



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Teórie a metódy rozvíjania gramotnosti **v predškolskom vzdelávaní**

Dištančná študijná opora

doc. PhDr Zuzana Petrová, PhD.

Zlín

2014

OPIS PREDMETU:

Magisterský studijní program: Předškolní pedagogika

Predmet: Teórie a metódy rozvíjania gramotnosti v predškolskom vzdelávaní

Forma štúdia: kombinovaná

Štúdium literatúry, plnenie korešpondenčných úloh s následnou kontrolou vyučujúceho.

Zaradenie výučby: 1. ročník , LS

Forma výučby: prednáška, cvičení, dištančné štúdium

Počet kreditov: 4

Ukončení: zápočet, skúška

Vyučující: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.; doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Stručná anotácia predmetu:

Študent získa základnú orientáciu v problematike teórie vyučovania v materskej škole so zreteľom na rozvíjanie počiatočnej čitateľskej gramotnosti, pričom sa oboznámi so základnými princípmi, praktickými postupmi a metódami účinnej stimulácie a rozvoja gramotnosti, využiteľnými v počiatočnom vzdelávaní.

Cieľ predmetu:

Oboznámiť študentov s otázkami počiatočného rozvoja jazykovej gramotnosti v materskej škole, so špecifickým dôrazom na vytváranie podmienok na podnecovanie záujmu detí o čítanie a písanie. Študenti sa naučia identifikovať základné cieľové kategórie počiatočnej jazykovej gramotnosti, rozumieť ich vzájomnej prepojenosti pri poznávaní významu, obsahu, funkcií a formy písanej reči a argumentovať v prospech čo možno najskoršieho rozvoja gramotnosti u detí.

Stručný obsah:

Pojem gramotnosti v kontexte pedagogiky, psychologie, lingvistiky a socio-kultúrnem.

Súčasný paradigma rozvoje gramotnosti v počiatočnom vzdelávaní.

Prístupy k rozvoji gramotnosti a ich špecifické metódy.

Poznávanie obsahu, formy a funkcií písanej reči.

Poznávanie formy písanej reči – objavovanie vzťahu medzi významom a formou.

Poznávanie formy písanej reči – nácvik formy.

Diagnostikovanie počiatočných prejavov gramotnosti u detí.

Výstup:

Študent spracuje vlastný návrh série edukačných aktivít (minimálne troch) na vybranú tematickú jednotku, prostredníctvom ktorých bude demonštrovať možnosti podnecovania záujmu dieťaťa o čítanie a písanie v materskej škole, pričom bude špecifickú pozornosť venovať objasneniu prostredia a podmienok výučby a špecifickým pomôckam, ktoré bude vo výučbe využívať. Súčasťou návrhu bude aj objasnenie, ktoré cieľové kategórie jazykovej gramotnosti sú rozvíjané v jednotlivých edukačných aktivitách a ako umožňujú navrhnuté aktivity podnecovať záujem detí o čítanie a písanie a poznávať prostredníctvom nich význam, obsah, funkcie a formu písanej reči.

OBSAH

ÚVOD	5
1 Zmeny v počiatočnom jazykovom vzdelávaní	6
2 Základné cieľové oblasti rozvíjania počiatočnej gramotnosti	9
2.1 Poznanie jazyka	9
2.2 Poznanie konvencií tlače a písania	11
2.3 Fonologické uvedomovanie	13
2.4 Poznanie písmen.....	15
3 Prístupy k počiatočnému jazykovému vzdelávaniu.....	17
3.1 Prístup zdola nahor	18
3.2 Prístup zhora nadol	23
3.2.1 Špecifická úloha učiteľky	27
4 Podmienky rozvíjania počiatočnej gramotnosti	30
4.1 Organizácia prostredia	31
4.2 Špecifické pomôcky podnecujúce rozvoj gramotnosti detí	33
4.3 Špecifické postupy sprostredkujúce formu písanej reči.....	33
4.3.1 Využitie „lešení“ pri poznávaní fonematickej štruktúry slova	34
4.3.2 Mediované písanie	36
ZÁVER	39
Literatúra	40

ÚVOD

Predškolské vzdelávanie sa tradične venovalo otázkam kultivácie hovorenej podoby jazyka, pričom otázkam čítania a písania nevenovalo pozornosť. Dôvodom bolo, že sa rozvíjanie tejto oblasti asociovalo výsostne s výučbou v prvom ročníku, preto ani neexistovali premyslenejšie postupy, ktoré by umožňovali dieťaťu v materskej škole poznávať čítanie a písanie ako zmysluplný akt, ktorý by mohlo objavovať samé v prirodzených situáciách používania písanej reči.

Preto tento študijný materiál cielene rozpracováva práve tie otázky rozvíjania jazykovej gramotnosti, ktoré umožňujú vidieť možnosti počiatočného čítania a písania v podobe špecifických cieľových oblastí, ktoré je možné rozvíjať, aby dieťa poznávalo význam, obsah, funkcie aj formu písanej reči vo vzájomnej prepojenosti. A podľa možnosti v zmysluplných situáciách, ktoré dieťaťu umožnia identifikovať prirodzené kontexty, v akých sa písaná reč používa spolu so spôsobmi a podobami jej používania.

Následne postavíme vedľa seba dva prístupy k poznávaniu čítania a písania, prístup zdola nahor a prístup zhora nadol, aby sme voči tradičnému ponímaniu postavili možnosť prirodzenejšieho poznávania čítania a písania.

1 Zmeny v počiatočnom jazykovom vzdelávaní

Problematika rozvíjania jazykovej gramotnosti sa v poslednom období stala zásadnou témou pri hľadaní smeru vzdelávacej reformy. V kontexte snahy o rozvíjanie kľúčových kompetencií celoživotného učenia sa jazyková gramotnosť zdôrazňuje v rámci úsilia o vytvorenie globálneho ekonomického a kultúrneho priestoru, ktoré sú explicitne prítomné aj v iniciatívach Európskej komisie (napr. „Európa 2020“). Ich zámerom je jedincom prostredníctvom vzdelávania poskytnúť dostatočnú platformu pre ich úspešné fungovanie v životných situáciách, špecificky na trhu práce. Transformácia pracovného trhu z výrobnéj ekonomiky na ekonomiku služieb prináša dôraz na flexibilitu a adaptabilitu, prácu s informáciami a riešenie problémových situácií (Wells, 2000). V odporúčaniach na reformu vzdelávania sa tieto zmeny odzrkadľujú v dôraze na čitateľskú a informačnú gramotnosť, ktorá má byť systematicky rozvíjaná už od počiatku zaškolovania detí, v ideálnom prípade už aj v rodinnom prostredí, a to od čo možno najskoršieho obdobia života dieťaťa.

V tomto rámci sa presúva pozornosť z tradičných tém zdôrazňujúcich predovšetkým formálne aspekty čítania a písania, ktoré sú postavené do kontrastu s komplexnejším rozvojom jazykových a rečových kompetencií jedincov vo všetkých zložkách a funkciách jazyka, tak v hovorenej ako aj písanej podobe (Zápotočná, 2001, 2004, 2007). Do popredia sa tak dostáva zmysluplné a vo svojich realizačných podobách rozmanité používanie jazyka, ktoré sa ukotvuje do takých súvislostí, akými sú kultúrny vývin jedinca, jeho podmienky a cieľové efekty (Englert, Mariage, 1996; Gee, 2000; Hruby, 2001). Zdôrazňuje sa kultúrna situovanosť používania jazyka, jeho zmysluplnosť a vzťah k dosahovaniu individuálnych komunikačných zámerov jedinca, samostatné používanie a nezávislosť v ďalšom (seba)vzdelávaní jedinca.

Pre oblasť jazykového vzdelávania má zvýšený záujem o kontext, zmysluplnosť a ciele použitia jazyka niekoľko podstatných dôsledkov (Zápotočná, 2001):

- Predmetom záujmu sa stávajú širšie chápané jazykové kompetencie, ktoré pokrývajú viaceré oblasti skúseností, poznania a schopností jedinca týkajúcich sa oboch modalít jazyka - hovorenej i písanej reči, používania i poznania jazyka (Ravid, Tolchinsky, 2002) a obsahu i formy jazyka (Adams, 1990; van Kleeck, 1998). Vo zvýšenej miere sa zdôrazňujú rozmanité funkcie reči v intra-personálnej i interpersonálnej rovine.
- Jazyk prestáva byť chápaný ako čisto abstraktný lingvistický systém, viac sa zdôrazňuje kultúrny a sociálny rozmer jeho používania, čo v oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti vedie k snahe o poznávanie a používanie jazyka v zmysluplných a kontextualizovaných učebných situáciách.

- Tradične vymedzované počiatky záujmu o poznávanie písanej reči v 1. ročníku ZŠ (oboznamovaním sa s jednotlivými grafémami) strácajú svoju legitimitu a záujem o rozvíjanie jazykovej gramotnosti sa na jednej strane presúva do nižších vekových období rozpracúvaním možností, ktoré v tejto oblasti ponúka knižná kultúra a na druhej strane do období presahujúcich školskú dochádzku jedinca. Preto sa pre oblasť rozvíjania jazykovej gramotnosti stáva zaujímavé aj predškolské vzdelávanie.
- Tým, že sa rozvíjanie gramotnosti považuje sa dlhodobý proces rozvíjania širokej palety jazykových kompetencií, mení sa aj pohľad na výkony jedincov v týchto oblastiach. Tak, ako v iných oblastiach vývinu sa aj tu predpokladá, že proces ich osvojovania nebude bezproblémový, ale postupný, čím sa odchýlky od konvenčnej normy (chyby) stávajú v procese učenia tolerovateľné.

S transformáciou počiatočného jazykového vzdelávania smerom k rozvíjaniu gramotnosti jedincov sa mení aj pohľad na priority vzdelávania v rámci danej oblasti a aj jej cieľové kategórie. S ambíciou sprostredkovať v školskom vzdelávaní jazyk v oboch jeho modalitách ako funkčný nástroj kultúrnej gramotnosti jedinca sa pozornosť presúva na poznávanie funkcií hovorenej aj písanej komunikácie a na využívanie jej špecifických žánrov v typických, kultúrne relevantných, situáciách. V takto nastavených prioritách počiatočného jazykového vzdelávania sú formálne parametre písanej reči vnímané ako jedna z konvencií jazykovej komunikácie, ktoré majú svoju dôležitú úlohu v dosahovaní zámeru komunikácie, ale ju nevyčerpávajú ako takú. Namiesto toho, aby sa osvojovanie schopnosti čítať a písať vnímalo ako individuálno-kognitívna aktivita, zdôrazňuje sa jeho sociálna dimenzia a kultúrny kontext. Ak si tieto priority premietneme priamo do tendencií počiatočného jazykového vzdelávania, odzrkadľujú sa v tom, že podporujú získavanie komplexných skúseností detí s písaním a písanou kultúrou už pred tým, ako dieťa nastúpi do základnej školy. V nadväznosti na to sa:

- vytvárajú podmienky na to, aby dieťa získavalo skúsenosti s čo možno najbohatšou paletou registrov a žánrov písanej a hovorenej komunikácie, aby táto skúsenosť nebola orientovaná len na prežívanie a umelecko - estetický zážitok, ale aj myslenie a poznávanie,
- získavanie týchto skúseností s písaním a písanou kultúrou sa presúva z predmetnej oblasti zameranej na poznávanie rodného jazyka a jeho tradičné zložky aj do iných obsahových oblastí vzdelávania; v rámci nich sa pracuje s textami ako špecifickými výpoveďami o svete, ktoré je možné analyticky posudzovať a dávať do vzťahu s individuálnou alebo všeobecnou skúsenosťou.

