

Otázky a inštrukcie učiteľa/učiteľky ako zdroj rozvíjania kognitívnych operácií detí v MŠ¹ Teacher's Questions and Commands as a Source for Developing Children's Cognitive Operations in Nursery School

Zuzana Petrová

*Trnavská Univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava, SR*

Kľúčové slová: jazyková gramotnosť, kognitívne operácie, otázky a inštrukcie učiteľa/učiteľky.

Key words: linguistic literacy, cognitive operations, teacher's questions and commands.

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na identifikovanie súvislostí medzi otázkami a inštrukciami, ktoré v rámci výučby v MŠ adresuje učiteľ/ka deťom a úrovňou kognitívnych operácií, ktoré ich zodpovedanie príp. vykonanie vyžaduje. Cieľom výskumnej sondy je dokumentovať úrovne rozvíjania kognitívnych operácií vo výučbe v MŠ v oblasti jazykovej a literárnej výchovy a konfrontovať výsledky s deklarovateľnými cieľmi predškolskej výchovy na Slovensku ako východisko pre (re)definovanie úlohy rozvíjania jazykovej gramotnosti dieťaťa v širšom kontexte rozvoja kognitívnych funkcií dieťaťa.

Abstract: Paper is aimed to identify the relation between teacher's questions and commands which are addressed to children during the education in nursery school and the levels of cognitive complexity which requires its performance. The aim of this pilot study is to prove by evidence the levels of cognitive complexity in teaching language arts and to confront the results with declared aims of preschool education in Slovakia as a background for (re)definition the role of linguistic literacy in developing cognitive functions of children in a broader sense.

1 Úvod

Otázka úlohy aktivít kompetentnejších druhých v učení sa jedinca nie je na pôde pedagogickej psychológie nová, rovnako ako snaha hlbšie objasniť vplyv týchto aktivít na utváranie (kognitívneho) vzťahu jedinca k sociálnej realite i k sebe samému. S takými trendmi sa spájajú koncepty učenia v zóne najbližšieho vývinu (Vygotskij, 1978), poskytovania „lešení“ pri riešení problémových úloh (Wood, Bruner, Ross, 1976) a prepracovaných výučbových stratégií a techník, ktoré spája spoločná snaha ponúknuť vo výučbe také nástroje, ktoré učitelia sa jedinec dokáže implantovať do vlastnej činnosti, resp. ich použiť na reflektovanie a vedomé riadenie vlastnej činnosti

¹ Tento príspevok vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy VEGA č. 1/3637/06 *Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania*, ktorej je autorka spoluriešiteľkou.

(napr. Gal'perin, Georgiev, 1969; Bodrova, Leong, 1996; Bodrova, 1998; Mikulajová, Dujčiková, 2001).

Spoločným menovateľom takto orientovaných prác je zdôrazňovanie, že podoba interakcií, do akých jedinec vstupuje, zanecháva svoju stopu na vývine psychických funkcií tohto jedinca. Súčasne vplýva na spôsob, akým sa jedinec vyrovnáva s problémovými situáciami, t.j. aké nástroje volí na ich riešenie a ako hodnotí dôsledky zvoleného riešenia. Preto z hľadiska vývinu vyšších psychických funkcií nie je jedno, do akých typov interakcií je jedinec zapojený, pretože tie určujú samotné smerovanie vývinu jedinca. Rozvíjanie konkrétnych oblastí ľudského vývinového potenciálu je totiž súčasne selekciou, ktorá sa zakladá na ignorovaní ostatných oblastí ľudského vývinového potenciálu (Zuckerman, 2004).

2 Predmet výskumnej sondy

Napriek tomu, že výučba má v materskej škole limitovaný rozsah (5 – 30 min. denne v závislosti od vekovej skupiny detí), poskytuje dieťaťu prvý kontakt s organizovaným poznávaním sveta. Ako prostriedok výučby sa najčastejšie využívajú rozmanité situácie konverzačného charakteru. Zameranosť ich skúmania by mohla byť orientovaná rôznymi smermi – nepochybne zaujímavou by bola obsahová analýza učiva, ktoré je predmetom výučby a jeho konfrontácia s odbornou interpretáciou fenoménov (narážame tu na často pozorovateľnú tendenciu učiteliek v MŠ aplikovať do výučbového procesu detské obrazy sveta). To, čo nás však v kontexte uvedených východísk práce zaujíma je podoba, resp. požiadavky, ktoré učiteľky v MŠ kladú na rozvíjanie kognitívnych operácií detí. Pri určovaní kognitívnej náročnosti otázok a inštrukcií učiteľky budeme sledovať na aktivizácii a rozvíjaní akých kognitívnych procesoch sa ich riešenie zakladá a do akej miery tieto operácie vyžadujú na jednej strane len reprodukciu naučených schém reakcií alebo rozvíjajú aj schopnosť dieťaťa reflektovať informácie sprostredkované vo výučbe.

