

NARATÍVNY FORMÁT V ŠKOLE OD METÓDY K VÝSKUMU



**Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku
u detí z marginalizovaného jazykového prostredia**

Zlatica Jursová Zacharová

2019

Táto publikácia bola podporená Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (grant č. KEGA 060UK-4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov) a spoločnosťami Havava, s.r.o. a DITI, srl., držiteľmi práv pre metodický materiál.



Metodický materiál, ktorý je súčasťou publikácie v on-line podobe a ani žiadnu jeho časť, či už v elektronickej alebo tlačenej podobe, nie je povolené reprodukovat' a šíriť ďalej. Všetky práva vyhradené ©.

Učiteľky bez adekvátneho školenia nemôžu pracovať s metódou naratívneho formátu. Tréning a školenie zabezpečuje na Slovensku Havava, s.r.o., www.havava.eu, info@havava.eu

Recenzenky:

PhDr. Eva Farkašová, CSc., Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

PhDr. Elena Brozmanová, Univerzita Komenského v Bratislave

Prof. Traute Taeschner, La Sapienza, Universita di Roma

PaedDr. Monika Hudecová, certifikovaná učiteľka Hocus&Lotus, II. Stupňa

Autorka:

Zlatica Jursová Zacharová

Kresba postáv: Beatrix

Grafický návrh: Zlatica Jursová Zacharová

Pôvodné grafické návrhy: Giulia Francese Solanez, Manuela Monteforte

Fotografie ©: Zlatica Jursová Zacharová, Iveta Antušová,

Monika Palenčáková, Mária Červenická

ISBN: 978-80-89932-11-5

Vydala Havava, s.r.o., august 2019

Tlačiareň: KO&KA, Bratislava

Obsah

Úvod	5
1 Súčasný stav problematiky	8
1.1 Rómske dieťa v škole.....	9
1.2 Rozdielna reč a jej dopad na vzdelávanie.....	10
2 O projekte	13
2.1 Prvá fáza výskumu – potreby a predsudky učiteľov	15
2.2 Druhá fáza výskumu – tvorba metodických materiálov.....	16
2.3 Tretia fáza projektu – experimentálne overovanie metódy.....	20
3 Učenie s naratívnym formátom.....	21
3.1 Ako pracovať s príbehom v triede	26
3.1.1 Digitálny obsah.....	29
3.2 Krok po kroku nebadane	32
3.3 Koľko slov sa žiaci naučia?.....	51
4 Medzipredmetové vzťahy a prierezové témy podľa ŠVP	52
5 Overenie metódy v praxi – výsledky výskumov	60
5.1 Pilotný výskum.....	60
5.1.1 Metódy a priebeh výskumu	61
5.1.2 Výskumná vzorka.....	61
5.1.3 Prvotné zistenia	62
5.2 Overovací experiment.....	69
5.2.2 Výskumná vzorka.....	71
5.2.3 Výsledky výskumu.....	73
5.2.4 Využívanie digitálneho obsahu naratívneho formátu.....	84
5.2.1 Možnosti a bariéry využitia digitálneho obsahu v škole.....	86
6 Príklady dobrej praxe.....	90
6.1 Nultý ročník	90
6.2 Prvý ročník a naratívny formát.....	94
Záver	102
Zhrnutie.....	104
Summary.....	105
Referencie.....	106
Príloha č. 1	114
Príloha č. 2	119
Príloha č. 3	120
Vecný register	121
Menný register.....	122

Zoznam Tabuliek

Tabuľka 1 Výkonový a obsahový štandard vzdelávacej oblasti	54
Tabuľka 2 Prepojenie vzdelávacích štandardov a prierezových tém s príbehmi	55
Tabuľka 3 Deskriptívne výsledky v jednotlivých testoch	63
Tabuľka 4 Príbeh Vtáčiky rozprávaný dieťaťom u výskumníčky č. 1	64
Tabuľka 5 Príbeh Vtáčiky rozprávaný dieťaťom u výskumníčky č. 2	65
Tabuľka 6 Hodnotenie žiakov triednymi učiteľkami na konci školského roka	66
Tabuľka 7 Schopnosť diferencovať písmená a čítať slová	67
Tabuľka 8 Počty slov pri rozprávaní a prerozprávaní príbehu	68
Tabuľka 9 Administrácia testovej batérie	70
Tabuľka 10 Deskripcia výskumného súboru (na začiatku šk. roku)	71
Tabuľka 11 Porozumenie slovnej zásoby v príbehoch na začiatku školského roka	72
Tabuľka 12 Produkcia slovnej zásoby v príbehoch na začiatku školského roka	72
Tabuľka 13 Rozprávanie príbehu Vtáčiky deťmi na začiatku školského roka	74
Tabuľka 14 Rozprávanie príbehu Vtáčiky deťmi na konci školského roka	75
Tabuľka 15 Porovnanie výsledkov testu čitateľskej gramotnosti	82
Tabuľka 16 Otázky pološtruktúrovaného interview	85
Tabuľka 17 Efektívne využívanie digitálnych materiálov	89
Tabuľka 18 Oblasť Človek a spoločnosť a prepojenie s príbehmi	91
Tabuľka 19 Podoblasť – Základy etiky a prepojenie s príbehmi	91
Tabuľka 20 Podoblasť – Ľudské vlastnosti a emócie a prepojenie s príbehmi	92
Tabuľka 21 Podoblasť - Prosociálne správanie a prepojenie s príbehmi	92
Tabuľka 22 Náčrt ročného vzdelávacieho plánu – prepojenie hodín a NF na základe skúseností učiteľiek prvého ročníka	98

Zoznam obrázkov

Obrázok č. 1. Náhľad na vnútornú štruktúru materiálov pre prvý príbeh	19
Obrázok č. 2 Práca s digitálnym obsahom	87
Obrázok č. 3 Samostatná práca detí	88
Obrázky č. 4 Ukážka práce z vyplnenia Dinocvičení (príbeh č. 6)	97
Obrázky č. 5 Fotografie z učenia žiakov	98
Fotografie © Jursová Zacharová, Červenická, Antušová, Palenčáková	

Úvod

Cieľom predkladanej publikácie je na jednom mieste zhrnúť základné informácie o metóde naratívneho formátu a výskumné zistenia vykonané za účelom zistenia efektivity tejto metódy v základných školách vyučujúcich deti, ktoré pred vstupom do školy nerozprávajú slovenským jazykom. Publikácia prináša teoretické poznatky, výskumné zistenia a praktické odporúčania, ktoré autorka získala počas trojročného trvania projektu KEGA 060UK-4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia – súbor metodických materiálov.

V posledných rokoch je vzdelávanie detí z marginalizovaného jazykového prostredia čoraz výraznejšou témou. Slovensko má spomedzi krajín Európskej únie šiesty najnižší počet žijúcich cudzincov (Eurostat, 2018). V roku 2018 bol počet cudzincov s povolením na pobyt 121 264, čo je 2,22% (Štatistický úrad, SR, 2018), pričom až 43,4% bolo občanov susediacich krajín. Ľudia sa viac sťahujú za prácou, lepšími životnými podmienkami, uzatvárajú manželstvá s cudzincami a viacjazyčne vychovávajú deti. V školskom roku 2018/2019 na Slovensku fungovalo 2087 základných škôl poskytujúcich primárne vzdelávanie, pričom 89% týchto škôl poskytovalo vyučovanie v slovenskom jazyku, 10 % v maďarskom či slovensko-maďarskom jazyku a necelé jedno percento tvorili školy s iným vyučovacím jazykom (napríklad ukrajinským). Štatistická ročenka ponúka aj prehľad o zastúpení žiakov podľa národnosti a cudzincov. Najviac sú zastúpené deti hlásiace sa k slovenskej národnosti (91,24%), maďarskej národnosti (7,6%) či českej, ukrajinskej, rusínskej, poľskej, nemeckej, rómskej či inej národnosti. Deti cudzincov s inou štátnou príslušnosťou boli zastúpené v celkovom počte žiakov základných škôl 0,5%, pričom to boli tradične občania susedných krajín (Česká republika, Maďarsko, Poľsko...). Z týchto detí malo 65% detí trvalý pobyt v SR, z čoho vyplýva, že sa ich školská dochádzka bude realizovať na Slovensku dlhodobo. Aj vzhľadom na rozmiestnenie škôl s iným ako slovenským vyučovacím jazykom kopírujúcou koncentráciou príslušníkov národnostných menšín však mnohé deti nemajú možnosť vzdelávať sa v materinskom jazyku.

Migrácia za posledných 20 rokov výrazne ovplyvnila aj pedagogicko-lingvistický diskurz. Úspešnosť detí v základnej škole je podmienená ako školskou zrelosťou a kognitívnymi schopnosťami detí, tak ich schopnosťou

porozumieť učiteľovmu výkladu, ako aj schopnosťou plynulo sa vyjadrovať.

Vo svete sa používa viacero typov inkluzívneho vzdelávania detí zo špecifických skupín a detí neovládajúcich vzdelávací jazyk inštitúcie. Jedným zo spôsobov výučby detí s rôznym materinským jazykom v multilingválnych triedach je napr. translanguaging, používaný v USA (Garcia & Wei, 2014), Írsku (Kirwan, 2019), ale aj v Nemecku (Benati & Sanchez, 2016). Pomocou *translanguagingu* je možné vzdelávať deti súčasne v ich materinskom jazyku aj v jazyku školy, a to bez vyžadovania znalosti oboch jazykov od učiteľov. Práca s deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré majú navyše aj jazykový hendikep, si však vyžaduje viac ako len multilingválnu výchovu.

Vzdelávanie takýchto detí v zahraničí stále viac smeruje k inklúzii pričom čoraz častejšie sa začína využívať tzv. univerzálny model učenia (Universal design for learning) (Rose & Mayer, 2002; Burgstahler, 2009), flexibilne reagujúci na špecifické potreby rozmanitých skupín žiakov. Univerzálny model učenia je postavený na troch princípoch a to *princípe prezentácie*, čo znamená, že informácie sa podávajú študentom viacerými spôsobmi, napríklad vo forme textu, audionahrávok, pomocou praktického učenia a pod. Druhým princípom je *výrazovosť a aktivácia študentov*, čo znamená väčšiu interakciu žiaka s učivom. Tretím princípom univerzálného modelu učenia je *schopnosť učiteľa zapojiť každého žiaka*, teda nájsť viacero spôsobov ako neustále motivovať žiakov do učenia. V kontexte práce s viacjazyčnými deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia v nultých a prvých ročníkoch je potrebné prepojiť vyššie uvedené princípy vzdelávania s jazykovým programom. Vybraný model naratívneho formátu Hokus a Lotuska (Taeschner, 2005) zahŕňa v sebe princípy univerzálného modelu učenia a bol špeciálne vytvorený pre vyučovanie jazykov. Tento model bol následne preložený do slovenského jazyka a učiteľky v základných školách otestovali v praxi jeho možnosti realizácie ako aj jeho efektivitu pri rozvoji naratívnych kompetencií a prosociálneho správania žiakov. Výsledky ich práce sú analyzované a spracované ako príklady dobrej praxe v piatej a šiestej kapitole tejto publikácie.

Týmto by som chcela poďakovať všetkým učiteľkám, ktoré realizovali náš projekt naratívny formát vo svojich triedach a tiež všetkým žiakom za spoluprácu. Ďakujem aj rodičom žiakov za umožnenie nahrávania ich detí počas testovania a počas vzdelávania, za trpezlivosť a za priateľské rozhovory. Verím, že realizácia projektu bola prínosom pre všetky

zúčastnené strany a že projekt prispel k zlepšeniu klímy v triede a k zvýšeniu motivácie k učeniu a čítaniu. Špecifická vďaka patrí učiteľkám Mgr. Márii Červenickej, Mgr. Ivete Antušovej, Mgr. Monike Palenčákovej, Mgr. Andrei Feckovej a PaedDr. Andrei Vojtášovej, ktoré v rokoch 2017-2019 realizovali metódu naratívneho formátu vo svojich triedach a pravidelne ma informovali o miere spolupráce a zapojenia žiakov.

Tiež ďakujem zahraničným spolupracovníkom, profesorky Traute Taeschner z Univerzity La Sapienza v Ríme, ktorá povolila preklady príbehov a Giulii Francese Solanez, majiteľke spoločnosti DITI, srl., ktorá poskytla právo preložiť a využívať bezodplatne model naratívneho formátu počas trvania výskumu. Taktiež ďakujem členom výskumného tímu za spoluprácu a podporu, za opätovné čítanie a korigovanie tejto monografie, ako aj za pripomienky a doplnenia k obsahu textu. Ďakujem Mgr. Mirke Lemešovej, PhD. za pomoc pri testovaní a zbieraní dát, doc. Mgr. Lenke Sokolovej, PhD. za prípravu podkladov pre časť týkajúcu sa prepojenia medzipredmetových vzťahov a prierezových tém ŠVP s témami a obsahmi vzdelávacieho modulu naratívneho formátu Hokus a Lotuska, za korekcie a dlhotrvajúce denné a nočné dialógy, v ktorých mi radila. V neposlednom rade ďakujem aj Mgr. Ľubici Horváthovej, PhD. za korekcie a recenzentkám PhDr. Eve Farkašovej, CSc., profesorky Traute Taeschner, PhDr. Elene Brozmanovej a PaedDr. Monike Hudecovej, za pripomienky, ktoré výraznou mierou zlepšili predkladaný text.

Bratislava, júl 2019
Autorka

1 Súčasný stav problematiky

Úspechy detí v základnej škole sú závislé od školskej zrelosti, kognitívnych schopností detí a zároveň aj od schopností žiakov porozumieť učiteľovmu výkladu a následnej rečovej fluencie. Nakoľko viacero detí vstupuje do základných škôl zo zmiešaného alebo minoritného jazykového prostredia (deti maďarskej alebo inej národnosti absolvujúce materskú školu vo svojom materinskom jazyku, rómske deti, deti imigrantov) je potrebné poskytnúť im v prvom ročníku adekvátnu pomoc a podporu pri osvojovaní si slovenského jazyka. Napriek tomu, že deti z minoritného jazykového prostredia sa od seba môžu značne odlišovať v socioekonomickom statuse, výchove a možnostiach vzdelávania, pre všetky deti platí, že vstup do školy s nedostatočnou jazykovou pripravenosťou môže byť pre ne traumatizujúci. Podľa Taborsa a Snowovej (Tabors & Snow, 1999) deti, ktoré sa dostanú do nového jazykového prostredia, prechádzajú v škole v súvislosti s osvojovaním si vyučovacieho jazyka niekoľkými fázami.

Prvá fáza – fáza dilingválneho diskurzu (Saville-Troike, 1987), je obdobím, keď sa deti v komunikácii s ostatnými snažia používať svoj materinský jazyk, a keďže táto forma komunikácie neprináša výsledky, prestávajú rozprávať a prechádzajú do ďalšej fázy,

Druhá fáza – tichá fáza/obdobie mlčania (silent period), počas ktorej sa utáhajú do seba a nekomunikujú s ostatnými deťmi. Táto neverbálna fáza môže negatívne ovplyvniť zdravý rozvoj sebavedomia týchto detí už v materskej škole, pričom v základnej škole sa u nich môže objaviť aj cit menejcennosti a frustrácie z neúspechu v škole. Deti nedostatočne ovládajúce vyučovací jazyk musia navyše pri učení vynaložiť oveľa väčšie úsilie ako ich spolužiaci, ktorí tento jazyk ovládajú. Dostatočné ovládanie komunikačnej a naratívnej kompetencie vo vzdelávacom jazyku je primárnou požiadavkou pre absolvovanie akéhokoľvek vzdelávania. Štátny pedagogický ústav vypracoval metodické odporúčania pre vyučovanie slovenského jazyka detí cudzincov v dvojmesačnom kurze (Somorová, Bjelová, & Čuntalová, 2014). K efektívnemu osvojeniu cudzieho jazyka (aby sa v danom jazyku mohli deti zúčastňovať vyučovacieho procesu), je potrebné učiť sa jazyk viac ako dva mesiace. Podľa pozorovania v materských školách, niektoré deti potrebovali pol roka až dva roky, kým boli ochotné komunikovať druhým jazykom v školskom prostredí (Tabors & Snow, 1999). Vhodným a prijímačím nastavením školského prostredia, ktoré umožňuje deťom vyjadrovať sa aj v ich jazyku, je možné sa vyhnúť obdobiu mlčania u detí (Harris, 2019). Harrisová (2019) za základné faktory predlžujúce obdobie mlčania považuje:

nedostatok porozumenia procesom osvojovania druhého jazyka, nedostatok zaangažovania rodičov, ich jazyka a kultúry do vzdelávania, rigidná snaha o monolingválne vzdelávanie v majoritnom jazyku, nedostatočné spoznanie osobnosti dieťaťa a malé množstvo jazykových podnetov.

1.1 Rómske dieťa v škole

Pre rómske deti, ktoré pochádzajú z vylúčeného, sociálne znevýhodneného prostredia, v ktorom je využívanie slovenského jazyka minimálne, je vyučovací proces ešte náročnejší. Vzdelávanie rómskych detí vyžaduje okrem využívania inovatívnych a moderných pedagogických metód, ktoré vzbudzujú záujem a pozornosť u detí (Bagalová, Bizíková, & Fatulová, 2015), aj zníženie sociálneho vylúčenia spojeného s neporozumením a predsudkami voči minoritám (Kende, Hadarics, & Lašticová, 2017; Vančíková, et al., 2017). Podľa prieskumu Agentúry Európskej únie pre základné práva (FRA European Union Agency for Fundamental Rights, 2016) asi len 56 % rómskych detí vo vybraných krajinách Európskej únie (9 členských krajín) sa zúčastňuje vo veku medzi 4 až 6 rokov predškolského vzdelávania. Na Slovensku je to len 34 % rómskej populácie oproti 77 % celej populácie (Vančíková et al., 2017). Hoci je zaškolenosť rómskej populácie na Slovensku relatívne dobrá, problémom ostáva predčasné ukončenie vzdelávania (58 %) a segregácia rómskych detí v školách (FRA MIDIS II, 2016, SSI 2015/2016, Vančíková, et al., 2017). O zníženie negatívnych dôsledkov sociálne znevýhodneného prostredia sa snaží od roku 2016 aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a Metodické centrá prostredníctvom európskeho projektu Škola otvorená všetkým. V rámci tohto projektu sa snažia podporovať neformálne vzdelávanie žiakov z vylúčených komunít, podporovať inkluzívne vzdelávanie v prostredí materských a základných škôl, zvyšovať kompetencie pedagogických zamestnancov pri práci so žiakmi z vylúčených komunít a materiálne podporiť inkluzívne školy a učiteľov (NP, škola otvorená všetkým¹).

Vo vylúčených rómskych komunitách, žijúcich v segregovaných osadách, deti a ich rodičia komunikujú prevažne rómskym dialektom (Lukšik, Lemešová, 2013). Deti sa so slovenským jazykom, ako aj s písomnou formou jazyka stretávajú často až v základnej škole (Čerešniková, 2017). Nakoľko len málo asistentov učiteľov ovláda rómsky jazyk (SSI, 2016), vyučovanie prebieha výlučne v slovenskom jazyku, ktorý by síce mal byť pre deti ich

¹ Prevzaté z webovej stránky národného projektu Škola otvorená všetkým
<http://npsov.mpc-edu.sk/o-nas/sposob-realizacie>

druhým jazykom, no často je pre ne cudzím jazykom, ktorý prvý krát počuli až v základnej škole. Z dôvodu nedostatočnej školskej pripravenosti väčšina rómskych detí navštevuje prípravné ročníky, alebo nulté ročníky v základnej škole (SSI, 2016). Napriek absolvovaniu nultého ročníka majú rómske deti z vylúčených oblastí problém s ovládaním slovenského jazyka pri vstupe do základnej školy. Podľa Vančikovej a kolektívu (2017) deti s rómskym materinským jazykom nemajú príležitosť byť vzdelávané v ich prvom jazyku v materských školách, alebo v školách, učitelia a asistenti im často zakazujú rozprávať v ich materinskom jazyku. V posledných rokoch ŠPÚ (Falcuna, Galyašová, Bartošová a Menzlová, 2016) vytvoril učebné materiály pre prvý stupeň základnej školy v rómskom jazyku. Ich využitie je ale otáznе. Rómovia v osadách na východe Slovenska nepoužívajú spisovnú slovenčinu a tiež neovládajú písomnú formu rómskeho jazyka. Rodičia nie sú schopní pomáhať deťom so školskými úlohami a rozvíjať ich gramotnosť, čo spôsobuje, že žiaci z nižšej socioekonomickej vrstvy obyvateľstva majú nižšie šance v dosiahnutí vyššieho vzdelania (Bohonnek et al., 2010; Lemešová, 2013; Fitzpatrick, 2014). Uvedomenie si tejto skutočnosti je dôležité pri práci so žiakmi z vylúčených komúní. Zároveň si treba uvedomiť, že učebnice ako aj jazykový prejav učiteľky v základnej škole je vo formálnom kóde a rodičia jej často nemusia rozumieť.

1.2 Rozdielna reč a jej dopad na vzdelávanie

V roku 1971 konštatoval Bernstein, že rozdiely medzi sociálnymi triedami sú zjavné v spôsobe používania jazykového kódu. Žiaci zo sociálne a ekonomicky slabších rodín komunikujú v obmedzenom jazykovom kóde (restricted code) a žiaci zo strednej a vyššej sociálnej vrstvy komunikujú rozvinutým kódom, ktorý je typický pre školské vzdelávanie a vedeckú oblasť. Platnosť tohto zistenia potvrdzujú aj po 50-tich rokoch výskumné štúdie, ktoré sledujú používanie jazykového kódu v rôznych sociálnych vrstvách (Aiakbari & Allahmoradi, 2014; Knausová, 2006 in Průcha, 2011). Podobnú situáciu popísal aj Cummins v roku 1980, kedy navrhol dva jazykové systémy CALP a BSL. BSL znamená **základné interpersonálne komunikačné schopnosti a zručnosti** (*basic interpersonal communicative skills*) a CALP **kognitívne/akademické jazykové znalosti** (*cognitive/academic language proficiency*). Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia využívajú základné medzilidské komunikačné schopnosti a akademický spôsob vyjadrovania je im nezrozumiteľný. Ak by teda aj rómski žiaci v domácom prostredí komunikovali v slovenskom jazyku, školský jazyk by bol pre nich cudzí

a nezrozumiteľný. Tieto deti v škole nemôžu komunikovať ich materinským jazykom, informácie sú im podávané v pre nich cudzom jazykovom kóde (rozvinutom/CALP) a v jazyku, ktorý dostatočne neovládajú (Konculová, Jursová Zacharová, 2017). Podľa Cumminsa (1980) je náročné pre deti počúvať a rozvíjať si v druhom jazyku akademický kód (CALP), ak v materinskom jazyku komunikujú len základným kódom (BISL). Predpokladal, že akademický/kognitívny aspekt zručností v druhom jazyku je čiastočne funkciou už osvojených zručností v prvom jazyku. Kritizoval teóriu, ktorá tvrdila, že u viacjazyčných jedincov sa v mozgu vytvárajú pre každý jazyk samostatné centrá a aktivujú sa len tie oblasti, ktoré sa viažu k danému jazyku. Vychádzal z predpokladov, že hoci navonok sa zdá, že jazykové systémy sú navzájom nezávislé, existuje medzi nimi **vzájomná kognitívna závislosť** (*cognitive interdependence*), ktorú zaznamenávame ako jazykový transfer (Cummins, 1979, 1980). Novšie výskumy ukazujú, že hoci bilingválny jedinec má záujem hovoriť len jedným jazykom, aktivujú sa mu v mozgu všetky jazyky (Kroll, Bobb, & Hoshino, 2014).

Garciová (2009) preto hovorí o dynamickom bilingvizme. **Dynamický bilingvizmus** znamená, že existuje len jeden jazykový systém, ktorý zahŕňa všetky jazyky, ktorými jednotlivec rozpráva. Nedostatočné ovládanie syntaktickej, sémantickej a lexikálnej stránky materinského jazyka neumožňuje deťom v dostatočnej miere si rozvíjať druhý jazyk. Používanie jazykov je podľa tejto teórie flexibilné a vychádza z aktuálnych potrieb jedinca (žiaka, rodičia alebo učiteľa) a z možného výberu jazykov svojho komunikačného partnera. Viacjazyčný jedinec si v komunikácii s monolingválnym partnerom nevyberá pre neho silnejší jazyk, ale svoj jazykový výber prenecháva na komunikačného partnera, ktorý rozpráva len jedným jazykom. Rómske deti v škole, nekomunikujú svojim materinským jazykom, v ktorom by sa vedeli lepšie vyjadriť, ale vo vyučovacom jazyku školy, ktorý dobre neovládajú. Deti, ktoré v domácom prostredí nepoužívajú majoritný jazyk, sú preto často vyčlenené zo vzdelávacieho procesu (Garcia, 2009). Podľa Garciovej (2017), ak sa zmení používanie len majoritného jazyka v škole a pripustí sa kooperácia materinského jazyka žiakov na školskom vzdelávaní, všetci žiaci budú môcť dosahovať v škole adekvátne výsledky. Znamenalo by to, že učiteľ umožní, aby žiaci, ktorí rozumejú zadaniu, pretlmočili zadania školských úloh ostatným deťom v ich jazykovom kóde, ktorému rozumejú. Hoci podľa všeobecných teórií bilingvizmu, miešanie kódov nie je vhodné v bilingválnom vzdelávaní, neskoršie výskumy ukazujú, že prepínanie jazykových kódov a aj ich miešanie je v bilingválnych rodinách a školách bežné (Creese & Blackedge, 2010). Podľa Cumminsa (2005) monolingválne inštrukcie (teda inštrukcie len vo vyučovacom jazyku majority) sú

kontraproduktívne v zmysle hypotézy vzájomnej závislosti jazykov. Nepodporujú jazykový vývin dieťaťa, preto Cummins (2005) navrhuje v bilingválnom alebo imerznom vzdelávaní používať oba jazykové kódy, ako stratégiu bilingválnych inštrukcií, pre podporu vzájomného obojstranného transferu v jazykovom vzdelávaní.

V našom prostredí by to znamenalo zadávať inštrukcie a vyučovať v oboch jazykoch. Pre monolingválneho učiteľa, je to nepredstaviteľný a náročný proces učenia. No v zahraničí je viacero škôl, ktoré pracujú takýmto spôsobom. Kirvanová (2019) popísala skúsenosti zo školy v Dubline, v ktorej boli deti vzdelávané v 54 jazykoch. Teda každé dieťa bolo vzdelávané v írštine a angličtine, a potom v jeho materinskom jazyku, a to aj v tom prípade, ak učiteľka neovládala materinský jazyk dieťaťa. Škola úzko spolupracovala s rodičmi žiakov, ktorých úlohou bolo zabezpečiť šlabikár, čítanku a encyklopédie pre dieťa v materinskom jazyku a všetky úlohy vypracovať nie len v anglickom a írskom jazyku ale zároveň deťom tieto úlohy preložiť do ich materinského jazyka a vypracovať aj v materinskom jazyku. Kým prvé roky žiaci zaostávali v ostatných oblastiach za žiakmi iných škôl, na druhom stupni sa im vyrovnali v neskorších ročníkoch vďaka výbornému metalingvistickému uvedomovaniu žiaci dosahovali dobré výsledky aj v ostatných typoch predmetov. Takéto zdvojené vyučovanie by mohlo byť prínosom pre rómske deti, nakoľko by im v prvých rokoch pomohlo rozvíjať slovenský a rómsky jazyk na akademickú úroveň, pričom by si základné kurikulárne poznatky osvojovali pomalším tempom. Štátny pedagogický ústav pripravil v rámci projektu „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“ [učebné texty v slovenskom a v rómskom jazyku](#) (Gašparová, 2011).

Odborníci ale upozorňujú, že zavádzanie špeciálnych tried s iným ako slovenským vyučovaním jazykom (nemyslíme bilingválnych tried) môže viesť k zvýšeniu segregácie detí a ich rodín z majoritnej spoločnosti (Sekyt, 2000). Zároveň treba uviesť, že ani vzdelávanie v samotnom rómskom jazyku, by nemuselo byť pre deti nápomocné. Hoci rómske deti doma komunikujú v rómčine a je to ich materinský jazyk, netreba zabúdať, že ide prevažne o dialekt rómskeho jazyka, pričom často ani ich rodičia neovládajú spisovnú formu rómskeho jazyka. V takomto prípade je pre dieťa naozaj náročné koncentrovať sa na vyučovaní a vypracovávať úlohy, ktorým nerozumie ani v rómskom ani v slovenskom jazyku.

2 O projekte

Hlavným cieľom projektu bolo podporiť prirodzené procesy osvojovania si štátneho a vzdelávacieho jazyka v rámci krátkych aktivít v triede a poskytnúť deťom z minoritného jazykového prostredia nástroj k rozvoju komunikačných a naratívnych kompetencií a podporiť ich rečový a kognitívny vývin. Naším zámerom bolo urobiť analýzu stavu vzdelávania detí, ktoré neovládajú na začiatku nultého alebo prvého ročníka dostatočne vyučovací jazyk. Predpokladali sme, že jedným z hlavných problémov vzdelávania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je len kultúrna a sociálna priepať, ale predovšetkým aj neovládanie slovenského jazyka na dostatočnej úrovni. Ďalším krokom popri tvorbe materiálov bolo otestovať naratívne kompetencie prvákov a porovnať makro a mikro úroveň rozprávania príbehov bežných žiakov z majoritnej spoločnosti a úroveň žiakov z národnostných menšín (maďarsko-slovenských bilingvistov) ako aj rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Primárnou cieľovou skupinou nášho projektu sú deti nultého ročníka základných škôl, prípadne deti z prvého ročníka základných škôl, ktorých materinským jazykom nie je slovenský jazyk. Ide o nasledovné tri skupiny detí: rómske deti, deti imigrantov a deti zo zmiešaného jazykového prostredia (deti z maďarského prostredia a pod.)

Na naplnenie hlavného cieľa boli stanovené tieto čiastkové ciele:

- vymedziť aktuálne potreby v oblasti rozvoja jazykových kompetencií u detí z minoritného jazykového prostredia;
- preložiť a upraviť pre potreby tohto projektu metodické materiály pre učiteľov a vychovávateľov a nahráť metodické DVD v slovenskom jazyku;
- vytvoriť a prerozprávať e-knižky v slovenskom jazyku tak, aby obrázky motivovali deti k samostatnému rozprávaniu a zároveň aby deti mohli počúvať a čítať jednoduchý text;
- vytvoriť on-line platformu pre učiteľky základných škôl, ktorá bude viesť k lepšej koordinácii vo výskume a zároveň umožní usmerňovať aj učiteľky vo vzdialenejších regiónoch; webová stránka tiež umožní výmenu skúseností a postrehov z práce s deťmi, budú na nej umiestňované elektronické knižky a doplnkové materiály, priebežne vytvárané na prácu v triede;
- realizovať sériu seminárov/workshopov pre učiteľky primárneho vzdelávania;
- realizovať pedagogický experiment s vytvorenými metodickými materiálmi.

Na naplnenie cieľov projektu bol zvolený kombinovaný výskumný dizajn, ktorý bol rozložený do viacerých fáz počas trvania projektu tak, aby bolo možné priebežne plniť všetky stanovené ciele.

1. Kvantitatívny výskum predsudkov a potrieb učiteliek materských a základných škôl.
2. Kvalitatívno-quantitatívny výskum rečových a naratívnych kompetencií detí v predškolskom a mladšom školskom veku.
3. Realizácia pilotného výskumu s cieľom zistiť praktické úskalía využitia modelu naratívneho formátu v podmienkach slovenského kurikulárneho systému.
4. Realizácia experimentálneho vzdelávania pomocou naratívneho formátu a sledovanie rozvoja naratívnych kompetencií u detí.

Predpokladáme, že zavedenie projektu bude mať najväčší pozitívny vplyv u detí s rómskym materinským jazykom. Umiestňovanie týchto detí do špeciálnych tried s rómskym vyučovacím jazykom môže byť problematické aj v tom, že deti neovládajú svoj materinský (rómsky) jazyk natol'ko, aby sa v ňom mohli vzdelávať (Kyuchukov, 2014) a tiež samotné rómske rodiny majú strach dávať deti do takýchto špeciálnych tried z dôvodu väčšej segregácie (Sekyt, 2000). Pre budúcnosť rómskych detí je dôležité pomôcť im osvojiť si slovenský jazyk v čo najväčšej miere tak, aby im znalosti v tomto jazyku nebránili porozumeniu výkladu učiteľa a samotnej učebnej látke. Na druhej strane nedostatočná komunikačná kompetencia v slovenskom jazyku spôsobuje, že sú deti demotivované a nemajú ani možnosť sa dostatočne socializovať v škole a v majoritnej spoločnosti. Vyučovacím jazyk² by si mali deti osvojovať a nie sa ho učiť, čo poukazuje na potrebu posilniť aktivity vedúce k osvojovaniu si slovenského jazyka minimálne v prvom ročníku základných škôl (optimálne už v predškolskom zariadení, ktoré navštevujú rómske deti, alebo najneskôr v nultom ročníku).

² Z pohľadu definícií vychádzajúcich z podkladov Európskej únie (A Policy Handbook, 2011, in Lojová, 2013) je prvým jazykom ten jazyk, ktorý si dieťa osvojí ako prvý. Pre rómske deti je to rómsky jazyk, ktorého variant sa používa v osade, vyučovacím jazyk je ten jazyk, ktorý sa formálne používa v školskom zariadení, čo v kontexte tohto projektu je slovenský jazyk. Druhým jazykom sa buď označuje vyučovacím jazyk pre národnostné menšiny, vyučovacím jazyk pre deti migrantov, alebo akýkoľvek vyučovacím jazyk, ktorý je iný ako materinský jazyk.

2.1 Prvá fáza výskumu - potreby a predsudky učiteľov

Pred začiatkom realizácie materiálov a výskumov sme si uvedomili, že jedným zo zásadných faktorov úspechu metódy je podobne ako v psychoterapii vzťah medzi žiakom a učiteľom. Z výskumov Taeschnerovej (2005) a Sofronievovej (2015) je známe, že nie všetci zaškolení učitelia vedia zároveň aj efektívne pracovať so žiakmi. Jednou z podmienok práce s naratívny formátom je vytvorenie dobrého vzťahu medzi učiteľom a žiakom (Taeschner, 2005). Sofronieva (2015) poukázala na skutočnosť, že požiadavky kladené na učiteľku naratívneho formátu korelujú s vyššou mierou empatie. Jej výskum nás inšpiroval k vytvoreniu testovej batérie a od roku 2017 do roku 2019 sme zbierali dáta od budúcich učiteľov, začínajúcich učiteľov a učiteľov v praxi. Táto batéria sa skladala zo škály potrieb učiteľov (Teacher Needs Survey, APA, 2006), škály postojov k integrácii a inklúzii (Groma & Jursová Zacharová, 2017), socio-psychologických kompetencií zameraných na inklúziu (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2015), predsudkov voči rómskemu etniku (The Blatant And Subtle Prejudice Scales, Pettigrew & Meertens, 1995), miery depresie a strachu (The Acceptance and Action Questionnaire – Stigma II, AAQ II, Bond et al., 2011) a tiež miery empatie (The Empathy Quotient Questionnaire, Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Dotazníkového výskumu sa v roku 2017 zúčastnilo 347 učiteľov materských a základných škôl. Výsledky prieskumu sú publikované v kapitole *Perception of children's language diversity and its acceptance among teachers in Slovakia: Research findings* (Jursová Zacharová, Lemešová, Sokolová & Groma, 2019). Z výsledkov výskumu sa dá usudzovať, že postoj učiteľov a učiteľiek k inklúzii a integrácii žiakov patriacich k etnickej minorite a žiakov so špecifickými poruchami učenia či s rôznym druhom postihnutia súvisí do istej miery s postojmi učiteľov a učiteľiek k etnickej minorite, s ich explicitnými predsudkami (*blatant prejudice*), ako aj s implicitnými predsudkami (*subtle prejudice*). Samotní učitelia vyjadrili záujem o tréningy, no podobne ako v štúdiu *Report on the Teacher Needs Survey* (APA, 2006) sa viac zameriavajú na tréning rozvoja kognitívnych oblastí žiakov ako na rozvoj ich komunikačných kompetencií a na podporu žiakov s problémami, odlišnosťami alebo postihnutím. Tieto výsledky sa nám potvrdili aj v nasledujúcom výskume (Jursová Zacharová, Lemešová, Cabanová, Horváthová, Sokolová, & Miškolci, 2019). Práve preto považujeme za dôležité nielen poukazovať na problematiku vzdelávania žiakov z minoritných skupín, ale predovšetkým ponúkať konkrétne postupy, ako podporovať tieto skupiny detí a ako rozvíjať u učiteľov a učiteľiek senzitivitu voči inakosti, a to aj prostredníctvom

prezentácie príkladov dobrej praxe. Kompletné výsledky výskumu, vrátane kvalitatívnej analýzy výrokov učiteľov a učiteľiek a analýzy nastavenia učiteľov na rast alebo fixné vnímanie vedomostí (Dweck, 2015) sú publikované v samostatnej monografii riešiteľov projektu Jursová Zacharová, Lemešová, Cabanová, Horváthová, Sokolová a Miškolci (2019) a Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2019).

2.2 Druhá fáza výskumu – tvorba metodických materiálov

Model naratívneho formátu (Taeschner, 2005; Jursová Zacharová, 2013) môže vo veľkej miere poskytnúť vhodné riešenie pre osvojenie si vzdelávacieho jazyka deťmi z marginalizovaného jazykového prostredia. Metóda bola použitá v európskom výskume pre integráciu detí imigrantov do školského prostredia (Pirchio, 2015, Padiglia & Arcidiacono, 2015) s výbornými výsledkami. Výsledky výskumu prirodzeného experimentu v piatich európskych krajinách ukazujú, že pomohla, okrem zlepšenia rečových kompetencií detí, aj znížiť explicitné a implicitné predsudky voči inakosti ako u spolužiakov z majoritnej spoločnosti, tak aj u rodičov týchto detí.

Jednou z výhod modelu je „multisenzorická kognitívna stratégia“, ktorá pomáha kompenzovať mentálne a fyzické odlišnosti detí pri sluchových a zrakových poruchách, nízkej úrovni pozornosti, kognitívnom a rečovom oneskorení (Pirchio & Passiatore, 2013). Spôsob prevedenia modelu vychádza z dobrého vzťahu medzi účastníkmi v skupine, poskytuje bezpečnú a príjemnú atmosféru, umožňuje deťom socializovať sa a poskytuje model dobrého komunikačného vzoru a sebavyjadrenia. Naratívny formát vo veľkej miere využíva reč tela, ktorá poskytuje podporu a vizuálny preklad reči, čo deťom pomáha porozumieť pojmom. Zahraničné výskumy (Lerna, Massagli, Galluzzi, & Russo, 2002; Lerna, Massagli, Russo, Taeschner, & Galuzzi, 2006) overovali terapeuticky model pri práci s deťmi s Downovým syndrómom, ktoré majú vážne narušenú reč a zistili, že program rozvíja u detí s takýmto poškodením schopnosť tvoriť vety a rozvíjať komunikačné kompetencie.

Pre účely tohto projektu bolo preložených prvých 10 príbehov. Ide o výber z príbehov pre prvú a druhú úroveň z pôvodných materiálov pre učiteľky Hokusa a Lotusky (Taeschner 2005). V pôvodnom koncepte sa počítalo s prebráním šiestich príbehov počas jedného roka. Nakoľko sa v praxi ukázalo, že niektoré skupiny detí, hlavne ak pracujú na každodennej báze, napredujú oveľa rýchlejšie, preložili a vypracovali sme prvých 10 príbehov, čo znamená, že učiteľ alebo učiteľka má počas prvého roku vzdelávania na každý mesiac

jeden nový príbeh. Nie je ale potrebné a žiaduce, aby sa učiteľ snažil počas roku prebrať všetkých 10 príbehov. Je vhodné prebrať toľko príbehov, koľko zvládnu deti. Každá skupina, každá trieda detí má iné kognitívne a rečové predispozície a je potrebné postupovať tak, aby sa deti mohli naučiť čo najviac. Ak učiteľ príliš dlho pracuje s jedným príbehom, deti sa môžu začať nudiť. Niektoré aktivity je preto vhodnejšie presunúť na neskôr a prebrať ich v rámci opakovania. Na základe praxe je možné odporučiť prebrať jeden príbeh každodenne približne 2-3 týždne a vždy po 3-4 príbehoch zaradiť opakovanie všetkých prebraných príbehov a doplniť opakovanie o nové aktivity (viac informácií v samostatnej kapitole o aktivitách). Prvý a druhý príbeh sú pre deti najnáročnejšie a vyžadujú dlhší čas. Ďalšie príbehy žiaci zvládnu rýchlejšie.

