

# Profílovanie koncepcie vysokoškolského kurzu v oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti v MŠ

Zuzana Petrová

## Abstrakt

Príspevok objasňuje možný postup pri tvorbe koncepcie vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjania jazykovej gramotnosti detí v MŠ, ktorý zohľadňuje nielen priority a obsah definované v národnom kurikule, ale aj aktuálne témy riešené na pôde teórie gramotnosti, ktorých konceptuálny rámec využíva na konfrontovanie efektivity vzdelávacej praxe. Ako jeden z prostriedkov, ako nájsť kľúčové oblasti umožňujúci túto konfrontáciu je objasnený výskum presvedčení učiteliek MŠ o možných a efektívnych podobách jazykového vzdelávania detí.

**Kľúčové slová:** jazyková gramotnosť v MŠ, koncepcia vysokoškolského kurzu, vysokoškolská príprava učiteliek MŠ.

# The potential approach to preparing the conception of university study course in the field of developing language literacy in preschools

## Abstract

Paper discusses the potential approach to defining the key priorities and content in preparing the conception of university study course centred on developing language literacy in preschool age with focus on the actual topics discussed in the field of theory of literacy, using its conceptual framework to reinterpret the effectiveness of everyday's teaching practice in the current situation of preschools. As one of the means allowing to identify the key topics of pre-service teacher training in this field is introduced the research of preschool teachers beliefs aimed on identifying the core issues of their understanding of what are the most powerful strategies of language arts in preschool.

**Key words:** language literacy in preschools, conception of the university study course, pre-service teacher training of preschool teachers.

## Úvod

Príspevok je ukážkou možného uvažovania vysokoškolského učiteľa o tom, ako postupovať pri profilovaní obsahu vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie jazykovej gramotnosti v MŠ, ktoré by sa nezakladalo len na recyklovaní *status quo* v ponímaní danej problematiky na akademickej pôde (v rámci *štandardného* koncipovania tematických celkov príslušnej odborovej didaktiky), či v sprostredkovaní aktuálnych trendov v prístupe k rozvoju danej oblasti na pôde teórie gramotnosti bez väzby na národný kontext alebo v reprodukovanií cieľov a obsahov vzťahujúcich sa k problematike v národnom kurikule. Ale sa snažilo v prvom rade o prehodnotenie zmyslu rozvíjania jazykovej gramotnosti v súlade s aktuálnymi diskusiami vedenými na pôde odborného diskurzu, o reflektovanie zmien v kurikulárnej politike i v hľadaní podôb, ako v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľov rozvinúť u študentov ten typ poznania, či porozumenia, ktorý im umožní primeraný rozhľad v problematike s presahom do všetkých oblastí výkonu učiteľskej profesie súvisiacich s rozvíjaním jazykovej gramotnosti detí.

V tomto zmysle je problematika jazykovej gramotnosti zaujímavá, pretože otvára nové možnosti uvažovania o zámeroch jazykového vzdelávania z pohľadu cieľov základného vzdelávania a konkrétneho obsahu jazykového vzdelávania v predškolskom veku, pokiaľ ide o problematiku rodného jazyka. Súvisí to s tým, že sa v poslednom období intenzívnejšie hovorí o potrebe rozvíjania čitateľskej gramotnosti v súvislosti s prípravou žiakov na život v informačnej spoločnosti, čo otvára aj otázky toho, či a v akej podobe

môžu byť položené jej základy v období predškolského veku. To, že odborná diskusia o východiskách a možných postupoch rozvíjania jazykovej gramotnosti v materskej škole predišla v podobe odborných štúdií (Zápotočná, Hošková, 2000/2001; Zápotočná, 2007) koncipovanie národného kurikula, ktoré by legitimizovalo priestor na jej rozvíjanie v MŠ (explicitne s konceptom rozvíjania jazykovej gramotnosti pracuje až návrh nového štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0, podrobnejšie vid'. Zápotočná, Petrová, 2012/2013), sa premietajú do postupných zmien predstáv učiteliek v MŠ o tom, akú podobu by malo mať jazykové vzdelávanie v MŠ. Tie potom následne vplývajú aj podmienky každodennej pedagogickej praxe MŠ a napríklad aj na skúsenosti, ktoré získavajú študenti s možnosťami rozvíjania tejto oblasti v MŠ v kontakte s ňou (minimálne prostredníctvom priebežnej pedagogickej praxe, ktorú absolvujú ako súčasť svojej vysokoškolskej prípravy).

