

PSYCHOLÓGIA A PATOPSYCHOLÓGIA: študentská vedecká konferencia 2017

recenzovaný zborník príspevkov



Bratislava

2017

Zostavovateľka:

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Recenzenti a recenzentky:

Doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD.

Doc. PhDr. Marian Groma, PhD.

PhDr. Viera Diešková, CSc.

PhDr. Elena Brozmanová

PaedDr. Eva Vancu, PhD.

Za obsahovú a jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autorky príspevkov.

Vydala:

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra psychológie a patopsychológie

Bratislava, 2017

ISBN 978-80-223-4460-9

ROZVOJ NARATÍVNYCH KOMPETENCIÍ U DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA POMOCOU PRÍBEHOV A ROZPRÁVANIA¹¹

Anna Kolcunová, Zlatica Jursová Zacharová

Katedra psychológie a patopsychológie, Ústav psychologických a logopedických štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
zacharova@fedu.uniba.sk

Abstrakt

Úroveň produkcie a porozumenia jazyka, v ktorom prebieha školské vzdelávanie, je dôležitá nielen z pohľadu školskej úspešnosti, ale aj z pohľadu nadväzovania sociálnych vzťahov a inklúzie dieťaťa do školskeho prostredia. V predkladanej práci sledujeme možný rozvoj naratívnej kompetencie u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom dramatizácie príbehov. Na výskume sa zúčastnilo 22 detí prvého ročníka vo veku od 6,5 rokov do 8,5 rokov. Experimentálneho vzdelávania sa zúčastnilo 11 detí a 11 detí bolo súčasťou kontrolnej skupiny. Na začiatku vzdelávania deti prerozprávali príbehy Vtáčiky a Mačka (MAIN, Gagarina et al., 2012) a na konci vzdelávania prerozprávali analogické príbehy Kozliatka a Pes (MAIN, Gagarina et al., 2012). Celkovo bolo z hľadiska makroanalýzy spracovaných 88 príbehov. Z výsledkov vyplýva, že deti z experimentálnej skupiny dosiahli väčší rozvoj v oblasti porozumenia a produkcie príbehov ako deti z kontrolnej skupiny.

Kľúčové slová: naratívne kompetencie, mladší školský vek, sociálne znevýhodnenie, čítanie príbehov

Abstract

The level of production and understanding of the language in which school education takes place is important not only from the point of view of school achievement but also from the point of view of linking the social relations and the inclusion of the child to the school environment. In the present work we monitor the possible development of narrative competence in children from socially disadvantaged environment through the dramatization of stories. The experiment was attended by 22 children of the first class aged from 6.5 years to 8.5 years. 11 children attended experimental education, and 11 children were part of the control group. At the beginning of the education, the children narrated the stories of Baby Birds and Cats (MAIN, Gagarina et al., 2012), and at the end of the education they reconstructed the analogous stories of Baby Goats and Dog (MAIN, Gagarina et al., 2012). Overall, 88 stories were processed in terms of macroanalysis. The results show that children from the experimental group achieved greater development in comprehension and stories production than children from the control group.

Keywords: narrative competencies, younger school age, social disadvantage, reading stories

¹¹Príspevok je podporený projektom KEGA 060UK-4/2017 *Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov.*

