Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Studijní obor: Český jazyk

Mgr. Kateřina Šormová

Čtenářská gramotnost romských žáků

Reading Literacy of Roma Pupils

Dizertační práce

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

2015

Prohlašuji, že jsem dizertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Kateřina Šormová

Poděkování

Ráda bych poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., za cenné rady a připomínky, Mgr. Zuzanně Bedřichové za průběžné konzultace a Marku Šormovi za odbornou i morální podporu při psaní této práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem učitelům, asistentům a žákům ze zapojených škol.

Kateřina Šormová

Obsah

Abstrakt 7
Abstract 9
Seznam klíčových slov 11
Keyword List 11
Úvod 12
Teoretická část 16
1. K pojmům gramotnost, negramotnost, funkční gramotnost 17
1.1. Funkční gramotnost 19
1.2. Negramotnost, funkční negramotnost 25
1.3. Vztah funkční gramotnosti a čtenářské gramotnosti 27
2. Čtenářská gramotnost 29
2.1. Čtenářská gramotnost v soustavě jiných druhů gramotnosti 30
3. Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti 32
3.1. Sociální a rodinné determinanty 33
3.1.1. Postoje rodičů a domácí gramotnostní prostředí 35
3.1.2. Socioekonomický status rodiny 42
3.2. Škola 45
3.3. Další faktory působící na rozvoj čtenářské gramotnosti 47
4. Vzdělávání romských žáků 48
4.1. Sociální znevýhodnění 50
4.2. Jazyková situace romských žáků 50
4.2.1. Akvizice jazyka 51
4.2.2. Romský etnolekt češtiny 52
4.2.3. Jazyková kompetence z hlediska recepce 55
4.2.4. Jazyková kompetence z hlediska produkce 56
4.2.5. Výsledky romských žáků v testech čtenářské gramotnosti 58
4.3. Vzdělávání Romů na základních školách a základních školách praktických 59
5. Čtenářská gramotnost a kurikulum 62
5.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 62
5.2. Standardy český jazyk a literatura 64
5.3. Další dokumenty 65
6. Porozumění textu 67
6.1. Rozvoj prvopočáteční gramotnosti 67

6.2. Diferenciace čtení ... 68
6.3. Procesy porozumění textu ... 69
6.3.1. Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti ... 70
6.3.2. Klasifikace čtenářských strategií ... 72
6.4. Výzkumy PISA a PIRLS ... 74
7. Východiska pro výzkumnou část ... 77
Výzkumná část ... 85
8. Metodologie výzkumné části ... 86
8.1. Východiska výzkumu PIRLS ... 86
8.2. Cíle výzkumu ... 87
8.3. Výzkumné otázky ... 88
8.4. Hypotézy výzkumu ... 88
8.4.1. Hypotézy vztahující se k obecným charakteristikám žáků ... 88
8.4.2. Hypotézy vztahující se k rodinnému prostředí žáků ... 89
8.4.3. Hypotézy vztahující se k osobnostním charakteristikám žáka ... 89
8.4.4. Hypotézy vztahující se ke škole a metodám práce s textem ... 89
8.5. Výzkumný design ... 90
8.6. Výběrový soubor ... 92
8.7. Koncepce šetření ... 94
8.8. Testové nástroje ... 96
8.9. Dotazník pro žáky ... 96
8.10. Dotazník pro učitele ... 96
8.11. Test čtenářské gramotnosti ... 97
8.12. Způsob zpracování a vyhodnocení dat ... 98
9. Deskriptivní statistiky ... 99
9.1. Deskriptivní statistiky žákovského dotazníku ... 99
9.2. Deskriptivní statistiky učitelského dotazníku ... 114
9.3. Deskriptivní statistiky testu čtenářské gramotnosti ... 122
9.4. Analýza nenormovaných odpovědí ... 127
10. Inferenční statistiky ... 132
10.1. Testování normality rozložení výsledků testu čtenářské gramotnosti ... 132
10.2. Výběr statistických technik pro testování hypotéz ... 135
10.3. Testování hypotéz ... 135
10.3.1. Hypotézy vztahující se k obecným charakteristikám žáků ... 135

10.3.2. Hypotézy vztahující se k rodinnému prostředí žáků 137
10.3.3. Hypotézy vztahující se k osobnostním charakteristikám žáka 141
10.3.4. Hypotézy vztahující se ke školnímu prostředí 144
11. Shrnutí výsledků 151
12. Závěry 159
12.1. Závěry pro další výzkum a pro měření čtenářské gramotnosti 159
12.2. Závěry pro vzdělávací politiku 159
12.3. Závěry pro vzdělávací praxi 160
Použitá literatura 162
Seznam grafických prvků 179
Grafy 179
Obrázky 179
Tabulky 179
Texty 182
Seznam příloh 183

Abstrakt

Tato práce je příspěvkem k problematice čtenářské gramotnosti romských žáků. Význam gramotnosti pro dnešního jedince je zcela klíčový; výsledky výzkumů naznačují, že lidé s rozvinutými gramotnostními dovednostmi mají zvýšenou pravděpodobnost, že budou mít vyšší sebevědomí, lepší zdravotní stav, uspokojivější zaměstnání a vyšší mzdy než lidé s nízkými gramotnostními dovednostmi. Rizikem snížené úrovně gramotnosti jsou ohroženy nejčastěji osoby z odlišného kulturního prostředí, nezaměstnané a nekvalifikované osoby, osoby s velmi nízkým vzděláním a lidé ze sociálně slabých vrstev. Romští žáci patří do skupiny osob ohrožených tímto rizikem, a je tedy třeba nastavit opatření pro jeho eliminaci. Potřebu rozvíjet jazykovou kompetenci romských žáků v češtině, tedy i schopnost čtení s porozuměním, uvádí také Strategie romské integrace do roku 2020.

Práce se zaměřuje na dvě výzkumné otázky: (1) zda a jak se v testu čtenářské gramotnosti odlišují výsledky romských a neromských žáků a (2) popisuje faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků ovlivňují. Na základě těchto výzkumných otázek byly stanoveny jednotlivé hypotézy.

Výzkum čtenářské gramotnosti romských žáků byl proveden ve 4. a 5. ročnících základních škol v sociálně vyloučených lokalitách na území České republiky, výzkumnými nástroji byly dotazníky pro žáky a učitele a test čtenářské gramotnosti. Výzkum je replikací mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS ve zkrácené podobě. Do výzkumu se zapojilo celkem 596 respondentů z 36 tříd základních škol, analýza dat byla provedena pomocí kvantitativních výzkumných metod. Hypotézy byly ověřovány pomocí Mann-Whitneyho *U* testu nezávislých vzorků.

Na základě analýzy dat se podařilo prokázat, že ve výsledcích v testu čtenářské gramotnosti je mezi skupinou romských a neromských žáků signifikantní rozdíl, romští žáci dosahují v průměru o jednu třetinu nižšího bodového zisku než neromští žáci. V materiálech, které žáci čtou, zaujímá v obou srovnávaných skupinách první místo kniha, poměrně často čtou žáci z obou skupin také informace z internetu. Neromští žáci internet využívají spíše pro získávání informací a přípravu úkolů do školy, sociální sítě využívají v menší míře než romští žáci. Naopak ve skupině romských žáků je ve využívání internetu naprostá převaha sociálních sítí, internet využívají hlavně jako zdroj zábavy, nikoliv k vlastnímu rozvoji.

Romští žáci čtou nejčastěji knihy obsažené v kánonu literární výchovy základní školy (např. Honzíkova cesta, Staré řecké báje a pověsti, Dášeňka čili Život štěněte) a knihy, podle kterých jsou natočeny populární filmy nebo seriály (Harry Potter, Monster High). Neromští žáci prokazují větší samostatnost ve výběru knih, projevují se také více jejich osobní čtenářské zájmy.

Jako významný prediktor výsledku v testu čtenářské gramotnosti se potvrzuje domácí gramotnostní prostředí, tedy počet a dostupnost knih, čtenářské návyky rodiny, vztah ke čtení, společné čtenářské aktivity rodičů s dětmi a celkový počet přečtených knih. V procesech porozumění textu je pro romské žáky nejobtížnější vyvozovat závěry, tedy pochopit příčinné souvislosti mezi různými událostmi, vyvodit hlavní myšlenky, určit osoby nebo věci. Druhou problematickou oblastí je interpretace, tedy rozpoznání celkového poselství textu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci a porovnání různých informací z textu.

Z výsledků plyne potřeba výrazné podpory romských žáků ve čtení a rozumění textu ze strany školy; znevýhodnění způsobené vlivem prostředí může být tak závažné, že bez vyrovnávacích opatření hrozí romským žákům snížená úroveň nejen čtenářské, ale také funkční gramotnosti. Na úrovni vzdělávací politiky to znamená potřebu většího akcentu na rozvoj čtenářské gramotnosti u znevýhodněných žáků a podporu vzdělávání učitelů v této oblasti.

Abstract

This work is a contribution to Roma pupils' literacy research. The importance of literacy for an individual today is absolutely crucial; applied research suggests that people with advanced literacy skills are more likely to have a higher self-esteem, improved health, more satisfying jobs and higher income compared to those with low literacy skills. Persons who are at greater risk of reduced literacy level are those from different cultural backgrounds, unemployed and unskilled people, those with very low level of education and people living in social exclusion. Roma pupils (very often) belong to such groups of people, therefore it is necessary to set up measures to eliminate these risks. The need to develop language competence of Roma pupils in the Czech language, including reading comprehension ability, is also included in the Roma Integration Strategy by 2020.

This thesis examines whether and how the reading literacy test results of Roma and non-Roma pupils differ, and describes factors of home and school environment that influence the Roma pupils´ literacy development. Based on these research questions hypotheses were set.

Our research of Roma pupils´ literacy was conducted in 4th and 5th grades of primary schools in socially excluded localities in the Czech Republic, research tools were questionnaires for pupils and teachers and a literacy test. The research is a replication of the International reading literacy research PIRLS. The survey involved a total of 596 respondents from 36 elementary school classes, data analysis was conducted using quantitative research methods. Hypotheses were tested using the Mann-Whitney *U* test for independent samples.

Results of the literacy test among a group of Roma and non-Roma pupils are significantly different, while Roma pupils reaching one-third lower score on average than non-Roma pupils. Materials that pupils usually read are mainly books, pupils from both groups also read quite often information from the Internet. Non-Roma children use the Internet more often for school tasks, on the other hand Roma children prefer social networks and they use the Internet mainly as a source of entertainment, not for their own development.

Roma pupils read books that are listed in the canon of school literary education (Honzíkova cesta, Staré řecké báje a pověsti, Dášeňka čili Život štěněte) and books connected with popular

films or series (Harry Potter, Monster High). Non-Roma pupils demonstrate greater autonomy in the selection of books they read.

As a significant predictor of outcome in the literacy test we confirm home literacy environment, the number and availability of books, family reading habits, attitude towards reading, family reading activities and the total number of books read. The most difficult text understanding processes for Roma pupils is drawing conclusions, which means understanding the causal relationship between different events, inferring main ideas, and identifying persons or things (in the text). The other difficult area is the interpretation, thus recognizing the overall message of the text and comparing different information from the text.

The results show a strong need for Roma students to support them in reading and understanding texts, as disadvantages caused by the non-stimulating environment may be so consequential, that without compensatory measures Roma pupils are at high risk of reduced level of reading literacy. At the educational policy level, this shows the need for greater emphasis on the development of reading literacy among disadvantaged students and promote teacher training in this area.

Seznam klíčových slov

čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, domácí gramotnostní prostředí, funkční gramotnost, jazykově znevýhodnění žáci, romský etnolekt češtiny, testování, vzdělávání Romů

Keyword List

functional literacy, home literacy environment, language disadvantaged pupils, reading comprehension, reading literacy, Roma education, Romani ethnolect of Czech, testing

Úvod

Naše práce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti romských žáků mladšího školního věku. Toto téma považujeme za významné z několika důvodů. Úroveň gramotnosti jedince má spojitost s jeho pocitem osobního štěstí a úspěchem v životě (Morrisroe, 2014). V současné době stoupá nezaměstnanost mladých lidí a absolventů škol,[1] zároveň rostou požadavky ze strany zaměstnavatelů, kteří vyžadují jedince s vysokou úrovní kvalifikace, a tudíž i rozvinutými gramotnostními dovednostmi.

Výsledky studie organizace National Literacy Trust ukazují, že lidé s rozvinutými gramotnostními dovednostmi budou mít se zvýšenou pravděpodobností vyšší sebevědomí, lepší zdravotní stav, uspokojivější zaměstnání a vyšší mzdy než lidé s nízkými gramotnostními dovednostmi.[2] Ze závěrů zmíněné studie vybíráme zejména tyto body: u lidí s nízkou gramotností je větší pravděpodobnost, že budou dělat rutinní práce, pobírat dávky v nezaměstnanosti, žít v neutěšených bytových podmínkách v chudinských oblastech a budou mít zkušenosti s bezdomovectvím; toto riziko je vyšší u žen než u mužů[3] (Morrisroe, 2014, s. 6). Jedinci s nízkou gramotností jsou méně schopni získat, zpracovat a vyhodnotit informace o zdravém způsobu života a zvážit, zda jejich zdravotní stav vyžaduje posouzení lékaře (Morrisroe, 2014, s. 6). Nízká úroveň gramotnosti zvyšuje také rizikové faktory spojované s porušováním zákona (Morrisroe, 2014, s. 7).

Výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS)[4] ukazují, že Česká republika je jednou ze zemí, které potřebují aktivně zvyšovat čtenářskou gramotnost své populace. Čtenářská gramotnost by se jako předpoklad dosažení klíčových kompetencí měla dostávat do centra kurikula.

Zvýšený zájem by se měl věnovat skupinám, které jsou z různých důvodů ohroženy nízkou úrovní čtenářské, resp. funkční gramotnosti. Jsou to nejčastěji osoby z tzv. marginálních skupin, osoby z odlišného kulturního prostředí, nezaměstnané a nekvalifikované osoby, osoby s velmi nízkým vzděláním, lidé ze sociálně slabých vrstev, pracovníci v určitých profesích (Průcha, 1992; Doležalová, 2005). Lidé s nízkou úrovní funkční gramotnosti mají potíže s

[1] Dostupný z: http://bit.ly/1unjaN7, cit. 22. 11. 2014.
[2] Dostupný z: http://bit.ly/1EnFvTu, cit. 22. 11. 2014.
[3] Přeložila KŠ.
[4] O výzkumech PISA a PIRLS viz dále.

vyplňováním dotazníků na úřadech nebo při hledání práce, špatně chápou psané instrukce, neumějí postupovat podle pokynů v návodech, neorientují se v jízdních řádech, mají potíže dohledat si význam neznámého slova ve slovníku, neumí vzájemně porovnat dvě informace. Tyto nedostatky se promítají do úrovně vzdělání, zaměstnatelnosti, finanční a bytové situace, zvyšuje se riziko života v sociálním vyloučení.

Jednou z takto ohrožených skupin jsou v našich školách romští žáci. Školní neúspěch se u nich dostavuje zejména v předmětech český jazyk a matematika (GAC, 2007). V případě, že jejich čtenářská gramotnost nebude ve školách dostatečně rozvíjena, jsou v budoucnu ohroženi v rovině pracovní (neschopnost naplnit požadavky zaměstnání) i osobní (podepisování nevýhodných smluv a úvěrů, neschopnost efektivně komunikovat s úřady atd.).

Podle Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2013 je […] *vzdělanostní úroveň Romů nadále nízká v porovnání s většinovou populací, přitom její zvýšení je základním předpokladem pro zlepšení společenského postavení Romů a pro zastavení mezigeneračního přenosu sociálního vyloučení, které se dotýká významné části z nich. Vysoké vzdělanostní nerovnosti ohrožují společenskou soudržnost a přinášejí značné ekonomické ztráty spojené s budoucí nezaměstnaností Romů.* (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2013, 2014, s. 57)[5]. Podpora vzdělávání Romů na všech úrovních a v různých formách by tedy měla být prioritou.

Tato práce vznikla v souladu s klíčovým dokumentem vlády České republiky – Strategií romské integrace do roku 2020[6] (dále jen Strategie). Tato Strategie zmiňuje potřebu podpory výzkumu ve vzdělávací oblasti a tvorby metodik práce s romskými žáky.

Jedním ze specifických cílů Strategie je poskytnutí účinné podpory užívání romského jazyka, v opatření *c)* je stanovena podpora výzkumu jazykového projevu dětí z prostředí, kde se používá v běžné komunikaci romština a/nebo romský etnolekt češtiny: […] *podpořit vývoj v praxi využitelných nástrojů pro nápravu „chyb" v užívání obecné/spisovné češtiny u dětí z tohoto prostředí; vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga povinně rozšířit o téma jazykové vybavenosti romských žáků konkrétně a důsledků jazykových a komunikačních bariér obecně* (Strategie, s. 37). Gestory tohoto opatření budou výzkumná pracoviště univerzit a dalších výzkumných institucí. Strategie opatření zdůvodňuje takto*: Výchova v prostředí, kde se*

[5] Dostupný z: http://bit.ly/1y09EkD, cit. 29. 11. 2014.
[6] Dostupný z: http://bit.ly/18lICym, cit. 21. 1. 2015.

používá v běžné komunikaci romština a romský etnolekt češtiny, může mít různě závažné dopady na míru a způsob ovládnutí obecné i spisovné češtiny. Tyto nedostatky v jazykové připravenosti mají závažné dopady nejen pro výkon (a rozvoj) ve všech školních předmětech včetně předmětu český jazyk, a omezují tak další vzdělávací možnosti a profesní šance těchto dětí. Ovlivňují též negativní vnímání těchto dětí ze strany nedostatečně informovaných učitelů a dalších pracovníků ve školství. Ve školní praxi též chybí specifické pomůcky, založené na znalosti příčin a konkrétních jazykových projevů těchto dětí v češtině označovaných za chybné, kterými by učitelé mohli podpořit tyto děti v rozlišování a bezchybném využívání obecně/spisovně češtinského (sic!) *jazykového kódu.* (Strategie, s. 37). Jednou z možností, jak na jazykovou kompetenci romských žáků v češtině působit, je rozvíjení jejich schopnosti porozumět česky psanému textu. Rozvinutá čtenářská gramotnost může mít pozitivní dopad na jejich jazykovou kompetenci jak na úrovni recepce, tak na úrovni produkce.

Dlouhodobým cílem Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání[7] (dále jen Národní strategie) je *zastavit nepříznivý trend klesající úrovně čtenářské a matematické gramotnosti žáků ukončujících základní vzdělávání. Je nutno dosáhnout naopak toho, aby se zmenšil podíl žáků, kteří nedosahují minimální úrovně základních gramotností, a naopak aby se zvýšil podíl žáků s vysokým stupněm úrovně těchto gramotností* (Národní strategie, s. 7). Jako jednu z příčin současného stavu (tedy klesající úrovně čtenářské a matematické gramotnosti českých žáků v mezinárodních výzkumech) uvádí Národní strategie malou cílenou podporu žáků, kteří nedosahují potřebných úrovní základních gramotností, jejich učitelů a škol, kde se tito žáci vyskytují ve zvýšené míře.

Čtení s porozuměním jako receptivní dovednost bylo v didaktice jazyka v minulosti téma spíše zanedbávané, Šebesta (2005) uvádí, že jednou z příčin tohoto opomíjení byla skutečnost, že receptivní dovednosti nejsou tak snadno exaktně vykazatelné a měřitelné jako dovednosti produktivní. Vzhledem k posunu v didaktice češtiny od čistě jazykové výchovy ke komunikační výchově můžeme konstatovat, že výuka se soustředí primárně na komunikační dovednosti, tedy mluvení, naslouchání, psaní a čtení.

V oblasti jazykové kompetence romských žáků v češtině chybí dostatečné množství reprezentativních výzkumů, do dnešní doby proběhly pouze dva. Případová studie Romský

[7] Dostupný z: http://bit.ly/1z3d7S5, cit. 25. 8. 2014.

etnolekt češtiny (Bořkovcová, 2006) se zabývá mluvenými projevy čtyř smíchovských rodin, monografie Jazyk jako stigma? (Bedřichová, 2013) analyzuje písemné práce žáků 9. ročníků základních škol praktických. Předložená práce je dalším příspěvkem ke zkoumání jazykové kompetence romských žáků v češtině.

Cílem naší práce je: (1) ověřit, zda a jak se odlišují výsledky romských žáků a neromských žáků v testu čtenářské gramotnosti, a (2) popsat faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků ovlivňují.

Práce je strukturována do dvanácti kapitol. Vymezení pojmů čtenářská a funkční gramotnost přináší kapitoly 1 a 2. Kapitola 3 shrnuje faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Kapitola 4 se věnuje problematice vzdělávání romských žáků, v kapitole 5 popisujeme vztah čtenářské gramotnosti a kurikula, kapitola 6 se zaměřuje na procesy porozumění textu, východiska výzkumné části práce popisuje kapitola 7. Výzkumnou část práce představují kapitoly 8–11.

Pro výzkumnou část práce jsme si stanovili čtyři výzkumné otázky, na základě těchto otázek jsme formulovali hypotézy výzkumu (kapitola 8). Prostřednictvím kvantitativních metod jsme analyzovali výsledky dotazníkových šetření a testu čtenářské gramotnosti. Shrnutí výsledků našeho výzkumu a závěry přinášejí kapitoly 11 a 12.

Teoretická část

1. K pojmům gramotnost, negramotnost, funkční gramotnost

Obsah pojmu gramotnost se společenským vývojem posouvá do zcela nových souvislostí. Do 1. poloviny 20. století byla gramotnost pojímána dichotomicky a téměř výhradně ve vztahu k negramotnosti (srov. Rabušicová, 2002; Šebesta, 2005; Gavora, 2002). Od poloviny 20. století v souvislosti s vědecko-technickým rozvojem společnosti dochází ke zvyšování nároků na gramotnostní vybavenost společnosti a z gramotnosti se stává jev kulturně-společenský. Pojem gramotnost nabývá nových a širších významů, od dovednosti číst a psát se posouvá ke komplexnímu jevu, který má bezprostřední vliv na postavení jedince jak v pracovním, tak v osobním životě (Verhoeven, 1994; Snow, 2003; Ntiri, 2009; Průcha, 1992; Rabušicová, 2002, Zápotočná, 2002). Sdílíme názor Petera Gavory o neodmyslitelné úloze gramotnosti v moderní společnosti. [Gramotnost] *je bránou k vzdelávaniu, k získavaniu a spracovaniu informácií a tým – sprostredkovane – k profesijnej úspešnosti, k přístupom k médiám, k pestovaniu kultúrnych a dalších osobních zálub a k fungovaniu v celom rade zivotných situácií* (Gavora, 2002, s. 171).

Pedagogický slovník charakterizuje gramotnost jako *dovednost číst a psát získanou obvykle v počátečních ročnících školní docházky. […] Jako vyšší forma gramotnosti se obvykle uvádí funkční gramotnost* (Pedagogický slovník, 2003, s. 70). Podle téhož slovníku je čtenářská gramotnost *komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti* (Pedagogický slovník, 2003, s. 34).

Sociologický slovník (Velký sociologický slovník, 1996) vymezuje gramotnost v základním významu jako schopnost či spíše dovednost číst a psát v určitém jazyce (nejčastěji v mateřském jazyce), event. počítat; funkční gramotnost znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět tabulkám a grafům.

Encyklopedie Britannica[8] uvádí pod heslem literacy *schopnost komunikovat za použití psaných, tištěných nebo elektronických symbolů nebo znaků užívaných pro daný jazyk. Gramotnost je tradičně dávána do kontrastu s orální tradicí, která zahrnuje široký soubor strategií pro komunikaci orální nebo sluchovou. V reálných životních situacích psané a mluvené způsoby komunikace koexistují vedle sebe a navzájem spolu interagují nejen v rámci jedné kultury, ale také uvnitř individua.*[9]

Gramotnostní dovednosti bývají spjaty s osvojením trivia, tedy se čtením, psaním a počítáním (např. Doležalová, 2005). Ačkoliv trivium si jedinec začíná obvykle osvojovat s počátkem školní docházky, některé gramotnostní dovednosti se rozvíjejí už dříve (viz dále).

Pojem gramotnost se v čase i kontextu proměňuje a nabývá různých významů. Doležalová (2005) uvádí trojí vymezení pojmu gramotnost:

1. *Vymezení v tradičním významu – gramotnost představuje osvojení dovednosti číst, psát a počítat alespoň na úrovni základní školy,*
2. *Vymezení dle definice UNESCO: gramotnost vztahována k osvojení elementárních komunikačních dovedností, je prezentována ve smyslu osvojení čtení a psaní v nejjednodušší formě. Tato definice umožňuje vymezení dvou úrovní gramotnosti: elementární gramotnosti a základní gramotnosti ve smyslu bodu 1,*
3. *Pojem gramotnost zahrnuje dekódování významů při reproduktivní a automatizované činnosti v průběhu práce s textem, označuje se jako bázová.*

Gavora (2002) uvádí čtyři modely gramotnosti, z nichž každý má vlastní charakteristiky a způsoby praktického uplatnění i empirického vyhodnocení.

1. Bázová gramotnost – v tomto smyslu je čtení chápáno jako psycholingvistická dovednost, která se realizuje jako dekódování významů. Důraz se klade na automatizaci dekódování, na vybavení si zapamatovaných informací z paměti a

[8] Dostupný z: http://www.britannica.com/, cit. 5. 8. 2013.
[9] Literacy, capacity to communicate using inscribed, printed, or electronic signs or symbols for representing language. Literacy is customarily contrasted with orality (oral tradition), which encompasses a broad set of strategies for communicating through oral and aural media. In real world situations, however, literate and oral modes of communication coexist and interact, not only within the same culture but also within the very same individual, přel. KŠ.

na jejich reprodukci, malý důraz je kladen na analýzu obsahu textu a jeho hlubší interpretaci.

