

Diana Borbélyová
Alexandra Nagyová
Zsuzsanna Szántó

Osvojovanie si slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským

Univerzita J. Selyeho



Osvojovanie si slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským



UNIVERZITA J. SELYEHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Osvojovanie si slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským

Diana Borbélyová – Alexandra Nagyová – Zsuzsanna Szántó

Komárno, 2026

Osvojovanie si slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským

Autorky:

© PaedDr. Diana Borbélyová, PhD., Univerzita J. Selyeho

© PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD., Univerzita J. Selyeho

© PaedDr. Zsuzsanna Szántó, Univerzita J. Selyeho

Recenzenti:

doc. PhDr. Ján Gallik, PhD.

doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

PaedDr. Helena Pataiová, PhD.

Jazyková korektúra:

PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD.

Cover design:

Csilla Nagyová, ArtD.

Publikácia bola vydaná vďaka finančnej podpore z Plánu obnovy a odolnosti SR – financované Európskou úniou NextGenerationEU v rámci projektu Slovenčina ako druhý jazyk v pregraduálnej príprave učiteľov.

Skrátený názov projektu SLOV2LIN

Kód projektu: 06R02-20-V01-00001

Vedúca projektu: Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.



PLÁN [OBNOVY]



ISBN

978-80-8122-544-4 (tlačená forma)

e-ISBN

978-80-8122-545-1 (elektronická forma)

Obsah

Úvod	9
1 Aktuálny stav a identifikované potreby v oblasti vyučovania slovenského jazyka ako druhého jazyka v národnostných materských školách	11
2 Vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín v kontexte jazykovej politiky a legislatívy SR	13
2.1 Jazyková politika štátu vo vzťahu k vzdelávaniu národnostných menšín	14
2.2 Legislatívny rámec vzdelávania detí v slovenskom jazyku v národnostných materských školách	15
2.3 Výskumný deficit a pedagogická prax v oblasti osvojovania slovenského jazyka	17
3 Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií v kontexte jazykovej socializácie a bilingvizmu	21
3.1 Jazyková socializácia	22
3.2 Koncept jazykovo-komunikačnej kompetencie	24
3.3 Faktory ovplyvňujúce rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií . .	27
3.3.1 <i>Biologické determinanty</i>	28
3.3.2 <i>Psychologické faktory a individuálne charakteristiky dieťaťa</i>	28
3.3.3 <i>Sociokultúrne determinanty</i>	29
3.4 Bilingválne učenie a formy bilingvizmu	32
3.5 Koncepčné východiská výučby slovenského jazyka v národnostných materských školách	36
4 Didaktické aspekty vzdelávania v slovenskom jazyku ako druhom jazyku v národnostných materských školách	43
4.1 Špecifiká a zásady osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka	44

4.2	Kompetencie učiteľa národnostnej materskej školy a jeho úlohy v rozvoji jazykovo-komunikačnej kompetencie v slovenskom jazyku	48
4.3	Kľúčové oblasti osvojovania slovenského jazyka	51
4.3.1	<i>Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku počas bežných denných činností</i>	52
4.3.2	<i>Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku prostredníctvom hier a zážitkových činností</i>	53
4.3.3	<i>Cielený rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií detí v rámci vzdelávacích aktivít</i>	55
4.4	Ciele a výkonové štandardy osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka	57
4.4.1	<i>Ciele osvojovania slovenského jazyka v národnostných materských školách</i>	58
4.4.2	<i>Výkonové štandardy pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) v predprimárnom vzdelávaní</i>	60
4.5	Didaktické prístupy k rozvíjaniu slovenského jazyka v národnostných materských školách	63
4.5.1	<i>Organizačné formy práce pri rozvíjaní slovenského jazyka</i>	64
4.5.2	<i>Všeobecné pedagogické metódy podporujúce jazykový rozvoj</i>	65
4.5.3	<i>Špecifické metódy podporujúce jazykový rozvoj</i>	67
4.5.4	<i>Didaktické prostriedky podporujúce jazykový rozvoj</i>	69
4.6	Plánovanie a realizácia jazykových aktivít v slovenskom jazyku	71
4.6.1	<i>Zásady plánovania jazykových aktivít</i>	72
4.6.2	<i>Modelová ukážka plánovania jazykovej aktivity</i>	74
4.7	Metodické odporúčania k realizácii výučby slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským	78
4.7.1	<i>Začleňovanie slovenského jazyka do každodenného života materskej školy</i>	78
4.7.2	<i>Podpora hovorenia, vyjadrovania a porozumenia</i>	79
4.7.3	<i>Hravý, zážitkový a multisenzorický prístup</i>	79
4.7.4	<i>Plánovanie, systematickosť a monitorovanie jazykového pokroku</i>	80

5 Komunikačné situácie v materskej škole 83

5.1	Komunikačné témy a ich realizácia v praxi	83
5.1.1	<i>Komunikačná téma: Ľudské telo</i>	86

5.1.2	<i>Komunikačná téma: Zelenina</i>	87
5.1.3	<i>Komunikačná téma: Domáce zvieratá</i>	89
5.2	Vetné modely	93
6	Praktické aspekty rozvoja slovenského jazyka ako druhého jazyka	97
6.1	Jazyk každodenných situácií v slovenčine ako druhom jazyku	97
6.2	Jazykové hry a cvičenia v slovenskom jazyku	102
6.3	Práca s rozprávkou v rozvoji slovenského jazyka	106
6.3.1	<i>Rozprávka č. 1: Zajačik a kapusta</i>	107
6.3.2	<i>Rozprávka č. 2: Hladný zajac</i>	110
6.3.3	<i>Rozprávka č. 3: Medveď, líška a vlk</i>	111
6.3.4	<i>Rozprávka č. 4: Ježko a jablko</i>	113
6.3.5	<i>Rozprávka č. 5: Sliepka stratila vajíčko</i>	116
7	Hodnotenie napredovania detí v osvojovaní slovenského jazyka	121
7.1	Pedagogická diagnostika v procese osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka	122
7.2	Evaluačné otázky ako nástroj pedagogickej reflexie	123
7.3	Pozorovací hárok ako nástroj pedagogickej diagnostiky	125
	Záver	131
	Použitá literatúra	135
	<i>Zoznam odporúčanej literatúry pre študentov</i>	146

Úvod

Vzdelávanie detí príslušníkov národnostných menšín predstavuje významnú súčasť inkluzívneho vzdelávacieho systému Slovenskej republiky. V národnostných materských školách sa edukačný proces realizuje v špecifickom jazykovom prostredí, v ktorom sa paralelne rozvíja materinský jazyk dieťaťa a slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2). Osvojovanie slovenského jazyka tak nadobúda osobitný význam už na úrovni predprimárneho vzdelávania.

Deti navštevujúce materské školy s vyučovacím jazykom maďarským si popri rozvíjaní materinského jazyka postupne budujú elementárne jazykovo-komunikačné kompetencie v slovenčine. Tieto kompetencie predstavujú dôležitý predpoklad úspešného prechodu do primárneho vzdelávania a zároveň umožňujú ich plnohodnotnú participáciu v širšom spoločenskom prostredí. Rozvoj slovenského jazyka preto nemožno chápať ako izolovanú jazykovú aktivitu, ale ako systematický a vývinovo podmienený proces jazykovej socializácie.

Predkladaná vysokoškolská učebnica sa zameriava na teoretické, metodické a didaktické aspekty osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským. Vychádza zo súčasných poznatkov pedagogiky, vývinovej psychológie, psycholingvistiky a didaktiky jazykov a reflektuje špecifiká raného bilingválneho prostredia.

Štruktúra publikácie poskytuje ucelený rámec pre pochopenie jazykovej situácie národnostného vzdelávania, teoretických východísk jazykovej socializácie a bilingvizmu, didaktických princípov osvojovania druhého jazyka, ako aj konkrétnych pedagogických postupov využiteľných v praxi. Osobitná pozornosť je venovaná plánovaniu jazykových aktivít, práci s komunikačnými témami a vetnými modelmi, rozvoju jazykových hier a systematickému hodnoteniu jazykového pokroku detí.

Cieľom publikácie je poskytnúť budúcim aj praktizujúcim učiteľom materských škôl odbornú oporu pri plánovaní, realizácii a reflexii jazykového vzdelávania v slovenskom jazyku ako druhom jazyku. Zámerom je podporiť aditívny bilingvismus, ktorý rešpektuje jazykovú identitu detí a zároveň systematicky rozvíja ich kompetencie v štátnom jazyku.

Publikácia má prispieť ku skvalitňovaniu vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania a podporiť rozvoj pedagogickej praxe v národnostných materských školách prostredníctvom prepojenia teoretických poznatkov s konkrétnymi didaktickými riešeniami.

Autorky

1 Aktuálny stav a identifikované potreby v oblasti vyučovania slovenského jazyka ako druhého jazyka v národnostných materských školách

Systematické osvojovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským predstavuje v pedagogickej praxi dlhodobo nedostatočne metodicky ukotvenú oblasť. Hoci sa slovenský jazyk prirodzene stáva súčasťou edukačného procesu, jeho didaktické spracovanie nie je jednotné a často závisí od individuálnych skúseností učiteľov.

Jazyková situácia v národnostných materských školách je variabilná – od homogénnych tried s minimálnym kontaktom detí so slovenským jazykom mimo školského prostredia až po heterogénne skupiny s rozdielnou mierou bilingválnych skúseností. Táto rozmanitosť si vyžaduje diferencovaný jazykový vstup, flexibilné didaktické stratégie a citlivé reagovanie na individuálne tempo osvojovania jazyka.

Impulzom pre vznik tejto publikácie boli zistenia získané v rámci grantového projektu *Pilotovanie zmien v príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka v národnostných školách* (Kód projektu: 06R02-20-V01-00001; Komponent 6 – Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch), realizovaného v rokoch 2024 – 2026.

V rámci projektu bol realizovaný podprojekt *Slovenčina ako druhý jazyk v pregraduálnej príprave učiteľov – SLOV2LIN*, ktorého cieľom bolo analyzovať aktuálny stav vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov národnostných škôl a navrhnúť inovačné opatrenia. Empirický výskum realizovaný medzi učiteľmi

materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským (N = 281) na Slovensku priniesol nasledovné zistenia:

- 92,9 % respondentov úplne alebo čiastočne súhlasilo s tvrdením, že v príprave učiteľov by sa mala venovať väčšia pozornosť metodike výučby slovenského jazyka v materských školách.
- 95,4 % respondentov vyjadrilo potrebu vypracovania nového, aktuálneho metodického materiálu alebo odbornej učebnice zameranej na túto oblasť.
- 42,7 % respondentov skôr nesúhlasilo s tvrdením, že počas vysokoškolského štúdia získali dostatočnú praktickú prípravu na realizáciu jazykových aktivít v slovenskom jazyku.

Zistenia poukázali na absenciu systematicky spracovaného didaktického rámca pre rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka v predprimárnom vzdelávaní, ktorý by reflektoval vývinové osobitosti detí a špecifiká maďarsko-slovenského jazykového prostredia.

Na základe týchto výsledkov boli realizované inovácie vysokoškolských predmetov, tvorba metodických materiálov a pilotné overovanie upravených obsahov v študijnom programe Predškolská pedagogika a vychovávateľstvo. Predkladaná učebnica predstavuje jeden z výstupov týchto aktivít a je reakciou na identifikovanú potrebu systematickej metodической podpory budúcich aj praktizujúcich učiteľov národnostných materských škôl.

2 Vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín v kontexte jazykovej politiky a legislatívy SR

Vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín predstavuje integrálnu súčasť vzdelávacieho systému Slovenskej republiky. Jazyková politika štátu je úzko spätá s národnostnou a kultúrnou politikou a vychádza z princípu ochrany štátneho jazyka pri súčasnom rešpektovaní jazykových práv príslušníkov národnostných menšín.

Vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín má byť súčasťou inkluzívneho školského systému, ktorý rešpektuje rozmanitosť a zabezpečuje spravodlivý prístup ku kvalite vzdelania pre všetkých. Umožňuje deťom príslušníkov národnostných menšín vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku, rozvíjať ich kultúrnu identitu a paralelne si osvojovať slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2). Národnostné materské školy preto zohrávajú dôležitú úlohu aj pri osvojovaní si slovenského jazyka ako druhého jazyka u detí s iným materinským jazykom a prispievajú k ich úspešnej integrácii do vzdelávacieho systému a spoločnosti.

Podľa Koncepcie starostlivosti o štátny jazyk (2020) žije na Slovensku približne 86 % občanov slovenskej národnosti a 14 % občanov patriacich k národnostným menšinám. Najpočetnejšou menšinou sú Maďari, ktorí tvoria 7,75 % obyvateľstva (Štatistický úrad SR, 2021).

2.1 Jazyková politika štátu vo vzťahu k vzdelávaniu národnostných menšín

Jazyková politika je aktivita štátnych orgánov zameraná na reguláciu, rozvoj a koordináciu používania jazykov v spoločnosti. Jej predmetom nie je samotný jazyk ako jazykový systém, ale vzťah spoločnosti k jazykom a ich postavenie vo verejnom priestore. Zásady a ciele jazykovej politiky prenikajú do všetkých oblastí verejného života a ovplyvňujú fungovanie verejnej správy, školstva aj masovokomunikačných prostriedkov. Prostredníctvom vzdelávacieho systému môže štát významne formovať jazykovú situáciu a jazykové správanie populácie (Konceptia starostlivosti o štátny jazyk Slovenskej republiky, 2020).

Jazyk ako nositeľ sociokultúrnej identity (Norton, 2013) zohráva zásadnú úlohu v procese socializácie, zachovávaní kultúrnych hodnôt a zabezpečovania prístupu k spoločenským inštitúciám. Vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín preto predstavuje strategický nástroj jazykovej politiky štátu, keďže spája ochranu jazykovej a kultúrnej identity s ich integráciou do širšej spoločnosti. Prostredníctvom systematicky koncipovaného národnostného vzdelávania je možné rozvíjať bilingválne kompetencie, posilňovať kultúrnu pluralitu a prispievať k udržiavaniu jazykovej diverzity. Takéto vzdelávanie zároveň umožňuje naplňovať medzinárodné záväzky štátu v oblasti ochrany ľudských práv a práv národnostných menšín, čím sa stáva súčasťou demokratického a inkluzívneho vzdelávacieho systému.

Efektívna jazyková politika si vyžaduje koordinovaný a metodicky podložený prístup, ktorý reflektuje špecifické potreby jednotlivých národnostných komunít. Jej implementácia vyžaduje nielen právne ukotvenie, ale aj systematické metodické a inštitucionálne opatrenia zamerané na zachovanie jazykovej diverzity a podporu menšinových komunít.

Zásadným princípom jazykovej politiky je zabezpečenie rovnakého prístupu k vzdelaniu. Deti národnostných menšín majú garantovaný rovnaký právny a pedagogický prístup k vzdelávaniu ako väčšinová populácia. Školský systém Slovenskej republiky, od materských škôl po vysoké školy, je preto orientovaný na systematické formovanie jazykového vedomia a podporu pozitívneho vzťahu k štátnemu jazyku, ako aj k jazykom národnostných menšín. Programové vyhlásenie vlády zároveň deklaruje záujem o zlepšenie vyučovania slovenského

jazyka a podporu progresívnych vyučovacích metód, najmä v školách s vyučovacím jazykom maďarským (Konceptia starostlivosti o štátny jazyk Slovenskej republiky, 2020).

Implementácia jazykovej politiky si vyžaduje koherenciu medzi legislatívou, štátnymi vzdelávacími orgánmi, školskou praxou a komunitnými iniciatívami. Nevyhnutnou podmienkou je dostupnosť kvalifikovaných učiteľov, didaktických materiálov a metodickej podpory. Dlhodobo udržateľný rozvoj národnostného vzdelávania je preto podmienený spoluprácou štátu, vzdelávacích inštitúcií a samotných národnostných komunít. Len tak možno zabezpečiť zachovanie jazykovej a kultúrnej rozmanitosti a zároveň plnohodnotné zapojenie príslušníkov národnostných menšín do spoločenského života.

Uvedené princípy jazykovej politiky sa konkretizujú v legislatívnych normách, ktoré upravujú postavenie národnostného vzdelávania v systéme školstva Slovenskej republiky. Ich podrobnejšiu analýzu prináša nasledujúca podkapitola.

2.2 Legislatívny rámec vzdelávania detí v slovenskom jazyku v národnostných materských školách

V kontexte jazykovej politiky je kľúčové zabezpečiť právny rámec, ktorý umožňuje deťom a žiakom patriacim k národnostným menšinám získať vzdelanie vo vlastnom materinskom jazyku pri súčasnom osvojovaní si štátneho jazyka. Tento prístup umožňuje kombináciu ochrany jazykovej a kultúrnej identity s mechanizmami sociálnej a ekonomickej integrácie, čím sa minimalizuje riziko jazykovej segregácie a podporuje inkluzívny charakter vzdelávacieho systému.

Medzinárodná legislatíva, vrátane Rámcovej zmluvy o ochrane národnostných menšín a odporúčaní Európskeho rámca pre jazyky, zdôrazňuje právo národnostných menšín na vzdelávanie vo vlastnom jazyku, pričom kladie dôraz na vyvážené zachovanie identity a integráciu do majoritnej spoločnosti.

Používanie jazykov národnostných menšín na Slovensku v úradnom styku upravuje zákon č. 184/1999 Z. z., ktorý umožňuje používanie menšinového jazyka v obciach, kde menšina tvorí aspoň 15% obyvateľov.

Právo na výchovu a vzdelávanie garantuje občanom SR patriacim k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám Ústavný zákon č. 470/1992 Zb. Ústava

Slovenskej republiky v článku 34 ods. 2, ktorým sa za podmienok ustanovených zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na vzdelanie v ich jazyku, ako aj právo používať ich jazyk v úradnom styku a právo zúčastňovať sa na riešení vecí týkajúcich sa národnostných menšín a etnických skupín.

V zmysle zákona č. 245/2008 deťom a žiakom občanov patriacich k národnostným menšinám sa, okrem práva osvojovať si štátny jazyk, poskytuje aj právo na výchovu a vzdelávanie v jazyku ich národnostnej menšiny. Vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín sa môže uskutočňovať v školách a triedach s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Školou s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny je škola, v ktorej sa celý výchovno-vzdelávací proces (okrem vyučovania slovenského jazyka a cudzích jazykov) uskutočňuje v jazyku národnostnej menšiny. Ak ide o školu s bilingválnym vzdelávaním, edukačný proces sa uskutočňuje v jazyku národnostnej menšiny a v cudzom jazyku. Triedou s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny je trieda, v ktorej sa celý výchovno-vzdelávací proces (okrem vyučovania slovenského jazyka a cudzích jazykov) uskutočňuje v jazyku národnostnej menšiny. Ak ide o školu s bilingválnym vzdelávaním, edukačný proces prebieha v jazyku národnostnej menšiny a v cudzom jazyku (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, § 2, ods. 3, písm. ac), ad). *„Súčasťou výchovy a vzdelávania v základných školách a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie alebo vyučovací predmet slovenský jazyk a slovenská literatúra, ktorý sa vyučuje metódami a formami výchovy a vzdelávania ako cudzí jazyk.“* (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, §12, ods. 3).

V súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. a Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – Konsolidované znenie (2022), sa v národnostných materských školách kladie dôraz na rozvoj kultúrnej a jazykovej identity detí príslušníkov národnostných menšín a na osvojovanie si základov slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2). Edukačná činnosť má prepájať komunikáciu v menšinovom a štátnom jazyku, aby deti nadobudli veku primerané jazykovo-komunikačné kompetencie v slovenčine.

Hoci legislatívny rámec vytvára podmienky pre rozvoj slovenského jazyka v národnostných materských školách, otázkou zostáva jeho reálna implementácia

v pedagogickej praxi. Práve analýza aktuálneho stavu poukazuje na rozdiel medzi normatívnym ukotvením a každodennou školskou realitou.

2.3 Výskumný deficit a pedagogická prax v oblasti osvojovania slovenského jazyka

Osvojovanie slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským predstavuje kľúčový predpoklad úspešného vstupu detí do základného vzdelávania a ich ďalšej vzdelávacej dráhy. Predškolské obdobie je z hľadiska jazykového vývinu mimoriadne senzibilné, keďže práve v tomto veku sa vytvárajú základy komunikačných kompetencií, jazykového uvedomovania a postojev k jazykom. Systematická a cieľavedomá príprava detí na osvojenie si štátneho jazyka prispieva nielen k rozvoju ich jazykovej kompetencie, ale aj k plynulejšej adaptácii na školské prostredie, k posilneniu ich sebadôvery a k vytváraniu rovnakých štartovacích podmienok v základnej škole.

Napriek významu tejto problematiky je na Slovensku osvojovaniu slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským dlhodobo venovaná nedostatočná pozornosť. V odbornej a vedeckej literatúre absentujú aktuálne empirické výskumy, ktoré by reflektovali súčasné podmienky výchovno-vzdelávacej praxe.

Aj v nedávnej minulosti bola problematika národnostného vzdelávania a bilingvizmu v slovenskom vedecko-výskumnom diskurze zastúpená len v obmedzenom rozsahu. Prevažná časť dostupných vedeckých a odborných štúdií sa venuje buď skúmaniu historického a sociálneho kontextu problematiky školstva týkajúceho sa viacerých menšín (Benčíć, 2011), alebo sa zaoberá analýzou bilingválneho vzdelávania z pohľadu legislatívy (Pokrivčáková, 2013), resp. skúmaním jazykových práv a jazykového povedomia (Presinszky, 2022). Výskumy zamerané na bilingválne a národnostné vzdelávanie v materských školách na Slovensku sú stále nedostatočne zastúpené. Realizované výskumy sa prevažne sústreďujú na primárne (Sýkora Hernády et al., 2026) a sekundárne vzdelávanie (Vančo et al., 2026), prípadne na širšie otázky jazykovej politiky a viacjazyčnosti, resp. skúmajú lingvodidaktické aspekty (Tolcsvai Nagy, 2020) alebo koncepčné východiská vyučovania slovenského jazyka v menšinových školách s vyučovacím

jazykom maďarským (Kozmács & Vančo, 2013; Kralina Hoboth, 2024). Naopak, v zahraničí je problematika bilingválneho vzdelávania v predškolskom a ranom detstve predmetom rozsiahleho výskumného záujmu, vrátane empirických štúdií, dlhodobých longitudinálnych výskumných projektov, ako aj systematických teoretických prehľadov (Giguere et al., 2024; Hammer et al., 2007; Collier & Thomas, 2004; Peña et al., 2019).

Popri nedostatočnom výskumnom zázemí na Slovensku absentujú tiež systematicky koncipované metodické materiály reflektujúce špecifiká bilingválneho vzdelávacieho prostredia a menšinového spoločenského prostredia. Uvedené nedostatky v oblasti výskumu a metodickej podpory sa premietajú aj do pedagogickej praxe v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Táto skutočnosť učiteľom výrazne sťažuje cielené plánovanie a realizáciu rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií detí v štátnom jazyku v súlade s ich jazykovými potrebami, individuálnymi predpokladmi a vývinovými osobitosťami. Absencia systematických usmernení a kvalitného metodického rámca sa odráža tiež v rozdielnej úrovni a kvalite rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií detí v slovenskom jazyku. Na túto skutočnosť poukazujú aj zistenia inštitucionálneho monitorovania, ktoré poskytujú dôležitý pohľad na reálnu implementáciu jazykového vzdelávania v materských školách. Implementáciu rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií detí v slovenskom jazyku v podmienkach materských škôl totiž sleduje na národnej úrovni aj Štátna školská inšpekcia (ďalej len ŠŠI). Z jej komplexnej správy z roku 2013 vyplýva, že učitelia materských škôl využívajú slovenský jazyk predovšetkým v rámci hier a edukačných činností, najmä prostredníctvom jednoduchých pokynov, básní, piesní a riekaniek (Štátna školská inšpekcia, 2013).

Aktuálnejšie správy Štátnej školskej inšpekcie z roku 2024 upozorňujú na pretrvávajúce nedostatky v systematickom a plynulom prepájaní komunikácie medzi materinským a štátnym jazykom. Zistenia ŠŠI zároveň upozorňujú na nedostatočné rozpracovanie procesu osvojovania si slovenského jazyka v učebných osnovách materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Ako problematické sa javí najmä chýbajúce jasné vymedzenie cieľov, obsahov a metód rozvoja jazykových kompetencií v štátnom jazyku. V nadväznosti na tieto zistenia ŠŠI odporúča zlepšiť úroveň komunikácie v slovenskom jazyku a cielené podporovať rozvoj porozumenia u detí žijúcich v národnostne zmiešanom prostredí. Zároveň

odporúča vytvárať viac príležitostí na prirodzené používanie slovenského jazyka v každodenných aktivitách, a na vytváranie podnetného jazykového prostredia, ktoré podporuje bilingválny rozvoj detí (Uváčková et al., 2024).

Uvedené skutočnosti upriamujú pozornosť na potrebu systematickejšieho prístupu k osvojovaniu slovenského jazyka v národnostných materských školách. Nevyhnutná je najmä metodická podpora učiteľov, ktorá by im umožnila efektívne integrovať slovenský jazyk do každodenných edukačných situácií, hier a rutinných činností. Slovenský jazyk by sa tak stal prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v národnostných materských školách. Cieleny, odborne podložený a citlivo realizovaný prístup môže významne prispieť k vyrovnávaniu jazykových rozdielov medzi deťmi z rôznych jazykových prostredí a podporiť ich úspešnú školskú a sociálnu integráciu.

3 Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií v kontexte jazykovej socializácie a bilingvizmu

Systematický rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka v národnostných materských školách si vyžaduje nielen legislatívne a inštitucionálne ukotvenie, ale aj pevné teoretické východiská. Porozumenie procesu osvojovania jazyka v ranom detstve predpokladá analýzu jazykovej socializácie, jazykovo-komunikačnej kompetencie a bilingvizmu ako kľúčových odborných konceptov. Kým predchádzajúca kapitola sa zameriavala na systémové a normatívne aspekty národnostného vzdelávania, nasledujúca časť sa sústreďuje na vysvetlenie základných odborných pojmov, ktoré tvoria teoretický rámec pre pochopenie procesu osvojovania si slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2).

Medzi kľúčové koncepty patrí jazyková socializácia, označujúca proces, v rámci ktorého si deti osvojujú jazykové kompetencie v úzkej väzbe na sociálne a kultúrne normy prostredia, v ktorom vyrastajú. Rovnako významný je pojem jazykovo-komunikačnej kompetencie, ktorý presahuje rámec znalosti jazykových štruktúr a zahŕňa schopnosť používať jazyk funkčne, situačne primerane a v súlade s pravidlami sociálnej interakcie.

V kontexte národnostného vzdelávania nadobúdajú osobitný význam aj koncepty bilingvizmu a bilingválneho učenia, ktoré opisujú paralelné osvojovanie a používanie dvoch jazykových systémov a proces adaptácie dieťaťa na jazykové prostredie školy a komunity.

Uvedené teoretické východiská vytvárajú rámec pre analýzu mechanizmov, prostredníctvom ktorých sa deti v národnostných materských školách postupne socializujú do štátneho jazyka (slovenského jazyka ako druhého jazyka) pri zacho-

vaní vlastnej jazykovej a kultúrnej identity. Základným teoretickým východiskom tohto procesu je koncept jazykovej socializácie.

3.1 Jazyková socializácia

Proces osvojovania jazyka je konštitutívne ukotvený v socializačných procesoch, ktoré umožňujú jednotlivcovi nadobudnúť status kompetentného člena sociálnej skupiny. Jazykový vývin je formovaný dynamickou interakciou neurovývinových predpokladov a sociokultúrnych faktorov, najmä socializačných praktík a ideologických rámcov, ktoré štruktúrujú používanie, význam a hodnotenie jazyka v konkrétnych komunitách (Rudd & Lambert, 2011). Osvojovanie jazyka preto nemožno chápať ako izolovaný lingvistický proces, ale ako súčasť širšieho socializačného diania.

Jazyková socializácia predstavuje proces, v ktorom si jednotlivci v rámci určitej spoločnosti alebo kultúry postupne internalizujú jazykové kompetencie spolu so sociálnymi normami, hodnotami a spôsobmi vnímania jazyka (Ochs & Schieffelin, 2011). Tieto prvky ich pripravujú a vybavujú zručnosťami nevyhnutnými na plnohodnotnú účasť v spoločenskom živote danej komunity. Jazyk tak vystupuje nielen ako nástroj komunikácie, ale aj ako prostriedok sprostredkujúci kultúrne významy a sociálne identity.

Paradigma jazykovej socializácie sa rozvinula v 80. rokoch 20. storočia v rámci antropologického výskumu ako reakcia na nedostatočné zohľadnenie jazykovej a kultúrnej rozmanitosti pri štúdiu osvojovania prvého jazyka (Moore, 2009). Tento prístup chápe osvojovanie jazyka ako dvojdimenzionálny proces: jednak ako socializáciu sprostredkovanú jazykom, prostredníctvom ktorého si jednotlivec osvojuje kultúrne významy, a jednak ako socializáciu do samotného jazykového systému. Teoretické korene tejto koncepcie možno vystopovať aj v skorších sociálno-vedných úvahách o úlohe jazyka v spoločnosti, najmä u Sapira (1933, in Seligman, 1933), ktorý zdôrazňoval jazyk ako jednu z najvýznamnejších síl socializácie.

V súčasných interpretáciách je jazyková socializácia chápaná ako teoretická a metodologická paradigma zameraná na vzťah medzi kultúrou a učením sa jazyka. Ako uvádza Shannon (2024), tento prístup sa sústreďuje na každodenné jazykové a komunikačné praktiky, jazykové postoje a kultúrne systémy presvedčení, ktoré

spoluvytvárajú jazykové štruktúry. Pri učení a používaní jazykov si jednotlivci zároveň formujú sociálne identity, kultúrne praktiky a pocit spolupatričnosti. Jazyková socializácia tak predstavuje dynamický proces, v ktorom sa jazykový, sociálny a kultúrny rozvoj vzájomne podmieňujú.

Dôležitý analytický rámec jazykovej socializácie poskytuje typológia Ochs a Schieffelina (2011), ktorá rozlišuje situačne orientované a na dieťa orientované prostredia. V situačne orientovanom prostredí sa deti prispôbujú existujúcim sociálnym situáciám a normám komunikácie, zatiaľ čo v prostredí orientovanom na dieťa sa sociálne situácie modifikujú podľa jeho potrieb, skúseností a schopností. Táto typológia umožňuje skúmať, akým spôsobom konkrétne prostredie – vrátane školského – formuje jazykový vývin a komunikačné správanie detí.

Jazyková socializácia detí príslušníkov národnostných menšín, resp. navštevujúcich národnostné materské školy, je špecifická tým, že prebieha v prostredí, kde sa stretávajú minimálne dva jazykové a kultúrne systémy – materinský jazyk dieťaťa (jazyk národnostnej menšiny) a štátny jazyk, teda slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2). Tento proces si vyžaduje citlivé vyvažovanie medzi podporou rozvoja materinského jazyka a systematickým rozvíjaním kompetencií v štátnom jazyku. Hoci primárna jazyková socializácia prebieha v rodinnom prostredí, významnú úlohu v ďalšom jazykovom a sociálnom vývine zohráva materská škola, kde sa deti popri maďarskom jazyku prirodzene stretávajú so slovenským jazykom ako ďalším komunikačným systémom.

V tomto prostredí si deti postupne osvojujú základy druhého – štátneho – jazyka, učia sa jeho funkčnému používaniu v každodenných situáciách a zároveň si vytvárajú pozitívny vzťah k jazykovej rozmanitosti. Proces osvojovania štátneho jazyka v národnostných materských školách prebieha najmä prostredníctvom každodenných jazykových interakcií, ktoré sú zároveň nositeľmi kultúrnych hodnôt a sociálnych noriem. Deti sa učia nielen slovnú zásobu a gramatické štruktúry, ale aj spôsoby komunikácie reflektujúce očakávania učiteľov a pravidiel sociálnej interakcie. Verbálne interakcie detí s rovesníkmi a učiteľmi tak slúžia ako primárny mechanizmus nadobúdania jazykových štruktúr a komunikačných noriem.

V tomto kontexte možno uplatniť už spomenutú typológiu jazykovej socializácie formulovanú autormi Ochs a Schieffelin (2011), ktorá rozlišuje situačne orientované a na dieťa orientované prostredia. V menšinových materských ško-

lách sa často pozoruje kombinácia oboch prístupov: učitelia vytvárajú autentické sociálne situácie, v ktorých deti prakticky používajú štátny jazyk, a zároveň prispôbujú tempo a zložitosť jazykového vstupu individuálnym schopnostiam detí. Tento prístup umožňuje postupné osvojovanie druhého jazyka bez narušenia väzby na jazyk materinský.