I. Úvod

Medzi deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sú väčšinou zaraďované deti rómskeho pôvodu. Podľa Rosinského (in Lukšík, Lemešová, 2013) 80% detí zo skupiny sociálne znevýhodnených detí je rómskych detí. Na zlyhávaní týchto detí v školskom systéme sa podieľajú viaceré faktory počnúc od horšej ekonomickej a sociálnej situácie, cez nedostatok možností rozvoja, problémov pri utváraní sociálnych kontaktov s majoritným obyvateľstvom, ktoré je silne ovplyvnené predsudkami o negatívnych charakteristikách rómov, kultúrnych rozdielov až po nedostatočné ovládanie vzdelávacieho jazyka na jeho fonetickej, gramatickej a sémantickej úrovni. Okrem toho tieto deti málokedy navštevujú predškolské zariadenia, často vôbec v domácnosti nekomunikujú slovenským jazykom a rodičia nemajú záujem a/alebo schopnosti im pomôcť pri preberaní učiva (Lukšík, Lemešová, 2013). Podľa výskumu Prešovského metodického centra ROCEPO (2016) bolo z celkového počtu školopovinných detí (v 776 školách zapojených do prieskumu v roku 2015) 20,16% detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej SZP). Na opakovaní ročníkov sa podieľalo 72,19% týchto žiakov z celkového počtu žiakov, pričom na prvom stupni je to 78,71% detí zo SZP zo všetkých detí. Najviac detí – hlavne detí zo SZP opakovalo prvý ročník v Košickom (52,66%) a Prešovskom kraji (24,10%). Deti zo SZP majú zároveň v priemere najviac neospravedlnených vymeškaných hodín zo školy. Najvyšší počet (90,59% v roku 2015) vymeškaných hodín bolo v nultom ročníku, ktorý navštevujú prevažne deti zo SZP (ROCEPO, 2016). Predpokladáme, že za týmito negatívnymi skutočnosťami stojí nie len kultúrna a socio-ekonomická odlišnosť od majoritného obyvateľstva, ale aj nedostatočne rozvinutý formálny slovenský jazyk, ktorý deťom znemožňuje uspieť v školskom systéme. Neporozumenie zadaniu a následná nemožnosť splniť požadované úlohy môže viesť k frustrácii až bezmocnosti a následne k uzatváraniu sa a odmietaniu spolupráce, prípadne k rizikovému správaniu žiakov, čo naznačil vo svojej štúdii Čerešníková (2017). Kuychukov (2009) na základe svojich výskumov jazykových kompetencií rómskych detí v Bulharsku spomína ako vhodný model vyučovania inkluzívne vyučovanie rómskych detí a majoritného obyvateľstva pri zabezpečení rómskych asistentov v triedach, ktorí by pomáhali deťom porozumieť výkladu učiteľa a poskytovali pomoc pri komunikácii. Jeho výskum (Kuychukov, 2009) poukazuje na dôležitosť dobrého osvojenia minoritného jazyka na rozvoj kognitívnych kompetencií detí. A hoci deti zo SZP sa v bežných situáciách vedia dorozumieť, zvládnutie školského prostredia v slovenskom jazyku od nich vyžaduje iný jazykový kód, ako ten, ktorý bežne používajú (ak vôbec doma komunikovali pred vstupom do školy slovenským jazykom). Aby mohlo byť dieťa v škole úspešné potrebuje mať dobre rozvinuté jazykové kompetencie vo vzdelávacom jazyku (viac Bernsteinova teória o sociálnej podmienenosti jazykových kódov u detí, napr. v Průchovi, 2011), prípadne aspoň v materinskom jazyku. Za dobre rozvinutú jazykovú kompetenciu dieťaťa pri vstupe do školy je možné považovať „jeho schopnosť hovoriť v materinskom jazyku a mať vytvorené primerane bohaté sémantické siete“ (Čerešníková, 2006). Jazyková kompetencia, ktorú môžeme vnímať ako „neohraničenú možnosť vytvárať vety v jazyku“ (Čerešníková, 2017), je súčasťou komunikačných kompetencií dieťaťa.

II. Naratívne kompetencie u detí

V rámci jazykových kompetencií detí je dôležité sledovať aj naratívne kompetencie (porozumenie a produkcia príbehov), nakoľko všetky komunikatívne akty v interakcii s inými osobami sú utvárané zdieľaním krátkych príbehov (spomienok či aktuálnych zážitkov). Na schopnosti prerozprávať príbeh je možné sledovať nie len rozsah slovníka dieťaťa, ale aj gramatickú a štylistickú stavbu vety (mikroštruktúra príbehu), schopnosť dodržania postupnosti epizód príbehu, vyskladanie epizód v časovom slede na základe predpokladov logického správania a konania postáv (makroštruktúra príbehu).

Naratívne kompetencie dieťaťa sa rozvíjajú v kontexte zážitkov s príbehmi predovšetkým v predškolskom veku. Podľa Harčaríkovej a Klimoviča (2010) sú u detí do dvoch rokov badateľné predovšetkým jednoduché naratíva, označované aj protonaratíva (stručné, jednoduché udalosti). Od 4 rokov tvoria deti jednoduché naratíva, v ktorých dochádza k prepájaniu správania a konania postáv a sú charakteristické príčinnno-dôsledkovými vzťahmi. Približne od piateho/šiesteho roku života dochádza k tvobe pravých naratív. Ide o príbehy, ktoré sú časovo a logicky správne usporiadané, pričom v piatom roku života je pravdepodobné, že môže ešte dochádzať k slabému prepájaniu vzťahov k téme (Harčaríková & Klimovič, 2010). V tomto období má dieťa záujem počúvať príbehy, tvoriť si a rozprávať vlastné príbehy. S rozvojom jazykovej a predovšetkým naratívnej kompetencie sa rozvíja pamäť, myslenie, vytvárajú sa u detí sémantické siete a rozvíja sa logické myslenie (Čerešníková, 2006). Naratívne kompetencie umožňujú zapájať okrem zmienených procesov aj predstavivosť a obohacujú sociálny a morálny svet detí, čo má dopad aj na následnú školskú úspešnosť (Cain, 2003; Van den Broeck et al., 2005 in Kapalková 2002). Na Slovensku sa tvorbou naratív u bežnej populácie detí v predškolskom a mladšom školskom veku zaoberajú viacerí autori napr. Kapalková (2002), Zajacová (2005), Klimovič a Harčaríková (2010), Kapalková a Pyšná (2012) a tvorbou naratív u bilingválnych (rómsko-slovenských) detí Samko a Kapalková (2015), Čerešníková (2006, 2017), Jursová Zacharová, Čierniková a Glasová (2017).

