

# AKÚ ÚLOHU ZOHRAVA MATERINSKÝ JAZYK PRI DIAGNOSTIKE KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA?<sup>8</sup>

## HOW IMPORTANT IS THE ROLE OF MOTHER TONGUE IN THE DIAGNOSIS OF CHILD'S COMMUNICATION COMPETENCE?

MIROSLAVA ČEREŠŇÍKOVÁ

Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, Slovensko, mceresnikova@ukf.sk

**Abstrakt:** Posúdenie úrovne jazykovej kompetencie a rozsahu aktívnej slovnej zásoby je súčasťou psychologickéj diagnostiky školskej zrelosti. Diagnostika je obvyčajne realizovaná vo vyučovacom jazyku školy, ktorý je zároveň aj materinským jazykom dieťaťa. Aké výsledky v tejto diagnostike môže dosiahnuť dieťa, ktoré žije na Slovensku, ale jeho materinský jazyk je odlišný, pretože je príslušníkom minoritnej skupiny? Boli by jeho výsledky iné, ak by bola diagnostika vedená v jeho materinskom jazyku? Príspevok prináša čiastkové zistenia výskumu jazykovej kompetencie rómskych žiakov v prvom ročníku, bezprostredne po vstupe do školy. Závbery naznačujú, že pri vedení diagnostiky v materinskom jazyku dieťaťa, teda v jazyku rómskom, dieťa dosiahne významne lepšie výsledky ako v prípade, keď je diagnostika realizovaná v jazyku slovenskom.

**Kľúčové slová:** rómske dieťa; jazyková kompetencia; psychologická diagnostika

**Abstract:** The assessment of the linguistic competence and the range of the active lexical level is the part of the school maturity diagnostics. The diagnostics is usually realised by the teaching language of the school which is also the mother tongue of the child. What will be the results of the child which live in Slovakia but he/she has a different mother tongue because he/she is a member of the minority group? Can be his/her results different if the diagnostics will be realised in his/her mother tongue? The contribution shows the partial results of the research about the linguistic competence of the Roma pupils in the first grade after the entering the school. We can argue that the diagnostics realised in the mother tongue of the child, it means in the Roma language, can be the mean of better results of the child in the comparison of the diagnostics realised in the Slovak language.

**Keywords:** Roma child, linguistic competence, psychological diagnostics

### 1 Úvod

Dieťa pochádzajúce z minority, ktorej kultúra je iná ako európska, je v detstve socializované inak ako dieťa majoritné. Hoci kategórie socializácie sú rovnaké, jej obsah je determinovaný kultúrou a životným štýlom. Ešte komplikovanejšia je situácia dieťaťa s minoritnou etnicitou, ktoré zároveň žije v sociálne znevýhodnenom prostredí, pretože ku kultúrnym odlišnostiam pristupujú odlišnosti sociálneho charakteru. Dieťa z tohto prostredia si teda rovnako ako majoritné dieťa osvojuje hygienické a pracovné návyky, ale majú iné štandardy. A osvojuje si aj vedomosti a zručnosti potrebné pre fungovanie v spoločnosti, nie však v majoritnej, ale primárne v spoločnosti jeho prostredia. Rovnako si vytvára aj hodnoty, postoje a vzorce správania, ktoré odrážajú etické, morálne a filozofické normy danej spoločnosti, v tomto prípade opäť nie majoritnej ale minoritnej. Všetko v jeho živote má poriadok a dáva zmysel až do chvíle dovŕšenia šiestich rokov, kedy musí tak, ako každé dieťa v Slovenskej republike, začať chodiť do školy. Zrazu sa ocitá v prostredí, ktoré stanovuje úplne iné pravidlá, má iné hodnoty, prináša a vyžaduje vedomosti, ktoré sú nové a nekorešpondujú s doterajšou životnou realitou. Pred vstupom do školy je posudzovaná školská zrelosť dieťaťa a jej výsledok vypovedá o pripravenosti dieťaťa zvládať vzdelávanie v škole. Významným predpokladom jeho školskej úspešnosti sa stáva jazyková a komunikačná kompetencia a stupeň jej vývinu.