Pri analýze konverzácií sa budeme čiastočne opierať o vymedzenie úrovni kognitívnej náročnosti otázok a inštrukcií orientovaných na činnosť dieťaťa (podľa Massey, 2004):

1. úroveň: spracovanie informácií priamo spätých s percepciou – zameranosť na konkrétne, lokalizáciu, prípadne pomenovanie objektu (otázky a inštrukcie typu pomenuj, ukáž),
2. úroveň: selektívna analýza/integrácia percepčných vstupov – zameranosť na opis a prerozprávanie predchádzajúcich udalostí (otázky a inštrukcie typu opíš, prerozprávaj, doplň chýbajúci prvok),
3. úroveň: (znovu)usporiadanie a interferencie medzi percepčnými vstupmi – sumarizácia, definovanie, porovnávanie podobností a rozdielov, hodnotiace závery (otázky a inštrukcie typu sumarizuj, definuj, porovnaj, hodnot'),
4. úroveň: zdôvodňovanie – dôraz na predikcie, riešenie problémov a vysvetľovanie pojmov (otázky a inštrukcie typu predpovedaj, rieš problém, vysvetli).

Výskumný problém má teda deskriptívnu povahu: Akú podobu získavania a reflektovania informácií o sociálnej realite prezentuje dieťať u učiteľka v MŠ prostredníctvom otázok a inštrukcií, ktorými riadi priebeh výučbových aktivít?

3 Metodika zberu a analýzy dát

Ako výskumnú metódu sme použili neštruktúrované pozorovanie, z ktorého sme si vedli podrobný záznam. Spolu sme absolvovali pozorovanie 30 výučbových jednotiek (tzv. zamestnaní) v čase október 2006 – február 2007, ktoré boli tematicky ladené do oblasti jazykovej a literárnej výchovy v 7 MŠ v Trnave. Výber výchovných zložiek bol ovplyvnený deklaráciou orientácie jazykovej výchovy (tematizovanej ako rozvíjanie jazykových kompetencií detí) na rozvíjanie kognitívnych funkcií jedinca (viď. Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999) i opakovanou konštatáciou, že jazyková výchova je integrujúcou výchovnou zložkou v predškolskej výchove a je prostriedkom rozvíjania poznávacích procesov detí. Výučbové jednotky z literárnej výchovy sme priradili z toho dôvodu, aby sme rozšírili záber edukačných aktivít aj o situácie, v ktorých sa pracuje s písanou podobou jazyka (ako druhou modalitou jazyka), ktoré sú tradične v predškolskej výchove vyčleňované do literárnej výchovy.

Za jednotku analýzy sme si stanovili komunikačnú situáciu, ktorej začiatok sme ohraničili formulovaním otázky alebo inštrukcie učiteľkou s identifikovateľným komunikačným zámerom a koniec akceptáciou riešenia úlohy dieťaťom a to buď explicitným spôsobom alebo vyjadreným nepriamo - formulovaním novej otázky alebo inštrukcie ako demonštrácie ukončenia komunikačnej situácie a prechodom na ďalšiu tému. V rámci nášho pozorovania sme zaznamenali 259 komunikačných situácií, ktoré spĺňali uvedené kritériá. Komunikačné situácie, ktoré sa zakladali na cyklickom opakovaní identickej štruktúry dialógu (napr. v prípade precvičovania si konkrétneho úkonu) sme evidovali ako 1 komunikačnú situáciu.

Analýzu komunikačných situácií sme prvotne realizovali ako identifikáciu príslušnej orientácie otázky alebo inštrukcie učiteľky na aplikáciu konkrétnej kognitívnej operácie pri plnení zadanej úlohy. Pri kategorizácii komunikačných situácií sme sa opierali o vymedzenie 4 úrovní kognitívnej náročnosti otázok a inštrukcií (Massey, 2004) a následne sme vyčlenili základné typy komunikačných situácií v rámci nich, pričom sme pri ich analýze zohľadnili nielen formu výpovede odkazujúcu na konkrétnu kognitívnu operáciu, ale i jej účel v širšom kontexte cieľov výučby. Toto rozlíšenie vyvstalo ako potrebné z toho dôvodu, že mnohé z komunikačných situácií z formálneho hľadiska naznačovali aktivizáciu konkrétnej kognitívnej operácie pri riešení úlohy, no samotný priebeh komunikácie ukázal odlišnosti vo formálne iniciovanej orientácie úlohy a reálnej funkcii v slede interakcií medzi učiteľkou a dieťaťom. Toto odlíšenie je len dokumentáciou rozličných významových rovín vo výpovedi, kde samotný význam výpovede (tzv. lokúcia) ešte nemusí dostatočne vysvetľovať účel jeho použitia v komunikácii (tzv. ilokúcia) (Oravcová, 1992).