Pri koncipovaní vysokoškolského kurzu preto vyvstáva otázka, ako zladit' témy odborného diskurzu, s požiadavkami národného kurikula (ktoré v aktuálnej dobe definuje cieľové kategórie jazykového vzdelávania detí v podobe, ktorá súvisí s jej momentálnymi prioritami) a rozvinúť u študentov didaktické uvažovanie s presahom do oboch rovín problematiky (odborný diskurz vs. každodenná prax rámcovaná národným kurikulumom). Cieľom príspevku je preto demonštrovať, ako je možné postupovať pri vymedzovaní obsahu vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie jazykovej gramotnosti v MŠ a hľadani optimálnych postupov jeho sprostredkovania vo vysokoškolskej príprave učiteľov.

## 1 Kroky k definovaniu obsahu a povahy vysokoškolského kurzu

Profilovanie cieľov, obsahu a realizačných podôb tém kurzu *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*, ktorý je zaradený do bakalárskeho študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika ako povinný kurz na Pedagogickej fakulte TU v Trnave, prebiehalo v nadväznosti na realizáciu výskumu sociálnych reprezentácií učiteliek týkajúcich sa oblasti jazykového vzdelávania detí v MŠ (Petrová, 2005). Na základe neho boli definované a argumentačne konfrontované presvedčenia učiteliek v MŠ o tom, aké typy výučbových aktivít a prostredníctvom akých typov činností učiteľky je možné najefektívnejšie prispieť k rozvoju dieťaťa v tejto oblasti (Petrová, 2007). V rámci snahy sprostredkovať študentom čo najkonzistentnejšiu skúsenosť s teoretickými otázkami rozvíjania jazykovej gramotnosti a možnosťami jej rozvíjania v každodennej praxi MŠ tak vznikol priestor na identifikáciu toho, aké typy aktivít sú v súvislosti s jazykovým vzdelávaním detí v praxi MŠ dobre etablované a či a ako sa v MŠ vytvára priestor na zmenu praxe v prospech konceptu rozvíjania gramotnosti. To súvisí jednak s tradíciami v oblasti jazykového vzdelávania detí i potrebami inovácie tejto oblasti.

## 2 Výskum sociálnych reprezentácií jazykového vzdelávania u učiteliek v MŠ

Prvým krokom, ktorý ovplyvnil postup profilovania obsahu vzdelávacieho bola realizácia výskumu zameraného na rekonštrukciu ponímania jazykového vzdelávania detí v MŠ (Petrová, 2005), prostredníctvom ktorého sme identifikovali niekoľko presvedčení učiteliek MŠ v tejto oblasti. Išlo presvedčenia, ktoré mali silnú oporu v deklaráciách vtedy platného kurikulumného dokumentu, Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej PVVD, 1999), na ktorého základe sa uvažovanie učiteliek o možnostiach jazykového vzdelávania koncentrovalo okolo niekoľkých tém (Petrová, 2007):

1. Vylúčenie cieleného podporovania skúseností detí s písanou rečou (špeciálne s písaním) z predprimárneho vzdelávania súvisiaceho s chápaním písanej reči ako grafického záznamu vypovedaného a vypovedateľného v hovorenej podobe. Písaná reč sa tak redukuje na grafomotorický akt, na zvládnutie ktorého môže MŠ dieťaťa pripraviť v podobe grafomotorických cvičení, ale ktoré si vo formálne korektnej podobe bude dieťa osvojovať až v 1. ročníku ZŠ<sup>1</sup>.
2. Zdôrazňovanie dôležitosti rečového vzoru učiteľky, ktoré súvisí s presvedčením, že hovorená podoba jazyka sa u dieťaťa vyvíja napodobňovaním. Korektný rečový vzor má podľa neho vplyv na všetky roviny jazyka, ktoré boli predmetom záujmu PVVD – od spisovnej výslovnosti, cez rozširovanie slovnej zásoby po gramatickú správnosť reči.
3. Formalizované rečové cvičenia sú dôležitým prostriedkom rozvíjania reči detí. Môže ísť o oromotorické cvičenia, ktoré majú napomôcť korektnej výslovnosti jednotlivých hlások, recitáciu riekaniek alebo iných krátkych literárnych žánrov z rovnakého dôvodu, pomenovávanie obrázkov alebo reálnych objektov, udalostí a osôb ako prostriedku obohacovania slovnej zásoby detí, cvičenia na upevňovanie gramatických pravidiel, a pod. Rozvíjanie reči detí sa tak umiestňuje do kontextu aktivít vyčleňujúcich konkrétne pravidlo alebo konvenciu späť s jazykom a včleňujúce ich do úlohy, ktorá navodzuje ich mechanickú reprodukciu alebo repetíciu bez ohľadu na zmyslupnosť kontextu, v akom sa s týmito pravidlami operuje.
4. Jazyková výchova je zjednocujúcim prvkom všetkých zložiek výchovy dieťaťa a podnecuje komplexný vývin dieťaťa z dôvodu, že používa komunikáciu ako svoj prostriedok, čím súčasne dochádza k rozvíjaniu poznania a myslenia dieťaťa, a to bez ohľadu na kontext, či zmyslupnosť komunikácie.

