

O diet'ati, jazyku, literatúre



Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie

•otázky•rozvíjania•komunikačnej•a•literárnej•kompetencie•o•diet'ati•jazyku•literatúre•časopis•pre•



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY



2024/2

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

***ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE***

***Ročník XII
2024/2***

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2024, roč. XII, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rušňák, PhD.

redaktori: PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Eva Eddy, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kreslia, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

doc. Mgr. Markéta Andričíková, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice

prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk, Univerzita v Białystoku, Poľsko

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Česká republika

prof. Zuzana Čížiková, Dr., Univerzita v Belehrade, Srbsko

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., Univerzita Karlova, Praha, Česká republika

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc., Katolícka univerzita, Ružomberok

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD., Trnavská univerzita, Trnava

doc. Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Univerzita Karlova, Praha, Česká republika

prof. Dr. Marína Šimáková Speváková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., Univerzita Palackého, Olomouc, Česká republika

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D., Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

prof. Dr. Jasna Uhláriková, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Slovenská republika

EDITORKA ČÍSLA:

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Časopis je registrovaný v medzinárodných databázach ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) a CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

ADRESA REDAKCIE:

O dieťati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 531 (530),

e-mail: odjl.pf@unipo.sk

<http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl>

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: máj 2024

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

Katarína VUŽŇÁKOVÁ.....5

O VÝVINE A DIAGNOSTIKE DETSKEJ REČI

On the development and diagnosis of children's speech

ŠTÚDIE/STUDIES

Alexandra BRESTOVIČOVÁ7

KOMPOZITÁ V RANOM VÝVINE REČI

Compounds in early speech development

Terézia HORSKÁ, Svetlana KAPALKOVÁ16

OPAKOVANIE VIET AKO SKRÍNINGOVÝ NÁSTROJ NA IDENTIFIKOVANIE RIZIKA VÝVINOVEJ JAZYKOVEJ PORUCHY V PREDŠKOLSKOM VEKU

Sentence repetition as a screening tool for the identification of the risk of developmental language disorders in preschool age

Monika SIEKELOVÁ, Martina ZUBÁKOVÁ 28

PILOTNÉ OVERENIE TESTU NA HODNOTENIE UVAŽOVANIA DETÍ V SOCIÁLNO

KONTEXTE

Initial validation of testing children in social context reasoning

Jaroslava NOVÁKOVÁ..... 43

MOTORIKA VERSUS VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI

Motor skills versus speech development in children

Iveta BÓNOVÁ, Lucia JASINSKÁ55

TEXTY PIESNÍ AKO STIMULAČNÝ NÁSTROJ ROZVOJA KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Song lyrics as a means of stimulating the development of communicational competence of pre-school children

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

Zuzana MIKUŠOVÁ 67

REČOVÝ VÝVIN DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU A SCHOPNOSŤ POROZUMENIA POČÚVANÉHO TEXTU

Speech development of preschool-age children and their listening comprehension

SÁRA ZELENÁ 79

RANÉ PROJEVY OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA U BATOLETE Z MONOLINGVNÍHO PROSTŘEDÍ

Early manifestations of second language acquisition in a toddler from a monolingual environment

DISKUSIE/DISCUSSIONS

Matej SLOVÁČEK..... 88

PREČO A AKO MÔŽE ROZVOJ (NIE)EN REČI DIEŤAŤA ZEFEKTÍVNIŤ MONTESSORI PEDAGOGIKA

Why and how Montessori education can improve the development of (not only) a child's language

RECENZIE/REVIEWS

Tamara JENČOVÁ..... 97

DVE VEDECKÉ MONOGRAFIE VENOVANÉ PÍSMU COMENIA SCRIPT

[LUDMILA BELÁSOVÁ, MARTINA RÍMSKA, PATRÍCIA TOMEČKOVÁ: *PÍSMO COMENIA SCRIPT V EDUKAČNEJ PRAXI PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA*]

[MONIKA, BOBÁKOVÁ, MONIKA MIŇOVÁ, ERIKA NOVOTNÁ: *PÍSMO COMENIA SCRIPT V PONÍMANÍ UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A RODIČOV*]

Two scientific monographs devoted to the Comenia Script font

Katarína VUŽŇÁKOVÁ..... 99

MEDZI KREATIVITOU A KONFORMITOU

[PAUL IBBOTSON: *LANGUAGE ACQUISITION. THE BASICS*]

Between creativity and conformity

Stanislav ŠTĚPÁNIK.....102

SLOVA JAKO ZBRAŇ: HOVORME O SEBE S REŠPEKTOM

[ELEONÓRA BARCZIOVÁ, VIKTÓRIA MIRVAJOVÁ (EDS.) A KOL.: *HOVORME O SEBE S REŠPEKTOM. SPRIEVODCA JAZYKOM PRIJATIA*]

Words as a weapon: Let's talk about each other with respect

Viera ŽEMBEROVÁ.....107

DOKONALÉ DIEŤA? LEN TO NIE!

[EVA BORUŠOVIČOVÁ: *DOKONALÉ DIEŤA*]

Perfect child? Just not that.

Viera ŽEMBEROVÁ..... 109

ROZPRÁVKOVÉ PODOBENSTVÁ

[VÁCLAV HAVEL: *PIŽDUCHOVÉ*]

Fairy tale parables

ODBOBNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

Alexandra BRESTOVIČOVÁ..... 111

XVI. MEDZINÁRODNÝ KONGRES O VÝSKUME DETSKEJ REČI

16th International congress on research into of children's language

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS 114

ÚVODNÍK/EDITORIAL**O VÝVINE A DIAGNOSTIKE DETSKEJ REČI****ON THE DEVELOPMENT AND DIAGNOSIS OF CHILDREN'S SPEECH**

Vážení čitatelia,

druhé číslo dvanásteho ročníka časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* je zamerané na otázky rečovej ontogenézy. Kým v zahraničí existuje množstvo publikácií o detskej reči a výskumníkov v tejto oblasti, v našom prostredí sa rečovej ontogenéze venuje hŕstka zanietených vedkýň a téma detskej reči nepatrí k tým dominantným. Preto sme radi, že v tomto čísle časopisu môžeme uverejniť príspevky vývinových lingvistiek, logopedičiek, pedagógov a didaktikov zo Slovenska i z Českej republiky, ktorí sa profesijne zameriavajú práve na túto oblasť. Osvojovanie si jazyka determinuje množstvo faktorov, a preto ho v súčasnosti chápeme ako interdisciplinárny problém. Túto skutočnosť ukazuje aj aktuálne číslo časopisu, ktoré prináša nové poznatky o detskej reči z viacerých aspektov, a to konkrétne cez prizmu vývinovej lingvistiky, logopédie a pedagogiky. Príspevky si všímajú osvojovanie si materinského i cudzieho jazyka, vzťah jazyka a myslenia, venujú sa opisu procesov v rečovej ontogenéze i diagnostike a stimulácii detskej reči i vplyvu reči na porozumenie textu.

Prístup vývinovej lingvistiky využíva Alexandra Brestovičová, ktorá v prípadovej štúdii, nadväzujúc na výskumy o slovotvorbe v detskej reči na Slovensku, opisuje osvojovanie si kompozít u dieťaťa do troch rokov. Ďalšie tri štúdie prezentujú výskumy z oblasti logopédie. Prezentujú overovanie nových diagnostických nástrojov zameraných na zisťovanie a zachytávanie jazykových porúch. Štúdia Terézie Horskej a Svetlany Kapalkovej posudzuje citlivosť skríningového nástroja Opakovanie viet, štúdia Moniky Siekelovej a Martiny Zubákovovej test na hodnotenie pragmatickej stránky reči a myslenia. Jaroslava Nováková sledovala vo výskume vzťah medzi motorickými schopnosťami detí a úrovňou osvojovania si výslovnosti hlások. Detskú reč v súčasnosti výrazne ovplyvňuje aj mediálna tvorba, resp. multimodálna komunikácia. Túto skutočnosť rieši analýza textov piesní pre deti v piatej štúdii od Ivety Bónovej a Lucie Jasinskej. Odborný článok Zuzany Mikušovej naznačuje, že nízka úroveň jazykových schopností, resp. verbalizácie myšlienok v predškolskom veku nemusí automaticky znamenať nízku úroveň porozumenia textu. S rozširovaním sa bilingvizmu vzniká potreba sledovať procesy pri osvojovaní si jazyka už v detskom veku. Tomuto problému sa venuje príspevok Sára Zelenej, ktorá opisuje počiatky osvojovania si angličtiny v ranom detskom veku. Otázku efektívneho pedagogického prístupu k rozvoju reči vzhľadom na aktuálne poznanie o rečovej ontogenéze a potreby spoločnosti na vzdelávanie rieši Matej Slováček v diskusii. V nej porovnáva účinnosť tradičného predprimárneho vzdelávania a prístupov Montessori pedagogiky na stimuláciu reči. Recenzie tradične prinášajú informácie o nových knihách pre deti a vedeckých prácach, v tomto čísle z oblasti poznania detskej reči, písma a didaktickej komunikácie v primárnom vzdelávaní. Číslo časopisu uzatvára správa o 26. medzinárodnom kongrese o výskume detskej reči v Prahe.

Viacere faktory v dnešnej dobe spôsobujú, že rečové schopnosti detí nie sú vždy také, aké by sme očakávali. Jazykový i nejazykový input v podobe digitalizácie menia svoj charakter a prehodnocujú sa požiadavky na spôsob vzdelávania. Veríme, že dané číslo časopisu pomôže pochopiť niektoré procesy rečovej ontogenézy, spoznať nové diagnostické nástroje rečových schopností a podnieti uvažovanie o potrebe a možnostiach rozvoja reči a komunikácie v aktuálnych podmienkach.

Katarína Vužňáková
editorka čísla

ŠTÚDIE/STUDIES

KOMPOZITÁ V RANOM VÝVINE REČI

COMPOUNDS IN EARLY SPEECH DEVELOPMENT

Alexandra BRESTOVIČOVÁ

Abstrakt

Individuálna longitudinálna prípadová štúdia sa zaoberá prvým výskytom a mapovaním kompozít v ranej ontogenéze reči jedného dieťaťa vo veku od 21 do 36 mesiacov. Kompozitá sú vyhľadávané v transkriptoch jednohodinovej nahrávky realizovanej raz mesačne v rodinnom prostredí. Priemerne ide o výskyt štyroch rôznych kompozít v reči dieťaťa počas jednohodinovej interakcie s dospelými v štandardných komunikačných situáciách, čo korešponduje s nízkym výskytom kompozít v slovenskom jazyku ako takom. Kompozitá sa objavujú v ontogenéze reči dosť skoro, už od veku 21 mesiacov, najprv ako imitácie výpovedí dospelých. Ich osvojenie prebieha v súlade s kognitívnym vývinom, vývinom artikulačných schopností dieťaťa a s pragmatickými potrebami v komunikačných situáciách, v ktorých sa dieťa nachádza. Analýza dát ukazuje, že dieťa si najprv osvojuje kompozitá zo sémantických kategórií predmetnosť, lokalizovanosť a špecifikácia. Ojedinelý prípad vývinového okazionalizmu, vytvoreného skladaním, a výskyt neuzuálnej deklinácie pomenovania miesta naznačujú, že dieťa v ranom veku (od 2 do 3 rokov) už disponuje intuitívnymi pravidlami, ktorými sa v slovenčine kompozitá utvárajú.

Kľúčové slová: kompozitá, raný vývin reči, sémantické kategórie, reč orientovaná na dieťa.

Abstract

A longitudinal case study deals with the first occurrence of compounds and their mapping in the early speech development of a child between the ages of 21 and 36 months. The compounds are searched for in the transcripts of one-hour recordings made once a month in a family environment. On average, four different compounds occur in the child's speech during a one-hour interaction with adults in standard communication situations, which corresponds with the low occurrence of compounds in the Slovak language in general. Compounds appear in the speech development as early as the age of 21 months, first as imitations of utterances of adults. Their acquisition corresponds with the cognitive development, the development of the child's articulation skills, and the pragmatic needs in the communication situations which the child is in. Data analysis shows that the child first acquires compounds from the semantic categories *subjectivity*, *localization*, and *specification*. A rare case of developmental occasional word, formed by compounding, and the occurrence of unusual declination of place name indicate that a child at an early age (between the ages of two and three) already possesses intuitive rules by which compound words are formed in Slovak.

Keywords: compounds, early speech development, semantic categories, child-directed speech.

1 Úvod

„Naučiť sa slovo je sociálny akt. Keď sa deti učia význam slov – učia sa niečo o myšlienkach iných ľudí“ (Bloom, 2015, s. 63). Naučiť sa kompozitum, teda zložené slovo, je z hľadiska rečovej ontogenézy v slovenčine o niečo náročnejšie ako osvojenie si značkového slova

alebo derivátu. Kompozitum je spravidla dlhšie, čo si vyžaduje rozvinutejšie artikulačné schopnosti, a je tiež sémanticky zložitejšie, ak si ho dieťa neosvojí len ako lexikalizovanú jednotku, ale si intuitívne uvedomuje slovotvorné pravidlá, ktorými bolo kompozitum utvorené. Zároveň sa s kompozitom dieťa stretáva v jazykovom inpute oveľa menej frekvencovane ako so slovotvorne motivovanými slovami utvorenými deriváciou. K. Vužňáková (2018, s. 119) uvádza, že „základnou univerzálnou tendenciou pri osvojovaní si slovotvorne motivovaných slov po slovensky hovoriacich detí je uprednostnenie derivácie pred kompozíciou“. Osvojenie kompozita si teda vyžaduje istý stupeň vývinu kognitívnych a artikulačných schopností dieťaťa. Rečový a kognitívny vývin prebiehajú simultánne a vzájomne sa determinujú. Dieťa musí intuitívne rozoznať pravidlá slovotvorného postupu kompozične utvorených slov, a to na základe vrozených myšlienkových operácií. Podľa K. Vužňákovovej (2013) „implicitné osvojenie si tvorenia slov súvisí s využívaním princípov analógie a implikácie, synteticko-analytického myslenia a generalizácie“. J. Dolník (2005) k tejto problematike uvádza, že skúsenosti dieťaťa, prijímané z okolitého komunikačného prostredia, vstupujú do interakcie s univerzálnymi princípmi kognitívnej bázy dieťaťa ako súčasti jeho genetickej výbavy. Dôležitú rolu pritom zohráva asimilačno-akomodačný princíp.

Ako uvádza Á. Lukács (2024), do procesu osvojovania si slov musí byť zapojená krátkodobá pracovná pamäť a schopnosť vytvárať inferencie. Vplyv na osvojovanie slov, a teda aj kompozít, má aj individuálna rýchlosť spracovania podnetov a kognitívna kontrola (schopnosť vyhodnotenia relevantných a irelevantných prvkov v reči). Na uchopenie významu slov je tiež nevyhnutná schopnosť „čítania“ zámerov iných ľudí, teória mysle (Bloom, 2015), a to v kontextoch, v ktorých je kompozitum použité.

Veľmi dôležitú úlohu má aj štatistické učenie sa, teda frekvencia jazykového inputu osvojovaného kompozita v reči orientovanej na dieťa. V slovenčine sú v rámci slovotvorne motivovaných slov, ktoré tvoria 80 % slovnej zásoby, najčastejšie používané deriváty, a nie kompozitá, ktoré v nich zastupujú len 5,8 % (Ološtiak, 2015). „V reči slovensky hovoriacich detí sa najprv a dominantne objavujú odvodené lexikálne jednotky, na rozdiel od nemec-kých a maďarských detí, v ktorých jazyku prevláda kompozícia“ (Vužňáková, 2012, s. 162). Zložené slová nemajú v reči po slovensky hovoriacich detí vysoké zastúpenie, čo korešponduje so zastúpením kompozít v slovenskom jazyku celkovo aj v reči orientovanej na dieťa. Hoci je ich zastúpenie v slovnej zásobe menej výrazné ako v germánskych a ugrofínskych jazykoch, za „posledné polstoročie ako dôsledok silnejúcich internacionalizačných procesov dôležitosť kompozície aj v slovanských jazykoch narastá“ (Ološtiak & Vojteková, 2021).

2 METODOLÓGIA

Predmetom výskumu v rámci prípadovej longitudinálnej štúdie je výskyt kompozít v reči jedného dieťaťa v ranom veku, od 21 do 36 mesiacov¹. Pri získavaní dát sme vychádzali z transkriptov reči dieťaťa v rodinnom prostredí, zaznamenaných na DVD nosičoch od veku 5 mesiacov do veku 6 rokov. Výskumný materiál bol nahrávaný raz za mesiac

¹ Vo veku 21 mesiacov bolo u dieťaťa zaznamenané prvé zrozumiteľné a jednoznačne identifikovateľné kompozitum *pršíplášť*. Výskum uzatvárame v 36 mesiacoch veku dieťaťa, keď sa končí obdobie raného vývinu reči a dieťa vstupuje do mladšieho predškolského veku.

v dĺžke jednej hodiny a bol transkribovaný počas riešenia grantového projektu VEGA 1/0129/12 *Modelovanie rečového vývinu slovensky hovoriacich detí v ranom veku*.²

Výskyt a prvé objavenie sa kompozít v reči dieťaťa skúmame podľa metodológie výskumu uplatnenej pri riešení vyššie uvedeného grantového projektu, a to procesuálne, komplexne a interakčne. Objavenie sa kompozít pozorujeme v procese, teda v longitude nahrávania, ako sú prítomné v istom okamihu vývinu reči sledovaného dieťaťa. Ďalej na ne nazeráme komplexne, všímame si ich morfológickú, sémantickú aj pragmatickú zložku. A tiež ich skúmame interakčne. Sledujeme ich výskyt v kontexte rodinnej interakcie s dospelými, prítomnými v rečovom okolí dieťaťa, keďže *„forma, obsah a funkcia jazykového znaku sa formujú len vo vzájomnej interakcii, pri ktorej ich komunikační partneri negociujú“* (Slančová, 2018, s. 16).

Kompozitá definujeme zjednodušene ako slovotvorne motivované slová, v ktorých možno z morfológického hľadiska vyčleniť minimálne dve koreňové morfémy (porov. Sokolová, 1995). Morfológickú štruktúru zložených slov overujeme v *Slovníku koreňových morfémy slovenčiny* (SKMS) (Sokolová et al., 2012). Uvedomujeme si, že v derivatologickej tradícii sa pri kompozitách a kompozitnosti (Ološtiak & Vojteková, 2021) uplatňuje slovotvorný, a nie morfológický prístup. Vzhľadom na náš výskum prítomnosti zložených slov v ranej reči dieťaťa, pri ktorej je dôležitý aj nárast priemernej dĺžky výpovede (MLU) s pribúdajúcim vekom (u sledovaného dieťaťa podľa Walkovej & Brestovičovej (2021) v 21 mesiacoch 2,2; v 28 mesiacoch 4,1 a v 36 mesiacoch 7,8 slabiky) sa však prikláňame k morfológickej analýze kompozít, prítomných v jeho reči. Za kompozitá zároveň nepovažujeme len slovotvorne motivované jednotky s dvomi radixmi, ale aj deriváty, ktoré sú od kompozít utvorené sufixáciou, napr. *pingpongový, bicyklík, trojuholníček*.

V takomto prístupe sa budeme líšiť od vyššie spomínanej analýzy, v ktorej sa napríklad slovo *televízor* pokladá za slovotvorne nemotivované, avšak morfológicky členiteľné, keďže s morfémy *tele* sa viaže pôvodný význam slova „ďaleko, na diaľku“ (Ološtiak & Vojteková, 2021, s. 100). Morfémy *tele* hodnotíme ako koreňovú (radix), pretože nesie osobitný význam a s druhou koreňovou morfémy *víz* a derivačnou morfémy *-or* tvorí kompozitum kompozitno-sufixálnym slovotvorným postupom. Podobne slovo *telefón* považujeme za kompozitum s dvomi koreňovými morfémy.

V synchronnom pohľade sa prevzaté slovo *lokomotíva* hodnotí v *Slovníku koreňových morfémy slovenčiny* ako nemotivované: *lokomotív-a* (2012, s. 304). Avšak podľa nás je v ňom stále zreteľná a identifikovateľná prítomnosť oboch koreňových morfémy z pôvodného jazyka: *loco-motive*³, preto ho radíme pri našom výskume ku kompozitám. Podobne pri číslovkách, kde je oslabený lexikálny význam *-desiat*, uvažujú Ološtiak & Vojteková (2021) o afixoidoch. Pri tejto číslovke SKMS (2012) tiež neuvádza dve koreňové morfémy. V našom materiáli, v reči 29-mesačného dieťaťa, sa vyskytla číslovka *päťdesiat* samostatne, nie ako imitácia po dospelom, pri hre s peniazmi. Toto kompozitum má transparentnú štruktúru, v ktorej sa dajú identifikovať dva radixy, oba s číselným významom, a slovo sa parafrázuje ako *päťkrát desať*, preto ho považujeme pre potreby výskumu za kompozitum. Pri týchto dvoch lexémach sa odlišujeme od údajov podľa SKMS (2012).

² Zodpovedná riešiteľka prof. PhDr. D. Slančová, CSc.

³ Z latinčiny: *loco* (z miesta), *motivus* (pohybujúci sa).

Za kompozitum pokladáme aj názov miesta *Šárošpatak*, kde je jednoznačne identifikovateľná lexikálna samostatnosť slov v maďarčine: *Sáros* a *patak* (Blatný Potok). V súlade s SKMS (2012) sú prevzaté slová *bicykel*, *zoologický*, *basketbal*, *futbal* a *amfiteáter* pokladané za kompozitá s dvomi koreňovými morfémi. Do analýzy zaraďujeme i kvázikompozitum *Hypernova*, utvorené prefixoidom *hyper-*, signalizujúcim modifikáciu intenzity so sémantickým príznakom *extrémny* (porov. Sokolová et al., 2005, s. 124).

3 VÝSLEDKY

Prvý jednoznačne identifikovateľný výskyt zloženého slova u sledovaného dieťaťa je zaznamenaný vo veku 21 mesiacov. Ide o jedno kompozitum s transparentnou štruktúrou, utvorené čistou kompozíciou: *pršiplášť*. V danom veku uvádza K. Vužňáková (2018, s. 115) u sledovaného dieťaťa v jednohodinovom zázname 86 slovotvorne motivovaných slov, medzi nimi jedno kompozitum. V 22 mesiacoch dané dieťa použilo kompozitum *muchotrávka*, utvorené kompozično-sufixálnym postupom, a to v rámci 72 slovotvorne motivovaných slov, utvorených najmä sufixálne. V 24 mesiacoch zaznamenala K. Vužňáková (ibid.) iné kompozitum, a to *trojuholník*, utvorené kompozično-sufixálnym slovotvorným postupom popri ďalších 90 slovotvorne motivovaných slovách, utvorených najmä sufixálne, prefixálne a transflexne, ktoré tvorili 48 % zaznamenatej slovnej zásoby dieťaťa v danom mesiaci.

S narastajúcim vekom dieťaťa a jeho zväčšujúcou sa slovnou zásobou i zlepšujúcimi sa artikulačnými schopnosťami sme vo veku od dvoch do troch rokov zaznamenali v každom mesiaci o niečo viac rôznych typov kompozít (pozri Tabuľku 1). Priemerne sú to štyri rôzne kompozitá v jednohodinovom zázname interakcie s dospelými v rodinnom prostredí v štandardných komunikačných situáciách.

Tab. 1: Zastúpenie kompozít v reči dieťaťa v jednotlivých mesiacoch

vek v mesiacoch	KOMPOZITÁ	POČET typov
21	pršiplášť	1
22	muchotrávka	1
24	trojuholník	1
25	televízor, ďalekohľad, autosedačka	3
26	trojuholník, do Hypernova	2
27	do Hypernovej, na trojkolku, pingpongovú, na bicyklíku	4
28	Čin-Čin, takto, toto, takáto	4
29	päťdesiat, tento, tmavomodrú, na trojuholníček, polohrubú, bujnochod	6
30	pingpongová, skorocel, lokomotíva, vodorovne, basketbal, futbal	6
31	skorocel, kostihoj, svetlomodrá	3
32	do tamtoho, o Zlatovláske, takto, toto, futbal	5
33	takto, tuto, toto, tamtá, telefóny, ako bujnochod	6
34	fitlopta, Tichomír, toto, dobrodružstvo, v Šárošpataku, na bicykli	6
35	tuto, toto, v zoologickej	3
36	na amfiteáter, svetlozelená	2

4 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA ZISTENÍ

Kompozitá si dieťa osvojovalo v súlade so svojím kognitívnym vývinom a vďaka podnetom z rečového okolia. Ako najčastejšie sa v reči dieťaťa vo veku od 2 do 3 rokov vyskytovali kompozitá patriace do sémantických kategórií predmetnosť, lokalizovanosť a špecifikácia. Sú to sémantické kategórie s najvyšším počtom reprezentantov v reči dieťaťa do dvoch rokov jeho veku (porov. Kesselová, 2008).

V kategórii predmetnosť boli frekventované kompozitá pomenújúce predmety, s ktorými prichádzalo dieťa v jeho prirodzenom domácom prostredí často do kontaktu (*pršíplášť, televízor, muchotrávka* (v knihe), *autosedačka, trojuholník, trojkolka, bicykel, lokomotíva* (hračka), *fitlopta, telefón, bujnochod*⁴). Zaznamenali sme aj proces osvojovania si kompozita ďalekohľad, prítomného v domácnosti dieťaťa, a to v 25 mesiacoch jeho veku (1).

(1) *JAN: *do čoho buchol tato?*

*OTE: **do ďalekohľadu.**

*OTE: *do čoho buchol?*

*JAN: *čo to je také modjé?*

*OTE: *čo to asi je?*

*JAN: *také modjé?*

*OTE: **veď to je ďalekohľad.**

*JAN: *čo to je také modjé?*

*OTE: *tak čo to je?*

*JAN: *tato sa pýta.*

*OTE: *čo to je také modré?*

*JAN: **daeohjad.**

Ďalšie kompozitá v sémantickej kategórii predmetnosť patria do oblasti názvov liečivých rastlín. Názvy liečivých bylín kostihoj a skorocel sme zaznamenali počas prechádzky vo veku dieťaťa 31 mesiacov, skorocel už ako osvojené kompozitum, kostihoj ako práve osvojované pomenovanie (2).

(2) *MAM: *a tu tieto rastlinky to sú čo?*

*JAN: *skojocel.*

*MAM: *skorocel, áno skorocel.*

*MAM: *mama hľadá kostihoj.*

*JAN: *a ja nehladá **kostihoj**.*

*MAM: *ty nehladaš.*

*JAN: *dávam dole mach.*

*OTE: *hej.*

*JAN: *mama išla hľadať **kostihoj**.*

V skúmanom období produkovalo dieťa aj vlastné mená (*Zlatovláska, Tichomír, Čin-Čin*), kompozitá, ktoré patria do kategórie predmetnosti, a zložené deiktické pronomína *toto, tento, tamto*, osvojené v ranejšom období rečovej ontogenézy dieťaťa (Kesselová, 2008).

V tejto kategórii použilo aj pomenovanie hier (*basketbal, futbal*) a abstraktné substantívum *dobrodružstvo*, ktoré sme zaznamenali v 34 mesiacoch ako priamu imitáciu (3).

(3) *BAB: *to máme teda dobrodružstvo.*

*JAN: *dobjodjužstvo.*

*BAB: *my máme také dobrodružstvo ako Machnáček a Rukávník.*

Kompozitá cudzieho pôvodu (*Šárošpatak, zoologická*) patria do sémantickej kategórie lokalizovanosť len syntakticky, v predložkovom lokáli, v odpovedi dieťaťa na otázku: *Kde*

⁴ O význame tohto okazionalizmu porovnaj ďalej.

sme boli? (v *Sájospataku*, v *zoologickej záhjade*). Ďalšie kompozitá cudzieho pôvodu (*amfiteáter*, *Hypernova*) použilo dieťaťa v odpovedi na otázku: *Kam ideme?* v *predložkovom akuzatíve* (na *amfiteátej*) a v *predložkovom genitíve* (do *Hypejnovovej*). Do sémantickej kategórie lokalizovanosť patrí aj zložené deiktické zámeno *tuto*, s variantom *tuná*, prítomné aj v ranejšom veku dieťaťa (porov. Slančová et al., 2018, s. 52).

V rámci sémantickej kategórie *špecifikácia* skúmané dieťa kompozitami pomenúvalo príznaky predmetov: *svetlomodrá*, *tmavomodrá*, *svetlozelená* (farba), *polohrubá* (múka), *pingpongová* (loptička), *takáto* (kamarátka) a príznaky príznačkov: *vodorovne*, *takto* (položiť), a v *tvare* predložkového akuzatívu na *trojuholníček* (poskladať servítku) pri činnostiach s babkou.

V sémantickej kategórii kvantitatívnosť sme raz zaznamenali číslomku *päťdesiat*, ktorú použilo samostatne, v zázname z 29. mesiaca veku (4).

(4) *BAB: čo poviete na *takéhoto medvedíka*?

*JAN: *tohto stojí tento tento medvedík*?

*BAB: štyridsaťpäť korún prosím.

*JAN: *ajebo ajebo možno päťdesiat*.

*BAB: *tak dobre päťdesiat*.

*JAN: *tojún*.

%com: *korún*.

5 DISKUSIA A IMPLIKÁCIE PRE TEÓRIU A PRAX

K. Vužňáková (2012, s. 162) uvádza, že v reči dieťaťa predškolského veku sa objavujú najprv odvodené slová a kompozitá sa objavujú len sporadicky. Ďalej tvrdí, že „*slovenské dieťa netvorí okazijnálne pomenovania skladaním, čo súvisí s pravidlami jazyka, ktorý si dieťa osvojuje*“. V našom výskume sme však zaznamenali jedno kompozitum *bujnochod*, ktoré sa javí ako vývinový okazionalizmus. Dieťa ho použilo na označenie pohybujúcich sa predmetov s kolesami, nachádzajúcimi sa v detskej izbe. Toto kompozitum bolo založené na modeli z reči orientovanej na dieťa, a to na slove *lunochod*. Strýko dieťaťa takto viackrát pomenoval automatické vozidlo na Mesiaci pri čítaní obrázkovej knihy. Slovo *lunochod* sme v reči matky nezaznamenali, keďže daná kniha o vesmíre sa nenachádzala v jej domácnosti. Dieťa teda vytvorilo vlastnú okazijnálnu lexikálnu jednotku skladaním, ktorá bola prvýkrát zaznamenaná v 29 mesiacoch jeho veku a potom v 33 mesiacoch, čo môže svedčiť o implicitnom osvojení si pravidiel skladania slov. Hranica medzi deriváciou a skladaním je tu zreteľná, keďže aj v tomto slove vieme identifikovať dva radixy: okazijnálny *buj-*, azda od slova *bujný* alebo *búrať*, keďže dieťa narážalo s detským kočiaričkom a búralo veci v izbe, a uzuálny *chod*, prítomný v pomenovaní sovietskych automatických vesmírnych vozidiel⁵. Môže sa teda javiť, že dieťa v procese slovotvornej produkcie disponuje implicitnými slovotvornými pravidlami, tzv. slovotvornou intuíciou, aj v súvislosti so skladaním slov, a nielen v súvislosti s deriváciou (porov. Liptáková & Vužňáková, 2009).

⁵ Uvedomujeme si však aj možnosť, že mohlo ísť o pokus dieťaťa vysloviť slovo *lunochod*, na ktorý sa dieťa v prostredí detskej izby mohlo s predmetmi s kolesami hrať v rámci symbolickej hry, keďže hlásku *l* ešte nemalo artikulačne zvládnutú a nahrádzalo ju spravidla hláskou *j*. Rodičia však v danom čase považovali toto pomenovanie za „nové slovo“, ako vidieť v transkriptoch. Navyše, kompozitum *lunochod* by bolo skôr dieťaťom artikulované v danom období ako „*junochod*“.

Názny, že dieťa využíva intuitívne slovotvorné znalosti o kompozícii, ktoré mu uľahčujú kódovanie a dekódovanie významov informácií, možno badať vo veku 27 mesiacov, keď si názov obchodného centra (*Hypernova*), ktorý si osvojilo v 26. mesiaci, rozdelilo nesprávane na dve slová, prvé cudzie (*hyper*) a druhé známe (*nový*). Toto kompozitum vyskloňovalo v tvare *do Hypernovej* namiesto *do Hypernovy* pri hre na nakupovanie: *Môžeme ísť do Hypernovej*. Odpoveď starej mamy bola: *Ideme do Hypernovy?*

Štúdiá dánskych autoriek (Kjæræk & Basboll, 2017) o kompozitných substantívach v reči orientovanej na dieťa a v reči dieťaťa, od prvého výskytu vo veku 23 mesiacov do veku 35 mesiacov, prináša výsledky, že rečový vývin postupuje od prototypových kompozít k zložitejším kompozitám a vo všeobecnosti vidieť rovnaký obraz v reči detí aj v reči orientovanej na dieťa (ROD). Aj náš výskum dokazuje rovnaký typ kompozít v reči detí a v ROD. Viackrát je zdokumentovaný nástup osvojenia si kompozita v reči dieťaťa na základe imitácie reči dospelého, napr. v 25 mesiacoch (1), v 31 mesiacoch (2). Frekvencia výskytu kompozít v reči orientovanej na dieťa závisí od individuálnych preferencií a témy konverzácie s dieťaťom. Dané kompozitum však dospelý vysloví v určitom kontexte viackrát, kým ho je schopné dieťa imitovať a neskôr aj samostatne použiť.

Turecká štúdiá (Ketrez, 2017) potvrdzuje hypotézu, že štruktúrna jednoduchosť kompozita je pri jeho osvojovaní dôležitejšia ako relatívna frekvencia v ROD. V ranom období reči tureckých detí sa objavujú skôr morfológicky jednoduchšie kompozitá typu: substantívum-substantívum, a to aj napriek relatívne vyššej frekvencii používania iného typu kompozít v ROD. Výsledky analýz slovotvorne motivovaných a slovotvorne identifikovateľných slov v reči slovenských detí do 24. mesiaca (Vužňáková 2018, s. 149) tiež dokazujú v reči detí dominanciu slovotvorne motivovaných slov utvorených od substantívnych motivantov, ale ide o prevahu modifikačne utvorených substantívnych derivátov s uplatnením deminutívnych a expresívnych sufixov. V našom materiáli kompozitá s transparentnou štruktúrou, tvorené radixom zo substantívnych lexém ako *autosedačka*, nepatria k najčastejším, a to pre malý výskyt v ROD, aj keď si dané kompozitum dieťa vďaka frekventovanému inputu a manipulácii s týmto predmetom osvojilo pomerne skoro, už v 25 mesiacoch veku. Dieťa si však v ranom období osvojilo aj komplexnejšie kompozíčno-sufixálne pomenovania ako *trojkolka*, *trojuholník* a slovo *bicykel* s prvým radixom s numerálnym významom, aj kompozitá tvorené kompozíčno-transflexným slovotvorným postupom ako *ďalekohľad*, *skorocel*, *kostíhoj*, kde je pri prvých dvoch jednotkách (*ďalekohľad*, *skorocel*) adverbiálny slovotvorný základ a pri tretej (*kostíhoj*) substantívny slovotvorný základ a druhé slovotvorné základy pri všetkých troch kompozitách sú verbálne, významovo súvisiace so slovesami (*hladiť*, *zaceliť*, *zahojiť*).

K. Drozdová (2020, s. 99), ktorá skúmala slovotvornú stránku reči slovensky hovoriacich detí, uvádza vo vekovej skupine od 3 do 4 rokov, že kompozíčné slovotvorné postupy v tejto vekovej skupine zastupovali len 3,47 % a kombinované postupy kompozície a derivácie predstavovali 0,35 % z celkového počtu zachytených slovotvorne motivovaných slov. V jej výskume sa potvrdilo, že štvorročné deti tvoria kompozitá bez problémov a vedia odpovedať na otázku, prečo sa dané kompozitum volá tak, teda uvedomujú si ich utvorenosť, vzťah medzi motivantom a motivátom, keďže vedia opísať význam motivátu pomocou motivantov. Skúmané deti tvorili vlastné kompozitá typu kompozíčno-sufixálnej zloženiny najčastejšie.

Analýza našich dát odhalila, že v detskej reči sa kompozitá, v súlade so stavom frekvencie v reči dospelých aj celkovo v slovnej zásobe slovenčiny, vyskytujú zriedka, hoci sa objavujú dosť skoro, už od veku 21 mesiacov, najprv ako imitácie výpovedí dospelých. Ich osvojenie prebieha v súlade s kognitívnym vývinom, vývinom artikulačných schopností dieťaťa a s pragmatickými potrebami v komunikačných situáciách, v ktorých sa dieťa v interakcii s dospelými nachádza. Najprv si dieťa osvojuje kompozitá zo sémantických kategórií predmetnosť, lokalizovanosť a špecifikácia. Ojedinelý prípad okazionalizmu *bujnochod*, vytvoreného skladaním, a neuzuálna deklinácia pomenovania miesta (*do Hypernovy*) však naznačujú, že dieťa v ranom veku (od 2 do 3 rokov) už disponuje aj intuitívnymi pravidlami, ktorými sa v slovenčine kompozitá utvárajú.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0410/23 *Interdisciplinárny a viacparadigmatický prístup k opisu slovenských kompozít*, zodpovedná riešiteľka doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD., a grantového projektu APVV č. 20-0126 *Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku*, zodpovedná riešiteľka doc. Mgr. Svetlana Kapalková, PhD.

Literatúra

- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Univerzita Karlova v Praze.
- Dolník, J. (2005). Jazykový systém ako kognitívna realita. In Rybár, J., Kvasnička, V., & Farkaš, I. (Eds.), *Jazyk a kognícia* (s. 39–83). Kalligram.
- Drozďová, K. (2020). *Osvojovanie si a stimulácia slovotvornej stránky detskej reči v predprimárnej edukácii*. [dizertačná práca]. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Kesselová, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In D. Slančová (Ed.), *Štúdie o detskej reči* (s. 121–168). Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Ketrez, N. F. (2017). The emergence of nominal compounds in Turkish: A case study on structural simplicity vs. input frequency. In Dressler, W. U., Ketrez, N. F., & Kilani-Schoch, M. (Eds.), *Nominal Compound Acquisition* (pp. 233–250). John Benjamins Publishing Company.
- Kjæræk, L. & Basboll, H. (2017). Compound nouns in Danish child language. In Dressler, W. U., Ketrez, N. F., & Kilani-Schoch, M. (Eds.), *Nominal Compound Acquisition* (pp. 39–62). John Benjamins Publishing Company.
- Liptáková, L. & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovotvorba*. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Lukács, Á. (2024). The role of general cognitive skills in integrating visual and linguistic information during sentence comprehension: individual differences across the lifespan. *Scientific Reports* 14(1), 1–13.
- Ološtiak, M. (2015). Výskum slovenskej slovotvorby v poslednom štvrtstoročí. II. časť. *Slovenská reč* 80(1–2), 20–36.
- Ološtiak, M. & Vojteková, M. (2021). Kompozitnosť a kompozícia: príspevok k charakteristike zložených slov na materiáli západoslovenských jazykov. *Slovo a slovesnosť* 82(1), 95–117.
- Sokolová, M. (1995). *Kapitolky zo slovenskej morfológie*. Slovacontact.
- Sokolová, M., Ivanová, M., & Vužňáková, K. (2005). Prínos slovníka koreňových morfém k charakteristike kompozít. *Jazykovedný časopis* 56(2), 99–126.
- Sokolová, M., Benko, V., Czéreová, B., Ivanová, M., Moško, G., Ološtiak, M., Šimon, F., & Vužňáková, K. (2012). *Slovník koreňových morfém slovenčiny*. (3., upravené a doplnené vydanie). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

- Slančová, D. (2018). Úvod. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 14–24). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Slančová, D., Liptáková, L., Ondráčková, Z., & Vužňáková, K. (2018). Slovná zásoba v ranom veku. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 25–86). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Vužňáková, K. (2012). *Kompozitá v slovenčine*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Vužňáková, K. (2013). *Vývin a stimulácia detskej reči v predškolskom veku. Elektronické učebné texty* [online]. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Vužňáková, K. (2018). Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 87–153). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Walková, M. & Brestovičová, A. (2021). Longitudinal case study of child-directed speech in Slovak from the perspective of acquisition of personal pronouns. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 65(3), 255–268.

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alexandra.brestovicova@unipo.sk

OPAKOVANIE VIET AKO SKRÍNINGOVÝ NÁSTROJ NA IDENTIFIKOVANIE RIZIKA VÝVINOVEJ JAZYKOVEJ PORUCHY V PREDŠKOLSKOM VEKU

SENTENCE REPETITION AS A SCREENING TOOL FOR THE IDENTIFICATION OF THE RISK OF DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDERS IN PRESCHOOL AGE

Terézia HORSKÁ – Svetlana KAPALKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na oblasť skrínového hodnotenia jazykových schopností v predškolskom veku. V súčasnosti sa za jednu z najcitlivejších typov skúšok na odhalenie jazykového rizika u detí považuje test opakovania viet. V príspevku predstavený *Grammar and phonology screening* (GAPS) pozostávajúci z dvoch častí – subtestu Opakovanie viet a subtestu Opakovanie pseudoslov, je prezentovaný ako vhodný skrínový nástroj v predškolskom veku. Výskumná časť je zameraná na posúdenie citlivosti slovenskej adaptácie skrínového GAPS – subtestu *Opakovanie viet* zachytiť jazykové ťažkosti u detí v predškolskom veku. Na pilotnej vzorke 15 monolingválnych po slovensky hovoriacich detí s vývinovou jazykovou poruchou ($M = 52.07$; $SD = 6.041$) a 15 monolingválnych slovensky hovoriacich detí s typickým vývinom reči ($M = 52$; $SD = 6.106$) sme zistili, že subtest GAPS – *Opakovanie viet* dokáže citlivo odlíšiť deti s vývinovou jazykovou poruchou ($U = .000$, $Z = -4.704$, $p < .001$, $r = -0.858$) od typicky sa vyvíjajúcich detí. Zároveň v klinickej skupine boli pozorované kvalitatívne odlišné typy chýb v porovnaní s kontrolnou skupinou detí. Subtest GAPS – *Opakovanie viet* s povahou rýchlej a jednoduchej administrácie má potenciál byť vhodným nástrojom pre pedagogickú prax v predprimárnych zariadeniach na odhalenie jazykových ťažkostí u detí, čo by umožnilo zabezpečiť intervenčný proces ešte pred zaškolením.

Kľúčové slová: opakovanie viet, GAPS, skrín, vývinová jazyková porucha, predškolský vek.

Abstract

The article focuses on screening assessment of language abilities in preschool age. Currently, one of the most sensitive types of tests for detecting language risk in children is a sentence repetition task. The Grammar and Phonology Screening (GAPS) is presented as a suitable screening tool for preschool-aged children, consisting of two parts: a sentence repetition task and a nonword repetition task. The research section aims to assess the sensitivity of the Slovak adaptation of the GAPS screening – specifically the Sentence repetition task – to capture language difficulties in preschool-aged children. In a pilot sample of 15 monolingual Slovak-speaking children with a developmental language disorder ($M = 52.07$; $SD = 6.041$) and 15 monolingual Slovak-speaking children with typical language development ($M = 52$; $SD = 6.106$), we found that the GAPS subtest – the Sentence repetition can sensitively distinguish children with developmental language disorder ($U = .000$, $Z = -4.704$, $p < .001$, $r = -0.858$) from typically developing children. Additionally, qualitatively different types of errors were observed in the clinical group compared to the control group of children. The GAPS subtest – the Sentence repetition with its quick and simple administration, has the potential to be a suitable tool for pedagogical practice in pre-primary institutions to detect language difficulties in children, facilitating intervention even before schooling.

Keywords: sentence repetition task, GAPS, screening, developmental language disorder, preschool age.

1 Úvod

Dostatočne rozvinuté jazykové a komunikačné schopnosti dieťaťa sú základom budúcej školskej úspešnosti. Očakáva sa, že dieťa je pred zaškolením kompetentným používateľom ústnej podoby jazyka, produkuje gramaticky správnu reč s primeranou dĺžkou viet (Váryová, 2012). Schopnosti ako fonematické uvedomovanie, krátkodobá verbálno-akustická pamäť, rýchle automatické pomenovanie¹, slovná zásoba, sémantické znalosti a naratíva sú významnými prediktormi úrovne čitateľskej gramotnosti (Cain, 2010; Mikulajová et al., 2012). Odchýlky od typického vývinu reči môžu predstavovať riziko neskorších ťažkostí v oblasti jazykových schopností a čitateľskej gramotnosti. Vzťah medzi jazykovými schopnosťami a úrovňou čitateľských zručností je pomerne známy (Pedinngton & Bishop, 2009; Adlof & Hogan, 2018). Štúdia pod vedením Price et al. (2022) skúmala práve vzťah medzi úrovňou raných a súčasných jazykových schopností a úrovňou čítania školopovinných detí (N = 674). Výsledky potvrdili súvislosť medzi ťažkosťami v čítaní a oneskorením vo vývine reči. Deti s nižšou úrovňou čitateľských zručností začali spájať slová do viet v ranom vývine reči neskôr než deti s typickým vývinom reči. Zároveň spomínaná skupina detí vykazovala nižšiu úroveň jazykových schopností. Price et al. (2022) skonštatovali, že vývin reči v ranom veku predikuje súčasnú úroveň jazykových schopností, ktoré významne ovplyvňujú úroveň čitateľských zručností v školskom veku. Autori apelujú na včasnú identifikáciu rizikových detí (t. j. zachytenie jazykových deficitov) a zavedenie intervenčných prístupov s cieľom zmiernenia problémov v školskom prostredí.

Zahraničné štúdie uvádzajú, že výskyt *vývinovej jazykovej poruchy*² (pozn. súčasný termín pre špecificky narušený vývin reči alebo vývinová dysfázia) je približne u 6,4 – 7,58 % detí (Toblin et al., 1997; Norbury et al., 2016; Calder et al., 2022). RADLD³ uvádza, že v každej 30-člennej triede sa priemerne vyskytujú 2 deti s vývinovou jazykovou poruchou. Podľa najnovšej metaanalýzy je prevalencie dyslexie na základných školách približne 7,1 % (Yang et al., 2022). Na Slovensku sa odhaduje výskyt orientačne u 3 – 5 % detí (Caravolas et al., 2019). Podobné údaje uvádza aj Schöffelová & Mikulajová (2012), ktoré pri longitudinálnom sledovaní 176 detí od predškolského veku zistili, že až 6 % detí v druhom ročníku má ťažkosti s dekodovaním a aj s porozumením čítaného textu a u 5 % detí sú prítomné ťažkosti s porozumením čítaného textu pri fluentnom dekodovaní.