III. Charakteristika výskumu

Výskumným cieľom bolo popísať, nakoľko stimulácia naratívnej kompetencie prostredníctvom aktívnej práce s bežnými naratívami (1 hodina týždenne), bude viesť k rozvoju naratívnej kompetencie u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vychádzali sme zo štúdií Lerna, Massagli, Galluzzi a Russo (2002) a Taeschner (2005), ktoré sledovali rozvoj naratívnych kompetencií u detí z Downovým syndrómom. Tieto deti pred pôsobením naratívneho formátu mali veľmi slabé rečové kompetencie. V následnom výskume Arcidiacono, Padiglia a Miserez-Caperos (2015) na súbore 165 detí migrantov z 20-tich národností vo veku 3-7 rokov konštatovali pozitívne výsledky pri používaní naratívneho formátu na rozvoj rečových kompetencií a sociálne začleňovanie detí do majoritnej spoločnosti.

3.1 Charakteristika výskumnej vzorky

V rámci pedagogického experimentu boli do výskumu zapojené dve triedy prvého ročníka bežnej základnej školy. V oboch triedach bolo 11 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Na začiatku výskumu žiaci absolvovali skrínigové testovanie zručností (Kline et al., 1997) a boli zaznamenané ich naratívne kompetencie v oblasti rozprávania a prerozprávania príbehu v slovenskom jazyku pomocou testu MAIN (Gagarina et al., 2012). Čo sa týka rozloženia pohlavia žiakov, boli obe triedy zhodné. Z hľadiska veku, boli deti z kontrolnej skupiny o 2 mesiace staršie. Priemerný vek detí v oboch triedach bol 89,63 mesiaca, (7,5 roka) (tab 1). Všetci žiaci zapojení do výskumu pochádzali zo SZP a boli rómskeho pôvodu.

Tabuľka 1 Rozloženie výskumného súboru z hľadiska pohlavia a veku

	N	Z toho dievčat	Minimálny vek v mesiacoch	Maximálny vek v mesiacoch	Priemerný vek v mesiacoch
Experimentálna trieda	11	4	76	99	88,54
Kontrolná trieda	11	4	78	106	90,72
Spolu	22	8	76	106	89,63

Z hľadiska kompetencií detí, boli použité dva subtesty detského skrínigu (Kline et al., 1997). Oba boli verbálneho charakteru a sledovali či deti porozumejú inštrukcii a či ju vedia aj vykonať. V každom subteste mali deti správne vykonať osem jednoduchých úloh. V subteste priestorovej orientácie, ktorý je náročnejší na porozumenie, skórovali lepšie deti z kontrolnej skupiny (72% správnych odpovedí) ako deti z experimentálnej skupiny (67% správnych odpovedí). V subteste krátkodobej pamäti boli výsledky oboch skupín detí porovnateľné (tab 2).

Tabuľka 2 Výsledky detí v úlohách priestorovej orientácie a krátkodobej pamäti v preteste (subtesty T-100, Kline et al., 1997)

Úlohy v subteste	Priestorová orientácia			Krátkodobá pamäť		
	Počet správnych odpovedí	Priemer na dieťa	%	Počet správnych odpovedí	Priemer na dieťa	%
Kontrolná trieda	65	5,91	73,9%	60	5,45	68,2%
Experimentálna trieda	59	5,36	67,0%	59	5,34	67,1%
Spolu/priemer	62	5,66	70,4%	59,5	5,39	67,6%

Z hľadiska jazykových kompetencií bol deťom administrovaný test MAIN (Gagarina, et al. 2012), ktorý bol vytvorený pre bilingválne deti na zachytávanie ich naratívnych kompetencií. Test je zameraný na sledovanie úrovne makroštruktúry tvorby príbehov. Každý príbeh je rozdelený do 3 epizód a každá epizóda zahŕňa 5 príbehových štruktúr: počiatočnú aktivitu, popísanie cieľa príbehu, pokus o rozuzlenie príbehu, výsledok a rozuzlenie príbehu. Jednotlivé časti epizód sú obodované a dieťa môže získať za rozprávanie a/alebo prerozprávanie príbehu 17 bodov. Počas pretestu boli deti individuálne požiadané, aby porozprávali a prerozprávali príbehy Vtáčiky a Mačka. Pri rozprávaní príbehu deti častejšie spadali do jednoduchých viet, tvorili vetné predikáty, pričom pri prerozprávaní sa snažili kopírovať štruktúru príbehu a vetnú skladbu z počutého. Deti mali priemerne v teste rozprávania 18,45% úspešnosť (tab. 3). Deti z experimentálnej skupiny prerozprávali o 9 príbehových štruktúr viac ako deti z kontrolnej skupiny. Z hľadiska mikroanalýzy deti počas rozprávania príbehu použili v priemere 69,86 slov. Deti z experimentálnej triedy použili významne viac slov na porozprávanie príbehu (78,27) ako deti z kontrolnej triedy (61,45).

