

Stimulácia reči na základe aktuálnych výskumov a princípov Montessori pedagogiky

Matej Slováček

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Košice

Redakci zasláno 4. 7. 2023 / upravená verze obdržena 28. 2. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 28. 3. 2024

Abstrakt: Súčasnú poznatky o detskej reči sa len pomaly dostávajú k učiteľom materských škôl a do výchovno-vzdelávacej praxe. Pedagogická prax vyžaduje, aby sa hľadali možnosti a stratégie aplikácie týchto poznatkov do vzdelávania. Cieľom predkladanej štúdie je predstaviť (1) dizajn pedagogického výskumu stimulácie reči na základe súčasných výskumov o detskej reči s využitím princípov Montessori pedagogiky a (2) výsledky prvej fázy daného pedagogického výskumu. Štruktúra: V prvej časti štúdie opisujeme výskumy v oblasti Montessori pedagogiky súvisiace s detskou rečou a súčasné poznatky o reči slovensky hovoriacich detí, ktoré neboli doteraz súčasťou Montessori pedagogiky, ani didaktiky slovenského jazyka v predprimárnom vzdelávaní. Ďalej opisujeme dizajn pedagogického výskumu, ktorý je súčasťou dizertačnej práce Rozvoj reči v predškolskom veku v kontexte Montessori pedagogiky a súčasného výskumu rečového vývinu na Slovensku¹. V druhej časti sa venujeme prvej fáze výskumu, ktorá predchádza pedagogickej intervencii. Predmetom nášho pozorovania je úroveň reči detí predškolského veku s nenarušeným rečovým vývinom. Zamerali sme sa na vybrané jazykovo-komunikačné javy, ktoré sa budeme snažiť v ďalších etapách pedagogického výskumu stimulovať princípmi Montessori pedagogiky. V centre našej pozornosti sú slovná zásoba (kategorizácia pojmov) a pravidlá jazyka (flexia a slovotvorba). Pozorovanie sme realizovali s ôsmimi deťmi vo veku 3,10–6,00 rokov na základe dostupného výberu. Metódy: Každé dieťa absolvovalo diagnostikovanie reči prostredníctvom verbálno-vizuálnych a verbálno-manipulačných metód. Závery: Na základe analýzy získaných dát a ich interpretácie sa ukazuje úroveň reči a spôsob osvojovania si vybraných jazykovo-komunikačných javov vzhľadom na vek, z čoho budeme vychádzať pri návrhu didaktického materiálu a aktivít stimulácie vybraných javov.

Kľúčové slová: Montessori pedagogika, výskumy detskej reči, stimulácia reči, pedagogický výskum

¹ Ďakujem školiteľke mojej dizertačnej práce doc. Mgr. Kataríne Vužňákovej, PhD. za cenné rady a pripomienky pri príprave tejto štúdie.

Systematické výskumy o detskej reči sa na Slovensku realizujú od 90. rokov minulého storočia, no najnovšie výskumy sa nedostávajú do praxe predprimárneho vzdelávania (pozri Vužňáková, 2013a). Tieto výskumy prinášajú iný pohľad na procesy ontogenézy a príčiny istých javov v detskej reči. Pre naše skúmanie sú východiskové zistenia z oblasti slovnej zásoby (Slančová et al., 2018; Slančová, 2018), lexikálnej kategorizácie v predškolskom veku (Vužňáková, 2020a, 2020b) a osvojovania si slovotvorby a gramatiky (Drozdová, 2020a, 2020b; Kičura Sokolová, 2020; Liptáková & Vužňáková, 2009; Vužňáková, 2018a).

Aby sme mohli výskumné zistenia premietnuť do pedagogickej praxe, potrebujeme hľadať možnosti ich didaktickej aplikácie. Predkladaná štúdia a prezentovaný výskum sú súčasťou riešenia dizertačnej práce s názvom *Rozvoj reči detí predškolského veku v kontexte Montessori pedagogiky a súčasného výskumu rečového vývinu na Slovensku*. Cieľom pedagogického výskumu dizertačnej práce je hľadať a overiť možnosti stimulácie detskej reči na základe súčasných výskumov s využitím princípov Montessori pedagogiky.

Výskum stimulácie detskej reči stavíme na (1) už realizovaných výskumoch detskej reči na Slovensku (Drozdová, 2020a, 2020b; Kičura Sokolová, 2020; Liptáková & Vužňáková, 2009; Slančová et al., 2018; Slančová, 2018; Vužňáková, 2020a, 2020b, 2018b, 2009a) a (2) výskumoch sledujúcich efektívnosť Montessori pedagogiky (pozri nižšie). 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 efektivity v zahraničí sa Montessori pedagogika (dnes definovaná ako alternatívna; pozri Zelina, 2000) etabluje na Slovensku pomaly. Zároveň je Montessori pedagogika založená na princípoch, ktoré vyžaduje moderné vzdelávanie (napr. dôraz na rešpektovanie individuálneho zrenia, samostatnosť, záujem). Preto sme sa rozhodli zamerať výskum na stimuláciu reči prostredníctvom Montessori pedagogiky.

Cieľom predkladanej štúdie je predstaviť (1) dizajn pedagogického výskumu stimulácie reči na základe súčasných výskumov o detskej reči s využitím princípov Montessori pedagogiky a (2) výsledky prvej fázy daného pedagogického výskumu.

1 Teoretické východiská

Ako sme spomenuli vyššie, náš pedagogický výskum staviame na výsledkoch (1) výskumov detskej reči na Slovensku a (2) výskumov v oblasti Montessori pedagogiky. Uvedené výskumy detskej reči v predškolskom veku v oblasti slovnej zásoby a lexikálnej kategorizácie, gramatiky a slovotvorby prichádzajú s nasledujúcimi zisteniami:

1. Slovná zásoba sa najviac odráža pri interpretácii obklopujúcej reality. U dieťaťa, ktoré prechádza postupným kognitívnym a rečovým vývinom, u ktorého dochádza k postupnému oddeľovaniu významu a formy slova od pomenúvanej veci, má osobitný poznávací rozmer využívanie slovotvorných motivačných vzťahov (Liptáková & Vužňáková, 2009, s. 69–70).
2. Prvotné „protovýznamy“ a „protokategórie“ či koncepty kategórie sa vyvíjajú a dispozičné pojmy sa vytvárajú a menia na uvedomené vplyvom percepčnej skúsenosti, individuálnych zážitkov, celkovou sumou vedomostí o entite, množstvom poznaných prvkov patriacich do kategórie, kognitívnym zrením (nárastom počtu kritérií triedenia, t. j. so schopnosťou vnímať viac entít a znakov naraz), rozširovaním slovnej zásoby i vplyvom rečového okolia (používaním lexikálnych jednotiek v rôznych kontextoch sa tiež tvoria a spresňujú rodové a druhové pojmy i sémantika slov). Tieto univerzálne tendencie sa však môžu u jednotlivých detí prejavovať v rôznej miere pri používaní a osvojovaní si lexikálnych jednotiek individuálne (Vužňáková, 2020a, s. 62).
3. Uplatňovanie procesov analógie a implikácie (zovšeobecňovanie) v rečovej produkcii dieťaťa poukazuje na princíp prirodzenosti v jazyku. Orientácia dieťaťa v jazyku sa vyznačuje prirodzenosťou a tvorivosťou. Dieťa si prednostne osvojuje tvary, ktoré sa vyznačujú vysokou frekvenciou, ako aj mierou systémovosti a predvídateľnosti, vníma jazyk ako systémový, a tak k nemu aj pristupuje dovedy, kým nenarazí na jazykovú skutočnosť. Na základe skúsenosti sa vyrovnáva s jazykovou realitou, a preto dochádza so zvyšujúcim sa vekom dieťaťa k postupnému konvenčnému osvojeniu si aj nepravidelných tvarov (Kičura Sokolová, 2020, s. 95).
4. Vo výskume Drozdovej (2020a) sa potvrdila prítomnosť častého používania prefixálnych verb, ale pri elicitovanej aktivite dieťa nedokázalo postrehnúť významovú odlišnosť predpôň, teda nielen slovotvorný, ale ani lexikálny význam verb. Preto sa zameriavame na zisťovanie úrovne porozumenia, ale aj používania prefixálnych verb.

Otázky stimulácie reči a osvojovania si jazyka rozpracovala Montessoriová o. i. v dielach *Absorbujúca myseľ* (1949), *Objavovanie dieťaťa* (1948), *Tajuplné detstvo* (1936). Osobitnú pozornosť rozvoju a osvojovaniu si prvého jazyka venovala v Londýnskych prednáškach (1946/2012) zo 17., 20. a 24. septembra 1946. V prednáškach *Vzdelávanie od narodenia, Vývin jazyka, V harmónii s prírodou* z roku 1946 a v spomenutých publikáciách prezentovala rovnaký názor na rozvoj osobnosti detí, vrátane stimulácie reči a osvojovania si jazyka, ako ten, ktorý sa presadzuje v súčasnosti, a síce, že tento je motivovaný a riadený vnútornými dispozíciami, senzitívnymi fázami, potrebami dieťaťa a jeho vlastnou aktivitou, ktoré sú podporované a stimulované v pripravenom prostredí. Vyššie uvedené Montessoriovej publikácie boli vydané v rokoch 1936–1949. V tom čase bola akceptovaná teória behaviorizmu a Vygotského socio-interakčné prístupy. Pri spracovaní rečovej ontogenézy Montessoriová vo svojich textoch hovorí o osvojovaní, nie o učení sa jazyka, k čomu sa prikláňame aj v súčasnosti. Montessoriová pri opisovaní osvojovania si a stimulácie reči vychádzala z rovnakých východísk ako súčasná vývinová lingvistika. Rozdiel je v tom, že Montessoriová bola obmedzená dobovým myslením a poznatkami v oblasti rečovej ontogenézy, vývinu kognície a stimulácie reči. Výskumy z minulosti (pozri Helmingová, 1996), no aj tie súčasné ukazujú, že Montessori pedagogika má pozitívny vplyv v oblasti tvorivosti a akademických výsledkov (Denervaud et al., 2019). Potvrďuje to aj výskum Besançonovej a Lubarta (2008). Ich zistenia poukazujú na to, 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 siete² (vysoká konektivita/krátke cesty medzi pojmami, menšia modularita). Tieto zistenia naznačujú, že vzdelávacie postupy majú vplyv na štruktúru sémantickej pamäti s dôsledkami pre vyššie kognitívne funkcie ako je kreativita (Denervaud et al., 2021). Gentaz a Richardová (2022) sa vo svojom teoretickom výskume zamerali na opis a analýzu troch randomizovaných štúdií. Prvá opisuje výskum Lillardovej a Else-Questovej (2006), ktorý ukázal, že deti z Montessori skupiny dosiahli v porovnaní s deťmi z tried s tradičným prístupom lepšie výsledky v teste

