

Viacjazyčné triedy – názory učiteľov na Slovensku na vzdelávanie detí cudzincov

Multilingual Classrooms – Teachers' Views in Slovakia toward Education of Immigrant Children

*Marína Mikulajová, Alexandra Šelingerová, Charles Mifsud,
Timothy Papadopoulos, Julie Dockrell*

Abstrakt: Dotazník *Viacjazyčné triedy (Multilingual Classrooms Questionnaire)* sme vytvorili za účelom získať názory učiteľov na vzdelávanie detí cudzincov v rozličných európskych krajinách. V tejto štúdií referujeme výsledky, získané na Slovensku. Dotazník anonymne vyplnilo 265 učiteľov základných škôl v období marec – máj 2017. 57,5 % respondentov vyučovalo cudzincov a 42,5 % nemalo cudzincov v triedach. Zaujímali nás aj generačné rozdiely medzi učiteľmi. Učítelia uvádzali demografické údaje, úroveň svojich jazykových znalostí, stratégie, ktoré používajú vo vyučovaní a činitele, ktoré považujú za podporné alebo za bariéry pri vyučovaní detí cudzincov. Okrem toho na 6 stupňovej Likertovej škále vyjadrovali mieru súhlasu so 45 výrokmi, týkajúcimi sa viacjazyčnosti v triedach. Výsledky dvoch analýz MANOVA ukázali, že ani vlastná skúsenosť s vyučovaním cudzincov, ani vek učiteľov významne neovplyvnili ich názory, vyjadrené na Likertovej škále. Podobný výsledok priniesla aj multivariačná analýza kovariancie (MANCOVA), keď nezávislá premenná bola „cudzinci v triedach“ a kovariujúca premenná bol vek učiteľov. V štúdií bližšie charakterizujeme názory slovenských učiteľov na multilingvismus vo vyučovaní.

Kľúčové slová: viacjazyčnosť, učítelia, názory, Dotazník *Viacjazyčné triedy*, Slovensko

Abstract: European educational systems are facing significant challenges to integrate immigrant children whose mother tongue is different from a language of the country of education. Particular EU countries differ considerably in their experiences and readiness to solve these challenges. In Slovakia the number of immigrant children in schools is under 1 %. The current study aims to examine the challenges faced by teachers in Slovakia. The *Multilingual Classrooms Questionnaire* was created by the international group of experts involved in *European Literacy Network* to make a survey of teachers' knowledge, attitudes and behaviors toward

multilingualism. This paper reports the results of the survey in Slovakia. We were interested if teachers' views varied by their experience with teaching multilingual classes and their age. Two hundred and sixty five teachers of grades 1-9 anonymously completed the online 85 item questionnaire in March - May 2017. 57,5 % of the teachers had immigrant children in their classes, 42,5 % had no such experience. 40,6 % were 25-44 years old, 59,4 % were in the age of 45-64. They presented their teaching strategies and factors which they considered supportive or barriers in teaching multilingual classes. In addition, the teachers expressed their level of agreement with 45 statements concerning multilingualism on 6 points Likert scale. Results of two MANOVAs show that neither experience with multilingual classes nor age of the teachers were significant predictors of their views. The same was true by MANCOVA with experience as independent variable and age as covariate. In the paper we capture the views of Slovak teachers on multilingualism in education.

Key words: multilingualism, teachers, views, *Multilingual Classrooms Questionnaire*, Slovakia.

V súčasnosti je v Európe realitou nárast prisťahovalcov a príchod utečeneckej vlny z krajín tzv. tretieho sveta, sužovaných vojnovými konfliktami a chudobou. Európske školstvo čelí potrebe začleňovať deti z rodín, ktoré nehovoria jazykom krajiny, do ktorej prichádzajú a v ktorej sa budú povinne inštitucionálne vzdelávať. Jednotlivé krajiny EÚ sa značne líšia v skúsenostiach aj pripravenosti zvládnuť problémy s tým spojené. Slovenska sa zatiaľ utečenecká vlna výraznejšie nedotkla, ale prisťahovalectvo je aj u nás skutočnosťou, i keď jeho príčiny majú často ekonomické alebo iné dôvody. V našich školách sa tiež vzdelávajú deti cudzincov (ďalej cudzinci), hoci je ich pomerne veľmi málo (< 1 %) v porovnaní s priemerom krajín OECD: podľa štatistických údajov PISA 2015 (OECD, 2018) až 12,5 % všetkých žiakov starších ako 15 rokov tvoria prisťahovalci. Kým v školskom roku 2010/2011 navštevovalo

základné školy v SR 900 detí s cudzím štátnym občianstvom (Ústav informácií a prognóz školstva, podľa Dráľ et al., 2011), v roku 2016/2017 to bol vyše dvojnásobok, už 1942 detí (Centrum vedecko-technických informácií SR, január 2017, na vyžiadanie).

U nás je legislatívny rámec vzdelávania žiakov cudzincov ukotvený v Školskom zákone (č. 245/2008 Z. z., § 146) a metodicky tento proces riadi Štátny pedagogický ústav, ktorý vydal pedagogicko-organizačné pokyny, metodické odporúčania a ďalšie dokumenty, vzťahujúce sa na vzdelávanie cudzincov. Centrum pre výskum etnicity a kultúry Nadácie Milana Šimečku vydalo dve publikácie: Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku, Potreby a riešenia (Gažovičová et al., 2011) a Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe (Dráľ et al., 2011). V nich s využitím kvalitatívnej metodológie

výskumne mapuje aplikovanie legislatívy a vzdelávacie praktiky v školách, opisuje vzdelávanie očami cudzincov a uvádza celý rad osvedčených stratégií a metód vyučovania, vychádzajúcich z dobrej praxe. Tieto publikácie sú veľmi užitočným východiskom pre všetkých učiteľov základných škôl, ktorí majú inojazyčné deti vo svojich triedach. Nie je nám však známe, že by sa u nás realizoval výskum, zameraný na názory učiteľov na viacjazyčnosť v kontexte ich pedagogickej praxe.

Ako sa chápe viacjazyčnosť a transjazykovosť

Bilingvizmus (angl. *bilingualism*) je najčastejší prípad viacjazyčnosti (angl. *multilingualism*). Viacjazyčnosť sa definuje ako stav, keď jedinec alebo spoločnosť používajú na komunikáciu viacero jazykov. Za viacjazyčné sa nepovažujú len osoby pochádzajúce z bilingválneho, resp. multilingválneho prostredia, ale aj jedinci, nadobúdajúci druhý alebo ďalší jazyk v priebehu života, napríklad po presídlení do inej krajiny. Nie je presne známe, koľko ľudí na svete je viacjazyčných, ale kvalifikované odhady hovoria, že vyše polovica svetovej populácie. Bilingvizmus ako fenomén je pomerne dobre preskúmaný (napr. Štefánik, 2004). V neurokognitívnej rovine je preukázané (Bialystok, 2017), že používanie dvoch jazykov mení prostredníctvom mechanizmov plasticity kognitívne fungovanie

aj mozgovú štruktúru a funkcie jedinca v priebehu celého života. Viacjazyčnosť detí psychológovia spájajú s benefitmi v kognitívnom aj sociálnom vývine, u nás bola priekopníčkou psycholingvistikého výskumu bilingvizmu O. Árochová (1984, 1986).