<sup>1</sup> V tejto súvislosti je zaujímavé, že v rámci pripomienkového konania ku koncepcii vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v návrhu nového Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy, ktorá počíta aj s vytvorením podmienok na to, aby deti získavali skúsenosti aj s formálnymi prvkami písanej reči a písanej kultúry (vrátane podpory prvotných pokusov detí o zápis svojho mena, jednoduchých, či krátkych odkazov) sa opakovane objavuje námetka, že tento typ aktivity je vývinovo neprimeraný, hoci evidentne ide o oblasť, ktorá sa bezproblémovo u dieťaťa rozvíja vytvorením gramotného prostredia.

Tieto presvedčenia učiteliek v MŠ sa premietajú do výberu a konkrétnych podôb aktivít prostredníctvom ktorých sa snažia učiteľky v MŠ prispievať k jazykovému vzdelávaniu detí a sú tiež platformou, prostredníctvom ktorej vnímajú aj možnosti aplikácií inovácií v danej oblasti do praxe. Do toho navyše zasahujú podoby, ako problematiku jazykového vzdelávania komunikujú kurikulárne dokumenty, ktoré, ako sa ukázalo vo vyššie zmienenom výskume, vnímajú učiteľky v MŠ ako autoritatívne aj v prípade, že problematiku prezentujú skreslene.

### 3 Bariéry rozvíjania jazykovej gramotnosti pochádzajúce z národného kurikula pre MŠ

Jednou z kľúčových komplikácií etablovania rozvíjania jazykovej gramotnosti ako rámcového konceptu jazykového vzdelávania v MŠ je dlhodobé prežívanie hláskovej analyticko-syntetickej metódy ako oficiálnej metódy výučby čítania a písania. Tá totiž najväčší akcent kladie na zvládnutie technicko-formálnych parametrov čítania a písania hneď od začiatočných fáz výučby, t.j. v prvom ročníku ZŠ. V tejto línii bola MŠ priradená funkcia predprípravy na zvládnutie tých schopností a zručností, ktoré ich zvládnutie majú uľahčiť. Jej právomoci tak smerovali k rozvíjaniu jemnej motoriky a grafomotoriky (v oblasti výtvarnej výchovy), rozvíjaniu rečových a komunikačných schopností a rozvíjaniu fonologického uvedomovania (v oblasti jazykovej výchovy) a výchovy k literatúre a prostredníctvom literatúry (v oblasti literárnej výchovy). Fixovanie pozornosti na formálno-technické parametre čítania a písania postavili MŠ do druhoradej pozície, čo sa týka jej miesta v poznávaní písanej reči a písanej kultúry.

Keď sa aj explicitne definovalo rozvíjanie čitateľskej gramotnosti ako hlavný zámer výchovy a vzdelávania v MŠ (spolu s matematickou a prírodovednou gramotnosťou) v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0 (2008) i v podobe, že má dieťa „prejavovať predčitateľskú gramotnosť“ (s. 9) ako integrálnu súčasť komunikatívnej kompetencie dieťaťa, možnostiam komplexnejšieho poznávania písanej reči a písanej kultúry v zmysle cieleného poznávania jej obsahu, funkcií aj formy sa nevytvoril plodnejší priestor. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0 tak síce uviedol pojem gramotnosti ako rámcový koncept, ktorý presahuje do obdobia predprimárneho vzdelávania, no na druhej strane sa to udialo spôsobom, ktorý postráda realistickejšiu predstavu o schopnostiach, skúsenostiach a znalostiach detí, ktoré je účelné v predškolskom veku rozvíjať a ujasnenia vízie týkajúcej sa profilu jazykovo gramotného jedinca v širšej perspektíve jeho vývinu a ďalšej vzdelávacej kariéry (viac viď. Petrová, 2008). Absencia tohto základného kameňa pre inovácie potom automaticky vedie k ďalšiemu fixovaniu tradícií jazykového vzdelávania detí, tentokrát ale pod zastrešením nového pojmu, pojmu predčitateľskej gramotnosti.