Celkovo možno proces osvojovania štátneho jazyka v národnostných materských školách chápať ako komplexný prípad jazykovej socializácie, v ktorom sa prelína jazykový, sociálny a kultúrny rozvoj detí. Socializačný proces sa realizuje paralelne na dvoch úrovniach: pokračuje jazyková socializácia v materinskom jazyku a zároveň dochádza k systematickému osvojovaniu slovenského jazyka ako druhého jazyka prostredníctvom každodennej komunikácie a riadených edukačných/vzdelávacích aktivít. Tento integratívny prístup poukazuje na to, že učenie sa jazykov nie je len osvojovaním lingvistických pravidiel, ale komplexným procesom sociálnej adaptácie, ktorý deťom umožňuje orientovať sa v rozmanitých komunikačných situáciách v oboch jazykoch, hoci na rozdielnej úrovni kompetencie. Práve v tomto procese sa postupne formujú jazykové a komunikačné schopnosti dieťaťa, ktoré možno v pedagogickom diskurze označiť ako jazykovo-komunikačnú kompetenciu.

3.2 Koncept jazykovo-komunikačnej kompetencie

Komunikácia predstavuje základný prostriedok, prostredníctvom ktorého človek získava, sprostredkúva a obohacuje informácie potrebné pre svoj osobný, sociálny i profesijný život (Bytešníková-Šmardová, 2007). Komunikačná kompetencia sa vyvíja počas celého života, pričom obdobie predškolského veku zohráva v tomto procese mimoriadne významnú úlohu. Práve v tomto období dochádza k dynamickému kvalitatívnemu aj kvantitatívnemu rozvoju reči (Srňková, 2014). Úroveň jazykového prejavu a bohatstvo slovnej zásoby zásadným spôsobom ovplyvňujú kvalitu komunikácie – čím presnejšie a kultivovanejšie sa jednotliviec vyjadruje, tým efektívnejšie dokáže sprostredkovať svoje myšlienky, pocity a postoje. Z uvedeného vyplýva, že rozvoj komunikačnej kompetencie v ranom detstve nie je iba prirodzeným vývinovým procesom, ale aj významnou pedagogickou úlohou.

Z pedagogického hľadiska však nejde len o samotnú komunikáciu ako jav, ale

predovšetkým o to, aké schopnosti a zručnosti dieťa postupne nadobúda, aby bolo schopné komunikovať efektívne a primerane. Pozornosť sa preto sústreďuje na rozvoj kompetencií, ktoré umožňujú dieťaťu porozumieť hovorenému prejavu, vyjadriť vlastné myšlienky a prispôbiť svoj jazyk konkrétnej situácii. Práve tieto kompetencie predstavujú základ ďalšieho jazykového, kognitívneho i sociálneho rozvoja. V nadväznosti na uvedené je potrebné upozorniť, že odborná literatúra pracuje s dvoma základnými pojmami – jazyková kompetencia a komunikačná kompetencia. Túto skutočnosť možno odôvodniť tým, že jazyk a reč predstavujú dve stránky toho istého fenoménu, avšak plnia rôzne funkcie. Jazyk sa totiž neustále vyvíja a mení prostredníctvom reči a paralelne platí, že komunikácia je zmyslom a najdôležitejšou funkciou jazyka (Grofčíková & Máčajová, 2019).

V tradičnom lingvistickom chápaní predstavuje jazyková kompetencia internalizovaný systém jazykových pravidiel, noriem a výrazových prostriedkov, ktorý umožňuje hovoriacemu tvoriť gramaticky správne výpovede. Podľa Čerešníkovej (2017) zahŕňa jazyková kompetencia fonematickú, fonologickú, lexikálnu, gramatickú, pragmatickú i diskurzívnu rovinu jazyka. Ide teda o schopnosť ovládať jazyk ako systém – poznať jeho štruktúru, slovnú zásobu, morfológiu a syntax. Autorka zároveň uvádza, že jazyková kompetencia je integrálnou súčasťou komunikačnej kompetencie. Predstavuje schopnosť hovoriaceho tvoriť nové, gramaticky správne vety v rámci daného jazykového systému.

Z psychologického hľadiska Čerešníková (2006, 2017) zdôrazňuje význam jazykovej kompetencie pre dieťa pri nástupe do školy, pričom poukazuje na viacero aspektov:

- reč ako nástroj myslenia je predpokladom efektívnej práce s predmetom myslenia a rozvoja slovnej zásoby;
- prostredníctvom reči sa rozvíjajú a upevňujú pamäťové schopnosti; pochopenie pojmov a ich pevné spojenie s predmetom umožňuje dieťaťu na konkrétno-operačnej úrovni vytvárať základy sémantickej siete, ktorá tvorí jadro sémantickej pamäte;
- správne konštruované sémantické siete sú predpokladom rozvoja logického myslenia;
- verbálna komunikácia predstavuje kľúčovú zložku medziľudských vzťahov a ovplyvňuje pripravenosť dieťaťa na spoločenskú interakciu, čo podčiarkuje význam osvojenej slovnej zásoby potrebnej na účinnú komunikáciu.

Samotná jazyková správnosť však ešte nezaručuje úspešnú komunikáciu. Z tohto dôvodu sa v odbornej literatúre vyvinul spomínaný pojem komunikačná kompetencia, ktorý presahuje čisto štrukturálne chápanie jazyka. Guziová et al. (2011) uvádzajú, že komunikačná kompetencia sa vzťahuje najmä na rečový prejav, na interpersonálnu istotu uplatňovanú v rečovom prejave, na schopnosti sociálnej komunikácie. Savignon (2018) chápe komunikačnú kompetenciu ako základnú schopnosť fungovať v komunikačnom prostredí.

Koncept komunikačnej kompetencie vypracoval Hymes v 60. rokoch 20. storočia ako kritickú reakciu na Chomského pojem jazykovej kompetencie, ktorý sa sústreďoval predovšetkým na znalosť gramatického systému jazyka. Hymes (1972, in Pride & Holmes, 1972) rozšíril tento rámec o sociálnu dimenziu a poukázal na to, že úspešná komunikácia si vyžaduje nielen ovládanie jazykových pravidiel, ale aj schopnosť používať jazyk primerane konkrétnemu sociálnemu a situačnému kontextu. Komunikačná kompetencia teda zahŕňa aj poznanie sociálnych noriem, komunikačných pravidiel a rôznych rečových kódov typických pre jednotlivé spoločenské skupiny. Pre systematickejšie uchopenie komunikačnej kompetencie poskytuje významný teoretický rámec model Canaleho a Swaina (1980), ktorí rozlišujú štyri zložky komunikačnej kompetencie:

- Jazyková: znalosť gramatiky, slovnej zásoby, výslovnosti a štruktúr jazyka.
- Sociolingvistická: schopnosť používať jazyk vhodne podľa spoločenského kontextu, vzťahu účastníkov a situácie.
- Pragmatická: schopnosť efektívne vyjadriť myšlienky a porozumieť zámeru komunikácie, vrátane pochopenia náznakov, humoru či metafor.
- Strategická: schopnosť prekonávať komunikačné prekážky, napr. pomocou opisovania, parafrázovania alebo doplnenia chýbajúcich informácií.

Na uvedený model nadväzujú aj novšie koncepcie komunikačnej kompetencie, ktoré ho ďalej rozpracúvajú ako viacrozmerný a dynamický konštrukt. Celce-Murcia (2007) považuje za jeho jadro diskurzívnu kompetenciu, ktorá zabezpečuje koherentnosť, súdržnosť a tematickú organizáciu prejavu, teda schopnosť vytvárať významovo prepojené a komunikačne funkčné texty. Túto centrálnu zložku podporujú ďalšie kompetencie:

- Sociokultúrna kompetencia sa vzťahuje na schopnosť primerane používať jazyk s ohľadom na sociálne normy, kultúrne konvencie, vzťahy medzi účastníkmi komunikácie a situačný kontext. Zahŕňa citlivosť na zdvori-

lostné stratégie, register, mieru formálnosti či kultúrne podmienené komunikačné očakávania.

- Formulačná kompetencia predstavuje znalosť a schopnosť používať jazykové prostriedky – lexiku, morfológiu, syntax a fonológiu – ktoré umožňujú presné a adekvátne vyjadrenie významu. Ide o formálnu stránku jazyka, ktorá však slúži komunikačným cieľom.
- Interakčná kompetencia sa týka schopnosti iniciovať, udržiavať a ukončovať komunikáciu, reagovať na partnera, vyjednávať význam a prispôsobovať prejav priebehu interakcie. Zahŕňa využívanie komunikačných stratégií, napríklad objasňovanie, parafrázovanie či signalizovanie porozumenia alebo neporozumenia.

Z uvedených prístupov vyplýva, že jazyková a komunikačná kompetencia nie sú protikladné pojmy, ale vzájomne sa dopĺňajúce dimenzie. Jazyková kompetencia vytvára základ v podobe znalosti jazykového systému, pričom komunikačná kompetencia zabezpečuje jeho funkčné a situačne primerané uplatnenie v reálnej interakcii.

Rozvíjanie tejto komplexnej jazykovo-komunikačnej kompetencie v súlade so štátnym vzdelávacím programom predstavuje kľúčovú oblasť predprimárneho vzdelávania. Jazyk tu nevystupuje iba ako prostriedok dorozumievania, ale aj ako nástroj myslenia, regulácie správania, vyjadrovania emócií a budovania vzťahov. V podmienkach národnostných materských škôl nadobúda tento proces osobitý význam, keďže sa realizuje v dvojazyčnom prostredí. Dieťa si v ňom osvojuje jazykové prostriedky materinského jazyka a zároveň sa postupne socializuje do štátneho jazyka. Rozvoj jazykovo-komunikačnej kompetencie preto zahŕňa nielen budovanie jazykovej správnosti, ale aj schopnosť používať oba jazyky funkčne, primerane situácii a v súlade so sociálnymi normami prostredia, v ktorom sa dieťa nachádza, pričom jeho rozvoj je podmienený viacerými faktormi.

3.3 Faktory ovplyvňujúce rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií

Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií dieťaťa je dynamický proces, ktorý je podmienený vzájomným pôsobením biologických, psychologických a socio-

kultúrnych faktorov.

3.3.1 Biologické determinanty

Z hľadiska biologických determinantov zohráva kľúčovú úlohu dozrievanie centrálnej nervovej sústavy, vývin rečových centier v mozgu a celkový neurokognitívny vývin dieťaťa. Jazykové učenie je úzko späté s funkčnou špecializáciou mozgových hemisfér a schopnosťou mozgu spracovávať, ukladať a organizovať jazykové podnety (Friederici, 2011; Skeide & Friederici, 2016; Kuhl, 2010). Biologická podmienenosť jazykového vývinu sa však neobmedzuje iba na neurofyziológické procesy, ale zahŕňa aj genetické a senzorické predispozície, ktoré ovplyvňujú individuálne rozdiely v osvojovaní jazyka. Genetické predispozície ovplyvňujú rýchlosť a kvalitu jazykového spracovania, ako aj individuálne rozdiely v jazykových schopnostiach (Bishop, 2006). Napríklad genetické predispozície alebo oneskorený vývin reči môžu ovplyvniť, napríklad spomaliť tempo osvojovania si cudzích slov a vetných konštrukcií. Sluchové vnímanie, artikulčné schopnosti, ako aj celkový zdravotný stav dieťaťa tiež môžu osvojovanie druhého jazyka limitovať (Lightbown & Spada, 2013). Poruchy sluchu alebo neurovývinové odchýlky (ako dysfázia či autizmus) môžu obmedziť schopnosť vnímať a reprodukovať fonetické a prozodické vzorce druhého jazyka. Biologická pripravenosť však nepôsobí izolovane, ale je v neustálej interakcii s prostredím a kvalitou jazykových vstupov, ktorým je dieťa vystavené.

3.3.2 Psychologické faktory a individuálne charakteristiky dieťaťa

Významný vplyv na jazykový vývoj dieťaťa majú tiež jeho individuálne charakteristiky, teda psychologické predpoklady ako temperament, záujem o komunikáciu, otvorenosť voči okoliu, kognitívna úroveň (pamäť, pozornosť, myslenie), motivácia dieťaťa komunikovať a učiť sa nové slová (Bloom, 2000). Individuálne charakteristiky dieťaťa významne ovplyvňujú, ako rýchlo a efektívne sa naučí druhý jazyk. Napríklad deti sociálne otvorenejšie a s extrovertnejším temperamentom majú tendenciu častejšie iniciovať komunikáciu, čím získavajú viac skúseností s používaním cudzieho jazyka v rôznych komunikačných situáciách. Naopak, dieťa, ktoré je pokojnejšie a trpezlivejšie, môže lepšie zvládať frustráciu

pri učení nových slov a gramatických štruktúr.

Rovnako dôležitá je aj kognitívna úroveň dieťaťa – dobrá pamäť a schopnosť sústrediť sa umožňujú dieťaťu uchovávať nové slová a pravidlá gramatiky, čo následne podporuje efektívnejšie používanie jazyka pri komunikácii (Csépe, 2005). Vo všeobecnosti možno konštatovať, že individuálne charakteristiky dieťaťa ovplyvňujú jeho prístup k učeniu, schopnosť vnímať a spracovávať jazykové vstupy a ochotu používať druhý jazyk v praxi, čo sú kľúčové faktory pri osvojení si cudzieho jazyka v predškolskom veku. Preto individuálne rozdiely v jazykovom vývine dieťaťa sú potrebné primerane zohľadňovať pri rozvoji jeho komunikačných a jazykových kompetencií (Tomasello, 2003).

3.3.3 Sociokultúrne determinanty

Z hľadiska sociokultúrnych determinantov možno podrobnejšie rozpracovať úlohu prostredia, predovšetkým rodinného kontextu, ktorý predstavuje primárny rámec jazykovej socializácie a významne formuje kvalitu i rozsah jazykových skúseností dieťaťa (Hoff, 2006). Rodina predstavuje prvý a najvýznamnejší socializačný kontext, v ktorom dieťa získava základné jazykové skúsenosti a vytvára si vzťah k jazyku. Rodičia sú prvými a najdôležitejšími jazykovými modelmi, a preto kvalita a kvantita ich komunikácie zásadným spôsobom formuje jazykový rozvoj dieťaťa. V rodine je prítomná verbálna stimulácia zo strany rodičov, ktorá svojou kvalitou vo veľkej miere ovplyvňuje jazykový vývin dieťaťa. Spoločné rozhovory, podpora dieťaťa vo vyjadrovaní a aktívne reagovanie na jeho prejav rozvíjajú slovnú zásobu, schopnosť porozumieť reči, formulovať otázky a primerane reagovať na podnety. Deti, ktoré vyrastajú v prostredí bohatom na verbálnu interakciu, majú spravidla väčší jazykový fond, lepšie porozumenie a vyššiu úroveň komunikačných zručností.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje spoločné čítanie v rodine, ktoré zohráva mimoriadne dôležitú úlohu. Okrem rozširovania slovnej zásoby a porozumenia textu podporuje aj citový vzťah medzi rodičom a dieťaťom, čím sa vytvára pozitívny postoj k jazyku a literatúre. Pravidelné čítanie rozprávok, príbehov a básničiek pomáha deťom pochopiť jazykové štruktúry, rozpoznávať rytmus a melódiu jazyka a zároveň stimuluje ich predstavivosť a kreativitu.

Dôležitým aspektom rodinného prostredia je aj rešpektujúci prístup k dieťaťu

a aktívne počúvanie. Keď rodičia venujú pozornosť tomu, čo dieťa hovorí, dávajú mu priestor vyjadriť sa a trpezlivo reagujú na jeho prejav, dieťa získava sebadôveru v komunikácii. Takýto prístup posilňuje nielen jazykovo-komunikačné, ale aj sociálne a emočné kompetencie. Naopak, jazykovo ochudobnené prostredie, v ktorom sa s dieťaťom komunikuje minimálne, jednostranne alebo neprimerane jeho veku, môže viesť k oneskoreniam vo vývine reči.

Úroveň komunikácie v rodinnom prostredí zohráva významnú úlohu aj pri učení sa druhého jazyka, pretože poskytuje dieťaťu prvý a najbezpečnejší jazykový a sociálny kontext. Prostredníctvom každodennej komunikácie, spoločného čítania, hier či konverzácií je možné podporovať rozširovanie slovnej zásoby, porozumenie základným frázam a rytmu jazyka. Pozitívny vzťah k druhému jazyku a pravidelný kontakt s ním doma zároveň zvyšujú motiváciu dieťaťa učiť sa a využívať jazyk v praxi. Rodina môže modelovať správne jazykové vzorce a poskytovať spätnú väzbu, čo zlepšuje výslovnosť, gramatickú presnosť a celkovú komunikačnú zručnosť dieťaťa. Takýmto spôsobom sa dieťa učí cudzí jazyk prirodzene a postupne, čo podporuje jeho úspech aj v predprimárnom vzdelávaní a ďalšom štúdiu.

Napriek uvedenému nie všetci rodičia dokážu alebo aktívne podporujú osvojovanie druhého jazyka, keďže ich prirodzeným a dominantným komunikačným prostriedkom je materinský jazyk. V dôsledku toho dieťa často získava systematickejší kontakt s druhým jazykom prevažne v materskej škole. Rodina však môže nepriamo prispieť k učeniu sa druhého jazyka tým, že vytvorí podporné prostredie – napríklad motivovaním dieťaťa k hravým aktivitám so slovenskými deťmi, počúvaniu príbehov alebo piesní v slovenskom jazyku.

Rodinné prostredie však nepredstavuje jediný kontext, ktorý formuje jazykový vývin dieťaťa. Významnú úlohu zohráva aj širšie kultúrno-jazykové prostredie, v ktorom dieťa vyrastá. Jazyk používaný v komunite a spoločnosti ovplyvňuje jazykový vývoj dieťaťa tým, že formuje jeho jazykové vzory, slovnú zásobu a spôsob vyjadrovania. Deti prirodzene preberajú jazykové návyky z prostredia, v ktorom žijú – z ulice, médií či širšej rodiny. Ak okolie poskytuje modely primeranej výslovnosti, slovnej zásoby a komunikačných vzorcov, má to pozitívny vplyv na jazykový aj osobnostný rozvoj dieťaťa. Naopak, jazykovo chudobné alebo nevhodné komunikačné prostredie môže vývin negatívne ovplyvniť.

Ďalším významným faktorom ovplyvňujúcim rozvoj jazykovo-komunikačných

kompetencií je prostredie materskej školy, ktorá predstavuje systematicky organizovaný a jazykovo podnetný kontext. Dieťa tu prichádza do každodenného kontaktu s bohatou slovnou zásobou, rôznorodými formami komunikácie a riadenými edukačnými aktivitami zameranými na rozvoj reči a myslenia. V interakcii s učiteľmi a rovesníkmi si prirodzene osvojuje jazykové štruktúry, učí sa porozumieť hovorenému slovu, reagovať na pokyny a vyjadrovať svoje potreby, myšlienky a pocity.

Jazykový rozvoj sa realizuje nielen v plánovaných edukačných činnostiach, ale aj v spontánných situáciách každodenného kontaktu. Bežné situácie, ako ranný kruh, spoločná hra či organizačné momenty dňa, vytvárajú autentické príležitosti na používanie jazyka. Spontánne aj riadené interakcie podporujú rozširovanie slovnej zásoby, osvojovanie gramatických štruktúr a rozvoj pragmatických a sociokultúrnych kompetencií. Jazyk sa tak stáva prirodzeným nástrojom sociálnej interakcie a budovania vzťahov. Podľa Ryana (2021) jazyk sa najlepšie rozvíja, keď ho deti nielen počujú, ale aj aktívne používajú.

Materská škola zároveň cielene začleňuje jazykové a literárne aktivity, ako čítanie a rozprávanie príbehov, dramatizáciu, prácu s ilustráciou či jazykové hry, ktoré podporujú nielen jazykový rozvoj, ale aj fantáziu, logické myslenie a emocionálnu inteligenciu detí. Dôležitú úlohu zohráva aj kvalifikovanosť učiteľov, ich schopnosť vytvárať jazykovo bohaté prostredie, využívať otvorené otázky a reflektovať individuálne potreby detí vrátane bilingválnych detí alebo detí z jazykovo menej podnetného prostredia.

Osobitný význam má materská škola pre deti s materinským jazykom maďarským, keďže často predstavuje prvý systematický kontakt so slovenským jazykom ako druhým jazykom. Prostredníctvom hier, piesní a každodenných aktivít sa deti prirodzene oboznamujú so základnou slovnou zásobou, jednoduchými gramatickými štruktúrami a komunikačnými situáciami, čo podporuje ich postupný rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií.

Popri rodine a škole zohrávajú doplnkovú úlohu aj médiá a digitálne technológie, ktoré môžu rozširovať jazykový vstup a podporovať porozumenie a osvojovanie slovnej zásoby. Ich využívanie však musí byť primerané veku a kvalite usmerňované, aby podporovalo efektívne učenie. V prostredí národnostných materských škôl sa uvedené biologické, psychologické a sociokultúrne faktory premietajú najmä do špecifickej jazykovej situácie, v ktorej sa paralelne rozvíjajú

dva jazykové systémy. Práve tento kontext vytvára predpoklady pre formovanie bilingvizmu a systematické bilingválne učenie.

3.4 Bilingválne učenie a formy bilingvizmu

Bilingválne učenie a rozvoj bilingvizmu u detí maďarskej národnosti na Slovensku predstavuje významný aspekt ich jazykového a kognitívneho vývinu. Súčasná prax ukazuje, že deti maďarskej národnosti sa spravidla prirodzene učia materinský jazyk v rodine a v komunitnom prostredí, zatiaľ čo so slovenským jazykom sa stretávajú v materskej škole, vo verejnom priestore, či pri kontakte s inštitúciami. Paralelné osvojovanie si oboch jazykov sa spravidla začína realizovať nástupom dieťaťa do materskej školy. Cieľom by mal byť rozvoj bilingvizmu, teda schopnosti dieťaťa v neskoršom veku funkčne a efektívne používať oba jazyky.

Bilingvizmus je chápaný ako schopnosť jednotlivca používať dva jazyky, pričom úroveň ich ovládania môže byť rôzna – od základnej komunikácie až po vysokú jazykovú zručnosť (Grosjean, 2010). Z hľadiska časového nadobúdania možno rozlišovať:

- simultánny bilingvizmus, pri ktorom sa dieťa učí dva jazyky súčasne od narodenia alebo od raného veku,
- sekvenčný bilingvizmus, keď sa druhý jazyk osvojuje po stabilizovaní jazyka materinského (Dąbrowska & Street, 2025; Hornáčková Klapicová, 2024),
- funkčný bilingvizmus, pri ktorom je používanie jazykov viazané na konkrétne situácie (Luk & Bialystok, 2019).

Okrem časovej typológie je vhodné bilingvizmus diferencovať aj podľa spôsobu jeho nadobúdania. V rámci detského bilingvizmu preto Průcha (2012) rozlišuje:

- Spontánny bilingvizmus, ktorý vzniká v situácii, keď dieťa vyrastá v prostredí, kde sa súbežne používajú dva jazyky, a osvojuje si ich prirodzeným spôsobom, obdobne ako monolingválne deti osvojujú svoj materinský jazyk. Takáto situácia môže nastať napríklad v rodine, kde jeden z rodičov komunikuje s dieťaťom jazykom L1 (materinským), zatiaľ čo druhý používa jazyk L2 (iný, druhý jazyk), a oba jazyky sú pritom aktívne využívané v každodennej komunikácii s dieťaťom. Dieťa teda od útleho veku je vysta-

vené dvom jazykom – žije v dvojazyčnom prostredí (to značí, že rodičia hovoria rôznymi jazykmi).

- Cielený bilingvizmus, ktorý vzniká vtedy, keď sa dieťa učí druhý jazyk L2 v rámci riadeného edukačného procesu. Najčastejšie ide o školské alebo predškolské vzdelávanie, v ktorom je výučba druhého jazyka plánovaná a systematická, pričom dieťa osvojuje jazyk podľa preddefinovaného programu.

V odbornej literatúre sa zároveň uplatňuje aj členenie bilingvizmu podľa dynamiky vzťahu medzi prvým a druhým jazykom, kedy sa hovorí o:

- Aditívnom bilingvizme, ktorý nastáva vtedy, keď sa druhý jazyk (L2) osvojuje bez oslabenia alebo straty prvého jazyka (L1). Oba jazykové systémy sa rozvíjajú paralelne a vzájomne sa podporujú. Dieťa si zachováva plnú kompetenciu v materinskom jazyku a zároveň nadobúda zručnosti v druhom jazyku. Tento model je typický pre prostredia, kde je materinský jazyk rešpektovaný a podporovaný spolu so systematickým učením sa druhého jazyka (Cummins, 2000). Aditívna bilingvizácia je spojená s pozitívnymi jazykovými a kognitívnymi efektmi, ako sú zvýšené metajazykové uvedomovanie, rozvoj exekutívnych funkcií a väčšia kognitívna flexibilita (Bialystok, 2011; Luk & Bialystok, 2019).
- Subtraktívnom bilingvizme, ktorý vzniká v situáciách, keď osvojovanie druhého jazyka prebieha na úkor prvého jazyka. Druhý jazyk postupne nahrádza alebo oslabuje používanie materinského jazyka, čo môže viesť k zníženiu jazykovej kompetencie v L1 a k narušeniu jazykovej identity dieťaťa (Nguyen, 2022). Subtraktívny model sa často vyskytuje v prostrediach, kde jazyk národnostnej menšiny nemá dostatočnú spoločenskú podporu alebo kde je dominantný jazyk vnímaný ako prestížnejší a nevyhnutný pre sociálnu mobilitu.

Rozlíšenie foriem bilingvizmu zároveň otvára otázku, akú úlohu zohráva riadené vzdelávacie prostredie pri formovaní dvojazyčnosti dieťaťa a akým spôsobom možno tento proces systematicky podporovať. Práve tu vstupuje do popredia pojem bilingválneho učenia.

Bilingválne učenie je proces, pri ktorom sa dieťa systematicky učí používať dva jazyky súčasne alebo postupne (Baker, 2011). Jeho cieľom je nielen osvojenie druhého jazyka, ale aj rozvoj kognitívnej flexibility a schopnosti prepínať

medzi jazykmi (Ward, 2024; Ward & Awani, 2024). Učiteľ materskej školy zohráva pri bilingválnom učení kľúčovú úlohu ako jazykový model a facilitátor komunikácie, ktorý deti motivuje a podporuje pri aktívnom používaní oboch jazykov. Systematické bilingválne aktivity, ako sú hry, rozprávky, dramatizácie a pesničky, pohybové hry napomáhajú nielen osvojeniu druhého jazyka, ale aj rozvoju sociálnych a kognitívnych zručností detí.

Zistenia výskumov poukazujú na to, že úspešnosť raného bilingválneho vývinu je determinovaná predovšetkým kvantitou a kvalitou jazykového vstupu, pričom predprimárne vzdelávacie prostredie zohráva v tomto procese kľúčovú úlohu. Z toho vyplýva, že inštitucionálna podpora predstavuje zásadný determinant udržiavania a reprodukcie menšinového jazyka (De Houwer, 2009).

V podmienkach národnostných materských škôl nadobúda bilingválne učenie osobitný význam. Deti maďarskej národnosti sa nachádzajú v špecifickej jazykovej situácii, ktorá kombinuje viaceré z uvedených modelov bilingvizmu. V rodinnom prostredí si spravidla spontánne osvojujú materinský jazyk, zatiaľ čo slovenský jazyk nadobúdajú prevažne prostredníctvom cieleného edukačného procesu v materskej škole. Ide teda o kombináciu spontánneho a cieleného bilingvizmu, ktorá si vyžaduje citlivé pedagogické usmernenie.

Takéto jazykové prostredie zároveň predpokladá, aby sa rozvoj druhého jazyka realizoval v aditívnom modeli bilingvizmu, ktorý bol vyššie charakterizovaný ako model paralelného a vzájomne podporujúceho rozvoja oboch jazykov. Edukačný proces by preto nemal smerovať k nahrádzaniu materinského jazyka jazykom štátnym, ale k ich koordinovanému rozvíjaniu. To znamená systematicky vytvárať situácie, v ktorých je slovenský jazyk prirodzenou súčasťou každodennej komunikácie, pričom materinský jazyk zostáva plnohodnotným nástrojom poznávania, identity a sociálnej interakcie.

Deti národnostných menšín zaujímajú z hľadiska bilingvizmu osobitné postavenie, keďže sú súčasne konfrontované s potrebou osvojovať si štátny jazyk ako druhý jazyk (L2) a udržiavať jazyk materinský. V pedagogickej a legislatívnej praxi sú bilingválne triedy často definované organizačne – ako paralelné používanie dvoch vyučovacích jazykov. Avšak podľa § 12 ods. 6 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní: *„výchova a vzdelávanie sa môže uskutočňovať ako bilingválne vzdelávanie v štátnom jazyku a súčasne v cudzom jazyku alebo v jazyku národnostnej menšiny a súčasne v cudzom jazyku“*.

Takéto chápanie však redukuje bilingválne vzdelávanie na formálny aspekt vyučovania a nepostihuje komplexný proces paralelného osvojovania jazykových systémov. Paralelný rozvoj dvoch jazykov je pritom charakteristický aj pre školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny, kde je materinský jazyk primárnym jazykom vzdelávania a štátny jazyk sa osvojuje v pozícii druhého jazyka. Z psycholingvistického hľadiska ide o paralelný rozvoj dvoch jazykových systémov, ktorý zodpovedá širšiemu ponímaniu bilingvizmu (García, 2009).

Takto formulované chápanie bilingválneho vzdelávania však nie je vždy plne reflektované v širšom spoločenskom a politickom kontexte. V odborných i verejných debatách sa menšinové školstvo neraz spája s deficitným ovládaním štátneho jazyka. Takéto zjednodušené chápanie však prehliada skutočnosť, že výsledky jazykového rozvoja závisia od zvoleného pedagogického modelu. Pri vhodne nastavených didaktických podmienkach môže národnostné vzdelávanie podporovať aditívny bilingvizmus, ktorý má kľúčový význam v kontexte národnostného vzdelávania, v rámci ktorého sa deti učia štátny jazyk a súčasne udržiavajú materinský jazyk.

Na uvedené teoretické východiská nadväzujú aj empirické výskumy z oblasti psycholingvistiky a vývinovej psychológie. Luk & Bialystok (2019) popisujú, že bilingválne deti môžu mať v počiatočných fázach mierne odlišný vývin slovnej zásoby v jednotlivých jazykoch, avšak z dlhodobého hľadiska sa u nich prejavuje vyššia miera kognitívnej flexibility, lepšia schopnosť udržať pozornosť a efektívnejšie prepínanie medzi úlohami a jazykmi. Mnohí ďalší výskumníci vyzdvihujú pozitívny vplyv bilingvizmu najmä vo vzťahu k lepším výkonným funkciám u bilingválnych detí v porovnaní s monolingválnymi (Bialystok et al., 2012; Costa & Sebastián-Gallés, 2014; Hernández et al., 2013; Tao et al., 2011; Bialystok & Martin, 2004; Costa et al., 2009). Súčasne však existujú aj štúdie, ktoré bilingválnu výhodu jednoznačne nepotvrdili (Antón et al., 2019; Paap et al., 2015).

Je potrebné pripomenúť, že väčšina uvedených výskumov sa zameriavala na deti, ktoré boli dvom alebo viacerým jazykom vystavené od raného detstva v rodinnom alebo komunitnom prostredí, teda vyrastali v prirodzene dvojjazyčnom kontexte. Len málo výskumov sa zameralo na deti, ktoré sa s druhým jazykom (L2) stretli až po nástupe do školy alebo materskej školy v rámci dvojjazyčného vzdelávania (Barbu et al., 2019; Chamorro & Janke, 2023). Ide pritom

o špecifickú skupinu detí, ktoré začínajú s učením L2 bez predchádzajúcich skúseností, a preto si zaslúžia osobitnú pozornosť vo výskume bilingvizmu.

Tieto zistenia sú mimoriadne relevantné aj pre kontext národnostných materských škôl, kde sa deti často stretávajú so štátnym jazykom systematicky až po nástupe do inštitucionálneho prostredia. Empirické poznatky tak podporujú predpoklad, že vhodne nastavené bilingválne vzdelávanie môže vytvárať podmienky pre rozvoj aditívneho bilingvizmu, ktorý je spojený nielen s jazykovým, ale aj s kognitívnym prínosom v dlhodobej perspektíve.

Zároveň však tieto poznatky otvárajú zásadnú otázku, akým spôsobom má byť výučba slovenského jazyka v národnostných materských školách koncipovaná, ak tento jazyk nie je pre dieťa jazykom primárnej jazykovej socializácie a jeho osvojovanie prebieha za špecifických podmienok.

3.5 Koncepčné východiská výučby slovenského jazyka v národnostných materských školách

Predchádzajúca kapitola poukázala na špecifické postavenie slovenského jazyka v jazykovom vývine detí z národnostného prostredia a na význam aditívneho bilingvizmu ako cieľového modelu jazykového rozvoja. Ak však slovenský jazyk nie je pre dieťa jazykom prirodzene osvojovaným od narodenia, ale jazykom, s ktorým sa systematickejšie stretáva až v inštitucionálnom prostredí, vzniká otázka, v akom modeli má byť jeho výučba koncipovaná.

