

ROZVOJ CUDZOJAZYČNÝCH KOMPETENCIÍ U DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA⁹

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES IN CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ, MONIKA ČIERNIKOVÁ, MÁRIA GLASOVÁ
Univerzita Komenského, Pedagogická Fakulta, ÚPLŠ, KPP

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá možnosťami rozvoja rómskych detí a to predovšetkým v oblasti naratívnych a cudzojazyčných kompetencií. Do experimentálneho vyučovania anglického jazyka po dobu jedného roku bolo zapojených 14 detí prvého ročníka štátnej základnej školy (12 detí rómskeho pôvodu, 2 deti z majoritného obyvateľstva) vo veku od 6,5 do 8,6 roka. Všetkých 14 detí bolo v priebehu roka viackrát požiadanych o prerozprávanie príbehov v anglickom jazyku. Analyzované parametre v prerozprávateľných príbehoch v anglickom jazyku sa porovnávali s naratívnu kompetenciou detí v slovenskom jazyku v kategóriách rozprávania a prerozprávania, zisťovaných testom MAIN (Gagarina et al., 2012) a tiež s ich schopnosťami hodnotenými subtestami Detského skríningu (Kline et al., 1997) a Woodcock Johnson International Editions (Ruef et al., 2003). Výsledky poukazujú na skutočnosť, že deti lepšie produkujú v procese prerozprávania ako v procese rozprávania. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia celkovo dosiahli nižšie výsledky ako deti z intaktných slovenských monolingválnych rodín. Úroveň osvojenia anglického jazyka v oblasti produkcie sa ukázala ako slabá (21,43%), v teste porozumenia dosiahli žiaci 55,36%. Ukázalo sa, že nedostatok jazykových schopností deti zo sociálne znevýhodneného prostredia prekonali značným používaním gestikulácie komplementárne k vyjadreniu slovami v 50,71%.

Kľúčové slová: sociálne znevýhodnené deti; jazykový rozvoj; naratívny formát; diagnostika naratívnych kompetencií

Abstract: The paper deals with the development possibilities of Roma children, particularly in the area of narrative and foreign language competences. For one year, 14 children of the first class of a state primary school (12 Roma children and 2 children of majority population) with the age range 6.5 to 8.6 years were involved in experimental English teaching. During the year, all 14 children had been asked several times to retell the stories in English. Analyzed parameters of retold stories in English were compared with the children's narrative competence in Slovak in the categories of storytelling and retelling assessed with the MAIN test (Gagarina et al., 2012) and also with their abilities measured by some subtests of Children screening (Kline et al., 1997) and Woodcock Johnson International Editions (Ruef et al., 2003). The results show, that the children do better in the retelling process than in the telling process. In general, children from disadvantaged environment achieved worse results than children from intact Slovak monolingual families. The level of mastering English in the field of production is low (21.43%), in comprehension test the pupils achieved 55.36%. It turned out, that children compensated the lack of active verbal language skills by considerable use of complementary gestures to expressing words in 50.71%.

Keywords: socially disadvantaged children, language development, narrative format, diagnosis of narrative competences

1 Úvod

Pripravenosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na školský vzdelávací systém je často problematická. Nenavštevujú predškolské zariadenia, nemajú dostatočné hygienické a pracovné návyky. To sťažuje ich adaptáciu a ako uvádza Lukšík a Lemešová (2013), priam predurčuje ich zlyhanie v školskom systéme. Podľa Metodického centra v Prešove, ktoré dlhodobo sleduje takéto deti (a rómske špecificky), 71,16 % detí opakujúcich ročník je zo sociálne znevýhodneného prostredia a až 30,18 % z nich opakuje 1. ročník (Kol. autorov, 2012). Často majú nedostatky v sluchovo-zrakovom vnímaní, grafomotorike a jemnej motorike, v úlohách vyžadujúcich dlhšie koncentráciu pozornosti a zložitejšie logické operácie, v pamäťových úlohách, i v úrovni jazykových kompetencií v rómskom aj v slovenskom jazyku (Mesárošová & Orosová, 1995; Lukšík & Lemešová, 2013). Nedostatočné ovládanie rómskeho (materinského) jazyka (v gramatike, slovník prevažne na