4 Analýza a interpretácia zistení

4.1 Percepčno-pamäťové aktivity

Otázky a inštrukcie zaradené do tejto oblasti sa z formálneho hľadiska zakladajú na aktivácii schopnosti dieťaťa znovu si vybaviť informácie uskladnené v dlhodobej alebo krátkodobej pamäti. Často využívaným prostriedkom v predškolskej výchove je obrazový materiál prípadne konkrétne objekty, ktoré učiteľka priebežne včleňuje do verbálnych interakcií a ktorých účelom využitia je aktívne zapojiť dieťa do spoločného rozvíjania témy, ktorá je predmetom výučby. Obrazový materiál sa tematicky viaže na obsah výučby a úlohou dieťaťa je na výzvu učiteľky pomenovať objekt znázornený na obrázku, niektorú jeho časť, alebo aktivity priamo znázornené na obrázku buď ako samotný cieľ aktivity alebo ako východisko pre následnú aktivitu. V jadre prvých dvoch prípadov je uplatňovanie schopnosti rozpoznať objekt (alebo jeho časť) na obrázku a priradiť k nemu príslušné verbálne označenie. (Tretí prípad sa neopiera len o rozpoznanie objektu, ale aj o schopnosť ukotviť daný objekt do kontextu aktivít, ktoré sa s nimi konvenčne vykonávajú, z dôvodu čoho sú zaradené do druhej z analyzovaných kategórií.)

Komunikačná situácia (98)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Ako sa volajú knihy pre malé deti? (drží v ruke leporelo a gestom naň odkazuje)</i>	Žiadosť o pomenovanie objektu U/T1
<i>D: Leporelá.</i>	Pomenovanie objektu

Analogickú situáciu môžeme sledovať aj v súvislosti s výzvou na pomenovanie objektu znázorneného na obrázku.

Komunikačná situácia (184)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: A čo je toto? (ukazuje obrázok znázorňujúci zemiak)</i>	Žiadosť o pomenovanie objektu U/T1
<i>D: Zemiak</i>	Pomenovanie objektu

Do rovnakej kategórie patria aj výzvy na recitáciu niektorého z krátkych literárnych útvarov alebo zaspievanie piesne zladenej s témou výučby a napodobňovanie aktivít učiteľky (či už vo verbálnej podobe alebo neverbálnej). V sledovaných komunikáciách nevedli tieto typy aktivít k ďalšiemu kognitívnemu spracúvaniu témy, tvorili vo výučbe len vsuvky tematicky súvisiace s témou výučby. Vo všetkých prípadoch sa aktivity iniciované učiteľkou zakladali na rozpomätávaní odlišujúcim sa len v aktivácii typu pamäte (krátkodobej v prípade výziev na zopakovanie aktivity učiteľky a dlhodobej v prípade recitácie a speve).

4.2 Aktivity založené na selektívnej analýze zapamätaných informácií

Otázky a úlohy zaradené do tejto sledovanej kategórie sa zakladajú na selektívnej analýze a integrácii informácií, ktoré môžu mať charakter opisu, prerozprávania predchádzajúcich udalostí, prípadne identifikácie chýbajúcich prvkov v konkrétnej situácii.

4.2.1 Rozklad objektu na podstatné časti

Jediným typom aktivít, ktoré sa zakladajú na analýze konkrétneho objektu sú analytické činnosti vyčleňujúce konkrétne jednotky reči – slabika a hláska. Do okruhu aktivít založených na selektívnej analýze sprostredkovaných informácií sú zaradené z toho dôvodu, že v tomto prípade nejde o analýzu založenú na vedomom uplatnení konkrétneho pravidla, ale o aktivity založené na praktickej činnosti a napodobňovaní. Rozklad slova na slabiky je vždy sprevádzaný tlesknutím na každú slabiku. Ďalšími pomocnými prostriedkami môže byť zámerné predĺženie pauzy medzi slabikami alebo hláskami, alebo ukážka analýzy učiteľkou pred plnením úlohy deťmi alebo v jej priebehu, o ktorú sa deti môžu oprieť.

Komunikačná situácia (40)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Žil raz jeden kráľ, ktorý sa volal Bublifuk. Vytlieskajme si!</i>	Žiadosť o rozklad objektu na relevantné časti U/T1
<i>U,D: Bub-li-fuk!</i>	Rozklad objektu na relevantné časti U, D

4.2.2 Opis

Aktivity súvisiace s opisom sa väčšinou viažu na konkrétny obrázkový materiál, ktorý usmerňuje pozornosť dieťaťa na konkrétnu tému. Ďalšou dopomocou, ktorá má za cieľ identifikovať podstatné aspekty témy sú otázky učiteľky, ktoré smerujú k vyčleneniu (z pohľadu učiteľky) podstatných charakteristík a činností vzťahujúcich sa k objektu, pričom je úlohou dieťaťa predmetnú oblasť identifikovať a pomenovať.

