a ich prečítanie potom, ako sa dočíta príslušná pasáž textu, aby spolu mohli posúdiť, ktorá predikcia sa najviac približovala prečítanému textu). Znáмым je napríklad písomné označovanie dôležitých sekcií v triede alebo pravidiel pre činnosť detí. Deťom v najvyššej vekovej kategórii je však možné dať k dispozícii inštrukcie k činnosti (napríklad pri výtvarných alebo pracovných činnostiach, ktoré vyžadujú dodržanie vopred určenej následnosti krokov) aj v písanej podobe (vo forme piktogram + slovo, napríklad: ✂ VYSTRIHNI; 🖍 VYFARBI a pod.). Na jednej strane takéto označenia deťom signalizujú, že slová je možné zapísať (t. j. uvedomujú si prepojenie hovorenia a písania), na druhej strane si ich môžu zapamätať a prípadne ich aj rozpoznať v inej situácii a prečítať alebo zapísať ich bez toho, aby museli poznať všetky písmená abecedy, z ktorých takéto slová pozostávajú (t. j. ide o porozumenie, že to, čo je zapísané, to aj čítame). Takéto aktivity okrem demonštrovania, že čítanie a písanie je zmysluplnou aktivitou (napr. pomáha nám orientovať sa v prostredí, riadiť našu činnosť), pomáhajú aj rozširovať u detí slovnú zásobu vizuálne zapamätaných slov. Súčasne podporujú postupné zvyšovanie nezávislosti dieťaťa od pomoci dospelého pri čítaní a písaní.

V najvyššej vekovej skupine detí (5- až 6-ročné) a v nadväznosti na rozvíjanie fonematického uvedomovania toto poznávanie môže prejsť do ďalšej fázy, ktorá predchádza samotnému poznávaniu grafém založenému na poznávaní **princípu fonémovo-grafémového prevodu**, ktorý tvorí druhý okruh možných aktivít podnecujúcich poznávanie písania na úrovni zapisovania grafém. Toto poznávanie má svoje špecifikum v tom, že nevyžaduje a ani nesleduje zapamätanie si jednotlivých písmen abecedy, ale len preniknutie do vzťahu medzi hláskou (ktorú sa dieťa učí vyčleňovať v slove) a príslušnou grafémou (písmenom). Aby toto poznávanie bolo prirodzené a redukovala sa prípadná tendencia učiteľky sklzávať do tréningu detí v zapamätávaní si jednotlivých písmen abecedy, nezaradili sme do finálnej podoby ŠVP výkonové štandardy, ktoré by definovali nevyhnutnosť disponovať určitou databázou písmen u detí. Pri vytvorení vhodných podmienok získa dieťa prístup k poznávaniu písmen prostredníctvom poznania princípu fonémovo-grafémového prevodu, výsledkom ktorého môže byť aj to, že si niektoré písmená abecedy zapamätá.

Azda najjednoduchším spôsobom, ako poznávanie princípu fonémovo-grafémového prevodu v MŠ sprostredkovať, je umiestniť kartičky maľovanej abecedy do triedy (každá kartička pozostáva z veľkého tlačeného písmena a ilustrácie, z ktorej je ľahko identifikovateľný objekt, ktorého slovné označenie sa začína na príslušnú hlásku). Môžu byť vo zväčšenej podobe upevnené na viditeľnom mieste, v dohľadnej vzdialenosti od miesta, kde zvyčajne prebiehajú frontálne realizované činnosti a kde má učiteľka k dispozícii aj tabuľu, na ktorú budú môcť deti s jej pomocou zapisovať slová.

Prípadne byť k dispozícii v podobe malých kartičiek – vhodné sú kartičky písmenkového pexesa – pri písacích a kresliacich potrebách detí, aby si ich deti voľne mohli brať ako pomôcku na zapisovanie odkazov.

