

ROZVÍJANIE REČI RÓMSKÝCH DETÍ V PREDŠKOLSKOM OBDOBÍ

Margita Mesárošová, Eva Žiaková

Kľúčové slová: Rómske deti, rečový program, rozvíjanie rečových spôsobilostí.

Anotácia: Autorky referujú o efektívnosti vlastného rozvíjajúceho programu pre rozvoj slovenskej reči u rómskych žiakov, aplikovateľný v prípravnom období pred začatím školnej dochádzky. Program je zameraný na rozvoj rečovej spôsobilosti porozumenia hovorenej reči, spôsobilosti pomenovať predmety atď. Autorky považujú tento program za príspevok ku kompenzácii rečového zaostávania nielen rómskych detí, ale aj detí sociálne znevýhodnených.

Vývin reči a osvojovanie si jazyka sú výsledkom procesu sociálneho učenia a je potrebné ich skúmať v kontexte komunikácie. Vývinová psycholingvistika, ktorá sa kreovala v 70. rokoch nášho storočia, priniesla závažné poznatky o tom, ako začína vývin jazykových schopností. Batesová (1976, 1994) vo svojich výskumoch vývinu reči s malými deťmi (vo veku už od 0,8 roka) experimentálne potvrdila, že vývin jazykových schopností sa začína vývinom od pragmatickej roviny a až potom si dieťa osvojuje formálno-gramatické prostriedky. Tento názor podporujú aj výsledky výskumu Cleghorna (1981), podľa Carlsona - Coleho (1989), ktorý podčiarkol dôležitosť sociálnej situácie v škole pri osvojovaní formálno-gramatickej stránky jazyka. Ranšie prístupy, ako napríklad Gardner (1964) sa zameriavajú skôr na sociálnu klímu v rodine, pričom spájajú vývin reči jednoznačne s uspokojovaním potrieb dieťaťa.

Psychologické výskumy orientované na kvantitatívny aspekt slovnej zásoby sa viacmenej zhodujú v tom, koľko slov má ovládať šesťročné dieťa. Odhady sa pohybujú v rozmedzí 2000 až 2800 slov, podobne Gardner (1964) hovorí o množstve 2562 slov. Novšie údaje poskytujú informácie o väčšom počte slov, ktoré ovláda šesťroč-

né dieťa, konkrétne Mikulajová - Rafajdusová (1993) sa prikláňajú k číslu 2800 slov. Slovná zásoba detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa názorov odborníkov (Papalia et al. 1989, Descoeudresová 1932, uvádzame podľa Prihodu 1963) podstatne nižšia. Odhaduje sa, že deti zo sociálneho menej podnetného prostredia ovládajú v priemere 1000-1800 slov.

Papalia (1989) udáva, že päť až šesťročné deti používajú viacсловné vety (pozostávajúce zo šiestich až ôsmich slov), dokážu definovať jednoduché slová, poznajú už niektoré opozitá. V ich reči je viac spojok a predložiek ako doteraz. Reč šesť až sedemročných detí považuje už za celkom sofistikovanú, gramaticky správnu, v ktorej sa nachádzajú všetky časti reči.

Kvalitatívne hľadisko pri posudzovaní úrovne vývinu detskej reči je rovnako dôležité. Gramaticko-formálna stránka reči sa začína utvárať v treťom roku života, kedy sa dieťa začína gramaticky a slohovo správne vyjadrovať, ako aj používať jazyk aktívne. V období od 3 do 6 rokov sa nielen zväčšuje rozsah slovnej zásoby, ale zdokonaľuje sa aj gramatika, teda kvalitatívna stránka reči. Zväčšuje sa rozsah a zložitosť vetnej skladby (Langmeier 1983). Vývin reči postupuje od používania podstatných mien, slovík ku

prídavným menám, predložkám a predponám (Pačesová 1979, Papalia 1989). Úroveň artikulácie sa rozhodujúcim spôsobom podieľa na diagnostikovaní kvalitatívnych aspektov reči. Ak šesťročné dieťa robí chyby v artikulácii, najčastejšie to svedčí o zaostalosti, resp. o mentálnej retardácii (Gardner 1964). Komunikatívnosť ako ďalší kvalitatívny ukazovateľ v tomto veku nehrá ešte rozhodujúci význam pri posudzovaní stupňa zaostalosti. Ak dieťa v tomto veku nekomunikuje, neznamená to ešte, že je neschopné alebo že nerozumie reči. Môže to znamenať napríklad, že nemá vyvinutú expresívnu rečovú zložku - spôsobilosť. Na druhej strane však komunikatívnosť zohráva veľký význam pre rozvíjanie reči. Z tohoto dôvodu v našom programe na rozvoj reči jej venujeme zvýšenú pozornosť. Myšlienku komunikatívnosti pri používaní jazyka v rečovej činnosti zdôrazňuje vo svojich prácach tiež I. Učeň (1994, 1995), čo je v súlade so Slobinom (1979), Carrowovou (1972), Koščom (1980), ktorí chápu systém rečovej komunikácie ako sled, súbor troch základných procesov: recepcie, asociácie a expresie. Rečová schopnosť sa nepovažuje za nediferencovanú jednotku. Vo vymedzeniach niektorých autorov sa stretávame s týmito rečovými spôsobilosťami: lexikálnymi, gramatickými, fonetickými a pragmatickými (porovnaj Verhoeven 1994).

