

# Vzdelávanie učiteľov v oblasti rozvíjania počiatkovej gramotnosti – problémy a výzvy

Zuzana Petrová<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta; Priemyselná 4, 918 34 Trnava; zuzana.petrova@truni.sk

Grant: KEGA 021TVU-4/2011

Názov grantu: Inovácia hospitačných pedagogických praxí prostredníctvom videozáznamov

Odborové zameranie: Pedagogika a školstvo

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Príspevok diskutuje o zmenách, ktoré nastali v oblasti počiatkovej rozvíjania (čitateľskej) gramotnosti na úrovni centrálného riadenia školstva a vzdelávania a ako ovplyvňujú jeho ponímanie na jednej z jej úrovní – na úrovni predprimárneho vzdelávania. Príspevok argumentuje, že napriek iniciatívam postaví rozvíjanie čitateľskej gramotnosti na relevantnejšie teoretické a koncepcné základy je prístup centrálnemu kurikulu k tejto problematike rozpačitý. Predmetom diskusie je jeden z problémov, ktoré táto situácia (ale nielen táto) prináša pre vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, ktorého riešenie je možné vidieť v podobe uplatňovania videonahrávok vo výučbe študentov, ako doplnujúceho materiálu rozširujúceho a kompenzujúceho úzky záber realizovaných aktivít v MŠ.

**Kľúčová slova** počiatkové rozvíjanie gramotnosti, VŠ vzdelávanie učiteľov, videonahrávky praxe

## 1. ÚVOD

Problém rozvíjania čitateľskej gramotnosti ako problém teoretický a konceptuálny začal prenikať do našej odbornej sféry relatívne pomaly. A to napriek tomu, že systematickejšie kritické reflexie využívania jedinej akceptovanej metódy výučby čítania a písania, tzv. hláskovej analyticko-syntetickej metódy a zdôrazňovanie významu porozumenia pri čítaní, ktorá v tejto metóde výučby čítania zastávala len parciálnu a špecificky redukovanú podobu (80. rokoch 20. storočia) boli publikované a popularizované zo sféry akademickej predovšetkým prostredníctvom prác O. Zápotočnej a P. Gavoru (najmä od 90. rokov 20. storočia). Masívnejší záujem zo strany odbornej verejnosti možno zaznamenať až po tom, ako sa začali medializovať výsledky slovenských žiakov z medzinárodných meraní PISA a PIRLS a centrálna školská správa na ne začína reagovať vyhláseniami o nutnosti identifikovať príčiny zaostávania slovenských žiakov v týchto testovaniach a hľadať rýchle riešenia, ako zabezpečiť progres v sledovaných kategóriách. Vytvára sa tým tlak na školy, ktoré z autority nového školského zákona a z neho vyplývajúcej nutnosti tvoriť školské vzdelávacie programy na báze štátnych vzdelávacích programov musia čitateľskú gramotnosť cielene a systematicky rozvíjať, ktorého závažnosť je podčiarkovaná tým, že sledovanie rozvíjania čitateľskej gramotnosti (v ZŠ) a predčitateľskej gramotnosti (v MŠ) si za svoj programový cieľ v pravidelných intervaloch kladie aj Štátna školská inšpekcia.

Zdalo by sa, že centrálna školská správa vytvorila dostatočné prostredie na to, aby školy rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti venovali náležitú pozornosť. Dokonca aj z akademickej pôdy vzišli niektoré publikácie s objasneniami, ale aj ukázkami, ako pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti postupovať (Petrová, Valášková, 2007; Štutika, 2007; Valková, 2007). Je teda situácia naozaj taká, že školy majú dostatočné informácie i slobodný priestor na to, aby čitateľskú gramotnosť rozvíjali? V ďalšom texte sa pokúsím objasniť, prečo táto situácia nemôže vyvolávať optimistické nálady (minimálne na úrovni preprimárneho vzdelávania) a nadviažem na toto objasnenie jedným špecifickým problémom, ktorý táto situácia so sebou prináša pre vysokoškolskú prípravu učiteľov pre MŠ.