⁹ Grantová podpora: Štúdia bola finančne podporená grantom VEGA 1/0150/16

pomenovanie konkrétnych v neprospech abstraktných javov a i.) môže viesť k ťažkostiam v myslení (analytickom a abstraktnom), dôležitom pre rozvoj jazyka. Obmedzenia osvojenia slovenského jazyka rómskych detí sa pozoruje v praxi aj v prípadoch, keď ich rómski rodičia s nimi komunikujú slovensky. Dospelí rómskej komunity často používajú jazyk odlišný od spisovnej slovenčiny (Kyuchukov, 2014). Rómske deti si postupne osvojujú spisovný jazyk aj socializáciou priamo v školskom prostredí. Pre ich školskú úspešnosť je nevyhnutné, aby ovládali vyučovací jazyk. K dvom jazykom (ak sú bilingválne) sa u nich navyše pridáva aj tretí jazyk. Vstupom do Európskej únie a globalizáciou informácií a služieb rastie potreba dorozumieť sa minimálne v jednom až dvoch cudzích jazykoch. Znižuje sa aj vek, v ktorom sa deti začínajú tieto jazyky učiť. Pre rómske deti je to osobitná záťaž, keď podľa noriem pre rozvoj reči ako bilingválni jedinci disponujú s nie dostatočne osvojenými jazykmi. Tradičné vzdelávanie v cudzom jazyku tiež vyžaduje určitú úroveň verbálneho a abstraktného myslenia (gramatické kategórie a i.), čo je u nich tiež problematické. Aj deti z majoritného obyvateľstva mávajú v škole problémy v osvojovaní cudzieho jazyka. Otázka preto neznie, či sa rómske deti majú alebo nemajú učiť cudzí jazyk na prvom stupni základnej školy, ale akým spôsobom ho vyučovať tak, aby bol prínosom pre rozvoj ich komunikačnej kompetencie.

2 Naratívny formát

Model naratívneho formátu a metódy prof. Taeschner (2005) sa úspešne aplikujú pri výučbe cudzieho jazyka detí od raného veku (u niekoľko mesačných) do 12 rokov. Vychádza z prirodzeného spôsobu osvojovania materinského jazyka, ktorému dominuje túžba po komunikácii s druhou osobou, porozumenie z kontextu v rámci bilingválneho princípu a postupný lingvistický progres a príbehový (naratívny) formát. Úspešne sa aplikoval pri výučbe cudzieho jazyka u dieťaťa s Downovým syndrómom (Taeschner, 2005) a neskôr aj pri rozvoji gramatického uvedomovania a materinského jazyka (Lerna et al., 2012). Považuje sa za vhodný nástroj na rozvoj naratívnych kompetencií aj pri deťoch s oneskorením vývinu reči, pretože využíva prirodzené naratívne tendencie ich mysle. Deti od útleho detstva zaujímajú príbehy, pomerne skoro začínajú rozlišovať aj epizódy a ich vzájomné časové, kauzálna-logické prepojenie (Mar, 2004). Príbehy rozvíjajú kogníciu, ale majú aj sociálnu a výchovnú funkciu (rozprávky, historické príbehy a i.). Deti sa identifikujú s ich hrdinami, imitujú ich správanie a používajú ich frázy, napr. v hre. Je vhodné využívať príbehy pri výučbe cudzieho jazyka. Podľa Vojtkovej (2006) je to jedna z kľúčových metód vyučovania detí v ranom veku. Už 4-ročné deti počúvajú a chápu príbeh, rozlišujú časti deja (Poros, 2008). Ahren et al. (2008) ponúkajú holistický model učenia s využitím príbehov a tvrdia, že deti nezávisle od typu jazyka chápu chronológiu príbehu: začiatok, zápleтка, vyvrcholenie, rozuzlenie alebo záver (určenie miestom a časom, napr. „*Kde bolo, tam bolo...*“). Deti majú záujem o príbeh, aj keď nerozumejú všetky slová, pretože opakovaným počúvaním príbehu si ich postupne osvoja (Straková, 2012). Často vyžadujú opakovať rozprávanie alebo čítanie, čo dospelých prekvapuje. Expozície príbehu a typické opakovania v ňom (rozprávky) podporujú porozumenie a osvojenie nových významov, ako uvádza Vojtková (2012). Dej príbehu je takto predvídateľný, umožňuje deťom intuitívne porozumieť aj bez toho, aby poznali každé slovo. Porozumenie príbehu s pomocou obrázkov, gestikulácie a inej paralingvistiky pomáha deťom osvojiť si nové slová ľahšie v kontexte a forme blízkej ich bežnému životu. Najnovšie sa ukázalo že gestikulácia podporuje učenie sa nových slov viac ako práca s obrázkami (Kapalková, Polišínská & Sussová, 2015). Niektorí autori odporúčajú integrovať do procesu vyučovania jazyka pohybové aktivity (Pupala & Kaščák, 2010). Náš doterajší výskum tiež potvrdzuje, že rómske deti majú záujem a sú aktívne pri vyučovaní anglického jazyka pomocou naratívneho formátu (Jursová Zacharová & Čierniková, 2015). Táto štúdia je pokračovaním dlhšieho experimentálneho výskumu naratívneho formátu vo vyučovaní cudzieho jazyka u slovenských detí, zvlášť zo sociálne znevýhodneného prostredia.