Tieto skúsenosti detí s písaním a písanou kultúrou by však ani v predškolskom veku nemali byť úplne náhodné, ale by mali pokrývať základné oblasti rozvíjania gramotnosti jedinca. Im sa budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

2 Základné cieľové oblasti rozvíjania počiatkovej gramotnosti

Keďže oblasť rozvíjania gramotnosti definujeme ako získavanie skúseností, schopností a vedomostí s hovorenou a písanou podobou jazyka, ktoré umožňuje efektívne čítanie a písanie v rôznych životných situáciách, s rôznym zámerom a vo vzťahu k širokej palete žánrov písanej reči, musíme v prvom rade objasniť, ktoré jednotlivé znalosti, schopnosti a skúsenosti toto smerovanie umožňujú. Pozornosť budeme venovať **poznaniu jazyka, poznaniu konceptu tlače a konvencií písania, fonologickému uvedomovaniu a poznaniu písmen** (spracované podľa Burns, Midgette, Leong, Bodrova, 2002; McAfee, Leong, 2007; Neumann, Roskos, 2005; van Kleeck, 1998). Následne, v 3. kapitole, budeme venovať pozornosť dvom krajným prístupom k počiatkovému jazykovému vzdelávaniu detí, ktoré týmto oblastiam pripisujú rôznu váhu predovšetkým v období, kedy sa kladú základy pre učenie sa čítať a písať.

2.1 Poznanie jazyka

Poznanie týkajúce sa používania jazyka je jedným z najzákladnejších predpokladov k tomu, aby dieťa dokázalo narábať s písanou rečou. Jazyk pre dieťa znamená dôležitý prostriedok, ktorým poznáva svet okolo seba, vyjadruje ho a uvedomuje si svoj vzťah k nemu (Wells, 2007). Jeho používanie je síce konvenčné, no na druhej strane nemožno význam textu/vyjadrenia priamo odvodiť od sumy významov slov použitých vo vyjadreniach. Dieťa potrebuje aspoň na implicitnej úrovni poznať a primeraným spôsobom používať **gramatické princípy jazyka** (aký je vzťah medzi formou slova, jeho postavením vo vete a významom, ktorý sa vetou komunikuje), **lexiku jazyka** (špecifický význam slov, slovných spojení v kontexte komunikačného zámeru) a **zámer použitia vetných vyjadrení** (za akým účelom sa vyjadrenie používa a čo sa ním dosahuje). Schopnosť porozumieť textu potom v tejto súvislosti vzniká ako výsledok schopnosti jedinca rozpoznať súvislosti, v akých sa slová používajú a pragmatický charakter gramatických štruktúr (t.j. komunikačný zámer autora textu), v ktorých sa v texte vyskytujú. Slová a konštrukcia vyjadrení totiž nie sú autorom textu volené ľubovoľným spôsobom ale tak, aby prostredníctvom nich dokázal komunikovať svoj komunikačný zámer v čo najvernejšej podobe, primerane predpokladanému poznaniu cieľového adresáta textu.

Používanie spisovnej podoby jazyka vo všetkých jazykových rovinách bolo tradične považované za prvoradý cieľ jazykovej výchovy v predškolskom veku a stále pretrváva. Ponímanie významu a možností rozvíjania hovorenej podoby jazyka môže nadobúdať viaceré podoby – môže mať charakter explicitného učenia, v ktorom sa kladie dôraz na správnosť a presnosť rečových prehovorov dieťaťa alebo zameranie

na komunikačné schopnosti dieťaťa, kde sa považuje každá príležitosť ku komunikácii a diskusii za dôležitú a významnú (Farris, 2001), prípadne je motivovaná snahou systematickejšie pokrývať a efektívne využívať všetky funkcie jazyka (Halliday, 1996; Pinnel, 1996). Ak však hovoríme o rozvíjaní jazykovej gramotnosti vo väzbe na výučbu čítania a písania, dôležitým sa stávajú dva aspekty jazyka súvisiace s porozumením kontextu príbehu – poznanie sveta a špecifické poznanie významov slov (Templeton, 1995).

Z hľadiska porozumenia textu je potrebné si uvedomiť, že slová i vety, z ktorých text pozostáva, nemajú svoj objektívne identifikovateľný význam, ale ho nadobúdajú v súvislostiach, v kontexte príbehu. Preto sú z tohto hľadiska zaujímavé nielen všeobecné skúsenosti dieťaťa s **fungovaním sveta**, ale aj so spôsobom, akým sa o nich konvenčne vypovedá, v akých situáciách a akým spôsobom sa **zdôvodňujú** (van Kleeck, 1998). Pre porozumenie textu preto nie je dôležité to, aby dieťa poznalo slovníkový význam jednotlivých slov, ktoré sú v texte použité, ale aby porozumelo okolnostiam, do ktorých je príbeh zasadený. To predpokladá poznávanie jazyka v situáciách podnecujúcich poznávanie dieťaťa (Neuman, 2001).

Samostatnou kapitolou v rozvíjaní poznania jazyka je rozvíjanie **slovnej zásoby** dieťaťa, ktoré je dôležitým prekursorom gramotnosti a školskej úspešnosti dieťaťa, pretože odráža jeho skúsenosti so svetom (Wasik, 2010). Ako dieťa poznáva svet okolo seba, učí sa ako je tento svet vyjadrovaný a riadený prostredníctvom slov. Môžeme povedať, že komunikačne bohaté prostredie je pre dieťa dôležitým zdrojom slovnej zásoby – v rámci neho sa dieťa učí nielen rozumieť významom slov, ale aj spôsobom, akým sa prostredníctvom slov vyjadrujú komunikačné zámery. Podnetné podmienky pre to ponúka prostredie umožňujúce interaktívne čítanie textov pre deti i riadené diskusie o rozmanitých témach (typické najmä pre školské prostredie), ale aj bežné každodenné konverzácie, či pozeranie televízie.

Okrem aktivít zameraných na rozširovanie slovnej zásoby môže učiteľ zaraďovať aj aktivity na poznávanie vzťahov v rámci slovnej zásoby. Tradične sa do predprimárneho vzdelávania zaraďuje poznávanie vzťahu slov na základe ich obsahu a formy – synonymá a homonymá, prípadne vzťahu na úrovni významu – antonymá. Tento typ aktivít je zaujímavý hlavne vo vzťahu k rozvíjaniu fonologického uvedomovania, pretože u detí vyžaduje schopnosť oddeliť formu slova od jeho významu a zamýšľať sa nad nimi bez ohľadu na objekt, ktorý je daným slovom označovaný.

To, že poznávanie a používanie jazyka je dôležitou súčasťou rozvíjania jazykovej gramotnosti je všeobecne známym faktom, pričom sa to týka tak hovorenej, ako aj písanej podoby jazyka. V tomto zmysle je pre vývin dieťa podnetnou každá situácia, ktorá dieťa vťahuje do aktívnej komunikácie. Avšak nie každá jazyková skúsenosť má rovnaký vzťah k rozvíjaniu jazykovej gramotnosti. Písaná reč je gramatic

ky bohatšia a z hľadiska štylistiky a lexiky precíznejšia, preto je literárne podnetné prostredie v období počiatočného rozvíjania gramotnosti silnejšie prepojené s obohacovaním slovnej zásoby, poznania a plynulosťou vo vyjadrovaní (Cunningham, Stanovich, 1997). Zo širokej palety literárnych žánrov sú zas z hľadiska budovania poznania a porozumenia textu dôležitejšie informačné literárne žánre. Tie na rozdiel od umelecko - estetickej hodnoty umeleckých literárnych žánrov, ponúkajú aj možnosť bohatšej diskusie zameranej na porozumenie textu, napr. porovnávanie výpovednej hodnoty textu s doterajšími poznatkami dieťaťa, porovnávanie výpovednej hodnoty viet v rámci textu, zhrnutie dôležitých informácií v texte, uvádzanie príkladov apod. (Neuman, 2001). Tieto zistenia podčiarkujú dôležitosť zaraďovania aj informačných textov do obdobia počiatočného rozvoja jazykovej gramotnosti a osvojovanie si stratégií, ako s informáciami v texte narábať.

2.2 Poznanie konvencií tlače a písania

Poznanie konvencií tlače a písania odráža skúsenosti detí s písaním a písanou kultúrou. Pri spoločnom čítaní kníh a textov dieťa nadobúda viacero znalostí a skúseností, ktoré mu umožňujú korektným spôsobom manipulovať s knihami a tlačou, tvoriť si predstavy o povahe a charakteristických prvkoch písanej kultúry, či o spôsobe, akým je knižný text štruktúrovaný. Tie mu potom umožňujú rozumieť písanej kultúre ešte predtým, ako zvládne čítanie a písanie v jeho konvenčnej podobe. To mu následne umožní hlbšie porozumieť povahe textu a písanej kultúry, ale aj reprodukovat' texty, produkovať vlastné texty, prípadne diskutovať o rôznych formách a žánroch písanej reči.

Špecifickou oblasťou poznania dieťaťa je poznanie štruktúry príbehu, ktoré súvisí s tzv. **naratívnymi schopnosťami**. Poznávanie tejto oblasti je pevne previazané so skúsenosťami detí s príbehmi, ktoré im čítajú dospelí. V situáciách, kedy dospelí opakovane čítajú dieťaťu ten istý príbeh, si dieťa osvojuje štruktúru príbehu, ktorá môže zahŕňať miesto, na ktorom sa udalosti príbehu odohrávajú, postavy z príbehu a ich charakteristiky, zápletku – problémovú situáciu a spôsob, akým ju postavy v príbehu riešili a ako bola nakoniec problémová situácia vyriešená. Ak dôjde k zvnútorneniu štruktúry príbehu, dieťa si pri čítaní príbehu môže všímať podobnosti v štruktúre príbehu, v konaní postáv, v náladách, ktoré vyvoláva príbeh, vďaka čomu je lepšie pripravené na porozumenie štruktúry a významu udalostí v novom príbehu (Bus, 2003). Tým sa dieťa stáva menej závislým na pomoci dospelého pri čítaní, jeho poznanie o príbehu sa stáva komplexnejším a môže venovať pozornosť špecifickej slovnej zásobe, ktorá sa v príbehu používa a prvkom písaného textu. V dlhodobejšej perspektíve mu poznanie štruktúry príbehu napomáha pri prerozprávaní počutého príbehu alebo rozprávaní vymysleného príbehu.

