

Prekoncepty dětí v předškolském věku o funkci a procese čtení a psaní

Preconceptions of Preschool Children about Functions of Writing and Reading Affects

Mária Belešová

Abstrakt: Bázová gramotnosť zohráva v živote detí významnú úlohu, ktorá pri správnom osvojení v neskoršom období nadobúda úlohu funkčnej gramotnosti. No ešte pred formálnym začatím učiť sa čítať a písať majú deti určité predstavy o tom, ako čítanie a písanie bude prebiehať. Týmto predstavám prisudzujú osobitný význam, nakoľko sa podieľajú na formovaní ich ďalšieho vzťahu k aktivitám súvisiacimi so školskou dochádzkou. Participantmi výskumu sú deti v predškolskom období, s ktorými sme realizovali individuálne interview. Zisťovali sme, akými prekonceptmi disponujú vo vzťahu k funkcii čítaniu a písaniu, ako prebieha proces čítania a písania a kde deti získavajú prvé skúsenosti s čítaním a písaním. Ich odpovede sme kategorizovali na základe príbuznosti prostredníctvom otvoreného kódovania.

Kľúčové slová: pre koncepty, deti v predškolskom věku, čítanie, písanie, interview

Abstract: The base literacy plays in the lives of children the important role that proper adoption at a later taking on the role of functional literacy. But even before the formal start of learning to read and write, children have some ideas of how reading and writing will be done. Those ideas attach particular importance, as are involved in shaping their future relation to the activities related to education. Research participants are children in pre-school period with which we conducted individual interviews. We examined, such preconceptions have in relation to the function of reading and writing, as the process of reading and writing, and where children gain first experiences with reading and writing. Their responses have categorized on the basis of kinship through open coding.

Key words: preconceptions, preschoolers, reading, writing, interview

Úvod

Základným prvkom detských prekonceptí je pohľad dieťaťa na skutočnosť, ktorá ho obklopuje, jeho vlastná interpretácia tejto skutočnosti a javov, pričom táto interpretácia hoci sa nemusí zhodovať s faktami, pre dieťa v danej chvíli tvorí logickú štruktúru. B. Pupala (2001) definuje detské prekonceptie ako „základné a relatívne koherentné vysvetľovacie schémy, ktorými si deti vysvetľujú dianie vo svojom prostredí“. J. Mareš s M. Ouhrabkom (2007) hovoria o detských prekonceptiach ako o detských interpretáciách javov, s ktorými sa dieťa stretáva okolo seba. Podobnú charakteristiku uvádza i P. Doulik (2005), pričom hovorí, že detské prekonceptie sú produktom subjektívneho nazerania na to, čo dieťa obklopuje v jeho myslí. Y. Bertrand (1998) popisuje prekoncepty (spontánne koncepty) ako výsledok všetkých interakcií subjektu s jeho prostredím, ako vysvetlenia, ktoré sú subjektu vlastné a popisujú jeho interakcie s týmto prostredím.

Detské prekoncepty

Stotožňujeme sa s tvrdením P. Gavoru (1992) o potrebe pripomenúť, že naivné teórie aj napriek tomu, že sa zdajú byť z hľadiska dospelého triviálne, prípadne absurdné, zodpovedajú detským skúsenostiam, videniu sveta a úrovni jeho kognitívnych schopností. Podľa Gavoru

je dôležitým prvkom detského poznania jeho zmysluplný celok, ktorý sa stáva nástrojom, prostredníctvom ktorého sa dieťa pohybuje vo svete a reaguje na životné situácie. Toto spoznávanie sveta je prevažne skúsenostné, zážitkové a má silné emocionálne zafarbenie. Aj napriek tomu, že detské prekonceptie sú relatívne stabilné štruktúry so silným emocionálnym nábojom ťažko podliehajúce zmenám, môže u nich dochádzať k vývinu.

Vývin prekonceptov

Detské prekonceptie sa vyvíjajú rôznymi spôsobmi. Dá sa však tvrdiť, že ich vývin má určité podobné znaky (K. Žoldošová, 2004, in D. Miklošiková, 2010):

- pri menej rozvinutých prekonceptiach, na rozdiel od rozvinutejších, si deti nedokážu vysvetliť existenciu aj bežne pozorovaných javov,
- v prípade rozvinutejších prekonceptí si deti spájajú svoje predstavy s realitou a ich predstavy sú úzko viazané na vlastné skúsenosti s daným javom,
- v prípade neschopnosti vysvetliť určitý jav, hľadajú deti paralelu práve vo vlastnej skúsenosti s daným javom, pričom nájdená súvislosť nemusí byť kauzálna,
- rozvoj predstáv prebieha pomaly, je však badateľný,
- vyskytuje sa štádium, počas ktorého majú deti naraz aj viacero vzájomne sa vylučujúcich prekonceptí o jed-

nom jave, príhodne však použijú tú prekonceptiu, ktorá im v danom momente poskytne vhodnejšie vysvetlenie,

- ak deti nemajú o jave dostatok vlastných skúseností, i v prípade spochybnenia ich pre- koncepcie, či navodenia konfliktu prekonceptie s realitou, ponechávajú si svoju pôvodnú prekonceptiu,
- každé vysvetlenie nejakého javu ovplyvňuje vysvetlenie ďalších javov.