2. Gramotnost jako zpracování textových informací – v tomto přístupu není čtenář pouze konzumentem textu, ale i aktivním zpracovatelem; mezi ním a textem probíhá interakce. Jde vlastně o interakci mezi čtenářem a autorem textu, ačkoliv autor není fyzicky přítomný. Všechny operace mají základ v porozumění textu, čímž se velmi mění parametry správného čtení. Textové operace se opírají o vícevrstevný komplex schopností, dovedností a vědomostí, proto je namístě hovořit o gramotnostní kompetenci. V kontextu gramotnosti jako zpracování informací se začal používat termín funkční gramotnost (Gavora, 2002).
3. Gramotnost jako sociálně-kulturní jev – čtení a psaní je vnímáno jako kulturní aktivita, která je situačně zakotvená a je navázaná na sociální struktury, vztahy a činnosti.
4. E-gramotnost – váže se na používání elektronických médií a jejich vybavení, její význam v současném světě stále roste. V rámci e-gramotnosti může docházet k jevu, se kterým se dosud škola nemusela vyrovnávat, a tím je fakt, že e-gramotnost některých učitelů je na nižší úrovni než e-gramotnost jejich žáků.

Komplexní a výstižnou definici gramotnosti uvádí Doležalová (Doležalová, 2005, s. 11): *Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*

Z pojetí Doležalové je zřejmé, že vlivem společenského vývoje se obsah pojmu gramotnost posouvá do nových kontextů a získává nové funkce i nové charakteristiky. *[…] spojením vlastností relativity a kontinuity tohoto jevu se ve snahách o vymezení pojmu gramotnost přidal další atribut, a to přívlastek funkční* (Švrčková, 2011, s. 7).

1.1. Funkční gramotnost

První obecně přijímanou definici funkční gramotnosti přineslo UNESCO na dvacátém zasedání Valného shromáždění v roce 1978: *Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen*

do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje. (UNESCO in Rabušicová, 2002, s. 18).

Ludo Verhoeven uvádí, že termín funkční gramotnost byl zaveden na základě potřeby popsat požadavky na gramotnost člověka v komplexním světě. Gramotnost začala být nahlížena jako komplex dovedností definovaný ve vztahu k významu ve vzdělání, zaměstnání, občanském a komunitním životě (Verhoeven, 2002, s. 3). Stejně jako Canale a Swain (in Verhoeven, 1994) odvozuje Verhoeven svoji koncepci rozvoje gramotnosti od komunikativní kompetence. Komunikativní kompetence se skládá ze čtyř částí: gramatické kompetence, diskurzivní kompetence, strategické kompetence a sociolingvistické kompetence. Verhoeven (1994) dělí gramotnost na (1) **základní gramotnost**, která je ekvivalentem výsledků různých standardizovaných testů, (2) **gramotnost ve vztahu k civilizaci**, to znamená ve vztahu k viditelným morálním, postojovým a behaviorálním charakteristikám, a (3) **mnohonásobné gramotnosti** ve vztahu k různým činnostem (matematická, finanční, čtenářská ad.). Dále Verhoeven uvádí pět kompetencí nutných pro rozvoj funkční gramotnosti, kterými jsou: **gramatická kompetence**, **diskurzivní kompetence**, **dekódovací kompetence**, **strategická kompetence** a **sociolingvistická kompetence**. Každá z těchto kompetencí dále zahrnuje několik lingvistických aspektů, jako např. lexikální dovednosti, fonologické a morfosyntaktické dovednosti, znalost gramotnostních konvencí apod. (Verhoeven, 1994, s. 9). V této souvislosti se nabízí srovnání s van Ekovým modelem komunikační kompetence, která v sobě zahrnuje kompetenci **jazykovou**, **sociolingvistickou**, **diskurzivní**, **strategickou** a **sociokulturní** (SERR, 2014).

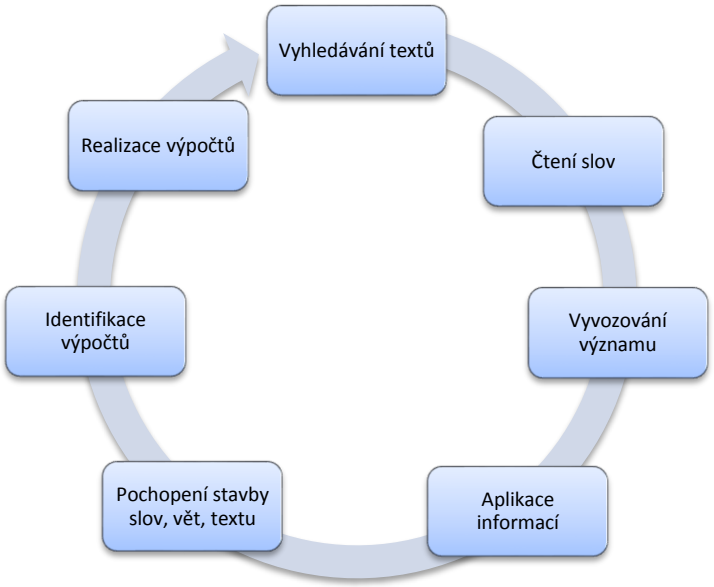
Tabulka 1: Funkční gramotnost[10]

Funkční gramotnost	**Gramatická kompetence**	**Fonologické dovednosti**
		Lexikální dovednosti
		Morfosyntaktické dovednosti
	Diskurzivní kompetence	**Koheze**
		Koherence
	(De)kódovací kompetence	**Konvence kódu**
		Automatizace
	Strategická kompetence	**Plánování**
		Provedení
		Evaluace
	Sociolingvistická kompetence	**Gramotnostní konvence**
		Znalost kulturního pozadí

[10] Převzato a upraveno dle: Verhoeven, 1994, s. 4.

White (2011) charakterizuje funkční gramotnost jako schopnost využívat sedm odlišných dovedností potřebných k úspěšné práci s prózou, dokumenty, se kterými se setkáváme v běžném životě, tak, abychom mohli fungovat ve společnosti, dosahovat svých cílů a rozvíjet své znalosti a potenciál. Tyto dovednosti zahrnují jak základní čtení, tak i dovednosti na vyšší úrovni, jsou určovány kognitivními i lingvistickými požadavky čtenářských úkolů, které jsou ovlivňovány různými textovými prvky vystupujícími jako urychlovači, zpomalovači nebo obojí (White, 2011, s. 225–226). Těmito dovednostmi jsou: (1) vyhledávání textů pomocí žánrů, (2) čtení slov – dekódování neznámých slov a rozpoznání slov známých, (3) vyvozování významu – shrnutí textu, popis hlavní myšlenky, vysvětlení významu slov, (4) aplikace informací, (5) využití znalostí o významu slov, vět a o větné struktuře, (6) identifikace výpočtů – určení, jaká čísla a jaké matematické operace využít, a (7) realizace výpočtů (Obrázek 1:).

Obrázek 1: Gramotnostní dovednosti[11]



Funkční gramotnost je kompetence proměnlivá a kladoucí vysoké nároky na schopnost celoživotního učení (Průcha, 1992; Rabušicová, 2002; Gavora, 2002; Doležalová, 2003). Rabušicová shrnuje charakteristiky funkční gramotnosti takto: (1) *přizpůsobenost kulturnímu kontextu*, (2) *rozdíl mezi individuální gramotností a funkční gramotností je v tom, že individuální gramotnost nemusí být dostatečná pro fungování jedince ve společnosti,* (3) *předpokládá dovednosti, jež jsou náročnější než jen zvládnutí základních technik čtení a psaní*,

[11] Převzato a upraveno dle: White, 2011, s. 226.

(4) *bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat*, (5) *není v žádném případě dichotomický jev, ale kontinuum*, (6) *musí být jako kontinuum měřena a interpretována*, (7) *může být měřena přímo, nemusí se odhadovat na základě jiných indikátorů, (8) není totožná se „školní gramotností“, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života*, (9) *jde výlučně o gramotnost dospělých*, (10) *obvykle je dávána do souvislosti s vyspělými zeměmi* (Rabušicová, 2002, s. 19).

Rabušicová (1998) dále uvádí složky funkční gramotnosti: (1) **textová (literární) gramotnost**, reprezentovaná vědomostmi a dovednostmi potřebnými k porozumění a využívání informací v souvislých textech, jako jsou úvodníky novin, zprávy, komentáře a jiné podobné texty, (2) **dokumentová gramotnost**, která zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v různých typech nesouvislých textů nebo v krátkých, ale bohatě strukturovaných textech, např. formulářích, jízdních řádech, mapách, informacích na výrobcích, pokynech, oznámeních, diagramech, schématech, reklamních prospektech, (3) **numerická gramotnost** zahrnující vědomosti a dovednosti potřebné pro uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu a v dokumentech, např. v tabulkách, grafech, účtech, bankovních formulářích, objednávkách zboží dle katalogu, oznámeních banky o úrocích z vkladu apod. V tomto ohledu se nám ukazuje, že nároky na funkční gramotnost jsou ovlivněné prostředím, ve kterém jedinec žije. Gavora v tomto smyslu uvádí, že gramotnost není neutrální, ale je specifická a spjatá s konkrétní kulturou. Je dále podmiňována sociálními podmínkami makroprostředí a mikroprostředí (Gavora, 2002, s. 177).

V původním významu byla gramotnost chápána spíše jako školní, resp. akademická kompetence, funkční gramotnost zasahuje do všech oblastí života (škola, práce, volný čas). Vzhledem k etapám ontogenetického vývoje dítěte lze rozlišit tři fáze gramotnosti: (1) **pregramotnost** – rozvoj gramotnostních dovedností jedince od prvního roku života a v průběhu celé docházky do mateřské školy, (2) **základní gramotnost** – rozvoj gramotnostních dovedností jedince v období povinné školní docházky do základní školy, (3) **gramotnost funkční** – rozvoj gramotnostních dovedností jedince ve věku od patnácti let (Metelková Svobodová – Švrčková, 2010, s. 13).

U některých jedinců neproběhne dostatečný rozvoj všech etap, tito jedinci mohou ustrnout v některé etapě předcházející funkční gramotnosti. Doležalová (2005) vypracovala model překrývajících se etap funkční gramotnosti (viz Obrázek 2:).

Obrázek 2: Etapy vývoje funkční gramotnosti[12]

První etapou je spontánní gramotnost, která je spojena s obdobím od narození do předškolního období. Toto období se shoduje s obdobím pregramotnosti (Metelková – Svobodová – Švrčková, 2010; Wildová, 2004; 2013) nebo také s obdobím vynořující se gramotnosti[13] (Saada-Robert, 2004; Korat – Klein – Segal-Drori, 2007; Wildová, 2004). Doležalová jej nazývá spontánní gramotností, neboť se většinou aktivizuje a vytváří zcela spontánně, především pod vlivem funkcionálního výchovného působení (Doležalová, 2005, s. 60). Etapa elementární gramotnosti nastává se vstupem dítěte do školy. Elementární gramotnost je utvářena zejména v 1. ročníku, kdy si dítě osvojuje písmena, spojuje je a přiřazuje si k nim významy, tato etapa se u jiných autorů nazývá období počáteční gramotnosti (Metelková Svobodová – Švrčková, 2010; Švrčková, 2011; Wildová, 2013). Specifika tohoto vývojového období jsou vymezena a podmíněna zvláštnostmi věkového období, tedy možnostmi a úrovní psychického rozvoje a zralostí centrální nervové soustavy (Doležalová, 2005, s. 60). Poté přichází etapa základní (bázové) gramotnosti, která signalizuje začátek funkčního využívání gramotnostních dovedností a na kterou navazuje etapa rozvinuté základní (bázové) gramotnosti, která ve srovnání s předchozí etapou vyžaduje vyšší úrovně myšlenkové činnosti pro složitější operace s textovými informacemi, jakož i bohatší osobní zkušenosti. Jedná se o kvalitu budovanou v průběhu povinné školní docházky na základní škole (Doležalová, 2005, s. 61). Dosažení tohoto stupně se liší v závislosti na individuálních dispozicích žáka, v zásadě by ale mělo nastat nejpozději v době ukončení povinné školní docházky. Poslední etapou je období funkční gramotnosti, které se vztahuje k dospělému

[12] Převzato a upraveno dle: Doležalová, 2005, s. 63.
[13] Wildová užívá termín emergentní gramotnost (Wildová, 2004, s. 39).

jedinci. Všechny etapy (mimo období spontánní gramotnosti) se rozvíjejí v průběhu školní docházky.

Funkční gramotnost dospělých hodnotil např. výzkum SIALS.[14] Za funkční gramotnost je v tomto výzkumu považována schopnost člověka aktivně participovat na světě informací, SIALS[15] zkoumal 3 dimenze funkční gramotnosti: literární, dokumentovou a kvantitativně-numerickou. Literární gramotnost je schopnost nalézt v textech informace a porozumět jim, tyto texty nejsou určeny jako primární informační zdroje (texty v novinách – úvodníky, komentáře, eseje, texty v časopisech, publikacích), umět si vybrat z textu podstatné, porozumět těmto informacím a umět s nimi správným způsobem nakládat, schopnost vytvářet srozumitelné texty a další informační zdroje. Dokumentová gramotnost je zde chápána jako schopnost nalézt v textu informace a porozumět jim (např. jízdní řád, návod k obsluze, příbalový leták, žádost o vydání dokladu) a schopnost na tyto informace adekvátně reagovat (např. pochopit dopravní spojení, postupovat podle návodu, správně určit dávkování léku a vzít v úvahu kontraindikace, doplnit chybějící údaje, vyplnit formulář apod.). Numerická gramotnost je schopnost pracovat s číselnými údaji, aplikovat ve správném pořadí matematické operace a schopnost tyto údaje a výsledky provedených operací správně interpretovat.