² Sémantická sieť alebo rámcová sieť je báza znalostí, ktorá predstavuje sémantické vzťahy medzi pojmami v sieti.

kognitívnej flexibility³. Akademické zručnosti boli u Montessori detí vyššie pri riešení matematických problémov, čítaní a fonológii. Ekvivalentné boli výsledky v slovnej zásobe. Druhý výskum 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 vekovej kategórie uvádzali v priemere väčšiu radosť z akademických úloh ako deti z tradičnej skupiny. Výsledky výskumu Courtierovej et al. (2021) odhalili lepší výkon detí z Montessori prostredia, pokiaľ ide o test čítania v materinskom (francúzskom) jazyku (Gaujard & Denervaud, 2023; Gentaz & Richard, 2022). Výskumy zamerané konkrétnejšie na reč publikovali Buldurová a Gokkusová (2021) či Aydoğanová (2016). Buldurová a Gokkusová (2021) vo svojej štúdii interpretujú výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo preskúmať efekt Montessori vzdelávania na rozvoj fonologického a printového povedomia v predškolskom veku. Posun vo výsledkoch detí v preteste a postteste bol pozorovateľný vo všetkých kategóriách, najvýraznejšie pri všímaní si začiatkových 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 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) Descoedres 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 skupine.

V nasledujúcej časti venujeme pozornosť projektu výskumu dizertačnej práce a analýze a interpretácii dát získaných v prvých dvoch fázach výskumu.

³ Kognitívna flexibilita (*set shifting*) – nazývaná tiež presun mentálneho setu; kognitívna flexibilita predstavuje mentálnu schopnosť prispôbiť myslenie alebo pozornosť ako odpoveď na meniace sa ciele a/alebo podnety. Ide o schopnosť pružne striedať rôzne operácie, úlohy či mentálne sety (Kovalčíková et al., 2015).

2 Projekt a metódy výskumu

Predmetom predloženej štúdie je prezentácia dizajnu pedagogického výskumu stimulácie reči s využitím princípov Montessori pedagogiky⁴ a výsledkov prvej fázy výskumu.

2.1 Metodika výskumu

Cieľ pedagogického výskumu: Hľadať a overiť možnosti stimulácie detskej reči na základe súčasných výskumov s využitím princípov Montessori pedagogiky.

Výskumný problém: Ako rozvíjať a stimulovať reč dieťaťa predškolského veku na základe súčasných poznatkov o ontogenéze reči prostredníctvom princípov Montessori pedagogiky.

Výskumná otázka: Aký je vplyv aplikovania Montessori princípov a súčasných výskumov o vybraných javoch detskej reči na rozvoj reči v predškolskom veku?

Výskumný súbor: Vekovo heterogénna skupina v materskej škole uplatňujúcej prvky Montessori pedagogiky. Pozorovanie sme realizovali s ôsmimi deťmi na základe dostupného výberu vo veku 3,10–6,00 rokov.

Fázy výskumu dizertačnej práce: 1. Výber jazykovo-komunikačných javov, ktoré sa budú sledovať. 2. Príprava verbálno-vizuálnych a verbálno-manipulačných metód na vstupné diagnostikovanie reči. 3. Vstupné diagnostikovanie⁵ reči. 4. Vytvorenie intervenčného didaktického materiálu pre stimuláciu vybraných javov reči detí. 5. Intervencia a zúčastnené pozorovanie s videozáznamom. 6. Výstupné diagnostikovanie reči. Priebeh prvej a druhej fázy pedagogického výskumu je predmetom tejto štúdie.

V rámci vstupného diagnostikovania sme realizovali pozorovanie a rozhovory s ôsmimi (pri niektorých úkonoch šiestimi⁶) deťmi predškolského veku v materskej škole, ktorá dlhodobo uplatňuje prvky Montessori pedagogiky vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzorku detí tvoril dostupný

⁴ Výskum je súčasťou riešenej dizertačnej práce s názvom *Rozvoj reči v predškolskom veku v kontexte Montessori pedagogiky a súčasného výskumu rečového vývinu na Slovensku* v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy, študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (SR).

⁵ Pedagogickému diagnostikovaniu v predprimárnom vzdelávaní sa venuje Miňová (2023).

⁶ Spôsobené absenciou detí v čase pozorovania.

výber vzhľadom na pohlavie i socioekonomický status rodičov, pričom ani jedno dieťa nepochádzalo zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Výber respondentov bol zároveň ovplyvnený aj získanými informovanými súhlasmi zákonných zástupcov detí. Pri príprave výskumných nástrojov sme vychádzali z (1) výskumov lexikálnej kategorizácie v predškolskom veku Vužňákovvej (2020a, 2020b) a (2) výskumov slovotvorby (Drozdová, 2020a, 2020b; Liptáková & Vužňáková, 2009), na ktoré naším výskumom nadväzujeme. V centre našej pozornosti sú konkrétne tieto javy: (1) *slovná zásoba – lexikálna kategorizácia*, (2) *deminutíva a pomenovanie mláďat* (3) *gradácia adjektív*, (4) *porozumenie významu prefixov a používanie prefixálnych slovies*. Tieto jazykovo-komunikačné javy vyberáme z dôvodu, že nie sú implementované do Montessori pedagogiky, ani didaktickej praxe tradičného výchovno-vzdelávacieho procesu v materských školách v súvislostiach, ktoré odкрývajú súčasné výskumy ontogenézy reči.

Náš výskum sleduje dva ciele – (1) stimuláciu reči s pomocou Montessori pedagogiky a (2) aplikáciu nových poznatkov o ontogenéze detskej reči do pedagogickej praxe.

2.2 Metódy výskumu

Každé dieťa absolvovalo diagnostikovanie reči prostredníctvom verbálno-vizuálnych a verbálno-manipulačných metód. V rámci vstupného diagnostikovania reči (október 2022 – január 2023) sme použili nasledujúce výskumné metódy⁷.

Rozsah slovnej zásoby (kategorizácia – nadradené a podradené pojmy):

Výskumný nástroj A: (1) zvieratá a (2) jedlo (ovocie, zelenina, cestoviny) – pomenovať jednotlivo a celú skupinu.

Zameranie: Slovná zásoba – pomenovanie rodových a druhových pojmov.

Cieľ: Zistiť rozsah slovnej zásoby a zistiť implicitné znalosti o rodových a druhových pomenovaniach.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomenoval predmety (hračky – zvieratá: *pes, ovca, krava, býk, prasa, somár, kôň, koza, kačka, hus, moriak, pštros*) a obrázky (cestoviny: *rezance, špagety, mušličky, vrtulky*). Pri kategóriách ovocie a zelenina pomenovanie náhodných prvkov v skupine, ktoré mu administrátor predkladá. Vyzývame respondenta, aby všetky prvky pomenoval jedným slovom.

⁷ Výber slov/obrázok bol motivovaný sčasti výskumami Vužňákovvej (2020a, 2020b), Liptákovvej a Vužňákovvej (2009).

Výskumný nástroj B: (3) ovocie, (4) zelenina, (5) kuchynský riad, (6) vesmír – pomenovať jednotlivo a vybrať zo skupiny, čo do nej nepatrí, verbalizovať svoje rozhodnutie.

Zameranie: Pomenovanie a triedenie pojmov vyčleňovaním zo sémantickej kategórie.

Cieľ: Zistiť implicitné znalosti o sémantických kategóriách, o kategorizácii pojmov prostredníctvom vyčleňovania predmetov (slov) zo sémantickej kategórie.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomenúval predmety, ktoré vidí na obrázkoch (ovocie: *čučoriedka, jablko, hruška, dračie ovocie, jahoda, malina, čerešňa, višňa, slivka, marhuľa, broskyňa, ríbezle, banán, pomaranč, mandarínka, hurmikaki, kivi, ananás, hrozno, paprika, zemiak, huba*; zelenina: *paradajka, uhorka, paprika, zemiak, petržlen, mrkva, karfiol, kaleráb, brokolica, tekvica, cesnak, cibula, zeler, cvikla, pomaranč, ananás*; vesmír: *Merkúr, Venuša, Zem, Mars, Jupiter, Saturn, Urán, Neptún, Slnko, Mesiac*) a pomenoval predmety (kuchynský riad: *hrniec, šálka, pokrievka, lyžica, zmeták, lopatka, panvica, metlička na šľahanie*). Vyzývame respondenta, aby vyčlenil zo skupiny predmetov ten, ktorý do nej nepatrí a odôvodnil svoje rozhodnutie.

Výskumný nástroj C: (6) Dopravné prostriedky – pomenovať jednotlivo a celú skupinu a priradiť z druhej skupiny, čo patrí do skupiny, s ktorou pracujeme.

Zameranie: Pomenovanie a triedenie pojmov priradovaním do sémantickej kategórie.

Cieľ: Zistiť implicitné znalosti o sémantických kategóriách, o kategorizácii pojmov priradovaním predmetov (slov) do sémantickej kategórie.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka*). Vyzývame respondenta, aby pričlenil do skupiny ďalší predmet na obrázku (*autobus, kočiar, kolobežka, kolieskové korčule*) a odôvodnil svoje rozhodnutie.

