Sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy[1]

The social context of development childern's language competences at the beginning of elementary school

Simoneta BABIAKOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je pojednať o sociálnych súvislostiach rozvoja jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania. Autorka opisuje výskumnú stratégiu zisťovania stavu kognitívneho a sociálneho rozvoja detí pri vstupe do základnej školy. Identifikuje vstupné predpoklady detí pre procesy rozvíjania gramotnosti prostredníctvom identifikátorov rozvoja ich jazykovej a literárnej gramotnosti. Uvádza ukážky flexibilne štruktúrovaných mikrorozhovorov s deťmi a reflektuje pilotovanie výskumného nástroja.

Kľúčové slová: jazykové spôsobilosti, deti, vstup do základnej školy

Abstract: The aim of this paper is discussed the social context of children's language competences at the beginning of their schooling. The author describes a research strategy that was used to detect the state of cognitive and social development of children in their first year of schooling. She identifies the input assumptions of children, which are necessary for the development of their literacy. The identification is realized through indicators of their linguistic and literary literacy. She provides examples of flexibly structured micro-interview with children and reflects research tool piloting.

Key words: language competences, children, beginning of elementary schol

1 Úvod

Spoločnosť kladie vysoké požiadavky na to, aké by mali byť jazykové a komunikačné spôsobilosti súčasného človeka. Vízie spoločnosti sa odrážajú v koncepčných zámeroch a výchovno-vzdelávacích cieľoch základných pedagogických dokumentov jednotlivých krajín. Industriálnu spoločnosť vystriedala koncom 20. storočia spoločnosť informačná. Podľa K. Vančíkovej (2011) žijeme vo svete NITu – nových informačných technológií, ktoré sú spolu s globalizačnými trendmi podporované najmä explóziou médií. Aby sa človek dokázal orientovať v množstve informácií, musí ich vedieť prijať, triediť, spracovať a využiť. Informačná spoločnosť vyžaduje od človeka vysokú pružnosť v rozhodovaní a kritickom myslení. Keďže myslenie priamo súvisí s jazykom, zvyšujú sa i požiadavky na jazykové a komunikačné spôsobilosti ľudí. Externá evalvácia výsledkov formálneho vzdelávania tlačí najmä na zvyšovanie úrovne čitateľskej, prírodovednej i matematickej gramotnosti našich

[1] Príspevok je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

žiakov. To všetko preto, aby sa absolvent formálneho vzdelávania vedel čo najlepšie uplatniť na trhu práce a osvojil si pre život potrebné kompetencie. Jazykové kompetencie pritom považujeme za kľúčové.

2 Sociálne aspekty rozvíjania jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania

To, ako sa rozvíjajú jazykové spôsobilosti dieťaťa, závisí od jeho interakcie so sociálnym prostredím a výchovou. Tak ako sa hekticky mení spoločnosť, do ktorej sa deti rodia, tak sa menia a zvyšujú požiadavky na jazykové kompetencie detí pri vstupe do základnej školy. Kým v minulom storočí bola cieľom jazykovej výchovy v slovenskej materskej škole schopnosť dieťaťa vyjadrovať sa súvisle, gramaticky správne, štylisticky primerane a zrozumiteľne, aby dokázalo komunikovať s rovesníkmi aj dospelými bez akýchkoľvek psychických zábran (Kurincová & Seidler, 1993) a jej hlavným poslaním bolo okrem rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti dieťaťa aj osvojenie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom do základnej školy (Guziová, 1999), dnes to nestačí. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) už definoval vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku v profile absolventa predprimárneho vzdelávania požiadavku na rozvoj komunikatívnych kompetencií (spôsobilostí) detí ako je vedenie monológu, dialógu a rozhovoru s rovesníkmi a dospelými, aktívne počúvanie, vyjadrovanie svojich myšlienok a názorov, reprodukovanie oznamov a textov, komunikovanie poznatkov, kompetencie súvisiace s predčitateľskou gramotnosťou a pod. Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy (2015) v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zdôrazňuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. Posilnené sú tie stránky jazyka, ktoré sa v predchádzajúcich programoch zanedbávali, resp. ich rozvíjanie bolo len náhodné, nekoncepčné a nesystematické. Ide predovšetkým o nadobúdanie bohatých skúseností s písanou rečou, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného rozvoja gramotnosti žiakov, tak v primárnom, ako aj celom ďalšom vzdelávaní. Štruktúra výkonového a obsahového štandardu sa člení na dve časti – hovorenú a písanú reč (Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy, 2015).