Komunikačná situácia (16 – 18)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Kto nám odkryje druhé okienko? Kto tam býva?</i>	Žiadosť o pomenovanie obrázka U/T1
<i>D: Mamička, ktorá kočikuje bábätko.</i>	Opis objektu a činnosti na obrázku D
<i>U: Ako je vyzdobený kočík?</i>	Žiadosť o opis obrázku U/T1
<i>D1: Kvetinka.</i>	Opis obrázka D
<i>D2: Na strieške má čipku.</i>	-//-
<i>U: A čo má dievčatko oblečené?</i>	Žiadosť o opis obrázku U/T1
<i>D1: Šaty.</i>	Opis obrázka D

4.2.3 Reprodukcia

Reprodukcie udalostí alebo príbehov majú zväčša charakter riadenej aktivity, pri ktorej učiteľka identifikuje podstatné udalosti a formuluje otázky, ktoré odkazujú na informácie prítomné v texte alebo na udalosti, na ktoré boli deti v ich priebehu upozornené. Úloha sa tým mení na zisťovanie schopnosti dieťaťa rozpoznať sa na tieto udalosti a prepojiť si ich so zadanou otázkou.

Komunikačná situácia (89. 90)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Kto zasadil repu?</i>	Žiadosť o identifikáciu informácie prítomnej v texte U/T1
<i>D1: Dedko.</i>	Identifikácia informácie prítomnej v texte D
<i>U: Prečo mu nešla vytiahnuť?</i>	Žiadosť o identifikáciu informácie prítomnej v texte U/T1
<i>D2: Lebo bola veľká a on bol sám.</i>	Identifikácia informácie prítomnej v texte D

4.3 Aktivity založené na (znovu)usporiadaní a interferenciami medzi zapamätanými alebo aktuálne vnímanými podnetmi

Aktivity zaradené do tejto kategórie sú charakteristické tým, že stavajú síce na selektívnej analýze a integrácii informácií, ale sú súčasne základom pre formulovanie konkrétnych zovšeobecňujúcich záverov. V prípade výučbových aktivít môžu mať podobu sumarizácie, porovnávania podobností a rozdielov a hodnotení.

4.3.1 Sumarizácia

Aktivity sú založené na selekcii udalostí, sprostredkovaných informácií, ale aj ich zovšeobecnení. Tento typ aktivity väčšinou ukončuje konkrétnu etapu vo výučbe a od dieťaťa vyžaduje schopnosť odlišiť z hľadiska zadanej úlohy nepodstatné udalosti od podstatných a formulovať na ich základe zovšeobecňujúci záver.

Komunikačná situácia (87)	Komunikačná funkcia výpovede
U: Deti, kto mi vie povedať, čo sme dnes vyrábali?	Žiadosť o sumarizáciu predchádzajúcich udalostí U/T1
D1: Zvieratká a postavičky.	Sumarizácia predchádzajúcich udalostí D
U: Áno. A ja vás dnes chcem pochváliť, lebo ste pekne recitovali básničky a že ste pekne pracovali.	Vyjadrenie súhlasu s vyjadrením dieťaťa U/T1, hodnotiaci záver U/T2

4.3.2 Porovnávanie

Cieľom porovnávania je identifikovať podobné a odlišné charakteristiky dvoch alebo viacerých objektov. Z hľadiska učenia sa je podstatné, že nie všetky identifikovateľné charakteristiky sú z hľadiska kultúrneho významu objektov rovnako významné. Aktivity učiteľiek v tejto oblasti sa odlišujú v tom, či je ich cieľom len uskutočnenie porovnania a preto odpovede detí nekomentujú (komunikačná situácia 10) alebo sa snažia aj cielene upriamiť pozornosť dieťaťa na, z ich pohľadu, podstatné charakteristiky daných objektov (komunikačná situácia 70).

Komunikačná situácia (10)	Komunikačná funkcia výpovede
U: A aký bol rozdiel medzi mackom a zajkom?	Žiadosť o porovnanie U/T1
D1: Zajko jedol len zdravé veci a macko len nezdravé.	Porovnanie D
D2: Macko bol tučný.	Porovnanie D

Komunikačná situácia (70)	Komunikačná funkcia výpovede
U: Toto sú gaštany. (Ukazuje deťom jeden jedlý a jeden obyčajný gaštan). Aký je medzi nimi rozdiel?	Žiadosť o porovnanie U/T1
D1: Jeden je väčší a druhý je menší.	Porovnanie D
U: Sú oba guľaté?	Upriamenie pozornosti dieťaťa na konkrétnu charakteristiku U/T1
D2: Nie sú guľaté.	Porovnanie D
U: Tieto (jedlé gaštany) papajú ľudia a tieto (obyčajné gaštany) zvieratká.	Porovnanie U

