

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Kopčanová Dagmar, Filípková Bibiana (Eds.)

27. ročník konferencie Dieťa v ohrození:

„aby pomoc deťom prišla včas:“

Rané poradenstvo ako prevencia pred školskou neúspešnosťou

Zborník príspevkov z 27. ročníka medzinárodnej odbornej konferencie

v Bratislave

7. - 8.11.2018



BRATISLAVA 2019

27. ročník konferencie Dieťa v ohrození: „... aby pomoc deťom prišla včas:“

Rané poradenstvo ako prevencia pred školskou neúspešnosťou

Editori: PhDr. Dagmar Kopčanová, PhD.

Mgr. Bibiana Filípková

Recenzia: Mgr. Janette Motlová

Vydal: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

ISBN: 978-80-89698-26-4

EAN: 9788089698264

Text neprešiel jazykovou korektúrou.

Za odbornú a jazykovú stránku zodpovedajú jednotliví autori.

© VÚDPaP 2019

UČÍME SA SPOLU... NARATÍVNY FORMÁT AKO PROSTRIEDOK NA ZLEPŠOVANIE ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Zlatica JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Lenka SOKOLOVÁ, Miroslava LEMEŠOVÁ,
Katarína CABANOVÁ, Ľubica HORVÁTHOVÁ

Abstrakt

Vzdelanostná úroveň detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä rómskych detí, ako aj miera ich integrácie sú v Slovenskej republike aj napriek doterajším snahám o ich zlepšenie jednými z najnižších v Európskej únii. Jedným z problémov týchto detí je schopnosť komunikovať v rozvinutom jazykovom kóde vo vzdelávacom jazyku školy. Práve na podporu naratívnych a čitateľských kompetencií detí slúžia pútavé obrázkové učebné materiály a metodické postupy pre učiteľov a učiteľky preložené a vytvorené autorským kolektívom. V overovacej pilotnej štúdii projektu s názvom „Učíme sa spolu“ bol realizovaný pedagogický experiment v prvom ročníku základnej školy vo východoslovenskom kraji, ktorú navštevujú len deti z cieľovej skupiny. Počas deviatich mesiacov deti absolvovali prierezovo v prvom ročníku počas viacerých vyučovacích hodín trikrát do týždňa výučbu metódou naratívneho formátu, ktorého koncept bol autorským kolektívom spracovaný do ucelenej metodiky venujúcej sa podpore naratívnych a čitateľských kompetencií detí. Participácia detí na projekte vzhľadom na ich životné osudy kolísala. Získané dáta poukazujú na zlepšenie v čitateľských kompetenciách a v celkovej školskej úspešnosti u detí z experimentálnej skupiny oproti deťom z kontrolnej skupiny.

Grantová afiliácia: KEGA 060UK - 4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov.

Kľúčové slová: naratívne kompetencie, čitateľské kompetencie, vzdelávanie, naratívny formát, rómske dieťa

Abstract

In Slovakia, the level of education and integration of children from the socially disadvantaged environment, especially Roma children, is one of the lowest in the European Union, despite the previous efforts to improve it. One problem of these children is the ability to communicate in a developed language code in the school's language of instruction. To support children's narrative and reading competencies, the research team have translated and created visually

attractive education materials and methodological guides for teachers. In the pilot study of the project titled "We are learning together", an educational experiment was carried out in the first grade of elementary school in Eastern Slovakia. Only children from the target group were attending this class. The children passed lessons using narrative format method across several subjects during the period of nine months. Children's participation in the project fluctuated due to their life conditions. The obtained data show an improvement in reading competencies and overall school success in children from the experimental group compared to children from the control group.

