

Skúmanie detských pre konceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti¹

Research of Children's Preconceptions about the Phenomena of Linguistic and Literary Literacy

Simoneta Babiaková, Jana Venzelová

Abstrakt: Štúdia má zámer predstaviť zistenia výskumného projektu *VEGA 1/0598/15 Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet* o kognitívnom rozvoji detí, ktoré sú na začiatku povinného vzdelávania v základnej škole. Konkrétne informuje o oblasti rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti slovenských detí pri prechode z materskej do základnej školy. Cieľom tejto štúdie je hľadať súvislosti medzi názormi učiteliek materských škôl o výkonových štandardoch, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč a detskými prekonceptmi o pojmoch *kniha*, *čítanie* a *písanie*. V úvodnej časti autorky venujú pozornosť vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v slovenskom kurikule predprimárneho vzdelávania v priereze posledných dvadsiatich rokov. Prezentujú názory učiteliek, ktoré sa zúčastnili pilotovania inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) a upozorňujú na vzdelávacie štandardy v oblasti písanej reči, ktoré sú pre deti na konci predprimárneho vzdelávania náročné. Autorky výpovede učiteliek konfrontujú so zisteniami kvalitatívneho skúmania detských prekonceptov o fenoménoch písanej reči (písanie, čítanie, kniha) pri vstupe do základnej školy. Výskumnú vzorku tvorilo 25 žiakov 1. ročníka. Z výpovedí detí možno tušiť, že ich prekoncepty o fenoménoch písanej reči ovplyvňuje kontext reálneho využívania jej prostriedkov v edukácii a záujmových činnostiach materskej školy a domáceho prostredia. Ak majú v základnej škole v učení nadviazať na svoje skúsenosti a záujmy z predprimárneho vzdelávania, mali by už v materskej škole denne v rámci edukačných aktivít a voľného času cielene poznávať písanú kultúru a špecificky sa pripravovať na budúce čítanie a písanie. Z porovnania názorov učiteliek a analýzy prekonceptov detí vyplýva, že táto oblasť bola doposiaľ málo akcentovaná. Je potrebné systematicky viesť deti

¹ Štúdia je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 s názvom *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet*, a projektu KEGA 013UMB-4/2016 s názvom *Skúmanie kompetencií a potrieb študentov k tvorbe inovovaného kurikula v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti v novo akreditovanom bakalárskom štúdiu*.

k chápaniu obsahu, významu a funkcií písanej reči tak, ako to vymedzuje inovovaný štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie.

Kľúčové slová: Jazyková a literárna gramotnosť, Hovorená reč, Písaná reč, Predprimárne vzdelávanie, Primárne vzdelávanie, Detské prekoncepty.

Abstract:

The study introduces the findings of the research project titled *VEGA 1/0598/15 A Child at the Threshold of Education and Their World* on the cognitive development of children at the beginning of compulsory primary school education. It particularly gives information on findings in the field of language and literary literacy in Slovak children in transition from kindergarten to primary school. The goal of this study is to look at the relationship between the opinions of pre-primary education teachers about performance standards that are directly related to the literary literacy and children's preconceptions of the concepts *book, reading, and writing*. In the introductory part, the authors devote to the educational area of Language and Communication in the Slovak curriculum for pre-primary education in the last twenty years. They present the views of teachers who participated in piloting an innovated state educational program for pre-primary education in kindergartens (2016) and draw attention to written language education standards that are difficult for children at the end of pre-primary education. The authors confront teacher's testimonies with the findings from a qualitative survey of children's preconceptions regarding the phenomenon of written language when entering the first year of primary school. The survey sample consisted of 25 pupils of the 1st grade. It can be assumed from the children's testimonies that their preconceptions about the phenomenon of written language are influenced by the context of the real use of its means in education and interests in kindergarten and their home environment. If they are supposed to build on their experiences in pre-primary education, they should already learn written culture and prepare themselves daily for future reading and writing at the kindergarten as part of their educational and leisure activities. Comparing teachers' views and analyse of children's preconceptions, we can conclude that this area has so far been poorly accentuated. It is necessary to systematically guide children to understand the content, meaning and functions of written language as defined by the innovated state educational program for pre-primary education.

Keywords: Language and literary literacy, Spoken language, Written language, Pre-primary education, Primary education, Children's preconceptions.

Pedagogické vedy skúmajú okrem edukačných procesov aj aktérov edukácie – učiteľov a žiakov. V slovenskej pedago-

gickej realite sú bežné reformné zásahy do školského systému a normatívne vymedzenia týkajúce sa školského kuri-

kula pre jednotlivé stupne vzdelávania, bez dôsledného pedagogického výskumu dieťaťa/žiaka. Prax mnohokrát zaostáva za aktuálnymi vedeckými zisteniami, ktoré posúvajú hranice nášho poznania. Výskumný projekt *VEGA 1/0598/15* s názvom *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet*, realizovaný na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela, reaguje na potreby súčasnej pedagogickej vedy a má ambície doplniť aktuálne poznatky o dieťati vstupujúcom do základnej školy, na ktoré sú kladené stále náročnejšie požiadavky. Hlavným cieľom projektu je aktualizovať a inovovať poznatky o súčasnom dieťati mladšieho školského veku. Výskum sa týka troch základných oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa a to: kognitívnej, socio-emocionálnej a čiastočne psychomotorickej (Kasáčová et al., 2016). V tejto štúdií sa budeme venovať kognitívnej oblasti rozvoja, konkrétne jazykovej a literárnej gramotnosti dieťaťa pri prechode z materskej do základnej školy.

Gramotnosť detí sa rozvíja zámerne i spontánne už v materskej škole. U jazykovo a literárne schopných detí sa už v predškolskom veku objavujú v rámci pregramotnosti prvé prejavy predkonvenčného čítania (*prereading*) a písania (*prewriting*) (Harnúšková, 2003, s. 90; Švrčková, 2009, s. 38). Čím je stretávanie sa detí s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka základnej školy budú predčitateľské a predpisateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Kurikulum predprimárneho vzde-

lávania v Slovenskej republike túto myšlienku napáňa inovovaným vzdelávacím štandardom vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.

1 Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia v kurikule predprimárneho vzdelávania

Kurikulum predprimárneho vzdelávania zmenilo od vzniku Slovenskej republiky viackrát formu a obsah. Do roku 2008 sa v predprimárnom vzdelávaní používal Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová, 1999), v ktorom bola pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí vymedzená výchovná zložka Jazyková výchova, ako podkategória Rozumovej výchovy. V nej sa kládol silný dôraz na rozvoj hovorenej podoby jazyka najmä prostredníctvom detskej literatúry. Hlavným cieľom a poslaním jazykovej výchovy bolo okrem rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti dieťaťa osvojovanie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom do základnej školy. V závere predškolského obdobia malo mať dieťa rozvinutú spôsobilosť súvisle, v podstate jazykovo správne a zrozumiteľne sa vyjadrovať a dorozumieť s deťmi i dospelými.