3 Ciele výskumu

Cieľom tohto výskumu je prispieť k overeniu efektivity a použiteľnosti metódy naratívneho formátu Hocus & Lotus (Taeschner 2004, 2005) v prvej triede základnej školy u slovenských detí zo sociálne znevýhodneného /rómskeho prostredia. Ďalším cieľom je skúmať a porovnať výkony detí v prerozprávaní príbehov v anglickom jazyku vo vzťahu k množstvu jazykového inputu (vstupu), k ich naratívnej kompetencii vo vyučovacom jazyku, kognitívnym schopnostiam (úroveň vizuálno-verbálno-akustickej pracovnej pamäti, rozsah slovníka vo vyučovacom jazyku detí).

4 Výskumný súbor

Výskum prebiehal počas vyučovania v štátnej základnej škole, kde väčšina žiakov patrí k rómskemu obyvateľstvu. V experimentálnej triede bolo 16 detí; z toho 3 (2 dievčatá a 1 chlapec) z majoritnej populácie a

ostatných 13 (5 dievčat a 8 chlapcov) označili zhodne riaditeľka školy a učiteľky ako rómske. Priemerný vek 7,47 bol v rozpätí 6,4 až 8,2 roka. Deti v priemere absolvovali 18 vyučovacích hodín z 26 (66,23 %). Doma sa rómske deti cielene nepripravovali na vyučovanie, s anglickým jazykom sa stretli len na vyučovaní. Nemali doma k dispozícii pedagogický materiál, s ktorým by mohli pracovať, ani neboli vystavené anglickému jazykovému inputu z masmédií (videá alebo hovorené slovo v rozhlase). Dievčatá z majoritného obyvateľstva však prejavovali záujem o vyučovanie, a preto ich rodičia zakúpili pedagogický materiál, DVD a knižky a tak mohli doma počúvať príbehy a čítať si ich.

V čase testovania naratívnych kompetencií bolo prítomných 9 detí, preto uvádzame len ich výsledky. Je to 7 detí rómskeho a 2 nerómskeho pôvodu; 5 chlapcov a 4 dievčatá (tab. č. 1). V čase testovania bol ich priemerný vek 7,52 roka. V priemere sa zúčastnili 20 hodín anglického jazyka (76,92%) z celkovo možného jazykového inputu. Rómske deti hovorili rómsky, slovensky a čiastočne maďarsky; nerómske deti výlučne slovensky (v domácnosti nepoužívajú iný jazyk).

