

Jazyk a komunikácia

Metodická príručka k vzdelávacej oblasti
Štátneho vzdelávacieho programu
pre predprimárne vzdelávanie
v materských školách

Oľga Zápotočná
Zuzana Petrová



SPU ŠTÁTNY
PEDAGOGICKÝ
ÚSTAV

BRATISLAVA
2016

Autorky: doc. PhDr. Oľga Zápotočná, PhD.
doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Názov publikácie: Jazyk a komunikácia

Recenzenti: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Mgr. Viera Marková

Vydavateľ: Štátny pedagogický ústav

Rok vydania: 2016

ISBN: 978 – 80 – 8118 – 175 – 7

OBSAH

Úvod	3
1. Všeobecné východiská a princípy rozvoja dieťaťa vo vzdelávacej oblasti	4
Jazyk a komunikácia	
2. Koncepcia vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia	7
3. Charakteristika oblastí rozvoja dieťaťa vo vzdelávacej oblasti	
Jazyk a komunikácia	8
Časť 1 - HOVORENÁ REČ	8
Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti <i>1.1 Komunikačné konvencie</i>	8
Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti <i>1.2 Artikulácia a výslovnosť</i>	9
Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti <i>1.3 Gramatická správnosť a spisovnosť</i>	10
Časť 2 - PÍSANÁ REČ	11
Vymedzenie podoblasti <i>2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči</i>	11
Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti <i>2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči</i>	12
Vymedzenie podoblasti <i>2.2 Chápanie formálnych charakteristík písanej reči</i>	17
Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti <i>2.2 Chápanie formálnych charakteristík písanej reči</i>	18
4. Odporúčania pre plánovanie vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia	23
Zoznam bibliografických odkazov	25

Úvod

Predložený materiál je komplexnejšou analýzou východísk a koncepcie vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* zahrnutej v *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2015). Svojím spracovaním nadväzuje na už publikované materiály špecificky zamerané na objasnenie významu výkonových štandardov definovaných v tejto vzdelávacej oblasti (Zápotočná, Petrová; 2014, 2015). Aby predložený materiál tvoril kompaktný celok, sumarizujeme základné východiská vzdelávacej oblasti, objasňujeme jej koncepciu s dôrazom na tie témy, ktoré sa v rámci komunikácie s MŠ zapojenými do pilotnej fázy jeho zavádzania ukázali ako najintenzívnejšie diskutované alebo nedostatočne pochopené. Samotný materiál však kladie zvláštny dôraz na otázky dosahovania výkonových štandardov v každodennej praxi MŠ. Z toho dôvodu sú charakteristiky jednotlivých podoblastí vzdelávacej oblasti rozšírené o objasnenie postupnosti dosahovania výkonových štandardov, spolu s odporúčanými podmienkami, ktoré by mala učiteľka poskytnúť v záujme cieleného sprostredkovania bohatej skúsenosti dieťaťa v tej-ktorej oblasti. Na záver materiálu sumarizujeme základné princípy plánovania a realizácie výučby v MŠ, ktoré vystihujú prirodzený, autentický rozmer individualizovaného poznávania hovorenej aj písanej reči, ktoré je charakteristické pre obdobie predškolského veku.

Na jednej strane teda materiál veľmi detailne objasňuje základné tendencie v rozvoji tejto oblasti, na druhej strane však ponecháva MŠ široký rámec na rozhodovanie, koľko priestoru a v akých konkrétnych edukačných situáciách bude konkrétna MŠ venovať rozvoju jednotlivých podoblastí rozvoja dieťaťa. Ten je potrebný preto, lebo deti prichádzajú z domáceho prostredia s rôznymi skúsenosťami s komunikáciou (v hovorenej a písanej podobe), reagujú individuálnym spôsobom na podmienky a typy ponúkaných aktivít, čo napokon vedie a aj predpokladá individualizáciu učenia a poznávania detí. Práve takáto platforma je najlepšia na to, aby mohli MŠ premysleným a plánovitým spôsobom viesť deti k pripravenosti na vstup do základnej školy. A je to aj platforma, z ktorej môžu MŠ kompetentne reagovať na potreby a záujmy detí, čo je dôležitým predpokladom zmysluplného učenia.

Autorky

1. Všeobecné východiská a princípy rozvoja dieťaťa vo vzdelávacej oblasti

Jazyk a komunikácia

Z hľadiska tradičného koncipovania obsahu predškolského vzdelávania u nás, konkrétne v oblasti jazykového vzdelávania, je citeľný silný akcent na kultiváciu hovorenej podoby jazyka (známu v *Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách*, 1999, ako jazyková výchova) a výchovy k literatúre a prostredníctvom literatúry (koncentrovanú v literárnej výchove, tamtiež). Tieto akcenty sa síce v *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0* (2008) rozplynuli v tematicky koncipovanom národnom kurikule, zostali však implicitne prítomné v podobe výkonových štandardov, ktoré sa na kultiváciu týchto oblastí orientovali, respektíve v podobe absencie systematickejšieho pokrytia poznávania písanej kultúry deťmi, ktoré umožňuje efektívnejšie rozvíjanie gramotnosti detí. Tým tieto vzdelávacie programy zostávali mimo medzinárodných trendov v oblasti predškolského vzdelávania, keďže nedokázali reflektovať bohaté výsledky výskumných zistení a dobré skúsenosti s rozvíjaním gramotnosti detí v predškolskom veku a zúročiť ich v prospech efektívnejšej prípravy detí na vstup do základnej školy.

Jedným zo základných východísk inovácie tejto vzdelávacej oblasti je preto dobre známa skutočnosť, že deti vyrastajúce v gramotnom prostredí, t. j. v prostredí poskytujúcom bohaté podnety na poznávanie písanej kultúry, dosahujú v školskom vzdelávaní neporovnateľne lepšie výsledky a tie dokonca pretrvávajú na všetkých úrovniach vzdelávania. Túto skutočnosť dokumentujú výsledky celého radu výskumov, z ktorých vyplýva, že písaná reč má v predškolskom vývine detí nenahraditeľný rozvojový potenciál, a to nielen vo vzťahu k vývinu jazyka a reči, ale aj vývinu poznávania a myslenia a že ako taká je rozhodujúcim predpokladom úspešného rozvoja funkčnej čitateľskej gramotnosti a následne celkového kultúrneho vývinu dieťaťa. Z toho dôvodu sa problematika gramotnosti stala nielen jednou z kľúčových tém predškolského vzdelávania posledných desaťročí, ale aj kľúčovou oblasťou systematicky a cielene prítomnou v kurikulárnych programoch. Prostredníctvom vhodne koncipovaného kurikulárneho programu má materská škola pripraviť dieťa na zvládnutie čítania a písania predovšetkým podporou porozumenia, aké podoby má písaná kultúra a ako ju využívať s ohľadom na rôzne zámery čítania a písania. Ďalším, nemenej dôležitým významom materskej školy ako inštitúcie, je vytvoriť podmienky, ktoré umožnia aspoň čiastočne stierať rozdiely v sociálnom prostredí rodiny, z ktorej dieťa pochádza, a to tým, že poskytuje porovnateľné podmienky pre poznávanie písanej kultúry všetkým deťom, prirodzeným a vývinovo primeraným spôsobom.

S ohľadom na doterajšie obsahové a štrukturálne prvky vzdelávacích programov pre MŠ a s ohľadom na význam poznávania písanej kultúry v predškolskom veku sme vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* v inovovanom *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2015) pristúpili k revízii a následnému koncepčnému zjednoteniu tých elementov predchádzajúcich vzdelávacích programov, ktoré

majú dôležitú úlohu v rozvíjaní jazykových schopností detí. Súbežne sme koncepciu vzdelávacej oblasti obohatili o tie oblasti, ktoré preukázateľným spôsobom prispievajú k vývinu gramotnosti detí. Vo výslednej podobe preto došlo k **prepojeniu oblastí jazykovej a literárnej výchovy**, keďže tie sú nielen tradične integrované na všetkých ostatných úrovniach vzdelávania, ale aj v období predškolského veku sa oblasti používania a poznávania hovorenej reči a písanej kultúry navzájom prelínajú a obohacujú. Osvojovanie jazyka totiž znamená nielen osvojovanie si hovorenej, ale tiež písanej podoby jazyka. Vďaka zlúčeniu jazykovej a literárnej výchovy sa neoslabuje ich význam vo vzťahu k používaniu a poznávaniu hovorenej a písanej reči a kultúry, za to sa však explicitne akcentuje ich významná úloha v osvojení si hovorenej aj písanej podoby jazyka.

Vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* je taktiež **obohatená o špecifické oblasti písanej kultúry**, ktoré v predchádzajúcich kurikulárnych programoch neboli buď cielene formulované alebo sa im neprikladal špecifický význam v príprave na učenie prebiehajúce v základnej škole.

V rámci vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* sú v programe posilnené tie stránky jazyka, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného budúceho rozvoja gramotnosti žiakov tak v primárnom, ako aj v celom ďalšom vzdelávaní. Ide predovšetkým o **nadobúdanie bohatých skúseností s písanou rečou**, ktoré učiteľka sprostredkúva využívaním **širokého spektra textov žánrovo rôznorodej detskej literatúry**. Tá má viaceré významné funkcie:

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

Z hľadiska štruktúrnych prvkov je vzdelávacia oblasť koncipovaná tak, aby mohli učiteľky v MŠ aplikovať svoje profesijné kompetencie pri utváraní špecifických podmienok pre učenie detí na základe ich konkrétnych skúseností, schopností a znalostí. Tomu napomáhajú **obsahové štandardy** objasňujúce, aký typ podmienok a činností učiteľky umožní dosiahnuť úroveň skúseností, schopností a znalostí u detí zadaných prostredníctvom **výkonových štandardov**. Individualizácii rozvoja detí majú napomáhať aj **evaluačné otázky**, prostredníctvom ktorých môže učiteľka zistiť aktuálnu mieru rozvoja spôsobilostí detí a nastaviť podporu s ohľadom na ne. Je síce dlhodobou tradíciou predškolského (i konkrétne jazykového) vzdelávania u nás, že sa snaží nastaviť očakávania smerujúce k jeho realizácii do podoby testovateľných (operacionalizovaných) cieľových kategórií predprimárneho vzdelávania (v duchu behavioristických princípov učenia), táto snaha však zbytočne komplikovala úsilie učiteliek rozhodovať sa v prospech prirodzeného a autentického

priebehu učenia dieťaťa. Preto pri rozvoji dieťaťa v rámci vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, v záujme zachovania prirodzenosti a vývinovej či individuálnej primeranosti, je dôležité vytvoriť vzdelávacie prostredie, ktoré prirodzenosť a individuálnu zmysluplnosť učenia dieťaťa bude rešpektovať a podporovať. K tomu vhodne prispievajú princípy učenia podporujúce porozumenie zmyslu a funkciám písanej reči ako kultúrne významnej aktivity.

