

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Reč a možnosti jej rozvoja v období predškolského veku

BAKALÁRSKA PRÁCA

2012

MONIKA LINDEROVÁ

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Reč a možnosti jej rozvoja v období predškolského veku
Bakalárska práca

Študijný program: Predškolská a elementárna pedagogika (Jednoodborové štúdium,
bakalársky I. st., denná forma)

Študijný odbor: 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Školiteľ: PaedDr. Monika Máčajová, PhD.

Nitra 2012

MONIKA LINDEROVÁ

ABSTRAKT

LINDEROVÁ, Monika: *Reč a možnosti jej rozvoja v období predškolského veku.* [Bakalárska práca] / Monika Linderová – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. Školiteľ: PaedDr. Monika Máčajová, PhD. Stupeň kvalifikácie: Bakalár (Bc.). – Nitra : PF UKF, 2012, počet strán : 46

Hlavnou témou bakalárskej práce sú možnosti rozvoja reči detí predškolského veku. Cieľom práce je poukázať na jednotlivé metódy rozvoja, najmä na inovatívne a aktivizujúce, ktoré sú nevyhnutné pre schopnosť vedieť správne komunikovať. Bakalárska práca pozostáva z dvoch kapitol a k nim prislúchajúcich podkapitol. Prvá kapitola charakterizuje pojem reč, jej vývinový a historický kontext. Podkapitoly, ktoré pod ňu spadajú popisujú štádiá vývinu reči a taktiež vzťah myslenia a reči. Druhá kapitola sa zaoberá možnosťami rozvoja reči a prislúchajúce podkapitoly pojednávajú o podmienkach, zásadách a prostriedkoch jej rozvoja.

Kľúčové slová:

Reč. Rozvoj reči. Predškolský vek. Inovatívne metódy. Komunikačné stratégie.

ABSTRACT

LINDEROVÁ, Monika: *Language and the possibilities of its development at very young learners*. [Bachelor's thesis] / Monika Linderová – Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education; Department of Pedagogy. Consultant: PaedDr. Monika Máčajová, PhD. Academic degree: Bachelor (Bc.). – Nitra : PF UKF, 2012, number of pages : 46

The main topic of thesis is the possibility of developing language pre-school children. The work is to highlight the various methods of development, particularly for innovative and activating necessary to know the ability to communicate properly. Bachelor thesis consists of two chapters and their related sections. The first chapter describes the concept of language, its developmental and historical context. Chapters, it covers describe the stages of language development and also the relationship of thought and speech. The second chapter deals with the possibilities of development of speech and the corresponding subsections deal with the conditions, principles and means of its development.

Key words:

Speech. Development of speech. Preschool age. Innovative methods. Communication strategy.

OBSAH

ÚVOD	6
1 REČ – JEJ TEORETICKÝ A VÝVINOVÝ KONTEXT	7
1.1 Reč a jej charakteristika	8
1.2 Štádia vývinu reči	10
1.2.1 Prípravné (predverbálne) štádia	13
1.2.2 Vlastný vývin reči	15
1.2.3 Predškolský vek	18
1.3 Vzťah myslenia a reči	20
2 MOŽNOSTI ROZVOJA REČI	23
2.1 Podmienky, zásady a prostriedky pre rozvoj reči dieťaťa	24
2.2 Inovatívne a aktivizujúce metódy rozvoja reči	26
2.2.1 Metódy jazykového cvičenia	26
2.2.2 Metódy rečového cvičenia	28
2.2.3 Konštruktivistické metódy	31
2.3 Komunikačné stratégie	38
ZÁVER	42
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	43

ÚVOD

„Reč je sama duša a kultúra národa. Ak sa zdokonaľuje národ, musí sa zdokonaľovať aj jazyk; lebo je živý a vyvíja sa s nami všetkými, stále nesený výškou duševného napätia národného“. (Karel Čapek)

Človek prichádza na svet tak málo pripravený, že by bez pomoci nebol schopný vo svojom živote pokračovať. Rada inštinktov, s ktorými sa narodil, rýchlo vyhasína, jeho telesný i psychický vývoj v porovnaní s inými živočíchmi prebieha pomaly a prakticky všetkým základným činnostiam, nevyhnutným k životu, sa musí učiť, taktiež aj reči. Nielen prvé dni, ale niekoľko počiatočných rokov života je nevyhnutné poskytovať dieťaťu podporné i rozvíjajúce činnosti a vytvoriť priestor, kde by mohlo naplniť svoje rozvojové predpoklady na správnu komunikáciu.

„Reč a možnosti jej rozvoja v období predškolského veku“ je témou tejto bakalárskej práce, ktorou poukazujeme na možnosti rozvoja reči u detí predškolského veku. Skôr ako sme sa podrobnejšie venovali konkrétnym metódam a prostriedkom jej rozvoja, definovali sme samotný pojem reč, kde našim cieľom bolo oboznámiť s vývinovým a historickým kontextom reči v jej univerzálnom, ako aj v užšom slova zmysle. Cieľom druhej podkapitoly bolo podrobne popísať štádiá vývinu reči v jednotlivých obdobiach vývinu dieťaťa s pre ne charakteristickými prejavmi. Tretia podkapitola je analýzou vzťahu myslenia a reči, ktoré spolu veľmi úzko súvisia a jedno je neoddeliteľnou súčasťou toho druhého.

Za cieľ v druhej kapitole sme si dali všeobecne pojednávať o možnostiach rozvoja reči v závislosti od podmienok, zásad a prostriedkov, ktoré naň priaznivo pôsobia. Inovatívne a aktivizujúce metódy sú nevyhnutné pre nadobudnutie schopnosti komunikovať, preto bolo našim zámerom na ne dostatočne poukázať.

V poslednej podkapitole uvádzame niekoľko komunikačných stratégií zameraných na dieťa, pomocou ktorých je možné vytvoriť vhodné a príjemné ovzdušie pre komunikáciu s deťmi.

Hlavným cieľom našej bakalárskej práce bolo poukázať na samotný rozvoj reči a metódy, ktoré uľahčujú proces osvojovania si základov reči.

Na záver by som chcela poďakovať mojej školiteľke PaedDr. Monike Máčajovej, PhD. za jej cenné rady, podporu, pomoc a za podnetné pripomienky a odborné usmernenie pri vypracovaní bakalárskej práce.

1 REČ – JEJ TEORETICKÝ A VÝVINOVÝ KONTEXT

„Človek vymyslel reč preto,
aby sa mu zmestil do hlavy celý svet“.

(*Jiří Voskovec*)

Reč v univerzálnom zmysle je fyzicko-psychická činnosť človeka ako prírodno-spoločenskej bytosti vytvárať artikulované zvuky, spájať ich ako materiálnu formu s vnútornými psychickými ideálnymi obsahmi (vnemami, predstavami, pojmami, myšlienkami, citmi a vôľou) a pomocou týchto artikulovaných zvukov realizovať vzájomnú komunikáciu s inými členmi spoločenského celku. Reč v tomto univerzálnom zmysle je všeobecná ľudská schopnosť bez ohľadu na to, v akom spoločenskom útvare (rodine, kmeni, národnosti, národe) človek žije a pracuje. Touto schopnosťou spájať artikulované zvuky s obsahmi svojho vedomia ako odrazmi objektívnej reality a pomocou nich myslieť a komunikovať v spoločnosti sa človek podstatne odlišuje od nižších druhov živých bytostí. Pre reč v tomto univerzálnom zmysle použil zakladateľ modernej európskej jazykovedy Ferdinand de Saussure francúzsky termín *langage* (languáž).

V užšom zmysle je reč konkrétna realizácia abstraktného jazykového systému v praktickom dorozumievanom akte v konkrétnom rečovom prejave. Výsledkom tejto realizácie je konkrétny jazykový text. Saussure pre reč ako konkrétnu realizáciu jazykového systému použil termín *parole*.

Reč je realizácia, použitie jazyka ako systému v konkrétnych dorozumievacích aktoch. Z hľadiska prenosu informácie je reč niekedy definovaná ako vlastné oznámenie, správa (jazyk je potom príslušný kód).

Dar reči je vlastný len človeku. Hoci púť medziľudského porozumenia a dorozumievania pomocou jazyka trvá celý život, k najdynamickejším obdobiam patrí práve cesta od plaču novorodeniatka k prvým slovám či vetám. Dieťa je od svojho narodenia sociálna bytosť, lebo prichádza do spoločenstva ľudí, ktorí s ním komunikujú a starajú sa oň spôsobom, typickým pre danú kultúru. V súčasnosti je zrejmé, že vývin reči a osvojovanie si jazyka sú procesy sociálneho učenia, ktoré treba skúmať v kontexte komunikácie a širšie chápaného psychického najmä poznávacieho vývinu dieťaťa.

1.1 Reč a jej charakteristika

Pohľad na reč z neurologického hľadiska podľa I. Šlapáka (1999, s.48) „*Reč predstavuje jeden z hlavných komunikačných prostriedkov pri dorozumívaní medzi ľuďmi, má tri základné stránky: sluchovú, hovorenú a významovú*“. Reč je teda výsledkom naučeného zvyku, kde sme sa najskôr museli naučiť pohyby potrebné k vytvoreniu reči a potom ich opakovane zdokonaľovať. O vzniku ľudskej reči existuje niekoľko teórií. Reč mohla vzniknúť napodobením prírodných zvukov, jej základom mohli byť onomatopoeje sprevádzané gestami. K ich rozvoju muselo viesť sociálne správanie druhu Homo, združovanie sa do tlúp a ich vzájomné poznávanie a reakcie jej členov na rozličné zvuky (Šlapák, I., 1999).

M. Tóthová (2010, s. 31) rozumie pod pojmom reč „hovorený a písaný slovný prejav, za ktorým sú vnútorné jazykové štruktúry, ktoré si subjekt pri hovorení a písaní neuvedomuje“. Podobne si neuvedomuje logické štruktúry, ktorými myslí. V *najširšom ponímaní* je reč chápaná ako prostriedok komunikácie, ktorým môžu byť aj dotyky, gestá, u zvierat neartikulované zvuky a pachy. V tomto zmysle rečou disponujú aj niektoré druhy zvierat. V *užšom zmysle* sa rečou rozumie hovorený a písaný jazyk, ktorý má rôznu národnú formu. V tomto zmysle ide o špecificky ľudský fenomén.

Reč je charakterizovaná troma podstatnými rysmi, a to najprv „seba zabudnutie“, teda tým, že si ju obvykle vôbec nevšímame, že o nej nevieme, pretože sa cez ňu sústreďujeme na to, čo sa v reči hovorí, na „to povedané“. Reč ako takú si dospelý človek všimne až vtedy, keď narazí na nejaký problém v normálnom a hladkom „fungovaní“ jazyka. Po druhé je pre reč charakteristické, že nie je viazaná ku mne, že sa obracia k iným, a patrí teda do „oblasti my“. Reč je to, čo umožňuje rozhovor a vytvára spoločenstvo, spojuje ja a ty. A nakoniec po tretie tým, ako je univerzálna: na rozdiel od signálov nie je obmedzená na žiadnu dohodnutú oblasť významu ani na to, čo je práve prítomné, ale môže a musí vyjadrovať úplne všetko. Pretože čo nedokážeme vyjadriť rečou, nemôžeme ani poriadne myslieť, musíme teda predsa len nejaké rečové vyjadrenie hľadať. Reč je špecificky ľudská schopnosť. Ide o vedomé používanie jazyka ako zložitého systému znakov a symbolov vo všetkých jeho formách. Slúži človeku ku sledovaniu pocitov, prianí, myšlienok. Táto schopnosť nám nie je vrodená, na svet si však prinášame určité dispozície, ktoré sa rozvíjajú až pri verbálnom styku s hovoriacim okolím. Reč nie je iba záležitosť hovoriacich orgánov (vonkajšia reč), ale predovšetkým mozgu a jeho hemisfér (vnútorná

reč). Úzko súvisí s kognitívnymi procesmi a myslením. Termín *vonkajšia reč, hovorená reč* alebo *rozhovor* vyjadruje schopnosť človeka používať oznamovacie prostriedky vytvárané hovoridlami. Realizuje sa hovoridlami. *Vnútna reč* sa rozumie chápaniu, uchovávaniu a vyjadrovaniu myšlienok pomocou slov, a to nie len verbálne, ale aj graficky (čítanie, písanie). Má zložku motorickú (expresívnu, výrazovú) a symbolickú (percepčnú, vnímavú) (Klenková, J., 2006).

Realizácia, použitie prvkov jednotlivých subsystémov jazykového systému v jazykových prejavoch v procese ústneho alebo písomného dorozumievania je reč. V tomto procese hovoriaci aktualizuje svoje individuálne poznatky o jazykovom systéme, ktoré má uložené vo svojom individuálnom jazykovom vedomí. Podľa cieľa a zámeru, ktorý svojím vyjadrovaním sleduje, vyberá slová a slovné spojenia, spája ich do viet, vety spája do vyšších celkov (nadvetných kontextových jednotiek), a tak vytvára konkrétny jazykový prejav. Na zakódovanie informácie (myšlienkového obsahu), ktorú vysielá adresátovi, účastníkovi komunikačného aktu, využíva prvky všetkých jazykových subsystémov. Ak používateľ jazyka dobre pozná tieto výrazové prostriedky a ak ich dokáže poučene využívať pri tvorbe konkrétneho jazykového prejavu, podarí sa mu vytvoriť kultúrny a kultivovaný jazykový prejav, ktorý adresát bez problémov dekóduje a vysielanú informáciu prijme v relatívnej úplnosti (Findra, J., 1998).