Metodické materiály, ktoré sú súčasťou tejto publikácie pre učiteľov sú prevažne prakticky orientované. Pri ich zostavovaní sme vychádzali z metodického príručky pre učiteľov (*The magic teacher's guide*, Taeschner et al., 2005). Pojem *magická učiteľka* alebo učiteľ sa v naratívnom formáte spája s učiteľom a učiteľkou, ktorá dokáže citlivo reagovať na potreby a podnety od detí. Dokáže pracovať s emóciami detí prostredníctvom svojho neverbálneho správania. Túto „magickú“ esenciu učiteľa a učiteľky sa snažíme učiteľom a učiteľkám sprístupniť nielen v textovej forme, ale aj vo videozáznamoch, ktoré sú pre učiteľov a učiteľky vytvorené.

Metodika bola prekladaná z anglického, nemeckého a talianskeho jazyka a upravovaná tak, aby zodpovedala slovenskému slovosledu a slovenským vetným štruktúram. Pri prekladoch sme sa inšpirovali detskou rečou. Deti používajú zjednodušené vetné stavby a slovné spojenia. Tiež v reči využívajú častejšie zámená, predovšetkým, keď sa vzťahujú na seba, a preto častejšie počujete v ich reči nezamľňaný podmet „Ja som tam bol. Ja som to povedal“, hoci spisovne rozprávajúci dospelý jedinec by povedal „Bol som tam a povedal som to“. V takýchto prípadoch v písanej podobe tiež uvádzame alternatívu. Učiteľ môže začať príbeh rozprávať zjednodušenou verziou, ktorá sa viac podobá detskej reči a v priebehu času, keď sa deti už oboznámili s príbehom, prinášať dospelejšiu a štruktúrovanejšiu reč tak, ako ju už nachádza v knižkách k príbehom. V podstate odporúčame učiteľom a učiteľkám, aby počas hodiny postupovali podobne, ako je uvedené v kapitole 3.1.

Metodické odporúčania sú na webovej stránke podporené videotréninom. Pri natáčaní videotréningu sa častejšie stalo, že namiesto pôvodnej slovenskej verzie bola nevedome použitá prekladová verzia, ktorá vychádzala z automatizovaného pohybu a gestikulácie predvádzajúcej lektorky. Tieto nedostatky sú korigované v textovej metodike k príbehu. V texte je uvedená pôvodná verziu a prípadne aj ďalšie verzie označené ako (alternatíva). Je na

učiteľke, ktorú verziu si vyberie pri práci s deťmi. Tiež sa pri nahrávaní stalo, že lektorka niektoré pasáže z textovej príručky neodohrala. Tieto časti sú v textovej verzii vyznačené. Ak sa učiteľke v praxi stane, že niektoré pasáže počas vyučovania zabudne, nie je to vážny problém. Naratívny formát sú príbehy a príbehy nie sú nikdy rozprávané rovnako. Pokiaľ učiteľ pozná príbeh, nie je nutné držať sa presne textu od slova do slova. Text môže obmieňať a modifikovať podľa aktuálnych potrieb a vzdelávacieho plánu. Môže ho obohatiť alebo zjednodušiť či doplniť.

Minimuzikál k príbehom nájdú učiteľia a učiteľky v priloženom CD a DVD a na webovej stránke. CD sú vytvorené tak, aby si ich učiteľia a učiteľky mohli prehrať v CD-prehrávači. Vytvorených je zatiaľ len prvých šesť príbehov. Hudobné podklady bez spevu sú k dispozícii ku všetkým príbehom a je možné si ich stiahnuť z webovej stránky.

Každý príbeh obsahuje metodický postup pre dramatizáciu príbehu, video-návod pre dramatizáciu príbehu na DVD. Učiteľia a učiteľky majú taktiež k dispozícii noty s textom pesničky a hudobný podklad, aby mohli prípadne pesničku zahráť na gitare, klavíri, alebo si pustiť podklad a spievať s deťmi podľa nôt, alebo len podľa nahrávky. Náročnosť, ktorú si učiteľ zvolí závisí od jeho hudobných schopností a možností. Dôležitou súčasťou tejto metodiky sú farebné podklady pre čítanie príbehu. Učiteľ môže využiť aj pdf súbor z webovej stránky pri práci s interaktívnou tabuľou, alebo môže pracovať s on-line knižkou, v prípade, ak sám nerozpráva dobre po slovensky. K dispozícii má aj cvičenia, ktoré si môže zo začiatku zjednodušiť a čím sú deti zbehlejšie v čítaní a písaní, tým viac s nimi môže pracovať. Cvičenia obsahujú krátky komiks na doplňovanie, obrázkové čítanie, nabádajú deti k tvorbe alternatívnych príbehov a pomáhajú deťom spájať si text s obrázkom a pojmom.

Keďže metodika naratívneho formátu je chránená autorskými právami, vstup na webovú stránku majú len učiteľky zapojené do projektu. Tieto získali prístup na webovú stránku <https://www.havava.eu/ucime-slovincinu>, na ktorej sú k dispozícii všetky materiály vytvorené pre jednotlivé príbehy.

Úvodná časť stránky obsahuje 10 obrázkov príbehov, na ktoré sa učiteľ po kliknutí presunie k materiálom pre jednotlivé príbehy (obrázok č. 1). Podklady sú rozdelené do nasledujúcich skupín: a) materiály pre prácu s deťmi (knižka, on-line knižka s narozprávaným obsahom, dinokomiks a cvičenia); b) digitálny obsah pre deti (samostatný hudobný podklad, pesnička, prerozprávaný príbeh, video-animácia príbehu); c) materiál pre učiteľov (metodická príručka k príbehu a metodické video). Audio a video materiály sú vo forme mp3 a mp4. On-line knižky sú dostupné len v prostredí webovej stránky s pripojením na internet. Kompletne digitálne materiály sú dostupné pre prvých 6 príbehov,

d'alšie štyri príbehy neobsahujú audio a video nahrávku príbehu. Množstvo prebratých príbehov za školský rok závisí od rečových a kognitívnych kompetencií detí, ako aj od množstva času, ktorý učiteľ vymedzí pre prácu s príbehmi. Učítelia si môžu materiály prispôbiť svojim potrebám a potrebám detí, s ktorými pracujú.

1. Dinokrok Hokus

Z kategórie: Učenie sa spolu - učička

Knížky a cvičebnice pre prácu s deťmi na stiahnutie



Hudba, pesničky a nahrané texty pre deti



Tréning a metodiky pre učiteľov



Obrázok. č. 1. Náhľad na vnútornú štruktúru materiálov pre prvý príbeh

Konkrétne popísanie jednotlivých častí metodiky a jej praktické použitie je uvedené v kapitole č. 3 Učenie s naratívnym formátom.

2.3 Tretia fáza projektu – experimentálne overovanie metódy

V rámci projektu bolo naplánované experimentálne vzdelávanie – overenie práce s metodickými materiálmi v rámci edukačného prostredia na viacerých úrovniach. Pôvodným zámerom bolo vytvoriť metodiku pre učiteľov, preložiť dramatizáciu príbehu a vytvoriť knižky pre deti. Neskôr sa k tomuto zámeru pridali doplňujúce materiály – ako cvičebnica obsahujúce obrázkové čítanie a rôzne jednoduché úlohy pre prácu so žiakmi v prvom alebo v druhom ročníku.

Vzhľadom na empirické skúsenosti a výsledky z viacerých predchádzajúcich medzinárodných výskumov sme predpokladali, že po aplikácii programu naratívneho formátu si deti prirodzene a zábavnou formou rozvinú naratívnu kompetenciu v slovenskom jazyku, čo im pomôže nielen pri učení v škole, ale predovšetkým v sociálnej oblasti pri nadväzovaní sociálnych kontaktov so spolužiakmi. Tiež sme predpokladali zlepšenie sociálnych kompetencií detí, sociálneho správania a ochoty spolupracovať v škole, čo môže viesť k lepšej sociálnej inklúzii cieľovej skupiny.

V rámci splnenia cieľov sme metódu overovali najskôr v pilotnom výskume a následne na základe skúseností a výsledkov z pilotného výskumu, boli v roku 2018 vytvorené prvé materiály pre učiteľov a bolo zaškolených ďalších 15 učiteľov pre prácu s naratívnym formátom. V priebehu školského roka 2018/2019 boli priebežne zbierané skúsenosti učiteľov s metódou, prácou s príručkou a webovou stránkou a ich pripomienky a skúsenosti z praxe boli zapracované do finálnej metodiky. Považujeme za veľmi dôležité, aby nami upravený materiál naratívneho formátu Hocus & Lotus, bol pútavý a zaujímavý nielen pre deti, ale aby prinášal benefity aj učiteľkám, ktoré s nim denne pracujú. Preto boli učiteľky priebežne kontaktované telefonicky alebo osobne a počas týchto rozhovorov bola zisťovaná miera ich angažovanosti, spolupráce a zapojenia žiakov do procesu vzdelávania pomocou naratívneho formátu. Výsledky z interview s učiteľkami a výsledky školskej a čitateľskej úspešnosti, ako aj prosociálneho správania sa nachádzajú v kapitole 5 Overenie metódy v praxi – výsledky výskumov.

3 Učenie s naratívnym formátom

Je ľahké učiť, ak viete ako. Ak učiteľ vie motivovať deti, vie v nich zapáliť iskričku pre spoluprácu. Práca s deťmi, ktoré neovládajú vyučovací jazyk je náročná. Sú deti, ktoré sa ľahšie a rýchlejšie naučili rozprávať v materinskom, alebo v druhom jazyku a sú deti, pre ktoré je náročné začať rozprávať. Podľa prof. Taeschnerovej (Taeschner, et al., 2004) sa proces učenia sa jazyka uvedie do pohybu len za určitých podmienok. Aby sa mohlo dieťa efektívne učiť jazyk je **potrebné tieto podmienky nastaviť** ako v domácom prostredí, tak aj v škole. V sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia výskumníci Bernstein a neskôr Cummins zistili, že deti z chudobnejších oblastí používajú oveľa chudobnejší jazyk ako deti pochádzajúce zo vzdelaných a sociálne zabezpečených rodín. Jednoduchší jazyk sociálne slabších detí im už v prvom ročníku základných škôl neumožňoval porozumieť učiteľke v škole. Vyjadrovali sa krátkymi, gramaticky jednoduchými vetami, ktoré boli často neukončené. V reči dominovali aktívne slovesné väzby a spojky (teda, takže...), mali obmedzenú slovnú zásobu a používali málo vedľajších viet. Naproti tomu deti z lepšie situovaných rodín nastupovali do školy s bohatšou slovnou zásobou a správnu gramatickou stavbou viet. Používali zložité vetné konštrukcie, rozvinuté vedľajšie vety. Zaznamenaná bola veľká frekvencia predložiek a spojok, ale aj časté používanie zámena „ja“ a špecifikujúce hodnotiace príslovky. Ľahšie porozumeli učiteľke a učivu v knižkách. Napriek tomu, že ide o americké realie, **teória o obmedzenom a rozšírenom jazykovom kóde** je celosvetovo platná a bola potvrdená aj v Čechách (Průcha, 2011). Čo spôsobuje tak veľké rozdiely v komunikácii detí? Podľa výskumu ide v prevažnej miere o úroveň komunikácie matky s dieťaťom. Matky z robotníckych rodín v predškolskom období podľa výskumu Robinsona (in Průcha, 2011) oveľa menej odpovedali deťom na zložité otázky, menej s deťmi diskutovali a učili ich rozumieť jazyku a menej deťom čítali.

Ako teda pomôcť deťom a naučiť ich slovenský jazyk? Napriek všetkému dieťa vstupuje do školy s pozitívnymi očakávaniami a má záujem mať rado pani učiteľku. Má záujem komunikovať a túži povedať niečo svojej pani učiteľke. Preto je veľmi dôležité stavať **na záujme dieťaťa o komunikáciu** a podporovať **utváranie dobrého vzťahu medzi dieťaťom a učiteľkou**. Rozvoj komunikácie môžeme podporovať prostredníctvom návratu k pôvodnej na dieťa zameranej reči a aktivovaním zrkadlových neurónov. Takýto rozvoj nastáva ak dospelá osoba:

1. pri prehovore používa na dieťa orientovanú reč tzv. materský prehovor (Stern, 2005; Kuhl, 2004). Na dieťa orientovaná reč využíva špecifický repertoár ako vyššia poloha hlasu,

- predĺžené slabiky, spomalená výslovnosť, zjednodušenú syntax, jednoduché a krátke slová, kratšie vety.
2. používa výraznú gestikuláciu prepojenú s deiktickými a sémantickými gestami (Kapalková, 2008)
 3. má vytvorený s dieťaťom pozitívny vzťah, v ktorom prevládajú pozitívne emócie (Teaschner, 2005)
 4. vytvára také situácie, alebo rutinné aktivity, v ktorých je dieťa schopné anticipovať jej budúce správanie a teda je schopné na základe nich utvárať porozumenie z kontextu pomocou zážitku, obrazu, gesta, bez prekladania (Teaschner, 2005)

Dieťa si uvedomuje od prvého okamihu, že reč nie je len náhodná sústava nič neznamenajúcich zvukov. Už v ranom veku sa naučilo odlíšiť nerečové zvuky od reči a okolo jedného roku dokáže odlíšiť fonémy vlastného jazyka od cudzieho jazyka (Kuhl et al., 2004). Dieťa spoznáva svet na základe výmeny objektov a **vzájomného prežívania zážitkov**. Svet je konkrétne manipulovateľný a dieťa komunikuje ostatným svoje zážitky pomocou intonácie, zvukov, akcie, výrazu tváre a gest. Po viacnásobnom opakovaní slov v rôznych situáciách, ktoré sa kontextovo vzťahujú k slovu si dieťa osvojuje verbálne pomenovanie, či frázu. Dieťa si prepája zvuk slova s konkrétnym objektom a po viacnásobnom opakovaní v rovnakom a podobnom kontexte sa učí používať slovo. Bez reálneho kontextu sa dieťa nevie naučiť jazyk. Pri učení jazyka najskôr prichádza **zážitok a skúsenosť**, následne sa utvára mentálna reprezentácia ako abstraktná predstava slova a až následne sa dieťa naučí objekt vyjadriť slovom ako symbolom pre daný objekt. Aby sa dieťa mohlo učiť jazyk potrebuje **osobu, s ktorou chce komunikovať**, ktorú má rado a má s ňou vytvorený dobrý vzťah. Vytvorenie si dobrého komunikačného vzťahu znamená, že dospelá osoba **udržiava po celú dobu komunikácie s dieťaťom očný kontakt**, v ktorom hovorí: Ja ťa vidím, vnímam tvoju existenciu a tvoj zámer mi niečo povedať. Zároveň vidím, že aj ty vidíš mňa, vnímaš moju existenciu. Jedným z hlavných nástrojov na vytvorenie pozitívneho vzťahu je „*intersubjektivita*“ (Teaschner, 2005). Intersubjektivita je vnímanie existencie druhej osoby uskutočnené očným kontaktom. Hostilní, uzatvorení ľudia sa vo všeobecnosti odmietajú pozeráť ľudom do očí, nemajú záujem sa s nimi zoznámiť a spoznať ich. Ich správanie spôsobuje, že ani ostatní nemajú záujem nadviazať kontakt s nimi a spoločne komunikovať. Na druhej strane otvorení ľudia nemajú problém sa pozrieť do očí komunikujúcemu partnerovi, ktorý sa im pozerá do očí. To povzbudzuje opätovne sa im pozrieť do očí, usmiať sa a nadviazať kontakt. **Motivácia**

naučiť sa jazyk sa nevzťahuje na povinnosť rozprávať jazykom, ale skôr na záujem komunikovať s konkrétnou osobou jej jazykom.

Očný kontakt je veľmi dôležitý pri udržaní komunikácie. V triede je ale náročné, až nemožné ho udržať naraz so všetkými deťmi. Väčšinou sa učiteľ pozerá naraz na celú triedu, prípadne udržuje očný kontakt len krátkodobo a nie s každým dieťaťom. Chýba tiež komunikácia jeden s jedným, ako aj konverzácia, kedy sa účastníci konverzácie striedajú a dochádza k dialógu. Toto sú dôležité body správnej komunikácie. Naratívny formát sa ich snaží riešiť pomocou **práce v kruhu** a pomocou očného kontaktu učiteľky s deťmi, ktorý prebieha vždy sprava doľava a učiteľka si ho vymení s každým dieťaťom v triede. Výmeny v komunikácii sú zabezpečené spoločným hraním rôznych postáv, kedy deti a učiteľka rozprávajú naraz (Taeschner, Pirchio, Corsetti, & Francese, 2004). V tomto okamihu sa učiteľky často pýtajú, ako majú postupovať, ak niektoré deti nehovoria, alebo vyslovujú slová nesprávne. V prirodzenom období počas vývinu reči dochádza k obdobiam, kedy dieťa vyslovuje celú myšlienku jedným slovom, alebo dvomi slovami (cca. 18 mesiacov) (Kapalková et al., 2010). Detská **gramatika** je veľmi jednoduchá. Postupne sa ale rozširuje a priberá ďalšie slovné druhy ako adjektíva, predložky, zámená, príslovky. Zároveň sa rozširuje aj gramatická štruktúra a dieťa používa dlhšie vety, zložitejšie vety či súvetia. Samozrejme počas predškolského veku dieťa ešte neovláda všetky gramatické kategórie, takže jeho reč je často gramaticky nesprávna. Popri gramaticky správnych tvaroch sa objavujú aj tie nesprávne. Častým rozprávaním, počúvaním, čítaním sa v reči dieťaťa postupne utvrdzujú správne gramatické kategórie. Podobným spôsobom sa vie dieťa naučiť aj hocikaký iný jazyk, postupujúc od nesprávnych gramatických foriem k správnym. Nie je realistické očakávať od dieťaťa, aby sa v pre neho cudzom jazyku vyjadrovalo správne, ak sa takto ešte nevyjadruje v materinskom jazyku. Hodnotiť deti za správnosť používania gramatických javov v pre nich cudzom jazyku, sa v tomto okamihu javí ako nevhodné.

Keď sa deti oboznamujú s jazykom, potrebujú najskôr fázu pre odlíšenie foném jazyka a melódie reči. Dochádza k porozumeniu kľúčových slov a neskôr, približne v prvom roku života dieťaťa, k ich produkcii. Pri učení sa nového jazyka (vrátane vyučovacieho jazyka školy) je potrebné si uvedomiť, že predtým ako deti začnú rozprávať, si potrebujú jazyk najskôr napočúvať a začať mu rozumieť. Akosi implicitne predpokladáme, že deti žijúce na Slovensku, ktoré vstupujú do školy ovládajú slovenský jazyk. No nie vždy deti rozumejú a rozprávajú po slovensky (Čerešníková et al., 2017). Aby sa deti naučili rozumieť, potrebujú informácie podávané v konkrétnom kontexte, jednoducho a pomocou pozitívnych emócií. Až **porozumenie novému jazyku** vedie k motivácii produkovať v novom jazyku (Taeschner, 2005). Prehovor

učiteľa alebo učiteľky by mal byť teda jednoduchý a zrozumiteľný, sprevádzaný gestikuláciou a praktickými ukážkami, aby mu deti mohli porozumieť aj bez znalosti jazyka. Jednoducho záujmom učiteľa má byť, aby mu deti rozumeli. Potom sa aj deti budú snažiť rozprávať tak, aby im bolo porozumené a teda urobia jazykový výber svojho komunikačného partnera. Aby deti porozumeli, je vhodné, ak sa dospelá osoba snaží slovo vysloviť čo najzreteľnejšie. V škole sú často deti vyvolávané a majú samostatne odpovedať na otázky. Pri takomto spôsobe dochádza k zvyšovaniu stresu, lebo hlavne deti, ktoré vedia, že neovládajú jazyk na dostatočnej úrovni si uvedomujú, že môžu povedať nesprávne slovo, zle vysloviť slovo a podobne, čo môže viesť k výsmechu zo strany spolužiakov. Učiteľ alebo učiteľka sa snaží žiaka opraviť, čím poukáže na jeho chybnú výslovnosť pred ostatnými žiakmi. Na vyvolané dieťa preto dolieha zvýšený stres a často mlčí. Tým, že v naratívnom formáte **deti rozprávajú spolu**, nedochádza u nich k porovnávaniu, ale k podpore v skupine. Ak si dieťa nie je isté, zo začiatku len otvára ústa a až neskôr, keď zistí, že ho za to nik nevyhreší a nik ho neopravuje, začína pridávať aj hlas (Tabors & Snow, 1999). V takto bezpečnom priestore dieťa vyslovuje slová a frázy. Keďže sa príbeh opakuje cca. 15krát a v každom príbehu sa slovo či fráza vyskytuje viackrát, dieťa postupne dosiahne dostatočnú sebaistotu k vysloveniu a používaniu slova. Naratívny formát využíva **opakovanie** nielen v rámci príbehu a v rámci rôznych foriem rozprávania príbehu, ale aj využívaním podobných fráz a používaním známych slov v nasledujúcich príbehoch. S každým opakovaním príbehu, dieťa viac rozumie a viac opakuje. Rôzne multimodálne aktivity (mini-muzikál, animovaný príbeh, e-knižka) podporujú porozumenie a produkciu jazyka na rôznej úrovni.

V ranom detstve vykonávajú deti spolu s rodičmi viaceré **rutinné aktivity**. Zo začiatku tieto aktivity obsahujú minimum slov a veľa akcie – kŕmenie, prebaľovanie, kúpanie, ukladanie k spánku. Neskôr sa aktivity rozširujú na jednoduché hranie. Aktivity, ktoré sa pravidelne opakujú ako rutina v priebehu dní Bruner (1975, in Taeschner, 2005) označuje ako formáty. Ak pravidelne rutinne vykonávame spoločne s inou osobou nejakú aktivitu, dokážeme **anticipovať naše budúce správanie** a činnosti a svet sa stáva pre nás zrozumiteľnejším. Keď si už vytvoríme očakávania voči iným ľuďom, rozvíjame si aj záujem rozprávať sa s nimi. Takéto výmeny a rituály vytvárajú v deťoch a dospelých záujem o komunikáciu. Formáty zabezpečujú dobrú výmenu. Dospelý interpretuje, čo si myslí, že dieťa asi chce povedať tým, že komentuje a opakuje to, čo sa dieťa snaží povedať v prežívanej spoločnej situácii. Ide o **spoločne prežívanú aktivitu**. Thomasello (1995; Thomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005) opisuje **spoločne zameranú pozornosť** (Joint attention scene), v ktorej obaja aktéri, dospelý aj dieťa, zamerajú svoju

pozornosť na jednu a tú istú aktivitu. Dospelý popisuje dieťaťu aktivitu, alebo objekt, na ktorý dieťa zameralo pozornosť. Pre dieťa je dôležité, že vie, že dospelý sleduje jeho komunikačný zámer. Dieťa aj dospelý sa opakovaním aktivity a jej verbálneho opisu uisťujú o spoločne zameranej pozornosti. Takéto správanie dospelého vedie u dieťaťa k nárastu záujmu o spoluprácu a o komunikáciu.

Charakteristiky rutiny, spoločného zamerania pozornosti, motiváciu, predvídateľnosť implicitne v sebe obsahujú **príbehy** (narácie). Deti od útleho detstva zaujímajú príbehy. Pomerne skoro začínajú rozlišovať aj jednotlivé epizódy v rámci príbehov a ich vzájomné časové, kauzálnologické 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. Už 4-ročné deti počúvajú a chápu príbeh, rozlišujú časti deja (Poros, 2008). Ahren, Bermudno a Fleta (2008) ponúkajú holistický model učenia s využitím príbehov a tvrdia, že deti nezávisle od typu jazyka, chápu chronológiu príbehu: začiatok, zápletka, vyvrcholenie, rozuzlenie alebo záver (určenie miestom a časom, napr. „*Kde bolo, tam bolo...*“). Často vyžadujú opakovať rozprávanie alebo čítanie príbehu, 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. Opakovaným počúvaním príbehu si z kontextu postupne osvoja aj slová, ktoré predtým nepoznali (Straková, 2012). Porozumenie príbehu s pomocou obrázkov, gestikulácie a inej paralingvistiky pomáha deťom osvojiť si nové slová ľahšie v kontexte a forme blízkej ich bežnému životu. Tiež sa ukázalo, že gestikulácia podporuje učenie sa nových slov viac ako práca s obrázkami (Kapalková, Polišenská & Sussová, 2015) a do procesu vyučovania jazyka je odporúčané integrovať pohybové aktivity (Pupala & Kaščák, 2010). Podľa metodického odporúčania na vyučovanie slovenského jazyka v základnom a rozširujúcom kurze štátneho jazyka pre deti cudzincov (Bernáthová, Reiterová, Somorová, 2005) je z metodického hľadiska potrebné postupovať od reprodukcie obsahu, cez pretváranie dialógov a textov, po venovanie sa správnej a zrozumiteľnej výslovnosti, rytmu a tempa reči, imitácii reči, nacvičovanie neverbálnej komunikácie ako mimiku, gestá, držanie tela a pri práci s príbehmi využívanie názorných pomôcok (obrázky, maňušky, film). Všetky tieto požiadavky sú v naratívnom formáte splnené.

3.1 Ako pracovať s príbehom v triede

Práca s naratívnym formátom má isté špecifiká. Jedným z nich je postupnosť krokov pri práci s príbehom. V nultom ročníku má učiteľka možnosť pracovať s naratívnym formátom každý deň a zapájať ho do priebežných aktivít. V prvom ročníku môže učiteľka pracovať s NF buď tak, že si vyčlení hodiny, napríklad v rámci poobedného klubu, počas triednických hodín. Alebo tak, že ho zakomponuje priamo do priebehu vyučovania (napríklad do hodín slovenského jazyka, hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy, regionálnej výchovy, telesnej výchovy a pod), čo je odporúčané. V každom prípade pri dramatizácii je povinné dodržiavať rovnaké postupy:

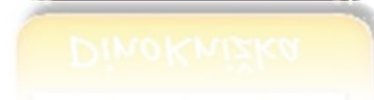


Začína sa vstupom do príbehu. Je vhodné informovať deti, že teraz budú robiť príbeh. Pred samotným príbehom si učiteľka a žiaci oblečú magické tričko. Tričko symbolizuje magický vstup do príbehu. Je to ako pri hraní divadla, každá postava má svoj kostým, ktorú ju vyjadruje. Takto začína učiteľka vytvárať kontext, jazykový priestor. Keď sú žiaci oblečení, učiteľka sa s nimi chytí za ruky, zatvorí oči a spoločne napočítajú do 10, alebo 20. V tomto okamihu učiteľka vytvára pre deti priestor, v ktorom sa môžu pripraviť na to, čo sa bude diať: na nový jazyk, nový príbeh, nový spôsob vyučovania.



Po odpočítaní si učiteľka a deti otvoria oči, pustia si ruky a učiteľka, alebo po čase aj vybrané dieťa, začína divadlo. Ak začiatok prebehne inak a učiteľka namiesto dramatizácie uvedie pesničku, alebo inú aktivitu, deti už nebudú počas dramatizácie spolupracovať, lebo sa vyšantia na pesničke, alebo zrelaxujú pri knižke. Hranie divadla je prvá aktivita po vstupe. Ak sú deti akčnejšie, je možné na krátku dobu opustiť príbeh a dovoliť deťom vyhrať sa – zaskákať si, pobehať si. Ich aktivity môže

učiteľka zapojiť do príbehu. Počas hrania príbehu deti neoslovuje menom, ani ich neupozorňuje slovné na neprístojné správanie. Ak je potrebné deti utíšiť, učiteľke stačí postaviť sa do úvodnej pozície, natiahnuť ruky, akoby ich deťom podávala a zamerať sa na očný pohľad na každé dieťa v kruhu. Deti sa postupne samé utíšia, podajú si ruky a učiteľka sa môžete usmiať a s pohľadom poďakovania a radosti opäť pokračovať v príbehu. Ak nemá učiteľka na hodine viac času ako na divadlo, nevádi. Po ukončení príbehu môže preskočiť na bod 6 – záverečnú formulku, chytiť sa so žiakmi v kruhu za ruky, zatvoria si oči a počítajú od 10 do 0. Potom si vyzlečú tričko a pokračujú v bežných školských aktivitách, ktoré by boli normálne vykonávané na bežnej hodine. Ak má učiteľka viac času, potom je možné pokračovať nasledovnými bodmi:



Pustiť mini-muzikál a zaspievať si s deťmi pesničku. Na hodine hudobnej výchovy, môže učiteľka využiť zároveň aj noty a pesničku zaspievať podľa nôt. Tiež môže namiesto spievania podľa mini-muzikálu, spievať podľa hudobného podkladu (bez spevu), alebo hrať pesničku na klavíri, gitare, či spievať pomocou karaoke... Ak učiteľka spieva podľa mini-muzikálu dramatizuje pritom príbeh. Deti sa lepšie učia, ak pri učení vykonávajú pohyb. Gestá deťom pomáhajú naučiť sa slovíčka a frázy.

Následne je možné prečítať žiakom knižku. Knižku môže zo začiatku čítať učiteľ alebo učiteľka deťom. Ak deti majú svoje vlastné knižky (napríklad vytlačené čierne-biele kópie), môžu v nich na hodine slovenského jazyka vyhľadávať slová, v ktorých je písmenko, ktoré sa práve učia, alebo na obrázku vyhľadávať pojmy, ktoré obsahujú dané slovo, vytlieskavať slabiky, či označovať prvé a posledné hlásky, počet hlások, vyhľadávať podobne vyzerajúce slová. Tieto jednoduché aktivity s knižkou vedú k fonologickému uvedomovaniu, v akých slovách a v akej pozícii sa aká

hláska nachádza. Na túto aktivitu slúžia niektoré cvičenia v cvičebnici. Neskôr môžu deti čítať. Zo začiatku všetky deti spoločne, neskôr každé osobitne. Pri vytlačení čierno-bielých knižkách, si môžu žiaci za domácu úlohu knižku vymalovať a popri tom počúvať nahrávku. Učiteľka môže tiež využiť elektronickú knižku a nechať deti opakovať výslovnosť a intonáciu.



Poslednou aktivitou, ktorá je pre žiakov odmenou, je sledovanie krátkeho animovaného príbehu. Učiteľka môže sledovať so žiakmi, ktoré postavičky sa v dramatinovanom príbehu nevyskytovali. Pre staršie deti, alebo deti, ktoré už lepšie rozprávajú je vhodné si vytvoriť príbeh z týchto postavičiek. Inšpiráciou môže byť aj obrázkové čítanie v cvičeniach, ktoré sú vypracované ku každému príbehu. Pre lepší rozvoj reči odporúčame vytvoriť vlastnú knižku s príbehmi – podklady k tejto aktivite sa nachádzajú na poslednej strane cvičebníc a dinokomiksov. Sledovanie videa by nemala byť len pasívna činnosť. Pri pozieraní príbehu je potrebné učiť žiakov rozmýšľať, tvoriť, alebo dramatinovať príbeh.



Záverom hodiny alebo dramatinácie je vystúpenie z príbehu. V tomto okamihu si učiteľka spolu s deťmi v kruhu zaspieva záverečnú pesničku (záverečnú znelku), všetci sa chytia za ruky, zatvoria oči a odpočítajú od 10 do 0, prípadne od 20 do 10. Následne učiteľka otvorí oči, pozrie sa na každé dieťa s úsmevom sprava doľava a vyzlečie si tričko.

Ak učiteľka pracuje s deťmi poobede počas jednej hodiny, tak všetkých 6 aktivít jej spolu bude trvať 30 - 45 minút. Ak pracuje s deťmi denne priebežne na iných hodinách, potom môže urobiť záverečnú formulku na konci poslednej hodiny, predtým ako deti odchádzajú domov a jednotlivé aktivity napasovať na rozvrh.

Napríklad: na prvej hodine ráno si zaspievať znelku na privítanie, na telesnej výchove urobiť dramatizáciu (cca 10 minút), na hudobnej si zaspievať príbeh (5 minút), na hodine slovenského jazyka pracovať s textom a knižkou, na hodine regionálnej výchovy, náboženstva a pod. Môže využívať prepojenie príbehu s cieľmi konkrétnych hodín, vytvárať nové príbehy a tesne pred odchodom si zaspievať záverečnú formulku. Ak učiteľka nepracuje s príbehmi počas vyučovania prierezovo, ale má čas len na jednu aktivitu denne, potom danú aktivitu je dobré ukončiť záverečnou magickou formulkou a napláňovať prácu tak, aby každý deň bola vykonaná aspoň jedna aktivita.

Učiteľka nemusí vykonať všetky aktivity počas jedného dňa. Stačí, ak si každý deň vyberiete jednu - dve aktivity, ktoré vykoná počas niektorých hodín. Príbehy môže využiť aj prierezovo v rámci medzipredmetového vyučovania. Je to možno z hľadiska prípravy pre učiteľku náročnejšie, no takto je možné získať z príbehu pre deti viac a v konečnom dôsledku budú žiaci na hodinách šťastnejší a učiteľka bude mať pokojnejšie hodiny.

3.1.1 Digitálny obsah

Všetky metodické materiály sú učiteľke k dispozícii na webovej stránke a po prihlásení ich môže využívať aj počas hodín. Môže tak u detí rozvíjať digitálne kompetencie – ukázať ako sa pracuje s rovnakým obsahom v tlačenej aj v digitálnej podobe, môže využívať doplnkové interaktívne materiály ako sú on-line knižky, videá alebo karaoke, ktoré sú len v digitálnej podobe. Každý príbeh má svoje označenie a vlastnú podstránku so všetkými materiálmi, ktoré si učiteľka môže otvoriť, alebo spustiť kliknutím na obrázok.



Popis navádzajúcich obrázkov

Tento obrázok otvorí pdf verziu metodiky konkrétneho príbehu. Ak sa stratila časť metodických materiálov, môže si ich vytlačiť nanovo, alebo ich môže čítať priamo v smartfóne. Všetky aktualizácie sú robené vždy na webovej stránke.



Kliknutie na tento obrázok spustí tréningové video. Video je otextované a je nahrané tak, ako by NF mal vyzerať aj v triede. Text je na obrazovke len tak dlho, kým rozpráva predvádzajúca lektorka. Následne

zaujme učiteľka miesto a rovnakú pozíciu a vykoná rovnaké gestá a povie rovnaké vety ako lektorka na videu. Nie je to nič ťažké. Pri nahrávaní tréningového videa poznala príbehy len lektorka. Ostatné učiteľky zastupovali deti v triede. Aby učiteľka dosiahla úroveň lektorky na videu, je potrebné veľa trénovať.



Tento obrázok otvorí pdf s notovým záznamom a s textom pesničky. Noty a texty pesničiek sú pripravené pre všetkých 10 príbehov. Učiteľka ich môže využiť pri aj učení notových zápisov počas hudobnej výchovy.



Farebný obrázok otvorí pdf s 20 stranovým príbehom vo farbe. Je to totožné pdf, ako vytlačená verzia, ktorá je súčasťou tejto metodiky. Pdf môže učiteľka využiť pri spoločnom čítaní v triede. Naše skúsenosti ukazujú, že deti radšej čítajú z knižky. Vytlačené príbehy je možné zalaminovať, alebo si ich jednoducho vložiť do euroobalov, aby sa s nimi lepšie pracovalo a aby sa nepokrčili. V prípade, ak sa poškodia, je možné si ich dať vytlačiť.



Čiernobiely obrázok vedie k čiernobielej pdf verzii príbehu vytvorenej k šetreniu toneru pri tlači. Učiteľka môže vytlačiť deťom v triede vlastné knižky. Odporúčame dať tlačiť 2 strany na 1 stranu, nastaviť tlač ako booklet a po vytlačení strany len zohnúť príbeh. Žiaci tak získajú malú knižku na domáci tréning čítania.



Obrázok čítajúcej sovy otvorí e-knižku. Po stlačení štartu sa spustí text príbehu. Strany sa otáčajú potiahnutím prstu po obrazovke (zачytením myšky na pravom kraji a potiahnutím doľava, alebo kliknutím na okraj obrazovky). Následne pre spustenie nahovoreného textu, je potrebné kliknúť na symbol štart. Dá sa využiť tiež symbol pre zastavenie textu, alebo sa vrátiť späť na stránku príbehu.



Obrázok vedie k pdf verzii cvičebnice. Učiteľka si môže vytlačiť pre žiakov len tie strany, ktoré bude v daný deň potrebovať, alebo môže vytlačiť deťom domáce úlohy. K cvičebnici sa odporúčame vrátiť, keď sa deti naučia písať. Odporúčame tvoriť

nové alternatívne príbehy podľa vzoru, ako aj vytvoriť spoločný nový príbeh s celou triedou.



Kliknutie na obrázok spustí zvukovú nahrávku. Nahrávka je totožná s textom v knižke. Môžete ju využiť pri relaxácii, na hodine výtvarnej výchovy, v čase, keď si deti vymal'ovávajú, alebo voľne kreslia. Môžete ju dať deťom vypočuť a následne ich požiadať o prerozprávanie. Deti môžu doma počúvať nahrávky a učiť sa nie len vety, ale aj melódiu reči a intonáciu.



Tento obrázok spustí hudobný podklad bez spievaného textu. Učiteľka ho môže využiť, ak chce vedieť, či deti ovládajú text pesničky, alebo či sa naučili spievať z nôt. Hudba umožňuje deťom sa zrelaxovať cez prestávku a motivovať ich na nasledujúcu hodinu. Aj samotná učiteľka si môže vyskúšať hudobný podklad. Ak sa cíti smutná, alebo frustrovaná, stačí pár tónov a čoskoro sa bude aj učiteľka cítiť radostne, plná energie a motivovaná na ďalšiu hodinu s deťmi.



Obrázok je spojený s nahranými pesničkami. Odporúčame ich púšťať na začiatku učenia príbehu a počas spievania aj tancovať a gestikulovať. Upozorňujeme, že deti sa radšej učia len text pesničiek ako text príbehu z dramatizácie, či čítania, preto by spievanie pesničky nemala byť jediná aktivita s deťmi, ale mala by to byť len jedna z aktivít. Pesničky budeme postupne dopĺňať. Nateraz sú len pre prvých 6 príbehov.



Posledný obrázok na stránke spúšťa video, ktoré je možné zväčšiť a pozrieť v triede na interaktívnej tabuli, alebo doma na tablete. Žiakom sa príbeh veľmi páči a radi ho pozerajú. No táto aktivita vedie k pasívnejšej činnosti, a preto je vhodné ju aktivizovať dramatizovaním a spoločným spievaním pesničky. Pozeranie videa je odmenou za dobre vykonanú prácu.

3.2 Krok po kroku nebadane ...

Postupne, s učením sa príbehov, sa deťom rozširuje slovná zásoba. Počas dramatizácie prvého príbehu (10 minút) povie učiteľka 273 slov, ktoré deti zopakujú. Ak v daný deň aj spievajú deti pesničku (5 minút), čítajú spoločne knižku, pričom počas čítania žiaci opakujú po učiteľke (10 minút), povedia žiaci za 25 minút 819 slov v slovenskom jazyku. Opakovanie príbehu minimálne 15x umožní žiakom povedať 12285 všetkých slov za prvé 3 týždne práce s naratívnym formátom. Rôznych slov v dramatizovanej verzii príbehu 1 Dinokrok Hokus sa nachádza len 58, pričom priemerný percentuálny podiel rôznych slov pre prvý príbeh je 21,24%, čo zodpovedá jednoduchému textu s často sa opakujúcimi slovami.

Desať príbehov, ktoré sú poskytnuté učiteľom, obsahuje 2549 všetkých slov v rámci dramatizácie. Čítanie knižky je obsiahlejšie a obsahuje viac slovíec a adjektív.

Pre naratívny formát počet slov nie je podstatný, pretože plynulosť rozprávania nezávisí od počtu slov. Ak sa deti boja rozprávať, alebo nevedia tvoriť vety, nebudú sa vedieť plynule vyjadriť ani s veľkým počtom slov v lexikálnej zásobe. Formát predovšetkým učí deti nebáť sa rozprávať, tvoriť vety a veriť, že im ich komunikačný partner bude rozumieť. Učí ich dôverovať sebe a svojim schopnostiam a dôverovať pani učiteľke. Výskum na poli naratívneho formátu v oblasti vyučovania cudzích jazykov ukázal, že deti zo znevýhodneného prostredia pomocou formátu získavajú pri učení sa jazykov viac, ako deti z dobrého socio-ekonomického prostredia (Taeschner, 2005).