Tabuľka 3 Makroanalýza rozprávania príbehov v experimentálnej a kontrolnej triede počas pretestu (MAIN, Gagarina et al., 2012)

		Rozprávanie - makroanalýza						
	N	počiatočná aktivita	cieľ	pokus	výsledok	reakcia	spolu	v %
experimentálna trieda	11	13	4	16	6	0	39	20,86
kontrolná trieda	11	8	13	4	4	1	30	16,04
priemer za triedu	11	10,5	8,5	10	5	0,5	34,5	18,45

Pri prerozprávání príbehu (učiteľka dieťaťu najskôr individuálne porozprávala príbeh a následne ho dieťa prerozprávalo) bolo zaznamenané zvýšenie prerozprávania v oblasti príbehovej štruktúry. Deti v priemere prerozprávali 27,81% štruktúr a medzi skupinami detí nebol zaznamenaný takmer žiaden rozdiel (tab, 4).

Tabuľka 4 Makroanalýza prerozprávania príbehov v experimentálnej a kontrolnej triede počas pretestu (MAIN, Gagarina et al., 2012)

		Prerozprávanie - makroanalýza						
	N	počiatočná aktivita	cieľ	pokus	výsledok	reakcia	spolu	v %
experimentálna trieda	11	20	6	8	10	7	51	27,27
kontrolná trieda	11	14	7	9	17	6	53	28,34
priemer za triedu	11	17	6,5	8,5	13,5	6,5	52	27,81

Mann-Whitney U test naznačuje, že štruktúru pri rozprávání príbehu u detí z experimentálnej triedy počas pretestu môžeme považovať za rovnako zvládnutú (Mdn = 6) ako štruktúru príbehu u detí z kontrolnej triedy (Mdn = 4), $U = 45,5$, $p = 0,315$. Rovnako aj štruktúra pri prerozprávání príbehu je u detí z experimentálnej triedy (Mdn = 8) podobná štruktúre príbehu u detí z kontrolnej triedy (Mdn = 9), $U = 59,0$, $p = 0,920$. Množstvo vypovedaných slov na jeden príbeh (Token) bolo u detí z jednotlivých tried podobné. Najviac slov vypovedali deti z experimentálnej triedy pri rozprávání príbehu o vtáčikoch ($M = 78,27$ oproti deťom z kontrolnej triedy $M = 61,45$). V prerozprávání povedali viac slov deti z kontrolnej triedy ($M = 73,18$) oproti deťom z experimentálnej triedy ($M = 66,36$). Získané výsledky v rozprávání a prerozprávání u detí môžu naznačovať, že ak by sa s deťmi pracovalo a boli by vystavené naráciám vo forme, ktoré je pre ne prijateľná, mala by stúpnuť naratívna kompetencia týchto detí a to hlavne pri rozprávání príbehov. Podľa výsledkov pretestov počet slov v tomto prípade nezohráva významnú funkciu pri určení naratívnych kompetencií detí. Tieto výsledky sú porovnateľné so štúdiou Pyšnej a Kapalkovej (2012), v ktorej bežné slovenské deti dosiahli podobné výsledky a pri prerozprávání použili v priemere menej slov ako pri rozprávání.

3.2 Pribeh experimentálneho vzdelávania

Na základe týchto počiatočných zistení bol navrhnutý intervenčný program zameriavajúci sa v experimentálnej triede detí na prácu s príbehmi a na rozvoj ich naratívnych kompetencií. Počas troch mesiacov (12 týždňov), vždy 1x v týždni, bola experimentálna trieda vystavená práci s naratívami v rámci krúžkovej činnosti. Počas vyučovania bola vždy prečítaná, znázornená, sledovaná na DVD, zahraná jedna

rozprávka podľa záujmu detí a následne učiteľka použila doplňujúce otázky pre porozumenie príbehu. Na záver hodiny bol príbeh deťmi prerozprávajú.