## 4 Problém na pomedzí odlišných poňatí jazykového vzdelávania detí

I keď vymedzenie základných cieľových kategórií rozvíjania jazykovej gramotnosti detí nemusí byť problémom (Petrová, 2011; Petrová, 2013), pokiaľ chceme postaviť koncepciu odborovej didaktiky bez ohľadu na lokálne tradície jazykového vzdelávania detí a priority definované národným kurikulumom (konkrétne viď. Pupala, Petrová, 2009). Pri koncipovaní vysokoškolského kurzu však nepostačuje vziať do úvahy len aktuálne otázky teórie gramotnosti, ktoré potenciálne zasahujú do rozvíjania jazykovej gramotnosti v predškolskom veku, ale treba zohľadniť aj realitu jazykového vzdelávania detí v MŠ tak, ako je nastavená v kurikulumárnych dokumentoch a tak, ako sú možnosti jej rozvíjania prítomné v každodennej praxi MŠ (vdaka presvedčeniam učiteliek o tom, ako pri rozvíjaní danej oblasti postupovať).

Tento problém vyvstane ako otázka praktickej prípravy učiteľov, ktorá má študentov pripraviť na rozvíjanie danej oblasti v každodennej praxi MŠ. MŠ totiž, opierajúc sa o dikciu národného kurikula, operujúce so špecifickými presvedčeniami o možnostiach jazykového vzdelávania detí, dokážu ponúknuť zväčša určitý repertoár ukážok praktického rozvíjania danej oblasti, ktorý nie je konzistentným obohatením praktickej zložky vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie jazykovej gramotnosti. Minimálne v zmysle poznávania písanej reči a písanej kultúry chápaného ako kontaktovanie dieťaťa s autentickým a na cieľ zameraným používaním širokej palety žánrov písanej reči, zahŕňajúcich počiatočné čítanie a písanie ako nevyhnutný nástroj tohto kontaktovania. Nachádzanie paralel medzi „teóriou“ (konceptom rozvíjania gramotnosti) a „praxou“ (jazykovým vzdelávaním zameraným na kultiváciu hovorenej podoby jazyka) môže byť v takejto situácii pomerne spletitou cestou, ktorá nemusí viesť k optimálnemu rozhľadu študentov v danej oblasti. Navyše nemusí byť ani produktívnou v tom zmysle, že vzdelávanie učiteľov (nielen pre MŠ) by nemalo byť len prípravou na aktuálnu vzdelávaciu prax, zdrojom jednoznačných, ľahko aplikovateľných princípov a návodov pre výučbu, ale nástrojom porozumenia zmyslu, povahy, základných cieľov a postupov rozvíjania gramotnosti detí v širšej perspektíve teoretických prístupov, ktoré nie sú limitované momentálnymi akcentami vo vzdelávacej politike a potrebami každodennej praxe.

Takáto situácia vyžaduje vytvorenie vhodného kontextu pre výučbu univerzitného kurzu, ktorý by umožnil študentom hlbšie porozumieť konceptuálnemu a teoretickému poznaniu, ktoré je v rámci kurzu prezentované (Hopkins, 1995), špeciálne v tých oblastiach, na ktoré sa viažu nosné presvedčenia učiteliek v MŠ tak, ako sme ich objasnili vyššie. Preto sme v rámci riešenia projektu MŠ SR KEGA 021TVU-4/2011 *Inovácia hospitačných pedagogických praxí prostredníctvom videozáznamov* vytvorili série videonahrávok výučbových aktivít, ktoré majú pre potreby analýzy na seminároch ku kurzu umožňovať prezentovať a diskutovať spôsob, akým sa presvedčenia učiteliek o možnostiach realizácie jazykového vzdelávania demonštrujú pri ich praktickej reali-

zácii (ako napr. rozširovanie slovnej zásoby, kladenie otázok k textu za účelom podnecovania porozumenia textu, nácvik správnej výslovnosti, ukážky dychovéh cvičení) a súčasne predstaviť možnosti rozvíjania jazykovej gramotnosti v oblastiach, ktoré sú najviac spochybňované ako legitímne v podmienkach MŠ z pohľadu učiteliek v praxi (hlavne vo vzťahu k podpore predkonvenčnej písomnej produkcií).