4.3.3 Hodnotenie

Aktivity zamerané na hodnotenie sú založené na aktivácii schopnosti dieťaťa formulovať vlastný hodnotiaci postoj k danej téme ako vyjadrenie jej zovšeobecnenia. Z hľadiska charakteru komunikačnej situácie je pre tento typ aktivít príznačné, že hodnotiace závery dieťaťa zostávajú v predškolskej výchove nereflektované. V komunikačnej situácii 9 učiteľka v podstate len iniciuje produkciu hodnotiacich záverov bez toho, aby sa dieťa dozvedelo, či záver, ku ktorému sa dopracovalo vyjadruje zovšeobecnenie konvenčnejšieho charakteru alebo je len náhodné príp. subjektívne. V komunikačnej situácii 223 je tento trend podčiarknutý tým, že aj samotné záverečné konštatovanie učiteľky vyjadruje subjektívny, presnejšie nešpecifikovaný komentár práce detí formulovaný bez toho, aby dieťaťu poskytol konkrétnejší návod na to, ako pracovať s témou a obohatiť svoje poznanie o schopnosť vedome reflektovať efekty vlastného úsilia .

Komunikačná situácia (9)	Komunikačná funkcia výpovede
U: Aký bol podľa vás zajko kamarát?	Žiadosť o hodnotenie U/T1
D1: Bol jeho dobrým kamarátom.	Hodnotenie D
D2: Pomáhal mackovi.	-/-
D3: Pustil nás do svojho príbytku.	-/-

Komunikačná situácia (223)	Komunikačná funkcia výpovede
U: A teraz mi povedzte, čo sa Vám dnes najviac páčilo?	Žiadosť o hodnotenie U/T1
DD: Prasiatka.	Hodnotenie DD
U: A ja Vás chcem pochváliť, lebo ste dnes pekne pracovali.	Hodnotiaci záver U/T2

4.4 Aktivity založené na zdôvodňovaní

Ide o kategóriu aktivít, ktoré sa zakladajú na reflexii dostupných informácií, ktorá môže mať podobu rôznych typov konštatácií založených na porozumení témy vyúsťujúcim do podoby vysvetlení, predikcií a konkrétneho riešenia problémov.

4.4.1 Predikcie

Prvý okruh tvoria komunikačné situácie, ktoré z formálneho hľadiska vykazujú záujem učiteľky o formulovanie predpokladu v zadávaní úloh, ktoré mali z jej pohľadu konvergentný charakter. V dôsledku toho sa úloha v podstate zmenila na výzvu na hľadanie „správnej“ odpovede aj napriek tomu, že deťom nebola poskytnutá potrebná kognitívna opora pre samostatné hľadanie riešenia, následkom čoho sa úloha stala pre deti náročná. Orientácia učiteľky na identifikáciu „správnej“ odpovede deťmi sa následne potvrdila zmenou charakteru úlohy na pomenovanie objektu znázorneného na obrázku, ktoré zabezpečilo odhalenie „správnej“ odpovede.

Komunikačná situácia (113, 114)	Komunikačná funkcia výpovede
U: Ktorá hlava nemá rozum?	Žiadosť o predpoklad U/T1
D: (neodpovedajú)	
U: (ukazuje deťom obrázok znázorňujúci	Žiadosť o pomenovanie objektu na obrázku

<i>kapustu)</i>	U/T1
<i>D: Kapustná hlava.</i>	Pomenovanie objektu na obrázku D

Analogickým príkladom je nasledujúca situácia (komunikačná situácia 149), kde však dieťa aj napriek otvorenosti otázky a absencii konkrétnejšej inštrukcie nachádza správnu odpoveď. Väzba učiteľky na identifikáciu „správnej“ odpovede sa opäť potvrdzuje následným využitím pripraveného obrazového materiálu, pričom dôvody akceptácie „správnej“ odpovede opäť absentujú.

Komunikačná situácia (149)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Čo myslíte, kto v záhrade robí chrúm?</i>	Žiadosť o formulovanie predpokladu U/T1
<i>D: Zajačik.</i>	Formulovanie predpokladu D
<i>U: Áno, zajačik. (ukazuje vopred pripravený obrázok zajaca)</i>	Potvrdenie odpovede dieťaťa
<i>D: A čo je toto? (ukazuje obrázok mrkvy)</i>	Žiadosť o pomenovanie objektu na obrázku U/T2

Druhý typ komunikačných situácií formálne orientovaných na tvorenie predikcií má charakter voľného tvorenia predpokladov na zadanú tému deťmi, ktoré sú následne buď učiteľkou nereflektované úplne (komunikačná situácia 26 - 29) alebo je učiteľkou prijatý jeden alebo viacero predikcií bez toho, aby dôvody ich akceptácie deťom objasnila (komunikačná situácia 14 - 15). Z významového hľadiska sa potom takéto situácie redukujú na produkovanie predikcií, ktoré nedokážu dieťaťu poskytnúť orientáciu v dôvodoch (pravidlách), ktoré slúžia na vyhodnotenie „kvality“ predikcií a postupov ich tvorby.