Porozumeniu povahy textu napomáha aj znalosť tzv. **knižných konvencií**, ktoré sa vzťahujú k tomu, ako knihy vznikajú a aké majú použitie. Ide o znalosť niekoľkých princípov ako napr. to, že: knihy slúžia na čítanie a nie na ľubovoľné manipulovanie s nimi; v priebehu čítania knihy sa dej príbehu nemení a ani sa nedá zmeniť; ilustrácie nie sú „vecí“, ale znázornenia „vecí“; objekty na knižných ilustráciách je možné pomenovať; knižné ilustrácie sú síce statické, ale znázorňujú udalosti; dej príbehu sa neodohráva v reálnom čase; a kniha predstavuje vymyslený autonómny svet. Neskôr deti môžu 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 apod. (van Kleeck, 1998).

Z hľadiska poznania formálnych prvkov knižnej produkcie si dieťa vytvára tzv. **koncept tlače** - znalosť spôsobu, akým držíme knihu; titulnej strany a informácií, ktoré obsahuje; smerovej orientácie textu (smer otáčania listov v knihe zľava – doprava, čítanie textu na dvojstránke najprv na ľavej strane, potom na pravej strane, smer čítania textu zľava - doprava, zhora - nadol.); že čítame text, nie obrázky; v texte sú písmená; skupiny písmen tvoria slová; že sú začiatkové a koncové písmená i malé aj veľké písmená; medzery v texte majú svoj význam; v texte sú aj interpunkčné znamienka, ktoré majú konkrétny význam (Clay, 2002).

Poznanie týchto oblastí konvencií čítania a konceptu tlače potom dieťa môže využívať aj pri vlastnej písomnej produkcii. V materskej škole je možné cielene vytvárať podmienky na to, aby dieťa dokázalo vlastné komunikačné zámery vyjadriť aj v písomnej podobe, hoci táto podoba nebude mať konvenčnú formu. Pri prvotných pokusoch o písanie dieťa využíva svoje znalosti, ktoré má o koncepte tlače: vie, že je možné významy vyjadrovať v grafickej podobe (v podobe obrázka), v konvenčnejšej podobe ako text; vie, že sa text skladá zo slov (tie môže zaznamenávať prostredníctvom jedného písmena, ktoré ho pre dieťa reprezentuje alebo ako vizuálne zapamätané slová), v neskoršom období vie, že sa slová skladajú z písmen (dieťa sa pokúša o zápis slova prostredníctvom analýzy slova na hlásky a s použitím znakov, ktoré tieto hlásky reprezentujú, hoci nemusí ísť o konvenčné znaky abecedy); pozná smerovú orientáciu písania (zľava doprava, zhora nadol); pozná zámery a žánre písania. Toto poznanie dieťaťa nemusí byť konvenčné, môžu sa v ňom vyskytovať chyby (nahrádzanie písmen z ktorých sa slová skladajú vlastnými znakmi, zámena alebo vynechanie písmen, reverzie písmen, zrkadlové zámery písmen), nedodržiavanie smerovej orientácie písania, napriek tomu je pre rozvíjanie gramotnosti dieťaťa dôležité. Dôvodom je, že dieťa používa svoje doterajšie poznanie o písaní a písme v kontexte používania písanej reči na vyjadrovanie komunikačných zámerov. Napriek

tomu, že dlhé obdobie predkonvenčné písanie do materských škôl v našej oblasti nepatrilo, najmä prirodzené prístupy k osvojovaniu gramotnosti ho vyzdvihujú ako dôležitý prostriedok osvojovania písanej reči ako zmysluplného komunikačného nástroja (Zápotočná, 2007).

2.3 Fonologické uvedomovanie

Fonologické schopnosti sú dôležité pre poznávanie a uvedomenie si zvukovej roviny reči. Pre osvojovanie si formálnej stránky čítania a písania sú nevyhnutné z toho dôvodu, že umožňujú dieťaťu vnímať jednotlivé zvuky reči, ktoré sú v písanej podobe reprezentované prostredníctvom písmen. Pri rozvíjaní fonologického uvedomovania je možné identifikovať 5 úrovní (Adamsová, 1990):

1. najelementárnejšou úrovňou je úroveň merateľná poznaním riekaniek, ktorá nevyžaduje viacej ako „ucho pre slovné zvuky“,
2. schopnosť identifikovať podobné a rozdielne zvuky v slove v zmysle tvorby rýmov a aliterácií, ale zároveň aj upriamiť svoju pozornosť na tie komponenty zvuku reči, ktoré ho robia podobným alebo rozdielnym,
3. uvedomenie si, že slová možno rozčleniť na menšie elementy - slabiky a zamieňať ich,
4. segmentácia slova na hlásky, ktorá vyžaduje nielen uvedomenie si, že je slovo zložené z foném, ale aj schopnosť slovo na tieto fonémy rozložiť,
5. manipulácia s fonémami, t.j. schopnosť pridať, odobrať, zameniť alebo nahradiť fonému v slove (ale aj v neslove).

Dôležitým východiskom pre rozvíjanie tejto oblasti sú krátke literárne útvary, ktoré sú typické svojou výraznou rytmickou štruktúrou, na ktorú veľmi dobre reagujú aj najmenšie deti prichádzajúce do MŠ. Tieto reakcie je možné vidieť v podobe tendencie detí pohybovať sa do rytmu a kombinovať ich prednes doplnkovými rytmickými aktivitami (napr. tleskaním). I keď ide o spontánnu aktivitu detí, je možné ju podporovať tým, že sa do výučby zaradí osvojenie konkrétnych krátkych literárnych útvarov (ale aj piesní pre deti), ktoré sú volené tak, aby mohli byť sprevádzané pohybovým alebo rytmickým sprievodom alebo sú už vytvorené tak, aby podporovali **citlivosť dieťaťa na zvukovú štruktúru reči** (napr. riekanky alebo vyčítanky s vyššou frekvenciou konkrétnej hlásky). So zvyšovaním citlivosti na zvukovú štruktúru reči súvisí aj dôraz na správnu výslovnosť, ktorý súvisí s vytváraním správnych reprezentácií foném dôležitých pre fonematickú diskrimináciu a uvedomenie si foném.

V prepojení na zvyšujúcu sa citlivosť na rytmickú štruktúru hovorenej reči je možné u detí rozvíjať **identifikáciu zvukovej zhody v rámci poslednej alebo začiatkovej slabiky slova a tvorbu rýmov**.

Na túto oblasť nadväzuje **rozklad slova na slabiky**, ktorá sa viaže na citlivosť dieťaťa na rytmickú a zvukovú štruktúru slova. Pri plánovaní treba postupne zaraďovať krátke literárne útvary alebo piesne pre deti, ktoré sú sprevádzané pohybom alebo rytmickým sprievodom kopírujúcim slabičnú štruktúru slova (t.j. 1 tlesknutie = 1 slabika). Pokiaľ už dieťa dokáže zladať 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?).

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 začiatkovú hlásku je možné použiť otázky typu: Ktoré slovo je viac podobné slovu mačka – pes, voz alebo med? Následne sa tradične na konkrétne vyčlenenie začiatkovej hlásky využívajú úlohy typu: Na akú hlásku sa začína tvoje meno? Obľúbené ovocie? Keďže dieťa tento typ operácie nevie spontánne vykonať, učiteľka mu prezentuje správne riešenie a úlohou dieťaťa je v podstate len zopakovať toto riešenie hoci spočiatku nerozumie princípu riešenia. Takýto postup sa však spolieha na to, že dieťa skôr alebo neskôr samé odhalí princíp riešenia úlohy a dokáže ho použiť aj samostatne. Na vyčlenenie hlásky v slove je však možné použiť aj konkrétne postupy, ktoré znižujú kognitívnu náročnosť úlohy, tzv. „lešenia“ (jednu z možností si predstavíme v subkapitole 4.2, podľa McGee a Ukrainetz, 2009).

Zvyšovať schopnosť fonematického uvedomovania je ďalej možné prostredníctvom aktivít zameraných na *manipuláciu s fonémami v slove*. Tieto aktivity podnecujú orientáciu dieťaťa v zvukovom systéme jazyka a oddelenie formy slova od jeho významu tým, že pri narábaní so slovami vyžadujú špecifické aktivity, ktoré je možné vykonávať len so slovami (Catts, 1991). Príkladmi takýchto aktivít je pridávanie (napr. *Aké slovo vznikne, ak ku slovu rak pridám hlásku /m/?*) alebo odoberanie hlások v slove (*Aké slovo vznikne, ak od slova prak odoberiem hlásku /p/?*). Náročnejšími aktivitami sú nahradenie jednej hlásky v slove inou hláskou (*Aké slovo vznikne ak v slove mrak nahradím hlásku /m/ hláskou /d/?*) alebo výmena poradia hlások v slove (*Aké slovo vznikne, ak v slove jar vymeníme prvú a poslednú hlásku?*). Pri zaraďovaní týchto typov úloh postupujeme od nahrádzania a manipulácie so začiatkovou hláskou a po osvojení si základného princípu pridávame aktivity na nahrádzanie a manipuláciu s hláskami uprostred alebo na konci slova.

Schopnosť fonologického (najmä fonematického) uvedomovania je základným východiskom pre osvojenie techniky čítania a z toho dôvodu aj jedným z najspoľahlivejších indikátorov potenciálnych problémov s čítaním predtým, ako sa dieťa začne učiť konvenčne čítať, ale aj v priebehu neho (Hogan, Catts, Little, 2004). Materská škola môže pokrývať jednotlivé oblasti dominantne v nasledujúcich vekových obdobiach: oblasť zvyšovania citlivosti na zvukovú štruktúru reči (veková kategória 3-ročných detí), identifikáciu a tvorbu rýmov a aliterácií (3-4 ročné deti), rozklad slova na slabiky (4-ročné deti), rozvíjanie fonematického uvedomovania (od 5. roku života dieťaťa). Rozvíjanie fonematického uvedomovania by malo 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.

2.4 Poznanie písmen

Poznanie písmen je ďalšou z tradične zdôrazňovaných oblastí výučby čítania a písania v 1. ročníku ZŠ. Postavenie tejto oblasti v kontexte rozvíjania jazykovej gramotnosti však prešlo zmenami, hlavne vďaka prirodzeným a celostným prístupom k výučbe čítania a písania. Na rozdiel od tradičného ponímania potom už nejde len o osvojenie si písmen abecedy ako nevyhnutného predpokladu k tréningu čítania a písania. Poznávanie písmen sa stáva súčasťou komplexnejších aktivít, v ktorých je poznanie písmen dôležitým prostriedkom k vyvodzovaniu významu textu alebo efektívnejšej komunikácie prostredníctvom písanej reči.