Pri utváraní a vývine detských prekonceptí hrá rolu celý rad aspektov, sú to jednak exogénne faktory (sociálne, ekonomické, kultúrne, náboženské, etnické a iné vplyvy), jednak faktory endogénne (vychádzajúce zo psychosociálnych charakteristík každého dieťaťa). Vzhľadom na rôznorodosť jednotlivých vplyvov podieľajúcich sa na utváraní prekonceptí určitého pojmu, nemôžeme o nich uvažovať iba v rovine kognitívnej. Detské prekonceptie teda nemajú iba charakter znalostí, ale sú štruktúrované omnoho zložitejšie (P. Doulík – J. Škoda, 2003).

Vychádzajúc z vyššie popísaných charakteristík je možné ozrejmiť všeobecné vlastnosti detských pre koncepcií (K. Žoldošová, 2004):

- vychádzajú z uvedomenia si skúsenosti a nikdy nie čisto z predstavy alebo fantázie, vychádzajú z „každodennej“ skúsenosti,
- sú viazané na skutočnosť, na základe ktorej boli vytvorené, preto sú málo aplikovateľné na iné situácie, avšak aj napriek tomu bývajú používané ako

analogia na vysvetlenie úplne odlišných fenoménov,

- obsahujú nedostatočné množstvo informácií potrebných pre tvorbu komplexnejších vysvetlení,
- bývajú ovplyvnené aj inými informáciami, nielen tými, ktoré vychádzajú z evidentnej skutočnosti (napr. médiami, vlastnou predstavivosťou),
- dočasne môžu existovať vedľa seba v mysli dieťaťa vzájomne si odporujúce prekonceptie viažuce sa na jednu oblasť, pričom ich dieťa alternatívne využíva podľa vhodnosti situácie, ktorú je potrebné vysvetliť,
- často bývajú vyjadrené spôsobom, ktorý sa zdá byť vedecký, ale zmysel je nepresný až nesprávny.

Detské prekoncepty o čítaní a písaní

J. Průcha et al. (2009) poukazuje na ontogenetické hľadisko v rozvoji čitateľskej gramotnosti a hovorí o pregramotnosti, alebo o rozvoji gramotných zručností v predškolskom veku. Jedná sa o počiatkový rozvoj jednotlivých zručností tvoriacich základy iných gramotností. Rozvíjanie čítateľstva u dieťaťa je potrebné brať ako komplexný proces, v ktorom je dieťa smerované k všeobecnému poznaniu a osvojovaniu zručností, aby bolo dieťa schopné to čo vidí, cíti, poznáva a prežíva taktiež pochopiť.

K jednej z týchto štruktúr prináleží i predstava o čítaní a písaní. Na detské

predstavy o čítaní a písaní sa možno dívať aj ako na zaujímavé paradoxy, na ktorých sa možno zabávať. Tieto predstavy reprezentujú dôležitý zdroj poznania vývinu dieťaťa, ktoré netvorí akýsi zblúdilý spôsob poznania sveta. Naopak, pre deti sú zmysluplné, zodpovedajú ich skúsenostiam a špecifickému pohľadu na svet (A. Petrasová, 2003). Podobne o detských predstavách zmyšľajú aj P. Gavora a M. Krčmáriková (1998), ktorí tvrdia, že deti majú isté predstavy a vedomosti aj o čítaní a písaní, ktoré však neupútávajú ich pozornosť. Minimálne sú to tieto vedomosti:

- 1) Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
- 2) Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
- 3) Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).

Ukazuje sa, že „predčítacia“ úroveň ovplyvňuje výkon žiaka neskôr, keď sa žiak učí nahlas čítať a čítať s porozumením. Dobrá úroveň dieťaťa v „predčítacom“ období v predškolskom veku je predpokladom dobrých neskorších výkonov v čítaní v škole.