Podľa K. Paulíka a J. Nevřalu (1984) je reč jedným z najefektívnejších znakových systémov v živote človeka. Reč je prostriedkom dorozumievania aj vzájomného pôsobenia ľudí v sociálnom styku, v reči vyjadrujeme svoje vnútorné prežitky, prania a názory, prostredníctvom reči si efektívne dopĺňujeme skúsenosti o poznatkoch iných osôb, reč môže byť prostriedkom učenia atď.

1.2 Štádia vývinu reči

Reč je pre ľudí prirodzeným dorozumievacím prostriedkom. Mnohí sa domnievajú, že dieťa sa naučí rozprávať preto, aby dosiahlo to, čo potrebuje, čo chce. Avšak túto domnienku nepotvrdzujú fakty. Dieťa predsa počas celého roku od svojho narodenia nepoužíva žiadne slová a predsa úspešne komunikuje. Na určité pocity (napr. hlad, nepohodlie) reaguje plačom. Neskôr začína používať aj zvuky iného charakteru, ktorými vyjadruje pocit pohody. Súvislosť medzi týmito zvukmi a rozprávaním nájdeme v tom, že pri ich vydávaní používa fonologické mechanizmy respirácie, fonácie a do určitej miery aj artikulácie, ktoré uplatňuje pri získavaní reči.

Podľa V. Lechtu (1988) je vývin reči štádiálny a dialekticky súvisí s ostatnými vývinovými charakteristikami. I keď v ontogenéze reči môžeme diferencovať isté medzníky, hranice medzi jednotlivými štádiami nie sú výrazné. Sú však relatívne dobre odlišiteľné predovšetkým z hľadiska individuálneho vývinu daného dieťaťa. To znamená, že u toho – ktorého dieťaťa nemôžeme apriori očakávať určité štádium vývinu reči podľa zovšeobecnených údajov odbornej literatúry, presne v uvádzanom veku. U intaktného dieťaťa skôr poznáme následnosť jednotlivých štádií s určitou prípustnou časovou variabilitou. Z logopedického aspektu je dôležité, že môže dôjsť k obdobiam akcelerácie alebo retardácie vo vývine, čo však neznamená, že niektoré štádia môžu byť vynechané. Individuálna môže byť skôr dĺžka ich trvania. V ontogenéze detskej reči vydelujeme *prípravné štádia vývinu reči*. V tomto období, ktoré prebieha zhruba v prvom roku života, prechádza dieťa štádiami, ktoré ešte nijako nemožno klasifikovať ako štádia vývinu skutočnej reči. Veľmi zjednodušene by sme mohli povedať, že tu ide predovšetkým o osvojovanie zručností, návykov, dozrievanie funkcií atď., na báze ktorých sa neskôr vybuduje skutočná reč dieťaťa. Pritom si musíme uvedomiť, že aj zdanlivo neverbálne aktivity, ktoré priamo nesúvisia s rečou, tu zohrávajú dôležitú úlohu. Už aj sanie, cmúľanie a žuvanie predstavujú dôležité činnosti z hľadiska vývinu reči, pretože schopnosti žuvania a hovorenia sú v úzkom súvisi, dieťa sa nepokúsi verbálne používať sánku, jazyk a pery skôr ako nepoužívalo hrubé žuvacie pohyby (Lechta, V., 1988).

Spočiatku sú reakcie dieťaťa na podnety z okolia nehovorové, napr. úsmev, plač. Radostné pocity, príjemné zážitky môžu poslúžiť ako kľúč k správne vývinu reči. Preto je do 1. roku života dôležité, koľko s dieťaťom rozprávame, koľko sa mu prihovárime. Je veľmi dôležité komentovať každú činnosť, ktorú s dieťaťom vykonávame, napr. teraz sa

ideme kúpať, vyzlečieme si tepláky, tričko, ... Dieťa v štádiu džavotania (6. – 8. mesiac) vníma vlastné zvuky a prirovnáva ich k vášmu hlasu. Tým je motivované k vydávaniu väčšieho množstva zvukov a k ich „zdokonaľovaniu“ až sa z nich rozvinie skutočná reč.

Už okolo 10. mesiaca nastáva štádium „porozumenia“ reči, čo znamená, že dieťa ešte nechápe obsah slov, ktoré počuje, ale keďže ešte samo nehovorí, reaguje napr. pohybom na často sa opakujúcu situáciu. Napr. na výzvu „aký veľký narastieš“ ukáže pohybom – zdvihne ručičky dohora. **Do 1. roku** života by dieťa malo rozumieť jednoduchým príkazom, zákazom a inštrukciám. Toto obdobie nazývame **obdobím pragmatizácie** (Lechta, V., 2002).

Celé doterajšie obdobie môžeme nazvať obdobím prípravným, alebo aj *predverbálnym*. Od 1. roku začína dieťa tvoriť jednoslovné vety a teda môžeme začať vraviť o *období vlastného vývinu reči*. Dieťa slovom – vetou vyjadruje svoje požiadavky, potreby, priania, city. Ide vlastne o jednoslovnú vetu, ktorá môže mať viac významov v závislosti od situácie, v ktorej bola vyslovená. Nemusí to byť slovo, ako ho chápeme my dospelí. Môže to byť vlastné slovo dieťaťa, ktoré sa ani zďaleka nepodobá slovu, ktoré poznáme my. Ak vieme, že keď dieťa hovorí „niňo, pýta „mlieko“, znamená to, že s nami komunikuje, rozpráva sa.

Ďalší posun vo vývine nastáva okolo 1,5 – 2. roku života, kedy dieťa začína používať dvojslovné vety. Často slovo, ktoré je pre dieťa kľúčové, kladie na prvé miesto, čím je narušený slovosled vety. Pozná okolo 200 - 300 slov, z ktorých aktívne používa 5 - 50 slov. Polovicu slovnej zásoby tvoria podstatné mená. Namiesto slovesa vo vete použije napr. citoslovce („Auto brrrm.“).

V tomto období dieťa prechádza prvým obdobím otázok typu „čo je to?“, resp. „kto je to?“, „kde je to?“. V rečovom prejave sa premieta aj proces sebauvedomovania – dieťa často používa slová „nie“, „nebudem“, „nechcem“, i keď napriek týmto slovám požiadavku matky splní. Celé toto obdobie V. Lechta (2002) nazýva **obdobím sémantizácie (1.-2. rok)**, významovosti slov (dieťa začína chápať význam slov).

Od tohto obdobia dieťa začína ohýbať slová (časovať, skloňovať), tvoriť aj viacslovné vety, preto V. Lechta (2002) toto obdobie nazval **obdobím lexemizácie (2. – 3. rok)**. V období 2,5 roka dieťa tvorí gramaticky nesprávne vety a je veľmi dôležité nekomunikovať s ním na „jeho úrovni“. Dieťa vyjadruje svoje myšlienky po svojom a je dobré jeho oznámenie po ňom správne zopakovať, aby si uvedomilo, ako sa líši jeho a vaša reč. Netreba ho však nútiť, aby to po vás správne zopakovalo.

Okolo 3. roku možno zaznamenať najprudší vzrast slovnej zásoby. Dieťa dokáže povedať svoje meno a priezvisko, pozná približne 1000 slov, aktívne používa 300 – 1000 slov, chápe pomenovanie časových pojmov deň – noc, pojmy ja, moje, malý, veľký, hovorí o tom, čo robia druhý. Hovoridlá dieťaťa spĺňajú všetky predpoklady pre artikulovanú reč. Používa čoraz viac prídavných mien a zámen.

Nastupuje obdobie logických pojmov, dokáže postupne abstrahovať. Okolo 3,5 roka prichádza druhé obdobie otázok typu „prečo?“, resp. „kedy?“. I keď nás niekedy deti s otázkami privádzajú do zúfalstva, pretože im jednoducho na ich všetečné otázky nevieme odpovedať, nebojme sa to pred nimi priznať. Jednoducho im odpovedzte: „Ani ja sama nepoznám odpoveď na túto otázku, ale môžeme sa na to opýtať.../ pozrieť do knižky...“ a pod. Dieťa niekedy už ani nemá na mysli doslova otázku „prečo?“, ale niečo v zmysle: „povedz mi o tom niečo viac“.

S obdobím otázok nastupuje aj ďalšia fáza vývinu, ktorú V. Lechta (2002) nazýva **obdobím gramatizácie (3. – 4. rok)**. V tomto období si dieťa osvojuje správnu gramatiku jazyka, prestáva používať dysgramatizmy, pozná mená svojich súrodencov, rozlišuje pohlavie – vie či je to dievča alebo chlapec. Do cca 4. roku pri chybách v gramatickej rovine hovoríme o tzv. fyziologickom dysgramatizme. Deti si často vytvárajú síce logicky správne, ale gramaticky nesprávne spoje. Napr. podľa teplý – teplejší si vytvoria spojenie pekný – peknejší. Po 4. roku dieťa väčšinou používa všetky slovné druhy a aktívne používa 1000 -1500 slov. Dieťa si osvojuje pravidlá medzilidskej komunikácie – vie pozdraviť, naučí sa, že skákať do reči sa nepatrí, že starším ľuďom sa vyká. Ak sa dieťa nenaučí tieto pravidlá v tomto veku, neskôr sa mu to vstúpuje ťažko a má značné komunikačné problémy.

Ďalšie obdobie nazval V. Lechta (2002) **obdobím intelektualizácie – po 4. roku** života. Počas tohto obdobia sa skvalitňuje rečový prejav, rastie slovná zásoba, spresňuje sa používanie gramatiky. U niektorých detí pretrváva nesprávna výslovnosť tzv. ťažkých hlások (r, dz,...). Dieťa tvorí dlhšie vety, súvetia. Chápe jednoduché vtipy, dokáže si ich samé vymýšľať. Pozná 2500 – 3000 slov, aktívne používa 1500 – 2000 slov. Dieťa začína používať jazyk na rozprávanie o veciach, ktoré sú nielen okolo neho, ale aj o veciach, ktoré sú v jeho hlave, na vyjadrenie vlastných myšlienok. Preto nesmieme zabudnúť, že s dieťaťom treba neustále rozprávať, aby sa jeho slovná zásoba neustále rozširovala, aby tieto svoje myšlienky dokázalo vyjadriť. Pretože čím je jeho slovná zásoba väčšia, tým sa rýchlejšie vyvíja jeho myslenie. Čím viac dieťa myslí, tým viac využíva jazyk. A tak

rozprávanie spätne podporuje rozvoj jeho inteligencie. Predstavili sme si postupne jednotlivé štádiá vývinu reči, avšak nemožno očakávať, že isté dieťa bude v určitom štádiu vývinu reči presne v uvádzanom veku.

Podľa V. Lechtu (1990) iba u 50% detí sa dané štádium objavuje približne v tabuľkovom veku. Odlišnosť detí možno predpokladať v dĺžke trvania jednotlivých štádií. Treba brať do úvahy vždy individuálny vývin dieťaťa, ktorý závisí od rôznych vplyvov (dialekt, biologické vplyvy...).

1.2.1 Prípravné (predverbálne) štádiá

V tomto období, ktoré prebieha zhruba v 1. roku života, prechádza dieťa štádiami, ktoré ešte nemožno klasifikovať ako štádiá vývinu skutočnej reči. Zjednodušene možno povedať, že tu ide predovšetkým o osvojovanie si zručností, návykov, dozrievanie funkcií, na báze ktorých sa neskôr vybuduje skutočná reč dieťaťa (Lechta, V., 1990).

a) Predrečové hlasové prejavy

Myslí sa tým najmä krik a plač, ktoré sú označené ako vrodené vzorce správania, a taktiež výskot a hrkútanie (asi v troch mesiacoch), kde ide o reflexnú činnosť vyžadujúcu si fixáciu pomocou spätnej väzby od okolia (hluché dieťa začne hrkútať a tým, že spätnú väzbu nepočuje, hrkútanie nie je posilňované a následne vymizne). V raných štádiách vývinu reči tak dieťa počúva a usiluje sa napodobňovať zvuky. Od narodenia reaguje na vysoké tóny ľudského hlasu. Pozoruje a chce napodobňovať artikuláciu a mimiku. Dieťa vníma dvojstrannú komunikáciu a chce konverzovať zvukmi, gestami a vyplazovaním jazyka. Po dvoch týždňoch sa zapojí do konverzácie, v šiestich týždňoch už pozná hlasy a ako 8-týždňové naň reaguje.