Pri používaní formátu sú totiž učiteľky aj deti nastavené na rast (Dweck, 2005). Neočakávajú výsledky a neporovnávajú deti. Pri práci s naratívnym formátom sa deti nedelia na tie lepšie, múdrejšie a tie horšie, menej inteligentné, ale na tie, ktoré sa snažia a na tie, ktoré formátom len preplávajú. Deti zo slabšieho socio-ekonomického prostredia majú šancu zažiť úspech, ktorý sa dostaví, ak sa začnú snažiť (Taeschner, 2005). Takéto drobné úspechy môžu viesť u detí k snahe a aktivite a môžu naštartovať ich záujem o učenie (Dweck, 2005). Jednotlivým príbehom a ich tematickému zameraniu, gramatickej stránke a rozvoju v oblasti emócií, prosociálnych kompetencií a čitateľských zručností sa budeme venovať na nasledujúcich stranách.

Dinokrok Hokus - Príbeh 1



V parku sa z vajíčka sa narodí malý dinokrok Hokus (čiastočne dinosaurus, čiastočne krokodíl). Je veľmi zvedavý. Hneď sa snaží nájsť si spoločnosť. Chce sa spriatelíť s rôznymi zvieratkami, vtáčikom, kačkou a žabou, s ktorými sa snaží identifikovať. Avšak oni ho odmietajú a odmietajú i to, ako napodobňuje ich správanie. Malý dinokrok je stále smutnejší. Prestane byť však nešťastný, keď uvidí zrkadlo a zistí, že je veľmi pekný. Začne byť so sebou konečne spokojný a zistí, kto je.

Emócie v pozadí príbehu

Narodenie je veľmi dôležitá udalosť vyvolávajúca rôzne emócie. Narodenie Hokusa je očarujúce. Hokus má radosť. Je šťastný, že existuje. Zvieratká, ktoré stretne na svojej prechádzke, a s ktorými sa snaží identifikovať, nesúhlasia s jeho identifikáciou, čo spôsobuje u Hokusa smútok. Oživuje svoje šťastie vďaka zrkadlu, v ktorom sa vidí. Skutočný záver príbehu (a teda aj pravé riešenie problému chýbajúcej identifikácie) je v príbehu č. 2, v ktorom Hokus stretáva Lotusku a môže sa s ňou identifikovať, pretože aj ona je dinokrok a sú si veľmi podobní.

Gestá ako priame sprostredkovanie významu slov vďaka divadelnej aktivite príbehu

Gestá významne napomáhajú porozumieť slovám a poskytujú deťom, spolu s ostatnými našimi indíciami, dôležité sémantické vodítko. Najdôležitejšími gestami tohto príbehu sú gestá, pomocou ktorých deti porozumejú týmto slovám: *a, ahoj, áno, bodky, číup, čo to je, to, dinokrok, dovidenia, Hokus, hurá, chvost, ja, jedno, kačka, kde bolo tam bolo, káč, kráčať, krók, kvak, kto som, maj sa, nie, oči, park, pekné, plameniak, po, počúvajme, povedal, pozri, prechádzať, príbeh, psst, raz, rozbiť sa, som, tiež, ty, vajíčko, vidíš, vnútri, vtáčik, zrazu, zrkadlo, žaba*. Spolu 54 rôznych slov v dramatizácii.

Z tematických okruhov dramatizácia príbehu obsahuje pozdravy (*Ahoj, Dovidenia*), základné komunikačné frázy pri predstavovaní (*Kto si ty? Ty si... ?*

Ja som...) a pomenovanie zvieratiek žijúcich v parku (*vtáčik, kačka, žaba*). Kým park je symbolom mestského života, deti na dedine, alebo deti z osady, poznajú skôr lúku a les. Tento rozdiel umožňuje učiteľke urobiť porovnanie a začleniť príbeh do regionálnej výchovy a do tematickej oblasti človek a príroda v rámci prvouky. Tiež sa v príbehu žiak dozvie, že plazy a dinosaury sa liahli z vajčiek a spozná niektoré časti tela (*oči, chvost*). Zároveň sa deti učia spoznávať čísla a naučia sa počítat' od 1 do 10 a následne aj spätne od 10 do 1. Príbeh ponúka okrem toho aj priestor na identifikáciu so sebou samým – vnímanie seba – kto som a spoznávanie, identifikovanie a prežívanie emócií (*nadšenie, radosť, smútok*) a učenie sa následnosti a postupnosti udalostí v čase.

Z gramatického hľadiska sa žiak stretáva v dramatizácii v prvom príbehu s minulým a prítomným časom slovesa byť. **Minulý čas** je použitý vždy v prehovore rozprávača (*bol, bolo*) a **prítomný čas** je použitý vtedy, keď dochádza k použitiu priamej reči. Žiaci sa tiež učia pomocou príbehu a výmeny úloh správne použiť prvú a druhú osobu jednotného čísla modálneho slovesa byť (*ty si... ja som*) a **utváranie záporu** (*nie, ty nie si*). V knižnom texte sú deti obohatené o nosné slovesá pre naráciu textu v minulom čase (*povedal, odpovedal, opýtal sa*). Podobne sa stretávajú aj s rozdielom v ženskom a mužskom rode v minulom čase (*povedala, zakačkala, odplávala, skočila*), ale aj v strednom (*vajíčko bolo, Hokus bol, kačka bola*) ktoré často robia problém deťom cudzincov, ale aj rómskym deťom a deťom s maďarským materinským jazykom. Okrem jednoduchých viet sa v knižnom texte deti môžu stretnúť s jednoduchými **priradovacími súvetiami a priradovacou spojkou a** (*povedala žaba a skočila do vody*). Žiaci sa tiež oboznamujú s **onomatopojou** zvieracích zvukov (*čiv, kač, kvak*) a **extralingválne prvky** (*och, aha, ó, psst*) Všetky gramatické kategórie sú nenásilne zapracované do kontextu príbehu.

Čitateľské kompetencie sa v prvom príbehu sústreďujú prevažne na prácu s obrázkom a prerozprávanie príbehu podľa obrázkov. Dochádza k rozvoju predčitateľskej gramotnosti – práca s knižkou, vnímanie textu ako nositeľa informácie, vzbudenie záujmu o text, rozlišovanie samohlások v slovách (*kvak, kvek, kvik, kvok, kvuk*), vnímanie rozdielnej dĺžky slabík v slovách (*trala, tralala, tralalala, tralalalala*). Využitím cvičebnice môžu učiteľky využiť obrázkové čítanie a vyhľadanie grafickej podoby slova s jeho obrazovou podobou. Takéto aktivity napomáhajú deťom naučiť sa čítať a pracovať s textom aj v prípade špecifických vývinových porúch učenia (dyslexia, dysgrafia).

Hokus stretol Lotusku – Príbeh 2



Hokus pokračuje so svojim objavovaním parku a túži stretnúť niekoho, s kým by sa mohol hrať. Vidí motýlika a opýta sa ho, či by sa s ním chcel hrať. Hokus je veľmi spokojný a prijme pozvanie od motýľa na naháňačku. Ale žltý motýľ je príliš rýchly a Hokus nie je schopný ho nasledovať, a tak sa vzdá. Motýľ sa zachichoce a odletí. Hokus je unavený a sklamaný. V tom uvidí niekoho, ako zbiera jahody. Ten niekto mu pripomína seba samého, a to vo všetkom: očami, ústami, nosom, nohami atď. Je to

Lotuska, dinokrok. Skamaráčia sa a rozhodnú sa ostať žiť spolu v Lotuskinom hniezde na strome.

Emócie v pozadí príbehu

Hokus je šťastný, že stretne motýľa a ten ho vyzve k spoločnej hre. Žltý motýľ je trochu zlomyselný: navrhne hru, o ktorej vie, že ju vyhrá. Zároveň používa chichot k demonštrovaniu svojej nadradenosti a v konečnom dôsledku odletí. Hokus sa cíti zničený. Napriek tomu, že zo seba vydal maximum, nebolo to nič platné. Potom uvidí Lotusku, ktorá zbiera jahody. Otvorí si pred ňou svoje srdce a je veľmi rozrušený. Okamžite vidí, že sú si podobní. Vnímanú podobnosť si všimne aj Lotuska a opätuje ju Hokusovi. Pozve ho, aby zbieral a jedol jahody spolu s ňou. Hokus sa veľmi teší. Keď ho Lotuska pozdraví a odíde, je veľmi nešťastný a smutný až tak, že začne plakať. Našťastie Lotuska sa zastaví a pozve ho, aby šiel s ňou. Hokus je neskutočne šťastný a spoločne kráčajú k stromu, na ktorom má Lotuska svoje hniezdo.

Slovička, ktoré sú deťom sprostredkované cez dramtizáciu, minimuzikál a príbeh: *ak, ako, áno, blízko, bruško, bolo, čo, dlaň, dobré, domov, hlava, hniezdo, Hokusov, hore, hra, hrať, chcel, chyt', ísť, jahody, je, jeho, kde, kto je, lietat', Lotuska, má, malý, meno, motýľ, na, niekoho, nohy, odletel, on, ona, opatrne, opäť, pekný, plakať, počkaj, pod'me, položiť, povedať, práve, pre, preč, prosím, rovnaký, rýchlo, s, sám, sedieť, spoločne, také isté, tam, teraz, tiež, to, tvoj, úbohý, unavený, ústa, veľmi, vyzeral, vzdať sa, vziať, zbadat', zbierať, zrazu, žltý.* Spolu: 74 slov použitých v dramtizácii.

Z tematických okruhov dramatizácia príbehu č. 2 obsahuje poskytnutie informácii o sebe a spoznávanie druhého (*Kto si? Ako sa voláš? Čo robíš?*), vyzvanie do spoločných aktivít a trávenia voľného času (*Pod' sa hrať. Chcem sa s tebou hrať.*), vyjadrenie vôle a cieľavedomosti (*chcem sa hrať s tebou*), pozvanie niekoho (*Nechceš ísť so mnou?*), porovnávanie seba a iných (*také isté, vyzerá rovnako*), spoznávanie ďalších častí tela (*nohy, brucho, ústa, hlava, ruka, dľaň*), rozlišovanie rôznych foriem pohybu (*kráčanie, utekanie, lietanie, skákanie*), rozlišovanie jedlých rastlín (*jahody*), rozlišovanie farieb (*žltý motýlik*) (v cvičebnici sa nachádza doplnené cvičenie na rozlišovanie ďalších farieb) a učenie sa následnosti a postupnosti udalostí v čase.

Z gramatického hľadiska si deti upevňujú rozdiel kedy sa používa minulý čas (rozpráva rozprávač) a prítomným časom (priama reč). Používanie modálneho slovesa *chcieť* v prvej a tretej osobe jednotného čísla a v prvej osobe množného čísla (*Kto sa chce hrať? Chcem sa hrať, chceme sa hrať*) a pohybového slovesa *ísť* (*idem domov, Lotuska išla, nechceš ísť so mnou?*). (Rozlišovanie malého a veľkého (*malý dinokrok, malý motýl, veľká jahoda*). Rozdiel medzi kam a kde (*Si sadol Hokusovi na hlavu. Sedím ti na hlave*). Rozlišovanie mužského a ženského rodu (*ona povedala, on povedal*). Protikladné vyjadrenie rýchlosti a miery (*rýchlo – pomaly, trošku*). V texte sa nachádzajú už náročnejšie vetné štruktúry a častejšie sa vyskytujú aj prirad'ovacie súvetia a to nielen v teste príbehu, ale aj v dramatizovanej časti.

Na druhej strane sa v texte nachádza stále dostatočne veľa extralingválnych prvkov (*hihi, och, ach, ha ha, fňuk*), ktoré sú nielen gramatickými kategóriami na zjednodušenie textu, vytvorenie emočného prepojenia medzi príbehom a žiakom, ale aj na prácu s dychom, dramatickým výrazom a k tréningu výslovnosti.

Čitateľské kompetencie sa v nultom a prvom ročníku ešte stále sústreďujú na predčitateľskú gramotnosť, prerozprávanie príbehu podľa obrázkov, alebo počúvanie príbehu a jeho následné opakovanie, čo je dôležité z hľadiska rozvoja naratívnych kompetencií a tréningu pamäte. Žiaci môžu tiež vytlieskať tempo, slabikovať, vyhl'adávať rovnaké slová, alebo slovné základy (*chyt' ma... nechytíš*) a nachádzať rozdiely (*jahodu, jahôd*) na každej strane knižky. Tiež si môžu vyhl'adávať a vymal'ovať písmenká a slabiky, ktoré sa učia v šlabikári. V cvičebnici môžu dopĺňať priamu reč v dinokomikse a vyhl'adávať rovnaké slová.

Búrka - Príbeh 3



Hokus a Lotuska sa hrajú s kartami v ich hniezde na strome. V tom začne fúkať vietor a pršať. Neskôr dážď zosilnie. Je búrka! Rozhodnú sa, že opustia hniezdo, ktoré je už plné vody. Sú celí premočení. Chcú si postaviť dom a Hokus, ktorý je veľmi schopný, stavia dom z kameňov, dreva a dosiek s pomocou kladiva a klinčov. Neskôr ho zaplnia nábytkom a vytvoria si príjemný a suchý domov.

Emócie v pozadí príbehu

Hokus a Lotuska sú priatelia, a preto sú šťastní. Pokojne a radostne sa spolu hrajú: je cítiť radosť a mier na začiatku príbehu. Potom sa ale priblíži niečo nebezpečné. Búrka. Je cítiť strach, pretože vietor je čoraz silnejší a nebezpečenstvo sa blíži. Kamarátom je zima a sú mokří. Miesto, kde sa nachádzajú, ich viac nechráni. A čoraz viac pociťujú nepohodlie – sú úplne premočení a je im zima. No nestrácajú nádej a nájdu riešenie: Lotuska navrhne, aby postavili dom a Hokus sa dobrovoľne rozhodne zrealizovať jej plán. Lotuska ho pri tom povzbudzuje a pomáha mu ako vie. Keď si Hokus pri práci s ťažkým kladivom ublíži, Lotuska ho ošetrí ako dobrá kamarátka. Ku koncu je domček hotový a obaja sa cítia šťastne, pretože majú miesto, ktoré ich ochráni pred nečasom. Už nepociťujú chlad ani nezmoknú. Opäť sú šťastní.

Slovíčka, ktoré sú deťom sprostredkované cez dramatizáciu, minimuzikál a príbeh: *ako, jedného, fúkať, duť, blúzky, brr, postaviť, buch, byť, zima, opatrný, klop klop klop, šaty, hotová, inak, slobodní, hotový, prst, vysoko, silno, šťastný, vlasy, dom, kladivo, ťažké, je to, sveter, žili, veľké, nohy, tak pod'me, postaviť, môj, klince, potrebujeme, nos, teraz, ok, jeden, au au, liat', dosky, dážď, pršať, hned', strecha, hotový, začať, úplne premočení, začať, kamene, ešte, čoskoro, potom, svoj, nohavice, zobral, boli, vietor, mokrý, drevo, steny, dávaj si pozor, teplý.* Spolu 72 rôznych slov.

Z tematických okruhov dramatizácia príbehu č. 3 rozširuje lexiku na počasie (*pekne, duje vietor, poprcha, prší, leje, je búrka, už neprší*), bývanie (postavme si dom), obliekanie (*tričko, nohavice, šaty*). Učiteľka môže

premostiť do otázok týkajúcich sa toho, kde a ako bývajú, ako sa stavia dom. Vysvetliť rôzne materiály k stavbe domu (*drevo, kamene, tehly, kladivo, klince*). Príbeh obsahuje popísanie zmeny počasia z krásneho dňa na búrku, správanie živočíchov v parku. Diskusiu je možné zaviesť k popísaniu skupenstiev vody a kolobehu vody v prírode, vhodnému oblečeniu v danom počasi. Príbeh rozširuje slovnú zásobu žiakov v oblasti častí tela (*vlasý, uši, nos*). Zameriava sa na opozitá zima - teplo, mokro - sucho. Zároveň vyzýva k starostlivosti o zdravie (*dávaj pozor*) a ochrane pri práci.

Z gramatického hľadiska dochádza k opakovaniu a rozširovaniu používania minulého času v tretej osobe množného čísla (*žili, boli, mali, zobrali*). Podobne sa objavujú po prvý krát aj adjektíva v množnom čísle (*šťastní, slobodní, mokří*). Zároveň dochádza k porovnaniu utvárania množného čísla v ženskom rode (*ponožky boli mokré, ruky mali mokré, nohy boli mokré*). Tiež sa žiaci stretávajú prvýkrát s rozkazovacím spôsobom, prípadne zvolaním v množnom čísle (*Postavme si dom! Ideme! Pod'me!*). V samotnom príbehu sa častejšie vyskytuje opakovanie slov a fráz v nových kontextoch.

V nultom ročníku deti čítajú príbeh skôr ako prerozprávanie príbehu pomocou obrázkov. Pri čítaní môžu mať pred sebou knižky a môžu sledovať, kde sa učiteľka nachádza. Častejšie dochádza k rozprávaniu príbehu, ktorý dieťa pozná ako k čítaniu, čo ale vôbec nevádi. **V prvom ročníku** deti už poznajú niektoré spoluhlásky a väčšinu samohlások. V texte môžu vyhľadávať známe slabiky - určovať ich pozíciu (na začiatku, v strede, na konci slova) a podľa kontextu môžu skúšať rozpoznať o aké slovo ide. Deti už rýchlo objavia, že niektoré slová sa opakujú vo všetkých príbehoch (*Hokus, Lotuska, povedal, odpovedal, opýtal sa*). Pri čítaní sa opierajú o poznanie príbehu, no dokážu už anticipovať. Odporúčame sa viac hrať s textom, ako sa ho snažiť čítať. Na rozvoj čitateľských kompetencií je vhodné využívať z digitálneho obsahu prerozprávanú online knižku ako aj karaoke. Učiteľka môže vytlačiť deťom jednoduchšie cvičenia z cvičebnice, alebo môže využiť on-line prístup k cvičebnici a nechať deti vypracovávať vybrané cvičenia na interaktívnej tabuli. Vhodné sú predovšetkým cvičenia obsahujúce obrázkové čítanie (č. 1 a č. 5), ale aj cvičenie č. 3, v ktorom žiaci hľadajú rovnaké slová.

Blato - Príbeh 4



Lotuska sa hrá s loptou, ktorá jej spadne do blata a zašpiní sa. Na začiatku sa Lotuska nechce zašpiniť, ale neskôr zistí, že mať na rukách blato a hrať sa s ním, je veľmi zábavné. Celá zašpinená vchádza do domčeka a zo zábavy rozhadzuje blato po domčeku a po veciach. Zašpiní celý dom. Keď sa Hokus vracia domov, Lotuska si uvedomí, čo spôsobila. V prvom momente jej napadne, že sa skryje, a že sa Hokus nechá presvedčiť, že ona s tým nič nemá. Ale Hokus jej neverí. Na základe jednoznačných dôkazov sa Lotuska prizná

a ospravedlní. Jediné riešenie je: všetko upratať. Spoločne sa pustia do upratovania domčeka.

Emócie v pozadí príbehu

Lotuska je spokojná s hrou s loptou. No keď padne lopta do blata, prežíva okamih zhnusenía, ale napokon sa jej páči zabávať sa v blate a všade ho rozhadzuje, až zablatí celý dom. Keď počuje, že prichádza Hokus, má strach, že na ňu nakričí. Lotuska je ustráchaná a zatajuje svoju existenciu pred Hokusom. Ten dôveruje tomu, čo počuje a vie, že Lotuska je v domčeku. Potom zistí, ako je domček zablatený a uvedomí si, že to spôsobila Lotuska, ktorá sa to snaží utajiť. Po prísnom vypočúvaní a jednoznačných dôkazoch sa Lotuska prizná, že spôsobila neporiadok. Hokus jej energicky prikáže všetko upratať. Lotuska sa cíti zničená, ale nakoniec nájdu riešenie – upracú spoločne. Hokus sa prestane hnevať a pomáha pri upratovaní. Nakoniec je domček uprataný a opäť sú šťastní.

Slovička, ktoré sú deťom sprostredkované cez dramatizáciu: *blato, celý, dňa, fuj fuj, hrať, hurá, ísť, išla, jedného, jej, lopta, ľúto, metla, milá, moja, mop, neporiadok, no keď, nos, odkotúľať sa, padla, počuť, podlaha, povedať, prepáč, ruky, späť, stolička, super, šaty, špinavá, to, tu, ty, upratať, urobila, v dome, vlasy, von, všade, všetko, zablatený, zobrať.* Spolu 45 rozdielnych slov. Niektoré z nich sú už deťom známe.

Príbeh sa **tematicky zameriava** na upratovanie a čistotu v byte (*metla, mop, vyčistiť*) (v knižke aj *kefu, handru*), voľno časové aktivity (hra s loptou

a priateľmi), preberanie následkov za svoje správanie, kauzalitu a vyjadrenie nevyhnutnosti (*Teraz musíme upratať*). V príbehu dochádza k odhaleniu klamstva a žiaci sa učia ospravedlniť a prevziať zodpovednosť (*Je mi to ľúto, prepáč*). Tiež sa učia získavať informácie, kriticky vyhodnocovať fakty a slušne ich vyjadriť (*Tvoje ruky sú špinavé, na nose máš blato, na šatách máš blato...*). Učia sa pomenovávať zariadenie domu/bytu (*dlážka, steny, stôl, stolička*) v cvičebnici sa rozvíja slovná zásoba (*lampa, záclona, skriňa, okno, koberec*).

Z gramatického hľadiska sa upevňuje minulé čas v prvej osobe jednotného čísla v ženskom rode (*padla, zobrala, išla, bola*) a v knižnom texte aj v mužskom rode (*pozrel, opýtal, povedal*). Precvičuje sa tretia osoba jednotného čísla slovesa byť v rôznych frázach (*kde je, je na*). Opakujú sa číslovky od jeden do deväť. Trénuje sa skloňovanie podstatných mien v lokáli s predložkou na (*na zemi, na stoličke, na stole, na nose, na hlave, na rukách, na šatách*), odpovedanie na otázku kde (*tam*). Osvojuje sa príslovka upriamujúca na prítomný čas (*teraz*) ale aj minulé čas vyskytujúci sa pri rozprávaní príbehov (*jedného dňa*). Z extralingválnych prvkov sa v príbehu vyskytujú (*fuj, fuj, och, oj*). Deti sa učia rozoznávať zdobneniny (*dom – domček*). Používanie vetných spojok *a, aj*.

V oblasti čítania textu knižky sa žiaci stretávajú s relatívne nízkym počtom nových slov, takže sa môže zdať, že väčšinu textu už vedia prečítať. Môžu si farebne vyznačiť v texte všetky slová, ktoré už poznajú z predchádzajúcich príbehov, alebo ich vedia prečítať, lebo sa už učili všetky písmená, ktoré sa v danom slove používajú. Nové slová si môžu vyhláskovať, vyznačiť v nich známe slabiky, alebo písmená. Stále ešte prevláda čítanie učiteľky alebo cez on-line knižku a následná reprodukcia textu u žiakov. Učiteľka ešte nevyzýva žiakov, aby sami čítali text.

V nultom ročníku a v materských školách číta text učiteľka a ukazuje žiakom na obrázku, o čom číta. Hlavne v materských školách učiteľka nepotrebuje upriamovať pozornosť na písomnú formu textu. Pozornosť je viac zameraná na obsah a na interakciu pri čítaní medzi učiteľkou a deťmi. Z cvičebníc je pre tento vek odporúčaný obrázkový text (cvičenie č. 1), v ktorom deti dopĺňajú učiteľku pri čítaní. Učiteľka môže mať zobrazený text na interaktívnej tabuli a ukazovať deťom kde sa nachádza, aby vedeli prečítať obrázok a doplniť ju.

Čarovná škatuľka - Príbeh 5



Je zima. Hokus a Lotuska pociťujú chlad vo svojom domčeku. Našťastie majú kozub a môžu si v ňom zapáliť oheň. Uživajú si teplo v domčeku, keď zrazuvidia na skrini škatuľku. Tešia sa z nej a snažia sa ju otvoriť. Otvoria ju až vďaka magickým slovám a vytiahnu z nej bubon a trúbku. Hrajú na nástrojoch a tešia sa zo skvelej hudobnej oslavy, ktorú si urobili.

Emócie v pozadí príbehu

Nepríjemné pociťovanie chladu vyriešia zapálením ohňa v kozube, ktoré im prinesie zlepšenie nálady. Oheň je štvrtý prírodný element, s ktorým sa Hokus a Lotuska stretli. V predchádzajúcich príbehoch najskôr spoznali vietor (vzduch), búrku (voda), a potom blato (zem). Pri búrke zažili nepohodlie, chlad a premočenie. Oheň v tomto príbehu prichádza ako vyriešenie problému so zimou a teda nemá negatívny význam v podobe nebezpečenstva. Pri zohrievaní a v pokoji domčeka by sa však mohli nudiť. Čo majú robiť? Obaja sú zvedaví, čo to je za čudnú škatuľu na skrini. Nevedia ju otvoriť. To v nich spôsobuje nepokoj a nedočkavosť. Našťastie majú nápad s vyslovením magickej formuly, ktorá efektívne vyrieši ich problém. Je to obrovské prekvapenie a radosť, keď objavia v škatuľke hudobné nástroje. Okamžite vedia ako na nich majú hrať a neskutočne sa zabávajú hraním a tancovaním.

Slovíčka, ktoré sú deťom sprostredkované cez dramatizáciu, minimuzikál a príbeh: *bubon, bum bum bum, čarovné, dost', hlasnejšie, hlasno, hurá, chladno, milé, mrzne, my, nahlas, nemôžem, oheň, otvoriť, ozaj, papier, príjemne, prosím, skutočná, slovíčka, starostlivo, škatuľka, šťastný, ťa, ten, tichšie, to je, trúbka, tu tu tuturu, úžasné, veľká, zábava, zahrali, zápalky, zatvorená, zima.* Spolu 38 rôznych slov.

Príbeh **sa tematicky zameriava** na oblasť starostlivosti o zdravie, preberá sa ročné obdobie zima (*zima, chladno, mrzne, sneží, lad*) a možné riešenie problematickej situácie (*zapáľme si oheň*). Zároveň príbeh upozorňuje na nebezpečenstvo s ohňom a bezpečnú manipuláciu s ohňom (*papier, zápalky,*

drevo, kozub). Rozširuje vedomosti a poznatky o skupenstvách vody, dokonca nabáda k experimentu s rozpustením ľadu nad ohňom. Poukazuje na rozdiely medzi teplom, horúcom, chladom a mrznutím. V druhej časti príbehu sa žiaci učia vysporiadať sa s frustráciou (*nemôžem, nedá sa*), a následným riešením a účelnosťou (*mala nápad*). V rámci témy človek a hodnoty žiaci prichádzajú do styku s prosbou (*prosím ťa*) ako s čarovným slovíčkom. Rozširuje sa žiakom téma voľného času a záľub v rámci hrania na hudobné nástroje (*bubon, trúbka*), ktoré môžu byť učiteľkou ľubovoľne doplnené, podľa záujmov a poznania žiakov a učiteľky. Tiež sa žiaci učia pracovať s rozdielnym vnímaním kvality v hudbe tichšie, hlasnejšie a vyjadrovať nadšenia (*úžasné, perfektné, skutočné, výborné, pekné*). Osvojujú si aj časovú následnosť (*d'alej, potom, ešte*).

Z **gramatického hľadiska** v sa príbehu upevňuje minulé a prítomný čas (*bola zima... je mi zima*) a rozširuje sa aj na ďalšie slovesá. Rozlišujú sa pragmatické kompetencie *bola zima* (ročné obdobie), *je mi zima* (pocitovo). Odpovedanie na otázku *čo je to? – To je...* Používanie rozkazovacieho spôsobu (*Otvor ju! Otvor sa! Zapáľme si oheň!*). Používanie adjektív (*to je milé, to je pekné, úžasné, milá trúbka*) a privlastňovacích zámen (*moja, tvoja*). Žiaci sa učia stupňovať príslovky (hlasno, hlasnejšie, najhlasnejšie, tichšie, ticho), opozitá veľký - malý. Z extralingválnych prvkov sa v príbehu vyskytujú nasledovné (*bum, bum, tu tu, psst, brr, škrk*).

Z **čitateľského hľadiska** je možné v príbehu trénovať čítanie a výslovnosť písmena R (*brr, škrk, tuturu, trúbka, hrám, rada, dobrá, hurá*), ako aj slová, v ktorých sa nachádza písmeno Ľ (*škatul'ka, zapáľme*). Podobne sa v texte dajú vyhľadať slová s mäkkčňmi *d'* (*d'alej*), *ť* (*sťažoval, otvoriť, nešťastne*) *ň* (*oheň, mňa*), *š* (*škrk, škatul'ka, pokúšal, nešťastne, ešte*), *č* (*slovíčka, čarovné, skutočná*), *ž* (*úžasne, sťažoval*). S väčšinou týchto grafém sa žiaci ešte nestretli, preto odporúčame neskôr sa vrátiť k príbehu a priebežne ich vyhľadávať. Prváci majú často problém s upevnením si mäkkčňov a dĺžňov, preto je vhodné sa tejto téme špeciálne venovať a upozorňovať žiakov na rozdiely v písanej a vyslovenej podobe.

Poklady pána Potkana - Príbeh 6



Ešte stále je zima a počas jedného zasneženého rána sa Lotuska zobudí a chce tancovať. Ale Hokus by radšej ostal v posteli. Nakoniec našiel dobrú výhovorku – nemajú hudbu a nemôžu tancovať. Lotuska rezignuje a ide sa hrať s loptou. Predtým, ako odíde jej Hokus pripomína, aby sa dobre obliekla. Lotuska nechá Hokusa doma spať a ide sa von hrať s loptou. Pán Potkan pozoruje Lotusku pri jej hre a následne jej zoberie loptu tvrdiac, že je jeho. Po krátkej hádke, pozve pán Potkan Lotusku pod zem do tajomnej jaskyne, v ktorej má uložené svoje

poklady: knižku, macíka, auto, prehrávač a skutočný budík. Lotuska sa okamžite rozhodne: vymení loptu za starý prehrávač, aby mohla s Hokusom tancovať. Dohodnú sa a vymenia loptu za prehrávač. Lotuska a vracia domov spokojná. Hokus sa zobudí na hudbu a potom šťastne tancujú.

Emócie v pozadí príbehu

V príbehu sa opäť objavuje obrovská zvedavosť a hravosť Lotusky; snaží sa za každých okolností nájsť riešenie na svoju momentálnu frustráciu a nedočakavosť. Jej bojovný duch sa objavuje v hádke s pánom Potkanom, ktorý je záľudný, arogantný a snaží sa vyjednať najlepšie podmienky výmeny. Mysteriózna, sivá a nebezpečná jaskyňa môže vyvolávať pocit strachu, no obsahuje veľa zaujímavých vecí, ktoré vyvolávajú túžbu a záujem a preto sa zdá byť menej nebezpečná. Koniec koncov Lotuska sa nebojí a so záujmom si prezerá veci, hľadajúc s čím by vytvorila hudbu, aby mohla tancovať s Hokusom. Naradostená sa vracia domov a Hokus musí rezignovať, lebo už nemá žiadne výhovorky, pretože Lotuska má hudbu. Začnú spolu tancovať a zabávajú sa spolu celý deň!

Slovíčka sprostredkované cez dramatizáciu: auto, budík, čiapka, dať, hodiny, hrať, hudba, chrápať, išla, jaskyňa, kabát, kniha, kolký, lopta, macík, mať, miesto, moja, nechcel, nemáme, nemohli, nemôžeme, pod, poklad, pravda, prehrávač, priskočiť, rozprávať, skutočný, spal, strom, šál, tajomná, tancovať, tik tak, unavený, veľký, von, vymeniť, za, začala, zem, zívateľ, zobudiť sa. Spolu 46 rôznych slov.

Tematické zameranie príbehu sa týka primeraného obliekania v zimnom období (*daj si kabát, šál, čiapku* a doplnenie v cvičebnici cvičenia č. 4 a 5), voľno časové aktivity (*tancovanie, zberateľstvo, kolky, čítanie, hranie sa*), medzil'udské vzťahy, riešenie situácií a podelenie sa, alebo vymenenie predmetu – dohodovanie podmienok (*chcel vymeniť loptu za budík, ale ona chcela prehrávač*), komunikácia častí dňa. Príbeh akcentuje medzil'udské vzťahy, ukončenie hádky (*To je moja lopta! Nie, je moja!*), porozumenie kauzalite (*nemali hudbu, nemohli tancovať*). Príbeh umožňuje popísať dom, jednotlivé izby – kde sa hrajú, jedia, spia a zároveň akcentuje rozdielnosť v obydliach (*domček, jaskyňa*). Rozlúčenie sa, zdvorilostné frázy (*dovidenia*).

Gramatická oblasť sa zameriava na precvičovanie a používanie modálneho slovesa *chcieť* v minulom čase (*chcela tancovať*), v prítomnom čase (*chcem spať*), prácu so záporom (*nemáme, nemôžeme*), precvičovanie modálneho slovesa *môcť* (*nemôžeme/nemohli tancovať/môžem ísť hrať*), vyjadrenie záporu/odmietania s časticou *nie* (*Nie, to je moja lopta, to nie je tvoja lopta*), precvičovanie privlastňovacieho osobného zámena (*moja, moje, svoje, tvoje*) a osobné zámená (*jej, ju*), porovnanie skloňovania podstatného mena nominatív vs. akuzatív (*to je lopta – vymeniť za loptu, hudba - hudbu. To je budík, vymeniť za budík, prehrávač za prehrávač*).

Z hľadiska **čitateľských kompetencií** by už deti v prvom ročníku mali vedieť prečítať text. Text je už náročnejší, obsahuje viac lexikálnych prvkov, dlhšie vety. Stále sa v teste často opakujú slová. Rozvoj lexikálnej oblasti je prepojený s doplnkovými cvičeniami č. 3 a 6. V tomto období sa už dá vyskúšať prečítať a doplniť dinokomix. Z hľadiska grafomotorických zručností, to ale môže byť náročná aktivita pre prvákov. Vypĺňať dinokomix je vhodnejšie pre druhý ročník. V prvom ročníku odporúčame len slovné popísanie priamej reči aktérov príbehu. U mladších detí je čítanie zamerané na fonemické uvedomovanie, prácu s hláskami, a vytlieskavanie slabík. Popritom si deti zvykajú na špecifický knižný text, nepriamu a priamu reč a knižné výrazy ako autor, strana a pod.

Lietadlo - Príbeh 7



Hokus sa pomaly prechádza po parku. Potom sa rozhodne ísť rýchlejšie. Začne bežať, no po chvíli je unavený. Keď uvidí v parku bicykel, rozhodne sa ho vyskúšať. Vylezie na bicykel, najskôr ide pomaly a neskôr zrýchľuje až ide veľmi rýchlo. No aj pri bicyklovaní sa rýchlo unaví. Na ceste však uvidí auto a vyskúša ho šoférovať. No odrazu zastaví, lebo uvidí lietadlo. Vylezie do lietadla, vyskúša ho naštartovať a vzlietne. Hokus letí! Teraz ide naozaj rýchlo! Letieť je nádherné, no... dochádza mu benzín a

motor lietadla sa zastaví. Hokus hľadá padák a vyskočí z lietadla.

Emócie v pozadí príbehu

V tomto príbehu sa objavuje radosť z dobrodružstva, rýchlosti a bezohľadnosti. Bez toho, aby Hokus počúval hlas, ktorý ho varuje (v podstate rodičovské varovania). Hrdinský príbeh sa stáva čoraz viac bezohľadným a odvážnym. Strach sa objaví len vtedy, keď sa nebezpečenstvo stane reálnym: lietadlo prestane fungovať a padá. Hokus musí vyskočiť s padákom. Príliš veľa impulzivnosti vedie k následkom: v skutočnosti Hokus padne a je zranený.

Slovíčka sprostredkované cez dramatizáciu: čísla od 11 do 20, *a, ahoj, au, auto, bicykel, bicyklovať, bol, dávaj, deň, dole, ešte, hej, hlava, ide, ja, je, kačka, kde, lepšie, letím, lietadlo, moja, nespadni, padák, park, pomaly, pomoc, pozor, pozri, prechádzal sa, rýchlejšie, rýchlo, si, spadne, šoférujem, tak, tam, teraz, to, tu, ty, v, veľmi, zadok, zastavilo, žaba*. Spolu 47 rôznych slov.

Tematické oblasti príbehu sa v prvom rade dotýkajú témy cestovania, dopravných prostriedkov (*bicykel, auto, lietadlo, kráčam, bežím, bicyklujem, šoférujem, letím*). Bezpečnosť pri cestovaní v aute (*zapnúť si psá, nasadiť si helmu*), postupnosť (*naštartoval, pridal*). Zároveň sa dotýkajú aj nebezpečných situácií (*išiel veľmi rýchlo, nespadol, spadol*) a poukazujú na pravidlá, ktoré treba dodržiavať. V lexikálnej rovine sa deti učia počítat do 20 a rozširuje sa aj slovná zásoba týkajúca sa vlastného tela (*hlava, zadok*), rozlišujú priestor (*tu, tam*) a používajú extralingválne prvky v správnom kontexte (*brrm, uf, aha, ach*).

ó, au, bum). V knižnom texte sa objavujú dlhšie vety s časovým ukotvením (odrazu, zrazu).

Gramatická stránka sa venuje stupňovaniu prísloviak (*rýchlo, rýchlejšie, najrýchlejšie, veľmi rýchlo*). Upevňuje sa používanie minulého a prítomného času u všetkých použitých sloviak (*kráčať, kráčam, išiel, idem, šoféroval, šoférujem, bicykloval, bicyklujem, nespadni, nespadol*). Upevňuje sa používanie predpony *ne* pri tvorbe záporu (*spadol, nespadol*). Deti sa učia používať zdobneniny (*pomaly, pomaličky*) a upevňujú používanie privlastňovacích prídavných mien (*moja, moje*).

V tomto čase sú už prváci schopní pracovať s textom a cvičebnicou. Učiteľka by im mala najskôr prečítať celý text, nakoľko v knižnej forme ide o obsiahlejší text ako v dramatizovanej podobe. Možno prváci ešte nepoznajú viaceré písmenká, no vzhľadom na známy text, by ho už mali vedieť s pomocou prečítať, vyznačiť si slová, ktorým ešte nerozumejú, alebo ich nepoznajú, vyznačiť si písmenká, ktoré ešte nepoznajú. Skúsiť si napísať základné slová príbehu. Reprodukovať text a doplniť do príbehu nové informácie podľa ich skúseností s cestovaním. Učiteľka môže využívať jednotlivé cvičenia na základe kognitívnych schopností a čitateľských a grafomotorických zručností žiakov.

Čokoláda - Príbeh 8



Hokus a Lotuska pozvali na návštevu pána Potkana. Hokus ide kúpiť džús a požiada Lotusku, aby nezjedla čokoládu, ktorú pripravil pre návštevu. Lotuska ale neodolá a všetku čokoládu zje. Keď sa Hokus vráti domov nájde Lotusku plakať, pretože ju bolí bruško. Hokus zavolá doktorovi a ten mu odporučí, aby dal Lotuske injekciu. No Lotuska ju odmieta a odrazu sa cíti zdravá. Práve vtedy niekto klope na dvere... Je to doktor? Našťastie, nie. Je to len pán Potkan, ktorý prišiel na návštevu s darčekom. Keďže je

Lotuska chorá, odovzdá darček a odíde. Čo je v darčeku? Lotuska je zvedavá a otvára darček... ó, nie. Sú to čokoládky!

Emócie v pozadí príbehu

Centrálnym dejom príbehu je chuť na čokoládu. Ďalšími témami je danie sľubu a jeho porušenie, teda aj podvod a sebeckosť, pretože Lotuska nemyslí na ostatných, ale snaží sa uspokojiť okamžite len svoje potreby. Zároveň je v strachu, že musí čeliť dôsledku svojich činov: strašná injekcia! Toto je úloha Lotusky. Hokus namiesto toho hrá úlohu spolupracujúceho (ide nakupovať) a starostlivého (pomáha Lotuske, ktorá je chorá). No pocíti zadosťučinenie, keď lekár nariadi pre Lotusku injekciu. Nakoniec všetko dobre skončí. Lotuska je šťastná lebo neprišiel lekár a Hokus získa pre seba čokoládu, ktorú doniesol pán Potkan ako darček.

Slovička sprostredkované cez dramatizáciu:

bolesť, bruško, čokoládu, darček, dňa, do postele, dobre, doktorovi, dostala, ešte, film, chcela ju, chorá, chutná, idem, injekciu, išiel, Jedného, ju, knižka, kúpiť, kúsok, limonáda, macík, maj sa, na dvere, na tanier, našiel, navštíviť, nedotýkaj, niekto, perinu, plakať, po chvíli, položil, potkan, potrebujem, povedal, pozerala sa, pre, prepáč, preto, priniesol, prosím, sa vrátil, spočítam, stôl, šálky, teraz, v poriadku, vankúš, veľký, všetku, výborná, zakopal, zavolať, zdravá, zjedla, zlomím. Spolu 68 rôznych slov.