Existuje viacero psycholingvistických modelov bilingvizmu. Tradične sa chápal ako existencia dvoch jazykov ako paralelných systémov, keď druhý jazyk sa len „pripriberie“ k prvému. Cummins (1979) zaviedol model vzájomnej závislosti dvoch jazykov na báze spoločnej znalosti, umožňujúcej „prenášať“ odborné aj jazykové koncepty medzi nimi. Model „striedania kódov“ (angl. *code-switching*) zdôrazňuje sústavné „prekračovanie hraníc“ medzi jazykmi (...) a nakoniec model, nazývaný transjazykovosť (Lewis, Jones & Baker, 2012; García & Kleyn, 2016). Každý z nich priniesol do vzdelávania určité postupy a praktiky. Napríklad simultánne aj sukcesívne zavádzanie druhého jazyka vo vyučovaní sa opieralo o model vzájomnej závislosti dvoch jazykov na báze spoločnej znalosti. Model striedania kódov zas pomáhal najmä v rozvojových krajinách, aby deti rozumeli tomu, čo sa v škole učia, ak jazyk vzdelávania bol odlišný od ich materinského (Arthur & Martin, 2006).

Transjazykovosť (angl. *translanguaging*) je nový model aj prístup vo vzdelávaní. Je principiálne odlišný od ostatných, pretože ako jediný sa na problém pozerá z opačnej perspektívy: nie zvonka, z pohľadu jednotlivých jazykov (angličtina, arabčina, hebrejčina, ruština atď.), ale z pozície jedinca, komunikujúceho

týmto jazykmi hovorenou rečou, čítaním, písaním, prostredníctvom digitálnych médií, na vyučovaní či vo voľnom čase. Tento model postuluje existenciu jedného lingvistického systému (a nie viacerých) v mentálnej výbave viacjazyčného dieťaťa, ktorý sa postupne vyvíja a obohacuje jazykovými informáciami (fonologickými vlastnosťami, slovnou zásobou, gramatikou a štylistickými pravidlami viacerých jazykov) a rozvíja sa jazykovou praxou. Model vznikol vo walešsko-anglickom vzdelávacom prostredí (Williams, 1994, in García & Kley, 2016) a zaviedol praktiky ako napríklad čítanie textu v jednom jazyku a jeho reprodukciu v druhom na rozvoj lingvistického potenciálu žiakov. Práve jazyková prax, teda čo dieťa s jazykmi „robí“, resp. koľko a aké má príležitosti využívať celú svoju jazykovú výbavu v komunikácii, v učení a na vyučovaní, je rozhodujúca z hľadiska viacjazyčnosti.

Podľa L. S. Vygotského (1976) jazyk má dve funkcie: komunikačnú a intelektuálnu, ktorá sa buduje s oporou o mechanizmy vnútornej reči. Autor zaviedol pojem *zóna najbližšieho vývinu*; hlavná myšlienka spočíva v tom, že existuje dynamický priestor medzi tým, čo dieťa dokáže pochopiť, urobiť, vyriešiť samo a tým, čo už dokáže za pomoci dospelého. Odovzdávanie skúsenosti nazýva mediáciou, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom sociálnych interakcií, jazykových nástrojov a kultúrnych artefaktov (v našom prípade napr. kníh, učebníc). V „zóne“ prebieha učenie efektívne: dospelí využívajú vývinový potenciál detí a nielen ich

aktuálne znalosti a zručnosti. L. C. Moll (2014) rozšíril Vygotského pojem na *bilingválnu zónu najbližšieho vývinu*. Podľa autora je aktívna úloha učiteľa vo vzdelávaní viacjazyčných detí prvoradá, lebo môže vytvárať príležitosti na sociálnu aj jazykovú mediáciu tak, aby deti zapojili svoj plný lingvistický potenciál, a nielen jazykové znalosti nadobudnuté vo vyučovanom jazyku. V transjazykovom modeli sa žiakom neprikazuje hovoriť výlučne v jazyku triedy, ale môžu si vopomáhať aj slovami, frázami a znalosťami v ďalšom jazyku, ktorý lepšie ovládajú. Príkladom sú skupinové aktivity čítania, keď žiaci môžu preukázať, že chápu viac, ako dokážu vyjadriť vo vyučovanom jazyku. Podľa L. C. Molla (tamtiež) aktuálna úroveň detí napríklad v úlohe čítať text s porozumením a odpovedať na otázky je definovaná ich súčasnými kompetenciami vo vyučovanom jazyku, ale hraničacia zóna najbližšieho vývinu je vytýčená tým, ako danú úlohu dokážu vyriešiť za pomoci učiteľa (prípadne bilingválneho asistenta učiteľa), ak si môžu vypoľnúť aj materinským jazykom, aby tento neostal „nemý“. Inými príkladmi multilingválnych stratégií (Nevárez-La Torre, 2014) je „premostovanie“, keď bilingválni žiaci v malej skupinke porovnávajú podobnosti a rozdiely daných jazykov s využitím kontrastívnej analýzy, alebo keď na hodinách literatúry majú tú istú knihu vo vyučovanom aj materinskom jazyku, ak titul existuje v preklade.

Transjazykový model neignoruje fakt, že existujú sociálne i politické aspekty komunikácie a sú situácie, ktoré vyža-

dujú alebo preferujú používanie jedného z jazykov. Model poskytuje deťom slobodu v komunikácii a zároveň ich učí citlivosti voči kontextu a rešpektovaniu hraníc.

Na tomto mieste treba spomenúť výskyt detí so špeciálnymi potrebami v triedach. Ich sa takisto môže týkať multilingválna životná situácia a o to je pre ne zložitejšia. Problematické osvojovanie nového jazyka v hovorenej či písanej modalite alebo jeho nesprávne používanie môže maskovať prítomnosť vývinovej poruchy, napríklad narušeného vývinu reči alebo dyslexie, či dokonca intelektovej poruchy. A naopak: ťažkosti v učení môžu byť neopodstatnené pripisované vývinovému zaostávaniu detí alebo vývinovej poruche. Nové trendy v príprave učiteľov v bilingválnej špeciálnej pedagogike nájde čitateľ v prehľadovej štúdii P. Wang a S. B. Woolf (2015) a príklady dobrej praxe, založenej na dôkazoch v monotematickom čísle časopisu *Journal of Multilingual Education Research*, Vol. 6, 2015.