Čím viac je dieťa stimulované rozprávaním, tým je väčší predpoklad, že sa skôr naučí hovoriť a aj kvalita reči bude lepšia. Pre dieťa má veľký význam, keď matka už v ranom detstve akceptuje detské bľabotanie ako zmysluplné. Keď sa správa tak, ako by jej dieťa niečo skutočne zdieľalo a toto zdieľanie bolo hodné ocenenia. Dospelí majú tendenciu na predrečové prejavy dieťaťa určitým spôsobom reagovať, rozvádzať a opakovať, čo dieťa povedalo, dávať tieto zvuky do rôznych súvislostí. Tieto reakcie rodičov môžu slúžiť ako zrozumiteľný model k napodobeniu. Počas prvých niekoľkých týždňov je dôležité, aby dieťa cvičilo jazyk.

Musí sa naučiť mechanizmus reči, a to cez ovládanie pohybu jazyka, perí a podnebia. Cmúľanie, lízanie, púšťanie bublín sú užitočné cvičenia (Stoppardová, M., 1992).

Okolo 6.mesiaca sa objavuje džavot – tzv. detský žargón. Zhruba 28-týždňové dieťa je už schopné spájať samohlásky a spoluhlásky do slabík a jasne ich vyslovovať, napr. „ba“, „da“, „ka“, čo možno označiť ako prípravu na rozvoj reči. Začína sa hrať s jazykom i perami a vydáva zvuky, aby na seba upozornilo. Dôležitá je sluchová spätná väzba, ktorá poskytuje korekciu. Reč dieťaťa v tomto období sa môže zdať nezmyselnou, ale jej význam spočíva v rozširovaní repertoáru zvukov a plní dôležitú komunikačnú funkciu. Matka poskytujúca „zrkadlo“ dieťa koriguje aj motivuje, postupne zdokonaľuje intonáciu. Ako 32 - týždňové už jasne kombinuje slabiky, napr. „ba-ba“. 40 - týždňové dieťa rozumie, čo znamená nie. Poslúchne niekoľko jednoduchých pokynov, ťapká, pri rozlúčke kýva a napodobňuje zvieracie zvuky (Stoppardová, M., 1992).

b) porozumenie slovám (8. - 10. mesiac)

Ide o tzv. receptívnu reč - dieťa rozumie omnoho viac ako hovorí. Vždy sa objavuje pasívny spôsob zvládnutia určitých schopností, tzn. pochopenie podstaty a až tak sa začína ich aktívne užívanie. Obsah slov je náhodný a určovaný tým, čo dieťa subjektívne upúta. Dieťa skôr reaguje na intonáciu ako na význam. Deti rozumejú niektorým jednoduchým slovným výrazom, ide napr. o slovíčko nie, nesmieš, daj alebo vlastné meno. Význam slov je spojený nielen s ich zvukovou podobou, ale aj s pochopením kontextu situácie a správania dospelých (Wágnerová, M., 2000).

c) tvorenie slov – okolo 12. mesiaca

Zmysluplné používanie slov jedno až dvojslabičných, nesklonných, viacvýznamových, vyjadrujúcich potreby, afektívne stavy (citoslovčia) a priania, teda používanie takých, ktoré majú zreteľnú komunikačnú funkciu.

Dôležité je, že množstvo slov, ktoré dieťa používa na konci prvého roku, nemôžeme považovať za kritérium hodnotenia psychickej úrovne dieťaťa. Ešte dlho týmto kritériom zostane prejav vlastnej bezprostrednej aktivity a prostredníctvom nej nadobudnuté zážitky a skúsenosti. Ku koncu prvého roka života tak deti začínajú používať prvé slová, ktoré majú nejaký význam, hoci schopnosť reči sa objavuje už skôr. Vzhľadom

na pozornosť u dieťaťa je nutné hovoriť pomaly, zrozumiteľne, presne artikulovať, opakovať, používať krátke a gramaticky jednoduché vety (Wágnerová, M., 2000).

J. Klenková (2006) tieto *prípravné štádiá reči* delí na:

1. Obdobie kriku
2. Obdobie džavotania
3. Obdobie porozumenia reči a vývoj vlastnej reči – kam zaraďuje tieto postupné na seba nadväzujúce štádiá:
 - A) štádium emocionálne – vôľové
 - B) štádium asociačne – reprodukčné
 - C) štádium logických pojmov
 - D) intelektualizácia reči

1.2.2 Vlastný vývin reči

a) Fáza jednoslovnej situačnej vety (1 až 1,5 roka) - obdobie sémantizácie

V. Lechta (1990) uvádza, že prvým skutočne verbálnym prejavom dieťaťa sú tzv. jednoslovné vety. Deti túto úroveň dosahujú okolo 1.roku života i skôr. Ak dieťa v tomto období povie slovo „mama“, ide vlastne o jednoslovnú vetu s komplexným významom.

Pačesová (uvádzame podľa V. Lechtu, 1990) uvádza, že repertoár prvých detských slov je značne obmedzený a sú nesklonné. Mimoriadne nápadné je to na výrazoch označujúcich rodičov či prarodičov (mama, papa, baba, dede), pričom je zaujímavá ich podobnosť v rôznych jazykoch. Jednoslovná veta môže mať viac významov v závislosti od komunikačnej situácie alebo momentálnych potrieb dieťaťa.

Rieder a Zellerová (uvádzame podľa V. Lechtu, 1990) rozlišujú tri typy jednoslovných viet v závislosti od intonácie: oznámenie, otázku a žiadosť. Keďže „slovom-vetami“ dieťa vyjadruje predovšetkým svoje city, priania, žiadosti, nazýva sa toto štádium aj obdobím emocionálne - vôľovým. Vývin je však natoľko plynulý, že používanie prvých slov vôbec neznamená automatický zánik džavotania, ktoré ešte pomerne dlho pretrváva. Prvé slová dieťa chápe všeobecne (hypergeneralizácia). Keď už dieťa ovláda viac slov, pozorujeme opačnú tendenciu (hyperdiferenciáciu) - dieťa pokladá slová iba za názvy jedinej určitej veci, pričom každá vec, objekt, resp. činnosť akoby mala svoje vlastné meno - napr. tato je iba jeho otec (Lechta, V., 1990, Wágnerová, M.,2000). Dieťa

najskôr pochopí slovo ako označenie objektu alebo deja. Preto sa najskôr naučí používať podstatné mená a slovesá. Tendencia učiť sa názvy objektov je v tomto veku spojená s rozvojom pochopenia trvalosti týchto objektov. Akonáhle si dieťa uvedomí, že existuje nejaká vec, čo je trvalá a vo svojich vlastnostiach stabilná, pochopí, že tento objekt má aj nejaké trvalé stále pomenovanie (Wágnerová, M., 2000).

P. Řičan (2006) tvrdí, že od tej doby a poznania sa podstatne zrýchli tempo - každý deň pochyti približne dve nové slová, takže v troch rokoch ich pozná okolo 900. Medzi 1. a 2. rokom sa dieťa postupne stáva pohyblivejším, rozumie oveľa viac, ako je schopné vyjadriť. Keď má dieťa 15 mesiacov, používa zmes jeho vlastných nezrozumiteľných slov a skutočných slov. Keď má 18 mesiacov pozná význam asi desiatich slov. Reč dieťaťa sa stáva postupne zložitejšou a kultivovanejšou. Postupne slovník obsahuje 30 slov a dieťa sa začína pýtať jednoduchými otázkami „Kde je?“ a odpovedá jedným alebo dvoma slovami. Do slovníka si pridáva prívlastňovacie zámená („moje“) a negatíva („nemôžem“). Začína spolupracovať v komunikácii, avšak reč je pre slabú svalovú koordináciu nevýrazná: napr. v niektorých slovách vynecháva slabiky (Stoppardová, M., 1992).

V období okolo 1,5 roku dieťa objavuje hovorenie ako činnosť, „hrá sa“ so slovami, možno tu hovoriť o prvom veku otázok – „Čo je to?“, „Kto je to?“. Vo vývine reči dieťa prechádza neskôr v období okolo 3,5 roka aj druhým vekom otázok „prečo?“ príp. „kedy?“ (Lechta, V., 1990).

M. Wágnerová (2000) uvádza, že sa v tomto období veľmi rýchlo rozvíja sémantická zložka reči, t.j. slovník dieťaťa. Jeho rozvoj prebieha na dvoch úrovniach:

1. pasívny slovník, ktorý charakterizuje úroveň porozumenia, t.j. počet slovných výrazov, ktorým dieťa rozumie, chápe ich význam.
2. aktívny slovník označuje rozsah slovnej zásoby, používaných vo vlastnom prejave, to znamená aktívne.

Slov, ktorým dieťa rozumie, je samozrejme omnoho viac než výrazov skutočne aktívne využívaných. Rečové znaky tak fungujú hlavne ako označenie reality a vyjadrujú detský pohľad na svet, poprípade ich pranie a vzťah k tomuto svetu. Väčšina prvých rečových prejavov zachytáva skúsenosť z pozorovania sveta. Možno ho akceptovať aj ako pokus orientovať sa v ňom a porozumieť mu prostredníctvom verbálneho popisu.

b) Viacslovné neohybné (agramatické) vety (1,5 až 2 roky)

Podľa M. Wágnerovej (2000) sú prvé rečové prejavy agramatické. Agramatické prejavy pomocou izolovaných slov trvajú zhruba do 1,5 - 2. roku, neskôr začína používať dvojslovné vety, akési primárne vety a okolo 2,5 - 3. roku už obvykle tvorí aj viacslovné vety. Dieťa používa viac slov, ale bez správneho slovosledu, prvé slovo býva nositeľom hlavnej informácie, druhé býva upresňujúce (papá tam). Syntaktická zložka reči sa vyvíja dosť pomaly. Zdá sa, že pre dieťa je dôležitejší obsah než forma. Jednoslovné vety veľmi často označujú nejaký dej alebo činnosti (napr. spinká), vlastnosti (veľký) a vzťahy (mamin).

P. Řičan (2006) uvádza, že dieťa v dvoch rokoch skloňuje, zostaví vetu z niekoľkých slov a učí sa krátke riekanky. Ide mu to samo, na zámerné učenie by nemalo trpezlivosť.

Raný rečový prejav je nazývaný telegrafický, kedy sa slová priradujú bez ohýbania jedno za druhým, deti sa vyjadrujú úsporným spôsobom, svoj prejav zjednodušujú, pretože skutočnosť takto chápú a na viac majú k dispozícii len obmedzené verbálne prostriedky (Wágnerová, M., 2000).

V období okolo 1,5 – 2 rokov dieťa opäť výrazne napodobňuje dospelých, ale aj samo si opakuje slová, akoby sa s nimi hralo, pričom častejšie si opakuje slová nové. Preto hovorí o *egocentrickom štádiu vývinu reči* (Kondáš, O., 1983).

c) Gramatické obdobie medzi 2. až 3. rokom

O. Kondáš (uvádzame podľa V. Lechtu, 1990) píše, že medzi 2. a 3. rokom je dieťa v štádiu rozvoja komunikačnej reči. Pomocou reči sa učí dosahovať drobné ciele. Deti začínajú používať gramatické pravidlá pri vyjadrovaní, objavujú sa prvé vety s rešpektovaním slovosledu.

Dieťa sa učí používať správne gramatické formy transferom podľa analogizácie. Možno doplniť, že transfer je natoľko presný, že neberie do úvahy gramatické výnimky. Dieťa počuje napr. spojenie zelený - zelenší a analogicky (a logicky aj správne, i keď gramaticky nesprávne) utvorí spojenie dobrý - dobrejší. V priebehu vývinu používajú deti rôzne slová nepresne. Ide o to, že dieťa buď nepozná správny výraz pre označenie určitej známej skutočnosti, alebo naopak, nevie aký je presný význam užívaného slova (Lechta, V., 1990).

M. Stoppardová (1992) poznamenáva, že dvojročné až trojročné dieťa ovláda 200 až 300 slov. Vie prednášať dlhé monológy, zaujíma sa o nové slová. Zlepšuje sa plynulosť reči. Niektoré hlásky môže dieťa zle vyslovovať a v slovách používať nesprávne hlásky. Už rozumie zámenám „ja, mne, ty“ a správne ich aj používa. Taktiež začína rozumieť minulosti, prítomnosti a budúcnosti a používa následne slová, ktoré vyjadrujú čas. Dieťa preferuje rozprávanie s deťmi rovnakého veku pred dospelými, preto by malo čo najviac prichádzať do styku s deťmi. Je to jeden z dôvodov, prečo sú škôlky dôležité. V tomto veku prestáva byť reč egocentrickou a stáva sa viac spoločenskou.