Celý proces poznávania princípu fonémovo-grafémového prevodu spočíva v podstate v tom, že sa deťom objasní, že vedľa každého objektu na kartičke sa nachádza písmeno, na ktoré sa označujúce začína. Vo fáze, keď deti dokážu prostredníctvom sluchovej analýzy vyčleniť začiatočnú hlásku slova, je tento princíp len vyzdvihnutím fonematického uvedomovania na úroveň, kedy začína reálne fungovať ako nástroj alfabetického zápisu slova. Spočiatku môže učiteľka zahŕňať používanie maľovanej abecedy len na identifikáciu začiatočného písmena slova (ako obohatenie tréningu fonematického uvedomovania u detí, ktoré s vyčlenením začiatočnej hlásky nemajú problém), neskôr môže individuálne pracovať s deťmi počas voľných (ranných alebo popoludňajších hrových) aktivít tak, že ich vyzve, aby písomne okomentovali svoju kresbu (najprv slovným označením, neskôr stručným vyjadrením). Pri zápise im pomáha s fonematickou analýzou každého slova, ktoré chce dieťa zapísať, a s vyhľadáním príslušných písmen na kartičkách maľovanej abecedy (usmerňovanie dieťaťa učiteľkou môže mať napríklad nasledujúcu podobu: *Na akú hlásku sa začína tvoje meno „Peťko“? [p]. [p], áno. Vieš nájsť na obrázkoch vec, ktorá sa tiež začína na [p]? Pišťalka. Pišťalka, výborne. Pozri sa pozorne, ako vyzerá písmeno „P“ a skús si ho zapísať. Dobre, to bolo písmeno „P“. Akú ďalšiu hlásku máme v tvojom mene, Peťko? [p]. [e]... atď.*). Takýmto spôsobom dieťa veľmi skoro pochopí princíp a bude schopné vyhľadávať jednotlivé písmená na kartičkách maľovanej abecedy aj bez pomoci učiteľky a niektoré písmená (zvyčajne tie, ktoré opakovane vyhľadáva, keď sa chce podpísať) si dokonca zapamätá. Keďže poznávanie písmen prebieha ako súčasť inej, pre dieťa zmysluplnej aktivity, dôležitejšie je to, že využíva písanú reč v rámci niektorej z jej funkcií, pričom zisťuje, že písomný zápis nie je ľubovoľný, ale sleduje pravidlá fonémovo-grafémovej korešpondencie (teda že hlásku [p] je možné zapísať ako písmeno P). Preto neprekáža, ak sú zápisy detí nedokonalé alebo neúplné, dôležité je implicitné porozumenie, že sa zápis slova v našom jazyku opiera o hláskovú analýzu slova, pričom ku každej hláske je možné vyčleniť príslušné písmeno. Poznávanie písmen bude napokon predmetom výučby v 1. ročníku ZŠ.

Napriek tomu, že sme v rámci tejto oblasti do ŠVP nezaradili žiadny výkonový štandard, môže učiteľka nezáväzne sledovať, či sa dieťa pokúša o jednoduchý zápis svojho mena alebo jednoduchého odkazu (napr. na svoj výtvarný produkt alebo pri tvorbe knihy). Pri vytvorení vhodných podmienok by dieťa na konci dochádzky do MŠ malo vedieť napísať svoje meno (niektoré písmená môžu v zápise chýbať alebo byť napísané reverzným spôsobom) a rozpoznať niekoľko písmen abecedy (písmená, z ktorých je zložené jeho meno, písmená, ktoré sa vyskytujú v slovách, ktoré sa v písanej podobe častejšie používajú pri organizácii činností v MŠ, napr. v pravidlách života v triede, v označení centier aktivít a pod.).