Výskumný nástroj D: Vytváranie skupín – (7) dopravné prostriedky, (8) ovocie a (9) zelenina.

Zameranie: Kritériá kategorizácie a kognitívny potenciál.

Cieľ: Zistiť, podľa akých kritérií dieťa kategorizuje vybrané javy.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby si prezrel obrázky (dopravné prostriedky: *vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka, autobus, kočiar, kolobežka, kolieskové korčule*; ovocie: *čučoriedka, jablko, hruška, dračie ovocie, jahoda, malina, čerešňa, višňa, slivka, marhuľa, broskyňa, ríbezle, banán, pomaranč,*

mandarínka, hurmikaki, kivi, ananás, hrozno; zelenina: paradajka, uhorka, paprika, zemiak, petržlen, mrkva, karfiol, kaleráb, brokolica, tekvica, cesnak, cibula, zeler, cvikla) a roztriedil obrázky do skupín. Vyzývame respondenta, aby zdôvodnil vytvorenie skupín.

Pravidlá jazyka (flexia – gradácia adjektív):

Výskumný nástroj E: (10) Gradácia nepravidelných adjektív.

Zameranie: Slovná zásoba a procesy analógie a implikácie, úroveň používania pravidiel jazyka.

Cieľ: Zistiť úroveň používania pravidiel jazyka pri gradácii nepravidelných adjektív *dobrý, zlý, pekný, veľký a malý*.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomocou obrázkov pomenoval druhý a tretí stupeň v gradácii nepravidelných adjektív (určiť danú kvalitu: *dobrý – lepší – najlepší* panáčik; *zlý – horší – najhorší* smajlík; *pekný – krajší – najkrajší* motýľ; *veľký – väčší – najväčší* pes; *malá – menšia – najmenšia* lienka). Podľa modelu *sladká – sladšia – najsladšia* torta.

Slovotvorba (sémantika a pravidlá jazyka):

Výskumný nástroj F: (11, 12) Prefixálne verbá – porozumenie významu slovo- tvorne motivovaných slov a slovo- tvorných prostriedkov.

Zameranie: Porozumenie významu prefixálnych verb a ich produkcia.

Cieľ: Zistiť úroveň porozumenia a využívania prefixov.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby vybral obrázok, ktorý vyjadruje slovo použité administrátorom (*letieť, nadletieť, podletieť, odletieť, vletieť, vyletieť*). Vyzývame respondenta, aby pomenoval činnosť znázornenú administrátorom prostredníctvom hračky (*vyskočiť, preskočiť, zoskočiť*). Administrátor manipuluje s hračkou a znázorňuje daný pohyb.

Výskumný nástroj G: (13) Deminutíva a názvy mláďat.

Zameranie: Tvorenie slov – rozlišovanie významu a funkcie sufixov.

Cieľ: Zistiť úroveň implicitného osvojenia si tvorenia názvov mláďat.

Inštrukcie/postup: Administrátor ukazuje respondentovi obrázky s dospelým zvieratom a mláďatom a pomenuje zviera. Vyzývame respondenta, aby pomenoval mláďatá, ktoré vidí na obrázku (*bocianča, psíča, mača, kozľa, vlčá, holúbä, húsa, kurča, baranča, vtáča, háďa, koniča, pštrošiča, kamzíča, jelenča, káča/kačiča*).

Z priebehu pozorovania bol vyhotovený videozáznam. Prostredníctvom videonahrávok boli následne jednotlivé úkony u každého dieťaťa osobitne podrobené analýze. Výskumný materiál je podkladom pre návrh pedagogickej intervencie a stimulácie jazykovo-komunikačných javov v detskej reči princípmi Montessori pedagogiky. Po skončení pedagogickej intervencie budeme opakovane uvedenými nástrojmi detskú reč diagnostikovať.

3 Výsledky, analýza a interpretácia vstupného pozorovania

Pri analýze pozorovania využívame prístupy kvalitatívnej metodológie, ktorá sa o. i. vyznačuje individuálnym prístupom k respondentom a pozorovaným javom. Každú výpoveď každého respondenta individuálne analyzujeme. Výsledky pozorovania porovnávame a spracúvame v kontexte poznatkov súčasnej vývinovej lingvistiky s dôrazom na výskumy reči slovensky hovoriacich detí. Na základe zistených záverov sa snažíme identifikovať odporúčania, ktoré by sme mali rešpektovať a akceptovať pri príprave pedagogickej intervencie – návrhu didaktického materiálu a aktivít na stimuláciu jednotlivých jazykovo-komunikačných javov.

3.1 Deminutíva a pomenovanie mláďat

Pri pomenovaní zvierat (*pes, ovca, krava, býk, prasa, somár, kôň, koza, kačka, hus, moriak, pštros*) deti najčastejšie využívali ich deminutívne tvary *psík/havko, ovečka, prasiatko, koník*. Využívanie deminutív je v danom veku prirodzeným javom slovnej zásoby (Vužňáková, 2018b, 2013b). Podľa Vužňákovej (2015) si dieťa osvojuje jazyk cez rečový prejav tých, ktorí s ním komunikujú. Preto pri osvojovaní si istého jazykového javu sa ako veľmi dôležitá ukazuje frekvencia používania príslušného jazykového javu v rečovom okolí dieťaťa. Brestovičová (2018) skúmala slovnú zásobu matiek v komunikácii s deťmi raného veku v ich reči orientovanej na dieťa. Štatisticky sa jej ukázalo, že zo všetkých vypovedaných substantív bolo v deminutívnom tvare 62 %. Podľa Vužňákovej (2015) je používanie deminutív výrazom afektívneho rozmeru registra reči orientovanej na dieťa s pozitívnou orientáciou, čo súvisí s vyjadrením vzťahu komunikantov k dieťaťu. Takto osvojené tvary slov v ranom veku sa prirodzene premietajú do slovnej zásoby v neskoršom predškolskom období. Výskum (Vužňáková, 2013b, 2015) ukazuje, že deti si postupne osvojujú funkcie deminutív, postupne chápu, že deminutíva sa používajú na vyjadrenie 1. malosti, 2. mladosti, 3. citovosti. Vužňáková (2015) ďalej uvádza:

Deminutívne substantíva patria k jedným z prvých slovotvorne motivovaných slov a k najfrekventovanejším slovotvorne motivovaným slovám v ranej ontogenéze dieťaťa. S narastajúcim vekom ubúda počet „vývinových deminutív“ v prospech deminutív s pragmatickou hodnotou a funkciou pomenovať „malé“, „menšie“. (s. 53)

Špecifickou skupinou slov v slovenčine sú názvy zvieracích mláďat. Ako píše Vužňáková (2009b, s. 126), „nielen u detí, ale i v reči dospelých dochádza v bežnej komunikácii často pri pomenovaní mláďat k používaniu zdrobnenín. Uprednostňujú sa napr. pomenovania *mačička, hadík, sloník* pred *mača, háďa, sloníča*.“ Nepoužívanie pomenovaní danej slovotvornej kategórie dospelými ovplyvňuje aj reč detí. Tak sa stáva, že pred používaním názvov mláďat uprednostňujeme používanie deminutív (bližšie pozri Vužňáková, 2009b). To súvisí s vyššie uvedeným, že na osvojovanie si jazyka vplýva aj rečový input – rečové okolie dieťaťa/reč orientovaná na dieťa. Aj v našom pozorovaní sa ukázalo, že deti predškolského veku nepoznajú pomenovania zvieracích mláďat a väčšinou používajú deminutívne tvary. Mladšie deti (do 4,5 roka) nemali skúsenosť s pomenovaniami *kozľa, vlčá, baranča, vtáča, pštrosíča* a *jelenča*. Pri ostatných mláďatách použili deminutívne tvary *šteniatio, mačiatko, husiatko/kuriatio, kačička, koník* alebo pomenovania *had, kamzík, bocian, holub* používali na označenie mláďaťa i dospelého jedinca. V tomto prípade môžeme predpokladať, že deti nemajú jazykové skúsenosti s názvami mláďat. Preto použili pojem, ktorý poznajú. Zo skupiny starších detí (od 4,5 roka) jeden respondent popri deminutívnych tvaroch substantív použil aj spojenia, v ktorých je „malosť“ vyjadrená adjektívom *malý vlk, malý had, malá húska, malý vtáčik* (4,3–4,7⁸). Vo výpovediach starších detí sa objavilo aj niekoľko okazionálnych pomenovaní: *bociatio/bociatio, lietačko* (4,8–5,0), *pštrosko, kuranička* (4,3–4,7). Nepoužitie deminutív, ale názvov slovotvornej kategórie názvy mláďat sa objavili len u najstaršieho respondenta. Najúspešnejšie v pomenovaní mláďat bolo najstaršie pozorované dieťa (5,8 – 6,0). Respondent pomenoval osem zo šestnástich mláďat, pričom v dvoch prípadoch použil deminutíva *mačiatko, kozliatio*. To by sme mohli vysvetliť vplyvom rečového okolia respondenta.

Vstupné diagnostikovanie ukazuje, že respondenti ešte nemajú osvojené všetky funkcie deminutív a nemajú skúsenosti so sufixmi pre názvy mláďat.

⁸ Vek detí uvádzame v rozmedzí v tvare (rok, mesiac – rok, mesiac), pretože vstupné pozorovanie reči prebiehalo od októbra do januára.

Deminutívne sufixy majú rôzne funkcie (pomenovanie toho, čo je malé; pomenovanie toho, čo je mladé; citový postoj k pomenovanému). Stimulácia reči by tak mala byť zameraná na rozvoj slovnej zásoby o názvy mláďat a diferenciáciu sufixov pre „mladé“ a „malé“. Tým môže podporovať rozvoj osvojovania si funkcie deminutív a slovotvornej variability v materinskom jazyku.