Diskusia sa vedú o tom, či rozvíjať u minoritných skupín primárny aj druhý jazyk súbežne, pričom možno u niektorých autorov badať príklon ku vzdelávaniu detí minoritných jazykových skupín v oboch jazykoch (Hübschmannová - Borecký 1980). Cummins (1991) hovorí o čiastočnej vzájomnej závislosti kognitívnych spôsobilostí v primárnom a druhom jazyku, pričom v bilingválnom vývine rečové spôsobilosti a gramotnosti môžu byť prenesené z jedného jazyka do druhého, môže teda dôjsť k transfe-

ru rečových spôsobilostí z jedného jazyka do druhého. Avšak rola sociálnych faktorov v tomto procese je z jeho strany opomenutá. Praktikom a teoretikom je jasné, že lingvistické a kognitívne premenné nepostačujú na vysvetlenie rozdielov v školskom prospechu v bilingválnom kontexte. Reč samotná nemôže byť kauzálnym faktorom školského neprospechu a nemôže vysvetliť vývinové zaostávanie minoritných skupín v rozvoji spôsobilostí a schopností potrebných pre školskú prácu. Verhoeven (1994) zistil v longitudinálnom projekte u tureckých detí žijúcich od narodenia v Holandsku, že transfer z prvého jazyka do druhého bol úplne obmedzený pre lexiku a syntax, avšak pre pragmatické a fonetické spôsobilosti bol získaný pozitívny dôkaz pre transfer. Verhoeven (1994) usudzuje, že použitie jazyka v bilingválnom kontexte vyžaduje odlišné spôsobilosti, ktoré môžu byť osvojované rozličnými spôsobmi.

Pred začatím konštrukcie rozvíjajúceho programu sa totiž treba vyrovnáť s otázkou možnosti rozvoja konkrétnej spôsobilosti alebo schopnosti, či už napríklad pohybovej, alebo intelektovej. Neexistujú dostatočné dôkazy pre to, že rozvíjanie všeobecných rozumových schopností má trvalý pozitívny efekt (Gage - Berliner 1984). Avšak v otázke rozvoja rečových spôsobilostí môžeme byť optimistickejší. Doterajšie výskumy venované akcelerácii rečového vývinu priniesli pozitívne efekty tak u nás (Kopasová 1980, 1984; Reichelová 1980), ako aj v zahraničí (Arnold et al. 1994). Učeň - Pavlovkin - Bojar (1980), ktorí sa zaoberali rozvíjaním reči mentálne retardovaných detí v osobitných školách, tiež zistili, že ich rozvíjajúci program je efektívny. Provokovanie asocičných odpovedí, konštruovanie syntagiem, kolektívne vysvetľovanie významu slov, vyprovokovanie opisu neobvyklého používania vecí, javov, konštruovanie viet a súvetí

napomohlo zvýšeniu schopnosti porozumenia slov, ako aj schopnosti verbálneho analógického myslenia. Ich prístup je však vhodný pre staršie deti ovládajúce písanú reč, nie pre vekovú kategóriu, pre ktorú sme tvorili náš program. Program rozvoja reči predškolských detí Kopasovej (1980, 1984) priniesol takisto podnetné výsledky. Ako ukazuje analýza jednotlivých úloh programu, je zameraný súčasne na rozvíjanie myslenia a reči, slúži na cvičenie definovania, triedenia pojmov, riešenia problému, verbálneho odôvodňovania, analógie. Efektivitu programu podporujú štatisticky významné zmeny vo viacerých ukazovateľoch - v artikulácii, v slovníkových skúškach merajúcich slovnú zásobu.

Program Reichelovej (1980) orientovaný na verbálnu oblasť obsahuje prístupy, ktoré podporujú verbalizáciu detí podľa obrázkov. Chýba však prepojenie na činnosť, ktoré je veľmi dôležité, pretože nízka úroveň abstraktného myslenia detí, veľká hravosť a vysoká potreba pohybu prechádzajúca až do pohybového nepokoja detí, s ktorými sme pracovali, neumožňovala využívať iba slovné aktivity (Mesárošová - Orosová 1995).

Teoretické východiská a princípy konštrukcie programu rozvoja reči pre rómske deti v nultých ročníkoch základnej školy

Po vykonanej analýze niektorých dostupných programov rozvoja reči a po štúdiu teoretickej literatúry sme vymedzili nasledovné princípy konštrukcie programu rozvoja reči pre rómske deti:

1. Reč dieťaťa má sociálny charakter, z čoho vyplýva nutnosť rozvíjať ju v sociálnej interakcii.

2. Aktivita dieťaťa počas rozvíjania reči

by mala byť motivovaná jeho aktuálnymi potrebami, prostredníctvom hry.

3. Je potrebné klásť dôraz na pohybové a rečové aktivity, ktoré by mali spolu súvisieť pri rozvíjaní reči, tak ako sú neoddeliteľné v konkrétnom dianí v bežnom živote. Preto sa ako nevyhnutné javí spájanie činnosti so slovom.