V tomto príbehu je spracovaná **téma** nákupu (*idem kúpiť limonádu*), prípravy na návštevu a prestretie, stravovanie, správna životospráva (*bolelo ju bruško, lebo zjedla všetku čokoládu*), poskytnutie pomoci a privolanie pomoci, spôsob telefonického komunikovania s lekárom (155). V príbehu sa opakuje počítanie v obore celých čísel, odčítavanie a delenie na polovicu.

Z hľadiska gramatiky sa žiaci oboznamujú s budúcim časom (*idem kúpiť čokoládu*), vyjadrením potreby (*potrebujem vankúš*). Trénujú vetnú skladbu rozvitej vety: podmet, prísudok, predmet, príslovkové určenie v minulom čase.

Čítanie je už komplexnejšie, texty sú dlhšie, no nie príliš dlhé, aby deti neunavili a nenudili. V texte sa na jednej strane nachádza viacero rovnakých slov, čo prispieva k jednoduchšiemu čítaniu a k tréningu a opakovaniu slov priamo v texte. Text obsahuje prirad'ovacie aj podrad'ovacie súvetia.

Fotografia - Príbeh 9



Hokus, Lotuska a pán Potkan sa prechádzajú po parku, musia sa rozlúčiť, lebo pán Potkan bude počas leta cestovať. Rozhodnú sa odfotiť, aby mali spomienku. No nemajú fotoaparát. Práve v tom čase oddychuje v parku na lavičke dievča a v ruksaku má fotoaparát. Nerozmýšľajú a rozhodnú sa zobrať si fotoaparát. Aspoň na chvíľku, kým si urobia fotku. Potichu sa priblížia k lavičke a uchmatnú fotoaparát. Práve v tom momente sa dievča zobudí a zistí, že nemá fotoaparát. Uvidí malých kamarátov, zľakne sa ich a začne kričať.

Priatelia sa jej ospravedlnia, vrátia fotoaparát a dievča im urobí fotku. Teraz sa môžu rozlúčiť.

Emócie v pozadí príbehu

Na začiatku je pekný slnečný letný deň. No priatelia sú smutní, pretože ich kamarát odchádza. Aby im to nebolo tak ľúto, chcú si urobiť fotografiu na pamiatku. S touto myšlienkou sa hneď cítia lepšie. Keď uvidia fotoaparát u dievčaťa, bez toho aby sa opýtali, rozhodnú sa ho jednoducho zobrať, dúfajúc, že ich nich neuvidí a neprichytí pri čine. Preto sa prikrádajú veľmi potichu. Akt prikrádania až kradnutia je adrenalinovým zážitkom. Rýchlo a tiež so strachom sa priblížia k dievčaťu. Silná je reakcia strachu dievčaťa, keď nenájde fotoaparát a potom keď uvidí malé príšery. Panický strach vystrieda okamih upokojenia cez ospravedlnenie a vysvetlenie situácie. Všetci sú následne šťastní a spokojní.

Slovíčka sprostredkované cez dramatizáciu: *august, bolo, budete, bud'te ticho, čoskoro, ďakujeme, dievča, dol'ava, doprava, dovidenia, fotku, fotoaparát, chceli sme, chýbať, jednoduché, júl, jún, kde, kričalo, kto, leto, malé, mám, na chvíľku, nápad, navždy, odchádzam, odrazu, parkom, pekne, pekný deň, počas, pod'me, pomoc, povedz, pozrelo, práve v tom čase, preč, prečo, príšery, rozhodli, rýchlo, stojte, teplo, túlali, ukradol, urobím, uvidelo, vám, veľmi, vráť sa, zľakli, zlý deň, zobrať.* Spolu 63 rôznych slov.

Tematické oblasti, ktorým sa príbeh venuje sa týkajú orientácie v priestore (*doprava, dol'ava*), orientácia v ročných obdobiach (*leto, slnečný a*

krásny deň), v kalendári (*jún, júl, august*), ukončenie školského roka (*odchádzam preč, počas leta, budete mi chýbať, urobme si fotku, chce niečo na pamiatku*) a rozlúčenie sa (*vrát sa späť, maj sa*). Veľkou témou je aj krádež, alebo zobrať a použitie niečoho, čo patrí niekomu inému (*rozhodli sa, že si ju zoberú, len na chvíľku*) a následné prosociálne správanie (*tu je tvoja kamera*) a odpustenie (*fotku, to je ľahké, ja Vám ju urobím*).

Z **gramatického** hľadiska dochádza ku upevňovaniu budúceho času s použitím a bez použitia pomocného slovesa *budem* v kontexte (*budete mi chýbať, ja ju urobím*). Prepájanie prítomného, minulého a budúceho času počas rozprávania príbehu. Tvorba priradovacích, podradovacích súvetí, použitie spojok (*a, ale, že, no*).

Práca s príbehom umožňuje rozvíjať čitateľské a pisateľské kompetencie. Text v knižke je obsiahlejší a využíva rozvité vety a súvetia.

Návrat pána potkana – príbeh 10



Poštár zajac poskakuje po parku a roznáša poštu zvieratkám. Zastaví sa aj pri domčeku Hokusa a Lotusky. Má pre nich pohľadnicu. S miernymi problémami ju prečítajú a zistia, že pán Potkan sa vracia práve dnes, v stredu, domov. (Skontrolujú to v kalendári!) Pán Potkan príde autobusom. Rozhodnú sa ho ísť privítať na zastávku. Musia prebehnúť cez rušnú ulicu, kadiaľ idú rýchle autá. Až keď je cesta prázdna môžu prejsť. Nakoniec príde

autobus, vystúpi z neho pán Potkan s veľkou batožinou.

Emócie v pozadí príbehu

Je pokojný deň v parku, prichádzajú poštové správy. Zajac je postava ustráchaná, zmätená, veselá, ale plne si vedomá, toho čo robí. Aj v tomto príbehu je veľmi svedomitý vo svojej práci. Hokus a Lotuska už vedia čítať, no zamestná ich, kým rozlúštia, čo im napísal pán Potkan. Cítia sa veľmi šťastne. Zvládli prečítať pohľadnicu a skontrolovali dátum v kalendári. Keď sa ponáhľajú k autobusovej zastávke veľmi sa tešia, že stretnú svojho priateľa.

Musia si dávať veľký pozor pri prechádzaní cez cestu. Zastanú, sledujú dianie na ceste a dávajú veľký pozor, kedy budú môcť prejsť, pretože sú si vedomí nebezpečenstva, ktoré im na ceste hrozí. Príchod pána Potkana predstavuje neopísateľnú radosť, ktorú znásobujú aj darčeky od pána Potkana, ktoré doniesol z cudziny.

Slovíčka sprostredkované cez dramatizáciu:

auto, autobus, autobusová zastávka, býva, cesta, cez, červené, dňa, dnes, doľava, dom, doma, domov, doprava, hlučný, jedného, kačka, kráčať, kto, kufor, list, milý, modré, nie, nové, park, pohľadnica, poštár, potkan, pozri, práve, pre, prejsť, prídem, rušná, staré, stretnúť, šťastný, tam, ťažký, teba, teraz, tu, v stredu, vitaj, vystupuje, zajac, žaba. Spolu 50 rôznych slov.

V príbehu sa objavuje **tematicky** spracované cestovanie (*prídem autobusom, pozri tu je autobusová zastávka*), privítanie, dopravné situácie (*museli prejsť cez rušnú cestu*), bezpečnosť na cestách (*pozri doprava, pozri doľava*), určovanie presného času (*v stredu o tretej*), práca s kalendárom, dni v týždni (*v stredu*), učia sa určiť čas na celú hodinu (*o tretej*), pošta a posielanie odkazov (*poštár zajac doručoval poštu, poštová schránka, list, pohľadnica*), v cvičebnici sa učia žiaci napísať pohľadnicu – oslovenie a ukončenie (*Milý/drahý ... z celého srdca, s pozdravom*), uviesť správne adresu.

Z **gramatického a syntaktického** hľadiska si žiaci opakujú minulý čas, prítomný čas a budúci čas (*toto nebude ľahké*), používanie privlastňovacích prídavných mien (*tvoj, tvoja*) a (*pre teba*), použitie privlastňovacieho prídavného mena (*kačkin dom*). V texte sa žiaci stretávajú s rozvitými vetami a s priraďovacími a podradovacími súvetiami.

3.3 Koľko slov sa žiaci naučia?

Celkovo sa žiaci počas dramatizácie 10-tich príbehov (bez použitia knižky a cvičebnice) oboznámia so 416 lexikálnymi jednotkami, ktoré vedia aj znázorniť gestom. Priemerne je to 41,6 lexikálnej jednotky na jeden príbeh. Priemerná dĺžka slov je 5,9 hlások. Pričom až 138 (25 %) slov pozostáva z troch a menej písmen a 122 slov (22 %) pozostáva z viac ako 7 písmen. Najdlhšie slová s najviac písmenami sú slová: *starostlivo a potrebujeme*. Slovo tvorené najväčším počtom slabík je *potrebujeme* (5 slabík). Nakoľko pre deti cudzincov, alebo deti, ktoré neovládajú slovenský jazyk a ich materinský jazyk má inú gramatickú a syntaktickú štruktúru, sú často aj slová s rovnakým koreňovým základom a vyskoľňované slová zo začiatku cudzie, počítame s nimi pri analýze mikroštruktúry textov príbehov ako s novými slovami.

Kompletná štatistika všetkých slov použitých v knižných predlohách desiatich príbehoch pozostáva z 3337 slov a 1013 rôznych slov (vypočítané pomocou Character Count tool, slová sú uvedené v prílohe 1). Lexikálny index rozmanitosti textu (TTR) je na úrovni 31 %. Priemerne sa žiaci naučia v jednom príbehu 101,3 rôznych slov, ak pracujú s dramatizáciou a aj čítajú knižky. Čítanie knižky viac ako dvojnásobne rozširuje slovnú zásobu žiakov. Cvičebnice poskytujú ďalšiu slovnú zásobu. Učiteľka teda nepotrebuje napredovať s príbehmi príliš rýchlo, prípadne sa môže po každom príbehu vrátiť späť k predchádzajúcim príbehom a opakovať s deťmi aj staršie príbehy. Napríklad v nultom alebo v prvom ročníku sa učiteľka môže viac sústrediť na dramatizáciu a spievanie príbehu, v druhej polovici prvého ročníka alebo v druhom ročníku môže začať čítať príbehy a venovať sa viac čitateľským kompetenciám žiakov. Ak učiteľka so žiakmi prečíta všetky knižky žiaci spolu prečítajú 14 074 písmen v 5900 slabikách v 1139 vetách. Príbehy nie sú náročné na čitateľské kompetencie a motivujú krátkymi vetami a krátkymi, často sa opakujúcimi slovami. V priemere tvorí jednu vetu 2,9 slova a priemerná dĺžka slova je tvorená zo 4,9 písmen. S množstvom príbehov mierne vzrastá priemerná dĺžka slova (zo 4,8 písmen na 5,2). V príbehoch sa ale nachádza priemerne 37 % krátkych slov, ktoré neobsahujú viac ako 3 písmená. Postupne sa v príbehoch zvyšuje počet slov, ktoré majú viac ako 3 slabiky. Priemerná dĺžka slabík v slove je, 1,8. Náročnosť príbehov stúpa s vekom a schopnosťami žiaka. Konkrétne údaje sú uvedené v tabuľke v prílohe č. 2. Najčastejšie sa v slovách vyskytla samohláska A (11,2%), za ňou sa objavovali samohlásky O (10,1%) a E (6,2%). Zo spoluhlások sú najfrekvencovanejšie v príbehoch L (5,7%), K (5,1%), T (4,7%) a S (4,6%). Najmenej sa vyskytovala spoluhláska G (len 5 krát) a samohlásky ó (7 krát), ä (9 krát) a ô (13 krát 0,1%) (príloha č. 3).

4 Medzipredmetové vzťahy a prierezoové témy podľa ŠVP

Podľa aktuálneho inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (ISCED 1, 1. stupeň základnej školy)³ patrí k cieľom vzdelávania:

- vytvárať u žiakov základy gramotností prostredníctvom rozvíjania kľúčových kompetencií;
- poskytovať každému žiakovi mnohostranné možnosti na vlastné objavovanie a skúmanie najbližšieho sociálneho, prírodného a kultúrneho prostredia;
- viesť žiakov k poznávaniu a postupnému využívaniu svojich individuálnych predpokladov a efektívnych spôsobov vlastného učenia sa;
- rozvíjať kognitívne schopnosti žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách a vytvoriť tak u nich základy pre tvorivé a kritické myslenie;
- rozvíjať sociálne kompetencie a podporovať prosociálne správanie žiakov;
- viesť žiakov k zodpovednému prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia;
- viesť žiakov k uplatňovaniu svojich práv, plneniu povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí.

Výučba sa realizuje prostredníctvom **vzdelávacích oblastí** a **prierezoových tém**. Metodika naratívneho formátu Hocus&Lotus v sebe integruje viaceré metódy a témy a prácu s multimodálnym obsahom. Hoci nosným cieľom tejto metodiky je rozvoj jazykových a naratívnych kompetencií u detí, má potenciál prispieť k naplneniu cieľov viacerých vzdelávacích oblastí a prierezoových tém.

Vzdelávacie oblasti sú okruhy príbuzných vyučovacích predmetov. Zabezpečujú nadväznosť a previazanosť obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov v oblasti:

- Jazyk a komunikácia (slovenský jazyk a literatúra, jazyk národnostnej menšiny a literatúra, anglický jazyk)
- Matematika a práca s informáciami (matematika, informatika)
- Človek a príroda (prvouka, prírodoveda)

³ http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

- Človek a spoločnosť (prvouka, vlastiveda)
- Človek a hodnoty (etická výchova / náboženská výchova/náboženstvo)
- Človek a svet práce (pracovné vyučovanie)
- Umenie a kultúra (hudobná výchova, výtvarná výchova)
- Zdravie a pohyb (telesná a športová výchova)

Prierezové témy dopĺňajú vzdelávacie oblasti, prepájajú ich obsah s aktuálnym dianím v spoločnosti, s každodennou skúsenosťou žiaka a triedy. Podľa ŠVP sa prierezové témy môžu realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov alebo prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod. Súčasne prierezové témy môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných hodín. Obidve formy sa môžu aj kombinovať. Účinnosť pôsobenia prierezových tém sa môže zvýšiť mimoškolskými aktivitami. V primárnom vzdelávaní majú prierezový charakter nasledujúce témy:

- Osobnostný a sociálny rozvoj
- Výchova k manželstvu a rodičovstvu
- Environmentálna výchova
- Mediálna výchova
- Multikultúrna výchova
- Regionálna výchova a ľudová kultúra
- Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke
- Ochrana života a zdravia

Napriec všetkými príbehmi sa realizuje prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj (rozvoj osobných a sociálnych kompetencií a prosociálneho správania) a vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia. V rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra sa napĺňajú viaceré oblasti (tabuľka č. 1). Podľa metodických odporúčaní pre vyučovanie slovenského jazyka detí cudzincov (Bernáthová et al., 2005; Somorová, Bjelová, Čuntálová, 2014) napĺňa naratívny formát tematické celky: bývanie, počasie a dátum, príroda, voľný čas, cestovanie, stravovanie, stravovacie návyky. V príbehoch chýbajú explicitne spracované témy rodina, škola, obchody a služby, nákupy a Slovensko. Implicitne je téma rodina ukotvená v prvom a druhom príbehu, kedy sa Hokus vyliadne z vajíčka a hľadá si rodinu a priateľov. Učiteľka môže tému rodina rozviesť a zároveň popísať aj situáciu detí, ktoré sú siroty, alebo majú len jedného rodiča. Téma nákupu sa okrajovo objavuje v príbehu č. 8 a opäť ju môže učiteľka podľa potreby viac rozviesť. Metodika odporúča 220



slov (Bernáthová et al., str. 11-12), ktoré sa väčšinou prekrývajú so slovnou zásobou príbehov v naratívnom formáte (416 slov).



Tabuľka 1 *Výkonový a obsahový štandard vzdelávacej oblasti
Jazyk a komunikácia v naratívnom formáte*



Výkonový štandard – žiak vie:	Obsahový štandard
<ul style="list-style-type: none"> - rozprávať podľa obrázka, - jednoducho a súvisle hovoriť k téme zadanej učiteľom, 	komunikácia
<ul style="list-style-type: none"> - správne artikulovať a vyslovovať všetky hlásky, 	výslovnosť slovenských hlások
<ul style="list-style-type: none"> - súvislo rozprávať o nejakej udalosti, - dopĺňať rozprávanie na základe otázok učiteľa, spolužiaka, 	rozprávanie o udalosti
<ul style="list-style-type: none"> - odlíšiť reč postáv v dramatizovanom texte, - prečítať text danej postavy v dramatickom diele, - používať pri dramatizácii textu neverbálne prvky komunikácie, - určiť postavy v dramatickom texte, 	dramatizácia umeleckého textu dej zdramatizovaného textu
<ul style="list-style-type: none"> - poznať základné pravidlá slušného správania a aplikovať ich v reálnom živote, - pozdraviť, osloviť dospelých aj spolužiakov, - zvítať, rozlúčiť sa, poprosiť, poďakovať, zaželať niekomu niečo, - ospravedlniť, vyjadriť súhlas, nesúhlas, - zablahoželať, privítať niekoho, rozlúčiť sa, poprosiť, - požiadať niekoho o niečo. 	základy spoločenského správania komunikácia



Okrem vyššie uvedených sa v jednotlivých príbehoch uplatňujú aj ďalšie vzdelávacie oblasti týkajúce sa človeka a hodnôt, človeka a prírody, človeka a svetu práce, umenie a kultúra, zdravie a pohyb ale aj matematika a práca s informáciami. Z prierezových tém sa v príbehoch najčastejšie objavujú: osobnostný a sociálny rozvoj, ochrana života a zdravia, enviromentálna výchova, dopravná výchova a mediálna výchova. Príklady uvádzame v tabuľke č 2.



Tabuľka 2 Prepojenie vzdelávacích štandardov a prierezových tém s príbehmi

Príbeh	Vzdelávacie oblasti: výkonový štandard	Prierezové témy
<p>Príbeh 1: Dinokrok Hokus</p> 	<p>Človek a hodnoty: - uviesť vlastnosti, ktorými sa odlišuje od iných,</p> <p>Človek a príroda: - uviesť znaky, ktorými sa živočíchy a rastliny vzájomne podobajú/odlišujú, - vysvetliť, ako sú živočíchy tvarom tela a spôsobom života prispôbené prostrediu, v ktorom žijú.</p> <p>Umenie a kultúra: - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku.</p>	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj: sebapoznanie – v čom sa líšim od ostatných, spoznávanie emócií (smútok, radosť) vnímanie identity seba samého – kto som</p>
<p>Príbeh 2: Hokus stretol Lotusku</p> 	<p>Človek a hodnoty: - uviesť vlastnosti, ktorými sa odlišuje od iných,</p> <p>Človek a príroda: - rozlišovanie jedlých a nejedlých rastlín</p> <p>Človek a svet práce: - sadenie a starostlivosť o rastliny</p> <p>Umenie a kultúra: - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zvukmi.</p>	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj: priateľstvo, zoznamovanie sa, rozdelenie sa spoznávanie emócií</p>

Príbeh	Vzdelávacie oblasti: výkonový štandard	Prierezové témy
<p>Príbeh 3: Búrka</p> 	<p>Človek a príroda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vysvetliť rozdiel medzi živými a neživými súčasťami prírody, - počasie, ročné obdobia - poznať význam a skupenstvá vody. <p>Človek a svet práce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - popísať materiály vhodné a nevhodné pre stavbu domu <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami. 	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj: priateľstvo, spoznávanie emócií</p> <p>Ochrana života a zdravia: bezpečnosť, pomoc druhému, rozpoznanie nebezpečné situácie ohrozujúce život a zdravie</p> <p>Environmentál na výchova: spoznávať zmeny vo svojom okolí na základe pozorovania prírody</p>
<p>Príbeh 4: Blato</p> 	<p>Človek a hodnoty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pomenovať dôvody pre vďačnosť, prosbu, ospravedlnenie, - vyjadriť adekvátne vďačnosť, prosbu a ospravedlnenie. <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku. 	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj: morálne hodnoty – klamstvo a jeho dôsledky, riešenie konfliktov</p>

Príbeh	Vzdelávacie oblasti: výkonový štandard	Prierezové témy
<p>Príbeh 5: Čarovná škatuľka</p> 	<p>Človek a príroda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznať zdroje tepla a svetla počasie, ročné obdobia - poznať význam a skupenstvá vody. <p>Človek a hodnoty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pomenovať dôvody pre vďačnosť, prosbu, ospravedlnenie, - vyjadriť adekvátne vďačnosť, prosbu a ospravedlnenie. <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozpoznať viaceré hudobné nástroje - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku. 	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj:</p> <p>priateľstvo, delenie sa, spoločná zábava</p> <p>Environmentál na výchova:</p> <p>spoznávať zmeny vo svojom okolí na základe pozorovania prírody</p> <p>Ochrana života a zdravia:</p> <p>bezpečná manipulácia s ohňom</p>
<p>Príbeh 6: Poklady pána Potkana</p> 	<p>Človek a hodnoty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vyjadriť adekvátne vďačnosť, prosbu a ospravedlnenie, - rešpektovanie iného názoru, pravidlá vzájomného súžitia, schopnosť podeliť sa. <p>Človek a príroda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznávanie počasia a skupenstiev vody. <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zvukmi. 	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj:</p> <p>priateľstvo, spoločná zábava, rešpektovanie odlišných potrieb, názorov druhého.</p> <p>Vyjadrovanie emócií hnevu, radosti</p> <p>Ochrana života a zdravia:</p> <p>správne obliekanie v nepriaznivom počasí</p>

Príbeh	Vzdelávacie oblasti: výkonový štandard	Prierezové témy
<p>Príbeh 7: Lietadlo</p> 	<p>Človek a hodnoty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozlíšiť medzi dobrým a zlým správaním u seba i u spolužiakov (bezpečnosť, porušovanie pravidiel, ohrozovanie seba a druhých), - prebrať zodpovednosť za svoju činnosť <p>Človek a spoločnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pravidlá správania (v škole, v parku...), bezpečnosť <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu 	<p>Ochrana života a zdravia:</p> <p>bezpečnosť, rozpoznať nebezpečné situácie ohrozujúce život a zdravie</p> <p>Dopravná výchova:</p> <p>Poznávanie dopravných prostriedkov a bezpečnosti cestnej premávky</p>
<p>Príbeh 8: Čokoláda</p> 	<p>Zdravie a pohyb:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifikovať znaky zdravého životného štýlu, - rozlišovať zdravú a nezdravú výživu, <p>Matematika a práca s informáciami:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sčítavať a odčítavať <p>Človek a hodnoty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozlíšiť medzi dobrým a zlým správaním u seba i u spolužiakov, <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku. 	<p>Ochrana života a zdravia:</p> <p>poskytnutie pomoci druhému</p> <p>Osobnostný a sociálny rozvoj:</p> <p>morálne hodnoty – klamstvo a jeho dôsledky, riešenie konfliktov, pomoc a starostlivosť o ostatných</p>

Príbeh	Vzdelávacie oblasti: výkonový štandard	Prierezové témy
<p>Príbeh 9: Fotografia</p> 	<p>Človek a hodnoty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozlíšiť medzi dobrým a zlým správaním u seba i u spolužiakov (rešpektovanie vlastníctva druhého človeka) <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznávanie fotografie ako umeleckého žánru, - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku. 	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj:</p> <p>priateľstvo, spoznávanie a prejavovanie emócií morálne hodnoty – krádež a jej dôsledky, pomoc a starostlivosť o ostatných</p> <p>Mediálna výchova</p>
<p>Príbeh 10: Návrat pána Potkana</p> 	<p>Matematika a práca s informáciami:</p> <ul style="list-style-type: none"> - určiť na digitálnych i ručičkových hodinách celé hodiny, <p>Človek a spoločnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meranie času, kalendár, dni v týždni, adresa, posielanie pošty <p>Umenie a kultúra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybom adekvátne vyjadriť hudobno-výrazové prostriedky, - stvárniť riekanku či pieseň hudobno-dramatickými prostriedkami, - vyjadriť dej, náladu, charakteristiku postáv príbehu rytmickými a melodickými nástrojmi alebo inými zdrojmi zvuku. 	<p>Osobnostný a sociálny rozvoj:</p> <p>priateľstvo, spoznávanie emócií, víťanie</p> <p>Dopravná výchova:</p> <p>Poznávanie dopravných prostriedkov a bezpečnosti cestnej premávky</p>

5 Overenie metódy v praxi – výsledky výskumov

Výskum v rámci projektu prebiehal vo viacerých fázach. Pred spustením samotného experimentálneho overovania sme sa zamerali na realizáciu pilotného výskumu. Nasledujúci rok prebiehal overovací experiment, v ktorom 10 učiteliek používalo naratívny formát počas vyučovania v nultom, prvom a druhom ročníku základnej školy. V priebehu roka boli učiteľky v kontakte s výskumným tímom a priebežne zaznamenávali na videá pokroky detí v triede a informovali o svojej práci. Do výskumu boli zahrnuté po jednej triede z nultého, prvého a druhého ročníka, triedy tých učiteliek, ktoré sa naučili pracovať s naratívnym formátom a využívali ho pri každodenných aktivitách v triede.

5.1 Pilotný výskum⁴

V školskom roku 2017/2018 bol zorganizovaný pilotný výskum experimentálneho vzdelávania v prvom ročníku základnej školy s cieľovou skupinou rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na východnom Slovensku. Cieľom pilotného výskumu bolo overiť vytvorené materiály, možnosť prepojiť metódu naratívneho formátu (ďalej NF) so ŠPÚ a ISCED 1, ako aj zvýšenie náročnosti prípravy pre učiteľku a efektivitu pre žiakov. Učiteľka bola zaškolená v septembri 2017 a bol jej poskytnutý prístup na webovú stránku s materiálmi. V danom čase mala k dispozícii pdf farebnými knižkami, cvičebnicami, hudobným podkladom bez textu, metodické videá a narozprávanými príbehmi. Hudobné CD a DVD pre deti, a čierne-biele knižky v tom čase ešte neboli vytvorené. Učiteľka pracovala s deťmi až do konca školského roku a aj v ďalšom školskom roku pokračovala s NF.

⁴ Pilotný výskum bol publikovaný v zborníku Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie z konferencie *Dieťa v ohrození: Jursová Zacharová, Z., Sokolová, L., Lemešová, M., Horváthová, L., Cabanová, K. (2019). Učíme sa spolu... Naratívny formát ako prostriedok na zlepšenie školskej úspešnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dieťa v ohrození. Konferencia VUDPAP november 2018.*

5.1.1 Metódy a priebeh výskumu

V rámci pilotného výskumu boli sledované dve skupiny žiakov prvého ročníka. V septembri 2017 boli deťom v kontrolnej a experimentálnej triede administrované kognitívne a jazykové testy. Batériu testov tvorili: *Farebné progresívne matice* (Raven, upr. Ferjenčík, 1985), subtest *Slovník* a *Pracovná pamäť* Woodcock-Johnson III. edícia (Ruef, Furman & Munoz-Sandoval, 2003), vybrané subtesty z Detského skríningu (T-100, Kline a kol., 1997) a naratívne kompetencie detí boli zisťované pomocou rozprávania a prerozprávania príbehov (MAIN test, Gagarina a kol., 2012). Testová batéria bola bližšie popísaná v článku Jursovej Zacharovej, Čiernikovej a Glasovej (2016). Pomocou týchto testov bola sledovaná homogenita experimentálnej a kontrolnej triedy.

V októbri 2017 začali deti v experimentálnej triede pracovať s metódou NF trikrát do týždňa. Učiteľka prispôsobila vzdelávanie práci s formátom a vytvorila si dostatok času na dramatizáciu a čítanie obrázkových knižiek. V kontrolnej triede boli používané štandardné metódy vzdelávania. Na konci školského roka boli do testovacej batérie doplnené nasledujúce testy: test produkcie a test porozumenia (Jursová Zacharová, 2013), zohľadňujúce kľúčovú slovnú zásobu príbehov NF. Deti z experimentálnej skupiny boli vyzvané, aby si vybrali jeden obľúbený príbeh z NF a prerozprávali ho podľa obrázkovej knižky. Tieto úlohy zabrali deťom 7 - 10 minút, a preto boli deti testované tromi výskumníčkami, pričom testovacie úlohy boli rozvrhnuté tak, aby nezabrali dieťaťu viac ako 15 minút. Vo väčšine prípadov deti zvládli u každej výskumníčky úlohy do 10 minút.

5.1.2 Výskumná vzorka

Pilotného projektu sa zúčastnilo **v experimentálnej skupine** 14 detí vo veku od 6 rokov a 11 mesiacov do 9 rokov a 7 mesiacov. Priemerný vek detí bol 97,36 mesiaca (8 rokov a jeden mesiac). V triede bolo šesť chlapcov a osem dievčat. Všetci žiaci, zapojení do výskumu, okrem jedného, absolvovali nultý ročník. Jeden žiak navštevoval rok materskú školu. Podľa kritérií diagnostiky psychologického vyšetrenia a dokumentácie školy, všetci žiaci pochádzajú zo SZP a v domácom prostredí rozprávajú väčšinou rómsky. Z osem kritérií pre diagnostikovanie SZP spĺňalo 7 detí všetkých 8 kritérií, dve deti spĺňali 7 kritérií a dve 6 kritérií. Jedno dieťa bolo z rodiny, ktoré spĺňalo len 4 kritériá (segregovaná komunita, jazyk školy je iný ako jazyk rodiny a rodičia nemajú ukončené ani základné vzdelanie a sú dlhodoboz nezamestnaní). Tieto štyri kritériá spĺňali všetky deti. Deväť detí žije

v nevyhovujúcich bytových podmienkach, bez pitnej vody a WC a v siedmich prípadoch rodina neplní základné funkcie.

V kontrolnej skupine bolo 13 žiakov na začiatku školského roka, z toho 6 chlapcov. V priebehu roka bol do triedy priradený ešte jeden chlapec a tri deti odcestovali do Veľkej Británie. Počas testovania v septembri, bolo v škole 8 žiakov. Ku koncu školského roka bolo v triede 10 žiakov. Len 5 žiakov sa zúčastnilo pretestov aj posttestov. Väčšina žiakov mala počas školského roka zvýšený počet absencií. Všetci žiaci rozprávali doma rómskym jazykom a pochádzali zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom spĺňali všetky diagnostické kritériá. Priemerný vek všetkých žiakov v triede bol k septembru 2017 92 mesiacov, čo je 7 rokov a 6 mesiacov, teda priemerne bol žiaci o pol roka mladší ako v kontrolnej triede.

Z hľadiska **dodržania etických výskumných štandardov**, mali deti možnosť testovanie odmietnuť alebo sa ho zúčastniť v iný deň. Všetci rodičia zúčastnených detí podpísali informovaný súhlas umožňujúci výskumníkom testovať deti a vytvoriť si zvukový záznam z testovania. Rodičia detí z experimentálnej skupiny súhlasili aj s videozáznamom detí. Výskumníčky sa osobne stretli s rodičmi detí v osade a odpovedali na ich otázky týkajúce sa vzdelávania detí. Všetky výsledky sú uvádzané anonymne.

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

5.1.3 Prvotné zistenia

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

V teste *Farebné Ravenove progresívne matice* dosiahla experimentálna skupina o jeden bod viac ako kontrolná skupina v preteste, no v postteste dosiahli žiaci kontrolnej triedy viac bodov ako žiaci experimentálnej triedy. V skupinách boli veľké interindividuálne rozdiely, predovšetkým v experimentálnej triede, kde dve deti dosiahli veľmi nízke výsledky, čo sa

odrazilo v priemere za skupinu. Jedno dieťa dokonca skórovalo v preteste dvojnásobne viac ako v postteste, čo je možné vysvetliť napríklad strachom z testovania. Ostatné deti v experimentálnej skupine dosahovali výsledky lepšie alebo minimálne na úrovni kontrolnej skupiny, pričom najčastejšie sa vyskytujúca hodnota v experimentálnej skupine bola 17 bodov, čo bola jediná a najvyššia hodnota v postteste v kontrolnej skupine. V prípade, ak by sme brali do úvahy priemernú hodnotu v teste u všetkých detí, deti v experimentálnej skupine by dosiahli v preteste $Me = 11,8$ a v postteste $Me = 18,1$ a deti z kontrolnej skupiny by mali priemernú hodnotu v preteste $Mk = 10,1$ a v postteste $Mk = 14,5$ (Tabuľka. č. 3). Tieto výsledky poukazujú na problematickosť testovania detí, predovšetkým testovania malých skupín detí a následného vyvodzovania záverov. Zároveň poukazujú na potrebu sledovať aj individuálne osobitosti, ako napríklad strach detí z testovacej situácie či neochotu spolupracovať.

Tabuľka 3 Deskriptívne výsledky v jednotlivých testoch








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

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

Žiakom bol administrovaný aj text MAIN (Gagarina et al., 2012) no vzhľadom na veľkú hanblivosť žiakov na začiatku školského roka a nejednotnosť v komunikácii so žiakmi u výskumníček, tieto testy neboli vyhodnotené ako validné pre výskum. Na základe rozprávania a prerozprávania príbehu jednej žiačky, ktorej bol MAIN test administrovaný 2 krát v priebehu jedného týždňa, bolo zistené, že od spôsobu komunikácie výskumníka so žiakom závisí schopnosť žiaka prerozprávať príbeh (Jursová Zacharová & Harvanová, 2018). Z výskumu vyplýva, že kým pri výskumníčke 2 bola zaznamenaná vysoká miera produkcie slov a viet (spolu 103 slov), výskumníčka 1 vyprodukovala spolu len 41 slov, pričom väčšinu slov použila

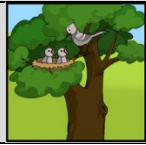


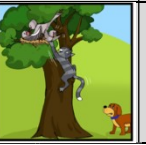



k požiadaniu dieťaťa, aby jej porozprávalo príbeh. Rozdiel bol tiež v type a štruktúre viet. Kým pri výskumníčke 2 bolo badať vety, ktoré priamo pomenovali jednotlivé štruktúry príbehu, výskumníčka 1 použila otázku len na začiatku, kým sa dieťa samé rozrozprávalo a následne len povzbudzovala krátkymi jednoduchými slovami. Na začiatku rozhovoru bola výrazná pauza (Tabuľka č. 4), ktorá pravdepodobne umožnila dieťaťu spracovať informácie, porozumieť zadaniu úlohy a vytvoriť si príbeh, ktorý následne už relatívne rýchlo rozpovedalo. Táto pauza u druhej výskumníčky chýbala. Dieťa odpovedalo u nej na otázku „Čo tam vidíš?“ a namiesto rozprávania príbehu vymenovalo s pomocou výskumníčky, čo všetko vidí na obrázku (Tabuľka č. 5). Vzhľadom na konkrétne otázky dieťa nemalo možnosť rozvinúť svoj vlastný príbeh. Rovnaké výsledky boli dosiahnuté aj v prípade prerozprávania príbehu. Obe výskumníčky používali totožnú metódu, zhodné podklady u toho istého dieťaťa v krátkom časovom rozpätí.

Tabuľka 4 Príbeh Vtáčiky rozprávajú dieťaťom u výskumníčky č. 1

Epizóda 1 obr. 1 - 2		Epizóda 2 obr. 3 - 4		Epizóda 3 obr. 5 - 6	
					
Výskumník 1	Dieťa	Výskumník 1	Dieťa	Výskumník 1	Dieťa
Porozprávaj mi príbeh, ktorý je v knižke. Hm...	----		Mačka chcela chytiť.		Chytil ju. Pes prišiel, chcel ho pomôcť.
Vieš? No, povedz, ako by si ho povedala.	----	Hm.. kludne si to...	Ona, to ide.	Hm...	Chcel ju zabiť. Pes jedol mačku, utekal.
Čo sa tam deje? Čo tam je?		Hm, to ide... A ešte?	Mačka chce zabiť.	Aha, hej. A to je všetko? Dobré.	
Čas: 25 sekúnd Slov: 23	Slov: 0	Čas:19 sek. Slov:9	Slov: 9	Čas:29sek. Slov: 8	Slov: 14
					

Obe výskumníčky boli na dieťa milé, empatické, snažili sa mu pomôcť a podporiť ho. Napriek tomu zaznamenali rôzne prerozprávania príbehu. Kým u výskumníčky 2 bolo dieťa tichšie, menej rozprávalo, používalo hlavne samostatné slová, u výskumníčky 1 sa postupne rozrozprávalo a tvorilo celé vety.

Tabuľka 5 Príbeh Vtáčiky rozprávajú dieťaťom u výskumníčky č. 2

Epizóda 1 obr. 1 - 2		Epizóda 2 obr. 3 - 4		Epizóda 3 obr. 5 - 6	
					
Výskumník 2	Dieťa	Výskumník 2	Dieťa	Výskumník 2	Dieťa
Ja by som ťa chcela poprosiť, aby si mi porozprávala príbeh. Čo tam vidíš? Čo sa tam deje?	Strom	Mačka. Výborne.. hm.. a niečo sa tam ďalej stalo?		Výborne a teraz ten pes, čo urobí?	spí
Hm..	kačka		Hm..	Ako? Zbije mačku? Hm... A ako sa to celé skončilo? Že mačka čo?	Utiela mačka a pes naháňa.
No, vtáč	kačky	Čo?	---	A pes ju vyhnal. Hm... dobre.	
vtáčiky	vtáčiky	Tá mačka čo robí?	Ide ore		
A čo sa tu stalo? Čo tento vtáčik urobil?	l-letí	Ide hore a lezie po čom? Ako sa toto volá?	mačka		
Odletel niekam a niekto tam prišiel...	mačka	Hm a lezie tá mačka po čom? Po stro- po strome.	Chytať ju		
		Tých vtáčikov chce chytiť, hm.. a kto tam prišiel?	pes		
Čas: 31 sekúnd Slov: 36	Slov: 6	Čas: 29 sekúnd Slov: 43	Slov: 6	Čas: 17 sekúnd Slov: 24	Slov: 6
					

(Pôvodný zdroj Jursová Zacharová, Harvanová, 2018, upr.)

Rozdiel bol v tom, že výskumníčky používali odlišné stratégie pri podporovaní dieťaťa. Kým výskumníčka 2 sa pýtala na konkrétne situácie a pojmy, a dieťaťu stačilo doplniť slovo do vety, výskumníčka 1 čakala na vyjadrenie dieťaťa a používala oveľa menej slov. Jej najčastejšie použité slovo bolo „hm...“. Neopakovala po dieťati frázy a nekorigovala jeho výpovede, nech boli akékoľvek. Poskytla mu čas na rozmyslenie.

Zdá sa, že čím sa experimentátorka snažila dieťa verbálne viac motivovať k rozprávaniu, tým viac rozprávala ona sama a dieťa rozprávalo menej. Táto snaha experimentátorky sa zdá byť kontraproduktívna. Pri dieťati, ktoré neovláda jazyk na dobrej úrovni je pravdepodobné, že nebude rozumieť zadaniu úloh, nakoľko pri zadávaní úloh učiteľ alebo výskumník používa zložitý jazykový kód, ktorému dieťa pochádzajúce zo sociálne vylúčeného prostredia nemá ako rozumieť (Bernstein, 1971). Dôležitým momentom pri komunikácii s dieťaťom z minoritného jazykového prostredia, alebo zo sociálne znevýhodneného prostredia, je u výskumníka či učiteľa, schopnosť zastaviť sa a komunikovať s dieťaťom na jeho úrovni, ktorú učiteľ v priebehu času len mierne posúva v rámci zóny najbližšieho vývinu, ako aj rešpektovať jazykový kód dieťaťa (Bernstein, 1971).

Testy administrované len na konci školského roku

Učiteľky vyplňali hodnotiace dotazníky za všetky deti na konci školského roka (Kline a kol., 1997). Bolo vyplnených 25 hodnotiacich hárkov, 12 za kontrolnú skupinu a 13 za experimentálnu skupinu. Hodnotenia detí za jednotlivé skupiny sa neodlišovali v oblasti sociálneho správania detí. Učiteľka experimentálnej skupiny častejšie hodnotila žiakov ako dobrých alebo veľmi dobrých vzhľadom na ich rozsah slovnej zásoby (Me = 1,83, Mk = 1,92) a syntax (Me = 1,83, Mk = 2,08) (Tabuľka č. 6). Rozdiely v hodnotení boli zaznamenané predovšetkým v otázke týkajúcej sa čítania detí (Me = 1,83, Mk = 2,58), práce s číslami (Me = 1,42, Mk = 2,25) a vo výslovnosti.

Tabuľka 6 Hodnotenie žiakov triednymi učiteľkami na konci školského roku

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

(pôvodný zdroj Jursová Zacharová, et al., 2019, upr.)