Spomenieme i významnú autorku Anne van Kleeckovú (1998), realizátorku koncepcie „Oblasť a štádií rozvoja pregramotnosti“. Vychádza z toho, že čítanie dospelých jedincov sa dá rozvíjať už dávno predtým, než sa dieťa začne učiť v rámci formálneho vyučovania v škole. Tomu predchádza i 4-komponentový model čítania. Ide o model vývinu pre

gramotnosti. Model uvažuje o štyroch oblastiach rozvoja gramotnosti v predškolskom a mladšom školskom veku. Vychádza zo psychologického modelu čítania Mary Adamsovej, ktorý uvažuje o štyroch hypotetických procesoch riadiacich proces čítania:

1. kontextový procesor – poznávanie a chápanie kontextu čítania;
2. významový procesor – oblasť narábania so slovom, rozvoj slovnej zásoby, slovných druhov;
3. fonologický procesor – poznanie písmen abecedy, formy – konvencie tlače a narábanie s formálnymi záležitosťami textu a zraková analýza textu;
4. ortografický procesor – sluchová analýza zvukov reči spočívajúca v správnej a nesprávnej výslovnosti, v cite pre zvukovú stavbu jazyka (intonácia, prízvuk, rytmus hovorenej reči a pod.).

Toto obdobie vo vývine gramotnosti dieťaťa je také dôležité, že sa preň vyvinul osobitný anglický termín „emergent literacy“. Slovenský preklad znie „vynárajúca sa gramotnosť“. Anglicko-slovenský pedagogický slovník (1996) ho prekladá ako „pregramotnosť“. Sú to predstavy, vedomosti a niektoré zručnosti, ktoré dieťa ovláda skôr, ako sa začne formálny výcvik čítania v škole.

Výskumná časť

Na základe spracovanej teoretickej časti sme vytvorili koncept pre vytvorenie

empirickej časti, ktorá spočíva v stanovení základného cieľa a jeho naplnenia. Zisťovali sme, akými preconceptmi disponujú deti predškolského veku o čítaní a písaní, ako prebieha proces čítania a písania a kde deti získavajú prvé skúsenosti s čítaním a písaním. Tieto oblasti sme volili tematicky k názvu príspevku, pričom predmetom interview bola realizácia rozsiahlejšieho zberu dát, ktoré s témou súviseli, ale vzhľadom na rozsah príspevku v tejto časti zverejnené nie sú. Výskumnú vzorku tvorilo približne 40 detí vo veku 5-6 rokov, v početnejšom zastúpení dievčat ako chlapcov. Podmienkou pre zaradenie dieťaťa do výskumu bolo, aby ešte nebolo formálne zaškolené a neovládalo čítať a písať práve z dôvodu, že sme zisťovali ich pre koncepty o týchto pojmoch. Výber vzorky bol na základe dostupnosti. Oslovili sme také deti, na ktoré sme mali kontakt a ktoré boli ochotné s nami spolupracovať. Deti pochádzali z celého Slovenska. Interview prebiehalo v prostredí im známom, teda u nich doma, kde si mohli vziať vlastnú obľúbenú knižku a ukázať, ako s ňou vedia manipulovať (pochopenie konceptu tlače). Interview z časového hľadiska spravidla nepresiahlo 25 minút, v závislosti od výrečnosti a pre konceptov detí. Štruktúrované interview sa teda týkalo variabilných tém súvisiacich s čítaním a písaním. Konkrétne znenie otázok uvádzame pri získaných kategóriách. Z interview sme robili doslovný prepis audiozáznamov. Tieto odpovede boli spracované kvalitatívne a vyhodnotené

prostredníctvom analýzy údajov, konkrétne sa jednalo o otvorené kódovanie, pričom z prepisov rozhovorov boli extrahované kategórie, ktoré boli následne interpretované podľa príbuznosti získaných údajov. Po vytvorení kategorizovaného zoznamu kódov sme pristúpili k ďalšiemu postupu, výsledkom ktorého bolo vytvorenie nových interpretačných kategórií. Týmto postupom bola technika „vyloženia kariet“, ktorou boli vzniknuté kategórie usporiadané do jednej linky, na základe ktorej bol text zostavený tak, aby bol sčasti prerozprávaním obsahu samostatných kategórií.

Funkcia čítania

K základnej funkcii čítania sa priraduje dekódovanie písaného textu. V tomto zmysle by sme čítanie mohli definovať ako psycholingvistickú zručnosť, kedy sa čitateľ nezamýšľa nad obsahom prečítaného. Táto doména pretrvávala až do doby, kedy sa do úvahy bralo najmä porozumenie prečítaného, extrahovanie jeho významu a následné spracovanie textu a ďalšia manipulácia s ním. Čitateľ sa stáva aktívnym spracovateľom textových informácií. Čítanie prináša možnosť vzdelávať sa, využívať voľný čas, uspokojovať potreby súvisiace s čítaním atď. Otázka, ktorou sme zisťovali detské pre koncepty o čítaní, znela: „Vieš, načo slúži čítanie?“ V rámci variabilných odpovedí detí sme vytvorili päť významových podkategórií: Učiť sa nové veci; Precvičiť

si hlas; Čítanie dospelých kvôli deťom;
Dorozumieť sa; Zlepšovať sa.