4. Rozvoj reči by mal postupovať od konkrétnejšieho k abstraktnejšiemu, všeobecnejšiemu. Preferujeme postup od **praktickej manipulácie jedinca s predmetom** (individuálne zaobchádzanie s predmetom) cez **kooperatívnu komunikáciu** (skupinovú aktivitu smerujúcu ku spoločnému cieľu, v ktorej sa aktívne narába s predmetom) a **narábanie s názorným symbolom** (obrázok predmetu) **ku narábaniu so slovom** (ako abstrakciou). Pre narábanie s názorným symbolom je možné postupovať aktívne - kresba predmetu a rozprávanie o ňom, ako aj pasívne - pozorovanie a opis hotového obrázka. Pri manipulácii so slovom je vhodné využiť aktívnu formu - tvorbu príbehov, vlastných názorov, alebo pasívnu formu - reprodukcia, memorovanie básničky atď.

5. Práca s rodičmi, súrodencami na podporu zvýšenej komunikácie v slovenskom jazyku v rodinnom prostredí.

6. Spolupráca s pedagógmi pri samotnej konštrukcii ako aj pri samotnej realizácii programu.

Metodológia výskumu

Problém a hypotézy:

Je možné systematickým pôsobením rozvinúť rečové spôsobilosti rómskych detí v slovenskom jazyku do tej miery, aby sa mohli s menšími ťažkosťami začleniť do výuky v prvom ročníku základnej školy?

Pri riešení problému sme pracovali s nasledovnými premennými: Nezávislé premen-

né - pohlavie, skupina, výchovný program. Závislé premenné - spôsobilosť pomenovať predmety, verbálna pohotovosť, porozumenie hovorenej reči a verbalizácia myšlienkových operácií. Závislé premenné sme vymedzili operacionálne, prostredníctvom použitých rečových skúšok.

Vytýčili sme nasledovné hypotézy:

1. Predpokladáme, že vplyvom výchovného programu bude v situácii retestu výkon detí v experimentálnych skupinách E1 a E2 významne vyšší ako výkon detí v kontrolnej skupine K v týchto rečových spôsobilostiach:

- a) spôsobilosť pomenovať predmety,
- b) verbálna fluencia - pohotovosť,
- c) porozumenie hovorenej reči,
- d) verbalizácia myšlienkových operácií.

2. Predpokladáme nevýznamné rozdiely medzi pohlaviami v úrovni rečových spôsobilostí:

- a) spôsobilosť pomenovať predmety,
- b) verbálna fluencia - pohotovosť,
- c) porozumenie hovorenej reči,

d) verbalizácia myšlienkových operácií.

Vzorka

Vo výcviku participovalo vo výskume 45 rómskych detí (25 dievčat, 20 chlapcov, priemerný vek 6,5 rokov) z nultých ročníkov základných škôl v jednom z miest východného Slovenska, ktoré sú určené pre školsky nepripravené rómske deti neovládajúce slovenský jazyk. Išlo o deti, ktoré nedosahovali školskú pripravenosť a zväčša mali uložený odklad školskej dochádzky. Triedy, ktoré navštevovali tieto deti, boli náhodne rozdelené do 2 experimentálnych a 1 kontrolnej skupiny. V experimentálnych skupinách bolo 30 detí, do kontrolnej skupiny bolo začlenených 15 detí. Skupina ako celok dosahovala na začiatku výcviku podpriemerné výkony v Ravenovom teste progresívnych matíc. AM = 10,50; SD = 2,0, v Jiráskovom teste školskej zrelosti dosahovala skóre AM = 11,19; SD = 2,46, ktoré môžeme hodnotiť ako priemerné. V Kondášovej obrázkovo-slovníkovej skúške sme zaznamenali AM = 9,83; SD = 2,06, čo predstavuje defektný stupeň slovnej zásoby.

Tabuľka 1: Hrubé skóre dosiahnuté deťmi experimentálnych a kontrolnej skupiny v skúškach školskej pripravenosti a v inteligenčných testoch

Skúška		1. exper. sk.		2. exper. sk.		kontrol. sk.		spolu
		CH	D	CH	D	CH	D	
Jiráskov test školskej pripravenosti	AM	13,00	10,00	10,50	11,80	11,25	9,00	11,19
	SD	1,41	1,83	2,12	1,79	1,71	2,83	2,06
Obrázkovo-slovníková skúška	AM	9,50	10,43	11,00	8,80	10,13	9,50	9,83
	SD	2,41	2,81	2,83	2,97	2,53	0,71	2,46
Ravenov test	AM	9,67	11,29	10,00	11,00	11,50	11,00	10,50
	SD	1,86	1,70	2,83	1,22	2,08	5,66	2,04

Metódy a postup

A) Metódy overovania efektivity rečového programu

Na meranie efektivity nami zostaveného programu sme využili dostupné skúšky: Obrázkovo-slovníkovú skúšku Kondáša, Truhlárovej Obrázkový slovník pro afatiky (1975), verbálny subtest Slovník z Wechslerovho intelligenčného testu pre deti (1984). Pre potrebu nášho výskumu sme vytvorili jednoduché neštandardné skúšky, a to Reprodukcia príbehu (kde sme na základe Ezopovej bájky „O nenásytnej líške“ skúmali kvantitu a kvalitu reprodukcie prečítaného príbehu), ako aj skúšku Nedokončené vety, pozostávajúcu z 15 nedokončených viet z hlavných oblastí praktického života dieťaťa, napríklad „Mama varí doma na obed“... Bodové hodnotenie u štandardizovaných skúšok sme realizovali podľa autorov. Pri reprodukcii príbehu sme podľa kvality a kvantity zaviedli hodnotenie od 0 do 6 bodov, Nedokončené vety od 0 do 30 bodov. Z Obrázkového slovníka pre afatikov sme použili 48 obrázkových kariet s bodovým ohodnotením jedného obrázka od 0 do 2. Štatistickú analýzu sme vykonali prostredníctvom analýzy rozptylu (MANOVA) s použitím post hoc analýzy Scheffého testu.