Prakticky ide o skúsenosti dieťaťa s hovorenou a písanou rečou, ktoré sú množstvom i kvalitou závislé od podnetov rodinného a školského prostredia. Pre vývin reči je nevyhnutné, aby dieťa žilo v primerane stimulujúcom prostredí. Rodina s vyšším socioekonomickým statusom vytvára pre dieťa podnetnejšie jazykové prostredie, rodičia sa s dieťaťom častejšie rozprávajú, častejšie si s dieťaťom čítajú, používajú bohatšiu slovnú zásobu, viac mu kupujú knihy a časopisy, častejšie mu pomáhajú s úlohami a majú vyššie očakávania od jeho školskej dochádzky (Rowe, 2008). Na rozvoj jazyka má vplyv aj preprimárne vzdelávanie. Kompenzácia jazykových spôsobilostí je v materskej škole evidentná najmä u detí zo sociálne nepodnetného prostredia.

Príčinou školskej neúspešnosti niektorých slovenských detí, začínajúcich povinnú školskú dochádzku, je neovládanie spisovného, niekedy ani hovorového dorozumievacieho jazyka – slovenčiny. Jedná sa obvykle o rómske deti z málo podnetného sociálneho prostredia, a tiež o deti, ktoré rodičia zapíšu do školy s vyučovacím jazykom slovenským, hoci doma bežne komunikujú jazykom národnostných menšín. Pri posudzovaní vývinovej úrovne detskej reči je dôležitá slovná zásoba aj schopnosť aplikácie gramatických pravidiel. Podľa Trochtovej (2002, s. 19) je neporozumenie slovnej inštrukcii učiteľky v prvom ročníku ZŠ z dôvodu neovládania jazyka aj pri priemerných rozumových schopnostiach dostatočným dôvodom pre

školskú neúspešnosť. Niekedy môže byť problémom aj dialekt. Dialekt je miestny variant jazyka, ktorý sa odlišuje slovníkom, gramatikou a výslovnosťou. Rozdiely v dialekte sú na Slovensku väčšinou takými jazykovými variantmi, ktoré neovplyvňujú úspešnosť učenia sa detí v škole tak vážne ako úplné neovládanie vyučovacieho jazyka.

Dôležitou úlohou učiteľa primárneho vzdelávania je vstupná diagnostika jazykových spôsobilostí všetkých žiakov prvého ročníka a dôsledné diagnostikovanie pokrokov čítania v priebehu celého školského roka. Na začiatku školského roka je správne a veľmi potrebné diagnostikovať sluchové a zrakové vnímanie žiakov. Pri zrakovom vnímaní sledujeme pravoľavú orientáciu, pamäť a pozornosť, rozlišovanie figúry a pozadia, určovanie správneho poradia predmetov, rozlišovanie reverzných figúr atd. Pri sluchovom vnímaní ide o sluchovú analýzu, syntézu a diferenciáciu. Dôraz kladieme na zisťovanie schopnosti fonematického uvedomovania a posúdenie komunikačnej kompetencie dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách. Súvislosť medzi fonematickým uvedomovaním a rozvojom začiatočnmého čítania a písania výzkumne dokázali Bradley a Bryant (1983). Úlohou základnej školy, ako inštitúcie, je prispôsobiť svoje vzdelávanie na začiatku školskej dochádzky vývinovým zvláštnostiam žiakov mladšieho školského veku a podporovať tak celkový ďalší rozvoj osobnosti každého žiaka (Kasáčová & Cabanová, 2011). Práve nedostatočné poznanie jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania a frontálny prístup k výučbe začiatočného čítania a písania bol v minulosti dôvodom pre počiatočnú školskú neúspešnosť niektorých žiakov, ktorá sa prejavovala aj vysokým percentom odkladov školskej dochádzky. Učiteľ v prvom ročníku základnej školy by mal bezpodmienečne brať do úvahy rozdielnu úroveň jazykovej gramotnosti žiakov pri zaškoľovaní spôsobenú vývinovými a sociálnymi rozdielmi. Mal by pristupovať k výučbe slovenského jazyka diferencovane a v súlade s integračnou kognitívno-komunikačnou koncepciou vyučovania (Liptáková, 2011, s. 26).

