

KATEŘINA ŠORMOVÁ: JAK ČTOU ROMOVÉ: KVANTITATIVNÍ VÝZKUM ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ



Drahoslava Kráčmarová

ŠORMOVÁ, Kateřina (2016): *Jak čtou Romové: Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 196 s.

Romské děti jsou velmi často vzdělávány mimo hlavní vzdělávací proud a v porovnání s majoritou dosahují špatných studijních výsledků, což má v dospělosti vliv na jejich postavení na trhu práce. Navzdory opětovným zjištěním a potvrzením tohoto nepříznivého trendu se snahy o nalezení a popsání příčin odlišného postavení romských žáků z hlediska jazyka a školní úspěšnosti doposud objevovaly spíše ojediněle.¹

Monografie Kateřiny Šormové *Jak čtou Romové: Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků* je v českém prostředí první studií, která se věnuje problematice čtenářské gramotnosti žáků romského etnika. Autorka si klade za cíl zejména srovnat výsledky testu čtenářské gramotnosti u romských a neromských žáků mladšího školního věku a také popsat faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňují. Již z povahy cílů tedy vyplývá, že se jedná o práci nejen lingvistickou, ale se silným přesahem do ostatních společenských věd.

V úvodu práce autorka zmiňuje klíčové postavení čtenářské gramotnosti pro člověka 21. století. Tato gramotnost zasahuje do všech sfér života a zásadně ovlivňuje jeho kvalitu, ve školním vzdělávání by tedy měla být cíleně rozvíjena. V mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS) nedosahují čeští žáci uspokojivých výsledků. Péči je třeba věnovat zejména ohroženým skupinám, mezi něž patří také žáci romského etnika.

Samotná práce se dělí na dvě hlavní, co do kvality rovnocenné části: teoretickou (kapitoly 1–7) a výzkumnou (8–12). Teoretická část představuje velmi komplexní náhled na danou problematiku. Téma své práce pojala Šormová velkoryse a pečlivě a těžší z něj maximum. V jednotlivých kapitolách zpracovává nejrůznější teoretické koncepty a také výsledky řady výzkumů, jež představují přesvědčivou oporu pro její závěry a stanoviska.

V rámci první kapitoly K pojmům gramotnost, nigramotnost, funkční gramotnost Šormová demonstruje, jak se obsah pojmu gramotnost mění v závislosti na charakteru společnosti a jejím vývoji. Původní dichotomické pojetí ve vztahu k nigramotnosti je v kontextu moderní doby nedostačující, jedná se o jev kulturně-spoločenský. Stejně důkladně se věnuje pojmu funkční gramotnost. Ta z hlediska ontogeneze představuje poslední etapu vývoje. Navazuje na pregramotnost a základní gramotnost a týká se gramotnostních dovedností ve věku od 15 let. V souladu s Gavorou (2002) autorka konstatuje, že gramotnost není neutrální, je vždy spjata s konkrétní kulturou a podmiňována sociálními podmínkami makroprostředí a mikroprostředí.

Velmi příhodně působí uvedení výsledků mezinárodních testů funkční gramotnosti dospělých SIALS a PIAAC. Z výzkumu SIALS mezi jinými vyplývá, že největší

1 Romský etnolekt češtiny (Bořkovcová, 2006) a Jazyk jako stigma (Bedřichová, 2013).



úskalí pro české respondenty představuje aktivní přístup k informacím (schopnost informace vyhledávat, třídit, zobecňovat a kombinovat). Z výzkumu PIAAC také vyplývá, že v české populaci je 1,5 % osob pod základní úroveň v testu čtenářské gramotnosti. Autorka v této souvislosti nahlíží na problematiku negramotnosti a její dva typy — analfabetismus a funkční negramotnost. Analýzou subjektivních faktorů ovlivňujících funkční gramotnost dospívá k závěru, že romští žáci jsou jednou ze skupin se zvýšeným rizikem vzniku funkční negramotnosti.