Jazyk, písanú reč nevynímajúc, sa **osvojuje najprirodzenejšie v kontexte jeho používania**. V rámci neho, kedy je jeho používanie zmysluplné a relevantné, deti poznávajú, s akým zámerom a akým spôsobom sa jazyk používa. To deťom umožňuje používať ho (bez ohľadu na to, či zvládajú jeho formu v dokonalej konvenčnej podobe alebo nie) a usilovať sa o zvládnutie konvenčnej podoby aj po formálnej stránke, keďže tá umožňuje jeho efektívnejšie využívanie. Z hľadiska zmysluplnosti učenia je preto pre deti dôležité, že môžu byť zapojené do aktivít, v ktorých zisťujú, aké jazykové prostriedky a stratégie (v prípade hovorenej aj písanej podoby jazyka) sú k dispozícii na to, aby sme dosahovali naše komunikačné zámery a v ktorých môže „objavovať“, ako sa používajú. Primárnym východiskom prirodzeného a vývinovo primeraného rozvoja dieťa v tejto vzdelávacej oblasti, preto je obklopenie dieťaťa rôznorodým, komunikačne aj literárne podnetným prostredím, v ktorom má príležitosť svojím vlastným tempom poznávať konvencie používania hovorenej aj písanej reči a reálne ich vo vlastnej aktivite (hre) aj využívať.

Vytvorenie komunikačne aj literárne podnetného prostredia, v ktorom môže dieťa poznávať, v akých kontextoch, sociálnych situáciách, za akým účelom a akým spôsobom hovorenú aj písanú reč využívame, mu umožní **nadviazať v učení na svoje skúsenosti a záujmy**. To má silný motivačný aj individualizačný rozmer. Nadviazanie na vlastné skúsenosti a záujmy činí učenie pre dieťa zmysluplným a dôležitým. Dieťa poznáva napríklad písanú reč, lebo chce čítať a písať, aj keď to robí vlastným, nekonvenčným spôsobom. K učeniu pristupuje prostredníctvom toho, čo vie, aké má skúsenosti, preto nie je možné pre učenie stanovovať operacionalizované ciele. Čo dieťa vie, je nielen odrazom toho, čo a akým spôsobom mu bolo sprostredkované, ale aj toho, ako v učení uplatnilo svoje doterajšie skúsenosti, schopnosti a znalosti, či individuálne inklinácie. Podstatne dôležitejšie pre autentické a prirodzené učenie je, že dieťa krok za krokom postupuje smerom k poznaniu konvenčnej podoby jazyka, že si rozširuje svoje skúsenosti jeho zmysluplným využívaním, a to aj napriek tomu, že tieto pokroky dieťaťa nie je možné behaviorálne riadiť ani kontrolovať.

Konkrétnym rámcom pre takéto učenie je **hra**. V nej dieťa rozvíja svoju predstavivosť a odhaľuje, ako sú kultúrne relevantné činnosti vykonávané a tým na seba dieťa vlastne prostredníctvom hry preberá rôzne roly, z ktorých sú špecificky významné tie, ktoré súvisia s aktivitami kultúrne gramotnej osoby. Z takého uhla pohľadu môžeme hru považovať za prostriedok učenia, ktorý má špecifický význam v predškolskom vzdelávaní. Prostredníctvom hry sa totiž dieťa učí rozumieť svetu okolo seba, keďže je to vlastne hra s jeho predstavami o svete, v ktorej sa tieto predstavy menia a zdokonaľujú.

2. Konceptcia vzdelávacej oblasti

Jazyk a komunikácia

Štruktúra vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* vyčleňuje časti, ktoré odzrkadľujú výskyt oboch realizačných foriem jazyka v bežnom sociokultúrnom prostredí detí a ich význam vo vývine dieťaťa – **hovorenú reč (1.)** a **písanú reč (2.)**. Prvá časť, týkajúca sa **hovorenej reči (1.)**, definuje tri podoblasti rozvoja reči dieťaťa - okrem požiadaviek na artikuláciu a výslovnosť (1.2), gramatickú správnosť a spisovnosť hovorenej reči (1.3) sa kladie dôraz na sociálnu primeranosť používania jazyka a dodržiavanie komunikačných konvencií (1.1). V tomto kontexte – s ohľadom na komunikačné situácie – sa posudzuje aj dodržiavanie požiadaviek na spisovné vyjadrovanie.

Druhá časť výkonových a obsahových štandardov je zameraná na dva kľúčové aspekty **písanej reči (2.)** a písanej kultúry – jej obsah a formu, pričom sa vychádza z predpokladu, že prirodzený vývin poznávania písanej reči postupuje od obsahu k forme. Tomu zodpovedá ich poradie. Najprv sa kladie dôraz na nadobúdanie skúseností s obsahom – významom a funkciou písanej reči (2.1) a jej rozličných žánrov. Výkonové štandardy v tejto časti sú členené do štyroch podoblastí, zameraných na chápanie funkcií písanej reči (2.1.1), porozumenie explicitného (2.1.2) a implicitného významu textu (2.1.3) a znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči (2.1.4). Na to nadväzuje získavanie skúseností, vedomostí a schopností týkajúcich sa formálnych charakteristík písanej reči (2.2) a písanej kultúry. Poznávanie formy sa nechápe ako priamy nácvik či vyučovanie, ale skôr ako prirodzený výsledok skúseností. Dôležité sú tu tak predchádzajúce skúsenosti 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 (2.2.2) a grafomotoriky (2.2.3) zahrnutá aj podoblasť poznávania knižných konvencií a utvárania konceptu tlače (2.2.1).

Napriek uvedenému členeniu a usporiadaniu vzdelávacích štandardov je dôležité pamätať na to, že jednotlivé zložky jazyka, ktoré tieto podoblasti programu reprezentujú, je potrebné chápať, rozvíjať, posudzovať a hodnotiť vo vzájomných súvislostiach, v prepojení, v kontexte jazyka, jeho zmysluplného používania v procese každodennej sociálnej komunikácie a jazykových hier. V programe sa počíta s tým, že písané texty budú súčasťou vzdelávacích aktivít v rámci všetkých ostatných vzdelávacích oblastí. Z dlhodobej perspektívy je cieľavedomé využívanie textov v kontexte širokého spektra vzdelávacích obsahov už v predškolskom veku dôležitým predpokladom rozvíjania kultúrnej gramotnosti, chápania vzdelávacej funkcie písanej reči, utvárania čitateľských návykov a predstáv o podstate a povahe vzdelávania.

3. Charakteristika oblastí rozvoja dieťaťa vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*

Časť 1 - HOVORENÁ REČ

Z hľadiska detailnosti rozpracovania jednotlivých podoblastí vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* je časť venovaná hovorenej reči (1.) menej rozsiahla v porovnaní s rozpracovaním časti venovanej písanej reči (2.). Je to jednak preto, lebo jej rozvíjanie má v našich podmienkach dlhodobu budovanú tradíciu v nadväznosti na ktorú **vývin jazyka a reči zostáva aj naďalej prvoradým cieľom predškolského vzdelávania**. A tiež preto, lebo niektoré z oblastí reči detí, štandardne zaradovaných do rámca hovorenej reči, sú súčasťou oblastí pracujúcich s písanou rečou, pretože tie poskytujú pre vývin reči prirodzenejšie a podnetnejšie podmienky. Je to z toho dôvodu, že tie iniciujú množstvo dôležitých stimulov, ktoré bežná hovorová komunikácia neposkytuje (pozri Zápotočná, Petrová 2010). Ak sa v minulosti kládol pomerne veľký dôraz na „rečový vzor“ učiteľky, v súčasnom programe sa tým vzorom stáva učiteľkou sprostredkovaná vysoko rozvinutá a kultivovaná podoba materinského jazyka, reprezentovaná jeho knižnou podobou.

Požiadavky na zvládanie jazyka v rovine hovorenej reči sa – oproti minulosti – v zásade nemenia. Napriek tomu sa dá očakávať, že aj v tejto oblasti môžu nastať isté pokroky (minimálne v oblasti slovnej zásoby, objemu či kvalite naratívnej produkcie a iných ukazovateľoch). Podstatné je, že **cieľavedome sprostredkovaná skúsenosť s písanou rečou podporuje celkovú intelektualizáciu hovorenej reči a súčasne rozvíja aj iné dôležité kompetencie**. Prispieva k rozvíjaniu toho, čo v konečnom dôsledku rozhoduje o vývine gramotnosti, verbálneho myslenia a v neposlednom rade aj úspešnosti neskoršieho školského vzdelávania.

Zameranie tejto podoblasti sleduje dve navzájom sa prelínajúce kvality rečového prejavu dieťaťa. Prvá, reprezentovaná podoblasťou **1.1 Komunikačné konvencie**, sprostredkúva osvojovanie si konvenčne dohovorených pravidiel, ktoré umožňujú vstúpiť, zúčastňovať sa, prípadne viesť efektívnu dialogickú komunikáciu (ktorá je zo psychologického hľadiska primárnou formou hovorenej reči). Druhá, zahrnutá pod podoblasti **1.2 Artikulácia a výslovnosť** a **1.3 Gramatická správnosť a spisovnosť**, sleduje formálnu správnosť samotného rečového prejavu dieťaťa, ktorý je dôležitým ukazovateľom jeho školskej pripravenosti.

Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti **1.1 Komunikačné konvencie**

Táto podoblasť sleduje rozvíjanie schopnosti dieťaťa vstúpiť do dialógu s deťmi aj dospelými, zúčastňovať sa komunikácie v rámci neho s tým, že **bude schopné nielen porozumieť komunikačným zámerom druhých**, ale aj **efektívne dosahovať vlastné komunikačné zámery**. A to s ohľadom na to, s kým dieťa hovorí, v akej situácii a čo chce dosiahnuť. Na