Key words: narrative competencies, reading competencies, education, narrative format, Roma child

Teoretické východiská

Problematike vzdelávania a rozvoja rómskych žiakov sa venovali viaceré štúdie a výskumy (Rosinský a kol., 2011; Kyuchukov, 2009; Trochtová, 2002; Mesárošová, Orosová, 1994). Napriek snahám o zlepšenie vzdelanostnej úrovne rómskych detí na Slovensku ostáva situácia v oblasti ich vzdelávania aj v súčasnosti vážna, keďže rómski žiaci naďalej nedosahujú v slovenských školách uspokojivé výsledky (ROCEPO, 2011). Podľa zistení Rosinského a kol. (2011) 80% sociálne znevýhodnených detí tvoria rómske deti. Na jednej strane sa vedú diskusie týkajúce sa kultúry, zlého sociálno-ekonomického postavenia rodín či kognitívnych schopností detí a ich neschopnosti začleniť sa do majoritnej spoločnosti (Kundráťová, 2014), na druhej strane je potrebné nastaviť vzdelávanie tak, aby aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a rómske deti mali možnosť zažiť v škole úspech a prijatie. Príčiny neefektívneho vzdelávania rómskych detí je možné vidieť nielen v ich sociálnej a kultúrnej rozdielnosti, ale aj v jazykovej bariére a v používaní len obmedzeného jazykového kódu (Bernstein, 1971) predovšetkým u detí z osád a uzatvorených rómskych komunit (Čerešníková, 2017; Kyuchukov, 2014; Čerešníková, Rosinský, Samko, Vanková, 2017; Jursová Zacharová, Čierniková, Glasová, 2016). Rómske deti je potrebné posudzovať nielen z hľadiska kultúry chudoby, ale aj z hľadiska bilingvizmu. Práve jazykový hendikep je jednou z najčastejšie uvádzaných príčin, prečo práve rómske deti zlyhávajú už na začiatku školskej dochádzky a následne končia v špeciálnych základných školách či opakujú ročník. Slabá alebo nulová znalosť štátneho jazyka sa stáva neprekonateľnou prekážkou vo vzdelávaní (Kubánová, Vančíková, 2011) a predurčuje ich na neúspech. Cummins (1980, 2005) vo svojich prednáškach a článkoch dlhodobo poukazuje na potrebu multilingválneho modelu pre bilingválne deti a na potrebu rozvoja oboch jazykov v školskom prostredí. Jazyková bariéra býva učiteľmi na Slovensku prekonávaná viacerými spôsobmi, no spravidla bez odbornej prípravy pre vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka a bez metodologickej

podpory (Onušková a kol., 2015). Ak však nie sú učitelia a učiteľky dostatočne pripravení na zvládanie nárokov, ktoré so sebou prináša vzdelávanie detí neovládajúcich adekvátne štátny jazyk, v ktorom vyučovanie prebieha, ovplyvňuje to i školské výkony samotných žiakov a žiačok (Laczko-Kerr, Berliner, 2002; Darling-Hammond, Berry, Thoreson, 2001).

Pri práci s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia sa náš výskumný tím rozhodol využívať formu narácie, rozprávania príbehov. Narácia je totiž prirodzená pre všetky kultúry a najmä deti rady pracujú s príbehmi. Ucelený vzdelávací model založený na narácii prináša naratívny formát (ďalej NF) podľa Taeschnerovej (2005). Na základe zistení Taeschnerovej a kolegov (Taeschner a kol., 2005) deti zo slabšieho sociálneho a edukačného prostredia v Taliansku dosiahli po roku práce s naratívnym formátom lepšie výsledky v osvojení si cudzieho jazyka ako deti z dobrého sociálneho a edukačného prostredia (získovaného podľa výšky príjmu, typu zamestnania a ukončeného vzdelania oboch rodičov). Tieto výsledky motivovali výskumný tím okolo profesorky Taeschnerovej k ďalšiemu výskumu využitia modelu naratívneho formátu pri rozvoji reči u detí s Downovým syndrómom (Lerna, Massagli, Galluzzi & Russo, 2002) a neskôr pri integrácii detí imigrantov do školského prostredia v piatich európskych krajinách (Pirchio, Passiatore, 2013; Padiglia & Arcidiacono, 2015). Model naratívneho formátu (Taeschner, 2005) rozvíja u detí porozumenie prirodzeným procesom tvorby reči, metalingvistické uvedomenie, ale aj exekutívne funkcie (Robinson, Sorace, 2018). Metóda je postavená na pojme formát, ktorý definoval Bruner (1985) ako skúsenosti získané prostredníctvom spoločnej každodennej rutinnej činnosti. Vzdelávacia činnosť v NF je postavená na spoločnej dramatizácii krátkych príbehov. Pomocou dramatizácie sa deti učia viesť dialóg, prežívať emócie a nazerať na problém z dvoch strán, čím sa rozvíja aj ich emočné a sociálne vnímanie.