1.2.3 Predškolský vek

a) štádium logických pojmov okolo 3. roku života,

kedy slová, doteraz úzko späté s konkrétnymi javmi, sa postupne, pomocou abstrahovania stávajú všeobecnými pojmami. Je pochopiteľné, že učenie sa takýmto náročným myšlienkovým operáciám neprebíha bez ťažkostí, ba je jednou z príčin tzv. vývinových ťažkostí v reči (opakovanie hlások, slabík, zarážky v reči a pod.), ktoré sú práve v období okolo tretieho roku života pomerne časté. V tomto období mimoriadne vzrastá nebezpečenstvo vzniku zajakavosti (Lechta, V., 1990). Troj až štvorročné dieťa už ovláda jazyk, hovorí plynulejšie. Nastáva kvalitatívny posun poznávacích aktivít, čo sa premietá aj do rozvoja reči. Používa výrazy, ktoré vyjadrujú rozkaz, presvedčovanie („Prosím ťa, podaj mi..“), spoluprácu („Budem ti pomáhať...“). Dieťa začína používať časy sloves, rozpoznáva slovesný čas (hrám sa - hral som sa – budem sa hrať), podmieňovací spôsob, rozumie vyjadreniu možnosti a pravdepodobnosti. Vyjadruje sa správne gramaticky, hoci niekedy nesprávne použije množné číslo. Rado udržuje konverzáciu otázkami (ako, prečo, kedy), používa nezmyselné slová, niekedy si utvorí vlastné slová. Forma vyjadrovania predbíha úroveň myslenia, prevláda myslenie v obrazoch. Dieťa môže formálne hovoriť ako dospelé, ale bez porozumenia, čiže sa hrá so slovami. Je dôležité, aby pri chybách dieťa bolo nenápadne opravené, je potrebné opakovať zle vyslovené slovo správne. Je potrebné umožniť dieťaťu kladenie otázok, hľadanie možností a riešenia, vyjadriť mu porozumenie, účasť, vypočuť si ho (Stoppardová, M., 1992).

b) obdobie intelektualizácie reči začínajúce okolo 4. roku,

ktoré pretrváva až do dospelosti. Počas tohto procesu prebieha spresňovanie obsahu slov a gramatických foriem, skvalitňuje sa celkový rečový prejav a neustále rastie slovná zásoba (Lechta, V., 1990). Výslovnosť u detí je však otázkou praxe.

V. Lechta (1990) uvádza, že vývin výslovnosti sa riadi pravidlom najmenej námahy. Dieťa najprv vytvára tie hlásky, ktoré si vyžadujú najmenšiu námahu a až v neskoršom veku aj artikulačne náročnejšie hlásky. Podľa toho pravidla tvorí dieťa najprv samohlásky, potom perné spoluhlásky a postupne sa dostáva až k hláskam hrdelným. Pri tomto vývine dochádza k niektorým zákonitostiam:

- dieťa zamieňa niektoré hlásky za iné, ktoré vie ľahšie vysloviť (napr. Brno - Bino),
- vynecháva hlásky, ktoré mu spôsobujú ťažkosti (napr. čevivý - červivý),
- niektoré hlásky zamieňa, pričom súčasne vynecháva iné (napr. atúsi - rakúsky),
- často zamieňa jednu hlásku už vyslovenou hláskou - obyčajne v jednoslabičných slovách (napr. tat - tak),
- niektoré slabiky sa dieťaťu mimoriadne páčia, a preto ich vyslovuje viackrát (napr. asasa - abeceda),
- niekedy sa vyskytujú osobitné, úplne náhodné napodobeniny (napr. hatitti - jahody).

Dieťa pri komunikácii so svojím prostredím jednoznačne preferuje obsahovú stránku reči pred zvukovou. Jeho komunikačný zámer je zvyčajne prostý, chce vyjadriť svoje najakútnejšie potreby, žiadosti, momentálne pocity. Postačí mu, ak sa jeho komunikačný zámer splní, ak mu jeho najbližšie okolie porozumie a vyhovie, pričom preňho zvyčajne nie je dôležité to, ako svoju výpoveď vysloví, ako ju artikuluje. Pokiaľ ide o obsahovú stránku reči, dieťa z tohto hľadiska musí byť oveľa precíznejšie. Ak prostredie dieťaťa najmä v predškolskom veku od neho nežiada presnú artikuláciu, ak dokonca napodobňuje túto milú, ale nesprávnu výslovnosť alebo mu neposkytne správny rečový vzor, táto tendencia dieťaťa k podceneniu artikulácie sa ešte viac podporí, vývin výslovnosti sa predĺži, nesprávna výslovnosť sa zafixuje a stáva sa chybnou výslovnosťou. Možno spomenúť aj pôsobenie ďalších činiteľov, ktoré však majú všeobecnejší vplyv než iba na artikuláciu - napr. úroveň intelektu, napodobňovacia schopnosť, kvalita rečovej a psychickej stimulácie zo strany prostredia. Do 5. roku v rámci normy môže pretrvávajúť

fyziologická hatlavosť - nejasná výslovnosť. Pri problémoch s rečou po 5. roku veku dieťaťa je však nutné navštíviť logopéda. Aktívna slovná zásoba stúpa z cca 1000 slov na 2500 až 3000 slov v 6. roku. Deti však rozumejú ešte ďalšej asi tisícke slov. Dieťa používa tzv. „reč pre iných“, ktorá je určená na komunikáciu a zároveň využíva „reč pre seba“, ktorá slúži na vnútorné formulovanie myšlienok (egocentrická reč), na vyjadrovanie citov a na sebareguláciu. Postupne deti prechádzajú v tomto období do školského veku, kedy sa už formuje a vyvíja najmä písaná reč. Predpokladom pre jej zvládnutie je zvládnutie hovorenej (zvukovej) reči (Lechta, V., 1990).

Rýchly skorý vývoj jazykových schopností detí kopíruje krivku rýchleho nárastu hmotnosti mozgu. Dieťa získa základné lingvistické schopnosti okolo 4 – 5 roku života (Love, R.J., Webb, W.G., 2009, s.290).

1.3 Vzťah myslenia a reči

„Reč je prostriedkom myšlienkovvej abstrakcie a zovšeobecnenia, uchovávaní a vzájomnej výmeny myšlienok medzi ľuďmi, spoločenského rozvíjania myšlienkového poznania“ (Ďurič, L., 1973, s.83).

Jazyk, reč a myslenie spolu súvisia, tvoria jednotu. Nie sú však totožné. Vzťahy sú nasledujúce: Rečou vyjadrujeme myšlienky. Tým, že myšlienky rečovo formulujeme, súčasne ich utvárame. Môže sa stať, že správnu myšlienku človek sformuluje nesprávne, to si uvedomuje a pokúša sa ju vyjadriť znovu, správne. Hľadáním rečovej formy pre myšlienky sa utvára aj samotné myslenie. V tom je jednota myslenia a reči aj ich rozdielnosť. Myslenie a reč spolu úzko súvisia. Myslenie je najvyššia poznávací funkcia človeka. Človek preniká do podstaty, odhaľuje súvislosti, vzťahy, rieši problémy a vytvára nové poznatky.

Na vzájomný pomer reči a myslenia sú názory dost' rozdielne – od mienky, že tu ide o javy úplne odlišné až po mienku, že sú oba rovnaké, že reč sa rovná mysleniu a že nie je myslenie bez reči. Protichodné názory zjednocuje reflexológia. Deti predškolského veku sú vo fáze prudkého rozvoja reči. Je to obdobie, kedy začína vzrastať pomocou zovšeobecňovania na vyššiu úroveň, na úroveň vytvárania pojmov. Základná činnosť je názornosť, ktorá pretrváva v reči i v myslení a v učení vôbec. Na tejto úrovni prebieha a z nej sa ďalej rozvíja taktiež detské myslenie. Reč a myslenie sa vyznačuje u predškolského dieťaťa vzájomnou stimuláciou, jedno pomáha druhému. Rečou sa

podporuje a rozvíja myslenie. Rozvíjané a spresňované myslenie spätne napomáha procesu, ktorým sa obohacuje reč a s ňou aj sociálna komunikácia (Sovák, M., 1984).

Prostredníctvom reči človek premýšľa a vyjadruje myšlienky. Je nástrojom (prostriedkom) komunikácie (verbálnej). Slúži k vzájomnému styku (komunikácii), pôsobeniu (prosbou, výzvou, príkazom, zákazom), dorozumievaniu, zdieľaniu a predávaniu informácií. Na začiatku predškolského veku reč zaostáva za myslením a v druhej polovici predškolského veku reč myslenie predbieha.

V ontogenéze je vzťah oboch línií vývoja – myslenia a reči – ďaleko nejasnejší a spletitejší. V ontogenetickom vývoji myslenia a reči rovnako nachádzame odlišné korene oboch procesov. Vo vývoji detskej reči môžeme úplne nepopierateľne konštatovať „predrečové štádium“ rovnako ako vo vývoji myslenia „predintelektuálne štádium“. Do istého okamihu ten i onen vývoj postupuje po odlišných líniách, úplne nezávisle na sebe. V istom bode sa obe línie pretnú a myslenie sa potom stáva verbálnym a reč sa stáva intelektuálnou (Vygotskij, L.S., 2004).

V súvislosti s riešením problematiky myslenia a pamäti, vstupuje do popredia ďalšia kvalita intelektu komunikatívnej povahy, ľudská reč. Preto ju pokladáme za základný prostriedok a inštrument myslenia, pretože každá intelektová činnosť je uvedomelá práca s pojmami, myšlienkami, súdmi a úsudkami. Reč odráža myslenie, je teda odrazom myšlienky vyjadrenej slovnou, verbálnou podobou. Triáda intelektových schopností – myslenie, pamäť a reč je vo vzájomných dialektických súvislostiach, a to aj napriek tomu, že každá z nich má svoje osobitosti (Mihálik, M., 1989).

Je ťažké predstaviť si významovo obsažnejšiu komunikáciu bez požitia jazyka a tiež abstraktnejšie formy myslenia bez pomoci výhod, ktoré plynú z osvojenia pojmov cez reč. Po určitých etapách psychologického myslenia, keď bol vzťah medzi jazykom a myslením definovaný priamo (niekedy dokonca stotožňovaný) tak, že jazyk bol prepájaný s myslením buď ako jeho podmienka (Boroš, J., 1987) alebo ako prostriedok na vyjadrenie výsledkov myslenia (Drlíková, E., a kol., 1992), vedúcich k definíciám charakterizujúcich myslenie ako reč mínus zvuk, sa presadzuje niekoľko zaujímavých súvislostí, ktoré tento vzťah komplikujú. Ich rozpor pramení z definovania odlišnej povahy myslenia a jazyka (Pupala, B., a kol., 2003).

„Myšlienka, že jazyk a myslenie je totožný proces, je príkladom toho, čo sa nazýva *conventional absurdity*, teda rozšírená zrejma nezmyselnosť“ (Pinker, S., 1995, s. 49).

B. Pupala (2003) vo svojej publikácii uvádza, v čom sú zásadné odlišnosti v interpretácii vzťahu a vývinu myslenia a jazyka v práci J. Piageta a L. S. Vygotského. Najpodstatnejším indikátorom na odlišenie povahy týchto dvoch teoretických prístupov k vývinu detského myslenia a reči je ich odlišné chápanie vplyvu sociálnych faktorov na vývin intelektuálny. I keď majú tieto faktory v Piagetovom poňatí charakter najvýznamnejšieho faktora ovplyvňujúceho postupné formovanie kvalít detského myslenia a reči, Piaget ich skúma izolovane, mimo prirodzeného kontextu praktického konania dieťaťa. U Vygotského zohráva sociálne prostredie diametrálne odlišnú funkciu. Je zdrojom vývinu všetkých vyšších psychických funkcií prenesením sociálnych foriem správania sa (prostredníctvom jazyka) do oblasti individuálnych psychických funkcií, tým, že sa dieťa učí vo vzťahu k sebe používať také formy správania, ktoré boli predtým formami sociálnymi (Pupala, B., 2003).

2 MOŽNOSTI ROZVOJA REČI

Materinská reč sa rozvíja a vyvíja v kontexte určitého prostredia ako neoddeliteľná súčasť celkového vývoja dieťaťa. Zdravý a prirodzený rozvoj reči dieťaťa ovplyvní rodičov vytvorením priaznivých podmienok. Naše rečové orgány sa začínajú utvárať a pripravovať na svoju budúcu funkciu ešte skôr ako prídeme na svet. Aby sa reč vyvíjala správne je potrebné ju hneď od narodenia stimulovať.

Rozvoj detskej reči úzko súvisí s vývojom motorických a rozumových schopností a nie je možné ich príliš urýchliť. Je však možné pomocou hier, ktoré rozvíjajú jemnú a hrubú motoriku, koncentráciu, logiku, cit pre rytmus a melódiu atď., doceliť zlepšenie rozvoju detskej reči. Rozvíjanie jemnej motoriky, prehlbovanie pamäti, vytlieskanie rytmu, práca s dychom a rôzne iné činnosti s deťmi blahodárne pôsobia na rozvoj reči i výslovnosti.