B) Metódy rozvoja reči

Stručne by sme mohli aplikovaný program opísať ako sled 15 dvojhodinových cvičení, zameraný tematicky na najdôležitejšie oblasti každodenného života 6-7ročných detí tak, aby obsiahol nevyhnutnú slovnú zásobu pre porozumenie a komunikáciu v základných životných situáciách, s ktorými dieťa prichádza v škole a v spoločenskom kontakte do styku.

Ciele rečového programu pre rómske deti:

- osvojenie slovnej zásoby zodpovedajúcej 6-7ročným slovenským deťom, aby sa mohli úspešne zaradiť do 1. ročníka ZŠ,
- budovanie a rozvoj správnej gramatickej stavby slovenského jazyka v hovorovej reči,
- podpora a rozvoj súvislého vyjadrovania v slovenskej reči,
- rozvíjanie správnej artikulácie, budovanie zvukovej kultúry reči.

Zohľadňujúc vyššie uvedené princípy navrhujeme jednotlivé stretnutia, v ktorých sa realizujú úlohy programu, štrukturovať takto:

1. **Opakovanie** minulej aktivity (s výnimkou prvého stretnutia). Deti odpovedajú na otázky typu KTO, ČO, AKÉ, NA ČO SA POUŽÍVA) s názornou podporou - obrázky, modely, živé predmety.

2. **Slovník**, t. j. osvojovanie nových slov - rozvíjanie slovnej zásoby.

Postup

A) Od predmetnej úrovne (reálny predmet) ku symbolickej obraznej úrovni (model, obrázok) až ku najvyššej úrovni, teda slovu ako abstrakcii.

B) Postupné osvojovanie troch najfrekvencovanejších a najdôležitejších slovných druhov: podstatných mien, prídavných mien a slovies. Vhodné je využitie troch základných typov otázok pre tieto účely:
KTO JE TO? ČO JE TO? (podstatné mená)
AKÉ JE TO? (prídavné mená)
NA ČO SA TO POUŽÍVA? (slovesá)

3. Metódy vhodné na dosiahnutie cieľov: rolové hry, praktická manipulácia s predmetmi, popis obrázkov, odpovedanie na otázky (pozri 2. B.), samostatné rozprávanie, ako aj využitie audiozáznamu a videozáznamu vo forme spätnej väzby.

Za účelom dosiahnutia stanoveného cieľa bol vypracovaný vyššie uvedený rečový program, ktorý zohľadňoval všetky nami stanovené princípy jednotlivých stretnutí. Program zahŕňa nasledovné oblasti: rodina, domácnosť a s ňou spojené činnosti, zvieratá, rastliny, ovocie, zelenina, oblečenie, ľudské telo, lekár, lekáreň, pohyb a cestovanie, dopravné prostriedky, hry, voľný čas, šport, koníčky, hračky, rozprávky, obchody, nákupy. Podrobnejší popis programu je k dispozícii u autoriek.

Výsledky a interpretácia

Najzávažnejšie zistenia preznen-

tujeme v tabuľkách 2-3 a grafoch 1-4. Uvádame v nich výsledky jednotlivých meraní v kritériálnych skúškach pred výcvikom a po výcviku ako aj štatistickú významnosť zmien docielených rozvíjajúcim programom reči, ktorú sme overovali multivariačnou analýzou rozptylu MANOVU.

I. Efektivita výcvikového programu

V tejto časti popíšeme najdôležitejšie experimentálne zistenia. V oboch experimentálnych skupinách E1 a E2 došlo k výraznému zlepšeniu úrovne rečových spôsobilostí (meranými použitými skúškami).

Tabuľka 2: Priemery a smerodajné odchýlky v kritériálnych mierach pred a po výcviku v experimentálnych a kontrolných skupinách

Skupina		Obrázkový slovník pre afatikov		Nedokončené vety		Reprodukcia príbehu		Slovník PDW	
		I. mer.	II. mer.	I. mer.	II. mer.	I. mer.	II. mer.	I. mer.	II. mer.
E1 celá	AM	10,20	26,87	4,71	23,09	1,15	2,27	1,46	5,90
	SD	5,73	9,64	4,24	4,85	0,64	0,59	2,16	4,72
chlapci	AM	10,57	25,71	5,43	22,57	1,43	2,29	2,43	6,43
	SD	6,37	9,51	5,06	4,96	0,53	0,76	2,88	6,16
dievčatá	AM	9,88	27,88	4,00	23,63	0,88	2,25	0,50	5,38
	SD	5,54	10,28	3,59	5,40	0,64	0,46	0,53	3,38
E2 celá	AM	6,07	26,80	3,52	17,19	0,86	1,20	2,36	4,22
	SD	4,40	7,49	4,41	5,84	1,08	0,86	1,87	2,03
chlapci	AM	3,75	22,25	2,50	16,75	1,00	1,13	3,00	5,00
	SD	4,79	6,85	2,77	2,47	0,82	0,93	2,71	1,41
dievčatá	AM	6,91	28,45	4,55	17,64	0,73	1,27	1,73	3,45
	SD	4,16	7,30	4,76	5,41	1,19	0,90	1,49	2,11
K celá	AM	10,13	15,47	5,06	7,36	0,80	1,00	3,06	5,19
	SD	8,12	7,84	2,92	2,76	0,68	0,53	2,47	3,97
chlapci	AM	9,89	14,67	6,78	8,89	0,78	1,00	2,11	5,55
	SD	9,29	8,80	2,77	2,47	0,84	0,71	2,03	4,04
dievčatá	AM	10,50	16,67	3,33	5,83	0,83	1,00	4,00	4,83
	SD	6,80	6,71	1,75	2,23	0,41	0,00	2,83	3,06