Učiť sa nové veci

Prvou zo vzniknutých podkategórií a v rámci odpovedí detí najčastejšie sa vyskytujúcou sú tvrdenia, ktorým deti pripisujú osobitný význam. Deti sa domnievajú, že účel čítania spočíva práve v poznávaní nového, ktoré sprostredkováva čítanie. Príkladom je týchto päť dievčenských interpretácií:

„Na to, aby sme sa mohli učiť a keď sa naučím čítať, tak si už budem vedieť prečítať rozprávky a zaujímavé veci.“ (Petra, 5r.)

„Aby som sa naučila nové veci.“ (Zora, 5r.)

„Čítame na to, aby sme sa dobre poučili a aby sme deťom spravili radosť.“ (Klára, 5r.)

„Aby sme sa mohli učiť a keď sa naučím čítať, tak si už budem vedieť prečítať rozprávky.“ (Bianka, 5r.)

„Aby sme vedeli prečítať odkazy a aby sme poznali písmenká.“ (Emma, 5r.)

Precvičiť si hlas

Paradoxne nie všetky deti vidia zmysel čítania v získavaní nových informácií. Príkladom sú výpovede Nely a Sebastiána, ktorí funkciu čítania vidia najmä v tom, aby si ľudia precvičili pri čítaní

hlas (hlasivky). Každé z detí zároveň dopĺňa, že nielen precvičovanie hlasu je dôležité, ale aj znalosť a ponaučenie z prečítaného.

„Napríklad pri rozprávke si precvičujeme hlas a vieme, čo sa stalo.“ (Nela, 5r.)

„Ľudia čítajú preto, aby si precvičili hlasivky a keď budú veľa čítať, tak budú múdri.“ (Sebastián, 6r.)

Čítanie dospelých kvôli deťom

Odlíšny názor zdieľajú traja ďalší participanti, ktorí sa zhodujú v tom, že čítanie musia predovšetkým ovládať rodičia, aby mohli svojim deťom čítať rozprávky, povesti či iné knižky.

„Nech rodičia môžu svojim deťom prečítať nejaké povesti.“ (Matúš, 5r.)

„Čítanie je preto, aby mi mama mohla večer čítať knižky.“ (Nina, 5r.)

„Aby maminka mohla čítať rozprávky, keď je doma. Rodičia si aj čítajú noviny, kde sa dozvedia, čo sa deje vo svete.“ (Michaela, 6r.)

Dorozumieť sa

Zdá sa nám zaujímavé vyjadrenie Johanky, ktorá funkciu čítania vidí v dorozumievaní sa písanou rečou. V podstate toto vyjadrenie nesie v sebe veľkú výpovednú hodnotu, pretože zakomponáva viaceré z funkcií čítania. Knihy rôznych žánrov, rôznych jazykov sú určené čitateľom, ktorí im dávajú svoje jedinečné

interpretácie, aj preto je dôležité knihu vnímať ako médium, prostredníctvom ktorého sa vieme dorozumieť.

„Aby sme sa vedeli dorozumieť, aj keď sa nerozprávame.“ (Johanka, 5r.)

Zlepšovať sa

Azda najdôležitejšou funkciou, ktorou čítanie bezpochyby je, obsahuje jednak poučenie, jednak zdokonaľovanie sa. Tak to vidia šesteročné dievčatá Lili a Simona. Simona navyše uvádza, že čítanie je podmienkou pre to, aby sa jej brat mohol učiť do školy. Týmto vyjadrením sa dostávame k vzniknutej podkategórii *Učiť sa nové veci*, ktorá plynulo nadväzuje na získavanie nových informácií, ktoré budú nevyhnutné v nasledujúcom školskom vzdelávaní.

„Čítanie je dobré na to, aby sme boli lepší v tom, čo robíme. Napríklad keď chceme urobiť koláč, tak si prečítame recept.“ (Lili, 6r.)

„Môj brat, kebyže nevie čítať, tak sa nemôže učiť do školy.“ (Simona, 6r.)

Funkcia písania

Písaniu sa v našich podmienkach neprikladá taká dôležitosť ako čítaniu, takmer výnimočne sa stretávame s pojmom pisateľská gramotnosť, ktorá je súčasťou čitateľskej gramotnosti. Pozornosť sa venuje skôr technike písania a učeniu pravopisu. My sme sa

pokúsili zamerať na názory detí o tom, ako ponímajú funkciu písania v ich životoch. Otázka, ktorou sme zisťovali detské prekoncepty o písaní, znela: „Vieš, načo slúži písanie?“ Bolo identifikovaných šesť podkategórií, pričom všetky sa obsahovo líšili a ponúkajú jedinečné prekoncepty detí v tejto oblasti: Napísať svoje meno; Niečo si zapamätať; Písanie do školy; Písanie do budúcnosti; Písanie ako komunikačný nástroj; Precvičiť si prsty.

