

The logo of the University of Mateja Bela (UMB) is centered in a white circle. It consists of the lowercase letters 'umb' in a bold, sans-serif font.

UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

Milena Lipnická et al.

ROZVOJ JAZYKOVEJ A LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI V PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKE

The logo for Belianum is located at the bottom center. It features a stylized green 'B' inside a square, followed by the word 'ELIANUM' in a green, serif font.

UNIVERZITA MATEJA BELA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike

Milena Lipnická et al.



Banská Bystrica 2019

Vysokoškolská učebnica je výstupom z projektu
KEGA č. 013UMB-4/2017
*Tvorba kurikula v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti
v novoakreditovanom bakalárskom štúdiu*

Názov: Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike

Autori: doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Mgr. Zuzana Kováčová - Švecová, PhD.

Jazykový redaktor: doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Technický redaktor: doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
Návrh obálky: Mgr. art. Zuzana Ceglédová

Recenzentky: prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.
prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.

Vydalo: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

ISBN 978-80-557-1561-2 (viazaný dokument)
EAN 9788055715612 (viazaný dokument)

ISBN 978-80-557-1562-9 (online dokument)
EAN 9788055715629 (online dokument)

OBSAH

1 KULTÚRNA GRAMOTNOSŤ (Simoneta Babiaková, Milena Lipnická, Lenka Ďuricová)	9
<i>Kultúra a kultúrna gramotnosť</i>	10
<i>Gramotnosť a negramotnosť</i>	11
<i>Kultúrna gramotnosť a vzdelávanie</i>	12
<i>Gramotnosť a druhy gramotnosti</i>	13
<i>Úrovně a oblasti gramotnosti</i>	14
<i>Gramotnosť a inteligencia</i>	17
<i>Pre-gramotnosť a komunikačné kompetencie</i>	18
<i>Jazyková a literárna gramotnosť</i>	19
<i>Komunikačná a literárna kompetencia</i>	20
<i>Čitateľská gramotnosť a nadnárodné merania</i>	21
<i>Matematická gramotnosť</i>	22
<i>Mediálna gramotnosť</i>	23
2 JAZYK, REČ, KOMUNIKÁCIA, ZÁKLADNÉ POJMY (Július Lomenčík)	25
<i>Jazyk a reč</i>	26
<i>Hovorená a písaná reč</i>	28
<i>Národný jazyk a štátny jazyk</i>	29
<i>Materinský jazyk a literárny jazyk</i>	31
<i>Jazyková komunikácia a jazyková kultúra</i>	33
<i>Jazyková a komunikačná kompetencia</i>	35
<i>Interný a externý systém komunikácie</i>	37
<i>Jazyková osobnosť a jazyková chyba</i>	39
3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ROZVOJA JAZYKOVEJ A LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ (Lenka Ďuricová)	41
<i>Myslenie a jazyk</i>	42
<i>Vývin reči dieťaťa</i>	44
<i>Ontogenéza detskej reči podľa jazykových rovín</i>	48
<i>Teórie vývinu reči detí</i>	54
<i>Stimulácia rozvoja detskej reči</i>	57
4 ŠPECIFICKÝ PRÍSTUP UČITEĽA/KY K DEŤOM S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU (Milena Lipnická)	60
<i>Komunikačná schopnosť a komunikačné kompetencie</i>	61
<i>Dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou</i>	62
<i>Primárna prevencia NKS u detí</i>	64
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom s NKS</i>	65
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s oneskoreným vývinom reči</i>	66
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s vývinovou dysfáziou</i>	68
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s mutizmom</i>	70
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s dysláliou</i>	71
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s dysartriou</i>	73
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s rinoláliou (fufňavosťou)</i>	75
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s brblavosťou</i>	78
<i>Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom so symptomatickými poruchami reči</i>	79
<i>Legislatíva v kontexte edukácie dieťaťa s NKS</i>	83
<i>Riziká narušenia komunikačnej schopnosti detí</i>	85

5 TEORETICKÉ A METODICKÉ VÝCHODISKÁ ROZVOJA JAZYKOVEJ A LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ (Milena Lipnická, Simoneta Babiaková)

Konštruktivizmus a rozvoj gramotnosti	91
Teória vývinu čítania a písania Emílie Ferreiro.....	94
Koncepcia emergujúcej gramotnosti.....	96
Model pregramotnosti Anne Van Kleeckovej.....	99
Model „lingvistickej gramotnosti“.....	102
Metodika jazykovej výchovy v materských školách.....	103
Metodika preventívnej logopedickej starostlivosti	106
Metóda dobrého štartu (metodická príručka).....	107
Metodická príručka Krok za krokom.....	108
Metodika rozvoja fonematického uvedomovania.....	109
Metodika predprimárneho vzdelávania	110
Metodika logopedickej prevencie.....	111
Metodická príručka Jazyk a komunikácia.....	113

6 ROZVOJ JAZYKOVEJ A LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

(Milena Lipnická)	115
Rozvoj komunikačných kompetencií detí.....	116
Hravý rozvoj komunikačných kompetencií detí.....	117
Dramatické hry v rečovom rozvoji detí	118
Pravidlá rozvoja hovorenej reči detí.....	119
Zameranie cieľov rozvoja hovorenej reči detí.....	120
Slovné metódy rozvoja hovorenej reči detí.....	121
Metodické námety na rozvoj hovorenej reči detí.....	122
Prístupy učiteľa v rozvoji hovorenej reči detí.....	123
Kladenie otázok v rozvoji hovorenej reči detí	125
Pravidlá vedenia rozhovoru s deťmi.....	126
Vedenie detí v aktívnom počúvaní.....	127
Od obsahu k forme v rozvoji písanej reči detí.....	128
Výkonové štandardy v rozvoji písanej reči detí	129
Pravidlá rozvoja písanej reči detí.....	130
Stratégie rozvoja písanej reči detí	131
Metódy rozvoja písanej reči detí.....	132
Čítanie učiteľa/ky deťom a s deťmi	134
Vedenie detí v porozumení čítaného textu.....	136
Učenie sa detí o častiach knihy a textu.....	137
Príprava detí na rozvoj bazálnej gramotnosti.....	138
Rozvoj grafomotoriky detí v príprave na písanie	139
Hry a činnosti detí s písmenami.....	141
Vzdelávacia aktivita na rozvoj reči detí.....	142
Prostredie materskej školy pre rozvoj reči detí.....	148
Tvorba pracovných listov a rozvoj reči detí	149
Učiteľ ako vzor reči a kultivovanej komunikácie.....	152

7 ROZVOJ ČITATELSKEJ A PISATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY (Simoneta Babiaková)

Čítanie a písanie	153
Faktory ovplyvňujúce začiatkové čítanie a písanie	155
Percepčné predpoklady nácviku čítania a písania	156
Teórie čítania a písania	157
Porozumenie čítaného textu žiakom	160
Výučba čítania a písania podľa štátneho kurikula	161
Etapy začiatkového čítania a písania	164

<i>Klasické metódy začiatočného čítania a písania</i>	165
<i>Alternatívne metódy na porozumenie textu</i>	167
<i>Písané písmo.....</i>	169
<i>Znaky písaného písma</i>	172
<i>Hygienické a technické podmienky písania.....</i>	174
<i>Metodika nácviku nadväzného písaného písma.....</i>	176
<i>Rozvíjanie tvorivého písania žiakov</i>	179
<i>Rozvíjanie čitateľstva žiakov</i>	181
<i>Súčasný slovenský šlabikár</i>	182

8 ROZVOJ JAZYKOVEJ A LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV V ŠKD

(Simoneta Babiaková)	186
<i>Kognitívno-komunikačná a zážitková koncepcia.....</i>	187
<i>Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov vo vzdelávacej oblasti výchovy.....</i>	188
<i>Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v spoločenskovednej oblasti výchovy.....</i>	191
<i>Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v esteticko-kultúrnej oblasti výchovy.....</i>	194
<i>Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v záujmových a projektových činnostiach</i>	197

9 DIAGNOSTIKOVANIE JAZYKOVEJ A LITERÁRNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ

(Mariana Cabanová)	199
<i>Pedagogické diagnostikovanie.....</i>	200
<i>Typy pedagogického diagnostikovania</i>	202
<i>Etapy a fázy pedagogického diagnostikovania</i>	203
<i>Vybrané metódy diagnostikovania jazykovej a literárnej gramotnosti detí</i>	205
<i>Pedagogické diagnostikovanie rizík vo vývine reči dieťaťa</i>	207
<i>Charakteristika vybraných diagnostických nástrojov.....</i>	209
<i>Pedagogické diagnostikovanie v oblasti komunikačných konvencií.....</i>	213
<i>Pedagogické diagnostikovanie v oblasti artikulácie a výslovnosti</i>	214
<i>Pedagogické diagnostikovanie v oblasti gramatickej správnosti a spisovnosti reči.....</i>	215
<i>Pedagogické diagnostikovanie v oblasti poznávania funkcií písanej reči</i>	217
<i>Pedagogické diagnostikovanie v oblasti porozumenia významu textu</i>	218
<i>Pedagogické diagnostikovanie v oblasti znalosti žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči.....</i>	220
<i>Pedagogické diagnostikovanie chápania formálnych charakteristík písanej reči</i>	221
<i>Pedagogické diagnostikovanie grafických predpokladov písania.....</i>	225
<i>Diagnostikovanie čítania v 1. ročníku ZŠ</i>	227
<i>Skúšky a testy čítania.....</i>	234
<i>Pedagogické diagnostikovanie písania</i>	236

10 LITERATÚRA PRE DETI PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

(Zuzana Kováčová - Švecová)	238
<i>Literatúra pre deti a mládež</i>	239
<i>Funkcie detskej literatúry</i>	241
<i>Vekové a žánrové členenie literatúry pre deti.....</i>	243
<i>Ľudová slovesnosť</i>	247
<i>Riekanka</i>	249
<i>Rozprávka</i>	252
<i>Hádanka.....</i>	256
<i>Ľudová hra, detská ľudová hra</i>	257
<i>Autorská tvorba v literatúre pre deti a mládež.....</i>	259
<i>Významné medzníky vo vývoji autorskej tvorby pre deti a mládež v slovenskej literatúre.....</i>	261

Úvod

Pridelenie dotácie z Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky umožnilo realizovanie projektu KEGA 013UMB/2017 s názvom *Tvorba kurikula v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti v novoakreditovanom bakalárskom štúdiu*. Jeho hlavným zámerom bolo vytvorenie a vydanie modernej vysokoškolskej učebnice s dvomi cvičebnicami pre výučbu povinného predmetu jazyková a literárna gramotnosť a súvisiacich povinne výberových predmetov v bakalárskom študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika. Majú slúžiť v rozvoji didaktických spôsobilostí študentov – budúcich učiteľov/učiteľiek materských škôl a vychovávateľov/vychovávateľiek školských klubov detí pre rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materských školách a školských kluboch detí. Tvorené boli v trojročnom období v procese dosahovania vzdelávacích a výskumných cieľov projektu tímovou spoluprácou odborníkov z predškolskej pedagogiky, školskej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, psychológie, slovenského jazyka a literatúry.

Cieľom tvorby vysokoškolskej učebnice bolo syntetizovať a systematizovať najnovšie teoretické a metodické poznanie, ktoré študentom objasní inovované hodnoty a prístupy v rozvoji jazykovej a literárnej gramotnosti detí v bakalárskom štúdiu predškolskej a elementárnej pedagogiky. Prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc. v recenznom posudku v tejto súvislosti napísala, že *„silnou stránkou prezentovanej učebnice je jej vysoká informačná hodnota, ku ktorej prispieva aj zvolený formát, resp. koncepcia. Autorský kolektív zvolil cestu stručných heslovitých výkladov kľúčových tém, opatrených odkazmi na ďalšie príslušné zdroje. Študent/ka tak dostáva k dispozícii pomerne široké spektrum poznatkov o najdôležitejších témach problematiky v koncentrovanej podobe, spolu s množstvom informácií o ďalších študijných materiáloch.“* Autori koncepciu modernej učebnice premysleli tak, aby študentom/kám prezentovali problematiku prehľadne a výstižne, s ohľadom na ich začínajúce učiteľské a vychovávateľské skúsenosti. Prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc. tento zámer autorského kolektívu zhrnula v recenznom posudku nasledovne: *„Kompozícia učebnice, štruktúra jednotlivých kapitol, striedanie typov písma, ukážky výkonov detí, otázky, doplnková literatúra, ale aj celkový príjemný a prehľadný dizajn stránok učebnice vytvárajú celok stimulujúci záujem a uľahčujúci porozumenie študovaného textu. Súhra uvedených kvalít vytvára predpoklad, že text učebnice si vďaka jeho spracovaniu študenti obľúbia.“*

Vysokoškolská učebnica je zložená z desiatich kapitol. Integrujú nosné témy, pojmy a kontexty, ktoré sú súčasťou vysokoškolskej výučby v študijných predmetoch v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti.

Prvá kapitola s názvom **Kultúrna gramotnosť** vznikla v autorskej spolupráci troch kolegyň z Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – doc. PaedDr. Mileny Lipnickej, PhD., doc. PaedDr. Simonety Babiakovej, PhD. a Mgr. Lenky Ďuricovej, PhD. Autorky v nej objasnili základné pojmy a vzťahy medzi nimi v pedagogickom ponímaní. Študent/ka môže poznať významové spojitosti, napríklad medzi pojmi kultúra a kultúrna gramotnosť, gramotnosť a negramotnosť, kultúrna gramotnosť a vzdelávanie, jazyková gramotnosť a literárna gramotnosť a iné. Zároveň sa môže dozvedieť o druhoch, úrovniach a oblastiach gramotnosti.

Druhá kapitola s názvom **Jazyk, reč, komunikácia, základné pojmy** bola vypracovaná doc. PaedDr. Júliusom Lomenčíkom, PhD. z Katedry slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Autor sa v nej zamerával na obsahové súvislosti pojmov, napríklad jazyk a reč, hovorená a písaná reč, národný a štátny jazyk, materinský a literárny jazyk, jazyková komunikácia a kultúra a iné z lingvistického hľadiska. Poskytol rozčlenenia pojmov a vysvetlenia v aplikácii na školskú prax, napríklad v oblasti parajazykových prostriedkov, národného jazyka, jazykovej kultúry, systému komunikácie a pod.

Tretia kapitola s názvom **Psychologické aspekty rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí** bola vytvorená Mgr. Lenkou Ďuricovou, PhD. z Katedry psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo vzťahu k rozvoju jazykovej a literárnej gramotnosti detí predškolského a mladšieho školského veku v nej integrovala poznanie zo všeobecnej, vývinovej, sociálnej a pedagogickej psychológie. Opísala kľúčové rečové a komunikačné schopnosti detí vo vývinových obdobiach aj podľa jazykových rovín. Rozdelila a vysvetlila teórie vývinu reči detí a zamerala sa tiež na objasnenie dôležitého procesu stimulácie rozvoja reči detí.

Štvrtá kapitola s názvom **Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom s narušenou komunikačnou schopnosťou** je dielom doc. PaedDr. Mileny Lipnickej, PhD. z Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Aplikovala v nej špeciálnopedagogické poznanie na pedagogickú prácu učiteľov s deťmi s narušenou komunikačnou schopnosťou. Zdôvodnila logopedické a pedagogické ponímanie komunikačnej schopnosti a komunikačných kompetencií (spôsobilostí) detí a vysvetlila dôležité špecifické prístupy učiteľa vo výučbe detí s určitými druhmi narušenej komunikačnej schopnosti.

Piata kapitola s názvom **Teoretické a metodické východiská rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí** autorskej dvojice doc. PaedDr. Mileny Lipnickej, PhD. a doc. PaedDr. Simonety Babiakovej, PhD. objasňuje základné teoretické a metodické poznanie pre uskutočňovanie dieťa rozvíjajúceho procesu v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti. Autorky v tomto zameraní stručne opísali uznávané teórie, modely, metodiky a metódy uplatňované v predprimárnom vzdelávaní, ktoré presahujú do primárneho vzdelávania. Opísali metodiky publikované v renomovaných vydavateľstvách a metodiky prijaté na štátnej úrovni v praxi trvale používané.

Šiesta kapitola s názvom **Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materskej škole** je autorstvom doc. PaedDr. Mileny Lipnickej, PhD. Zhromaždila v nej poznanie o metodike rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materských školách v súlade s najnovším teoretickým poznaním a platným štátnym kurikulumom (2016). Autorka v kapitole obsiahla najmä spôsoby a postupy, ktoré sú v pedagogickej praxi overené a publikované v odbornej literatúre. Uviedla tiež pravidlá a hodnoty, ktoré je potrebné rešpektovať v danom rozvojovom procese. Do kapitoly okrem iného začlenila ukážku plánovania vzdelávacej aktivity a návod tvorby pracovných listov.

Siedma kapitola s názvom **Rozvoj čitateľskej a pisateľskej gramotnosti žiakov v 1. ročníku základnej školy** vznikla na základe vedeckej práce a pedagogických skúseností doc. PaedDr. Simonety Babiakovej, PhD., členky Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela. Autorka v nej zhromaždila poznanie o faktoroch, predpokladoch, teóriách, etapách, stratégiách a metódach výučby začiatočného čítania a písania. Vysvetlila koncept písaného písma, jeho znaky aj metodiku nácviku nadväzného písma, opísala proces rozvíjania tvorivého písania i čitateľstva žiakov a predstavila súčasné slovenské šlabikáre.

Ôsma kapitola s názvom **Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v ŠKD** je opäť dielom doc. PaedDr. Simonety Babiakovej, PhD. Sústredila v nej najmä poznanie zdôvodňujúce a predstavujúce metodické postupy a zásady práce vychovávateľa/ky v rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v oblastiach výchovy v školských kluboch detí v súlade s kognitívno-komunikačnou a zážitkovou koncepciou výučby slovenského jazyka literatúry. Uviedla napríklad rozvíjajúce úlohy, obsahy výchovno-vzdelávacích činností, postupy tvorby projektov, formy detských vystúpení, spôsoby vedenia žiakov v prednese poézie a prózy a iné.

Deviata kapitola s názvom **Diagnostikovanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí** bola vytvorená Mgr. Marianou Cabanovou, PhD. z Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja v Banskej Bystrici. Autorka v nej zhromaždila a opísala takmer všetky dostupné nástroje a metodiky diagnostikovania jazykovej a literárnej gramotnosti detí v kontinuite predprimárneho a primárneho vzdelávania. Pedagogické diagnostikovanie

vysvetlila v spojitosti so vzdelávacími štandardmi štátneho kurikula (2016), s rizikami vo vývine reči dieťaťa aj čítaním a písaním v 1. ročníku základnej školy. Uviedla tiež skúšky a testy čítania.

Desiata kapitola s názvom **Literatúra pre deti predškolského a mladšieho školského veku** autorsky spracovala Mgr. Zuzana Kováčová-Švecová, PhD., z Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja v Banskej Bystrici. Študentom/kám ponúka orientáciu vo vekovom a žánrovom členení literatúry pre deti, v ľudovej a autorskej rozprávke a významných medzníkoch vo vývoji autorskej tvorby pre deti a mládež v slovenskej literatúre. Autorka v nej uviedla viaceré členenia poznania, napríklad funkcií literárneho diela v literatúre pre deti, žánrov ľudovej slovesnosti, druhov riekaniek, rozprávok, hádaniek, druhov kníh a iné.

Modernosť učebnice autori zohľadnili v obsahu, forme i podobe vydania. Učitelia/ky a študenti/ky budú môcť pracovať s učebnicou v online podobe, odpovedať si na otázky, diskutovať, predstavovať si a študovať odporúčanú literatúru. Formát učebnice im umožňuje robenie si poznámok do textov a vyznačovať dôležité informácie. Rozdielne typy písma zas môžu pútať ich záujem pracovať s textami. Samozrejme, že vždy je možné zlepšovať kvalitu práce a diela. Platí to i v prípade tejto učebnice. Napriek tomu ako autori máme nádej, že učebnica bude prijatá a používaná. Veríme, že používateľom poskytne mnoho užitočných informácií, ľahšie učenie sa o predmetnej problematike a príležitosť na porovnanie s tým, čo už o nej vedia.

Autori

1 Kultúrna gramotnosť

*Milena Lipnická
Simoneta Babiaková
Lenka Ďuricová*

Kultúra a kultúrna gramotnosť

Kultúra [z lat. cultura = pestovanie, zušľachtenie, vzdelávanie, uctievanie...] je komplex materiálnych a nemateriálnych prvkov (poznatkov, ideí, hodnôt, noriem, produktov...), ktoré užšie a širšie spoločenstvá ľudí (národy, národnosti, etnické skupiny...) tvoria v priebehu svojho spoločenského vývoja. Toto „kultúrne dedičstvo“ si ľudia v spoločenstvách odovzdávajú z generácie na generáciu, aj prostredníctvom vzdelávania v školských a mimoškolských inštitúciách (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Kultúra ľudí v určitých spoločenstvách spája a rozvíja, pretože majú spoločné hodnoty, normy, poznanie, jazyk, významy atď., ktoré prípadne pretvárajú (Pupala, Zápotočná, 2001). Ľudia sa v kultúre adaptujú, aby nielen „prežili“, ale i aktívne, spokojne a tvorivo žili, vzdelávali sa a pracovali. V modernej dobe spoločne žijú a spolupracujú ľudia nielen jednej kultúry, ale rôznych kultúr. Prvky viacerých kultúr sa

prelínajú, dopĺňajú, prispôsobujú, integrujú. V globálnom svete sa ľudia učia a žijú prvky svojej kultúry aj iných kultúr, postupne a dlhodobo kultúru ovplyvňujú. Celoživotne a na rôznych úrovniach sa učia prvkom kultúry, v rodine, v školách aj v iných sociálnych skupinách, prostrediach. Ľudia priebežne menia svoje kompetencie podľa zmien kultúry, v ktorej aktuálne žijú.

Kultúrna gramotnosť (gramotnosť) človeka sa síce prejavuje jedinečným chápaním, reprodukováním a produkováním prvkov kultúry, ale v súlade so sociokultúrne zrozumiteľnými, akceptovanými či požadovanými spôsobmi. Kultúrne gramotný človek aktívne a efektívne komunikuje v materinskom jazyku a funkčne využíva aj tvorí textové informácie v rôznych životných situáciách a súvislostiach. Človek sa celoživotne kultúrne zgramotňuje, formuje a aktualizuje svoje kompetencie nielen pre konzumné, ale i (re)produktívne participovanie na užívaní prvkov kultúry (Pupala, Zápotočná, 2001).

Kultúrne adaptovaný gramotný človek dokáže s ľuďmi inej kultúry rôznymi spôsobmi a formami komunikovať, spolunažívať, spolupracovať a tvoriť. Kultúrnú gramotnosť človek celoživotne nadobúda vo viacerých úrovniach, druhoch a oblastiach. Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav ovplyvňuje vlastnosti človeka, keď sa učí potrebným kompetenciám. V prvom rade k nim patria čitateľské, pisateľské a matematické zručnosti. Kultúrne gramotný človek disponuje kompetenciami pre funkčné komunikovanie hovorenou a písanou rečou a obohacovanie poznania a výtvarných spoločností tvorbou a produkciou. Kultúrna gramotnosť človeka podmieňuje jeho spoločenské uplatnenie, sociálny status, profesijný a kariérny rozvoj. Kultúrne gramotný človek sa v súčasnosti stáva cieľom školskej výchovy a vzdelávania, pretože je to nevyhnutná požiadavka spoločnosti. Rozvíjanie kultúrnej gramotnosti je dôležité aj pre hodnotnú sebarealizáciu človeka.

Otázky

Vysvetlite rozdiel medzi hmotnou a nehmotnou kultúrou.

Zdôvodnite súvislosť výchovy a vzdelávania s kultúrnou gramotnosťou človeka.

Posúďte priority rozvíjania kultúrnej gramotnosti človeka v súčasnosti.

Literatúra

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.

Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.

PUPALA, B. ZÁPOTOČNÁ, O. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001, s. 261- 305.

Gramotnosť a negramotnosť

Gramotnosť sa v minulosti spájala so schopnosťami človeka čítať, písať a počítať. Všeobecné rozšírenie týchto schopností u ľudí najväčšie ovplyvnil Johann Gutenberg v 15. storočí. Vynašiel kníhtlač, ktorá v Európe spôsobila informačnú explóziu. V 18. storočí Mária Terézia vo východnej časti rakúskej monarchie – v Uhorsku – nariadila školskú reformu, ktorej súčasťou bola povinná školská dochádzka detí, teda aj učenie detí čítať, písať, počítať. Gramotnými sa mohli stať ľudia zo všetkých spoločenských vrstiev. V 19. a 20. storočí sa gramotnosť obyvateľstva začala vnímať ako ukazovateľ hospodárskeho rozvoja krajiny a vzdelanosti ľudí v nej. Koniec 20. storočia a 21. storočie prinieslo úplne iný pohľad na gramotnosť človeka. Aby sa uplatnil v súčasnom svete, nestačí mu, aby vedel len čítať, písať a počítať. Potrebuje viaceré druhy gramotnosti a v rámci nich rozvinuté kompetencie.

Gramotnosť je sociálno-kultúrny jav (Zápotočná, 2004). Gramotnosť človeka sa prejavuje rečovým a myšlienkovým používaním jazyka v rozmanitých komunikačných situáciách a súvislostiach. Gramotným sa človek nerodí, ale postupne stáva, keď sa učí potrebným kompetenciám pre aktívny život a vzdelávanie sa v rôznych oblastiach. Preto je rozvoj gramotnosti človeka spájaný najmä s učením sa v školách. Obsahy školského vzdelávania zvyčajne reprezentujú spoločenskú objednávku na rozvoj kompetencií kultúrne gramotného človeka. Spoločenská vzdelávacia objednávka zas reflektuje pokroky v spoločenskom a hospodárskom vývoji už nielen na národnej, ale i globálnej úrovni.

Negramotnosť ľudí, ktorí nevedia čítať, písať, počítať, lebo majú sťažený alebo obmedzený prístup k vzdelávaniu aktuálne pretrváva v niektorých rozvojových krajinách Afriky, Ázie a Južnej Ameriky. V tomto smere sú ľudia v Európe na tom výrazne lepšie. Prehľad vykazujú čísla od 0,2 do 10,4 % negramotných obyvateľov v európskych štátoch (údaje UNESCO 1995). Preto je gramotnosť ľudí v rozvinutých krajinách sveta inak posudzovaná.

V kultúrnej a hospodársky vyspelých spoločnostiach je za negramotného človeka považovaný ten, kto si nedokáže poradiť s textovými informáciami a funkčne ich uplatňovať, človek, ktorý neprodukuje myšlienky v podobe ústnych alebo písomných komunikátov (textov) na základe kritických a hodnotiacich súdov (Průcha, 2009).

Gramotnosť je v súčasnosti posudzovaná u jednotlivcov, skupín ľudí aj v celospoločenskom meradle. Rôzne oblasti spoločenského ponímania a posudzovania gramotnosti Pupala a Zápotočná (2001) zhrnuli do troch okruhov, od schopností čítania a písania, cez aktívne narábanie s písanými textami, až po participáciu človeka na obnove, udržiavaní a zmenách smerovania kultúrneho priestoru vrátane spoluzodpovednosti za jeho politickú orientáciu.

Otázky

Vysvetlite pojem analfabetizmus.
Zdôvodnite význam gramotnosti v kontexte demokratickej spoločnosti.
Porovnajte vnímanie gramotnosti v našej minulosti a v niektorých súčasných rozvojových krajinách a vnímanie gramotnosti v súčasnosti.

Literatúra

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopédie*. Praha: Portál, 2009.
ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálno-psychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 2004.

Kultúrna gramotnosť a vzdelávanie

Vzťahom kultúrnej gramotnosti, vzdelávania a vzdelania človeka sa zaoberali Pupala a Zápotočná (2003). Napísali, že postmoderné prístupy v pedagogike stotožňujú vzdelávanie, resp. vzdelanie s formovaním kultúrnej gramotnosti človeka. Cieľom je adaptovať človeka na siete hodnôt a významov vytvorených a používaných v určitom sociálnom a kultúrnom priestore. Vzdelávanie ako rozvíjanie kultúrnej gramotnosti človeka znamená **učenie sa kompetenciám** vo viacerých druhoch a oblastiach gramotnosti, aby:

- bol aktívnym členom zdieľaného spoločenstva ľudí, prispieval k (re)produkcií hodnôt,
 - mal v potrebných oblastiach vied a určitých odborných-praktických činnostiach vzdelanie,
 - uplatňoval aj objavoval doteraz známe poznanie zmysluplne a účelne tvoril nové poznanie,
 - žil v sociálnom a kultúrnom priestore kultúrne, podľa uznávaných spoločenských pravidiel.
- V európskom sociálnom a kultúrnom priestore sa predpokladá, že ľudia, ktorí ho zdieľajú, si osvoja kľúčové kompetencie.

„Kľúčové kompetencie sú tie kompetencie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.“
(Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2006/962/ES)

Učenie sa kľúčovým kompetenciám v školách vymedzujú štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé stupne vzdelávania. Konkrétne vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré sa majú deti, žiaci v školách naučiť, určujú **vzdelávacie štandardy**. Obsahujú súbor štátnych požiadaviek na osvojenie si kompetencií v určitom stupni vzdelávania. Na základe nich môžu deti, žiaci pokračovať vo výchove a vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho

programu na ďalšom stupni vzdelávania. Vzdelávacie štandardy sa členia na výkonové a obsahové. **Výkonové štandardy** určujú úrovne zvládnutia učiva a **obsahové štandardy** rozsah osvojenia si učiva, tzn. na štátnej úrovni požadovaných vedomostí, schopností, zručností, postojov a hodnôt (školský zákon, 2008, § 9, ods. 1). Vzdelávacie štandardy tak reprezentujú kultúrnu gramotnosť. V školách si ju deti osvojujú učením sa kompetenciám.

Pojem **kompetencia** [z lat. competentia = právomoc, spôsobilosť vykonávať, prejavovať...] má v odbornej literatúre synonymá, ako sú schopnosť, zručnosť, predpoklad. V školskom zákone (2008, § 2, písm. t) sa pod kompetenciou rozumie „preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“.

Vo vzdelávaní si človek kultúrnu gramotnosť osvojuje a vzdelaním sociokultúrne potvrdzuje.

Otázky

Dokážte dôležitosť vzdelávacích štandardov.
Zhodnoťte význam kľúčových kompetencií osvojených štúdiom na strednej škole.

Literatúra

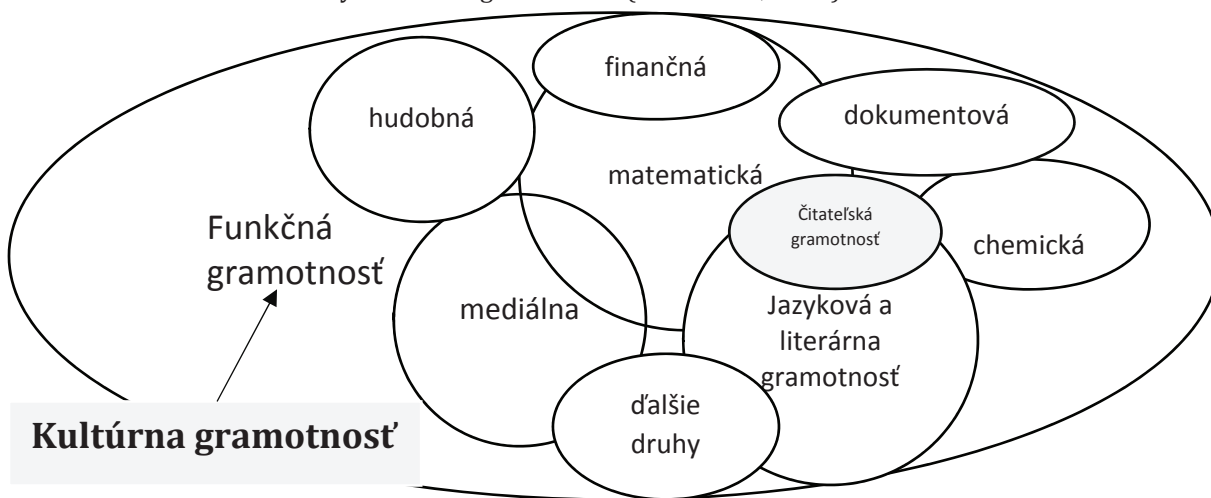
PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.

Gramotnosť a druhy gramotnosti

Obsahy vzdelávania reprezentujú spoločenské požiadavky na kultúrne gramotného človeka. Vo vzdelávaní si človek postupne osvojuje viaceré druhy kultúrnej gramotnosti. Učí sa kompetenciám prostredníctvom poznania vied, ľudských skúseností, tvorenia a produkovania hodnôt.

Funkčná gramotnosť sa od človeka požaduje v každom druhu kultúrnej gramotnosti – jazykovej a literárnej, matematickej, prírodovednej, finančnej, digitálnej, mediálnej, hudobnej, dokumentovej a inej. Vzťah medzi rôznymi druhmi gramotnosti naznačuje 1. schéma.

Obrázok 1: Vzťah medzi rôznymi druhmi gramotnosti (Doležalová, 2009)



Existuje viacero druhov kultúrnej gramotnosti. Jednotlivé vedné odbory si ich definovali podľa obsahu, ktorý ich utvára. Pre dosiahnutie ktoréhokoli druhu gramotnosti sa musí človek naučiť určité kompetencie. Človek sa má kompetencie v určitom druhu gramotnosti nielen naučiť, ale ich aj funkčne využívať, uplatňovať. Zrejme platí, že čím viac gramotností patrí do vlastností človeka, tým lepšie funguje v rôznych sférach života.

Rabušicová (2009, s. 235) vyjadrila názor, že „základné vzdelávanie ale nemôže plne zaistiť požadovanú úroveň funkčnej gramotnosti dospelého človeka“. Školské vzdelávanie musí byť nasmerované od rozvíjania bazálnej gramotnosti k rozvoju funkčnej gramotnosti, nie naopak. Spoločným základom rozvíjania a uplatňovania viacerých gramotností človeka je **symbolický kód**, najmä jazyk vo zvukovej (hovorenej) a grafickej (písanej, symbolickej) podobe, ktorý je špecifický v rôznych oblastiach všeobecného i vedeckého poznania a poznávania.

Otázky

Uveďte druhy gramotnosti.
Vysvetlite na príkladoch, ktoré kompetencie sa človek učí v rámci digitálnej a mediálnej gramotnosti. Obhájte a argumentujte dôležitosť a význam funkčnej gramotnosti človeka v demokratickej spoločnosti.

Literatúra

DOLEŽALOVÁ, J. Produkty a efekty edukace. Gramotnosť. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 223 – 229.
RABUŠICOVÁ, M. Školní vzdělávání a funkční gramotnost. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 235 – 241.

Úrovně a oblasti gramotnosti

Rozvojové úrovně gramotnosti človeka:

- vynárajúca sa gramotnosť (pre-gramotnosť),
- bazálna gramotnosť,
- funkčná gramotnosť.

Oblasti rozvíjania gramotnosti človeka:

- gramotnosť ako spracúvanie textových informácií,
- gramotnosť ako sociálny a kultúrny jav,
- e-gramotnosť – počítačová, internetová gramotnosť (Gavora, 2002; podľa Gavora, Zápotočná, 2003).

V súvislosti s ontogenézou človeka sa vyvíja i jeho kultúrna gramotnosť. Prvotne sa prejavuje, „vynára“ už v predškolskom veku. Primárny stupeň základnej školy je charakteristický učením sa žiakov bazálnej gramotnosti. Ďalšie roky základného vzdelávania sú zamerané na rozvíjanie funkčnej gramotnosti žiakov.

Pre-gramotnosť

Kultúrna gramotnosť človeka sa rozvíja už v predškolskom období. Závisí od toho, ako dieťa môže vnímať a poznávať kultúru. Rozvíjanie jazykovej gramotnosti dieťaťa predškolského veku znamená súladné rozvíjanie jeho hovorenej a písanej reči v rozmanitých komunikačných situáciách a súvislostiach. Rozvíjanie písanej reči detí v materských školách sa do štátnych kurikúl predprimárneho vzdelávania presadilo na začiatku 21. storočia. Má to mnoho dôvodov. Hlavným je, že písaná kultúra na dieťa intenzívne pôsobí najmä cez produkty konzumnej a informačnej spoločnosti. Dieťa sa v bežnom živote stretáva s tlačnými a elektronickými textami, aj procesmi čítania a písania, lebo sú prirodzenou súčasťou života ľudí v tejto dobe. Tak ako mnoho iných, pre túto dobu typických činností ľudí, aj deti láka písanie a hry na počítači, tablete,

mobile, prezeranie a čítanie kníh, detských časopisov, názvov výrobkov na obaloch a podobne. Už deti predškolského veku mimovoľne vnímajú i zámerne poznávajú písanú kultúru, napodobňujú aj sa podieľajú na čitateľských a pisateľských aktivitách blízkych ľudí a komunikujú o nich. Tieto skutočnosti nemožno pedagogicky ignorovať, ale treba vhodne reagovať. V súčasnom období pedagogickí odborníci podporujú vývinové záujmy, schopnosti a prejavy detí, označujú ich, ako napríklad vynárajúca sa gramotnosť, raná alebo počiatočná gramotnosť, pre-gramotnosť, predčitateľská a predpisateľská gramotnosť. Ide o jazykové skúsenosti detí s písanou kultúrou, hlavne s čítaním a písaním, ktoré sa prejavujú v hovorenej a písanej reči detí v období pred začiatkom povinného vzdelávania v základnej škole.

Bazálna gramotnosť

Človeku umožňuje dekódovať významy z písaného textu, reprodukovat' a produkovat' texty prostredníctvom čítania a písania. V rozvoji bazálnej gramotnosti sa dôraz kladie na sluchové, zrakové a dotykovo-

pohybové vnímanie, jemnú motoriku a grafomotoriku, fonetické uvedomovanie, zapamätávanie i reprodukovanie informácií. Menej času sa venuje kognitívnemu spracovávaníu, interpretovaniu, kritickému

a tvorivému využívaniu informácií z textov. Učenie sa detí kompetenciám v bazálnej gramotnosti je jedným z hlavných cieľov primárneho vzdelávania detí v základnej škole. Rozvíjanie bazálnej gramotnosti je tiež jedným z prostriedkov personalizácie a socializácie dieťaťa a jeho kultúrneho zgramotňovania. Školské výkony detí v role žiakov sa v bazálnej gramotnosti obyčajne hodnotia viac vo formálnych parametroch,

rýchlosti a presnosti čítania, v písaní a odpisovaní textov, zapisovaní diktovaných textov a tvorbe jednoduchých textov (Gavora, 2002; podľa Gavora, Zápotočná a kol. 2003). Učenie sa detí kompetenciám v bazálnej gramotnosti je základné pre rozvíjanie iných oblastí a druhov kultúrnej gramotnosti človeka a pre jeho funkčnú gramotnosť.

Funkčná gramotnosť

Zahrňa kompetencie človeka, ktoré mu umožňujú vyhľadávať, kriticky selektovať a využívať informácie, riešiť problémy, uskutočňovať úlohy, vykonávať činnosti, komunikovať rôznymi jazykmi, analyzovať produkty a činnosti a iné aktivity v blízkom i vzdialenom svete. Funkčná gramotnosť ako vlastnosť človeka je založená na rozvinutom kritickom, tvorivom a hodnotiacom myslení, myšlienkových operáciách s obsahovými významami textov, interpersonálnej

a intrapersonálnej komunikácii podľa rôzne zameraných obsahov, významov textov. Funkčná gramotnosť človeku umožňuje zmysluplne, cielene a účelne pracovať s textami a spracovávať informácie z textov. Prostredníctvom funkčnej gramotnosti môže človek konať, uskutočňovať mnohoraké aktivity, efektívne fungovať v užších a širších spoločnostiach ľudí aj seba rozvíjať (Gavora, 2002; podľa Gavora, Zápotočná a kol., 2003).

Oblasťami gramotnosti ako komplexu potrebných kompetencií vo viacerých druhoch kultúrnej gramotnosti sa človek učí v rôznych životných situáciách a prostrediach, aj v školskom vzdelávaní. Celoživotne sa v nich môže rôzne zdokonaľovať v závislosti od vnútorných a vonkajších podmienok sebarozvoja a sebarealizácie.

Gramotnosť ako spracúvanie textových informácií

Je oblasťou gramotnosti, v ktorej je čitateľ aktívnym spracovateľom textu, medzi ním a textom prebieha interakcia. V tomto modeli čitateľ prejavuje bázovú a funkčnú gramotnosť. Parametrom dobrého čítania už nie je len rýchlosť, presnosť a plynulosť čítania, ale aj funkčné využívanie významov textov. Človek musí uplatňovať komplex schopností, zručností, vedomostí a postojov vo viacerých druhoch gramotností

(matematickej, prírodovednej, chemickej, hudobnej, dokumentovej a iných) podľa toho, akou oblasťou spracovania textových informácií sa zaoberá. K rozvoju tejto oblasti kultúrnej gramotnosti človeka prispieva aj školské vzdelávanie. Vo vyspelých krajinách žiaci na primárnom stupni školy neplnia len ciele učenia sa bázovej gramotnosti, ale učia sa už využívať aj stratégie spracovania a porozumenia textových informácií.

Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav

Je oblasťou gramotnosti, ktorá je zviazaná nielen s kultúrou, v ktorej človek žije, ale so širším, multikultúrnym, európskym, globálnym sociálno-kultúrnym priestorom. Jednotlivci, skupiny ľudí, národy žijú v rôznych kultúrach aj multikultúrne

spolunažívajú a spolupracujú. Rozvíjajú si rôzne druhy kultúrnej gramotnosti nielen s ohľadom na svoju kultúru, ale aj kultúru iných ľudí. Druhy kultúrnej gramotnosti sa uplatňujú vzhľadom na sociálne štruktúry, vzťahy a činnosti ľudí s rôznou kultúrou

života. Zástancovia tohto modelu sú zásadne proti testovaniu gramotnosti univerzálnymi testami (OECD). Tento model má významné dôsledky pre proces učenia sa gramotnosti

v škole, pretože kladie dôraz na praktické aspekty vyučovania čítania a písania, na priblíženie sa životu, a to obsahom textov, ich žánrami a činnosťou s nimi.

E (elektronická) gramotnosť

Rozvíjanie tejto oblasti gramotnosti človeka závisí od prudkého napredovania, inovácií informačno-komunikačných technológií (počítače, mobily, tablety, iná digitálna technika) a médií (tlač, televízia, rozhlas, internet). E-gramotnosť tak zahŕňa digitálnu a mediálnu gramotnosť človeka. Prechod od „papierovej“ gramotnosti na elektronickú je

asi tak revolučný, ako bol v minulosti prechod od písania rukou ku kníhtlači. E-gramotnosť človeku umožňuje vyhľadávanie informácií, ich spracovanie a produkovanie, no hlavne hodnotenie a výber z množstva a kvality rôznych informácií v elektronických médiách (Gavora, 2002; podľa Gavora, Zápotočná a kol., 2003).

Zhrnutie

Gramotnosť ako spracúvanie textových informácií

V prvej oblasti čitateľ kognitívne spracúva informácie z rôznych textov, detailne informácie spracúva a využíva v rôznych tvorivých aj praktických riešeniach.

Gramotnosť ako sociálnokultúrny jav

V druhej oblasti človek uskutočňuje rôzne činnosti podľa situácie a potrieb určitej sociálnej skupiny uplatnením rôznych druhov gramotností.

E-gramotnosť

V tretej oblasti človek uplatňuje komplex kompetencií, t. j. obsluhovania počítača, vyhľadávania informácií, ich kritického vyhodnocovania, spracovávania a využívania.

Otázky

Uved'te charakteristiky gramotnosti ako sociálno-kultúrneho javu.

Vysvetlite na príkladoch súvislosť funkčnej gramotnosti s čitateľskou gramotnosťou.

Uved'te príklad spracovania textových informácií zo života.

Nájdite analógiu medzi funkčnou gramotnosťou a čitateľskou gramotnosťou.

Zhodnot'te, prečo človeku nestačí len bazálna gramotnosť.

Literatúra

GAVORA, P. Gramotnosť, vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171–181.

GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010.

Gramotnosť a inteligencia

Gramotnosť, ako socio-kultúrny jav nie je súčasťou vrodenej výbavy jednotlivca. Formuje sa počas ontogenézy v procese socializácie. Connor a Al'Otaiba (2008) chápu gramotnosť ako konštrukt tvorený mnohými dimenziami, ktoré prestupujú hranice medzi hovorenou a písanou rečou a navzájom sa ovplyvňujú. Nadobúdanie gramotnosti je u dieťaťa priamo úmerné ponúkaným učebným príležitostiam nielen v školskom prostredí. Keď dieťa disponuje dobrými základmi jazyka v hovorenej reči (vrátane lexikálnej a sémantickej roviny), metalingvistickým uvedomovaním (vrátane fonologického uvedomovania) a dobrými komunikačnými zručnosťami, rozvíjanými aj

explicitným a systematickým dekodovaním a porozumením významov slov a textov, je vyššia pravdepodobnosť, že sa z neho stane zdatný čitateľ. Akákoľvek porucha v tomto zložitom systéme oslabuje celý proces. Okrem toho, aj deti samotné sú aktívnymi činiteľmi v tomto zložitom systéme učenia sa. Temperament, sebaregulácia, motivácia a ďalšie charakteristiky osobnosti významne prispievajú k úspešnosti či zlyhávaniu v čítaní a písaní. Jednou zo zásadných, do značnej miery geneticky podmienených vlastností organizmu, ktorá podľa nášho názoru s gramotnosťou človeka súvisí, je inteligencia. V synonymickom slovníku je spojená s rozumnosťou, bystrosťou človeka.

Inteligencia je konštrukt vyjadrujúci úroveň schopností jednotlivca prenikať myslením k podstate problému. Prejavuje sa v životných situáciách, ktoré sú neobvyklé a nejasne štruktúrované. To znamená, že človek svoje vedomosti a zručnosti nevie použiť automaticky. Úroveň inteligencie sa prejavuje v rýchlosti pochopenia, logickosti úsudku, správnom vystihnutí podstaty a významových súvislostí (Salbot, Pašková, 2013).

Inteligencia je všeobecná rozumová schopnosť a v súčasnosti prevláda názor, že ju tvorí niekoľko viac-menej nezávislých schopností, ktoré vstupujú do vzájomných interakcií a v rôznej miere sa uplatňujú pri riešení rozličných typov problémov. Čo sa týka etiológie inteligencie, napriek určitým metodologickým a interpretačným nedokonalostiam, máme dnes k dispozícii dôkazy o tom, že IQ sa z veľkej časti dedí (Mackintosh, 2000). Zmiený autor však pripúšťa, že tento genetický vplyv na IQ dieťaťa nepriamo sprostredkúva prostredie. Najmä štúdie behaviorálnych genetikov sa zameriavajú na vplyvy prostredia a zdá sa, že práve rodinné prostredie a rodičovský štýl (práca rodiča s dieťaťom) je pre inteligenciu dieťaťa relevantnejšia než faktory merané vo veľkých sociologických štúdiách (napr. veľkosť rodiny, poradie narodenia súrodencov...). Ako prínosné z hľadiska IQ dieťaťa sa ukazuje podpora čítania, hranie vzdelávacích hier, určitý spôsob komunikácie atď. **Vzájomný vzťah medzi inteligenciou a gramotnosťou nie je doteraz uspokojivo prebádaný** (možno to súvisí s ich pluralitným vymedzením, existenciou rôznych konceptov, prístupov), ale niektoré štúdie naznačujú minimálne súvislosť medzi inteligenciou a čitateľskou gramotnosťou (Rajchert et al., 2014) a medzi inteligenciou a digitálnou gramotnosťou (Moehring et al., 2016).

Literatúra

- CONNOR, C.M. AL'OTAIBA, S. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development, 2008, p. 235 – 247. MACKINTOSH, N. J. *IQ a inteligencia*. Praha: Grada Publishing, 2000.
- MOEHRING, A. et al. Ecological momentary assessment of digital literacy: Influence of fluid and crystallized intelligence, domain-specific knowledge, and computer usage. In *Intelligence*, 59, 2016, p. 170 – 180. RAJCHERT, J. M. et al. Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait- and state-anxiety, socio-economic status and school-type. In *Learning and Individual Differences*, 33, 2014, p. 1 – 11.
- SALBOT, V., PAŠKOVÁ, L. *Psychológia osobnosti pre učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013.

Pre-gramotnosť a komunikačné kompetencie

Základom aktívnej existencie, života dieťaťa v určitom sociálnom a kultúrnom priestore je komunikácia prostredníctvom jazyka alebo viacerých jazykov v ňom používaných. Rozvíjanie schopností dorozumievať sa a rozumieť si s okolitým svetom, s ľuďmi daného spoločenstva príslušným jazykom dieťaťu umožňuje realizovať sa, poznávať a ovplyvňovať okolité dianie a prostredie.

Dieťa predškolského veku poznáva jazyk (materinský, štátny, cudzí alebo posunkový) podľa toho, ako je v rodinnom a blízkom sociálnom prostredí vedené, ako môže používanie jazyka vnímať, napodobňovať a objavovať a ako na jeho prejavy reagujú dospelí. Podľa dostupných sociálnych príležitostí a individuálnych schopností si dieťa rozvíja komunikačné kompetencie.

Dieťa predškolského veku si postupne rozvíja komunikačné kompetencie, učí sa im:

- vo verbálnej komunikácii zvukovou podobou jazyka (v aktívnom počúvaní a hovorení) a v grafickej podobe jazyka (v čítaní a písaní) percepciou aj produkciou vlastnej myšlienkovkej aktivity a aktivít iných ľudí v rozmanitých komunikačných situáciách a súvislostiach,
- v neverbálnej komunikácii (v reči pohybov a polohy tela, mimiky, gestikulácie) dopĺňaním a spresňovaním verbálne komunikovaných významov.

Dieťa prechádza rečovým a jazykovým vývinom od narodenia. Determinujú ho viaceré činitele, najmä podnetné prostredie, vnútorné podmienky a aktivita dieťaťa v komunikácii. Komunikačné kompetencie si dieťa rozvíja vo vzájomnej prepojenosti cez funkčné využívanie vedomostí, schopností, zručností, postojov a hodnôt v interakcii a komunikácii so sebou samým, inými ľuďmi, médiami v životných aj výchovno-

vzdelávacích situáciách a rolách. Celostným rozvíjaním komunikačných kompetencií dieťaťa predškolského veku vo vzdelávaní sa rozvíja aj jeho čitateľská a pisateľská gramotnosť. Dieťa sa s týmito procesmi postupne zoznamuje, objavne ich, poznáva v tvorivých a komunikačných činnostiach. V materskej škole je zároveň cielene pripravované na rozvíjanie bazálnej gramotnosti v 1. ročníku základnej školy.

Rozvíjanie jazykovej gramotnosti (pre-gramotnosti) začína od narodenia dieťaťa, pokračuje sociálnymi skúsenosťami a vlastnou objavnou činnosťou, až k nadobúdaniu zručností. Napredovanie dieťaťa v tejto oblasti odborníci vývinovo členia a označujú napríklad ako **vynárajúca sa gramotnosť, raná gramotnosť, pre-gramotnosť**. V zásade označujú jazykové skúsenosti detí nadobúdané uplatňovaním hovorenej a písanej reči v komunikácii v období pred začiatkom povinného a riadeného učenia sa jazykovým a komunikačným kompetenciám v primárnom vzdelávaní.

Otázky

Pomenujte prostredia a opíšte prostriedky na rozvíjanie komunikačných kompetencií detí. Analyzujte, prečo niektoré deti už v predškolskom veku čítajú a píšú.

Literatúra

LOPUŠNÁ, A., LIPNICKÁ, M. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s. r. o., 2011.

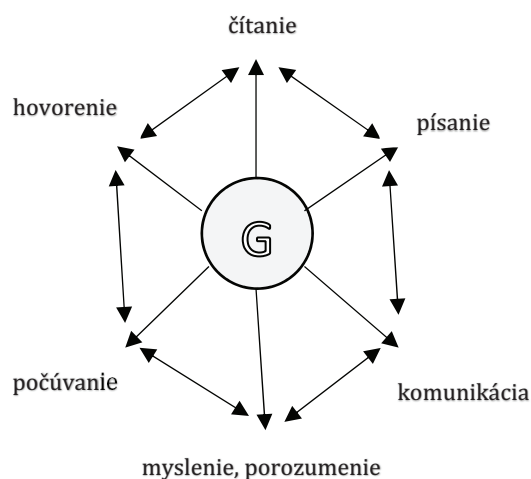
Jazyková a literárna gramotnosť

Zmyslom jazyka a reči je komunikácia, teda sprostredkovanie určitých významov. Reč, jazyk a komunikácia sú základné prostriedky rozvíjania kultúrnej gramotnosti človeka aj v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti. V rámci nich človek potrebuje a rozvíja si jazykové a komunikačné kompetencie. **Jazykové kompetencie** sa človek učí

a rozvíja si poznávaním a uplatňovaním pravidiel jazyka v reči. Podľa jazykových kompetencií človek komunikuje so sebou a s inými ľuďmi. Paralelne si tak rozvíja **komunikačné kompetencie**, v ktorých rôzne prepája a prejavuje počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie v závislosti od myslenia a komunikačných kontextov.

Obrázok 2: Jazyková gramotnosť ako komplex komunikačných kompetencií (Zápotočná, Petrová, 2010)

Jazyková gramotnosť v sociálno-kultúrnom modeli gramotnosti znamená aktuálnu disponovanosť človeka komunikačnými kompetenciami v určitom jazyku či viacerých jazykoch pre aktívny, spokojný život a vzdelávanie sa v širšom a užšom spoločenstve ľudí. Kompetenciám v oblasti jazykovej gramotnosti sa človek učí najmä v prostredí, v ktorom aktívne komunikuje hovorenou a písanou rečou. Jazyková gramotnosť sa u človeka rozvíja od narodenia, vplyvmi rôznych foriem a spôsobov komunikácie s ľuďmi a médiami, teda aj prácou s tlačnými a elektronickými textami.



Jazyková gramotnosť človeka sa prejavuje komplexom komunikačných kompetencií v určitom jazyku (materinskom, štátnom, cudzom, posunkovom). Človek hovorí, počúva, číta, píše, aby porozumel a vyjadril myšlienky svoje a iných ľudí. Komunikačné kompetencie človeka sa v rôznych činnostiach prelínajú a dopĺňajú s inými kompetenciami, dôležitými v rôznych sférach jeho života.

Literárna gramotnosť človeka je spojená s literami (písmenami), ktoré s pravidlami aj bez nich kombinuje v slovách, vetách, textoch čítaním a písaním literárnych žánrov. Literárna gramotnosť človeka je založená na učení sa kompetenciám pre užívateľskú aj tvorivú prácu s literatúrou v tlačenej a elektronickej podobe cez čítanie a písanie.

Otázky

Vysvetlite na príkladoch, že jazyková gramotnosť sa rozvíja aj prostredníctvom tlačných a elektronických textov.

Vysvetlite, prečo zaradíme do komplexu komunikačných kompetencií aj myslenie.

Literatúra

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010.

Komunikačná a literárna kompetencia

Liptáková (2011) vysvetlila holistické chápanie jazykovej a literárnej gramotnosti v komplexnom modeli (podľa Sampson – Rasinski – Sampson, 2003) ako interakciu komunikačnej a literárnej kompetencie.

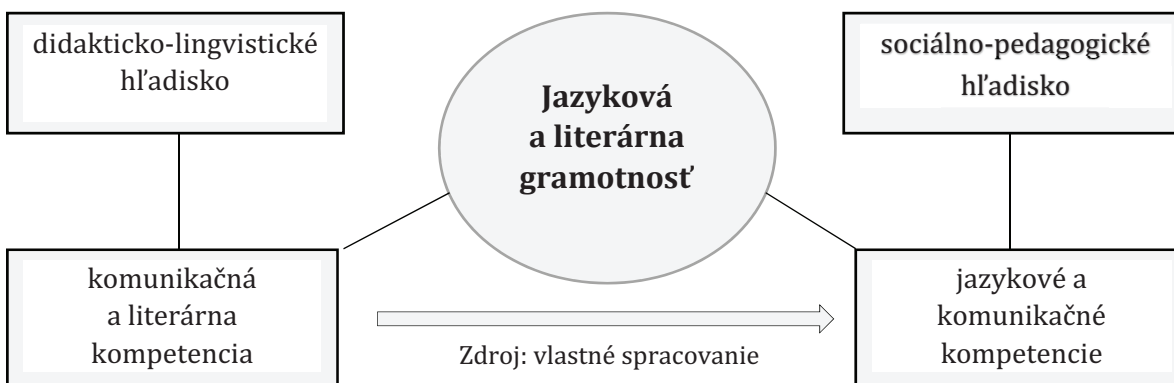
Komunikačná kompetencia v ponímaní autorky znamená schopnosť dieťaťa komunikovať na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov jazyka. Na základe nich dieťa vstupuje do produkčných a recepčných procesov verbálnej interakcie.

Literárna kompetencia podľa Pršovej (2011) zahŕňa nadobudnutú technickú zručnosť čítania s porozumením a schopnosť interpretácie prečítaného. Ide o schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť ho v ďalšej vlastnej aktivite.

Komunikačná a literárna kompetencia vyžaduje predovšetkým zvládnutie jazykových kompetencií vo foneticko-fonologickej, ortoepickej, ortografickej, morfolologickej, lexikálnej, syntaktickej a pragmatickej rovine jazyka.

Komunikačná a literárna kompetencia majú byť integrovane rozvíjané vo všetkých troch zložkách vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra v primárnom vzdelávaní. Liptáková a kol. (2011) preto odporúčajú kognitívno-komunikačnú, zážitkovú výučbu.

Obrázok 3: Vzťahy hľadísk a kompetencií v rozvoji jazykovej a literárnej gramotnosti



Poznatky o jazyku, jazykových prostriedkoch a jazykovej zručnosti sa využívajú v praktických komunikačných činnostiach a v činnostiach v literárnom kontexte. Deti sa kompetenciám učia postupne v školskej výučbe (didakticko-lingvistické hľadisko), v sociálnych a komunikačných situáciách a rôznymi výchovno-vzdelávacími vplyvmi (sociálno-pedagogické hľadisko).

Otázky

Zdôvodnite, prečo je komunikačná a literárna kompetencia rozvíjaná integrovane v rámci všetkých zložiek slovenského jazyka a literatúry.

Vysvetlite, v ktorých aktivitách môže učiteľ/ka využiť umelecký text v predprimárnom alebo primárnom vzdelávaní.

Literatúra

LIPTÁKOVÁ, L. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: PF PU v Prešove, 2011.
PRŠOVÁ, E. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In LIPTÁKOVÁ, L. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: PF PU v Prešove, 2011, s. 28 – 31.

Čitateľská gramotnosť a nadnárodné merania

Čitateľská gramotnosť je schopnosť vnímať písaný text, rozumieť jeho obsah, zaujímať k nemu postoj, pamätať si potrebné informácie, vedieť ich spracovať a ďalej v živote využívať (Babiaková, 2016). Čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov, každodennom živote a pre potešenie (Mullis a kol.; podľa Liptáková, Cibáková, Sochovičová, 2011).

Čitateľská gramotnosť človeku umožňuje používanie písomných jazykových foriem, ktoré vyžaduje spoločnosť, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca, porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov, rozvíjanie vlastných vedomostí a schopností a podieľanie sa na živote v spoločnosti (OECD, PISA, 2006). Rozlišovanie čitateľskej gramotnosti v rámci jazykovej a literárnej gramotnosti je v zásade nepotrebné a nelogické. Zavedenie pojmu čitateľská gramotnosť spôsobili medzinárodné merania a hodnotenia výsledkov vzdelávania žiakov PIRLS a PISA.

PIRLS – čítanie s porozumením (čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ)

Štúdia PIRLS sa uskutočňuje pod záštitou IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement medzinárodnej asociácie pre hodnotenie výsledkov vzdelávania so sídlom v Amsterdame. Cieľom štúdie IEA PIRLS je **monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl**. Predpokladá sa, že žiaci v tomto období už zvládli techniku čítania a začínajú využívať čítanie na svoje ďalšie vzdelávanie. Preto štúdia PIRLS skúma viaceré úrovne porozumenia textov rozličného typu. Popri monitorovaní žiackych výkonov v čitateľskej gramotnosti, štúdia PIRLS venuje značnú pozornosť aj čitateľskému návykom a postojom žiakov a aj podmienkam ich domáceho a školského prostredia. Na zozbieranie týchto údajov slúžia 4 druhy dotazníkov: dotazník pre žiaka, dotazník pre rodičov, dotazník pre učiteľa a dotazník pre školu (určený riaditeľovi školy). Štúdia IEA PIRLS sa uskutočňuje v 5-ročných cykloch a Slovenská republika sa jej zúčastňuje od roku 2001 (http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/7).

PISA – čitateľská, matematická a prírodovedná gramotnosť 15-ročných žiakov

V garancii OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) je realizované testovanie funkčnej gramotnosti žiakov **PISA**. Štúdia OECD PISA zisťuje **výsledky vzdelávania** z pohľadu požiadaviek trhu práce, t. j. **funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania**. Sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky. Štúdia PISA sa uskutočňuje od roku 2000 v 3-ročných cykloch. Hlavnou testovanou oblasťou prvého cyklu bola čitateľská gramotnosť. Slovenská republika, už ako členská krajina OECD, sa prvýkrát zúčastnila štúdie PISA v roku 2003. Hodnotenou oblasťou bola matematická gramotnosť. Poslednou z troch obmieňaných oblastí je prírodovedná gramotnosť, ktorá sa prvýkrát stala hlavnou skúmanou oblasťou v roku 2006. Každý cyklus štúdie OECD PISA skúma všetky tri oblasti (gramotnosti), jednu ako hlavnú a dve ako doplnkové (http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/5).

Otázky

Pomenujte kľúčové problémy slovenských žiakov v medzinárodných meraniach PIRLS a PISA na základe správ prezentujúcich ich výsledky.

Opíšte vlastné skúsenosti s medzinárodnými meraniami v základnej škole.

Zdôvodnite význam skúmania čitateľských návykov, postojov a podmienok domáceho a školského prostredia žiakov.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S. *Jazyková a literárna gramotnosť v materských a základných školách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2016.

LIPTÁKOVÁ, L., CIBÁKOVÁ, D., SOCHOVIČOVÁ, A. *Vyučovanie materinského jazyka ako komplexné rozvíjanie gramotnosti*. In LIPTÁKOVÁ, L. a kol.

Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011.

Matematická gramotnosť

Matematická gramotnosť podľa štúdie PISA je schopnosť človeka poznať a pochopiť úlohu, ktorú matematika zohráva vo svete, robiť dobre podložené úsudky a preniknúť do matematiky tak, aby spĺňala jeho životné potreby ako tvorivého, zainteresovaného a premýšľavého občana. Umožňuje zvládanie rutinných výpočtov a procedúr, spájanie viacerých známych metód a postupov, tiež aj uvažovanie, argumentovanie, abstrahovanie, zovšeobecňovanie a modelovanie použité v nových kontextoch a originálnych matematických prístupoch (Kubáček a kol., 2004).

Matematická gramotnosť je schopnosť človeka použiť matematiku pri nastolení, formulovaní, riešení a interpretácii problémov v rôznych situáciách a kontextoch. Tieto situácie a kontexty siahajú od čisto matematických až po také, v ktorých sa nevyskytuje alebo nie je zrejma žiadna matematická štruktúra – teda pri formulácii, riešení problému je potrebné takúto štruktúru zaviesť. Matematická definícia nesleduje len znalosť matematiky na určitej minimálnej, základnej úrovni. Matematická gramotnosť tiež zahŕňa používanie matematiky v situáciách siahajúcich od každodenných po nezvyčajné, od jednoduchých po zložité (Kubáček a kol., 2004).

Štúdia OECD PISA rozlišuje zložky matematickej gramotnosti (Kubáček a kol., 2004):

- situácie alebo kontexty, do ktorých sú problémy umiestnené;
- matematický obsah;
- kompetencie, ktoré treba aktivovať pre také prepojenie reálneho sveta, v ktorom sa problémy vyskytujú s matematikou a ktoré povedie k riešeniu daného problému.

Tieto tri zložky sú rozličnej povahy. Situácie a kontexty definujú problém reálneho sveta; matematický obsah, resp. nástroje reflektujú spôsob, akým sa na tento reálny svet pozeráme cez matematiku. **Jadrom matematickej gramotnosti sú kompetencie.** Človek môže problém úspešne vyriešiť iba vtedy, ak disponuje istými kompetenciami. Súčasťou hodnotenia matematickej gramotnosti je teda hodnotenie miery matematických kompetencií, ktoré vie žiak účinne použiť v problémových situáciách.

Osem typických matematických kompetencií:

1. rozmyšľanie a usudzovanie,
2. argumentácia,
3. komunikácia,
4. modelovanie,
5. polozenie otázky,
6. reprezentácia,
7. použitie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania a operácií,
8. použitie nástrojov a prístrojov (Kubáček a kol., 2004).

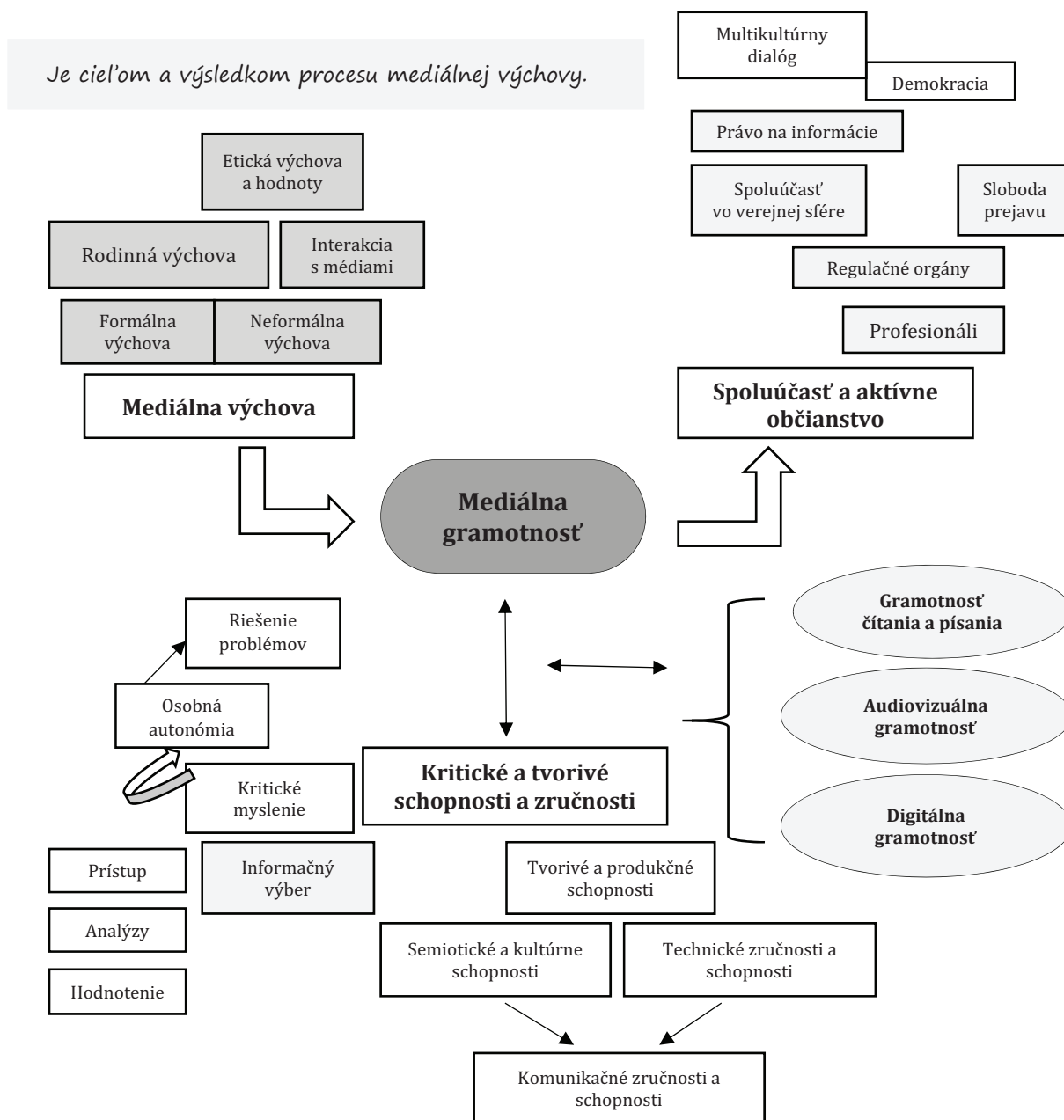
Literatúra

KUBÁČEK, Z. et al. *PISA SK 2003: Matematická gramotnosť*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004.

Otázky

*Zdôvodnite význam matematických kompetencií človeka pre jeho život.
Uveďte klady a zápory medzinárodných meraní matematickej gramotnosti žiakov v základnej škole.
Sformulujte využitie ich výsledkov v pedagogickej praxi.*

Mediálna gramotnosť



Obrázok 4: Model mediálnej gramotnosti (Štúdia o súčasných trendoch a prístupoch k mediálnej gramotnosti v Európe. Dostupné na: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf)

Model mediálnej gramotnosti znázornený v 4. obrázku zahŕňa zručnosti a schopnosti človeka pre vyhľadávanie, selektovanie, analyzovanie, vyhodnocovanie a zhromažďovanie informácií a zaobchádzanie s nimi. Model začleňuje individuálny a inštitucionálny priestor a tiež kontexty, ktoré determinujú prístup a schopnosti jednotlivcov (osobný, rodinný, vzdelanostný, mediálny a občiansky kontext), v ktorom občania vykonávajú svoje verejné aktivity podľa ich práv, povinností a schopností. Každý kontext determinuje špecifické podmienky pre získanie zručností a schopností (Konceptcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania schválená uznesením vlády Slovenskej republiky č. 923 zo 16. decembra 2009).

„**Mediálna gramotnosť** zahŕňa zručnosti, znalosti a pochopenia, ktoré spotrebiteľom umožnia využívať médiá účinne a bezpečne. Mediálne gramotné osoby majú možnosť vyberať si na základe informácií, pochopiť povahu obsahu a služieb a využívať celú škálu príležitostí, ktoré ponúkajú nové komunikačné technológie. Sú schopné lepšie chrániť seba a svoje rodiny pred škodlivým alebo urážlivým materiálom. Preto by sa mal podporovať rozvoj mediálnej gramotnosti vo všetkých sférach spoločnosti a pozorne sledovať jeho pokrok v tejto oblasti“ (Konceptia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania schválená uznesením vlády Slovenskej republiky č. 923 zo 16. decembra 2009).

Mediálna gramotnosť umožňuje človeku kriticky myslieť, mať osobnú autonómiu, riešiť problémy, inovovať, tvoriť a produkovať v osobnom a pracovnom živote, vo vzdelávacom procese. Mediálna gramotnosť je založená na čitateľskej a pisateľskej gramotnosti človeka, jeho audiovizuálnej a digitálnej gramotnosti. Vzťahuje sa na rôzne médiá.

Médiá sprostredkujú informácie a umožňujú komunikáciu. Valenta, Brom a Kelerová (2016; podľa Lynch a Vargová, 2018) ich nazývajú komunikačnými médiami. Podľa miery zapojenia technických nástrojov ich rozčlenili na primárne, sekundárne, terciálne a kvartálne médiá.

Tabuľka 1: Štyri druhy médií (Lynch – Vargová, 2018)

Primárne médiá	sú prirodzené prostriedky verbálnej a neverbálnej komunikácie človeka (hovorená a písaná reč, aj reč tela a pohybov) bez technickej podpory.
Sekundárne médiá	prenášajú myšlienky, informácie od jedného človeka k druhému, k ľuďom technickými nástrojmi (písmo, obrazy, knihy, telegraf, telefón).
Terciálne médiá	sú masovokomunikačné prostriedky (masmédiá) – tlač, televízne a rozhlasové vysielanie, filmy, divadelné predstavenia, hudobné skladby a predstavenia a iné.
Kvartálne médiá	sú sieťové multimédiá, ktoré zabezpečujú interpersonálnu a masovú komunikáciu cez informačno-komunikačné prostriedky (IKT – počítače, internet, mobilné aplikácie ap.).

Súčasťou mediálnej gramotnosti človeka je informačná a digitálna gramotnosť.

Informačná gramotnosť človeku umožňuje efektívnu prácu s informáciami – vyhľadávanie, selektovanie, hodnotenie a účelné využívanie. Informačná gramotnosť človeka 21. storočia je spojená s jeho e-gramotnosťou, tzn. digitálnou gramotnosťou (počítačovou gramotnosťou a internetovou gramotnosťou).

Digitálna gramotnosť človeka je dôležitá pre používanie moderných informačných a komunikačných (digitálnych) technológií (IKT – digitálne fotoaparáty, počítače, tablety, mobilné telefóny s aplikáciami, DVD, USB, GPS navigácie, internet – Google, Facebook, Skype a iné).

Počítačová gramotnosť sa prejavuje spôsobilosťami (vedomosťami, schopnosťami, postojmi) človeka v oblasti práce na počítači (obsluhu počítača, písanie na počítači, prácu v programoch, programovanie, definovanie a riešenie úloh atď.).

Internetová gramotnosť sa prejavuje spôsobilosťami človeka v oblasti práce s informáciami na internete (webových stránkach, e-mailoch, sociálnych sieťach, e-fórach, e-shopoch, e-podnikaní, e-bankovníctve atď.).

Mediálna gramotnosť človeka je žiadaná v mnohých profesiách a cielene rozvíjaná vzdelávaním.

Literatúra

Approaches – existing and possible – to media literacy. Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Universidad Autonoma de Barcelona. Dostupné na:
http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf.

Konceptia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania schválená uznesením vlády Slovenskej republiky č. 923 zo 16. decembra 2009. Dostupné na:
<http://mksrtest.cmsromboid.sk/posobnost-ministerstva/media-audiovizia-a-autorske-pravo-/media-a-audiovizia/konceptia-medialnej-vychovy-v-sr-1d3.html>

LYNCH, Z., VARGOVÁ, M. *Mediálna výchova v materských školách – cesta k mediálnej gramotnosti*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2018.

2 Jazyk, reč, komunikácia, základné pojmy

Július Lomenčík

Jazyk a reč

Jazyk a reč je najzvyčajnejší prostriedok na dorozumievanie medzi ľuďmi. V bežnej jazykovej praxi sa pojmy jazyk a reč považujú za identické synonymá, čiže medzi týmito pojmami nevedie presná hranica. Používajú sa zamieňavo, ako je to v prípade slov práca a robota. Z odborného jazykovedného hľadiska označujú odlišný pojmový obsah. Vzťah podobnosti a odlišnosti možno definovať ako vzťah vzájomnej podmienenosti. Pri hľadaní analógie môžeme pojmy jazyk a reč vnímať v podobnom vzťahu v akom sú ľudské dvojčatá. Sú síce geneticky späté, no zároveň sú to dva odlišné subjekty (Findra, 2013).

Jazyk (langue) je zložitý a bohato štruktúrovaný systém zložený z viacerých podsystémov:

- **fónický** – spája sa najmä s ústnymi jazykovými prejavmi; obsahuje pravidlá o správnej výslovnosti hlások, o intonačnom stvárňovaní vety a celého jazykového prejavu;
- **lexikálny** – je najbohatší, lebo slovná zásoba predstavuje viac ako dvestotisícový inventár prvkov, čím hovoriacemu, respektíve pisateľovi poskytuje veľké výberové možnosti; zmysluplne možno komunikovať ovládaním päť až desiat tisíc slov a slovných spojení;
- **morfologický** – predstavuje pravidlá o skloňovaní a časovaní ohybných slov, čím poznávame tvary slov, ktoré sa potom uplatňujú v rámci syntaktických konštrukcií;
- **syntaktický** – autorovi prejavu poskytuje vetné modely (vzorce) na tvorbu jazykovo správnych jednoduchých viet, jednoduchých súvetí a zložených súvetí;
- **štylistický** – v ňom autor prejavu spoznáva funkčné (štylistické) vlastnosti všetkých jazykových prostriedkov zo všetkých uvedených podsystémov a rozhoduje, v akej komunikačnej situácii je istý prvok vhodný, alebo nevhodný (Findra, 2013).

Jazykový systém so svojimi subsystémami je ukotvený v spoločenskom vedomí národného spoločenstva a v individuálne obmedzenej miere aj vo vedomí každého jednotlivca, príslušníka národného spoločenstva. Ako nástroj dorozumievania, myslenia a ukladania poznatkov je bytostne zviazaný s jestvovaním človeka. Byť vlastníkom jazyka však nikoho neopravňuje nakladať s ním svojvoľne a ľubovoľne ako so svojím majetkom. Jazyk nemožno sprivatizovať ako obchod alebo fabriku. Jazyk je kolektívnym majetkom celého národa a iba v rámci tohto – takpovediac – spoločného vlastníctva si ho môže individuálne prisvojovať aj každý člen príslušného národného spoločenstva. Jazyk

je tak individuálny ako i sociálny fenomén, pričom kvôli názornosti sa ponúka porovnanie jazyka so šatníkom. Jeho vlastník má právo slobodne sa rozhodnúť, ako sa oblečie na návštevu divadla – či pôjde v montérkach a rovnako sa slobodne rozhodne, či bude miešať maltu v smokingu. Oboje však bude spoločensky nevhodné. Podobne je to i s jazykom. Aj tu platí spoločenská vhodnosť vyjadrovania. Jazyk ako fantastický fenomén poskytuje dostatok prostriedkov na primerané, funkčne diferencované vyjadrovanie. Má teda „tepláky“ i „smoking“, ako aj bežné „šaty“ na spoločensky, sociálne aj individuálne diferencované vyjadrovanie.

Reč (parole) – je konkrétna komunikačná aktivita, ktorej výsledkom je aktuálny text, čiže konkrétny jazykový prejav. Reč je teda realizácia jazyka, je to použitie prvkov jazykového systému v konkrétnej medziľudskej komunikácii. V tomto procese hovoriaci aktualizuje svoje individuálne poznatky o jazykovom systéme, ktoré si osvojil štúdiom a má ich uložené vo svojom individuálnom jazykovom vedomí. S ohľadom na adresáta, prostredie a cieľ svojím vyjadrovaním vyberá slová a slovné spojenia, spája ich do viet, vety spája do vyšších celkov, a tak vytvára konkrétny jazykový prejav. Reč je vo všeobecnom význame označovaná za fyzicko-psychickú schopnosť človeka ako prírodno-spoločenskej bytosti, vytvárať artikulované zvuky a pomocou nich realizovať vzájomnú komunikáciu s inými členmi spoločenského celku.

Jazyk a reč sú síce dve, inak hodnotené, stránky procesu komunikácie, ale ide o dva dôležité aspekty jedného komplexného javu. Jazyk jestvuje ako systém jednotiek a zákonitostí v jazykovom vedomí, t. j. ako ideálna entita, ale reálne funguje v reči, t. j. ako reálny produkt materiálnych orgánov človeka – hlasiviek, ústnej dutiny, nosa, dýchacích orgánov a ciest. Systém je stabilný, reč je menlivá – tieto dva fenomény sú v neprestajnej súčinnosti, jeden bez druhého (či druhej) nejestvuje a nefunguje (Kováčová, 2011).

Systémové usporiadanie jazyka sa neprestajne potvrdzuje a zároveň aj obnovuje v praktickom používaní jazyka v reči. Reč je nevyčerpatelným zdrojom inšpirácií pre systém, do systému prináša vývinové popudy, dynamiku, námety na obohacovanie a obnovovanie systému. Rovnako ako vo vedeckom bádani, ani v školskom jazykovom vzdelávaní nemožno oddeliť jazyk a reč.

Školská jazyková výučba by mala zachovávať istú mieru proporcionality medzi poznávaním jazykového systému a pestovaním komunikačných zručností detí a žiakov. Nevyváženosť týchto dvoch prístupov k jazyku prináša negatívny výsledok: preferovanie opisu štruktúry jazyka vedie k pamäťovému získavaniu poznatkov, ktoré sa väčšinou funkčne neuplatňujú v praktickej realizácii; preferovanie nácviku len komunikačných zručností naopak vedie k agramatizmu a nesprávnemu písomnému prejavu.

Komunikatívny princíp znamená poznávanie jazykového systému z konkrétnych prehovorov, výpovedí, textov a následné uvedomované používanie jazykových javov v konkrétnych prehovoroch s cieľom efektívnej komunikácie.

Otázky

Vysvetlite základné rozdiely medzi pojmami jazyk a reč.

Zdôvodnite fungovanie jazykového systému.

Posúďte nevyhnutnosť výučby základných charakteristík jednotlivých subsystémov jazykového systému v školách.

Literatúra

FINDRA, J. *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2013.

KAČALA, J. *Jazyk Majstrov*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 2014.

KOVÁČOVÁ, Z. *Reč a jazyk v škole*. Nitra: Enigma, 2011.

Hovorená a písaná reč

Hoci sa jazyk považuje za najprirodzenejší, najkomplexnejší a najprepracovanejší prostriedok ľudskej komunikácie, nie je jediným komunikačným prostriedkom. Ľudia navzájom nekomunikujú iba jazykom čiže systémom fónických, lexikálnych a gramatických prvkov. V takomto prípade by išlo čisto o jazykovú komunikáciu. Na komunikačné ciele možno využiť *značky* (dopravné, topografické) alebo signály (zvukové, svetelné), zvukové alebo vizuálne prostriedky. Jazykové prejavy (komunikáty) sa realizujú tiež v dvoch základných formách: **v hovorenej** (zvukovej) forme a **písomnej** (grafickej) forme.

Preto ich človek môže vnímať sluchom (akusticko-auditívne) alebo zrakom (opticko-vizuálne). Hovorená a písomná podoba jazykového prejavu pri procese komunikácie neznamena len odlišné využívanie „nosičov“ jazykovo zakódovanej informácie, ale ústna či písomná podoba vplýva na celkovú podobu jazykového prejavu do takej miery, že trochu obrazne možno hovoriť o osobitných jazykoch. Primárnou, historicky staršou je akustická (hovorená) podoba reči. Grafická (písomná) podoba reči vznikla až neskôr, keď bolo potrebné zachytiť a uchovať obsah reči, komunikácie medzi ľuďmi.

Hovorený prejav sa vyznačuje spontánnosťou (hoci aj tá býva odstupňovaná), zámernosťou a nepripravenosťou. Plyní nepretržite v priestore a v čase, hovoriaci nemá čas na detailné spracovanie myšlienky ani na jej jazykovú formuláciu. V hovorenom prejave je časté napríklad nefunkčné opakovanie výrazu, rektifikácia (menšia oprava, úprava do náležitého stavu), návrat k už vyslovenému, povedanému, používanie výplnkových slov, expletív (rozličné prázdne slová, ktorými rečník v ústnom prejave získava, resp. vyplňa čas pri premýšľaní a ktoré nevyjadrujú nijaký obsah); zvýšená frekvencia zámen. Z hľadiska jazykovej kultúry ide o javy, ktoré znižujú kultivovanosť jazykového vyjadrovania, z komunikačného hľadiska ich však možno hodnotiť diferencovane.

Pre poslucháča je ústny jazykový prejav náročnejší, lebo nemôže sám regulovať tempo informácie. Musí ju prijímať, dešifrovať a interpretovať v takej časovej postupnosti (rýchlosti), v akej mu ju vysiela hovoriaci. Ak aj niečomu nerozumie, alebo ak z nejakých dôvodov časť informácie nestihol zachytiť, nemá možnosť sa k nej vrátiť, alebo nemá odvahu sa na nejasnosť opýtať. V komunikácii vo výchovno-vzdelávacom procese má často expedientov prejav formu monológu a kolektívny adresát zväčša nemá možnosť objasňovať si nepochopené významy.

Písaný prejav je oproti ústnemu kompaktnejší, pretože autor má zvyčajne dosť času na obsahové a myšlienkové spracovanie témy, na jej kompozičné rozvrstvenie i na štylizáciu. Adresát je síce neprítomný, no autor si ho vo svojej predstave konkretizuje a na základe toho si vymedzuje svoj komunikačný zámer a komunikačný plán. Písomný prejav je preto obsahovo kompaktnejší a v jazykovej výstavbe precíznejší. Náročnejšia lexika a zložitejšia syntax písaného textu nebývajú perцепčnou prekážkou, pretože percipient si tempo vnímania textu môže sám regulovať, môže sa k napísanému textu i niekoľkokrát vrátiť, môže si ho viackrát prečítať.

Parajazykové prostriedky (gr. *para* znamená vedľa, pri spolu) – sú prostriedky, ktoré nie sú jazykovej povahy, ale bez ktorých jazykový prejav (ústny alebo písomný) nemôže existovať. Patria medzi ne prostriedky zvukové, predovšetkým komplex intonácie, a prostriedky vizuálne.

- **Zvukové prostriedky** – intonácia, znamená zvukové stvárňovanie prejavu pomocou prozodických vlastností časovej, silovej a tónovej modulácie, teda pomocou tempa, pauzy, rytmu, intenzity hlasu, dôrazu, citového dôrazu – emfázy, hlasového registra, melódie, príp. farby hlasu – timbra.
- **Vizuálne prostriedky** – členia sa na grafické a kinetické, tie potom na mimiku, gestiku a plastiku tela – posturiku. Mimika (pohyby tváre), gestikulácia (pohyby rúk) a plastika (pohyby tela) tvoria druhotný znakový systém, ktorý sa s jazykovými prostriedkami dopĺňa, napr. keď istú vec pomenujeme a zároveň na ňu ukážeme, alebo ich v istých situáciách úplne nahrádza.
- **Kinetické prostriedky** – miera využitia kinetických prostriedkov je podmienená hlavne subjektom autora, jeho temperamentom, schopnosťou vyjadriť sa.

Učiteľ/ka má byť rečový profesionál, preto má využívať parajazykové prostriedky cielene na zvýšenie efektivity komunikácie s deťmi v predprimárnom vzdelávaní a žiakmi v primárnom vzdelávaní, teda aj v školskom klube detí.

Otázky

Vysvetlite základné rozdiely, resp. podobnosti medzi hovoreným a písaným prejavom.

Uved'te príklady slov, ktoré z hľadiska jazykovej kultúry znižujú kultivovanosť jazykového vyjadrovania.

Uved'te príklady dôležitosti používania parajazykových prostriedkov v reči učiteľa/ky v predprimárnom vzdelávaní.

Literatúra

FINDRA, J. *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2013.

KLINCKOVÁ, J. *Neverbálna komunikácia alebo komunikujeme nielen slovami*. Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2011.

ŠKVARENINOVÁ, O. *Rečová komunikácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.

Národný jazyk a štátny jazyk

Národný jazyk nie je teoretický konštrukt, ale reálny fakt. Je to vnútorne štruktúrovaný, zložito členený celok tvorený viacerými formami. V posledných desaťročiach sa hovorí najmä o varietách národného jazyka. Celý rozptyl variet sa pohybuje medzi dvomi pólmi, ktorými sú spisovný jazyk a nárečie. Štandardne sa v slovenskej jazykovede

ustálilo členenie na štyri základné variety, ktoré majú v smere od spisovného jazyka k nárečiu klesajúcu celonárodnú platnosť a pritom stúpajúcu mieru regionálnej diferencovanosti. Hranice medzi jednotlivými útvarmi sú otvorené, prechod je plynulý.

Stratifikácia – (roz)vrstvenie; (roz)členenie – národného jazyka:

- spisovný jazyk,
- štandardná varieta (štandard),
- subštandardná varieta (subštandard),
- teritoriálne nárečie (dialekt).

Stratifikácia – (roz)vrstvenie; (roz)členenie – národného jazyka:

- **Spisovný jazyk** je najdôležitejší útvar národného jazyka, ktorý slúži na celospoločenskú, verejnú komunikáciu. Spisovný jazyk sa používa v komunikačných sférach – hospodárskej, spoločenskej, politickej a organizačnej činnosti, v médiách, vede, organizovanej výučbe, umeleckej literatúre a v oblasti estetického pôsobenia (divadlo, film, televízia a rozhlas a i.). Možnosti použitia spisovného jazyka sa okrem verejných a oficiálnych situácií začali po vzniku Česko-slovenskej republiky (1918) postupne rozširovať aj do bežnej, polooficiálnej sféry. Z toho vyplýva prirodzené odčlenenie vyššej, oficiálnej spisovnej podoby a na druhej strane polooficiálnej špeciálnej variety – štandardnej variety.
- **Štandardná varieta (štandard)** je tá podoba jazyka, ktorá sa používa na verejnosti najčastejšie, často nediferencujúc, či ide o spisovný alebo štandardný prejav. Spisovná i bežná štandardná varieta sa vyskytujú v písomnej i hovorenej podobe, hoci pre štandardnú varietu je bežnejšia práve hovorená podoba. Ak sa v hovorených prejavoch častejšie používajú výrazy a tvary, ktoré sú výraznejšie odlišné od kodifikovanej podoby, pričom tieto prostriedky majú často nárečový pôvod, potom ide o *subštandardnú varietu slovenčiny*.
- **Subštandardná varieta (subštandard)** je nespisovný útvar, ktorý sa ďalej člení na **všeobecný subštandard** (*ciga, čunder*), **slang**, **žargón (profesijná reč)** a **argot** (vhodnejší je termín **sociolekt** → **sociolekty** ako formy jazyka, súhrnné označenie pre slang, argot, žargón/profesijná reč).
Stratifikácia (či rozvrstvenie) národného jazyka má dynamický charakter, a tak okrem štandardnej a subštandardnej variety sa uvažuje o existencii **hovorovej slovenčiny**. Funkčne je hovorová slovenčina približne na tej istej úrovni ako bežná štandardná varieta slovenského jazyka. Ide o formu so zjednodušenou výslovnosťou, jednoduchšou vetnou štruktúrou, voľnejším slovosledom, s lexikálnymi neologizmami, prípadne so slovami z iných poloútvarov, s kontaktoými slovami, ktoré prenikajú do istého jazyka kontaktom s iným jazykom.
- **Teritoriálne nárečie (dialekt)** je nespisovná forma národného jazyka viazaná na isté územie. Používa sa v súkromnom, neformálnom a neoficiálnom jazykovom prostredí. Historickým vývinom sa na území Slovenska vykryštalizovali tri základné skupiny teritoriálnych nárečí, a to záposlovenské, stredoslovenské a východoslovenské, ktoré sa ešte ďalej členia na menšie nárečové zoskupenia. Jednotlivé nárečia a nárečové oblasti možno charakterizovať podľa zvukových, gramatických a lexikálnych osobitností, tzn. podľa nárečových jazykových prvkov (dialektizmov).

Štátny jazyk je prostriedkom vnútornej stability štátu v zmysle spoločenskom, kultúrnom a aj politickom. Prostredníctvom štátneho jazyka sa štát usiluje udržiavať a prehĺbovať politickú a sociálnu integráciu všetkých svojich občanov a zabezpečovať efektívny výkon štátnej správy a jednotný informačný tok. Štátny jazyk sa používa na štátnom území Slovenskej republiky ako záväzný vo vymedzených komunikačných situáciách. Sám pojem štátny jazyk sa viaže na spoločenské úlohy jazyka, nevyplýva z podstaty jazyka, ani sa neviaže na istý

stupeň jeho vývoja. Táto národointegratívna a štátnointegratívna funkcia slovenského jazyka sa po prvý raz zakotvila až v Ústave Slovenskej republiky z 1. 9. 1992, v ktorej článku 6 ods. 1 sa píše, že „na území Slovenskej republiky je štátnym jazykom slovenský jazyk“, ktorý je jazykom štátotvorného slovenského národa. Na uvedený článok Ústavy SR nadväzoval zákon Národnej rady Slovenskej republiky o štátnom jazyku SR č. 270/1995 Z. z. z 15. 11. 1995.

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o štátnom jazyku SR č. 270/1995 Z. z. z 15. 11. 1995 v osobitných paragrafoch upravuje používanie štátneho jazyka v úradnom styku, v školstve, v hromadných oznamovacích prostriedkoch, na kultúrnych podujatiach a na verejných zhromaždeniach, ďalej v ozbrojených silách, v ozbrojených zboroch a v požiarnych zboroch, v súdnom a správnom konaní, v hospodárstve, v službách a v zdravotníctve a určuje dohľad nad dodržiavaním povinností vyplývajúcich zo zákona. Pre slovenský jazyk je rozhodujúce to, že v § 2 menovaného zákona sa uvádza, že štát:

- a) utvára v školskom, vedeckom a informačnom systéme také podmienky, aby si každý občan SR mohol osvojiť a používať štátny jazyk slovom a písmom;
- b) sa stará o vedecký výskum štátneho jazyka, jeho historického vývinu, o výskum miestnych a sociálnych nárečí, o kodifikáciu štátneho jazyka a o zvyšovanie jazykovej kultúry;
- c) kodifikovanú podobu štátneho jazyka vyhlasuje Ministerstvo kultúry SR na návrh odborných slovakistických jazykovedných pracovísk.

Otázky

Zdôvodnite význam výučby štátneho jazyka v školách v Slovenskej republike.

Uved'te príklady používania štandardných a subštandardných variet národného jazyka v materskej škole a v školskom klube detí.

Uved'te príklady používania nárečia v regióne, z ktorého pochádzate.

Posúďte úlohu štátu v utváraní možnosti osvojiť si a používať slovenský jazyk slovom a písmom v školskom systéme.

Literatúra

HORECKÝ, J. *Slovenčina v našom živote*.

Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.

KAČALA, J. *Slovenčina v literárnej praxi*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2006.

SLANČOVÁ, D., SOKOLOVÁ, M. Variety hovorenej podoby slovenčiny. In *Studia Academica Slovaca*. 23. Red. J. Mlacek. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1994, s. 225 – 240.

Zákon NR SR č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky. Dostupné na internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1995-270>.

Materinský jazyk a literárny jazyk

V kodifikačnej príručke *Krátky slovník slovenského jazyka 4* z roku 2003 sa uvádza, že základným významom slova materinský je „súvisiaci s materstvom, matke prislúchajúci, súvisiaci s matkou, od matky pochádzajúci“. Z uvedeného vyplýva, že aj prvý jazyk v živote každého človeka pochádza od matky. Je to ten jazyk, ktorý človek, obrazne povedané, „nasáva“ s materinským mliekom. To je ten skutočný **materinský jazyk**, pomocou a prostredníctvom ktorého sa človek postupne včleňuje do spoločenstva svojich blízkych, svojej rodiny, rodnej dediny alebo mesta, do širšieho okolia i národného spoločenstva. Týmto prvým jazykom, jazykom svojej matky človek začína vnímať svet, prostredníctvom ktorého postupne

vrastá do spoločenských a kultúrnych vzťahov a kontextov. Pri vnímaní materinského jazyka v takýchto súvislostiach je jazyk matky pre každého materinským jazykom. Nie je pritom dôležité, či je to jazyk z hľadiska stratifikácie národného jazyka spisovný jazyk alebo je to napríklad rodné nárečie. Naznačené ponímanie materinského jazyka nepopiera myšlienku, že materinským jazykom je slovenčina, slovenský jazyk. Z iného uhla pohľadu je pravdivé aj konštatovanie, že materinským jazykom je slovenský národný jazyk – v takom prípade by v užšom zmysle pre niekoho to mohlo byť jeho rodné nárečie ako súčasť tohto národného jazyka, alebo štandardná podoba jazyka.

Všeobecne prijateľné je, že pre Slovákov je materinským jazykom **slovenčina**. Slovenský jazyk, slovenčina je pre Slováka základný dorozumievací prostriedok, ktorý viac alebo menej dokonale ovláda každý Slovak. Všetci pri formulácii svojich myšlienok využívajú výrazové prostriedky tohto jazyka a v rámci medzilidskej komunikácie si ich vzájomne príslušníci národného spoločenstva odovzdávajú. V tomto zmysle možno oprávnené hovoriť o svojom materinskom jazyku.

Mimoriadne pre každého človeka je dôležitý **vzťah k jazyku** ako k národnej a kultúrnej hodnote. Nemal by byť vonkajší, deklaratívny, ale hĺbkový, hodnotový – v intenciách konštatácie spisovateľa Daniela Heviera, že ak niekomu záleží na slovách svojho materinského jazyka, záleží mu na myšlienke.

Literárny jazyk – rozumie sa ním jazyk literatúry, písomníctva či slovesnej kultúry istého (zvyčajne národného) spoločenstva. Literárny jazyk je realizáciou písomnej vetvy či línie spisovného jazyka – na rozdiel od hovorenej vetvy či línie, ktorá nachodí uplatnenie v početných prejavoch mimo vlastnej literatúry. Obidve vetvy sú v jazyku paralelné, ale nie sú navzájom oddelené – prestupujú sa a navzájom sa ovplyvňujú. Hovorená vetva je v jazyku historicky pôvodná a podstatne staršia a vo viacerých oblastiach (z literatúry sú to najmä početné a diferencované prejavy ľudovej slovesnosti) je predpokladom jej písomného zachytenia a jestvovania zodpovedajúcej písomnej vetvy v spisovnom jazyku i v jazyku vôbec (Kačala, 2006).

Literárny jazyk mal v dejinách často rozhodujúcu úlohu pri konštituovaní spisovného jazyka – jazyk krásnej literatúry platilo vzťahu k spisovnej slovenčine, jej norme a jej kodifikácii je v slovenskej jazykovede od 30. rokov 20. storočia predmetom bádateľskej pozornosti ako reprezentant spisovného jazyka, ba aj celého národného jazyka.

Pojmy – spisovný jazyk a literárny jazyk – nemožno stotožniť, lebo v literárnom jazyku sa upotrebuje – skôr ako príznakové – aj prvky, ktoré sa v spisovnom jazyku nevyskytujú ako bežné, napríklad rozmanité novotvary, autorské slová, okazionalizmy, básnické slová a prostriedky, alebo prostriedky patriace do iných, nespisovných útvarov – systémovo úplných, akými sú zemepisné nárečia, ale aj neúplných, akými sú subštandardná forma, mestská reč, interdialekty, slangy, argot. Literárny jazyk má tak tendenciu prekračovať hranice spisovného jazyka a aspoň v istých bodoch, istými svojimi prostriedkami sa dotýka hraníc celého národného jazyka (Kačala, 2006).

Literárny jazyk svojou bohatosťou a rozmanitosťou, šírkou tematického záberu literárnej kultúry aj diferencovanosťou jej žánrov a kompozičnou výstavbou diel najmä vo vzťahu k spisovnej slovenčine, jej norme a jej kodifikácii je predmetom bádateľskej pozornosti slovenskej jazykovedy od 30. rokov 20. storočia.

Otázky

Charakterizujte pojem materinský jazyk a vysvetlite, čo (ktorý) je váš materinský jazyk.

Zhodnoťte svoj vzťah k jazyku.

Interpretujte jazyk vybraného literárneho diela.

Literatúra

KAČALA, J. *Slovenčina v literárnej praxi*. Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2006.

KAČALA, J. *Jazyk Majstrov*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 2014.

Jazyková komunikácia a jazyková kultúra

Komunikácia je jedným zo základných pilierov ľudského života. Latinské slovo *communicare* znamená *deliť sa, zverovať sa, dorozumievať sa*, pričom ho možno rozdeliť na lexémy *com* a *unio*, čo znamená *spojenie v jednote*. Latinské slovné spojenie *communicare reddere* môžeme preložiť ako *urobiť spoločným*, v širšom kontexte môžeme konštatovať, že ide o *oznamovanie*,

čomu by zodpovedal latinský ekvivalent *communicare est mutum dare* – *komunikovať znamená veľa dať*. Komunikácia je teda sociálny jav, tvorí základ medziľudských prejavov, pri ktorých ide o odovzdávanie a prijímanie informácií v konkrétnom prostredí, využívajúc vhodný komunikačný kanál a dohodnutý kód s verbálnou a/alebo neverbálnou podstatou.

Jazyková komunikácia je špeciálna forma prenosu informácií pomocou jazyka. V medziľudskej (sociálnej) komunikácii je jazyk nástrojom na tvorenie, vyjadrovanie a odovzdávanie myšlienkových obsahov.

Jazykový prejav je formálne a významovo uzavretá jednotka reči, ktorú v istej situácii a s istým cieľom a zámerom vytvoril konkrétny podávateľ.

Jazykový komunikačný proces sa skladá z viacerých zložiek, ktoré sú v rámci komunikačného modelu vzájomne prepojené.

Základnou zložkou komunikačného modelu sú **komunikanti**, teda účastníci a hlavní aktéri v komunikačnom procese: z jednej strany je to **vysielateľ** (autor, expedient) informácie a z druhej strany je to **prijímateľ** (adresát, percipient alebo recipient). Nevyhnutnou zložkou komunikačného procesu je **informácia** (vysiela ju podávateľ a odovzdáva prijímateľovi) → je to myšlienkový obsah, ktorý sa „rodí“ vo vedomí hovoriaceho alebo pisateľa →

vysielateľ ho uloží do priestoru svojho ústneho alebo písaného jazykového prejavu pomocou kódu → ako komplex znakov predstavujú **výrazové prostriedky** jazykovej komunikácie (účastníci jazykovej komunikácie [komunikanti] ich majú k dispozícii) → základnými výrazovými prostriedkami sú jazykové prostriedky, ktoré sa v jazykovom prejave spájajú na základe istých pravidiel.

Na kódovaní informácie sa podieľajú aj **sekundárne výrazové prostriedky**:

- **v ústnom prejave** ide o artikuláciu hlások a o jazykovo-intonačné stvárnenie výpovedí a celého textu → nazývajú sa fónické štylistické prostriedky, ku ktorým sa priradujú kinetické prostriedky – patrí k nim mimika a gesto, prípadne aj postoj, držanie tela vysielateľa počas produkcie jazykového prejavu;
- **v písanom jazykovom prejave** sa vo funkcii sekundárnych výrazových prostriedkov uplatňuje grafika, písmo (využíva sa tu kurzíva, veľké písmená, plnotučné písmo, riedenie a pod.) → tam i tam existujú sekundárne výrazové prostriedky v symbióze s jazykovými prostriedkami a predstavujú vonkajšiu stránku jazykového prejavu (Findra, 2013).

Jazyková kultúra – vzťahuje sa na verejné jazykové (rečové) prejavy, ktoré sú späté so spisovným jazykom. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že kultúra vyjadrovania, jazyková komunikácia sa neobmedzuje len na spisovné prejavy. V istých komunikačných podmienkach (oblasť neverejnej komunikácie) kultúra komunikácie nezávisí od toho, či sa dôsledne dodržiavajú normy spisovného jazyka, ale od rešpektovania, resp. nerešpektovania zásad platných pre tieto podmienky. V škole ide predovšetkým o verejné prejavy, preto pozornosť sa sústreďuje na používanie spisovného jazyka.

Pojem **jazyková kultúra** sa vzťahuje na úroveň jazykových prejavov jednotlivca, komunity alebo spoločenstva, ktorá je určená istými všeobecne akceptovanými požiadavkami, a teda aj očakávaniami späťtými s verejnými jazykovými prejavmi. Tieto požiadavky, resp. očakávania, za ktorými sa skrývajú isté potreby jazykového spoločenstva, sa premietajú do kritérií hodnotenia jazykových prejavov. S pojmom jazykovej kultúry je spojený samozrejmy predpoklad, že spisovný jazyk je v takom stave rozpracovanosti („vyspelosti“), že umožňuje produkovanie prejavov na požadovanej úrovni. Tento stav sa vystihuje pojmom **kultúra jazyka**. Základné kritériá na hodnotenia jazykových prejavov sú totožné s kritériami, ktoré sa uplatňujú pri kodifikácii → základným príznakom verejných jazykových prejavov je totiž spisovnosť a kodifikáciou sa fixujú tie jazykové prvky, ktoré patria do spisovného jazyka.

Kodifikácia sa charakterizuje ako vedecky fundované, v slovenských podmienkach inštitucionalizované, spoločensky záväzné zachytenie, fixácia normy, ktorej cieľom je garantovať efektívnu rečovú komunikáciu.

Fundamentálne kritériá: kritérium systémovosti, normovanosti a funkčnosti → podľa nich sa kodifikujú jazykové prvky a podľa nich sa hodnotia jazykové prejavy na základnej (elementárnej) hodnotiacej rovine.

- **Kritérium systémovosti** znamená, že istý výraz zodpovedá príslušnej zákonitosti spisovného jazyka, t. j. je pravidelný, je utvorený podľa pravidla platného v tomto jazyku. Príkladom je napr. nesystémová forma vykania: „Ako ste už povedala, pani redaktorka...“ Pravidelným, systémovým tvarom je ... ste povedali, ktorý zodpovedá zákonitosti pri tvorení tvaru vykania.
- **Kritérium normovanosti**, resp. jeho uplatnenie znamená, že použitý jazykový výraz sa hodnotí podľa toho, či zodpovedá alebo nezodpovedá jazykovej norme, ktorá je zachytená v kodifikačných príručkách.
- **Kritérium funkčnosti** resp. jeho uplatnenie znamená, že sa používaný výraz hodnotí podľa toho, či vyhovuje potrebám komunikujúcich, alebo či ide o výraz, ktorý je zbytočný (a teda nefunkčný), pretože je naporúdzi iný (pôvodný) funkčne plnohodnotný výraz.

V celom procese jazykovej kultúry zohráva významnú úlohu školská **jazyková výchova a vzdelávanie**. V jej programe sa žiada viac hovoriť o funkčných (textových) možnostiach systémových skupín prvkov vzhľadom na podobnosť a odlišnosť ich štylistiky. Vo vedomí používateľov sa tým viac utvrdí predstava, že jazyk nie je súbor odizolovaných jednotlivostí, ale elegantne usporiadaný systém, ktorý perfektne funguje v praxi. Pokiaľ používateľ jazyka pozná mechanizmus jeho „chodu“, potom dokonale zabezpečuje „bezporuchovú“ komunikáciu.

Otázky

Pomenujte základné znaky a obsah jazykovej kultúry.

Vysvetlite úlohy učiteľa/ky v rozvoji jazykovej komunikácie detí.

Uveďte príklady používania sekundárnych výrazových prostriedkov v jazykovom prejave.

Literatúra

DOLNÍK, J. *Učiteľ a jazyková kultúra*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000.

FINDRA, J. *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2013.

KRÁL, Á., RÝZKOVÁ, A. *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: SPN, 1989.

Jazyková a komunikačná kompetencia

Jazyk predstavuje vnútorne štruktúrovaný systém skladajúci sa z viacerých podsystémov, z ktorých každý poskytuje autorovi bohatý inventár prvkov, ktoré má autor v čase tvorby jazykového prejavu k dispozícii. K bezporuchovej komunikácii dochádza vtedy, keď účastníci komunikácie majú približne rovnaké povedomie o existencii týchto prvkov a o ich textových možnostiach.

Termín **kompetencia** prvýkrát použil N. A. Chomsky, ktorý zavádza pojmy kompetencia a performancia. Podľa neho si dieťa vo svojom jazykovom vývine osvojuje abstraktné generatívne a transformatívne pravidlá, ktoré mu umožňujú vytvárať nekonečne mnoho gramaticky správnych viet. Podľa neho dieťa sa naučí hovoriť preto lebo je obdarené univerzálnou jazykovou

danosťou, ktorá je predpokladom, že dieťa v jazykovom správaní intuitívne dospieva k všeobecným abstraktným pravidlám jazyka, k jeho gramatike, čiže k jazykovej kompetencii. Opozitom jazykovej kompetencie je **jazyková realizácia** alebo tzv. performancia. Gramatika je teória jazykovej kompetencie, jazyková performancia je konkrétny štylistický prejav.

Jazyková kompetencia je súbor jazykových znalostí a skúseností. Jej podstata spočíva v tom, že používateľ jazyka má vo svojom individuálnom jazykovom vedomí ukotvené znalosti o prvkoch jazykového systému a o prvkoch jeho jednotlivých subsystémov. Na základe toho dokáže v čase tvorby jazykového prejavu vyberať slová a spájať ich v súlade s gramatickými pravidlami v rámci vety tak, aby adresát dokázal dekodovať zmysel vysielanej informácie. Istý obsah (myšlienku) môže autor vyjadriť viacerými spôsobmi. Preto je mimoriadne dôležitá pre autora jeho jazyková kompetencia.

Pri tvorbe textu sa žiada nielen vhodný výber slov, ale aj, a často predovšetkým, premyslene vybudovaná veta. Korektnou, jazykovo (syntakticky) správne skonštruovanou vetou sa zabezpečuje logická stavba jazykového prejavu. Jazyková kompetencia je prirodzenou súčasťou komunikačnej kompetencie, je jej výrazovým základom. Jazyková kompetencia značí kompetenciu nielen v konkrétnom jazykovom prejave, v reči, ale aj v systéme, ktorý je „za“ rečou, za každým prejavom ako čosi hlbkové a všeobecné či univerzálne, čo je vlastné výlučne človeku a čo reguluje jeho reč a každodenné používanie jazykových prostriedkov v každom konkrétnom jazykovom prejave.

Komunikačná kompetencia je spätá s komunikačným procesom vcelku a ráta so všetkými relevantnými objektívnymi i subjektívnymi komponentmi komunikačnej situácie. Pokrýva teda oveľa širšie významové pole ako jazyková kompetencia. Komunikačná kompetencia zahŕňa v sebe aj poznatky o tom, ako využívať jazykové a mimojazykové prostriedky v rozličných komunikačných situáciách. Z tohto hľadiska je dôležitý rozdiel medzi ústnymi a písomnými prejavmi, medzi pripravenými a nepripravenými prejavmi, medzi dialógom a monológom, medzi vecnými a umeleckými prejavmi. Rovnako dôležitá je opozícia súkromné – verejné prostredie: vo verejnom oficiálnom prostredí sa prirodzene predpokladá úsilie o kultúrny a kultivovaný spisovný prejav; v súkromnom prostredí možno popri spisovnom jazyku využívať aj všetky prostriedky ostatných útvarov národného jazyka, napríklad aj nespisovné prostriedky, nárečie alebo aj slangové výrazy.

V komunikačnej kompetencii je autorovo jazykovo-komunikačné správanie aj v súlade so spoločenským správaním, so spoločenskou normou. V komunikačnej kompetencii sú tak uložené aj poznatky o tom, ako sa správať v odlišných komunikačných situáciách, tzn. že tu už nejde len o jazykový, ale aj o spoločenský problém. Je to aj otázka spoločenského taktu, ktorý naznačuje, ako sa má autor jazykovo a spoločensky správať. Súčasťou komunikačnej kompetencie má preto byť jednak schopnosť hodnotiť konkrétnu komunikačnú situáciu komplexne, vcelku, ako aj schopnosť vnímať i jej jednotlivé zložky a súčasti a na základe toho regulovať svoje **komunikačné správanie**. Aj keď jazykovú a komunikačnú kompetenciu získava autor jazykového prejavu prirodzene, predsa len sa žiada permanentná odborná i praktická príprava. Z hľadiska potrieb školskej praxe a deklarovaného komunikačného princípu je potrebné posudzovať, resp. rekonštruovať komunikačnú kompetenciu žiakov z procesov rečovej činnosti a z výsledku týchto procesov, z hotových textov (Findra, 2013).

Steóriou a praxou komunikačného procesu sa spája pojem **prepínanie kódu**. Jeho opodstatnenosť súvisí s tým, že národný jazyk sa skladá z viacerých útvarov – výber jazykových prostriedkov z nich je pri tvorbe konkrétneho jazykového prejavu podmienený charakterom konkrétnej komunikačnej situácie: verejné oficiálne i súkromné neoficiálne. **Charakter konkrétnej komunikačnej situácie** rozhoduje o výlučnom alebo dominantnom uplatnení príslušného kódu → raz je to spisovný jazyk, inokedy nárečie (zemepisné alebo sociálne), prípadne sa môžu miešať prvky viacerých kód, útvarov národného jazyka.

Ilustratívny príklad:

Žiaci v škole počas prestávky komunikujú medzi sebou. Prostredie je síce verejné, ale vzťah medzi komunikatmi je neoficiálny, bezprostredný, priateľský (medzi nimi nie je spoločenský odstup). Ich jazykové prejavy (repliky rozhovoru) môžu byť síce spisovné, ale môžu byť založené aj na slangu, prípadne aj s prvkami nárečia. Takéto jazykové riešenie nemožno považovať

za porušenie jazykovej a spoločenskej normy. Ak pri skupinke žiakov sa pristaví učiteľ/ka, vzťah medzi komunikatmi sa mení vzhľadom na odlišné sociálne roly (žiak – učiteľ/ka) → vzťah partnerstva na osi oficiálnosť – neoficiálnosť sa hierarchicky odstupňuje, čo sa premietne aj do jazykovej zložky komunikácie: žiaci v snahe neporušiť jazykovú a spoločenskú normu, prepnú kód a vyjadrovanie posunú na spisovnú úroveň.

Súčasťou jazykovej a komunikačnej kompetencie komunikantov sa žiada aj povedomie o možnostiach i spôsoboch ako zámerne, funkčne a cieľavedome prepínať kód → v tomto zmysle je autorovo **jazykové správanie** súčasťou spoločenského správania.

Otázky

Vysvetlite spätosť alebo rozdielnosť jazykovej a komunikačnej kompetencie.

Uved'te iný príklad na prepínanie kódu v komunikačnom procese.

Zdôvodnite vlastné vnímanie komunikačného správania.

Literatúra

FINDRA, J. *Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2013.

KOVÁČOVÁ, Z. *Reč a jazyk v škole*. Bratislava: ENIGMA PUBLISHING, 2011.

Interný a externý systém komunikácie

Na realizáciu komunikácie v nemalej miere vplýva **kunikačné prostredie**, v ktorom sa dorozumievanie uskutočňuje. Človek hodnotí istým spôsobom prostredie okolo seba a ono potom vplýva na výber verbálnych a neverbálnych dorozumievacích prostriedkov, ktoré ovplyvňujú celý obsah aj priebeh komunikácie. Človek často komunikuje podľa toho, ako sa v tom prostredí cíti a svoj obsah o prostredí odovzdáva partnerovi, čím ovplyvňuje aj jeho percepciu prostredia. Globálne možno prostriedky, ktoré človek volí na dorozumievanie, diferencovať na interné (nepriamo súvisiace s človekom, ich výber ovplyvňujú externé špecifiká).

Všetky tieto determinanty priamo a veľmi účinne modifikujú realizáciu komunikácie. Spomínané komunikačné činitele sú nasledovné:

Interný systém komunikácie

- **verbálne prostriedky:**
 - **gramatické:** morfológické (tvary slov a ich ohýbanie) a syntaktické (vety a ich konštrukcie);
 - **lexikálne:** selekcia slov (lexém) podľa potrebného významu, varieta slovnej zásoby;
 - **štylistické:** štylizácia textu podľa komunikačného cieľa a zvoleného štýlu.
- **neverbálne prostriedky**
 - **auditívne:** hlasové charakteristiky komunikanta, artikulačné predispozície, suprasegmentálne javy a prostriedky využívané v rečovom prejave;
 - **vizuálne:** kinetické (súvisiace s rečou tela) a grafické (prostriedky využívané v písomnom prejave: typ a veľkosť písma, členenie textu, formálna úprava textu, farebná škála záznamu) a iné.

Externý systém komunikácie (neverbálne prostriedky)

- **biofyziopsychologické faktory:**
 - **temperament:** sangvinik, cholerik, melancholik, flegmatik, zmiešané typy temperamentu;
 - **charakter:** extrovert – introvert, empatický – neempatický; láskavý, veľkodušný, apatický, sebecký, zlostný a i.;
 - **fyzický stav:** fyzicky zdravý jedinec – hendikepovaný jedinec;
 - **psychosomatický stav:** psychicky zdravý jedinec, psychózy, neurózy a iné;
 - **rasa:** árijská rasa, europoidná rasa, mongoloidná rasa, negroidná rasa, nordická rasa;
 - **pohlavie:** muž – žena;
 - **vek:** zaradenie do vývinového obdobia: detský vek, adolescentný vek, dospelosť, zrelý vek, staroba a i.
- **socioedukačné faktory:**
 - **vzdelanie:** základné, stredoškolské, vysokoškolské;
 - **zamestnanie;**
 - **inteligentný kvocient;**
 - **emocionálna inteligencia** a jej praktikovanie;
 - **sociálne zaradenie – sociálny status:** vedúci zamestnanec, podriadený a i.;
 - **sociálna rola:** rola otca, matky, starého otca, starej matky, vodcu skupiny, outsidera a i.;
- **kultúrne faktory:**
 - **náboženské normy;**
 - **morálne normy:** podakovanie, poprosenie, vyjadrenie úcty a iné;
 - **etické princípy:** estetika obliekania, estetika úpravy zovňajšku človeka (čistota – nečistota, pokrčené – vyžehlené, farebná škála a i.);
 - **biologický režim dňa:** stravovanie – pravidelné, nepravidelné, hygienické návyky a iné (Nosková, 2019).