### 2 Komunikačná kompetencia

Komunikačná kompetencia je spôsobilosť vedome vyberať pre komunikát najvhodnejší jazykový materiál z jazykového systému a výber aj primerane odôvodniť. Komunikačná kompetencia je teda stupeň ovládania

---

<sup>8</sup> Grantová podpora: VEGA 1/0845/15 - Jazyková kompetencia rómskych žiakov v prvom ročníku školskej dochádzky

jazyka a schopnosť používať ho v komunikácii. Je dôležité osvojiť si nielen žiaduce verbálne reagovanie, ale aj neverbálne (paralingvistické a extralingvistické) výrazové komponenty, ktoré tvoria neoddeliteľnú zložku sociálnej komunikácie. Komunikačná kompetencia dieťaťa sa utvára prostredníctvom sociálneho učenia v interakcii s inými ľuďmi, kde sa dieťa učí čo, ako, komu a kedy môže povedať.

Súčasťou komunikačnej kompetencie je jazyková kompetencia. Generatívno-transformačná teória (Chomsky, 1965) rozlišuje jazykovú kompetenciu (linguistic competence) a jazykovú performanciu (linguistic presformance). Rozlíšenie kompetencie a performancie slúži ako základný metodologický prostriedok jazykovedného výskumu. Jazyková kompetencia je neohraničená možnosť hovoriaceho vytvárať nové vety príslušného jazyka a performancia je súhrn skutočných konkrétnych jazykových prejavov hovoriaceho. Je do značnej miery závislá od kompetencie, avšak zároveň je silne ovplyvnená rôznymi mimojazykovými faktormi (napr. obmedzená kapacita pamäti, roztržitosť), ktoré znemožňujú, aby bola vernou kópiou kompetencie.

Čerešníková (2006) na základe psychologických a pedagogických poznatkov sumarizuje význam jazykovej kompetencie pre dieťa pri vstupe do školy:

- reč je považovaná za nástroj myslenia, a preto je dôležitým predpokladom schopnosti pracovať na predmete myslenia rozvinutá slovná zásoba,
- prostredníctvom reči sa rozvíjajú a upevňujú pamäťové schopnosti,
- na základe pochopenia pojmov a ich pevného spojenia s predmetom si dieťa na konkrétno-operačnej úrovni myslenia vytvára základy sémantickej siete, ktorá tvorí základ sémantickej pamäte,
- správne vytvorené sémantické siete sú predpokladom rozvoja logického myslenia,
- verbálna komunikácia tvorí podstatnú zložku medzil'udských vzťahov a determinuje ich primeranosť, preto je dôležité, aby dieťa malo osvojenú slovnú zásobu potrebnú pre komunikáciu v intenciách pravidiel slušnosti.

V praktickom ponímaní (a v intenciách nášho výskumu) za jazykovú kompetenciu dieťaťa považujeme jeho schopnosť hovoriť v materinskom jazyku, mať vytvorené primerane bohaté sémantické siete (adekvátne veku 6 rokov), tvoriť vety.

### **3 Kultúrna a sociálna determinácia komunikačnej kompetencie**

Na Slovensku je minoritou najviac odlišnou od majoritnej spoločnosti rómska minorita. Rómovia sú vnímaní príslušníkmi majority ako odlišní v oblasti sociálnych aj kultúrnych noriem a vzorcov, čo platí najmä pre Rómov žijúcich v segregovaných sídelných komunitách. Ak by sme sa na rómsku kultúru pozreli cez optiku Hofstedeho kultúrnych dimenzií (1980), tak je výrazne kolektivistická, čo korešponduje aj s teóriou o pôvode Rómov. Naopak, majoritná slovenská spoločnosť je viac ovplyvnená individualizmom. V súvislosti s rozvojom komunikačnej schopnosti nachádzame rozdiely medzi individualistickou a kolektivistickou kultúrou. Hofstede a Hofstede (2006) študovali komunikáciu matky a iných dospelých v odlišných kultúrach a priniesli tieto zistenia. V individualistickej kultúre majú ľudia pri vzájomných stretnutiach potrebu hovoriť, byť ticho nie je žiaduce. Komunikácia môže byť banálna, ale je povinná. Naopak v kolektivistických kultúrach nie je žiadna povinnosť hovoriť, ak nie je potrebné odovzdať informáciu. Pri vzájomných stretnutiach je dôležité "byť spolu", nie nutne hovoriť.