Reč je jedným z najvýznamnejších vývinových prínosov u dieťaťa a u človeka vôbec, a preto nám nastoľuje veľa závažných výchovných a pedagogických problémov. Treba, aby sme upozornili na niektoré prostriedky, ktoré napomáhajú rečovému vývinu detí. Mnohí rodičia a vychovávatelia sa domnievajú, že sa dieťa naučí hovoriť akosi „samo od seba“. Takáto mienka je nesprávna, lebo dieťa by si neosvojilo reč bez pomoci dospelých. To znamená, že reči a jej vývinu treba venovať pozornosť už od narodenia. Reč, ktorá je v podstate diferencujúcou charakteristikou ľudskej bytosti v porovnaní s inými formami života, dieťaťu nie je daná. Dieťa sa nenarodí s rečou, ale musí si ju osvojiť. Teda vývin reči u dieťaťa sa sprostredkuje učením, čiže dieťa sa učí hovoriť. To však neznamená, že osvojovanie reči je celkom výsledkom špeciálneho učenia. Začiatkové osvojovanie živej reči sa uskutočňuje motivovanou činnosťou. Dieťa sa normálne naučí hovoriť tak, že reč používa pri vzájomnom styku. Tento styk však organizujú dospelí (Sabadoš, P., 1977, s. 93).

Vo výchove a rozvíjaní reči treba rešpektovať spoločenské vplyvy so zreteľom na sociálnu funkciu reči. Je dôležité, akým vzorom reči sú dospelí, ako pôsobia na dieťa, ako vedia nadviazať psychologický kontakt s pozitívnym citovým prízvukom, ako prijímajú prejavy dieťaťa, a tým posilňujú jeho rečový vývin, chuť k ďalšiemu vyjadrovaniu a ako stimulujú jeho záujem o dorozumievanie a sociálne vzťahy. Keď chceme pozitívne rozvíjať detskú reč, musíme sa opierať o podmienky jej vzniku a vývinu v spojitosti s celkovým nervovým a psychickým vývinom dieťaťa, teda dôsledne uplatňovať

dialektické hľadisko. To znamená, že pri výchove pozorujeme a hodnotíme vzťahy medzi faktormi individuálnymi – biologickými aj faktormi spoločenskými v danom časovom úseku aj vzhľadom na predchádzajúce vývojové fázy (Sabadoš, P., 1977, s. 93).

V predškolskom veku treba venovať rozvíjaniu reči a správnej výslovnosti hodne starostlivosti. Vzhľadom na to, že celý duševný vývoj dieťaťa je v úzkom spojení s vývojom reči, je nutné detskú hovorovú reč čo najviac rozvíjať, aby sme dosiahli aj dobrý duševný rozvoj. Rodičia a učiteľky na materských školách si to majú uvedomiť a pomáhať deťom, aby si materinský jazyk správne osvojili (Filčíková – Herfotová, M., 1966, s.31).

M. Tóthová (2010) poznamenáva, aby sa reč mohla dobre rozvíjať potrebuje nie len kvalitné zmyslové schopnosti, ale najmä kvalitný prísun informácií. Informácie získane v rámci verbálnej komunikácie sú spracované spôsobom zodpovedajúcim úrovni myslenia určitého jedinca. Preto sa veľmi často rozvoj reči spája s rozvojom intelektu. Je zaujímavé, že vývoj reči patrí v ontogenéze človeka k jednej z tých schopností, ktoré majú najprudší priebeh.

2.1 Podmienky, zásady a prostriedky pre rozvoj reči dieťaťa

K tomu, aby mohli byť úspešne plnené všetky úlohy jazykovej výchovy, musia byť v materskej škole zabezpečené priaznivé podmienky:

- A) Dôležitou podmienkou pre úspešný rozvoj reči detí je najmä starostlivosť o správny vývoj detskej nervovej sústavy, o hygienu sluchu a zdokonaľovanie sluchového vnímania detí, o hygienu hovoridiel a rozvoj ich činnosti.
- B) Pretože si deti osvojujú materinský jazyk napodobňovaním, je nutnou podmienkou zabezpečujúcou rozvoj ich reči, aby reč dospelých, najmä učiteľky, im bola čo najlepším vzorom.
- C) Aby sa mohla bohato a naplno rozvíjať ich reč, mali by deti prežívať bohatý život, plný dojmov, nových poznatkov a hlbokých citových zážitkov.
- D) Ďalšou nevyhnutnou podmienkou pre správny vývoj ich reči je denný hovoriaci výcvik, primeraný stupňu ich vývoja.
- E) Rovnako ako pri plnení ostatných výchovných úloh, musí materská škola aj v otázkach jazykovej výchovy tesne spolupracovať s rodinou (Klímová, M., Opravilová, E., Šťastná, J., 1968 s. 99).

Pre vývin reči, výchovné zásady a prostriedky jej rozvoja zásadne platí, že z elementárnych, jednoduchých zložiek vyrastajú zložky zložitejšie, z nižších štádií sa utvárajú štádiá vyššie. Reč sa začína rozvíjať z najjednoduchších prvkov, t.j. zo základného zvukového materiálu. Najvhodnejším miestom na rozvoj dorozumievacích prejavov je detský kolektív. Modulácia hlasového prejavu dieťaťa sa podporí citovým prízvukom a pohybom. Dobrým predpokladom utvárania hlások materinského jazyka je na začiatku predbežné precvičovanie prírodných zvukov, ktoré sa hláskam zvukovo rovnajú a ktoré potom možno použiť ako hlásky. Napr. dieťa učíme pri hre výslovnosť sss, ako syčí had, alebo fff, ako fúka vietor a pod. Takto ho pripravíme na zvládnutie správnej výslovnosti (Sabadoš, P., 1977. s. 94).

Výchovné zásady a prostriedky rozvoja reči podľa P. Sabadoša musia akceptovať reflexnú teóriu dorozumievacieho procesu, a to v zložkách *spätný odraz* a *spätná väzba*. Podľa spätného odrazu, t.j. postoja rodiča, či vychovávateľa k hovoriacemu prejavu, dieťa vycíti, či malo úspech, alebo neúspech. V podstate sa tu uplatňuje princíp úspechu, čo podporuje rozvíjanie reči, alebo neúspechu, ktorý vedie k útlmu. Z toho vyplýva, že rodičia alebo vychovávateľa prijímajú každý dorozumievací prejav tak, aby dieťa pocítilo svoj úspech. Každý pokus alebo úspešný výkon dieťaťa sa má posilňovať, alebo podporovať, prípadný neúspech si nevšímame, alebo nenápadne prejdeme. Odpoveď na rečové prejavy dieťaťa má byť vždy primeraná jeho stupňu chápatosti a jeho citovému stavu. Takýto postoj posilňuje jeho chuť hovoriť a rozvoj sociálneho styku, čím sa posilňuje sociálna funkcia reči. No nie len ochota odpovedať, ale aj podnetný správny vzor reči, t.j. reč pokojná, nezrýchlená, jasná a presná vo vyslovovaní, s primeranou moduláciou aj obsahovou náplňou, vzbudzuje záujem dieťaťa, upúta jeho pozornosť na reč, a tým podnetne vyvoláva chuť dorozumievať sa. Podmienkou správneho rozvoja reči teda je, aby dieťa počulo čo najviac reči, a tým dostávalo čoraz novšie podnety. Je správne hovoriť s dieťaťom jednoduchými vetami o denných udalostiach alebo slovne sprevádzať jeho úkony, alebo to, čo od neho požadujeme. Urýchlime tým spojenie medzi vysloveným slovom a istou činnosťou, čím uľahčíme dieťaťu pochopenie. Pri rozhovore sa vyhýbame prehnánym zdobeninám a skomoleninám, ktoré sú napokon obťažnejšie na vyslovenie ako základné slová (Sabadoš, P., 1977, s. 95).

Uvádzať sme výchovné zásady a prostriedky, ktoré vedú k rozvoju reči. Uvedme aj príčiny, ktoré môžu rozvoj reči potláčať. Ide o nedostatky a chyby vo výchovnej starostlivosti, ako o nedostatok podnetov na utváranie sociálnych vzťahov a na

dorozumievací styk, nedostatok citových vzťahov k dieťaťu, zanedbávanie výchovnej starostlivosti a pod. Takéto javy pôsobia tlmivo na rozvoj reči dieťaťa, neutvára sa potreba sociálnej interakcie vzájomným dorozumievaním. Negatívnym prejavom pri rozvoji reči je aj nadmerná starostlivosť, ako násilná stimulácia, nadmerný príliv podnetov v snahe urýchliť rozvoj reči, požiadavky na rečové prejavy, ktoré neakceptujú vývojový stupeň dieťaťa. Pri takýchto výchovných chybách z nesprávnej a nadmernej stimulácie dieťaťa alebo vôbec nezačne hovoriť, alebo prestane hovoriť (Sabadoš, P., 1977, s. 96).

2.2 Inovatívne a aktivizujúce metódy rozvoja reči

Metodika jazykovej výchovy v MŠ (1987) sa zameriava na rozširovanie a skvalitňovanie rozsahu jazykových skúseností nevyhnutných pre plnohodnotnú komunikáciu vo všetkých štyroch jazykových rovinách. Z tohto aspektu sa metódy jazykovej edukácie detí v materských školách členia na:

- ✓ metódy jazykového cvičenia,
- ✓ metódy rečového cvičenia (Máčajová, M., 2011, s.74).

2.2.1 Metódy jazykového cvičenia

Ich cieľom je rozvoj jazykových poznatkov, ktoré vytvárajú obsah jazykových reakcií. Podľa druhu jazykových jednotiek sa používajú tieto metódy:

- metódy fonetického cvičenia,
- metódy lexikálneho cvičenia,
- metódy gramatického cvičenia (Máčajová, M., 2011, s. 74).

Metódy fonetického cvičenia

Prostredníctvom týchto metód si deti osvojujú artikuláciu hlások v slabikách a slovnú i vetnú intonáciu. Dieťaťu sa musí poskytnúť vzor artikulačného a intonačného členenia slov, slovných spojení a viet. Patrí sem: predvádzanie (demonštrácia), napodobňovanie (imitácia) a experimentovanie (Kurincová, V. – Seidler, P., 1993).

- *Predvádzanie* je presné znázorňovanie intonácie a artikulácie fonetických jednotiek a celkov. Jeho cieľom je formovať a upevňovať fonetické a sluchové vnemy dieťaťa, ktoré tvoria základ rozvíjania jeho správnej artikulácie.

- *Napodobňovanie* je cieľavedomé usmerňovanie intonačných a artikulačných činností dieťaťa, ktoré je zamerané na osvojovanie si správnej výslovnosti. Napodobňovanie je spojené s predvádzaním, kde vyzývame dieťa, aby čo najpresnejšie napodobňovalo počutý zvuk.
- *Experimentovanie* je usmerňovaná tvorivá činnosť dieťaťa. Pomocou nej si dieťa upevňuje praktické poznatky o hláskovej a slabičnej tvorbe slova, o intonácii a rytme slov a vetných celkov. Pri experimentovaní využívame širokú škálu riekaniek s rytmizáciou slov.

Metóda lexikálneho cvičenia

Prispievajú k postupnému rozširovaniu slovnej zásoby detí, porozumeniu významu slov a postupnému chápaniu vzťahov medzi slovami. Pomocou tejto metódy usmerňujeme rečovú činnosť dieťaťa, aby sa jeho slovná zásoba rozširovala, aby sa spresňoval význam osvojených slov a aby sa postupne oboznamovalo so základnými vzťahmi medzi slovami. Metódy lexikálnych cvičení zahŕňajú také spôsoby usporiadania činnosti učiteľky a dieťaťa, v ktorých sa odzrkadľujú základné poznatky o slovnej zásobe (Máčajová, M., 2011, s.75).

V. Kurincová a P. Seidler (1993, s. 13) sem zaraďujú nasledujúce metódy: orientácia pomocou slov, objasňovanie významu slov a porovnávanie významov slov.

- *Metóda orientácie pomocou slov.* Pomocou tejto metódy usmerňujeme činnosť dieťaťa v poznávaní predmetov a javov okolitého sveta na základe ich pomenovania. Dieťa sa učí orientovať v prostredí a zároveň si rozširuje slovnú zásobu.
- *Metóda objasňovania významu slov* je zameraná na činnosť učiteľky. Pomocou tejto činnosti usmerňujeme myslenie dieťaťa a chápanie významu slov. Dieťa prostredníctvom nej vyjadruje citové stavy, predstavy a citové vzťahy k predmetom a javom okolitého sveta.
- *Metóda porovnávania významov slov* slúži na usmerňovanie dieťaťa na spoznávanie rovnakých a odlišných vlastností slov a ich významov. Pomocou porovnávania slov dieťa spoznáva synonymné, homonymné a antonymné vzťahy v slovnej zásobe a v neposlednom rade si osvojuje i funkčnosť týchto vzťahov (Antušeková, A., 1989).

Metódy gramatického cvičenia

Pomocou týchto metód si deti v hovorenej reči osvojujú správnosť používania gramatických tvarov a rozvíjajú si povedomie o uplatňovaní gramaticky správnych jazykových pravidiel. Patria sem metódy analogického napodobňovania, metódy porovnávania a metódy kontrastného porovnávania.

- *Metódy analogického napodobňovania.* Ich cieľom je tvorenie a používanie správnych gramatických tvarov podľa vzorového gramatického vzoru slova.
- *Metódy porovnávania.* Cieľom je spoznávanie systému tvarov slov.
- *Metódy kontrastného porovnávania.* Ich cieľom je viesť dieťa k správne rozlišovaniu medzi správnym a nesprávnym gramatickým tvarom (Máčajová, M., 2011, s.76).