Metódy výskumu

V rámci projektu KEGA 060UK - 4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov, bola metóda naratívneho formátu preložená do slovenského jazyka. Cieľom projektu bolo overiť, či je táto metóda vhodná na efektívnu výučbu slovenského jazyka u rómskych detí v nultom, prípadne v prvom ročníku základnej školy, predovšetkým v oblasti rozvoja gramotnosti týchto detí, ich naratívnych a čitateľských kompetencií. Sekundárnym cieľom projektu bolo zosúladiť metódu NF so štátnym vzdelávacím programom.

V školskom roku 2017/2018 bol zorganizovaný pilotný výskum experimentálneho vzdelávania v prvom ročníku základnej školy s cieľovou skupinou rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na východnom Slovensku. Ich učiteľka bola v septembri 2017 zaškolená, aby mohla začať pracovať s naratívnym formátom Hokus a Lotuska, ktorý bol

výskumnou skupinou preložený a upravený z talianskeho a anglického originálu vytvoreného profesorkou Taeschnerovou (2005). Do slovenčiny bolo preložených 10 zábavných príbehov, boli vytvorené jednoduché pracovné zošity a prerozprávajúca verzia vo forme audiokníh.

V rámci pilotného výskumu boli sledované dve skupiny žiakov prvého ročníka. V septembri 2017 boli deťom v kontrolnej a experimentálnej triede administrované kognitívne a jazykové testy. Batériu testov tvorili: *Farebné progresívne matice* (Raven, upr. Ferjenčík, 1985), subtest *Slovník a Pracovná pamäť* Woodcock-Johnson III. edícia (Ruef, Furman, Munoz-Sandoval, 2003), vybrané subtesty z Detského skríningu (T-100, Kline a kol., 1997) a naratívne kompetencie detí boli zisťované pomocou rozprávania a prerozprávania príbehov (MAIN test, Gagarina a kol., 2012). Testová batéria bola bližšie popísaná v článku Jursovej Zacharovej, Čiernikovej a Glasovej (2016). Pomocou týchto testov bola sledovaná homogenita jednotlivých tried. V októbri 2017 začali deti v experimentálnej triede pracovať s metódou NF trikrát do týždňa. Učiteľka prispôsobila vzdelávanie práci s formátom a vytvorila si dostatok času na dramatizáciu a čítanie obrázkových knižiek. V kontrolnej triede boli používané štandardné metódy vzdelávania. Na konci školského roka boli do testovacej batérie doplnené nasledujúce testy: test produkcie a test porozumenia (Jursová Zacharová, 2013), zohľadňujúce kľúčovú slovnú zásobu príbehov NF. Deti z experimentálnej skupiny boli vyzvané, aby si vybrali jeden obľúbený príbeh z NF a prerozprávali ho podľa obrázkovej knižky. Tieto úlohy zabrali deťom 7 - 10 minút, a preto boli deti testované tromi výskumníčkami, pričom testovacie úlohy boli rozvrhnuté tak, aby nezabrali dieťaťu viac ako 15 minút. Vo väčšine prípadov deti zvládli u každej výskumníčky úlohy do 10 minút. Deti mali možnosť testovanie odmietnuť alebo sa ho zúčastniť v iný deň. Všetci rodičia zúčastnených detí podpísali informovaný súhlas umožňujúci výskumníkom testovať deti a vytvoriť si zvukový záznam z testovania. Rodičia detí z experimentálnej skupiny súhlasili aj s videozáznamom detí. Výskumníčky sa osobne stretli s rodičmi detí v osade a odpovedali na ich otázky týkajúce sa vzdelávania detí.