Všeobecne platí, a to treba mať na pamäti, že osvojovanie si nového jazyka v procese učenia a učenia sa v škole nie je totožné s osvojovaním si ho na jazykovom kurze alebo na vyučovaní na hodinách slovenčiny: to, čo žiaci s jazykom „robia“, je tu odlišné ako sú odlišné aj vzdelávacie ciele.

Dotazník *Viacjazyčné triedy (Multilingual Classrooms¹ – ďalej MLC)* vznikol

v rámci projektu COST 1401 *European Literacy Network*. Dotazník vytvorila medzinárodná skupina odborníkov z deviatich európskych krajín, prevažne psychológov, včítane autorov tejto štúdie. Finálna verzia je výsledkom diskusií a zohľadnenia pripomienok členov skupiny z jednotlivých krajín vzhľadom na kultúrne a vzdelávacie špecifiká ich krajín. Zámerom bolo získať v európskom kontexte porovnateľné informácie od učiteľov základných škôl o ich názoroch na vzdelávanie cudzincov v jednotlivých krajinách. Každá krajina má v tomto ohľade svoje špecifiká: iná situácia je napr. vo Veľkej Británii a na Malte, kde je tradične vysoká multikulturalita, odlišná v Rakúsku, ktoré v posledných rokoch prijalo veľkú vlnu imigrantov a iná na Slovensku, kde je veľmi nízke percento cudzincov v školách.

Na tomto mieste referujeme len výsledky, získané pomocou dotazníka MLC na Slovensku, medzinárodná komparatívna štúdia bude nasledovať po ukončení všetkých analýz.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť:

- vybrané demografické údaje a úroveň jazykových znalostí učiteľov, ktorí vyplnia dotazník MLC na Slovensku,
- aké zdroje, stratégie a okolnosti učiteľia považujú za podporné alebo za bariéry vo vyučovaní cudzincov, čo podľa nich pomáha cudzincom adaptovať sa a zvládať nároky školy,
- aké majú učiteľia názory na viacjazyč-

¹ Dotazník je vlastníctvom medzinárodného projektu COST Action IS 1401 WG1©.

nosť, na úlohu materinského jazyka vo vzdelávaní, na učenie sa cieľového jazyka a na osvojovanie si gramotnosti v cieľovom jazyku.

Pri úvahách o slovenských špecifikách sme sa rozhodli pre dva uhly pohľadu na získané údaje: prvý sa vzťahuje na vlastnú skúsenosť učiteľov s vyučovaním cudzincov, druhý je generačný a týka sa spoločensko-politických pomerov, v ktorých sa učitelia rozhodli nadobudnúť pedagogické vzdelanie a vykonávať prácu učiteľa – či to bolo v období pred rokom 1989 alebo neskôr. Predpokladali sme, že tieto dve skutočnosti môžu ovplyvniť názory našich učiteľov na problematiku viacjazyčnosti vo vzdelávaní. V súlade s tým sme sformulovali výskumné otázky: 1. Budú sa názory učiteľov odlišovať podľa toho, či majú alebo nemajú cudzincov vo svojich triedach? Ak áno, tak v ktorých doménach budú odlišné? 2. Budú sa názory učiteľov odlišovať generačne? Ak áno, tak v ktorých doménach?

Metóda

Dizajn výskumu

Výskum má exploračný dizajn. Dotazník sa administroval v týchto krajinách EÚ: Veľká Británia, Malta, Bulharsko, Cyprus, Dánsko, Grécko, Rakúsko, Slovensko a Katalánsko. Slovenský preklad z angličtiny sme overili spätným prekladom.

Objektom nášho výskumu boli učitelia

základných škôl na Slovensku, ktorí vyplnili dotazník MLC. Predmetom výskumu boli informácie a názory, ktoré vyjadrili v dotazníku.

Metóda zberu dát

Zber dát sme uskutočnili v mesiacoch marec-máj 2017 prostredníctvom uverejnenia dotazníka online. Jeho vyplnenie trvalo 20-30 minút. Zberu dát predchádzalo zisťovanie počtu cudzincov na základných školách v SR v školskom roku 2016/17, údaje nám poskytol Štatistický úrad SR. Podľa týchto informácií v danom školskom roku bol počet základných škôl 2101 a v nich sa vzdelávalo 1942 cudzincov. Z nich bolo 1293 rezidentov a 649 bez trvalého pobytu v SR. Z celkového počtu 1942 cudzincov 1452 navštevovalo štátnu školu, 388 súkromnú a 102 cirkevnú. Výskyt týchto žiakov v školách a triedach je teda celkove veľmi nízky.

Učiteľov sme oslovili listom prostredníctvom vedúcich odborov školstva na okresných úradoch vo všetkých ôsmich krajoch SR, ktorí tiež požiadali školy, v ktorých sa vzdelávajú cudzinci, aby sa zapojili do nášho výskumu. V liste sme vysvetlili ciele výskumu a jeho medzinárodný rozmer. Naším zámerom bolo získať čo najväčší počet vyplnených dotazníkov MLC od učiteľov, ktorí vyučujú u nás a majú skúsenosti so vzdelávaním detí cudzincov. Učitelia sa zapojili do výskumu na základe dobrovoľnosti. Išlo o jednoduchý náhodný výber respondentov.

Participanti

Dotazník anonymne vyplnilo 266 učiteľov zo všetkých krajov SR: najviac zastúpené boli košický (25,2 %) a nitriansky (17,3 %), najmenej trenčiansky (4,1 %) a žilinský (3 %). Z demografických údajov o participatoch vyberáme: 87 % tvorili ženy. Vek sa pohyboval od 25 do 64 rokov. 108 (40,6 %) bolo vo veku 25–44 rokov, týchto sme na základe generačného kritéria zaradili do skupiny mladších, 157 učiteľov bolo vo veku 45–64 rokov, tých sme na základe generačného kritéria zaradili do skupiny starších. Vysokoškolské vzdelanie II. stupňa malo 95,9 % a III. stupňa 2,3 %, zvyšok iné. Len 8,3 % malo menej ako päť rokov praxe. Temer všetci (96,6 %) majú odbornú pedagogickú kvalifikáciu. Z 266 učiteľov 153 uviedlo, že vyučujú cudzincov a 113 uviedlo, že nemajú cudzincov vo svojich triedach.