Hoci na Slovensku aj v okolitých krajinách sa už niekoľko rokov usilujeme o transformáciu školstva a zohľadňujeme pri tom ekonomické, sociálne, technologické i politické faktory, pedagogickým vedám chýba systematické skúmanie súčasného dieťaťa na prahu vzdelávania – dieťaťa, ktorého sa transformácia školy bytostne dotýka.

3 Zisťovanie stavu kognitívneho a socio-emocionálneho rozvoja detí prostredníctvom ukazovateľov rozvoja ich jazykovej a literárnej gramotnosti

3.1 Zámery a ciele výskumu

Výskumný tím projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. sa podujal skúmať dieťa pri vstupe do základnej školy z pohľadu jeho kognitívneho, socioemocionálneho a čiastočne aj psychomotorického rozvoja. Hlavným cieľom projektu je aktualizovať a inovovať poznatky o súčasnom dieťati mladšieho školského veku. Jedným z výskumných zámerov je analýza stavu kognitívneho rozvoja detí prostredníctvom identifikátorov a ukazovateľov rozvoja ich jazykovej a literárnej gramotnosti pri vstupe do základnej školy a identifikovanie dôležitých kontextov v sociálnej a personálnej sfére ich rozvoja. Špecifickým cieľom pre túto časť výskumu je: Zistiť prekoncepty jazykovej a literárnej gramotnosti detí pri vstupe do základnej školy. Vo výskume sa zameriame najmä na rovinu lexikálnej zásoby, gramatickej stavby a sémantiky detských výpovedí týkajúcich sa prostriedkov jazykovej a literárnej gramotnosti.

3.2 Výskumná stratégia, výskumný nástroj a výskumná vzorka

Výskum realizujeme prostredníctvom flexibilne štruktúrovaných mikrorozhovorov. Každý prostriedok je vo výskume zastúpený kľúčovým pojmom. Jeden pojem predstavuje teda širšie ponímaný prostriedok gramotnosti. Výber kľúčového pojmu vyplýva z detskej kognitívnej schopnosti. Výpovede sa budú kódovať a kategorizovať kvalitatívnym postupom s cieľom zistiť, aký význam deti vybraným pojmom prisudzujú a ako im rozumejú (na základe vlastnej alebo prevzatej skúsenosti a na základe chápania reality). Takto zisťujeme detské prekoncepty jazykovej a literárnej gramotnosti.

Flexibilne štruktúrované mikrorozhovory sme dopredu pripravili formou presného znenia otázok s možnosťou doplňujúcich otázok. Výskumník má stanovenú fixnú štruktúru otázok zameraných na nasledovné položky:

Význam – Pochopenie významu pojmu zisťujeme otázkou: *Čo je to?*

Cieľ – Porozumenie účelu zisťujeme otázkou: *Načo nám to je?*

Skúsenosť – Pôvod skúsenosti zisťujeme otázkou: *Odkiaľ to vieš?* Chápanie reality dopĺňame paradoxnou otázkou: *Čo by sa stalo keby... (niečo nebolo)?*

Realita – Z kontextu detskej výpovede sa pokúsime vyvodiť aj vzťah dieťaťa k skúmanej realite.

Respondentmi nášho výskumu sú žiaci 1. ročníka bezprostredne po vstupe do základnej školy. Ide o dostupný výber respondentov, od rodičov ktorých získame povolenie na realizáciu rozhovoru pre výskumné účely. Probandi výskumu sú striktne anonymní. Zaznamenáme si len ich vek, pohlavie a miesto školy. V prípade možnosti zistíme aj zamestnanie rodičov a doplníme poznámky o rodine podľa dostupnosti.