Tabuľka č. 1 Rozloženie výskumnej vzorky

	<i>N</i>	<i>Priemerný vek</i>	<i>Množstvo inputu</i>	<i>Chlapci/dievčatá</i>
<i>Rómske deti</i>	7	7,57	20	5/2
<i>Nerómske</i>	2	7,35	20	0/2
<i>Spolu</i>	9	7,47	20	5/4

5 Metodológia výskumu

Ako sme uviedli vyššie, výskum je súčasťou širšieho overovania experimentálneho vzdelávania podľa Jursovej Zacharovej a Čiernikovej (2016). Na začiatku vzdelávania sa na stretnutí s rodičmi detí objasnil cieľ výskumu a metóda naratívneho formátu a získal sa formálny súhlas rodičov s účasťou vo výskume. Od 22.9.2015 do 26.04.2016 prebiehalo experimentálne vyučovanie anglického jazyka (spolu 26 vyučovacích hodín). V tomto období sa na hodinách preberali 4 príbehy metódou naratívneho formátu Hocus & Lotus. Prvý príbeh sa preberal 14 stretnutí a ostatné tri na 4 stretnutiach. Po prebraní každého príbehu deti čítali samostatne obrázkovú knižku a súčasne mali aj oblečené „magické tričko“ svojej učiteľky. Čítania sa zaznamenávali na videozáznam a následne transkribovali. Súhrnne sa spracovalo a analyzovalo 35 videozáznamov čítania detí (28 rómskych a 7 z majoritného obyvateľstva, pre chorobu subjektu).

Aby sa získali komplexnejšie údaje o úrovni osvojeného anglického jazyka, administrovali sa Testy porozumenia a produkcie. Test porozumenia obsahoval 13 slov a dieťa malo vybrať správne slovo z troch. Test produkcie obsahoval 14 slov z prebraných príbehov a dieťa malo pomenovať obrázky.

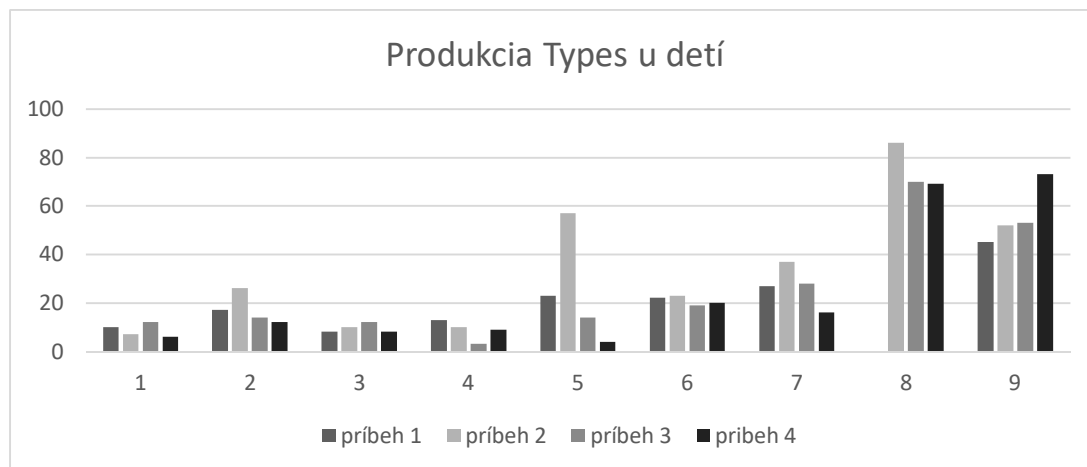
V záverečnej fáze prebehlo v júni 2016 testovanie naratívnej kompetencie metódou rozprávania a prerozprávania MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina et al., 2012). Deťom sa predkladali 2 príbehy zložené zo 6 podnetových obrázkov. Každý príbeh mal 3 epizódy s rovnakým vnútorným členením. Deti mali najprv jeden príbeh porozprávať podľa podnetových obrázkov (Vtáčiky – príbeh A). Druhý príbeh im porozprával experimentátor a deti ho prerozprávali až následne (Mačka – príbeh B). Na konci pri každom príbehu kládol experimentátor deťom 10 štandardných otázok na hodnotenie rôznych aspektov prežívania a konania postáv v príbehu. Z hľadiska makroštruktúry mohlo dieťa získať za vnútornú štruktúru každého príbehu 17 a za porozumenie príbehu 10 bodov. Pri mikroštruktúre sa sledovalo množstvo použitých rôznych slov v texte (Types), všetky použité slová v texte (Token) a index lexikálnej rozmanitosti (TTR). Metódu MAIN použili prvýkrát na Slovensku Pyšná a Kapalková (2012) u intaktných detí z majoritného prostredia a Samko a Kapalková (2014) v prípade skúmania jazykovej kompetencie u rómskeho chlapca.