Konkrétnejšie plánovanie rozvíjania tejto oblasti môže byť komplikované faktom, že nie všetky deti javia rovnaký záujem o písanú kultúru v rovnakom období svojho vývinu. Pochádzajú z rodinných prostredí, ktoré v rôznej miere inklinujú k aktivitám spojeným s čítaním a písaním, preto aj predstavy detí o tom, čo je to písaná reč, z akých prvkov pozostáva, akým spôsobom a za akým účelom sa používa, môžu byť rôzne. Dieťa, ktoré vyrastá v gramotnom prostredí – t.j. stretáva sa v rodinnom živote bežne s tým, že ľudia v jeho okolí čítajú knihy a časopisy, používajú písanú reč na vzájomnú komunikáciu a prirodzene ho zapájajú do takýchto aktivít – si spontánne utvára predstavu o formálnych, obsahových a funkčných atribútoch písanej reči, hoci táto predstava nemusí byť úplne konvenčná. No tak, ako dieťa poznáva konkrétnejším spôsobom prvky a používanie písanej reči v zmysluplnom kontexte, ktoré je základom pre jeho porozumenie, táto jeho predstava sa postupne mení a speje ku konvenčnejším podobám. Aby poznávanie grafém u dieťaťa prebiehalo ako súčasť zmysluplnej aktivity s textom, explicitnému poznávaniu písmen by preto malo predchádzať poznanie fonémovo-grafémovej korešpondencie, budovanie slovnej zásoby vizuálne zapamätaných slov a osvojenie si niektorých stratégií na vyvodzovanie významu z textu nezávislých na poznaní grafém (Cecil, 1999). Aj samotné poznávanie grafém je účelné postaviť na ponuke vzdelávacích aktivít, ktoré pod-

necujú porozumenie čítania a písania ako zmysluplnej aktivity zameranej na sprostredkovanie konkrétneho komunikačného zámeru a snahe ponúkať deťom príležitosti na predkonvenčné čítanie a písanie. Takýmito aktivitami môže byť čítanie prediktabilných kníh, písanie jednoduchých odkazov s pomocou maľovanej abecedy, riešenie úloh vyžadujúcich „dešifrovanie“ písaného odkazu, čítanie kvalitných kníh pre deti s redukovanou slovnou zásobou apod.

Pri tom môže učiteľka dodržiavať niekoľko princípov: 1. s explicitnou výučbou grafém môže začať až vtedy, ak deti rozumejú princípu fonémovo-grafémovej korešpondencie, 2. učebné aktivity volí na základe toho, čo už deti vedia z oblasti konvencií tlače a písania, 3. pri výbere učebných aktivít preferuje tie, ktoré umožňujú deťom poznať princíp vzťahu medzi grafémou a hláskou, nie si zapamätávať sekvencie slova, 4. poskytuje deťom širokú paletu príležitostí používať grafémovo-fonémovú korešpondenciu pri čítaní a písaní, ktoré 5. sú pre deti zaujímavé (Cecil, 1999).

V období predprimárneho vzdelávania sa výučba v tejto oblasti viacej zameriava na získavanie skúseností detí s písanou kultúrou, v rámci poznávania konvencií tlače a písania zisťuje, že písaná reč má svoj význam, ktorý je vyjadrovaný prostredníctvom formy. Snaha o poznávanie písmen vyplynie ako snaha dieťaťa o osvojenie si formy písanej reči ako prostriedku, ktorý umožňuje prístup k významu a efektívnejšej komunikácii prostredníctvom písanej reči. Nástupom do 1. ročníka ZŠ nastupuje fáza, kedy sa pozornosť učiteľa sústreďí na osvojenie tejto formy, aby sa tento osvojený vzťah medzi významom a formou mohlo dieťa použiť na intenzívnejšie poznávanie významu písaného textu (van Kleeck, 1998).

3 Prístupy k počiatocnému jazykovému vzdelávaniu

Konkrétnejšie plánovanie jednotlivých oblastí znalostí, schopností a skúseností dôležitých pre čítanie a písanie v rámci vzdelávacieho procesu závisí od ponímania postavenia významu a formy písanej reči v počiatocnom rozvoji jazykovej gramotnosti. Ako sme to už avizovali na začiatku predchádzajúcej kapitoly, predstavíme si dva krajné prístupy k jazykovému vzdelávaniu detí, ktoré sa snažia iným spôsobom pripraviť pôdu pre konvenčné čítanie a písanie. Na jednej strane môžeme identifikovať tzv. prístup **zdola nahor**, ktorý je založený na rozvíjaní bazálnych procesov čítania a písania (dôležitých pre nácvik identifikácie a zvládnutia formy písanej reči) a pri výučbe čítania a písania využíva *priamu fonémovú cestu k významu*. Tento prístup o čítaní a písaní uvažuje až v súvislosti s poznaním grafém a pravidiel fonémo-vo-grafémového prevodu. Základom výučby čítania a písania bude v prvom rade poznávanie formy písanej reči, precvičovanie a automatizácia dekodovania a kódovania písanej reči, ktoré je následne doplnené poznávaním významu písanej reči. Na druhej strane môžeme identifikovať tzv. prístup **zhora nadol**, ktorý využívajú *celostné alebo prirodzené prístupy* k rozvíjaniu gramotnosti. Ich hlavný princíp spočíva v tom, že sa v počiatocných fázach zameriavajú na poznávanie významu textu s presvedčením, že ten je vstupnou bránou do sveta gramotnosti a dieťa ho dokáže vyvodzovať aj bez znalosti jeho formy. Rozvíjanie gramotnosti je tak v rámci tohto prístupu ponímané ako proces, v ktorom je dieťa kontaktované s bohatou variétou textových žánrov a aktivít zameraných na odhaľovanie významu textu, v rámci ktorých postupne, bez formálneho inštruovania, poznáva aj formálne aspekty písanej reči. Existujú však aj snahy o kompromis medzi týmito prístupmi zdôrazňujúce, že v počiatocných obdobiach výučby čítania je dôležitá tak forma tlače, ako aj jej význam. A to z toho dôvodu, že text je síce nositeľom významu, ale ten je reprezentovaný prostredníctvom formy. Proces učenia sa čítať a písať potom prechádza viacerými fázami. V prvej fáze zohráva kľúčovú úlohu význam a funkcie tlače, v druhej fáze sa kladie dôraz na formálne aspekty tlače a počiatocné prepájanie vzťahu medzi významom a formou. Tieto dve fázy u nás zasahujú do obdobia predškolského veku dieťaťa. Potom nasleduje obdobie nácviku formy (obdobie výučby konvenčného čítania a písania), ktoré musí byť zavŕšené návratom k významu tlače na vyššej úrovni zamerané na porozumenie na vyššej úrovni (van Kleeck, 1998). V nasledujúcom texte objasníme kľúčové východiská a princípy oboch týchto prístupov.

3.1 Prístup zdola nahor

Prístupy, ktoré zaraďujeme do tejto kategórie vychádzajú z predpokladu, že k tomu, aby sa dieťa naučilo čítať a písať je nevyhnutné venovať pozornosť v prvom rade bazálnym procesom, ktoré sú zodpovedné za dekódovanie textu (ak hovoríme o čítaní), t.j. predovšetkým fonologickým a vizuálno-percepčným schopnostiam a ovládaniu abecedného kódu (Zápotočná, 2001). Až zvládnutie tejto úrovne totiž umožňuje prístup k procesom vyššej úrovne, ktoré umožnia samotné porozumenie textu.

Aby mohla byť výučba čítania a písania úspešná, potrebuje zabezpečiť prístup detí k fonéme. Z toho dôvodu sa kladie veľký dôraz na predprípravu čítania a písania, ktorá spočíva v rozvíjaní fonologických procesov, ktoré v konečnom dôsledku smeruje k fonematickému uvedomovaniu. Vďaka nemu deti dokážu analyzovať reč na úrovni jej najmenších fonologických jednotiek – foném, ktoré sú následne základom pre poznávanie grafém. Prostredníctvom fonémovo-grafémového prevodu sa už žiak 1. ročníka ZŠ učí poznávať jednotlivé písmená abecedy, nie však ako čisto grafické objekty, ale v ich prepojení na zvukovú analýzu reči (teda, že hláska /r/ má v písanej reči podobu znaku r, zvyčajne súčasne vo všetkých 4 formách, t.j. ako malé písané, veľké písané, malé tlačené aj veľké tlačené písmeno). Paralelne, ako prebieha tento proces, sa u detí rozvíjajú aj grafomotorické schopnosti, ktoré sú potrebné na to, aby dieťa v 1. ročníku ZŠ zvládlo zápis týchto písmen aj po technickej stránke. Tento prístup k výučbe čítania a písania stanovuje aj jasné hranice medzi kompetenciami MŠ a ZŠ. Predprípravná fáza spočívajúca v príprave dieťaťa na nácvik čítania a písania po technickej stránke, t.j. v grafomotorickom tréningu detí a v rozvíjaní fonologických procesov, typicky prebieha v období MŠ, pričom finálne fázy týchto procesov (nácvik konkrétnych tvarových prvkov písanej abecedy a koncentrovaný tréning fonematického uvedomovania spočívajúci v nácviku úplného rozkladu slova na hlásky) presahuje do 1. ročníka ZŠ.

To, že tento prístup v českom aj slovenskom prostredí dominuje je na jednej strane pochopiteľné, pretože sa tieto jazyky vyznačujú vysokou mierou fonémovo-grafémovej korešpondencie, ktorá sa ľahko využíva pri kódovaní aj dekódovaní slov v písanej podobe. Až na drobné výnimky (najmä spodobovanie súvisiace s pozíciou hlásky v kontexte iných hlások, potreba poznania špecifických pravidiel pri písaní y/i v slovách obsahujúcich hlásku [i]), je možné pomerne dobre opierať zápis slova prostredníctvom grafém o sluchovú analýzu slova umožňujúcu identifikovať v slove jednotlivé hlásky (ako schopnosť fonematického uvedomovania). Ak k tomu pridáme príslušný rozvoj jemnej motoriky u dieťaťa, ktorá má zabezpečiť, že proces písania bude po formálnej stránke korektný a plynulý (čo sa týka schopnosti dieťaťa pomerne presne imitovať jednotlivé tvarové prvky písmen písanej abecedy), otvára sa celkom prirodzene cesta k čítaniu a písaniu prostredníctvom osvojenia si týchto dvoch

schopností, kladúcich v týchto počiatočných fázach dôraz na formu. Niežeby tento prístup nebral do úvahy význam textu, v prvých fázach osvojovania si čítania a písania sa však snaží optimalizovať prístup dieťaťa k významu textu tým, že zabezpečí čo najrýchlejší prístup dieťaťa k poznaniu formálnych náležitostí písanej reči. Zaoberať sa významom textu začína predovšetkým v období, kedy už dieťa zvláda tieto formálne náležitosti pružne, samostatne a zautomatizovane, vďaka čomu sa už nemusí pri čítaní a písaní vedome zaoberať dekódovaním formy. Toto zameranie budeme analyzovať precíznejšie s východiskom v texte N. L. Cecil (1999), z ktorého vyberáme tie charakteristiky prístupu zdola-nahor, ktoré sú relevantné pre našu kurikulárnu politiku a majoritný pohľad na smerovanie výučby čítania a písania. Paralelne budeme venovať pozornosť tak výučbe čítania ako aj písania, aby sme demonštrovali ich vzájomné prepojenie vo výučbe. Prístup zdola nahor totiž pracuje s čítaním a písaním ako paralelnými procesmi, ktoré vďaka prístupu k fonéme, o ktorý sa snažia hneď od počiatku, umožňujú súčasne sa zaoberať čítaním a písaním. Preto sa tento prístup označuje aj ako fonologický prístup.