Štruktúra dotazníka MLC

MLC je konštruovaný z viacerých okruhov zatvorených otázok aj niekoľkých otvorených otázok, ktorými respondenti dopĺňajú informácie. Zatvorené otázky s nútenou voľbou boli dichotomické aj polytomické, spolu ich bolo 40. Okrem toho MLC obsahuje 45 výrokov s vyjadrením miery súhlasu na 6 stupňovej Likertovej škále. To umožňuje nielen zisťovať názor, ale aj jeho približnú intenzitu. Dotazník bol nastavený tak, že neumožňoval neuvádzať odpovede, takže v dátach sa nevykytli žiadne chýbajúce údaje.

Prvá časť dotazníka zisťuje demografické údaje, ktoré sme uviedli vyššie. Druhá časť *Jazyky, ktorými rozprávate a ktorým rozumiete* sa zameriava na znalosti cudzích jazykov učiteľov. Tretia časť *Možnosti učenia sa jazykov: čo sa deje vo vašej škole a triede* mapuje výskyt cudzincov v triedach, stratégie, ktoré učiteľ používa pri vyučovaní, zdroje, z ktorých čerpá a tiež činitele, ktoré učitelia považujú za podporné alebo za bariéry vo vzťahu k viacjazyčným triedam.

„Psychologické jadro“ dotazníka MLC predstavuje časť *Názory učiteľov na viacjazyčnosť*. Tvorí ju Likertova škála so 6 bodovou stupnicou, pričom 1 bod znamená rozhodný nesúhlas a 6 bodov maximálny súhlas (rozhodne nesúhlasím – nesúhlasím – skôr nesúhlasím – skôr súhlasím – súhlasím – rozhodne súhlasím). Učitelia vyjadrujú svoje názory v štyroch doménach: na viacjazyčnosť (doména *Názor*, 15 výrokov), na úlohu materinského jazyka vo vzdelávaní (doména *Materinský jazyk*, 16 výrokov), na učenie sa cieľového jazyka, konkrétne slovenčiny (doména *Cieľový jazyk*, 8 výrokov) a na osvojovanie si gramotnosti v cieľovom jazyku (doména *Gramotnosť*, 6 výrokov) a tiež sme vytvorili *Celkový index názorov* (45 výrokov).

Z každej domény na ilustráciu uvedieme po tri výroky:

1) doména *Názor*

Školy by mali vyučovať v dvoch alebo viacerých jazykoch. Učitelia by mali mať pochopenie pre sociálne pomery detí vo svojej triede. Vyučovanie detí

v cieľovom a v materinskom jazyku spôsobuje jazykové nejasnosti.

2) doména *Materinský jazyk*

Deti cudzincov nechcú rozprávať materinským jazykom pred rovesníkmi. Časté používanie materinského jazyka oneskorí naučenie sa cieľového jazyka. Používanie materinského jazyka v triede pomáha deťom pri učení sa cieľového jazyka opierať sa o konceptuálne znalosti osvojené v materinskom jazyku.

3) doména *Cieľový jazyk*

Cieľový jazyk a materinský jazyk dieťaťa sa vzájomne posilňujú. Učiteľia by mali zamedzovať používaniu materinského jazyka v triede, pokiaľ nejde o vyučovací jazyk. Pri vyučovaní jazyka by mal učiteľ hovoriť aj o iných jazykoch, ak sú ich gramatické konštrukcie podobné.

4) doména *Gramotnosť*

Deti, ktoré vedú čítať a písať v materinskom jazyku, sa budú učiť iný jazyk rýchlejšie ako tie, ktoré nevedia čítať a písať v materinskom jazyku. Deťom, ktoré nie sú zdatné vo vyučovacom jazyku, by sa v škole darilo viac, ak by sa najprv naučili čítať a písať v materinskom jazyku. Vysoká úroveň gramotnosti vo viac ako dvoch jazykoch vedie k vyššiemu rozvoju znalostí v školskom predmete.

ostatných 265 učiteľov uviedlo, že majú 1-10 %, resp. 11-30 % cudzincov v triede alebo žiadne také dieťa. Normalitu rozloženia dát sme overovali pomocou histogramov a testom Kolmogorova-Smirnova. Vnútornú konzistenciu škálových položiek sme zisťovali Cronbachovým koeficientom α , korelácie medzi doménami dotazníka pomocou Pearsonovho koeficientu. Pre jednotlivé domény aj celkové skóre názorov uvádzame deskriptívnu štatistiku, pre celkové skóre názorov sme tiež Studentovým t-testom zisťovali rozdiely medzi skupinami. V ďalších analýzach sme vychádzali z odporúčaní Carifia a Perlu (Carifio & Perla, 2007) ohľadom spracovania údajov v Likertových škálach, keďže dotazník MLC predstavuje jeden celok. Pomocou MANOVA a MANCOVA sme overovali, či skúsenosť s vyučovaním cudzincov a vek učiteľov ovplyvňujú ich názory v jednotlivých doménach dotazníka.

Výsledky

Ako ukázali výsledky, do výskumu sa zapojili učiteľia, ktorí mali cudzincov v triede (57,5 %), aj ktorí nemali takýchto žiakov (42,5 %). Počet cudzincov v triede bol spravidla nízky: len 4 % učiteľov uviedlo ich počet v rozmedzí 11-30%.

Postupy a metódy analýzy dát

Zo spracovania sme vylúčili kvôli skresleniu dát jednu participantku, ktorá mala v triede viac ako 70 % cudzincov, kým

Jazyky, ktorými rozprávate a ktorým rozumiete

Z 265 respondentov ako materinský jazyk uviedlo 74,8 % slovenčinu, 19,2 %

maďarčinu (všetci uviedli, že ovládajú aj slovenčinu), 2,3 % češtinu a zvyšok iné. 89,1 % uviedlo, že ovláda ešte ďalší cudzí jazyk slovom aj písmom, najčastejšie angličtinu na úrovni C2. Tretí jazyk neovláda ani slovom ani písmom len 25 (9,4 %) učiteľov a rovnaký počet učiteľov ovláda až štyri jazyky slovom aj písmom aspoň na úrovni A1.

Možnosti učenia sa jazykov: čo sa deje vo vašej škole a triede

Na otázku, či sú špeciálne vyškolení na vyučovanie detí z rozličného jazykového prostredia, až 94,7 % učiteľov uviedlo, že nie. Cudzinci v ich škole rozprávajú rozličnými materinskými jazykmi: najčastejšie sa vyskytoval vietnamský, ukrajinský, arabský, ruský, kórejský jazyk.