Deťom boli tiež administrované subtesty Obrázkový slovník a Pamäť na mená z Woodcock Johnson International Editions (Ruef et al., 2003) a subtesty z Detského skríningu (Kline et al., 1997). Oba testy použila pri skúmaní deficitov čiastkových funkcií a školskej úspešnosti u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia Kvasničková (2013). Subtest Obrázkový slovník (Ruef et al., 2003) pozostáva z 21 položiek, ktorých náročnosť postupne vzrastá. Po zacvičení na skúšobných položkách, skúšaná osoba odpovedá ústne, pomenováva vyobrazené objekty. Subtest Pamäť na mená je testom vybavovania z dlhodobej pamäti vo forme kontrolovaného učenia, kedy skúšaná osoba dostáva korektívnu spätnú väzbu (Ruef et al., 2003). Úlohou skúšanej osoby je ukázať na správnu postavu, ktorej meno vyslovil administrátor testu. Z testu Detský skrínig (Klinge et al., 1997) boli administrované subtesty: Percepčná stálosť, Umiestnenie v priestore a Fonetické schopnosti.

Výsledky z prerozprávania príbehov v anglickom jazyku sa ďalej porovnávali s výsledkami pri produkcii a reprodukcii v teste MAIN v slovenskom jazyku, a tiež s výsledkami v subtestoch Slovník a Pamäť na mená. Získané dáta sa spracovali pomocou štatistického programu IBM SPSS 20 for Windows. Vzhľadom na veľkosť vzorky a typ spracovaných dát bol použitý Spearmanov korelačný koeficient.

6 Výsledky

Hodnotenie prerozprávaných príbehov vychádza z analýzy mikroštruktúry príbehu, t.j. množstva produkovaných slov (Token) a množstva rôznych produkovaných slov (Types). V grafe č. 1 sú výkony v jednotlivých príbehoch u jednotlivých detí. Rómske deti (deti 1 - 7) produkovali počtom 16,68 priemerne oveľa menej rôznych slov v jednom príbehu ako nerómske deti (8 a 9), kde išlo priemerne o 56 rôznych slov (parameter Types). V priemere vyprodukovali rómske deti 37,75 slov na jeden príbeh a nerómske deti 105,13 slov (parameter Token).



Graf č. 1 Počet rôznych vyprodukovaných slov v príbehoch u jednotlivých detí

V Teste porozumenia rómske deti správne určili 7,86 slov z 13-tich (60,46 %) a nerómske deti 12 (92,31 %). V Teste produkcie boli hodnoty oboch skupín nižšie: u rómskych detí bola priemerná úroveň produkcie 3,28 zo 14-tich administrovaných slov (23,43 %) a u nerómskych detí 10 (71,43 %). Pri produkcii slov sa sledovala aj gestikulácia. Rómske deti v oveľa väčšej miere využívali gestikuláciu, a to u 8 slov (57,14 %). Výrazná snaha vypovedať príbeh s pomocou gestikulácie sa u nich zaznamenala aj pri prerozprávaní príbehov v anglickom jazyku. U nerómskych detí sa prerozprávanie s gestikuláciou pozorovalo len u 1 dievčatka a len 1-krát (7,14 %) aj v Teste produkcie.