Sociálny aspekt približuje vo svojej teórii Bernstein (1960). Viacerými štúdiami (napr. Bernstein, 1971) verifikoval predpoklad, že sociálny status rodiny má vplyv na proces osvojovania si jazyka a na jeho používanie. Bernstein identifikoval dve odlišné verzie jazyka v odlišných sociálnych prostrediach. Obmedzený kód (restricted code) typický pre neformálnu komunikáciu, využívajúci jednoduché gramatické štruktúry, nízky výskyt rozvinutých súvetí a obmedzenejší slovník. Druhým typom kódu je rozvinutý kód (elaborated code), ktorý je jazykom formálneho prostredia (napr. školského), má bohatšiu slovnú zásobu, zložité vetné konštrukcie, adekvátnu gramatiku, vysoký výskyt osobných zámen (najmä zámena ja). Empirické výskumy nadväzujúce na Bernsteinovu teóriu (Průcha, 2011, Knausová, 2006) potvrdzujú, že existuje vzťah medzi školskou úspešnosťou a osvojeným obmedzeným jazykovým kódom, ktorý je typický pre deti z nižšej sociálnej vrstvy. Naopak deti zo strednej sociálnej vrstvy prichádzajú do školy s už osvojeným rozvinutým kódom a preto sú úspešnejšie v škole.

Rómske dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia prichádza do slovenskej školy s iným materinským jazykom a prichádza z prostredia sociálneho vylúčenia. Zároveň je členom minority, ktorá v minulých desaťročiach nemala možnosť rozvíjať vlastný jazyk. Podľa Hübschmanovej (1993) je jazyková kompetencia rómskeho dieťaťa obmedzená preto, lebo jeho materinský jazyk nie je rozvíjaný a kontakt s jazykom majority je obmedzený z dôvodu sociálneho vylúčenia. Na tento fakt upozorňuje aj Samko (2013).

## 4 Ciele výskumu

Čiastkovým cieľom výskumu Jazykovej kompetencie rómskych detí v prvom roku školskej dochádzky bolo porovnať rozsah slovnej zásoby slovenských a rómskych detí na začiatku školskej dochádzky vo vyučovacom jazyku (slovenčine) a v materinskom jazyku. Zároveň nás vo vzťahu k posudzovaniu školskej zrelosti a aj vo vzťahu k psychologickému diagnostiku rómskeho dieťaťa zaujímal, či má na výkon v teste vplyv jazyk, v ktorom je dieťa testované, resp. v ktorom je vedená diagnostika? Predpokladali sme existenciu štatisticky významného rozdielu v rozsahu slovnej zásoby v skupinách slovenských a rómskych detí vo vyučovacom jazyku. Predpokladali sme tiež existenciu rozdielu v slovnej zásobe rómskych detí v materinskom a vyučovacom jazyku.

## 5 Výskumný a výberový súbor

Celkový počet Rómov na Slovensku je Atlasom rómskych komunít z roku 2013 odhadovaný na 402 810 Rómov, čo predstavuje 7,43% podiel na celkovom počte obyvateľstva k 31.12.2013. (Rosinský, 2014) Podľa oficiálneho sčítania obyvateľov z roku 2011 sa k rómskej národnosti prihlásilo 105 738 obyvateľov, materinský jazyk rómsky uviedlo 122 518 obyvateľov, používanie rómskeho jazyka v domácnosti viac ako 128 000 obyvateľov. Rozdiely v počte Rómov žijúcich na Slovensku sa teda veľmi líšia v závislosti na externých odhadoch a pozorovaní a na vlastnej etnickej sebaidentifikácii. Rómovia na Slovensku sa z rôznych dôvodov (mnohé pramena v historických skúsenostiach) identifikujú so slovenskou alebo maďarskou národnosťou.