základe toho sú aj výkonové štandardy nastavené tak, aby pokryli tieto dôležité aspekty dialogickej komunikácie. Aby dieťa vôbec mohlo realizovať svoje komunikačné zámery, musí byť schopné **aktívne a spontánne nadviazať rečový kontakt s inými osobami – deťmi i dospelými**. Keďže je pre dieťa pri vstupe do MŠ hlavnou kontaktnou osobou učiteľka, mala by to byť v prvom rade ona, s ktorou je ochotné a dokáže *nadviazať spontánny rozhovor, najmä v situácii, kedy potrebuje požiadať o pomoc* (U1). Tak, ako si zvyká na kolektív detí v triede, postupne *pri hrových aktivitách vyhľadáva spoločnosť detí, snaží sa nadviazať rozhovor s nimi na základe komentovania svojej hry alebo hry druhého dieťaťa*, ktoré používa ako stratégie na nadviazanie rozhovoru s deťmi (U2). Konečným zámerom však je, aby sa dieťa *bezprostredne zapájalo do rozhovorov v triede a aktívne komunikovalo s deťmi aj s učiteľkou* (U3). Keďže obsah a význam toho, čo je predmetom komunikácie v dialógu nie je v plnej miere vyjadrované len verbálne, ale aj mimojazykovými prostriedkami, ďalšou zo schopností, ktorej je potrebné venovať pozornosť je to, či si všíma a chápe význam neverbálnej roviny komunikácie. Konkrétne tomu, či **reaguje na neverbálne signály (gestá, mimiku), udržuje očný kontakt, hlasitosť prejavu prispôsobuje situácii**. Pri dosahovaní tohto výkonového štandardu učiteľka sleduje, či dieťa *pri komunikácii udržiava očný kontakt s komunikačným partnerom* (U1), *pri komunikácii sleduje neverbálne signály komunikačného partnera (gestá, mimiku) a zohľadňuje ich význam* (U2) a nakoniec, *prispôsobuje hlasitosť a intonáciu reči téme a zámerom komunikácie* (U3). Samostatnou oblasťou sú tiež pravidlá, ktoré riadia plynulý priebeh dialogickej komunikácie. Niektoré z nich súvisia s obsahom a kontextom komunikácie, preto dieťa musí **používanie jazyka prispôbovať sociálnym situáciám a vzťahom**, aby komunikovalo primerane tomu s kým a v akej situácii hovorí. V tejto oblasti si dieťa v prvom rade uvedomuje, že rozdielnosť komunikačných situácií sa odzrkadlí aj v podobe komunikácie, najmä v tom, že *rozlišuje medzi neformálnou komunikáciou s deťmi a formálnou komunikáciou s učiteľkou a inými dospelými* (U1). V druhom rade tým, že už konkrétne, *formálne primeraným spôsobom vyjadruje svoje potreby a želania, svoj súhlas, nesúhlas, či vďačnosť* (U2). Konkrétne sociálne situácie, zvládnutie ktorých bude iniciovať prostredníctvom špecifických komunikačných stratégií (napr. riešenie nezhôd medzi deťmi, žiadosť adresovaná dospelému, komunikačné stratégie používané v komunikácii s dospelými - lekárom, predavačkou v obchode, knihovníčkou, atď.) sú v rézii učiteľky a mali by zohľadňovať potreby detí. Ďalšie pravidlá majú všeobecný charakter a sú dôležité pre vedenie dialógu bez ohľadu na situáciu, komunikačného partnera, či to, čo chceme v komunikácii dosiahnuť. Odzrkadľujú sa v tom, že dieťa **pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu**. Ich znalosť a dodržiavanie sa prejavuje tým, že dieťa *počúva, keď niekto druhý dostane slovo a hovorí* (U1), *v dialógu získava slovo primeraným spôsobom* (U2) a nakoniec *pri rozhovore zotrúva v téme komunikácie, kladie doplňujúce otázky v súlade s témou komunikácie* (U3).

Vzhľadom na všeobecný charakter osvojovaných pravidiel a ich platnosť presahujúcu obsahové zameranie vzdelávacej oblasti by malo byť ich rozvíjanie predmetom širšieho pôsobenia MŠ, nie nevyhnutne konkrétnych edukačných aktivít.

Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti 1.2 Artikulácia a výslovnosť

Zámer rozvíjania tejto podoblasti je koncentrovaný do jedného výkonového štandardu - **vyslovuje správne, zreteľne a plynule všetky hlásky a hláskové skupiny**. Už tradične sa táto schopnosť rozvíja prostredníctvom špecifických riekaniek, či jazykolamov, ktorými si deti cibrú precíznosť vnímania kvality hlások reči i ich konkrétnu artikuláciu. S vedomím, že možnosti učiteľky v dosahovaní tohto štandardu sú limitované normálnym vývinom vnímania zvukov reči u dieťaťa je možné pozorovať u dieťaťa postupný vývin aj v tejto oblasti. V prvotných fázach si dieťa *všima nesprávnu výslovnosť hlások u druhých detí a u seba, snaží sa vyslovovať zreteľne všetky hlásky* (U1), následne môže učiteľka sledovať, či dieťa *vyslovuje správne sykavky (s, c, z, dz, š, č, ž, dž)* (U2), a neskôr, či *vyslovuje správne slabikotvorné spoluhlásky (l/ĺ, r/ř)* (U3). V prípade odchýlok od normy učiteľka odporúča rodičom dieťaťa návštevu logopéda.

Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti 1.3 Gramatická správnosť a spisovnosť

Táto podoblasť je dôležitá z toho dôvodu, že MŠ je inštitucionálnym prostredím, ktoré predpokladá a vyžaduje používanie verejného jazyka v jeho spisovnej podobe. V období dochádzky dieťaťa do MŠ ďalej prebieha osvojovanie si, či ustalo vanie využívania noriem gramatiky jazyka v hovorenej podobe reči a používanie jeho spisovnej formy. Pod vplyvom nepretržitej komunikácie v spisovnej, štylisticky rozvinutej a gramaticky správnej podobe jazyka počas celého dňa má dieťa príležitosť vnímať aj používať jazyk a overovať si používanie jazykových pravidiel v bežnej komunikácii. To má špecifický význam pre deti z inojazyčného prostredia, prípadne deti z rečovo menej podnetného prostredia. S ohľadom na túto kategóriu detí sú výkonové štandardy pre túto podoblasť formulované ako minimálne potrebné pre porozumenie a zapojenie sa dieťaťa do aktivít školského typu. Hoci je zrejmé, že dieťa s normálnym vývinom reči tieto štandardy presahuje. V prvom prípade sa očakáva, že dieťa dokáže **formulovať gramaticky správne jednoduché rozvité vety a súvetia**, čo z hľadiska postupnosti dosahovania predpokladá najprv schopnosť *formulovať jednoduché rozvité vety* (U1), potom *formulovať jednoduché priraďovacie súvetia* (U2) a nakoniec *formulovať jednoduché podraďovacie súvetia* (U3). Čo sa týka zvládnutia spisovnej podoby jazyka, od dieťaťa sa očakáva, že na konci dochádzky do MŠ bude **rozumieť spisovnej podobe jazyka**. K dosiahnutiu tohto výkonového štandardu dieťa dospieva postupne tak, že je najprv schopné *s porozumením reagovať na spisovnú podobu reči v bežných komunikačných situáciách* v MŠ (U1), neskôr *s porozumením reagovať na špecifické inštrukcie v spisovnej podobe jazyka v rámci vzdelávacích aktivít* (U2) a nakoniec *v priebehu vzdelávacích aktivít používať spisovnú podobu jazyka* aspoň v jednoduchých syntaktických a štylistických formách (U3). Oba tieto výkonové štandardy presahujú rámec vzdelávacej *oblasti Jazyk a komunikácia* a ich dosahovanie sa sleduje naprieč všetkými typmi činností, ktoré sú v MŠ realizované.

Časť 2 - PÍSANÁ REČ

Vymedzenie podoblasti **2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči**

Jednou z výraznejších zmien, ktoré inovácia ŠVP pre MŠ priniesla v oblasti *Jazyk a komunikácia* súvisí s posilnením významu cieleného poznávania písanej kultúry v príprave dieťaťa na školu a školské vzdelávanie vo všeobecnosti i na výučbu čítania a písania špecificky. Podoblasť **2 Písaná reč** preto integruje všetky dôležité oblasti písanej kultúry, vrátane písanej reči (chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči i chápanie formálnych charakteristík písanej reči), pričom sa sústreďuje na dôležitosť bohatej skúsenosti, ktorú v kontakte s ňou môže dieťa v období predškolského veku nadobúdať. Vymedzenie podoblasti **2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií** vychádza z bohato spracovanej oblasti literárnej výchovy (Zigová, 1979), ktorá mala vždy v predškolskom vzdelávaní nezastupiteľnú úlohu, jej dôležité obsahy však integruje do širšieho kontextu jazykového vzdelávania. Text, v podobe pre predškolský vek relevantných literárnych žánrov (poetických i epických; pochádzajúcich zo zdrojov ľudovej slovesnosti i modernej literárnej tvorby pre deti, prezentovaných v tradičnej knižnej podobe, prípadne v podobe digitalizovanej) spolu s jazykovými a výrazovými prostriedkami v nich využívanými, je kľúčovým prostriedkom rozvíjania dieťaťa nielen v oblasti poznávania písanej kultúry, ale aj rozvíjania hovorenej reči. Okrem toho však vzdelávacia podoblasť prináša aj špecifickú oblasť práce s textom, ktorá má zásadný význam pre rozvíjanie gramotnosti detí, najmä s ohľadom na budúce využívanie textu ako učebného prostriedku, popri jej ďalších dôležitých funkciách. Z toho dôvodu bolo do tejto vzdelávacej podoblasti zaradené aj systematickejšie rozvíjanie porozumenia významu textu i používanie informačno-náučných textov ako jedného zo žánrov, ktorý je pre deti zaujímavý svojou informačnou hodnotou, ako aj používanie nesúvislých textových žánrov a špecifických žánrov písanej reči určených na komunikáciu a riadenie činnosti (oznamy, návody, postupy a pravidlá činnosti a pod.). Kontakt s rôznymi podobami žánrov a foriem písanej reči má svoj samostatný význam v budovaní pozitívnych postojov dieťaťa k písanej kultúre, v poznávaní jej bohatého potenciálu pre rôzne oblasti a situácie života, je však aj predmetom cieleného poznávania. Napriek tomu, že sú v oboch týchto podoblastiach zadefinované výkonové štandardy, ktoré vymedzujú konkrétnu podobu poznania, ktorou má dieťa disponovať na konci dochádzky do MŠ, chceme zdôrazniť, že pri ich dosahovaní nie je kľúčová formálna znalosť u detí, ale získavanie tohto poznania a znalostí v zmysluplných situáciách, v ktorých sa písaná kultúra a písaná reč využívajú za konkrétnym účelom, ktorý je deťom zrejмый, rozširujúci ich skúsenosti, na ktorých sa konkrétne poznanie postupne buduje.

Aby bolo zřejmé, že v poznávaní písanej kultúry a písanej reči má dôležitý význam poznávanie funkcií písanej reči a aby sa ich poznávanie (t. j. zmyslu toho, v akých situáciách a akým spôsobom písanú kultúru a písanú reč využívame) venovala adekvátne a cielená pozornosť, v koncepcii vzdelávacej podoblasti **2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči** je tejto problematike venovaná samostatná sekcia (podoblasť **2.1.1 Poznávanie funkcií písanej reči**). Skúsenosti so zmysluplným používaním písanej reči sú totiž dôležitým východiskom pre zmysluplné používanie písanej reči aj dieťaťom, ktoré môže vo vlastnej činnosti (hre) objavovať jej možnosti spolu s obmedzeniami, ktorými neznalosť konvenčnej formy bráni jej širokému uplatneniu. S poznávaním funkcií písanej reči ide ruka v ruke porozumenie obsahu a významu textu (podoblasť **2.1.2 Porozumenie explicitného významu**

textu – slovná zásoba a 2.1.3 Porozumenie implicitného významu textu), ktoré poskytujú deťom bohatý kontakt s rozmanitými žánrami a formami písanej kultúry a písanej reči, z ktorých sa postupne, vďaka metodicky premysleným činnostiam učiteľky vyvodzujú konkrétne znalosti týkajúce sa formálnych aj obsahových (jazykových aj nejazykových) charakteristík literárnych žánrov (podoblast' **2.1.4 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči**).

Bohatosť skúseností, ktoré deti získavajú prostredníctvom rôznorodých literárnych žánrov preto nemá svoj cieľ iba sám o sebe, hoci aj rôznorodá a bohatá skúsenosť s textom má pre školskú pripravenosť dieťaťa dôležitý význam. Text taktiež umožňuje poznávanie v zmysluplnom a integrujúcom kontexte, preto rozvíjanie tejto podoblasti je dôležité plánovať aj v súlade s obsahom ďalších vzdelávacích oblastí *Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2015) a s ohľadom na jeho potenciál sprostredkovať poznanie v kľúčových tematických oblastiach predprimárneho vzdelávania i rozvíjanie slovnej zásoby, súvislého a sémanticky bohatého vyjadrovania, i jazykových kompetencií detí vo všeobecnosti.

Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti 2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči

Podoblast' 2.1.1 Poznávanie funkcií písanej reči

Oblasť poznávania funkcií písanej reči je východiskom zmysluplného učenia čítania a písania. Cielené sprostredkovanie poznávania funkcií písanej reči totiž deťom umožňuje získavať skúsenosti s tým, že je písaná reč užitočným nástrojom pre rôzne oblasti života (od trávenia voľného času, komunikácie, učenia sa až po jej pomoc v zapamätávaní si a riadení činnosti), ale aj v akých situáciách a akým spôsobom sa dá použiť, respektíve, čo sa prostredníctvom nej dá dosiahnuť. Vďaka tomu potom dieťa nebude vnímať písanie ako motorický akt a čítanie ako dekódovanie formálneho záznamu textu, ale bude hľadať jeho zmysluplné uplatnenie vo svojej činnosti a prežívaní. Poznávanie funkcií písanej reči má taktiež dôležitý motivačný vplyv, prebúdza záujem dieťaťa o písanú kultúru, podporuje utváranie pozitívnych postojov a vzťahu k čítaniu a písaniu. V tejto oblasti sa sleduje dosiahnutie jedného výkonového štandardu, ktorý odráža skúsenosti dieťaťa s písanou kultúrou a špecificky aj s písaním a čítaním, a to konkrétne, že dieťa **dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uviesť jednoduché príklady**. Vedieť vysvetliť či uviesť príklad toho, prečo je písaná reč dôležitá, samo osebe nemá veľký význam, môže ísť zo strany dieťaťa len o formálnu znalosť. Dôležité je, že dieťa chápe a že pozná dôvody, prečo ľudia čítajú a píšú, vie, že je to dôležité a prečo je to dôležité. Čo sa týka samotného poznávania funkcií písanej reči, najdôležitejším prostriedkom je ich využívanie v typických a autentických situáciách samotnou učiteľkou. Nie je teda potrebné a ani účelné deťom vysvetľovať, na čo všetko sa písaná reč využíva (ako súčasť nejakej, konkrétne na tento účel zameranej, edukačnej aktivity). Pokiaľ učiteľka využíva bežné situácie v triede, aby cielene demonštrovala, v akých situáciách a akým spôsobom je písaná reč užitočná a pri tom jej využívanie deťom aj situačne vysvetľuje (napr. „*zapišeme si tieto vaše nápady, aby sme na ne nezabudli*“, „*oznam o vianočnej besiedke dáme na nástenku, aby si ho každý mohol prečítať*“

a dozvedieť sa o našom programe“ a pod.), dieťa má možnosť samo objavovať zmysel čítania a písania a vo vlastnej činnosti (hre) sa o jej zmysluplné využívanie aj samostatne usilovať. Podľa toho, nakoľko sú dieťaťu dostupné činnosti, v ktorých sa písaná reč využíva, napreduje aj v poznávaní jednotlivých funkcií písanej reči, a to tak, že v prvom rade *chápe, že písaná reč je zdrojom zábavy, hier, príjemných a veselých zážitkov* (U1), ďalej *chápe dôležitosť komunikačnej a pamäťovej funkcie písanej reči* (U2) a nakoniec *chápe aj poznávaciu a vzdelávaciu funkciu písanej reči* (U3).

Podoblasť 2.1.2 Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba

Táto podoblasť zahŕňa jednotlivé roviny porozumenia textu, ktoré súvisia s priamou dostupnosťou konkrétnych obsahov (faktov, informácií, udalostí, mien postáv a pod.) v texte. Špecifickou charakteristikou explicitného porozumenia textu je, že pri ňom spravidla nedochádza k interpretácii významu textu, ale len zapamätaniu si skutočností konštatovaných v texte a k rozpoznaniam sa na ne v príslušnom kontexte. Na jednej strane síce je zapamätanie si obsahu textu dôležitým východiskom pre porozumenie jeho významu, no na druhej strane nie je konečným, ani postačujúcim zámerom čítania textu. Napríklad pri porozumení informačno-náučného textu je dôležité zapamätať si skutočnosti uvádzané v texte, aby sa tie mohli stať prípadne aj predmetom ďalšieho uvažovania a interpretácie alebo mohli byť využité priamo v činnosti (jej širšie súvislosti objasníme v nasledujúcej časti, venujúcej sa podoblasti 2.1.3 *Porozumenie implicitného významu textu*). Treba si však uvedomiť, že toto porozumenie skôr vedie k identifikácii významu slov, ktoré sú v texte použité, ďalej k identifikovaniu konkrétnych udalostí príbehu a jeho postáv a pod. a nakoniec aj k reprodukcii textu, viac-menej v zmysle prerozprávania deja a udalostí príbehu, teda toho, či si dieťa dokáže spomenúť na to, čo sa v texte priamo spomínalo. Zvládnutie týchto oblastí porozumenia explicitného významu textov sa týka aj vymedzenie výkonových štandardov v tejto podoblasti. V prvom rade sa v tejto podoblasti venuje pozornosť rozvíjaniu slovnej zásoby, najmä prostredníctvom toho, že si dieťa všíma, aké slová sú použité v texte (predovšetkým tie nové, jemu neznáme) a v akom význame, na úrovni pasívnej aj aktívnej slovnej zásoby. Zámerom je, aby dieťa dokázalo **vlastnými slovami vysvetliť význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i.)**. Pri rozvoji dieťaťa učiteľka najprv sleduje, aby dieťa *na obrázku ukázalo a s oporou o ilustráciu pomenúvalo a vymenúvalo mená osôb, zvierat a vecí, viditeľných činností a podstatných vlastností; na ilustrácii si všímalo a opisovalo detaily na základe počutého príbehu* (U1), neskôr dokázalo *mená postáv, činností a vlastností opisovaných v texte vymenovať pamäti, po kategóriách; význam slov a slovných spojení vysvetliť opisom, pomocou príkladov a prirovnaní; činnosti a vlastnosti postáv predvádzať v pohybových hrách; na základe vlastných skúseností dokáže uviesť ďalšie vlastnosti a činnosti osôb, zvierat a vecí* (U2) a nakoniec *význam známych slov a slovných spojení, konkrétnych aj abstraktných podstatných mien, vlastností a charakteristík postáv dokázalo vysvetliť vlastnými slovami s použitím synonym (a antonym), všeobecnejších nadradených kategórií, použitím slov v adekvátnom kontexte* (U3). Na úrovni porozumenia textu ako takého by malo byť dieťa schopné **odpovedať na otázky vyplývajúce z textu (týkajúce sa napr. udalosti, deja, faktov, informácií a i.)**. Tu si dieťa najprv všíma objekty spomínané v príbehu a ich vlastnosti, čo sa odzrkadľuje v tom, že *odpovedá na otázky týkajúce sa vlastných mien, názvov postáv a objektov, charakteristických vlastností a činností*

postáv; správne odpovede formuluje v jednoslovných a dvojslovných frázach a jednoduchých vetách (U1), neskôr si všíma udalosti, ich usporiadanie a význam v príbehu do takej miery, že odpovedá na otázky týkajúce sa kľúčových udalostí a postupnosti deja; otázky vyžadujúce kategorizáciu pojmov (triedenie postáv, javov a vecí podľa skupín, charakteristických vlastností, činností a funkcií); reaguje na otázky týkajúce sa obrazného pomenovania postáv (prívlastky, prirovnania, expresívne slová, zdobeniny, citoslovcia, zvukomalebné slová) (U2) a nakoniec aj ukotvenia a zápletky príbehu a jeho širších súvislostí, ktoré sa prejavuje tým, že odpovedá na otázky týkajúce sa miesta, času, zápletky a rozuzlenia deja; významu slov označujúcich abstraktné vlastnosti, pocity a želania postáv; reaguje na otázky týkajúce sa jazykových výrazových prostriedkov (použitých slovných spojení, nespisovných výrazov, archaizmov, neologizmov, žartovných slov a pod.); odpovedá na faktické otázky k informačným textom (U3). Jedným z dôsledkov explicitného porozumenia textu je aj to, že si dieťa všíma širšie súvislosti príbehu (jeho ukotvenie v čase a priestore, postavy a ich charakteristiky, zápletku deja a jeho rozuzlenie) a dokáže udalosti príbehu porozprávať v správnej dejovej následnosti. To je možné sledovať tým, ako dieťa **stručne reprodukuje obsah prečítaného textu**. Z formálneho hľadiska je možné podporiť reprodukciu prečítaného textu *použitím ilustrácií vzťahujúcich sa k textu a pomocou učiteľky (U1)*, ktoré sa postupne sústreďujú na to, aby dieťa reprodukovalo dôležité udalosti prečítaného príbehu, sústredilo sa pri tom aj na charakteristiku postáv a ich konanie v príbehu, na zmysluplnú nadväznosť udalostí deja (U2).

Podoblast' 2.1.3 Porozumenie implicitného významu textu

V oblasti porozumenia implicitného významu textu sa prekračuje jeho doslovný význam tým, že do neho čitateľ (recipient) vnáša subjektívne významy. Aký zmysel, zážitok alebo ponaučenie si dieťa z čítania textu odnesie nesúvisí len so samotným obsahom textu (v zmysle jeho explicitného významu), ale aj od toho, ako dieťa dokáže nad textom uvažovať, s akými vlastnými skúsenosťami ho spája a ako do čítania textu zapája vlastnú fantáziu. Toto porozumenie sa jednak prejavuje, ale aj podnecuje tým, že dieťa dostáva príležitosti *predvídať* a *domýšľať (dedukovať) obsah textu* (v prípade naratívneho textu: *Čo si myslíš, o čom bude príbeh? Ako sa asi cítil hrdina? Čo si myslíš, čo bude nasledovať v nasledujúcom texte?* pri informačno-náučnom texte otázkou: *Čo vieš o téme tejto knihy? Čo si myslíš, že sa z textu dozvieš?*). Ďalej tým, že má možnosť *prepájať* obsah čítaného s vlastnými skúsenosťami (v prípade naratívneho textu: *Čo ti táto udalosť pripomína? Zažil si niečo podobné? Stretol si sa s niečím podobným v inej knihe/príbehu?*; v prípade informačno-náučného textu: *Je to, čo sme si prečítali podobné tomu, čo vieš ty? Myslíš si teraz o téme niečo iné?*). O vlastné skúsenosti sa opiera aj ďalšia stratégia implicitného porozumenia textu – *aplikácia* – ktorá však špecificky sleduje uplatnenie novej informácie v reálnom živote a v praktickej činnosti (otázkou typu: *Ako vieš tento poznatok použiť?* alebo využitím textu na riadenie svojej činnosti, napr. na *vytvorenie výrobku podľa zadaného postupu, dodržaním zadaných inštrukcií pri činnosti*). Ďalšou podobou implicitného porozumenia textu je *hodnotenie* alebo *posúdenie* obsahu textu, ktoré umožňuje identifikovanie hlavných udalostí/myšlienok textu, sumarizáciu prečítaného, napríklad aj v podobe identifikovania hlavnej myšlienky textu a vyvodenia všeobecnejších záverov (*Ktoré dôležité informácie sme sa dozvedeli z textu? Ako inak by sme mohli nazvať tento text/príbeh? Ako by ste hodnotili hrdinu príbehu? Prečo bola postava A v príbehu obľúbenejšia ako postava B?*), s ktorým úzko