Medzi skupinami detí nebol výrazný rozdiel vo veku. Skupina rómskych detí bola vekovo heterogénna, najstarší chlapec mal 8,9 roka a najmladší 6,9 roka. Z pohľadu množstva jazykového inputu v škole nebol zaznamenaný rozdiel medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Nerómske deti mali väčšiu možnosť anglického jazykového inputu, čo mohlo spôsobiť rozdiel v počte osvojených slovách a frázach jednotlivých príbehov (graf č. 1).

Rozdiely v kognitívnych oblastiach medzi rómskymi a nerómskymi deťmi hodnotené pomocou hrubého skóre získaného v subteste Obrázkový slovník (Ruef et al., 2003) neboli výrazné. Rómske deti v subteste Obrázkový slovník skórovali v priemere 10,43 poznaných slov a nerómske deti 12 slov. V subteste Pamäť na mená (Ruef et al., 2003) dosiahli rómske deti vo všetkých troch častiach priemerný výsledok 38,76 a nerómske deti 46. U rómskych detí bol veľmi veľký rozptyl skóre; nízke skóre dvoch detí viedlo k celkovo nižšiemu priemeru u tejto skupiny, hoci v nej boli aj dva prípady ešte vyššieho skóre ako u nerómskych detí. Z tohto dôvodu uverejňujeme len priemerné výsledky odpovedí všetkých detí bez rozdielu etnika (tabuľka č. 2.)

Tabuľka č. 2 Deskriptívna analýza sledovaných premenných

Premenné	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Jazykový input	9	18,00	22,00	20,0000	1,65831
Test Porozumenia	8	6,00	12,00	8,3750	1,92261
Test Produkcie	8	0,00	10,00	4,1250	4,29077

gestikulácia	8	1,00	13,00	7,1250	4,25735
WJ slovník	9	8,00	13,00	10,7778	1,64148
WJ pamäť	9	18,00	53,00	40,4444	12,37044
Porozumenie A	9	3,00	10,00	5,5000	2,37171
Porozumenie B	9	5,00	10,00	8,3333	1,58114
Porozumenie AB	9	9,50	19,00	13,8333	2,85044
Telling Token A	9	32,00	94,00	48,6667	18,75500
Telling Types A	9	21,00	43,00	28,1111	7,59020
Retelling Token B	9	37,00	82,00	55,1111	14,54686
Retelling Types B	9	27,00	50,00	38,8889	7,99131

V teste MAIN v časti porozumenie a produkcia príbehu prekvapivo lepšie skórovali rómske ako nerómske deti. Celkovo v oboch príbehoch bolo porozumenie u rómskych detí 14,3 a u nerómskych 12,3. Produkcia v príbehu A (rozprávanie podľa obrázkov) bola u rómskych detí pre Token 52,71 a u nerómskych 34,5 slov; pre Types 30 u rómskych a 21,5 u nerómskych detí. V prerozprávanom príbehu B nerómske deti použili celkovo viac slov: 70 oproti 50,86 (Token) (tab. č. 3). Pri sledovaní množstva rôznych slov (Types) rozdiel už nebol tak výrazný: 38,57 slov u rómskych a 40 slov u nerómskych detí.

Tabuľka č. 3 Výsledky naratívnych kompetencií podľa testu MAIN v porozumení, produkcii a reprodukcii

	Porozumenie príbeh A	Porozumenie príbeh B	Porozumenie spolu	Produkcia A Token	Produkcia A Types	Produkcia B Token	Produkcia B Types
Rómske deti	5,714	8,57	14,3	52,71	30	50,86	38,57
Nerómske deti	4,75	7,5	12,3	34,5	21,5	70	40
Spolu	5,23	8,04	13,3	43,61	25,75	60,43	39,29