Na otázku, či sa v ich škole používajú nejaké strategické postupy na znižovanie jazykových bariér cudzincov, 59 % zo všetkých učiteľov odpovedalo záporne a 41 % kladne. Medzi konkrétnymi stratégiami najčastejšie uvádzali: tvorbu špeciálnych materiálov (63 krát), menovanie zodpovedného učiteľa v škole (55 krát), prípravu učiteľov (32 krát), podporu pre rodičov cudzincov (25 krát). Vytvorenie špeciálnej triedy sa vyskytlo len v piatich odpovediach.

Na otázku, aké stratégie používajú učitelia vo vyučovaní viacjazyčnej triedy, 65,4 % odpovedalo, že žiadne špeciálne stratégie nevyužíva. Ostatní učitelia uviedli, že využívajú alebo kombinujú tieto postupy: prechádzajú z jedného jazyka do iného (striedajú jazyky), pre-

kladanie do jazyka cudzincov, žiaci prekladajú svojim spolužiakom, vytváranie jazykových skupín. V kategórii odpovedí *iné* ojedinele upresnili, napríklad: *vysvetlením opíšem význam slova a vety, používam názorné obrázky, prekladanie z jazyka triedy do jazyka cudzinca a opakovanie odpovedí v slovenskom jazyku, riešime individuálnu pomoc pre žiakov.*

Na otázku, či majú v škole nejaké špecifické zdroje na vyučovanie jazyka pre žiakov, ktorí neovládajú jazyk triedy, z 265 učiteľov 83,5 % odpovedalo, že nemajú a 16,5 % odpovedalo kladne. Z dostupných zdrojov v škole/triede učitelia najčastejšie uvádzali: online zdroje (153 krát), knihy (128 krát), učebnice (119 krát), hry (77 krát) a špeciálne počítačové programy (40 krát). V kategórii *iné* sa len v jednom prípade objavila odpoveď, že *deti majú povolené použiť počas hodiny prekladač v mobilnom telefóne.*

Na otázku, akú jednu možnosť odporúčajú, ak dieťa nehovorí jazykom triedy, učitelia najčastejšie vyberali: hodiny mimo vyučovania na podporu naučenia sa jazyka (45,5 %) a intenzívny jazykový kurz (41,7 %). Zaradenie do nižšieho ročníka (5,6 %) a zaradenie do príslušného ročníka (4,5 %) sa vyskytli spolu 27 krát, iné odpovede boli ojedinelé.

Na otázku, aké postupy podľa ich názoru najviac pomáhajú cudzincom dosahovať lepšie výsledky vo vzdelávaní, najčastejšie uvádzali zapojenie rodičov cudzincov do školských aktivít, súvisiacich s učením (141 krát) a zapojenie rodičov do sociálnych aktivít školy (96 krát).

Tabuľka 1. Údaje popisnej štatistiky pre položky v jednotlivých doménach a v Celkovom indexe názorov pre dve skupiny učiteľov: majú cudzincov v triedach (N=152), nemajú cudzincov v triedach (N=113)

	Majú cudzincov v triedach	N	Rozpätie	Minimum	Maximum	Priemer	Medián	SD
	Doména <i>Názor</i>	152	2,60	2,50	5,10	4,23	4,28	,39
	Doména <i>Cieľový jazyk</i>	152	2,40	2,60	5,00	3,98	3,97	,45
áno	Doména <i>Materinský jazyk</i>	152	1,90	2,70	4,60	3,61	3,62	,32
	Doména <i>Gramotnosť</i>	152	4,20	1,80	6,00	4,19	4,15	,70
	Celkový index názorov	152	2,00	2,80	4,80	4,00	4,03	,34
	Doména <i>Názor</i>	113	2,00	3,30	5,30	4,26	4,27	,34
	Doména <i>Cieľový jazyk</i>	113	2,10	3,00	5,10	3,96	3,69	,40
nie	Doména <i>Materinský jazyk</i>	113	2,10	2,60	4,60	3,68	3,88	,31
	Doména <i>Gramotnosť</i>	113	3,00	3,00	6,00	4,24	4,17	,61
	Celkový index názorov	113	1,70	3,10	4,90	4,03	4,01	,31

Spomedzi faktorov, ktoré sú podľa nich prekážkou, aby cudzinci dosahovali lepšie výsledky vo vzdelávaní, najčastejšie vyberali tieto: nedostatočná príprava učiteľov v otázkach viacjazyčnosti a multikulturality (156 krát), nedostatočné/nepripravené multilingválne učebné pomôcky (81 krát), kultúrne jednostranné hodnotenie - ľudský faktor (72 krát), obmedzený počet zamestnancov v škole (60 krát) a v neposlednej miere aj kultúrne jednostranné testovacie nástroje (56 krát).

Na poslednú otázku, akej najväčšej výzve čelili vo viacjazyčnej triede, z troch ponúknutých možností volili takto: obmedzené čitateľské návyky u žiakov (42,5 %), potreba riešiť očakávania zo strany rodičov a spoločnosti (38,3 %)

a nedostatok väčšej spolupráce a koordinácie medzi učiteľmi (19,2 %).

Názory učiteľov na viacjazyčnosť

Položky dotazníka s hodnotením na Likertovej škále (spolu 45) sme u celého výberového súboru (N=265) podrobili analýze reliability. Zistili sme vnútornú konzistenciu na úrovni Cronbachovej $\alpha = ,766$, čo považujeme za dostatočnú reliabilitu nástroja.

Korelácie medzi jednotlivými doménami v celom výberovom súbore nie sú vysoké, čo poukazuje na to, že dotazník nie je z hľadiska štruktúry homogénny, sú však štatisticky vysoko významné. Najslabší vzťah je medzi doménami

Tabuľka 2. Údaje popisnej štatistiky pre položky v jednotlivých doménach a v Celkovom indexe názorov pre dve skupiny učiteľov: mladší (25–44 rokov, N=108) starší (45–64 rokov, N=157)

Vek		N	Rozpätie	Minimum	Maximum	Priemer	Medián	SD
25–44	Doména <i>Názor</i>	108	2,60	2,50	5,10	4,19	4,20	,38
	Doména <i>Cieľový jazyk</i>	108	2,50	2,60	5,10	3,96	3,69	,48
	Doména <i>Materinský jazyk</i>	108	1,90	2,70	4,60	3,63	3,94	,31
	Doména <i>Gramotnosť</i>	108	4,20	1,80	6,00	4,18	4,00	,75
	Celkový index názorov	108	2,10	2,80	4,90	3,99	3,95	,35
45–64	Doména <i>Názor</i>	157	2,00	3,30	5,30	4,28	4,27	,36
	Doména <i>Cieľový jazyk</i>	157	2,10	2,90	5,00	3,98	3,63	,40
	Doména <i>Materinský jazyk</i>	157	2,10	2,60	4,60	3,64	4,00	,32
	Doména <i>Gramotnosť</i>	157	3,50	2,50	6,00	4,24	4,33	,60
	Celkový index názorov	157	1,70	3,10	4,80	4,03	4,05	,32

Gramotnosť a *Materinský jazyk* ($,225^{**}$), najvyššie korelujú *Gramotnosť* a *Cieľový jazyk* ($,560^{**}$).