Diskusia, ktorá prebieha v nadväznosti na ukážky, sa potom týka predovšetkým potenciálu prezentovanej aktivity vo vzťahu k rozvoju oblastí, ktoré sú chápané ako kľúčové pre rozvoj jazykovej gramotnosti detí. Študenti tak môžu nielen vnímať priebeh aktivity spolu s vyučujúcim kurzu, analyzovať jej povahu, pričom získavajú aj skúsenosti s tým, ako možno použiť príslušný pojmový aparát, ktorým sú vymedzované kľúčové oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti v MŠ, na diskusiu o nich. V prípade aktivít, ktoré nepatria do bežného repertoáru MŠ (napr. zameraných na podnecovanie písomnej produkcie detí) môžu sledovať postupy vzdelávacej intervencie, podmienky jej realizácie, reakcie detí na ňu apod. Vďaka identifikovaniu nosných predstáv učiteliek MŠ vo vzťahu jazykovému vzdelávaniu, tak môžu byť tradície jazykového vzdelávania v MŠ priamo konfrontované so zámermi rozvíjania jazykovej gramotnosti, a v nadväznosti na to aj diskutované inovatívne postupy rozvíjania danej oblasti, predovšetkým ich úlohy v rozvíjaní jazykovej gramotnosti jedinca. Tak, aby študenti ľahšie porozumeli plánovaniu výučby ako intencionálnej činnosti, ktorá si nevystačí s adaptáciou postupov, ktoré sú prítomné v praxi, ale ju vnímali ako činnosť motivovanú špecifickými prioritami vzdelávania, ktorá vyžaduje osvojenie špecifického konceptuálneho aparátu.

## Záver

V takomto rámci je možné koncepciu predmetného vysokoškolského kurzu vnímať pomerne plasticky ako reakciu na zmeny prebiehajúce na pôde teórie gramotnosti, so vzťahom k stavu definovania priorít a kľúčových oblastí jej rozvíjania v národnom kurikule, ktoré si v rôznej miere získavajú pozornosť a priestor v stvárnení každodennej praxe v MŠ v závislosti od ťažiskových presvedčení učiteliek o tom, ako je možné v praxi prispievať k ich rozvoju v MŠ. Domnievame sa, že v takejto podobe je po teoretickej stránke vysokoškolská príprava učiteliek pre MŠ v danej oblasti pomerne koncepcie homogénna a umožňuje vnímať praktický výkon profesie v tejto oblasti ako cielenú, kriticky reflektovanú činnosť učiteľky s presahom nad rámec aktuálnych priorít kurikulárnej politiky.

## Literatúra

- Hopkins, S. (1995). Using the past; guiding the future. In G. A. Slick (Ed.): *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, s. 1–9.
- Petrová, Z. (2005). *Rozvoj reči detí v ponímaní učiteľiek v materských školách: Sociálnoreprezentacionalistický prístup*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta (dizertačná práca).
- Petrová, Z. (2007). Rozvíjanie jazykovej gramotnosti detí v MŠ: Poznanie a presvedčenia učiteľiek v MŠ a ich zdroj v oficiálnom kurikule pre predškolskú výchovu. In Kaščák, O. & K. Žoldošová (Eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ.
- Petrová, Z. (2008). Jazyk a komunikácia – Jazyková a literárna oblasť rozvoja dieťaťa. In Doušková, A. & K. Ľuptáková-Vančíková (Eds.): *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Petrová, Z. (2011). Počiatočná jazyková gramotnosť vo vzdelávacích programoch – omyly a riešenia. In Kaščák, O. & B. Pupala (Eds.): *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans.
- Petrová, Z. (2013). Vysokoškolská príprava učiteľiek v MŠ v oblasti rozvíjania počiatočnej jazykovej gramotnosti. In Petrová, Z. (Ed.) *Prax v učiteľskom vzdelávaní. K otázkam praktickej prípravy učiteľov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika*. Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis.
- Pupala, B. & PETROVÁ, Z. (2009). The Problem of Theory and Practice in University Course Theory and Methods of Literacy Development. In *The New Educational Review*, 18, 2, 197–214.
- Zápotočná, O. (2007). Osvojovanie si písanej reči z pohľadu predškolskej výchovy a školskej pripravenosti. In *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB.
- Zápotočná, O. & Hošková, Ľ. (2000/2001). Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 47, 3–4, 71–78.
- Zápotočná, O., Petrová, Z. (2012/2013). Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia. *Predškolská výchova*, 67, 4, 7–12.

### Kontakt:

PhDr. Zuzana Petrová, PhD.  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
Slovenská republika  
E-mail: zuzana.petrova@truni.sk