3.2 Slovná zásoba – pomenovanie rodových a druhových pojmov

Pri pomenovaní *zvierat* a *jedla* (v rámci hodnotenia rodových a druhových pojmov) najviac správnych pomenovaní použili deti pri rozpoznaní a pomenovaní *zvierat pes, ovca, krava, prasa, kôň, koza*. Najviac „chýb“ pri pomenovaní robili deti v súvislosti s perцепčnou i pomenúvacou interferenciou (Vužňáková, 2020a) pri *zvieratách kačka, hus, moriak, pštros*. Deti nazvali *hus labuťou* (5,8–6,0) alebo *kačičkou* (3,11–4,3), *moriaka* slovným spojením *iný páv* (5,6–5,10), *pštrosa* pojmom *emu* (5,8–6,0) či *húskou* (4,3–4,7). Jedno dieťa nazvalo aj *kravu* aj *býka prasatom* (4,8–5,0). Tento jav podľa Vužňákovvej (2020a, s. 52) „súvisí hlavne s obmedzenou slovnou zásobou“. Ak dieťa nemá osvojené isté slovo alebo si ho nevie vybaviť, použije pomenovanie, ktoré má v slovnej zásobe a zároveň je k nemu významovo najbližšie. Jedno dieťa (3,11–4,3) pomenovalo zeleninu *ovocím* a skupinu ovocia týmto pojmom pomenovali tri deti (4,3–4,7 a 5,8–6,0) z ôsmich, zeleninu *zeleninou* jedno dieťa (5,8–6,0) z ôsmich a pojem *cestoviny* použilo správne iba jedno dieťa (5,8–6,0). Dve deti (4,8–5,0 a 4,3–4,7) spoločný pojem nepoužili, začali odznova menovať konkrétne predmety a jedno z nich (4,8–5,0) vytvorilo namiesto pojmu *zvieratá* menšie skupiny *kotkodáky, prasy a koníky*. Deti pri tomto úkone jednoduchšie pomenovali konkrétne ovocie a zeleninu. To korešponduje aj so zisteniami Vužňákovvej (2020a, s. 59), ktorej pozorovanie ukazuje, že deti sa učia skôr pomenovania pre konkrétne veci (podobne aj pri *kategorii dopravné prostriedky, ovocie*), nie pre triedy pomenovaní, t. j. ako prvé si z hyperonymicko-hyponymickej taxonómie osvojujú lexikálne jednotky so širokým, resp. širším obsahom a úzkym, resp. užším rozsahom, čo súvisí do značnej miery s konkrétnym myslením. Jedno dieťa (4,8–5,0) použilo na označenie *zvierat kačka, hus, moriak, páv* pojem *kotkodák*. V tomto prípade dieťa na základe spoločných pozorovaných znakov vtákov použilo „vývinový okazionalizmus“ *kotkodák*. Okazionalizmy sú prejavom detskej slovotvorby. Ide teda o príležitostné slová, ktoré majú pre dieťa špecifický význam. Keďže dieťa neovláda všetky pojmy materinského jazyka, označí veci a javy vlastnými slovami, ktoré tvorí na základe svojich skúseností, vedomostí. Dieťa predškolského veku myslí konkrétne, práve preto v pomenovaniach premieta

svoju konkrétnu skúsenosť s predmetom a javom (Liptáková, 2000, s. 100; pozri Liptáková & Vužňáková, 2009).

Ako sme naznačili vyššie, ak dieťa nepozná uzuálne pomenovania, používa slovotvorné okazionalizmy alebo opis (Vužňáková, 2020a, s. 58). V opise respondentov možno pri niektorých odpovediach odkrývať antropocentrický vzťah k svetu. Reč a jazykový systém človeka prezrádzajú, že človek na mnohé veci vo svojom okolí nazerá zo svojej ľudskej perspektívy, akoby on bol stredobodom všetkého. Meradlom môže byť veľkosť tela, potreby či zmyslová skúsenosť (Pacovská et al., 2021). Zároveň v intuitívnom substádiu predoperačného myslenia dieťaťa (4–7 rokov) patria totiž k hlavným kognitívnym štruktúram egocentrizmus, čiže neschopnosť vidieť svet ináč než zo subjektívneho hľadiska a centrícia, teda sústredenie pozornosti na jeden znak situácie a zanedbávanie ostatných, akokoľvek sú dôležité (Piaget & Inhelderová, 1997). Týmito javmi možno vysvetliť reakcie respondentov. Pomenovanie skupiny vtákov pojmom „kotkodáky“ sa viaže na percepčnú skúsenosť dieťaťa. Vo výskume Vužňákovvej (2020a) boli u 4-ročných detí pozorované tendencie viac kategorizovať už na základe funkcie a na základe iných percepčných kritérií ako je farba, čo korešponduje s odpoveďami respondentov. Jeden respondent namiesto pomenovania použil viackrát práve opis zmyslovej skúsenosti: višňa „*kyslé a toto (čerešňa) je sladké*“, petržlen „*je to štiplavé*“ (5,6–5,10).

Percepcia je zaujímavá aj z hľadiska Montessori pedagogiky. V zmyslovej výchove a v zušľachtovaní zmyslov vidí Montessoriová základy stimulácie a rozvíjania inteligencie.

Práca so zmyslovým materiálom výrazne podporuje intelektuálny vývin dieťaťa: vnímanie, triedenie, zapamätávanie, vybavenie z pamäti a pozorovanie. Zmyslová výchova tvorí základ, z ktorého sa ďalej rozvíja jazykové vyjadrovanie a matematické myslenie“. (Anderliková, 2019, s. 33)

Na Slovensku je tradícia opisovať jazyk štrukturalisticky. To sa premieta aj do rozvoja reči a vyučovania jazyka. Len veľmi pomaly sa začína jazyk opisovať prostriedkami a metódami kognitívnej lingvistiky, ktoré sa využívajú aj pri skúmaní a opisovaní detskej reči. Podľa Vaňkovej (2007) kognitívne a kultúrne poňatá lingvistika akcentuje jazyk a význam v kontexte skúsenosti a antropocentrizmu. Pri pozorovaní reakcií respondentov bolo možné pozorovať nielen predchádzajúce skúsenosti s jazykom a svetom, ale aj prototypovosť. V súčasnosti sa môžeme oprieť o teórie o prototypovom význame

slova (pozri napr. Roschová & Mervisová, 1975), ktoré ukazujú, že významy slov si osvojujeme cez prototypy. Do slovenského jazykovedného povedomia sa prototypová teória lexikálneho významu/prototypová analýza významu slov dostala zásluhou Dolníka (1990, 1994, 2003, 2005). Ako uvádza Vužňáková (2018a):

Podľa prototypovej teórie sa významy slov viažu na prototypy s dominantnými, často sa opakujúcimi, perцепčne výraznými, ľahko osvojiteľnými vlastnosťami, pričom prototypy sú závislé od kultúrnych podmienok. Prototyp je reprezentatívny exemplár kategórie. Prototypy sa rýchlejšie spoznávajú, ľahšie sa osvojujú a častejšie sa používajú. Prototyp je prirodzene prístupný mysli človeka, je spätý so salientnosťou a je v prirodzenej interakcii s poznávajúcim subjektom prostredníctvom nápadnej vlastnosti majúcej primárny význam pri kognitívnom spracovaní triedy objektov (porov. Dolník, 1994). (s. 16)

Prototypový efekt sme pozorovali pri kategórii *ovocie*. Všetky deti správne pomenovali iba *banán* a *jablko*. Jablko môžeme považovať za prototyp ovocia v našom kultúrnom prostredí. Pomenovaním *jablko* niektoré deti (do 5 rokov) označili aj *hrušku*, *slivku*, *broskyňu* a *hurmikaki*. Ani jedno dieťa nepoznalo *dračie ovocie* a *hurmikaki*. V kategórii zelenina môžeme za typického predstaviteľa označiť *uhorku*, *zemiak* a *mrkvu* (správne pomenovali všetci respondenti), naopak *zeler*, *tekvicu* a *petržlen* neoznačil správne ani jeden respondent. V rámci kategórie *ovocie* sa medzi prvými v slovenskom prostredí osvojujú skôr pomenovania „*jablko*“ ako pomenovania „*kivi*“ alebo „*dračie ovocie*“ či „*hurmikaki*“, ktoré nie sú typickými reprezentantmi ovocia v našich podmienkach, a tak je prirodzené, že deti (ale ani dospelí) s nimi nemajú alebo nemusia mať jazykové i mimojazykové skúsenosti (Vužňáková, 2020a). Dieťa nazvalo karfiol *haluškami* (4,0–4,4) na základe vizuálnej podobnosti, tekvicu *hruškou* (3,11–4,3) na základe podobnosti tvaru, dve deti nazvali cesnak *cibuľou* (4,0–4,4 a 3,11–4,3), pravdepodobne tiež na základe podobnosti. V kategórii *vesmír* polovica respondentov spoznala *Slnko*. Jedno dieťa (4,3–4,7) pomenovalo takmer všetky planéty pojmom *planéta*, Merkúr nazvalo *zemeguľou*, Zem *klasickou planétou*, správne pomenovalo len *Saturn* a *Slnko*. Dieťa sa s planétami a vesmírnymi telesami v bežnej komunikácii ani v materskej škole nestretáva, čiže nemá s nimi skúsenosť. Respondenti boli najúspešnejší v pomenovaní *dopravných prostriedkov*. Dve deti (4,3–4,7 a 3,11–4,3) pomenovali vlak *električkou*. To tiež prisudzujeme životnej skúsenosti, lokalite realizácie pozorovania aj skúsenosti dieťaťa s jednotlivými lexikálnymi jednotkami. Pozorovanie prebehlo v Košiciach, kde sa dieťa

s električkami stretáva. Najmladšie dieťa (3,10–4,2) označilo pojmom *električka* aj autobus (električky aj autobusy hromadnej dopravy v Košiciach sú vizuálne farebne podobné).