V závěru kapitoly dochází k usouvztažení funkční a čtenářské gramotnosti podle Doležalové (2005). Jejich složky jsou velmi podobné a požadované dovednosti a vědomosti shodné. Tyto gramotnosti tedy můžeme do jisté míry chápat jako synonymní, navzájem se překrývající pojmy.

Druhá kapitola je věnována čtenářské gramotnosti, jež patří mezi tzv. druhé gramotnosti, navazující na dovednost číst a psát. V této souvislosti autorka uvádí definice mezinárodních testů (PISA, PIRLS a PIAAC) společně s dalšími, na jejichž základě zobecňuje společné charakteristiky. Pro potřeby své práce pak pojem čtenářská gramotnost vymezuje podle výzkumu PIRLS (2011) jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.

Z důvodu klíčového významu v životě člověka má čtenářská gramotnost v pojetí Šormové v soustavě jiných druhů gramotnosti zcela zásadní postavení — je vždy podmínkou funkční gramotnosti. Funkční gramotnost je tedy vždy tvořena gramotností čtenářskou společně se specializovanou gramotností (např. matematická, přírodovědná, mediální, jazyková, dokumentová, sociální apod.). Ty pak nabývají různého stupně rozvoje s ohledem na zaměření a charakteristiku konkrétního člověka.

Třetí kapitola Faktory ovlivňující čtenářské gramotnosti představuje velmi komplexní shrnutí mnoha dosavadních zkoumání. Po počátečním rozdělení faktorů na vnitřní (genetické predispozice, motivace, intelektové schopnosti, čtenářské strategie, postoje, poruchy učení) a vnější (rodina, škola, zájmová činnost, vrstevnické vlivy a společenské faktory) je pozornost věnována zejména oblasti rodiny a školy.

Na výsledcích řady konkrétních výzkumů dokládá klíčový význam rodiny pro rozvoj čtenářských kompetencí dětí a současně vymezuje určující sociální a rodinné determinanty — sociální a ekonomický status, vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů, etnická příslušnost, míra osvojení výukového jazyka, kulturní zájmy, tradice a potřeby rodiny, hodnotová a zájmová orientace rodiny a to, jak jsou rodiče schopni pomoci dětem s přípravou do školy. Dle výzkumu společnosti GAC (2002) *Jak čtou české děti* má rodina dvojnásobný význam oproti škole. Zásadní roli v tomto ohledu má zejména matka. Výzkum komunikační dovednosti romských a neromských matek a úroveň receptivních dovedností jejich čtyřletých dětí (Orçan — Çiçekler — Aral, 2012) dopadl jednoznačně v neprospěch romských matek. Důležitá jsou také rodičovská očekávání a důvěra ve schopnosti jejich dětí, jež se u romských rodin (například v případě vzdělávání dívek) liší.

Šormová kritizuje vysokou selektivnost českého školství (zejména odchod nadaných žáků na víceletá gymnázia), která negativně působí na rozvoj gramotnosti. Za zásadní problém považuje jednotný přístup ke všem žákům bez ohledu na jejich individuální potřeby. Na základě výzkumů poukazuje na nedostatek vhodných výukových



materiálů. Nedostatečná je také přiměřenost textů vzhledem k jazykové kompetenci žáků, ale i jejich atraktivita textů pro žáky. V mezinárodním srovnání využívají čeští učitelé omezenou škálu aktivit s textem, čtení dle vlastního výběru žáků je až na posledním místě. Nadprůměrných výsledků dosahují čeští žáci v hlasitém čtení, v případě tichého čtení je situace opačná. Podprůměrné výsledky v zobecnění přečteného textu, ve vyvození závěrů, v odhadování, co se stane dále v textu, v porovnání textu s jinými vypovídají o neefektivním rozvíjení a prohlubování čtenářské gramotnosti.

Čtvrtá kapitola Vzdělávání romských žáků analyzuje současný nepříznivý stav, kdy se většina z romských žáků potýká se školní neúspěšností a téměř třetina z nich je vzdělávána mimo hlavní vzdělávací proud. Mezi hlavní příčiny patří zejména sociální znevýhodnění a z něj vyplývající nedostatek stimulů pro kognitivní rozvoj dítěte a také nedostatečné osvojení češtiny jako hlavního vyučovacího jazyka. Tyto faktory mohou negativně ovlivnit posuzování školní zralosti romských dětí, jejich zařazení do základních škol praktických i jejich úspěšnost v běžně užívaných testech inteligence.

Většina romských žáků na začátku školní docházky disponuje výrazně omezenou slovní zásobou a ke komunikaci používá v různé míře romský etnoлект češtiny, jenž představuje substandardní varietu češtiny ovlivněnou prvky romštiny. Také výzkum porozumění slovní zásobě obsažené v učebnicích a čítankách prvních ročníků základních škol potvrdil výrazný rozdíl mezi dětmi romskými a neromskými v neprospěch romských. Charakteristiku odlišnosti romských žáků z hlediska produkce textu autorka dokládá na výzkumu Zuzanny Bedřichové a jejím konceptu stigmatizující chyby.

Nedostatečnou podporu romských žáků v systému vzdělávání autorka demonstruje na výsledcích sondy v rámci PISA 2009 (Straková — Tomášek, 2013), jež prokázala výrazně horší výsledky romských žáků oproti neromským ve všech sledovaných oblastech a zároveň neúčinnou kompenzací méně stimulujícího rodinného prostředí romských žáků ze strany škol základních i praktických.

Zneklidňující zjištění přináší pátá kapitola Čtenářská gramotnost a kurikulum. Navzdory nezpochybnitelné roli čtenářské gramotnosti v procesu celoživotního vzdělávání a její úloze v podmínkách moderního světa je v kurikulu obsažena pouze okrajově (u doplňujících oborů etická výchova a filmová a audiovizuální výchova), ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace chybí zcela. V RVP pro vzdělávání žáků s LMP, podle něž je vzdělávána téměř třetina romských žáků, tato gramotnost absentuje zcela. O tom, zda bude výuka věnována rozvíjení čtenářské gramotnosti, tedy rozhoduje pouze učitel, který velmi často nedisponuje odborným zázemím ani účinnými nástroji, chybí také kompenzační mechanismy pro žáky s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti. Šormová v tomto ohledu oceňuje práci některých neziskových organizací, které poskytují vhodné materiály a metodickou podporu pro učitele a žáky.

Následně se autorka věnuje koncepci Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání, kterou roku 2012 vydalo MŠMT a která přiznává gramotnosti klíčovou úlohu ve vzdělávání. Tento dokument analyzuje současný stav, a zejména nedostatky v oblasti základního vzdělávání a jeho cílem je iniciace změny v oblasti základního vzdělávání a zvýšení porozumění relevantních cílových skupin



prostřednictvím různých opatření. Strategie tedy představuje příslib pro nápravu současného nevyhovujícího stavu.

Šestá kapitola se zabývá problematikou porozumění textu. V procesu rozvoje prvočáteční gramotnosti se v českém vzdělávacím prostředí upřednostňuje zejména potřeba naučit žáky číst, psát a počítat, schopnost porozumět textu je často rozvíjena až druhotně. V souladu se svou předchozí kritikou jednotného přístupu ke všem žákům požaduje Šormová ve shodě s Wildovou na základě diagnostiky zvolit pro každého jednotlivého žáka vhodnou metodu výuky čtení výběrem ze tří základních metod, jimiž jsou metody analyticko-syntetická, genetická a analyticko-syntetická bez slabik. Ostré kritice podrobuje autorka úroveň současných učebnic a slabikářů z hlediska atraktivity textů pro žáky.

V oblasti diferenciaci čtení vychází z konceptu Šebesty (2005) a rozlišuje čtení elementární (technická schopnost dekodovat písmena a znaky) a pokročilé, jež má tři úrovně: čtení s porozuměním, čtení analytické (odhalování skrytých významů, postojů a prožitků autora) a zhodnocení textu (zhodnocení významu textu pro čtenáře, záměru autora, postojů a situace autora). Zmiňuje také Šebestovo pojetí dovednosti číst a její diferenciaci v komunikační výchově.

Proces porozumění textu hodnotí jako náročný, vyžadující zapojení mnoha kognitivních procesů. V souladu s Gavorou (1992) vymezuje tři fáze recepce textu: vnímání, porozumění a zapamatování, přičemž porozumění má vztahový charakter. Autorka kritizuje v českém a slovenském vzdělávacím prostředí dosavadní praxi upřednostňování technického čtení, jež není zárukou čtení s porozuměním, byť je jeho nutnou podmínkou. Na pozadí různých konceptů demonstruje jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti a souhrn nezbytných dovedností.

Velký význam Šormová přikládá rozvíjení čtenářských strategií a dovedností, jejichž správné užívání je klíčem k úspěšnému čtení. V souladu s Najvarovou (2010) odlišuje strategie jakožto záměrně kontrolované procesy od dovedností, jež představují procesy již zautomatizované. Autorka čtenáře seznamuje s mnoha různými koncepty klasifikace čtenářských strategií. Upozorňuje také na pomůcku do škol od sdružení Abeceda. V závěru šesté kapitoly charakterizuje a vzájemně porovnává mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS.

V sedmé kapitole Východiska pro výzkumnou část autorka sumarizuje důležité aspekty, jež mají vliv na úroveň čtenářské gramotnosti dětí. V našich podmínkách, kde vzdělanostní dráhu jedince silně determinuje vzdělanostní reprodukce, se jako zásadní problém jeví vzdělání rodičů. Romské matky jakožto nejvýznamnější činitel v oblasti čtenářské gramotnosti svých dětí mají převážně pouze základní, případně střední vzdělání bez maturity. Mnoho romských žáků nepokračuje dál ve studiu na středních školách, nebo dokonce ukončí povinnou školní docházku dříve než v devátém ročníku. Situace je analogická s dělnickými rodinami, autorka zmiňuje Katriňákovu (2004) typologii charakteristických vazeb mezi rodinou a školou na příkladu rodiny dělnické a rodiny vysokoškoláků. Dosavadní výzkumy přitom potvrzují schopnost romských dětí dosáhnout vyšší úrovně vzdělání, ovšem za předpokladu náležitých podmínek pro učení a kladení odpovídajících nároků.

Mezi dalšími faktory autorka jmenuje nezaměstnanost, nízký socioekonomický status, absenci textových médií, nízké nebo nulové čtenářské aktivity rodičů s dětmi,



nedostatečně rozvinutý jazykový kód v češtině a chudou slovní zásobu, čtení jako individuální aktivitu v nedostatečné míře, počet sourozenců (zde je možný vliv jak negativní, tak pozitivní) a školu, kde již na úrovni prvních tříd dochází k selekci žáků, jež má dopad na kvalitu vzdělávání.

Ve druhé části práce Kateřina Šormová přehlednou formou představuje svůj vlastní výzkum mezi romskými žáky, kteří ve školním roce 2013/2014 navštěvovali čtvrtý a pátý ročník, a jejich neromskými spolužáky a učiteli s cílem srovnat jejich výsledky v testu čtenářské gramotnosti a popsat faktory domácího a školního prostředí. Celkový počet respondentů činil 596 žáků, z toho 261 romských a 335 neromských z celkem čtrnácti základních škol v některé ze sociálně vyloučených lokalit v České republice. Pro zařazení do skupiny Rom/Nerom bylo klíčové hledisko jazykové, nikoli etnické. Hlavními nástroji byl žákovský dotazník a test čtenářské gramotnosti, dále dotazník pro učitele.

Cílem žákovského dotazníku bylo zjistit základní demografické údaje o žákovi, získat informace o jeho domácím gramotnostním prostředí, ověřit postoje žáka ke čtení a informace o školním prostředí. Věkové rozpětí respondentů je 9–13 let. Dotazník potvrdil výrazně odlišné rodinné zázemí u obou skupin respondentů. Velký rozdíl panuje v množství sourozenců — romští žáci mají nejčastěji čtyři a více, neromští žáci jednoho sourozence. Komunikačním jazykem v rodinách romských žáků je převážně čeština, dále romština a slovenština. Téměř polovina respondentů uvedla kombinaci češtiny a romštiny. Znalost romštiny je v rodinách hojně zastoupena, v téměř polovině případů žáci uvádějí vlastní znalost romštiny (bez odlišení mezi aktivní a pasivní). Více než polovina žáků se se svým romstvím ztotožňuje a svou rodinu označuje jako romskou.

Velký rozdíl nastává ohledně dostupnosti knih v domácnosti. Více než polovina romských žáků uvádí, že doma nemají žádnou nebo jen velmi málo knih (z neromských žáků pouze desetina),² čtvrtina pak množství do 25 knih. Knížku jako dárek dostává většina neromských žáků (78 %), téměř polovina romských žáků nedostává knížku vůbec.

Obě skupiny vykazují kladný vztah ke čtení, nicméně pětina romských a desetina neromských žáků čte jen v případě nutnosti nebo vůbec. Neromští žáci vykazují dvojnásobek v počtu knih přečtených za uplynulý rok (průměrně čtyři knihy), výrazně větší počet romských žáků (15 % oproti 3 % neromských žáků) nepřečetl v daném období žádnou knihu. Romští žáci nejčastěji čtou knihy obsažené v kánonu literární výchovy základní školy a knihy, podle nichž byly natočeny populární filmy. Neromští žáci častěji uvádějí knihy podle vlastního výběru nebo doporučení kamarádů.

Zajímavé zjištění představuje užívání internetu. Romští respondenti jej používají především za účelem zábavy (zejména Facebook), neromští převážně k získání informací a přípravě do školy.

V obou skupinách dětem nejčastěji čte matka, která je také vnímána jako osoba s kladným vztahem ke čtení. V romských rodinách je patrný vliv většího počtu sourozenců, kteří si často navzájem předčítají. Obě skupiny nejčastěji sdílejí své zážitky z četby s rodiči, romští žáci stejně často také s kamarády. Žádné společné čtenářské aktivity v obou skupinách uvádí téměř čtvrtina respondentů.

² Maximálně 10 knih.



Neromštlí žáci jsou většinou v předmětech český jazyk a čtení hodnoceni o jeden klasifikační stupeň lépe než romštlí žáci a jejich nejčastější známkou je 2 z českého jazyka a 1 ze čtení. Výsledky žákovského dotazníku potvrzují rozdílnou situaci v případě domácího prostředí obou skupin žáků. Velký rozdíl z hlediska dostupnosti knih a z toho plynoucí nízký počet knih přečtených, využívání internetu pouze pro zábavu — to vše se negativně projevuje na úrovni čtenářské gramotnosti, jež by měla být soustavně rozvíjena. Odrazem tohoto stavu je také horší stupeň klasifikace z předmětu český jazyk a čtení.

Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit, kolik času ve vyučovací hodině obvykle věnují čtení, jaké metody práce s textem a jaké typy textů používají a jaké mají možnosti pomoci pro žáky s obtížemi ve čtení. Z dotazníku vyplývá, že polovina žáků je vzdělávána ve třídách, v nichž více než polovinu tvoří romštlí žáci. Jako mateřský jazyk svých žáků uvádí učitelé nejčastěji češtinu (91 %), více než třetina také romštinu.

Nejčastěji používaná metoda výuky prvopočátečního čtení je analyticko-syntetická, následovaná genetickou (jako výhradní metoda pouze na jedné škole), jiné metody se objevují ojediněle. Z textových materiálů se nejčastěji používají učebnice, ale také dětské knihy. Ve sledovaných třídách nejsou časté třídní knihovny, 42 % učitelů uvedlo počet knih v rozmezí 0–25. Ve více než polovině tříd mají učitelé k dispozici počítač s připojením k internetu, který ve výrazné většině využívají k vyhledávání konkrétních informací na internetu.

Při zjištění potíží se čtením u žáka vyhledávají učitelé pomoc odborníka (logopeda nebo služby pedagogicko-psychologické poradny) nebo asistenta pedagoga. V případě zaostávání žáka ve čtení za spolužáky volí učitelé individuální práci s tímto žákem a také žádají rodiče o pomoc s domácí přípravou.

Nejčastější technikou práce s textem je čtení nahlas, následované čtením potichu. V téměř polovině tříd dochází s alespoň týdenní frekvencí k nácviku technik zběžného čtení a vyhledávání informací. Čtení knihy dle vlastního výběru se objevuje sporadicky. Při práci s textem se nejčastěji jedná o texty literární, desetina učitelů ve výuce nepracuje s texty z oblasti naučné literatury. Z postupů porozumění textu kladou učitelé důraz na vyhledávání konkrétní informace a hlavní myšlenky textu, vysvětlení a interpretaci textu.

Výsledky učitelského dotazníku vypovídají o nedostatečné podpoře rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků obecně. V případě romských žáků navíc nefungují kompenzační opatření, která by jim pomáhala překonávat horší startovní pozici způsobenou charakterem jejich rodinného prostředí.

Test čtenářské gramotnosti žáků obsahoval dva texty z mezinárodního výzkumu PIRLS (2011), reprezentující dva účely čtení — čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. Pro obě skupiny respondentů byly nejobtížnější úlohy založené na schopnosti vyvozovat z textu závěry a nalézt zobecněná vyjádření v textu. Další problematickou oblastí byla interpretace textu. Analýza otevřených odpovědí u romských žáků potvrdila výrazné potíže v oblasti ortografie, porozumění slov a stylizace vlastní odpovědi. V mnoha případech nebyla romskými žáky pochopena samotná otázka.

Zajímavé údaje o rozdílnosti obou skupin respondentů přineslo statistické ověřování hypotéz, které si Šormová v úvodu výzkumu stanovila. Všechna zjištění autorka



dále komentuje a zasazuje do souvislostí, pro potřeby recenze se však omezíme pouze na jejich výčet. Romští žáci ve srovnání s neromskými dosahují výrazně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti, nepotvrdila se u nich rozdílnost z hlediska pohlaví. U obou skupin se jako významný faktor potvrdil vliv rodinného prostředí (množství a dostupnost knih, předčítání v dětství, čtení nahlas, vztah ke čtení, darování knížek a počet sourozenců). Vliv předčítání v dětství se u romských žáků nepodařilo prokázat. Negativní souvislost mezi vyšším počtem sourozenců a výsledky testu se u romských žáků nepotvrdila, oproti tomu neromští žáci s jedním nebo žádným sourozencem dosahují signifikantně vyšších výsledků než žáci se dvěma a více sourozenci.

Pozitivní vztah ke čtení ani počet přečtených knih u romských žáků na rozdíl od neromských nemá vliv na výsledky testu čtenářské gramotnosti. Vliv počtu romských žáků ve třídě na výsledky testu se u romských žáků neprokázal, neromští žáci ve třídách s více než polovinou romských žáků mají v testu horší výsledky. Autorka ovšem podotýká, že toto nelze přičítat škole a jejímu složení, nýbrž faktorům sociálním (sociálně znevýhodněné prostředí). U romských žáků na rozdíl od neromských výsledků testu nesouvisí s jejich známkou z českého jazyka. Využívání různých druhů textových materiálů ve výuce se jako statisticky významné ukazuje pro skupinu romských žáků. Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi třídami, kde učitel vyžaduje různé myšlenkové operace zaměřené na porozumění, a těmi, kde tato variabilita není. Autorka ovšem upozorňuje na velmi malé procento učitelů, jež uvedlo širokou škálu těchto operací, což mohlo vést ke zkreslení výsledku.

V poslední kapitole Šormová formuluje závěry trojího druhu — závěry pro další výzkum a pro měření čtenářské gramotnosti (vybízí k dalšímu zkoumání dané problematiky a navrhuje konkrétní oblasti a metody), závěry pro vzdělávací politiku (nutnost zajištění rovnoměrné podpory slabých i dobrých žáků a snížení vlivu rodinného prostředí na jejich výsledky) a závěry pro vzdělávací praxi (práce s předškolními žáky, materiální vybavení tříd a metodika práce s textem ve vyučování).

Celá práce působí velmi kompaktně. Není určena pouze pro lingvisty, ale i pro širokou obec různých profesí, jež se vzděláváním (nejen) romských žáků souvisí. V tomto ohledu můžeme pozitivně hodnotit již samotné zpracování tématu — logické řazení kapitol, jasné formulace, přehledné grafy — to vše umožňuje čtenáři se v textu dobře orientovat. Pokud bychom měli autorce něco vytknout, bude to paradoxně informační obsáhlost teoretické části. To, co se na straně jedné jeví jako jednoznačná kvalita, může ve výsledku na čtenáře působit zmatečným dojmem — množství konceptů a definic, které na několika místech působí jako pouhý výčet bez jakéhokoliv zobecnění či vyjádření stanoviska autorky. Nutno ovšem podotknout, že v takto rozsáhlé práci tvoří tyto případy zanedbatelné množství.

Práce Kateřiny Šormové zpracovává společensky významné téma, jedná se o cenný příspěvek v rámci problematiky postavení příslušníků romského etnika v České republice a čtenářské gramotnosti obecně. Její komplexní pojetí, precizní zpracování a zasvěcený pohled poskytují cenné informace a podněty pro oblast teorie i praxe. Tato kniha představuje značný přínos nejen pro romské žáky, ale pro všechny žáky bez ohledu na etnikum a také pro učitele. Nezbývá než doufat, že na ni v budoucnu navážou další a že se poznatky v ní obsažené promítnou do reálné skutečnosti.



LITERATURA:

- BEDŘICHOVÁ, Zuzanna (2013): *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- BOŘKOVCOVÁ, Máša (2006): *Romský etnolekt češtiny: Případová studie*. Praha: Signeta.
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2005): *Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- GAC: *Jak čtou české děti: Stručná zpráva o výsledcích analýzy* (2002) [online]. Cit. 27. 10. 2017. Dostupné z WWW: <<http://bit.ly/1C6XDgc>>.
- GAVORA, Peter (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAVORA, Peter (2002): Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52, s. 171–182.
- KATRŇÁK, Tomáš (2004): *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- NAJVAROVÁ, Veronika (2010): *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy* [nepublikovaná disertační práce; online]. Brno: Masarykova univerzita. Cit. 27. 10. 2017. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf>.
- ORÇAN, Maide — ÇIÇEKLER, Canan Yıldız — ARAL, Neriman (2012): Communication skills of Roma and Non-Roma mothers and receptive language levels of their children. *Social Behavior Personality: An International Journal*, 40(8), s. 1357–1363.
- PIRLS: *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti* (2011). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- STRAKOVÁ, Jana — TOMÁŠEK, Vladislav (2013): Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika*, 1, s. 41–53.
- ŠEBESTA, Karel (2005): *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

Drahoslava Kráčmarová | Katedra českého jazyka PedF UK
<drahakracmarova@gmail.com>