Počas experimentálneho vzdelávania učiteľka pracovala metódou naratívneho formátu a dodržiavala stratégie komunikácie podľa Horňáková a kol. (2005). Spoločne na hodinách prebrali 6 rozprávok, pričom pri každej rozprávke sa zamerali na porozumenie príbehu, cieľ príbehu, snahu hlavného hrdinu príbehu vyriešiť problém/situáciu, v ktorej sa ocitol, popísanie výsledku situácie a vysvetlenie si následnej reakcie. Príbehy, ktoré boli postupne prebrané na hodinách: Červená čiapočka, Tri prasiatka, Perníková chalúpka, Snehulienka, Koza rohatá a jež, Popoluška.

IV. Výsledky výskumu

V nasledujúcej kapitole uvádzame dve podkapitoly. V prvej podkapitole sú uvedené a porovnané výsledky pre a posttestov detí v oboch skupinách v teste MAIN (Gagarina et al., 2012). V druhej podkapitole je popísaná prípadová štúdia, ktorá dokresľuje výsledky experimentu.

4.1 Výsledky a porovnanie pre- a post-testov

Po ukončení pedagogického experimentu boli deťom opätovne administrované testy. Deti z oboch tried (N = 22) boli požiadané, aby porozprávali a prerozprávali dva príbehy. Príbeh na rozprávanie Kozliatka bol analogický s príbehom Vtáčiky a príbeh Pes určený k prerozprávaniu bol analogický s príbehom Mačka, ktorý bol použitý v preteste. Príbehy boli nahrané, transkribované a analyzované na makroúrovni z hľadiska rozloženie štruktúry príbehu v jednotlivých epizódach, pričom za každý príbeh mohli deti získať 17 bodov.

Deti celkovo získali za štruktúru príbehu pri jeho rozprávaní 7,09 bodov, čo je 41,71% zo 17 bodov. Deti z experimentálnej triedy získali 9 bodov (52,94%) a deti z kontrolnej triedy 5,18 bodov (30,48%). V oboch skupinách nastal významný nárast oproti pretestu (tab, 5). Pri prerozprávaní príbehu získali deti v priemere 6,55 bodov za triedu (38,5%), pričom deti z experimentálnej triedy získali v priemere 8 bodov čo je 4,27% a deti z kontrolnej skupiny získali v priemere 5,09 bodov (29,95%).

Tabuľka 5 Rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v preteste/postteste pri rozprávaní a prerozprávaní príbehu

Skupina	Pretest:	Spolu	Počet slov	Posttest:	Spolu	Počet slov
Experimentálna	rozprávanie	20%	78,27	rozprávanie	52,9%	75,45
Kontrolná		16%	61,45		30,5%	58,55
Spolu					41,7%	
Experimentálna	perorozprávanie	27%	66,36	perorozprávanie	47%	75,09
Kontrolná		28%	73,18		30%	59,73
Spolu					38,5%	

Mann-Whitney U test naznačuje, že štruktúra príbehu pri rozprávaní u detí z experimentálnej triedy bola bohatšia (Mdn = 10) ako u detí z kontrolnej triedy (Mdn = 8), $U = 13,0$, $p = 0,001$. Podobne aj štruktúra príbehu pri prerozprávaní u detí z experimentálnej triedy (Mdn = 5) je bohatšia, ako u detí z kontrolnej triedy (Mdn = 5), $U = 23,00$, $p = 0,013$.

Množstvo vypovedaných slov na jeden príbeh (Token) nebolo u detí z jednotlivých tried zhodné. Najviac slov vypovedali deti z experimentálnej triedy pri rozprávaní príbehu o Kozliatkach ($M = 75,45$) oproti deťom z kontrolnej triedy ($M = 58,55$). V prerozprávaní príbehu Pes povedali deti z experimentálnej triedy viac slov ($M = 75,09$) ako deti z kontrolnej triedy ($M = 59,73$). Výsledky U Mann-Whitney testu naznačujú, že deti z experimentálnej triedy použili pri prerozprávaní bohatšiu slovnú zásobu ako deti z kontrolnej triedy (tab. 6).

Tabuľka 6 U-Mann Whithey test pre porovnanie výsledkov posttestov u experimentálnej a kontrolnej triedy

	Kozliatka - štruktúra	Pes - štruktúra	KToken	PToken
Mann-Whitney U	13,000	23,000	27,000	28,000
Wilcoxon W	79,000	89,000	93,000	94,000
Z	-3,211	-2,479	-2,201	-2,135
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,013	,028	,033
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001 ^b	,013 ^b	,028 ^b	,034 ^b

a. Grouping Variable: skupina

b. Not corrected for ties.