Na základe uvedených informácií môžeme konštatovať, že prevalencia jazykových a čitateľských ťažkostí je pomerne vysoká, čo vyžaduje zabezpečiť citlivú a včasnú identifikáciu rizikových detí a následnú cieľnú intervenčnú starostlivosť. Na Slovensku je od roku 2019 v rámci minimálnych pediatrických štandardov⁴ odporúčaný okrem iných aj skrátený skriningový dotazník *Test komunikačného správania*⁵ (Kapalková et al., 2010), ktorý

¹ z angl. rapid automatized naming (RAN)

² *Vývinová jazyková porucha VJP* (z angl. *Developmental language disorder*) je charakterizovaná pretrvávajúcimi deficitmi v osvojení, porozumení, produkcii reči alebo samotnom používaní jazyka, ktorý vzniká už v ranom období vývinu reči a spôsobuje výrazné obmedzenia v komunikácii jednotlivca (Bishop et al., 2017).

³ Raising awareness of developmental language disorder – RADLD. (2024). [online]. Dostupné na: <https://radld.org/about/dld/> [cit. 2024-08-20].

⁴ Štandardné postupy. (2021). [online]. Dostupné na: <https://www.standardnepostupy.sk/standarty-primarna-pediatrica/> [cit. 2024-08-25].

⁵ Test komunikačného správania (TEKOS) je štandardizovaný skriningový dotazník pre rodičov na hodnotenie

umožňuje identifikovať riziko v ranom vývine reči dieťaťa. V predškolskom veku momentálne absentuje dostupný skrínigový nástroj pre pedagógov v materských školách či pediatrov, ktorým by dokázali orientačne zachytiť riziko jazykových ťažkostí dieťaťa.

2 TESTY OPAKOVANIA VIET

Testy opakovania viet sú široko klinicky používané hodnotiace nástroje, ktoré za relatívne krátky čas ponúkajú informácie o jazykových schopnostiach detí aj dospelých. Typicky je to jednoduchá úloha pre deti s typickým vývinom reči, ale veľmi náročná pre deti s jazykovými ťažkosťami. Administrácia testu je nenáročná a spočíva v úlohe jedinca bezprostredne zopakovať počutú vetu po administrátorovi. V rámci testovej úlohy sa vety odlišujú v dĺžke, náročnosti a komplexnosti, resp. sú koncipované tak, aby dokázali merať určitú oblasť jazykovej schopnosti jedinca. Proces opakovania viet vyžaduje v prvej fáze spracovať počutý verbálny impulz, dekodovať ho a nanovo formulovať jeho význam. Následne proces produkcie vety pozostáva z lexikálneho vyhľadávania, gramatického kódovania a samotnej fonologickej realizácie (Klem et al., 2015). Spomínané procesy vyžadujú nielen zapojenie verbálno-akustickej pamäte, ale vyžadujú určité znalosti o jazyku a schopnosť vytvárať konceptuálne reprezentácie – mentálne modely či predstavy počutej vety (Klem et al., 2015), ktoré si jedinec vytvára, aby porozumel a spracoval význam informácií.

Prelomová štúdia pod vedením Conti-Ramsden et al. (2001) priniesla pozoruhodné zistenie. Pri hodnotení jazykových schopností 11-ročných anglicky hovoriacich detí s vývinovou jazykovou poruchou štyrmi hodnotiacimi nástrojmi (opakovanie viet, opakovanie pseudoslov, produkcia 3. os. sg. a produkcia minulého času) sa ukázalo, že skúška opakovania viet sa javí ako najcitlivejší nástroj identifikovania prítomnosti vývinovej jazykovej poruchy – senzitivita nástroja bola preukázaná až na 90 % a špecificita na 85 %, dokonca dokázala zachytiť tie deti, ktoré v súčasnosti už nevykazovali známky jazykových ťažkostí, ale mali pozitívnu anamnézu vývinovej jazykovej poruchy. *Test opakovania viet* dovtedy nebol využívaný ako psycholingvistický marker prítomnosti vývinovej jazykovej poruchy. Conti-Ramsden et al. (2001) prišli s novými diagnostickými markermi jazykových porúch, čo prinieslo množstvo nových výskumov zameraných na vyhľadávanie metodologicky vhodných skúšok opakovania viet pre predškolský a školský vek a zároveň na tvorbu nových testov pre tento účel.

Viac ako o 20 rokov neskôr, Ward, Polišenská & Bannard (2024) publikovali rozsiahlu metaanalýzu, v ktorej skúmali viac ako 3400 štúdií využitia testu opakovania viet u monolingválnych detí s typickým vývinom reči a detí s vývinovou jazykovou poruchou. Výsledky ukázali, že aj napriek veľkému počtu rôznych metodologických variácií, systému skórovania, výberu výskumnej vzorky štúdií, výkony u typicky sa vyvíjajúcich detí v teste opakovania viet boli priemerne o 2,08 smerodajnej odchýlky lepšie ako u detí s vývinovou jazykovou poruchou. Autori konštatujú, že test opakovania viet dokáže odlíšiť klinické deti od detí s typickým vývinom reči bez ohľadu na metodológiu hodnotiacej skúšky.

verbálneho a neverbálneho správania detí v ranom veku od 8. do 30. mesiaca života (Kapalková et al., 2010) a pre účely skríningu vznikla aj jeho skrátená verzia (Kapalková & Kaletová, 2020).

V našej štúdii sme sa rozhodli bližšie charakterizovať jeden zo skrínigových nástroj *Grammar and phonology screening* a aplikovať slovenskú adaptáciu prvej časti testu *Opakovanie viet* na skupine po slovensky hovoriacich detí s vývinovou jazykovou poruchou a detí s typickým vývinom reči.

2.1 GAPS AKO SKRÍNIGOVÝ NÁSTROJ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Grammar and phonology screening (GAPS) bol vytvorený ako skrínigový nástroj na identifikovanie potenciálne rizikových detí z pohľadu výskytu vývinovej jazykovej poruchy a vývinovej dyslexie v predškolskom veku. Autorka profesorka Van der Lely so svojím tímom pri koncipovaní testu vychádzali z hypotézy CGC⁶, ktorá hovorí, že jadrom vývinovej jazykovej poruchy sú deficity v procesoch zodpovedajúcich za morfosyntaktické a fonologické spracovanie reči a zároveň deficitné fonologické spracovanie stojí na pozadí vzniku dyslexie (Gardner et al., 2006). Vízia autorov bola taká, aby skrínigovým nástrojom GAPS boli testované všetky deti vo Veľkej Británii najneskôr pred vstupom do školy, čo by v prípade pozitívneho výsledku umožnilo začať cieľenú intervenciu ešte pred zaškolením. Samotná administrácia testu je pomerne jednoduchá, čo umožňuje pracovať pedagógom v materských školách, lekárom či samotným rodičom so skrínigovým nástrojom.

Skrínigový nástroj GAPS pozostáva z dvoch častí, ktoré priamo hodnotia aktuálne morfosyntaktické a fonologické schopnosti dieťaťa. Prvá časť GAPS sa zameriava na opakovanie 16 viet – 2 nácvičné vety, 11 testovacích viet a 3 jednoduché motivačné oznamovacie vety, ktoré nie sú hodnotené. Úlohou dieťaťa je zopakovať jednotlivé vety po administrátorovi. Vety sú relatívne krátke a dieťa vidí jednotlivé vety vizuálne zobrazené v obrázkovej knihe. Jednotlivé vety sú cielene vytvorené tak, aby obsahovali rôzne syntaktické štruktúry (napr. zhoda medzi podmetom a slovesom, označenie slovesného času, rozvitie nezhodným prívlastkom, datívna konštrukcia, formulácia otázky, inverzná pasívna konštrukcia, anaforické a zámenné odkazovanie a iné). Vety sa skladajú z jednoduchých slov, ktorú si deti osvojujú už v ranom veku a sú im známe bez ohľadu na socioekonomické či kultúrne rozdiely. Druhá časť GAPS sa zameriava na opakovanie 10 pseudoslov – 2 zácvičných a 8 testovacích položiek. Túto časť nebudeme bližšie špecifikovať, nakoľko nie je predmetom našej štúdie.

Slovenská adaptácia skrínigového nástroja GAPS bola mierne modifikovaná pre špecifiká slovenského jazyka, predovšetkým pri tvorbe pseudoslov, ale princípy koncipovania testu ostali rovnaké ako v pôvodnej verzii. Slovenská verzia prvej časti GAPS – *Opakovanie viet* je po obsahovej stránke totožná s pôvodnou anglickou verziou. Pri tvorbe testovacích viet v slovenčine sa sledoval výber slov, slovosled, dĺžka viet a samotná morfosyntaktická skladba slov, aby boli primerané pre cieľovú skupinu detí a zároveň, aby boli senzitívne pre zachytenie potenciálne rizikových detí. Podrobný proces tvorby slovenskej adaptácie testu GAPS vrátane druhej časti opakovania pseudoslov je bližšie opísaný v záverečnej práci Vicenovej (2011).

⁶ z angl. the Computational Grammatical Complexity (van der Lely, 2005; van der Lely & Marshall, 2011)

3 METODOLÓGIA

3.1 CIEĽ VÝSKUMU

Cieľom našej štúdie je pilotne overiť citlivosť skríningového nástroja GAPS – *Opakovanie viet*, ktorý môže zachytiť prítomnosť vývinovej jazykovej poruchy u monolingválnych po slovensky hovoriacich detí v predškolskom veku. Chceme zistiť, či subtest GAPS – *Opakovanie viet* dokáže odlíšiť výkony detí s vývinovou jazykovou poruchou od výkonov detí s typickým vývinom reči rovnakého fyzického veku. Zároveň nás zaujíma, či existujú kvalitatívne rozdiely v typoch chýb produkovaných viet medzi klinickou a kontrolnou skupinou detí. Z toho vyplynula nasledovná výskumná hypotéza a výskumná otázka:

Hypotéza: Výkon detí s vývinovou jazykovou poruchou v subteste GAPS – *Opakovanie viet* je signifikantne nižší v porovnaní s kontrolnou skupinou detí rovnakého fyzického veku a pohlavia.

Výskumná otázka: Vykazujú deti s vývinovou jazykovou poruchou kvalitatívne odlišné typy chýb ako kontrolná skupina detí v subteste GAPS – *Opakovanie viet*?

3.2 VÝSKUNNÁ VZORKA

Do výskumného testovania je zapojených 30 monolingválnych po slovensky hovoriacich detí vo veku od 42 mesiacov do 62 mesiacov z rôznych krajov Slovenska. Výskumná vzorka je vyskladaná na základe párového výberu podľa veku a pohlavia. Tvoria ju 15 detí s vývinovou jazykovou poruchou (priemer = 52.07; smerodajná odchýlka = 6.041) a 15 detí s typickým vývinom reči (priemer = 52; smerodajná odchýlka = 6.106). Obe skupiny detí sú z hľadiska veku vyrovnané ($U^7 = 111.0$, $Z^8 = -.063$, $p^9 = .950$). Za deti s typickým vývinom reči považujeme tie deti, ktoré navštevujú bežnú štátnu materskú školu, rodičia v anamnestickom dotazníku neuviedli prítomnosť ťažkostí v oblasti vývinu reči dieťaťa a zároveň dieťa nie je v logopedickej intervencii. Klinickú vzorku tvoria klienti Súkromného centra poradenstva a prevencie v Bratislave, v ktorom im bola na základe komplexného logopedického a psychologického vyšetrenia diagnostikovaná vývinová jazyková porucha.

3.3 PROCEDÚRA

Testovanie bolo realizované od júna 2022 do novembra 2023 v priestoroch štátnych predprimárnych zariadení a v priestoroch Súkromného centra poradenstva a prevencie Inštitútu detskej reči v Bratislave. Do výskumu boli zapojené len deti rodičov, ktorí podpísali informovaný súhlas s účasťou vo výskume. Zber výskumných dát sa realizoval v súlade s etickými normami pre výskum na ľudských subjektoch a so súhlasom Etickej komisie pre hodnotenie výskumu na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

⁷ hodnota Mann-Whitneyovho neparametrického testu pre dve nezávislé premenné

⁸ veľkosť rozdielu dvojvýberového nepárového testu

⁹ p-hodnota

3.4 ADMINISTRÁCIA SUBTESTU GAPS – OPAKOVANIE VIET

Administrácia subtestu GAPS – *Opakovanie viet* trvá približne 2 – 4 minúty v závislosti od schopností dieťaťa. Motiváciou dieťaťa je postava mimozemšťana Bika, ktorý je vizuálne zobrazený na papieri a dieťa ho môže vidieť počas testovania. Dieťa počuje nasledovnú inštrukciu: „*Idem Ti porozprávať príbeh.*“ Následne administrátor ukáže na obrázok mimozemšťana. „*Toto je Bik. Tiež by chcel počuť príbeh, ale on rozumie len deťom. Preto, keď poviem niečo, povedz to Ty Bikovi. Počúvaj pozorne, aby si to zopakoval presne tak, ako som to povedal/-la ja. Poďme to skúsiť. Povedz: Ahoj Bik. To je príbeh.*“ Dieťa počuje postupne dve zácvikové vety, ktoré má zopakovať. Administrátor dané vety môže opakovať viackrát, pokiaľ dieťa nepochopí zadanie. Ku každej prezentovanej vete zodpovedá príslušný obrázok v príbehovej knihe. Administrátor po každej položke pretáča stranu v knihe. Výpovede dieťaťa sú nahrávané na diktafón a zaznamenané v testovacom hárku. Jednotlivé testovacie vety môže administrátor zopakovať iba jedenkrát, resp. pri troch testovacích položkách, kde je úlohou dieťaťa zopakovať otázku, je možné cieľovú otázku administrovať ešte raz. Pri týchto položkách majú deti tendenciu prvotne odpovedať na otázku než reprodukovať počutú otázku. Túto skutočnosť je však potrebné uviesť v záznamovom hárku.

Skórovanie subtestu *Opakovanie viet* je iné ako v pôvodnej anglickej verzii. Na rozdiel od anglickej verzie, v ktorej je postačujúce správne zopakovať len špecifické slová a slovné spojenia v rámci prezentovaných viet, v slovenskej modifikácii testu nie je akceptovaná žiadna odchýlka od cieľovej vety. Dôvodom prísnejšieho hodnotenia je skutočnosť, že pre slovensky hovoriace deti s typickým vývinom reči je subtest *Opakovanie viet* relatívne jednoduchá úloha (Vicenová, 2011). Dieťa získa 1 bod za každú správne reprodukovanosť vetu, celkovo môže získať 11 bodov. Artikulačné a fonologické odchýlky, resp. zmeny vo zvukovej rovine jazyka, nie sú považované za chyby. Za chybu teda považujeme akúkoľvek gramatickú, sémantickú a syntaktickú odchýlku od pôvodnej cieľovej vety.

4 VÝSLEDKY

4.1 KVANTITATÍVNA ANALÝZA VÝKONOV

V tabuľke 1 uvádzame deskriptívnu štatistiku výkonov detí v subteste GAPS – *Opakovanie viet*. Vzhľadom na nízky počet sledovaných detí sme na vyhodnotenie štatistickej významnosti rozdielov medzi kontrolnou skupinou a klinickou skupinou použili neparametrický Mannov-Whitneyho U-test. Na základe doterajších zahraničných výskumov sme predpokladali, že deti s vývinovou jazykovou poruchou budú v subteste *Opakovanie viet* skórovať signifikantne horšie než deti s typickým vývinom reči rovnakého fyzického veku.

Výsledky štatistického porovnania preukázali, že skupina detí s vývinovou jazykovou poruchou dosiahla v subteste GAPS – *Opakovanie viet* významne nižšie výkony ($U^{10} = .000$, $Z^{11} = -4.704$, $p^{12} < .001$), čo potvrdzuje našu hypotézu. Efekt rozdielu je veľký

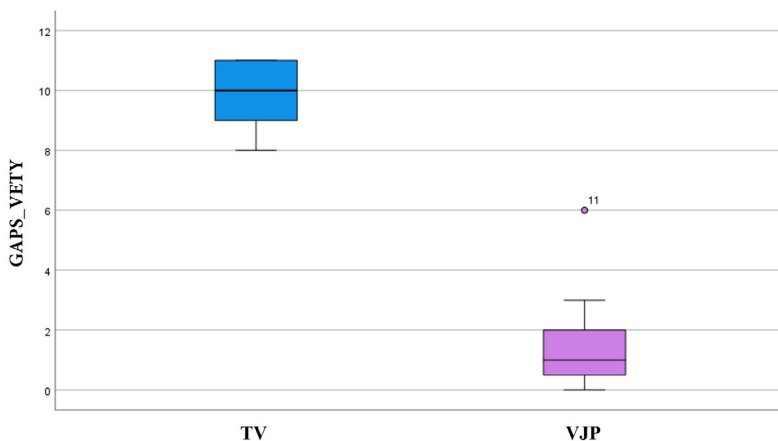
¹⁰ hodnota Mann-Whitneyovho neparametrického testu pre dve nezávislé premenné

¹¹ veľkosť rozdielu dvojvýberového nepárového testu

¹² p-hodnota

($r^{13} = -0.858$). Na základe grafu 1 vidíme, že výkony detí s vývinovou jazykovou poruchou sú výrazne nižšie ako výkony typicky sa vyvíjajúcich detí v subteste GAPS – *Opakovanie viet*.

Graf 1: Výkony v subteste GAPS – Opakovanie viet u detí s typickým vývinom reči (TV) a u detí s vývinovou jazykovou poruchou (VJP)



Tab. 1: Deskriptívna štatistika výkonov kontrolnej skupiny a klinickej skupiny detí v subteste GAPS – Opakovanie viet

	N	min	max	median	mean	SD
Kontrolná skupina	15	8	11	10	9.80	1.08
Klinická skupina	15	0	6	1.00	1.60	1.59

Vysvetlivky: N – počet detí, min – minimálna hodnota, max – maximálna hodnota, median – stredná hodnota, mean – priemer, SD – smerodajná odchýlka

4.2 KVALITATÍVNA ANALÝZA VÝKONOV

Na základe deskriptívnej štatistiky v tabuľke 1 vidíme, že deti s typickým vývinom reči skórovali v subteste GAPS – *Opakovanie viet* vysoko (priemer = 9.8; smerodajná odchýlka = 1.082), v priemere získavali 9 až 10 bodov z 11, celkový počet chýb vyskytujúcich sa v tejto skupine detí je nízky. Kontrolná skupina detí skórovala bezchybne v štyroch cieľových vetách. V rámci jednej reprodukovanej vety bol prítomný vždy iba jeden typ chyby, t. j. dieťa netvorilo viacero typov chýb v rámci jednej cieľovej vety. V tabuľke 2 bližšie uvádzame typy chýb s frekvenciou výskytu a príkladom výpovedí detí v kontrolnej skupine.

¹³ veľkosť účinku

Tab. 2: Typy nesprávnych odpovedí s frekvenciou výskytu a príkladom výpovedí u detí s typickým vývinom reči

Typ chyby	N	Príklady výpovedí u detí s typickým vývinom reči
Zmena slovosledu pri zachovaní rovnakého počtu cieľových slov	4	<i>Mačka je šťastná so zvončekom.</i> (Mačka so zvončekom je šťastná.)
Zámena cieľového slova za sémanticky odlišné slovo	2	<i>Psom je ťahané psom.</i> (Mlieko je ťahané psom.)
Pridanie nového slova do cieľovej vety	2	<i>Mačka zo tym zvončekom je šťastná.</i> (Mačka so zvončekom je šťastná.)
Preformulovanie cieľovej vety pri zachovaní významu vety	1	<i>Mačka tlačí psíka jakého?</i> (Ktorého psa tlačila mačka?)
Zámena neutrálneho cieľového slova za deminutívum a naopak	5	<i>Mačka chcela trošku mlieka.</i> (Mačka chcela trochu mlieka). <i>Táto mačka ľúbi mlieko.</i> (Táto mačka ľúbi mliečko).
Adekvátna odpoveď na otázku namiesto reprodukcie cieľovej otázky	4	<i>Mlieko.</i> (Čo bude piť mačka?) <i>Modrého.</i> (Ktorého psa tlačila mačka?)
Žiadna odpoveď	1	(Ktorého psa tlačila mačka?)

Klinická skupina detí skórovala signifikantne nižšie ako kontrolná skupina. Na základe tabuľky 1 vidíme, že priemerné skóre bolo celkovo nízke (priemer = 1.6; smerodajná odchýlka = 1.595), priemerne dosahovali 0 až 2 body z 11. Skupina detí s vývinovou jazykovou poruchou tvorila chyby v každej cieľovej vete. Chyby v klinickej skupine detí boli produkované kombinovane, to znamená, že v rámci jednej výpovede dieťaťa bolo prítomných viacero typov chýb. Pri analýze reprodukováných viet sme nesprávne odpovede detí klasifikovali do 13 typov nesprávnych odpovedí. V tabuľke 3 uvádzame jednotlivé typy chýb s frekvenciou výskytu (N) a príkladom odpovedí u klinickej skupiny detí.

Tab. 3: Typy nesprávnych odpovedí s frekvenciou výskytu a príkladom výpovedí u detí s vývinovou jazykovou poruchou

Typ chyby	N	Príklady výpovedí u klinickej skupiny detí
Redukovanie počtu cieľových slov vo vete	79	<i>Moku meka.</i> (Mačka chcela trochu mlieka.) <i>Toe tačila mačka?</i> (Ktorého psa tlačila mačka?)
Zmena slovosledu s redukovaním počtu cieľových slov	17	<i>Ľúbi meko mata.</i> (Táto mačka ľúbi mliečko). <i>Macke dava meko.</i> (Pes dáva mačke mlieko.)
Zmena slovosledu pri zachovaní rovnakého počtu cieľových slov	7	<i>Pes dá meko make.</i> (Pes dáva mačke mlieko.) <i>Ktoe tačia sa maka?</i> (Ktorého psa tlačila mačka?)

Zámena cieľového slova za sémanticky podobné slovo	3	<i>Havo <u>ťaťa</u> meko.</i> (Mlieko je ťahané psom.) <i>Mlieko dá <u>cice</u>.</i> (Pes dáva <u>mačke</u> mlieko.)
Zámena cieľového slova za sémanticky odlišné slovo	6	<i>Ta tento <u>maka</u> <u>je</u> meko.</i> (Táto mačka <u>ľúbi</u> mliečko.) <i>Čo bude <u>toto</u> mačka?</i> (Čo bude <u>piť</u> mačka?)
Zmena gramatického tvaru cieľového slova vo vete	13	<i>Havo <u>ťaťa</u> meko.</i> (Mlieko je ťahané psom.) <i>Pes <u>dá</u> meko make.</i> (Pes <u>dáva</u> mačke mlieko.)
Pridanie nového slova do cieľovej vety	9	<i><u>Tá</u> maka tatá.</i> (Mačka so zvončekom je šťastná.) <i>Ta mača ubi <u>veke</u> buto.</i> (Táto mačka <u>ľúbi</u> mliečko.)
Vyjadrenie obsahu cieľovej vety inou formou	16	<i>Mačka olizova pesu.</i> (Pes je olizovaný mačkou.) <i>Maka tochu meka ce.</i> (Mačka chcela trochu mlieka.)
Produkcia sémanticky podobnej vety s rozšírením.	7	<i>Už toto nalála toto meko a bude toto papat a to bude doblé.</i> (Pes dáva mačke mlieko.)
Zámena neutrálneho cieľového slova za deminutívum a naopak	5	<i>Pej dáva <u>mečko</u> mačke.</i> (Pes dáva mačke mlieko.) <i>Ano, mačka obí <u>meko</u>.</i> (Táto mačka <u>ľúbi</u> mliečko.)
Adekvátna odpoveď na otázku namiesto reprodukcie cieľovej otázky	5	<i>Meko ce.</i> (Čo bude piť mačka?) <i>Odu.</i> (Čo bude piť mačka?)
Neadekvátna odpoveď na otázku namiesto reprodukcie cieľovej otázky	6	<i>Havo.</i> (Ktorého psa tlačila mačka?) <i>Ne maňa.</i> (Čo bude piť mačka?)
Žiadna odpoveď	1	(Pes je olizovaný mačkou.)

Pri porovnaní klinickej a kontrolnej skupiny detí vidíme, že deti s typickým vývinom reči vykazovali 7 typov chýb, ktoré boli produkované s nízkou frekvenciou vzhľadom na vysokú úspešnosť detí v subtest GAPS – *Opakovanie viet*. Na druhej strane klinická skupina detí produkovala výrazne vyšší počet chýb, ktoré sme klasifikovali do 13 typov nesprávnych odpovedí. Najväčšie zastúpenie malo *redukovanie počtu slov v rámci cieľovej vety*, ktoré sa objavilo 79-krát, a zároveň typ chyby *zmena slovosledu s redukovaním počtu cieľových slov* 17-krát. Tento najfrekvencovanejší typ chyby vôbec nebol prítomný u kontrolnej skupiny detí. Zároveň *zmena gramatického tvaru cieľových slov* (N = 13) bola pozorovaná tiež len u klinickej skupiny detí.

5 DISKUSIA

V našej prezentovanej štúdii sme skúmali, či slovenská adaptácia subtestu GAPS – *Opakovanie viet* umožňuje diferencovať výkony detí s jazykovými ťažkosťami od detí s typickým vývinom reči. Následne nás zaujímalo, či existujú kvalitatívne rozdiely v produkcii typov chýb medzi klinickou a kontrolnou skupinou detí.

Na základe našich výsledkov na pilotnej vzorke sme zistili, že výkony detí s vývinovou jazykovou poruchou a výkony detí s typickým vývinom reči sú signifikantne odlišné, teda klinické deti skórujú v subteste GAPS – *Opakovanie viet* štatisticky nižšie ako kontrolná skupina detí. Tento rozdiel je veľký ($r = -0.858$). Podobne štúdiá pod vedením van der Lely, Payne & McClelland (2011) uvádzajú, že test GAPS je presný a citlivý nástroj na odlíšenie detí s jazykovými ťažkosťami od detí s typickým vývinom reči. Pri subteste *Opakovanie viet* uvádzajú senzitivitu 91 % a špecificitu 100 % na vzorke 30 detí s typickým vývinom reči a 11 detí s vývinovou jazykovou poruchou vo veku medzi 42 – 78 mesiacov. Upozorňujú však na fakt, že variabilita klinického obrazu vývinovej jazykovej poruchy je široká a ťažisko deficitov je rôzne. Test GAPS pozostávajúci z dvoch častí *Opakovanie viet* a *Opakovanie pseudoslov* dokáže identifikovať ťažkosti v morfológicko-syntaktickej rovine a foneticko-fonologickej rovine jazyka, nie však v iných oblastiach jazyka ako napríklad lexikálne či pragmatické deficity. Z toho vyplýva, že subtest GAPS – *Opakovanie viet* dokáže identifikovať deti s vývinovou jazykovou poruchou, ktoré vykazujú gramatické deficity. Pri analýze záverov logopedických správ klinických detí v našej výskumnej vzorke pozorujeme prítomnosť deficitov na morfológicko-syntaktickej jazykovej rovine u všetkých sledovaných detí. Na základe toho dedukujeme, že práve kvôli tomu boli rozdiely medzi výkonmi medzi kontrolnou a klinickou skupinou detí tak výrazné. Ďalšie overovanie testu GAPS – *Opakovanie viet* po slovensky hovoriacich detí by mohlo pokračovať porovnaním výkonov detí s vývinovou jazykovou poruchou, ktoré nemajú gramatické deficity, ale primárne ťažkosti sú napríklad vo zvukovej rovine reči, a kontrolnou skupinou detí rovnakého veku. Zároveň by bolo vhodné doplniť výskum o *Test opakovania pseudoslov* (Polišenská & Kapalková, 2014), ktorý môže doplniť chýbajúce informácie o fonologických schopnostiach sledovaných skupín detí.

Následne sme analyzovali produkciu nesprávnych odpovedí v subteste GAPS – *Opakovanie viet*, ktoré sme pozorovali v našej výskumnej vzorke. Klasifikáciu typov jednotlivých chýb sme vytvárali na základe analýzy všetkých nesprávnych výpovedí detí, ktoré sme následne diferencovali do 13 typov. Deti s typickým vývinom reči produkovali nízky počet typov chýb, pričom najčastejšími chybami boli: *zmena slovosledu pri zachovaní počtu cieľových slov* a *zmena neutrálneho cieľového slova za deminutívum*. Klinická skupina detí oproti kontrolnej skupine produkovala výrazne vyšší počet typov nesprávnych odpovedí a zároveň v rámci jednej cieľovej vety bolo prítomných viac typov chýb. Za pozoruhodné považujeme výrazné zastúpenie redukovania počtu cieľových slov vo vete, ktoré boli prítomné 96-krát, na rozdiel od typicky sa vyvíjajúcich detí, ktoré vôbec nevykazovali tento typ chyby vo výpovediach. Je to markantný rozdiel, ktorý vychádza zo samotného charakteru vývinovej jazykovej poruchy, pri ktorej deti disponujú výrazne oslabenou verbálno-akustickou pamäťou a zhoršeným spracovaním akustického signálu (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Zároveň pozorujeme prítomnosť *zmeny gramatického tvaru cieľových slov, produkcia sémanticky odlišnej vety od cieľovej vety* či *neadekvátna odpoveď na otázku*, ktoré neboli prítomné v kontrolnej skupine detí. Na základe našej pilotnej vzorky môžeme povedať, že deti s vývinovou jazykovou poruchou vykazujú viac typov chýb ako kontrolná skupina detí s najčastejšou chybou *redukovanie počtu slov v cieľovej vete*. Tieto výsledky je potrebné overiť na väčšej výskumnej vzorke a prípadne upraviť či rozšíriť klasifikáciu typov chýb.

V súčasnosti výskum v oblasti hodnotenia jazykových schopností prostredníctvom subtestu GAPS – *Opakovanie viet* pokračuje ďalej. V rámci grantového projektu APVV-20-0126 s názvom *Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku* momentálne prebieha spracovanie nazbieraných dát na vzorke viac ako 800 monolingválnych po slovensky hovoriacich detí v predškolskom veku s cieľom vytvoriť normy subtestu GAPS – *Opakovanie viet* pre potreby jeho aplikácie do praxe.

6. ZÁVER

Prevalencia výskytu vývinovej jazykovej poruchy a dyslexie je pomerne vysoká. Potreba skriningového nástroja na odhalenie potenciálne rizikového dieťaťa z pohľadu prítomnosti jazykových a čitateľských ťažkostí je výrazná. Prezentovaný subtest GAPS – *Opakovanie viet* na základe našej pilotnej výskumnej vzorky dokázal citlivo odlíšiť výkony klinickej skupiny detí od výkonov detí s typickým vývinom reči. Tento výsledok je potrebné overiť na väčšej výskumnej vzorke detí. Za limity nášho výskumu považujeme absenciu iného hodnotiaceho nástroja, ktorý by potvrdil, že v kontrolnej skupine detí sa nevyskytovali deti s rizikovým vývinom reči, resp. s jazykovými ťažkosťami. Zároveň v budúcnosti považujeme za vhodné preskúmať, či prezentovaný subtest GAPS – *Opakovanie viet* dokáže zachytiť deti s vývinovou jazykovou poruchou, ktoré majú primárne ťažisko deficitov vo zvukovej rovine jazyka (t. j. prítomné výrazné fonologické deficity).

Subtest GAPS – *Opakovanie viet* ako jednoduchý a rýchly test má potenciál byť vhodným nástrojom pre pedagogickú prax v predprimárnych zariadeniach na odhalenie rizika prítomnosti vývinovej jazykovej poruchy u detí, čo by umožnilo zabezpečiť skorú komplexnú logopedickú a psychologickú diagnostiku s cieľom nastaviť vhodné intervenčné postupy.

Poznámka: Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-20-0126.

Literatúra

- Adlof, S. M. & Hogan T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762–773.
- Bishop D. V. M., Snowling M.J., Thompson P. A. & Greenhalgh T. and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. BPS Blackwell.
- Calder, S. D. et al. (2022). The prevalence of and potential risk factors for developmental language disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044–2050.
- Caravolas, M., Mikulajová, M., & Kucharská, A. (2019). Developmental Dyslexia in Czech and Slovak. In L. Verhoeven, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.) *Developmental Dyslexia Across Languages and Writing Systems* (pp. 96–117). Cambridge University Press.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741–748.
- Gardner, H., Froud, K., McClelland, A. & van der Lely, H. K. (2006). Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(5), 513–540.

- ICD-11 Coding tool. (2024). [online]. Dostupné na: https://icd.who.int/ct/icd11_mms/en/release [cit. 2024-08-25].
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J. & Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Slovenská asociácia logopédov.
- Kapalková, S., & Kaletová, I. (2020). Krátka slovenská verzia testu komunikačného správania. *Logopaedica*, 22(1–2), 5–13.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S. A., Gustafsson, J. E. & Hulme C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 18(1), 146–154.
- van der Lely, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical specific language impairment. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 53–59.
- van der Lely H. K., Payne, E. & McClelland A. (2011). An investigation to validate the grammar and phonology screening (GAPS) test to identify children with specific language impairment. *PLoS One*. 6(7), e22432.
- van der Lely, H. K., & Marshall, C. R. (2011). Grammatical-specific language impairment: A window onto domain specificity. In J. Gouendouzi, F. Loncke, & M. J. Williams (Eds.), *The handbook of psycholinguistics and cognitive processes: Perspectives in communication disorders* (pp. 401–418). Psychology Press.
- Mikulajová, M. et al. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Slovenská asociácia logopédov.
- Mikulajová, M. & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia – Špecificky narušený vývin reči*. Iris.
- Norbury, C. F. et al. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257.
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283–206.
- Polišenská, K. & Kapalková, S. (2014). Improving Child Compliance on a Computer-Administered Nonword Repetition Task. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 57(3), 1060–1068.
- Price K. M. et al. (2022). Language Difficulties in School-Age Children with Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 55(3), 200–212.
- Schöffelová, M. & Mikulajová, M. (2012) Vývoj rôznych aspektů čtení ve slovenštině. *Pedagogika*, 1–2, 111–125.
- Tomblin J. B. et al. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260.
- Váryová, B. (2012). Skúšky čítania pre mladší školský vek. In M. Mikulajová et al. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami* (s. 126–159). Slovenská asociácia logopédov.
- Vicenová, Z. (2011). *Možnosti aplikácie skríningového nástroja GAPS u slovenských detí v predškolskom veku*. Záverečná práca. Univerzita Komenského, 2011.
- Ward, L. Polišenská, K. & Bannard, C. (2024). Sentence Repetition as a Diagnostic Tool for Developmental Language Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(7), 2191–2221. doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00490.
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J. & Weng, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences*. 2022, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>

Kontakt

Mgr. Terézia Horská

Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta
Katedra logopédie
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
horska@fedu.uniba.sk

doc. Mgr. Svetlana Kapalková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta
Katedra logopédie
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
kapalkova@fedu.uniba.sk

PILOTNÉ OVERENIE TESTU NA HODNOTENIE UVAŽOVANIA DETÍ V SOCIÁLNO M KONTEXTE

INITIAL VALIDATION OF A TESTING CHILDREN IN SOCIAL CONTEXT REASONING

Monika SIEKELOVÁ, Martina ZUBÁKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť nový diagnostický nástroj na hodnotenie pragmatickej jazykovej roviny, konkrétne na posudzovanie jazykových schopností vyššieho rádu. Test hodnotí šesť rôznych oblastí myslenia, ktorými sú vyvodzovanie záverov, zoradovanie, spracovanie záporných otázok, riešenie problémov, predpovedanie a určovanie príčin. Nový diagnostický test na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte sme pilotne overili na neselektovanom prieskumnom súbore 21 detí vo veku 7 – 8 rokov z bratislavských základných škôl. Výsledky pilotného prieskumu ukazujú široké rozpätie výkonov detí, pričom stropové hodnoty celkového skóre v teste nedosiahlo ani jedno dieťa z nášho prieskumného súboru, čo poukazuje na jeho potenciál využitia aj u starších vekových skupín. Ako najnáročnejší proces myslenia v našom prieskume sa preukázalo spracovanie záporných otázok, čo je v súlade s doteraz známymi výskumnými poznatkami. Výsledky prieskumu naznačujú, že nový diagnostický test má potenciál hodnotiť jazykové schopnosti vyššieho rádu, čo by mohlo v budúcnosti slúžiť logopédom na hodnotenie pragmatickej roviny v klinickej a školskej praxi u rizikových skupín, a to u detí s podozrením na poruchu pozornosti a hyperaktivity, poruchu autistického spektra, sociálno-pragmatickú komunikačnú poruchu či vývinovú jazykovú poruchu. Štandardizácia testu by ponúkla logopédom nielen diagnostické možnosti, ale skvalitnila by aj terapeutické zameranie v danej oblasti.

Kľúčové slová: jazykové deficity vyššieho rádu, pragmatická jazyková rovina, exekutívne funkcie, ADHD.

Abstract

The aim of this paper is to introduce a new diagnostic tool for assessing pragmatic language skills, specifically targeting higher-order language skills. The test evaluates six distinct cognitive domains: making inferences, sequencing, processing of negative questions, problem-solving, predicting, and determining causes. We conducted a pilot study to validate this diagnostic tool on an unselected sample of 21 children aged 7-8 years from primary schools in Bratislava. The pilot results revealed a range of performance across the different domains, with none of the participants achieving the maximum score, indicating the test's potential applicability to older age groups. Processing of negative questions emerged as the most challenging cognitive process, consistent with existing research findings. The pilot study suggests that this new diagnostic tool holds promise for evaluating higher-order language skills, which could, in the future, aid speech and language therapists in assessing pragmatic language abilities in clinical and educational settings, particularly for at-risk children, such as those with suspected attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), autism spectrum disorder (ASD), social (pragmatic) communication disorder, or developmental language disorder. Standardizing of the test could provide speech and language therapists with enhanced diagnostic possibilities and inform therapeutic interventions in this domain.

Keywords: higher-order language deficits, pragmatic language skills, executive functions, ADHD.

1 Úvod

V príspevku predstavujeme nový *Test na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte*, ktorý bol inšpirovaný zahraničným testom *Test Of Problem Solving 3: Elementary* (Bowers, Huisinigh, & LoGiudice, 2005). Test sa zameriava na hodnotenie jazykových výpovedí detí na položené otázky, ktoré mapujú šesť konkrétnych oblastí myslenia. Jednotlivé oblasti myslenia reprezentujú schopnosti vyššieho rádu. V súčasnosti slovenskí logopédi nemajú k dispozícii žiadny štandardizovaný diagnostický nástroj na hodnotenie jazykových schopností vyššieho rádu pre deti s ťažkosťami v pragmatickej rovine reči, preto sme sa rozhodli začať tejto problematike venovať do hĺbky.

Na začiatku je potrebné operacionalizovať pojmy – reč, jazyk a pragmatika. Z logopedického hľadiska (Ondruš & Sabol, 1987; podľa Marková, 2016) nahliadame na reč ako na všeobecnú ľudskú schopnosť používať jazyk na vzájomné dorozumievanie. Za najefektívnejší spôsob komunikácie sa považuje artikulovaná reč. Z motorického hľadiska je to jeden z najzložitejších dynamických procesov, na ktorom sa podieľa množstvo štruktúr od mozgových centier až po účasť artikulčných orgánov. Aby sme prostredníctvom hovorenej reči mohli odovzdávať informácie, je potrebný systém, ktorým sa táto informácia zakóduje, t. j. jazyk. Jazyk je systém znakov, symbolov, ktoré používa určitá skupina ľudí na vzájomné dorozumievanie. V logopédii sa spája reč s artikuláciou, jazyk s jazykovými schopnosťami, prostredníctvom ktorých sa zdieľa a prijíma zamýšľaný obsah.

Pragmatiku v tom najširšom zmysle slova možno definovať ako štúdium jazyka pri používaní v komunikácii (Huang, 2014). Hirschová (2013) uvádza konkrétnejšie, že pod pragmatickou kompetenciou sa rozumie kompetentný spôsob používania kompetentne utvorených viet v závislosti od komunikačnej situácie. V logopédii sa na pragmatickú rovinu reči a jej prípadné poruchy pozeráme predovšetkým cez hodnotenie troch kľúčových oblastí v medziludskej komunikácii. A to cez výmenu komunikačných rolí; schopnosť riadiť tému rozhovoru, tak aby nepôsobila rušivo na komunikačného partnera a schopnosť uvedomiť si chybu či problém v komunikácii a opraviť ju (Marková, 2016). Ak nahliadame na pragmatickú rovinu z logopedického hľadiska, zákonite najzávažnejšie ťažkosti majú práve jednotlivci s neurovývinovými ťažkosťami, ako je porucha autistického spektra, porucha pozornosti a hyperaktivity a sociálno-pragmatická komunikačná porucha.

Najväčší prínos hodnotenia jazykových deficitov vyššieho rádu vidíme u detí s poruchou pozornosti a hyperaktivity (ADHD). Oproti typicky vyvíjajúcim sa rovesníkom majú preukázateľne znížené schopnosti exekutívnych funkcií (Shimoni, Engel-Yeger, & Tirosh, 2012) a jazykových schopností vyššieho rádu (Randell, Somerville-Brown, & Chen, 2019). Zároveň dosahujú horšie výsledky v oblasti sociálneho vnímania, ktoré sa uplatňuje v každodenných interakciách reálneho života (Cardillo et al., 2023).

V úvode predstavíme teoretické pozadie schopností myslenia vyššieho rádu, bližšie priblížime vzťah medzi exekutívnymi funkciami a jazykovými schopnosťami a opíšeme špecifiká narušenej komunikačnej schopnosti (NKS) u detí s ADHD a možnosti hodnotenia týchto deficitov.

Uvedená téma sa ukazuje ako dôležitá pre vývin, hodnotenie a rozvoj kritického myslenia u detí v školskom veku. Autori Bowers, Huisinigh a LoGiudice (2005) vyzdvihujú význam jazykovo sýtenej terapie zameranej na zlepšovanie schopností myslenia, pretože

práve tá môže výrazne prispieť k zlepšeniu akademických výkonov žiakov, ale i sociálnemu fungovaniu v bežnom živote.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

2.1 SCHOPNOSŤ MYSLENIA VYŠŠIEHO RÁDU

Myslenie môžeme chápať buď ako kognitívnu alebo metakognitívnu psychickú funkciu. Myslenie ako kognitívna funkcia zahŕňa riešenie problémov, rozhodovanie, analýzu, syntézu, uvažovanie a kritické myslenie. Metakognícia zahŕňa také operácie, ktorými tieto stratégie a schopnosti vytvárania významu usmerňujeme a centralizujeme (Beyer, 1988).

Schopnosť myslenia vyššieho rádu je radená k základným ľudským schopnostiam (van Velzen, 2017). Ide o systematickejšiu schopnosť ako bežné typy myslenia (Alkiyumi, 2023). Patrí sem riešenie problémov a metakognitívne schopnosti, ktoré zodpovedajú vedomostiam o vlastnej mysli (van Velzen, 2017). Iní autori sem zaraďujú aj kritické myslenie (Bhattacharya & Mohalik, 2015), uvažovanie a tvorivé myslenie (Hillocks, 2010; podľa van Velzen, 2017).

Myslenie vyššieho rádu je komplexná schopnosť. Obsahuje množstvo zložiek, ktoré umožňujú ľuďom rozvíjať viacero spôsobov porozumenia a prístupov k situácii (Tanner, 2016; podľa Alkiyumi, 2023). V školskom veku je nevyhnutné, aby deti mali osvojené také schopnosti vyššej úrovne, ako je uvažovanie, riešenie problémov a metakognitívne schopnosti (van Velzen, 2017). Rozvíjanie schopností myslenia vyššieho rádu v procese vzdelávania je dôležité preto, aby žiaci boli schopní riešiť problémy sami a dokázali sa i samostatne rozhodovať (Singh & Marappan, 2020).

Rozvíjanie myslenia vyššieho rádu u žiakov sa javí ako efektívne riešenie pre ľahšie zvládanie problémových situácií v bežnom živote. Avšak Greetsen (2003; podľa Alkiyumi, 2023) poukazuje na to, že rozvíjanie myslenia vyššieho rádu nie je jednoduché. Vyžadujú sa k tomu tri základné podmienky: osobné postoje, všeobecné znalosti a špecifické doménové schopnosti. Schopnosti myslenia vyššieho rádu sú momentálne dôležitou súčasťou výskumov súčasnej pedagogickej psychológie na celom svete (van Velzen, 2017).

2.2 VZŤAH EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ A JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Medzi základné procesy exekutívnych funkcií patrí pracovná pamäť, inhibičná kontrola a kognitívna flexibilita (Diamond, 2020). Pre porozumenie hovoreného alebo písaného súvislého textu, odseku, vety alebo aj slova je nevyhnutná pracovná pamäť (Diamond, 2014). Inhibičná kontrola je chápaná ako schopnosť riadenia vlastného správania, myšlienok, pozornosti a emócií. Pomáha nám pri prekonávaní vnútorných lákavejších nutkaní, aby sme dokázali odolávať a robiť to, čo je vhodnejšie a dôležitejšie (Diamond, 2013). Práve inhibičná kontrola a pracovná pamäť tvoria základ pre kognitívnu flexibilitu (Diamond, 2014), ktorá predstavuje schopnosť zamerania pozornosti smerom k vytýčenému cieľu (Vágnerová, 2017). Môžeme ju chápať ako schopnosť zmeny perspektívy na priestor alebo osobu, pokus nájdania iného riešenia problému alebo prispôsobovanie sa neočakávaným požiadavkám či problémom (Diamond, 2014).

K základným procesom exekutívnych funkcií sa zaraďuje aj plánovanie, uvažovanie a riešenie problémov (Cristofori, Cohen-Zimmerman, & Grafman, 2019). Plánovanie je voľba a tvorba poradia čiastkových krokov, ktoré vedú k vytýčenému cieľu. Uvažovanie zase závisí od riadenia vlastných úvah a dosiahnutých nových informácií (Vágnerová, 2017). Posledným spomenutým procesom je riešenie problémov, v ktorom zachytávame aj schopnosť kritického myslenia jednotlivca. Ide o proces, ktorý sa zakladá na spracovávaní detailov problému. Cieľom je dosiahnutie vhodného a primeraného riešenia (Cristofori, Cohen-Zimmerman, & Grafman, 2019).

Naša myseľ využíva jazyk už aj pri myslení a uvažovaní. Je súčasťou hovorenia, písania alebo premýšľania. Ide o proces verbalizácie, v ktorom sú myšlienky vkladané do slov. Tie sú schopné usmerňovania správania jednotlivca. Pri riešení problémov, uvažovaní nad prežitými udalosťami alebo počutými informáciami využívame verbálne uvažovanie, ktoré sa od žiakov očakáva vo vzdelávacom procese. Svoje naučené vedomosti a získané schopnosti preukazujú žiaci práve verbalizáciou vlastného myslenia slovami či už písomnou, alebo ústnou formou (Gordon-Pershey, 2014).

Gordon-Pershey (2014) vyzdvihuje prepojenosť exekutívnych funkcií a jazykových schopností. Ich spolupráca umožňuje nezávislé a cieľavedomé myslenie jednotlivca. Exekutívne funkcie zabezpečujú kognitívny základ pre budovanie jazykových schopností. A jazyk spätne podporuje exekutívne funkcie.

Na súvis medzi exekutívnymi funkciami a jazykovými schopnosťami poukazujú aj White, Alexander a Greenfield (2017). Vo výsledkoch svojej štúdie upriamujú pozornosť na prepojenie exekutívnych funkcií s konkrétnymi jazykovými oblasťami, akými sú slovná zásoba či gramatika jazyka. Osobitne vyzdvihujú obdobie raného detstva, keď prebieha dynamický vývin jazykových schopností a kognície.