Vzhľadom na zvýšenú fluktuáciu detí počas testovania boli učiteľky oboch skupín požiadané, aby vyplnili hodnotenie žiakov (Detský skrínig, Kline et al., 1997). Učiteľky posudzovali verbálnu schopnosť detí, gramotnosť, reaktivitu, koncentráciu a sociálne správanie detí, ako aj osobité správanie, ktoré počas roka zaznamenali na škále, kde 1 = veľmi dobré schopnosti, 2 = dobré schopnosti a 3 = problémy v danej oblasti.

Participanti

Pilotného projektu sa zúčastnilo 12 detí v experimentálnej skupine a 13 detí v kontrolnej skupine. Všetky deti pochádzali z vylúčenej komunity v Prešovskom kraji, spĺňali charakteristiky detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a navštevovali prvý ročník

bežnej základnej školy. Okrem jedného chlapca v experimentálnej skupine všetky deti absolvovali nultý ročník. Žiadne dieťa neabsolvovalo predškolské vzdelávanie. V každej triede sa nachádzali aj žiaci, ktorí opakovali prvý ročník. V priebehu roka počet detí v triedach kolísal. Niektoré deti z kontrolnej a experimentálnej skupiny odišli do Veľkej Británie, iné sa odtiaľ vrátili. V experimentálnej triede sa nachádzali dve deti, ktoré mali viac ako 80% neospravedlnených absencií.

Priemerný vek všetkých sledovaných detí ($N = 25$) na začiatku školského roka bol 95,36 mesiaca, čo predstavuje 7 rokov a 11,5 mesiaca. Deti z experimentálnej skupiny boli v priemere o 6,8 mesiaca staršie ako deti z kontrolnej skupiny. Vzhľadom na výskumný dizajn, ktorý rešpektoval prirodzené prostredie a osobité správanie detí počas testovania, nie sú zozbierané všetky dáta od všetkých detí a počet detí v preteste a postteste sa líši. Z tohto dôvodu nie je možné vykonať štatistické analýzy, ktoré by mohli jednoznačne poukázať na rozdiel v jednotlivých oblastiach.

Jedno dieťa z kontrolnej skupiny medzičasom odcestovalo do zahraničia a do experimentálnej skupiny pribudol jeden chlapec. V novembri 2017 bol považovaný za problémové dieťa, nemal osvojené čitateľské kompetencie a zo všetkých predmetov prepadal. Dotyčný chlapec mal v čase testovania 10 rokov, prvý ročník navštevoval tretíkrát.

V septembri 2017 bolo otestovaných spolu 17 detí, z toho 7 detí z kontrolnej triedy a 10 detí z experimentálnej triedy. V júni 2018 boli deti retestované. V škole bolo 10 detí z kontrolnej triedy a 13 detí z experimentálnej triedy. Po spárovaní dát od detí, ktorým boli administrované oba testy, ostalo v kontrolnej skupine 5 detí a v experimentálnej skupine 10 detí. Nasledujúce dáta sú prezentované na tejto vzorke detí.

Prvotné zistenia

V subteste *Slovník* (Ruef a kol., 2003) dosiahli deti z kontrolnej skupiny ako v preteste, tak aj v postteste vyššie skóre ako deti v experimentálnej triede. V subteste *Pracovní paměť* (Ruef a kol., 2003) deti z experimentálnej skupiny skórovali vyššie ($Me = 40,4$) ako deti z kontrolnej skupiny ($Mk = 36$). Následné retestovanie o 8 mesiacov poukázalo na zvýšenie skóre v oboch subtestoch u oboch skupín detí, pričom v experimentálnej skupine došlo k výraznejšiemu zlepšeniu.