3.3 Metodika vedenia flexibilného rozhovoru

Výskumník má určitú voľnosť pre objasnenie otázky, pokiaľ jej dieťa neporozumie a pokiaľ bude možné z výpovede zaznamená aj vzťah – postoj dieťaťa k entite vyjadrenej pojmom. Na to budú slúžiť doplňujúce otázky, ktoré vyplynú z rozhovoru. Takéto štruktúrovanie umožní viesť rozhovor viacerým výskumníkom (učiteľom ZŠ, učiteľom VŠ, študentom učiteľstva...) s viacerými respondentmi (deťmi). Výpovede detí je tak možné hromadne spracovávať a porovnávať. Ide nám o sémantiku pojmov – o význam jazykových jednotiek, v našom prípade slov a zisťujeme, aký význam deti predmetným pojmom prisudzujú. Ďalej nás zaujíma, ako dokážu opísať ich účel – cieľ, konkrétnu skúsenosť, či zážitok v súvislosti s predmetným pojmom, alebo odkiaľ táto skúsenosť plynie a ako chápu realitu. V niektorých prípadoch očakávame, že z detských výpovedí bude možné identifikovať vzťah – postoj (v zjednodušenom poňatí s kladným alebo záporným emocionálnym ladením) k entite vyjadrenej pojmom. Je nám jasné, že deti neporozumejú všetkým pojmom rovnako, že nemajú rovnaké skúsenosti a realitu nechápu rovnako. Niekedy realita aj pri správnom pochopení dieťaťu uniká. Sémantická pamäť je funkčný systém, ktorý sa nekryje s lexikónom, fonológiou a ortografiou (Sternberg, 2002). Dieťa, ktoré nikdy neuzrelo skutočné divadlo (dramatické umenie), ale má toto slovo v lexikóne, si môže myslieť, že pojem divadlo znamená pretvárku (napr. Nehraj mi tu divadlo!). Niektoré deti zase nedokážu vyjadriť svoj vzťah, pretože ešte nemajú dosť široký slovník a málo používajú slová s emocionálnym ladením. Pri kvalitatívnom vyhodnocovaní detských výpovedí budeme musieť brať do úvahy sémantický ale aj pragmatický význam detských viet. Kým doslovný význam vety nazývame sémantický, vyjadrený (aj komunikovaný) význam nazývame

pragmatický, keďže k jeho určeniu potrebujeme poznať kontext (Geistová, Čakovská, 2012). Dá sa teda povedať, že jedna veta (použitá či nepoužitá) má jeden jediný, stabilný sémantický význam, ale môže viesť k množstvu pragmatických významov odlišných od vyjadreného významu.

Flexibilne štruktúrovaný rozhovor má dopredu určenú jednoduchú štruktúru otázok, ktorá ale nevylučuje to, že výskumník vedie rozhovor prirodzene, poradie otázok mení a podľa potreby ich dopĺňa. Cieľom je zachytiť výpovede detí a slová v ich prirodzenej podobe, čo je jedným z hlavných podmienok kvalitatívneho výskumu. Výskumný nástroj je sociálne citlivý, individualizovaný, aby odkrýval ďalšími otázkami aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy.

3.4 Výber pojmov a ich vzťah k cieľom výskumu

Zvolili sme 12 pojmov vhodných a dôležitých pre špecifický výskumný cieľ odvodených z témy výskumného projektu. Každý pojem môže byť predmetom jedného flexibilného rozhovoru. Pri výbere pojmov sme použili delfskú metódu, ktorá je metódou skupinového hľadania riešenia. Táto metóda spočíva v zadávaní otázok expertom, spravidla v dvoch až troch etapách. Experti robia odhady nezávisle na sebe, s cieľom dosiahnuť názorovú konvergenciu a určitý konsenzus v nazeraní na príslušnú problematiku. Základnou myšlienkou tohto postupu je, že konsenzus dosiahnutý dvojicou alebo skupinou expertov je lepším návodom pre ďalšie uvažovanie, ako názor jednotlivca. O konzultácie sme požiadali expertov z odboru psychológia a pedagogika, ktorí sú členmi nášho výskumného tímu. Dbali sme o to, aby pojmy dostatočne a výstižne reprezentovali prostriedky jazykovej a literárnej gramotnosti a aby boli prijateľné z hľadiska intelektuálneho aj jazykového rozvoja 6 – 7 ročného detského respondenta. Jedná sa o pojmy: REČ/JAZYK, KNIHA, ČASOPIS, ČÍTANIE, PÍSANIE, TELEVÍZIA, ROZHLAS, INTERNET, SMS, KINO, DIVADLO, MÚZEUM. Ak dieťa neporozumie pojmu, ponúkneme mu alternatívu slova – akým iným slovom sa to dá vyjadriť. Všetky pojmy sa viažu k dieťaťu na prahu vzdelávania a majú súvis s jeho jazykovou a literárnou gramotnosťou.