Vstupné diagnostikovanie ukazuje, že rozsah slovnej zásoby a poznanie rodových a druhových pojmov sú ovplyvnené (1) kognitívnymi štruktúrami dieťaťa predškolského veku (konkrétne myslenie, egocentrizmus, centrácia), a (2) percepčnou, jazykovou i mimojazykovou skúsenosťou dieťaťa. Z toho vyplýva, že aj stimulácia slovnej zásoby by sa mala opierať o prototypový efekt, percepčnosť a vzťah medzi jazykovou a mimojazykovou skúsenosťou.

3.3 Triedenie pojmov (lexikálna kategorizácia)

Zaujímalo nás, ako deti vnímajú súvislosti javov a na základe akých kritérií kategorizujú svet. Pri dopravných prostriedkoch respondenti vybrali zo skupiny *autobus, kolobežka, kolieskové korčule, kočiar* tie, ktoré patria do skupiny *vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka*. Dve najstaršie deti (5,6–6,0) vybrali *autobus*. Jedno dieťa (5,8–6,0) vybralo *autobus*, pretože „je tiež z tých, na ktorých jazdia ľudia“. *Kolobežku a kolieskové korčule* „nie, lebo to má stále len jeden“. *Kočiar* tiež nevybralo, pretože „to má stále len jedna mamička a jedno bábätko“. Druhé dieťa (5,6–5,10) argumentovalo tým, že *autobus* „má kolesá“, *kolieskové korčule* „to sa na nohy dáva“, *kolobežka* „s nohami sa pridáva“, *kočiar* „keď chytáš... s kočíkom chodia nie jeden, ale dvaja ľudia“. Dvaja respondenti (4,8–5,0 a 4,3–4,7) priradili všetko bez zdôvodnenia, dvaja respondenti (4,0–4,4 a 3,11–4,3) úkon nevykonali. Najmladšie dieťa (3,10–4,2) priradilo *kolobežku* a *korčuľu*, pretože ich má doma. Staršie deti priradili prvok do kategórie na základe vonkajších znakov – „jazdia na nich ľudia“ (na ostatných len jeden človek) a „má kolesá“ v zmysle motorového pohonu, ostatné poháňa človek vlastnou silou. Podľa výskumu Vužňákovej (2020a) ide o rozlišovanie na základe aktuálnej percepčnej dominantnosti. Kategorizácie vzťahy podľa Vužňákovej (2020b, s. 159) nepostihujú všetky deti rovnako. Medzi deťmi sú rozdiely v hodnotení kategórií, ktoré ukazujú, ako deti vnímajú vzťahy medzi pojmi. U najmladšieho respondenta sú kategorizácia aj hodnotenie kategórií (argumentácia) ovplyvnené egocentrizmom príznačným pre predškolský vek. V kategórii kuchynský riad päť (aj najmladšie, aj najstaršie deti – bez ohľadu na vek) z ôsmich respondentov zo skupiny *hrniec, šálka, pokrievka, lyžica, zmeták, lopatka, panvica, metlička na šľahanie* správne vyradilo *zmeták* a *lopatku*, z toho jedno dieťa vyradilo aj *metličku na šľahanie*. U dvoch detí (5,8–6,0 a 3,11–4,3) sa objavilo konvenčné

zdôvodnenie „lebo je to na upratovanie, ostatné na varenie“, jedno dieťa (4,3–4,7) sa vyjadrilo „*lebo to nie je na varenie*“, jedno dieťa (5,6–5,10) svoj výber zdôvodnilo „*lopatka je k metličke*“, jedno dieťa (3,10–4,2) urobilo konvenčne správny výber, ale zdôvodnilo ho vo vzťahu k vlastnej osobe „*nemám doma*“ – išlo o najmladšie dieťa zo skupiny. V kategórii ovocie najstaršie dieťa (5,8–6,0) vyčlenilo *hubu, zemiak a papriku* podľa konvenčných kritérií – *nie sú ovocie*, toto dieťa vyčlenilo aj *dračie ovocie*, lebo ho nepoznalo. Keď mu administrátor povedal, že je to ovocie, tak ho v skupine ponechal. Ostatní respondenti vyčlenili zo skupiny *papriku*, pretože „*nie je ovocie, je to jedlo/nie je to ovocie, je to paprika*“, hubu „*neni sladké/nie je ovocie, nie je so skupinou*“, zemiak „*keď nasekáš a uvariš, tak sa robí k mäsku a ku šťave*“ – tu sme pozorovali triedenie a zdôvodňovanie na základe zmyslovej i životnej skúsenosti. Jedno dieťa (4,3–4,7) vybralo *hrozno* a argumentovalo: „*nie je to ovocie, je to hrozno*“. Pri *zelenine* sme pozorovali podobný fenomén, aký opisujeme nižšie.

Na tomto príklade môžeme pozorovať tendencie vo vývine reči a myslenia detí v predškolskom veku: 1. nazeranie na kategórie z perspektívy dieťaťa („*mám/nemám doma*“ – *zelenina, ovocie, kuchynský riad, dopravné prostriedky, vesmír*) → 2. zmeny v kvalite kategórií a zdôvodňovaní na základe jazykových a mimojazykových skúseností („*pomaranč neni jedlo*“, „*lebo my máme vysávač, lopatka je k metličke*“) → 3. začiatok kategorizovania v súlade s konvenčnou kategorizáciou („*ananás je ovocie, aj pomaranč je ovocie*“, „*hríb nie je ovocie, ani zelenina, paprika a zemiak nie sú zelenina*“, „*autobus má kolesá*“). To korešponduje s charakteristikou kognitívneho vývinu podľa Piageta (Piaget & Inhelderová, 1997). U dieťaťa mladšieho školského veku je dominantnou kognitívnou štruktúrou (Piaget & Inhelderová, 1997) grupovanie. To umožňuje dieťaťu chápať objektívne súvislosti medzi javmi, ktoré sa zoskupujú podľa spoločných definičných vlastností. Zároveň v mladšom školskom veku ubúda egocentrizmus a spoločne s vekom rastú aj jazykové a mimojazykové skúsenosti dieťaťa, vnímanie sveta sa približuje konvenčnosti a konvenčnému vnímaniu sveta tak, ako ho vníma dospelý používateľ jazyka. Tieto javy sa v psycholingvistickej literatúre zvyčajne vysvetľujú ako *logické* a *nelogické* (napr. Klindová, 1970). My sa prikláňame k chápaniu, podľa ktorého sú javy/kategórie/vnímanie sveta *konvenčné* alebo *nekonvenčné* (pozri o tom Vužňáková, 2020a, 2020b, 2018a). Aj podľa Montessoriovej sa u dieťaťa vo veku od 6 do 9 rokov poznávanie celku uskutočňuje prostredníctvom detailov, pričom poznatky sú triedené do štruktúr.

Vstupné diagnostikovanie reči ukazuje, že dieťa na začiatku obdobia (3,10–4,2) kategorizuje pojmy a javy (1) z *vlastnej perspektívy* (egocentrizmus), neskôr (4,3–5,10) nastávajú (2) *zmeny v kvalite kategórií a zdôvodňovaní* na základe jazykových a mimojazykových skúseností a koncom predškolského veku (5,8–6,0) a na začiatku mladšieho školského veku pozorujeme pri niektorých javoch (s ktorými má dieťa dostatočné jazykové i mimojazykové skúsenosti) (3) začiatok *kategorizovania v súlade s konvenčnou kategorizáciou*. Tieto javy budeme zohľadňovať pri návrhu rozvoja lexikálnej kategorizácie.

3.4 Kritériá kategorizácie a kognitívny potenciál⁹

Podľa Piageta (Piaget & Inhelderová, 1997) sa kategórie považujú za prostriedok, ktorý nám umožňuje vyznať sa v realite (pozri bližšie Vužňáková, 2020a). Podľa výskumov Vužňákovvej (2020a, s. 57) napriek istým tendenciám vo vývine kategórií sú medzi deťmi toho istého veku aj výraznejšie individuálne rozdiely. „Možno predpokladať, že sú determinované rôznymi faktormi, napr. skúsenosťou, kognitívnym vývinom, rečovým okolím.“ To, ako kategorizujeme svet aj cez optiku jazyka, je podľa Pacovskej et al. (2021) ryšom pojmovej sústavy človeka. Kategorizácia nám umožňuje členiť javy sveta na zvládnuteľné celky a usporiadať ich do jednotlivých kategórií. V kognitívnych vedách sa uplatňuje voľnejšie poňatie kategorizácie, ktorá zodpovedá bežnej (konvenčnej) ľudskej skúsenosti, ide o jemnejšie kategorizovanie ako vo vedách exaktných (pozri Pacovská et al., 2021). Prechody medzi týmito kategóriami nie sú ostré, sú plynulé. Terminologické minimum kognitívnej edukácie (Kovalčíková et al., 2015, s. 38) definuje kategorizáciu ako „zoskupovanie objektov do kategórií, obvykle s nejakým špecifickým cieľom. Je to proces, pri ktorom objekty alebo nápady sú rozpoznané, rozlíšené a triedené. Kategória ako výsledok kategorizácie objasňuje vzťah medzi subjektom a objektom poznania“.