Zisťovanie vplyvu skúsenosti s vyučovaním cudzincov a veku na názory učiteľov

Ďalej sme v súlade s výskumnými otázkami zisťovali, či skúsenosť s vyučovaním cudzincov (tabuľka 1) a generačná príslušnosť učiteľov (tabuľka 2) ovplyvnia ich názory. Výsledky sme analyzovali podľa jednotlivých domén, aj globálne (*Celkový index názorov*). Najprv uvedieme údaje popisnej štatistiky a výsledky zisťovania rozdielov medzi skupinami v *Celkovom indexe názorov*. Potom budú

nasledovať výsledky multivariačných analýz rozptylu.

Najväčšie rozpätie v hodnoteniach sme zaznamenali v skupine učiteľov, ktorí učia cudzincov, v doméne *Gramotnosť*. Najnižšie rozpätie bolo v *Celkovom indexe názorov* u tých, ktorí takéto deti neučia. Priemerné a mediánové hodnoty (ak stred škály je 3,5) ukazujú, že učiteľia z oboch skupín nevyjadrovali krajné názory ani v jednej z domén, naopak, na základe *Celkového indexu názorov* ich vyjadrenia považujeme za skôr súhlasné s výrokmami. Ak porovnáme obe skupiny z hľadiska výskytu minimálnych hodnôt, potom v doméne *Gramotnosť* sa u učiteľov, ktorí majú cudzincov v triedach, vyskytli menej súhlasné názory. V *Celkovom indexe názorov* sa nepreukázal ani štatisticky,

ani vecne významný rozdiel medzi skupinami: $t(263) = -,750$; $p = ,454$, $r_m = ,046$.

Najväčšie rozpätie v hodnoteniach sme opäť zaznamenali v doméne *Gramotnosť*, tentoraz v skupine mladších učiteľov. Najnižšie rozpätie bolo opäť v *Celkovom indexe názorov*, a to v skupine starších učiteľov. Aj tu priemerné a mediánové hodnoty ukazujú, že učiteľia z oboch skupín nevyjadrovali krajné názory ani v jednej z domén a na základe *Celkového indexu názorov* ich vyjadrenia považujeme za skôr súhlasné s výrokmí. Ak porovnáme obe skupiny z hľadiska výskytu minimálnych hodnôt, potom v doméne *Gramotnosť* sa u mladších učiteľov vyskytli menej súhlasné názory (minimum 1,8), ale rozpätie odpovedí v tejto doméne bolo u nich najväčšie (4,2). V *Celkovom indexe názorov* sa nepreukázal ani štatisticky, ani vecne významný rozdiel medzi skupinami: $t(263) = -,958$; $p = ,339$, $r_m = ,059$.

Ďalej sme prišli k analýzám pomocou multivariačnej analýzy rozptylu a analýzy kovariancie. Normalitu distribúcie sme posúdili pomocou testu Kolmogorova-Smirnova a na základe histogramov. V doménach *Názory* ($Z = 1,312$, $p = ,064$) a *Materinský jazyk* ($Z = 1,110$, $p = ,170$) sa preukázala normálna distribúcia odpovedí v oboch postupoch a v ostatných dvoch doménach sa ukázala vysoká podobnosť priemerných a mediánových skóre pre položky danej domény (*Cieľový jazyk* $M = 3,971$, $SD = ,429$, $Mdn = 4,000$, *Gramotnosť* $M = 4,212$, $SD = ,664$, $Mdn = 4,167$).

Prvá výskumná otázka znela, či skúsenosť s vyučovaním cudzincov ovplyvňuje názory učiteľov v štyroch dimenziách MLC a ak áno, tak v ktorej alebo ktorých. Nezávislou premennou bola dichotomická premenná *majú cudzincov v triedach* (áno - nie), štyri závislé premenné boli priemerné škálové skóre v doménach: *Názor*, *Materinský jazyk*, *Cieľový jazyk*, *Gramotnosť*. V metóde MANOVA Wilksova Lambda nadobudla hodnotu ,981, $F = 1,241$, $p = ,294$. Konštatujeme, že príslušnosť učiteľov k skupine podľa toho, či učia alebo neučia cudzincov, nespôsobuje rozdiely v ich odpovediach na škálach MLC.

Druhá výskumná otázka znela, či vek učiteľov ovplyvňuje názory učiteľov v štyroch dimenziách MLC. Nezávislou premennou bola dichotomická premenná *vek* (mladší - starší), štyri závislé premenné boli priemerné škálové skóre v doménach: *Názor*, *Materinský jazyk*, *Cieľový jazyk*, *Gramotnosť*. V metóde MANOVA Wilksova Lambda nadobudla hodnotu ,987, $F = ,850$, $p = ,494$. Konštatujeme, že príslušnosť učiteľov k skupine podľa veku nespôsobuje rozdiely v ich odpovediach na škálach MLC.

Výsledky nenadobudli úroveň štatistickej signifikancie ani v analýze kovariancie (MANCOVA), keď nezávislá premenná bola dichotomická premenná *majú cudzincov v triedach* a kovariujúca premenná bol vek: Wilksova Lambda nadobudla hodnotu ,982, $F = 1,218$, $p = ,304$.

Tabuľka 3. Mediánové (zaokrúhlené) hodnoty miery súhlasu v jednotlivých doménach a v celkovom indexe názorov u všetkých učiteľov (N=265)

Doména <i>Názor</i>	Doména <i>Materinský jazyk</i>	Doména <i>Cieľový jazyk</i>	Doména <i>Gramotnosť</i>	<i>Celkový index názorov</i>
4,30	3,60	4,00	4,20	4,00

Miera súhlasu učiteľov s výrokmí v doménach: niektoré zistenia

Keďže sme medzi skupinami učiteľov nezistili vplyv skúsenosti s vyučovaním cudzincov ani veku na ich názory, ďalej sme analyzovali mieru súhlasu s výrokmí v štyroch doménach a v *Celkovom indexe názorov* u všetkých učiteľov spolu (tabuľka 3).

Z údajov je zrejmé, že učítelia vyjadrili najnižšiu mieru súhlasu s položkami v doméne *Materinský jazyk* a najvyššiu v doméne *Názor*. *Celkový index názorov* nadobudol hodnotu 4 = *skôr súhlasím*.