Po prijatí nového školského zákona (Zákon o výchove a vzdelávaní, 2008) vstúpil do platnosti Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzde-

lávania, ktorý bol rozpracovaný podľa cieľových kompetencií absolventa materskej školy v štyroch tematických okruhoch: Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia sa interaktívne prepájala so všetkými tematickými okruhmi. Podľa O. Zápotočnej a Z. Petrovej (2016) v ňom absentovalo systematické pokrytie poznávania písanej kultúry deťmi, ktoré by umožnilo efektívnejšie rozvíjanie gramotnosti detí v súlade s medzinárodnými trendmi. V súčasnom inovovanom kurikule predprimárneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) sa oveľa viac ako v minulosti kladie dôraz aj na písanú reč a jej porozumenie. Kým tradičná predškolská pedagogika sa zameriavala najmä na hovorenú reč dieťaťa a písaná reč sa eliminovala len na nácvik grafomotoriky a úvodu do fonematickej analýzy hovorenej reči, súčasná predškolská pedagogika na Slovensku oveľa viac deklaruje rozvíjanie detských spôsobilostí súvisiacich s písanou rečou. Oblasť písanej reči je v štátnom vzdelávacom programe rozdelená do dvoch podoblastí:

- chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči: (Poznávanie funkcií písanej reči; Porozumenie explicitného významu textu; Porozumenie implicitného významu textu; Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči),
- chápanie formálnych charakteristík písanej reči: (Koncept tlače a znalosť knižných konvencií; Fonologické pro-

cesy a fonologické uvedomovanie; Grafomotorické predpoklady písania).

Inovované kurikulum bolo v školskom roku 2015/2016 pilotne overované približne v 315-tich materských školách a od septembra 2016 vstúpilo do platnosti. V mesiacoch november–december 2016 sme metódou skupinového interview (*focus groups*) skúmali názory 13 učiteliek materských škôl, ktoré sa na pilotovaní kurikula zúčastnili. Išlo o približne hodinové rozhovory v troch materských školách na východe, v strede a na západe Slovenska. Naše otázky smerovali k vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a jej obsahovým a výkonovým štandardom. Selektívnym kódovaním sme z odpovedí respondentov zistili, ktoré výkonové štandardy pokladajú pre dieťa na konci predprimárneho vzdelávania za náročné na splnenie, resp. s ktorými deti na konci predprimárneho vzdelávania majú problém. Zamerali sme sa na výkonové štandardy, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč:

- dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady;
- 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.);
- vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života;

- vníma a vie primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou (básničkou) a prozaickými žánrami;
- kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia;
- pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku (Venzelová, 2017).

Nastavenie náročnosti výkonových štandardov súvisí so súčasnou dobou, v ktorej sa niektoré deti predškolského veku naučia spontánne čítať a písať. Dokazujú to bohaté výsledky výskumných zistení a dobré skúsenosti s rozvíjaním gramotnosti detí už v predškolskom veku. Za zmienku stojí výskum Jazyková gramotnosť v predškolskom veku (Zápotočná, Žoldošová, Petrová, & Filagová, 2009), ktorého zámerom bolo zistiť, ktoré vývinové, kognitívne, či jazykové zručnosti sú z hľadiska bezproblémového osvojenia si písanej reči rozhodujúce, identifikovať tzv. vývinové prekursory (prediktory) úspešnosti čítania. Trénink fonemtického povedomí a znalosti písmen - jejich vývojová souvislost a vliv na rozvoj počáteční gramotnosti (Seidlová Málková, 2016) je výskum, ktorý potvrdil prediktívny význam fonemtického povedomia a znalosti písmen pre popis rozvoja počiatkovej gramotnosti. Medzinárodný výskum gramotnosti - ELDEL: Enhancing Literacy Development in European Languages (2008-2012) prehľbuje poznatky o jazykovo-kognitívnych mechanizmoch, ktoré stoja na pozadí osvojovania písanej formy reči v typo-

logicky odlišných jazykoch. Doteraz sa väčšina existujúcich modelov opierala o výskumy u anglicky hovoriacich detí. Dnes sa výskumníci pýtajú, čo je univerzálne na schopnosti čítať a písať a čo je špecificky podmienené typológiou jednotlivých jazykov. Zaujímavá je práca austrálskej autorky B. C. Hill (2001), ktorá pojednáva o kontinuu čitateľského vývinu dieťaťa a môže byť inšpiráciou pre predprimárne vzdelávanie. V Česku sú vývinové kontinua využívané v bežnej praxi už niekoľko rokov. O autentickom formatívnom hodnotení v elementárnom čítaní píše autorky (Babiaková, Kováčová & Pilátová, 2014) a podčiarkujú najmä individuálny prístup v rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti. Všetky spomínané výskumy sa opierajú o ideu, že rozvoj predkonvenčného čítania a písania detí predškolského veku je potrebné nastaviť tak, aby deti napredovali podľa individuálnych možností a najmä, aby boli efektívne pripravené na vstup do základnej školy.

2 Výskum detských prekonceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti - výskumné ciele, výskumná metóda a výskumná vzorka

Prostredníctvom jazyka dieťa preukazuje svoje intelektuálne schopnosti aj schopnosť riešiť problémy. Vývin jazyka a reči úzko súvisí s kognitívnym vývi-

nom. Kognitívny vývin v sebe skrýva dva druhy zmien – zmeny kvantitatívne (nárast vedomostí a schopností) a zmeny kvalitatívne (preukazujúce sa v spôsobe myslenia). Dochádza k nim na základe zrenia a učenia (Stenberg, 2002). Dnes už nikto nepochybuje o tom, že reč detí sa rozvíja tým intenzívnejšie, čím podnetnejšie je ich sociálne prostredie. Rodný jazyk sa učia najmä preto, aby dosiahli svoje komunikačné zámery. Teda jazyk používajú najmä z pragmatických dôvodov a ovládanie gramatických štruktúr a tvarov jazyka predbieha ich logické myslenie a myšlienkové operácie, ktoré týmto tvarom zodpovedajú. Ako prostriedok myslenia môže fungovať ego-centrická reč dieťaťa (Vygotskij, 2004). Uvažovanie dieťaťa v predškolskom veku býva podľa M. Vágnerovej (2000) spojené s verbálnym komentárom, ktoré mu pomáha v tejto činnosti. Dieťa si podľa L. Helda (2001) vytvára o svete vlastné tzv. naivné predstavy alebo preconcepce. Preconcepce alebo aj preconcepty sú pomerne ucelené interpretačné rámce, ktoré pozostávajú z doterajších intuitívnych predstáv, skúseností a myšlienkových trsov utvárajúcich unikátne poňatie jedinca. Predstavy detí sú vzhľadom na ich nedostatočné skúsenosti nedokonale, ale ony nie sú často ochotné ich meniť, lebo pre ne sú jasné a zmysluplné. Moderné koncepcie vyučovania o nich uvažujú a dávajú ich do súvislosti s vedeckými predstavami a koncepciami. Pivarč (2015) je toho názoru, že preconcepty určitého javu by mali byť posudzova-

vané ako celok (ako multidimenzionálna entita – kognitívna, afektívna aj konatívna dimenzia preconceptu), pretože dieťa používa všetky dimenzie naraz (napr., keď interpretuje nejakú životnú udalosť, či skúsenosť). Touto zásadou sme sa riadili aj pri interpretácii nášho výskumu.