Podobně výzkum PIAAC[16] chápe funkční gramotnost jako souhrn gramotnosti numerické a čtenářské, navíc přidává dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií.

Výsledky výzkumu SIALS ukazují, že neexistuje jednoduchá souvislost mezi funkční gramotností a dosaženým stupněm formálního vzdělání. Ve srovnání s dalšími zeměmi vykázala Česká republika nejnižší výsledky v literární gramotnosti (okolo 80 % průměru v ostatních zemích), zatímco u dokumentové a numerické gramotnosti se umístila nad 90 % mezinárodního průměru. Největší handicap spočívá v aktivním přístupu k informacím, tj. ve schopnosti informace vyhledávat, třídit, zobecňovat a kombinovat, spíše než v použití poskytnuté informace. Výzkum upozornil i na nepříliš povzbuzující fakt, že čím vyššího vzdělání respondenti dosáhli, tím hůře si ve srovnání s jinými zeměmi vedli. Na úrovni středoškolsky

[14] Second International Adult Literacy Survey, 1998.
[15] Dostupný z: http://www.piaac.cz/sials, cit. 14. 8. 2014.
[16] Programme for International Assessment of Adult Competencies, 2012.

vzdělané populace dosahujeme v mezinárodním měřítku lepších výsledků, než když srovnáváme jedince s dokončeným vysokoškolským vzděláním.[17] Dalším problematickým místem se ukázalo sebehodnocení osob s nízkou úrovní funkční gramotnosti, polovina lidí, kteří dosáhli pouze nejnižší (tedy první) úrovně funkční gramotnosti, si myslí, že jejich schopnost pracovat s česky psaným textem je vynikající, a zbývající polovina tuto svoji schopnost hodnotí jako dobrou.[18]

Výzkum PIAAC přináší zajímavé informace z hlediska věkového rozložení úrovně gramotnosti. *Respondenti z České republiky dosahují nadprůměrných výsledků v porovnání s průměrem OECD ve věku 16–34 let, zejména pak v kategorii 25–34. V kategorii „středního věku" (35–54) se ovšem respondenti propadají do podprůměru, aby v kategorii 55–65 byli opět výrazně nadprůměrní. Důvodů, proč tomu tak je, může být celá řada. Může jít o specifický rys dané věkové kohorty spojený se společenskou transformací po roce 1989. Může jít ale též o systémový rys trhu práce v České republice, který kompetence nedostatečně využívá a rozvíjí (včetně možnosti dalšího vzdělání). Může jít také o problém sladění rodinného a pracovního života.*[19] Alarmující je také zjištění, že v české populaci dochází u žen v generaci 35–44 let k velkému propadu ve výsledcích v testu gramotnosti, pravděpodobně jde o vliv několika faktorů: ukončení vzdělávání, rodičovství a počáteční budování kariéry.

1.2. Negramotnost, funkční negramotnost

V souvislosti s pojmem gramotnost je nutné vyjádřit se k jeho opačnému pólu, tedy negramotnosti. V současné společnosti se objevují dva typy negramotnosti.

Prvním typem je **analfabetismus**, tedy neschopnost rozpoznávat písmena, slova a věty a převádět je do zvukové podoby. Tato neschopnost může mít dvě odlišné příčiny (Šebesta, 2005, s. 84). První příčinou je absence možnosti naučit se číst a psát spojená s různými vnějškovými důvody, tyto důvody mohou být sociální, politické, rodinné aj. Analfabetismus je příznačný zejména pro země třetího světa a jeho odstranění závisí převážně na společenských opatřeních. Data pro výskyt tohoto typu negramotnosti v české populaci nejsou k dispozici. Druhou příčinou jsou omezené dispozice jedince k tomu, aby tuto dovednost získal. V tomto

[17] Dostupný z: http://www.piaac.cz/sials, cit. 14. 8. 2014
[18] Tamtéž.
[19] Dostupný z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publikace_web.pdf, cit. 13. 1. 2015.

případě se jedná o potíže v osvojování psaného jazyka, nejčastěji o dyslexii a/nebo dysgrafii. Vyskytují se ale také příčiny závažnějšího charakteru, které tuto schopnost ovlivňují ve větším rozsahu (např. těžká mentální retardace).

Druhým typem je **funkční negramotnost**, která postihuje osoby schopné dekódovat text, ale neschopné porozumět jeho významu, zejména u textů s vyšší úrovní náročnosti. Údaje o negramotnosti v české populaci se v minulých letech neuváděly. Průcha uvádí: *V československé pedagogické literatuře se s tímto pojmem* [funkční negramotnost] *nesetkáváme. Je to způsobeno i politickými restrikcemi z minulosti: v období totalitního režimu bylo oficiálně proklamováno, že socialistické školství zajišťuje optimální rozvoj všech příslušníků mladé generace a že negramotnost v československé populaci neexistuje. Pokud se publikovaly nějaké informace o negramotnosti, týkaly se výhradně situace v nerozvinutých zemích (Průcha, 1992, s. 88)*. V současné době jsou v České republice k dispozici pouze data o úrovni vzdělání české populace, celkem 42 384 osob ve věku 15–110 let[20] je bez vzdělání, to znamená, že nemají dokončený ani 1. stupeň základní školy. Z údajů o nejvyšším dosaženém vzdělání samozřejmě nelze usuzovat na fakt, že je osoba bez dokončeného 1. stupně ZŠ nutně negramotná, lze ale předpokládat, že její funkční gramotnost je na nízké úrovni.

Výzkum PIAAC uvádí v české populaci 1,5 % osob vyskytujících se pod první (tedy základní) úrovní v testu čtenářské gramotnosti.[21] Jedinec na této úrovni čtenářské gramotnosti je schopen číst stručné texty na důvěrně známá témata s cílem nalézt jednu specifickou informaci, v takových textech se neobjevují protichůdné informace, je požadována pouze znalost základní slovní zásoby a není nutné, aby čtenář rozuměl struktuře vět a odstavců či aby dovedl využít další vlastnosti textu.

Na rozvoj funkční gramotnosti působí různé faktory. Mezi subjektivní faktory patří např. věk, schopnost a otevřenost jedince dále se vzdělávat, intelektuální úroveň, připravenost na změny, schopnost adaptace na technické změny, na změny v zaměstnání, flexibilita. Z těchto důvodů se některé skupiny populace jeví jako výrazně rizikovější než jiné, jsou to např.: osoby z tzv. marginálních skupin (rodiny alkoholiků, recidivistů atp., osoby z odlišného

[20] Údaje dle Českého statistického úřadu, viz http://bit.ly/1HG07FO, cit. 13. 8. 2014.
[21] Dostupnýz: http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisteni.pdf, cit. 13. 1. 2015, uvádíme pouze škálu pro čtenářskou gramotnost, funkční gramotnost je ve výzkumu PIAAC vymezena jako souhrn gramotnosti čtenářské, numerické a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií.
.

kulturního prostředí; nezaměstnané a nekvalifikované osoby; osoby s velmi nízkým vzděláním, lidé ze sociálně slabých vrstev, pracovníci v určitých profesích (Průcha, 1992; Doležalová, 2005)). Důsledkem jejich nedostatečně rozvinuté funkční gramotnosti je nízké formální vzdělání, nezaměstnanost, v osobním životě zvýšené riziko života v sociálním vyloučení. V českých věznicích[22] probíhají gramotnostní kurzy, jejich zaměření se ale oproti minulým letům změnilo — od kurzů pro zcela negramotné ke kurzům zaměřeným na rozvoj funkční gramotnosti. Do skupin osob, které jsou z pohledu funkční gramotnosti označovány jako rizikové, jsou zařazováni také imigranti a menšinové skupiny s vlastním jazykem. Mezi funkčně negramotnou mládež nejčastěji náleží jedinci, kteří neukončili školní docházku a pocházejí z marginálních rodin a romského etnika (Průcha, 1992, s. 98). Výskyt snížené úrovně funkční gramotnosti nebo funkční negramotnosti je zaznamenán také u lidí s nízkým stupněm inteligence, u dyslektiků a u starých osob. Na základě zmíněných skutečností docházíme k závěru, že romští žáci jsou jednou ze skupin se zvýšeným rizikem vzniku funkční negramotnosti.

1.3. Vztah funkční gramotnosti a čtenářské gramotnosti

Liptáková (2011) chápe čtenářskou gramotnost jako do jisté míry synonymní ke gramotnosti funkční. Čtenářská gramotnost se svým zaměřením na porozumění textu a na zpracování a využití textových informací pojmově překrývá s funkční, resp. komplexní gramotností, přičemž se v ní zdůrazňují procesy a úrovně porozumění textu (Liptáková, 2001, s. 194). Doležalová (2005) porovnala složky funkční gramotnosti (Rabušicová, 1998) a domény čtenářské gramotnosti, které uvádí např. Straková – Tomášek (Straková – Tomášek, 1995). Doležalová konstatuje, že složky funkční gramotnosti jsou velmi podobné doménám čtenářské gramotnosti, a tudíž i požadované vědomosti a dovednosti jsou shodné (Doležalová, 2005, s. 47). Ve čtenářské gramotnosti jsou vymezeny domény vyprávění a výkladu, které odpovídají literární složce (zastoupeny jsou souvislými texty). Dokumentová gramotnost je zcela totožná (zastoupena nesouvislými texty). Ve čtenářské gramotnosti není samostatně vyčleněna

[22] Např. ve věznici v Plzni-Borech probíhá jednou až dvakrát týdně kurz pro odsouzené i obviněné. Viz http://bit.ly/1xB2B57, cit. 14. 8. 2014.

matematická složka, ale v rámci domény dokument se určité operace s čísly, jež jsou začleněny do tohoto typu textu, také vykonávají (Doležalová, 2005, s. 47).

2. Čtenářská gramotnost

Dovednost číst a psát, tedy dekódovat písmena, číst je a naopak dovednost zapsat slova a věty pomocí písmen, bývá někdy označována jako základní (první) gramotnost. Termín druhá gramotnost zahrnuje gramotnosti založené na aplikaci základní gramotnosti. Mezi ně patří také čtenářská gramotnost.

Čtenářská gramotnost bývá definována různými způsoby (srov. Sweet – Snow, 2003; Metelková Svobodová – Švrčková, 2010; Metelková Svobodová – Hyplová, 2011; Vykoukalová – Wildová, 2013). Vzhledem k zaměření naší práce považujeme za vhodné zmínit definice, které v současné době využívají mezinárodní výzkumy gramotnosti.

PIRLS 2001: [23] *Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života, a také pro radost* (Kramplová – Potužníková, 2005, s. 11).

PIRLS 2011: *Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu* (PIRLS 2011, 2011, s. 11).

PISA 2009:[24] *Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (Palečková – Tomášek – Basl, 2010, s. 12).

Definici gramotnosti najdeme také v publikaci Gramotnosti ve vzdělávání Výzkumného ústavu pedagogického: *Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka*

[23] Testování žáků v projektu PIRLS probíhá v pětiletých cyklech, Česká republika se zapojila v roce 2001, poté jeden cyklus vynechala a podruhé se zapojila v roce 2011. Paralelně s testy PIRLS probíhá ještě testování TIMS, které je zaměřeno na matematiku a přírodovědné předměty a realizuje se ve čtyřletých cyklech.

[24] Testování žáků v projektu PISA probíhá v tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen větší důraz na jednu oblast (čtenářská gramotnost, matematická gramotnost,přírodovědná gramotnost), aby o ní bylo možno získat podrobnější informace. Česká republika se zapojila do výzkumu poprvé v roce 2000, kdy se zjišťovala úroveň čtenářské gramotnosti, testování v roce 2003 bylo zaměřeno na matematickou gramotnost, v roce 2006 na gramotnost přírodovědnou, v roce 2009 opět na čtenářskou gramotnost a v roce 2012 na matematickou gramotnost.

vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech (Faltýn – Nemčíková – Zelendová, 2010, s. 7).

Výzkum PIAAC[25] čtenářskou gramotnost vymezuje jako *schopnost porozumět psaným textům, hodnotit je, používat je a zabývat se čtením s cílem účastnit se života společnosti, dosahovat svých cílů a rozvíjet své vědomosti a potenciál.*

Šebesta k tomu uvádí: *Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám* (Šebesta, 2005, s. 81).

Všechny zmíněné definice zahrnují následující charakteristiky: (1) vázanost na psaný jazyk, ale nejen na něj, (2) schopnost práce s různými druhy textů, (3) schopnost odvozování významů, (4) těsná souvislost se zapojením do společnosti, (5) osobní aspekt, čtení slouží jako zdroj zábavy.

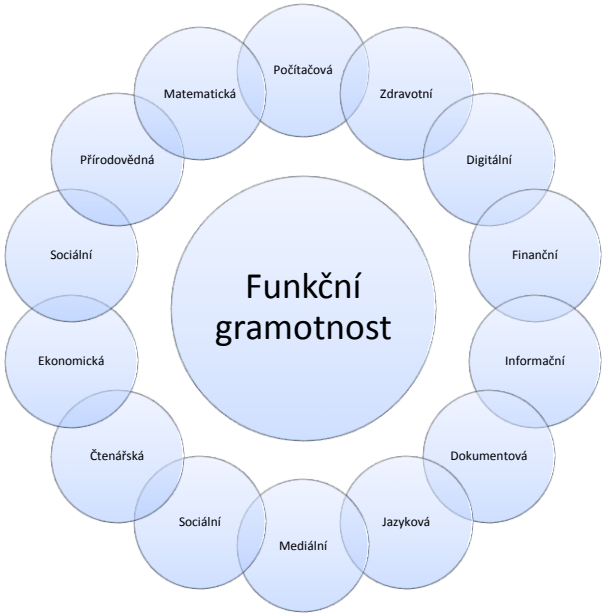
Pro účely naší práce chápeme pojem čtenářská gramotnost shodně s vymezením výzkumu PIRLS 2011, tedy jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.