Deti v oboch skupinách dosiahli zlepšenie v oblasti rozprávania a prerozprávania štruktúry príbehu. U detí z experimentálnej skupiny nastalo zlepšenie v štruktúre príbehov o 32,9%, u detí z kontrolnej skupiny o 20%. Pri prerozprávaní príbehov nastalo zlepšenie u detí z experimentálnej skupiny o 14,5% a u detí z kontrolnej skupiny o 2%. Pri druhom meraní nastalo zlepšenie naratívnych kompetencií u detí a výsledky boli štatisticky významné pri rozprávaní $Z = -4,026$, $p = 0,000$ s efektom účinku $r = -0,86$, ako aj pri prerozprávaní $Z = -3,956$, $p = 0,000$ s efektom účinku $r = -0,84$ (tab. 7).

Tabuľka 7 Výsledky Wilcoxonovho testu pre pretest a posttest v rozprávaní a prerozprávaní

	Posttest Kozliatka - Pretest Vtáčiky	Posttest Pes - Pretest Mačka	Kozliatka Token - Vtáčiky Token	Pes Token - Mačka Token
Z	-4,026 ^b	-3,956 ^b	-,374 ^c	-,299 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,709	,765

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Výsledky pre počet všetkých vypovedaných slov v pretestoch a posttestoch nepreukázali žiadne štatisticky významné rozdiely.

4.2 Prípadová štúdia

Na dokreslenie obrazu rozvoja naratívnych kompetencií u detí pomocou dramatizovaných príbehov je uvádzaný nasledovný prípad. Sledované dieťa je dievča, v čase experimentálneho vzdelávania malo 6 rokov a 10 mesiacov. Je to polosirota, matka jej zomrela pri pôrode. Vychováva ju stará mama. Otec dieťa opustil. Dieťa sa v škole prejavuje ticho, pokojne a je veľmi svedomité. Pri preteste pôsobilo neisto a vystrašene. Chcelo niečo povedať, ale jej slovná zásoba bola natoľko problematická, že príbeh rozprávalo veľmi stroho, bez štruktúry. Pri rozprávaní príbehu v preteste (príbeh Vtáčiky) pôsobila napäto. Príbeh Vtáčiky porozprávalo dieťa len s 1 správnou štruktúrou príbehu a príbeh Mačka prerozprávalo s 2 správnymi štruktúrami príbehu.

Pretest: Príbeh Vtáčiky

„Hm, hm ... Ako sa to hovorí? ... Že mačička utekala pre psíkom. ... Potom, ona, vtáčatkám uf ... bojí sa, že prídu psík. ... Potom mačička vyliezla na strome a vtáčatka sa báli. ... Potom psíček naháňal mačičku a oni sa báli psíka. ... Um, mačička utekala a potom, um vyliezla na stromy a psíček ju zahryzol, um na chvostík. Potom utekali a malé vtáčatka sa utešili. ...“ (... je miesto, v ktorom do rozprávania vstúpila učiteľka opýtajúc sa „Áno a ďalej?“

Príbeh Mačka

„Mačka videla motýľa a rozbehla sa do kríku a videla chlapca s vedrom. Loptou kotúľala sa a potom mu povedala, že má chuť na ryby. Potom chlapec si nevšimla, že mačka si zobrala ryby a on bol šťastný, že má svoju loptu. ... Hh, bolo to o mačičke motýľovej a o chlapčeka.“

Po ukončení nahrávania sa dieťa vyjadrilo, že jej stará mama nečíta rozprávky, lebo nevie čítať a doma sa rozprávajú iba po rómsky. Počas absolvovania experimentálneho vzdelávania sa dievča osmelilo a vždy chcelo prvé porozprávať príbeh. Počas experimentálneho vzdelávania pôsobilo uvoľnenejšie, v škole sa usmievalo a pýtalo sa na novú rozprávku, s ktorou budeme pracovať na najbližšej hodine. V postteste porozprávalo správne 11 štruktúr príbehu Kozliatka a prerozprávalo správne 10 štruktúr príbehu Pes.

Posttest: Príbeh Kozliatka

„Kde bolo tam bolo, žila raz jedna mamička. Kozliatka raz sa pást' a jedná kozička sa utopila. Mamička išla skočiť do vody. Zacharónila svoje kozliatko. Medzitým bola tam líška. Chcela žožrať druhé kozliatko. A keď líška poskočila. Mamička bola šťastná, že zachránila svoje kozliatko. Potom, potom líška vyskočila, chytila kozliatko za nohu. Havran všetko vide. On skočil, vyletel a zahryzol líšku za chvst. Mamička bola šťastná, že má svoje kozliatko a havran bol šťastný, že zachránil kozliatko. Prikazal líške, aby nerobila žiadne lovy a ani nešla do lesa.“

Príbeh Pes

„Kde bolo tam bolo, žil raz jeden psíček a sivá myška. Myška bola šťastná a utekala do stromu. Pes sa zranil a bol veľmi nahnevaný. Medzitým chlapček išiel po cestičke domov. A bol takýto nahnevaný, že sa mu pošmykla ruka a vyletel mu balón. Povedal chlapček: O tu letí moj balón. On sa vyšplhal na strom. Psiček zbadal klobásky a išiel k nim zjedol ich. Chlapček mal svoj balón. A on ani nevedel, že má klobásky. Psiček bol šťastný, že má jedlo. A chlapček bol šťastný, že má svoj balón.“

U dievčaťa bol zaznamenaný výrazný nárast naratívnej kompetencie, zvýšený rozsah slovnej zásoby, zlepšenie syntaxe. Tiež bol zaznamenaný zvýšený záujem o školskú prácu počas vyučovania.