## 2. TRADÍCIE A SÚČASŤNOSŤ POČIATOČNÉHO ROZVOJA GRAMOTNOSTI

Nebudem túto situáciu analyzovať komplexne, pretože rôzne úrovne a kontexty rozvíjania gramotnosti vyžadujú špecifické kritériá na jej hodnotenie. Budem sa venovať len problematike počiatkovej rozvíjania gramotnosti, konkrétne tej jej fáze, ktorá prebieha pred vstupom dieťaťa do 1. ročníka ZŠ, označovanej v oficiálnych dokumentoch ako rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti. Toto obdobie má niekoľko špecifik, ktoré ovplyvňujú kvalitu každodennej pedagogickej praxe: 1. tradične sa chápe ako predprípravné obdobie predchádzajúce „skutočnej“ výučbe čítania s čím súvisí, že 2. MŠ nedisponuje jasnými cieľmi, ktoré by presne definovali špecifické postavenie MŠ v rozvíjaní gramotnosti a ani koncepcne ucelenou stratégiou rozvíjania gramotnosti v rámci svojich kompetencií v dôsledku čoho, sa každodenná prax riadi 3. tradíciami jazykovej a literárnej výchovy, ktoré prezentuje pod hlavičkou modernejšej, rozvíjanie gramotnosti naznačujúcej, terminológie.

### 2.1 Nejasné postavenie MŠ v rozvíjaní gramotnosti

V rámci tradičného delenia právomocí medzi MŠ a ZŠ udomácnilo presvedčenie, že čítanie a písanie do kompetencií MŠ nepatrí. Tým, že sa dlhé obdobie akceptovala len jedna politicky akceptovateľná metóda výučby čítania a písania, hlásková analyticko-syntetická metóda, ktorá najväčší akcent kladla na dokonalé zvládnutie technicko-formálnych parametrov čítania a písania hneď od začiatkových fáz výučby, MŠ bola priradená funkcia predprípravy na zvládnutie týchto náročných schopností a zručností. 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). Keďže niektoré z schopností, ktorým cielene MŠ venovala pozornosť, boli pre začatie samotej výučby čítania a písania kľúčové, ZŠ nenechala nič na náhodu a rozvíjanie týchto schopností a zručností zaraďovala do 1. ročníka ZŠ v rýchlejšom móde prípravného obdobia. Fixovanie pozornosti na formálno-technických parametroch čítania a písania postavili MŠ do druhoradnej pozície a k v tomto zmysle zdanlivo oprávnenému podceňovaniu jej prínosu pre nácvik čítania a písania.

Toto podceňovanie významu predškolského veku v rozvíjaní gramotnosti však prirodzene neobstojí, ak sa na problematiku výučby čítania a písania pozeráme z inej perspektívy, akú sa snažil presadzovať takýto tradičný prístup. Ak na ňu nahliadame z pohľadu gramotnosť rozvíjajúcich prístupov vidíme, že záujem o gramotnosť v predškolskom veku nielenže má svoje opodstatnenie, ale aj kľúčový význam. Túto pozíciu vidíme už len v snahách lokalizovať počiatky rozvíjania gramotnosti do čo najnižšieho veku. Samozrejme, v takýchto prístupoch zostávajú bokom náročné kritériá na osvojenie formálno-technických parametrov čítania a písania a pozornosť sa sústreďuje na porozumenie knihe, knižnej kultúre, či povahe textov ako špecifickej autorskej výpovedi o svete, o poznaní spoločnosti, ktorá má svoje špecifické charakteristiky a funkcie, ktoré dieťa poznáva v prirodzených a zmysluplných podmienkach, podnecujúcich budovanie pozitívneho vzťahu dieťaťa ku knihe a knižnej kultúre.

Kým vyššie stupne vzdelávania akosi našli svoje oporné body pre rozvíjanie gramotnosti v medzinárodných testovaniach PIRLS a PISA (napriek tomu, že ich samotné nie je možné považovať za pozitívny jav v správe vzdelávania – vid'. Kaščák, Pupala, 2011; Zápotočná, 2011), MŠ nemohla ťažiť ani z nich. Do sledovaných kategórií pokrývajúcich čítanie s porozumením rôznych typov textov a za rôznym účelom sa jej akosi nepodarilo začleniť a tak MŠ zostáva v izolácii od posunov, ktoré nastali vo vyšších úrovniach vzdelávania.