V teste *Farebné Ravenove progresívne matice* dosiahla experimentálna skupina o jeden bod viac ako kontrolná skupina v preteste, no v postteste dosiahli žiaci kontrolnej triedy viac bodov ako žiaci experimentálnej triedy. Tieto výsledky poukazujú na veľké interindividuálne rozdiely v experimentálnej triede, kde dve deti dosiahli veľmi nízke výsledky, čo sa odrazilo v priemere za skupinu. Jedno dieťa dokonca skórovalo v preteste dvojnásobne viac ako

v postteste, čo je možné vysvetliť napríklad strachom z testovania. Ostatné deti v experimentálnej skupine dosahovali výsledky lepšie alebo minimálne na úrovni kontrolnej skupiny, pričom najčastejšie sa vyskytujúca hodnota v experimentálnej skupine bola 17 bodov, čo bola jediná a najvyššia hodnota v postteste v kontrolnej skupine. V prípade, ak by sme brali do úvahy priemernú hodnotu v teste u všetkých detí, deti v experimentálnej skupine by dosiahli v preteste $Me = 11,8$ a v postteste $Me = 18,1$ a deti z kontrolnej skupiny by mali priemernú hodnotu v preteste $Mk = 10,1$ a v postteste $Mk = 14,5$. Tieto výsledky poukazujú na problematickosť testovania detí, predovšetkým testovania malých skupín detí a následného vyvodzovania záverov. Zároveň poukazujú na potrebu sledovať aj individuálne osobitosti, ako napríklad strach detí z testovacej situácie či neochotu spolupracovať.

Tabuľka č. 1 Deskriptívne výsledky v jednotlivých testoch

Test	Skupina	Počet	Priemer		Minimum		Maximum	
			Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
WJ - Slovník	Kontrolná	5*	8,4	9	7	8	11	12
	Experim.	10	6,7	7,1	5	5	8	9
WJ Pracovná pamäť	Kontrolná	5	36	44,6	18	36	56	61
	Experim.	10	40,4	48,9	32	36	51	60
Raven FPM	Kontrolná	5	10,6	15,2	8	14	13	17
	Experim.	10	11,4	14,9	7	7	17	22

* Ide o počet detí, ktoré absolvovali pretest aj posttest, nie o všetky deti, ktoré boli testované počas pretestu a posttestu.

Testy administrované len na konci školského roku

Učiteľky vyplňali hodnotiace dotazníky za všetky deti na konci školského roka (Kline, a kol., 1997). Bolo vyplnených 25 hodnotiacich hárkov, 12 za kontrolnú skupinu a 13 za experimentálnu skupinu. Hodnotenia detí za jednotlivé skupiny sa neodlišovali v oblasti sociálneho správania detí. Učiteľka experimentálnej skupiny častejšie hodnotila žiakov ako dobrých alebo veľmi dobrých vzhľadom na ich rozsah slovnej zásoby ($Me = 1,83$, $Mk = 1,92$) a syntax ($Me = 1,83$, $Mk = 2,08$) (Tabuľka č. 2). Rozdiely v hodnotení boli zaznamenané predovšetkým v otázke týkajúcej sa čítania detí ($Me = 1,83$, $Mk = 2,58$), práce s číslami ($Me = 1,42$, $Mk = 2,25$) a vo výslovnosti.

Tabuľka č. 2 Hodnotenie žiakov triednymi učiteľkami na konci školského roku

Skupina	Počet	Slovná zásoba	Syntax	Porozumenie	Čítanie	Práca	
						s	Výslovnosť číslami
Kontrolná	12	1,92	2,08	1,42	2,58	2,25	1,92
Experimentálna	13	1,83	1,83	1,42	1,83	1,42	1,42