2.3 ŠPECIFIKÁ NARUŠENEJ KOMUNIKAČNEJ SCHOPNOSTI U DETÍ S ADHD A MOŽNOSTI ICH HODNOTENIA

ADHD je neurovývinová porucha, ktorá pretrváva do dospelosti (DSM-V, 2013). Charakterizovaná je minimálne šesť mesiacov pretrvávajúcou nepozornosťou a/alebo hyperaktivitou či impulzívnosťou, ktoré negatívne zasahujú do školského, sociálneho a pracovného prostredia (MKCH-11, 2021).

S ADHD sa spájajú deficity v exekutívnych funkciách, akými sú pozornosť, pracovná pamäť a kognitívna regulácia (Brites, 2018; podľa Brites, 2021), ale i ďalšie. Napríklad ide o ťažkosti v plánovaní, organizácii, stanovovaní si cieľov a ich následnej realizácii, v meta-kognícii, v kognitívnej flexibilitě (Sibley et al., 2019), v sebaregulácii či v inhibičnej kontrole (Sparrow et al., 2012).

Vývin reči a jazyka v ranom detstve negatívne ovplyvňuje nestabilná pozornosť a pracovná pamäť. V detstve a dospievaní môže porucha ADHD zapríčiniť oneskorenie vo vývine reči, a to v oblastiach artikulácie, fonológie, lexiky, morfosyntaxe a sekundárne aj v pragmatike. Porucha môže spôsobiť aj poruchy sluchového spracovania, abnormality v rečovej produkcii spojené s hlasom a plynulosťou. Rovnako môže spôsobovať ťažkosti pri osvojovaní si čítanej a písanej reči, ako aj matematických schopností (Brites, 2021).

Špecifickejšie ťažkosti u detí s ADHD zahŕňajú deficity v pragmatickej rovine reči (Vasiliiu et al., 2022). Ide napríklad o referenčnú komunikáciu, čiže o správnu interpretáciu

sociálneho a funkčného komunikačného zámeru (Nilsen et al., 2013) alebo výrazne narušenú sociálnu interakciu, porozumenie, používanie jazyka pri riešení problémov, tvorbu naratívnych prehovorov a výkladových textov (Westby & Watson, 2021), teóriu mysle a porozumenie irónie, ktoré tvoria základ funkčnej komunikácie (Caillies et al., 2014). Deficity sú aj na úrovni jazykových deficitov vyššieho rádu. Sú súčasťou uvažovania a kritického myslenia (Bowers, Huisingsh, & LoGuidice, 2005).

Pre deti s poruchou ADHD sú vhodné diagnostické nástroje, ktoré hodnotia najmä deficity v pragmatike a diskurze. Problémom býva to, že väčšina diagnostických nástrojov je zameraná na iné jazykové schopnosti a nie pragmatiku, a preto nedokážu zachytiť ich ťažkosti v oblasti jazykových schopností vyššieho rádu (Westby & Watson, 2021). V zahraničí slúžia na hodnotenie pragmatickej roviny reči napríklad tieto hodnotiace nástroje: *The Clinical Assessment of Pragmatics* (Lavi, 2019), *Communication Checklist-2* (Bishop, 2006), *Pragmatic Observation Measure-2* (Cordier et al., 2019) či *Test Of Problem Solving 3: Elementary* (Bowers, Huisingsh, & LoGiudice, 2005).

The Clinical Assessment of Pragmatics (Lavi, 2019) je štandardizovaný hodnotiaci nástroj, ktorý spoľahlivo zachytáva deficity v pragmatickej jazykovej rovine. Je určený pre vekové rozpätie 7 – 18 rokov. Sociálne správanie je hodnotené prostredníctvom videonahrávok, a tak je zabezpečené, že deti sú zachytené v prirodzených situáciách. Hodnotia sa dve oblasti pragmatických schopností. Pragmatický úsudok, kde sledujeme porozumenie sociálnym interakciám a pragmatický výkon, ktorý zachytáva, či sa jedinec dokáže v rôznych situáciách primerane vyjadrovať.

Communication Checklist-2 (Bishop, 2006) je hodnotiaci škála určená na diagnostiku komunikačných schopností u detí vo veku 4 – 16 rokov. Dokáže zachytiť deti s vývinovou jazykovou poruchou, deti so sociálno-pragmatickou komunikačnou poruchou i deti s poruchou autistického spektra. Hodnotí 10 oblastí zahrnutých v 70 položkách, a to reč, syntax, sémantiku, koherenciu, iniciácie, echolálie, kontext, neverbálnu komunikáciu, sociálne vzťahy a záujmy.

Pragmatic Observation Measure-2 (Cordier et al., 2019) je diagnostický nástroj, ktorý hodnotí pragmatické schopnosti detí prostredníctvom pozorovania ich hry s rovesníkmi. Nástroj je vhodný pre deti vo veku 5 – 11 rokov.

Test Of Problem Solving 3: Elementary (Bowers, Huisingsh, & LoGiudice, 2005) je jazykovo-kognitívny test pre deti od 6 – 12 rokov. Je určený na zachytenie jazykových deficitov vyššieho rádu. Test hodnotí 6 oblastí myslenia zahrnutých do 18 rozličných situácií, ktoré sú reprezentované prostredníctvom fotografií, ktoré zachytávajú bežné situácie zo života detí v školskom veku (Bowers, Huisingsh, & LoGiudice, 2005). Práve týmto testom sme sa inšpirovali pri tvorbe nového Testu na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte.

V nasledujúcej časti si predstavíme pilotnú verziu diagnostického nástroja, ktorý, ako predpokladáme, by mohol v budúcnosti slúžiť v logopedickej praxi na hodnotenie pragmatickej roviny reči u rizikových skupín detí.

3 METODOLÓGIA

3.1 CIEĽ PRIESKUMU A PRIESKUMNÉ OTÁZKY

Hlavným cieľom prieskumu je predstaviť výkony detí vo veku 7 – 8 rokov v novom *Teste na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte*. V rámci hlavného cieľa prieskumu sme formulovali nasledujúce prieskumné otázky:

1. Aké výkony podávajú deti vo veku 7 – 8 rokov v *Teste na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte*?
2. Aké vzťahy existujú medzi jednotlivými oblasťami myslenia v našom prieskumnom súbore?
3. Aké je poradie náročnosti jednotlivých oblastí myslenia v našom prieskume?
4. Ktoré situácie z *Testu na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte* sú pre deti z nášho prieskumného súboru najnáročnejšie?

3.2 PRIESKUMNÝ SÚBOR

Prieskumný súbor tvorili žiaci druhého ročníka z dvoch bežných základných škôl v Bratislave, ktoré sú vzdelávané podľa štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1. Prieskumu sa zúčastnilo 21 detí, v pomere 7 chlapcov a 14 dievčat. Vek detí bol v rozpätí 87 – 99 mesiacov. Vzhľadom na charakter pilotného overenia testu, sme do prieskumu zaradili všetky monolingválne deti, ktorých rodičia podpísali informovaný súhlas s testovaním dieťaťa v priestoroch základnej školy. Inak prieskumný súbor nebol iným spôsobom selektovaný. Zber dát prebiehal v mesiacoch november – december 2023 pod dohľadom minimálne jedného člena školského podporného tímu a prieskum v teréne bol realizovaný prvou autorkou vedeckej štúdie.

3.3 TESTOVÝ MATERIÁL

Základ *Testu na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte* tvorí 10 situácií z bežného života slovenských detí mladšieho školského veku. Sú rozdelené na 5 situácií z rodinného prostredia: záhrada, práčka, varenie, choroba a kreslenie. Ďalších 5 situácií je z prostredia školy: skúšanie, umývanie, recyklovanie, prestávka a šatňa. Testový materiál pozostáva z 10 farebných fotografií, ktoré sú prezentované na tablete a každá fotografia zachytáva jednu z vyššie uvedených situácií z rodinného alebo školského prostredia. Obsah fotografií je nasledovný:

Záhrada

Na fotografii je zachytená krhla na polievanie úrody. Nachádza sa uprostred zeleninovej záhrady. Pri krhle sa nachádza aj ďalšie náradie – malé hrabličky a lopatka. Cez krhlu sú prevesené pracovné rukavice, ktoré sú potrebné na prácu v záhrade.

Práčka

Na fotografii je otvorená práčka. Zachytený je moment, ako do nej ruky dospelej osoby vkladajú bielizeň čiernej farby.

Varenie

Žena stojí pri elektrickom šporáku. Oblečenú má červenú zásteru. Jednou rukou odkrýva pokrievku z hrnca, v ktorom je voda. V druhej ruke drží hrst špagiet. Je pripravená vložiť ich do vriacej vody.

Choroba

Situácia zachytáva chlapca, ktorý leží v posteli so zatvorenými očami. Je prikrytý paplónom. Vedľa neho sedí mama. V jednej ruke drží teplomer, na ktorom sleduje výšku teploty. Druhú ruku má položenú na chlapcovom čele.

Kreslenie

Na fotografii je ruka dieťaťa, ktoré drží bielu kriedu. Práve ňou na chodník kreslí slnko. Slnko je súčasťou kresby, na ktorej sa ešte nachádza dom s komínom, plotom na záhrade a veľkým ihličnatým stromom. Pri nakreslenom obrázku sa nachádza vedierko, ktoré je naplnené vodou.

Skúšanie

Fotografia zobrazuje chlapca, ktorý stojí pred tabuľou. Otočený je k pani učiteľke, ktorá sedí za stolom a zapisuje. Ostatní žiaci na fotografii sedia na svojich miestach a v tichosti sledujú spolužiaka, ktorý odpovedá.

Umývanie

Situácia sa zameriava na dve žiačky v triede. Jedno dievčatko stojí tesne pri umývadle a umýva si ruky pod vodou, ktorá tečie z vodovodného kohútika. Druhé dievča stojí za ňou. Čaká a sleduje svoju spolužiačku, ako si umýva ruky. Na umývadle sa nachádza dávkovač s mydlom a pohárik so štetcami. Na stene vidíme aj prázdny držiak na papierové utierky.

Recyklovanie

Na fotografii sú tri odpadkové koše nachádzajúce sa v triede. Všetky tri sú čierne, ale každý má inú farbu plastového poklopu. Odpadkový kôš s označením papier má modrý poklop. So žltým poklopom je nádoba s označením plast. A posledná nádoba pre komunálny odpad je bez farebného poklopu.

Prestávka

Fotografia zachytáva päť žiakov okolo jednej školskej lavice. Dvaja žiaci, dievča a chlapec, majú pred sebou na lavici desiatový box a fľašu s vodou. Chlapec z tejto dvojice drží v ruke rožok a desiatuje. Ďalší chlapec má na lavici pred sebou album s nálepkami. A ostatní štyria spolužiaci sledujú album s ním.

Šatňa

Štyria žiaci sa nachádzajú v šatni. Nachádza sa tu lavička, na ktorej sedia dve dievčatá. Nad lavičkou sú zavesené vrecúška na prezuvky a mikiny všetkých žiakov triedy. Jedno dievčatko sa načahuje k svojmu vrecúšku a druhé sa zohýna k svojim prezuvkám. Na fotografii sú aj dvaja chlapci. Jeden sa pred lavičkou zohnutý prezúva a druhý si spod lavičky vyberá svoje topánky.

Úlohou detí je odpovedať na šesť otázok ku každej situácii, ktoré mapujú nasledujúce oblasti myslenia: vyvodzovanie záverov, zoradovanie, spracovanie záporných otázok, riešenie problémov, predpovedanie a určovanie príčin. Všeobecnú formuláciu otázok na jednotlivé oblasti myslenia uvádzame v Tabuľke č. 1.

Tab. 1: Formulácia otázok pre jednotlivé oblasti myslenia

Oblasť myslenia	Otázka
Vyvodzovanie záverov	Čo znamená to, že...?
Zoraďovanie	Čo všetko musí/musia (subjekt) urobiť pred tým, ako...?
Spracovanie záporných otázok	Prečo (subjekt) (sloveso v zápornom tvare)...?
Riešenie problémov	Ako (subjekt) vyrieši problém/situáciu...?
Predpovedanie	Čo by sa stalo/mohlo stať...?
Určovanie príčin	Prečo...?

Test obsahuje 60 otázok a maximálny počet bodov, ktorý deti môžu dosiahnuť, je 120. Správnosť odpovede je možné hodnotiť bodmi 2, 1 alebo 0. Kritériá hodnotenia sú podrobne rozpracované podľa jednotlivých oblastí v práci Siekelovej (2024). V tejto časti uvádzame len všeobecný sumár kritérií hodnotenia:

- 2b Dieťa uvádza správnu, konkrétnu a veku primeranú odpoveď s dôležitými informáciami.
- 1b Dieťa uvádza síce správnu, avšak nepresnú, všeobecnú, nešpecifickú alebo neúplnú odpoveď. Zaraďujeme sem aj odpoveď s nepresným alebo nevhodným termínom z lexikálneho hľadiska.
- 0b Dieťa uvádza nesprávnu, nevhodnú alebo nelogickú odpoveď. Zaraďujeme sem aj odpoveď: „Neviem.“

4 VÝSLEDKY PRIESKUMU

Výsledky prieskumu uvádzame v podkapitolách podľa jednotlivých prieskumných otázok.

4.1 VÝKONY 7 – 8-ROČNÝCH DETÍ V TESTE NA HODNOTENIE UVAŽOVANIA DETÍ V SOCIÁLNO M KONTEXTE

Na úvod výsledkov uvádzame deskriptívnu štatistiku výkonov podľa jednotlivých oblastí myslenia (Tabuľka 2).

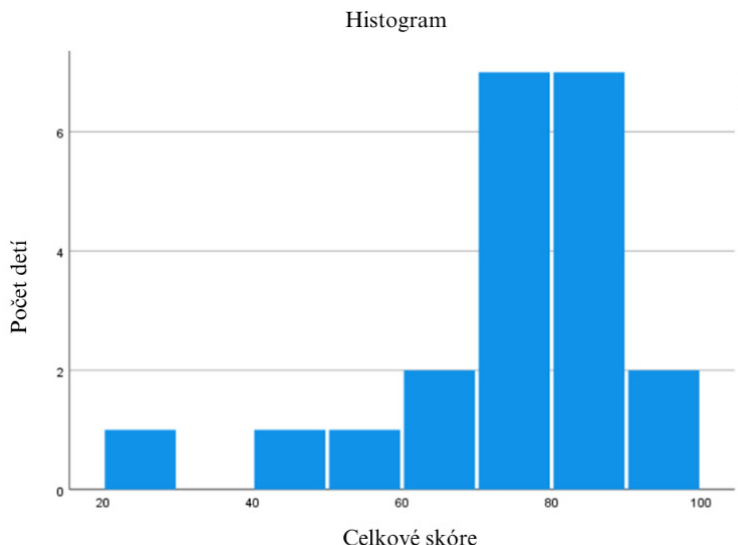
Tab. 2: Deskriptívna štatistika jednotlivých oblastí myslenia

Oblasť myslenia	N	Priemer	SD	Min	Max	Medián
Vek (v mes.)	21	92,14	4,00	87	99	91
VZ	21	13,90	2,53	7	17	15
ZOR	21	11,57	2,48	5	15	12
SZO	21	10,62	4,32	0	18	9
RP	21	12,00	4,01	4	19	13
PRED	21	14,19	3,17	5	18	15
UP	21	12,62	3,76	0	17	13
Celkové skóre	21	74,90	15,81	28	99	76

Pozn.: N – počet subjektov, SD – štandardná odchýlka, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota, VZ – vyvodzovanie záverov, ZOR – zoraďovanie, SZO – spracovanie záporných otázok, RP – riešenie problémov, PRED – predpovedanie, UP – určovanie príčin

Deti z prieskumného súboru dosiahli v celkovom skóre *Testu na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte* 28 – 99 bodov. Maximálne mohli deti dosiahnuť 120 bodov. Bližšie rozloženie je zobrazené na nasledujúcom grafe.

Graf 1: Rozloženie výkonov celkového skóre v Teste na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte



4.2 VZŤAHY MEDZI JEDNOTLIVÝMI OBLASŤAMI MYSLENIA

V Tabuľke 3 uvádzame korelačné vzťahy medzi jednotlivými oblasťami myslenia. Vzhľadom na malý prieskumný súbor sme použili Spearmanov korelačný koeficient.

Tab. 3: Vzájomné vzťahy medzi jednotlivými oblasťami myslenia

Oblasť myslenia		HS_VZ	HS_ZOR	HS_SZO	HS_RP	HS_PRED	HS_UP	CS
HS_VZ	rho	1	0,139	,463*	,508*	,535*	0,193	,582**
HS_ZOR	rho		1	0,313	,514*	0,345	0,331	,594**
HS_SZO	rho			1	,551**	,566**	0,3	,812**
HS_RP	rho				1	,569**	0,316	,829**
HS_PRED	rho					1	,457*	,726**
HS_UP	rho						1	,552**
CS	rho							1

Pozn.: HS – hrubé skóre, CS – celkové skóre, VZ – vyvodzovanie záverov, ZOR – zoradovanie, SZO – spracovanie záporných otázok, RP – riešenie problémov, PRED – predpovedanie, UP – určovanie príčin, rho – Spearmanov korelačný koeficient, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

4.3 PORADIE NÁROČNOSTI JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ MYSLANIA

Pre uvedenú prieskumnú otázku sme sa rozhodli preto, lebo nás zaujímalo, ktorá z oblastí myslenia bola najnáročnejšia pre 7 – 8-ročné deti z prieskumného súboru.

Najjednoduchšou oblasťou myslenia sa podľa výsledkov priemerného hrubého skóre u detí z našej prieskumnej vzorky ukazuje oblasť myslenia predpovedanie (14,19 b.). Druhou najjednoduchšou je vyvodzovanie záverov (13,90 b.) Ďalej nasleduje určovanie príčin (12,62 b.), riešenie problémov (12,00 b.) a zoraďovanie (11,57 b.). Najťažšou z oblastí myslenia sa ukazuje spracovanie záporných otázok (10,62 b.).

Tab. 4: Poradie oblastí myslenia od najľahšej po najťažšiu

Oblasť myslenia	HS_PRED	HS_VZ	HS_UP	HS_RP	HS_ZOR	HS_SZO
Priemer	14,19	13,90	12,62	12,00	11,57	10,62

Pozn.: HS – hrubé skóre, PRED – predpovedanie, VZ – vyvodzovanie záverov, UP – určovanie príčin, RP – riešenie problémov, ZOR – zoraďovanie, SZO – spracovanie záporných otázok

4.4 NAJNÁROČNEJŠIE SITUÁCIE V TESTE NA HODNOTENIE UVAŽOVANIA DETÍ V SOCIÁLNO M KONTXTE

Samostatne sme sa pozreli aj na situácie v novovytvorenom teste. Hierarchické zoradenie jednotlivých situácií podľa náročnosti uvádzame v Tabuľke 5.

Tab. 5: Poradie situácií od najľahšej po najťažšiu

Situácia	Priemer	SD	Min	Max
HS_PRAC	6,14	2,20	2	10
HS_SKUS	6,52	1,91	2	10
HS_ZAH	6,62	1,99	3	9
HS_KRES	7,33	2,22	2	11
HS_UMY	7,38	2,13	3	11
HS_REC	7,52	2,86	1	12
HS_CHOR	7,90	2,05	4	11
HS_PRES	8,43	1,96	3	11
HS_SAT	8,48	2,50	3	11
HS_VAR	8,57	2,29	2	12

Pozn.: SD – štandardná odchýlka, HS – hrubé skóre, PRAC – práčka, SKUS – skúšanie, ZAH – záhrada, KRES – kreslenie, UMY – umývanie, REC – recyklovanie, CHOR – choroba, PRES – prestávka, SAT – šatňa, VAR – varenie

5 DISKUSIA A ZÁVER

Výsledky prieskumu naznačujú, že 7 – 8-ročné deti ešte nedosahujú v jednotlivých oblastiach myslenia, pre ktoré sú nevyhnutné intaktné jazykové schopnosti vyššieho rádu, stropové výkony. Z toho usudzujeme, že táto schopnosť je v tomto veku len vo vývine. Najvyšší počet dosiahnutých bodov v našom prieskumnom súbore bol 99 zo 120 bodov. Tento počet bodov dosiahlo len jedno dieťa. Najnižší dosiahnutý počet bodov bol 28, čo je naozaj oproti priemernému výkonu celého prieskumného súboru ($M = 75$ bodov) skutočne veľký rozdiel. Pre potvrdenie vývinového fenoménu v oblasti myslenia bude potrebné tieto naše úvahy overiť na rôznych vekových skupinách detí. V ďalšom výskume bude zaujímavé preskúmať, či s pribúdajúcim vekom a rokmi formálneho vzdelávania sa výkony úmerne skvalitňujú alebo či tieto schopnosti súvisia skôr s kognitívnou výbavou a úrovňou jazykových schopností. Nie je však prekvapením, že maximálne skóre dosiahnuté nebolo. Kritické myslenie je kognitívne náročná schopnosť a vyvíja sa až do dospelosti (Kalyuga, 2012).

Pohľad na myslenie vyššieho rádu dieťaťa nám v teste ukazuje výsledok celkového skóre. Poukazuje na všeobecnú schopnosť myslenia a metakognitívnych schopností. Ak by sme dokázali získať výsledky testu jedného dieťaťa v rôznom veku, mohli by sme pozorovať vývin myslenia a postupný prechod na jeho vyššie úrovne. Predpokladáme, že nový test by mohol byť vhodný pre žiakov primárneho vzdelávania, avšak pre potvrdenie tohto predpokladu bude nutné ďalšie vedecké overenie.

Pri posudzovaní vzájomných vzťahov medzi jednotlivými oblasťami myslenia sa preukázali najsilnejšie korelačné vzťahy medzi riešením problémov a predpovedaním ($\rho = ,569^{**}$). Stredne silné korelačné vzťahy medzi uvedenými oblasťami boli preukázané i v práci Vykoukovej (2022), ktorá pilotne overovala *TOPS 3: Elementary* (Bowers, Huis Singh, & LoGiudice, 2005) na slovenskej populácii 7 – 8-ročných detí. Možným vysvetlením súvislosti v uvedených dvoch oblastiach myslenia by mohlo byť práve uvažovanie nad krokmi odohrávajúcimi sa v budúcnosti.

Ďalšie stredne silné korelačné vzťahy boli preukázané medzi spracovaním záporných otázok a riešením problémov ($\rho = ,551^{**}$) a rovnako aj medzi spracovaním záporných otázok a predpovedaním ($\rho = ,566^{**}$). Myslíme si, že za týmito vzťahmi stojí práve záporný charakter otázok, ktorý je nepriamo vyjadrený v otázkach na riešenie problémov a predpovedanie. V otázkach zameraných na riešenie problémov sme identifikovali až 9 otázok, ktoré obsahovali nepriamo vyjadrený zápor. V otázkach na predpovedanie sme odhalili 5 takýchto otázok. Napríklad v otázke „Čo by sa mohlo stať, ak by bola v škole celodenná odstavka vody?“ sa pýtame v podstate na to, čo by sa mohlo stať, ak by v škole celý deň netiekla voda.

Všeobecne však uvažujeme nad tým, že vzťahy medzi uvedenými oblasťami myslenia sa ukázali na základe jazykového hľadiska, a to spôsobom, ako vyjadríme budúcnosť alebo zápor. Myslíme si to preto, lebo autori (Bowers, Huis Singh, & LoGiudice, 2005) testu *TOPS 3: Elementary*, ktorým sme sa inšpirovali, síce špecifikovali šesť samostatných metakognitívnych oblastí myslenia, avšak vychádzali primárne iba zo štyroch základných typov myslenia. Výskumne sa ukazuje (napr. Vykouková, 2022), že medzi niektorými oblasťami sú tesnejšie vzťahy, čo sa potvrdilo i v našom prieskume.

Pri skúmaní náročnosti jednotlivých oblastí myslenia sme zistili, že v našom prieskumnom súbore je najnáročnejšou oblasťou myslenia pre 7 – 8-ročné deti práve spracovanie

covanie záporných otázok. Bowers, Huisinigh a LoGiudice (2005) uvádzajú, že na pochopenie a spracovanie sú ľahšie také otázky, ktoré nevyjadrujú zápor. Toto sa potvrdilo i pri pilotnom overovaní pôvodného amerického testu u Vykoukovej (2022). Naši slovensky hovoriaci druháci (N = 22) dosiahli pri porovnávaní s americkými normami najslabšie výkony práve v spracovaní záporných otázok. Spracovanie záporných otázok je nepopierateľne najzložitejším procesom myslenia, pretože je kognitívne najnáročnejšie. Deti musia zachytiť až dva prvky, v ktorých môžu pri riešení otázky zlyhať. Ide o uvedomenie si záporného charakteru otázky a zároveň aj odhalenie podstaty príčiny, na ktorú je otázka nasmerovaná.

K porozumeniu záporu napomáha poznanie kontextu, zvýraznená prozódia alebo aj gestá (Polišenská, Kapalková, & Novotková, 2018). V našom teste ide o konfrontačné otázky, ktoré sú prezentované len na situačnej fotografii bez podpory prozodických faktorov reči či gestikulácie. Pri čítaní otázok administrátor kladie otázky prirodzeným spôsobom bez prehnanej prozódie, zvýrazňovania záporu. V spontánnej rečovej produkcii ide o prirodzenú súčasť hovorenia, ktorá je znásobená čitateľným kontextom sociálnej situácie.

Upozorňujeme, že ide len o pilotný prieskum na malom súbore detí, a to len z dvoch bratislavských ZŠ, a tak výsledky nie je možné zovšeobecňovať. Pre potvrdenie bude nutný ďalší, rozsiahlejší výskum, čo uvádzame i v limitoch prieskumu. Z tohto dôvodu sa interpretácii ďalších náročných oblastí myslenia nebudeme venovať.

Čo sa týka hodnotenia jednotlivých situácií vyobrazených na fotografiách, zistili sme, že medzi jednotlivými situáciami v našom prieskumnom súbore existujú výrazné rozdiely. K najnáročnejším situáciám testu patria: práčka, skúšanie, záhrada a kreslenie. Uvedomujeme si, že na rôznu mieru náročnosti má vplyv samotná skúsenosť detí s jednotlivými situáciami, ktorá súvisí s tým, v akom prostredí deti žijú a vyrastajú. Napríklad deti z nášho prieskumného súboru pochádzali z mestského prostredia, čo mohlo zapríčiniť horšiu orientáciu v situácii odohrávajúcej sa na záhrade oproti deťom z vidieckeho prostredia.

Wall (2015) podporuje myšlienku stimulácie uvedomelého kritického myslenia v rôznych kontextoch. Poukazuje na to, že takýto tréning môže zabezpečiť prenos schopností myslenia na iné situácie. Preto nemožno posudzovať uvažovanie detí v jednom sociálnom kontexte. Tanty et al. (2022) zdôrazňuje, že kritické myslenie je veľmi dôležitá schopnosť pre fungovanie v živote, preto je veľmi dôležité mať spoľahlivý nástroj na odhaľovanie ťažkostí v oblasti myslenia a jazykových schopností vyššieho rádu.

Výsledky našej práce predstavujú len pilotný náhľad do nastolenej problematiky. Vzťahujú sa len na malý prieskumný súbor, ktorý nebol iným spôsobom selektovaný. Výrazným limitom je, že do prieskumu boli zapojené len deti z jednej vekovej kategórie – z jedného ročníka a z jedného mesta. Vzhľadom k rôznorodosti situácií sa domnievame, že vo výsledkoch detí z vidieckeho prostredia by mohli byť odlišnosti.

Výsledkom prezentovaného príspevku je predstavenie návrhu nového diagnostického nástroja na zachytenie jazykových deficitov vyššieho rádu, na ktoré sa na Slovensku doteraz pozornosť nezameriavala. Vykouková a Zubáková (2023) prvýkrát poukázali na skutočnosť, že na Slovensku ide o novú tému v oblasti logopédie na Slovensku. Vyzdvihujú dôležitosť odhaľovania jazykových deficitov vyššieho rádu pri komplexnom vyšetrení jazykových a rečových schopností u detí s ADHD.

Vykouková (2022) sa v rámci pilotného overenia testu *TOPS 3: Elementary* (Bowers, Huisingsh, & LoGiudice, 2005) skúmala, či tento test, ktorý bol vytvorený pre anglicky hovoriace deti na území Ameriky, je kultúrne špecifický. Ukázalo sa že tento test je pre naše slovensky hovoriace deti nevhodný z niekoľkých dôvodov. V prvom rade išlo o nevyhovujúce situácie vzhľadom k odlišnostiam medzi slovenskou a americkou kultúrou (napr. odlišné farby kontajnerov pri recyklácii odpadkov). Ďalšími dôvodmi bola zdĺhavosť testovania (pôvodný test obsahuje až 96 otázok) a neaktuálnosť či neprimeranosť situácií zachytených na fotografiách pôvodného testu (napr. fotoaparát z 90-tych rokov, ktorý už dnešné deti nepoznajú). Rovnako to boli špecifiká v americkom vzdelávacom systéme. Niektoré z prezentovaných situácií zo školského prostredia boli pre slovenských žiakov neznáme, a tak nedokázali adekvátne odpovedať (napr. otázka typu: „*Keď školský futbalový tím vyhrá každý zápas, čo sa stane, keď skončí pravidelná sezóna?*“).

V novom teste vidíme potenciál. Pripúšťame aj prípadné úpravy testu po jeho výskumnom overení v rôznych vekových kategóriách detí. Veríme, že v budúcnosti by tento test po procese štandardizácie mohol efektívne slúžiť predovšetkým v logopedickej praxi na hodnotenie pragmatickej jazykovej roviny. Výrazný prínos tohto testu vidíme pre špecifickú skupinu detí s ADHD, ktoré často prichádzajú do logopedických ambulancií pre jazykové ťažkosti, avšak bežne dostupnými logopedickými testami ich nie je možné zachytiť.

Špecificky u detí s ADHD narušenie jazykových schopností nie je ich najcharakteristickejšou črtou (Randell, Somerville-Brown, & Chen, 2019). Často vidíme, že v niektorých testoch jazykových schopností skórujú podpriemerne, avšak nedokážu naplniť kritériá pre bežné logopedické diagnózy, akou je napr. vývinová jazyková porucha. Napriek tomu tieto deti majú identifikovaný celý rad jazykových ťažkostí, vrátane deficitov v sémantike, koherencii, neverbálnej komunikácii a pragmatike (Jensen & Steinhause, 2015). Deti s ADHD majú predovšetkým ťažkosti v pragmatickej rovine reči, t. j. v medzilidskej komunikácii (Pourcain et al., 2011). Majú problém s konfrontačnými otázkami a referenčnou komunikáciou, na ktoré odkazuje i Nilsen et al. (2013). Westby a Watson (2021) uvádzajú, že ťažiskom deficitov v oblasti sociálneho poznania je práve správne používanie informácií v kontexte. Preto predpokladáme výrazný prínos tohto testu práve pre skupinu ADHD detí, ktoré majú typicky narušené jazykové schopnosti vyššieho rádu, tzv. HOLD – higher-order language deficit (Randell, Somerville-Brown, & Chen, 2019). Prínos tohto testu vidíme nielen v diagnostickom procese, ale i logopedickej terapii. Prostredníctvom spomínaného testu vieme vyhľadať rizikové deti, identifikovať problémové oblasti myslenia a následne im poskytnúť logopedickú terapiu zameranú na ciele stimuláciu v oblasti jazykových schopností vyššieho rádu. Užitočnosť tohto testu predpokladáme aj u ďalších skupín detí, ktoré majú ťažkosti v pragmatickej rovine, a to u detí s poruchou autistického spektra, pri sociálno-pragmatickej komunikačnej poruche či vývinovej jazykovej poruche. Pre logopedickú prax bude nesmierne cenné vytvorenie noriem pre jednotlivé vekové kategórie detí, ktoré nám umožnia zachytiť deti, ktoré sú z pohľadu vývinu myslenia a jazykových schopností vyššieho rádu rizikové. Veríme, že *Test na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte* po procese štandardizácie skvalitní nielen logopedickú diagnostiku, ale i oblasť terapie a prevencie.

Literatúra

- Alkiyumi, M. (2023). New Classification of Higher-order Thinking Skills (HOTS). *Onomázein*, 62, 1053–1064.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition (DSM-V).
- Beyer, K. (1988). *Developing a Thinking Skills Program*. Allyn and Bacon, Inc. USA.
- Bishop, D. (2006). *Communication Checklist-2*. Pearson.
- Bhattacharya, D., & Mohalik, R. (2015). Effectiveness of Teaching Social Studies for Developing Higher order Cognitive Process: A critical analysis. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 5(12), 19–25.
- Bowers, L., Huisinigh, R., & LoGiudice, C. (2005). *Test of Problem Solving 3: Elementary*. Pro.ed. LinguiSystems.
- Brites, C. (2021). ADHD and Impact on Language. In H. G. Kumperščak (Ed.), *ADHD. From Etiology to Comorbidity*, (pp. 1–13). IntechOpen.
- Caillies, S. et al. (2014). Social Cognition in ADHD: Irony Understanding and Recursive Theory of Mind. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3191–3198.
- Cardillo, R. et al. (2023). Social Perception in Children and Adolescents with ADHD: The Role of Higher-order Cognitive Skills. *Research in Developmental Disabilities*, 135, 1–12.
- Cordier, R. et al. (2019). *Pragmatic Observation Measure-2*. APA PsycTests.
- Cordier, R. et al. (2019). Applying Item Response Theory (IRT) Modeling to an Observational Measure of Childhood Pragmatics: The Pragmatics Observational Measure-2. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–17.
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Chapter 11 – Executive Functions. In M. D'esposito & J. H. Grafman. (Ed.), *Handbook of Clinical Neurology*, (pp. 197–219). Elsevier B. V.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diamond, A. (2014). Understanding Executive Functions: What Helps or Hinders Them and How Executive Functions and Language Development Mutually Support One Another. *Perspectives on Language and Literacy*, 7–11.
- Diamond, A. (2020). Chapter 19 – Executive Functions. In A. Gallagher et al. (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology*, (pp. 225–240). Elsevier B. V.
- Gordon-Pershey, M. (2014). Executive Functioning and Language: A Complementary Relationship That Supports Learning. *Perspectives on Language and Literacy*, 23–26.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtine*. Karolinum.
- Huang, Y. (2014). *Pragmatika*. Karolinum.
- Jensen, C. M., & Steinhausen H. C. (2015). Comorbid Mental Disorders in Children and Adolescents with Attention-deficit/hyperactivity disorder in a Large Nationwide Study. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 7(1), 27–38.
- Kalyuga, S. (2012). Critical Thinking: A Cognitive Load Perspectives. In I. Shaughnessy (Ed.), *Critical Thinking and Higher Order Thinking: A Current Perspective*, (pp. 245–257). Nova Science Publishers.
- Lavi, A. (2019). *(CAPs) Clinical Assessment of Pragmatics*. Western Psychological Services.
- MKCH-11 (2021). *6A05 Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#821852937>
- Marková, J. (2016). Základy lingvistiky. In A. Kerekrétiová a kol., *Logopedická propedeutika* (s. 86–102). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Nilsen, E. S. et al. (2013). Referential Communication in Children With ADHD: Challenges in the Role of a Listener. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 590–603.
- Polišenská, K., Kapalková, S., & Novotková, M. (2018). Receptive Language Skills in Slovak-Speaking Children with Intellectual Disability: Understanding Words, Sentences, and Stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1731–1742.

- Pourcain, B. et al. (2011). Links between Co-occurring Social-communication and Hyperactive-inattentive Trait Trajectories. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(9), 892–902.
- Randell, R., Somerville-Brown, L., & Chen, W. (2019). How Relevant is Higherorder Language Deficit (HOLD) to Children with Complex Presentations of Attentiondeficit Hyperactivity Disorder? *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(3), 325–332.
- Shimoni, M., Engel-Yeger, B., & Tirosh, E. (2012). Executive Dysfunctions among Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Performance-based Test and Parents Report. *Research in Developmental Disabilities*, 33(3), 858–865.
- Siekelová, M. (2024). *Tvorba testu na hodnotenie uvažovania detí v sociálnom kontexte*. Diplomová práca. Pdf UK v Bratislave.
- Sibley, M. H. et al. (2019). Academic Impairment among High School Students with ADHD: The Role of Motivation and Goal-directed Executive Functions. *Journal of School Psychology*, 77, 67–76.
- Singh, Ch. K. S., & Marappan, P. (2020). A Review of Research on the Importance of Higher order Thinking Skills (HOTS) in Teaching English Language. *Journal of Critical Reviews*, 7(8), 740–747.
- Sparrow, E. P. et al. (2012). *Executive Function and Dysfunction: Identification, Assessment and Treatment*. Cambridge university Press.
- Tanty, H. et al. (2022). Critical Thinking and Problem Solving Among Students. *Jurnal Becoss*, 4(3), 173–180.
- van Velzen, J. (2017). *Metacognitive Knowledge. Development, Application, and Improvement*. Information Age Publishing.
- Vassiliu, CH. et al. (2022). Development of Structural and Pragmatic Language Skills in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Communication Disorders Quarterly*, 44(4), 207–218.
- Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie. Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánových základ*. Nakladatelství Karolinum.
- Vykouková, B. (2022). *Výkony slovensky hovoriacich detí vo veku 7 – 8 rokov v Teste riešenia problémov*. Diplomová práca. Pdf UK v Bratislave.
- Vykouková, B., & Zubáková, M. (2023). Jazykové deficity vyššieho radu u detí s poruchou pozornosti a aktivity. *Logopaedica*, 25(1), 21–27.
- Wall, T. F. (2015). The Transferability of Higher Order Cognitive Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 233–238.
- Westby, C., & Watson, S. M. R. (2021). ADHD and Communication Disorders. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.), *The Handbook of Language and Speech Disorders* (pp. 529–555). John Wiley & Sons Ltd.
- White, L. J., Alexander, A., & Greenfield, D. B. (2017). The Relationship Between Executive Fand Language: Examining Vocabulary, Syntax, and Language Learning in Preschoolers Attending Head Start. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 16–31.

Kontakt

Mgr. Monika Siekelová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra logopédie
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
E-mail: monika.siekelova@zoznam.sk

Mgr. art. Mgr. Martina Zubáková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra logopédie
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
E-mail: zubakova@fedu.uniba.sk

MOTORIKA VERSUS VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI

MOTOR SKILLS VERSUS SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN

Jaroslava NOVÁKOVÁ

Abstrakt

Studie se zabývá vztahem motoriky, a to zejména oromotoriky, k opožděnému vývoji řeči u dítěte předškolního věku. Opožděným vývojem řeči označujeme stav rozvoje řeči, který probíhá sice fyziologicky, ale s časovým zpožděním, přičemž se předpokládá, že nakonec dospěje k normě. Studie popisuje zrealizovaný akční výzkum, kterého se účastnilo 50 dětí ve věku 4 až 5 let (40 chlapců a 10 dívek), které měly v dané době opožděný vývoj řeči. Pro tento výzkum byl vytvořen diagnostický materiál, který sleduje úroveň vývoje orální oblasti. Posuzovány byly pohyby čelisti, pohyby rtů (jejich zaokrouhlení, dále zaostření a vibrace rtů), pohyby jazyka (vertikální i horizontální či krouživé) a cviky silové (intenzita sevření rtů a tlačení jazyka proti překážce). Studie přináší data, která potvrzují souvislost mezi deficitem ve vývoji oromotoriky a opožděným vývojem řeči. Nejnáročnějšími cviky (a tudíž s nejhoršími výsledky při jejich provádění dětmi) byly: přerušovaný pohyb čelisti, vertikální a horizontální pohyby jazyka, silové cviky a kombinace cviků.

Klíčová slova: opožděný vývoj řeči, motorika, oromotorika, řečový vývoj, předškolní věk.

Abstract

This study examines the relationship of motor skills, particularly oro-motor skills, to the delayed speech development of the preschool child. The delayed speech development refers to a state of speech development that progresses physiologically, yet with a time delay, and is assumed to eventually reach the norm. This study describes an action research, which involved 50 children aged 4 to 5 years (40 boys and 10 girls) who exhibited a delayed speech development at the time. For this research, a diagnostic material was developed to monitor the level of development in the oral domain. The movements of the jaw, lip movements (their rounding, as well as lip focus and vibration), tongue movements (vertical and horizontal or circular) and force exercises (intensity of lip clenching and pushing the tongue against an obstacle) were assessed. The study provides the data that confirm the association between the deficits in oro-motor development and the delayed speech development. The most challenging exercises (and therefore the ones with the worst results when performed by the children) were intermittent jaw movements, vertical and horizontal tongue movements, strength exercises and combinations of exercises.

Key words: delayed speech development, motor skills, oro-motor skills, speech development, preschool age.

1 Úvod

Současná generace dětí zažívá výrazný propad při rozvoji schopnosti osvojit si mateřský jazyk. Děti nastupující do základní školy mají řečové obtíže (alespoň v mírné formě) v tak velkém rozsahu, že to všeobecně brzdí rozvoj čtenářské gramotnosti a schopnost naučit se psát s porozuměním. Dle dotazníkového šetření mezi pedagogy základních škol je patlavost či chudá slovní zásoba a omezená větná stavba obvyklá u 80 % dětí nastupujících

do 1. třídy základní školy (zjišťováno v průběhu let 2020 až 2021, opakovaně 2022 až 2023 u zhruba dvou stovek pedagogů spolupracujících s SPC VŘ Plzeň, tj. Speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči pro region Plzeňský kraj). Navíc není dnes už žádnou výjimkou, že nastupují i děti, kterým není takřka vůbec rozumět (a mnohdy ani dosud nenavštěvují odborníka – logopeda, který by s nimi terapeuticky pracoval).

Při vyšetření těchto dětí vyšlo najevo, že krom jiného mají více či méně opožděný psychomotorický vývoj, motorický zejména. Na vývoji motoriky přímo závisí rozvoj dalších funkcí, potažmo rozvoj mnohých oblastí centrální nervové soustavy. Nedostatek pohybu, který současná generace dětí zažívá, u nich vede k opožďování motorického vývoje, k jeho nedostatečnému rozvoji, sekundárně pak k oslabenému vývoji ve všech dílčích oblastech pregramotnosti, a v konečném důsledku i k obezitě dětí. Opožděný motorický vývoj dětí způsobuje i oslabený či nedostatečný vývoj v oblasti propriocepce, na niž závisí rozumový vývoj, jež sám o sobě rovněž ovlivňuje vývoj řeči dětí. Jedná se o spletitou síť vztahů a souvislostí v rámci vývoje jednotlivých nervových sítí mozku, přičemž oblast motoriky zde hraje zásadní roli.

Dostatek příležitostí k pohybu je základní stavební kámen pro rozvoj mateřského jazyka. Nemá-li tyto příležitosti dítě v rodině, je potřeba, aby mu byly poskytovány alespoň v předškolním zařízení a později i na základní škole. Stěžejním cílem studie je představit souvislost mezi motorikou a opožděným vývojem řeči (OVŘ), dílčím cílem pak popsat autorský test oromotorických dovedností u dětí s opožděným vývojem řeči a jeho aplikaci v praxi včetně zjištěné úrovně sledované motoriky u výzkumného vzorku dětí.

2 VLIV MOTORIKY NA VÝVOJ ŘEČI, TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Motoriku můžeme definovat jako souhrn všech pohybů lidského těla; jedná se o celkovou pohybovou schopnost organismu. Rozlišujeme čtyři druhy pohybů: spontánní (z vlastního popudu), reflexní (vážou se na určitý podnět), záměrné (tj. pohyby volní, prováděné s nějakým účelem) a expresivní (z psychického popudu, projevy psychického stavu).

Motoriku můžeme dále rozdělit na dílčí podskupiny, a to na motoriku hrubou, jemnou, grafomotoriku, vizuomotoriku, oromotoriku. Hrubá motorika představuje pohyby velkých svalových skupin (patří sem rozmanité pohybové aktivity dítěte, koordinace horních a dolních končetin, rytmičtější pohyby). Jemná motorika zahrnuje aktivity drobných svalů (zejména se jedná o pohyby rukou, uchopování, manipulaci s předměty, sebeobsluhu). Grafomotoriku a vizuomotoriku můžeme přiřadit k jemné motorice, také se jedná o pohyby drobných svalových skupin. Grafomotorikou míníme pohybovou aktivitu, již vykonává jedinec při psaní. Vizuomotorika je pak kombinace pohybu ruky a očí, kdy tyto pohyby musí být prováděny ve vzájemném souladu. Oromotorika zahrnuje pohyby mluvidel. Motorika a řeč se navzájem významně ovlivňují, správný vývoj motoriky je tak nezbytný pro správný vývoj řeči. „*Motorická korová (pyramidová) i mimokorová (extrapyramidová) centra koordinují a upravují celkový výkon řeči. Poruchy motoriky se pak přímo promítají do jemných mechanismů řeči.*“ (Škodová et al., 2003, s. 96)

Vliv na rozvoj řeči má jak hrubá motorika (koordinace celého těla), tak jemná motorika (pohyby svalů ruky) i oromotorika (pohyby mluvidel), která je někdy řazena pod jemnou motoriku jako její specifický druh. Při komplexním vyšetření proto sledujeme a vyhodno-

cujeme veškeré pohybové schopnosti dítěte, neboť jen tak získáme ucelený přehled o tom, jakým způsobem se dítě po motorické stránce rozvíjí. Obecně platí, že kvalitnímu rozvoji jemné motoriky musí předcházet kvalitní rozvoj hrubé motoriky a kvalitnímu rozvoji oromotoriky musí předcházet kvalitní rozvoj hrubé a jemné motoriky. Fakticky je ale situace složitější, neboť mezi jednotlivými motorickými oblastmi existují ještě vztahy vzájemné, a také mezi řečí a motorikou není jen jednostranná vazba; k tomu se navíc připojuje vědomý, cílený pohyb, jenž může ve vývoji posouvat danou motorickou oblast. *„Základem hybnosti je reflexní svalové napětí, které zejména v prvních týdnech života podmiňuje motorickou činnost. Určitá část motorické aktivity se postupně stává činností uvědomělou, volní. V této fázi pak můžeme hovořit o skutečném psychomotorickém vývoji.“* (Bláhová et al., 2019, s. 47).

2.1 VLIV OROMOTORIKY NA VÝVOJ ŘEČI

Oromotorická oblast obsahuje řadu receptorů, jejichž funkcí je realizovat proces řeči. Do oromotorického systému spadá: příjem potravy (sání, kousání, žvýkání a polykání), komunikace (verbální v podobě artikulace, neverbální v podobě mimiky), fonace a respirace.