V Diskusia

Na základe analýzy naratívnych prejavov detí je možné usudzovať na naratívnu štruktúru komunikátov detí v rámci všetkých štyroch príbehov. Jednotlivé komponenty naratívnej štruktúry sa postupne u detí vyvíjajú. Všimli sme si, že deti najčastejšie porozprávali počiatočnú aktivitu a pokus riešenia problému. V postteste deti porozprávali aj výsledok pokusu o riešenie problému. Pri prerozprávání príbehu bola najčastejšie zaznamenaná počiatočná aktivita (deti si pamätali prvé vety, ktoré im učiteľka porozprávala) a následne sa vo svojej performancii zamerali na výslednú aktivitu konania postáv. U detí z experimentálnej skupiny sa objavuje aj značné popísanie reakcie postáv na správanie a situáciu, v ktorej sa ocitli. Pôsobením naratívnych aktivít na deti bolo dosiahnuté zlepšenie ich naratívnej kompetencie ako v kvantitatívnych ukazovateľoch, tak aj v kvalitatívnych ukazovateľoch. Vo všetkých oblastiach makroštruktúry a mikroštruktúry deti dosiahli lepšie výsledky v experimentálnej triede, ktorá bola vystavená práci s naráciami tri mesiace. Uvedené zistenia korešpondujú s výsledkami Caina (2003), Pyšnej a Kapalkovej (2012), Jursovej Zacharovej a Čiernikovej (2016). Rozdiely vo výsledkoch môžu súvisieť s osobnou skúsenosťou s príbehmi, ktorá pravdepodobne absentuje u rómskych detí (Samko, Kapalková, 2016).

Výsledky sledovaných detí pri rozprávání a prerozprávání príbehov sú oproti výsledkom slovenských detí (v štúdiu Pyšnej a Kapalkovej, 2012) slabšie, čo naznačuje menšiu slovnú zásobu, menej rozvinuté naratívne kompetencie v oblasti jazykovej performancie ako u slovenských detí. Kapalková a Pyšná (2012) zistili, že slovenské deti v prvom ročníku (vo veku 6-7 rokov) použili v teste rozprávania a prerozprávania priemerne 63 rôznych slov, pričom za štruktúru príbehu v rozprávání získali 6,3 bodu a za štruktúru príbehu v prerozprávání získali priemerne 8,4 bodu. V predkladanej štúdiu získali nami sledované deti v preteste v priemere 3,14 bodu za štruktúru rozprávania príbehu a 4,73 bodu za štruktúru prerozprávania príbehu. V postteste deti v oboch skupinách dosiahli výrazne lepšie výsledky, ktoré sú porovnateľné s výsledkami Pyšnej a Kapalkovej (2012). Pri rozprávání príbehu bolo badateľné, že niektoré slovíčka deti poznali len v rómskom jazyku, napríklad „*chvost*“, „*krík*“. Žiaci výraznou snahou vypovedať príbeh, často opakovali tie isté slová za sebou a na vyjadrenie používali gestá. Napríklad, ak chceli povedať „*chytil za chvost*“ ukázali ruky skrčené do päste. Tiež sa často snažili spätným rozpráváním nájsť nejakú zápletku a opakovali viackrát tie isté slová za sebou, napr. „*potom, vtáčiky, vtáčiky*“... . Horšie výsledky v štruktúre príbehov boli u detí pravdepodobne spôsobené aj istou nedočkavosťou vypovedať príbeh. Napriek tomu, že príbeh znázornený na obrázkoch mal jednoznačnú postupnosť, deti vo všeobecnosti nedodržiavali túto chronológiu ani pri rozprávání, ani pri prerozprávání príbehu.

Záver

Výsledky bádania ukazujú, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú pri vstupe do školy, zníženú úroveň naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku. Na dohovorenie používajú jednoduchý jazykový kód, ktorý nie je nedostatočný pre následné vzdelávanie v školskom systéme. Je preto na zváženie a diskusiu odbornej verejnosti, ako zabezpečiť, aby deti zo sociálne znevýhodneného prostredia nezlyhávali v školskom systéme nie len z dôvodu slabšej podpory v rodine, ale aj z dôvodu nedostatočného ovládania vyučovacieho jazyka školy. Môžeme predpokladať, že úroveň naratívnej schopnosti priamo závisí od kognitívnych, ale aj jazykových možností detí (Kapalková, 2002) a zároveň upozorňujeme, že pre správny rozvoj kognitívnych schopností je potrebné, aby malo dieťa dostatočne rozvinuté jazykové schopnosti (Kyuchukov, 2009).