V našom pozorovaní respondenti triedili podľa (1) funkcie a konvenčnosti – najstarší respondent (5,8–6,0) vyčlenil skupiny: 1. *cestná*, 2. *chodníková*, 3. *vodná* – *nemáme tu žiadne ďalšie vodné*, 4. *jazdí na kolajniciach*, 5. *lietadlo lieta*. Traja respondenti (3,11–4,3; 4,3–4,7 a 5,6–5,10) roztriedili dopravné prostriedky podľa toho, či „majú alebo nemajú motor“, pričom len najstaršie dieťa z trojice svoje rozhodnutie vedelo aj verbálne argumentovať. Jedno dieťa (4,3–4,7) rozšírilo kritérium o individuálne a hromadné. Medzi ďalšími

⁹ K použitiu pojmu kognitívny potenciál sme sa inšpirovali výskumami Vužňákovvej (2020a, 2020b).

kritériami boli „poháňajú sa nohou“, pri ovocí a zelenine: „*rastie u nás*“, „*má kôstky/nemá kôstky*“. To môže súvisieť so skúsenosťou respondentov s dopravnými prostriedkami, ktoré sa často – doma i v materskej škole objavujú v ich rečovom okolí. Jeden respondent (5,6–5,10) roztriedil zeleninu podľa toho, že „rastú nad zemou“ (paradajka, paprika), „na zemi“ (tekvica, uhorka, brokolica, karfiol) a „v zemi“ (cvikla, cesnak, mrkva, zemiak, zeler). Deti triedili aj podľa (2) veľkosti a tvaru (5,6–5,10 a 4,3–4,7): „sú také isté dlhé“ (vlak a autobus), „má takisto veľa okien“ (lietadlo a loď), „sú skoro také rovnaké“, „sú okrúhle“, „majú rovnaké listy“. Najmladšie dieťa (3,10–4,2) zvolilo kritérium: „lebo sú také pekné“ a „ostatné“. *Ovocie a zeleninu* deti triedili aj podľa farby. Jeden respondent (5,6–5,10) triedil ovocie aj zeleninu podľa (3) zmyslovej skúsenosti (pozri vyššie): *sladké/kyslé, štiplavé*. Najmladšie dieťa (3,10–4,2), tak, ako aj pri ostatných úkonoch, postupovalo v zmysle egocentrizmu a triedilo na základe kritérií: *mám/nemám doma*. Táto reakcia je typická pre nižší vek. Súvisí to s kognitívnym a rečovým vývinom u 3-ročných detí. Dieťa v tomto veku ešte nie vždy dokáže vnímať/zohľadniť iné kritériá. To však neznamená, že žiadne 3-ročné dieťa to nedokáže. Môžeme hovoriť skôr o tendencii. Čím sú deti mladšie/menšie, tým sú rozdiely medzi nimi väčšie. Tento jav súvisí aj s *axiologizáciou* v kategorizovaní verbálnych asociácií, ktorá sa ukazuje vo výskume Liptákovej (2023). Dieťa vyjadruje vlastnú hodnotovú orientáciu vzťahujúcu sa k entite reprezentovanej podnetovým slovom. Aj vstupné diagnostikovanie ukazuje, že táto kategória asociálnych odpovedí sa vytráca ku koncu obdobia predškolského veku. Podľa autorky (Liptáková, 2023) to môže byť dôsledok ustupujúceho egocentrizmu a expresivity (Piaget & Inhelderová, 1997) v reči a myslení, ale tiež môže byť dôsledkom pôsobenia stereotypov v rečovom okolí dieťaťa.

Ako uvádza Vužňáková (2020a, s. 58) „niektoré staršie výskumy ukazujú, že deti triedia predmety predovšetkým podľa farby alebo tvaru. Zároveň vyzdvihujú veľký význam slova pri triedení. Deti sa podľa tvaru orientujú vtedy, keď poznajú aj pomenovanie (podľa Klindová, 1970, s. 34)“. Pozorovanie Vužňákovej (2020a.) však demonštruje, že

jedinými kritériami triedenia u detí nemusia byť farba alebo tvar a že deti predškolského veku nemusia vnímať tvar ako základný znak vecí (pozri Klindová, 1970, s. 34). Kritériá triedenia môžu byť pri rôznych predmetoch rôzne (napr. *stromy* – farba, súčasti koruny, tvar, telesná skúsenosť; *autá* – farba, funkcia, tvar, výzor). (s. 58)

Pri vstupnom diagnostikovaní sme identifikovali tri tendencie pri kategorizácii. Deti triedili pojmy na základe (1) *funkcie a konvenčnosti*, (2) *vonkajších znakov predmetov* a (3) *zmyslovej skúsenosti*. Tieto kritériá, ktoré využívajú deti pri kategorizácii, budú východiskom pre následnú stimuláciu reči.

3.5 Zovšeobecňovanie a používanie pravidiel jazyka

V procese osvojovania si gramatických pravidiel dochádza k „chybám“ (pozri o tom Vužňáková, 2012), ktoré sa v zahraničnej literatúre označujú ako hypergeneralizácie (*overgeneralization*; pozri Pinker, 2003). Hypergeneralizácie sa vyskytujú vo všetkých jazykoch¹⁰ (Rybár et al., 2005, s. 88). Pojem hypergeneralizácia sa môže spájať s dvoma odlišnými jazykovými javmi: 1. s osvojovaním si významu, 2. s osvojovaním si gramatických pravidiel. V prvom prípade nám môže jav priblížiť výskum Vužňákovvej (2020a, s. 58–59): „za hypergeneralizáciu by sme mohli považovať používanie pomenovania „halušky“, ktorým označilo cestoviny 7 detí (jedno 3-ročné dieťa, jedno 4-ročné dieťa, tri 5-ročné deti a dve 6-ročné deti¹¹). Tak, ako k hypergeneralizácii či zovšeobecňovaniu gramatických javov, aj k hypergeneralizácii významov nedochádza často, je to však markantný jav v reči dieťaťa. Používanie slov s nadmernou extenziou (pozri aj Rescorlaová, 1980) súvisí podobne ako zovšeobecňovanie gramatických a slovtvorných pravidiel s medzerami v znalostiach jazyka.“ (pozri o tom Vužňáková, 2015, s. 57). V druhom prípade sa v slovenskom jazykovom prostredí daný jav označuje skôr ako zovšeobecňovanie (Vužňáková, 2015). Ide totiž o jav, „keď ešte dieťa nemá osvojené všetky gramatické tvary, a tak pomáha si tým, že zovšeobecní istý tvar a prenáša ho na základe analógie a implikácie.“ My sa prikláňame k názoru Vužňákovvej (2015), ktorá uprednostňuje pojem „zovšeobecňovanie“, pretože má bližšie k podstate tohto javu. Vužňáková (2015, s. 59) uvádza, že „osvojovanie si jazyka je proces, a preto jeho používanie nemôže byť na začiatku dokonalé. Je poznačené pokusmi i „omylní“ vyplývajúcimi zo spôsobu fungovania daného jazyka a kognície i z kognitívnych schopností dieťaťa v istej etape vývinu. Zovšeobecňovanie (hypergeneralizácie) možno v slovenčine sledovať najmä pri ohýbaní slov (flexii). Podľa Liptákovvej a Vužňákovvej (2009, s. 68) sa zovšeobecňovanie v slovenčine prejavuje ako univerzalizácia pravidelných morfológických tvarov v rámci jednotlivých ohýbacích paradigmat a pri stupňovaní (cit. podľa Liptáková, 2008): otec – od oteca, štipce (na bielizeň) –

¹⁰ O hypergeneralizácii v českom jazyku pozri Chejnová (2015), Pačesová (1979).

¹¹ Citované dáta pochádzajú z výskumu Vužňákovvej (2020a).

jeden štípc; kôš – do kôša, stôl – pod stôlom; zobrať – zobram (miesto zoberiem), vezmem – vezmela (miesto vzala), vyprevadiť – vyprevadovať (miesto vyprevádzať), bojím sa – bojili sme sa (miesto báli sme sa); zlý – zlejší, dobrý – dobrejší, hore – horšie, dole – dolšie a pod.

Keď ešte dieťa nemá osvojené všetky gramatické tvary, pomáha si tým, že zovšeobecní istý tvar a prenáša ho na základe *analógie* a *implikácie* (napr. Papám chlebík s maslom a pomazánkom; koník – koníky, medvedík – medvedíky, teda aj trpaslík – trpaslíky, namiesto trpaslíci). V slovenskom prostredí sa tak na označenie vyššie opísaného javu používa aj pojem „vývinové analógie“ (pozri Kičura Sokolová, 2020). Dieťa zovšeobecňuje vtedy, keď narazí na nepravidelnosť (Vužňáková, 2012). Na základe doterajšieho poznania reči po slovensky hovoriacich detí vymedzuje Vužňáková (2012, s. 141–142) niekoľko javov súvisiacich so zovšeobecňovaním na úrovni flexie. „Medzi nimi je aj pravidelná gradácia adjektív a adverbií, ktoré majú gradáciu nepravidelnú (dobrejší, zlejšie). Tento jav bol predmetom pozorovania vo vstupnom diagnostikovaní.“

Konvenčné stupňovanie sme zaznamenali u najstaršieho respondenta (5,8–6,0): pekný – krajší – najkrajší, dobrý – lepší – najlepší, zlý – horší – najhorší, malý – menší – najmenší, veľký – väčší – najväčší. Ďalší respondenti (štyri deti od 4,5 roka) využívali vyššie spomenuté procesy a tvorili tvary ako peknejší, najpeknejší, najzlejší. Jedno dieťa (5,6–5,10) tvorilo kompozitá stredopekný, stredodobry, stredozlý (komparatív). Iné zasa (4,3–4,7) pomenovalo jav opisom „trošku pekný, trošku zlý, trošku malý“ (komparatív). Jedno dieťa (4,8–5,0) komparatív („dobry, dobry“) aj superlatív („dobry, dobry, dobry...“, „peknejší, peknejší“) vyjadrovalo opakovaním slov. Najväčší problém so stupňovaním adjektív mali mladšie deti (do 4,5 roka), z ktorých sme odpoveď získali od jedného respondenta – najmladšieho (3,10–4,2) a to pri stupňovaní adjektíva zlý – ešte zlý – ešte väčší zlý, a veľký – väčší – ešte väčší. Všeobecne sme u pozorovaných detí zaznamenali najväčšiu úspešnosť pri stupňovaní adjektíva veľký. Deti s týmto slovom a jeho gradáciou majú pravdepodobne najviac skúseností.