Deti zároveň absolvovali subtest Detského skríningu – čítaciu skúšku. Išlo len o testovanie na konci školského roku, preto uvádzame v tabuľke všetky deti, ktoré boli počas testovania v škole. Tento test ukázal nedostatky v čitateľskej gramotnosti u detí v kontrolnej skupine. Kým v kontrolnej skupine dve deti nevedeli prečítať ani písmená a väčšina detí, ak prečítala samostatné písmená, mala problémy so slabikami a aj s čítaním slov (Tabuľka č. 3). Len dve deti vedeli prečítať aj slabiky a slová. V experimentálnej skupine väčšina detí vedela prečítať všetky písmená a len dve deti mali problémy s čítaním slabík a slov. Ide o deti, ktoré mali zároveň aj veľmi slabé výsledky v ostatných testoch a majú vysoký počet absencií v škole. No aj tieto deti dopadli v rozpoznávaní písmen lepšie ako väčšina detí z kontrolnej skupiny.

Tabuľka č. 3. Schopnosť diferencovať písmená a čítať slová

Skupina	Počet	Písmená	Slová	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
				Písmená	Písmená	Slová	Slová
Kontrolná	9	16,6	5,5	2	31	0	27
Experimentálna	13	22,4	17,5	12	31	0	36

Predpokladali sme, že v špecifických testoch viažucich sa na slovnú zásobu z príbehov NF deti z experimentálnej skupiny dosiahnu výrazne lepšie výsledky ako deti z kontrolnej skupiny. V teste porozumenia mali deti vybrať z troch obrázkov ten, ktorý sa zhoduje s vysloveným slovom. Deti z kontrolnej skupiny v priemere rozumeli 16,45 slov z 21 predkladaných slov (78,3 % slov) a deti z experimentálnej skupiny správne určili v priemere 20,19 slov z 21 (96,14 % slov). V teste produkcie mali deti 21 obrázkov, ktoré mali postupne pomenovať. Ak išlo o sloveso, výskumníčka sa ich opýtala „Čo robí?“. Deti z kontrolnej skupiny vedeli pomenovať v priemere 13,7 obrázkov (65,2 % slov) a deti z experimentálnej skupiny pomenovali v priemere 18,46 slov (87,9 % slov).

Z pohľadu narácie boli deti z kontrolnej skupiny výrečnejšie ako deti z experimentálnej skupiny. Deti mali najskôr porozprávať jeden príbeh podľa šiestich obrázkov a následne mali prerozprávať iný príbeh podľa obrázkov, ktorý im tesne predtým porozprávala výskumníčka

(Main test, Gagarina et al., 2012). Pri rozprávání príbehu použili deti z kontrolnej skupiny v priemere 29 slov a celkovo 21,3 rôznych slov. Deti z experimentálnej skupiny porozprávali príbeh s 37 slovami, pričom použili 20,4 rôznych slov. Pri prerozprávání príbehov použili deti z kontrolnej skupiny celkovo viac slov (Total) ako aj viac rôznych slov (Token) ako deti z experimentálnej skupiny (Tabuľka č. 4). Deti z experimentálnej skupiny tvorili však dlhšie vety a postupovali podľa časového sledu príbehu, čo sa nedarilo deťom z kontrolnej skupiny.

Tabuľka č. 4 Počty slov pri rozprávání a prerozprávání príbehu

Skupina	Rozprávání príbehu					Prerozprávání príbehu			
	počet detí	všetkých slov	rôznych slov	min	max	všetkých slov	rôznych slov	min	max
Kontrolná	9	29	21,3	6	35	52	30,8	6	50
Experimentálna	11	37	20,4	5	51	48	29,2	17	41

Poslednou úlohou detí bolo prerozprávať jeden z príbehov NF podľa vlastného výberu dieťaťa s pomocou obrázkovej knižky. V tejto úlohe zlyhali dve deti – jedno z nich zlyhalo aj vo všetkých ostatných úlohách a druhé bolo 8 mesiacov vo Veľkej Británii, kde nenavštevovalo základnú školu, lebo pre neho nemali v škole miesto. Dieťa bolo len s rodičmi a počas 8 mesiacov komunikovalo len rómskym jazykom. Ostatné deti sa z úlohy tešili a obšírne rozprávali príbeh. Použili pritom v priemere 95 slov. Na porozprávání príbehu používali jednoduché a rozvité vety (napr. „Lotuska sa vrátila, pozrela sa na čokoládu a zjedla ju.“). V príbehoch sa vyskytovalo viacero gramatických chýb ako používanie koncoviek pri tretej osobe, nerozlišovanie medzi ženským a mužským rodom, prípadne ich miešanie, nevhodné používanie gramatických prípon pri slovesách.