V dutině orální (ústní) se nachází artikulační ústrojí (mluvidla). Nejpohyblivějším mluvním orgánem je jazyk, jenž je převážně tvořen svalovou hmotou. Můžeme ho rozdělit na několik částí – hrot (špičku), tělo, kořen a podjazykovou uzdičku. V průběhu vývoje je jazyk schopen vykonávat pohyby v určitém směru. Do 3. až 4. měsíce provádí pohyby předozadní, od 4. do 6. měsíce pohyby ve směru nahoru a dolů, od 7. měsíce laterální nedokonalé pohyby a současně pohyby směřující ze středu do stran, od 12. měsíce laterální dokonalé pohyby ze strany na stranu a konečně od 18. měsíce provádí jazyk rotační pohyby, přičemž při kojení jazyk uskutečňuje pohyby mezi labiální a palatální pozicí. Z uvedeného vyplývá, že pokud má dítě mluvidla fixovaná dudlíkem ještě po jednom roce věku, pak se nemůže vyvíjet patřičný laterální pohyb, který posléze chybí při vývoji artikulace. Při artikulaci dochází buď k pohybu celého jazyka (u vokálů), anebo jen určité části jazyka (u konsonant).

Dalším mluvním orgánem jsou rty, jež jsou nejsilnějším mimickým svalem, který navíc dokáže změnit svůj tvar, přičemž dolní ret je silnější než horní. Kruhový sval umožňuje pohyb rtů, ovlivňuje rezonanci v dutině ústní a podílí se na tvorbě řeči. Pohyb rtů prochází následujícím vývojem: do 6. měsíce dominuje pohyb při sání, od 9. měsíce se objevuje souběžná aktivita rtů a čelisti, od 12. měsíce aktivita rtů při kousání, od 15. měsíce zaostřování rtů, od 18. měsíce žvýkání se zavřenými ústy s doprovodnou salivací, po 24. měsíci pak žvýkání se zavřenými ústy bez salivace.

Artikulace se účastní rovněž tvrdé a měkké patro. V průběhu artikulace je měkké patro v napětí, jež se mění dle typu vyslovované hlásky. Jeho hlavním úkolem je zvednutí a opření se o zadní stěnu hltanu, čímž se vytvoří uzávěr, který brání výdechovému proudu vzduchu uniknout do dutiny nosní. Měkké patro je zakončeno čípkem, tj. měkkým výběžkem sliznice, který pasivně následuje pohyb měkkého patra. Zuby se rovněž účastní artikulace, jejich vývoj je složitější a má vícero období. Podstatný je fakt, že pokud je mezi ztrátou mléčných zubů a růstem trvalých zubů příliš dlouhé období, výrazně to ovlivní vývoj artikulace některých hlásek, například sykavek.

Dolní čelist se podílí na výslovnosti hlásek významným způsobem – mění čelistní úhel, který svírá s nepohyblivou horní čelistí. Pohyb probíhá vertikálně a je důležitý i z hlediska srozumitelnosti řeči. Pohyby čelisti probíhají paralelně s pohybem jazyka. Při žvýkání a při artikulaci jsou totožné, rozdíl je pouze v síle vykonávaných pohybů. Artikulace se účastní ještě dásně, jež jsou pasivním účastníkem tvorby hlásek.

Pohyby důležité pro artikulaci se vyvíjejí v souvislosti s příjmem potravy a mají různé vývojové mezníky. Podrobněji viz Fábianová (2014, s. 26 – 33). Schopnost koordinovaného pohybu v orofaciální oblasti se postupně zdokonaluje, a to zejména ve své přesnosti. „*Ne-vyžaduje ani tak nadměrnou sílu svalstva jako spíše nutnou velmi precizní souhru jednotlivých pohybů. Jejich provedení musí být nejen přesné, ale i dostatečně rychlé a plynulé (jeden pohyb navazující na druhý). Jen tak může být vytvořena kvalitní artikulace jednotlivých hlásek.*“ (Durdilová & Klenková, 2014, s. 29)

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A METODOLOGIE

Souvislost mezi rozvojem motorických oblastí a vývojem řeči není v teoretické rovině zpochybňována. Pohyby artikulačního svalstva jsou nejjemnější ze všech motorických pohybů a závisí na kvalitě předcházejícího vývoje ostatních motorických oblastí (hrubé a jemné motoriky). Při tvorbě nestandardizovaného testu jsme vyšli jak z odborné literatury (literatura v závěrečném seznamu plně koresponduje s vytvořeným testem, zejm. Bednářová & Šmardová, 2015; Dylevský, 2017; Fábianová, 2014; Gangale, 2004; Morales, 2006), tak z praxe (analýza dokumentů klientů SPC VŘ Plzeň a pravidelný screening v mateřských školách Plzeňského kraje, zejména okresu Tachov v letech 2014 až 2020).

Cílem popisovaného šetření bylo zjistit, jaká je úroveň oromotoriky u dětí s OVŘ, tj. posoudit a vyhodnotit provedení stanovených cviků. Snahou bylo nastavit obdobné vnější podmínky (tj. realizace proběhla v umělém prostředí) a dodržet totožný průběh testování. Jednalo se o test přímý – zaměřený přímo na aktivity jedince, test pohybový, normativní – normou bylo bezvadné zvládnutí cviku bez průvodních jevů a nepřiměřené námahy. Měření v rámci diagnostiky bylo vyjádřeno slovně (viz níže).

Výsledkem je návrh diagnostického postupu (v podobě testu), který by měl zachytit deficit v oromotorice u dětí s OVŘ, které se u většiny intaktních dětí neobjevují (cviky zvládá min. 90 % intaktních dětí, postupně ověřováno při screeningu v mateřských školách, (viz výše). Našeho šetření se zúčastnilo 50 dětí ve věku 4 až 5 let (40 chlapců a 10 dívek), které splňovaly alespoň jeden z následujících parametrů:

- klinický logoped u dítěte diagnostikoval OVŘ,
- foniatr u dítěte diagnostikoval OVŘ,
- pediatr u dítěte určil OVŘ,
- rodiče charakterizovali dítě jako nemluvící a měli obavu, že řeč není v pořádku.

Test

U artikulačního svalstva byly posuzovány tyto pohyby:

1. přerušovaný vertikální pohyb čelisti – ve 3 fázích otevřít, ve 3 fázích zavřít (nedáří-li se, pak lze zjednodušit na 2 fáze);

2. zaostření rtů – provést nápadně, 4x za sebou, ústa otevřená;
3. zaokrouhlení rtů – provést nápadně, 4x za sebou, ústa libovolně otevřená či zavřená;
4. schované rty – provést pečlivě, 3x za sebou;
5. vibrace rtů – provedení intenzivní (v délce cca 3 vteřiny), 2x za sebou;
6. olizování rtů – kolem dokola a zpět, provést pečlivě, jazyk neleží na rtu ani na zubech, 2x za sebou;
7. pohyb jazyka směrem nahoru a dolů před ústy – provést pečlivě, 5x za sebou;
8. laterální pohyb jazyka v ústech – provést pečlivě, 5x za sebou (10 doteků celkem);
9. sevření rtů – provést pečlivě, 3x za sebou;
10. posilování jazyka při laterálním pohybu – otestovat na obou stranách;
11. tlačení proti špátli – směr vodorovný, 3x za sebou;
12. tlačení proti špátli – směr vzhůru, 3x za sebou;
13. zaokrouhlení rtů + schované rty – opakovat 3x za sebou.

Měření je v testu vyjádřeno slovně – posuzované pohyby jsou hodnoceny na škále: zvládá, zvládá s obtížemi, zvládá částečně, nezvládá. Hodnocení „zvládá“ (Zv) znamená, že provedený cvik je bezchybný a není zjevná nadměrná či neadekvátní námaha. Hodnocení „zvládá s obtížemi“ (ZvO) znamená, že provedený cvik je bezchybný, ale při jeho provádění je zjevná nadměrná či neadekvátní námaha. Hodnocení „zvládá částečně“ (ZvČ) znamená, že cvik je proveden, ale nikoliv bezchybně – je v menším rozsahu, v menším počtu opakování, s menším napětím apod. Hodnocení „nezvládá“ (N) znamená, že cvik není proveden vůbec, anebo je proveden v takové podobě (s tak výraznou odchylkou, že by neplnil potřebnou funkci v rámci rozvoje oromotoriky), že ho nelze uznat.

Testování probíhalo v SPC VŘ Plzeň jako součást komplexního speciálně pedagogického vyšetření, o nějž zákonný zástupce (většinou rodič) písemně požádal. Celé vyšetření, tedy rovněž i testování, bylo provedeno v umělých podmínkách (nikoliv při hře apod.). Jednalo se o samostatnou místnost bez přítomnosti pedagoga či zákonného zástupce. Dítěti zadával pokyny logoped a dítě reagovalo dle přesných instrukcí. K popisu reakcí a vyhodnocení úrovně zvládnutí jednotlivých oromotorických cviků docházelo bezprostředně. Testování bylo zařazeno na počátek diagnostiky, hned po navázání pozitivního kontaktu s dítětem. U všech dětí probíhala diagnostika individuálně.

3.1 DEFICITY V OROMOTORICE U DĚTÍ S OVŘ

U dětí zařazených do výzkumu byla provedena jednak diagnostika orofaciální oblasti (pohyby mimických svalů) a jednak diagnostika oromotoriky v užším slova smyslu (pohyby artikulačních svalů) – na tuto část výzkumu se zaměřuje naše stať:

1. *přerušovaný vertikální pohyb čelisti* – ve 3 fázích otevřít, ve 3 fázích zavřít (nedáří-li se, pak lze zjednodušit na 2 fáze). Otevřít a zavřít ústa je velice snadné. Rozfázovat však tyto pohyby je už mnohem náročnější. Vyžaduje to schopnost naplánovat si dílčí části

a uvědomit si rozsah dílčích pohybů. Přestože byl cvik předveden dětem dvakrát – nejprve o třech fázích, a když ho nebyly schopny napodobit, pak o dvou fázích (a měly tak dvojí možnost předvedení) – ani jedno z dětí nebylo úspěšné. U velké části dětí bylo při druhém pokusu evidentní pochopení cviku, děti doslova fixovaly ústa předvádějící osoby a vlastní provádění pohybu měly tendenci zpomalit, k rozdělení plynulého pohybu však nedošlo ani u jednoho dítěte. Velkou dopomocí by bylo zrcadlo, ale i v tomto případě by se cvik musel předvádět opakovaně, zpomaleně, případně s popisem postupu, tj. se slovním vedením cvičícího dítěte.

2. *zaostření rtů* – provést nápadně, 4x za sebou, ústa otevřená. Zatímco u širokého úsměvu byla ústa dětí zavřená, při tomto cvičení jsme stanovili, že musí být lehce pootevřená (podobně jako při artikulaci samohlásky „i“). Důležité je opakované provedení s návratem do výchozí pozice a udržení pootevřených úst. Výsledky byly obdobné jako u širokého úsměvu v předcházejícím testu, došlo jen k malému zhoršení, pravděpodobně pod vlivem pootevření úst. Nastavovat takový „úsměv“ je nepřírozené (pokud ovšem nemá dítě otevřená ústa stále, což je celkem běžný jev, děti mají obecně problém s udržením zavřených úst buď v době, kdy nemluví, anebo dokonce i při žvýkání potravy). U částečného zvládnutí cviku jsme akceptovali alespoň jedno zopakování, tj. provedení pohybů v rychlém sledu dvakrát za sebou. Jen pro vlastní představu jsme pak každému dítěti poskytli zpětnou vazbu v podobě zrcadla, u všech došlo v souvislosti s tímto cvikem alespoň k mírnému znatelnému zlepšení. Tuto závěrečnou dopomoc jsme u některých cviků prováděli po skončení diagnostiky proto, abychom věděli, co doporučit při každodenních cvičeních v prostředí mateřských škol a zda cvičení před zrcadlem není jen zažité klisé, nýbrž skutečně účinný prostředek, jak zlepšit sebeuvědomění dítěte a zrychlit vývoj oromotoriky.

3. *zaokrouhlení rtů* – provést nápadně, 4x za sebou, ústa libovolně otevřená či zavřená. U tohoto cviku jsme požadovali precizní provedení pohybu, což obnáší nejen labializaci rtů, nýbrž i protažení zaokrouhlených rtů směrem dopředu. Vědomý pohyb vytváří podstatně větší napětí ve svalectech a výraznější zaokrouhlení a protažení vpřed než u spontánního pohybu u zadních vokálů či konsonant artikulovaných tímto pohybem. Dalo se proto očekávat, že úplné zvládnutí cviku bez obtíží bude pro děti příliš náročné, což se také potvrdilo. K tomu, aby se cvik dětem alespoň nějakým, byť omezeným způsobem podařil uskutečnit, jsme použili vizualizaci (dopomoc při testování nebyla při jiných cvicích použita, ale v tomto případě to bylo nezbytné – děti příliš často netušily, jaký pohyb se po nich požaduje a zda ho pomocí rtů skutečně provádí) – děti si měly představit, že dělají „rybičku“ či „kapříka“, popř. že dávají někomu pusinky. Zejména mlaskavý zvuk při „dávání pus“ navedl většinu dětí alespoň k částečnému kýženému pohybu, přičemž pohyb ruky jsme nezapojovali, děti tudíž „pusu“ tzv. neposílaly (ruka dokáže zakrýt celá ústa a při oslabené oromotorice nevede rty k zaokrouhlení, ale spíše naopak, dítě – pokud je bez patřičného vedení – jen otevře ústa a ta „otiskne“ do dlaně, aniž by proběhla jakákoliv labializace). Zásadou vizualizace jsme dosáhli toho, že naprostá většina dětí cvik zvládla, třebaže téměř všechny děti pouze částečně (rty dětí netvořily dostatečně malý a pevný kroužek, popř. chybělo protažení rtů). U šesti dětí nebylo dosaženo prakticky žádného pohybu. Zajímavé je, že i tyto děti se domnívaly, že napodobují cvik správně, k zaokrouhlení rtů však u nich nedošlo, oblast rtů působila oslabeně a lze říci, že takřka nehybně. Zrcadlo pro zpětnou vazbu nebylo u diagnostiky použito, u nácviku by ale sehrálo nemalou pozitivní roli.

4. *schované rty* – provést pečlivě, 3x za sebou. Jedná se o náročný cvik, který skutečně není snadné provést, pokud má být jeho realizace bezchybná. Správnému provedení cviku nenapomáhá ani fakt, že dětem často chybí některý ze zubů (výjimkou nejsou ani děti, jimž chybí přední zuby zcela, a to obvykle již delší dobu, pokud o ně patřičně nepečovaly, a zuby se jim proto zcela zkazily či musely být vytrženy). Cvik byl prováděn bez zrcadla, bylo tedy potřeba, aby si děti uvědomily pohyb svých mluvidel. Správné provedení cviku nebylo zaznamenáno ani u jednoho z dětí. Všechny děti se snažily nějak pohyb napodobit, ale tyto pokusy se nedaly hodnotit ani jako zvládnuté s obtížemi. Pouze u sedmi dětí jsme zaznamenali provedení, které lze označit za částečné – většinou šlo o vtažení dolního rtu, což je jednodušší pohyb, a jeho „přikrytí“ horním rtem, popřípadě i horními zuby. Pouhé skousnutí horních zubů do dolního rtu neodpovídá požadovanému pohybu, a tak byl tento způsob provedení cviku hodnocen jako nezvládnutý, přičemž je třeba brát v potaz, že „zakousnutí“ do dolního rtu a vtažení dolního rtu a jeho „překrytí“ horními zuby vypadá velmi podobně. V prvním případě však nejde o aktivní pohyb rtu (který je při oromotorickém cvičení cílem), nýbrž o pasivní schování rtu pod horní zuby. Při provádění cviku je potřeba dítě bedlivě pozorovat, jen tak lze spatřit rozdíl mezi správným a odlišným pohybem. Správný pohyb způsobí, že se rty zaostří rovně či s koutky směřujícími mírně vzhůru. Odlišné provedení pohybu táhne koutky úst směrem dolů. U dětí jsme také zaznamenali, že často provádějí dané cvičení tak, že jen k sobě stisknou horní a dolní ret. Takový cvik může zapojená mluvidla posilovat (dle intenzity stisku), ale neprotahuje patřičně svaly. Všechny tyto případy tak byly zařazeny do poslední kategorie, tedy cviků nezvládnutých. Vůbec nepochybujeme o tom, že by cvičení před zrcadlem mělo částečný vliv na vyšší míru úspěšnosti, neboť bylo u řady dětí zřejmé, že netuší, co a jak mají napodobit.

5. *vibrace rtů* – provedení intenzivní (v délce cca 3 vteřiny), 2x za sebou. Pro velkou část dětí se nejedná o neznámý pohyb, neboť od velmi raného věku na ně někdo „drnčel“ jako když startuje, rozjíždí se či jede auto. Obvykle to bývá doprovázeno zvukem „brmm“. Lze se domnívat, že hra s auty mohla být častější u chlapců a že děti měly přirozenou snahu zvuk napodobit. Cvik použitý při diagnostice oromotoriky však neměl tento doprovodný zvuk, a pokud je při něm možno něco slyšet, pak je to jen pouhé „p“ a vibrace k tomu (při troše fantazie opakované „p“). Pro správné provedení cviku je potřeba se dostatečně nadechnout a dostatečně silně a dlouho vydechnout. Děti dostaly tento pokyn předem, protože nelze předpokládat, že by se automaticky samy patřičně nadechly. Pokyn byl nejen sdělen, ale nádech rovněž předveden. Vibraci je potřeba provádět v určité délce. Ukázalo se, že nelze po dětech požadovat, aby zahájily vibraci na znamení, nýbrž je potřeba začít stopovat ve chvíli, kdy se ozve patřičný zvuk doprovázející výdech s vibrací rtů. Provádět cvik tři vteřiny je pro děti náročné a ještě náročnější je cvik vzápětí zopakovat. Zaznamenali jsme, že když se danému dítěti vibrace nepovedla, takřka okamžitě se znovu nadechlo a pokoušelo se provést cvik znovu. Opakovaným pokusům nebylo možno zabránit, děti tak reagovaly naprosto spontánně. Často to vypadalo tak, že se pokoušely o vibraci tak dlouho, až se jim podařila provést, dokončit v dané délce či alespoň nějak zahájit (s ukončením vzápětí). Takový přístup nebyl zamýšlen, nicméně diagnostická situace takto spontánně nastávala. V tomto určitém zmatku bylo těžké rozlišit nějaké adekvátní pokusy trvající patřičně dlouho. Pozitivní však bylo, že děti cvičení všeobecně zaujalo (bez ohledu na výsledek snažení) a řada z nich to pojala jako pobavení. Nakonec jsme jako zvládnuté vyhodnotili pokusy

u pěti dětí, jako zvládnuté s obtížemi u dvou dětí (nápadně opětovně zahajovaly vibraci, která však celkem dosáhla požadovaného času) a jako zvládnuté částečně u šestnácti dětí – jejich vibrace nebyla v požadované délce u obou pokusů, nejčastěji ani u jednoho. Nicméně pokud zazněl alespoň minimální adekvátní zvuk, jenž naznačoval žádanou vibraci, hodnotili jsme provedení vždy pozitivně; negativně, tedy jako nezvládnutí cviku, jsme hodnotili případy, kdy se vibrace nevyskytla vůbec, a to bylo celkem u 27 dětí. Zrcadlo by v tomto případě nehrálo roli žádnou, a tak ho ani při nácviku nelze doporučit. Vibrace naopak vyžaduje větší vzdálenost: pokud děti prováděly vibraci směrem k někomu, kdo byl od nich více vzdálen, měly tendenci zvuk zesílit a prodloužit.

6. *olizování rtů* – kolem dokola a zpět, provést pečlivě, jazyk neleží na rtu ani na zubech, 2x za sebou. Olizování patří mezi nejběžnější oromotorické cviky, jež se s dětmi v mateřské škole provádějí, přesto nebyla úspěšnost valná. Ani jedno dítě nezvládlo pohyb bez obtíží a pouze jedno dítě ho provedlo s obtížemi. Záludnost správného provedení cviku totiž spočívá v tom, že se jazyk nesmí opírat o zuby a rty. Aktivní musí být skutečně jen špička jazyka a ústa musí být pootevřená. Pečlivé provedení vyžaduje pomalé tempo, aby jazyk dokázal kopírovat obrys rtů přesně, navíc je potřeba po olíznutí horního i dolního rtu otočit směr pohybu jazyka, a to celé dokonce zopakovat. Úspěšnost poloviny dětí byla alespoň částečná, a to zejména proto, že jsme dětem poskytli nejen předvedení cviku, nýbrž i slovní dopomoc při jeho provádění – děti byly vyzvány, aby změnilly směr, poté vybídnu-ty i k opakování pohybu. Částečné zvládnutí bylo vyhodnoceno u dětí, jež nezopakovaly cvik znovu, nebo nedokončily některou část cviku, popř. nekopírovaly celý obvod ústního otvoru. Cvik je náročný jak na koordinaci jednotlivých pohybů, tak na schopnost udržet pozornost po celou dobu provádění cviku. Rozhodně je správné, že je často a hojně zařazován při rozcvíčkách v rámci logopedické prevence v mateřských školách, jen je potřeba více dbát na jeho kvalitnější provedení. Neměl by být tolerován pohyb, který připomíná mrskání jazyka ze strany na stranu mezi zavřenými rty.

7. *pohyb jazyka směrem nahoru a dolů před ústy* – provést pečlivě, 5x za sebou. Tento cvik nezvládlo ani jedno z dětí a přispělo k tomu i velmi přísné hodnocení provádění pohybu mluvidel, což ovšem bylo na místě, neboť správný pohyb v dostatečném rozsahu bez opory je nezbytný pro výslovnost vícero hlásek. Oslabený jazyk v podstatě neumožňuje volný pohyb jazyka před ústy směrem vzhůru, a tím nedojde ke kýženému pohybu vertikálním směrem. Děti, které nezvládnou volný vertikální pohyb jazyka, aniž by zapojily dolní čelist, si pomáhají pohybem čelisti i při artikulaci hlásek. Jednak se v těchto případech jedná o chybnou výslovnost, jednak nedokáží mluvní projev zrychlit (pohyb čelisti je nadbytečný a projev zpomaluje), či vůbec hlásky automatizovat ve slovech, v neposlední řadě stagnuje další vývoj artikulace. Častým příkladem může být tvoření hlásky [l] pomocí pohybu dolní čelisti, k němuž dochází v případě, když se hláska vyvozuje u dítěte, jež právě nemá jazyk dostatečně posílený. Takto tvořené [l] ve slabice [la] je obtížné zapojit i do dalších slabik a takřka nemožné automatizovat na úrovni slov, v proudu řeči se pak již nerealizuje vůbec (nemluvě o tom, jak nevzhledná je výslovnost chybně artikulovaných hlásek, jež působí nepřírozně a přitahují nechtěnou pozornost). Rovněž užití takového [l] ve shlučích konsonant je neuskutečnitelné. Obvykle tak nastupuje stagnace ve vývoji této hlásky. Neschopnost volného vertikálního pohybu jazyka jak před ústy, tak v ústech, aniž by docházelo k pohybu dolní čelisti, záklonu hlavy apod., vede vždy k opožděnému vývoji

artikulace. Pokud je opožděný vývoj řeči diagnostikován a výslovnost dítěte trpí uvedeným deficitem, je na místě zařadit posilovací cvičení, bez nich se kýženého výsledku nelze dobat. Jen pouhé cvičení samotného pohybu jazyka před ústy či v ústech se nejeví jako smysluplné a funkční, posilovací cvičení jsou nezbytná.

8. *laterální pohyb jazyka v ústech* – provést pečlivě, 5x za sebou (10 doteků celkem). Také tento pohyb jsme hodnotili přísně a požadovali jsme jeho přesné provedení. Významně se totiž podílí na celkovém vývoji (nejen) artikulace u dítěte, a proto je potřeba ho důsledně vyžadovat. Náročnost pohybu spočívá jak v protažení jazyka při bočních pohybech, tak v počtu opakování. Ani jedno z dětí podle našich kritérií pohyb nezvládlo. Nejčastějším důvodem nezvládnutí bočního pohybu jazyka u dětí bylo nedostatečné protažení jazyka do stran – tj. jazyk se nedotkl tváře, zůstal pouze v úrovni ústních koutků (nemohl tak vytvořit bouličku na tváři). K tomu se často připojila také neschopnost vícekrát opakovat pohyb, byť nedostatečný. Zaznamenali jsme však u některých dětí i tak výrazná oslabení, kdy se jazyk jen převaloval v ústech, aniž by se mohl o laterální pohyb výrazněji pokusit. Při zjišťování dalších okolností vývoje oromotoriky u těchto dětí vyplynulo, že děti s tak neuspokojivým vývojem laterálních pohybů mají či měly opoždění také v hrubé motorice, jemné motorice ruky, později se jim začala vyhraňovat lateralita, popř. ji neměly dosud vyhraněnou; zajímavý byl také poznatek o dlouhodobém užívání dudlíku v prvních letech života těchto dětí. U všech sledovaných dětí bylo doporučeno, aby laterální pohyby byly zařazeny co nejdříve do cvičení v rámci skupinových, popřípadě individuálních aktivit logopedické prevence prováděné v dotčených mateřských školách. Vždy je třeba brát v potaz, že tempo cvičení souvisí s precizností prováděných pohybů.

9. *sevrění rtů* – provést pečlivě, 3x za sebou. Tento cvik patřil mezi ty nejúspěšnější, alespoň částečně ho zvládla drtivá většina dětí. Pouze tři děti pohyb nezvládly nijak, když se v podstatě o provedení pohybu nepokusily, popř. netušily, že pohyb neprovádějí. Chybějící zraková zpětná vazba jim neumožnila provést kontrolu, a tak zřejmě nevěděly, že k pohybu rtů prakticky nedošlo. Všechny tři děti běžně nezavírají ústa, mají je trvale pootevřená, takže jen pouhé zavření jim mohlo připadat jako splnění předváděného cviku. Přestože byl cvik tak úspěšný, nepodařilo se ho žádnému z dětí zvládnout v maximální kvalitě. Děti obvykle nedodržely potřebnou délku stisku, při sevrění měly tendenci rty našpulit či s nimi různě kroutit a při opakování je bylo nutné povzbuzovat, aby pokračovaly. Celkově lze cvik hodnotit také jako motivační; pro rychlost při jeho pochopení, snadnost při provedení a pro pocit dodržení správného postupu zažívaly děti úspěch, popřípadě alespoň dojem úspěchu.

10. *posilování jazyka při laterálním pohybu* – otestovat na obou stranách. Jedná se vlastně o kombinaci laterálního pohybu jazyka, který už sám o sobě nebyl nijak úspěšný a žádné dítě ho nezvládlo, a silového cviku, kdy je potřeba jazyk zatlačit proti překážce – v tomto případě proti tváři (i samotná tvář klade určitý odpor) a prstu. Pokud dítě nezvládne posunout jazyk bočním směrem dostatečně daleko tak, aby nebyl jen u koutku úst, nýbrž směřoval skutečně do tváře, pak nelze žádný tlak očekávat ani nacvičovat. U dětí můžeme sledovat, že jedna ze stran je vždy pro dítě „pohodlnější“ (má v daném směru lepší koordinaci jazyka) a dosáhne jím o kousek dál (bočním směrem) než na straně druhé. Při logopedické prevenci začínáme protahováním do stran a přidat můžeme i posilování do koutku úst. Jakmile se začíná stav zlepšovat, posilujeme už proti tváři; tlak zvětšíme přiložením prstu

na tvár a zatlačením špičky jazyka proti tomuto prstu. Dítě v předškolním věku zvládne cvik provádět samo, občas je ale potřeba zkontrolovat intenzitu tlaku, aby byla dostatečná. Popsaný pohyb patří mezi základní cviky při logopedické prevenci a neměli bychom na něj zapomínat.

11. *tlačení proti špátli* – směr vodorovný, 3x za sebou. Posilovací cvičení považujeme za velmi důležitá, proto je jim věnován dostatečný prostor i při diagnostice oromotoriky. Teprve posílený sval může být dobře a rychle ovládan a může provádět pohyby s maximální přesností. Tlačení proti špátli, ať už ve směru vodorovném či ve směru vzhůru, vyžaduje volné vypláznutí jazyka, jež se o nic neopírá (rozuměj zuby a rty), zpevnění jazyka, nasměrování jeho špičky požadovaným směrem a zatlačení. Jazyk se při tom nesmí vlnit, kroutit ani rozplácnout. Neočekávali jsme valné výsledky, mluvidla jsou u dětí s OVŘ celkově oslabená, a to se také potvrdilo. Vypláznutí jazyka děti zvládnou, přičemž jazyk směřuje obvykle dolů, v podstatě jen visí z úst přes dolní zuby a ret. Při pokusu zvednout ho do vodorovné pozice dochází k tomu, že děti přivřou jazyk mezi zuby a rty, aby měl oporu. Navíc tlak do špátle vesměs neprovádějí jazykem, nýbrž celou hlavou – tou pohybují proti špátli, a jakýmkoliv způsobem (zpravidla středem jazyka, špičku dětí víceméně nezvednou) tak tlačí jazyk do ní. To samozřejmě není správné zvládnutí cviku. Při diagnostice (podobně jako při nácviku) lze špátli stimulovat špičkou jazyka, tj. dotknout se jí, i opakovaně, aby dítě vědělo, kterou část jazyka má zvedat. Protože jsme u osmi dětí zaznamenali drobné nasměrování špičky jazyka vzhůru do vodorovné pozice a snahu zatlačit špičkou jazyka do špátle s minimální podporou pohybu hlavy, hodnotili jsme tyto pokusy jako částečně zvládnuté, čímž jsme tato provedení cviku odlišili od těch absolutně nezvládnutých (bez sebemenšího náznaku správného splnění cviku) – byť jsme si vědomi, že k úplnému zvládnutí cviku měly i tyto děti ještě hodně daleko.

12. *tlačení proti špátli* – směr vzhůru, 3x za sebou. Tento cvik navazuje na předcházející, je však ještě náročnější, vyžaduje zvednutí špičky jazyka vzhůru, a to ve volné pozici před ústy (jazyk není podpírán ani zuby, ani rty). Vzhledem k tomu, že děti nezvládly ani předcházející pozici, bylo už předem evidentní, že u tohoto cviku bude úspěšnost nulová – a tak se také stalo. Při posilování jazyka tímto cvikem je vhodné začínat pozicí vodorovnou a také pohybem směřujícím dolů – neboť u něho jde o významnou motivaci (všem dětem visí jazyk dolů, určitý úspěch je tedy vždy zaručen). Od prvopočátku je ale potřeba dbát na to, aby tlak do špátle vycházel z jazyka, nikoliv z pohybu hlavy; to je asi největší úskalí a nejčastější chyba, s níž se v praxi setkáváme.

13. *zaokrouhlení rtů + schované rty* – opakovat 3x za sebou. Posledním diagnostickým úkolem byla kombinace dvou cviků. Jde o cviky kontrastní, tj. zcela odlišné pozice a pohyby mluvidel. Zaokrouhlení povytahuje rty vpřed, pozice schovaných rtů tato mluvidla zaostřuje a navíc je vtahuje do úst. U všech dětí byl kompletní cvik vyhodnocen jako nezvládnutý. I děti, které zaokrouhlily rty, byť částečně, neprovedly správně druhou pozici, nýbrž vesměs jen stiskly rty k sobě, a to je nedostačující. I kdybychom u některých dětí hodnotili provedení druhé části pozitivně (protože zkontrolovat správné provedení druhé pozice je obtížné), pak ke správnému provedení nikdy nedošlo 3x za sebou – žádné z dětí tedy skutečně cvik nespĺnilo.

3.2 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ

Při celkovém hodnocení sledované skupiny dětí musíme konstatovat, že oblast artikulačního svalstva je u dětí s OVŘ výrazně oslabena. Cviky, které jsme zařadili do diagnostiky, běžně zvládnou děti, u nichž je vývoj řeči v normě. U dětí s OVŘ jsme však shledali, že šest ze sledovaných cviků, tj. takřka polovina, nezvládlo žádné dítě. Nejnáročnějšími cviky byl přerušovaný pohyb čelisti, vertikální i horizontální pohyby jazyka, silové cviky a kombinace cviků. Naopak mezi nejsnazší cviky patřilo zaostření rtů, jejich sevření, částečně i prosté zaokrouhlení. Obtížné je zobecnit vibraci rtů – tam je zřejmý vliv hry v rodině; pokud dítě pohyb zná a při hře ho někdy využívalo, pak cvik zvládne, ač je u jiných cviků neúspěšné či méně úspěšné; to se ukázalo u zhruba poloviny dětí.

4 DISKUSE A ZÁVĚRY

Opožděný vývoj řeči, někdy označovaný jako prostý, představuje poměrně častý jev u dětí předškolního věku. Řeč takových dětí se rozvíjí běžným způsobem, ale pomaleji. Opožděný oproti normě bývá nejčastěji o jeden až dva roky a při posuzování stavu řeči by nic nemělo nasvědčovat tomu, že by řeč neměla dospět do standardní úrovně. Závažnější opoždění se obvykle projevuje ve všech složkách řeči, a protože je řeč provázaná s motorickou oblastí, můžeme pozorovat deficity různého druhu i v oblasti motoriky, přičemž vztah je ve skutečnosti opačný – nedostatečný motorický rozvoj (zejména v oblasti oromotoriky) může vést, nebo alespoň přispět k opožděnému vývoji řeči.

Jako problematické z hlediska vývoje artikulace a řeči byly vymezeny jednak pohyby mimického svalstva (oblast obočí, nosu a tváří) a jednak pohyby artikulačního svalstva (oblast rtů a jazyka). Získané poznatky byly upotřebeny k vytvoření nestandardizovaného testu pro orientační diagnostiku oromotoriky, přičemž naše stať se zaměřuje pouze na testování artikulačního ústrojí.

Oblast artikulačního svalstva byla u dětí s OVŘ výrazně oslabena. Cviky, které byly zařazeny do diagnostiky, intaktní děti běžně zvládají (dlouhodobě ověřeno při screeningu v mateřských školách, cviky zvládá min. 90 % intaktních dětí). U dětí s OVŘ se však prokázalo, že šest ze sledovaných cviků, tj. takřka polovina, nezvládlo žádné dítě. Za nejnáročnější cvik lze považovat přerušovaný pohyb čelisti, vertikální i horizontální pohyby jazyka, silové cviky a kombinace cviků. Všechny uvedené pohyby jsou však nezbytné pro správnou artikulaci či schopnost rychle vázat hlásky do slov (tj. měnit pozice mluvidel při artikulování jednotlivých hlásek ve slově).

Přestože někteří odborníci jsou toho názoru, že opožděný vývoj řeči svůj deficit dorovná a vývoj plynule či skokově dospěje k normě, aniž bychom provedli jakoukoliv intervenci, je přínosnější pravidelná stimulace mluvidel. Vývoj se totiž nemusí vždy upravit sám, je lépe kontrolovanými činnostmi dospět ke zlepšení vyjadřování, neboť srozumitelná řeč je základ pro porozumění okolí i sobě samému. Ačkoliv testování bylo provedeno na specializovaném pracovišti logopedem, jednalo se u artikulačního svalstva o pohyby obecné povahy. Tyto pohyby se nevztahují k vyvozování hlásek, jsou součástí běžné komunikace či procesu příjmu potravy; a běžně se provádějí v rámci logopedické prevence, či jako „protažení mluvidel“ před zpěvem, dramatizací, popř. u starších dětí také před čtením.

Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Bláhová, K., Fencel, F., Lebl, J. et al. (2019). *Pediatrická propedeutika*. Galén.
- Bočková, B. (2018). *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Masarykova univerzita v Brně.
- Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Univerzita Karlova v Praze.
- Dylevský, I. (2017). *Anatomie dítěte. Nipioanatomie. 2. díl*. ČVUT v Praze.
- Fábianová, A. (2014). *Orofaciálna a bazálna stimulácia u detí s psychomotorickým oneskorením v ranom veku*. Tobiaš.
- Friederici, A. D. (2017). *Language in Our Brain. The Origins of a Uniquely Human Capacity*. The MIT Press.
- Gangale, D. C. (2004). *Rehabilitace orofaciální oblasti*. Grada.
- Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Kulišťák, P. (2011). *Neuropsychologie*. Portál.
- Kutálková, D. (2002). *Opožděný vývoj řeči, dysfázie*. Septima.
- Love, R. J., & Webb, W. G. (2009). *Mozek a řeč*. Portál.
- Matějček, Z. (1999). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.
- Morales, R. C. (2006). *Orofaciální regulační terapie*. Portál.
- Neubauer, K. (2011). *Artiklace a fonologické rozlišování hlásek*. Tobiaš.
- Neubauer, K. et al. (2017). *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Pavel Merbart.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.
- Solms, M., & Turnbull, O. (2014). *Mozek a vnitřní svět. Úvod do neurovědy subjektivní zkušenosti*. Portál.
- Syslová, Z., Kratochvilová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ*. Portál.
- Šimíčková Čížková, J. et al. (2005). *Přehled vývojové psychologie*. UPOL v Olomouci.
- Škodová, E., Jedlička, I. et al. (2003). *Klinická logopedie*. Portál.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Univerzita Karlova v Praze.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum, Praha.
- Vitásková, K. et al. (2018). *Komunikační, jazykové a orofaciální procesy v logopedii*. UPOL v Olomouci.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

Kontakt

PhDr. Jaroslava Nováková, Ph.D.

Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická
Katedra českého jazyka a literatury
Velešlavínova 42, 301 00 Plzeň, Česká republika
jinovako@kcj.zcu.cz

TEXTY PIESNÍ AKO STIMULAČNÝ NÁSTROJ ROZVOJA KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

SONG LYRICS AS A MEANS OF STIMULATING THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Iveta BÓNOVÁ – Lucia JASINSKÁ

Abstrakt

Cieľom výskumu je analyzovať a interpretovať zhudobnené texty piesní a rozprávok s využitím kvantitatívnej a kvalitatívnej metódy, s dôrazom na identifikáciu a deskripciu uplatnených výrazových, predovšetkým intralingválnych a paralingválnych prostriedkov, a tak poukázať na ich stimulačný potenciál v procese rozvoja reči. Popri reči najbližšej osoby orientovanej na dieťa, ktorá primárne v prirodzenom rečovom prostredí pôsobí ako rečový vzor, sa na rozvoji komunikačnej kompetencie podieľajú aj iné podnety. V súčasnosti aj mediálne prostredie ponúka množstvo na deti zacielených zábavných a edukatívnych produktov, ktoré v súhre s inými determinantmi, ako to potvrdzuje náš empirický výskum, ovplyvňujú kognitívnu, verbálnu aj neverbálnu zložku reči dieťaťa v predškolskom veku.

Kľúčové slová: stimulácia, predškolský vek, komunikačná kompetencia, výrazové prostriedky.

Abstract

The aim of the research is to analyze and interpret lyrics and fairy tales set to music using quantitative and qualitative methods, emphasizing the identification and description of means of expression, mainly intralingual and paralingual, and, in this way, to show their stimulating potential in the process of speech development. Apart from the speech of a close person aimed at a child that works as a model in the natural speech environment, there are other stimuli shaping the development of their speech competence. At present, media also offer many entertaining and educational products that, in cooperation with other determinants, influence the cognitive, verbal, and non-verbal component of speech in preschool children, which is in keeping with our research results.

Key words: stimulation, pre-school age, communicational competence, means of expression.

1 Úvod

V rámci vývinu dieťaťa, ktorý sa realizuje vo svojej komplexnosti v troch oblastiach, prebieha biosociálny (telesný) vývin súbežne s kognitívnym a psychosociálnym (emocionálnym) vývinom. Pri psychických procesoch v oblasti kognície ide o získavanie kompetencií, ktoré človek využíva pri myslení, učení sa a rozhodovaní (Vágnerová, 2000). Kľúčovým determinantom na ich získanie je reč rozvíjaná v korešpondencii s myslením. Hoci reč a myslenie, ako potvrdzujú psychologické výskumy, majú v súlade s ontogenetickým prístupom dva odlišné korene a do istého veku života sa vyvíjajú v dvoch odlišných líniách, približne okolo 2. roku života sa pretínajú. Myslenie sa stáva verbálnym a reč intelektuálnou. Podľa J. Piageta sa tak dieťa v oblasti kognitívneho vývinu dostáva v období predškol-

ského veku z fázy senzomotorickej inteligencie do fázy symbolického a predpojmového myslenia, neskôr v čase nástupu dieťaťa do školy a po ňom v školskom veku do fázy názorového myslenia a fázy logických operácií (Vygotskyj, 2004).

Súčasťou ontogenézy dieťaťa je aj hudobný vývin, ktorý je už od obdobia dojčťa a batolaťa spojený s ostatnými funkciami psychiky. Tvorí súčasť všeobecného psychofyziológického vývinu a je založený na utváraní sensoricko-motorickej jednoty. Súvisí s rýchlo sa utvárajúcou diferenciačnou schopnosťou sluchu, ale aj s rozvojom fonematického vnímania (pozri Sedlák – Vaňová, 2013). M. Kmentová (2019) za prostriedok jeho rozvoja považuje vokálne hry so špecificky vybranou slovnou zásobou. K takýmto prostriedkom patria aj hudobne spracované texty určené detskému percipientovi.¹

Rozvoj verbálneho správania sa rodí v sociálnej interakcii. Vývin rečových kompetencií ako výslednica spolupôsobenia vrodených dispozícií, prostredia a učenia závisí od kvality a intenzity stimulácie a komunikačných stratégií.

J. Průcha pri objasňovaní faktorov ovplyvňujúcich rečovú ontogenézu zdôrazňuje významnú rolu jazykového inputu. Definuje ho ako „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“ (2011, s. 93). Nejde len o reč najbližšej osoby (matky, otca či neskôr učiteľiek v predškolských zariadeniach) orientovanej na dieťa so špecifickými znakmi (pozri Slančová, 1999), ktorá v prirodzenom rečovom prostredí v rámci konkrétneho situačného kontextu bezprostredne ovplyvňuje reč dieťaťa, ale aj o pôsobenie širšieho komunikačného kontextu. Na dieťa pôsobia rôzne subjekty, ktoré hovoria v jeho prítomnosti, ako aj dieťaťom zachytené rečové prejavy v elektronických médiách. Súčasný mediálny trh ponúka viaceré produkty určené deťom (animované a hrané rozprávky, hudobné klipy, krátke videosekvencie s rôznorodým obsahom, žánrovo diferencované relácie), ktoré popri televíznom a rozhlasovom vysielaní možno nájsť na rôznych internetových portáloch.

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Materiálovým východiskom pri explicitnom dokazovaní, že aj mediálne produkty zacielené na detského percipienta v predškolskom veku sú stimulačným nástrojom pri rozvoji komunikačnej kompetencie, je 34 piesní a zhudobnených textov rozprávok, vydaných v *Spevníku 1, 2* (2019, 2023), ktorých autorom je Jaroslav Mottl² a ich interpretom hudobná dvojica Smejko a Tanculienka³. Aj keď je na mediálnom trhu viacero podobných produktov, uvedený materiál sme si zvolili na základe vlastnej skúsenosti, ktorá vyplynula z pozorovania detí sledujúcich skladby Smejka a Tanculienky.⁴

¹ Hudobná zložka tvorí osobitný komplex pôsobiaci na detského percipienta a jej opis by si vyžadoval samostatný výskum. V predkladanej štúdii je predmetom záujmu lingvistická zložka.

² Jaroslav Mottl je slovenský divadelný a filmový režisér, scenárista a herec, ktorý je autorom hudby a textov piesní.

³ Smejko a Tanculienka je hudobná dvojica hrajúca detské piesne, ktorú tvorí manželský pár Petra Kováčová a Marek Kováč. Začali pôsobiť pod záštitou Divadla Maska ako detské predstavenie, ale po debutovom albume (2014) vznikla ich samostatná značka.

⁴ Spoluautorka príspevku je matkou detí v batolivom a v mladšom školskom veku, ktoré so záujmom opakovane sledujú a počúvajú skladby Smejka a Tanculienky, pričom si osvojili viaceré lexikálne prostriedky.

V rámci analýzy výskumného materiálu kvantitatívne a kvalitatívne vyhodnocujeme predovšetkým textovú zložku, len sčasti aj nespievané verbalizované vstupy, ktoré sú integrovanou súčasťou videí.

Základné parametre (trvanie, celkový počet lexikálnych jednotiek, tému, príp. leitmotív a cieľovú skupinu) analyzovaných piesní sumarizujeme v tabuľke (tab. 1). Pokiaľ ide o identifikáciu veku cieľového percipienta, orientačne uvádzame vývinové štádium (podľa Vágnerová, 2000), nie konkrétny vek, a to vzhľadom na individuálnosť a nerovnomernosť rečovej ontogenézy. Časový údaj zodpovedá trvaniu celého videa, ktoré prostredníctvom zhudobneného, rytmicky pútavého textu v rámci hranej, pohybom (tancom, mimikou a gestikuláciou) sprevádzanej dramatizácie rozprávky či iného príbehu stimuluje vizuálne a sluchové vnímanie detského percipienta, čím sa uňho podnecuje predstavivosť. Rozvíja sa pritom nielen hudobné cítenie, no v nemalej miere, podprahovo, aj komunikačná kompetencia.

Keďže analyzované mediálne produkty primárne zábavného, sčasti aj edukatívneho zamerania obsahujú v komunikačnej praxi uplatňované výrazové prostriedky verbálneho aj nejazykového charakteru, sú tak popri prirodzenom rečovom prostredí nenásilným, no cieľným nástrojom stimulácie rečového správania sa detí najmä v predškolskom veku. Vzhľadom na to, že interpretmi textov sú vyštudovaní herci, zvuková realizácia ich spievaných aj nespievaných vstupov je vzorová. Deti si tak neuvedomene v kontexte videopríbehu významovo ozrejmuju nové a menej frekventované lexikálne prostriedky, fixujú si gramaticky korektné tvary a spojenia, zvukovú podobu textov na segmentálnej aj na suprasegmentálnej úrovni. Z tohto dôvodu sa pri analýze zameriavame predovšetkým na intralingválne a paralingválne prostriedky, ktoré sa v dramaturgicky prepracovaných videách vyskytujú a môžu byť v porovnaní s bežnou rečou vnímanou v prirodzenom prostredí niečím špecifické a pre rozvoj komunikačnej kompetencie stimulujúce.