2.1. Čtenářská gramotnost v soustavě jiných druhů gramotnosti

Termín druhá gramotnost zahrnuje gramotnosti nadstavbové, tradičně gramotnost čtenářskou, přírodovědnou, matematickou, jazykovou, dále také gramotnosti specializované (počítačovou, informační, digitální, právní, sociální, technickou, ekonomickou, ekologickou, zdravotní, mediální ad.). V některých pojetích je na stejnou úroveň kladena také gramotnost funkční, v našem pojetí má funkční gramotnost postavení zastřešující ostatní druhy gramotnosti (Obrázek 3).

[25] Dostupný z: http://www.piaac.cz/attach/ramec_ctenarska_gramotnost.pdf.

Obrázek 3: Postavení funkční gramotnosti vůči jiným druhům gramotnosti



V rozvržení různých druhů gramotnosti existují také hierachické vztahy. V našem pojetí je čtenářská gramotnost podoblastí funkční gramotnosti (Obrázek 4), její postavení je v životě člověka naprosto klíčové, proto je vždy podmínkou funkční gramotnosti. Druhou oblast tvoří specializované gramotnosti (např. gramotnost přírodovědná, matematická, mediální, jazyková, dokumentová, sociální, zdravotní, digitální ad.). Tyto gramotnosti nabývají různé úrovně rozvoje v souvislosti s tím, jak potřeby daného člověka ovlivňuje např. profese, věk, vzdělání, zájmy, společnost apod. Požadavky na úroveň čtenářské gramotnosti i specializovaných gramotností se v čase mění, pod vlivem rozvoje informační společnosti a dostupnosti informací více než kdy jindy stoupá význam čtenářské gramotnosti, stejně tak jako gramotnosti digitální.[26]

Obrázek 4: Funkční gramotnost

[26] Digitální gramotnost, resp. digitální kompetence je charakterizována jako soubor těchto kompetencí: práce s informacemi, komunikace, vytváření obsahu, bezpečnost a řešení problémů v digitálním prostředí. Více viz http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf, cit. 20. 1. 2015.

3. Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Na rozvoji čtenářské gramotnosti se podílí celá řada faktorů (Obrázek 5), některé lze vnějším působením ovlivnit (motivace, čtenářské strategie, postoje, zájmová činnost), některé ne (genetické predispozice, intelektové schopnosti). Vnitřní faktory vycházejí přímo z charakteristik daného jedince, tyto faktory vstupují do interakce s faktory vnějšího prostředí, které tvoří rodina, škola, zájmová činnost, vrstevnické vlivy a společenské faktory. Faktory jsou ve vzájemných vztazích, např. osvojené čtenářské strategie (a tedy i úspěšné čtení s porozuměním) podmiňují motivaci ke čtení, a tím i možnost dalšího rozvoje čtenářských strategií. Z hlediska školy jsou významné zejména faktory vnější, a to nejen faktory přímo související se školní praxí, ale i faktory rodinné, které mají přímý dopad na to, s jakými dispozicemi žák do školy vstupuje a jak je rozvoj čtenářské gramotnosti podporován v průběhu školní docházky.

Obrázek 5: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

3.1. Sociální a rodinné determinanty

Zahraniční i české výzkumy zaměřené na význam rodinných faktorů pro rozvoj gramotnosti se shodují v základních aspektech, ve kterých je rozvoj gramotnosti podmíněn nejvíce. Snow uvádí tyto faktory: výskyt problémů se čtením v blízké rodině, domácí gramotnostní prostředí,[27] verbální interakci v rodině, první jazyk odlišný od jazyka majority, nestandardní dialekt a socioekonomický status (Snow, 1998, s. 119). Wasik – Hendrickson (2006) uvádějí: charakteristiky rodičů (kultura a etnicita, názory rodičů, socioekonomický status rodiny), domácí gramotnostní prostředí (význam a frekvence čtení knih) a vztah dítě-rodič. Další autoři (Verhoeven, 2002; 2011; van Steensel, 2006; Chall – Jacobs – Baldwin, 1991; Rodriguez-Brown, 2001) se v těchto aspektech až na drobné odlišnosti shodují. Podobně také Purcell-Gates (2000) udává jako hlavní environmentální vlivy pro rozvoj gramotnosti stupeň vzdělání rodičů, užívání psaných médií v domácnosti, počet knih v domácnosti a frekvenci společného čtení rodič-žák. Společně se Snow (1998) jsme si vědomi, že vztahy mezi těmito faktory a úspěchem ve čtení jsou kontinuální a pravděpodobnostní, nikoliv kategoriální nebo deterministické (Snow, 1998, s. 131).

V českém prostředí se na vztah čtenářské gramotnosti a domácího prostředí zaměřuje např. Helšusová (2012), která vymezuje pět oblastí rodinného zázemí významných pro rozvoj gramotnosti: (1) emočně-komunikační prostředí v rodině, (2) čtenářské návyky rodičů, (3) vzdělanostně profesní status rodiny, (4) kulturní kapitál rodiny a (5) ekonomické zázemí rodiny. Největší význam přikládá emočně-komunikačnímu prostředí rodiny a čtenářským návykům rodičů, za nejméně významné považuje ekonomické charakteristiky rodiny. Doležalová (2009) rozděluje faktory ovlivňující vývoj funkční gramotnosti[28] na faktory vysoké úrovně funkční gramotnosti a faktory nízké úrovně funkční gramotnosti (Tabulka 2). Oba póly – vysoká a nízká úroveň funční gramotnosti – jsou determinovány socioekonomickým statusem rodiny, vzděláním rodičů, zaměstnáním využívajícím psaný jazyk, znalostí většinového jazyka, kulturními zájmy, orientací rodiny na vzdělání a schopností rodičů poskytnout dětem pomoc s přípravou do školy. Jak je z tabulky patrné, romské rodiny v mnoha případech mohou naplňovat právě charakteristiky nízké úrovně funkční gramotnosti, zejména

[27] V zahraniční literatuře se pro tento pojem vžila zkratka HLE, home literacy environment.
[28] Doležalová zde hovoří o funkční gramotnosti, charakteristiky funkční a čtenářské gramotnosti jsou v mnoha aspektech podobné (resp. funkční gramotnost vychází ze čtenářské gramotnosti) a proto je v některých ohledech termín používán synonymně.

nízký sociální a ekonomický status (a s ním spojené zaměstnání, ve kterém není využívána psaná kultura, případně nezaměstnanost), příslušnost k etnické minoritě a s ní spojené znevýhodnění v oblasti češtiny. Vzhledem k nízké úrovni vzdělání mnoha romských rodičů je také zvýšené riziko toho, že rodiče nedokáží podpořit své děti ve školním vzdělávání, poradit jim s přípravou do školy, vybrat vhodné volnočasové aktivity apod.

Tabulka 2: Vliv rodinných faktorů na úroveň gramotnosti[29]

Faktory vysoké úrovně funkční gramotnosti	**Faktory nízké úrovně funkční gramotnosti**
Rodina má vyšší sociální a ekonomický status. Rodiče získali kvalitnější vzdělání vyššího stupně. Mají zaměstnání, v němž využívají psanou kulturu (gramotnost).	Rodina má nižší sociální a ekonomický status. Rodiče získali jen nižší vzdělání nebo nedokončili školní docházku. Mají zaměstnání, v němž nevyužívají psanou kulturu (gramotnost), příp. jsou nezaměstnaní.
Rodina patří etnicky do většinové společnosti, její členové ovládají výukový jazyk.	Rodina patří do etnické minority, její členové neovládají výukový jazyk, nebo jde o marginální rodinu (kromě jiného s nízkou jazykovou úrovní)
Kulturní zájmy, potřeby a tradice rodiny se týkají literatury a vzdělávání, rodiče disponují vysokou jazykovou kulturou.	Rodina nemá výrazné kulturní potřeby, je bez kulturních zájmů. Rodiče disponují nízkou úrovní jazykové kultury.
Hodnotová a zájmová orientace rodiny je zaměřena na vzdělávání. Jednou z priorit rodiny je umožnit dětem co nejlepší vzdělání (proto dbají na kvalitní školní docházku v „dobré“ škole.	V hodnotové a zájmové orientaci rodiny chybí využívání psané kultury. Rodiče nedoceňují vzdělání, mnohdy si neuvědomují vlastní nedostatky ve funkční gramotnosti.
Rodiče umí dětem poradit s přípravou do školy.	Rodiče neumí poradit se školním vzděláváním, s přípravou do školy.

Tématem vztahu rodinného prostředí a vědomostí českých žáků se dále zabývala Knausová (Knausová, 2002; 2007), která uvádí silnou podmíněnost školních vzdělávacích výsledků socioekonomickým statusem rodiny žáka a vzděláním matky, pozitivní souvislost pro rozvoj gramotnosti dle Knausové vykazuje také kulturní úroveň rodiny.

Dle výzkumu společnosti GAC[30] je nejsilnějším faktorem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení rodina, oproti škole má v tomto smyslu přibližně dvojnásobný význam. Další závěry z uvedeného výzkumu přinášejí následující poznatky (Gabal – Václavíková-Helšusová, 2002):

a) *Čtení je v životě dětí spojeno s některými dalšími volnočasovými aktivitami. Malé čtenáře najdeme v rodinách, kde děti tráví více času společně se svými rodiči (povídáním, hraním, výlety). […] Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného*

[29] Převzato a upraveno dle Doležalová, 2009, s. 226.
[30] Jak čtou české děti, dostupný z: http://bit.ly/1C6XDgc, cit. 15. 7. 2014.

trávení času. Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem.

b) *Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70 % dětí, s kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně.*

c) *Čtvrtina rodičů alespoň jednou týdně se svým dítětem o četbě hovoří. To je jeden z faktorů, který silně doprovází a podporuje dětské čtenářství.*

3.1.1. Postoje rodičů a domácí gramotnostní prostředí

Způsob, jakým rodiče se svými dětmi komunikují, jaké mají představy o jejich duševním a jazykovém rozvoji a jak je zapojují do preakademických aktivit má přímou souvislost s jazykovou a gramotnostní kompetencí ve školním věku.

Weigel – Martin – Bennett (2007) analyzovali názory rodičů na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku v domácím prostředí. Jejich studie představuje dva typy matek: matky „napomáhající“, které věří v možnost svého aktivního podílu na rozvoji gramotnosti a předškolní přípravy svých dětí; tyto matky jsou přesvědčené, že dostatek příležitostí k učení se v předškolním věku pomůže dětem i později ve škole, tyto dovednosti podle nich mohou děti získávat (mimo jiné) i čtením knížek. Matkám i dětem z této skupiny přináší společné čtení knih potěšení, čímž se posiluje pozitivní vztah k této aktivitě. Matky z této skupiny mají vyšší vzdělání než matky ze skupiny druhé, začínají číst knihy společně se svými dětmi v ranějším věku dětí a touto činností tráví více času. Děti těchto matek mají pozitivnější vztah ke čtení a lépe znají písmena. Druhým typem matek jsou matky „konvenční“, které jsou přesvědčené o tom, že nemůžou pro přípravu svých dětí na školu mnoho udělat a že zodpovědnost za učení dětí nese škola. Matky v této skupině odpovídaly, že číst si s dětmi bylo pro ně obtížné a samy vykazovaly méně čtenářských zájmů. Konvenční matky mají ve srovnání s pomáhajícími matkami méně pozitivní zkušenosti z vlastního školního vzdělávání, zmiňovaly také různé vnější překážky ovlivňující možnost společného čtení s dětmi (např. absence klidného místa ke čtení, obtížnost zaujmout pozornost dětí).

Wood (2002) ve své studii o vztahu mezi rodinným gramotnostním prostředím a výsledky dětí ve čtenářských testech vymezuje tři typy rodin: první skupinu představují rodiny nazvané jako typické. V těchto rodinách jsou děti vystaveny různorodým gramotnostním aktivitám,

např. předčítání knih, prohlížení obrázků, povídání si o knihách. Do druhé skupiny patří rodiny, které byly označeny jako zpívající, typickým znakem těchto rodin je fakt, že s dětmi téměř každodenně zpívají, ale nezapojují je do jiných typů gramotnostních aktivit (práce s psaným textem). Poslední skupina byla označena jako rodiny bez gramotnostních aktivit. Děti z rodin označených jako typické měly v testech signifikantně vyšší výsledky v oblasti slovní zásoby a schopnosti číst než děti z dalších skupin.