V prostredí národnostných materských škôl nadobúda otázka výučby slovenského jazyka osobitý význam. Jazyk, ktorý má z legislatívneho hľadiska postavenie štátneho jazyka, môže mať z hľadiska jazykového vývinu dieťaťa charakter jazyka osvojovaného následne, prípadne charakter cudzieho jazyka. Takáto situácia si vyžaduje teoretické i didaktické zdôvodnenie spôsobu, akým má byť jeho výučba koncipovaná. Koncipovanie výučby slovenského jazyka v národnostných materských školách preto nemožno redukovať iba na metodickú voľbu, ale musí vychádzať zo širších vývinových, psycholingvistických a jazykovo-politických súvislostí.

Výučba jazykov v predškolskom a školskom veku predstavuje významný pilier súčasnej pedagogickej praxe a zároveň jednu z priorít vzdelávacej politiky

Európskej únie. V odporúčaní Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie je viacjazyčnosť definovaná ako jedna z ôsmich kľúčových kompetencií potrebných na osobné naplnenie, zamestnateľnosť, aktívne občianstvo a sociálne začlenenie. Odporúčanie Rady z 22. mája 2019 o komplexnom prístupe k výučbe a učeniu sa jazykov, ako aj odporúčanie o vysokokvalitných systémoch vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (European Commission, 2025) zdôrazňujú význam systematického jazykového vzdelávania už v ranom veku a potrebu vytvárania inkluzívneho vzdelávacieho prostredia rešpektujúceho jazykovú a kultúrnu rozmanitosť.

Jedným z najdiskutovanejších aspektov osvojovania si druhého alebo cudzieho jazyka je vek začiatku jazykového vzdelávania. Lightbown a Spada (2013) uvádzajú, že načasovanie začiatku výučby cudzieho jazyka by sa malo prispôbiť konkrétnym cieľom vzdelávania. Osvojenie si dvoch alebo viacerých jazykov v čo najskoršom veku, ideálne v predprimárnom období, sa považuje za prínosné z hľadiska sociálnej, emocionálnej a celkovej pohody dieťaťa (UNICEF, 2022), čo zároveň prispieva k včasnému rozvoju myslenia a pripravenosti na ďalšie učenie (Can, 2019; Kuhl, 2000). Neurologické výskumy poukazujú na vysokú jazykovú plasticitu mozgu v ranom detstve (Ziwei, 2018; Li, 2023). Deti disponujú schopnosťou implicitného učenia a citlivosťou na jazykové podnety, ktorá im umožňuje efektívne osvojovať fonologické, lexikálne a syntaktické štruktúry cieľového jazyka (Kuhl, 2000). McDevitt a Ormrod (2015) preto odporúčajú oboznamovať deti s druhým alebo cudzím jazykom už od nástupu do materskej školy, a to hrovou a prirodzenou formou v podnetnom prostredí.

Otázku veku však nemožno oddeliť od vzťahu medzi materinským jazykom (L1) a jazykom osvojovaným následne. Cummins (2000), ako aj Grøver et al. (2016) zdôrazňujú, že úspešné zvládnutie ďalšieho jazyka je podmienené dostatočne rozvinutým materinským jazykom. Rozvinutá kompetencia v L1 má pozitívny vplyv najmä v oblasti akademických jazykových zručností. Osvojovanie slovnej zásoby u dvojajazyčných detí je úzko viazané na kontext, v ktorom sa jazyk používa (Pearson, 2007). Pearson a Amaral (2014) poukazujú na to, že počiatočný slovník dvojajazyčného dieťaťa spravidla neobsahuje rovnaké pomenovania v oboch jazykoch. Významy sa budujú situačne a na základe konkrétnych skúseností, pričom schopnosť uvedomiť si existenciu jazykových ekvivalentov sa rozvíja postupne. Tento poznatok je významný pre jazykovú edukáciu, pretože

potvrďuje, že vývin dvojazyčného dieťaťa neprebieha rovnomerne v oboch jazykoch. Slovná zásoba sa formuje situačne a je viazaná na konkrétny kontext používania, preto si dieťa nevytvára dva identické jazykové systémy. Pedagogický prístup by preto mal zohľadňovať prirodzenú nerovnomernosť bilingválneho vývinu a nepredpokladať automatickú znalosť ekvivalentov v oboch jazykoch.

Uvedené špecifiká bilingválneho vývinu determinujú aj spôsob teoretického a didaktického uchopenia jazykovej edukácie. Z tohto dôvodu je potrebné presne vymedziť rozdiel medzi pojmi druhý jazyk (L2) a cudzí jazyk (FL), keďže medzi nimi existujú zásadné teoretické a didaktické rozdiely. Druhý jazyk sa spravidla chápe ako jazyk, ktorý je súčasťou širšieho spoločenského prostredia dieťaťa a s ktorým prichádza do pravidelného prirodzeného kontaktu aj mimo školského prostredia (Saville-Troike, 2006). Cudzí jazyk je naopak jazyk, ktorého používanie je prevažne viazané na školské prostredie a ktorý nie je bežným komunikačným prostriedkom v každodennom živote dieťaťa (Krüger, 2023).

V právnom poriadku Slovenskej republiky (Zákon č. 245/2008 Z. z.) je slovenský jazyk definovaný ako štátny jazyk, nie ako jazyk cudzí. Z hľadiska jazykového vývinu dieťaťa sa však jazyk posudzuje podľa miery kontaktu s ním a podľa toho, v akých situáciách sa používa. Pre deti maďarskej národnosti, ktorých primárnym socializačným jazykom je maďarčina, predstavuje slovenský jazyk osvojovaný následne. U značnej časti týchto detí prebieha primárna jazyková socializácia výlučne alebo prevažne v maďarskom jazykovom prostredí – v rodine, v komunite a v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským. So slovenským jazykom sa deti systematickejšie stretávajú najmä v školskom prostredí. Ak je prirodzený každodenný kontakt so slovenským jazykom mimo školy výrazne limitovaný alebo absentujúci, jeho osvojovanie sa z hľadiska jazykového vývinu približuje modelu učenia sa cudzieho jazyka.

Slovenský jazyk sa tak v národnostných materských školách nachádza na pomedzí kategórie druhého a cudzieho jazyka. Hoci má spoločenský status štátneho jazyka a je prítomný vo verejnom priestore, pre konkrétne dieťa môže pri absentujúcom alebo výrazne limitovanom každodennom kontakte nadobúdať charakter jazyka, ktorý sa osvojuje podobným spôsobom ako jazyk cudzí. Ide teda o situáciu, ktorú nemožno jednoznačne zaradiť do tradičnej kategórie druhého ani cudzieho jazyka, ale ktorá má znaky oboch modelov. Toto rozlíšenie má zásadné didaktické dôsledky.

Ak je slovenský jazyk implicitne chápaný ako jazyk, ktorý má byť už na vstupe prirodzene zvládnutý, môže dochádzať k podceňovaniu reálnej jazykovej úrovne detí. Následkom môžu byť neprimerané nároky, negatívne hodnotenie a sekundárne školské neúspechy, ktoré nesúvisia s kognitívnymi schopnosťami, ale s jazykovou bariérou. Z pedagogického hľadiska je preto nevyhnutné rozlišovať medzi porozumením obsahu a úrovňou jazykovej kompetencie.

Za týchto okolností je pedagogicky opodstatnené koncipovať výučbu slovenského jazyka ako výučbu cudzieho jazyka, ktorá by zohľadňovala spôsob, akým si deti tento jazyk reálne osvojujú. To znamená systematickú prácu s jazykovými podnetmi, dôraz na porozumenie pred produkciou, využívanie vizuálnej a situačnej opory, vedomú prácu s vplyvom materinského jazyka a postupné budovanie komunikačnej i akademickej jazykovej spôsobilosti. Takýto prístup zároveň podporuje model aditívneho bilingvizmu, v ktorom sa rozvoj ďalšieho jazyka realizuje bez oslabenia materinského jazyka.

Uvedenú skutočnosť, vyučovať slovenský jazyk ako cudzí jazyk v národnostných materských školách je potrebné zohľadniť pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti. Z pedagogického hľadiska to znamená, že je potrebné:

- zabezpečiť bohatý a rôznorodý jazykový input v oboch jazykoch prostredníctvom hier, rozhovorov, piesní a každodenných činností,
- rozlišovať individuálne tempo osvojovania jazyka u detí so simultánnym a sekvenčným bilingvizmom, pričom sa prihliada na rozdiely vo frekvencii a kvalite kontaktu s druhým jazykom,
- podporovať postupné prepojenie oboch jazykov, aby sa dieťa naučilo rozlišovať ekvivalenty a používať ich adekvátne v rôznych kontextoch.

Takto koncipované jazykové aktivity sú kľúčové preto, aby deti z národnostných menšín neskôr získali plynulý a funkčný bilingvizmus, ktorý im umožní úspešne sa integrovať do školského prostredia a aktívne participovať na spoločenskom a kultúrnom živote.

Efektívnosť jazykového učenia sa výrazne zvyšuje, keď je proces koncipovaný tak, aby aktivizoval čo najviac zmyslových kanálov, čím sa podporuje hlbšie uchopenie a zapamätanie jazykových štruktúr a komunikatívnych funkcií. Multisenzorické učenie, ktoré súčasne aktivuje zrakové, sluchové, motorické a hmatové podnety, prispieva k hlbšiemu spracovaniu informácií a podporuje ich dlhodobejšie uchovávanie v pamäti. Neurologické výskumy (Shams & Seitz,

2008) uvádzajú, že integrácia zmyslových informácií vedie k zvýšeniu neuroplasticity mozgu, čo následne podporuje rýchlejší a stabilnejší rozvoj jazykových schopností. Zároveň teória dvojitého kódovania (Paivio, 1986) predpokladá, že paralelné spracovanie verbálnych a vizuálnych informácií posilňuje tvorbu pamäťových stôp a uľahčuje ich vybavovanie. Tento mechanizmus má osobitný význam pri osvojovaní si druhého, ako aj cudzieho jazyka, kde je potrebné efektívne prepojiť formu a význam jazykových jednotiek. Z uvedených dôvodov je v jazykovej výučbe opodstatnené uprednostňovať aktivity podporujúce multisenzorickú stimuláciu, ktoré napomáhajú komplexnému a efektívnemu učeniu.

Rovnako odborníci na výučbu jazykov a kognitívny vývin detí odporúčajú implementovať praktické a interaktívne metódy, ktoré reflektujú princípy multisenzorického učenia (Hazaymeh & Khasawneh, 2024; Sparks & Ganschow, 1992). Medzi často odporúčané prístupy patria: piesne, riekanky a rytmické hry (kombinácia sluchového a pohybového stimulu zvyšuje zapamätanie a motiváciu detí; rytmus a opakovanie zároveň podporujú automatizáciu jazykových štruktúr a slovnej zásoby); vizualizácia a obrazový materiál (obrázkové kartičky, ilustrácie a multimediálne zdroje umožňujú deťom spájať slová s obrazmi, čím sa aktivuje teória dvojitého kódovania a posilňuje sa dlhodobá pamäť); interaktívne a pohybové hry (učenie prostredníctvom pohybu, gest a manipulácie s predmetmi podporuje spojenie verbálnych a motorických zručností a je mimoriadne účinné u predškolských detí a mladších školákov); projektové a tematické aktivity (integrácia jazykového učenia do každodenných tém a projektov umožňuje deťom používať jazyk prirodzene a v rôznych kontextoch, čím sa zvyšuje jeho funkčná využiteľnosť a adaptácia na reálne situácie); hravé a dramatické aktivity (dramatizácia príbehov, scény a pod.).

Úspešnosť uvedených metód v praxi potvrdzujú aj výskumné zistenia. Zaradenie aktivít tvorivého charakteru, ako je napríklad dramatická inscenácia, čo je súčasťou literárneho vzdelávania a má pozitívny ohlas u detí, a aj vo výsledkoch. Inscenácie či práce s literárnym textom rozvíjajú suprasegmentálne javy (prízvuk, melódia, dôraz), správne využívanie jazyka (prácu s hlasom), vyvolávajú (na podnet učiteľa) diskusiu, a patria i k obľúbeným aktivitám pri učení jazykov (Pošteková-Švajlenin, 2024). Kourieos a Katsarou (2018) tiež potvrdili, že dramatizácia a rolové hry výrazne podporujú slovnú zásobu, výslovnosť a schopnosť používať jazyk v kontexte. Isbell et al. (2004) zas poukazujú na to, že pravidelné

počúvanie rozprávok a príbehov v druhom, resp. cudzom jazyku zlepšuje porozumenie jazyka, aktivuje slovnú zásobu a podporuje schopnosť konštruovať vety.

Inovatívnu prácu s literárnym textom adaptovaným do rozhlasovej hry v edukačnej praxi najmä v primárnom vzdelávaní (skúsenosti z praxe však ukazujú, že sa po istej úprave dá použiť v predprimárnom vzdelávaní a po novom aj vo všetkých troch cykloch základného vzdelávania) si je možné pozrieť v publikácii s názvom *Intervenčný program čítania s porozumením pre slovenský jazyk v primárnom vzdelávaní* (Kováčová & Stranovská, 2020). Autorom metodického listu č. 9 (s. 145 – 153) v aplikačnej časti publikácie je Ján Gallik a zameriava sa v ňom na rozvoj predstavivosti, fantázie a stimulovanie interpretácie.

Wright et al. (2006) skúmali efektivitu didaktických hier, obrázkových kartičiek a vizuálnych podnetov, a dospeli k záveru, že zvyšujú motiváciu a podporujú osvojovanie slovnej zásoby a základných gramatických štruktúr v danom jazyku. Pinter (2006) zas zdôrazňuje, že monologické rozprávanie a vedenie rozhovorov v cudzom jazyku v predškolskom veku zlepšuje plynulosť reči a gramatickú správnosť, pretože deti aktívne používajú jazyk. Coyle et al. (2010) uvádzajú, že rytmické a hudobné aktivity podporujú fonematické uvedomovanie a zapamätávanie nových slov, čo je kľúčové pri osvojení druhého, ako aj cudzieho jazyka.

Zohľadnenie vývinových osobitostí predškolského veku, úrovne rozvoja materinského jazyka a podmienok, v ktorých sa slovenský jazyk používa, predstavuje nevyhnutný predpoklad jeho efektívnej výučby v národnostných materských školách. Z uvedených teoretických a empirických poznatkov vyplýva, že výučbu slovenského jazyka v národnostných materských školách nemožno koncipovať výlučne na základe jeho legislatívneho statusu. Rozhodujúce je jeho reálne postavenie v jazykovom prostredí dieťaťa a spôsob, akým si ho dieťa osvojuje. Pedagogicky opodstatnené je preto zohľadniť prvky výučby cudzieho jazyka, a to bez narušenia princípu aditívneho bilingvizmu. Takto formulovaný teoretický rámec vytvára pevný základ pre konkretizáciu didaktických postupov rozvíjania slovenského jazyka v národnostných materských školách, ktorým sa venuje nasledujúca kapitola.

4 Didaktické aspekty vzdelávania v slovenskom jazyku ako druhom jazyku v národnostných materských školách

Vzdelávanie detí v štátnom jazyku, t. j. v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2), v národnostných materských školách predstavuje špecifickú a málo preskúmanú oblasť predprimárneho vzdelávania. V súčasnosti tejto problematike nie je venovaná dostatočná odborná a metodická pozornosť, pričom dostupné metodické materiály sú obmedzené a často nepostačujúce pre komplexnú podporu pedagogickej praxe. Uvedená téma zároveň zahŕňa prepojenie viacerých dimenzií – jazykovej, kultúrnej, legislatívnej a didaktickej –, čo z nej robí interdisciplinárnu oblasť, ktorej skúmanie a systematizácia prístupov sú kľúčové pre efektívne zabezpečenie kvalitného predprimárneho vzdelávania v národnostne zmiešanom prostredí. Preto didaktické uchopenie tejto problematiky zohráva kľúčovú úlohu pri vytváraní podmienok na prirodzené a efektívne osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) u detí, pre ktoré tento jazyk nie je materinským jazykom.

Didaktické aspekty vzdelávania v štátnom jazyku v národnostných materských školách zahŕňajú selekciu obsahu, voľbu vhodných didaktických metód, prostriedkov a foriem práce, ako aj systematizáciu vzdelávacieho obsahu a hodnotenie jazykového pokroku detí. V kontexte národnostných materských škôl je nevyhnutné zohľadňovať špecifiká bilingválneho prostredia, individuálne rozdiely v jazykových skúsenostiach detí, ako aj rozdiely v tempe osvojovania si slovenského jazyka ako druhého jazyka. Efektívna didaktika v tejto oblasti sa preto opiera okrem všeobecných zásad aj o špecifické zásady, ktoré zohľadňujú osobitosti národnostného a bilingválneho prostredia. Osobitný význam majú situácie, v ktorých dochádza k integrácii štátneho a menšinového jazyka v prirodzených

edukačných kontextoch.

Pre študentov odboru predškolskej pedagogiky, ktorí sa pripravujú na prácu v národnostných materských školách (konkrétne v MŠ s maďarským vyučovacím jazykom), má táto problematika osobitný význam, nakoľko im poskytuje náhľad do efektívnych spôsobov podpory osvojenia slovenského jazyka deťmi. Tieto poznatky sú nevyhnutné pri plánovaní primeraných vzdelávacích aktivít s cieľom zvyšovať kvalitu predprimárneho vzdelávania a podporovať harmonický rozvoj detí.

Cieľom kapitoly je systematicky predstaviť didaktické východiská vzdelávania detí v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2) v podmienkach národnostných materských škôl. Pozornosť sa sústreďuje na špecifiká edukačného procesu v bilingválnom prostredí, na úlohu učiteľa ako jazykového modelu a na princípy, ktoré podporujú postupné rozvíjanie jazykovo-komunikačnej kompetencie detí. Kapitola prepája teoretické poznatky s praktickými implikáciami a zdôrazňuje význam cielene vytváraného jazykovo podnetného prostredia, ktoré podporuje porozumenie, aktívne používanie slovenského jazyka a formovanie pozitívneho vzťahu detí k nemu.

4.1 Špecifiká a zásady osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka

Ovládanie slovenského jazyka má pre príslušníkov maďarskej národnostnej menšiny žijúcich na Slovensku zásadný spoločenský význam, keďže im umožňuje efektívnu komunikáciu s väčšinovou populáciou, ako aj s príslušníkmi iných národností, ktoré tento jazyk ovládajú. Preto osvojovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v národnostných materských školách s vyučovacím jazykom maďarským je kľúčovou súčasťou prípravy detí na život v dvojazyčnom prostredí. Cieľom jazykovej edukácie nie je iba sprostredkovanie jazykových prostriedkov, ale aj formovanie pozitívneho vzťahu k slovenskému jazyku a umožnenie ich úspešnej integrácie do spoločnosti.

Slovenský jazyk je však typologicky odlišný od maďarského jazyka (Jóbová-Sziveková, 2019; Vančo, 2019), čo sťažuje jeho osvojovanie a vyžaduje citlivý a systematicky riadený pedagogický prístup.

V odbornej literatúre je zdôraznené, že dieťa by si malo v ranom veku najskôr osvojiť materinský jazyk, ktorý tvorí východisko pre osvojovanie si ďalších jazykov (Cummins, 1976; Totibadze, 2018). Úroveň rozvoja materinského jazyka totiž významne ovplyvňuje schopnosť dieťaťa porozumieť novým jazykovým štruktúram, vytvárať medzi jazykmi vzťahy a efektívne využívať jazyk v rôznych komunikačných situáciách.

V prostredí materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským je slovenský jazyk vnímaný ako cudzí jazyk, keďže dieťa s ním spravidla neprichádza do systematického kontaktu v rodinnom prostredí. Jeho osvojovanie preto prebieha za špecifických podmienok, ktoré si vyžadujú cielený pedagogický prístup rešpektujúci jazykové a kultúrne špecifiká detí príslušníkov maďarskej národnostnej menšiny.

Ako zdôrazňujú Najvar a Hanušová (2010), efektívne osvojovanie druhého jazyka je podmienené vytváraním podnetného a bezpečného vzdelávacieho prostredia, ktoré dieťaťu poskytuje emocionálnu istotu a podporuje jeho prirodzenú otvorenosť voči ďalšiemu jazyku. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohráva pozitívny a podporujúci prístup učiteľa, ktorý prispieva k formovaniu priaznivej učebnej klímy. Autori zároveň vyzdvihujú význam zážitkového a hravého učenia, ktoré v spojení s bezpečným a podporným prostredím posilňuje sebavedomie dieťaťa a vytvára optimálne podmienky pre úspešné osvojovanie si druhého jazyka. V podmienkach predprimárneho vzdelávania je žiaduce, aby osvojovanie slovenského jazyka prebiehalo spontánne, prirodzene a systematicky, hravou formou s dôrazom na rozvoj jazykovo-komunikačnej kompetencie a praktické používanie jazyka v bežných komunikačných situáciách (Borbélyová & Kyselová, 2014).

Keďže osvojovanie druhého jazyka má zohľadňovať vývinové osobitosti predškolského veku, zásadnú úlohu zohrávajú rutina, pravidelné opakovanie a využívanie multisenzorických pomôcok, ktoré umožňujú zapojiť viaceré zmysly a podporujú hlbšie porozumenie významu slov a výrazov. Efektívnymi prostriedkami jazykového vzdelávania sú piesne, riekanky, básničky, obrázkové materiály, jednoduché príbehy a pohybové hry, ktoré prirodzene prepájajú jazyk s pohybom, emóciami a konkrétnou skúsenosťou dieťaťa. Takéto aktivity prispievajú k postupnému rozširovaniu pasívnej aj aktívnej slovnej zásoby a podporujú rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií bez vytvárania nadmerného tlaku

na výkon.

Z uvedených teoretických východísk vyplývajú nasledovné kľúčové zásady osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským.

Všeobecné zásady

- **zásada postupnosti:** učiteľ má postupovať od blízkeho k vzdialenému, od konkrétneho k abstraktnému, od jednoduchého k zložitému a od známeho k neznámemu. Zabezpečuje postupnosť jazykových podnetov od jednoduchých výrazov (slov a slovných spojení) k zložitejším štruktúram (vetám), čím sa predchádza nadmernému zaťažaniu dieťaťa.
- **zásada sústavnosti:** ide o systematické usporiadanie učiva. Obsah učiva sa osvojuje špirálovito a cyklicky v logickom usporiadaní, aby sa poznatky, zručnosti a kompetencie dieťaťa alebo žiaka postupne a plynule rozvíjali.
- **zásada kontinuity a systematickosti:** zdôrazňuje potrebu pravidelného kontaktu (podľa plánu alebo logickej postupnosti) so slovenským jazykom v rôznych organizačných formách dňa, čím sa podporuje postupné a stabilné osvojenie jazyka.
- **zásada pravidelnosti:** utvrdzovanie poznatkov je možné len prostredníctvom sústavného opakovania a systematického rozširovania vedomostí v pravidelných intervaloch.
- **zásada aktivity/aktivizácie detí:** dieťa sa aktívne zapája do všetkých pre neho zaujímavých činností, skúma, objavuje a samostatne rieši úlohy, čím sa podporuje jeho iniciatíva, samostatné myslenie a schopnosť osvojovať si nové poznatky prostredníctvom činností. Podporuje spontánne jazykové prejavy dieťaťa, jeho iniciatívu a schopnosť komunikovať v prirodzenej interakcii s rovesníkmi a dospelými.
- **zásada vekuprimeranosti:** obsah, metódy, formy a tempo vzdelávania musia byť prispôbené veku dieťaťa.
- **zásada individuálneho prístupu:** spočíva v tom, že učiteľ zohľadňuje osobitosti každého dieťaťa – jeho schopnosti, tempo osvojovania jazyka, predchádzajúce skúsenosti a individuálne potreby – a podľa toho prispôbuje formy, metódy a tempo vzdelávacej činnosti.
- **zásada prirodzenosti a nenásilnosti učenia:** eliminuje stres a podporuje

pozitívny vzťah dieťaťa k štátnemu jazyku. Učenie sa má uskutočňovať prostredníctvom prirodzených situácií, hier, zážitkov a každodenných činností.

- **zásada pozitívnej motivácie a emocionálnej podpory:** je nevyhnutné vytvárať bezpečné a podnetné prostredie, v ktorom dieťa necíti strach z chyby a vníma ju ako prirodzenú a neoddeliteľnú súčasť procesu osvojovania jazyka.

Špecifické zásady

- **zásada dvojjazyčného prostredia podporujúce pocit istoty:** v procese vzdelávania sa systematicky a paralelne využívajú oba jazyky (materinský aj štátny) tak, aby sa deti cítili bezpečne a sebavedomo a aby cítili emocionálnu podporu dospelého.
- **zásada opory o materinský jazyk:** materinský jazyk dieťaťa je rešpektovaný a je využívaný ako opora pri porozumení, ako základ pre vyučovanie druhého (cudzieho) jazyka. V procese osvojovania si štátneho jazyka v materskej škole nemožno vylúčiť materinský jazyk, totiž nové slová a pojmy deti musia pochopiť. Tie je možné v tomto veku pochopiť efektívne len kombináciou názornosti a vysvetlenia prostredníctvom materinského jazyka. Úzko súvisí s predchádzajúcou zásadou.
- **zásada osvojenia jazykového minima:** deti si najprv musia osvojiť najdôležitejšie slová, slovné spojenia a základné vetné štruktúry, aby boli schopné zúčastniť sa konverzácie (Borbélyová & Kyselová, 2014).
- **zásada komunikatívneho prístupu:** učenie sa jazyka sa realizuje prostredníctvom aktívnej komunikácie a interakcie, a nielen pasívnym počúvaním alebo memorovaním.
- **zásada rešpektovania individuálnych jazykových skúseností dieťaťa a diferencovaného prístupu** (princíp adekvátneho jazykového vstupu): zohľadňuje rozdielne skúsenosti detí s druhým jazykom, rodinné jazykové prostredie a mieru kontaktu so slovenským jazykom mimo materskej školy, ako aj individuálne tempo osvojovania jazyka a špecifické potreby každého dieťaťa. Pedagogický prístup učiteľky by mal byť prispôsobený aktuálnej jazykovej úrovni dieťaťa a podporený vhodnými vizuálnymi pomôckami a kontextom, ktorý umožňuje dieťaťu porozumieť a aktívne používať nový jazyk.

- **zásada opory v neverbálnej komunikácii:** zdôrazňuje využívanie mimi-
ky, gest, pohybu a názorných činností ako významných prostriedkov
porozumenia a osvojovania si jazyka.
- **zásada prepojenia jazyka s činnosťou a skúsenosťou:** vychádza z po-
treby učenia sa prostredníctvom konania, manipulácie s predmetmi a zážit-
kového učenia. Úzko súvisí so zásadou aktivity/aktivizácie detí.
- **zásada funkčnosti a zmysluplnosti:** kladie dôraz na používanie jazyka
v reálnych, pre dieťa významných situáciách každodenného života v mater-
skej škole.
- **zásada rešpektovania interlingválnych vzťahov:** zohľadňuje prenos po-
znatkov z materinského jazyka do druhého jazyka a cielene naň nadväzuje.
Napríklad deti môžu pri učení slovenského jazyka vychádzať z podobností
a rozdielov so svojím materinským jazykom (napr. *autó* – *auto*, *baba* –
bábika).

Uvedené zásady pôsobia ako nástroje podporujúce dosahovanie cieľov. Ich apliká-
cia umožňuje dieťaťu postupne nadobúdať jazykovo-komunikačné kompetencie,
rozvíjať schopnosť porozumieť hovorenému slovu a aktívne sa vyjadrovať v rôz-
nych situáciách každodenného života.

4.2 Kompetencie učiteľa národnostnej materskej školy a jeho úlohy v rozvoji jazykovo-komuni- kačnej kompetencie v slovenskom jazyku

Efektívnosť národnostného a bilingválneho vzdelávania je vo výraznej miere
determinovaná úrovňou pedagogických kompetencií učiteľov, ktoré presahujú
rámec samotnej jazykovej kompetencie a zahŕňajú komplexný súbor pedagogic-
kých, interakčných a reflexívnych spôsobilostí.

Štúdie orientované na skúmanie kompetencií učiteľov upriamili pozornosť
na to, že učitelia pôsobiaci v bilingválnych edukačných prostrediach musia dis-
ponovať širokým spektrom kompetencií, zahŕňajúcim vysokú úroveň jazykovej
proficiencie v cieľovom jazyku, adekvátne pedagogicko-psychologické poznanie,
ako aj rozvinuté kooperatívne a interkultúrne kompetencie, ktoré je nevyhnutné
systematicky kultivovať v procese pregraduálnej i kontinuálnej profesijnej prí-

pravy (Scherzinger & Brahm, 2023). Profesionálny rozvoj učiteľov pritom presahuje dimenziu jazykových schopností a zahŕňa aj oblasť pedagogického rozhodovania a formovanie profesijnej identity, keďže v podmienkach bilingválneho edukačného prostredia nadobúda facilitátorská rola učiteľa kľúčový význam z hľadiska jazykového aj kognitívneho vývinu detí (Dikilitaş & Mumford, 2020).

V domácom výskumnom diskurze absentuje systematické skúmanie učiteľských kompetencií v kontexte rozvoja slovenského jazyka v rámci predprimárneho vzdelávania. Naproti tomu na medzinárodnej úrovni je tejto problematike venovaná rozsiahla výskumná pozornosť. Longitudinálna štúdia realizovaná v Turecku sledovala profesionálny rozvoj učiteľov materských škôl počas deväťmesačného kontinuálneho vzdelávania, počas ktorého preorientovali svoju profesionálnu rolu na bilingválne vyučovanie. Učitelia pritom neplnili výlučne úlohu jazykového pedagóga, ale systematicky rozvíjali vlastné multidimenzionálne kompetencie ako interaktívni komunikátori a facilitátori translanguagingu, čím podporili bilingválne interakcie detí a otvorenosť učebného prostredia (Dikilitaş & Mumford, 2020).

Empirické štúdie skúmajúce prípravné fázy učiteľského vzdelávania zas dokumentujú, že študenti učiteľstva materských škôl často nie sú dostatočne pripravení na implementáciu CLIL-prístupov (Content and Language Integrated Learning), pričom deficit komunikačných zručností často obmedzuje plnohodnotný rozvoj ich pedagogických kompetencií (Cortina-Pérez & Pino Rodríguez, 2022). Tieto zistenia nasvedčujú, že rozvoj učiteľských kompetencií je multidimenzionálny proces zahŕňajúci jazykové, pedagogické, komunikačné a reflexívne zručnosti a predstavuje determinujúci faktor efektívnej implementácie bilingválneho predprimárneho vzdelávania (Scherzinger & Brahm, 2023; Dikilitaş & Mumford, 2020; Cortina-Pérez & Pino Rodríguez, 2022).

Celkovo empirické dôkazy podporujú záver, že systematický a vedomý rozvoj učiteľských kompetencií je rozhodujúci pre úspech národnostného a bilingválneho vzdelávania a priamo prispieva k optimálnemu rozvoju jazykových, kognitívnych a sociálnych kompetencií detí (Scherzinger & Brahm, 2023).

Učiteľ materskej školy má zásadný význam pri rozvoji jazykovo-komunikačnej kompetencie dieťaťa, keďže predškolský vek predstavuje obdobie intenzívneho rozširovania slovnej zásoby, osvojovania gramatických štruktúr a zdokonaľovania komunikačných schopností (Hoff, 2014).

„V prípravnej fáze osvojovania štátneho jazyka deťmi sa kladie dôraz na poskytovanie rečového vzoru učiteľky deťom, dominuje rečová aktivita učiteľky v slovenskom jazyku. Deti majú príležitosť počúvať slovenský jazyk a vnímať jeho odlišnosť od svojho materinského jazyka” (Földesová et al., 2011, s. 174).

Hupková a Petlák (2004), ako aj Siedlaczek-Szwed (2011) v rámci členenia učiteľských kompetencií zdôrazňujú, že učiteľ má disponovať výbornými komunikačnými kompetenciami a dorozumieť sa v materinskom jazyku, ale aj v druhom jazyku (L2). V kontexte národnostnej materskej školy to znamená, že učiteľ musí byť schopný efektívne komunikovať nielen v materinskom jazyku detí, ale aj v štátnom – slovenskom – jazyku, ktorý sa v materskej škole používa. V praxi to znamená, že dokáže modelovať správne jazykové vzory, viesť konverzácie, rozprávať príbehy, vysvetľovať úlohy a podnecovať deti k aktívnej účasti na jazykových aktivitách v oboch jazykoch. Schopnosť plynule prepínať medzi jazykmi umožňuje učiteľovi nielen podporovať bilingválny vývin detí, ale aj vytvárať prostredie, v ktorom sa deti cítia sebavedomo a bezpečne pri používaní druhého jazyka. Novotná (2014) zdôrazňuje, že ten, kto jazyk sprostredkúva, musí mať znalosť jazyka a výslovnosť na veľmi vysokej úrovni. Dieťa sa totiž v tomto období učí napodobňovaním a imitovaním a tak si môže zafixovať aj nesprávne jazykové vzorce.