Tab. 1: Základné parametre textov piesní

Názov	Trvanie	Počet LJ	Cieľová skupina	Téma
Vlk a kozliatka	3:14	114	obdobie batolaťa	námet podľa rozprávky
Vlk a zajačik	7:23	337	predškolský vek	námet podľa rozprávky
Tri prasiatka	5:45	274	predškolský vek	námet podľa rozprávky
Máme tu leto	3:00	169	predškolský vek	radosť z leta a letných aktivít
Ahoj ahoj	3:09	138	predškolský vek	spoločenská etiketa
Motáčik Popletáčik	5:41	302	predškolský vek	všetko je naopak
Červená čiapočka	4:35	240	obdobie batolaťa	námet podľa rozprávky
Papagáj	4:11	311	obdobie batolaťa	motív opakovania
Daj mi ruku	5:57	285	obdobie batolaťa	zvieratka a ich mláďatá
Drobec	2:22	182	predškolský vek	rast dojčata
Usmej sa	3:51	170	predškolský vek	hodnota úsmevu
Vianočná	3:59	114	predškolský vek	Vianoce

Sestričky farbičky	3:35	158	predškolský vek	farebnosť sveta
Ťahal dedko repku	5:18	230	obdobie batolaťa	námet podľa rozprávky
Pecivál	4:30	204	predškolský vek	zdravý životný štýl
Nono Tytyty	4:05	144	obdobie batolaťa	slušné správanie
Hej rup, do toho	3:35	376	obdobie batolaťa	hrové činnosti a predmety
Šlapy šlapy	6:12	34	obdobie batolaťa	zvuky typické pre pohyb
Bez plastu	3:59	222	predškolský vek	škodlivosť plastov
Bicykel	3:48	185	predškolský vek	bicyklovanie ako slobodný pohyb
Bim bam bom	2:44	173	predškolský vek	láska spájaná s motívom horenia
Československá	3:30	273	predškolský vek	čeština hravou formou
Fúla Bakaná	2:12	118	predškolský vek	zmysel pre čistotu
Hlava, ramená, kolená, palce	1:36	16	obdobie batolaťa	ľudské telo a pohybová aktivita
Hu alile	8:26	123	obdobie batolaťa	kumulácia zvukov
Keď si šťastný	2:23	147	predškolský vek	pohybová aktivita
Klbko ide do sveta	9:26	241	predškolský vek	motív putovania a priateľstva
Líška a havran	3:00	145	predškolský vek	námet podľa bájky
Na divokom západe	3:57	130	predškolský vek	divoký západ
Obor tatroš	6:20	279	predškolský vek	obor ako strážca poriadku v Tatrách
Palacinky	3:16	163	predškolský vek	príprava palacieniek
Pápá	2:50	129	predškolský vek	motív rozlúčky
Pod von	3:04	119	predškolský vek	výzva k hre v exteriéri
Vlk a semafor	4:27	227	predškolský vek	dopravná výchova

Za reprezentatívnu vzorku zhudobnených textov ako stimulačného nástroja rozvoja komunikačnej kompetencie sme si zvolili spevníky, v ktorých sú texty piesní spolu s notovými zápsmi určenými na sprievod klavíra či gitary. Prvé vydanie obsahuje 18 piesní, ale aj zhudobnených rozprávok s diferencovanými názvami. Väčšina názvov má jednoduchú syntaktickú štruktúru, založenú na mennom vetnom základe alebo jednoduchšej dvojčlennej vete, ktoré zároveň predikuje tému skladieb (*Vlk a zajačik; Papagáj; Drobec; Pecivál; Sestričky Farbičky; Vianočná; Nonono Tytyty; Hej rup, do toho; Daj mi ruku; Ťahal dedko repku; Usmej sa*). V 2. spevníku je 16 skladieb, ktoré sú zoradené už v abecednom poradí (*Bicykel; Líška a havran; Palacinky; Vlk a semafor; Hu alile; Pápá; Československá; Keď si šťastný; Klbko ide do sveta; Pod von*). Hoci názvy nie sú predmetom analýzy, sú relevantnou zložkou. Rodič totiž pri tom, ako dieťaťu prehráva jednotlivé skladby, automaticky uvádza ich názvy, pričom dieťa si ich v prepojení na jednotlivé piesne fixuje. Neskôr ich samo cieľene používa na vyjadrenie požiadavky počuť konkrétnu skladbu.

3 ANALÝZA MATERIÁLU A INTERPRETÁCIA ZISTENÍ

V rámci empirického výskumu v analyzovanom materiáli sledujeme, zaznamenávame a vyhodnocujeme lingvistické parametre. Vo významovej štruktúre si všímame predovšetkým niektoré lexikálne, syntaktické a morfológické osobitosti. Keďže máme k dispozícii komplexné audiovizuálne spracovanie, registrujeme aj prípadné špecifiká pri zvukovej realizácii piesňového textu. Ku každému textu pristupujeme podľa poradia v spevníkoch, a to deskriptívno-exemplifikačným spôsobom, pričom sa z lingvistického hľadiska orientujeme na markantné výrazové prostriedky, ktoré z nášho pohľadu predstavujú isté novum pre detského percipienta.

Pesnička *Vlk a kozliatka* je zarámcovaná úvodným vstupom, keď sa detské publikum teší na predstavenie: *Zahráme si divadlo? Na kozliatka? Áno? Áno*, a záverečným obrazom, keď kováč naháňa vlka so slovami: *A mne kto zaplatí za robotu?* V texte piesne sa okrem autosémantických nominálnych lexém s vysokou frekvenciou vyskytujú aj menej známe slová (*kozliak, bodliak*) a poukazovacie lexémy diferencovaného typu a tvaru (*kto, čo, moje, naša, ten, ty, my, ťa, ti*), ktorých význam a pozícia je z kontextu dešifrovateľná. Keďže v ontogenéze reči používanie gramatických slov neraz predchádza ich logickému porozumeniu, ich uplatnenie s ohľadom na rečové správanie detí nie je nezanedbateľné, napr. podradovacia konjunkcia *lebo* v uvedenom texte piesne jednoznačne poukazuje na príčinný vzťah, partikula *veď* v nadväznosti na kontext vyjadruje utvrdenie sa v mienke. Modálne diferencované vety sú intonačne odlišne stvárnené, napr. *Ja som ten staručký kozliak! Kozliak?*

Autor textu *Vlk a zajačik* využíva rôznorodé výrazové prostriedky, ktoré sú typické pre živú spontánnu reč, napr. kolokvializmus s príznakom expresívnosti *ogabať, smola (tolko smoly)*, frazeologické jednotky a ich variantné a aktualizované modifikácie, ktoré dieťa v bežnej reči nemá možnosť zachytiť, no v texte ich z audiovizuálneho podania a kontextu pochopí, napr. *čerti mi hrajú v bruchu; ten sa smeje naposledy*. Prítomnosťou dvojslovnej, syntakticky motivovanej lexémy *bezmäsité strava* sa u detí obohacuje slovná zásoba. Na relatívnej malej ploche textu dieťa neuvedomene registruje slovotvorne motivované lexémy, napr. *školák, škôlkar, školáčik*, a vníma pravidelnosť pri ich tvorení, ktorá sa neskôr prirodzene a systematicky na základe analógie a implikácie premieta do jeho slovotvorby (pozri Liptáková – Vužňáková, 2009). Epifora v troch veršoch každej strofy otázkou *Čože?* so stúpanou melódiou – v kontraste so zvolaním v posledných veršoch (*...tu čítam! ...tak sa maj! ...tak neklam! Som školák!*) – naznačuje údiv. Zložitejšie syntaktické konštrukcie typu *Keď nemáš vedomosti, tak nehovor hlúposti, školáci nie sú sprostí, tak neklam!* so 4 vetami, vyjadrujúce podmienkové a príčinné vzťahy, svedčia o tom, že pieseň je adresovaná deťom pred nástupom do školy a deťom v mladšom školskom veku.

Pre text rozprávky *Tri prasiatka* je príznačná vysoká miera opakovania slov *Dnes je krásny deň, dnes je krásny deň; Domček krásny mám, domček krásny mám; Tak prepáč, prepáč, tak prepáč, prepáč*, vysoká frekvencia expresívne motivovaných jednotiek, napr. *prasiatko, vĺčko, domček, vrátka, očičká, očiská, napapám, nažeriem*, prítomnosť variantných frazém *nadýchnem sa z plných pľúc, vyhladol som ako vlk, očiská pre plač*, ako aj stratifikačne motivovaných hovorových lexém, napr. *natruc, dupla*. Autor textu použil aj menej frekventované, ale systémovo utvorené deriváty *mrakota, klepáč* a v prospech rýmu využil aj individualizačne a zároveň slovotvorne motivované jednotky *navekvík, domčekvík*. Dieťa, percipujúce video ako celok, si neuvedomene fixuje aj jeho zvukovú realizáciu. Osobitne

upozorňujeme na korektnú výslovnosť predložkového spojenia [so mnoh], ktorá sa nemusí stotožňovať s podobou registrovanou v prirodzenom rečovom prostredí.

V relatívne jednoduchom a optimisticky ladenom texte *Máme tu leto* autor využil hovorovú časticu s príznakom expresívnosti *na betón*, variantnú frazému *mraky hod' za hlavu* a v bežnej rečovej praxi menej frekventované deadjektívum *modrieť*. Radosť z leta vyjadril modálne diferencovanými vetami s príslušným naznačením melódie na konci vetných úsekov: *Lavička a mokré tričká. Ako sa máš? Svet gombička!*

Motáčik Popletáčik predstavuje kognitívne náročnejší text. Dieťa by si pri jeho vnímaní malo uvedomovať alogické opozície (*Zem stojí, Slnko sa točí; voda páli, oheň tečie...*). Z lingvistického hľadiska je zaujímavé opakované používanie expresívnej častice *ale ba*, ktorou sa faktografické alogizmy v texte popierajú a zároveň sa ňou vyjadruje nesúhlas. Ten, kto sa chýb dopúšťal, všetko „motal a poplietol“, z čoho vznikla onymicky, expresívne a slovotvorne motivovaná lexéma *Motáčik Popletáčik*, ktorá je systémovo utvorená. Dieťa si tak na základe slovotvornej štruktúry vie dešifrovať význam slov, ktoré počuje prvýkrát (pozri Vužňáková, 2018).

Ak vychádzame z vymedzenia komunikačnej kompetencie ako komplexu poznania a ovládania komunikačných prostriedkov, postupov a noriem, ktorú človek získava v istom sociálnom a kultúrnom kontexte (pozri Slančová, 2001), potom text *Ahoj ahoj* s ohľadom na detského príjemcu v súlade so spoločenskou etiketou je toho exemplárnym príkladom. Ide v ňom o využitie kontaktných prostriedkov vo fatickej funkcii jazyka: *Dobrý deň. Ako sa máte? Ďakujem. Pekný deň želám.*

Text zhudobnenej rozprávky *Červená čiapočka* je utvorený na motívy klasickej rozprávky. Vzhľadom na to, že ide o dialogické zhudobnené podanie, melodicky verne vyznievajú modálne diferencované vety *Povedz babi! Povedz babi? Kým vykočím! Čo ti vadí?* Zároveň si dieťa opakovaným využívaním konjunkcie *aby* fixuje jej uplatnenie pri uvádzaní príčinných a účelových vedľajších viet: *Narástli mi samé od seba. Ahá. Aby som ťa lepšie videla. Ahá.*

Piesňový text *Papagáj* sa vyznačuje vysokým stupňom opakovania. Jednotlivé vety sú vybudované na princípe anafory (*Ja urobím dom., Ja urobím strom., Ja urobím krok., Ja urobím skok.*). Lexikálnu bázu v ňom dominantne tvoria interjekcie a fónicky motivované slová: *tap, dup, cup, čup, kuk, ham, mňam, hav, mňau, kvik, cink, blik.*

Autor výberom slov v texte *Daj mi ruku* akoby simuloval rečový vývin. Interjekciou, napr. *mňau, hav*, najprv nahrádza pomenovanie, potom ho explicitne spolu so zvukom, ktorý vydáva, uvádza (*mačička, psík*). Následne v texte uplatňuje pomenovanie mláďaťa (bábätko), napr. *mačiatko, šteniatko*. Ide o jednotný modul, do ktorého sa dosadzujú diferencované prvky (*kačička, husička*) v deminutívnej podobe. Pomalé tempo a vysoká miera opakovania svedčia o tom, že pieseň je určená deťom v mladšom predškolskom veku.

Textom piesne *Drobec* autor vtipne naznačuje, napr. *Plienka na kolenách prosíka, darmo, už som kráľom nočníka.*, ako batola rastie a vo vývine progreduje. Z uplatnených intralingválnych prostriedkov sú pre dieťa nové, v prirodzenom rečovom prostredí s veľkou pravdepodobnosťou nevyskytujúce sa, viacslovné jednotky: knižné spojenie *sviečka dohára* či frazeologicky a syntakticky motivované expresívne hovorové lexémy: *neskrývam sa mame pod sukňou, netečie mi mlieko po brade.*

Uplatnené lexikálne jednotky v texte *Usmej sa*, napr. slovotvorne motivované slová *ufňukanec*, *čiernobiely*, viacslovné pomenovanie *mesačný prach*, frazéma *Nesľubuj mi hory doly...* či personifikované vyjadrenia *dúha neplače*, vety so slovesno-menným prísudkom: *...úsmev je slniečko na päť*, *Úsmev je pre nás najlepší liek*. predikujú detského percipienta, ktorý z fázy názorného myslenia prechádza do fázy logických operácií.

Autor v texte *Vianočná* skoncentroval viacero tematicky viazaných lexém súvisiacich s prežívaním Vianoc, napr. *sviečky*, *imelo*, *modlitba*, *prskavka*, *oblátky*. V piesni použil konverziva (*Kto dával viac než bral...*), ako aj menej frekventované adjektívum *dojatý*, ktoré uplatnil v epitete *dojatý hlas* ako atribút.

Názvy farieb, teda tematicky viazané lexémy najmä adjektívnej povahy, autor v piesni *Sestričky Farbičky* využíva v spojitosti so substanciami evokujúcimi konkrétne farebné vjemy: *...červená, do jahôdky zalúbená...*; *Zmiešaj žltú a červenú, máš pomaranč za odmenu...* Zdanlivo jednoduchý text v refréne piesne sa zintenzívňuje nielen výberom slov (adjektívum v superlatíve *najlepšia*, vymedzovacie pronomeny *každá*), ale aj kognitívnou zložkou: *Prečo každá, farba každá, namýšľa si, že je najlepšia? Nevie každá, farba každá, že ich dážd' všetky do dúhy pomieša*.

Zhudobnený text *Ťahal dedko repku* je utvorený na základe rozprávky určenej už pre deti v období batolaťa, ako to dokazuje vysoká miera opakovania vety, ktorá je súčasťou každej slohy (*Hej rup, hej rup, repka veľká ako dom!*). Autor v refréne, zdôrazňujúc vzájomnú pomoc a priateľstvo, obohacuje text o frazémy: *Malá kopa pýta viac; V dobrom aj v zlom....*

Rozprávkový námet autor v texte *Pecivál* aktualizoval nielen tematicky, s dôrazom na zdravý životný štýl a pohyb, ale aj využitím jazyka, a to vkomponovaním ustálených spojení a variantných podôb frazeologických jednotiek do rýmovovo viazaného textu: *...ani muk, (tu spí valibuk.); V zdravom tele, zdravá duša, (cvič a neplač do vankúša.); ...zdravý ako buk! (Raz bude z teba valibuk.); ...zožneš, čo si sial, (budeš samý sval); cvičiť nie je lízať med, (...zdravie vyhráva a robí lepší svet.)*. Výskytom syntakticky a frazeologicky motivovaných jednotiek sa tak prirodzene zvyšuje stupeň expresívnosti, napr. *šunky vyvaloval*. Artikulácia pri interpretácii zhudobneného textu je precízna. Herci ho zvukovo realizujú v súlade s ortoepickou normou, najmä pri znelostnej asimilácii na hranici slov: [*cvíž a neplaž do vanĸu:ša*].

Selekcia frekventovaných intralingválnych prostriedkov (*Mydlíme si rúčky...*; *...hračky odkladáme*), kumulácia synonym (plače, smoklí, fňuká) s ohľadom na edukatívne zameranie (tzn. čo je hodné pochvaly, čo sa nepatrí) a vysoká miera opakovania lexikálnych jednotiek s uplatnením interjekcií, najmä v refréne (*O je je o la la, to je veľká pochvala...*; *No no no ty ty ty, to sa ne nepatrí*), predurčujú text *Nonono Tytyty* na percepciu deťom už od obdobia batolaťa.

V texte *Hej rup, do toho!* autor využíva jednotný vetný model: subjekt – predikát – objekt so zloženým prísudkom: modálne sloveso a infinitív autosémantického verba (*ja viem stavať lietadlo; ja viem skladať lodičku; ja viem kresliť slniečko; ja viem hádzať loptičku*). Dieťa si tak opakovaním uvedeného modelu utvrdzuje jeho používanie v rečovej praxi, pretože v ontogenéze, ako to dokazuje výskum detskej reči sledovaný v longitudinálnom vývine, je sémantická kategória predmetnosti zvládnutá (Kesselová, 2008). „Ako prvé členy pádovej sústavy sa vydelujú tie pády, ktoré vstupujú do najvýraznejšej opozície: nulová vzťahovosť pri nominatíve – totálna zasiahnutosť substancie dejom pri akuzatíve.“ (Kesselová, 2018, s. 455).

Zároveň v texte sa naznačujú manuálne zručnosti a rutinné činnosti, ktorých zvládnutie sa u detí v ranom predškolskom veku už predpokladá.

Rytmická pieseň *Šlapy šlapy* je textovo celá vystavaná na fónicky motivovaných jednotkách, ako *šlapy, hopi, ťapy, paci, dupi, guli*. Pri pohybe sprevádzanej piesni ide o koordináciu končatín a jej súčinnosť s jednoduchým textom piesne. Postupným opakovaním interjekcií imitatívneho charakteru sa jej tempo zrýchľuje, pričom sa aktívne precvičuje celé telo, vrátane artikulačných orgánov.

V piesni *Bez plastu* sa nielen v textovej, ale aj v audiovizuálnej zložke uplatňuje princíp kontrastu (na jednej strane pohľad na čistý vodopád alebo trávnatú plochu, na druhej strane množstvo plastového odpadu na hladine vody), ktorý zároveň obsahuje a zdôrazňuje hlavnú myšlienku, a to apelovať (nielen) na (detského) percipienta, aby používal výrobky bez plastu. Frazému *Je o päť minút dvanásť*, ktorou sa skladba začína, možno vnímať ako naliehavý, no nesugestívny kontaktný prvok. V textovej zložke sa v časti piesne strieda replika „*nie z plastu*“ a repliky s pomenovaniami rozličných predmetov, ktoré môžu byť vyrobené z iných, ekologicky neškodlivých materiálov (slamky, fľaše, sáčky, tašky). Kontrast vyjadrený v jednotlivých veršoch refrénu časticami *hej – nie* a odporovacou spojkou *ale* (*fľaše hej, ale nie z plastu, sáčky hej, ale nie z plastu*), ako aj opakovanie refrénu znásobuje apelatívnu výrazu a plní edukačný zámer piesne. Výber pomenovacích lexikálnych jednotiek je podmienený témou, pričom okrem neutrálnych lexém (*hračka, more, čistý*), prevažne z jadra slovnej zásoby, sú v texte použité termíny z oblasti chémie (*polystyrén, pet*). Hoci je text piesne jazykovo korektný, vyskytuje sa v ňom nespisovné slovo *kelímok* a subštandardné slovo *sáčok*, k čomu pravdepodobne došlo aj vplyvom frekvencie používania uvedených lexém v štandardnej variete jazyka.

Pieseň *Bicykel* má nielen dynamickú melódiu (štvorštvrtkové takty), ale aj z vizuálneho hľadiska je v klipe centrálnym prvkom pohyb vpred. Textová zložka je vybudovaná na výraznej lexikálnej konexii, teda nominálne pomenovania súvisia s bicyklom, resp. s bicyklovaním (*kostra, koleso, pedál, hrdza, blato, reťaz, duša, plášť, sedlo, kilometre*). Interpreti prirovnávajú jazdu na bicykli k cvalu na koni, využívajúc aj kontextovo príznakové slovo *tátoš* (*Reťaz a vazelína, duša a plášť, tátoša pripomína, zo sedla zvlášť*). Popri domácej lexike sa v texte uplatňujú aj anglicizmy (*bajk, smile, lajk, freedom is bajk*), ktorými sa ozvlášťňuje textová zložka, pričom identickú funkciu nadobúda nárečový výraz *cajgeľ*, kolokvializmy *fagan* a *svalovka* či športový termín *peletón* a proprium *Sagan*.

Kompozične zaujímavou skladbou je pieseň s názvom *Bim bam bom*, ktorá spracúva v prvom pláne jednoduchý motív práce hasičov, privolaných zvonením, pričom rezonuje aj téma lásky. Signifikantný citoslovný názov vystihuje nielen zvuk zvona, ale tiež úder srdca zamilovaného človeka. Tento ústredný textový motív (*bim bam bom*), ako aj iné interjekcie (*johoho, hurá, ho*) sa viackrát opakujú. Z pomenovacích lexém sú uplatnené také, ktoré súvisia s leitmotívom lásky (*príde to vždy nečakane, neješ ani nespíš v noci, raz sa to každému stane, ľúbim jednu plavovlásku, našiel som pravú lásku*). Použitím 1. a 2. slovesnej osoby sú (interpret) autor aj percipient integrálnou súčasťou mediálneho dialógu. Atmosféru emócií reflektujú aj frazémy ako *láska prenáša aj hory, svet mi visí na vláske*.

Výrazný edukačný charakter má pieseň s názvom *Československá*, ktorej textová zložka je vybudovaná na bilingválnom princípe. Interpretačne je skladba spracovaná v podaní dvoch dvojíc – Smejko a Tanculienka a Štístko a Poupěnka. V lexikálnej zložke dominujú

výrazové prostriedky zo štandardnej variety jazyka (*cencúľ, lopta, kľúč, kefa, slimák, kôstka, púpava*), ku ktorým sa uvádza ich český ekvivalent (*rampouch, míč, klíč, kartáč, hlemýžď, pecka, pampeliška*). Syntakticky ide o uplatnenie jednoduchšej vetnej štruktúry so subjektom a slovesno-menným predikátom s kopulou „byť“, ktorá je v niektorých prípadoch elidovaná (*Horník je baník a řasy mihalnice, metla je koště a baňa důl*). Súčasťou klipu je aj recitativ – dialóg medzi dvojicami, obsahujúci modálne diferencované typy viet (*Počkat, ještě jsme zapomněli na husí kůži. To sú preds a zimomriavky! A kapesník? Vreckovka. Korčule? Brusle. A karfiol? Květák. Zkrátka je toho moc. Skrátka je toho veľa.*). V priebehu skladby sa štyrikrát zopakuje refrén (*Máme sa radi a to je hezký, proto zpívame československy. Nie je to těžké a ani snadné...*), ktorým sa okrem jazykovej blízkosti zdôrazňuje aj vrúcný vzťah medzi Slováckmi a Čechmi, čím sa najmä súčasnej generácii odovzdáva poznanie spoločnej minulosti.

Príznačný názov má pieseň *Fůla Bakaná* so sémanticky viazaným pomenovaním označujúcim imaginárnu bytosť, kvôli ktorej sú deti špinavé a zafúlané. Onymicky motivované pomenovanie sa v texte piesne niekoľkokrát zopakuje a vo zvukovej podobe je realizované vetným dôrazom. Okrem priameho konštatovania, že „*všetkému je na vine tá Fůla Bakaná!*“, sú použité aj kontextové synonymá (*špina, pliaga, bahno, flak*). Apelovosť je zvýraznená modálnou variantnosťou viet, viaceré súvetné konštrukcie sú ukončené exklamatívne (... *ničoho sa nebojím, iba z vody mám strach!*), príp. sú štruktúrované ako priame rozkazy (*Aj ty radšej bež!*). Dieťaťu sa tak v zatextovom priestore predostiera myšlienka čistoty a poriadku.

Súčasťou repertoára je aj známa pieseň *Hlava, ramená, kolená, palce*. Popri pohybovej aktivite Smejko a Tanculienka ukazujú na jednotlivé časti tela, pričom spev sa postupne zrýchľuje. Pred každým opakovaním Smejko naznačuje zrýchľovanie (*rýchlejšie – ešte rýchlejšie – najrýchlejšie na svete*), čím dieťa získava názornú predstavu o stupňovaní významu a o jeho jazykovej realizácii.

Analogicky je spracovaná skladba *Keď si šťastný*, ktorá prebieha na tom istom mieste s rovnakými protagonistami. Z lingvistického hľadiska ide o opakovanie totožného typu súvetia s predsunutou vedľajšou vetou, ktorá predstavuje podmienku realizácie činnosti uvedenej v hlavnej vete (*Keď si šťastný, lúskaj prstami*). Obidve piesne sú založené na operačnom rečovom akte a ich cieľom je priviesť percipienta k fyzickej aktivite.

Audiovizuálne spracovanie skladby *Hu alile* sprostredkúva svet v období paleozoika, v ktorom skupina ešte relatívne primitívnych ľudí predstavuje jaskynný spôsob života (stretnutie s dinosaurom, tanec pri ohni). Výrazové prostriedky sú markantne fónicky motivované, keďže takmer všetky zo 123 lexém možno identifikovať ako interjekcie (*hať pať, cimp campr, kuca paca, ciki caky, umba umba*). V tomto prípade textová zložka je iba akousi výstužou rytmickej štruktúry skladby, v ktorej sa striedajú hovorené časti so spievanými úsekmi.

Skladba *Klbko ide do sveta* je motivicky blízka známej rozprávke *Ako išlo vajce na vandrovku*. Hlavným protagonistom je klbko vlny, ku ktorému sa na putovanie do sveta postupne pridáva Smejko a zvieratká (rak, myška, macko, žaba). Zakaždým sa dvakrát zopakuje refrén „*Pod zvesela až do cieľa, tak pridaj sa k nám. Kým si s nami pod hviezdami, nikdy nie si sám.*“, reflektujúci ústredný motív priateľstva. V klipe sa striedajú spievané pasáže s dialogickými prehovormi, pričom v závere je verbalizovaná idea celého mikropriebehu putovania: *Na ceste do cieľa // vždy nájdeš priateľa. // Vydrž smäd, vydrž hlad // cieľ už je nadohľad. Aj*

šťastie aj smolu // zvládneme len spolu.// Čo by si viacej chcel, // veď cesta je aj cieľ. Kompozícia strof je vybudovaná na analógii s uplatnením anafory (*Hola hej...*).

Na motívy bájkych vznikla skladba *Líška a havran*, v ktorej ide o spievaný dialóg. V texte piesne sa vyskytujú viaceré špecifické lexikálne výrazové prostriedky, ako citoslovčia (*čau, joj, la la la la, hm hm hm hm, krá, och*), deminutíva (*zobáčik, trošičku, kratučku, pesničku, rečičky, líštička, kmotrička, perlička*), ale aj okazionalizmus *hahahavran* či expresívne lexémy *škreklúň, hrdopýška*. Inovovaným jazykovým spracovaním sa tak známy motív bájkych jednoduchšie a prirodzenejšie sprostredkúva detskému percipientovi.

Na divokom západe je skladba, ktorá predstavuje akoby výsek reality života pripomínajúci príbeh westernu. V podstate ide o boj dobra so zlom, kde „šerifská hviezda“ je predstavená ako autorita. V textovej zložke sú uplatnené frazémy v modifikovanej podobe (*dá každého lotra do lavy, zapíšem si za uši*), ale aj kakofonicky znejúce spojenie *vystrájať plané šarapaty*, prípadne subštandardný výraz v spojení *silácke kecy*.

V klipе piesne *Obor Tatros* je zakomponovaný príbeh, v ktorom turisti konajú v rozpore s pravidlami. V pomyselnom dialógu s fiktívnou postavou obra sa Smejko a Tanculienka pokúšajú situáciu napraviť pokojným vysvetľovaním, nie mentorovaním. Okrem autentických záberov hôr sú v textovej zložke prítomné pomenovania reálií (*Tatry, Praha, Svidník, Slovák, Poliak*) so synekdochickou funkciou. Na zvýraznenie protikladu dobra a zla je uplatnený kontrast aj pri výbere lexém *zožrať – papať*. Ideu skladby výrazne podporuje vizuálna zložka, v ktorej hyperbolizovaná postava obra predstavuje najmä pre detského príjemcu zhmotnenú moc a autoritu.

Skladba *Palacinky* je dynamickým opisom prípravy známej detskej maškrty. Smejko a Tanculienka v úlohe kuchárov názorne sprostredkujú príjemcovi nielen proces prípravy palacinek, ale aj nabádajú potenciálnych malých kuchárov k poriadku. Lexikálna zložka zodpovedá téme, v súlade so žánrovým pôdorysom sa popri nominálnej lexike vyskytujú v texte najmä slovesá v imperatíve (*rozmixuj, rozpál, otoč, opekaj*). Zjemňujúcim prostriedkom sú zdobeniny vytvárajúce rýmy (*vajíčko – líčko, slinky – maminky*).

Pieseň *Pápá* na jednej strane zhŕňa dojmy spolupráce s deťmi, na druhej strane replikou *navždy sa nelúčime* otvára cestu ďalšiemu stretnutiu. Z jazykového hľadiska je funkčným prvkom aktualizovaná frazéma v replike *Nech nám to spolu fandí, máme vás veľmi radi*.

Cieľom skladby *Pod von* je ukázať detskému percipientovi pozitíva pobytu vonku. V textovej zložke je apelovosť zvýraznená opakováním centrálneho motívu premietnutého do imperatívu pohybového verba *pod* s adverbiom *von*, navyše je táto výzva realizovaná formou rozkazovacej vety, ktorá počas trojminútovej skladby zaznie celkovo 48-krát. Popri tematicky determinovanej lexike (*leto, slnko, voda, sídlisko, lavička, počasie*) je použité hovorové slovo *panelák*, ako aj neologizmus *zoomko* v spojení s expresívnou zdobeninou *správíčka*. Vo významovom pláne textu sa v protiklade k pasivite v paneláku akcentuje vonkajší priestor ako miesto radosti, spokojnosti a šťastia (*Vonku je raj*).

V piesni *Vlk a semafor* je inovatívne spracovaná tematika dopravnej výchovy, kde postava vlka predstavuje cestného piráta. Spev je prerušený dialógom postáv. V textovej zložke sme zaznamenali niekoľko špecifických výrazových prostriedkov, napr. epiteton *lesná celebrita*, kontextové expresívum v replike *Vlčík, keď je taký hustý, tak vie, čoho sa dopustil*, ale aj citoslovce vyjadrujúce radosť na záver (*ša la la la la la*). Leitmotív je reflektovaný výrokom *Dopravu riadi semafor, má ho poslúchať každý tvor*.

4 ZÁVEREČNÉ ZISTENIA

Empirický výskum vyústil do zistení využiteľných v pedagogickej praxi, najmä v rámci predškolskej edukácie. Skúmané komunikáty možno kategorizovať v závislosti od ich ideo-kučnej zložky. V analyzovanej vzorke textov má dominantne edukatívny charakter 56 %, zábavnú funkciu má 12 %, rovnako je v piesňach zastúpená dominancia pohybovej aktivity (12 %). Zhudobnené rozprávky (20 %) sú z hľadiska zamerania diferencované, a to s ohľadom na pointu. V textoch piesní J. Mottla, ktoré považujeme za súčasť jazykového inputu, sme zaznamenali tak invariantné, ako aj špecifické jazykové prvky. Podnetom nášho empirického výskumu bolo konštatovanie J. Průchu (2011), že spoľahlivých empirických dokladov na podporu predpokladu o vplyve frekvencie jazykových javov vyskytujúcich sa v inpute nie je dostatok. Analyzovaný materiál predstavuje multimodálny input (bližšie Vužňáková, Gogová, Liptáková, 2022), ktorý je tvorený jazykovou, vizuálnou, zvukovou, pohybovou a priestorovou zložkou. V mediálnych komunikátoch zacielených na detského percipienta sa vyskytujú také jazykové javy, ktoré sú v bežnej interakcii dieťaťa v prirodzenom rečovom prostredí ojedinelé a málo frekventované, ale môžu byť v prebiehajúcom procese rečovej ontogenézy vhodným podporným stimulačným nástrojom.

Z lingvistického hľadiska sa ako signifikantný prostriedok v textovej zložke piesní ukazuje vysoká miera opakovania výrazu, čím sa potvrdzuje aj vplyv frekvencie slov v jazykovom inpute. Popri štandardnej rečovej produkcii, osvojovanej v prirodzenom komunikačnom prostredí, zhrňame zaznamenané špecifické výrazové prostriedky na významovej aj zvukovej rovine jazyka.

Vnímaním textu sa u detského percipienta v základoch kreuje predstava o funkciách jazyka (napr. v kontexte využívanej lexiky ide o poznávaciu funkciu; prostredníctvom kontaktných prostriedkov o fatickú funkciu). Poznávacia funkcia je založená najmä na lexikálnej zložke, ktorá sa v analyzovaných textoch prejavuje viacvrstvovo. Dieťa sa stretáva s novými, dovtedy nepoznanými a menej frekventovanými lexémami, vrátane frazém a ich variantných a aktualizovaných podôb, čo by mohlo mať pozitívny vplyv na rozvoj slovnej zásoby. Uplatnením vzťahov založených na analógii a opozícii si dieťa môže podvedome fixovať nielen slovotvorné procesy, ale aj paradigmatické vzťahy v jazyku. V textoch analyzovaných piesní autor často postupuje od konkrétneho k abstraktnému a od motivovaného k arbitrárnemu, čím sa nepriamo zohľadňujú prirodzené procesy v rečovej ontogenéze.

Súbežne s lexikálnou zložkou sa v detskej rečovej produkcii rozvíja aj gramatická štruktúra, a to prostredníctvom morfológických javov a syntaktických vzťahov. Často uplatňovaným modelom je vyjadrenie kauzálného vzťahu jednoduchými, prevažne hypotaktickými súvetnými modelmi s použitím adekvátnych spájacích prostriedkov. Významovú zložku výrazne umocňuje aj zvuková realizácia textovej štruktúry, nielen prostredníctvom syntakticky relevantných suprasegmentov, ako melódie, pauzy a dôrazu, ale napr. aj prostredníctvom hlasového registra, intenzity hlasu a tempa reči. Ukazuje sa, že použité prostriedky zo všetkých jazykových zložiek vzájomne kooperujú. Vhodným výberom výrazových prostriedkov a konštrukcií v texte, ako aj ich primeranou kompozíciou dieťa získava isté modely verbálneho správania, ktorými sa v súlade s kognitívnou zložkou rozvíja a posilňuje jeho komunikačná kompetencia.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV-22-0261 *Úloha včasných diagnostických a terapeutických podporných nástrojov pre deti so sluchovým postihnutím a poruchami reči, 2023 – 2027*.

Pramene:

Mottl, J. (2019). *Spevník 1 a omaľovánky*. Sliach: Mottefilm.

Mottl, J. (2023). *Spevník 2 a omaľovánky*. Sliach: Mottefilm.

Literatúra

Kesselová, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In D. Slančová (Ed.), *Štúdie o detskej reči*. (s. 121–168). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Kesselová, J. (2018). Genitív v ranej ontogenéze reči dieťaťa osvojujúceho si slovenčinu. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 446–507). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. VEDA, vydavateľstvo SAV.

Kmentová, M. (2019). *Trieda zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonematického uvědomování*. Portál.

Liptáková, L. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. (2., dopl. a preprac. vydanie). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Liptáková, L. & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slootovorba*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývoje psycholingvistiky*. Grada Publishing.

Sedlák, F. & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.

Slančová, D. (1999). *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Slančová, D. (2001). *Základy praktické rétoriky*. Náuka.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie; dětství, dospělost, stáří*. Portál.

Vužňáková, K. (2018). Slootovorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 87–153). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. VEDA, vydavateľstvo SAV.

Vužňáková, K. et al. (2022). Multimodálny štýl a porozumenie textu. In *Jazyk a kultúra* (s. 237–259). Lingvokulturologické a prekladateľsko-tlmočnícke centrum excelentnosti pri FF PU.

Vygotskij, N. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.

Kontakt

PhDr. Iveta BÓNOVÁ, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Moyzesova 9, 040 01 Košice

iveta.bonova@upjs.sk

PhDr. Lucia JASINSKÁ, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Moyzesova 9, 040 01 Košice

lucia.jasinska@upjs.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**REČOVÝ VÝVIN DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU A SCHOPNOSŤ POROZUMENIA POČÚVANÉHO TEXTU****SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL-AGE CHILDREN AND THEIR LISTENING COMPREHENSION**

Zuzana MIKUŠOVÁ

1 Úvod

Porozumenie textu deťmi predškolského veku sa, vzhľadom na vekové špecifiká, vzťahuje na počúvanie s porozumením, ku ktorému dochádza, ak dieťa spája myšlienky a koncepty tak, aby vyvodilo význam prostredníctvom počúvania. Rozvoj porozumenia textu sa začína v predškolskom veku počúvaním a verbálnou interakciou, prostredníctvom osvojenia si stratégií, ktoré zabezpečujú efektívne napredovanie v oblasti počúvania s porozumením. Deti predškolského veku si taktiež osvojujú stratégie, ktoré im umožňujú používať obrázky a ilustrácie ako podporu porozumenia počúvaného textu. Tieto stratégie raného porozumenia pomáhajú vybudovať nevyhnutné základy pre schopnosť čítať s porozumením a porozumieť písanému textu vo vyšších stupňoch vzdelávania (DeBruin-Parecki, van Kleeck, Gear, 2015). Vzhľadom na individuálne rozdiely v úrovni osvojenia si komunikačných zručností jednotlivými deťmi sa v pedagogickej praxi stáva, že mladšie deti s nižšou verbálnou produkciou, zapríčinenou prirodzeným vývinom produkčných rečových schopností, sú pedagógom považované za „menej schopné“ porozumenia recipovaného textu vzhľadom na ich nízky vek a spôsob komunikácie. Prezentovaným príspevkom by sme chceli poukázať na skutočnosť, že aj dieťa s nízkou úrovňou produkcie reči je schopné recipovať, porozumieť a prezentovať porozumenie počúvaného textu s využitím podporného materiálu.

2 REČOVÝ VÝVIN DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Rečový vývin dieťaťa je dynamickým a výrazne individuálnym procesom. V predškolskom veku dochádza ku kvantitatívnym aj kvalitatívnym zmenám v oblasti slovnej zásoby, gramatickej štruktúry a schopnosti používať reč v rôznych kontextoch. Deti v predškolskom veku prechádzajú od používania jednoduchých viet k zložitejším gramatickým štruktúram. Reč sa stáva koherentnejšou a dieťa je schopné vyjadrovať myšlienky v širších súvislostiach. Deti zároveň zlepšujú svoju schopnosť porozumenia reči iných, čím sa podporuje interakcia s rovesníkmi a dospelými (Vágnerová, 2012). Ako však uvádza Slančová (2018), kvantitatívne a kvalitatívne zmeny v oblasti aktívnej a pasívnej slovnej zásoby majú u detí značne individuálny charakter. Predškolská edukácia má nezastupiteľnú úlohu v stimulácii jazykového vývinu dieťaťa. Kvalitné vzdelávacie aktivity, ktoré zahŕňajú činnosti podporujúce reč a jej porozumenie, ako sú napríklad rozprávania a počúvanie príbehov, alebo dramatické hry prispievajú k rozvoju kognitívnych a rečových schopností detí. Deti, ktoré sú aktívne zapájané do rozhovorov a interakcií, nadobúdajú bohatšie jazykové skúsenosti, čo pozitívne vplýva na rozvoj ich rečových schopností (Snow, 1983).

2.1 SLOVNÁ ZÁSoba AKO DETERMINANT POROZUMENIA TEXTU

Porozumenie textu nastáva vtedy, ak recipient vytvára vzťah medzi jednotlivými procesmi porozumenia, čiže postupuje od lokálneho porozumenia, prejavujúceho sa perцепčným a fonologickým dekódovaním slov a viet, k porozumeniu globálnemu, pod ktorým rozumieme porozumenie mimotextových súvislostí a vytvorenie mentálnej reprezentácie textu (Kintsch & van Dijk, 1978). Pri porozumení textu, je možné sledovať vyvodzovanie inferencií. Inferencie sú čiastkové dedukcie a závery, ktoré prepájajú nové informácie s predchádzajúcimi vedomosťami, inferenciami označujeme aj kognitívne operácie, ktorými sa vytvárajú (Gavora, 1991). Ak sa v texte vyskytuje viacero slov, s ktorými dieťa nemá predchádzajúce skúsenosti, významne to narúša proces porozumenia textu (Homolová, 2013). Štúdiá, ktorú realizoval Biemiller (2007) poukázala na skutočnosť, že ak dieťa nedisponuje dostatočne rozsiahlou slovnou zásobou, z ktorej by bolo možné čerpať, efektívnosť porozumenia textu môže byť značne narušená. Najnovší domáci výskum (Liptáková (ed.), 2023) tiež naznačuje, že porozumenie textu je do istej miery determinované pamäťovými schopnosťami recipienta a jeho slovnou zásobou. Tieto výskumy dopĺňajú a potvrdzujú zistenia vyplývajúce zo zahraničných výskumov. Clark, Truelove, Hulme a Snowling (2014) vo svojej publikácii *Developing Reading Comprehension* uvádzajú tri typy intervenčných programov, 1. program na rozvoj ústnej komunikácie (rozvoj slovnej zásoby), 2. tréning práce s textom, 3. kombinácia oboch. Najefektívnejšou z uvedených intervencií sa ukázala prvá, ktorá sa zameriavala na rozvoj slovnej zásoby. Ďalší autori (Oakhill & Cain, 2012; Snow, Burns, Griffin, 1998) taktiež súhlasia s vyjadrením, že zameranie sa na špecifické oblasti ranej gramotnosti, ako je rozvoj slovnej zásoby, môže mať pozitívny vplyv na neskoršie čítanie s porozumením. Z uvedeného vyplýva, že ak bude slovná zásoba detí rásť, budú schopné lepšie porozumieť pojmom a slovám v príbehoch, čo povedie k hlbšiemu porozumeniu textom prezentovaných myšlienok a dejov (Beck & McKeown, 2007). Práve na základe výsledkov domácich a zahraničných výskumov, ktoré však boli často realizované s výskumnou vzorkou participantov v mladšom školskom veku, sme sa rozhodli realizovať pozorovanie zamerané na porozumenie počúvaného textu so zapojením mladších participantov, a to vo veku od dvoch do šiestich rokov. Zastávame názor, že by bolo vhodné vzhľadom na nepriaznivé výsledky testovania PIRLS a PISA uvažovať nad skúmaním determinantov úrovne porozumenia textov už v predškolskom veku, pričom výskumnú vzorku by mohla tvoriť celá veková kategória, ktorá materskú školu navštevuje.

3 EMPIRICKÁ ČASŤ PRÍSPEVKU

Výskumnú vzorku tvorilo 15 participantov vo veku 2 – 6 rokov, ktorí navštevujú heterogénnu triedu materskej školy. Výskumný nástroj pozostával zo súboru otázok zameraných na explicitný a implicitný význam recipovaného textu, rovnako ako aj na predikciu deja. Tieto otázky boli recipientom kladené prostredníctvom riadeného rozhovoru pred čítaním, počas čítania a po čítaní, s využitím metódy riadeného čítania. Následne došlo k interpretácii odpovedí a reakcií recipientov na kladené otázky prostredníctvom nepriameho pozorovania. Otázky zamerané na sledovanie úrovne porozumenia textu sme formulovali k obrazovo-textovému naratívu od autorky Kataríny Macurovej *Veľká chutná*

dážďovka (2023). Pre potrebu vyhodnotenia pozorovaných javov sme zvolili hodnotenie odpovedí a reakcií detí predškolského veku prostredníctvom metódy odstupňovaných ná-povedí (Liptáková (ed.) 2023): 1. dieťa odpovedá bez pomoci, 2. dieťa odpovedá po upria-mení pozornosti, 3. dieťa odpovedá po konkretizovaní otázky/ úlohy, 4. dieťa odpovedá po konkrétnej ná-povedi. Výhodou metódy odstupňovaných ná-povedí je z nášho pohľadu najmä možnosť pedagóga nepriamo naviesť dieťa k požadovanej odpovedi prostredníc-tvom vopred pripravených otázok. Tým dieťaťu poskytujeme potrebnú pomoc so zacho-vaním určitej miery samostatnosti dieťaťa pri formulácii odpovedí na učiteľom položené otázky. Taktiež vnímame pozitívne skutočnosť, že prostredníctvom využívania spomína-nej metódy bolo možné s využitím jednotného súboru otázok pracovať s textom vo vekovo heterogénnej skupine s rôznou úrovňou individuálnych schopností a zručností u jednot-livých detí.

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame príklady autentických odpovedí detí pred-školského veku, pri ktorých je možné sledovať obsah a rozsah jednotlivých výpovedí vo vzťahu k poskytnutej ná-povedi. V každej z podkapitol 3.1 *Predikcia deja recipovaného tex-tu*, 3.2 *Porozumenie explicitného významu textu* a 3.3 *Porozumenie implicitného významu textu* uvádzame ukážku jednej otázky zameranej na predikciu deja alebo porozumenie explicitného a implicitného významu textu spolu s autenticky zaznamenanými odpoveďa-mi participantov. Údaje uvedené v nasledujúcich podkapitolách sme vybrali ako ukážku z rozsiahlejšieho zaznamenaného pozorovania. Cieľom vybraných ukážok tvorby inferen-cí a odpovedí detí predškolského veku je ukázať, ako vek, predchádzajúce skúsenosti so svetom a úroveň rozvoja reči môžu i nemusia ovplyvňovať porozumenie textu, osobitne prepájanie textovej informácie s čítaním obrázka. Zároveň demonštrujú, ako pri zisťova-ní úrovne porozumenia textu pomáha metóda odstupňovaných ná-povedí, ktorou možno odhaliť aj skutočnosť, že nízka úroveň verbalizácie u dieťaťa nemusí zákonite predikovať nízku úroveň porozumenia recipovaného textu.

3.1 PREDIKCIA DEJA RECIPOVANÉHO TEXTU

Administrátorom položená otázka, ktorú spolu s transkriptom odpovedí participantov uvádzame v tabuľke 1, smerovala k predikcii deja prostredníctvom vyvodzovania predik-tívnej inferencie¹ participantmi.

Tab. 1: Záznam autentických odpovedí participantov na otázku zameranú na predikciu deja

„Akým spôsobom Pipo dostane dážďovku zo zeme?“
Odstupňovaná pomoc: 1 dieťa odpovedá bez pomoci 2 dieťa odpovedá po upriamení pozornosti administrátorom na ilustráciu (Obrázok 1) 3 dieťa odpovedá po konkretizovaní otázky: „Pozri sa na obrázok. Čo nesie Pipo? Ako by to mohol použiť na vylákatie dážďovky zo zeme?“ 4 dieťa odpovedá po konkrétnej ná-povedi: „Vieme, že dážďovky vyliezajú zo zeme v daždi. Pipo má záhradnú hadicu. Ako by ju mohol použiť na vylákatie dážďovky zo zeme?“

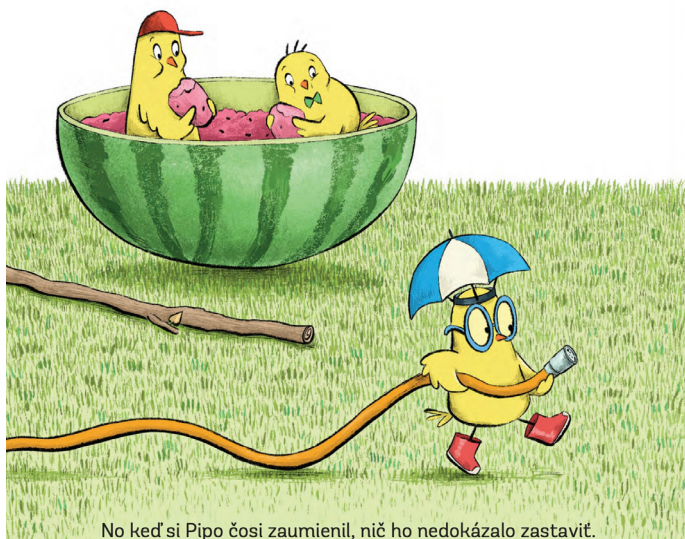
¹ Inferencia súvisiaca so schopnosťou predvídať dej (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Oakhill, 1984; Tennent, 2015).