Učiteľia i rodičia majú často skreslené, alebo úplne nesprávne predstavy o dnešných deťoch, o ich reči, učení sa a myslení. Chýbajú im aktuálne výskumné zistenia o kognitívnom rozvoji dnešného dieťaťa a o špecifikách vývinu jeho reči. Učiteľia by mali vedieť systematicky zisťovať, aké mechanizmy sa uplatňujú pri učení sa dieťaťa, ako dieťa premýšľa, konštruuje svoje poznanie a aké sú jeho naivné teórie. Vstupnému diagnostikovaniu žiakov na prahu vzdelávania by mali venovať zvýšenú pozornosť aj s ohľadom na narastajúcu diverzitu rodiny a širšie sociokultúrne prostredie dnešných detí (Cabanová, 2016). Najmä učiteľ 1. ročníka základnej školy musí na začiatku školského roka dobre poznať sociálne zázemie a úroveň jazykovej a literárnej gramotnosti svojich zverencov. S vynárajúcou sa gramotnosťou detské preconcepty úzko súvisia.

2.1 Výskumné ciele

Výskumný projekt VEGA 1/0598/18 s názvom „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“ reaguje na výzvy súčasnej pedagogickej vedy doplniť aktuálne poznatky o dieťati vstupujúcom do sveta vzdelávania, na ktoré sú kladené stále

náročnejšie požiadavky. Hlavným cieľom projektu je aktualizovať a inovovať poznatky o súčasnom dieťati mladšieho školského veku. Výskum sa týka troch základných oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa a to: kognitívnej, socio-emocionálnej a čiastočne psychomotorickej. Je zameraný na detské predstavy o svete hodnôt, morálky, poznania, sociálnych vzťahov a rodiny. Jedným zo špecifických cieľov výskumu v kognitívnej oblasti rozvoja bolo: Zistiť prekoncepty o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti detí pri vstupe do základnej školy (Babíaková, 2016). Fenomény boli vo výskume reprezentované dvanástimi pojmami (*reč, kniha, časopis, čítanie, písanie, televízia, rozhlas, internet, sms-správa, kino, divadlo, múzeum*). Táto štúdia sa bližšie zaoberá tromi z nich, ktoré podľa nás najviac súvisia s písanou rečou.

Cieľom štúdie je na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení hľadať súvislosti medzi názormi učiteliek materských škôl o výkonových štandardoch, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč a detskými prekonceptmi o pojmoch *kniha, čítanie a písanie*.

Stanovili sme si dve opisné výskumné otázky:

1. Aké sú prekoncepty detí o pojmoch *kniha, čítanie a písanie* pri vstupe do 1. ročníka ZŠ?
2. Aká je súvislosť medzi názormi učiteliek materských škôl o náročnosti výkonových štandardov, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč s interpretačnými rámcami detských pre-

konceptov o pojmoch *kniha, čítanie a písanie*?

2.2 Výskumná metóda

Výskum sme realizovali prostredníctvom pološtruktúrovaných mikrorozhovorov, v ktorých sme sa zamerali najmä na detské výpovede týkajúce sa prostriedkov jazykovej a literárnej gramotnosti. Každý prostriedok predstavuje jeden pojem. Výpovede sme kodovali a kategorizovali kvalitatívnym postupom s cieľom zistiť, aký význam deti vybraným pojmom prisudzujú a ako im rozumejú (na základe vlastnej alebo prevzatej skúsenosti a na základe chápania reality). Použili sme otvorené kódovanie. Údaje získané rozhovormi sme rozoberali, porovnávali, konceptualizovali a kategorizovali tak, aby sme dospeli k určitým tvrdeniam. Pološtruktúrovaný mikrorozhovor sme dopredu pripravili formou presného znenia otázok s možnosťou dopĺňujúcich otázok. Výskumník mal stanovenú fixnú štruktúru otázok zameraných na nasledovné položky:

- Pochopenie významu pojmu sme zisťovali otázkou: *Čo je to?*
- Porozumenie účelu sme zisťovali otázkou: *Načo nám to je?*
- Pôvod skúsenosti sme zisťovali otázkou: *Odkiaľ to vieš?*

Chápanie reality sme doplnili paradoxnou otázkou: *Čo by sa stalo keby ... (niečo nebolo)?* Z kontextu detskej výpovede sme sa pokúsili vyvodit' aj vzťah dieťaťa k skúmanej realite (Babíaková,

2016, s. 63). Prvé tri otázky smerovali najmä ku kognitívnej dimenzii prekonceptov a štvrtá sa týkala najmä vzťahu alebo postoja dieťaťa – teda afektívnej dimenzie prekonceptov. Výskumný nástroj bol sociálne citlivý, individualizovaný, aby odkrýval ďalšími otázkami aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy. Výskumník mal určitú voľnosť pre objasnenie otázky, pokiaľ jej dieťa neporozumelo a pokiaľ bolo možné z výpovede zaznamenával aj vzťah – postoj dieťaťa k entite vyjadrenej pojmom. Na to slúžili doplnujúce otázky, ktoré vyplynuli z rozhovoru. Takéto štruktúrovanie umožnilo viesť rozhovor viacerým výskumníkom (učiteľom ZŠ, učiteľom VŠ, študentom učiteľstva...) s viacerými respondentmi (deťmi). Výpovede detí tak bolo možné hromadne spracovávať a porovnávať. Išlo nám o sémantiku pojmov – o význam jazykových jednotiek, v našom prípade slov a zisťovali sme, aký význam a účel deti predmetným pojmom prisúdili, akú s nimi mali konkrétnu skúsenosť odkiaľ táto skúsenosť plynie a ako chápu realitu. Pre otázky mikrorozhovorov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti sme vybrali 12 pojmov (*reč, kniha, časopis, čítanie, písanie, televízia, rozhlas, internet, sms správa, kino, divadlo, múzeum*) vhodných a dôležitých pre špecifický výskumný cieľ odvodených z témy výskumného projektu. Všetky pojmy sa viažu k dieťaťu na prahu vzdelávania a majú súvis s jeho jazykovou a literárnou gramotnosťou. Ak dieťa neporozumelo pojmu, ponúkli sme mu alterna-

tívu slova – akým iným slovom sa to dá vyjadriť. Dbali sme o to, aby pojmy boli prijateľné z hľadiska intelektuálneho aj jazykového rozvoja 6-7 ročného detského respondenta. Pre obmedzený rozsah tejto štúdie sme vybrali mikrorozhovory o troch pojmoch, podľa nášho názoru, najviac súvisiacich s písanou rečou – *kniha, čítanie a písanie*.