Na základe všetkých uvedených determinantov sa špecifikuje jedinečnosť realizovanej komunikácie a **komunikačné postavenie** jej účastníkov. Inak sa uskutočňujú rozhovory medzi vzdelanými ľuďmi ako menej vzdelanými, medzi nadriadenými a podriadenými, medzi mladými a starými, medzi šikovnými a nepraktickými, medzi empatickými a agresívnymi, či medzi ľuďmi, ktorí dodržiavajú morálne normy, a ľuďmi, ktorí ich vedome porušujú. Vznikajú tým viaceré nečakané situácie, ktoré sa niekedy aj rýchlo striedajú.

Otázky

Vysvetlite, ako vplýva komunikačné prostredie na realizáciu komunikácie.
Porovnajte na konkrétnych príkladoch komunikačné činitele interného a externého systému komunikácie.

Literatúra

ŠKVARENINOVÁ, O. *Rečová komunikácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.
NOSKOVÁ, I. *Umenie komunikácie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2019.

Jazyková osobnosť a jazyková chyba

Osobnosť je pojem odborne vymedzený v psychológii. V bezprostrednom súvisi s oblasťou jazyka možno uviesť aj spojenie **jazyková osobnosť**. Je to každý nositeľ jazyka, ktorý uvedomene, originálne a tvorivo narába s jazykom, využíva jazyk v profesionálnej práci a stal sa v ňom autoritou, ktorá je v danom spoločenstve všeobecne uznávaná a vnímaná ako jazykový vzor alebo príklad. Parametre jazykovej osobnosti sú vyjadrením vysokej miery jazykovej kompetencie, ktorá sa nadobúda rodinnou a školskou výchovou (celoživotným jazykovým vzdelávaním, neprestajným zdokonaľovaním sa v poznaní aj v ovládaní jazyka, jeho prostriedkov a zákonitostí, ale i konfrontovaním vlastného jazykového vedomia s jazykovou praxou iných jazykových osobností). Dôležitým znakom jazykovej osobnosti je aj zakorenenosť v domácich jazykových a všeobecne duchovných zdrojoch, v tradíciách, v národnej kultúre, aby nepodľahla záporným jazykovým vplyvom nekultivovaného alebo menej kultivovaného prostredia, nepreberala bez uvažovania cudzie vyjadrovacie prostriedky na úkor bohatej a často málo poznanej či odkrytej studnice domácich prostriedkov. Jazyková osobnosť nie je osobnosť iba „pre seba“. Môže slúžiť ako všeobecné meradlo v ovládaní a používaní národného jazyka a rovnako ako

meradlo kultivovanosti v celkovom prístupe k spisovnému jazyku a v aktívnej reakcii na stav v používaní jazyka v danej spoločnosti – upozorňuje na jazykové nedostatky vo verejných prejavoch iných používateľov bezprostredne vo svojom okolí, ale aj širšie v národnom spoločenstve. Za takúto jazykovú osobnosť možno považovať pedagóga, ktorého úlohou je systematicky a cieľavedome pôsobiť na jazykové správanie žiakov základnej i stredoškolskej výchovy a vzdelávania. Osobitne učiteľov/učiteľiek na prvom stupni základnej školy a učiteľov/učiteľiek slovenského jazyka a literatúry na druhom stupni základnej školy a na strednej škole. Od učiteľa/ky ako prominentného kultivovaného používateľa spisovného jazyka sa očakáva schopnosť argumentovať v prospech uprednostňovania istého jazykového prostriedku, čiže viac, ako je len reprodukovanie údajov z kodifikačných diel. Za najvyšší typ jazykovej osobnosti sa považuje **jazykovedná osobnosť**, v ktorej sa snúbi uznávaná jazyková autorita s jazykovedným vzdelaním a aktívnou profesionálnou jazykovednou činnosťou. Spomedzi takýchto jazykových osobností nikoho nemožno vylúčiť, hoci kritériá na splnenie sú pevnou súčasťou kultúrneho vedomia spoločnosti a jednotlivca v nej, čiže náročné kritériá kultúry.

Autorom kvalitne zostavený text musí mať istú rozumnú vecnú postupnosť a myšlienkovú nadväznosť, aby vety ako základné komunikatívne jednotky boli vybudované zrozumiteľne, aby významové časti vety plynulo na seba nadväzovali a aby vety boli zostavené aj gramaticky a sémanticky náležite a obsahovali výstižné slová.

Na naplnenie uvedených požiadaviek pri tvorbe verejného textu sa dajú využiť poznatky získané školskou jazykovou výchovou, ale **dar jazyka** môže mať i neštudovaný človek, resp. človek bez výraznejšieho jazykového vzdelania, t. j. **jazyková osobnosť tzv. „ľudového“ typu**: aj takýto človek sa vie vyjadrovať neobyčajne presne, jadrne aj živo a zaujímavo; svedčia o tom mnohí ľudoví rozprávači, tvorcovia a rozširovatelia ľudových rozprávok, textov ľudových piesní, osnovatelia rodinných obradov, tvorcovia textov sviatočných ľudových obradov a podobne. Takýto dar jazyka je Boží dar, nepredpokladá sa pri ňom špeciálne jazykové vzdelanie (Kačala, 2014).

Jazyková chyba – je to pojem a termín rozšírený v mnohých oblastiach života – narábajú s ním nielen jazykoví odborníci, ale aj laická verejnosť. Pri narábaní s jazykovou chybou sa vychádza z jestvovania a z potreby dodržiavania istých pravidiel v jazyku, ktoré na základe vedeckého výskumu jazyka a jeho používania v rečovej praxi kolektívne konštatujú jazykoví odborníci vo všeobecne prijatých (schválených) kodifikačných príručkách: tieto príručky sú obsahovo diferencované a platia pre jednotlivé oblasti používania spisovnej slovenčiny:

- pre oblasť správneho zapisovania zvukovej reči (pravopis) sú to Pravidlá slovenského pravopisu (KOLEKTÍV AUTOROV. *Pravidlá slovenského pravopisu*. 4. vydanie. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2003),
- pre oblasť správnej výslovnosti sú to Pravidlá slovenskej výslovnosti (KRÁL, A. *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. 2. vydanie. Martin: Matica slovenská, 2009),
- pre oblasť gramatickej správnosti sú to Morfológia slovenského jazyka (RUŽIČKA, J. a kol. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1966).
- pre oblasť slovnej zásoby je to Krátky slovník slovenského jazyka (KOLEKTÍV AUTOROV. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2003).

Jazyková chyba sa týka prekročenia jazykovej normy či pravidiel vo všetkých týchto čiastkových systémoch; z druhej strany nie vo všetkých týchto čiastkových systémoch sa jazyková chyba uvedomuje a identifikuje rovnako – najzreteľnejšie sa uvedomuje v oblasti tvaroslovnia, kde ide o správnosť tvarov, ďalej syntaxe, v ktorej ide najmä o náležité spájanie tvarov do konštrukcií, tvorenia slov, kde sa žiada správnosť upotrebovaných slovotvorných prostriedkov, najmä predpôň a prípon, a napokon v oblasti výslovnosti. Menej zreteľne sa jazyková chyba uvedomuje v okruhu slovnej zásoby najmä pre jej neporovnateľnú bohatosť a rozmanitosť z jednej strany a jej menlivosť z druhej strany.

Pojem a termín jazykovej chyby sa vníma ako všeobecný (univerzálny) a v rámci neho sa rozlišujú jednotlivé **druhy jazykových chýb**:

- tvaroslovná chyba,
- syntaktická chyba,
- slovotvorná chyba,
- výslovnostná chyba,
- lexikálna (slovná) chyba.
- štylistická chyba, vzťahujúca sa na štýlovú stránku jazykového prejavu.

Osobitne sa vnímajú **pravopisné chyby**, ktoré značia porušenie všeobecne prijatých a uznávaných pravopisných pravidiel ako ich kodifikujú Pravidlá slovenského pravopisu z roku 1991, prípadne ich ďalšie vydania. **Pravopis** je iba vonkajšia, konvenčná a zrakovo vnímateľná forma jazykového prejavu, ustálená sústava písomných znakov na zachytávanie jazykových prejavov, nepatrí do vlastnej jazykovej stavby, a tak ani pravopisné chyby vo vlastnom zmysle slova sa nepokladajú za jazykové chyby; sú to chyby proti platnej pravopisnej kodifikácii a platia teda ako pravopisné chyby.

Podľa Slančovej (1999, s. 61) **komunikačný register** „je situačne podmienený spôsob jazykového prejavu spätý s konkrétnym druhom spoločnej činnosti ľudí.“ Je to spôsob fungovania jazyka v určitom sociálnom prostredí. Vo výchovno-vzdelávacom pôsobení učiteľa/ky v materskej škole a školskom klube detí sa v rámci komunikácie vytvoril určitý svojský komunikačný register používaných jazykových prostriedkov. V tomto prostredí si dieťa osvojuje určité jazykové prostriedky, v rámci ktorých dieťa získa znalosti o jazyku. Pre učiteľa/ku je preto nevyhnutné poznať a následne vedieť rozlíšiť jazykové chyby v komunikačnom registri dieťaťa.

Otázky

Zdôvodnite charakteristické znaky učiteľa/ky ako jazykovej osobnosti.

Posúďte na konkrétnom príklade osobitosti jazykovej osobnosti tzv. „ľudového“ typu.

Literatúra

KAČALA, J. *Jazyk majstrov*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 2014.

SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.

3 Psychologické aspekty rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí

Lenka Ďuricová

Myslenie a jazyk

Najväčšie úspechy človeka pramenia z jeho schopnosti vytvárať zložité myšlienky, sprostredkovať ich druhým a prakticky ich využívať (Atkinson, 2003). Myslenie predstavuje najvyšší stupeň poznania. Obvykle býva vysvetľované ako proces sprostredkovaného a zovšeobecného poznania. Podľa Vašašovej a Salbota (2010) myslenie začína tam, kde zmyslové poznanie už nepostačuje, prípadne tam, kde nastane problémová situácia obsahujúca nové,

neznáme prvky a riešenia. Človek myslí prostredníctvom myšlienkových operácií, teda analyzuje, syntetizuje, porovnáva, zovšeobecňuje a abstrahuje. Výsledky myslenia človeka majú rečovú podobu, tzn. pojem, súd a úsudok. Prostriedkom myslenia a zároveň nevyhnutným prostriedkom komunikácie myšlienok je jazyk. Podľa Plhákovej (2005) myslenie a reč sú síce dve rôzne psychické funkcie, ktoré ale úzko spolu súvisia a navzájom sa ovplyvňujú.

Obrázok 5: **Myšlienkové operácie** a ich nástup v ontogenéze človeka (vlastné spracovanie)

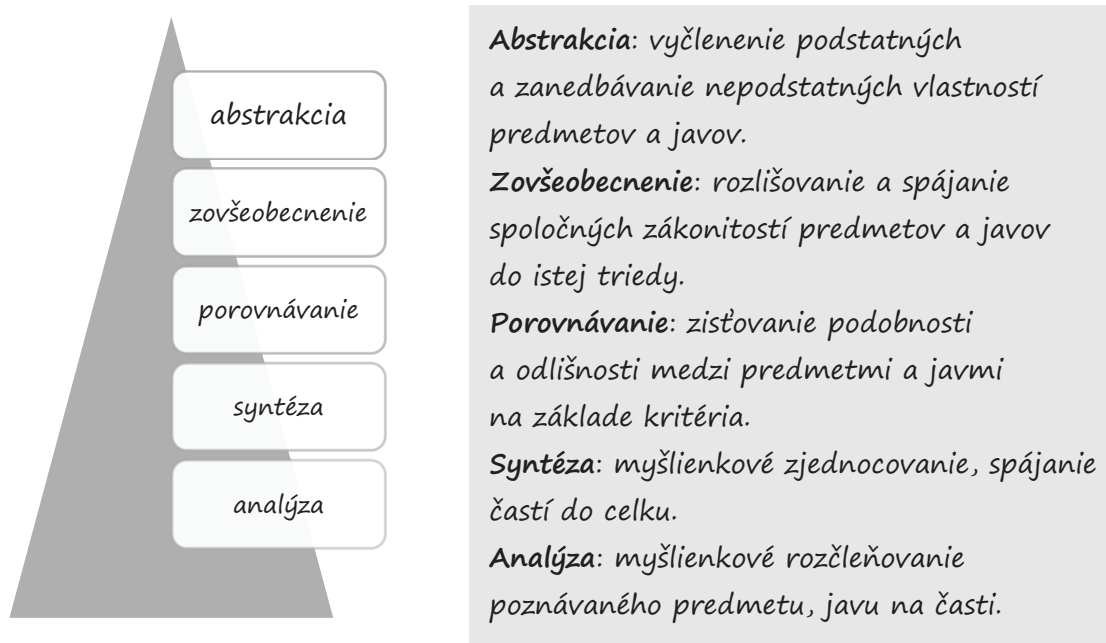


Schéma 1: **Formy myslenia v rečovej podobe** (vlastné spracovanie)

Pojem = rečové vyjadrenie všeobecných a podstatných znakov predmetu, javu
↓
Súd = vyjadrenie vzťahu medzi dvoma pojmami (predmetmi, udalosťami, javmi)
↓
Úsudok = vyjadrenie vzťahu medzi dvoma alebo viacerými súdmi (výsledok indukcie alebo dedukcie)

Pojem ako základná forma myslenia je výsledkom vzájomného pôsobenia oboch signálnych sústav (opakované spájanie slova s určitým zmyslovým zážitkom), čo vyústi do spojenia medzi príslušnými kôrovými centrami v mozgu (pre jazyk, hovorenú reč je to Brocova oblasť – čelný lalok a pre sluchové spracovanie reči Wernickeho oblasť – spánkové laloky). Takto vzniknutý

pojmom potom zastupuje a na najvyššej úrovni signalizuje predmety a objekty. Každý pojem zahŕňa istý stupeň abstrakcie a zovšeobecnenia, čo má vplyv na **rozsah pojmu** (množstvo predmetov a javov, ktoré možno zahrnúť pod uvedený pojem). **Obsah pojmu** zase znamená výpočet základných znakov pojmu, jeho vymedzenie alebo definíciu. Obsah a rozsah pojmov sa počas života jedinca ustavične menia, človek si ich kontinuálne dopĺňa a spresňuje. Vzťahmi medzi pojmami (vyjadrenými v súdoch) sa zaoberal Mihálik (1989), pričom rozlíšil vzťahy kontrastu, kauzálne, účelové, funkčné, subordinácie a ekvivalencie.

Proces myslenia a jeho výsledky, vyjadrené rečou, sú navzájom dialekticky spojené, neexistujú jeden bez druhého a navzájom sa podmieňujú. Vyvíjajúce sa myslenie dieťaťa umožňuje zdokonaľovať svoju rečovú produkciu a naopak, vďaka jazykovým schopnostiam dieťa zaznamenáva progres v myslení. V rámci ontogenézy sa u dieťaťa postupne objavujú nasledovné **základné druhy myslenia** (Vašašová a Salbot, 2010).

1. názorno-aktívne myslenie

Ide o prvotné myslenie sprevádzajúce praktickú činnosť dieťaťa. Prejavuje sa v jeho experimentácii s okolitým svetom, priamej manipulácii s predmetmi. Možno ho pozorovať už v útlom veku dieťaťa pri hre s konkrétnym názorným materiálom.

2. názorno-obrazné myslenie

U dieťaťa sa objavuje v predškolskom veku, keď rieši úlohy pomocou využívania názorných predstáv. Dieťa nemusí s konkrétnym predmetom manipulovať, aby o ňom dokázalo premýšľať. Umožňuje mu to ďalší kognitívny proces, a to predstavivosť. Za mnohými konkrétnymi pojmami už totiž stojí predstava, viac či menej všeobecná. Obdobie mladšieho školského veku Piaget (1999) nazval fázou konkrétnych logických operácií. Malý školák sa riadi zákonmi logiky a jeho myslenie je viazané na realitu a vlastnú skúsenosť.

3. abstraktné myslenie

Neskôr na prelome mladšieho a staršieho školského veku konkrétne myslenie prechádza do abstraktného. Je to vyšší stupeň vývinu myslenia, ktorý sa prejavuje v narábaní s abstraktnými pojmami, symbolmi, v produkcii nových zovšeobecnení a úsudkov.

Otázky

Vysvetlite vzťah medzi myslením a rečou.

Opíšte progres v myslení dieťaťa predškolského veku v porovnaní s dieťaťom v útlom veku.

Uved'te príklad na tvorbu úsudku prostredníctvom dedukcie aj indukcie.

Literatúra

ATKINSON, R., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J., NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
MIHÁLIK, L. *Rozvíjanie myslenia, reči a základných zručností*. Bratislava: SPN, 1989.
PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999.
PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005.
VAŠAŠOVÁ, Z., SALBOT, V. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010.

Vývin reči dieťaťa

Komunikácia (z lat. *communicatio* = spoločná účasť) znamená schopnosť človeka využívať výrazové prostriedky nielen na výmenu informácií, ale aj na vytváranie, udržiavanie a pestovanie medziľudských vzťahov. Je teda úzko prepojená s vývinom sociálnych zručností. Komunikačné kompetencie uľahčujú človeku učenie sa, ovplyvňujú a formujú jeho sociálne vzťahy, pomáhajú mu vyjadrovať myšlienky a emócie. Celkovo uľahčujú fungovanie človeka v spoločnosti. Úspešnosť dieťaťa

v škole závisí v značnej miere na jazykových kompetenciách, na schopnosti žiaka rozumieť hovorenému a písanému slovu a na kvalite jeho verbálneho prejavu (Vágnerová, 2001). Rozvoj jazykových kompetencií dieťaťa a ich využívanie je výsledkom interakcie vrodených dispozícií a kvalitnej stimulácie. Vývin reči počas ontogenézy dieťaťa prechádza určitými štádiami, počas ktorých prebiehajú určité kvalitatívne i kvantitatívne zmeny (Vágnerová, 2000; Thorová, 2015).

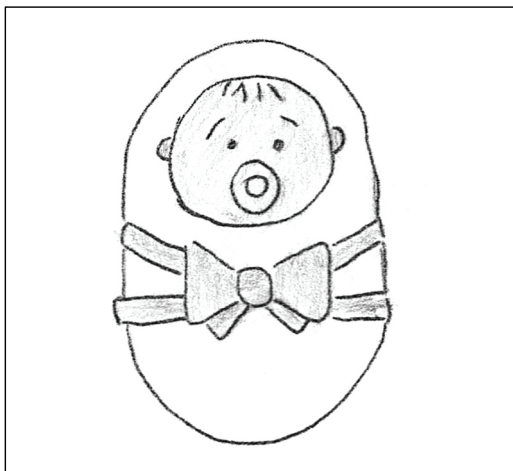
Obrázok 6: Prenatálne štádium (zdroj: vlastné spracovanie)



1. prenatálne obdobie

V tomto období je možné hovoriť len o komunikácii medzi matkou (resp. ďalšou osobou) a plodom. Plod v piatom mesiaci vnútromaternicového vývinu začína reagovať na akustické podnety. Počiatkové nešpecifické reakcie plodu, najmä pohybové, sa v ďalších mesiacoch diferencujú.

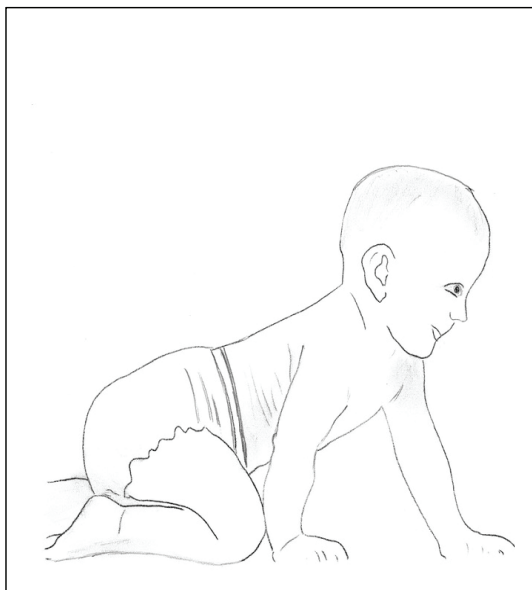
Obrázok 7: Obdobie novorodenca (zdroj: vlastné spracovanie)



2. obdobie novorodenca

Ani v tomto období ešte nejde o rečovú produkciu v pravom slova zmysle. Hlavným prostriedkom komunikácie a interakcie s bezprostredným okolím je plač a krik dieťaťa. Postupom času sa mení a odlišuje. Okrem toho dieťa rozlišuje ľudskú reč od iných zvukových podnetov a rozoznáva hlas svojej matky.

Obrázok 8: Obdobie dojčat'a (zdroj: vlastné spracovanie)



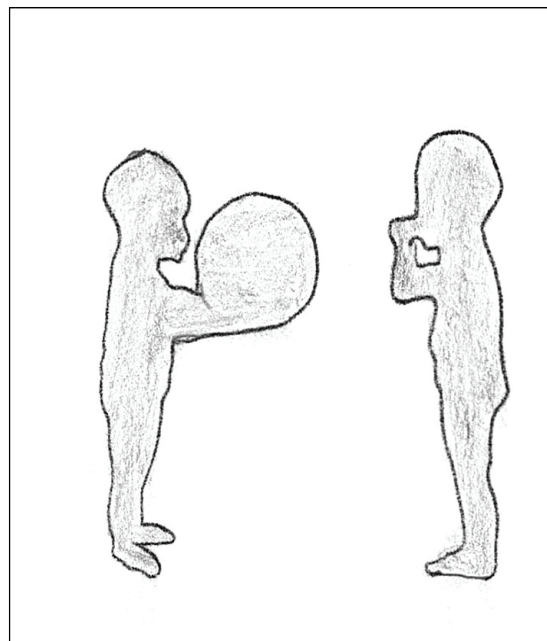
3. obdobie dojčat'a

Od 4. mesiaca nastáva vlastná produkcia zvukov dieťaťom. Podobajú sa na fonémy. Dieťa hrkúta, tzn. experimentuje s hlasom, opakuje dookola tie isté zvuky. Nazýva sa to kruhová reakcia. V 6.-8. mesiaci dieťa džavoce, opakuje slabiky. Dostáva sa do predrečového obdobia. Vtedy už má potrebu udržať kontakt. V 8. – 10. mesiaci má schopnosť rozumieť reči. Okolo 12. mesiaca hovorí prvé slová na základe napodobňovania a spätnej väzby, ale v nepresnom význame.

Sluch dojčat'a nemá rovnaký rozsah ako sluch dospelého človeka (Vágnerová, 2000). Deti v tomto období uprednostňujú vysoké tóny, ktoré lepšie diferencujú. Dojčat'a preferujú ženský hlas. Dospelí majú tak tendenciu prihovárať sa dieťaťu vyššie položeným hlasom. Pred ostatnými sluchovými podnetmi dieťa uprednostňuje zvuk ľudského hlasu. Zvuková produkcia dojčat'a má prevažne napodobňujúci,

opakujúci charakter, nie v obsahu, ale skôr vo forme. Jej účelom je udržanie kontaktu s dospelým. Rečový vývin dieťaťa možno stimulovať a motivovať úsmevom, prejavmi radosti (t. j. druhom sociálneho posilnenia), akceptáciou džavotania ako zmysluplného vyjadrenia zrkadlením – napodobňovaním prejavov dieťaťa. Znamená to poskytovanie špecifickej spätnej väzby dieťaťu, ktorá uľahčuje jeho učenie sa a komunikáciu.

Obrázok 9: Obdobie batol'aťa (zdroj: vlastné spracovanie)



4. obdobie batol'aťa

V 1. až 2. roku života dieťa hovorí slová s nepresným významom, pričom nadmerne generalizuje. Hovorí novotvary na princípe analógie, lebo sa zdokonaľuje v sémantickej zložke reči. Vo vývine reči dieťa postupuje do 1. opytovacieho obdobia. Používa otázky: Čo? Kto? Typická je telegrafická reč dieťaťa s jedno až dvojslovnými prejavmi. Reč má tiež agramatickú, slovné druhy: podstatné mená + slovesá + adjektíva, 2. – 3. rok: plurál, časovanie, skloňovanie (základy syntaxe) používa nepresne.

V období batolaťa je rečová aktivita cieľom aj prostriedkom zároveň. K osvojovaniu reči je dieťa motivované potrebou efektívnej komunikácie a potrebou udržania záujmu a pozornosti dospelých. Hra s rečou, so zvukmi je zároveň obľúbenou aktivitou dieťaťa. S touto novoobjavenou svojou schopnosťou začína experimentovať, napr. si opakuje rôzne varianty určitého slova, slovného spojenia. Tendencia učiť sa názvy

objektov je podľa Vágnerovej (2000) spojená s pochopením trvalosti (kontinuity) ich existencie. Dieťa používa reč ako základný prostriedok orientovania sa a sociálneho prispôsobenia. Pre úspešné učenie sa dieťaťa konvenčnému jazykovému systému, potrebuje verbálny model a rečové vzory. Úroveň rečového prejavu dieťaťa je v tomto veku veľmi citlivým ukazovateľom kvality výchovného pôsobenia rodiny.

Obrázok 10: Obdobie predškolského veku (zdroj: vlastné spracovanie)



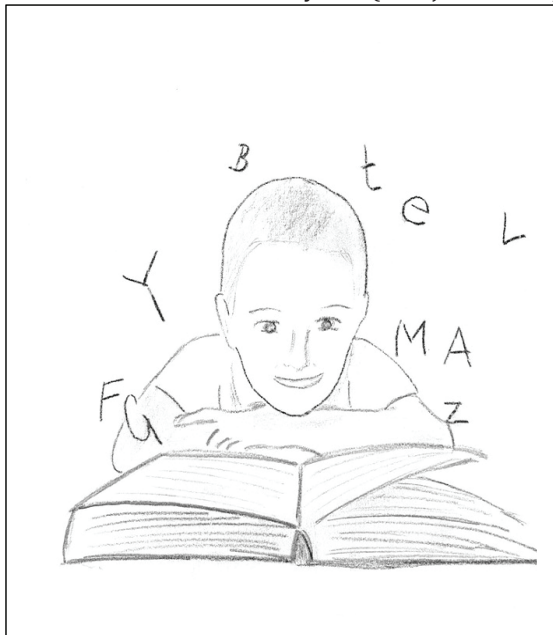
5. obdobie predškoláka

Je to senzitívne obdobie pre vývin reči s významným nárastom slovnej zásoby u dieťaťa. V jeho reči dochádza k 2. opytovaciemu obdobiu. Často používa otázku prečo? Dieťa komplexnejšie chápe vzťahy medzi objektmi. Používa v reči aj ďalšie slovné druhy – spojky, predložky, príslovky (1. miesta, 2. času), dlhšie, zložitejšie vety, súvetia, ale s chybami, agramatizmami, syntaktickou rigiditou. Dieťa neustále experimentuje s novými výrazmi a modifikuje ich. Pre dieťa je v tomto období typická egocentrická reč.

Egocentrická reč predškoláka plní dôležitú úlohu z hľadiska rozvoja jeho poznávacích procesov, je totiž spojená s myslením. Je to reč pre seba. Dieťa nehľadá a nepotrebuje poslucháča. Podľa Vágnerovej (2000) okrem toho, že slúži ako prostriedok myslenia, plní aj expresívnu a regulačnú funkciu. Dieťa ňou slovne vyjadruje svoje emócie a zároveň usmerňuje vlastné konanie. Egocentrická reč slúži k zjednodušeniu orientácie sa v životných aktivitách a situáciách, k uvedomovaniu si a riešeniu problémov. Egocentrická reč sa neskôr mení a stáva sa rečou vnútornou. Po štvrtom roku dieťa začína diferencovať spôsob komunikácie

s ohľadom na možnosti komunikačného partnera. V konverzácii dieťaťa možno pozorovať ťažkosti. Týkajú sa koordinácie čiastkových schopností, ktoré sú pre komunikáciu nevyhnutné. Okrem toho môže mať komunikačný prejav a výslovnosť dieťaťa predškolského veku formálne nedostatky. Spôsobené sú nezrelosťou oromotoriky najmä na začiatku tohto obdobia. Vo väčšine prípadov sa ku koncu obdobia výslovnosť detí spontánne zlepšuje. V niektorých prípadoch je však potrebné využiť odbornú intervenciu, aby nedostatky v rečovom prejave nepoznamenali budúci sociálny vývin dieťaťa a vývin jeho identity.

Obrázok 11: Mladší školský vek (zdroj: vlastné spracovanie)



6. mladší školský vek

Fáza konkrétnych logických operácií (Piaget). Dieťa poznáva objektívnejšie a presnejšie, mení sa spôsob jeho manipulácie so znakmi a symbolmi. Dieťa chápe vzťah medzi písmenom a jeho zvukovou podobou, klasifikuje, triedi a kombinuje hlásky a slabiky, chápe stálosť obsahu slova; že pojem zastupuje množinu objektov. Okolo 8. roka sa objavuje inklúzia (schopnosť zahrnúť prvok do triedy), t. j. chápe nadradenosť niektorých pojmov, ale nerozumie ešte abstraktným pojmom.

Najdôležitejšou kognitívnou zmenou u dieťaťa je prechod od globálneho vnímania k analyticko-syntetickému. Dieťaťu v koordinácii zrakového a sluchového vnímania umožní zvládnuť čítanie a písanie. Konkrétne v oblasti zraku je vďaka zrelosti CNS 6 až 7-ročné dieťa schopné **vizuálne diferencovať** (odlíšiť podobné a rozdielne obrázky, tvary, písmená), **vizuálne integrovať** (koordinovať pohľad na objekt tak, aby neliplo len na jednom detaile alebo nevidelo len celok). Sluchové vnímanie sa rozvíja ešte rýchlejšie. Vzťahuje sa najmä na schopnosť **sluchovo diferencovať**, teda rozlišovať fonémy hovorenej reči. Podľa Vágnerovej (2000) je pre úspešnosť v škole potrebná koordinácia činnosti oboch hemisfér. Ich spolupráca závisí na rovnomernosti ich zrenia. U chlapcov prebieha celkové zrenie pomalšie a častejšie dochádza k skoršej funkčnej diferenciacii pravej hemisféry (zaistuje vnímanie priestoru, obrázkov, prírodných zvukov a motorickú činnosť). Pre chlapcov je náročnejšie dosiahnutie potrebnej súhry oboch hemisfér, preto môžu mať v počiatočnej školskej výučbe väčšie ťažkosti. V školskom veku výrazne rastie slovná zásoba, dĺžka a zložitosť viet a súvetí, celá stavba viet a používanie gramatických pravidiel. Deti celkove postupujú na vyššiu úroveň aj pod vplyvom formálneho učenia sa v škole. Dieťa mladšieho školského veku lepšie narába s číselnými pojmi. Umožňuje mu to pochopenie trvalosti počtu jednotiek množiny (nezávisle na ich aktuálnej konštelácii). Okolo 8. roka sa tiež spresňuje časový odhad a používanie časových pojmov (čoskoro, neskôr, zajtra). Dieťa radí udalosti do časového sledu, chápe aj nezvratnosť času. Vysoko abstraktné pojmy (konečno/nekonečno, život/smrt) sú preň ešte ťažko zrozumiteľné. Značné interindividuálne rozdiely medzi deťmi v rečovom prejave sú do veľkej miery podmienené socio-kultúrnymi podmienkami, z ktorých deti do školy prichádzajú.

Otázky

Vysvetlite spojenie „zrkadlenie prejavu dojčťa“.

Charakterizujte reč batolťa.
Definujte tzv. egocentrickú reč dieťaťa a jej úlohy v období predškolského veku.

Uved'te kognitívnu zmenu, ktorá umožní dieťaťu mladšieho školského veku zvládať elementárne čítanie a písanie.

Literatúra

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.
ORAVCOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2015.
THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
VÁGNEROVÁ, M. *Kognitívni a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001.

Ontogenéza detskej reči podľa jazykových rovín

Fonematicko-fonologická rovina reči dieťaťa

Fonematicko-fonologická rovina reči (zvuková stránka jazyka) sa rozvíja od prenatálneho obdobia. Plod aj novorodenec rozlišujú niektoré hlásky a ich zhluky (Groome et al., 1999) a tiež niektoré prozodické vlastnosti reči. DeCasper a Spence (1986) zistili, že dieťa reaguje inak na text, ktorý mu matka čítala počas tehotenstva než na neznámy text. Potvrdený je aj vplyv melódie materinskej reči na detský plač novorodencov (Mampe et al., 2009), francúzske bábätká plačú inak než nemecké. Novorodenci zaznamenávajú rozdiel medzi ženským a mužským hlasom (Lecanuet et al., 1993), medzi rodným a cudzím jazykom (Moon et al., 1993), odlišia svoj plač od plaču iného bábätka.

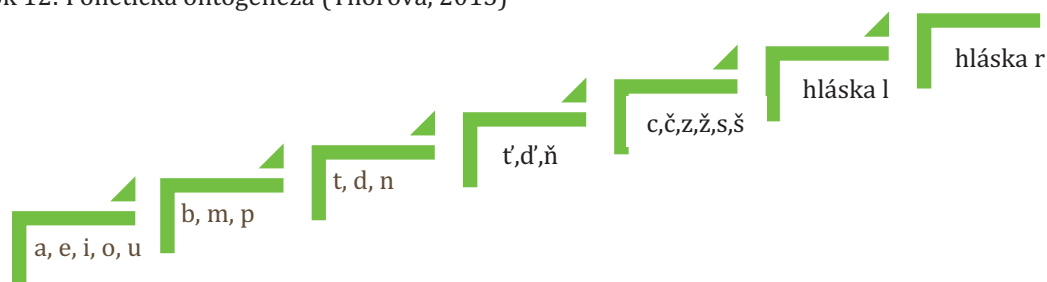
Medzi 2. a 4. mesiacom života sa u dieťaťa objavuje spontánna vokalizácia. Ide o produkciu jemných zvukov, ktoré najviac pripomínajú samohlásky („aaa, eee, iii, ooo, uuu“) a nazývame ju **hrkútaním**. Dieťa postupne zvuky opakuje, reťazí, neimituje ešte, ale počúva a reaguje.

Medzi 4. a 6. mesiacom dieťa pridáva spoluhlásky, a tak vznikajú prvé slabiky („ba, da, ma“). So zvukmi experimentuje, rozširuje repertoár, stále viac ich kontroluje, duplikuje. Hovoríme tomu **inštinktívne džavotanie dieťaťa**. V rámci neho sa objavuje hlasný smiech.

Približne po 8. mesiaci sa toto inštinktívne džavotanie, rovnaké u všetkých detí bez ohľadu na materinský jazyk začína meniť na tzv. **napodobňujúce džavotanie dieťaťa**. Tu niekde sú zárodoky expresie materinského jazyka, lebo dieťa opakuje zvuky, ktoré počuje okolo seba. Deti sa prirodzenou cestou vyladujú na vokálny inventár materinského jazyka (Lechta, 1990). Typické zvukové prejavy po slovensky hovoriacich detí sú bababa, mam, guu a pod. Podrobný prehľad fonologického vývinu reči slovensky hovoriaceho dieťaťa (18. – 43. mesiac) prostredníctvom longitudinálneho sledovania indexu zrozumiteľnosti, počtu slabík a zvukov v porovnaní s východiskovým slovom prináša štúdia Bónovej (2017).

Hlásky sú rôzne náročné na výslovnosť, podľa toho pozorujeme ich nástup v ontogenéze reči (pozri nasledujúca schéma). Spontánne deti obvykle zvládajú výslovnosť všetkých hlások do 5. roku života. Približne u 40 % detí ešte pred nástupom do školy nejaké odchýlky pretrvávajú (Krahulcová, 2007). Za hornú hranicu širšej normy **fyzologickej dyslálie** sa považuje vek 6.-7. rok života dieťaťa. V populácii 9-ročných detí sa dyslalická reč vyskytuje u cca 10 % z nich, v dospelosti približne u 8 % populácie (najmä rotacizmus a sigmatizmus).

Obrázok 12: Fonetická ontogenéza (Thorová, 2015)



Fonematický sluch, resp. schopnosť rozlišovať sluchom hlásky materinského jazyka (fonematická diferenciácia) je základným predpokladom správneho rečového vývinu, a tiež školskej úspešnosti v zmysle zvládnutia čítania a písania. Podľa Zubákovej, Peregrínovej (2014) slovenskí predškoláci izoláciu, syntézu foném a manipuláciu s nimi nezvládajú. Schopnosť vydeliť prvú fonému v slove deti nadobúdajú až po troch mesiacoch školskej dochádzky. Výsledok

korešponduje s výskumom Vencelovej a Kapalkovej (2014), podľa ktorého len 20 % z 210 slovensky hovoriacich detí pri vstupe do 1. ročníka spoľahlivo izolovalo fonému na určenej pozícii v slove. Aj podľa Brežnej (2000) slovenskí predškoláci majú dobre zvládnuté najmä fonologické uvedomovanie na úrovni slabík. Ako konštatujú Bishop, Snowling (2004) vývin schopnosti fonémového uvedomovania a schopnosti čítať je prepojený a prebieha pravdepodobne v ich vzájomnej interakcii. Posilňovanie schopnosti fonologického uvedomovania (básničkami, riekankami, napodobňovaním zvukov) by teda malo byť významnou, ak nie prioritnou súčasťou predprimárneho vzdelávania. Aj prozodická zložka reči (zvukové vlastnosti jazyka, prízvuk, tón, intonácia, rytmus...) sa rozvíja kontinuálne od raného veku. Umožňuje dieťaťu vyjadrovať zámer, postoje, emócie. Dojča vyjadruje svoje emócie krikom (najprv negatívne, neskôr pozitívne, napríklad radostný výskot), krik sa postupne diferencuje na tzv. základný, zlostný a bolestný. S postupujúcou kontingentnou reaktivitou sa rodič naučí medzi nimi citlivo rozlišovať (na trhu sú aj analyzátory detského plaču). Medzi prvým a druhým rokom života si dieťa prostredníctvom napodobňujúceho džavotania nacvičuje rôznu intonáciu. Medzi druhým a piatym rokom dieťa imituje intonáciu po rodičoch (sociálne napodobňujúce hry), je schopné správneho rytmu reči a dôrazu vo vete. Od piateho do siedmeho roku života dieťaťa je možné pozorovať výraznú diskrepanciu medzi schopnosťou používať prozódium a rozumieť jej. Deti v predškolskom a mladšom školskom veku ešte nie sú schopné prozodické informácie v reči dospelých úplne rozlíšiť (Cowin et al., 1984, Cruttenden, 1985, Cutler a Swinney, 1987).

Morfologická rovina reči dieťaťa

Definuje pravidlá zaobchádzania s tzv. morfémi, t. j. časťami slov (napríklad koreň, predpona, prípona). Vďaka tomuto ohýbaniu vyjadrujeme napr. počet, čas a rod. Prvé slová fungujú ako vety a dieťa ich používa vo forme, v ktorej ich počuje, často používa infinitív, druhú alebo tretiu osobu namiesto prvej. Medzi druhým a tretím rokom života dieťa začína skloňovať, pričom ku koncu predškolského veku používa plurál a časovanie. Tvorenie pádov u slovensky hovoriacich detí sledovala Kesselová (2014). Zistila, že medzi prvými sa objavujú bezpredložkový akuzatív singuláru a nominatív plurálu. Neskôr pribúdajú bezpredložkové inštrumentálne formy a za nimi akuzatív s predložkou (na, do). Do tretieho roka sa postupne objavajú aj predložkové väzby a pádové konštrukcie spojené s vyjadrením lokálu, datívu a nakoniec aj genitívu. Medzi prvými gramatickými slovesnými kategóriami sa vyskytujú vyjadrenia 3. osoby singuláru, imperatívne tvary a vyjadrenie 1. osoby. Prvým slovesom u väčšiny slovensky hovoriacich detí je sloveso dať. Pokrok v gramatike odráža aj koeficient PDV (priemerná dĺžka výpovede dieťaťa), ktorú u dvojročných slovenských detí sledovali aj Kapalková et al. (2004). Prirodzené, s vekom súvisiace chyby v morfológii (vývinové fyziologické dysgramatizmy) postupne ubúdajú a po piatom roku života dieťaťa bývajú už len sporadické.

Syntaktická rovina reči dieťaťa

Poradie slov je dôležité pre význam vety. Umožňuje pochopiť vzťahy medzi slovami. Dieťa obvykle začne vety používať, keď jeho slovná zásoba obsahuje približne 50–60 slov. V období vynárajúcej sa syntaxe (medzi 15. – 30. mesiacom) jednoducho radí slová za sebou, pričom vynecháva slovesá, neskloňuje, nepoužíva predložky. Tejto dysgramatickej kombinácii niekoľkých slov hovoríme **telegrafická reč**. Spočiatku ide o tzv. psychologickú syntax. To znamená, že v rámci prvých dvojslovných výpovedí (okolo 16. mesiaca) je na prvom mieste to, čo je pre dieťa emocionálne dôležitejšie. Postupne pridáva prídavné mená a osobné zámená (medzi 2. – 3. rokom), predložky a spojky (medzi 3. – 4. rokom). Po treťom roku sa objavujú jednoduché prirad'ovacie súvetia: zlučovacie, odporovacie a dôsledkové. Mnohé vety, súvetia troj a štvorročných detí sú eliptické („... a v tej skale žil päť hláv“). V rámci sledovania vývinu naratívnych schopností slovenských predškolských detí výrazný posun od jednoduchých viet cez prirad'ovacie k podrad'ovacím súvetným konštrukciám konšatovali aj Kapalková, Vencelová

(2016). V mladšom školskom veku si už nové jazykové schopnosti (pravidlá gramatiky, syntaxe) dieťa osvojuje viac explicitne než spontánne, t. j. učí sa ich vedome.

Lexikálna rovina reči dieťaťa

Medzi 8. a 12. mesiacom sa u dieťaťa obvykle objavuje prvé (obvykle jednoslabičné) slovo s významom. U slovensky hovoriacich detí za také typické **protoslová** môžeme považovať napr. ma, ba. Spravidla sa k nim viaže viacero významov. Aktívnu slovnú zásobu u ročných slovensky hovoriacich detí tvorí približne 13 slov. V 16. mesiaci života slovensky hovoriace deti produkujú okolo 40 slov (Kapalková, 2008). V tomto období nastáva tzv. prudký rozvoj slovnej zásoby (word spurt), dieťa sa učí jedno až dve nové slová denne (Kunnari, 2000). Pasívna slovná zásoba slovensky hovoriacich detí v 18. mesiaci predstavuje približne 380 slov. Na počiatku rečového vývinu dieťa používa podstatné mená, za nimi nasledujú slovesá. Časté sú rôzne prešmyčky, zámeny hlások, celých slabík, niekedy slovo len rytmom pripomína svoj vzor alebo ide o novotvar. Prísun informácií a prirodzené rozširovanie slovnej zásoby si dieťa zabezpečuje otázkami. Okolo 2. roku sa objavuje **prvé opytovacie obdobie**, pre ktoré je typická otázka „kde je?“ a „čo to je?“ a po 3. roku sa začína pýtať „Prečo?“ (**druhé opytovacie obdobie**). U trojročných detí sa slovná zásoba pohybuje cca na úrovni 1000 slov. Medzi druhým a tretím rokom života dieťa začína používať prídavné mená a osobné zámená, po treťom roku aj príslovky (v poradí: času, miesta, miery a spôsobu). Náročné je pre dieťa používanie slovesných časov, pretože súvisí s orientáciou v čase (tá je v tomto veku ešte značne limitovaná, dozrieva až v mladšom školskom veku). Kapalková, Vencelová (2016) uvádzajú, že využívanie zámen (osobných aj odkazovacích), tzv. deixov, je pre slovensky hovoriacich predškolákov ešte náročné, hoci sa objavuje. Ťažisko ich používania v narácii vidia až v mladšom školskom veku. Vymedziť termín **detské slovo** sa pokúsila prostredníctvom kvantitatívneho výskumu realizovaného dotazníkovou formou (vzorku tvorilo 105 rodičov dvoj až päťročných detí) Ondráčková (2017). Výsledkom tejto štúdie je i slovník detských slov slovensky hovoriacich detí. Slovnú zásobu slovensky hovoriacich detí v mladšom školskom veku skúmala Kesselová (2003). Z hľadiska frekvencie slovných druhov v nej majú výrazné zastúpenie zámená a slovesá, menej používajú prídavné mená a abstraktné podstatné mená tvoria zatiaľ len menej ako 10 % celkovej aktívnej slovnej zásoby. Medzi deťmi predškolského veku sú v slovnej zásobe rozdiely. Rozsah slovnej zásoby podľa Becka, McKeowna (1991) je od 2500 do 6000 slov. Najväčší vplyv na rozširovanie slovnej zásoby má **čítanie** (napr. Hayes, Ahrens, 1988). Priemerný ročný prírastok v mladšom školskom veku je asi 3000 slov (White et al, 1990), ale aj tu sa uplatňuje princíp Matthewovho efektu, t. j. že s vekom sa stále viac zväčšujú rozdiely v bohatstve slovnej zásoby medzi čitateľmi a nečitateľmi. Výsledky výskumov poukazujú na význam kontextu pri osvojovaní nových pojmov (Stahl, Fairbanks, 1986) a tiež opakovania nových slov, aby sa stali súčasťou aktívnej slovnej zásoby (McKeown et al, 1985). Dôležitým ukazovateľom rozvoja slovnej zásoby a neskoršieho výkonu v čítaní u dieťaťa sa opakovane ukazuje aj krátkodobá verbálno-akustická pamäť a pracovná pamäť, pretože sú v úzkom vzťahu so schopnosťou detí učiť sa nové slová (Polišenská, Kapalková, 2014). Bolo by žiaduce pre zefektívnenie výchovy a vzdelávania detí v predškolskom a mladšom školskom veku tieto fakty zohľadniť.

Sémantická rovina reči dieťaťa

Je obsiahnutá v porozumení slov a v ich priliehavom a pružnom používaní. Prostredníctvom tejto funkcie jazyka môžeme pôsobiť na myslenie druhých a vyvolávať v nich emocionálne reakcie. Medzi 1. a 2. rokom života dieťa často hypergeneralizuje (slová nadmerne zovšeobecňuje, napr. „tato“ = každý fúzatý muž, „hať“ = každé zviera) a hyperdiferencuje (všeobecné pojmy používa vo vzťahu ku konkrétnym osobám, predmetom, napr. malý strom už nie je strom, lebo strom je predsa veľký). V piagetovskej terminológii slová používa ako **predpojmy**. Štúdia Kapalkovej, Slováčkovej (2013) nepotvrdila rozdiel v implicitnom porozumení textu v prospech starších predškolákov v porovnaní s tými mladšími. Autorky konštatujú, že obe úrovne porozumenia

(explicitná aj implicitná) sa vyvíjajú paralelne. V prvých fázach školského učenia čítať sa venuje pozornosť hlavne dekodovaniu – technike čítania (graféma – fonéma). Podľa Van den Broek et al. (2005) je ale rovnako dôležité venovať sa porozumeniu textu, a to odporúčajú rozvíjať už v predškolskom veku. Porozumenie textu je produkt gramotnosti, ktorý umožňuje dieťaťu prostredníctvom textu získavať nové informácie, orientovať sa vo svete a zároveň rozvíjať a obohacovať svoje jazykové schopnosti (Kapalková, Vencelová, 2016). Výsledky testovania čitateľskej gramotnosti však ukazujú, že pozícia čítania v konkurencii iných informačných zdrojov a prostriedkov zábavy slabne a meníme sa zo spoločnosti písma na spoločnosť obrazu. Objavuje sa tzv. **klikacie čítanie**, pri ktorom sa dieťa sústreďuje už len na signálne slová a uniká mu celkový zmysel. Okolo 7. roku je už dieťa schopné sémantickej analýzy, je citlivejšie na kontext a vie si odvodiť napr. význam jednoduchého príslovia. Medzi 8. a 10. rokom chápe a používa iróniu, hyperbolu a sarkazmus aj skôr, najmä v emocionálne pozitívnych situáciách (Recchia et al., 2010). V školskom veku vývin a porozumenie konotácií ešte pokračuje, dieťa rozoznáva hlbšie symbolické a prenesené významy slov, pribúda verbálny humor, učí sa zaobchádzať s dvojsmyslami a sarkazmom. Opäť však pozorujeme rozdiely medzi deťmi, sémantický deficit sa prejavuje zamieňaním významu slov, rigidným vyjadrovaním a doslovným chápaním.

Pragmatická rovina reči dieťaťa

Pragmatikou rozumieme schopnosť používať a rozumieť reči v sociálnych situáciách, teda pri konverzácii. Znamená to byť schopný priebežne odhadovať zámery osôb, s ktorými vedíme rozhovor. Táto funkcia komunikácie je závislá na kultúre a stáva sa komplexnejšou s postupujúcim vekom a so zdokonaľovaním ostatných rovín jazyka (Thorová, 2015). Ranému vývinu dominuje práve tento systém (Lachta, 1990; Slančová, 2008). V predrečovom období sa realizuje najmä prostredníctvom očnému kontaktu. V období batolaťa rozvoj pokračuje cez zdieľanie pozornosti, striedanie sa v konverzácii až po schopnosť vžiť sa do myslenia komunikačného partnera a prispôbiť mu svoj štýl konverzácie. Aj predškolač však má ešte ťažkosti s porozumením nevyslovených požiadaviek, pokynom rozumie často doslovne, má problém so striedaním v konverzácii (detský egocentrizmus), dôkazom je napr. telefonický hovor. Dospelí tieto chyby v pragmatike predškolským deťom intuitívne tolerujú. Vo všeobecnosti sa považujú za vývinovo primerané a neraz bývajú zdrojom zábavy (napr. výrok 4-ročného dieťaťa adresovaný dospelému: „Ty už nepapaj, už máš dosť veľké bruško.“). Ale u mladšieho školáka už bývajú hodnotené ako drzosť, nevychovanosť a rodičia sa obvykle cítia zahanbení. Podrobný prehľad vývinu pragmatických funkcií u slovensky hovoriaceho dieťaťa prostredníctvom longitudinálneho pozorovania (3.–18. mesiac života) prináša štúdia Slančovej (2008). Keďže pragmatické funkcie plní aj neverbálna komunikácia, dotkneme sa bližšie vývinu gestikulácie, ktorá spočiatku samotnú reč predbieha (Seal et al., 2009). Prvé gestá sa objavujú medzi 8. a 9. mesiacom. Gestá nesú význam a fungujú ako semiotické znaky (Kapalková, 2008), plnia akúsi protokonverzačnú funkciu. V období medzi 8. až 12. mesiacom sa okrem deiktických gest objavuje krútenie hlavou na znak nesúhlasu, dvíhanie rúk (vyjadrenie žiadosti „vezmi ma do náručia“), kývanie na rozlúčku (pápá), tleskanie. Oblúbené sú i pohybové rutiny, v slovenskom kontexte najmä: varila myšička kašičku, barani barani buc, taký veľký narastiem a podobne. Spomenutá autorka prináša podrobnú analýzu typov, počtu a frekvencie gest dieťaťa z monolingválnej slovenskej rodiny medzi 8. a 16. mesiacom. Okolo 12.–13. mesiaca už dieťa natáhuje ruku s oddeleným a natiahnutým ukazovákom (vyjadruje: žiadosť „daj mi to“, otázku „čo to je?“, alebo odkaz „pozri sa“), a tiež sa objavuje gesto podávania („na, tu máš“). Prikývnutie v zmysle vyjadrenia súhlasu sa objavuje približne medzi 16. a 18. mesiacom (Kettner, Carpendale, 2013). V tomto veku je už gestikulácia detí relatívne bohatá a sprevádza polovicu rečovej produkcie (Özçalışkan, Goldin-Meadow, 2004). Jazykový systém neverbálnej a verbálnej komunikácie je prepojený. Chýbajúca gestikulácia obvykle signalizuje závažnú poruchu komunikácie a sociálnej interakcie (Crais et al., 2009). Potvrdilo sa, že čím frekventovanejšie používajú 14-mesačné batolata gestá, tým lepšie okolo 36 mesiaca hovoria (Rowe, 2008). Na vzájomnú súvislosť oboch zložiek komunikácie poukazuje i výskum Iversona a Goldin-Meadowa (2005), ktorého výsledkom je konštatovanie, že na deti, častejšie ukazujúce, rodičia

viacej reagujú a hovoria. Z toho vyplýva, že je žiaduce podporovať každý pokus dieťaťa o začatie komunikácie (aj neverbálny) a reagovať naň. Dieťaťu tým vychovávateľ poskytne zážitok úspechu a uspokojí jeho potrebu interakcie. Táto forma sociálnej odmeny zvyšuje pravdepodobnosť výskytu tohto správania a posmeľuje dieťa k iniciovaniu ďalších takýchto situácií.

Otázky

Zdôvodnite význam nácviu fonologického uvedomovania u detí už v predškolskom veku.

Vysvetlite tzv. Matthewov efekt v súvislosti s lexikou predškoláka a mladšieho školáka.

Vysvetlite, čo rozumiete pod pojmami čitateľská gramotnosť a klikacie čítanie.

Posúďte, s ktorou jazykovou rovinou súvisí gestikulácia.

Literatúra

- BECK, I. L., McKEOWN, M., G. Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. In *Language Arts*, 1991, vol. 68, no. 6, p. 482 - 490.
- BISHOP D., SNOWLING M. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? In *Psychological Bulletin Copyright 2004 by the American Psychological Association*, 2004, 130, (6), s. 858 - 886.
- BÓNOVÁ, I. Fonologický vývin v reči dieťaťa. In: SLANČOVÁ, D. (Ed.) *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2017, s. 212 - 250. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3>.
- BREŽNÁ, A. *Vypracovanie metodiky na diagnostiku fonologického uvedomovania u predškolákov*. Diplomová práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2000.
- COWIN, E. et al. Age-related changes in the syntactic interpretation of prosodic cues. In *The Journal of the Acoustical Society of America*, 1984, vol. 76, no. 1.
- CRAIS, E., WATSON, L., BARANEK, G. Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. In *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2009, vol. 18, no. 1, p. 95 - 108.
- CRUTTENDEN, A. Intonation comprehension in ten-year-olds. In *Journal of Child Language*, 1985, vol. 12, no. 3, p. 643-661.
- CUTLER, A., SWINNEY, D. A. Prosody and the development of comprehension. In *Journal of Child Language*, 1987, vol. 14, no. 1, p. 145 - 167.
- DeCASPER, A. J., SPENCE, M. J. Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. In *Infant Behavior and development*, 1986, vol. 9, no. 2, p. 133 - 150.
- GROOM, L. J. et al. Behavioral state affects heart rate response to low-intensity sound in human fetuses. In *Early Human Development*, 1999, vol. 54, no. 1, p. 39 - 54.
- HAYES, D. P., AHRENS, M. G. Vocabulary simplification for children: A special case of „motherese“? In *Journal of Child Language*, 1988, vol. 15, no. 2, p. 395 - 410.
- IVERSON, J. M., GOLDIN - MEADOW, S. Gesture paves the way for language development. In *Psychological Science*, 2005, vol. 16, no. 5, 367-371.
- KAPALKOVÁ, S. Gestá v kontexte raného vývinu detí. In SLANČOVÁ, D. (Ed.) *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2008, s. 169 - 211.
- KAPALKOVÁ, S. Vývin jazykových schopností detí v ranom veku. In KEREKRÉTIÓVÁ, A. et al. *Logopedická propedeutika*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 105 - 128.
- KAPALKOVÁ, S., BÓNOVÁ, I., MIKULAJOVÁ, M., SLANČOVÁ, D. Priemerná dĺžka výpovede ako ukazovateľ ontogenézy reči. In IMRICHOVÁ, M. (Ed.): *lovenčina na začiatku 21. storočia. Na počesť profesora Ripku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2004, s. 67 - 77.
- KAPALKOVÁ, S., SLOVÁČKOVÁ, A. Porozumenie naratív v predškolskom veku. In *štúdie z aplikovanej lingvistiky*, 2013, č. 1, s. 37 - 50.
- KAPALKOVÁ, S., VENCELOVÁ, L. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In KEREKRÉTIÓVÁ, A. et al. *Logopedická propedeutika*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 145 - 165.
- KESSELOVÁ, J. *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagiová, 2003.

- KESSELOVÁ, J. *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2014. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova5>.
- KETTNER, V. A., CARPENDALE, I. M. Developing gestures for no and yes: Head shaking and nodding in infancy. In *Gesture*, 2013, vol. 13, no. 2, p. 193 - 209.
- KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie / patlavost*. Praha: Beakra, 2007.
- KUNNARI, S. *Characteristics of Early Lexical and Phonological Development in children Acquiring Finnish*. Oulu: Oulu University Press, 2000.
- LECANUET, J. P. et al. Prenatal discrimination of a male and female voice uttering the same sentence. In *Early Development and Parenting*, 1993, vol. 2, no. 4, p. 217 - 228.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitívum*. Bratislava: SPN, 1990.
- MAMPE, B., FRIEDERICI, A.D., CHRISTOPHE, A., WERMKE, K. 2009. Newborns' cry is shaped by their native language. *Current Biology*, vol. 19, no. 23, p. 1994 - 1997.
- McKEOWN, M. G., BECK, I. L., OMANSON, R. C., POPLE, M. T. Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. In *Reading Research Quarterly*, 1985, vol. 20, no. 5, p. 522 - 535.
- MOON, C., COOPER, R. P., FIFER, W. P. Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, 1993, vol. 16, no. 4, p. 495 - 500.
- ONDŘÁČKOVÁ, Z. Detské slová v slovenčine a ich charakteristika. In: D. Slančová (Ed.) *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2017, s. 251 - 305. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3>.
- ÖZÇALIŞKAN, S., GOLDIN-MEADOW, S. When mothers do not lead their children by the hand. In BRUGOS, A., MICCIULLA, L., SMITH, C.E. (Eds.) *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference of Language Development* (424-435). Somerville: Cascadilla Press, 2004.
- POLIŠENSKÁ, K., KAPALKOVÁ, S. Improving child compliance on a computer administred nonword repetition task. In *Journal of speech, Language and Hearing research*, 57, 2014, s. 1060 - 1067.
- RECCHIA, H. E., HOWE, N., ROSS, H. S., ALEXANDER, S. Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. In *British Journal of Developmental psychology*, 2010, vol. 28, no. 2, p. 255 - 274.
- ROWE, M. L. Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. In *Journal of Child Language*, 2008, vol. 35, no. 1, p. 185 - 205.
- SEAL, B.C. et al. *Early Manual and Vocal Activity in Infants*. Paper presented at the American Speech-Language-Hearing Association Convention. New Orleans: ASHA, 2009.
- SLANČOVÁ, D. Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života dieťaťa). In SLANČOVÁ, D. (Ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 67 - 120.
- SLANČOVÁ, D. (Ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008.
- STAHL, S.A., FAIRBANKS, M. M. The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 1986, vol. 56, no. 1, p. 72 - 110.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015.
- VAN DEN BROEK, P. et al. Assessment of comprehension abilities in young children. In STAHL, S., PARIS, S. (Eds.) *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 2005, s. 107 - 130.
- VENCELOVÁ, L., KAPALKOVÁ, S. Východiská tvorby inovatívnej metodiky výučby slovenského jazyka v 1. ročníku základnej školy. In *Logopaedica*, 2014, roč. XVII.
- WETHERBY, A. et al. Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to multiword stage. In *Journal of speech and Hearing Research*, 1988, vol. 31, no. 2, p. 240 - 252.
- WHITE, T. G., GRAVES, M. F., SLATER, W. H. Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. In *Journal of educational Psychology*, 1990, vol. 82, no. 2, p. 281-290.
- ZUBÁKOVÁ PEREGRÍNOVÁ, M. *Vývinové vzťahy medzi fonologickými schopnosťami, čítaním a písaním*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2014.

Teórie vývinu reči detí

Jazyk je vysoko rozvinutou kognitívnou schopnosťou človeka. Umožňuje pracovať s informáciami nezávisle na čase a mieste a sprostredkováva komunikáciu medzi ľuďmi. Teoretická diskusia o podiele zrenia a učenia sa nevyhla ani osvojovaniu jazyka. V niektorých teóriách hrá hlavnú rolu mechanizmus učenia (empiristické prístupy), v iných sa viac uvažuje o jazyku ako o vrozenom systéme (nativistické prístupy). V súčasnej dobe má najväčšiu podporu téza, že jazyk vzniká na biologickom základe a vyvíja sa v dôsledku interaktívneho pôsobenia vrozených a získaných faktorov (Thorová, 2015).

Nativistické teórie

Vrozený modul reči (N. Chomsky)

Americký lingvista prišiel v 50. rokoch minulého storočia s ideou, že každá ľudská bytosť má vrozenú schopnosť kužívaniu jazyka (Love, Webb, 2009). Ľudský mozog je organizovaný do určitých domén, kognitívnych podsystémov, funkčne veľmi špecificky rozčlenených (okrem jazyka napr. vizuálne-priestorové vnímanie, číselný systém, porozumenie hudbe...). A hoci tieto sú navzájom prepojené a spoločne vytvárajú vyššie kognitívne štruktúry, Chomsky odmieta existenciu nejakej všeobecnej domény, ktorá by sprostredkovávala ostatné, vrátane jazyka (teda jazyk ako dôsledok generalizovanej schopnosti myslieť). Domnieva sa, že človek od narodenia disponuje špecifickým jazykovým mentálnym modulom (language acquisition device), ktorý mu umožňuje rýchle osvojenie jazyka. Chomsky poukázal na existenciu tzv. univerzálnej gramatiky (zodpovedné za ňu sú špecifické štruktúry v mozgu), akejsi šablóny, ktorá je aplikovateľná na všetky jazyky, a ktorá po uplynutí detstva (kritického rečového obdobia) zaniká. Základná štruktúra a princípy vývinu jazyka sú teda podľa predstaviteľov lingvistického nativizmu vrozené. Thorová (2015) uviedla, že ak dieťa v kritickom období nie je obklopené podnetným prostredím, vrozené dispozície nie sú pestované a nerozvinú sa.

Kritická perióda vo vývine reči (E. Lenneberg)

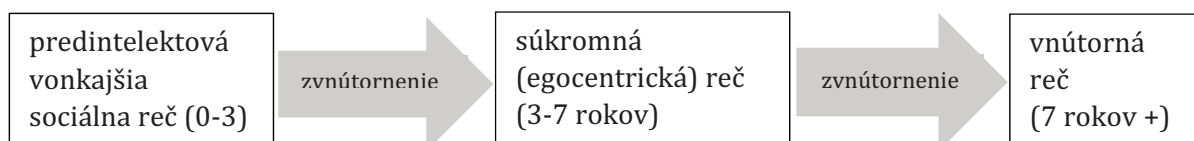
Lingvista a neurobiológ Lenneberg (Love, Webb, 2009) propagoval myšlienku, že vývin rečových schopností je prepojený so zrením mozgu a človek je schopný osvojiť si reč len v určitom období, v tzv. kritickej perióde pre učenie sa jazyka. Rýchla akvizícia jazyka začína okolo druhého roka života dieťaťa a spomaľuje v období puberty s tým, že deti staršie ako 12 rokov sa už jazyk učia podstatne menej efektívne a pomalšie (ako príklad uvádza „vlčie deti“, deti vyrastajúce v izolácii).

Empiristické teórie

Reč ako dôsledok sociálnych a kultúrnych vplyvov (L. S. Vygotskij)

Podľa Vygotského (podľa Thorová, 2015) všetky vyššie mentálne funkcie u človeka, vrátane jazyka, vznikajú na základe vzťahov s ľuďmi. Na rozdiel od Piageta učenie v sociálnej interakcii považoval za kľúčové vo vývine dieťaťa, lebo podporuje ďalšie zrenie intelektových schopností. Vygotskij sa domnieval, že od najranejšieho veku deti používajú reč ako nástroj k sociálnemu kontaktu a viac myslia v obrazoch, až neskôr sa učia verbalizovať svoje myšlienky a rozvíja sa u nich vnútorná reč. Egocentrická reč ale nemizne, naďalej podporuje myslenie a sebariadenie.

Obrázok 13: Vývin vnútornej reči podľa Vygotského (Amador; podľa Thorová, 2015)



Sociálna reč určená pre komunikáciu je podľa Vygotského (podľa Plháková, 2005) omnoho bohatšia a komplexnejšia. Vnútoraná reč, ktorá pomáha človeku regulovať jeho správanie, má jednoduchšiu, redukovanú syntax (fragmentárna), lebo je založená na pociť a je skrytá.

Verbálne učenie a správanie (B. F. Skinner)

Behaviorálny prístup zdôrazňuje vplyv prostredia, výchovy a učenia, teda sociálne determinanty. Aj jazyk behavioristi považujú za formu naučeného správania, ktorá sa rozvíja posilňovaním, nápadobou a tréningom. Tento princíp osvojovania reči využívajú najmä tréningové programy pre deti s hendikepom. Kritici behaviorálnej teórie poukazujú na fakt, že nie všetky slová a vety si deti osvojujú jednoduchou imitáciou. Batol'a i predškôlak s rečou zaobchádzajú kreatívne, tvoria neologizmy a robia aj chyby, ktoré u dospelých nepočujú. Navyše ani nie je fyzicky možné toľko najrôznejších kombinácií uložiť do pamäte.

Podľa asociatívnej teórie osvojovania jazyka (patrí medzi základné teórie učenia) si rečové výrazy osvojujeme tak, že sa snažíme spájať slová, ktoré počujeme, s prostredím, ktoré nás obklopuje. Predmety a aktivity sa ale líšia v najrôznejších charakteristikách a keď o nich hovoríme, často vôbec nie sú prítomné.

Podľa novších výskumov sa deti neučia jazyk opakovaným vystavovaním sa slovným podnetom (kumulatívne porozumenie). Hlavným mechanizmom učenia sa jazyka sa stáva vhl'ad (aha efekt, heurka efekt), náhle pochopenie vzťahov medzi jednotlivými prvkami, znakmi situácie. Jazykový vývin dieťaťa je pritom skúmaný v prirodzenom prostredí dieťaťa, lebo len v reálnom svete existuje množstvo možností a kombinácií podnetov, s ktorými by sa verbálne výrazy mohli spájať.

Systemická funkčná lingvistika (M. Halliday)

Ide o moderný jazykovedný smer, ktorý vo vývine jazyka zdôrazňuje faktory sociálneho prostredia a význam kontextu. Zameriava sa na skúmanie jazykových javov z hľadiska ich funkcie pri dorozumívaní. Autor popísal sedem základných funkcií jazyka, ktoré súvisia s potrebami človeka už v ranom veku a motivujú k osvojeniu jazyka.

Sedem funkcií jazyka (Halliday; podľa Thorová, 2015):

- inštrumentálna („chcem piť!“, „daj mi auto“);
- regulačná („chod' preč“, „pozri“);
- interakčná / kontaktná („kuk“, „pa-pa“);
- osobná („nepáči“, „nie dobre“, „Kubík som“);
- heuristická / výskumná („čo je to?“, „kde je?“, „čo robí?“);
- fantazijná (rozprávanie príhod, vtípov...);
- znázorňujúca / reprezentačná (sprostredkovanie reálnych informácií).

Interakčné teórie

Teória štatistického učenia (J. Saffranová)

Americká psychologička zistila, že detský mozog (pravdepodobne už v prenatalnom období) je disponovaný k štatistickému spracovávaní prichádzajúcich zvukov. Identifikuje pravidelné vzorce zvukových podnetov a zaznamenáva ich početnosť. Vďaka tejto štatistickej predispozícii sú z chaotického a na podnety veľmi bohatého prostredia prednostne vybrané opakujúce sa vzorce stimulov (prozodické javy, hlásky, slabiky, slová) a tie sú následne osvojované. Ide o kognitívnu teóriu, ktorá pri osvojovaní jazyka predpokladá vrodennú schopnosť štatistického vyhodnocovania (vnútoraná/biologická determinácia), zdôrazňuje nutnosť podnetov z prostredia (vonkajšia/sociálna determinácia), a dokonca, aj vlastnú aktivitu človeka (schopnosť aktívnej

sebaorganizácie a adaptácie na podnety prichádzajúce zvonka). Z hľadiska determinácie ju teda môžeme zaradiť medzi interakčné teórie psychického vývinu.

Teória jazykového neurálneho záväzku a jazykového magnetu (P. Kuhlová)

Kuhlová (2007) nadviazala na teóriu štatistického učenia a tvrdí, že reč, s ktorou dieťa prichádza do kontaktu (opakujúce sa stimuly), aktivizuje špeciálne neurálne siete, ktoré spracovávajú konkrétne jazykové vzory. Základné siete je človek schopný vytvárať zhruba do 6 – 7 rokov, kým je mozog dostatočne plastický. Do tohto veku si dieťa vytvorí plnohodnotnú sieť pre dva i viac jazykov. S pribúdajúcim vekom podľa Kuhlovej (2007) klesá schopnosť rozpoznávať fonémy v cudzích jazykoch. Je možné túto schopnosť kontaktom s cudzím jazykom síce natréňovať, ale len za určitých podmienok, v ktorých primárnu úlohu zohráva sociálna interakcia (teória sociálneho magnetu). Sociálny magnet spočíva vo vrodenej predispozícii dieťaťa k sociálnej interakcii, reciprocite kontaktu a sociálnej nápodobe. Dodávame, že sociálna interakcia pôsobí ako katalyzátor nielen pri osvojovaní reči, ale celkovo v procese učenia.

Pre vývin reči je nevyhnutné, aby dieťa žilo v primerane stimulujúcom prostredí. Rodina s vyšším socioekonomickým statusom spravidla dieťaťu od raného veku sprostredkováva bohatšie jazykové prostredie. Rodičia s dieťaťom častejšie rozprávajú, častejšie mu čítajú, viac vysvetľujú, používajú rozsiahlejšiu slovnú zásobu, viac deťom kupujú knihy a časopisy, pomáhajú im s úlohami, majú vyššie požiadavky a očakávania týkajúce sa ich výkonu v škole, vyjadrovania a výšky dosiahnutého vzdelania. Dokonca aj neverbálna komunikácia smerom k deťom je frekventovanejšia a bohatšia (Bennett et al.; Hoff; Rowe; Rowe, Goldin-Meadow; podľa Thorová, 2015). Materská škola prináša určitý kompenzačný efekt deťom zo sociálne slabých rodín, ale rozdiely v jazykových schopnostiach medzi deťmi sa aj tak úplne nezotru. Okrem sociálnych vplyvov na vývin reči pôsobia aj biologické mechanizmy ako dedičnosť, výživa, predčasné narodenie, horšia zdravotná starostlivosť (Vernon-Feagans et al.; podľa Thorová, 2015).

Klenková (2006) rozdelila faktory ovplyvňujúce reč dieťaťa na **vnútorné a vonkajšie faktory**. Medzi vnútorné patrí zdravý vývin sluchového a zrakového analyzátora, nepoškodená centrálna nervová sústava a hovoriť, dobrý fyzický a duševný vývin, vrodene nadanie pre reč a uspokojivý vývin intelektu. Za vonkajšie faktory sú považované determinanty sociálne (sociálno-ekonomické) a kultúrne a tiež výchovné vplyvy (v širšom slova zmysle, ale i tie ciele, špecificky orientované na reč).

Otázky

*Uved'te autora teórie o existencii špeciálneho jazykového mentálneho modulu.
Pomenujte faktory vývinu reči detí.
Opíšte kľúčový mechanizmus vývinu podľa I. Vygotského.
Uved'te príklady na interakčnú teóriu vývinu jazyka.*

Literatúra

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006.
KUHL, K. P. Is speech learning „gated“ by the social brain? In *Developmental science*, 2007, vol. 1, p. 110 - 120.
LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč: neurologie ejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009.
PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005.
THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015.

Stimulácia rozvoja detskej reči

Zhoršovanie jazykových a komunikačných zručností detí za ostatné desaťročie je trend, ktorý sa zvykne spájať s narastajúcou digitalizáciou spoločnosti a s chýbajúcimi jazykovými vzormi v rodine (rodičia nemajú čas, cestujú za prácou...). Treba si však uvedomiť, že keď sa problémy zanedbávajú, môžu vážne dieťaťu skomplikovať ďalšiu cestu za vzdelaním. Nerozvinutá reč je veľkou prekážkou, ktorá sa prejaví už pri vstupe do základnej školy, deti majú problém nielen s vyjadrovaním, ale aj s osvojením základov čítania a písania. Konzekvence však siahajú aj ďalej. S rastúcou úrovňou komunikačných kompetencií rastie totiž aj sociálna kompetencia dieťaťa. Naopak, deficitný

rozvoj reči vytvára podmienky pre izoláciu jednotlivca. Reč sa vyvíja v tzv. jazykových rovinách (foneticko-fonologickej, lexikálno-sémantickej, morfológicko-syntaktickej a pragmatickej), pričom ide o výsostne individuálny proces, determinovaný faktormi vonkajšími (rodinné prostredie, materská škola) i vnútornými (fyziologické dispozície, genetika). Predškolské obdobie možno považovať za **senzitívne obdobie**, nazývané aj ako kritické z hľadiska vývinu reči. V predškolskom období sú mimoriadne priaznivé, vhodné vnútorné podmienky pre rýchlejšie a ľahšie učenie a zdokonaľovanie jazykových a komunikačných kompetencií detí. Primeranou stimuláciou je možné dosiahnuť posuny vo vývine reči dieťaťa.

Stimulácia je podľa Fontanu (1997) proces integrovania systému podnetov, ktoré umožňujú posúvanie dieťaťa do kvalitatívne vyššej úrovne vývinu v súlade s očakávaniami vonkajšieho prostredia. Samozrejme, je nutné počítať s osobnou angažovanosťou dieťaťa v tomto procese a ako zdôrazňuje Lipnická (2008) zohľadňovať jeho individuálne potreby. Hoci si uvedomujeme zásadný význam rodinného prostredia pre vývin reči, nezanedbateľnú úlohu tu zohráva aj inštitucionálna výchova, a teda prostredie materskej školy, kde dieťa trávi podstatnú časť dňa.

Dovoľme si upozorniť na niektoré vývinové špecifiká a faktory ovplyvňujúce proces učenia sa dieťaťa predškolského veku vo všeobecnosti ako i osvojovania reči (akési „desatoro“ platné pre rodičov i učiteľov dieťaťa).

Učenie sa napodobňovaním (imitácia) je forma sociálneho učenia typická pre deti. Z nej vyplýva význam rečového vzoru, potreba vytvárať dostatok príležitostí na napodobňovanie hlások, hláskových skupín, gramaticky správneho a spisovného používania slov, slovných spojení a vetných vzorov.

Mimovoľné učenie sa dieťaťa prostredníctvom hry ako jeho najprirodzenejšej činnosti s využitím:

- predstavivosti a fantázie (jednoduché asociatívne hry, zložitejšie asociovanie spojené s fonetickou diferenciáciou);
- imaginácie v myslení dieťaťa (analógie s prírodou, stotožnenie sa so zvieratkami, analógia dĺžky slova s vláčikom);
- konfabulácie v kombinácii so slobodným nehodnotiacim prostredím vytvára ideálne podmienky pre tvorivosť (napr. fiktívne slová v rámci rýmovačky).

Zapojenie senzoriky do učenia sa dieťaťa (okrem sluchu zrak, hmat, čuch, chuť), keďže v tomto období sa prelína učenie perцепčno-motorické s verbálnym učením sa.

Zapojenie emocionality do procesu učenia sa dieťaťa (tajomstvo, prekvapenie, hádanie, súťaženie,... prežívanie pozitívnych emócií zvyšuje motiváciu k činnosti) a humor ako súčasť učenia (detské vtipy, prešmyčky a iné).

Pohyb je prirodzenou potrebou detského organizmu (vyžitie gestikulácie, posturiky, kineziky a ďalších zložiek neverbálnej komunikácie), napríklad v rámci pantomímy (povolania, zvieratká atď.), dramatizácie.

Kontextové učenie sa, t. j. aktívne používanie nových, novozavedených slov, pojmov osadených do rôznych kontextov a ich niekoľkonásobné opakovanie.

Vyššie myšlienkové operácie, t. j. úlohy na porovnávanie, generalizáciu; „kam to patrí?“, „povedz inak“, „ako je to opačne?“, „rovnaké počujem, iné vidím“. Ide o rozvoj kognitívnych schopností, predkladanie výziev pre intelektuálne činnosti dieťaťa.

Sociálny aspekt komunikácie (skupinová dynamika dodá odvahu aj plachším deťom), s rešpektom k vývinovému egocentrizmu rozvíjať potrebu spolupatričnosti a sociálne vzťahy.

Zážitok úspechu je mimoriadne dôležitý z hľadiska motivácie dieťaťa a tiež jeho rodiaceho sa sebahodnotenia (sebaobrazu). Preto je žiadané rešpektovať individuálne tempo a postupnosť vývinu reči dieťaťa. Dieťa je potrebné učiť od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od pojmov k súdom. Dôležité je znižovať pravdepodobnosť zlyhania dieťaťa a minimalizovať počet jeho nevhodných prejavov, aby sa nefixovali.

Zapojiť čítanie medzi základné psychické potreby dieťaťa prostredníctvom predčítania, čítania, maľovaného čítania, sprostredkovávania textov (spolupráca s knižnicou, rodinou, čo vyžaduje pravidelnosť, systematickosť a dialóg o prečítanom). Ide o rozvoj slovnej zásoby a reči, pozornosti a sústredenosti, pamäťových schopností, fantázie a predstavivosti, schopnosti regulovať vlastné poznávacie aktivity, rozvoj myslenia a inteligencie a celkovú kultiváciu osobnosti dieťaťa.

Niektoré z nami formulovaných špecifik sa kryjú s metodickými odporúčaniami Sobotovej a kol. (2013) zameranými na **rozvoj jazykovej gramotnosti dieťaťa**:

- kultivovaný spisovný prejav dospelého;
- nehovoriť s dieťaťom rýchlo a afektovane, pretože deti to unavuje a znižuje ich pozornosť; Stanfordská štúdia (podľa Koníčková, 2015) poukázala na význam adresnej komunikácie s dieťaťom pri osvojovaní reči (televízor, resp. edukačné videá nemajú taký efekt);
- správnu výslovnosť pri rozvíjaní reči nacvičovať zásadne formou hry (nemôže ísť o drill);
- vzbudiť záujem, motivovať k činnosti, aktivovať emocionálnu stránku osobnosti;
- nehovoriť monotónne, bez prízvuku, pretože deti potom strácajú záujem o hovorené slovo;
- obohacovať slovník detí o nové slová, spresňovať a prehľbovať u nich chápanie významu slov;
- systematickou prácou znižovať rozdiel medzi aktívnym a pasívnym slovníkom u detí;
- trpezlivosť, sústavnosť, pokojné prostredie, vytváranie príležitostí na precvičovanie, tréning hovoreného prejavu, ale i verejné prezentovanie sa;
- rešpektovať vek a dosiahnutý stupeň vývinu;
- nekarhať dieťa za nesprávnu výslovnosť (už vôbec nie dôrazne, opakovane, lebo hrozí neurotizácia a mutizmus), dobré pokusy a snahu chváliť, nevydarené nekomentovať;
- nesmelé deti nenútime rozprávať, dať im priestor v kolektíve, aby postupne napodobňovali a zapájali sa do frontálnych aktivít, neposmievajú sa a nedopustiť vysmievanie;
- využívať čo najpestrejšiu paletu metód, techník, aktivít: čítanie, rozprávanie, počúvanie reprodukovateľného textu, reprodukciu počutých rozprávok, dramatizáciu a recitáciu a iné.

Okrem dorozumievania sa komunikácia umožňuje dieťaťu odreagovať sa a vyjadriť emócie. Komunikácia má teda aj terapeutický a relaxačný potenciál. V komunikácii s dieťaťom je dôležité rešpektovať jeho city a prežívanie. Emocionálne prežívanie a postoje k obsahu hovoreného sa prejavujú i neverbálnymi vyjadrovacími prostriedkami, zvlášť v komunikácii s dieťaťom, ktoré nemá zvládnutý celý jazykový systém. Náležitú pozornosť treba venovať mimike, pohľadu do očí, dotykovému kontaktu, vzájomnej vzdialenosti a gestikulácii. To všetko dopĺňa a kompletizuje verbálne komunikovanú informáciu. Medzi faktory podporujúce komunikáciu dieťaťa určite patrí záujem o dieťa ako o rovnocenného partnera v dialógu, o jeho názory, postoje, úspechy, neúspechy. Dôležité je dieťa počúvať a ukazovať to neverbálnymi signálmi a verbálnou spätnou väzbou využívajúcou techniky parafrázovania, sumarizácie či reflexie.

Otázky

Vysvetlite tvrdenie, že predškolské obdobie je senzitívnym obdobím pre vývin reči.

Opíšte gestá, ktoré dospelí často používajú v komunikácii s deťmi predškolského veku.

Vysvetlite faktory, ktoré považujete za kľúčové z hľadiska úspešného osvojovania si reči v detskom veku.

Navrhňte vlastnú stratégiu/e, prostredníctvom ktorej/ých budete v praxi aktualizovať záujem detí o knihy a čítanie.

Navrhňte spôsoby stimulácie detskej reči hraním sa s predmetmi bežnej potreby.

Literatúra

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.

KONIČKOVÁ, J. *Ako podporovať rozvoj detskej reči*. 2015. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/876/ako-podporovat-rozvoj-detskej-reci>.

LIPNICKÁ, M. *timulácia rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB a Združenie Pedagóg, 2008.

SOBOTOVÁ, J. a kol. *Predškolská príprava detí v materskej škole a v rodine*. Púchov: Montanex SK, s. r. o., 2013.

4 Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom s narušenou komunikačnou schopnosťou

Milena Lipnická

Komunikačná schopnosť a komunikačné kompetencie dieťaťa

V logopedickej terminológii je komunikačná schopnosť dieťaťa (alebo schopnosť aktívne komunikovať) súhrn zdedených a naučených predpokladov (vlastností) dieťaťa pre uplatňovanie jazykových prostriedkov v reči, aby aktívne (účelne, úspešne) a jedinečne (svojsky, výnimočne) komunikovalo (dorozumievalo sa a porozumelo si) so sebou samým (v intraindividuálnej komunikácii) aj s inými ľuďmi (v interindividuálnej komunikácii) (Sovák, 1984). Lechta, Kerekrétiová, Králiková (2010) v tejto súvislosti píše o schopnosti vedomého používania jazyka podľa patričných jazykových noriem ako systému znakov a symbolov v celej komplexnosti a vo všetkých jeho formách. Komunikačná schopnosť dieťaťa prepája (integruje) vyjadrovacie prostriedky jazyka a vlastné rečové danosti, aby aktívne a funkčne zvládalo rôzne komunikačné situácie, sociálne dianie a poznávanie. V reči dieťa vedome používa jazyk vo všetkých jeho podobách (hovorenej aj písanej) v komunikácii (Lipnická, 2013). Komunikačná schopnosť dieťaťa je zložitým priesečníkom biologických, psychických a sociálnych vplyvov. Spojením biologických, psychických a spoločenských faktorov v rečovej komunikácii dieťaťa predškolského veku sa zaoberal Sovák (1984). Reč (ako dieťa hovorí) chápal ako individuálny výkon, ktorý je riadený biologickými zákonitostami a psychikou. Obsahovú náplň reči (o čom dieťa hovorí) však označil za spoločenský výtvor, lebo slúži medziľudskej komunikácii. Svoju teóriu zhrnul do etáp reflexného okruhu, ktoré presahujú hranice organizmu vo vstupnej i výstupnej časti a viažu sa na spoločenské prostredie, v ktorom dieťa žije a komunikuje. Tento názor podložil myšlienkou, že *„do spoločenského prostredia človek vrástá výchovou a vzdelávaním a udržiava sa v ňom svojou prácou.“* Reflexný okruh umožňuje prenikanie vplyvov prostredia skrze jednotlivca. Všetky podnety spoločenského prostredia, ktoré dynamicky prechádzajú cez dieťa, sú spracovávané nervovým systémom. *„Pri priestupe podnetov dieťaťom sa podnety transformujú a pretvárajú podľa individuálnych vlastností centrálného nervového systému. Ak sa však v etapách reflexného okruhu vyskytuje nejaká porucha, potom sa prestupujúci podnet ňou deformuje alebo dokonca blokuje, ale výsledný prejav dieťaťa nezávisí len na tomto podnete. Nemalú úlohu tu zohráva i doba, kedy porucha vznikla“* (Sovák, 1984, s. 37, s. 38).

V pedagogickej terminológii sa komunikačná schopnosť nahrádza pojmom komunikačné (komunikatívne) kompetencie (spôsobilosti), v dôsledku dosahovania edukačných cieľov ako výkonov, kompetencií dieťaťa v určitých stupňoch vzdelávania. Šebesta (1999; podľa Průcha, 2011) komunikačné spôsobilosti chápe ako súbor všetkých predpokladov, ktoré človeka činia schopným komunikovať a učiť sa komunikovať. Dieťa sa v edukačnom procese riadene učí komunikačným spôsobilostiam (kompetenciám – správaniu a činnostiam). Učitelia postupne a zámerne zdokonaľujú predpoklady (vlastnosti) dieťaťa pre optimálne a efektívne realizovanie komunikačných zámerov aj reagovanie v komunikačných situáciách podľa sociokultúrnych zvyklostí, pravidiel a požiadaviek. Učenie sa dieťaťa kľúčovým komunikačným kompetenciám je zamerané na ústne aj písomné vyjadrovanie sa primerane k danej situácii, čítanie s porozumením, pozorné počúvanie, využívanie informácií získaných čítaním, jasné, stručné, presné a zrozumiteľné prezentovanie, vysvetľovanie a znázorňovanie informácií, uplatňovanie optimálnych foriem a spôsobov komunikácie aj prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (Turek, 2008). Rozvoj komunikačných kompetencií detí vo vzdelávaní môže prebiehať v materinskom, štátnom alebo cudzom jazyku.

Literatúra

- LECHTA, V., KEREKRÉTIOVÁ, A., KRÁLIKOVÁ, B. Narušená komunikačná schopnosť. In LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013. PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

Dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou

Dieťa/deti s narušenou komunikačnou schopnosťou sú prirodzenou súčasťou populácie detí v materských školách. Potrebujú individuálnu pomoc a vedenie. Východiskom pomáhania je dôsledná logopedická, pedagogická a iná odborná diagnostika. Prostriedkom pomáhania sú logopedické, pedagogické a ďalšie odborné prístupy (postupy a spôsoby učenia v rámci edukačných stratégií, metód, foriem) a poradenstvo nie podľa dostupných možností odborníkov alebo inštitúcií v meste, regióne, ale podľa aktuálnych potrieb dieťaťa.

Narušená komunikačná schopnosť (ďalej NKS) dieťaťa spôsobuje, že niektorá jazyková rovina jeho komunikačných prejavov (prípadne niekoľko jazykových rovín súčasne) alebo správanie sa pôsobí rušivo v prenose komunikačných zámerov na prijímateľa (recipienta). Vzťah medzi komunikačným zámerom expedienta – dieťaťa (vysielateľa) a recipienta (prijímateľa) je „lamaný“ prekážkami. Môžu nimi byť napríklad nehovorenie alebo nezrozumiteľnosť rečového prejavu, percepčná bariéra atď. (Lechta, 2003).

V procese (priebehu) komunikovania sa u dieťaťa môže prejavovať ako narušená zložka (Klenková, 2006):

- *receptívna* (prijímacia, prostredníctvom vnímania sluchovým a zrakovým analyzátorom);
- *centrálna* (zodpovedná za spracúvanie informácií, porozumenie a zaujímanie stanovísk);
- *expresívna* (vysielajúca alebo produkčná pôsobiaca spätne do spoločenského prostredia).

Narušená komunikačná schopnosť dieťaťa môže byť:

- *vrodená*, prejavuje sa ako *chyba v reči*;
- *získaná*, prejavuje sa ako *porucha reči* (Lechta, 2007).

U dieťaťa môžu chyby a poruchy reči dominovať alebo sú sprievodným príznakom iného postihnutia, onemocnenia či narušenia (ide o symptomatické poruchy reči). Čím ťažšie a zložitejšie je narušenie komunikačnej schopnosti, tým viac si spravidla logopedická intervencia vyžaduje širšiu zainteresovanosť vedných odborov, napríklad medicíny (foniatrie, ORL, neurológie, psychiatrie, neuropsychológie, pediatrie, plastickej chirurgie, stomatochirurgie), fonetiky (náuka o zvučkovej stránke reči), lingvistiky (jazykovedy), psychológie, sociológie, pedagogiky (Lechta, 2007).

Narušená komunikačná schopnosť sa člení do 10 základných kategórií:

- *„vývinové nehovorenie,*
- *získané orgánové nehovorenie,*
- *získané psychogénne nehovorenie,*
- *narušenie zvuku reči,*
- *narušenie plynulosti reči,*
- *narušenie článkovania reči,*
- *narušenie grafickej stránky reči,*
- *symptomatické poruchy reči,*
- *poruchy hlasu,*
- *kombinované chyby a poruchy reči“ (Lechta, 2007, s. 25).*

Každá kategória začleňuje jednotlivé druhy narušenej komunikačnej schopnosti, ktoré sa v logopédii analyzujú a vysvetľujú z hľadiska etiológie (príčin vzniku), symptomatológie (prejavov, dôsledkov), spôsobov diagnostiky (poznávania, prognózovania), možností terapie (liečenia, nápravy) aj prevencie (vyhýbania sa, minimalizovania).

Za narušenú komunikačnú schopnosť dieťaťa sa nepovažuje:

- **fyziológické nehovorenie** – ak dieťa nehovorí pred dovŕšením 1. roku života;
- **fyziológická neplynulosť reči** – ak sa u dieťaťa okolo 3. roku života vyskytujú prejavy neplynulosti rečového prejavu, keď myšlienková produkcia dieťaťa predbieha jeho schopnosť koordinovať dýchanie a pohyby rečových orgánov pri hovorení;
- **fyziológická dyslália** – ak dieťa pred 5. rokom života nesprávne vyslovuje niektoré hlásky, pritom nemá vážnu orgánovú odchýlku, poruchu sluchu, zraku atď.;
- **fyziológický dysgramatizmus** – ak sa u dieťaťa približne do 4. roku života prejavujú nesprávnosti v morfológicko-syntaktickej rovine, t. j. v oblasti tvorby slov a viet podľa jazykových pravidiel (Lechta, 2007).

Sternberg (2002) poukázal na znaky obsahovej stránky detskej reči, ktoré nemožno považovať za narušenú komunikačnú schopnosť, lebo sú vývinovo prirodzené:

- **holofrázy** (približne do 1. roku života dieťaťa) – jednoslovné výpovede, podstatné mená popisujúce osoby a bežné predmety, ktoré dieťa pozoruje alebo chce (mama, bába...);
- **omyly prílišného rozširovania** (približne od 1. do 2. roku života) – deti rozširujú významy a používanie slov, ktoré poznajú aj na iné situácie, lebo majú chudobnú slovnú zásobu (napr. každé štvornohé zvieratko označia slovom pes alebo slovom oco označujú mužov a pod.);
- **telegrafická reč** (približne medzi 18. až 30. mesiacom života) – dieťa postupne kombinuje jednotlivé slová do dvojslovných výpovedí, ale obvykle nepoužíva predložky a ďalšie funkčné morfémy, a tak jeho komunikácia pripomína stručné vyjadrenia.

Průcha (2011) podľa poznatkov vývinovej psycholingvistiky tiež upozornil na znaky, ktoré sú typické pre detskú reč a komunikáciu, napríklad **egocentrická reč** (približne 24 a viac mesiacov života dieťaťa), keď dieťa v komunikácii nesleduje priamo partnera a jeho komunikačné zámery, ale hovorí pre seba a vidí veci z vlastnej perspektívy. Ako ďalej napísal Průcha (2011, s. 112) „komunikačné kompetencie získava každé, normálne sa vyvíjajúce dieťa, samozrejme v individuálne odlišnej úrovni.“ Komunikáciu dieťaťa významne ovplyvňujú jeho osobnostné charakteristiky, situácie a prostredia, charakteristiky komunikujúcich dospelých, zainteresovanosť dieťaťa na súčinnosti s dospelým a výchovný štýl v rodine a iné faktory.

V rozvoji komunikačných kompetencií dieťaťa zásadne platí, že včasné a primerané **rozvojové „podchytenie“ dieťaťa** je účinnejšie ako zdĺhavé a náročné riešenie prepuknutých problémov a vývinového oneskorenia. Učiteľ/ka materskej školy je spôsobilý/á v rámci pedagogickej diagnostiky orientačne rozpoznať niektoré prejavy narušenej komunikačnej schopnosti dieťaťa, ale nie je oprávnený/á stanovovať diagnózu o poruche či chybe v reči dieťaťa. To je v kompetencii logopéda. Učiteľ/ka môže vymedziť len niektoré odlišnosti, ktoré komunikáciu dieťaťa robia výnimočnou, inou, ako u ostatných detí v triede.

Literatúra

- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.
LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2003.
LECHTA, V. Metody logopedické intervence. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 37 – 49.
PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.
STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.

Primárna prevencia NKS u detí

Rozvíjanie komunikačných kompetencií dieťaťa v primárnej prevencii narušenej komunikačnej schopnosti Sovák (1984) považoval za základ rozvíjania osobnosti dieťaťa. Anna Antušeková v metodickej publikácii *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach* (1989, s. 13, s. 14) napísala, „že v logopedickej prevencii treba vytvárať podmienky na správnu a prirodzenú výchovu reči. Tým sa predchádza rozličným chybám a poruchám reči a včasne možno rozpoznať prípadné nedostatky.“

Učiteľ/ka primárne predchádza NKS u detí tým, že **deti ochraňuje** pred negatívnymi (patologickými) javmi a situáciami, ktoré môžu spôsobiť vznik, vývin NKS, prípadne ju môžu zhoršiť, ak sa u dieťaťa prejavuje. Napríklad učiteľ/ka nevyzýva dieťa so zajakavosťou, aby sa verbálne prezentovalo pred deťmi alebo dospelými, ak o to nemá záujem, nenúti dieťa s dysláliou viacnásobne opakovať hlásky a slová, s výslovnosťou ktorých má problém a podobne.

Učiteľ/ka deti diagnostikuje, t. j. poznáva, posudzuje a hodnotí ich predpoklady v komunikácii v súvislosti s vývinom reči a vzdelávacími štandardami príslušného vzdelávacieho programu. Ak v procese diagnostikovania učiteľ/ka zistí riziká NKS dieťaťa, **konzultuje s rodičmi dieťaťa** o možnostiach logopedickej starostlivosti, prípadne stimulácie. Na základe výsledkov a odporúčaní z diagnostikovania dieťaťa odbornými zamestnancami poradenských zariadení v školstve, prípadne klinickými logopédmi, **rozvíja komunikačné kompetencie dieťaťa** v súlade s jeho rečovým potenciálom, cieľmi, obsahom, metódami a prostriedkami predprimárneho vzdelávania.

Učiteľ/ka v prevencii NKS u detí priebežne a dlhodobo plánuje, realizuje a hodnotí:

- *pedagogické diagnostikovanie,*
- *rozvojové pôsobenie,*
- *pedagogické poradenstvo.*

Pedagogické diagnostikovanie, rozvojové pôsobenie a pedagogické poradenstvo sú hlavnými prostriedkami pôsobenia učiteľa/ky v primárnej prevencii NKS u detí v predprimárnom vzdelávaní. Ide o dlhodobý zámerný a nepretržitý proces zdokonaľovania reči a komunikačných kompetencií detí v spisovnej podobe jazyka (štátneho, materinského, cudzieho, posunkového). V diagnostickom aj rozvojovom procese učiteľ/ka sústavne podporuje aktivitu dieťaťa, aby sa prejavilo a učilo, robilo pokroky v hovorenej aj písanej reči, lebo rozvinuté komunikačné kompetencie dieťaťa sú základom celostného rozvoja jeho osobnosti, jeho sociálnej prosperity a úspešného vzdelávania. Zámerné poznávanie a rozvíjanie dieťaťa zo strany dospelých sa od ostatných vplyvov prostredia líši hlavne cielenými podnetmi, ktoré posunú dieťa (nielen) v komunikačných kompetenciách na kvalitatívne vyššiu úroveň, prispievajú k jeho lepšiemu poznaniu a poskytnutiu adekvátnej podpory a pomoci.

Otázky

Opíšte hlavné činnosti učiteľa/ky v rámci:

- *pedagogického diagnostikovania,*
 - *rozvojového pôsobenia,*
 - *pedagogického poradenstva,*
- zamerané na primárnu prevenciu NKS u detí.*

Literatúra

ANTUŠEKOVÁ, A. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Bratislava: SPN, 1989.
LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevencia v materskej škole*. Praha: Portál, 2013.

Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom s NKS

V súlade s hodnotami osobnostne orientovanej edukácie je logopedicky kategorizovaná narušená komunikačná schopnosť ponímaná ako charakteristická dispozícia osobnosti dieťaťa, ktorá vyžaduje zohľadňovanie a riešenie v edukačnom procese. V pedagogickom ponímaní je preto druh narušenej komunikačnej schopnosti len prívlastkom zdôrazňovaných hodnôt (dôstojnosti, jedinečnosti a tiež iných) obsiahnutých pojmom dieťa (napr. dieťa so zajakavosťou a nie zajakavé dieťa, dieťa s dyslexiou a nie dyslektik, dyslektické dieťa atď.). Učiteľ/ka pod narušenou komunikačnou schopnosťou dieťaťa rozumie individuálnu vlastnosť (výnimočnosť, špecifikum) osobnosti dieťaťa, ktorá podmieňuje prispôsobovanie cieľov, prostriedkov a podmienok edukácie

do takej miery, aby dieťa prosperovalo a bolo subjektívne spokojné. Vo vzťahu k dieťaťu s narušenou komunikačnou schopnosťou si učiteľ/ka disponuje repertoárom spôsobov a postupov, ktoré umožnia individualizovať a optimalizovať edukáciu, predovšetkým v úzkej spolupráci s logopédom, rodičmi, zákonnými zástupcami a inými odborníkmi. Ide najmä o poznatky logopedického charakteru. Učiteľom sú užitočné pri pomáhaní deťom v edukácii a nezaťažujú ich v už aj tak náročných multivedných požiadavkách na výkon profesie (či už pedagogických, behaviorálnych, umeleckých, humanitných alebo prírodných vied). Z toho vyplýva, že **učiteľ/ka nemôže nahradiť odborné služby a prácu logopéda**, ak sú z rôznych dôvodov v materskej škole nedostupné.

Participácia a kooperácia učiteľov v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí predpokladá, že budú v problematike informovaní (od odborníkov, rodičov, zákonných zástupcov aj z kontinuálneho vzdelávania), najmä v prípadoch detí s narušenou komunikačnou schopnosťou a rizikových detí, ktoré majú vo svojej triede. V multidisciplinárnych poznatkoch, ktoré pre výkon učiteľskej profesie potrebujú, sa neočakáva, že budú problematiku zvládať na úrovni vedomostí a skúseností logopéda. Dôležité je, aby učitelia vedeli uplatňovať špecifický prístup v záujme uľahčovania a zlepšovania komunikácie dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou v každodennom živote, v procese edukácie a pri dosahovaní úspešných výsledkov.

Vo vzdelávaní detí s narušenou komunikačnou schopnosťou má **pomáhajúci vzťah** učiteľa/ky charakter špecifického prístupu a líši sa od špeciálneho prístupu odborných zamestnancov.

Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou znamená rozšírenie a posilnenie individuálneho prístupu učiteľa/ky k dieťaťu tak, že aplikuje, adaptuje niektoré logopedické, psychologické a špeciálnopedagogické prístupy, ktoré sú pre dieťa dôležité (nevyhnutné), aby sa optimálne osobnostne rozvíjalo a aktívne realizovalo vlastné komunikačné zámery.

Špecifický prístup znamená rozšírenie a posilnenie individuálneho prístupu učiteľa/ky k dieťaťu v troch úrovniach:

- *situáčnej, keď učiteľ/ka dieťaťu pomáha v konkrétnom čase, situácii, činnosti, teda keď to dieťa momentálne potrebuje;*
- *adaptačnej, keď učiteľ/ka sústavne prispôsobuje ciele, obsah, prostriedky a podmienky výchovy a vzdelávania dieťaťu, aby sa optimálne rozvíjalo podľa svojich možností a schopností v spoločnom, rovnoprávnom a začlenenom učení sa s ostatnými;*
- *komplexnej (adresnej), keď učiteľ/ka v spolupráci s odbornými zamestnancami a zákonnými zástupcami tvorí, realizuje, hodnotí a aktualizuje individuálny vzdelávací program dieťaťa.*

Špeciálny prístup je v kompetencii odborných zamestnancov, u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, najmä logopédov, ktorí diagnostickým, intervenčným, terapeutickým a preventívnym pôsobením reagujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa. Zároveň poskytujú oporu a pomoc učiteľovi/ke pri uplatňovaní a aktualizovaní, prispôsobovaní špecifického prístupu k dieťaťu.

Špecifický prístup predchádza zlyhaniu, neúspešnosti dieťaťa vo výchove a vzdelávaní, dieťaťu umožňuje získavať čo najviac primeraných podnetov, adekvátne vedenie, oporu a pomoc učiteľa/ky. V špecifickom prístupe v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí učiteľ/ka aplikuje len tie špeciálne prístupy, ktoré sú pre dieťa dôležité (nevyhnutné) a ktoré dieťaťu uľahčujú aktívne dorozumievanie sa a porozumenie si s ostatnými (napr. u nehovoriaceho dieťaťa systém obrázkov, neverbálnych signálov a inak). Samozrejme, musia byť zaužívané v komunikácii v rodinnom prostredí a logopéd ich učiteľovi/ke dostatočne

vysvetlí a ukáže priamo pri práci s dieťaťom. Učiteľ/ka ako pedagogický zamestnanec nemá právomoci, spôsobilosti odborných zamestnancov, napríklad psychológa či špeciálneho pedagóga, aj keď sa ich činnosti navonok javia ako podobné či totožné. Preto ich nemôže zastupovať ani uskutočňovať ich činnosti. V predprimárnom vzdelávaní detí s narušenou komunikačnou schopnosťou nie je učiteľ/ka spôsobilý/lá suplovať ani špecializované intervencie logopéda, aj keď sa dieťaťu nedostávajú napríklad pre nedostatok logopédov v regióne alebo pre neochotu rodičov, zákonných zástupcov tieto intervencie mimo materskej školy s dieťaťom absolvovať.

Otázky

Vysvetlite rozdiel medzi špecifickým a špeciálnym prístupom v predprimárnom vzdelávaní detí s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevencia v materské škole*. Praha: Portál, 2013.
KOLEKTÍV AUTOROV. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: ŠPU, 2011.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s oneskoreným vývinom reči

Príčinné súvislosti oneskoreného vývinu reči dieťaťa sa zvyčajne odhalia v diferenciálnej diagnostike viacerých odborníkov (lekárov, psychológov, špeciálnych pedagógov). Ak je vývin reči dieťaťa výrazne oneskorený, je vhodné, aby učiteľ/ka odporučil/a rodičom, zákonným zástupcom **diagnostikovanie logopédom** už pred tretím rokom života dieťaťa. Existujú špecializované logopedické

a medicínske pracoviská, inštitúcie, kde je dieťa diagnostikované a potom terapeuticky vedené v rozvoji komunikačnej schopnosti. Zvyčajne vždy v úzkej spolupráci s rodičmi (zákonnými zástupcami). Učiteľ/ka má byť s priebehom a výsledkami odborného diagnostikovania a rozvojového pôsobenia oboznámený/á, aby mohol/a v komunikácii a edukácii dieťaťa špecificky pristupovať.

Učiteľ/ka vo výchove a vzdelávaní podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa s oneskoreným vývinom reči viacerými spôsobmi na základe diagnostikovania.

Učiteľ/ka rodičom, zákonným zástupcom odporučí návštevu logopéda, ak dieťa viac ako trojročné:

- používa jednoduché vety alebo „slovovety“ a má nízku slovnú zásobu;
- hovorené slová sú skomolené a málo zrozumiteľné;
- nemá potrebu komunikovať, nekomentuje, čo robí;
- čo potrebuje, si pýta neverbálne (napr. ukazovaním alebo sa obslúži samé);
- dlhodobo odmieta komunikovať s niektorou osobou alebo viacerými osobami (Metodika predprimárneho vzdelávania, 2011).

Kutáľková (1996) odporučila nečakať do troch rokov, až dieťa začne hovoriť, ale do tej doby je dieťa obvykle v rodinnej starostlivosti. Učiteľ/ka ju neovplyvní, pretože do materskej školy sa deti zvyčajne prijímajú od troch rokov, v niektorých prípadoch aj od dva a pol roka života. Po diagnostikovaní dieťaťa logopédom alebo inými odborníkmi, učiteľ/ka vo výchove a vzdelávaní rešpektuje ich odporúčania a spolupodiel'a sa na rozvoji reči a osobnosti dieťaťa.

Učiteľ/ka uplatňuje viaceré spôsoby primárnej prevencie u dieťaťa s oneskoreným vývinom reči:

- neupozorňuje dieťa na chyby v reči, nevyčíta dieťaťu, že málo a zle hovorí;
- poskytuje dieťaťu podnety a vzory hovorenia jeho začlenením medzi zdravo komunikujúce deti;
- preferuje rozvoj obsahovej stránky reči (porozumenia a vyjadrovania sa) pred správnu výslovnosťou;
- rozvíja neverbálnu komunikáciu, mimiku, gestá, pohyby tela dieťaťa ako podporu dorozumievania sa;
- realizuje s dieťaťom dychové a artikulačné cvičenia a napodobňuje s ním rôzne zvuky z bežného života;
- vedie dieťa v pomenúvaní predmetov a obrázkov ich názvami, prípadne vo vyberaní pomenovaného zo skupiny;
- akceptuje akékoľvek prejavy hovorenia dieťaťa a snaží sa za každých okolností o vzájomné porozumenie s dieťaťom;
- spolupracuje s rodičmi, aby vplyvy na rozvoj reči dieťaťa mali jednotný charakter.

*V rozvojovom prístupe k dieťaťu s oneskoreným vývinom reči je prioritou **rozvíjanie obsahovej stránky reči**. Škodovej (2007) sa osvedčil nasledujúci postup:*

1. zvuky s obmenami hlasu a zvuky z reálneho života a prírody uplatňovaním modulačných činiteľov;
2. jednoslabičné slová odvodené zo zvukov (ham, pa, mňam, hop...);
3. dvojslabičné slová s konkrétnym významom (mama, papa, tata, baba...);
4. jednoslovné a dvojslovné vety s podstatnými menami a základnými slovesami;
5. krátke vety (dvoj-trojslovné);
6. viacslabičné slová v gramaticky správnych tvaroch a ich požívanie vo vetách;
7. opis deja, zostavovanie jeho postupnosti podľa obrázkov;
8. rozprávanie jednoduchého príbehu, rozprávky, zážitku;
9. plynulé hovorenie s úpravami výslovnosti.

Na rozvoj formálnej stránky reči dieťaťa sa treba zamerať, ak tvorí rozvinuté a gramaticky správne vety, udrží dejovú i časovú líniu vlastného rozprávania i reprodukovania počutého. **Oneskorený vývin reči** u dieťaťa predškolského veku patrí k prvotným signálom, aj nie vždy vážnych problémov v jeho osobnostnom rozvoji. Ide o diagnostickú kategóriu, ktorá v kombinácii s inými poruchami a slabými stránkami osobnosti dotvára obraz o výnimočnosti dieťaťa a o jeho špeciálnych edukačných potrebách. V prudkom vývine dieťaťa sa jeho zdravotná, životná aj edukačná prognóza mení pod vplyvom zrenia, liečenia aj učenia. U dieťaťa predškolského veku preto nie je možné s určitosťou tvrdiť, za aký čas a na akej úrovni sa zdokonalí v komunikačných kompetenciách. Komplexné, tímové (hlbkové, celostné) a diferenciálne (spresňujúce, rozlišujúce) diagnostikovanie stanoveniu objektívnej prognózy určite napomáha.

Otázky

Charakterizujte deti s oneskoreným vývinom reči.

Vysvetlite spôsoby špecifického prístupu učiteľa/ky k deťom s oneskoreným vývinom reči.

Uvedte prejavy dieťaťa, na základe ktorých by ste rodičom, zákonným zástupcom odporučili logopedickú diagnostiku.

Literatúra

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.

KOLEKTÍV AUTOROV. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: ŠPU, 2011.

ŠKODOVÁ, E. Opožděný vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 95 – 109.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s vývinovou dysfáziou

Deti s vývinovou dysfáziou, ktoré nastúpia do materskej školy, komunikujú obmedzeným slovníkom, lepšie povedané vlastným slovníkom alebo neverbálne (Škodová, Jedlička, 2007). Učitelia sa majú usilovať o porozumenie s dieťaťom, aj keď je to spočiatku zložité. Prispôsobovanie sa v komunikácii je ale obojstranné. Dieťa si postupne osvojuje bežne používané vzorce komunikácie. Prostredníctvom nich sa tiež usiluje o spoluprácu s učiteľom/kou aj deťmi. Vzájomné porozumenie si je cieľom prevencie aj edukácie dieťaťa s dysfáziou v materskej škole. Zaručuje mu možnosť

aktívnej účasti v hrách a edukačných aktivitách. Učiteľ/a/ka aj v tomto prípade má byť trpezlivý/á, má sa usilovať o porozumenie niektorým neologizmom, ktoré má dieťa v aktívnom slovníku. Sovák (1984, s. 116) v prevencii vývinovej dysfázie v materskej škole odporučil dodržiavať metodické zásady. Učiteľ/ka má hlavne utvárať **pozitívne sociálne vzťahy** medzi deťmi v triede a podporovať záujem detí o komunikáciu. Dieťa s dysfáziou má viesť v komunikácii v zmysle myšlienky „*nech to povie, ako to povie, len keď vie povedať, čo chce, alebo keď vie veci označiť.*“

Učitelia v práci s dieťaťom s dysfáziou môžu pozorovať niektoré jej konkrétne prejavy:

- poruchy výslovnosti viacerých hlások;
- prehadzovanie, opakovanie, vynechávanie a sluchové nerozlišovanie slabík v slovách;
- problémy so spájaním slov do vetných celkov;
- negramatická reč;
- neschopnosť sledovať priebeh deja, nadväznosť a postupnosť krokov riešenia úloh; malá aktívna slovná zásoba;
- poruchy krátkodobej pamäti;
- oneskorený vývin kresby a iné (Klenková, 2006).

Pre spoľahlivé stanovenie diagnózy sa vykonáva diferenciálna diagnostika v poradenských centrách a klinikách, a preto z pozorovaných prejavov učiteľa nemôžu vyvodzovať platné závery. Ide o orientačné rozpoznanie symptómov, na základe ktorých môžu rodičom, zákonným zástupcom dieťaťa odporučiť odborné diagnostikovanie v príslušnom zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

Učiteľ/ka má učiť dieťa s dysfáziou pomenúvať okolité predmety a javy v troch fázach. V prvej fáze učiteľ/ka vzbudzuje záujem dieťaťa o predmety a javy, ktoré má pomenovať alebo ukazovať tie, ktoré boli pomenované, aby bolo v činnosti aktívne. V druhej fáze učiteľ/ka povzbudzuje dieťa, aby na obrázku alebo v reálnom prostredí ukázalo predmet alebo jav, ktorý učiteľ pomenoval (napríklad: ukáž, kde je mačička, psík...). Ak to dieťa dokáže, je to znak, že si utvorilo spojenie zvuk (názov) s jeho skutočnou, konkrétnou podobou. V tretej fáze učiteľ/ka ukáže predmet alebo obrázok a dieťaťa sa opýta: „Čo je to?“ Tým ho povzbudzuje k pomenovaniu ukázaných, predkladaných predmetov alebo obrázkov. Ak to dieťa zvládne, preukazuje to jeho schopnosť spojiť konkrétnu podobu predmetov s hovoreným prejavom, v ktorom koordinuje dýchanie, pohyby artikulačných orgánov a výsledok myslenia a zapamätania navonok (Sovák, 1984).

Neskoršie, ale výnimočne i súčasne má učiteľ/ka zlepšovať výslovnosť dieťaťa. Pritom postupuje od jednoduchého k zložitému, od prvej k tretej fáze. U dieťaťa s vývinovou dysfáziou je dôležité podporovať „**chuť**“ k **hovoreniu** a celkovo vyjadrovaniu sa aj neverbálnym spôsobom tak, ako je to dieťaťu ľahšie. Učiteľ/ka pomáha dieťaťu komunikovať. Preto do edukačných činností často zaraďuje pohybové hry spojené so spevom a hudbou, vedie deti k napodobňovaniu, ale aj vlastným hudobno-pohybovým prejavom. Učiteľ/ka u detí s vývinovou dysfáziou používa tiež spôsoby prevencie platné u detí s oneskoreným vývinom reči (Škodová, Jedlička, 2007). Ako zdôraznila Kutálková (1996), iba obvyklé metódy, ktoré spoľahlivo fungujú v terapii a edukácii detí s dysfáziou, rozhodne nestačia. Okrem metód rozvíjania reči a komunikácie dieťaťa učiteľ/ka prejavuje optimizmus aj lásku k deťom, aby každé dieťa cítilo, že to s ním myslí úprimne a že ho má rád/a. Sovák (1984, s. 116) upozornil na riziká a chyby vo výchove a vzdelávaní detí s dysfáziou, ktorým sa treba preventívne vyhýbať. Zastáva názor, že „je chyba, keď sa nedbá na zásadu postupnosti, t. j. nadväznosti fáz vývinu reči, keď sa nezohľadňujú citové vzťahy a prehliada sa význam dobrého rečového vzoru. Je chybou prehliadať i potlačovanú ľavorukosť dieťaťa. Nie je správne dieťa preťažovať, chcieť viac a predčasne, než na čo stačí, čím sa spôsobuje stres a s ním blokáda učení sa, je chyba nehovoriace dieťa vo fáze výchovného postupu demonštrovať ako „zvláštny prípad“ alebo ho nútiť k produkcii pred cudzími ľuďmi.“

Otázky

Pomenujte prejavy vývinovej dysfázie, ktoré môže pozorovať učiteľ/ka.

Opíšte tri fázy učenia sa dieťaťa pomenúvať okolité predmety a javy.

Navrhňte edukačné hry a činnosti na rozvoj kognitívnych funkcií dieťaťa predškolského veku.

Literatúra

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.
KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.
SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Vývojová dysfázie. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 110 – 146.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s mutizmom

Spúšťačom mutizmu môže byť „psychické otužovanie dieťaťa“ trestami, strašením, izolovaním od ostatných, zatváraním samého do izby, pivnice a podobne. Výchove nevhodné sú i nespravodlivé tresty a trvalé odmietanie dieťaťa blízkou osobou. Vo výchove detí s mutizmom nie je vhodné ani sľubovanie odmien za hovorenie alebo nadmerné chválenie dieťaťa. Naopak, výchovne povzbudivé sú pre dieťa s mutizmom pochvaly a záujem dospelého o akýkoľvek náznak komunikácie. Ak verbálna komunikácia s dieťaťom viazne, pre dorozumievanie sa slúžia gestá vyjadrujúce súhlas a nesúhlas, napríklad pohybmi hlavou, chytením sa za ruky a podobne. Niektorým deťom s mutizmom pomáha, ak sú v triede so svojím súrodencom, prípadne kamarátom. Deti hľadajú bezpečie a istotu u dospelého

prítulnosťou najmä v štádiu odznievania elektívneho mutizmu. Učiteľ/ka má mierniť tieto prejavy dieťaťa, aby ich nezneužívalo ako spôsob komunikácie a nefixovalo si ich v správaní. Vtedy sa odporúča odpútať pozornosť dieťaťa zaujatím hrou, hračkou, inou zaujímavou činnosťou. Na druhej strane neposkytovanie, odmietanie až zakazovanie emocionálnej väzby narúša pozitívny vzťah dieťaťa k ľuďom. Dieťa s mutizmom má byť citlivo socializované a zapájané do činností s deťmi. Učiteľ/ka ho môže poverovať starostlivosťou o kvety alebo zvieratká v triede. Dieťa tiež môže pomáhať učiteľovi/ke, napríklad pri rozdávaní alebo ukladaní pomôcok. Tieto a podobné činnosti patria medzi spôsoby komunikácie činmi. Dieťa by sa im malo postupne priúčať, aby ich aktívne uplatňovalo (Kutáľková, 1996).

U detí s mutizmom (vývinovým alebo výberovým nehovorením) existuje **riziko neurotizácie** v prípadoch, ak sú prísne a nekompromisne vyzývané k hovoreniu, nútené k vystupovaniu na verejnosti a predvádzaniu sa. U introvertných detí to platí dvojnásobne. Lechta (1990) v prevencii mutizmu zdôraznil **vytváranie priaznivej klímy** s vylučovaním stresových situácií.

Klenková (2006) učiteľom, rodičom a terapeutom dieťaťa s mutizmom poradila:

- rozprávať sa s dieťaťom, aj keď nereaguje;
- využívať neverbálnu aj verbálnu komunikáciu, aby najvhodnejším spôsobom smerovala k porozumeniu, aj kreslením a spoločnou prácou;
- byť trpezlivý a pokojný v kontakte a komunikácii s dieťaťom;
- často dopriať dieťaťu hry a komunikačné kontakty s deťmi.