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

to postupom si žiak automatizuje nielen vzťah medzi grafémou a hláskou, ale narastaním počtu grafém, ktoré už vizuálne rozpoznáva a dokáže zapísať, začína čítať a písať nielen slabiky a slová, ale aj krátke a neskôr aj súvislejšie textové útvary. Postup od schopnosti rozčleniť reč (jej hovorenú podobu) na jej jednotky významné z hľadiska výučby písania (fonémy), postupné priradovanie grafém ku fonémam a osvojenie si všetkých písmen abecedy vedie k postupnému „návratu“ ku komplexnejším jednotkám reči (slabikám, slovám, vetám a súvislým textom), ktoré tentokrát jedinec už dokáže vyjadriť aj podobe písanej reči. Dôležitou výhodou tohto prístupu, ak máme na mysli efektivitu výučby čítania a písania z časového hľadiska je to, že si dieťa osvojuje **čítanie a písanie ako súbežne sa rozvíjajúce schopnosti**.

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

Z hľadiska povahy učenia má výučba čítania a písania a príprava na ňu zväčša povahu **nácviku čiastkových schopností**, ktoré musia byť dôkladne natrénované, aby dieťa postupne zvládlo nové, náročnejšie úrovne činnosti, potrebné k výučbe čítania a písania. Písaniu samotných tvarov písmen písanej abecedy predchádza nácvik zápisu grafomotorických prvkov vyžadujúcich prácu dlane a prstov, tomu zas nácvik zápisu grafomotorických prvkov vyžadujúcich prácu zápästia. Popritom ešte prebieha všeobecný rozvoj jemnej motoriky, ktorý zasahuje najmä oblasť výtvarných a pracovných aktivít. Vyčleneniu grafémy v slove predchádza schopnosť rozlo-

žiť slovo na slabiky. Paralelne učiteľka venuje pozornosť správnej výslovnosti jednotlivých hlások, rozvíja sluchové vnímanie detí. V tomto procese nie je miesto na experimentovanie detí s formou, objavovanie vzťahu medzi významom a formou, každá jedna čiastková schopnosť musí byť dôkladne **precvičovaná**, aby jej realizácia prebiehala v bezchybnej a zautomatizovanej podobe, ktorá nevyžaduje špeciálnu kognitívnu námahu zo strany dieťaťa. Len v takej podobe totiž môže byť dobrým základom pre vybudovanie novej, ďalšej, nadväzujúcej schopnosti potrebnej pre výučbu čítania a písania, prípadne pre prípravu naň.

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

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

Vzhľadom na pravidelnosti vo fonémovo-grafémovej reprezentácii reči v slovenskom jazyku táto metóda umožňuje pomerne bezproblémový prístup detí k poznávaniu písmen za predpokladu, že si dokážu osvojiť princíp fonémovo - grafémového prevodu. Avšak pre tie deti, u ktorých osvojovanie čiastkových schopností neprebieha bezproblémovo, môže pôsobiť frustrujúca, pretože mu táto cesta jednoducho

nevyhovuje. Predovšetkým však dieťa v priebehu prípravného procesu nevidí vzťah týchto schopností k dôležitej méte jeho vzdelávacej kariéry, osvojeniu si schopnosti čítať a písať (čo môže ovplyvniť motiváciu dieťaťa) a keď sa aj o ňom explicitne hovorí (napríklad v prípade predprípravných grafomotorických cvičení), dieťa nevidí prepojenie s čítaním a písaním ako so zmysluplnou aktivitou.

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

Aké sú didaktické konzekvencie tohto prístupu?

1. Aby výučba čítania a písania mohla prebiehať podľa sledovanej postupnosti, predpokladá sa u žiakov porovnateľná úroveň rozvinutia schopností. To potom smeruje k preferencii frontálnej organizácii výučby.
2. Didakticky je takáto výučba organizovaná tak, aby umožnila rozvinutie bazálnych procesov čítania a písania ako základ pre budúce porozumenie textu.
3. Osvojenie týchto schopností vyžaduje každodenný priamy nácvik formálno-technických parametrov čítania a písania (t.j. nácvik techniky čítania, tréning zvládnutia grafickej stránky zápisu jednotlivých písmen, prípadne slov a viet).

4. Ak sa aj učiteľ venuje porozumeniu textu v tejto fáze výučby čítania a písania, sústredí sa prevažne na otázky odkazujúce na informácie priamo prítomné v texte.
5. Výučba čítania a písania typicky prebieha oddelene, napriek tomu, že sa čítanie a písanie opierajú o zvládnutie fonematickej analýzy slova. Avšak, vzhľadom na to, že pri čítaní prevažuje nácvik zrakovo-percepčných procesov a pri písaní nácvik precízneho zvládnutia grafickej stránky písma, ktoré sa vnímajú ako samostatne sa rozvíjajúce procesy, trénujú sa kvôli efektívnosti samostatne. Popritom sa, súčasne sleduje plynulosť a formálna správnosť zvládnutia oboch procesov (Templeton, 1995).

3.2 Prístup zhora nadol

Z úplne odlišnej pozície vychádzajú prístupy, ktoré môžeme identifikovať ako prístupy zhora nadol. Tieto prístupy sa totiž vyvinuli na báze špecifického pohľadu na poznávanie, ktorého korene možno identifikovať v konštruktivistickom hnutí, konkrétne v jeho zdôrazňovaní, že ľudské poznávanie je potrebné vnímať ako aktívne, na činnosti založené objavovanie sveta okolo seba (v pedagogickej komunite je najsilnejšie identifikovaná väzba týchto prístupov na práce Jeana Piageta). Konkrétne, v kontexte skúmania a rozvoja gramotnosti sa tento postoj vyvinul ako presvedčenie, že v prostredí, ktorého súčasťou sú aktivity vzťahujúce sa na čítanie a písanie, si dieťa vytvára predstavu o tom, akému účelu písaná reč slúži a akým spôsobom sa používa (viď. výskumy E. Ferreiro). Preto prístupy k rozvíjaniu gramotnosti, ktoré na tomto základe vznikli neprinášajú nejaký konkrétny vzdelávací program, ktorý by učiteľka mohla sledovať krok za krokom v rámci výchovno-vzdelávacej praxe. Ide skôr o hnutie, „filozofiu“ výučby, ktorá dáva tomuto prístupu jeho skutočný rámec (Goodman a Goodman, 1990). Učiteľka sa totiž nesnaží odovzdať deťom konkrétne poznatky, cielene u nich rozvíjať konkrétne schopnosti, ale ich **pozyva do spoločného poznávania, ktoré sa odohráva v prostredí bohatom na rôzne podoby tlače**, t.j. v gramotne podnetnom prostredí. V ňom sa prirodzene prelínajú obe realizačné podoby jazyka – hovorená aj písaná reč – v receptívnej aj produktívnej forme, teda ako čítanie, písanie, hovorenie aj počúvanie, pričom zasahujú do všetkých oblastí poznávania. Preto je tento prístup označovaný ako **holistický**, prípadne **celojazykový**. Skúsenosti detí z každodenného života a predstavy, s ktorými prichádza do triedy tu určujú, ako situáciám v triede bude rozumieť, aký význam im bude pripisovať. Čo sa týka čítania, to K. Goodman (podľa Cecil, 1999), jeden z najvýznamnejších propagátorov tohto prístupu na pôde počiatočnej gramotnosti, označil ako psycholingvistickú hru založenú na hádaní, kde ako indície dieťa používa gramatiku a s ňou súvisiace významy a podobnosti v zvukovej a vizuálnej stavbe slov na to, aby predvídalo nové slová, to, čo je mu známe aj neznáme. Na to by mala MŠ

ponúkať prostredie bohaté na príležitosti učiť sa tak, aby dieťa poznávalo rozmanité podoby používania písanej podoby jazyka v zmysluplných situáciách, aby poznanie a činnosť dieťaťa boli prepojené, aby poznávanie malo charakter spontánnej aktivity – hry, v priebehu ktorej sa bude odohrávať učenie ako sociálna transakcia (Goodman, Goodman, 1990).

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

1. Základnou funkciou jazyka je komunikácia s druhými, ktorá je aj hlavnou motiváciou pre jeho osvojovanie. Napriek tomu, že dieťa má od najranejšieho veku uspokojované svoje potreby aj bez toho, aby ich muselo komunikovať prostredníctvom reči, v priebehu toho, ako sa vyvíja, rastie aj jeho potreba efektívnejšie nadväzovať komunikáciu s druhými ľuďmi a byť v nej efektívnejší. S tým sa dieťaťu okrem komunikačnej funkcie otvárajú aj ďalšie dimenzie používania jazyka – ako nástroj poznávania sveta okolo seba, ako nástroj učenia, ako prostriedok reflexie a vyjadrenia vlastnej skúsenosti v komunikácii s druhými, dokonca estetických a emocionálnych dimenzií tejto skúsenosti.
2. Reč je individuálna a sociálna zároveň. Každý ľudský jedinec disponuje potenciálom osvojiť si jazyk, vďaka čomu je používanie jazyka jedinečnou charakteristikou ľudského spoločenstva a jeho používanie symbolizuje príslušnosť k nemu. Súčasne však priebeh osvojovania jazyka má svoje individuálne nuansy, ktoré súvisia s individuálnymi charakteristikami jedinca. A to nielen v podobe špecifického zafarbenia hlasu, či komunikačného štýlu. Reč odráža myslenie jedinca, ktoré je príznačné špeciálne pre také situácie, kedy sa jedinec snaží vyjadriť pohľad na novú skúsenosť. Tu si jedinec už nevystačí s niečím, čo počul predtým, čo mechanicky zopakuje. Spôsob, ako sa postaví k novej situácii, čo a v akej podobe o nej vypovie, súvisí s jeho individuálnym poznaním a myslením, ktoré musí vyjadriť v podobe, aby bola zrozumiteľná druhým.
3. Jazyk má semiotickú povahu, preto pri jeho používaní sa nielen musíme naučiť, aké slová (označujúce) reprezentujú, aké objekty (označované – veci, činnosti, pocity...), ale aj poznať organizačný princíp, ktorý nám umožní ísť za ich rámec – ako sa udalosti odohrali, prečo sa tak odohrali, ako nás ovplyvnili, atď. Tento systém však nemôže byť ľubovoľný, ale je zdieľaný v podobe lingvistických pravidiel (špecificky gramatiky jazyka), aby sme nielen my mohli vyjadriť naše zámery, ale aby boli aj dobre zrozumiteľné ostatným v kontexte, v akom komunikácia prebieha. Tieto pravidlá sú vysoko abstraktné a dieťa sa ich neučí pred vstupom do školy explicitne,

napriek tomu sa implicitne naučí veľký objem týchto pravidiel, čo demonštruje tým, že tvorí po formálnej stránke korektné vety.