2.2.2 Metódy rečového cvičenia

M. Lipnická (2009) vo svojej knihe uvádza, že metódy rečového cvičenia podporujú a usmerňujú rozvoj rečových prejavov detí prostredníctvom upevňovania rečových zručností a návykov.

V materskej škole sa používajú nasledujúce metódy: rozhovor učiteľky s deťmi, beseda, dramatizácia, reprodukcia, rozprávanie podľa obrázkov, hádanky, opis predmetu, vymýšľanie príbehov a rozprávok, rozprávanie detí o zážitkoch a príbehoch a zostavovanie listov.

- *Metóda rozhovoru.* U dieťaťa môžeme rozvíjať schopnosť prispôbiť sa komunikačným podmienkam dialógu, správne a spontánne reagovať na podmienky komunikačnej situácie, vyjadrovať svoje dojmy, vlastné hodnotenia a citové vzťahy.
- *Beseda* aktivizuje už osvojené poznatky a získané skúsenosti dieťaťa do hĺbky a šírky.
- *Dramatizácia* je metóda rozvíjajúca dialogický prejav dieťaťa, ktorý môže mať tvorivý alebo reprodukčný charakter. Dieťa si upevňuje a zdokonaľuje intonačnú stránku rečového prejavu. Zdokonaľuje sa v používaní oznamovacích, opytovacích a rozkazovacích viet. K dramatizácii neodmysliteľne patrí aj spev a tanečná improvizácia. Piesne, ktoré tematicky dopĺňajú rozprávku, pôsobia motivačne a ich nácvikom si deti osvojujú správnu intonáciu a rytmiku.

Dramatizácia má veľký význam aj pri učení sa cudzích jazykov. Osvojovanie si cudzieho jazyka u najmenších detí a predškolákov, pokiaľ nevyrastajú v bilingválnej rodine, si vyžaduje zo strany učiteľa, pedagóga veľkú schopnosť kreativity a danosti zaujať dieťa a to sa výborne darí v spojení s hrou a zábavou. Taká je napr. angličtina pre deti metódou Hocus & Lotus, kde je hra neoddeliteľnou súčasťou každej hodiny. Magický učiteľ prostredníctvom dramatizácie príbehov veselých dinosaurokrokodílov Hocusa a Lotusky vtiahne dieťa do deja príbehu a hravou formou dieťaťu sprostredkuje kontakt s cudzím jazykom, ktoré dieťa v takto ranom veku nevníma ako cudzí jazyk. Je to veľmi efektívna metóda, ktorou sa dieťa naučí angličtinu či iný jazyk absolútne prirodzene – akoby sa učilo ďalší materinský jazyk.

Z pohľadu dramatickej výchovy verzus učiteľky v materských školách je potrebné okrem vhodnosti výberu metód tvorivej dramatiky, upriamiť pozornosť i na doterajšie skúsenosti a osobné schopnosti detí. Navyiac sa musíme „opierať o veľmi dobrú pedagogickú diagnostiku detí v skupine“ (Gregorová, V., 2000, s. 37).

Ako uvádza D. Kollárová (2002) dramatická výchova je účinnou aktivizujúcou metódou, ktorá na deti, žiakov pôsobí po stránke citovej, rozumovej i fyzickej. Prostredníctvom hier a najrôznejších cvičení deti odstraňujú zábrany (napr. strach, trému). Poznávajú a objavujú seba, učia sa prijímať pocity druhých, objavujú okolitý svet. Učia sa plynule a zrozumiteľne vyjadrovať, rozvíjajú si tvorivosť, pohybové schopnosti a obrazotvornosť (Kollárová, D., 2002).

„Učiteľ, ktorý chce pracovať metódou tvorivej dramatiky, by sa mal vedieť hrať a chcieť spoznávať seba, iných a prostredie, v ktorom žije – mal by sa chcieť ďalej učiť“ (Kollárová, D., 2005, s. 52).

- *Reprodukcia* je metóda rozvíjania monologického prejavu prerozprávaním počutého alebo videného príbehu alebo rozprávky. Rozvíjaním reprodukčných schopností dieťaťa smerujeme k tomu, aby dieťa príbeh zreprodukovalo čo najvýstižnejšími výrazmi a so zreteľnou stavbou celého príbehu.
- *Rozprávanie podľa obrázkov* je rozvíjaním monologického prejavu s logicky spájanými myšlienkami, ktorým zodpovedá usporiadaný sled gramaticky správne vytvorených viet.
- *Hádanky* sú založené na opise osôb alebo predmetov tak, aby dieťa mohlo logicky vyvodit' zamýšľaný záver. Pri lúštení hádaniek sa prejavuje to, ako dieťa chápe

slovné jazykové výrazy. Pri tvorbe hádaniek sa prejavuje a rozvíja aktívny rečový prejav dieťaťa.

- *Metóda opisu predmetu* je zacielená na súvislé vyjadrovanie dieťaťa, pričom pozornosť dieťaťa sa upriamuje na rozlišovanie základných a vedľajších vlastností opísaného javu, osoby alebo predmetu.
- *Metóda vymýšľania príbehu alebo rozprávok* u dieťaťa upevňuje štýl detského rozprávania. Dieťa maximálne využíva osvojené jazykové prostriedky (Máčajová, M., 2011, s. 76 – 78).

M. Máčajová (2011) uvádza aj ďalšie metódy rečového cvičenia, ktorými sú:

- *Metóda anagram (prešmyčka)* z gréckeho slova anagrafein – prepísať. Je to vlastne hádanka, pri ktorej vhodným premiestňovaním hlások daného slova (zmenou poradia hlások) vznikne nové slovo. Z existujúceho slova sa vytvorí iné, ktoré obsahuje rovnaké hlásky ako to predošlé, napr. lampa – palma.
- *Metóda riekanka* je krátka rytmizovaná forma detského folklóru. Je svojráznym príhovorom detí k zvieratkám, rastlinám a javom v prírode. Sú určené na individuálny, ale aj hromadný prednes, resp. zvláštne skandovanie. Rozlišujeme dva typy riekaniek.

Prvý typ ako uvádza M. Máčajová (2011) sú tie, v ktorých je prvoradá pragmatická funkcia. Patrí sem:

- *vyčítanka* – sleduje rozpočítavanie pre hrou: Ty, ty, ty, ty aj ty, čuší ako zabitý!
A kto stratil reč, nech si ide vo svet preč!,
- *vysmievanka* – humorným spôsobom odhaľuje nedostatky: Ďuro, truľo, nechcem ja teba, mne múdrych treba!,
- *prekáranka* – Eva spadla z chlieva, zabila kohúta, utiekla do kúta,
- *prekrúcanka* – je hra so slovami: Išiel všíok dolu psíčkom a krútikom chvostil.

Druhý typ podľa M. Máčajovej (2011) sú riekanky s dominujúcou zábavnou (činnostnou, pohybovou) funkciou. Patrí sem:

- *rýmovačka* – je založená na využití artikulačno-zvukovej roviny: Aha, mhm, čo mi dáš? Aha, mhm, trnku. Aha, mhm, kde ju máš? Aha, mhm, v hrnku.

- *skákanica* – Dobré sa nám poskakuje, keď nás to nič nekoštuje, ani krpec, ani hábka, kúpi otec, kúpi mamka.
- *vyvolávacia* – nadväzuje na kontakt s prírodou: Slimák, slimák, vystrč rožky ...
- *rapotanka* – napodobňovanie zvieracích zvukov v jednoduchom dejovom rámci.

Jazyková edukácia v materskej škole sa prelína všetkými činnosťami detí, čo nám umožňuje využívať individuálny prístup počas celého dňa. Metódy sú zamerané na zväčšovanie rozsahu a skvalitňovanie jazykových reakcií dieťaťa a na základné upevňovanie jeho rečových zručností na rozvíjanie bezchybných rečových návykov ako základu komunikačne plnohodnotných rečových prejavov (Máčajová, M., 2011, s. 79).

2.2.3 Konštruktivistické metódy

Materská škola vytvára ideálne podmienky a prostredie na uplatnenie inováčných metód a foriem v edukačnom procese. Medzi inováčné metódy patria nasledovné:

- ✓ *Metóda lona,*
- ✓ *Metóda ranný odkaz,*
- ✓ *Metóda spoločného čítania,*
- ✓ *Metóda tvorby kníh s prediktabilným textom,*
- ✓ *Metóda tvorby vlastných kníh a časopisov,*
- ✓ *Metóda mesačného kalendára, kalendár počasia,*
- ✓ *Metóda slovná banka,*
- ✓ *Metóda jazykovej skúsenosti,*
- ✓ *Metóda písania denníkov,*
- ✓ *Metóda maľovaného čítania,*
- ✓ *Metóda pojmového mapovania,*
- ✓ *Metóda riadeného čítania,*
- ✓ *Metóda hlasného čítania,*
- ✓ *Metóda pravidiel života v triede* (Máčajová, M., 2011, s. 80).

Metóda lona

Pozostáva z vytvárania a čítania „veľkých kníh“, kde sa nachádza obrázok doplnený o text, ktorý vymysleli deti a zapísala ho učiteľka. Prostredníctvom nich deti môžu sledovať samotný proces čítania, sledovať ho v smere zľava doprava, uvedomovať si

riadkovanie textu, začiatok a koniec textu i samotný proces, akým sa číta. Začínajú sa učiť chápať, že text je nositeľom informácie. Metódu možno realizovať počas celého dňa. Najnáročnejšia je tvorba knihy od hlasovania o jej názve, vymýšľanie textu, kreslenie obrázkov k textu, zapisovanie textu pod obrázky a krst knihy (Lopušná, A., 2007, s. 54).

Metóda ranný odkaz

Ranný odkaz je stručná a výstižná správa. Proces čítania a písania sa modeluje v krátkych vetách, ktoré majú pre deti situačný význam (Lipnická, M., 2008, s. 51). Začína sa písať dátumom. Môže obsahovať denný pozdrav a činnosti, ktoré bude učiteľka s deťmi plniť. Písanie slov učiteľka sprevádza verbálne. Keď sa odkaz dopíše, znova sa prečíta a prstom sa ukazuje každé čítané slovo. A. Lopušná (2007, s. 54) uvádza dve formy ranného odkazu:

- *otvorená forma*: odkaz píše učiteľka spolu s deťmi na veľký formát papiera, pričom sa používa najmä hrubá čierna fixka. Odkaz je vyvesený na dobre viditeľnom a dostupnom mieste, aby z neho deti mohli odpisovať slová alebo naň kresliť zážitky z aktivít, ktoré počas dňa zažili.
- *zatvorená forma*: odkaz sa vhadzuje do škatuľky s označením POŠTA. Odkaz z každého dňa sa zakladá, aby sa mohla vytvoriť veľká kniha odkazov o živote triedy.

Metóda spoločného čítania

Spočíva v používaní tzv. prediktabilných kníh, ktoré sa vyznačujú opakujúcim sa textom. Toto textové usporiadanie pomáha deťom vizuálne rozlišovať jednotlivé slová podľa celkového tvaru – ich vizuálnej podoby (Lipnická, M., 2008, s. 51).

Knihu drží učiteľka v rukách alebo je rozložená na zemi tak, aby ju všetky deti videli. Zameriava sa na prezentovanie ukazovateľov gramotnosti – začiatok a koniec textu, smerová orientácia, následnosť slov v riadku, riadková postupnosť. Využíva sa pri opakovaní básničiek, čítaním ranného odkazu a pod. a realizuje sa v presne stanovenom čase v dennom programe (Máčajová, M., 2011, s. 81).

Metóda tvorby kníh s prediktabilným textom

Podstata tejto metódy spočíva v tom, že učiteľka v úvode oboznámi deti s úlohami a prečíta návrh vytvoreného textu. Deti si obrázky buď vystrihnú alebo nakreslia

a následne ich nalepia na papier. Postupne učiteľka dopisuje pod každý obrázok prediktabilný text veľkými tlačenými písmenami a súčasne ho aj číta spolu s deťmi. Potom sa zo všetkých obrázkov vytvorí kniha (Máčajová, M., 2011, s. 81).

Tvorba a písanie takýchto kníh má za cieľ:

- rozvíjať zrkové vnímanie,
- klásť dôraz na výraznosť a správnosť rečového prejavu,
- rozvíjať schopnosti hľadať odpoveď na otázku,
- postupné pochopenie súladu slova a písma,
- chápanie smerovej orientácie a následnosti textu v riadkoch,
- podnecovanie aktívneho využívania pozitívneho sebapoňatia detí (Lopušná, A., 2007).

Metóda tvorby vlastných kníh a časopisov

Táto metóda je príležitosťou pre tvorivú realizáciu detí pri zhotovovaní vlastných kníh a časopisov. Deti využívajú svoje poznatky o písanom texte a tvoria rozprávky alebo krátke príbehy o tom, čo ich zaujíma. Metóda sa využíva v priebehu dňa podľa voľby detí. Podporuje ich vlastné procesy čítania a písania (Máčajová, M., 2011, s. 82).