súvisí aj *vysvetlenie* alebo *zdôvodnenie*, ktoré vyžaduje aj hodnotenie a posúdenie textu, ale aj jeho reflexiu vyjadrenú v podobe osobného postoja k prečítanému (*Čo si myslíš o...? Prečo si to myslíš?*). Dobrým indikátorom toho, že dieťa nad textom uvažuje je skutočnosť, že si v súvislosti s ním kladie alebo vie položiť otázky (*Aké otázky som mal/mala, keď sme čítali tento text? Kde nájdem odpovede na svoje otázky?*). Uplatnenie vlastného porozumenia textu sa u dieťaťa prejavuje tým, že **odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod.** A to v prvom rade tým, že *chápe súvislosti medzi obsahom textov a okolitým svetom, vlastnými skúsenosťami a prežívaním* (U1), v nadväznosti na to *chápe súvislosti medzi obsahom textov a spoločenskými konvenciami, rozlišuje medzi dobrým a zlým, posúdi správanie postáv, vyjadrí, čo sa mu páči/nepáči* (U2) a nakoniec *na základe vedomostí a skúseností s čítaním predvída udalosti deja, domýšľa pokračovanie príbehu, formuluje očakávania, opisuje vlastné predstavy* (U3). Uvažovanie o význame textu sa samozrejme týka aj textov získaných prostredníctvom informačno-komunikačných technológií. Keďže tie deti prevažne využívajú za účelom hry, malo by každé dieťa nadobudnúť aj skúsenosť, že tieto technológie slúžia aj ako prostriedok poznávania. Ak učiteľka obohacuje vzdelávacie činnosti o vyhľadávanie alebo prácu s informáciami získanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, okrem rozšírenia informačných zdrojov pre poznávanie a učenie, ktoré tým dieťa dostáva k dispozícii, umožňuje, aby dieťa *chápalo, že informačno-komunikačné technológie slúžia aj na získavanie informácií, čo sa odzrkadlí v tom, že bude samé žiadať o vyhľadávanie informácií prostredníctvom nich v súvislosti s témami, ktoré ho zaujímajú* (U1) a neskôr aj *doplňovať informácie získané prostredníctvom informačno-komunikačných technológií o informácie, ktoré má z iných zdrojov (encyklopédie, predchádzajúca osobná skúsenosť)* (U2). Zámerom je u dieťaťa položiť základy tendencie **uvažovať nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnávať ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov.**

Implicitné porozumenie významu textu však nemusí mať len verbálnu podobu, ale môže sa vyjadrovať aj neverbálnou podobou, t. j., že dieťa **obsahy a zážitky z čítania vyjadruje vo výtvarných činnostiach**, ale aj **v dramatických a hudobno-pohybových činnostiach**. Aj v tejto podobe je však možné sledovať postupnosť v tom, aké prostriedky a v akej výslednej podobe dieťa využíva na vyjadrenie individuálneho porozumenia textu. Najprv *zážitky z čítania vyjadruje v jednoduchých pohybových etudách, napodobňovaním činností (chôdza, zvuky), opakovaním rytmických sekvencií pohybov a krátkych riekaniak* (U1), potom *obsahy a zážitky z čítania stvárňuje v kresbe a iných výtvarných činnostiach, hudobno-pohybových a pantomimických hrách* (U2) a neskôr *udalosti, charakteristické prejavy a vlastnosti postáv z čítaných textov vyjadruje v dramatických aktivitách, bábkových hrách, nacvičených a improvizovaných činnostiach; prednesie naučený úryvok lyrického i prozaického textu* (U3).

Podoblasť 2.1.4 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči

Táto podoblasť je vyústením špecifických skúseností, ktoré dieťa dlhodobo, v priebehu dochádzky do MŠ, získavalo s textami rôznych literárnych žánrov (lyrických aj epických), a to v podobe konkrétnych znalostí, ktoré sú vlastne zovšeobecnením týchto skúseností. I keď sú v tejto oblasti naformulované konkrétne výkonové štandardy, nie je z hľadiska dosahovania

zámerov tejto podoblasti dôležité, aby dieťa disponovalo konkrétnymi znalosťami, dôležitejšie je, že konkrétne znalosti vyvodzuje z vlastnej skúsenosti, v intenzívnom a metodicky usmerňovanom kontakte s literárnym textom. Preto veľmi úzko súvisí s aktivitami, ktoré učiteľka realizuje, aby rozvíjala porozumenie významu textu, a to explicitnému aj implicitnému (podoblasti 2.1.2 *Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba* a 2.1.3 *Porozumenie implicitného významu textu*). Táto podoblasť sleduje štyri oblasti skúseností detí, ktoré sú dôležité pre uvedomenie si špecifickej povahy a formálnej štruktúry literárneho textu. Prvá oblasť týchto skúseností sa týka základného **rozlíšenia medzi poéziou a prózou**, a to v podobe toho, že dieťa **vníma a vie primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou (básničkou) a prozaickými žánrami**. Potrebnú úroveň skúseností a znalostí získava dieťa v typických činnostiach s textami poetického a prozaického žánru, pričom dieťa vníma špecifiká poetických žánrov (melódiu, rytmus, rýmy, atď.), ktoré kontrastujú so špecifikami (hlavne voľným jazykom) prozaických žánrov. Ponajprv teda dieťa **vníma a v skupinových hrách bezpečne rozpozná charakteristický rytmus viazaného veršovaného textu** (U1), neskôr **po prečítaní krátkeho literárneho útvaru rozhodne, či išlo o básničku alebo nie; pozná a na požiadanie prednesie krátku básničku (veršovanú riekanku, vyčítanku, hádanku)** (U2) a napokon aj **pozná a na požiadanie uvedie názov známej rozprávky, bájky alebo iného obľúbeného príbehu; vie primerane vysvetliť – opísať, čím sa líšia od básničiek** (U3). Pokiaľ učiteľka pri činnostiach s textami rôznych žánrov berie ohľad na tieto špecifiká a používa pri tom aj príslušnú terminológiu, dieťa by malo bez intenzívnejšieho úsilia učiteľky vystihnúť rozdiel medzi poéziou a prozaickými útvarmi. Nie je pri tom dôležité, nakoľko bude objasnenie dieťaťa výstižné, dôležité je, že si rozdiely medzi nimi všíma a dokáže ich slovne vyjadriť. Druhá oblasť sa týka **rozlíšenia medzi fikciou a realitou**, a to konkrétne v takej podobe, že **vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fikciou a skutočnými príbehmi zo života**. Dieťa by si v priebehu predškolského veku malo stále viac uvedomovať, že udalosti v príbehu síce môžu mať realistický charakter (skutočne by sa mohli stať), ale sú vymyslené autorom príbehu a zasadené do fiktívnej reality. S blížiacim sa nástupom dieťaťa do ZŠ tu zohráva dôležitú úlohu aj presmerovanie pozornosti dieťaťa na informačnú a vzdelávaciu hodnotu informačno-náučných textov (napr. encyklopedických textov), ktorá súvisí s tým, že tieto texty opisujú a vysvetľujú svet okolo nich a sú spoľahlivým zdrojom poznania o ňom. Tento výkonový štandard sa dosahuje postupne tak, že najprv dieťa **nerozlišuje medzi fikciou a realitou, fantazijné príbehy prežíva ako skutočné, ich počúvanie môže byť sprevádzané autentickými emočnými reakciami** (U1), neskôr sú **sprievodné reakcie pri čítaní čoraz diferencovanejšie, v závislosti od žánru, čitateľských skúseností, vynárajúcich sa preferencií a záujmov** (U2) a nakoniec **s postupujúcim vývinom myslenia, poznávania sveta a chápania funkcií písanej reči rozlišuje medzi svetom literárnej fikcie a reality; orientuje sa v knižnici, podľa záujmu a potreby siahá po encyklopédiách, rozprávkových knihách, po príbehoch zo života ľudí, vie povedať, čím sa líšia** (U3). Tretia oblasť súvisí s **poznávaním štruktúry žánrov a predvídaním obsahu**, ktoré sa u dieťaťa prejavuje v **predvídaní udalosti deja, zápletky, záveru príbehu a opiera sa pri tom o poznanie štruktúry rozprávok, príbehov pre deti a bájok**. Aj táto oblasť sa riadi konvenciami a typickou štruktúrou vnútornej kompozície, ktorej poznanie dieťaťa v tomto období v prvom rade umožňuje ľahšie sa sústrediť na počúvanie a prežívanie čítaného príbehu, hlbšie mu porozumieť a aj aktívnejšie sa zapojiť do jeho deja v kľúčových momentoch. Toto poznanie sa dosahuje postupne tým, že najprv dieťa **obsah textu predvída na základe ilustrácie, vlastnej imaginácie a minulých zážitkov** (U1), potom svoje **vlastné fantazijné predstavy o príbehu a udalostiach deja koriguje počas čítania**

v súlade s kontextom, skutočným obsahom čítaného a jeho porozumením (U2) a nakoniec aj udalosti deja predvída v súlade s konvenčnými charakteristikami žánra a jeho typickou štruktúrou (očakáva zápletku, gradáciu, rozuzlenie, záver, ponaučenie a pod.) (U3). Napokon, posledná, štvrtá oblasť, súvisí s porozumením špecifických jazykových prostriedkov, ktoré sa typicky využívajú na vyjadrenie významov v literárnych textoch. Ide o obrazné pomenovania (prirovnania, epitetá, personifikáciu, metafory), expresívne a emocionálne podfarbené výrazy (hyperboly, zdobneniny, zvukomalebné slová, citoslovčia, aliterácie a pod.) i ustálené slovné spojenia (slovné zvraty, frazeologizmy). Tie svojou bohatosťou a nevšednosťou vyjadrovania pútajú pozornosť detí a preto, aby deti objavovali ich významový potenciál sa stačí pri nich len pristaviť, venovať im pozornosť a nechať deti samé povedať, čo si myslia o tom, ako je to napísané, čo to môže znamenať a ako sa im to páči. Tieto prostriedky, samozrejme, nie sú typické pre hovorenú podobu jazyka a ani ich deti týmto spôsobom nemajú používať. Tým, že na ne učiteľka upriami pozornosť, sa deti učia rozumieť rôznym zvláštnym a neobvyklým spôsobom vyjadrovania sa v jazyku - čo všetko sa dá v jazyku vyjadriť, a ako sa pekne a pôsobivo sa to dá vyjadriť. Výkonový štandard vymedzujúci, že dieťa **dokáže vysvetliť prenesený (symbolický) význam jednoduchých slovných spojení** sa preto dosahuje postupne tak, že *chápe význam jednoduchých prirovnaní, obrazných pomenovaní a prívlastkov* (U1), neskôr *chápe význam bežných výrazových prostriedkov detskej literatúry (zdobneniny, citoslovčia, metafory, hyperboly a i.)* (U2) až *chápe a vlastnými slovami vysvetlí význam rôznych ustálených slovných spojení a frazeologizmov* (U3).