Schopnosť správne použiť tvary komparatívov a superlatívov adjektív pri ich gradácií je závislá od jazykovej skúsenosti, rečového okolia dieťaťa i pamäti. Rovnaký počet správne použitých tvarov 3 z 10 sme pozorovali u dvoch detí vo veku 4,3–4,7 aj u 5,6–5,10 rokov. U ďalšieho dieťaťa (4,3–4,7) boli pozorované správne použité 4 pojmy z 10. Pri tomto jazykovo-komunikačnom jave

sme nepozorovali explicitne súvislosť s vekom. Nepravidelnosti sa deti učia dlhšie a vyžadujú pamäť (pozri o tom Pinker, 2003). Tieto faktory budeme zohľadňovať pri stimulácii nepravidelnej gradácie adjektív v slovenčine.

3.6 Porozumenie významu prefixálnych slovies a ich používanie

Drozdová (2020a, s. 79) realizovala výskum slovotvorby v predškolskom veku. „Vo výskume sa potvrdila prítomnosť častého používania prefixálnych verb, ale pri elicitovanej aktivite dieťa nedokázalo postrehnúť významovú odlišnosť predpôň, teda nielen slovotvorný, ale ani lexikálny význam slovies“, a preto odporúča tieto javy stimulovať. Na základe týchto výsledkov a odporúčaní sme sa rozhodli aj tento jav zaradiť do nášho výskumu a hľadať možnosti na jeho stimuláciu (o prefixálnych slovesách pozri Liptáková & Vužňáková, 2009, s. 128–130).

Zisťovali sme, či deti rozoznávajú významy slovies modifikované prefixami. **Nadletieť** v zmysle „ponad niečo“ (Slovník súčasného slovenského jazyka, 2006, 2011, 2015), **podletieť** – podliezť/podložiť niečo pod niečo, **vletieť** – vliať/vsypať/vliezť dnu/do niečoho, **vyletieť** – vybehnúť/vybrať/vyliezť von z niečoho, **odletieť** – odísť/odbehnúť/odcestovať niekam preč a letieť – pohybovať sa, vznášať sa vo vzduchu vlastnou silou (Krátky slovník slovenského jazyka, 2003).

Na základe pozorovania porozumenia (výber obrázka – *nadletieť*, *letieť*, *podletieť*, *odletieť*, *vletieť*, *vyletieť*) sa ukazuje, že deti, ako píše Drozdová (2020a, 2020b), nedokážu postihnúť zmenu významu slov spôsobenú prefixom. Úlohou detí bolo vybrať zo skupiny obrázkov podľa administrátorom vysloveného slovesa. Správne dokázalo vybrať obrázky len jedno dieťa (4,3–4,7). Deti rozlíšili význam slov *vyletieť* (štyria respondenti), *vletieť* a *odletieť* (traja respondenti), *nadletieť* (dvaja respondenti). Tri deti nevybrali správne ani jeden obrázok.

Pri slovesách *vyskočiť*, *preskočiť*, *zoskočiť* sme vychádzali z významov používaných v prirodzenej reči, aj z významov definovaných *Krátkym slovníkom slovenského jazyka* (2003). Podľa neho je význam nasledovný: **vyskočiť** – skokom, prudkým pohybom sa dostať hore (vyliezť, vytiahnuť) alebo dopredu, **preskočiť** – skokom sa dostať cez niečo (preskočiť niečo); skokom zmeniť miesto, **zoskočiť** – skočiť smerom dolu (zosadnúť, zostúpiť z niečoho).

V prípade produkcie (pomenovanie modelovej situácie – *vyskočiť, preskočiť, zoskočiť*) sa ukázalo, že šesť z ôsmich detí správne použilo sloveso *preskočiť*, dvaja respondenti na tento úkon použili pojmy *vyskočiť* a *skočiť*. Úkon výskoku správne pomenovali dvaja respondenti, šiesti použili pojem *skočiť*. Pojem *zoskočiť* pri tomto úkone nepoužil ani jeden respondent. Zoskočenie pomenovali pojмами *skočiť* alebo „*skočiť z kocky*“/„*skočiť dole*“. Sloveso *skočiť* použili deti pri úkonoch výskoku a zoskočenia, najmladšie dieťa (3,10–4,2) pri všetkých troch úkonoch. Ani najstaršie dieťa (5,8–6,0) nebolo schopné pomenovať všetky tri úkony správne (iba dva – *vyskočiť, preskočiť*).

Podľa Liptákovej a Vužňákovej (2009):

V predškolskom veku dieťa so spontánnym jazykovým vedomím niekedy pridáva k slovesám nevhodné predpony (napr. „*Ako nám tu *naletel/vletel komár?*“; Dieťa nechce jesť. Zjeme za babku, za tatka... „*Ked' *zapapám/spapám za všetkých, čo budem mat'?*“). No to je práve dôkaz, že dieťa sa učí používať slovotvorný systém jazyka. (s. 128)

Pri diagnostikovaní porozumenia prefixálnym slovesám a používania prefixálnych slovies, resp. prefixov, sa potvrdili zistenia Drozdovej (2020a, 2020b) a Liptákovej a Vužňákovej (2009), podľa ktorých deti nedokážu postihnúť zmenu významu slov spôsobenú prefixom a pridávajú k slovesám „neadekvátne“/nekonvenčné prefixy. Preto tento jav bude predmetom stimulácie reči, a to tak z hľadiska recepcie ako i produkcie jazyka.

4 Záver

Cieľom predkladanej štúdie bolo predstaviť (1) dizajn pedagogického výskumu stimulácie reči na základe súčasných výskumov o detskej reči s využitím princípov Montessori pedagogiky a (2) výsledky prvej fázy daného pedagogického výskumu. Realizovaný pedagogický výskum stavíme na už realizovaných výskumoch detskej reči na Slovensku a výskumoch Montessori pedagogiky.

Autori zahraničných výskumov v oblasti Montessori pedagogiky (Aydoğanová, 2016), ale aj efektívnosti Montessori pedagogiky prinášajú a identifikujú výzvy: (1) vzdelávacie programy implementované v predškolských vzdelávacích inštitúciách by mohli byť viac otvorené aplikácii Montessori metód a jej materiálov, (2) učitelia by mohli mať viac možností oboznámiť sa s Montessori pedagogikou cez vzdelávanie a rodičia by mohli mať možnosť vybrať si na

základe potrieb svojich detí adekvátny pedagogický prístup a (3) je potrebné ešte overovať efektívnosť Montessori pedagogiky vo vzťahu k stimulácii reči a osvojovaniu si jazyka v rôznom veku (cit. podľa Aydoğanová, 2016).

Aj preto sme sa rozhodli realizovať nami prezentovaný pedagogický výskum. V rámci vstupného diagnostikovania sme realizovali pozorovanie a rozhovory s ôsmimi (pri niektorých úkonoch šiestimi) deťmi predškolského veku v materskej škole, ktorá dlhodobo uplatňuje prvky Montessori pedagogiky vo výchovno-vzdelávacom procese. V centre našej pozornosti boli rozsah slovnej zásoby (kategorizácia – nadradené a podradené pojmy), pravidlá jazyka (flexia – gradácia adjektív) a slovotvorba (sémantika a pravidlá jazyka). Na základe výskumov detskej reči, vstupného diagnostikovania vybranej vzorky detí a princípov Montessori pedagogiky budeme v ďalších fázach výskumu (tvorba didaktického materiálu a intervencia) vychádzať z predchádzajúcich zistení.

Zo získaných dát možno vyvodiť nasledujúce vývinovo-lingvistické závery:

- *Stimulácia reči by mala byť zameraná na rozvoj slovnej zásoby o názvy mláďat a diferenciáciu sufixov pre „mladé“ a „malé“. Tým sa môže podporovať rozvoj osvojovania si funkcie deminutív a slovotvornej variability v materinskom jazyku. Ukazuje sa, že respondenti ešte nemajú osvojené všetky funkcie deminutív a nemajú skúsenosti so sufixmi pre názvy mláďat. Deminutívne sufixy majú rôzne funkcie (pomenovanie toho, čo je malé; pomenovanie toho, čo je mladé; citový postoj k pomenovanému).*
- *Stimulácia slovnej zásoby by sa mala opierať o prototypový efekt, percepčnosť a vzťah medzi jazykovou a mimojazykovou skúsenosťou. Rozsah slovnej zásoby a poznanie rodových a druhových pojmov sú ovplyvnené (1) kognitívnymi štruktúrami dieťaťa predškolského veku (konkrétne myslenie, egocentrizmus, centrácia) a (2) percepčnou, jazykovou i mimojazykovou skúsenosťou dieťaťa.*
- *Pri návrhu rozvoja lexikálnej kategorizácie by sa mali zohľadňovať javy, ktoré sa ukazujú na základe vstupného diagnostikovania reči. Dieťa na začiatku predškolského veku kategorizuje pojmy a javy (1) z vlastnej perspektívy (egocentrizmus), neskôr nastávajú (2) zmeny v kvalite kategórií a zdôvodňovaní na základe jazykových a mimojazykových skúseností a koncom predškolského veku a na začiatku mladšieho školského veku sme pozorovali pri niektorých javoch (s ktorými má dieťa dostatočné*

jazykové i mimojazykové skúsenosti) (3) začiatok kategorizovania v súlade s konvenčnou kategorizáciou.