Úloha učiteľa materskej školy v oblasti rozvoja jazykovo-komunikačnej kompetencie, vrátane osvojovania druhého jazyka, je kľúčová a nezastupiteľná, nakoľko pôsobí ako jazykový vzor (Zápotočná & Petrová, 2010), ktorý deťom poskytuje správne modely rečového prejavu v materinskom aj slovenskom jazyku. Z toho vyplýva požiadavka na správnu výslovnosť a používanie jazykovo primeraných vetných štruktúr. Kľúčovou súčasťou jeho pedagogického pôsobenia je vytváranie jazykovo podnetného prostredia, v ktorom majú deti dostatok príležitostí komunikovať a aktívne používať slovenský jazyk prostredníctvom hier, rozhovorov, dramatizácií alebo počúvania príbehov. Učiteľ aktívne zapája deti do rozhovorov, kladie jednoduché otvorené otázky a povzbudzuje ich k vyjadrovaniu myšlienok aj v druhom jazyku počas celého dňa. Sleduje individuálny jazykový vývin každého dieťaťa a prispôsobuje metódy a formy práce jeho potrebám, čím podporuje osvojovanie slovnej zásoby, správnej gramatickej štruktúry a porozumenia v oboch jazykoch. Zároveň podporuje verbálnu aj neverbálnu komunikáciu a vedie deti k aktívnemu počúvaniu, čo je nevyhnutné pri osvojovaní si cudzích

jazykových zvukov, intonácie a rytmu reči.

Profesijné kompetencie učiteľa sa prejavujú aj v schopnosti vytvárať bezpečné prostredie, v ktorom sa deti neboja používať slovenský jazyk, experimentovať s novými slovami a jazykovými štruktúrami a učia sa jazyk prirodzene a s radosťou. Úlohou učiteľa je nielen stimulovať jazykový rozvoj prostredníctvom bohatého jazykového modelu, ale aj včas identifikovať možné jazykové ťažkosti a v prípade potreby spolupracovať s rodičmi či odborníkmi (ako sú logopédi, psychológovia alebo špeciálni pedagógovia). Individualizácia prístupu podľa schopností a potrieb dieťaťa je kľúčová aj pri osvojovaní si druhého jazyka.

Úloha učiteľa ako jazykového modelu a facilitátora komunikačných situácií nadobúda konkrétnu podobu prostredníctvom systematického vytvárania jazykových príležitostí v každodennej pedagogickej praxi. Jazykový rozvoj dieťaťa sa totiž nerealizuje izolovane, ale v rámci štruktúrovaných i spontánnych interakcií, ktoré majú svoje obsahové a organizačné ukotvenie. Z tohto hľadiska je potrebné identifikovať kľúčové oblasti, v ktorých sa rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka v predprimárnom vzdelávaní prirodzene koncentruje.

Považujeme za potrebné zmieniť aj pedagogickú komunikáciu, ktorá predstavuje špecifický typ sociálnej komunikácie orientovanej na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Je neoddeliteľnou súčasťou rôznych pedagogických situácií a významne formuje vzťahy medzi učiteľom a dieťaťom, pričom ovplyvňuje rozvoj sociálnych kompetencií a osobnosti dieťaťa (Pataiová, 2014).

4.3 Kľúčové oblasti osvojovania slovenského jazyka

Porozumenie a produkcia v slovenskom jazyku sú u dieťaťa podmienené úrovňou konceptuálneho porozumenia v materinskom jazyku. Preto je dôležité, aby učiteľ vytváral podnetné, jazykovo bohaté a inšpirujúce prostredie, ktoré podporuje jazykový rozvoj, motivuje deti k používaniu slovenského jazyka a zabezpečuje pravidelný kontakt s opakujúcimi sa a jednoduchými jazykovými podnetmi. Ako uvádza Földesová et al. (2011), v úvodnej fáze osvojovania štátneho jazyka má dominovať rečová aktivita učiteľa, ktorá poskytuje deťom vzor a umožňuje im počúvať a vnímať odlišnosť slovenčiny od materinského jazyka.

Zároveň je potrebné zohľadniť, že skúsenosti detí so slovenským jazykom

sú veľmi rozmanité, rovnako ako ich jazyková úroveň. V rámci jednej triedy sa môžu vyskytovať deti, ktoré vstupujú do edukačného procesu bez predchádzajúcej skúsenosti so slovenským jazykom, ale aj také, ktoré sa v jazyku už do určitej miery orientujú. Nižšiu úroveň ovládania slovenského jazyka zvyčajne spôsobuje nedostatočný a málo intenzívny kontakt s týmto jazykom (Pupala et al., 2012).

K úspešnému osvojovaniu si štátneho jazyka prispieva nielen kontakt so slovenským jazykom, ale aj kvalita jazykových podnetov, spôsob komunikácie a organizácia edukačného procesu. V pedagogickej praxi sa tieto aspekty premietajú predovšetkým do troch hlavných oblastí:

- jazykovej stimulácie počas bežných denných činností,
- rozvoj jazyka prostredníctvom hier a zážitkových aktivít,
- cieleného rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií v rámci vzdelávacích aktivít.

Z analytického hľadiska je preto účelné tieto tri oblasti rozlíšiť a systematicky rozpracovať, hoci sa v pedagogickej realite realizujú v dynamickej a vzájomne previazanej podobe. Jazykový rozvoj sa totiž neuskutočňuje izolovane, ale prostredníctvom integrovaného pôsobenia rôznych foriem jazykovej stimulácie. Tieto sa navzájom dopĺňajú a funkčne podmieňujú, pričom každá z nich má v procese osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka špecifické postavenie.

4.3.1 Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku počas bežných denných činností

V prostredí národnostných materských škôl je kľúčové prirodzene začleňovať slovenský jazyk do každodenných činností a prepájať ho s reálnymi situáciami. Osvojovanie slovenského jazyka je najefektívnejšie vtedy, ak prebieha prirodzeným spôsobom, v kontexte každodenných činností, ktoré majú pre dieťa zmysel a emocionálnu hodnotu. Aj podľa Vygotského (1978) je jazykový rozvoj úzko spätý so sociálnymi interakciami a prostredím dieťaťa. Z jeho teórie zóny najbližšieho vývinu vyplýva, že deti s podporou dospelých a rovesníkov prekračujú svoju aktuálnu úroveň schopností a prirodzene si osvojujú zložitejšie jazykové štruktúry (Vygotsky, 1978). Výskumy Centra pre rozvoj dieťaťa (Center on the Developing Child, Harvard University, 2016) tiež potvrdzujú, že jazykový rozvoj najviac podporuje bohaté, interaktívne a emocionálne bezpečné prostredie, kde

je dieťa aktívnym účastníkom komunikácie.

Jazyková stimulácia sa v podmienkach národnostnej materskej školy realizuje najmä v rámci každodenných rutinných a situačne podmienených činností, ktoré predstavujú prirodzený komunikačný kontext. Ide o rituálne momenty dňa (príchod, odchod), činnosti súvisiace so starostlivosťou o seba a životosprávou (činnosti zabezpečujúce správnu životosprávu), tvorivé a pohybové aktivity, ako aj spontánne sociálne interakcie počas pobytu vonku.

V týchto situáciách je slovenský jazyk integrovaný do autentických komunikačných výmen prostredníctvom pomenúvania predmetov a činností, zadávania jednoduchých pokynov, komentovania prebiehajúcich aktivít a kladenia otázok. Takto kontextualizovaná jazyková expozícia podporuje rozvoj slovnej zásoby, porozumenia hovorenému prejavu a postupné budovanie jazykovo-komunikačnej kompetencie prirodzenejším spôsobom než izolované, formálne jazykové cvičenia.

V rámci jazykovej stimulácie v každodenných situáciách možno efektívne uplatniť aj princípy metódy Total Physical Response (TPR) (Asher, 1977), ktorá prepája jazykový vstup s pohybovou reakciou dieťaťa. Podstatou tejto metódy je fyzická odpoveď na verbálne podnety učiteľa, čím sa podporuje porozumenie bez okamžitého tlaku na verbálnu produkciu (Müglová et al., 2010).

V kontexte osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka je TPR obzvlášť vhodná v počiatočných fázach jazykového vývinu, keďže umožňuje deťom reagovať na jazyk prostredníctvom pohybu, čím sa znižuje miera úzkosti a podporuje sa sebadôvera pri používaní nového jazykového systému. Prepojenie sluchového vnímania s motorickou aktivitou zároveň napomáha upevňovaniu významu jazykových jednotiek a vytvára most medzi receptívnou a produktívnou rovinou jazykovo-komunikačnej kompetencie.

4.3.2 Rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku prostredníctvom hier a zážitkových činností

Komunikácia v druhom jazyku nezahŕňa len osvojovanie slovnej zásoby, ale aj schopnosť porozumieť slovám, vyjadrovať myšlienky, pocity a potreby, počúvať a reagovať na druhých (Vymětal, 2008). Deti si jazyk osvojujú aktívnym zapájaním sa do činností, ktoré sú pre ne zaujímavé, zmysluplné a emocionálne

príťažlivé. Podľa Najvara a Hanušovej (2010) deti najefektívnejšie rozvíjajú jazyk v prirodzených komunikačných situáciách, v ktorých sa zapájajú do dialógu, čo potvrdzuje aj pedagogická prax. Aj podľa Tomasella (2003) si deti najlepšie osvojujú jazyk prostredníctvom interakcie, nie formou pasívneho prijímania informácií. V tomto kontexte predstavuje hra významný pedagogický prostriedok, nakoľko umožňuje prirodzené a efektívne osvojovanie poznatkov a podporuje rozvoj jazykových, kognitívnych a sociálnych zručností. Hry a hrové aktivity patria k hlavným činnostiam detí, a preto majú kľúčový význam aj pri osvojení druhého jazyka, čo si vyžaduje systematické metodické uchopenie.

Hra predstavuje spontánny prostriedok učenia, prostredníctvom ktorého si deti osvojujú nové jazykové prvky (Lynch & Vargová, 2020). Zároveň vytvára emocionálne bezpečné prostredie, v ktorom sa deti neboja experimentovať, čím sa podporuje spontánna komunikácia a sebedôvera pri používaní slovenského jazyka bez zbytočného tlaku na výkon.

Oproti hre, ktorá je väčšinou voľného a spontánneho charakteru, zážitkové učenie má určitý výchovno-vzdelávací cieľ a spravidla je riadené učiteľom (Doušková & Kružlicová, 2012). Tento typ učenia prepája poznanie s emóciami a konkrétnou činnosťou, čo umožňuje deťom spontánne a efektívne osvojovať si nový jazyk, podporuje motiváciu a uľahčuje zapamätanie slov a fráz.

Zážitkové učenie podporuje viacnásobné zapojenie zmyslov, čo výrazne napomáha porozumeniu a zapamätaniu si nových jazykových prvkov. Teda zahŕňa v sebe aj multisenzorické prístupy, ktoré prepájajú pohyb, zrak, sluch a hmat, čím podporujú porozumenie a dlhodobé zapamätanie. Tento typ učenia tiež umožňuje deťom spájať nové slová s konkrétnymi situáciami, činnosťami a pohybmi. Takto nadobudnuté jazykové skúsenosti sú stabilnejšie a dlhodobejšie. Dôležitú úlohu zohráva učiteľ, ktorý citlivo reaguje na jazykovú úroveň detí a poskytuje im primerané jazykové podnety.

Deti si počas hier a aktivít zážitkového charakteru postupne osvojujú a utvrdzujú základnú slovnú zásobu a jednoduché komunikačné vzorce v štátnom jazyku, pričom proces osvojovania tohto jazyka je úzko prepojený s ich materinským jazykom. V materských školách s maďarským vyučovacím jazykom je totiž nevyhnutné rešpektovať materinský jazyk dieťaťa ako významný východiskový zdroj pre rozvoj jazykovo-komunikačnej kompetencie v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2). Integrácia oboch jazykov do hrových a zážitkových aktivít

podporuje prirodzené osvojovanie slovenského jazyka, zároveň rozvíja pozitívny postoj k viacjazyčnosti a kultúrnej diverzite.

4.3.3 Cielený rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií detí v rámci vzdelávacích aktivít

Systematický rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským si vyžaduje koncepčné plánovanie, jasnú cieľovú orientáciu a citlivé zohľadňovanie vývinových osobitostí detí. Nevyhnutné je vopred definovať, ktoré jazykovo-komunikačné kompetencie majú byť rozvíjané, v akom rozsahu a tempe, ako aj akými didaktickými postupmi bude jazykový kontakt zabezpečený.

Aj v prípade integrácie slovenského jazyka do hier a spontánnych situácií každodenného života materskej školy je potrebné uvažovať v rovine konkrétnych edukačných zámerov – teda čo má dieťa v danej situácii porozumieť, verbalizovať alebo si postupne osvojiť. Jasne formulované ciele predstavujú základný predpoklad systematického jazykového rozvoja, keďže umožňujú učiteľovi plánovať obsah, voliť primerané metódy a reflektovať dosahovaný pokrok. Tým sa predchádza redukcii jazykového kontaktu na náhodné a neštruktúrované situácie bez jasnej pedagogickej hodnoty.

V zmysle Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie – Konsolidované znenie (2022) predstavujú vzdelávacie aktivity organizované činnosti zamerané na sprostredkovanie plánovaného obsahu jednotlivých vzdelávacích oblastí a na postupné napĺňanie výkonových štandardov. Realizujú sa v rôznych organizačných formách (individuálnej, skupinovej, frontálnej), pričom ich trvanie a náročnosť musia rešpektovať vývinové osobitosti detí a zásady psychohygieny.

Samostatná vzdelávacia aktivita zameraná na osvojovanie základov slovenského jazyka (odporúčaná najmä pre deti vo veku 5 – 6 rokov) má byť koncipovaná tak, aby poskytovala konkrétnu jazykovú skúsenosť – napríklad rozšírenie slovnnej zásoby, precvičenie výslovnosti, porozumenie jednoduchým pokynom alebo zapájanie sa do krátkych komunikačných výmen. Jej primárnym cieľom je rozvoj funkčnej jazykovo-komunikačnej kompetencie, podpora porozumenia hovorenému prejavu a vytváranie prirodzených príležitostí na aktívne používanie

slovenského jazyka v zmysluplných situáciách.

Obsah vzdelávacej aktivity by mal byť tematicky previazaný s aktuálnym edukačným kontextom (týždenná téma, projekt, každodenné skúsenosti detí) a realizovaný prostredníctvom multimodálnych prvkov – piesní, riekaniek, pohybových a didaktických hier, práce s obrazovým materiálom a reálnymi predmetmi, využívania gest, mimiky a situačných dialógov. Takto vytvorený kontext podporuje upevňovanie vetných modelov, jazykových vzorcov a postupný prechod od receptívneho porozumenia k aktívnej produkcii. Vzdelávacia aktivita by mala byť koncipovaná tak, aby:

- mala jasne definovaný, veku a jazykovej úrovni primeraný komunikačný cieľ,
- poskytovala dostatok príležitostí na aktívnu jazykovú produkciu,
- zabezpečovala opakovanie jazykových jednotiek v rôznych kontextoch,
- podporovala spoluprácu a autentickú interakciu medzi deťmi,
- vytvárala motivujúce a emocionálne bezpečné prostredie,
- prepájala jazyk s pohybom, hudbou a tvorivou činnosťou,
- bola štruktúrovaná, no zároveň flexibilná a otvorená aktuálnym potrebám detí,
- umožňovala diferenciaciu podľa individuálnej jazykovej úrovne.

Takto koncipovaný prístup podporuje aktívne používanie jazyka ako základný mechanizmus jeho osvojovania. Postupné zvyšovanie náročnosti úloh v súlade s individuálnymi možnosťami detí prispieva k budovaniu komunikačnej sebadôvery a pocitu úspechu. V rámci cielených vzdelávacích aktivít sa deti neučia iba lexikálne jednotky, ale aj pravidlá komunikácie – počúvať, reagovať, pýtať sa, odpovedať a overovať si porozumenie – čo predstavuje neoddeliteľnú súčasť rozvoja jazykovo-komunikačnej kompetencie v slovenskom jazyku ako druhom jazyku.

Účinnosť cieleného jazykového rozvoja však nemožno posudzovať izolovane od širšieho kurikulárneho rámca. Z tohto hľadiska je potrebné explicitne vymedziť vzdelávacie ciele a výkonové štandardy, ktoré majú deti v oblasti slovenského jazyka ako druhého jazyka postupne dosahovať.

4.4 Ciele a výkonové štandardy osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka

Vymedzenie cieľov a výkonových štandardov predstavuje nevyhnutnú súčasť systematického rozvoja slovenského jazyka ako druhého jazyka v predprimárnom vzdelávaní. Jasne formulované očakávania umožňujú zasadiť pedagogické postupy do konkrétneho vývinového rámca, pričom zabezpečujú kontinuitu jazykového rozvoja a vytvárajú predpoklady pre nadväznosť na primárne vzdelávanie.

Pripravenosť dieťaťa na osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) je podmienená viacerými faktormi, predovšetkým úrovňou kognitívnych schopností, stupňom rozvoja materinského jazyka a kvalitou jazykového vstupu. Významnú úlohu zohráva rozsah a frekvencia kontaktu so slovenským jazykom ako L2, jeho funkčné využitie v prirodzených komunikačných situáciách, ako aj spôsob sprostredkovania jazyka v edukačnom procese. Ako uvádza Unsworth (2016), primeraný a zrozumiteľný jazykový vstup v kombinácii s aktívnou participáciou dieťaťa vytvára základné predpoklady pre úspešné osvojovanie druhého jazyka už v predškolskom veku.

Tieto východiská by sa mali premietiť aj do kurikulárneho rámca a do formulácie cieľov predprimárneho vzdelávania. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidované znenie (2022) však v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia stanovuje výkonové štandardy výlučne pre materinský jazyk dieťaťa. Pre národnostné materské školy nie sú v oblasti slovenského jazyka ako druhého jazyka explicitne definované ani ciele, ani očakávané výkony, čo možno z hľadiska systematickosti jazykového vzdelávania považovať za významný koncepčný nedostatok. V rámci časti Osobitosti výchovy a vzdelávania detí v národnostných materských školách sa uvádza, že „*Výchovno-vzdelávacia činnosť na predprimárnom stupni vzdelávania národnostných škôl sa zameriava aj na zachovanie a rozvoj kultúrnej a jazykovej identity detí patriacich k národnostným menšinám. Osobitosťou výchovno-vzdelávacej činnosti je aj osvojovanie si základov slovenského jazyka ako L2, tak, aby deti mali dostatočné veku, primerané komunikačné schopnosti v slovenskom jazyku. Učiteľky prepájajú komunikáciu v jazyku príslušnej národnostnej menšiny a v slovenskom jazyku tak, aby deťom poskytovali kvalitné rečové vzory v oboch jazykoch.*“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v mater-

ských školách – konsolidované znenie, 2022, s. 100). Absentuje však presnejšie vymedzenie „*dostatočné, veku primerané komunikačné schopnosti v slovenskom jazyku*“ a konkretizácia úrovne očakávaných jazykových kompetencií.

Na základe teoretických východísk a metodických odporúčaní sa preto javí ako nevyhnutné definovať ciele a výkonové štandardy osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka už na úrovni predprimárneho vzdelávania. Zakotvenie výkonových štandardov pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) na úrovni predprimárneho vzdelávania by mohlo byť realizované buď ako integrálna súčasť Štátneho vzdelávacieho programu, alebo formou jeho samostatného dodatku. Absencia explicitne formulovaných cieľov a očakávaných výkonov je problematická nielen z hľadiska systematického plánovania jazykovej prípravy, ale aj z pohľadu kontinuity vzdelávania.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023) totiž – podobne ako jeho predchádzajúce verzie – v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia obsahuje samostatne vypracovanú podoblasť vyučovania slovenského jazyka ako druhého jazyka pod názvom Slovenský jazyk a slovenská literatúra. Tento predmet je povinný v národnostných školách a v národnostných triedach základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

Systematické definovanie cieľov a výkonových štandardov už na úrovni predprimárneho vzdelávania by tak prirodzene nadväzovalo na existujúci kurikulárny rámec, vytváralo by pevný základ pre ďalšie jazykové vzdelávanie a podporovalo plynulejší prechod detí z národnostných materských škôl do primárneho stupňa vzdelávania.

Na základe teoretických poznatkov, kurikulárnych dokumentov a odborných skúseností z pedagogickej praxe je možné formulovať ciele a výkonové štandardy osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka v podmienkach predprimárneho vzdelávania.

4.4.1 Ciele osvojovania slovenského jazyka v národnostných materských školách

Cieľ jazykového vzdelávania v oblasti slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v predprimárnom vzdelávaní spočíva v systematickom budovaní elementárnych základov jazykovo-komunikačnej kompetencie dieťaťa. Zámerom je, aby

dieťa na konci predprimárneho vzdelávania rozumelo jednoduchým vetám, pokynom a krátkym textom, disponovalo základnou slovnou zásobou v rozsahu primeranom veku a dokázalo komunikovať v jednoduchých, každodenných situáciách.

Súčasnou cieľového rámca je aj príprava na úspešný vstup do primárneho vzdelávania a rozvoj pozitívneho vzťahu k slovenskému jazyku. Dôraz sa pritom kladie predovšetkým na rozvoj receptívnych jazykových zručností, schopnosť adekvátne reagovať na jednoduché otázky a pokyny a na postupné zapájanie dieťaťa do krátkych, významovo ukotvených verbálnych interakcií. Čiastkové ciele zahŕňajú postupné rozširovanie aktívnej aj pasívnej slovnej zásoby viazanej na každodenné situácie, osvojovanie jednoduchých vetných modelov a rozvoj porozumenia významu slov prostredníctvom kontextu, vizuálnej opory a praktickej činnosti. Postupne sa rozvíja aj schopnosť primerane používať základné jazykové štruktúry slovenského jazyka vrátane slovosledu a jednoduchého vetného členenia, a to vždy v ich funkčnom komunikačnom uplatnení.

Ciele osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka u detí s materinským jazykom maďarským vychádzajú z vývinových osobitostí predškolského veku a nepredpokladajú úplné osvojenie jazykového systému. Orientujú sa na postupné a systematické budovanie elementárnych základov jazykovo-komunikačnej kompetencie v L2.

Z hľadiska kurikulárneho ukotvenia je opodstatnené chápať slovenský jazyk ako druhý jazyk ako osobitnú vzdelávaciu podoblasť v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Pre túto podoblasť je potrebné vymedziť minimálne výkonové štandardy, a to v rovine:

- Receptie (prijímanie informácií) – v predškolskom veku zahŕňa porozumenie slovám, slovným spojeniam, krátkym vetám a jednoduchým textom. Cieľom je rozvíjať schopnosť detí počúvať a porozumieť krátkemu hovorenému prejavu.
- Produkcie (vyjadrovanie informácií) – zahŕňa tvorbu krátkych viet a jednoduchých hovorených útvarov. Rozvíja schopnosť detí vyjadrovať sa ústnou formou a formulovať základné komunikačné zámery.
- Interakcie (vzájomná výmena informácií) – zahŕňa aktívnu ústnu komunikáciu, napríklad reakcie, otázky, odpovede, gestá či jednoduchý dialóg. V predškolskom veku smeruje najmä k vyjadrovaniu základných potrieb

a pocitov, kladeniu otázok a tvorbe krátkych odpovedí (Council of Europe, 2020).

Takto vymedzený cieľový rámec vytvára predpoklady pre systematickú konkrétnu realizáciu výkonových štandardov, ktoré môžu predstavovať merateľný a pedagogicky využiteľný orientačný bod pre plánovanie a realizáciu jazykového vzdelávania v predprimárnom stupni.

4.4.2 Výkonové štandardy pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) v predprimárnom vzdelávaní

Na základe uvedeného koncepčného rámca – hlavného cieľa, čiastkových cieľov a členenia jazykovo-komunikačnej kompetencie na oblasť recepcie, produkcie a interakcie – je potrebné konkretizovať očakávané výstupy vo forme výkonových štandardov. Predkladaný návrh minimálnych štandardov zohľadňuje vývinové osobitosti predškolského veku a je formulovaný ako dosiahnuteľný pre väčšinu detí navštevujúcich materské školy s vyučovacím jazykom maďarským v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok na konci predprimárneho vzdelávania.

Návrh minimálnych výkonových štandardov pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) v národnostvom predprimárnom vzdelávaní

1. Recepcia (porozumenie hovorenému prejavu)

Dieťa:

- rozumie jednoduchým vetám, pokynom a krátkym textom,
- adekvátne reaguje na jednoduché pokyny učiteľky, ako aj na verbálne a neverbálne signály (gestá, mimiku),
- adekvátne reaguje na jednoduché otázky (napr. *Čo je to? Aký je to? Čo robíš? Koľko si prosíš? Ako sa voláš? Kde bývaš?*),
- aktívne počúva slovenské hudobné skladby pre deti, piesne a spev učiteľky a reaguje na ne pohybom,
- vykoná základné polohy a postoje podľa pokynov (*stoj, drep, klak, sed, lah*),
- vykoná jednoduché činnosti na základe pokynov (napr. *Bež! Pod' sem! Zhasni svetlo! Otvor dvere! Dones mi prosím ceruzku!*),

- dodržiava pravidlá v slovenských pohybových a hudobno-pohybových hrách,
- rozumie významu slov prostredníctvom kontextu, vizuálnej opory a praktickej činnosti,
- rozumie základnej slovnej zásobe v rozsahu niekoľkých desiatok lexikálnych jednotiek (slov a slovných spojení).

2. Produkcia (vyjadrovanie)

Dieťa:

- uvedie svoje meno,
- používa základné pozdravné formuly (napr. *Ahoj! Dobrý deň! Dobré ráno!*),
- predstaví sa deťom i dospelým a oslovuje menom rovesníkov v triede; pozná mená učiteľiek (napr. *Volám sa Anička. Eva, pod' sem!*),
- používa prosbu, poďakovanie a ospravedlnenie vzhľadom na situáciu (napr. *Prosím. Ďakujem. Prepáč.*),
- formuluje gramaticky správne jednoduché vety (napr. *Prosím si chlieb. To je auto.*),
- vyslovuje zreteľne a plynule hlásky a hláskové skupiny slovenského jazyka,
- vymenuje čísla od 1 do 10 v správnom poradí,
- v obore do 10 určí počítaním po jednom počet predmetov v skupine,
- pomenuje základné a niektoré zmiešané farby (napr. *zelená, modrá, biela, červená, čierna, fialová, ružová, žltá*),
- pomenuje niektoré zvieratá (napr. *mačka, pes, medveď, zajac, žaba, sliepka, kuriatko* a pod.), stromy, kríky a rastliny (napr. *fialka, tulipán, narcis* a pod.), jedlá a nápoje (napr. *voda, mlieko, chlieb, čaj, ryža, mäso* a pod.), suroviny (napr. *múka, vajcia* a pod.), činnosti (napr. *číta, píše, beží* a pod.), ovocie a zeleninu (napr. *jablko, hruška, slivka, mrkva, paprika, zemiaky* a pod.), časti tela (napr. *hlava, brucho, ruky, nohy* a pod.), hračky (napr. *bábika, lopta, kocka* a pod.), veci a predmety každodennej potreby (napr. *stôl, stolička, ceruzka, papier* a pod.), dopravné prostriedky (napr. *auto, vlak, loď, bicykel, autobus* a pod.), členov rodiny (napr. *matka, otec, brat, sestra, babka, dedko* a pod.), šatstvo (napr. *kabát, pulóver, nohavice, sukňa* a pod.),
- pomenuje vybrané remeslá a profesie (napr. *lekár, policajt, predavačka*,

šofér, učiteľka),

- jednoducho opisuje predmety a ich vlastnosti (napr. *Auto je červené. Lopta je malá.*),
- spieva slovenské piesne a recituje slovenské riekanky,
- sprevádza spev piesne alebo recitáciu rytmickým sprievodom,
- zvláda jednoduché inštrumentálne sprievody k slovenským piesňam a riekankám,
- používa jazyk funkčne v rutinných situáciách (napr. *Obujem si topánky. Som hladný. Upratujem hračky.*),
- na základe obrázkov vytvorí jednoduchú časovú postupnosť a vyjadrí ju 2–3 vetami (teraz – potom),
- vyjadruje svoje emócie a aktuálny stav (napr. *Som veselý. Som smutná.*) a reaguje na emócie iných (*Neboj sa. Pod' so mnou. Neplač.*),
- jednoducho vyjadruje svoj názor alebo výber (napr. *Páči sa mi..., Nepáči sa mi...*),
- signalizuje, že niečomu nerozumie, a požiada o vysvetlenie (napr. *Neviem. Nerozumiem. Ešte raz, prosím. Čo to znamená?*),
- dokáže formulovať kladnú aj zápornú odpoveď na jednoduchú zisťovaciu otázku (napr. *To je lopta? Áno, to je lopta. Nie, to nie je lopta. Nie, to je auto.*), a to primerane komunikačnej situácii.

3. Interakcia (vzájomná komunikácia)

Dieťa:

- aktívne a spontánne nadväzuje rečový kontakt s deťmi i dospelými,
- zapája sa do krátkych verbálnych interakcií,
- dokáže komunikovať vo veľmi jednoduchých, bežných komunikačných situáciách,
- v bežných komunikačných situáciách aplikuje osvojené vetné modely, komunikačné vzorce a schémy,
- osvojené jazykové vzorce primerane prispôsobuje konkrétnej (už známej) komunikačnej situácii,
- pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu,
- zapája sa do krátkych situačných a rolových hier a dramatizácií s využitím osvojených dialógových schém.

Navrhované výkonové štandardy nepredstavujú rigidný normatívny nástroj,

ale metodickú oporu pre učiteľa pri systematickom plánovaní, realizácii a reflexii jazykového rozvoja detí. Ich napĺňanie prebieha postupne počas celého obdobia predprimárneho vzdelávania prostredníctvom kontinuálnej jazykovej expozície v rôznych pedagogických situáciách. Učiteľ pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti zároveň rozhoduje, v rámci ktorých foriem denných činností, hrových činností alebo cielene realizovaných vzdelávacích aktivít budú jednotlivé štandardy systematicky rozvíjané, pričom zohľadňuje vývinovú úroveň, jazykové skúsenosti a individuálne potreby detí.

Takto koncipovaný rámec umožňuje flexibilnú pedagogickú aplikáciu, podporuje funkčné a veku primerané budovanie jazykovo-komunikačnej kompetencie v slovenskom jazyku ako druhom jazyku a zároveň zabezpečuje kontinuitu medzi predprimárnym a primárnym stupňom vzdelávania.

Samotné formulovanie očakávaných výstupov však automaticky nezaručuje ich dosiahnutie. Rozhodujúcim faktorom sa stáva spôsob ich pedagogickej implementácie, teda výber a uplatnenie adekvátnych didaktických prístupov.

4.5 Didaktické prístupy k rozvíjaniu slovenského jazyka v národnostných materských školách

Dosahovanie stanovených výkonových štandardov predpokladá uplatňovanie teoreticky podložených a metodicky premyslených postupov práce, ktoré zohľadňujú vývinové osobitosti detí predškolského veku, ich jazykové skúsenosti a špecifiká osvojovania si druhého jazyka.

Efektívny jazykový rozvoj je podľa odborných štúdií výsledkom kombinácie viacerých prístupov – interaktívnej komunikácie s dospelými a rovesníkmi, stimulácie prostredníctvom literatúry, hry, tvorivých aktivít a cielenej jazykovej výučby (Miller & Movahedazarhouli, 2025; Schick & Stoll, 2025). Kľúčová je pritom systematická podpora zo strany učiteľa i rodiny, ktorí dieťaťu poskytujú primerané jazykové podnety a pôsobia ako vzory správneho a efektívneho používania jazyka. Hoff (2014) zároveň zdôrazňuje, že rozvíjanie jazykovo-komunikačných kompetencií sa nemá obmedzovať iba na osvojovanie formálnych aspektov jazyka, ale má podporovať aktívnu a zmysluplnú komunikáciu.

V prostredí materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským je preto po-

trebné uplatňovať kombináciu rôznych organizačných foriem, všeobecných pedagogických a špecifických jazykových metód, ktoré umožňujú prirodzené a postupné budovanie jazykovo-komunikačnej kompetencie v slovenskom jazyku ako druhom jazyku.

4.5.1 Organizačné formy práce pri rozvíjaní slovenského jazyka

Napĺňanie výkonových štandardov sa realizuje prostredníctvom rôznych organizačných foriem denných činností – hier a činností podľa výberu detí, zdravotných cvičení, vzdelávacích aktivít, pobytu vonku alebo činností zabezpečujúcich životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok). Konkrétna forma realizácie sa môže líšiť v závislosti od počtu účastníkov a aktuálnej situácie v triede. Medzi základné organizačné formy patria:

- **Individuálna forma práce:** zohľadňuje individuálne tempo a jazykové skúsenosti každého dieťaťa. Umožňuje diferencovať úlohy, systematicky sledovať pokrok a poskytovať adresnú spätnú väzbu, čím podporuje rozvoj jazykovej sebadôvery.
- **Práca v pároch:** vytvára priestor na prirodzenú komunikáciu prostredníctvom jednoduchých dialógov a spoločných úloh. Predstavuje menej stresujúce komunikačné prostredie, ktoré podporuje aktívne zapájanie sa do jazykovej interakcie.
- **Skupinová forma práce (malé skupiny):** podporuje rozvoj jazykovo-komunikačných zručností, spoluprácu a sociálne vzťahy medzi deťmi. Umožňuje poskytovať ciele jazykovú podporu deťom s nižšou jazykovou úrovňou.
- **Frontálna forma práce:** učiteľ pracuje s celou triedou súčasne. Uplatňuje sa najmä pri prezentovaní novej slovnej zásoby, riekankách, piesňach, pohybových hrách či spoločných inštrukciách.