Vymedzenie podoblasti 2.2 *Chápanie formálnych charakteristík písanej reči*

Z diskusií vedených ku koncepcii vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* i z výskumu presvedčení učiteľiek MŠ k otázkam jazykového vzdelávania (Petrová, 2007) je zrejmé, že táto podoblasť je vnímaná v najtesnejšom vzťahu s osvojovaním si samotnej techniky čítania a písania. I keď je táto asociácia pochopiteľná vzhľadom na rozšírené využívanie hláskovej analyticko-syntetickej metódy pri výučbe čítania a písania u nás, zameranie tejto vzdelávacej oblasti nepredpokladá, že sa pri jej rozvíjaní v období predškolského veku bude postupovať rovnakým spôsobom, ako sa to deje v samotnej hlavnej fáze výučby čítania a písania. Jej zaradenie do koncepcie vzdelávacej oblasti bolo totiž v prvom rade motivované tým, že osvojenie formálnych charakteristík písanej reči je dôležitým ukazovateľom skúseností, ktoré má dieťa s písanou kultúrou a písanou rečou. Dôležité je, že sa tieto skúsenosti neskôr premietajú v školskej úspešnosti žiaka (napr. Wells, 1987). Až v druhom rade išlo o to, že rozvíjanie konkrétnych schopností, pomôže dieťaťu v zvládnutí techniky čítania a písania v 1. ročníku ZŠ a slúžiť tak, ako predpríprava dieťaťa na ňu.

Podľa toho, k čomu jednotlivé skúsenosti, schopnosti a znalosti rozvíjané v podoblastiach tejto časti vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* prispievajú, môžeme ich rozdeliť do dvoch kategórií. **Prvou je podoblasť 2.2.1 *Koncept tlačne a znalosť knižných konvencií***, ktorá má prispieť k vývinu schopnosti rozprávať príbeh so zachovaním jeho základnej naratívnej štruktúry (tzv. naratívnych konvencií), porozumieť povahe knihy a textu ako kultúrnemu artefaktu (na čo kniha a text primárne slúži) a primerane sa v nich orientovať (v podobe ovládania špecifickej terminológie spojennej s tvorbou knihy, znalosti titulnej strany knihy, znalosti smerovej orientácie textu a uvedomovanie si jeho textových jednotiek) a v

konečnom dôsledku aj k poznaniu niektorých formálnych charakteristík písania (v podobe snahy dieťaťa o vlastné, predkonvenčné, písanie), ktoré má vzťah k záujmu dieťaťa o znalosť písmen, ktorá mu umožní postupne sa usilovať o zápis konvenčným spôsobom (tzv. koncept písania a poznávania písmen). V tejto súvislosti podotýkame, že zvládnutie konvenčnej formy písma nie je prioritným cieľom tejto oblasti, dôležitý je prehľbujúci sa záujem dieťaťa o písmo a písanie v gramotne podnetnom prostredí, ktorý môže mať u dieťaťa preukázateľnú podobu ako poznanie písmen abecedy, ale nie nevyhnutne v konkrétne vymedziteľnom rozsahu.

Hlavným princípom rozvíjania dieťaťa v tejto podoblasti bude vytváranie takých podmienok, v ktorých bude môcť dieťa **odhaľovať, ako je význam tlače vyjadrovaný prostredníctvom formálnych charakteristík tlače** a ktoré formálne charakteristiky tlače pri narábaní s ňou sledujeme. Pri rozvíjaní dieťaťa v tejto oblasti teda nepôjde o nácvik konkrétnych schopností, ale o sprostredkovanie tých znalostí, ktoré sú vymedzené v príslušných výkonových štandardoch tejto vzdelávacej podoblasti (2.2.1 *Koncept tlače a znalosť knižných konvencií*), v zmysluplnej skúsenosti dieťaťa s knihami a textom.

Učiteľka by, aspoň v prvotných fázach poznávania tejto oblasti, mala dbať na to, aby bolo dieťaťu zrejmé, že **spôsob, ako s knihami a textami manipuluje, ako o nich rozpráva**, predstavuje konvenčný (zaužívaný) spôsob narábania s písanou a knižnou kultúrou a že je s nimi spätý konkrétny okruh ľudských činností vykonávaných s istým zámerom. Okrem toho je dôležité, aby mali deti umožnený **voľný prístup ku knihám**, najlepšie umiestneným v triednej knižnici (ideálne usporiadaným podľa žánrov, napr. rozprávkové knihy, knihy s príbehmi pre deti, knihy detskej poézie, detské encyklopédie). Za predpokladu dodržiavania dohodnutých pravidiel (opatrné zaobchádzanie, odkladanie na pôvodné miesto) by mali mať deti možnosť s knihami voľne manipulovať (prezerať si ich a listovať v nich). Rovnako je vhodné, aby mali k dispozícii materiál (papier, farbičky, ceruzky atď.), ktorý môžu použiť na zapisovanie svojich prvotných pokusov o písanie či na tvorbu vlastných kníh. V triede MŠ by malo byť **priradené prítomné aj používanie písanej reči** (s využitím písmen veľkej tlačenej abecedy a v súlade s vymedzením funkcií písanej reči v podoblasti 2.1.1) učiteľkou aj deťmi, hoci deti ešte nepoznajú všetky formálne náležitosti písma a využívajú ju nekonvenčným alebo čiastočne nekonvenčným spôsobom.

Druhá oblasť, ktorá je do koncepcie tejto vzdelávacej podoblasti zahrnutá, predpokladá systematickejšie rozvíjanie niektorých špecifických schopností, ktoré sú dôležité pre zvládnutie čítania a písania po technickej stránke. Konkrétne ide o podoblasti **2.2.2 Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie** a **2.2.3 Grafomotorické predpoklady písania**. Obe tieto oblasti naberajú postupne na význame s blížiacim sa vstupom dieťaťa do ZŠ, pričom hlavným zámerom ich rozvoja je uľahčiť hlavnú fázu výučby čítania a písania odohrávajúcu sa v tzv. šlabikárovom období v 1. ročníku, založenú na systematickom poznávaní grafém (tlačenej aj písanej abecedy) a analyticko-syntetických činností so štruktúrou slova na úrovni slabiky a hlásky. Obe tieto oblasti sú dobre známe, v MŠ sa im aj predchádzajúcim obdobím venovala veľká pozornosť. Dôležitým posunom však je zjednotenie požiadaviek súvisiacich s vnímaním a uvedomovaním si zvukovej štruktúry reči dieťaťom do oblasti **2.2.2 Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie** a ich usporiadanie tak, aby mohli učiteľky sledovať postupné zvládanie jednotlivých, na seba nadväzujúcich schopností.

Dosahovanie výkonových štandardov v podoblasti 2.2 *Chápanie formálnych charakteristík písanej reči*

Podoblasť 2.2.1 *Koncept tlače a znalosť knižných konvencií*

Výkonové štandardy definované v tejto podoblasti je možné vnímať jednak ako navzájom úzko prepojené. A to z toho dôvodu, že všetky výkonové štandardy majú vzťah k poznaniu toho, aké formálne charakteristiky má kniha i samotný text ako kultúrny objekt (artefakt) – ako sa s nimi správne manipuluje, podľa čoho sa v nich dospelí orientujú a ako prebieha samotný proces čítania a písania po formálnej stránke. Súčasne však tieto výkonové štandardy reprezentujú aj 5 samostatne definovateľných oblastí skúseností, schopností a znalostí detí – *znalosť naratívnych konvencií, ovládanie špecifickej terminológie spojenej s tvorbou knihy* (obe patriace do oblasti tzv. *knižných konvencií*), *znalosť titulnej strany knihy, smerová orientácia v texte a uvedomovanie si jej textových jednotiek, poznanie konvencií písania a poznanie písmen* (patriace pod tzv. *koncept tlače*).

Oblasť poznávania *naratívnych konvencií* je zahrnutá pod výkonový štandard ***na základe ilustrácie rozpráva vlastný jednoduchý príbeh***. Vývin tejto schopnosti súvisí v počiatkových obdobiach poznávania dieťaťa s odlišením textu od ilustrácie (dieťa vie, že v knihe je text aj ilustrácie, pričom sa číta text, nie ilustrácia), ale tiež s porozumením, že ilustrácia vystihuje obsah textu. Pre dieťa sa tak ilustrácia v knihe stáva prostriedkom, ako samostatne identifikovať obsah textu v období, kedy nedokáže čítať samé. Dôležitou podporou dosahovania tohto výkonového štandardu je spoločné čítanie knihy (napr. prostredníctvom tzv. metódy Iona) a využívanie ilustrácií z textu na prerozprávanie obsahu textu ako doplnenie aktivít zameraných na čítanie s porozumením. Tento typ aktivít taktiež podporuje sústredenie pozornosti dieťaťa na dej príbehu zobrazeného na ilustrácii (v dôsledku porozumenia, že ilustrácia reprezentuje príbeh, nie statické objekty) a na dodržiavanie dejovej následnosti pri rozprávaní príbehu. Vývin tohto porozumenia môžeme sledovať v tom, že dieťa je najprv schopné *identifikovať známy príbeh na základe ilustrácie* (U1), neskôr *prerozprávať známy príbeh na základe ilustrácií* (U2) a *porozprávať vlastný príbeh na základe ilustrácie* (U3). Pri rozprávaní príbehu s oporou o ilustráciu by sa dieťa malo sústrediť na uvedenie miesta, kontextu, v ktorom sa príbeh odohráva, na uvedenie postavy/postáv príbehu, na objasnenie zápletky (problému, ktorý nastal) a na jej vyriešenie.

Dôležitou súčasťou gramotnosti dieťaťa je vnímanie knihy ako kultúrneho artefaktu, ktoré sa odráža okrem iného aj v tom, že dieťa *ovláda špecifickú terminológiu spojenú s tvorbou knihy*. V praxi to znamená, že dieťa nielen rozumie tomu, že knihy slúžia na čítanie, ale aj tomu, ako knihy vznikajú a akú povahu majú príbehy v nich napísané. Deti by mali vedieť, že príbeh v nich je napísaný stabilne, t.j. že ho nie je možné meniť a vždy sa prečíta rovnakým spôsobom; že jeho dej síce môže byť realistický, ale sa odohráva vo fiktívnom svete príbehu, ktorý vymyslel a zapísal autor toho príbehu, mimo nami vnímaného času a priestoru. V súvislosti s povahou knihy ako kultúrneho artefaktu môžu deti poznávať proces tvorby knihy (ako kniha vzniká a ako sa tlačí), akú úlohu má pri tvorbe knihy autor knihy, ilustrátor knihy alebo vydavateľ knihy, že kniha môže mať venovanie apod. Táto oblasť poznania a skúseností detí je zahrnutá pod výkonový štandard ***pri činnostiach s knihou rozumie a aktívne (v primeraných ekvivalentoch) používa výrazy autor, kniha, strana, spisovateľ***. Toto porozumenie sa u dieťaťa vyvíja postupne, pričom je zrejmé, že dieťa *pri opakovanom čítaní príbehu očakáva rovnaký príbeh* (U1) a *na požiadanie a na základe informácií o knihe dokáže*

identifikovať a priniesť z knižnice známu knihu (U2), správne reaguje na pokyny týkajúce sa správnej manipulácie s knihou; v kontakte s knihou aktívne používa špecifické výrazy ako kniha, strana, spisovateľ (U3) a neskôr na požiadanie dokáže vysvetliť, že text príbehu zvyčajne napísal konkrétny autor/spisovateľ (U4). Znalosť vhodnej terminológie súvisiacej s tvorbou a používaním knihy dieťa získava prirodzene z toho, ako učiteľka uvádza čítanie knihy a ako o knihe sama rozpráva, keď ju používa pri činnostiach s deťmi. Nie je potrebné deťom túto terminológiu špecificky objasňovať a cielene ju zavádzať. Odporúčaná je však návšteva blízkej knižnice, kde sa deti o knihách a ich autoroch môžu dozvedieť viac. Vhodnou aktivitou je aj tvorba vlastnej knihy, pri ktorej si deti môžu vyskúšať rolu spisovateľa aj ilustrátora.