Celkový počet detí vstupujúcich do bežných základných škôl v Slovenskej republike v školskom roku 2015/2016 je 54 433. Základný súbor tvoria rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré vstupujú do prvého ročníka bežných základných škôl v školskom roku 2015/2016. Počet rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vstupujúcich do prvého ročníka je možné určiť iba podľa expertných odhadov, keďže tento údaj nie je súčasťou oficiálnych štatistík.

Jedna zo štatistík uvedená v dokumente Rómske deti v slovenskom školstve z roku 2004 uvádza, že v prvom ročníku základných škôl je zastúpenie rómskych žiakov 11,2%. Prieskum Metodicko-pedagogického centra v Bratislave, regionálne pracovisko Prešov, z roku 2011 stanovuje percento žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v prvom ročníku základných škôl na 23,77%. Podobný prieskum realizovaný Rosinským (2011) na 277 základných školách v rámci celého Slovenska identifikuje na týchto školách 20,84% rómskych žiakov a 17,39% žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Na základe dostupných údajov teda určujeme expertný odhad zastúpenia rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v prvom ročníku bežných základných škôl na 15 – 18 % z celkového počtu detí vstupujúcich do školy. Keďže počet prvákov sa v posledných rokoch na Slovensku pohybuje okolo čísla 52 000, tak počet rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia odhadujeme na 7800 – 9360. Výberový súbor tvorilo 69 rómskych detí a 76 slovenských detí na začiatku školskej dochádzky (tab. 1). Rómske deti výberového súboru žili v troch typoch osídlení (typy osídlenia definované podľa Atlasu rómskych komunít (Mušínska et al., 2014)), ktoré môžu byť rozptýlené medzi majoritou, koncentrované na okraji obce alebo v obci a priestorovo segregované.

Tab. 1 Výberový súbor

		N	%
Rómske deti	rozptýl	22	47,59%
	koncentrácia	24	
	segregácia	23	
	spolu	69	
Slovenské deti		76	52,41%
Spolu		145	100,00%

## 6 Metóda

Na orientačné určenie rozsahu aktívnej slovnej zásoby bola použitá Obrázkovo-slovníková skúška, ktorej autorom je Kondáš (2010). Metodika bola vytvorená s cieľom skríningovo posúdiť slovnú zásobu detí pred vstupom do školy. Obsahuje 30 farebných obrázkov, ktoré sú podnetmi na pomenovanie predmetov a činností. Normy určujú stupeň rečového vývinu od stupňa 1 až po stupeň 5, skóre nižšie ako 11 je považované za deficitný stupeň a jazyková kompetencia je hodnotená ako nedostatočná pre školské vzdelávanie. Administrácia metodiky

bola realizovaná prostredníctvom interaktívneho tabletu. Dieťa malo možnosť posúvať si obrázky podľa vlastného tempa. Takáto administrácia bola pre dieťa prítlačlivá a motivujúca.

## 7 Výsledky

Cieľom výskumu bolo zistiť stupeň rozsahu aktívnej slovnej zásoby dieťaťa po vstupe do školy. Obrázkovo-slovníková skúška (OSS) umožňuje skonštatovať, že dieťa disponuje dostatočnou slovnou zásobou potrebnou pre vzdelávanie v škole - hrubé skóre 30 - 17. Skóre od 12 - 16 je považované za znížený stupeň jazykovej kompetencie. Pri skóre nižšom ako jedenásť bodov je slovná zásoba hodnotená ako nedostačujúca pre vzdelávanie a predikuje problémy v školskej úspešnosti. Vo výberovom súbore sme Kolmogorovo-Smirnovovým testom potvrdili normálne rozloženie a na overenie rozdielov sme použili Studentov t - test. V tabuľke 2 uvádzame výsledky OSS v slovenskom jazyku.