## 2.2 Konceptia predčitateľskej gramotnosti v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie

Ako som už naznačila vyššie, existuje oprávnená kritika medzinárodných testovaní gramotnosti, konkrétne toho, akému účelu slúži posúdenie úrovne rozvoja gramotnosti (z akoby „neutrálnej“, odborne argumentovanej perspektívy, ktorá však reprezentuje záujmy nadnárodných organizácií reprezentujúcich ekonomické ciele) v tom-ktorom štáte a vytváranie rankingov štátov podľa toho, nakoľko sú schopné tieto kritériá splňať. Azda jediný pozitívum, ktoré tlak externého posudzovania kvality vzdelávania priniesol pre etablovanie problematiky gramotnosti je to, že záujem rozvíjať gramotnosť sa deklaruje na všetkých úrovniach vzdelávania, v rozmanitých kontextoch (neprepája sa už len so schopnosťou čítať a písať, ale prestupuje všetky oblasti vzdelávania), hoci presahuje niekedy aj do vzdelávacích oblastí, ktorých väzba na textovú povahu gramotnosti je predsa len odťažitejšia (napr. koncept „grafomotorickej“ gramotnosti, ktorý prezentuje Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie). No to, že je tento vonkajší tlak pre náš vzdelávací systém umelý a nedostatočne odborne reflektovaný štátnou správou vzdelávania je dobre viditeľné v jej neschopnosti postaviť koncepčne ucelené programy rozvíjania gramotnosti prispôbené domácim podmienkam.

Priam reprezentatívnu ukážku toho nájdeme v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2008; ďalej len ŠVP). V ňom sa priamo dozvedáme, že pôsobenie materskej školy smeruje k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti jedinca (spolu s matematickou a prírodovednou gramotnosťou) – rozvíjanie gramotnosti je tak

hlavným zámerom výchovy a vzdelávania v MŠ. Na úrovni absolventa predprimárneho vzdelávania má preto dieťa „prejavovať predčitateľskú gramotnosť“ (ŠVP, s. 9) ako integrálnu súčasť komunikatívnej kompetencie dieťaťa. Ako vodítko pri identifikovaní konkrétnejších cieľových kategórií jej rozvíjania je možné použiť výkonové štandardy zadané ŠVP. V súvislosti s rozvíjaním čitateľskej gramotnosti ich však nachádzame len málo a aj ich formulácia je diskutabilná.

V prvom rade si môžeme všimnúť, že medzi oblastami, ktoré sú reprezentované prostredníctvom výkonových štandardov, a ktoré smerujú k rozvíjaniu rečových a jazykových kompetencií dôležitých vo vzťahu k čítaniu a písaniu, výrazne dominuje záujem o kultiváciu hovorenej podoby jazyka (ktorá bola ťažiskom záujmu MŠ aj pred vzdelávacou reformou z toho dôvodu, že a týkala jazyka, ale nezasahovala do kompetencií ZŠ v oblasti výučby čítania a písania). Zdôrazňuje sa najmä správna výslovnosť a zreteľnosť reči dieťaťa, rozširovanie slovných zásob, rozvíjanie komunikačných schopností a schopnosť participovať na dialógu, všetko v medziach spisovnej slovenčiny.

Priamo vo vzťahu k rozvíjaniu predčitateľskej gramotnosti sa dá identifikovať niekoľko cieľových oblastí: poznávanie písanej reči a písanej kultúry (*prejaviť záujem o knihy, orientovať sa v knihách, „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, „písať“ obrázkový list*) definované v sociálno-emocionálnej oblasti tematického celku Kultúra; či tradičnejšie výkonové štandardy späté literárnou výchovou (*počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy; zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne, atď.; reprodukovat' vol'ne ľudové a autorské rozprávky a príbehy; vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami /výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky/ pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla*) definované v sociálno-emocionálnej oblasti tematického celku Kultúra; poznanie písmen (*prejaviť záujem o písmaná, tematický celok Kultúra, sociálno-emocionálna oblasť*) a rozvíjanie fonologických procesov a fonematického uvedomovania (výkonové štandardy *uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami a vytvárať rýmy* v sociálno-emocionálnej oblasti tematického celku Ja som a *sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu* v tematickom celku Ja som, v socio-emocionálnej oblasti).