Pomocou Spearmanovho korelačného koeficientu boli analyzované potenciálne vzťahy medzi skúmanými premennými v rámci celej skupiny, bez ohľadu na etnickú príslušnosť. Výkony detí v teste produkcie, porozumenia a pri prerozprávaní príbehov (získovaných pomocou Token a Types) nepreukazovali štatisticky významný vzťah s vekom dieťaťa. Počet rôznych slov pri prerozprávaní príbehu vykazuje pozitívny štatisticky signifikantný vzťah s vekom ($R = 0,728$, $p < 0,05$). S množstvom jazykového inputu štatisticky významne koreluje výsledok detí v Teste Produkcie ($R = 0,854$, $p < 0,01$) (Tab. č. 4). V predkladanej vzorke neboli zaznamenané štatisticky významné vzťahy medzi výkonmi detí v subteste Pamäť na mená (Ruef et al., 2003) a množstvom vypovedaných slov (Token a Types) v anglicky prerozprávanom príbehu. Výsledky v subteste Obrázkový slovník (Ruef et al., 2003) vykázali pozitívny štatisticky významný vzťah s množstvom slov vyprodukovaných v rámci prerozprávania druhého príbehu ($R = 0,843$, $p < 0,05$), no nie pri rozprávaní prvého príbehu. Tiež bolo zistené, že deti, ktoré viac využívali gestikuláciu pri rozpomínaní si na slová v Teste Produkcie, vyprodukovali viac slov pri rozprávaní príbehu A ($R = 0,783$, $p < 0,05$). Predpokladáme, že ide o skreslenie spôsobené malou vzorkou participantov.

Tabuľka č. 4 Štatistická analýza produkcie slov v anglickom jazyku a výkonov v testoch produkcie a porozumenia od ostatných sledovaných premenných

	Average Types	Average Token	Test Porozumenia	Test Produkcie
Z JAZYKOVÝ INPUT	0,172	0,189	0,363	0,854
Asymp. Sig. (2-tailed)	,657	,623	,377	,007
Z TELLING TYPES A	-0,753	-0,567	-0,494	-0,246
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,112	,213	,558
Z RETELING TOKEN	0,837	0,717	0,169	0,749
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,030	,690	,033
Z TEST PRODUKCIE	0,753	0,810	0,224	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,031	,015	,594	

Poznámky: Hrubo vyznačené dáta sú štatisticky významné na hladine významnosti $p < 0,05$

7 Diskusia a záver

Rozsah článku neumožňuje podrobný rozbor všetkých výsledkov, či kvalitatívne hodnotenie úrovne prerozprávania príbehov. Výskumná vzorka síce nie je reprezentatívna pre slovenskú rómsku a nerómsku populáciu daného veku, ale niektoré zistenia sú zaujímavé v zhode s výsledkami iných výskumov. V súlade s inými výskumnými zisteniami (napr. Taeschner, 2005) môžeme tvrdiť, že staršie deti sa pri rovnakej metóde a rovnakým spôsobom naučia viac ako mladšie deti. Poukazuje to na problém hodnotenia výsledkov detí učiteľmi v bežných základných školách. V jednej triede môžu byť deti vo vekovom rozpätí 1 až 1,5 roka a porovnanie ich výsledkov nemusí byť optimálne. Z dát je zjavné, že množstvo vypovedaných slov a množstvo správne zodpovedaných slov (v teste produkcie a porozumenia) často odzrkadľuje rozsah jazykového inputu, ktorý dieťa získalo počas školského roku. K podobným zisteniam dospeli výskumom Taeschner (2005) a Jursová Zacharová (2013) v populácii detí z majoritnej spoločnosti. Výsledky nemožno vzhľadom na limity výberu skúmaných vzoriek interpretovať celkom jednoznačne vo vzťahu k predpokladu, že naratívna kompetencia v anglickom jazyku u detí súvisí s kapacitou pamäte alebo slovníka v slovenskom jazyku. Avšak schopnosť vynásť sa pri prerozprávaní príbehu a doplniť ho neverbálne gestikuláciou, sa ukazuje naopak ako významný faktor naratívnej kompetencie. Rozdiely vo výsledkoch môžu súvisieť so skúsenosťou samostatne čítať obrázkovú knižku, nedostatočnou u rómskych detí. Príbeh na hodinách vyjadrovali predovšetkým cez pohyb a dramatizáciu a na takúto aktivitu neboli zvyknuté. Ďalším faktorom pozorovaných rozdielov mohla byť zvláštna výslovnosť rómskych detí. Dieťa mohlo implicitne rozumieť anglický výraz, ale pre neobvyklú výslovnosť ho experimentátorky nemuseli presne zaznamenať.