2.3 Výskumná vzorka

Respondentmi nášho čiastkového výskumu bolo 25 žiakov 1. ročníka ZŠ bezprostredne po vstupe do základnej školy v septembri 2016, od rodičov ktorých sme získali povolenie na realizáciu rozhovoru pre výskumné účely. Všetky deti navštevovali materskú školu. Išlo o dostupný výber respondentov, ktorí ešte v predprimárnom vzdelávaní nepostupovali podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu. Probandi výskumu boli striktné anonymní a pochádzali ako z mesta, tak aj z vidieka. Pre potreby interpretácií sme si zaznamenali len ich vek, rod a miesto školy. Keďže išlo o mikrorozhovory, k jednotlivým pojmom sa nevyjadřili všetci probandi, lebo sme akceptovali ich nízky vek a unaviteľnosť. Deti sa vyjadřovali len k niektorým pojmom, a to podľa dážky rozhovoru a situácie, ktorá z rozhovoru vyplynula. Preto jednotlivé deti nehovorili o všetkých pojmoch. Cieľom nebolo porovnávať respondentov na základe rôznych premenných ako je miesto školy, príslušnosť k sociálnej skupine, rod respondenta, úroveň jazykových a komunikačných

spôsobilostí pri vstupe do 1. ročníka ZŠ. Naším zámerom bolo skúmať deti v prirodzenom prostredí základnej školy, študovať a analyzovať výpovede detí o prostriedkoch rozvíjajúcich ich jazykové a komunikačné spôsobilosti a hľadať príčinné súvislosti. Výsledky nášho prvotného skúmania majú doplniť obraz kognitívneho rozvoja súčasného dieťaťa v období začiatkov jeho formálneho vzdelávania a odpovedať na otázku, či bolo potrebné zvýšiť náročnosť vzdelávacích štandardov v oblasti jazyka a komunikácie v predprimárnom vzdelávaní.

3 Výpovede prvákov o pojmoch kniha, čítanie a písanie – výskumné zistenia

V tejto časti predstavujeme záznamy, analýzy a interpretácie výpovedí prvákov o pojmoch *knih*a, *čítanie* a *písanie*. Dávame ich do súvislosti s názormi učiteliek materských škôl na výkonové štandardy v oblasti Písaná reč, získané vo fokusových rozhovoroch. Predškolač má podľa týchto štandardov vedieť vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá, uviesť jednoduché príklady a vlastnými slovami má vysvetliť význam slov, teda pojmov, ktoré sú asociované so slovami, ktoré pozná. Pri kvalitatívnom vyhodnocovaní detských výpovedí sme museli brať do úvahy ich sémantický aj pragmatický (komunikovaný) význam ale i nedokonalosť jazykového vyjadrovania 6–7 ročných detí

(artikulačné problémy, problémy v lexicálnej, morfolologickej a syntaktickej rovine jazyka).

3.1 Pojem kniha

O pojme kniha vypovedalo 22 žiakov. Odpovede na otázky o tomto pojme, analýzy a interpretácie sprehľadňuje tabuľka 1.

Pojem čítanie

Na pojem čítanie sme sa opýtali 11 žiakov. Ich odpovede neboli také obsiahne ako pri pojme kniha. Pri vysvetľovaní podstaty pojmu žiaci používali najmä činnostné slovesá. Odpovede detí, analýzy a interpretácie sú v tabuľke 2.

3.2 Pojem písanie

O pojme písanie vypovedalo len 10 žiakov. Tento pojem bol pre žiakov náročný, pretože väčšina z nich ešte nevedela v tomto období písať viazaným písmom slová alebo vety. Prekoncepty detí o pojme *písanie* uvádzame v tabuľke 3.

4 Zhrnutie a syntéza výskumných zistení

Výskumné zistenia potvrdili mnohé poznatky vývinovej psychológie. Význam všetkých troch pojmov respondenti chápali na úrovni predvedeckého konceptu. Teda nevyjadrili správny pôvod slova podľa slovníka, ale vysvetlili ho na veku

Tabuľka 1. Pojem kniha

Otázka	Odpoveď	Kategória	Vek	
Čo je kniha?	<i>Kniha je obdážnik s rozprávkami.</i>	žáner - rozprávka	D, 6 rokov, 1 mesiac	
	<i>Ja neviem, stále tomu nerozumiem, čo to je tá kniha? Tam sú rozprávky nalepené.</i>	žáner - rozprávka	Ch, 7 rokov, 1 mesiac	
	<i>Kniha. Tam sú veľa rozpráviek.</i>	žáner - rozprávka	Ch, 6 rokov, 9 mesiacov	
	<i>Kniha je učebnica.</i>	učebnica	D, 6 rokov, 4 mesiace	
	<i>Kniha to je, že tam čítame, tam sú obrázky, tam čítame.</i>	účel - čítanie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov	
	<i>To je také, že tam sa číta niečo.</i>	účel - čítanie	D, 6 rokov, 2 mesiace	
	<i>Kniha, to je taká vec, ktorú napísal nejaký spisovateľ a potom také rôzne články, a tam sú strany a na nich sú písmená.</i>	opis - z čoho pozostáva	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov	
	<i>Že tam máš hocikaké obrázky a rozprávky a že môžeš čítať.</i>	opis - z čoho pozostáva	Ch, 7 rokov	
Analýza a interpretácia	<p>Kniha je abstraktný pojem, ale deti si ju predstavujú ako konkrétny predmet. Pri vyjadrovaní významu slova používali konkrétne myslenie a knihu spájali s rozprávkami. Zarážajúce je, že vo svojich výpovediach žiadne dieťa nespomenulo iný literárny žáner ako rozprávku. Vo vzdelávacích štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2016) na Slovensku je požiadavka, že dôležitou súčasťou čítania deťom by malo byť predstavenie žánra čítaného textu. Dve dievčatá na otázku „Čo je kniha?“ odpovedali: Učebnica. Súvisí to pravdepodobne so vstupom do povinného vzdelávania a s novým pojmom, s ktorým sa v základnej škole stretli. Iní žiaci prešli hneď k účelu. Vyjadrovali sa o knihe prostredníctvom slovesa, pretože lepšie vedeli, povedať čo sa s knihou robí, akoby opísali predmet. U iných detí sa už prejavili počiatky abstraktného myslenia a opisovanie formálnych charakteristík písanej reči – knižné konvencie (spisovateľ, články, strany, s písmenami).</p>			
		<i>Môžu sa z nej čítať aj rozprávky na dobrú noc.</i>	na vlastné čítanie	D, 6 rokov, 6 mesiacov
		<i>Aby, aby sme z knihy čítali, o koľkej idú filmy a o koľkej idú rozprávky.</i>	na vlastné čítanie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	Na čo nám je kniha?	<i>Rozprávky sú a čítame ich. A detičky to počúvajú, keď maminka im to číta, maminke dám pusku na dobrú noc, a keď odíde, tak my zaspíme.</i>	na predčítanie	D, 6 rokov, 6 mesiacov
		<i>Aby nám z nich mohli pani učiteľky čítať.</i>	na predčítanie	D, 6 rokov, 3 mesiace
	<i>Z tej si čítaš a potom sa z nej niečo dozvieš.</i>	na získavanie informácií	Ch, 7 rokov, 1 mesiac	