Tak, ako sme to už objasnili na inom mieste (Petrová, Filagová, 2011), ŠVP na jednej strane síce formálne zastrešuje svoje pôsobenie v oblasti hovorenej a písanej reči pod koncept gramotnosti, no na druhej strane postráda realistickejšiu predstavu o schopnostiach, skúsenostiach a znalostiach detí a víziu týkajúcu sa profilu jazykovo gramotného jedinca v širšej perspektíve jeho vývinu a ďalšej vzdelávacej kariéry. Absencia tohto základného kameňa pre inovácie potom automaticky vedie k ďalšiemu fixovaniu už odborne prekonaných tradícií.

## 2.3 Tradícia verzus inovácia kurikula

Ak si však porovnáme oblasti, na ktoré zameriava svoju pozornosť ŠVP a porovnáme ich s oblastami definovanými v predchádzajúcom kurikulárnom dokumente (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999) vidíme, že zmena nastala len rozšírením záberu záujmu MŠ prostredníctvom oblastí reprezentovaných v troch výkonových štandardoch: *prejaviť záujem o knihy, písmaná, orientovať sa v knihách; „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál; „písať“ obrázkový list*. Ak by sme však mali tendenciu domnievať sa, že ide o posun smerom k rozvíjaniu gramotnosti, slová pracovníčky ŠPÚ zodpovednej za predškolské kurikulum, K. Guziovej, nás vyvedú z omylu. Na základe jej

objasnenia, v MŠ „*nejde o skutočné čítanie a písanie*“ (Guziová, 2010/2011, s. 3) a MŠ sa má zameriavať na oblasti, ktoré boli v MŠ vlastne štandardne prítomné prostredníctvom literárnej výchovy (kontaktovanie dieťaťa s variabilitou žánrov literatúry pre deti zameraných na počúvanie s porozumením). Navyše, ako objasňuje K. Guziová na tom istom mieste, MŠ nemá vyvíjať žiadnu cieľnú snahu v smere k systematickému poznávaniu písanej reči a písanej kultúry a k jej zmysluplnému používaniu, „čítanie“ a „písanie“ sa deje len „*akože*“ (ibid, s. 3). To je napokon zrejme aj z dikcie predmetných výkonových štandardov - uvádzanie čítania a písania v úvodzovkách, či zhrnutie podstatnej časti oblasti poznávania písanej reči a písanej kultúry pod výkonový štandard „*prejaviť záujem o knihy, písmeňá*“ a „*orientovať sa v knihách*“ je naozaj vážne a ako cieľové kritérium rozvíjania predčitateľskej gramotnosti máť. Najmä, ak je podčiarknuté ďalším komentárom K. Guziovej, že sa nemá diať cielene, ale sa má diať v dôsledku individuálneho záujmu dieťaťa a na spontánnej báze.

Môžeme tak v podstate veľmi jednoducho dospieť k záveru, že napriek postojom ŠVP, že rozvíjanie čitateľskej gramotnosti patrí medzi priority predprimárneho vzdelávania, tak je tento záujem viac-menej deklaratívny a pre predprimárne vzdelávanie neprináša žiadne konkrétne návrhy, ako každodennú výchovno-vzdelávaciu prax postaviť na pevnejších a odborne relevantnejších základoch, ktoré by aspoň čiastočne korešpondovali s chápaním úlohy MŠ v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti na pôde odborného diskurzu. Je preto prirodzené, že v MŠ budú prevažovať tradičné oblasti kultivácie hovorenej podoby jazyka a komunikácie tak, ako som to objasnila vo svojom výskume (Petrová, 2007) a rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti bude mať prevažne charakter literárnej výchovy podporovanej nanajvýš snahou o vytváranie gramotného prostredia (hlavne prístupu detí ku knihám).