3.2 Návnik formálnych charakteristík písanej reči

Popri tom, že dieťa obklopené gramotným prostredím samo alebo s pomocou učiteľky objavuje dôležité charakteristiky písanej reči a písanej kultúry, príprava na výučbu čítania a písania tradične predpokladá aj systematickejšie rozvíjanie niektorých špecifických schopností, konkrétne rozvoj fonologických procesov smerujúcich k fonematickému uvedomovaniu a grafomotorických schopností. Obe tieto oblasti naberajú postupne na význame blížiacim sa nástupom dieťaťa do ZŠ, pričom hlavným zámerom ich rozvoja je uľahčiť hlavnú fázu výučby čítania a písania odohrávajúcu sa v tzv. šlabikárovom období v 1. ročníku, založenej na systematickom poznávaní grafém (tlačenej aj písanej abecedy) a analyticko-syntetických činností so štruktúrou slova na úrovni hlásky a slabiky. Pri objasňovaní možnosti rozvíjania fonologických procesov a fonematického uvedomovania budeme klásť dôraz predovšetkým na nadväznosť jednotlivých schopností, aby bola zrejmá postupnosť ich rozvíjania. Oblasť grafomotorických predpokladov len stručne zmienime, pretože ŠVP neprináša žiadnu revíziu tejto oblasti a je možné v MŠ pracovať s existujúcimi súbormi pracovných listov určenými na ich rozvoj.

Fonologické procesy a fonematické uvedomovanie

Rozvíjanie tejto oblasti umožňuje **poznávanie a uvedomenie si zvukovej roviny reči**. Tá je pre poznávanie formálnej stránky čítania a písania dôležitá z toho dôvodu, že umožňuje dieťaťu vnímať jednotlivé zvuky reči, ktoré sú v písanej podobe reprezentované prostredníctvom písmen. I keď je táto oblasť tradične prítomná v oficiálnom kurikule pre MŠ, bola zväčša rozptýlená vo viacerých tematických oblastiach a nesystematicky objasňovaná vo vzťahu k tomu, ako má jej rozvíjanie prebiehať a ako ich povaha súvisí s výučbou čítania a písania. V ďalšom texte sa preto zameriame na to, aby sme objasnili proces rozvoja fonologických schopností (budeme pri tom vychádzať z práce M. Adamsovej, 1990), konkrétne vo vzťahu k vývinu fonematického uvedomovania, ktoré napomáha poznávanie grafém prostredníctvom princípu fonémovo-grafémového prevodu (ktorého význam pre poznávanie grafém sme vysvetlili v podkapitole *Koncept písania a poznávanie písmen*).

Prvotným východiskom pre rozvíjanie fonologických schopností je používanie krátkych literárnych útvarov, ktoré sú typické svojou výraznou rytmickou štruktúrou, na ktorú veľmi dobre reagujú aj najmenšie deti prichádzajúce do MŠ. Konkrétne zaujímavá pre rozvíjanie týchto schopností je tendencia detí pohybovať sa do rytmu. I keď ide o spontánnu aktivitu detí, je možné ju podporovať tým, že sa do výučby zaradi osvojenie konkrétnych krátkych literárnych útvarov (ale aj piesní pre deti), ktoré sú volené tak, aby mohli byť sprevádzané vhodným pohybovo-rytmickým sprievodom (napr. vytlieskavaním, využitím ľahko ovládateľných hudobných nástrojov, pochodovaním, plieskaním do stehien atď.), čím budú podporovať **citlivosť dieťaťa na zvukovú štruktúru reči** (napr. riekanky alebo vyčítanky s vyššou frekvenciou konkrétnej hlásky). S ňou potom súvisí aj všímanie si podobností v tom, ako slová znejú, najprirodzenejšie prostredníctvom rýmujúcich sa slov na konci dvoch veršov krátkeho literárneho útvaru. Okrem toho, že učiteľka kombinuje recitáciu krátkych literárnych útvarov s už spomínaným rytmickým sprievodom, môže zaradiť aktivity aj na určenie, či sa dve slová **rýmujú** (*Ktoré dve slová spolu znejú dobre? Mačka a kačka alebo mačka a psík?*), na určenie slova z radu zadaných slov, ktoré sa s určeným slovom rýmuje (*Ktoré slovo sa nám hodí do tejto krátkej básne? Ktoré slovo vyberieme, aby sa nám báseň*

rýmovala? Rozfúkal sa severák, roztrhol nad nami... slnko, mrak, vankúš?). Obdobné aktivity môže realizovať aj v podobe slov, ktoré znejú rovnako na začiatku slova. Z hľadiska požiadaviek kladených ŠVP prostredníctvom **výkonových štandardov** však v tejto oblasti bude postačovať, ak dieťa „sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom“, „rozhodne, či sa dve slová rýmujú“ a „k zvolenému slovu uvedie slovo, ktoré sa s ním rýmuje“.