Pri elektívnom mutizme Sovák (1978; podľa Lechta, 1990) odporučil klásť dôraz na adaptáciu dieťaťa a správny psychologický prístup. Netreba dieťa nútiť odpovedať na otázky. Ak dieťa neodpovedá, treba odpovedať namiesto neho. Vhodné je dávať mu úlohy, ktoré nie sú spojené s hovorením. Dôležité sú **hry s emocionálnou angažovanosťou** dieťaťa, napr. dramatizovaním rozprávok, improvizáciou, hraním rolí. Pri nich sa môže stať, že dieťa „zabudne“ na mlčanlivosť a spontánne sa prejaví zvolaním, slovom či vetou. Na tieto prejavy ale učiteľ/ka zdanlivo nereaguje, ani nerobí rozruch, že dieťa prehovorilo. Správa sa, komunikuje ako zvyčajne.

Otázky

Navrhňte vhodné stratégie komunikácie učiteľa/ky s dieťaťom s mutizmom.
Navrhňte edukačné hry a činnosti, ktoré nevyžadujú hovorenie dieťaťa.

Literatúra

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.
KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.
LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: SPN, 1990.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s dysláliou

Klenková (2006) z literatúry prevzala faktory výskytu dyslálie. Spomína dedičnosť, vplyvy prostredia, poruchy analyzátorov, nedostatok citov, poškodenie dostredivých a odstredivých nervových dráh, poruchy centrálného nervového systému. Kutáľková (1996, s. 90, s. 91) pomenovala tri základné okruhy príčin porúch výslovnosti, ktoré pochádzajú z vonkajších výchovných podmienok. Ide hlavne o nesprávny rečový vzor matky a dieťaťu blízkych ľudí v rodine i v materskej škole. Ďalším veľkým okruhom príčin porúch výslovnosti sú výchovné metódy. Prítomnosť tejto príčiny odôvodnila slovami, „*pokiaľ sa rodina dieťaťa málo venuje, jeho schopnosti sa celkovo oneskorujú a to má mimo iného vplyv aj na výslovnosť. Ak sa dieťa dostatočne nerozvíja v motorike*

hovoridiel, väčšinou sa to prejaví i na skupine hlások, ktoré sú náročné na ich pohyblivosť a koordináciu na ďalších i zložitejších slovách.“ Medzi vonkajšie príčiny dyslálie autorka ešte zaradila spätnú väzbu na hovorený prejav dieťaťa. Reakcie okolia na komunikačné zámery dieťaťa určujú, či bude ochotné výslovnosť si ďalej trénovať a zlepšovať. Za vážnu príčinu dyslálie Kutáľková (1996) považuje nedostatočne zrelú centrálnu nervovú sústavu dieťaťa. Vtedy dieťa rýchlo a presne nerozlišuje kvalitu zvukov, a preto ich aj nesprávne napodobňuje. Podobné hlásky dieťaťu obvykle zvukovo splývajú a bežne ich zamieňa. Poruchy výslovnosti sa u detí predškolského veku prvotne diagnostikujú z vývinového hľadiska.

Podľa Dvončovej a Nádvorníkovej (1983, s. 23, s. 38) „nemôžno žiadať od dieťaťa bezchybnú artikuláciu takej hlásky, ktorú vo svojom veku ešte nemusí a prípadne ani nemôže ovládať. Ak odchýlka vo výslovnosti pretrváva po 5. roku jeho života, treba sa postarať o zistenie príčiny.“ Ak je spisovná výslovnosť dieťaťa deformovaná nárečovými alebo inojazyčnými hláskami, treba dieťa postupne učiť ich znenie v spisovných prejavoch, ale zároveň „zaujímať rozumné a zdvorilé stanovisko, lebo k nim dieťa máva citový vzťah.“

Ide o silné vplyvy špecifik materinského jazyka dieťaťa zaužívané v rodine a okolitom sociálnom prostredí. Ak sa dyslália vyskytuje u niektorého z rodičov, učiteľ/ka má náročnú poradenskú úlohu. Musí si premyslieť, ako na túto súvzťažnosť eticky poukázať a navrhnúť riešenie v podobe potrebnej logopedickej starostlivosti. Vyvodzovanie správnej výslovnosti hlások má podľa Sováka (1984) vychádzať zo zvukov, ktoré sú dieťaťu emocionálne blízke a známe, pretože izolovaná výslovnosť hlások a sluchové rozlišovanie ich polohy v slovách a vetách je pre dieťa abstrakciou. Až po zvládnutí hlások vo zvukoch ich učiteľ/ka začleňuje do hovorenia dieťaťa najlepšie formou

riekaniek, v ktorých sa problémová hláska často opakuje, aby si ju dieťa precvičilo a fixovalo v reči. Sovák (1984, s. 32) v tejto súvislosti použil argument, že „*izolované slová sú totiž dieťaťu cudzie, v danej situácii nedávajú žiadaný zmysel. Preto vynucovať si ich opakovanie je konanie nefyziologické. Zásadne neopravujeme chybnú hlásku, ale navodzujeme hláskový zvuk nový. Nacvičený zvuk sa prevádza do väčších celkov najskôr za pomoci krátkych viet, za využitia rytmizácie a pohybu. Nesprávna výslovnosť sa necháva odznieť, to znamená, že sa neposilňuje ani pripomienkou, ani opravovaním, ani výčitkami. Zato nový stereotyp sa upevňuje častým a krátkodobým opakovaním.*“

Kutáľková (1996) v prevencii porúch výslovnosti opísala konkrétne metódy. Podobne ako iní autori postavila do popredia **správny rečový vzor**. V rámci neho zdôraznila tieto **stratégie prevencie**:

- na dieťa sa nešušle,
- zdrobneniny slov sú vhodné,
- logopedická starostlivosť je potrebná u osôb, ktoré sú pre dieťa vzorom reči.

Klenková (2006) podrobne vysvetlila zásady a postupy rozvíjania schopností, ktoré podmieňujú správny vývin reči. Ide predovšetkým o rozvoj obratnosti hovoridiel, fonematického sluchu prostredníctvom rôznych hier a nie tréningu cvičeniami.

Klenková (2006) v procese prevencie dyslálie odporučila **dodržiavanie zásad**:

- precvičovať výslovnosť krátko, ale čo najčastejšie (2 – 3 minúty) viackrát denne;
- kontrolovať výslovnosť sluchom a učiť tomu aj dieťa;
- používať pomocné hlásky pri vyvodzovaní hlások, to znamená tie, ktoré dieťa vie správne artikulovať, a ktoré majú podobný spôsob tvorenia a skoro totožné miesto artikulácie;
- nepreháňať úsilie a napätie artikulačných orgánov pri rečových a jazykových cvičeniach a hrách, začínať od šepkania, až neskoršie hlasnejšie vyslovovať.

Lechta (1990) napísal, že chybnú výslovnosť dieťaťa netreba opravovať v prúde reči, keď dieťa obsažne rozpráva. Naopak, ak má dieťa narušenú výslovnosť určitej hlásky, vyvodzuje sa správny mechanizmus výslovnosti. Učiteľ/ka nemôže vyvodzovať správnu výslovnosť hlások u dieťaťa, to je logopedická práca. Učiteľ/ka by sa môže spolupodieľať na rozvíjaní motoriky hovoridiel, schopnosti diferenciacie foném, fixovaní a zautomatizovaní vyvodenej hlásky hravými formami. Okrem detí sa má venovať rodičom, zákonným zástupcom. Osvetovou činnosťou môže učiteľ/ka propagovať rozvoj správnej výslovnosti u detí, napríklad prostredníctvom prednášok, letákov, kníh, besied učiteľov, rodičov, zákonných zástupcov s logopédmi, psychológmi, špeciálnymi pedagógmi a prezentovaním problematiky na webovej stránke materskej školy.

Otázky

Vymenujte pozorovateľné prejavy dyslálie u dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku.

Vysvetlite príčiny dyslálie u detí.

Charakterizujte spôsoby pomáhania dieťaťu s dysláliou vo vzdelávaní.

Zdôvodnite zásady, metódy a stratégie prevencie dyslálie u detí.

Literatúra

DVONČOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, V. *Diagnostika a odstraňovanie dyslálie. Foneticko-fonologický aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.
KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.
KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.
LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: SPN, 1990.
SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s dysartriou

Odborným diagnostikovaním dysartrie sa rozlišujú viaceré typy podľa lokalizácie poškodenia. Kutáľková (2006) menovala viacerých autorov, ktorí uviedli rôzne delenia, ale v odvolaní sa na Lechtu (1990) uviedla nasledovné.

- **Kortikálna (kôrová) dysartria** vzniká poškodením motorických kôrových oblastí mozgu. Reč je spastická, dieťa opakuje prvé slabiky slov, zle využíva prozodické faktory reči, s námahou tvorí hlas aj prízvuk, niekedy mľaská. Celkovo je artikulácia nejasná a reč málo zrozumiteľná.
- **Pyramídová dysartria** je dôsledkom porušenia pyramídovej dráhy od buniek v mozgovej kôre k jadram mozgových nervov v bulbu (porucha horného motorického neurónu). Ide o spastickú obrnu svalstva hovoridiel. Pridružená je zvýšená nosovosť zvuku reči, lebo je narušená funkcia mäkkého podnebia. Narušená je i mimika v orofaciálnej oblasti, u dieťaťa sa objavuje tzv. spastický plač alebo smiech. Sanie, prehĺtanie a žuvanie nemá dieťa porušené.
- **Extrapiramídová dysartria** je dôsledkom vplyvu porúch podkôrových ganglií na motorické dráhy a predovšetkým na svalový tonus dýchacieho, hlasového a rečového systému. Extrapiramídová dysartria má formu hypertonickú a hypotonickú. V prvom prípade dieťa hovorí pomaly a prerušovane vplyvom poruchy hrudného dýchania. Narušenú má i funkciu hlasiviek a tým aj tvorbu hlasu. Mení sa tempo i melódia jeho reči. Artikulácia nie je zreteľná, niektoré hlásky silne vyráža. Na podklade patologickej inervácie mäkkého podnebia môže mať dieťa zvýšenú nosovosť. Pri hypotonickej forme má dieťa narušenú prozódii i polohu hlasu. Z dôvodu narušeného dýchania vyráža artikuláciu niektorých hlások, iné hovorí slabo, nevýrazne.
- **Bulbárna dysartria** je následkom poškodenia jadier motorických nervov v bulbu (v predĺženej mieche a Varolovom moste) alebo nervov, vychádzajúcich z nich k svalom rečových ústrojov. V závislosti od toho, aký typ obrny u dieťaťa dominuje, je porušená výslovnosť hlások, prehĺtanie i žuvanie. Hlas má dieťa dysfonický, niekedy dochádza až k strate hlasu, niekedy sa u neho objavuje fúňavosť.
- **Cerebelárna (mozočková) dysartria** vzniká pri poškodení mozočku a jeho dráh. Tým má dieťa narušenú koordináciu pohybov hrtana a artikulačných orgánov. Na základe toho má problémy s reguláciou sily, rýchlosti a celkovo koordinovania pohybov pri hovorení, aj problémy s dýchaním. Hlásky artikuluje nepresne, predlžuje ich a reč pôsobí skandovane a prerušovane so zastaveniami. Dieťa tvorí hlas s námahou, jeho sila a výška sú nemenné. Spôsob jeho reči je nápadný a reč môže byť nezrozumiteľná.
- **Zmiešaná (kombinovaná) dysartria** závisí od toho, aký motorický systém je narušený. Môže dôjsť k poškodeniu ktoréhokoľvek komponentu alebo všetkých komponentov centrálnej i periférnej nervovej sústavy. Potom sa u dieťaťa môže prejaviť viac než jedna forma dysartrie.

Dysartria sa môže prejavovať ako vrodené alebo získané postihnutie centrálnej nervovej sústavy v raných štádiách vývinu dieťaťa, či ako získané narušenie komunikačnej schopnosti v priebehu života. Ako ďalej Klenková (2006, s. 122) napísala, „*včasný a neodkladný začiatok terapeutického procesu je zásadnou podmienkou úspešnosti starostlivosti. Cieľom terapie je maximalizácia komunikačných schopností a zachovanie dobrej kvality sociálneho života osoby s dysartriou.*“

*Dieťa s dysartriou zvyčajne nastupuje do materskej školy po absolvovaní diagnostikovania a v priebehu terapií v poradenských alebo klinických centrách, zariadeniach. O týchto má byť učiteľ/ka informovaný/á, aby nadväzoval/a na ne primeraným výchovno-vzdelávacím pôsobením. V prvom rade je dôležité, **spoločné vzdelávanie** dieťaťa s dysartriou so zdravo komunikujúcimi deťmi v kolektíve bežnej materskej školy. Deti mu poskytujú nielen správny vzor reči, ale v spoločných hrách a činnostiach dieťa s dysartriou prirodzeným spôsobom motivujú ku komunikácii a aktivite. Podľa odporúčaní lekárov aj logopédov môže učiteľ/ka dieťa s dysartriou osobnostne rozvíjať, ale bez odbornej pomoci špeciálnych pedagógov, fyzioterapeutov a logopédov to optimálne nezabezpečí. Tieto služby by učiteľ/ka mal/a v spolupráci s riaditeľom/kou materskej školy pre dieťa zabezpečiť prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu.*

Niektoré deti s dysartriou si pod vedením logopédov osvojujú komunikáciu s podporou rôznych pomôcok. Učiteľ/ka má prostredníctvom nich komunikovať s dieťaťom. Je dôležité, aby ich používanie pozoroval/a v akcii, v aktivitách logopéda s dieťaťom. Logopéd v spolupráci s rodičmi, zákonnými zástupcami majú učiteľovi/ke

pomáhať a vysvetľovať proces uľahčovania komunikácie dieťaťa konkrétnymi radami a ukážkami. Učiteľ/ka má byť zároveň informovaný/á o medicínskej a konkrétnej o logopedickej starostlivosti o dieťa, aby v zmysle ich odporúčaní predchádzal/a nepriaznivým sekundárnym dôsledkom dysartrie v osobnosti a komunikácii dieťaťa.

Otázky

Zdôvodnite význam správneho vzoru reči pre deti s dysartriou.

Navrhните spôsoby pomoci deťom s detskou mozgovou obrnou a s dysartriou v materskej škole v tímovej spolupráci viacerých odborníkov.

Literatúra

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.
KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.
LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s rinoláliou (fufňavosťou)

V prevencii a riešení rinolálie z pedagogického hľadiska je dôležitý nácvik dýchania nosom a trvalé používanie tohto dychového stereotypu, lebo je tým možné zabrániť opakovanému rastu nosnej mandle. Zamerať sa tiež treba na predchádzanie infekciám horných ciest dýchacích (Škodová, Jedlička, 2007). Klenková (2006) odporučila po odstránení primárnej príčiny hyponazality (liečbe, operačnom zákroku a podobne) nácvik dýchania nosom, a to v pokoji i pri rôznych pohybových aktivitách. Je potrebné zamerať sa aj na nácvik správnej artikulácie hlások s nosovou rezonanciou a ich používanie v slabikách, slovách a v spontánnom rečovom prejave. K odstraňovaniu hypernazality a zlepšovaniu nosnej rezonancie prispievajú cvičenia na zlepšenie smeru výdychového prúdu vzduchu, napr. fúkanie do vaty, sviečky, papiera, bublifuku, hra na fúkaciu harmoniku, hry so slamkou a vodou. S deťmi sa hráme na zívanie s otvorenými aj zatvorenými ústami alebo indiánsky signál „a-a-a“ so striedavým odkrývaním a zakrývaním úst.

Otázky

Navrhните dychové cvičenia s náčiním na upevňovanie správneho dýchania detí.

Literatúra

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.
ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu so zajakavosťou

Podľa Dvončovej a Nádvorníkovej (1983) o príčinách vzniku zajakavosti existuje veľa názorov. Sovák (1984) etiologické činitele vysvetlil tak, že k dispozícii, ktorá vyplýva z vývinových osobitostí detského veku alebo oslabených nervových mechanizmov reči sa pridružuje neurotizácia dieťaťa, nadmerné zaťažovanie jeho rečových schopností, jednorázové alebo dlhodobé traumatizujúce zážitky. Vznik zajakavosti u dieťaťa, ktoré k nej nemá predispozície, môže zapríčiniť nadmerné karhanie, napomínanie, výsmech, ponížovanie dieťaťa zo strany dospelých,

neprestajné opravovanie jeho chýb, prísny výchovný štýl, nepomáhanie dieťaťu pri jeho problémoch. Peutelschmiedová (1994; podľa Klenková 2006) príčiny zajakavosti vidí tiež v dedičnosti, ale presne sa nedá tvrdiť, či sa dedia dispozície k určitej orgánovej odchýlke alebo genetická výbava. Zajakavosť môže byť takisto následkom poškodenia centrálnej nervovej sústavy, môžu ju spôsobovať aj fyzikálne zmeny vo fonačných ústrojoch i poruchy vzťahov medzi hemisférami (výskyt určitej hyperaktivity v pravej hemisfére).

Kvalita hovoreného prejavu dieťaťa so zajakavosťou závisí od situácie, v ktorej sa uskutočňuje. V pokojnej atmosfére sa problémy zjemňujú, naopak vysoké pracovné tempo, rýchle dianie, nervozita a netrepezlivosť problémy dieťaťa v reči znásobujú. Klenková (2006) tento názor spresnila myšlienkou, že „pri pozitívnych situáciách sa plynulosť reči zlepší, napríklad keď balbutik hovorí sám k sebe, používa zmenenú prozódii reči (iný rytmus, taktovanie, spomalenie tempa apod., mení hlasovú polohu, šepká, hovorí za niekoho. K negatívnym situáciám dochádza, ak si uvedomí už dopredu svoj problém. Komunikačná situácia potom pôsobí na balbutika ako záťažový faktor.“

V odbornej literatúre je popísané mnoho príčin, na diagnostikovanie ktorých sú kvalifikovaní logopédi, psychológovia aj lekári. Ako potvrdila Kutáľková (1996) „na vzniku zajakavosti sa málokedy podieľa len jedna príčina.“ Autorka podrobne opísala mnohé z nich. Učiteľ/ka sa ich má dozvedieť z odborných správ o dieťati, najmä o takých, ktoré má eliminovať výchovou a vzdelávaním, a tiež o tých, ktoré musí z určitých dôvodov akceptovať.

Z hľadiska prevencie je dôležité **zamerať sa na terapiu a výchovu** detí v ranom veku. Logopéd má pomáhať rodine aj učiteľom, „aby zaujali správny prístup.“ V súvislosti so zajakavosťou treba prevenciu orientovať na zabráňovanie násilného precvičovania ľavorukosti, nesprávnej bilingválnej výchovy, strašenia školou a podobne (Lechta, 1990, s. 246; Lechta, 1999; podľa Škodová, Jedlička, 2007).

Spôsoby prevencie sa delia podľa toho, či ide o deti so začínajúcou zajakavosťou alebo o deti, u ktorých sa zajakavosť už vyvinula. V prvej menovanej skupine detí treba dbať na časté rozhovory, spievanie a rozprávanie riekaniiek, zároveň netreba dieťa na zajakanie upozorňovať. Je potrebné pátrať po príčinách emocionálneho napätia dieťaťa a uvoľňovať ho láskavým, empatickým prístupom a príjemnými pocitmi a zážitkami. K deťom, u ktorých sa zajakavosť už vyvinula, sa terapeuticky aj výchovne pristupuje podľa toho, do akej miery a či vôbec si zajakanie uvedomujú.

Odporúčania musia poskytnúť učiteľovi/ke rodičia, zákonní zástupcovia a odborníci zo školských poradenských zariadení, klinickej logopédie, psychológie a medicíny v záujme zohľadňovania špeciálnych potrieb dieťaťa. Všeobecne u detí so zajakavosťou platí, že netreba naliehať na komunikačný kontakt. Namiesto je **trpezlivé čakanie**, až dieťa samé prejaví záujem o komunikáciu. Učiteľ/ka dieťaťu pritom taktne pomáha

poskytovaním vzoru mäkkého začiatku v hovorení, spievaním a zapájaním dieťaťa do skupinových hier a činností s ostatnými deťmi v triede. Chybou je, ak učiteľ/ka nerešpektuje alebo zveličuje ťažkosti dieťaťa v hovorení, podceňuje zásady prevencie zajakavosti alebo naopak preceňuje zajakavosť dieťaťa a robí z neho „atrakciu, prípad pre študovanie“ (Sovák, 1984).

Lechta (2010) v prevencii zajakavosti u detí učiteľom odporučil:

- *udržiavať zrakový kontakt s dieťaťom i v momente zajakávania sa,*
- *zamerať viac pozornosť na obsah toho, čo dieťa hovorí, než ako to hovorí,*
- *porozprávať sa empaticky s deťmi, ktoré sa vysmievajú dieťaťu so zajakavosťou.*

Následne sú uvedené dôležité špecifické prístupy učiteľa/ky k deťom so zajakavosťou.

- Vyštejn (1979) vo výchove a vzdelávaní detí so zajakavosťou zdôraznil rozvoj emotionality dieťaťa a citový vzťah k dieťaťu. **Sympatie a pedagogický optimizmus** považoval za základ starostlivosti o dieťa so zajakavosťou. Okrem emočných faktorov v interpersonálnych vzťahoch vyzdvihol kladné emocionálne účinky niektorých podnetov na dieťa so zajakavosťou, napríklad hudby.
- Dancák (1979) pre rozvíjanie komunikácie detí so zajakavosťou odporučil časté **dychové, artikulačné a hlasové cvičenia**, hovorenie slov začínajúcich sa na samohlásku, rozprávanie veršovaných rozprávok a básní, dramatizáciu a spev.

- Podľa Kutáľkovej (1996) prevencia zajakavosti je vlastne veľmi jednoduchá, len je treba poznať a **rešpektovať štádiá vývinu reči** dieťaťa predškolského veku i metódy, ktorými je možné pozitívne ho ovplyvňovať. Ide najmä o primerané nároky rešpektujúce možnosti dieťaťa. Skúsená logopedička okrem rozvojových postupov v oblasti nácviku dýchania, vokalizácie, rytmizácie a pohybu zdôraznila **systematický rozvoj** slovnej zásoby a **vyjadrovacej pohotovosti**. Ním sa zabráňuje zbytočným komunikačným kolíziám alebo priamo kolapsom, pretože dieťaťu poskytuje pocit istoty a úspechu. Ochrana pred náhlymi a nevládnutými emóciami patrí k prirodzeným stratégiám prevencie zajakavosti. Dieťaťu treba poskytovať pocit bezpečia a istoty.

Lechta (2010, s. 294) zajakavosť dieťaťa považuje za problém a výzvu pre učiteľov v bežnej škole. „Pedagóg v bežnej škole má v rámci transdisciplinárnej starostlivosti o dieťa so zajakavosťou nezastupiteľné poslanie, z ktorého vyplýva tiež viac nezastupiteľných úloh.“ Správny rozvojový prístup k dieťaťu so zajakavosťou je mimoriadne aktuálnym prístupom v prevencii. Najmä čo sa týka predchádzania pôsobenia rizikových faktorov. U každého dieťaťa môžu byť inak kombinované a je treba, aby ich učiteľ/ka poznal/a na základe pedagogického diagnostikovania a sústavného radenia sa s rodičmi, zákonnými zástupcami a odborníkmi, ktorí s nim pracujú.

Otázky

Charakterizujte deti so zajakavosťou.

Opište možnosti starostlivosti o deti so zajakavosťou v materskej škole.

Porozprávajte, aké stratégie by ste používali v komunikácii s deťmi so zajakavosťou.

Navrhните hry a činnosti s deťmi so zajakavosťou.

Navrhните piesne a riekanky, ktoré by ste používali v rozvoji reči detí so zajakavosťou.

Literatúra

DVONČOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, V. *Diagnostika a odstraňovanie dyslálie. Foneticko-fonologický aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

DANCÁK, F. *Názory sovietskych logopédov na zajakavosť*. In VAŠEK a kol. *Aktuálne problémy detí s poruchami reči a čítania*. Bratislava: SPN, 1979.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: SPN, 1990.

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Koktavost (balbuties)*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 261-262.

VYŠTEJN, J. *Význam některých citových faktorů v logopedické péči o koktavé dítě*. In VAŠEK a kol. *Aktuálne problémy detí s poruchami reči a čítania*. Bratislava: SPN, 1979.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s brblavosťou

Podľa Dvončovej a Nádvorníkovej (1983) je pravdepodobne príčinou brblavosti funkčná porucha centrálnej nervovej sústavy. Seeman (podľa Klenková, 2006) sa domnieval, že príčinou brblavosti je minimálne poškodenie mozgu lokalizované v podkôrovej oblasti. Tarkowskij (2003 podľa Klenková, 2006) príčiny brblavosti vysvetlil modelom neplynulosti reči. Podľa neho osoba s brblavosťou má pri

zostavovaní výpovedí spočiatku ťažkosti s usporiadaním myšlienok (informácií), neskôršie s ich odovzdávaním v nezmenenej a bezchybnej forme a nakoniec s vyjadrením informácie v adekvátnom tempe bez artikulačných narušení. Podľa neho brblavosť spočíva v tom, že „*sémantická neplynulosť predchádza do gramatickej a tá zase do fonetickej neplynulosti*“ (Tarkowskij, 2003; podľa Klenková, 2006, s. 171).

Brblavosť má mnoho spoločných znakov aj príčin ako zajakavosť. Brblavosť je od zajakavosti možné odlíšiť tak, že dieťa s brblavosťou poprosíme, aby hovorilo pomaly a potom chvíľu hovorí zrozumiteľnejšie. Zajakavému dieťaťu sa pri rovnakej prosbe hovorí podstatne ťažšie, ale u týchto detí tieto žiadosti a prosby vlastne netreba používať (Kutáľková, 1996).

V prevencii brblavosti dieťaťa je účinný správny **rečový vzor** so zreteľným vyslovovaním hlások a **pokojné prostredie**. Spomaľovaniu tempa reči dieťaťa pomáha rytmizovanie slov, viet, piesní a rýmujúcich sa textov. Pokyn „hovor pomaly“ netreba používať často, lebo podľa Kutáľkovej (1996) ho väčšina detí skoro prestane vnímať. Lepšie je tmiť rýchlosť reči dieťaťa gestami, napríklad nápadne ukázať prstom na pery alebo použiť gesto, ktoré sa využíva na spomalenie auta. S predškolákmi tzn. staršími deťmi predškolského veku je možné vopred sa dohodnúť na neverbálnom pokene, ktorý bude signalizovať, aby

rozprávanie spomalili. Narušenie plynulosti reči však deti v tomto veku zvyčajne netrápi, pretože si ju väčšinou neuvedomujú. A tak zvyčajne nemajú motiváciu zbaviť sa jej. Ak sú „spokojní“ s verbálnym vyjadrovaním svojho dieťaťa aj rodičia, zákonní zástupcovia, tak brblavosť u neho zvyčajne pretrváva až do dospelosti. V prípade, že sa u dieťaťa kombinuje brblavosť so zajakavosťou, potom je náprava jeho narušenej komunikačnej schopnosti zdĺhavá a náročná. Pritom sa vyžaduje mimoriadna trpezlivosť dieťaťa, rodičov, zákonných zástupcov, terapeutov a učiteľov.

Otázky

Charakterizujte správanie a komunikáciu detí s brblavosťou, ktoré môže pozorovať učiteľ/ka, vychovávateľ/ka.

Navrhните spôsoby pomoci deťom s brblavosťou v oblasti komunikácie, správania a sústredenia pozornosti.

Literatúra

DVONČOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, V. *Diagnostika a odstraňovanie dyslálie. Foneticko-fonologický aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.

Špecifický prístup učiteľa/ky k deťom so symptomatickými poruchami reči

Deti so symptomatickými poruchami reči

Narušená komunikačná schopnosť môže byť primárnou príčinou osobnostných alebo sociálnych problémov dieťaťa alebo sa môže vyskytovať ako následok, sprievodný prejav iného postihnutia, ochorenia či poruchy. Vznik symptomatických porúch reči u detí podmieňujú viaceré subjektívno-objektívne činitele, ktoré sú mnohako skombinované a tak ich treba poznávať aj riešiť u každého dieťaťa individuálnym spôsobom. Prognóza symptomatických porúch reči dieťaťa je

podmienená druhom, stupňom, formou a prejavmi jeho dominantného postihnutia i včasnou diagnostikou, od ktorej závisí vhodná liečebná, rehabilitačná a výchovná starostlivosť o dieťaťa (Lechta, 2002; Škodová, 2007). Deti so symptomatickými poruchami reči sú vzdelávané v špeciálnych materských školách a v bežných materských školách. Učitelia patria medzi odborníkov, ktorí zabezpečujú rozvoj osobnosti týchto detí, špecificky tiež v oblasti komunikácie.

*Pod vedením logopéda sa učiteľ/ka spolupodieľa na zmierňovaní príčin aj prejavov symptomatických porúch reči dieťaťa. Vo zvýšenej miere dieťaťu poskytuje **individuálny prístup** aj prostredníctvom aplikovania adekvátnych stimulačných programov. Učiteľ/ka sa pri výchove detí so symptomatickými poruchami reči ustavične radí a spolupracuje s odbornými zamestnancami, ktorí s dieťaťom pracujú i rodičmi, zákonnými zástupcami, ktorí sa mu venujú vo výchove, liečbe a zlepšovaní komunikácie. Jedným zo spôsobov terapie je výchova týchto detí spoločne so zdravo komunikujúcimi deťmi v bežných materských školách.*

V rozvoji komunikačných spôsobilostí detí so symptomatickými poruchami reči sa uprednostňuje **obsahová stránka reči** pred zvukovou, lebo záleží viac na tom „čo dieťa povie, než ako to vysloví.“ Dieťa sa má jazyku a komunikácii **učiť hrou** v rôznych sociálnych kontaktoch a situáciách s deťmi aj dospelými. Ak sa dieťa nezaobíde bez niektorého zo systémov alternatívnej a augmentatívnej komunikácie, logopéd alebo rodičia, zákonní zástupcovia naučia učiteľa/ku, ako sa používa, ale len do takej miery, aby slúžili na zmysluplné dorozumievanie sa, nie na terapiu. Škodová (2007, s. 394) upozornila, že „na terapii ťažkých porúch komunikácie je dnes už nutná špecializácia.“

Deti s rôznymi druhmi zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia potrebujú **špecifický prístup učiteľa/ky** v edukácii. Do úvahy sa berie individuálny rečový vývin aj miera narušenia schopností dieťaťa v komunikácii (Lechta, 2002). Niektoré možnosti špecifického prístupu učiteľa v materskej škole sú ďalej syntetizované pri jednotlivých druhoch zdravotného postihnutia detí. Nemožno ich považovať za všeobecne platné a kompletné z hľadiska poznatkov prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí so zdravotným znevýhodnením. Učiteľ/ka si poznatky v tejto problematike musí rozširovať a získavať ich podľa individuálnych potrieb, možností a schopností konkrétneho dieťaťa.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s narušenou komunikačnou schopnosťou v dôsledku mentálneho postihnutia

Lechta (2002) v rozvíjaní komunikačných schopností detí s mentálnym postihnutím odporučil v edukácii nadväzovať na vek mentálny a nie kalendárny. Učiteľ/ka získava informácie o dieťati z lekárskejších, psychologických a špeciálnopedagogických správ. Zamerať sa má na obsahovú výstavbu

reči, porozumenie a svojské vyjadrovanie sa dieťaťa, ako na jazykovú správnosť. Škodová (2007) pripomenula, že je hrubou chybou odborníkov v logopédii a pedagogike je snaha o úpravu artikulácie dieťaťa bez dostatočnej slovnej zásoby a pochopenia obsahu slov.

Dieťa sa v komunikácii zdokonaľuje postupne a dlhodobo vplyvom obmedzeného vývinu reči. Rozvoj komunikačných kompetencií dieťaťa učiteľ/ka uskutočňuje vyvážené v oblasti verbálnej i neverbálnej, aby dieťa bolo čo najviac samostatné v sociálnej komunikácii. Učiteľ/ka zámerne zlepšuje motoriku dieťaťa (aj oromotoriku a grafomotoriku) v súhre viacerých pohybov spojených so zrakovou kontrolou, aby spôsoby komunikácie odzeralo a napodobňovalo. Rozvíjanie sluchového vnímania má prebiehať najmä cez rytmus, piesne a hudbu s pohybovým sprievodom. Dieťa sa má hrať, a tak sa učiť, lebo mechanické cvičenia a drill dieťaťa s mentálnym postihnutím neprospeievajú, ani nedokáže dlhšie sústrediť pozornosť. Pravidelnosť striedania činností, opakované komunikačné situácie a vzorce ale dieťa k porozumeniu potrebuje. Škodová (2007) v tejto súvislosti uviedla, že v komunikácii dieťaťa pomáhajú naučené stereotypy. Učiteľ/ka ich môže u dieťaťa upevňovať, ak sa súčasne uplatňujú v rodine.

V rozvíjaní komunikačných kompetencií dieťaťa s mentálnym postihnutím sú nevyhnutné koordinované a konzultované postupy s odborníkmi v logopédii a psychopédii a s rodičmi, zákonnými zástupcami. Výhodou pre dieťa je, ak pri prekonávaní jeho komunikačných bariér učiteľovi/ke pomáha asistent/ka učiteľa/ky.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s narušenou komunikačnou schopnosťou v dôsledku detskej mozgovej obrny

Spleť symptómov vplyvom poškodenia mozgu a vývinu mozgu od učiteľa/ky vyžaduje, aby študoval/a dokumentáciu dieťaťa, ktorá vzišla z dlhodobého diagnostikovania dieťaťa v poradenských zariadeniach. Dôležité je, aby učiteľ/ka komunikoval/a s rodičmi, zákonnými

zástupcami a odbornými zamestnancami o zmenách v osobnostnom rozvoji dieťaťa, o jeho sociálnej a edukačnej situácii. Je nevyhnutné, aby vzdelávanie dieťaťa v materskej škole bolo zabezpečené s podporou a pomáhaním špeciálneho pedagóga, psychológa a logopéda.

Učiteľ/ka rozvíja komunikačné spôsobilosti dieťaťa s detskou mozgovou obrnou systematicky, podľa odborníkmi zavedených spôsobov a súladne s rozvojom hrubej a jemnej motoriky a aktívnej slovnej zásoby. V kompenzovaní nepriaznivých dôsledkov postihnutia v správaní a komunikačných prejavoch dieťaťa sa učiteľ/ka opiera o osvedčené postupy v rodine, rady a pomoc odborníkov v partnerskej spolupráci.

Učiteľ/ka však nie je kompetentný/á suplovať odborné terapie, napr. cvičenia Vojtovou alebo Bobathovou metódou či potrebnú orofaciálnu stimuláciu. Pedagogickým prístupom dieťa vedie v rytmizovaní slov, krátkych básní, spievaní detských piesní, vykonávaní motivovaných dychových, artikuláčnych a hlasových cvičení. Správnu výslovnosť dieťaťa podporuje jazykovými hrami, riekankami, hrami s písmenami, skupinovým recitovaním a spievaním so zdravo komunikujúcimi deťmi aj komunikovaním s obsahom edukačných programov v počítači, tablete alebo na interaktívnej tabuli.

Napriek zvýšenému stimulačnému úsiliu učiteľ/ka nemôže očakávať rýchle pokroky dieťaťa. Učiteľ/ka i v tomto prípade musí byť trpezlivý/á (Metodika predprimárneho vzdelávania, 2011).

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s narušenou komunikačnou schopnosťou v dôsledku zrakového postihnutia

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa so zrakovým postihnutím sa od učiteľa/ky predovšetkým očakáva dôsledné oboznámenie sa s diagnózou, prognózou a reálnymi možnosťami jeho zrakovej práce. V osobnostnej výbave učiteľa/ky sa okrem

iných vlastností predpokladá empatia, trpezlivosť, taktnosť a komunikatívnosť. Učiteľ/ka s vedomím, že obmedzená schopnosť zrakovej kontroly dieťa limituje a spomaľuje vo výkonoch aj v pohybe, individualizuje jeho výchovu a vzdelávanie.

Pri dosahovaní cieľov edukácie učiteľ/ka využíva adekvátne stratégie výchovy a vzdelávania detí so zrakovým postihnutím, pomáha im uplatňovať kompenzačné mechanizmy a vytvárať potrebné stereotypy. Učiteľ/ka sa zameriava na rozvíjanie citlivosti tela, vnímanie pohybov a polôh tela, dotykové, hmatové vnímanie dieťaťa, priestorovú orientáciu, sústredené počúvanie, rozlišovanie a lokalizovanie zvukov a hlasov.

V interakcii s dieťaťom so zrakovým postihnutím učiteľ/ka detailne opisuje okolité skutočnosti a dianie. Deťom umožní voľný prístup k prezentovanému predmetu a individuálne oboznámenie. Pravidelne deťom čistí okuliare, pomáha im používať indikované kompenzačné a reedukačné pomôcky aj pre ne upravuje obrázky, pracovné listy a používané symboly, napríklad pravidlá spolužitia v triede. V komunikácii sa učiteľ/ka vyjadruje jasne a konkrétne, primerane možnostiam porozumenia u dieťaťa. Zreteľne artikuluje a hovorí dostatočne nahlas, nespráva sa kľčovit, podporuje neverbálne informácie vždy hlasovými. Pozornosť dieťaťa upúta vyslovením jeho mena a dotykom a tiež dbá, aby sa každá osoba v kontakte s dieťaťom predstavila menom, aj keď dieťa už známe osoby poznáva po hlase.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s narušenou komunikačnou schopnosťou v dôsledku sluchového postihnutia

Akusticko-technické pomôcky pre deti so sluchovým postihnutím sa výrazne zdokonalili a ďalej zdokonaľujú. Umožňujú rozvíjať sluchové vnímanie aj u veľkých strát sluchu. Táto skutočnosť je príležitosťou na rozvíjanie dieťaťa so sluchovým postihnutím v podmienkach intaktne komunikujúcej populácie detí v bežnej materskej škole pod vedením špeciálneho pedagóga a ďalších odborných zamestnancov.

Dieťa so sluchovým postihnutím môže mať vysoké IQ, ale výkony vo výučbe niekedy nezodpovedajú jeho intelektuálnym dispozíciám. Učiteľ/ovi/ke o tom poskytne informácie psychológ poradenského centra alebo materskej školy. V spolupráci so špeciálnym pedagógom a logopédom učiteľ/ka participuje na rozvíjaní komunikačných kompetencií dieťaťa. V kontinuite s intervenčnými programami aplikovanými odbornými zamestnancami a spôsobmi efektívnej komunikácie dieťaťa v rodine, učiteľ/ka vytvára podmienky pedagogickej podpory dieťaťa v materskej škole.

Pre dieťa so sluchovým postihnutím je nevyhnutný **pravidelný kontakt s deťmi počujúcimi** a zdravo komunikujúcimi, aby ho aktivizovali v komunikácii. Učiteľ/ka prispôsobuje výchovu a vzdelávanie druhu a stupňa sluchového postihnutia dieťaťa, jeho individuálnym schopnostiam, možnostiam a záujmom. Neustále pritom dbá, aby dieťa správne používalo kompenzačné pomôcky indikované lekárom. Pri skupinových aj frontálnych činnostiach si dieťa so sluchovým postihnutím umiestni tak, **aby mohlo bezproblémovo odzerať** a mohlo byť aktívne. Učiteľ/ka si otázkami priebežne overuje, či dieťa porozumelo zadaniam úloh, inštrukciám. Učenie sa dieťaťa vždy podporuje názorom (konkrétnou realitou, predmetmi, modelmi, obrázkami) a hlavne multisenzorickou činnosťou.

Špecifický prístup učiteľa/ky k dieťaťu s narušenou komunikačnou schopnosťou v dôsledku postihnutia autizmom

Dieťa s autizmom nevyhnutne potrebuje odbornú aj pedagogickú starostlivosť a vedenie, ktoré zohľadňuje jeho osobnostné možnosti a schopnosti. Učiteľ/ka sa spolupodieľa na špeciálnej výchove a vzdelávaní dieťaťa s autizmom začleneného v bežnej triede materskej školy. Je zapojený/á do plánovania, realizácie a hodnotenia individuálneho vzdelávacieho programu dieťaťa. V spolupráci s odbornými zamestnancami a rodičmi, zákonnými zástupcami učiteľ/ka prispôsobuje a konkretizuje ciele vzdelávania dieťaťa v súlade s jeho s aktuálnymi schopnosťami, potrebami aj deficitmi. Pracuje tiež podľa požiadaviek vonkajšieho prostredia, aby sa dosiahla čo najvyššia možná miera socializácie dieťaťa. Učiteľ/ka musí rešpektovať premenlivosť vnútorných podmienok a aktuálny zdravotný stav dieťaťa. Ciele edukácie

dieťaťa s autizmom sa dosahujú v rámci obsahu vzdelávacích oblastí prevažne špeciálnopedagogickými metódami. Preto je dôležité, aby s dieťaťom denne v materskej škole pracoval špeciálny pedagóg alebo liečebný pedagóg. Ponechať vzdelávanie len na pedagogický prístup učiteľa/ky nie je pre dieťa s autizmom aj ostatné deti v triede optimálne a ani možné. Proces rozvoja komunikačných kompetencií dieťaťa s autizmom je dlhodobý a náročný, nielen na prípravu a realizáciu, ale a na osobnostné vlastnosti a odbornosť učiteľa/ky. Predovšetkým musí dieťaťu zaistiť bezpečie a istotu, aby bolo spokojné a úspešné vo vzdelávaní, aby rozumelo okolitému daniu, situáciám a činnostiam. Učiteľ/ka v tímovej spolupráci s odbornými zamestnancami v edukácii dieťaťa uplatňuje štrukturalizáciu, vizualizáciu a individuálny prístup.

Literatúra

KOLEKTÍV AUTOROV. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: ŠPU, 2011.
LECHTA, V. *Symptomatické poruchy reči*. Praha: Portál, 2002.
ŠKODOVÁ, E., Symptomatické poruchy reči. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 389-427.

Legislatíva v kontexte edukácie dieťaťa s NKS

Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú rozdelené na tri hlavné skupiny. Deti s narušenou komunikačnou schopnosťou sú zaradené medzi deti so zdravotným znevýhodnením, konkrétne deti so zdravotným postihnutím (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, § 22). Podrobnosti o organizácii a podmienkach predprimárneho vzdelávania detí s NKS obsahuje Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (2017). Schválený bol Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej

republiky pod číslom 2017-2127/20564:14-10GO ako jeden z programov vzdelávania pre deti so zdravotným znevýhodnením. Súčasťou menovaného štátneho vzdelávacieho programu (2017) sú ciele a obsah predprimárneho vzdelávania detí s NKS. Princípy, stratégie, metódy a formy socializácie a personalizácie jednotlivých skupín detí so zdravotným znevýhodnením v materskej škole ponúka Metodika predprimárneho vzdelávania (2011), ale iba v rámci pedagogických kompetencií učiteľa/ky materskej školy.

Organizácia vzdelávania detí s narušenou komunikačnou schopnosťou v materskej škole sa vzťahuje k druhu materskej školy a procesu vzdelávania. Napriek myšlienkam inklúzie u nás stále pôsobia **špeciálne materské školy** a špeciálne triedy v materských školách pre deti so zdravotným znevýhodnením. **Špeciálne triedy** sa spravidla zriaďujú pre deti s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia. Časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v špeciálnej triede a iná časť spoločne s ostatnými deťmi materskej školy. Teda niektoré činnosti môže dieťa absolvovať mimo špeciálnej triedy. Ak je dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou vzdelávané **v bežnej triede** materskej školy ako dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vzdeláva sa podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Individuálny vzdelávací program sa pre dieťa s NKS vypracúva v materskej škole v spolupráci s príslušným školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva. Rodič, zákonný zástupca dieťaťa má právo sa s individuálnym výchovno-vzdelávacím programom oboznámiť (zákon č. 245/2008 Z. z., § 7, ods. 5).

Individuálny vzdelávací program dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou sa vypracúva, realizuje, prehodnocuje a aktualizuje v rozsahu jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Vypracúva ho triedny učiteľ/ka v spolupráci so špeciálnym pedagógom a podľa potreby s ďalšími, do prípadu dieťaťa zainteresovanými odborníkmi. Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (zákon č. 245/2008 Z. z., § 11, ods. 10) je individuálny výchovno-vzdelávací program súčasťou povinnej dokumentácie, konkrétne Návrhu na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy. Do tejto pedagogickej dokumentácie tiež patria správy zo psychologického a špeciálno-pedagogického vyšetrenia dieťaťa.

„O zaradení dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (narušenou komunikačnou schopnosťou) do predprimárneho vzdelávania rozhodne riaditeľ/ka materskej školy na základe:

- odporúčania všeobecného lekára pre deti a dorast;
- písomného vyjadrenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie k školskému začleneniu dieťaťa;
- informovaného súhlasu zákonného zástupcu“ (zákon č. 245/2008 Z. z., § 28, ods. 12).

Podľa § 59, ods. 4 toho istého zákona riaditeľ/ka materskej školy v rozhodnutí o prijatí dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže určiť diagnostický pobyt od 3 do 12 mesiacov.

Materská škola sa v individuálnom výchovno-vzdelávacom programe dieťaťa má zaviazať len k tým službám, na ktoré reálne stačí, má k nim dispozície, lebo „výkonom práv dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôžu byť obmedzené práva ostatných detí, ktoré sú účastníkmi výchovy a vzdelávania“ (zákon č. 245/2008 Z. z., § 28, ods. 13).

Do triedy detí v materskej škole je možné prijať najviac dve deti so zdravotným znevýhodnením, pričom sa najvyšší počet detí v triede znižuje o dve deti za každé zdravotne znevýhodnené dieťa, teda aj dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou. Do špeciálnej triedy materskej školy sa prijímajú deti spravidla s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia, a tak sa podľa potrieb detí môžu zriadiť aj triedy pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. Do takej triedy môže byť prijaté dieťa len so súhlasom zákonného zástupcu a riaditeľa materskej školy po diagnostikovaní špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa v zariadení výchovného poradenstva a prevencie (vyhláška MŠ SR č. 308/2009 Z. z. o materskej škole).

Dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktoré sa podľa výsledkov zo psychologického vyšetrenia nachádza v pásme podpriemeru (vrátane tzv. hraničného pásma) nemôže byť prijaté do špeciálnej materskej školy, ani špeciálnej triedy materskej školy pre deti s mentálnym a viacnásobným postihnutím (Pedagogicko-organizačné pokyny, 2010/2011).

Analýza legislatívnych aj kurikulárnych pravidiel vzdelávania detí s narušenou komunikačnou schopnosťou ukazuje, že na začiatku 21. storočia existujú určité posuny v inkluzívnej edukácii, a to najmä deklarovaním niektorých jej hodnôt. Napriek mnohým bariéram aj snaženiam v inkluzívnej edukácii platí, že ak ju neprijímajú ľudia, ktorých sa týka, tak potom akékoľvek vzletné myšlienky o jej význame pre všetkých strácajú zmysel. Učitelia môžu významne prispieť k napĺňaniu myšlienok inkluzívnej edukácie. U detí s narušenou komunikačnou schopnosťou sa to týka efektívneho a optimálneho vzdelávania v tímovej spolupráci viacerých odborníkov i rodičov, zákonných zástupcov a uplatňovania špecifického prístupu učiteľov.

Literatúra

KOLEKTÍV AUTOROV. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: ŠPU, 2011.
Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2010/2011. Dostupné na internete:
<https://www.minedu.sk/data/att/1228.pdf>.
Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. Dostupné na internete:
http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_narusenou_komunikacnou_schopnostou.pdf.
Vyhláška MŠ SR č. 308/2009 Z. z. o materskej škole. Dostupné na internete:
<https://www.minedu.sk/data/att/671.pdf>.
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Dostupné na internete:
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>

Riziká narušenia komunikačnej schopnosti detí

Za **riziko** sa zvyčajne považuje jav, príčina, dôsledok, ktoré môžu spôsobiť narušenie komunikačnej schopnosti, aj keď ešte momentálne u dieťaťa nie je, môže sa prihodiť (vzniknúť, vyskytnúť, zhoršiť sa). Narušená komunikačná schopnosť sa očakáva na základe určitých javov, príčin, dôsledkov, ktoré v iných prípadoch prejavovaných porúch, problémov a postihnutí takto pôsobili. Riziko tak môže existovať ako reálne, ale aj bez podložených dôkazov, len ako podozrenie. Deti predškolského veku sú ohrozené vo vývine vplyvom variability

činiteľov, ktoré odborníci rôznymi spôsobmi potláčajú, odstraňujú či zmierňujú. Platí to i v oblasti rizika narušenia komunikačnej schopnosti detí vplyvom subjektívnych aj objektívnych príčin. Nie všetky je učiteľ/ka spôsobilý/á identifikovať. Vážne ohrozenia dieťaťa učiteľ/ka rozpoznať môže, ak zodpovedne uskutočňuje pedagogické diagnostikovanie. Riziká vzniku narušenej komunikačnej schopnosti u dieťaťa existujú vplyvom dedičnosti aj prostredia (v rodine, spoločenskom prostredí), nie izolovane, ale v kombinácii rôznych činiteľov.

Riziká vzniku narušenej komunikačnej schopnosti u dieťaťa v rodine:

- emocionálna nepohoda, manželská kríza, rozvod alebo strata blízkej osoby;
- psychické, fyzické zraňovanie, zanedbávanie dieťaťa;
- nevhodný výchovný štýl;
- odlúčenie od rodiny;
- chronická choroba, postihnutie niektorého člena rodiny;
- nadmerné nároky na dieťa (Dvončová, Nádvorníková, 1983);
- prítomnosť narušenej komunikačnej schopnosti u niektorého člena rodiny;
- príliš silná citová väzba medzi matkou a dieťaťom alebo naopak (Sovák, 1984).

Riziká vzniku narušenej komunikačnej schopnosti v spoločenskom prostredí:

- jazykové prostredie, v ktorom sa hovorí rôznymi jazykmi;
- vyučovanie dieťaťa v cudzom jazyku;
- nekultivované vzory uplatňovania reči a jazyka v komunikácii.

Rodina, materská škola a iné sociálne komunity sa spolupodieľajú na výchove a vzdelávaní dieťaťa. Keď niektoré z nich navodzuje narušenie komunikačnej schopnosti dieťaťa, zvyčajne je to pozorovateľné v sociálnych vzťahoch a prejavoch dieťaťa v ďalších prostrediach. Ako napísal Sovák (1984) narušená komunikačná schopnosť môže mať vplyv na rozvíjajúcu sa detskú osobnosť. Záleží to aj od toho, ako sa k dieťaťu správajú iní ľudia (s ľútosťou, účasťou, výsmechom, odmietaním) a ako svoju poruchu alebo chybu reči vníma dieťa, do akej miery si ju uvedomuje a v akom rozsahu nepriaznivo zasahuje do vývinu dieťaťa. Podľa toho sa riziko vzniku a zhoršovania narušenej komunikačnej schopnosti u dieťaťa znižuje alebo zväčšuje.

K eliminovaniu rizík vzniku alebo zhoršenia narušenej komunikačnej schopnosti detí pomáha **realizovanie úloh prevencie** v predprimárnom vzdelávaní:

- komplexné a včasné diagnostikovanie dieťaťa pedagogickými a odbornými zamestnancami;
- celostný rozvoj osobnosti dieťaťa od aktuálnej k najbližšej úrovni rozvoja;
- spolupráca s rodinou v zjednocovaní sa vo výchove a vzdelávaní, radenie a pomáhajúce si navzájom, výmena skúseností a informácií o dieťati;
- spolupráca odborníkov v tíme vo výchove a vzdelávaní a terapiách u dieťaťa;
- rozvoj osobnostných a odborných kvalít učiteľov ďalším vzdelávaním sa v problematike predchádzania porúch vývinu dieťaťa.

Rizikové vplyvy z vnútorných a vonkajších podmienok rozvíjania osobnosti aj komunikácie dieťaťa môžu mať za následok riziká vzniku, prepuknutia narušenej komunikačnej schopnosti. Niektoré z nich sú ďalej pomenované a konkretizované k edukačnému procesu v materskej škole. Učiteľ/ka ich môže včas identifikovať a riešiť v tímovom prístupe s rodičmi a odborníkmi.

Riziko chrapľavosti hlasu detí vplyvom kričania

Chrapľavosť hlasu vzniká na podklade nesprávnej hlasovej činnosti ako následok prepínania hlasu, hlavne hlasovej výšky. Deti v kolektívoch sa prekrikujú, krikom na seba upozorňujú, vynucujú si pozornosť a rôzne výhody. Pri kričaní nielen zosilňujú hlas, ale ho aj zvyšujú. Pritom sa hlasivky prekrvujú a napínajú. Ak dieťa kričí často, na okraji hlasiviek sa vytvoria zdureniny, tzv. hlasivkové uzlíky. Potom je hlas dieťaťa trvale chrapľavý. V krajných prípadoch prepínanie hlasiviek môže vyústiť do spastickej dysfónie, keď dieťa hlas tvorí s kŕčovitou námahou. Dieťa sčervená a na krku mu nabiehajú žily. Preto treba včas pamätať na prevenciu kričania a chrapľavosti hlasu detí. Učiteľ/ka nemá reagovať na požiadavky, ktorých sa dieťa domáha kričaním. Trvalo má rozvíjať sociálnu a emocionálnu klímu v triede tak, aby deti pokojne spolupracovali a komunikovali v blízkej vzdialenosti. Učiteľ/ka tiež kontroluje seba, aby nekričal/a, ale aj silný a vysoký hlas, ktorým komunikuje, môže zvädzať deti ku kričaniu, preto si musí dávať pozor. Od učiteľa/ky sa očakáva, že deťom poskytne vzor pokojného a trpezlivého hovorenia (Sovák, 1984).

V prevencii chrapľavosti hlasu pomáha učenie detí pracovať s hlasom od šepkania a tichej reči až po hlasný prejav, napr. prostredníctvom piesní, básní a divadla. Preto učiteľ/ka dbá, aby piesne, ktoré s deťmi spieva, mali primeraný hlasový rozsah a zvuky, ktoré s deťmi napodobňuje, nemajú byť silno tlačené v hrdle, napr. motorka, auto a podobne. Aj pri recitovaní básní alebo kolektívnom speve učiteľ/ka tlmí kričanie detí (Kutáľková, 1996).

V prevencii porúch hlasu Lechta (1990) zdôraznil význam práce učiteľov s deťmi. Môžu zachytiť prechodnú zmenu i dlhotrvajúce odchýlky v hlase detí vo svojej triede. V prípade zistených odlišností, napríklad príliš vysoký alebo nízky hlas, silný alebo slabý, chrapľavý, tlačенý so šelestom, nosový, monotónny hlas dieťaťa, učelia majú zistenia konzultovať s rodičmi, zákonnými zástupcami alebo školským logopédom.

Riziko narušenia komunikačnej schopnosti vplyvom ťažkostí v adaptácii dieťaťa

Dieťa pri nástupe do materskej školy potrebuje určitý čas na prispôsobenie sa novým a rôznym podmienkam, javom a pravidlám spolužitia a vzdelávania. Každé dieťa je iné, má iný temperament i stupeň kognitívneho, sociálneho a emocionálneho vývinu a je vychovávané svojským štýlom rodinnej výchovy. V závislosti od pomoci rodičov a učiteľov v adaptácii postupne dosahuje psychickú rovnováhu podľa toho, ako sú uspokojované jeho potreby (fyziologické, istoty, bezpečia, lásky, spolupatričnosti, ocenenia, sebaaktualizácie).

Proces adaptácie dieťaťa v materskej škole sa zvyčajne viaže na začiatok dochádzky dieťaťa do materskej školy, denný program plánovaný učiteľom, zmenené učebné prostredie, činnosť, ktorú má dieťa aktuálne realizovať aj na nepredvídané momenty a deje v okolitom prostredí (Niesel, Griebel, 2000).

Prvými signálmi psychickej nepohody dieťaťa, ktoré ho emocionálne ohrozujú a rozladujú, vyvolávajú neželané prejavy v jeho správaní, konaní i komunikácii sú:

- plačlivosť, hnev, útočnosť,
- impulzívne (nepredvídateľné) správanie,
- strach a úzkosť,
- nezáujem, nezapájanie sa do hier a činností,
- odmietanie stravy,
- úteky z materskej školy,
- somatické a neurotické ťažkosti (zvracanie, bolesti brucha, hlavy, pomočovanie a pod.).

Ak sa v maximálnej možnej miere nevytlúčia či neznižia nepriaznivé vplyvy adaptačných ťažkostí u dieťaťa, z hľadiska narušenej komunikačnej schopnosti hrozí hlavne prepuknutie elektívneho mutizmu, ale aj zajakávania sa.

Rodičia, zákonní zástupcovia a učitelia môžu uľahčiť adaptáciu dieťaťa v materskej škole viacerými spôsobmi:

- **krátkodobé návštevy** dieťaťa s rodičom, zákonným zástupcom v materskej škole ešte pred vstupom do materskej školy;
- **konzultácie a informačné stretnutia** rodičov dieťaťa, vedúceho pedagogického zamestnanca a učiteľov z triedy na začiatku jeho dochádzky do materskej školy;
- **osobná asistencia rodiča**, zákonného zástupcu svojmu dieťaťu pri prekonávaní adaptačných problémov v materskej škole.

K zmierňovaniu adaptačných schopností aj v rámci prevencie narušenej komunikačnej schopnosti detí pomáhajú viaceré stratégie:

- **prejavy záujmu** učiteľa/ky o dieťa, napr. privítanie dieťaťa v triede podaním ruky, úsmevom, pohladením, vyjadrením potešenia z opätovného stretnutia;
- **krátky rozhovor** s dieťaťom o ponuke hier a činností s cieľom motivovať dieťa k nim;
- **ranný kruh**, v ktorom dieťa komunikuje s inými deťmi a vyjadruje svoje myšlienky, pocity, názory voľne alebo k témam edukačných projektov;
- **orientácia na hrové záujmy** dieťaťa, odpútať pozornosť dieťaťa od prejavov negatívnych emócií, umožniť mu hrať sa hry, ktoré ho bavia, ale hodnotným, pozitívnym spôsobom;
- **nenútenie dieťaťa**, ale zaujať ho obsahom aj predmetnými súčasťami hry, činnosťami;
- **relaxovanie dieťaťa**, umožniť mu relaxovať, venovať sa sebe, keď to potrebuje na uvoľnenie negatívnych emócií v relaxačnom kútiku s vankúšmi a mäkkou podložkou;
- **chválenie dieťaťa** za pozitívne prejavy správania a ochotu spolupracovať, hranie sa s inými deťmi;
- **zabezpečenie priestorov** proti úrazu a úteku dieťaťa.

Učitelia by nemali „uľahčovať“ adaptáciu dieťaťa prísnymi rozhodnutiami a správaním, napríklad násilným odlúčením dieťaťa od rodičov pri rannom preberaní; vyčleňovaním dieťaťa z činností, keď prejavuje negatívne emócie a ponechaním dieťaťa v nich; čakaním, kým si zvykne; neumožnením rodičovi zúčastňovať sa adaptačného pobytu dieťaťa a podobne. V momentálnej situácii môžu niektoré z nich zaúčinkovať, ale pre dlhodobé psychické zdravie dieťaťa môžu byť nepriaznivé.

Predchádzaniu dlhšie trvajúcim problémom detí s adaptáciou napomáha aj vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole. V § 3 je uvedené, že do materskej školy možno dieťa prijať na adaptačný pobyt, v ktorom rodič, zákonný zástupca privádza dieťa postupne na jednu hodinu, dve a najviac na štyri hodiny a spolupracuje s pedagogickými zamestnancami. Ak sa dieťa po určitom čase v materskej škole zadaptuje, môže riaditeľ/ka materskej školy po dohode s rodičom, zákonným zástupcom rozhodnúť o prijatí dieťaťa do materskej školy a jeho dochádzke v stanovenom čase. Pri zníženej adaptačnej schopnosti dieťaťa môže riaditeľ/ka po prerokovaní s rodičom, zákonným zástupcom rozhodnúť o prerušení dochádzky dieťaťa do materskej školy na určité obdobie, dohodnutý čas.

Riziko porúch reči vplyvom precvičovaného ľaváctva

Rodičia, zákonní zástupcovia alebo blízki ľudia z okolia nie vždy prijímajú ľaváctvo dieťaťa ústretovo. Učitelia ako odborníci na výchovu a vzdelávanie detí vedia, že precvičovanie ľaváctva má nepriaznivé dôsledky v osobnostnom rozvoji dieťaťa a prejavuje sa istým spôsobom narušením jeho komunikačných spôsobilostí. Preto sa v materských školách vytvárajú všetky podmienky, aby sa ľaváci zdokonaľovali za rovnako priaznivých podmienok ako praváci, bez precvičovania a obmedzovania.

Môže sa stať, že aj v pozitívnej osвете rovnocennosti „ľaváctva a praváctva“ niektorí členovia rodiny predsa len dieťa precvičujú. Ak túto skutočnosť učiteľ/ka u dieťaťa diagnostikuje, potom pozve rodičov, zákonných zástupcov na konzultácie. Vysvetlí im, aké

nepriaznivé vplyvy môže mať precvičovanie ľaváctva na osobnosť dieťaťa, že môže ísť o riziko narušenia komunikačnej schopnosti. Vývin reči sa môže u dieťaťa oneskorovať. Dieťa stráca chuť komunikovať, spolupracovať a niekedy sa prejavuje neuroticky (Zelinková, 2008). Podrobnejšie výskumy v tejto oblasti uskutočnil Sovák, ktoré publikoval v knihe s názvom *Výchova leváku v rodine* (1961).

Riziko porúch reči vplyvom výučby cudzieho jazyka

Bilingvizmus (bis – dvakrát, lingua – jazyk) znamená učenie sa dvom jazykom súčasne prirodzeným spôsobom v komunikácii, najmä s blízkymi osobami v rodine. V etnicky a národnostne heterogénnych spoločenstvách v európskom aj svetovom meradle si deti predškolského veku osvojujú rozdielne jazyky svojich rodičov alebo prarodičov, ktoré sú ich materinskými. V súčasnej dobe presadzujúcej hodnoty vzdelania a často i prestíže rodiny sú deti vodené do jazykových škôl, prípadne intenzívne vzdelávané v jazyku, ktorý nie je ich materinským, ale cudzím. V tomto prípade je možné použiť vysvetlenie Titoneho (1994; podľa Průcha, 2011, s. 162), ktorý bilingvizmus považuje „za stupeň komunikačnej kompetencie, ktorá je dostačujúca k efektívnej komunikácii vo viac než jednom jazyku. Efektívnosť znamená schopnosť správne rozumieť významu výpovedí a schopnosť produkovať zmysluplné vyjadrenia vo viac, než jednom jazyku.“

Rozvíjanie jazykovej a tiež cudzojazyčnej gramotnosti detí je moderným trendom vzdelávania, s ktorým treba v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí počítať. Nie všetky deti sú totiž schopné túto „záťaž“ niesť bezproblémovým spôsobom. Bránia im v tom subjektívne alebo sociokultúrne dispozície, ktoré znamenajú isté riziká porúch v osobnostnom rozvoji aj v oblasti komunikačných spôsobilostí.

V prevencii rizík narušenia komunikačných schopností pod vplyvom učenia dieťaťa cudziemu jazyku Zelinková (2008, s. 145) odporúča:

- **správny vzor výslovnosti zo strany učiteľa/ky cudzieho jazyka**, a preto „*pokiaľ je vyučujúci inej národnosti alebo ovláda len niekoľko lekcí, osvojí si dieťa nesprávny prízvuk a nepochybne i ďalšie nesprávne návyky, ktoré sa v neskoršom veku ťažko odstraňujú,*“
- **uskutočňovanie výučby hrou**, učenie jazyka metodicky správnym postupom, to znamená, „*aby učiteľ/ka ovládal/a jazyk, vedel/a ním hovoriť a predovšetkým poznal/a metodiku výučby, mal/a zásobu hier a vzťah k deťom,*“
- **nenútenie dieťaťa učiť sa cudzí jazyk**, zistiť, či sa dieťa učí cudzí jazyk rado alebo prejavuje signály nezaujatosti, „*nechce chodiť do materskej školy práve v dňoch, keď má mať angličtinu.*“

Ak sa dieťa oneskoruje v osvojovaní si materinského jazyka a jeho sluchové vnímanie nie je dostatočne rozvinuté, nie je vhodné, aby si osvojovalo cudzí jazyk. V týchto otázkach sa treba poradiť vždy s logopédom, čo by mali učitelia odporučiť rodičom.

Riziko narušenia komunikačnej schopnosti vplyvom výchovného zanedbávania

Láska a bezpečie patria k základným potrebám dieťaťa. Výchova je zas právom dieťaťa. Ak sa potreby a práva dieťaťa podceňujú alebo nezabezpečujú, hrozí riziko problémov v osobnostnom aj sociálnom rozvoji dieťaťa. Extrémne nepodnetné, poškodzujúce až zanedbávajúce výchovné štýly môžu spôsobovať narušenie komunikačných schopností detí podobne, ako môžu zapríčiniť znížené intelektové výkony a jazykový deficit dieťaťa. Profesionalita učiteľa/ky má byť zárukou, že v jeho výchovnom pôsobení nemajú miesto patologické výchovné štýly (trestajúci, odmietajúci, ľahostajný, rozmaznávací, zanedbávajúci a iné). Býva zložité, aby ich učiteľ/ka objektívne zistil/a v rodinnej výchove, no v správaní a v rozvoji komunikačných spôsobilostí môže diagnostikovať niektoré ich dôsledky. Keďže zasahovanie do rodinnej výchovy, práv a povinností rodičov je možné len v súlade s paragrafmi zákona o rodine, učiteľ/ka musí zodpovedne posudzovať, kde jeho pedagogická zodpovednosť začína a končí. Zneužívanie práv detí môže učiteľ/ka oznámiť orgánu sociálnoprávnej ochrany detí, obci alebo súdu (zákon 36/ 2005, Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Jedným z nepriaznivých dôsledkov výchovného zanedbávania detí môže byť i nedostatok príležitostí dieťaťa k rozhovorom a rozprávaniu. Woolfson (2001) potvrdil, že toho príčinou je hektický život, pracovná vyťaženosť rodičov, vysoký počet detí v triedach materských škôl, ale aj iné príčiny. Druhým nepriaznivým dôsledkom výchovného zanedbávania je nedostatok možností pre poznávanie okolitého sveta dieťaťom, keď dieťa nemá správne vzory na napodobňovanie reči a správania v poznávacích činnostiach. Často sa toto výchovné zanedbávanie v pedagogickej terminológii označuje ako nepodnecovanie vývinu dieťaťa.

Kutáľková (1996) medzi riziká vývinu reči zaradila televíziu aj používanie vulgarizmov a hrubých spôsobov komunikácie. Ak rodičia, zákonní zástupcovia nevenujú pozornosť tomu, čo dieťa sleduje alebo čo počúva v ich komunikácii, alebo iných ľudí, nemožno sa čudovať, že čoskoro bude potrebovať pomoc s korigovaním obsahovej stránky reči.

Pomoc dieťaťu v nepriaznivých podmienkach výchovného zanedbávania je jednou zo stratégií primárnej prevencie narušenej komunikačnej schopnosti. Učiteľ/ka sa v tejto pomoci musí nutne radiť s odbornými zamestnancami a sústavne komunikovať s rodičmi, zákonnými zástupcami v rámci adekvátnych metód a foriem pedagogického poradenstva. Jednotlivé postupy prevencie závisia od potrieb dieťaťa. Vhodné sú stimulačné programy na rozvíjanie oneskorených alebo nerovnomerne napredujúcich kognitívnych, rečových a psychomotorických schopností dieťaťa, ale aj stratégie podporujúce emocionálnu rovnováhu a sociálnu pohodu dieťaťa. Sú publikované v odborných knihách a metodikách o výchove a vzdelávaní detí z dielne rôznych vydavateľstiev (napríklad Portál, Raabe, Grada a iných).

Riziko narušenia grafickej stránky reči

Dyslexia, dysgrafia a dysortografia sa u detí predškolského veku v pravom slova zmysle nevyskytujú, lebo sa ešte zámerne neučia čítať a písať a ani tieto schopnosti nemusia preukazovať. Objavujú sa u nich len pokusy o napodobňovanie týchto procesov a experimentovanie s niektorými ich súčasťami, napríklad kreslením písmen, slov, čítaním a písaním sebe zrozumiteľných textov autentickým spôsobom. Riziká vývinu dysporúch je možné identifikovať už v predškolskom období. Lipnická (2007) a Zelinková (2008) ich bližšie vysvetlili vzhľadom k včasnému diagnostikovaniu aj prevencii účinnou stimuláciou oneskorene alebo nerovnomerne sa rozvíjajúcich poznávacích procesov a psychomotorických schopností dieťaťa.

Žľab a Škodová (2007) odporúčajú včasné rozpoznanie budúcich porúch učenia u detí aj ich usmerňovanie vhodnými (pre dieťa reálne splniteľnými) hrami, úlohami a cvičeniami ešte v predškolskom veku. Výsledkom úspešnej prevencie má byť nielen dobrý štart detí na začiatku vzdelávania sa v základnej škole, ale i zmiernenie či „obídenie“ ťažkostí v osvojovaní si a uplatňovaní čitateľských a pisateľských spôsobilostí počas celej školskej dochádzky.

V prevencii rizík narušenia komunikačnej schopnosti dieťaťa podobne ako v sekundárnej a terciálnej prevencii v materskej škole má učiteľ nezastupiteľnú úlohu. K tomu sú potrebné trpezlivosť, rozvaha, pokoj a dodržiavanie všeobecne platných zásad a postupov v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti.

Riziko narušenia komunikačnej schopnosti u dieťaťa s ADHD a ADD

Deti s ADHD – poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou a ADD – poruchou pozornosti bez hyperaktivity a impulzivity patria medzi rizikové deti z hľadiska narušenia komunikačnej schopnosti. Zraková i sluchová nepozornosť im najviac znemožňujú učiť sa rôznym spôsobom verbálnej komunikácie a narušené neverbálne správanie s impulzivitou prejavov správania komplikujú nadväzovanie aj udržiavanie kontaktu dieťaťa v komunikácii s deťmi i dospelými.

Pre výchovu a vzdelávanie týchto detí a rozvíjanie ich komunikačných kompetencií učiteľ/ka potrebuje rozobrať všetky dostupné informácie o dieťati, upraviť (pre)podnecované edukačné prostredie a naučiť sa rôznym spôsobom hodnotenia a modifikácie neželaných spôsobov správania a komunikácie dieťaťa.

Podľa Zelinkovej (2008) dieťa v prvom rade potrebuje dôslednú výchovu s pravidlami aj ustavičnú spätnú väzbu s pokojom a trpezlivosťou dospelých a detí naokolo. Úlohy, ktoré sú na dieťa kladené, majú byť komunikované jednoducho, krátko a zrozumiteľne, nemajú obsahovať skladbu viacerých inštrukcií, najlepšie či najviac dvoch až troch za sebou, čo samozrejme záleží od veku, štýlu rodinnej výchovy aj skúseností dieťaťa.

Otázky

Vymenujte metódy pedagogického diagnostikovania na odhaľovanie rizík narušenej komunikačnej schopnosti u detí v triede.

Analyzujte rizikové faktory vzniku NKS u detí v rodine a spoločenskom prostredí.

Argumentujte možnosti pomáhajúceho prístupu učiteľa deťom v prevencii NKS u detí.

Syntetizujte postupy uľahčovania adaptácie detí v materskej škole.

Navrhните hry a grafomotorické aktivity na podporu ľavorukosti niektorých detí v triede.

Kriticky posúďte kompetencie učiteľa/ky vo vzťahu k edukácii detí s narušenou komunikačnou schopnosťou v materskej škole.

Literatúra

- DVONČOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, V. *Diagnostika a odstraňovanie dyslálie. Foneticko-fonologický aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996.
- LECHTA, V. a kol. 1990. *Logopedické repetitório*. Bratislava: SPN, 1990.
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007.
- NIESEL, R., GRIEBEL, W. 2000. *Start in den Kindergarten*. München: Don Bosco Verlag, 2000.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- SOVÁK, M. *Výchova leváků v rodině*. Praha: SPN, 1961.
- Vyhláška MŠ SR č. 308/2009 Z. z. o materskej škole*. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/671.pdf>.
- WOOLFSON, C. R. *Bystré dieťa predškolač*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008.
- Zákon 36/2005, Z. z. o rodině a o změně a doplnění některých zákonů*. Dostupné na internete: <http://www.epi.sk/zz/2005-36>.
- ŽLAB, Z., ŠKODOVÁ, E. *Narušení grafické stránky řeči*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 361 – 381.

5 Teoretické a metodické východiská rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí

*Milena Lipnická
Simoneta Babiaková*

Konstruktivizmus a rozvoj gramotnosti detí

Teórie poznávania zdôvodňujú pôvod a povahu ľudského poznania. Súčasné teórie vysvetľujú poznanie ako dôsledok činnosti človeka v interakcii s prostredím. Jednou z novodobých teórií poznávania je **konštruktivizmus**. Poznanie zdôvodňuje cez činnosť (i rozumovú činnosť) človeka, ktorý sa učí nielen to, čo je známe bez kritického posúdenia, ale o tom, čo sa učí, rozmýšľa. Každý človek si tak utvára – „vo vlastnej hlave si konštruuje“ – svoje rámce a úrovne poznania súčastí a vzťahov poznaného (známeho) i nepoznaného (neznámeho) sveta. Do sveta nepochybne patrí jazyk a kultúra, ktoré sú piliermi

utvárania kultúrnej a jazykovej gramotnosti človeka. Jazyk hodnoty kultúry označuje, čím umožňuje ich prenášanie, zdokonaľovanie, menenie a sprostredkovanie v činnostiach, komunikácii a interakcii ľudí. Jednotlivo, každým človekom sú poznávané a reflektované, myšlienkovými operáciami spracúvané (analyzované, syntetizované, porovnávané, indukované, dedukované, zovšeobecňované a abstrahované). Abstrakcia ako najvyššia myšlienková operácia človeku umožňuje rozmýšľať, a teda konštruovať si poznatky aj o nepoznanom či neskutočnom svete.

Konstruktivizmus poskytuje zdôvodnenia poznávania jazyka a kultúry dieťaťom v procese jeho zgramotňovania sa. Grafersfeld (1990; podľa Pupala, 2001) vysvetlil základnú teoretickú schému konštruktivizmu cez dva princípy.

Prvý princíp konštruktivizmu sa vzťahuje na funkciu poznania, ktoré je výsledkom prispôsobovania sa dieťaťa prostrediu. Okrem iného dieťa poznáva jazyk (jazyky), ktorými ľudia komunikujú a súčasne hodnoty, ktoré v spoločnom priestore zdieľajú, prispôbujú si ich a menia. Pre životnú istotu si dieťa nutne utvára (konštruuje) funkčné poznanie súčastí a vzťahov v spoločnom priestore.

Druhý princíp konštruktivizmu sa vzťahuje na utváranie poznania, nie je možný priamy prenos myšlienok od jedného človeka k druhému (aj od dospelého k dieťaťu), ale každé dieťa si môže, lepšie povedané musí vytvárať vlastné významy chápania slov alebo predstáv skrze vlastnú činnosť. Tento princíp je nosný v učení detí v školskom prostredí.

Obidva princípy konštruktivizmu o povahe poznávania ovplyvňujú proces rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Učitelia si musia uvedomiť, že do hlavy dieťaťa nemožno jednoducho preniesť, „naliať“ poznanie, ktoré si želajú, aby si osvojilo, od nich prebralo. Naopak, dieťa si poznanie utvára (konštruuje) samé na základe rozmanitých činností, ktoré vykonáva a súčasne i neskôr kognitívne spracúva a reflektuje. Konštruktivizmus podnietil inovácie školskej výučby aj v oblasti rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí predškolského veku.

Konstruktivizmus je zložitá teória, ktorú nebolo možné v týchto textoch podrobne vysvetliť. Účelovo bolo použité len konštruktivistické poznanie pre zdôvodnenie smerovania rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Konštruktivizmus je významne spojený s výskumnou a psychologickou prácou J. Piageta a L. S. Vygotského, aj preto má dve ideové línie, personálny konštruktivizmus a sociálny konštruktivizmus. S personálnym konštruktivizmom je neodmysliteľne spojený J. Piaget. Za líniou sociálneho konštruktivizmu významne stojí kultúrno-psychologická koncepcia L. S. Vygotského (Pupala, 2001).

Personálny konštruktivizmus a rozvoj gramotnosti detí

Piaget vo svojej kognitívnej teórii poukázal na aktívny a konštruktívny charakter poznávania dieťaťa. V oblasti vývinu ranej gramotnosti malého dieťaťa má personálny konštruktivizmus pre učiteľov odkaz najmä v tom, aby rešpektovali a podporovali individuálne teórie poznávania písanej reči. Dieťa kognitívne vstupuje do sveta písanej podoby jazyka a celkovo písanej kultúry, pre seba si ich vysvetľuje, narába s nimi, aby ich pochopilo, poznalo ich zmysel a funkcie. Dôležité je, aby učelia tieto predstavy, vlastné koncepty dieťaťa vhodne poznávali a podporovali. Piaget tvrdil, že na ich základe je dieťa lepšie pripravené prijať (asimilovať) ďalšie vonkajšie podnety a tiež flexibilne

konštruovať svoje významy a zložitejšie interpretácie poznania. Teória personálneho konštruktivizmu učiteľov upozorňuje aj na sociálne podmienky a prostredia, v ktorých má dieťa možnosť získavať a využívať poznatky a skúsenosti (Black, Ammon, 1992; podľa Zápotočná, Petrová, 2010). Piagetova teória v aplikovaní do procesu rozvoja gramotnosti poukazuje na aktívnu úlohu dieťaťa, ktoré si podľa vlastných vývinových kognitívnych schopností samé konštruuje poznanie a predstavy, interpretácie a schémy písanej podoby kultúry a jazyka. Úlohou dospelých, teda aj učiteľov je, aby dieťaťu k tomu vytvárali vhodné stimulujúce podmienky aj sociálne.

Sociálny konštruktivizmus a rozvoj gramotnosti detí

Od kognitívneho konštruktivizmu sa odlišuje najmä tým, že sociálnemu prostrediu pripisuje podstatne aktívnejšiu a dôležitejšiu úlohu. Aj v tomto prípade ide o kognitívnu teóriu učenia, v ktorej sa zdôrazňuje význam vplyvov sociálneho prostredia na utváranie poznania dieťaťa. Rozhodujúcou mierou sa na ňom podieľajú sociálne vplyvy, ktoré poznanie dieťaťa tvarujú v súlade s očakávaniami a zámermi sociálneho prostredia. Poznanie je tak predovšetkým sprostredkované, resp. konštrukciu poznania ovplyvňujú dospelí v sociálnych interakciách, dialógoch a diskusiách s dieťaťom i medzi deťmi navzájom, v súlade so spoločenskými a kultúrnymi tradíciami, zvyklosťami a hodnotami. Kognitívna aktivita dieťaťa je síce rovnako dôležitá, sociálne prostredie ju však usmerňuje a zefektívňuje. V kognitívnom vývine má úlohu „lešenia“, ktoré vlastnú konštrukciu dieťaťa nielen podopiera, ale aj iniciuje a urýchljuje (Zápotočná, Petrová, 2010). L. S.

Vygotskij (1971) v tejto súvislosti napísal, že kognitívne schopnosti dieťaťa sa budujú v interakcii s príležitosťami a vedením, ktoré dieťaťu poskytuje prostredie. Tvrdil, že kognitívny vývin dieťaťa je do veľkej miery podmienený kultúrou a socializáciou dieťaťa a poznanie dieťaťa závisí od jeho kontaktovania sa a narábania s realitou a kultúrnymi nástrojmi. Práve tieto myšlienky sú argumentami pre rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti detí predškolského veku. Učelia majú poznávať nielen vývinové predpoklady detí, ale pripravovať a uskutočňovať s deťmi rozvojové programy, činnosti a úlohy v podnetnom prostredí, ktoré rozvíjajú ich vedomosti, schopnosti, zručnosti a osobnostné vlastnosti pre aktívne komunikovanie, činnosti a interakcie prostredníctvom hovorenej a písanej reči. Deti majú mať dostatok príležitostí na zážitky s ich používaním v bežnom živote a v prostrediach, v ktorých vyrastajú.

Otázky

Dedukujte vplyvy konštruktivizmu na zmeny, inovácie pedagogických prístupov v rozvoji gramotnosti detí.

Uved'te dôvody zohľadňovania skúseností detí s písanou rečou v materskej škole a ŠKD na základe konštruktivizmu.

Literatúra

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyková gramotnost' v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2010.

PUPALA, B. Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

Teória vývinu čítania a písania Emílie Ferreiro

Psychogenetická teória Emílie Ferreiro ponúka učiteľom nový pohľad na spontánny vývin a nadväzujúci rozvoj počiatočného čítania a písania detí v predškolskom veku. Emília Ferreirová bola žiačkou a neskôr spolupracovníčkou Jeana Piageta. Vo svojej teórii vychádzala z jeho teórie kognitívneho konštruktivismu. Základnou myšlienkou jej teórie je, že dieťa je aktívny subjekt, ktorý si vytvára svoje teórie o tom, čo je písmo, na čo slúži a ako sa s ním narába. Vychádzajúc zo všeobecných psychogenetických princípov Piagetovej teórie o povahe detského učenia sledovala, ako, kedy (v akom veku) a za akých podmienok tento proces prebieha, resp. akými krokmi (štádiami) postupuje. Analýzami písomných prác, produktov detí predškolského veku získaných v rozsiahlych výskumoch, zhromaždila množstvo údajov o schopnosti detí oboznámiť sa so svetom písanej kultúry v prípade, že ich obklopuje, ako tieto poznatky aktívne konštruujú a objavujú, ako si prostredníctvom vlastného experimentovania a overovania hypotéz utvárajú čoraz diferencovanejšie kognitívne štruktúry a vernejšie predstavy o systéme písma a pod. (Zápotočná, Petrová, 2010). Emília Ferreirová vo výskumnej činnosti zistila, že pri prvých písomných pokusoch dieťa uprednostňuje vzory, ktoré dokáže

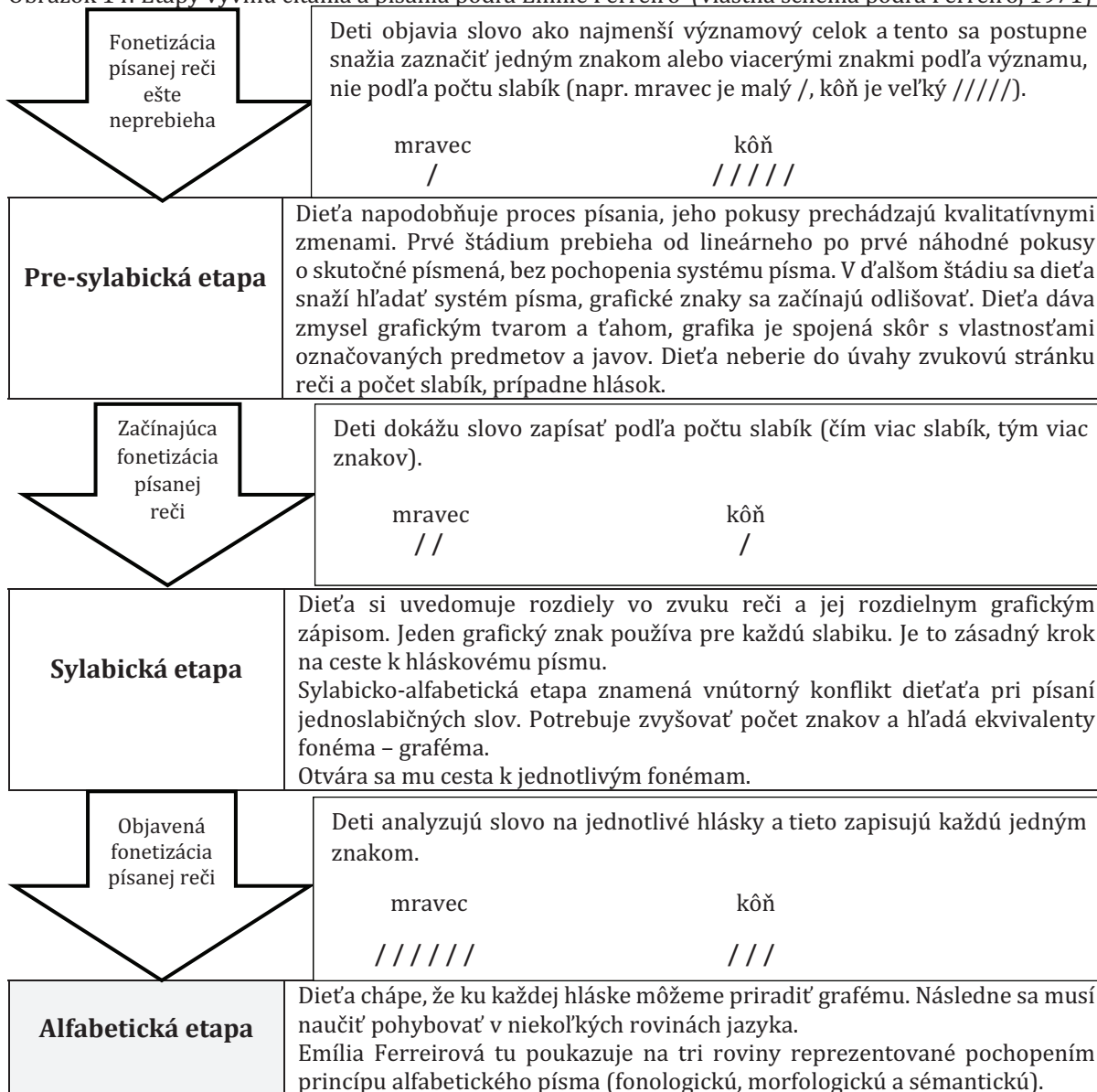
ľahšie nakresliť. Dieťa kreslí tvary, ktoré sú pre neho najjednoduchšie, najmä uzavreté kolieska a čiary. Kreslí ich buď jednotlivo alebo v kombinácii. Zistila, že deti inklinujú najprv k písaniu veľkých tlačných písmen a až neskôr k písaniu písaných písmen. Pri písaní prvých slov, ktorými sú najčastejšie mená detí, vyzdvihla prirodzený nástup vnútorného konfliktu, ktorý posúva dieťa na vyššiu vývinovú úroveň. Vlastné meno dieťaťa sa tak stáva prvým stabilným útvarom, ktoré vo svojom živote napíše (Viktorová, 2003). Výskumné zistenia Emílie Ferreirovej o predkonvenčnom písaní detí, získané na rozsiahlych vzorkách latinsko-americkej španielsky hovoriacej populácie detí) majú veľmi pravdepodobne podobný priebeh aj v iných jazykových kultúrach (Zápotočná, Petrová, 2010). Jej teória ovplyvnila aj teóriu a prax predprimárneho vzdelávania detí u nás. Vplyv jej teórie je evidentný v obsahu vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Písaná reč je samostatnou podoblasťou, ktorá učiteľov zaväzuje, aby vytvárali prirodzené a časté príležitosti na autentické skúsenosti detí s procesmi čítania a písania v primerane podnetnom prostredí.

Ferreirovej výskumné zistenia a závery majú podstatne širší význam, než sama pôvodne predpokladala. Nemala ambície vyvodzovať zo svojich výskumných aktivít priame edukačné dôsledky, najmä nie v podobe akéhokoľvek aktívneho kurikulárneho usmerňovania detského učenia postupujúceho podľa vývinovej postupnosti. Ale jeden explicitný odkaz pre predškolské vzdelávanie predsa len sformulovala. Napísala, že namiesto tradičných úvah obmedzených na vyučovacie metódy a postupy sa treba sústrediť na prostredie (Zápotočná, Petrová, 2010).

Prostredie zaručuje, že dieťa si buduje svoj vlastný systém ideí a interpretácií, ktorými si svet písma a písanej kultúry vysvetľuje a ktoré mu dávajú zmysel. Dôležité je, aby tieto predstavy – vlastné koncepty – vznikali, aby boli čoraz jasnejšie a diferencovanejšie, pretože na ich základe je dieťa lepšie pripravené prijať a zvnútorniť si ďalšie vonkajšie podnety, flexibilne konštruovať nové a zložitejšie interpretácie (Ferreiro, 1985).

Na základe získaných výskumných údajov Emília Ferreirová vymedzila **tri základné etapy vývinu čítania a písania dieťaťa**. Sú znázornené v nasledujúcej schéme.

Obrázok 14: Etapy vývinu čítania a písania podľa Emílie Ferreiro (vlastná schéma podľa Ferreiro, 1971)



Z Ferreirovej teórie vychádza koncepcia emergujúcej gramotnosti. Je založená na zabezpečovaní vhodných podmienok pre deti predškolského veku, aby získavali bohaté skúsenosti s písanou kultúrou. Deti majú mať mnoho príležitostí na jej poznávanie vlastnou aktivitou. Nejde o to, aby sa deti v tomto období učili konvenčne čítať a písať, aj keď nie je vylúčené, že sa to niektoré spontánne a svojším spôsobom naučia. Deti v tomto veku majú písanú kultúru a písanú reč s radosťou i s chybami postupne objavovať.

Literatúra

- FERREIRO, E. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Librairie Droz, 1971.
 FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
 VIKTOROVÁ, I. Psychogenetická teória Emilie Ferreirovej. In GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
 ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2010.

Koncepcia emergujúcej gramotnosti

Teóriu Emilie Ferreiro nasleduje psychodidaktický koncept emergujúcej – spontánne sa vynárajúcej gramotnosti. Jej vývin u dieťaťa podmieňuje kvalita a kvantita podnetov z prostredia, ktorými získava skúsenosti s písanou kultúrou. Dieťa ju poznáva na základe vlastnej kognitívnej aktivity, čo spôsobuje postupné stávanie sa gramotným.

Termín vynárajúca sa gramotnosť, v angličtine emergent literacy prekladá anglicko-slovenský pedagogický slovník (1996) ako **pre-gramotnosť**, tzn. predstavy, vedomosti a niektoré zručnosti, ktoré si dieťa osvojí ešte pred formálnym nácvikom čítania v škole. Pregramotnosť detí, inak nazývaná predškolská (raná) gramotnosť, sa v posledných desaťročiach začala dostávať do povedomia odbornej verejnosti ako **koncepcia emergujúcej** – prirodzene sa vynárajúcej **gramotnosti**. Kikušová, (1998) vysvetlila tento pojem ako proces postupného chápania a osvojovania si jazyka na individuálnej úrovni v jeho komplexnosti v hovorenej i písanej reči. Vyústením týchto procesov je štádium bežnej konvenčnej gramotnosti. **Vývinový proces ranej gramotnosti** je procesom zdokonaľovania jazykových a komunikačných spôsobilostí dieťaťa. Začína sa jeho narodením, pokračuje sociálnou skúsenosťou, vlastnou objavnou činnosťou až k nadobúdaniu zručností. Prvé jazykové skúsenosti získavajú deti v hovorenej reči v interakcii a komunikácii so sociálnym prostredím. Vstupujú do komunikačných kontaktov s inými deťmi aj dospelými. Zmocňujú sa bežných vyjadrovacích prostriedkov jazyka hovorenia a počúvania. Prostredníctvom nich informácie nielen prijímajú, ale tiež prenášajú. S vývinom reči sa neoddeliteľne rozvíja myslenie detí, ktoré im umožňuje

poznávanie, teda postupné odhaľovanie podstaty vecí, javov, skutočností. Produkty myšlienkového poznávania deti slovné vyjadrujú rečou prostredníctvom jazyka. V kultúrno-spoločenskom prostredí sú deti prirodzene vystavované používaniu jazyka, ako systému určitých znakov. Pre deti sú to abstraktné symboly. Postupné získavanie skúseností s jazykom nepochybne súvisí so stretávaním sa detí s písanou kultúrou (reklamné zdroje, obaly produktov, názvy budov, obchodov, smerové a informačné tabule, tlačoviny, knižné produkty, návody k hrám a hračkám atď.) Deti sú sociálnym prostredím priamo i nepriamo vedené k skúsenostiam s čítaním a písaním najmä zo strany dospelých, ktorí im poskytujú podporu a pomoc. Vývin schopností počiatočného čítania a písania u detí v predškolskom období je preto spojený so zámerným rozvojovým pôsobením. V závislosti od jeho kvality a permanentnosti vývin gramotnosti postupuje a prechádza určitými vývinovými úrovňami. Bruceová (1996) a Kikušová (1998) opísali postupnosť vývinu schopností detí predškolského veku v písaní a čítaní. Kikušová (1998) ich vysvetlila v štyroch vývinových štádiách. Čitateľské a pisateľské prejavy detí v štádiách zdôvodnila skúsenosťami, ktoré deti získavajú podnecovaním a aktivitou v prostredí, kde vyrastajú.

Tabuľka 2: Vývinové štádiá čítania a písania u detí predškolského veku (Bruceová, 1996; Kikušová, 1998)

Názov štádia	Opis schopností detí v štádiu
Štádium čarbania a pamäťového čítania	Charakteristické je kreslením obrázkov, ktoré dieťa dopĺňa rozprávaním o obsahu nakresleného. Dieťa experimentuje s veľkosťou, tvarom a počtom grafických tvarov, línií a fiktívnych písmen. Hrá sa, že „akože“ píše a číta, ale náhodným a spontánnym spôsobom. Najskôr čarbe bez komunikačného zámeru . Čarbanicu ešte nevie obsahovo vysvetliť, ale považuje to za písanie. Povie: „napísal/la som...“ Neskôr dieťa čarbanici

	prisúdi obsahový význam, teda čarbe s komunikačným zámerom. „Napísanému“, resp. načarbanému ako celku prisudzuje určitý obsah, čiastkovým líniam a tvarom konkrétny význam. Dieťa zámerne vedie čiary rôznych dĺžok a snaží sa ich usporiadať do ľubovoľných tvarov a vzorov. Čarbe horizontálne, vertikálne alebo šikmo vedenými líniami „akoby v riadku“. Písmená ešte nekreslí, len ich prvky. Samostatné čítanie bez spojitosti s písaním sa prejavuje prezeraním kníh a prostredníctvom aktivít s tým súvisiacich. Z percepcie textu je zrejmá znalosť grafickej úpravy kníh (tvrdá väzba, stránky) a diferenciacia obrázkov (ilustrácií) od textu. V detskej činnosti možno identifikovať pamäťové čítanie. Dieťa číta text na základe pamätania si počutého, respektíve reprodukuje jednoduchý dej alebo časti textu i krátky text, alebo „číta“ podľa ilustrácií.
Štádium písania písmen a čítania obrázkov	Charakteristické je počiatočným písaním písmen. Dieťa má premyslené, čo chce napísať a aj tvary, ktoré chce k tomu použiť. Zo začiatku „kreslí veľké tlačené písmená“, lebo sú motoricky jednoduchšie. Ako prvé slovo zvyčajne píše svoje meno. Najskôr píše veľké začiatkové písmeno svojho mena alebo začiatkové písmeno mena blízkej osoby. Niektoré písmená píše ľahšie než iné, zrejme podľa toho, ako si ich tvarovo zapamätá. V tomto období deti najčastejšie píšu veľké tlačené písmená – A, O, E, M, K, R, B, T, D, I. Aj v ostatných slovách sa zameriava na začiatkové písmená. Podľa nich slová číta, „domýšľa si“ ich význam. Dieťa ešte nerozumie fonetickej štruktúre slov, sústreďuje sa na ich významy. V písaní ešte nesleduje vzťah grafémy a fonémy, k napísaným písmenám často nesprávne priradzuje ich zvukovú podobu, nečíta ich správne. Dieťa rozmyšľa o počte písmen v slovách, aby boli čitateľné. Pri „čítaní“ ešte nemá vytvorený súvis medzi hovoreným – čítaným a ukazovaným napísaným textom. Číta na základe pamäťových procesov, pričom si pomáha ilustráciami a obrázkami.
Štádium písania slabikovej skratky a reprodukovania textu	Charakteristické je písaním slov slabikovými skratkami. Dieťa ešte nerozlišuje písmená v slabikách, slovách, ale píše slová radením písmen za sebou. Uvedomuje si, že v slovách musia byť písmená napísané vedľa seba. Dieťa sa domnieva, že zmysluplné slovo musí obsahovať viac než tri písmená a kvalita písmen musí byť rozmanitá. Detská slabika je iná než skutočná – reálna, dieťa objavuje vzťah medzi grafémou a fonémou. Dieťa píše slová v skratkách, ale tieto už obsahujú niektoré písmená, ktoré do slov patria. Dieťa píše slabiku ako skrátenú verziu určitého slova, ktorá sa zvyčajne skladá zo začiatkovej spoluhlásky, prízvukovej samohlásky a koncovkej spoluhlásky. Písané slová dieťa redukuje o niektoré písmená, aj mení poradie písmen. Dieťa píše veľké tlačené písmená, pričom mení ich druh aj počet (obvykle od troch do päť). Písmená a rôzne iné grafické symboly zostavuje do radu za sebou. Zoskupovaním písmen sa pokúša dať charakteristickú podobu slovám a vetám. Okrem toho ešte k písmenám pridal rôzne znaky napr. panáčky, ktoré nie sú doslova kresbou ľudskej postavy, pretože písanie týchto značiek sa riadi len minimom pravidiel. Detská schopnosť vnímať a uvedomovať si, z čoho sa slovo skladá, sa neustále zdokonaľuje. Pri písaní dieťaťa sa to prejavuje ako čiastočné využitie konvenčného hláskovania. Dieťa si začína hovoriť hlásky (fonémy) a zapisovať ich ako písmená (grafémy).

	Pri kvázi čítaní dieťa sleduje text prstom. Chápe, že text je nositeľom určitej informácie, ktorú pamäťovo reprodukuje a dopĺňa svojimi slovami (myšlienkami).
Štádium konvenčného hláskovania pri písaní a globálneho čítania slov	Charakteristické je vytváraním abecednej hypotézy. Dieťa píše slová v správnom poradí písmen. Pri písaní si diktuje fonémy a zapisuje ich ako grafémy. Dieťa chápe, že fonémy a grafémy vzájomne súvisia. Využíva vlastné skúsenosti a poznanie gramatických pravidiel. Často písmená zapisuje tak, ako ich vyslovuje. Pri nesprávnej výslovnosti niektorých hlások písmená zamieňa, prípadne ich nepíše správne. Dieťa využíva konvenčné hláskovanie a využíva vlastné stratégie písania tak, aby boli pre komunikačných partnerov čitateľné. Zvyčajne už správne píše svoje meno a mená svojich blízkych. Túto schopnosť postupne využíva pri písaní ostatných slov, viet a krátkych textov. Pri čítaní dieťa postupne vizuálne rozlišuje a spoznáva celé tvary slov. Chápe, že slovo je vyznačená jednotka v texte, skladá sa z určitej ustálenej podoby písmen a je ohraničené bielymi miestami – medzerami. Každé slovo má určitý tvar, je ho možné zapísať a prináleží mu určitá sústava znakov a zvukov. Dieťa vie „prečítať“ stále viac slov, ktoré rozlišuje graficky (rozpoznáva ich podľa celkového tvaru), pričom im prisudzuje zvuk na základe toho, ako rozumie ich významu.

Každé z uvedených štádií počiatočného čítania a písania u detí predškolského veku predstavuje určitú úroveň jazykových spôsobilostí. Preto sú deti prichádzajúce do prvých ročníkov základnej školy aj z tejto stránky ich osobnostného vývinu rozdielne. Na základe danej skutočnosti nemožno pristupovať k všetkým deťom rovnako. Poznanie individuálnych predpokladov pre rozvíjanie gramotnosti detí by malo byť súčasťou diagnostickej funkcie nielen materskej školy, ale aj základnej školy. Nadväzujúca podpora detí v počiatočnom čítaní a písaní zo strany dospelých ich povzbudzuje k permanentnému experimentovaniu s písanou rečou. Pre deti predškolského veku to znamená mnoho zážitkov, radosti z tvorby a objavovania, keď môžu prichádzať na originálne spôsoby ako v písanej podobe zaznamenať to, čo možno vyjadriť hovorenou rečou. V procese hľadania vlastného spôsobu vyjadrenia sa si deti nevedome a spontánne rozvíjajú svoje poznanie a motorické funkcie. V danom vývinovom období zohrávajú dospelí významnú úlohu v tom, že môžu deťom vytvárať také situácie, kde majú možnosť vyjadrovať sa a tiež získavať nové skúsenosti a poznatky o čítaní a písaní. Rozvíjanie a podpora pozitívneho vzťahu detí k písanej reči a písanej kultúre je prioritou. Pedagogickým odkazom vývinového modelu je **diagnostikovanie schopností dieťaťa** v čítaní a písaní, ich zaradenie do štádií a primerané rozvíjanie vo výchove a vzdelávaní. Bruceová (1996) a Kikušová (1998) odporúčili podporovať spontánne pisateľské a čitateľské prejavy detí v prirodzených podmienkach a praktických činnostiach ich uplatňovania. Zdôraznili zážitkové a zmysluplné učenie sa týmto procesom. Deti majú porozumieť významom textov a účelne používať čítanie a písanie na vyjadrovanie svojich myšlienok aj zabávanie sa. Rozvíjanie a podpora pozitívneho vzťahu detí k písanej reči a písanej kultúre je prioritou.

Otázky

Pomenujte spôsobilosti detí predškolského veku v čítaní a písaní, ktoré sú vývinovo prirodzené. Uvedte príklady životných situácií a podmienok, ktoré deti motivujú k čítaniu a písaniu. Zdôvodnite význam písania vlastného mena pre dieťa v predškolského veku. Navrhните hry, v ktorých by mohli písať písmená.

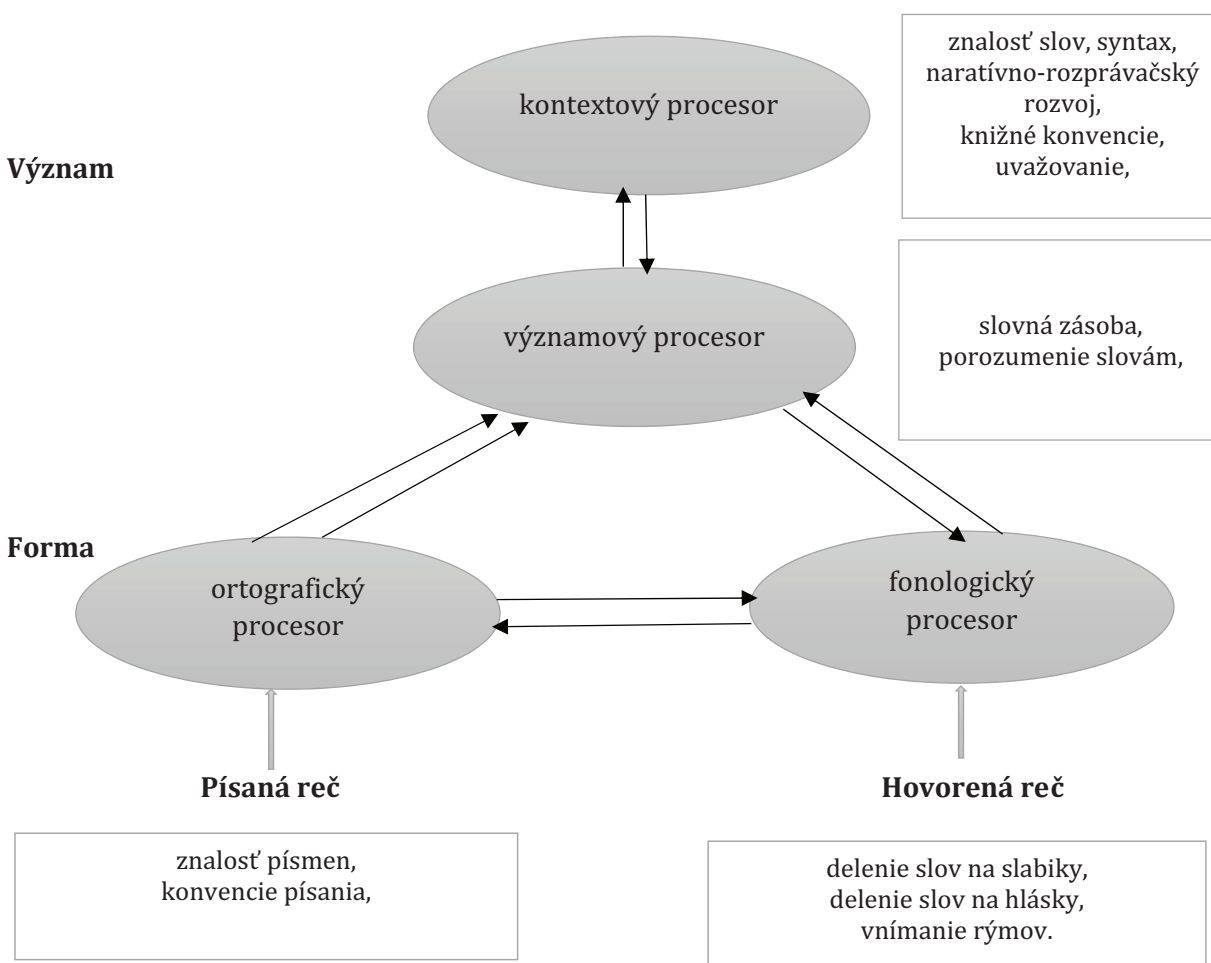
Literatúra

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996.
KIKUŠOVÁ, S. Vývin gramotnosti. In *Předškolná výchova*, 1997/1998, roč. 52, č. 5, s. 10 – 12.

Model pregramotnosti Anne Van Kleeckovej

Ucelenejší vývinový koncept pre vytváranie predškolských rozvojových programov predstavuje tzv. *model vývinu pregramotnosti*. Jeho autorka Anne Van Kleecková (1990) uvažuje o štyroch hypotetických procesoroch rozumovej činnosti, ktoré riadia procesy čítania aj písania u detí v predškolskom období. Model je postavený na základoch modelu M. J. Adamsovej (1990), podľa ktorej riadia procesy čítania a písania štyri hypotetické procesory (bližšie nasledujúca schéma).

Obrázok 15: Štyri hypotetické procesory riadiace procesy čítania a písania detí (schéma podľa Adams', 1990)



V uplatňovaní procesorov dochádza k súlade rozvoja hovorenej a písanej reči s myslením dieťaťa. Vo vývinovej postupnosti prebiehajúcich procesov navrhuje Anne van Kleeck (1998; podľa Zápotočná, 2001, s. 300 – 301) ďalej uvedené spôsoby rozvíjania príslušných schopností detí.

1. Kontextový procesor (Poznávanie a chápanie kontextu čítania)

Schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie

- poznávanie okolitého sveta, porozumenie jeho vzťahom a súvislostiam;

- vývin súvislého vyjadrovania sa hovorenou rečou;
- schopnosti a vedomosti pre postupné chápanie obsahov čítaných a písaných slov, pre porozumenie v čítaní a interpretovanie textov ako „čítanie medzi riadkami“, t. j.
 - chápanie súvislostí obsahov textov s reálnym svetom a doterajšími skúsenosťami s ním, chápanie príčin, následkov súvislostí;
 - uvedenie si autonómnosti obsahov textov, ich permanentnú existenciu mimo reálneho času, konštantnosť;
 - zmysel pre fiktívnosť a symboliku;
 - závislosť uvedeného od žánrových špecifik;
- poznávanie knižných konvencií.

Spôsoby rozvíjania príslušných schopností v kontextovom procesore (príklady situácií a aktivít)

Popri čítaní sú dôležité dialógy dospelého s dieťaťom, alebo skupinou detí o prečítanom, otázky, odpovede, rekapitulovanie obsahu, vyvodzovanie, usudzovanie, hodnotenie, identifikovanie podobností s predošlým čítaním – súvislosti s reálnym svetom, predvídanie – čo bude nasledovať, súhrn faktických informácií, poznatkov, definovanie, vysvetľovanie. Z tohto hľadiska je dôležité čítanie žánrovo rozličných textov a literatúry.

2. Významový procesor (Rozvoj slovnej zásoby)

Schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie

- rozvíjanie slovnej zásoby;
- poznávanie slovných druhov (objektov, dejov, činností, vlastností);
- spoznávanie a chápanie slov súvisiacich s písanou kultúrou, alebo relevantných vo vzťahu k nej, napríklad ako kniha, strana, príbeh, čítať, slovo, veľké písmená, abeceda, obsah, kapitola, nadpis;
- spoznávanie formálnych vlastností slov, relevantných z hľadiska písanej reči (dĺžka, obťažnosť);
- uvedenie si slova v texte, jeho grafickej podoby.

Spôsoby rozvíjania príslušných schopností vo významovom procesore (príklady situácií a aktivít)

- čítanie (opisy objektov, výklady);
- rozhovory (definovanie, vysvetľovanie významov slov, opozitá, synonymá);
- komentovanie (čo robíme, čo ideme robiť ap.);
- opakovanie ťažkých slov.

Uvedenie si vzťahu a súvislostí medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom znamená postupné objavovanie a osvojovanie si pravidiel transkripce v rámci súladného rozvoja fonologického a ortografického procesora.

3. Fonologický procesor

Schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie

- cit pre zvukovú stavbu jazyka, tzv. prozódii (intonácia, prízvuk, rytmus hovorenej a písanej reči a pod.);
- rozlišovanie slov vo vetách;
- segmentácia – analýza;

- analýza slova na sublexikálne časti;
 - identifikácia rýmov, morfém;
 - slabiková analýza;
 - fonematická analýza.

4. Ortografický procesor

Schopnosti, zručnosti, vedomosti a kompetencie

- objavovanie a znalosť konvencií tlače (smer, orientácia, začiatok – koniec, grafická úprava textov, kapitoly, hranice slov a pod.);
- znalosť písmen – tvarov (veľké-malé);
- interpunkčné znamienka;
- dôležitosť poradia znakov, jeho konštantnosti;
- pravidiel ortografie.

Spôsoby rozvíjania príslušných schopností vo významovom procesore (príklady situácií a aktivít)

- hry so slovami, zamieňanie, počítanie slov;
- básničky rýmovačky, veršovanky;
- piesne, vytlieskavanie rytmu, slabikovanie;
- ohýbanie slov, hry s prešmyčkami, skladačkami, jazykolamy a iné;
- počúvanie a identifikovanie hlások v slovách, počiatkových i koncových hlások slov, počítanie hlások, pripodobňovanie zvukom v prírode a iné;
- fonematická analýza a syntéza;
- účasť na čítaní, blízka prítomnosť s čítajúcim, možnosť sledovať čítajúceho a text;
- ukazovanie čítaného prstom;
- odkresľovanie písmen;
- odpisovanie slov (Anne van Kleeck, 1998; podľa Zápotočná, 2001, s. 300 – 301).

U detí sa rozvíja uvedomovanie si vzťahu a súvislostí medzi zvukovou podobou reči a jej grafickým ekvivalentom. Prvé dva procesory – kontextový a významový – vývinovo spracúvajú obsahy a významy v procese rozvoja hovorenej i písanej reči dieťaťa. Ďalšie dva, fonografický s ortografickým – naznačujú vývin formálnych charakteristík písanej reči.

Deti sú podporované k objavovaniu a osvojovaniu si pravidiel transkripce v hrách so slovami, písmenami, v básničkách, rýmovačkách, veršovankách a piesňach so zvukovým rozlišovaním a určovaním polohy a počtu hlások, slabík, slov a viet v procese rozvíjania fonematického uvedomovania. Podporovaním písania písmen a grafickým napodobňovaním aj zrakovým rozlišovaním vizuálnej podoby celých slov (Zápotočná, 2001).

Otázky

Zdôvodnite význam ukazovania čítaného textu prstom dospelým v rozvoji kognitívnych funkcií detí. Dedukujte metódy rozvoja hovorenej a písanej reči detí z uvedeného modelu. Posúďte vzťah uvedeného modelu a rozvoja hovorenej a písanej reči detí v štyroch jazykových rovinách.

Literatúra

ADAMS, M. *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press, 1990.
VAN KLEECK, A. Emergent literacy: Learning about print before learning to read. In *Topics in Language Disorders*, 1990, 10 (2), p. 25 – 45.
ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

Model „lingvistickej gramotnosti“

Autorkami modelu sú D. Ravidová a L. Tolchinská. Názov modelu okrem iného označuje významy a zdôvodnenia vývinu a školského rozvoja gramotnosti detí vo vzdelávaní už od predškolského veku. Autorky vysvetlili gramotnosť v širšom rozmere nielen v súvislosti s lingvistikou ako vedou, či len jazykovými kompetenciami detí. Typickým

znakom modelu je **metakognitívny prístup**. U dieťaťa má byť rozvíjaná schopnosť učiť sa a vedome využívať mnohoraké jazykové zdroje a prostriedky na základe poznávania jazyka z viacerých hľadísk. Jazyková gramotnosť detí by mala byť rozvíjaná bohatým jazykovým repertoárom zahŕňajúcim široké spektrum registrov a žánrov.

Registre, ako repertoáre vedomej kontroly nad sociálnymi a kultúrnymi aspektmi (flexibilného a adaptabilného) používania jazyka (napr. z hľadiska moci, authority, zdvorilosti, intimity, familiárnosti, formálnosti). Prejavujú sa ovládaním a spôsobmi adekvátneho uplatňovania jazykových foriem v sociálnych súvislostiach a situáciách.

Žánre, ako repertoáre vedomej kontroly nad sociálnymi a kultúrnymi aspektami (flexibilného a adaptabilného) používania textov. Prejavujú sa ovládaním a spôsobmi adekvátneho uplatňovania textov v sociálnych súvislostiach a situáciách. Vedomosť registrov a žánrov sa vťahuje na písanú i jazykovú produkciu (Pupala, Zápotočná, 2003).

Písaná reč (znalosť čítania a písania) má v tomto modeli nezastupiteľné postavenie. Je podmienkou komplexného učenia sa a používania jazyka. Podľa autoriek modelu dieťa už v predškolskom veku si osvojuje registre a žánre. Samozrejme za istých podmienok a okolností. „Tak ako k nadobúdaniu adekvátnych registrov nestačí

len bežná konverzácia v rámci úzkeho kruhu rodiny, ale vyžaduje širší okruh situácií a skúseností so širším spektrom jazykových alternatív, tak aj osvojovanie písanej reči ako štýlu diskurzu závisí od miery a podoby, v akej mu je skúsenosť s ňou sprostredkovaná“ (Pupala, Zápotočná, 2003, s. 15).

Model kladie dôraz na **vyváženosť implicitného a explicitného**, t. j. metakognitívneho v nadobúdaní gramotnosti ako jazykovej kompetencie podľa názoru, že:

- **jazyková vedomosť** je vo svojej podstate predovšetkým implicitná, resp. neosvojuje sa ako samostatná oblasť vedomostí, ale získava sa v prirodzených životných situáciách a autentických sociálnych interakciách, čo implikuje určité didaktické dôsledky;
- vývin implicitnej jazykovej vedomosti a rozširujúce sa jazykové skúsenosti rozvíjajú explicitnú metajazykovú vedomosť v závislosti od miery jazykovej variability, ktorú poskytuje sociálne prostredie aj od charakteru podnetov a skúseností, ktoré sprostredkúva, a ako implicitne (intuitívne) či explicitne (cieľavedome) s nimi narába (Pupala, Zápotočná. 2003).

Pedagogické a didaktické dôsledky modelu „jazykovej gramotnosti“ sú nasledovné:

- „učiť jazyk“ je základným poslaním vzdelávania;
- v „učení sa jazyka“ poskytovať a sprostredkovať deťom bohatú variету registrov a žánrov;
- kultivovať vnímavosť detí, aby boli schopné rozpoznávať túto jazykovú variету;
- rozvíjať schopnosti detí primerane a diferencovane používať jazyk za rozličných podmienok a okolností, na rôzne účely a s vysokou mierou vedomej – metakognitívnej kontroly;
- upustiť od rigorózneho bazírovania na tradičných didaktických témach a praktikách;
- učiť deti premýšľať o didaktickej téme v súvislostiach a problematizujúcich aspektoch.

Podľa Pupalu a Zápotočnej (2003) významom modelu pre školské vzdelávanie je rozvoj jazykovej gramotnosti detí vo viacerých vedných disciplínach.

Transdisciplinárne prístupy v učení sa umožňujú:

- deťom pochopiť jazyk a najmä kontext jeho osvojovania si a používania;
- učiteľom uskutočňovať jazykovú a literárnu výchovu, či jednoducho problematiku rozvoja gramotnosti detí v serióznejšom kontextuálnom rámci.

Učitelia podľa modelu „jazykovej gramotnosti“ môžu učiť deti premýšľať a vyjadrovať sa o preberanej téme v súvislostiach a problematizujúcich aspektoch z pohľadu viacerých vedných disciplín. V primárnom vzdelávaní ide o predmetovú tematickú integráciu, ktorej prienikom je rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií. Pedagogické premýšľanie učiteľov o rozvoji jazykovej gramotnosti detí nemá byť prísne dané určitými didaktickými a metodickými postupmi pri triviálnom poňatí jazyka a jeho pravidiel. Inovatívne prístupy učiteľov majú byť zamerané na širšie poňatie tém v hlbšom teoretickom a viac disciplinárnom kontexte, na tvorbu pedagogicky vhodného jazykového prostredia a na projektovanie konkrétnych pedagogických situácií a metodických postupov na rozvoj komplexu kompetencií detí a v tom zmysle i jazykových a komunikačných kompetencií.