Označenie participanta	Vek participanta	Odpoveď participanta	Úroveň náповede	
P3	3 roky a 1 mesiac	„Musí počkať, keď bude pršať a ona sama pôjde von. Vieš, dážďovky chodia na prechádzky, keď vonku prší.“	1	Odpoveď bez náповede
P14	3 roky a 2 mesiace	„Asi musí kuriatko čakať, keď pôjde vonku dážďovka. Ona teraz nepôjde von, lebo nepršalo tam.“	1	
P6	4 roky a 2 mesiace	„Chytí do zobáka a bude ťahať silno.“	1	
P12	4 roky a 4 mesiace	„Je suchá trávička, ona nepôjde teraz von. Musí urobiť dážď. Alebo bude čakať.“	1	
P4	6 rokov a 2 mesiace	„Môže počkať. Možno bude pršať a pôjdu všetky dážďovky von. Alebo môže pohľadať inú dážďovku.“	1	
P13	2 roky a 9 mesiacov	„Zoberie si vodičku, hadicu a urobí mláku. Pôjde sa dážďovka kúpať.“	2	Odpoveď s potrebou o opakované upriamenie pozornosti na obrázok a čítanie ilustrácie
P9	3 roky a 5 mesiacov	„S palicou musí hrabať. Tak sa zavesí tam dážďovka.“	2	
P5	4 roky a 7 mesiacov	„Asi s palicou vyhrabe do zeme jamu a ju vytiahne.“	2	
P2	5 rokov a 2 mesiace	„Mohol by použiť hadicu, a potom by ju dostal von.“	2	
P8	5 rokov a 3 mesiace	„Si zoberie takú palicu a šnúрку zašnúrovať aby ju vytiahol ako rybu.“	2	
P15	6 rokov	„Že by mohol vykopať dieru s konárikom a do nej sa strčiť a naliať vodu a pôjde dážďovka von.“	2	
P10	3 roky a 1 mesiac	„Musí paličku zobrať. Vybrať von musí ju.“	3	
P7	2 roky a 11 mesiacov	Participant ukazuje administrátorovi na ilustrácii záhradnú hadicu. „Toto. Prší.“	4	
P11	4 roky a 10 mesiacov	„Povie jej, dážďovka poď von, a príde.“	4	
P1	5 rokov a 2 mesiace	„Asi ju poleje.“	4	

Pri formulácii odpovedí participanti takmer vo všetkých prípadoch vychádzali z vlastných predchádzajúcich skúseností alebo z informácií prezentovaných textom a ilustráciou. Participanti P3, P4, P12, P14 (vo veku od troch do šiestich rokov) vo svojich odpovediach prezentovali predchádzajúce znalosti, na základe ktorých usúdili, že pre úspešné vylákание dážďovky je nevyhnutná voda alebo dážď. U týchto participantov boli odpovede rozvité a zreteľne formulované s jasným odôvodnením, takisto vo väčšine prípadov títo participanti odpovedali na položenú otázku bez pomoci administrátora.

Druhá skupina participantov P2, P5, P8, P9, P10, P11, P13, P15 (vo veku dvoch až piatich rokov) potrebovala upriamenie pozornosti na čítanie ilustráciu nachádzajúcej sa v knihe (obrázok 1) a ich odpovede sa po obsahovej stránke zhodovali. Z hľadiska rozsahu jednotlivých výpovedí je možné pozorovať rozdiely medzi mladšími participantmi (P9, P10, P11), vo veku troch a štyroch rokov, ktorí formulovali jednoduché vety a starším participantom P8, vo veku piatich rokov, ktorý využíval rozsiahlejšie výpovede. Participant P7 (2 roky

a 11 mesiacov) vzhľadom na úroveň individuálnych komunikačných zručností potreboval rovnako pre formuláciu odpovede podporný materiál v podobe ilustrácie (obrázok 1), jeho odpovede mali inú podobu. Hoci odpoveďami účastníka sú jednoslovné vety, sú doplnené o jednoznačné poukazanie na obsah komunikovaného na ilustrácii. Týmto spôsobom dokázal P7, aj napriek nízkej úrovni verbalizácie, efektívnym spôsobom preukázať administrátorovi svoje porozumenie a samostatne odpovedať na položenú otázku.



No keď si Pipo čosi zaumienil, nič ho nedokázalo zastaviť.

Obr. 1: Ilustrácia slúžiaca ako podporný materiál pri predikcii deja
(zdroj: Macurová, K., (2023). *Velká chutná dážďovka*. Albatros.)

3.2 TVORBA PREMOSTŮVACEJ INFERENCIE

Otázka, ktorú uvádzame v tabuľke 2, smerovala k vyvodzovaniu premostovacej² inferencie účastníkmi, znova založenej na prepojení textovej a obrazovej informácie (obrázok 2).

Tab. 2: Záznam autentických odpovedí účastníkov pri tvorbe premostovacej inferencie

„Prečo si Pipo myslel, že našiel neobyčajnú dážďovku?“
Odstupňovaná pomoc: 1 dieťa odpovedá bez pomoci 2 dieťa odpovedá po upriamení pozornosti administrátorom na ilustráciu (Obrázok 2) 3 dieťa odpovedá po konkretizovaní otázky: „Ako si predstavuje Pipo dážďovku, ktorej na obrázku vytrčá chvost? Prečo si Pipo myslel, že našiel neobyčajnú dážďovku?“ 4 dieťa odpovedá po konkrétnej nápodvi: „Ako vyzerá obyčajná dážďovka? Je veľká alebo malá? Čím je dážďovka na obrázku iná/ neobyčajná?“

² Inferencie, pri ktorých sú obsahy alebo udalosti z textu (alebo ilustrácie) prepojené spôsobom, ktorý vytvára zmysluplný a súvislý celok (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Levinson 2000).

Označenie participanta	Vek participanta	Odpoveď participanta	Úroveň náповede	
P13	2 roky a 9 mesiacov	„Ona je silno veľká. Popapala všetko. Narástla. Aj kuriatka papajú. Pipo spať. Veľký narastie. Čarovná je dážďovka.“	1	Odpoveď bez náповede
P10	3 roky a 1 mesiac	„Pipo si myslel, že je taká dlhá obyčajná dážďovka. On ju chce vybrať. Popapať by ju chcel. Ako špageta.“	1	
P5	4 roky a 7 mesiacov	„Pipo nenašiel dážďovku. On sa pomýlil, iba si myslel že je to veľká dážďovka.“	1	
P2	5 rokov a 2 mesiace	„Že Pipo si myslel, že dážďovka je neobyčajná. Lebo, že mal na ňu chuť a bola veľká.“	1	
P15	6 rokov	„Máme doma iba maličkú. Táto je taká veľká ako had.“	1	
P7	2 roky a 11 mesiacov	Gestikuluje „Veľké.“	2	Odpoveď s potrebou o opakovane upriamenie pozornosti na obrázok a čítanie ilustrácie
P3	3 roky a 1 mesiac	„On ju našiel. Najviac veľká je.“	2	
P6	4 roky a 2 mesiace	„Lebo bola dlhá. A tam vidím že je ako bludisko.“	2	
P12	4 roky a 4 mesiace	„Je taká dlhá. Nechce sa plaziť.“	2	
P11	4 roky a 10 mesiacov	„Lebo taká je veľká v zemi. Aj dlhá je veľmi.“	2	
P4	6 rokov a 2 mesiace	„Lebo je veľmi veľká. Dážďovky naozaj sú iba maličké. Táto je pomotaná celá.“	2	
P1	5 rokov a 2 mesiace	„Veľká je. Omotala sa.“	3	
P14	3 roky a 2 mesiace	„Je zamotaná. Veľká je.“	4	
P9	3 roky a 5 mesiacov	„Našiel takú pouzlenú.“	4	
P8	5 rokov a 3 mesiace	„Taká je zakrútená.“	4	

Z hľadiska obsahu sa odpovede participantov zhodovali. Najvýraznejší rozdiel v jednotlivých odpovediach je v rozsahu jednotlivých výpovedí. Za kvalitatívne najlepšíu odpoveď považujeme reakciu účastníka P5 (vo veku 4 roky a 7 mesiacov), keďže bez akejkoľvek pomoci samostatne administrátorovi odpovedal, že „...nenašiel dážďovku. On sa pomýlil, iba si myslel že je to veľká dážďovka.“ Taktiež nás zaujali odpovede účastníkov P13 (vo veku 2 roky a 9 mesiacov) a P15 (vo veku 6 rokov), ktorí využívali n vyvodenie inferencie predchádzajúce znalosti.

Druhá skupina účastníkov (P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P14), vo veku dvoch až šiestich rokov, potrebovala upriamiť pozornosť na čítanie obrázka. Uvedení účastníci formulovali vo väčšine prípadov rozsahovo kratšie odpovede, no vzhľadom na skutočnosť, že títo účastníci boli vo veku dvoch až šiestich rokov si dovoľíme tvrdiť, že rozsah vý-

povede nebol priamo ovplyvnený komunikačnými zručnosťami participantov. Predpokladáme, že v prípade kladenia doplňujúcich otázok administrátorom, by boli vyššie uvedení participantí schopní svoje odpovede rozvíjať ďalej. Participant P7 (2 roky a 11 mesiacov), rovnako ako aj v predchádzajúcom prípade, odpovedal jednoslovné. Okrem verbálnej odpovede však participant P7 zámerne a správnym spôsobom využil gesto, čo podľa Kapalkovej (2018) môžeme považovať za plnohodnotný prvok výpovede nesúci sémantický význam. Aj v tomto prípade konštatujeme, že participant bol schopný komunikovať a prezentovať porozumenie recipovaného textu, a to dokonca v tomto prípade bez poskytnutia nápovedy administrátorom.



Bola to skutočne NEOBYČAJNÁ dážďovka.

Obr. 2: Ilustrácia a text pri tvorbe premostovacej inferencie

(zdroj: Macurová, K., (2023). *Veľká chutná dážďovka*. Albatros.)

3.3 TVORBA INDUKTÍVNEJ INFERENCIE

Otázka položená po čítaní textu, ktorú uvádzame spolu s odpoveďami a reakciami participantov v tabuľke 3, smerovala k porozumeniu implicitného významu recipovaného textu a vyvodzovaniu induktívnej inferencie³. Participantí vo väčšine prípadov odpovedali na administrátorom položenú otázku bez pomoci a obsah ich výpovedí sa zhodoval.

³ Inferencia založená na využívaní informácií získaných z predchádzajúcich skúseností a pozorovaní, ktoré sú nad rámec textu pri vyvodzovaní záverov (Tennent, 2015).

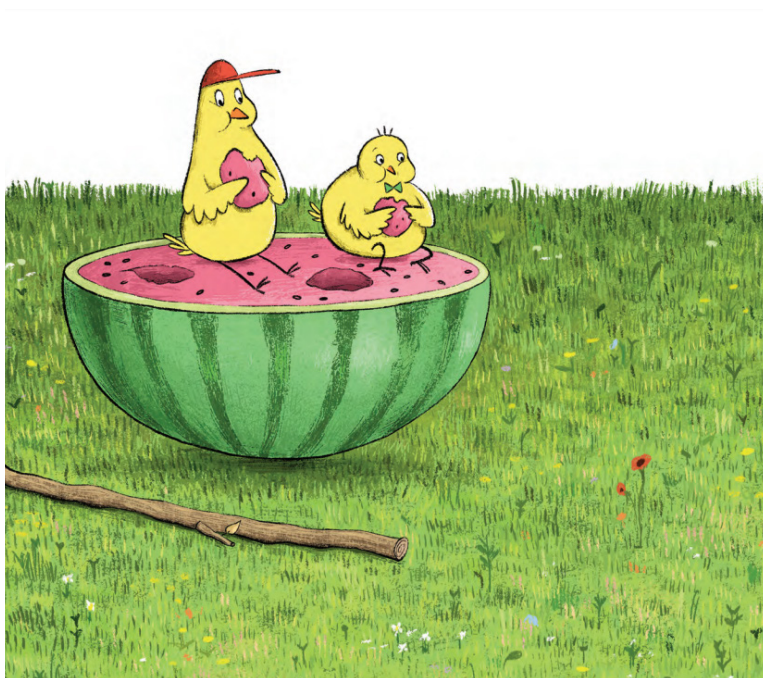
Tab. 3: Záznam autentických odpovedí participantov pri tvorbe induktívnej inferencie

„Prečo chcel Pipo tak veľmi dážďovku?“				
Odstupňovaná pomoc: 1 dieťa odpovedá bez pomoci 2 dieťa odpovedá po upriamení pozornosti administrátorom na ilustráciu (Obrázok 3) 3 dieťa odpovedá po konkretizovaní otázky: „Zamysli sa nad tým, čo robia kuriatka na obrázku. Prečo chcel Pipo dážďovku?“ 4 dieťa odpovedá po konkrétnej nápovedi: „Bao a Kimči jedia melón. Pipo na melón nemá chuť. Čo chce Pipo urobiť s dážďovkou?“ X odpoveď nie je adekvátna ani po odstupňovanej pomoci				
Označenie participanta	Vek participanta	Odpoveď participanta	Úroveň nápovede	
P10	3 roky a 1 mesiac	„Ako oni papali melón. Pipo chcel papať dážďovku.“	1	Odpoveď bez nápovede
P14	3 roky a 2 mesiace	„Chcel papať ale stratil dážďovku.“	1	
P6	4 roky a 2 mesiace	„Bola taká pekná ružová a mal na ňu chuť.“	1	
P12	4 roky a 4 mesiace	„No lebo sa chcel rozdeliť aby neboli kamaráti hladní. Nemôžu stále papať iba melón.“	1	
P5	4 roky a 7 mesiacov	„Lebo jemu viac chutí dážďovka ako melón.“	1	
P2	5 rokov a 2 mesiace	„Bol hladný a mal na ňu veľkú chuť.“	1	
P8	5 rokov a 3 mesiace	„Ja si myslím, že keď našiel totu veľkú dážďovku, by sa mohol rozdeliť s kamarátmi. Netreba celú naraz zjesť.“	1	
P15	6 rokov	„Lebo mal na ňu chuť. A to nebola obyčajná dážďovka táto bola veľká, chutná“	1	
P13	2 roky a 9 mesiacov	„Nechcel melón. Chcel papať iné.“	3	Odpoveď s potrebou o opakované upriamenie pozornosti na obrázok a čítanie ilustrácie
P3	3 roky a 1 mesiac	„Chcel ju zjesť. Mal hladné bruško.“	3	
P9	3 roky a 5 mesiacov	„On bol hladný.“	3	
P7	2 roky a 11 mesiacov	„Jesť.“	4	
P4	6 rokov a 2 mesiace	„Lebo ju chcel zjesť.“	4	
P11	4 roky a 10 mesiacov	„Veľká bola.“	X	
P1	5 rokov a 2 mesiace	„Chcel aby ju celú vytiahol, lebo bola veľká.“	X	

Participant, ktorí odpovedali na položenú otázku na bez nápovede, boli vo veku dvoch až šiestich rokov (P1, P2, P5, P6, P8, P10, P12, P14, P15). Dovoľme si tvrdiť, že vyššie uvedení participant pri formulovaní svojich odpovedí vychádzali z informácií z textu, ale aj

vlastných skúseností. Tie boli v tomto prípade rozhodujúce, aj keď sa nie vždy objavovali v odpovediach explicitne (výnimkou sú P5 a P12). Zaujímavá je z nášho pohľadu odpoveď participanta P15 (vo veku 6 rokov), ktorý vo svojej odpovedi poukazuje na názov príbehu „...to nebola obyčajná dážďovka táto bola veľká chutná“. Dovolíme si tvrdiť, že odpoveď participanta P15 bola vyvodená na základe premostovacej inferencie⁴ s odvolaním sa na názov príbehu.

Druhá skupina participantov (P3, P4, P7, P13), vo veku dvoch a šiestich rokov, potrebovala odstupňovanú pomoc. Participant P4 (6 rokov a 2 mesiace) a P7 (2 roky a 11 mesiacov) odpovedali po konkrétnej nápovedi, pričom P7 (2 roky a 11 mesiacov) na položenú otázku odpovedal jednoslovne a v neurčitku, vzhľadom na individuálne komunikačné zručnosti a individuálne schopnosti v oblasti produkcie reči. Participant P1 (5 rokov a 2 mesiace) a P11 (4 roky a 10 mesiacov) ani po poskytnutí nápovede nedokázali odpovedať na položenú otázku adekvátnym spôsobom ani po nápovediach. Predpokladáme, že táto skutočnosť bola u daných participantov ovplyvnená deficitom predchádzajúcich znalostí o tom, čím sa živia kuriatka.



Obr. 3: Ilustrácia v časti knihy, z ktorej bolo potrebné vyvodíť indukčnú inferenciu (zdroj: Macurová, K., (2023). *Veľká chutná dážďovka*. Albatros.)

4 ZÁVER

⁴ Inferencie, pri ktorých sú obsahy alebo udalosti z textu (alebo ilustrácie) prepojené spôsobom, ktorý vytvára zmysluplný a súvislý celok (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Levinson 2000).

U niektorých participantov, najvýraznejšie u P7, bol počas aplikácie výskumného nástroja pozorovateľný problém pri verbalizácii odpovedí na položené otázky, čo mohlo byť zapríčinené rozsahom aktívnej slovnej zásoby jednotlivých participantov a individuálnou úrovňou komunikačných zručností. Predpokladali sme, že staršie deti, vo veku štyroch až šiestich, rokov budú na položené otázky odpovedať s nižšou úrovňou náповede, zatiaľ čo mladšie deti, vo veku dvoch až troch rokov, budú vyžadovať vyššiu úroveň náповede. To sa však počas aplikácie výskumného nástroja nepotvrdilo. Ilustrácie, ktoré sú v prípade obrazovo-textových naratívov integrované s textom do koherentného celku, slúžili ako podporný materiál pri recepcii a porozumení textu, keďže zastávali kľúčovú úlohu podpory pri vybavovaní si informácií prezentovaných v texte, najmä u mladších participantov. Predpokladáme, že v prípade menšieho množstva detailných ilustrácií by mohli u mladších participantov nastať komplikácie v procese porozumenia aj vzhľadom na pracovnú pamäť dieťaťa vo veku dvoch a troch rokov. Ilustrácie taktiež slúžili ako výrazný podporný materiál pri komunikácii medzi administrátorom a participantom P7 vzhľadom na nízku úroveň jeho aktívnej slovnej zásoby a nadobudnutých komunikačných zručností. Tento participant pri odpovediach využíval vždy na komunikáciu s administrátorom ilustrácie a jednoslovné odpovede, prípadne gestá, no aj napriek tomuto spôsobu komunikácie – nízkej úrovni verbalizácie, ktorá bola zapríčinená stupňom rečového vývinu a tomu zodpovedajúcemu rozsahu aktívnej slovnej zásoby, dokázal efektívne preukázať porozumenie počúvaného textu. Porozumenie textu v danej výskumnej vzorke nekorelovalo s vekom, ale záviselo od predchádzajúcich skúseností, komunikačných zručností a predchádzajúcich skúseností s jazykom, osobitne od skúseností s počúvaným textom a jeho interpretáciou. Zároveň metóda odstupňovaných náповedí a práca s obrázkovo-textovou knihou pomohla odhaliť úroveň porozumenia textu u každého respondenta osobitne a ukázať, že aj deti s nízkou schopnosťou verbalizácie myšlienok môžu textovo-obrazovej informácii veľmi dobre rozumieť. Z dôvodu nízkeho počtu participantov zapojených do nášho výskumného pozorovania by bolo z nášho pohľadu vhodné realizovať podobný výskum s početnejšou vzorkou participantov, čím by sa verifikovali naše výsledky.

Literatúra

- Beck, I., McKeown, M. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251–271.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323–335. <https://doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Biemiller, A. (2007). *The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition*. In the Encyclopedia of Language and Literacy Development.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 189–201.
- Brandão, A. C. P., & Oakhill, J. (2005). "How do you know this answer?" - children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7-9), 687–713. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-5600-x>
- Cibáková, D. (2012). *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*. Prešovská univerzita v Prešove.

- Clarke, J. P., Truelove, E., & Hulme, CH., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Willey Blackwell.
- DeBruin-Parecki, A., van Kleeck, A., Gear, S. B. (2015). *Developing early comprehension: Laying the foundation for reading success*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gavora, P. (1991). *Žiak a text*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa*. Enigma.
- Homolová, K. (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Slezská univerzita v Opavě.
- Kapalková, S. (2018). Gesto ako prediktor gramatiky. In Slančová, D. (ed.). *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s.424–445). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove – VEDA.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85(5), 363 – 394.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. MIT Press.
- Liptáková, L. (ed.). (2023). *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Slančová, D. (ed.). (2018). *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. VEDA.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165 – 189.
- Snow, C., Burns, K., Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. The National Academies Press.
- Tennent, W. (2015). *Understanding Reading Comprehension. Processes and Practices*. SAGE Publications Ltd.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Pramene

- Macurová, K. (2023). *Veľká chutná dažďovka*. Albatros.

Resumé

Cieľom príspevku bolo prezentovať pozorovanie porozumenia počúvaného textu u detí predškolského veku. V príspevku uvádzame základné teoretické východiská vytýčenej problematiky, ktoré poukazujú na vplyv slovnej zásoby dieťaťa na porozumenie počúvaného textu. Výskumná časť príspevku bola realizovaná v rámci vlastnej pedagogickej činnosti autorky s deťmi predškolského veku v prostredí materskej školy a bola zameraná na sledovanie úrovne porozumenia počúvaného textu. Na základe výsledkov sa ukazuje, že porozumenie textu súvisí s predchádzajúcimi skúsenosťami participantov so svetom, s jazykom a s interpretáciou počúvaného textu viac ako s vekom. Zároveň demonštruje, že aj dieťa s nízkou úrovňou verbalizácie myšlienok môže veľmi dobre rozumieť obrazovo-textovej informácii.

Resumé

The aim of the paper is to present an observation of listening comprehension in pre-school children. The paper outlines the basic theoretical foundations of the area studied, highlighting the influence of children's vocabulary on the comprehension of a listening text. The research portion of the paper was conducted as part of the author's own teaching experience with preschool children in a kindergarten setting, focusing on monitoring their level of comprehension of a listening text. Based on the results, it was found that text comprehension is more related to the participants' previous experience of the world, language, and interpretation of the listening text than to their age, which influenced their choice of the information channel in the responses to the comprehension task. At the same time, it demonstrates that even a child with a low level of verbalization of thoughts can understand image-text information very well.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0410/23 *Interdisciplinárny a viacparadigmatický prístup k opisu slovenských kompozít.*

Kontakt

Mgr. Zuzana Mikušová

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

zuzana.ilcikova@smail.unipo.sk

RANÉ PROJEVY OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA U BATOLETE Z MONOLINGVNÍHO PROSTŘEDÍ

EARLY MANIFESTATIONS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION IN A TODDLER FROM A MONOLINGUAL ENVIRONMENT

Sára ZELENÁ

1 SEKVENČNÍ BILINGVISMUS A OSVOJOVÁNÍ SI DRUHÉHO JAZYKA

Osvojování jazyka, a to jak mateřského, tak druhého/cizího, tematicky spadá pod obor psycholingvistiky, jež hledá rozdíly mezi jednotlivými způsoby nabývání jazyků. Cílem tohoto odborného článku je popsat ranou fázi osvojování anglického jazyka u batolete, jež pochází z monolingvní české rodiny.

Osvojováním druhého jazyka rozumíme proces, během něž si dítě osvojuje další jazyk až po nabytí jazyka mateřského. Typicky zahrnuje intenzivní komunikaci s cizojazyčnou komunitou, nebo strukturovaný edukativní program (Snow, 2019, s. 454).

Albert Costa (Costa, 2019, s. 12) ve své knize *The Bilingual Brain* definuje bilingvismus následovně: „Definovat bilingvismus je jako snažit se trefit pohyblivý terč. Tím mám na mysli, že tradiční definice jsou buď tak široké, že nejsou užitečné, nebo tak úzké, že vylučují mnoho případů lidí, kteří používají dva jazyky. To proto, že zkušenost s kontaktem s druhým jazykem je velmi různorodá. Například pokud bychom definovali bilingvní jedince pouze jako ty, kteří ovládají dva jazyky velmi podobně, ignorovali bychom velký počet lidí, kteří sice mnohem lépe ovládají jeden jazyk, ale oba používají často a bez větších obtíží.“ Obecně bychom však mohli říci, že o bilingvismus se jedná v případech, kdy je mluvčí schopen se oběma jazyky plynně dohovorit.

Stejně tak, jako se různé definice bilingvismu, různí se i způsoby nabytí jazyka. V našem článku se věnujeme tzv. *sekvenčnímu bilingvistu*. Sekvenčním bilingvistem rozumíme situaci, kdy si mluvčí osvojuje další jazyk během dětství, typicky okolo tří let. K nabytí dalšího jazyka dochází až po osvojení mateřského jazyka (Kohnert et al., 2020). Oproti simultánnímu bilingvistu si tedy jazyky neosvojuje najednou (jako je tomu například v případě rodičů, z nichž je jeden cizinec a hovoří na dítě svým mateřským jazykem), ale postupně. S tímto typem osvojování se nejčastěji setkáváme, když dítě započne vzdělávání v jiném jazyce, nebo se rodina odstěhuje do zahraničí.

V češtině se do popředí otázky zabývající se bilingvistem dostávají až v poslední době. Za pozornost stojí výzkum Kamily Homolkové, která se věnuje nejen bilingvistu, ale rovněž i bilingvistu u osob s intelektovým postižením a narušenou komunikační schopností. Ve své publikaci *Bilingvismus u dítěte s Downovým syndromem* provedla sondu do problematiky dvojjazyčnosti u intelektově postiženého dítěte a pokusila se vyvrátit dříve častou domněnku, že u dětí s kognitivním deficitem by měla převažovat monolingvní výchova (Homolková, 2020). Problematice adaptace dítěte do mateřské školy není věnováno mnoho odborného prostoru, publikace o adaptaci monolingvního českého dítěte do cizojazyčné mateřské školy schází zcela. Součástí adaptace dítěte do mateřské školy je i adaptace ro-

diče, čemuž se ve své publikaci *Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče* věnoval autorský kolektiv Hejzlarová, Moularová, Konrádová. Naší situaci se nejvíce blíží studie zabývající se integrací žáků s odlišným mateřským jazykem do veřejného českého školního systému. Jednou z nich je článek Terezy Janečkové *Žáci-cizinci z východní Evropy: Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů*.

V češtině je řada případových studií monolingvních dětí, jež se ve většině zaměřují hlavně na vybrané jazykové prostředky, nebo komunikaci jako celek. Obecné shrnutí situace nabízí publikace Jana Průchy z roku 2012 – *Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole*, v níž Průcha konstatuje, že na rozdíl od zahraničí, kde je tato oblast intenzivně zkoumána v rámci aplikované psycholingvistiky a pedagogiky se česká pedagogika tématem téměř nezabývá (Průcha, 2012).

Naše práci považujeme za novou kombinaci několika faktorů, a to osvojování si druhého jazyka u monolingvního dítěte, a zároveň nabývání jazyka v rámci docházky do mezinárodní anglické školky. Zároveň se domníváme, že je vhodné prozkoumat osvojování jazyka už v rané fázi a seznámit se s komunikačními strategiemi, k nimž se mateřská škola uchyluje.

V naší práci se zaměřujeme na sekvenční bilingvismus více než na osvojování druhého jazyka, neboť pracujeme s vizí, že chlapec se v cizojazyčném prostředí bude vzdělávat dlouhodobě. Plán rodičů je, aby po ukončení docházky v mateřské škole nastoupil do navazujícího programu na prvním stupni základní školy, jenž zajišťuje tatáž instituce. Výhledově se tedy pravděpodobně nebude jednat o chlapce, jenž si osvojil angličtinu jako druhý jazyk, nýbrž o chlapce, jenž je bilingvní.

2 ZPŮSOB SBĚRU DAT A METODY VÝZKUMU

Jako zdroj dat pro výzkum byly použity nahrávky, jež poskytla matka dítěte. Jedná se o nepřipravené projevy pořízené v domácím prostředí. Nahrávky, jež jsou v angličtině, poskytla školka, již matka požádala o součinnost. I v tomto případě se jedná o nepřipravené projevy, jenž byly pořízeny v přirozeném prostředí, komunikace nebyla řízená a nahrávky byly pořízeny spontánně.

Když účastníky výzkumu požádáme, aby řekli něco o své zkušenosti nebo vysvětlili nějaký aspekt svého života, obvykle použijí narativní modus, tj. nabídnou popis, jenž má strukturu příběhu. Matka zasazovala motivace rodiny do kontextu jejich dlouhodobých plánů a informace prezentovala formou příběhu. Je zřejmé, že nestrukturované či semi-strukturované rozhovory částečně posilují vynošení tohoto narativního módu (Čermák, Hiles & Chrz, 2007, s. 1). Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí.

Kvalitativní výzkumníci vědí, že případová studie je metodou nepřenositelnou, neopakovatelnou, originální. Mnoho kritiků však poukazuje právě na fakt, že jiní výzkumníci nebo hodnotitelé by dospěli, resp. by mohli dospět k jiným závěrům a odlišným interpretacím (Chrastina, 2019, s. 233).

3 INFORMACE O RODINĚ A MATEŘSKÉ ŠKOLE

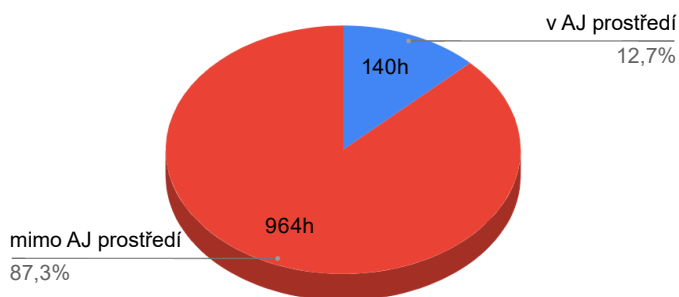
Jak matka, tak otec jsou české národnosti a rozhodli se vychovávat dítě bilingvně. Přesto, že oba hovoří plynule anglicky, žádný z nich nechtěl na dítě anglicky hovořit a oba si přejí, aby rodinným jazykem byla i nadále ponechána čeština. V rodině se anglicky nehovoří, oba rodiče potřebují pro výkon jejich zaměstnání angličtinu, ale řeč orientovaná na dítě probíhá, probíhala, a i nadále probíhat bude pouze v češtině. Rodiče se pohybují v kulturně rozmanitém prostředí a řada jejich přátel jsou cizinci, chlapec se tedy s angličtinou před nástupem do školky setkal pouze pasivně. Rodina nevylučuje možnost dočasného přesunu do zahraničí.

Chlapec (narozen 11/21) v září 2024 nastoupil do anglické mezinárodní školky v níž se po celý den hovoří pouze anglicky. Ve školce nepůsobí žádný český pedagog, majorita pedagogů jsou rodilí mluvčí angličtiny, bilingvní mluvčí, nebo nositelé certifikátu z angličtiny, a to minimální úrovně C1. Učitelé chlapce nehovoří česky, jejich úroveň znalosti je dle Společného evropského referenčního rámce okolo A1 (nebylo měřeno, jedná se o odhad matky). Česky znají pouze specifická slova nutná k výkonu jejich povolání (*neboj, maminka přijde, bolí to, dobrý den, ahoj* etc.). Společně s chlapcem je ve třídě dalších 11 dětí, o než pečují 3 pedagožky. Národnostní zastoupení dětí ve třídě je heterogenní, školka z titulu *mezinárodní* usiluje o to, aby poměr Čechů nebyl vyšší než 20 %. Před zářijovým nástupem do školky se v červenci chlapec zúčastnil třítydenní akce *summer camp*¹, během něž proběhla i adaptace.

Pro představu, kolik času v době sběru dat chlapec strávil v anglickém prostředí, předkládáme tento graf. Do grafu jsme zahrnuli průměrný bdělý čas počas dne, a to od prvního dne chlapcova účasti v letním táboře.

Graf 1: Podíl stráveného času v anglickém prostředí

Strávený čas



Školka je na nástup monolingvních dětí připravená a jejich adaptační program je tomu uzpůsoben. Veškerá komunikace je v počátku založena na denní rutině, gestech a názornosti, pečlivým opakováním a ukazováním. Rodičům byl poskytnut *Morning drop off without tears*² návod, jenž obsahuje soubor doporučení. Během dne je zároveň přítomna

¹ Jako „summer camp“ mateřská škola prezentuje letní (prázdninový) provoz.

² Mateřská škola velmi líp na hladkém průběhu adaptace a snaží se rodiče podpořit – proto vydala seznam doporučení, jimiž doporučuje se při raním loučení řídit.

školní psycholožka, jež je z Polska a hovoří česky – v případě obtíží s adaptací tak může pedagogy podpořit a hovořit s dítětem česky. Školka striktně dodržuje pravidlo 30 minut – pláče-li dítě déle než 30 minut, jsou vyrozuměni rodiče. Docházka dětí této třídy (od dvou do tří let) probíhá v časech od půl deváté ráno do půl druhé odpoledne. Mezinárodní školky nevyužívají tzv. *Nap Time*³, děti žádného věku během pobytu ve školce nespí a veškerý čas je stráven aktivně.

Od 8:30 do 8:55 mají děti *Free Play*, po němž od 8:50 do 8:55 následuje *Clean Up*⁴, a to za doprovodu písně *Clean Up*. Od 8:55 do 9:15 je *Movement Time*⁵ – opět za doprovodu hudby. Učitelky s dětmi zpívají a jejich řeč pro lepší názornost doprovází gesty a práci s hlasem (*big* – naznačené široké rozpětí rukou, *small* – užší rozpětí rukou, *loud* – proneseno hlasitě, *silent* – proneseno tiše). Řeč aktivně modelují a poskytují vhodný mluvní vzor. Při svačině: Učitelka: „*Do you want jam?*“ Dítě: „*Ne.*“ Učitelka: „*No, thank you.*“

4 OSVOJOVÁNÍ SI JAZYKA A ÚROVEŇ CHLAPCOVY ŘEČI V ČESKÉM JAZYCE

Základním činitelem vývoje dětské řeči je věk dítěte. Věkem dítěte je dán stupeň motorického, kognitivního sociálního i verbálního vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují (Nebeská, 1992, s. 98). Tato práce se věnuje pouze odpovídajícímu vývojovému období, a to je fáze řeči mezi 2. až 3. rokem.

Mezi 2. – 3. rokem je dítě ve stádiu rozvoje komunikační řeči. Pomocí řeči se učí dosahovat drobné cíle, vidí, že řeči může usměrňovat dospělý, což se dítěti líbí a snaží se s dospělými komunikovat stále častěji (Klenková, 2000, s. 13). Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Další vývoj se více týká kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby (tamtéž s. 13).

Z hlediska morfologie začíná dítě nejdříve používat podstatná jména, později slovesa, mezitím se objevují onomatopoická citoslovce. Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě skloňovat, po 3. roce užívá jednotné i množné číslo. Pro slovosled je typické, že slovo, jež má pro dítě emocionálně klíčový význam, klade ve větě na první místo (Klenková, 2006, s. 37–38). Dítě okolo 3. roku života dokáže již říci například své jméno i příjmení, mezi 3. a 4. rokem chápe rozdíly „malý – velký, světlo – tma“ (Klenková, 2006, s. 39). Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození, ukončen může být asi v 5 letech dítěte, ale může trvat také do 5.–7. roku života dítěte (Klenková, 2006, s. 40).

Subjektivně matka hodnotí úroveň chlapcovy řeči jako velmi dobrou. Chlapec má v řeči rovnoměrně obsaženy všechny slovní druhy a vyjadřuje se prostřednictvím jak souvětí slučovacích, tak příležitostně souvětí podřadných. Převypráví jednoduchou pohádku (*O Červené karkulce*), používá všechny časy. Matka nemá důvod domnívat se, že by u chlapce měla být přítomna jakákoliv narušená komunikační schopnost. Foneticko-fonologická rovina se stále vyvíjí, chlapec nemá vyvozené některé hlásky (zejména souhlásky R a Ř) a některé souhlásky příležitostně zaměňuje.

³ Mezinárodní anglické mateřské školy v České republice, jež následují britské curriculum, neznačí koncept spánku dětí během pobytu v mateřské škole. Děti během návštěvy mateřské školy nikdy nespí.

⁴ *Clean Up* je myšlen úklid hraček a uvedení třídy do výchozího stavu.

⁵ *Movement Time* je nejbližší české rozcvičce, děti se protahují a kopírují pohyby předvádějícího učitele.

Úroveň chlapcovy řeči dokládá nahrávkou, jež byla pořízena v srpnu v chlapcových 2 letech a 9 měsících.

Matka s chlapcem pozorovali holuba na střeše, předcházela hra na doktora a chlapec si omotával okolo ruky obvaz:

@Begin

@Participants: MOT Mother, CHI Child

@ID: mot|czech|Mother||adult|female

@ID: chi|czech|Child||child|male

@Date: 09-AUG-2024

@Language: czech

@Media: example, audio

*MOT: Kdo je na té střeše?

*CHI: Nevím, já nevím.

*MOT: Jak se jmenuje ten ptáček?

*CHI: Hulub.

*MOT: Hoooooooooluuuub.

*CHI: Už mám to zamotané!

*MOT: Jak se jmenuje ten ptáček? Hoooooooooluuuub.

*CHI: Hulub říkám, hulub.

*MOT: To není hulub, to je hoooooooooluuuub.

*CHI: Jé, tam jsou! Už jsou kamarádi. Hulubci, to jsou hulubci. Jsou spolu. Tam byl sám? Nemohl najít kamaráda?

*MOT: A teď už našel kamaráda!

*CHI: Už našel kamaráda. Už to mám zamotané?

*MOT: Už to máš zamotané.

*CHI: Musím... tam nemám bolínko?

*MOT: Jsem paní doktorka a teď jsem vás ošetřila, pane paciente.

*CHI: To pořád bolí.

*MOT: Pořád to bolí? Tak to namažeme?

*CHI: Nee, to zahojí, úplně.

@End

Ve druhé nahrávce přišel matce zazpívat píseň, kterou ale nezazpíval (matka ležela v posteli, byla nemocná). Nahrávka byla pořízena ve 2 letech a 10 měsících.

@Begin

@Participants: MOT Mother, CHI Child, FAT Father

@ID: mot|czech|Mother||adult|female

@ID: chi|czech|Child||child|male

@ID: fat|czech|Father||adult|male

@Date: 31-AUG-2024

@Language: czech

@Media: example, audio

*CHI: (za doprovodu hudby z dětských kláves) Já teď tankuju!

*FAT: (volá na dítě jménem)

*CHI: Tatínek na mě čeká, musím běžet.

*CHI: Musím běžet. Já Tobě zazpíval písničku.

@End.

5 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Jedním z aspektů, jenž jsme do naší studie zahrnuli bylo, zda a v jaké míře se u chlapce objevuje angličtina v domácím prostředí. Matka řekla, že s jistotou u chlapce zaznamenala následující slova: *o-ou, alright, alright, no, jam, go, go, go!, sleepy, blue, picaboo* /chlapec zde chybí, má na mysli *picaboo*, slovo doprovází gestem zakrytí očí, / *bye-bye* a *and*. Slovo *blue* se objevilo v kontextu: „Ty jsi *blue*.“ – Matka měla modré tričko. *Alright, alright* při dialogu aut ve vaně, *sleepy* doprovází ulehnutím a imitací spánku, *o-ou* se objevuje náhodně. *Go, go, go* křičel při jízdě na kolodrážděle a *jam* pronesl v souvislosti se snídání: „*Chci jam*.“

Rodina si je vědoma tzv. tichého období (anglicky *silent period*) – a v prvních měsících vzdělávání neočekává signifikantní progres. Přesto, že to tak zvenčí nemusí působit, během *silent period* si dítě jazyk aktivně osvojuje. Děti nabývají schopnosti rozlišit hlásky a kombinace hlásek, hranice slov, osvojují si gramatiku a slovník a pozorují, jak jazyk v různých situacích vhodně používat. Dítě se během tohoto období stává tichým pozorovatelem (King & Mackey, 2007, s. 221).

Požádali jsme rodiče, aby na chlapce doma zkoušeli hovořit anglicky, situaci nahráli:

@Begin

@Participants: MOT Matka, CHI Chlapec

@ID: mot|czech|Matka||adult|female

@ID: chi|czech|Chlapec||child|male

@Date: 20-SEP-2024

@Language: czech, english

@Media: example, audio

*MOT: Hi darling! How was your day?

*CHI: (výsměšně) Ne! Ty nejsi /jméno učitelky ze školky./

@End

Oba rodiče tvrdí, že kdykoliv na chlapce promluví anglicky, chlapec je ignoruje, řekne jim, že nejsou jeho paní učitelka ze školky, nebo uteče z místnosti. Chlapec rodičům vždy odpovídá pouze česky. Rodiče se zároveň domnívají, že chlapec je v této fázi již schopen jazyky rozlišit, jejich tvrzení popsali následovně: „*Když s manželem potřebujeme použít nějaké klíčové slovo a nechceme, aby nám syn rozuměl, řekneme to anglicky. Bavili jsme se o plánech na odpoledne a chtěla jsem navrhnout, že se pojedeme podívat na výstavu vlaků – jen jsem slovo vlak nahradila slovem train. Syn ihned zareagoval anglickým: „No, no, no!“ což se nám dosud nestalo a není to běžné.*“

Matka požádala učitelku, aby chlapce nahrála při nepřipravené komunikaci jeden na jednoho. Učitelka matce poskytla pět nahrávek, všechny jsou typově podobné a v délce

mezi 30 sekundami a 2 minutami. Jedná se o dialogy mezi chlapcem a učitelkou, pro představu jeden z nich v přepsané podobě poskytujeme.

Nahrávka popisuje chlapcovo dožadování se otevření skřínky, v níž jsou auta.

@Begin

@Participants: TEA Teacher, CHI Child

@ID: tea|english|Teacher||adult|female

@ID: chi|czech|Child||child|male

@Date: 18-SEP-2024

@Language: czech, english

@Media: example, audio

*TEA: *Hi (name of the child)! Do you need something from here?*

*CHI: *Ano.*

*TEA: *Yes?*

*CHI: *Otevřít to.*

*TEA: *What do you need? Do you need a car?*

*TEA: *(opens the cabinet)*

*CHI: *Jo, už to jde!*

*TEA: *What colour? What colour do you want?*

*CHI: *Já chci to modré.*

*TEA: *Which one? This?*

*CHI: *Jo, to, jo!*

*TEA: *Ok, I will give it to you. You say yes, please!*

*CHI: *Please!*

*TEA: *Thank you!*

*CHI: *Thank you!*

@End

Z nahrávek je patrné, že chlapec rozumí jednoduchým pokynům i mimo běžnou rutinu. Díky další nahrávce víme, že při prohlížení si knihy o emocích správně reaguje na otázku *Which one is angry?* a ukáže na obličej panáčka, jenž se zlobí. Po učitelích opakuje jen na přímou výzvu */řekni/*. Kladl-li učitel otázku *Who is this?*, ve všech případech odpověděl chlapec česky *To je motýlek*. Jen v jednom případě chlapec zareagoval anglicky *Do you like cake? Yummy!*

Mezi chlapcovými spolužáky jsou i české děti z totožného jazykového prostředí, chlapecův kamarád je Čech – spolu hovoří vždy pouze česky. Hraje-li si chlapec s dítětem, jež nehovoří česky, domlouvají se prostřednictvím svého mateřského jazyka a pomocí gest. Mezi spolužáky jsou jak bilingvní děti (kombinace různých jazyků, nejčastěji angličtiny a češtiny), tak monolingvní děti (Němci, Briti, Rusové a Američani) – rodina tvrdí, že jiný jazyk než angličtinu a češtinu u chlapce nezaznamenala. Děti spolu mohou hovořit jak česky, tak anglicky, důraz na preferenci cílového jazyka je dán až v pozdějších letech při alespoň částečném osvojení angličtiny.

Na základě výše zmíněného se domníváme, že si chlapec již alespoň částečně osvojuje receptivní složku řeči, kterou Nádvorníková (Nádvorníková, 2022, s. 97) popisuje jako ob-

last, v níž dítě poslouchá mluvenou řeč, vnímá a rozumí jí, ale zatím se samostatně nevyjadřuje, nebo se samostatně vyjadřuje pouze čiastočne. Chlapečovo chováni ve školce a doma podporuje hypotézu, že je již schopen jazyky vedomě oddělit.

Výsledky našeho šetření odpovídají tzv. *Natural Order Hypothesis* od Stephena Krashena, již popisuje způsob získávání druhého jazyka a osvojování jeho gramatických struktur a pravidiel. Chlapec nyní začíná vytváreť krátké a jednoduché fráze, dle Krashena se jedná o tzv. *Early Production Stage* (Krashen, 1987). Komunikační strategie, jimiž se řídí v mateřské škole bychom označili jako *Comprehensible Input*, jedná se o akomodaci jazykového vstupu vzhľadom k úrovni komunikačného partnera (Krashen, 1987).

Přesto, že se jedná o pozorování krátkého období u jednoho respondentu a výsledky nemohou být uplatnitelné na jazykový a řečový vývoj všech dětí se domníváme, že i individuálně popsaná situace může obohatit obecnou znalost procesu nabývání druhého jazyka u dítěte.

Informace prezentované v tomto článku považujeme za užitečné pro všechny odborníky, jež se zabývají didaktikou cizího jazyka. Chlapec ve chvílích nesrozumitelného cizojazyčného inputu odmítá v cílovém jazyce komunikovat, opouští místnost a anglický projev ignoruje. Tyto chvíle nastávají především v momentě, kdy se jedná o konverzaci, jež nevychází z rutiny a nemá podporu ve vizuální stimulaci – vizuální stimulaci rozumíme například prohlížení obrázkové knihy. Zároveň považujeme za zajímavé začátky používání anglického jazyka s ohľadom na dobu, po níž se chlapec v cizojazyčném prostredí pohyboval.

Resumé

Předkládaný odborný článek popisuje rané projevy bilingvismu chlapce, jenž byl do nástupu do mezinárodní anglické školky vychovávan v monolingvním prostředí. Přesto, že je chlapec ve školce ve fázi tzv. *silent period* se domníváme, že je již schopen od sebe angličtinu a češtinu vedomě oddělit. Tuto teorii podporují i rodiče, kteří tvrdí, že hovořili na chlapce anglicky, nereaguje. U chlapce se randomizovaně v domácím prostředí objevují první anglická slova, ve školce začíná na přímou výzvu opakovat po učitelkách a rozumí základním otázkám i mimo kontext denní rutiny. Článek považujeme za užitečný pro všechny odborníky, jež se zabývají didaktikou cizího jazyka. Výše zmíněné hypotézy v článku demonstrujeme na konkrétních příkladech přepsaných nahrávek a informací, které nám byly poskytnuty rodinou.