Ďalšou oblasťou fonologických schopností a uvedomovania, ktorú je možné rozvíjať na základe prvotnej citlivosti detí na zvukovú štruktúru reči, je **rozklad slova na slabiky**. Princíp tohto rozvoja spočíva v tom, že učiteľka bude sledovať pri spoločnom rytmickom sprievode ku krátkemu literárnemu útvaru alebo piesne slabičnú štruktúru slova (t. j. 1 tlesknutie = 1 slabika). Pokiaľ už dieťa dokáže zladit' recitáciu alebo spev s takýmto rytmickým alebo pohybovým sprievodom, je možné zamerať sa na identifikáciu počtu slabík v slove (prostredníctvom otázky typu: *Koľkokrát sme tleskli? Koľko slabík je v slove?*). Takto by dieťa malo samostatne zvládnuť sprevádzať spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom korešpondujúcim so slabičnou štruktúrou slova a rozčleniť vybrané slová na slabiky s pomocou rytmického sprievodu a určiť počet slabík, z ktorých sa skladá vybrané slovo. Aby dosiahlo požiadavky vymedzené ŠVP, bude postačujúce, ak „rozčlení zvolené slová na slabiky“ a „určí počet slabík, z ktorých sa skladá slovo (maximálne trojslabičné)“.

Ako posledná schopnosť v poradí nasleduje schopnosť identifikovať hlásku v slove, tzv. **fonematické uvedomovanie**. Vzhľadom na kognitívnu náročnosť vyčlenenia hlásky v slove je potrebné túto schopnosť u dieťaťa cielene precvičovať. Na zvýšenie citlivosti dieťaťa na začiatočnú hlásku je možné použiť otázky typu: Ktoré slovo je viac podobné slovu mačka – pes, voz alebo med? Následne sa tradične na konkrétne vyčlenenie začiatočnej hlásky využívajú úlohy typu: Na akú hlásku sa začína tvoje meno? Oblúbené ovocie? Keďže dieťa tento typ operácie nevie spontánne vykonať, učiteľka mu prezentuje správne riešenie a úlohou dieťaťa je v podstate len zopakovať toto riešenie, hoci spočiatku nerozumie princípu riešenia. Takýto postup sa však spolieha na to, že dieťa skôr alebo neskôr samo odhalí princíp a dokáže ho použiť aj samostatne. Na vyčlenenie hlásky v slove je však možné použiť aj konkrétne postupy, ktoré znižujú kognitívnu náročnosť úlohy, tzv. „lešenia“ (pozri napr. McGeeová a Ukrainetz, 2009), ktoré umožňujú modelovať vyčlenenie začiatočnej hlásky predĺžením doby výslovnosti začiatočnej hlásky (*Ššššimon*) alebo jej opakovaným, zrýchleným vyslovovaním (*T-t-t-tomáš*). Pri rozvíjaní fonematického uvedomovania je možné sledovať náročnosť jednotlivých operácií. Najvýhodnejšie je začať vyčlenením začiatočnej hlásky slova, najprv spoluhlásky, potom samohlásky, pokračovať vyčlenením poslednej hlásky slova a neskôr prejsť k úplnému rozkladu slov na hlásky. Pre splnenie požiadaviek kladených ŠVP prostredníctvom **výkonových štandardov** však bude postačovať, ak dieťa „vyčlení začiatočnú hlásku slova“.

Materská škola môže pokrývať jednotlivé oblasti rozvíjania *fonologických procesov a fonematického uvedomovania* dominantne v nasledujúcich vekových obdobiach: oblasť zvyšovania citlivosti na zvukovú štruktúru reči (veková kategória 3-ročných detí), identifikáciu a tvorbu rýmov (3- až 4-ročné deti), rozklad slova na slabiky (4- až 5-ročné deti), rozvíjanie fonematického uvedomovania (od 5. roku života dieťaťa). Rozvíjanie fonematického uvedomovania bude navyše pokračovať aj v priebehu

1. ročníka ZŠ, v prípravnom období na výučbu čítania a písania hlavne s dôrazom na úplné vyčlenenie foném v slove, neskôr na vedomú manipuláciu s fonémami v slovách.