Tab. 2 Porovnanie priemerného rozsahu slovnej zásoby slovenských a rómskych detí

	národnosť	N	M	MED	Min	Max	t	p	diff.
Priemerné hrubé skóre v SJ	rómska	76	8,83	7,5	0	16,5	1,662	0,000	15,76
	slovenská	69	24,59	25	24,5	29,5			

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, MED = medián, Min = najnižšie skóre, Max = najvyššie dosiahnuté skóre, t = t-hodnota, p = signifikancia, diff = diferencia priemerov

V rozsahu slovnej zásoby v slovenskom jazyku sme medzi rómskymi a slovenskými deťmi potvrdili významný rozdiel (tab. 2). Slovenské deti dosiahli priemerné skóre 24,59, čo znamená, že disponujú dostatočnou slovnou zásobou potrebnou pre vzdelávanie. Rómske deti dosiahli priemerné skóre 8,83 bodu z možných 30 bodov a ich slovnú zásobu môžeme hodnotiť ako pre vzdelávanie nedostačujúcu a predikujúcu problémy v školskej úspešnosti.

Podľa Atlasu rómskych komunít identifikujeme tri typy osídlenia - Rómovia žijúci rozptýlene v majorite, Rómovia žijúci koncentrovane na okraji obce alebo v obci a segregované rómske osídlenia. Zaujímalo nás, či sa budú líšiť hodnoty dosiahnutého skóre u rómskych detí podľa osídlenia. Výsledky uvedené v tabuľke 3 vypovedajú o získanom skóre v OSS u rómskych detí výberového súboru vo vzťahu k typu osídlenia, v ktorom žijú. Slovnú zásobu rómskych detí v slovenčine vo vzťahu k osídleniu, v ktorom žijú, môžeme na základe dosiahnutého skóre v OSS v dvoch typoch osídlenia hodnotiť ako nedostačujúcu - rómske deti žijúce v koncentrovanom osídlení (v obci alebo na okraji obce) získali priemerne 7,98 bodu; v segregovanom osídlení iba 3,11 bodu. Rómske deti žijúce v rodinách rozptýlene medzi majoritným obyvateľstvom dosiahli najvyššie priemerné skóre, 15,73 bodu.

Tab. 3 Výsledky OSS rómskych detí v slovenskom jazyku podľa osídlenia

	Typ osídlenia	N	M	MED	Min	Max
Priemerné hrubé skóre v SJ	rozptýl	22	15,73	16	7	24,5
	koncentrácia	24	7,98	7,5	0	15
	segregácia	23	3,11	2,5	0	8

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, MED = medián, Min = najnižšie skóre, Max = najvyššie dosiahnuté skóre

Jazyková kompetencia rómskych detí bola posudzovaná aj v ich materinskom jazyku, ktorý bol u všetkých detí rómsky. V tabuľke 4 uvádzame hodnoty dosiahnutého priemerného skóre v OSS v rómskom jazyku. Celý výberový súbor dosiahol priemerné skóre 17,18, čo znamená, že v rómskom jazyku rómske deti na začiatku školskej dochádzky disponujú potrebnou slovnou zásobou, dostačujúcou na úspešné zaškolenie a ďalšie vzdelávanie. Vo vzťahu k typu osídlenia v koncentracii a segregácii je úroveň rozsahu slovnej zásoby znížená, ale nie nedostačujúca. Dosiahnuté priemerné skóre je však v koncentracii nižšie o približne 5 bodov, v segregácii až o približne 7 bodov v porovnaní s deťmi žijúcimi rozptýlene v majorite.