Na čo nám je kniha?	<i>Môžeš sa tam dozvedieť o zvieratách, o hudobných nástrojoch a o všeličom inom.</i>	na získavanie informácií	D, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Na čítanie, aby sme sa niečo naučili.</i>	na učenie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Školská kniha? Učíme sa. Večer si môžeme čítať.</i>	na učenie	D, 7 rokov
	<i>Abý sme vedeli také iné veci, čo sa diali v histórii. Lebo ja neviem, ale druhý Sebko vie čo to je, lebo on vie dobre čítať.</i>	na učenie	Ch, 7 rokov, 1 mesiac
Analýza a interpretácia	Väčšina detí vedela povedať, že knihy sú na čítanie. V niektorých odpovediach sme sa dozvedeli, kto deťom číta - mama, pani učiteľka. Sedem detí postrehlo informačnú a poznávaciu funkciu knihy. Niektoré deti dokonca vedeli povedať o čom sa v knihách môžeme dozvedieť. Vyplyva to pravdepodobne z ich čitateľských skúseností.		
Odiaľ to vieš?	<i>Od mamy, ktorá mi čítava.</i>	rodič	D, 6 rokov, 1 mesiac
	<i>Oco ma to naučil.</i>	rodič	Ch, 6 rokov, 5 mesiacov
	<i>Kniha je z kníhkupectva alebo z knižnice, môžeme ju dostať aj pod stromček.</i>	obchod, knižnica	Ch, 6 rokov
	<i>Môžeme si pozrieť v knižnici, si môžeme pozrieť knihu a vrátiť ju.</i>	knižnica	Ch, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>Z papiernictva.</i>	obchod	D, 6 rokov, 3 mesiace
Analýza a interpretácia	<i>To sa vyrobí plast, on tak zmäkne, potom je to ako papier, a potom sa to tak zohne a bude z toho knižka. Z takého mäkkého plastu. Z takého mäkkého.</i>	pôvod	D, 6 rokov, 6 mesiacov
	Väčšina detí tvrdila, že sa o knihe ešte s nikým nerozprávali. Ak o nej vedia, tak od rodičov, z obchodu, z knižnice alebo z papiernictva. Pozitívne je, že viacerí prváci majú skúsenosť s knihou z knižnice a vedia ako to v knižnici funguje. Žiadne z detí nespomenulo materskú školu ako miesto pôvodu svojej skúsenosti s knihou. Niektorí žiaci nás prekvapili odpoveďou, pretože odpovedali o pôvode vzniku knihy, nie o pôvode skúsenosti s ňou.		
Čo by sa stalo, keby neboli knihy?	<i>Tak by sme pozerali z telky rozprávky.</i>	náhradné riešenie	D, 6 rokov, 3 mesiace
	<i>Tak potom by som išla kúpiť do iného obchodu.</i>	náhradné riešenie	D, 7 rokov, 8 mesiacov
	<i>Tak by nikto nevedel čítať, asi.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov
	<i>Potom by sme boli hlúpi.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Že by sme sa nemohli vzdelávať z kníh.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov, 1 mesiac

SKÚMANIE DETSKÝCH PRE KONCEPTOV

Čo by sa stalo, keby neboli knihy?	<i>By sme ich nemali a boli by sme z toho smutní, že nemáme žiadnu rozprávku. A by sme boli radi, keby maminka pustila na DVD-čku alebo na telke.</i>	emócie	D, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Nedozvedeli by sme sa niečo iné. Deti by potom boli smutné, že nemajú žiadne rozprávky na dobrú noc.</i>	emócie	D, 7 rokov
Analýza a interpretácia	Niektorí žiaci hneď navrhli náhradné riešenie: mohli by pozerať rozprávky v televízii. Ukážkou toho, ako konzumná spoločnosť vplyva na myslenie detí, je myšlienka, "že všetko sa dá kúpiť". Niektorým deťom by chýbala vzdelávacia funkcia knihy - uvedomujú si, že knihy sú nositeľmi vedomostí, synonymom múdrosti a v minulosti boli i vecou prestíže, čo dnes už neplatí. Niektorým deťom by ale knihy chýbali a boli by bez nich smutné. Tu môžeme jasne vidieť, že deti majú ku knihám kladný vzťah, ale myslia si, že ich možno nahradiť inými médiami.		

Tabuľka 2. Pojem čítanie

Otázka	Odpoveď	Kategória	Vek
Čo je čítanie?	<i>Že čítame a že sa naučíme čítať.</i>	učíme sa čítať	CH, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>To, že niekto číta nejakú rozprávku.</i>	čítanie rozprávky	D 6 rokov, 2 mesiace
	<i>Že hovoríš písmenká a potom vieš niečo prečítať?</i>	písmenká	Ch, 7 rokov
	<i>Že kukáme sa na písmenká a potom z nich čítame slová.</i>	písmenká	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
	<i>Ehm, že čítam písmenká.</i>	písmenká	CH, 6 rokov, 7 mesiacov
Analýza a interpretácia	Niektorí respondenti prejavili v odpovedi to, že chápu funkciu písma a písania a vnímajú súvislosť medzi čítaním a písaním. Pochopili, že čítanie prebieha v niekoľkých fázach - zrakové vnímanie, k zhluku grafém priradíme zhluk foném a priradenie významu k prečítanému textu.		
Na čo nám je čítanie?	<i>Na rozum, aby sme boli múdri.</i>	na učenie	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
	<i>Lebo sa to učíme.</i>	na učenie	Ch, 7 rokov
	<i>Lebo keď je niečo napísané, a nevieš to prečítať, tak na to je to dobré.</i>	na učenie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Lebo tam sa môžu dozvedieť.</i>	na informácie	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
	<i>Že to potom máme rady.</i>	záľuba	D, 6 rokov, 2 mesiace