Komunikačná situácia (26 – 29)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: A čo myslíte, čo bude na ďalšom obrázku?</i>	Žiadosť o formulovanie predpokladu U/T1
<i>D: Pes.</i>	Formulovanie predpokladu D
<i>U: (odhaľuje obrázok). Kto je na obrázku?</i>	Žiadosť o pomenovanie objektu na obrázku U/T1
<i>D: Dievčatko.</i>	Pomenovanie objektu na obrázku D
<i>U: Čo robí?</i>	Žiadosť o opis objektu na obrázku U/T1
<i>D: Maľuje.</i>	Opis objektu na obrázku D
<i>U: A čo myslíte, čo dievčatko namaľovalo?</i>	Žiadosť o formulovanie predpokladu U/T1
<i>D: Kvetinky.</i>	Formulovanie predpokladu D
<i>D: Pohár.</i>	-//-
<i>D: Hrniec.</i>	-//-
<i>D: Dinosauru.</i>	-//-
<i>D: Mačku.</i>	-//-
<i>U: A čo je na poslednom obrázku?</i>	Žiadosť o pomenovanie objektu na obrázku U/T2

Komunikačná situácia (14, 15)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Čo vidíš na obrázku?</i>	Žiadosť o opis obrázka U
<i>D1: Ocko si obúva topánky.</i>	Opis obrázka D/T1
<i>U: Kam ide?</i>	Žiadosť o predpoklad U
<i>D2: Do roboty.</i>	Formulovanie predpokladu D

<i>D3: Na autobus.</i>	-//-
<i>D4: Na chatu.</i>	-//-
<i>D5: Do záhrady, kde býva krtko.</i>	-//-
<i>D6: Na dovolenku.</i>	-//-
<i>U: Áno, do práce.</i>	Potvrdenie „správnej“ odpovede
<i>U: A kto býva v ďalšom okienku?</i>	Žiadosť o pomenovanie objektu na obrázku/T2

Tretí typ komunikačných situácií využíva formulovanie predikcií na upútanie pozornosti detí alebo ich aktivizáciu. Otázky učiteľky sú natoľko otvorené, že neposkytujú dieťaťu žiaden oporný bod pri hľadaní novej odpovede, ich efektom však môže byť podnietenie záujmu dieťaťa.

Komunikačná situácia (165)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: A viete, kto mi daroval tento zvonček?</i>	Žiadosť o formulovanie predpokladu U
<i>DD: Nie.</i>	Absencia predpokladu DD

4.4.2 Vysvetľovanie

Prvý typ komunikačnej situácie je založený na prvotnej výzve k vysvetleniu konkrétneho fenoménu, ktorá sa dieťaťu následne opätovne predkladá v preformulovanej, ale významovo identickej podobe. Úlohou dieťaťa je hľadať ďalšie vysvetlenia fenoménu, ktoré sú učiteľkou nepriamo prijímané (tým, že nie sú odmietnuté) bez toho, aby boli zverejnené dôvody tejto akceptácie. Záverečný hodnotiaci záver učiteľky je len vágnym konštatovaním, ktoré dieťaťu neposkytuje oporu pre rozšírenie alebo prehĺbenie porozumenia tejto problematike.

Komunikačná situácia (232)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Ja sa teraz pýtam, načo sú písmenká.</i>	Žiadosť o vysvetlenie U/T1
<i>D: Na čítanie.</i>	Formulovanie vysvetlenia D
<i>U: A čo by sa stalo, keby neboli?</i>	Žiadosť o vysvetlenie prostredníctvom otázky per negatio U/T1
<i>D: Nemohli by sme čítať ani písať.</i>	Formulovanie vysvetlenia D
<i>U: A keby sme písmenká nemali, čo by sa stalo?</i>	Opätovná žiadosť o vysvetlenie prostredníctvom otázky per negatio U/T1
<i>D: Nemohli by sme chodiť do školy.</i>	Formulovanie vysvetlenia D
<i>U: To áno, ale čo by stalo bez nich?</i>	Opätovná žiadosť o vysvetlenie prostredníctvom otázky per negatio U/T1
<i>D: Nemohli by nám rodičia rozprávky čítať.</i>	Formulovanie vysvetlenia D
<i>U: Áno, takže knižky sú veľmi dôležité.</i>	Hodnotiaci záver U/T1

V ďalšom prípade je dieťa vyzývané, aby vysvetlilo konkrétny pojem alebo fenomén. Neschopnosť poskytnúť takéto objasnenie vedie k pokusu o jeho vysvetlenie zo strany učiteľky.