Záver

Predkladané výsledky sú len čiastočné vzhľadom na to, že projekt ešte nie je ukončený a rozsah príspevku je limitovaný. Ako sa ukazuje, používanie naratívneho formátu pri práci s deťmi za predpokladu primeraného navštevovania školy môže viesť k zvýšeniu jazykovej gramotnosti týchto detí a môže mať tiež vplyv na ich ďalšiu školskú kariéru, čo sa odrazilo aj na skutočnosti, že 10 detí z experimentálnej triedy postúpilo do druhého ročníka ZŠ. Dve deti budú opakovať prvý ročník. V nami administrovaných testoch dosiahli veľmi slabé výsledky, dokonca v postteste mali slabšie výsledky ako v preteste. Obe deti majú viac ako 80% vymeškaných hodín a ich rodinné prostredie len vo veľmi malej miere dokáže napĺňať edukačné potreby detí. Z kontrolnej skupiny postúpili do druhého ročníka len 2 deti, ktoré na začiatku a na konci školského roka dosahovali vo všetkých testoch najlepšie výsledky. Ostatné deti z kontrolnej skupiny tento rok opakujú prvý ročník, a to napriek približne

rovnakým kognitívnym schopnostiam a mierne lepším naratívnyim schopnostiam v preteste. Ich triedna učiteľka požiadala o zaradenie do projektu *Učíme sa spolu* a tento rok aj táto trieda používa naratívny formát. Deti a učiteľky oboch skupín sú aj naďalej v kontakte s výskumným tímom a predpokladáme retestovanie detí aj na konci školského roku 2018/2019.

LITERATÚRA

BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London & New York: Routledge & Kegan Paul. Dostupné online: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>

CUMMINS, J. 1980. The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly* Vol. 14, No. 2 (Jun., 1980), pp. 175-187. ISSN: 1545-7249.

CUMMINS, J. 2005. Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. Istanbul: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Dostupné on line <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf>

ČEREŠŇÍKOVÁ, M. 2017. Akú úlohu zohráva materinský jazyk pri diagnostike komunikačnej kompetencie dieťaťa? In *Školský psychológ/Školní psychológ*. 18 (1), 2017, s. 127-133.

ČEREŠŇÍKOVÁ, M., ROSINSKÝ, R., SAMKO, M., VANKOVÁ, K. 2017. *Bariéry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-1214-4.

DARLING-HAMMOND, L., BERRY, B., THORESON, A. 2001. Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1, 57 – 77.

GAGARINA, N., KLOP. D., KUNNARI, S., TANTELE, K., VÄLIMA, T., BALCIUNIELE, I., BOHNACKER, U. & WALTERS, J. 2012. *MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZASPiL Nr. 56. Dostupné online http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_final.pdf

GARCIA, O. 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century. In Skutnabb-Kangas, T. Phillipson, R., Mohtanty, A. K, Panda, M. (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local*. New Delhi: Orient Blackswan, pp. 140-158. ISBN13: 978-1-84767-189-7.

GARCIA O. – WEI L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmilian. DOI: 10,1057/9781137385765.