Deti zároveň absolvovali subtest Detského skríningu – čítaciu skúšku. Išlo o testovanie na konci školského roku. Test sa nezameriava na schopnosť čítať s porozumením, ale len na techniku zvládnutia čítania písmen a bezmyslených slabík a slov s vzrastajúcou náročnosťou. V tabuľke (č. 7) sú uvedené všetky deti, ktoré boli počas testovania v škole. Tento test ukázal nedostatky v čitateľskej gramotnosti u detí v kontrolnej skupine, v ktorej dve deti nevedeli prečítať ani písmená a väčšina detí, ak prečítala samostatné písmená, mala problémy so slabikami a aj s čítaním slov. Len dve deti vedeli prečítať aj slabiky a slová. V experimentálnej skupine väčšina detí vedela prečítať všetky písmená a len dve deti mali problémy s čítaním slabík a slov. Ide o deti, ktoré mali zároveň aj veľmi slabé výsledky v ostatných testoch a majú vysoký počet absencií v škole. No aj tieto deti dopadli v rozpoznávaní písmen lepšie ako väčšina detí z kontrolnej skupiny.

Tabuľka 7 Schopnosť diferencovať písmená a čítať slová

Skupina	Počet	Min.		Max.		Min.		Max.	
		Písmená	Slová	Písmená	Písmená	Slová	Slová		
Kontrolná	9	14,8	5,5	2	31	0	27		
Experimen.	13	24,6	17,5	12	31	0	36		

(pôvodný zdroj Jursová Zacharová, et al., 2019, upr.)

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

Z pohľadu narácie boli deti z kontrolnej skupiny výrečnejšie ako deti z experimentálnej skupiny. Deti mali najskôr porozprávať jeden príbeh podľa šiestich obrázkov a následne mali prerozprávať podľa obrázkov iný príbeh, ktorý im tesne predtým porozprávala výskumníčka (Main test, Gagarina a kol., 2012). Pri rozprávání príbehu použili deti z kontrolnej skupiny v priemere 29 slov a celkovo 21,3 rôznych slov. Deti z experimentálnej skupiny porozprávali príbeh s 37 slovami, pričom použili 20,4 rôznych slov. Pri prerozprávání príbehov použili deti z kontrolnej skupiny celkovo viac slov (Total), ako aj viac

rôznych slov (Token) ako deti z experimentálnej skupiny (Tabuľka č. 8). Deti z experimentálnej skupiny tvorili však dlhšie vety a postupovali podľa časového sledu príbehu, čo sa nedarilo deťom z kontrolnej skupiny.

Tabuľka 8 *Analýza slov pri rozprávaní a prerozprávaní príbehu (MAIN test)*

Skupina	Počet detí	Rozprávanie príbehu				Prerозprávanie príbehu			
		Token	Types	Min	Max	Token	Types	Min	Max
Kontrolná	9	29	21,3	6	35	52	30,8	6	50
Experiment.	11	37	20,4	5	51	48	29,2	17	41
Spolu	20	33	20,8	5	35	50	30	6	50

(pôvodný zdroj Jursová Zacharová, et al., 2019, upr.)

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

Hlavné zistenie pilotného výskumu

Učiteľka pozorovala viditeľné zmeny hlavne na deťoch, ktoré majú v bežnom procese výučby problém s pozornosťou. Podľa jej vyjadrení sa asi šiesti žiaci dokázali bežne sústrediť maximálne 1 až 3 minúty, potrebovali neustálu stimuláciu a nabádanie. Nedokázali vnímať vonkajšie podnety aj napriek veľkej snahe učiteľa a striedaniu týchto podnetov. Podľa učiteľky pri formáte dokázali vydržať takmer dokonca. Učiteľka uviedla, že asi u troch žiakoch nastalo zlepšenie pozornosti. Napriek zdaniu, že nedávali pozor a nesústredili sa počas dramatizácie, dokázali si zapamätať príbeh s takmer dokonalou presnosťou. Pri bežnej výučbe si nezapamätali takmer nič alebo len veľmi málo.

V triede sa nachádzal chlapec, ktorý podľa psychologického vyšetrenia bol mentálne retardovaný v pásme ľahkej a strednej MR. V čase jeho preradenia

do experimentálnej triedy (v novembri 2017) mal takmer 10 rokov, viackrát neúspešne absolvoval prvý ročník a čakal na preradenie do špeciálnej školy. Dovtedy sa nebol schopný naučiť čítať a písať, v škole sa správal nevhodne až agresívne. Po preradení do experimentálnej triedy sa jeho správanie v krátkom čase zlepšilo, prestal sa správať agresívne a hostilne. Vďaka každodennej účasti na formáte, úspešne dramatisoval príbehy Hokus. Dokázal ich samostatne rozprávať a tvorivo ich obohacoval vlastnými nápadmi, a to bez nabádania učiteľky, čo je u takéhoto dieťaťa obrovský pokrok. V teste porozumenia dosiahol veľmi dobré výsledky (21 z 23) a v teste produkcie mal 100 % výsledok. V teste naratívnej kompetencie (MAIN test, Gagarina et al., 2012) dosiahol o niečo lepšie ako priemerné výsledky. Nový príbeh porozprával celkovo s 51 slovami, pričom v príbehu použil 23 rôznych slov (priemerne jeho spolužiaci použili 20,4 rôznych slov, max 51). V reprodukovanom príbehu použil celkovo 71 slov, z toho 41 rôznych slov (priemer bol 29,2 rôznych slov). V Ravenových farebných progresívnych maticiach a v teste pracovnej pamäte (WJ, subtest pamäť) dosiahol o niečo nižšie skóre ako boli priemerné výsledky jeho spolužiakov. V rámci čitateľských kompetencií dosiahol priemerné výsledky v triede. Pri porovnaní s kontrolnou triedou dosiahol nadpriemerné výsledky. Napriek výraznému progresu bol však preradený do špeciálnej školy.

V pilotnom výskume po roku používania naratívneho formátu došlo k zvýšeniu jazykovej a čitateľskej gramotnosti žiakov. Pozitívnym výsledkom je, že 10 žiakov z 12 (celkový počet) z experimentálnej triedy postúpilo do druhého ročníka ZŠ. Žiaci, ktorí opakujú ročník, dosiahli vo všetkých testoch najslabšie výsledky a majú viac ako 80% vymeškaných hodín. Ich rodinné prostredie dokáže len vo veľmi malej miere naplňovať ich edukačné potreby. Z kontrolnej skupiny postúpili do druhého ročníka len 2 deti, ktoré na začiatku a na konci školského roka dosahovali vo všetkých testoch najlepšie výsledky. Ostatné deti z kontrolnej skupiny tento rok opakujú prvý ročník, a to aj napriek približne rovnakým kognitívnym schopnostiam a mierne lepším naratívnym schopnostiam v preteste.

5.2 Overovací experiment

V septembri 2018 bolo spustené experimentálne vzdelávanie pomocou modelu naratívneho formátu Hokus a Lotuska. Počas dvoch vzdelávacích dvojdňových stretnutí bolo do práce s touto metódou zaškolených 15 učiteliek prvého stupňa ZŠ. Počas školského roku 2018/2019 učiteľky rozvíjali naratívne kompetencie žiakov nultých a prvých ročníkov základných škôl, ako

aj druhého a štvrtého ročníka. Meranie efektu vzdelávania sa uskutočnilo pomocou MAIN testu a analýzy priebežných správ z vyučovania. Na základe získaných výsledkov v pilotnom projekte sa výskumný tím rozhodol vykonať zmeny v testovacom súbore (tabuľka č. 9) a počas experimentálneho overovania efektivity vzdelávacieho programu upustil od administrácie kognitívnych testov. Dôvodom tohto rozhodnutia bola praktická skúsenosť počas práce s rómskymi deťmi a akceptácia kultúrnych odlišností, ktoré sa prejavujú v testových situáciách, veľké interindividuálne odlišnosti jednotlivých detí a ich životných príbehov, čo je v súlade s názorom Ferjenčíka (2018).

Na základe počtu žiakov a realizácie naratívneho formátu učiteľkou boli vybrané tri triedy, v ktorých bol realizovaný pretest a posttest.

Tabuľka 9 Administrácia testovej batérie

Použité testy	pilotný výskum		overovací experiment	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
MAIN test - rozprávanie a prerozprávanie (Gagarina et al., 2012)	x	x	x	x
Subtesty Detský skrínig T-100 (Senka, Medved'ová, Páleník & Mátejk, 1997)	x	x		
Hodnotenie učiteľom Detský skrínig (Senka et al., 1997)		x	x	x
Raven - Farebné progresívne matice (Raven, 1985)	x	x		
WJ - slovník (Ruef, Furman & Munoz-Sandoval, 2003)	x	x		
WJ - Krátkodobá pamäť (Ruef, Furman & Munoz-Sandoval, 2003)	x	x		
Test porozumenia H&L (Jursová Zacharová, 2013)		x	x	
Test produkcie H&L (Jursová Zacharová, 2013)		x	x	
Rozprávanie príbehu podľa knihy, ktorú poznajú (Taeschner, 2005)		x		
Rozprávanie príbehu podľa nových obrázkov (20), ktoré sú známe z predtým prebratých príbehov				x
Posúdenie čitateľských schopností - subtest Detský skrínig (Senka et al., 1997)		x		x

(zdroj Jursová Zacharová et al. 2019, upr.)

Vybrané triedy spĺňali všetky nasledujúce podmienky:

- ✓ minimálne 10 žiakov v triede,
- ✓ učiteľka bola triedna učiteľka a pracovala so žiakmi každý deň s NF
- ✓ bežná trieda nie špeciálna trieda
- ✓ všetci žiaci boli zo SZP a doma rozprávali rómskym jazykom
- ✓ učiteľka prebrala za kalendárny rok aspoň 6 príbehov so žiakmi

Učiteľky z ostatných tried nás informovali o svojom postupe a o práci so žiakmi, zasielali videozáznamy z aktivít (dramatizácie), no žiaci neboli na začiatku a konci školského roka testovaní. Analyzované rozhovory s učiteľkami sa nachádzajú v kapitole 5.2.3. Išlo o triedy, ktoré mali menej ako 10 žiakov (od 3 žiakov do 8 žiakov), dve bežné triedy mali problémy s dochádzkou žiakov (70 - 80 % absencie na vyučovaní), dve triedy boli špeciálne pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (nultý a tretí ročník), jedna trieda bola špeciálna pre deti s nízkofunkčným autizmom, v dvoch triedach učiteľky realizovali naratívny formát v poobedných hodinách v rámci klubovej činnosti a žiaci pochádzali z viacerých tried.

5.2.2 Výskumná vzorka

V troch vybraných triedach bolo 43 žiakov. Podľa diagnostických kritérií pre SZP (Krajčír, 2013) všetky deti pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. V domácom prostredí rozprávajú sledovaní žiaci len rómskym jazykom, prípadne pozerajú české rozprávky. Vybrané triedy reprezentujú nultý, prvý a druhý ročník základnej školy (tabuľka č. 10).

Tabuľka 10 *Deskripcia výskumného súboru (na začiatku šk. roku)*

ročník	pohlavie		Vek v mesiacoch			Absolvovali		Spolu
	chlapci	dievčatá	Priem.	Min.	Max.	nultý r.	MŠ	
Nultý	8	6	74	69	83	1		14
Prvý	6	10	88	81	103	12	4	16
Druhý	5	8	107	92	122	10	0	13
Spolu	19	24	95	83	107	22	5	43

Pred nástupom do školy deti nerozprávali v domácom prostredí po slovensky. Žiaci prvého ročníka navštevovali pred prvým ročníkom nultý ročník, žiaci druhého ročníka navštevovali nultý a prvý ročník, pričom počas prvého ročníka absolvovali experimentálne vzdelávanie v naratívnom formáte. Každá skupina a trieda detí bola od začiatku veľmi rozdielna a vyskytovali sa v nej značné interindividuálne rozdiely. Z dôvodu

zaznamenania týchto rozdielov v oblasti rečových kompetencií boli žiakom v prvý septembrový týždeň administrované testy porozumenia a produkcie (Jursová Zacharová, 2012) vzťahujúce sa na poznanie slovnej zásoby, ktorú budú preberať v príbehoch počas školského roka. V oboch testoch mohli žiaci dosiahnuť 23 správnych odpovedí (tab. č. 11). Tieto testy boli administrované aj žiakom prvého ročníka, ktorí navštevovali pred nástupom do školy materskú školu (a teda neboli umiestňované do nultého ročníka). Výsledky ukazujú, že deti, ktoré absolvovali aspoň jeden rok v materskej škole, dosahujú v oblasti porozumenia a produkcie rovnaké až lepšie výsledky (tab. č. 12), ako o rok starší spolužiaci, ktorí nenavštevovali materskú školu ale nultý ročník.

Tabuľka 11 Porozumenie slovnej zásoby v príbehoch na začiatku školského roka

Ročník	Počet detí	Vek v mes.*	Porozumenie	Porozum. nad 85%	Porozum. do 40 %	Min	Max	Modus
Nultý r.	15	74	11,4	0	7	0	20	15
Prvý r. MŠ	8	77	17,9	10	1	9	23	21
Prvý r.	12	88	19,3	12	1	14	22	19
Druhý r.	14	107	20,5	14	0	15	23	23

*v čase administrácie testov

Tabuľka 12 Produkcia slovnej zásoby v príbehoch na začiatku školského roka

Ročník	Počet detí	Vek v mes.	Produkcia	Produkcia nad 85%	Produkcia do 40 %	Min	Max	Modus
Nultý r.	15	74	8	1	16	0/2	20	7
Prvý r. MŠ	8	77	19	13	0	13	23	23
Prvý r.	12	88	18,1	11	4	15	22	18
Druhý r.	14	107	20,4	17	0	15	23	22

Z výsledkov je zrejmé, že viacerí žiaci neovládajú slovenský jazyk. Zo žiakov nultého ročníka len dve deti dosiahli výbornú úroveň produkcie a porozumenia v slovenskom jazyku. Dve deti z tejto triedy úplne odmietli rozprávať v slovenskom jazyku a dve deti dosiahli veľmi slabé výsledky pod 10 % v oblasti porozumenia a 3 deti mali úroveň produkcie pod 20 %. Slová, ktorým rozumelo najmenej žiakov nultého ročníka boli *zápalky* (7 %), *utekať* a *trúbka* (21 %), *budík* (29 %). Najlepšie deti rozumeli slovám *oči* a *stolička* (79 %), *lietať* (71 %). Z hľadiska produkcie boli len dve slová, ktoré poznalo viac detí *bicykel* (85 %) a *lietadlo* (78 %) a 64 % detí poznalo slovo *čiapka*. Slová, ktoré najmenej detí vedelo povedať po slovensky boli *zrkadlo* a *brucho* (7 %) *oheň*, *mraky* (*oblaky, zamračené*) a *blato* (14 %). Výrečnejšie

a smelšie deti rozprávali v rómskom jazyku (*gilda – zrkadlo, motora – auto, kašta – zápalky, dom - kher*⁵), ak nevedeli odpovedať po slovensky.

Polovica detí, bola potichu ak nerozumela a len sa usmievala. Administrátorka povzbudzovala deti v slovenskom jazyku a keď videla, že nevedia, povedala im po rómsky: *Na džans?* (Nevieš?), *Dike!* (Pozri!), *So kere?* (Čo robí?). Žiaci prvého ročníka, ktorí absolvovali materskú školu lebo nultý ročník pekne spolupracovali a v prípade ak nevedeli, povedali administrátorky *neviem* a pokračovali ďalším obrázkom. Slová *kačka, dom, brucho, umýva, bicykel* a *auto* vedeli povedať po slovensky všetky deti, ktoré absolvovali materskú školu. Všetky ostatné slová vedeli povedať s viac ako 50 % úspešnosťou. Deti, ktoré absolvovali nultý ročník všetky poznali slová ako *kačka, vajíčko, motýl, umýva, zima, spí* a *auto*, nepoznali slová *blato* a *potkan* (27 %) a problematické boli aj slová *oheň* a *rádio* (36 %).

Žiaci druhého ročníka celkovo rozumeli 20,5 slovám z 23 (89 %), pričom 4 žiaci rozumeli všetkým 23 slovám. Všetci žiaci rozumeli slovám *vajíčko, plače, metla, trúbka, potkan, šál, jaskyňa, lietadlo* a *šoférovať*.

5.2.3 Výsledky výskumu

Sledované výsledky záverečného overovania uvádzame z pohľadu každej triedy. Vo všetkých triedach bol administrovaný MAIN test (Gagarina, et al., 2012) príbehy o vtáčikoch a mačke (pozri obrázky v tabuľke 4 a 5). Na základe predchádzajúcich skúseností, príbehy z MAIN testu zbierala len jedna výskumníčka. Druhá výskumníčka požiadala deti o porozprávanie nového príbehu o Hokusovi a Lotuske, podľa obrázkov (Taeschner, Pirchio, Francese Solanez, nepublikované). Nový príbeh obsahoval 22 nových obrázkov, ktoré referovali na prebraté príbehy č. 1, 2, 3, 10 a 14, no zároveň vytvárali nový príbeh, ktorý deti videli po prvýkrát. Testovanie (zbieranie príbehov a čitateľských schopností) prebiehalo v každej triede jeden vyučovací deň doobeda a testy boli žiakom administrované individuálne.

Jazyková a naratívna kompetencia







Na začiatku školského roka žiaci v **nultom ročníku** takmer vôbec nerozprávali po slovensky. Na konci školského roka hodnotila učiteľka u štyroch žiakov (25 %) problémy nielen s artikuláciou a syntaxou, ale aj

⁵ Vzhľadom na skutočnosť, že Rómovia rozprávajú na Slovensku rôznymi variáciami rómčiny, tieto slová sa môžu odlišovať od osady k osade a môžu byť odlišné od Rómsko-slovenského-Slovensko-rómskeho slovníka, Falcuna et al. 2016. Autorka ich uvádza tak, ako jej ich povedali žiaci počas testovania.







s porozumením a poskytnutím jednoduchých odkazov. U troch žiakov vníma učiteľka výrazný problém v oblasti syntaxe a u jedného len problém so správnou artikuláciou. Celkový index reči hodnotený učiteľkou bol na konci školského roka 1,61 (od 0 - 2). Zároveň učiteľka uviedla, že žiaci sa za tento rok veľmi zlepšili.

Žiaci vo všeobecnosti vedeli porozprávať príbehy o vtáčikoch aj prerozprávať príbeh o mačke. Príbeh o Hokusovi často doplnili aj o informácie, ktoré sa na obrázkoch nenachádzali. Kým v septembri bolo ťažké rozumieť deťom a deti na prerozprávanie príbehu používali slová (tab. č. 13), na konci školského roka sa všetky deti, aj tie najslabšie, vyjadrovali vo vetách a porozumenie bolo na dobrej úrovni (tab. č. 14)

Tabuľka 13 Rozprávanie príbehu Vtáčiky deťmi na začiatku školského roka

Epizóda 1 obr. 1 - 2		Epizóda 2 obr. 3 - 4		Epizóda 3 obr. 5 - 6	
					
Výskumník	CHOTOF	Výskumník	CHOTOF	Výskumník	CHOTOF
Pozri tu sú obrázky...	Kačka ai riko*	A tu? A toto čo?	Ja neznam. riko	Hm.. pomáha a tu?	Xxx puta
Porozprávaj mi príbeh najlepšie ako vieš. A čo ďalej?	Kačka Neviem	A čo riko?	Brecha ne?	Hm... a toto čo? A toto kto?	Drevo čo ne riko Psa ... i ... puma
Ale vieš. Čo je to? A čo tu robia?	Kačky Strom	A tu čo robí?	Xxx poma, pomaha	Hm.. a čo robí puma?	I rikom a puma Ja neznam.
Výskumník	DOTVV	Výskumník	DOTVV	Výskumník	DOTVV
Porozprávaj mi príbeh najlepšie ako vieš.	kačka	Hm.. A tu potom čo?	Hm... koň	A toto tu čo?	Teš avo. Tu so opica. A tu i kachyn tri a on tu je autis (xxx).
Hm... čo sa deje?	Kačka videl o či... táčik	<u>A čo on chce?</u> A ako to vieš?	<u>Zjest.</u> Ta je xxxx hladny.	Autis?	Havo ham. (rukou ukázala jest)
	Aj kačka videl tačik	Jasné, a čo sa deje ďalej?	Opica skočila. A tu ide, ide, hm... i avo.	Aha, zjest' ich chce. A tu? Áno, že jeu chce zjest'.	Kachna, on uvidel, že tu je opička. Opica jej že ju zject'.

Tabuľka 14 Rozprávanie príbehu Vtáčiky deťmi na konci školského roka

Epizóda 1 obr. 1 - 2		Epizóda 2 obr. 3 - 4		Epizóda 3 obr. 5 - 6	
					
Výskumník	CH0TOF	Výskumník	CH0TOF	Výskumník	CH0TOF
Porozprávaj mi príbeh najlepšie ako vieš.	Na obrázku vidím ... tu mačka.	Hm...	Mačka je už skoro na tačiky. Už kričujú.	Hm...	Mačka aj pes. Ten už netel
	Či mačka chce ísť na strom, bo je tam vtačiky.	Hm...	Mačka už jedného chytil.	Hm...	Mačka uteká preč. Bojí psa.
Výskumník	D0TVV	Výskumník	D0TVV	Výskumník	D0TVV
Porozprávaj mi príbeh najlepšie ako vieš.	Na obrázku vidím strom		Teraz i ce mačička zjest' tote.		Pes a mačka, chce to tak, aby ju spapal.
Hm... a čo sa tam deje?	Tam deje sa... i to je deti a tam je mama	Tu tieto deti, jasné. A tu čo je?		Aha, drží ju tak.	On beží spíť, beží i mačičku.
Áno tak sú deti a tam je mama. A?	Tu je i spíť. Pes. Mama letí, lebo chce zachrániť deti.			A prečo beží? Ešte niečo?	No, chce jest'. Už som všetko porozpravala.

**Príbehy sú prepísané foneticky, podľa výslovností detí. Dieťa CH0TOF vykazovalo jedny z najslabších hodnôt v septembri, kým D0TVV patrilo k deťom, ktoré dosiahli v testoch priemerné až lepšie výsledky. Obe deti mali na začiatku školského roka 6 rokov aj 8 mesiacov.*

Samotné rozprávanie je pre deti náročné. Viaceré deti na začiatku povedali, že tento príbeh nepoznajú, no následne sa rozrozprávali. Kým v septembri dve deti odmietli rozprávať a nevedeli príbeh prerozprávať ani v rómskom jazyku, v júni rozprávali všetky deti príbehy. V príbehoch namiesto vtáčik/vták používali slovo *kačka*, a vyskytlo sa aj slovo *papagáj*, *bažanti*, *kuriatka*, využívali v reči bohemizmy (*pak*). Vyjadrovali sa stručne, prvú epizódu väčšina detí nepopísala (mamička ide zabezpečiť jedlo pre hladné mláďatka) a žiadne dieťa neumiestnilo príbeh v čase a mieste: „Kde bolo tam bolo, jedného dňa, raz...“ Najlepšie bola popísaná epizóda vyjadrujúca nebezpečenstvo, keď mačka chcela chytiť a zožrať vtáčika. Deti

popísali ešte časť tretej epizódy, v ktorej pes naháňal mačku. Len jedno dieťa ukončilo príbeh: „*Boli šťastní dokonca*“.

Z troch príbehov najbohatšie prerozprávali nový príbeh o Hokusovi. Do tohto príbehu dopĺňali nielen informácie, ktoré boli na obrázkoch, ale aj také, ktoré poznali z príbehov, ktoré sa predtým učili.

CHOTOF – 6 rokov: *Išiel Hokus do lesa a stresne za zbaval a slniečko. A na očiach má okuliare. Či čo to je? Lotuska?! Lotuska pozerá sa hore na motýlika. Čo je to? Hokus... Lotuska? Lotuska sa pozerá na motýlika. Lotuska sa už chytí za ruku a toto chytí chrbát. Hokus. To je Lotuska. Našla vajíčko. A čo je toto? (Korytnačka.) xxx je tiež tu byť. A tiež je na chrbát. Lotuska (Kto tam bude?) No to je stále Hokus. (A kto bude vo vajíčku?) Ne zajačík. Lotuska a Hokus a našli jahody. Lotuska a Hokus sa zabávali. Hokus a Lotuska našli tortu. Hokus a Lotuska išli, išli na strome. Na obru je mraky. (Na oblohe sú mraky a potom?) Hokus a Lotuska sa skryvali zo čirike a tak sa schovali lebo prší a nema de ist'. Už Lotuska a Hokus sa skryvali, bo prší, bo prší i zima. Hokus a Lotuska išli domov. Hokus a Lotuska: „Je tam žaba.“ Hokus a Lotuska išli sa na nebo. Lotuska a Hokus udele kačku. Hokus a Lotuska pohrali sa na zabavanu dobre. Lotuska a Hokus, či Lotuska našla vajíčko. (Pozri sa, je to vajíčko?) Kamene! (A čo robili?) Nadávali kamene a toto robili si dom. Hokus a Lotuska: „Už je dom!“ Lotuska a Hokus hrali kartom.*

D0TVV - 6 rokov: *Tu je napríklad Hokus, dinokrok. Tu je Lotuska a tu je napríklad Hokus, tu je Lotuska (popisovala jednotlivé obrázky). Lotuska chce chytať motýlika a tu chytá. (A potom?) Tu je vajíško Hokus tak. Tam už je veľký. Chce už ísť do vajíčka. Tu sa dotkol. (Vajíčko prasklo.) A tu sú už kamaráti. (A čo potom?) Jahody Lotuska berie tu a tu je Hokus. Tu je Lotuska a tu je Hokus. (A čo robia?) Pesničku si rozprávajú. Sme malí dinokroci, kráčame si parkom, chceme spolu bývať, bývať v našom parku. Hajkať. Tu je mraky a tu sú Hokus a Lotuska. (A čo sa deje s mrakmi?) Ide búrka. A tu je veľmi... Och.. klop, klop tak (Znázornila klopanie dažďa a výskumníčka jej ukázala znak na fúkanie vetra. A čo sa ešte deje?). „Je mi zima, je mi tak zima“. (Bola im zima a potom?) Potom taký domček. Tu je Lotuska a tu je Hokus. (A čo chcú?) Otvoriť dvere. (A potom?) Žabička. Má horúčku. (A ako sa cítia?) Tu? Smiešne. I Lotuska plakala a Hokus tiež. A tu sú už šťastní. (Čo si myslíš, prečo?) Majú domček. (Kto býva v domčeku?) Žaba, zajačík ... Čo toto? To taký, to má toto... (Čo to je?) Tak čo tak má nohu a je má to také... (Poznáš, čo to je – výskumníčka urobila gesto pre plameniaka.) E... vtáčik. A ja som vtáčik. A ja som kačka. To je Hokus a tu robí. Tu je kačka. Ja som kačka tututut, a tu je vtáčik. Ja som vtáčik tutututu. (A pozri sa čo má? Výskumníčka ukázala na Hokusa, ktorý mal v ruke kameň.) Domček urobil. (A z čoho robil domček?) Zo napríklad desky. (A ešte?) Tu už je spravený dom a tu už posteľ urobili.*

V porovnaní s príbehom o vtáčikoch deti porozprávali príbeh veľmi obširne a samostatne. Výskumníčka takmer do rozprávania príbehu nezasahovala. Deti použili v príbehu priamu reč, holé aj rozvité vety a súvetia. Z hľadiska výslovnosti bolo badať problémy s dlhými samohláskami a vyslovením dvoch a viac spoluhlások (kde – de). V príbehu použili aj rómske slovo čirike na označenie vtáčika. Väčšina detí neporozumela, že hrdinovia si hľadajú miesto na bývanie a tieto epizódy stretnutí s inými zvieratkami len popísali vymenovaním zvieratiek – a prešli na epizódu stavania domu, ktorá im bola známa (pôvodne príbeh č. 3). Deti ale prerozprávali príbeh aj takto:

D0TVD – 6 rokov: *Hokus ide, spieva si. Môžem ísť ďalej? (Áno, môžeš.) „Na hlave, na hlave, sedím Ti na hlave.“ Hokus motýlika sedí, aby si našiel kamaráta. Toto. Hokus uvidel vajíško a bola Lotuska. Hokus povedal: „Aký má pekný chvost, aj ja mám taký chvost. Ty máš také bruško, ty máš také veľké nohy, ty máš taký veľký chvost. Tu si spievali. (A vieš ako si spievali? ... Sme...) Malí dinokroci, kráčame si parkom, chceme bývať spolu. Spolu v našom parku. (Dobre a kam kráčali spolu? Do hniezda. Potom sa obrovské mraky ukázali a búrka bola. „Brr, zima, brr, taká zima.“ „Aj mne je zima“. ... (A toto je čo?) Mraky. (A čo robia mraky?). Kýchajú. (Hm...) Hokus povedal: „Lotuska prišla, a čo má robiť?“ Povedala: „zapáľme si oheň“. (Táto pasáž nebola v obrázkoch – ide o časť z príbehu č. 5. Výskumníčka na to odpovedala: No a potom čo?) Uvideli žabku, zaklopala do žabky a... ta žabka necitila sa dobre. (Správne a potom?) Kačku, Lotuska plakala a Hokus bol smutný. Povedala kačka: „Kač, kač, kač, ja mám taký chvost.“ „Aj ty máš taký chvost a ty máš veľké bruško.“ „Aj ja mám také isté bruško.“ (Krásne a potom, čo? Výskumníčka vyzvala dieťa, aby sa vrátilo k príbehu.) Lotuska sa pozerala. Lotuska sa pozerala čo... stava Hokus, ťažké veci. A zasa ťažké veci. (Referovala na kamene a dosky. A vieš čo sú ťažké veci?) Doska. (A načo potrebujú dosku?) Aby si robili domček. Hokusovi bolo príjemne teplo, až nebolo zima a už postavil domček. Tuto sa spoločne najedli a hrali karty.*

Toto dievča prerozprávalo príbeh s celkovo 211 slovami, pričom použilo 117 rôznych slov. Najčastejšie použité slovo v príbehu bolo *Hokus* (8x) a *Lotuska* (7x). Následne sa vyskytlo slovo *zima* (7x), *chvost*, *si*, *aj*, *také*, *sa* (5x). Deti celkovo častejšie používali podstatné mená, alebo ukazovacie zámená (*toto*, *také*, *taký*) ako slovesá. Slovesá používali len výnimočne a ak tak použili slovesá *byť* (v tretej osobe), *mať*, *povedal*, *ísť* (*kráčať*), *robiť*. Ku koncu školského roka žiaci rozlišovali jednotné a množné číslo, niektorí aj ženský a mužský rod *bol/bola*. Chyby sa objavovali častejšie vo vetnej skladbe ako v správnom výbere slov. Celkovo žiaci prekvapili dobrou úrovňou porozumenia a produkcie na konci nultého ročníka.

Aj v prvom ročníku na konci školského roka učiteľka u štyroch žiakov spozorovala problémy s artikuláciou a slovenskou syntaxou. U ďalších štyroch si všimla problémy s artikuláciou a u dvoch žiakov problémy so syntaxou. Len jeden žiak mal problém odovzdávať krátke odkazy a rozumieť slovenskému jazyku. 5 detí (31,3 %) podľa učiteľky nemalo žiadny problém v oblasti porozumenia alebo produkcie v slovenskom jazyku. Celkový index reči hodnotený učiteľkou bol 1,72 (od 0 - 2).

Pre porovnanie rozvoja naratívnych kompetencií boli vybraté dve dievčatá. Jedno na začiatku školského roka nepovedalo výskumníčke ani slovo a na konci školského roka ju triedna učiteľka hodnotila ako veľmi slabú v oblasti reči aj čitateľských kompetencií.

D1ČDB – 8 rokov: *Vidím ísť slniečko. Tu je motýl na hlave. Vidím, i... Tu vidím vajíčko. Tu vidím puklo vajíčko a tu vyšiel von z vajíčka. Teraz je Hokus. Išli do leta. (Dobre, dobre. Ako si povedala). Tu hrajú karty. (Hrajú karty a čo sa deje ďalej?). Je veľmi zima. Tu pršalo, tu tiež. Tu si robili dom. (Hm... a čo bolo ďalej?). Bola žabka chora. Tu, čo plakal on. (Plakal a pozri ako to pokračuje ďalej. /Na obrázku plakala Lotuska. Dievča preskočilo niekoľko obrázkov a povedalo:) Tu sa robia dom. Aj tu robia. Tam už majú urobený. A tu sa i oni, hrajú karty.*

Dievča prerozprávalo príbeh jednoduchými vetami, porozprávalo len hlavnú dejovú líniu a niektoré epizódy vynechalo. Príbeh je ale zrozumiteľný. Z hľadiska vetnej štruktúry dievča neopísalo aktérov deja, podmet bol v reči často zamlčaný.

Druhé dievča dosahovalo v oblasti porozumenia a produkcie na začiatku školského roka najlepšie výsledky. V čase záverečného testovania bolo choré. Matka ju na požiadanie učiteľky priviedla do školy. Tesne predtým jej ešte podala lieky na zníženie teploty. Na začiatku testovania, bola menej spolupracujúca, no v priebehu sa rozhovorila. Matka sedela celý čas vedľa dcérky, ale nezasahovala do rozprávania príbehov. Príbeh o vtáčikoch a mačičke nie je možné hodnotiť. Príbeh o Hokusovi rozpovedalo dievča nasledovne:

D1ČMJ – 7 rokov: *Lotuska sa prechádzala po parku. Potom uvidela vtáčika a vtáčik jej uletel na hlavu. A ona sa veľmi smiala. Potom jej vtáčik uletel na hlavu. A ona sa veľmi smiala. Potom je vtáčik uletel a ona videla jeho stín. Potom Lotuska velezala motýlika, videla také vajíčko. Potom s motýlikom našla vajíčko. Potom vylezala Hokus. A Lotuska ho veľmi rada videla. A Hokus potom si spieval. Lotuska mu ukazala jeho novú .. toto. (A čo majú tu?) Jahody. Lotuska a Hokus prechádzali sa po parku a. Hokus a Lotuska hrajú si karty. A potom bol veľká*

búrka a pršalo. Hokus a Lotuska bol veľmi, veľmi mokrý. Lotuska chcela, potom išla u nich kamarátov, ale tá bola nemocná. Potom Lotuska a Hokus bol veľmi smutný. Hokus a Lotuska boli veľmi šťastní. Potom postavili sami doma a vtáčik a kačka už vyrástli a Hokus nesol tak veľký kameň. A vtáčik nesol drevo a postavili taký dom. Aj stred urobili. Potom tam dali stôl, stoličky, obruš. Ale Hokus bol šťastný aj Lotuska.

Príbeh bol prerozprávaný so 167 slovami, pričom dievča použilo 84 rôznych slov. Dievča používalo rozvité vety a priradovacie súvetia. Miestami sa vyskytli gramatické a syntaktické chyby. V reči sa vyskytli bohemizmy „*stín, nemocná*“. Celkovo je príbeh zrozumiteľný, dievča malo problémy s dvojhláskami, dĺžňami, no inak mala výbornú výslovnosť. Okrem jednej epizódy prerozprávala všetky časti príbehu. Výskumníčka nemusela zasahovať do deja.

Celkovo aj ostatní žiaci pekne prerozprávali príbehy. Bolo vidieť, že príbehy Hokusa im boli známe. Reč žiakov bola patrične rozvinutá a dostatočne zrozumiteľná.

V sledovanom **druhom ročníku** učiteľka uviedla u štyroch žiakov problémy v oblasti artikulácie a syntaxe a u štyroch žiakov problémy so slovenskou syntaxou. Rok predtým zaznačila problémy s artikuláciou a syntaxou u štyroch žiakov, u dvoch problémy s artikuláciou, u dvoch problémy so syntaxou a až u troch žiakov zaznačila problémy s porozumením. Celkový index reči hodnotený učiteľkou bol 1,75 (od 0 - 2). Žiaci mali na začiatku prvého ročníka viaceré problémy s porozumením a rozprávaním v slovenskom jazyku. Porozumenie ich výslovnosti bolo náročné. Len dve deti dosiahli lepšiu úroveň. Na konci prvého ročníka boli deti schopné porozprávať vybraný príbeh o Hokusovi (kapitola o predvýskume). Jedno z priemerných detí prerozprávalo nový príbeh o Hokusovi nasledovne:

D2MRB (9 rokov): *Hokus behal po slnku. Malý žltý motýlik sedí mu na hlave. A hneď malý žltý motýlik odletí a Hokus po ňom musí bežať. Hokus ho chytil a zase našiel vajíčko. Vajíčko puklo. Vyliahla sa Lotuska. Hokus išiel ku Lotuske a spýtal sa: „Čo ty tu robíš?“ „Oberám jahôdky!“ „Ja tiež, ja tiež,“ potom i Lotuska išla domov a spýtala sa: „Hokus nechceš ísť so mnou?“ „ Ó, áno!“ Potom išli do svojho domčeka a hrali si karty. (Na obrázku bolo hniezdo na strome.). Hneď v tom čase začal fúkať silný vietor a všetky karty sa im rozlietali. Potom začalo poprchať. Bola im veľká zima a nemali čo robiť, lebo nemali domček. Potom si urobili domček a spoločne tam bývali. Potom išla k nim žaba a o niečo ich prosila. Potom spoločne plakali. Potom vtáčik, kačka,*

Hokus a Lotuska boli vonku pri svojom domčeku a pri domčeku bola kačka. Kačka mala vodu a Hokus i podával kamene a vtáčik zase dosky. Vo krátkom čase mali steny hotové. Hokus, Lotuska už bývali v domčeku. Kačka a vtáčik tiež a slniečko na nich svietilo. Potom išli do svojho domčeka a všetci sa tam hrali karty.

Ako je vidieť z príbehu, žiačka rozpráva príbeh sama, bez pomoci výskumníčky. Síce sa v jej rozprávaní vyskytovali aj pomocné slová a zvuky napr. *i*, jej prehovor bol fluentný. Uvádza vymedzenie časového rámca nielen príslovkou *potom*, ale aj pojмами *a hneď*, *a zase*, *hneď v tom čase*, *vo krátkom čase*. Počet slov, ktoré použila na porozprávanie príbehu je 197, pričom využila až 120 rôznych slov a jazyková rozmanitosť TTR je na úrovni 61 %. Výslovnosť bola u žiačky veľmi dobrá, pri priamej reči dochádzalo k modulácii hlasu, takže bolo zrejmé, kedy rozprával za ktorú postavičku. Z gramatickej a syntaktickej stránky sa stále vyskytli mierne nedostatky, no boli výrazne menšie ako u mladších žiakov.

Aj porozprávanie testového príbehu z MAIN testu (Gagarina, et al., 2012) bolo plynulé a na veľmi dobrej gramatickej a lexikálnej úrovni. Žiačka prerozprávala všetky epizódy, na začiatku použila úvodnú príbehovú formuláciu „*kde bolo, tam bolo*“:

D2MRB (9 rokov): Kde bolo tam bolo, bol jeden vtáčik a mal deti. V jeden deň chcel, chcel jesť a mama im niečo povedala. Mamička im hovorí, odletela. Mamička im odletela a mačka ich chcela zjesť. Potom mačka už bola na skoro na strome. Pes ju zabral za chvost a ťahal ju dole. Potom mamička prikryla z jej strany dieťaťko a pes naháňal mačku.

Aj iné deti začínali príbeh slovami: *Jedného dňa, raz*. Väčšina detí ale začala aj v tejto triede rozprávať priamo: *Vtáčiky sedeli, pipkali, leteli...*, často žiaci najskôr prekvapene pozreli na výskumníčku a povedali, že tento príbeh nepoznajú. Následne ale začali rozprávať. V jednom prípade dievča nechcelo povedať ani slovo. Celý minulý školský rok strávila v Anglicku a vrátila sa na konci prvého ročníka. Celkovo odmietala spolupracovať pri naratívnych úlohách, no výborne zvládla čítanie. U niekoľkých detí sme zaznamenali problém pri porozumení na úrovni vyjadrenia emócií. Kým pohybové aktivity popísali vhodne, nevedeli vyjadriť emočné pochody. Jeden zo žiakov pri rozprávaní slabikoval. Ak sa pozabudol, dve tri slová za sebou vyslovil plynule, no následne pri rozmýšľaní opäť začal slabikovať.

Pri sledovaní naratívnych kompetencií sa odzrkadlila sociálna situácia detí, vzdelanostná úroveň rodičov a miera starostlivosti ako aj osobné príbehy jednotlivých žiakov. Hlavne žiaci z druhej triedy mali za sebou

náročné situácie kedy ich rodičia boli vo väzení, nestarali sa o deti, deti boli hladné, špinavé, mali časté absencie v škole. Miera starostlivosti sa priamo podpisovala pod úspešnosť jednotlivých detí, čo bolo zjavné aj pri žiakoch prvého a nultého ročníka. Celkovo žiaci urobili veľký pokrok v rečových a komunikačných kompetenciách. Kým na začiatku školského roka im takmer nebolo rozumieť a často popisovali epizódy v príbehoch jedným slovom a používali rómske slová, na konci školského roku už komunikovali v slovenskom jazyku, tvorili vety a z hľadiska výslovnosti im bolo už dobre rozumieť.