4. Jazyk je premenlivý nielen v priebehu jeho vývoja, ale aj v závislosti od sociálneho prostredia, v ktorom sa používa. Poznáme síce oficiálny, spisovný, jazyk, ktorého pravidlá sa škole vyučujú a ktorý sa používa v oficiálnom styku, ale tým sa možnosti jazyka nevyčerpávajú. V kontexte, v akom sa jazyk používa, môžu byť aj lingvisticky nesprávne vyjadrenia považované za primerané a vhodné. I keď je správne, aby škola venovala priestor prevažne oficiálnej podobe jazyka, na rôzne sociálne kontexty a situácie používania jazyka, rôzne registre by nemala zabúdať, aby dieťa mohlo z tejto variability ťažiť.

Učenie sa jazyka preto nie je napodobňovaním reči druhých ani nie je vrozenou záležitosťou, ale je procesom sociálneho a individuálneho objavovania (ibid.). Podľa tohto prístupu každý jedinec znova odhaľuje dôležité princípy používania jazyka v priebehu toho, ako je obklopený komunikujúcim prostredím a ako sa snaží komunikovať. Ako sa jedinec snaží jazyk používať, jeho predstavy o tom, ako jazyk funguje sú neustále testované z hľadiska toho, či vedú k takým účinkom, ako predpokladal a sú modifikované, odmietnuté alebo zjemňované, aby mohli byť použité primeranejším spôsobom. Tento proces neprebíha bez chýb, napriek tomu dieťa pokračuje ďalej v hľadaní správnej podoby vyjadrovania. Druhí ľudia tomuto procesu pomáhajú tým, ako na tieto snahy dieťaťa reagujú, ako sa ho snažia povzbudiť alebo ho nepriamo naviesť na odhalenie korektnejšej podoby vyjadrovania. Známy v tejto súvislosti je fenomén, typický skôr pre západnú civilizáciu, ktorý sa označuje ako *reč orientovaná na dieťa*. V rannom období osvojovania reči dospelí počítajú s tým, že deti nerozumejú ich komunikačnému zámeru dostatočne dobre. Aby im pomohli v porozumení, tak používajú pri komunikácii s nimi špecifický register, ktorý má podnietiť porozumenie. Táto pomoc má zvyčajne povahu používania krátkych a syntakticky jednoduchých viet; prispôbovania obsahov výpovedí momentálnemu záujmu dieťaťa a činnostiam, ktoré sú vykonávané v prítomnosti dieťaťa; opakovania vlastných výpovedí; opakovania výpovedí dieťaťa; používania vyššieho hlasového registra a zvýraznenej intonácie vyjadrenia; nápadného pauzovania medzi vetami, a zvýšenej frekvencie používania otázok a inštrukcií (viac vid'. Slančová, 1999). Situačný rámec každodennej komunikácie ako východiska pre osvojovanie si jazyka potvrdil aj G. Wells vo svojej známej Bristolskej štúdii vývinu reči detí v predškolskom veku (1986) v ktorej dokumentoval, že typickými pre interakcie medzi rodičom a dieťaťom je to, že rodičia s deťmi komunikujú prevažne o tom, čo sa práve odohráva alebo čo aktuálne zaujíma dieťa, t.j. na tému, ktorú iniciovalo dieťa. Vidíme tu zámer dospelých nastoliť interpersonálne porozumenie v komunikácii, ktoré napomáha dieťaťu prevziať perspektívu rodiča (o čom hovorí, čo svojimi vyjadreniami chce komunikovať a v skutočnosti dosiahnuť) a prijať ju

za svoju vlastnú (Tomasello, 2002). Takýmto spôsobom rodičia, ktorí komunikujú s dieťaťom spôsobom, aby mu napomohli porozumieť tomu, čo im je hovorené a vyjadriť to, čo chcú povedať v jazykovo bohatšej podobe, vytvárajú podmienky na to, aby dieťa získavalo kontrolu nad pragmatickým rámcom jazyka, t.j. aby postupne odlišovalo hru od serióznej komunikácie a dokázalo rozhodnúť, čo môže kto povedať komu a kedy. Pre oblasť rozvíjania gramotnosti môže byť proces osvojovania jazyka inšpiratívny svojimi viacerými špecifikami (Goodman, 2005):

1. Osvojovanie si jazyka prebieha smerom od **funkcie k forme**. Deti majú zámer, ktorý chcú komunikovať a hľadajú spôsob, ako ho realizovať. Nečakajú, kým si dokonale osvoja formu reči, tvoria vety ešte predtým, ako získajú plnú kontrolu nad gramatikou a štylistikou jazyka, vyslovujú slová ešte pred tým, ako získajú plnú kontrolu nad fonetikou jazyka. Používanie jazyka teda začína od jeho funkcie ako nástroja komunikácie, ale vyžaduje experimentovanie s formou, hľadanie jej konvenčnej podoby, aby táto funkcia mohla byť plne realizovaná. Po formálnej stránke síce dieťa robí chyby, ale tie sa považujú za súčasť procesu osvojovania si jazyka a sú tolerované pokiaľ nepresahujú to, čo sa považuje za vývinovo primerané. Pri tom, ako sa dieťa vyvíja, sa táto latka tolerancie postupne znižuje, pretože rastú aj očakávania dospelých na to, čo už dieťa ovláda. Preto aj celojazykové programy rozvíjania gramotnosti akceptovali skutočnosť, že učenie zahŕňa riziko, že ho budú sprevádzať chyby. Preto lineárne čarbanie, reverzie písmen, objavovanie fonologickej štruktúry slova, predkonvenčné čítanie a písanie nie sú považované za chyby, ale za indikátory procesu smerujúceho k zvládnutiu všetkých formálnych aj významových aspektov čítania a písania. Preto tento prístup predpokladá, že ak je používanie hovorenej aj písanej podoby jazyka autentické, budú deti samé záujem na tom, aby získali kontrolu nad formálnou stránkou jazyka, aby ho dokázali používať efektívnejšie.
2. Vývin reči smeruje od **celku k jednotkám tohto celku**, i keď toto konštatovanie môže odporovať bežnej skúsenosti. Dokonca aj štandardné prístupy k vývinu reči detí deklarujú, že vývin reči detí prebieha od jednoslovných vyjadrení k zložitým syntakticko-štylistickým konštrukciám. Toto pozorovanie však vyjadruje len vonkajšiu stránku tvorby vyjadrení, ale nie to, akú povahu majú tieto vyjadrenia z hľadiska ich komunikačného obsahu. V skutočnosti totiž prvé slová nemajú charakter jednoduchých označení, ale sú tzv. *holofrázami* (Dore, 1975), ktorými dieťa komunikuje komplexnejšie významy, ktoré nadobúdajú svoj zmysel v situačnom kontexte (napr. holofráza *pa-pa* môže v reči dieťaťa znamenať: „Idem jesť!“ alebo „To je jedlo pripravené pre mňa!“). Ako sa dieťa vyvíja, začínajú sa tieto globálne vyjadrenia diferencovať na slová a na časti slov a podriaďovať sa gramatickým a štylistickým pravidlám jazyka. Popritom dieťa experimentuje s tým, ako so sebou súvisia časti celku s významom celku,

pretože význam celého vyjadrenia vždy presahuje význam jednotlivých častí vyjadrenia. V priebehu tohto procesu sa dieťa nevyhne chybám, ale tie sú dobrým indikátorom toho, ako sa dieťa vysporadúva so vzťahom medzi významom a formou. Preto, ak pri poznávaní tlače bude dieťa vytrhnuté z možnosti vytvárať si predstavy o nej v širšom kontexte sociálnej skúsenosti (napr. tým, že sa kontakt dieťaťa s písanou rečou „obmedzí“ na tréning grafomotorických schopností), stráca nadhľad nad tým, ako tlač umožňuje plniť svoje funkcie (získavať informácie, iniciovať sociálny kontakt s druhými, riešiť praktické problémy apod.).

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

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

3.2.1 Špecifická úloha učiteľky

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

- Je *iniciátorkou* objavovania v triede. Jej rola vôbec nie je pasívna, hoci sa navonok môže zdať, že celý proces učenia je vlastne veľmi individuálny a všetka dôležitá práca prebieha vlastne bez toho, aby do neho učiteľka cieľe-

ne zasahovala. Učitelky však připravují prostředí pro učení, které je autentické a stimulující, podněcují děti k tomu, aby se zúčastňovali řešení problémových úloh, které jsou v souladu s jejich aktuálními potřebami a záujmy. Preto učitelka musí vedieť, ako pripraviť takéto prostredie a ako pritiahnuť pozornosť dieťaťa na problémovú situáciu tak, aby popritom dieťa nementorovala.

- Je *pozorovateľkou* detí. Veľmi dôležitou kompetenciou učitelky v tomto prístupe je jej schopnosť neformálne pozorovať deti pri hre a pri činnosti, aby posúdila, kde sa momentálne vývinovo nachádzajú. Dôvodom nie je to, aby deti hodnotila, ale aby identifikovala potenciál pre ďalšie učenie a vytvorila pre to aj vhodné podmienky.
- Je *sprostredkovateľkou* učenia. Táto jej rola sa realizuje tým, že podporuje dieťa pri učení bez toho, aby priebeh učenia kontrolovala alebo sa snažila násilne meniť jeho priebeh. V situácii, kedy sa dieťa usiluje riešiť problémovú situáciu v situačnom kontexte je učiteľka k dispozícii, aby pomáhala v jej riešení tak, že neobmedzí priebeh objavovania. Neposkytuje deťom presné algoritmy ani hotové riešenia problémových situácií, ale im pomáha posunúť sa v ich riešení. Pri čítaní a písaní môže dieťaťu položiť otázku, ktorá upriami jeho pozornosť na niečo nezvyčajné, niečo, čo prehliadlo, vyzve ho, aby sa pokúsilo zovšeobecniť svoju skúsenosť, pričom sa snaží poskytnúť minimálnu podporu, aby dieťa mohlo zo situácie profitovať. V tom sa jej rola ako sprostredkovateľa odlišuje od intervencie. Nekoriguje činnosti dieťaťa, nedáva explicitné inštrukcie, ako postupovať ďalej, ale pomáha, aby na strane dieťaťa mohlo prísť k zmene.

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

Aké sú didaktické konzekvencie tohto prístupu?

1. K tomu, aby sa dieťa naučilo čítať, potrebuje predovšetkým podnetné prostredie, v ktorom zohráva najdôležitejšie to, že dieťa prichádza do styku s knihami, že mu druhí čítajú a že sa samé pokúša čítať.