Tabuľka 3: Efektívnosť výcviku zistená v jednotlivých skúškach vyhodnotená MANOVOU

Testové metódy		Významnosť rozdielov *)			
		medzi pohlaviami 1. premenná	medzi skupinami 2. premenná	medzi 1.-2. meraním 3. premenná	interakcia premenných 2 a 3
Obrázkový slovník pre afatikov	F	1,022	2,304	289,130	28,37
	p	0,318	0,1132	0,00000*)	0,00000*)
Nedokončené vety	F	0,2737	13,573	505,731	93,9857
	p	0,6038	0,0034*)	0,00000*)	0,000000*)
Reprodukcia príbehu	F	0,078	4,633	45,538	7,973
	p	0,781	0,01566*)	0,00000*)	0,00125*)
PDW - slovník	F	0,808	0,300	38,673	3,384
	p	0,374	0,742	0,00000*)	0,04414*)

**) Do úvahy sme brali ako významný rozdiel pri hladine pravdepodobnosti $p < 0,05$.*

F - podľa MANOVY

p - hladina pravdepodobnosti

Spôsobilosť pomenovať predmety

Úrovní tejto spôsobilosti, ktorú sme merali slovníkovými skúškami (subtest Slovník z Wechslerovej inteligénčnej skúšky pre deti - PDW a Truhlárovej Obrázkový slovník pro afatiky), sme venovali najvyššiu pozornosť. Dôvodom pre to bola skúsenosť, že nedostatočné ovládanie slovenského jazyka tvorí jednu z bariér úspešného vzdelávania rómskych žiakov v našich základných školách.

Spôsobilosť pomenovať predmety sa po absolvovaní rečového programu signifikantne zvýšila, ako na to poukazujú získané údaje, podrobnejšie dokumentované v tabuľkách 2 a 3 a grafe 1 a 4.

Najzreteľnejšie výkonové zmeny boli zaznamenané v skúške Obrázkový slovník pre afatikov ($F = 289,130$; $p < 0,00000$). Efekt výcviku podporila aj významná interakcia premenných, výcvik vs. skupina ($F = 28,372$; $p < 0,00000$). Scheffého test naznačil, že výsledky detí v experimentálnych skupinách po výcviku boli lepšie ako výsledky detí kontrolnej skupiny na hladine pravdepodobnosti $p < 0,00000$. Pri afatickom obrázkovom teste ide o obrázkový slovníkovú skúšku, ktorá zobrazuje predmety a činnosti z bezprostredného okolia a každodenného života dieťaťa. Súvisí aj s úrovňou jeho názorného myslenia. Preto sa domnievame, že došlo k najvýraznejšiemu pokroku práve v tejto skúške.

Verbálna fluencia (pohotovosť)

Táto rečová spôsobilosť bola posudzovaná prostredníctvom skúšky Nedokončené vety. Počet slov, resp. viet, ktorými žiaci experimentálnych skupín dokázali po absolvovaní výcviku doplniť začaté vety, signifikantne vzrástol ($F = 344,456$; $p < 0,00000$). Rozvoj tejto rečovej spôsobilosti je zrejмый z tabuľkových hodnôt (tab. 2 a 3) a z grafu 2. Dôkazom účinnosti výcviku v uvedenej premennej je štatisticky významná interakcia ($F = 52,446$; $p < 0,0000$), ktorá je rozhodujúca pre posúdenie tohto efektu. Kontrolná skupina stagnovala počas sledovaného obdobia (Scheffého test $p < 0,20783$). Vysokú účinnosť nášho programu pre rozvoj tejto spôsobilosti si vysvetľujeme tým, že ide o utváranie verbálnych asociácií, ktoré vznikajú častým opakovaním, spravidla verbálnym mechanickým učením, ktoré predstavuje obvyklý mechanizmus učenia v tomto veku.

Porozumenie hovorenej reči

Úroveň porozumenia hovorenej reči, ktorú sme merali skúškou Reprodukcia príbehu, sa pôsobením výcvikového programu zvýšila hlavne v skupine E1. Obe experimentálne skupiny dosiahli významný pokrok v úrovni rozvoja tejto spôsobilosti ($F = 45,538$; $p < 0,00000$; Scheffého test pre skupinu E1: $p < 0,000002$, pre E2: $p < 0,055095$. V kontrolnej skupine výkony detí nevzrástli, o čom svedčí hodnota Scheffého testu $p < 0,756505$). Tieto zistenia dokumentujú tab. 2 a 3 a graf 3.

Deti po absolvovaní rečového výcviku boli spôsobilejšie porozumieť viacerým slovám a vetám z príbehu, čo sa prejavilo vo väčšom počte správne reprodukováných výrokov a primeraných odpovedí na pomocné otázky. Sekundárne môžeme hovoriť aj

o zvýšenom počte osvojených slov, čo poukazuje na to, že došlo aj k zvýšeniu úrovne spôsobilosti pomenovať slová.