Čitateľská gramotnosť

Prváci a druháci boli požiadaní, aby prečítali písmená, slabiky, prípadne cudzie slová v subteste zoznamu slov na posúdenie fonetickej schopnosti (T-100 Detský skrínig). Deti mali prečítať celkovo 33 foném slovenskej abecedy, ktoré nasledovali za sebou v abecednom poradí. Slovenská abeceda bola neobsahovala dvojhlásky a dlhé samohlásky, no obsahovala mäkké spoluhlásky *č, ď, ľ, ň, š, ť* a *ž*. Následne mali žiaci prečítať tri dvojhláskových bezvýznamných slov (*on, at, up*), šesť trojhláskových slov, deväť štvorhláskových slov (pričom *ch* sa počíta ako jedna hláska). Nasledovalo deväť päťhláskových slov a následne ďalších deväť slov, ktoré pozostávali zo zdvojených samohlások *ea, ee, ai, oa* (prebrané cudzie slová), prípadne obsahovali spoluhlásku *dz, a dž*.

V nultom ročníku sme nezistovali úroveň čitateľských kompetencií, nakoľko žiaci sa ešte neučia čítať, hoci sa hravou formou oboznamujú s písmenami a väčšina žiakov sa vie podpísať a diferencovať fonémy.

Prváci správne prečítali 28,37 foném, pričom priemerne zamenili 3,25 foném. Správne prečítali priemerne 9,13 slov. Deti, ktoré nezvládli čítanie slov sa dopúšťali nasledovných chýb pri čítaní: hláskovali, no nevedeli spájať hlásky do slabík a slov, prečítali prvú slabiku a domysleli si slovo, zdvojené čítanie, dopĺňanie samohlásky *a* na koniec každého slova. Najčastejšie čítali prváci chybné písmená *č, š, ď, ľ, w, ť, ž*. V slovách si zamieňali *l* za *i* a *m* za *n*. V dlhších slovách si domýšľali slabiky, nečítali, vynechávali buď prvú alebo druhú hlásku. Len dve deti prečítali všetky slová bezchybne. Učiteľka hodnotila 5 žiakov ako slabých v čitateľských zručnostiach 8 žiakov ako dobrých a dvoch žiakov ako výborných.

V druhom ročníku bolo oveľa menej problematických hlások, no stále pretrvávali problémy s fonémami *ď, ť, l (i), ch (h)* a druháci správne prečítali 30,5 foném a 22 slov (tab. č. 15). Problém mali už len s cudzími slovami, alebo so slovami, v ktorých sa nachádzajú zdvojené samohlásky alebo strojené spoluhlásky (napr. *chrúst, detail, skreening*). Oproti minulému roku

ide o výrazný pokrok (tab. č. 7). Učiteľka hodnotí štyroch žiakov ako slabých, šiestich ako dobrých a troch ako výborných v čitateľských zručnostiach.

Tabuľka 15 *Porovnanie výsledkov testu čitateľskej gramotnosti*

rok	trieda	počet	vek	písmená	zámeny	slabiky	slová
2019	1 ročník	16	98	28,38	3,25	5,44	9,13
2018	1 roč. kont.	8	101	16,6	6	3,71	2,57
2018	1 roč. exp	12	107	24,6	6,23	7,4	9,85
2019	2 ročník	12	119	30,5	0,33	8	22

Zlepšenie čitateľských zručností pri aplikácii naratívneho formátu vysvetľovala učiteľka žiakov skutočnosťou, že pre rómskych žiakov sú texty v klasickom šlabikári náročné, nerozumejú im a nezaujímajú ich. Príběhy Hokusa a Lotusky sú pre nich pútavé a príťažlivé. Na začiatku sa s textami žiaci len hrali, vyhľadávali v nich písmenká, slabiky, učiteľka im zjednodušovala texty príbehov, ktoré im dávala čítať. Približne vo februári im poskytla celý text k príbehu. V tomto čase žiaci sami objavili porozumenie čítanému textu v podobe takzvaného aha zážitku „*Ach, viem čítať! Čítam to, čo poznám.*“ a to aj napriek tomu, že ešte nepoznali všetky písmená abecedy. No keďže poznali príbeh vedeli anticipovať dej a napísaný text, pričom učiteľka pri čítaní mierne korigovala vznikajúce chyby slovami „*Pozor toto je knižka, niektoré časti sú tu iné ako pri hraní.*“. Čítanie nie je kompetencia, ktorú je možné rozvíjať nezávisle od ostatných jazykových kompetencií, ale je súčasťou celkových jazykových kompetencií, ktoré tvorí podľa Zápotočnej (2007a) myslenie – porozumenie, počúvanie, hovorenie, ktoré vplýva na rozvoj čítania a písanie, ktoré je prepojené s potrebou komunikácie. Všetky kompetencie sú navzájom prepojené a sú súčasťou celku. Zápotočná (2007a, s. 119) upozorňuje, že dlhodobý nácvik len jednej zložky gramotnosti vedie k jej mechanickému uplatňovaniu, preto veľmi oceňujeme vytvorenie testu CHITT (Kmeť, Dočkal, 2018), ktorý sleduje od druhého ročníka ZŠ čítanie s porozumením a je šandardizovaný aj pre rómske deti. Pre úspešné rozvíjanie gramotnosti je potrebné prepájať jednotlivé jej zložky. Ak žiaci nerozumejú slovám a vetám, pretože nerozumejú jazyku, nerozumejú obsahu textu, potom nemôžu získať zážitok z čítania a celý proces učenia sa čítať u detí vyvoláva nevôľu z vykonávania nezmyselných aktivít. Deti sa tak učia mechanicky spoznávať písmenká, no nerozumejú dôvodom prečo majú čítať a nevedia si prepájať písmenká do významových celkov (obsahu). Pre udržanie záujmu čítať, je dôležité, aby deti rozumeli čo čítajú, aby dokázali prepojiť obsah textu s ich poznatkami

(Zápotočná, 2007b). Anticipácia zámeru a deja príbehu vzbudzuje u detí motiváciu k čítaniu. Porozumenie textu na jazykovej a kognitívnej úrovni, umožňuje deťom čítať rýchlejšie, poskytuje im pozitívnu spätnú väzbu a zvyšuje sebavedomie. Deti nepotrebujú pri čítaní (a ani pri počúvaní) rozumieť každému slovu, no musia rozumieť dej, kontextu. Príbehy Hokusa a Lotusky, ktoré najskôr spoznali v dramatizovanej a vizuálnej forme, porozumeli ich zámeru a cieľu, následne dostali do ruky vo forme textu. Žiaci tak prepojili najskôr receptívnu zložku jazyka **počúvanie** s expresívnou zložkou **hovorenie**. Až následne pridali písanú reč: čítanie a neskôr písanie (porovnaj Zápotočná, 2007a). Bežné deti pri vstupe do školy rozumejú príbehom, dejovej línii, vedia, že nie všetko je v príbehu doslovne napísané a niektoré informácie si musia domyslieť, vydedukovať z kontextu a prepojiť s vlastným poznaním ale tieto deti predovšetkým rozumejú reči, v ktorej je príbeh písaný. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, predovšetkým rómske deti z osád, nemajú rozvinuté predčítateľské kompetencie na úrovni kontextu, jazykového porozumenia (porozumenia významu slov lexikálnu a gramatickú stránku), porozumenia významu a funkcie znakov knižnej publikácie (ortografický procesor), fonologické uvedomovanie⁶. Všetky tieto aspekty predčítateľskej gramotnosti potrebuje učiteľka rozvíjať ešte predtým, ako začne s učením čítať.

V experimentálnej triede sa učiteľka počas prvých troch príbehov zameriavala na rozvoj predčítateľských predpokladov a trénovanie fonemického uvedomovania: pomenovanie slova, hláskovanie, identifikáciu pozície hlásky, slabikovanie, grafický zápis slabičnej schémy (Červenická, 2018). Podľa učiteľky si žiaci obľúbili aj písmenkovú mozaiku. Žiaci v skupine skladali z písmen na vrchnáčikoch od Pet fliaš slová, ktoré boli kľúčové v preberanom príbehu. Od štvrtého príbehu žiaci čítali zjednodušené texty, ktoré im podľa príbehov upravila učiteľka ako aj obrázkové čítanie a jednoduché úlohy zamerané na porozumenie textu. Ku koncu školského roku boli žiaci schopní si prečítať sami celý príbeh podľa obrázkovej knižky. Žiaci spolu s učiteľkou sa pokúšali vytvoriť nový príbeh zámenou kľúčových slov za iné slová.

⁶ K vysvetleniu bol použitý Adamsovej hypotetický model vývinu pregramotnosti, ktorý hovorí o štyroch samostatných procesoroch spracúvajúcich rôzne typy informácií (kontextový procesor – vedomosti a skúsenosti; významový procesor – lexikálny význam textu; fonologický procesor – sluchové-fonologické charakteristiky reči pri hlasnom čítaní a ortografický procesor – vizuálne informácie) podľa Zápotočnej (2007b, str. 141-142).

Pri práci s naratívnyim formátom nie je stanovené a ani určené, akú metódu má učiteľka použiť k vyučovaniu čítania a ani nie je preferovaný niektorý šlabikár. Je v kompetencii učiteľky, či sa rozhodne učiť analyticko-syntetickou metódou, globálnou metódou, genetickou metódou, metódou Sfumato, alebo inými spôsobmi. Metodika naratívneho formátu poskytuje učiteľkám texty na čítanie, napomáha rozvoju predčitateľských kompetencií a motivuje deti do čítania, poskytujúc im pozitívny zážitok zo zvládnutia úlohy.

5.2.4 Využívanie digitálneho obsahu naratívneho formátu

Voverovacom experimente boli sledované nielen pokroky detí, ale predovšetkým spôsoby využitia, bariéry a potreby jednotlivých učiteľov pri práci s materiálmi. Vzhľadom na využívanie on-line zabezpečeného priestoru bolo dôležité zodpovedať na otázku, či pripravené materiály sú efektívne pre učiteľov a či s nimi majú možnosť pracovať počas vyučovania. Zaujímalo nás, aké technické možnosti majú učitelia pracujúci prevažne s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, či majú deti motiváciu pracovať s novými médiami a ako by hodnotili využívanie moderných technológií u rómskych žiakov. Pri tomto zisťovaní sme vychádzali z viacerých výskumov, ktoré popisovali rozvoj motivácie kvzdelávaniu použitím digitálnych technológií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (Du, Havard, Sansing & Yu, 2004; Flewitt, Messer & Kucirkova, 2015; Dangwal, 2005; Du & Anderson, 2003; Devlin & McKay, 2016; Mitra, 2005). V slovenskom výskume, bolo zistené, že používanie tabletov na vyučovaní je prínosnejšie pre žiakov z menej podnetného prostredia ako pre žiakov z dobre situovaných rodín (Masaryk, Sokolová & Kenesy, 2018).

Telefonicke sme kontaktovali 10 učiteliek primárneho vzdelávania, ktoré mali záujem počas jedného školského roka pracovať s deťmi metódou naratívneho formátu. Učiteľky ochotne odpovedali na otázky výskumníčky. Pološtruktúrované interview (tabuľka č. 16) s učiteľkami bolo nahrané a odpovede na otázky boli následne analyzované. Všetky učiteľky pracujú s rómskymi deťmi. Až 9 učiteliek pracuje v triedach, ktoré navštevuje 100 % rómskych detí, čo je spôsobené regionálnym zložením obyvateľstva, prípadne rodičia nerómskeho pôvodu dávajú svoje deti do iných škôl. Tri učiteľky pracujú v špeciálnych triedach pre deti s poruchami reči. Jedna učiteľka vyučuje v nultom ročníku, 3 učiteľky učia deti v prvom ročníku, 1 učiteľka vyučuje v treťom ročníku a 3 učiteľky pracujú s naratívnyim formátom v rámci krúžkovej činnosti s deťmi z viacerých ročníkov prvého stupňa. S naratívnyim formátom Hokus a Lotus kontinuálne pracovalo 8 učiteliek. Jedna učiteľka prvého ročníka prestala pracovať s metódou po

mesiaci a pol, nakoľko podľa nej bolo dôležitejšie daný čas venovať viac technike čítania ako učeníu vyučovacieho jazyka. Druhá učiteľka pracuje so staršími deťmi a krúžok sa rozhodla venovať viac praktickým činnostiam s deťmi. Dve učiteľky pracovali veľmi málo, nakoľko žiaci veľa vymeškávali (80 % absencií) a neustále sa museli vracieť späť k prebranému a opakovať, nakoľko po dvoch/troch týždňoch si už žiaci nepamätali obsah príbehov.

Tabuľka 16. *Otázky* pološtruktúrovaného interview*

Oblasť	Otázka	Rozšírenie diskusie
Technologické možnosti školy a učiteľky	Aké má možnosti práce s digitálnymi technológiami počas hodiny? Ako využíva digitálne technológie vo vyučovaní? Všimla si, že rómske deti alebo ich starší súrodenci/rodičia majú mobilné telefóny, tablety, PC?	<ul style="list-style-type: none"> • Ako často využíva digitálne vzdelávanie • Aké programy používa • Na akých predmetoch • Ako reagujú deti na programy/ technológie • Ak majú deti mobilné telefóny, ako s ním pracujú, majú internet, čo sledujú?
Využívanie digitálneho obsahu NF	Využíva pri práci s naratívnym formátom aj digitálny obsah?	<ul style="list-style-type: none"> • S akým príbehom pracuje? • Ako pracujú deti? • Využíva pri svojej príprave webovú stránku projektu? • Využíva pri vyučovaní webovú stránku? • Ktoré konkrétne časti stránky využíva? • Ako na digitálny obsah reagujú deti?
Názory, postoje, emócie	Aký je jej názor na využívanie IT technológií?	Myslí si, že mobilné technológie prinášajú deťom výhody, alebo ich skôr neschvaľuje?

*Otázky neboli položené všetkým účastníčkam v rovnakom poradí a na základe obsahu rozhovoru im neboli položené všetky otázky z danej témy.

5.2.1 Možnosti a bariéry využitia digitálneho obsahu v škole

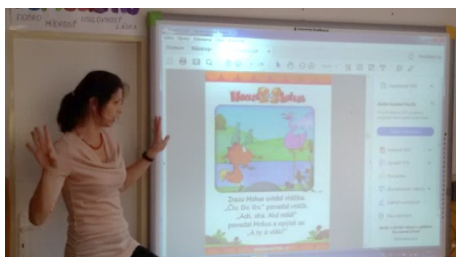
Ako z predchádzajúcich zistení (SSI, 2016) vyplýva, v školách by nemal byť problém s technickým vybavením. Väčšina škôl je dostatočne dobre technicky vybavená interaktívnymi tabuľami, notebookmi, alebo PC a pripojením na internet. Túto skutočnosť potvrdila aj väčšina učiteliek. No učiteľky z menších škôl, ktoré sú umiestnené priamo pri rómskej osade mimo dediny a často pôsobia ako elokované pracovisko, sa sťažovali na nedostatočné priestory, malé triedy, nedostatočné technické vybavenie (len jeden počítač s projektorom, alebo interaktívnu tabuľou v celej škole), prípadne na nedostatočný internet. Tieto učiteľky vo vyššej miere ocenili metodické materiály v tlačenej podobe a zvukové nahrávky na CD nosiči. *“Používame v škole tie materiály čo sme dostali. Máme jeden CD prehrávač, tak si z toho púšťame pesničky. Interaktívnu tabuľu máme len v jednej triede, ale tam sú staršie deti a tí s ňou pracujú. Málokedy sa tam dostaneme. Ale vtedy sa vždy tešia”* (7ZZ-0-1).

Na druhej strane učiteľky, ktoré mali k dispozícii triedu s interaktívnu tabuľou využívali webovú stránku a digitálne pripravené materiály NF v oveľa väčšej miere a to aj napriek tomu, že nie vždy mali stabilné internetové pripojenie. *“Ono sa to všetko dá pekne stiahnuť, tak ja som si to stiahla a pre istotu uložila na tabuľu a potom sme si to púšťali s deťmi. Je to veľká pomoc, aj keď si potrebujem odbehnúť, tak im to pustím a oni sa z videa teraz veľmi tešia”* (1M-MC-2). S digitálnymi verziami príbehov pracujú viac učiteľky žiakov z druhého a vyššieho ročníka. *“Oni tie staršie dievčatá majú veľmi rady to hranie divadla, ale ten chlapec sa nechce zapájať, tak on sedí a čítam si s ním príbeh, kým dievčatá si samé pustia nahrávku dramatizácie a hrajú divadielko podľa predlohy. Veľmi sa im to páči, aj mi povedia, ty to tak pekne nevieš, pustime si tie dievčatá (metodickú videonahrávku pre učiteľov – vysvetlenie autor)”* (Z-LS-4/2S). Iné učiteľky sa vyjadrili, že sa im lepšie pracuje s mladšími ročníkmi, lebo už od tretieho ročníka príbehy pripadajú žiakom jednoduché. *“V nultom a prvom ročníku, to deti veľmi baví, ale už v treťom to je ťažšie. Oni už majú iné záujmy”* (2CH-TC-023). Rovnaká informácia sa objavila u dvoch učiteliek, podľa ďalšieho zisťovania tieto učiteľky pracovali s NF menej ako ostatné a nevyužívali digitálne možnosti metódy, ako napríklad využívali ich kolegyne, ktoré aj u starších detí (10 a viac ročné) vnímali záujem o spoluprácu a samostatnosť.

Záujem o digitálne vzdelávanie u žiakov zaznamenali aj učiteľky prvého ročníka. V technicky dobre vybavených školách pracujú s edukačným softvérom Planétou vedomostí (viac o software Masaryk & Sokolová, 2012) prevažne na hodinách matematiky, slovenského jazyka, pri učení písania a

čítania. Podľa učiteliek žiakov tieto aktivity veľmi bavili a tešili sa. Ako problém uvádzali, že všetci žiaci chceli vykonávať aktivitu naraz. Ale keď si už učiteľka našla systém, žiaci sa učili a pritom si mysleli, že sa hrajú. U viacerých učiteliek prevládal názor, že ako využívanie digitálnych technológií, tak aj práca s naratívnym formátom je žiakmi vnímaná ako hra, kedy sa zabávajú a pritom, vykonávajú vzdelávacie aktivity. Podobne popísali aj využívanie mobilných telefónov u detí. Žiaci nultého a prvého ročníka mobilné telefóny nemajú, ale starší súrodenci, či niektorí rodičia už áno. Podľa učiteliek, telefóny, ktoré videli deťom v rukách sú staršie. Najnovšie telefóny nemajú, ale niektorí majú v mobilnom telefóne aj internet v rámci paušálu a potom ho využívajú. Prípadne si učiteľky všimli, že ak dali deťom školské heslo na wifi, tieto sedeli v skupinkách pri škole a sťahovali a počúvali prevažne hudbu. *“Aj za mnou prídu, že si chcú pustiť na krúžku pesničku, no potom zistia, že ak nevedia, správne napísať meno interpreta, tak ho neviem nájsť. Na druhý deň prídu a majú na lístočku napísané správne meno, lebo chcú aby si ich obľúbenú hudbu vypočuli aj ostatní. Takže, hej, oni sa tak učia, že treba vedieť slová správne napísať”* (3L-VS-34). Z rozhovorov je zrejmé, že deti sú motivované naučiť sa správne písať názvy interpretov, pesničiek, sťahujú si texty, ktoré následne spievajú. Mitra a Rana (2001) označili takýto typ učenia ako minimálne zasahujúce vyučovanie (*minimally invasive education*), v si ktorom deti samé, na základe svojich záujmov, rozvíjajú gramotnosť. Aj iné učiteľky referovali záujem rómskych detí si sťahovať obľúbenú rómsku hudbu, či moderných interpretov.

Učiteľky uviedli, že z pripraveného rozmanitého digitálneho obsahu najčastejšie využívajú púšťanie pesničiek a videa (cartoons) žiakom. Ocenili aj možnosť pustiť nahrávku čítaného príbehu pri relaxačných aktivitách, alebo cez prestávku, či tréningového videa pre dramatizáciu. Túto možnosť využili všetky učiteľky, ktoré majú v triede interaktívnu tabuľu. Len dve učiteľky využili prácu s komiksom a dopĺňujúcimi cvičeniami. On-line knižky s narozprávaným textom využila len jedna učiteľka (obrázok č. 2).



Obrázok č. 2 Práca s digitálnym obsahom

Pri čítaní učiteľky využívali viac čierno-biele verzie papierových knižiek, prípadne farebné prefotené knižky. Knižky učiteľky umiestnili na dobre viditeľné miesto a deti si tak mohli príbeh samostatne prerozprávať aj mimo aktuálne prebiehajúcej práce s naratívnym formátom (obrázok č. 3).



Obrázok č. 3 Samostatná práca detí

Učiteľky pri práci s naratívnym formátom využívali digitálne vzdelávanie len ako doplnujúci spôsob vzdelávania a hlavný dôraz kladli na utváranie vzťahov a prácu s pohybom. V priebehu času a s rastom schopností detí rozprávať príbehy a pracovať s textom učiteľky pracovali s rôznorodejším didaktickým materiálom. *“Vieš, najskôr sme trénovali dramatizáciu, pohyb a gestikuláciu, aby to vedeli povedať, hrali sme sa s písmenkami, potom sme čítali knižky a teraz keď dostali pesničky a video, tak sa tomu veľmi tešia a opätovne si prechádzajú staršie príbehy. Myslím, že je to tak správne, lebo teraz tie príbehy inak vnímajú, pracuje sa s nimi tak lepšie”* (1M-MC-2 – učiteľka, ktorá s naratívnym formátom experimentálne pracuje už druhý rok).

Benefity vzdelávania s naratívnym formátom potvrdzujú aj iné učiteľky a to prevažne v oblasti zlepšenia verbálnej a obrazovej pamäte, pozornosti, spolupráce, sociálnych vzťahov. *“Vieš, oni sú takí milší, a ako by som..., aj si viac pamätajú, myslím, rýchlejšie a lepšie sa učia básničky, lepšie spolupracujú. Tak celkovo ako trieda sú súdržnejší, ak by som ich mala porovnať s prechádzajúcimi triedami”* (7M-0). Všetky učiteľky sa vyjadrili, že by do projektu vstúpili ešte raz, pretože vidia efekt takéhoto vzdelávania detí. Samotná práca s naratívnym formátom ich baví, ľahko sa orientujú na webovej stránke a všetko majú k dispozícii, stačí len kliknúť na obrázok. V tabuľke č. 17 sú zhrnuté benefity využívania vytvorených digitálnych materiálov NF podľa učiteliek zapojených do projektu.

Tabuľka 17 *Efektívne využívanie digitálnych materiálov*
**Benefity práce s digitálnymi
materiálmi NF**

Interaktívne a prepojené* vzdelávanie	- Deti sa pri učení zabávajú - Aktivity vykonávajú spoločne
Personalizované vzdelávanie*	- Deti si môžu materiály púšťať dookola a byť s nimi v kontakte tak často ako potrebujú (aj cez prestávky, alebo bez prítomnosť učiteľa)
Variabilita možností a flexibilita	- Umožňujú vybrať z viacerých typov obsahu – zvukovej nahrávky, tréningového videa, on-line knižky, čierno-bielych podkladov, krátkych animovaných filmov, audio - Učiteľka môže pripraviť časť hodiny podľa aktuálnych záujmov žiakov
Jednoduché ovládanie	- Učiteľky oceňujú jednoduché ovládanie

*Poznámka: * označuje pojmy efektívneho digitálneho vzdelávania, ktoré sú prebrané podľa Devlin & McKey, 2016*

Učiteľky sa vyjadrili, že naratívny formát bol pre ne na začiatku, kým sa naučili príbehy, ťažký. Považovali za náročné zvládnuť gestikuláciu, mimiku, intonáciu aj text. Na začiatku si pomohli tréningovým videom. No po osvojení si práce s príbehmi, považovali NF za dobrý nástroj pre prácu s deťmi. Zaznamenali vyššiu motiváciu čítať, pracovať na hodinách, zlepšenie sociálnych vzťahov detí. Z vyjadrení je zrejmé, že naratívny formát by odporúčali aj iným učiteľkám a samé ho budú využívať aj v nasledujúcich rokoch.

6 Príklady dobrej praxe

6.1 Nultý ročník

V ŠVP pre nultý ročník (ŠPU, 2018)⁷ je uvedené, že ciele vzdelávania a vzdelávací obsah je potrebné modifikovať podľa potrieb žiakov, no je potrebné klásť dôraz predovšetkým na **rozvíjanie reči a komunikačných procesov**, jemnej motoriky, grafomotorických zručností, rozvíjanie poznávacích procesov, sociálnej a emocionálnej zrelosti, pracovných a sebaobslužných návykov, matematického myslenia a esteticko-pohybových schopností. Tieto by mali byť realizované v blokoch, pričom v jednom bloku sa nachádzajú vzdelávacie oblasti Jazyka a komunikácia, Človek a spoločnosť a Umenie a kultúra – hudobná výchova (10 hodín týždenne). V druhom bloku sú oblasti Človek a príroda a Človek a svet práce, Človek a spoločnosť (5 hodín týždenne) a v treťom bloku sú oblasti Matematika a práca s informáciami a Umenie a kultúra – výtvarná výchova (5 hodín). Všetky spomenuté vzdelávacie oblasti sú v metodike naratívneho formátu explicitne alebo implicitne obsiahnuté. Naratívny formát rozvíja reč a komunikačné schopnosti žiakov celostne, neatomizuje vzdelávací obsah do predmetov a umožňuje príbehy prispôbiť aktuálnym potrebám žiakov. V nultom ročníku sa osvedčila v prvých týždňoch aj pomoc rómsky hovoriacej asistentky učiteľky, ktorá prekladala žiakom, ktorí vôbec nerozumeli po slovensky.

V bloku *Jazyka a komunikácia* žiaci realizovali formát, rozprávali sa o príbehu a vyvodzovali, čo zažili oni doma a čo poznajú. Postupne rozširovali slovnú zásobu, modifikujúc frázy z príbehov. Napr. v rámci oblasti *Človek a spoločnosť* podoblasti *Ludia v blízkom a širšom okolí* výkonový štandard *Predstavenie sa deťom a dospelým, spoznávanie mien* učiteľka ukazovala na deti a pýtala sa: *A ty si kačka? A ty si zajac?* Deti odpovedali: *Nie, nie som zajac, ja som* (povedali meno dieťaťa). V rámci výkonového štandardu *Vyčleniť začiatočnú hlásku slova sluchovo rozlíšiť hlásky v slove* hľadali kľúčové slová z príbehov, ktoré už poznali a začínali na rovnakú hlásku napr. B (*búrka, bum, blato, bubon, budík*). K rozvoju slovnej zásoby prispel príbeh 3, kde si opakovali časti tela

⁷ Inovovaný štátny vzdelávací program pre nultý ročník
<http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/nulty-rocnik-odporucania-k-vychovno-vzdelavacej-cinnosti.pdf>

a oblečenie. Chlapci mali radi časť o stavaní domu, kde sa zoznamovali s rôznymi nástrojmi a materiálmi (*kladivo, píłka, klince, kamene, drevo, dosky*).

V praxi realizovala učiteľka naratívny formát v nultom ročníku takmer každý deň, pričom informácie z jednotlivých príbehov prepájala so vzdelávacími obsahmi. Často boli v príbehoch informácie poskytnuté skôr ako boli teoreticky preberané, čo umožnilo učiteľke sa odkázať na zažité informácie. V prípade, ak teoretické informácie predbiehali príbehy, učiteľka referovala spätne a pripomínala, že to čo teraz spolu dramatizujú sa už učili. Podľa učiteľky, témy príbehov vhodne dopĺňajú vzdelávanie v nultom ročníku, podporujú verbálnu a neverbálnu komunikáciu, rozširujú slovnú zásobu o slová, ktoré bežne rómske deti v domácom prostredí nepoužívajú. Zároveň príbehy silne nabádajú k prosociálnemu správaniu, vzájomnej spolupráci (tabuľka 18, 19, 20, 21).


Tabuľka 18 *Oblasť Človek a spoločnosť a prepojenie s príbehmi:
Podoblasť – Ľudia v blízkom a širšom okolí a prepojenie s príbehmi*

Výkonový štandard	Číslo príbehu a aktivita
Predstaví sa deťom i dospelým, oslovuje menom rovesníkov v triede, pozná mená učiteľiek v triede.	1. – Kto si ty? Kto som? 2. – Stretnutie s Lotuskou, motýlikom - spoznávanie
Nadviaže adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými.	2. – Stretnutie s motýlikom, Lotuskou – nadviazanie kontaktu. <i>Kto je to? Ahoj. Ja som ... Čo robíš?</i>

Tabuľka 19 *Podoblasť – Základy etiky a prepojenie s príbehmi*

Výkonový štandard	Číslo príbehu a aktivita
Volí vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdraví primerane situácii.	1. – Kto si ty? Kto som? 2. – Stretnutie s Lotuskou, motýlikom - spoznávanie
Používa prosbu, poďakovanie, ospravedlnenie vzhľadom na aktuálnu situáciu.	2 – Stretnutie s motýlikom, Lotuskou – nadviazanie kontaktu. <i>Kto je to? Ahoj. Ja som ... Čo robíš?</i>
Rešpektuje dohodnuté pravidlá spoločensky prijateľného správania	2. – spoznávanie sa 6. – vykanie pánovi potkanovi – výmena 9. – krádež s riešením situácie
Správa sa ohľaduplne k deťom i dospelým.	Vo všetkých príbehoch

Tabuľka 20 *Podoblast' – Ľudské vlastnosti a emócie a prepojenie s príbehmi*

Výkonový štandard	Číslo príbehu a aktivita
Identifikuje pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti.	2. – motýlik – vypočítavosť 3. – veвериčka – využíva pohostinnosť 4. – svište – navádzajú na nevhodnú činnosť 6. – potkan - zobrať si cudziu vec 7. – Hokus - nerešpektovanie pravidiel 8. – Lotuska - mlsnosť, pažravosť 9. – kradnutie
Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov.	Uskutočňuje sa počas dramatizácie – spolupracujú len deti, ktoré majú záujem. Dieťa zažíva pozitívny prístup.
Sústredí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností.	Uskutočňuje sa počas dramatizácie – spolupracujú len deti, ktoré majú záujem.
Dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť.	3. – spoločné postavenie domu 4. – spoločné upratanie domu
Reaguje spoločensky prijateľným spôsobom na aktuálne prejavy emócií – pozitívne i negatívne.	Práca s emóciami a reakcie na ne je základom dramatizácie
Opíše aktuálne emócie.	2. – smútok (Lotuska odišla a Hokus bol opäť sám v parku) 2. – radosť stretol Lotusku, pozvala ho k sebe domov 4. – odpor (hranie sa s blatom) prerastie do radosti 4. – hnev – Hokus sa hnevá na Lotusku, že zašpinila dom a klamala mu 7. – strach – o Hokusa, že niekoho zrazí, spadne
	

Tabuľka 21 *Podoblast' - Prosociálne správanie a prepojenie s príbehmi*

Výkonový štandard	Číslo príbehu a aktivita
V dialógu vie vypočúť iných (deti i dospelých).	1. - 10. Výmenny rolí a dialógov, čakanie na druhého
Rozlišuje vhodné a nevhodné správanie.	2. - Falošný motýľ, Lotuska ide domov a nechá Hokusa samého 4. - Lotuska zašpiní dom a klame 6. - Potkan zoberie Lotuske loptu a nechce jej ju vrátiť. 7. - Hokus hazarduje so svojim životom
Požiadava o pomoc, keď si to situácia vyžaduje a poďakuje za	4. - Upratovanie bytu – vyzvanie všetkých k upratovaniu

pomoc od druhých.	8. – Lotusku bolí bruško – Hokus telefonuje doktorovi
Poskytne iným pomoc.	3. – stavanie domčeka 8. – uloženie chorej Lotusky do postele
Obdarí druhých.	8. – darovanie čokolády chorej Lotuske
Podelí sa o veci.	2. – Delenie jahôdok - <i>jedna tebe, jedna mne</i> 5. – Rozdelenie si hudobných nástrojov <i>Tento je pre teba a tento je pre mňa.</i>
Ocení dobré skutky.	3. – postavenie domčeka 4. – upratanie domčeka
Presadzuje sa v hre alebo v činnosti spoločensky priateľným spôsobom.	2. – poukázanie na neférovosť motýlika pri hre 4. – hranie sa s blatom 6. – namiesto zobratia hračky - výmena
Nenásilne rieši konflikt.	6. - riešenie konfliktu, potkan zobral Lotuske loptu
Odmietá nevhodné správanie	4. – upratanie po zablatení (rozhádzaní) 7. – upozornenie na nebezpečenstvo
Uvedomuje si na elementárnej úrovni dôsledky svojho správania.	3. – pri práci si dávam pozor (buchnutie do prsta pri stavaní domu) 4. – ak zašpiním, musím upratať/umyť 5. – hlasné správanie môže iných rušiť (<i>pst, tichšie, nie tak nahlas</i>) 7. - správanie sa na cestách a potreba si dávať pozor (<i>Nedával si pozor, spadol si.</i>)



Učiteľka sa vyjadrila, že deti mali navzájom lepšie vzťahy, boli milšie, a lepšie pracovali a počúvali, keď rozprávala. Keď dlho sedeli a videla, že boli unavené, vyzvala ich hrať príbeh, z čoho sa veľmi tešili a navzájom sa aj motivovali. Pomocou príbehov zvládli aj vzdelávaciu oblasť Matematika a práca s informáciami. Vysvetľovali si, čo sa kde nachádza na obrázku (*hore, dole, za medzi, vpravo, vľavo, vpredu, vzadu, v strede, v roku*), identifikovali útvary (štvorec, obdĺžnik – dom, stena; trojuholník – strecha), postavili stavbu z primeraného množstva dielikov podľa predlohy (príbeh 3).

Príbehy umožnili prepájať jednotlivé vzdelávacie témy pre nultý ročník, hľadať v nich súvislosti a prežívať učivo zábavným, hravým spôsobom. Podľa učiteľky si takto deti zapamätali viac a sami sa pýtali, kedy budú hrať príbehy. Dramatizáciu učiteľka využívala na obohatenie bežného vzdelávania ako aj na motivovanie žiakov.

6.2 Prvý ročník a naratívny formát

Obe učiteľky pracujúce s prvákmi sa zhodli, že príbehy sa veľmi dobre prepájali s vzdelávacími témami prvého ročníka, ako aj s rozvojom čitateľských kompetencií. V kapitole 4 Medzipredmetové vzťahy je uvedená prehľadová tabuľka č. 2, v ktorej sú zaznačené prepojenia medzi výkonovými štandardmi a témami príbehov. Učiteľky aplikovali naratívny formát nasledovne⁸:

Pri prvom príbehu v obrázkovej knižke (nakol'ko ešte nevedeli žiaci čítať) vyfarbovali hlásky *a, i, o*, tak ako ich postupne preberali. Jednotlivé slová, ktoré sa nachádzali v príbehu (*Hokus, vtáčik, kačka, žabka, park, bodky, chvostík, oči*) vytlieskali na slabiky a určovali počet slabík. Obsah prvého príbehu aktívne využili počas mimoškolskej aktivity Medzinárodný deň stromov. Keď porovnávali les s parkom, v ktorom žijú hrdinovia príbehu, žiaci rozprávali aké zvieratká tam žijú. Najčastejšie reakcie boli: „*Váááú, to je park?.....To je veľmi pekné... Ty si líška? Ty si vlk?*“ Cestou do lesa a z lesa si deti spievali *tra-la-la, tra-la-la.... som Hokus, dinokrok Hokus..... žijeme radostne v parku.*

Počas dramatizácie **druhého príbehu** preberali spoluhlásky: *m, l, s, v*. Pri rozoberaní príbehu pomenovala učiteľka so žiakmi základne postavy a okolnosti príbehu: *Hokus, Lotuska, motýl, jahody*. S týmito slovami pracovali pri vyvodzovaní písmena *M, m*. Hľadali písmeno v slovách, určovali jeho pozíciu na začiatku slova, určovali slabiku *mo* v slove *motýl* a prepísali ju. Podobne pri vyvodzovaní písmena *L, l* identifikovali *L* na začiatku Lotuskinho mena. A písmeno *S* identifikovali v menách hlavných postáv. Na upevnenie fonematického uvedomovania využili obrázkovú maľovanku, v ktorej si pomenovali čo vidia na obrázku. Pomenovali *Hokusa, motýl'a*. Vytlieskali si slabiky, vyhláskovali slovo, identifikovali už známe hlásky. Ďalej mali žiaci odpovedať akej farby bol motýlik a vyfarbiť ho. Hláskovali a slabikovali aj slová: *oči, ústa, bodky, brucho, nohy*. Na nasledujúcej hodine podobne pracovali s druhým obrázkom, kde bola ilustrácia Hokusa a Lotusky pri zbieraní jahôd. Pomenovali predmety na obrázku, vyhláskovali a vytlieskali. Na konci hodiny žiaci vyfarbili obrázok. Zlepšila sa grafomotorika pri kreslení, šikovnejší žiaci si už dokázali pospájať slabiky do slov.

Riadeným rozhovorom učiteľky zisťovali aké iné lesné plody sa môžu v lese zbierať, prípadne aké aktivity robia v lese so svojimi rodičmi

⁸ Nasledovný text poskytuje postupy učiteliek z experimentálnych tried (Červenická, 2018; Antušová, 2019). Popisy učiteliek boli upravené a zjednotené.

a súrodencami. Taktiež sa so žiakmi rozprávali, v ktorom ročnom období rastú jahody a iné lesné plody.



Tretí príbeh realizovali kratšie. Žiaci rýchlo porozumeli dramatizácii, vyjadrovaniu pomocou gest a dokázali napodobniť prácu Hokusa pri stavaní domčeka. Všimli si postupnosť a bezpečnosť pri práci. Pri tomto príbehu preberali žiaci spoluhlásky *z, b, t, d*. Prepájali obrázky s ich popisom (*strom, dosky, kladivo, dom*). Deti mali najradšej aktivitu, pri ktorej vymal'ovali príbeh a pomenovali obrázky s využitím slov, v ktorých sa nachádzali spomínané preberané písmenká. Ďalej radi vyhl'adávali písmeno, ktoré preberali, farebne ho zakrúžkovali a prepísali písaným písmom. Pri vyvodzovaní nového písmena, sa zahrli na hru: *Predstav si, že si v Lotuskinom a Hokusovom novom domčeku. Čo myslíš, aké predmety, ktoré tam sú, sa začínajú na písmeno S?* Deti uhádli stôl, stoličky, skriňa. Podobne postupovali aj pri písmene *V, J, P*. Pomocou obrázkov rozvíjali učiteľky u detí tvorenie viet, pomenovanie predmetov, udalostí, ktoré obrázky zobrazujú. Za odmenu na konci práce si mohli obrázok vymal'ovať.

Pri rozhovore s deťmi učiteľky zisťovali z akých materiálov sa dá postaviť dom, či sú lepšie tehly alebo kamene. Dievčatá so záujmom riešili interiér domu, zariadenie, nábytok a spotrebiče, farebné ladenie. Žiaci vytvárali imitácie domov z lego kociek.

Počas štvrtého príbehu preberali v jednej triede písmená: *n, b, z, t* v druhej triede vyvodzovali písmená *c, k, r, š, č, ť, h, g*. Pri ich vyvodzovaní a upevňovaní si poslúžili komiksom, v ktorom žiaci pátrali po písmenách a hľadali ich počet v príbehu. Slabikovali slová, tvorili vety. Slovo, resp. vyobrazovaný predmet, v ktorom sa nachádzalo hľadané písmeno si mali žiaci vymal'ovať. Pri poslednom písmene *T* už dokázali žiaci prečítať a napísať slová: *blato, lopta, metla, mop, Lotuska*. Učiteľka položila



otázku: *S čím sa hrala Lotuska?* Odpovedali, že s loptou. Slovo si vyslabikovali, vyhláskovali a napísali do zošita. Postupne aj ostatné štyri slová. Nakoniec si mali deti nakresliť ku každému slovu ilustráciu. Žiaci tvorili slová na naučené písmená: *Hokus, svište, krtko, ruka, stolička, vedro, koberec, upratať, špina, šaty*. Pracovali aj s pracovným listom, aktivitou - dinocvičenia, v ktorých mali žiaci nájsť slová, ktoré nie sú na obrázku. Tiež realizovali mal'ované čítanie, ktoré predstavovalo nový typ aktivity.

Šikovnejší žiaci dokázali čítať čierno-bielu knižku s textom. Od štvrtého príbehu začali čítať a pracovať s doplňujúcimi cvičeniami k príbehom.