Otázky

Analyzujte možnosti rozvoja správnej výslovnosti hlások u detí učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní podľa tohto modelu.

Navrhňte tému, o ktorej môžu žiaci v ŠKD diskutovať z pohľadu viacerých vedných disciplín.

Literatúra

PUPALA, B. ZÁPOTOČNÁ, O. Model „lingvistickej gramotnosti“ (Ravidová, Tolchinská). In PUPALA, B. ZÁPOTOČNÁ a kol. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.

Metodika jazykovej výchovy v materských školách

Metodika jazykovej výchovy v materských školách (1986) v tom čase sprostredkovala učiteľkám poznanie o dôležitých oblastiach, podmienkach a hlavne metódach rozvoja hovorenej reči detí v štyroch jazykových rovinách. V celej metodike je použitý pojem učiteľky. Dôvodom je, že v socialistickej spoločnosti učitelia v materských školách nepracovali. Metodika je lingvodidakticky, a metodicky podrobná. V prvej kapitole autori objasnili problematiku jazykovej výchovy na Slovensku. Argumentovali požiadavky na podnetné jazykovo-výchovné prostredie materskej školy, pomenovali jeho

sedem podmienok. Ďalej priblížili spisovný jazyk ako záväzný celonárodný prostriedok dorozumievania a zdôvodnili spoločenské a vzdelávacie požiadavky na rozširovanie a prehĺbovanie vedomostí učiteliek v oblasti spisovnej slovenčiny. Autori okrem iného uviedli tri zásadné dôvody kultivovanosti rečového prejavu učiteľky a vysvetlili, prečo má učiteľka dôkladne poznať ciele a obsah jazykovej výchovy. Učiteľkám v jazykovej výchove detí odporučili posilňovať citový vzťah detí k jazyku, ktorým komunikujú a kultúre, ktorú jazyk reprezentuje a tiež uplatňovať individuálny prístup k deťom.

Autori metodiky rozdelili obsah jazykovej výchovy detí v materských školách do štyroch oblastí podľa jazykových rovín:

Hláskoslovie (fonetická a fonologická, čiže zvuková rovina jazyka);

Slovná zásoba (pomenovacia rovina jazyka);

Tvaroslovie (tvarová, morfológická rovina jazyka);

Skladba (vetná a súvetná rovina jazyka).

O každej oblasti autori uviedli súhrnné poučenie z jazykového hľadiska, „aby učiteľky ľahšie pochopili základné úlohy jazykovej výchovy v materskej škole, ako aj konkrétne úlohy, ktoré z nich vyplývajú pre každú vekovú skupinu detí“ (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1986, s. 23). Učiteľky tým mali získať nadhľad a prehľad v systéme spisovného slovenského jazyka. Autori metodiky podrobne rozpracovali aj metódy jazykovej výchovy. Napísali, že **metóda jazykovej výchovy** je „*zámerné usporiadanie obsahových prvkov jazykovej výchovy a cieľavedomým postupom učiteľky na dosiahnutie určeného cieľa v jazykovej výchove, a to v súlade so zvolenými výchovno-vzdelávacími prostriedkami a formami, ako aj so zásadami a konkrétnymi podmienkami výchovy dieťaťa*“ (Kočiš, Glozneková, Ďungelová (1986, s. 59).

Tabuľka 3: Členenie metód jazykovej výchovy detí v materskej škole

Metódy jazykovej výchovy	
Metódy jazykového cvičenia:	Metódy rečového cvičenia:
• metódy fonetického cvičenia predvádzanie, napodobňovanie, experimentovanie;	• rozhovor, • beseda, • opis predmetu, • hádanky, • rozprávanie podľa obrázka, • reprodukcia, • rozprávanie detí o zážitkoch, • vymýšľanie príbehov a rozprávok, • dramatizácia, • zostavovanie listov.
• metódy lexikálneho cvičenia orientácia pomocou slov, objasňovanie významu slov, porovnávanie významu slov;	
• metódy gramatického cvičenia analogické napodobňovanie, porovnávanie, kontrastné porovnávanie.	

Uplatňovanie metód autori metodiky zdôvodnili. Metódy jazykovej výchovy dali do vzťahu s platným programom výchovno-vzdelávacej práce v materských školách a metódami ďalších výchovno-vzdelávacích zložiek. Napísali, že „metódy jazykovej výchovy súvisia s metódami používanými v ďalších zložkách výchovno-vzdelávacieho procesu a úzko súvisia aj s rozvíjaním poznania z literárnej výchovy. Literárna výchova je dôležitá pre rozvoj rečových schopností detí najmä preto, lebo je zdrojom obohacovania slovnej zásoby detí na základe nových poznatkov, ako aj istým vzorom rečového vyjadrovania“ (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1986, s. 63). Podľa autorov metodiky majú učiteľky vyberať také **literárne ukážky**, v ktorých sú výrazne

zastúpené tie **jazykové a rečové javy**, na ktoré sa upriamujú v istej fáze jazykovej výchovy. V literárnej výchove majú zas využívať **jazykové podnety z literárnych diel** na rozvíjanie kultúrneho vyjadrovania detí. Najmä metódy rečového cvičenia autori spojili s metódami literárnej výchovy. Autori metodiky ďalej učiteľkám odporučili, aby metódy jazykovej výchovy uplatňovali v rozličných podobách a kombináciách v priebehu celého dňa pobytu detí v materskej škole. Preto sa autori venovali aj organizačným formám jazykovej výchovy v materskej škole. Za základnú organizačnú formu jazykovej výchovy považovali **jazykové zamestnanie** s pevnými súčasťami (bližšie nasledujúca tabuľka).

Tabuľka 4: Súčasti jazykového zamestnania (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1986)

Súčasti jazykového zamestnania:
• dychové, artikulačné, intonačné a niekedy i sluchové cvičenia ;
• motivácia ;
• hlavná časť s metodickým postupom (radenie metód), t. j. postupnosť uskutočňovania výchovno-vzdelávacích činností;
• záver s hodnotením činností detí a hrou za odmenu, prípadne zaspievanie svižnej práce a pod.

Autori metodiky učiteľkám odporučili, aby jazykové zamestnanie zladili s ostatnými organizačnými formami dňa a vytvárali vhodné podmienky na optimálny rozvoj každého dieťaťa. „Učiteľky si majú klásť náročné, ale reálne ciele, vytrvalo a vynachádzavo ich dosahovať, pritom zhromažďovať, domýšľať a spracúvať vlastné i cudzie skúsenosti a ustavične sa zdokonaľovať v pedagogickom majstrovstve“ (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1986, s. 82). Na dosahovanie cieľov autori metodiky vysvetlili prostriedky jazykovej výchovy – hra, učenie, práca, zábava.

Tabuľka 5: Rozdelenie didaktických hier v jazykovej výchove (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1986)

Didaktické hry zamerané na:
• fonetické javy;
• rozširovanie slovnej zásoby;
• súvislé vyjadrovanie;
• tvorenie, tvorivé hry ;
• pohyb, pohybové hry .

Tabuľka 6: Formy spolupráce učiteľky s rodičmi v jazykovej výchove (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1986)

Formy spolupráce:
• príležitostný rozhovor;
• pripravený rozhovor;
• návšteva v rodine;
• skupinové podujatia;
• praktická ukážka;
• diskusia o odbornom článku;
• triedna schôdzka rodičov;
• besiedka;
• tematické nástenky;
• brigády s rodičmi.

Medzi prostriedky jazykovej výchovy autori metodiky zaradili aj **pomôcky**. Majú plniť didaktickú, aktivizačnú, motivačnú, reakčnú a tvorivú funkciu. Úlohou učiteľky je správne posúdiť výchovno-vzdelávací potenciál jednotlivých pomôcky, zladať výber pomôcok so zvolenými metódami a prostriedkami. Výhodou jazykovej výchovy je to, že v nej možno použiť všetky druhy pomôcok – hračky, náradie, drobné obrázky i ilustrácie v knihách, ale aj technické výrobky, modely, makety, náčinie, obrazy a zvukové pomôcky. Učiteľky majú v metodickom postupe prípravy na jazykové zamestnanie uvádzať aj pomôcky vo vzťahu k najlepšiemu splneniu cieľov.

Otázky

Analýzujte prínosy a riziká používania metodiky v súčasnom predprimárnom vzdelávaní.

Literatúra

KOČIŠ, F., GLOZNEKOVÁ, C., ĎUNGELOVÁ, H.
Metodika jazykovej výchovy v materských školách.
Bratislava: SPN, 1986.

Metodika preventívnej logopedickej starostlivosti

Metodická časť publikácie Anny Antušekovej s názvom *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach* (1989) je rozdelená na úvodnú a metodickú časť. Túto považujeme za vhodnú metodiku podpory vývinu hovorenej reči detí predškolského veku v prevencii porúch výslovnosti hlások. Autorka uviedla, že metodická časť obsahuje „**postupy rečovej výchovy detí, v ktorých sa kladie dôraz na využívanie hrových foriem v prirodzených podmienkach výchovy v predškolských zariadeniach**“. Obrazová časť metodiky má pomôcť zisťovať poruchu výslovnosti a rozvíjať fonematický sluch detí predškolského veku v spolupráci učiteľa/ky s logopédom (Antušeková, 1989, s. 7).

Autorka v metodike uviedla **dva metodické postupy**:

1. **pri vyšetrovaní reči detí;**
2. **pri výchove reči detí.**

Autorka uviedla viaceré **hry na výchovu reči detí**:

- hry na vnímanie zvukov,
- hry na rozoznávanie zvukov podľa ich akustickej podoby,
- hry na rozoznávanie známych ľudských hlasov,
- pohybové hry,
- hry na nácvik rečového dýchania,
- hry na nácvik regulácie hlasového prejavu,
- hry na rozvíjanie pohyblivosti rečových orgánov,
- hry na rozvoj správnej výslovnosti hlások.

V metodickej časti autorka uviedla tiež **cvičenia na podporu vývinu reči detí**:

- dychové cvičenia,
- hlasové cvičenia,
- artikulačné cvičenia,
- cvičenia na rozvoj fonematického vnímania,
- cvičenia na rozvoj fonematickej analýzy.

Vo výchove reči detí autorka navrhla **metodický postup výchovy správnej výslovnosti detí**. Vysvetlila v ňom postupy viacerých hier a cvičení. Prínosné pre pedagogickú prax je, že spracovala a v metodike uviedla metodické postupy učenia sa detí správnej slovenskej výslovnosti jednotlivých hlások v nadväznosti prípravných artikulačných cvičení, zvukov, slov, viet a básní. V metodickom postupe Antušeková (1989) spojila **tri fázy učenia sa dieťaťa správnej výslovnosti hlásky**:

1. vyvodzovanie,
2. fixovanie,
3. zautomatizovanie.

Súčasťou metodiky je obrázková príloha na cvičenie fonematického sluchu a na zisťovanie a rozvíjanie výslovnosti detí. Obrázky môžu slúžiť aj na precvičovanie a fixáciu správnej výslovnosti hlások. Slová, ktoré pomenúvajú obrázky na kartách sú radené tak, aby sa sledovaná hláska vyskytovala vo výslovnosti slov na začiatku, v strede a na konci. Metodické pokyny k práci s obrázkovou prílohou sú uvedené v príslušných kapitolách publikácie (Antušeková, 1989). Napriek rozmanitým a novším rozpracovaniam metodických postupov rozvoja správnej výslovnosti detí predškolského veku túto metodiku považujeme za ucelenú, prepracovanú a vhodnú pre rozvoj hovorenej reči detí aj v súčasnom období.

Otázky

Analyzujte možnosti rozvoja správnej výslovnosti hlások u detí učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní.

Literatúra

ANTUŠEKOVÁ, A. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Bratislava: SPN, 1989.

Metóda „dobrého štartu“ (metodická príručka)

Metóda je vhodná pre deti predškolského veku (okolo piatich rokov života) a rizikové deti na počiatku školskej dochádzky. Rozvíja všetky oblasti, ktoré sú nutné pre úspešný vstup dieťaťa do 1. ročníka základnej školy. Jej široké použitie sa vzťahuje na oblasť prevencie i terapie už existujúcich ťažkostí. Je metódou rozvíjajúcou emocionálnu, kognitívnu, perцепčnú a vôľovú stránku osobnosti dieťaťa. Vznikla vo Francúzku, ďalej bola autorkou Martou Bogdanowicz prevedená do poľského prostredia a od počiatku 80-tych rokov minulého storočia je overovaná a zdokonaľovaná v Českej republike Janou Swierkoszovou z Ostravy (Zelinková, 2008). Na Slovensku je metóda aplikovaná hlavne v českej verzii, ale v jazykovom preklade. Uskutočňuje sa v skupinách najviac 20 detí v skupine, ale môže sa realizovať aj individuálne s jednotlivým dieťaťom. Počet detí v skupine závisí od toho, či je využívaná aktivizačne

alebo terapeuticky. Učiteľ/ka alebo terapeut/ka s deťmi/dieťaťom uskutočňuje **lekcie**. Českú verziu metódy „dobrého štartu“ tvorí **25 lekcíí**. Každá lekcia je postavená na ľudovej piesni, ktorá sa v rôznych podobách prelína celou lekciou. Rytmu, melódii a slovám piesne zodpovedá **pohybová, rečová a grafomotorická činnosť detí**.

„Na počiatku lekcie sú slová piesne podnetom k rozvíjaniu verbálnej a neverbálnej komunikácie detí, v ďalšej časti podnetom k pohybovým hrám. Vyvrcholením práce s deťmi je reprodukcia grafického vzoru s hudobným sprievodom a spevom. Využívanie jednej piesne ako vedúceho motívu celej lekcie sa odporúča preto, že pri stálom opakovaní dieťa text i melódiu dobre pozná a môže ju teda používať ako rytmický a melodický sprievod k pohybovým a grafomotorickým cvičeniam“ (Zelinková, 2008, s. 101).

Štruktúra lekcie:

1. otvorenie, privítanie, predstavenie detí, pozdravy;
2. počúvanie piesne, rozvíjanie slovnej zásoby, rozhovor s deťmi na základe slov piesne;
3. špecifické cvičenia na rozvoj zrakového a sluchového vnímania, pravo-l'avú a priestorovú orientáciu;
4. pohybové cvičenia zamerané na hrubú motoriku;
5. pieseň spojená s pohybom, vyjadrovanie sa detí tancom, tleskanie do rytmu a pohybovanie rukami;
6. pieseň spojená s napodobňovaním grafického vzoru, t. j. pohybovo-akusticko-optické cvičenia;
7. záver, vedenie detí k sebahodnoteniu a sebapoznaniu (Swierkoszová, 1998).

Metodická príručka je napísaná stručne, jasne a výstižne. Obsahuje popisy základnej štruktúry lekcí a jednotlivých krokov. Súčasťou štruktúry lekcí sú notové záznamy piesní s ich slovami. Do príručky je možné vpisovať poznámky a skúsenosti, pretože je osobným vlastníctvom učiteľa/ky alebo terapeuta/ky. K lekciam prináležia pracovné listy na rozvoj grafomotoriky dieťaťa. Metóda je použiteľná v materských školách. Jej používanie vyžaduje zaškolenie cez vzdelávacie kurzy.

Otázky

Vysvetlite prínosy i riziká používania uvedenej metódy v predprimárnom vzdelávaní.
Zdôvodnite význam zaškolenia používateľov metódy (metodickej príručky).

Literatúra

SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého štartu*. Ostrava: Kasimo, 1998.
ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008.

Metodická príručka Krok za krokom

Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom bola vypracovaná podľa programu Step by step z USA. Schválilo ju Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (1999). Po experimentálnom overení ju do materských škôl zaviedla Nadácia Škola dokorán. Základom učenia detí podľa metodické príručky je podnetné a rozčlenené prostredie triedy. Metodika je zameraná na harmonický rozvoj osobnosti každého dieťaťa, teda súčasne aj na **rozvoj hovorenej a písanej reči detí**. V metodické príručke Krok za Krok (1999, s. 11) je napísané, že dieťa je učiteľkou/učiteľom

vedené k spoznávaniu a porozumeniu „hovoreného a napísaného slova prostredníctvom čítania, kreslenia, počúvania a vyjadrovania vlastných myšlienok, ale aj tým, že sa zúčastňuje čítania učiteľky tak, že dieťa sedí na kolenách učiteľky a spolu čítajú knihu, dieťa napovie učiteľke dokončenie rozprávky či príbehu a nakreslí k nim ilustráciu, nakreslí kamarátovi blahoželenie k sviatku, nadiktuje text učiteľke a pod.“ Hlavnou úlohou učiteľa/ky je komunikovať so všetkými deťmi bez rozdielu a učiť ich vidieť seba ako budúcich rečníkov, čitateľov a pisateľov.

Vo verbálnej i neverbálnej komunikácii sa dieťa učí formulovať svoje myšlienky a názory, počúvať, analyzovať a posudzovať názory iného, zdôvodňovať svoje tvrdenia, uvedomovať si význam slova a jeho funkcie, ale aj to, že slovom možno druhému ublížiť. Komunikáciou sa dieťa učí aj o rozdieloch typických pre komunikáciu v niektorých skupinách obyvateľstva, dekódovať bežné komunikačné skratky, variovať reč a primerane ju využívať v rozličných situáciách, vnímať a využívať neverbálnu komunikáciu (Metodická príručka Krok za Krok, 1999).

Učiteľ/ka je rečovým vzorom pre deti. Cieľavedome diagnostikuje a podporuje rečový prejav a vývin detí, učí ich jazyk a rozvíja schopnosti detí v komunikácii. Vedie deti k uvedomeniu si javu, že „povedané možno určitým spôsobom graficky zaznamenať, uložiť do písmen, že to, čo je napísané si možno viackrát prečítať, že ilustrácia v knihe súvisí s textom, že kreslenie a písanie nie je totožné, že existuje určitý spôsob listovania v knihe, že v našom jazyku sa číta zľava doprava“ atď.

Učiteľ/ka v materskej škole neučí deti čítať ani písať. Podnecuje však záujem detí o svet napísaného, vytvára prostredie motivujúce k obohacovaniu skúseností detí s literatúrou, rozvíja reč, komunikáciu, fantáziu i jemnú motoriku detí, umožňuje im písať si na svoje produkty mená.

Učiteľ/ka musí pripravovať prostredie na rozvoj počiatkov gramotnosti detí. V triede vytvorí centrum rozvíjania reči a ranej gramotnosti detí. „Centrum má obsahovať priestor na písanie, tvorbu kníh, knižničný kútik a kútik na počúvanie“ (Metodická príručka Krok za Krok, 1999, s. 87).

Centrum rozvíjania reči a ranej gramotnosti

Kútik na písanie	Vybavený rôznymi písadlami na písanie odkazov, príbehov, blahoželaní atď.
Knižničný kútik	Pohodlný a lákavý s kresielkami, vankúšmi a knihami zoradenými podľa určitých pravidiel, ako je to v knižnici. Deti môžu mať aj výpožičné karty.
Kútik na počúvanie	Nachádzajú sa v ňom médiá na počúvanie rozprávok a príbehov a technika na nahrávanie recitovania, rozprávania a spievania detí.
Kútik na tvorbu kníh	Pripravený pre tvorivé aktivity detí v kreslení, rozprávaní, „písaní a čítaní“.

Otázky

Navrhni činnosti, ktoré je možné vykonávať s deťmi v centre rozvíjania reči a ranej gramotnosti.

Literatúra

Metodická príručka pre predškolskú výchovu KROK ZA KROKOM. Žiar n/Hronom: Nadácia škola dokorán, 1999.

Metodika rozvoja fonematického uvedomovania

Fonematické uvedomovanie dieťaťa umožňuje rozlišovať zvukové jednotky hovorenej reči konkrétne, rozčleňovať slová na slabiky a hlásky, rozlišovať význam slov, viet a textov podľa ich zvukovej podoby.

Metodika fonematického uvedomovania so šlabikárom deťom predškolského a mladšieho školského veku pomáha získavať a zdokonaľovať predstavy o slove ako o forme, ktorá nesie význam. Je spracovaná podľa ruskej metodiky D. B. El'konina na výučbu čítania v 1. ročníku základnej školy. Deti sa prostredníctvom nej zoznamujú s formálnou štruktúrou slov v spojení s ich obsahom, významom. Metodikou je možné deti učiť **deliť slová na slabiky a hláskovať slová**. Umožňuje rozvoj zvukovej stránky reči dieťaťa najmä v oblasti utvárania predpokladov pre riadené učenie sa čítať a písať v prípravnom období 1. ročníka základnej školy. „Trénovanie“ fonematického uvedomovania je zvlášť dôležité u detí s rizikami dyslexie.

Trénovanie fonematického uvedomovania podľa uvedenej metodiky prebieha v štyroch etapách.

1. Predstavy o slove, slabičná analýza slov

- delenie slov na slabiky a slabičná schéma slova;
- predstava o krátkej a dlhej slabike, zapisovanie schém s krátkymi a dlhými slabikami.

2. Hlásková analýza slov

- určovanie prvej hlásky v slove, upevňovanie pojmu hláska;
- analýza trojhlaskových slov, fixácia hlások pomocou žetónov (práca s trojhlaskovými slovami, vyčlenenie druhej hlásky v slove);
- práca so štvorhlaskovými slovami, tvorba množného čísla, určovanie počtu hlások, tvorba slov s príslušným počtom hlások, vzťah slova k predmetu, dĺžka slova, orientácia v hláskovej štruktúre slova.

3. Samohlásky a spoluhlásky

- výslovnosť a ich určenie v slove, pojem;
- spoluhlásky, rozlišovanie od samohlások;
- krátke a dlhé samohlásky, určovanie počtu slabík podľa počtu samohlások v slove;
- určovanie prvej a poslednej hlásky v slovách, výber slov k hotovým schémam.

4. Mäkké a tvrdé spoluhlásky

- zavedenie pojmov, práca s pásmi d' – d, t' – t, ň – n, l' – l, hľadanie mäkkej a tvrdej slabiky.

V druhej, tretej a štvrtej etape sa v tréningu používajú červené okrúhle žetóny pre samohlásky a žlté štvorcové žetóny pre spoluhlásky. Vystrihujú sa z príloh šlabikára.

Trénovanie fonematického uvedomovania sa uskutočňuje formou rozprávky s názvom **V krajine slov a hlások**. Rovnomenný názov má tiež **šlabikár**. Tlačená verzia metodického príručky má dve časti. Inštrukčnú a diagnostickú pre dospelých, ktorí „trénujú“ fonematické uvedomovanie detí a šlabikár, ktorý patrí deťom. Deti sa učia sluchovou, obrazovou a symbolickou cestou, ale nestretávajú sa s písmenami ani s napísanými slovami a textami. Prevláda verbálne a pojmové učenie sa detí, od jednoduchých slov k slovám na rozlišovanie samohlások a spoluhlások. Deti sa metodikou učia systémovo a postupne rozlišovať v slovách samohlásky a spoluhlásky, krátke samohlásky a dlhé samohlásky, tvrdé spoluhlásky a mäkké spoluhlásky. Postupne sa učia rozumieť pojmom slabika, hláska, samohláska, spoluhláska a zmenám významom slov podľa zámen foném, napríklad pes – pec (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

Otázky

Vysvetlite význam tréningu fonematického uvedomovania v rozvoji predpokladov detí na čítanie a písanie v základnej škole.

Literatúra

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. *Trénovanie fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Metodická príručka*. Bratislava: Dialóg s. r. o., 2001.

Metodika predprimárneho vzdelávania

Autorky kapitoly o rozvoji gramotnosti detí predškolského veku (Lipnická, Lopusná, 2011) zdôvodnili význam tohto procesu v širších súvislostiach. „Vedecko-technické a sociokultúrne napredovanie a hodnoty vzdelanostnej spoločnosti vyvolali nové požiadavky na kvality osobnosti človeka. Život jednotlivca v spoločnom priestore predpokladá, že je schopný podieľať sa nielen na užívaní a reprodukcii existujúcich produktov a hodnôt, ale rovnako aj na zdokonaľovaní či vytváraní produktov a hodnôt nových, originálnych, ktoré prinášajú pokroky v rôznych oblastiach jeho života a života spoločnosti. V týchto súvislostiach sa v zásade mení aj význam a zmysel školského vzdelávania. Ako uvádza Pupala (2001) vo všeobecnosti sa proces školského vzdelávania adaptuje na hodnoty a významy zdieľaného sociálneho a kultúrneho priestoru (uznávané hodnoty, jazyk, normy spolužitia, produkty poznania aj

spoločenského pokroku). Tieto sa premietajú do obsahov vzdelávania, ktoré sú deťom vo výchovnom a vzdelávacom procese sprostredkúvané. Základňou vzdelávacích obsahov sú modalities gramotnosti (sociokultúrne profilované vzdelávacie oblasti), ktoré patria kjadru kultúrnej gramotnosti človeka a v ktorých deti nadobúdajú **komplex kompetencií**, aby žili v symbióze s rôznymi súčasťami sociálnej, prírodnej, technickej, matematickej, digitálnej a inej reality (a to nielen vo vzťahu k prítomnosti, ale aj k minulosti a k budúcnosti). Tento sociokultúrny nadhľad nad gramotnosťou jednotlivca potom eliminuje ponímanie gramotnosti len ako schopnosti (pre)čítať alebo (pre)písať, prípadne sa podpísať a zaväzuje školy a učiteľov, aby náročnú kultúrnu adaptáciu a produkciu u detí uľahčovali a sprevádzali optimálnou a efektívnou edukáciou (Lipnická, Lopusná, 2011).

Rozvoj gramotnosti je v metodike vysvetlený ako rozvoj komunikatívnych kompetencií dieťaťa. Základom interaktívneho života dieťaťa v kultúre, v ľudskom spoločenstve je komunikácia prostredníctvom určitého jazykového kódu. Schopnosť narábať s konvenčným a pre iných zrozumiteľným dorozumievacím prostriedkom dieťaťa poskytuje rozmanité možnosti ako ovplyvňovať okolité dianie. Znamená to, že základom nadobúdania kultúrnej gramotnosti (a jej modalít, napr. matematickej, prírodovednej a iných) je rozvíjanie komunikatívnych kompetencií dieťaťa v jazyku. Dieťa poznáva jazyk (materinský, štátny, cudzí, posunkový) postupne ako systém zvukových, grafických a pohybových kódov, ktoré označujú významy, javy a vzťahy v prostredí, kde žije. Získava **jazykové skúsenosti a schopnosti**, ktoré mu umožňujú myslieť, komunikovať, riešiť problémy, triediť svet do kategórií, poznávať väzby súčastí života atď. Ovládanie jazyka je neoddeliteľné od sociálnej a kultúrnej reality, v ktorej je používaný, pričom jazyk v sebe nesie jej hodnoty, tradície, postoje a poznatky. Jazyková gramotnosť sa prejavuje komplexom komunikačných kompetencií dieťaťa vo verbálnej i neverbálnej komunikácii. Dieťa už od raných štádií života postupne prechádza jazykovým vývinom, ktorý determinuje podnetnosť prostredia, individuálne dispozície a angažovanosť dieťaťa v procese zvnútorňovania si jazyka v rečových prejavoch. Komunikačné kompetencie dieťa získava komplexne v rámci ich funkčného využívania v interakcii a komunikácii so sebou samým, s inými ľuďmi a médiami v životných a edukačných situáciách a rolách. V Metodike predprimárneho vzdelávania (2011), konkrétne v kapitole o rozvoji gramotnosti dieťaťa predškolského veku učitelia môžu nájsť informácie o dôležitých procesoch učenia sa detí, stratégiách a metódach rozvoja predčitateľskej gramotnosti.

Otázky

Rozlíšte kompetencie, ktoré si dieťa rozvíja hrami s písmenami a prácou s knihou.
Zhodnotte vlastné komunikačné kompetencie.

Literatúra

KOLEKTÍV AUTOROV. Metodika predprimárneho vzdelávania. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011.

Metodika logopedickej prevencie

Metodika prevencie narušenej komunikačnej schopnosti u detí v materskej škole (Lipnická, 2013) sa skladá z výkladovej a praktickej časti. Vo výkladovej časti sa môžu učitelia oboznámiť s témami, pojmami a poznaním problematiky v oblasti narušenej komunikačnej schopnosti detí (ďalej NKS) a prevencie v materskej škole, kompetencií a aktivít učiteľa/ky v prevencii NKS, detí s NKS a špecifického prístupu učiteľa/ky k deťom s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Praktická časť metodiky obsahuje 15 návrhov edukačných aktivít s preventívnym zameraním pre 5 – 6 ročné deti. Edukačné aktivity sú tematicky zamerané na profesijné činnosti, ktoré sú pre deti dostupné v bežnom živote a užitočné pri poznávaní významov a vzťahov v ich okolí. Súčasťou metodiky sú metódy, ktoré umožňujú precvičovanie správnej výslovnosti hlások a zdokonaľovanie jazykovo-komunikačných kompetencií detí hovorenou aj písanou

rečou. Edukačné aktivity pozostávajú z hier a činností, ktoré reprezentujú rozmanité situácie a činnosti v určitých profesiách. Ich úlohou je iniciovať aktívne učenie sa detí v interakcii a komunikácii s učiteľom/kou, ale aj ostatnými deťmi v skupine. Edukačné hry môže učiteľ/ka prispôbovať záujmom a nápadom a aktuálnemu emocionálnemu ladeniu detí. Organizačné a časové zaradenie a riadenie edukačných aktivít tiež záleží na rozhodnutí sa učiteľa/ky.

Autorka metodiky odporučila, aby učiteľ/ka pri realizácii edukačných aktivít:

- zabezpečil/a, aby hry boli zmysluplné a aby si dieťa činnosti spojilo s doterajšími skúsenosťami;
- uprednostňoval/a rečový prejav a komunikačnú výmenu detí pred svojím monológom a inštruovaním detí;
- rozvíjal/a predstavivosť a tvorivosť detí;
- vytváral/a podmienky pre zážitkové učenie sa detí prostredníctvom reálnych predmetov a činností v určitej profesii;
- podporoval/a radosť a zábavu detí pri aktivitách.

Súčasťou praktickej časti metodiky sú **odporúčania pre učiteľa/ku**. Platia pre jednotlivé časti edukačných aktivít, konkrétne navodenie témy, rozvoj dýchania, artikulácie, fonematického rozlišovania a upevňovania správnej výslovnosti hlásky v súvislom rečovom prejave detí.

Navodenie témy

Hravou formou aktivizujeme deti k spolupráci a komunikácii. Pomocou činností, slovne a názorne podnecujeme ich záujem a uvádzame ich do sveta profesie. Deťom poskytujeme priestor na dialóg a subjektívne vyjadrovanie ich názorov, postojov a tiež skúseností a pocitov. V situáciách a činnostiach s ktorými nemajú dostatočné skúsenosti, oceňujeme ich fantáziu. Kladieme dôraz na budovanie pozitívneho vzťahu detí k jazykovým aktivitám hovorenou aj písanou rečou.

Dýchanie

K zámernému ovládaniu fyziologicky správneho nádychu a výdychu vedieme deti hravou formou. K imitácii a experimentovaniu povzbudzujeme deti slovnými a názornými inštrukciami. U detí podporujeme pravidelnosť dýchania, prehlbovanie nádychu a riadenie vzduchu pri výdychu v sile i dĺžke; pritom využívame variácie dychovéch hier a cvičení podporené rôznymi pomôckami a ľahkými materiálmi, vždy v spojení s určitou profesijnou činnosťou alebo situáciou.

Artikulácia

Na správnu činnosť artikulačných orgánov sa zameriavame v súlade s fyziologicky utvoreným hlasom pri tvorení jazykovo správnych zvukov hlások. Pohybový aparát hovoridiel (pery, jazyk, čeľusť, mäkké podnebie) precvičujeme s optimálnym využitím a oporou pevných častí (zuby, ďasná, horná čeľusť, tvrdé podnebie) s potrebnou rezonanciou v krčnej, nosnej a ústnej dutine.

Fonematické rozlišovanie

Deti povzbudzujeme k počúvaniu, sluchovému rozlišovaniu a správne vyslovovaniu hlások, slabík a slov. Hravou formou zameriavame pozornosť detí na funkčné jednotky jazyka, a to v kontexte profesijných činností. Deti vedíme k pochopeniu zvukovej štruktúry slov, aby si uvedomovali významové aj tvarové hľadisko.

Hláska v reči

Spojením obsahu činnosti v profesii a precvičovaním určitej hlásky v ňom rozvíjame slovnú zásobu detí a porozumenie významu slov. Aby deti pochopili význam slov patriacich k profesii a aktívne ich používali pri komunikácii, vytvárame vhodné situácie. Učíme deti slová, ktoré sa približujú k ich kognitívnym schopnostiam na úrovni ich doterajších vedomostí a skúseností aj na úrovni porozumenia vzťahom a súvislostiam v obsahu, ktorý symbolizujú.

Pri tvorbe a realizácii edukačných aktivít má učiteľ/ka dbať, aby cieľmi a edukačnými činnosťami nepotvrdzoval doterajšie aktuálne rečové a jazykové komunikačné dispozície detí. Uskutočňovať má edukačné hry, ktoré sú mierne nad úrovňou aktuálnych kompetencií detí. Deti nepreťažuje, aby edukačné hry neboli náročné a nepresiahli možnosti a schopnosti

momentálneho záujmu a emócií každého dieťaťa, ktoré sa účastní hry. Rečový a jazykovo-komunikačný rozvoj detí má učiteľ/ka spájať s inými oblastami rozvoja, t. j. vzdelávacími oblastami predprimárneho vzdelávania, napríklad so spoločenskou, prírodovednou, pohybovou, zdravotnou a umeleckou oblasťou a aj s témami a pojmi súvisiacimi s témou edukačnej aktivity.

Autorka v metodike logopedickej prevencie navrhuje aj **témy edukačných aktivít**. Témy a pojmy sú subjektívno-objektívneho charakteru, prepojujú jedinečné danosti a sociálne zázemie dieťaťa s hodnotami a poznávaním sveta. Učiteľ/ka môže odhaliť práve tie z nich, ktoré majú pre dieťa okamžitý alebo perspektívny význam.

S vedomím zodpovednosti za výber tém a pojmov **učiteľ/ka zohľadňuje**:

- **zmysluplnosť**, aby boli pre deti obsahom a činnosťou prospešné a prítiažlivé;
- **zrozumiteľnosť**, aby im deti rozumeli vo vzťahoch a súvislostiach;
- **primeranosť**, aby deti učili najprv o blízkych témach a pojmoch a postupne o vzdialenejších takým spôsobom, ktorý je pre ne prijateľný;
- **súvzťažnosť**, aby to, o čom sa deti učia, bolo v obsahových štandardoch vzdelávania.

Pri výbere tém a pojmov má učiteľ/ka rozumne predvídať a predchádzať napríklad tomu, že dieťa bude vedieť vymenovať planéty slnečnej sústavy alebo názvy dinosaurov, ale nebude poznať blízke veci a javy a nebude si vedieť poradiť v prostredí, kde žije. V metodike autorka navrhla témy edukačných aktivít v širších súvislostiach, napríklad moja rodina, moje telo, pohyby tela a činnosti, jedlo, hygiena a obliekanie, hry, hračky a iné. Autorka učiteľom tiež odporučila, aby umožnili deťom poznávať obsah tém a pojmov najskôr v reálnom živote. Potom môžu známu realitu nahradiť symbolmi a znakmi, ktoré ju reprezentujú. Znalosti tém a pojmov a praktické skúsenosti dieťaťa s nimi môžu slúžiť k zostavovaniu denného, týždenného, alebo mesačného programu činností pomocou obrázkov, aby deti mali názornú predstavu o tom, čo ich čaká a o tom, čo môžu vlastnou aktivitou, postojmi a záujmami ovplyvniť.

Otázky

Stručne vysvetlite postup tvorby vzdelávacej aktivity na rozvoj hovorenej a písanej reči detí.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevencia v materskej škole*. Praha: Portál, 2013.

Metodická príručka Jazyk a komunikácia

Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) „sumarizuje základné východiská vzdelávacej oblasti, objasňuje jej koncepciu s dôrazom na tie témy, ktoré sa v rámci komunikácie s materskými školami zapojenými do pilotnej fázy jeho zavádzania ukázali ako najintenzívnejšie diskutované alebo nedostatočne pochopené“. Metodická príručka obsahuje zdôvodnenia, vysvetlenia dosahovania výkonových štandardov v každodennej praxi predprimárneho vzdelávania. Jej súčasťou sú i charakteristiky podoblastí vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Rozšírené sú o objasnenie postupnosti dosahovania výkonových štandardov spolu s odporúčanými podmienkami, ktoré by

mal/a učiteľ/ka poskytnúť pre cielené sprostredkovanie bohatej skúsenosti dieťaťa v tej-ktorej oblasti. V závere metodickéj príručky sú sumarizované „základné princípy plánovania a výučby v materskej škole, ktoré vyzdvihujú autentický rozmer individualizovaného poznávania hovorenej aj písanej reči, ktoré je charakteristické pre obdobie predškolského veku. Na jednej strane materiál veľmi detailne objasňuje základné tendencie v rozvoji tejto oblasti, na druhej však ponecháva materským školám široký rámec na rozhodovanie, koľko priestoru a v akých konkrétnych edukačných situáciách sa bude konkrétna materská škola venovať rozvoju jednotlivých podoblastí rozvoja dieťaťa“ (Zápotočná, Petrová, 2016, s. 3).

Z hľadiska detailnosti rozpracovania jednotlivých podoblastí vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je časť venovaná hovorenej reči menej rozsiahla v porovnaní s rozpracovaním časti venovanej písanej reči detí. Je to jednak preto, lebo jej rozvíjanie má v našich podmienkach dlhodobu budovanú tradíciu v nadväznosti na ktorú vývin jazyka a reči zostáva naďalej prvoradým cieľom predprimárneho vzdelávania. A tiež preto, lebo niektoré z oblastí reči detí, štandardne zaradených do rámca hovorenej reči, sú súčasťou oblastí využívajúcich písanú reč, pretože tie poskytujú pre vývin reči prirodzenejšie a podnetnejšie podmienky. Je to aj z dôvodu, že tie iniciujú množstvo dôležitých podnetov, ktoré bežná hovorová komunikácia neposkytuje (Zápotočná, Petrová, 2010). Ak sa v minulosti kladol pomerne veľký dôraz na „rečový vzor“ učiteľky, v súčasnom programe sa tým vzorom stáva učiteľom/kou sprostredkovaná vysoko rozvinutá a kultivovaná podoba jazyka, reprezentovaná jeho knižnou podobou. Cielené poznávanie písanej kultúry je jednou z inovácií Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Zaradenie tejto podoblasti má prispieť k zlepšeniu prípravy detí na primárne vzdelávanie vo všeobecnosti i na výučbu čítania a písania špecificky. Podoblasť Písaná reč preto integruje dôležité oblasti písanej kultúry, vrátane písanej reči (chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči i chápanie formálnych charakteristík písanej reči). Učitelia majú sústrediť pozornosť na deti, aby získavali bohaté skúsenosti s písanou rečou v kontakte a činnostiach s ňou spojených (Zápotočná, Petrová, 2016).

Princípy učenia sa dieťaťa podľa metodickéj príručky (2016):

- Jazyk si dieťa osvojuje najprirodzenejšie v kontexte jeho používania.
- Vytvorenie komunikačne a literárne podnetného prostredia dieťaťa umožní nadviazať v učení na svoje skúsenosti a záujmy.
- Pre učenie sa dieťaťa je podstatná hra.

Zápotočná, Petrová (2016) v štvrtej časti metodickej príručky uviedli tiež odporúčania pre plánovanie vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Integrovali ich v hlavných princípoch.

Tabuľka 7: Princípy plánovania vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v predprimárnom vzdelávaní (Zápotočná, Petrová, 2016)

Prirodzenosť a autentickosť	Plánovanie vzdelávacích aktivít pre realizovanie v prostredí podnetnom na materiály a aktivity využívajúce hovorenú aj písanú reč, ukazujúce ako komunikačná prax funguje v skutočnom svete.
Špecifické prostredie	Plánovanie podmienok pre komunikáciu detí v prostrediach, ktoré podnietia objavovanie a experimentovanie detí s hovorenou a písanou rečou v zmysluplných a autentických činnostiach.
Jazykové skúsenosti	Plánovanie procesov pre poznávanie rôznych aspektov používania jazyka súčasne, aby deti získavali schopnosti a skúsenosti postupne a integrovane vo viacerých oblastiach hovorenej a písanej reči.
Integrácia obsahu	Plánovanie vzdelávacích aktivít má byť realizované integráciou obsahu vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia s inými vzdelávacími oblasťami ako žiaduci spôsob zvyšovania efektivity rozvoja dieťaťa.
Aktuálna úroveň rozvoja	Plánovanie rozvoja hovorenej a písanej reči detí podľa aktuálnej úrovne rozvoja, rozsahu skúseností, schopností a poznania detí a podľa toho, čo už majú zvládnuté z domáceho prostredia, čo vedia.

Dodržiavanie týchto princípov v plánovaní a realizácii nielen vzdelávacích aktivít umožňuje učiteľom sledovať prepojenosť, postupnosť a náročnosť cieľov, prostriedkov a podmienok predprimárneho vzdelávania detí. V priebehu vzdelávania v oblasti Jazyk a komunikácia má učiteľ/ka „poskytovať **bohaté jazykové skúsenosti** deťom“ a tiež zabezpečovať ich využívanie. Učiteľ/ka má vytvárať podmienky, aby deti získavali zážitky a pozitívne postoje k jazyku,

vzdelávaniu i učeniu sa. Zároveň má učiteľ/ka posilňovať motiváciu dieťaťa pre ďalšie učenie sa a poznávanie. Takéto zameranie by malo byť prvoradým cieľom rozvíjania dieťaťa v tejto vzdelávacej oblasti, aby jeho učenie nebolo mechanické (formálne), ale zmysluplné, podporujúce nastavenie dieťaťa pre kritické skúmanie a poznávanie sveta okolo seba (Zápotočná, Petrová, 2016).

Otázky

Zdôvodnite význam metodickej príručky vo vzťahu k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

Uved'te príklady komunikovania detí predškolského veku písanou rečou.

Kriticky posúďte názor, že „deti sa majú učiť čítať a písať v základnej škole“ nie v materskej škole.

Literatúra

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí v materských školách*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2010.
ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

6 Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materskej škole

Milena Lipnická

Rozvoj komunikačných kompetencií detí

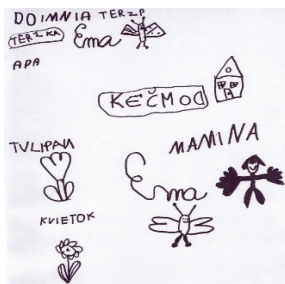
Základom interaktívneho života detí v kultúre, v ľudskom spoločenstve je komunikácia prostredníctvom jedného alebo viacerých jazykov. Schopnosť komunikovať pre iných aj seba pochopeným – zrozumiteľným jazykom poskytuje rozmanité možnosti na zdieľanie a ovplyvňovanie okolitého sveta. Učenie sa jazyka či viacerých jazykov patrí tiež do školského vzdelávania formujúceho kultúrnu gramotnosť človeka. Vo vzdelávaní sa deti učia užitočným kompetenciám. Komunikačné kompetencie detí sú rozvíjané vo všetkých štyroch jazykových rovinách v hovorenej a písanej reči v súlade s rozvíjaním myslenia.

Dieťa poznáva jazyk (materinský, štátny, cudzí alebo posunkový) postupne ako systém zvukových, grafických a pohybových kódov, ktoré označujú významy, javy a vzťahy. Dieťa nadobúda skúsenosti s používaním jazyka v rôznych komunikačných súvislostiach a prostrediach. Zdokonaľuje si vnútorné rečové schopnosti učením jazykových prostriedkov a pravidiel podľa kultúrnych a komunikačných požiadaviek širšieho či užšieho spoločenstva ľudí. Získava potrebné predpoklady, ktoré mu umožňujú premyslene komunikovať, riešiť problémy, triediť svet do kategórií, poznávať väzby súčastí života, ovplyvňovať dianie atď.

Učenie sa a ovládanie jazyka je neoddeliteľné od sociálnej a kultúrnej reality, v ktorej je používaný, pričom jazyk v sebe nesie jej hodnoty, tradície, postoje a poznatky. Jazyková gramotnosť sa prejavuje komplexom komunikačných kompetencií dieťaťa v oblasti:

- *verbálnej komunikácie hovorenou rečou (rozprávaním sa a počúvaním) a písanou rečou (čítaním a písaním, t. j. ranou čitateľskou a pisateľskou gramotnosťou) v percepcii aj produkcii myšlienkovvej činnosti vlastnej a iných ľudí,*
- *neverbálnej komunikácie rečou pohybov tela, mimiky a gestikulácie ako doplnku verbálnej komunikácie (Lipnická, 2009).*

Dieťa už od raných štádií života postupne prechádza jazykovým vývinom. Determinuje ho podnetnosť prostredia, individuálne dispozície a angažovanosť dieťaťa v procese zvnútorňovania si jazyka v myslení a reči. Komunikačné kompetencie dieťa nadobúda vo vzájomnej prepojenosti a neoddeliteľnosti pri ich funkčnom využívaní v interakcii a komunikácii so sebou samým, s inými ľuďmi či médiami v životných aj edukačných situáciách a rolách. Dieťa sa učí komunikačným kompetenciám v rôznych prostrediach i v materskej škole. V nej prebieha **cieľavedomý proces jazykovo-komunikačnej edukácie spontánnym, zámerným i riadeným učením sa dieťaťa**. Môže prebiehať vo všetkých formách denných činností detí v materskej škole.



Predpokladané súvislosti v rozvoji komunikačných kompetencií dieťaťa:

- „čím viac slov pozná, tým obsažnejšie sa vyjadruje“;
- „čím viac spôsobov komunikácie pozoruje, tým viac ich napodobňuje“;
- „čím viac je povzbudzované, tým viac si v komunikácii verí“;
- „čím viac slušných fráz dieťa počuje, tým viac ich bude používať“;
- „čím lepšie vzory komunikácie vníma, tým lepšie komunikuje“ atď.

Otázka

Pomenujte iné predpokladané súvislosti v rozvoji komunikačných kompetencií detí.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku. Prešov: Rokus, 2009.

Hravý rozvoj komunikačných kompetencií detí

Hrou sa pre dieťa môže stať akákoľvek činnosť, ktorú uskutočňuje z vlastnej vôle a ladí s jeho potrebami. **Hra má znaky**, ktoré ju odlišujú od iných, „nehravých“ činností. Znaky hry si dieťa neuvedomuje, vyjadruje ich správaním a komunikáciou v priebehu hrania sa. Ak hra nie je pre dieťa zmysluplná, nemá možnosť vyjadriť sa, netvorí, tak z hry odíde, ostatných pri hre vyrušuje alebo je pasívne, nudí sa. Učiteľ/ka má znaky hry rozlišovať a v súlade s nimi uplatňovať metódy.

Znaky hry	dobrovoľnosť,	dieťa si činnosť slobodne vyberie a rozvíja ju s pocitom bezpečia.
	seba vyjadrovanie,	dieťa v činnosti uplatňuje vlastné schopnosti, skúsenosti, je aktívne.
	samoúčelnosť,	dieťa viac baví, uspokojuje priebeh činnosti, ako jej výsledok.
	spokojnosť,	dieťa v činnosti prejavuje radosť, zvedavosť a zotrúva v jej priebehu.
	zmysluplnosť,	dieťa rozumie jej obsahu, rešpektuje, vytvára i dohoduje pravidlá.
	tvorivosť,	dieťa imituje i experimentuje, odhaľuje súvislosti, rieši a mení úlohy.

Uvedené znaky sú prítomné v každej hre. Napriek tomu môže jeden znak prevažovať nad ostatnými. Sú súčasťou spontánnej hry dieťaťa aj edukačnej (učiteľom/kou iniciovanej a priamo riadenej) hry. Znaky hry referujú, že ide hlavne o tvorivú činnosť dieťaťa, ktorú prežíva príjemne a správa sa v nej pozitívne. Učiteľ/ka má rozlišovať

znaky hry v činnostiach dieťaťa. Má vedieť analyzovať, zdôvodňovať a hodnotiť proces pripravovania, organizovania aj hodnotenia hier z didaktického hľadiska. Konkrétne vie, čo a ako sa dieťa v hre zámerne i nezámerne (na)učí, aké účinky má hra v rozvoji osobnosti a tiež v reči dieťaťa.

Za hru dieťaťa nemožno považovať činnosť:

- z ktorej má síce radosť, ale učí sa nesprávnym hodnotám, správaniu;
- do ktorej vstúpi dobrovoľne, ale cíti sa nespokojne, nešťastne, neúspešne;
- v ktorej sa očakáva konkrétny výkon, výsledok, ale nedarí sa mu, nevie to;
- ktorú mechanicky a viacnásobne opakuje, ale nedáva mu zmysel, nerozumie jej;
- ktorá mu spôsobuje emocionálne napätie, psychickú či fyzickú záťaž, problémy.

Učiteľ/ka materskej školy deťom pripravuje spektrum hier, aby sa s nimi zoznámili a aby sa v nich učili. Pestrou ponukou hier, zapájaním detí do ich „scenárov“, vedením a uľahčovaním hier, učí deti hrať sa. Aby to robil/a v prospech detí, v súlade s ich hravými potrebami, musí neustále zdokonaľovať vlastné hravé spôsobilosti, aby sa vedel/a s deťmi hrať. Hranie sa detí a hranie sa učiteľa s deťmi je zdrojom rozvoja osobnosti, teda aj komunikačných kompetencií detí.

Spôsobilosti učiteľa pre hranie sa s deťmi:

- mať zmysel pre zábavu a chuť smiať sa, nemať hanbu napodobňovať detské činnosti;
- mať radosť z pohybov tela a premiestňovania sa v priestore, mať radosť z nových skúseností;
- mať potešenie a dôveru vo fyzickom kontakte, vedieť zdramatizovať rôzne situácie, roly;
- mať empatické porozumenie, komunikovať láskavým, akceptujúcim a pútavým spôsobom;
- byť autentickým, akceptovať sa, mať rád seba ako základ prejavov lásky a úcty k iným.

Otázky

Rozdeľte hry detí z didaktického hľadiska. Pomenujte pedagogické spôsobilosti, ktoré si potrebujete zdokonaľiť pre hranie sa s deťmi.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. Učenie a učenie sa v materskej škole. In *Materská škola a jej riadenie*. Bratislava: Josef Raabe Slovensko, 2012, s. 1 – 34.

Dramatické hry v rečovom rozvoji detí

Učiteľ/ka pre hranie sa s deťmi potrebuje spontánne „herecké“ danosti. Cit učiteľa/ky pre dramatizáciu, vcítenie sa do hrovej situácie – deja hry, dieťa presvedča o opravdivosti hrania sa a prežívania hry. Vtedy dieťa vníma učiteľa/ku ako partnera v hre a nie ako autoritu, ktorá na jeho hru dohliada. Učiteľ/ka sa v hre s dieťaťom má znížiť na úroveň jeho myslenia, komunikácie a činností, ale nadväzuje len na pozitívne, pre rozvoj dieťaťa hodnotné prejavy. Negatívne prejavy dieťaťa v hre koriguje vhodnými metódami a stratégiami. Hravosť učiteľa/ky je predpokladom učenia detí hrou aj vytvárania pozitívneho vzťahu detí k hre. Ak sa v hrách dobre baví učiteľ/ka, bavia sa aj deti, pretože v tomto veku je pre deti významným vzorom. V pozitívnej emocionálnej atmosfére učiteľ/ka má dramatické hry detí nielen usmerňovať, ale má byť aj ich aktérom.

Dramatická hra je hra na „niečo alebo niekoho,“ ktorá má dej. Zúčastnení sa v nej hrajú síce spoločne, ale každý svojím spôsobom. Dramatická hra môže mať rôzne podoby od vyjadrenia emócií, predstáv pohybmi a rečou, až po dejovo uzavretý celok (etudu, improvizáciu, dramatizáciu podľa predlohy). Dieťa sa v dramatickej hre dostáva do rôznych situácií. Hľadá a prejavuje v nej rôzne spôsoby vyjadrovania sa. Dramatické hry v materskej škole navodzuje učiteľ/ka citlivo a taktne ich vedie. Usmerňuje ich aj tým, že sa stane v hre spoluhráčom (Bičišťová, Belejová, Mrvová, 1991).

Do vzdelávacích aktivít na rečový rozvoj detí učiteľ/ka môže vsúvať dramatické hry zamerané na:

- pohybové, rečové, hudobné či tanečné vyjadrenie sa;
- kontaktovanie sa a spoluprácu s deťmi a dospelými;
- manipulovanie s predmetmi, javmi a ich pretváranie;
- improvizáciu aj hranie deja voľne alebo podľa scenára (Bičišťová, Belejová, Mrvová, 1991).

Hračkami v dramatických hrách môžu byť:

- bábky (maňušky, prstové bábky, plošné bábky, marionety, zo šatiek a iné);
- predmety (bežnej potreby, detské hračky, prírodné a technické materiály);
- hudobné nástroje (bubon, xylofón, ozvučné drierka, klavír, gitara, husle a iné).

Pre dramatické hry sú vhodné krátke literárne texty a pokojná sociálno-emocionálna atmosféra. Námet pre dramatickú hru má byť jasný, konkrétny a blízky deťom. Motivácia k dramatickej hre nemá byť návodom k vykonaniu praktickej činnosti, ale podnetom pre fantazírovanie a tvorivé činnosti detí. Vhodné sú i správne formulácie viet pre deti, napríklad „nehráme sa ako,“ ale sme „tým a tým.“ V dramatickej hre je dôležitý zážitok dieťaťa, nie jej výsledok. Preto je potrebné chváliť deti aj za úsilie prejsť sa svojím, ale pozitívnym spôsobom. Ak sa deti dramaticky nehrajú, je to signál pre učiteľa/ku, že nedostatočne „prebudil/a“ predstavy a fantáziu detí (Bičišťová, Belejová, Mrvová, 1991).

Otázky

Vysvetlite situácie zo života, ktoré deti stvárňujú v dramatických hrách.

Literatúra

BIČIŠŤOVÁ, E., BELEJOVÁ, M., MRVOVÁ, A.
Dramatická výchova v materskej škole. Bratislava:
Ústredný ústav pre vzdelávanie učiteľov, 1991.

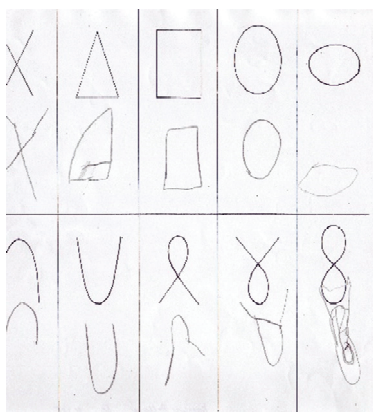
Pravidlá rozvoja hovorenej reči detí

Pravidlá podmieňujú komunikáciu, správanie, činnosti, spoluprácu dospelých a detí. Obsahujú rozmanité, skryté i deklarované požiadavky rôznych osôb, skupín ľudí, sociálnych a vzdelávacích prostredí. Uplatňujú sa s ohľadom na osobnostné a sociálne dispozície človeka, teda aj dieťaťa. Platia vo všeobecnosti pre každého, ale i s výnimkami pre niekoho. Existujú mnohé dôvody ich tvorby a rešpektovania. Platí to tiež v rozvoji hovorenej reči detí predškolského veku. Preto nemožno napísať všetky pravidlá na jednom mieste. Uviedli sme tie, ktoré považujeme za dôležité pre učiteľa/ku. Ďalej sú pomenované a stručne vysvetlené len základné pravidlá.

Základné pravidlá v rozvoji hovorenej reči detí učiteľom

Výchovno-vzdelávací jazyk	–	komunikovať a vyučovať spisovnou podobou jazyka.
Kultivované správanie	–	poskytovať vzory slušnosti, zdvorilosti a pomáhania.
Empatická komunikácia	–	prejavovať sa citlivo, chápať, láskyplne a ohľaduplne.
Správny rečový vzor	–	hovoriť plynule a správne, mať žiadané jazykové vzdelanie.
Zohľadňovanie vývinu reči	–	rozvoj reči dieťaťa zosúladiť s aktuálnou úrovňou jeho vývinu.
Zníženie sa k dieťaťu	–	komunikovať na úrovni tváre i kognitívnych schopností dieťaťa.
Komunikačná výmena	–	počúvať a hovoriť v rozhovoroch rozvážne a vo vyváženej miere.
Očný kontakt a záujem	–	pozerať sa dieťaťu do očí, zaujímať sa o to, čo a ako hovorí.
Porozumenie slovám	–	rozumieť významom používaných slov, nehrať sa na múdreho.
Vysvetľovanie významov slov	–	objasňovať obsahy slov na úrovni skúseností a záujmu dieťaťa.
Porovnávanie významov slov	–	vysvetľovať rozdiely významov podobných a súvisiacich slov.
Presné vyjadrovanie sa	–	rozprávať vety, ktoré najviac vystihujú zdieľané poznanie.
Plnenie vzdelávacích cieľov	–	cielené plánovať, dosahovať a hodnotiť pokroky v reči dieťaťa.
Individualizovaný rozvoj reči	–	uplatňovať edukačné prostriedky spôsobujúce rozvoj reči dieťaťa.
Rozvoj reči hrami	–	uskutočňovať s deťmi rečové aktivity, ktoré rešpektujú znaky hry.
Rozvoj reči kladením otázok	–	často klásť zmysluplné otázky, aby deti kriticky mysleli a hovorili.
Využívanie príležitostí	–	využívať všetky situácie počas dňa na rozvoj reči dieťaťa.
Logopedická starostlivosť	–	zabezpečiť logopedickú starostlivosť dieťaťu s poruchami reči.

V rozvojovom pôsobení učiteľa/ky sú pravidlá súčasťou stratégií. V knihe autoriek Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2005) sú vysvetlené prostredníctvom postupov komunikácie a činností dospelého s dieťaťom. Spojené sú s radami a odporúčaniami. Z nich boli vybrané nasledovné.



„Vytvárajte situácie, ktoré dieťaťu poskytujú možnosť na opakovanie nových slov a viet. Nikdy však dieťa nenúťte, aby po vás slová a vety mechanicky, viacnásobne opakovalo.“
„Rozprávajte dieťaťu o tom, čo sa deje v jeho okolí, čo robí. Nezabudnite hovoriť aj o tom, ako sa cítite. Nikdy však nedominujte v rozprávaní, ak to už dieťa dokáže samé.“
„Hovorte s dieťaťom vetami, ktoré sú len o krôčik zložitejšie ako sú jeho vety. Nikdy však slová vo vetách nepočítajte, aby ste povedali dlhšiu vetu než dieťa. Hovorte prirodzene.“

Otázka

Objasnite iné pravidlá, ktoré poznáte v rozvoji hovorenej reči detí?

Literatúra

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. Kniha o detskej reči. Bratislava: Slniečko, 2005.

Zameranie cieľov rozvoja hovorenej reči detí

U dieťaťa predškolského veku sú výchovou a vzdelávaním utvárané **základy jazykovej správnosti a kultúry reči v poznávacom procese** (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999). V procese poznávania pravidiel jazyka a spôsobov jeho používania v reči je dieťa kognitívne a sociálne prispôsobivé a aktívne. Hovorenej reči sa dieťa učí postupne. Počúva a napodobňuje, ako ľudia hovoria v prostredí, kde žije. Zároveň dieťa reaguje na podnety, ak jeho reč iní ľudia zámerne zdokonaľujú. Dieťa sa učí formálnym i obsahovým pravidlám používania jazyka v reči podľa súvislostí a situácií komunikácie so sebou samým a s inými ľuďmi.

V prostrediach výchovy a vzdelávania môžu byť ciele rozvoja hovorenej reči detí rôzne zamerané aj náročné. Vyplývajú z jazyka, ktorý sa deti učia, aj úrovne, na akej ho ovládajú. **Ciele rozvoja hovorenej reči detí v materských školách** združujú štátne programy výchovy a vzdelávania. Podrobne a v samostatnej výchovnej zložke boli opísané v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999). Štátny vzdelávací program ISCED 0 predprimárne

vzdelávanie (2008) obsahuje všeobecne vymedzené ciele, integrované v štyroch tematických okruhoch. V ďalšom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) sú ciele rozvoja hovorenej reči spojené s cieľmi rozvíjania písanej reči detí. Nasledujúca tabuľka predstavuje zameranie výchovy a vzdelávania detí v materských školách v oblastiach rozvoja hovorenej reči detí. Sú spoločné pre všetky tri menované programy.

Tabuľka 8: Základné zameranie predprimárneho vzdelávania v rozvoji hovorenej reči detí

Jazykové roviny rozvoja hovorenej reči detí	Základné zameranie predprimárneho vzdelávania v rozvoji hovorenej reči detí (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999; Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008; Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016):
Rozvoj spisovnej výslovnosti a zreteľnosti reči:	– zreteľná artikulácia a správna výslovnosť všetkých hlások; – slabiková a hlásková analýza a syntéza slov; – rytmizovanie riekaniek, básní, rečovník, piesní; – zvukové rozlišovanie a rýmovanie slov.
Rozvoj slovnej zásoby:	– významovo presné porozumenie slov a pomenovávanie slovami; – správne používanie všetkých slovných druhov v hovorení myšlienok; – porozumenie významov slov (synonymá, homonymá, antonymá); – rozlišovanie spisovných a nespisovných slov.
Rozvoj gramatickej správnosti hovorenej reči:	– jazykový cit, gramaticky správne formulovanie viet a súvetí; – správne skloňovanie slovných druhov vo vetách, – správne časovanie slovík vo vetách; – správne stupňovanie prídavných mien a prísloviak vo vetách.
Rozvoj komunikácie detí v sociálnych kontextoch:	– nadväzovanie rečového kontaktu s inými osobami deťmi i dospelými; – základné pravidlá vedenia dialógu; aktívne počúvanie s porozumením; – primeraný spôsob komunikácie vzhľadom na sociálnu situáciu a vzťahy; – jazyková a komunikačná kultúra, pozdrav, poďakovanie, požiadanie o pomoc.

Štátne vzdelávacie programy

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999. Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/program_vychovy_materske_skoly.pdf

Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008. Dostupné na internete:

https://zsmlietany.eu/_files/200001380-e4c85e6bc6/isced_0.pdf

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na

internet: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Slovné metódy rozvoja hovorenej reči detí

Rozvoj hovorenej reči detí je procesom vedenia detí v postupnom a primeranom nadobúdaní elementárnych komunikačných kompetencií vo všetkých jazykových rovinách. V tomto procese sa majú deti naučiť všetko potrebné pre aktuálny život aj nadväzujúce vzdelávanie. Rozvoj hovorenej reči má byť uskutočňovaný v hodnotných situáciách a podmienkach primeranými a účinnými metódami podľa aktuálnej úrovne kognitívnych a rečových schopností dieťaťa.

Rozprávanie a rozhovor sú základné slovné metódy rozvoja hovorenej reči detí, t. j. rozprávanie niečoho, o niečom, rozprávanie sa s niekým, s inými osobami. Učiteľ/ka a deti ich prostredníctvom môžu hovoriť slovami, časť slov, viet, odpovedať na otázky, rozprávať dej, postupnosť činností, želania, prosby, usmernenia, návody, vysvetľovať javy, vzťahy, situácie, činnosti, opisovať znaky osôb, zvierat, vecí, recitovať básne, rozprávať sa o obsahu recitovaného, prečítaného textu atď. Obsahy rozprávania a rozhovorov zrkadlia kognitívne schopnosti dieťaťa, jeho pocity, emócie a skúsenosti. Založené sú na vnímaní, myšlienkovej činnosti a pojmovom myslení dieťaťa, teda na porozumení obsahov rozprávania a rozhovorov. Tým je komunikácia dieťaťa jedinečná.

Rozprávanie a rozhovory sú súčasťou skoro všetkých edukačných metód. Slovné metódy sa uplatňujú v rámci hier, predvádzania a napodobňovania pohybov a činností, názorných i praktických metód výučby, vysvetľovania, informovania, riešenia jednoduchých úloh, situácií, problémov, dramatizácie príbehov atď. Edukačné metódy rozvoja hovorenej reči detí majú mať komunikačný a činnostný charakter. Ich prostredníctvom učiteľ/ka učí deti obsahy vzdelávacích oblastí aj jazykovej komunikácie na základe kognitívnej a psychomotorickej aktivity dieťaťa v názorných a praktických činnostiach. Tieto má dieťa vnímať a prežívať ako hru, hranie sa.

Ďalej sú slovné metódy rozvoja hovorenej reči konkretizované podľa spôsobu komunikácie v procese prenosu poznatkov:

- **hovorenie** (zvukov, hlások, slabík, slov, viet, fráz);
- **pýtanie sa a odpovedanie** (kladenie otázok, hovorenie odpovedí);
- **rozprávanie** (textov, príbehov, zážitkov, skúseností, postupov, obsahov obrázkov);
- **pomenúvanie** (osôb, zvierat, vecí, javov v realite, maketách, na obrázkoch);
- **vysvetľovanie, objasňovanie** (javov, úloh, riešení, činností);
- **opisovanie, charakterizovanie** (osôb, zvierat, vecí, javov, činností);
- **informovanie, oboznámenie** (vo forme správy, želania, prosby, oznamu);
- **rozprávanie sa, rozhovory** (o niekom, o niečom, na určitú tému).

Otázky

O čom vedú rozhovory učitelia s deťmi a naopak o čom sa rozprávajú deti s učiteľmi najčastejšie?

Literatúra

LIPNICKÁ, M. Logopedická prevencia v materskej škole. Praha: Portál, 2013.

Metodické námety na rozvoj hovorenej reči detí

Metodické námety sú konkretizované metódy učenia detí z hľadiska jeho obsahu. Vyjadrujú, ako slovnou metódou učiteľ/ka naučí deti určité učivo aj zo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Primeranosť a účinnosť metód a metodických námetov reprezentujú znaky učenia sa dieťaťa:

- **vedecké učenie**, dieťa sa má naučiť pravdivé, platné poznanie;
- **senzomotorické učenie**, dieťa sa má učiť prostredníctvom všetkých zmyslov a pohybov;
- **zmysluplné učenie**, dieťa má rozumieť obsahu učenia sa, jeho praktický význam;
- **aktívne učenie**, dieťa vedie k uplatňovaniu myšlienkových operácií a komunikovaniu.

Prezentované metodické námety sú zamerané na učenie detí kognitívne primeraným obsahom a spôsobom používania spisovného slovenského jazyka hovorenou rečou.

Tabuľka 9: Metodické námety na rozvoj hovorenej reči detí (Lipnická, 2018)

Jazykové roviny rozvoja hovorenej reči	Metodické námety na rozvoj hovorenej reči detí
Rozvoj spisovnej výslovnosti a zreteľnosti reči detí:	— dychové hry a cvičenia, artikulačné hry a cvičenia, intonačné hry a cvičenia; — predvádzanie a napodobňovanie zvukov, pohybov hrubej, jemnej motoriky; — predvádzanie a napodobňovanie pohybov rečových orgánov; — pohybové hry spojené so spevom, rytmické hry, rýmovanie, spievanie; — hry so slovami, jazykové hry, riekanky, jazykolamy.
Rozvoj slovnej zásoby detí:	— ukazovanie pomenovaných osôb, zvierat, vecí, javov, činností, tvarov, symbolov; — pomenovanie ukázaných osôb, zvierat a vecí, javov, činností, tvarov, symbolov; — vysvetľovanie významov slov v kontakte s realitou, uskutočňovaním pohybov; — vysvetľovanie významov slov bez kontaktu s realitou; obsahu pojmov zo života; — objasňovanie a porovnávanie významov antoným, synonym, homoným; — porovnávanie významov slov pri dokončovaní viet, riešení situácií zo života; — určovanie, hovorenie slov podľa stručného opísania významu; — vysvetľovanie riešení situácií, problémov odpovedaním na otázky; — pýtanie sa a odpovedanie napríklad na hádanky, zvedavé otázky; — hovorenie postupnosti činností radením určených slov.
Rozvoj gramatickej správnosti hovorenej reči detí:	— hovorenie podstatných mien odpovedaním na otázky; — hovorenie prídavných mien ich pravidelným a nepravidelným stupňovaním; — hovorenie prídavných mien opisovaním a porovnávaním znakov a vlastností; — hovorenie prídavných mien v správnych tvaroch vo vetách; — hovorenie slovík v 1. a 3. osobe jednotného a množného čísla; — hovorenie slovík v minulom, prítomnom a budúcom čase, neurčitku vo vetách; — odpovedanie na otázky s použitím prísloviak miesta, času, spôsobu.
Rozvoj komunikácie detí v sociálnych kontextoch:	— vysvetľovanie porozumenia významov zdvorilých slov; — hovorenie situačných poďakovaní, prosieb, ospravedlnení, pozdravov, želaní; — pýtanie sa a odpovedanie na rôzne otázky s použitím predložiek, určených slov; — vysvetľovanie postupnosti deja príbehov, udalostí; — tvorenie otázok a odpovedí v empatickom zdieľaní situácií; — opisovanie znakov osôb, zvierat a vecí, javov; — rozprávanie krátkych príbehov na určené slová, odpovedaním na otázky.

Aplikovanie metód a metodických námetov na rozvoj hovorenej reči je zodpovednosťou učiteľa/ky. Má predvídať ich účinky v rozvoji osobnosti dieťaťa skrze konkretizovaných výchovno-vzdelávacích cieľov. Súčasne má pripravovať vhodné podmienky na ich uskutočňovanie a uplatňovať pedagogické prístupy.

Otázky

Zdôvodnite uplatňovanie rozmanitých metód a metodických námetov v rozvoji hovorenej reči detí.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. *Metodické námety na rozvoj jazykových spôsobilostí detí v hovorenej reči*. Banská Bystrica: Belianum, UMB, 2019.

Prístupy učiteľa v rozvoji hovorenej reči detí

Prístupy chápeme ako *pravidlá, spôsoby a postupy práce, správania sa a komunikovania zodpovednej osoby, ktorými dosiahne stanovené ciele*. Z hľadiska správania sa učiteľa/ky ich možno vysvetliť aj ako „pristúpenie, priblíženie sa“ k dieťaťu s cieľom pomoci, uľahčenia jeho učenia sa a komunikácie. V pedagogickej práci ide predovšetkým o individuálny prístup k dieťaťu.

Učiteľ/ka vyberá a uplatňuje prístupy **zabezpečujúce rozvoj osobnosti dieťaťa**. Platí to i v rozvoji hovorenej reči dieťaťa. Prístupy učiteľa majú byť prispôsobené individuálnym rozvojovým podmienkam dieťaťa a zároveň majú slúžiť na dosiahnutie vzdelávacích štandardov realizovaného vzdelávacieho programu.

Označenia a opis prístupov učiteľa/ky v rozvoj hovorenej reči detí približuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 10: Prístupy učiteľa/ky k dieťaťu (Fontana, 1997; Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2005)

„Zníži sa“ k dieťaťu	– rozpráva sa s dieťaťom pravidelne, často číta dieťaťu texty na úrovni jeho porozumenia významom slov, viet a dejov; – rozpráva sa s dieťaťom na úrovni jeho videnia a tváre, zníži sa k nemu polohou tela i zrakovým vnímaním, aby odzeralo hovorenie; – kladie otázky dieťaťu, poveruje ho úlohami podľa jeho skúseností, záujmov a rečových schopností, aby prežívalo úspechy.
Udržiava očný kontakt	– pri rozhovore sa pozerá dieťaťu do očí, aby ho uistil, že mu venuje čas a má záujem o dieťa aj to, o čom hovorí; – je vzorom správania v rozhovore, dieťaťu ukazuje, že sa patrí sledovať partnera v rozhovore a nie je vtedy vhodné robiť niečo iné.
Aktívne počúva	– zamýšľa sa a vhodne reaguje na výpovede dieťaťa, rozmýšľa o tom, čo dieťa hovorí, aké informácie sprostredkúva; – nadväzuje na záujem dieťaťa v rozprávaní sa.
Poskytuje spätnú väzbu	– pozitívnu, chváli a povzbudzuje dieťa v hodnotných rečových vyjadreniach, dáva dieťaťu najavo, že sa o tieto zaujíma, všima si ich; – korekčnú, nekritizuje dieťa, ale poskytuje mu vzory očakávaných a možných rečových vyjadrení v určitej situácii.
Poskytuje vzorce reči	– povzbudzuje a vedie dieťa k častému, premyslenému a samostatnému vyjadrovaniu vlastných myšlienok a citov; – opisuje činnosti dieťaťa spôsobom, akým by mohlo rozprávať samé pri vykonávaní činností, teda komentovať, čo a ako uskutočňuje; – napovedá dieťaťu, ak nevie v rozprávaní, rozhovore pokračovať, ale len po chvíli čakania, keď si dieťa nevie pomôcť, poradiť samé; – vysvetľuje dieťaťu poznanie tak, aby rečovému prejavu učiteľa rozumelo, aj ho svojím spôsobom napodobňovalo; – hovorí zdvorilé slová, aby sa dieťa cítilo dôstojne a v reálnych situáciách sa učilo frázy slušnej, ústretovej a pozitívnej komunikácie.
Pravdivo informuje	– rozpráva informácie o skutočnostiach okolitého sveta podľa najnovších vedeckých poznatkov na úrovni myslenia a reči detí; – rozpráva užitočné informácie, ktoré deti môžu využiť podľa svojich doterajších skúseností v zvládaní životných situácií a problémov; – vedie deti k získavaniu informácií nielen v rozhovoroch, ale i v hrách a situáciách učenia sa všetkými zmyslami a pohybom.

Zrozumiteľne vysvetľuje	— dbá na používanie pre deti zrozumiteľných slov a pojmov, zisťuje si, ako im deti rozumejú, napríklad ako chápu pojem poctivý, spravodlivý, čestný, láskavý, dobrý, rozumný, rýchly, pomalý a iné, podľa toho slová a pojmy používa vo vysvetľovaní učiva, úloh.
Učí jazykové pravidlá	— podľa vzdelávacích štandardov vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia vhodnými metódami a metodikami; — hraním sa v tvorivých a zážitkových aktivitách, poznávaním sveta všetkými zmyslami, pohybom a manipulovaním; — vedie deti, pomáha im , aby často uplatňovali jazykové javy a pravidlá v hovorenej reči v bežnej i riadenej komunikácii.
Často sa pýta	— zisťujúce otázky, (napr.: <i>Čo (kto) je to...? Prečo...? Kde...? Ako...?</i>); — rozhodujúce otázky, (napr. <i>Chceš...? Budeš...? Pôjdeš ...?</i>); — porovnávacie otázky, (napr. <i>Je to... alebo ...? Má ... alebo ...?</i>); — uvažujúce otázky, (napr. <i>Čo by bolo keby...? Ako inak ...?</i>); — navrhujúce otázky, (napr. <i>Čo urobíme (keď...? Kam pôjdeme?)</i>); — hodnotiace otázky, (napr. <i>Čo sa ti páči ...? Ako sa cíti(š)?</i>); — výchovné otázky, (napr. <i>Čo môžeme vziať (urobiť) bez dovoľenia? Ako sa treba správať...? Ako treba pomáhať...? Ako sa to dá povedať (urobiť) inak?</i>).
Empaticky komunikuje	— láskavo a citlivo komunikuje, pozitívne sa pýta a reaguje na rozprávanie, správanie a prežívanie dieťaťa v komunikácii; — neupozorňuje dieťa na chyby, nedostatky vo výslovnosti, plynulosti, slovnej zásobe či gramatickej správnosti v reči.
Pútavo rozpráva	— uplatňuje prozodické vlastnosti v reči , vzbudzuje záujem a zvedavosť dieťaťa, udržiava jeho pozornosť v počúvaní;
Používa neubližujúci humor	— učí deti nežartovať na úkor iných osôb, nevysmievať sa; — uplatňuje striedmy humor a entuziazmus, ktorý neponižuje.
Podporuje autentické výpovede	— minimalizuje otázky a úlohy, ktoré majú jedno správne riešenie, jednu správnu odpoveď, možno na ktorú učiteľ práve myslí; — vedie rozhovory s dieťaťom diskusným spôsobom, nerozhoduje o vyjadreniach detí typom áno/nie, pravda/nepravda, dobre/zle; — nekritizuje dieťa za nedostatky v rečových prejavoch, ale poučí sa z nich, že čo dieťa nevie, to ho treba naučiť, ak je to možné.

Fontana (1996) napísal, že dobrý/á učiteľ/ka deti neučí len správne používanie jazykových javov a prostriedkov vo verbálnej komunikácii. Učiteľ/ka vedie deti ku kritickému hodnoteniu toho, čo hovoria iní, aj ony samé. Deti potrebujú pomoc učiteľa/ky pri postupnom:

- rozlišovaní nesprávneho používania a zneužívania reči niektorými ľuďmi, napríklad pri manipulovaní, klamaní ľudí a podobne, že nie všetci sú dobrí;
- rozoznávaní významov, aby dieťa mohlo presne rozumieť významom slov a adekvátne ich používalo v rozhovoroch s inými ľuďmi; že sa treba prispôbovať;
- poznávaní faktu, že slová, ktoré ľudia hovoria, reprezentujú ich samých, nie vždy skutočnosti, preto ich treba kriticky hodnotiť, že nie všetko je pravda,
- uvedomovaní si, že komunikovať sa dá rôznymi spôsobmi a obsahmi v závislosti od situácie, okolností, tém a partnerov komunikácie, že komunikovať sa dá rôzne.

Učiteľ/ka učí deti nielen spôsoby správneho vyjadrovania sa hovorenou rečou na základe myslenia v súvislostiach. Tiež upozorňuje deti na riziká a slabé stránky rozhovorov s ľuďmi.

Otázky

Vymenujte jazykové pravidlá, ktoré učiteľ/ka učí deti. Vysvetlite vzorce reči, ktoré učiteľ/ka poskytuje deťom.
Navrhните spôsoby „zníženia sa učiteľa/ky k dieťaťu“. Aký humor je vhodný pre deti?

Literatúra

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997.
HORŇÁKOVÁ, K., KAPÁLKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005.

Kladenie otázok v rozvoji hovorenej reči detí

Otázky sú pre rozhovory ľudí nevyhnutné. Dieťa sa učí klásť otázky a odpovedať na otázky od raného veku v sociálnej komunikácii. Zámerné vedenie dieťaťa v tejto oblasti má isté pravidlá.

Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2005) poskytli dospelým **odporúčania v pýtaní sa dieťaťa**:

- používajte otázky len vtedy, keď naozaj očakávate od dieťaťa odpoveď;
- neklad'te dieťaťu otázky len preto, aby „reč nestála“;
- pred položením otázky premýšľajte, či bude vedieť odpovedať;
- dávajte otázky, na ktoré dieťa môže odpovedať obsažne, nielen áno – nie;
- poskytujte dieťaťu vzor v kladení otázok, aby sa učilo viesť a udržiavať rozhovor;
- po položení otázky treba dať dieťaťu čas na premýšľanie a odpovedanie;
- v rozhovoroch je potrebné pýtať sa dieťaťa otázkami rôzneho typu.

V tabuľke sú uvedené príklady otázok rôzneho typu pre vedenie rozhovorov s dieťaťom.

Tabuľka 11: Otázky pre vedenie rozhovoru s deťmi v materskej škole

Zvedavé otázky	Čo (kto) je to?	Prečo?	Kde? Ako?
Rozhodujúce otázky	Chceš alebo....?	Budeš alebo....?	Pôjdeš..... alebo....?
Porovnávacie otázky	Je to alebo?	Má alebo?	Robí alebo... ?
Uvažujúce otázky	Čo by bolo keby?	Čo ďalej?	Ako inak?
Navrhujúce otázky	Čo urobíme?	Ako sa zahráme?	Kam pôjdeme?
Hodnotiace otázky	Čo sa ti páči?	Ako sa cíti(š)?	Ako hodnotíš?
Výchovné otázky	Čo môžeme vziať (urobiť) bez dovolenia?	Ako sa treba správať...? Ako treba pomáhať..?	Ako sa to dá povedať (urobiť) inak?

Ak dieťa nevie na otázku odpovedať, signalizuje to, napríklad tým, že potrebuje pomoc, že otázka je náročná, nezodpovedá jeho skúsenostiam a názorom, že sa nedá, nevie na otázku odpovedať.

Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2005) **odporučili, aby dospelí nepoužívali**:

- testujúce otázky, keď žiadajú presnú odpoveď, alebo vedia, že dieťa pozná na otázku odpoveď, napríklad: Čo je toto? Ako sa to povie? Aká je to farba? Ako sa toto volá?;
- otázky typu „sám si otázku položím, sám si odpoviem“, napríklad: Chceš koláčik, však?.....;
- otázky so zjavnými odpoveďami, keď dospelý vidí, čo dieťa robí a napriek tomu sa na to pýta, napríklad dieťa si stavia z kociek lega – Stavias si lego?, dieťa je polievku – Ješ polievku.....?;
- otázky nútiace k odpovedi, keď prísne očakávajú odpoveď, aby sa dieťa predviedlo, ukázalo čo vie, povedalo, napríklad: Povedz, čo to je? Toto je pes?;
- otázky zle načasované, ak je dieťa zaujaté činnosťou, témou a pýtajú sa na niečo iné;
- sugestívne otázky, ktorými dospelý podsúva dieťaťu odpoveď, napr.: Však pôjdeme? ap.

Nie je vhodné, ak sú otázky pre dieťa zložito obsahovo formulované. Rozhovor sa nerozvinie ani otázkami v jazyku, ktorým dieťa aktívne nekomunikuje. Vhodné sú otázky na porozumenie obsahu prečítaného textu. Zamerané môžu byť na osoby, veci, objekty, javy, vlastnosti, činnosti, správanie, postupnosť udalostí a deja. Samozrejme, že učiteľ by nemal dominovať v kladení otázok v komunikácii s dieťaťom. Otázky môže rovnako klásť aj dieťa. Učiteľ ho k tomu má viesť.

Otázky

Aké otázky učiteľ kladú deťom najčastejšie?
Aké otázky deti kladú učiteľom najčastejšie?
Aké otázky učiteľ nemá klásť deťom? Prečo?
Aké otázky učiteľ môže klásť deťom po prečítaní rozprávky, príbehu? Uveďte príklady.

Literatúra

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005.
LIPNICKÁ, M. *Metodické námety na rozvoj jazykových spôsobilostí detí v hovorenej reči*. Banská Bystrica: Belianum, 2019.

Pravidlá vedenia rozhovoru s deťmi

Rozhovor je typický tým, že rečové vyjadrenia všetkých partnerov vzájomne nadväzujú. Učenie dieťaťa viesť dialóg predpokladá, že učiteľ bude poznať a dodržiavať pravidlá rozhovoru. Grice (1967; podľa Sternberg, 2002) opísal štyri základné pravidlá úspešného rozhovoru.

1. Pravidlo: kvantita.

Rozprávanie osôb v rozhovore by malo byť žiaducim spôsobom informatívne a konštruktívne. **Odhadnúť množstvo informácií** poskytnutých k otázke. **Držať sa obsahu** rozhovoru, neodbočovať od nich a nerozširovať výpovede viac, ako je nutné. Dôležitá je zdržanlivosť, **neobťažovať poslucháča**, aj keď je možné rozprávať viac.

2. Pravidlo: kvalita.

Pre dôveryhodnosť osôb v rozhovore sú dôležité **pravdivé a zmysluplné informácie**, presné slová, vety, texty v rámci ich obsahu. Dôležité tiež je, aby rozprávajúci veril tomu, čo hovorí. Nemá ísť o prázdne obsahy rozprávania, aby reč nestála. Naopak, sprostredkované informácie majú byť výsledkom používania myšlienkových operácií.

3. Pravidlo: vzťah.

Sú osobné príspevky k úspešnému rozhovoru. **Mať pozitívny citový vzťah** k osobám v rozhovore aj vhodným spôsobom naň reagovať. Rozhovor má byť uskutočňovaný v obsahu aj forme s ohľadom na rozprávajúcich sa, teda aj dieťa, alebo skupinu detí. Úspešnosť rozhovoru znemožňujú predsudky, negatívne city, diskriminácia práv a iné.

4. Pravidlo: dobrý spôsob.

Je potrebné hovoriť jasne, empaticky a vo vhodnom čase. Úspešný rozhovor narúšajú nezrozumiteľné, ubližujúce a ponižujúce vyjadrenia, nepravdivé informácie, vyhýbavé odpovede, nereagovanie na otázky, autoritatívne, nevšímavé, odmietavé správanie, slová a texty. V rozhovore sa patrí byť zdvorilým a taktným.

Deti sa majú postupne učiť a overovať si pravidlá vedenia rozhovoru v bežnom živote. Dôležité sú správne vzory a vedenie zo strany dospelých. Ukazovať a vysvetľovať deťom, ako sa treba rozprávať. Čo sa patrí a čo nie, aby si uplatňovanie pravidiel v rozhovoroch vyskúšali. Napríklad, aby sa na seba pozerali, venovali si čas, aktívne sa počúvali a rozprávali sa.

„Keď hovorí iný človek, ja počúvam“.
„Hovorím pomaly, aby mi rozumeli“.
„Slovami ani správaním neubližujem“.

„Nezabúdame hovoriť ďakujem, prosím, prepáč“.
„Na otázky odpovedáme a na odpovede čakáme“.
„Vždy sa pýtame, keď niečo nevieme či chceme“.

Otázka

Formulujte iné vysvetlenia pravidiel vedenia rozhovoru. Navrhnite iné pravidlá.

Literatúra

STERNBERG, J. R. *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002.

Vedenie detí v aktívnom počúvaní

Dieťa sa učí jazykovej komunikácii hlavne pozorným počúvaním. Veľa sa naučí tým, že sleduje rozprávanie ľudí v jeho blízkosti. Tieto schopnosti má každé dieťa iné. Učiteľ/ka môže pomôcť dieťaťu zlepšiť si schopnosť počúvať. Postupne ho môže učiť „poslucháčskemu umeniu“. V prvom rade musí obmedziť rozptyľovanie pozornosti dieťaťa mnohokrátmi podnetmi naraz. Dieťa napríklad nebude aktívne počúvať, čo učiteľ hovorí z iného konca triedy, ak sa okolo neho hrajú a rozprávajú deti, do toho hrá relaxačná hudba a pani kuchárka

doniesla desiatu. Dieťa počúva pasívne i aktívne. Pasívne tak, že informácie síce „počuje“, ale nezamýšľa sa nad ich obsahom, kognitívne ich nespracúva. Potom sú jeho reakcie neadekvátne. Aktívne počúvanie je založené na kognitívnej aktivite dieťaťa (jeho mozgovej činnosti). Dieťa prijatú informáciu rozpozná, porozumie jej a interpretuje ju, reaguje na ňu vhodným spôsobom. Pritom je pozorné, trpezlivé a snaživé. Woolfson (2004) pre vedenie dieťaťa v aktívnom počúvaní sformuloval niekoľko rád dospelým, teda aj učiteľom.

Rady učiteľovi/ke pre vedenie dieťaťa v aktívnom počúvaní (upravené podľa Woolfsona, 2004)

Oslovujte dieťa menom	–	vždy vyslovte meno dieťaťa, ak mu chcete niečo povedať, uistite sa, že vám venuje pozornosť a potom sa s ním rozprávajte.
Pozerajte sa do očí	–	povedzte dieťaťu, aby sa vám pozeralo do očí, keď sa s ním rozprávate, dávajte mu v tom dobrý príklad.
Overte si, či vás dieťa počúva	–	po odovzdaní dôležitej, veľmi stručnej informácie dieťa poprosť, aby vám zopakovalo, čo ste mu povedali a či tomu rozumelo.
Pozorne dieťa počúvajte	–	aj keď je to triviálne a momentálne nedôležité, váš záujem dieťa povzbudí a možno sa to dôležité dozviete na konci jeho výpovede.
Dávajte primerané pokyny	–	nie krátke ani dlhé, nie jednoduché ani zložité, nie vymyslené, ale reálne, také, aby im dieťa rozumelo a bolo ich schopné vykonať.
Všímajte si reakcie dieťaťa	–	keď dlhodobo problematicky reaguje, resp. nereaguje na pokyny k postupom činností, informácie, či dobre počúva alebo rozumie.
Odložte vypočutie dieťaťa	–	ak nemáte momentálne čas na rozhovor s ním, vysvetlite mu, že ho budete počúvať, napr. keď skončíte túto aktivitu a sľub dodržte.
Čítajte aj známe príbehy	–	deti radi opakovane počúvajú tie isté príbehy, nenudia ich, ba práve naopak, reprodukujú, dotvárajú známy obsah a zabávajú sa.
Dodržujte princíp raz ja, raz ty	–	učte dieťa, že keď ste si ho vypočuli vy, tak sa patrí, aby aj ono počúvalo vás, najmä ak riešite problém, konflikt a buďte dôslední.
Precvičujte pozornosť dieťaťa	–	hrami, rozvíjajúcimi cvičeniami a úlohami, aby zameralo aj udržalo pozornosť potrebný čas v postupoch vhodných učebných činností.
Poskytujte spätnú väzbu	–	neverbálne – úsmevom, mimikou, pohybmi hlavy, polohou tela ap. a verbálnym uisťovaním, napr. Naozaj? Čo bolo ďalej? Prečo? atď.

Počúvanie dieťaťa rodičia aj učitelia často spájajú s vykonaním pokynov, rešpektovaním príkazov a zákazov, uskutočnením zadanej činnosti, pohybov a podobne. Ak sa dieťa želaným spôsobom neprejaví, tak „nepočúva“, nie že slabo počúva, či nepočúva, ale že sa nespráva a nekoná tak, ako má. Niekedy mu hovoria „neposlušné dieťa“. Ak dieťa počúva dobre, ale „neposlúcha“, tak jednou z príčinou môže byť pasívne počúvanie. Problémom v aktívnom počúvaní je, keď dieťa pozorne nesleduje, neúplne vníma rozprávanie iných. Potom nie je schopné adekvátne kognitívne spracovať obsahy hovorenej reči. Aktívne počúvanie dieťaťu pomáha vo vzájomnom porozumení s ľuďmi. Je dôležité pre porozumenie čítaného textu, komunikovanie, úspešné plnenie učebných úloh a školských povinností a celkovo pre rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti dieťaťa.

Otázka

Objasnite podľa skúseností, ako sa dieťa správa, keď aktívne počúva a keď „nepočúva“.

Literatúra

WOOLFSON. C. R. *Bystré dieťa predškolač*. Praha: Ottovo nakladateľstvo, 2004.

Od obsahu k forme v rozvoji písanej reči detí

Zmeny poňatia gramotnosti v spoločnosti ovplyvnili tiež rozvojové prístupy k deťom predškolského veku. Vyjadrovanie sa detí predškolského veku nielen hovorenou, ale aj písanou rečou je v pedagogickej verejnosti považované už za vývinovo prirodzené. Odborníci overujú stratégie, metódy a formy podporovania a rozvíjania spontánne sa vynárajúcej gramotnosti detí. Cieľom je rešpektovanie individuálnych schopností a záujmov detí. Nejde o zníženie vekovej hranice detí v riadenom vyučovaní čítania a písania. Rozvoj bazálnej gramotnosti je

naďalej úlohou primárneho vzdelávania. V súladnom rozvoji hovorenej a písanej reči detí v materských školách sa postupuje **od obsahu k forme**, od významu k pravidlám hovorenia, čítania, písania a komunikovania. Deti nadobúdajú skúsenosti s používaním jazykových pravidiel v reči v rozmanitých komunikačných súvislostiach a situáciách. Postupne poznávajú, že hovorená a písaná reč spolu súvisia, že čo povieme, možno napísať a čo je napísané, možno prečítať a sa o tom môžeme rozprávať. Ide o aktívne a zmysluplné učenie sa detí.

*V rozvoji komunikačných kompetencií detí v materských školách sa dôraz kladie na prepojený rozvoj hovorenej a písanej reči. Hovorená reč detí je učiteľmi rozvíjaná v oblasti artikulácie a výslovnosti, gramatickej správnosti hovorených prejavov, spisovného vyjadrovania sa a dodržiavania komunikačných konvencií s ohľadom na komunikačné situácie. V rozvoji písanej reči sa najprv kladie dôraz na **nadobúdanie skúseností s obsahom – významom a funkciou písanej reči** a jej rozličných žánrov. Deti poznávajú funkcie písanej reči, učia sa rozumieť explicitnému a implicitnému významu textu, poznávajú žánre a jazykové prostriedky. Až za tým nasleduje získavanie skúseností, vedomostí a schopností týkajúcich sa formálnych charakteristík písanej reči a kultúry. Poznávanie formy sa nechápe ako priamy nácvik či vyučovanie, ale skôr ako prirodzený výsledok skúseností. Dôležité sú predchádzajúce skúsenosti detí s obsahmi, ako aj ďalšie, čoraz bohatšie skúsenosti s formou, príležitosti na jej skúmanie, objavovanie a chápanie. Do tejto časti je okrem podoblasti fonológie (fonematického uvedomovania) a grafomotoriky zahrnutá aj podoblasť poznávania knižných konvencií (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).*

Pre rozvoj písanej reči detí je dôležité stretávanie sa a zážitky s písanou kultúrou. Dôležité je vytváranie vzťahu detí k čítaniu a písaniu, interpretovaniu a tvoreniu textov na úrovni ich kognitívneho vývinu a skúseností. Deti majú byť vedené k autentickému uvažovaniu o textoch, porozumeniu, premenám a vyjadrovaniu ich významov. Oboznamovanie sa detí s jazykovými pravidlami písanej reči má prebiehať hravými a zážitkovými formami učenia a správnymi rečovými vzormi a aktivitami dospelých. Hoci sa formálna stránka osvojovania si jazyka u detí neuprednostňuje, nemožno ju podceňovať. Postupným učením jazykových pravidiel (formy) sa predchádza nedorozumeniam aj deformáciám jazykovej kultúry a spisovnej slovenčiny.

Literatúra

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Výkonové štandardy v rozvoji písanej reči detí

Výkonové štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú vyjadrené v pozorovateľných a hodnotiteľných výkonoch len pre posledný rok materskej školy. Smerujú k štandardnému výkonu dieťaťa. Sú dosiahnuteľné u väčšiny detskej populácie v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok materskej školy. Výkonové štandardy sa dosahujú postupne, počas celého pobytu detí v materskej škole. Učiteľ/ka pre jednotlivý výkon stanovuje viacero cieľov rešpektujúcich aktuálnu vývinovú úroveň detí. Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti rozhoduje učiteľ/ka, v ktorých denných činnostiach sa jednotlivé štandardy dosahujú. Následne sú uvedené výkonové štandardy zo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v podoblasti Písaná reč (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

Tabuľka 12: Výkonové štandardy vo vzdelávacej podoblasti Písaná reč

Výkonové štandardy zo vzdelávacej podoblasti PÍSANÁ REČ pre dieťa (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016)	
CHÁPANIE OBSAHU, VÝZNAMU A FUNKCIÍ PÍSANEJ REČI	
Poznávanie funkcií písanej reči	
Dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady.	
Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba	
Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym). Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalostí, deja, faktov, informácií a i). Stručne reprodukuje obsah čítaného textu.	
Porozumenie implicitného významu textu	
Odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod. Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov. Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje vo výtvarných činnostiach. Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno-pohybových činnostiach.	
Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči	
Vníma a vie primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou (básničkou) a prozaickými žánrami. Vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života. Predvída udalosti deja, zápletku, záver príbehu a opiera sa pri tom o poznanie štruktúry rozprávok, príbehov pre deti a bájok. Dokáže vysvetliť prenesený (symbolický) význam jednoduchých slovných spojení.	
CHÁPANIE FORMÁLNYCH CHARAKTERISTÍK PÍSANEJ REČI	
Koncept tlače a znalosť knižných konvencií	
Na základe ilustrácie rozpráva vlastný jednoduchý príbeh. Pri činnostiach s knihou rozumie a aktívne (v primeraných ekvivalentoch) používa výrazy ako autor, kniha, strana, spisovateľ. Používa knihu správnym spôsobom. Identifikuje niektoré písmená abecedy.	
Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie	
Sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom. Rozhodne, či sa dve slová rýmujú. Rozčlení zvolené slová na slabiky. Vyčlení začiatočnú hlásku slova.	
Grafomotorické predpoklady písania	
Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov. Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia. Pri kreslení a grafomotorických činnostiach sedí vzpriamene, vzdialenosť očí od podložky je primeraná. Ceruzku drží správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku.	

V rozvoji písanej reči detí v materských školách sa má postupovať **od obsahu k forme**, čomu zodpovedá radenie výkonových štandardov, od nadobúdania skúseností s funkciami, významom a žánrami písanej reči k skúsenostiam s formálnymi charakteristikami písanej reči.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Pravidlá rozvoja písanej reči detí

Pravidlá je možné určiť aj v rozvoji písanej reči detí predškolského veku. Usmerňujú proces nadobúdania a zdokonaľovania spôsobilostí dieťaťa v písanej reči nielen zo strany učiteľa/ky, aby nastali očakávané vývinové pokroky dieťaťa a boli dosiahnuté ciele vzdelávania. V nasledujúcej tabuľke sú stručne vysvetlené pravidlá odvodené zo vzdelávacích štandardov Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016.

Tabuľka 13: Základné pravidlá v rozvoji písanej reči detí

Základné pravidlá v rozvoji písanej reči detí učiteľom/učiteľkou	
Obsahom hodnotné texty	– sprostredkovať umelecky, edukačne i informačne hodnotné texty.
Žánrovo rôzne texty	– čítať dieťaťu prózu i poéziu, ľudové i autorské rozprávky, príbehy.
Nadväzovanie na záujmy	– v rozvoji písanej reči vychádzať zo záujmov a prejavov dieťaťa.
Správne rečové vzory	– poskytovať dieťaťu správne a prirodzené vzory čítania a písania.
Zohľadňovanie vývinu reči	– zosúladiť rozvoj reči dieťaťa s aktuálnou úrovňou jeho vývinu.
Zníženie sa k dieťaťu	– komunikovať s dieťaťom písanou rečou na úrovni jeho skúseností.
Literárne podnetné prostredie	– organizovať veľa hier a činností s rôznymi knihami a pomôckami.
Autentické učenie sa	– viesť dieťa v učení sa jemu výhodnými spôsobmi a postupmi.
Rozvoj písanej reči hraním sa	– uskutočňovať s deťmi rečové aktivity, ktoré rešpektujú znaky hry.
Veľké tlačené písmená	– ukazovať deťom ich podobu, aby ich mohli v písaní napodobňovať.
Porozumenie významu textov	– analyzovaním, vysvetľovaním, stvárňovaním, hodnotením a inak.
Vysvetľovanie významov slov	– vysvetľovať obsahy slov na úrovni skúseností a záujmu dieťaťa.
Porovnávanie významov slov	– vysvetľovať rozdiely významov podobných a súvisiacich slov.
Plnenie vzdelávacích cieľov	– cielene plánovať, dosahovať a hodnotiť pokroky v reči dieťaťa.
Individualizovaný rozvoj reči	– uplatňovať edukačné prostriedky spôsobujúce rozvoj reči dieťaťa.
Rozvoj reči kladením otázok	– často klásť zmysluplné otázky, aby deti kriticky mysleli a hovorili.
Vytváranie príležitostí	– využívať všetky situácie počas dňa na rozvoj písanej reči dieťaťa.
Vyjadrovanie zážitkov	– viesť dieťa k rôznym spôsobom vyjadrenia zážitkov z čítania.
Pochvala, uznanie	– chváliť dieťa za svojské, ale hodnotné prejavy v čítaní a písaní.

Učitelia nemajú vyžadovať od detí predškolského veku konvenčné čítanie a písanie. Deti zväčša nie sú na ich zvládanie kognitívne, motoricky ani sociálne zrelé. Učitelia majú vytvárať vhodné podmienky na získavanie skúseností detí s čítaním a písaním v činnostiach a situáciách bežného života. Rozvoj písanej reči detí v materskej škole učitelia nemôžu chápať ako zníženie vekovej hranice školského vyučovania čítania a písania. Preto nemôžu aplikovať ani obsah, metódy a formy výučby čítania a písania z primárneho vzdelávania. Naopak, rozvoj písanej reči má byť súčasťou komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa vo

všetkých vzdelávacích (pod)oblastiach. Má prebiehať na úrovni záujmov a kognitívnych schopností dieťaťa. Pritom má nadväzovať na jedinečné skúsenosti a predstavy dieťaťa o ich používaní. Dieťa tak môže slobodne a nedokonale čítať a písať, resp. hrať sa že číta a píše. Môže tvoriť obsahy a chápať významy čítaných a písaných slov, textov svojskými prístupmi. Dôležité je, aby dieťa postupne poznávalo praktické a účelné používanie procesov čítania a písania v rozmanitých podobách a situáciách, aby malo vedomie, že čítanie a písanie sú nevyhnutnou súčasťou sociálneho a kultúrneho života a aby malo pozitívny vzťah k čítaniu a písaniu.

Otázky

Zdôvodnite dôležitosť rešpektovania pravidiel v rozvoji písanej reči detí.

Navrhňte iné pravidlá.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009.
LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007.

Stratégie rozvoja písanej reči detí

Rozvoj písanej reči detí v materskej škole má byť premyslený a postupný. Zahŕňa rešpektovanie odborne uznávaných pravidiel a uplatňovanie vhodných a primeraných metód výučby. Tieto závisia od teórií, modelov, koncepcií i metodík rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Ďalej sú uvedené vybrané stratégie rozvoja písanej reči detí podľa teórie personálneho a sociálneho konštruktivismu. Stručne sú vysvetlené cez dôležité **pedagogické činnosti**.

Učiteľ/ka permanentne vytvára prostredie triedy bohaté na tlač a písané texty:

- označuje objekty a javy v triede ich názvami napísanými veľkými tlačenými písmenami; píše, číta a vystavuje s deťmi pravidlá triedy a postupy činností na vhodných miestach;
- tvorí s deťmi nástenky s rôznymi informáciami paralelne v obrázkovej aj písanej podobe;
- zabezpečuje detskú knižnicu žánrovo rôznorodou a vekovo vhodnou literatúrou pre deti,
- vybavuje kútiky hrania a učenia sa detí obalmi výrobkov, ktoré deti poznajú z bežného života;
- poskytuje deťom použité tlačoviny na technické a umelecké činnosti, pomáha im tvoriť;
- pripravuje potrebné pomôcky pre pisateľské a čitateľské činnosti detí (pisadlá, papiere a iné).

Učiteľ/ka uplatňuje pravidlá a činnosti, ktoré uľahčujú deťom poznávanie písanej reči:

- nadväzuje na individuálne rozvojové dispozície dieťaťa, vývinové štádium jeho písanej reči;
- metodicky vhodne reaguje na záujmy a zvedavosť detí v poznávaní procesov čítania a písania;
- často deťom číta a pred deťmi píše, aby pozorovali a napodobňovali tieto gramotné procesy;
- prakticky deťom ukazuje, ako sa v bežných životných situáciách používajú čítanie a písanie;
- podporuje tvorivosť a fantáziu dieťaťa v autentických čitateľsko-pisateľských prejavoch;
- reaguje na prosby o pomoc, želania dieťaťa, keď chce niečo prečítať, napísať alebo vysvetliť;
- komentuje pred dieťaťom svoje pisateľské aktivity (napísala som, teraz (na)píšem) ap.;
- toleruje chyby a nedokonalosť čitateľských aj pisateľských pokusov a produktov dieťaťa;
- často sa hrá s deťmi hry rozvíjajúce reč, hry s písmenami, jazykové hry, hudobné hry a iné;
- číta deťom nápisy na budovách, keď sú na vychádzke (pošta, polícia, lekáreň, potraviny, atď.);
- často píše pred deťmi veľkými tlačenými písmenami, aby mohli ľahšie napodobňovať písanie;
- poskytuje deťom priestor na písanie želaní, pozdravov, zoznamov, plánov, návodov a iných;
- prispôsobuje metódy rozvoja písanej reči schopnostiam, potrebám a záujmom dieťaťa;
- oceňuje, ak si dieťa vlastné produkty označuje menom, spôsobom jemu vlastným;
- ukazuje dieťaťu písanie jeho mena, aby ho neskôr písalo samé tak ako vie, môže, chce.

Učiteľ/ka vyberá vhodné texty na čítanie deťom podľa týchto pravidiel (Doláková, 2015):

- text musí zodpovedať približne úrovni kognitívneho vývinu detí, aby chápali jeho obsah;
- text má byť písaný živo, aktuálne, primerane veku, aby deti pozorne počúvali;
- texty majú obsahovať stručné, akčné a výstižné opisy scény a postáv, aby im rozumeli;
- obsah textov má byť zmysluplný k aktuálnej príležitosti, udalosti, tradícii, slávnosti ap.;
- text môže uvádzať alebo sprevádzať tému a obsahy učenia sa detí vo vzdelávacej aktivite;
- učiteľ/ka sa musí s textom stotožniť a musí mať istotu, že ho využije v prospech detí.

Dôležité je, aby všetky stratégie vzbudzovali a podporovali záujem dieťaťa o knihy, o čitateľsko-pisateľské pokusy a aktivity a tiež vytvárali pozitívny vzťah dieťaťa k nim.

Otázky

Ktoré rozprávky by ste čítali deťom počas odpočinku? Ktoré životné situácie s čítaním a písaním by ste deťom priblížili? Aké texty by ste čítali deťom na vychádzke? Aké texty by ste písali pred deťmi v triede? Uved'te príklady.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. *Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2008.
DOLÁKOVÁ, S. *Umíte to s pohádkou?* Praha: Portál, 2015.

Metódy rozvoja písanej reči detí

V procese rozvoja písanej reči detí učiteľ/ka môže uplatňovať rozmanité metódy. Deťom uľahčí chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči. V rámci nich sa deti oboznámia s produktmi aj tvorbou písanej kultúry. Ďalej prezentované metódy rozvoja písanej reči detí predškolského veku ovplyvnila koncepcia pedagogického konštruktivismu.

Tabuľka 14: Metódy rozvoja písanej reči detí predškolského veku (Kikušová, 1998; Lipnická, Lopusná, 2011)

Význam metódy v učení sa dieťaťa	Činnosti učiteľa/ky a dieťaťa
Metóda lona Dieťa sa učí, ako vyzerá a ako sa číta kniha, konkrétne smer čítania textu zľava doprava, zhora nadol, riadkovú postupnosť, postupnosť slov, začiatok i koniec textu, obrázkové čítanie v poradí strán.	Učiteľ/ka si posadí dieťa do lona. Potom otvorí knihu, listuje a číta texty alebo obrázky v knihe. Prstom ukazuje na čítané. Dieťa pozerá na obrázky a texty v knihe, počúva čítaný príbeh, dotýka sa knihy a má osobný kontakt s čítajúcim. Spoločne sa rozprávajú o obsahoch a významoch čítaného.
Metóda ranný odkaz Dieťa poznáva súvislosti medzi rozprávaním, písaním a čítaním, konkrétne, čo povieme, môžeme napísať a čo napíšeme, môžeme prečítať a o prečítanom sa rozprávať.	Učiteľ/ka píše pred deťmi krátke vety, ktoré vyplývajú z rozhovoru v rannom komunikačnom, plánovacom alebo hodnotiacom kruhu. Zapisuje najmä výpovede detí a číta ich. Dieťa pozoruje proces písania, pýta sa a rozpráva. Spoločne sa rozprávajú o významoch napísaných viet.
Metóda kalendár Dieťa poznáva tvary písmen, slov, viet a symbolov v spojení s ich obsahom. Pozoruje procesy čítania a písania, poznáva a napodobňuje ich a objavuje ich v tvorivej činnosti.	Učiteľ/ka s deťmi tvorí rôzne kalendáre (počasie, sviatkov, činností, udalostí na orientovanie sa v čase). Zapisuje do nich dôležité a deťom zrozumiteľné informácie a číta ich. Dieťa sa spolupodieľa na tvorbe kalendárov, pozoruje písanie a čítanie učiteľa/ky, informácie svojím spôsobom číta aj zapisuje, vyjadruje sa symbolicky, tvorí jedinečné obrázky a texty.
Metóda slovná banka Dieťa poznáva tvary slov ako časti textov, postupnosť ich radenia vo vetách podľa vzoru básne. Pozoruje proces čítania a rozpráva sa s učiteľom/učiteľkou o obsahu básne a významoch slov.	Učiteľ/ka na dva papieri rovnakej veľkosti napíše veľkými tlačенými písmenami dve rovnaké básne. Báseň na jednom papieri rozstrihá na slová. Pred deťmi číta báseň, ukazuje na čítané slová a predvedie im skladanie slov ako puzzle. Dieťa napodobňuje činnosti učiteľa/ky s básňou, číta písmená alebo slová, ktoré pozná, rozpráva sa o obsahu básne s ňou.
Metóda jazykovej skúsenosti Dieťa pozoruje spôsoby zaznamenávania hovorených slov, rozprávaných textov. Dieťa poznáva vzťah, súvislosti medzi rozprávaním, písaním a čítaním slov, viet, textov v rôznych témach počas rôznych hier a činností v rámci dňa.	Učiteľ/ka zapisuje veľkými tlačенými písmenami hovorené a rozprávačské prejavy detí v úplnej alebo upravenej, skrátenej podobe. Následne deťom prečíta, čo napísal/a. Dieťa pozoruje proces čítania a písania. Pýta sa podľa svojho záujmu, čo učiteľ/ka napísal/a na rôznych miestach textu. Deti môžu napodobňovať, hrať sa na proces písania svojším, autentickým zaznamenávaním rôznych myšlienok.
Metóda tvorby lepoprel a kníh Dieťa poznáva veci, činnosti a postupy v obsahovej tvorbe i praktickej výrobe lepoprel a kníh. Rozvíja si technické zručnosti (strihanie, trhanie, lepenie, skladanie papiera), umelecké schopnosti, písanie a čítanie v skupinovej práci.	Učiteľ/ka predvádza deťom technické postupy výroby lepoprel a kníh rôznych formátov. Motivuje deti k strihaniu, lepeniu, skladaniu, kresleniu, maľovaniu a „písaniu“ v tvorbe názvu a obsahu lepoprela, knihy. Podporuje skupinové činnosti detí, ich spoluprácu a rozhovory. Dieťa napodobňuje činnosti učiteľa, pracuje pod jeho vedením a uplatňuje vlastné prístupy v tvorivom procese.
Metóda tvorby triedneho časopisu Dieťa poznáva veci, činnosti a postupy v obsahovej tvorbe i praktickej výrobe časopisov. Zdokonaľuje si potrebné spôsobilosti v skupinovej práci. Učí sa osobnej angažovanosti v prezentovaní výsledkov skupiny, do ktorej patrí.	Učiteľ/ka predvádza deťom technické postupy výroby časopisov rôznych formátov. Motivuje deti k strihaniu, lepeniu, skladaniu, kresleniu, maľovaniu a „písaniu“ v tvorbe názvu a obsahu časopisu. Podporuje skupinové činnosti detí, ich spoluprácu a rozhovory. Dieťa napodobňuje činnosti učiteľa/ky, pracuje pod jeho/jej vedením a uplatňuje vlastné prístupy v tvorivom procese.
Metóda riadeného čítania Dieťa pozoruje proces čítania, prednes, prozodické vlastnosti reči, artikuláciu a správanie učiteľa/ky pri čítaní. Podľa vzoru učiteľa/ky sa učí klásť otázky, rozmýšľať o významoch a posolstvách textu,	Učiteľ/ka vyberie text, ktorý číta deťom po častiach. Po každej prečítanej časti deťom kladie otázky na porozumenie obsahových významov. Vedie deti v odpovedaní napríklad v predpokladaní ďalšieho deja, v názoroch na konanie, vlastnosti postáv atď. Učiteľ/ka akceptuje všetky odpovede detí, nehodnotí ich správnosť či nesprávnosť. Rozvíja rozhovory o myšlienkach a názoroch detí.

odpovedať na kladené otázky a rozprávať sa o obsahoch počúvaných textov.	Dieťa sa podľa svojich schopností a záujmu zapája do rozhovoru o obsahu a významoch prečítaných textov.
Metóda spoločného čítania Dieťa pozoruje proces čítania, prednes, a správanie učiteľa/ky pri čítaní. Podľa vzoru učiteľa/ky sa učí klásť a odpovedať na otázky, rozmýšľať a rozprávať sa o významoch textov. Zapamätáva si opakujúce sa texty a reprodukuje ich na vhodných miestach príbehu, rozprávky, básne.	Učiteľ/ka vyberie text s opakujúcimi sa časťami, ktorý číta deťom (napr. Pampúšik, O rukavičke atď.). Po prečítaní textu kladie deťom otázky na porozumenie obsahových významov. Vedie deti v rozprávaní, odpovedaní na otázky a reprodukovani opakujúcich sa textov pri opätovnom čítaní. Učiteľ/ka akceptuje všetky prejavy detí, nekritizuje, nehodnotí ich dokonalosť, ale podporuje deti v rozhovoroch. Dieťa sa podľa svojich schopností a záujmu zapája do rozhovoru o obsahu a významoch prečítaných textov.
Metóda maľovaného čítania Dieťa pozoruje proces čítania, prednes a správanie učiteľa/ky pri čítaní. Dieťa počúva čítanie, vníma čítané texty, pozoruje postupný proces čítania slov a obrázkov. Učí sa gramatické javy vo vetách, skloňovanie, stupňovanie, časovanie. Dieťa je v čítaní aktívne, zapája sa do procesu čítania, číta obrázky aj slová, ktoré vie prečítať.	Učiteľ/ka vytvorí text doplnený obrázkami na veľkom papieri. Text napíše veľkými tlačnými písmenami. Obrázky nakreslí alebo nalepí do významov textu na symbolickej úrovni, ktorú deti pochopia. Učiteľ/ka najskôr prečíta deťom celý text aj s obrázkami tak, že prstom ukazuje na čítané slová a obrázky. Poskytne im vzor čítania obrázkov. Následne učiteľ/ka číta iba texty a deti čítajú obrázky. Dieťa nadväzuje na plynulé čítanie textu učiteľom/kou čítaním obrázkov zakomponovaných v textoch. Môže čítať slová, ktoré pozná, vie prečítať. Môže sa zapojiť do výroby textov kreslením, maľovaním alebo lepením obrázkov.
Metóda tvorby pojmovej mapy Dieťa poznáva názvy, činnosti a postupy v obsahovej tvorbe i praktickej výrobe pojmovej mapy. Rozvíja si technické zručnosti, umelecké schopnosti, písanie a čítanie v skupinovej práci.	Učiteľ/ka sa s deťmi rozpráva o obrázkoch znázorňujúcich určité pojmy z obsahu vzdelávania. Vedie deti v činnostiach s obrázkami, číta, píše pred deťmi ich názvy, pomáha im. Dieťa kreslí, maľuje, nalepuje obrázky na veľký formát papiera usporiadane podľa vzťahov. K obrázkom môže písať, kresliť to, čo je na nich znázornené tak, ako vie.
Metóda tvorby pravidiel Dieťa sa učí rešpektovať názory ľudí, pravidlá rozhovoru aj vyjadrovať svoje názory. Dieťa rozmýšľa o vhodnom správaní, čo sa sluší, čo nie a prečo. Učí sa tvoriť, dohodovať a rešpektovať pravidlá.	Učiteľ/ka vedie rozhovory s deťmi pri dohodovaní určitých pravidiel správania a činností. Na rôzne formáty papiera veľkými tlačnými písmenami pred deťmi zapisuje krátke a zrozumiteľné znenia pravidiel a priebežne ich číta. Dieťa sa rozpráva o znení pravidiel, zúčastňuje sa hlasovania, zdôvodňuje svoje názory, výtvarne dotvára znenia pravidiel. Ak vie, môže ich zapisovať a čítať.
Metóda tajničky Dieťa skúša „písať“, resp. odkresľovať veľké tlačné písmená do ohraničeného priestoru v tajničke. Učí sa koordinovať pohyby ruky a prstov pri písaní v súlade so zrkadlovou kontrolou. Poznáva zloženie slov z písmen, ktoré je možné čítať samostatne aj ako celé slovo. Vlastnou činnosťou poznáva písmená ako súčasť písania a čítania.	Učiteľ/ka pripraví obrázky, pod ktorými sú veľkými tlačnými písmenami napísané ich názvy. Prvé písmeno v názve je zvýraznené. K okienkam jednoduchej tajničky nakreslenej na veľkom papieri nalepí rovnaké obrázky. Číta názvy obrázkov, písmená aj slová v tajničke, ale nečíta slová po písmenách. Dieťa zapisuje do okienok tajničky písmená zvýraznené v názvoch obrázkov. Napísaním všetkých písmen vynikne slovo, ktoré môže prečítať alebo o to poprosí učiteľa/ky.
Metóda písania rodičom Dieťa poznáva, že písaním a kreslením môže komunikovať s inými osobami. Učí sa formulovať oznamy, pripomienky, pozdravy, odkazy, vyrábať plagáty udalostí, akcií s fotografiami a textami.	Učiteľ/ka vedie s deťmi rozhovor, čo chcú napísať, oznámiť, odkázať svojim rodičom pri určitej príležitosti. Ponúkne im pomoc pri čítaní a písaní. Zapisuje výpovede detí, pomáha im, spoločne s deťmi ich odovzdá rodičom alebo vystaví. Dieťa kreslí, prípadne s pomocou učiteľa/ky píše a následne číta pozdravy, odkazy, oznamy, pripomienky pre rodičov.