Reč ako hlavný z prostriedkov rozvíjania gramotnosti a jazyk ako jej technický prostriedok sú nevyhnutným predpokladom vpravovania sa dieťaťa do kultúry. Význam jazyka pre rozvoj myslenia popisuje vo svojich prácach Bruner (1957, 1960, 1966). Podľa Brunera (1966) je jazyk dôležitý aj pre schopnosť porozumieť abstraktným pojmom. Prostredníctvom jazyka dieťa preukazuje svoju inteligenciu a schopnosť riešiť problémy. Dnes už nikto nepochybuje o tom, že reč detí sa rozvíja tým intenzívnejšie, čím podnetnejšie je ich sociálne prostredie. Rodný jazyk sa učia prirodzene najmä preto, že tak dosahujú svoje komunikačné zámery.

Stretávanie sa dieťaťa s písanou podobou jazyka je tiež podmienené prostredím, v ktorom žije. Pokiaľ má príležitosti prichádzať s ňou do styku cielenými alebo spontánnymi aktivitami a jeho okolie mu ju sprostredkúva, existuje predpoklad, že sa rýchlo oboznámi s funkciami a formou písanej komunikácie. Prvé stretnutia s písanou podobou jazyka dieťa prežíva obyčajne v rodine, keď mu rodičia čítajú detské knižky, keď sami čítajú knihy, časopisy, noviny buletiny a využívajú písomnosti na medziľudskú komunikáciu. Kniha je pre dieťa prvým prostredníkom písanej podoby jazyka, preto pojem kniha pokladáme za jeden z kľúčových pojmov v našom výskume.

Podobne sa dieťa oboznamuje s obsahom a funkciou detských časopisov. Detské časopisy sú dobrým štartom pre rozvoj čitateľstva detí pokiaľ sa s nimi pravidelne a zmysluplne pracuje. Detské časopisy boli a sú jedným z prostriedkov masovej komunikácie. Sú úzko späté

s vývojom výchovy a vzdelávania, s históriou pedagogického myslenia a predovšetkým s vývojom detskej literatúry (Andrejčáková, 2010).

To, že sa dieťa v prvom ročníku naučí čítať ešte neznamená, že sa z neho stane aktívny čitateľ a citlivý recipient literárneho diela. Dieťa sa učí čítať čítaním a reflektovať literárne texty interakciou so skúsenejšími čitateľmi. Najčastejšie sú to rodičia, starší súrodenci a učitelia. Najmä v období, keď detský vek ovláda televízia, film, video a internet je dôležité viesť deti k čítaniu kníh a časopisov, pretože to je aktívny spôsob získavania informácií. Dieťa síce čítaním získava informácie, ale porozumenie textu závisí od jeho mentálnej aktivity. Navyše pri čítaní príbehu s dejom si dieťa rozvíja fantáziu a tvorivé myslenie. Naopak televízia alebo video podporuje pasívne receptívny spôsob trávenia času.

Osobitne náročnou spôsobilosťou pre žiaka, ktorý je na prahu vzdelávania písanie. Je dokázané, že všetky deti (v rámci normy) majú motorické predpoklady utvárania spôsobilosti pre písanie, je len potrebné aktivizovať premostenie medzi čarbaním, kreslením a písaním. Napríklad tlačené písmená sa dajú najskôr kresliť ako symboly (veľké tlačené O symbolizuje tvár človeka, veľké tlačené M symbolizuje dolinu medzi dvoma kopcami, veľké tlačené E symbolizuje hrebeň a pod.). Dieťa najskôr kreslí písmená ako symboly a neskôr už chápe, že to, čo sa dá prečítať alebo vypovedať, sa dá aj napísať. V príprave na písanie v materskej škole je nutné prepájať grafomotorické cvičenia s budúcim písaním písmen.