Grafomotorické predpoklady písania

Rozvíjanie tejto oblasti síce neprispieva k poznávaniu formálnych charakteristík písanej reči v pravom slova zmysle, pretože dieťa pri realizácii aktivít v tejto oblasti skôr sleduje **technickú stránku motorického aktu**, nie jeho význam vo vzťahu k poznávaniu písanej reči ako zmysluplnej komunikačnej aktivity. Preto sa rozvíjanie tejto oblasti prakticky deje dominantne prostredníctvom aktivít vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra (oblasť výtvarných aktivít) a Človek a svet práce, kde sa venuje pozornosť vizuálno-motorickej koordinácii pohybu ruky, zápästia a prstov pri jej cielej pohybe vrátane regulácie tlaku ruky na papier, ktoré sú príznačné pre jemnú prácu ruky. Takéto aktivity možno realizovať v rámci rôznorodých výtvarných činností na primerane veľkej ploche (veľké formáty papiera, interaktívna tabuľa a pod.) vo všetkých vekových skupinách. Špecifická etapa rozvíjania jemnej motoriky nastupuje v najstaršej vekovej skupine detí, keď si prostredníctvom pracovných listov trénujú zvládnutie jednoduchých grafomotorických prvkov vyžadujúcich prácu zápästia (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) a dlane a prstov (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka, ležatá osmička). Okrem správneho formálneho stvárnenia grafických prvkov **učiteľka** dbá na to, aby dieťa sedelo pri činnosti (aj pri iných činnostiach vyžadujúcich zapojenie jemnej motoriky) vzpriamene, udržiavalo primeranú vzdialenosť očí od podložky a úchop a tlak ceruzky na papier zodpovedal norme.

Záver

Nový ŠVP prichádza s významnou zmenou koncepcie jazykového vzdelávania detí, ktoré reálne zasadzuje do konceptu rozvíjania gramotnosti. Táto zmena však bola nevyhnutná, pretože je optimálne, aby sa vzdelávacie programy menili v súlade so zmenami a potrebami spoločnosti, ako aj v súlade s pokrokmi a rozvíjaním poznania na poli vedy a výskumu. Tento trend naznačil už predchádzajúci dokument (ŠVP ISCED 0, 2008), ktorý rámec rozvíjania čitateľskej gramotnosti formálne deklaroval (ako schopnosť prejavovať predčitateľskú gramotnosť), ale ho už nedokázal naplniť relevantným obsahom.

Napriek tomu, že súčasný návrh ŠVP priniesol nové pojmy i omnoho koncentrovanejší dôraz na poznávanie písanej reči a písanej kultúry, neznamená to, že koncepciu predškolského národného kurikula zmenil od základov a stavia na „zelenej lúke“ (ako sa to stalo v prípade ŠVP ISCED 0, 2008). Súčasný návrh ŠVP (vrátane týchto metodických materiálov) počíta s tým, že isté hodnoty a všetky materiály, dokumenty, knižné publikácie, ktoré ich reprezentujú a ktoré sa v minulosti osvedčili, zostanú zachované. Ak aj nie na pulkoch kníhkupectiev, tak aspoň v knižniciach materských škôl a hlavne v mysliach učiteliek.

Očakávame a dúfame, že materské školy sa rýchlo zžijú s novou koncepciou vzdelávacej oblasti „Jazyk a komunikácia“ a v praxi vytvoria pre deti zaujímavé, gramotnosť rozvíjajúce prostredie, ktoré prispeje k tomu, že deti už od skorého veku budú písanú kultúru vnímať a poznávať ako užitočný a zaujímavý nástroj, ktorý rozširuje a obohacuje možnosti ich fungovania v socio-kultúrnom prostredí.