Metódy sú založené na činnostiach učiteľa/ky a detí. Majú reproduktívno-produktívny charakter v rôznom pomere aktivity učiteľa/ky a detí. Cielene ich plánuje, organizuje, koordinuje a hodnotí učiteľ/ka. Deti si ich môžu prispôbovať na vlastné účely. Majú byť zapojené aj do hodnotenia.

Otázky

Vysvetlite účinky vybraných metód v rozvoji vedomostí, schopností a postojev detí predškolského veku.

Uved'te príklady prispôsobenia vybraných metód pre používanie v exteriéry materskej školy.

Literatúra

KIKUŠOVÁ, S. Gramotnosť dieťaťa a možnosti jej rozvíjania v MŠ. In *Predškolská výchova*, 1998, roč. 52, č. 4, s. 1 – 2.
LIPNICKÁ, M., LOPUŠNÁ, A. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 73 – 79.

Čítanie učiteľa/ky deťom a s deťmi

Čítanie učiteľa/ky deťom priaznivo ovplyvňuje mnoho ich schopností, ktoré sú dôležité pre učenie sa čítať a písať. Čítanie deťom z vhodných kníh ich zoznamuje s jazykom ako komunikačným prostriedkom. Dieťa nezámerne vníma rýmy, prvé hlásky v slovách, pomaly preniká do hláskovej stavby slov. Dieťa postupne poznáva, že slová sa skladajú z menších častí (slabík a hlások). Dieťa sa zoznamuje s novými slovami, opakuje si známe slová v nových súvislostiach počúvaním textu aj v rozhovoroch s dospelým a inými deťmi (Zelinková, 2008). Počúvaním čítaných textov si deti neúmyselne osvojujú (napočúvajú) používanie gramatických pravidiel i spôsoby vyjadrovania myšlienok vetami a textami. Pravidelným čítaním učiteľ/ka môže nadchýnať deti pre ďalšie čítanie.

Čítanie učiteľa/ky s deťmi podporuje individuálnu kognitívnu aktivitu každého dieťaťa zapojeného do čítania. Čítanie s deťmi je založené hlavne na kladení otázok (nielen učiteľom, ale i deťmi) a tvorivej práci s textom. S deťmi sa môže rozprávať v priebehu čítania i po jeho skončení. Následne môže realizovať činnosti s deťmi na lepšie pochopenie obsahu textu či jeho posolstva. Záleží od učiteľa/ky, ako deti vedie, aký vzor im poskytuje, ako presne otázky formuluje vzhľadom k obsahu textu, úrovne myslenia a reči detí a aké aktivity s nimi rozvinie. Otázkami môže deti viesť k predvídaní deja aj aplikovaniu informácií z textu v rôznych úlohách a situáciách. Deťom pomáha porozumieť nielen obsahu textu, ale i spoznať výhody čítania pre pomáhanie si v živote.

Rady učiteľom/učiteľkám pre čítanie deťom a s deťmi (Doláková, 2015):

Pred čítaním deťom si rozprávku, príbeh prečítajte nahlas pre seba. Počúvajte vlastný hlas a zamyslite sa, či znie melodicky a dostatočne dramaticky, predvídajte či zaujme deti.

Vyznačte si, napíšte poznámku v texte, kde stíšite hlas a naopak, spomalíte či zrýchlite tempo reči, urobíte pauzu, ukážete obrázok, položíte otázku, ktoré slovo nahradíte iným a iné.

Pripravte priestor na čítanie. Sadnite si s deťmi tak, aby ste približne boli očami na jednej úrovni. Môžete sedieť na koberci i stoličkách, hlavne tak, aby deti sedeli pohodlne a nerušili sa.

Pripravte a používajte pomôcky pre lepšiu predstavivosť a aktivitu detí. Môžu to byť reálne predmety, ich modely, hračky aj obrázky, aby deti vnímali príbeh všetkými zmyslami.

Keď už čítate deťom, pracujte s hlasom, pomáhajte tým deťom vytvárať si predstavy o postavách, rozumieť deju, jeho priebehu a zápletke, stotožniť sa s kladným hrdinom.

Udržujte pozornosť detí aj rečou tela. V prvom rade nadviažte očný kontakt s deťmi. Pohybmi, gestami a mimikou zvýraznite dôležité časti deja, do pohybového znázornenia zapojte aj deti.

Čítajte s deťmi z obrázkov, ilustrácií. Pýtajte sa detí, čo vidia, prečo je na obrázkoch práve to, čo si o tom myslia, ako by to zmenili, ako bude príbeh pokračovať, čo sa im páči a naopak.

Kreslite s deťmi zážitky z čítania. Deti si môžu vybrať, či budú kresliť samé alebo v spolupráci s inými deťmi, ako dej a postavy znázornia, čo budú o nich a kresbe následne rozprávať.

Reprodukovajte s deťmi dej. Rozprávajte sa s deťmi s podporou obrázkov a pracovných listov. Zostavujte s deťmi obrázky v debovej následnosti a pomáhajte im plniť pripravené úlohy.

Dramatizujte s deťmi prečítaný príbeh, rozprávku. Umožnite deťom vyjadriť svoje predstavy a zážitky, stvárniť príbeh svojím spôsobom, hrať sa, pretvárať príbeh v spolupráci s inými deťmi.

Do čítania s deťmi učiteľ/ka zaraďuje výtvarné, dramatické aj hudobno-pohybové činnosti, aby každé dieťa mohlo vyjadriť obsah textu a svoje zážitky z čítania svojím spôsobom. Učiteľ/ka pritom dbá, aby sa

do činností zapájali všetky deti, posmeľuje a motivuje ich k činnostiam s obsahom čítaných textov, obzvlášť menej aktívne deti. Učiteľ/ka môže čítať deťom texty publikované v knižnej, časopiseckej či elektronickej podobe. Čítať im môže v akejkol'vek časti dňa, zvyčajne pri oddychovaní a odpočinku. Čítanie učiteľa/ky deťom nemusí slúžiť na dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Naopak, čítanie učiteľa/ky s deťmi máva výchovno-vzdelávacie zameranie v cielených vzdelávacích aktivitách, keď účelne pracuje s textom.

Učiteľ/ka materskej školy má čítať deťom a s deťmi texty poetické i epické pochádzajúce zo zdrojov ľudovej slovesnosti i modernej literárnej tvorby pre deti. Texty má učiteľ/ka využívať nielen na zabavenie a uspokojenie detí, ale aj ako učebné prostriedky (Zápotočná, Petrová, 2016).

Na čítanie učiteľa/ky deťom a s deťmi v materskej škole sú vhodné tieto literárne žánre:

- poetické – báseň, hádanka, riekanka, vyčítanka, porekadlo, príslovie, pieseň (poézia);
- epické – rozprávka, bájka, povest', poviedka (próza);

Do repertoáru žánrovo rôznorodých textov pre deti má učiteľ/ka tiež zaradiť:

- informačné a náučné texty (detské encyklopédie, slovníky);
- nesúvislé textové žánre (správy o činnostiach, podujatiach, udalostiach a iné);
- žánre určené na komunikáciu a riadenie činností (oznamy, návody, programy, postupy, pravidlá činností a pod.).

Kontakt s rôznymi podobami žánrov a foriemi písanej reči má význam v utváraní pozitívnych postojov dieťaťa k písanej kultúre, v poznávaní jej bohatého potenciálu pre rôzne oblasti a situácie života. Získavanie tohto poznania má prebiehať účelne, v zmysluplných situáciách.

Poetické a epické texty sú vhodné ako učebný prostriedok vo všetkých vzdelávacích oblastiach predprimárneho vzdelávania (Jazyk a komunikácia, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb). Obsahy poetických a epických textov sú pre deti užitočné v poznávaní sveta, v ktorom žijú. Dieťaťu pomáhajú utvárať postoje, formovať záujmy, rozumieť súvislostiam aj riešiť zvládnuteľné problémy. Čítanie textov s príbehmi, dejom a pedagogická práca s porozumením textov má pre učenie sa dieťaťa viaceré prínosy.

V obsahu textov dieťa môže poznávať a učiť sa pre život:

- analógie so svojím správaním a vzťahmi, ktoré žije, ich príčiny, dôvody, dôsledky;
- pozitívne vzory, ich význam a zdôvodnenia pre zlepšenie svojho správania a života;
- postupy riešenia vlastných, rodinných, kamarátskych alebo iných problémov, situácií;
- inšpirácie a príklady pre svoje činnosti, konanie, napĺňanie vlastných záujmov a potrieb;
- návody na (spolu)žitie, pomoc a zvládanie určitých situácií iným spôsobom ako pozná;
- spôsoby komunikovania v určitých situáciách, ako sa vyjadrovať, aké slová používať;
- pravidlá slušného správania, čo je považované za dobré a zlé, za správne a nesprávne;
- nové skutočnosti, informácie, pojmy, frázy, ich zmysel a spôsoby praktického využitia;
- fungovanie istých vecí a javov, čo je toho podstatou, príčinou, dôsledkom, ako to je;
- želania a túžby detí, dospelých ľudí, skutočné hodnoty ich života, spolužitia a vzťahov;
- prírodné a spoločenské javy, technické postupy, geografické informácie a iné poznatky;
- niečo, o čom by sa chcelo dozvedieť viac, napr. ďalším čítaním, skúmaním a iné.

Literatúra

DOLÁKOVÁ, S. *Umíte to s pohádkou?* Praha: Portál, 2015.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

Vedenie detí v porozumení čítaného textu

Počúvanie čítaných textov od dieťaťa vyžaduje zameranie pozornosti a sústredené vnímanie. Pri pravidelnom počúvaní textov sa tieto kognitívne funkcie dieťaťa spolu s ostatnými (myslenie, reč, pamäť, predstavivosť) zlepšujú. Dieťa kognitívne prijíma, spracúva i využíva informácie z textov. Ako ďalej tvrdí Sternberg (2002, s. 376) „používanie jazyka je v interakcii s myslením, povahu myslenia však v úplnosti neurčuje. Sociálne interakcie ovplyvňujú jednak spôsoby používania jazyka, ako aj spôsoby, ktorými je jazyk chápaný v rámci väčšieho celku a čítania“.

Porozumenie čítaného textu závisí od niekoľkých schopností:

- získanie prístupu k významom slov, buď z pamäti alebo z kontextu;
- ododenia zmyslu akcií, vzťahov v čítanom texte z kľúčových myšlienok textu;
- vlastné, jednoduché pochopenie textu, predstavy podľa významov čítaného textu;
- vybratie kľúčových, relevantných informácií z textu pre možné či potrebné použitie.

Kognitívny a sociálny kontext používania jazyka učiteľ/ky upozorňujú, aby dával priestor deťom na individuálne porozumenia textov a nežiadal v každom prípade presnú reprodukciu, interpretáciu „porozumenia“ čítaných textov. Sternberg (2002) zdôraznil význam rozhovorov o porozumení čítaných textov na základe individuálneho porozumenia slovám a myšlienkam textu. Z jeho kognitívnej teórie dedukujeme, že učiteľ/ka sa má s deťmi rozprávať o slovách a pojmoch pred čítaním aj po čítaní textu, ako rozumejú ich významu a súvislostiam používania. Po prečítaní textu učiteľ/ka má viesť deti k odpovedaniu na pravdivé a nepravdivé výroky aj tvorbe výrokov o obsahu textu. Otázkami má podporovať tvorbu úsudkov detí (názorov, záverov) a ich vysvetľovaniu podľa obsahu čítaného textu aj v širšom kontexte.

Pri spoločnom čítaní **učiteľ/ka môže klásť otázky** deťom na:

- doslovný význam textu;
- predvídanie obsahu textu;
- dovymýšľanie obsahu textu;
- vyjadrenie očakávaní, predstáv;
- vytvorenie nových obsahov textu.

Otázky **na porozumenie obsahu, významu textu** by mal učiteľ/ka zamerať na:

- chápanie jeho súvislostí s reálnym svetom;
- rozlišovanie medzi reálnymi a nereálnymi, fantazijnými obsahmi;
- spájanie a porovnávanie so skúsenosťami, zážitkami a názormi detí;
- aplikáciu, použitie informácií z textu v reálnom živote, v určitej situácii;
- uvedenie príkladov zo života podobné tým, ktoré sú súčasťou obsahu textu;
- utvorenie návodu, postupu riešenia životného problému podľa obsahu textu;
- posúdenie a hodnotenie správnosti/nesprávnosti konania postáv, dobra/zla;
- vyjadrenie emócií a zdôvodnenie svojich odpovedí na položené otázky.

Učiteľ/ka vedie s deťmi rozhovory o obsahoch čítaných textov podľa dohodnutých pravidiel, vyzýva deti, aby sa navzájom počúvali, kládli otázky a odpovedali.

Porozumenie čítaných textov učiteľ/ka prehľbuje a upevňuje u detí následnými hrami a výchovno-vzdelávacími činnosťami, ktoré umožňujú dosahovať vzdelávacie štandardy ostatných vzdelávacích oblastí nielen vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

Otázky

Vysvetlite, prečo je dôležité rozprávať sa s deťmi o obsahu čítaných rozprávok a príbehov.

Literatúra

STERNBERG, J. R. *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002.

Učenie sa detí o častiach knihy a textu

Pedagogická práca učiteľa/ky v rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materskej škole zahŕňa tiež učenie sa detí o častiach knihy a textu. Učiteľ/ka má zabezpečovať časté a aktívne stretnutia detí s knihami. Najlepšie ak zriadi knižničný kútik v priestoroch triedy. Na úrovni materskej školy deťom môže slúžiť knižnica. Deti môžu poznávať knihy manipulovaním, prezeraním, hraním sa, čítaním obrázkov aj textov. Zápotočná a Petrová (2016) učiteľom/kám navrhli, aby usporiadali knihy podľa žánrov na rozprávkové knihy,

knihy s príbehmi pre deti, knihy s detskou poéziou a detské encyklopédie. Deti majú učiť sa zaobchádzať s knihami podľa dohodnutých pravidiel. Môžu si vyberať knihy z knižnice, požičiavať si ich niekedy aj domov a nepoškodené ich vrátiť naspäť. Učiteľ/ka má poskytovať vzor používania kníh. Deťom má ukazovať a vysvetľovať, ako sa knihy držia, listujú a čítajú, ako treba sledovať správny smer čítania zľava doprava, zhora nadol, za radom po slovách, riadkoch a stranách, ako možno „čítať“ z obrázkov a rozprávať sa o čítanom.

Tabuľka 15: Nadväznosť obsahov učenia sa detí o častiach knihy a textu

Pomenovávanie skutočností	
autor	názov
↓	
Opisovanie charakteristík	
knihy	textu
↓	
Vysvetľovanie súvislostí	
ilustrácia	text

Pred čítaním textu alebo ilustrácií z knihy učiteľ/ka má predstaviť deťom autora a názov knihy i textu. Deti má viesť tiež k opisovaniu charakteristík knihy a textu otázkami, napríklad: Ako vyzerá kniha, obal knihy? Aké farby sú na obrázkoch? Ako súvisia obrázky na obale s názvom knihy? Je to kniha alebo leporelo? Kde sú v knihe ilustrácie a kde je napísaný text. Z čoho sa kniha skladá? A iné. Učiteľ/ka má deťom vysvetľovať súvislosti medzi ilustráciami a textami v knihe, napríklad: Čo je to ilustrácia? Kto vytvára ilustrácie? Prečo sú v knihách ilustrácie? Sú v ilustrácii písmená? Kde sú písmená v texte? Kto píše príbehy,

rozprávky, ktoré sú v knihách? Ktorá ilustrácia v knihe sa ti páči a prečo? Sú na ilustrácii postavy, o ktorých sme čítali? Čo chýba v ilustrácii, ale čítali sme o tom? Čo sa ti páči na ilustrácii? A iné. Podľa Zápotočnej a Petrovej (2016) učiteľ/ka má používať ilustrácie aj na predvídanie deja príbehu a na reprodukciu prečítaného príbehu. V triede môže vytvoriť podmienky na hru detí na ilustrátora či spisovateľa a vytvárať s deťmi knihy. Poskytne príležitosť, aby deti zažili proces tvorby knihy, textov, obrázkov, cez činnosti pochopili pojmy súvisiace s časťami kníh a textov. Pomáhajú pritom návštevy verejných knižníc a besedy s autormi kníh.

Otázky

Predstavte si, že máte predstaviť deťom novú knihu. Navrhnite metodický postup oboznamovania detí s časťami knihy a textu.

Literatúra

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

Príprava detí na rozvoj bazálnej gramotnosti

Cielená príprava dieťaťa na zvládanie procesov čítania a písania v základnej škole (rozvoj bazálnej gramotnosti) začína už v materskej škole. V rámci nej ide o zámerné a riadené rozvíjanie predpokladov dieťaťa. Sú dôležité pre nácvik čítania a písania analyticko-syntetickou (resp. syntetickou) metódou. Rozvíjané sú kognitívne funkcie: sluchové, zrakové, pohybové, dotykové vnímanie, pamäť, pozornosť, predstavivosť, myslenie a reč dieťaťa v súlade s motorikou.

Rozvoj súčinnosti funkcií organizmu dieťaťa po kognitívnej a motorickej stránke musí prebiehať postupne, od najnižších úrovní až po dosiahnutie maximálnej dokonalosti výkonu dieťaťa. Postupujeme od rozvoja zmyslovej a telesnej percepcie, aby dieťa prijímalo a rozlišovalo kvalitné informácie z prostredia, kognitívne ich spracovávalo a spojené využívalo v učebných a hrových činnostiach orientovaných na vytváranie čitateľských a pisateľských predpokladov.

Príklady činností, ktoré u dieťaťa rozvíjajú:

sluchové vnímanie	<i>rozlišovanie zvukov z okolitého prostredia a častí hovorenej reči, napríklad poznávanie jednotlivých viet v súvislosti hovorení, určovanie počtu slov vo vete, delenie slov na slabiky, rozlišovanie prvej a poslednej hlásky v slove, tvorenie rýmov;</i>
zrakové vnímanie	<i>rozkladanie tvarov na časti a skladanie celku z častí, vyhľadávanie určitých predmetov v súbore predmetov, vyhľadávanie detailov na predmetoch, obrázkoch, rozdielov medzi obrázkami a symbolmi, rovnakých obrázkov, písmen, tvarov a iné;</i>
dotykovo-pohybové vnímanie	<i>uskutočňovanie rozmanitých hier a činností podporujúcich dotyky, pohyb, rytmus, rovnováhu a polohy tela v priestore, orientovanie sa na ploche papiera aj v materiálnom priestore vo vzťahu k vlastnej osobe a predmetom navzájom (vpravo, vľavo, hore, dolu, prvý, posledný, pred, za, státie, sedenie, ležanie atď.);</i>
pozornosť	<i>vedenie dieťaťa k zotrvaniu a dokončeniu činností v potrebnom čase, pozorné počúvanie textov, sledovanie pohybov, riešenie bludísk a labyrintov, konštruovanie podľa návodov, riešenie jednoduchých úloh podľa daných postupov, pravidelné striedanie tvarov podľa vzoru, kreslenie podľa inštrukcie, pravidla a pod.;</i>
predstavivosť	<i>uskutočňovanie činností a hier so zastupovaním konkrétnej reality symbolmi – hračkami, značkami, znakmi, piktogramami, imitáciou, kreslením, improvizáciou, rozprávaním, opisom atď.;</i>
pamäť	<i>krátkodobé zapamätanie si poradia predmetov, obrázkov, symbolov, série hovorených slov, viet, obsahu prečítaného, vypovedaného, reprodukovanie piesní, básní, riekaniek a podobne;</i>
myslenie	<i>tvorivé riešenie rozmanitých problémov, úloh a situácií z bežného života na základe činnosti s reálnymi predmetmi a ich znázorneniami – obrazmi (fotografie, obrázky, symboly, pracovné listy), používanie algoritmov pri osvojení si princípu postupnosti, striedania jednotlivých, na seba nadväzujúcich krokov činnosti, napríklad zaväzovanie šnúrk, usporiadanie obrázkov podľa postupnosti deja, tanečné kroky atď.</i>
reč	<i>vnímanie reči, porozumenie, artikulácia, slovná zásoba, gramaticky a komunikačne správne vyjadrovanie sa hovorenou a písanou rečou v rozmanitých hrových a edukačných činnostiach.</i>

V príprave na rozvoj bazálnej gramotnosti je dôležité rovnomerne rozvíjať všetky kognitívne funkcie v súlade s rozvojom motorických zručností, emocionálnej inteligencie a sociálnych spôsobilostí dieťaťa. Je potrebné nadväzovať na aktuálnu úroveň ich rozvoja, záujmy a skúsenosti dieťaťa. Cílené a riadené rozvojové činnosti majú mať hrový, nie školsko-výučbový charakter.

Otázky

*Opíšte iné činnosti na rozvoj kognitívnych funkcií detí predškolského veku.
Zdôvodnite problémy zo života, ktoré môžete riešiť s deťmi predškolského veku v tejto oblasti.*

Literatúra

LIPNICKÁ, M., LOPUŠNÁ, A. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 73 – 79.

Rozvoj grafomotoriky detí v príprave na písanie

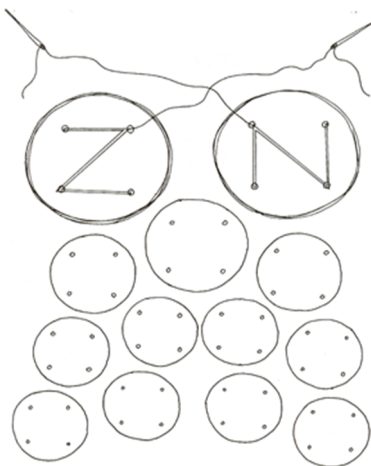
Rozvoj grafomotoriky dieťaťa je premyslené a postupné zdokonaľovanie kognitívnych a motorických funkcií organizmu a vlastností dieťaťa pre uskutočňovanie primeraných pisateľských a kresliarskych činností. Rozvoj grafomotoriky je podmienený úrovňou kognitívneho a motorického vývinu dieťaťa (psychomotoriky – jemnej a hrubej motoriky, senzomotoriky, vizuomotoriky) aj úrovňou jeho skúseností.

Rozvoj grafomotoriky dieťaťa v príprave na nácvik písania v základnej škole znamená premyslené a postupné učenie dieťaťa kresliť prvky tlačných a písaných písmen zábavnou formou, hraním sa. Dieťa predškolského veku je možné oboznamovať aj s procesom písania veľkých tlačných písmen, ak prejavuje oň záujem, avšak metodicky vhodnými pravidlami a postupmi (stratégiami) a spôsobmi (metódami).

Rozvoj grafomotoriky je nielen záležitosťou senzomotorickej koordinácie (sluchu, očí a ruky). Grafomotorika je súčasťou motorických aktivít dieťaťa, ktoré sú prejavom jeho kognitívnej aktivity. Dieťa potrebuje porozumieť tomu, čo graficky reprodukuje, kreslí a píše. K rozvíjaniu grafomotorických schopností je preto potrebné pristupovať nielen na úrovni izolovaného, formálneho napodobňovania grafických tvarov a prvkov písma, ale na úrovni celostnej osobnosti dieťaťa, ktoré grafické tvary a vzory v myslení spracúva, snaží sa pochopiť a vysvetliť si ich význam, utvoriť si k nim vzťah. Učiteľ/ka a jeho rozvojové pôsobenie zohráva významnú úlohu v tom, či vzťah dieťaťa k čítaniu a písaniu bude už v raných štádiách života pozitívny alebo nie. Učiteľ/ka môže učiť deti kresliť prvky a tvary písmen dvoma procesmi.

Tabuľka 16: Dva procesy učenia sa detí kresliť prvky písma a písmená

Charakteristické znaky procesov	Experimentácia	Imitácia
Aktivita dieťaťa	Objavovanie, vynaliezanie, tvorenie grafických tvarov a prvkov, písmen a fiktívneho písma na základe vlastnej aktívnej činnosti, predstavivosti a skúsenosti.	Napodobňovanie, reprodukovanie, odkresľovanie tvarov a prvkov písma podľa vzoru, predlohy, slovnej inštrukcie, o postupnosti a náročnosti ktorých rozhoduje učiteľ/ka.
Oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa	Súladný kognitívny a perceptuálno-motorický rozvoj osobnosti dieťaťa.	Izolovaný perceptuálno-motorický rozvoj osobnosti dieťaťa.
Zameranosť v príprave na čítanie a písanie v základnej škole	Je v oblasti obsahového, významového zvládnutia písania, uskutočňuje sa vytváraním častých príležitostí a podnetných podmienok pre experimentovanie v kreslení a počiatočnom písaní, ktoré dieťa podľa vlastného výberu využíva, aby graficky vyjadrilo produkty vlastného myslenia, cítenia a prežívania, ktorým rozumie, pretože sú jemu vlastné.	Je v oblasti formálneho zvládnutia písania, uskutočňuje sa vyvodzovaním a precvičovaním plynulosti, správnosti a dokonalosti ťahov línií a tvarov v grafomotorických aktivitách na rôzne veľkých plochách (papier, tabule, pracovné listy ap.) podľa pravidiel, čím menšie dieťa, tým väčší papier, s rozmanitým grafickým materiálom, ktoré učiteľ/ka vopred pripravuje.
Výhody pre dieťa	Experimentácia: • obohacuje o nové grafomotorické skúsenosti, zručnosti a zážitky,	Imitácia: • zdokonaľuje grafomotorické zručnosti, ktoré dieťaťu uľahčia zvládanie technicko-formálnych

	• poskytuje dieťaťu slobodu, voľnosť, možnosť robiť chyby a nedokonalosti, na ceste k dokonalosti a zrozumiteľnosti, • iniciuje uvažovanie dieťaťa ako využiť rozmanité tvary, línie, vzory, aby čo najpresnejšie vyjadrilo to, čo vyjadriť potrebuje, • umožňuje dieťaťu graficky zachytiť, napodobniť to, čo zažilo, vnímalo v realite a čo si potrebuje vyskúšať.	parametrov písania v základnej škole, • častým opakovaním, precvičovaním sa zosúladujú jemnomotorické pohyby tak, že dieťa graficky zaznamenáva aj zložitejšie grafické tvary a prvky písma, • posilňuje vôľovo-motivačné úsilie dieťaťa dokončiť a úspešne zvládnuť grafomotorické činnosti.
		
	Obrázok ukazujúci experimentovanie dieťaťa s písaním tvarov písmen.	Pracovný list na imitovanie predkreslených tvarov písmen
Dôležité prístupy učiteľa/ky v rozvoji grafomotoriky a podpore písania dieťaťa	• vytvára podnetné prostredie k grafomotorickým aktivitám detí, • deti k experimentácii a imitácii nenúti, ale zaujímavými činnosťami a hrami motivuje, • pre deti tvorí a vyberá vhodné grafomotorické programy alebo aktivity v prevencii poruchy písania (Lipnická, 2007), • pracovné listy pre deti vyberá, tvorí grafomotoricky primerané, nepredimenzované (sleduje proporционаlitu individuálnych grafomotorických schopností dieťaťa a veľkosti, množstva, náročnosti grafických úloh), • rešpektuje psychomotorické tempo a vôľové úsilie dieťaťa pri dokončovaní pracovných listov so zásadou častejšie a kratkodobejšie v rôznych obmenách, • nenúti dieťa grafomotoricky experimentovať a imitovať v riadkoch a školských zošitoch, • deti nekritizuje za nedokonalé grafomotorické produkty, oceňuje snahu a aktivitu dieťaťa.	

Učiteľ/ka v procese rozvoja grafomotoriky detí, v príprave na písanie môže využívať viaceré hotové a overené metodiky a pracovné zošity či listy. Môže ich upravovať aj tvoriť podľa individuálnych potrieb detí v triede.

Otázky

Zdôvodnite význam písania veľkých tlačенých písmen v rozvoji grafomotoriky detí predškolského veku.
Navrhnite spôsoby experimentácie s grafickými vzormi a tvarmi v predprimárnom vzdelávaní.

Literatúra

LIPNICKÁ. M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007.
LIPNICKÁ. M., LOPUŠNÁ, A. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011, s. 73 – 79.

Hry a činnosti detí s písmenami

Aj keď sa vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia explicitne neuvádzajú hry a činnosti detí s písmenami, je možné zdôvodniť ich uplatnenie v predprimárnom vzdelávaní cez výkonové štandardy vzdelávacích oblastí Matematika a práca s informáciami, Človek a svet práce a Umenie a kultúra. Sú upravené, doplnené a ďalej uvedené v rámci oblastí hier a činností.

Upravené a doplnené výkonové štandardy zo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami, Človek a svet práce, Umenie a kultúra aplikované na hry a činnosti s písmenami	
Počítanie písmen	V obore do 10 určí počítaním po jednom počet veľkých tlačných písmen v skupine (môže aj v slovách). Zo skupiny oddelí skupinu s určeným počtom. V obore do 6 pomocou hmatu určí počet veľkých tlačných písmen v skupine a vytvorí skupinu určeným počtom.
Určovanie počtu	Pre dve skupiny určí, kde je viac, kde je menej alebo rovnako veľá veľkých tlačných písmen podľa zisteného počtu v skupinách (do 10 písmen v skupine) počítaním, t. j. určovaním ich počtu. Pridá ku skupine a odoberie zo skupiny skupinu s daným počtom.
Rozdeľovanie počtu	Pre dve skupiny určí, kde je viac, kde je menej alebo rovnako veľá veľkých tlačných písmen bez určovania ich počtu. Bez zisťovania počtu písmen manipuláciou rozdelí skupinku na 2 alebo 3 skupinky s rovnakým počtom.
Určovanie polohy	Pomocou slov a slovných spojení hore, dole, vpredu, vzadu, nad, pod, pred, za, medzi, na (čom, kom), v (čom, kom), vpravo, vľavo, v rohu, v strede na rovinnej podložke určí a opíše polohu veľkého tlačného písmena alebo ho podľa pokynov dá na určené miesto.
Skladanie tvarov	Poskladá z primeraného množstva veľkých tlačných písmen obrázok podľa predlohy, pokynov (napr. rebrík z H, cestu z I ap.). Poskladá podľa vzoru tvar veľkého tlačného písmena z rozstrihaných častí alebo abecedu na princípe puzzle.
Spájanie dvojíc	Využíva čiarový pohyb na spájanie dvoch rovnakých veľkých tlačných písmen napísaných na rôznych formátoch papiera. Kreslí čiary v bludisku, labyrinte obrysov či identifikuje cesty v obrazci, aby spojilo dvojicu rovnakých písmen.
Určovanie poradia	V usporiadanom rade písmen v abecede určí polohu alebo poradie určitého písmena na základe slov prvý, druhý, tretí, štvrtý, piaty, šiesty, siedmy, ôsmy, deviaty, desiaty, posledný, predposledný, pred, za, hneď pred a hneď za.
Triedenie písmen	Zo skupiny veľkých tlačných písmen vyberie všetky veľké tlačné písmená s danou vlastnosťou (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.). Roztriedi veľké tlačné písmená v skupine na základe určenej vlastnosti (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.).
Tvorenie písmen	Vhodne využíva a spracúva prírodné a technické materiály pri tvorení tvarov veľkých tlačných písmen. Podľa návrhu (schémy, náčrtu, predlohy) zhotoví veľké tlačné písmeno, napr. z určitých druhov stavebníc, paličiek, špagátu, kamienkov, plastelíny a iných.
Kreslenie tvarov	Kreslenie tvarov veľkých tlačných písmen izolovane. Nepísať celé slová spájaním predkreslených čiar a bodov. Kresliť rôznymi materiálmi, napr. ceruzkou rôznej tvrdosti, fixkou, uhlíkom, rudkou, štetcom, tušom a porovnať rôzne kvality ich kresbovej stopy.

Otázky

Analyzujte veľké tlačné písmená z hľadiska ich zloženia z grafických tvarov a prvkov. Navrhnite iné hry s písmenami pre deti predškolského veku.

Literatúra

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly-2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Vzdelávacia aktivita na rozvoj reči detí

Vzdelávacie aktivity slúžia na sprostredkovanie plánovaných vzdelávacích obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí deťom. V rámci vzdelávacích aktivít sa vytvára nosný priestor na postupné dosahovanie výkonových štandardov. Vzdelávacie aktivity sa zaraďujú ako samostatná organizačná jednotka alebo môžu byť súčasťou všetkých ostatných denných činností. Sú realizované ako individuálne, skupinové alebo frontálne aktivity detí. Časové trvanie vzdelávacej aktivity musí rešpektovať schopnosti a potreby detí, ich vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

Princípom plánovania vzdelávacích aktivít vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia by mala byť **prirodzenosť a autenticnosť** realizovaných hier a činností a tiež učiteľa. Učiteľ/ka má cielene vytvárať podmienky na používanie hovorenej aj písanej reči deťmi zmysluplným, na konkrétny cieľ zameraným spôsobom. Má brať ohľad na dieťa, deti, aby mohli učiteľom stanovené ciele dosiahnuť. Súčasťou plánovania vzdelávacích aktivít zameraných na rozvoj hovorenej aj písanej reči je premyslené a ciele vyberanie obsahu, metód a foriem učenia sa detí. Učiteľ/ka má pripraviť **podnetné učebné prostredie** a podmienky na komunikáciu, aby mohli deti experimentovať s hovorenou aj písanou rečou. Štruktúracia vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sleduje postupnosť rozvoja schopností a poznania detí cez skúsenosti. Od poznávania hovorenej reči k písanej reči, od významu k forme, od používania k poznaniu pravidiel a princípov používania jazyka. Vo vzdelávacej aktivite sa však dieťa môže súbežne zapájať do činností využívajúcich hovorenú reč aj písanú reč, poznávanie významu a formy toho, čo bolo povedané a napísané. Preto napriek tomu, že sa isté typy skúseností

stávajú pre deti relevantnými postupne (písaná reč neskôr ako hovorená reč, forma neskôr ako význam), vzdelávacie aktivity by mali byť bohaté a podnetné pre poznávanie rôznych aspektov používania jazyka súčasne. Práve zmysluplná a účelná integrácia poznávania viacerých oblastí hovorenej aj písanej reči vo vzdelávacích aktivitách vytvorí pre deti širší rámec pre získavanie bohatej skúsenosti s rečou ako takou. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia vo viacerých ohľadoch svoj záber presahuje. Z toho dôvodu je integrácia jej obsahu s inými vzdelávacími oblasťami dôležitá pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. Učiteľ/ka v rámci plánovania vzdelávacej aktivity, jej didaktických súčastí, berie do úvahy jednak aktuálnu úroveň a rozsah skúseností, schopností a poznania detí a jednak najprirodzenejšie podoby ich rozvíjania. Učiteľ/ka preto nemusí plánovať a následne vykazovať formálnu realizáciu vzdelávacích aktivít na splnenie tých obsahových štandardov, ktoré majú deti už zvládnuté. Učenie sa detí vo vzdelávacích aktivitách má byť zmysluplne založené na hrách, nemá byť mechanické (formálne) (Zápotočná, Petrová, 2016).

Písomnú prípravu vzdelávacej aktivity si učiteľ/ka môže vytvoriť v rôznej podobe, lebo nejde o povinnú pedagogickú dokumentáciu. **Vzdelávacie aktivity** na dosahovanie vzdelávacích štandardov vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia **učiteľ/ka môže plánovať ako samostatné organizačné jednotky alebo ako súčasť všetkých ostatných denných činností**. Pri plánovaní vzdelávacej aktivity učiteľ/ka vychádza zo školského vzdelávacieho programu alebo z platného štátneho kurikula (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016). Vzdelávacie štandardy učiteľ/ka môže adaptovať v triednych plánoch výchovno-vzdelávacích činností alebo v plánoch (projektoch) vzdelávacích aktivít. Zároveň vychádza z individuálnych výchovno-vzdelávacích programov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, prípadne z integrovaného tematického projektu. Plán vzdelávacej aktivity môže učiteľ/ka tvoriť v rôznej grafickej podobe a štruktúre (pod)oblastí vzdelávania dieťaťa. Pritom si

musí uvedomovať a zdôvodňovať vzťahy didaktických pojmov a kategórií, ktoré si teoreticky osvojil. Plánovanie vzdelávacej aktivity je tvorivý proces, ktorý vyžaduje kritické myslenie učiteľa/ky. Je v ňom dôležité prepájať a nadstavovať všetky súčasti procesu výučby tak, aby bol plán (projekt):

- **funkčný** – v podmienkach konkrétnej triedy detí reálne použiteľný, realizovateľný;
- **optimálny** – individuálne priradený pre každé dieťa, t. j. ciele, prostriedky a podmienky edukácie „ušíť na mieru dieťaťa“, aby sa rozvíjalo v súlade s dispozíciami a potencialitami;
- **efektívny** – aby sa dosiahli požadované (u dieťaťa čo najlepšie) výsledky a rozvojové zmeny v reči, čo v najkratšom čase a s čo najmenšou námahou dieťaťa aj učiteľa/ky;
- **špecifický** – aby v prípade potrieb konkrétnych detí zahŕňal rozšírenie a posilnenie individuálneho prístupu učiteľa/ky k dieťaťu, aby adaptoval pedagogické činnosti na uspokojovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa.

Štruktúra (sústava, usporiadanie, zloženie, vnútorná stavba vzájomného prepojenia súčastí) plánu (projektu) vzdelávacej aktivity predchádza intuitívnemu prikladaniu didaktických kategórií a pojmov vedľa seba bez väzieb. Tiež bráni mechanickému preberaniu a „pokusnému“ overovaniu rôznych metodických nápadov, námetov z kníh či pedagogických skúseností kolegov bez predpokladania (ne)účinkov v rozvoji osobnosti detí vzdelávaných v konkrétnej triede.

Námet na plánovanie vzdelávacej aktivity ako samostatnej organizačnej jednotky zameranej na rozvoj hovorenej a písanej reči detí **študentmi – budúcimi učiteľmi materských škôl**.

Ďalej je predstavený **typ plánovania vzdelávacej aktivity vychádzajúcich z detských otázok** pre simulované predprimárne vzdelávanie **v podmienkach vysokoškolskej učebni**. Určené je pre študentov – budúcich učiteľov, ktorí sa v bakalárskom štúdiu učia didaktické kompetencie pre rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materských školách. Keďže nepracujú s konkrétnymi deťmi v triede, ale so svojimi kolegami študentmi – „akože deťmi“ – nemôžu vychádzať z výsledkov pedagogického diagnostikovania detí v reálnych podmienkach konkrétnej triedy materskej školy. Študenti simulujú podmienky predprimárneho vzdelávania v materskej škole, ktoré rozvíjajú hovorenú a písanú reč detí. V priebehu seminárov sa striedajú v roli učiteľa a detí. Vzdelávacie aktivity realizujú podľa plánu. Dva týždne vopred ich konzultujú s vyučujúcou predmetu. Pri plánovaní vzdelávacej aktivity sa študenti môžu oprieť o nasledujúce otázky a odporúčania.

Prečo sa budú deti učiť?

Stanovte si ciele alebo zvolte spôsob (hru, metódu, učebnú činnosť). Môžete začať plánovať od cieľa aj od spôsobu, ale vždy musia mať jednotnú logiku a súvislosť. Učitelia nie vždy plánujú vzdelávacie aktivity od cieľov. Ide o bežnú pedagogickú prax. Preberajú „spôsoby“ na základe skúseností. Inšpirujú sa z knižných publikácií, metodických príručiek, pracovných zošitov, osobne i na internete. Vždy by mali zvažovať rozvojové účinky „spôsobov“ na osobnosť dieťaťa a porovnať ich s výkonovými štandardami školského alebo štátneho vzdelávacieho programu, a hlavne s adaptáciami výkonových štandardov (Adaptácie výkonových štandardov. Metodický materiál k plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách, 2016). Pri stanovovaní cieľov je dôležité dbať na reálnosť ich dosiahnutia v plánovanom čase vzdelávacej aktivity a celosť rozvoja osobnosti dieťaťa integrovaním obsahov vzdelávacích oblastí.

Čo, o čom sa budú deti učiť?

Zvoľte si tému učenia detí, ktorú vyvodíte z obsahových štandardov platného štátneho kurikula. **Určte si prvú hlásku témy**, pre učenie detí jej správnej výslovnosti v celom priebehu vzdelávacej aktivity. Na základe poznatkov z vývinovej psychológie a znalosti výkonových štandardov platného štátneho kurikula **napište minimálne päť predpokladaných detských zvedavých otázok**. Predstavte si 5 – 6 ročné deti v triede a zamyslite sa, čo by sa chceli dozvedieť o vami

vybranej téme. Čo asi deti o téme vedia a čo by sa v rámci jej obsahu potrebovali ešte naučiť? Napríklad fakty, pojmy, vzťahy, súvislosti. **Na základe detských otázok si vymedzte učivo** a hľadajte jeho prieniky v ostatných vzdelávacích oblastiach (Jazyk a komunikácia, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Zdravie a pohyb, Umenie a kultúra) tak, že si učivo porovnate s obsahovými štandardmi uvedených vzdelávacích oblastí. Napíšte názov vzdelávacej oblasti s obsahovými štandardmi, s ktorou učivo súvisí. Podľa témy, vymedzeného obsahu vzdelávania (učiva) si určíte úroveň, na akej sa budú deti učiť, teda **formulujte konkretizované ciele** – učebné požiadavky. Pracujte pritom s Adaptáciami výkonových štandardov (2016) a taxonómiami výchovno-vzdelávacích cieľov (Lipnická, 2011, s. 121 – 124), používajte činnostné slovesá. Konkretizované ciele chápajte ako „drobnú“ rozvojovú zmenu, ktorú dosiahnete len za čas uskutočňovania hry, učebnej činnosti v situácii riadeného učenia učiteľ a zámerného učenia sa dieťaťa („maličký krok dopredu“ v určitých vedomostiach, schopnostiach, postojoch alebo osobnostných vlastnostiach dieťaťa). Niekedy iba za 5 – 10 minút, teda v čase trvania jednotlivých častí vzdelávacej aktivity (navodenie témy, dychové hry a cvičenia, artikulácie hry a cvičenia, rozvoj hovorenej reči, rozvoj písanej reči, rozvoj grafomotoriky). Potom konkretizované ciele dajte do vzťahu s adaptovanými výkonovými štandardmi. Tie, s ktorými súvisia, napíšte v úvode plánu. Príklad týchto prepojení je v nasledujúcej schéme.

Ako budem postupovať, ako sa budú deti učiť?

Na dosiahnutie konkretizovaných cieľov učenia detí **zvoľte metódy a v rámci nich metodické námety**. Pre rozvoj reči sa inšpirujte metodickými námetmi Lipnickej (2019). Pritom dbajte, aby sa deti učili ľahko a čo najviac sa naučili, aby ich učenie bolo efektívne z hľadiska dosiahnutia stanovených cieľov. V rámci nich si uvedomte činnosti učiteľa a učenia sa detí. Sledujte pritom kontinuitu činností učiteľa a činností aktívneho a zmysluplného učenia sa detí, t. j. vzájomnú interakciu a komunikáciu. **Pomenujte učebné situácie** (situácie vami riadeného a zámerného učenia sa dieťaťa) tak, ako ich povieť deťom, aby ste ich motivovali k učeniu (bližšie nasledujúca schéma). Hru považujte za základnú metódu učenia sa detí. Činnosti učenia sa detí môžete organizovať frontálnou, skupinovú aj individuálnou formou. Predvídavo plánujte tak, aby ste vzbudzovali záujem, priebežne udržiavali pozornosť detí, zabezpečovali ich psychickú pohodu, spokojnosť, radosť a hravosť. Striedajte rozmanité činnosti detí staticko-dynamické, intelektuálne, pohybové, hudobné, literárne, výtvarné, pracovné a iné. **Rozvíjajte poznanie detí podľa najnovšieho vedeckého poznania**. Deťom umožňujte **zapájať všetky zmysly** v poznávacom procese. Ku každej učebnej činnosti si pripravte pomôcky a podmienky úspešnej realizácie. **Vypracujte pracovný list súvzťažný k téme**, cieľom a obsahu vzdelávacej aktivity zameraný na rozvíjanie grafomotoriky a podporu počiatočného čítania a písania detí.

Čo sa deti naozaj naučili?

Pripravte si rôzne formy priebežného aj záverečného hodnotenia (sa) detí a uplatnite ich v realizácii vzdelávacej aktivity. Porovnajte si skutočný priebeh a výsledky vzdelávacej aktivity s naplánovaným projektom. Zaznamenajte si, ktoré ciele ste skutočne dosiahli a ktoré nie, ktoré metódy deti zaujali a dosahovali nimi výborné výsledky a ktoré nabudúce upravíte alebo nebudete používať. Formulujte opatrenia pre tvorbu podobných projektov vzdelávacích aktivít.

Vzdelávaciu aktivitu naplánujte a realizujte tak, že bude mať „dejovú líniu“ v obsahu zvolenej témy, aby sa deti jej obsah učili postupne a v nadväznosti. Dobré premysleným plánom a postupmi uľahčíte deťom porozumenie učivu, podporujte ich zvedavosť. Umožnite deťom získavať skúsenosti v rôznych vzťahoch a súvislostiach súčastí témy a učiva v interakcii a symbióze s ľuďmi aj s predmetným svetom. Zásadnou metódou vzdelávacích aktivít nech je hra. Pripravte deťom viaceré hry aj učebné činnosti, aby sa nimi nielen zabavili, ale aj sa v nich učivo „ľahko“ naučili. Pestrou ponukou hier a činností, zapájaním detí do ich „scenárov“, vedením a uľahčovaním hier, učte deti hrať sa.

Ukážka prvého plánovania samostatnej vzdelávacej aktivity na rozvoj reči detí

Určte si konkrétnu **tému**, ktorej obsah môžete naučiť deti za čas trvania vzdelávacej aktivity, ktorá je súčasťou obsahových štandardov štátneho kurikula, napríklad: **MOTÝL**. Myslíte pritom na **prvú hlásku slova**, ktorej správnu výslovnosť chcete s deťmi precvičovať vo vzdelávacej aktivite.

Napíšte si päť detských zvedavých otázok, ktoré predpokladáte, že by vám 5 – 6 ročné deti najčastejšie kládli, aby sa o motýľovi dozvedeli viac, než asi vedia. **Ku každej časti vzdelávacej aktivity napíšte jednu otázku**, na ktorú by ste im vo výučbe odpovedali v rámci vhodných metód, metodické námety. Na základe detských otázok si vymedzte učivo a napíšte metodický postup.



Téma: **MOTÝL**

Správna výslovnosť hlásky: **M**

1. Navodenie témy

Zvedavá otázka: *Ako vzniká motýľ? Ako sa narodí motýľ? A podobne.*

Obsah učenia sa detí: Štádiá vývinu a premeny motýľa – vajíčko, larva (húsenica), kukla, motýľ.

Metódy, metodické námety: divadlo, improvizácia s bielymi plachtami, pomenovanie javov.

2. Dychové hry a cvičenia

Zvedavá otázka: *Ako sa pohybuje motýľ? Prečo motýľ lieta? Načo má krídla? A podobne.*

Obsah učenia sa detí: Pohybovanie sa motýľa. Dlhý nádych nosom, dlhý výdych ústami.

Metódy, metodické námety: predvádzanie a napodobňovanie spôsobov dýchania a pohybov tela, hra s pomôckou – fúkanie slamkou do pohára s nastrihanými papierovými motýľmi.

3. Artikulačné hry a cvičenia

Zvedavá otázka: *Motýľ rozpráva? Má ústa? Čo robí ústami? Prečo sadá na kvety? A podobne.*

Obsah učenia sa detí: Pohyby úst napodobňujúce satie – špúlenie pier – cmukanie, krúživé pohyby jazyka – oblizovanie pier.

Metódy, metodické námety: predvádzanie a napodobňovanie pohybov artikulačných orgánov.

4. Rozvíjanie hovorenej reči

Zvedavá otázka: *Aké sú motýle? Aké majú farby? A podobne.*

Obsah učenia sa detí: Vzhľad a farebnosť motýľov.

Metódy, metodické námety: výroba motýľov, opisovanie vzhľadu, farebnosti rôznych motýľov, recitovanie básne.

5. Rozvíjanie písanej reči

Zvedavá otázka: *Kde žijú motýle? Kde motýle spia? A podobne.*

Obsah učenia sa detí: Viditeľný spôsob života motýľa.

Metódy: maľované čítanie.

6. Grafomotorický pracovný list

Obsah učenia sa detí: Tvary kvetov a motýlie krídla kreslené hornými oblúkmi.

Metódy, metodické námety: Kreslenie lupeňov kvetov a motýľích krídel.

Podľa schémy prvého plánovania vzdelávacej aktivity študent/ka vypracuje podrobný plán – „prípravu“ na jej realizáciu. Ďalej je uvedený príklad, ako môže vyzerat’.

Tabuľka 17: Príklad plánu samostatnej vzdelávacej aktivity na rozvoj reči detí podľa prvej schémy

Téma vzdelávacej aktivity: MOTÝLE			
Správna výslovnosť hlásky: M a grafomotorické činnosti v kreslení prvkov písmena m – horné oblúky			
Konkretizované ciele (drobná rozvojová zmena v osobnosti dieťaťa za čas priebehu učebnej situácie):			
1. Pomenovať 4 vývinové premeny motýľa – vajíčko, larva, kukla, motýľ. 2. Napodobniť dlhý nádych nosom a dlhý výdych ústami pri fúkaní do slamky v pohári. 3. Napodobniť pohyby úst - špúlenie pier „cmukanie“ perami a krúživé pohyby jazyka – oblizovanie pier. 4. Vytvoriť motýľa a opísať vzhľad a farebnosť vytvoreného motýľa. 5. Pomenúvať predmety a javy na obrázkoch súvisiace s pozorovateľným životom motýľa. 6. Napodobniť kreslenie horných oblúkov v tvaroch motýľích krídel a lupeňov kvetov.			
Pomôcky:			
Situácia učenia sa	Detské zvedavé otázky	Obsah učenia sa detí <i>Čo, o čom?</i>	Metódy, metodické námety učenia sa detí jazyka a komunikácii v hovorenej a písanej reči, činnosti učiteľa a detí v interakcii. <i>Ako?</i>
1. Navodenie témy Pomenovanie: Vývin motýľa Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda	<i>Ako vzniká motýľ? Ako sa narodí motýľ? A podobne.</i>	Štádiá vývinu, premeny motýľa – vajíčko, larva (húsenica), kukla, motýľ .	Na základe experimentu s didaktickou pomôckou „motýlia záhrada“ v iných dňoch. Učiteľ/ka hrá divadlo s papierovými motýlikmi o vývine motýľov. Deti sledujú predstavenie. Učiteľ/ka kladie deťom otázky o obsahu hraného príbehu a deti odpovedajú. Učiteľ/ka rozdá deťom veľké biele plachty a rôznymi spôsobmi balenia sa do plachty deťom ukazuje 4 vývinové štádiá motýľa. Deti ju napodobňujú. Učiteľ/ka rozdá deťom papiere s nalepeným poradím 4 premien motýľa z cestovín. Deti ich pomenúvajú.
2. Dychové hry a cvičenia Pomenovanie: Lietanie motýľov Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia	<i>Ako sa pohybuje motýľ? Prečo motýľ lieta? Načo má krídla? A podobne.</i>	Pohybovanie sa motýľa- lietanie. Dlhý nádych nosom, dlhý výdych ústami.	Učiteľ/ka predvádza dlhý nádych nosom a dlhý výdych ústami pri fúkaní do slamky zasunutej cez veko do plastového pohára. V pohári sú malé papierové motýle. Deti fúkajú cez slamku do pohára a zároveň pozorujú, ako sa menia pohyby motýľov v pohári pri rôznej intenzite fúkania. Učiteľ/ka s deťmi napodobňuje „lietanie motýľov“ mávaním rukami v upažení.
3. Artikulačné hry a cvičenia Pomenovanie: Cicanie nektáru Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia	<i>Motýľ rozpráva? Má ústa? Čo robí ústami? Prečo sadá na kvety? A podobne.</i>	Pohyby úst napodobňujúce cicanie – špúlenie pier „cmukanie“ a krúživé pohyby jazyka – oblizovanie pier.	Učiteľ/ka predvádza pohyby artikulačných orgánov a pripodobňuje ich k životu motýľov, napríklad: „motýľ má ciciak“ cicia nektár – sladkú šťavu z kvetov – špúlenie pier a cmukanie, motýľ krúživo lieta okolo kvietkov – krúživé pohyby jazyka oblizovaním pier vpravo a vľavo. Deti napodobňujú pohyby predvádzané učiteľom/kou.
4. Rozvíjanie hovorenej reči Pomenovanie: Pestré motýle Vzdelávacia oblasť: Umenie a	<i>Aké sú motýle? Aké majú farby? A podobne.</i>	Vzhľad a farebnosť motýľov.	Učiteľ/ka pripraví deťom rôznofarebné materiály a pomôcky na výrobu motýľov. Deti tvoria podľa seba. Učiteľ/ka potom deti povzbudzuje, aby porozprávali o motýľovi, ktorého vyrobili, aby opísali, ako vyzerá odpovedaním na otázky: Aký je? Aké má farby?

kultúra, Jazyk a komunikácia			Učiteľ/ka recituje krátku báseň o motýľoch a vedie deti, aby sa zapojili do jej recitovania. Opakuje ju s nimi 3 - 5x.
5. Rozvíjanie písanej reči Pomenovanie: Príbeh o motýľoch Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia, Človek a príroda	<i>Kde žijú motýle? Kde motýle spia? A podobne.</i>	Viditeľný spôsob života motýľov.	Učiteľ/ka číta deťom texty napísané na plagáte metódou maľovaného čítania. Deti „čítajú“ pomenúvajú významy obrázkov o spôsobe života motýľov. Učiteľ/ka kladie deťom otázky na porozumenie čítaného textu a deti rozprávajú.
6. Grafo-motorický pracovný list Pomenovanie: Motýlie krídla Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia		Tvary kvetov a motýlie krídla kreslené hornými oblúkmi.	Učiteľ/ka pripraví pre deti pracovné listy na kreslenie horných oblúkov – v príprave na písanie písmena m v 1. ročníku ZŠ. Deti motivuje, aby dokreslili motýľom krídla a kvietkom lupene horným oblúkom. Predvedie deťom pohyby letu motýľa rukami a prstami ako prstové cvičenie. Deti napodobňujú pohyby a kreslia podľa svojich predstáv, schopností a možností.

Plánovanie vzdelávacích aktivít závisí od autonómneho a zodpovedného didakticko-metodického myslenia učiteľa/ky, ktoré v rôznom rozsahu a kvalite ovplyvňujú jeho/jej teoretické vedomosti aj doterajšie praktické skúsenosti. Projekt vzdelávacej aktivity učiteľovi/ke umožňuje dôslednejšie sa na pedagogickú prácu pripraviť, premyslieť si ju, analyzovať vzťahy a súvislosti v obsahu témy, sledovať vyváženosť rozvoja stránok osobnosti dieťaťa a rozvíjať spôsobilosti detí integrované vo viacerých vzdelávacích (pod)oblastiach. Plán vzdelávacej aktivity je pre učiteľa/ku výhodný aj pre vytvorenie si časovej a organizačnej predstavy o priebehu vlastného vyučovania a učenia sa detí v ňom. Učiteľ/ka má vo vzdelávacej aktivite ponúkať a koordinovať rozmanité príležitosti na aktívne učenie sa detí, a to v rôznych podmienkach a prostrediach. Zároveň v ňom predpokladá výsledky v (na)učení sa detí. Plán vzdelávacej aktivity je i svedectvom o zodpovednej príprave učiteľa/ky na pedagogickú prácu. Študenti – budúci učelia – sa tomuto procesu postupne priúčajú.

V realizácii vzdelávacích aktivít prejavujte a zdokonaľujte vlastné hravé spôsobilosti a herecké danosti. Často uplatňujte metódy dramatickej výchovy. Majte nadšenie pre hry a prežívajte ich s deťmi, buďte autentickí. Presviedčajte deti o opravdivosti vášho hrania sa s nimi, aj keď učíte.

Otázky

Vymenujte metódy rozvoja reči a gramotnosti detí v predprimárnom vzdelávaní.
Zdôvodnite požiadavku realizácie vzdelávacích aktivít vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia aj ako samostatných organizačných jednotiek.
Porozprávajte skúsenosti s plánovaním vzdelávacích aktivít vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia získaných na pedagogickej praxi v materských školách?
Navrhnite témy vzdelávacích aktivít vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia na precvičovanie syktaviiek a hlások R, L.

Literatúra

ANTUŠEKOVÁ, A. Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach. Bratislava: SPN, 1986.
Adaptácie výkonových štandardov. Metodický materiál k plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách, 2016. Dostupné na internete:
http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/matrska-skola/adaptacie_komplet_revizia_2016.pdf
STRUHARŇANSKÁ, L. Vzdelávacia aktivita – Motýľ. Výstup z predmetu Rozvoj jazykových kompetencií v materskej škole. 2018.

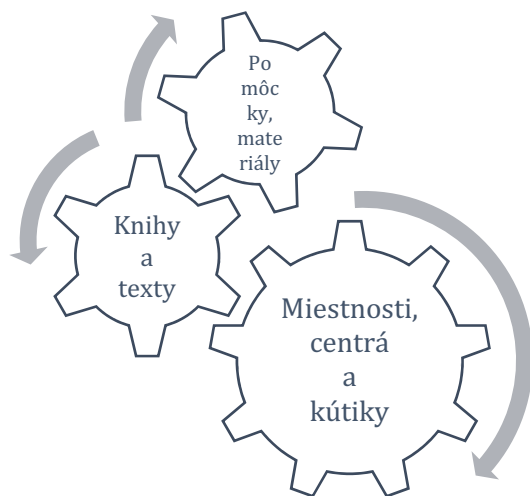
Prostredie materskej školy pre rozvoj reči detí

Prostredie materskej školy a triedy patrí k vonkajším podmienkam predprimárneho vzdelávania. Doušková (2008) opísala tri kritéria zabezpečovania vecného prostredia a vybavenia materskej školy – podnetnosť prostredia, slobodný výber činností a usporiadanie triedy s centrami aktivít. Podnetné prostredie vysvetlili Kočiš, Glozneková a Ďungelová (1986) v metodike jazykovej výchovy cez podmienky stimulovania, podnecovania rečových schopností detí:

- jazykové vzdelanie učiteľa/ky, citlivý vzťah k jazyku, kultivovaný spisovný prejav a tvorivá práca;
- poznanie dieťaťa, úrovne rozvoja jeho rečových a poznávacích schopností, emócií a vôľového úsilia;
- dôsledné plnenie cieľov jazykovej výchovy v súlade s dosahovaním cieľov iných vzdelávacích oblastí;
- tvorivý a pre deti zaujímavý postup hrania sa a experimentovania so zvukom aj významom slov;
- zapájanie detí do rozmanitých komunikačných situácií a diania s deťmi a dospelými;
- pravidelné rozprávanie sa s dieťaťom, aby vyjadrovalo svoje pocity, názory, zážitky;
- sprostredkovanie jazykovej kultúry čítaním rôznych žánrov literatúry pre deti;
- zdôrazňovanie dôležitosti presného a spisovne správneho vyjadrovania sa.

Súčasťou podnetného prostredia pre rozvoj reči detí je materiálne prostredie. Podrobne je opísané v Metodickej príručke pre predškolskú výchovu Krok za krokom (1999) v rámci Centra rozvíjania reči a ranej gramotnosti detí. Poznanie z nej je aplikované v schéme. Znázorňuje prepojené materiálne súčasti podnetného prostredia materskej školy a triedy pre rozvoj reči detí.

Obrázok 16: Súčasti podnetného prostredia v MŠ



Prostredie podnetné na materiály a aktivity využívajúce hovorenú aj písanú reč, ukazujúce ako komunikačná prax funguje v skutočnom svete sú najlepším kontextom na objavovanie, experimentovanie a v konečnom dôsledku aj získavanie poznania o hovorenej aj písanej kultúre a spôsoboch jej využívania (Zápotočná, Petrová, 2016).

Literatúra

DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008.
KOČIŠ, F., GLOZNEKOVÁ, C., ĎUNGELOVÁ, H. *Metodika jazykovej výchovy v materských školách*. Bratislava: SPN, 1986.
Metodická príručka pre predškolskú výchovu KROK ZA KROKOM. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokorán, 1999.
ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

Miestnosti:

- knižnica,
- logopedická miestnosť.

Centrá:

- centrum rozvíjania reči a ranej gramotnosti,
- centrum tvorby kníh a časopisov.

Kútiky:

- knižničný kútik, kútik na počúvanie,
- kútik na kreslenie a písanie,
- kútik na jazykové hry a rozhovory.

Knihy:

- leporelá, skladacie knihy;
- zvukové knihy, obrázkové knihy,
- knihy printové a elektronické a iné.

Texty:

- menovky detí, označenia vecí;
- časopisy, pracovné listy;
- mapy s označeniami, pravidlá;
- plagáty, programy, návody a iné.

Pomôcky:

- trojhranné ceruzky, pastelky, fixky na správny úchop;
- reálne veci, hračky, modely, bábky,
- učebné pomôcky, obrázky a iné.

Materiály:

- papiere, technické a prírodné materiály, výtvarné materiály,
- tlačoviny – časopisy, letáky,
- obaly z výrobkov a iné.

Tvorba pracovných listov a rozvoj reči detí

V predprimárnom vzdelávaní je pracovný list často používaným zdrojom rozvoja hovorenej a písanej reči detí. Je jedným z prostriedkov prípravy dieťaťa na systematickú prácu s učebnicami a s pracovnými zošitmi v primárnom vzdelávaní. Často sa používa na rozvoj grafomotoriky detí.

Pracovný list je pre dieťa symbolickým (obrazovým, textovým) nositeľom významov, vzťahov a súvislostí, ktorý ho učí predstavovať si ich a rozumieť im, rozprávať o nich. Je to prostriedok:

- názorného zobrazovania skúseností, spracovávaní a uchovávaní zážitkov dieťaťa,
- (samostatného) učenia sa dieťaťa,
- aktivizácie dieťaťa k činnosti,
- osvojovania si jazykového a symbolického kódu (symboly reprezentujúce obsahy vzťahov a súvislostí a znaky reprezentujúce konkrétne významy).

Obsah učenia sa dieťaťa na pracovnom liste reprezentujú **symboly a znaky**, ktoré majú z hľadiska vnímania a porozumenia významov dieťaťom túto postupnosť:

- fotografie – verný obraz skutočnosti,
- obrázky – verný obraz skutočnosti zachytený kreslením alebo maľovaním,
- štylizácie – upravené skutočnosti, neposkytujú verný obraz skutočnosti, ale ju zastupujú v zjednodušenej podobe.

Symboly a znaky zastupujú elementy a vzťahy reálneho alebo fantazijného sveta, ktorý dieťa kognitívne, motoricky, sociálne alebo emocionálne aktivizuje. Dieťa sa kontaktuje a je činnorodé vo viacerých druhoch symbolických nosičov. Pracuje s knihami, detskými časopismi, rôznymi tlačovinami, výtvarne tvorí. **Pracovný list má oproti nim špecifické znaky:**

- Dieťa motivuje k grafomotorickej a pisateľskej činnosti podľa pravidiel daných úlohou.
- Vyžaduje od dieťaťa zameranie zrakovej pozornosti a celkové psychické sústredenie sa na činnosť, sledovaním postupnosti a nadväznosti jednotlivých krokov plnenia úlohy.
- Riešenie, plnenie úloh v procese sústredenej práce dieťaťa na pracovnom liste predpokladá uplatňovanie myšlienkových operácií: analýzy, syntézy, porovnávania, zovšeobecňovania a analógie.
- Má hmotnú, papierovú podobu (nazýva sa preto list), aj keď vytvorený môže byť elektronicky cez určitý softvér.

Pracovné listy sú originálne artefakty (výtvary, produkty), ktoré zlučujú rôzne stránky poznania a životnej skúsenosti primerane možnostiam a potrebám rozvoja dieťaťa predškolského veku. Autor pracovného listu musí problematike rozumieť a kriticky o nej rozmýšľať. Je možné tvrdiť, že pracovné listy vznikajú tvorivou činnosťou, zohľadňujúcou určité pravidlá – formálne a obsahové parametre.

Parametre sú rozhodujúce údaje o vlastnostiach pracovného listu, ktoré slúžia aj ako kritériá hodnotenia autorskej kvality a edukačnej hodnoty pracovného listu.

Tabuľka 18: Formálne a obsahové parametre pracovných listov pre deti

Formálne parametre zahŕňajú vonkajšiu podobu, vzhľad pracovného listu	
Grafická kvalita s kresliarskou technikou a písmom (s estetickou hodnotou) s rešpektovaním kritérií a poradia	• tvarovosť vo vzťahu k zrozumiteľnosti symbolov a znakov pre dieťa, napríklad aby sa nakreslená kravička nepodobala viac na prasiatko, alebo aby obrysy predmetov boli pre dieťa zmysluplné a významovo presné; • rozmernosť, aby dieťa bez problémov symboly a znaky vizuálne rozlišovalo a vhodne koordinovalo pohyby ruky pri kreslení a písaní; • priestorovosť pri rozmiestnení symbolov a znakov na ploche papiera tak, aby sa dieťa vedelo orientovať v úlohách a postupoch ich riešení;

náročnosti vzhľadom k vývinovým možnostiam detí:	• výraznosť línií, tvarov, obrázkov, písma v závislosti od hrúbky a druhu čiar, ťahu (plynulé, prerušované – čiarkované, bodkované a iné) s ohľadom na zrakové rozlišovacie schopnosti dieťaťa; • úplnosť/neúplnosť – tvarov, obrázkov, línií, písma alebo nakreslené a napísané len ich niektoré časti s poradím náročnosti, napríklad chýba jedna časť, viacero jednotlivých častí alebo chýba polovica obrázka.
Vhodná veľkosť formátu pracovného listu v závislosti od úrovne koordinácie senzomotoriky a grafomotoriky dieťaťa:	• A2 vhodná pre deti na úrovni čarbania bez komunikačného alebo s komunikačným zámerom a na úrovni tzv. lineárneho čarbania, ktoré má podobu nejakej línie, tvaru (priamky, vlnovky, krátkych čiar, koliesok a pod.). • A3 vhodná pre deti na úrovni kreslenia hlavonožca a experimentovania s líniami a geometrickými tvarmi. • A4 vhodná pre deti na úrovni kreslenia postavy s detailmi, schopných graficky reprodukovat' predkreslené línie a geometrické tvary v rôznom smere. Rešpektovanie veľkosti formátu pracovných listov umožňuje dieťaťu podať optimálny výkon z hľadiska percepcie aj organizácie pohybov ruky.
Grafomotorická primeranosť zvládania učebných úloh dieťaťom na pracovnom liste v týchto úrovních:	• voľné kresbové vyjadrovanie sa dieťaťa podľa vlastných predstáv, skúseností, uvažovania, postojov a názorov v téme, úlohe, napríklad aké hračky mám najradšej, kto žije v našej rodine a iné, • vyznačovanie, označovanie riešení úlohy rôznymi líniami a tvarmi, napríklad zakrúžkovaním, podčiarknutím, prečiarknutím, prejením po vyznačenej línii, • spájanie líniami, napr. pri kreslení ciest alebo určovaní čo k sebe patrí – tanier a lyžica, mlieko a krava a pod., • vyfarbovanie podľa pravidiel, predstáv dieťaťa, správnych riešení a pod., • dokresľovanie predkreslených, nedokončených alebo neúplných obrázkov, tvarov, línií, riešení, dokresľovanie chýbajúcich častí do celku, napríklad bábičky sukničku, psíkovi chvostík a uško atď. • odkresľovanie, napodobňovanie, grafické reprodukovanie, odkresľovanie tvarov, línií, obrázkov, písma podľa vzoru. Dieťa napriek výbornej kognitívnej aktivite ju na pracovnom liste nemôže dokonale prejavovať, ak to musí zvládať technikou, ktorá je náročná vzhľadom na jeho grafomotorické schopnosti.
Textová adekvátnosť (zodpovedajúca úrovni myslenia a porozumenia dieťaťa) má z formálneho hľadiska niekoľko úrovní:	• titulky – označovanie obrázkov, tvarov, symbolov na pracovnom liste názvami alebo jednoduchým situačným, vysvetľujúcim textom. • zadania úloh – deťom zrozumiteľné (krátke, jednoduché) inštrukcie, ktoré učiteľ/učiteľka prečíta a dieťa v zmysle nich postupuje v činnosti na pracovnom liste. • krátke básne, piesne, hádanky – v obsahu ktorých dieťa plní určité úlohy na pracovných listoch. • postupy hier a činností – ktoré sú napísané na pracovnom liste a spojené s obrázkami. Na základe nich dieťa (po prečítaní učiteľom/učiteľkou) uskutočňuje určitú hru, činnosť v realite a nie na pracovnom liste, napríklad napodobni hlas kukučky, kohúta, vytlieskať názov obrázka, nakresli panáčka, zostrojuje a pod. Text by na pracovných listoch pre deti predškolského veku nemal dominovať. Skôr je doplnkom. Musí byť krátky, výstižný, deťom zrozumiteľný.
Obsahové parametre zahŕňajú proces a výsledky učenia sa dieťaťa	
Proces učenia sa dieťaťa:	• imitácia – dieťa na pracovnom liste napodobňuje buď neprítomné predlohy, vzory (napr. kreslí psíka, dom, ako ich vnímalo), alebo priamo vnímané predlohy, vzory, napr. odkresľuje jablko, vlnovku, kruh a pod. podľa predlohy. • experimentácia – symboly a znaky na pracovnom liste môžu byť aj prejavom tvorivosti dieťaťa. Tieto vlastnou činnosťou, pokusom a omylom vynachádza, aby vyjadrilo to, čo momentálne vyjadriť potrebuje. Dieťa sa síce učí prostredníctvom vonkajších vzorov, ale tieto vlastným spôsobom kognitívne upravuje a používa.

Rozvoj kognitívnych funkcií:	• zrakové vnímanie – rozlišovanie, určovanie, priradovanie podľa farby, tvaru, významu a vzťahu, napríklad čiarou spojíme kravičku a jej mláďatko, vyfarbíme všetky trojuholníkové tvary červenou farbou ap. • pamäť – vštepenie, uchovanie, spracovanie, vybavenie informácií, napríklad dieťaťu za krátky čas umožníme vnímať konkrétne hračky. Potom hračky odložíme a dieťaťu zadáme úlohu na pracovnom liste: Zakrúžkuj obrázky tých hračiek, ktoré si videl/a. • nižšie konvergentné procesy – rozpoznanie, definovanie vecí, javov, deduktívne a induktívne myslenie, analytické myslenie, jednoduchá príčinnosť javov, napríklad dieťa má za úlohu označiť na pracovnom liste tie obrázky, ktoré odpovedajú na otázky typu: keď nepolievame rastlinu, tak zvädne alebo keď jazdíme na bicykli rýchlo, tak spadneme, keď nefúka vietor tak šarkan nelietá a iné príčiny a dôsledky. • vyššie konvergentné procesy – syntéza, analogické myslenie, zovšeobecňovanie, aplikácia, zložitá príčinnosť, napríklad dokresli do košíka oriešky, aby ich spolu bolo päť alebo prečiarčni všetky predmety, ktoré sú pre deti nebezpečné a porozprávaj prečo. • hodnotiace myslenie – konvergentné alebo divergentné hodnotenie v oblasti racionálneho hodnotenia, estetickej oblasti, etickej oblasti, napríklad nakresli chlapcovi v labyrinte cestu, ktorou môže prísť domov alebo zakrúžkuj obrázky s predmetmi, ktoré pomôžu dievčatku vyzdraviť z chrípky a vysvetli prečo. Na pracovných listoch je potrebné rozvíjať kognitívne funkcie dieťaťa postupne. Vyššiu úroveň kognitívnych funkcií môže učiteľ/ka rozvíjať u dieťaťa len ak zvládlo predchádzajúcu nižšiu úroveň. Ide o postupné zvyšovanie kognitívnej náročnosti pracovných listov.
Riešenie úloh a jednoduchých problémov	• divergentné – dieťa môže nachádzať viaceré spôsoby riešenia problému, úlohy, napríklad vyzdob veľkonočné vajčko, tanier ako sa ti páči. • konvergentné – dieťa má nájsť jedno správne riešenie, napríklad vyfarbi slniečko žltou a trávu zelenou farbou.
Obsahové parametre je potrebné vždy dôsledne zvažovať a potom vybrať tie, ktoré by pomohli dieťaťu učiť sa čo najľahšie, s čo najlepším efektom v rozvoji jeho osobnosti.	

Pracovné listy učiteľ/ka pripravuje s ohľadom na deti a ciele, ktoré chce dosiahnuť, tému a obsah vzdelávacej aktivity a čas spracovania. Činnosti dieťaťa na pracovnom liste nemajú byť časovo náročné, len v rozmedzí 5 – 15 minút. Pracovný list nemôže byť dominantným učebným zdrojom.

Zostavovanie pracovného listu obvykle prebieha v nasledujúcom postupe:

1. vymedzenie témy a obsahu učenia sa dieťaťa, o čom sa bude dieťa na pracovnom liste učiť;
2. stanovenie učebných cieľov, konkrétnych rozvojových zmien v osobnosti dieťaťa;
3. sformulovanie učebných úloh, stručných, jasných, zrozumiteľných pre dieťa;
4. naplánovanie formálnych a obsahových parametrov pracovného listu;
5. vypracovanie grafickej podoby pracovného listu.

Vo vytváraní obsahu pracovných listov je potrebné brať ohľad na to, aby dieťa zažívalo v činnosti na pracovnom liste úspechy. Tým sa podporí jeho pozitívny vzťah k symbolickej činnosti. Tvorba pracovných listov si vyžaduje pedagogickú erudíciu aj výtvarné dispozície. Formálne a obsahové parametre a ich variabilita sú základom vzniku každého pracovného listu. Prieniky a vzťahy medzi nimi si autori rôzne uvedomujú. O tom svedčí rozmanitá kvalita pracovných listov v materských školách aj na knižnom trhu.

Otázky

Zdôvodnite význam používania pracovných listov v materských školách.
Vymenujte tvary a prvky písma, ktoré možno s deťmi kresliť na pracovných listoch.

Literatúra

LIPNICKÁ. M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007.
LIPNICKÁ. M. Pracovný list a parametre jeho tvorby. In *Didaktika*, 2011, roč. II, č. 6, s. 28 – 31.

Učiteľ ako vzor reči a kultivovanej komunikácie

Komunikácia detí v materinskom jazyku môže byť ovplyvnená nárečím a spôsobmi súkromnej komunikácie v rodine. V pedagogickom prístupe je potrebné túto skutočnosť akceptovať a zohľadňovať. Dôležité je učiť deti jazyk v spisovnej podobe, a zároveň tolerovať komunikáciu zaužívaným spôsobom, pokiaľ sa spisovnej jazykovej komunikácii deti priučia, až naučia. Spisovná podoba slovenského jazyka učiteľov zaväzuje, že budú mať k jeho vyučovaniu predpoklady. Kočiš, Ďungelová a Glozenková (1986) uviedli, že úlohou učiteľa/ky materskej školy je **komunikovať kultivovanou spisovnou slovenčinou a byť pre deti vzorom**:

- mať rozvinutú slovnú zásobu;
- rozlišovať nespisovné slová a vypustiť ich zo svojho komunikačného slovníka;
- hovoriť v gramaticky a štylisticky správnych vetách;
- zreteľne artikulovať, vyslovovať všetky hlásky správne;
- vyjadrovať sa citlivo, kultivovaným a etickým spôsobom.

Kultivovanosť (pestovanosť, vycibrenosť) hovoreného vyjadrovania sa učiteľ/a/ky je dôležitá, lebo deti predškolského veku sa učia najmä napodobňovaním toho, čo vidia, počujú a cítia. Učiteľ/ka v komunikácii s deťmi im ukazuje rozmanité spôsoby používania jazyka v hovorenej aj písanej reči. Nielen v štátnom jazyku, ale aj materinskom jazyku detí či cudzom jazyku. Deti priamo i nepriamo učí ako používať slová, vety, texty a ako im rozumieť. Nimi prenáša na deti tiež hodnoty, ktoré zdieľa i názory, ktoré zastáva. Pre deti má byť vzorom, ktorý môžu „bezpečne“ napodobňovať.

Podľa Lipnickej (2013) je učiteľ/ka pre deti vzorom reči hlavne **v zameraní na**:

- **výslovnosť** – učiteľ/ka by mal/a správne artikulovať všetky hlásky v slovách;
- **hlasitosť** – učiteľ/ka by mal/a hovoriť primeraným tempom, pokojne, nie príliš hlasno;
- **obsažnosť** – učiteľ/ka by mal/a používať spisovné slová, ktorým deti rozumejú;
- **komunikatívnosť** – učiteľ/ka by sa mal/a rád/a rozprávať s deťmi, ale hlavne zmysluplne.

Učitelia by mali byť optimistickí a láskaví v komunikácii s deťmi. Majú byť aktívni a chápaivi poslucháči a tiež pohotoví a pohodoví rečníci s pozitívnym myslením a neubližujúcim humorom.

Aby učitelia boli vzorom reči a kultivovanej komunikácie musia aj v tejto oblasti na sebe pracovať. V prípade, že má učiteľ/ka poruchu reči, môže aj ako dospelý/á navštevovať logopéda. Časté čítanie literatúry im môže pomôcť rozširovať si slovnú zásobu a zdokonaľovať si spôsoby vyjadrovania myšlienok. Pravidelným komunikovaním s odbornou verejnosťou a zákonnými zástupcami detí sa môžu zlepšiť v rozumnom a taktnom diskutovaní. Vo svojej komunite i širšej realite sa tiež môžu inšpirovať príkladnými komunikačnými spôsobilosťami iných ľudí. Pre kultivovanie svojho rečového prejavu si učitelia musia vyhľadávať možnosti najmä sami.

Otázky

Vysvetlite spôsoby verbálnej a neverbálnej komunikácie učiteľa s deťmi.
Uveďte príklady slov, ktorým deti zrejme nerozumejú, ale učitelia nimi napriek tomu komunikujú.

Literatúra

KOČIŠ, F., GLOZNEKOVÁ, C., ĎUNGELOVÁ, H.
Metodika jazykovej výchovy v materských školách.
Bratislava: SPN, 1986.
LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevencia v materskej škole.* Praha: Portál, 2013.

7 Rozvoj čitateľskej a pisateľskej gramotnosti žiakov v 1. ročníku základnej školy

Simoneta Babiaková

Čítanie a písanie

Ako sme uviedli v prvej kapitole tejto učebnice, čitateľská a pisateľská gramotnosť človeku umožňuje používať písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Ide o to, aby človek bol schopný porozumieť písaným textom, aby o nich rozmýšľal a vedel ich vhodne využívať pre osobné a spoločenské ciele. Rozlišovanie čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v rámci jazykovej a literárnej gramotnosti spôsobilo hlavne

uskutočňovanie medzinárodných meraní a hodnotení výsledkov vzdelávania žiakov PIRLS a PISA. Aj preto sú v dnešnej dobe tieto pojmy všeobecne známe a používané hlavne v spojitosti s procesmi čítania a písania.

V textoch tejto kapitoly sú preto vysvetlené faktory ovplyvňujúce čítanie a písanie, percepčné predpoklady ich nácviku, učenia, psychologické a pedagogické teórie o čítaní a písaní a tiež metódy a etapy začiatočného čítania a písania v 1. ročníku základnej školy.

Čítanie a písanie sú individuálne schopnosti človeka, ktorým sa postupne učí a zdokonaľuje si ich vzdelávaním sa aj používaním v bežnom živote. Čítanie a písanie nie sú vrodenu schopnosťou človeka, ale kultúrnym produktom. V spoločenskom živote sú čítanie a písanie považované za základné činnosti, ktorými človek a spoločnosť zabezpečujú odovzdávanie kultúry a jej ďalší rozvoj. Objektom čítania sú kultúrne produkty – písané texty, ktoré vznikli v určitom priestore a čase. Produktom písania je písaný text.

Čítanie a písanie sú **poznávacie aktivity** jednotlivca pri recepcii alebo produkcii textov. Závisia od jeho vzťahu k čítaniu a písaniu, aktuálnej motivácie niečo (pre)čítať a (pre)písať, osvojených návykov, zručností a stratégií aj od schopnosti sústrediť sa na čítanie a písanie rôzne rozsiahlych textov. Čítanie a písanie sú tiež **sociálne aktivity** s charakteristickými spôsobmi hovorenia, konania, myslenia, interakcie, pocitov a hodnôt, ale aj rozličných symbolov a nástrojov, ktoré sú danej kultúre a prostrediu vlastné (Pupala, Zápotočná, 2003). Zahrňajú teda kultúrne aspekty. Čítať a písať môže človek pre seba alebo pre iných. Číta najmä s cieľom získať informácie, zabaviť sa alebo dosiahnuť literárny zážitok.

Človek môže čítať potichu alebo nahlas. Podobné je to aj pri písaní. Človek píše, aby odovzdal informácie alebo niekoho či seba zabavil, vyjadril alebo vyvolal emócie. Písať sa dá ručne, na mechanickom stroji a elektronicky na počítači, tablete, mobile. Úroveň čítania a písania človeka iste závisí od kvality jeho prípravy ako čitateľa v školskom vzdelávaní, od častosti a kvality uplatňovania týchto procesov, činností spojených s rozprávaním sa o prečítanom, napísanom, od širokého spektra využívaných textových žánrov, takisto od písania, odpisovania aj tvorenia písaných textov a v konečnom dôsledku od integrácie čítania a písania vo výučbe obsahov všetkých vzdelávacích oblastí v pedagogickej praxi.

Obdobie, kedy sa dieťa stáva žiakom základnej školy (6 – 7 rokov) je z hľadiska psychického aj fyzického vývinu najpriaznivejšie na nácvik formálneho čítania a písania.

Otázky

Vysvetlite, ako človek a spoločnosť zabezpečujú odovzdávanie kultúry z generácie na generáciu. Zdôvodnite, prečo je obdobie veku 6 – 7 rokov dieťaťa najpriaznivejšie na nácvik formálneho čítania a písania.

Literatúra

PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2003.

Faktory ovplyvňujúce začiatkové čítanie a písanie

Formálne sa dieťa začína učiť čítať a písať v 1. ročníku základnej školy. Hovoríme o začiatkovom, elementárnom čítaní a písaní, ktoré je ovplyvnené rôznymi faktormi. Zaoberala sa nimi Ďurošová (2007) v publikácii *Metódy začiatkového čítania a písania*.

Všeobecné faktory ovplyvňujúce začiatkové čítanie a písanie dieťaťa sú úroveň inteligencie, aktuálna úroveň motivácie; emocionálna stabilita; aktuálny zdravotný stav; pripravenosť na školu; vzdelanostná úroveň rodičov, zákonných zástupcov; sociálna, kultúrna a ekonomická úroveň rodiny; osobnosť učiteľa/ky; jeho didaktická pripravenosť.

Dieťa sa rozvíja vlastným tempom, ktoré zvyčajne nemožno uponáhľať. Dôležité je, aby malo dostatok podnetov na celostný osobnostný rozvoj a prejavy inteligencie. Na tom musia pracovať zákonní zástupcovia aj učitelia, vychovávatelia dieťaťa. Učenie sa dieťaťa predškolského veku čítať a písať, súvisí s podnetným prostredím a rozvíjaním jeho emocionálnej inteligencie. Primerane k veku by malo byť emocionálne vyrovnané, samostatné a snaživé. Impulzívne reakcie, náladovosť, precitlivosť, vzdorovitosť by mali postupne ustupovať. Čítanie a písanie dieťaťa ovplyvňuje tiež sociálna, kultúrna a ekonomická úroveň rodiny. Ak je hodnota vzdelania v rodine vysoko cenená, záleží im, aby dieťa zvládlo čítanie a písanie, otvárajú mu tým cestu k ďalšiemu vzdelávaniu sa. U prváka je prvoradý aktuálny zdravotný stav. Mal by byť uspokojivý do takej miery,

aby sa mohol pravidelne zúčastňovať výučby, v tom zmysle i nácviku čítania a písania. Predpokladá sa tým, že výučba žiaka v škole bude úspešná. Výučba čítania a písania žiaka závisí nielen od jeho osobnostných predpokladov, ale rovnako od didaktických spôsobilostí a metodických postupov učiteľa/ky. U prvákov musí byť odborníkom okrem iného na vyvodzovanie hlások a písmen a na efektívne metódy a postupy nácviku čítania a písania. Pre nácvik čítania a písania prváka je dôležitá jeho školská pripravenosť. Učiteľ/ka ju diagnostikuje u dieťaťa v rámci rozvoja reči, motoriky aj grafomotoriky, emocionálneho a sociálneho rozvoja osobnosti, schopnosti zamerať pozornosť na danú činnosť, vytrvať pri nej potrebný čas, návykov sebaobsluhy, samostatnej práce a schopnosti primerane sa správať vo vzťahu k rovesníkom a dospelým.

Špecifické faktory ovplyvňujúce začiatkové čítanie a písanie dieťaťa sú schopnosť zrakového a sluchového vnímania, rečové schopnosti, stranová a priestorová orientácia, jemná motorika, koordinácia zraku a pohybu, pamäť na tvary a písacie pohyby.

Uvedené všeobecné a špecifické faktory priamo súvisia s nácvikom čítania a písania žiakov a ovplyvňujú ho. Ich súčasťou sú percepčné predpoklady žiakov pre nácvik čítania a písania.

Otázky

Vysvetlite, ako koordinácia zraku a pohybu ovplyvňuje začiatkové čítanie a písanie. Zdôvodnite potrebu didaktickej a metodickej pripravenosti učiteľa pre výučbu začiatkového čítania a písania žiakov.

Literatúra

ĎUROŠOVÁ, E. *Metódy začiatkového čítania a písania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007.

Percepčné predpoklady nácviku čítania a písania

Základom učenia sa dieťaťa čítať a písať je percepcia. Percepcia (zmyslové vnímanie) patrí medzi poznávacie procesy. Zmyslovým vnímaním dieťa prijíma informácie (podnety). Do mozgu prichádzajú z receptorov – zmyslových buniek, ktoré ich zachytávajú z prostredia. Receptory sú uložené v zmyslových orgánoch (zrak, sluch, čuch, hmat, chuť). V období nástupu dieťaťa do základnej školy výrazne vzrastá citlivosť jednotlivých analyzátorov na vonkajšie podnety.

Vnímanie (percepcia) je pre čítanie a písanie dieťaťa mladšieho školského veku dôležité. Umožňuje mu orientovať sa v texte, rozlišovať tvary písmen a slov a tiež ich zvukovú štruktúru.

Vďaka zrakovému vnímaniu deti rozlišujú a určujú farby, veľkosti a vzdialenosti objektov a javov. Fasnerová (2017) vysvetlila štyri komponenty zrakového vnímania vo vzťahu k čítaniu a písaniu.

Tabuľka 19: Komponenty zrakového vnímania (Fasnerová, 2017)

Zrakové rozlišovanie figúry a pozadia	je schopnosť opäť rozlíšiť zrakom tvar, ktorý už dieťa pozná a je súčasťou komplexného obrazu. Dieťa, ktoré nezvláda rozlíšiť figúru a pozadie, má napríklad problém spoznať v čítanom texte už naučené, známe slovo;
Zraková diferenciácia	je schopnosť rozoznať rozdiely a podobnosti medzi jednotlivými tvarmi a ich detailmi. Dieťa, ktoré nezvláda zrakovú diferenciáciu, má problém najmä s niektorými písmenami alebo číslami v horizontálnom (d – b, m – n, k – h, s – z) alebo vertikálnom (b – p, l – j, m – w, 6 – 9) smere;
Zraková analýza a syntéza	je schopnosť rozložiť celok na menšie časti a znovu ich zložiť. Je založená na vnímaní celku a jeho jednotlivostí, teda aj častí slov, viet, textov;
Zraková pamäť	je schopnosť uchovať v pamäti a vybaviť si zrakové podnety. Je veľmi dôležitá najmä pri nácviku čítania a písania.

V prepojení so zrakovým vnímaním je pre čítanie a písanie dôležité sluchové vnímanie a jeho komponenty. Dieťaťu umožňuje prijímať, rozlišovať a interpretovať rečové aj nerečové zvuky.

Tabuľka 20: Komponenty sluchového vnímania (Fasnerová, 2017)

Sluchové rozlišovanie figúry a pozadia	je schopnosť zamerať pozornosť sa na určitý zvuk a ostatné zvuky vnímať len periférne, určiť zvuk v rade počúvaných zvukov, napodobniť predvážané jednoduché zvuky.
Sluchová diferenciácia	úzko súvisí s fonematickým rozlišovaním, určovaním prvej hlásky slov, určitých slov vo vete, zmenou významu slova zámenou, zmenou hlásky, slabiky.
Sluchová analýza a syntéza	je schopnosť na základe sluchovej diferenciácie analyzovať slovo na jednotlivé hlásky a z jednotlivých hlások potom skladať slovo, ktoré je zvukovým celkom.
Sluchová pamäť	je potrebná pri vnímaní a reprodukcii rytmu a výslovnosti hlások
Reprodukcia rytmu	pomáha rozlíšiť vety, slová, slabiky, dĺžku hlások a zabezpečuje orientáciu v slabičnej štruktúre slova.

Prejavom vzrastu sluchovej citlivosti je vývin verbálneho sluchu. Ide o zvýšenú citlivosť na zvuky ľudskej reči a hudby. Najvyššou mierou citlivosti verbálneho sluchu je fonematické vnímanie.

Otázky

Vysvetlite význam zrakového a sluchového vnímania v učení sa detí čítať a písať.
Zamyslite sa nad prekážkami, ktoré prekonávajú deti so zrakovým a sluchovým postihnutím v procese učenia sa čítať a písať.

Literatúra

FASNEROVÁ, M. a kol. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2017.

Teórie čítania a písania

Za každým didaktickým postupom, ktorý učitelia uplatňujú vo výučbe čítania a písania je teória. Učiteľ/ka na primárnom stupni školy musí poznať teórie vývinu reči, teórie rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti a teórie rôznych prístupov k čítaniu. Ďalej sú vysvetlené.

Čítanie ako zrakovo-percepčná, zrakovo-priestorová a fonologická schopnosť človeka (Nováková, 1991)

Za základné zložky čítania sa považujú zrakovo-percepčné, zrakovo-priestorové a fonologické schopnosti človeka. Nováková (1991) uviedla nasledovné **fázy čítania** (tabuľka č. 21).

Tabuľka 21: Fázy čítania (Nováková, 1991)

1. Zrakové vnímanie
Očné pohyby: • očné skoky – vznikajú medzi dvoma pauzami – fixáciami; • regresie – korekcia čítaného, (dvojité a trojité čítanie, nežiaduce pohyby očí); • spätné očné premietnutia – vrátenie sa na začiatok 2. riadku. Fixácia: poznanie textu, písmená nie sú neznáme, zachytávanie slov do zorného poľa. Pauza: zastavenie, integrácia – scelenie predchádzajúceho.
2. K zhluku grafém priradíme zhluk foném
Čitateľ transponuje, t. j. ku každej graféme priradí fonému, respektíve k zhluku grafém priradí zhluk foném (vypovedanie, hlasový prejav, zvuková podoba čítaného).
3. Uvedomenie si významu
Porozumenie čítanému, naplnenie prečítaného textu významom – sémantická rovina.

Čítanie je zložitý proces, ktorý sa týka jazyka, pamäte, myslenia, inteligencie aj vnímania. Pri čítaní ide o vnímanie tlačných alebo písaných písmen (zraková – vizuálna percepcia) a prevedenie týchto písmen do formy zvuku (fonematický kód). Tento prevod je jednoduchší v jazykoch, ktoré majú fonetický pravopis (napríklad slovenčina má z 90 % fonetický pravopis – jedna hláska je zapísaná jedným písmenom). V iných jazykoch (napríklad angličtina, francúzština) nie je zaistený priamy vzťah medzi hláskou a písmenom.

Duálny model čítania a písania (Wray, Fox, 1991)

Sternberg (2002, s. 169) napísal, že „človek, ktorý sa začína učiť čítať, musí zvládnuť dvojaké spracovanie informácií: lexikálne a sémantické.“

Lexikálne spracovanie informácií sa využíva v priebehu identifikácie písmen, slabík a slov.

Sémantické spracovanie informácií dáva zmysel textu ako celku.

Túto skutočnosť reprezentujú modely čítania a písania (resp. cesty k čítaniu).

Wray a Fox (1991) písali o modeli čítania **zdola – nahor** (bottom up models reading), ktorým sa čítanie začína mimo čitateľa (prebieha od zrakovo-percepčných a sluchovo-fonologických procesov, dešifrovania kódu, k lexikálnemu významu slova). Druhý model **zhora – nadol** (top down models reading) vychádza z toho, že: „... proces čítania začína v mysli čitateľa, ktorý si stavia hypotézy o význame tlačného textu. Čitateľ potom skúma text, aby si potvrdil alebo vyvrátil svoje hypotézy“ (Wray, Fox, 1991, s. 4 – 5). V konečnom dôsledku ide o integráciu techniky čítania s porozumením textu.

Prvou cestou k čítaniu je tradičné rozvíjanie bazálnych procesov (fonologických, zrakových, motorických rozlišovacích schopností) vo vzájomnom spojení. Integrujú pozorovacie, pamäťové i analyticko-syntetické postupy dieťaťa v procese oboznamovania sa s realitou.

Druhou cestou k čítaniu je tzv. „objavné“ čítanie, v ktorom sú podporované individuálne spôsoby čítania a písania detí. Dieťa môže slobodne aj s chybami chápať a tvoriť významy slov, viet a textov, tvorivo pracovať s informáciami z textov na základe doterajších vedomostí a skúseností.

Tretou cestou k čítaniu je duálny model (tzv. kompromisný) spájajúci prvú a druhú cestu k čítaniu. Fonologická cesta, ktorá je príznačná spájaním písmen do slabík a počiatočným slabikovaním je spájaná s cestou tvorivej práce s textami, autentického porozumenia významov.

Uplatňovanie týchto ciest k čítaniu zabezpečuje žiakom učenie sa dvoch lexikónov (slovníkov).

- Funkčný lexikón si žiak vytvára pri začiatočnom čítaní a čítaní nových slov (čítanie nahlas).
- Autonómny lexikón tvoria najfrekvencovanejšie, už známe slová (čítanie potichu).

Mnohí odborníci predpokladajú, že k pochopeniu a zvládnutiu abecedného kódu dochádza u dieťaťa postupne, spočiatku intuitívne, neskôr vlastným aktívnym objavovaním gramatických pravidiel v procese rozvíjania jazykových kompetencií. Prednosťou oproti tradičným metódam je, že sa cieľavedome podieľajú na rozvoji čítania s porozumením (Zápotočná, 2012). Dá sa povedať, že niektorí prváci, ktorí už v predškolskom veku pochopili abecedný kód a dokážu si svojím spôsobom prečítať jednoduché texty s porozumením sa vinou školy a jej tradičných metód vrátia v rozvíjaní čitateľských a písateľských spôsobilostí o niekoľko krokov späť.

Zvládanie písania (Lurija, 1967; Bzezińska, 1987)

Písanie prváka závisí od úrovne psychických procesov, vizuálno-motorickej činnosti a jej koordinácie so sluchovým vnímaním a myslením. Pri diagnostikovaní písania sa má upriamiť pozornosť na štyri zložky písania grafickú, technickú, gramatickú a štylistickú:

Grafická zložka písania:

- rýchlosť,
- čitateľnosť,
- úhl'adnosť,
- veľkosť,
- sklon,
- hustota,
- rytmus.

Technická zložka písania:

- správnosť sedenia pri písaní,
- držanie písacieho nástroja,
- naklonenie zošita.

Gramatická zložka písania:

- stav fonematického sluchu,
- aktívne počúvanie a počutie,
- poruchy reči,
- úroveň poznatkov,
- zvládnutie gramatických pravidiel.

Obsahová zložka písania:

- myšlienková štylizácia,
- správnosť a bohatosť slovnej zásoby.

Pre diagnostiku úrovne písomného prejavu sa odporúča používať odpisovanie, prepisovanie rôznych textov, rôzne druhy diktátov, voľné a tvorivé písanie.

Cesta od jednotlivého písmena k zapísaniu vlastnej myšlienky predstavuje dlhodobý, zložitý a mnohoúrovňový proces pozostávajúci z niekoľkých etáp. Etapy zvládania písania popísal ruský neuropsychológ Lurija (1967) v troch fázach. Uvedené sú v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 22: Fázy zvládania písania (Lurija, 1967)

1. Zvuková analýza slova na hlásky v správnom poradí	Pisateľ hľadá optické symboly (predstavuje si tvary jednotlivých písmen) a premieta ich do grafomotorickej podoby (predstavuje si písací pohyb).
2. Uskutočnenie samotného písania	Pisateľ technicky zvládne písanie.
3. Zautomatizovanie písania	Nastáva dlhodobým nácvikom písania. Ide o automatické uplatňovanie grafických aj ortografických požiadaviek na písanie dosiahnuté odpisovaním, prepisovaním a písaním podľa diktátu.

Etapu zautomatizovania písania je potrebné prepojiť s rozvíjaním tvorivého písania, keď sa žiak učí zapisovať vlastné myšlienky. Písanie žiakov je zložitý proces, ktorý možno posudzovať z lingvistického, psychologického, pedagogického i špeciálnopedagogického hľadiska. Závisí od zmyslových, intelektuálnych, emocionno-vôľových a motorických schopností žiaka, ktorý musí zvládnuť technickú, formálnu, pragmatickú a tvorivú stránku písania.

Brzezińska (1987) uvádza tri aspekty písania (bližšie nasledujúca tabuľka).

Tabuľka 23: Aspekty písania (Brzezińska, 1987)

Technický aspekt	Je spojený s dekodovaním hlások (rovnako v zmysle vlastných myšlienok) a ich transformovanie do konvenčných grafických znakov s využitím dohodnutých ortografických pravidiel.
Formálny aspekt	sa viaže na schopnosť používať rôzne písomné formy, vkladať ich do adekvátnych písomných štruktúr, používať správne štylistické prostriedky a dodržiavať lexikálnu správnosť.
Pragmaticko-tvorivý aspekt	nesie v sebe posledný a najdôležitejší zmysel písania. Píšeme, aby sme vyjadrili svoje myšlienky a pocity, aby sme vplývali na príjemcu, aby sme s ním nadviazali komunikáciu, aby sme lepšie porozumeli zložitým výrazom, myšlienkovým konštruktom a mohli sa znovu vrátiť k napísanému textu.

Obdobie nácviku čítania a písania je pre dieťa náročné. Učitelia 1. ročníka základnej školy by mali zohľadňovať individuálne špecifiká detí, mali by byť trpezliví a v požiadavkách na deti primerane nároční. Deti majú viesť vo výučbe nielen k zvládnutiu technických parametrov čítania a písania, ale i k porozumeniu obsahom čítaného a písaného a tiež k tvorbe ústnych aj písaných výpovedí podľa obsahov a významov čítaných a písaných textov aj vlatných myšlienok.

Otázky

*Uved'te, aké očné pohyby používa človek pri čítaní.
Opíšte tri aspekty písania – technický, formálny a pragmaticko-tvorivý.
Zdôvodnite, prečo je jednoduchší prevod písmen do formy zvuku v jazykoch, ktoré majú fonetický pravopis.
Uved'te príklad prehnanych požiadaviek, ktoré kladú učitelia na žiakov v období nácviku čítania a písania.*

Literatúra

BRZEZIŃSKA, A. Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym. In BRZEZIŃSKA, A. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP, 1987.
LURIJA, A. R. *Ľudský mozog a psychologické procesy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967.
NOVÁKOVÁ, M. Pedagogická diagnostika čítania. In Komenský, 1990/91, roč. 115, č. 5-6, s. 264-268.
STERNBERG, R. J. *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002.
WRAY, D., FOX, R. *The Teaching of Reading in the Primary School*. Exeter: University of Exeter, mps., 1991.
ZÁPOTOČNÁ, O. *Rozvoj jazykovej gramotnosti na základnej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2012.

Porozumenie čítaného textu žiakom

Tradičná diagnostika čítania a písania je zameraná na výkonové parametre, ktoré sú ľahko merateľné a porovnateľné (napríklad rýchlosť čítania a písania, počet chybných prečítaných, napísaných slov a iné).

Moderná diagnostika čítania a písania je zameraná na žiaka, nielen na normalizované čítanie a písanie. Diagnostikovanie žiaka prebieha pri hlasnom čítaní, odpisovaní, prepisovaní a písaní diktovaných slov, viet, textov a tiež v rôznych kontextoch a situáciách výučby, v ktorých sú čítanie a písanie používané na dosiahnutie cieľov. Modernou diagnostikou sa zisťujú pokroky žiaka, poznávajú sa jeho silné stránky, sebahodnotenie a úroveň porozumenia čítaného a písaného textu. Samozrejme, pozornosť sa venuje i analýze chýb v čítaní a písaní žiaka, aby sa zistili príčiny jeho problémov a navrhli sa efektívne postupy v rozvoji jeho čitateľskej a písateľskej gramotnosti.

Diagnostikovaním porozumenia čítaného textu sa zisťuje, či žiak priraduje správne významy k jednotlivým pojmom, či vie postrehnúť vzťahy medzi informáciami, hľadať medzi nimi príčinné súvislosti a vie na základe informácií vyvodiť závery a riešenia.

Vo výučbe čítania žiak musí najprv zvládnuť techniku čítania, následne doslovné porozumenie textu, pri ktorom mu pomáha vysvetľovanie neznámych slov a súvislostí dospelými. Neskôr si individuálne konštruje význam prečítaného aj na základe rozhovorov, diskusií o prečítanom s inými žiakmi, t. j. sociálnej konštrukcii spoločného významu textu (tabuľka č. 24).

Tabuľka 24: Postupnosť procesov v čítaní (Zápotočná, 2009)

Čítanie ako	Procesy v čítaní
dekódovanie	bazálne procesy v čítaní;
porozumenie doslovného významu	technika hlasného čítania, identifikácia slova;
individuálna kognitívna konštrukcia významu	- východiskové vedomosti, anticipácia; - selekcia explicitných obsahov a informácií; - syntéza explicitných obsahov s vedomosťami; - dedukcia implicitných obsahov, hodnotenie; - syntéza – integrácia a interpretácia, vlastná interpretácia;
sociálna konštrukcia významu	re-interpretácia.

Z kognitívno-psychologického hľadiska sa porozumenie textu v čítaní chápe ako „prepojenie“ čitateľových kognitívnych schopností s obsahom textu. Kognitívny konštruktivizmus pripúšťa, že čitateľ môže svoje porozumenie revidovať alebo úplne zmeniť na základe sociálnej interakcie.

Ak čitateľ o prečítanom texte spoločne diskutuje s inými čitateľmi, môže zmeniť uhol pohľadu na obsah textu, alebo dôjde k úplnej re-interpretácii textu. Interpretácia textu veľmi závisí od doterajšej čitateľskej aj životnej skúsenosti žiaka i od jeho slovnej zásoby.

Otázky

Vysvetlite, čo rozumiete pod porozumením čítaného textu?

Zdôvodnite, prečo čitateľ môže zmeniť uhol pohľadu na text po spoločnej diskusii s inými čitateľmi textu?

Literatúra

ZÁPOTOČNÁ, O. Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov: pedagogické reflexie výsledkov PISA, 2009. In Výsledky PISA 2009 Výzva pre skvalitnenie slovenského školstva: zborník príspevkov z konferencie [online]. Bratislava: NÚCEM, 2011. s. 29 – 36. Dostupné na internete: <http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pis_a/publikacie_a_diseminacia/konferencia_7_3_2011/Zbornik_konferencie_2011_%28PISA_2009%29.pdf>.

Výučba čítania a písania podľa štátneho kurikula

Základným cieľom výučby slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku základnej školy je osvojenie si kódu grafického zápisu reči, naučiť žiakov čítať a písať.

Predmet slovenský jazyk a literatúra má zložky:

- jazykovú,
- komunikačnú a slohovú,
- čítanie a literárnu výchovu.

Písanie je súčasťou všetkých zložiek.

Predmet slovenský jazyk a literárna výchova v 1. ročníku základnej školy sa člení na dve zložky – čítanie a písanie (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015).

V 1. ročníku je výučba zameraná najmä na grafický zápis reči a postupný nácvik čítania a písania. Po systematickom a postupnom osvojení si jednotlivých grafém v písaní sú vyučované **odpis a prepis textu**, neskôr pri zvládnutí grafického kódu aj samostatné **tvorivé písanie**. Pri čítaní sa dbá na technické zvládnutie procesu, ale súbežne aj na čítanie s porozumením. Je to i z dôvodu, že čítanie a písanie sú organicky späté s myslením a sú vzájomne prepojené.

Čítaním sa žiak učí písať a písaním si opakuje čítanie. Prostredníctvom písanej a hovorenej reči si žiak najskôr uvedomí sémantický a pragmatický aspekt jazyka. Až neskôr, so zlepšovaním logického myslenia a s ďalšími skúsenosťami žiaka s písanou rečou je lepšie schopný porozumieť syntaktickým vzťahom. Čítaním a písaním sa prirodzene rozvíjajú i rozprávanie a počúvanie žiakov. Vo výučbe čítania a písania je dôraz kladený na základné požiadavky.

Tabuľka 25: Základné požiadavky na čítanie a písanie žiakov v primárnom vzdelávaní

Požiadavky na čítanie	Požiadavky na písanie
správnosť	správnosť
plynulosť	plynulosť
porozumenie	čitateľnosť
výraznosť	úhladnosť

Nácvik čítania a písania je od začiatku až po nadobudnutie schopnosti čítať a písať zložitý proces. Pri nácviku písania majú dôležitú funkciu nasledovné aparáty:

- *rečovo auditívny* – riadi analýzu a syntézu prijímaných zvukov;
- *rečovo-motorický* – vystupuje v motoricko-artikulačnej a kinestetickú zložke;
- *zrakový* – ide o zrkovú organizáciu písania a smerovú orientáciu (Pardel, 1966).

Nácvik čítania a písania prebieha v troch obdobiach:

1. *prípravné obdobie,*
2. *nácvikové obdobie,*
3. *zdokonaľovacie obdobie.*

V nasledujúcich tabuľkách sú ciele prípravného, nácvikového a zdokonaľovacieho obdobia podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2015).

Tabuľka 26: Ciele prípravného obdobia (upravené podľa ŠVP, 2015)

Príprava na nácvik čítania analyticko-syntetickou metódou
Rozvoj komunikačných a vyjadrovacích schopností žiakov; Analytické činnosti: veta, slovo, slabika; Grafické znázorňovanie vety; Grafické delenie slov na slabiky; Určovanie pozície hlások v slove sluchom; Detailné analyzovanie slova na hlásky, určovanie pozície hlások v slove; Poznávanie písmen tlačenej abecedy; Čítanie slov po písmenách; Rozvoj komunikačných a vyjadrovacích schopností; Veta, slovo, slabika – len v praktických činnostiach; Analytické činnosti – len analýza slova na slabiky, rozlišovanie a určovanie prvej hlásky v slove; Cvičenia sluchového a zrkovného rozlišovania.
Príprava na nácvik čítania syntetickou metódou
Zoznamovanie sa s písmenami veľkej tlačenej abecedy prostredníctvom nápodobných obrázkov a sluchového rozlišovania hlások na začiatku slova; Sluchová syntéza hlások do slabík; Písanie veľkých tlačенých písmen; Pokusné čítanie slabík a jednoduchých slov.
Príprava na písanie
Zlepšovanie predpokladov na písanie systémom uvoľňovacích cvikov, na zlepšenie jemnej motoriky zápästia a prstov tak, aby žiak mohol v období nácviku písania zvládnuť nároky, ktoré naň písanie kladie; Nácvik písania prípravných cvikov, ktoré sú základnými prvkami písmen v postupnosti od jednoduchých po zložitejšie; Rozvíjanie analytických schopností postrehnúť základné čiary a línie v jednotlivých písacích cvikoch, neskôr i v samotných písmenách, čo eliminuje často nepríjemné množstvo cvičného písania.

Tabuľka 27: Ciele nácvikového (šlabikárového) obdobia (upravené podľa ŠVP, 2015)

Nácvik čítania
Využívanie písmen veľkej tlačenej abecedy pri čítaní pre uľahčenie a urýchlenie chápania princípu čítania; Postupné osvojovanie všetkých hlások a písmen slovenskej abecedy; Detailné analyzovanie slov a určovanie pozície hlások a písmen v slove; Čítanie slabík, slov, viet a krátkych textov, ktoré obsahujú otvorené slabiky; Čítanie slabík, slov, viet a krátkych textov, ktoré obsahujú slabiky so spoluhláskovou skupinou; Čítanie slabík, slov, viet a krátkych textov, ktoré obsahujú viacnásobnú spoluhláskovú skupinu; Čítanie slabík, slov, viet a krátkych textov, ktoré obsahujú slabičné r – ř, l – ľ; Čítanie písaných písmen, slabík, slov, viet a krátkych súvislých textov; Oboznamovanie žiakov s funkciou interpunkčných znamienok: bodka, čiarka, otáznik, výkričník, dvojbodka, úvodzovky, rozdeľovník v praktických činnostiach; Oboznamovanie žiakov s pojmom rozprávka, príbeh, báseň, text, nadpis, riadok, autor v praktických činnostiach; Vedenie žiakov k uvedomovaniu si významu a špecifických funkcií čítania a písania v každodenných životných situáciách v praktických a hrových činnostiach.
Nácvik písania
Osvojovanie si písania písmen slovenskej abecedy v poradí závislom od používaných učebníc a písaniek; Spájanie písmen do slabík a slov; Odpis písaných písmen, slabík, slov a viet; Prepis tlačенých písmen, slabík, slov a viet; Písanie slov a jednoduchých viet podľa diktovania;

Podporovanie vlastného tvorivého písania veľkou tlačenu abecedou; Osvojovanie si písania písmen slovenskej abecedy v poradí závislom od používaných učebníc a písaniek; Spájanie písmen do slabík a slov; Odpis písaných písmen, slabík, slov a viet; Prepis tlačенých písmen, slabík, slov a viet; Písanie slov a jednoduchých viet podľa diktovania; Podporovanie vlastného tvorivého písania veľkou tlačenu abecedou.
Nácvik pravopisných zručností
Správnú skladbu slova (týka sa vynechávania a zámeny písmen); Písanie veľkých písmen na začiatku vety; Ukončenie oznamovacej, opytovacej a rozkazovacej vety správnym interpunkčným znamienkom; Písanie vlastných mien (najmä osôb) veľkým písmenom; Označovanie dlhej samohlásky dĺžňom.

Tabuľka 28: Ciele zdokonaľovacieho obdobia (upravené podľa ŠVP, 2015)

Zdokonaľovanie čítania
Zdokonaľovanie techniky čítania; Čítanie s porozumením; Správnú intonáciu čítania na základe poznávania druhov viet, interpunkčných znamienok a rozlišovacích znamienok; Voľnú reprodukciu prečítaného textu.
Zdokonaľovanie písania
Zdokonaľovanie techniky písania; Správny odpis a prepis textu; Písanie podľa diktátu; Precvičovanie pravopisných javov predpísaných pre 1. ročník ZŠ; Rozvíjanie kompetencií samostatne sa písomne vyjadrovať.

Učitelia 1. ročníka základnej školy vo veľkej miere vychádzajú z predpokladov, že identifikácia slov je primárne determinovaná nižšími úrovňami procesu čítania na úrovni dekodovania, že čítanie vyžaduje rozvinuté fonologické a vizuálno-percepčné schopnosti a ovládanie jednotlivých písmen abecedy. Absolvovanie týchto úrovní je podľa nich nevyhnutnou podmienkou postupu k vyšším úrovňam procesu čítania. Pri vyvodzovaní písmen preto učitelia postupujú jednotne, analyticko-syntetickou alebo syntetickou metódou, nerobia rozdiely medzi žiakmi, ktorí už písmeno poznajú a medzi tými, ktorí sa ho ešte len učia poznávať. Neberú

do úvahy, že odborníci odporúčajú tzv. duálny model, ktorý podporuje aj inú – vizuálnu cestu nácviku čítania. Podľa Zápotočnej (2001) vizuálny model čítania vychádza z toho, že čitateľ dokáže pochopiť obsah – význam čítaného na základe videného.

Výučba elementárneho čítania a písania vychádza z hovorenej reči, pretože profituje z fonologickej podstaty slovenského jazyka. To je tiež dôvodom používania prevažne hláskovej analyticko-syntetickej metódy vo výučbe elementárneho (začiatočného) čítania a písania.

Otázky

Formulujte základný cieľ výučby predmetu slovenský jazyk a literatúra v 1. ročníku ZŠ.
Vymenujte jednotlivé obdobia nácviku začiatočného čítania a písania.
Zdôvodnite požiadavky školy na správne čítanie a písanie.

Literatúra

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015.
Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
PARDEL, T. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: SPN, 1966.
ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

Etapy začiatočného čítania a písania

Nácvik čítania sa začína analýzou slova vyvedeného z obrázka, básničky, hádanky atď. na hlásky. Nasleduje identifikácia prvej hlásky v slove, jej vyslovenie, teda sluchové vnímanie. Preto metódu nazývame „hlásková“. Keď žiak vie rozpoznať hlásku sluchom, nasleduje vyvedenie jej písomnej podoby. Fázy nácviku čítania a písania popisuje Brťka a Halaj (1981) nasledovne:

1. fáza. Vyvedenie jednej samohlásky sluchom; vyvedenie štyroch tvarov písmen zrakom; nácvik čítania štyroch tvarov písmen; nácvik písania dvoch tvarov písmen.
2. fáza. Vyvedenie jednej spoluhlásky sluchom; vyvedenie štyroch tvarov písmen zrakom; nácvik čítania štyroch tvarov písmen; nácvik písania dvoch tvarov písmen.
3. fáza. Vyvedenie slabiky m+a = ma, nácvik čítania a písania slabík.
4. fáza. Vyvedenie slova a vety; nácvik čítania a písania slov, ma + ma = mama, neskôr viet.

Výučba čítania analyticko-syntetickou metódou má tri hlavné etapy. Tieto etapy sú súladné s prípravným, šlabikárovým a čítankovým obdobím. Jednotlivé etapy uvádzajú podobne viacerí autori (bližšie nasledujúca tabuľka).

Tabuľka 29: Tri etapy nácviku čítania v analyticko-syntetickej metóde (porovnaj Křivánek, Wildová a spol. 1998; Virgovičová, L., Virgovičová, Z., 2007; Hirschnerová, Muntágová, Futová, 2013; Striežovská, Pliešovská, Belic, Bednár, Belašicová, 2015)

Etapa jazykovej prípravy
Má rôznu dĺžku trvania podľa individuálnych predpokladov žiakov 1. triedy; Príprava na čítanie hravými formami práce, rozvíjanie fonematického uvedomovania; Práca so sluchovým materiálom (sluchová analýza, syntéza, diskriminácia, diferenciacia); Delenie slov na hlásky a slabiky; Oboznamovanie sa s tlačnými tvarmi písmen; Cvičenia na rozvoj zrakového, sluchového vnímania, reči, myslenia, pamäte, pozornosti.
Etapa slabično-analytického spôsobu čítania
Vyvedenie samohlások a spoluhlások; Otvorené slabiky; Dvoj a trojslabičné slová – viazané slabikovanie (ma ma, lá me...); Čítanie slov so samohláskou vo funkcii slabiky (Ema, Oto, Ala, Ela...); Zatvorené slabiky – jednoslabičné slová (spoluhláska + samohláska + spoluhláska – les, páv, pes) alebo (zatvorená slabika na konci slova – Ivan, Kamil, kukuk); Nácvik čítania vety (začiatok vety, pauzy medzi slovami, klesanie alebo stúpanie hlasu na konci vety, bodka, výkričník, otáznik, plynulé čítanie slov, porozumenie významu); Čítanie dvojhlasok ia, ie, iu; Slová s dvomi spoluhláskami na začiatku slova (práve, vrana, dva, spí...); Slová s dvomi spoluhláskami vnútri slova (o kraje, o prava, vy kradli – predpony); Čítanie slov so slabikotvorným r, f, l, í (vrčí, vrba, vlna, tlčík, vlk, stlp...); Nácvik čítania a písania di, ti, ni, li, de, te, ne, le; Nácvik čítania slov s mäkkými spoluhláskami ď, ť, ň, ľ – vyberá slová bez spodobovania.
Etapa plynulého čítania:
Plynulé čítanie celých slov a viet; Čítanie s porozumením a správnym prízvukom; Výrazné čítanie.