Analýza a interpretácia	Deti na otázku „Na čo nám je čítanie?“ odpovedali veľmi vynaliezavo v súvislosti s informačnou funkciou čítania. Postrehli aj jeho zábavnú funkciu a to, že čítanie sa môže stať záľubou. Jeden chlapec odpovedal aktuálne (<i>lebo sa to učíme</i>), v súvislosti s vyučovaním čítania, ktoré je v 1. ročníku nosným predmetom.		
	<i>Lebo sa to teraz učíme.</i>	základná škola	Ch, 7 rokov
	<i>Z telky.</i>	televízia	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
Odkiaľ to vieš?	<i>Maminka, babka mi povedali. Čítať sa dá na autách, v obchode, na knižkách, keď je dačo napísané, na krabiciach, aj ešte niekde na tabuli. Pani učiteľka dačo napíše v škole, my to máme prečítať.</i>	rodina, škola	D, 6 rokov, 2 mesiace
Analýza a interpretácia	Zaujímavé je, že pôvod skúsenosti detí s pojmom čítanie nesúvisel ani v jednom prípade s materskou školou, hoci vo výkonových štandardoch (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) sa očakáva, že dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady. Deti skúsenosť s pojmom čítanie spájali aktuálne so základnou školou, s televíziou ale aj s rodinným prostredím.		
	<i>Nevedeli by sme napríklad, čo sa stalo a nevedeli by sme sa dorozumievať.</i>	informácie, dorozumievanie	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
Čo by sa stalo, keby nebolo čítanie?	<i>To, že by sme nijakú knihu neprečítali.</i>	neschopnosť čítať	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>By potom nemohli žiadnu knihu prečítať ani časopis, neboli by písmenká.</i>	vzdelávanie, zábava	Ch, 7 rokov
	<i>Boli by sme hlúpi, veru tak.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
Analýza a interpretácia	Hoci pôvod skúsenosti s pojmom čítanie prváci nespájali s materskou školou, v odpovediach väčšinou preukázali, že súvislosti medzi knihou, čítaním a písaním sú im jasné a v predškolskom veku sa nimi už zaoberali. Obsahom predprimárneho vzdelávania učiteľka demonštruje funkcie písanej reči tak, aby dieťa získalo predstavu o tom, že písaná reč umožňuje dorozumievanie, je zdrojom poznatkov, informácií a vedomostí, je zdrojom zážitkov a umožňuje ich vyjadrovať, má mnohoraké praktické využitie (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016). V odpovediach prváci preukázali, že majú predstavu o dorozumievacej, vzdelávacej aj zábavnej funkcii čítania.		

Tabuľka 3. Pojem písanie

Otázka	Odpoveď	Katégoria	Vek
Čo je písanie?	<i>Že si zoberieš napríklad ceruzku a píšeš písmenká.</i>	činnosť s ceruzkou, písmenká	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
	<i>Že niečo robíme ceruzou.</i>	činnosť s ceruzkou	Ch, 6 rokov, 1 mesiac
	<i>Že píšeš hocikaké písmenká.</i>	písmenká	Ch, 7 rokov
	<i>Že pracujeme v škole, keď pani učiteľka povie.</i>	práca v škole	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>To, keď sa učím.</i>	učenie	D, 6 rokov, 4 mesiace
Analýza a interpretácia	Na otázku „Čo je písanie?“ odpovedali deti opäť najmä s využitím činnostných slovíčok. Mnohým sa s pojmom automaticky vybavila práca v škole a učenie, pretože elementárne čítanie a písanie je denne súčasťou ich vyučovania. Z odpovedí je tiež zrejmé, že v tomto období ešte prváci píšu prvé písmenká ceruzkou.		
Na čo nám je písanie?	<i>Aby sme, aby sme neboli hluchí.</i>	na komunikáciu	D, 6 rokov, 4 mesiace
	<i>Napríklad ako darček, ja dávam také...také listy.</i>	na prípravu darčeka	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
	<i>Aby sme mohli čítať noviny a aby sme neboli hlúpi.</i>	na získavanie informácií	D, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>Aby sa ľudia dozvedeli, že čo sa robí.</i>	na získavanie informácií	Ch, 6 rokov, 8 mesiacov
Analýza a interpretácia	Niektorí žiaci vedeli, že písaná reč umožňuje dorozumievanie bez ústnej komunikácie, ktorá môže byť niekedy hlučná. Iní videli význam písania najmä pre čítanie a vzdelávanie. Písaná reč je podľa niektorých detí zdrojom informácií. Vedeli uviesť aj to, že informácie získavame z novín, z ktorých sa dozvedáme aktuálne správy (...že čo sa robí).		
Odkiaľ to vieš?	<i>Noviny sme si kúpili v obchode, lebo noviny sa kupujú niekedy v obchode. Nieкто ich tam napísal a nakreslil tie obrázky.</i>	obchod	D, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>To ja som na to prišla, lebo tatínka a maminka ma to učili, ale abecedu ešte neviem.</i>	rodičia	D, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>Lebo mi to povedali rodičia, keď som bol ešte malý.</i>	rodičia	Ch, 7 rokov
	<i>Lebo vy ste nám to raz hovorili.</i>	učiteľ	D 6 rokov, 2 mesiace

Analýza a interpretácia	Skúsenosť s písaním a s písanou rečou získali niektoré deti prostredníctvom novín z obchodu. Najčastejšie odpovedali, že o písaní sa dozvedeli od rodičov alebo od súčasnej učiteľky. Skúsenosť s pojmom písanie nespojilo žiadne dieťa s materskou školou. Pravdepodobne preto, lebo v predprimárnom vzdelávaní sa deti pripravujú na písanie písmen prostredníctvom grafomotorických cvičení a výtvarných aktivít ale používajú skôr pojem kreslenie ako písanie.		
	<i>Tak by sme boli len desiatovali.</i>	náhrada činnosti	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>Tak to by sme dočarbali celú stranu.</i>	náhrada činnosti	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>Tak potom by sme nevedeli nič napísať.</i>	absencia zručnosti	Ch, 7 rokov
	<i>To isté, čo som povedal aj na knihu, že by ľudia nič nevedeli.</i>	absencia zručnosti	Ch, 6 rokov, 1 mesiac
Čo by sa stalo, keby nebolo písanie?	<i>Áno stalo, nevedeli by sme, čo je nakreslené na obrázku.</i>	absencia zručnosti	CH, 6 rokov, 1 mesiac
	Analýza a interpretation		
	Niektorí žiaci odpovedali situačne a v spojitosti s vyučovaním – keby sme nepísali, tak by boli len prestávky na desiatovanie. Mnohé deti odpoveďou preukázali, že rozumejú funkcii písania a tomu, že písanie súvisí s čítaním. Posledný z respondentov nerozlišuje medzi písaním a kreslením, pretože v materskej škole nepísali, ale kreslili.		