Všetky médiá (televízia, rozhlas, kino, divadlo, časopisy, knihy, internet...) ovplyvňujú detského recipienta, pretože sú zrkadlom doby a spoločnosti. Podľa Vágnerovej (2000, s. 185) sú socializačnými prostriedkami, lebo prezentujú určité hodnoty a modely správania a pobádajú dieťa k ich napodobňovaniu. A práve dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku začína podliehať konformite, ktorá vedie ku „konzumácii“ určitých programov, filmov, kníh, časopisov a internetových stránok pod vplyvom vrstovníckej skupiny. Aby sa predišlo konzumu a nevkusu, je potrebné sledovanie masových médií deťmi pedagogicky ovplyvňovať. Pokiaľ je škola a rodina schopná zabezpečiť deťom návštevu hodnotného a zmysluplného divadelného predstavenia dáva im možnosť bezprostredného živého kontaktu s dramatickým umením. V ňom sa kladie dôraz najmä na sluchové vnímanie textu, pričom zrakové vnímanie je druhotné. Divadlo sprostredkúva dieťaťu stretnutie s novým literárnym druhom – drámou.

Najmenej využívaným prostriedkom jazykovej gramotnosti u 5–6 ročných detí je múzeum. Ide o špecifickú formu poznávania a skúmania predmetov, artefaktov a prírodnín prostredníctvom edukácie v múzeu. Efektívnym príkladom spolupráce medzi školami a múzeom sú kultúrne a edukačné zariadenia – detské múzeá.

4 Pilotné overovanie výskumného nástroja a výskumnej procedúry

Prvé tri rozhovory sme realizovali v základnej škole na začiatku školského roka (dňa 8. septembra 2015). V tejto pilotnej fáze výskumu nám išlo najmä o validizáciu výskumného nástroja v kvalitatívnom bádaní, vytvorenie batérie skúmaných pojmov (ich štrukturáciu) a reflexiu výskumníka. V schéme 1 uvádzame ukážku štruktúry mikrorozhovoru o pojme kniha a internet.

Tabulka 1

Výskumný nástroj – ukážka štruktúry mikrorozhovoru o pojme KNIHA a INTERNET

KNIHA	**pochopenie významu pojmu:**	**porozumenie účelu**	**pôvod skúsenosti/vlastná, zdieľaná**	**chápanie reality**	**vzťah** (Ak sa vyjaví z výpovede dieťaťa)
ASOCIÁCIE	**Akým iným slovom sa to dá povedať? alternatíva slova: knižka, tlač**				
OTÁZKY	**Čo je to kniha?**	**Načo nám je kniha?**	**Odkiaľ to vieš?**	**Čo by sa stalo, keby nebolo kníh?**	
DOPLŇUJÚCE OTÁZKY			**Kde sa stretávaš s knihami? Akú knihu poznáš?**		
POČÍTAČ	**pochopenie významu pojmu:**	**porozumenie účelu**	**pôvod skúsenosti/vlastná, zdieľaná**	**chápanie reality**	**vzťah** (Ak sa vyjaví z výpovede dieťaťa)
ASOCIÁCIE	**Akým iným slovom sa to dá povedať? alternatíva slova: počítač, notebook, web**				
HLAVNÉ OTÁZKY	**Čo je to internet?**	**Načo nám je internet?**	**Odkiaľ to vieš?**	**Čo by sa stalo, keby nebolo internetu?**	
DOPLŇUJÚCE OTÁZKY			**Čo najčastejšie hľadáš na internete?**		

4.1 Úryvok z rozhovoru

Chlapec: M

Miesto školy: Banská Bystrica

Vek**:** 6 rokov, 6 mesiacov, 3 týždne, najmladší z troch súrodencov

Povolanie rodičov: otec − živnostník, mama − ekonómka.

Úvodné otázky:

Poď si sem sadnúť. Sadni si sem. Ja by som Ti chcela niečo povedať. Píšem takú knižku o deťoch, ako sa deti dívajú na svet, čo si o ňom myslia. Súhlasíš s tým? Sadni si tak, aby sme boli oproti sebe, aby sa ti pohodlne sedelo. Ty si už prvák. Koľko máš rokov? ***Šesť.*** *A kedy budeš mať sedem? Kedy budeš mať narodeniny?* ***V zime.*** *Si šikovný. Keď sa ťa budem pýtať na také slová, tak mi všetko povedz, čo si myslíš.* (Súhlasne prikývne).