Na žiakoch bolo vidno, že mali blízko k tomuto príbehu, tešili sa z neho, hrali sa s loptou, skákali, napodobňovali čľapkanie v blate a ohadzovanie s blatom. Simulovali neporiadok v triede, skrývanie sa pod lavice pred Hokusom. Najťažšou časťou bolo priznanie sa k neporiadku a následné rozprávanie o potrebe upratovania nielen v škole, ale aj o pomoci rodičom doma. Niektorí žiaci sa priznali, že blato je súčasťou ich dvora a v daždivom období majú stále zablatené topánky a dlážku. Žiačky sa porozprávali ako pomáhajú pri upratovaní. Po realizácii tohto príbehu si každý začal upratovať svoje miesto, zametať triedu, žiaci umývali lavice, stoličky.

Piatym príbehom rozvíjali učiteľky čitateľské kompetencie a porozumenie textu. Na koberci prebiehalo čítanie príbehu a rozprávanie o hudobných nástrojoch v ich domácnosti, aké hudobné nástroje ovládajú ich rodičia, poprípade na akých hudobných nástrojoch by sa chceli naučiť hrať. Vyhl'adávali písmenká *l, ň, f, ž, d, ch* v slovách a skladali vety zo slov *škatuľka, oheň, chladno, zápalky, tichšie, ďakujem, úžasné*. Častejšie pracovali s doplnkovými cvičeniami, dinokomiksom. Žiaci zvládli maľované čítanie a vyhl'adať slová, ktoré nie sú na obrázku.

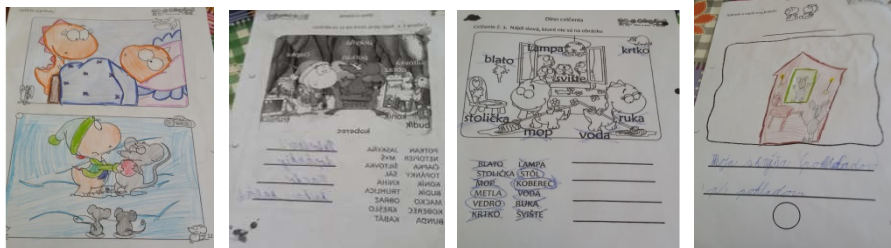


V príbehu mali žiaci radosť z používania hudobných nástrojov. Okamžite vytvárali hudbu, vyklopkávali rytmus, bubnovali v tempe. Žiaci taktiež veľmi radi používali výrazy ako napr. *pssst.... ticho... stop.... čáry-máry.... Hoookus, Lotuskaa, prosím, otvor sa*. Učiteľky upozornili, že žiaci začali častejšie používať „čarovné slová“ medzi sebou (*Ďakujem, prosím*). Často chceli hrať tento príbeh kvôli hudobným nástrojom a čarovaniu.

Počas šiesteho príbehu preberali spoluhlásky *š, č, ĺ, h, g, l, ň*, alebo preberali dvojhásky *ia, ie, iu, ô* a spoluhlásky *dz, dž, ř, í*. V tomto období už dokázali žiaci prečítať obrázkový príbeh a mohli s ním pracovať: dopĺňať do viet chýbajúce slová, Odpovedať na otázky týkajúce sa porozumenia textu. Dôraz kládli učiteľky na správnu hláskou analýzu a prepis slov. Prepisovali si slová ako *macík, učebnica, kolký, lopta, šál, čiapka*. Nakoniec k obrázku kreslili ilustráciu. Súťažili v hľadaní a pátraní

po preberaných písmenách. Za domácu úlohu mali deti doma prečítať príbeh rodinným príslušníkom. V dinokomikse boli schopní sami prečítať text a niektorí aj celý príbeh. Dokázali odpovedať na otázky porozumenia textu, prepísať vety z príbehu, ktoré obsahovali slová, napríklad ako *zvieratka, čiapka, priateľstvo, tancovanie*. Aby si žiaci mohli lepšie opakovať príbeh všetky učiteľky mali vyvesené príbehy na tabuli, alebo na stenách tried.

Učiteľky modifikovali niektoré časti. V jednej triede doplnili básničku pre Lotusku ako hovorí Hokusovi: „*vstávaj hore, už je dnieček, umy očka aj nosíček, z postelôčky šup, šup, šup a do tanca dup, dup, dup.*“ Išlo o samostatnú aktivitu žiakov. Ďalšia modifikácia príbehu bola v závere, keď žiaci neodkázali prespievať pôvodnú pieseň, rozhodli sa spievať pieseň *Moje telo* od speváka Mira Jaroša. V príbehu sa žiaci smiali z priateľstva Lotusky s pánom Potkanom. Rozhovorom sa učiteľky snažili vyzdvihnúť hodnotu priateľstva, že zvieratá v našom živote majú významné miesto, bez ohľadu na to, či ide o potkana alebo iné zvieratko. Vďaka vyššie uvedeným skutočnostiam deti príbeh rýchlo a ľahko pochopili. Žiaci sa veľa pýtali na jaskyne na Slovensku, čo všetko by sa v jaskyni mohlo nachádzať a prečo žije potkan v jaskyni.



Obrázky č. 4 Ukážka práce z vyplnenia Dinocvičení (príbeh č. 6)

V sledovaných triedach len jedna učiteľka prebrala **siedmy príbeh**. V tom čase preberali písmená *f, ž, d', ch*, a mäkké slabiky *de, te, ne, le, di, ti, ni, li*. Na rozvíjanie čitateľských zručností a porozumenia dopĺňali žiaci obrázkové čítanie. Ako relax im slúžila úloha, kde mali nakresliť dopravné prostriedky, ktoré Hokus vyskúšal. Mali porozprávať a vyznačiť, na ktorom prostriedku by oni radi jazdili, ktorý dopravný prostriedok už vyskúšali. Počas tohto príbehu rozvíjali prierezové témy: ochrana života a zdravia, na prvouke preberali učivo o bezpečnostných zložkách štátu (hasiči, policajti, záchranári).

Posledným prebratým príbehom bol **ôsmy príbeh**, v ktorom sa venovali žiaci predovšetkým čítaniu textu v obrázkovej knižke. Učili sa ako sa volá záchranka a ako telefonicky komunikovať s lekárom. Vysvetľovali si zdravú a nezdravú stravu. Tento príbeh mala väčšina detí v oblúbe, nakoľko im prinášal sladkú odmenu.



Obrázky č. 5 Fotografie z učenia žiakov (Červenická, 2018)

V druhom ročníku učiteľka zopakovala jednotlivé príbehy, pričom žiaci zvládli všetkých 10 príbehov počas druhého ročníka. Učiteľka sa zamerala na zlepšenie artikulácie, tvorbu priamej a nepriamej reči, odbúranie gramatických a syntaktických chýb. Na hodinách začala so žiakmi v oveľa väčšej miere využívať on-line knižky, dinokomiks a cvičenia. Žiaci si trénovali čítanie, nosili domov knižky a čítali súrodencom a rodine. Na hodinách vytvárali nové analogické príbehy.

Tabuľka 22 Náčrt ročného vzdelávacieho plánu – prepojenie hodín a NF na základe skúseností učiteliek prvého ročníka

*aktivity: dramatizácia, spievanie pesničky, čítanie knižky a pozeranie videa, je nemenná, učiteľka môže dopĺňať aktivity podľa učebného cieľa a potrieb detí

	T.	Naratívny formát	Obsah učiva SJL Čítanie/písanie	Naratívny formát - aktivity*	Medzipr. vzťahy
PRÍPRAVNÉ OBDOBIE	SEPTEMBER				
	1.	Príbeh 1. Hokus	Vyjadrovanie, sluchové rozlišovanie	Dramatizácia, vymalovávanie	SjL, TSV, VYV
	2.	Príbeh 1. Hokus	Vnímanie textu, rozlišovanie hlások na začiatku slova	Dramatizácia, spievanie, čítanie	SjL, TSV, HUD
	3.	Príbeh 1. Hokus	Porozumenie princípu čítania - debovej línie	Dramatizácia, popis obrázkov	SjL, TSV, HUD
	4.	Príbeh 1. Hokus	Vyvodenie pojmov slabika, hláska, samohláska A Horná, dolná slučka, polová, tvary písmena A,a	Pomenovanie - čo vidíš na obrázku, slabikovanie	VYV, HUV SjL
OKTÓBER					

1.	Príbeh 1. Hokus	Samohlásky a, A, i, I Tvary písmen a, A, i, I	Slabikovanie: <i>Hokus, kačka, žaba, park...</i>	VYV, SĽL, HUV, TSV
2.	Príbeh 2 Lotuska	Samohlásky i, I, e, E Tvary písmen i, I, e, E	Identifikácia hlásky, vyfarbi a, i,	VYV, SĽL HUV, TSV
3.	Príbeh 2 Lotuska	Samohlásky o, O, u, U Tvary písmen o, O, u, U	Hláskovanie	VYV, SĽL HUV, TSV
4.	Príbeh 2 Lotuska	Opakovanie samohlások Upevňovanie písania samohlások	Slabikovanie, vyhľadávanie hlások v texte	VYV, HUV, TSV
NOVEMBER				
1.	Príbeh 2 Lotuska	Spoluhláska m, M Písanie m, M	Identifikovanie a vymalovanie m,	TSV, HUV, SĽL
2.	Príbeh 2 Lotuska	Spoluhláska m, M- slabiky Písanie slabík so spol. m a samohláskami	Určovanie slabík: <i>Mo(týl'), ma(lý)</i>	TSV, HUV, SĽL
3.	Príbeh 3. Búrka	Slová a spoluhláska l, L Písanie slov, vety	Identifikovanie L <i>(Lotuska)</i>	TSV, HUV, SĽL
4.	Príbeh 3. Búrka	Spoluhláska l, L, v, V Písanie l, L, v, V Slabiky, slová, holé vety	Pomenovanie obr. vytlieskavanie slab.	TSV, HUV, SĽL
DECEMBER				
1.	Príbeh 3. Búrka	Slová, vety so s, S. Písanie spojov so s, S,	Vyhľadávanie L, M, V, S v texte (rôzne pozície)	TSV, HUV, SĽL
2.	Príbeh 3. Búrka	Samohláska y, Y Spoluhláska j, J Písanie j, J, y, Y- slabiky	Rozprávanie	SĽL
3.	Príbeh 3. Búrka	Spoluhláska p, P, n, N Písanie p, P, n, N- slabiky, slová, vety	Príprava darčiekov, pohľadnica	VYV
JANUÁR				
2.	Príbeh 4. Blato	Spoluhláska z, Z, Písanie z, Z, Slabiky, slová, vety	Pomenovanie obrázkov	TSV, HUV, SĽL
3.	Príbeh 4. Blato	Spoluhláska b, B Písanie b, B- slabiky, slová, vety	Hľadanie v slovách	TSV, HUV, SĽL
4.	Príbeh 4. Blato	Spoluhláska t, T Písanie t, T- Slabiky, slová, vety	<i>búrka, strom</i>	TSV, HUV, SĽL
FEBRUÁR				
1.	Príbeh 4. Blato	Spoluhláska d, D Rozlišovanie p, b, d Písanie d, D- slabiky	Rozlišovanie: <i>dom, mop, vedro, voda</i>	TSV, HUV, SĽL
2.	Príbeh 4	Spoluhláska c, C, K, k	Hľadanie	VYV, TSV,

	Blato	Písanie c, C, k, K- slová, vety	písmen	SjL
3.	Príbeh 5. Škatuľka	Spoluhláska r, R, š, Š Písanie r, R, š, Š- slová, vety	<i>Škatuľka, cvrček, oriešky</i>	VYV, TSV, SjL
4.	Príbeh 5. Škatuľka	Spoluhláska č, Č, ť, Ľ Písanie č, Č, ť, Ľ- slová, vety	Vyhľadávanie a prepisovanie slov z textu	VYV, TSV, SjL
MAREC				
1.	Príbeh 5. Škatuľka	Spoluhláska h, H Písanie h, H- slová, vety	Obrázkové čítanie v cvičebnici	VYV, TSV, SjL
2.	Príbeh 5. Škatuľka	Spoluhláska g, G Písanie g, G - slová, vety	Vymyslieť príbeh so slovami na G	HUV, SjL VYV, TSV
3.	Príbeh 5. Škatuľka	Spoluhláska l, L, ň, Ň Písanie l, L, ň, Ň- slová, vety	Vyhľadať slová, prepísať (L 10 slov, Ň 4 slová)	HUV, SjL VYV, TSV
4.	Príbeh 6. Potkan	Spoluhláska f, F Písanie f, F- slová, vety	Čítanie s porozumením	HUV, SjL VYV, TSV
APRÍL				
1.	Príbeh 6. Potkan	Spoluhláska ž, Ž, ď, Ď Písanie ž, Ž, ď, Ď - slová	Vyhľadanie slov, vytvorenie nových	HUV, SjL VYV, TSV
2.	Príbeh 6. Potkan	Spoluhláska ch, CH Písanie ch, CH- slová, vety	Vyhľadať v texte utvoriť vety	VYV, TSV, SjL
3.	Príbeh 6. Potkan	Dvojhlásky ia, ie, iu, Písanie dvojhlások- slov, viet	Čítanie s porozumením, vyhľadanie ia, ie	VYV, TSV, SjL
4.	Príbeh 6. Potkan	Samohláska ä Písanie slov s ä	Vyhľadávanie a porovnávanie	VYV, TSV, SjL
MÁJ				
1.	Príbeh 7. Lietadlo	Spoluhlásky dz, Dz, dž, Dž Písanie slov s dz, Dz, dž,	Samostatné čítanie, práca s textom	SjL, HUV, VYV
2.	Príbeh 7. Lietadlo	Dvojhláska ô Písanie dvojhlások	Vyhľadávanie v texte	HUV, VYV, SjL
3.	Príbeh 7. Lietadlo	Spoluhlásky í, Í Písanie slov í, Í	Rozprávanie vlastného príbehu	SjL, HUV, VYV
4.	Príbeh 7. Lietadlo	Spoluhláska x, X Samohláska y, Y	Písanie vlastného príbehu	SjL
JÚN				
1.	Príbeh 8. Čokoláda	Slabiky: de, te, ne, le,	Čítanie s porozumením, dramatisovanie	SjL
2.	Príbeh 8. Čokoláda	Slabiky: di, ti, ni, li	Napísanie odkazu, stručné zhrnutie	HUV, VYV, SjL
3.	Príbeh 8. Čokoláda	Čítanie	Vyjadrenie obsahu prečítaného	HUV, VYV, SjL
4.	Príbeh 9. Fotografia	Čítanie	Dramatizácia - rozlúčenie	HUV, VYV, SjL

Podľa učiteliek naratívny formát:

„silne vychováva k všeludským hodnotám, k správneému prístupu k sebe, k okoliu v ktorom žijeme. Príbehy sú nadčasové a vždy aktuálne, hlboko zasahujú detský svet a sú mu blízke. Rozvíjanie naratívnej kompetencie bolo možné veľmi dobre prepojiť s fonematickým uvedomovaním, analýzou hlások, písmen, slabík, rozvíjaním predčitateľských, čitateľských zručností a s čítaním s porozumením. Naratívny formát by mohol byť ideálny na aplikáciu od nultého ročníka a v prípade, že by sa docielila povinná predškolská dochádzka, bol by ideálnym programom pre tieto deti a do školy by mohli nastúpiť s dostatočnými rečovými schopnosťami“ (Červenická, 2018).

Napriek tomu, že učiteľky považujú metodiku za vhodnejšiu pre nultý ročník, pozitívne ocenili jej prínos aj v prvom a druhom ročníku, predovšetkým z pohľadu rozvoja prosociálnych a čitateľských kompetencií. Učiteľky sa vyjadrili pozitívne práve k disciplíne v triede a k príjemnej a pokojnej atmosfére.

Záver

Otázka inkluzívneho vzdelávania patrí dnes k najčastejšie diskutovaným témam v oblasti školstva. Týka sa detí s vývinovými poruchami učenia, poruchami pozornosti, rôznou úrovňou temperamentu, zdravotným oslabením, s postihnutím rôzneho druhu (senzorického, fyzického, zdravotného, mentálneho), detí zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo detí z iného kultúrneho, náboženského alebo etnického prostredia, detí s jazykovou bariérou, alebo s odlišným kontextom výchovy (Sokolová, 2017; Sokolová, Adreánska, 2019). Kým doterajšia pedagogika sa selektívne zameriavala na jednotlivý typ postihnutí, alebo znevýhodnení, globalizácia a súčasné trendy požadujú od učiteľov inkluzívny prístup kvzdelávaniu všetkých žiakov v rôznych jazykoch, postihnutím, alebo schopnosťami. Pre slovenské školstvo a edukačnú prax to znamená prehodnotiť doterajší spôsob tradičného vzdelávania a hľadať nové moderné spôsoby práce s deťmi, ktoré sú schopné rozvíjať všetky deti v triede, bez toho, aby z toho profitovala len jedna skupina detí. Inkluzívny prístup znamená zmenu paradigmy myslenia a prístupu kvzdelávaniu. Podpora sociálnej inklúzie vyžaduje od učiteľky zvýšenú vnímavosť, porozumenie správania sa žiakov, prijatie odlišností bez predsudkov a stereotypov (Sokolová, 2017; Dweck, 2015), ale aj zníženie negatívneho nálepkovania, a očakávania, že konkrétne skupiny detí zlyhajú už len z dôvodu ich inakosti. Špeciálne vzdelávanie rómskych žiakov je často kritizované pre jeho segregovanú podobu. Hlasy učiteľov z regiónov sa prikláňajú k zjednodušeniu učiva pre rómskych žiakov a k väčšej prepojenosti s praxou. Za hlavný problém vo vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia považujú učiteľky časté absencie žiakov. Podľa štatistík priemerne za pol roka vychádza na rómskeho žiaka 158,5 zameškaných ospravedlnených hodín (SSI, 2016). Veľké množstvo zameškaných hodín spôsobuje, že deti nie sú schopné napredovať v učive a žiaci a aj celá trieda stagnuje. Učiteľky musia jednotlivé témy často opakovať. Je pravdepodobné, že zlé hygienické podmienky a nedostatočné finančné podmienky neumožňujú rodičom poslať deti do školy a zabezpečiť im dostatočné podmienky na učenie. Napriek tomu sa deti do školy tešia. Niektoré preto, že je v škole teplo a neprší, iné preto, že majú v škole polievku, ale staršie deti často uvádzajú dôvod, že sa chcú naučiť čítať a písať (z diskusií so žiakmi v experimentálnych triedach). Žiaci z nášho výskumu uvádzali, že sa radi učia, majú radi pani učiteľku a radi sa zúčastňujú naratívneho formátu. Tí žiaci, ktorí navštevovali školu častejšie, dosiahli oveľa lepšie výsledky pri

práci s naratívnym formátom. Úspechy, ktoré prežívali v rámci zvládnutia formátu ich motivovali aj v iných oblastiach školskej gramotnosti.

Naratívny formát sa javí ako jedna z metodík, ktorá rozvíja všetkých žiakov na ich vlastnej úrovni, pričom všetkým dáva možnosť zažiť úspech. Po formálnej aj kognitívnej stránke metodika spĺňa odporúčania, ktoré uviedli Zápotočná a Petrová (2014) v metodických odporúčaníach pre jazykovú oblasť Jazyk a komunikácia. Z hľadiska formálnej stránky metodika postupuje od obsahu k forme, od jednoduchších príbehov (obsahovo aj rozsahovo) k náročnejším, od ilustrácií k textu, od vnímania a prežívania obsahu k systematickejšiemu poznávaniu formálnej stránky reči (fonologické uvedomovanie a rozvoj grafomotoriky). Po kognitívnej stránke metodika postupuje od vnímania a zapamätávania, cez predstavivosť a fantáziu k analyzovaniu a mysleniu. Preniká do viacerých vzdelávacích oblastí, čo umožňuje žiakom lepšie si osvojiť frázy a ich používanie v kontexte. V podstatnej miere rozvíja prosociálne správanie žiakov.

Výsledky experimentálneho vzdelávania v nultom, prvom aj druhom ročníku odzrkadľujú pozitívny vplyv naratívneho formátu na žiakov z hľadiska rozvoja viacerých kompetencií. Naratívny formát nevie korigovať veľké sociálne a kognitívne rozdiely medzi žiakmi, no umožňuje žiakom so sociálne znevýhodneného prostredia, v prípade ak navštevujú školu, sa zlepšiť v oblasti komunikácie a gramotnosti. Najvýraznejší pokrok je vidieť u žiakov v nultom ročníku. Zdá sa, že žiaci majú takto možnosť dobehnúť chýbajúce predškolské vzdelávanie. Učiteľky aj výskumný tím si uvedomujú potenciál metódy v predškolskom zariadení, prípadne v nultom ročníku, pričom do prvého a druhého ročníka odporúčajú pokračovať vo formáte v súvislosti s rozvojom čitateľských kompetencií.

Cieľom tejto publikácie bolo priniesť učiteľom a vedeckým pracovníkom informácie o metodike naratívneho formátu a o jednotlivých metódach, ktoré využíva a analyzovať aplikáciu naratívneho formátu v školskej praxi. Veríme, že tento cieľ bol naplnený. S potešením je možné konštatovať, že všetky učiteľky spolupracujúce na výskume uviedli, že práca s naratívnym formátom ich obohatila a poskytla im nové a zaujímavé nástroje nielen pre prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj pre porozumenie dôvodov správania žiakov a ukázala možný spôsob komunikácie so žiakmi.

Ešte raz chcem poďakovať všetkým učiteľkám za ich prácu, ohotu a nadšenie pracovať novou metódou, vpustiť výskumný tím do školy, zoznámiť nás nielen s kolegami, riaditeľkou, ale často aj s rodičmi žiakov a zobrať nás aj do osady, aby sme mohli posúdiť bytovú a spoločenskú situáciu ich žiakov.

Zhrnutie

Školská úspešnosť detí je závislá od schopnosti pracovať s verbálnymi informáciami učiteľov. Rómski žiaci pri vstupe do školy často neovládajú slovenský jazyk a aj v rómskom jazyku sa vyjadrujú veľmi obmedzeným kódom. Sociálne prostredie z ktorého pochádzajú im neumožňuje naplno využiť potenciál a napomáhať ich rozvoju, pretože ich rodičia musia zabezpečiť v prvom rade prežitie v nepriaznivých situáciách (hlad, zima, choroby) (Lemešová, 2013). Učitelia sa nemôžu pri práci opierať o podporu rodičov a potrebujú využívať také metódy, ktoré žiakov motivujú a umožnia im porozumieť a osvojiť si učivo už v škole. K tomu ale potrebujú, aby žiaci rozumeli ich reči. Učiť deti štátny jazyk a zároveň aj dodržať učebné osnovy pre konkrétny ročník sa javí ako nesplniteľná úloha.

Cieľom tejto publikácie je predstaviť model naratívneho formátu Hokus a Lotuska, ktorý bol vytvorený prof. Taeschner (2005; 2013) k osvojovaniu cudzieho jazyka a podpore bilingválnych rodín. Jeho hlavná funkcia sa dotýka rozvoja pragmatickej funkcie reči. Vzhľadom na multimodálny charakter metodických materiálov ich výskumný tím preložil do slovenského jazyka a sledoval jeho používanie v praxi u žiakov nultého, prvého a druhého ročníka počas jedného až dvoch rokov používania. Pedagogického experimentu sa zúčastnilo 10 tried detí, pričom tri triedy (n=43 žiakov) boli exaktne sledované počas jedného školského roku a boli im administrované pretesty aj postesty zamerané na mieru naratívnych kompetencií (MAIN test, Gagarina et al., 2012) a úroveň technickej stránky čítania (T-100, Kline, et al. 1997). Všetky zúčastnené strany, vrátane rodičov súhlasili na testovaní žiakov a vytváraní video a audiozáznamov. Napriek tomu, že žiaci neboli nútení spolupracovať, boli to oni, ktorí žiadali učiteľky o realizáciu naratívneho formátu.

Výsledky experimentálneho vzdelávania poukazujú na jeho pozitívny vplyv vo viacerých oblastiach. V oblasti naratívnych kompetencií a komunikačnej kompetencie boli zaznamenané zlepšenia a žiaci produkovali rozvité vety a súvetia. Výrazne sa im zlepšila výslovnosť a verbálna fluencia. Menej miešali jazyky a prehovor bol gramaticky viac ustálený. Väčšina žiakov prvej triedy a všetci žiaci druhej triedy zvládli techniku čítania. Hlavný pozitívny účinok bol zaznamenaný v oblasti správania, vzťahov v triede a v oblasti prosociálneho správania. Učiteľky prácu s metodikou naratívneho formátu hodnotili pozitívne a majú záujem pokračovať v jej používaní.

Summary

The school success of children depends on their ability to work with verbal information from teachers. Roma pupils often do not speak the Slovak language when they start going to school and they express themselves in a very limited code even in the Roma language. The social environment from which they come from, does not allow them to fully exploit their potential and help their development, as their parents must first ensure their survival in adverse situations (hunger, cold, illness) (Lemešová, 2013). Teachers cannot rely in their work on the support of parents and they need to use such methods that motivate pupils and enable them to understand and learn the curriculum already at school. To do this, they need pupils to understand their language. Teaching children the state language while keeping up with the curriculum for a particular year seems to be an impossible task.

The aim of this publication is to introduce the model of the narrative format of Hokus&Lotus, which was created by prof. Taeschner (2005; 2013) on foreign language acquisition and support for bilingual families. Its main function concerns the development of a pragmatic function of speech. Due to the multimodal character of the methodological materials, the research team translated them into Slovak language and monitored their use in practice in pupils of the zero, first and second grade, during the period of one to two years of use. 10 classes of children participated in the pedagogical experiment, with three classes (n = 43 pupils) being closely monitored during one school year and administered pre-test and post-test with focus on the level of narrative competence (MAIN test, Gagarina et al., 2012) and the level of reading from technical point of view (T-100, Kline, et al. 1997). All interested parties, including parents, agreed to test pupils and create video and audio recordings. Although the pupils were not forced to cooperate, it was they who asked the teachers to implement the narrative format.

The results of experimental education show its positive impact in several areas. In the area of narrative competence and communication competence, improvements have been noted and pupils have developed complex and compound sentences. Their pronunciation and verbal fluency have improved significantly. They mixed the languages less and the speech was more stable grammatically. Most first grade pupils and all second grade pupils have mastered the reading technique. The main positive effects have been observed in the areas of behavior, classroom relations and prosocial behavior. The teachers evaluated the work with the narrative format methodology positively and are interested in continuing its use.

Referencie

- AHREN, A. K., BERMONDO, M. L. G., & FLETA, T. (2008). *Holistic learning through stories: Children's literature in the EFL classroom*. International conference – ELT in primary education.
- ANTUŠOVÁ, I. (2019). *Rozvoj naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku v triedach, u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, metódou naratívneho formátu v prvom ročníku ZŠ*. (Záverčná práca). Bratislava: PdF UK Bratislava.
- APA, (2006). *Report on the Teacher. Needs Survey*. Washington, D. C.: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education.
- ARCIDIACONO, F., PADIGLIA, S., & MISEREZ-CAPEROS, C. (2015). School and Family together for a Multilingual Learning: Transitions and Participation in the Soft Project. In *ECER Budapest, 2015*. [online]. Bratislava.
- BAGALOVÁ, L., BIZIKOVÁ, L., & FATULOVÁ, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPÚ.
- BARON-COHEN, S. & WHEELWRIGHT, S. (2004). The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- BENATI, R., & SANCHEZ, M. (2016). Bilingual approaches and pedagogy in practice – unlocking linguistic capital to stimulate cognitive competences. In *Great start in Life, EU conference*, Brussels, 2016.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London & New York: Routledge & Kegan Paul. Dostupné online: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoreticalstudies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>
- BOHONNEK, A., A.F. CAMILLERI, D. GRIGA, K. MÜHLECK, K. MIKLAVIČ. & D. ORR. (2010). Evolving Diversity: An overview of equitable access to HE in Europe. EQUINET Consortium. As of 13 March 2014: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Evolving_Diversity.pdf
- BOND, F. W., HAYES, S. C., BAER, R. A., CARPENTER, K., ORCUTT, H. K., & WALTZ, T. et al. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological flexibility and acceptance. *Behavior Therapy*, 42, 676–688.
- BRUNER, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18:1, 1–21. Dostupné online: <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- ČEREŠŇÍKOVÁ, M. (2017). Akú úlohu zohráva materinský jazyk pri diagnostike komunikačnej kompetencie dieťaťa? *Školský psychológ/Školní psychológ*. 18 (1), 2017, 127-133.
- ČEREŠŇÍKOVÁ, M., ROSINSKÝ, R., SAMKO, M., & VANKOVÁ, K. (2017). *Bariéry*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF.

- ČERVENICKÁ, M. (2018). *Rozširovanie naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia metódou naratívny formát*. Záverečná práca. Pdf UK, Katedra primárnej a predprimárnej pedagogiky.
- ČERVENICKÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2018). Rozširovanie naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia metódou naratívny formát. *Psychológia a patopsychológia: Študentská vedecká konferencia 2018*. 17-26.
- CREESE, A., & BLACKLEDGE, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, DOI:0026-7902/10/103-115.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. 49/ 2, 222-251.
- CUMMINS, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly* 14/2, 175-187.
- CUMMINS, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf>
- CUMMINS, J. 1981. *Bilingualism and Minority- Language Children*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education. 54p. ISBN: 0-7744-0239-3.
- DANGWAL, R. (2005). Public computing, computer literacy and educational outcome: Children and computers in rural India. *International Conference on Computers in Education, Singapore*. <http://www.niitholeinthewall.com/docs/Paper10.pdf>
- DEVLIN, M., & MCKAY, J. (2016). Teaching students using technology: Facilitating success for students from low socioeconomic status backgrounds in Australian universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 1/2016, Vol. 32, 92-106.
- DU, J., & ANDERSON, J.D. (2003). Technology and quality of education: Does Technology help low-income and minority students in their academic achievements? *Journal of Law, Technology & Policy*, 1/2003, 1-34.
- DU, J., HAVARD, B., SANSING W., & YU, CH. (2002). The Impact of Technology Use on Low-Income and Minority Students' Academic Achievements: Education Longitudinal Study of 2002, *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 2/2004, Vol. 4, 21-38.
- DWECK, C. S. (2015). *Nastavenie mysle. Nová psychológia úspechu*. Bratislava: Citadella.
- EUROSTAT – Populácia podľa občianstva a pobytu – cudzinci (štatistika k 1. 1. 2018) (<https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=tps00001&plugin=1>)

- FACUNA, J., GALYAŠOVÁ, S., BARTOŠOVÁ, N., & MENZLOVÁ, B. (2016). *Rómsko-slovenský-Slovensko-rómsky slovník*, Bratislava: ŠPU. [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove dokumenty/projekty/eea grants/r_omsko slovensky a slovensko romsky slovník.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/r_omsko_slovensky_a_slovensko_romsky_slovník.pdf)
- FARKAŠOVÁ, E., & ZIMMERMAN, M. (2014). *Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. (cit. 23-07-2019) Dostupné na internete: https://www.komposyt.sk/pre_odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/1-3-1-ziaci-zo-socialne-znevychodnujuceho-prostredia-474.pdf
- FERJENČÍK, J. (2018). Diagnostika rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Vol. 52/2, pp. 127-139.
- FITZPATRICK, C. (2014). Bridging the gap between advantaged and disadvantaged children: Why should we be concerned with executive functions in the South African context? *South African Journal of Childhood Education*. 1/2014, Vol. 4, 156-166.
- FLEWITT, R., MESSER, D., & KUCIRKOVA, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3/2015, Vol.15., 289-310, <https://doi.org/10.1177/1468798414533560>
- GAGARINA, N., KLOP, D., KUNNARI, S., TANTELE, K., VÁLIMA, T., BALCIUNIELE, I., BOHNACKER, U., & WALTERS, J. (2012). *MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZASPiL Nr. 56. Dostupné online: http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_final.pdf
- GARCIA, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century. In Skutnabb-Kangas, T. Phillipson, R., Mohtanty, A. K, Panda, M. (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 140-158.
- GARCIA, O. (2011). Theorizing Translanguaging for Educators. In Celic, C., & Seltzer, K *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. NY: CUNY-NYSIEB. 1-6.
- GARCIA, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y subiendo as Afterword. *Journal of Language Identity & Education*. 16/4, 256-263. Doi 10.1080/15348458.2017.1329657.
- GAŠPAROVÁ, E. (2011). *Učebné texty v rómskom a slovenskom jazyku pre I. stupeň základnej školy*. Bratislava: ŠPÚ.
- GAŽOVIČOVÁ, T., DRÁL, P., GALLOVÁ KRÍGLEROVÁ, E. & KADLEČÍKOVÁ, J. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku.
- GROMA, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2017). Prijatie (akceptácia) žiaka so zdravotným postihnutím v bežnej škole v asociáciách učiteľov. *Psychologické aspekty pomáhání 2016*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017. 25-31.
- HARRIS, R. (2019). Re-assessing the place of the “silent period” in the development of English as an Additional Language among children in Early Years settings . *TEANGA Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10/2019: Special Issue 10: Multilingualism in the Early Years.

- Inovovaný ŠVP ISCED 1. (2011). (cit. 28-11-2018) Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2013). Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.) 2013. *On the Path to Bilingualism: From informal to formal education*. Roma: DITI. pp. 206-230.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2018). Inovatívny prístup k didaktike vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe*. Nitra: PF UK.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2019). Digital support of developing narrative competence among children from excluded rural communities in Slovakia. *eLSE 2019*. DOI 10.12753/2066-026X-19-080
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., & ČIERNIKOVÁ, M. (2016). English teaching of children from socially disadvantaged environment by narrative format approach. Moskva: *International and Russian Education: Bilingual Kindergarten and Primary School*, 2016, 23-29.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., & HORVÁTHOVÁ, Ľ. (2018). Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia. *Psychológia a patopsychológia: Študentská vedecká konferencia 2018*. 100-109.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., ČIERNIKOVÁ, M. & GLASOVÁ, M. (2017). Rozvoj cudzojazyčných kompetencií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 18 (1), 2017, 133-139.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., HORVÁTHOVÁ, Ľ., CABANOVÁ, K., MIŠKOLCI, J., & SOKOLOVÁ, L. 2019. *Predsudky a inklúzia v slovenskom školstve*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., SOKOLOVÁ, L., GROMA, M. (2019). Perception of children's language diversity and their acceptance among teachers in Slovakia: Research findings. In Jones, I., & Lin, M. *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education. An International Perspective. Vol 2*. NC: IAP.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., HORVÁTHOVÁ, Ľ., & CABANOVÁ, K. (2019). Učíme sa spolu... Naratívny formát ako prostriedok na zlepšenie školskej úspešnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Diet'a v ohrození. Konferencia VUDPAP november 2018*, 69-80.
- KAPALKOVÁ, S. (2008). *Gestá v kontexte raného vývinu detí. Štúdie o detskej reči*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, pp. 169 – 211. [online]. Bratislava. [cit. 2017-11-18]. Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3/su bor/Kapalkova.pdf>
- KENDE, A., HADARICS, M., & LÁŠTICOVÁ, B. (2017). Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 12-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.002>

- KIRVAN, D. (2019). Multilingual environments: benefits for early language learning. *TEANGA Journal of the Irish Association for Applied Linguistics* 10/2019. Special Issue 10: Multilingualism in the early years. Dostupné on-line <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/69>
- KLINE, P., GRAHAM, C., KING, W. & WRIGLEY, J. (GB), upr. SENKA, J., PÁLENÍK, L., MEDVEĎOVÁ, L. & MATEJÍK, M. (1997). *Detský skrínig*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- KMEŤ, M., & DOČKAL, V. (2018). Tvorba skrínigového testu čítania s porozumením. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Vol. 52/3-4, pp. 224-243.
- KOLCUNOVÁ, A., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2017). Rozvoj naratívnych kompetencií u detí do sociálne znevýhodneného prostredia pomocou príbehov. In *Ecoletra scientific e-journal*. 115 - 127.
- KRAJČÍR, Z. (2013). Usmernenie ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR., online, [http://www.minedu.sk/data/files/2986_usmernenie.pdf].
- KUHL, P. K. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews Neuroscience*. N. 5 2004, 831-843. DOI : 10.1038/nrn1533.
- KYUCHUKOV, H. (2014). Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, č. 3-4, 309-319.
- LEMEŠOVÁ, M. (2013). Význam prostredia v procesoch učenia u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. *Sociálnopedagogické štúdie 2013* [elektronický zdroj]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013.
- LERNA, A., MASSAGLI, A., GALLUZZI, R., & RUSSO, L. (2002). Imparare a parlare con il format narrativo: Prima applicazione nella riabilitazione del linguaggio nei bambini con Sindrome di Down . *Rivista di Psicolinguistica applicata*, č. 3, pp. 39-55.
- LOJOVÁ, G. (2013). Raná výučba cudzích jazykov v Európe a na Slovensku. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.) 2013. *On the Path to Bilingualism: From informal to formal education*. Roma: DITI. pp. 99-121.
- LUKŠÍK, I., & LEMEŠOVÁ, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- MASARYK R., SOKOLOVÁ, L., & KÉNESY TÚNYIOVÁ, M. (2018). Academic Self-Concept and the Use of Tablet Technologies in Czech and Slovak Schools. *Studia Psychologica*, 3/2018, Vol. 60, pp. 167-182.
- MASARYK, R., & SOKOLOVÁ L. (2012). Making a difference by doing applied qualitative research in education: three case studies. *Human Affairs* 22/2012, pp. 492-509
- MIŇOVÁ, M. (2017). *Škola otvorená všetkým. Stimulačný program pre neformálne vzdelávania. Manuál pre pedagogických zamestnancov k neformálnemu vzdelávaniu*. Bratislava: MPC. Dostupné on-line <http://npsov.mpc-educ.sk/files/articles/neformalne-vzdelavanie-administracia/Stimula%C4%8Dn%C3%BD%20program%20pre%20neform%C3%A1lne%20vzdel%C3%A1vanie.pdf>

- MITRA, S. (2005). Self organizing systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments. *International Journal of Development Issues*, 1/2005, Vol. 4, 71 – 81.
- MITRA, S., & RANA, V. (2001). Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India, *The British Journal of Education Technology*, 2001, Vol. 32, BERA, pp. 221-232
- MOURÃO, S. J. (2005) Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools. In Enever J. & Schmid-Schönbein G. (Eds), *Picture books and primary EFL learners*, Munich: MAFF.
- NICOLOPOULOU, A. & TRAPP, S. 2018. Narrative interventions for children with language disorders: A review of practices and findings. In A. Bar-On, D. Ravid, & E. Dattner (Eds), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 357-386). Mouton de Gruyter
- NICOLOPOULOU, A. 1997. Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. In Michael Bamberg (ed.), *Narrative development: Six approaches*, 179–215. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- PADIGLIA, S. & ARCIDIACONO, F. 2015. A narrative format desing to improve language acquisition through social interaction. In *Teaching Innovation*, 2015, vol. 28, Iss. 3, pp. 83-98. DOI: 10.5937/inovacije1503083P.
- PETTIGREW, T. F. & MEERTENS, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y. (2013). The reserch and application of the Narrative format model. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.), *On the Path to Bilingualism: From informal to formal education*. Roma: DITI. pp. 184-205.
- PIRCHIO, S., TAECHNER, T., COLIBABA, A.C., GHEORGHIU, E. & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2015). Familie involvement in second language learning: the Bilfam project. In Mourao, S., & Luorenco, M. (eds), *Early Years Second Language Education. International prespectives on therapy and practice*. London, New York: Routledge. pp. 204-2017.
- PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha : Grada.
- RAVEN, upr. Ferjenčík. (1985). *Ravenove progresívne matice*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. T-64.
- ROSINSKÝ R., KLEIN, V., ŠRAMOVÁ, B., VANKOVÁ, K. (2011). *Pedagogicko-psychologické a interkulturálne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: UKF.
- RUEF, M., FURMAN, A., & MUÑOZ-SANDOVAL, A. (2006) *Woodcock-Johnson: Medzinárodná edícia. Príručka pre administrátorov: Slovenská edícia*. Nashville, The Woodcock- Muñoz Foundation.
- SAMKO, M., & KAPALKOVÁ, S. (2014). Analýza naratívnej schopnosti rómskeho dieťaťa v rómčine a slovenčine. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. r. 48, 2014, č. 3-4, pp. 372-384.