Komunikačná situácia (218)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Deti a viete, čo je malta?</i>	Žiadosť o vysvetlenie pojmu U/T1
<i>DD: Nie.</i>	Absencia vysvetlenia DD

<i>U: To sa pomocou toho spájajú tehličky, aby spolu držali.</i>	Vysvetlenie U/T1
--	------------------

Rovnako, ako v prípade tvorby predikcií, aj žiadosť o vysvetľovanie môže mať charakter výzvy na produkovanie rozličných vysvetlení, ktoré nie sú zo strany učiteľky reflektované. Zmysel takejto aktivity sa vyčerpáva formulovaním vysvetlenia (komunikačná situácia 75) alebo vysvetlení (komunikačná situácia 7).

Komunikačná situácia (7)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: Čo by ste mi mohli povedať o mede?</i>	Žiadosť o vysvetlenie pojmu U/T1
<i>D: Je sladký.</i>	Formulovanie vysvetlenia D
<i>D: Lepkavý.</i>	-//-
<i>D: Žltý.</i>	-//-
<i>D: Mama nám ho dáva, keď sme chorí.</i>	-//-
<i>U: Deti, a ako sa Vám páčila rozprávka?</i>	Žiadosť o hodnotenie U/T2

Komunikačná situácia (75)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: A načo potrebujeme spať?</i>	Žiadosť o formulovanie vysvetlenia U/T1
<i>D: Aby sme vyrástli.</i>	Formulovanie vysvetlenia D

Iným príkladom sú situácie, keď má dieťa vysvetliť konkrétny fenomén alebo pojem tak, aby druhé deti dokázali určiť, o aký fenomén alebo pojem ide. Toto vyžaduje zo strany dieťaťa schopnosť vyčleniť tie podstatné charakteristiky definovaného objektu, ktoré sú podstatné pre jeho určenie. V tomto prípade učiteľka pomocnými otázkami napomáha postupne identifikovať tieto podstatné charakteristiky príznačné pre daný fenomén alebo pojem.

Komunikačná situácia (46)	Komunikačná funkcia výpovede
<i>U: A teraz povedzte hádankou, čo máte na obrázku! (podáva dieťaťu obrázok mačky) Čo to má?</i>	Žiadosť o vysvetlenie objektu U/T1 Upriamenie pozornosti na podstatnú charakteristiku objektu U/T1
<i>DI: Má to uši a chvostík.</i>	Identifikácia podstatnej charakteristiky objektu D
<i>U: Akej je to farby?</i>	Upriamenie pozornosti na podstatnú charakteristiku objektu U/T1
<i>DI: Hnedé.</i>	Identifikácia podstatnej charakteristiky objektu D
<i>U: A ako robí?</i>	Upriamenie pozornosti na podstatnú charakteristiku objektu U/T1
<i>DI: Mňau-mňau</i>	Identifikácia podstatnej charakteristiky objektu D
<i>DD: Mačka</i>	Identifikácia objektu DD

5 Záver

Pri analýzach zaznamenaných dialogických situácií medzi učiteľkou a dieťaťom sme sa v súlade s úvodnou deklaráciou zamerali nielen na prítomnosť typov otázok a inštrukcií

učiteliek v MŠ identifikovateľných pri realizácii výučbových aktivít, ale aj na ich orientáciu, ktorú indikovala nielen ich formálna výstavba, ale predovšetkým samotný potenciál otázok a inštrukcií učiteliek pre rozvíjanie kognitívnych operácií dieťaťa, ktorý je identifikovateľný zo spôsobu, akým učiteľka riadi ďalší priebeh komunikácie s deťmi, aké riešenia úloh považuje za akceptovateľné. Práve komplexnejšia analýza komunikačných situácií odhalila odlišnosti v komunikačných zámeroch učiteľky.

Obmedzený priestor vyčlenený na tento príspevok nám neumožňuje hlbšie rozpracovať základné tendencie pri formulovaní aktivít zameraných na rozvíjanie reči detí. Napriek tomu načrtujeme niekoľko tendencií, ktoré považujeme za podnetné pre ďalšie skúmanie. V prvom rade je to vysoké zastúpenie aktivít orientovaných na rozvíjanie kognitívne triviálnejších procesov založených na identifikácii pôvodu alebo povahy podnetov a na ich zapamätaní si či rozepamätaní sa na ne na výzvu učiteľky. V tejto súvislosti je zaujímavá tendencia, ktorá sa ukázala v súvislosti s týmito typmi otázok a inštrukcií zadávaných učiteľkami, ktorou je „maskovanie“ tohto typu aktivít za aktivity formálne orientované na zložitejšie kognitívne aktivity. Za zdanlivým rozvíjaním schopnosti dieťaťa analyzovať, hodnotiť javy a predvídať ich ďalší priebeh sa skrýva opäť inklinácia učiteliek ku kognitívne triviálnejšej interakcii – výzva na rozpoznanie objektu, či udalosti a jeho pomenovanie. Inou tendenciou je preferovanie aktivít, ktoré v spôsobe, akým sú učiteľkami formulované, pripúšťajú viacero riešení (niekedy mylne označovaných ako divergentné úlohy), na základe čoho sa potom plnenie takýchto úloh mení na produkovanie riešení bez potreby zdôvodňovania a hodnotenia týchto riešení. Takto orientované výučbové aktivity potom v podstate neposkytujú dieťaťu z hľadiska jeho kognitívneho vývinu podstatnú informáciu, že riešenia úloh môžu byť korektné aj nekorektné, prípadne akceptovateľné v istej miere alebo v istom kontexte a že ich akceptácia nie je subjektívnou alebo ľubovoľnou záležitosťou, ale stojí na konkrétnom porozumení povahe javu.