Napísať svoje meno

Napísať svoje meno a vedieť sa podpísať nie je síce požiadavka kladená na deti v materských školách, ale zvyčajne sa na ňu upriamuje pozornosť, aby deti dokázali napísať aspoň tlačeným písmom svoje meno a podpísali si trebárs svoje kresbu. Tým, že deti sa cez svoj podpis identifikujú, je prirodzené, ak funkciu písania ponímajú práve cez túto podkategóriu.

„No predsa aby sme vedeli napísať svoje meno.“ (Mária, 5r.)

„Písanie slúži na to, že môžem napísať list a svoje meno.“ (Adriana, 6r.)

„Keby som vedela písať, tak by som mohla napísať svoje meno a mohla by som písať listy babke.“ (Petra, 5r.)

Niečo si zapamätať

Písanie je deťmi považované za zmysluplnú činnosť, ktorá obohacuje ich život o nové poznatky a zároveň sa písaním

uchovávajú veci, nad ktorými premýšľame, teda spisujeme myšlienky. Alebo ako je to v prípade Mateja, ktorého zmysel písania je videný cez jeho matku, ktorá si píše nákupné zoznamy či iné odkazy, aby nezabudla, čo musí vybaviť, kúpiť.

„Písanie slúži na to, aby som si niečo zapamätala, aby som do života veľa vedela.“ (Adam, 6r.)

„Píšeme, aby sme si zapamätali veci, o ktorých rozmýšľame.“ (Hana, 6r.)

„Lebo keď potrebujeme ísť k pani doktorke, tak si mamka napíše lístok, aby ona nezabudla, že tam máme ísť. Alebo keď ideme do obchodu, tak si to mamka napíše, aby nezabudla, že čo všetko potrebuje.“ (Matej, 5r.)

Písanie do školy

Skrz vyjadrenie Mareka vidieť, aký vplyv má v materskej škole osobnosť učiteľky a jej nespochybniteľné tvrdenia, ktorým deti jednoducho veria. Predpokladáme, že v tomto prípade je to pozitívne tvrdenie, ktorým učiteľka deti v materskej škole motivuje k tomu, aby sa písať učili, čím ich pripravuje na pisateľské aktivity súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom pri nástupe do primárneho vzdelávania.

„Písanie je dôležité na to, aby sme mohli byť v škole. Pani učiteľka vraví, že sa to máme učiť, lebo deti v škole to tak robia.“ (Marek, 5r.)

„Písanie slúži na to, aby sme sa učili, a keď vieme písať, vieme to aj prečítať.“ (Sára, 5r.)

Písanie do budúcnosti

Napriek tomu, že deti v tomto období písať nevedia, už vopred predpokladajú, že písanie budú využívať vo svojej budúcnosti. Jedna z výpovedí sa vzťahuje na písanie na papier a počítač pri práci v zamestnaní, ostatné dve zachytávajú pre koncepty dievčat o napísaní knihy. Domnievame sa, že Michaela a Klára majú kontakt s detskou literatúrou, radi „čítajú“ a nechávajú si čítať, preto vidia zmysel v písaní pre vytvorenie vlastného knižného diela, a tým chcú potešiť niekoho druhého.

„Aby keď budeme dospelé, v robote by sme mohli písať na papier a na počítači.“ (Karin, 6r.)

„Písanie slúži na písanie niečoho, čo chceme tam mať, napríklad ja kebyže viem písať, tak napíšem rozprávky o psíkovi Bobíkovi.“ (Michaela, 6r.)

„Aby sa niekto nenudil a aby sme mohli napísať knihu a urobili sme niekomu radosť.“ (Klára, 5r.)

Písanie ako komunikačný nástroj

Písanie spája ľudí. Toto tvrdenie je nevyvrátiteľné, obzvlášť v súčasnej dobe, kedy sa vo významnej miere preferuje pre-

dovšetkým elektronická komunikácia, v porovnaní s listovou korešpondenciou. Tak to vníma i Róbert, ktorý viac nedodáva, či ľudia týmto spôsobom medzi sebou komunikujú písaním listov alebo prostredníctvom elektronických správ, jedno však vie, že písanie eliminuje vzdialenosť medzi ľuďmi a môžu si tak vzájomne vymieňať informácie.

„Aby sme sa mohli rozprávať s ľuďmi, čo sú od nás ďaleko.“ (Róbert, 5r.)