2. K pochopeniu a zvládnutiu abecedného kódu dochádza u dieťaťa postupne, spočiatku intuitívne, neskôr vlastným aktívnym objavovaním pravidiel ortografie v procese zmysluplného narábania s jazykom.
3. Vďaka tomu, že poznávanie písanej reči prebieha od začiatku ako zmysluplná aktivita, porozumenie je prirodzene prítomné v čítaní a písaní a je pre dieťa motiváciou, aby poznávalo aj formu písanej reči.
4. Keďže forma písanej reči je predmetom objavovania, súčasne sa výrazne zvyšuje tolerancia voči formálnym a technickým požiadavkám správnosti a dokonalosti, ktoré sa dosahujú postupne ako prirodzený výsledok učenia sa čítať (Templeton, 1995)

4 Podmienky rozvíjania počiatocnej gramotnosti

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

- *Ponorenie sa do jazykového prostredia a tlače:* V tomto princípe sa vychádza z toho, že úspech osvojenia si jazyka spočíva v tom, že je dieťa jednoducho súčasťou sociálneho prostredia, kde môže pozorovať, ako prebieha komunikácia, vytvárať si o tom vlastné predpoklady a testovať si ich v komunikácii s druhými. Preto sa aj v súvislosti s rozvíjaním gramotnosti zdôrazňuje, že sa gramotným jedinec stáva prostredníctvom toho, že je súčasťou gramotného prostredia. Dôležité však je nielen to, že je dieťa obklopené takýmto prostredím, ale že je samé zapojené do interakcií s druhými, predovšetkým učiteľkou, prostredníctvom reči, aj čítania a písania.
- *Dostupnosť príležitostí a zdrojov:* Popri sociálnom prostredí bohatom na interakcie súvisiace s hovorením, čítaním a písaním medzi dieťaťom a učiteľkou, sú zdrojom učenia aj rôzne materiálne prostriedky súvisiace s písanou rečou a písanou kultúrou. V prostredí, kde sa nachádza veľa zaujímavých kníh rôznych žánrov a iného materiálu určeného na čítanie, kde sú deťom k dispozícii hárky papiera, ceruzky, perá, je veľký predpoklad, že ich deti využijú na čítanie a písanie. V súlade s prirodzenou potrebou detí komunikovať efektívnejším spôsobom sa predpokladá, že pretože sú tieto pomôcky deťom dostupné a sú z hľadiska ich možného využitia (čítanie a písanie) pre deti zaujímavé, budú sa deti o ne zaujímať a zaoberať sa nimi, aby zistili, ako fungujú a ako ich možno používať.
- *Zmysluplná komunikácia:* Ďalší princíp vychádza z prirodzenej tendencie detí rozumieť svetu okolo seba, ktorá sa týka nielen komunikácie prostredníctvom hovorenej podoby jazyka, ale aj čítania a písania. Tak, ako zažívajú vo svojom bežnom živote, že hovorená komunikácia je súčasťou toho, ako funguje každodenný život rodiny, že má zmysel a slúži na vyjadrovanie zmyslu, sa domnieva, že aj spôsob, ako sa písaná reč používa má svoj zmysel a slúži zmysluplnému zámeru.
- *Učiteľka v úlohe komunikačne zdatného vzoru:* V nadväznosti na to potom aj učiteľka má v spôsobe, akým ona sama písanú reč používa v triede, demonštrovať, že písaná reč má viaceré podoby použitia, že je užitočná

na riešenie viacerých typov situácií, slúži rôznym účelom. Tým demonštruje, ako písaná reč slúži na zmysluplné účely a práve to sa stáva prostredníctvom takéhoto používania čítania a písania deťom zrejme.

- *Akceptovanie skutočnosti, že deti dokážu čítať aj písať:* Ďalší princíp súvisí s odpútaním sa od toho, že len konvenčná podoba čítania a písania je tá jediná akceptovateľná. Keď totiž dieťa experimentuje s písanou podobou jazyka skúma, ako funguje čítanie a písanie a svoje predstavy o tom si utvrdzuje tým, že sa samé pokúša čítať a písať. Aj takého snahy je potrebné považovať za dôležité nielen z hľadiska toho, že smerujú ku konvenčnému čítaniu a písaniu ale predovšetkým preto, lebo z pohľadu dieťaťa čítaním a písaním sú. Ak, ako pri prvých snahách o verbálnu komunikáciu dostávajú od rodičov povzbudivú spätnú väzbu, pretože rodičia neočakávajú od nich dokonalý výkon, tak by ani učitelia nemali očakávať dokonalosť pri prvotných pokusoch detí o čítanie a písanie.
- *Očakávanie progresu:* Keď sa učitelia snažia povzbudzovať a podporovať deti k poznávaniu písanej reči, vyjadrujú tým svoje očakávanie, že budú deti napredovať a že si postupne všetky, svojím tempom a svojím spôsobom osvoja čítanie a písanie v konvenčnom slova zmysle.

4.1 Organizácia prostredia

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

Do prvej kategórie patrí **vybavenie triedy** spolu s pomôckami určenými na čítanie a písanie. V prvom rade, trieda by mala vytvárať podmienky na voľnú hru detí, ktorú by mala mať učiteľka možnosť sledovať a v prípade potreby v deťom pristúpiť a podporiť jej priebeh, ovplyvniť jej smerovanie. Okrem toho, by malo byť v triede prítomné zariadenie, ktoré napodobňuje bežné kontexty, v ktorých prebieha používanie písanej podoby jazyka spolu s pomôckami, ktoré sa pri tom používajú. S. B. Neuman a K. Roskos (1992) pre takéto potreby navrhujú vytvoriť v triede päť špecifických centier – domácnosť, knižnicu, kanceláriu, priestor na konštrukčné práce a priestor na výtvarné a pracovné aktivity. V centre, ktoré imituje bežné kontexty na využívanie písanej reči v *domácnosti* (najlepšie v podobe priestoru kuchyne)

by mali byť umiestnené pre potreby rozvíjania gramotnosti, napríklad telefón s telefónnym zoznamom, kuchárske knihy, kartičky s receptami, poznámkový blok, písacie potreby (perá, ceruzky, zvýrazňovače), napodobeniny peňazí, imitácie potravín v priehľadných obaloch s písomným označením, tabuľa na odkazy, kalendár apod. V *knižnici* by mohli byť pre deti k dispozícii nielen knihy rôznych veľkostí a žánrov a časopisov voľne prístupných deťom, ale aj hárky papiera použiteľné na evidenciu o zapožičaných knihách, či iné záznamy knižnice, zakladače použiteľné na evidenciu kníh v knižnici a zapožičané knihy, perá, ceruzky, pečiatka knižnice, knižničný poriadok, záložky do kníh, označovače sekcií kníh rôznych žánrov, či plagát s „reklamou“ na knihu mesiaca, samozrejme doplnené kreslami, prípadne vankúšmi, aby deti mohli pohodlne čítať knihy. V sekcii *kancelária* by mohli byť prítomné kalendáre, bloky umožňujúce zaznačenie dohodnutých stretnutí, štítky na poznámky, knihy (encyklopédie), časopisy, letáky, brožúrky, zakladače, kancelársky papier, perá, ceruzky, zvýrazňovače, prevádzková kniha, obálky, formuláre, telefón s telefónnym zoznamom, vizitky, počítač, šablóny s rôznymi nápismi. Pre sekciu určenú na *konštrukčné práce* zas autorky odporúčajú, okrem rôznych typov skladačiek a doplnkov k nim ako sú plastové zvieratká, či autíčka, umiestniť aj boxy na ich odkladanie označené typom skladačky, návody na stavbu rôznych objektov, časopisy, mapy, kancelársky papier, ceruzky a perá. Do sekcie na *výtvarné a pracovné aktivity* je zas možné umiestniť, okrem farbičiek, ceruziek, pier, nožníc, lepidiel a rôzneho drobného materiálu použiteľného na výrobky detí, aj inventárny zoznam, boxy s označením typov materiálu, ktorý je do nich umiestnený, časopisy s nápismi na aktivity. Všetky tieto pomôcky by mali byť akýmsi prototypom vecí, s ktorými deti prichádzajú do styku (alebo by mohli) v každodennom živote, aby ich mohli rozpoznať a prostredníctvom nich realizovať hry založené na pozorovaní činností dospelých s týmito objektami.

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

4.2 Špecifické pomôcky podnecujúce rozvoj gramotnosti detí

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

4.3 Špecifické postupy sprostredkujúce formu písanej reči

Ako sme ukázali v predchádzajúcej časti textu, už samotné podnetné prostredie bude podnecovať deti k tomu, aby sa spontánne zaujímali o písanú reč a objavovali jej mnohoraké praktické použitie, ktoré postupne povedie k snahe odhaľovať a precizovať aj formálnu stránku písania. Takéto spontánne poznávanie však okrem toho, že nemusí priťahovať pozornosť každého dieťaťa, môže byť aj zdĺhavé. Dieťa pri ňom totiž musí samé objaviť súvis medzi fonematickou štruktúrou slova

a jeho zápisom obzvlášť, ak nemá dospieť len k približnému zápisu slova, ale čo možno najpresnejšiemu v zmysle fonémovo-grafémovej korešpondencie.

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

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

Tento princíp si ukážeme na príkladoch dvoch oblastí schopností, ktoré sú pre poznávanie formy písanej reči kľúčové a ktorých rozvíjanie je vďaka použitiu postupu učenia prostredníctvom „lešení“ aj podstatne plynulejšie a aj z časového hľadiska menej náročné. Je to vďaka tomu, že v priebehu učenia sa dostane dieťaťu pomoc, ktorá zníži náročnosť jeho podielu činnosti, ktorú musí do jej vykonávania vložiť. Prvou oblasťou je poznávanie fonematickej štruktúry slova, konkrétne vyčlenenie začiatkovej hlásky, druhou oblasťou je podpora konvenčného písania, obe s pomocou „lešení“.

4.3.1 Využitie „lešení“ pri poznávaní fonematickej štruktúry slova

Táto technika využíva pri sprostredkovaní učenia koncept „**lešení**“ (Wood, Bruner, Ross, 1976), ktorý umožňuje prekračovať rámec činnosti, ktorú dieťa zvládne samé vďaka tomu, že mu učiteľka (či kompetentnejší druhý) poskytne pomoc, vďaka ktorej dieťa dokáže novú stratégiu začleniť do svojej činnosti. V nadväznosti na to sa potom učiteľka snaží redukovať mieru svojej pomoci tak, aby to, čo dieťa zvládlo s pomocou učiteľky, dokázalo vykonávať aj samé. Týmto postupom je možné posúvať postupne latku schopností dieťaťa žiaducim smerom, navyše tento postup

je v prípadoch, kedy dieťa potrebuje „objaviť“ konkrétnu stratégiu pre činnosť aj rýchlejšou cestou, pretože dieťa nemusí prísť na zmysel činnosti, ale len s pomocou vykonávať novú formu činnosti, aby jej neskôr mohlo využívať v samostatnej činnosti.

Dobрым príkladom poskytovania „lešení“ pri poznávaní fonematickej štruktúry slova je koncepcia L. M. McGee a T. A. Ukrainetz (2009), ktoré pri vymedzovaní postupu, ktorý by mala učiteľka sledovať, pracovali nielen s „lešeniami“ ako takými, ale konkrétne uvažovali aj nad tým, ako postupne redukovat' mieru pomoci učiteľky v závislosti od toho, ako dieťa zvláda konkrétny typ činnosti. Túto stratégiu je možné používať u detí v staršom predškolskom veku na vyčlenenie začiatkovej hlásky slova a následne aj na úplné rozčlenenie slova na hlásky.