Otázky

Pomenujte úlohy prípravnej etapy začiatočného čítania a písania.
Zdôvodnite potrebu tejto etapy v nácviku čítania a písania.
Objasnite, prečo nazývame analyticko-syntetickú metódu „hlásková“?
Posúďte, čo je podľa vás najťažšie pre žiakov v etape slabično-analytického spôsobu čítania.

Literatúra

BRŤKA, J. HALAJ, J. *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku ZŠ*. Bratislava: SPN, 1981.
KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998.
Projekt ORAVA v praxi. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Dolný Kubín. 2001.
VIRGOVIČOVÁ, L., VIRGOVIČOVÁ, Z. *Šlabikár pre 1. ročník ZŠ. 2. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2010.
HIRSCHNEROVÁ, Z. MUNTÁGOVÁ, L. FUTOVÁ, G. *Hupsov šlabikár Lipka*. Bratislava: AITEC, s. r. o., 2013.
STRIEŽOVSKÁ, J. PLIEŠOVSKÁ, V. BELIC, M. BEDNÁR, M. BELAŠICOVÁ, J. *Šlabikár Lipka*. Bratislava: AITEC, s. r. o., 2015.

Klasické metódy začiatočného čítania a písania

Metódy výučby začiatočného čítania a písania sa najčastejšie delia na tri hlavné skupiny.

Tabuľka 30: Skupiny metód výučby začiatočného čítania a písania (Fasnerová, 2018)

Metódy syntetické	Vychádzajú z jednotlivých prvkov (z písmena, hlásky, slabiky) a postupne sa spájajú do celkov (metóda Jacototova; metóda Vogelova; metóda globálna).
Metódy analytické	Vychádzajú z opačného postupu ako metódy syntetické. Pri týchto metódach sa postupuje od celkov k častiam, od analýzy vety, slova na slabiky a hlásky s cieľom porozumieť čítanému textu (metóda písmenková; hláskovacia metóda; skriptologická metóda – čítanie písaním).
Metódy analyticko-syntetické	Vychádzajú z predpokladu, že čítať a písať sa môže iba vtedy, ak má žiak fonematický sluch, počuje a pochopí hláskovú skladbu slov. Preto táto metóda býva označovaná aj ako hlásková alebo zvuková. Pri nácviku čítania sa vychádza z celkov, ktoré sa rozkladajú na jednotlivé prvky (analýza) a opäť sa do celkov skladajú (syntéza).

Niektoré metódy výučby začiatočného čítania a písania, ktoré sú známe z dávnej histórie, majú presah do dnešnej doby. Pre nácvik písania sa od 17. storočia využívala mechanická, **kopírovacia metóda**. Žiaci priamo obťahovali tvary písmen na papier, obťahovali tvary písmen cez priesvitný papier a nakoniec prepisovali písmená, ktoré predpísal učiteľ. Ďurošová (2007) opísala metódy nácviku písania, ktorých modifikované prvky učitelia využívajú dodnes.

Tabuľka 31: Metódy výučby začiatočného písania (Ďurošová, 2007)

Metóda živých písmen	Je špecifická oživáním písmen pred očami žiakov. Učiteľ/ka rozpráva príbeh, pričom postupne na tabuľu nakreslí celý nápovedný obrázok. Pri ďalšom rozprávaní zotiera časti obrázka, až kým nezostane jedno písmeno.
Mnemotechnicko-skriptologická metóda	Učiteľ/ka písmená/hlásky vyvodzuje tak, že má vyvodzované písmeno vpísané v nápovednom obrázku. Písmeno tvorí súčasť obrázka. Obrázok napovedá slovo, ktoré sa začína vyvodzovanou hláskou. Tvar písmena je zakomponovaný do obrázka. Táto metóda využíva kombináciu zrakového a sluchového vnímania.
Skriptologická metóda	V obrázku je vpísané písmeno a samotný obrázok je pomenovaný slovom, ktoré sa začína na vyvodzovanú hlásku, ale nenapovedá tvar písmena. Žiaci musia písmeno nájsť, obťahnúť ho a prečítať.
Metóda normálnych slabík	Nápovedný obrázok napovedá žiakom prvú slabiku slova. Túto slabiku sa žiaci učia čítať. Častou chybou pri tejto metóde je nerešpektovanie celých slabík. Učiteľ/ka vyvodzuje prvú slabiku zo slova, ktorého prvá slabika sa nerovná tej,

	ktorú učiteľ/ka vyvodzuje (napr. mačka – prvá slabika v slove je „mač“, nie „ma“, učiteľ/ka však vyvodzuje slabiku „ma“).
Syntetická metóda	Metóda je založená na princípe porovnávania tlačných tvarov písmen s písanými tvarmi písmen. Učiteľ/ka má na tabuli napísaný tlačný tvar písmena a inou farbou do neho dopíše písaný tvar. Spolu so žiakmi potom oba tvary porovnávajú.
Ilustračná metóda	Učiteľ/ka ilustruje, ukazuje a označuje na konkrétnom písmene, kde sa veľkosť, tvar a iné kvalitatívne znaky písma odlišujú od požadovaných znakov. Do písmena vpisuje rôzne čiary, znaky, písmená, ktoré majú žiaka viesť pri nachádzaní nezrovnalostí.
Obťahovacia metóda	Môže byť prínosom, ak je potrebné automatizovať písanie. Ale môže byť aj veľmi pasívnou, pretože vedie k neuvedomelému písaniu. Zvyčajne sa odporúča na začiatku písania nového písmena.
Metódy modelovania	Modelovať tvary písmen je možné z plastelíny, špagátika, drôtika.

Jednou z metód nácviku čítania, ktorá bola používaná v minulosti dosť dlhý čas, je tzv. **syntetická metóda**. Pri tejto metóde sa žiaci v prvej fáze učili najprv abecedu, t. j. rozpoznávať a pomenovať písmená. Názvy písmen („a“, „be“, „ce“, „de“..... „ypsilon“, „zet“) sa učili v abecednom poradí pomocou rozličných mnemotechnických pomôcok naspamäť. Až potom, keď toto zvládli, začali názvy písmen syntetizovať do slabík a slov. Tejto metóde sa vyčítal mechanický dril. Od minulého storočia sú používané aj iné metódy.

Tabuľka 32: Iné metódy výučby začiatočného čítania a písania

Celoslovná (globálna) metóda	Východiskom celoslovnej (globálnej) metódy je slovo ako základná jednotka jazyka, ktorá je nositeľom významu. Metódu čítania založenú na tomto princípe priviezol do bývalého Československa koncom 20-tych rokov minulého storočia profesor Vlastimil Příhoda zo svojho študijného pobytu v USA a neskôr sa významne zaslúžil o jej rozšírenie nielen v Čechách, ale i na Slovensku. Globálna metóda vyučovania počiatočného čítania mala svojich zástancov, ale aj odporcov. Zástancovia globálnej metódy zdôvodňovali jej význam tým, že čítanie je primárne proces globálneho vnímania celkov, v ktorom je prvoradý ich význam a myšlienkový obsah. Oponenti globálnej metódy vznášali voči nej množstvo kritických námietok a pochybností, z ktorých mnohé boli viac alebo menej oprávnené a zostávajú otvorené dodnes (Zápotočná, 2012).
Genetická metóda	V českých školách nedávno prebehlo experimentálne overovanie genetickej metódy podľa myšlienok J. Kožíška a V. Příhodu. Ako prvá po roku 1990 začala touto metódou učiť J. Wagnerová a v súčasnosti ju už v 1. ročníku českých základných škôl využívajú viacerí učitelia. Táto metóda vychádza z toho, že pri osvojovaní si písanej reči žiakom je dôležité zachovávať prirodzenú vývinovú genézu analogickú tej, ktorá sa vyvíjala po dlhé tisícročia v ľudskej kultúre. Snaha o zachovanie prirodzenej genézy a postupnosti krokov vo výučbe čítania Kožíškovou metódou sa prejavuje vo viacerých smeroch. V prvom rade sa v tejto metóde kladie dôraz na myšlienku, t. j. zmysluplný myšlienkový obsah ako východisko čítania i písania. Druhá, veľmi dôležitá, charakteristika Kožíškovej metódy označovanej aj ako „zapisovacia“ metóda je písanie (zapisovanie) myšlienok, ktoré predchádza čítaniu.

Zhruba od päťdesiatych rokov minulého storočia sa u nás v nácviku čítania a písania využíva **hlásková analyticko-syntetická metóda**, ktorú rozpracoval K. D. Ušinskij (1824 – 1870). Za Československej socialistickej republiky bola jedinou povolenou metódou. Tiež v súčasnosti je využívaná učiteľmi ako základná metóda pri nácviku elementárneho čítania a písania. Hlásková analyticko-syntetická metóda je považovaná za dominantnú v makro didaktickom zmysle. Podstatou tejto metódy je analýza a syntéza viet, slov, slabík a hlások/písmen (Ďurošová, 2007).

Otázky

Uved'te klady a zápory hláskovej analyticko-syntetickej metódy. Prezentujte pred kolegami využitie metódy živých písmen pri vyvedení niektorého písmena abecedy.

Literatúra

ĎUROŠOVÁ, E. *Metódy začiatočného čítania a písania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007.
FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018.

Alternatívne metódy na porozumenie textu

Cieľom výučby slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku je zvládnuť techniku čítania a písania, čítať a písať s porozumením. Najmä v čítankovom (zdokonaľovacom) období majú učitelia dbať, aby sa žiaci rozprávali o prečítanom, odpovedali na otázky k textu, vyhľadávali informácie v texte, vyvodzovali priame závery z obsahu, interpretovali a integrovali myšlienky, informácie z textu aj text hodnotili. Za týmto účelom môžu učitelia používať alternatívne metódy.

Tabuľka 33: Alternatívne metódy pre rozvíjanie porozumenia textu

Čítanie s otázkami	Žiaci čítajú vo dvojiciach rovnaký text a potom si dávajú navzájom otázky o prečítanom.
Čítanie s predpovedaním	Text si žiaci čítajú po častiach. Pred každou ďalšou časťou predpovedajú, čo bude nasledovať. Svoje predpovede zapisujú a zdôvodňujú.
Párové čítanie	Žiaci čítajú v pároch. Každý z páru číta inú polovicu textu. Prvý z dvojice referuje prvú časť textu druhému žiakovi. Ten mu potom referuje druhú časť textu. Takto spoločne zvládnu celý text. Môžu pracovať s literárnym aj informačným textom.
Skladačka	Podobne sa postupuje aj pri tejto metóde. Text (najlepšie príbeh) rozdelíme na štyri časti. Triedu rozdelíme na štvorčlenné skupiny. V každej skupine bude žiak, ktorý bude čítať prvú, druhú, tretiu a štvrtú časť. Po prečítaní časti textu sa vytvorí skupina žiakov – jednotiek, dvojok, trojok a štvoriek. Tieto skupiny žiakov budú postupovať podľa nasledovných pokynov: - dôsledne sa porozprávajte o prečítanej časti textu; - vysvetlite si to, čomu ste neporozumeli; - upozornite spolužiakov v skupine na dôležité informácie. Potom sa žiaci vrátia do pôvodnej skupiny. Každý žiak prerozpráva svoju časť textu, a tak skupina zvládne celý príbeh.
INSERT	Je to interaktívny záznamový systém pri čítaní textov. Značky insert si žiak – čitateľ zaznačuje na okraj textu nasledovným spôsobom: - potvrdzujú, čo vieme (čo sme si mysleli) ✓; - naznačujú novú informáciu (ktorá je v nesúlade s naším poznaním) -; - sú nové a zaujímavé (niečo, čo sme nevedeli) +; - nie sú jasné, sú nezrozumiteľné, snaha dozvedieť sa viac ?; - nás oslovili, ako veľmi dôležité, ktoré by sme mali pochopiť *. Žiaci po prečítaní textu a zaznačovaní triedia informácie podľa symbolov. Rozprávajú o tom, čo sa dozvedeli, prípadne môžu na danú tému napísať príbehy, alebo niečo nakresliť a podeliť sa o zážitky, informácie s ostatnými žiakmi.
Cinquain	Ide o päťveršovú báseň, ktorá zahŕňa myšlienky a informácie v podobe stručných výrazov, ktoré sa viažu k jednej téme: - verš – jedno slovo (väčšinou podstatné meno), názov – téma; - verš – dve slová (prídavné mená), vysvetľujúce názov – opis témy; - verš – tri slová (slovesá), vyjadrujúce akciu – dej týkajúci sa témy; - verš – štyri slová, vyjadrujúce pocit, vzťah a názor na tému; - verš – jedno slovo, opakujúce názov alebo synonymum pre názov, rekapituluje podstatu témy.
Zhlukovanie (pojmová mapa)	Je metóda, ktorá podporuje aktívne myslenie žiakov, vlastné interpretácie o informáciách a vytváranie schém porozumenia. Do prostriedku papiera učiteľ/ka napíše kľúčové slovo. Žiaci k nemu píšú všetky asociácie, ktoré ich v súvislosti s ním napadnú. Žiakmi napísané slová učiteľ/ka zakrúžkuje. Následne žiakov vedie k vysvetľovaniu súvislosti medzi slovami. Súvisiace slová žiaci spájajú čiarami. Spolu rozhodnú, či je daná asociácia vhodná alebo nie (Projekt Orava, 2001).
Voľné písanie	Voľné písanie je vtedy, keď žiaci môžu písať, o čom chcú. Cílené voľné písanie má určenú tému. Pri voľnom písaní žiak píše a rozmýšľa súčasne. Je to najvyššia forma písania, ktorá sa líši od odpisovania, prepisovania diktátu. Je vhodná na

	zistenie názorov, interpretácií, myšlienok a úvah žiakov. Výhodou metódy je, že žiaci sú v čase voľného písania aktívni. Voľné písanie však nemusí byť tvorivé.
Metóda kritického myslenia EUR	E znamená evokáciu. V tejto fáze sa uskutočňuje niekoľko kognitívnych (poznávacích) činností. - Najskôr si žiaci aktívne vybavujú vedomosti, ktoré o téme majú. Tým sú nútení preskúmať svoje vlastné vedomosti a samostatne uvažovať o téme, ktorú podrobne preskúmajú. Dôležité je vyvolať u žiakov záujem, vyprovokovať ich, aby rozmýšľali. V tejto prvej fáze si žiak vytvára základ individuálnych vedomostí, ku ktorým bude pridávať nové informácie. Toto je dôležité pre vytvorenie si trvalých vedomostí, ktoré sú založené na tom, čo už žiak vie a čomu rozumie. - Druhým cieľom tejto fázy je aktivizovať žiaka. Žiaci majú vyjadriť, čo sa naučili a pochopili prostredníctvom aktívneho myslenia, písania, rozprávania. Týmto spôsobom sa aktivizujú doterajšie myšlienkové schémy o danej téme, lepšie sa spájajú nové informácie s už známymi. - Tretím dôležitým cieľom evokácie je vytváranie trvalého pochopenia v procese nových informácií s doterajšími. V tejto fáze sa vytvára záujem o učenie. Bez záujmu žiaka sa stráca motivácia, porozumenie a schopnosť prispôbovať sa novým situáciám. U je uvedenie si významu. V tejto fáze sa žiak dostáva do kontaktu s novými myšlienkami, informáciami. Kontakt môže mať rôzne formy, napríklad čítanie textu, sledovanie filmu, počúvanie príbehu a podobne. R je reflexia. Počas tejto fázy si žiaci upevňujú nové vedomosti a aktívne menia informácie. Učenie je aktom zmeny. K tejto zmene dochádza len vtedy, keď sa žiaci aktívne zapájajú do učenia. V tejto fáze dochádza medzi žiakmi k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba, prezentujú a prijímajú rôzne názory, naučia sa rešpektovať inakosť názorov, učia sa formulovať vlastné otázky a informácie.

V tabuľke syntetizované, ale i mnohé ďalšie metódy môžu pomôcť pri rozvíjaní čitateľstva žiakov. **Čitateľstvo** je vyššou formou čítania, čo znamená, že žiak je v období, kedy číta dobrovoľne, rád a pravidelne. Počas primárneho vzdelávania majú učitelia žiakov viesť k čitateľstvu i napriek tomu, že súbežne prekonávajú prekážky súvisiace so zvládnutím techniky čítania. Dôležité je poskytovať žiakom časté príležitosti na čítanie s porozumením veku primeraných textov, aj tých, o ktoré javia záujem, lebo čítanie s porozumením je predpokladom rozvoja ich myslenia a emócií.

V nácviku čítania a písania nemá chýbať didaktická hra ako učebná a motivačná metóda. Ide o hry so slovami, slabikami, hláskami, písmenkové rébusy, dramatické hry a iné hry.

Otázky

Opíšte hry, ktoré môžu rozvíjať čitateľskú a písateľskú gramotnosť žiakov.

Posúďte výhody metódy EUR.

Vymyslite vlastnú didaktickú hru pre nácvik začiatočného čítania alebo písania.

Navrhните spôsoby rozvíjania čitateľstva žiakov v primárnom vzdelávaní.

Literatúra

Projekt ORAVA v praxi.
Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
Dolný Kubín, 2001.

Písané písmo

Prvé zmienky o písme sú z Mezopotámie a datujú sa do 3. – 4. tisícročia pred n. l. Išlo o písmo Sumerov. Od Sumerov písmo prevzali Babylončania, Akkádi a Asýrčania (klinové písmo). Egypťania neskôr vyvinuli **hieroglyfické písmo**. Do 15. storočia pred n. l. sa datuje **čínske písmo**, ktorému predchádzalo obrázkové písmo. Moreplavci Féničania vymysleli vlastné jednoduchšie písmo, ktoré obsahovalo 22 znakov pre spoluhlásky. Tieto ovplyvnili **aramejské a hebrejské písmo**. Od Féničanov prebrali písmo Gréci, ktorí vymysleli aj znaky pre samohlásky.

Podľa Fasnerovej (2012) obsahovalo grécke písmo 24 písmen (17 znakov pre spoluhlásky a 7 znakov pre samohlásky). Gréci začali ako prví písať zľava doprava. Rimania prevzali písmo od Grékov a pôvodne 21 písmen latinskej abecedy sa pod vplyvom gréckej abecedy rozšírilo na 23 písmen. Dlhoročným vývojom písma starých Rimanov sa vyvinulo písmo, ktorému sa aj dnes hovorí latinka. Toto písmo sa vyvíjalo v období staroveku (do 8. storočia n. l.), ranného stredoveku (9. – 12. storočie n. l.), vrcholného stredoveku (13. – 14. storočie n. l.) a novoveku (od 15. storočia n. l.)

Písané písmo je sústava grafických znakov vnímateľných zrakom (v širšom zmysle aj hmatom), ktorá sa dá použiť na komunikovanie všetkých myšlienok v priestore a čase.

Najstarším písmom na našom území nebola latinka ale **hlaholika**. Jej autorom bol pravdepodobne Konštantín (Cyril). Vznikla v 9. storočí z gréckej abecedy. Metodovi žiaci vytvorili následne písmo nazvané **cyrilika**. Hlaholika a cyrilika sa používali do konca 11. storočia. Postupne ich vystriedala **latinka**. V školskom roku 1933/34 sa začala používať

v školách zjednodušená latinka, ktorá bola zavedená výnosom Ministerstva školstva a národnej osvety ČSR (1932). Jej cieľom bola čitateľnosť a rýchlosť písania. Písmo bolo zbavené ozdobných prvkov a tieňovania, aby jeho jednoduchosť mohla byť východiskom praktického, jednoduchého a rýchleho písania.

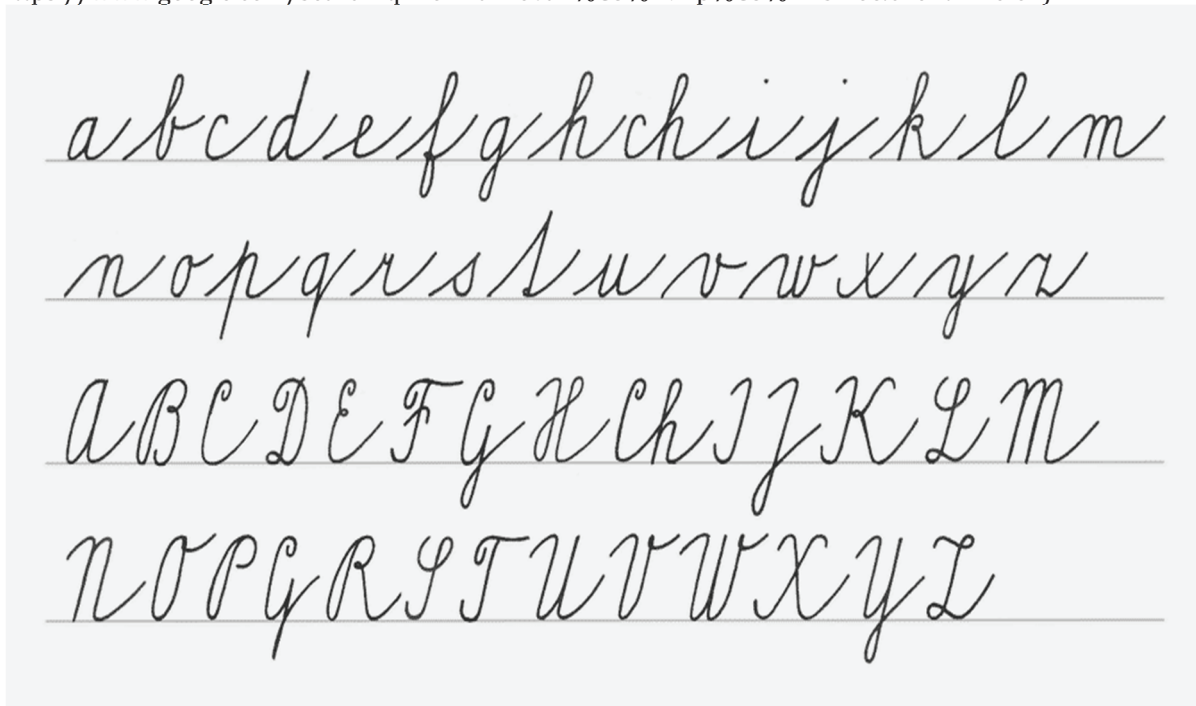
Cieľom výučby predmetu slovenský jazyk a literárna výchova je osvojenie si kódu grafického zápisu reči. Žiaci si majú osvojiť schopnosť čítať a písať.

Žiaci 1. ročníka si povinne osvojujú čítanie štyroch tvarov písmen. Malé tlačené, veľké tlačené, malé písané a veľké písané písmeno. Detailne sa venujú technike písania písaného písma. Rozhodnúť, či sa budú žiaci učiť spojité (nadväzné) písmo alebo Comenia Script je v kompetencii školy. Druh písma **Comenia Script** je podobný tlačnému písmu. Toto písmo je výrazne jednoduchšie a je nespojité. Žiaci tak píšu každé písmeno osobitne a hneď aj s diakritikou. Pilotné overovanie začalo v septembri roku 2010 v prvých a druhých triedach 33 vybraných základných škôl. Podľa niektorých odborníkov je písmo jednoduché, moderné a praktické. Odráža individuálne tendencie každého žiaka a zohľadňuje napríklad

písanie ľavákov, dysgrafikov a bilingválnych žiakov. Na Slovensku bolo zaškolených takmer 100 učiteľov, ktorí učia alebo plánujú učiť písať deti Comenia Scriptom. Odbornou garantkou písma Comenia Script na Slovensku je Andrea Cinegová. Niektorí odborníci (napríklad Fasnerová, 2018) poukazujú aj na rezervy pri písaní písmom Comenia Script. Najčastejším problémom je nedodržiavanie medzier medzi slovami, kedy sa stráca prehľad, či dieťa rozlišuje napríklad osobitné písanie predložiek pred slovom. Jednoduchosť tohto písma neznamenaá vždy aj jeho vyššiu estetickú úroveň čitateľnosti. Deti majú niekedy tendenciu písať rýchlejšie na úkor úhladnosti (Fasnerová, 2018).

Obrázok 17: Spojité (nadväzné písmo)

<https://www.google.com/search?q=normalizovan%C3%A9+p%C3%ADsmo&client=firefox>



Obrázok 18: Písmo Comenia Script

(https://www.zborovna.sk/kniznica.php?action=show_version&id=275292&hit=244137)



Znaky písaného písma

Pri nácviku písma je potrebné dodržiavať určité požiadavky (kritériá), ktoré vyplývajú z kvalitatívnych a kvantitatívnych znakov písma. Medzi **kvalitatívne znaky písaného písma** radia odborníci Nemčíková, Nemčík (1988); Šupšáková (1992); Ďurošová (2005) a Belášová (2010) veľkosť (výšku) písmen a číslíc, tvar, šírku, sklon, úmernosť, jednotažnosť, hustotu a rytmizáciu, prípojnnosť, celkovú úpravu grafického prejavu. Uvedené sú v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 35: Kvalitatívne znaky písaného písma

Kvalitatívne znaky písaného písma	
Veľkosť (výška)	Veľkosť (výška) písmen a číslíc je vertikálna vzdialenosť medzi krajnými bodmi písmena. Rozoznávame: - písmená strednej výšky, napr. a, e, i, o, r, s, v, z - písmená s dolnou dĺžkou, napr. g, y, q - písmená s hornou dĺžkou, napr. b, k, l, t a takmer všetky veľké písmená - písmená s hornou aj dolnou dĺžkou, ako napr. f, J, Q, Y. Ukážka nedodržanej výšky písmen v slove „Maťka“ je v prílohe 8.
Tvar	Tvar písmen a číslíc vyjadruje vzhl'ad písmena alebo číslice. Všetky písmená a číslice sa skladajú z konkrétnych prvkov, ktoré majú mať predpísaný tvar. Pri posudzovaní tvaru učiteľov zaujíma, či písmeno alebo číslica obsahuje všetky prvky, ktoré má obsahovať.
Šírka	Šírka je horizontálna vzdialenosť medzi krajnými bodmi písmena. Šírka je vždy závislá od výšky. Čím je písmeno vyššie, tým musí byť aj širšie. Preto je potrebné stanoviť tzv. jednotku šírky, ktorá sa rovná polovici výšky písmena strednej výšky. $j\dot{s} = \frac{1 \cdot psv}{2}$ Vzdialenosť 1 jednotky šírky sa nachádza napríklad medzi dvoma šikmými čiarami písaného tvaru písmena „m“.
Sklon	Sklon je uhol, ktorý vzniká medzi sklonovou čiarou písmena a linajkou. U niektorých písmen ide o uhol medzi pomyselnou „osou“ písmena a linajkou (napr. u písmena „c“). Odčítavame ho vždy po pravej strane od sklonovej čiary písmena. Bežný sklon písmen a číslíc u pisateľov sa pohybuje v rozmedzí od 60 – 90°. Za normatívny sklon považujeme sklon 70 – 75°. Každý žiak nedodržuje pri písaní bežný alebo normatívny sklon. Z praxe sú známe viaceré druhy využívaných sklonov písmen a číslíc: ležatý sklon zvierá s linajkou uhol menší ako 45°; zvrátený sklon zvierá s linajkou uhol väčší ako 90°; kolmý sklon má veľkosť uhla približne 90°; vejárovitý sklon je ten, v ktorom sa sklonové čiary alebo „osi“ písmen pretínajú v jednom bode nad alebo pod písmenami (číslícami); rozvrátený sklon je vtedy, ak všetky sklonové čiary („osi“) písmen alebo číslíc majú rozličný sklon (príloha 10). Od sklonu písmen a číslíc závisí úhl'adnosť a čitateľnosť písmen.
Úmernosť	Úmernosť písmen a číslíc učiteľ/ka určuje u písmen s hornou dĺžkou, s dolnou dĺžkou, alebo s hornou aj s dolnou dĺžkou. Pomerné číslo týchto častí je vždy konštantné a rovné 1 (teda pomer písmena s hornou aj dolnou dĺžkou bude 1:1:1).
Hustota	Hustota je určovaná vzdialenosťou medzi písmenami v slovách, slovami v riadkoch a množstvom riadkov na strane.
Rytmizácia	Rytmizácia je závislá od ukladania jednotlivých písmen, ktoré je viditeľné najmä cez sklonové čiary.
Jednot- ťažnosť	Jednot'ážnosť písmen a číslíc predpokladá písať, pokiaľ je to možné, jedným ťahom. Pri písaných tvaroch píšeme slová plynule a diakritické znamienka dopĺňame až po napísaní celého slova. Rozoznávame: jednot'ážné písmená (napr. a, m, L, S, A...), dvojt'ážné písmená (napr. T, x, K, ž, Ž, š, Š, ...), trojt'ážné písmená (napr. F, Ť...).

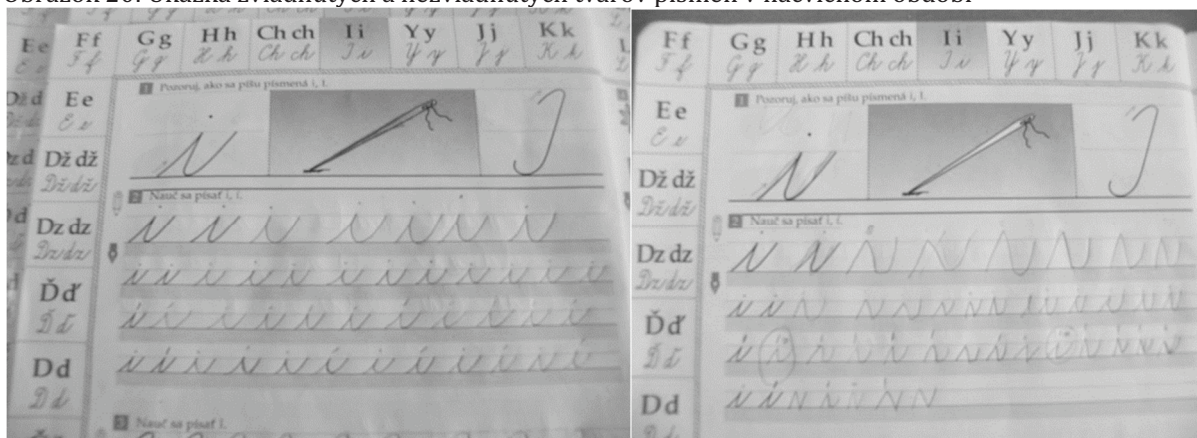
Prípojnoscť	Prípojnoscť písmen vyjadruje, ako písmená na seba nadväzujú, ako sa k sebe pripájajú. Druhy prípojnosti: • priama (neprerušíme písací pohyb – le, la, mi, Le, Li...), • nepriama (prerušíme písací pohyb (Do), alebo ak napríklad písmeno nasleduje po dvojťažnom písmene – Ta,...), O jednoduchej prípojnosti hovoríme, ak pri pripájaní nič nepridáme. Sem radíme aj prípojnoscť dotykom (De...). O zloženej prípojnosti hovoríme, ak pri pripájaní niečo pridáme (napr. vratným ťahom – pisateľ sa musí dostať z konca písmena na začiatok nasledujúceho písmena Su, se, Bi...; spojnicou – šikmou priamkou za, na...; kombinovaná – spojnicou aj vratným ťahom So, Do...). V slabikách môže dôjsť napríklad k nasledujúcim prípadom prípojnosti: mi – jednoduchá priama, Ti – jednoduchá dotykom a nepriama, lo – zložená priama, To – zložená nepriama.
--------------------	--

Celková úprava grafického prejavu býva posudzovaná subjektívne. Posudzovateľ sa môže zamerať na:

- usporiadanie slov v riadku,
- odseky na strane,
- počet riadkov na strane,
- sú, nie sú vyznačené linajky,
- celkové rozvrhnutie textu na ploche papiera,
- farebnosť, druhy vyznačovania a zvýrazňovania, okraje, skratky, obrázky a iné.

Pri celkovej úprave sa uplatňuje estetické cítenie pisateľa a jeho osobnosť. Významnými estetickými kritériami sú rytmus písmen, ich tvar a kompozícia. Nie všetci žiaci zvládajú písanie rovnako. Niektorí prváci majú na začiatku procesu písania problémy, iní ho zvládajú ľahko.

Obrázok 20: Ukážka zvládnutých a nezvládnutých tvarov písmen v nácvičnom období



Za kvantitatívny znak písma považujeme **rýchlosť písania**, ktorá sa vyjadruje počtom písmen napísaných za určitú časovú jednotku. Priemerná rýchlosť písania detí na 1. stupni základnej školy v ročníkoch:

1. ročník = 10 písmen za minútu, pričom diakritické znamienko = 1 písmeno,
2. ročník = 20 písmen za minútu,
3. ročník = 32 písmen za minútu,
4. ročník = 40 písmen za minútu (Nemčíková, Nemčík, 1988, s. 129).

Pri meraní rýchlosti písania žiakov je nevyhnutné, aby žiaci už zvládali všetky písmená, preto merať rýchlosť písania v 1. ročníku môžeme až na konci školského roka. Vhodné je, aby žiaci poznali text, ktorý budú písať naspamäť. Je nutné, aby ho zvládali všetci žiaci. Začínajú a prestanú písať na pokyn učiteľa/ky. Potom učiteľ/ka vypočíta rýchlosť písania každého žiaka za minútu a tiež priemer triedy. Rýchlosť písania meria len orientačne. Nikdy ju neklasifikuje, pretože rozdiely medzi žiakmi bývajú dosť veľké. Cvičenia na zvyšovanie rýchlosti písania učiteľia zadávajú žiakom až vo vyšších ročníkoch, keď je už ich písanie zautomatizované.

Otázky

Vymenujte všetky kritériá zohľadňované pri nácviku písaného písma.

Ktoré kritérium považujete za najnáročnejšie?
Zdôvodnite svoj výber kritéria.

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľ. *Písmo a písanie – súčasť elementárnej gramotnosti*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej Univerzity v Prešove, 2010.
ŽUROŠOVÁ, E. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2005.
NEMČÍKOVÁ, M., NEMČÍK, J. *Metodická príručka na písanie pre prvý stupeň ZŠ*. Bratislava: SPN, 1988.
ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Didaktika písania*. Bratislava: Univerzita Komenského,

Hygienické a technické podmienky písania

Pre nácvik písania je dôležitá vstupná diagnostika grafomotoriky prváka. Uskutočňuje sa hlavne v oblasti jemnej a hrubej motoriky, pohybovej a senzomotorickej koordinácie (Zelinková, 2001). Učiteľ/ka v tejto oblasti osobnosti poznáva prváka najmä pozorovaním, rozhovormi a analýzou jeho kresliarskych a písateľských produktov.

Úlohou učiteľ/a/ky je zistiť úroveň rozvoja zložiek budúceho písania žiaka, konkrétne:

- aké sú jeho hygienické, sociálne a mravné návyky;
- ako sedí pri písaní;
- ako uchopuje písací nástroj;
- ktorou rukou ho uchopuje (stav laterality);
- do akej miery si uvoľní ruku pri písaní;
- ako pritláča na písací nástroj pri písaní;
- ako si natočí zošit alebo papier pri písaní;
- aká je úroveň jeho jemnej motoriky;
- ako napodobní tvary písmen;
- ako dodrží veľkosť tvarov;
- aké je jeho pracovné tempo pri písaní.

Na základe diagnostiky učiteľ/ka prijme opatrenia, ktorými bude korigovať možné nedostatky žiaka v grafomotorike. Tiež je žiaduce, aby učitelia v 1. ročníku dôsledne dbali na návyky správneho písania žiakov a pravidelne ich na ne upozorňovali.

Tabuľka 36: Všeobecné návyky žiakov pri písaní

Správne sedenie pri písaní	Žiak musí sedieť na celom sedadle stoličky tak, že 2/3 stehna sú na sedadle a 1/3 je voľná. Chodidlá má celou plochou na podlahe, trup je trochu naklonený dopredu, pričom sa hrudník nedotýka hrany lavice. Podľa Šupšákovej (1992, s. 90) má byť od prednej hrany lavice vzdialený približne 3 – 5 cm, čiže na šírku detskej dlane. Váha celého trupu má byť rozložená na sedadle, nie na predlaktiach. Hlava má byť mierne naklonená nad zošitom a vzdialenosť očí od neho by mala byť 30 – 35 cm. Predlaktia sú položené na písacej doske a smerujú do pravého uhla. Jedna ruka vykonáva písací pohyb a druhá pridržia zošit. Lakte trochu presahujú okraj písacej dosky a sú mierne vzdialené od tela.
Vhodné osvetlenie	Učiteľ/ka má dbať, aby svetlo dopadalo na písaciu plochu u pravákov zľava a u ľavákov pokiaľ je to možné sprava.

Uvoľnenie tela a rúk	Začiatkové uvoľnenie učiteľ/ka realizuje ešte pred písaním v stojí alebo v sede. Precvičuje so žiakmi pohyby prstov aj celej ruky od ramena cez lakeť, zápästie až k prstom, aby boli uvoľnené. Využíva k tomu básničky, riekanky alebo pesničky. Rovnakú rozcvičku môže používať dlhší čas, aby sa stala prirodzenou súčasťou písania. V prípade potreby žiakov vedie k precvičeniu prstov a dlane aj v priebehu písania.
Písací nástroj	Na súvislé písanie je najvhodnejšie pero alebo ceruza. Používajú sa aj pastelky a fixky, ale častejšie len na dopĺňanie v pracovných zošitoch. Písací nástroj žiak uchopuje palcom a prostredníkom tak, že ukazovák ho mierne zhora pridržiava. Posledné dva prsty sú mierne ohnuté smerom do dlane, pričom ruka sa zľahka opiera o prvé dva články malíčka, aby sa mohla po papieri posúvať. Písací nástroj žiak drží 2 – 3 cm nad hrotom.

Skoro v každej triede sa objaví ľavák, teda žiak, ktorý píše a iné činnosti vykonáva ľavou rukou. Učiteľ/ka musí vedieť, ktorou rukou bude žiak písať. Je to otázne v prípade nevyhranenej lateralit. Vtedy Belášová (2010, s. 48) odporúča diagnostikovanie tromi metódami, ktorými sú :

- **anamnéza**, zahŕňa údaje získané rozhovorom s rodičmi, zákonnými zástupcami žiaka o prednostnom používaní pravej alebo ľavej ruky pri bežných činnostiach;
- **pozorovanie** spontánnych úkonov (uchopovanie hračiek, gestikulácia, siahanie na ucho nos a pod.), ale aj činností (hádzanie loptičky, držanie lyžice pri jedení, držanie zubnej kefky pri umývaní zubov, držanie písacích a kresliarskych nástrojov a podobne);
- **objektívne skúšky** lateralit, ktoré pomôžu určiť fenotyp a genotyp skúmaného dieťaťa. Sovák (1966) odporučil navliekanie korálikov, skladanie mozaiky, stavanie veže z kociek a iné.

Podmienky a zásady pri písaní ľavákov sú iné ako u pravákov. Belášová (2010) odporučila nasledovnú metodiku písania ľavou rukou.

- **Držanie tela.** Žiak sedí rovno, uvoľnený a mierne predklonený. Predlaktia oboch rúk má na lavici. Vzdialenosť hlavy od zošita má mať cca 30 cm.
- **Poloha zošita.** Žiak má naklonený zošit vpravo (jeho ľavý horný roh smeruje hore). Pravá ruka ľaváka pomáha posúvať zošit doľava a hore.
- **Držanie pera a spôsob písania.** Dieťa s ľavorukosťou drží pero rovnako ako pravák, t. j. voľne medzi palcom a ukazovák. Zospodu pero podopiera prostredníkom. Všetky prsty má mierne ohnuté. Rúčka pera smeruje vedľa ľavého ramena. Dlaň má pri písaní opretú o lavicu, prsty ľavej ruky si posúva vpravo vždy pod riadkom. Žiak tak môže kontrolovať napísaný text a nerozmazáva ho. Deti s ľavorukosťou majú sklon k pazúrovitému držaniu pera, t. j. zhora píšuca ruka je nad riadkom. Takéto držanie pera im pomáha odstrániť dlhá násadka na pero.

V prvom ročníku je pri písaní dôležité vytvoriť atmosféru pokoja a radosti. V takejto atmosfére majú prváci šancu na úspech. Žiak nesmie mať obavy z písania. Negatívne emócie môžu spôsobiť jeho strnulosť a neschopnosť uvoľniť sa pri písaní.

Čas, ktorý učiteľ/ka venuje na začiatku školskej dochádzky písaniu v rámci jednej hodiny, by nemal presahovať 10 minút. Učiteľ/ka má rešpektovať pracovné tempo prváka. Neskôr môže interval písania úmerne zvyšovať. Žiakov treba motivovať k písaniu, aby zistili, že písanie je potrebnou aj zábavnou formou komunikácie a spolupráce.

Otázky

Vymenujte všeobecné zásady žiaka pri správnom písaní.
Vysvetlite, prečo musí učiteľ/ka vedieť, ktorou rukou bude žiak písať?
Zdôvodnite úmerné zvyšovanie času venovaného písaniu počas 1. ročníka ZŠ.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej a základnej škole*. Banská Bystrica: PF UMB, 2016.
BELÁSOVÁ, Ľ. *Písmo a písanie – súčasť elementárnej gramotnosti*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove, 2010.
ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Didaktika písania*. Bratislava: UK, 1992.
SOVÁK, M. *Metodika výchovy leváků*. Praha: SPN, 1966.
ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001.

Metodika nácviku nadväzného písaného písma

Písanie je základným nástrojom gramotnosti a zároveň slúži aj ako dorozumievací a komunikačný prostriedok. Výučba písania by mal byť pre deti najmä dobrou zábavou. Ale ako to dokázať, keď nácvik tvarov písanej abecedy je pre prvákov takou náročnou záležitosťou? Výsledky výskumov, týkajúce sa senzomotoriky detí, ukazujú, že je potrebné inovovať metódy nácviku písania. Ukazuje sa, že je nevyhnutné prepájať kreslenie a písanie. V materskej škole deti kreslia niektoré prvky a tvary písma prostredníctvom grafomotorických hier a cvičení, s podporou pohybových a hudobných aktivít aj pohybovo-sluchovo-zrakových činností. Podľa Uváčkovej, Valachovej a Droppeovej (2009) sa úroveň

koordinácie oka so smerom pohybu ruky dieťaťa premieta do priestorovej, technickej, tvarovej presnosti grafického záznamu, do pohybového, sluchového, vizuálneho a emocionálneho zážitku. Správny nácvik písania podmieňujú úroveň koordinácie pohybov ruky, postupy a techniky nácviku, využívanie metód, foriem a prostriedkov aktivít aj prístup učiteľa/ky. Dôležité je zaradovanie grafomotorických hier a cvičení na uvoľnenie ruky, predlaktia, zápästia a prstov ruky, aj kreslenie bodov, vertikálnych línií, horizontálnych línií, lomených línií, kruhových tvarov, oblúkov, vlnoviek, slučiek, hadoviek, osmičiek v rôznych kombináciách týchto tvarov, prvkov písma (Uváčková, Valachová, Dropopová, 2009).

Úroveň grafomotorických zručností prvákov prichádzajúcich do základnej školy je rôzna, u každého dieťaťa má isté odlišnosti. Preto je potrebné k žiakom pristupovať individuálne.

Jednou z problematík, riešených v škole i v rodine prváka je nácvik písania. Niektoré školy (už aj na Slovensku) uprednostňujú v prvej etape písania používanie tlačенých písmen a v druhej etape nácvik spojitého (nadväzného) písaného písma. Argumentmi je jednoduchší tvar tlačенých písmen, že sa ich deti ľahšie učia a oboznamujú sa s nimi už v materskej škole. V prvom ročníku sa mnohí žiaci vedia pochváliť niekoľkými slovami, ktoré vedia napísať tlačенým písmom. Najčastejšie sú to ich mená, mená blízkych osôb, adresy a iné. Neskôr, v rámci nácviku čítania môžu veľmi operatívne používať tlačенé písmená na vyjadrenie niektorých výrazov, pretože ich štruktúru písmen môžu

ľahšie kombinovať a prehadzovať, ako pri písanom písme. Súvisí to s metodikou počiatočného písania a čítania, ktorej cieľom je písať a čítať od začiatku s porozumením. Na druhej strane pri písanom písme môže žiak častejšie opierať ruku o podložku, čím sa jeho ruka menej unaví. Keďže písané písmená sú pre písanie zjednodušené a menej únavné a spojenie písmen do slov spojnicami zrýchľuje komunikáciu písaním, je a bude písané písmo dobrým základom pre ďalší rozvoj žiackej komunikácie písaním. Alternatívnym písmom je v Česku, ale aj na Slovensku propagované a do škôl zavádzané písmo Comenia Script.

Metodika nácviku písaného spojitého (nadväzného) písma je v skutku náročná.

Učiteľ/ka v rámci nej musí monitorovať postupy každého žiaka bez ohľadu na tlak času. Písmená sa totiž vyvodzujú súbežne s jednotlivými hláskami. Pri nácviku nadväzného plynulého písania sa upevňujú esteticky vyhovujúce tvary písmen.

Podľa Šupšákovej (1998) k náučeniu sa písať dieťa potrebuje isté manuálne aj psychické predpoklady. K písaniu dieťa potrebuje nepriamu aj priamu prípravu. Nepriama príprava spočíva v cvičeniach z praktického života, cvičením pohybovej koordinácie, kontroly a organizácie určitého pracovného postupu. Priama príprava spočíva v cvičeniach zadelených do troch období.

Tabuľka 37: Tri obdobia priamej prípravy na písanie (Šupšáková, 1998)

1. obdobie priamej prípravy na písanie
Rozvíjajú sa svalové dispozície žiaka, držanie ceruzky, vyplňanie tvarov, kontrolované vedenie ceruzky po predlohe a podobne.
2. obdobie priamej prípravy na písanie
Využívané sú cvičenia na vizuálno-dotykový obraz znakov abecedy. Používa sa obťahovanie znakov tlačenej a písanej abecedy z brúseného papiera prstami. Spája sa tým vizuálne, hmatové a sluchové vnímanie.
3. obdobie priamej prípravy na písanie
Precvičuje sa skladanie slov z vystrihnutých písmen, akceptovanie fonetického písania, spájanie písmen. Žiak vníma, že učiteľ píše súvisle pred jeho zrakom. Žiak hlásku vyslovuje, písmeno ohmatáva a neskôr na papieri alebo v zošite obťahuje.

Písaný tvar písmena sa vyvodzuje a nacvičuje súbežne s čítaním novej hlásky. Začína sa spravidla s nácvikom malého písaného tvaru, potom sa vyvodzuje a nacvičuje veľký písaný tvar písmena.

Metodický postup vyvedenia a nácviku nového tvaru písmena

Pri metodickom vyvedení a nácviku nového tvaru písmena sa dodržiava postup krokov:

1. Učiteľ/ka napíše na tabuľu do riadku zväčšený tvar písmena. Používa normatívne písmo. (Žiaci pozorujú, pozorne vnímajú zrakom.)
2. Učiteľ/ka tvar pomenuje detskou rečou a stále to názvoslovie používa. (Žiaci vnímajú sluchom.)
3. Učiteľ/ka tvar účelne analyzuje. Pomáha žiakovi porozumieť písaciemu pohybu na základe postupnej analýzy častí písmena.
4. Učiteľ/ka znova vedľa už napísaného písmena napíše rovnaký tvar. Môže si ho predznačiť, lebo píše z boku, aby žiaci mohli pozorovať písací pohyb a jeho smer. Písanie komentuje. (Žiaci vnímajú zrakom aj sluchom. Vnímajú smer písacieho pohybu.)
5. Učiteľ/ka postojacky píše do vzduchu ľavou rukou zrkadlový tvar písmena. (Žiaci píšú do vzduchu spolu s ním.)
6. To isté žiaci robia so zavretými očami. Vtedy učiteľ/ka sleduje správnu predstavu o tvare a o písacom pohybe.
7. Na lavicu žiaci prstom píšú zväčšený tvar v stoji. Kraj lavice je riadok.
8. To isté píšú so zavretými očami.
9. Pri náročnom tvare písmena sa odporúča použiť alternatívne, doplnkové metódy (modelovanie tvaru písmena z modelovacej hmoty, motúzika, drôtika, písanie písmena do múky, piesku, vody, modelovanie z drobného materiálu, semien atď.) a inak.
10. Písanie žiakov na tabuľu. Každý žiak má predpísaný svoj tvar písmena, učiteľ/ka pripraví aj viac predpísaných tvarov na opravy písania.
11. Oprava a hodnotenie: Sebahodnotenie žiaka – otázkami vedieme žiaka k tomu, aby porovnával vlastný tvar s predpísaným. Hodnotenie spolužiakmi a hodnotenie učiteľom – porovnáva sa predpísaný tvar so žiakovým, hľadajú sa možnosti nápravy. Dieťa sa potom pokúsi vedľa svojho tvaru napísať ešte raz správny tvar (je tu totiž riziko, že zopakuje chybu). Žiak farebnou kriedou píše znovu po svojom tvare. Žiak farebnou kriedou píše po učiteľovom tvare. Učiteľ chytí ruku žiaka a píše spolu s ním. Na tabuli nesmie zostať neopravený tvar.
12. Písanie zväčšených tvarov na pomocný list papiera (zložená A4 na štyri riadky alebo do zošita).
13. Písanie malých tvarov do zošita. Žiak najprv obťahuje predpísaný tvar, potom sa pokúsi písať sám.
14. Sebahodnotenie žiaka (piktogramami alebo slovne).
15. Hodnotenie učiteľom (najčastejšie slovne, piktogramom alebo neskôr známku).

Nácvik písaného písma môže učiteľ/ka uľahčovať žiakom metódou dobrého štartu.

Metóda dobrého štartu

V prípade, že písanie žiakom robí väčšie problémy, môže učiteľ/ka použiť metódu dobrého štartu, ktorá sa pre svoju rehabilitačnú funkciu využíva aj u žiakov so špecifickými poruchami učenia alebo u žiakov s nevyhranenou lateralitou. Cieľom metódy je zdokonaľiť súhrn všetkých troch analyzátorov, zdokonaľiť a vyhraniť lateralitu a zlepšiť orientáciu tela žiakov v priestore. Podľa Šupšákovvej (1998) je svojou podstatou metódou akusticko-opticko-motorickou. Pomocou hry a pesničky sa navodzuje precvičovanie základných pohybov potrebných na písanie v troch fázach.

Tabuľka 38: Fázy precvičovania základných pohybov na písanie v metóde dobrého štartu

1. fáza precvičovania základných pohybov na písanie
Pohybovými cvikmi sa zdokonaľuje motorika a žiak sa uvoľní. Žiaci cvičia v stoji a postupujú od hrubej motoriky k jemnej motorike.
2. fáza precvičovania základných pohybov na písanie
Cvičia sa pohybovo-akustické cviky na zlepšenie motoricko-akustickej perciepcie. Cvičí sa v sede. Realizujú sa rôzne pohyby prstov a dlaní na valcovitých vrecúškach s pieskom, šošovicou, ryžou a podobne za spevu piesne a v jej rytme. Rýchlosť a obťažnosť cvikov sa postupne zvyšuje.
3. fáza precvičovania základných pohybov na písanie
Realizujú sa motoricko-akusticko-zrakové cvičenia. Ide o najdôležitejšiu a časovo najnáročnejšiu fázu, v ktorej sú grafické vzory zoradené podľa náročnosti a deti ich napodobňujú v rytme piesne.

V 1. ročníku základnej školy by mali žiaci zvládnuť písanie všetkých tvarov malých a veľkých písaných písmen slovenskej abecedy a techniku nadväzného plynulého písania. Pri nadväzovaní jednotlivých písaných písmen robia prvé problémy spoje písmen malé v + r, v + u, v + s.

Žiaci s ohľadom na tento cieľ odpisujú texty, prepisujú ich z tlačenej podoby do písanej a píšú texty podľa diktátu. Neskôr vo vyšších ročníkoch si ďalej rozvíjajú produkčnú kompetenciu, ktorá predpokladá písomnú produkciu súvislého textu. Rozvíjanie tejto kompetencie vyžaduje dobré didaktické vedenie učiteľa. Oveľa náročnejšie je voľné písanie vlastných myšlienok a vlastných textov. Takémuto spôsobu písania hovoríme na primárnom stupni školy tvorivé písanie. S tvorivým písaním začíname vtedy, keď žiaci zvládnu všetky tvary písmen.

Otázky

Pomenujte jednotlivé kroky metodického postupu pri nácviku nového tvaru písmena.

Posúďte podľa vlastných skúseností najväčšie problémy písania nadväzným písaným písmom.

Literatúra

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018.
ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Didaktika písania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992.
UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., DROPOVÁ, G. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materskej škole*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2009.

Rozvíjanie tvorivého písania žiakov

Písanie voľných textov je prínosné v rozvoji osobnosti a kreativity žiaka. Podnecuje jeho obrazotvornosť a tvorivosť. Robí zo žiakov aktívnych pozorovateľov a mysliteľov. Možno ho využívať ako nástroj rozvoja kritického myslenia žiakov a zároveň ako prostriedok zlepšovania ich pozornosti a čitateľských zručností. Fišer (2001)

zdôraznil komunikačnú funkciu tvorivého písania. V niektorých školách sa učitelia venujú tvorivému písaniu talentovaných žiakov v rámci voľnočasových jazykových krúžkov. Podľa nás je potrebné rozvíjať tvorivé písanie u všetkých žiakov, pretože sa prostredníctvom neho učia hľadať riešenia svojich komunikačných zámerov.

Tvorivé písanie je tvorivá činnosť s jazykovým materiálom, ktorá podnecuje pisateľa k tvorivému a kritickému mysleniu, k rozvíjaniu a aktívnemu využívaniu slovnej zásoby, zmysluplnému usporadúvaniu jazykových prostriedkov (slov a viet). Cieľom tvorivého písania je hra so slovom a textom.

V školskej praxi sa žiaci učia už v 1. ročníku v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra v zdokonaľovaní obdobi (výkonový štandard, ŠVP pre primárne vzdelávanie, 2015) samostatne zapísať vlastnú myšlienku najmenej v rozsahu jednej vety. Vo vyšších ročníkoch zapisujú svoje myšlienky vo väčšom rozsahu. Význam tvorivého písania na všetkých stupňoch vzdelávania spočíva v rozvíjaní individuálneho pisateľského štýlu.

Proces tvorivého písania pozostáva z fáz:

- prípravnej,
- písania konceptu,
- rekapitulácie,
- korektúry napísaného textu
- publikácie voľného textu.

Všetky tieto fázy je potrebné so žiakmi nacvičovať. V dnešnej dobe treba klásť dôraz okrem formálnej stránky textu aj na jeho originalitu a zmyslupnosť.

Tvorivé písanie je nerozlučne späté s čitateľstvom jedinca. Ak sa žiak stane čitateľom a vo voľnom čase číta, je do tejto činnosti emocionálne zainteresovaný, niekedy jeho čitateľstvo prerastie do tvorivého písania príbehov, rozprávok, básní atď. Mení sa jeho rola čitateľa na rolu tvorcu textu. Tvorivé písanie tak integruje jazyk a literatúru, rozvíja obrazotvornosť žiaka, je prostriedkom jeho sebapoznávania, sebavyjadrenia a sebarozvoja, učí žiaka

počúvať samého seba a kultivuje jeho čitateľské a pisateľské schopnosti. Pri tvorivom písaní textu netreba žiakov hodnotiť, ale skôr nenápadne usmerňovať ich myšlienky, ktoré potom transformujú do textu. Tiež je potrebné učiť žiakov revidovať a posudzovať vlastný text. Žiaci tak monitorujú porozumenie toho, čo mali v úmysle v texte vyjadriť. Je potrebné podchytiť ich záujem a pomôcť im s formálnou stránkou textu.

Tvorivé písanie žiakov v škole je zamerané najmä na:

- **rozvíjanie individuálneho štýlu pisateľa** (uvedomenie si vlastného ja, reflektovanie vlastných schopností a vlastného myslenia);
- **optimalizáciu pisateľských zručností** (schopnosť rozvíjať myšlienku, schopnosť dodržať tematickú postupnosť, schopnosť logicky usporiadať výpovede, schopnosť tvoriť súdržný text, schopnosť dosiahnuť komunikačný zámer atď.);
- **zvládnutie rôznych techník tvorby textu;**
- **rozvíjanie prirodzeného písania;**
- **podporu sebavedomia, odbúravanie strachu z písania;**
- **rozvíjanie pisateľovho chápania etapovitosti procesu písania**, funkcií a významu jednotlivých etáp;
- **vytváranie predpokladov pisateľa** na uvedomovanie si štruktúrovanej povahy textu;
- potrebu zreteľnej kontextualizácie písania najmä u prvopisateľov (Klimovič, 2009, s. 28 – 29).

Učiteľ/ka, ktorý uznáva význam tvorivého písania pre žiakov a chce ho rozvíjať, by mal pravidelne plánovať proces tvorivého písania a uvažovať o potrebách a záujmoch svojich žiakov. Učiteľ/ka má hľadať také témy, ktoré by mohli stimulovať nápady žiakov a eliminovať obavy z písania. Ide o to, aby sa žiaci učili rozmýšľať a počúvať samých seba s cieľom momentálneho sebavyjadrenia.

Hajrová (2014) navrhla nasledovný metodický postup pri tvorivom písaní žiakov:

1. Zadanú tému napíšeme na papier. Myslíme na ňu celý vymedzený čas.
2. Píšeme voľne všetko, čo nám k danej téme napadne. Píšeme celé myšlienky.
3. Po skončení písania prekonzultujeme v dvojiciach alebo v skupinách napísané myšlienky.
4. Vyberieme myšlienky, ktoré podľa názoru dvojice alebo skupiny najviac súvisia s témou.
5. Najlepšie myšlienky každej dvojice alebo skupiny napíšeme na tabuľu. Vznikne celý súbor nápadov, ktoré patria k danej téme.

Pri tvorivom písaní je dôležité povzbudzovať žiakov, aby písali všetko, čo im k téme napadne, lebo žiadne nápady nie sú zlé. Žiaci by mali vedieť, že k jednotlivým témam existuje množstvo nápadov a že všetky nápady sú dôležité pre diskusiu. Žiaci musia tiež vedieť, že ich tvorivé písanie sa neznámkuje a dostanú k nemu slovnú spätnú väzbu. Pre rozvíjanie tvorivého písania je podstatné zhrnutie, hodnotenie a záverečná reflexia. Žiaci by sa mali naučiť o svojich nápadoch diskutovať, vyberať najlepšie nápady a jazykovo ich zdokonaľovať. Dôležitá je aj reflexia pocitov, ktoré pri tvorivom písaní prežívajú.

Otázky

Vysvetlite, čo rozumiete pod tvorivým písaním.

Opíšte metodický postup pri tvorivom písaní.

Posúďte, čo je pre žiaka benefitom tvorivého písania.

Literatúra

FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.

HAJROVÁ, M. *Aktivity podporujúce rozvoj tvorivého písania*. Osvedčená pedagogická skúsenosť. Bratislava: MPC, 2014. Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/7_ops_hajrova_miria_m_-_aktivity_podporujuce_rozvoj_tvoriveho_pisania.pdf.

KLIMOVIČ, M. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009.

Rozvíjanie čitateľstva žiakov

Výsledky výskumov (Kasáčová et al., 2017) preukázali, že čitateľstvo u detí vzniká omnoho skôr ako čitateľská spôsobilosť, ktorá pozostáva zo zložitej štruktúry predpokladov a nadobudnutých zručností. **Pojem čitateľská gramotnosť nemožno stotožňovať s pojmom čitateľstvo.** Kým pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti žiaka ide o rozvoj kognitívnej stránky osobnosti, čitateľstvo je spojené s rozvíjaním jeho emocionálnej stránky receptívno-zážitkovými procesmi.

O čitateľstve žiakov hovoríme vtedy, keď majú záujem o čítanie detskej literatúry, pravidelne nadobúdajú estetické a emocionálne skúsenosti s literárnym textom, majú potrebu čítať, čítanie ich baví a uprednostňujú ho pred inými voľnočasovými aktivitami.

Čitateľ je človek, ktorý si dobrovoľne a s pocitom uspokojenia volí na čítanie texty pre literárny zážitok alebo pre získavanie informácií a čítanie mu spôsobuje radosť. Hovoríme najmä o voľnočasovom čítaní, ktoré vyžaduje od detí schopnosť samostatnej aktívnej konštrukcie mentálnych obrazov a dejovú i obrazovú vizualizáciu textu. Vyžaduje to aj vysokú mieru porozumenia textu (Babiaková, Kasáčová, Cabanová, 2018). Pre rozvoj a kultiváciu detského čitateľstva je potrebné didakticky kvalifikovane ovplyvňovať detskú čitateľskú skúsenosť tak, aby sa čiastkové čitateľstvo dieťaťa zmenilo na integrované (Rusňák, 2011).

Tabuľka 39: Štádiá rozvoja čitateľstva (Chaloupka, 1971; podľa Rusňák, 2011, s. 464).

Tri štádiá rozvoja čitateľstva	
Fragmentárne štádium	Dieťa nevníma výpoveď ako umelecky zjednotenú štruktúru a stačia mu iba určité fragmenty z prvého významového plánu literárneho textu, pretože mu esteticky nahrádzajú celý obsah.
Naratívne štádium	Ide o pokročilejšiu úroveň komunikácie. Dieťa už chápe text, ale nepreniká k jeho hlbším významom. Text je pre dieťa len opisom istých udalostí. Naratívne čítanie umožňuje lepšiu identifikáciu s obsahom textu.
Integračné štádium	Dieťa v hlavných rysoch prijíma literárny text ako umeleckú fikciu, ako ucelený útvar s významovými presahmi a nadstavbami.

V základnej škole sa žiaci nachádzajú v štádiu fragmentárnom a naratívnom, len niektorí z nich sa dostávajú na prah integračného štádia. Výchovno-vzdelávacími činnosťami v školskom klube detí môže vychovávateľ/ka veľmi aktívne čitateľskú skúsenosť žiakov ovplyvňovať, podporovať ich predstavivosť, obrazotvornosť a zvedavosť, ovplyvňovať ich postoje a hodnoty. Najmä esteticko-výchovná tematická oblasť výchovy má v cieľovom zameraní okrem iného aj rozvíjanie základov vzťahu žiakov k literárnemu umeniu, rozvíjanie literárneho talentu a špecifických schopností žiakov, rozvíjanie tvorivých zručností žiakov v oblasti jazyka a prípravu kultúrnych podujatí, ku ktorým patria aj prednes prózy a poézie, zborové recitácie, detské divadlo atď. V odpočinkovej činnosti si žiaci v školskom klube zvyknú čítať detské príbehy a rozprávky na pokračovanie. Predčítať môže vychovávateľ/ka či starší žiaci, ktorí plynule a výrazne čítajú.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S., KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. Reading enthusiasm of pupils at elementary school from the perspective of pedagogical research. In *Proceedings include at ICERI 2018 conference*. Sevilla/Spain: IATED, 2018, p. 6 – 13.

KASÁČOVÁ, B. et al. *Dieťa na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2017.

RUSŇÁK, R. Formovanie kultúrneho a kultivovaného detského čitateľa. In LIPTÁKOVÁ, L. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, s. 459 – 468.

Súčasný slovenský šlabikár

Šlabikár predstavuje prvú učebnicu, s ktorou sa žiak 1. ročníka stretáva v školskom prostredí. Pojem šlabikár je odvodený od prvých koncepcií čítania a písania, ktoré boli založené na slabikovaní, teda od pojmu slabika. Všetky súčasné používané šlabikáre sú založené na komunikačno-poznávacom spôsobe výučby. Dbá sa na rozvíjanie všetkých komunikačných zručností žiakov: počúvanie, rozprávanie, čítanie a písanie. Na Slovensku je dostupných viac šlabikárov s metodikami výučby elementárneho čítania a písania.

„Šlabikár má plniť funkciu základného a orientačného metodického materiálu, pričom nesmie prekážať tomu, aby učiteľ/ka pristupoval/a k deťom individuálne, vychádzal/a a nadväzoval/a na ich predchádzajúce a rozdielne vedomosti a znalosti, umožňoval a podporoval ich vlastnú samostatnú aktivitu, bol flexibilný/á, a tiež aby vytváral/a priestor na vlastnú učiteľskú iniciatívu a tvorivosť“ (Zápotočná, 2008).

Bližšie prezentujeme len štyri šlabikáre, ktoré majú schvaľovaciu doložku alebo odporúčaciu doložku MŠVVaŠ SR. Uvádžame ich v poradí, ako prichádzali do pedagogickej praxe. Každý z predkladaných šlabikárov ponúka vlastnú metodiku a širokú škálu pomôcok na efektívnu výučbu čítania a písania.

Tabuľka 40: Šlabikáre pre 1. ročník základných škôl

Názov, autori (vydavateľstvo, rok vydania)		Popis	Súčasť a pomôcky
Šlabikár pre 1. ročník ZŠ	Lýdia Virgovičová a Zuzana Virgovičová	Využíva pri vyvodzovaní písmen analyticko-syntetickú metódu. Pozostáva z dvoch častí. Prvá časť šlabikára obsahuje prípravné obdobie a vyvodenie samohlások a písmen m, l, v, s, i, y, j, p, n, z, b. Strany v prípravnom období neobsahujú písmená, ale sú zamerané predovšetkým na rozvoj komunikačných zručností žiakov, najmä ich rozprávania a počúvania prostredníctvom obrázkov a ilustrácií. Po prípravnom období nasleduje nácvikové obdobie s vyvodzovaním písmen. Jednotlivé písmeno sa preberá tri – štyri dni súčasne s písaním. Strany šlabikára venované čítaniu písmen sú zostavené s postupnou náročnosťou úloh so zreteľom na vek žiakov. Farebne sú odlišené už známe a novo vyvodené slabiky. V čítankovom období žiaci už čítajú príbehy, básničky, hádanky a iné texty.	Šlabikár 1. a 2. časť; Čítanka; Multimediálny disk; Maňuška mimozemšťana MIMO; Sada zošitov na písanie nadväzného písma; Nápovedné obrázky; Víkendový denník; Moje prvé čiary; CREO testovacia tabuľka s paličkou; Metodické komentáre v tlačenej podobe.
	(Orbis Pictus Istropolitana, nové vydanie 2018)		

Šlabikár pre prvý ročník základných škôl	Katarína Štefeková a Romana Culková (Orbis Pictus Istropolitana, nové vydanie 2017)	Šlabikár je odlišný nielen formou, ale aj obsahom od súčasne dostupných šlabikárov. Autorky sa nechali inšpirovať globálnou metódou, ktorej prvky šlabikár obsahuje. Konceptia šlabikára je odlišná najmä nápoednými obrázkami po obvode každej dvojstrany (obrázková abeceda). „<i>Asociácia obrazu a písmena umožňuje zrýchliť nácvik elementárneho čítania a odstrániť stres zo zabúdania písmen</i>“ (Štefeková – Culková, 2003, s. 7). Výnimočným javom je absencia písaného písma, ktoré sa objavuje pravidelne (po štyroch písmenách), dvojstrana je zameraná na upevnenie spojov písanej abecedy. Šlabikár obsahuje veľmi obsiahle prípravné obdobie, v ktorom sú kľúčové dve činnosti, a to sluchové rozlišovanie a práca s nápoednými obrázkami. Šlabikár sa odlišuje od ostatných, najmä učivom v prípravnom období, výberom textov na čítanie, odlišným poradím vyvodzovania hlások a písmen, spôsobom vyvodzovania tlačeného a písaného písma.	Šlabikár 1. a 2. časť; Čítanka; Multimediálny disk; Maňuška šaša; Sada zošitov na písanie nadväzného písma; Nápoedné obrázky; Učíme sa čítať; Písanka; Metodické komentáre v tlačenej podobe.
Hupsov šlabikár Lipka	Zuzana Hirschnerová, Lívia Muntágová, Margita Nemčíková a Gabriela Futová (AITEC, 2013)	Vychádza z uplatnenia analyticko-syntetickej metódy, pričom autorky zohľadňujú jednotlivé obdobia. Prípravnému obdobiu sa venuje Hupsov šlabikár pomerne dlho, až na strane 32 začína nácvikné obdobie. V prípravnom období sa žiaci oboznamujú iba s veľkými tlačenými samohláskami. Poradie vyvodzovaných písmen v nácviknom období: A, S, I, M, O, V, E, J, U, P, Y, H atď. Ako prvé žiaci čítajú slabiky sa, si, so, su a nie ma, me, mi, mo, mu ako v iných šlabikároch. Hupsov šlabikár je spracovaný veľmi pútavo s farebnými obrázkami. V šlabikári je hlavná postava škriatok Hups, ktorý sprevádza žiakov celým šlabikárom. Čítankové obdobie nemá samostatnú čítanku.	Šlabikár 1. a 2. časť; Pracovný zošit; Multimediálny disk; Maňuška Hupsa; Sada zošitov na písanie nadväzného písma; Nápoedné obrázky; Zošit P ; Zošit C; Diktáty; Metodické komentáre v tlačenej podobe .

Šlabikár LIPKA pre 1. ročník základných škôl	Janka Striežovská, Vlasta Pliešovská, Miroslava Belica, Michal Bednár, a Jana Belašicová (AITEC, 2015)	Šlabikár Lipka nadväzuje na tradíciu pôvodného šlabikára Lipka a zachováva poradie vyvodzovaných písmen. Šlabikár Lipka využíva najznámejšiu a osvedčenú analyticko-syntetickú metódu. Vyzdvihnutie rodinných, spoločenských a etických hodnôt sú pre daný šlabikár charakteristické. Prvá časť Šlabikára Lipka pozostáva z prípravného obdobia. Prvé strany šlabikára vyplňajú tematické obrázky, na ktorých si žiaci rozširujú slovnú zásobu a komunikačné zručnosti. V prípravnom období sa žiaci oboznamujú aj s tlačnými tvarmi niektorých písmen (A, M, O, S, E, L, I, V, U). Už v prípravnom období sa žiaci stretávajú s grafickou podobou slabík, slov i viet. Nácvikové obdobie je charakteristické stereotypom. Každé písmeno sa vyvodzuje na 4 stranách. Učenie sa žiakov pomáhajú riadiť piktogramy. Výber autorov a žánrov v Čítanke k Šlabikáru LIPKA je vhodný. Striedajú sa diela klasikov detskej literatúry s dielami súčasných autorov. Čítanka je zložená z rôznorodých verbálnych súčastí. Sú v nej zaradené ľudové rozprávky, moderné autorské rozprávkové príbehy, ľudové aj autorské básne, riekanky a hádanky.	Šlabikár 1. a 2. časť; Čítanka; Pracovný zošit; Multimediálny disk; Maňuška včielky; Sada zošitov na písanie nadväzného písma; Nápovedné obrázky; Zošit C; Diktáty; Metodické komentáre na CD.
---	---	--	---

Šlabikár Nezábudka od autorky Ľuby Nguyenovej Anhovej a **jazykovo-komunikačný šlabikár** autoriek Svetlany Kapalkovej a Lýdie Vencelovej v súčasnosti nemajú ani odporúčaciu, ani schvaľovaciu doložku MŠVVaŠ SR. Inovatívny charakter má najmä druhý z nich. Autorky v ňom predstavujú úplne novú metodiku vyučovania slovenského jazyka pre prvákov. Je postavený na komunikácii, funkčnosti, diskusii, hľadaní riešení, kritickom posudzovaní poskytovaných vstupov, ktorý vytvára priestor na reflexiu a hlbokú vývinovú zmenu v kognitívnom systéme dieťaťa. Zavedeniu písmen predchádza relatívne dlhé obdobie, kedy deti systematicky pracujú so slovami na úrovni slabík a foném. Na konci tejto fázy deti pomocou symbolov pre samohlásky a spoluhlásky vedia zakódovať kratšie slová, označia dĺžňom dlhú samohlásku, vyznačia v takejto schéme hranice slabík. Postupnosť zavádzania písmen je daná ortografickým systémom slovenského jazyka – na rozdiel od tradične používaných šlabikárov, kde je určujúcou frekvencia jednotlivých grafém v slovenčine. Vďaka tomu deti už od začiatku nácviku čítania vedia rozlíšiť gramatické situácie, ktoré sú v rozpore s princípom píš, čo počuješ, čítaj, čo vidíš“. Deti sa nič neučia naspamäť – všetky pravopisné pravidlá reprezentujú postavy – pravopisné pravidlo je reprezentované ako „práca“, ktorú daná postava robí (napríklad rytier Ypsilon pridáva po tvrdej spoluhláske y). V písaní sa kladie dôraz na správny prevod počutého do písanej podoby. V dynamickom prístupe k čítaniu v literárnych príbehoch sú otázky kladené deťom pred samotným čítaním, počas neho a po prečítaní textu. Sú výrazne orientované na porozumenie motivácie konania postáv, analýzu ich vnútorného prežívania, premostovanie literárnej témy

s reálnym životom dieťaťa, predikciu konania postáv. Deti sú systematicky a cielene vedené k porozumeniu nielen explicitne vyjadrených informácií, ale aj k postihovaniu informácií zakódovaných v texte implicitne (Kapalková, Vencelová, 2018, 83 – 89).

Na záver treba zdôrazniť, že sady šlabikárov nie sú jedinou možnosťou učiteľa/ku pri výučbe elementárneho čítania a písania. Existuje množstvo zaujímavých, veku primeraných textov, kníh, didaktických hier, maňušiek, obrázkov, skladačiek a iných pomôcok, ktoré môže tvorivý učiteľ/ka vo výchovno-vzdelávacom procese využiť. Dôležité je, aby vedel/a svojich žiakov 1. ročníka motivovať a doprial/a im pozitívne zážitky spojené s čítaním a písaním. Práve obdobie nácviku čítania a písania môže byť zlomovým pre budúce čitateľstvo žiakov, ktoré súvisí najmä s detským záujmom a entuziazmom.

Otázky

Pomenujte inovatívne prvky v jazykovo-komunikačnom šlabikári S. Kapalkovej a L. Vencelovej. Vysvetlite problémy, ktoré sa vám vynárajú v pamäti pri spomienkach na vlastné začiatkové čítanie a písanie? Pokúste sa analyzovať ich pôvod. Porozprávajte o skúsenostiach s používaním šlabikárov, ktoré ste získali na pedagogickej praxi.

Literatúra

HIRSCHNEROVÁ, Z., MUNTÁGOVÁ, L., NEMČÍKOVÁ, M., FUTOVÁ, G. *Hupsov šlabikár Lipka 1. časť*. Bratislava: Aitec, s. r. o., 2013. 80 s. ISBN 978-80-8146-049-4. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?279%CB%83>

KAPALKOVÁ, S., VENCELOVÁ, L. Predstavenie jazykovo-komunikačného šlabikára. In LIPNICKÁ (eds.) *Jazyková a literárna gramotnosť detí v kontexte rozvoja didaktických kompetencií budúcich učiteľov. Zborník príspevkov*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum, UMB, 2018.

STRIEŽOVSKÁ, J., PLIEŠOVSKÁ, V., BELIC, M., BEDNÁR, M., BELAŠICOVÁ, J. *Šlabikár LIPKA. 1. časť*. Bratislava: Aitec, s. r. o., 2015. 96 s. ISBN 978-80-8146-098-2.

ŠTEFEKOVÁ, R., CULKOVÁ, R. *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana s. r. o., 2017. 80 s. ISBN 978-80-8120-494-4.

VIRGOVIČOVÁ, L., VIRGOVIČOVÁ, Z. *Šlabikár pre 1. ročník ZŠ 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana s. r. o., 2018. 95 s. ISBN 978-80-8120-584-2.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2008. Čítanie na Slovensku. In *Týždeň*. 2008, č. 36.

8 Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v školskom klube detí

Simoneta Babiaková

Kognitívno-komunikačná a zážitková koncepcia

Výchovno-vzdelávacie činnosti v školskom klube detí (ďalej len ŠKD) sú zamerané na rozvíjanie kompetencií žiakov, uspokojenie záujmov žiakov, prípravu žiakov na výučbu v primárnom vzdelávaní. V ŠKD sú v tematických oblastiach výchovy integrované rozvíjané kompetencie žiakov: učiť sa učiť, komunikačné, sociálne, pracovné, občianske, kultúrne. Kľúčovým kompetenciám sa žiaci učia komunikovaním vyučovacím jazykom školy alebo materinským jazykom a v rámci výchovno-vzdelávacích činností súladných s komunikačno-poznávacou koncepciou výučby slovenského jazyka a literatúry.

Komunikačno-poznávacia koncepcia je obsahovou súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2015). V súlade s ňou bola vytvorená integračná kognitívno-komunikačná a zážitková koncepcia **výučby slovenského jazyka a literatúry**, ktorá integruje jazykovo-komunikačnú a literárnu edukáciu (Liptáková a kol., 2011). Jedným z dôvodov jej presadzovania v praxi je okrem iného požiadavka stimulovať kognitívne a metakognitívne procesy žiakov v rozvoji ich recepcných a produkčných komunikačných kompetencií.

Základné charakteristiky integrovanej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie výučby slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní:

- uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie;
- rozvíjanie gramotnosti žiaka, od ranej k funkčnej, resp. komplexnej gramotnosti;
- rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií;
- rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov, emocionalizácia a kreativizácia žiaka;
- formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umenia;
- formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka (Liptáková, 2011).

Zmysel a poslanie kognitívno-komunikačnej koncepcie výučby slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní je (Liptáková, Hlebová, Pršová, 2011):

- príprava žiaka na úspešnú verbálnu interakciu v rozmanitých situáciách reálneho života, rešpektujúc vývinové zákonitosti dieťaťa mladšieho školského veku;
- príprava žiaka na obsah a proces učenia sa ostatných vyučovacích predmetov;
- podporovanie procesu aktívneho a uvedomeného konštruovania vedomostného a skúsenostného potenciálu žiaka v danej obsahovej oblasti;
- integrácia jazykovo-komunikačnej a literárnej edukácie s rozvíjaním kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka, ktoré sú predpokladom jeho učebného progresu;
- kultivovanie osobnosti žiaka, osobitne kultivovanie jeho recepcných a produkčných schopností, postojov a hodnôt;
- uplatňovanie funkčnej školskej komunikácie.

Komunikačno-poznávacia koncepcia výučby presadzuje rozvoj komunikačných kompetencií žiaka s oporou o základné poznanie jazykového systému. Poznávanie jazyka je prostriedkom kultivovania rečového prejavu a správania sa žiaka a jeho prípravy na zvládanie rôznych komunikačných situácií a interakcií s osobami i médiami. Ide o komplexný prístup k rozvoju kompetencií žiaka v súlade s holistickým chápaním rozvíjania jeho kultúrnej gramotnosti.

Otázky

Posúďte, ako možno integrovanú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú koncepciu výučby slovenského jazyka uplatniť v školskom klube detí. Uveďte konkrétne príklady.

Literatúra

LIPTÁKOVÁ, L., HLEBOVÁ, B., PRŠOVÁ, E. Koncepcia a teoretické východiská integrovaného vyučovania slovenského jazyka a literatúry v primárnej škole. In LIPTÁKOVÁ, L. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov, 2011, s. 13 – 23.

Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov vo vzdelávacej oblasti výchovy

Ciele vzdelávacej oblasti výchovy v ŠKD sú hlavne:

- rozvoj autonómnosti žiakov v príprave na vyučovanie,
- rozvoj efektívnych spôsobov učenia sa žiakov,
- získavanie nových poznatkov a informácií z rôznych zdrojov,
- získavanie vzťahu k celoživotnému vzdelávaniu.

Obsahové štandardy vzdelávacej oblasti výchovy v ŠKD zamerané na čítanie a reč sú:

- techniky učenia sa, ako sa učiť, rozvoj vedomostí, čítanie textu, reprodukcia príbehu;
- práca s informačnými zdrojmi, čítanie s porozumením, sebavzdelávanie;
- rozvoj slovnej zásoby, jazykolamy, zmyslové hry, dopĺňovačky, didaktické hry (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, 2009).

Techniky učenia sa, rozvoj vedomostí čítanými a reprodukovanými príbehmi

Sila príbehov z detskej literatúry je v tom, že sú jednoduché a konkrétne, sú o niečom. Až 63 % žiakov si pamätá z výkladov učiteľov príbehy. Len 5 % si spomenie na nejaké čísla a štatistiky (Toman, 2001). Práve v ŠKD je čas čítať so žiakmi príbehy a texty, z ktorých sa mnohému naučia. Príbehmi a s nimi súvisiacimi úlohami možno rozvíjať **úrovne poznávania žiakov**:

- najnižšia úroveň (zapamätanie, pomenovanie, reprodukovanie);
- stredná úroveň (aplikácia, analýza, porovnávanie);
- najvyššia úroveň (odôvodňovanie, interpretovanie, predvídanie, tvorenie, hodnotenie) (Hrdináková, 2015).

Ďalej sú uvedené príklady úloh na rozvoj jednotlivých úrovní poznávania žiakov v čítaní

Úlohy, ktoré aktivizujú najnižšiu úroveň poznávania sa odvíjajú od prečítanej knihy. Najskôr ide o čítanie a prezentovanie knihy, poznatky o spisovateľovi, ilustrátorovi, opis titulného listu, pomenovanie hlavných postáv z príbehu, čítanie a reprodukovanie príbehu, porozumenie explicitného významu textu.

Úlohy, ktoré aktivizujú strednú úroveň poznávania vyžadujú analýzu slovnej zásoby, vysvetľovanie pojmov a hádanie slov. Žiakom možno zadať úlohy na dopĺňovanie, odhadovanie, rozpoznávanie detailov v príbehu (hádanky, dopĺňovačky, tajničky). Nemenej dôležité sú porovnávanie, osobné preferencie, rekonštrukcia príbehu, tvorba časovej postupnosti, tvorenie domnienok na základe obrázkov, tvorba ponaučenia, vyvodenie jednoduchých záverov z textu.

Úlohy, ktoré aktivizujú najvyššiu úroveň poznávania podporujú zdôvodňovanie, vysvetľovanie deja, posudzovanie, hodnotenie osobnostných vlastností postáv, predvídanie udalostí a zmien, ktoré môžu v príbehu nastať.

Práca s informačnými a literárnymi zdrojmi, čítanie s porozumením, sebavzdelávanie

S informačnými a literárnymi textami možno pracovať inovatívnymi metódami a stratégiami. Ide najmä o čítanie žiakov s cieľom získať nové informácie a zážitky. Tieto sú ďalej priblížené.

V – CHV – D metóda, ktorej názov vychádza z troch krokov, obsah ktorých určujú otázky:

1. Čo vieš o téme? 2. Čo by si chcel vedieť? 3. Čo si sa dozvedel?

Žiaci zapisujú do zošita svoje odpovede na prvé dve otázky pred čítaním neznámeho textu, po spracovaní informácií z textu odpovedajú tiež písomne na tretiu otázku a nakoniec porovnávajú všetky tri záznamy a komentujú ich (Gavora, 2003).

Postup 3 – 2 – 1 je rozšírením predchádzajúceho postupu, ktoré spočíva v tom, že žiak vyhodnocuje získané informácie, a to v týchto krokoch:

3 Dôležité veci, ktoré boli v texte. Žiak vyhľadá 3 informácie, ktoré považuje za dôležité.

2 Veci, ktoré ťa zaujali. Žiak vypíše dve informácie, ktoré ho zaujali, pretože ide o nové informácie, alebo ktoré neboli v súlade s doterajšími vedomosťami žiaka.

1 Vec, na ktorú si v texte nenašiel odpoveď. Môže ísť o menej zrozumiteľný text, nedostatok skúseností alebo predchádzajúcich vedomostí žiaka a pod. (Gavora, 2008).

Stratégie SQ3R (Survey – preskúmaj, Question – vytvor otázku, Read – čítaj, Recite – prednes, odpovedaj, Review – prever, urob prehľad) podporuje čítanie s porozumením, schopnosť sebazvedelávania a rozvíja kognitívne procesy žiakov.

Opisované metódy a stratégie rozvíjajú tiež metakognitívne procesy žiakov v priebehu čítania informačných textov, ktoré môžu hľadať v rôznych detských encyklopédiách. Ide najmä o objasňovanie častí textu, rekonštruovanie informácií z textu, tvorbu otázok a súhrnov k textu (Tomengová, 2010).

Práca s informačnými a literárnymi zdrojmi v ŠKD spočíva najmä v čitateľských dielňach a rôznych alternatívnych metódach a stratégiách práce. Je žiaduce zabezpečovať časté čitateľské kontakty žiakov s rôznymi informačnými a literárnymi zdrojmi. Dôležité je žiakov viesť nielen k prerozprávaniu informácií či deja príbehu, ale tiež k tlmočeniu svojich zážitkov a názorov. V ŠKD je možné čítať príbehy aj na pokračovanie v čase odpočinku. Môže čítať vychovávateľ/ka a vo vyšších ročníkoch aj žiaci. Texty potom môžu reflektovať písaním, rozprávaním alebo kreslením.

Rozvíjanie slovnej zásoby, doplňovačky, rébusy, didaktické hry

ŠKD navštevujú najmä žiaci v mladšom veku. Preto je rozvíjanie slovnej zásoby žiakov jedným z hlavných cieľov vzdelávacej oblasti výchovy. Má nadväzovať na rozvíjanie lexikálnej roviny jazyka žiakov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania.

- Prváci si rozvíjajú slovnú zásobu súbežne s nácvikom čítania a písania.
- Druháci už vedú tvoriť zdobeniny, teda slová s citovým zafarbením. **Zdobeniny** sa považujú za zjemňujúce slová. Tvoria sa pomocou slovotvorných prípon: -ik/-ík, -ček, -ek. Môžu s nimi realizovať rôzne slovné hry.
- Tretiaci sa učia okrem bežných slov aj **cudzie slová, synonymá, homonymá, antonymá** a tiež **frazologizmy**, ktoré sú ustálené slovné spojenia vyznačujúce sa obraznosťou svojho významu. Medzi frazeologické jednotky patria **príslovia, porekadlá a pranostiky**. Kým príslovie je poučná výpoveď vyjadrujúca ľudovú múdrosť obyčajne metaforou alebo prirovnaním, porekadlo konštatuje na margo udalosti a pranostika sa viaže k počasiu.
- Štvrtáci sa už venujú tvorbe nových slov predponami. Ide o **predponové odvodeniny slov**.

V ŠKD možno rozvíjať slovnú zásobu žiakov čítaním detskej literatúry, vysvetľovaním neznámych slov, prácou so slovníkmi slovenského jazyka, krížovkami, osemsmerníkmi a inými činnosťami. Vhodné sú **doplňovačky, rébusy a slovné hry**. Sú výborným zdrojom zábavy a rozvíjania slovnej zásoby žiakov. Čítaním analyticko-syntetickou aj globálnou metódou poznávajú nové slová. Pritom im pomáhajú obrázky a ilustrácie v knihách.

Rozvíjanie zvukovej roviny jazyka, zmyslové hry, jazykolamy

Pre rozvíjanie zvukovej roviny jazyka žiakov sú vhodné **didaktické hry a zábavné úlohy**.

- U prvákov je dôležité dbať na správnu výslovnosť jednotlivých hlások, aby správne čítali.
- Druháci rozlišujú hlásky a písmená, učia sa, že jednu hlásku môžu tvoriť aj dve písmená (ch, dz, dž) a dve hlásky, ktoré sa vyskytujú najmä v cudzích slovách sa píše jedným písmenom (ks-x, kv-q). V slovenských slovách sa učia rozpoznávať pravopis a výslovnosť dvojhĺások a učia sa, aké dôležité sú rozlišovacie znamienka. Vyslovujú správne tvrdé a mäkké spoluhlásky, vedia, že de, te, ne, le, di, ti, ni, li vyslovujeme mätko a píšeme ich bez mäččeňa. Učia sa deliť slová na konci riadka s uplatnením slabičného princípu.
- Tretiaci zoradujú slová podľa abecedy, preberajú výslovnosť a písanie ä, slabičného r – ř, l – Í, tvoria s nimi nové slová.

- Štvrtáci sa venujú spodobovaniu spoluhlások na konci slova, uprostred slova a na hranici slov. Spoznávajú pravidlá pravopisu a výslovnosť spoluhlásky v. Precvičujú si aj výslovnosť predpôb ob-, od-, nad-, pred-, cez-, bez-, roz-.

Pre rozvíjanie zvukovej roviny jazyka sú výborné **zmyslové hry**, ktoré sú dobrým spôsobom, ako si žiak uchová informácie, ktoré z hry získal. Čím viac zmyslov sa zapojí, žiak ich použije, tým viac nervových spojov sa vytvorí v jeho mozgu. V ŠKD môžeme využívať vizuálne a vyhľadávacie hry, sluchové hry, hmatové hry, čuchové hry, hry na rozvoj fantázie a tvorivosti.

Vhodné sú tiež **jazykolamy**. Najmä v čase odpočinku možno so žiakmi hovoriť krátke vety alebo slovné spojenia, ktorými si precvičujú ťažko vysloviteľné kombinácie.

Rozvíjanie morfo-syntaktickej roviny jazyka, hry na rozvoj fantázie a tvorivosti

Poznávacím cieľom vyučovania morfológie v treťom a štvrtom ročníku základnej školy sú základné vedomosti o slovných druhoch. Pritom v treťom ročníku sa žiaci učia **ohybné slovné druhy** a vo štvrtom ročníku si tieto vedomosti ďalej rozvíjajú a dopĺňajú o **neohybné slovné druhy**. Komunikačným cieľom vyučovania morfológie je obohacovanie aktívnej a pasívnej lexiky žiaka a rozvíjanie predstavy o spájateľnosti slov, ktorá je predpokladom tvorby žiakovej výpovede. Ide o gramatickú spájateľnosť (ísť do umeleckej školy – „ísť na umeleckú školu“, o týždeň – „za týždeň“, ísť k babke – „ísť do babky“...); sémantickú spájateľnosť (minule pôjdeme do divadla); spájateľnosť slovných druhov vo frazeologizmoch, ktoré nie sú v spontánných výpovediach žiakov vôbec obsiahnuté. Komunikačným cieľom je aj rozvíjanie schopnosti rozlišovať **spisovné tvary a nespisovné tvary** a v komunikácii ich používať podľa komunikačného zámeru, situácie a adresáta (Kesselová, 2003). Výučba syntaxe v primárnom vzdelávaní je orientovaná na sémantickú syntax, v ktorej je centrálnou zložkou sloveso, s cieľom podporiť rozvoj reči pre bežnú spontánnu komunikáciu žiaka (Kupcová, 2003). V ŠKD v príprave na výučbu je možné hrať sa s deťmi rôzne didaktické hry zamerané na morfológickú a syntaktickú rovinu jazyka, pri ktorých sa rozvíja aj fantázia a tvorivosť detí.

Vzdelávacia oblasť výchovy je oblasťou zameranou najmä na **rozvíjanie zodpovednosti a samostatnosti žiakov pri príprave na výučbu**. Pre niektorých žiakov je práve táto príprava „kameňom úrazu“, pretože ŠKD považujú za zariadenie voľnočasových aktivít. Preto je dôležité, aby vychovávatelia ŠKD mali na pamäti, že rozvíjať efektívne spôsoby učenia a vzťah k celoživotnému učeniu sa žiakov je možné aj príjemnou formou, hlavne prostredníctvom didaktických hier a hravých činností. Vychovávateľ/ka by mal/a byť v kontakte s triednym učiteľom/učiteľkou žiakov, aby vedel/a, čo sa vo výučbe slovenského jazyka a literatúry učia, aby si žiaci zábavne a nenáročne poznatky, zručnosti a návyky upevňovali a zdokonaľovali.

Literatúra

GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008.

GAVORA, P. Metódy na zisťovanie porozumenia textu. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 49, 2002/2003, č. 9 – 10.

HRDINÁKOVÁ, L. Detský čitateľ – budúcnosť čitateľstva. In *Rozvoj čitateľskej gramotnosti z pohľadu detského knihovníka*.: zborník príspevkov z odborného seminára v Knížnici Juraja Fándlyho v Trnave dňa 27. mája 2015. Trnava, 2015.

KESSELOVÁ, J. Vyučovanie morfológie. In PALENČÁROVÁ, J. KESSELOVÁ, J. KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 98 – 123.

KUPCOVÁ, J. Vyučovanie syntaxe. In PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 145 – 151.

LIPTÁKOVÁ, L. A kol. *Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni školy*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2011.

TOMAN, I. *O úspechu*. Praha: Taxus, 2001.

TOMENGOVÁ, A. Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa. Bratislava: MPC, 2010. Dostupné na internete:

<http://www.zsmsorvesele.edu.sk/uploads/fck/file/Užitočnémateriálypedagogika/Čitateľskéstrategie.pdf>

Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.

Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v spoločenskovednej oblasti výchovy

Spoločenskovedná oblasť výchovy v ŠKD je zameraná na spolurozhodovanie o živote v skupine, rozvíjanie základov empatie, sebaovládania a na prejavovanie úcty a ohľaduplnosti k rodičom, starším ľuďom a osobám so zdravotným postihnutím. Žiaci majú byť vedení k chápaniu významu dodržiavania ľudských práv, k základom národnej hrdosti a k vedomiu štátnej príslušnosti. V tejto oblasti výchovy v ŠKD majú byť kultivované kultúrne návyky detí, vyjadrovanie vlastných názorov v súlade s počúvaním názorov iných. Žiaci sa majú učiť využívať všetky dostupné formy komunikácie, rozlišovať a posudzovať kultúrne a nekultúrne prejavy správania, samostatne riešiť jednoduché konflikty,

poskytnúť pomoc alebo pomoc privolať. V procese dosahovania cieľov tejto oblasti výchovy v ŠKD majú byť súčasne rozvíjané myslenie a rečové schopnosti žiakov vo vyučovacom jazyku školy. V rozvíjaní jazykových spôsobilostí žiakov je tiež požadované rozvíjanie ústneho a písomného vyjadrovania sa žiakov kultúrnym spôsobom aj v rámci vyjadrovania vlastných názorov. Na začiatku školského roka by žiaci v ŠKD mali formulovať vlastné pravidlá správania a dohodnúť si formy formálnej a neformálnej komunikácie. Ďalej sú analyzované vybrané obsahové štandardy, ktoré smerujú rozvoj jazykových spôsobilostí žiakov v ŠKD (Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, 2009).

Vulgarizmy, slang, gestá, neformálna komunikácia, spolužitie bez násilia

V ŠKD žiaci prežívajú voľný čas po skončení výučby. Preto aj komunikácia je voľnejšia, neformálna. Deti často používajú školský slang. Niektorí/é vychovávatelia/vychovávateľky si so žiakmi tykajú a majú voľnejšiu disciplínu, napríklad žiaci sa nemusia stále hlásiť o slovo, aby sa učili voľne komunikovať. Napriek tomu, isté pravidlá musia aj tu platiť. Vychovávateľ/ka má žiakov viesť k slušnej komunikácii, správaniu a spolužitiu bez násilia, neslušných gest a vulgarizmov. V súčasnosti najmä mediálne prostredie, ktoré žiaci obľubujú, často využíva slang a vulgarizmy. Ide hlavne o to, aby autori zaujali, šokovali, upútali pozornosť, nejaký produkt predali. Vychovávatelia, učitelia ani rodičia ale situáciu mediálneho trhu nezmenia. Zakazovanie sledovania televízie či čítania na internete býva málo účinným trestom. Existujú aj iné cesty, ako sa žiaci k vulgarizmom dostanú. V kolektíve je časté, že vulgarizmy používajú najmä žiaci, ktorí chcú zaujať, mať moc, chcu byť „šéfom“. O tom je potrebné sa so žiakmi rozprávať a vysvetľovať im súvislosti používania nespisovného jazyka. Rozprávať sa s nimi čo sledujú v televízii, aké knihy a časopisy čítajú.

Oplatí sa so žiakmi dohodnúť, ktoré slová je ešte možné tolerovať, a ktoré budú v ŠKD z komunikácie vyradené, čiže nebudú tolerované. Na tieto pravidlá by potom mali byť naviazané pochvaly, tresty, prípadne ospravedlnenia, ktoré budú nasledovať za porušenie komunikačných pravidiel.

Predtým ako začne vychovávateľ/ka so žiakmi riešiť neformálnu komunikáciu, mal/a by sa dohodnúť s rodičmi o jednotnom prístupe. Spoločne by mali premyslieť a dohodnúť sa, akým spôsobom budú reagovať na používanie vulgárnych výrazov a slangu. Slang používajú najmä starší žiaci. Ide o nespisovnú formu jazyka. Slangom nazývajú predmety, učiteľov, pomôcky, úlohy a iné. Vychovávateľ/ka by mal/a rozumieť slangu, ktorý používajú žiaci a vhodne ho korigovať.

Vedenie rozhovoru, diskusia, dialóg, monológ

Rozhovor v ŠKD je najčastejšia komunikačná činnosť vychovávateľa/ky so žiakmi. Na začiatku školského roka by mal/a nadviazať so žiakmi pozitívnu interakciu. Spočíva vo vytvorení atmosféry dôvery, vzájomnej úcty, tolerance a pochopenia. Ide o dôležité hodnoty správania sa a vzťahov pre vedenie rozhovorov. Dôležité je, aby vychovávateľ/ka kládol/a otázky a hodnotil/a odpovede žiakov pozitívnym spôsobom a nevytváral/a napätú atmosféru. Tempo rozhovoru má prispôbovať osobnostným dispozíciám žiakov. Tiež sa má snažiť, aby v rozhovore nemal/a dominantné postavenie. Žiakom má dať priestor na pýtanie sa, vyjadrovanie vlastných myšlienok a názorov, samozrejme s požiadavkou, že ich súčasne bude učiť vzájomne sa počúvať a neprerušovať sa, nevyrušovať v rozprávaní. Je vhodné zapájať do rozhovoru prvky humoru. Vychovávateľ/ka by mal/a venovať pozorovať aj neverbálnym prejavom žiakov. Žiaci takto postupne a prirodzene môžu nadobúdať komunikačné kompetencie vedenia rozhovorov. Rozhovor so žiakmi môže vychovávateľ/ka viesť k rôznym témam tematických oblastí výchovy. Mal/a by sa naň vždy náležite pripraviť. Vychovávateľ/ka má učiť žiakov dodržiavať dohodnuté pravidlá vedenia rozhovoru, napríklad nasledovné.

Nie je dovolené skákanie do reči.

Nie je prípustný súčasný hovor dvoch žiakov.

Žiaci sa musia pravidelne striedať v roli hovoriaceho a počúvajúceho.

Nie sú prípustné časté a dlhé pauzy.

Počúvajúci dáva najavo, že venuje plnú pozornosť hovoriacemu.

Dialóg v ŠKD je rozhovor dvoch alebo viacerých žiakov, pričom musí obsahovať aspoň dve repliky. Dialóg vyžaduje, aby žiaci aktívne počúvali, potlačili vlastné domnienky a vstúpili do procesu hľadania spoločného porozumenia témy, o ktorej sa hovorí. Dialóg podporuje aktívne počúvanie, otvorené myslenie, pozeranie sa na veci, situácie, problémy a javy aj pohľadom spolužiakov v iných súvislostiach než vlastných.

Diskusia v ŠKD je rozhovor, kde sa prednášajú, vyzdvihujú, analyzujú, obhajujú a kritizujú myšlienky a názory, z ktorých sa hľadá ten najlepší, aby sa na jeho základe prijalo potrebné rozhodnutie. Zmyslom diskusie je presadiť svoj názor tak, aby ho prijala celá skupina. Niekedy možno akceptovať iba časť názoru diskutujúceho partnera, ak to posilní našu myšlienku, aj keď v podstate chceme, aby náš názor zvíťazil. V diskusii teda nejde o hľadanie súladu so skutočnosťou, odhaľovanie reality, „pravdy“. Naopak, ide o to, aby sa dospelo k optimálnemu rozhodnutiu, ktoré obstojí vonkajšej aj vnútornej kritike (Senge, 1995).

Je vhodné učiť žiakov v ŠKD diskutovať o zaujímavých a podnetných témach a využívať diskusiu pri riešení problémov. V diskusiiach sa buduje akcieschopnosť a názorový súlad skupiny žiakov.

Práca s počítačom, v textovom a grafickom editore komunikácia s internetom

Práca s počítačom, komunikácia s internetom, práca v textovom a grafickom editore podľa štúdie s názvom Pripravujeme žiakov pre 21. storočie (Bednařík a kol., 2004) patria medzi akademické zručnosti:

- efektívne komunikovať prostredníctvom písomného prejavu (formálna komunikácia);
- čítať s porozumením;
- používať matematické a logické zručnosti na zdôvodňovanie a dokazovanie, rozumieť štatistickým postupom a ich výsledkom;
- mať poznatky z prírodných vied a ich technologických aplikácií;

- vedieť využívať počítače a ďalšie technológie;
- získavať a spracovávať informácie (pomocou rôznych technológií);
- mať schopnosť robiť výskum, interpretovať a aplikovať získané dáta – získavať dáta priamo alebo sprostredkované z knižníc a médií;
- poznať národnú históriu, princíp fungovania štátnej správy;
- rozumieť súčasným problémom svetového diania;
- mať znalosti z geografie sveta;
- rozumieť cudzím jazykom.

U žiakov prvého až štvrtého ročníka základnej školy, ktorí sú vo voľnom čase v ŠKD, sú niektoré z týchto zručností ešte málo rozvinuté. Znamená to, že vychovávatelia v ŠKD by im mali venovať patričnú pozornosť. Podľa obsahových štandardov výchovného programu ŠKD sa majú zamerať na získavanie a spracovávanie informácií prácou s počítačom a komunikáciou s internetom.

Ciele informatickej výchovy v primárnom vzdelávaní:

- ovládať základy práce s počítačom,
- základné návyky, zručnosti a pravidlá správania sa pri počítači a v internetovej sieti.

Obsah informatickej výchovy je rozdelený do 5 oblastí.

Tabuľka 41: Päť oblastí informatickej výchovy žiakov v primárnom vzdelávaní (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015)

Informácie okolo nás	– práca s textom a obrázkami, práca v grafickom prostredí, – práca so zvukom, tvorba animácií;
Komunikácia prostredníctvom IKT	– práca s elektronickou poštou, práca s internetom, bezpečnosť pri práci s internetom, vyhľadávanie a výber informácií;
Postupy, riešenia problémov, algoritmické myslenie	– práca podľa návodu (postupu), vytvorenie návodu, – riešenia problémov, algoritmické myslenie;
Princípy fungovania IKT	– práca s klávesnicou, tlačiarňou, skenerom, práca so súborom, práca s priečkami, práca s USB kľúčom, – práca s digitálnym fotoaparátom, presun fotky do PC;
Informačná spoločnosť	– využitie IKT v bežnom živote, riziká využitia IKT.

Je zodpovednosťou vychovávateľa/ky, aké aktivity v ŠKD zvolí, aby sa prostredníctvom veku primeraných a prítlačlivých aktivít rozvíjali kompetencie žiakov v oblasti používania informačno-komunikačných technológií. Žiaci sa majú učiť hlavne také spôsoby komunikácie, ktoré budú uplatňovať v živote a v ďalšom vzdelávaní.

Otázky

Vymenujte pravidlá, ktoré majú žiaci dodržiavať v rozhovore a dialógu.

Analyzujte kompetencie, ktorým sa žiaci učia používaním informačno-komunikačných technológií.

Navrhnite konkrétne témy, na ktoré by žiaci mohli reagovať v diskusii v ŠKD.

Literatúra

BEDNAŘÍK, A. a kol. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004.
SENGE, P. *Leading Learning Organizations. Training & Development*, 1996, Vol. 50, No. 12, pp. 36 – 40.

Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v esteticko-kultúrnej oblasti výchovy

Esteticko-kultúrna výchovná oblasť v ŠKD je zameraná na posilňovanie úcty žiakov ku kultúrnym hodnotám a tradíciám v blízkom okolí, na rozvoj základov ich vzťahu k umeniu, na podporu rozvoja talentu, špecifických schopností a tiež základov tvorivých schopností a zručností žiakov. Žiaci majú byť v ŠKD vedení k prejavovaniu pozitívneho vzťahu k jednoduchšej estetikej úprave prostredia, k objavovaniu krásy v bežnom živote a tiež k podieľaniu sa na príprave kultúrnych podujatí v oddelení ŠKD. Vychovávateľ/ky v ŠKD majú

posilňovať úctu žiakov ku kultúrnym hodnotám v blízkom okolí prostredníctvom cielených vychádzok a exkurzií v súlade s prierezovou témou Regionálna výchova a ľudová kultúra (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie, 2015). Žiaci navštevujúci ŠKD si takto môžu rozširovať znalosti o historických, kultúrnych a prírodných hodnotách svojho regiónu a vytvárať si pozitívny vzťah k svojmu bydlisku, obci a krajine, uvedomovať si národnú a kultúrnu identitu.

Tvorba projektov

V rozvoji národnej a kultúrnej identity žiakov vychovávateľ/ka môže využívať projektové učenie sa žiakov, teda tvorbu zmysluplných projektov. Ciele projektu môže vychovávateľ/ka, ale aj žiak svojím dobrovoľným výberom zamerať napríklad na literárne a kultúrne osobnosti regiónu.

S Banskou Bystricou a jej okolím je spätý polyhistor Matej Bel (1684 – 1749) a ďalšie literárne a kultúrne osobnosti, akými boli Ján Bodenek, Ján Botto, Ivan Bukovčan, Vladimír Hlôška, Pavel Hruz, Peter Karvaš, Ján Kollár, Mikuláš Kováč, Štefan Krčméry, Gustáv Kazimír Zechenter-Laskomerský, Alexander Matuška, Ján Mikleš, Jozef Mistrík, Ľudo Ondrejov, Ambro Pietor, Ondrej Plachý, Andrej Plávka, Ivan Plintovič, Blanka Poliaková, Andrej Sarvaš, Andrej Sládkovič, Zlata Solivajsová, Izidor Žiak Somolický, František Švantner, Ján Števček, Jozef Gregor-Tajovský, Božena Slančíková-Timrava, Svetozár Hurban Vajanský, Terézia Vansová, Jaroslav Vlček, Štefan Žáry a iní.

Príklad zamerania projektu

Vychovávateľ/ka si spolu so žiakmi môžu projekt zamerať na život, tvorbu a dielo vybratej osobnosti. Môžu zisťovať, kde sa nachádzajú pamiatky spojené s menom osobnosti. Pripraví si plán vychádzok a exkurzií.

Napríklad s menom spisovateľky Terézie Vansovej sú späté nasledovné pamiatky:

- rodný dom s pamätnou tabuľou a bustou od Jána Kulicha (od 1957) vo Zvolenskej Slatine;
- dom, v ktorom bývala a zomrela s pamätnou tabuľou v Banskej Bystrici;
- hrob s náhrobníkom v Banskej Bystrici;
- pozostalosť a fotografický materiál v Literárnom a hudobnom múzeu Štátnej vedeckej knižnice v Banskej Bystrici, kde sú uložené aj vecné pamiatky;
- stála expozícia v Literárnom a hudobnom múzeu Štátnej vedeckej knižnice v Banskej Bystrici;
- pomenovanie ulíc v mestách;
- Vansovej Lomnička – celoslovenská súťaž žien v umeleckom prednese poézie a prózy.

Žiaci v ŠKD sa môžu oboznámiť s úryvkami z knihy Terézie Vansovej *Julinkin prvý bál*. Čítanému textu by mali žiaci nielen porozumieť, ale mali by o ňom aj premýšľať, prípadne viesť rozhovor so spolužiakmi a vychovávateľom/kou. Umelecký text tak môže byť prostriedkom rozvoja

jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov. Hlavným cieľom čítania umeleckého textu v ŠKD je rozvoj reči, jazykových schopností, ale aj schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text. Žiaci môžu využívať skúsenosti s umeleckým textom vo vlastných aktivitách, napríklad v činnosti v literárnom alebo dramatickom krúžku.

Rozvíjanie talentu, tvorivých schopností a zručností žiakov

Talent a tvorivé schopnosti si môžu žiaci rozvíjať prostredníctvom pripravovania rôznych príležitostných programov a vystúpení v ŠKD. Niekedy sú tieto programy spoločenskou objednávkou, napríklad školské kultúrne vystúpenie, mimoškolské kultúrne vystúpenie, spoločensko-historická udalosť a podobne. Keďže základným detským prejavom je hlasový prejav, tento býva často podstatou žiackeho kultúrneho predstavenia. Ide zvyčajne o sólový alebo súborový prednes umeleckého slova poézie alebo prózy, často spojený so spevom a hudbou (Stanovský, Sabol, Ďurníková, 2002).

Medzi základné formy detských vystúpení v školskej praxi patria:

- Literárno-hudobné pásmo so sólovým prednesom;
- zborová recitácia literárneho textu;
- detské hrané alebo bábkové divadlo;
- vystúpenia obohatené o prvky dramatickej výchovy alebo tvorivej dramatiky.

Základom všetkých foriem vystúpení žiakov v rámci ŠKD je umelecký prednes poézie, prózy a drámy. Ak má byť prednes umelecký, jeho predlohou by mal byť text, ktorý je považovaný za umelecké dielo. O umeleckom prednese môžeme hovoriť vtedy, keď tľmočí v plnej miere všetky myšlienkové hodnoty textu a ak rytmicko-intonačné hodnoty textu neznehodnotia jeho pôvodnú myšlienku (Stanovský, Sabol, Ďurníková, 2002). Detských recitátorov môžu vychovávatelia rôzne motivovať. K prednesu literárneho textu môže žiaka motivovať aj text samotný, napríklad jeho téma, dej, zápleтка a podobne. Motivačnými činiteľmi verejného vystupovania žiakov môže byť aj samotné vystúpenie, podujatie, na ktoré sa pripravuje, ale i rodinné prostredie. Žiaci môžu mať vzory recitátorov, ktorí sa im páčia, napríklad starší žiaci či súrodenci, prípadne už majú obľúbených autorov literárnych textov. Dôležitým vnútorným činiteľom k umeleckému prednesu poézie a prózy je osobnosť recitátora. Ide o vek, hlasové dispozície, jeho recitátorská skúsenosť, aspirácie a vnútorné presvedčenie.

Prednes poézie a tvorba básní

Pri príprave prednesu básnického textu je podľa Findru (2010) dôležité oboznámiť sa s hlavnými črtami lyrického hrdinu, ktorý je fiktívnou postavou. Je dôležité, aby dieťa poznalo obsahový význam básne, aby sa s ním stotožnilo a vžilo sa do danej postavy, situácie, deja. Pre báseň je typické opakovanie istých jazykovo-komunikačných prvkov (strofa, verš). Základom básnického textu je verš, ktorý sa viaže prostredníctvom rýmu do strof. Pri príprave prednesu treba vychádzať z rytmických tendencií textu, aby žiak báseň nerecitoval ako prózu (Findra, Tvrdoň, 1986). Prednes poézie a prácu s ňou možno považovať za tvorivú činnosť pri nácviku recitácie umeleckého diela, ale i pri tvorbe vlastných žiackych básní. Pri tvorbe vlastných básní sa najprv vychovávateľ/ka spolu so žiakmi hrá s rýmami. Žiaci hľadajú slová, ktoré sa rýmujú, potom k jednému veršu domýšľajú druhý, učia sa o druhoch rýmov (aabb, abab, abba, abcb) a následne vymýšľajú báseň na určitú tému. Najlepšie je, ak si tému zvolia sami žiaci.

Prednes prózy

Ak chce vychovávateľ/ka v ŠKD nacvičovať prednes prózy je potrebné najskôr so žiakmi veľa čítať a rozvíjať ich literárny vkus, aby mali bohatú čitateľskú skúsenosť. Výber prózy by mal byť uvedenou činnosťou, pri ktorej má žiak právo na slobodné rozhodnutie. Prostredníctvom literárneho textu žiak vypovedá o svojom vzťahu k svetu, tlmočí svoje zážitky a skúsenosti. Pri výbere literárneho textu pre prednes žiaka vychovávateľ/ka nesmie zabudnúť na veku primeranosť textu, osobnostný typ a vyspelosť žiaka. Pri prednese prózy by žiak mal byť textom citovo zaujatý. Je vhodné žiakom prvý krát text prečítať s výrazom. Môže ho čítať vychovávateľ/ka alebo starší žiaci v ŠKD. Je potrebné pristúpiť k čítaniu textu všetkými žiakmi a k jeho myšlienkovému rozboru. Často sa postupuje od čiastkových myšlienok k hlavnej myšlienke. Pri rozbere textu podľa Stanovského, Sabola a Ďurníkovej (2002) pomáha poznanie celého autorovho diela, doby, v ktorej žil, prípadne jeho životných osudov. Je nutné, aby si žiaci uvedomili podstatu autorovej myšlienky. Na prednes je potrebné vybrať zo širšieho textu kľúčové miesta, ktoré vytvoria samostatný celok so začiatkom, vyvrcholením a záverom. Pri prednese súvislého textu by žiak nemal referovať informácie, ale počas celého prednesu by mal pracovať s predstavami a živé predstavy fixovať. Vychovávateľ/ka pri nácviku prednesu prózy má učiť žiakov pracovať s výrazovými prostriedkami: so slovom, tónom, intenzitou hlasu, moduláciou, tempom, pauzou. Môže nacvičovať prednes s jednotlivým žiakom, viacerými žiakmi alebo s celou skupinou. Môže tiež selektovať recitátorov podľa toho, pri akej príležitosti majú recitovať.

Tvorba príbehov

Pri žiackej tvorbe príbehov hovoríme o produkčnom slohu. Dôležité je vybrať pútavú a pre žiaka motivujúcu tému, ku ktorej sa chce slobodne vyjadriť.

Je užitočné zachovať nasledovný postup:

1. motivácia, voľba témy;
3. tvorba nadpisu,
4. invencia a selekcia,
5. kompozícia a štylizácia,
6. prvé prečítanie príbehu,
7. úprava textu,
8. korektúra štylistických a gramatických nedostatkov,
9. čistopis,
10. prezentácia pred spolužiakmi,
11. publikácia na nástenke, v triednom alebo školskom časopise.

Tvorbou príbehov v ŠKD sa rozvíja súvislý rečový a písomný prejav žiakov. Príbehy sa tvoria na tému podľa vlastného pozorovania alebo zážitku „z vlastnej hlavy“. Žiadna predloha sa nepoužíva.

Otázky

Analyzujte rozdiely medzi prednesom poézie a prózy.

Navrhňte vlastný metodický postup tvorby príbehov v ŠKD.

Literatúra

STANOSVKÝ, E., SABOL, J., ĎURNÍKOVÁ, A. *Divadlo jedného herca a divadlo poézie a prózy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2002.

FINDRA, J., TVRDOŇ, E. *Ústny prejav a umelecký prednes*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

FINDRA, J. *Javisková reč a umelecký prednes*. Banská Bystrica: Akadémia umení v BB, Fakulta dramatických umení, 2010.

Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v záujmových a projektových činnostiach

V bežnej praxi ŠKD možno podľa spôsobu riadenia projektu rozlišovať **dva druhy projektov**:

- projekt riadený vychovávateľom/kou;
- projekt riadený žiakom či skupinou žiakov.

Obidva druhy projektov majú **tri fázy riadenia projektu**:

- prípravnú,
- realizačnú,
- evalvačnú.

Prípravná fáza riadenia projektu zo strany vychovávateľa/ky má nasledovné kroky:

- stanovenie témy a štruktúry projektu;
- formulovanie jasných cieľov;
- vybranie vhodných obsahov učenia sa;
- rozdelenie úloh a určenie zodpovednosti za ich splnenie,
- určenie poradia plnenia úloh z hľadiska času riešenia projektu;
- zvolenie vhodných metód a foriem práce, učenia sa;
- pripravenie pomôcok, učebných textov, kníh, textov a pod.;
- stanovenie kritérií hodnotenia úspešnosti projektu;
- stanovenie kritérií hodnotenia žiakov.

Oveľa žiadanejší je v ŠKD žiacky projekt, ktorý predpokladá úplnú zaangažovanosť žiaka. Žiak má vplyv na výber témy, problému, edukačný proces je viac otvorený, vychovávateľ/ka musí rátať aj s nepredvídanými okolnosťami pri realizácii projektu a stáva sa viac poradcom ako iniciátorom, žiaci si vyberajú sami informačné zdroje a materiály. Kratochvílová (2006, s. 36) definovala **žiacky projekt** ako „komplexnú úlohu (problém), spojenú s životnou realitou, s ktorou sa žiak identifikuje a preberá za ňu zodpovednosť, aby svojou teoretickou a praktickou činnosťou dosiahol výsledný žiaduci produkt (výstup) projektu. Pre jeho obhajobu a hodnotenie má argumenty, ktoré vychádzajú z novo získanej skúsenosti.“ Táto definícia naznačuje súvislosť medzi úlohou (problémom) a vlastným zainteresovaním žiaka. So žiackym projektom úzko súvisí pojem projektová metóda.

Projektová metóda je vyučovacia metóda, v ktorej sú žiaci vedení k samostatnému spracovaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním. Projekty môžu mať formu integrovaných tém, praktických problémov zo životnej reality alebo praktickej činnosti vedúcej k vytvoreniu nejakého umeleckého výrobku či produktu slovesnej tvorby (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Prípravná fáza riadenia projektu zo strany žiaka/žiakov má nasledovné kroky:

- vybranie problému, témy žiakmi samotnými alebo spolu s vychovávateľom/kou;
- rozprávanie zdôvodnení, prečo si vybrali práve túto tému, tento problém;
- vychovávateľ/ka si analyzuje a určí, ktoré kompetencie žiakov sa budú rozvíjať v oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej;
- určenie cieľa (výstupu) projektu v spolupráci žiaka/žiakov a vychovávateľa/vychovávateľky;
- stanovenie časového rozpätia a prostredia realizácie projektu v spolupráci žiaka/žiakov a vychovávateľa/vychovávateľky;

- premyslenie a rozdelenie úloh, činností v projekte;
- dohodnutie organizácie projektu, kritérií a spôsobov hodnotenia projektu v spolupráci žiaka/žiacov a vychovávateľa/vychovávateľky (Kratochvílová, 2001).