Táto skúška patrila k náročným, pretože porozumenie hovorenej reči, podľa nášho názoru, integruje v sebe tak chápanie významu slov, ako aj gramatickej štruktúry viet. Výkon v tejto skúške sa opiera aj o krátkodobú verbálnu pamäť. Ak dáme do súvislosti zaostávanie slovnej zásoby detí zo sociálne znevýhodneného sociálneho prostredia, nedostatočný nácvik komunikačných spôsobilostí, prejavovaný výkon v skúške Reprodukcia príbehu je zložitým celkom.

Verbalizácia myšlienkových operácií

Podľa očakávania aj v tejto rečovej spôsobilosti sme zaznamenali u detí skupín E1 a E2 významný pokrok. V subteste Slovník z Wechslerovej inteligentnej skúšky pre deti, o ktorej predpokladáme, že meria okrem spôsobilosti pomenovať predmety aj úroveň spôsobilosti verbalizovať myšlienkové operácie, došlo k signifikantným zmenám. Vypočítaná hodnota F testu (MANOVA) pre Slovník $F = 38,67374$; $p < 0,00000$ hovorí v prospech hypotézy č.1. Scheffého test naznačil, že na vzniku tohto efektu sa nepodieľali obe skupiny rovnako: E1 ($p < 0,000083$) a E2 ($p < 0,303237$). V kontrolnej skupine nedošlo k nárastu výkonu v tejto skúške ($p < 0,169431$). Interakcia premenných skupín vs. výcvik ($F = 3,384$; $p < 0,044141$) sa ukázala tiež ako významná, čo podporuje hypotézu, že zmeny v experimentálnych skupinách boli spôsobené rozvíjajúcim programom reči.

II. Rozdiely medzi pohlaviami v úrovni rečových spôsobilostí

Na začiatku výcviku sme predpokladali, ako to aj uvádzame v hypotéze 2, že vo výsledkoch sa neprejavia významné rozdiely

medzi pohlaviami v úrovni rečových spôsobilostí. Tento predpoklad výsledky postmerania potvrdili, hodnoty F testu (MANOVA) sa pohybujú od 0,0780 do 1,022 pri $p < 0,318$ až 0,781. Podrobnejšie údaje pozri tab. 3. Teda pri hodnotení účinnosti výcviku pri reteste sa významné rozdiely medzi pohlaviami celkovo neprejavili. Jediný zaznamenaný štatisticky významný rozdiel sa objavil v zlepšení úrovne rečovej spôsobilosti porozumenie hovorenej reči, ktoré nastalo iba u dievčat v skúške Reprodukcia príbehu. Keďže v ostatných skúškach sme nezistili rozdiely medzi pohlaviami, pripisujeme tieto diferencie skôr interindividuálnym rozdielom než pohlavným.

Diskusia

Efektivita nami navrhnutého rečového programu sa prejavila hlavne v spôsobilosti pomenovať predmety, porozumieť slovám a súvislým vetám v texte, čo sa ukázalo, podľa nášho názoru, vo zvýšení kvantity slovnej zásoby rómskych detí, ako aj v náraste počtu správne reprodukováných výrokov a primeraných odpovedí na kladené otázky v súvislosti s rôznymi oblasťami sociálneho či praktického života. Aj úroveň spôsobilosti verbalizovať myšlienkové operácie nadobudla vyššie hodnoty po absolvovaní rečového programu, i keď treba objektívne pripomenúť, že vplyv rečového programu na spôsobilosť verbalizovať myšlienkové operácie nebol až tak veľký ako v prípade iných rečových spôsobilostí. Domnievame sa totiž, že v spomínaná spôsobilosť predstavuje vyššiu myšlienkovú kvalitu, obsahuje procesy myslenia, ktoré ako komplexnejšie formy psychického života sú ťažšie ovplyvniteľné výcvikom. Celkovo však možno hovoriť o vysoko pozitívnom účinku nami navrhovaného výcvikového programu. Je teda samozrejmé, že odpoveď na otázku, či je potrebné tvoriť samostatné špeciálne programy pre rozvoj slovenskej reči u rómskych detí pred započatím po-

vinného vzdelávania v základnej škole, bude kladná. Utváranie a aplikácia týchto programov môže spôsobiť úspešnejšie zaškolenie rómskych detí nepripravených na školskú prácu v ďalších ročníkoch základnej školy v smere ich želanej integrácie do majoritnej spoločnosti. Aj skúsenosti z poradenskej a pedagogickej praxe ukazujú, že nedostatočné ovládanie slovenského jazyka, v ktorom sa deti vzdelávajú, býva jednou z hlavných príčin školského neprospievania.