Zoznam bibliografických odkazov

ADAMS, M. J. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press, 1990.

ANTONACCI, P., HEDLEY, C. 1994. *Natural approaches to reading and writing*. New Jersey : Ablex Publ. Corporation, 1994.

BÍLIK, R. a kol. 2011. *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011.

BODROVA, E., LEONG, D. J., PAYNTER, D. E., SEMENOV, D. 2000. *A Framework for Early Literacy Instruction: Aligning Standards to Developmental Accomplishments and Student Behaviors. Pre-K through Kindergarten* [online]. Aurora: Mid-Continent Research for Education and Learning, 2000. Dostupné na internete: <<http://www.mcrel.org/products/standards/framework.pdf>>

BRITTO, P. R. 2001. Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. In *Reading Research Quarterly*, 34 (6), 346-347.

BURNS, M. S., MIDGETTE, D., LEONG, D., BODROVA, E. 2002. *Prekindergarten Benchmarks for Language and Literacy: Progress Made and Challenges to Be Met* [online]. NIEER Working Papers. National Institute for Early Education Research (NIEER). Dostupné na internete: <<http://nieer.org/resources/research/prekinderLLbechmarksburns.pdf>>.

BUS, A. G. 2003. Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In van Kleeck, A., Stahl, S. A., Bauer, E. B. (eds.) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 3-15.

CHAPLIN, P. 1994. Literature webbing: Literacy across the curriculum. In P. Antonacci, C. Hedley (Eds.) *Natural approaches to reading and writing*. New Jersey : Ablex Publ. Corporation, 1994.

CLAY, M. M. 2002. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Bratislava : Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Slovenská asociácia pre rozvoj čítania pri Pdf UK, 2002.

COSTA, S. R. 1994. Tried and True: Books that fits the interests and needs of young children. In P. Antonacci, C. Hedley (Eds.) *Natural approaches to reading and writing*. New Jersey : Ablex Publ. Corporation, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London : Arnold, 1973.

HVORECKÝ, M. 2013. Dve vína a dva príbehy. SME, 29. 13. 2013.

LANGMEIER, J. 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicenum, 1991.

- MCAFFEE, O., LEONG, D. J. 2007. *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Pearson Allyn & Bacon Prentice Hall, 2007.
- MCGEE, L. M., UKRAINETZ, T. 2009. Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. In *The Reading Teacher*, (62) 7, 599-603.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s textami a normami*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, MABAG, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MUSIELLO, F. D. 1994. Creating environments that promote literacy. In P. Antonacci, C. Hedley (Eds.): *Natural approaches to reading and writing*. New Jersey : Ablex Publ. Corporation, 1994.
- NEUMAN, S. B., ROSKOS, K. 2005. The state of state pre-kindergarten standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 125-145.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR, 1999.
- RAKÚS, S. 2013. Poznámka o detskej literatúre. In *SME, Víkend*, 19. 10. 2013, s.14.
- SANDBANK, A. 1992. Emergent Literacy: Children's Ways of Writing in Preschool Years. In *Emergent Literacy in Early Childhood Education (Course on Emergent Literacy in Early Childhood Education, Haifa, 25. October – 20. December 1992)*. UNESCO, 119-132.
- SMOLKIN, L. B., DONOVAN, C. A. 2001. The context of comprehension: The information book, read aloud, comprehension acquisition, and comprehension instruction in first-grade classroom. In *The Elementary School Journal*, 102 (2), s. 97-122.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0*. Bratislava: ŠPÚ, 2008.
- TEMPLETON, S. 1995. *Children's Literacy. Context for Meaningful Learning*. Boston : Houghton Mifflin Company, 1995.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000.
- VAN KLEECK, A. 1998. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. In *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), 33-51.
- VIKTOROVÁ, I. 2001. Psychogenetická teorie E. Ferreirové. In J. Doležalová (Ed.) *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 21-31.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2005. Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania v 1. ročníku ZŠ. In *Pedagogická revue : časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*, 57 (5), s. 510-525.
- ZIGOVÁ, E. 1979. *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*, Bratislava : SPN, 1979.