Predkladaná štúdia má charakter pilotného výskumu. Na začiatku experimentu neboli vykonané testy osvojeného primárneho alebo sekundárneho jazyka (rómskeho a slovenského), čo si autorky uvedomujú ako istý nedostatok. Testy pamäte a rozsahu slovníka boli vykonané až po roku experimentálneho vzdelávania. Práve práca s naratívnym formátom mohla ovplyvniť dobré výsledky rómskych detí v subteste Slovník a v naratívnych kompetenciách v slovenskom jazyku, v ktorých neboli rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi deťmi.

Zoznam bibliografických odkazov

- Ahren, A.K., Bermejo M.L.G., & Fleta, T. (2008). *Holistic learning through stories: Children's literature in the ELF classroom*. In International conference – ELT in primary education, 2008. Zborník z konferencie, Bratislava.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välima, T., Balciuniele, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). *MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS Papers in Linguistics.
- Jursová Zacharová, Z. (2013). Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach. In Jursová Zacharova, Z., Sokolová, L. *On the Path to Bilingualism*. Roma: DITI. 206-230.
- Jursová Zacharová, Z. (2016). Naučia sa po anglicky? Vyučovanie anglického jazyka detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v bežnej základnej škole metódou naratívneho formátu Hocus&Lotus. *Ecoletra*, 2 (2), 60-76.
- 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, 23-29.
- Kapalková, S., Polišenská, K., & Sussová, M. (2015). The role of pictures and gestures as a support mechanism for novel word learning: A training study with 2-year old children. In *Child Language Teaching and therapy*, Sagepub, s. 1-12, 2015. DOI: 10.1177/0265659015585373.
- Kline, P., Graham, C., King, W., & Wrigley, J. (GB), upr. Senka, J., Páleník, L., Medved'ová, L., Matejčík, M. (1997). *Detský skrínig*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- 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.
- Kvasničková, G. 2013. *Deficity čiastkových funkcií a školská úspešnosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. /Dizertačná práca: Školiteľ Doc. PhDr. Mária Glasová, PhD./ Bratislava: Univerzita Komenského, 2013.
- Kyuchukov, H. (2014). Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48 (3-4), 309–319.
- Lerna, A., Massagli, A., Galluzzi, R., & Russo, L. (2002). Imparare a parlare con il format narativo: Prima applicazione nella riabilitazione del linguaggio nie bambini con Sindrome di Down. *Rivista di Psicologa applicata*, 3, 39-55.

- Lukšík, I., & Lemešová, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Mar, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia* 42 (2014) 414-1434.
- Mesárošová, M. & Orosová, J. (1995). Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30 (4), 352-365.
- Poros, A. (2008). Magicland, magic friends, and the young learner. In *International conference ELT in primary education. Bratislava*.
- Pupala, B. & Kaščák, O. (2010). „Wo sind meine Hände?“ Od tela k jazyku v ranej cudzojazyčnej výučbe (evaluačná štúdia). In: Zborník z konferencie. *Cudzí jazyk – brána do sveta poznávania*. Trnava, 2010. s. 25-37.
- 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*, 2012, č. 10. Dostupné online: 11.03.2016 http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf.
- Ruef, M., Furman, A., & Munoz-Sandoval. (2003). *Woodcock Johnson International Editions*. The Woodcock-Munoz Foundation.
- 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.
- Straková, Z. (2012). Stories and CLIL interseccions in primary classroom. In Jursová Zacharová, Sokolová (edt.) *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012, s. 106 - 110.
- Taeschner, T. (2004) *The magic Teachers Kit*. Roma: DITI, s.r.l.
- Taeschner, T. (2005). *The magic teacher*. London: CILT
- Vojtková, N. (2006). Teacher – the Most Important Agent for Education Very Young Learners. In *Osvojování cizího jazyka v raném věku*: Zborník z konferencie. Brno: Masarykova Univerzita 2006. s. 89-96.
- Vojtková N. (2012). Sharing Reading with young language learners. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012, s. 122 - 126.