Tab. 4 Výsledky OSS rómskych detí v rómskom jazyku podľa osídlenia

	Typ osídlenia	N	M	MED	Min	Max
Priemerné hrubé skóre v RJ	rozptyl	22	21,45	21	14	27,5
	koncentrácia	24	16,38	16,5	9	23,5
	segregácia	23	13,93	14	9,5	19,5
	spolu	69	17,17	16,5	9	27,5

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, MED = medián, Min = najnižšie dosiahnuté skóre, Max = najvyššie dosiahnuté skóre

## 8 Diskusia

Výsledky výskumu potvrdzujú viaceré teoretické koncepcie (Bernstein, 1960, 1971) ale aj zistenia iných výskumníkov a výskumníčok (Hübschmanová, 1993; Samko, 2013; Průcha, 2011). Zistili sme, že rómske deti na začiatku školskej dochádzky neovládajú dostatočne slovenský jazyk, najhoršia je situácia u detí žijúcich v segregovaných osídleniach, ktoré z 30 podnetových obrázkov v Obrázkovo-slovníkovej skúške pomenovali v priemere iba 3 obrázky, pričom najvyššie dosiahnuté skóre bolo 8 pomenovaných obrázkov. Iba rómske deti žijúce rozptýlene dosiahli priemerné skóre 15,73 a dostali sa tak k hodnoteniu jazykovej kompetencie na úrovni znížená, pri ktorej je možné dieťa vzdelávať v tomto jazyku.

Situácia sa však významne zmení, ak je rómske dieťa diagnostikované v materinskom jazyku. Vyššie dosiahnuté skóre sme zachytili vo všetkých sledovaných skupinách vo vzťahu k osídleniu, v ktorom deti žijú, teda v podstate vo vzťahu k miere priestorového vylúčenia ich obydli. Ak bola diagnostika vedená v rómskom jazyku a dieťa malo na podnetové obrázky odpovedať v rómčine, tak vo všetkých sledovaných skupinách deti dosiahli úroveň jazykovej kompetencie, ktorá je dostačujúca pre vzdelávanie (priemerné dosiahnuté skóre 17,18). Rómske deti žijúce v rodinách rozptýlene v majorite dokonca dosiahli priemerné skóre porovnateľné s dosiahnutým skóre slovenských detí v slovenskom jazyku (21,45). V porovnaní s touto skupinou detí ďalšie dve skupiny (typ osídlenia koncentrácia, segregácia) dosiahli významne nižšie skóre. Výsledky naznačujú, že priestorové vylúčenie má vzťah k úrovni rozvoja jazykovej kompetencie dieťaťa nielen v slovenskom jazyku, ale aj v jazyku materinskom.

Dočkal (2005) uvádza, že americké štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie veľmi dôrazne upozorňujú na to, že testové výkony sú ovplyvnené faktormi, ktoré môžu výkon znižovať bez toho, aby posudzovaná schopnosť bola skutočne deficitná. K týmto faktorom patrí aj etnická príslušnosť alebo socio-ekonomický status posudzovaného človeka. Sternberg (2000) upozorňuje, že ani „na kultúre nezávislé testy“ nie sú skutočne nezávislé a odporúča pre príslušníkov rôznych etnických skupín vytvárať testy kultúrne relevantné, teda také, ktorých obsah, ale aj procedúra zohľadňuje kultúru a skúsenosti diagnostikovaného človeka.