Zistenia z iných výskumov sa zhodujú s našimi nálezmi (porovnaj napr. Kopasová 1984, Mesárošová - Orosová 1995), ktoré dokumentujú možnosti zvýšenia úrovne rozvoja reči prostredníctvom výcvikového programu, vytvoreného zvlášť pre tento účel. Nemenej zaujímavá je aj skutočnosť, že tie deti, ktoré boli pod vplyvom takmer celodenného výchovného pôsobenia, (máme na mysli školské vyučovanie dopoludnia a aktivity v školskej družine popoludní) predstihli v úrovni rozvoja slovenskej reči tú skupinu detí, ktoré trávili popoludnia doma vo vlastných rómskych rodinách. Toto naše zistenie je v zhode s nálezom Kopasovej (1984), ktorá sledujúc a porovnávajúc účinnosť rečového programu aplikovaného v rôznych výchovných prostrediach u detí v predškolskom veku výskumne zistila, že tie deti, ktoré boli vychovávané len doma a ich rodičia aplikovali sami rozvíjajúci rečový program, sa signifikantne nezlepšili v použitých rečových skúškach po absolvovaní rečového programu. Avšak ich rovesníci, ktorých stimulácia vývinu reči prebiehala v podmienkach kolektívnej výchovy v materskej škole, resp. súčasne v domácich podmienkach aj v materskej škole, sa zlepšili podstatne.

Iný názor zastáva Adamovič (1979), ktorý zistil nevýznamné rozdiely v úrovni vedomostí rómskych detí zaškolených v základnej škole v bežných triedach a v samostatných triedach pre rómske deti. V súčas-

nosti je situácia iná, čo je spôsobené najmä tým, že deti nenavštevujú predtým povinnú predškolskú prípravu v materskej škole. Preto sa domnievame, že v období, keď dieťa ešte neovláda slovenský jazyk, je jeho zaradenie do niektorej z foriem vzdelávania, ktorá mu to umožní, účinnnejšie ako začlenenie do bežnej triedy. Vo vyšších ročníkoch sa nám zdá naopak vhodnejším riešením zaradiť rómske dieťa do normálnej triedy.

Na integrovanie rómskych detí vo vyšších ročníkoch základnej školy má podobný názor aj Koteková (1995), ktorá vo svojej výskumnej práci konštatuje, že ak sú rómske deti s nižšou socioekonomickou úrovňou zaradené do samostatných tried pre tento účel vytvorených, sú vzdelávané inak ako v bežných triedach základnej školy. Sú na nich kladené nižšie nároky, zvolený je prístupnejší spôsob podávania látky, využíva sa tiež benevolentnejšie hodnotenie výkonov. Ak však rómske dieťa je zaradované do normálnej triedy, t. j. do triedy etnicky zmiešanej spolu s majoritnými deťmi, má rovnaké podmienky, je rovnako prísne hodnotené ako oni, čo je z hľadiska integrácie rómskeho dieťaťa do majoritnej spoločnosti veľké pozitívum.

Neriešili sme otázku, či je vhodnejší postup, pri ktorom sa rozvíja u školsky nepripravených rómskych detí len slovenský jazyk a reč, alebo či budú účinnejšie dvojjazyčné programy využívajúce transfer z jedného jazyka do druhého len pre niektoré rečové spôsobilosti, a to pragmatické a fonetické spôsobilosti (Verhoeven 1994). Niekdé, napríklad v Taliansku, sa rómske deti úspešne vzdelávajú v dvojjazyčnom vyučovaní, s dominanciou jedného jazyka, ako o tom referujú Hübschmannová - Borecký (1980). My sme sa tejto problematike zatiaľ nevenovali, a to najmä z praktických dôvodov. Nemáme kvalifikovaných učiteľov, ktorí by ovládali rómsky a slovenský jazyk, takže takýto program by nemal kto uplatniť.

Záver

V našom výskumnom projekte sme sa snažili preukázať účinnosť rečového programu pre rómske deti na začiatku ich školskej dochádzky, čo sa nám, podľa našej mienky, podarilo. Okrem účinnosti rozvíjajúceho rečového programu je nesporne jeho prínosom aj to, že facilituje rómske dieťa aktívne používať novoobohatenú slovnú zásobu takmer vo všetkých oblastiach sociálneho, spoločenského, kultúrneho, športového i praktického života, s ktorými sa bude počas svojho aktívneho života v majoritnej spoločnosti stretávať.

Vplyv rečového programu u detí experimentálnych skupín bol v podstate u väčšiny meraných rečových spôsobilostí pozitívny. Zvýšila sa najmä úroveň schopnosti pomenovať predmety (kvantitatívna stránka slovnnej zásoby), spôsobilosť porozumieť hovorenej reči ako aj verbálna pohotovosť.

Získané výskumné údaje preukázali ďalej v zásade rovnaký vplyv rečového programu na obe pohlavia. Na základe vlastných skúseností by sme chceli odporučiť tým, ktorí budú aplikovať náš výcvikový program v praxi, prácu s menšími skupinami detí a úzku spoluprácu s rómskymi rodinami a učiteľmi základnej školy.

Myslíme si, že najvhodnejším spôsobom kompenzácie znevýhodnenia týchto detí je ich zaškolenie v materskej škole ešte pred vstupom na základnú školu alebo zaradením do nultého ročníka základnej školy so súbežnou aplikáciou stimulačných programov.