Produktom žiackej slovesnej tvorby môže byť kniha básní, rozprávok, poviedok, reportáží a iných produktov. Je možné navrhnúť i projekt s metódami tvorivej dramatiky (Babiaková, 2004).

Tabuľka 42: Význam projektov tvorivej dramatiky v rozvoji osobnosti žiakov (Babiaková, 2004).

V projektovom učení sa môžu žiaci zlepšiť vo vedomostiach, schopnostiach i vlastnostiach:	
Afektívna oblasť	– v reflexii vlastných pocitov v umení; – vo vyjadrovaní názorov bez strachu; – v aktívnom počúvaní názorov iných; – v tolerancii, akceptácii, empatii; – v estetickom cítení; – v spolupráci s deťmi aj dospelými.
Kognitívna oblasť	– v rozhodovaní sa; – v samostatnom myslení; – v riešení problémov, konfliktov bežného života; – v schopnosti hrať roly a situácie bežného života; – v čítaní s porozumením; – vo vnímaní a reprodukovani literárnych textov; – v prednese básní, dramatizovaní deja, improvizovaní; – v rozlišovaní hlavných a vedľajších postáv; – v rozlišovaní poézie od prózy, – v orientovaní sa v knižnici; – v porozumení pojmov rozprávača, reč autora, reč postáv, dialóg, scenár.
Psychomotorická oblasť	– v praktických zručnostiach pri výrobe masiek, bábok, kulís a scény, kostýmov atď.; – v pohybových a motorických zručnostiach pri stvárňovaní pohybov, tancovaní, cvičení a iných aktivitách.

Rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v ŠKD musí prebiehať zábavnou a nenútenou formou. Dôležité je, aby študenti – budúci vychovávateľa/ky disponovali čo najväčším množstvom inovatívnych prístupov v tejto oblasti. Počas štúdia nadobudnú znalosti o cieľoch, obsahu, prostriedkoch a podmienkach rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti žiakov v ŠKD. Získajú poznatky o kognitívnych, neuropsychologických a sociálnych aspektoch rozvíjania bazálnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti. Aplikujú vedomosti o jednotlivých jazykových rovinách (foneticko-fonologickej, pragmatickej, morfológicko-syntaktickej a lexikálno-sémantickej) vo výchovno-vzdelávacích činnostiach. Overia si metodiky rozvoja nielen komunikačných kompetencií žiakov vo vlastných projektoch výchovno-vzdelávacích činností tak, aby boli pripravení na prácu vychovávateľa/ky v školskom klube detí.

Otázky

Uved'te hlavné rozdiely, vychovávateľských a žiackych projektov v ŠKD.
Navrhnite tému a výchovno-vzdelávací cieľ projektu jazykovej a literárnej záujmovej činnosti.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S. *Tvorivá dramatika v projektoch záujmovej činnosti na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004.
KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, 2006.
PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

9 Diagnostikovanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí

Mariana Cabanová

Pedagogické diagnostikovanie

Jednou z požiadaviek kladených na učiteľov materských škôl sú poznatky v oblasti pedagogického diagnostikovania aktuálnej vývinovej úrovne dieťaťa a rozvojových charakteristík detí (Pokyn ministra č. 39/2017). **Diagnostická kompetencia** je súčasťou pedagogických kompetencií učiteľov (Knauer, 1994). Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) určuje diferenciaciu vzdelávacích aktivít vo vzťahu k aktuálnej rozvojovej úrovni dieťaťa vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Aj v rozvoji jazykovej a literárnej gramotnosti

detí majú byť učitelia spôsobilí diagnostikovať aktuálnu úroveň rozvoja detí v triede. Táto požiadavka je splniteľná najmä vtedy, keď učitelia poznajú teoretické východiská pedagogickej diagnostiky a diagnostikovania a disponujú poznatkami z viacerých vedných disciplín (didaktiky, psychológie, špeciálnej pedagogiky, sociológie, lingvistiky). Dôležité je to pre efektívne a optimálne plánovanie, realizovanie a hodnotenie procesu predprimárneho vzdelávania a v rámci neho i procesu pedagogického diagnostikovania (Cabanová, Kasáčová, 2016).

Pedagogické diagnostikovanie je súbor praktických profesionálnych činností učiteľa/ky. Založené sú na dôkladnom teoretickom poznaní. Je to cieľavedomé, zámerné, odborné, systematické a všestranné na perspektívu zamerané poznávanie dieťaťa v pedagogickom procese. Smeruje k zhromažďovaniu poznatkov o dieťati s cieľom vytvoriť si vlastný systém individuálneho prístupu ku každému dieťaťu v triede alebo výchovnej skupine tak, aby bol jeho rozvoj optimálny vzhľadom na jeho schopnosti a rešpektoval individualitu vo vzťahu k objektívnym požiadavkám a konkrétnym možnostiam (Kasáčová, Cabanová, 2011).

V pedagogickom diagnostikovaní by učiteľ/ka mal/a dodržiavať uvedené pravidlá:

Pravidlá pedagogického diagnostikovania

Dittrich (1993) vymedzil niekoľko metodologických pravidiel pedagogického diagnostikovania, ktoré možno považovať za **základné pravidlá diagnostikovania učiteľa/ky z hľadiska:**

- **etiologického**, učiteľ/ka by sa mal/a zaujímať o aktuálny stav dieťaťa i príčiny, ktoré mohli daný stav spôsobiť či ho ovplyvniť, a to v pozitívnom aj negatívnom zmysle. Učiteľ/ka by mal/a v priebehu diagnostikovania hľadať možné príčiny sledovaného javu.
- **komplexného**, učiteľ/ka by mal/a stanoviť konkrétnu oblasť diagnostikovania na základe rôznych vzťahov a rovín. Mal/a by sa tiež usilovať o holistické (celostné, úplné) diagnostikovanie osobnosti dieťaťa vo všetkých oblastiach diagnostikovania. Učiteľ/ka by mal/a v diagnostikovaní spolupracovať s viacerými diagnostikmi (pedagogickými aj odbornými zamestnancami). Mal/a by si viesť diagnostické záznamy o dieťati.
- **longitudiálneho**, učiteľ/ka by mal/a diagnostikovať dieťa v celom priebehu jeho výchovy a vzdelávania, nielen v jednom časovom momente. Učiteľ/ka by samozrejme mal/a uskutočňovať aj autentické diagnostikovanie dieťaťa v priebehu istého časového úseku, napríklad počas vzdelávacej aktivity (Cabanová, 2016).
- **individuálneho**, učiteľ/ka by mal/a dodržiavať individuálny prístup k dieťaťu a posudzovať jeho prejavy vzhľadom na konkrétne podmienky a konkrétnu situáciu. Učiteľ/ka by mal/a

diagnostikovať dieťa/deti v triede pre plánovanie edukačného procesu a vlastného pedagogického pôsobenia zameraného na rozvoj osobnosti dieťaťa.

- **prognostického**, učiteľ/ka by mal/a formulovať diagnostické závery. Mal/a by ich spojiť s konkrétnym pedagogickým opatrením či viacerými opatreniami, ktoré budú nasledovať. Ak napríklad učiteľ/ka v procese diagnostikovania dieťaťa/detí v materskej škole zistí, že daný obsah vzdelávacích aktivít už deti majú osvojené, je nevyhnutné, aby tieto závery aplikoval/a do ďalších vzdelávacích aktivít a podľa nich výučbu diferencovala.

Rešpektovaním daných pravidiel v procese formálneho alebo neformálneho diagnostikovania učiteľia prispievajú k plneniu edukačnej, preventívnej a kompenzačnej funkcie materskej školy (Lipnická, 2009).

- **Neformálne (implicitné) diagnostikovanie** je realizované pre vlastnú potrebu učiteľa/ky. Môže byť zamerané, napríklad na optimalizáciu rozvoja konkrétneho dieťaťa. Učiteľ/ka ho často realizuje intuitívne. Na základe tohto diagnostikovania potom pohotovo rieši vzniknuté situácie.
- **Formálne (explicitné) diagnostikovanie** je realizované v prípadoch, keď si je dieťa vedomé, že je diagnostikované. Príkladom formálneho diagnostikovania je napríklad použitie diagnostických testov.

Pedagogickým diagnostikovaním dieťaťa v materskej škole sú vytvárané základné podmienky k tomu, aby sa dieťa v predprimárnom vzdelávaní rozvíjalo a nebolo preťažované nevhodnými, individuálnym špecifikám neprimeranými činnosťami (Oprailová, 1988).

Pedagogické diagnostikovanie zvyšuje úspešnosť pedagogickej práce učiteľa/ky, ktorý včlení diagnostické zistenia do ďalšieho pedagogického pôsobenia na každé dieťa v triede.

Otázky

Zdôvodnite význam formálneho a neformálneho pedagogického diagnostikovania dieťaťa.

Opíšte činnosti učiteľa v procese pedagogického diagnostikovania dieťaťa/detí.

Vysvetlite pravidlá pedagogického diagnostikovania v predprimárnom vzdelávaní.

Navrhňte otázky na reflexiu procesu pedagogického diagnostikovania.

Literatúra

- DITTRICH, P. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Praha: H&H, 1993.
- CABANOVÁ, M. *Zmeny spoločnosti ako výzva pre pedagogický výskum detí na prahu vzdelávania*. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Deti na prahu vzdelávania: dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: Belianum, 2016, s. 35 – 54.
- KASÁČOVÁ, B. *Reflexívne vyučovanie*. Žilina: EDIS, 2003.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.
- KNAUER, K. *Diagnostik im pedagogischen Prozeß*. Frankfurt am Main: Peter Verlag, 1994.
- LIPNICKÁ, M. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009.
- OPRAVILOVÁ, E. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.

Typy pedagogického diagnostikovania

Učiteľ/ka aj v rozvoji jazykovej a literárnej gramotnosti detí môže uplatňovať štyri typy pedagogického diagnostikovania (Zelinková, 2001; Kasáčová, Cabanová, 2011):

- normatívnu,
- kritériálnu,
- individualizovanú,
- diferenciálnu.

Normatívne diagnostikovanie je zamerané na diagnostikovanie úrovne rozvoja reči dieťaťa vo vzťahu k vývinovým normám a úrovniam dosahovania vzdelávacích štandardov.

Kritériálne diagnostikovanie je zamerané na posudzovanie rozvoja reči detí podľa určených kritérií, napríklad v rámci posudzovania školskej pripravenosti dieťaťa.

Individualizované diagnostikovanie je zamerané na posudzovanie pokrokov v reči dieťaťa v sledovanej oblasti za určité časové obdobie, bez porovnávania s normami a kritériami.

Diferenciálne diagnostikovanie je zamerané na presné rozpoznanie príčin a prejavov, učebných výsledkov a potencialít dieťaťa. Je založené na komplexnom diagnostikovaní dieťaťa.

Z hľadiska prípravy učiteľa/ky na diagnostikovanie môže byť neplánované aj plánované.

Neplánované diagnostikovanie je vtedy, keď učiteľ/ka flexibilne reaguje na vzniknutú situáciu a modifikuje ďalšie stratégie a ciele vlastného pedagogického pôsobenia a práce s deťmi v triede. Závery zo vzniknutých situácií si môže zaznamenať v diagnostickom denníku. Na základe záverov a analýz v pedagogickom denníku učiteľ/ka následne môže napláňovať nadväzujúce diagnostikovanie.

Plánované diagnostikovanie je vtedy, keď si učiteľ/ka jasne stanoví ciele diagnostikovania, na ich dosiahnutie si zvolí vhodné metódy a nástroje, pripraví si spôsob zaznamenávania údajov a informácií aj postupy ich spracovania a vyhodnocovania. Od učiteľa/ky sa vyžaduje tvorivý a erudovaný prístup k plánovaniu, realizácii a hodnoteniu vzdelávacích aktivít, v rámci ktorých sa diagnostické činnosti uskutočnia.

Otázky

Zdôvodnite význam niektorého z typov pedagogického diagnostikovania dieťaťa.

Vysvetlite širší význam neplánovaného a plánovaného diagnostikovania dieťaťa/detí.

Uved'te a posúďte možnosti a činnosti diagnostikovania vo vzdelávacích aktivitách.

Literatúra

KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011.
ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál, 2001.

Etapy a fázy pedagogického diagnostikovania

V materských školách učiteľia/ky zvyčajne uplatňujú tri **etapy diagnostikovania**.

- 1. Etapa plánovacia a projektívna.** Ide o časť práce učiteľa/ky, v ktorej musí byť nielen tvorivý/á, ale k celému procesu musí pristupovať s poznaním kurikula predprimárneho vzdelávania (obsahové a výkonové štandardy predprimárneho vzdelávania, organizačné formy denných činností) a teoretických východísk z pedagogiky (všeobecná pedagogika, didaktika), z vývinovej psychológie, špeciálnej pedagogiky a iných disciplín. Základom pre plánovanie a realizovanie vzdelávacích aktivít sú rozvinuté profesijné spôsobilosti učiteľa/ky. Vzdelávacie aktivity môže plánovať aj tak, že využije ich **diagnostický potenciál**. Pri takomto plánovaní musí premyslene a súvzťažne naplánovať proces diagnostikovania a zároveň vzdelávaciu aktivitu, aby umožnila diagnostikovať úroveň rozvoja dieťaťa podľa dosiahnutia určitých vzdelávacích štandardov.
- 2. Etapa realizačná a observačno-registračná.** Je etapou, v ktorej učiteľ/ka realizuje a riadi naplánované vzdelávacie aktivity. V ich priebehu zaznamenáva prejavy komunikácie a správania sa detí. Spôsob zaznamenávania je ovplyvnený nielen aktuálnym dňom a činnosťami v triede, ale aj pripravenosťou učiteľa/ky. Jedným zo základných spôsobov zaznamenávania diagnostických údajov je priebežné vedenie poznámok v diagnostickom denníku, alebo zaznamenávanie si údajov do vopred pripravených záznamových hárkov. Podľa nich môže dieťaťu poskytnúť podporu a pomoc či navrhnúť inováciu, zmenu edukačného prístupu v závislosti od aktuálnych potrieb dieťaťa.
- 3. Etapa evalvačná a hodnotiaca.** Je záverom procesu pedagogického diagnostikovania. Jej súčasťou je spätná väzba dieťaťu, podporné alebo pochvalné stanovisko učiteľa/ky. Patrí do nej tiež stanovenie pedagogickej diagnózy. Učiteľ/ka vyhodnocuje informácie, získané údaje a na základe nich stanoví pedagogickú diagnózu. Predmetom hodnotenia môžu byť práce dieťaťa (kresby, pracovné listy, pracovné zošity, poznámky učiteľa, pedagogický denník a iné). V pedagogickom denníku si učiteľ/ka môže zaznamenávať špecifické situácie z realizácie vzdelávacích aktivít a iných organizačných foriem počas dňa. Táto etapa je zároveň vstupnou etapou pre budúce, respektíve pre nadväzujúce plánovanie vzdelávacích aktivít. Diagnostikovanie prejavov dieťaťa a ich následné vyhodnotenie by malo slúžiť učiteľovi/ke, aby adekvátne stanovil/la nasledujúce ciele vzdelávacích aktivít, v tom zmysle i primerané ciele rozvoja jeho osobnosti. Táto etapa diagnostikovania zároveň poskytuje priestor na sebareflexiu a analýzu vzdelávacích aktivít na základe učebných výsledkov a správania sa detí (Kasáčová, Cabanová, 2011).

Podľa Kasáčovej (2003) proces pedagogického diagnostikovania sa permanentne opakuje (pred, počas a po diagnostikovaní). Uskutočňuje sa v postupnosti štyroch fázach:

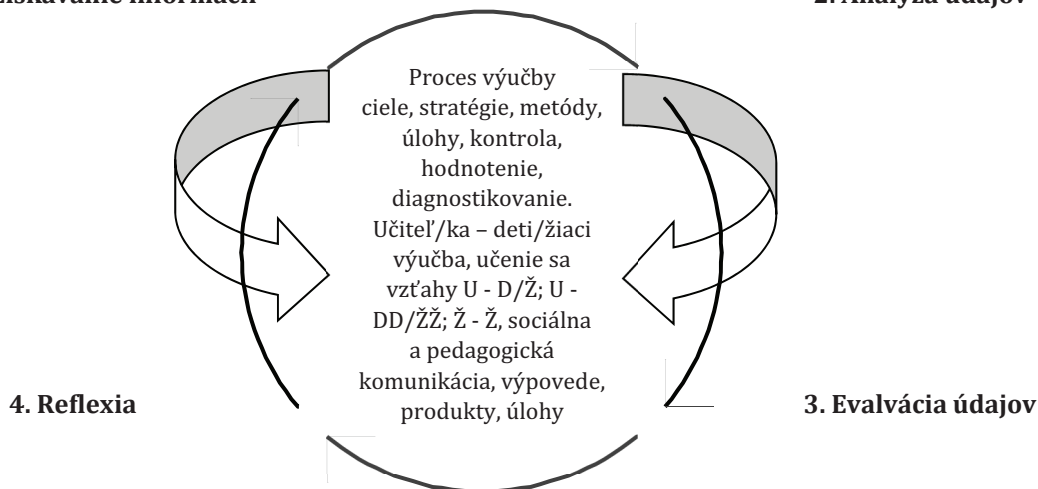
- získavanie informácií,
- analýza údajov,
- evalvácia údajov,
- reflexia.

Cyklické usporiadanie a opakovanie jednotlivých etáp diagnostikovania je typické pre dynamické diagnostikovanie.

Obrázok 21: Fázy diagnostického procesu (Kasáčová, 2003, s. 30)

1. Získavanie informácií

2. Analýza údajov



Získavanie informácií. Do tejto fázy diagnostického diagnostikovania patrí jeho plánovanie, stanovenie hypotéz a tvorba diagnostického nástroja. Východiskom edukačnej práce učiteľa/ky je vyhodnocovanie údajov o dieťati, pričom sa má venovať analýze doterajších prác, výsledkov činností dieťaťa a mikrodiagnóz, ktoré stanovil/a v priebehu edukačných činností.

Analýza údajov. Znamená vyhodnocovanie získaných údajov v priebehu diagnostikovania. Učiteľ/ka vyhodnocuje získané informácie, údaje o dieťati, interpretuje ich, t. j. posudzuje ich výpovednú hodnotu a stanovuje svoju pedagogickú diagnózu. Predmetom analýzy môžu byť produkty dieťaťa aj poznámky učiteľa/ky, napríklad v pedagogickom denníku.

Evalvácia dát. Ide o proces vyhodnocovania analyzovaných údajov smerom k dieťatu/deťom, osobám zainteresovaným v procese diagnostikovania, aj osobám, ktoré sa môžu podieľať na riešení diagnostikovaného stavu. Získané výsledky diagnostikovania by mali slúžiť v ďalšej evalvácii. Mali by pomôcť zefektívniť prácu učiteľa/ky a učenie sa dieťaťa/detí.

Reflexia. Značí, že učiteľ/ka si plne uvedomuje proces, udalosti, javy, vzťahy a súvislosti v diagnostikovaní. Učiteľ/ka má byť schopný/á rozlišovať dôveryhodnosť informačných zdrojov a spolahľivosť diagnostických metód a nástrojov. Má zvážiť a posúdiť, či je kompetentný/á stanoviť diagnózu u dieťaťa objektívne. Tiež má predvídať, čo bude nasledovať, čo môže nastať.

Pedagogické diagnostikovanie sa môže uskutočňovať ako vstupné, priebežné a výstupné.

Vstupné diagnostikovanie úrovne rozvoja dieťaťa je nevyhnutným predpokladom akéhokoľvek adekvátneho pôsobenia v prostredí materských škôl. Hoci učiteľ/ka pozná charakteristiky vývinu reči dieťaťa, nemôže automaticky predpokladať, že komunikačné spôsobilosti každého dieťaťa budú na tej istej úrovni. Rozvoj každého dieťaťa pred vstupom do materskej školy je ovplyvnený podnetnosťou rodinného prostredia. Horňáková a kol. (2005) konštatovali, že kvalita stimulácie, ako aj celkový vplyv prostredia sú pre rozvoj reči rozhodujúce. Napriek tomu, že rozvoj reči je podmienený aj vnútornými činiteľmi, predovšetkým faktormi dedičnosti a zrenia nervovej sústavy, je nevyhnutné ho v ranom veku vhodne podporovať. Na základe vstupného diagnostikovania dieťaťa, napríklad jeho priamym pozorovaním, analýzou jeho výpovedí aj prostredníctvom anamnestických údajov učiteľ/ka môže adresnejšie diferencovať výučbu a vzdelávacie aktivity už od začiatku jeho predprimárneho vzdelávania.

Priebežné diagnostikovanie môže byť formálne aj neformálne. Vzhľadom na požiadavku diferenciacie cieľov a vzdelávacích aktivít v procese predprimárneho vzdelávania v materských školách je dôležité individualizované diagnostikovanie každého dieťaťa v triede.

Výstupné diagnostikovanie sa vzťahuje na zvládanie obsahových a výkonových štandardov kurikula, podľa ktorého sa uskutočňuje predprimárne vzdelávanie dieťaťa.

Otázky

Opíšte proces diagnostikovania dieťaťa pri vstupe do materskej školy.

Sformulujte otázky na reflexiu výstupného pedagogického diagnostikovania dieťaťa.

Vytvorte námety na diagnostikovanie dieťaťa vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia.

Literatúra

HORŇÁKOVÁ, K. a kol. 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: vydavateľstvo Slniečko, 2005.

KASÁČOVÁ, B. *Reflexívne vyučovanie*. Žilina: EDIS, 2003.

KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

Vybrané metódy diagnostikovania jazykovej a literárnej gramotnosti detí

Na diagnostikovanie úrovne rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí sú vhodné metódy:

- pozorovanie,
- rozhovor,
- zaznamenávanie a analýza verbálnych výpovedí,
- analýza produktov,
- anamnéza.

Pozorovanie

V pedagogickej diagnostike sa chápe ako zosilnené, zdokonalené vnímanie s výrazne selektívnym charakterom. Učiteľ/ka už pred samotným diagnostickým pozorovaním by mal/a mať:

- jasne stanovený cieľ pozorovania;
- vymedzené pozorovateľné prejavy správania sa a komunikácie, ktoré korešpondujú s cieľom pozorovania;
- systém registrácie pozorovateľných prejavov dieťaťa;
- spôsoby vyhodnocovania registrovaných prejavov.

Aj na základe uvedeného je dôležité si uvedomiť, že diagnostické pozorovanie by malo prebiehať v situáciách, ktoré učiteľovi/ke umožnia selektívne vnímanie prejavov dieťaťa, ktoré ladia so stanoveným cieľom pozorovania a ktoré je možné zaznamenať.

Na zaznamenávanie pozorovaných prejavov dieťaťa je dôležité vytvoriť si **záznamový – pozorovací hárok** s obsahovými kategóriami. Vtedy ide o štruktúrované pozorovanie (Kasáčová, Cabanová, 2011; Miňová, 2013; Valachová, 2009). Diagnostické pozorovanie možno realizovať v priebehu všetkých foriem organizácie dňa a činností detí v materskej škole.

Rozhovor (interview)

Je výskumná aj diagnostická metóda. Charakterizuje ju priama sociálna interakcia zúčastnených osôb. Učiteľ/ka v roli diagnostika zámerne kladie premyslené otázky dieťaťu/deťom, prípadne iným respondentom (rodičom, zákonným zástupcom, kolegom), aby získal/a potrebné informácie. Metóda rozhovoru má flexibilný a holistický potenciál v diagnostikovaní.

Flexibilitnosť metódy spočíva v jej otvorenosti meniť priebeh rozhovoru vzhľadom na situáciu, potreby, dispozície a reakcie dieťaťa, respektíve respondenta. Učiteľ/ka môže počas diagnostikovania zohľadňovať jeho psychický a zdravotný stav, aj ochotu komunikovať.

Holistickosť metódy rozhovoru spočíva v možnosti poznávať dieťa komplexne. Osobný kontakt umožňuje získavať mnohé informácie o rôznych stránkach rozvoja, života, edukácie dieťaťa. Učiteľia/ky vo svojej praxi často využívajú aj neriadený – voľný rozhovor. V pravom zmysle nie je diagnostickým rozhovorom. Súčasťou diagnostického rozhovoru by malo byť písomné, prípadne audiovizuálne zaznamenávanie jeho priebehu a následná analýza výpovede dieťaťa, respondenta vo vzťahu k sledovaným indikátorom, napríklad vo vzťahu k jazykovým rovinám, k teóriám rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti, k cieľom vzdelávacej aktivity a podobne. Pre tento účel je možné pripraviť si záznamové hárky, v ktorých sú obsiahnuté sledované ukazovatele. Údaje do nich učiteľ/ka zaznamenáva buď v priebehu rozhovoru, alebo čo najskôr po jeho skončení.

Zaznamenávanie a analýza verbálnych výpovedí

Je metódou, ktorá umožní diagnostikovať úroveň rozvoja dieťaťa nielen vo vzťahu ku kvalite jeho verbálnych prejavov. Učiteľ/ka jej prostredníctvom môže presnejšie poznať a posúdiť úroveň lexikálno-sémantickej a morfológicko-syntaktickej jazykovej roviny v rečovom prejave dieťaťa. V snahe čo najdôslednejšie porozumieť dieťaťu a zhodnotiť úroveň jeho verbálnych prejavov pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti je práve záznam verbálnych výpovedí cenným zdrojom informácií. Učiteľ/ka so záznamom môže pracovať a detailne ho vyhodnocovať podľa viacerých kritérií.

Analýza produktov

Je zameraná na diagnostické hodnotenie:

- detskej kresby a „pisateľských“ pokusov a prejavov;
- produktov z výtvarných a pracovných činností;
- nácviku novej básne, piesne a podobne.

Vypovedajú o úrovni schopností a tvorivosti dieťaťa. Pri analýze sa diagnostikujú obsahové i formálne ukazovatele výnimočnosti produktov dieťaťa. Môžu byť tiež porovnávané s určenými normami, kritériami, napríklad vývinovými alebo kurikulárnymi. Diagnostikujú sa ako celok aj v rámci parciálnych častí (Valachová, 2009). Analýza produktov učiteľovi/ke poskytuje tiež možnosť konfrontovať získané skúsenosti s teóriami vývinu ranej gramotnosti dieťaťa. Pre analýzu produktov je vhodné, aby učiteľ/ka priebežne vytváral/a portfólia prác detí v triede.

Anamnéza

Ako diagnostickú metódu ju učiteľ/ka nevyužíva priamo pri vedení vzdelávacích aktivít. V prípade jej uplatnenia môže získať cenné informácie o doterajšom vývine dieťaťa, o jeho osobnej a rodinnej situácii. Použitie metódy anamnézy v pedagogickom diagnostikovaní má slúžiť iba na lepšie porozumenie prejavov a učebných výsledkov dieťaťa v podmienkach materskej školy. Cenným zdrojom poznania môže byť **dotazník** pre rodičov, zákonných zástupcov, napríklad o literárnej podnetnosti rodinného prostredia dieťaťa. Predmetom jednotlivých položiek môžu byť otázky alebo tvrdenia vzťahujúce sa k faktorom, ktoré môžu ovplyvňovať úroveň rozvoja čitateľskej a pisateľskej gramotnosti dieťaťa (napríklad spôsob

trávenia voľného času, čítanie kníh dieťaťu v domácom prostredí, návšteva knižníc s rodinnými príslušníkmi a iné).

Vo vzťahu k jednotlivým diagnostickým metódam si učiteľ/ka môže vytvárať diagnostické nástroje (napríklad záznamový hárok z pozorovania dieťaťa počas grafomotorických činností). Druhou voľbou je, že aplikuje diagnostické nástroje z dostupnej odbornej literatúry.

Otázky

Vysvetlite podstatu anamnézy ako metódy pedagogického diagnostikovania.

Uved'te aspoň tri výkonové štandardy, ktorých dosahovanie v predprimárnom vzdelávaní môže učiteľ/ka diagnostikovať pozorovaním.

Literatúra

KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

MIŇOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: PF PU, 2013.

VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009.

VARCHOLOVÁ, M., MALIŇÁKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003.

Pedagogické diagnostikovanie rizík vo vývine reči dieťaťa

Pedagogické diagnostikovanie vývinových špecifik a zároveň jedinečnosti, výnimočnosti každého dieťaťa v triede, umožňuje orientačne rozlíšiť a posúdiť oneskorený vývin reči a rizikové znaky narušenej komunikačnej schopnosti. Na základe nich učiteľ/ka môže odporučiť rodičom, zákonným zástupcom logopedickú starostlivosť o dieťa.

Tabuľka 43: Vhodný termín pre prvé logopedické vyšetrenie (Oravkinová, 2011; Hornáková a kol. 2005)

Odporúčaný termín pre prvé logopedické vyšetrenie:	Rizikový znak
po narodení,	keď je dieťa zaradené v Rossettiho tabuľke.
od narodenia,	keď matka vyjadruje akékoľvek obavy o reč dieťaťa.
od 3. mesiaca,	keď existuje podozrenie, že dieťa extrémne málo tvorí zvuky.
po 6. mesiaci,	keď existuje podozrenie, že dieťa nedžavoce a zároveň ovplyvňujú jeho vývin rizikové faktory (slabé sociálne prostredie, prekonané zápaly stredného ucha a iné).
v 12. mesiaci,	keď dieťa nedžavoce slabiky typu „ba-ba-ba“.
v 18. mesiaci,	keď dieťa netvorí prvé slovo.
v 24. mesiaci,	keď používa menej ako 10 zrozumiteľných slov, netvorí 50 slov a dvojslovnú vetu typu „mama dá“, nemá potrebu vyjadriť svoje pocity, nekomentuje a nerozpráva, čo vidí, nežiada mamu o opakovanie činností, ani o podanie hračky.
po 24. mesiaci,	keď dieťa hovorí veľmi nezrozumiteľne; ak slová, ktoré hovorí, komolí (napr. kefa je tafa) alebo často hovorí slová s prevahou samohlások (napr. auto je auo, sliepočka pipi je ii).
v 3. roku,	keď dieťa netvorí prvé trojslovné vety typu: „mama varí kašu“, ak má problémy opakovať dlhé slová, komolí slová a jeho reč je celkovo nezrozumiteľná,

	ak ako trojročné nepoužíva predložky pri spájaní slov do viet (napríklad kvety vo váze sú „vety váze“).
po 4. roku,	keď dieťa stále hovorí s gramatickými chybami a má nesprávnu výslovnosť mnohých hlások.
po 5. roku,	keď má dieťa nesprávnu výslovnosť niektorých hlások (l, r, sykavky: s, c, z, dz, š, č, ž, dž).
najneskôr rok pred školou,	keď dieťa nevie správne tvoriť fonémy L a R, inak vyslovuje správne, rozumie reči a tvorí gramaticky zložité a správne vety. keď dieťa nevie vyslovovať sykavky, inak vyslovuje správne, rozumie reči a tvorí gramaticky zložité a správne vety.
kedykoľvek, aj v ranom veku,	keď sa dieťa mierne zajakáva dlhšie ako 6 mesiacov alebo sa zajakáva výrazne a často, resp. ak dieťa hovorí s námahou, napína pri hovorení svalstvo rečových orgánov alebo krku, ak si dieťa začína uvedomovať neplýnulú reč a trápí ho to, ak porozumenie reči je výrazne lepšie ako rečová produkcia dieťaťa (to, čo hovorí).
v 3. a 5. roku,	sú odporúčané preventívne skríningové logopedické prehliadky u všetkých detí.

Kapalková a Vencelová (2016) konšatovali, že kľúčovú úlohu v čítaní, osvojovaní si pravopisu a písomnom vyjadrovaní majú schopnosti a procesy jazykovej povahy. Ak sa vývin reči dieťaťa oneskoruje, neskôr môže prerásť do narušeného vývinu reči. **Oneskorený vývin reči dieťaťa** je preto dôležitým signálom na začatie logopedickej starostlivosti (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005). Rozvinuté schopnosti, ktoré sa tradične považovali za nevyhnutné pre budúcu úspešnosť dieťaťa v školskom učení sa čítať (zraková pamäť na tvary, vizuomotorická integrácia, jemná motorika a iné), podľa novších výskumov slabšie korelujú s čítaním, najmä s porozumením čítaného (Zápotočná, 2008; Zelinková, 2012). V prevencii dyslexie je preto dôležité diagnostikovať fonematické uvedomovanie

dieťaťa, gramatický cit, krátkodobú, takzvanú pracovnú pamäť dieťaťa, porozumenie reči a schopnosť súvisle rozprávať o nejakej téme (tzv. **naratívne schopnosti**). Kapalková a Vencelová (2016) konšatovali, že schopnosti rozprávať a rozumieť rozprávanému sú podstatné predpoklady dieťaťa pre úspešné čítanie. V súčasnosti sú k dispozícii diagnostické nástroje na identifikovanie rizík špecifických porúch učenia u detí už na konci predprimárneho vzdelávania (Zelinková, 2008). Napriek tomu, že ide o normatívne diagnostikovanie, identifikácia oslabených funkcií umožní učiteľovi/ke včasne podporovať a stimulovať ich rozvoj. Za týmto účelom učelia môžu používať diagnostické nástroje, ktoré sú predstavené v nasledujúcej časti textu.

Otázky

Zdôvodnite, aké môžu byť príčiny oneskoreného vývinu reči u detí predškolského veku.

Vysvetlite, kedy má učiteľ/ka odporúčať rodičom, zákonným zástupcom návštevu logopéda s dieťaťom.

Posúďte význam včasného diagnostikovania rizík (rizikových znakov) narušenej komunikačnej schopnosti u detí v predškolskom období.

Literatúra

- HORNÁKOVÁ, K. KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: vydavateľstvo Slniečko, 2005.
- KAPALKOVÁ, S. VENCELOVÁ, L. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In KEREKRÉTOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: 2016, s. 145 – 165.
- ORAVKINOVÁ, Z. Vývinové poruchy reči u detí – nové intervenčné prístupy v ranom veku In *Pediatrica pre prax*, 2011, roč. 12, č. 4, s. 146 – 147.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. In *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 101 – 116.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v predškolskom veku?* Praha: Portál, 2008.

Charakteristika vybraných diagnostických nástrojov

Spracovanie obsahových a výkonových štandardov v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) ukladá učiteľovi/ke úlohu zisťovať, posudzovať a hodnotiť úroveň ich dosiahnutia u jednotlivých detí. Pre tento účel sú tam tzv. **evalvačné otázky**. V texte sme už uviedli vybrané diagnostické metódy, ktoré učiteľ/ka môže využívať pri diagnostikovaní jazykovej a literárnej gramotnosti detí v predškolskom veku. Diagnostikovať môže aj prostredníctvom diagnostických nástrojov. Ďalej sú niektoré priblížené.

Test TEKOS II

Je zameraný na komunikačné správanie dieťaťa, na gramatickú stránku reči a hodnotenie slov v reči dieťaťa až do tridsiateho šiesteho mesiaca jeho veku. Vzhľadom na skutočnosť, že do materských škôl môžu byť prijímané deti už od dvoch rokov života, je možné použitie testu v materských školách (Kapalková a kol. 2010). Test vyplňajú rodičia, zákonní zástupcovia alebo dieťaťu blízki ľudia. Na základe overovania validity a reliability testu bola preukázaná vysoká spoľahlivosť takto získaných informácií. Získané údaje sú posudzované na základe percentilových noriem. Uvedené sú v tabuľkách a prílohách publikácie. Publikácia tiež obsahuje kvalitatívne a kvantitatívne analýzy a základný postup pre interpretáciu získaných údajov. Test TEKOS I a TEKOS II sú od roku 2019 používané v skríningu rizík porúch reči detí raného veku. Sú súčasťou vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2. až 11. preventívnej prehliadke v primárnej zdravotnej starostlivosti.

Test prediktorov gramotnosti

Cieľom testu je identifikovať u detí/žiacov prediktory (signály) možných ťažkostí v čítaní a písaní v základnej škole. Test pozostáva z ôsmich subjektov (Mikulajová, 2012). Odporúčaná je individuálna administráciu testu. Aj keď je časovo náročná, speje k relevantným zisteniam. Uvedený test ponúka normy:

- pre deti na konci predprimárneho vzdelávania (diagnostikované v mesiacoch január až jún);
- pre žiakov na začiatku plnenia školskej dochádzky v 1. ročníku základnej školy (v mesiacoch september až december).
- **Subtest čítanie písmen** ťažiskovo zisťuje, či dieťa pozná písmená slovenskej abecedy. Orientačne preveruje aj to, či vie čítať aj jednoduché slová. Identifikácia písmen je obsiahnutá aj vo výkonovom štandarde v štátnom kurikule (2016) v oblasti Jazyk a komunikácia v časti: koncept tlače a znalosť knižných konvencií.
- **Subtest gramatický cit** obsahuje dva typy úloh. Zisťujú kľúčové aspekty gramatickej stavby expresívnej reči dieťaťa. Opakovanie viet je skúškou gramatickej citlivosti s významným podielom krátkodobej sluchovej pamäti a tvorba viet vyžaduje produkciu gramaticky správnych a zmysluplných výpovedí zo slov v základnom tvare (Mikulajová, 2012). Gramatická správnosť a spisovnosť verbálneho prejavu dieťaťa je samostatnou časťou oblasti Jazyk a komunikácia v kurikule predprimárneho vzdelávania.
- **Subtest fonematické uvedomovanie** obsahuje pätnásť úloh, v ktorých má dieťa rozdeliť dané slová na slabiky, identifikovať prvú fonému v slovách a na základe syntézy vyskladať z izolovaných foném slovo.
- **Subtest rýchle automatické pomenovanie** pozostáva z rýchleho menovania piatich farieb (farebných objektov – kruhov), zoradených v náhodnom poradí do sekvencie 40 podnetov (každý sa vyskytuje osemkrát) v smere zľava doprava v riadkoch zhora nadol. Subtest rýchle

automatické pomenovanie (RAN) hodnotí aspekt fonologických procesov a schopnosť, akou si dieťa vybavuje známe slová z pamäti a fonologicky ich spracováva.

- **Subtest porozumenie reči** je v teste zaradený z dôvodu, že porozumenie reči významne ovplyvňuje porozumenie textu pri čítaní. Na základe inštrukcií má dieťa splniť 10 úloh, ktoré zaťažujú verbálnu akustickú pamäť a vyznačujú sa istou gramatickou zložitosťou.
- **Subtest orálna a verbálna praxia** pozostáva z piatich typov úloh, sekvencia dvoch orálnych pohybov, sekvencia troch spoluhlások, opakovanie pseudoslov, špecifické asimilácie a predlžovanie slov (Mikulajová, 2012).
- **Subtest symboly** Mikulajová (2012) zamerala na zisťovanie rýchlosti psychických procesov intermodálneho kódovania: zrkové vnímanie – grafomotorika a súčasne vnímavosť na tvary písmen. Test spočíva v párovom priradovaní podnetov, t. j. dopĺňaní veľkých tlačných písmen do prázdnych okienok pod značky podľa istého kľúča.
- **Subtest pamäť na čísla** hodnotí rozsah krátkodobej verbálno-akustickej pamäti. Aby sa eliminovala možnosť vypomáhať si významovou stránkou slov, používajú sa čísla. Rad čísel sa postupne predlžuje, až kým dieťa nevyčerpá svoju pamäťovú kapacitu.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Švancarovej a Kucharskej (2001) je určený pre učiteľov/ky materských a základných škôl. Môžu ho administrovať na konci predprimárneho vzdelávania alebo na začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky dieťaťa. Tvorí ho 56 položiek, ktoré sú obsiahnuté v 13 subtestoch. Test sa zadáva individuálne, každému dieťaťu zvlášť. Umožňuje diagnostikovať úroveň sluchového a zrkového vnímania, výslovnosti, intermodálneho kódovania (schopnosť aplikovať viaceré procesy do splnenia jednej úlohy) a jemnej motoriky. Najväčšia pozornosť je v ňom venovaná sluchovému vnímaniu a fonologickým procesom (delenie slov na slabiky, identifikovanie prvej hlásky na začiatku a v strede slova, rozlišovanie dĺžky samohlások, rozlišovanie slabík dy–di, ty–ti, ny–ni) a oblasti diagnostikovania zrkového vnímania (krátkodobá zrková pamäť, prekresľovanie čiar podľa počtu bodov a iné). Pred samotnou aplikáciou testu je potrebné pripraviť si záznamové hárky a úlohy. Na plnenie testových úloh je potrebné vyhradiť si dostatočný čas. Diagnostikovanie úrovne rozvoja jedného dieťaťa v sledovaných oblastiach trvá približne 20 – 30 minút.

Metodika pozorovania a hodnotenia gramotnosti M. M. Clay

Používa sa na diagnostikovanie úrovne rozvoja pre-gramotných spôsobilostí detí. Testová batéria sa skladá zo šiestich subtestov:

- koncept tlače,
- znalosť písmen,
- písanie (písomná produkcia, písomný slovník),
- diktát (založený na identifikácii a rozpoznávaní hlások),
- priebežný záznam čítania.

Učiteľ/ka v predprimárnom vzdelávaní môže využiť všetky zo spomínaných subtestov. Viaceré ukazovatele obsiahnuté v subtestoch metodiky Clay (podľa Zápotočná, Gavora, 2002) súvisia s výkonovými štandardmi Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). V podstate možno aplikovať subtesty v diagnostikovaní učebných výsledkov dieťaťa vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Realizácia jednotlivých subtestov je založená na priamej interakcii s diagnostikovaným dieťaťom, jeho pozorovaní, respektíve analýze výsledkov jeho činnosti (Zápotočná Gavora, 2002).

- **Subtest koncept tlače** je založený na pozorovaní dieťaťa pri práci s knihou. Prejavy správania dieťaťa počas diagnostikovania sa zaznamenávajú do diagnostického hárku. Obsahuje 24 položiek. Úlohou dieťaťa v subteste písomná je pomenovať tie z predložených písmen, ktoré pozná.
- **Subtest písanie** tvoria dve časti – písomná produkcia a písomný slovník.

- **Subtest písomná produkcia** je v podstate založený na tvorbe voľných písomných výpovedí detí. Ak učiteľ/ka dá priestor dieťaťu na voľné písanie, umožní mu písať veľkými tlačnými písmenami, môže zistiť, že dieťa vie napísať omnoho viac ako len svoje meno. Tieto písomné výpovede je nevyhnutné v zmysle metodiky podrobiť ďalšej analýze z troch hľadísk:
 - z hľadiska jazykovej úrovne, ktorá je daná rozsahom identifikovateľných celkov (od písmen, cez slová až po súvislý text);
 - z hľadiska kvality informácie (od chápania pojmu znaku, cez vedomie informácie – správy, až po úspešnú kompozíciu);
 - z hľadiska priestorovej organizácie textu.
- **Subtest písomný slovník** pozostáva z písania slov dieťaťom v priebehu 10 minút za asistencie učiteľa/ky. Pri opakovanej administrácii a následnej analýze produktov dieťaťa učiteľ/ka identifikuje pokroky dieťaťa v istom časovom úseku.
- **Subtest priebežný záznam čítania**, učiteľ/ka môže aplikovať v diagnostikovaní dieťaťa tak, že použije jeden z troch ponúkaných textov. Dieťa/žiak číta ľahký, jemu známy text a následne náročnejšie texty. Učiteľ/ka úroveň jeho čítania analyzuje. Podľa výsledkov analýzy čítania môže vyberať dieťaťu/žiakovi primerané texty na čítanie. Veľkú pozornosť má pritom venovať analýze chýb, ako aj vlastných korekcií, ktoré pri čítaní textu dieťa/žiak robí. Samotnej analýze by však mal predchádzať dôsledný záznam z čítania. Učiteľ/ka by mal/a zaznamenať každú odchýlku od textu. Pre potreby analýzy sa zaznamenávajú aj vlastné korekcie dieťaťa/žiaka. Ak sa korekcie u neho objavujú, znamená to, že vlastné chyby registruje a koriguje. Treba ale presne zistiť, aké chyby si už dieťa/žiak koriguje a ktoré ešte stále prehliada (Zápotočná, 2012).

Využitie testovej batérie umožňuje učiteľovi/ke sledovať pokroky dieťaťa/detí v triede v jednotlivých oblastiach gramotnosti. Na základe diagnostických zistení môžu navrhnúť ciele rozvoja pre-gramotných spôsobilostí dieťaťa alebo skupiny detí. Napriek tomu, že nácvik čítania a písania prebieha v 1. ročníku základnej školy. Nie je raritou, že niektoré deti čítajú a píšú už v predškolskom období.

Kým test pre-gramotných spôsobilostí (Mikulajová, 2012) a test rizika porúch čítania a písania pre začiatkových školákov (Švancarová, Kucharská, 2001) sú založené na priamom diagnostikovaní dieťaťa, sú aj testy založené na diagnostikovaní dieťaťa cez vyjadrenie sa o dieťati učiteľom/kou alebo rodičom, zákonným zástupcom. Toto diagnostikovanie je do veľkej miery ovplyvnené vnímaním konkrétneho dieťaťa/žiaka učiteľom/kou. Napriek tomu môžu použiť súbor depistážnych diagnostických nástrojov zameraný na identifikovanie dieťaťa/žiaka s rizikovými prejavmi (Kasáčová, Sitková, 2013).

Testy na hodnotenie slovnej zásoby

Testy na hodnotenie slovnej zásoby autorov Seidlová, Málková a Smolík (2014) sú zamerané na hodnotenie slovnej zásoby, porozumenia slov a pojmov a gramatických schopností. Ide o obrázkový test, prostredníctvom ktorého nie je možné diagnostikovať znalosť písmen. Subtesty autori rozčlenili do dvoch oblastí:

- testy zamerané na hodnotenie fonologických procesov (rozpoznávanie slabík, skladanie slabík, rozpoznávanie hlások v pseudoslovách, rýchle automatické pomenovanie a opakovanie pseudoslov),
- testy zamerané na hodnotenie slovnej zásoby, porozumenie jazyku a gramatike (gramatické uvedomovanie, morfológia, porozumenie gramatike, slovník).

Súbor depistážnych diagnostických nástrojov

Súbor depistážnych diagnostických nástrojov Kasáčovej a Sitkovej (2013) je zameraný na identifikovanie dieťaťa/žiaka s rizikovými prejavmi vývinových porúch učenia. Po ich vyhodnotení by malo nasledovať plánované diagnostikovanie dieťaťa, napríklad

prostredníctvom vyššie uvedených testov alebo odborné diagnostikovanie psychológom a špeciálnym pedagógom. Títo môžu dané riziko potvrdiť alebo vyvrátiť.

Test rizika dyslexie

Depistážny charakter má aj test Magdy Bogdanowicz (2002) publikovaný pod názvom „Ryzyko dyslexii.“ Obsahuje 24 tvrdení. Učiteľ/ka, rodič, zákonný zástupca sa k danému tvrdeniu vyjadruje na štvorstupňovej škále (1 – nikdy až 4 – vždy). Tvrdenia obsiahnuté v škále patria do 7 oblastí:

- hrubá motorika,
- jemná motorika,
- senzomotorická (zrakovo-pohybová) koordinácia,
- lateralita,
- priestorová orientácia,
- sluchové vnímanie a pamäť,
- zrakové vnímanie,
- pamäť a úroveň reči.

Môže s ním pracovať učiteľ/ka materskej školy alebo rodič, zákonný zástupca dieťaťa.

Test pripravenosti 5 – 6-ročných detí na písanie

Test pripravenosti 5 – 6-ročných detí na písanie od Lipnickej (2009) má tiež depistážny charakter. Umožňuje včas odhaľovať riziká budúcich pisateľských ťažkostí detí. Test je založený na analýzach troch úloh (kresba ľudskej postavy, počiatočné písanie a grafická reprodukcia tvarov a prvkov písma), ktoré dieťa plní na základe inštrukcií učiteľom/kou. Produkty dieťaťa sú následne na základe daných grafických kritérií hodnotené na päťstupňovej škále. Lipnická (2009) presne uviedla kritériá hodnotenia jednotlivých úloh testu a celkové hodnotenie, ktoré je dané súčtom bodov, ktoré dieťa v teste dosiahlo.

Literatúra

- BOGDANOWICZ, M. *Ryzyko dysleksiji. Problem i diagnostyzowanie*. Gdansk: Wydawnictwo Harmonia, 2002.
- KAPALCOVÁ, S., a kol. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2010.
- KAPALCOVÁ, S., SLANČOVÁ, D., BÓNOVÁ, I., KESSELOVÁ, J., MIKULAJOVÁ, M. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2010.
- KASÁČOVÁ, B., SITKOVÁ, D. Špecifické poruchy učenia - diagnostické možnosti a ich overovanie. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, s. 107 – 147.
- KASÁČOVÁ, B., SITKOVÁ, D. Depistážny dotazník o dieťati v MŠ pre učiteľky MŠ - DDSPU-MS. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, príloha 2.
- KASÁČOVÁ, B., SITKOVÁ, D. Depistážny dotazník pre rodičov dieťaťa predškolského veku - DDSPU-R. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, príloha 3.
- KASÁČOVÁ, B., SITKOVÁ, D. Depistážny dotazník pre učiteľov 1. ročníka ZŠ - DDSPU-ZS. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, príloha 4.
- LIPNICKÁ, M. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009.
- MIKULAJOVÁ, M. Test prediktorov gramotnosti. In MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia (s testami a normami)*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 76 – 107.
- MIKULAJOVÁ, M. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Učebný text pre logopédov, psychológov a špeciálnych pedagógov*. Bratislava: MAGAB, 2009. Dostupné na internete: <https://www.sal.sk/doc/publikacie/jazykovo-kognitivne-metody-prevencie-a-terapie-dyslexie.pdf>
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v predškolskom veku*. Praha: Grada, Publishing, a. s., 2014.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271–305.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA, 2012.
- ZÁPOTOČNÁ, O., GAVORA, P. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M. M. Clay: Manuál k administrácii*. Bratislava: KVSBAK SAV: SARČ pri Pedagogickej fakulte UK, 2002.

Pedagogické diagnostikovanie v oblasti komunikačných konvencií

Aby učiteľ/ka podnecoval/a rozvoj dieťaťa v súlade so vzdelávacími štandardmi Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a v materských školách (2016), jeho/jej základnou úlohou je **diagnostikovanie úrovne rozvoja dieťaťa**. V pedagogickej praxi je známy metodický materiál pod názvom *Adaptácie výkonových štandardov* (2016). Jeho autori uviedli, že vznikol na základe požiadaviek učiteľov materských škôl. Uvedené adaptácie nie sú rozpracované k veku dieťaťa, ale k úrovniam

výkonových štandardov (tzn. učebných výsledkov, výkonov dieťaťa/detí). Preto **nemôže byť tradične normatívne**. Vývin reči a pre-gramotných spôsobilostí detí už pred vstupom dieťaťa do materskej školy je ovplyvňovaný mnohými faktormi. Preto nemožno očakávať, že úroveň každého trojročného dieťaťa bude aj v tejto oblasti rovnaká. Pedagogické diagnostikovanie by aj z toho dôvodu malo byť v čo najväčšej miere individualizované, podobne ako edukačný proces a pedagogické vedenie dieťaťa.

Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia je v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) členená do dvoch základných oblastí – **hovorená reč a písaná reč**.

Hovorená reč obsahuje tri konkrétne podoblasti:

- **komunikačné konvencie,**
- **artikulácia a výslovnosť,**
- **gramatická správnosť a spisovnosť.**

Oblasť **komunikačné konvencie** obsahuje štyri výkonové štandardy.

Tabuľka 44: Výkonové štandardy v podoblasti 1.1 komunikačné konvencie (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 23 – 24)

Aktívne a spontánne nadväzuje rečový kontakt s inými osobami – deťmi i dospelými.
Reaguje na neverbálne signály (gestá, mimiku), udržiava očný kontakt, hlasnosť prejavu prispôsobuje situácii.
Používanie jazyka prispôsobuje sociálnym situáciám a vzťahom.
Pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu.

Priestor na pedagogické diagnostikovanie úrovne rozvoja hovorenej a písanej reči dieťaťa poskytujú spontánne, ako aj učiteľkou navodené a riadené situácie edukácie v materskej škole.

Ranný kruh poskytuje priestor, napríklad na pedagogické diagnostikovanie vo vzťahu k dosahovaniu výkonového štandardu – *Reaguje na neverbálne signály (gestá, mimiku), udržiava očný kontakt, hlasnosť prejavu prispôsobuje situácii*.

Hry a činnosti detí podľa výberu poskytujú možnosti, napríklad na pedagogické diagnostikovanie vo vzťahu k výkonovým štandardom – *Aktívne a spontánne nadväzuje rečový kontakt s inými osobami – deťmi i dospelými*, ale aj *Používanie jazyka prispôsobuje sociálnym situáciám a vzťahom*. Hry a činnosti podľa výberu detí sú zaraďované ako samostatná organizačná jednotka počas príchádzania detí do materskej školy a odchádzania popoludní. Pedagogické diagnostikovanie úrovne rozvoja dieťaťa vo vzťahu k dosahovaniu uvedených výkonových štandardov je spojené s priamym pozorovaním dieťaťa v rôznych sociálnych situáciách, ktoré môže učiteľ/ka navodiť aj v kontexte dosahovania výkonových štandardov a v iných oblastiach kurikula predprimárneho vzdelávania (napríklad presadzuje sa v hre alebo

v činnosti spoločensky prijateľným spôsobom, volí vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdraví primerane situácii iné).

Vzdelávacie aktivity poskytujú priestor na pedagogické diagnostikovanie komunikačných zámerov dieťaťa, napríklad o niečo požiadať, vyjadriť svoje názory a pocity alebo si informáciu od svojho komunikačného partnera (dieťaťa, učiteľa, ako aj iných zamestnancov v MŠ) aj vyžiadať. Jednou z metód pedagogického diagnostikovania je pozorovanie. Učiteľ/ka môže počas realizácie komunikačných zámerov pozorovať správanie a neverbálne komunikačné prejavy dieťaťa (napríklad počas dramatickej hry).

Otázky

Opíšte možnosti pedagogického diagnostikovania rozvoja hovorenej reči a písanej reči detí počas dňa v materskej škole.

Navrhňte hry, v ktorých možno diagnostikovať úroveň dosiahnutia vzdelávacích štandardov vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.

Literatúra

KOLEKTÍV AUTOROV. *Adaptácie výkonových štandardov. Metodický materiál k plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách*. Bratislava: ŠPU, 2016.
Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-rogram/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf).

Pedagogické diagnostikovanie v oblasti artikulácie a výslovnosti

Podoblast' **artikulácia a výslovnosť** je v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) zastúpená jedným výkonovým štandardom (*vyslovuje správne, zreteľne a plynule všetky hlásky a hláskové skupiny*). V pedagogickom diagnostikovaní úrovne dosiahnutia výkonového štandardu je dôležité, aby učitelia predprimárneho vzdelávania disponovali teoretickými poznatkami týkajúcimi sa vývinu reči dieťaťa (pozri napr. kapitolu Ďuricovej, 2019). Predpokladáme, že vzhľadom na zaradenie predmetu vývinová a sociálna psychológia v študijnom pláne bakalárskeho stupňa štúdia v programe predškolská

a elementárna pedagogika v zimnom semestri 1. ročníka, študenti budú svoje poznatky efektívne aplikovať už v priebehu výučby predmetov jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole a základnej škole, ako aj v predmete inklúzia a diagnostikovanie v triede. Ide o posúdenie foneticko-fonologickej jazykovej roviny (tzv. výslovnosti). Učiteľ/ka má vedieť kedy, približne v akom veku sa od dieťaťa očakáva správna výslovnosť jednotlivých hlások a poznať aj miesto, na ktorom sa správne vyslovovaná hláska tvorí. Má disponovať aj poznatkami o pravidlách používania jazyka v oblasti slovenskej spisovnej výslovnosti.

V pedagogickej praxi možno použiť ďalej spomenuté **diagnostické nástroje**.

Overenou a v praxi používanou metodikou zameranou na diagnostikovanie výslovnosti je obrázková príloha publikácie **Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach** (Antušeková, 1986). Pre účely pedagogického diagnostikovania je nevyhnutné vopred si pripraviť zoznam slov na posúdenie výslovnosti a záznamový hárok, do ktorého sa zaznamenáva výslovnosť sledovaných hlások v rôznych pozíciách v slovách.

Pedagogické diagnostikovanie má byť zamerané nielen na sluchovú percepciu výpovede dieťaťa, ale aj na pozorovanie dieťaťa počas tvorenia jeho verbálnej výpovede. Na výber slov učiteľa môžu použiť **metodické námety na rozvoj jazykových spôsobilostí detí v hovorenej reči** (Lipnická, 2018). Pre ich názornosť zas učiteľia môžu použiť obrázky, v názve ktorých sa vyskytujú. Úlohou dieťaťa je pomenovať, čo vidí na obrázku.

Pedagogické diagnostikovanie výslovnosti učiteľom/kou musí byť v súlade s jej kompetenciami (Lipnická, 2013; Pokyn ministra č. 39/2017), ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) takto zamerané pedagogické diagnostikovanie môže mať preventívnu funkciu. Napriek tomu, že vývin reči v rámci celkového vývinu dieťaťa posudzujú pediatri, aj učiteľia by mali na základe pedagogického diagnostikovania výslovnosti dieťaťa odporučiť rodičom, zákonným zástupcom návštevu logopéda s dieťaťom.

Otázky

Navrhните diagnostický záznamový hárok na pedagogické diagnostikovanie správnej výslovnosti hlások u detí v predprimárnom vzdelávaní.

Literatúra

ANTUŠEKOVÁ, A. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Bratislava: SPN, 1989.
LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013.
LIPNICKÁ, M. *Metodické námety na rozvoj jazykových spôsobilostí detí v hovorenej reči*. Banská Bystrica: Belianum, 2018.
Pokyn ministra č. 39/2017. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>.

Pedagogické diagnostikovanie v oblasti gramatickej správnosti a spisovnosti reči

V podoblasti **Gramatická správnosť a spisovnosť** sú v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) vymedzené dva výkonové štandardy. Sú zamerané na rozvoj morfológicko-syntaktickej a lexikálno-sémantickej jazykovej roviny v hovorenej reči detí.

Tabuľka 45: Výkonové štandardy v podoblasti 1. 3 gramatická správnosť a spisovnosť (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 26)

Formuluje gramaticky správne jednoduché rozvité vety a súvetia.
Rozumie spisovnej podobe jazyka.

Pri posudzovaní plnenia výkonového štandardu – *formuluje gramaticky správne jednoduché vety a súvetia* učiteľ/ka diagnostikuje najmä rozvoj gramatického citu vo verbálnej produkcii dieťaťa. Posudzuje, či dieťa v hovorenej reči používa jednotlivé slová a slovné druhy v správnom gramatickom tvare. Diagnostikovanie učiteľ/ka realizuje na základe analýzy a hodnotenia verbálneho prejavu dieťaťa. Pre dôslednejšiu analýzu verbálneho prejavu dieťaťa môže použiť audiozáznam. Vužňáková (2013) napísala, že chyby dieťaťa v ohýbaní jednotlivých slovných druhov nemusia súvisieť s nevládnutím gramatiky, ale s vplyvom prostredia (používaním nárečia, iného materinského jazyka, napr. maďarčina, rómčina; alebo nespisovných tvarov

dospelými, s ktorými dieťa vyrastá). V analýze verbálnych prejavov dieťaťa na pozadí jeho rodinného prostredia by si učitelia mali všímať aj komunikačné prejavy členov rodiny dieťaťa. Pedagogické diagnostikovanie dosahovania výkonového štandardu – *rozumie spisovnej podobe jazyka* je zamerané na úroveň rozvoja:

- pasívnej slovnej zásoby,
- aktívneho porozumenia slov,
- súvislých verbálnych prejavov dieťaťa.

Pedagogické diagnostikovanie vo vzťahu k dosiahnutiu tohto výkonového štandardu môže byť realizované pozorovaním dieťaťa v bežných komunikačných situáciách a vo vzdelávacích aktivitách. Špecifické možnosti poskytuje analýza pracovných listov, ktoré dieťa vypracúva na základe inštrukcií učiteľa/ky. Práca s nimi má byť doplnená rozhovorom s dieťaťom po ukončení činnosti. V kontexte pedagogického diagnostikovania si učiteľ/ka má uvedomiť, že úroveň porozumenia a pasívna slovná zásoba dieťaťa v predškolskom veku môže byť ovplyvnená mnohými faktormi, napríklad viacjazyčným prostredím, nepodnetným prostredím aj vnútornými činiteľmi vývinu dieťaťa. **Porozumenie verbálnym inštrukciám** je jedným zo základných predpokladov plnenia učebných úloh. Pedagogické diagnostikovanie tejto vzdelávacej podoblasti je naviazané na plnenie cieľov v ostatných vzdelávacích oblastiach a výkonových štandardoch predprimárneho vzdelávania. Predmetom diagnostikovania je potom úroveň porozumenia slovám a pojmom, ktorými sú obsahy kurikula predprimárneho vzdelávania naplnené. S týmto výkonovým štandardom súvisí porozumenie obsahového významu antonym, homonym a synonym. Je dôležité uvedomiť si, že oblasť porozumenia zohráva kľúčovú úlohu v rámci vývinu jazykových schopností a často býva prvým indikátorom narušenia komunikačnej schopnosti už v ranom veku dieťaťa (Kapalková, Mikulajová, 2012; podľa Kapalková, Slováčková, 2013).

Na pedagogické diagnostikovanie porozumenia obsahu, významu slov sa používajú **obrázkové testy**. Dieťa má ukázať na obrázok, ktorý reprezentuje podnetové slovo (napríklad Bednářová, Šmardová, 2007), resp. situáciu na obrázku (napríklad Smolík, Seidlová Málková, 2014), ktoré učiteľ/ka – diagnostik vysloví. Dieťa svoju odpoveď vyberá spravidla z troch, resp. štyroch obrázkov. Smolík, Seidlová Málková (2014) spracovali prehľad vybraných diagnostických nástrojov používaných v zahraničí. V súlade s nimi možno konštatovať, že slovná zásoba na úrovni porozumenia slov sa diagnostikuje ľahšie ako slovná zásoba na úrovni produkcie.

Otázky

Opíšte skúsenosti s gramatickou správnosťou, resp. nesprávnosťou rečových prejavov malých detí, ktoré ste získali v komunikácii s nimi.

Posúďte, ktoré sú vývinovo prirodzené, a ktoré už nie.

Literatúra

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s., 2007.
- KAPALKOVÁ, S. SLOVÁČKOVÁ, A. Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. In *Studie z aplikované lingvistiky*, 2013, č. 1, s. 37 – 50.
- SMOLÍK, F. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. *Vývin a stimulácia detskej reči v predškolskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2013.

Pedagogické diagnostikovanie v oblasti poznávania funkcií písanej reči

Oblasť **Písaná reč** je v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) členená do dvoch podoblastí. Rozpracované sú vo viacerých výkonových štandardoch. Podoblasť 2.1 **Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči** je členená do štyroch podoblastí:

- **Poznávanie funkcií písanej reči;**
- **Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba;**
- **Porozumenie implicitného významu textu;**
- **Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči.**

Deťom poskytujú bohatý kontakt s rozmanitými žánrami a formami písanej kultúry a písanej reči, z ktorých sa postupne, vďaka metodicky premysleným činnostiam učiteľa/ky, vyvodzujú konkrétne znalosti týkajúce sa formálnych aj obsahových (jazykových aj nejazykových) charakteristík literárnych žánrov. Premyslené metodické činnosti učiteľa/ky poskytujú priestor aj pre pedagogické diagnostikovanie. Učenie sa detí v tejto podoblasti je podľa Zápotočnej, Petrovej (2016) dôležité plánovať v súlade s obsahom ďalších vzdelávacích oblastí Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) a s ohľadom na rozvíjanie slovnej zásoby, súvislého a sémanticky bohatého vyjadrovania a jazykových kompetencií detí v tematických oblastiach predprimárneho vzdelávania.

Podoblasť **Poznávanie funkcií písanej reči** je v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) zastúpená len jedným výkonovým štandardom „*dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady.*“ Dieťa postupne objavuje zmysluplné použitie písanej reči aj napriek tomu, že nemá osvojenú konvenčnú formu písania. Konvenčná úroveň písania nemôže byť ani predmetom pedagogického diagnostikovania. Na základe viacerých zdrojov (napríklad Lipnická, 2009; Kikušová, 1997/1998; Ferreiro, 1991) je známe, že v podnetnom literárnom prostredí u dieťaťa vzniká potreba vyjadriť sa aj prostredníctvom vlastnej písomnej produkcie. Táto ale nezodpovedná konvenčnej forme písania. Vývin počiatočného písania u detí predškolského veku opísali Lipnická (2009) a Kikušová (1997/98). Pedagogické diagnostikovanie písomnej produkcie dieťaťa je spojené s metódami obsahovej analýzy písomnej a kresbovej produkcie dieťaťa a rozhovorom s ním. Dieťa rozpráva, vysvetľuje, čo napísaný text znamená. Učiteľ/ka môže diagnostikovať úroveň rozvoja dieťaťa v oblasti literárnej gramotnosti nielen vo vzťahu k vývinovým štádiám, ale i vo vzťahu k teórii vývinu emergujúcej gramotnosti Emílie Ferreiro (1991). Počiatočné písanie detí učiteľ/ka môže diagnostikovať v procese tvorby leporel a kníh a aj v rámci iných metód rozvoja písanej reči detí. Deti sú v nich vedené, aby vymýšľali a následne kreslili, písali tak, ako vedia, aby sa svojším spôsobom vyjadrovali a podpisovali. Takáto písomná produkcia dieťaťa môže byť následne predmetom pedagogického diagnostikovania.

Literatúra

- FERREIRO, E. Literacy Acquisition and the Representation of Language. In CAMII, C., et al. *Early literacy: a constructivist foundation for whole language*. Washington, D.C. : NEA Professional Library, National Education Association, 1991, s. 31 – 56.
- KIKUŠOVÁ, S. Vývin gramotnosti. In *Predškolská výchova*, 1997/1998, roč. LII, č. 5.
- LIPNICKÁ, M. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016.

Pedagogické diagnostikovanie v oblasti porozumenia významu textu

Podoblast' **Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba** v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) zahŕňa jednotlivé roviny porozumenia textu. Je konkretizovaná tromi výkonovými štandardmi.

Tabuľka 46: Výkonové štandardy v podoblasti 2.1.2 Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 28 – 29)

Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i.).
Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalostí, deja, faktov, informácií a i.).
Reprodukuje stručne obsah prečítaného textu.

Keďže ide o porozumenie explicitným informáciám uvedeným v texte, ktoré dieťa získa často sprostredkované čítaním textu učiteľom/kou, pri diagnostikovaní vo vzťahu k tomuto výkonovému štandardu je dôležité uistiť sa, či dieťa skutočne každému z čítaných pojmov porozumelo. Počúvanie príbehov je dôležité nielen pre učenie sa novej slovnej zásoby. Poskytuje tiež vhodný kontext pre implicitné a explicitné kontextové informácie v ranom a predškolskom veku (Nelson, 1993; podľa Kapalková, Slováčková, 2013).

Schopnosť pracovať s textom, jeho tlačenou podobou, ako aj porozumenie naratív (rečových prejavov) veľmi úzko súvisí so školskou úspešnosťou dieťaťa (Kapalková, Slováčková, 2013).

A. H. Paris a S. G. Paris (2001; podľa Kapalková, Slováčková, 2013) k explicitným informáciám z prečítaného textu zaraďujú:

- **identifikovanie postáv** z príbehu (O kom/o čom bol tento príbeh?);
- **rozpoznanie prostredia**, v ktorom sa príbeh odohráva, a definovanie času (Kde sa príbeh odohrával?);
- **identifikovanie úvodnej udalosti** (napr. po aplikácii metódy lona môžeme opätovne otvoriť knihu na konkrétnej strane a požiadať dieťa, aby nám povedalo, čo sa v príbehu odohrávalo v kontexte vnímaného textu a obrázkov);
- **identifikovanie problému** (Ak by si niekomu o tejto knihe/tomto príbehu rozprával/a, čo by si mu o nej povedal/a?);
- **zhnutie výsledku, vyriešenie problému** (Ako sa príbeh skončil? Prečo sa tak skončil? Ako inak by podľa teba mohol skončiť?).

Kapalková a Slováčková (2013) napísali, že medzi porozumenie na explicitnej úrovni teda nepatrí iba identifikovanie napríklad úvodnej udalosti, ale takisto spojenie tejto udalosti s ostatnými dôležitými informáciami v texte. Na porozumenie implicitného významu textu sú zamerané výkonové štandardy uvedené v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 47: Výkonové štandardy v podoblasti 2.1.3 Porozumenie implicitného významu textu (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 29 – 31)

Odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod.
Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov.
Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje vo výtvarných činnostiach.
Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno-pohybových činnostiach.

Medzi **epizódy vyjadrujúce implicitné informácie** podľa A. H. Paris S. G. Paris (2001; podľa Kapalková, Slováčková, 2013) patrí:

- identifikovanie príslušných pocitov a prežívania postáv;
- vytvorenie príslušných kauzálnych súvislostí z textu;
- prepojenie dialógu postavy s celým textom;
- predpovedanie založené na predchádzajúcich udalostiach príbehu;
- určenie témy využitím jedného alebo viacerých aspektov príbehu.

Pedagogické diagnostikovanie porozumenia pojmom, resp. popisovanej/čítanej činnosti alebo zadanej inštrukcie je spojené s rozhovorom s dieťaťom.

- Dieťa má vlastnými slovami objasniť význam slova či význam textu, ktorý sme spolu čítali.
- Následne má z obrázkov vybrať ten, ktorý súvisí s porozumením obsahu slova či textu.

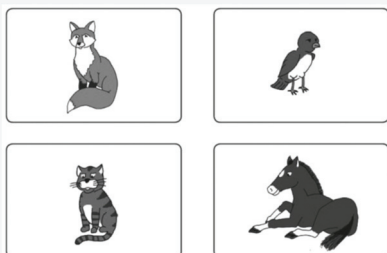
Kapalková a Slováčková (2013) adaptovali a popísali diagnostický nástroj zameraný na porozumenie explicitného a implicitného porozumenia textu v slovenčine. Overovali ho na vzorke štyridsiatich detí vo veku od troch do šiestich rokov.

Ďalej uvádzame text, ktorý vo svojom výskume Kapalková a Slováčková (2013, s. 48) použili a ktorý deťom pri zadávaní úloh na porozumenie textu čítali.

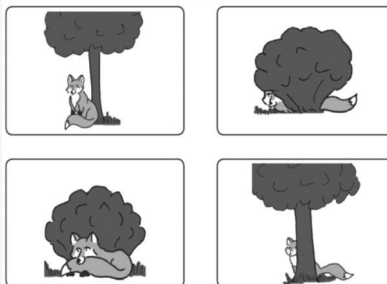
Príbeh Líška (Kapalková, Slováčková 2013, s. 48)

Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden farmár Peter, ktorý sa staral aj o stromy v lese. Jedného dňa zbadal za kríkom ryšavé mlád'atko so špicatými uškami a ňufáčikom od blata.

Čo našiel farmár v lese? a) Líšku. b) Vtáčka. c) Mačku. d) Žriebätko.



Kde bola líška? a) Pod stromom. b) Za kríkom. c) Pod kríkom. d) Za stromom.



Kapalková, Slováčková (2013) a Kapalková, Vencelová (2016) potvrdili, že v nimi stanovenej výskumnej vzorke nebol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel medzi typmi porozumenia v skupine mladších detí vo veku 3 – 4,5 roka, ani v skupine starších detí vo veku 4,5 – 6 rokov. Na základe získaných údajov konštatovali, že porozumenie explicitným aj implicitným informáciám sa objavuje u detí už okolo tretieho roka dieťaťa bez výraznej prevahy jedného typu. Porozumeniu vetám u 6 – 7-ročných detí sa venovali vo svojej štúdii Mikulajová a Marková (2012). Cieľom ich výskumu bolo:

- zistiť, ako rozumejú vetám šesť až sedem-ročné intaktné, po slovensky hovoriace deti a deti toho istého veku s narušeným vývinom reči;
- porovnať úroveň porozumenia vetám v týchto dvoch skupinách;
- identifikovať faktory, ktoré ho ovplyvňujú.

Mikulajová a Marková (2012) konštatovali, že dostatočné znalosti materinského jazyka sú nevyhnutným predpokladom pre osvojovanie si nových znalostí v škole prostredníctvom učenia, najmä čítania a písania. Aj v kontexte realizovaného výskumu bola následne vytvorená metodika na hodnotenie porozumenia viet intaktnej populácie detí pre žiakov prvého až štvrtého ročníka základných škôl (Marková, a kol., 2015) pod názvom Analýza porozumenia viet v slovenčine. Jej opis sa nachádza v textoch o charakteristike vybraných diagnostických metód a nástrojov.

Literatúra

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s., 2007.
KAPALKOVÁ, S., VENCELOVÁ, L. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In KEREKRÉTIÓVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2016, s. 145 – 165.
KAPALKOVÁ, S. SLOVÁČKOVÁ, A. Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. In *Studie z aplikované lingvistiky*, 2013, č. 1, s. 37 – 50.
MARKOVÁ, J. MIKULAJOVÁ, M. Porozumenie vetám v skupinách po slovensky hovoriacich 6 – 7-ročných detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2012, roč. 46, č. 1, s. 21 – 32.
MARKOVÁ, J. a kol. *Analýza porozumenia viet v slovenčine*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015.
Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.

Pedagogické diagnostikovanie v oblasti znalosti žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči

V rámci pedagogického diagnostikovania tejto oblasti je dôležité poznať a posúdiť, či a ako dieťa rozlišuje špecifiká poetických žánrov (napríklad melódia, rytmus, rýmy, atď.), ktoré kontrastujú so špecifikami (hlavne voľným jazykom) prozaických žánrov (Zápotočná, Petrová, 2016).

Tabuľka 48: Výkonové štandardy v podoblasti 2.1.4 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 29 – 31)

Vníma a vie primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou (básničkou) a prozaickými žánrami.
Vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života.
Predvída udalosti deja, zápletku, záver príbehu a opiera sa pri tom o poznanie štruktúry rozprávok, príbehov pre deti a bajok.
Dokáže vysvetliť prenesený (symbolický) význam jednoduchých slovných spojení.

Pedagogické diagnostikovanie do istej miery koreluje s výkonovými štandardmi obsiahnutými v oblastiach 2.1.2 a 2.1.3. Dosahovanie štandardov však v oblasti 2.1.4 kladie vyššie nároky na verbálnu produkciu dieťaťa a jej následnú analýzu učiteľom/kou, v ktorej by mal byť schopný/á reflektovať aj vývin rozprávačských (naratívnych) schopností detí v predškolskom veku. V slovenských podmienkach ho skúmali a opísali Kapalková a Vencelová (2016), predtým Harčáriková a Klimovič (2011).

Literatúra

HARČARÍKOVÁ, P., KLIMOVIČ, M. *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011.
KAPALKOVÁ, S, VENCELOVÁ, L. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2016, s. 145 – 165.
Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPU, 2016.

Pedagogické diagnostikovanie chápania formálnych charakteristík písanej reči

Podoblast' **Chápanie formálnych charakteristík písanej reči** v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je členená do troch podoblastí:

- **Koncept tlače a znalosť knižných konvencií.**
- **Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie.**
- **Grafomotorické predpoklady písania.**

Koncept tlače a znalosť knižných konvencií v uvedenom programe obsahuje štyri výkonové štandardy.

Tabuľka 49: Výkonové štandardy v podoblasti 2.2.1 Koncept tlače a znalosť knižných konvencií (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016)

Na základe ilustrácie rozpráva vlastný jednoduchý príbeh.
Pri činnostiach s knihou rozumie a aktívne (v primeraných ekvivalentoch) používa výrazy autor, kniha, strana, spisovateľ.
Používa knihu správnym spôsobom.
Identifikuje niektoré písmená abecedy.

Dosahovanie úrovni výkonových štandardov v podoblasti **Koncept tlače a znalosť knižných konvencií** možno pedagogicky diagnostikovať prostredníctvom činností realizovaných spolu s dieťaťom alebo priamym pozorovaním dieťaťa/detí pri práci s knihou podľa inštrukcií. Typickou situáciou je „čítanie knihy“. Učiteľ/ka požiada dieťa o spoluprácu a pomoc. K činnosti ho motivuje otázkou: *Kde je názov knihy?* Učiteľ/ka pozoruje, či dieťa dokáže názov knihy priamo ukázať a či knihu používa správnym spôsobom.

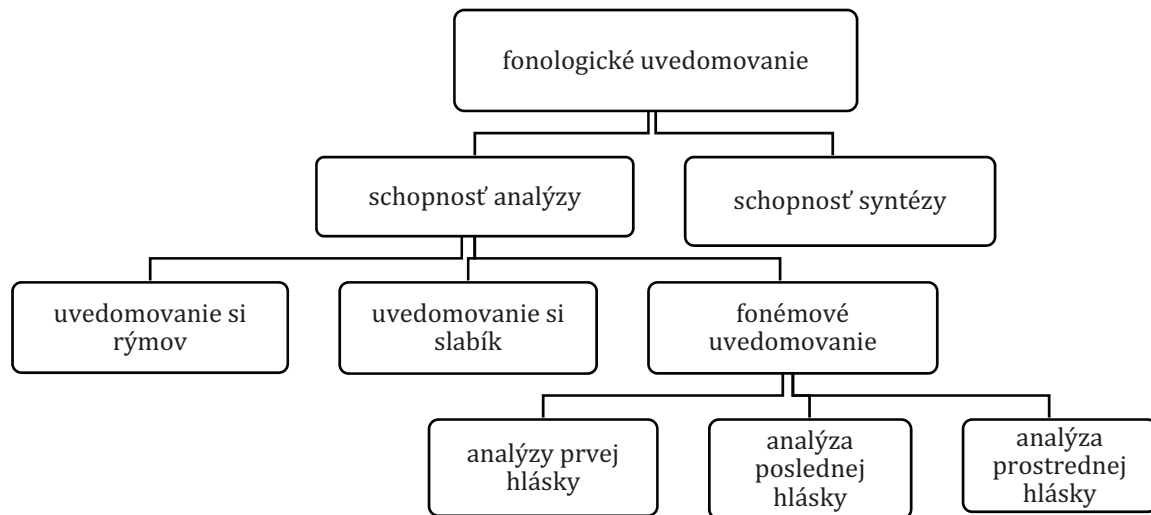
Pri práci s knihou môže dieťa ukázať miesto, na ktorom treba začať čítať, aj ktorým smerom a ako postupne sa číta text v knihe. Pre diagnostikovanie čítania písmen a abecedy je v teste prediktorov gramotnosti (Mikulajová a kol., 2012) spracovaný samostatný subtest. Dieťaťu sú predložené veľké tlačené písmená. Dieťa má prečítať písmená, ktoré pozná. Jeden z výkonových štandardov Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) určuje, že dieťa má identifikovať niektoré písmená abecedy.

Tabuľka 50: Výkonové štandardy v podoblasti 2.2.2 Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 35 – 36)

Sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom.
Rozhodne, či sa dve slová rýmujú.
Rozčlení zvolené slová na slabiky.
Vyčlení začiatočnú hlásku slova.

Na základe aktuálneho poznania sa práve **fonologické procesy a fonologické uvedomovanie** významnou mierou podieľajú na rozvoji gramotnosti ako aj čitateľských schopností detí vo vyššom veku (Jošt, 2011). Philips a kol. (2008) napísali, že jedným z kľúčových cieľov výučby a intervencie v predškolskom veku by mala byť minimalizácia počtu detí, ktoré by mohli mať v budúcnosti v škole problémy s čítaním. Naopak, je dôležité maximalizovať počet detí, ktoré vstupujú do školy s dostatočne rozvinutou úrovňou fonologického uvedomovania, aby boli úspešné vo formálnej výučbe čítania a písania. Rozvoj fonematického uvedomovania detí v materských školách je časťou ich prípravy na nácvik čítania hláskovou, analyticko-syntetickou metódou v 1. ročníku základnej školy.

Obrázok 22: Schopnosti detí rozvíjané v rámci fonologického uvedomovania (Jošt, 2011, s. 49)



Jošt (2011, s. 48) konštatoval, že „fonologické procesy sa vzťahujú na kognitívne operácie, ktorých predmetom sú zvukové vlastnosti jazyka. Okrem fonologického uvedomovania v sebe zahŕňujú krátkodobú fonologickú pamäť, prístup k fonologickým informáciám v dlhodobej pamäti a tzv. modulačný faktor, ktorý súvisí so schopnosťou spracovávať melódiu, intonáciu, prízvuk a rytmus hovorenej reči. Rytmus môžeme charakterizovať na základe dvoch základných vlastností, a to periodicity a štruktúry.“ Charakteristiky sú uvedené z hľadiska vnímania a motoriky dieťaťa.

Fonologické uvedomovanie predstavuje schopnosť dieťaťa identifikovať a hrať sa so zvukmi. Umožňuje pochopenie, že zvuky/hlásky a písmená svojou kombináciou vytvárajú slová. Ide o metalingvistickú schopnosť rozpoznávať a manipulovať so zvukovou štruktúrou slov nezávisle od ich významu, a to na rôznom stupni jazykovej zložitosti (Phillips, Clancy-Menchetti, Lonigan, 2008). Súčasťou fonologického uvedomovania je fonematické uvedomovanie.

Fonematické uvedomovanie je podtypom fonologického uvedomovania. Zodpovedá za porozumenie najmenších jednotiek jazyka – foném. V súvislosti s fonologickým uvedomovaním bol najmä v minulosti používaný pojem fonematický sluch.

Máčajová a kol. (2017, s. 19) potvrdili, že „o fonematickom sluchu v súčasnej dobe hovoríme v širšom kontexte a chápeme ho ako súčasť fonologického uvedomovania. Fonematický sluch môžeme definovať ako schopnosť rozlišovať v slovách sluchom fonémy, ktoré majú významotvornú funkciu.“

V rozvoji a diagnostikovaní fonologického a fonematického uvedomovania je potrebné zamerať sa na nižšie uvedené, parciálne schopnosti dieťaťa v sluchovom vnímaní. Sú dôležité najmä pre úspešné čítanie a písanie dieťaťa hláskovou analyticko-syntetickou metódou v základnej škole (Máčajová a kol. 2017; Zelinková, 2003; Bednářová, Šmardová, 2007; Lechta, a kol. 2003).

Sluchová percepcia. Jej rozvoj a diagnostikovanie u dieťaťa je zvyčajne zamerané na:

- určovanie intenzity zvuku (slabé a silné tóny);
 - určovanie dĺžky zvuku, vnímanie 2 až 3 tónov hudobného nástroja s rozličnou dĺžkou;
 - vnímanie a reprodukciu rytmu v spojení s kinestetickým vnímaním a pohybmi.
- Ťažkosti v tejto oblasti môžu ovplyvniť písomný prejav dieťaťa, lebo nepresné vnímanie dĺžky sekvencií a ich usporiadanie v čase ovplyvňuje zvládanie dĺžok samohlások.

Sluchová pamäť (krátkodobá aj dlhodobá). Diagnostikuje sa vo všetkých oblastiach sluchovej percepcie aj pri vnímaní rytmu. Učiteľ/ka vytŕuká rytmus a úlohou detí/dieťaťa je ho zopakovať. Sluchová pamäť sa posudzuje u dieťaťa v rámci:

- fonologického uvedomovania (napríklad vynechávaním alebo pridávaním časti slova, delenie slov na slabiky bez použitia textu a iné úlohy);
- fonematického uvedomovania (napríklad pri určovaní prvej, poslednej hlásky v slove, neskôr strednej hlásky v jednoslabičnom slove);
- uvedomovanie si významotvorných/dištinkatívnych vlastností foném (rad – rád, pes – les, a pri rozlišovaní slabík „dy-di“, „ty-ti“, „ny-ni“, „ly-li“).

Sluchová analýza. Jej úroveň sa u dieťaťa diagnostikuje vo vetách, slabikách a slovách. Príklad úlohy na sluchovú analýzu slov vo vete: *Teraz vám poviem vetu. Vyfarbite toľko štvorcov, koľko slov veta má. Vytlieskaj po slabikách slovo púpava.*

Príklad úlohy na sluchovú syntézu slabík do slov: *Teraz budem rozprávať ako robot. Vašou úlohou je povedať slovo, ktoré som ako robot povedala.*

Prostredníctvom rôznych typov úloh rôznej náročnosti môžeme u detí fonologické uvedomovanie nielen rozvíjať, ale aj diagnostikovať.

Medzi úlohy na diagnostikovanie fonologického uvedomovania patria úlohy zamerané na:

- **určovanie rovnakého zvuku** na úrovni rýmov, slabík a foném;
- **rozlišovanie slabiky, slabík v slovách.** Dieťa má pred sebou tri obrázky (napr. kohút, koláč, kuchár) slovo kohút (ko – hút) predstavuje podnetové slovo a úlohou dieťaťa je identifikovať, ku ktorému z obrázkov (kuchár alebo koláč) patrí zvuk ko – koláč alebo kuchár (keď slová vyslovujeme, zároveň ukazujeme na konkrétne obrázky).
- **rozlišovanie prvej hlásky v slove.** Napríklad v subteste rozpoznávanie slabík (Smolík, Seidlová Málková, 2014) určenom pred deti 3 až 4-ročné sa pracuje s obrázkami. Diagnostikujúci učiteľ/ka povie slovo, z ktorého má dieťa identifikovať, napríklad prvú

slabiku. Úlohou dieťaťa je ukázať na jeden z dvoch obrázkov, ktorého pomenovanie začína rovnako (rovnakou slabikou) ako slovo vyslovené učiteľom/kou.

- **rozlišovanie významov slov** so zmenou jednou hláskou. Napríklad dieťaťu učiteľ/ka prezentuje dve slová/pseudoslová. Dieťa určuje, či obsahujú rovnaký zvuk alebo nie (napr. slová kohút, koláč, alebo slová tap, mof, ktoré rovnaký zvuk neobsahujú).
- **rozlišovanie rozdielných významov slov.** Dieťaťu učiteľ/ka povie, aby zatlieskalo, keď v rade slov počuje dané slovo napríklad máva (pláva – **máva** – sedí). Na vyššej úrovni môže dieťa rozlišovať zvuky slov podľa určenej prvej alebo poslednej hlásky (napr. les – pes; kôň – kôl). Dieťa tiež môže tvoriť slová skladaním slabík (ru – ka) a foném (r-u-k-a), určovať počet slabík či foném v slove (napríklad mo-re; m-o-r-e). (Jošt, 2011; Mikulajová, Vencelová, Caravolas, 2012; Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Rozlišovanie pojmov fonologické uvedomovanie a fonematické uvedomovanie nadväzuje na vývin fonologických schopností dieťaťa. Postupne sa zdokonaľujú od uvedomovania si väčších fonologických jednotiek až po členenie slov na jednotlivé fonémy. Zo začiatku dieťa vníma slovo ako jeden celok. Práve preto prvé fonologické reprezentácie vzťahuje na celé slová. V priebehu predškolského veku sa vyvíja schopnosť členiť slová na stále menšie fonologické jednotky (Kulhánková, Málková, 2008).

Otázky

Sformulujte diagnostické otázky na poznávanie schopností dieťaťa orientovať sa v knihe a pomenovať jej časti.

Navrhňte diagnostické úlohy na poznávanie schopností dieťaťa v sluchovom vnímaní a fonematickom uvedomovaní.

Literatúra

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s., 2007. JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011.

KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. In *E-psychologie* [online], roč. 2, č. 4, s. 24 – 37. Dostupné na internete: <http://e-psychologie.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf>. ISSN 1802-8853.

LECHTA, V. a kol. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002.

MÁČAJOVÁ, M., GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. *Fonologické uvedomovanie ako prekursor vývinu gramotnosti*. Nitra: PF UKF, 2017.

MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L., CARAVOLAS, L. Test čítania s dopĺňovaním slov. In MIKULAJOVÁ, M. a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 160 – 176.

PHILLIPS, B. M., CLANCY-MENCHETTI, J., LONIGAN, CH. J. Successful phonological awareness instruction with preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2008, roč. 28, č. 1, s. 3-17.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdelávací program*. Praha: Portál, 2003.

Pedagogické diagnostikovanie grafických predpokladov písania

Podoblast' Chápanie formálnych charakteristík písanej reči v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) začleňuje tiež podoblast' rozvoja grafomotorických predpokladov detí na písanie. V pedagogickom diagnostikovaní ide o dôležitú oblasť, preto sa ňou zaoberáme v samostatnej časti tejto kapitoly. V uvedenom štátnom kurikule podoblast' **Grafomotorické predpoklady písania** obsahuje štyri výkonové štandardy.

Tabuľka 51: Výkonové štandardy v podoblasti 2.2.3 Grafomotorické predpoklady písania (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 36 – 37)

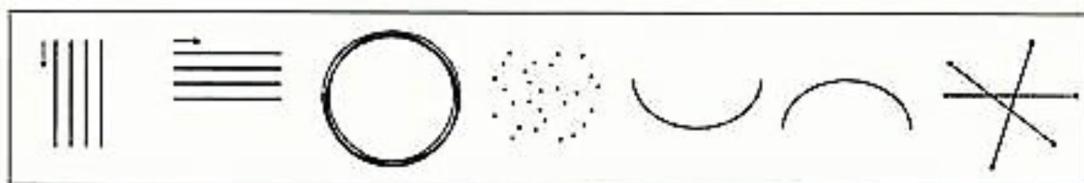
Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov.
Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia.
Pri kreslení a grafomotorických činnostiach sedí vzpriamene, vzdialenosť očí od podložky je primeraná.
Pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku.

V spontánnej kresbe dieťaťa sa objavujú určité tvary, ktorých rôznorodosť pribúda s vekom. Najskôr sú to iba čiary a kruhy, postupne pribúdajú zložitejšie a náročnejšie vzory. Znalosť potupnosti vývinu týchto vzorov považujú Bednářová a Šmardová (2007) za dôležité v rozvoji grafomotorických zručností detí. Základné

grafické vzory autorky rozdeľujú do štyroch skupín. Prvé tri skupiny vzorov sú charakteristické pre predškolský vek. Štvrtá skupina prvkov obsahuje znaky písma, s ktorými sa dieťa v tomto období iba zoznamuje prostredníctvom hier, príbehov, čo mu uľahčí začiatky písania nadväzným písmom v základnej škole.

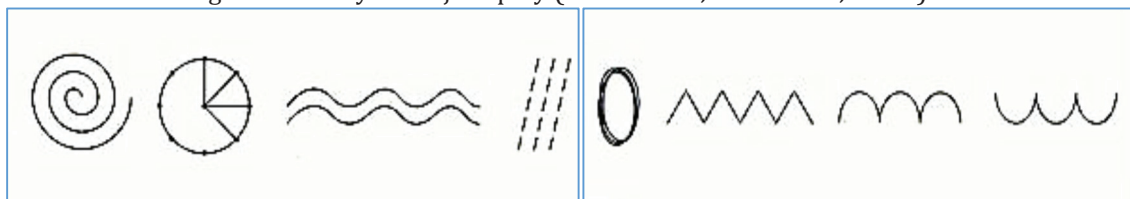
Prvá skupina vzorov pre deti vo veku 3 – 4,5 rokov. Tvoria ju prvky, kde sa dieťa snaží koordinovane viesť čiaru – rovná čiaru, kruh. Sú to vývinovo najnižšie, koordinované, zámerné vedené prvky nadväzujúce na obdobie čmáraníc. Vodorovným čiaram predchádza vedenie zvislých čiar (k sebe), potom sa čiara uzatvára do kruhu. Do tejto skupiny je možné ďalej zaradiť kreslenie bodiek, oblúky (častejšie jednoduchší dolný oblúk), šikmé čiary vedené pomocou oporných bodov ako najnáročnejšie prvky tejto skupiny.

Obrázok 23: Základné grafické vzory prvej skupiny (Bednářová, Šmardová, 2007)



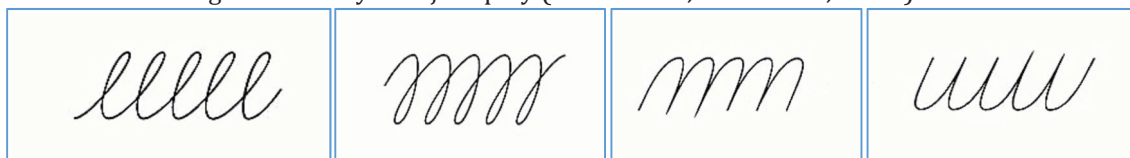
Druhá skupina vzorov pre deti vo veku 4 – 5,5 roka. Prvky tejto skupiny si už vyžadujú väčšie rozpätie a širšiu škálu koordinovaných pohybov a zámerné udržanie vzdialenosti. Patria sem špirály, šikmé čiary všetkými smermi, vlnovky, elipsy, zuby (ostré obraty). Vlnovka vyžaduje zvládnutie oboch oblúkov a predovšetkým horizontálne vedenie čiary zľava doprava za súčasného vedenia pohybu po vertikálnej osi. Neskôr je tento pohyb základným pohybom pri písaní. Elipsy vychádzajú z prirodzeného pohybu zápästia (pozor na rozlíšenie kruhu a špirály). Zvládnutie šikmej čiary a zmeny smeru vo vedení čiary sú predpokladom pre zvládnutie kreslenia zubov. Tieto zručnosti sú nevyhnutné pre osvojenie spojených oblúkov.

Obrázok 24: Základné grafické vzory druhej skupiny (Bednářová, Šmardová, 2007)



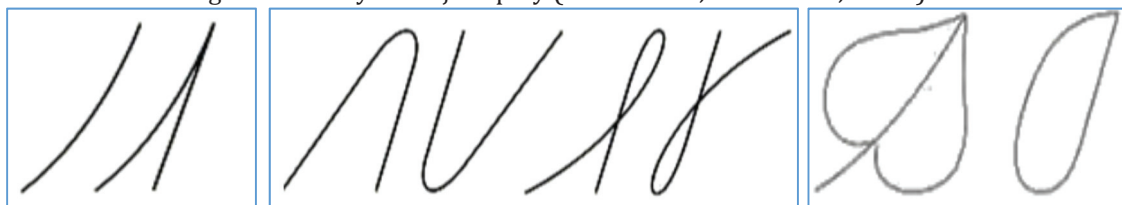
Tretia skupina vzorov pre deti vo veku 5 – 6,5 rokov. Vzory tejto skupiny si vyžadujú obdobnú koordináciu ruky a rozsah pohybov vo vertikálnom i horizontálnom smere, ako potrebujeme pri písaní. Cieľom je plynulý pohyb ruky vychádzajúci z ramenného kĺbu. Ku kresleniu horných slučiek musí dieťa ovládať kríženie šikmých čiar a dobre si uvedomovať smer vedenia čiary. Na hornú slučku nadväzujú ťažšie spodné slučky. Skupina obsahuje náročnejšie horné oblúky s vratným ťahom (arkády) a spodné oblúky s vratným ťahom (girlandy). Pri osvojovaní týchto prvkov je potrebný trpezlivý slovný sprievod s vysvetlením. Je možné tiež využiť predkreslené predlohy k obťahovaniu.

Obrázok 25: Základné grafické vzory tretej skupiny (Bednářová, Šmardová, 2007)



Štvrtá skupina vzorov pre deti na začiatku nácviku písania v 1. ročníku základnej školy. Prvky obsiahnuté v tejto skupine tvoria základné tvary niektorých písmen, ktoré umožnia deťom zvládnuť písacieho pohybu, ktorý neskôr využijú napr. pri písaní ostrých obrátov. Osvojenie vertikálnych slučiek (tzv. lastovičiek) umožní ľahšie zvládnuť písané tvary viacerých grafém, napríklad b, l, k, h a tiež slučiek. Cieľom je plynulý pohyb ruky vychádzajúci z ramenného kĺbu. Ku kresleniu horných slučiek musí dieťa ovládať kríženie šikmých čiar a dobre si uvedomovať smer vedenia čiary. Na hornú slučku nadväzujú ťažšie spodné slučky. Skupina obsahuje náročnejšie horné oblúky s vratným ťahom (arkády) a spodné oblúky s vratným ťahom (girlandy). Pri osvojovaní týchto prvkov je potrebný trpezlivý slovný sprievod s vysvetlením. Je možné tiež využiť predkreslené predlohy k obťahovaniu.

Obrázok 26: Základné grafické vzory štvrtej skupiny (Bednářová, Šmardová, 2007)



V pedagogickom diagnostikovaní úrovne dosiahnutia výkonových štandardov u detí, konkrétne: *kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov* (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka, ležatá a stojatá osmička) a *kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia* (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) sa používa hlavne metóda analýzy produktov dieťaťa. V pedagogickom diagnostikovaní úrovne rozvoja dieťaťa vo vzťahu k dosiahnutiu výkonových štandardov – *pri kreslení a grafomotorických činnostiach sedí vzpriamene, vzdialenosť očí od podložky je primeraná* a *pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku*, je dôležité pozorovanie dieťaťa počas grafomotorických činností. V pedagogickej praxi sú k dispozícii viaceré metodické materiály zamerané na podporovanie vývinu detskej kresby a grafomotoriky dieťaťa predškolského veku

(napríklad Lipnická, 2007; Uváčková, Valachová, Droppová, 2009). Majú rozvojový charakter a zároveň diagnostický potenciál. Ich prostredníctvom môže učiteľ/ka diagnostikovať dieťa na základe analýzy pracovného listu a priameho pozorovania dieťaťa počas činnosti.

Otázky

Vysvetlite význam kreslenia rôznych grafických vzorov s deťmi v predprimárnom vzdelávaní.

Navrhňte pracovný list na kreslenie niektorého z grafických vzorov. Navrhnite kritériá jeho analýzy.

Literatúra

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s., 2007.

LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. Dostupné na internete:

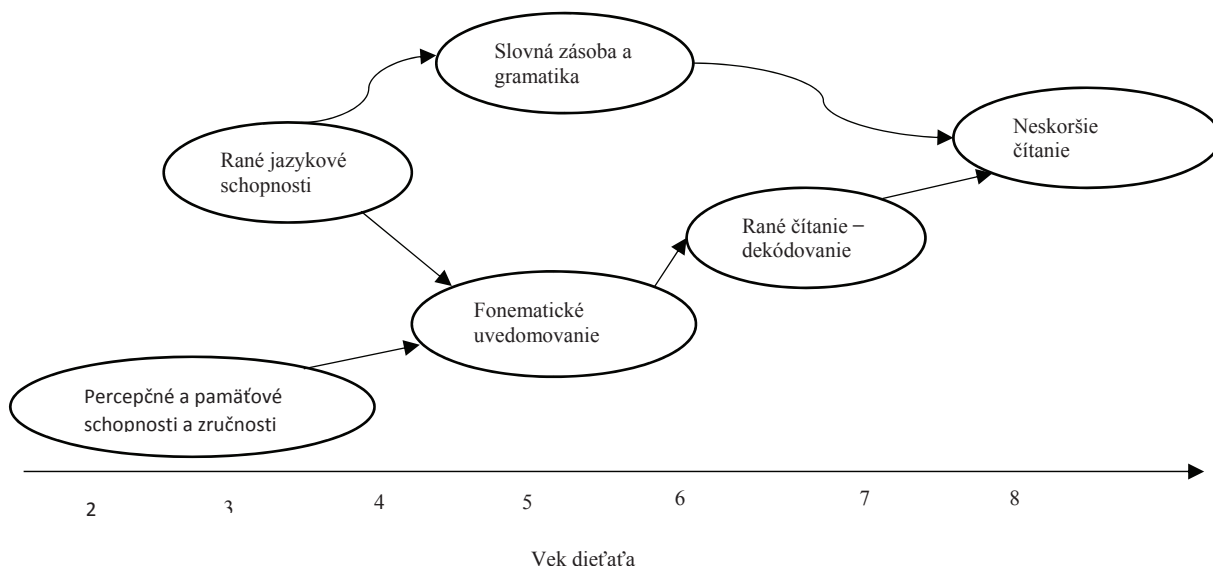
http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.

UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., DROPOVÁ, G. 2009. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2009.

Diagnostikovanie čítania v 1. ročníku ZŠ

V kapitole o rozvoji čitateľskej a pisateľskej gramotnosti žiakov v 1. ročníku základnej školy sa Babiaková venovala viacerým faktorom, ktoré ovplyvňujú začiatkové čítanie a písanie žiakov v 1. ročníku základnej školy. Deti nastupujúce na plnenie povinnej školskej dochádzky disponujú individuálnymi predpokladmi pre čítanie a písanie. Učiteľ/ka ich má diagnostikovať.

Obrázok 27: Vývin čitateľských predpokladov (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 11)



Predpoklady na osvojenie si čítania sa u dieťaťa vyvíjajú skôr, ako nastúpi do 1. ročníka základnej školy. V primárnom vzdelávaní majú deti rôzne rozvinuté schopnosti v čítaní. Niektoré sa už v predškolskom období naučili čítať. Vstupné diagnostikovanie detí učiteľom/kou na začiatku 1. ročníka môže jedinečné schopnosti a skúsenosti detí odhaliť.

Pedagogické diagnostikovanie v prípravnom období čítania

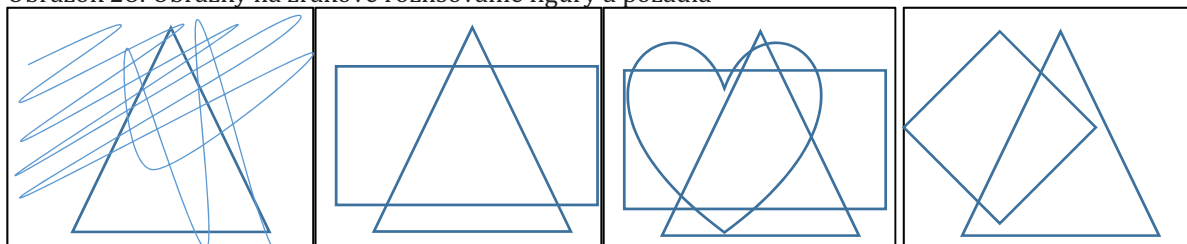
V prípravnom období čítania je pedagogické diagnostikovanie zamerané najmä na poznávanie a posudzovanie úrovne rozvoja perцепčných predpokladov dieťaťa. Dôležité sú pre nácvik začiatočného čítania a písania. Učiteľ/ka ich má diagnostikovať v súlade so stanovenými cieľmi.

Diagnostikovanie zrakového a sluchového vnímania.

Podľa Novákovej (1991) zrakové vnímanie zohráva úlohu najmä pri dekódovaní textu. Zrakovo-perцепčné procesy sú bazálne predpoklady čítania. Diagnostikovanie zrakového vnímania možno zamerať na niekoľko oblastí (vnímanie figúra a pozadie, zraková diferenciácia, zraková pamäť, vnímanie polohy v priestore, zraková analýza a syntéza, očné pohyby).

Vnímanie figúry a pozadia patrí k významným oblastiam zrakového vnímania. Ide o schopnosť identifikovať špecifické zrakové podnety a následne ich diferencovať na viaceré samostatné časti. Dieťa majúce problémy s vnímaním figúry a pozadia nevie z komplexne vnímaného obrazu vyčleniť určité obrázky, tvary a symboly. V rozvíjaní aj diagnostikovaní môže učiteľ/ka pracovať s úlohami a cvičeniami pre deti so špecifickými poruchami učenia od Pokornej (1997) alebo Zelinkovej (2003).

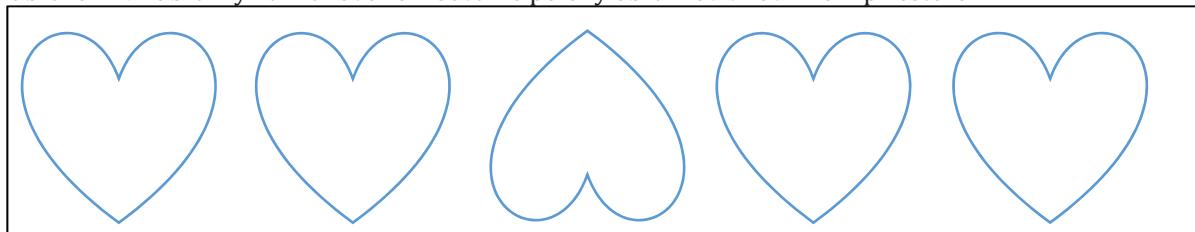
Obrázok 28: Obrázky na zrakové rozlišovanie figúry a pozadia



Zraková diferenciácia sa chápe ako schopnosť rozlišovať predmety, tvary, ich časti a detaily. V procese pedagogického diagnostikovania úrovne zrakové diferenciácie u dieťaťa na začiatku školskej dochádzky možno použiť rôzne obrázky. Medzi nimi hľadá zhodné obrázky, prípadne na nich vyhladáva rozdiely.

Konštanta vnímania umožňuje dieťaťu trvalo vnímať konkrétny predmet pri rôznych podmienkach (Zelinková, 2003). Pedagogické diagnostikovanie je zamerané na vyhladávanie tvarov určených istou charakteristickou vlastnosťou, napríklad farbou, tvarom, veľkosťou. Dieťa môže vyhladávať tiež tvar, ktorý sa líši od ostatných. Konštanta vnímania sa vzťahuje na osvojovanie si písma. Ak je konštantnosť vnímania u dieťaťa narušená, môže mať problémy konkrétne tvary sám zobrazovať, teda aj písať písmená a celé tvary slov. Obmedzená schopnosť konštanty vnímania sa prejaví aj v zníženej schopnosti rozlišovať figúru a pozadie.

Obrázok 29: Obrázky na zrakové rozlišovanie polohy obrázkov v rovinnom priestore



Zraková pamäť predstavuje vlastnosti dieťaťa uchovávať zrkové podnety. Je to uchovávanie a rozpoznávanie konkrétnych predmetov a ich obrázkov (pexeso; čo sa zmenilo na obrázku; dokresli, čo chýba a pod.) s istým časovým odstupom. Na základe využívania zrakovej pamäte, napríklad v globálnej metóde výučby čítania, dieťa sa učí čítať pamätaním si grafickej podoby slova v spojení s jeho obsahom. Zraková pamäť pre tvar je významným predpokladom aj pre nácvik čítania, keď dieťa priradzuje k graféme správnu fonému a tiež v písaní, keď napríklad pri diktáte priradzuje zodpovedajúce grafémy k jednotlivým hláskam. Dieťa má získať predstavy o tvaroch slov, aby bolo schopné vybaviť si ich z pamäte aj v rámci hlások/foném. Diagnostikovanie možno realizovať napríklad pomocou krátkodobého exponovania písmen, slabík, slov na krátky čas. Dieťa ich následne opakuje alebo píše, kreslí, resp. exponovanie troch a viacerých písmen, ich vyhľadávanie a označenie medzi inými písmenami.

Vnímanie polohy v priestore umožňuje žiakovi rozlišovať podobné písmená a číslice v zrkadlovo alebo v zvisle obrátených polohách. Podľa Zelinkovej (2003) zámeny reverzných figúr nemusia byť spojené len so zrkovým vnímaním, ale bývajú tiež spojené s poruchou lateralít a s poruchou vnímania telesnej schémy. Primerane rozvinuté vnímanie polohy v priestore je dôležité aj preto, lebo niektoré písmená (hlavne tlačené) sa od seba odlišujú len iným smerovým umiestnením niektorej časti (d – b; p – q; u – n; a – e; t – f a iné).

Zraková analýza a syntéza predstavujú schopnosť dieťaťa rozložiť celok na jednotlivé časti a z jednotlivých častí zložiť celok. Špecifickú pozornosť na začiatku primárneho vzdelávania je potrebné venovať aj diagnostikovaní vedenia očných pohybov. Regresné očné pohyby môžu viesť k dvojitému, až trojitému čítaniu. Cvičenie očných pohybov zľava doprava posilňuje schopnosť žiaka viesť svoj zrak po určitej horizontálnej línii. *„Neschopnosť udržať plynulý pohyb očí v smere zľava doprava je časté u začínajúcich čitateľov ako aj u detí s ťažkosťami v čítaní. Chaotické očné pohyby sa objavujú aj u detí, ktoré nechápu obsah čítaného textu, a preto sa vracajú neustále späť, aby sa uistili, že čítajú správne“* (Zelinková 2003, s. 136). Diagnostikovanie, ale aj cvičenie očných pohybov možno uskutočňovať pomocou radu obrázkov. Dieťa ich menuje zľava doprava, vyhľadáva počet rovnakých tvarov, obrázkov v rade a podobne.

Diagnostikovanie sluchového vnímania

Zápotočná (2006) zistila, že po viac ako polstoročí prevládajúcej zrakovo-percepčnej paradigmy to bola kognitívna psychológia. Odhalila, že k bezproblémovému zvládnutiu čítania potrebujeme viac sluch ako zrak. Fonologické procesy, ktoré sa za necelé dve dekády etablovali ako rozhodujúce sublexikálne činitele a determinanty dekodovania slov sú síce cielene rozvíjané aj v kontexte kurikula predprimárneho vzdelávania, ich vývin však na začiatku 1. ročníka ešte nie je úplne ukončený. Z toho dôvodu je dôležité venovať sa ich diagnostikovaní v prípravnom období nácviku začiatočného čítania a písania. Sluchové vnímanie má nenahraditeľný význam pre vývin reči a vyšších kognitívnych funkcií. Ide o schopnosť prijímať, rozlišovať a interpretovať zvuky rôznej kvality (Swierkoszová, 2005). Rozvoj sluchového vnímania je najskôr predpokladom globálneho vnímania reči a neskôr aj rozlišovania jej jednotlivých segmentov – viet, slov, slabík a hlások. Diagnostikovanie sluchového vnímania má byť zamerané na sluchovú analýzu, syntézu a diferenciaciu viet, slov, slabík a hlások.

Sluchová pamäť sa podľa Zelinkovej (2003) prejavuje najmä tam, kde deti pracujú bez zrakovej opory. Je jednou z príčin deficitov v sluchovej analýze, syntéze a diferenciacii. Diagnostikovanie v práci učiteľa/ky môže prebiehať napríklad pri počúvaní rozprávky, pred ktorou znie inštrukcia *„zapamätaj si mená osôb, ktoré v rozprávke vystupujú.“* Učiteľ/ka vymenuje sled slov a v ich nasledujúcom vymenovávaní jedno z nich vynechá. Dieťa má určiť slovo, na ktoré učiteľ/ka zabudol/a.

Sluchová diferenciacia. Nedostatky v sluchovej diferenciacii sa odrážajú v písomnom prejave dieťaťa. Týkajú sa hlavne rozlišovania krátkych a dlhých samohlások, zvukovo podobných hlások, sykaviek a dvojíc slabík dy – di, ty – ti, ny – ni. Nesprávne vnímanie jednotlivých slabík a hlások mení význam slova a ich pravopis (Zelinková, 2003). Sluchovú diferenciaciu môžeme diagnostikovať aj prostredníctvom reprodukcie rytmu.

Sluchová analýza a syntéza predstavujú schopnosť dieťaťa rozčleniť verbálny prejav na menšie segmenty (vety, slová, slabiky a hlásky). Diagnostikovanie úrovne sluchového vnímania začína delením viet na slová a potom pokračuje rozlišovaním jednotlivých slabík v slove, napokon rozlišovaním jednotlivých hlások. Pri syntéze dieťa skladá zo slov vety, z jednotlivých slabík slov, z hlások slabiky a slov. Požiadavky na analýzu a syntézu slabík a slov sú obsiahnuté vo vzdelávacích štandardoch platných kurikulárnych dokumentov pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Za jeden z najvýznamnejších predpokladov správneho osvojovania písanej reči sa považuje fonologické uvedomovanie, najmä schopnosť fonematického uvedomovania. Na základe nej dochádza k správne rozlišovaniu jednotlivých hlások. Rozlišovanie jednotlivých hlások a následné správne priradenie grafémy tvorí základ osvojovania si písania. Čím vyššia je úroveň fonologického uvedomovania, tým ľahšie sa dieťa naučí čítať a písať. Fonologické uvedomovanie je širší pojem ako len sluchová analýza a syntéza. Zahŕňa aj fonematické uvedomovanie. Označuje schopnosť hrať sa s jazykom bez znalosti zrakom vnímanej podoby jednotlivých hlások (grafém). Začleňuje napríklad uvedomovanie si rýmov, izolovanie prvých slabík, resp. hlások v slove, hláskovú analýzu a syntézu (l-a-k, m-ú-k-a), substitúciu jednotlivých hlások (napríklad v slove sud výmenou hlásky d za hlásku p, aké slovo vznikne) a fonematické uvedomovanie, ktoré „predstavuje pochopenie, že slová a slabiky sú tvorené zvukmi reči, ktoré sú reprezentované alfabetickými symbolmi“ (Zelinková, 2003, s. 129).

Rozvinuté fonematické uvedomovanie je základným predpokladom pre zvládnutie čítania a písania (Zelinková, 2003; Zezulková, 2007; Kammermeyer, 2005). Ťažkosti v sluchovom vnímaní môže spôsobiť aj nepodnetné prostredie, v ktorom dieťa vyrastá. Napríklad tým, že v rodinách nepoužívajú reč, ktorá je vyučovacím jazykom školy, alebo že sa s dieťaťom nehrajú hry na sluchové vnímanie. Ak dieťa málo rozpráva, prichádza do školy s nerozvinutou slovnou zásobou, slabou syntaktickou zručnosťou i nerozvinutým fonematickým uvedomovaním.

Pedagogické diagnostikovanie v nácvikovom (šlabikárovom) období čítania

V nácvikovom (šlabikárovom) období, keď dochádza k samotnému nácviku čítania si žiak osvojuje najmä lexikálny spôsob spracovávania informácií. Diagnostik sa zameriava na posúdenie nasledujúcich schopností žiaka (Zelinková, 2003):

- **spojenie hláska – písmeno** – diagnostikovanie sa zameriava na čítanie jednotlivých slabík na kartách, ktoré učiteľ/ka pripraví na:
 - vyhľadávanie prvých písmen v slove,
 - vyhľadávanie konkrétnych písmen v texte,
 - čítanie písmen, ktoré učiteľ/ka žiakovi ukazuje a podobne.
- **čítanie slabík** – žiak by mal v tejto fáze zvládnuť čítanie slov na kartách, na tabuli, rovnako aj ich čítanie v texte pomocou okienka na čítanie, ako aj globálne čítanie slabík v spojení s obrázkami (ba- ; me – a inak). Na pedagogické diagnostikovanie a tiež rozvoj možno použiť pripravené čitateľské tabuľky.
- **čítanie slov** zložených z rôznych hlások, keď žiak číta na rôznych kartách, na tabuli, pričom postupujeme podľa bežných metodických príručiek.
- **čítanie viet**, keď učiteľ/ka posudzuje čítanie na základe všetkých požiadaviek na čítanie. Náročnosť viet by mala byť v súlade so zvyšujúcou sa náročnosťou zvládnutých slov.
- **porozumenie čítanému textu** na najnižšej úrovni, keď ide napríklad o diagnostikovanie významu slov. Žiak priradzuje dané slovo k obrázku. Učiteľ/ka diagnostikuje porozumenie či

žiak rozumie významu viet. Žiak prečítanú vetu priradí k zodpovedajúcemu obrázku. Možno diagnostikovať aj verbálne odpovede žiaka na otázky vzťahujúce sa k čítanému textu a prerozprávanie príbehu žiakom.

Už v nácvikovom období môže erudovaný učiteľ/ka postrehnúť chyby, ktorých príčinou je napríklad:

- nedostatočný rozvoj sluchového vnímania, lebo žiak si zamieňa hlásku, ktorú počuje s inou (napríklad p – b);
- nesprávna výslovnosť, keď si žiak zamieňa hlásky artikulačne podobné (napríklad s – z);
- nedostatočný rozvoj zrakového vnímania, lebo si žiak zamieňa hlásky tvarovo podobné (napríklad m – n; n – u);
- narušené vedenie očných pohybov, keď žiak skĺzne pri vedení riadku nad alebo pod riadok, ktorý práve číta, čo sa koriguje tzv. čítacím okienkom alebo neskôr čítacím ukazovadlom;
- na úrovni čítania slabík žiak nezvláda analýzu a syntézu, čo znamená, že na základe sluchovej analýzy nie je schopný rozložiť slabiku na hlásky a zložiť z jednotlivých hlások slabiky, napríklad nerozloží slabiku na jednotlivé hlásky, prípadne z jednotlivých hlások „s“ a „a“ vie zložiť slabiku sa.

Pedagogické diagnostikovanie v zdokonaľovanom (čítankovom) období čítania

V zdokonaľovanom (čítankovom) období sa pri diagnostikovaní učiteľ/ka zameriava hlavne na proces automatizácie čítania, keďže čítať je možné naučiť sa len čítaním.