Jednotlivé organizačné formy sa vzájomne dopĺňajú a ich flexibilná kombinácia umožňuje efektívne reagovať na cieľ aktivity, charakter učiva a jazykovú heterogenitu detskej skupiny. Realizácia jazykového rozvoja v uvedených organizačných formách je podmienená výberom adekvátnych metód práce. Z hľadiska systematiky je preto vhodné rozlíšiť všeobecné pedagogické metódy a špecifické

jazykovo-didaktické prístupy.

4.5.2 Všeobecné pedagogické metódy podporujúce jazykový rozvoj

Popri organizačných formách práce zohrávajú v procese rozvíjania slovenského jazyka ako druhého jazyka kľúčovú úlohu aj pedagogické metódy. V didaktickom kontexte možno metódu chápať ako premyslený spôsob dosahovania výchovno-vzdelávacieho cieľa, ktorý určuje, akým spôsobom je obsah sprostredkovaný a akými postupmi sú deti vedené k osvojeniu vedomostí, zručností a kompetencií (Turek, 2014). Výber metód pri osvojovaní slovenského jazyka ako druhého jazyka vyžaduje zohľadnenie vývinových osobitostí detí predškolského veku, ich jazykových skúseností a špecifik bilingválneho prostredia. V podmienkach národnostnej materskej školy sa ako účinné ukazujú najmä metódy založené na hre, literárnych aktivitách, sociálnej interakcii, modelovaní jazykových vzorov a multisenzorickom zapojení detí. Ich funkcia nespočíva len v sprostredkovaní novej slovnej zásoby, ale predovšetkým vo vytváraní príležitostí na funkčné, situačne ukotvené a významovo podmienené používanie jazyka.

Nasledujúca časť sa zameriava na vybrané pedagogické metódy, ktoré sa v praxi osvedčujú pri osvojovaní slovenského jazyka ako druhého jazyka. Ich aplikácia je podmienená nielen jazykovou úrovňou detí, ale aj cieľom vzdelávacej aktivity a konkrétnou organizačnou formou práce, pričom jednotlivé metódy možno flexibilne kombinovať.

Medzi frekventované metódy patrí dramatizačná metóda, ktorá využíva prirodzenú potrebu detí vstupovať do rolí a simulovať sociálne situácie. Divadelné prvky, dramatizácia, rolové hry či bábkové aktivity podporujú nielen jazykový rozvoj, ale aj rozvoj imaginácie a sociálnych kompetencií (Baďuríková, 2010). Osvojovanie jazykových prostriedkov prebieha prostredníctvom imitácie modelových situácií a opakovaného používania základných jazykových štruktúr, fráz a lexikálnych jednotiek v kontexte situačne viazanej komunikácie. Takéto kontextové ukotvenie významne prispieva k stabilizácii jazykových prostriedkov v pamäti a podporuje ich spontánne využívanie.

S dramatizačnými postupmi úzko súvisí dialogická metóda, založená na rozhovore, diskusii a systematickej práci s otázkami (Petlák, 2004). Prostredníctvom

cielenej stimulácie odpovedí sa postupne prechádza od jednoslovných reakcií k jednoduchým vetám a následne k rozvinutejším výpovediam. Tento postup podporuje rozvoj súvislého a funkčného jazykového prejavu a prispieva k budovaniu komunikačnej istoty dieťaťa.

Na rozvoj schopnosti súvislého vyjadrovania nadväzujú monologické metódy – rozprávanie, opis, vysvetľovanie (Turek, 2014). Tieto metódy sa často realizujú s využitím vizuálnej opory, pričom sekvencie obrázkov, ilustrácie alebo jednoduché bábkové situácie napomáhajú logickej a časovej organizácii výpovede. Opisovanie obrázkov v slovenskom jazyku podporuje plynulosť prejavu a schopnosť vytvárať významovo ucelené vety. Uplatňovanie tejto metódy si vyžaduje diferencovaný prístup, keďže miera zvládnutia súvislého vyjadrovania je v predškolskom veku individuálne podmienená. V rámci monologických metód má postavenie rozvoj receptívnych jazykových zručností, predovšetkým počúvania s porozumením. Pravidelné počúvanie krátkych príbehov, básničiek a rozprávok rozvíja slovnú zásobu, porozumenie významu a cit pre intonačné a rytmičné charakteristiky slovenského jazyka. Na podporu porozumenia je vhodné využívať vizuálne ilustrácie, rekvizity alebo primerané digitálne prostriedky, ktoré prepájajú auditívny vstup s obrazovým vnemom.

Na upevňovanie osvojených jazykových štruktúr nadväzuje fixačná metóda (Falus, 2003), založená na opakovaní a memorovaní. Môže ísť o metódu kladenia otázok, ktoré aktivizujú myslenie detí a vytvárajú priestor na spontánnu jazykovú reakciu. Otázky typu *Ako robí pes?*, *Čo vidíš na obrázku?* alebo *Čo robí zajac?* stimulujú porozumenie aj produkciu a umožňujú diferencovať jazykovú náročnosť podľa úrovne dieťaťa.

Uplatňuje sa tiež recitovanie básničiek, rytmizácia riekaniek a spev piesní, ktoré podporujú rozvoj pamäti, výslovnosti, rytmického cítenia a intonačných vzorcov. Rytmičná štruktúra a opakované vystavenie jazykovým prostriedkom napomáhajú ich postupnej automatizácii.

S fixačnými postupmi sa prelína jazykovo-hravá metóda (Hanesová et al., 2024), ktorá zahŕňa hry s rýmami, hádanky, jednoduché jazykolamy či dopĺňanie slov. Tieto aktivity podporujú fonemické uvedomovanie, precvičovanie výslovnosti a rozvoj slovnej zásoby motivačne príťažlivou formou, pričom zachovávajú komunikačný a významový kontext.

4.5.3 Špecifické metódy podporujúce jazykový rozvoj

Kým všeobecné pedagogické metódy predstavujú univerzálne didaktické postupy využiteľné naprieč vzdelávacími oblasťami, špecifické jazykové metódy vychádzajú z teórie osvojovania jazykov a sú cielene orientované na proces akvizície druhého jazyka. Ich charakteristickým znakom je dôraz na kvalitu jazykového vstupu, porozumenie, postupnú produkciu a redukciu komunikačného stresu v procese používania druhého jazyka. V prostredí národnostných materských škôl zohrávajú tieto metódy osobitne významnú úlohu, keďže reflektujú špecifiká osvojovania slovenského jazyka ako L2.

Na podporu rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií sa v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským využívajú aj špecifické jazykové metódy, ako napríklad: lingvomotorická metóda, ktorá spája reč, pohyb a hudbu (Skabela, 2014), komunikatívna metóda, založená na zmysluplných rozhovoroch a témach blízkych deťom (Homolová, 2003), ako aj metóda odpovede celým telom – TPR (Mügllová et al., 2010).

Lingvomotorická metóda integruje verbálne, hudobné a zmyslovo-pohybové prvky výučby. Podporuje rozvoj zrakovej, sluchovej a pohybovej pamäti dieťaťa a umožňuje sprevádzať reč prirodzenou gestikuláciou a mimikou v priebehu situačného rozhovoru. Každý rečový prejav je pritom zasadený do konkrétneho situačného kontextu, čím sa zvyšuje jeho význam a zapamätateľnosť (Hajdúková et al., 2009).

Pre lepšie pochopenie princípov tejto metódy možno uviesť príklad jej praktického využitia: pri nácviku slovnej zásoby z tematického okruhu „dopravné prostriedky“ deti spievajú jednoduchú pieseň o vláčiku a súčasne pohybom napodobňujú jeho jazdu. Verbálny prejav je tak prirodzene prepojený s rytmom a motorickou aktivitou, čím sa podporuje simultánne zapojenie viacerých perцепčných kanálov.

Osobitné postavenie má komunikatívna metóda, ktorá organizuje jazykový obsah podľa komunikačných funkcií tak, aby dieťa v každom štádiu osvojovania slovenského jazyka mohlo viesť zmysluplnú a funkčne orientovanú komunikáciu. Na rozdiel od dialogickej metódy, ktorá sa zameriava primárne na formu rozhovoru, komunikatívna metóda predstavuje koncepčný prístup, v rámci ktorého sa jazykové prostriedky osvojujú v tematicky a situačne ukotvených komunikačných

situáciách.

Modelové výpovede sa osvojujú bez explicitného vysvetľovania gramatických pravidiel; dôraz sa kladie na porozumenie významu a jeho funkčné používanie.

Ilustratívnym príkladom môže byť tematický okruh „U lekára“ v ktorom deti vstupujú do rolí lekára a pacienta a používajú jednoduché komunikačné schémy (*Ako sa cítiš?*, *Bolí ma ruka.*, *Som chorý/chorá.*). Jazyk sa tak osvojuje v prirodzenom kontexte interakcie.

Metóda odpovede celým telom (TPR) sa od lingvomotorickej metódy odlišuje dôrazom na recepciu jazyka prostredníctvom fyzickej reakcie. Dieťa reaguje na verbálne podnety učiteľa pohybom, čím sa podporuje porozumenie bez okamžitého nároku na verbálnu produkciu. Tento postup významne redukuje komunikačnú úzkosť a vytvára premostenie medzi receptívnou a produktívnou rovinou jazykovej kompetencie.

Ako praktickú ilustráciu možno uviesť jednoduchý príklad: učiteľ zadáva pokyny typu *Postav sa!*, *Sadni si!*, *Zdvihni ruku!*, pričom deti reagujú výlučne pohybom. Verbálna produkcia sa očakáva až v neskoršej fáze, keď je porozumenie stabilizované.

Osobitnú oblasť predstavuje logopedická podpora jazykového rozvoja, ktorá sa zameriava na fonetickú a fonologickú stránku slovenského jazyka. V kontexte maďarsko-slovenského bilingvizmu je potrebné venovať zvýšenú pozornosť hláskam a zvukovým kontrastom, ktoré sa v materinskom jazyku dieťaťa nevyskytujú alebo sa realizujú odlišne.

Súčasťou tejto podpory je fonematická diferenciácia, ktorá rozvíja schopnosť rozlišovať podobné zvuky. Praktickým príkladom môže byť hra, pri ktorej jedno dieťa „zamňauká“ a ostatné so zatvorenými očami hádajú, kto zvuk vydal. Takéto cvičenia podporujú auditívne rozlišovanie a cit pre zvukovú štruktúru jazyka.

Na fonematickú diferenciáciu nadväzujú oromotorické cvičenia zamerané na koordináciu a posilňovanie artikulačných orgánov. Deti môžu napríklad napodobňovať *koníka* (klopkanie jazykom o horné podnebie), *mačku pijúcu mlieko* (olizovanie pier) alebo skúšať vyplaziť jazyk smerom k nosu (Buntová et al., 2016, Kollárová, 2014). Tieto aktivity pripravujú artikulačný aparát na presnú realizáciu hlások.

Zaradzujú sa aj artikulačné cvičenia, ktorých cieľom je nácvik správnej vý-

slovnosti konkrétnych hlások slovenského jazyka (Bajžíková, 2004 in Sičáková, 2004). Precvičovanie môže prebiehať formou rytmického opakovania slabík alebo krátkych slov (sa–se–si, loď, žaba), pričom učiteľ využíva vizuálnu alebo gestickú oporu na znázornenie správnej polohy jazyka a pier.

Uvedené špecifické jazykové metódy rozširujú možnosti pedagogickej práce a umožňujú systematickejšie reagovať na potreby detí osvojujúcich si slovenský jazyk ako druhý jazyk. Ich efektívnosť sa však zvyšuje v kombinácii s vhodnými didaktickými prostriedkami a podpornými technikami, ktoré vytvárajú názorný a multisenzorický rámec jazykového učenia.

4.5.4 Didaktické prostriedky podporujúce jazykový rozvoj

Uplatňovanie všeobecných a špecifických jazykových metód je v pedagogickej praxi spojené s konkrétnymi didaktickými prostriedkami a technikami. Kým metóda predstavuje spôsob dosahovania výchovno-vzdelávacieho cieľa, didaktický prostriedok alebo technika vytvára konkrétne podmienky, v ktorých sa tento cieľ realizuje. V prostredí národnostných materských škôl zohrávajú tieto prostriedky významnú úlohu najmä pri sprostredkovaní významu, upevňovaní jazykových štruktúr a redukcii jazykovej neistoty detí.

Najvýznamnejšími didaktickými prostriedkami sú tie, ktoré poskytujú vizuálnu oporu (Mayer, 2009). Obrázkové kartičky, ilustrácie, sekvenčné obrázky, pexeso či konkrétne predmety umožňujú prepájanie slova a významu, podporujú pomenovanie, triedenie a opisovanie predmetov alebo situácií. Napríklad pri práci s obrázkovými kartičkami deti pomenúvajú zobrazené predmety (auto, strom, mačka) a následne ich zaraďujú do skupín podľa farby alebo funkcie. Obrázkové karty predstavujú nevyhnutnú súčasť práce v jazykovom vzdelávaní. Sú vhodné na využitie v skupinovej aj individuálnej forme práce. Obsahujú základnú slovnú zásobu dieťaťa a zahŕňajú podstatné mená z rôznych tematických okruhov, prídavné mená, slovesá, predložky, číslovky, ako aj matematické symboly (Píšová et al., 2023). Námety k práci s obrázkovými komunikačnými kartičkami je možné čerpať aj zo stránky NIVAM-u (viď <https://www.statpedu.sk/sk/cudzinci/slovincina-ako-druhy-jazyk/materialy-vyucbu/obrazkove-komunikacne-karty/>; <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2024/03/Priloha-6.pdf>).

Tieto materiály sú síce primárne odporúčané najmä pre deti cudzincov alebo

pre žiakov základných škôl, môžu však predstavovať aj inšpiratívny zdroj pre ďalšie vzdelávacie kontexty. Obrázkové karty si zároveň môže študent alebo učiteľ vytvoriť aj samostatne, a to v súlade s konkrétnymi témami či tematickými okruhmi.

Pri sekvenčných obrázkoch môžu deti vytvárať jednoduchú časovú postupnosť deja (*Najprv prší. Potom svieti slnko.*). Vizuálna opora napomáha porozumeniu hovoreného prejavu a vytvára stabilný referenčný rámec, ktorý je pri osvojovaní druhého jazyka mimoriadne dôležitý. Súčasťou vizuálnej podpory sú aj manipulačné a predmetové prostriedky, ktoré prepájajú jazyk s konkrétnou skúsenosťou dieťaťa.

Významné miesto zaujímajú auditívne didaktické prostriedky, ako piesne, riekanky, krátke príbehy, rytmické texty či zvukové nahrávky. Rytmus, rým a melódia uľahčujú zapamätanie slovnej zásoby a jazykových štruktúr, podporujú správnu intonáciu a rozvíjajú fonematické uvedomovanie. Recitovanie krátkej riekanky spojenej s pohybom (napr. *Hop, hop, zajko skáče*) podporuje fixáciu slovnej zásoby a prirodzene integruje jazyk do hudobno-pohybových činností.

Jazykový rozvoj možno podporiť aj prostredníctvom pracovných listov, ktoré vytvárajú prirodzený komunikačný kontext. Pri práci s pracovným listom napríklad pri téme *Moja rodina* deti pomenúvajú členov rodiny (*mama, otec, sestra*) a opisujú jednoduchými vetami, čo robia (napr. *Mama varí.*). Jazyk sa tak stáva funkčnou súčasťou činnosti, nie izolovaným predmetom učenia.

V súčasnom edukačnom prostredí možno didaktické pôsobenie rozšíriť aj o primerane využívané digitálne nástroje (interaktívna tabuľa, jednoduché edukačné aplikácie, zvukové záznamy, Bee-Bot). Ich cieľom nie je nahrádzať interpersonálnu interakciu, ale podporovať multimodálnu prezentáciu jazykového obsahu a rozširovať možnosti názorného sprostredkovania významu.

Vhodná kombinácia didaktických prostriedkov v prepojení s adekvátnymi metódami vytvára komplexný systém jazykovej podpory, ktorý rešpektuje vývinové osobitosti detí predškolského veku a špecifiká osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka v národnostnom prostredí. Jeho účinnosť sa však naplno prejavuje vtedy, keď je didaktická koncepcia premietnutá do plánovania a realizácie edukačných aktivít.

4.6 Plánovanie a realizácia jazykových aktivít v slovenskom jazyku

Systematický rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v národnostných materských školách si vyžaduje premyslené plánovanie a cieľavedomú organizáciu jazykových aktivít. Účinnosť didaktických metód a prostriedkov sa naplno prejavuje až vtedy, keď sú koncepcie začlenené do výchovno-vzdelávacieho procesu a realizované v súlade s vývinovými osobitosťami detí.

Pri plánovaní a realizácii jazykových aktivít je potrebné zohľadniť, že už od začiatku osvojovania slovenského jazyka zohráva kľúčovú úlohu postupné nadobúdanie elementárneho mikrojazyka (Skabelová & Bónaová, 1999). Rovnako v súčasnosti môžeme tento mikrojazyk chápať ako súbor najfrekvencovanejších slov, slovných spojení a základných vetných modelov, ktoré tvoria počiatkové komunikačné jadro slovenského jazyka ako L2.

U detí vo veku 3 až 5 rokov sa dôraz kladie na osvojovanie tohto základného jazykového jadra, ktoré zahŕňa pomenovanie jednoduchých predmetov, osôb a zvierat, základné farby, jednoduché otázky a odpovede, krátke piesne, riekanky a počítanie v obmedzenom rozsahu. U detí vo veku 5 až 6 rokov sa mikrojazyk systematicky rozširuje o nové lexikálne jednotky, komplexnejšie vetné modely a širšie komunikačné situácie. V tomto období je vhodné realizovať aj krátke, cielene plánované vzdelávacie aktivity, ktorých časová dotácia sa postupne predlžuje. Postupné rozširovanie mikrojazyka tak vytvára základ pre systematické plánovanie jazykovo-komunikačných aktivít.

Plánovanie rozvoja slovenského jazyka ako L2 v národnostných materských školách musí byť v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Program zdôrazňuje veku primerané zavádzanie štátneho jazyka s dôrazom na rozvoj porozumenia hovorenému prejavu, postupné budovanie ústneho prejavu a formovanie pozitívneho vzťahu k jazyku. Súčasne však explicitne nedefinuje konkrétne výkonové štandardy pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) v národnostných materských školách. Tento koncepčný nedostatok bol v predchádzajúcich kapitolách reflektovaný návrhom minimálnych výkonových štandardov.

Výučba slovenského jazyka ako L2 sa nerealizuje iba ako samostatná vzdelá-

vacia oblasť, ale je systematicky integrovaný do každodenných činností. Tento prístup podporuje prirodzené jazykové prostredie, zážitkové učenie a rešpektovanie individuálnych jazykových skúseností detí (Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín, 2016). Realizácia má dvojúrovňový charakter:

- jazyková stimulácia integrovaná do denných činností počas celého dňa,
- cielene plánované vzdelávacie aktivity.

Hoci pedagogická prax poukazuje na vysokú efektívnosť integrovanej jazykovej stimulácie, plánované jazykové aktivity v trvaní približne 10 až 20 minút zohrávajú významnú úlohu pri systematickom rozvoji jazykovo-komunikačných kompetencií a pri príprave detí na primárne vzdelávanie.

Neoddeliteľnou súčasťou plánovania je aj zásada opory o materinský jazyk. Integrované osvojovanie poznatkov má bilingválny charakter, pričom osoby, predmety a javy môžu byť v prípade potreby pomenované paralelne v materinskom jazyku aj v slovenskom jazyku. Takýto postup podporuje porozumenie, redukuje jazykovú neistotu a vytvára podmienky pre aditívny bilingvizmus.

4.6.1 Zásady plánovania jazykových aktivít

Plánovanie jazykových aktivít zameraných na rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v národnostných materských školách musí vychádzať z vývinových osobitostí detí a z ich aktuálnej jazykovej úrovne. Základným predpokladom efektívneho plánovania je formulovanie jasného, veku primeraného a pedagogicky overiteľného cieľa, ktorý je priamo previazaný s rozvojom jazykovo-komunikačných kompetencií. Súčasťou prípravy je presné vymedzenie slovnej zásoby (konkrétnych slov a slovných spojení) a určenie vetných modelov, prostredníctvom ktorých budú tieto jazykové jednotky funkčne používané. Lexikálne jednotky majú byť vždy zasadené do významovo ukotveného komunikačného kontextu. Tematické zameranie jazykovej aktivity by malo vychádzať z prostredia blízkeho detskému svetu a byť prepojené s aktuálnou týždennou témou alebo projektom, čím sa zabezpečuje prirodzená motivácia a situačná zmysluplnosť jazykového vstupu.

Efektívne plánovanie rozvoja slovenského jazyka ako L2 predpokladá spoluprácu pedagogického kolektívu pôsobiaceho v triede a dôkladné poznanie Štát-

neho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie. Jazykové aktivity by mali byť koncipované tak, aby systematicky nadväzovali na obsah vzdelávania a podporovali postupné dosahovanie stanovených výkonových štandardov.

V týždennom pláne je vhodné explicitne vymedziť oblasti rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku ako L2. V adaptačnom období sa odporúča spracovávať podrobnejšie písomné prípravy, ktoré umožňujú systematické sledovanie jazykového progresu. Príprava by mala obsahovať časť zameranú na integrovanú jazykovú stimuláciu počas bežných denných činností a časť venovanú cielene plánovanej jazykovej aktivite.

Neoddeliteľnou súčasťou plánovania je diferenciacia úloh podľa jazykovej úrovne detí. Deti s predchádzajúcou skúsenosťou so slovenským jazykom ako L2 potrebujú priestor na rozvíjanie aktívnej produkcie a interakcie, zatiaľ čo deti v počiatočnej fáze osvojovania jazyka sa sústreďujú predovšetkým na recepciu a porozumenie základných jazykových jednotiek. Diferencovaný prístup sa najefektívnejšie uplatňuje v integrovaných aktivitách, kde deti s vyššou jazykovou úrovňou môžu prirodzene pôsobiť ako jazykový model (Dörnyei, 2009).

Z hľadiska metodiky plánovania možno formulovať nasledovné zásady tvorby prípravy (Borbélyová & Kyselová, 2014). Príprava má:

- nadväzovať na obsah vzdelávania zakotvený v Štátnom vzdelávacom programe,
- rešpektovať tematické zameranie týždňa alebo projektu,
- byť prehľadná a štruktúrovaná,
- byť vecná, cieľovo orientovaná a previazaná s očakávanými výkonovými štandardmi.

Na základe uvedených zásad predstavujeme modelovú ukážku prípravy jazykovej aktivity, ktorá reflektuje štruktúru plánovania a zároveň integruje špecifické výkonové štandardy pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) v národnostnom predprimárnom vzdelávaní. Táto ukážka zároveň slúži ako metodická inšpirácia pre učiteľov pri systematickom rozvíjaní komunikačných kompetencií detí v bilingválnom prostredí.

4.6.2 Modelová ukážka plánovania jazykovej aktivity

Téma: Ovocie

Veková skupina: 5-6 ročné deti

Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia, Človek a príroda

Výkonový štandard:

1. V súlade so Štátnym vzdelávacím programom (Človek a príroda):

Rozpozná rôzne druhy ovocia.

2. Špecifický výkonový štandard pre slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2):

Pomenuje základné a vybrané zmiešané farby.

Pomenuje vybrané druhy ovocia.

Edukačné ciele:

- dieťa dokáže pomenovať vybrané druhy ovocia,
- dieťa dokáže pomenovať farby,
- dieťa dokáže zreteľne a zrozumiteľne odpovedať na jednoduché otázky pomocou osvojených vetných modelov,
- dieťa dokáže reagovať na pokyny.

Edukačné metódy: rozprávanie, rolová hra, hudobno-pohybové hry, komunikačná metóda, TPR

Pojmy: citrón, jablko, hruška, hrozno, slivka, červená, žltá, zelená, fialová

Didaktické prostriedky: čarovné vrecúško, čarovná palička, ovocie, košík, perexso, pracovný list

Evalvácia: Dokážu deti pomenovať farby a jednotlivé druhy ovocia? Dokážu priradiť farbu k ovociu? Používajú osvojené vetné modely? Vedia odpovedať na jednoduché otázky pomocou vetných modelov?

Návrh realizácie:

1) Integrovaná jazyková stimulácia počas foriem denných činností

Hry a činnosti podľa voľby detí:

- pozdrav pri príchode do triedy v slovenskom jazyku: „Dobré ráno!“
- rolová hra „Obchod“ (modelový dialóg):

- *Dobrý deň! Čo si prosíš?*
- *Prosím si hrozno.*
- *Aké hrozno si prosíš?*
- *Prosím si zelené hrozno.*
- *Nech sa páči.*
- *Ďakujem. Koľko platím?*
- *Platíš päť eur.*
- *Ďakujem. Dovidenia.*
- *Dovidenia.*
- počas prípravy ovocného šalátu pomenovanie ovocia; otázky: „*Chutí ti?*“ „*Máš rád/rada jablko?*“
- hra s pexesom – pomenovanie ovocia

Činnosti zabezpečujúce správnu životosprávu:

- počas jedenia pomenovať ovocie .
- vyjadriť prosbu: *Prosím si ešte jablko (hrozno...).*
- reagovať na pokyny: *Jedz jablko! Vypi čaj!*

Zdravotné cvičenia:

- Reagovať na pokyny: *Postav sa do radu! Pod' sem! Sadnite si! Postavte sa!*

Pobyť vonku:

- Reagovať na pokyny: *Obleč si kabát! Daj si čiapku na hlavu! Vyzuj si topánky!*
- Počas prechádzky navštíviť trh a pomenovať druhy ovocia, prípadne ho aj kúpiť: *Prosím si jablko! Prosím si hrušku!*

2) Cielene plánovaná vzdelávacia aktivita v trvaní 15-20 minút:

Motivačná časť:

Učiteľ v úvode vyzve deti, aby vytvorili veľký kruh.

1) rytmická chôdza na riekanku *Spadla hruška zelená*
Spadla hruška zelená, obila si kolená.
Teraz plače na zemi, dobré lieky dajte mi!

*ty si hruška nezbedník, nepomôže ti už nik,
veď si dobre vedela, že si ešte nezrelá!*

2) hudobno-pohybová hra *Ide citrón okolo* (obmena hry *Ide Pešek okolo*)
*Ide citrón okolo,
nedívaj sa na neho.
Kto sa naňho kukne,
toho citrón buchne.*

Hlavná časť:

1) Deti sedia v kruhu. Učiteľ drží čarovné vrecúško a čarovnú paličku. Paličkou zakrúži nad vrecúškom a vysloví zaklínadlo: *Čáry-máry, bim-bam-bom, ovocie pod' rýchlo von!* Následne z vrecúška „vyčaruje“ ovocie. Deti pozorne sledujú a pomenúvajú ovocie, ktoré učiteľ vyberie. Ovocie učiteľ položí do košíka v strede kruhu. Následne zadáva pokyny a kladie otázky, na ktoré majú deti správne reagovať:

- *Zober si červené jablko! Zober si zelené hrozno!*
- *Akej farby je jablko? – Jablko je červené.*
- *Akej farby je hruška? – Hruška je zelená.*
- *Polož slivku do stredu kruhu! Polož citrón do košíka!*

2) Pohybová hra:

Deti sa voľne pohybujú po triede. Na dohodnutý signál – potlesk – zareagujú tak, že sa zastavia a počúvajú. Spolu s potleskom učiteľ vysloví farbu (napr. červená, žltá, zelená...). Úlohou detí je sa dotknúť predmetu v triede, ktorý má danú farbu.

3) Návrik piesne *Červené jablčko*

*Červené jablčko v oblôčku mám,
červené jablčko v oblôčku mám,
koho rada vidím, koho rada vidím,
tomu ho dám, tomu ho dám.*

*A ja ťa, Janičko, najradšej mám,
a ja ťa, Janičko, najradšej mám,*

*tebe to červené, tebe to červené
jablčko dám, jablčko dám.*

Diferenciácia: Pri aktivite s čarovným vrecúškom učiteľ diferencuje náročnosť úloh podľa individuálnych schopností detí. Deti s nižšou úrovňou jazykovo-komunikačných kompetencií môžu odpovedať jedným slovom (napr. červené), vyberať ovocie podľa ukážky učiteľa, odpovedať podľa vetného modelu po učiteľovi (*Jablko je červené.*).

Záverečná časť: Deti pracujú s pracovným listom. Vyfarbujú obrázky ovocia podľa pokynov učiteľky (napr. *Vyfarbi jablko na červeno! Vyfarbi hrušku na žltu!*). Prostredníctvom tejto aktivity si upevňujú poznatky o farbách a názvoch ovocia a zároveň rozvíjajú grafomotorické zručnosti.

Poznámky k príprave:

Modelovú prípravu je vhodné koncipovať tak, aby bola využiteľná počas celého týždňa. Jazykový obsah by mal byť systematicky upevňovaný a podľa potreby postupne rozširovaný o nové prvky alebo variácie aktivít. Opakované využívanie rovnakých lexikálnych jednotiek a vetných modelov v rôznych situačných kontextoch podporuje stabilizáciu jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2).

V podmienkach národnostných materských škôl sa ako efektívnejší javí princíp menšieho rozsahu jazykového učiva, ktoré je spracované dôsledne, funkčne a opakovane, než rozširovanie slovnej zásoby bez dostatočného upevnenia. Systematické a cyklické utvrdzovanie jazykových jednotiek vedie k istejšiemu a trvalejšiemu osvojeniu slovenského jazyka.

4.7 Metodické odporúčania k realizácii výučby slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským

V nadväznosti na poznatky uvedené v predchádzajúcich kapitolách sa v tejto časti sumarizujú metodické odporúčania, ktoré poskytujú budúcim aj praktizujúcim učiteľom systematický a prakticky aplikovateľný rámec pedagogickej práce. Odporúčania vychádzajú z pedagogickej praxe a sú ukotvené v teoretických východiskách osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v národnostných materských školách. Predstavujú syntézu skúseností, didaktických princípov a poznatkov o rozvoji jazykovo-komunikačných kompetencií.

4.7.1 Začleňovanie slovenského jazyka do každodenného života materskej školy

Prirodzené začleňovanie slovenského jazyka ako L2 do každodenných situácií predstavuje základný predpoklad jeho efektívneho osvojovania. V praxi to znamená:

- zabezpečovať pravidelný a kontinuálny kontakt detí so spisovným slovenským jazykom v rôznorodých komunikačných situáciách, pričom sa uprednostňuje funkčné používanie jazyka pred memorovaním izolovaných lexikálnych jednotiek,
- využívať dvojazyčnú komunikáciu funkčne a situačne podmienené pri bežných činnostiach (hra, pobyt vonku, stolovanie, hygiena, organizácia dňa),
- systematicky používať slovenský jazyk pri zadávaní pokynov a inštrukcií viazaných na každodenný režim, čím sa podporuje učenie v kontexte,
- prepájať jazykové podnety s pohybom, hrou a zmyslovým vnímaním,
- systematicky pomenúvať predmety, činnosti a situácie a aplikovať jednoduché vetné modely v reálnom kontexte,
- používať bežné frázy, pokyny a pozdravy (napr. *Dobré ráno. Pod' sem. Umy si ruky. Jeme obed.*), čím sa podporuje ich postupné upevňovanie a začleňovanie do spontánneho jazykového prejavu detí.

4.7.2 Podpora hovorenia, vyjadrovania a porozumenia

Rozvoj recepcie, produkcie a interakcie si vyžaduje systematickú podporu hovorenia, vyjadrovania a porozumenia. Odporúča sa:

- klásť veku primerané otvorené aj zatvorené otázky podporujúce aktívnu účasť detí,
- vytvárať a opakovane používať jednoduché vetné modely, ktoré si deti postupne internalizujú,
- prepájať jazyk s konkrétnymi činnosťami a zážitkami,
- zakladať jazykové vzdelávanie na komunikácii a dialógoch, nie na izolovanom nácviku slov,
- podporovať aktívne verbálne vyjadrovanie prostredníctvom dramatizácií, opisov a rozhovorov,
- využívať vizuálne opory a modelové situácie (napr. hra na obchod),
- systematicky implementovať metódu odpovede celým telom (TPR), ktorá prepája hovorený prejav s pohybom a redukuje tlak na okamžitú produkciu,
- využívať neverbálne prostriedky (gestá, mimika, obrázky),
- pôsobiť ako jazykový model a používať spisovnú, zreteľnú reč,
- vytvárať podpornú atmosféru, v ktorej sú chyby vnímané ako prirodzená súčasť učenia.