Literatúra:

- ADAMOVIČ, K.: Intelktový vývin a úroveň vedomostí cigánskych žiakov vo vzťahu k typu výchovy. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. XIV, 2, 1979, s. 169-177.
- ARNOLD, D. H.: Accelerating language development through picture book reading:

- Replication and extension to a videotape training format. *Journal of educational psychology*, 86, 2, 1994, str. 235-243.
- BATES, E.: The language and context. The acquisition pragmatics. New York 1976.
- BATES, E.: Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: *Journal Child language*, 21, 1994, 85-123.
- CARLSON, D. L. - COLE, E.: Communication and interaction patterns in French immersion classrooms: implication for consultation. In: *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 9, No2, 1989, s. 133-149.
- CARROW, E.: Assessment of speech and language in children. In: McLEAN, J. E. - YODER, D. E. - SCHIEFENBUSCH, R. L. (eds.): *Language intervention with retarded*. Baltimore, Maryland, Univ. Park Press 1972.
- CUMMINS, J.: Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. (ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press 1991, s. 70-89.
- GAGE, N. L. - BERLINER, D. C.: *Educational psychology*, 3rd ed. Boston, Houghton Mifflin comp. 1988.
- GARDNER, D. B.: *Development in early childhood. The preschool years*. New York, Harper-Row Publishers 1964.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. - BORECKÝ, V.: Italské podněty ke komparativnímu výzkumu cikánské a necikánské populace. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. XV, č. 6, 1980, s. 553-562.
- KOŠČ, L.: Psychologické aspekty problematiky symbolických funkcií z hľadiska teórie komunikácie. In: KOŠČ, L. (ed.): *Vybrané state z vývinovej psychológie a patopsychológie*. Bratislava, SPN 1980, s. 139-165.
- KOPASOVÁ, D.: Akcelerácia vývinu reči u detí predškolského veku. In: KOŠČ, L. (ed.): *Vybrané state z vývinovej psychológie a patopsychológie*. Bratislava, SPN 1980, s. 77-86.
- KOPASOVÁ, D.: Akcelerácia vývinu reči u detí predškolského veku. Záverečná správa VÚDPAP. Bratislava 1983.
- KOPASOVÁ, D.: Stimulácia a akcelerácia vývinu reči u detí predškolského veku v materskej škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 19, 4, 1984, s. 337-350.
- KOTKOVÁ, R.: Rodina ako činiteľ socializácie rómskych detí. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie 1995.
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha, Avicenum 1983.
- MESÁROŠOVÁ, M. - OROSOVÁ, J.: Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, č. 4, s. 352-365.
- MIKULAJOVÁ, M. - RAFAJDUSOVÁ, I.: *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, Ludoprint 1993.
- PAPALIA, D. E. et al.: *Human development*. New York, McGraw Hill Book Company 1989.
- PAČESOVÁ, J.: *Řeč v raném dětství*. Univerzita J. E. Purkyně v Brně 1979.
- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha, SPN 1963.
- REICHELOVÁ, E.: *Program rozvoja reči*. Košice, KPPP 1980.
- SLOBIN, D. I.: *Psycholinguistics*. 2nd ed. Scott, Foresman and Comp., Glenview etc. 1979.
- TRUHLÁŘOVÁ, M.: *Obrázkový slovník pro afatiku*. Praha, Avicenum 1975.

UČEŇ, I.: Vývin rečového myslenia a jeho meranie. In: Zb. Psychologické poradenstvo a mladý človek. Košice, 1995, s. 64-69.

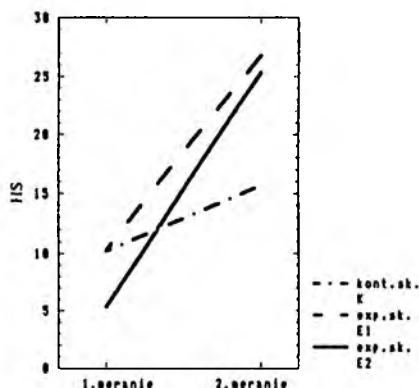
UČEŇ, I. - PAVLOVKIN, M. - BOJAR, J.: Rozvoj slovesnej zásoby rečových schopností. Bratislava, SPN 1980.

UČEŇ, I. - SENKA, J.: Test rečového myslenia. Bratislava, VÚDPAP 1994.

VERHOEVEN, L. T.: Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. Language learning 44, 3, 1994, s. 381-415.

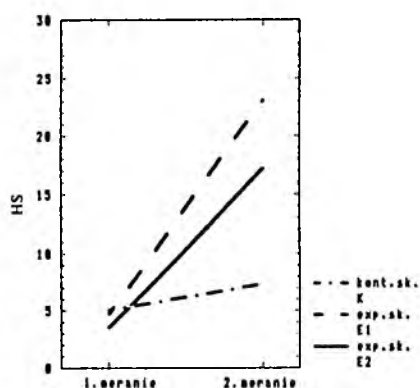
Graf 1:

Zmeny po absolvovaní výcviku v skúške Obrázkový slovník pre afatikov v experimentálnych a kontrolnej skupine



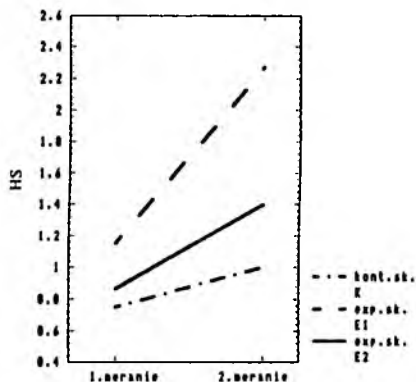
Graf 2:

Zmeny po absolvovaní výcviku v skúške Nedokončené vety v experimentálnych a kontrolnej skupine



Graf 3:

Zmeny po absolvovaní výcviku v skúške Reprodukcia príbehu v experimentálnych a kontrolnej skupine



Graf 4:

Zmeny po absolvovaní výcviku v skúške Slovník (PDW) v experimentálnych a kontrolnej skupine