Metóda mesačného kalendára, kalendár počasia

Okrem pozorovania a následného zaznamenávania slúži na oboznamovanie detí so striedaním sa dní v týždni, mesiacov v roku, počasím dňa (Lipnická, M., 2008, s. 51). Symboly počasia sú nakreslené a napísané slovom.

Metóda slovná banka

Ide o sústredovanie slov, ktoré vie dieťa vizuálne rozlíšiť. Umožňuje mu vnímať slovo ako časť celku a experimentovať s ním. Podstatou tejto metódy je hranie sa detí s textom známej básne, riekankou alebo veršom, pomocou ktorých si upevňujú a utvárajú schopnosť identifikovať slovo v kontexte celku. Báseň, ktorú sa deti naučia, sa napíše v dvoch identických formách na papier veľkými tlačenými písmenami, ktorý sa rozstrihá na slová básne. Úlohou detí bude poskladať báseň podľa vzoru. Začínať môžu jedným napísaným slovom, obraz ktorého je nakreslený na predlohe a taktiež zobrazený na

rozstrihaných častiach. Kartičky sú uložené do škatuliek, aby sa s nimi deti mohli kedykoľvek hrať (Máčajová, M., 2011, s. 82).

Metóda jazykovej skúsenosti

Metóda je procesom transformácie verbálnej výpovede dieťaťa do písomnej podoby a ich následné čítanie. Slúži k pochopeniu, že písanie a čítanie je dôležité pre vlastnú komunikáciu. Učiteľka zapisuje vlastné zážitky detí a ich názory a spoločne môžu vytvoriť a zapísať svoj vlastný príbeh. Metóda môže mať aj individuálnu formu, kde deti najprv kreslia do svojej knihy a potom sa pripojí text. Potom sa tento text prečíta, pričom učiteľka ukazuje na každé slovo, ktoré práve číta (Máčajová, M., 2011, s. 82).

Metóda písania denníkov

Táto metóda ako uvádza M. Máčajová (2011) napomáha čítaniu a písaniu detí prednášajúcich vlastné zážitky z predchádzajúceho dňa písaním a kreslením do denníka. Predstavuje zbierku písania alebo písomných záznamov. Stimuluje využitie znalostí o hovorenej a písomnej podobe slova, o procese písania, o smere textu zľava doprava, o začiatku a konci textu. Písanie denníkov má mnoho spôsobov využitia.

Metóda maľovaného čítania

Metóda maľovaného čítania je charakteristická tým, že niektoré slová v texte sú nahradené obrázkom. Maľované čítanie sa nachádza v hotovej podobe v šlabikároch, detských knihách a časopisoch. Veľmi často si učitelia vytvárajú maľované čítanie sami (v závislosti od vlastných edukačných cieľov a potrieb). Pri ich tvorbe by však mali rešpektovať vývinovú úroveň dieťaťa a plynulé dopĺňanie textu obrázkami (Máčajová, M., 2011, s. 83).

Charakteristické znaky metódy:

- Vo fáze rozvoja ranej gramotnosti sú deti viac zapojené do spoločného čítania s rodičom, pretože obrázky v texte, ktorý číta dospelý, mu umožňujú ľahšiu orientáciu v čítanom. Takéto čítanie je pre dieťa zaujímavejšie, lebo dieťa intuitívne cíti, „že aj ono číta“ a zároveň sa tak zlepšuje porozumenie čítaného.
- V začiatkových fázach vyučovania čítania a písania je veľmi dobrým prostriedkom na vyučovanie, pretože obrázky môžu nahrádzať čítanie slov obsahujúcich hlásky

a písmená, ktoré žiaci v tom momente ešte nepreberali. Rozsah textov, ktoré môže žiak čítať, sa tak nepomerne rozširuje.

- Je výbornou pomôckou na nácvik spoločného hlasného čítania, učenie čítania po riadkoch, vnímania toku textu, cvičenie pozornosti a sústredenia pri čítaní.
- Tematicky sa môže viazať na tému vyučovacej hodiny, tému dňa, alebo môže slúžiť na plnenie rôznych iných vzdelávacích a výchovných cieľov.
- Môže slúžiť na:
 - čítanie,
 - vyhľadávanie slov,
 - odpisovanie textu,
 - prepisovanie textu,
 - skladanie viet podľa poradia, v ktorom ich učiteľ číta,
 - dopĺňanie do textu (písmená, slová, obrázky),
 - možno k nemu formulovať otázky, ktoré slúžia nielen na reflexiu, pochopenie a zapamätanie prečítaného, ale pôsobia podnetne na rozvoj predstavivosti, fantázie a tvorivosti a pod.
- Deti môžu text čítať spoločne a ukazovať naň prstom (Máčajová, M., 2011, s. 83 - 84).

Metóda pojmového mapovania

Ide o metódu zmysluplného učenia sa, pri ktorej sa využívajú obrázkové pojmové mapy, ktoré jednoduchým spôsobom zachytávajú obsah a úroveň poznania dieťaťa vo zvolenej oblasti a tiež vzťahy medzi jednotlivými prvkami mapy. Jej základnou myšlienkou je skutočnosť, že postup učenia sa dieťaťa je závislý na tom, čo už dieťa vie (Máčajová, M., 2011, s. 84).

Mentálna mapa podľa T. Buzana je najdokonalejším nástrojom nášho mozgu. Zároveň je najľahším prostriedkom, ako dostávať informácie DO nášho mozgu a ako z neho dostávať informácie VON (Buzan, T., 2007).

Táto metóda je významná pre dieťa najmä z hľadiska rozvíjania poznania a nachádzania nových vzťahov medzi pojmi. Zároveň sa rozvíja gramotnosť dieťaťa tým, že si uvedomuje štruktúru jazyka medzi pojmi a spájajúcim slovom.

Tvorba pojmovej mapy:

- Je vhodné voliť takú tému, ktorá je deťom blízka a ktorá korešponduje s cieľovými požiadavkami štátneho vzdelávacieho programu.
- Súčasťou pojmovej mapy je text, ktorý je zapísaný pod obrázkom.
- Záujem o prácu s pojmovou mapou môžeme navodiť prostredníctvom hádaniek, básničiek alebo iných aktivizujúcich metód.
- Do stredu veľkého papiera napíšeme názov témy (mapy). Vhodnými otázkami smerujúcimi k zisteniu toho, čo deti o téme vedia, usmerňujeme ich činnosť. Deti prilepujú súvisiace obrázky okolo názvu témy a následne ich spájajú so súvisiacim pojmom čiarou. Svoju voľbu potom zdôvodňujú. V poslednom kroku nasleduje spoločné čítanie mapy tak, aby bola zmysluplná. Nakoniec sa doplní slovo, ktoré označuje konkrétny predmet. Písané slovo je aj na čiare, ktorá spája obrázok s textom. Mapu sa odporúča čítať tak, aby bol jasne naznačený vzťah nadradeného a podradeného pojmu, kde slovo je nadradenou kategóriou (Máčajová, M., 2011, s. 84 – 85).

Z. Knapíková, D. Kostrub a M. Miňová (2002, s. 25) konštatujú, že vytvárané mapy slúžia ako nástroj usporiadaného organizovania a vizualizácie myšlienok a poznatkov z obsahu vybraného kľúčového slova, ktoré má dvojakú funkciu:

- 1) Dieťaťu slúži na skvalitňovanie a progresívne rozvíjanie myšlienok a poznatkov centrovaných v kľúčovom slove a na reflexiu, formalizovanie poznatkov so zámerom logicky ich organizovať a porovnávať so skutočnými dátami obklopujúcej reality.
- 2) Učiteľom slúži na individualizovanie potenciálnych poznávacích a operatívnych možností vo väzbe na záujmy, motiváciu a kognitívny rozvoj dieťaťa, a na reprezentovanie rozvoja poznatkov a významov získaných v pedagogicko-didaktických aktivitách procesu výučby.

Metóda riadeného čítania

Táto metóda prináša aktívnu účasť detí počas celého jej trvania. Text sa rozdelí na niekoľko častí podľa dejového napätia. Za každou časťou učiteľka kladie deťom jasne formulované otázky, ktoré si už dopredu pripravila. Tieto otázky aktívne smerujú k tomu, aby dieťa vyjadrilo svoje názory, pocity a predpoklady. Otvorenými otázkami učiteľka podnecuje deti k sebvýjadreniu, nabáda ich premýšľať a vedie k empatickému cíteniu. Po

vypočutí textu nasleduje úvaha, ktorá vytvorí ponaučenie. Potom môže nasledovať výtvarná činnosť detí.

Výhody riadeného čítania u dieťaťa:

- aktivizuje sa jeho záujem o čítanie;
- rozvíja sa komunikácia, slovný prejav, predstavivosť, fantázia a myslenie;
- vyvoláva sa spontánny prejav;
- naskytuje sa možnosť intenzívnejšieho vloženia sa do situácie;
- podporuje sa divergentné a progresívne myslenie;
- vytvára sa priestor pre akceptáciu iných názorov;
- podporuje sa pozitívne sebavnímanie dieťaťa s akceptáciou vlastného názoru v skupine (Máčajová, M., 2011, s. 85 – 86).

Metóda hlasného čítania

Dieťa si vyberá knihu, ktorú mu dospelý číta, a ono potom reprodukuje vypočutý príbeh. Výhodou tejto metódy je nepopierateľne skutočnosť, že samostatný výber knihy, hlasné čítanie rodiča a spoločné čítanie rodiča a dieťaťa podporuje záujem dieťaťa o literatúru a je zdrojom mnohých príjemných spoločných chvíľ dieťaťa a rodiča (Máčajová, M., 2011, s. 86).

Metóda pravidiel života v triede

Pravidlá poskytujú dieťaťu priamu účasť na živote v triede. Hlavným cieľom tejto metódy je znížiť intervenciu učiteľa vo forme príkazov a zákazov a rozšíriť priestor pre zodpovednosť dieťaťa za vlastné morálne a sociálne konanie a správanie v skupine detí. Na tvorbe pravidiel sa podieľajú všetky deti.

Východiskom môže byť konfliktná situácia. V spoločnej diskusii o probléme sa deti zamýšľajú nad potrebou pravidla, ktoré by danú situáciu riešilo. S pravidlom musia súhlasiť všetky deti. Toto pravidlo sa zapisuje veľkým tlačeným písmenom na papier, ktoré sa potom spoločne číta a umiestni sa na miesto, kam patrí. Deti môžu potom pravidlo odpisovať alebo hľadať známe písmená. O každom pravidle si treba po niekoľkých dňoch pripomenúť, prečo vzniklo, a prečítať ho. Takto si ho deti ľahšie zapamätajú. Ak by bolo veľa pravidiel, pôsobili by obmedzujúco. Preto je počet pravidiel dôležitým momentom (Lopušná, A., 2007).

Aplikovaním všetkých inovačných a aktivizujúcich metód a trendov vo výchovnovzdelávacom procese, vytváraním rovnováhy medzi tradičným spôsobom vyučovania a modernými prostriedkami komunikácie rozvíjame gramotnosť u dieťaťa prirodzeným spôsobom a zároveň stimulujeme rozvoj aj iných jeho stránok.

D. Kutáľková (1996) vo svojej knihe Logopedická prevencia uvádza nasledovné metódy rozvoja reči:

1. Metóda prvá – Realita
2. Metóda druhá – Hra
3. Metóda tretia – Práca
4. Metóda štvrtá – Obrázky a knihy
5. Metóda piata – Rozprávky a príbehy
6. Metóda šiesta – Riekanky a básničky
7. Metóda siedma – Pesničky
8. Metóda ôsma – Kresba
9. Metóda deviata – Rečový vzor a komunikácia v rodine
10. Metóda desiata – Divadlo
11. Metóda jedenásta – Využívanie masmédií
12. Metóda dvanásta – Nácvič

2.3 Komunikačné stratégie

V diele „*Kniha o detskej reči*“ od autoriek K. Horňáková, S. Kapalková, a M. Mikulajová (2005) uvádzame nasledovné komunikačné stratégie zamerané na dieťa. Využívajú sa v každom vývinovom štádiu. Pomocou týchto stratégií vytvoríte priaznivé ovzdušie na komunikáciu a dozviete sa viac o svojom dieťati a jeho schopnosti komunikovať.

Komunikačné stratégie:

1. Povedzte si to z očí do očí

Priblížte sa k dieťati a buďte mu tvárou v tvár. Priblížte sa k nemu tak, aby vám videlo tvár - váš pohľad a vaše ústa. Dieťa bude mať pocit, že hovoríte s ním ako s priateľom a nie na neho ako na podriadeného.

2. Počkajte ešte chvíľku

Dospelý chce dieťaťu pomôcť, kladú otázky, nabádajú ho na odpoveď a keď dieťa nereaguje, tak odpovedajú namiesto neho. Dieťa, ktoré si len osvojuje reč, potrebuje omnoho viac času. Čakaním mu dáte príležitosť komunikovať a použiť komunikačné schopnosti, ktoré už má.