4.7.3 Hravý, zážitkový a multisenzorický prístup

Efektívne osvojovanie slovenského jazyka podporuje hravý, zážitkový a multisenzorický prístup. Odporúča sa:

- využívať rôznorodé tematické a názorné podnety, ako sú tematické rozhovory, obrazový materiál, flashcards, krátke videá a zvukové nahrávky, pričom ich náročnosť a forma sa prispôbujú jazykovej úrovni detí,
- prepájať osvojovanie jazyka s pohybom, hudbou, dramatizáciou, príbehmi a riekankami, ideálne v spojení s gestami a mimikou, čím sa aktivizujú viaceré zmyslové kanály a podporuje sa porozumenie,
- rozvíjať fonematické uvedomovanie prostredníctvom jazykových a pohybových hier, ktoré podporujú vnímanie zvukovej stránky jazyka a umožňujú zapojenie detí na rôznej úrovni aktivity a jazykovej náročnosti,

- zapájať deti do zážitkového učenia prostredníctvom výletov, exkurzií a neštandardných aktivít (napr. vinobranie, divadelné predstavenia, športové podujatia), kde môžu prirodzene reagovať a komunikovať na svojej úrovni,
- oboznamovať deti s kultúrnymi prvkami, zvykmi a tradíciami Slovenska primerane ich veku, jazykovej úrovni a skúsenostiam,
- využívať digitálne a interaktívne pomôcky (napr. Bee-Bot) na rozvoj jazykových, orientačných a kognitívnych zručností, pričom úlohy sa diferencujú podľa schopností detí (čísla, smerové pojmy – vľavo, vpravo, vpred, dozadu).

4.7.4 Plánovanie, systematickosť a monitorovanie jazykového pokroku

Systematický jazykový rozvoj predpokladá premyslené plánovanie a priebežné sledovanie napredovania dieťaťa. Odporúča sa:

- integrovať ciele jazykového rozvoja do týždenných plánov a projektov a zároveň plánovať jazykové situácie naprieč rôznymi typmi činností (hry, hrové a vzdelávacie aktivity, spontánne situácie počas dňa) tak, aby sa jazyk osvojoval prirodzene, funkčne a postupne,
- systematicky plánovať a koncepcne ukotviť dvojazyčnú komunikáciu v rámci týždenných plánov a projektov tak, aby podporovala prirodzený prechod medzi materinským a štátnym jazykom a umožňovala koordinovaný rozvoj oboch jazykov,
- flexibilne navrhovať a prispôsobovať aktivity pre vekovo zmiešané triedy tak, aby každé dieťa malo možnosť primeraného jazykového rozvoja a mohlo sa zapojiť podľa vlastných schopností,
- definovať vnútorné jazykové štandardy a očakávania, ktoré slúžia ako orientačný rámec pre rozvoj jazykových kompetencií detí a poskytujú učiteľovi jasnú štruktúru plánovania,
- systematicky sledovať a dokumentovať jazykový pokrok detí prostredníctvom jazykového denníka, portfólia alebo iných vhodných nástrojov, čím sa podporuje diferenciácia a individuálny prístup.

Vymedzené metodické usmernenia zdôrazňujú význam cielenej, no prirodzene realizovanej podpory osvojovania slovenského jazyka ako L2 v materských ško-

lách s vyučovacím jazykom maďarským. Ich cieľom je poskytnúť učiteľom odbornú pomoc pri plánovaní, realizácii a reflexii jazykových aktivít, ktoré rozvíjajú jazykovo-komunikačné kompetencie detí. Zároveň podporujú diferencovaný prístup, prepojenie učenia s reálnymi situáciami a vytváranie pozitívneho prostredia, kde sa deti učia slovenčinu prirodzene, hravo a s radosťou.

5 Komunikačné situácie v materskej škole

Didaktické princípy a metodické postupy nadobúdajú plný význam v konkrétnych komunikačných situáciách, v ktorých sa jazyk používa ako nástroj sociálnej interakcie.

Komunikačné situácie predstavujú prirodzený priestor, v ktorom sa metodické zásady premietajú do pedagogickej praxe. V prostredí národnostných materských škôl ide predovšetkým o interakciu medzi učiteľom a dieťaťom, ako aj o komunikáciu medzi samotnými deťmi. Práve v týchto situáciách si deti osvojujú schopnosť vyjadrovať svoje potreby, myšlienky a pocity, porozumieť hovorenému prejavu, reagovať primerane komunikačnému kontextu a postupne rozvíjať jazykovo-komunikačné kompetencie v slovenskom jazyku.

V predškolskom veku majú komunikačné situácie zásadný význam pre budovanie základov recepcie, produkcie a interakcie. Ich systematické plánovanie a pedagogické využívanie si vyžaduje tematické usporiadanie jazykového obsahu, ktoré zodpovedá vývinovým možnostiam detí a ich každodenným skúsenostiam. Z tohto dôvodu sa nasledujúca podkapitola zameriava na komunikačné témy a ich didaktickú realizáciu ako základný organizačný rámec jazykového vzdelávania v národnostných materských školách.

5.1 Komunikačné témy a ich realizácia v praxi

Ako sme už spomenuli, komunikačné témy predstavujú organizačný rámec, prostredníctvom ktorého možno obsah jazykového vzdelávania systematicky štruktúrovať a rozvíjať. Umožňujú plánovať osvojovanie slovnej zásoby a vetných modelov v logickej postupnosti – od jednoduchších oblastí k zložitejším – a zároveň prepájať jazyk s konkrétnymi situáciami každodenného života dieťaťa.

Vychádzajú z tematických oblastí blízkyh svetú dieťaťa (rodina, materská škola, hra, stravovanie, príroda). Komunikačné témy teda predstavujú systematický nástroj plánovania jazykových aktivít, ktoré sú uplatniteľné v pedagogickej praxi.

Komunikačné témy zároveň vytvárajú priestor pre diferenciaciu jazykových aktivít, keďže umožňujú prispôbiť jazykový vstup deťom s rôznou úrovňou jazykovo-komunikačných kompetencií. Ich tematická ukotvenosť podporuje motiváciu a umožňuje realizovať osvojovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) zážitkovým a funkčným spôsobom.

Z hľadiska pedagogického plánovania predstavujú komunikačné témy prehľadný nástroj na systematické sledovanie rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií. Umožňujú priebežne monitorovať pokrok detí v jednotlivých oblastiach recepcie, produkcie a interakcie a zabezpečujú vývinovo primerané rozširovanie jazykového obsahu.

Je potrebné zdôrazniť, že komunikačné témy nie sú explicitne vymedzené ako samostatná súčasť Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Spravidla nie sú súčasťou ani školských vzdelávacích programov. Predstavujú metodický a organizačný rámec, ktorý podporuje systematické plánovanie rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2). Podobne ako navrhované výkonové štandardy, aj komunikačné témy reagujú na potrebu konkretizácie jazykového obsahu v podmienkach národnostných materských škôl a vytvárajú praktickú oporu pre pedagogickú prax.

V národnostných materských školách možno komunikačné témy usporiadať do tematických okruhov, ktoré nadväzujú na týždenné plány alebo projektové vyučovanie:

1. Ja a moje bezprostredné prostredie

Komunikačné témy: Ľudské telo; Starostlivosť o zdravie a hygiena; Osoby; Moja rodina; Materská škola; Hry a hračky; Oblečenie a obuv; Voľný čas.

2. Každodenný život a potreby

Komunikačné témy: Jedlá a nápoje; Zelenina, ovocie a plodiny; Potraviny a nápoje; Stolovanie; Predmety okolo nás; Školské pomôcky; Nábytok; Časové vzťahy.

3. Príroda a okolitý svet

Komunikačné témy: Zvieratá (domáce, divo žijúce, exotické) a hmyz; Rastliny a príroda; Objavovanie lesa; Ročné obdobia; Neživá príroda.

4. Spoločnosť a kultúrne prostredie

Komunikačné témy: Mesto a dedina; Doprava a cestovanie; Profesie/Povolania; Sviatky a tradície; Naša vlasť.

5. Rozvoj kognitívnych pojmov

Komunikačné témy: Farby, tvary a veľkosti; Počty.

6. Fantázia a objavovanie

Komunikačné témy: Rozprávkové bytosti; Vesmír.

V rámci jednotlivých tém sa odporúča pracovať najmä s pomenúvaním predmetov a javov, tvorbou jednoduchých viet (spočiatku na základe vetných modelov), postupným rozvíjaním tvrdenia a záporu, ako aj vyjadrovaním súhlasu či nesúhlasu. Odporúča sa jednotlivé tematické okruhy dopĺňať o číslovky, farby, činnosti, vybrané predložky, vlastnosti a ďalšie jazykové prvky, ktoré prispievajú k rozširovaniu slovnej zásoby a podporujú komplexnejšie jazykové vyjadrovanie. Súčasťou jazykového rozvoja by malo byť aj počúvanie a nácvik literárnych textov (piesne, básne, riekanky), pohybové a hudobno-pohybové hry, ktoré prepájajú jazyk s rytmom, pohybom a zážitkom.

V tejto súvislosti nasledujúca časť uvádza ukážky spracovania vybraných komunikačných tém vrátane odporúčanej slovnej zásoby a vetných modelov. Témy sú koncipované tak, aby podporovali spontánne používanie slovenského jazyka v prirodzených komunikačných situáciách a umožňovali postupné rozširovanie slovnej zásoby a osvojovanie základných gramatických konštrukcií.

Pesničky, hudobno-pohybové hry a riekanky sú uvádzané orientačne, keďže ich výber závisí od veku detí, jazykovej úrovne a konkrétneho tematického kontextu. Pri ich výbere je vhodné zohľadniť zrozumiteľnosť, rytmus, krátkosť textu a možnosť pohybového sprievodu, ktoré podporujú zapamätanie a aktívnu participáciu detí.

Pre potreby plánovania a realizácie aktivít sú k dispozícii rôzne zbierky, z ktorých

rých môže učiteľ čerpať námety. Odporúča sa pritom využívať aj publikáciu Borbélyovej a Kyselovej s názvom *Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským* (2014), ktorá je voľne dostupná online a môže slúžiť ako doplnkový zdroj pre rozvoj jazykových kompetencií detí.

5.1.1 Komunikačná téma: Ľudské telo

Špecifický výkonový štandard (navrhovaný pre slovenský jazyk ako druhý jazyk):

- Dieťa pomenuje základné časti ľudského tela.
- Používa jednoduché vetné modely na vyjadrenie potrieb alebo fyzického stavu.

Cieľ: Identifikovať a pomenovať základné časti ľudského tela v slovenskom jazyku.

Slovná zásoba: hlava, krk, brucho, ruky, nohy, uši, nos, oči, ústa

Vetné modely a frázy (otázky a odpovede):

- *Čo je to? To je hlava.*
- *Čo ťa bolí? Bolí ma hlava.*

Pokyny:

- *Ukáž mi ruky! To sú ruky.*
- *Zatlieskaj! Dotkni sa nosa! Zatvor oči! Umy si ruky/zuby!*

Hry a aktivity:

- Hra na lekárov: pomenúvanie častí tela, vyjadrenie bolesti, jednoduchý dialóg.
- Hra na zubárov: starostlivosť o zuby, simulácia vyšetrenia.
- Pexeso: párovanie častí tela alebo časti tela a ich funkcie.
- Pohybové hry (napr. *Simon hovorí*): reagovanie na pomenovania častí tela.
- Rytmizácia slov: tleskanie do rytmu slov (*hla-va; o-či; ru-ky*).
- Hádanky: Dve kukučky vedľa seba sedia a jedna druhú nevidia. *Čo je to? / Čo sú to? (oči)*

Piesne a hudobno-pohybové hry:

- Hlava, ramená, kolená, palce
- Márie Kružíková: *Naše telo*
- Božena Krepková: *Zmysly*
- Milan Novák – Vilma Šimková: *Otvor očka*

Básne:

- Mária Ďurčíková: Hra s prstami
- Vilma Šimková: Šu-šu
- Bodka, bodka, čiarôčka

Metodické odporúčania

Pri práci s témou je vhodné využívať názorné pomôcky (bábiky, obrázky, makety ľudského tela, siluety, zrkadlá), ktoré umožňujú prirodzenú identifikáciu jednotlivých častí tela.

Osvojovanie slovnej zásoby sa podporuje pohybovými a hudobno-pohybovými aktivitami, v ktorých deti reagujú na pomenovania častí tela. Téma zároveň vytvára priestor na rozvoj povedomia o vlastnom tele, zdraví a hygiene a prispieva k budovaniu správnych návykov.

5.1.2 Komunikačná téma: Zelenina

Špecifický výkonový štandard (navrhovaný pre slovenský jazyk ako druhý jazyk):

- Dieťa pomenuje vybrané druhy zeleniny.
- Používa jednoduché vetné modely v bežných komunikačných situáciách.

Cieľ: Pomenovať jednotlivé druhy zeleniny a ich farby v slovenskom jazyku. Používať jednoduché vety pri komunikácii a adekvátne odpovedať na jednoduchú otázku.

Slovná zásoba: mrkva, zemiak, uhorka, paprika, paradajka, cibuľa, cesnak, repa, hrášok, šošovica, fazuľa, červená, žltá, zelená, hnedá, biela, oranžová, fialová.

Vetné modely a frázy (otázky a odpovede):

- *Čo je to? To je mrkva.*
- *Čo si prosíš? Prosím si zemiak.*
- *Akej farby je hrášok? Hrášok je zelený.*
- *Akej farby papriku si prosíš? Prosím si žltú papriku.*
- *Koľko uhoriek prosíš? Prosím si jednu uhorku.*

Pokyny:

- *Ukáž mi cibuľu!*
- *Prines mi, prosím, paradajku!*
- *Polož paradajku na stôl!*

Hry a aktivity:

- Hra na obchod: deti nakupujú zeleninu, pomenúvajú ju a používajú jednoduché dialógy.
- Hra na kuchárov: príprava „zeleninového šalátu“, triedenie zeleniny podľa farby, veľkosti alebo druhu.
- Pexeso: párovanie rovnakej zeleniny alebo zeleniny s jej farbou.

Piesne a hudobno-pohybové hry: Gúľalo sa jablíčko

- *Čo rastie v záhrade?*

Deti stoja v kruhu a napodobňujú rast mrkvy. Učiteľka recituje báseň:

Mrkva spinká v tmavej zemi,

(deti sú schúlené, hlavu majú sklonenú.)

čaká, kým ju slnko zmení.

(pomaly dvíhajú hlavu)

Dáždik padá, zem ju hreje,

(prstami napodobňujú kvapky dažďa)

mrkva rastie, svet sa smeje.

(pomaly sa narovnávajú do stoja, natiahnu ruky nad hlavu a usmiejú sa)

- Slovenská ľudová pieseň: *Šošovička, hrášok, fazuľa*

Básne:

- Soňa Čermáková: *Ako dedko ťahal repku*
- Ján Anđel: *Dobrá chuť*
- Slovenská ľudová pieseň: *Limbora, limbora*

Metodické odporúčania

Téma zeleniny je vhodná na multisenzorické učenie. Deti môžu zeleninu vidieť, dotýkať sa jej, ovoniavať a v primeranej miere aj ochutnať. Zapojenie viacerých zmyslov podporuje stabilnejšie osvojenie lexikálnych jednotiek v slovenskom jazyku.

Téma zároveň vytvára priestor na rozvoj matematických predstáv (počítanie kusov zeleniny, porovnávanie množstva) a podporuje budovanie zdravých stravovacích návykov.

5.1.3 Komunikačná téma: Domáce zvieratá

Špecifický výkonový štandard (navrhovaný pre slovenský jazyk ako druhý jazyk):

- Dieťa rozlíši vybrané domáce zvieratá.
- Používa jednoduché vetné modely v bežných komunikačných situáciách.

Cieľ: Pomenovať domáce zvieratá. Používať jednoduché vety pri komunikácii a adekvátne odpovedať na jednoduchú otázku.

Slovná zásoba: pes, mačka, krava, kôň, koza, prasa, sliepka, kohút, kačka

Vetné modely a frázy (otázky a odpovede):

- *Čo je to? To je krava.*
- *Kde je krava?* (Dieťa ukazuje.)
- *Akej farby je kôň? Kôň je hnedý.*
- *Koľko nôh má koza? Štyri.*

Pokyny:

- *Ukáž mi, kde je krava!*
- *Vyjadri zvuk mačky!*
- *Ukáž, ako cvála kôň!*

Hry a aktivity:

- Konštrukčná hra: deti stavajú hospodársky dvor a počas stavby pomenúvajú zvieratá.
- Párovanie (mláďatá): práca s obrázkovým materiálom (napr. Eva Javorovičová: Mláďatá).
- Pohybová hra *Sliepočka a kuriatka*.

Kuriatka sú schované pod „krídlami“ sliepočky (učiteľa). Na pokyn *Heš, do poľa!* kuriatka odchádzajú a zobú. Na pokyn *Pozor, kuriatka, havran letí!* sa rýchlo vrátia pod krídla sliepočky.

Piesne a hudobno-pohybové hry:

- Mária Rázusová-Martáková: *Na dvore*
- František Hrubín: *Kde je myška*
- Stanislava Valášiková: *Zvieratká*

Básne:

- Krista Bendová: *Mačiatka*
- Krista Bendová: *Čo brechal Dunčo?*
- Slovenská ľudová pieseň: *Kvá, kvá, kvačica*

Dramatizácia rozprávok:

- V. Sutejev: *O kuriatku Píp*
- V. Sutejev: *Sliepočka a zvieratá*
- Ruská ľudová rozprávka: *Domček, kto v tebe býva* (Originálne verzie sú o lesných zvieratách, no možno ich adaptovať na domáce zvieratá)

Metodické odporúčania

Pri práci s témou domácich zvierat je vhodné využívať názorné pomôcky, ako sú obrázky, makety, plyšové hračky, ilustrácie, zvukové nahrávky alebo digitálne prezentácie. Prostredníctvom napodobňovania pohybov a zvukov zvierat sa slovenský jazyk ako druhý jazyk (L2) prepája s telesným a emocionálnym prežívaním, čo podporuje lepšie zapamätanie lexikálnych jednotiek.

Rozvoj slovnej zásoby možno podporiť triedením zvierat podľa miesta, kde žijú, veľkosti, farby, počtu nôh alebo vonkajších znakov (srst, perie, koža). Rytmizácia slov a pohybové aktivity prispievajú k rozvoju výslovnosti a upevňovaniu slovnej

zásoby.

Téma zároveň vytvára priestor na situačné hry (napr. na farme, starostlivosť o zviera, hra na zverolekára), ktoré podporujú rozvoj recepcie, produkcie a interakcie. Vhodným doplnením môže byť aj exkurzia k veterinárovi alebo návšteva hospodárskeho dvora, ak to podmienky umožňujú. Takéto autentické situácie vytvárajú prirodzený komunikačný kontext pre používanie slovenského jazyka.

V nasledujúcej časti uvádzame príklady na dve modelové situácie, ktoré je možné realizovať ako situačnú hru.

Situačná hra č. 1: Na farme (modelová situácia)

Jedno dieťa je farmár (na začiatku môže byť učiteľ), ostatné deti sú návštevníci alebo pomocníci.

Dialóg:

- Dobrý deň!
- Dobrý deň! Vitajte na farme.
- Aké zvieratá tu máte?
- Máme kravy, kone, sliepky a kozy.
- Kde je krava?
- Tam je krava.
- Čo robí kôň?
- Krava beží.
- Čo robí sliepka?
- Sliepka spí.
- Idem domov. Dovidenia!
- Dovidenia!

Situačná hra č. 2: U zverolekára (modelová situácia) Jedno dieťa (alebo učiteľ) je zverolekár, druhé dieťa je majiteľ zvierata.

Dialóg:

- Dobrý deň, pani doktorka!
- Dobrý deň! Koho ste priniesli?
- Priniesol som psa.
- Čo mu je?
- Bolí ho noha.

- Ukážte mi!
- (dieťa ukáže)
- Noha je zlomená. Dostane sáдру a liek.
- Môžeme ísť domov?
- Áno, ale musí oddychovať.
- Ďakujem.
- Dovidenia!
- Dovidenia!

V nasledujúcej časti uvádzame príklady na dve ďalšie modelové situácie (na iné témy), ktoré je možné realizovať ako situačnú hru.

Situačná hra č. 3: V obchode (modelová situácia)

Jedno dieťa je predavačom (začiatkom môže byť aj učiteľka), ostatné deti nakupujú.

Dialóg:

- Dobrý deň, pani predavačka!
- Dobrý deň! Čo si prosíš?
- Prosím si jablko.
- Aké jablko si prosíš?
- Prosím si červené (zelené, žlté) jablko.
- Nech sa páči.
- Prosíš si ešte niečo?
- Prosím si hrušku.
- Koľko si prosíš?
- Tri.
- Nech sa páči.
- Ďakujem.
- Koľko platím?
- Platíš tri eurá.
- Nech sa páči.
- Ďakujem. Do videnia.
- Do videnia.

Situačná hra č. 4: U lekára (modelová situácia)

Pani učiteľka je lekárom a dieťa k nim príde do ordinácie. Neskôr lekárom môže byť aj dieťa.

Dialóg:

- Dobrý deň, pani lekárka/ ujo lekár!
- Ahoj, Lacko!
- Čo ťa bolí?
- Bolí ma hrdalo.
- Ukáž hrdlo. Otvor ústa.
- Aha, máš červené hrdlo. Dostaneš liek.
- Môžem ísť domov?
- Áno, ale musíš ležať a piť veľa čaju.
- Dobre. Ďakujem. Dovidenia.
- Ahoj, Lacko!

Uvedené komunikačné témy predstavujú obsahovú organizáciu jazykového vzdelávania v národnostných materských školách. Samotné tematické zameranie však nezaručuje aktívne používanie slovenského jazyka ako druhého jazyka. Pre rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií je nevyhnutné systematicky pracovať aj so štruktúrou výpovedí, teda s vetnými modelmi, ktoré boli súčasťou ukážok spracovania jednotlivých komunikačných tém. Z tohto dôvodu sa nasledujúca časť zameriava na ich teoretické vymedzenie a didaktické uplatnenie v procese jazykovo-komunikačného rozvoja dieťaťa v národnostných materských školách.

5.2 Vetné modely

Vetné modely predstavujú základný nástroj rozvíjania hovoreného prejavu pri osvojovaní slovenského jazyka ako druhého jazyka. Umožňujú deťom postupne si osvojovať jazykové štruktúry prirodzeným spôsobom – prostredníctvom opakovania, napodobňovania a používania v konkrétnych komunikačných situáciách, bez potreby explicitného vysvetľovania gramatických pravidiel.

V rámci komunikačných tém boli vetné modely využívané ako praktická opora pri tvorbe jednoduchých výpovedí. V tejto podkapitole ich však systematicky predstavujeme ako ucelený súbor jazykových štruktúr, ktoré tvoria základ

jazykovo-komunikačného rozvoja dieťaťa v národnostnej materskej škole.

Spomedzi modelov, ktoré Alabánová (2005) odporúča ako vhodné pre 1. stupeň základnej školy, považujeme za prínosné začať s ich postupnou aplikáciou už v národnostnej materskej škole:

1. Identifikačný model

Kto je to? Čo je to?

To je chlapec. To je auto.

Štruktúra: podmet + slovesno-menný prísudok (*byť* + podstatné meno)

Model slúži na pomenovanie osôb, predmetov a javov. Pri jeho nácviku je vhodné vychádzať z blízkeho a známeho prostredia detí. Pri práci s podstatnými menami je potrebné používať tvary s typickými zakončeniami pre ženský, mužský a stredný rod.

2. Opisný model (vlastnosť)

Kto/čo aký (aká, aké) je?

Akej farby je auto? – Auto je červené.

Štruktúra: podmet + slovesno-menný prísudok (*byť* + prídavné meno)

Model umožňuje opisovať vlastnosti predmetov a osôb. Osvojuje sa používanie akostných prídavných mien v základnom tvare (bez stupňovania). Dôležitá je zhoda prídavného mena s podstatným menom (napr. *auto je červené; mačka je biela*).

3. Činnostný model

Kto/čo robí?

Čo robí Katka? – Katka sedí.

Čo robí lietadlo? – Lietadlo letí.

Štruktúra: podmet + slovesný prísudok

Model slúži na pomenovanie činností osôb, zvierat a predmetov. Slovesá sa spravidla osvojujú najprv v prítomnom čase a v jednotnom čísle.

4. Vlastnícky model

Kto čo má?

Čo má Eva? – Eva má loptu.

Štruktúra: podmet + slovesný prísudok (mať) + predmet

Model umožňuje vyjadriť vlastníctvo alebo vzťah k predmetu. Zároveň podporuje správne používanie akuzatívu (*mať loptu, mať knihu*).

5. Lokalizačný model

Kde je čo?

Kde je kniha? – Kniha je na stole.

Štruktúra: podmet + sloveso byť + príslovkové určenie miesta

Model rozvíja schopnosť vyjadriť miesto a podporuje používanie jednoduchých predložkových väzieb (*na, pod, v*).

6. Model tvrdenia a záporu

Je to kniha?

Áno, je to kniha.

Nie, nie je to kniha.

Štruktúra: oznamovacia veta + zápor

Model umožňuje vyjadrovať súhlas, nesúhlas a pracovať so základnou formou negácie.

Pri rozvíjaní jazykovo-komunikačných kompetencií je dôležité, aby deti vetné modely najskôr opakovane počuli v prirodzenom kontexte, následne ich používali spolu s učiteľom a postupne aj samostatne. Systematické a pravidelné opakovanie vedie k postupnej automatizácii jazykových štruktúr, upevňuje slovnú zásobu a podporuje plynulosť rečového prejavu.

Vetné modely nepredstavujú izolované jazykové vzorce, ale funkčné nástroje komunikácie, ktoré deťom umožňujú vyjadrovať sa v bežných situáciách materskej školy. Ich cieľom nie je formálne osvojovanie gramatiky, ale vytváranie stabilného jazykového základu, na ktorom môže dieťa budovať svoju komunikačnú istotu

v slovenskom jazyku. Práve prostredníctvom opakovania, situačného používania a postupnej samostatnej produkcie sa vetné modely stávajú prirodzenou súčasťou jazykového prejavu dieťaťa.

6 Praktické aspekty rozvoja slovenského jazyka ako druhého jazyka

Tematický a vetno-modelový rámec rozpracovaný v predchádzajúcej kapitole si vyžaduje konkrétnu pedagogickú aplikáciu. Nasledujúca kapitola preto prináša príklady jazykových situácií, hier a práce s textom, prostredníctvom ktorých sa slovenský jazyk ako druhý jazyk funkčne integruje do edukačnej praxe národných materských škôl.

Predkladané námety predstavujú praktickú rovinu jazykového vzdelávania a vytvárajú prepojenie medzi teoretickými východiskami a ich konkrétnou realizáciou v pedagogickej činnosti. Cieľom kapitoly je poskytnúť učiteľom súbor aplikovateľných aktivít, pokynov a jazykových hier, ktoré možno flexibilne prispôbovať veku a jazykovej úrovni detí.

Každodenné situácie predstavujú prirodzený priestor na jazykovú stimuláciu. V rutinných činnostiach – počas hry, stolovania, pohybu či organizácie dňa – sa jazyk upevňuje a postupne sa stáva súčasťou spontánnej komunikácie. Z tohto dôvodu sa kapitola začína prehľadom najčastejšie používaných pokynov, otázok a slovných spojení, ktoré tvoria základ každodennej interakcie učiteľa s deťmi.

6.1 Jazyk každodenných situácií v slovenčine ako druhom jazyku

Prehľad uvedený nižšie zhŕňa výber pokynov, otázok a slovných spojení, ktoré je potrebné uplatňovať v rôznych organizačných formách a denných aktivitách materskej školy.

Formy pozdravu

Ráno pri príchode do triedy:

- Dobré ráno.
- Ako sa máš? (dobré, zle, som unavený / unavená)
- Vyspal si sa? – Áno / Nie.

Pri vstupe a odchode z jedálne:

- Dobrý deň.
- Dovidenia.

Počas prechádzky:

- Dobrý deň.
- Pekný deň.

Popoludní pri lúčení:

- Ahoj.
- Dovidenia.

Hry podľa voľby detí:

- Vyber si hru! S čím sa chceš hrať? (s bábikou, autíčkom, kockami a pod.)
- Kde sa chceš hrať? (v kuchynke, v stavebnom kútiku, pri stole, s kockami a pod.)
- Poď, tu je tvoj(a) kamarát/kamarátka.
- Vyber si jedno zvieratko, bábkou alebo obrázok!
- Chceš kresliť/ modelovať/maľovať alebo strihať?
- Sadni si k stolu!
- Sadni si na koberec!

Tvorivé činnosti :

- Drž ceruzku správne!
- Akou farbou budeš kresliť? (modrou, červenou, žltou, zelenou a pod.)
- Nájdí si modrú, zelenú alebo fialovú ceruzku!
- Drž nožnice/papier správne!
- Modeluješ z plastelíny? Čo tvoríš? (červíka, snehuliaka, hviezdu, slniečko, slimáka a pod.)

- Vyber si štetec alebo nožnice!
- Netlač štetcom na papier!
- Nemávaj nožnicami!
- Dávaj pozor!
- Chceš si to odniesť domov?

Upratovanie, ukladanie hračiek:

- Pozbieraj hračky!
- Daj kocky/ bábičky / autíčka / LEGO / plastelínu/ puzzle alebo knihy na svoje miesto!
- Zasuň stoličku späť!
- Pomôž svojmu kamarátovi (kamarátke)!
- Odnes svoj výkres do skrinky!
- Vyhod' odpad!

Zdravotné cvičenia:

- Zoraďte sa!
- Postav sa vedľa kamaráta!
- Bež!
- Daj ruky hore! / Daj ruky dole!
- Skáč!
- Choď do podrepu!
- Sadni si na koberec!
- Nekrič!
- Dávaj pozor!
- Napodobňuj cvičenie!
- Vydýchni sa!

Príprava desiaty/olovrantu, stolovanie:

- Kam ideme? (na desiatu, na obed alebo na olovrant)
- Dobrú chuť!
- Čo budeme jesť? (rohlík, chlieb, koláč, polievku, puding a pod.)
- Sadni si k stolu!
- Drž lyžicu správne!
- Vypi vodu / čaj / mlieko!

- Jedz potichu!
- Poďakuj sa za desiatu / obed / olovrant!
- Si hladný/hladná?
- Si najedený/najedená?

V kúpeľni:

- Umy si ruky mydlom!
- Použi len málo mydla!
- Utri si ruky do uteráka!
- Púšťaj vodu pomaly!
- Šetri vodou!
- Vyfúkaj si nos!
- Utri si zadoček!
- Spláchni!
- Poď, ideme si umyť ruky!
- Prosíš si zubnú pastu?
- Si šikovní/šikovná.

Obliekanie:

- Sadni si na lavičku!
- Vyzuj si papuče!
- Daj papuče na svoje miesto!
- Zatvor dvierka na skrinke!
- Obleč si sveter / kabát / overal / topánky / čižmy!
- Daj si čiapku na hlavu!
- Natiahni si rukavice!
- Daj si šál okolo krku!
- Daj si klobúk na hlavu!
- Nájdi si svoju dvojicu!

Pobyt vonku:

- Bež opatrne!
- Poď, ideme na prechádzku!
- Nehádz kamene, paličky ani piesok!
- Nesadaj si na chladné miesto!

- Hraj sa so svojím kamarátom /kamarátkou!
- Kam ideme? (do mesta, do parku, na trh, do knižnice, do divadla, na autobus a pod.)
- Aké je počasie? (je teplo, je zima, je hmla, prší, fúka vietor)
- Dávaj pozor na ľudí okolo seba!
- Drž kamaráta za ruku!
- Zostaň v rade!
- Kráčaj pomaly!

Pri spánku:

- Ľahni si do postele!
- Polož si hlavu na vankúš!
- Zakry sa!
- Počúvaj rozprávku!
- Teraz nerozprávaj!
- Objím svojho plyšáka!
- Oddychuj!
- Nie je ti zima?
- Je ti teplo?
- Ak ti je teplo, odokry sa!

Uvedené pokyny, otázky a slovné spojenia tvoria základnú jazykovú rovinu každodennej komunikácie v materskej škole. Ich pravidelné používanie v opakujúcich sa situáciách umožňuje deťom postupne si osvojovať slovnú zásobu a vetné modely prirodzeným spôsobom, bez explicitného gramatického vysvetľovania. Slovenský jazyk ako druhý jazyk sa tak stáva funkčnou súčasťou každodenných činností a vytvára stabilný základ pre ďalší rozvoj jazykovo-komunikačných kompetencií.

Na túto každodennú jazykovú rovinu nadväzujú cielene plánované jazykové hry a aktivity, ktoré systematicky rozvíjajú recepciu, produkciu a interakciu. Nasledujúca podkapitola preto prináša výber aktivít zameraných na ďalšie prehĺbovanie jazykovo-komunikačných kompetencií detí predškolského veku v slovenskom jazyku.

6.2 Jazykové hry a cvičenia v slovenskom jazyku

Popri každodennej komunikácii predstavujú jazykové hry a cvičenia dôležitý prostriedok systematického rozvíjania porozumenia a aktívneho jazykového vyjadrovania. Umožňujú cielene pracovať so slovnou zásobou, vetnými modelmi a výslovnosťou v podmienkach, ktoré rešpektujú vývinové osobitosti detí predškolského veku.

Pri výbere a realizácii hier je potrebné zohľadňovať aktuálnu jazykovú úroveň detí, ich individuálne tempo a tematickú oblasť, ktorú práve spracúvajú. V nasledujúcej časti uvádzame výber konkrétnych jazykových aktivít, ktoré môžu slúžiť ako metodická inšpirácia pre systematické rozvíjanie komunikačných kompetencií detí.