### 3. ROZVÍJANIE POČIATOČNEJ GRAMOTNOSTI A VZDELÁVANIE UČITEĽOV

Situácia s absenciou oficiálnej koncepcie rozvíjania gramotnosti je prekvapivá i znepokojivá zároveň. Na jednej strane je tu vskutku bohato štruktúrovaný odborný diskurz, ktorý poskytuje široké argumentačné pole pre voľbu medzi rôznymi prístupmi a koncepciami v prepojení na ich priority v oblasti predprimárneho vzdelávania. Spoločným menovateľom týchto prístupov je snaha vymedziť jazykové kompetencie precíznejším a komplexnejším spôsobom tak, aby pokrývali viaceré oblasti skúseností, poznania a schopností jedinca týkajúcich sa oboch modalít jazyka - hovornej i písanej reči, používania i poznania jazyka (Ravid, Tolchinsky, 2002) a obsahu i formy jazyka (Adams, 1990; van Kleeck, 1998). To je spojené s poznávaním a používaním jazyka v zmysluplných a kontextualizovaných učebných situáciách tak, aby si dieťa jazyk neosvojovalo len ako abstraktný lingvistický systém, ale ako nástroj, ktorý má kultúrny a sociálny rozmer a ktorý môže používať za viacerými účelmi. V tomto ponímaní potom počiatky jej rozvíjania nemožno vnímať v spojitosti s výučbou čítania a písania v 1. ročníku ZŠ, ale podstatne skôr, pričom sa cení viac autentická skúsenosť ako formálna správnosť, preto aj odchýlky od konvenčnej normy (chyby) sa stávajú v procese učenia tolerovateľné (Zápotočná, 2001).

Znepokojivá je v tom zmysle, že oficiálne kurikulumné dokumenty nielenže nedokážu kriticky reflektovať tieto trendy a čerpať z nich tak, aby skĺbili tieto trendy so špecifickým charakterom písanej a hovorenej podoby jazyka ale aj preto, že pod hlavičkou inovácií neprinášajú do praxe novú koncepciu, napriek tomu, že ju tak prezentujú. Nie je preto prekvapivé, že rozvíjanie gramotnosti má v každodennej vzdelávacej praxi rozpačitú podobu, ktorá len korešponduje s rozvoľnosťou ponímania gramotnosti v oficiálnych dokumentoch pre MŠ.

Okrem nejasnej pozície MŠ, ktoré sa pod hlavičkou rozvíjania gramotnosti venujú tradičnej jazykovej a literárnej výchove, to prináša problém aj pre zabezpečenie praktickej zložky univerzitných kurzov, ktoré sa prioritne zameriavajú na objasnenie možností rozvíjania gramotnosti v predškolskom veku s oporou o relevantný vedecký diskurz. MŠ tak, opierajúc sa o dikciu ŠVP, dokážu len ťažko ponúknuť ukážky praxe a ich relevantné analýzy, tak aby mohli byť konzistentným obohatením praktickej zložky vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie gramotnosti. Minimálne v zmysle ponuky koncepcií rozvíjania gramotnosti, ktoré poznávajú písanej reči a písanej kultúry chápu ako kontaktovanie dieťaťa s autentickým a na cieľ zameraným používaním širokej palety žánrov písanej reči, zahŕňajúcich počiatkové čítanie a písanie ako nevyhnutný nástroj tohto kontaktovania. Je tak zrejme, že nachádzanie paralel medzi „teóriou“ a „praxou“ je v takejto situácii viac ako problematické.

Tento problém je samozrejme ešte prirodzene umocnený tým, 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 praxe. A to bez ohľadu na to, či oficiálna koncepcia je alebo nie v súlade s odborným diskurzom.

### 4. VIDEONÁHRÁVKY PRAXE AKO RIEŠENIE

Rozporuplnosť medzi aktuálnymi otázkami počiatkového rozvoja gramotnosti tak, ako sú artikulované na pôde teórie gramotnosti a neschopnosťou štátnej školskej správy postaviť koherentnú koncepciu jej rozvoja v MŠ je jedným z najmarkantnejších dôvodov, prečo hľadať alternatívne zdroje pedagogickej praxe, ktoré by mohli obohatiť a rozšíriť záber edukačných aktivít realizovaných v MŠ počas hospitačnej pedagogickej praxe. Táto situácia len prehlbuje problémy, ktoré sú štandardne uvádzané ako kritické faktory realizácie hospitačnej pedagogickej praxe. Medzi ne patrí napríklad nezriedkavý problém študentov transformovať pozorovanie praxe (alebo výstupy realizované pod supervíziou cvičného učiteľa) do podoby teoretických a didaktických kategórií a posúdiť ich povahu s využitím pojmového aparátu dostupného prostredníctvom teoretického komponentu kurzu. Stáva sa tiež, že ak aj študenti disponujú potrebnými teoretickými nástrojmi, nemusia mať príležitosť pozorovať predmetnú edukačnú situáciu v priebehu hospitačnej pedagogickej praxe. V dôsledku toho potom hospitačná pedagogická prax poskytuje len ukážky výučby bez toho, aby prispievala k jej kritickej reflexii založenej na ponúkaných teoretických nástrojoch kurzu (Hughes, Packard a Pearson, 2000). Charakter kurzu sa potom nakláňa neúmerne smerom k jeho pedagogickým aspektom na úkor aspektov teoretických, čím výučba kurzu stráca svoj univerzitný charakter (Pupala, Petrová, 2009).