Zaoberali sme sa aj odpoveďami na jednotlivé položky. Vzhľadom na to, že na tomto mieste nie je účelné uviesť škálové skóre všetkých 45 položiek, vyberáme viaceré, ktoré považujeme za výpovedné z hľadiska cieľov nášho výskumu (v zátvorkách uvádzame ich zaokrúhlené škálové mediánové hodnoty).

Doména *Názor*:

- *Učítelia by mali mať pochopenie pre sociálne pomery detí vo svojej triede. (5,2)*
- *Viacjazyčné médiá môžu podporiť vzájomné pochopenie. (4,8)*

- *Školy by mali vyučovať len v jednom jazyku. (3,1)*

Doména *Materinský jazyk*:

- *Učiteľ by mal byť informovaný o materinskom jazyku dieťaťa a o jeho kultúre. (4,7)*
- *Učenie sa predmetu v materinskom jazyku pomáha deťom naučiť sa predmet lepšie. (4,0)*
- *Deti cudzincov si môžu zachovať domácu kultúru aj bez zachovania materinského jazyka. (3,1)*

Doména *Cieľový jazyk*:

- *Rozvoj chápania, ako jazyk funguje, je pre deti dôležitý. (4,4)*
- *Pri vyučovaní jazyka by mal učiteľ hovoriť aj o iných jazykoch, ak sú ich gramatické konštrukcie podobné. (4,1)*
- *Žiaci, ktorí sa učia jazyk, by mali byť povzbudzovaní nájsť si spôsob učenia sami (vysvetlenie slov, gramatiky). (4,3)*

Doména *Gramotnosť*:

- *Vysoká úroveň gramotnosti vo viac ako dvoch jazykoch vedie k vyššiemu rozvoju znalostí v školskom predmete. (4,3)*
- *Rozvoj gramotnosti v materinskom jazy-*

ku môže uľahčiť rozvoj čítania a písania v cieľovom jazyku. (4,3)

- *Deťom, ktoré nie sú zdatné vo vyučovaní jazyku, by sa v škole darilo viac, ak by sa najprv naučili čítať a písať v materinskom jazyku. (3,9).*

Diskusia

V úvode nášho výskumu sme zisťovali vybrané demografické údaje a úroveň jazykových znalostí učiteľov, ktorí vyplnia dotazník MLC na Slovensku. Z výsledkov vyplýva, že dotazník MLC vyplnili učitelia vo veku 25–64 rokov, z nich bola prevaha žien. 40,6 % učiteľov bolo vo veku 25–44 rokov, ktorí nastúpili na pedagogickú dráhu po roku 1989, ostatní boli starší.

Slovenčinu ako materinský jazyk uviedli tri štvrtiny respondentov, z iných jazykov vysoko dominovala maďarčina, pričom všetci boli bilingválni. Učitelia sú jazykovo veľmi dobre vybavení: 89 % ovláda druhý jazyk, najčastejšie na úrovni *expert*; na prvom mieste ide o angličtinu, potom ruštinu a nemčinu. Mnohí (45 %) ovládajú tretí a niektorí aj štvrtý jazyk. Ak vezmeme do úvahy, že 97 % má vysokoškolské vzdelanie pedagogického smeru, môžeme našich respondentov považovať za vysoko vzdelaných profesionálov aj v európskom kontexte.

Výskyt cudzincov v triedach základných škôl v SR je v porovnaní s európskymi pomermi veľmi nízky: v školskom roku 2016/17 bol priemerne pod hranicou jedno dieťa v škole. Cudzincov vyučuje nadpolovičná väčšina respon-

dentov (57 %), čo nám umožnilo porovnať názory na viacjazyčnosť na základe vlastnej skúsenosti. Na druhej strane takmer všetci (94,7 %) uviedli, že nie sú špeciálne vyškolení na vyučovanie detí z rozličného jazykového prostredia. To hovorí o nedostatočnej podpore učiteľov napriek rozličným vzdelávacím aktivitám zo strany štátnych inštitúcií aj tretieho sektora (Gažovičová et al., 2011; Dráľ et al., 2011), učitelia si zatiaľ s problémami musia poradiť, ako sa dá. Očividne s týmto stavom nie sú spokojní, keďže spomedzi faktorov, ktoré považujú za prekážku, aby cudzinci dosahovali lepšie výsledky vo vzdelávaní, na prvom mieste uviedli nedostatočnú prípravu učiteľov v otázkach viacjazyčnosti a multikulturality. Vyše tretina z nich považuje za najväčšiu výzvu, ktorej čelili vo viacjazyčnej triede, potrebu riešiť očakávaná zo strany rodičov a spoločnosti.

Učitelia majú silné sociálne cítenie, o čom svedčí viacero skutočností z dotazníka MLC: mnohí sa kriticky zmienili o ľudskom faktore a kultúrnej jednostrannom hodnotení a spomenuli aj kultúrne jednostranné testovacie nástroje. Vyjadrili vysokú mieru súhlasu s výrokom *Učitelia by mali mať pochopenie pre sociálne pomery detí vo svojej triede*.

Ak dieťa nehovorí jazykom triedy, odporúčajú hodiny mimo vyučovania na naučenie sa jazyka a intenzívny jazykový kurz. To pripisujeme skutočnosti, že prvý jazyk žiakov často neovládajú. Zaradenie do nižšieho ročníka odporúčali len ojedinele, čo ani nie je v súlade s dobrou praxou v zahraničí (García & Kleyn, 2016;

Moll, 2014). Približne dve tretiny učiteľov vo vyučovaní viacjazyčnej triedy nepoužíva žiadne špeciálne stratégie. Ak áno, ide o postupy, ktoré sa uplatňujú aj v zahraničí, i keď nejde o transjazykovosť: striedajú jazyky, prekladajú deťom do ich jazyka alebo žiaci prekladajú svojim spolužiakom, vytvárajú jazykové skupiny. Je veľmi pozitívne, že podľa učiteľov najviac pomáha zapojenie rodičov cudzincov do školských aktivít, súvisiacich s učením a do sociálnych aktivít školy. Toto je aj súčasný trend, osvedčený v zahraničí.

Učitelia, ktorí učia cudzincov a tí, ktorí nemajú cudzincov vo svojich triedach sa nelíšili v názoroch na viacjazyčnosť v žiadnej zo štyroch domén (*Názor, Materinský jazyk, Cieľový jazyk, Gramotnosť*). To isté platí aj o generačnom rozdelení učiteľov. Môže to súvisieť s veľmi nízkym výskytom cudzincov v školských triedach, ale aj s limitovanou odbornou prípravou učiteľov v otázkach multikulturality a viacjazyčnosti. Napriek tomu názory učiteľov sú skôr akceptujúce ako odmietajúce, čo multikulturalita prináša do školských tried, i keď vyjadrovali svoje názory na celej škále od súhlasných po nesúhlasné.