1. Obrázkový kruh

Popis hry: Učiteľ ukáže deťom obrázkov z aktuálnej tematickej oblasti. Jedno dieťa obrázok pomenuje alebo o ňom vytvorí krátku vetu (napr. *Chlapec. Chlapec číta. Eva beží.*). Ostatné deti sediace v kruhu pomenovanie postupne opakujú.

Opakovanie pokračuje dovtedy, kým si deti výraz upevnia. Následne učiteľ ukáže ďalší obrázok a postup sa opakuje. Obrázky vyberá s ohľadom na jazykovú úroveň detí a mení ich až vtedy, keď je isté, že deti dokážu pomenovanie správne reprodukovať.

2. Čo mám robiť, keď...

Popis hry: Učiteľ formuluje otázku začínajúcu vetou *Čo mám robiť, keď...* a deti odpovedajú jednoduchou vetou v 1. osobe jednotného čísla.

Príklady:

- *Čo mám robiť, keď som hladný/hladná? – Najem sa.*
- *Čo mám robiť, keď som smädný/smädná? – Napijem sa.*
- *Čo mám robiť, keď mám špinavé ruky? – Umyjem si ruky.*
- *Čo mám robiť, keď som chorý/chorá? – Idem k lekárovi. / Idem sa napiť čaju.*
- *Čo mám robiť, keď mi je zima? – Oblečiem sa.*

Otázky možno obmieňať podľa aktuálnej tematickej oblasti.

3. Poviem vám, že...

Popis hry: Učiteľ začne vetu a deti ju dopĺňajú slovom podľa obrázka, ktorý im ukáže. Odpoveď má mať formu jedného slova alebo krátkej vety, podľa jazykovej úrovne detí.

Príklady:

- Dám do košíka. – jablko
- Ochutnám – papriku
- Toto je červené – auto
- Tento je veľmi milý. – pes
- Červenou farbou namaľujem – vajíčko
- S mamou idem k – lekárovi

4. Číselné kartičky

Popis hry: Učiteľ umiestni na tabuľu obrázky označené číslami. Následne vysloví číslo a úlohou detí je vybrať alebo ukázať obrázok s daným číslom.

5. Pravda – lož

Popis hry: Učiteľ vysloví tvrdenie a deti rozhodujú, či je pravdivé alebo nepravdivé. Odpovedajú slovami *pravda/lož* alebo vetou *Súhlasím. / Nesúhlasím.*

Jednoduchšia alternatíva (s obrázkami):

- *Tento vlak je červený.*
- *Tulipán je žltý.*
- *Krava je väčšia ako pes.*

Náročnejšia verzia (bez obrázkovej opory):

- *Pes mňauká.*
- *V zime sa korčuľujeme.*

Hru možno rozšíriť tak, že deti opravujú nesprávne tvrdenie (napr. *Pes mňauká. – Nie, pes nemňauká./ Nie, pes šteká.*).

6. Napni uši!

Popis hry: Učiteľ vysloví dve foneticky podobné slová. Úlohou detí je pozorne počúvať, rozlíšiť ich a správne zopakovať. Cieľom hry je rozvoj fonemického

uvedomovania a precvičovanie presnej výslovnosti.

Táto aktivita je vhodná najmä pre deti s vyššou jazykovou úrovňou, ktoré dokážu rozlíšiť jemné rozdiely vo zvukovej podobe slov.

Príklady slov:

- pes – pešo
- dom – dám
- auto – tamto
- lampa – lama

Hru možno realizovať aj so slovami bez významu, ktoré slúžia výlučne na precvičovanie sluchovej diferenciácie:

- med – met
- slon – son
- mačka – maca

7. Skladanie príbehu z obrázkov

Popis hry: Každé dieťa dostane jednu obrázkovú kartičku, ktorá tvorí časť väčšieho obrázka alebo príbehu. Deti postupne ukladajú svoje kartičky na správne miesto a vytvárajú spoločný obraz alebo jednoduchý príbeh. Pri ukladaní kartičky dieťa slovne pomenuje, čo pridáva. Vetné vyjadrenie prispôsobuje svojej jazykovej úrovni – môže použiť jedno slovo alebo jednoduchú vetu.

Príklad: Skladanie ovocného košíka:

Mám jablko.

Našiel som hrozno. / Našla som hrozno.

8. Čo robím?

Popis hry: Učiteľ alebo jedno dieťa predvedie jednoduchý pohyb. Ostatné deti pohyb napodobňujú a pomenúvajú ho jednoduchou vetou v 1. osobe jednotného čísla.

Príklady:

Skáčem.

Pijem.

Spím.

Bežím.

9. Čo sa stratilo?

Popis hry: Učiteľ rozloží niekoľko obrázkov (napr. štyri obrázky zvierat). Deti ich spoločne pomenujú. Následne si zakryjú oči a učiteľ jeden obrázok odstráni. Úlohou detí je pomenovať, ktorý obrázok chýba.

Príklad: *Čo chýba? – Chýba kačica.*

Hru možno sťažiť odstránením viacerých obrázkov.

10. Farebný detektív

Popis hry: Učiteľ pomenuje farbu a deti vyhľadajú predmet v triede, ktorý má danú farbu. Následne predmet pomenujú.

Príklad: *Červené je auto. / Auto je červené.
Žltý je tanier. / Tanier je žltý.*

11. Jazykový semafor

Popis hry: Učiteľ ukazuje obrázky súvisiace s aktuálnou témou. Reakcia detí závisí od farby pozadia obrázka:

- zelená – deti slovo povedia nahlas,
- žltá – slovo zašepkajú,
- červená – slovo vyjadria pohybom.

Hra podporuje porozumenie a diferencované jazykové reagovanie.

12. Reaguj na povel!

Popis hry: Učiteľ si dohodne s deťmi pohybovú reakciu na konkrétne slovo. Po vyslovení slova deti zopakujú výraz a vykonajú dohodnutý pohyb.

Príklad:

Pri slove *jablko* si deti sadnú.

Pri slove *hrozno* si deti ľahnú.

Hru možno obmieňať podľa aktuálnej tematickej oblasti.

13. Kubo veľí

Popis hry: Učiteľ použije bábkku (šaša Kuba), ktorý dáva pokyny. Deti reagujú

pohybom a zároveň vetne pomenujú svoju činnosť.

Príklady: *Kubo velí sadnúť! – Sedím.*

Kubo velí behať! – Bežím.

Kubo velí ľahnúť! – Ležím.

Hra podporuje prepojenie pohybu a vetného modelu *Kto/čo robí?*.

14. Honba za farbami

Popis hry: Učiteľ pomenuje farbu. Deti vyhľadajú predmet v triede, ktorý má danú farbu, prinesú ho a odpovedia jednoduchou vetou na otázku učiteľa: *Čo máš v ruke?*

Príklady: *Mám červenú loptu.*

Mám žlté auto.

Mám žltý tanier.

Uvedené jazykové hry a cvičenia predstavujú systematický nástroj rozvíjania slovnnej zásoby, vetných modelov, porozumenia aj aktívnej jazykovej produkcie. Prostredníctvom opakovania, pohybu, vizuálnej opory a diferencovaných úloh si deti upevňujú základné jazykové štruktúry a získavajú istotu pri ich používaní v bežných komunikačných situáciách.

Popri krátkych jazykových aktivitách zohrávajú v predprimárnom vzdelávaní významnú úlohu aj rozsiahlejšie jazykové celky, ktoré umožňujú prepájať slovnú zásobu, vetné modely, dialóg a dramatizáciu do súvislého príbehu. Takýmto komplexným prostriedkom rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií je práca s príbehom, ktorej sa venuje nasledujúca podkapitola.

6.3 Práca s rozprávkou v rozvoji slovenského jazyka

Rozprávka predstavuje komplexný jazykový útvar, prostredníctvom ktorého sa slovná zásoba, vetné modely a komunikačné situácie prepájajú do uceleného textu. V podmienkach národnostnej materskej školy zohráva významnú úlohu najmä preto, že umožňuje deťom používať osvojené jazykové štruktúry v súvislom texte a reagovať na jazyk v širšom kontexte deja.

V národnostných materských školách je pri výbere rozprávok potrebné zo-

hľadať vek a jazykovú úroveň detí. Vhodné sú krátke rozprávkové príbehy s jednoduchou dejovou líniou, opakujúcimi sa jazykovými vzorcami a obmedzeným počtom postáv. Takáto štruktúra podporuje porozumenie a umožňuje aktívne zapojenie detí bez nadmernej jazykovej záťaže.

Rozprávku je vhodné najprv prezentovať ako celok – čítaním alebo dramatickým predvedením s ilustráciami – aby deti porozumeli základným dejovým súvislostiam. Až následne je možné pristúpiť k dramatizácii, opakovaniu viet a vedeniu jednoduchých dialógov. Počas dramatizácie možno využiť bábk, kostýmy, jednoduché rekvizity, ale aj pohybové a hudobné prvky, ktoré podporujú aktívnu účasť detí.

Uprednostňujú sa rozprávky založené na činnosti a dialógoch, nie na rozsiahlych opisných pasážach. Učiteľ môže pracovať s tradičnými ľudovými alebo autorskými rozprávkami, prípadne vytvoriť vlastnú jednoduchú rozprávku tematicky blízku svetu detí. Aj v tejto publikácii sú uvedené zámerne zjednodušené rozprávkové texty, ktoré sú jazykovo prispôsobené potrebám detí predškolského veku a rešpektujú ich jazykovú úroveň v slovenskom jazyku ako L2. Ich cieľom nie je literárna komplexnosť, ale funkčné upevňovanie vetných modelov a slovnej zásoby v súvislom texte .

6.3.1 Rozprávka č. 1: Zajačik a kapusta

V lese žije malý zajačik. Je hladný.

Zajačik hovorí: „*Som hladný.*“

Ide po lese a vidí kapustu. Pri kapuste stojí ježko (alebo druhý zajačik, alebo iné zvieratko).

Zajačik hovorí: „*Ahoj ježko!*“

Ježko hovorí: „*Ahoj, zajačik.*“

Zajačik odpovedá: „*Čo máš?*“

Ježko odpovie: „*Mám kapustu.*“

Zajačik hovorí: „*Prosím, daj mi kapustu.*“

Ježko sa usmeje: „*Dobre. Nech sa páči.*“

Zajačik povie: „*Ďakujem.*“

Ježko odpovie: „*Prosím.*“

Zajačik je šťastný. „*Mám kapustu. Som rád.*“

Metodické odporúčania k realizácii

V úvodnej časti je možné začať spevom. Deti vytvoria kruh, zajačik sedí v kruhu, má na sebe už kostýmovú čiapku zajaca. Zatiaľ ježko čaká trošku ďalej. Deti si zaspievajú pieseň a pohybujú sa v kruhu okolo zajaca:

Na zelenej lúke

*Na zelenej lúke sedí zajac,
prepletá nôžkami ako najviac.*

*[I ja by taj prepletala,
keby také nôžky mala,
ako zajac, ako zajac.:]*

Následne si pustia ruky, ustúpia trošku ďalej a stanú sa stromami. Potom nasleduje dialóg medzi zajacom a ježkom – dramatizácia rozprávky alebo príbehu.

V záverečnej časti sa všetky deti stanú zajačikmi a budú napodobňovať ako skáče zajačik.

Metodické odporúčania k ďalšej práci

V texte rozprávky je možné obmieňať zvieratá aj predmety, čím vznikajú rôzne varianty príbehu. Napríklad je možné túto rozprávku si zahrať aj s loptou. Vtedy zajačik nebude hladný, ale povie, že: *Chcem sa hrať.*

Príbeh/rozprávku je možné inscenovať aj formou divadelného predstavenia, pri ktorom deti vystupujú v úlohe divákov. Učiteľ alebo vybrané deti zahrajú rozprávku ako krátke divadlo, napríklad s využitím bábok, maňušiek, jednoduchých kostýmov či rekvizít. Ostatné deti ako diváci pritom sledujú dej.

Následne je možné nadväzovať ďalšie aktivity. Uvedieme niekoľko príkladov.

a) Práca s modelom „Čo máš?“

Popis:

Deti pracujú v dvojiciach. Jedno dieťa drží obrázok (napr. kapusta, mrkva, repa, lopta) a druhé sa pýta: *Čo máš?*

Odpoveď: *Mám kapustu. Čo je to? To je kapusta.*

Diferenciácia:

Pri vyššej jazykovej úrovni možno odpoveď rozšíriť o prídavné meno:

Mám veľkú kapustu. Prosím si veľkú kapustu.

Mám zelenú kapustu. Prosím si zelenú kapustu.

Zámer:

Aktivita upevňuje vetný model *Kto/čo má čo? / Kto/čo je to?* a podporuje tvorbu jednoduchých viet v slovenskom jazyku.

b) Nácvik prosby a reakcie**Popis:**

Deti si medzi sebou podávajú predmet a používajú krátky dialóg:

Prosím, daj mi kapustu. – Nech sa páči. – Ďakujem. – Prosím.

Diferenciácia:

Učiteľ postupne obmedzuje jazykovú oporu a necháva deti viesť dialóg samostatne.

Zámer:

Rozvoj interakcie, upevňovanie zdvorilostných fráz a komunikačných vzorcov.

c) Emócie v pohybe**Popis:**

Učiteľka vyslovuje vety z príbehu, napríklad:

- *Som hladný.*
- *Som rád.*
- *Som veselý.*

Deti reagujú mimikou alebo pohybom (ukážu brucho, usmiejú sa, urobia smutnú tvár). Následne deti vetu samy vyslovujú.

Diferenciácia:

Možnosť rozšíriť vetu o dôvod (*Som rád, lebo mám kapustu.*).

Zámer:

Rozvoj porozumenia významu viet a emocionálnej slovnej zásoby v L2.

d) Dokonči vetu**Popis:**

Učiteľka začne vetu a deti ju dopĺňajú podľa obsahu rozprávky:

- *Zajačik je...*
- *Ježko má... Zajačik hovorí...*

Diferenciácia:

Jednoslovná odpoveď alebo jednoduchá veta.

Zámer:

Rozvoj porozumenia textu a upevňovanie vetných modelov v kontexte.

6.3.2 Rozprávka č. 2: Hladný zajac

Zajac skáče v lese.

Príde k nemu ježko a povie: „*Ahoj zajac.*“

Zajac odpovedá: „*Ahoj ježko. Som hladný.*“

Ježko: „*Mám slivku. Prosíš si?*“

Zajac: „*Nie, neprosím si.*“

Ježko: „*Tak idem.*“

Príde myš: „*Ahoj zajac.*“

Zajac odpovedá: „*Ahoj myš. Som hladný.*“

Myš odpovedá: „*Mám orechy, prosíš si?*“

Zajac: „*Nie, neprosím si.*“

Myš: „*Tak idem.*“

Príde líška: „*Ahoj zajac.*“

Zajac odpovedá: „*Ahoj líška. Som hladný.*“

Líška: „*Mám jablko. Prosíš si?*“

Zajac: „*Nie, neprosím si.*“

Príde medveď: „*Ahoj zajac.*“

Zajac odpovedá: „*Ahoj medveď. Som hladný.*“

Medveď: „*Mám kapustu / mrkvu. Prosíš si?*“

Zajac: „*Áno, prosím si.*“

Medveď: „*Nech sa páči.*“

Zajac: „*Ďakujem.*“

Metodické odporúčania k realizácii

Pred samotnou dramatizáciou si deti nacvičia pohyby postáv – napríklad zajac skáče. Následne ich aktivizujeme vybranou hudobno-pohybovou hrou, ktorá podporuje koordináciu, rytmus a zapojenie celého tela do hry.

Po ukončení dramatizácie nasleduje reflexia – deti odpovedajú na jednoduché otázky týkajúce sa deja, napríklad: *Kto bol hladný?* alebo *Čo mala líška?* – čím upevňujú porozumenie textu a nácvik komunikačných štruktúr.

Je možné si zahrať variantu s výrazom: *som smädný* (čaj, kakao, voda, káva, mlieko).

Metodické odporúčania k ďalšej práci

Je možné rozšíriť text. Neskôr je možné pridať k vete *Nie, neprosím si.* vetu *Nemám rada jablko/orechy a pod.* Alebo k vete *Áno, prosím si.* priradiť vetu *Mám rada repu/kapustu.*

V texte rozprávky je možné obmieňať zvieratá aj jedlá, čím vznikajú rôzne varianty príbehu.

Deti zoradia obrázky postáv a situácií podľa poradia, ako sa dej odvíjal.

Prostredníctvom práce s rozprávkou sa vytvára priestor na integráciu slovnej zásoby, vetných modelov a komunikačných situácií do funkčného jazykového celku. Opakujúce sa jazykové vzorce a jasná dejová línia umožňujú diferencovať jazykovú náročnosť a podporujú postupný prechod od reprodukcie k samostatnej produkcii v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2).

6.3.3 Rozprávka č. 3: Medveď, líška a vlk

Medveď stojí v lese, je smutný a plače.

Príde líška: „*Ahoj. Ty si kto?*“

Medveď: „*Ja som medveď.*“

Líška: „*Ahoj medveď! Prečo plačeš?*“

Medveď odpovedá: „*Lebo som smutný.*“
 Líška sa pýta: „*Prečo si smutný?*“
 Medveď odpovie: „*Lebo nemám kamaráta.*“
 Líška odpovedá: „*No to je smutné.*“
 Medveď sa pýta: „*Budeš mojim kamarátom?*“
 Líška odpovedá: „*Nie, nebudem.*“ – a odíde.
 Príde vlk: „*Ahoj medveď! Prečo plačeš?*“
 Medveď odpovedá: „*Lebo som smutný.*“
 Vlk sa pýta: „*Prečo si smutný?*“
 Medveď odpovie: „*Lebo nemám kamaráta.*“
 Vlk odpovedá: „*No to je smutné.*“
 Medveď sa pýta: „*Budeš mojim kamarátom?*“
 Vlk odpovedá: „*Áno, budem.*“
 Medveď povie: „*Pod' sa hrať!*“

Metodické odporúčania k realizácii

V úvodnej časti aktivity deti reagujú na pokyny učiteľa pohybovým napodobňovaním vybraných zvierat, čím sa prirodzene aktivizujú a naladia na tematické zameranie činnosti. Pohybové stvárnenie podporuje ich predstavivosť, koncentráciu aj porozumenie verbálnym inštrukciám.

V ďalšej fáze niektoré deti dostanú kostýmové čiapky symbolizujúce jednotlivé postavy a zapoja sa do dramatizácie rozprávky. Ostatné deti vystupujú v úlohe divákov, pričom rozvíjajú schopnosť aktívneho počúvania, porozumenia a následnej reflexie dramatického prejavu.

Na záver si deti zaspievajú a zatancujú:

Medvedku, daj labku...

*Medvedku, daj labku,
 pôjdeme na svadbu.*

*[Medvedica ráno vstala,
 všetky deti vychystala,
 medvedku, daj labku,
 pôjdeme na svadbu.:]*

Metodické odporúčania k ďalšej práci

V texte rozprávky je možné obmieňať zvieratá aj dôvod, prečo je to zvieratko smutné, čím vznikajú rôzne varianty príbehu. Napríklad: *Prečo si smutný? Lebo som hladný/smädný. Dáš mi jesť/piť? Nie, nedám. / Áno, dám.*

6.3.4 Rozprávka č. 4: Ježko a jablko

Ježko ide po lese. Vidí strom s jablkami.

Ježko hovorí: „*Chcem jablko.*“

Príde líška a povie: „*Ježko, povedz pekne.*“

Ježko sa zamyslí a povie: „*Prosím, daj mi jablko. / Prosím si jablko!*“

Líška sa usmeje a dá mu jablko.

Ježko povie: „*Ďakujem.*“

Príde medveď a povie: „*Aj ja chcem jablko.*“

Ježko sa pozrie na medveďa.

Medveď rýchlo povie: „*Prosím si jablko.*“

Ježko sa usmeje a povie: „*Nech sa páči.*“

Medveď odpovie: „*Ďakujem.*“

Zvieratá si sadnú pod strom a jedia jablká.

Metodické odporúčania k realizácii

V úvodnej motivačnej fáze môžeme symbolicky „vyčarovať“ jablko z vrecúška (napr. sprevádzané riekankou alebo slovným spojením čáry-máry), čím navodíme záujem detí a sústredíme ich pozornosť na tému. Následne spoločne zaspievame tematickú pieseň o jabĺčku, čím sa aktivizuje slovná zásoba a vytvorí sa jazykový kontext pre ďalšie činnosti.

V ďalšej časti učiteľ umiestni na tabuľu obrázky zvierat, pričom niektorým z nich priradí obrázok jablka a iným nie. Deti následne reagujú na otázku „*Kto má jabĺčko?*“ a formulujú odpovede v celých vetách, napríklad: „*Ježko má jabĺčko.*“ „*Medveď nemá jabĺčko.*“ „*Ježko má jabĺčko.*“ Aktivita podporuje porozumenie otázke, správne používanie slovesa mať v kladnej a zápornej forme, ako aj rozvoj jednoduchkej oznamovacej vety.

V záverečnej časti aktivity, po ukončení dramatizácie, môže učiteľ schovať jablko v triede a motivovať deti k jeho hľadaniu prostredníctvom hry *Teplo – zima*.

Deti sa riadia verbálnymi podnetmi učiteľky, ktorá ich naviguje podľa miery priblíženia sa k ukrytému predmetu. Táto aktivita podporuje porozumenie významu slov vyjadrujúcich mieru a vzdialenosť, rozvíja sluchové vnímanie a schopnosť reagovať na jazykový podnet v pohybovej činnosti. Zároveň vytvára prirodzený komunikačný kontext, v ktorom sa jazyk spája s činnosťou, čím sa posilňuje jeho funkčné osvojenie.

Metodické odporúčania k ďalšej práci

Rozprávku je možné inscenovať aj v tematicky upravenom prostredí „záhradky so zeleninou“ prípadne ju modifikovať využitím iných zvieracích postáv. V takto upravenej verzii môžu zvieratká vystupovať ako aktívni účastníci deja, ktorí si prichádzajú pýtať jednotlivé druhy zeleniny. Takáto obmena deja rozširuje lexikálne pole (názvy zeleniny, zvierat, zdvorilostné frázy), podporuje dialógovú komunikáciu a vytvára priestor na nácvik jednoduchých komunikačných štruktúr (napr. *Prosím si mrkvu. – Nech sa páči. – Ďakujem.*). Zároveň umožňuje variabilitu scenára podľa jazykovej úrovne detí a podporuje ich tvorivosť i spontánny jazykový prejav.

Následne po rozprávke/dramatizácii je možné nadväzovať ďalšie aktivity. Uvedieme niekoľko príkladov.

a) Hra „Pekné slová“

Popis:

Deti si podávajú predmet (napr. jablko). Ten, kto si predmet pýta, musí povedať:

- *Prosím, daj mi jablko.*

Ten, kto predmet podáva, odpovie:

- *Nech sa páči.*

Po prevzatí predmetu dieťa povie:

- *Ďakujem.*

Diferenciácia:

Možnosť rozšíriť vetu (*Prosím, daj mi červené jablko.*).

Zámer:

Upevňovanie zdvorilostných výrazov a rozvoj interakcie v L2.

b) Modelová situácia „Môžem...?“**Popis:**

Deti si vyskúšajú krátke dialógy:

- *Môžem si sadnúť?*
- *Môžem si požičať ceruzku?*
- *Môžem sa hrať?*

Odpovede:

- *Áno, môžeš.*
- *Nie, teraz nie.*

Diferenciácia:

Rozšírenie odpovedí (*Áno, môžeš si sadnúť.*).

Zámer:

Rozvoj schopnosti tvorby opytovacích viet a komunikačnej istoty.

c) Pohybová dramatizácia**Popis:**

Jedno dieťa je ježko, druhé medveď (alebo iné zviera).

Učiteľ zastaví scénu a opýta sa: *Povedal ježko prosím?*

Deti odpovedajú *áno/nie*. Potom napodobňujú pohyb zvierat.

Diferenciácia:

Rozšírenie odpovedí (*Áno, môžeš si sadnúť.*).

Zámer:

Rozvoj schopnosti tvorby opytovacích viet a komunikačnej istoty.

d) Rozšírenie príbehu**Popis:**

Deti dopĺňajú nové prvky do príbehu:

- *Prosím, daj mi hrušku.*
- *Prosím, daj mi loptu.*
- *Ďakujem pekne.*

Diferenciácia:

Rozvoj schopnosti rozširovať odpovede prostredníctvom prídavných mien a číselníkov.

Zámer:

Podpora používania vetných modelov.

6.3.5 Rozprávka č. 5: Sliepka stratila vajíčko

Sliepka stojí na dvore. Je prekvapená.

Sliepka hovorí: „*Kde je moje vajíčko?*“

Príde kohút a povie: „*Ahoj, sliepka. Čo sa stalo?*“

Sliepka odpovie: „*Stratila som vajíčko.*“

Kohút sa pýta: „*Kde je vajíčko?*“

Sliepka odpovie: „*Neviem.*“

Príde koza a povie: „*Ahoj, sliepka. Čo robíš?*“

Sliepka hovorí: „*Hľadám vajíčko.*“

Koza sa pýta: „*Je vajíčko pod stromom?*“

Sliepka odpovie: „*Nie, nie je.*“

Príde prasiatko a povie: „*Ahoj, sliepka.*“

Sliepka odpovie: „*Ahoj prasiatko. Stratila som vajíčko.*“

Prasiatko sa pozrie okolo seba a povie: „*Tu je vajíčko!*“ (ukáže)

Sliepka sa poteší a povie: „*Ďakujem!*“

Prasiatko odpovie: „*Prosím.*“

Sliepka hovorí: „*Vajíčko je moje./Našla som vajíčko. Som rada.*“

Metodické odporúčania k realizácii

Pred samotnou dramatizáciou je vhodné vizuálne predstaviť kľúčové lexikálne jednotky (sliepka, kohút, koza, prasiatko, vajíčko, dvor, strom). Odporúča sa pracovať s obrázkami, plyšovými hračkami alebo maňuškami.

Text obsahuje opakujúce sa opytovacie konštrukcie (*Kde je vajíčko? Je vajíčko*

pod stromom?). Tieto je vhodné precvičiť izolovane ešte pred dramatizáciou formou hry (napr. hľadanie predmetu v triede), aby deti porozumeli významu otázky a vedeli reagovať.

Po skončení hry je vhodné klásť jednoduché otázky na porozumenie (*Kde bolo vajíčko?*), prípadne nechať deti zoradiť obrázky podľa deja.

Metodické odporúčania k ďalšej práci

a) Hra „Kde je vajíčko?“

Popis:

Učiteľka ukryje v triede papierové alebo plastové „vajíčko“.

Deti sa pohybujú po triede a kladú otázky:

- *Je vajíčko pod stolom?*
- *Je vajíčko na stoličke?*
- *Je vajíčko v košíku?*

Učiteľka odpovedá:

- *Áno, je. / Nie, nie je.*

Keď dieťa vajíčko nájde, povie:

- *Tu je vajíčko!*
- *Našiel som vajíčko. / Našla som vajíčko.*

Zámer:

Upevňovanie lokalizačného modelu a predložkových väzieb.

b) Práca s obrázkovou schémou

Popis:

Učiteľka pripraví jednoduché obrázky (strom, domček, košík, plot). Deti ukladajú obrázok vajíčka na rôzne miesta a formulujú vetu:

- *Vajíčko je pod stromom.*
- *Vajíčko je v košíku.*
- *Vajíčko je pri plote.*

Diferenciácia:

Možnosť doplniť vetu (*Si blízko.*).

Zámer:

Rozvoj porozumenia a situačnej reakcie v L2.

e) Jazykové rozšírenie príbehu**Popis:**

Rozprávku možno ďalej rozvíjať otázkami:

- *Akej farby je vajíčko?*
- *Je veľké alebo malé?*
- *Koľko vajíčok má sliepka?*

Diferenciácia:

Tvorba krátkeho pokračovania príbehu.

Zámer:

Rozvoj tvorby viet a kombinácie vetných modelov.

Takto koncipované jazykové aktivity poskytujú učiteľovi nielen metodický nástroj na systematickú jazykovú stimuláciu, ale aj možnosť priebežne sledovať mieru porozumenia, úroveň jazykovej produkcie a pokrok jednotlivých detí. Otázka hodnotenia jazykového rozvoja a monitorovania pokroku sa preto stáva prirodzeným pokračovaním praktickej realizácie jazykového vzdelávania, ktorému sa venujeme v nasledujúcej kapitole.

7 Hodnotenie napredovania detí v osvojovaní slovenského jazyka

Hodnotenie pokroku detí pri osvojovaní slovenského jazyka ako druhého jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským predstavuje integrálnu súčasť pedagogického procesu. Nejde o izolovaný administratívny úkon, ale o systematickú a cieľavedomú činnosť, ktorá umožňuje učiteľovi reflektovať jazykový vývin dieťaťa, plánovať ďalšie edukačné kroky a diferencovať pedagogické postupy podľa individuálnych potrieb detí. Z teoretického hľadiska sa hodnotenie opiera o poznatky vývinovej psychológie, pedagogiky a didaktiky druhého jazyka v ranom veku. V predškolskom období je jazykový vývin úzko prepojený s celkovým kognitívnym, emocionálnym a sociálnym rozvojom dieťaťa. Jazykový výkon preto nemožno hodnotiť izolovane od úrovne pozornosti, pracovnej pamäti, schopnosti symbolického myslenia či aktuálneho emocionálneho naladenia. Rešpektovanie vývinových osobitostí je základnou podmienkou primeraného a eticky citlivého hodnotenia.

Hodnotenie jazykového pokroku v materskej škole by malo mať prevažne formatívny charakter. Formatívne hodnotenie je orientované na podporu učenia sa a poskytovanie priebežnej spätnej väzby (Flórez & Sammons, 2013). Jeho cieľom nie je klasifikovať výkon ani porovnávať deti medzi sebou, ale sledovať individuálny progres a vytvárať podmienky pre ďalší rozvoj (Jančová et al., 2024). Rovnako definícia OECD (2005) pri formatívnom hodnotení vyzdvihuje pokrok žiaka a uvádza, že napomáha identifikácii potrieb žiakov, ich problémov s učením a následne prispôsobeniu edukačného procesu týmto potrebám.

Na rozdiel od sumatívneho hodnotenia, ktoré sumarizuje dosiahnutú úroveň vedomostí (Orosová et al., 2019) alebo zručností, formatívne hodnotenie vstupuje priamo do procesu učenia. Učiteľ na základe pozorovania upravuje jazykový

vstup, diferencuje úlohy a volí adekvátne didaktické stratégie. Hodnotenie tak nadobúda regulačnú funkciu a stáva sa nástrojom pedagogickej reflexie.

V predprimárnom vzdelávaní je vhodné uplatňovať princípy autentického hodnotenia, ktoré prebieha v prirodzených komunikačných situáciách (Riley et al., 2016). Jazykový pokrok detí sa sleduje aj počas hry, ranného kruhu, pohybových aktivít, výtvarných činností, stolovania či pobytu vonku. Práve tieto situácie poskytujú reálny obraz o tom, ako dieťa používa jazyk funkčne a spontánne.

Autentické hodnotenie umožňuje sledovať:

- porozumenie bežným pokynom,
- schopnosť reagovať na otázky,
- spontánne používanie osvojených slov a fráz,
- zapájanie sa do jednoduchých dialógov,
- využívanie jazyka pri riešení každodenných situácií (Wu et al., 2025).

Takto koncipované hodnotenie prirodzene ústi do oblasti pedagogickej diagnostiky, ktorá predstavuje systematický a cieľavedomý proces zisťovania úrovne vývinu dieťaťa (Borbélyová, 2021). Pedagogická diagnostika v kontexte osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka umožňuje učiteľovi nielen priebežne monitorovať jazykový pokrok, ale aj identifikovať individuálne rozdiely v tempe a spôsobe osvojovania si jazyka.

7.1 Pedagogická diagnostika v procese osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka

Pedagogická diagnostika sa v predprimárnom vzdelávaní neopiera o štandardizované testovanie, ale o dlhodobé a systematické pozorovanie dieťaťa v prirodzených komunikačných situáciách. Je založená na princípe kontinuity, rešpektovania individuálneho vývinu a citlivého vyhodnocovania pokroku (McAfee & Leong, 2002). Jej cieľom nie je kategorizovať alebo hodnotiť výkon v porovnávacom kontexte, ale vytvárať podklad pre diferencované plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti.

V oblasti osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka sa pedagogická diagnostika zameriava najmä na tri základné dimenzie jazykovej kompetencie

– recepciu, produkciu a interakciu – ktoré zodpovedajú modernému chápaniu jazykovo-komunikačnej kompetencie (Council of Europe, 2020). Uvedené teoretické východiská pedagogickej diagnostiky si v pedagogickej praxi vyžadujú konkrétne nástroje, prostredníctvom ktorých je možné systematicky zachytávať jazykový pokrok dieťaťa. Diagnostika nemôže zostať iba na úrovni intuitívneho vnímania učiteľky, ale mala by byť podporená premyslenými a štruktúrovanými formami záznamu a reflexie.