- *Východiskom pri stimulácii reči by mali byť kritériá, ktoré využívajú deti pri kategorizácii sveta.* Deti triedili pojmy na základe (1) funkcie a konvenčnosti, (2) vonkajších znakov predmetov a (3) zmyslovej skúsenosti.
- *Schopnosť správne použiť tvary komparatívov a superlatívov adjektív pri ich gradácii je závislá od jazykovej skúsenosti, rečového okolia dieťaťa i pamäti.* Pri tomto jazykovo-komunikačnom jave sme nepozorovali explicitne súvislosť s vekom. Nepravidelnosti sa deti učia dlhšie a vyžadujú pamäť (pozri o tom Pinker, 2003). Tieto faktory by sa mali zohľadňovať pri stimulácii nepravidelnej gradácie adjektív v slovenčine.
- *Predmetom stimulácie reči, a to tak z hľadiska recepcie, ako i produkcie jazyka by mali byť významy prefixov a používanie prefixálnych verb.* Pri diagnostikovaní porozumenia prefixálnym slovesám a používaní prefixálnych slovies, resp. prefixov sa potvrdili zistenia Drozdovej (2020a, 2020b) a Liptákovej a Vužňákovej (2009), podľa ktorých deti nedokážu postihnúť zmenu významu slov spôsobenú prefixom a pridávajú k verbám „neadekvátne“/nekonvenčné prefixy.

Pedagogické závery:

- *Integrovať osvojovanie si reči s percepciou (zrak, hmat).* Antropocentrizmus je prítomný pri vnímaní sveta a osvojovaní si jazyka. Ako sme uviedli vyššie, v Montessori pedagogike sa dôraz kladie na rozvíjanie zmyslov a na učenie sa prostredníctvom zmyslovej skúsenosti. Intervencie, ktoré budeme navrhovať, budú spĺňať zásady didaktického Montessori materiálu a budú zamerané na izoláciu vlastnosti – budú rešpektovať potrebu využitia zmyslu pri práci s nimi, pri osvojovaní si jazyka.
- *Integrovať osvojovanie si reči so zážitkom a skúsenosťou.* Tretia zásada súvisí s predchádzajúcou. Osvojovanie si jazyka budeme v zmysle Montessori pedagogiky a kognitívnej lingvistiky stimulovať zážitkovým, aktívnym učením sa, manipuláciou s predmetom – didaktickým materiálom.
- *Zohľadňovať charakteristiky Montessori pedagogiky.* Umožnenie polarizácie pozornosti detí v slobodnom pripravenom prostredí s uplatňovaním

individuálneho prístupu a učení sa (stimuláciou reči) prácou s didaktickým materiálom (pozri Slováček, 2022).

Nakoľko stimulácia reči v kontexte Montessori pedagogiky je na Slovensku novým neprebádaným javom, budeme sa v našom kvalitatívnom pedagogickom výskume snažiť aplikovať nové výskumy o detskej reči do praxe a zároveň rozšíriť Montessori pedagogiku o aktuálne poznatky v oblasti detskej reči. Naš výskum je kvalitatívny, nepracuje s množstvom respondentov a veľkým výskumným súborom. To nám však umožňuje osobnejšiu a individuálnejšiu interakciu s deťmi a výskum približuje reálnej edukačnej situácii.

Literatúra

- Anderliková, L. (2019). *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori*. Montessori ČR.
- Aydoğan, Y. (2016). Examination of the affect of Montessori education on language development of pre-school children. *Academic Research International*, 7(5), 112–119.
- Besaçon, M., & Lubart, T. (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>
- Brestovičová, A. (2018). Lexika v reči matiek orientovanej na dieťa. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 247–341). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Buldur, A., & Gokkus, I. (2021). The effect of Montessori education on the development of phonological awareness and print awareness. *Research in Pedagogy*, 11(1), 264–277.
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (2006). *Slovník súčasného slovenského jazyka*. A – G. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk/>
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (2011). *Slovník súčasného slovenského jazyka*. H – L. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk/>
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (2015). *Slovník súčasného slovenského jazyka*. M – N. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk>
- Courtier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-P., Noveck, I., 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>
- Denervaud, S., Christensen, A. P., Kenett, Y. N., Beaty, R. E. (2021). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *npj Science of Learning*, 6(35). <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>
- Dolník, J. (1990). *Lexikálna sémantika*. Univerzita Komenského.
- Dolník, J. (1994). O prototypovej teórii. *Slovenská reč*, 59(5), 257–265.

- Dolník, J. (2003). *Lexikológia*. Univerzita Komenského.
- Dolník, J. (2005). Jazykový systém ako kognitívna realita. In J. Rybár, V. Kvasnička, & I. Farkaš (Eds.), *Jazyk a kognícia* (s. 39–83). Kalligram.
- Drozdová, K. (2020a). Osvojovanie si slovo tvorby v predškolsko veku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 66–81.
- Drozdová, K. (2020b). *Osvojovanie si a stimulácia slovo tvornej stránky detskej reči v predprimárnej edukácii* [Dizertačná práca]. <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildM4QNF&sid=7F3536D8180CDFBB14403CA24ED7&seo=CRZP-detail-kniha>
- Gaujard, M., & Denervaud, S. (2023). See beyond behavioral comparisons: Neuroscientific perspectives on the Montessori pedagogy. In M. Miňová & M. Slováček (Eds.), *Dieťa a materská škola* (s. 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>
- Helmingová, H. (1996). *Pedagogika M. Montessoriovej*. SPN.
- Chejnová, P. (2015). Míra osvojenosti gramatických kategórií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová čeština doma a ve světě*, 2015(2), 90–98.
- Kačala, J., Pisarčíková, M., & Považaj, M. (2003). *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4., doplnené a upravené vyd. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk/>
- Kičura Sokolová, J. (2020). Tvorenie analogických tvarov ako výsledok maľovaného čítania. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 91–98.
- Klindová, L. (1970). *Od kategórie k pojmu (Vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I., & Slavkovská, M. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.1132362>
- 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>
- Liptáková, L. (2000). *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Náuka.
- Liptáková, L., & Vužňáková, K. (Eds.). (2009). *Dieťa a slovo tvorba*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, N. (2023). Slovné asociácie v mentálnom slovníku dieťaťa v predškolskom veku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 11(1), 33–47.
- Miňová, M. (2023). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Rokus.
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood*. Orient Longmans LTD.
- Montessori, M. (1948). *The discovery of the child*. Kalakshetra.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. The Theological Publishing House.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing.
- Pacovská, J., Vaňková, I., Rörich, A. & Nebeská, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Akropolis.
- Pačesová, J. (1979). *Řeč v raném dětství*. Univerzita J. E. Purkyně. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/103853>

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Pinker, S. (2003). *Slová a pravidlá*. Kalligram.
- Rescorla, L. A. (1980). Overextension in early language development. *Journal of Child Language*, 7(2), 321–335. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002658>
- Rosch, E. & Mervis, B. C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7(4), 573–605.
- Rybár, J., Kvasnička, V., & Farkaš, I. (Eds.). (2005). *Jazyk a kognícia*. Kalligram.
- Slančová, D. (2018). Incipientná slovná zásoba slovensky hovoriacich dievčat a chlapcov a jazykový obsaz ich sveta. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 154–246). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Slančová, D., Liptáková, Ľ., Ondráčková, Z. & Vužňáková, K. (2018). Slovná zásoba v ranom veku. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 25–86). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Slováček, M. (2022). Pryntsypy pedahohiky M. Montessori v doslidzhenni stymulyatsiyi movlennya dytyny. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya*, 2022(58), 85–97. <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.08>
- Vaňková, I. (2007). *Nádoba plná reči*. Univerzita Karlova.
- Vužňáková, K. (2009a). Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In Ľ. Liptáková, K. Vužňáková, & R. Rusňák (Eds.), *Slovo o slove* (s. 55–69). Prešovská univerzita Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2009b). Malý slovotvorný slovník. In Ľ. Liptáková, & K. Vužňáková (Eds.), *Dietá a slovotvorba* (s. 112–135). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2012). *Kompozitá v slovenčine*. Prešovská univerzita.
- Vužňáková, K. (2013a). 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* (s. 146–170). Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Vužňáková, K. (2013b). Deminutíva v slovenčine z lingvisticko-didaktického aspektu. *O dietati, jazyku, literatúre*, 1(2), 43–60.
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. *O dietati, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62.
- Vužňáková, K. (2018a). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dietati, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28.
- Vužňáková, K. (2018b). Slovotvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 87–153). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Vužňáková, K. (2020a). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dietati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.
- Vužňáková, K. (2020b). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In M. Klimovič, M. Kopčíková, Ľ. Liptáková, & K. Vužňáková (Eds.), *Implicitné jazykové znalosti dietáta* (s. 109–196). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. IRIS.

Autor

PhDr. PaedDr. Matej Slováček, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 17. novembra 15, 080 01 Prešov,
e-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Košice, Južná trieda 10,
040 01 Košice, e-mail: matej.slovacek@nivam.sk

Language stimulation based on current research and principles of Montessori education

Abstract: Current knowledge about children's language is only slowly reaching teachers of pre-primary education and educational practice. Pedagogical practice requires the search for possibilities and strategies for the application of this knowledge in education. The aim of the presented study is to outline (1) the design of pedagogical research on language stimulation based on current research on children's language using the principles of Montessori education and (2) the results of the first phase of the mentioned pedagogical research. In the first part of the study, we describe research in the field of Montessori education related to children's language and current knowledge about the language of Slovak-speaking children, which until now has not been part of Montessori education, nor didactics of Slovak language in pre-primary education. Next, we describe the design of our pedagogical research. The research is part of the dissertation thesis titled *Language acquisition in preschool age in the context of Montessori education and current research on language acquisition in Slovakia*. The second part of the study covers the initial observation, which precedes pedagogical interventions within the first phases of the implemented pedagogical research. The subject of our observation is the language level of preschool children with intact language development. We focused on selected language and communication phenomena, which we will try to stimulate in the next stages of pedagogical research using selected Montessori strategies. Our focus is on vocabulary (categorization) and language rules (inflection and word formation). Based on the available selection, we observed eight children aged 3.10–6.00 years. Each child underwent language diagnosis through verbal-visual and verbal-manipulative methods. Based on the analysis of the obtained data and their interpretation, the tendencies of language stimulation in children emerged. Based on these tendencies, the design of didactic material and stimulation activities of selected language-communication phenomena will be outlined.

Keywords: Montessori education, child language research, language stimulation, pedagogical research