Takáto situácia vyžaduje vytvorenie vhodného kontextu pre výučbu univerzitného kurzu, ktorý by zabezpečil nielen integráciu teoretickej a praktickej časti kurzu, ktorá už sama o sebe má pozitívne prínosy v tom, že umožňuje študentom lepšie porozumieť konceptuálnemu a teoretickému poznaniu, ktoré je v rámci kurzu prezentované (Hopkins, 1995). Je potrebný kontext, v ktorom sa študenti môžu oboznamovať systematicky so sériami edukačných aktivít podporujúcich teoretický záber kurzu a v rámci ktorého by sa mohli učiť využívať potrebné teoretické nástroje kompatibilné s koncepciou kurzu, najlepšie pod vedením odborníka na danú oblasť.

V tejto situácii sa ako zaujímavé riešenie ponúka používanie videonahrávok sekvencií výučby v MŠ, ktoré zachytávajú také ukážky vzdelávacej praxe, aby podporovali koncepciu samotného kurzu. Ak sa totiž vyučujúcemu takéhoto kurzu podarí zozbierať dostatočné množstvo ukážok praxe, ktoré budú podporovať koncepciu kurzu, videonahrávky sa stávajú ľahko dostupným zdrojom vhodných ilustračných príkladov rôznych prístupov k výučbe, ktoré je možné použiť vtedy, kedy to výučba vyžaduje a analyzovať ich v takej hĺbke a v takom rozsahu, v akom je to potrebné. A to všetko pod dohľadom vyučujúceho, ktorý nielen selektuje ukážky praxe, ale riadi aj proces ich analýzy tak, aby tá prebiehala určeným smerom.

Ak teda máme zhrnúť výhody využívania videonahrávok praxe (nielen v rámci kurzu zameraného na počiatočný rozvoj gramotnosti) ako súčasť univerzitného kurzu tak sú takými možnosťami:

- prezentovať tzv. „best practice“, t.j. cielene vybrané ukážkové príklady praxe s dodržaným metodickým postupom ich realizácie,
- cielene naplánované ukážky možných chýb pri plánovaní alebo realizácii výučby,
- prezentovať podstatne bohatšiu variabilitu prístupov k rozvíjaniu gramotnosti a ich typické realizačné podoby výučby,
- pozorovať a analyzovať výučbu pod vedením vyučujúceho kurzu, ktorý môže upriamovať pozornosť na podstatné charakteristiky situácie a analýzu viesť smerom v súlade so zámerom témy kurzu.

Netreba tiež podceňovať jeden dôležitý aspekt spoliehania sa na aktuálnu podobu vzdelávacej praxe. Ak majú študenti možnosť pozorovať malé množstvo ukážok z pedagogickej praxe, majú tendenciu považovať uvedené príklady za návody pre činnosť namiesto toho, aby ich vnímali ako možnosti, ktorých voľba je ovplyvnená rozhodnutím s istým odborným zdôvodneným zámerom. V takomto ponímaní je využívanie videonahrávok výučby nielen spôsobom ako štruktúru vysokoškolského kurzu podporiť cielene vybranými ukážkami praxe, ale aj podstatne efektívnejším spôsobom, ako ovplyvniť rozvíjanie kritického myslenia študentov v rámci predmetnej oblasti.