Znalosť cudzích jazykov všeobecne vysoko oceňujú, ale ohľadom vyučovania viacjazyčných detí sa ich názory veľmi rôznia. Napríklad s výrokom, že učiť viacjazyčné deti je náročnejšie, súhlasí a nesúhlasí približne rovnaký počet respondentov a podobne je to s výrokom, že vyučovanie detí v cieľovom a materinskom jazyku spôsobuje jazykové nejasnosti.

Učitelia volili odpovede na celej škále aj ohľadom úlohy materinského jazyka vo vzdelávaní. Výroky sa týkali pomoci učiteľa pri zachovávaní materinského jazyka, aktivít školy, zameraných na zvyšovanie povedomia o materinskom jazyku a kultúre cudzincov, akceptovania materinského jazyka vo vyučovaní a jeho významu v učení. Celkove mierne prevažovali súhlasné názory.

V názoroch na učenie sa cieľového jazyka učitelia prevažne súhlasia s významom metalingvistických znalostí (žiaci chápu, ako jazyk funguje, porovnávanie jazykových foriem a štruktúr medzi jazykmi na hodinách), ale zároveň prevažuje názor, že deti by si mali nájsť postup učenia sami, napríklad keď potrebujú vysvetliť nové slová alebo gramatiku, čo nie je v súlade s pozíciou transjazykovosti ani Vygotského (1976) ideou mediácie.

Celkove učitelia majú menej „jasno“ v úlohe hovorenej materinskej reči ako v úlohe písanej reči: akoby nevedeli, čo v triede podporiť a čo minimalizovať. Napríklad prevažne súhlasia (medián 4,7) s názorom, že učitelia by mali byť informovaní o materinskom jazyku cudzincov a o ich kultúre, ale zároveň sa o nich na vyučovaní príliš nezmieňujú. Taktiež prevažne súhlasia (medián 4,0) s názorom, že deti sa naučia obsah učiva lepšie, ak sa ho učia v materinskom jazyku, zároveň neodmietajú názor, že používanie materinského jazyka treba minimalizovať, len čo sa deti naučia cieľový jazyk.

Čo sa týka gramotnosti treba povedať, že mnohí učitelia (40 %) považujú

obmedzené čitateľské návyky u žiakov za najväčšiu výzvu, ktorej čelili vo viacjazyčnej triede. Celkovo vysoko prevažoval názor o vzťahu viacjazyčnosti k rozvoju školských znalostí a poznávacích schopností, aj ohľadom transferu gramotnosti v materinskom jazyku na osvojovanie si čítania a písania v cieľovom jazyku. Takmer tretina učiteľov však nesúhlasila s názorom, že deťom, ktoré nie sú zdatné vo vyučovacom jazyku, by sa v škole darilo viac, ak by sa najprv naučili čítať a písať v materinskom jazyku.

Záverom môžeme konštatovať, že názory učiteľov na otázky vzdelávania cudzincov v dotazníku MLC sú rozdielne, nie sú celkom ujasnené, ale prevažuje podporná a súhlasná názorová tendencia. Získané informácie a poznatky môžu byť užitočným vodítkom pri rozvíjaní multikulturality v školstve a vzdelávaní budúcich učiteľov.

Za limity výskumu považujeme nedos-

tatok informácií, týkajúcich sa druhu školy podľa zriaďovateľa (štátna, súkromná, cirkevná) a vyučovania cudzích jazykov v školách. Taktiež bližšie nevieme, koľko cudzincov mali učitelia v triede, keď uvádzali pásmo 1-10 %. Tieto informácie nebolo možné späťne získať a doplniť.

V ďalšej práci sa zameriame na komparáciu údajov z dotazníka MLC, získaných v deviatich európskych krajinách, kde paralelne prebiehal tento výskum. Očakávame, že výsledky prinesú nové podnety aj pre Slovensko.

Tento výskum vznikol v rámci medzinárodného projektu COST IS 1401 - European Literacy Network, WG1 (2015-2018) a projektu VEGA 1/0376/16 Identifikácia kritérií rizikového vývinu jazykových schopností v predškolskom veku - overovanie platnosti klasifikácií narušeného vývinu reči a tvorba diagnostického nástroja (2015-2018).

Literatúra

- Árochová, O. (1984). Vzťahy medzi lingvistickými a kognitívnymi štruktúrami. *Jazykovedný časopis*, 35(2), 178-186.
- Árochová, O. (1986). Psychologické a sociálne problémy bilingvizmu. In *Jazyková politika a jazyková kultúra*. Materiály z vedeckej konferencie konanej v Smoleniciach v Domove vedeckých pracovníkov SAV 17.-19. apríla 1985. Jazykovedný ústav L. Štúra SAV.
- Arthur, J., Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42, 177-202.
- Bialystok, E. (2017). The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262.
- Carifio, J., Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106-116.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Dráľ, P. (ed.), Gažovičová, T., Kadlečíková, J., Tužinská, H. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. Centrum pre výskum ethnicity a kultúry, Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- García, O., Kleyn, T. (ed.) (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gažovičová, T. (ed.), Dráľ, P., Gallová Krigerlová, E., Gažovičová, T., Kadlečíková, J. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Centrum pre výskum ethnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku, Bratislava.
- Journal of Multilingual Education Research*, Vol. 6, 2015.
- Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- Nevárez-La Torre, A. (2014). Necessary Paradigm Shift in Bilingual Education: Rethinking Multilingual Literacy. *Journal of Multilingual Education Research*, 5, 5–10.
- PISA 2015 Results in Focus. OECD 2018. Dostupné na <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Štefánik, J. (ed.) (2004). *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Wang, P., Woolf, S. B. (2015). Trends and Issues in Bilingual Special Education Teacher Preparation: A Literature Review. *Journal of Multilingual Education Research*, 6, 35–59.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Dostupné na <https://zakony.judikaty.info/predpis/zakon-245/2008>.

Prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc.

Ústav klinickej psychológie
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola
marina.mikulajova@paneurouni.com

Mgr. Alexandra Šelingerová, Ph.D.

Ústav klinickej psychológie
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola
selingerovaalexandra@gmail.com

Prof. Charles Mifsud

Faculty of Education
University of Malta
charles.lmifsud@um.edu.mt

Assoc. Prof. Timothy Papadopoulos

Department of Psychology

University Of Cyprus

papadopoulos.timothy@ucy.ac.cy

Prof. Julie Dockrel

UCL, Institute of Education

United Kingdom

j.dockrell@ucl.ac.uk