3. Sledujte záujem dieťaťa

Keď sa dieťa o niečo zaujíma alebo na niečo pozerá, je pravdepodobné, že na to aj myslí. Keď budete vychádzať zo záujmu dieťaťa, zvýšite šancu, že sa s vami podelí o svoje pocity a myšlienky. Napr. *všimnite si načo sa vaše dieťa pozerá, ako sa tvári alebo čo cíti. Počúvajte čo vám chce povedať.*

4. Opakovanie v rutinách

Deti sa najlepšie učia nové slová, keď ich počúvajú a zažívajú znova a znova. Niektoré deti potrebujú počuť nové slovo niekoľkokrát. Rutina ako činnosť, ktorú môžeme mnohonásobne opakovať, napr. „*kolo - kolo mlynské*“ má predpokladateľný sled udalostí a dieťa vie časom predpokladať nasledujúci krok. To mu umožňuje aktívnejšie zapájanie sa do činnosti. Nezabúdajme postupne pridávať slová a vety ku každému kroku rutiny.

5. Gestá pre lepšie porozumenie

Uľahčite aj vy „čitateľnosť“ slov a pripojte k reči výstižné gestá, napr. pritakanie a krútenie hlavou, privolávanie rukou „*pod' sem*“, ukazovanie prstom na predmety a mnoho iných. Dieťa vám bude lepšie rozumieť a samo sa gestá naučí používať.

6. Vylad'te sa na správnu rečovú úroveň

Ak zaplavujete dieťa nepretržitým tokom reči zloženej z dlhých viet, dieťa vám nielen horšie rozumie, ale má aj sťažené podmienky na osvojenie si materinského jazyka. Je dôležité spomaliť tempo reči, a prispôbiť dĺžku viet aktuálnej úrovni dieťaťa. Pokúsme sa hovoriť vo vetách, ktoré sú len o krôčik zložitejšie, ako sú vety dieťaťa.

7. Keď dieťaťu nerozumieme

Rodič rozumie svojmu dieťaťu najlepšie, viac ako ktokoľvek iný. Napriek tomu sa stáva, že ani vy niekedy neviete, čo vám chce dieťa povedať. Preto sa vyhnite negatívnemu hodnoteniu „*zle si to povedal*“, „*tak sa to nehovorí*“, požiadajte, aby slovo alebo vetu zopakovalo, aby vám ukázalo, čo hovorí, alebo nech vám to povie inak alebo o tom viac.

8. Raz ty, raz ja alebo výmena rolí

Pokúste sa s dieťaťom vymieňať si roly. Najprv na neslovnej úrovni. Zapojte sa do hry. Počkajte, kým dieťa niečo urobí, napr. *hodí loptu, zhodí vežu z kociek*. Potom mu povedzte,

že teraz ste na rade vy a rýchlo „zahrajte“ svoju rolu. Potom mu dajte najavo, že je na rade, napr. pohľadom plným očakávania, podaním hračky, výzvou „*a teraz ty*“ alebo poskytnutím pomoci.

9. Interpretácia- viem čo si myslíš

Staňte sa tlmočníkom a pokúste sa pretlmočiť, interpretovať všetko, o čom vaše dieťa komunikuje. Povedzte nahlas to, čo si asi dieťa v danej chvíli myslí.

10. Napodobňovanie alebo zrkadlenie

Všimnite si, ako pohybuje vaše dieťa rukami i telom a aký má výraz tváre. Počúvajte, ako sa vyjadruje zvukom aj slovom. Pozorujte ho pri hre s hračkami. Ihneď urobte to isté, akoby ste boli zrkadlom dieťaťa. Čakajte na jeho reakciu.

11. Komentovanie – označovanie tu a teraz

Môžete komentovať prostredie dieťaťa, napr. počasie, brechot psa, škripanie bŕzd. Rozprávajte dieťaťu o tom, čo práve robíte, napr. umývate riad, pozeráte televíziu. Môžeme hovoriť aj o tom, čo dieťa práve robí, napr. kúpe sa, tancuje, tleska. Nežiadajte od dieťaťa, aby po vás opakovalo.

12. Pomenúvanie - nálepky

Aby sa dieťa naučilo nové slová, potrebuje ich viackrát počuť. Pomenúvajte ľudí a veci, o ktoré sa dieťa práve zaujíma - dávajte im „nálepky“. Pokúste sa vyhnúť slovám ako sú napr. to, tam, nejaký a použite namiesto nich označenia, ako sú napr. bába, v kuchyni, veľký. Je dôležité, aby sme dieťaťu nové slová vysvetľovali.

13. Premosťovanie

Prepájajte, premostujte poznané s nepoznaným. Hovorte o hlavných črtách predmetov a javov, ktoré slová označujú tak, akoby ste boli „výkladovým slovníkom“, napr. ak učíte dieťa slovo pes, povedzte mu, že je to zviera, že je chlpaté a robí hav-hav.

14. Modelovanie- správny rečový vzor

Modelujte reč, ktorá je blízka vývinovej úrovni dieťaťa. Formulujte modelované slová a vety do oznamovacích prehovorov, napr. „*chceš papat*“, nie „*chceš papat?*“. Neopakujte po svojich deťoch maznavú alebo nesprávnu výslovnosť, lebo tak u dieťaťa posilňujete nesprávne rečové návyky.

15. Konverzácia, otázky a odpovede

Nie všetky otázky dávajú dieťaťu možnosť zapojiť sa do konverzácie. Je dôležité správne položiť otázku, ktorá dá dieťaťu možnosť vyjadrenia sa. Napr. otázky: *Čo ďalej? Chceš mlieko alebo kakao? Čo sa stalo? Čo? Kto? Kde? Prečo? Ako? Čo so myslíš? S čím sa*

zahráme? Čo urobíme z plastelíny? Čo chceš robiť? Nezaťažujte dieťa otázkami, radšej použite iné komunikačné stratégie, ako komentovanie, modelovanie, premostovanie.

16. Napovedanie

Ak vidíte, že dieťa vám chce odpovedať, ale nevie, ako na to, napovedzte mu. Napovedať môžete prvou časťou slova, napr. chceš „zmrz...“ alebo opisom významu slova, napr. „je to studené a líže sa to“ alebo položením otázky ponúkajúcej výber „chceš zmrzlinu alebo zákusok?“. Nikdy však nenúťte dieťa, aby po vás opakovalo.

Komunikačné stratégie zamerané na dieťa sú univerzálne a využívajú sa v každom vývinovom štádiu.

ZÁVER

„Koľko rečí vieš, toľkokrát si človekom“.

(Slovenské príslovie)

Pravdivosť tejto starej múdrosti sme si možno nikdy neuvedomovali viac než dnes, v čase celosvetovej globalizácie. Znalosť cudzích jazykov uľahčuje život pri cestovaní, otvára nielen nové pracovné príležitosti, ale aj mysle, a tak prispieva k porozumeniu medzi ľuďmi. Hoci ovládanie cudzej reči sa v dnešnej dobe stáva akousi nevyhnutnosťou, nie vždy je však zvládnutie cudzieho jazyka jednoduché.

Skôr ako sa však dieťa začne venovať komunikácii v cudzej reči, je potrebné aby si osvojilo svoju materinskú reč. V tejto práci sme sa preto zaoberali najmä rečou ako takou, ktorej znaky sme popísali či už z historického ako aj univerzálneho hľadiska. Vývin reči prebieha u dieťaťa v štádiách, ktoré sme bližšie definovali v jednotlivých podkapitolách, nakoľko každé jedno štádium obsahuje určité špecifiká, na ktoré bolo potrebné poukázať. Rečou vyjadrujeme svoje myšlienky a pocity, preto sú pojmy myslenie a reč veľmi úzko súvisiace a tento vzťah sme podrobnejšie rozanalyzovali v ďalšej podkapitole. Možností ako rozvíjať reč je mnoho, a my sme vybrali do našej práce niekoľko metód, pomocou ktorých bude tento proces jednoduchší a zároveň úspešnejší.

Predškolská výchova je obdobím, ktoré má zásadný význam pre ďalšiu vzdelávaciu dráhu dieťaťa. V záujme všetkých rodičov a pedagógov by malo byť, aby reč u intaktných detí bola bezchybná už pred nástupom školskej dochádzky. Len ťažko môžeme chcieť, aby dieťa hlásku správne čítalo a písalo, keď ju ešte nevie ani vysloviť a nemá ju zafixovanú. Preto je v praxi nevyhnutné klásť dôraz na správne osvojenie si reči najmä v tomto období.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ANTUŠEKOVÁ, A. 1989. *Preventívna logopedická starostlivosť*. Bratislava : SPN, 1989. ISBN 80-08-00022-8.

BOROŠ, J. 1987. *Základy psychológie*. Bratislava : SPN, 1987.

BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. Praha : PORTÁL, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

DRLÍKOVÁ, E., a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00433-9.

ĎURÍČ, L. – ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1973. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN, 1973.

FILCÍKOVÁ – HERFORTOVÁ, M. 1966. *Výchova reči u detí predškolského veku*. Bratislava : SPN, 1966. ISBN 67-233-66.

FINDRA, J. 1998. *Jazyk, reč, človek*. Bratislava : Q111, 1998. ISBN 80-85401-69-X.

GREGOROVÁ, V. 2000. *Dramatická výchova a dieťa v bludišti dnešného sveta. Príspevky z konferencie o dramatickej výchove*. Praha: Združenie pre tvorivou dramatikú v spolupráci s katedrou výchovnej dramatiky DAMU a centrum detských aktivít v Artame Praha, 2000. ISBN 80-901660-4-0.

HORŇÁKOVÁ, K. - KAPALKOVÁ, S. - MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava : SLNIEČKO, 2005. ISBN 80-969074-3-3.

KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha : GRADA, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KLÍMOVÁ, M. – OPRAVILOVÁ, E. – ŠŤASTNÁ, J. 1968. *Metodika rozvíjání poznání a řeči dětí v mateřské škole*. Praha : SPN, 1968.

KNAPÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov : ROKUS, 2002. ISBN 80-89055-18-4.

KOLLÁROVÁ, D. 2002. *Tvorivá dramatika pre stredné školy*. SPN : MLADÉ LETÁ, 2002. ISBN 80-08-03307-0.

- KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Pezinok : RENESANS, 2005. ISBN 80-968427-6-5.
- KONDÁŠ, O. 1983. *Zajakavosť*. Bratislava : SPN, 1983.
- KURIC, J. 1997. *Kompendium ontogenetickej psychológie*. Nitra : PF UKF, 1997. ISBN 80-8050-144-0.
- KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 1993. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra : VŠPg, 1993. ISBN 80-85183-53-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- LECHTA, V. 1988. *Logopédia IV, Rozvíjanie reči*. Bratislava : UK, 1988.
- LECHTA, V., a kol. 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava : SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin : OSVETA, 2002. ISBN 80-8063-100-X.
- LIPNICKÁ, M. 2008. *Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku*. Banská Bystrica : PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-635-1.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov : ROKUS, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.
- LOPUŠNÁ, A. 2007. *Podpora vynárajúcej sa gramotnosti v podmienkach predprimárnej edukácie*. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. Prievidza, 4. – 5. máj 2007. Prievidza : APRINT, 2007. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- LOVE, R. J. – WEBB, W. G. 2009. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha : PORTÁL, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MÁČAJOVÁ, M. 2011. *Jazyková gramotnosť – teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra : PF UKF, 2011. ISBN 978-80-558-0005-9.

- MIHÁLIK, L. 1989. *Rozvíjanie myslenia, reči a základných zručností na 1.stupni základnej školy*. Bratislava : SPN, 1989.
- NÁKONEČNÝ, M. 2003. *Úvod do psychologie*. Praha : ACADEMIA, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- PAULÍK, K. – NEVŘALA, J. 1984. *Obecná psychologie*. Ostrava : PF, 1984.
- PINKER, S. 1995. *The Language Instinct*. London : PINGUIN BOOKS, 1995.
- PŘÍHODA, V. 1963. *Otogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1963.
- PUPALA, B., a kol. 2003. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava : UK, 2003. ISBN 80-223-1806-X.
- ŘÍČAN, P. 2006. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha : PORTÁL, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- SABADOŠ, P. a kol. 1977. *Logopédia v komplexnej starostlivosti o dieťa*. Bratislava : SPN, 1977.
- SEEMAN, M. 1955. *Poruchy dětské řeči*. Praha : SZN, 1955.
- SOVÁK, M. 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha : SPN, 1984.
- STOPPARDOVÁ, M. 1992. *Otestujte svoje dieťa*. Martin : NEOGRAFIA, 1992. ISBN 80-85186-46-2.
- ŠLAPÁK, I. - FLORIÁNOVÁ, P. 1999. *Kapitoly z otorinolaryngologie a foniatricie*. Brno : PAIDO, 1999. ISBN 80-85931-67-2.
- TÓTHOVÁ, M. 2010. *Mozog – reč – učenie (Východiská a podstata mozgovokompatibilného učenia v neurodidaktickom kontexte)*. Nitra : PF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-794-1.
- VYGOTSKIJ, L.S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

WÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývinová psychologie*. Praha : PORTÁL, 2000. ISBN 80-7178-308-0.