„Písanie je, keď niekto chce niekomu niečo povedať, ale nechce to povedať nahlas.“ (Tereška, 6r.)

Precvičiť si prsty

Podobne ako tomu bolo pri funkcii čítania, aj tu sa Sebastián zamerával skôr na praktickú stránku písania, a to v zmysle precvičovania si prstov, a teda aj jemnej motoriky.

„Ľudia píšu preto, aby si precvičili prsty.“ (Sebastián, 6r.)

Proces čítania a písania

Naučiť žiakov čítať a písať nie je jednoduché, obzvlášť, keď existujú viaceré spôsoby, ako to budúcným čitateľom a pisateľom sprostredkovať. Pri čítaní sa akcent kladie najmä na porozumenie textu, pri písaní najmä na správne držanie tela a úchop písacej potreby. Otázka, ktorou sme zisťovali detské pre

koncepty o procese čítania a písania, znela: „Vieš, ako prebieha proces čítania a písania? Ako by si začal(a)?“ Deti sa vo svojich výpovediach zmieňovali o pravidlách, o ktorých si myslia, že sa pri čítaní dodržiavajú. Z odpovedí detí sa jasne ukazuje, že svoje názory zväčša orientovali k procesu čítania, ako k procesu písania. Analyzovali sme štyri podkategórie: Čítame od začiatku knihy; Prst ako pomocník; Techniky čítania; Najprv písanie, potom čítanie.

Čítame od začiatku knihy

Deti majú vytvorenú predstavu o čítaní hneď od začiatku knihy. Neuvedomujú si, že čítať v knihe je možné na ktorejkoľvek strane a i z mála prečítaného sa dá interpretovať obsah. Tento jav pripisujeme metódam na podporu predčitateľskej a literárnej gramotnosti, ktoré sú uplatňované v materských školách. Deťom sa ukáže titulná strana a postupne sa prevracajú strany tak, aby dieťa na ne videlo. Alebo ak si deti spoločne vytvárajú knihu, najväčší dôraz je kladený práve na vytvorenie titulnej strany.

„No od začiatku knihy.“ (Mária, 5r.)

„Od začiatku, od prvej strany.“ (Petra, 5r.)

„Začala by som od začiatku, otvorila by som knihu, obrátim stranu na začiatok a začnem čítať.“ (Hana, 6r.)

Prst ako pomocník

Tony Buzan (2013) tvrdí, že ukazovanie prstom počas čítania zrýchľuje čítanie a zlepšuje koncentráciu na práve čítaný riadok.

„Môžeš si držať palček, aby si sa nestratila.“
(Nela, 5r.)

„Naša pani učiteľka nám pred spaním vždy číta a ukazuje obrázky. Maminka mi tiež číta rozprávky a pritom ukazuje obrázky a písmenká.“ (Natália, 6r.)

Techniky čítania

Techniky čítania obsahujú niekoľko významných aspektov, vďaka ktorým sa žiaci stávajú dobrými čitateľmi. Žiaci si text prezerajú, vyhľadajú potrebnú informáciu, kriticky uvažujú nad textom, premýšľajú o texte, predvídajú, dokončujú text. Avšak až v školskom prostredí. Deti neznajúce čítanie prirodzene nevedia, ako s textom pracovať, ale čo bolo našim cieľom, je identifikácia ich pre konceptov o možných spôsoboch čítania. Niektoré z vyjadrení zreteľne poukazujú na spôsoby ako začať čítať (zľava doprava), iní sa zamýšľajú nad rýchlosťou čítania, dokonca u Karin badáme spomenuté pojmy ako hlásky, riadky, spájanie písmen. Alexandra uvažuje nad rámec jej rovesníkov a spomína zhrnutie si obsahu knihy po jej prečítaní.

„Že keď si spojíme hlásky s riadkom, a to

sú vlastne písmenká v riadku, a keď ich tam máme strašne veľa, tak to sa nazýva čítanie.“ (Karin, 6r.)

„Čítame pekne pomaličky a od začiatku.“
(Emma, 5r.)

„Čítame pomaličky, s hlasom, podľa písmeniek. Ale tie písmenká musia byť pekné. Že najprv mám jedno písmenko, potom druhé, potom ďalšie, a potom ich prečítam spolu.“
(Klára, 5r.)

„No vždy si prečítame celú knižku a potom si povieme, o čom bola rozprávka.“ (Alexandra, 5r.)

„No začala by som čítať odľava doprava a niekedy sa dávajú aj prestávky na oddýchnutie a snažila by som sa to pekne čítať, lebo brat kokce. Maminka vie pekne čítať, aj ja by som tak chcela.“ (Michaela, 6r.)