Zdá sa, že vhodnou a deťom prijateľnou formou (dramatizácia, rytmizácia, práca z obrazovým materiálom) je možné napomôcť rozvoju naratívnych kompetencií u detí zo SZP. Vzhľadom na výsledky predkladaného pedagogického experimentu si dovoľíme poznamenať, že využívanie dramatizácie, uvoľnenejšej atmosféry, dodržiavania komunikačných stratégií (Horňáková a kol., 2005) alebo stratégií dobrej komunikácie (Taeschner, 2005) by mohlo pomôcť deťom rozvíjať slovnú zásobu, komunikačné kompetencie predovšetkých v oblasti pragmatickej roviny reči, ako aj zapájať deti do školskej práce a zvyšovať u nich jazykové sebavedomie a istotu v sociálnom používaní jazyka (Arcidiaino et al, 2015).

Referencie

- (1) ARCIDAIANO, F., PADIGLIA, S., MISEREZ-CAPEROS, C. 2015. Shool and family together for a multilingual learning: transitions and participatrion in the soft project. Conference ECER–Budapest, September 8th-11th, 2015. Dostupné online: <http://www.softintegration.eu/images/News Images/Switzerland Poster ECER-Budapest-Sep-2015.jpg>
- (2) CAIN, K. 2003. Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*.
- (3) ČEREŠNÍK, M. 2017. Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní v kontexte edukačného prostredia. In *Školský psychológ/Školní psycholog*. 18 (1), 2017, s. 26-38.
- (4) ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2017. Akú úlohu zohráva materinský jazyk pri diagnostike komunikačnej kompetencie dieťaťa? In *Školský psychológ/Školní psycholog*. 18 (1), 2017, s. 127-133.
- (5) GAGARINA, N., WALTERS, J. 2010. Narratives: types, sampling, methods. *Measuring coherence in narrative diskurse*
- (6) GAGARINA, N., KLOP. D., KUNNARI, S., TANTELE, K., VÁLIMA, T., BALCIUNIELE, I., BOHNACKER, U. & WALTERS, J. 2012. MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*.
- (7) HARČARÍKOVÁ, P. 2006. Naratívne textové štruktúry u slovensky hovoriacich detí predškolského veku. In 2. Študentská vedecká konferencia, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 339 – 344.

- (8) HARČARÍKOVÁ, P. & KLIMOVIČ, M. 2011. Naratíva v detskej reči. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.
- (9) HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S. & MIKULAJOVÁ, M. 2005. Kniha o detskej reči. Bratislava : Slniečko, 2005. 155s. ISBN 80-9690-74-3-3.
- (10) JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., & ČIERNIKOVÁ, M. 2016. English teaching of children from socially disadvantaged environment by narrative format approach. Moskva: International and Russian Education: Bilingual Kindergarten and Primary School, 2016, s. 23-29.
- (11) 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.
- (12) KLINE, P., GRAHAM, C., KING, W., & WRIGLEY, J. (GB), upr. SENKA, J., PÁLENÍK, L., MEDVEĎOVÁ, Ľ., MATEJÍK, M. 1997. Detský skrining. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- (13) KAPALKOVÁ, S. 2002. Vývin naratív v predškolskom veku. In: Lechta, V. (Ed.): Logopaedica V. Zborník SAL. Liečreh Gúth, Bratislava 2002, 34-38. ISBN 80-88932-10-6.
- (14) 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.
- (15) 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.
- (16) 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.
- (17) LUKŠÍK, I. & LEMEŠOVÁ, M. 2013. Deti v ťažkých životných situáciách. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- (18) PYŠNÁ, A. & KAPALKOVÁ, S. 2012. Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 - 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. In Jazyk a kultúra, č. 10/2012.
- (19) PRŮCHA, J. 2011. Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada. 2011.
- (20) SAMKO, M. & KAPALKOVÁ, S. 2014. Analýza naratívnej schopnosti rómskeho dieťaťa v rómčine a slovenčine. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. r. 48, 2014, č. 3-4, s. 372-384.
- (21) TAESCHNER, T., 2005. The magic teacher. London: CILT.
- (22) ZAJACOVÁ, S. 2005. Narácia detí predškolského veku [on line]. In Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková (Eds.) Slovo o slove: Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej Fakulty Prešovskej Univerzity. 11. Prešov : Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove, 2005. ISBN 80-8068-362-X.