Hlavné otázky:

Vieš čo je kniha? Máš doma nejaké knihy? Čo to je tá kniha? ***Že tam sú také obrázky, písmenká.*** *A čo môžeme s knihou robiť?* ***Čítať si ju.*** *Áno, môžeme si ju čítať. Je nám na čítanie. Odkiaľ si sa to dozvedel o tej knihe. Odkiaľ to vieš? Niekto Ti kúpil knihu? Alebo niekedy dostaneš knihu?* ***Ocko mi kupuje knihy.*** *A aké knihy máš najradšej?* ***Ja mám najradšej jednu takú srandovnú...*** *A vieš aj ako sa volá? Áno. Ako?* ***Opice z našej police.*** *Aha, to bola taká kniha, ktorú si aj ja pamätám. Tú som ešte aj ja čítala, to je naozaj srandovná kniha. Vieš, čo je to internet?* ***Áno.*** *Naozaj? Tak načo je nám ten internet?* ***Myslíte počítač?*** *No, počítač. Načo je nám ten počítač?* ***Počítač je na to, aby sme mohli tiež čítať noviny a hrať sa na počítači.*** *Dobre, a odkiaľ to vieš, že toto všetko sa dá s počítačom robiť?* ***Rodina ma naučila.*** *A kto najviacej?* ***Maminka.*** *A keď si na internete surfujete, tak čo tam najčastejšie hľadáš?* ***Ja?*** *Ano.* ***Takú hru, čo musíš rozbíjať také vajcia.*** *Aha. A máš tam aj nejaké body za to?* ***Áno.*** *A keď vyhráš, tak sa tešíš?* ***Áno.***

4.2 Validizácia výskumného nástroja a organizácia bádania

Pod validizáciou nástroja rozumieme jeho precizovanie, ktoré zabezpečí, že nástrojom budeme zisťovať to, čo sme si v cieľoch stanovili. Ak chceme prostredníctvom nášho kvalitatívneho skúmania získať reálny obraz o súčasnom dieťati na prahu vzdelávania, musíme okrem kognitívnej a socioemocionálnej stránky dieťaťa brať do úvahy i sociálne súvislosti jeho rozvoja. Každý výskumník, ktorý chce rozhovorom získať osožné odpovede odkrývajúce hĺbku, detaily a špecifiká musí dobre poznať kategóriu svojich respondentov, vedieť odhadnúť situáciu a klásť zrozumiteľné otázky. Okrem toho by mal byť dostatočne otvorený a citlivý k svojim respondentom a dobre manažovať rozhovor. Mal by klásť otvorené otázky tak, aby získal od respondenta čo najvýstižnejšie odpovede, ktoré by mu pomohli priblížiť sa k cieľom výskumu. Okrem iného zistiť aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy.

Ak sa pozrieme na ukážku rozhovoru, musíme konštatovať niekoľko závažných chýb v kladení otázok:

- V jednej otázke sa nemožno pýtať na viac vecí, treba vyčkať na odpoveď po každej otázke, pretože respondent môže byť zmätený: *A vieš čo je kniha? Máš doma nejaké knihy? Čo to je tá kniha?*
- *Odkiaľ si sa to dozvedel o tej knihe. Odkiaľ to vieš? Niekto Ti kúpil knihu? Alebo niekedy dostaneš knihu?*
- Za odpoveďou dieťaťa treba ďalej klásť otvorené otázky: **Takú hru, čo musíš rozbíjať také vajcia.** *Aha. A máš tam aj nejaké body za to?* **Áno.** *A keď vyhráš, tak sa tešíš?* **Áno**.

V rozhovore sa nám podarilo dodržať nadväznosť otázok a použiť aj dynamické otázky, ktoré znížili emocionálne napätie medzi dieťaťom a výskumníkom: *Niekto ti kúpil knihu? Alebo niekedy dostaneš knihu?*

Rozhovor sme s chlapcom realizovali mimo triedy v kabinete, s cieľom vyhnúť sa hluku cez prestávku vo vyučovaní. Toto čiastočne vyvolalo napätie, pretože respondent zostal s výskumníkom sám. Žiaci si oveľa viac uvedomujú mocenské vzťahy učiteľ – žiak, dospelý – dieťa (Švaříček & Šeďová, 2007). Z týchto dôvodov je dobré realizovať rozhovor v školskej triede, ale aj na školskom dvore, v školskom klube detí a pod. Eliminujeme tým vnímanie neprirodzenosti rozhovoru dieťaťom. Veľmi dôležité je rozhovor prepisovať čo najskôr po jeho realizácii. Výskumník tak obohatí svoju reflexiu spätnou väzbou.