Ak je dieťa v depistážnom šetrení vyhodnotené ako nedosahujúce potrebnú úroveň školskej zrelosti, je diagnostikované psychologičkou/psychológom, ktorá/ý je oprávnený takúto diagnostiku realizovať. Zo sondy (Bindasová a kol., 2014), ktorú realizovala v roku 2014 Kancelária verejného ochrancu práv, vyplýva, že väčšina z 21 odpovedajúcich diagnostických pracovísk pri diagnostike školskej zrelosti rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, neidentifikuje žiadne rozdiely alebo len okolnosťami vyšetrenia provokované rozdiely, napríklad neznalosť slovenského jazyka, používa rovnakú batériu testov, ale pri rómskych deťoch preferuje neverbálne subtesty. Iba 2 pracoviská uviedli, že s rómskymi deťmi pracujú podľa ich individuálnych potrieb, 6 diagnostických pracovísk zdôraznilo potrebu pracovať s týmito deťmi v teréne a uviedlo, že sa snaží priblížiť tejto komunite ich návštevou v teréne, kde diagnostiku aj uskutočňujú. Podľa tejto sondy je v oslovených diagnostických centrách iba jedna psychologička, ktorá s dieťaťom dokáže komunikovať v rómčine, niektoré psychologičky využívajú prítomnosť rodinného príslušníka ako tlmočníka.

## 9 Záver

Prezentované čiastkové výsledky výskumu jazykovej kompetencie rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy naznačujú, že ak je diagnostickým jazykom slovenčina aj u detí s materinským jazykom rómskym, tak dosahujú významne horšie výsledky v porovnaní so situáciou, keď je diagnostika vedená v ich materinskom jazyku.

Rozsah slovnej zásoby je významne ovplyvnený aj mierou priestorového vylúčenia, preto deti, ktoré nežijú rozptýlene medzi majoritou potrebujú intenzívnu podporu rozvoja jazykovej kompetencie.

Javí sa ako žiaduce, aby profesionálky/profesionáli pracujúci s rómskymi deťmi s materinským jazykom rómskym v prvom roku školskej dochádzky ovládali aspoň základy rómskeho jazyka, mali k dispozícii asistenta/asistentku hovoriaceho rómsky.

Rovnako dôležité sa javí aj používanie rómskeho jazyka v diagnostike školskej pripravenosti u tejto skupiny detí (bez ohľadu na to, či používame neverbálne subtesty, pretože aj tento materiál potrebuje komentár).

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *British Journal of Sociology*, Vol.11, pp. 271- 276
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control. Vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bindasová, O. a kol. 2014. *Vplyv praxe testovania školskej spôsobilosti na základné práva dieťaťa z nepodnetného prostredia s kultúrnou, sociálnou, jazykovou bariérou, najmä z rómskej národnostnej menšiny*. Bratislava: VOP. Dostupné <<http://www.vop.gov.sk/files/Sprava%20VOP%20FINALNA%20VERZIA.pdf>>
- Čerešníková, M. (2006). *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: UKF.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Dočkal, V. 2005. Vývoj diferenciálno-diagnostickéj metodiky na vylúčenie mentálnej retardácie rómskych žiakov špeciálnych základných škôl. In E. Farkašová, E. Kretová (Eds.) *Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP*. Bratislava: VÚDPaP, s. 33-44
- Dolník, J. (1999). *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Londýn: Sage Publications.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J. (2006). *Kultury a organizace – software lidské mysli*. Praha: Linde.
- Hübschmanová, M. (1993). *Šaj pes dovakeras (Můžeme se domluvit)*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Knausová, I. (2006). *Problémy jazykové socializace (Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí)*. Olomouc: Votobia.
- Kondáš, O. (2010) *Obrázkovo-slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Langmeier, J. (1961). Zralost dítěte pro školu. *Československá pediatria*, Vol.16, N. 10, pp. 865-876.
- Mušinka, A et al (2014). Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. Bratislava: UNDP.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
- Rosinský, R. (2011). *Multikultúrna výchova v základných školách*. Nitra: UKF.
- Rosinský, R. (2014). Rómovia v čísloch na Slovensku a v nitrianskom kraji. In K. Vanková a kol. (Eds.) *Odlíšnosti by nás mali spájať – nie rozdeľovať*. Nitra: Sponka.
- Samko, M. (2013). Poznámky k romaňi čhib v školách v SR. In *Europe and contemporary Russia. Pedagogical theory integrative function in the world education domain*. Moscow : International Teachers Training Academy of Science, pp. 288-292
- Sternberg, R. J. (2000). *Úspešná inteligencia*. Bratislava: Sofa.