primeranej úrovni. Utváranie pojmov deťmi bolo často nepresné a odkláňalo sa od konvenčného obsahu: *Kniha je obdážnik s rozprávkami*. Úsudky boli niekedy chaotické, ale mali svoju logiku: *Píšeme, aby sme neboli hluční*. Myslenie vykazovalo známky egocentrizmu: *Rozprávky sú a čítame ich. A detičky to počúvajú, a keď maminka im to číta, maminke dám pusu na dobrú noc, a keď odíde, tak my zaspíme*. Deti okrem konkrétneho myslenia preukázali aj znaky intuitívneho a počiatočného abstraktného myslenia: *Kniha, to je taká vec, ktorú napísal nejaký spisovateľ a potom také rôzne články, a tam sú strany a na nich sú písmená*. V detských odpovediach na otázku „Čo je to?“ sa najmä pri abstraktných pojmoch prejavovala

činnosť alebo lokalizovanosť výpovede. Deti si nahrádzali svoju neschopnosť vyjadriť význam pojmu opisom činnosti, ktoré sa tam realizujú alebo miestom, kde sa s ním stretli.

Harst, Woodwark & Burke (1984) vo výskume zameranom na deti, ktoré vedeli čítať a písať už pred vstupom do školy, zistili a náš výskum to potvrdil, že gramotnosť sa vyvíja v súvislosti s reálnymi životnými situáciami, v ktorých sa realizuje čítanie a písanie: *Z knihy sa môžu čítať aj rozprávky na dobrú noc*. Deti sa učia gramotnosti prostredníctvom aktívneho zapojenia: *Môžeme si pozrieť v knižnici, si môžeme pozrieť knihu a vrátiť ju*. Čítanie a písanie sa vyvíja paralelne a ich vývin prechádza fázami rôznych spôsobov

v rôznom veku: *A vieš už niečo aj ty napísať? Áno, nejaké písmenká, ale neviem to prečítať.* (Ch, 6 rokov, 6 mesiacov) Mnohé zo spomínaných výskumných zistení sa potvrdili aj v našom výskume. Deti svoje výpovede spájali s reálnymi životnými situáciami, najčastejšie z rodinného, menej zo školského prostredia. Niekoľkokrát sa vo výpovediach detí vyskytli dôkazy o tom, že čítanie a písanie vnímajú ako nerozlučné procesy. Potvrdil sa aj fakt, že už v predškolskom veku deti vedia, že náhradou čítania je sledovanie televízie, filmov a videa.

V súvislosti so zistenými názormi učiteľiek materských škôl konštatujeme, že náročnosť väčšiny pomenovaných výkonových štandardov v oblasti Písaná reč sa potvrdila. Niektoré deti z našej výskumnej vzorky nevedeli presne vysvetliť, aká je funkcia písanej reči a nevedeli uviesť príklady o nej. Význam slov *kniha*, *čítanie a písanie* uvádzali na úrovni predvedeckých konceptov, až naivných miskonceptov. Pri vysvetľovaní významu pojmu, účelu a pôvodu skúsenosti s pojmom viac využívali opis ako synonymá a antonymá. Žiadny z prvákov nespomenul vo výpovedi o pojme *kniha*, *čítanie a písanie* iný literárny žáner ako rozprávku. Podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu majú deti na konci predprimárneho vzdelávania poznať mnohé literárne žánre a dokonca by mali vedieť primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou a prózou. V obsahových štandardoch sa píše, že dôležitou súčasťou čítania deťom je predstavenie žánra textu. Učiteľka pred čítaním zvolených

textov uvedie, o aký žáner ide, používa zodpovedajúce označenie textov, s ktorými pracuje (učíme sa básničku, ideme čítať rozprávku, povesť, bájku, príbeh, pozrieme sa do encyklopédie, vyhľadáme si informáciu na internete). Charakteristiky jednotlivých žánrov sú predmetom rozhovorov pred čítaním, následne po prečítaní sa dopňajú o nové skúsenosti a postrehy (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

Môžeme teda konštatovať, že deklarovaná potreba systematicky sa zaoberať poznávaním písanej kultúry deťmi bola oprávnená. Táto potreba je aktuálne saturovaná vzdelávacími štandardmi inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, ktorý vstúpil do platnosti v septembri 2016. Z porovnania názorov učiteľiek a analýzy prekonceptov detí vyplýva, že táto oblasť bola doposiaľ málo zdôrazňovaná. Je potrebné systematicky viesť slovenské deti k chápaniu obsahu, významu a funkcií písanej reči tak, ako to vymedzuje inovovaný štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (2016). Dôležité je oboznamovať deti i s rôznymi formami a zdrojmi, kde sa s obsahmi poznania o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti môžu stretávať (knihy, učebnice, internet, divadlo, kino, múzeum...)

V mikrorozhovoroch s prvákmi sme zisťovali aj ich komunikačné spôsobilosti vo všetkých rovinách jazyka. Z výpovedí sme zistili, že oslovené deti vo väčšine prípadov aktívne a spontánne nadväzo-

vali rečový a očný kontakt, ktorý udržali počas celého rozhovoru. Nemali zábrany, pretože rozhovor s nimi realizovala známa osoba v prirodzenom prostredí. Ich slovná zásoba bola primeraná, ale niekedy používali nespisovné – hovorové slová (*dočarbal*), slangové slová (*z telky*) a hipokoristiká (*tatinko, maminka*). Zo slovných druhov deti používali najmä verbá a pronominá, potom substantíva, a konjunkcie. Veľmi málo využívali adjektíva a adverbiá. Adjektíva nahrádzali ukazovacími pronominami. V mladšom školskom veku majú ukazovacie zámená u detí stále vysokú frekvenciu: *Z tej si čítaš a potom sa z nej niečo dozvieš. Lebo tam sa môžu dozvedieť*. Schopnosť tvoriť správne vety a súvetia bola u skúmaných detí nízka. Vo výpovediach sa vyskytoval nesprávny slovosled: *Napríklad ako darček, ja dávam také...také listy*. Vety sa v mnohých prípadoch začínali podradovacou spojkou „že“: *Že hovoríš písmenká a potom vieš niečo prečítať? Že čítame a že sa naučíme čítať*. Z hľadiska syntaktických kategórií deti pri vetných konštrukciách nepoužili vždy správny gramatický tvar slova. Ide najmä o gramatické konvencie, ktoré nie sú pre dieťa na začiatku školskej dochádzky vo vetnej skladbe logické. Napr. „Čo je kniha?“ *Kniha. Tam sú veľa rozpráviek*. „Čo by bolo bez kníh?“ *Nemali, mali vypredané. Plakáme*. „Prečo?“ *Keď si smutný, tak budeš plakať*. Prostredníctvom hovorenej a písanej reči si dieťa v predškolskom veku najskôr uvedomuje sémantický a pragmatický aspekt jazyka. Až neskôr, v mladšom školskom veku, s rozvojom logického myslenia a s ďalší-