Rozvoj vztahu k psané formě jazyka a možnost interakce dětí s psaným textem je významná na více úrovních. První úrovní je jistě rozvoj gramotnosti a schopnosti číst s porozuměním, nadstavbou je potenciální úspěch ve školním vzdělávání, v zaměstnání atp. Juel (1988) uvádí, že děti, které přicházejí z rodin, ve kterých je jazyk užíván téměř výhradně pro přímou komunikaci, můžou mít potíže s dekontextualizací způsobu komunikace v knihách a ve škole. Na druhé straně děti, které mají zkušenosti s dekontextualizovaným jazykem prostřednictvím četby a naslouchání jazyku v abstraktním kontextu, jsou lépe připraveny pro jazyk užívaný ve třídě. Takové děti budou pravděpodobně dobře seznámeny se strukturou narativních příběhů a syntaxe, mají bohatší slovní zásobu a rozvinuté koncepty (představy), které budou podporovat rozvoj čtení (stejně jako naslouchání) s porozuměním (Juel, 1988, s. 438).

Burgess et al. (2002) zkoumali vztah mezi rodinným gramotnostním prostředím a gramotností dětí na vzorku čtyř a pětiletých dětí. Na základě testů mluveného jazyka, fonologické senzitivity, znalosti písmen a schopnosti dekódovat slova analyzovali vliv domácího gramotnostního prostředí na tyto dovednosti, vymezili šest konceptualizací domácího prostředí charakterizovaných typickými aktivitami ve vztahu ke čtenářství. Vliv domácího gramotnostního prostředí se ukázal jako statisticky významný pro mluvený jazyk, fonologickou senzitivitu a schopnost dekódovat slova. Jako nepříliš významný se pro rozvoj čtenářství ukázal vliv socioekonomického statusu.

Bus et al. (2000) provedli analýzu toho, jak rodiče z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a z různých kulturních skupin zprostředkovávají jednoduché narativní texty svým čtyřletým dětem. Studie potvrzuje hypotézu, že pokud je čtení pro rodiče osobně méně významné, pak méně inklinují k tomu, aby se odchylovali od textu a diskutovali o obsahu. Jejich děti sice iniciovaly více interakcí než ostatní děti, ale šlo o poznatky nižší kognitivní náročnosti jako třeba vyjmenování detailů, poznávání obrázků nebo postav.

Korat – Klein – Segad-Drori (2006) se zabývali domácím gramotnostním prostředím a úrovní rodičovské mediace během čtení dětem. Předpokládali, že děti, které žijí v bohatém domácím gramotnostním prostředí a které jsou vystaveny častému předčítání od rodičů, budou vykazovat vyšší úroveň počáteční gramotnosti. Děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem[31] vykazovaly vyšší úroveň počáteční gramotnosti a bohatší domácí gramotnostní prostředí než děti z druhé skupiny. Stupeň mateřské mediace se lišil v závislosti na socioekonomickém statusu: matky z rodin s nižším socioekonomickým statusem parafrázovaly častěji text, matky z rodin s vyšším socioekonomickým statusem častěji podporovaly diskuzi o psaném textu a vytvářely souvislosti s mimotextovou skutečností. Mateřská mediace a domácí gramotnostní prostředí se ukázaly jako významné a související s úrovní počáteční gramotnosti u dětí v rodinách s vyšším socioekonomickým statusem, v rodinách s nižším socioekonomickým statusem se takový vztah nepotvrdil.

V případě domácího gramotnostního prostředí, resp. domácího jazykového prostředí, je na místě zmínit teorii jazykového deficitu Basila Bernsteina. Bernstein se ve svých výzkumech zaměřil na tři aspekty: (1) sociální charakteristiky domácího prostředí, (2) charakteristiku jazyka žáků z různých sociálních vrstev, (3) vzdělávací výsledky žáků. Bernstein se zabýval tezí, že úspěch žáka ve škole závisí na tom, z jakého sociokulturního prostředí pochází a jaký jazykový kód si osvojil. Bernstein ze sociolingvistického hlediska odlišuje dva jazykové kódy: rozvinutý a omezený kód, každý z těchto kódů má jiné charakteristiky a děti si osvojují příslušný kód v závislosti na svém sociálním původu. […] *Tento rozdíl v užívání jazykových kódů v závislosti na sociální stratifikaci má dalekosáhlé edukační důsledky. Děti z nižší třídy mají potíže ve školním vzdělávání, neboť jejich omezený jazykový kód je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi ze střední třídy, a to dále vede k různým omezením v jejich pozdějším životním uplatnění atd.* (Průcha, 2013, s. 126). *Omezený kód je charakterizován krátkými, gramaticky jednoduchými větami, častým užíváním spojovacích výrazů, malým výskytem vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních, omezeným užíváním adjektiv a adverbií. Rozvinutý kód je naopak charakterizován gramaticky správnými a logicky uspořádanými výpověďmi, složitými větnými konstrukcemi, velkou frekvencí předložek a osobního zájmena já, vysokou frekvencí užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbií* (Průcha, 2013, s. 127). Bernsteinovu teorii dále rozpracoval D. Lawton, který došel

[31] O vlivu socioekonomického statusu na čtenářskou gramotnost viz dále.

k závěru, že problémem dětí z dělnických rodin není skutečnost, že si ve svém sociálním prostředí osvojují omezený jazykový kód, ale fakt, že tyto děti neumějí jazykové kódy s ohledem na situaci střídat (viz Průcha, 2013, s. 129).

V českém prostředí se výzkumu vztahu jazyka a prostředí věnovalo jen několik výzkumníků, ze starších prací lze jmenovat např. Jerhotovou (1970), z novějších výzkum Knausové (2002). Knausová se zabývala otázkami, jak lze v současné společnosti jazykově determinovat sociální vrstvu, zda je možné prokázat vazbu mezi užíváním rozvinutého jazykového kódu a příslušností rodiny ke střední sociální vrstvě a zda existuje vazba mezi školní úspěšností dítěte a příslušností jeho rodiny k určité sociální vrstvě. Výsledky analýzy písemných prací žáků 6. ročníků ZŠ dokazují, že v českém prostředí[32] existují mezi žáky různých sociálních vrstev rozdíly v úrovni verbálních dovedností (Knausová, 2002, s. 106–107). Některým dětem se ve vzdělávacím procesu skutečně nedaří a často bývají ve škole neúspěšné. Přicházejí z rodiny, jejíž dospělí členové, především jejich matka, dosáhli nižšího stupně vzdělání a nenaučili své děti dostatečně dobře komunikovat (Knausová, 2007, s. 32). Tyto rozdíly se projevují užíváním určitých jazykových kódů, které komunikační výpověď ovlivňují. Výskyt určitého jazykového kódu závisí na dovednosti jedince rozlišit komunikační situaci. Rozdílné sociální, ekonomické a kulturní prostředí může zapříčinit nejen rozdílné verbální dovednosti, ale i rozdílné výkony ve škole.

O této skutečnosti lze uvažovat také v případě romských žáků, kteří žijí v sociálním vyloučení, nebo v oblastech ohrožených sociálním vyloučením. V úvahách o rozdílnosti jazykových kódů žáků z různých sociálních prostředí lze dojít až ke konceptu stigmatizující chyby (Bedřichová – Šormová, 2013; Bedřichová 2013). *Pojem stigmatizující chyba v sobě zahrnuje hodnotící kritérium, které zohledňuje možný vliv této chyby či souboru chyb na obraz autora textu, jak jej vnímá jeho recipient, a to tak, že jazykové schopnosti autora jsou vnímány jako negativní, svědčící o jeho celkové stigmatizaci* (Bedřichová, 2013, s. 37).

V souvislosti s teorií jazykového deficitu a (ne)podnětností jazykového domácího prostředí je nutno uvést, že většina výše zmíněných hodnocení je nahlížena optikou školy, resp. úspěšnosti v testech nejrůznějších druhů. Některé způsoby rodinné komunikace jsou více ve shodě s přístupem školního prostředí než jiné. Jak konstatuje Mertin, vše nasvědčuje tomu,

[32] Je nutno brát v úvahu fakt, že výsledky byly prokázány na omezeném vzorku 322 žáků.

že *některá rodinná prostředí jsou nepodnětná ve všech směrech, zatímco jiná pouze ve směru nároků školního prostředí, ale z hlediska praktického života poskytují dítěti dostatek relevantních podnětů* (Mertin, 2003, s. 315).

Jedním z důležitých aspektů předčítání dětem předškolního i mladšího školního věku je odlišnost mluveného a psaného jazyka. Mluvený jazyk si dítě osvojuje jako první, až následně jazyk psaný. Stejně jako u mluveného jazyka je ale nezbytnou podmínkou osvojení si této podoby jazyka nutnost dostatečného kontaktu s ním. Ačkoliv je mluvený jazyk základem pro jazyk psaný, neznamená to, že psaný jazyk je jen mluvený jazyk umístěný na papír, jde o zcela jiný způsob myšlení (McLaughlin, 2006, s. 381). V psaném jazyce je užívána jiná slovní zásoba, komplexnější syntax, jinak se pracuje s aktuálním členěním apod. Adams (1999) odhaduje, že typické dítě ze střední třídy vstupuje do prvního ročníku školy s tím, že má za sebou 1000–1700 hodin čtení obrázkových knih. Typické dítě z dělnické rodiny má ve stejném okamžiku dle jeho odhadu za sebou jen 25 hodin čtení obrázkových knih.

Zajímavý příklad toho, jak čtení a psaní klade odlišné požadavky na děti, jejichž předchozí jazyková zkušenost byla omezena pouze na komunikaci tváří v tvář a pouze na mluvený jazyk, uvádějí Simons a Murphy:

> Child 1: *It looks like a music note… but it has points and it sort of looks like a saucer.*
>
> Child 2: *This one just looks like a… something right here, like this part right here, look like a key. And this right here… looks like a planet… like a ship.*[33]

V prvním příkladu dítě porovnává popisovaný objekt s dalšími kontexty obecně sdílené kulturní znalosti (*a music note, a saucer*). Druhé dítě využívá stejné strategie (*a key, a planet, a ship*), ale odkazuje také ke kontextu dané situace (*here, this*). Druhé dítě se spoléhá na strategie, které jsou vlastní mluvenému jazyku, a kde odkazování může být vztaženo k entitám v okamžitém fyzickém kontextu, ale je méně citlivé k pragmatickým rozdílům v odkazování, které je vlastní psanému jazyku. Dětská vnímavost k rozdílům v podmínkách v mluveném a psaném kontextu a jejich povědomí o charakteristikách psaného jazyka může ovlivnit akvizici čtenářských dovedností (Simons – Murphy, 2006, s. 219).

[33] Simons – Murphy, 2006, s. 219.

Orçan – Çiçekler – Aral (2012) analyzovali komunikační dovednosti romských a neromských matek a úroveň receptivních dovedností jejich čtyřletých dětí. Dle jejich závěrů existuje signifikantní rozdíl mezi sledovanými skupinami. Bodový průměr neromských matek a jejich dětí v testu komunikačních dovedností byl ve všech případech vyšší než u jejich romských protějšků. Tuto skutečnost autoři přičítají faktorům jako nízký socioekonomický status, životní standard a stupeň vzdělání rodičů. Děti z rodin s vysokým socioekonomickým statusem mluví dříve a plynuleji ve srovnání s dětmi z rodin s nízkým socioekonomickým statusem. Děti z rodin s vysokým socioekonomickým statusem užívají slabiky, slova a věty na pokročilejší úrovni, což může být vysvětleno faktory jako prostředí bohaté na stimuly, vysoký stupeň vzdělání rodičů a kvalitní společné trávení volného času.

Dalším významným faktorem rodinného gramotnostního prostředí je skutečnost, jaký postoj ke čtení mají sami rodiče, zda vnímají čtení jako zdroj poučení a zábavy a zda má dítě možnost své rodiče pravidelně vidět, jak si čtou. Vzhledem k tomu, že ve škole může dítě číst jen zlomek času potřebného ke zvládnutí čtení, podílí se rodinné prostředí na rozvoji čtenářských dovedností významně i v období školní docházky (Mertin, 2013, s. 310). S významem čtení v rodině souvisí jev označovaný jako letní ztráta[34] (např. Sandberg Patton – Reschly, 2013; Nikirk, 2012), tzn. propad ve čtenářských dovednostech,[35] k němuž dochází u těch dětí, které nemají stimulující čtenářské rodinné prostředí, během letních prázdnin postrádají impulsy ke čtení, a tudíž nečtou. Pokud učitelé po prázdninách tento propad podcení a nezajistí ohroženým dětem možnost tuto ztrátu vyrovnat, mohou v důsledku letní ztráty děti zaostávat po celý rok za svými spolužáky a během následujícího léta svou ztrátu znovu prohloubit. Během několika let se rozsah ztráty natolik kumuluje, že pro děti přestane být možné dohnat náskok jejich spolužáků.

Van Steensel (2006) zkoumal na různorodé holandské populaci vliv společného čtení knih na úspěšnost dětí v akademických dovednostech. Domácí gramotnostní prostředí mělo vliv na slovní zásobu dětí v prvním ročníku a na obecné porozumění textu v prvním a druhé ročníku školy. Mezi jednotlivými etnickými skupinami byla shledána značná variabilita v domácím gramotnostním prostředí. Ukázalo se, že někteří rodiče z rodin etnických minorit se zapojili

[34] Summer loss.
[35] Tento propad lze sledovat i na úrovni jiných dovedností než je čtenářství.

do gramotnostních aktivit jako je společné čtení, zpívání písniček a navštěvování knihovny poté, co zjistili, že jsou to obvyklé činnosti většinové holandské společnosti.