Najprv písanie, potom čítanie

Posledným zo zmienovaných procesov čítania a písania je Markovo vyjadrenie pojednávajúce o poradí, ktoré bude podmieňovať jeho schopnosť naučiť sa čítať. Tvrdí, že najprv sa musí naučiť správne písať, až potom bude môcť začať s čítaním. Celkovo sa k procesom písania z výskumnej vzorky detí nevedel vyjadriť nik okrem Mareka, všetky ostatné výroky sa vzťahovali najmä k čítaniu, akoby sa písaniu zo strany detí nevenovala dostatočná pozornosť.

„Najprv sa musím naučiť správne písať a potom môžem začať čítať.“ (Marek, 5r.)

Prvé skúsenosti s čítaním/písaním

Prvé skúsenosti s čítaním a písaním by malo dieťa zažiť v rodine, pretože je prirodzené, ak sa od narodenia dieťaťa ukazujú a čítajú knihy, dieťa si môže vyberať svoje obľúbené tituly. Nejedná sa o získavanie skúseností náhodou, ale ide o dlhodobý proces osvojovania si konceptu tlače v čítanej a písanej verzii. Otázka, ktorou sme zisťovali prekoncepty o prvých skúsenostiach detí s čítaním a písaním, znela: „Kedy si nadobudol(a) prvé skúsenosti s čítaním a písaním? Ukazoval ti to niekto? Kto ti pritom pomáhal?“ Zo spomenutých odpovedí sme extrahovali štyri ďalšie podkategórie: Domáce prostredie; V materskej škole; Doma i v materskej škole; Sám od seba.

Domáce prostredie

Domáce prostredie je azda to najpodnetnejšie, ktoré ponúka rozvoj predčitateľskej gramotnosti detí. Nie je náhoda, že taký veľký dôraz tomu avizujú aj deti. Deti si uvedomujú, že prichádzajú do kontaktu s knihami alebo s nácvikom písania práve prostredníctvom svojich rodičov alebo starších súrodencov. Ich úlohou však nie je naučiť sa čítať a písať, ale hrovou, tvorivou a nenútenou činnosťou vzbudzovať u detí záujem o číta-

nie a písanie. Deti pri spoločných aktivitách sami postupne dešifrujú zvukovú analýzu slova, prevedú čítané slovo do fonetickej podoby, písmená spájajú do slabík a slov a pod.

„Ukázala mi to maminka a moje sestričky.“ (Petra, 5r.)

„Videla som, ako si číta Adelka (pozn. staršia sestra), keď si robí domácu úlohu. Ona si tiež tak drží palček.“ (Nela, 5r.)

„Videla som, ako mamka číta knihu, aj keď mi čítala, pozerali sme spolu do knihy.“ (Hana, 6r.)

„Maminka mi číta rozprávky a aj brat. Mamina vždy ukazuje písmenká prstom.“ (Alexandra, 5r.)

„Mama ma učila, ako sa mám podpísať v škôlke na výkres.“ (Johanka, 5r.)

„S mamkou a so Šimonkom som sa naučil písať písmenká na tabuľu.“ (Matej, 5r.)

„Sestra mi ukazovala, ale inak neviem. Ale mamka hovorila, že sa nemusím učiť doma, lebo v škole sa naučím.“ (Sebastián, 6r.)

V materskej škole

V materskej škole sú vytvorené podmienky, ktoré poskytujú príležitosti v oblasti osvojovania si hovorenej a písanej reči, ktoré sa deti zážitkovou formou učia. Riešené úlohy by mali byť primerane nároč-

né, aby ich dokázali zvládnuť všetky deti predškolského veku. Aj preto sa spája práve toto prostredie s miestom, kde po prvýkrát prichádzajú deti do kontaktu s textami.

„Pani učiteľka nás to učila v škôlke.“ (Viktor, 5r.)

Doma i v materskej škole

Ostatné deti si prvé skúsenosti s čítaním a písaním spájajú práve s týmito dvoma prostrediami, ktoré by mali byť pre deti inšpiratívne a svojimi aktivitami sa vzájomne dopĺňať.

„V škôlke sme robili knihy s abecedou a aj doma mi ukazovali písmenká.“ (Mária, 5r.)

„V škôlke, ale aj doma s maminkou zvyknem, alebo s dedkom a babkou.“ (Emma, 5r.)

Sám od seba

Niektoré deti nepotrebujú pozornosť dospelých a učia sa sami. Také deti tvoria malé percento, v literatúre ich nájdeme pod označením ako intelektovo nadané deti. Tieto deti vyrastajú podľa M. Harnúškovej (2003) v podnetnom gramotnom prostredí, poskytujúce bohaté skúsenosti s čítaním. Už od 22 mesiacov dokážu deti počúvať dlhé súvislé texty a zreprodukovať ich. Rýchlo spoznávajú knižné konvencie: autora, ilustrátora,

vydavateľa, prekladateľa. Dieťa vie, že nositeľom obsahu je text, nie obrázok.