Resumé

The article describes early manifestations of bilingualism in a boy who was raised in a monolingual environment until he entered an international English preschool. Although the boy is currently in the so-called *silent period* in the preschool, it is assumed that he is already able to consciously differentiate between English and Czech. This hypothesis is supported by his parents, who reported that when they speak to him in English, he does not respond. At home, the boy has started to randomly use his first English words. In the preschool, he is beginning to repeat after the teachers upon direct prompting, and can understand basic questions, even outside the context of daily routines. This article provides qualitative data to professionals involved in foreign language didactics. The hypotheses

mentioned above are substantiated through the selected samples of transcribed recordings and the information provided by the family.

Literatura

- Costa, A. (2019). *The Bilingual Brain*. Penguin Books.
- Čermák, I., Hiles, D., & Chrz, V. (2007): Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. In V. Řehan, & M. Šucha, (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI, Psychologica* 37 (s. 53–66). Olomouc, Univerzita Palackého.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Homolková, K. (2020). Bilingvismus u dítěte s Downovým syndromem. *Studie z aplikované lingvistiky*, 2, 7–15.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- King, K., & Mackey, A. (2007). *The bilingual edge*. Harper Collin Publisher.
- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Paido.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Pedagogika. Grada.
- Kohnert, K., Ebert, D. & Pham, T. (2020). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. Plural Publishing Inc.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. H & H.
- Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19(4), 22–37.
- Snow, C. (1998). *Bilingualism and second language acquisition*, Psycholinguistics. Harcourt Brace College publishers.

Kontakt

Mgr. Sára Zelená

interní doktorandka

Karlova univerzita, Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Náměstí Jana Palacha 2, 110 00 Praha, Česká republika

sarus.zelena@gmail.com

DISKUSIE/DISCUSSIONS**PREČO A AKO MÔŽE V SÚČASNOSTI MONTESSORI PEDAGOGIKA ZEFEKTÍVNIŤ ROZVOJ (NIELEN) REČI DIEŤAŤA****WHY AND HOW MONTESSORI EDUCATION CAN IMPROVE THE DEVELOPMENT OF (NOT ONLY) A CHILD'S LANGUAGE**

Matej SLOVÁČEK

Našou diskusiou sa snažíme voľne nadviazať na diskusné príspevky K. Vužňákovej *Ako a prečo sa výskumy detskej reči na Slovensku (ne)dostávajú do povedomia odbornej verejnosti a pedagogickej praxe* (2018a) a A. Brestovičovej *Ako sa výskumy detskej reči môžu dostávať do povedomia odbornej verejnosti aj do pedagogickej praxe* (2020). Cieľom nášho príspevku je rozšíriť diskusiu o možnostiach vzdelávania rešpektujúceho aktuálne poznatky v oblasti pedagogiky, neurovedy a ontogenézy detskej reči po slovensky hovoriacich detí. Diskutovať budeme o tom, v akých súvislostiach, resp. v akom kontexte je potrebné vnímať rozvoj detskej reči na základe najnovších poznatkov o rečovej ontogenéze, a o tom, prečo je efektívnosť stimulácie (nielen) reči prostredníctvom Montessori pedagogiky oveľa vyššia v porovnaní s tradičným¹ prístupom vo vzdelávaní. Osvojovanie si reči je vzhľadom na stupne vzdelávania najmarkantnejšie v období, keď dieťa navštevuje materskú školu. Preto sa v diskusii zameriame na predprimárne vzdelávanie.

Súčasný syntetický pohľad na ontogenézu reči vychádza z toho, že vývin reči je súčasťou kognitívneho vývinu dieťaťa a zároveň je podnecovaný zvonku (Vužňáková, 2020a, 2018b, 2018c, 2015; Slančová ed., 2018; Imaiová, 2017; Fernandézová & Smithová Cairnssová, 2014). Vychádzajúc zo súčasných výskumov prijímame názor, že (1) jazyk vypovedá niečo o princípe nášho myslenia, ako jednotlivé veci a javy chápeme a aký k nim máme vzťah (Vaňková et al., 2005; Vaňková, 2007); (2) reč je súčasťou kognitívneho vývinu dieťaťa, a preto existuje vzťah medzi rozvojom kognície a jednotlivými jazykovo-komunikačnými javmi – úroveň osvojovania si jazyka je determinovaná úrovňou myslenia a naopak, t. j. rozvojom jednej z týchto oblastí rozvíjame simultánne druhú (Vužňáková, 2013). Na osvojovanie si jazyka pozeráme z perspektívy *interakčno-integračnej teórie osvojovania si jazyka*, ktorú v slovenskom priestore opísala K. Vužňáková (2020a, 2018b). Táto teória hovorí, že osvojovanie si jazyka je determinované mnohými faktormi – internými (genetická informácia, vývin a fungovanie mozgových štruktúr, vývin a fungovanie kognície) a externými (reč orientovaná na dieťa, osvojovanie si jazyka, fungovanie a typ jazyka, rečový a nerečový input). Preto sú preň rovnako dôležité vrodené kognitívne predpoklady aj primeraná stimulácia prostredím a ich interakcia. „*Detská reč je výsledkom myslenia a odrazu sveta, resp. vytvárania obrazu sveta prostredníctvom jazyka; výsledkom stavby a fungovania konkrétneho jazyka a reflexiou používania jazyka ako súčasti/spôsobu správania sa a ovplyvňovania iných, t. j. sociálnej interakcie; i výsledkom fungovania a vývinu kognitívneho systému dieťaťa*“ (Vužňáková, 2015, s. 47). Podobne L. Saicová Římalová (2016) uvádza, že za základné

¹ Pod tradičným vzdelávaním rozumieme dominantne frontálne, časovo ohraničené vzdelávanie vo vekovo homogénnej skupine, ktoré je riadené učiteľom (ten určuje cieľ a obsah vzdelávania), teda je motivované zvonku.

faktory osvojovania si jazyka bývajú často uvádzané (1) okolie dieťaťa – reč orientovaná na dieťa, rečový input a (2) vek dieťaťa. V tomto prípade je nevyhnutné zdôrazniť, že vek je chápaný ako zástupné označenie pre kognitívny (neurálny), sociálny aj motorický vývin dieťaťa, čo zodpovedá interakčno-integračnej teórii osvojovania si jazyka.

Bez ohľadu na vedeckú oblasť trvá nejaký čas, kým sa nové vedecké poznatky dostanú do praxe. Tak je to aj v prípade vzdelávania. Hoci sa systematické výskumy detskej reči na Slovensku realizujú od 90. rokov minulého storočia, aktuálne výskumy sa dostávajú do praxe predprimárneho vzdelávania pomaly (pozri Vužňáková, 2013, 2018d). No ak má byť rozvoj reči efektívny, mal by rešpektovať procesy jej ontogenézy. Kým bývalé štátne vzdelávacie programy pre predprimárne vzdelávanie (1999, 2008) boli viac orientované na hovorenú reč, súčasný vzdelávací program (2016) kladie väčší dôraz na čítanie a písanie. Tým nechceme naznačiť, že písanie a čítanie nemá svoje miesto v predprimárnom vzdelávaní, práve naopak, no predpokladom čítania a písania je počúvanie a hovorenie. Na základe výskumov (Slančová ed., 2008, 2018) vieme, že dieťa² si prvotne a prirodzene vo väčšej miere osvojuje reč cez počúvanie (cez reč orientovanú na dieťa, a to aj v prípade, že ide o počúvanie čítaného textu) a imitáciu. Preto by sa mal v predprimárnom vzdelávaní venovať minimálne rovnaký priestor počúvaniu a hovoreniu ako čítaniu a písaniu. Zároveň učiteľky v materských školách majú tendenciu spájať reč s výslovnosťou, ktorá je veľmi markantná v rečovom prejave dieťaťa. Rozvoj reči sa v súčasnosti chápe *procesuálne, komplexne a interakčne*. S tým súvisí aj orientácia výskumov osvojovania si jazyka a stimulácie reči, ktoré sa realizujú s dôrazom na procesualnosť, komplexnosť a interakčnosť (Slančová, 2018, s. 15 – 16). Procesualnosť odráža dynamické chápanie reči. Jazykové javy sa sledujú v určitom okamihu, no zámerom nie je umiestnenie javu do absolútnej chronológie v rečovej ontogenéze. „Zisťuje sa, čo javu predchádzalo a/alebo čo nasleduje po ňom“ (Slančová, 2018, s. 15). Komplexnosť znamená hodnotiť rečovú aktivitu v kontexte gramatiky, sémantiky a pragmatiky s dôrazom na vzťah ku kognícii (Pacovská et al., 2021; Vužňáková, 2015) a kultúre (Bartmiński, 2016). Interakčnosť súvisí s opisovaním a interpretovaním výskumov s ohľadom na (1) dieťa a komunikačného partnera a (2) kontext (Slančová, 2018). Osvojovanie si jazyka a stimulácia reči sú okrem toho interdisciplinárnym problémom. Štátny vzdelávací program (2016) je veľmi rámcovým dokumentom, a hoci niektoré javy naznačuje, učiteľkám materských škôl chýbajú širšie znalosti z oblasti osvojovania si prvého (materinského) jazyka, ktoré by im umožnili skutočne naplniť výkonové a obsahové štandardy. Okrem toho aktuálne výskumy ukazujú, že napriek istým univerzálnym tendenciám v rečovej ontogenéze (Vužňáková, 2018c), naberajú deti jazykové znalosti veľmi individuálne. Tieto skutočnosti vedú k potrebe zmeniť stratégie stimulácie reči tak, aby rešpektovali prirodzenú ontogenézu a zároveň zohľadňovali individuálne potreby každého dieťaťa.

K potrebe nahradiť doterajšie prístupy k vzdelávaniu vedú aj poznatky v oblasti výskumu mozgu (Boleková et al., 2020; Petlák et al., 2011; Petlák, Valábik & Zajacová, 2009). Neurodidaktika a neuropedagogika sa podľa E. Petláka, D. Valábika a J. Zajacovej (2009, s. 11) zaoberajú „*vplyvom neurovedeckých poznatkov na pedagogiku a didaktiku a tým, ako môže byť učenie a vyučovanie týmto poznatkom prispôsobené*“. Ústredným problémom neuropedagogiky je podľa M. Adámka (2014) otázka *Ako funguje mozog a jeho učenie?* Autor

² Do obdobia, kým sa z neho stane čitateľ.

vychádza z definície učenia sa podľa E. Kandela (cit. podľa Adámek, 2014) – učenie sa sú zmeny na neurónových synapsiách, ku ktorým dochádza súbežne so zmenami správania. Učenie sa teda nie je možné bez aktivity nervového systému (Boleková et al., 2020). V predškolskom veku sa utvára viac ako 70% synapsií, čo z tohto životného obdobia nepochybne robí významnú etapu života človeka. Nemenej dôležité je z tohto hľadiska aj obdobie do 3 rokov. Intelektuálne schopnosti sú závislé od počtu synapsií, k tvorbe ktorých dochádza neustále, no najviac v období prvých rokov života. Formovanie synapsií a dozrievanie mozgu sú úzko späté s REM fázou spánku, ktorá je najdlhšia práve v ranom a predškolskom veku (Rajović, 2018). Okrem spánku sa synapsie vytvárajú aj učením sa a prežívaním. „Čím viac spojení je medzi neurónmi, tým viac dochádza k vytváraniu neurálnych sietí, zásluhou čoho je mozog pružnejší a ľahšie sa učí – je hustejší“ (Petlák, Valábik & Zajacová, 2009, s. 21). Ak má byť učenie efektívne, malo by prebiehať v mozgovo-kompatibilnom prostredí³. Mozgovo-kompatibilné učenie sa znamená, že poznatky týkajúce sa štruktúry a funkcií mozgu sú transformované do výchovno-vzdelávacieho procesu. Aj tento jav, podobne ako osvojovanie si reči, si vyžaduje individuálny prístup. Práve osvojovanie si a používanie jazyka má značný vplyv na vznik synapsií a malo by prebiehať v mozgovo-kompatibilnom prostredí. Vzdelávanie, ktoré rešpektuje prirodzené procesy v ontogenéze reči, fungovanie a formovanie mozgu i individuálny vývin, by mohla zabezpečiť (nielen) v predškolskom veku Montessori pedagogika. V ďalšej časti diskusie sa pokúsime uviesť argumenty, prečo práve tento alternatívny prístup by mohol pomôcť skvalitniť vzdelávanie.

Montessori pedagogika je na Slovensku pomerne novým konceptom, nakoľko jednotný školský systém trvajúci od roku 1948 do roku 1989 neumožňoval aplikáciu a využívanie iných smerov a systémov v procese výchovy a vzdelávania. Napriek početným výskumom a dôkazom jej efektivity v zahraničí sa Montessori pedagogika (dnes definovaná ako alternatívna; pozri Zelina, 2000) etabluje na Slovensku veľmi pomaly. Montessori pedagogika však predstavuje najväčšiu vzdelávaciu alternatívu na svete s celkovým počtom 15 763 škôl, ktoré sú rozmiestnené v 154 krajinách, pričom približne 9% je financovaných vládou (Debsová et al., 2022). Všetky školy sú založené na šiestich pilieroch, ktoré sú ústredné pri implementácii Montessori pedagogiky: (1) podpora Montessori myšlienok, (2) vekovo zmiešané skupiny, (3) Montessori vyškolení učitelia, (4) Montessori materiál, (5) sloboda voľby, (6) neprerušovaný pracovný blok (Debsová et al., 2022). V zahraničí sú Montessori pedagogika a edukácia detí v kontexte jej princípov pravidelne predmetom výskumov. Celkovo sa výhody pre deti z Montessori škôl ukazujú na (1) akademickej, (2) senzorio-motorickej, (3) socio-emocionálnej úrovni a (4) úrovni kreativity (pozri Gaujardová & Denervaudová, 2023).

M. Montessoriová bola jednou z prvých žien v Európe (niektoré zdroje uvádzajú, že prvou v Taliansku), ktoré úspešne skončili štúdium medicíny na univerzite (Zelina, 2000). Špecializovala sa na psychiatriu a dva roky viedla detské oddelenie psychiatrickej kliniky v Ríme. Vo svojich prednáškach zo 17., 20. a 24. septembra 1946 *Vzdelávanie od narodenia, Vývin jazyka a V harmónii s prírodou* venovala svoju pozornosť aj detskej reči (Montessoriová, 2012⁴). Zároveň sa v týchto prednáškach odvolávala ako lekárka na poznatky o moz-

³ Tento pojem na Slovensku poznáme z koncepcie integrovaného tematického vyučovania S. Kovalikovej a K. Olsenovej (1994).

⁴ V anglickom jazyku súbor prednášok vyšiel v prvýkrát v roku 2012.

gu. Dnes nám technológie umožňujú sledovať a overovať vplyv Montessori pedagogiky na fungovanie mozgu exaktne. V zahraničí sa pri výskumoch súvisiacich s mozgom (reč, efekty Montessori edukácie...) využívajú zobrazovacie metódy ako CT (computed (axial) tomography), magnetická rezonancia (magnetic resonance imaging) alebo funkčná magnetická rezonancia (functional magnetic resonance imaging). Tieto moderné metódy skúmania mozgu nám umožňujú hlbšie spoznávať jeho funkcie a jeho vzťah k reči. Pre potreby našej diskusie a argumentácie uvádzame výskumy Montessori pedagogiky, ktoré sa netýkajú len reči, no vychádzame z premisy, že ak má tento prístup pozitívne efekty na rozličné oblasti rozvoja detskej osobnosti, môžeme jeho princípy analogicky aplikovať aj pri stimulácii reči. Reč je totiž odrazom fungovania kognície a mozgových štruktúr.

Významné zistenia vo vzťahu k mozgu zaznamenávajú napríklad výskumy, ktoré sa zaoberajú vplyvom pedagogického pôsobenia na stimuláciu dieťaťa (žiaka). Žiaci (vek 8,0 – 12,3 rokov) z Montessori škôl vykazujú celkovo *vyššiu mozgovú aktivitu* ako žiaci z tradičných škôl (vek 8,3 – 12,2 rokov), čo naznačuje aktívnejšie zapojenie sa do navrhovanej matematickej úlohy počas skenovania fMRI. Okrem toho sa líšia aj spojenia (asociácie) vytvorené na nervovej úrovni medzi jednotlivými oblasťami mozgu. Žiaci z Montessori škôl po vykonaní chyby súčasne aktivujú *oblasti mozgu zapojené do detekcie chýb (predná časť cingulárnej kôry) a oblasti zapojené do riešenia problémov*. To naznačuje procesne orientovanú stratégiu riešenia chýb. Túto stratégiu si žiaci osvojujú vo výchovno-vzdelávacom procese a prostredí. Naopak, žiaci z tradičných škôl vykazujú po správnej odpovedi aktivitu v *oblastiach mozgu súvisiacich s pamäťou (pravý hipokampus)*. Zistenia ukazujú, že v tradičnom systéme výchovy a vzdelávania si žiaci osvoja stratégiu orientovanú na výsledok, teda učenie sa naspamäť. Zároveň ukazujú, že učebné stratégie podporované pedagogickými postupmi sa odrážajú aj v mozgových spojeniach (Denervaudová et al., 2020a).

Pozorovania žiakov (5,0 – 10,0 rokov) demonštrujú aj modulovanie aj nervovej funkčnej koaktívácie oblastí mozgu, anatómiu mozgových štruktúr a dynamiku mozgovej siete z časovej a priestorovej perspektívy (ktoré oblasti sa aktivujú, v ktorých časoch). U žiakov z Montessori škôl sa vzorce dynamiky mozgu približujú viac k tým, ktoré majú dospelí (*viac oblastí mozgu koordinuje spoluprácu pri dosahovaní cieľa*), v porovnaní s ich rovesníkmi v tradičných školských systémoch. Študenti z Montessori škôl vykazujú *konzistentnejšiu mozgovú aktivitu* v priebehu času, a to najmä vo ventrálnej⁵ sieti pozornosti, ktorá je potrebná na automatické zachytenie (napr. náhly zvuk pritiahne pozornosť a spôsobí otočenie hlavy), a v dorzálnnej sieti pozornosti (napr. zameranie sa na konverzáciu), v porovnaní so žiakmi v tradičných školách (Zanchiová et al., 2023).

Zdá sa, že pedagogický prístup založený na abnormálne normalizovanom a štandardizovanom sociálnom zložení tried a stresujúcom rytme učenia má veľký vplyv aj na rodové nerovnosti. Ukazuje sa, že u chlapcov v porovnaní s dievčatami možno pozorovať celkovo *nižší rozvoj sociálnej siete mozgu* v tradičnej škole, zatiaľ čo u žiakov zapísaných v Montessori školách sa u chlapcov a dievčat *rozvíjajú oblasti mozgu spojené so sociálnymi zruč-*

⁵ Hlavný rozdiel medzi týmito sieťami spočíva v tom, že dorzálna sieť je zodpovedná za vedomé zameranie pozornosti na základe našich cieľov, zatiaľ čo ventrálna sieť nám pomáha rýchlo reagovať na nečakané podnety v prostredí. Obe siete spolupracujú pri udržiavaní efektívnej pozornosti, pričom dorzálna sieť nás drží sústredených na ciele, a ventrálna nám pomáha reagovať na nové podnety. Tieto dve siete sa líšia funkciou a anatomickým umiestnením, pričom každá má špecifickú úlohu pri riadení pozornosti (bližšie pozri Vosselová, Gengová & Fink, 2014).

nostami podobne u oboch pohlaví (Grasset et al., v tlači, cit. podľa Gaujardová & Denervaudová, 2023). To naznačuje, že pedagogické prístupy sa zúčastňujú na budovaní stereotypov. Rodový efekt možno nájsť aj pri pohľade na mozgové *markery stresu* (*objemy hipokampu, amygdaly a mediálneho prefrontálneho kortexu*). Dievčatá v tradičných školách vykazujú stratu objemu v týchto oblastiach mozgu súvisiacu so stresovými markermi v porovnaní s ich chlapčenskými rovesníkmi, zatiaľ čo dievčatá v školách Montessori vykazujú *nárast objemu v týchto mozgových štruktúrach*. Vo všeobecnosti deti zapísané do tradičných škôl vykazujú *pomalší rast svojho hipokampu* v porovnaní so žiakmi zapísanými do Montessori škôl (Schweryová et al., v tlači, cit. podľa Gaujardová & Denervaudová, 2023). Tieto výsledky naznačujú latentný a opakovaný stres zažívaný žiakmi v tradičných školách.

Ďalšie výskumy ukazujú, že Montessori pedagogika má pozitívny vplyv na oblasť *tvorivosti a akademických výsledkov* (Denervaudová et al., 2019). Potvrdzujú to aj skúmania M. Besançonovej a T. Lubarta (2008). Tie prinášajú zistenia, že vo všeobecnosti deti vzdelávané v školách s alternatívnym prístupom (Montessori a Freinet) dosahovali vyššie výkony v testoch *kreatívneho myslenia* ako deti vzdelávané v systéme tradičnej pedagogiky. Zistilo sa, že deti, ktoré sú zaradené do Montessori vzdelávania vykazujú *flexibilnejšiu štruktúru sémantickej siete* (vysoká konektivita/krátke cesty medzi pojmami, menšia modularita). Tieto výsledky naznačujú, že vzdelávacie postupy majú *vplyv na štruktúru sémantickej pamäti* s dôsledkami pre vyššie kognitívne funkcie ako je *kreativita* (Denervaudová et al., 2021). E. Gentaz a S. Richardová (2022) sa vo svojom teoretickom výskume zamerali na opis a analýzu troch randomizovaných štúdií. Prvá opisuje výskum A. Lillardovej a N. Else-Questovej (2006), ktorý ukázal, že deti z Montessori skupiny dosiahli v porovnaní s deťmi z tried s tradičným prístupom lepšie výsledky v teste *kognitívnej flexibility*. Akademické zručnosti boli u Montessori detí vyššie hodnotené pri riešení *matematických problémov, čítaní a fonológii* a ekvivalentné boli výsledky v slovnej zásobe. Druhý výskum A. Lillardovej et al. (2017) prináša závery, že v porovnaní s tradičnou skupinou Montessori deti napredovali viac v celkovom skóre *akademických zručností*. Deti z Montessori skupiny každej skúmanej vekovej kategórie zároveň uvádzali v priemere väčšiu *radosť z akademických úloh* ako deti z tradičnej skupiny. Výsledky výskumu P. Courtierovej et al. (2021) odhalili lepší výkon detí z Montessori prostredia v teste *čítania v materinskom (francúzskom) jazyku* (Gaujardová & Denervaudová, 2023; Gentaz & Richardová, 2022). Výskumy zamerané konkrétnejšie na reč publikovali A. Buldurová a I. Gokkusová (2021) či Y. Aydoğanová (2016). A. Buldurová a I. Gokkusová (2021) vo svojej štúdii interpretujú výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo preskúmať efekt Montessori vzdelávania na rozvoj fonologického povedomia v predškolskom veku. Posun vo výsledkoch detí v preteste a postteste bol pozorovateľný vo všetkých kategóriách, najvýraznejšie pri *všímaní si začiatočných hlások slov*, nasledovalo *spájanie hlások, vynechávanie slabík a hlások, spájanie slov začínajúcich sa rovnakou hláskou* a najmenší rozdiel medzi testovaniami bol v kategórii *spájanie rýmujúcich sa slov*. Vplyvom Montessori pedagogiky na *slovnú zásobu* detí v predškolskom veku sa vo svojom výskume zaoberala Y. Aydoğanová (2016). Cieľom výskumu bolo skúmať efekt Montessori výchovy a vzdelávania na jazykový vývin (slovnú zásobu) detí v predškolskom veku. Na meranie osvojovania si slovnej zásoby u detí autorka použila: (1) Descoeudres Vocabulary Test, (2) Vocabulary and Language Test, (3) Peabody Picture-Word Test. Vo

všetkých testoch bol zistený markantný rozdiel v preteste a postteste v experimentálnej (Montessori) skupine a minimálny v kontrolnej (tradičnej) skupine.

Výskumy vplyvu Montessori pedagogiky na mozog (Denervaudová et al., 2020a; Zanchiová et al., 2023; Grasset et al., v tlači; Schweryová et al., v tlači), ktoré sme opísali vyššie, boli realizované vo Švajčiarsku. Krajina sa v meraní PISA – doména čitateľskej gramotnosti (aj matematickej i prírodovednej gramotnosti) umiestnila v pásme nadpriemeru, zatiaľ čo Slovensko v pásme podpriemeru v porovnaní s priemerom krajín OECD⁶. Je však zaujímavé, že výsledky Montessori pedagogiky sú ešte lepšie ako výsledky nadpriemerne hodnotených škôl s tradičným vzdelávaním⁷. Okrem toho pedagogické výskumy realizované naprieč krajinami ako USA, Francúzsko, Švajčiarsko, Indonézia dokazujú, že Montessori pedagogika je efektívnejšia ako tradičné školstvo bez ohľadu na školský a politický systém.

Diskusiou sa nesnažíme zavrhnúť tradičné vzdelávanie. Naším cieľom je informovať a inšpirovať čitateľa k uvažovaniu o možnostiach stimulácie nielen detskej reči vzhľadom na aktuálne poznanie v oblasti osvojovania si jazyka, neurolingvistiky a neuropedagogiky. Ukázali sme, že Montessori pedagogika preukázateľne efektívnejšie stimuluje osobnosť dieťaťa a pozitívne ovplyvňuje aktivitu mozgu. Preto by sa malo v našom pedagogickom prostredí začať o nej uvažovať ako o relevantnom prístupe vo výchove a vzdelávaní. Zatiaľ sa to však nedeje, no podobne je tomu tak aj v iných krajinách. M. Gaujardová a S. Denervaudová (2023) píšú, že „vzhľadom na veľký počet vedeckých faktov svedčiacich o výhodách Montessori pedagogiky v porovnaní s tradičnou pedagogikou pre školské (a nielen školské – pozn. autora) výsledky detí, sociálno-emocionálnu pohodu a kreativitu (Demangeon et al., 2023), sa zdá prekvapujúce, že školská reforma počúva tieto dôkazy pomaly.“ Rovnako ako ony sa môžeme pýtať, prečo je to tak. Súhlasíme s tým, že aj keď si prajeme pre naše deti to najlepšie, nie sme pripravení zmeniť svoje návyky a spochybňovať svoje názory (Gaujardová & Denervaudová, 2023, s. 46). Zmena paradigmy myslenia nie je totiž jednoduchá. Vyžaduje si hĺbkové poznanie problému i ochotu prehodnotiť a zmeniť doterajší prístup k niečomu, v tomto prípade k vzdelávaniu.

V tejto súvislosti vítame snahu implementovať princípy a zásady Montessori pedagogiky do predprimárneho vzdelávania (Rozhodnutie č. 2016-8672/15327:4-100B, 2016⁸). Otvára sa tu však viacero otázok, resp. problémov. Učiteľky materských škôl nemajú skúsenosti s pedagogickým prístupom M. Montessoriovej a nemajú k dispozícii didaktický materiál, ktorý by zodpovedal požiadavkám Montessori pedagogiky. Zároveň nevieme, ako a či je možné implementovať do tradičného vzdelávania len niektoré z princípov a zásad Montessori pedagogiky. S tým súvisí otázka, či deti vzdelávané tradičným prístupom sú schopné osvojiť si a využívať zároveň spôsob vzdelávania vychádzajúci z inej paradigmy. Preto sa tieto skutočnosti stali východiskom dizertačnej práce s názvom *Rozvoj reči v predškolskom veku v kontexte Montessori pedagogiky a aktuálneho výskumu rečového vývinu na Slovensku*. Prácou nadväzujeme na výzvu M. Gaujardovej a S. Denervaudovej (2023), ktoré tvr-

⁶ Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR (2022). Dostupné z <https://www2.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa/roky/2023-2024>.

⁷ Z osobnej korešpondencie s autorkou participujúcou vo všetkých citovaných výskumoch S. Denervaudovou citujeme: „pokiaľ viem, súkromné školy sa nezúčastňujú na PISA hodnoteniach, takže deti z Montessori škôl nemohli ovplyvniť tieto výsledky“.

⁸ Dostupné z <https://www.statpedu.sk/sk/vzdelavanie/experimentalne-overovania/experimentalne-overovanie-pedagogickej-koncepcie-m-montessori-materskej-skole.html>.

dia, že veda by mala skúmať pedagogiku nad rámec porovnávacích štúdií. Mali by sme sa už odkloniť od otázky „*Je to lepšie alebo horšie?*“ a namiesto toho upriamiť pozornosť na otázku „*Ako a prečo to funguje?*“. O tom, že Montessori pedagogika je efektívna, totiž už vieme (pozri o tom výskumy vyššie). Preto sme sa v našom výskume rozhodli nevenovať sa komparácii pedagogických prístupov. Naším cieľom je (1) nájsť súvislosti medzi princípmi osvojovania si jazyka na základe aktuálneho poznania rečovej ontogenézy po slovensky hovoriacich detí a princípmi Montessori pedagogiky, keďže Montessori pedagogika rešpektuje prirodzený vývin osobnosti dieťaťa, (2) zhotoviť didaktický materiál, ktorým sa bude rozvíjať reč dieťaťa na základe aktuálnych výskumov o rečovej ontogenéze a zároveň bude spĺňať požiadavky Montessori pedagogiky (vlastnosti materiálu: izolácia vlastnosti, kontroly chyby, estetika, čínorodosť, limity⁹; didaktika: zmyslosť, individuálna práca, slobodný výber), (3) zistiť v podobe prípadových štúdií, či a ako si deti vychovávané v tradičnej škole dokážu osvojiť a využívať princípy a zásady Montessori pedagogiky.

Literatúra

- Adámek, I. (2014). *Neuropedagogika*. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.
- Aydoğan, Y. (2016). Examination of the affect of Montessori Education on language development of pre-school children. *Academic Research International*, 7(5), 112–119.
- Bartmiński, J. (2016). *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Karolinum: Univerzita Karlova v Praze.
- Besançon, M., & T. Lubart, (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Boleková et al. (2020). *Ako sa učiť a nezabúdať – Princípy mozgovo-kompatibilného učenia*. Lekárska fakulta UPJŠ.
- Brestovičová, A. (2018). Lexika v reči matiek orientovanej na dieťa. In D. Slančová (ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (247–341). Veda a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Brestovičová, A. (2020). Ako sa výskumy detskej reči môžu dostávať do povedomia odbornej verejnosti aj do pedagogickej praxe. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 116–118.
- Buldur, A., & I. Gokkus, (2021). The effect of Montessori Education on the development of phonological awareness and print awareness. *Research in Pedagogy*, 11(1), 264–277.
- Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J. B., Noveck, I. A., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069–2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Debs, M., Brouwer, J. de, Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., & Wehl, C. von der. (2022). Global Diffusion of Montessori Schools: A Report From the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18675>
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182>

⁹ Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Nakladatelství světových pedagogických směrů. (pôvodné vydanie 1948).

- Denervaud, S., Fornari, E., Yang, X.-F., Hagmann, P., Immordino-Yang, M. H., & Sander, D. (2020a). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally-schooled children. *Npj Science of Learning*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0069-6>
- Denervaud, S., Gentaz, E., Matusz, P. J., & Murray, M. M. (2020b). Multisensory Gains in Simple Detection Predict Global Cognition in Schoolchildren. *Scientific Reports*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58329-4>
- Denervaud, S., Christensen, A. P., Kenett, Y. N., & Beaty, R. E. (2021a). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *Npj Science of Learning*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00113-8>
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS ONE*, 14(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>
- Fernandézová, E. M. & H. Smithová Cairnssová. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Gaujard, M. & Denervaud, S. (2023). See beyond behavioral comparisons: neuroscientific perspectives on the Montessori pedagogy. In M. Miňová & M. Slováček (eds.), *Dieta a materská škola* (51–52). Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children*, 9(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Guziová, K. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Štátny pedagogický ústav.
- Imaiová, M. (2017). *Jazyk a myšlení*. Univerzita Karlova.
- Kovalik, S. a Olsenovej, K. (1994). *ITI, the Model: Integrated Thematic Instruction*. S. Kovalik & Associates.
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.1132362>
- Montessori, M. (2019). *Londýnske prednášky*. Praha: Portál.
- Pacovská, J., Vaňková, I., Rörich, A. & Nebeská, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Akropolis.
- Petlák, E. et al. (2011). *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Iris.
- Petlák, E., Valábik, D., & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.
- Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4-8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Praha: Mensa České republiky.
- Rosch, E. & B. C. Mervis (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7(4), 573–605.
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Karolinum.
- Slančová, D. (2018). Úvod. In D. Slančová, (ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Veda a Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, (14–24).
- Slančová, D. ed. (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA. *Štátny vzdelávací program pre materské školy v slovenskej republike. ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. (2008). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Vaňková, I. (2007). *Nádooba plná reči*. Univerzita Karlova.
- Vaňková, I. et al. (2005). *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitívnej lingvistiky*. Karolinum.

- Vossel, S., Geng, J. J., Fink, G. R. (2014). Dorsal and Ventral Attention Systems: Distinct Neural Circuits but Collaborative Roles. *The Neuroscientist*, 20(2), 150–159. <https://doi.org/10.1177/1073858413494269>
- Vužňáková, K. (2018d). Ako si dieťa osvojuje a môže osvojovať kapitol z ligvodidaktiky zameranej na dieťa. In M. Lipnická (ed.), *Jazyková a literárna gramotnosť detí v kontexte rozvoja didaktických kompetencií budúcich učiteľov* (47–64). Vydavateľstvo Belianum, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
- Vužňáková, K. (2013). Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In M. Miňová (ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (146–170). Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62.
- Vužňáková, K. (2018a). Ako a prečo sa výskumy detskej reči na Slovensku (ne)dostávajú do povedomia odbornej verejnosti a pedagogickej praxe. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 6(1), 71–76.
- Vužňáková, K. (2018b). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28.
- Vužňáková, K. (2018c). Slovo tvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (eds.), *Desať štúdií o detskej reči* (87–153). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Vužňáková, K. (2020a). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.
- Vužňáková, K. (2020b). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, L. & Vužňáková, K. (eds.), *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (109–196). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Zanchi, P., Muller, E., Fornari, E., Ledoux, J-B., B, R., Hagmann, P. & Denervaud, S. (2023, preprint). Impact of school pedagogy on dynamic brain network development in students. *Research Square*. <http://dx.doi.org/10.21203/rs.3.rs-3256025/v1>
- Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.

Kontakt

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

externý doktorand

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

matej.slovacek@mail.unipo.sk

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Krajské pracovisko Košice

Južná trieda 10, 040 01 Košice

matej.slovacek@nivam.sk

RECENZIE/REVIEWS

DVE VEDECKÉ MONOGRAFIE VENOVANÉ PÍSMU COMENIA SCRIPT

[BELÁSOVÁ, LUDMILA, RÍMSKA, MARTINA, TOMEČKOVÁ, PATRÍCIA, 2023. *Písmo Comenia Script v edukačnej praxi primárneho stupňa vzdelávania*. PREŠOV: PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE, PEDAGOGICKÁ FAKULTA. 110 s. ISBN 978-80-555-3227-1.]

[BOBÁKOVÁ, MONIKA, MIŇOVÁ, MONIKA, NOVOTNÁ, ERIKA, 2023. *Písmo Comenia Script v ponímaní učiteľov primárneho vzdelávania a rodičov*. PREŠOV: PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE. 128 s. ISBN 978-80-555-3226-4.]

Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove vyšli na sklonku minulého kalendárneho roka dve vedecké monografie venované písmu Comenia Script. Zaoberajú sa dôležitou a aktuálnou témou v kontexte súčasných trendov a zmien vo vzdelávaní. Cieľom uvedených monografií je poskytnúť čitateľovi podrobný náhľad na vznik, didaktické prístupy a praktické využitie nespojitého písaného písma Comenia Script v školách, pričom sa opierajú o teoretické poznatky i výsledky výskumov (realizovaných v Českej republike), ktoré sledovali skúsenosti z jeho zavádzania do pedagogickej praxe.

Autorky prvej monografie s názvom *Písmo Comenia Script v edukačnej praxi primárneho stupňa vzdelávania* (vyšla v printovej podobe) poskytujú analýzu výhod a apelácií spojených s aplikáciou nespojitého písma Comenia Script v školskom prostredí. Poskytujú relatívne komplexný pohľad na uvedený typ písma: opisujú jeho znaky, predstavujú didaktické materiály a možné stratégie, ktoré môžu učitelia využiť pri jeho zavádzaní do výučby na primárnom stupni. Približujú problematiku aplikácie písma Comenia Script na Slovensku a konštatujú absenciu výskumov v domácom edukačnom prostredí napriek tomu, že ho viaceré školy už dlhobojšie využívajú v praxi.

Výskumné zistenia uvedených autoriek, vychádzajúce z výsledkov analýzy vybraných kvalitatívnych znakov písma 465 žiakov prvých ročníkov základných škôl z celého Slovenska potvrdili zložitost' spojitej písanej latinky, v ktorej pretrvávajú zvyšky ozdobných a krasopisných tvarov. V celkovom hodnotení čitateľnosti žiackeho písomného prejavu dosiahli lepšie výsledky žiaci píšuci nespojitým písmom Comenia Script. Vo výskume sa ukázalo, že písmo Comenia Script by malo byť pre žiakov jednoduchšie na osvojenie v porovnaní s tradičným spojitým písmom. Závisí však od učiteľa, pre ktorý typ písma sa rozhodne a či uprednostní tradičný prístup, ktorý reprezentuje pre žiakov náročnejšia, no esteticky hodnotná spojitá písaná latinka, alebo zvolí relatívne ľahšiu alternatívu v podobe nespojitého písaného písma Comenia Script, ktoré nadväzuje na pregramotné skúsenosti detí a je viac v súlade so súčasnými potrebami a trendom vo vzdelávaní.

V monografii nazvanej *Písmo Comenia Script v ponímaní učiteľov primárneho vzdelávania a rodičov* (vyšla v elektronickej podobe) autorky využívajú kvantitatívne aj kvalitatívne metódy výskumu. Oceňujem komparatívnu analýzu s inými štúdiami. Prínosom monografie je zistenie rozdielov a podobností vo vnímaní písma Comenia Script medzi

učiteľmi a rodičmi. Autorky identifikujú faktory, ktoré ovplyvňujú prijatie tohto písma, ako sú čitateľnosť, jednoduchosť učenia, vplyv na motorický vývin žiakov a celkovú efektívnosť.

Z výskumu vyplýva, že mnohí učitelia vítajú písmo Comenia Script ako zjednodušenú alternatívu, ktorá pomáha deťom rýchlejšie zvládať základy písania. Môže to byť výhodou najmä pre mladších žiakov a žiakov s poruchami učenia. Časť učiteľov prejavila obavy, že Comenia Script nevedie deti k rozvoju písania spojitým písmom. Autorky zistili, že mnohí učitelia sú otvorení zmenám, no pociťujú potrebu ďalšej metodické podpory a školení. Rodičia pozitívne vnímajú písmo Comenia Script, pretože vidia, ako ich deti rýchlo napredujú v písaní. Upozorňujú na nesúlad medzi generáciami, ktoré vyrastali na tradičnom spojitom písme, čo môže vyvolať pochybnosti o písme Comenia Script a jeho výhodách.

Recenzované monografie predstavujú cenný prínos pre oblasť výučby písania. Autorky prinášajú nový pohľad na prístupy k písaniu a predkladajú inovatívne metodické návrhy, ktoré by mohli zlepšiť didaktiku písania v školách. Prínos výskumu je nepopierateľný, a preto by tieto práce mali byť povinným čítaním pre pedagógov a odborníkov na didaktiku, ako aj študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Zaujímavé a prínosné by bolo vykonať longitudinálnu štúdiu, ktorá by sledovala dlhodobé účinky používania tohto písma na rozvoj písomných schopností žiakov.

Tamara Jenčová

Kontakt

Mgr. Tamara Jenčová

externá doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

tamara.jencova@smail.unipo.sk

MEDZI KREATIVITOU A KONFORMITOU

[IBBOTSON, PAUL, 2024. *LANGUAGE ACQUISITION. THE BASIC*. 2. VYDANIE. LONDON AND NEW YORK: ROUTLEDGE. 216 s. ISBN 978-0-367-74198-3.]

Na Slovensku zatiaľ absentuje publikácia, ktorá by sumarizovala základné poznanie o rôznych stránkach detskej reči na základe aktuálnych výskumov o osvojovaní si jazyka. Preto sme sa rozhodli informovať o zahraničnej publikácii *Language acquisition* od Paula Ibbotsona, ktorá tak, ako je to v názve (the basic), sprevádza čitateľa poznaním základných procesov rečového vývinu od prenatálneho obdobia v oblasti výslovnosti, morfológie, slovnej zásoby, syntaxe, pragmatiky a naratívnej kompetencie. Na obálke knihy sa uvádza, že publikácia je výborným, ľahko pochopiteľným úvodným textom pre študentov, učiteľov, lekárov alebo kohokoľvek, kto sa zaujíma o rozvoj jazyka. Zároveň súhrn výskumov o typickom, atypickom a viacjazyčnom vývine reči z nej robí stručnú príručku pre začiatočníkov v tejto oblasti.

Autor knihy je docentom v odbore vývinová psychológia na Open University v Anglicku. Zaujíma sa o vzťah jazyka a kognitívneho vývinu a ponúka tak, okrem iného, súvislosti medzi vývinom mozgových štruktúr, kognície a reči. Druhé vydanie bolo publikované v septembri tohto roka, prvé vyšlo v roku 2022. Tieto dátumy naznačujú, že kniha mapuje najaktuálnejšie poznatky o tom, ako deti získavajú základné jazykové znalosti a zručnosti za menej ako 2000 dní, pričom väčšinu z tohto času, ako poznamenáva autor, prespia.

Kniha by mala byť úvodom do problematiky osvojovania si jazyka, no veľakrát charakter úvodu prekračuje. Kladie otázky a ponúka odpovede na kľúčové témy o vývine jazyka, pričom sa opiera o súčasné poznatky z psychológie, lingvistiky a neurovedy. Čitatelia sa majú možnosť zoznámiť so základnými pojmami, metódami, objavmi, ale i spormi, resp. nejednotnými názormi a východiskami pri opise rečovej ontogenézy. Autor zostavil jednotlivé kapitoly tak, že čitateľ môže sledovať pozoruhodnú cestu detí od citlivosti na jazyk už pred narodením až po čas, keď spájajú svoje prvé slová; od skúmania a hry s používaním jazyka až po rozprávanie príbehov, konverzáciu a zdieľanie zložitých myšlienok. Pomocou príkladov zo 73 rôznych jazykov Ibbotson objasňuje procesy osvojovania si jazyka v odlišnom medzikultúrnom kontexte a opisuje univerzálne psychologické východiská, ktoré umožňujú, aby sa jazykové správanie mohlo uskutočniť. Komparácia rôznych jazykov ukazuje, že vývin reči sa vyznačuje podobnosťami, ale i odlišnosťami. Rozdiely vo fonológii, morfológii a používaní slov spôsobujú, že v rôznych jazykoch môžu mať dané javy rôznu vývinovú trajektóriu. Na viacerých miestach tak autor nepriamo naznačuje, že pre pochopenie rečového vývinu je dôležité poznanie rečovej ontogenézy v rôznych jazykoch. V tejto súvislosti poukazuje na význam online databáz, konkrétne na úložisko detskej a dospeljej reči z 29 jazykov s názvom The Child Language Data Exchange System (CHILDES: <https://childes.talkbank.org/>). Súčasťou tejto databázy zatiaľ nie je reč po slovensky hovoriacich detí. Transkripty z výskumov reči u detí, ktoré si osvojujú slovenčinu ako materinský jazyk, by mohli byť súčasťou takýchto komparatívnych výskumov, čím by prispeli k vysvetleniu, ako si deti osvojujú jazyk v kontexte rôznych jazykov a kultúr. Daná kniha okrem uvedeného obsahuje za každou kapitolou zdroje na ďalšie a detailnejšie informácie o opísaných javoch. V každej kapitole možno nájsť aj slovník kľúčových pojmov a zhrnutie ponúknutých informácií.

Paul Ibbotson naznačuje vývin teórií a prístupov k reči, osobitne detskej reči od staroveku až po súčasný postoj kognitívnej lingvistiky. Ukazuje, že krajné prístupy nie sú obhájitelné. Oprávnený nie je striktné nativistický, ale ani empiricistický prístup. Všetky teórie balansujú medzi biológiou a jazykovým učením, medzi genetikou a kultúrou, medzi „nature“ a „nurture“. Deti nie sú len imitátormi, ale ani „geniálnymi lingvistami“ a tvorcami jazyka. Deti a dospelí používajú jazyk tak, že nie je úplne konformný – každý hovorí nekonvenčne a niečo nové, ale ani kreatívny, lebo by sme si neporozumeli. Komunikácia má podľa Ibbotsona kognitívne a sociálne základy komunikácie. Deti si internalizujú kultúrne normy, teda aj jazykové, a v tomto prípade je imitácia formou sociálneho učenia, pri ktorom jednotlivci pozorujú a napodobňujú správanie iných. No aj iné živočíšne druhy sú schopné učiť sa imitáciou. To, čo nás odlišuje od iných druhov, je sledovanie komunikačného zámeru iných. Autor uvádza, že vyvodzovať závery dokážu už dojčatá. Táto schopnosť je rozhodujúca pre osvojovanie si jazyka. Sociálne, jazykové a štatistické schopnosti sú totiž dôležité pre učenie sa významom slov. Nie je tak prekvapujúce, že Ibbotson sa odvoláva na knihu a teóriu P. Blooma¹ o tom, ako sa deti učia významu slov, alebo filozofický prístup k osvojovaniu si jazyka W. O. Quaina. Rýchlosť učenia sa slov začína pomaly, no potom, čo sa deti naučia používať nové stratégie, sa zrýchľuje. U detí s rôznym hendikepom sú však tieto zákonitosti narušené a môžu byť späté s inou organizáciou lexikálnej siete. Preto kniha okrem normálneho vývinu ponúka opisy deficitov v reči s rôznymi diagnózami ako Downov a Wiliamsov syndróm alebo autizmus. Tým môže byť publikácia zaujímavá aj pre špeciálnych pedagógov.

Ibbotson poukazuje na to, že dôležitým meradlom jazykového vývinu je okrem slovnej zásoby aj stredná dĺžka výpovede alebo pomer výpovede k morféмам i používanie pravidiel jazyka. Opisuje tvar učenia pravidiel v podobe krivky U. Podstatou tohto javu je reorganizácia jazykových znalostí v troch fázach. Učenie sa zapamätávaním si tvarov slov v prvej fáze sa nahrádza vytváraním vzorcov, čo sa javí ako nadmerné zovšeobecňovanie. K procesu zovšeobecňovania, generovania vzorcov dochádza všade tam, kde sú pravidlá v jazyku. Tak sa stane, že dieťa robí chyby a používa jazyk nekonvenčne. Chyby sú zriedkavé, ale pomáhajú odhaliť spôsob osvojovania si jazyka. Uvedený tvar učenia bol pozorovaný aj u iných živočíchov, preto sa predpokladá, že má neurobiologický základ.