Netten – Droop – Verhoeven zmiňují také význam rodičovských očekávání a důvěry ve schopnosti jejich dětí (2011, s. 414). To může být v přímém kontrastu se situací romských dětí, jejichž rodiče mohou mít očekávání vůči svým dětem nastavená jinak, nezřídka kdy se navíc děti (zejména dcery) setkávají s předsudky vůči významu vzdělávání.

K tomu uvádíme příklady z rozhovorů s romskými ženami: *Jsem moc vděčná, že tady jsem a beru to tak, že mě ta škola baví, ale třeba nevím, co bude potom, jestli po těch třech letech půjdu ještě dál něco dělat. Mně to přijde strašně dlouho, že třeba, když to řeknu někomu z Romů, tak oni to vůbec nechápou […]* (Němec, 2010, s. 28).

Jednoho dne šla naše paní učitelka k nám domů, promluvit si s otcem ohledně toho, že se dobře učím a že bych mohla studovat na gymnáziu. […] otec tehdy trval na tom, že ne, kdo by nám doma vařil, pral a uklízel. Že stačí, když umím psát, číst a počítat a že se stejně vdám (Němec, 2010, s. 26).

Pozornost si zasluhují nejen individuální rodinné charakteristiky domácího gramotnostního prostředí, ale také charakteristiky spjaté s kulturním a komunikačním kontextem. Shirley Heath se ve své studii Ways with words (1983) zabývá mimo jiné postavením gramotnosti ve dvou amerických dělnických komunitách; komunity jsou od sebe vzdáleny pouze několik mil a žijí izolovaně od obyvatel nedalekého města, komunitu Roadville tvoří obyvatelé amerického původu, komunitu Trackton tvoří Afroameričané. V komunitě Roadville je psaní užíváno jako občasná nezbytná pomůcka (něco si poznamenat, prodat), ale neužívá se např. při reklamaci zboží, komentování fotografií ve fotoalbech či psaní dopisů politikům. Čtení je aktivita individuální, ženy čtou návody na šití, muži sportovní články, inzeráty a reklamy. Děti v této komunitě vyrůstají obklopené psaným jazykem, písmo se objevuje na dekoracích v pokoji, na hračkách, mají přístup ke knihám. Rodiče svým dětem čtou, hovoří s nimi o ilustracích v knihách. V komunitě Trackton je čtení považováno za vysoce sociální aktivitu, čtení není aktivita vůči sobě, ale vůči celé komunitě. Členové této komunity si čtou navzájem nahlas, diskutují o informacích obsažených v textu a dotvářejí paralelní příběhy, výchozí text je jen jakýmsi startem a inspirací. Jejich děti nemají knihy, čtení rozvíjejí v drobných každodenních úkolech, které nabízí jejich dům, ulice nebo obchod v sousedství.

3.1.2. Socioekonomický status rodiny

Ve většině prací zaměřených na problematiku počáteční gramotnosti a čtenářské gramotnosti bývá jako silný prediktor uváděn socioekonomický status rodiny. Míra vlivu této veličiny se u různých autorů liší, vždy ale bývá uváděn jako prediktor sekundární, nikoliv klíčový. K tomu je nutno podotknout, že socioekonomický status není prediktorem sám o sobě, ale bývá spojen s dalšími faktory, jakými jsou např. nízké vzdělání rodičů, nezaměstnanost, počet sourozenců, studium na nevýběrových školách, příslušnost k minoritní etnické skupině apod.

Studie Yarozs a Barnett (2001) o vztahu mezi frekvencí předčítání dětem a věkem dětí, výší příjmů dané domácnosti, etnicitou, dosaženým vzděláním, prvním jazykem, statutem rodiče-samoživitele a počtem dětí ukazuje, že předčítání malým dětem ovlivňuje mnohem více stupeň vzdělání rodičů a počet sourozenců než výše rodinných příjmů, ačkoliv vzdělání rodičů je samozřejmě v silné vazbě na výši příjmů. Vzdělání matky je signifikantně významnější u dětí hispánských rodičů než u dětí z jiných etnických skupin.

Na vliv počtu sourozenců a pořadí narození na vzdělání a školní úspěšnost dětí se zaměřují např. Zajonc (Zajonc, 1976, 2007) a Breland (1974), první jmenovaný je společně s Markusem (Zajonc – Markus, 1975) autorem „soutokové teorie“[36] založené na vztahu mezi hodnotou IQ, velikostí rodiny, pořadím narození a věkovým rozestupem sourozenců. Autoři tvrdí, že s každým dalším dítětem se snižuje intelektuální úroveň rodinného prostředí. Jedináčci a prvorozené děti mají intelektuálně nejproduktivnější rodinné prostředí. Soutokový model byl od dob svého vzniku v 70. letech kritizován a překonán, dnes se pozornost přenesla k teorii rozdělování zdrojů v rodině, což má v důsledku vliv na intelektuální vývoj dětí, vzdělání a další výsledky. Výsledky dětí (školní, intelektuální, stratifikační) závisí na množství zdrojů a na počtu dětí (a současně na jejich věkovém rozestupu), mezi které jsou zdroje přerozdělovány (Hirschová – Kreidl, 2012).

V českém prostředí provedli výzkum o vlivu počtu sourozenců na matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost Hirschová a Kreidl (2012), nicméně jejich výsledky jsou ovlivněny skutečností, že sledovaná data pocházející z průřezových dat testu PISA 2003 nabízejí pouze dichotomickou volbu přítomnost/nepřítomnost sourozence v rodině, data nerozlišují společně žijící a jinde bydlící sourozence (což v současné společnosti není neobvyklé). Závěry analýzy

[36] Confluence theory.

konstatují, že […] *počet sourozenců má u českých patnáctiletých žáků významný negativní vliv na testové výsledky. Tento vliv lze identifikovat u matematické, čtenářské i přírodovědné gramotnosti. Efekt počtu sourozenců na testová skóre se však z velké části realizuje nepřímo, a to prostřednictvím vzdělání rodičů, rodinné struktury, typu studované školy a ročníku.* […] *Negativní efekt počtu sourozenců existuje ve všech typech rodin a na všech stupních vzdělanostní kvalifikace rodičů* (Hirschová – Kreidl, 2012, s. 728).

V tomto kontextu je na místě zmínit také otázky gramotnosti rodičů. Lynch (2009) sledoval gramotnost rodičů dětí z rodin s velmi nízkým socioekonomickým statusem, většina těchto rodičů čte hlavně materiály sloužící ke komunikaci školky a rodiny, reklamní letáky, letáky vložené do tisku, slevové kupóny, účtenky za elektřinu, vodu, telefon a bankovní výpisy. Pokud rodiče nejsou vybaveni dostatečně rozvinutými gramotnostními dovednostmi, nemohou je předat ani svým dětem.

Uvedený příklad opět dokazuje silnou závislost charakteristik rodiny a připravenosti dítěte na „školní“ komunikaci, na schopnost dítěte přizpůsobit se školním požadavkům a nárokům. Není tedy na místě zaměňovat školní úspěšnost žáka a jeho potenciál obstát v běžném životě. Zacílenost školy na specifický okruh dovedností konstatuje také Mertin: *Méně vzdělaní rodiče si často neuvědomují vztah domácích zkušeností a školní úspěšnosti. Když už si tento vztah uvědomí, nezřídka jim scházejí dovednosti a příležitost poskytnout tyto „školní“ dovednosti dětem. Patrně v žádné jiné oblasti není vztah mezi demografickou charakteristikou a učením tak zřejmý jako v oblasti čtení* (Mertin, 2003, s. 313).

Duncan – Seymour (2000) zkoumali čtenářskou akvizici žáků s odlišným socioekonomickým statusem na dvou skotských školách, zjistili pozoruhodné rozdíly ve výkonech žáků. V každém ze tří ročníků, ve kterých bylo pozorování provedeno, byly výsledky testu čtení slov závislé na efektu socioekonomického statusu. Děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem dosahovaly výsledků na úrovni, na které se děti z rodin s vysokým socioekonomickým statusem objevovaly o rok před nimi, tedy o ročník dříve.

Palečková – Tomášek – Basl (2010) uvádějí způsob hodnocení socioekonomické zázemí ve výzkumu PISA, které je měřeno indexem sociálního, ekonomického a kulturního statusu ESCS. Tento index zahrnuje různé aspekty rodinného a domácího zázemí a kombinuje informace o dosaženém vzdělání a povolání rodičů s informacemi o vybavenosti domácnosti

a jejich kulturních a vzdělávacích zdrojích. Průměrný výsledek zemí, které se zúčastnily v roce 2009 testů PISA, roste s rostoucím indexem ESCS. V České republice se ukazují jako nejsilnější složky domácího prostředí, které ovlivňují výsledky v testech čtenářské gramotnosti, tyto charakteristiky: počet knih v domácnosti, status povolání rodičů, majetkové poměry rodiny, vzdělávací zdroje rodiny a kulturní bohatství rodiny. Straková (2002) v analýze testů PISA uvádí, že Česká republika je jednou ze zemí OECD s nejsilnější závislostí výsledků žáků v testech čtenářské gramotnosti na socioekonomickém statusu žákovy rodiny, ještě o něco vyšší je souvislost výsledků žáků s kulturním bohatstvím rodiny. *Platí zde, že největší rozdíly ve výsledcích jsou mezi žáky nacházejícími se z hlediska kulturního bohatství v poslední a předposlední čtvrtině škály. Zvyšování kulturního bohatství nad jakousi základní úroveň již nemá na výsledky žáků zásadní vliv* (Straková, 2002, s. 72).

Na druhou stranu majetkové zázemí rodiny (v dotaznících PISA se sleduje počet mobilních telefonů, televizí, počítačů, automobilů, koupelen, vlastnictví dětského pokoje, myčky nádobí, výukových počítačových programů a přístup na internet v domácnosti) nehraje tak významnou roli, *v České republice je míra závislosti výsledku na majetkové situaci rodiny v mezinárodním srovnání podprůměrná, což může být také způsobeno tím, že některé profese charakterizované vysokým sociálně ekonomickým statusem nejsou dostatečně finančně ohodnoceny* (Straková, 2002, s. 72).

Testy PIRLS se zaměřují na tyto aspekty rodinného prostředí žáků: socioekonomický status, majetkové zázemí, kulturní úroveň rodiny, vzdělání matky a na další charakteristiky (neúplnost rodiny, rodiny přistěhovalců apod.). PIRLS testy potvrzují v otázce vlivu socioekonomického statusu závěry PISA, Česká republika se sice nevyznačovala velkými rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími žáky, je však jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. To znamená, že *přestože je náš školský systém stále ještě relativně homogenní, pocházejí žáci se špatnými výsledky téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem* (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2012, s. 29).

Evaluace vzdělávacích výsledků českých žáků v projektu KALIBRO (TabulkaTabulka 3) opakovaně potvrzují závislost vzdělávacích výsledků na rodinném prostředí žáků (resp. na úrovni vzdělání

rodičů). Žáci s nejvyšším bodovým skóre ve všech sledovaných předmětech mají rodiče s vysokoškolským vzděláním, žáci s nejnižším bodovým skóre mají rodiče bez maturity.

Tabulka 3: Výsledky žáků 5. ročníků v testech KALIBRO dle vzdělání rodičů, šk. rok 2013/2014[37]

	Vzdělání rodičů		
	VŠ	maturita	bez mat.
Český jazyk	69,5	65,0	60,7
Matematika	62,0	56,6	48,4
Humanitní základ	63,0	58,8	56,4
Přírodovědný základ	67,1	64,2	61,2
Anglický jazyk	58,9	54,5	50,6
Ekonom. dovednosti	58,8	54,4	51,1

3.2. Škola

Ve zprávě OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education (Santiago et al., 2012) jsou zmíněny tyto hlavní faktory školního prostředí významné pro rozvoj čtenářské gramotnosti: (1) kvalifikovanost pedagogů a možnost jejich specializovaného vzdělávání, (2) schopnost pedagoga propojit vzdělávání s reálným prostředím, (3) účast školy v projektech různého typu, (4) velikost třídy, (5) informační gramotnost pedagogů. Švrčková (2011) uvádí pro rozvoj gramotnosti jako významné tyto faktory školního kontextu: (1) školní prostředí a zdroje, (2) prostředí a struktura třídy, (3) příprava učitelů (profesní kompetence učitele), (4) vyučovací metody, (5) výukové materiály/zdroje textů a (6) aktivity. Vykoukalová – Wildová (2013) uvádějí jako klíčové tyto vlivy: (1) celkovou koncepci školy (organizaci a vedení systému výuky, personální a materiální podmínky, systém spolupráce s rodiči), (2) atmosféru školy, (3) každodenní přímé vyučovací aktivity ve třídách.