Otázka, ktorú si treba v tejto súvislosti položiť je: O čom vypovedajú tieto preferencie učiteliek – je to zrkadlo ich špecifickej interpretácie cieľovej orientácie predškolskej výchovy, potrieb detí alebo je záležitosť profesijnej rutiny, ktorá navodzuje mechanické formulovanie úloh a súčasne problematizuje nahliadnutie do skutočnej povahy a stimulujúceho potenciálu vykonávaných aktivít? Asi najvýznamnejším momentom je otázka, do akej miery sú preferencie učiteliek jednoducho zrkadlom tradícií predškolskej výchovy na Slovensku, ktorej koncepcia sa s minimálnymi zmenami stáva oficiálnym programom predškolskej výchovy na Slovensku už od začiatku 60. rokov 20. storočia? Do akej miery do tejto situácie vstupuje fakt, že v podstate od tohto obdobia neexistovala na Slovensku žiadna plnohodnotná alternatíva koncepcie predškolskej výchovy, ktorá by učiteľkám signalizovala fakt vyplývajúci zo samotnej povahy vied o človeku, spoločnosti a kultúre, a to, že koncipovanie výučbových aktivít je v podstate záležitosťou voľby, ktorá v sebe zahŕňa zdôrazňovanie a s tým súvisiace ignorovanie istých inklinácií v definovaní profilu svojho absolventa.

Druhá rovina tematizácie tohto problému je otázka napojená na vzťah medzi rozvíjaním jazykovej gramotnosti detí a koncipovaním formálneho vzdelávania. Táto rovina však môže byť len opätovným rozpracúvaním vyššie položenej otázky, ktorá vo svojej

podobe špecificky zdôrazňuje, že systematické poznávanie jazyka má v oblasti vzdelávania svoje prioritné postavenie už len jednoducho tým, že je základným prostriedkom komunikácie, ktorým sú dieťaťu sprostredkované základné informácie o sociálnej realite. Ako sa má potom predškolská výchova vysporiadať s rozvíjaním nie len kognitívnych operácií, ale v širšom pohľade aj jazykových kompetencií detí? Tie v užšom pohľade síce poskytujú prostriedok na komunikáciu (dohodnutie sa s druhými ľuďmi), ale sú súčasne nástrojom na poznávanie a porozumenie sveta. To nie je len otázkou do diskusie o tematickej orientácii predškolskej výchovy, ale aj otázkou toho, v akej podobe majú byť tieto témy dieťaťu sprostredkované a ako konkrétna realizačná podoba aktivít podporuje alebo prehladá potrebu poskytovania kognitívnych nástrojov dieťaťu, ktoré si môže prijať za vlastné a použiť ich na vysporiadavanie sa s rozmanitými situáciami. Konkrétne rozpracovanie podoby rozvíjania jazykových kompetencií detí (resp. rozvíjanie ich jazykovej gramotnosti) v tomto zmysle považujeme za základné východisko pre uvažovanie nad tým, ktorým smerom by sa mala realizovať reforma predškolskej výchovy na Slovensku a aké by si mala stanoviť priority.

Literatúra

- Massey, S. L. 2004. Teacher-Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31, No.1. s. 227 – 231.
- Bodrova, E. 1998. Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning*, Vol. 3., No. 2, pp. 1 – 18.
- Bodrova, E., Leong, D. J. 1996. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Gal'perin, P. J., Georgiev, L. S. 1969. The Formation of Elementary Mathematical Notions. In: J. Kilpatrick, Wirszup, I. (Eds.): *Soviet Studies in the Psychology of Learning and Teaching Mathematics. Volume 1: The Learning of Mathematical Concepts*.
- Mikulajová, M., Dujčíková, O. 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Metodická príručka*. Bratislava, Dialog spol. s r.o.
- Oravcová, M. 1992. Od metafyziky k filozofii jazyka. In: M. Oravcová (Ed.): *Filozofia prirodzeného jazyka*. Bratislava: Archa.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. 1999. Bratislava: MŠ SR.
- Vygotskij, L. S. 1978. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. SPN: Praha.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, pp. 89 – 100.
- Zuckerman, G. 2004. Development of Reflection through Learning Activity. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 19, No 1, pp. 9 – 18.