Pedagogické diagnostikovanie čítania je zamerané na:

- identifikovanie prípadných chýb v texte a ich analýzu;
- schopnosti žiaka reprodukovat' čítaný text (rozprávačské schopnosti, explicitné a implicitné porozumenie textu);
- schopnosti žiaka vyhľadávať v texte konkrétne informácie.

V tomto období by u žiaka malo dochádzať k automatizácii procesu čítania, ale môže ešte čítať s chybami. Pretrvávajúce chýb v čítaní žiaka má viesť k hľadaniu príčin. V diagnostikovaní čítania sa učiteľ/ka môže opierať o viaceré kategorizácie chýb čítania (Brťka, 1980; podľa Čižmarovič, 1983). V nácvikovom a zdokonaľovanom období čítania učiteľ/ka môže postrehnúť isté súvislosti s prejavmi dyslexie.

Dyslexia je špecifická porucha učenia sa dieťaťa. Prejavuje sa neschopnosťou dieťaťa učiť sa čítať bežným vedením vo výučbe. Dieťa má ale primeranú inteligenciu a sociokultúrne príležitosti, nie je znevýhodňované.

Diagnostikovaním možno poznávať **špecifické prejavy dyslexie** u dieťaťa:

- ťažkosti v poznávaní jednotlivých písmen, zámena písmena za iné, tvarovo, prípadne zvukovo podobných (napríklad: b – d – p; a – e; m – n; k – h; k – b; p – j; š – s; č – c a podobne);
- ťažkosti v spájaní hlások do slabík, ťažkosti v spájaní slabík do slov, ťažkosti v čítaní slov, v ktorých sa vyskytuje skupina hlások (napríklad: stôl, tráva, plný, obdobie, hmla a podobne);
- deformovanie slov – vynechávanie niektorých ich častí, prípadne vsúvanie hlások do slov, ktoré sa tam nevyskytujú;
- problémy v dodržiavaní interpunkčných znamienok, nerešpektovanie čiarok, bodiek, otáznikov;
- nerozlišovanie dĺžky hlások v slove;
- po prečítaní textu často neschopnosť reprodukovat' a povedať vlastnými slovami obsah prečítaného (Zelinková, 2003; Pokorná, 1997).

Žiaci sa v prvom ročníku majú naučiť všetky písmená, ktoré následne spájajú do slabík a slov. V tomto období čítania robia viaceré chyby, ktoré patria k signálom porúch učenia. Chyby žiakov v čítaní sa často vytratia tréňovaním čítania.

Brťka (1980; podľa Čižmarovič, 1983) na základe výskumu predstavil **najčastejšie chyby žiakov v čítaní**:

- žiaci si potichu hláskujú a následne slabikujú slová;
- slabikujú slová tak, že slabiky oddeľujú pauzou;
- vynechávajú písmená alebo hlásky či už v slabikách alebo v slovách;
- správne čítajú hlásky, ale nesprávne ich spájajú do slabík;
- čítajú slabiky len odhadom, čo vo väčšej miere je nesprávne.

V zdokonaľovaní obdobia čítania sa môžu u žiakov objaviť **chyby v porozumení čítaného textu**. To je podľa Kapalkovej a Vencelovej (2016, s. 156–157) ovplyvnené najmä tým, „že pomalé a nepresné dekódovanie zaberá kognitívnu kapacitu potrebnú na integráciu čiastkových prečítaných informácií. Dekódovanie textu, ktoré nie je dostatočne rýchle a dobre zautomatizované, nezaručuje funkčné porozumenie čítaného textu.“

Tradičná diagnostika čítania a písania je zameraná na výkonové parametre, ktoré sú merateľné a porovnateľné s ostatnými žiakmi v triede (napríklad počet správne prečítaných slov, rýchlosť čítania a iné).

Moderná diagnostika čítania a písania je založená na autentickom diagnostikovaní čítania žiaka. Diagnostikujú sa zmeny čítania v čase, porovnávajú sa súčasné výsledky žiaka s jeho predchádzajúcimi výsledkami a posudzujú sa schopnosti kritického analyzovania a hodnotenia textu. Pozornosť je venovaná aj analýze chýb v čítaní žiaka (Zápotočná, 2008; Petrová, Zápotočná, 2013).

Diagnostikovanie čítania v tradičnom a aj modernom poňatí by sa malo uskutočňovať s konkrétnym zámerom najmä vo vzťahu k ďalšiemu plánovaniu a diferenciacii výučby. Do popredia sa dostávajú otázky súvisiace s porozumením čítania, uvažuje sa o nich vždy a v každej etape čítania, od samého začiatku osvojovania písanej reči, pričom sa chápe podstatne širšie a hlbšie. Poskytuje sa viac priestoru subjektívnosti, aktívnosti, pripúšťa sa viacznačnosť a relatívnosť chápania významov textov, mnohorakosť interpretácií (Smith, 1994; podľa Petrová, Zápotočná, 2013).

Tradičné diagnostikovanie čítania vychádza zo základných požiadaviek na čítanie:

- *správnosť,*
- *plynulosť,*
- *porozumenie,*
- *výraznosť (Kopál, Tarcalová, 1985; Ďurošová, 2008).*

Správnosť čítania je jednou zo základných požiadaviek na čítanie. Znamená, že žiak ku každej graféme priradí správnu fonému, správne artikuluje a uplatňuje ortografické a fonetické pravidlá. Diagnostikovanie tejto požiadavky na čítanie sa zameriava na správne spojenie konkrétnej hlásky s jej grafickou podobou v primerane náročnom texte, keďže so zvyšujúcou sa náročnosťou textu sa zvyšuje aj počet chýb. Matejček (1987; podľa Zelinková, 2001) zistil, že približne 10 % a viac nesprávne prečítaných slov v texte je ukazovateľom defektného čítania. Pri samotnom čítaní textu žiakom sa hodnotí nielen charakter chýb, ako napr. zámenu tvarovo (b – d, p – q) a zvukovo podobných (t – d; p – t) písmen, ale aj ich lokalizácia. Zisťuje sa, či k chybám dochádza na začiatku, v strede alebo na konci slova. Diagnostikovaniu správnosti čítania je venovaná pozornosť už v slabikárovom období čítania. Žiaci najskôr čítajú izolované grafémy, následne slabiky a slová a nakoniec celé vety a texty.

Plynulosť čítania, vyplýva z neho, že slová sa majú čítať spolu, nie izolovane, ale hneď za sebou, celé, teda nemajú sa slabikovať/hláskovať, predložky sa majú čítať spolu so slovom. V procese diagnostikovania plynulosti čítania žiaka sa hodnotí, či žiak hláskuje, slabikuje oddelene alebo viazane, alebo už číta plynule ľahšie slová, alebo aj celý text. Identifikuje sa dvojité čítanie, lebo pri analyticko-syntetickej metóde je takéto čítanie považované za chybné, brzdí plynulé čítanie (Zelinková, 2001). Schopnosť rýchleho automatického pomenovania sa odráža v schopnosti dieťaťa rýchlo si vybaviť zodpovedajúcu hlásku k graféme, ktorú dieťa zrakom vníma a následne ich spája do slabík a slov.

Porozumenie textu závisí od istej kognitívnej vyspelosti čitateľa. Ak čitateľ nedosahuje primeranú úroveň svojich vedomostí potrebných pre porozumenie textu, nie je schopný porozumieť mu (Dixon Krauss, 1996). Táto požiadavka reflektuje komunikačnú funkciu písanej reči, jej sémantickú rovinu. Bez porozumenia stráca čítanie zmysel. Schopnosť porozumieť čítanému textu je v priebehu edukačného procesu významným determinantom ovplyvňujúcim školskú úspešnosť žiaka. „*Porozumenie textu a jeho prostredníctvom aj pochopenie učiva je možné pokladať za základ učenia. Len vtedy, keď žiak pochopí text, môže si ho efektívne zapamätať a realizovať s informáciami, ktoré obsahuje, náročnejšie činnosti*“ (Gavora, 1988, s. 218).

Diagnostikovanie porozumenia čítaného textu sa hodnotí podľa kritérií (Zelinková, 2001):

- žiak prerozpráva čítaný text samostatne a s detailmi;
- žiak stručne prerozpráva obsah textu;
- žiak prerozpráva obsah textu s minimálnou pomocou učiteľa/ky;
- žiak prerozpráva obsah textu na základe pomocných otázok učiteľa/ky;
- žiak na otázky odpovedá stručne;
- žiak nedokáže zodpovedať otázky učiteľa/ky viažuce sa na text a svoje odpovede si vymýšľa.
- Ak čitateľ pri čítaní rozumie, o čom číta a ak je už text pre neho známy, pravdepodobne pri nasledujúcom čítaní splní ďalšiu požiadavku na čítanie.

Porozumenie textu je v súčasnosti predmetom medzinárodného testovania PIRLS (Progress In Reading Literacy Study). Zisťuje sa **čitateľská gramotnosť 9 – 10-ročných žiakov** (4. ročníka základnej školy). Porozumenie čítanému textu je hodnotené v štyroch úrovniach schopností:

- **schopnosť identifikovať informácie** explicitne formulované v texte.
- **schopnosť dedukovať z textu** čitateľ vyvodzuje z textu informácie, súvislosti, ktoré v ňom nie sú formulované explicitne. Čítanie s porozumením na tejto úrovni vyžaduje schopnosť dedukovať – vyvodzovať z textu na základe explicitných, t. j. bezprostredne formulovaných informácií – myšlienky, ktoré síce v texte nie sú priamo uvedené, ale z neho vyplývajú. Na základe toho bude väčšina čitateľov z textu pravdepodobne dedukovať rovnakú príčinu a následok, súvislosť a vzťah, dospeje k podobnému zovšeobecneniu a podobne.
- **schopnosť interpretovať a integrovať informácie** z textu (čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti). Interpretácie tak odrážajú už určitú vlastnú perspektívu čitateľa. Sú podstatne variabilnejšie a subjektívnejšie.
- **schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text.** Čitateľ (navyše oproti predchádzajúcej úrovni) okrem svojich vedomostí o svete používa a uplatňuje aj svoje znalosti jazyka, jazykových či textových konvencií a žánrov. Opiera sa o svoje predchádzajúce skúsenosti s čítaním textov, hodnotí text z hľadiska toho, ako sú idey, pocity a informácie formulované, ako presvedčivo, výstižne, pôsobivo či menej úspešne vyjadrené (Petrová, Zápotočná, 2013).

Výraznosť čítania podľa Ďurošovej (2008) platí, že čitateľ vie čítať výrazne až na základe priradenia významu. Musí poznať výrazové prostriedky reči a kultúrne vzorce prijímateľov, ktoré zase musia byť v súlade s jeho skúsenosťami. Inak nemusí dôjsť k pochopeniu toho, čo chceli autor a čitateľ vypovedať. Práve schopnosť porozumieť čítanému textu smeruje k funkčnej gramotnosti, ktorá sleduje predovšetkým mieru schopnosti aktívneho narábania s písanou rečou.

Otázky

Zdôvodnite význam medzinárodného testovania čitateľskej gramotnosti žiakov.
Vysvetlite rozdiel medzi tradičným a moderným diagnostikovaním čítania žiakov.

Literatúra

- ĎUROŠOVÁ, E. Metódy začiatočného čítania a písania. Banská Bystrica: PF UMB, 2008.
- ČIŽMAROVIČ, Š. *Chyby žiakov v čítaní a spôsob ich odstraňovania*. Bratislava: SPN, 1983.
- DIXON – KRAUSS, L. 1996. Vygotsky in the classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment. New York: Longman Publishers, 1996.
- GAVORA, P. 1998. Žiak a porozumenie textu. In *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: PF UK, 1998.
- KAPALKOVÁ, S., VENCELOVÁ, L. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava, 2016, s. 145 – 165.
- KOPÁL, J., TARCALOVÁ, Z. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ*. Bratislava: SPN, 1985.
- KAMMERMEYER, G. *Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrer und Erzieherinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.
- NOVÁKOVÁ, M. Pedagogická diagnostika čítania. In *Komenský*, 1990/91, roč. 115, č. 5-6, s. 264 – 268.
- PETROVÁ, Z., ZÁPOTOČNÁ, O. *Rozvoj jazykovej gramotnosti v ZŠ*. Trnava: PF TU, 2013.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997.
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Repronis, 2005.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. In *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 101 – 116.
- ZEZULKOVÁ, E. 2007. Komunikativní kompetence u dětí s mentální retardací. In FRANIOK, P. KOVÁŘOVÁ, R. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2007.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.

Skúšky a testy čítania

Diagnostikovanie čítania podľa Novákovej (1991)

V pedagogickej praxi je používaná diagnostika čítania podľa Novákovej (1991), ktorou sa u žiaka diagnostikuje:

- **technika čítania** – žiak môže čítať hláskovaním, slabikovaním, globálne aj kombinovane.
- **kvalita čítania** – žiak číta bez chýb, s ojedinelými chybami a nesprávne s chybami.
- **kvantita čítania** – (rýchlosť) čítania.

Skúšky čítania podľa Váryovej (2012)

Váryová (2012) publikovala skúšky čítania pre mladší školský vek v troch oblastiach:

- **čítanie textu,**
- **čítanie slov,**
- **čítanie pseudoslov.**

Umožňujú hodnotiť úroveň čítania dieťaťa na úrovni dekodovania a aj porozumenia textu. Aplikácia všetkých subtestov a následná kvalitatívna analýza výsledkov umožňuje odhaľovať vzťahy medzi jednotlivými schopnosťami (napríklad čítanie textu a čítanie izolovaných slov

a pseudoslov, kvalitatívna analýza neopravených chýb pri čítaní textu a porozumenie). Čítanie textu umožňuje hodnotiť zvládnutie techniky čítania, schopnosť dekódovať zmysluplný text. Predmetom diagnostikovania je počet správne prečítaných za určitý časový úsek. Chyby, ktoré si dieťa v procese čítania opraví, sa ako chyby nepočítajú. Predmetom analýzy sú najmä chyby, ktoré dieťa vo svojom čítaní nevie určiť. Porozumenie čítanému textu priamo nadväzuje na čítaný text. A vo vzťahu k textu je vytvorených šesť otázok a v každej z nich dieťa vyberá správnu odpoveď z troch ponúkaných možností.

- **Test čítanie slov.** Deti majú prečítať 20 slov. Pre väčšinu z nich to nie je náročná skúška.
- **Test čítanie pseudoslov** je založený na dekódovaní textu a je k nemu vytvorené hodnotenie podľa kritérií pre 1. až 4 ročník primárneho vzdelávania.

Testy čítania podľa Mikulajovej, Vencelovej, Caravolasovej (2012)

Testy čítania s dopĺňovaním (jedného alebo dvoch) slov sú adaptované a štandardizované testy na slovenskú populáciu (Mikulajová, Vencelová, Caravolas, 2012). Autorka v publikácii uvádza presný postup zadávania, vyhodnocovania jednotlivých subtestov a interpretácie výsledkov. Každý test tvorí 23 položiek, pričom každú z nich tvorí veta, respektíve úryvok zložený z niekoľkých viet. Úlohou dieťaťa je potichu si prečítať text (vetu alebo úryvok) a doplniť do vety slovo (slová) z ponúkaných piatich možností. Keďže ide o časovo limitovaný test, dieťa z ponúkaných možností vybrané slovo do vety nedopisuje, ale len podčiarkne.

Ukážka z testu s dopĺňovaním jedného slova (Mikulajová, Vencelová, Caravolas, 2012).

V sobotu ráno šiel Juro s Tomášom na dlhý výlet do lesa. Vzali si so sebou jedlo a po ceste sa najedli. Keď sa potom popoludní vrátili domov, povedali si: „Keď bude pekne, pôjdeme zasa na“.

výlet let stranu zápas výhl'ad

Test čítania podľa Matějčka a kol. (1987)

Test Matějčka a kol. (1987) je štandardizovaným diagnostickým nástrojom pre odborníkov pedagogicko-psychologických poradní. Učiteľ/ka si na základe kategórií sledovaných v tomto teste môže vypracovať vlastný diagnostický nástroj a diagnostikovať úroveň čítania žiakov v triede. Matějčkov test sleduje čítanie žiaka v nasledujúcich kategóriách (podľa Swierkoszová, 2005):

- **rýchlosť čítania** – je vyjadrená čitateľským koeficientom;
- **počet chýb** – za defektné čítanie sa považuje čítanie textu, v ktorom sa na každých 100 slov vyskytne viac ako 10 chýb;
- **kvalita chýb** v priebehu čítania – zameriavame sa na výskyt špecifických chýb dyslexie, ktoré je potrebné odlíšiť od chýb vznikajúcich na základe neznalosti jednotlivých písmen, resp. nevládnutého učiva;
- **porozumenie čítanému textu** – zameriava sa na to, do akej miery je žiak schopný samostatne prerozprávať obsah textu a zodpovedať otázky učiteľa/ky;
- **sprievodné prejavy a správanie** sa žiaka pri čítaní – do protokolu sa zapisuje artikulácia, preťahovanie jednotlivých hlások, opravovanie chýb žiakom, aj jeho prípadná neposednosť a iné sprievodné prejavy;
- **tiché čítanie** – žiak by mal od 3. ročníka byť schopný prečítať tichým čítaním 60 – 70 slov za minútu v stredne náročnom texte, jediným kontrolným ukazovateľom tichého čítania je porozumenie textu.

Literatúra

- CAVARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L. *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: MABAG s. r. o., 2008.
- MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L., CAVARAVOLAS, M. *Test s doplňovaním slov*. In MIKULAJOVÁ, M. a kol. *Čítanie písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 160 – 176.
- NOVÁKOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika čítania*. In *Komenský*, 1990/91, roč. 115, č. 5 – 6, s. 264 – 268.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Repronis, 2005.
- VÁRYOVÁ, B. *Skúšky čítania pre mladší školský vek*. In MIKULAJOVÁ, M. a kol. *Čítanie písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 126 – 159.

Pedagogické diagnostikovanie písania

Pred samotným osvojovaním si nadväzného písaného písma je dôležité vstupné diagnostikovanie prváka. Už v kontexte kurikula predprimárneho vzdelávania sa prostredníctvom plnenia výkonových štandardov sledujú ukazovatele, ktoré súvisia so základnými hygienickými požiadavkami na písmo a písanie. Vo vzťahu k diagnostikovaniu písania je dôležité posúdiť úroveň rozvoja grafomotoriky dieťaťa. Ako metódy diagnostikovania sú vhodné:

- pozorovanie,
- rozhovor,
- analýza pisateľských produktov.

V prípravnom období je to najmä **analýza písaniek**, v ktorých si žiak osvojuje grafomotorické prvky a tvary, ktoré sa neskôr stanú súčasťou nadväzného spojitého písma (napríklad analýza pisateľských prejavov žiaka v zošite *Moje prvé čiary*, respektíve v iných, podľa používaného šlabikára). Všeobecne používané metódy, najmä analýza pisateľských produktov v rámci diagnostikovania písomného prejavu žiaka, umožňujú posudzovať písmo na základe základných požiadaviek na písmo a písanie. Nimi sú správnosť, plynulosť, čitateľnosť a úhl'adnosť.

Medzi základné metódy diagnostikovania písania patrí:

- opis,
- prepis,
- diktát,
- voľný písomný prejav žiaka a ich analýza vo vzťahu k sledovaným javom (Zelinková, 2001).

Opis znamená, že žiak dokáže previesť zrakom vnímané písané písmo do motorického výkonu, do vlastnej psychomotorickej činnosti, ktorej výsledkom je písanie. Žiak na základe svojej vizuálnej pamäte opätovne zobrazuje daný text v písomnej podobe. Diagnostikovanie opisu môžeme zamerať nielen na správnosť, čitateľnosť a plynulosť písomného prejavu žiaka, ale aj na samotné poznávanie príčin, na základe ktorých mohlo dôjsť k chybám prejavujúcich sa v základných požiadavkách na písmo a písanie. Dôvodom môže byť nedostatočná úroveň rozvoja kognitívnych procesov, napríklad nedostatočná zrková pamäť a neschopnosť žiaka venovať opisovanému textu primeranú pozornosť. Zelinková (2001) považuje za príčinu chýb pri opise nesprávne návyky žiaka. Žiak nevníma text celkovo, teda nevníma jeho obsah, ale vníma ho po jednotlivých písmenách. Preto má ťažkosti aj s čítaním textu.

Prepis na rozdiel od opisu vyžaduje od žiaka znalosť tlačných tvarov jednotlivých písmen a následne ich prevedenie do ich písanej podoby.

Diktát je všeobecne používanou a obľúbenou metódou diagnostikovania písania. Používa sa najmä na diagnostikovanie úrovne osvojenia si ortografických pravidiel a sleduje tak gramatickú zložku písania. V diktáte sa však môžu prejaviť aj nedostatky na úrovni rozvoja fonologických procesov, čo môžeme zaznamenať už v 1. ročníku základnej školy. Používanie diktátu ako diagnostickej metódy písania má nevýhody pre žiakov, ktorí majú pomalšie pracovné tempo. Žiaci sa pod vplyvom časovej tiesne a vedomia, že daný text nestíhajú písať dostatočne rýchlo, dostávajú do stresu a robia gramatické chyby. Objektívnejšou diagnostickou metódou sa následne stáva voľný písomný prejav žiaka. Na hodnotenie pravopisných schopností žiakov možno použiť testy publikované Caracolas, Mikulajovou a Vencelovou (2008) v publikácii *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Súbor testov je zameraný na zisťovanie úrovne a kvality zvládnutia pravopisných schopností žiakov 1.– 4. ročníka základných škôl s možnosťou porovnania výsledkov s populačnými normami. Súbor obsahuje sedem testov, zameraných na diagnostiku osvojenia si určitého pravopisného javu: diakritika z fonemického princípu a diakritika písania hlások d', t', ň, písania i/í po mäkkých spoluhláskach a y/ý po tvrdých spoluhláskach, spodobovanie, hranice slov, vybrané slová a gramatický test. Testy sú vytvorené na základe pravopisných princípov, z čoho môžeme usudzovať, „čo sa dieťa naučilo v škole, ale aj aké jazykové a kognitívne procesy a znalosti pri písaní uplatňuje, aké stratégie v písanej reči uplatňuje“ (Caracolas, Mikulajová, Vencelová, 2008, s. 7). Testy rátať aj s tým, že nie všetky vedomosti z pravopisu, ktoré žiaci majú, sú výsledkom vyučovania, ale aj výsledkom podvedomého vnímania písaného textu, čo patrí k zdrojom osvojovania si pravopisu.

Voľný písomný prejav žiaka umožňuje učiteľovi/ke diagnostikovať úroveň osvojenia si a ovládania gramatických pravidiel a posúdiť schopnosť žiaka vyjadriť svoje myšlienky po sémantickej a syntaktickej stránke. V diagnostikovaní voľného písomného prejavu žiaka sa učiteľ/ka zaoberá požiadavkami na písmo a písanie a posudzuje aj obsažnosť jeho vyjadrovania.

Otázky

Porozprávajte o výhodách a nevýhodách písania diktátov pre učenie sa a diagnostikovanie žiaka.

Navrhňte témy na voľné písanie žiakov v 2. ročníku základnej školy. Posúďte, ako ich môžete diagnosticky využiť.

Literatúra

CAVARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L. *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: MABAG, s. r. o., 2008.
ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001.

10 Literatúra pre deti predškolského a mladšieho školského veku

Zuzana Kováčová-Švecová

Literatúra pre deti a mládež

Literatúra pre deti a mládež predstavuje súbor literárnych diel, ktorý z hľadiska veku zodpovedá recipientom od narodenia približne až do veku 14 – 15 rokov. V rámci tohto chápania môžeme hovoriť o nej ako o špecifickej skupine literárnych diel s osobitým obsahom, funkciou a postavením v literárnom systéme. V odbornej literatúre sa často stretávame aj so synonymným pomenovaním detská literatúra alebo literatúra pre deti, resp. pre najmenších. Nie je to tak dávno, čo literatúra pre deti mala odlišné postavenie a úlohy oproti dnešku. Z histórie sa dozvedáme, že sa osobitne začala formovať v časoch osvietenstva. Neskôr jej dôležité postavenie prisúdila aj štúrovská romantická generácia a nové generácie

mladých spisovateľov na konci 19. storočia. Jej vznik a formovanie úzko súviseli s rozvojom školstva a zmenami v spoločnosti, ktorým boli podriadené funkcie a kritériá tvorby literatúry pre deti. Oproti literatúre pre dospelých bola dlho považovaná za menejcennú. Vo vývoji bola izolovaná. Pre svoju prísnu didaktickosť, výsostne výchovné zameranie, konzervatívnosť až zastaranosť bola odsúvaná na okraj záujmu. Meškala za vývojom literatúry pre dospelých. K spomínaným zásadným zmenám došlo v 19. storočí po „objavení“ pokladov ľudovej slovesnosti. Spolu s literatúrou, ktorá pre deti pôvodne určená nebola, prenikli do čítaniek a kníh pre deti (Sliacky, 1960).

Z hľadiska určenosti alebo neurčenosti literárneho diela pre detského čitateľa rozlišujeme:

- **Intencionálnu literatúru pre deti**, t. j. diela, ktoré sú špeciálne vytvorené pre deti a sú adresované detskému čitateľovi;
- **neintencionálnu literatúru pre deti**, t. j. diela, ktoré pôvodne neboli určené detskému príjemcovi, ale sú preňho zrozumiteľné, prístupné, sú mu blízke. Do detského repertoáru prešli v rôznych obdobiach vývoja a formovania sa detskej literatúry. Sú to najmä diela, ktoré patrili do okruhu klasickej literatúry. Mali istú umeleckú, či myšlienkovú kvalitu, deťom bola blízka ich tematika. Vo svete dospelých pod vplyvom vývoja spoločnosti stratili svoje opodstatnenie. Z hľadiska žánru sem patrí napr. rozprávka či detektívka; z hľadiska obsahu napr. *Babička* od Boženy Němcovej či *Gulliverove cesty* od Jonathana Swifta (Kopál, 1997).

V súvislosti s intencionalitou detskej literatúry sa patrí spomenúť ešte jeden dôležitý prvok, tzv. **detský aspekt**. V druhej polovici 20. storočia, presnejšie v 60-tych rokoch tvorila slovenskú literatúru pre deti nová generácia spisovateľov. Vo svojej tvorbe sa začali viac zaujímať o príjemcu literárneho diela, teda o dieťa. Umelecké diela novej generácie spisovateľov pre deti obsahovali:

- detský pohľad na svet;
- detské vnímanie a hodnotenie;
- detský jazyk a myslenie.

Ich postavy odrazu neboli vymyslené a odtrhnuté od detskej reality, ani neboli tým ideálom, ktorý mal detského čitateľa poučať. Boli to postavy z ich vlastného, detského sveta so všetkým, čo práve vidia, cítia a prežívajú, so svojím smiechom, zmyslom pre hru a fantáziu, s chuťou objavovať svet a čeliť jeho každodenným problémom svojiským spôsobom. A tak sa na jednom mieste, v knihe, stretáva pohľad (aspekt) dospelého a pohľad (aspekt) dieťaťa, ktorí medzi sebou vedú rovnocenný, partnerský dialóg.

Detský aspekt sa z hľadiska štruktúry literárneho diela prejavuje v:

- koncepcii literárneho diela,
- námete,
- tematike,
- kompozícii,
- jazykovo-štylistických prostriedkoch,
- zobrazení postáv,
- myšlienkovom obsahu a posolstve diela.

Spomenuté **štrukturálne prvky literárneho diela**, ich prevedenie, kvalita spracovania sa zároveň podieľajú na hodnote konkrétneho literárneho diela. Inak povedané, literárne dielo má mať takú štruktúru, také vlastnosti, vďaka ktorým je schopné produkovať hodnotu, tzn. uspokojiť konkrétnu ľudskú potrebu. V prípade literatúry ide o umeleckú hodnotu, pomocou umeleckých prostriedkov zobraziť istú skutočnosť (realitu, človeka, jeho vzťahy atď.) a vyvolať estetický zážitok u príjemcu literárneho diela (Kopál, Tarclová, 1985).

Hodnota literárneho diela má uspokojovať potrebu alebo túžbu; niečo, čo si niekto váži, je to cenné; čo má význam, je užitočné; čo uspokojuje bezprostredne alebo svojimi dôsledkami.

Estetická hodnota je významový proces, na ktorého vzniku participuje estetické osvojovanie si sveta človekom. Je to však aj schopnosť diela produkovať estetický zážitok u príjemcu. Spája sa so štruktúrou umeleckého diela, životom človeka a jeho videním sveta, ktoré sa uchováva v podobe tradície a s emocionálnou a kognitívnou zložkou osobnosti recipienta – príjemcu diela.

Estetický zážitok je pocit, ktorý je výsledkom estetického vnímania a vzniká pri vnímaní umeleckých diel. Vzniká ako konfrontácia estetickej normy a estetickej funkcie diela. V zážitku recipient vníma obsah (predmet) diela, seba a svoj vzťah k nemu. Jeho vyvrcholením je katarzia. (bližšie pozri www.estetickyslovník.sk).

Knihy a literatúra sú súčasťou sveta a života detí od mala. Aj keď dieťa ešte nepozná písmená a nevie čítať, počúva krátke veršičky, riekanky, neskôr príbehy a rozprávky. Spoznáva v nich rôzne svety, napríklad zvieratiek, ktoré rozprávajú a konajú ako ľudia, svety rozprávkových bytostí, ktoré majú neskutočné schopnosti, či čarovné predmety, vďaka ktorým je všetko možné. Kým sa dieťa naučí čítať a samo sa cez svet obrázkov a písmen dostane k príbehom, pomáhajú mu dospelí. Rodičia sú prví, ktorí dieťaťu ukazujú svet kníh plný fantastických príbehov. Rodičia najskôr dieťaťu rozprávajú príbehy prispôbené jeho intelektovej a rozumovej úrovni. Dieťaťu prispôbujú jazyk aj obsah príbehov. Úloha rodiny pri prvých kontaktoch s literatúrou (slovesným umením) a knihami je nezastupiteľná. Čas, ktorý takto rodičia so svojimi deťmi trávia, okrem iného poskytuje možnosti na rozvoj komunikačných kompetencií dieťaťa, ale najmä otvára priestor detskej predstavivosti a fantázii. Vzájomné **rozhovory o prečítanom** (rozprávacom) významne pomáhajú rozvoju reči dieťaťa, ktorej rozvoj je zas na druhej strane veľmi dôležitým faktorom v ďalšom učení sa dieťaťa a vývinu jeho gramotnosti. Zo známeho prostredia rodiny a domova potom dieťa prechádza do školského prostredia materskej školy a neskôr základnej školy, kde hľadá a nachádza prirodzené rozšírenie svojho životného obzoru. Tu sa zblíži nielen s deťmi v kolektíve, ale aj s inými dospelými, hlavne učiteľmi. Tieto cielene

rozširujú vedomosti a schopnosti dieťaťa aj v oblasti čítania a detskej literatúry. Dieťa sa učí základom materinského jazyka, nadobúda vedomosti o svete, rozširuje si slovnú zásobu, posúva hranice svojej fantázie a predstavivosti. A učiteľ/ka v predprimárnom vzdelávaní (a neskôr v primárnom vzdelávaní) musí byť odborne pripravený/á, ak má naplňovať ciele stanovené štátnym vzdelávacím programom.

Otázky

Vysvetlite rozdiel medzi intencionálnym a neintencionálnym literárnym dielom pre deti.

Literatúra

KOPÁL, J. *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: SPN, 1995.

KOPÁL, J. *Slovenská literatúra pre deti a mládež 1945 - 1990*. Vyd. Peter Huba, 1997.

KOPÁL, J., TARCALOVÁ, Ž. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Bratislava: SPN, 1985.

www.estetickyslovník.sk

Funkcie detskej literatúry

Literárne dielo plní viaceré funkcie a literárna veda ich hodnotí z rôznych hľadísk. Pre potreby pedagogickej práce s deťmi predškolského a mladšieho školského veku sú dôležité **funkcie textu**, konkrétne estetická a mimo estetickú (pragmatickú) funkcia textu.

Estetická funkcia textu, diela uspokojuje estetické potreby ľudí a vyvoláva estetický zážitok. Je to „schopnosť slovesnej štruktúry vyvolať estetické emócie a realizovať svoj zmysel v estetickej komunikácii“ (Valček, 2000, s. 158). Pôsobí na city, dušu, človeka vnútorne obohacuje. Je to to, čo z literatúry robí umenie.

Estetická funkcia diela je v súčasnosti chápaná ako najdôležitejšia. V minulosti sa detskej literatúre vôbec neprípisovala, najmä v súvislosti so spoločenskou situáciou, v ktorej sa literatúra vyvíjala a plnila rôzne úlohy. Dnes je jedným z ukazovateľov hodnoty literárneho diela a veľkou mierou sa podieľa na intenzite zážitku z čítania literárneho diela. Vyvolaním estetického

zážitku dokáže u recipienta aktivizovať fantáziu, obrazotvornosť, integruje zmyslové a citové zložky, morálnu aj vôľovú zložku ľudskej osobnosti. Umelecký text, literárne dielo, sa tak vďaka prenosu estetickej informácie medzi autorom a recipientom stal súčasťou špeciálneho druhu komunikácie, t. j. estetickej komunikácie.

Tabuľka 51: Funkcie literárneho diela v literatúre pre deti (zdroj: vlastné spracovanie)

Ďalšie funkcie literárneho diela v literatúre pre deti	
Poznávacia funkcia	• náučná, prináša rôzne druhy poznatkov; • prináša informácie o skutočnostiach okolitého sveta podľa najnovších vedeckých poznatkov na úrovni myslenia a reči detí; • môžu to byť encyklopédie, populárno-náučná literatúra pre deti, cestopisy, životopis, ale môže byť prítomná v každom literárnom diele;
Výchovná funkcia	• schopnosť diela pôsobiť na recipienta, ovplyvňovať jeho správanie, morálku, konanie, mravné názory, usmerňovať ho;

	• vhodne zvolená kritika a obraz nevhodného správania môže zlepšiť postoj k podobnému správaniu v reálnom živote; • v minulosti exemplár a mravoučné krátke básne, ktoré dvíhali varovný prst nad nevhodným správaním detí a školákov s ukážkou, čo sa im prihodí, ak sa budú správať mimo spoločenských noriem a pravidiel (poslušnosť, morálka, čestnosť, dochvilnosť atď.); • ovplyvňuje myslenie aj konanie dieťaťa – čitateľa.
Historicko-informačná	• informatívna; • poskytuje vecné poznatky, informácie o prostredí, spoločnosti, dobe, človeku, fakty, údaje, opisy prostredia, života ľudí; • staršie literárne diela pomerne presne informujú čitateľa o období, kedy vznikli, o ľuďoch, vzťahoch v historickom kontexte.
Ideologická alebo spoločenská funkcia	• formujúca, ovplyvňuje postoje ostatných, ich ideológiu a rozhodnutia vo vzťahu k spoločenskej a sociálnej realite; • formuje osobnosť vo vzťahu k zobrazovanej realite, svetonázor; • ak sa spája s hodnotením, hovoríme o hodnotiacej funkcii – napr. svojou štruktúrou a spôsobom priblíženia reality dielo má vplyv na hodnotenie situácie – napr. odsúdenie vojny, nešťastia atď.
Terapeutická funkcia	• pomáha „liečiť“ detskú dušu, ktorá sa vo veľkom a chaotickom svete snaží nájsť svoje miesto a musí sa vysporiadať s rôznymi problémami svojho veku (napr. rôzne druhy strachu, či neskôr problematika medziľudských vzťahov – prvé lásky atď.).
Zábavná, oddychová, rekreačná či relaxačná funkcia	• umelecký text dokáže deti pobaviť, potešiť, uvoľniť; • pri čítaní rôznych druhov literatúry dochádza aj k uvoľneniu nahromadenej energie, oddychu, najmä ak čítanie prebieha vo voľnom čase ako dobrovoľná a výberová aktivita; • možnosť uvoľnenia a odpočinku.
Poetologická funkcia	• poskytuje základné informácie z oblasti poetiky a literárnej teórie s ohľadom na špecifikum vekovej kategórie dieťaťa (napr. poznanie základných pojmov báseň, rozprávky, neskôr rým, verš, spôsoby a štruktúry textu.); • netýka sa iba poetického textu, ale všetkých umeleckých druhov.
Magická funkcia	• spája sa najmä s textami ľudovej slovesnosti, predovšetkým tými, ktoré sú (alebo v minulosti boli) spojené s nejakým druhom obradu; • prejavuje sa výraznou aktualizáciou rytmu, použitím zaklínacích formuliek, výskytom motívov prírody, fantastických bytostí a kúzelných javov, niečoho magického, tajomného alebo nepoznaného; • typickým príkladom sú riekanky.
Fyziologická funkcia	• zameraná na výslovnosť ťažšie vysloviteľných hlások, hláskových skupín, spojená s jazykovou kultiváciou detského čitateľa (tón, rytmus, melódia reči); • riekanky, poézia pre deti, logopedické riekanky.
Etická funkcia	• vstupuje deťom povedomie o základných normách a medziľudských vzťahoch, o povinnosti k sebe, k vrstovníkom, k dospelým, formuje predstavy o hodnotách dobra a zla, pravdy a krásy, mravné cítenie, myslenie a konanie.

Literárne dielo je svojou podstatou súčasťou tzv. estetickej komunikácie. V tejto komunikácii vystupuje na jednej strane **autor, spisovateľ**, ktorý svojím jazykom zakódoval informáciu a vytvoril umelecký text a na druhej strane **dieťa**, ktoré text prijíma a svojím spôsobom text dekoduje a prijíma. Spisovateľ zvyrazňuje v literárnom diele tie prvky, ktoré sú príznačné pre svet dieťaťa, jeho schopnosť vnímať, pre jeho predstavivosť a fantáziu, intelekt a poznanie. Rešpektuje jeho skúsenosti, postoje, vedie s dieťaťom partnerský dialóg, čo sa niekedy označuje aj ako schopnosť autora „znížiť sa na úroveň dieťaťa“, ale nie s úmyslom znížiť sa, ponížiť seba

alebo dieťa, ale s úmyslom kláknúť si k nemu a „dívať sa mu do očí a držať ho za ruku“, keď bude skúšať pochopiť, čo pre neho v literárnom diele autor zakódoval. Autor si pritom stále zachováva nadhľad dospelého a vedie dieťa k zóne jeho najbližšieho vývinu, ukazuje mu perspektívy a svety, ktoré ho čakajú a sprevádza ho na tejto ceste. Dieťa naopak, v texte nevníma štruktúry, ktoré autor spracoval, ako a prečo ich autor takto spracoval. Dieťa totiž viac a intenzívnejšie vníma vecný kontext literárneho diela, takmer vôbec alebo len málo ho zaujímajú fakty a poznatky z literárnej teórie, poetiky a literárnej histórie. A oveľa intenzívnejšie vníma podstatné a pravdivé poznanie skutočnosti, vecný obsah spracovaný v mene autorovho estetického ideálu, etického postoja a svetonázoru.

Literatúra

KOPÁL, J. *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: SPN, 1995.

VALČEK, P. *Slovník literárnej teórie*. Bratislava, Vydavateľstvo spolku slov. spisovateľov, 2000

ŽILKA, T. et al. *Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy*. Bratislava: Litera, 1997.

Ján Kostra

Prvák (úryvok)

Človek je sprvu maličký

a volajú ho dieťaťko.

Tak mu je dobre, presladko,

že by chcel zostať navždycky

v náručí svojej mamičky.

Dieťaťko rastie na dieťa.

Už nenosia ho v náručí.

Samo sa púšťa do sveta

okolo domu na skusy,

len čo sa chodiť naučí.

Otázky

Vymenujte funkcie literárneho diela v literatúre pre deti.

Opíšte funkcie literárneho diela v literatúre pre deti, ktoré vás zaujali.

Vysvetlite podstatu estetickú komunikáciu v literárnom diele.

Identifikujte pragmatické funkcie literárneho textu pre deti a spracujte ich formou pojmovej mapy.

V kontexte básne Prvák od J. Kostro vysvetlite poetologickú a fyziologickú funkciu literárneho textu.

Vekové a žánrové členenie literatúry pre deti

Pri výbere literárneho diela na prácu s deťmi sa či už si to uvedomujeme alebo nie, pozeráme aj na to, či dielo je alebo nie je vhodné, či mu prinesie požadovaný účinok a splní ciele, ktoré by sme si predstavovali. Z hľadiska ontogenetického vývinu dieťaťa je každé obdobie jeho života typické istými vývinovými znakmi zložiek jeho osobnosti.

Tieto znaky, schopnosti a zručnosti dieťaťa sú dôležité pri práci s knihou a pri čítaní. V súvislosti s detským aspektom možno hovoriť o vekovom a žánrovom členení literatúry pre deti. Delí sa na predčitateľskú fázu (predčitateľské obdobie) a čitateľskú fázu (obdobie vlastného čítania, čitateľské obdobie).

Predčitateľské obdobie v literatúre pre deti je charakteristické tým, že dieťa ešte nie je čitateľom kníh v pravom slova zmysle, literárnych obsahov sa nezmocňuje pomocou zraku dekódovaním písmen (znakov) ako nositeľov umeleckej informácie. Obsahy vníma primárne pomocou sluchu a prostredníctvom inej osoby (rodina, blízki, učiteľka...), ktorá mu príbehy číta, rozpráva, dramatizuje. Je na mieste spomenúť, že už novorodenec je schopný vnímať rytmus, melódiu a tón hlasu, preto je veľmi dôležité a žiaduce už v tomto období stimulovať jeho

schopnosti napríklad spievaním uspávaniek, deklamáciou riekaniek a podobne. Počúvanie a vnímanie týchto druhov slovesného umenia pomáha stimulovať mozog v spojitosti s emocionálnym prežitím blízkosti a prijatia známej osoby (matky, otca atď.)

Tabuľka 52: Predčitateľské obdobie v literatúre pre deti predškolského veku (zdroj: vlastné spracovanie)

Predčitateľské obdobie v literatúre pre deti (1 - 3 ročné)	Mladší predškolský vek (1. – 3. rok života)	Dieťa ako čitateľ: • kniha slúži aj ako hračka; • zaujíma sa o obsah, chápe ilustrácie; • postupne sa objavuje zámerná preferencia obrázkov, vlastný výber; • preferencia príbehov, ktoré dieťa niečím zaujali, opakovanie dokola; • dospelý je sprievodcom pri objavovaní príbehov, jeho prítomnosť umocňuje intenzitu zážitku dieťaťa; • interakcia s dospelým – Kde je mačka? Ukáž slniečko!; • batola odpovedá na otázky k príbehu, knižke, sleduje dej, obrázky, kladie otázky. Obsahové zameranie kníh: • známe témy, blízke, príťažlivé (o zvieratách, ľuďoch, predmetoch dennej potreby); • jednoduché spracovanie, prevaha obrazu nad textom; • dominancia rýmu, rytmu, opakovanie fráz; • rozsahom krátke texty, krátke veršiky, rýmované texty, riekanky, básničky, ľudové rozprávky, piesne; • príbehy pomáhajú vyrovnáť sa s určitým problémom a pochopiť ho – Čo je pod posteľou? Ako zvládnuť soplík? – autorské rozprávky. Druhy kníh, forma spracovania: • vizuálne knihy (kontrasty, geometrické tvary, absencia príbehu, jasné a základné farby, čisté línie); • textilné knihy (látkové, leporelá, môžu mať interaktívne prvky zvukové, hmatové, manipulácia s nimi je náročnejšia); • gumené, plastové knihy (zamerané na vizuálnu stránku spracovania, ľahké na údržbu a manipuláciu); • papierové, kartónové knihy (klasické leporelá, tvrdený materiál, často skladacie či s vyrezanými otvormi); • interaktívne knihy (kombinácia materiálov, zvuky...); • omaľovánky, puzzle, knihy s nálepkami.
	Starší predškolský vek (3. – 6. rok života)	Dieťa ako čitateľ • zlepšuje sa pozornosť a sústredenie na počúvanie príbehu; • zvýšenie aktivity, záujmu, postupné objavovanie sveta znakov – písmen; • objavuje sa imitované čítanie – súrodencovi, medvedíkovi; • chápe, že príbeh začína a končí; • vie prerozprávať príbeh, dej podľa obrázkov, ale aj spamäti, často si vymýšľa a kombinuje viac príbehov dokopy; • stáva sa spolutvorcom príbehu, dotvára deje, vkladá postavy; • tvorí rýmy, rozoznáva žánre a ich funkcie (spieva pieseň – uspávanú bábiku, deklamuje vyčítanku pri hre);

		- rozpráva príbehy, používa humor na oživenie, má rado smiech a veselé obsahy; - vyžaduje pozitívny koniec príbehu (a všetko sa skončilo šťastne, vinníci sú potrestaní, zosmiešnení...) - vie vysloviť svoje pocity z literárneho diela, prejaviť sympatie k postavám, popísať a porovnať ich.
		Obsahové zameranie kníh: - knihy riekaniek a básní (rytmus, rým, opakovanie); - príbehy na pokračovanie, s jednoduchým dejom; - bežné, každodenné udalosti rovesníkov; - čarovná/fantastická rozprávka, zvieracia rozprávka; - príbehy zvierat, bájky; - knihy s humorom a vtipom.
		Druhy kníh, forma spracovania: - maľované čítanie; - papierové, kartónové knihy (klasické leporelá, tvrdý materiál, často skladacie alebo s vyrezanými otvormi); - interaktívne knihy (kombinácia materiálov, zvuky...); - omaľovánky, puzzle, knihy s nálepkami; - klasické knihy s bohatými ilustráciami (kvalitné ilustrácie s jasnými, čistými líniami); - detské encyklopédie, kreslené, s reálnymi fotografiami, prispôbené tejto vekovej kategórii; - špecializované knihy.

Dieťa predškolského veku v predčitateľskom období vníma umelecké dielo (slovesnú tvorbu) najmä sluchom, prostredníctvom čítania dospelého (živé alebo reprodukovanie čítanie, prípadne rozprávanie dospelého). Treba podotknúť, že veľmi dôležité pre neskorší rozvoj čitateľských zručností dieťaťa je aj zrakové vnímanie diela, aj keď dieťa ešte vie čítať písmená, „čítať príbeh z obrázku“. Preto zdôrazňujeme aj dôležitosť a umelecko-estetickú hodnotu ilustrácií a graficko-výtvarnú stránku zdrojov, s ktorými sa dieťa dostáva do kontaktu (leporelá, ilustrácie v knihe k rozprávkam, atď.). Detský čitateľ v tomto veku má ešte málo osobných zážitkov a skúseností, ale za to má bohatú fantáziu a predstavivosť, ktoré sú často veľmi úzko prepojené s realitou (Vitězová, 2016).

Kniha pre dieťa v predškolskom veku:

- je zároveň hračkou, s ktorou sa učí manipulovať a pri tom si začína budovať základy budúcej gramotnosti (listovanie, držanie knihy, sledovanie smeru písma);
- musí spĺňať estetické funkcie (vhodné ilustrácie, vhodné farby, rovnomerné rozloženie ilustrácií, čistota a jasnosť);
- má byť vyrobená z kvalitného materiálu, bezpečná na manipuláciu (váha knihy, rozmer...);
- má zaujímavý a pútavý obal – dieťa vo veku 5 – 6 rokov už hľadá knihy kvôli umeleckému zážitku, novým informáciám, chce sa niečo dozvedieť, priťahuje ho svet hry a fantázie;
- má kvalitný obsah, ktorý obohacuje poznanie dieťaťa a nabáda ho k ďalšiemu poznávaniu sveta aj pomocou kníh.

Dieťa v období mladšieho školského veku, teda v období, kedy dokáže vnímať literárne dielo vlastným čítaním, prechádza zmenou zo sluchového vnímania literárneho diela na zrakové a k naivne realistickému typu čitateľa. Tomu autori prispôbujú aj svoje diela a v tomto období má nezastupiteľné miesto práve **autorská rozprávka**, ktorá stavia na zážitkovosti, hravosti, ľahkom humore, bezprostrednej emocionalite a presúva pozornosť k myšlienkovému obsahu, deju a postavám literárneho diela. Autori môžu využiť prudký rozvoj poznávacích a racionálnych procesov, logického, pojmového a obrazného myslenia a bohatšie životné skúsenosti a zážitky svojich detských čitateľov a vytvoriť z nich rovnocenných partnerov v dialógu so svojím dielom a postavami v ňom.

Tabuľka 53: Čitateľské obdobie v literatúre pre deti mladšieho školského veku (zdroj: vlastné spracovanie)

Čitateľské obdobie	Mladší čitateľský vek (6. – 10. rok života)	Dieťa ako čitateľ: - bezprostredná emocionalita, zážitkovosť; - dominuje fantázia, predstavivosť; - spočiatku prevláda synkretické, asociatívne a obrazné myslenie, ku koncu obdobia nastáva rozvoj logického a pojmového myslenia; - kognitívny prístup k skutočnosti, potreba vecného poučenia; - presun pozornosti k ideovému obsahu, k tematickým zložkám, k postavám; - v príbehoch hľadá východiská a námety pre svoju realitu. Obsahové zameranie kníh: - rozprávka, výrazne rytmizovaná poézia, rozprávky (fantastické, zvieracie), bájky, jednoduché príbehy zo života detí, jednoduché povesti, knižné hračky, rečovanky, detské hry a pod.; - obsah spojený so životnou skúsenosťou (námety z prostredia života dieťaťa); - po 9. roku nástup diferenciacie podľa záujmov (dobrodružná literatúra, dievčenská literatúra, ...). Druhy kníh, forma spracovania: - klasické tlačene knižky, e-knižky, audioknižky, filmové, divadelné a televízne adaptácie literárnych predlôh; - stále prevládajú ilustrované knižky, ale ilustrácie sú obraznejšie, menšie, menej detailnejšie, neslúžia na vyrozprávanie deja, ale na jeho doplnenie.
	Starší čitateľský vek (11. – 15. rok života)	Dieťa ako čitateľ: - hľadá intenzívny zážitok, modelové situácie, vzory do života; - učí sa o medziľudských vzťahoch a o sebe. Obsahové zameranie kníh - povešť, historická a životopisná próza, dobrodružné čítanie, sci-fi, poviedky, novely, romány zo života rovesníkov, cestopisy, westerny, dievčenské čítanie, poézia, texty piesní pop music, encyklopédie, komix; - žánrová diferenciacia podľa pohlavia. Druhy kníh, forma spracovania - všetky druhy a formy spracovania kníh a knižných predlôh; menší rozmer knižky, väčší rozsah strán knižky, ilustrácia nie je nevyhnutná.

Význam čítania beletrie deťom, deťmi a pre deti:

- rozvíja slovnú zásobu detí;
- učí ich trpezlivosti a schopnosti počúvať;
- trénuje ich v schopnosti sústrediť sa;
- precvičuje schopnosť porozumenia slovnému prejavu a textu;
- rozvíja fantáziu, predstavivosť a tvorivosť;
- pomáha budovať pozitívne medziľudské vzťahy a komunikáciu;
- precvičuje sa pamäť a logické myslenie;
- učí sa cez slová poznávať pocity a emócie;
- učí dieťa pýtať sa a hľadať odpovede na svoje otázky;
- pomáha mu pri budovaní hodnotového rebríčka a postojov.

Otázka

Na základe štúdia odbornej literatúry, predovšetkým diel J. Poliaka, J. Kopála, V. Oberta a ďalších, a s pomocou odbornej literatúry z oblasti vývinovej psychológie vypracujte podrobnú charakteristiku detského čitateľa podľa jednotlivých vekových stupňov a navrhните konkrétne literárne diela, ktoré sú pre ten-ktorý vek (čitateľský stupeň) vhodné.

Literatúra

KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. *Ľudová slovesnosť v literatúre pre deti a mládež*. Banská Bystrica: Belianum, 2017.
KOPÁL, J. *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: SPN, 1970.
VITÉZOVÁ, E. *Dieťa a kniha*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2016.

Ľudová slovesnosť

Ľudová slovesnosť zahŕňa slovesné výtvary, ktoré po celé stáročia vznikali v ústnej tradícii ľudových vrstiev obyvateľstva. Do kultúry našich predkov slovesnosť nepochybne patrila. Vytvárala sa už dávno pred vznikom písanej literatúry. Sú to najmä rozprávky, povesti, piesne, príslovia, porekadlá, pranostiky, hádanky, ale aj iné žánre. Súčasťou ľudovej kultúry sú však aj ľudové zvyky, hry a obyčaje, s ktorými niektoré žánre boli veľmi silno zviazané. Synonymom slovného spojenia ľudová slovesnosť je **folklór**. Pojem folklór pochádza zo slov folk, čo znamená ľud a lore – vedomosť, teda doslovný preklad by znel to, čo ľud vie. Rozumieme teda pod ním kultúrne javy realizované formami ústnej, hereckej, tanečnej, dramatickej a hudobno-spevnej kontaktnej komunikácie. Folklórne prejavy sa uskutočňujú v mnohých typoch a variantoch. Podliehajú kolektívnym pravidlám konkrétneho lokálneho spoločenstva alebo istej sociálnej skupiny.

Odrážajú sociálne a kultúrne vzťahy daného prostredia aj jeho etické i estetické názory. Typickým znakom je **synkretizmus**. Znamená, že sa v jednotlivých folklórnych prejavoch prelínajú viaceré výrazové prostriedky. V klasifikačnom systéme rozoznávame folklór slovesný, hudobný a tanečný. Súčasť detského sveta tvoria rozprávky, hry, verše, piesne, tance, kresby, výtvary hmotnej kultúry, ktoré uspokojujú ich potreby a záujmy, podnecujú ich fantáziu a tvorivosť. Ale nebolo to vždy tak, že všetky tieto žánre patrili deťom. Vynikajúcim príkladom sú rozprávky, na živote ktorých sa dá jednoducho pozorovať prechod zo sveta dospelých, ktorým boli pôvodne určené a ktorí ich používali, do sveta detí. V tejto kapitole si predstavíme najvýraznejšie žánre ľudovej slovesnosti, s ktorými dieťa predškolského i mladšieho školského veku prichádza do kontaktu nielen v bežnom živote, ale aj v školskom prostredí.

Ľudová slovesnosť je významnou súčasťou kultúry každého národa, pomáha formovať národné povedomie a premietajú sa v nej hodnoty človeka, ktorý túto kultúru vytvára. Odráža historickú skutočnosť, tvorí ľudovú históriu a je aj odrazom názorov kolektívu.

Slovesný folklór tvoria slovesné, slovesno-dramatické, ústne i písané prejavy folklórnej tradície. Patria sem príslovia, porekadlá, pranostiky, hádanky, rozprávky, povesti, legendy, rozprávania zo života a anekdoty. V rodinnom i kalendárnom obradovom folklóre prevažujú dramatické výstupy, zaklínania, zariekania a vinše. Špeciálnu skupinu tvorí bábkové divadlo, ľudové divadlo, z detského repertoáru patria do slovesného folklóru vyčítanky, riekanky a dialogické formy detských hier. Delí sa na niekoľko základných druhov a žánrov a jeho súčasťou je aj písaný folklór, a to konkrétne jarmočné piesne, listy, blahoželanania a nápisy.

Tabuľka 54: Charakter a žánre ľudovej slovesnosti (Zigová a Obert, 1981, s. 27 - 38, 74 - 76)

Charakter/druh ľudovej slovesnosti	Žáner	Žánrové delenie, žánrová forma
Lyrické a lyricko-epické folklórne útvary	Ľudová pieseň	- sociálne piesne (pracovné, trávnicke, pastierske, vojenské, zbojnícke,...); - ľúbostné piesne (svadobné...); - rodinné piesne (uspávanky...).
	Ľudová riekanka	- riekanky s pragmatickou funkciou (prekrúcačka, vyzývanka, vyčítanka...); - riekanky so zábavnou funkciou (rapotanka, rýmovačka...).
	Ľudová hádanka	- metaforické hádanky; - slovné hádanky; - počtové hádanky (matematické); - nepravé hádanky.
Dramatické folklórne útvary	Bábkové divadlo Detské ľudové hry Ľudové divadlo	
Epické folklórne útvary	Rozprávka	- čarovná (fantastická) rozprávka; - realistické (novelistické) rozprávky; - zvieracie rozprávky; - démonologické rozprávky.
	Povešť	- miestne (etymologické) povesti, - etiologické povesti; - historické povesti.
	Rozprávanie zo života, spomienkové rozprávanie	
	Báj	
	Bájka	
	Príslovie	Príslovia o práci, o reči, o ľudskom šťastí a nešťastí, o priateľstve, o chudobných a bohatých, o čistote a zdraví...
	Porekadlo	tzv. ľudová frazeológia.

Otázky

Spracujte do podoby plagátu alebo pojmovej mapy zberateľov ľudovej slovesnosti aj so žánrami, ktorými sa primárne zaoberali.

Diskutujte v skupinách o význame ľudovej slovesnosti pre vývin literatúry pre deti a mládež.

Literatúra

KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. *Ľudová slovesnosť v literatúre pre deti a mládež*. Vysokoškolská učebnica pre študentov bakalárskeho štúdia odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Belianum, PF UMB, 2017.
ZIGOVÁ, E., OBERT, V. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN, 1981.

Riekanka

Riekanky patria medzi prvé žánre, s ktorými sa dieťa stretáva ešte vo veku, keď nerozpráva. Je to jeho prvotný kontakt so slovesným umením. Tieto krátke texty majú obvyčajne formu 2, 4 až 8 veršových textov, v ktorých má silnú dominanciu rytmus a rým, prípadne jednoduchú spevnú melódiu a sú pre dieťa prítiažlivé. Riekanky slúžia ako svojrázne príhovory k živým aj neživým objektom a k dieťaťu samotnému. Vďaka svojej jednoduchosti patria riekanky medzi najobľúbenejšie hovorené prejavy detí. Rozsahom nie sú dlhé a náročné, preto ich zvládne s ľahkosťou aj dieťa v nižšom veku (často v spojení s jednoduchými gestami a pohybmi (napr. tieskanie – Ťap, ťap, ťapušky, išli mačky na hrušky...), pričom je zaujímavé, že prvý výskyt tieskania, dotýkania sa dlaňami oboch rúk v rytmickom opakovaní sa dá pozorovať už u 8-mesačných detí (Kapalková, 2008). Deväťmesačné dieťa reaguje na hudbu celým telom a o niečo neskôr otáča ručičku

zdvihnutú nad hlavou. Aj toto je potrebné si uvedomiť v súvislosti s otázkou, kedy sa vlastne môže/má dieťa stretnúť (ako poslucháč, divák, príjemca...) s prvými literárnymi či hudobnými útvarmi. Dieťa pomerne v skorom veku napodobňuje rytmus a melódiu reči. Dokonca skôr ako hláskové zoskupenie slov. Spočiatku sa so zvukmi, ktoré sa mu podarilo vysloviť, hrá, vyslovuje rad „slov“, komolí ich, hovorí rytmicky slová bez významu. O potrebe tohto typu kontaktu s umením a slovesnosťou už dnes niet pochyb, takisto ako niet pochyb o tom, že tieto útvary majú byť primeranej dĺžky, náročnosti i kvality na primeraný rozvoj detí. Práve v tomto vidíme pozitívum riekanky ako jedného zo žánrov ľudovej slovesnosti, ktorý tu je už niekoľko storočí a je jedným z prvých, ktoré dieťa vovádzajú do sveta umenia, či dokonca kultúry toho-ktorého národa vôbec (Kopál, 1997).

Riekanky sú špecifickým žánrom ľudovej slovesnosti a spájajú sa predovšetkým s deťmi predškolského veku. Niektoré typy riekaniek sú využívané aj u detí mladšieho školského veku, prípadne ich môžeme nájsť implementované v iných žánroch ľudovej slovesnosti ako významný stavebný prvok (napr. v ľudových rozprávkach alebo v hrách).

Znaky, vlastnosti a špecifiká riekanky:

- **rytmus** – najvýraznejšia vlastnosť riekanky – pravidelné striedanie rovnakých alebo podobných prvkov v čase; striedanie prízvuchných a neprízvuchných slabík, dlhých a krátkych slabík, opakovanie slov a slovných skupín. Na rytmus verša majú vplyv:
 - silové vlastnosti (prízvuk, dôraz, emfáza...),
 - časové vlastnosti (trvanie, kvantita, pauza, tempo...),
 - tónové vlastnosti (melódia, timbre...).
- **melódia** – v riekankách spojená s rytmom, jednoduchá, v rozsahu 3 – 4 tónov. Slová spojené s melódiou si dieťa zapamätá oveľa rýchlejšie, často býva takýto prednes textu spojený s jednoduchým pohybom, hrou na telo (tleskanie, plieskanie, dupkanie atď.).
- **synkretizmus** – prelínanie, zlučovanie, miešanie rôznorodých prvkov – myšlienkových či jazykových; v riekanke je prítomný synkretizmus, napríklad aj ako prístup k výstavbe textu – samotná štruktúra riekaniek môže mať piesňovú formu s opakujúcou sa časťou, ktorá slúži ako refrén v piesni. Riekanku tak možno deklamovať alebo napríklad aj spievať s jednoduchou melódiou. Pre riekanku je príznačný výrazový synkretizmus, čím zodpovedá celkovému prejavu detského subjektu, t. j. účasti všetkých receptorov dieťaťa na vnímaní, poznávaní sveta. O riekanke môžeme hovoriť, že je tvorivým útvarom slova, hudby, spevu i pohybu, pričom v ňom prevláda artikuláčno-fónická expresivita jazykového materiálu (Kopál, 1997).
- **rým** – zvuková zhoda na konci veršov, v riekankách najčastejšie združený a striedavý rým.
- **hra, hravosť** – spája sa s ľahkosťou, bezstarostnosťou a detským jednoduchým videním sveta. Dieťa vníma najmä svoje blízke okolie, prírodu, zvieratá a javy a snaží sa im porozumieť cez vlastné videnie a hrovú obraznosť, často v spojení s humorom, vtipom a zámerným obrátením „na smiech“, často sa vyskytuje hra s jazykom, opakovanie zvukových prvkov reči (*Ty, ty, ty, ty, aj ty, ty, čuší ako zabíj! A kto stratil svoju reč, nech si ide vo svet preč!*).
- **nonsens** – využíva sa aj ako stavebný prvok vo vtipných a humorných textoch, a teda aj v mnohých riekankách (*Išiel psíček dolu vrškom a krútikom chvostil*).
- **expresívnosť** – vyjadrenie citového alebo vôľového vzťahu je v riekankách pomerne dosť zastúpené, najmä vďaka slovám vyjadrujúcim citový postoj hovoriaceho k osobe, predmetu alebo javu (*Varila myšička kašičku..., Osievame múčku, v slamenom klobúčku..., Kata-škrata..., Marienka – zorienka..., Janko - kabanko...*).
- **opakovanie zvukov** predstavuje základ literárneho vedomia u najmladších detí, má zároveň esteticko-poznávaciu funkciu pri spoznávaní jazyka.
- **výrazová konkrétnosť** (oproti nepoužívanej abstraktnosti).
- **dialogickosť** – často aj ako dramatický dialóg; súčasťou mnohých riekaniek sú otázky a odpovede k nim (*Kavky, kavky, kde letíte? Do Nového Mesta, vyrúbaná cesta..., Maňušky, buzúčky, kde ste boli? U susedov. Čo ste tam robili?...*).
- **obraznosť** – napodobenie prírodného zvuku na dosiahnutie estetického účinku, na úrovni:
 - onomatopoeje (*čičitrn, čičitrn..., ťap, ťap, ťapušky...*);
 - personifikácie (*Varila myšička kašičku..., Slimák, slimák vystrč rožky..., Orie, orie Ján,...*).

Druhy a formy riekaniek a ich využitie

Riekanky sú určené na slovnú komunikáciu, a to ako na individuálny, tak aj hromadný prednes, deklamáciu. Niektoré z nich majú osobitnú melodickú zložku a často slúžia alebo sú súčasťou detských hier alebo ľudových piesní. Všeobecne môžeme riekanky rozdeliť na dve základné skupiny, a to podľa ich významovej funkcie na riekanky s pragmatickou funkciou (alebo aj pedagogicko-didaktickou funkciou) a na riekanky so zábavnou funkciou.

Tabuľka 55: Rozdelenie, opis a príklady riekaniek (Zigová, Obert, 1981)

Riekanky s pragmatickou funkciou		
Prekrúcačky, prekrúcanky	hry so slovom, ktoré je v kontexte prevrátené; slúžia na rozvoj detského myslenia a logiky, okrem zmyslu pre humor si dieťa overí aj to, či vie usporiadať prvky do vzťahov, čo je dobrý základ a potrebná kompetencia k neskoršiemu rozvoju čítania/počúvania s porozumením.	<i>Osvinkala sa nám praska, mala svi trinky. Prišiel chmat, uvlčil jedno.</i>
Vyčítanky	pomáhajú pri rozdeľovaní úloh v detských hrách, na rozpočítanie záujemcov pred hrou, sú založené na hre so slovom, sprevádzané sú gestami – pohybmi ruky/rúk pri vypočítavaní, objavuje sa v nich náhla zmena v rytme a slová bez sémantického významu, veľmi často obsahujú skomoleniny cudzích slov prebratých do hovorovej podoby.	<i>Jeden kováč koňa kuje, koľko klinec potrebuje? Povedz mi to ty, alebo aj ty! Jeden, dva tri...</i>
Vysmievky	vtipné krátke texty, často len slovné spojenia alebo jednoduché vety, ktoré pomocou vtipu a jemného humoru odhaľujú a zdôrazňujú niektoré nedostatky osôb, zvierat alebo vecí	<i>Čože robí naša Klára? V noci šije, vo dne pára.</i>
Prekáranky	významom a štruktúrou sú podobné vysmievkám, ale je tu badať prítomnosť detskej hádky, alebo „zapárania“ s úmyslom vyvolať hádku, prípadne naháňačku, viac sa venujú etickým nedostatkom, ako fyzickým.	<i>Eva – spadla z chlieva, zabila kohúta, utiekla do kúta</i>
Vyzývanky	priamejšia a adresnejšia výpoveď smerom k dieťaťu s očakávaním vtipnej, alebo až absurdnej, nereálnej odpovede. Často majú formu otázka – odpoveď.	<i>Čo si robil? Cmar som drobil.</i>
Prihováranky	riekanky so špeciálnou funkciou prihovoriť sa k niekomu, niečomu s úmyslom začať komunikáciu, pričom nemusí ísť priamo o rozhovor, predpokladá sa, že jeden z komunikujúcich bude pasívnym poslucháčom. Často ide o svojrázne príhovory mám k deťom (s úmyslom upokojiť ich, uspať ich alebo o príhovory detí k prírode (k slnku, mesiacu atď.)).	<i>Mesiačik jasný, aký si krásny!</i>
Riekanky so zábavnou funkciou		
Rapotanky	obsahujú najviac onomatopojí zo všetkých riekaniek, je to druh založený na napodobňovaní zvukov zvierat, prírody, pričom je vždy prítomný aj jednoduchý dej, niekedy vyjadrený jednou alebo dvoma vetami.	<i>Trn, trn, trn, trňové, osikové, rakytové, to sú všetko drevá dobré, trn, trn, trn.</i>
Vyvolávanky	ich dominantnou funkciou je snaha nadviazať kontakt dieťaťa so svojím okolím, živou i neživou prírodou, tento typ riekanky je typický prítomnosťou jednoduchej základnej melódie.	<i>Slimák, slimák, vytrč rožky, dám ti masla na parôžky...</i>
Skákanky	sú súčasťou detských hier, spájajú sa s jednoduchými pohybmi a gestami, pripojenými k jazykovej a hudobnej zložke.	<i>Dobre sa nám poskakuje, keď nás to nič nekoštuje, ...</i>
Spievanky	kompozične ich základ tvorí riekankový text so všetkými jeho atribútmi, ale významnú zložku v tomto type riekanky tvorí melódia, bez ktorej si ich nevieme už predstaviť.	<i>Stará baba zlá, troje detí má, jedno chodí do školy, druhé šije bačkory...</i>
Rýmovačky	silným a výrazným prvkom v týchto riekankách je rým a spolu s ním aj rytmus. Často sa v nich vyskytujú zvukomalebné slová, alebo novotvary na doplnenie počtu slabík a kvôli rýmovaniu.	<i>Aha, ehm, čo mi dáš? Aha ehm, trnku. Aha, ehm, kde ju máš? Na polici v hrnku.</i>

Osobitnú kategóriu riekaniek predstavujú **logopedické riekanky**. Sú to v podstate riekanky, ktoré spĺňajú logopedické kritériá, pomáhajú rozvoju reči a problematickej výslovnosti niektorých hlások, sú rytmické, jednoduché, čo do obsahu i formy. Na cibrenie reči mysleli aj naši predkovia, a tak vo fonde ľudovej slovesnosti možno nájsť krátke texty (Kopál, Klátik, Poliak ich nazývajú rečňovankami), ktoré sa používali na tréning výslovnosti dlhších slov alebo ťažšie vysloviteľných spoluhláskových skupín. (*Naše húsatá sa všetky cez priekopu poprekoprcovali*).

Aka fuka funda luka,
funda kava keven duka.
Ak fuk funda luk,
funda kava keven duk.

Špecifikom riekanky je v súvislosti s rytmom zároveň to, že je určená na deklamáciu, teda akési skandovanie, ktoré si vyžaduje zvýšený dôraz na rytmus a prízvuk vo verši a niekedy až prehnanú slovnú artikuláciu.

Tým sa „prednes“ riekanky odlišuje od prednesu klasickej poézie, keďže dôležitosť vnútorného rytmu veršov v riekanke prevažuje nad ostatnými jeho vlastnosťami, niekedy dokonca rytmická zložka riekanky prevažuje aj nad sémantickou zložkou.

Otázka

Z fondu slovenských ľudových riekaniek (napríklad z publikácie Zlatá brána alebo aj priamo zo zbierky A. P. Záturckého) vyberte niekoľko zaujímavých riekaniek a pokúste sa na nich demonštrovať prítomnosť znakov riekanky.

Literatúra

KAPALKOVÁ, S. Gestá v kontexte raného vývinu detí. In Slančová, D. (eds.), *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2008, 29 – 66.
KOPÁL, J. Riekanka a riekankovosť ako žánrový variant a výrazový indikátor v poézii pre deti. In *Próza a poézia pre mládež. Teória/poetológia*. Nitra: Enigma. 1997.
ZIGOVÁ, E., OBERT, V. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN, 1981.

Rozprávka

Rozprávky sa primárne spájajú s obdobím detstva, v ktorom poskytujú deťom iný rozmer prežívania a chápania sveta okolo seba, nový pohľad na nepoznané a zatiaľ nepochopené javy, vďaka ktorému sa stiera hranica medzi realitou a fantáziou, čo je najmä z hľadiska psychického vývinu dieťaťa typické práve pre prežívanie dieťaťa v predškolskom veku. Vyfabulované a vybájené svety a postavy v rozprávke, vďaka ktorým je možné úplne všetko, umožňujú

prežiť toto obdobie života o niečo intenzívnejšie, či vlastne „pestrejšie, farebnejšie“ a neskôr, v dospelom veku, ponúkajú opätovné kontakty s rozprávkou pri čítaní vlastným deťom, vnúčatám, žiakom nostalgické návraty do vlastného detstva, do sveta bezstarostných istôt. Ľudová rozprávka sa oslobodzuje od plnenia didaktických funkcií, je plnohodnotným umeleckým útvarom, a tak plní predovšetkým estetické funkcie.

„**Rozprávka** ako žáner intencionálnej detskej literatúry zohráva zrejme najdôležitejšiu úlohu v genéze detského vývinu. Fantazijnosť a bohatá obraznosť rozvíjaná paralelne s jednoduchou formou rozprávkového sujetu akosi prirodzene zodpovedá túžbe dieťaťa po čarovnosti sveta a naplňa tým aj psychologické detské potreby. Má mu pomôcť vytvoriť i morálny kódex pre život s vierou, že všetko bude spieť k dobrému završeniu a zlo bude potrestané“ (Rusňák, 2005, s. 178). „Rozprávka je pojem, ktorý v sebe skrýva viacero obsahov. Identifikuje sa ním tradičná ľudová rozprávka – prarozprávka, **autorská rozprávka** (moderná rozprávka). Pod rozprávkou tiež rozumieme druhové a žánrové varianty – dramatický žáner rozprávka, rozprávka s pôdorysom črty, poviedky, románu, či veršovaná rozprávka. Okrem toho sa pojem rozprávka používa aj ako určenie časopriestoru – je to krajina“ (Šimonová, 2012, s. 47).

Presný čas a miesto vzniku rozprávky je veľmi ťažké identifikovať, ale existuje niekoľko teórií o tom, ako rozprávka mohla vzniknúť. Najznámejšie teórie o vzniku rozprávky sú mytologická, antropologická, migračná a historicko-geografická teória. Záujem slovenskej verejnosti o ľudovú slovesnosť, teda aj o rozprávky, datujeme do obdobia romantizmu, teda niekedy do polovice 19. storočia, avšak treba spomenúť, že sporadicky sa o ľudovú slovesnosť zaujímali rôzne skupiny vzdelancov aj skôr (napr. Ján Kollár a jeho zber ľudových piesní, ale aj iní). Osvietenský vzdelanec pôvodne ľudovú prózu, špeciálne rozprávku, veľmi nepreferovali, dokonca sa uvažovalo aj o jej škodlivosti (P. Michalko Rozmlouvání učitele s několika sedláky o škodlivosti pověry při obecném lidu velmi panující, 1802), no môžeme predpokladať, že to bolo hlavne z dôvodu jej mylného chápania ako niečoho, v čom sa odrážajú iba povery a strachy ľudu. Jedným z hlavných dôvodov, prečo rozprávka ešte v tomto období nepatrila do detskej čitateľskej lektúry, bol fakt, že školstvo v tomto období malo úplne odlišný charakter ako samotné rozprávkové texty. Kým v školstve sa ešte presadzovala disciplína, moralizovanie, poučovanie, prísnosť, pravidlá a povinnosti, v rozprávkach boli svety plné čarovania, ľahkosti, hravosti, snívania a humoru. Odlišný názor ako tradičné chápanie rozprávky mal o niekoľko desaťročí neskôr pedagóg Adolf Peter Záturecký, ktorý sa vo svojom článku Chudobná, ale tiež blahonosná knihoveň školská (v Radlinského kalendári v roku 1861) vyslovil k možnosti využitia rozprávok (od Dobšinského) v čítaní školskej mládeže vďaka ich „ľahkosti a vábivosti“, pričom akcentuje aj ich estetickú hodnotu a využitie myšlienok rozprávky s vysvetlením a poučením učiteľa.

Znaky rozprávky

Medzi základné znaky ľudovej rozprávky patrí:

- schopnosť spojiť obyčajné javy, pojmy, bytosti a predmety a urobiť ich neobyčajnými, nadprirodzenými (za pomoci **zveličovania** a pripísaním rôznych nových a často netradičných funkcií);
- spätosť človeka s prírodou (príroda a prírodné javy sú často personifikované, fantastické, sú im pripisované čarovné vlastnosti);
- základný ľudový etický princíp;
- zmysel pre spravodlivosť (obyčajní a chudobní ľudia sú často idealizovaní, aby sa stali nositeľmi pozitívnych etických hodnôt – dobra, cti, spravodlivosti; rozprávač sympatizuje s najchudobnejšími a biednymi) (Zigová a Obert, 1981).

Špecifické znaky ľudovej rozprávky

Okrem uvedených charakteristík ľudové rozprávky majú aj tieto vlastnosti:

- **neurčitý čas a priestor** (takmer všetky rozprávky začínajú neurčitým formulovaním miesta a času, kedy sa príbeh odohrával, a to typickou formulkou, napr. *Kde bolo, tam bolo, kde sa piesok lial a voda sa sypala...*, *Za siedmimi horami a za siedmimi dolami...*);
- **ústnosť** (ľudové rozprávky sa rozširovali ústnym podávaním z generácie na generáciu, pričom sa práve vďaka tomuto spôsobu tvorili varianty pôvodných rozprávkových сюжетov);
- **variantnosť** (na rôznych miestach nachádzame podobné alebo len málo sa odlišujúce príbehy, ktoré majú rovnaký dejový základ, ale inú formu spracovania);
- **kolektívnosť** (odovzdávaním ústnou formou sa na formovaní rozprávky vždy podieľali aj rozprávači, teda sa stávali spoluautormi rozprávkových príbehov, ktorých existencia často závisela aj od pamäte a rozprávačského talentu podávateľa);
- **improvizácia** (veľmi úzko súvisí s kvalitami rozprávača a jeho schopnosťami prispôbiť aktuálne rozprávateľ rozprávkový príbeh poslucháčom);
- **čarovné predmety** (slúžia často hlavnému hrdinovi ako pomoc na splnenie zadanej úlohy, ktorá je bez nich neuskutočniteľná – prstene, mešce, palice, prútičky, kapsa, plášť...);
- **symbolika čísel** (najčastejšie sú to čísla 3, 6, 7, 9, 12 – magické čísla majú dôležitú úlohu pri smerovaní deja – hlavný hrdina musí splniť tri úlohy, kráľ mal tri dcéry...);
- **záverečný optimizmus** (viera, že všetko dobre skončí, dobro zvíťazí nad zlom; pozitívne ukončenie akokoľvek zložitého a náročného príbehu dávalo ľuďom-poslucháčom vieru, že keď sa všetko dobre skončí v rozprávke aj v živote to tak určite bude – práve viera v lepšiu budúcnosť umožnila často biednym ľuďom zvládnuť nástrahy reálneho života a dnešným deťom príjemcom rozprávok ukazuje vzorce ideálneho stavu, kedy všetko, čo je zlé, pomine a bude potrestané, spravodlivosť a dobro zvíťazia);
- **prítomnosť kontrastov** (dobro a zlo, škaredosť a krása, poslušnosť a rebelstvo, spravodlivosť a nespravodlivosť atď.);
- **typické rozprávkové postavy** (nositelia etických kategórií, čitateľné, jednoznačné, charakterové, prejavujú sa konaním, nie myšlienkami a slovom, čo priamo ovplyvňuje dej rozprávky, ten sa stáva dynamickým, akčným);
- **prítomnosť nadprirodzených postáv** (podľa druhu rozprávky – ježibaby, draci, čarodejníci, víly, trpaslíci, čerti...).

Druhy rozprávok

Ľudové rozprávky možno triediť a klasifikovať na základe rôznych spôsobov a prvkov.

Z hľadiska výchovných hodnôt Zigová a Obert (1981) rozlišujú **4 typy rozprávok**:

- **rozprávky, v ktorých víťazí spravodlivosť, dobro** (ich zmyslom je nevyhnutnosť víťazstva pozitívnych hodnôt),
- **rozprávky s priamym výchovným zameraním** (ukážka záporného hrdinu, ktorý klame, ubližuje druhým, neposlúcha, závidí atď.),
- **rozprávky s víťaziacim hrdinom** (víťazí svojím rozumom, šikovnosťou, prirodzeným nadaním, často je hrdina z ľudu a víťazí nad panstvom),
- **rozprávky organizujúce priamu skúsenosť dieťaťa** (umožňujú spoznávať zákonitosti života, morálne vzťahy, spoločenské formy, prírodné javy).

Tabuľka 56: Typy a druhy rozprávok podľa obsahu (Zigová, Obert, 1981, s. 73-74)

Typy a druhy rozprávok podľa obsahu (ľudová rozprávka)		
Fantastická rozprávka (čarovná)	najčastejšia, najtypickejšia; sú v nej čarovné predmety, fantastické krajiny, paláce, draky, ježibaby, dejú sa zázraky (hrdina ožije, stane sa neviditeľným,...); fantastickosť = prejav bohatej obrazotvornosti ľudu; prítomné sú čarovné predmety; prelína sa skutočný svet s neskutočným.	<i>O dvanástich mesiačikoch</i> <i>Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý vlas</i> <i>Popolvár, hnusná tvár</i> <i>Popoluška</i> <i>Zakliata hora</i>
Zvieracia rozprávka	nositeľmi deja sú antropomorfizované zvieratá (hovoria, myslia, cítia), niektoré zvieracie postavy majú ustálenú funkciu, vždy obsahujú na konci poučenie, pointu; dej má alegorický charakter, do ktorého sa premieta ustálený mravný poriadok.	<i>Kozliatka</i> <i>Medveď a komár</i> <i>O vlku, čo si dal ušiť boty</i>
Realistická rozprávka	je blízka anekdote, obsahuje humorné situácie, je postavená na vtipu a múdrosti ľudových hrdinov; pomocou vtipu zosmiešňuje a poučá; často v kontraste hlúposť/múdrosť, chudoba/bohatstvo; neobsahuje čary, kúzla, nadprirodzené postavy.	<i>Či še hňevace? (Či sa hneváte)</i> <i>Múdry Matko a blázni</i> <i>Prorok Rak</i>
Legendová/legendárna rozprávka	blízka náboženskej predstave ľudu, vzorom boli biblické témy, nadprirodzené prvky sa poľudšťujú; súvisí s kresťanstvom, najčastejšie sa vyskytujúcou postavou je sv. Peter; dej je jednoduchý, obsahuje prvky humoru, satiry; často sú blízke povestiam a anekdotám.	<i>Peter a Otec nebeský v širokom údolí</i> <i>Pecko-sprostáčik</i> <i>O človeku, čo nikdy nehrešil</i>
Démonologická rozprávka	podobná fantastickej rozprávke; vystupujú v nej víly, čerti, čarodejnice, strigy, sú späté s mytológiou, sú strašidelné; má dramatický dej, hrôzostrašný príbeh.	<i>Svetlonos</i> <i>O strigôňoch</i> <i>Ľudojedi</i>

Rozprávka, najmä však ľudová rozprávka, má svoje miesto ako v čítaní pre deti predškolského veku, tak aj v čítaní detí mladšieho školského veku. Rozprávky sú plné hrdinov, ktorí sú aktívni, prekonávajú zlo, sú rozhodní, odvážni, schopní obety. Sú v nich hrdinovia, ktorí sú múdri, poučení životom, vytrvalí, tvrdohlaví. V rozprávkach je široká paleta pováh a charakterov, ktoré umožňujú čitateľovi stotožniť sa s hrdinom, nasledovať ho, správať sa a konať tak ako on. Zvlášť v protiklade dnešnej doby ponúka rozprávka variant výberu, možné vzorce správania sa v rôznych situáciách, akciu, dobrodružstvo a napätie, optimizmus a šťastné konce, hodnoty, ľudskosť, možnosť utiecť do sveta fantázie, kde je možné všetko a vrátiť sa bezpečne späť.

Otázky

Vyhľadajte v odbornej literatúre informácie o prvých rozprávkových zbierkach uskutočnených v Európe a zobrazte ich na historickej časovej osi.

Zo slovenských ľudových rozprávok vyberte rôzne rozprávky a vhodne ich zaradte k jednotlivým typom rozprávok.

Literatúra

KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. *Ľudová slovesnosť v literatúre pre deti a mládež*. Vysokoškolská učebnica pre študentov bakalárskeho štúdia odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Banská Bystrica: Belianum, PF UMB, 2017.
RUSŇÁK, R. Doba, rozprávka a dieťa v mediálnom kontexte. In *Slovo o slove*, Prešov, 2006, č. 12, s. 156 - 168.
ŠIMONOVÁ, B. *Stratené v čase. Sondy do literatúry pre deti a mládež*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012.
ZIGOVÁ, E., OBERT, V. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN, 1981.

Hádanka

Hádanky dnes majú tiež svoje pevné miesto v detskej literatúre, ale nebolo to tak vždy. Spočiatku boli určené predovšetkým dospelým, čo vyplývalo z ich funkcie určitého doplnku pri rôznych obradoch, kam deti prístup nemali. Ale postupne naberali na seba aj náučnú a zábavnú funkciu a zo sveta

dospelých prechádzali pomaly do sveta detí. Pôvod nášho termínu, resp. názvu *hádanka* môžeme hľadať v indoeurópskych jazykoch. V sanskrte *gáthá* znamená pieseň. V staroslovienčine slovo *gadeti* znamenalo rozmýšľať, hovoriť a z tejto formy sa prenieslo do ostatných slovanských jazykov.

Hádanka je rozsahom krátky text, v ktorom sa pomocou umeleckých prostriedkov skryte zobrazuje predmet alebo jav, ktorý musí hádajúci uhádnuť na základe podobných znakov medzi skutočným predmetom a zobrazeným predmetom. Hádajúci musí odhaliť niečo, čo mu je v skutočnosti dobre známe, ale obrazné (metaforické) zobrazenie, zámerne podaný iný opis alebo pomenovanie toto hádanie komplikuje, sťažuje. Hádanky sa zakladajú na vtipnom obraznom prirovnaní. Tematickým okruhom hádaniek sú prírodné javy, zvieratá, veci a predmety zo života človeka (Kováčová-Švecová, 2017).

Pod trópmi rozumieme skupinu výrazových prostriedkov, ktoré nepriamo označujú predmety alebo javy, prenášajú pomenovania z jedného javu na iný. Prenášanie významu slov sa môže uskutočňovať trojako:

- na základe podobnosti (napríklad metafora),
- na princípe vecných či logických súvislostí (metonymia),
- na základe kontrastu (napríklad irónia).

Od toho sa následne odvíja aj delenie hádaniek na jednotlivé druhy.

Tabuľka 57: Typy a druhy hádaniek (Zigová, Obert, 1981)

Typy a druhy hádaniek z hľadiska formy a obsahu		
Metaforicko-metonymické hádanky	na ukrytie predmetu do hádanky používajú obrazné pomenovania (metaforu, metonymiu); bývajú doplnené otázkou Čo je to? aj v prípade, že pri hádanke nie je otázka uvedená, predpokladá sa jej existencia v dialógu.	<i>Bača bohatý, valach rohatý, pole nemerané, ovce nesčítané. Čo je to? (slnko, mesiac, nebo, hviezdy)</i>
Hádanky – priame otázky	často ich tvorí jedna otázka; obsahujú prvky humoru, slovné hračky; označujú sa aj ako slovné hádanky.	<i>Ktorý vták má na chvoste raka? (straka)</i>
Matematické hádanky	tvoria ich väčšinou vtipné matematické úlohy; môžu mať rozsah aj niekoľko viet; riešenie nemusí byť iba jednoslovné; slúžia aj na precvičovanie logického uvažovania a myslenia.	<i>Po lúke sa naháňali zajace a bežali jeden za druhým. Koľko ich bolo? (ak bežal za druhým iba ten jeden, tak tr)/</i>
Nepravé hádanky	obsahujú najviac humoru a vtipu; sú zostavené tak, aby nachytali hádajúceho; nemajú skutočné riešenie, na vyriešenie je potrebné ísť cestou logického uvažovania;	<i>Prečo gazdiné mlieko cedia? (lebo ho nemôžu umývať)</i>

	často sú ukážkou tzv. zdravého sedliackeho rozumu; môžu byť vo forme otázky (najčastejšie), ale aj vo veršoch; moment humoru a smiech vyvoláva až odhalenie odpovede.	<i>Načo má mlynár bielu čiapku? (na hlavu)</i>
--	---	--

Ak by sme chceli hádanku definovať podrobnejšie a zároveň tak, aby definícia platila pre všetky možné typy a druhy hádaniek, hádanku by sme charakterizovali ako útvar, ktorý zobrazuje pomocou rôznych básnických trópov predmety alebo javy a vzťah človeka k týmto javom a zároveň je odrazom myslenia a spôsobu života človeka v danom kultúrnom prostredí, v ktorom konkrétny útvar vzniká.

Otázka

Preštudujte si všetky aktuálne vydávané a dostupné detské časopisy a zistite, aké druhy hádaniek sú v súčasnosti v tvorbe pre deti preferované. Získané informácie spracujte vo forme referátu alebo porovnávacej štúdie.

Literatúra

KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. *Ľudová slovesnosť v literatúre pre deti a mládež*. Vysokoškolská učebnica pre študentov bakalárskeho štúdia odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Banská Bystrica: Belianum, PF UMB, 2017.
ZIGOVÁ, E., OBERT, V. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN, 1981.

Ľudová hra, detská ľudová hra

Špecifickou črtou detskej ľudovej hry je obraz, ilúzia skutočnosti, hranie sa na niečo, čo v skutočnosti nemusí jestvovať, prechod z reálneho sveta do sveta fantázie, v ktorom dieťa hrá svoju rolu podľa pravidiel danej hry. V takejto detskej hre je každá aktivita vykonávaná úplne prirodzene, bez vyumelkovanej strojenosti, divadelnej dramatickosti a kultivovanosti práve tak, ako ju konkrétne dieťa prežíva a ako je mu prirodzená. Deti sa prirodzene vžívajú do určenej roly, pričom si uvedomujú jej nereálnosť, ale v danej chvíli realizácie hry

im to tak vyhovuje. Mnohokrát deti využívajú na dotvorenie svojich postáv pohyby, mimiku a gestá, v niektorých hrách sa spomínajú len náznaky preobliekania, individualizovanie postáv prostredníctvom ich reči a jazyka (napríklad šušľaním, zmäkčováním). Mnohé hry predstavujú kolektívne štylizovanú, tradíciou predpísanú akciu, ktorá sa obyčajne deje na podklade piesne alebo rytmizovanej riekanky. Čo sa týka námetov hier, tie sú poväčšine z okruhu živej a neživej prírody.

Priebeh a pravidlá ľudovej hry

- úlohy sa volia na začiatku hry vopred dohodnutým spôsobom, buď žrebovaním, respektíve pomocou vyčítanky;
- hry majú ustálené a jasné pravidlá, ktoré sa počas hry nemenia;
- ak sa vyskytujú v hre roly, najčastejšie sú to:
 - *ľudia* – pán, sluha, richtár, predavač, sedliak, zbojník, kráľ, sudca, hájnik, kosec, pekár, zlodej, žobrák, Cigán, gazdina, vyšívачka, slúžka, predavačka...
 - *zvieratá* – baran, vlk, koza, líška, medveď, jež, mačka, myš, húska, jastrab, kvočka, kuriatka, kohút, vrana, ryba...
 - *predmety* – brána, most, hrnček, chlebič, žitko, maslo, mlynské koleso, reťaz, záhrada, zvon...;

- po skončení hry sa jednotlivé roly medzi deťmi vymieňajú a hrá sa odznova, kým sa nevystriedajú všetky deti alebo dovtedy, kým ich hra neprestane baviť;
- v niektorých hrách si deti menia roly už počas hry, najmä v tých, kde je výmena základom pri chytaní, hádaní, naháňačke;
- neúspešní alebo chytení hráči sa istú dobu môžu z hry vylúčiť (kým sa začne hra odznova, kým sa chyť niektorá osoba, povie dohodnuté heslo atď.);
- vylúčený hráč z hry neodchádza, stáva sa pozorovateľom, pomocníkom, kontrolórom ostatných hráčov;
- návrat vylúčeného hráča do hry sa môže uskutočniť napr. riekankou alebo výzvou (Málo nás, málo nás, poď ty Hanka medzi nás), takisto sa môže aj vylučovať z hry (Veľa nás, veľa nás, chod' ty Hanka preč od nás);
- rekvizity nie sú pri hre dôležité, dôležitejšie je vcítenie sa do roly a hranie sa;
- rekvizity sú často jednoduché predmety (ako zástupné rekvizity), ktoré sú poruke – hlina, konáriky, prútiky, kamienky, šatka/šál na zavieranie očí;
- na ľudové hry nie je potrebný špeciálny priestor, väčšina hier sa hrá vonku, v prírode;
- deti k hre nepotrebujú dospelého, väčšina hier vzniká spontánne, priebeh hry by učiteľka/vychovávateľka nemala rušiť zásahmi, komentármi;
- hra je založená na dobrovoľnosti, samostatnosti, príjemnosti, má slúžiť predovšetkým na zábavu detí.

Príklad priebehu a pravidiel ľudovej hry: Na chytanie rýb

Metodický postup: Hráči sa rozdelia na dve rovnaké skupiny. Jedna skupina sa pochyťá za ruky a predstavuje sieť. Hráči druhej skupiny sú ryby. Sieť sa utiahne na jeden koniec ihriska a ryby na druhý koniec. Na daný znak začnú obe skupiny utekať do prostriedku ihriska pokladaného za „jazero“. Tu začnú ryby plávať (rukami napodobňujú plávanie), sem a tam behajú, ale tak, aby sa nedostali do siete. Sieť sa však usiluje ryby obkolesiť a pochytať. Popod ruky ujsť nesmie. Ak sa náhodou sieť roztrhne, môžu ryby pútekať zo siete cez dieru a hra sa začne odznova. Pochytené ryby sa pripoja k sieti a hra sa opakuje, kým sa všetky ryby nepochytajú. Potom si skupiny vymenia úlohy (Ondrejka, 1976, s. 155).

V prípade detských ľudových hier je ešte jeden zaujímavý prvok, ktorý stojí za zmienku, a to je **jazyk ľudových hier**. Podobne ako v iných žánroch ľudovej slovesnosti aj v detských ľudových hrách sa naplno prejavila invencia, hravosť a bohatá fantázia tvorcov týchto textov, ktorí sa nebáli hrať so slovami, vymýšľať nové slová, prispôbovať jazyk povahe a štruktúre hry. Aj v zachovaných textoch ľudových detských hier môžeme pozorovať rýmy (*Kaša kypí, kaša vrie, za šuhajkom duša mrie...*), epiteta (*...pre bieleho barana, so zlatýma rohama*),

prenášanie významu slov, prirovnanie (*dcéru jasnú ako hviezda jasnú..., líčka ako dve jabĺčka...*), personifikáciu (najmä v hrách, kde vystupujú zvieratá). Často sa v hrách vyskytujú aj zdobeniny (líčka, ružička, kašička, kožušky, vodička,...) a ďalším typickým znakom, citovo podfarbujúcim texty detských hier, sú citoslovčia (*bám-bom, dú-dú, ej, haj, klap, klap, klapice...*). Okrem známych slov sa v týchto textoch nachádzajú aj cudzie slová, resp. nové slová, ktoré si deti vytvorili.

Texty ľudovej slovesnosti v sebe mnohokrát nesú skryté posolstvá a filozofiu *obyčajného* človeka, ktoré je nutné odhaliť prostredníctvom recepcie literárneho textu, všeludské hodnoty, poznanie a videnie sveta, ktoré môže dnešným mladým ľudom ukázať alternatívu k relativizujúcej sa postmodernej dobe.

Otázky

Porovnajte štýl a prevedenie hier, ktoré si pamätáte z vlastného detstva s tými, ktoré sú zapísané v odbornej literatúre a pokúste sa vysvetliť/zdôvodniť rozdiely medzi nimi.

Pripravte súbor detských ľudových hier vhodných pre dieťa predškolského veku a pre dieťa mladšieho školského veku.

Literatúra

KOVÁČOVÁ-ŠVECOVÁ, Z. *Ľudová slovesnosť v literatúre pre deti a mládež*. Vysokoškolská učebnica pre študentov bakalárskeho štúdia odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Banská Bystrica: Belianum, PF UMB, 2017.

ONDREJKA, K. *Tradičné hry detí a mládeže na Slovensku*. Bratislava: SAV, 1976.

Autorská tvorba v literatúre pre deti a mládež

Autorská literatúra pre deti predstavuje taký súbor literárnych diel, ktorý vytvorili po mene známi autori cez svoje vnímanie, cítenie a poznanie a im dostupné možnosti a prostriedky. Zahŕňa rôzne druhy intencionálnych umeleckých textov rozličnej povahy, štruktúry a funkcie. Až do 18. storočia sa na dieťa hľadelo ako na malého dospelého, bez potreby zaujímať sa o jeho vnímanie sveta. V osvietenskej dobe, keď sa zvýšil záujem o výchovu a vzdelávanie detí, sa začínajú objavovať prvé vážnejšie autorské pokusy o tvorbu zameranú na detského recipienta, objavujú sa obrázkové knihy, divadelné hry pre deti, časopisy, dobrodružná literatúra a náučné knihy. Texty, ktoré vznikali, mali však pomerne nízku umeleckú hodnotu a niesli

primárne výchovnú a vzdelávaciu funkciu, boli silno didaktizujúce a schematické. Oproti tomu v ľudovej slovesnosti boli už v tomto čase vyformované všetky základné žánre so svojou vlastnou umeleckou štruktúrou a prostriedkami a dôrazom na fantáziu a zábavu. Ľudová slovesnosť tvorila duchovnú kultúru ľudu, ktorý sa rád bavil počúvaním príbehov z povestí a rozprávok, spievaním piesní, či prežíval svoje poznanie v textoch sprevádzajúcich životné obrady. Rovnako deti mali svoje žánre, medzi ktorými dominovali riekanky, detské piesne, rozprávania pre deti a neskôr rozprávky. No a práve rozprávky boli tým hlavným nástrojom, ktorý pomohol vybojovať literatúre pre deti dôležité miesto vo svete umeleckej literatúry.

Už v priebehu 19. storočia sa v európskych literatúrach objavovali **adaptácie ľudových rozprávok**, z ktorých najznámejšie a svojim významom aj najhodnotnejšie sú rozprávky bratov Jacoba a Wilhelma Grimmovcov. V Čechách vznikli adaptácie ľudových rozprávok zásluhou Karla Jaromíra Erbena a Boženy Němcovej. Na našom území najmä zásluhou štúrovskej romantickej generácie, ktorá vo veľkom začala zbierať a zapisovať ľudovú slovesnosť, prichádzajú aj prvé pokusy o spracovanie, napodobenie či úpravy rozprávok tak, aby spĺňali kritériá, ktoré si doboví autori literatúry pre deti stanovili. Boj o rozprávku pre deti sa tak stal aj symbolom boja za nové konštituovanie detskej literatúry vôbec. So zvýšeným záujmom o ľudovú tvorbu sa objavujú prvé vážnejšie pokusy o tvorbu autorskej adaptácie ľudovej rozprávky, pokusy o autorskú rozprávku. A aj keď sa sporadicky v európskom kultúrnom priestore objavili pokusy o tvorbu takéhoto žánru aj skôr, ale tieto pokusy boli skôr ojedinelé. Na ľudovú rozprávku vo svojej tvorbe nadväzoval aj Hans Christian Andersen, najmä však na lineárnosť deja, polaritu postáv, motívy, schémy, no na rozdiel od ľudovej formy, jeho rozprávky sa nekončia jednoznačne šťastným koncom a látky z ľudovej rozprávky spracúva po svojom, pričom nechcel deti poučať a vychovávať, čo bolo v tejto dobe žiaduce nielen u nás, ale aj v európskom kultúrnom priestore, ale svojimi rozprávkami rozvíjal detskú fantáziu a predstavivosť, čo sa mu vďaka inšpirácií vo fantastickej/čarovnej ľudovej rozprávke podarilo najmä oživením bežných predmetov (ihla, vojačik, škrapina, detské hračky...).

Andersen do svojich rozprávok priniesol novú problematiku a sociálne otázky svojej doby, realitu, charakter a povahy ľudí (aj detí) a ich konanie, a tým sa stal skutočným zakladateľom modernej autorskej tvorby pre deti, ktorú svojou autorskou rozprávkou začal.

V slovenskom literárnom priestore sa až v období romantizmu ukázali zmeny postoja od čisto zberateľského, záznamového, k vlastnej tvorbe pre deti. Táto sa spočiatku borila najmä s úlohami a postavením, ktoré jej boli prisudzované a počas celého 19. storočia v nej jasne dominovala didaktická a výchovná funkcia. Aj prvotné úpravy žánrov ľudovej slovesnosti boli urobené s úmyslom včleniť do nich v tom čase tak potrebné vysvetlenia a poučenia zo strany učiteľa. Silná previazanosť s konzervatívnou tradíciou a moralizujúcim zámerom oproti trendom prichádzajúcim z iných krajín spôsobila, že autorská beletria pre deti nebola jednotná vo svojich postupoch, ani formách. Kým v próze bol dôraz na príbeh a záverečné poučenie, v poézii vedľa seba stáli epické veršičky s abstraktnou-meditatívnou formou (Sliacky, 1990). Dovtedy literatúru pre deti predstavovali najmä kratučké autorské príbehy a veršovaných školských piesní v čítankách a šlabikároch, v polovici 19. storočia už boli do čítania detí uvedené všetky známe žánre a útvary, rozširuje sa tematický a obsahový okruh a položili sa základy intencionálnej tvorby pre deti a mládež (Sliacky, 1990; Sedlák, 1972 a iní).

Nový pohľad na umeleckú hodnotu priniesol až P. E. Dobšinský v spise Úvahy o slovenských povestiach (Matica slovenská, 1871), kde si všima použité umelecké prostriedky, obrazný jazyk, znaky rozprávky. Postupne začali prichádzať autori, ktorí sa začali špecializovať na tvorbu pre deti. Každý z nich sa najprv musel vysporiadať s chápaním tvorby pre deti, s ľudovou slovesnosťou a rozprávkou a jej miestom a funkciou v živote detí. Od tohto času už nebolo cesty späť, základné kamene autorskej tvorby pre deti a mládež boli položené, hoci cesta ku kvalitnej a umelecky hodnotnej literatúre bola ešte dlhá.

Formovanie autorskej tvorby pre deti a mládež prebiehalo niekoľko storočí, kým nadobudla dnešné rovnocenné postavenie v systéme umeleckej literatúry aj preto, že jej konštituovaniu museli predchádzať zásadné zmeny vo vývine spoločnosti a postavení a pochopení významu dieťaťa v nej. Ďalším dôležitým prvkom vo vývine našej autorskej literatúry bolo samotné formovanie národa a celková spoločenská a politická situácia v krajine. Vývoj autorskej tvorby pre deti môžeme sledovať v oblasti všetkých literárnych druhov a žánrov podľa jednotlivých historických období.

„Jestli smieme rátať na dáku budúcnosť nášho národa, tedy musíme začať od detí, aby vedeli nielen nerozumne sa modliť, robotovať, jest' a spať; aby boli nielen osvietenejšími, pravdy schopnejšími a majetnejšími ako ich rodičia, ale aby sa týchto aj dáke svetlo od mladej vrstvy chytilo.“

Adolf Peter Záturcký, 1861

Otázky

Charakterizujte tvorbu najvýznamnejších autorov slovenskej rozprávkovej tvorby pre deti v jednotlivých obdobiach 20. storočia.

Urobte prehľad najvýznamnejších detských kníh vydaných v aktuálnom roku a spracujte k nim krátku anotáciu.

Literatúra

SEDLÁK, J. *Epické žánre v literatúre pre mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972.

SLIACKY, O. *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1960*. Bratislava: LIC, 2013.

Významné medzníky vo vývoji autorskej tvorby pre deti a mládež v slovenskej literatúre

Tabuľka 58: Funkcia a podoby autorskej tvorby pre deti v jednotlivých obdobiach

Historické obdobie	Významné zmeny a charakter autorskej tvorby pre deti	Predstavitelia v danom období Odporúčané diela/autori
Pomatičné obdobie 1875 – 1914	• zatvorenie Matice slovenskej – spomalenie vývinu a nízka kvalita diel, • nedostatok kvalitných autorov, umeleckých osobností pre detskú tvorbu, • nedostatočný verejný záujem, • mravoučná funkcia detskej literatúry, • začiatok umeleckej fázy vývinu detskej literatúry.	Predumelecké obdobie: Ľudovít Rizner, Martin Braxatoris Sládkovičov, Rehor Uram Podtatranský. Umelecké obdobie – začiatok: Ľudmila Podjavorinská.
Medzivojnové obdobie 1918 – 1945	• budovanie školského systému, potreba beletrie pre deti, • vznik edície Čítanie študujúcej mládeže pri Matici slovenskej, • vydávanie diel pred vojny, • vznik odboru pre detskú literatúru, • nástup novej autorskej generácie, • oddidaktizovanie literatúry, • rozšírenie tematického a žánrového zamerania, • nové detské časopisy – Slniečko, Dobré slovo, • matičná koncepcia detskej tvorby – tzv. detský optimizmus, • nová funkcia beletrie pre deti – zábavná a poznávacia, • zohľadňovanie aspektu dieťaťa, • rešpektovanie estetických kritérií.	Martin Kukučín, Ľudmila Podjavorinská, Jozef Čiger Hronský, Ján Bodenek, Mária Rázusová-Martáková, Ľudo Ondrejov, Dominik Štubňa Zámostský, Fraňo Kráľ, Martin Rázus.
Povojnové obdobie 1945 – 1948	• doznievanie umeleckých konvencií, • prísne národná literatúra, • kresťansko-humanitné a úžitkovo-výchovné ladenie tvorby pre deti, • hodnotová rozpornosť diel, • ideologická rôznorodosť, • koncepcná neujasnenosť.	Ján Anđel, Jozef Horák, Ján Domasta, Mária Rázusová-Martáková, Dominik Štubňa-Zámostský, Peter Jilemnický, Krista Bendová.
Literatúra 50. rokov 20. storočia	• fáza pohybu od úžitkového k ideovo-estetickému, • zjednodušovanie umeleckej pravdivosti života a sveta, • detská literatúra ako súčasť výchovy v duchu socialistických ideálov, • vznik vydavateľstiev detských kníh (Mladé letá), nové detské časopisy (Zornička, Ohník, Pionierske noviny).	Rudo Moric, Krista Bendová, Elena Čepčková, Ľudo Zúbek, Mária Jančová, Mária Haštová, Hana Ponická, Rudo Moric, Ján Smrek.
Literatúra 60. rokov 20. storočia	• nová tvorivá vlna, fáza presadenia a umeleckého kanonizovania detskej literatúry,	Ľubomír Feldek, Miroslav Válek, Klára Jarunková, Eleonóra Gašparová,

	• zblížovanie autorského tvorivého subjektu s detským príjemcom – formovanie detského aspektu, • hra, hravosť, radosť, humor, optimizmus ako základné umelecké prostriedky tvorby, • definitívny odklon od výchovno-vzdelávacej úžitkovosti k umeleckej funkcii diela.	Mária Ďuríčková, Jaroslava Blažková, Vincent Šikula.
Literatúra 70. - 80. rokov 20. storočia	• rozvoj v literatúre pre deti pokračuje vo všetkých druhoch a žánroch, • v tvorbe pokračujú autori generácie detského aspektu, • vznikajú rôzne diela diferencované pre chlapcov (dobrodružná próza) a pre dievčatá (próza s dievčenskou hrdinkou), • poznávací literatúra pre deti (literatúra faktu), vedecko-fantastická literatúra (sci-fi), • osobitne sa spracúvajú a vydávajú sa texty a výbery ľudovej slovesnosti (ľudové rozprávky, povesti), • animovaná tvorba – televízna a rozhlasová podoba diel.	Tomáš Janovic, Štefan Žáry, Daniel Hevier, Ján Navrátil, Milan Rúfus, Margita Figuli, Jaroslava Blažková, Mária Ďuríčková, Elena Čepčáková, Jozef Pavlovič, Nataša Tanská.
Literatúra po roku 1989	• nové vývinové trendy v žánrovej a tematickej skladbe detskej literatúry, • príchod novej generácie autorov, • silnejšie vplyvy zo západných literatúr (disneyovská tvorba), • nástup komercie a gýča, • nové témy v literatúre pre deti – ekologická problematika, medzigeneračné konflikty, smrť, drogové závislosti a pod., • obdobie moderny a postmoderny v literatúre.	Ján Uličiansky, Daniel Hevier, Erik Jakub Groch, Ján Milčák, Peter Karpinský, Jozef Urban, Július Balco, Dušan Taragel, Július Satinský, Gabriela Futová, Branislav Jobus, Roman Brat.

Literatúra pre deti a mládež je nielen súborom kníh, ktoré ktosi pre deti pripravil a napísal. Je možnosťou, ako sa cez umelecký literárny text dostať bližšie k dieťaťu, nahliadnuť do jeho detského sveta, spoznať pestrú paletu jeho predstáv o živote a o svete, jeho túžby a sny a v neposlednom rade je aj zrkadlom doby, v ktorej dieťa vyrastá. Z čítania kníh nemá osôh iba jeho rozum, ale predovšetkým jeho čistá detská duša a srdce. Najmä to treba mať na pamäti, keď budeme knihy pre deti vyberať.

Otázky

Z jednotlivých období vo vývine detskej literatúry si vyberte jedného autora a spracujte jeho tvorbu vo forme referátu.

Pripravte rebríček najvýznamnejších kníh pre deti, osobitne pre deti predškolského veku a pre deti mladšieho školského veku.

Literatúra

SLIACKY, O. *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1960*. Bratislava: LIC, 2013.
STANISLAVOVÁ, Z. a kol. *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. LIC, Bratislava, 2010.

Záver

Za prínos vysokoškolskej učebnice považujeme syntetizovanie a systematizovanie najnovšieho teoretického a metodického poznania, aby študenti/ky – budúci učitelia/ky materských škôl a vychovávatelia/ky školských klubov detí poznali inovované hodnoty a prístupy v rozvoji jazykovej a literárnej gramotnosti v bakalárskom študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika. Môžeme konštatovať, že predsavzatia pri tvorbe učebnice boli naplnené. Učebnica je výsledkom tvorivej odbornej práce členov autorského kolektívu, za ktorú si zaslúžia poďakovanie. Tri roky zodpovedne pracovali na plnení úloh projektu, aby dospeli k tomuto záverečnému výsledku. Vytvorili obsažné dielo moderného formátu, čo potvrdili i recenzné posudky. Autori veria, že učebnica bude pre študentov a študentky podnetná a budú ju používať v záujme profesijného seba-rozvoja a v záujme rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí. O to viac si autori budú vážiť význam a hodnotu učebnice, ak bude užitočná tiež pre učiteľov/ky a vychovávateľov/ky z praxe, prípadne ju vysokoškolskí pedagógovia využijú ako inšpiráciu pri tvorbe učebníc a písaní vedeckých projektov podobného typu.

Milena Lipnická

Vysokoškolská učebnica je výstupom z projektu
KEGA č. 013UMB-4/2017
*Tvorba kurikula v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti
v novoakreditovanom bakalárskom štúdiu*

Názov: Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike

Autori: doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Mgr. Zuzana Kováčová - Švecová, PhD.

Jazykový redaktor: doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Technický redaktor: doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
Návrh obálky: Mgr. art. Zuzana Ceglédiová

Recenzentky: prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.
prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.

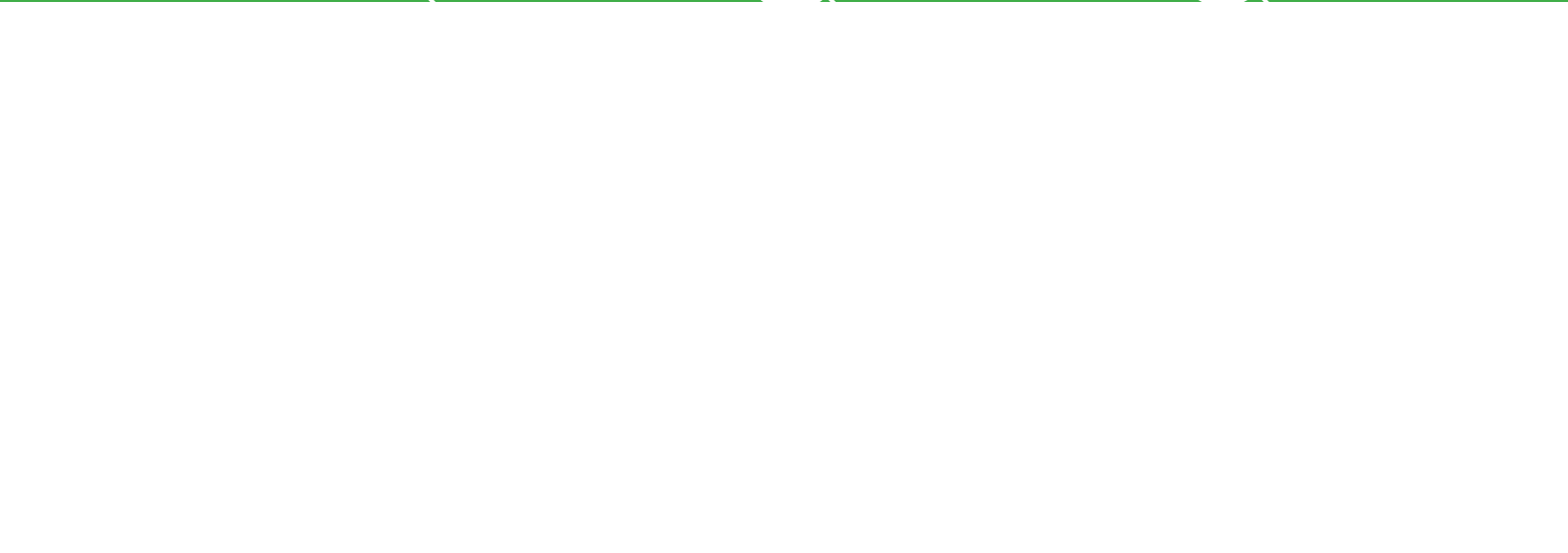
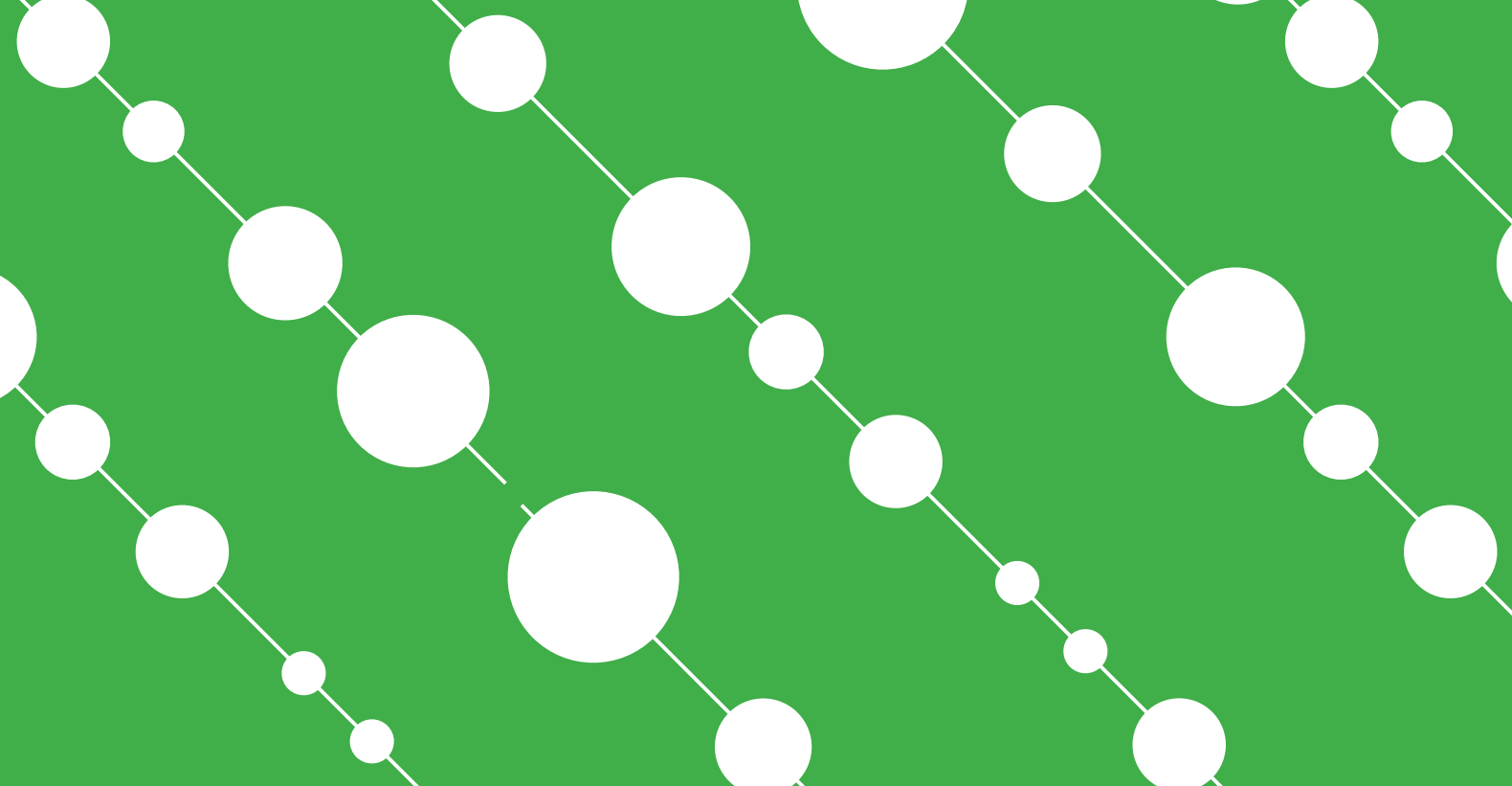
Vydalo: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

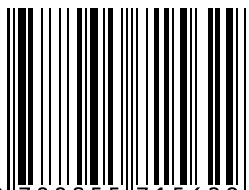
Tlač: EQUILIBRIA, s. r. o.
Počet strán: 264
Rok vydania: 2019

ISBN 978-80-557-1561-2 (viazaný dokument)
EAN 9788055715612 (viazaný dokument)

ISBN 978-80-557-1562-9 (online dokument)
EAN 9788055715629 (online dokument)



ISBN 978-80-557-1562-9



9 788055 715629