- GAŽOVIČOVÁ, T. 2012. Využitie rómskeho jazyka v školskom prostredí. In Gallová Kriglerová, E., Gažovičová, T. (Eds.). *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: CVEK, 2012.
- HILL, H. C., ROWAN, B., BALL, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371 – 406.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2013. Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová, L. (eds.) *On the Path to Bilingualism: from informal to formal education*. Roma: DITI, srl. S. 206-230.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ Z. 2016. Porozumenie príbehov a naratívna kompetencia v slovenskom jazyku u rómskych detí. In *Jazyk – Literatúra – Komunikácia: Recenzovaný odborný časopis*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISSN 1805- 689X, s. 27 – 34.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., ČIERNIKOVÁ, M. & GLASOVÁ, M. 2017. Rozvoj cudzojazyčných kompetencií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In *Školský psychológ/Školní psycholog*, 18 (1), 2017, 133-139
- KLINE, P., GRAHAM, C., KING, W. & WRIGLEY, J. (GB), upr. Senka, J., Páleník, L., Medved'ová, L. & Matejík, M. 1997. *Detský skrínig*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- KOPASOVÁ, D. 1987. Zefektívňovanie rečovo-intelektového vývinu cigánskych detí v materskej škole. *Predškolská výchova*, 16, 1987, s. 2 – 6.
- KUBÁNOVÁ, M., VANČÍKOVÁ, K. (Eds.) (2011). *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2011. 54 s.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2014. Diagnostika detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, 2014, č. 3, s. 74-85.
- KYUCHUKOV, H. 2009. Diversity and citizenship education in Bulgaria. In Banks, J. A. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge, 2009, s. 360-369.
- KYUCHUKOV, H. 2014. Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, č. 3-4, s. 309–319. ISSN 0555-5574
- LERNA, A., MASSAGLI, A., GALLUZZI, R. RUSSO, L. 2002. Imparare a parlare con il format narrativo: Prima applicazione nella riabilitazione del linguaggio nie bambini con Sindrome di Down. In *Rivista di Psicolinguistica applicata*. N. 3, 39-55.
- OŇUŠKOVÁ, M. a kol. (2015). *Slovenčina pre cudzincov v edukačnom procese*. Bratislava: MPC, 2015.
- PADIGLIA, S. & ARCIDIACONO, F. 2015. A narrative format desing to improve language acquisition through social interaction. In *Teaching Innovation*, 2015, vol. 28, Iss. 3, pp. 83-98. DOI: 10.5937/inovacije1503083P.

- PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y. 2013. The research and application of the Narrative format model. In Jursová Zacharova, Sokolova (ed.) *On the Path to Bilingualism: from informal to formal education*. Roma: DITI, srl. 2013, s. 184-205.
- RAVEN, upr. Ferjenčík. 1985. *Ravenove progresívne matice*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p. T-64.
- ROBINSON, M. & SORACE, A. 2018. The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children. In *Eur Journal of Psychological Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0377-x>
- ROCEPO. Kol. autorov. 2011. *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov.
- ROSINSKÝ R., KLEIN, V., ŠRAMOVÁ, B., VANKOVÁ, K. 2011. *Pedagogicko-psychologické a interkulturálne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: UKF.
- RUEF, M., FURMAN, A., MUNOZ-SANDOVAL. 2003. *Woodcock Johnson International Editions*,. The Woodcock-Munoz Foundation.
- SENKA, J., MEDVEĎOVÁ, Ľ., PÁLENÍK, Ľ. & MATEJÍK, M. 1997. *Detský skrining*. (T-100) Bratislava: Psychodiagnostika, a.s., 1997, 167 s.
- TAESCHNER, T. 2005. *The magic Teacher*. London: CILT.
- TAESCHNER, T. 2013. „The Dinocroc model“ for learning and teaching languages to children. In: Jursová Zacharová, Z. & Sokolová, L. (eds.) *On the Path to Bilingualism: from informal to formal education*. Roma: DITI, s.r.l. p. 160-183.
- TROCHTOVÁ, I. 2002. *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-89055-21-4.

O autorkách

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD., zacharova@fedu.uniba.sk

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.,

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.,

Mgr. Katarína Cabanová, PhD.,

Katedra psychológie a patopsychológie

Pedagogická Fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Mgr. Ľubica Horváthová, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická Fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava