

Analýza aspektov verbálneho uvažovania u rómskych detí v mladšom školskom veku

Eva Farkašová

*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
farkasova@vudpap.sk*

Abstrakt

V príspevku sa prezentujú niektoré výsledky prierezového, semilongitudinálneho výskumu vývinu kognitívnych funkcií u rómskych detí vo veku 6 – 9 rokov, a to konkrétne tej časti, ktorú sme nazvali verbálne uvažovanie. Zistili sa špecifiká v priebehu rozvíjania poznávania v školskom prostredí. Výsledky poukazujú na potrebu prihliadať na špecifiká vo vývine v edukačnom procese.

Kľúčové slová: rómske dieťa, sociálne znevýhodnené prostredie, verbálne uvažovanie

V úvode považujeme za potrebné osvetliť či pripomenúť isté špecifiká časti rómskej populácie na Slovensku. Závažný spoločenský problém predstavujú najmä tie rodiny, ktoré žijú koncentrovane v marginalizovaných lokalitách v podštandardných ekonomicko-materiálnych podmienkach a v odlišnej situácii socio-kultúrneho prostredia vzhľadom na majoritu. Vysoká nezamestnanosť, nízke vzdelanie rodičov, mnohopočetnosť rodín, istá uzavretosť až izolovanosť minoritnej komunity – to sú len niektoré faktory, s ktorými súvisia i ďalšie a ktoré kumulovane prispievajú k charakteristike prostredia ako sociálne znevýhodneného, málo podnetného pre štandardný, primeraný, či očakávaný vývin detí a tieto faktory prispievajú tiež k obrazu detí, ktoré na začiatku školskej dochádzky slabo alebo vôbec neovládajú vyučovací jazyk. Odlišnosť prostredia a systému školy od domáceho (prevažná väčšina detí nechodí do materskej školy a s kultúrou majority sa väčšinou deti priamo nestretli), charakter požiadaviek a práce na vyučovaní predstavuje nóvum, a to v negatívnom zmysle (napr. požiadavky na dodržiavanie nových pravidiel, na určitú disciplínu oproti voľnému, málo organizovanému spôsobu výchovy v predškolskom období v rodinnom či komunitnom prostredí).

Výsledkom býva, že títo rómski žiaci nie sú úspešní v škole, nezvládajú požiadavky na osvojenie si poznatkov, často opakujú ročník/-y, končia povinnú školskú dochádzku v 5. – 6. ročníku základnej školy a nepriaznivý cyklus sa generačne zopakuje (nízke vzdelanie – nezamestnateľnosť – sociálna odkázanosť – chudoba). To sú len kusé informácie na objasnenie našich východísk, situácia je samozrejme členitejšia a oveľa komplexnejšia. Opísané skutočnosti vytvárajú v spoločnosti ťažko riešiteľnú, ale o to závažnejšiu situáciu.

Nás zaujala skutočnosť, že napriek počiatočnému nadšeniu, motivácii, úsiliu v škole u väčšiny rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, aj po úspešnej adaptácii na nové podmienky vo vyučovaní a výraznom pokroku v osvojovaní si vyučovacieho jazyka počas prvého školského roka a čiastočnej úprave postupov pri predkladaní novej látky, žiaci nedosahujú očakávané výsledky. Pozorujú sa najmä ťažkosti pri potrebe uplatniť koncentráciu pozornosti, dlhodobú pamäť, porozumieť abstraktným situáciám, symbolickým vzorom a postupom a pod. Predpokladáme, že uvedené javy môžu byť dôsledkom určitých špecifik vo vývine psychických funkcií vplyvom sociálneho prostredia, ktoré preferuje odlišné postupy, hodnoty a ktoré tým vplýva aj na osobnostné (postojové, záujmové, motivačné, temperamentové ai.) rozvíjanie svojich členov.

Primerané ovládanie vyučovacieho jazyka je bázou na úspešné napredovanie detí v edukačnom procese. Porozumenie, pochopenie, čo učiteľ rozpráva, vysvetľuje, čo sa pýta alebo požaduje, predstavuje podmienku, aby žiaci mohli adekvátne reagovať, rozvíjať svoje schopnosti a zručnosti (podľa individuálnych možností či predpokladov) v priebehu organizovaného programu, t.j. podľa učebných kurikul. Netreba zvlášť pripomínať spojitosť reči a myslenia, senzitivne obdobia na rozvoj určitých psychických funkcií, ani etapy vo vývine kognície. Naš prístup sme zvolili na základe koncepcií J. Piageta a L.Vygotského, a to v ich aktualizovanej forme podľa súčasných kritikov tak, ako sú sumarizované napríklad v prácach H.Gardnera (1999) alebo R.J.Sternberga (2002). V našej práci sa táto úprava pôvodnej teórie J. Piageta premieta najmä v akceptovaní postupného, kontinuálneho vývinu jednotlivých etáp s paralelným výskytom rôznej úrovne v spracovávaní podnetových informácií; možnosti aj ďalších zdrojov v chybovej odpovedi (nielen neprítomnosť vyššej etapy vo vývine myšlienkových operácií, ale aj napr. neporozumenie inštrukcií vzhľadom na socio-kultúrnu odlišnosť zázemia rómskych detí nášho súboru alebo neoboznámenosť s predkladaným materiálom a určitými činnosťami potrebnými na úspešné splnenie úlohy). Inšpiratívnym (avšak skôr do budúcnosti) je Vygotského princíp dynamického odhadu kognitívneho vývinu, čo bežné testy, ktoré zisťujú stav „tu a teraz“, neumožňujú.

Realizovali sme výskum s cieľom sledovať vývinové zmeny v oblasti kognície, resp. niektorých aspektov kognitívneho vývinu rómskych detí na začiatku vzdelávania. Predpokladali sme nielen kvantitatívne, ale aj kvalitatívne odlišnosti oproti očakávaným hodnotám v sledovaných premenných. Úlohy vybrané do testovej batérie pokrývali väčšiu časť psychických funkcií, ktoré sú významné z hľadiska ďalšieho rozvíjania na konci predškolského a začiatku školského veku.

Postup

Výskum sme uskutočnili v materských školách a v 0. – 3. ročníku základných škôl predovšetkým v okrajových lokalitách Slovenska s vyššou koncentráciou sociálne znevýhodnených rómskych komunít, t.j. prevažne v okresoch východného a stredného Slovenska.

Celkový počet detí bol **160**. Tabuľka č. 1 udáva početnosť a vekové rozloženie porovnávaných skupín.

Tabuľka č. 1 **Skupiny a vekové rozloženie súboru**

Skupina Počet (N)	MŠ 29		0. r. 38		1. r. 51		2. r. 32		3. r. 10	
	AM	Od – do	AM	Od – do	AM	Od – do	AM	Od – do	AM	Od – do
Vek	6;0	4;4 – 6;9	7;3	6;8 – 8;8	7;1	6;5 – 8;8	8;9	7;10 – 9;6	9;1	8;9 – 9;5

Za povšimnutie stojí skutočnosť, že skupiny sa vekovo dost' výrazne prekrývajú. Na základe týchto údajov by sme mohli deti 0. a 1. ročníka považovať za vekovo rovnakú skupinu. Podobne vekový rozdiel medzi žiakmi 2. a 3. ročníka nie je veľký a tieto deti tiež možno považovať za vekovo veľmi podobné. Vo viacerých súvislostiach sa totiž vo ukázal podobný charakter testových výsledkov takto vekovo spojených skupín.

Priemerný vek výskumnej vzorky je 7 rokov 4 mesiace (s rozpätím 4;4 – 9;6). **Žiadne dieťa neopakovalo ročníka a nemalo ani odklad školskej dochádzky.** Táto skutočnosť podporuje konzistentnosť získaných výsledkov.

Metódy

Deti boli individuálne vyšetrené subtestmi z viacerých aktuálne používaných psychologických metodík. Subtesty, ktoré môžeme charakterizovať ako sledujúce verbálne uvažovanie, sme vybrali na základe predpokladov ich úzkeho súvisu so schopnosťou úspešne zvládnuť vyučovanie, napr. sledovať a chápať inštrukcie učiteľa. Na analýzu verbálneho uvažovania sme vybrali z batérie nasledovné úlohy:

Porozumenie vetám (Heidelbergský test rečového vývinu, **PV**),

Absurdnosti (Stanford-Binetova škála, IV.revízia, **Abs**),

Aritmetika (Kaufmanova hodnotiacia škála pre deti ABC, **Ari**),

Matice (SB škála, IV.revízia, **M**)

a 3 typy úloh z testu TEKO (sleduje etapy vývinu kognitívnych funkcií podľa J.Piageta) –

Zachovanie počtu (ZP),

Jednoduché prirad'ovanie (JP),

Zachovanie objemu (táto úloha bola riešená neúspešne aj najstaršími deťmi, preto bola z analýzy vylúčená s konštatovaním, že kognitívne uvažovanie tohto typu probandi ešte nezvládli).

- Úlohou dieťaťa v subteste **PV** je aktívne reagovať na slovné podnety vykonaním požadovaných úkonov manipulovaním s hračkami (napr. „Nech pes vyskočí na kocku“).
- Subtest **Abs** má známy princíp nachádzania neskutočných alebo nelogických zobrazení.
- Subtest **Ari** obsahuje ucelený príbeh (rodina v ZOO); - je nápaditý, ale viazaný na kultúru krajiny pôvodu, ako aj na postup preberania aritmetických úkonov v ročníkoch.

- **M** – výber jedného vhodného obrázku z viacerých podľa istého pravidla zmeny.
- **ZP** – postrehnúť rovnaký počet predmetov v odlišných situáciách.
- **JP** – priradiť k sebe dva predmety na základe veľkosti a poradia.

Výsledky a diskusia

Vzájomnú spätosť vybratých subtestov sme sledovali korelačnými koeficientmi (Pearsonove korelačné matice). Konkrétne číselné výsledky však presahujú účel tejto prezentácie, preto ich len stručne opíšeme.

Za subtest s najväčším vzťahom k verbálnym spôsobilostiam možno považovať Porozumenie vetám.

Štatistická významnosť vzťahov medzi výsledkami subtestov sa v jednotlivých ročníkoch líšila. U mladších detí boli korelácie vyššie ako u starších detí a v 3. ročníku boli vôbec najnižšie. Konzistentne najvyššiu signifikantnosť sme zistili iba medzi subtestmi Porozumenie vetám a Absurdnosti. Hoci PV zisťuje slovnú zásobu, porozumenie gramatickej stavbe vety a významu v nej obsiahnutej informácie a Abs skôr poznanie predmetov, ich funkcie, poznanie a porozumenie situáciám a javom (požiadavku aktívne formulovanej odpovede v Abs sme nahradili akceptovaním akéhokoľvek – aj neverbálneho – prejavu, že dieťa rozumie, v čom je obrázok nesprávny), obidva typy úloh vyžadujú uvažovanie na verbálnom základe. Signifikantnými vzťahmi sa k uvedeným úlohám pričlenil aj subtest Aritmetika (vo všetkých skupinách okrem 3. ročníka). K „matematickým“ úlohám možno pridať (počtom signifikantných vzťahov) aj subtesty Jednoduché priradovanie a v o niečo menšej miere Zachovanie počtu. Tieto dva typy úloh však úzko korelujú aj so subtestami PV a Abs vo viacerých vekových skupinách.

Osobitným sa z hľadiska korelácií javí subtest Matice, ktorý celkovo preukázal malý vzťah k ostatným použitým úlohám. Najbližšie mal k PV, Ari, v menšej miere k Abs, pričom v 3. ročníku nekoreloval so žiadnym ďalším subtestom. Dá sa predpokladať, že sleduje funkcie, ktoré nie sú výlučne závislé na verbálnych spôsobilostiach (porozumenie úlohe, zvažovanie analógie) a že svojím charakterom sa blíži, na rozdiel od ostatných subtestov, k predstave „culture-free“ úloh (v podobnom zmysle ako Farebné progresívne matice používané u rómskych detí, Ferjenčík, 1994).

Pri celkovom pohľade na výsledky konštatujeme, že výkony v úlohách sa zvyšovali s vekom a medziskupinový nárast hrubého skóre (HS) bol vo všetkých vyššie uvedených subtestoch vysoko signifikantný (tabuľka č. 2).

Výsledky v štyroch subtestoch bolo možné previesť aj na vážené skóre (VS). Pri posúdení výkonov výskumných skupín podľa normových tabuliek sme signifikantné rozdiely medzi skupinami nezistili. Štatistická nevýznamnosť hodnôt naznačila, že výsledky boli v tomto zmysle konštantné.

Za zaujímavé považujeme zistenie, že žiaci 1. ročníka dosahovali v prevažnej väčšine úloh nižšie skóre ako žiaci 0. ročníka, pričom deti v oboch ročníkoch mali rovnaký priemerný vek a daný ročník neopakovali. Možné vysvetlenie sa ponúka v predpoklade, že pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia je vhodné, aby sa adaptačný proces na školské vzdelávanie predĺžil. Pre prax z toho vyplýva dôležitosť zaviesť v takejto situácii istú formu úvodnej prípravy napríklad s redukovanými učebnými plánmi, s pomalším tempom práce, s dôkladnejším oboznamovaním sa so školským prostredím, ktoré je úplne iné ako domáce výchovné prostredie. Priame zaradenie

do 1. ročníka znamená riziko možného neúspechu aj v dôsledku vysokých nárokov, ktoré kladie na žiakov základná škola hneď od začiatkov.

Ako sme uviedli, nárast zaznamenaný v hrubom skóre, korešpondujúci s očakávanými vekovými zmenami, nemal dostatočne progresívny trend, a tak vo váženom skóre zaznamenávame skôr pokles hodnôt. (Zistená úroveň sledovaných oblastí nebola zachovaná, ako by sa mohlo očakávať podľa teórie o intenzívnejšom vývine zaostávajúcich funkcií či nevyužitosti mentálnych kapacít, porovnaj napr. Gal'perin, 1966; teórie sovietskych autorov boli populárne u nás v 70.-80. rokoch a mali dopad na zvýšenie náročnosti obsahu výučby v ZŠ, ktorá pretrváva dodnes). Súčasne to znamená, že progres vplyvom pôsobenia edukácie, t.j. rozvíjania spôsobilostí v organizovanom prostredí, sa v použitých úlohách neprejavil. Predpokladáme totiž, že vplyv na takýto výsledok mal aj charakter úloh, nakoľko tieto nemôžeme považovať za kultúrne nezávislé, pretože po obsahovej stránke sme zaznamenali evidentne také situácie, ktoré deti neriešili správne vplyvom nepoznania zobrazených predmetov, úkonov alebo situácií. Ukázalo sa to aj v stagnácii až nesignifikantnom poklese výkonu v 3. ročníku, nakoľko napríklad požadované početové úkony v ďalších úlohách subtestu Aritmetika žiaci tretieho ročníka v čase testovania ešte nepoznali (zlomky). Porovnanie významnosti rozdielov medzi skupinami v Ari – VS prinieslo signifikantnosť medzi mladšími deťmi (MŠ, 0. a 1. r.) a staršími žiakmi (2. a 3. r.). V rámci týchto skupín rozdiely významné neboli.

Tabuľka č. 2 **Priemerné hodnoty skóre v subtestoch**

Subtest	Skupina				
	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
	AM	AM	AM	AM	AM
PV – HS	5,59	8,05	5,35	10,22	10,60
PV – VS	76,21	60,66	51,08	57,53	57,40
Abs – HS	9,83	13,34	12,71	15,91	17,00
Abs – VS	77,86	73,84	74,82	73,44	76,60
Ari – HS	7,31	12,95	11,76	21,22	22,70
Ari – VS	69,21	67,39	68,72	82,47	85,00
M – HS	2,45	2,89	2,98	3,12	5,40
M – VS	104,07	97,84	98,51	88,00	94,00
ZP	1,07	2,32	1,59	3,25	3,00
JP	2,28	4,37	4,12	6,03	7,30

Tabuľka č. 3. Porozumenie vetám – významnosť rozdielov v HS

Skupina	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
MŠ	-	*	n	**	**
0.r.	*	-	**	*	n
1.r.	n	**	-	**	**
2.r.	**	*	**	-	n
3.r.	**	n	**	n	-

V PV sa zaznamenali rozdiely medzi jednotlivými skupinami väčšinou ako signifikantné (tab. 3). Nárast slovnej zásoby a chápania významu hovoreného slova je výsledkom a funkciou zaškolenia a pobytu v podnetnom prostredí. Zaujímavé je, že práve staršie deti napriek porozumeniu obsahu požiadavky, odmietali ju vykonať, lebo sa im zdala nelogická, nezodpovedala ich skúsenostiam, hľadali v tom nejaký „chyták“ (napr. požiadavka v položke „Dieťa umýva mamu“).

Tabuľka č. 4. Absurdnosti – významnosť rozdielov v HS

Skupina	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
MŠ	-	**	**	**	**
0.r.	**	-	n	*	*
1.r.	**	n	-	**	**
2.r.	**	*	**	-	n
3.r.	**	*	**	n	-

Aj v tomto subteste sa ukázal progres ako funkcia veku – a to nielen v slovnej zásobe, ale aj v chápaní situácií a v poznaní detailov predmetov a spôsobu ich používania (tab. 4). Bol tu tiež pozorovaný istý limit v úspešnom riešení – zaradenie obrázku s nesprávne zostavenou podobou obálky na dopis.

Tabuľka č. 5. Aritmetika – významnosť rozdielov v HS

Skupina	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
MŠ	-	**	**	**	**
0.r.	**	-	n	**	**
1.r.	**	n	-	**	**
2.r.	**	**	**	-	n
3.r.	**	**	**	n	-

Aritmetika bol jediný subtest, kde sa prejavil jednoznačný vplyv dĺžky školskej dochádzky a postup v preberaní učebnej látky – s vekom sa zvyšoval výkon a narastalo aj VS. Nevýznamnosť nárastu výkonu medzi 2. a 3. ročníkom bol spôsobený typom požadovaných matematických úkonov pri riešení úloh, kde žiaci dosiahli „strop“ a potom stagnovali, pretože ďalej boli typy úloh, ktoré ešte objektívne neovládali (tab. 5).

Tabuľka č. 6. **Matice – významnosť rozdielov v HS**

Skupina	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
MŠ	-	n	n	n	**
0.r.	n	-	n	n	**
1.r.	n	n	-	n	**
2.r.	n	n	n	-	**
3.r.	**	**	**	**	-

Matice nepredstavujú typickú úlohu sledujúcu verbálne uvažovanie. Zaujímavé je, že je to jediný typ úlohy, kde medziskupinové rozdiely boli nesignifikantné a iba tretiaci dosiahli výrazne lepšie skóre než ostatné skupiny (tab. 6). Limitom úspešného riešenia bol prechod z obrázkov reálnych (tváre ľudí, živočíchov) na obrázky so symbolmi (geometrické tvary). V tomto subteste dosahovalo VS najvyššie hodnoty, čo podporuje jeho charakterizovanie ako najmenej kultúrne závislého.

Tabuľka č. 7. **Zachovanie počtu**

Skupina	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
MŠ	-	**	n	**	**
0.r.	**	-	*	**	n
1.r.	n	*	-	**	**
2.r.	**	**	**	-	n
3.r.	**	n	**	n	-

Porovnateľne nízke skóre dosiahli deti z MŠ a 1. ročníka. Pozoruhodné je to, že deti z 0. ročníka dosiahli numericky podobný výsledok ako žiaci v 2. a 3. ročníku (tab. 7). Táto úloha má odlišný charakter ako ostatné a nesúvisí s výsledkami ďalších úloh, ani Ari.

Tabuľka č. 8. Jednoduché priradovanie

Skupina	MŠ	0.r.	1.r.	2.r.	3.r.
MŠ	-	**	**	**	**
0.r.	**	-	n	**	**
1.r.	**	n	-	**	**
2.r.	**	**	**	-	n
3.r.	**	**	**	n	-

Deti predškolského veku ešte nezvládali daný typ úloh, nemali osvojené chápanie vzťahov veľkosti a poradia. Podobné výkony dosiahli žiaci v 0. a 1. ročníku, t.j. deti približne 7-ročné, a v 2. a 3. ročníku, t.j. deti okolo 9. roku (tab. 8). Uvedený výsledok považujeme nielen za prejav vplyvu výučby (pôsobenie prostredia), ale aj za postup v etapách vývinu ako prejav zrenia.

Záver

Predložené údaje predstavujú časť výsledkov, ktoré sú súčasťou širšie koncipovaného výskumu. Jeho cieľom je prispieť k lepšiemu pochopeniu možností rozvíjania a k návrhom na úpravy v pedagogických postupoch.

Literatúra

FERJENČÍK, J. 1994. Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matíc slovenskými a rómskymi deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 1994, č. 1, s. 9-25.

GALPERIN, P. J. 1966. Psychologija myšlenija i učenije o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij. In: *Issledovanija myšlenija v sovetskoj psichologii*. Nauka : Moskva, 1966, s. 236 – 275.

GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-279-3.

STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-376-5.