„Nie, nevedel som to, vedel som to sám od seba.“ (Adam, 6r.)

Záver

Cieľom predloženého príspevku bolo priniesť čiastkové zistenia o prekonceptoch detí v predškolskom období, ako ponímajú funkciu čítania a písania, ako prebieha proces čítania a písania a kde deti získavajú prvé skúsenosti s čítaním a písaním. Ich odpovede boli kategorizované a vyhodnotené technikami kvalitatívneho výskumu. Zistili sme, že deti prevažne vo veku 5–6 rokov disponujú variabilnými prekonceptmi o čítaní a písaní. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že na utváraní prekonceptov detí sa podieľali predovšetkým exogénne faktory (prostredie, v ktorom dieťa vyrastá a kultúra krajiny, v ktorej dieťa žije). Vidíme, že svet čítania a písania v detskom ponímaní je pestrý, a deti si utvárajú pre nich dôležité predstavy, ktorým pripisujú nepopierateľnú významnosť. Obzvlášť čítanie je deťmi považované za dôležitejšie, čo sa preukázalo aj v detských interpretáciách. Mnohé z detí sa domnievajú, že čítanie je späté so získavaním nových informácií a učením sa, no výpovede ostatných detí naznačovali, že čítanie slúži aj na zlepšovanie sa, dorozumievanie sa, precvičovanie hlasu a pod. Podobne tomu bolo

aj pri písaní, kde deti za najdôležitejšiu funkciu považovali napísať svoje meno, niečo si zapamätať, písanie do školy a do budúcnosti, písanie ako komunikačný nástroj, či písať za účelom precvičiť si prsty. Aj z výskumných zistení P. Gavoru a M. Krčmárikovej (1998), ktorí sa zaoberali predčitateľskou gramotnosťou detí v predškolskom období vyplýva, že dieťa vie o tom, že: 1. Písomný text je zdrojom informácií, ku ktorým sa dostáva čítaním. 2. Príbeh je v texte, nie v obrázku. Dospelý im „nečíta“ obrázok, ale text. 3. Písomný text je štruktúrovaný, skladá sa z elementov rôznej veľkosti (dĺžky) a úrovne. Ale 5-ročné deti identifikujú len písmeno,

ako základný prvok písomnej komunikácie (nepoznajú však formu a význam slova a vety).

Zistenia, ktoré sme priniesli, majú slúžiť ako inšpiratívny vzor pre ďalšiu prácu s deťmi, ktorí absolvujú povinnú školskú dochádzku. Deti by sa ani po nástupe do školy nemali začať hromadne učiť čítať a písať, ale učeniu by malo predchádzať zisťovanie, čo už deti o čítaní a písaní vedia a na ich prvotných skúsenostiach, pre konceptoch stavať ďalšie pokračovanie vo výučbe, aby sa tak deťom zjednodušil príjem poznatkov o pojmoch, ktoré budú slúžiť počas ich ďalšieho života.

Literatúra

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Buzan, T. (2013). *Rychlé čtení. Čtěte rychleji, učte se lépe, dokažte víc*. Brno: Bizbooks.
- Doulík, P., Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53 (2), 178–189.
- Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42 (1), 95–102.
- Gavora, P., Mareš, J. (1996). *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: IRIS.
- Gavora, P., Krčmáriková, M. (1998). Detské predstavy o gramotnosti. *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Lingua, 53–59.
- Harnúšková, M. (2003). Jazykovo-literárny prejav intelektovo nadaných detí predškolského veku. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mareš, J., Ouhřabka, M. (2007). Dětské interpretace světa a řádkovo pojetí učiva. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Miklošková, D. (2010). *Detské naivné teórie o prírodných javoch – práca s detskými prekonceptami v podmienkach primárneho vzdelávania*. (Diplomová práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Petrasová, A. (2003). *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti*

PREKONCEPTY DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

rómskych žiakov. Prešov: MPC. Dostupné z www.mcpc.sk/modules/wmpdownloads/visit.php?cid=32&lid=15

Průcha, J. (Eds). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Pupala, B. (2001). Teórie učenia a ich obraz v poňatí vyučovania. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Van Kleeck, A. (1998). Domény pregramotnosti. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Žoldošová, K. (2004). Detské predstavy o prírodných javoch. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Trnavská univerzita, 8, 66-73. Dostupné z <http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2004/2004d.pdf>

Mgr. Mária Belešová, Ph.D., Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
belesova@fedu.uniba.sk