mi skúsenosťami súvisiacimi nielen s hovorom a počúvaním, ale aj s čítaním a písaním, je dieťa schopné porozumieť aj syntaktickým vzťahom a správne ich používať.

Z výskumných zistení vyplýva aj poznanie, že detské naivné teórie – prekoncepty môžu byť bohatým zdrojom poznávania dieťaťa, pretože súvisia s vynárajúcou sa gramotnosťou a ich poznanie má veľký význam pre učiteľa detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Pre deti sú prekoncepty zmysluplné, pevné, dobre zabudované a je ťažké ich vytlačiť prezentáciou školských poučiek a faktov (Gavora, Krčmáriková, 1999). Preto by ich učitelia nemali chcieť „vymazať“ z mysle detí, ale zmysluplne na ne v učení nadviazať, nechať ich samé objavovať svoje chyby a žiadať, aby sa samé správne opravili. Ako z výskumu vidno, mnohé autokorektúry aj spontánne urobia, ak sú na to upozornené a správne vedené. Prvá možnosť vychádza z behavioristických teórií, ktoré tvrdia, že zmeny v myslení človeka sú vyvolané len tlakom prostredia. Podporujeme aj druhú možnosť, ktorá sa opiera najmä o konštruktivistické teórie – poznávanie a konštruovanie poznatkov na základe vstupných determinantov (predpokladaných vedomostí, zručností a schopností) potrebných pre nové učenie. Tu je potrebné identifikovať žiakovo poňatie pojmu (pojmem, ako súčasť obsahu učiva). Pri vstupe do základnej školy môžu detské prekoncepty učiteľovi veľa naznačiť o individuálnych a vývinových charakteristikách žiaka, o psychologických

a sociálnych faktoroch jeho učenia sa alebo o sociálnom kontexte jeho rozvoja. Detské prekoncepty sú tiež východiskom pre učiteľove projektovanie ich ďalšieho učenia sa. Nie je však celkom samozrejmé, že každý učiteľ dokáže výpoveď, vyjadrenie dieťaťa, odpoveď s chybou (formálnou, alebo obsahovou) správne dešifrovať. Preto pridruženým zámerom tohto výskumu, je poskytnúť učiteľom príklady a analýzy konkrétnych prípadov, ako aj uviesť ich do „majstrovstva“ porozumieť detskej reči a na základe analýzy obsahnutej chyby, nedostatku, ukrytom v prirodzenosti, zvolíť vhodnú stratégiu intervencie do detských prekonceptov.

Limity kvalitatívneho skúmania sú v jeho nižšej reliabilite. Vyššia reliabilita výskumu mohla byť dosiahnutá

výskumnou stratégiou – trianguláciou, ktorá zahŕňa množstvo odlišných zdrojov dát, početné teoretické pohľady na interpretáciu dát, viaceré metódy k štúdiu jedného problému, a viacerých výskumníkov alebo hodnotiteľov (Plichťová, 2002). Výskumný projekt mohol byť realizovaný s väčšou vzorkou, mohli sme porovnávať a analyzovať výpovede detí na základe viacerých demografických údajov o deťoch a pod. Napriek tomu sa domnievame, že výskumné zistenia prispeli k aktuálnej diskusii o jazykovej a literárnej gramotnosti detí pri vstupe do základnej školy a o šandardizácii ich výstupných kompetencií vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia na konci predprimárneho vzdelávania.

Literatúra

- Babiaková, S., Kováčová, Z., & Pilátová, M. (2014). Hodnotenie v jazykovej a literárnej edukácii. In Doušková, A., Kasáčová, B. et al. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Babiaková, S. (2015). Children's pre-concepts of linguistic and literacy at the threshold of education. In *Proceedings include at ICERI 2015 Conference*. Sevilla: 1339-1347.
- Babiaková, S. (2016). Jazykové a literárne pojmy v detských prekonceptoch – výskum a porozumenie gramotnosti. In Kasáčová (Eds.). *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania* (55-71). Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Cabanová, M. (2016). Zmeny spoločnosti ako výzva pre pedagogický výskum detí na prahu vzdelávania. In Kasáčová (Eds.) *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania* (23-54). Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Gavora, P., & Krčmáriková, M. (1999). Detské predstavy o gramotnosti. *Čeština doma i ve světě*. 7(1), 24-29.
- Guziová, K. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole*. Bratislava: ŠPÚ.
- Harnúšková, M. (2003). Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni ZŠ. In Gavora, P., Zápotočná, O. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického*

- usmerňovania* (90-109). Bratislava: UK.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories & literacy lessons*. Portsmouth, N. H: Heinemann Educational Books.
- Held, L. (2001). Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika/ Predškolská a elementárna pedagogika* (347-361). Praha: Portál.
- Hill, B. C. (2001). *Developmental continuums, A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon Publishing, Canada.
- Kasáčová, B. (2015). Children at the threshold of education and their world. In *Proceedings include at ICERI 2015 conference*. Sevilla: 1034-1041
- Kasáčová, B. (Eds.). (2016). *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Pivarč, J. (2015). Diagnostics of Children's Conceptions in a Low-threshold Facilities for Children and Youth. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 7(1), 67-70.
- Plichtová, J. (2002). *Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced_0.pdf
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2016. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach>
- Švrčková, M. (2009). Raná gramotnosť a pregramotnostné prejavy detí predškolného veku v pedagogickom projektovaní. In Burkovičová, R. (Ed.) *Výsledky pedagogického projektovaní v bakalárskom štúdiu učiteľství pro mateřské školy*. Ostrava: PF OU v Ostravě.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Venzelová, J. (2017). *Juvenilia Paedagogica 2017. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov – študentská vedecká konferencia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave (v tlači).
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal a úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha: Portál.

Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Mgr. Jana Venzelová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB

simoneta.babiakova@umb.sk

jana.venzelova@umb.sk