- SEKYT, V. (2000). Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy. In *Výchovné poradenství*, č. 22, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- SENKA, J., MEDVEĎOVÁ, L., PÁLENÍK, L., & MATEJÍK, M. (1997). *Detský skrínig. (T-100)* Bratislava: Psychodiagnostika, a. s.
- SOFRONIEVA, E. (2015). Measuring empathy and teachers' readiness to adopt innovations in second language learning. In Mourao, S. & Luorenco M. (eds.) *Early Years Second Language Education*. London : Routledge. Pp. 189 – 203.
- SOKOLOVÁ, L. (2017). *Čo ma čaká v škole? Adlerovská psychológia v školskej praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- SOKOLOVÁ, L., & ANDREÁNSKA, V. (2019). Pre-service teachers' ambiguity tolerance. *Society. Integration. Education: proceedings of the international scientific conference: 2: School pedagogy - preschool pedagogy*. Rezekne: Rézeknes Technologiju akadémija. S. 610-618. <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/3676/3782>
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2019). *Becoming a teacher: Professional motivation, personality characteristics and professional vision of pre-service teachers at the transition into practice*. Roma: DITI.
- SOMOROVÁ, R., BLEJOVÁ, M., & ČUNTALOVÁ, M. (2014). *Jazykový kurz Metodické odporúčania Vyučovanie štátneho jazyka pre deti cudzincov v SR*. Bratislava: ŠPÚ.
- ŠPÚ. (Štátny pedagogický ústav). (2018). *NULTÝ ROČNÍK Odporúčania k výchovno-vzdelávacej činnosti v nultom ročníku základnej školy*. Bratislava ŠPÚ. Dostupné on-line <http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/nulty-rocnik-odporucania-k-vychovno-vzdelavacej-cinnosti.pdf>
- Štatistický úrad slovenskej republiky. (2018). *Štatistická ročenka*. Bratislava: ŠÚ SR.
- Štatistický úrad SR – Stav obyvateľstva v SR k 31. 12. 2018 (5 450 421) (<https://www.susr.sk/wps/portal?urlile=wcm:path:/obsah-sk-inf-akt/informativne-spravy/vsetky/53574f49-236a-4825-9db7-126a97ca429a>)
- Štátna školská inšpekcia (State school inspection/ SSI). (2016). *Správa o stave vytvárania podmienok inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo socialne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2015/2016 v SR*. [Report on the state of creating conditions for inclusive education for pupils from a socially disadvantaged environment in elementary schools in the school year 2015/2016 in the Slovak Republic.] <https://www.skolaefektivne.sk/33/sprava-o-stave-vytvarania-predpokladov-na-zabezpecenie-inkluzivneho-vzdelavania-pre-ziakov-zo-socialne-znevychodnneho-prostredia-v-zakladnych-skolach-v-skolskom-roku-2015-2016-v-sr-uniqueiduchxzASYZNbZPksWr5xNIHN4Keu8y7oC08DwpRwFLr8/>
- STRAKOVÁ, Z., (2012). Stories and CLIL. Intersection in primary classroom. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová, L. (eds.) *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom prostredí. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa dvojjazyčnou spoločnosťou*. Zborník z konferencie, Bratislava: Havava, pp. 106-110.

- TABORS, P. O., & SNOW, C. E. (1999). English as a second language in preschool programs. In Genesee, F. (ed): *Educating second language children*. Cambridge University Press. 1999. ISBN 0-521-45797-1
- TAESCHNER, T. (2005). *The magic Teacher*. London : CILT, 216 p.
- TAESCHNER, T. (2013). „The Dinocroc Model“ for Learning and Teaching Languages to Children. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová L. (eds.) 2013. *On the Path to Bilingualism: From informal to formal education*. Roma: DITI. S. 160 – 183.
- TAESCHNER, T., COLIBABA, A., & GHEORGHIU, I. (2013). *The narrative format for learning and teaching languages to children and adults*. In: *Innovative Approaches to Language Teaching and Learning through International Projects*. SYNERGY vol. 9, no. 2/2013.
- TAESCHNER, T., PIRCHIO, S., CORSETTI, R. & FRANCESE, G. (2004). *The magic Teacher's Kit*. Roma: DITI, 2004, 63 p. ISBN88-88677-11-9.
- TOMASELLO M., CARPENTER M., CALL J., BEHNE T., & MOLL H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behav. Brain Sci.* 28, 675–735 (doi:10.1017/S0140525X05000129)
- TOMASELLO, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- VANČÍKOVÁ, K., BALÁŽOVÁ, Z., KOSOVÁ I., VANĚK, B., & RAFAEL V. (2017). *Roma children Childhood Inclusion+*. Slovak Republic: Open Society Foundation Early Childhood Program.
- 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.
- VOJTKOVÁ, N. (2006). Teacher – the Most Important Agent for Education Very Young Learners. In *Osvojování cizího jazyka v raněm věku*: Zbornik z konferencie. Brno: Masarykova Univerzita 2006. s. 89-96.
- ŽÁČKOVÁ, M., & VLADOVÁ, K. (2005). *Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí*. Bratislava: ŠPÚ.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. *Zákon o výchove a vzdelaní (školský zákon)* (cit. 28-02-2018) Dostupné na internete: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2007a). Dimenzie gramotnosti. In Kaščák, O., Žoldošová, K. (eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: renesans. PP. 97-120.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2007b). Prečo a ako v školskom vzdelávaní: teoretické východiská súčasných prístupov a koncepcií rozvoja gramotnosti v predškolskom veku. In Kaščák, O., Žoldošová, K. (eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: renesans. Pp. 121-150.
- ZÁPOTOČNÁ, O., & PETROVÁ, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity.
- ZÁPOTOČNÁ, O., & PETROVÁ, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť "Jazyk a komunikácia"*. Bratislava: MPC.

Príloha 1

Všetky slová použité v príbehoch 1 až 10 zoradené podľa výskytu v knihách

1. Hokus	131 (3.9%)	50. kde	9 (0.3%)	98. kúsok	5 (0.1%)	138. odrazu	
2. sa	115 (3.4%)	51. kto	9 (0.3%)	99. motýľ	5 (0.1%)		4 (0.1%)
3. Lotuska	106 (3.2%)	52. po	9 (0.3%)	100. ma	5 (0.1%)	139. nadšene	
4. je	86 (2.6%)	53. kačka	9 (0.3%)	101. má	5 (0.1%)		4 (0.1%)
5. si	54 (1.6%)	54. Hokusa	9 (0.3%)	102. také	5 (0.1%)	140. začal	4 (0.1%)
6. na	42 (1.3%)	55. ach	9 (0.3%)	103. neho	5 (0.1%)	141. cez	4 (0.1%)
7. povedal	40 (1.2%)	56. bum	9 (0.3%)	104. pozor	5 (0.1%)	142. juchú	4 (0.1%)
8. nie	30 (0.9%)	57. auto	9 (0.3%)	105. keď	5 (0.1%)	143. fúúú	4 (0.1%)
9. pán	30 (0.9%)	58. zajac	9 (0.3%)	106. moja	5 (0.1%)	144. silno	4 (0.1%)
10. potkan	30 (0.9%)	59. dievča	9 (0.3%)	107. všetko	5 (0.1%)	145. začalo	4 (0.1%)
11. povedala		60. dinokrok		108. domčeku		146. brr	4 (0.1%)
	24 (0.7%)		8 (0.2%)		5 (0.1%)	147. zobrali	
12. och	21 (0.6%)	61. hurá	8 (0.2%)	109. Lotuske			4 (0.1%)
13. veľmi	19 (0.6%)	62. tiež	8 (0.2%)		5 (0.1%)	148. domčeka	
14. bfm	18 (0.5%)	63. za	8 (0.2%)	110. otvoriť			4 (0.1%)
15. ahoj	17 (0.5%)	64. pekný	8 (0.2%)		5 (0.1%)	149. au	4 (0.1%)
16. tu	17 (0.5%)	65. zima	8 (0.2%)	111. chcela	5 (0.1%)	150. mój	4 (0.1%)
17. ale	17 (0.5%)	66. dom	8 (0.2%)	112. tancovať		151. dome	4 (0.1%)
18. klop	17 (0.5%)	67. dva	8 (0.2%)		5 (0.1%)	152. von	4 (0.1%)
19. teraz	17 (0.5%)	68. tri	8 (0.2%)	113. daj	5 (0.1%)	153. hore	4 (0.1%)
20. pre	16 (0.5%)	69. deň	8 (0.2%)	114. lietadlo		154. pri	4 (0.1%)
21. hop	16 (0.5%)	70. uvidel	7 (0.2%)		5 (0.1%)	155. niečo	4 (0.1%)
22. bolo	15 (0.4%)	71. zrazu	7 (0.2%)	115. túk	5 (0.1%)	156. zvolala	
23. čo	15 (0.4%)	72. idem	7 (0.2%)	116. prišiel	5 (0.1%)		4 (0.1%)
24. blato	15 (0.4%)	73. sme	7 (0.2%)	117. čokolády		157. trúbka	4 (0.1%)
25. tam	14 (0.4%)	74. spolu	7 (0.2%)		5 (0.1%)	158. mňa	4 (0.1%)
26. parku	14 (0.4%)	75. boli	7 (0.2%)	118. pána	5 (0.1%)	159. hip	4 (0.1%)
27. som	14 (0.4%)	76. mali	7 (0.2%)	119. príšery		160. už	4 (0.1%)
28. rýchlo	14 (0.4%)	77. mi	7 (0.2%)		5 (0.1%)	161. hudbu	4 (0.1%)
29. tak	14 (0.4%)	78. loptu	7 (0.2%)	120. autá	5 (0.1%)	162. prehrávač	
30. bol	13 (0.4%)	79. Lotusku	7 (0.2%)	121. vajíčko			4 (0.1%)
31. áno	13 (0.4%)	80. ceste	7 (0.2%)		4 (0.1%)	163. budík	4 (0.1%)
32. ja	13 (0.4%)	81. psst	6 (0.2%)	122. hej	4 (0.1%)	164. pomaly	
33. dobre	13 (0.4%)	82. pekné	6 (0.2%)	123. malý	4 (0.1%)		4 (0.1%)
34. ty	12 (0.4%)	83. podme	6 (0.2%)	124. toto	4 (0.1%)	165. pomaličky	
35. odpovedala		84. ho	6 (0.2%)	125. spieval			4 (0.1%)
	12 (0.4%)	85. ako	6 (0.2%)		4 (0.1%)	166. lepšie	4 (0.1%)
36. bola	12 (0.4%)	86. opäť	6 (0.2%)	126. trala	4 (0.1%)	167. bicykel	
37. žaba	12 (0.4%)	87. jedného	6 (0.2%)	127. tralala	4 (0.1%)		4 (0.1%)
38. domov	12 (0.4%)	88. dňa	6 (0.2%)	128. tralalalala		168. motor	4 (0.1%)
39. ju	12 (0.4%)	89. povedali			4 (0.1%)	169. že	4 (0.1%)
40. pozri	11 (0.3%)		6 (0.2%)	129. vtáčik	4 (0.1%)	170. bruško	
41. dovidenia		90. zobral	6 (0.2%)	130. mám	4 (0.1%)		4 (0.1%)
	11 (0.3%)	91. lopta	6 (0.2%)	131. chcem	4 (0.1%)	171. doktor	4 (0.1%)
42. aj	11 (0.3%)	92. rýchlejšie		132. motýlik		172. práve	4 (0.1%)
43. raz	10 (0.3%)		6 (0.2%)		4 (0.1%)	173. darček	4 (0.1%)
44. opýtal	10 (0.3%)	93. potkana	6 (0.2%)	133. hlave	4 (0.1%)	174. dnes	4 (0.1%)
45. aha	10 (0.3%)	94. list	6 (0.2%)	134. ti	4 (0.1%)	175. fotoaparát	
46. hrať	10 (0.3%)	95. krok	5 (0.1%)	135. svojej	4 (0.1%)		4 (0.1%)
47. jej	10 (0.3%)	96. vo	5 (0.1%)	136. preč	4 (0.1%)	176. foták	4 (0.1%)
48. potom	10 (0.3%)	97. odpovedal		137. prosím		177. býva	4 (0.1%)
49. tento	10 (0.3%)		5 (0.1%)		4 (0.1%)		

178. pohľadnicu	221. teplo 3 (0.1%)	262. čľup 2 (0.1%)	307. klinecov
4 (0.1%)	222. škatuľka	263. sklamané	2 (0.1%)
179. povedalo	3 (0.1%)	2 (0.1%)	308. čoskoro
3 (0.1%)	223. škatuľke	264. zemi 2 (0.1%)	2 (0.1%)
180. prechádzal	3 (0.1%)	265. oči 2 (0.1%)	309. potrebujeme
3 (0.1%)	224. teba 3 (0.1%)	266. bodky 2 (0.1%)	2 (0.1%)
181. čiv 3 (0.1%)	225. posteľe	267. chvost 2 (0.1%)	310. strechu
182. krásny 3 (0.1%)	3 (0.1%)	268. jeden 2 (0.1%)	2 (0.1%)
183. snažil 3 (0.1%)	226. konečne	269. chcel 2 (0.1%)	311. prst 2 (0.1%)
184. napodobniť	3 (0.1%)	270. sám 2 (0.1%)	312. vykrikol
3 (0.1%)	227. hopsa 3 (0.1%)	271. chce 2 (0.1%)	2 (0.1%)
185. ďalej 3 (0.1%)	228. mal 3 (0.1%)	272. mnou 2 (0.1%)	313. stôl 2 (0.1%)
186. kráľal 3 (0.1%)	229. poklady	273. žltý 2 (0.1%)	314. tešili 2 (0.1%)
187. parkom	3 (0.1%)	274. okolo 2 (0.1%)	315. svojho 2 (0.1%)
3 (0.1%)	230. pod' 3 (0.1%)	275. tebou 2 (0.1%)	316. blata 2 (0.1%)
188. kač 3 (0.1%)	231. najrýchlejšie	276. sadol 2 (0.1%)	317. začala 2 (0.1%)
189. aká 3 (0.1%)	3 (0.1%)	277. položil 2 (0.1%)	318. svoj 2 (0.1%)
190. milá 3 (0.1%)	232. nespadni	278. chyt' 2 (0.1%)	319. dobrá 2 (0.1%)
191. kva 3 (0.1%)	3 (0.1%)	279. počkaj 2 (0.1%)	320. hra 2 (0.1%)
192. pozrel 3 (0.1%)	233. nespadol	280. niekoho	321. uvidela
193. volal 3 (0.1%)	3 (0.1%)	2 (0.1%)	2 (0.1%)
194. hokusovi	234. budem	281. zbadal 2 (0.1%)	322. mojom
3 (0.1%)	3 (0.1%)	282. vyzeral	2 (0.1%)
195. zo 3 (0.1%)	235. lebo 3 (0.1%)	2 (0.1%)	323. vrátila 2 (0.1%)
196. ha 3 (0.1%)	236. lietadla	283. niekto 2 (0.1%)	324. celom 2 (0.1%)
197. unavený	3 (0.1%)	284. presne 2 (0.1%)	325. kráčam
3 (0.1%)	237. nič 3 (0.1%)	285. nohy 2 (0.1%)	2 (0.1%)
198. pekná 3 (0.1%)	238. šťastne	286. isté 2 (0.1%)	326. prestašene
199. spoločne	3 (0.1%)	287. veľkú 2 (0.1%)	2 (0.1%)
3 (0.1%)	239. pomoc 3 (0.1%)	288. veľa 2 (0.1%)	327. celý 2 (0.1%)
200. hmm 3 (0.1%)	240. spadol 3 (0.1%)	289. mňam 2 (0.1%)	328. nahnevane
201. šťastný	241. išiel 3 (0.1%)	290. chudák	2 (0.1%)
3 (0.1%)	242. čokoládu	2 (0.1%)	329. máš 2 (0.1%)
202. chvíli 3 (0.1%)	3 (0.1%)	291. fňuk 2 (0.1%)	330. ľúto 2 (0.1%)
203. opýtala	243. zjedla 3 (0.1%)	292. pozrela	331. mop 2 (0.1%)
3 (0.1%)	244. bolí 3 (0.1%)	2 (0.1%)	332. metlu 2 (0.1%)
204. chceme	245. chorá 3 (0.1%)	293. zvolal 2 (0.1%)	333. chladno
3 (0.1%)	246. dal 3 (0.1%)	294. spievali	2 (0.1%)
205. šťastní	247. ďakujem	2 (0.1%)	334. oheň 2 (0.1%)
3 (0.1%)	3 (0.1%)	295. pesničku	335. škrk 2 (0.1%)
206. vietor 3 (0.1%)	248. fotku 3 (0.1%)	2 (0.1%)	336. kozube
207. mokré 3 (0.1%)	249. poštar 3 (0.1%)	296. dinokroci	2 (0.1%)
208. buch 3 (0.1%)	250. tašky 3 (0.1%)	2 (0.1%)	337. príjemne
209. mu 3 (0.1%)	251. pokračoval	297. park 2 (0.1%)	2 (0.1%)
210. ešte 3 (0.1%)	3 (0.1%)	298. bývať 2 (0.1%)	338. otvor 2 (0.1%)
211. zobrala	252. autobus	299. úplne 2 (0.1%)	339. nešťastne
3 (0.1%)	3 (0.1%)	300. ruky 2 (0.1%)	2 (0.1%)
212. išla 3 (0.1%)	253. jedno 2 (0.1%)	301. súhlasil	340. máme 2 (0.1%)
213. štyri 3 (0.1%)	254. vnútri 2 (0.1%)	2 (0.1%)	341. nápad 2 (0.1%)
214. fuj 3 (0.1%)	255. tat 2 (0.1%)	302. začali 2 (0.1%)	342. úžasný
215. pýtala 3 (0.1%)	256. jazere 2 (0.1%)	303. domček	2 (0.1%)
216. pospevoval	257. aký 2 (0.1%)	2 (0.1%)	343. bubon 2 (0.1%)
3 (0.1%)	258. milý 2 (0.1%)	304. steny 2 (0.1%)	344. trúbke 2 (0.1%)
217. od 3 (0.1%)	259. plameniak	305. domu 2 (0.1%)	345. tuturu 2 (0.1%)
218. len 3 (0.1%)	2 (0.1%)	306. kladivo	346. spal 2 (0.1%)
219. dvere 3 (0.1%)	260. kačku 2 (0.1%)	2 (0.1%)	347. žiadnu 2 (0.1%)
220. stalo 3 (0.1%)	261. vody 2 (0.1%)		348. veď 2 (0.1%)

349. báb	2 (0.1%)	392. ďakujeme	445. hlavy	502. blúzky
350. priskočil	2 (0.1%)	2 (0.1%)	446. dlaň	503. šaty
351. jeho	2 (0.1%)	393. vybral 2 (0.1%)	447. kamarát	504. nosy
352. svoje	2 (0.1%)	394. nich 2 (0.1%)	448. odletel	505. uši
353. kniha	2 (0.1%)	395. pohľadnica	449. prekvapený	506. obom
354. film	2 (0.1%)	2 (0.1%)	450. ak	507. im
355. starý	2 (0.1%)	396. doma 2 (0.1%)	451. dokážeš	508. hniezdo
356. sú	2 (0.1%)	397. autobusu	452. nechytíš	509. studené
357. tik	2 (0.1%)	2 (0.1%)	453. posmieval	510. mať
358. skvelé	2 (0.1%)	398. prejsť 2 (0.1%)	454. neponáhľaj	511. pokračovala
359. kričal	2 (0.1%)	399. cestu 2 (0.1%)	455. udychčaný	512. postavme
360. zapol	2 (0.1%)	400. pozrime	456. vzdávam	513. začnime
361. báli	2 (0.1%)	2 (0.1%)	457. uletel	514. hneď
362. zastavil	2 (0.1%)	401. kufor 2 (0.1%)	458. zbadala	515. toho
363. vŕm	2 (0.1%)	402. vajíčku	459. iste	516. stavať
364. letím	2 (0.1%)	403. počúvaj	460. brucho	517. veľké
365. malé	2 (0.1%)	404. rat	461. ústa	518. kamene
366. padák	2 (0.1%)	405. puklo	462. robíš	519. aby
367. uvidíme	2 (0.1%)	406. príbeh	463. zbieram	520. postavili
368. neskôr	2 (0.1%)	407. ružový	464. jahody	521. drevo
369. pozerala	2 (0.1%)	408. plameniaka	465. tamto	522. dosky
370. spočítam	2 (0.1%)	409. chve	466. ukázala	523. niekoľko
371. čokoláda	2 (0.1%)	410. chva	467. jahodu	524. píľku
372. všetku	2 (0.1%)	411. chvo	468. zjedli	525. hotové
373. zle	2 (0.1%)	412. chvu	469. jahôd	526. ďalšie
374. chúďa	2 (0.1%)	413. cvhi	470. chutné	527. klinec
375. crn	2 (0.1%)	414. plávať	471. postavila	528. viac
376. dobrý	2 (0.1%)	415. zakačkala	472. odchádza	529. bolesťivo
377. injekciu	2 (0.1%)	416. kvač	473. ostal	530. dávaj
378. zdravá	2 (0.1%)	417. kvič	474. plakať	531. upozornila
379. tom	2 (0.1%)	418. kvoč	475. pôjdeš	532. ošetrila
380. bála	2 (0.1%)	419. kve4	476. kráčali	533. zranený
381. rozlúčil	2 (0.1%)	420. kvu4	477. hniezda	534. chvíľu
382. zlý	2 (0.1%)	421. odplávala	478. bývala	535. hotovú
383. prečo	2 (0.1%)	422. kríkom	479. malí	536. vyrobili
384. navždy	2 (0.1%)	423. zakvákala	480. kráčame	537. stoličky
385. chýbat	2 (0.1%)	424. žaby	481. ideme	538. nastáhovali
386. rozhodli	2 (0.1%)	425. pokúsil	482. žili	539. suchý
387. potichu	2 (0.1%)	426. žabu	483. hniezde	540. nového
388. trošku	2 (0.1%)	427. kvok	484. slobodní	541. hotový
389. doprava	2 (0.1%)	428. kvik	485. vysoko	542. náš
390. doľava	2 (0.1%)	429. kvek	486. korune	543. mokro
391. fotografiu	2 (0.1%)	430. kvuk	487. stromu	544. našom
		431. kvak	488. fúkať	545. novom
		432. skočila	489. zosilnel	546. päť
		433. smutný	490. fúkal	547. šesť
		434. zrkadlo	491. popfchať	548. sedem
		435. zrkadla	492. prší	549. osem
		436. prechádzam	493. rozpršalo	550. deväť
		437. zahrať	494. liať	551. zľakla
		438. hru	495. leje	552. padla
		439. lietal	496. búrka	553. oj
		440. hlavu	497. premočeni	554. zablatená
		441. sedím	498. vlasy	555. blatom
		442. opatrne	499. sukne	556. zmenila
		443. zdvihol	500. ponožky	557. názor
		444. motýlika	501. nohavice	558. super

559. odkotúľala	616. umyjeme	673. spat'	730. takto
560. späť	617. dlážku	674. uaaa	731. robí
561. zablatenými	618. celučičký	675. nemáme	732. vstávaj
562. nohami	619. čisto	676. nemôžeme	733. budila
563. roznášala	620. svojom	677. bez	734. há
564. ách	621. sťažoval	678. hudby	735. hudba
565. celá	622. mrzne	679. pravda	736. odvetil
566. podlaha	623. napadlo	680. nemali	737. neveriacky
567. špinavá	624. zapáľme	681. nemohli	738. tancovali
568. zábavná	625. papier	682. obleč	739. veselo
569. rozhadzovala	626. zápalky	683. kabát	740. uff
570. seba	627. dobré	684. zas	741. kameň
571. stoličke	628. tešil	685. šalik	742. cyklista
572. stole	629. sedeli	686. zakričal	743. vysadol
573. nose	630. pozerali	687. ňou	744. bicyklovaní
574. mojej	631. ohňa	688. čiapku	745. bicykli
575. mojich	632. skrimi	689. znudene	746. bicyklujem
576. rukách	633. tá	690. vydýchla	747. šliapal
577. zablatené	634. škatuľku	691. môžem	748. pedálov
578. vracal	635. pokúšal	692. ist'	749. vládal
579. cestou	636. nemôžem	693. hádzať	750. bál
580. tralalaléro	637. nedá	694. stromom	751. unavil
581. tralalalá	638. zatvorená	695. pozoroval	752. nechal
582. ide	639. nedala	696. hre	753. maj
583. zablatila	640. robíť	697. veľkým	754. šofér
584. vracia	641. pýtali	698. skokom	755. posadil
585. povie	642. mala	699. sebe	756. auta
586. otvoril	643. ďalší	700. býval	757. bezpečnostná
587. očami	644. čarovné	701. tajomnej	758. pásy
588. hľadal	645. slovíčka	702. jaskyni	759. naštartoval
589. skrývala	646. Lotus	703. pod	760. šoféroval
590. stoličkou	647. zázračne	704. zemou	761. spokojne
591. tá	648. otvorila	705. skrýša	762. autom
592. počujem	649. našli	706. pokladov	763. kamaráti
593. zašepkala	650. hudobné	707. ukázal	764. radostne
594. jaj	651. nástroje	708. pár	765. vyliezol
595. samé	652. bubnovať	709. kolkov	766. nasadil
596. jasné	653. bubne	710. moje	767. helmu
597. špinavé	654. výborné	711. nádherné	768. naštartovať
598. špinavý	655. hlasnejšie	712. macík	769. stláčal
599. nos	656. bubnoval	713. skutočný	770. gombíky
600. vlasoch	657. tichšie	714. vie	771. čudoval
601. šatách	658. dost'	715. rozprávať	772. ahá
602. urobila	659. ozval	716. vymeniť	773. zaburácal
603. prepáč	660. škatuľky	717. nechcela	774. potešil
604. musíme	661. dodala	718. alebo	775. vznieslo
605. upratať	662. taká	719. nakoniec	776. pospevovať
606. nariadil	663. zahrajme	720. zaradovala	777. pilot
607. vedro	664. rada	721. vymenila	778. pilotujem
608. plné	665. hrám	722. rozlúčila	779. mával
609. kefu	666. tú	723. pánom	780. svojim
610. handru	667. skutočná	724. potkanom	781. priateľom
611. pustili	668. oslava	725. pozdravila	782. preľakol
612. umývania	669. zábava	726. prišla	783. zastavilo
613. pritom	670. zahráli	727. prehrávačom	784. zrútim
614. milú	671. Hokusom	728. spievala	785. nahlas
615. zober	672. namietať	729. tancujme	786. zistil

787. úľavou	844. strachu	901. ukradol	958. Lotusky
788. chystal	845. vyskočila	902. uvidelo	959. žiaden
789. skočiť	846. obývačky	903. vykriľko	960. naozaj
790. dole	847. cítila	904. traja	961. vhodil
791. skoč	848. vidíš	905. priatelìa	962. poštovej
792. zoskočil	849. netreba	906. ľahli	963. schránky
793. priamo	850. príliš	907. zem	964. šuch
794. kamarátovej	851. neskoro	908. príšer	965. práci
795. narodeninovej	852. okamihu	909. vykriľki	966. dostali
796. torty	853. zaklopal	910. myslelo	967. čítali
797. zadok	854. nebol	911. oni	968. vrátim
798. hlava	855. ňu	912. preto	969. stredu
799. ubolene	856. ním	913. tvoj	970. autobusom
800. zastonal	857. tešila	914. urobiť	971. teším
801. nedával	858. milé	915. jednoduché	972. vás
802. navštíviť	859. knižka	916. urobím	973. pozreli
803. tanier	860. zvedavo	917. vám	974. kalendára
804. čokoládou	861. kým	918. zobralo	975. zvolali
805. poháre	862. odbaľovala	919. nastavilo	976. streda
806. kúpiť	863. videla	920. objektív	977. išli
807. malinovku	864. nachádza	921. zostaňte	978. zastávku
808. nedotýkaj	865. bolieť	922. stáť	979. privítať
809. nedotknem	866. leto	923. podťe	980. museli
810. toľko	867. túlali	924. cvak	981. rušnú
811. kúskov	868. teplý	925. vaša	982. bude
812. nepatrí	869. nesúhlasil	926. fotka	983. ťažké
813. nikomu	870. povedz	927. fotografia	984. počítať
814. chutná	871. odchádzam	928. hotová	985. dve
815. veľký	872. neodchádzal	929. dievčať	986. áut
816. puk	873. počas	930. obrázok	987. červené
817. odlomila	874. leta	931. pekne	988. modré
818. kus	875. júni	932. pripravený	989. staré
819. lahodná	876. júli	933. odchod	990. nové
820. zjem	877. auguste	934. priateľmi	991. neboli
821. auu	878. budete	935. kývali	992. žiadne
822. stonala	879. nám	936. pánovi	993. prešli
823. vrátil	880. budeš	937. potkanovi	994. druhú
824. malinovkou	881. pripomínalo	938. vráť	995. stranu
825. choď	882. urobme	939. niesol	996. cesty
826. radšej	883. fotoaparátom	940. poštársku	997. vedeli
827. cítiš	884. čase	941. tašku	998. ponáhlal
828. potrebujem	885. malo	942. plnú	999. stihli
829. vankúšik	886. zoberú	943. listov	1000. prísť
830. svoju	887. chvíľočku	944. pohľadníc	1001. zastávke
831. prikryvku	888. približovali	945. doručiť	1002. vtedy
832. macíka	889. dievčaťu	946. poštu	1003. hlučný
833. plakala	890. šepkala	947. zvieratkám	1004. vystupuje
834. zavolal	891. pohnime	948. bývajúcim	1005. ťažký
835. lekárovi	892. šepkal	949. žabe	1006. doplnil
836. poriadku	893. všetci	950. kačkin	1007. plný
837. počúvala	894. skryli	951. kačke	1008. darčekov
838. Hokusov	895. lavičku	952. pošťárovi	1009. svojich
839. rozhovor	896. ktorej	953. zajacovi	1010. priateľov
840. doktorom	897. sedelo	954. šťastná	1011. nadšení
841. spálne	898. hl'adat'	955. dostala	1012. vítali
842. injekcia	899. nenašlo	956. hopsá	1013. vitaj
843. vykriľka	900. kričalo	957. až	

Príloha č. 2

Analýza príbehov podľa počtu lexikálnych jednotiek a podľa počtu znakov

Príbeh	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3	Pr. 4	Pr. 5	Pr. 6	Pr. 7	Pr. 8	Pr. 9	Pr. 10	Spolu	
Všetky slová	285	341	256	323	296	337	364	392	348	395	3337	
Použité písmená	1372	1631	1286	1503	1409	1702	1867	1952	1809	1956	14075	
Slabiky	479	569	459	562	522	620	661	688	657	683	5900	
Vety	103	124	85	108	90	110	131	140	120	128	1139	
Rôzne slová (Types)	124 44%	172 50%	140 55%	175 54%	145 49%	170 50%	167 46%	189 48%	186 53%	198 50%	1013 31%	
Priemerná dĺžka slova	4,8	4,80	5	4,7	4,8	5,1	5,1	5	5,2	5	4,9	
Priemerný počet slov vo vete	2,8	2,1	3	3	3,3	3,1	2,8	2,8	2,9	3,1	2,9	
Jednoslabičné slová	159	185	120	158	146	150	162	204	148	199	1631	
Slová s viac ako 3 slabikami	44	60	49	57	62	81	76	89	82	71	671	
Počet slabík v slove	1,7	1,1	1,8	1,7	1,8	1,8	1,8	1,8	1,9	1,7	1,8	
Počet riadkov	62	73	62	68	59	64	79	73	81	81	702	
Krátke slová do 3 písmen	112 39%	122 6%	3 28%	137 42%	116 39%	121 36%	141 39%	159 41%	125 36%	146 37%	1250 37%	
Dlhé slová nad 7 písmen	53 19%	69 20%	20 22%	57 19%	60 23%	69 26%	87 22%	83 24%	95 26%	89 22%	88 22%	750 22%
Najdlhšia veta	8	16	9	11	8	11	11	19	8	10	19	
Najdlhšie slovo (Písmená)	11	11	11	12	12	11	13	10	12	11	13	
Najdlhšie slovo (Slabiky)	5	5	5	5	5	6	6	5	5	5	6	
Čítanie nahlas v minútach (dospelý)	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	27	

Príloha č. 3

Analýza výskytu a početností zastúpenia písmen a znakov v slovách

1. A	1840 (11.2%)	23. Á	243 (1.5%)
2. O	1665 (10.1%)	24. C	241 (1.5%)
3. E	1026 (6.2%)	25. Č	196 (1.2%)
4. L	947 (5.7%)	26. Š	145 (0.9%)
5. K	833 (5.1%)	27. Ý	121 (0.7%)
6. T	780 (4.7%)	28. Y	117 (0.7%)
7. S	759 (4.6%)	29. Ť	100 (0.6%)
8. I	638 (3.9%)	30. Í	80 (0.5%)
9. U	635 (3.9%)	31. Ú	73 (0.4%)
10. P	628 (3.8%)	32. Ľ	70 (0.4%)
11. R	546 (3.3%)	33. Ž	60 (0.4%)
12. N	541 (3.3%)	34. ?	59 (0.4%)
13. V	526 (3.2%)	35. É	54 (0.3%)
14. D	525 (3.2%)	36. F	39 (0.2%)
15. H	481 (2.9%)	37. Ď	31 (0.2%)
16. M	443 (2.7%)	38. Ň	30 (0.2%)
17. .	443 (2.7%)	39. Ř	23 (0.1%)
18. ,	388 (2.4%)	40. Ô	13 (0.1%)
19. J	316 (1.9%)	41. Ä	9 (0.1%)
20. B	287 (1.7%)	42. Ó	7 (0%)
21. !	259 (1.6%)	43. G	5 (0%)
22. Z	257 (1.6%)		

Vecný register

- anticipácia, 22, 24, 38, 82
bariéry, 84, 86
benefity, 88, 89
bilingválne vzdelávanie, 11
čitateľská gramotnosť, 81
čitateľská kompetencia, 34, 36
deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, 71
digitálne vzdelávanie, 85, 86, 88
digitálny obsah, 3, 29, 38, 84, 85, 86, 87
disciplína v triede, 101
diskurz, 5
dramatizácia, 18, 20, 26, 29, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 48, 50, 54, 61, 87, 88, 93, 98
druhý jazyk, 14
dynamický bilingvizmus, 11
emócie, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 48, 49
fonologické uvedomovanie, 27
gestá, 27, 33, 109
gestikulácia, 25
gestikulácia, 24
gramatika, 23
holistický model učenia, 25
imerzné vzdelávanie, 12
index reči, 74, 78, 79
inkluzívne vzdelávanie, 6, 102, 112
inovatívne vzdelávanie, 12
intersubjektivita, 22
jazykový transfer, 11
kognitívne/akademické jazykové zručnosti, 10
magický vstup, 26
main test, 67
main test, 61, 63, 69, 70, 73, 104, 105
materiál pre učiteľov, 18
materský prehovor, 21
medzipredmetové vyučovanie, 29
medzipredmetové vzťahy, 3, 52, 94
metalingvistické uvedomovanie, 12
miešanie kódov, 11
migrácia, 5
mini-muzikál, 24, 27
monolingválne inštrukcie, 11
monolingválne vzdelávanie, 9
motivácia, 22
multimodálne aktivity, 24
nadviazať kontakt, 22
narácia, 25, 67
naratívna kompetencia, 73
naratívny formát, 3, 6, 32, 53, 60, 71, 89, 91, 94, 101, 103, 106, 107
model naratívneho formátu, 16, 109
nastavenie na rast, 32
obdobie mlčania, 8
obsahový štandard, 54
očný kontakt, 22, 23
opakovanie, 17, 24, 36, 38
osobnostný a sociálny rozvoj, 53, 55, 56, 57, 58
porozumenie novému jazyku, 23
porozumenie príbehu, 25
práca v kruhu, 23
pracovná pamäť, 61, 62, 63
predčitateľské kompetencie, 84
predsudky, 9, 15
prepínanie jazykových kódov, 11
prerozprávanie príbehu, 68
prierezové témy, 53, 55, 56, 57, 58, 59
produkcia jazyka, 24
prosociálne správanie, 4, 92
prvý jazyk, 14
ravenove progresívne matice, 62, 111
rómske deti, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 85
rozprávanie príbehu, 68, 70
rutinné aktivity, 22, 24
segregácia, 12, 14
slovenský jazyk, 13, 14, 21, 23, 52, 53
sociálne prostredie, 104
spoločne zameranú pozornosť, 24
školská úspešnosť, 104
translanguaging, 6
univerzálny model učenia, 6
úspešnosť, 5
výkonový štandard, 54
vyučovací jazyk, 8, 13, 14, 21
vývin pregramotnosti, 83
základné medziľudské komunikačné schopnosti, 10
žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, 10

Menný register

- Adreánska 102
Ahren 25
Aiakbari 10
Allahmoradi 10
Anderson 84, 107
Antušová 2, 4, 6, 94
Arcidiacono 16
Bagalová 9
Baron-Cohen 15
Behne 24
Benati 6
Bernáthová 25, 53, 54
Bernstein 10, 21, 66
Bizíková 9
Bjelová 8, 53
Blackedge 11
Bobb 11
Bohonnek 10
Bond 15
Bruner 24
Burgstahler 6
Cabanová 15, 60
Call 24
Carpenter 24
Corsetti 23, 124
Creese 11
Cummins 11, 21
Čerešňíková 9, 23
Červenická passim
Čierníková 61
Čuntálová 8, 53
Dangwal 84, 107
Devlin 84, 89, 107
Dočkal 82
Du 84, 107
Dweck 16, 32, 102
Falcuna 73
Fatulová 9
Ferjenčík 61, 70, 111
Fitzpatrick 10, 108
Flewitt 84, 108
Francesca Solanez.. 23,73
Furman 61, 70
Gagarina. 61-73, 80, 104
Galluzzi 16
Garcia 6, 11
Gašparová 12
Glasovej 61
Groma 15
Hadarics 9
Harris 8
Harvanová 63, 65
Havard 84, 107
Hoshino 11
Jursová Zacharová
..... passim
Kapalková 22, 23, 25
Kaščák 25, 113
Kende 9
Kenesy 84
Kirvanová 12
Kirwan 6
Kline 61, 62, 66, 104,
105
Kmeť 82
Knausová 10
Konculová 11
Krajčír 71
Kroll 11
Kucirkova 84, 108
Kuhl 21, 22
Lašticová 9
Lemešová 15, 60
Lerna 16
Lojová 14
Thomasello 24
Mar 25
Masaryk 84, 86, 110
Massagli 16
Mayer 6
McKay 84, 107
McKey 89
Meertens 15
Messer 84, 108
Miškolci 15
Mitra 84, 87, 111
Moll 24
Munoz-Sandoval.. 61, 70
Padiglia 16
Passiatore 16
Petrová 103
Pettigrew 15
Pirchio 16, 23, 73, 124
Polišenská 25
Poros 25
Průcha 10, 21
Pupala 25
Rana 87
Raven 61, 63, 70
Reiterová 25
Robinson 21
Rose 6
Ruef 61, 62, 70
Russo 16
Sanchez 6
Sansing 84, 107
Saville 8
Sekyt 12
Snow 8, 24
Sofronieva 15
Sokolová passim
Somorová 8, 25, 53
Stern 21
Straková 25
Sussová 25
Tabors 8, 24
Taeschner passim
Troike 8
Vančíková 9
Vojtková 25
Wei 6
Wheelwright 15
Woodcock-Johnson.. 61,
111
Yu 84,
107
Zápotočná 83, 103



Metodické materiály on-line

Knižky

Kresba postáv: Beatrix

Slovenské texty a preklady: Zlatica Jursová Zacharová

Grafický návrh: Zlatica Jursová Zacharová

Pôvodné grafické návrhy: Giulia Francese Solanez, Manuela Monteforte

Jazyková korektúra: Ľubica Horváthová

Načítanie príbehov – hlasy: Zlatica Jursová Zacharová, Daniel Jursa

Hudobné podklady: © Musiccartoon srl

Video k príbehom: © RAI TV

Spev: žiačky Základnej umeleckej školy Eugeňa Suchoňa, Bratislava-Dúbravka, pod vedením Karin Lukáčovej

Hudobný strih: Michal Matejka

Tréningové video

Účinkovali: Zlatica Jursová Zacharová, Iveta Mátejková, Kristína Oravcová, Andrea Sokolová, Tereška Sokolová, Katarína Zamborová, Monika Lászlóková, Simona Šišuláková, Ľudmila Kováčová, Katarína Ovčiariková, Radoslava Lizáková

Réžia: Lenka Sokolová

Kamera: Jaroslav Mišovych

Strih: Zlatica Jursová Zacharová

Scénar a pôvodné texty: Traute Taeschner, Sabine Pirchio, Renato Corsetti, Giulia Francese (2014)

Preklad a slovenské titulky: Zlatica Jursová Zacharová

Zlatica Jursová Zacharová

**Naratívny formát v škole -
od metódy k výskumu**

Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí
z marginalizovaného jazykového prostredia

Vydavateľ: Havava, s.r.o.

Rozsah strán: 124

Počet znakov: 268 924

Počet autorských hárkov: 7,47 AH

Prvé vydanie

Náklad: 100 kusov

Tlač: Ko&Ka, Bratislava

ISBN: 978-80-89932-11-5