Pri *vyčleňovaní začiatkovej hlásky slova* autorky rozlišujú tri úrovne „lešení“. Najväčšiu miery podpory dieťa vyžaduje v čase, kedy je mu po prvý krát prezentované vyčlenenie niektorých z problematických hlások ako napr. /g/ a /k/. Pri *intenzívnej podpore* „lešenie“ spočíva v tom, že učiteľka sama odčlení a zdôrazní začiatkovú hlásku slova jej odizolovaním od zvyšnej časti slova a vysloví ju so zvýšeným dôrazom. Učiteľka dieťaťu pripomína, aby sa mu pozeralo na ústa, keď vyslovuje slovo. Popritom prezentuje správny model riešenia úlohy a dieťa vyzýva, aby zopakovalo správne riešenie po ňom. Napr. *Na akú hlásku sa začína slovo kniha? Tamara? k/k/k/knaha. Sleduj moje pery - /k/. Teraz zopakuj po mne /k/*¹.

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

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

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

Keď sa dieťa naučí vyčleniť začiatkovú hlásku slova, učiteľka môže prejsť k úlohe *úplného vyčlenenia foném v slove*. Na začiatku sa volia slová, ktoré majú dve až štyri hlásky, ako *ja, pes, rak, buk, jama* apod. V začiatkových fázach výučby, rovnako, ako v prípade vyčlenenia začiatkovej hlásky slova, učiteľka používa vyššiu mieru podpory, neskôr prechádza k strednej úrovni a minimálnej úrovni poskytovania „lešení“. Pri *intenzívnej podpore* používa učiteľka „lešenia“, aby dieťaťu pomohla rozčleniť

¹ Kurzívou v príkladoch vyčleňujeme výpovede učiteľky.

slovo na hlásky. Učiteľka postupne vyčleňuje jednotlivé hlásky slova a popritom zo zavretej dlane vystiera postupne prst za prstom tak, aby korešpondoval s počtom vyčlenených hlások. Deti „počítajú“ hlásky na prstoch súbežne s učiteľkou. Napr. *Máme slovo rak. Pripravíme si prsty, aby sme spočítali hlásky. /r/ [vystiera prvý prst], /a/ [vystiera druhý prst], /k/ [vystiera tretí prst]. Koľko sme mali hlások? Spočítajme si prsty. Správne, tri hlásky /r/ /a/ /k/.*

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

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

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

4.3.2 Mediované písanie

Koncepcia E. Bodrovej a D. J. Leong (1998) poskytuje dieťaťu podmienky na zvládnutie precíznejšej reprezentácie myšlienok v písanej podobe v období predškolského veku. K tomu táto koncepcia opäť používa „lešenia“, ktoré učiteľka poskytuje dieťaťu.

Koncepcia vychádza z predpokladu, že dieťa dokáže pomoc dospelého pri písaní zužitkovať na to, aby sa posunulo z fázy, kedy používa zápis slov, ktorý sa neviaže na fonémovú reprezentáciu slova k úplnej fonémovej reprezentácii slova. Táto pomoc je dieťaťu poskytovaná v podobe, ktorá má potenciál stať sa primeraným mentálnym nástrojom pre konvenčné písanie, konkrétne mu uľahčia identifikáciu formálnych prvkov písania (identifikáciu počtu slov v odkaze a úplnú fonémovú analýzu slova) a prispieť tým k zápisu komunikačného odkazu v konvenčnej podobe. Tak, ako dieťa začína poznávať formu a funkcie písanej reči a začína „zapisovať“ vlastné odkazy v predkonvenčnej podobe, pomoc učiteľky je podporným prostriedkom, ktorý má

usmerniť pozornosť dieťa na zvládnutie konvenčnej formy písania a poskytnúť podmienky, v ktorých je toto poznávanie zmysluplné a primerane dostupné.

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

Keď si je učiteľka istá, že dieťa pochopilo princíp, môže postupne redukovať ponúkanú pomoc – môže dieťa požiadať, aby sa o zápis vety nad vyznačené línie pokúsilo samé a ponúknuť mu na to verbálne „lešenie“ typu: *Teraz, keď už si dokážeš zapamätať, čo chceš zapísať, môžeš ísť na svoje miesto a zapísať vetu sama. Nad každú čiaru treba zapísať jedno slovo. Ak by si si nepamätala, aké slovo nasleduje, vráť sa na začiatok vety a povedz si ju nahlas ešte raz*.

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

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

ZÁVER

Tento študijný materiál predstavuje len veľmi stručný úvod do problematiky rozvíjania počiatočnej jazykovej gramotnosti, ktorá má aj svoje širšie ideologické a teoretické súvislosti. Tie umožňujú vidieť poza to, prečo sa pohľad na možnosti rozvíjania jazykovej gramotnosti mení (a či je vôbec jej potrebné venovať pozornosť už v predškolskom veku) a aké má svoje následky vo vývine dieťaťa, v jeho pohľade na čítanie a písanie, na školské učenie i význam školy v jeho rozvoji ako takom. Ide o pomerne dôležitú problematiku, jej etablovanie je pomerne pomalé, pretože naráža na tradíciu dlhodobého uprednostňovania kultivácie hovorenej podoby jazyka v predškolskom veku, ktoré priestor pre počiatočnému čítaniu a písaniu v materskej škole prenecháva priestor len veľmi pozvoľna a nie bez problémov.

Napriek tomu je posun smerom ku skorším formám rozvíjania gramotnosti detí, vytvoreniu prostredia pre to, aby deti poznávali písanú reč v čo najskoršom období potrebným krokom, pretože prostredníctvom neho získava dieťa prístup ku kľúčovému nástroju vzdelávania, bez zvládnutia ktorého je budúca úspešná vzdelávacia kariéra dieťaťa (vnímaná v zmysle jeho kognitívneho a intelektuálneho rozvoja) predstaviteľná len problematicky. I keď je, samozrejme, možné začať s rozvíjaním gramotnosti detí aj neskôr, zmysluplný kontext, ktorý je nevyhnutný pre poznávanie písanej reči v ranom období, umožňuje nielen poznávať písanú reč ako užitočný kultúrny nástroj, ale si budovať aj pozitívne postoje k nemu. Čo je v konečnom dôsledku základom pre to, aby dieťa nielen rozumelo písanej reči, ale bolo aj ochotné a schopné používať ju na rozmanité účely, rozmanitým spôsobom a v rôznych situáciách.

Literatúra

- ADAMS, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.
- BODROVA, E., LEONG, D. J. Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning*, 3 (2), 1998, s. 1-18.
- BURNS, M. S., MIDGETTE, D., LEONG, D., BODROVA, E. *Prekindergarten Benchmarks for Language and Literacy: Progress Made and Challenges to Be Met* [online], 2002.
- NIEER Working Papers. National Institute for Early Education Research (NIEER). <http://nieer.org/resources/research/prekinderLLbechmarksburns.pdf>.
- BUS, A. G. 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, 2003, s. 3-15.
- CATTS, H. W. Facilitating phonological awareness: Role of speech-language pathologists. In *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 1991, s. 196-203.
- CECIL, N. L. *Striking a balance – possitive practices for early literacy*. Scottsdale AZ: Holcomb Hathaway, 1999.
- CLAY, M. M. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Slovenská asociácia pre rozvoj čítania pri PdF UK (nepublikovaný materiál), 2002.
- CUNNINGHAM, A. E., STANOVICH, K. E. Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. In *Develomental Psychology*, (33) 6, 1997, s. 934-945.
- DORE, J. Holophrases, Speech Acts and Language Universals. *Journal of Child Language*, 2 (1), 1975, s. 21-40.
- ENGLERT, C. S., MARIAGE, T. V. A Sociocultural Perspective: Teaching Ways-of-Thinking and Ways-of-Talking in a Literacy Community. In *Learning Disabilities Research&Practice*, (11) 3, 1996, s. 157-167.
- FARRIS, P. *Language Arts. Process, Product and Assessment*. Boston: McGraw Hill, 2001.
- GEE, J. P. Discourse and Sociocultural Studies in Reading. In: Kamil, M. L. et. al (eds.): *Handbook of Reading Research: Vol. III*. Newark: International Reading Association, 2000, s. 195-205.

- GOODMAN, K. What's Whole in Whole Language. Berkley: RDR Books, 2005.
- GOODMAN, Y. M., GOODMAN, K. S. Vygotsky in a whole-language perspective. In L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990, s. 223-250.
- HALLIDAY, M. A. K. Relevant models of language. In: Power, B. M., Hubbard, R. S. (eds.): *Language Development. A Reader for Teachers*. London: Prentice-Hall International (UK) Limited, 1996, s. 36-41.
- HOGAN, T. P., CATTS, H. W., LITTLE, T. D. The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 2005, s. 285-293.
- HRUBY, G. G. Sociological, Postmodern and New Realism Perspectives in Social Constructionism: Implications for Literacy Research. In *Reading Research Quarterly*, (36) 1, 2001, s. 48-62.
- MCAFEE, O., LEONG, D. J. *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Pearson Allyn & Bacon Prentice Hall, 2007.
- MCGEE, L. M., UKRAINETZ, T. Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 62 (7), 2009, s. 599-603.
- NEUMAN, S. B. The role of knowledge in early literacy. In *Reading Research Quarterly*, (36) 4, 2001, s. 468-475.
- NEUMAN, S. B., ROSKOS, K. Play, Print, and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development. *The Reading Teacher*, 44 (3), 1990, s. 214-221.
- NEUMAN, S. B., ROSKOS, K. Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. *Reading Research Quarterly*, 27 (3), 1992, s. 202-225.
- NEUMAN, S. B., ROSKOS, K. The state of state pre-kindergarten standards. In *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 2005, s. 125-145.
- PINNEL, G. S. Ways to look at the Functions of Children's Language. In: Power, B. M., Hubbard, R. S. (eds.): *Language Development. A Reader for Teachers*. London: Prentice-Hall International (UK) Limited, 1996, s. 146-154.
- RAINES, S. C., CANADY, R. J. 1990. *The Whole Language Kindergarten. Early childhood education series*. New York: Teachers College.
- ROSKOS, K., CHRISTIE, J. Examining the Play-Literacy Interface: A Critical Review and Future Directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (1), 2001, s. 59-89.
- TEMPLETON, S. *Children's Literacy. Context for Meaningful Learning*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1995.

- TOMASELLO, M. Gondolkodás és kultúra. Budapest, Osiris. 2002.
- VAN KLEECK, A. Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), 1998, s. 33-51.
- WASIK, B. A. What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model. In *The Reading Teacher*, (63) 8, 2010, s. 621-633.
- WELLS, G. The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Portsmouth, NH, Heinemann, 1986.
- WELLS, G. Improving the quality of education for life in the 21st century. Paper presented at a Conference for Teachers, Santander, Spain, June 2000. [online]. [cit. 2005-05-16] Dostupné z: <<http://people.ucsc.edu/~gwells/Santander.html>>.
- WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976. s. 89-100.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Dimenzie gramotnosti. In: O. Kaščák a K. Žoldošová (Eds.): *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, 2007, s. 97-119.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková a B. Pupala (Eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271-306.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 2004.