7.2 Evaluačné otázky ako nástroj pedagogickej reflexie

Jedným z efektívnych nástrojov pedagogickej diagnostiky sú evaluačné otázky (Zelina, 2011), ktoré slúžia ako rámec pedagogickej reflexie. Prostredníctvom nich si učiteľ systematicky kladie otázky týkajúce sa jednak vlastného pedagogického pôsobenia, jednak jazykového rozvoja dieťaťa. Takto koncipované otázky umožňujú prepojiť hodnotenie s plánovaním ďalších edukačných krokov a zabezpečiť kontinuitu rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií.

Na základe uvedených teoretických východísk sme formulovali odporúčané evaluačné otázky, ktoré môžu slúžiť učiteľom ako metodická opora pri realizácii pedagogickej diagnostiky v oblasti osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka. Ich cieľom nie je vytvoriť rigidný hodnotiaci systém, ale ponúknuť orientačný rámec, ktorý možno flexibilne prispôbovať veku, jazykovej úrovni a individuálnym potrebám detí.

Navrhované evaluačné otázky zamerané na reflexiu vlastného pedagogického pôsobenia

- Zodpovedali použité metódy a jazykový vstup veku, jazykovej úrovni a individuálnym potrebám detí?
- Boli jazykové aktivity prepojené s týždennou témou a zároveň s každodennými skúsenosťami detí?
- Do akej miery hodnotenie jazykového pokroku podporovalo ďalší rozvoj komunikačných schopností dieťaťa a slúžilo ako východisko pre plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti?

- Boli organizačné formy (frontálna, skupinová, individuálna práca) zvolené primerane cieľom jazykových aktivít a potrebám detí?
- Bola zabezpečená dostatočná miera aktívnej participácie detí na jazykových činnostiach?
- Vytváralo edukačné prostredie bezpečnú a podnetnú atmosféru podporujúcu spontánne používanie slovenského jazyka?
- Boli využité vhodné podporné prostriedky (vizuálne pomôcky, gestá, rytmi-zácia, opakovanie a pod.) na podporu porozumenia a jazykovej produkcie?
- Do akej miery učiteľ flexibilne prispôboval jazykové aktivity aktuálnym reakciám a potrebám detí?
- Poskytoval učiteľ primeraný jazykový model (zrozumiteľná výslovnosť, jednoduché a funkčné jazykové štruktúry)?
- Vytváral učiteľ dostatočný priestor na spontánne verbálne prejavy detí bez nadmerného dôrazu na jazykovú správnosť?
- Podporoval učiteľ pozitívnu motiváciu detí a posilňoval ich sebadôveru pri používaní slovenského jazyka?

Navrhované evaluačné otázky zamerané na jazykovo-komunikačné kompetencie dieťaťa

- Prejavuje dieťa záujem o jazykové aktivity v slovenskom jazyku?
- Zapája sa dieťa do komunikácie bez výrazných prejavov úzkosti alebo strachu z chýb?
- Rastie u dieťaťa sebadôvera pri používaní slovenského jazyka v interakcii s učiteľom a rovesníkmi?
- Prejavuje dieťa snahu opakovať nové slová a jazykové vzory po učiteľke alebo rovesníkoch?
- Reaguje dieťa adekvátne na jednoslovné pokyny v slovenskom jazyku?
- Do akej miery porozumie jednoduchým pokynom a inštrukciám v bežných denných situáciách?
- Rozpoznáva dieťa význam často používaných slovenských slov bez potreby prekladu do materinského jazyka?
- Dokáže reagovať adekvátne na verbálne podnety podporené gestom, obrazovým materiálom alebo situačným kontextom?
- Používa dieťa osvojené slovenské slová a frázy spontánne alebo na podnet

učiteľky?

- Do akej miery je dieťa schopné vyjadriť základné potreby, pocity alebo jednoduché informácie v slovenskom jazyku?
- Prejavuje sa v reči dieťaťa postupný prechod od jednoslovných výpovedí k jednoduchým vetným konštrukciám?
- Je možné pozorovať postupné obohacovanie a stabilizáciu individuálneho jazykového systému dieťaťa?
- Akým spôsobom sa v jazykovom prejave dieťaťa prejavuje vplyv materinského jazyka (jazykový transfer)?
- Dokáže dieťa nadviazať jednoduchú verbálnu komunikáciu s ostatnými?
- Zapája sa dieťa do jazykových hier aj v neformálnych situáciách (hra v kútikoch, pobyt vonku)?
- Využíva dieťa slovenský jazyk funkčne pri riešení bežných situácií (prosba, odmietnutie, výber, pomenovanie), ak ho o to požiada učiteľ?
- Reaguje dieťa primerane na otázky, výzvy a podnety v skupinových aktivitách?
- Dokáže dieťa udržať pozornosť pri jazykových aktivitách primeraný čas vzhľadom na svoj vek?

Uvedené evaluačné otázky predstavujú orientačný rámec pedagogickej reflexie a diagnostiky jazykového rozvoja detí. Ich cieľom je podporiť systematické sledovanie pokroku v oblasti osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka a zároveň napomáhať diferencovanému plánovaniu ďalších jazykových aktivít.

Aby bolo možné tieto reflexívne zistenia zaznamenávať prehľadne a kontinuálne, odporúča sa ich doplniť o konkrétny diagnostický nástroj – pozorovací hárok. Ten umožňuje systematicky evidovať prejavy recepcie, produkcie a interakcie dieťaťa a vytvára praktický podklad pre ďalšie pedagogické rozhodovanie.

7.3 Pozorovací hárok ako nástroj pedagogickej diagnostiky

Na základe uvedeného sme vytvorili modelový príklad pozorovacieho hárku pedagogickej diagnostiky jazykového rozvoja, ktorý je koncipovaný ako praktický a flexibilný nástroj využiteľný v podmienkach materskej školy s vyučovacím

jazykom maďarským.

Navrhovaný pozorovací hárok možno využívať vstupne (v adaptačnom období), priebežne počas školského roka aj záverečne ako podklad pre reflexiu dosiahnutého napredovania. V tejto súvislosti odporúčame realizovať diagnostiku prostredníctvom navrhovaného pozorovacieho hárku aspoň trikrát do roka. Jeho cieľom nie je hodnotiť výkon v porovnávacom zmysle, ale systematicky zaznamenávať individuálny progres dieťaťa a vytvárať podklad pre diferencované pedagogické plánovanie.

Pozorovací hárok je členený do troch hlavných oblastí jazykovo-komunikačnej kompetencie – porozumenie (recepčia), produkcia a interakcia. Toto členenie vychádza z moderného chápania komunikačnej kompetencie a umožňuje systematicky sledovať jednotlivé dimenzie osvojovania slovenského jazyka ako druhého jazyka.

Okrem týchto troch základných oblastí hárok zahŕňa aj doplnkovú časť zameranú na afektívno-motivačné prejavy dieťaťa, keďže záujem o jazyk, sebadôvera a emocionálna pohoda významne ovplyvňujú úspešnosť jazykového rozvoja v predškolskom veku.

Príklad pozorovacieho hárku

(Pedagogická diagnostika jazykového rozvoja – Slovenský jazyk ako druhý jazyk)

Meno dieťaťa: _____

Trieda: _____

Dátum pozorovania: _____

Učiteľ (pozorovateľ): _____

Typ diagnostiky: ☐ vstupná ☐ priebežná ☐ záverečná (výstupná)

Recepcia (porozumenie)				
Ukazovateľ	Á*	Č*	N*	Pozn.*
Rozumie bežným pokynom v slovenskom jazyku (<i>sadni si, pod' sem</i>). Reaguje pohybom na pokyny.				
Reaguje primerane na slovné inštrukcie podporené gestom alebo vizuálnou oporou.				
Rozpoznáva význam často používaných slovenských slov bez potreby prekladu.				
Rozpoznáva význam často používaných slovenských slovných spojení bez potreby prekladu.				
Rozumie jednoduchým vetám v bežných situáciách.				
Rozpozná farby.				
Rozpozná čísla (v rozsahu primeranom veku).				
Rozumie základnému významu krátkeho príbehu alebo textu.				
Dokáže vybrať správny predmet na základe slovného zadania.				
Produkcia (vyjadrovanie)				
Ukazovateľ	Á	Č	N	Pozn.
Používa slovenské slová spontánne v hre alebo komunikácii.				
Reaguje slovne na otázky učiteľky (napr. <i>áno – nie</i>).				
Vytvára jednoslovné výpovede.				
Vytvára jednoduché dvoj- až trojslovné vety.				
Používa základné vetné modely („ <i>To je...</i> “ „ <i>Mám...</i> “ „ <i>Chcem...</i> “).				
Pomenuje farby.				

pokračuje...

(pokračovanie)

Ukazovateľ	Á	Č	N	Pozn.
Počíta do 10 (primerane veku).				
Dokáže vyjadriť jednoduché vlastnosti (<i>malý – veľký, červený – modrý</i>).				
Dokáže odpovedať na jednoduchú otázku k vy- počutému textu.				
Používa nové slová z aktuálnej tematickej ob- lasti v spontánnej komunikácii.				
Interakcia (komunikácia)				
Ukazovateľ	Á	Č	N	Pozn.
Dokáže nadviazať jednoduchú verbálnu komu- nikáciu.				
Iniciuje jednoduchú komunikáciu v sloven- skom jazyku.				
Vyjadruje svoje potreby a pocity jednodu- chými vetami.				
Zapája sa do jazykových hier aj v neformálnych situáciách.				
Využíva slovenský jazyk funkčne v bežných situáciách (prosba, výber, odmietnutie).				
Vie viesť jednoduchý dialóg podľa osvojenej schémy.				
Oslovuje rovesníkov v slovenskom jazyku.				
Afektívno-motivačná dimenzia				
Ukazovateľ	Á	Č	N	Pozn.
Prejavuje záujem o jazykové aktivity v sloven- skom jazyku.				

pokračuje...

(pokračovanie)

Ukazovateľ	Á	Č	N	Pozn.
Zapája sa do komunikácie bez výrazného strachu z chýb.				
Rastie jeho/jej sebadôvera pri používaní slovenského jazyka.				
Prejavuje ochotu experimentovať s novými slovami.				
Prejavuje radosť alebo uspokojenie z jazykového úspechu.				

* **Á** – áno; **Č** – čiastočne; **N** – nie; **Pozn.** – poznámka

Záverečné hodnotenie
Silné stránky dieťaťa:
Oblasti vyžadujúce podporu:
Pedagogické odporúčania pre ďalšie obdobie:

Z uvedeného vyplýva, že hodnotenie jazykového pokroku detí v národnostných materských školách si vyžaduje systematický a vývinovo primeraný prístup. Premyslená pedagogická diagnostika podporená konkrétnymi nástrojmi – evaluačnými otázkami a pozorovacím hárkom – umožňuje učiteľovi získavať ucelený obraz o jazykovo-komunikačných kompetenciách dieťaťa a diferencovať ďalšie pedagogické postupy. Takto koncipované hodnotenie vytvára stabilné východisko pre pokračovanie jazykového rozvoja v ďalšom vzdelávacom stupni.

Záver

Osvojovanie slovenského jazyka ako druhého jazyka (L2) v národnostných materských školách predstavuje komplexný pedagogický proces, ktorý nemožno redukovať na izolovanú jazykovú aktivitu ani na čiastkovú metodickú otázku. Ide o systémovo podmienený jav, v ktorom sa prelínajú roviny jazykovej politiky, legislatívneho rámca, teoretických koncepcií jazykovej socializácie a bilingvizmu, didaktických princípov, konkrétnych pedagogických postupov i reflexívneho hodnotenia jazykového pokroku detí. Predložená publikácia sa zameriavala na prepojenie týchto rovín do uceleného konceptu, ktorý umožňuje chápať rozvoj slovenského jazyka ako L2 v národnostných materských školách ako systematicky riadený a odborne ukotvený proces.

Východiskom analýzy bol širší kontext jazykovej politiky a legislatívneho ukotvenia národnostného vzdelávania v Slovenskej republike. Tento rámec vytvára formálne podmienky pre paralelný rozvoj materinského jazyka detí a štátneho jazyka, no samotná existencia právnych noriem ešte nezaručuje kvalitu pedagogickej realizácie. Preto bolo nevyhnutné doplniť normatívny rámec o teoretické východiská jazykovej socializácie, jazykovo-komunikačnej kompetencie a bilingvizmu, ktoré umožňujú porozumieť mechanizmom osvojovania si druhého jazyka v ranom detstve.

Analýza faktorov ovplyvňujúcich jazykový vývin – biologických, psychologických a sociokultúrnych – poukázala na to, že jazykový rozvoj dieťaťa je výsledkom dynamickej interakcie medzi individuálnymi predpokladmi a kvalitou jazykového prostredia. V podmienkach národnostných materských škôl nadobúda osobitný význam koordinovaný a citlivo riadený kontakt so slovenským jazykom, ktorý rešpektuje úroveň rozvoja materinského jazyka a vývinové osobitosti predškolského veku.

Didaktická časť publikácie nadviazala na tieto teoretické východiská konkrétno-

záciou zásad osvojovania slovenského jazyka ako L2, vymedzením úlohy učiteľa ako jazykového modelu a facilitátora komunikácie, ako aj systematickým spracovaním kľúčových oblastí jazykového rozvoja. Osobitná pozornosť bola venovaná plánovaniu jazykových aktivít, práci s komunikačnými témami, vetnými modelmi a vytváraníu autentických komunikačných situácií, v ktorých sa jazyk stáva funkčným nástrojom interakcie.

Významným prínosom publikácie je návrh cieľov a minimálnych výkonových štandardov pre slovenský jazyk ako druhý jazyk v predprimárnom vzdelávaní. Ich formulovanie reaguje na identifikovaný koncepčný deficit kurikulumného rámca a vytvára orientačný základ pre systematické plánovanie jazykového rozvoja a zabezpečenie kontinuity medzi predprimárnym a primárnym stupňom vzdelávania. V nadväznosti na to boli predstavené aj nástroje pedagogickej diagnostiky a formatívneho hodnotenia, ktoré umožňujú sledovať individuálny progres dieťaťa v oblasti recepcie, produkcie a interakcie.

Z obsahovej a koncepcnej perspektívy publikácia zdôrazňuje, že rozvoj slovenského jazyka ako druhého jazyka v národnostných materských školách je proces, ktorý si vyžaduje systematickosť, metodickú premyslenosť a dlhodobú kontinuitu. Izolované aktivity bez jasného cieľového rámca nemôžu zabezpečiť stabilné budovanie jazykovo-komunikačných kompetencií. Kvalita jazykového rozvoja je podmienená prepojením plánovania, realizácie a reflexie, ako aj schopnosťou učiteľa flexibilne reagovať na individuálne potreby detí.

V tomto kontexte nadobúda zásadný význam model aditívneho bilingvizmu, ktorý predstavuje koncepčný základ národnostného vzdelávania. Rozvoj slovenského jazyka ako L2 nemá smerovať k oslabeniu materinského jazyka, ale ku koordinovanému a vzájomne sa podporujúcemu rozvíjaniu oboch jazykov. Takto chápaný bilingvizmus posilňuje jazykovú identitu dieťaťa a zároveň vytvára podmienky pre jeho úspešnú integráciu do širšieho spoločenského a vzdelávacieho prostredia.

Slovenský jazyk v národnostnej materskej škole tak nevystupuje iba ako vyučovací obsah, ale ako nástroj inklúzie, sociálnej participácie a rovnosti vzdelávacích príležitostí. Jeho osvojovanie v ranom veku prispieva k vyrovnávaniu jazykových rozdielov pri vstupe do základnej školy a vytvára predpoklady pre ďalší akademický i osobnostný rozvoj dieťaťa.

Kľúčovým faktorom úspešnosti tohto procesu je profesionalita učiteľa. Odborne

pripravený pedagóg, ktorý disponuje teoretickým porozumením bilingvizmu, didaktickými kompetenciami a schopnosťou reflektovať vlastnú pedagogickú prax, dokáže vytvárať jazykovo podnetné a emocionálne bezpečné prostredie. Práve v takomto prostredí sa slovenský jazyk ako druhý jazyk stáva prirodzenou súčasťou každodennej komunikácie a nie zdrojom napätia či neistoty.

Predložená publikácia/vysokoškolská učebnica ponúka systematický rámec, ktorý integruje politické, teoretické a didaktické aspekty osvojovania slovenského jazyka ako L2 do uceleného konceptu predprimárneho vzdelávania v národnostných materských školách. Jej cieľom je prispieť k profesionalizácii jazykového vzdelávania, podporiť metodickú pripravenosť, ako aj metodickú istotu učiteľov a vytvoriť predpoklady pre kvalitatívny posun v oblasti rozvoja jazykovo-komunikačných kompetencií detí vyrastajúcich v maďarsko-slovenskom bilingválnom prostredí.

Použitá literatúra

- Alabánová, M. (2005). *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií.
- Antón, E., Carreiras, M., & Dunabeitia, J. A., (2019). The impact of bilingualism on executive functions and working memory in young adults. *PLoS One*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206770>.
- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Baďuríková, Z. (2010). Detská hra. In *Predškolská výchova*, 64(5), s. 1–10.
- Bajžíková, V. (2004). Prípravné cvičenia na nácvik ústnych prejavov. In: Sičáková, Ľ. (eds.) *Slovo o slove*(s. 158–169). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Barbu, C., Gonzalez, A., Gillet, S., & Poncelet, M. (2019). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for one year. *Psychol. Belg.* 59(1), 416–435. <https://doi.org/10.5334/pb.46>
- Benčíć, S. (2011). Forms of Education in the Languages of Minorities in Slovakia in the Social (Political) Context. *Pedagogical Research*, 8(1), 117–122.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Dev. Sci.*, 7, 325–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x>.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends Cognit. Sci.* 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian*

- Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217–221.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borbélyová, D. (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai*. Selye J. Egyetem.
- Borbélyová, D., & Kyselová, M. (2014). *Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Buntová, D., Marková, J., & Došeková, M. (2016). Oromotorické schopnosti a artikulácia. In: *Logopaedica*, 18(1), s. 16–22.
- Bytešníková, J., Šmardová, V. (2010). *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Praha: Computer Press.
- Can, A. (2019). *Eğitim mi dediniz?* Gece Publishing.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41–57). Springer.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/from-best-practices-to-breakthrough-impacts/>
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617–641. <https://doi.org/10.2307/3586986>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1–20
- Cortina-Pérez, B., & Pino Rodríguez, A. M. (2022). Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 670–688. <https://doi.org/10.1080/02619768.>

- Costa, A. & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nat. Rev. Neurosci.* 15, 336–345. <https://doi.org/10.1038/nrn3709>.
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastian-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: now you see it, now you don't. *Cognition*, 113, 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2010). *Plurilingual education: Pedagogy and practice*. Multilingual Matters.
- Cortina-Pérez, B., & Pino Rodríguez, A. (2022). Pre-service teachers' readiness for CLIL implementation: Challenges in teacher education. *Language Teaching Research*, 26(5), 897–916.
- Csépe, V. (2005). *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, No. 9, 1–43.
- Čerešníková, M. (2017). Akú úlohu zohráva materinský jazyk pri diagnostike komunikačnej kompetencie dieťaťa?. *Školský psychológ*, 18(1), 127–133.
- Čerešníková, M. (2006). *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: UKF.
- Dąbrowska, E., & Street, K. (2025). Neurocognitive and language development in bilingual children. *Mind, Brain, and Education*, 19(2), 127–142. <https://mecp.springeropen.com/articles/10.1186/s43045-025-00547-5>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.
- Dikilitaş, K., & Mumford, S. (2020). Teacher professional development in English language teaching: A systematic review of research trends. *System*, 91, 102248. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102248>
- Doušková, A., Kružlicová, M. (2012). *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. ProSolutions.

- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100153>
- Falus, I. (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Flórez, M. T., Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: Effects and impact*. Reading: CfBT Education Trust.
- Földesová, J., Guziová, K., & Gyetvai, J. (2011). Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. In Hajdúková, V. (Eds.), *Metodika predprimárneho vzdelávania* (pp. 173–179). Štátny pedagogický ústav.
- Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: From structure to function. *Physiological Reviews*, 91(4), 1357–1392.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Giguere, D., Chen, X., Ramirez, G., & Geva, E. (2024). Early language skills as predictors of reading development in bilingual children. *Journal of Educational Psychology*, 116(3), 1–15.
- Grofčíková, S., & Máčajová, M. (2019). *Fonologické uvedomovanie detí predškolského veku*. Nitra: UKF.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Grøver, V., Lawrence, J., & Rydland, V. (2016). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234–250. <https://doi.org/10.1177/1367006916666389>
- Guziová, K. et al. (2011). *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Expresprint.
- Hajdúková, V. et al. (2009). *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Mpc.
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Bilingual children's language abilities and early reading outcomes in Head Start and kindergarten. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 237–248. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/025\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/025))
- Hanesová, D. et al., (2024). *Jazyky hravo a zmysluplne*. Belianum.
- Hazaymeh, W. A., & Khasawneh, M. A. S. (2024). Exploring the efficacy of multisensory techniques in enhancing reading fluency for dyslexic English language learners. *World Journal of English Language*, 15(1), 146–159. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p146>.

- Hernández, M., Martin, C.D., Barceló F., & Costa, A. (2013). Where is the bilingual advantage in task-switching? *J. Mem. Lang.* 69, 257–276. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2013.06.004>.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Hoff, E. (2014). *Language Development (5th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Homolová, E. (2003). *Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol*. Univerzita Mateja Bela.
- Hornáčková Klapicová, E. (2024). *Rozvoj jazykových kompetencií u dvojjazyčných a viacjazyčných detí*. Nitra: UKF.
- Hupková, H., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencia v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Chamorro, G. & Janke, V. (2023). Educational bilingualism: Reflections on a longitudinal study of children's cognitive and linguistic development. *Amper-sand*, 10, 100–115. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100153>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163.
- Jančová, A. et al. (2024). *Hodnotenie žiakov a ich vzdelávacích výsledkov*. Bratislava : Nivam.
- Jóbová-Sziveková, K. (2019). Školský bilingvizmus. In S. Duchková (ed.). *Jazykové problémy, ktorých riešenie sa ťažko hľadá* (pp. 177–185). Veda.
- Kollárová, D. (2014). *Hlasová rozcvička v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Kourieos, S., & Katsarou, A. (2018). Drama-based instruction in early childhood foreign language learning: Effects on language skills development. *Early Child Development and Care*, 188(2), 183–196.
- Kováčová, Z. & Stranovská, E. et al. (2020). *Intervenčný program čítania s porozumením pre slovenský jazyk v primárnom vzdelávaní*. Praha: Verbum.
- Kozmács, I. Vančo, I. (2013). *A funkcionális alapú szlovák mint idegennyelv oktatás lehetőségei*. Nitra: UKF v Nitre, FSS.

- Kralina Hoboth, K. (2024). A szlovák mint idegen nyelv oktatása. Tankönyvkörkép. *Katedra*, 32(3–4), 28–35.
- Krüger, M. (2023). Theory of Second Language Acquisition. In: *Media-Related Out-of-School Contact with English in Germany and Switzerland*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42408-4_4.
- Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(22), 11850–11857. <https://doi.org/10.1073/pnas.97.22.11850>
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727.
- Li, K. (2023). Age as a factor determining effectiveness of L2 acquisition – Li, K. (2023). *Journal of Language Teaching*, 3(9), 8–13. <https://doi.org/10.54475/jlt.2023.021>
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th Edition). Oxford University Press.
- Luk, G., & Bialystok, E. (2019). Bilingualism and cognitive functions in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 178, 15–31. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29347897/>
- Lynch, Z., Vargová, M. (2020). *Materská škola – dieťa, hra, učenie*. Belianum
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*- Cambridge University Press.
- McAfee, O., & Leong, D. (2002). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Allyn & Bacon.
- McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2015). *Child Development and Education*. Pearson.
- Miller, C., & Movahedazarhouli, S. (2025). Enhancing dual language development in preschool programs: a focus on intentional language instruction and Adult–Child interactions. *Early Childhood Education Journal*, 54(2), 527–545. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01842-2>
- Ministerstvo kultúry SR (2020). *Koncepcia starostlivosti o štátny jazyk Slovenskej republiky*. Ministerstvo kultúry SR.
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2022). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – Konsolidované znenie*. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR.
- Moore, C. L. (2009). Language socialization. In Sujodjic, A. (Eds.), *Linguistic Anthropology*(pp. 12–19). University of Zagreb.

- Müglová, D. et al. (2010). *Cudzíe jazyky s deťmi – kreatívne a hravo*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica*, 15(1), s. 65–83.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2024). High-Quality Early Childhood Curriculum for Multilingual Learners. In *A new vision for high-quality preschool curriculum* (pp. 297–311). <https://www.nationalacademies.org/read/27429/chapter/1>
- Nguyen, L.-A. (2022). Subtractive Bilingualism among Children in Immigrant Families, Family Cohesion and Acculturation: A Critical Overview. *Leviathan: Interdisciplinary Journal in English*, (8), 52–63. <https://doi.org/10.7146/lev82022132073>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Novotná, T. (2014). Viaczmyslový prístup k osvojovaniu si cudzích jazykov. In Novotná, E. *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* (s. 71–77). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. In Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 1–21). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Orosová, R., Ganajová, M., Szarka, K., Babinčáková, M. (2019). Hodnotenie v prírodovedných predmetoch v podmienkach slovenského školstva. *Scientia in Educatione*, 10(1), 17–32.
- Paap, K.R., Johnson, H.A. & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pataiová, H. (2014). A pedagógiai kommunikáció hatása az osztálytermi klíma kialakulására. In Lehocká, I. et al *Science for education for science – Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre vedu – Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért. II. zväzok*. Nitra: UKF FŠŠ, 199-214.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399–410. <https://doi.org/10.>

- Pearson, B. Z., & Amaral, L. (2014). Interactions between input factors in bilingual language acquisition. In *Trends in language acquisition research* (pp. 99–117). <https://doi.org/10.1075/tilar.13.06pea>
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Kester, E. (2019). Language assessment of bilingual preschool children. In K. L. McLeod & E. D. Peña (Eds.), *Assessment of communication disorders in multilingual children* (pp. 55–80). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Píšová, J., Csiba, K. & Blažek, T. (2023). *Obrázkové Karty. Metodická príručka*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Súkromná jazyková škola iCan.
- Pokrivčáková, S. (2013). Bilingual education in Slovakia: A case study. *Journal of Arts and Humanities*, 2(5), 104–119.
- Pošteková, B., & Švajlenin, L. (2024). Rozvíjanie komunikácie a jazykových kompetencií prostredníctvom literárnej výchovy a tvorivých aktivít. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(1), 100–108. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.100-108>
- Presinszky, K. (2022). Language awareness and language policy in Slovak minority communities. In *Proceedings of the 15th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2022)* (pp. 2487–2492). Seville, Spain: IATED Academy.
- Průcha, J. (2012). Bilingvizmus a interkulturní komunikace. *Ceskoslovenská Psychologie*, 56(6), 611–612.
- Pupala, B., Petrová, Z., & Mbugua, T. (2012). Early childhood teachers in Slovakia. In *Educating the young child: Common characteristics and unique qualities in preschool programs* (pp. 127–137). Springer.
- Riley, K., Miller, G. E., Sorenson, C. (2016). Early Childhood Authentic and Performance-Based Assessment. In: Garro, A. (eds.) *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology* (pp. 95–117). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-6349-2_5
- Rudd, L.C., Lambert, M.C. (2011). Interaction Theory of Language Development. In: Goldstein, S., Naglieri, J. A. (eds), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-0->

- Ryan, È. (2021). French vocabulary development of early-elementary students in a dual language immersion program: The role of out-of-school input and output. *International Journal of Bilingualism*, 25(5), 1200–1213.
- Sapir, E. (1933). Language. In E. R. A. Seligman (Ed.), *Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 155–169). New York: Macmillan.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative Competence. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt004>
- Saville-Troike, M. (2006). [*Introducing Second Language Acquisition*]. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Shannon, D. B., & Hackett, A. (2024). The entanglement of language and place in early childhood: a review of the literature. *Critical Inquiry in Language Studies*, 22(2), 146–169.
- Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39, 100531. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>
- Schick, J., & Stoll, S. (2025). Children learn best from their peers: The crucial role of input from other children in language development. *Open Mind*, 9, 665–676. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00198
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Siedlaczek-Szwed, A. (2011). *Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese*. Ružomberok, KU.
- Skabela, R. (2014). *Vyučovanie cudzieho jazyka na základnej škole pomocou aktivizujúcej metódy „živé obrázky“*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Skabelová, R., & Bónaová, I. (1999). *Slovenský jazyk pre 1. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: Terra.
- Skeide, M. A., & Friederici, A. D. (2016). The ontogeny of the cortical language network. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(5), 323–332.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1992). *The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners*. *Annals of Dyslexia*. [https://doi.org/10.1002/1540-5019\(199209\)42:3%3C251::AID-DYS251%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1540-5019(199209)42:3%3C251::AID-DYS251%3E3.0.CO;2-1)

[//pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24233867/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24233867/)

- Srnková, M. (2014). *Hry a cvičenia zamerané na rozvíjanie komunikačných kompetencií u detí predškolského veku*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Sýkora Hernády, K., Pauliková, K. - Horváth, K. (2026). Between Minority Education and the State Language. In *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 2026 19(3): 506–515. https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/158211/03_Hern%Edy.pdf;jsessionid=98F27245F11C8B7A5CBD6AB490C1BF9E?sequence=1
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2021). *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021 – počet obyvateľov*. <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/SR/SK0/SR>
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Metodický list na osvojovanie štátneho – slovenského jazyka v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín*. Bratislava: ŠPU.
- Štátna školská inšpekcia. (2013). *Správa o používaní a štátneho jazyka v triedach a v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským v školskom roku 2012/2013 v SR*. Bratislava.
- Tao, L., Marzecová, A., Taft, M., Asanowicz, D., & Wodniecka, Z. (2011). The efficiency of attentional networks in early and Late Bilinguals: The role of Age of Acquisition. *Frontiers in Psychology*, 2, 123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00123>
- Tolcsvai Nagy, G. (2020). Aplikácia výsledkov funkčnej kognitívnej lingvopedagogiky v menšinových podmienkach. *Jazykovedný časopis*, 71(3), 373–392. DOI 10.2478/jazcas-2021-0005
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Totibadze, S. (2018). The role of mother tongue in second language acquisition. *International Journal of Multilingual Education*, 11, 154–159.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.
- UNICEF. (2022). *Pre-primary education*. <https://data.unicef.org/topic/education/pre-primary-education>
- Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 43(3), 608–634. <https://doi.org/10.1017/s030500091500080x>
- Uváčková, I. et al. (2024). *Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, peda-*

gogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v materskej škole.
Štátna školská inšpekcia.

Ústavný zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky.

Vančo, I. (2019). A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán. *Magyar Nyelvőr*, 143(2), 138 – 150.
<https://ojs.elte.hu/mnyelvor/article/view/4587>

Vančo, I., Kozmács, I., & Orosz Bugár, A. (2026). Alsó tagozatos tanulók szlovák nyelvű produkcióinak elemzése. Országos felmérés eredményei a szlovákiai magyar iskolákban In *Katedra*, 33(5–6), 8–17.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací, Efektivní komunikace v praxi.* Grada Publishing.

Ward, R. & Awani, J. (2024). Bilingualism and flexibility in task switching: A close replication study. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(4), 996–1012. doi:10.1017/S0272263124000378

Ward, S. M. (2024). Language socialization. In *Oxford Research Encyclopedia of Anthropology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190854584.013.585>

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning.* Cambridge University Press.

Wu, B., Callahan, S., Pale, M., & Goff, W. (2025). The meanings of authenticity in early childhood education: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101850>

Zákon č. 184/1999 Z.z. Zákon o používaní jazykov národnostných menšín.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zápotočná, O, Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku.* Trnavská univerzita v Trnave.

Zelina, M. (2011). *Pedagogická diagnostika a evaluácia.* Bratislava: Iris.

Ziwei, J. (2018). Critical Period of second Language acquisition and Children's English Learning Strategies. *International Journal of New Developments in Engineering and Society*, 2(2), 51–54. <https://doi.org/10.25236/IJNDES.18213>

Zoznam odporúčanej literatúry pre študentov

- Borbélyová, D., & Kyselová, M. (2014). *Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Kralina Hoboth, K. (2024). A szlovák mint idegen nyelv oktatása. Tankönyvkörkép. *Katedra*, 32(3–4), 28–35.
- Podhorná, L., Kopinová, O., & Filáková, O. (2025). *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku. 1. časť*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Podhorná, L., Kopinová, O., & Filáková, O. (2025). *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku. 2. časť*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Diana Borbélyová – Alexandra Nagyová – Zsuzsanna Szántó

**Osvojovanie si slovenského jazyka v materských školách
s vyučovacím jazykom maďarským**

Recenzenti:

doc. PhDr. Ján Gallik, PhD.
doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
PaedDr. Helena Pataiová, PhD.

Jazyková korektúra:

PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD.

Cover design:

Csilla Nagyová, ArtD.

Vydavateľ: Univerzita J. Selyeho
Tlačiareň: DMC s.r.o., Nové Zámky
Tlačová príprava: Linguapro, s.r.o.
Rozsah: 5,78 AH
Počet výtlačkov: 100
Rok vydania: 2026
Prvé vydanie

ISBN 978-80-8122-544-4 (print)
ISBN 978-80-8122-545-1 (online)

e-ISBN 978-80-8122-545-1



9

788081

225444