## 5. ZÁVER

Využívanie videonahrávok v realizácii vysokoškolského kurzu s didaktickým rozmerom však nie je absolútnou náhradou hospitačnej pedagogickej praxe, ktorá okrem možnosti osvojovať si praktické pedagogické schopnosti ešte pred nástupom na súvislú pedagogickú prax alebo nástupom do zamestnania, umožňuje aj vytvárať si postoje k praxi a učiteľskej profesii. A prináša so sebou aj isté nevýhody a prípadné problémy, ktoré spočívajú v tom, že takýto spôsob kontaktovania s praxou môžu študenti vnímať ako málo autentický, vylučujúci silný motivačný prvok – možnosť interagovať s cvičným učiteľom a deťmi v MŠ. Vytvorenie vhodnej databázy videonahrávok tiež môže narážať na problém so získaním vhodných ukážok praxe na analýzu, najmä ak majú demonštrovať prístupy a postupy, ktoré v každodennej praxi nie sú známe alebo dostatočne etablované (Hixon, So, 2009). Ak sú však využívané v kombinácii s hospitačnou pedagogickou praxou MŠ, môžu byť dôležitým príspevkom k tomu, aby sa praktická zložka zúročila v rámci univerzitnej výučby efektívnejším spôsobom. Vo vzdialenejšej perspektíve navyše využívanie videonahrávok praxe môže prispieť k tomu, že absolventi takýchto kurzov budú nielen informovaní o existujúcich alternatívnych prístupoch k počiatočnému rozvoju gramotnosti detí (alternatívnych v zmysle ponúkajú nových prístupov k plánovaniu a realizácii výučby

v porovnaní s oficiálnym kurikulumom), ale aj schopní tieto postupy plánovať a zaraďovať do výučby v MŠ s explicitným poznaním ich potenciálu.

## Zdroje

1. ADAMS, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.
2. GUZIOVÁ, K. Uvažujme o predprimárnom vzdelávaní spolu. In *Predškolská výchova*, LXV, č. 4, 2010/2011, s. 7-13.
3. HIXON, E., SO, H. J. Technology's Role in Field Experiences for Preservice Teacher Training. In *Educational Technology & Society*, 12, č. 4, 2009, s. 294-304.
4. HOPKINS, S. 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, 1995, s. 1-9.
5. HUGHES, J. E., PACKARD, B. W-L., PEARSON, D. P. Preservice Teachers' Perception of Using HYpermedia and Video to Examine the Nature of Literacy Instruction. In *Journal of Literacy Research*, 32, č. 4, 2000, s. 599-629.
6. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. Nový režim kvality. In: O. Kaščák a B. Pupala (eds.): *Školy v prúde reformiem*. Bratislava: Renesans, 2011, s. 137-194. ISBN 80-89402-44-1
7. PETROVÁ, Z. Rozvíjanie jazykovej gramotnosti detí v MŠ: Poznanie a presvedčenia učiteľiek v MŠ a ich zdroj v oficiálnom kurikule pre predškolskú výchovu. In: O. Kaščák a K. Žoldošová (Eds.): *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, 2007, s. 73-96. ISBN 978-80-969777-6-5
8. PETROVÁ, Z., FILAGOVÁ, M. Oblasť jazykovej gramotnosti vo vzdelávaní učiteľov pre MŠ. In: O. Kaščák a B. Pupala (eds.): *Škola – statický element v sociálnej dynamike (zborník z rovnomennej konferencie konanej v dňoch 10-12. 10. 2011 v Jasnej)*. Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 221-225. ISBN 978-80-8078-459-1
9. PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M. Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, 2007.
10. PUPALA, B., PETROVÁ, Z. The Problem of Theory and Practice in University Course Theory and Methods of Literacy Development. *The New Educational Review*, roč. 18, č. 2, 2009, s. 197 – 214.
11. RAVID, D., TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: A Comprehensive model. In *Journal of Child Language*, 29, č. 2, 2002.
12. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0. Bratislava: ŠPÚ, 2008.
13. ŠTUTIKA, M.. Od obrázkov k písmenám. Bratislava: Renesans, 2007.
14. VALKOVÁ, L. *Pod'te deti spolu s nami cestovať za písmenkami*. Bratislava: Renesans, 2007.
15. VAN KLEECK, A. Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. In *Journal of Childhood Communication Development*, 20, č. 1, 1998, pp. 33-51.
16. ZÁPOTOČNÁ, O. Medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti a ich význam pre pedagogickú prax. In: E. Bagalová a Ľ. Biziková (eds.): *Rozvoj funkčnej gramotnosti v kontexte medzinárodných porovnávacích štúdií PISA a PIRLS*. Bratislava: ŠPÚ, 2011, s. 51-58. ISBN 978-80-8118-057-6
17. ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271-306.