Kým predchádzajúce skutočnosti o osvojovaní si slov a pravidiel jazyka môžu byť odbornej verejnosti na Slovensku známe, výskumy o pragmatickej stránke detskej reči ponúkajú čitateľovi nové poznatky o recepcii i produkcii reči. Ibbotson v tejto súvislosti poukazuje na to, že verbálny humor založený na viacmyselnosti a slovných hračkách sa rozvíja od štyroch rokov. Už v tomto veku dokážu deti rozpoznať zámyery rečníka. No jednoduché metafory vytvárajú deti už od dvoch rokov. Ide o porovnania objektov na základe vnemovej podobnosti (loptička je ako jablko) alebo vecí, ktoré vykonávajú rovnakú prácu (nožík je ako vidlička – je to príbor). Malé deti dokážu chápať metaforu založenú na fyzickej alebo perцепцnej podobnosti, od ôsmich rokov chápu komplexnejšie a abstraktnejšie analógie, napr. „studený ako ľad“ pri charakterizovaní osoby. Vo veku 11 rokov dokážu deti hlbkovo porozumieť metafore so schopnosťou verbalizovať jej porozumenie. Metaforický vývin podporuje vytváranie abstraktných vzťahov a vnímanie analógií. Dôležitý je rozvoj slovnej zásoby a všeobecné znalosti. Aj irónii deti začínajú rozumieť v predškolskom

¹ Kniha vyšla aj v českom preklade: Bloom, A. (2004). *Jak se děti učí významu slov*. Karolinum.

veku. Pravidlám konverzácie, ktoré sú úmyselne porušované, sa deti učia až do stredného detstva, no chápanie pragmatiky koreluje s tým, nakoľko rodičia používajú takýto spôsob komunikácie s deťmi.

Uvedená publikácia opisuje vývin rôznych stránok reči, napriek tomu nevysvetľuje všetko, a nie je to ani jej ambíciou. Sám autor na to v závere knihy poukazuje a naznačuje, že mnohým procesom v rečovej ontogenéze stále nerozumieme. Odbornej verejnosti na Slovensku však môže táto kniha poskytnúť na jednom mieste poznatky o osvojovaní si viacerých základných jazykových javov, ako je výslovnosť, morfológia, slovná zásoba, syntax a pragmatika, a to, ako dochádza postupným budovaním fonologických, sémantických a štruktúrnych sietí k vytváraniu komplexnej dynamickej siete jazyka.

Katarína Vužňáková

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0410/23 *Interdisciplinárny a viacparadigmatický prístup k opisu slovenských kompozít.*

Kontakt

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

SLOVA JAKO ZBRAŇ: HOVORME O SEBE S REŠPEKTOM

[BARCZIOVÁ, ELEONÓRA, MIRVAJOVÁ, VIKTÓRIA (EDS.) A KOL., 2023. *HOVORME O SEBE S REŠPEKTOM. SPRIEVODCA JAZYKOM PRIJATIA*. BRATISLAVA: BÜRO MILK. 222 s. ISBN 978-80-974535-3-4.]

„Slová tvoria realitu. Ako vecí, ľudí, javy okolo seba nazývame, tak sa na ne dívame.“
(Eleonóra Barcziová)

„Keď môžeme používať rešpektujúci jazyk, prečo by sme naschvál používali nerešpektujúci?“
(Lucia Molnár Satinská)

Knihu *Hovorme o sebe s rešpektom* s podtitulem *Sprievodca jazykom prijatia* zpracoval kolektív autorů pod vedením editorek Eleonóry Barcziovej a Viktórie Mirvajovej. Barcziová pôsobí v oblasti firemnej kultúry, osobnostného rozvoja a HR, špecializuje sa v oblasti vytvárania inkluzívneho firemného prostredia, Mirvajová pracuje ako content director ve spoločnosti Milk, ktorá sdružuje novinárov, designérov či vizuálnych umelcov a zaoberá sa komunikáciou složitých tém. Medzi taková témata patrí i téma odlišnej sexuálnej orientácie a rodovej¹ (genderovej) identity, čomu sa kniha venuje.

Prvé dve kapitoly *Čo je rešpekt a prijatie* a *História prijatia a neprijatia* slúžia ako obecnější úvod do problému. Drobné podkapitoly prezentujú osobné predstavy a pocity o rešpekte, prijatí a bezpečí niekoľkých LGBTI+ osôb či ich rodinných príslušníkov.

Druhá kapitola je prerez novodobé histórie LGBTI+ ľudí na území Slovenska. Osvetľuje pronásledovanie gejů a leseb nacistami (gejové a lesby v koncentračných táboroch) i komunistami (pronásledovanie a vydrancovanie StB), popisuje cestu k dekriminácii homosexuality na území Československa. Do stredu tohoto dňa postuluje osobnosť Imricha Matyáša (zomrel r. 1974), prvého známeho československého LGBTI+ aktivistu. Rozoberá sa i mediálny diskurs druhej polovice 20. storočia a vzpomína sa i aktuálna prítomnosť, a to predovšetkým vo vzťahu k slovenskému zákonu o registrovanom partnerstve (ktorý doposiaľ parlamentom neprešiel) alebo k tzv. referendu o rodine v r. 2015. Historické súvislosti osvetľuje v rozhovore s Janou Jablonickou Zezulovou Anna Daučíková (nar. 1950), významná slovenská výtvarníčka a vizuálna umelkyňa. Daučíková odhaľuje, v čom spočíval jej vnútorný coming-out v 70. rokoch, a rozoberá, ako jej identita ovplyvňovala jej tvorbu. Daučíkovu identitu možno vnímať nielen prostredníctvom obsahu jej prejavov, ale aj prostredníctvom formálneho spracovania tejto časti textu: formy *narodil_a / podujal_a / naznačil_a / nezabudol_dla* atď. majú naznačovať, že Daučíková je sice formálne ženou, ale ako žena sa necíti a so svojím biologickým pohlavím sa neidentifikuje: podkapitola ostatne nesie názov *Keby som sa narodil_a v dnešnej dobe a do chápacej rodiny, isto by som sa podujal_a na tranzíciu*.

Dalšia kapitola tvorí rozhovor s Lucií Molnár Satinskou, vedúcou oddelenia sociálnej lingvistiky Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied. Molnár Satinská

¹ Pri zápise a vôbec užívaní príslušnej terminológie zachovávam doporučení recenzovanej knihy – srov. ďalej v texte.

zaujímá k rodově citlivému jazyku střízlivý postoj lingvistky. Vysvětluje, jak se vyvíjejí pojmenování na základě jejich vnímání ve společnosti, ilustruje to např. trojicí označení *hluchý, neslyšící (nepočující)* a *člověk se sluchovým znevýhodněním* (v češtině též *postižením*) nebo definicí slova *láska* ve Slovníku současného slovenského jazyka: zatímco ještě nedávno v něm bylo heslo *láska* definováno mj. jako „náklonnost jednoho pohlaví k druhému“, v r. 2022 slovenští lexikografové stanovili význam jako „silnou náklonnost k určité osobě na základě tělesné, duševní a citové přitažlivosti, milostný cit, milování“, čímž definice reflektuje lásku i LGBTI+ osob.

Výrazové prostředky právě v oblasti LGBTI+ tvoří z hlediska vývojového značně dynamickou oblast, Molnár Satinská zcela v souladu s přirozeným fungováním vývoje jazyka zdůrazňuje, že je především otázkou jazykového společenství, zdali nějaký prostředek přijme, či nepřijme, příp. jak jej bude vnímat. To se týká především nových výrazových prostředků, jež lze přebírat z jiných jazyků, překládat, příp. lze vytvářet vlastní – k tomu Molnár Satinská příhodně podotýká, že je otázka, co se v slovenštině „možno uchytí“. Střízlivě se vyjadřuje také k otázce užívání hromadných tvarů (např. *autorstvo, studentstvo*), generického maskulina či morfologických prostředků, které mají formálně smazat binárnost rodu v jazyce (např. užívání koncovky *-x*). Jazykové chování politiků a političek podle ní velmi silně ovlivňuje jazykovou kulturu a přispívá k vulgarizaci a zvýšené agresivitě. Vědkyně poznamenává, že „ideální by bylo, kdybychom takto dokázali vedle sebe žít, komunikovat a nezraňovat se.“ Ústředním motivem pro kteréhokoliv příslušníka jazykového společenství by podle Molnár Satinské mělo být „cítit se v jazyku bezpečně“, kdy jsou přijímány společenské různorodosti, barevnosti, odlišnosti.

Situace, v nichž chybí přijetí, respekt, bezpečí, v kapitole *Ako to vyzerá bez rešpektu* rozebírají psycholog Andrej Kuruc, antropoložka Soňa Lutherová, sociolog Michal Vašečka a psycholožka Hana Smitková. Kuruc upozorňuje na zastaralost výrazů jako *homosexuál* či *transsexuál*: jde o „medicínské termíny, které se používaly jako diagnóza – a jejich používání vede k patologizaci kvír lidí a omezování jejich orientace jen na sexualitu“ (s. 82). Projevy dehumanizace a nerespektu mohou vést k menšinovému stresu, tedy „strachu ze situací, v kterých je člověk z kvír komunity terčem nejen agrese či diskriminace, ale i různých nevhodných komentářů“ (tamtéž). Lutherová svůj výklad zakončuje konstatováním, že „všichni jsou si ve společnosti rovni. Ne stejní, ale rovni. A o tom je respekt“ (s. 85). Vašečka se na otázku přijetí dívá z hlediska dynamiky ve společnosti a zdůrazňuje důležitou úlohu jazyka používaného ve veřejném prostoru při formování společenské atmosféry. Vliv na život LGBTI+ lidí je podle něho „citelný“. Hlavními motivy Smitkové je sebeakceptace, sebeúcta, respekt vůči sobě samému, to vše ve spojení s duševním zdravím. Neuctivá až nenávistná vyjádření vůči určité skupině lidí a fakt, že se z LGBTI+ lidí stalo politické téma, je podle ní z hlediska atmosféry ve společnosti i duševního zdraví jednotlivců zásadní problém.

Pátá kapitola dává konkrétní doporučení, jak vůči LGBTI+ lidem užívat „respektující jazyk“ (s. 95) v médiích. Činí tak pomocí konkrétních ukázek ze slovenských novin a zpravodajských portálů a odkazuje na *Slovník duhových pojmů* (s. 148n., též dostupný na duhovvykompassk.sk), s uvedením související principy, „jak s respektem hovořit o LGBTI+ lidech a tématech“ (s. 140–147). Uvedená doporučení lze hodnotit jako odůvodněná, smysluplná. Z hlediska praktického provedení nepředstavují nic náročného – jejich náročnost spočívá

spíše v osobním přístupu konkrétního média, resp. pracovníka médií. LGBTI+ lidé nemají být prezentováni jako senzace, média mají odhalovat dezinformace a vysvětlovat kontexty, informovat korektně bez skandalizování, bulvarizace, senzací, mají ukazovat LGBTI+ osoby a rodiny jako zcela běžné, autentické lidi. Jinými slovy, autoři zdůrazňují nejen informační, ale do jisté míry také kultivační, resp. edukační funkci médií. Samozřejmostí by mělo být užívání příslušných jazykových prostředků tak, aby vyznívaly nejen respektujícím způsobem, ale zároveň kultivovaly veřejný diskurs a neutvrzovaly stereotypy. Základním principem pak je nevytvářet falešné dilema, které společnost rozděljuje na dva tábory. „Být za něco automaticky neznamená být proti něčemu (s. 141).

Jako příklad jednoho z výše uvedených principů vezměme coming outy veřejně známých osob, které jsou dnes již poměrně běžné, z poslední doby (červenec 2024) lze jmenovat německého motoristického závodníka Ralfa Schumachera. Je zajímavé pozorovat, které sloveso média volí, když o coming outu referují; z českých vybírám: *přihlásit se* (k homosexualitě), *být* (gay), *milovat* (muže), *prozradit* (že je gay), *šokovat* (jsem gay), *přiznat* (že je gay), *najít štěstí* (u muže), *odhalit* (šokující osobní tajemství), ze slovenských *přiznat* (že má vztah s mužem / že je gej / že má přítele / svou orientaci), *oznámit* (homosexuální orientaci / že je gay), *být* (gay), *šokovat* (jsem gay!), *vyhlásit* (že je gay), *mít za sebou coming out*, *odhalit* (roky ukrývané tajemství). Vyznění uvedených výrazů je značně různé, přičemž přímo za novinářskou chybu příručka označuje výraz *přiznat se* s tím, že „v jazyku zůstalo ještě z doby, kdy být gejem bylo trestné. Dodnes si sebou nese negativní pachutí tím, že se lidé obvykle přiznávají ke zločinu či ke lži“ (s. 100). Z výše uvedeného jsou přiměřena slovesa *přihlásit se*, *být*, *milovat*, *oznámit* či *provést coming out*.

Základním a zcela samozřejmým pravidlem respektu by mělo být, že média referují o coming outech, které jsou učiněny dobrovolně.

Jako další konkrétní jazykové doporučení příručka radí užívání domácích ekvivalentů anglických výrazů (např. *rod* namísto *gender*), a to včetně pravopisných variant (*gej* namísto *gay* a *kvír* namísto *queer*). Odůvodňuje to lepší srozumitelností, ale také odstraněním konotace čehosi cizího. S tím druhým souhlasit lze, o tom prvním nejsem v některých případech zcela přesvědčen, velmi bude záležet na prosazení daných variant v jazykovém úzu.

Jazyková doporučení, které příručka dává, lze hodnotit jako smysluplná a dobře odůvodnitelná, otázkou samozřejmě je, zdali je média přijmou a zdali se v běžné komunikaci prosadí. Už méně stříživě lze nahlížet na některá doporučení pro utváření firemní kultury, navrhovaná v kapitole *Prijatie v pracovnom prostredí*. Je zřejmé, že „ve všeobecnosti platí, že jakákoliv forma diskriminace v pracovním prostředí má vliv na zdraví lidí, angažovanost a loajalitu, ztrátu talentů a také může přinést právní a reputační rizika. Negativně se též projevuje na zahraničních investicích, cestovním ruchu a odchodu mladých lidí do zahraničí“ (s. 122). Podpora inkluze a diverzity a vytváření bezpečné a respektující kultury pro všechny by proto měla být zahrnuta mezi základní principy firemní strategie. To se ale týká jakékoliv jinakosti, nejen sexuální orientace a rodové identity.

Tezi, že „žádné firmy, organizace a instituce, které si ctí svou společenskou zodpovědnost a chtějí být součástí pozitivní změny, by neměly zůstat jen u zcitlivování interních procesů, ale měly by svou podporu LGBTI+ lidem hrdě komunikovat i veřejně“ (s. 132), lze však považovat za aktivistickou. Totéž platí u doporučení, že firmy se mají aktivně účastnit

LGBTI+ akcí, vyvěšovat duhovou vlajku používat duhový rámeček na sociálních sítích nebo finančně přispívat organizacím a iniciativám, které se věnují ochraně LGBTI+ lidí, jejich rodinám a dětem. Taková doporučení lze chápat jako poněkud kontradiktorní s tím, o co se usiluje v předchozí části: proti inkluzi, kdy se LGBTI+ lidé stávají součástí většinové společnosti a jsou v ní plně respektováni, se staví exkluzivní přístup, kdy se LGBTI+ lidé stávají od většinové společnosti oddělovanou skupinou se speciálním přístupem. Na jedné straně tato opatření mohou mít efekt zviditelnění inkluzivnosti firemního prostředí, u ostatních zaměstnanců však mohou vyvolávat opačný efekt.

Ve firemní kultuře je přitom zásadní vytvářet to prvé: ochranné mechanismy, resp. kulturu, které zajistí bezpečné prostředí pro všechny zaměstnance bez rozdílu, tedy i ochranu před nerespektem z důvodu odlišné sexuální orientace nebo rodové identity. Tím může být např. zřízení funkce ombudsmana, který zajistí respekt, bezpečí a profesionalitu a na něhož se může obrátit kdokoli, kdo má pocit, že jeho práva nejsou dostatečně respektována, nebo schránky důvěry a způsob řešení podnětů v ní. Jak vyplývá z evropských standardů udržitelnosti, právě společenská odpovědnost představuje jednu z klíčových složek hodnocení firem v rámci nefinančního reportingu – tzv. ESG reporting, kde právě písmeno S označuje sociální faktory. Společenská odpovědnost se týká např. bezpečnosti a zdraví zaměstnanců, diversity a inkluzivnosti pracovního prostředí nebo lidských práv. Takový reporting je důležitý pro budování větší důvěry u investorů, zákazníků, zaměstnanců a dalších zainteresovaných subjektů. Vnější znaky, např. duhové vlaječky na pracovních stolech nebo povinná účast v duhovém průvodu během festivalu Pride, společenskou odpovědnost firmy rozhodně nezajistí.

Poslední část knihy tvoří *Duhový kompas*, který shrnuje základní principy respektu a bezpředsudečného chování vůči kvír tématům. Na něj navazuje *Slovník duhových pojmů*, který vysvětluje pojmy z kvír oblasti a konec této části obsahuje bohatou obrazovou přílohu s osmi doporučeními, jak vhodně přistupovat k vizuálnímu zobrazování kvír témat.

Témata, jež kniha adresuje, jsou nanejvýš aktuální také pro učitele. Ti se každodenně setkávají s různými dětmi, a to včetně dětí, které řeší svou sexualitu, ať už ve smyslu sexuální orientace nebo rodové identity. V každé škole se duhová žáci vyskytují. Škola je instituce nejen vzdělávací, ale také výchovná. Základním východiskem její transformace lze stále považovat humanizaci školy, tedy zdůraznění idey školy – řečeno s Komenským – jako dílny lidskosti, tedy jako místa, které – řečeno s Deweyem – vede k demokratickým hodnotám a morálnímu zušlechťování. Místo, kde je dítě respektováno jako lidská osobnost a kde je zachovávána důstojnost každé osoby jako základní hodnota veškerého bytí. K tomu patří mj. respekt k rozmanitosti, prevence šikany, netolerance, obecně prevence menšinového stresu. Avšak přívětivá atmosféra ve škole a dobré třídní klima jsou důležité nejen k tomu. Stejně jako ve firemní kultuře jsou důležité pro dobrou výkonnost, v případě žáků a studentů tedy pro dobré výsledky učení.

Děti a mládež jsou oproti dospělým ve zranitelné pozici a podle výzkumu Národního ústavu duševního zdraví *Být LGBT v Česku* (z r. 2022) se třetina respondentů kvůli své sexuální orientaci setkala ve škole ze strany vrstevníků a spolužáků s posmíváním, zesměšňováním, urážkami či vyhrožováním, 7 % dotazovaných pak udalo, že se s takovými jevy setkala ze strany vyučujících nebo dalších zaměstnanců školy. Téma je rovněž zatíženo mnoha mis- až dezinformacemi, stereotypy a ideologizací. Boj proti nim, stejně jako em-

patie, potírání diskriminačních jevů či projevů netolerance, ba agresivity, péče o duševní zdraví dětí a mládeže a samozřejmě respektující komunikace, resp. vybírání takových jazykových prostředků, které lze charakterizovat jako respektující a citlivé, by měly být základní strategie péče o duševní zdraví dětí a mládeže, nejen těch LGBTI+.

Každý učitel – a u učitelů mateřštiny je tato kvalita jaksí inherentně předpokládána o to více – si musí uvědomovat sílu jazyka a potřebu volby jazykových prostředků s ohledem na vytváření inkluzivního a bezpečného prostředí pro všechny žáky. Stigmatizace vybraných skupin, a to nejen LGBTI+, ale třeba i příslušníků některých etnických skupin či národností, obecně přistěhovalců nebo třeba žen, osob určitého věku či osob s postižením atd. ze strany učitele mohou mít závažné následky na psychiku dětí a mladistvých, kteří jsou objekty necitlivého užívání jazyka, a to nejen z hlediska utváření jejich vlastního sebe-pojetí, ale i z hlediska jejich začlenění do kolektivu. To se přitom netýká jen školské komunikace a způsobu vedení školního dialogu učitele se žáky či učitelů navzájem, ale zasahuje i obsah výuky, např. výběrem textů a způsobu práce s nimi. Jde totiž o to, aby učitel – byť nevědomě – neuplatňoval rodové stereotypy a heteronormativitu, příp. aby neprováděl aktivity, které by mohly nejen LGBTI+ žáky traumatizovat.

„Každodenní komunikace nejen pojmenovává realitu okolo nás, ale zabarvuje ji novými emocemi a dále přetváří. (...) Každodenní komunikace dokáže upevňovat zdi, v kterých jsme uvězněni, budovat bariéry mezi námi a stavět překážky při spojení se sebou samým. (...) No, funguje to i naopak, naše všední rozhovory mohou vytvořit realitu, kde si najednou nejsme cizí, kde se jeden druhého nebojíme, ale naopak toužíme hledat si k sobě cestu. (...) Ohleduplnost a vzájemný respekt jsou živnou půdou pro pocit bezpečí, který tak zoufale hledáme v těchto pohnutých časech. Někdy přitom stačí jedno jediné slovo...“ píše v závěru (s. 220–221) Roman Samotný, majitel kavárny Tepláreň v Zámocké ulici v Bratislavě, před níž v říjnu 2022 došlo k teroristickému útoku, při němž útočník zabil dvě osoby a třetí zranil. Motivem zločinu byla nenávist na základě sexuální orientace, resp. rodové identity. Slovo totiž může fungovat také jako ostře nabitá zbraň.

Kniha je dostupná jak v brožované vazbě, tak on-line ve formátu pdf (<https://www.hovormesrespektom.sk/>).

Stanislav Štěpánik

Kontakt

doc. PhDr. Stanislav Štěpánik, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

stanislav.stepanik@upol.cz

DOKONALÉ DIEŤA? LEN TO NIE!

[BORUŠOVIČOVÁ, EVA, 2023. *DOKONALÉ DIEŤA*. ILUSTRÁCIE IVANA ŠÁTEKOVÁ. BRATISLAVA: SLOVART. 108 s. ISBN 978-80-556-6089-9.]

Rozprávačka „krpaňa“, tak ju zosmiešňuje jej brat, uvádza čitateľa do starostí svojich rozvážnych rodičov a jej samotnej takto: *„Ja viem vždy veci skôr, pretože dokážem naozaj sústredene pozorovať. Všetkým sa zdá, že som najmenšia a ničomu nerozumiem. Ale ja rozumiem skoro všetkému a najmenšia som len v našej rodine. Aj to len preto, že mama s otcom mali najskôr Filipa a až potom mňa. A Filip sa už od narodenia nezmestil do kože, a potom som ja už musela byť dobrá a pokojná, lebo dve také deti ako Filip, by naši neprežili.“* (s. 27).

Z ukážky z textu *Dokonale dieťa* je zrejmé, že autorke sa vydarilo štylistické a mentálne zaznamenanie toho, čím si prechádza rodina výstredného chlapčiska v puberte, s čím sa odmietajú rózne vyrovnáť jeho rodičia, poučení o modernej výchove detí a obdarení trpezlivosťou, a čo všetko potrebuje vyrozprávať najmladšia členka rodiny (krpaňa) tak, aby sme tomu porozumeli a nestratili záujem dočítať príbeh Filipovej nezvyčajnej premeny.

Krpaňa má pravdu, jej starší súrodenec Filip, poskytuje na to nemálo dôkazov už počas spoločnej rodinnej cesty z výletu autom, dokáže byť seabedomo neznesiteľný, vzťahovo nepoučiteľný a vlastne emotívne aj pragmaticky nezvládaný ani svojimi nezvyčajne empatickými rodičmi. Filipova výchova, ktorá je založená na porozumení zákonitostiam jeho vývinu zo strany rodičov a najbližšieho okolia, na trpezlivosti, na spoločenskom takte voči jeho výčinom, sa napriek očakávaniam nemení. Filipove zlomyseľnosti a schválnosti pokračujú s jediným zdôvodnením, prečo to tak je, ktoré zverejní sám Filip: *„Som v puberte. A nemôžete s tým nič robiť“* (s. 12).

A ako to býva, napovedá to odveká skúsenosť, všetko má dve strany a nič netrvá večne. Zlomovým okamihom v príbehu Borušovičovej pôvabnej historky o jednej rodine a dvoch školopovinných deťoch sa stalo ich stretnutie s Krištofom, nedoceneným mladým vynálezcom, a s jeho netradičnou baterkou nasmerovanou do Filipových očí. Tatkova vyjadrovacia obratnosť, nadhľad, takt aj trpezlivosť sa nedočkali spoločne s maminou učiteľskou zručnosťou, chvíľami aj jej výchovnou róznosťou, žiadneho účinku, nie to ešte úspechu, a to až do stretnutia s Krištofom a jeho vynálezom. Ten všetko zmení, no ani z tejto premeny nemá nikto radosť.

V deviatich vtípne komponovaných a spontánne vyrozprávaných epizodkách – komorných kapitolách jazyk, štylistika a premyslené organizovanie napätia, aj jeho vtípné uvoľňovanie sa detským objasňovaním toho, čo sa deje okolo zmeneného Filipovho správania so zvýraznením rešpektovania odborných vedomostí o výchovných, vývinových a mentálnych zákonitostí, aj typovo individuálnych predpokladoch v správaní sa školopovinných dievčat a chlapcov, spôsobujú, že sa čitateľ môže empaticky postaviť voči detským výčinom a ich následkom. Prirodzene pribúdajú vtípné a dobromyseľne vznikajúce „všedné“ udalosti pozostávajúce zo správania sa krpane a jej priateľky Petrušky a z karikovaných činov vykonávaných „normálnou“ rodinou po ich obyčajné dni. Krpanina rodina ich má vyplnené následkami výčinov po premene Filipovho správania sa. Filip je znova výstredný a iný ako jeho rovesníci. Svoje okolie znepokojuje a terorizuje prehnanou dôslednosťou a

iniciatívou v činnostiach, ktoré neprináležia jeho veku a ani možnostiam. Krištofov vynález nezvyčajnej baterky – „čím sa budú meniť deti“ už po prvom použití nebol poruke. Čosi sa však muselo stať, aby znova všetci vo Filipovej blízkosti mohli v rodine, v paneláku, v škole a v jeho blízkom okolí žiť tak, ako to zo skúseností predpokladá zvyčajný telesný a mentálny vývin, vžitá rodinná výchova a správanie sa rodičov ku školopovinným deťom. Všetci si vo Filipovom najbližšom okolí po jeho premene želali, aby sa radšej vrátil k vrtochom svojej puberty, lebo tú – a to všetci vedia – treba v obojstrannom zdraví pretrpieť, lebo ju nemožno preskočiť.

V poslednej deviatej kapitole *Dokonalého dieťaťa*, – „ktorá je posledná, ale zároveň aj prvá z nejakého ďalšieho príbehu“ – sa Filipova premena z neznesiteľného pedanta, vlastne tyrana poriadkom a „správnymi“ činmi vyspelého, teda silného chlapčenského ega, posunie ďalej. A to pre autorku Filipovho, krpaninho, Krištofovho a Petruškinho príbehu znamená, že to, čo je v živote mladistvých človečikov normálne, konečne sa vráti tam, kde to prirodzene má byť: „*Krištof povedal, že s Filipovou energiou treba niečo robiť, aby z neho nevyrástol grázel, a že ak chce, môže mu pomáhať v garáži. A Filip chcel*“ (s. 107).

Mladý čitateľ dostal od Evy Borušovičovej jazykový a štylistický dar, príbeh ako návod na porozumenie láskavých, vtipných, nevnučujúcich sa hier veľkých a menších, na riešenie trápení s ranou mladosťou a na úsmevné prežitie toho, čo si premena dieťaťa na mladého človeka žiada, a to nemožno pre zákony prírody a vývinu preskočiť, ale ani obísť. Aj preto sa musí s úsmevom premena detstva na ranú mladosť trpezlivo a s rešpektom voči každému jedincovi formovať či strpieť na úžitok všetkých prítomných.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

viazember@gmail.com

ROZPRÁVKOVÉ PODOBENSTVÁ

[HAVEL, VÁCLAV, 2023. *PIŽDUCHOVÉ*. NAMALOVAL JIŘÍ SOPKO. EPILOQUE IVAN KLÍMA. TRANSLATION DO ANGLIČTINY IVANA PECHÁČKOVÁ (3. VYDANIE). PRAHA: MEANDER. EDICE MODRÝ SLON. 22 s. ISBN 978-80-7558-220.]

Vydavateľka textu *Pižduchové*, Ivana Pecháčková, v tiráži informuje, že kniha vychádza ako „druhé samostatné vydanie v nakladateľstve Meander“ a „jako 190. zväzok umelecké edice Modrý slon“.

Ivan Klíma sa oslovením „*Milé děti*“ prihovára budúcim čitateľom a pripomína vznik *Pižduchov* takto: „*Václav Havel dlouho tvrdil, že pohádku pro děti nemůže napsat. Za prvé proto, že nic takového neumí, za druhé proto, že špatně vyslovuje hlásku „r“ [...]. A za třetí, protože nemá čas, neboť v pivovaru musí vařit pivo. [...]. Ale jak vidíte, Václav Havel pohádku napsal a vyřešil to skvěle: vymyslel si novou pohádkovou bytost bez „r“.*

Iniciátorom vzniku textu *Pižduchové* bol v sedemdesiatych rokoch Ivan Klíma potom, ako ho oslovil nemecký vydavateľ s ponukou „*vydat českým zakázaným spisovatelům knížku pohádek a povídek pro děti*“¹. Prvý Klímov návrh Václav Havel odmietol a sám to čitateľovi objasnil takto: „*Milé děti, neumím psát pro děti, a proto nevím, zda mému povídání o Pižduších budete rozumět a zda se vám bude líbit. Pokud ne, nezhazujte to, počkejte, až budete starší!*“

Čitateľ má istotu, odvoláva sa na ňu Ivan Klíma aj Václav Havel, že *Pižduchové* vznikli ako autorská rozprávka adresovaná deťom. Súčasne sa pri prvých jej riadkoch mladý čitateľ presvedčí, že to autor myslel vážne, keď naznačil, že jeho autorskej rozprávke deti vo veku, keď rozprávky počúvajú alebo si ich samy čítajú, im nebudú (rozprávko) rozumieť, no kniha ako vydavateľský artefakt sa im určite bude páčiť. Po čase a možno aj po kolegiálnom naliehaní autor *Pižduchov* dal slovo zostavovateľovi a slovo sa musí, má sa, v dobrej a slušnej spoločnosti, vždy dodržať. A tak sú *Pižduchové* raz a navždy súčasťou sveta krásnej literatúry a nemôžu ich obísť ani tí literárni vedci, ktorí sa venujú tvorbe pre mladého čitateľa. Pravdepodobne aj oni usúdia, že nebude rozhodujúce, komu je primárne autorská rozprávka určená, ba ani to, či sa k nej Havlov text svojim žánrom hlási.

Komorná textová výbava *Pižduchov* obsahuje voľné prepojenia medzi „príbehom“ a „reflexiou“ o odvekej nerozprávkovej ľudskej a medziľudskej skúsenosti s človekom, s jeho spoločenským a mravne dôsledným uplatňovaním pojmov spravodlivosť, pravda, empatia, ekológia, priateľstvo, s jeho generačnou náklonnosťou, vzťahom k sebe samému a k spoločenstvu, ku ktorému prakticky jednotlivec patrí. Široko a nenáhodne zvolený záber do daností, možností a vlastností jednotlivca zostavil Václav Havel ako „voľne“ zamýšľanú autorskú rozprávku z častí *Pižduchové*, *Spiknutí*, *Telefon*, *Zálesák* a *Setkání*.

Spoločenské reálie, ktoré ovplyvňovali vznik textu, a osobné danosti a možnosti jeho autora s náročne vyslovovanou hláskou „r“ budú a zostanú okrajovou hrou predstavy a želaného na žité skúsenosti jednotlivca aj spoločenstva v reáliách, ktoré dnes patria času tam a vtedy. Traja pižduchovia tvoria uzavretý spolok, v ktorom autor ilustruje podnet, vznik, systém a aktívnych účastníkov ako následok, ba viac, ako dôsledok otupeného až

¹ Ivan Klíma (2023). Epilogue *Milé děti*, In V. Havel, *Pižduchové* (s. 21). Praha: Meander. Edice Modrý slon.

krutého spoločenstva ľudí, ktorí si nedôverujú a nerešpektujú sa, sú ochotní a schopní si navzájom pre vlastný prospech bez zábran či „obhánbúvania sa“ ublížiť. Havel nechá svojich pižďuchov, ktorí sa poznajú a musia mať nejaký medziľudský vzťah, veď sú na tom istom pracovisku (aj to je len podobenstvo na iné spoločenské, sociálne a profesijné komunity), intrigovať, donášať či udávať. Do opakujúceho sa rituálu s tou istou intrigou medzi prvým, druhým a tretím pižďuchom, kto koho vystrčí z lukratívneho postu šéfa, prináša ironické riešenie „maminka“ každého z nich, ktorá radí „*Nebud' hlupák, synáčku, ...*“ (s. 15). V kolotoči „kto z koho“, ľahostajnosti voči intrigám, citovej a mravnej otupenosti ovplyvnenej životnou situáciou ktoréhokoľvek pižďucha a v nemravnosti, ktorú ani jeden z troch pižďuchov nepocituje, ba ani na okamih nehodnotí ako osobnú prehru, má zmysel pripomenúť si autorov odkaz, ktorým končí prvú časť rozprávania pre deti: „*A pretože to víte, doporučuji vám, abyste zapomněly na pižďuchy a šly se klouzat (pokud je zima) anebo jezdit na koloběžce (pokud jej léto). Ale v obou případech dejte pozor, abyste sebou nemajzly a nenatloukly si hlavu: mohli by se z vás pak stát pižďuchové!*“ (s. 11). A tak, ako plynie čas, ako sa menia generácie či sa upravuje a prispôsobuje sa možnostiam vzťah medzi praxou, praktikami a spoločenskými aj osobnými hodnotami, dá sa, ba musí sa pozorne sondovať v Havlovom podobenstve sprítomnenom v plynúcom čase: tu a teraz.

Panta rhei. No aké (aktuálne, aktualizované, tradované, prežívajúce) obsahy v činoch a v hodnotách jednotlivca a spoločenstva naďalej prežívajú? Najskôr sa myslí na tie, ktoré vzájomne utvárajú aj naplňajú obsah žitej spoločenskej a užšie medziľudskej prítomnosti tak, aby sa čas pižďuchov pominul. Tým sa uchováva naďalej všadeprítomná mozaika životých reálií, ktorá je uložená do Havlovho textu v (ne)rozprávke *Pižďuchové*.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.
viazember@gmail.com

XVI. MEDZINÁRODNÝ KONGRES O VÝSKUME DETSKEJ REČI

16TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH INTO CHILDREN'S LANGUAGE



V dňoch 15. – 19. júla 2024 sa riešiteľky výskumného tímu grantového projektu APVV-20-0126 *Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku* aktívne zúčastnili na celosvetovom kongrese IASCL 2024 na pôde Filozofickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe. Výskumný tím pod vedením doc. Svetlany Kapalkovej z Katedry logopédie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave bol ďalej v zložení: dr. Martina Zubáková a dr. Monika Janíková, logopedičky z uvedenej katedry, dr. Alexandra Brestovičová, dr. Jana Kičura Sokolová a dr. Stanislava Spáčilová, lingvistky z Prešovskej univerzity v Prešove. Dr. Alexandra Brestovičová z Centra výskumu detskej reči a kultúry na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove viackrát v Prahe odprezentovala v angličtine poster s názvom *Qualitative Assessment of Slovak-Speaking Children's Vocabulary as part of LITMUS CLT-sk Norms* v silnej konkurencii ďalších 700, najmä zahraničných účastníkov, nadšených pre výskum detskej reči a jeho odborné reflektovanie a zdieľanie.

V nabitom päťdňovom programe ako plenárni rečníci so 60-minútovou prednáškou postupne vystúpili: prof. Rushen Shi z Inštitútu kognitívnych vied Montrealskej univerzity, ktorá prednášala o osvojovaní si jazyka v prvom roku života; prof. Ágnes Lukács z Katedry kognitívnych vied Budapeštianskej univerzity s prednáškou o kognitívnych funkciách pri typickom a atypickom osvojovaní si jazyka; prof. Michael C. Frank zo Stanfordskej univerzity, ktorý mapoval vývin detskej reči naprieč kultúrami pomocou konceptu otvorenej vedy, a prof. Bencie Woll z University College v Londýne, prezentujúca skúsenosti s učením sa jazyka u nepočujúcich detí. V piatok podvečer skupinu plenárnych prednášok uzavrela prof. Sabine Stoll z Univerzity v Zürichu s prednáškou *Osvojovanie si jazyka vo svetle evolúcie*. V stredajšej plenárnej prednáške prof. Michaela C. Franka z USA bola prezentovaná aj slovenská verzia skríningového nástroja CDI (*Communicative Developmental Inventory*), adaptovaného na slovenčinu zásluhou tímu lingvistiek a logopedičiek pod vedením doc. Svetlany Kapalkovej s názvom *Test komunikačného správania I, II*.



Po celú dobu kongresu sa o výskume detskej reči rokovalo a diskutovalo v piatich paralelných sekciách v priestranných učebniach budovy Filozofickej fakulty KU v Prahe a v štyroch blokoch posterových prezentácií vystavených vo vestibuloch a na chodbách troch poschodí. Spolu sa uskutočnilo 50 sympózií, 70 individuálnych prednášok a 340 prezentácií posterov.

Konferencia bola prínosná pre všetkých zúčastnených aj vďaka osobným stretnutiam a erudovaným rozhovorom na spoločné aktuálne odborné témy. Jej súčasťou bol aj nepovinný voľnočasový program, ktorý odporúčal a navrhol hlavný organizátor konferencie, vývinový psycholingvista, prof. Filip Smolík. Filip Smolík pôsobí v Ústave všeobecnej lingvistiky na Katedre psychológie Karlovej univerzity a zároveň je novozvoleným tajomníkom organizácie *International Association for the Study of Child Language* (IASCL), ktorá v Prahe oslávila päťdesiate výročie svojho založenia. Kongres IASCL 2024 sa uskutočnil práve pod egidou tejto organizácie. Nasledujúci kongres IASCL sa bude konať v Brazílii v roku 2027.

Alexandra Brestovičová

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alexandra.brestovicova@unipo.sk

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE

Číslo 1/2025 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na koexistenciu a interakcie rôznych jazykov v jazykovom repertoári dieťaťa, v edukácii a v širšom spoločenskom kontexte. Komplexný a integrovaný prístup k jazykom v edukácii (jazyková rozmanitosť, rozvoj jazykových kompetencií) je jedným z odporúčaní Rady Európy v oblasti jazykovej politiky už od začiatku nového milénia (2001). V dôsledku aktuálnych demografických zmien sa v štátoch Európskej únie takmer 10 % všetkých študentov učí v inom než materinskom jazyku. V stredoeurópskom priestore však táto štatistika iba mierne prevyšuje 1%. Monotematické číslo časopisu otvára priestor na diskusiu o prekonávaní mýtov a stereotypných postojov k fenoménu bi/multilingvizmu, o spôsoboch didaktizácie pluralitného prístupu k jazykom vo vzdelávacom systéme a o možnostiach akcelerovať implementáciu týchto didaktických prístupov v kurikulárnej reforme, v príprave učiteľov a v následnej edukačnej praxi.

Editori čísla: Mgr. Juraj Kresila, PhD. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov), Mgr. Eva Eddy, PhD. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov).

Termín odovzdania príspevkov: do 15. marca 2025

Možné okruhy na spracovanie:

- lingvistické, kognitívne a psycholingvistické aspekty bilingvizmu a multilingvizmu;
- deskriptory viacjazyčnej kompetencie a viacjazyčnej gramotnosti;
- transformácia bilingválnej edukácie, plurilingvizmus (viacjazyčnosť), translanguaging;
- didaktizácia viacjazyčnej paradigmy vyučovania jazykov, intercomprehension, interlanguage, mediácia a podpora pozitívneho transferu medzi jazykmi v edukácii;
- edukácia v heterogénnych viacjazyčných triedach, integrované viacjazyčné kurikulum, možnosti implementácie viacjazyčnosti vo vzdelávaní v stredoeurópskom priestore;
- príprava učiteľov na pôsobenie vo viacjazyčných triedach, vyučovací jazyk a edukácia žiakov s odlišným materinským jazykom;
- regionálne a menšinové jazyky v edukácii, socializácia v podmienkach multilingvizmu a budovanie identity;
- ďalšie súvisiace témy, okruhy a otázky.

V sekcii *Pokyny pre autorov* na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 15. marca 2025. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v máji 2025.

CALL FOR PAPERS

TIssue 1/2025 of the journal *On Child, Language and Literature* will focus on the coexistence and interactions of different languages in the linguistic repertoire of the child, in education, and in a wider societal context. A comprehensive and integrated approach to languages in education (linguistic diversity, development of language competences) has been one of the recommendations of the Council of Europe in its language policy since the beginning of the new millennium (2001). As a result of current demographic changes, almost 10% (on average) of all students in the European Union are taught in a language other than their mother tongue. In the Central European area, however, this statistic only slightly exceeds 1%. The monothematic issue of the journal opens a platform for discussion on how to overcome myths and stereotypical attitudes towards the phenomena of bi/multilingualism, on ways of adopting a pluralistic approach to languages in education, and on the possibilities of accelerating the implementation of these didactic approaches in the curriculum reform, in teacher training, and in educational practice.

Issue editors: Mgr. Juraj Kresila, PhD. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov), Mgr. Eva Eddy, PhD. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov).

Submission deadline: 15th March 2025

Possible research areas may include:

- linguistic, cognitive, and psycholinguistic aspects of bilingualism and multilingualism
- descriptors of multilingual competence and multilingual literacy
- transformation of bilingual education, plurilingualism (multilingualism), translanguaging
- didactics of the multilingual paradigm of language teaching, intercomprehension, interlanguage, mediation and support of positive transfer between languages in education
- education in heterogeneous multilingual classes, integrated multilingual curriculum, possibilities of implementing multilingualism in education in the Central European area
- training teachers for work in multilingual classes, language of instruction and education of pupils with a different mother tongue
- regional and minority languages in education, socialization within multilingualism and identity building
- other related topics, areas, and questions.

The templates for scientific papers, scholarly articles, and reviews are available in the *Guidelines for Authors* section on the journal's webpage. Papers, articles, or reviews corresponding to the above topic should be submitted no later than 15th March 2025. The submitted contributions, having gone through a successful review process, shall be published in May 2025.

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE

Číslo 2/2025 časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre* bude tematicky orientované na výskumné a edukačné aspekty recepcie textovo-obrazových naratívov so zameraním na (pred) čitateľov predškolského, mladšieho a staršieho školského veku. Obrazové knihy, komiksy, grafické romány, obrazové albumy, leporelá a iné žánrové formy textovo-obrazových naratívov dnes predstavujú významnú a neopomenuteľnú súčasť lektúry pre deti a mládež. Ich „čítanie“ si vyžaduje integrovanie informácií z viacerých modalít (minimálne verbálnej a vizuálnej, častokrát aj akustickej, kinetickej atď.), z čoho vyplýva potreba zaoberať sa cielene a systematicky recepčnými procesmi vedúcimi k ich porozumeniu a čitateľskému zážitku. Knižné vydania textovo-obrazových naratívov svojím atraktívnym spracovaním, netriviálnymi témami a komplexnou štruktúrou zároveň vytvárajú mnohoraké príležitosti pre kognitívny, emocionálny a sociálny rozvoj čitateľa. V monotematickom čísle časopisu preto chceme poskytnúť priestor na vedeckú a odbornú diskusiu o otázkach detskej recepcie textovo-obrazových naratívov, ako aj edukačných implikáciách tejto problematiky.

Editori čísla: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Termín odovzdania príspevkov: do 15. júla 2025

Možné okruhy na spracovanie:

- podmienky, procesy a výsledky kognitívneho spracovania textovo-obrazových naratívov čitateľmi predškolského, mladšieho a staršieho školského veku;
- otázky čitateľskej recepcie rôznych žánrových foriem a podôb textovo-obrazových naratívov;
- vývinové aspekty čitateľskej recepcie textovo-obrazových naratívov;
- analyticko-interpretácie sondy do súčasnej tvorivej produkcie textovo-obrazových naratívov so zameraním na ich recepciu detským (pred)čitateľom;
- teoreticko-metodologické aspekty výskumu čitateľskej recepcie textovo-obrazových naratívov;
- výsledky a zistenia empirických výskumov čitateľskej recepcie textovo-obrazových naratívov;
- otázky kognitívneho a edukačného potenciálu textovo-obrazových naratívov;
- textovo-obrazové naratívy v kontexte čítania s porozumením a čítania pre zážitok;
- textovo-obrazové naratívy v rozvoji literárnej, čitateľskej a vizuálnej gramotnosti žiakov;
- textovo-obrazové naratívy v edukačnom procese: didaktická interpretácia textovo-obrazových naratívov, formy a metódy zapojenia textovo-obrazových naratívov do edukačných činností;
- ďalšie súvisiace výskumné a edukačné problémy.

V sekcii *Pokyny pre autorov* na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 15. júla 2025. Po úspešnom recenznom konaní budú príspevky publikované v novembri 2025.

CALL FOR PAPERS

The issue 2/2025 of the journal *On Child Language and Literature* will focus on the research and educational aspects of the reception of text-picture narratives with a focus on (pre)readers of preschool, junior and lower secondary school age. Picture books, comics, graphic novels, picture albums, leporello books and other genres of text-picture narratives constitute a significant and indispensable part of reading for children and youth these days. Their 'reading' requires integrating information from multiple modalities (verbal and visual at the minimum, often also acoustic, kinetic, etc.), which implies the need to deal specifically and systematically with the reception processes leading to comprehension and reading experience. The text-picture narrative books, with their attractive design, non-trivial topics and complex structure, also create multiple opportunities for cognitive, emotional and social development of the reader. This monothematic issue provides a platform for research findings and scholarly discussion on the issues of children's reception of text-picture narratives and their educational implications.

Issue editors: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov), PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD. (Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov).

Submission deadline: 15th July 2025

Possible research areas may include:

- conditions, processes and products of cognitive processing of text-picture narratives by readers of preschool, junior and lower secondary school age
- issues related to reader's reception of various genres and forms of text-picture narratives
- developmental aspects of reader's reception of text-picture narratives
- analytical-interpretive probes into the contemporary production of text-picture narratives with a focus on their reception by children (pre)readers
- theoretical-methodological aspects of research into reader's reception of text-picture narratives
- results and findings of the empirical research into reader's reception of text-picture narratives
- issues related to cognitive and educational potential of text-picture narratives
- text-picture narratives in the context of reading comprehension and reading for fun
- text-picture narratives in the development of literary, reading and visual literacy of pupils
- text-picture narratives in education: didactic interpretation of text-picture narratives, forms and methods of incorporating text-picture narratives in educational activities
- and other related research and educational problems.

The templates for a scientific study, scholarly article and review are available in the *Guidelines for Authors* section on the journal's web page. Papers, articles or reviews corresponding to the above topic should be submitted no later than 15th July 2025. The submitted contributions, having gone through a successful review process shall be published in November 2025.

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2024, roč. XII, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

zástupca šéfredaktora: doc. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

redaktori: PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD., Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Eva Eddy, PhD.,
Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

EDITORKA ČÍSLA:

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

december 2024

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200 (print)

EV 171/23/EPP

ISSN 2729-8639 (online)