V tesnej nadväznosti na vnímanie knihy ako kultúrneho artefaktu (viď. vyššie) sa u dieťaťa rozvíja aj schopnosť manipulovať s knihou ako s kultúrnym artefaktom určeným na čítanie. Tu zohráva dôležitú úlohu okrem poznania *smerovej orientácie v texte a uvedomovania si jej textových jednotiek*, aj *znalosť titulnej strany knihy*. Ak aj z diagnostického hľadiska je zaujímavé, ako dieťa používa knihu a či ju **používa správnym spôsobom**. Z hľadiska rozvíjania tejto oblasti je potrebné zvýrazniť, že všetky poznatky spadajúce do tejto oblasti dieťa získalo v bežných aktivitách s knihou, nie prostredníctvom výkladu učiteľky.

Ak má dieťa možnosť pozorovať, ako učiteľka s textom narába a všímať si, ako spôsob narábania s textom súvisí s identifikáciou jeho obsahu, má k dispozícii presne ten priestor, ktorý v tejto oblasti na poznávanie potrebuje. Dobrým prostriedkom je aj tu využívanie tzv. metódy Iona (pri jej využívaní si dieťa môže všímať, ako sa učiteľka orientuje v knihe, sledovať, ako sa učiteľka pohybuje v texte pri čítaní, keď smer čítania ukazuje prstom, „pomáhať“ jej pri vyhľadávaní textu v knihe, ktorý budú spolu čítať, či ukazovať jej smer čítania) alebo jej modifikácií prispôbených väčšej skupine detí (využívajúce napríklad zobrazenie naskenovaných dvojstránok knihy na interaktívnej tabuli, i keď v takom prípade deti nebudú môcť vnímať smer listovania v knihe), či tzv. maľovaného čítania (pri jeho využívaní sa dieťa musí sústrediť na začiatok a smer čítania a aj vnímať samotné slová, aby mohlo na „čítaní“ textu s učiteľkou spolupracovať). Postupné dosahovanie výkonového štandardu v tejto oblasti je možné identifikovať tým, že dieťa, *keď vezme do ruky knihu, otočí ju do správnej polohy (orientuje sa pri tom na základe ilustrácií)* (U1), *odlíši v knihe text od ilustrácie, vyhladá v knihe príbeh, ktorý chce „čítať“ a ukáže miesto, kde sa príbeh začína* (U2) a *pri spoločnom čítaní sleduje text (ak má k dispozícii text, prstom ukazuje smer čítania); na požiadanie ukáže v texte ľubovoľné slovo* (U3).

Ďalej, vďaka tomu, že učiteľka vždy pred čítaním deti oboznámi s tým, z akej knihy im bude príbeh čítať, odkáže ich na dôležité informácie o nej na titulnej strane a aj na ne prstom ukáže a ilustráciu na titulnej strane a názov knihy používa ako podnet na predvídanie toho, o čom bude príbeh, ktorý si prečítajú, dieťa získava ďalšie dôležité skúsenosti s tým, ako forma knihy a textu súvisí s jej obsahom. Okrem toho, že sa dieťa naučí vybrať si knihu na čítanie cielene podľa ilustrácie na titulnej strane, s jej pomocou predvídať príbeh napísaný v knihe, naučí *na vyzvanie aj ukázať, kde je „začiatok“ (titulná strana) knihy a kde je uvedený názov a autor knihy (identifikovať na titulnej strane text)* (U4).

Pokiaľ bude dieťa v materskej škole obklopené gramotným prostredím a bude mať možnosť sledovať učiteľku, ako používa zmysluplným spôsobom pri rozmanitých činnostiach v triede (včítane edukačných aktivít) písanú reč a texty (v podobe čítania a písania), a bude mať voľný

priestor na to, aby s písaním samé experimentovalo, bude mať dobré východisko na to, aby objavovalo, na čo písanie slúži a ako sa používa. Poznávanie v tejto oblasti sa síce zameriava na poznávanie *konvencií písania* a *poznávanie písmen*, ktorého neformálnym dôsledkom ale bude aj to, že dieťa **identifikuje niektoré písmená abecedy**. Cieľom však nie je naučiť dieťa čítať a písať, ani trénovať mechanický zápis písmen podľa predlohy, ale umožniť každému dieťaťu, aby v prípade záujmu sa o zápis zmysluplných, nie nevyhnutne formálne správne zapísaných odkazov (slov, krátkych textov) pokúšalo a aj mu pomáhal v objavovaní dôležitých formálnych prvkov písania, vrátane poznávania písmen veľkej tlačenej abecedy. Dôležitým východiskom pre rozvíjanie tejto oblasti je, že dieťa má potrebu niečo napísať a v dôsledku nej *zapisuje vlastné komunikačné odkazy v nekonvenčnej podobe* (U1), pričom sa neskôr snaží aj o presnejší zápis, napríklad v podobe toho, že *sa podpíše vlastným menom* (U2). Podpora poznávania konvencií písania a poznania písmen však môže byť v najvyššej vekovej skupine detí (5-6 ročné) skĺbená aj s rozvíjaním fonematického uvedomovania. A to tak, že sa dieťa naučí nielen identifikovať začiatočnú hlásku slova, ale súbežne s tým aj vyhľadať príslušné písmeno na kartičkách maľovanej abecedy (kartičky pozostávajú z veľkého tlačeného písmena a ilustrácie, z ktorej je ľahko identifikovateľný objekt, ktorého slovné označenie začína na príslušnú hlásku). Pri pravidelnejšom využívaní kartičiek maľovanej abecedy (či už umiestnených na viditeľnom mieste v triede, alebo v podobe súboru menších kartičiek, ktorú majú deti k dispozícii pre individuálnu potrebu) si dieťa nielen niektoré písmená zapamätá, ale mu poslúžia aj ako pomôcka pre zápis vlastných komunikačných odkazov, ktoré už môže v tejto fáze oprieť o hláskovú analýzu slova. V tejto fáze je v poriadku, ak sú zápisy detí nedokonalé alebo neúplné, dôležité je porozumenie, že sa zápis slova v našom jazyku opiera o hláskovú analýzu slova a k sluchovo identifikovanej hláske je možné priradiť príslušné písmeno.

Podoblasť 2.2.2 Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie

Rozvíjanie tejto podoblasti sa zameriava na rozvíjanie dôležitých schopností spätých so sluchovou analýzou reči, ktoré dieťa využije v 1. ročníku ZŠ pri nácviku techniky čítania a písania, najmä v podobe toho, že mu umožní vnímať jednotlivé zvuky reči, ktoré sú v písanej podobe reprezentované v podobe písmen. Pri zvyšovaní citlivosti detí na zvukovú štruktúru reči sa v MŠ venuje pozornosť *rytmickej štruktúre reči*, z ktorej sa neskôr odvodí *slabičná štruktúra slova*, vnímanie zvukovej podobnosti slov v podobe identifikácie slov, ktoré sa navzájom *rýmujú* a *vyčlenenie začiatočnej hlásky slova* ako prvý krok k rozčleneniu slova na hlásky. Rozvíjanie týchto oblastí vyžaduje dlhodobější, systematický tréning, ktorý vedie jednak k pochopeniu princípu príslušnej operácie sluchovej analýzy umožňujúcemu jej realizáciu a v nadväznosti na to aj k jej uvedomeniu si.

Prvotným východiskom pre rozvíjanie fonologických schopností je používanie krátkych literárnych útvarov, ktoré sú typické svojou výraznou rytmickou štruktúrou, na ktorú veľmi dobre reagujú aj najmenšie deti prichádzajúce do MŠ spontánnym pohybom do rytmu. Ten je možné cielene podporovať tým, že sú deťmi osvojené krátke literárne útvary, či piesne pre deti sprevádzané vhodným pohybovo-rytmickým sprievodom (napr. vytlieskavaním, s využitím ľahko ovládateľných hudobných nástrojov, pochodovaním, plieskaním do stehien, atď.). Z vnímania ich pravidelného rytmu sa neskôr môže pozornosť dieťaťa preniesť na slabičnú štruktúru slova. Preto sa vnímanie a uvedomenie si *rytmickej štruktúry reči* a

slabičnej štruktúry slova deje v tesnej nadväznosti. Pri dosahovaní výkonových štandardov v tejto oblasti, konkrétne, že dieťa **sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom a rozčlení zvolené slová na slabiky** je preto vhodné sledovať odvodzovanie rozkladu slova na slabiky a ich uvedomovanie z vnímania rytmu reči. Pri rozvíjaní tejto oblasti sa u dieťaťa rozvíja najprv schopnosť *pomocou rytmického sprievodu sledovať pravidelnú rytmickú štruktúru piesne alebo krátkeho literárneho útvaru* (U1), neskôr *pomocou rytmického sprievodu a pomocou učiteľky vyčleniť v slovách slabiky* (U2) a následne *pomocou rytmického sprievodu samostatne vyčleniť v slovách slabiky* (U3).

Činnosti s krátkymi literárnymi útvarmi zohrávajú dôležitú úlohu aj v ďalšej oblasti fonologických schopností a fonologického uvedomovania, a to vo vnímaní podobnosti slov, ktoré sa *rýmujú* (podobne znejú). V tejto oblasti sa sleduje, aby dieťa dokázalo **rozhodnúť, či sa dve slová rýmujú**, pričom sa najprv sleduje, aby dieťa dokázalo *rozhodnúť, či dve vybrané slová (napríklad zo známej básne) znejú podobne (na začiatku alebo na konci slova)* (U1), *pri práci s krátkym literárnym útvarom identifikovať v texte slová, ktoré sa rýmujú* (U2) a *k zadanému slovu priradiť slovo, ktoré sa s ním rýmuje* (U3).