4.3 Štrukturácia skúmaných pojmov a ich hodnotenie

Pre mikrorozhovor odporúčame vybrať len 4 – 5 pojmov. V prvých rozhovoroch sme zistili, že pozornosť dieťaťa a ochota odpovedať časom klesá. Pojmy v batérii je potrebné štruktúrovať tak, aby rozhovor ich zoradenie neobmedzovalo a aby hlavné otázky tvorili zmysluplnú líniu rozhovoru.

Aké kritériá chceme sledovať v jednotlivých položkách pološtruktúrovaného rozhovoru

Kritérium chápania významu, porozumenia účelu a chápania reality:

a) Vedecký koncept (správny pôvod slova podľa slovníka)
b) Predvedecký koncept – prekoncept (s chybou)
c) Naivný – miskoncept (bez racionálnej logiky)
d) Nesprávny/žiadny

Kritérium hodnotenia skúsenosti:

a) Vlastná skúsenosť
b) Zdieľaná (prevzatá) skúsenosť
c) Žiadna skúsenosť

Kritérium hodnotenia vzťahu k realite:

a) Pozitívny
b) Negatívny
c) Žiadny

5 Záver

Deti na prahu vzdelávania využívajú prekoncepty ako nástroje, ktorými posudzujú a odkrývajú realitu. Berú do úvahy len niektoré faktory, ktoré so skúmanými pojmami a situáciami súvisia a posudzujú ich len z jedného uhla pohľadu. Pre deti sú ich predstavy jasné a zmysluplné. Vysvetľujú si nimi realitu tak, že ju chápu a nie je pre ne dôležité, či je predstava všeobecne správna a uznávaná. Škola postupne mení ich spontánne poznávanie na zámerné. Učitelia sa často nezaujímajú o detské prekoncepty, nediagnostikujú ich a nepracujú s nimi. Majú svoju predstavu o dieťati, ktorá už nie je aktuálna. Dieťa a detský svet sa hekticky mení. Mení sa aj sociálne zázemie dieťaťa. Učitelia a rodičia sa často nezhodujú v názoroch na rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí na prahu vzdelávania. Rodina a škola nepostupuje pri rozvíjaní jazykových spôsobilostí súladne.

Očakávame, že výstupy nášho výskumu budú prospešné najmä pedagogickej praxi, pregraduálnej príprave učiteľov ale tiež prispejú k metodologickým postupom skúmania

súčasných detí. Naším želaním je, aby výskumné zistenia oslovili ja rodičov detí na prahu vzdelávania.

Literatúra

Andrejčáková, E. (2010). *Život a smrť detských časopisov*. [cit 2015-08-22] Dostupné z http://zena.sme.sk/c/5243768/zivot-a-smrt-detskychcasopisov.html#ixzz3jZdLdBCv

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). *Categorizingsoundsandlearningtoread: Acausalconnection*. Nature, 301, 419-421.

Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3–8.* University of East Anglia, UK.

Bruner, J. S. (1957). *Going beyond the information given.* New York: Norton.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.

Geistová-Čakovská, B. (2011): Problém identity jazykového výrazu a vzťahy synonymie z hľadiska logickej, lingvistickej a pragmatickej sémantiky. *Individuals and properties.* Špeciálne číslo *Organonu F* 18, 115−125.

Guziová, K. (1999). *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ.

Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy (2015). Dostupné z https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/

Inovovaný Štátny vzdelávací program Primárne vzdelávanie − 1. stupeň základnej školy (2015). Dostupné z https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf

Kurincová, V. & Seidler, P. (1993). *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania.* Nitra: Vysoká škola pedagogická v Nitre.

Liptáková, Ľ. (2011). Komunikačná kompetencia v primárnom vzdelávaní. In Liptáková, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (s. 25−26). Prešov: PU PF.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, *35*(1), 185–205.

Sternberg, R. J. (2002). Kognitivní psychologie. Praha: Portál.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. (2008).

Švaříček, R. & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Trochtová, I. (2002). *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Prešov: MPC.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vančíková, K. (2011). *Výchova a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica: UMB, PF.

Kontakt

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, Ph.D.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
PF UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica

e-mail: simoneta.babiaková@umb.sk