Rozvíjanie fonologických schopností nakoniec vyústi do schopnosti rozčleniť slovo na hlásky (tzv. fonematické uvedomovanie), pričom je pre prípravu dieťaťa na vstup do ZŠ postačujúce, ak **vyčlení začiatočnú hlásku slova**. Nakoľko ide o náročnú, abstraktnú operáciu, je výhodné pri rozvíjaní tejto schopnosti poskytnúť dieťaťu podporu. Najprv v podobe aktivít podporujúcich citlivosť dieťaťa na vnímanie začiatočnej hlásky slova (*Ktoré slovo je viac podobné slovu mačka – pes, voz alebo med?*), neskôr aj v podobe tzv. „lešení“ (viď napr. McGeeová a Ukrainetz, 2009; Mikulajová, Dujčíková, 2002), ktoré umožňujú modelovať vyčlenenie začiatočnej hlásky prostredníctvom predĺženia doby výslovnosti začiatočnej hlásky (*Ššššimon*) alebo jej opakovaným, zrýchleným vyslovovaním (*T-t-t-tomáš*). Podpora zvládnutia tejto schopnosti potom postupuje tak, že dieťa najprv dokáže *identifikovať slová, ktoré znejú podobne na začiatku slova* (U1), neskôr *s pomocou (napríklad predĺžením trvania jej výslovnosti) vyčleniť začiatočnú hlásku slova* (U2) a *vyčleniť bez pomoci začiatočnú hlásku ľubovoľne zvoleného slova* (U3).

Podoblasť 2.2.3 Grafomotorické predpoklady písania

Druhou oblasťou, ktorá je špecificky zameraná na prípravu dieťaťa na zvládnutie techniky písania, je oblasť *grafomotorických predpokladov písania*. Jej rozvoj má stimulovať vývin jemnej motoriky, špecificky tých motorických úkonov, ktoré zabezpečujú plynulé, formálne správne zvládnutie zápisu prostredníctvom písaného písma. V tejto oblasti sa sleduje jednak čiastočné zvládnutie príslušných grafomotorických prvkov, z ktorých sa odvodzujú tvary malej a veľkej písanej abecedy (tréning tejto oblasti intenzívne prebieha najmä v rámci prípravnej fázy výučby písania v 1. ročníku ZŠ) a jednak budovanie správnych návykov pri písaní uľahčujúcich ich zvládnutie. V rámci prvej zmienenej oblasti sa pozornosť venuje tréningu schopností detí umožňujúcich **kresliť grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia a kresliť grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov**. Predpokladom pre zvládnutie týchto grafomotorických prvkov je, že dieťa dokáže *pri kreslení používať pravidelné, kontinuálne pohyby; kresliť čiary, kruhy (najprv otvorené, neskôr uzatvorené)* (U1), *dokáže spojiť dva body čiarou, nakresliť kríž, pri kreslení používa súvislé pravidelné*

*pohyby smerujúce zľava – doprava aj sprava – doľava (U2) a neskôr sú jeho kresby aj písmo zmenšené, je schopné kresliť a písať vo vyznačených líniách (U3). Čo sa týka vybudovania správnych návykov pri písaní, tréning tejto oblasti vedie dieťa k tomu, že **pri kreslení a grafomotorických činnostiach sedí vzpriamene, vzdialenosť očí od podložky je primeraná**. Najprv dieťa síce kreslí v rôznych východiskových pozíciách (U1), postupne však uprednostňuje polohu, pri ktorej pri kreslení sedí, má uvoľnené ramená, nohy má na podlahe (U2) a neskôr pri kreslení sedí vzpriamene, ruka ktorou kreslí, leží od lakťa na stole, hlavu drží rovno (U3). Dieťa taktiež získava správne návyky aj pri držaní ceruzky pri „písaní“ a to tak, že **pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku**. Najprv dieťa používa priečny úchop ceruzky s natiahnutým ukazovákom (U1), neskôr drží ceruzku prstami (U2) a kreslí so správnym držaním ceruzky (U3).*

4. Odporúčania pre plánovanie vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*

Na záver by sme chceli ešte špecificky vyzdvihnúť niektoré dôležité súvislosti a princípy plánovania a realizácie výučby v materskej škole v tejto oblasti, z ktorých niektoré už boli aj v predchádzajúcom texte zdôraznené v súvislosti s rozvojom dieťaťa v konkrétnych podoblastiach vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, no majú aj všeobecnejšiu platnosť. Je to dôležité z toho dôvodu, aby štruktúra vzdelávacích štandardov v tejto vzdelávacej oblasti nevedla k fragmentácii vzdelávacej praxe a neproduktívnemu sústredeniu sa na administráciu dosahovania jej zámerov na úkor podnetnosti realizovaných aktivít pre učenie a poznávanie detí.

1. Hlavným princípom plánovania aktivít v tejto vzdelávacej oblasti by mala byť **prirodzenosť** a **autentickosť** realizovaných aktivít. 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 systematickejšieho poznania o hovorenej aj písanej kultúre a spôsoboch jej využívania. Preto by malo byť prvoradým zámerom učiteľky cielene vytvoriť podmienky, v ktorých ona sama bude používať hovorenú aj písanú reč zmysluplným a na konkrétny cieľ zameraným spôsobom, a to s ohľadom na to, aby dieťa mohlo tieto ciele a s nimi súvisiace podoby aktivít explicitne poznávať. V praxi to znamená, že učiteľka prirodzene včleňuje do objasnenia činností dôvody, prečo sa pre konkrétnu činnosť rozhodla, ako nad činnosťou uvažuje a ako ju realizuje (tento princíp je konkrétnejšie objasnený v súvislosti s poznávaním funkcií písanej reči – 2.1.1, ale je aplikovateľný aj pre ďalšie oblasti poznávania písanej reči a pre oblasť hovorenej reči).

2. Integrálnou súčasťou plánovania aktivít zameraných na rozvoj hovorenej aj písanej reči je v zmysle vyššie uvedeného premyslené a ciele **používanie špecifických materiálov a organizácia prostredia**, podmienok pre komunikáciu, ktoré podnetia objavovanie

a experimentovanie detí s rečou (hovorenou aj písanou). Vhodným prostriedkom je vytvorenie centra gramotnosti v triede (špecificky knižnice), do ktorého sú umiestnené rôzne objekty, slúžiace na činnosti súvisiace s čítaním a písaním a podnecujúce komunikáciu o nich (aby si dieťa osvojovalo aj špecifickú slovnú zásobu spojenú s týmito objektami a činnosťami, spôsoby hovorenia a uvažovania o nich) a ich zapájanie do zmysluplných, autentických činností.

3. Štruktúrácia vzdelávacej oblasti sleduje postupnosť vývinu jednotlivých oblastí skúseností, schopností a poznania detí týkajúcich sa jazyka a komunikácie. Ide predovšetkým o prioritu poznávania hovorenej reči pred písanou rečou a prioritu poznávania významu pred formou, od používania k poznaniu pravidiel a princípov používania. Vo vzdelávacej praxi sa však dieťa súbežne zapája do činností využívajúcich hovorenú reč aj písanú reč, poznávanie významu vedie k poznávaniu formy toho, čo bolo povedané a napísané, skúsenosť sa systematizuje a stáva sa predmetom poznávania. Preto napriek tomu, že sa isté typy skúseností stávajú pre deti relevantnými postupne (písaná reč neskôr ako hovorená reč, forma neskôr ako význam), aktivity, ktoré bude MŠ ponúkať, by mali byť **bohaté a podnetné pre poznávanie rôznych aspektov používania jazyka súčasne**. Netreba sa preto vyhýbať integrácii rôznych oblastí používania a poznávania hovorenej a písanej reči do činností ponúkaných deťom (počas riadených edukačných aktivít aj v iných častiach režimu dňa). 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.

4. Vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* vo viacerých ohľadoch presahuje záber, ktorý je špecificky definovaný ako jej obsah, pretože sa sústreďuje na také oblasti skúseností, schopností a poznania detí, ktoré sú dôležité pre širšie chápané školské učenie (používanie jazyka v typicky školských situáciách, učenie sa z textu, a pod.). Z toho dôvodu je **integrácia jej obsahu s inými vzdelávacími oblasťami** žiaducim spôsobom zvyšovania efektivity rozvoja dieťaťa v tejto vzdelávacej oblasti a prostredníctvom tejto vzdelávacej oblasti.

5. Výkonové štandardy vzdelávacej oblasti nastavujú profil primeranej kultúrnej skúsenosti, schopností a poznania detí, ktoré im umožnia v budúcnosti pripravenšie reagovať na požiadavky kladené na ne v školskom vzdelávaní. Účelom plánovania výučby v MŠ preto nemôže byť mechanické organizovanie činností zameraných na precvičovanie alebo poznávanie všetkých oblastí hovorenej a písanej reči, ktoré sú zahrnuté v koncepcii vzdelávacej oblasti. Učiteľka pri plánovaní konkrétnych aktivít **berie do úvahy jednak aktuálnu úroveň a rozsah skúseností, schopností a poznania detí a jednak najprirodzenejšie podoby ich rozvíjania**. Preto nemusí vykazovať formálne realizáciu aktivít v tých oblastiach, ktoré majú deti zvládnuté z domáceho prostredia alebo si ich osvojujú prirodzene prostredníctvom širšie chápaných aktivít, ani sa o ich rozvíjanie snažiť prostredníctvom špecifických edukačných aktivít zameraných na ich rozvoj (napr. niektoré výkonové štandardy súvisiace s *poznávaním knižných konvencií a konceptu tlače*, podoblasť 2.2.1). Rovnako nie je potrebné, aby plánovala špecifické edukačné aktivity, či iné typy činností pre deti zamerané na tie oblasti, ktoré sa dosahujú najprirodzenejšie priebežne, bez nutnej väzby na vzdelávaciu oblasť *Jazyk a komunikácia* (napr. výkonové štandardy vymedzujúce úroveň zvládnutia gramaticky správneho vyjadrovania a používanie jazyka v medziach spisovného jazyka, napr. podoblasť 1.3).

Dodržiavanie týchto princípov plánovania a realizácie aktivít (nielen edukačných v zmysle realizácie hlavnej aktivity dňa) má umožniť sledovať najzákladnejšie zámery rozvíjania dieťaťa v tejto vzdelávacej oblasti – t. j. poskytnutie bohatej jazykovej skúsenosti deťom, využívanie tejto skúsenosti na to, aby si deti všímali aj dôležité, všeobecnejšie charakteristiky týchto skúseností a poznávali ich aj explicitne (v podobe znalostí) a vytvorenie podmienok na získavanie zážitkov a pozitívnych postojov k jazyku, vzdelávaniu i učeniu, posilňujúcich motiváciu dieťaťa pre ďalšie učenie a poznávanie. Toto 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.

Zoznam bibliografických odkazov

MCGEE, L. M., UKRAINETZ, T. 2009. Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, (62) 7, s. 599-603.

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Metodická príručka*. Bratislava: Dialóg spol. s r.o. ISBN 80-968502-0-2.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. 1999. Bratislava: MŠ SR.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0. 2008. Bratislava: ŠPÚ.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2015. Bratislava: ŠPÚ.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. [online]. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete:

<http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/svp-pre-materske-skoly>

WELLS, G. 1987. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heineman. ISBN 0-340-40798-0.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z., 2010. *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. ISBN 978-80-8082-404-4. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#online>

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z., 2014. *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-894-2.

Dostupné z:

<http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/GetEMByCategory?idTypEM=1>

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2015. *Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1411-5
Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/o_zapotocna_z_petrova__vzdelavacia_oblast_jazyk_a_komunikacia.pdf

ZIGOVÁ, E. 1979. *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*. Bratislava: SPN, 1979.