Jedním z často diskutovaných negativních rysů českého školství je jeho vysoká selektivnost, která přispívá k sociálním nerovnostem ve vzdělávání. *Český vzdělávací systém se jeví jako vysoce selektivní, z hlediska věku první selekce se zpravidla řadí hned za Rakousko a Německo s udávaným věkem 11 let, který vymezuje přechod žáků pátého ročníku na víceletá gymnázia* (Matějů – Straková, 2003, s. 627). Také Průcha uvádí selektivnost školství jako faktor působící negativně na rozvoj gramotnosti: *Část žáků základních škol (každoročně asi 12 %) odchází po ukončení 5. roč. nebo 7. ročníku do víceletých gymnázií, takže již ve věku 11 let se vzdělávací dráhy mládeže diferencují. Rozdíly v čtenářské gramotnosti mezi žáky „akademického" vzdělávání (gymnázia) a žáky „praktického" vzdělávání (základní a odborné školství) se stále*

[37] Dostupný z: http://www.kalibro.cz/Broz555.pdf, cit. 28. 7. 2014.

více zvětšují, tj. u tohoto druhého proudu vzdělávání je čtenářská gramotnost na nižší úrovni (Průcha, 2010, s. 99–100).

Jedním ze základních problémů školy je jednotný přístup ke všem žákům a neschopnost nabídnout výuku dle individuálních potřeb. Touto situací trpí nejen žáci s nízkými studijními předpoklady, ale i žáci nadaní. *Chce-li škola jako významná vzdělávací a výchovná instituce poskytovat rovné vzdělanostní šance všem svým žákům, nemůže se k nim chovat stejně, vzdělanostní rovnosti se nelze přiblížit uniformitou přístupu* (Rabušicová, 1996, s. 16).

Pro některé skupiny žáků, například pro žáky-cizince či žáky z nepodnětného rodinného prostředí, nemají učitelé k dispozici dostatek tematicky i úrovní vhodných výukových materiálů. To potvrzuje dotazníkové šetření provedené mezi učiteli na školách s vysokým podílem romských žáků a zaměřené na dostupnost vhodných výukových materiálů pro předmět český jazyk na základních školách *[…] řada učitelů, kteří s romskými žáky pracují, pociťuje nedostatek adekvátních učebnic na českém trhu, které by odpovídaly potřebám žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Celých 52 % učitelů uvedlo, že si musí připravovat vlastní učební materiály* (Bedřichová – Šormová, 2013, s. 53). V tomto ohledu nejde pouze o vhodnost materiálů z hlediska použitých didaktických postupů, ale také o přiměřenost vzhledem k jazykové kompetenci a o atraktivitu textů pro žáky. Například z čítanek určených pro první stupeň ZŠ obsahuje text, ve kterém vystupují Romové nebo jehož autorem je Rom, pouze čítanka pro 4. ročník nakladatelství Fraus.[38]

V testech PIRLS se zkoumají činnosti, metody a pomůcky, které učitelé používají ve výuce čtení (např. způsoby využívání hlasitého a tichého čtení). V mezinárodním srovnání jen velmi málo českých učitelů využívá při výuce čtení pestřejší škálu aktivit. Například čtení knih podle vlastního výběru stojí v České republice ve srovnání s ostatními aktivitami na posledním místě, v anglicky mluvících zemích (USA, Nový Zéland, Kanada) je tato aktivita ve více než 80 % využívána denně. Podobně je tomu i v případě dalších činností, např. učitelovo čtení nahlas i potichu, techniky čtení. Jediný aspekt, ve kterém jsou výsledky českých škol nad průměrem ostatních zemí, je v případě hlasitého čtení žáků. V případě tichého čtení je situace opačná, *Česká republika je na třetím místě od konce (za ní je Bulharsko a Polsko) v podílu žáků, jejichž*

[38] Šebesta, K. – Váňová, K. (2010). *Čítanka 4.* Plzeň: Fraus. V roce 2013 vydalo nakladatelství Kher čítanku romských autorů určenou pedagogům i jejich žákům s názvem Porozummění.

učitelé jim dávají čas na to, aby si denně četli knihy podle vlastního výběru (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2011, s. 25). V činnostech rozvíjejících dovednosti a postupy nezbytné pro čtení s porozuměním je ČR nad průměrem ve vyhledávání informací v textu, určení hlavní myšlenku textu, vysvětlování, jak čtenáři porozuměli přečtenému. Ve srovnání s výsledky jiných zemí jsou čeští žáci v porovnání přečteného textu se svými zkušenostmi v průměru, pod průměrem v zobecnění přečteného textu a vyvození závěrů, v odhadování, co se stane dále v textu, který čtou, v porovnání přečteného textu s jinými texty, které četli již dříve. *Největší rozdíl mezi Českou republikou a mezinárodním průměrem je v četnosti aktivit popsat styl nebo uspořádání přečteného textu a určit postoj nebo záměr autora* (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2011, s. 26). Jako základní učební pomůcka je dle výsledků PIRLS 2011 užívána buď dětská kniha, nebo čítanka. Dětská literatura je využívána zejména v anglicky mluvících zemích, ve Francii, v Dánsku a ve Švédsku. Naopak učebnice jsou nejvíce využívány v bývalých postkomunistických zemích. V České republice má 85 % žáků učitele, kteří využívají jako základní učební pomůcku učebnice (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2011, s. 28).

3.3. Další faktory působící na rozvoj čtenářské gramotnosti

Výše zmíněné faktory je třeba doplnit o celou řadu faktorů dalších. Velký vliv na rozvoj čtenářství mají samozřejmě individuální dispozice žáka. *Individuální zvláštnosti se projevují zejména v oblastech, jako je temperament, struktura inteligence, styl učení, potřeby, schopnosti a zájmy* (Vykoukalová – Wildová, 2013, s. 43). Je třeba vzít v úvahu fakt, že ne každé dítě má stejný potenciál stát se čtenářem a ne každé dítě má dostatečně podmínky (školní, rodinné, osobnostní) pro rozvoj čtenářských dovedností. Tyto individuální faktory mohou být velice různorodé, v některých případech může jít také o omezené individuální dispozice, projevující se nejčastěji jako dyslexie a dysgrafie. Pro tyto specifické poruchy učení je důležité, aby byly diagnostikovány a na základě diagnózy žákům poskytnuta odborná péče. Šebesta k tomu uvádí: *Pokud jsou případy dyslexie zachyceny už v prvních třídách a s příslušnými žáky se odpovídajícím způsobem pracuje, mohou dosahovat dobrých výsledků; někdy ovšem bývá dyslexie zanedbána, a dyslektikové tak přicházejí i do vyšších ročníků, aniž techniku čtení a psaní adekvátním způsobem zvládli* (Šebesta, 2005, s. 85). K poruchám učení a metodice práce s dyslektiky existuje v češtině bohatá odborná literatura (Matějček, 1995; Zelinková, 2003; Jucovičová – Žáčková, 2008; Jošt, 2011).

4. Vzdělávání romských žáků

Většina publikací zabývajících se vzděláváním romských žáků v České republice zaměřuje svoji pozornost nejprve na historický výklad okolností příchodu Romů do Čech, situaci po 2. světové válce a příchod Romů ze Slovenska v 2. polovině 20. století. Vzhledem k povaze této práce zde odkážeme na příslušnou literaturu (Bořkovcová, 2006; Davidová, 2001; Kaleja, 2011; Šebková, 1995; Šotolová, 2011) a historií Romů se budeme zabývat pouze okrajově, a to v souvislosti s jejich jazykovou kompetencí v romštině a češtině.

Většina romských žáků na českých školách jsou potomci romských rodin, které do Čech přišly po 2. sv. válce ze Slovenska (Navrátil – Mattioli, 2001; Hübschmannová, 2002; Šotolová, 2011). Tito Romové užívali a v určité míře ještě užívají severocentrální dialekt romštiny. Kromě těchto novousedlíků v Česku žije ještě méně početná skupina Olašských Romů. Naprostá většina původního romského obyvatelstva na našem území byla během 2. sv. války vyvražděna (Šotolová, 2011). Určit počet Romů žijících v současné době v České republice není snadné. Dle posledního sčítání lidu uskutečněného v roce 2011 se k romské národnosti přihlásilo 13 150 osob.[39] Kvalifikované odhady o skutečném počtu romských obyvatel se pohybují na velmi široké škále, dolní hranice bývá uváděna kolem 200–250 tisíc lidí, horní dokonce 400–500 tisíc lidí (Kalibová, 2008).

Co se týká situace romských žáků v základním školství, přesná čísla také neexistují, počty romských žáků lze pouze odhadovat.[40] Situace se velmi různí v jednotlivých místech republiky, faktem je, že v některých oblastech jsou školy, kde až 80 % žáků tvoří Romové (Liga lidských práv, 2007; GAC, 2007). Mezi obyvateli daných lokalit mívají takovéto školy nálepku „romská škola“. Takové školy se dostávají do složité situace, pokud podíl romských žáků v základní škole přesáhne 40 %, nastává velmi rychle odliv neromských žáků a naopak podíl romských žáků se

[39] Dostupný z: www.sldb.cz, cit. 22. 7. 2014.

[40] Na podzim 2013 zadala Česká školní inspekce ředitelům škol dotazníky, pomocí kterých chce sledovat počty romských žáků na základních školách a základních školách praktických, které navštěvuje pět a více žáků s lehkou mentální retardací. Podle Asociace speciálních pedagogů to nelze, není jasně definováno, jak romského žáka poznat, a navíc se takto citlivé údaje ani nemohou zpracovávat. V době psaní tohoto textu nejsou data k dispozici. Pro srovnání např. ve Velké Británii probíhá každoročně sčítání žáků (Pupil Level Annual School Census), které dává místním úřadům do rukou jedinečný nástroj, jehož prostřednictvím lze efektivně sbírat etnická data. V regionech, kde místní úřady dobře znají velikost místních romských komunit, jsou poskytovány služby, které reflektují potřeby daných komunit (Fremlová, 2014, dostupný z: http://bit.ly/1zQc6Qs, cit. 26. 8. 2014).

zvyšuje.[41] Segregované školy vznikají jak na úrovni běžných základních škol, tak na úrovni základních škol praktických. Rasová segregace ve vzdělávání může způsobit nenapravitelné škody: tyto děti jsou vychovávány se stigmatem méněcennosti, je jim odepřen rovný přístup ke vzdělání i pracovnímu uplatnění a je jim bráněno užívat výhod vzdělávání a života v multikulturní společnosti. Na druhé straně se taková škola může snažit co nejvíce zaměřit na specifika svých žáků, nabídnout jim bezpečné prostředí a podporu, a tím je pro vzdělávání motivovat.

Významná část romských žáků je vzdělávána na základních školách praktických. Z výsledků šetření ministerstva školství z roku 2009[42] vyplývá, že z celkového počtu všech romských žákyň a žáků základních škol navštěvuje školy vyučující podle Rámcového vzdělávacího programu pro lehce mentálně postižené téměř třetina (přesně 26,7 %), zatímco z celkového počtu žákyň a žáků neromských navštěvovalo tyto školy pouze 2,17 %. Situace se pozvolna mění, zejména po kauze D. H. a ostatní vs. Česká republika.[43] Problémem je zejména fakt, že základní školy praktické vyučují podle upraveného RVP, a tudíž nenabízejí svým žákům úroveň vzdělání srovnatelnou s úrovní na běžné základní škole. Této skutečnosti si všímá např. Evropské centrum pro práva Romů (2005): *Zvláštní školy[44] pro děti s mentálním postižením (dále jen zvláštní školy) nenabízejí vzdělání ve stejné kvalitě jako běžné školy. Zvláštní školy mohou upravit standardní osnovy na úroveň, která odpovídá jejím žákům. Například, zatímco žák běžné školy v České republice se naučí v prvním ročníku porozumět textu, celou českou abecedu a počítat do dvaceti, u žáků zvláštních škol se neočekává, že tuto znalost získají dříve než ve třetím nebo čtvrtém ročníku. V Bulharsku, Rumunsku a Maďarsku osnovy zvláštních škol nezahrnují cizí jazyky. Na Slovensku se žáci druhých tříd většinových škol naučí zvládat číselné řady do 100 a počty s dvoucifernými čísly. Ve zvláštních školách se žáci naučí zvládat číselné řady pouze do 10 a počty jsou také omezeny na čísla do 10*.[45]

[41] Dostupný z: http://bit.ly/1CcvqEK, cit. 26. 8. 2014.
[42] http://bit.ly/1zkc8QK, cit. 28. 7. 2014.
[43] Evropský soud v roce 2007 ve věci D. H. a ostatní proti České republice judikoval diskriminaci na základě etnického původu stěžovatelů v jejich právu na rovný přístup ke vzdělání.
[44] Jde o základní školy praktické, v citaci ponecháváme tehdejší pojmenování.
[45] Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy. Dostupné na http://bit.ly/1wyfjwF, cit. 4. 3. 2014.

4.1. Sociální znevýhodnění

Tento text se zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti romských žáků. Spojujícím znakem žáků, kteří jsou předmětem výzkumné části práce, je sociální znevýhodnění a v některých případech život v sociálním vyloučení. Podle školského zákona je sociální znevýhodnění chápáno jako *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky*.[46]

Významná část romského obyvatelstva žije v České republice v sociálním vyloučení. *Podle stávajících odhadů se s tíživými a vyhrocenými problémy sociálního vyloučení potýká kolem 80–100 tisíc Romů, což představuje asi třetinu z celkového počtu Romů žijících v ČR* (Strategie romské integrace do roku 2020, 2014, s. 6).

Příslušnost k dané etnické skupině tedy není jediným určujícím znakem, nýbrž musí být doprovázena dalšími charakteristikami, v našem případě docházkou do školy v sociálně vyloučené lokalitě. Otázka vzdělávání romských žáků je pro účely této práce chápána jako problém sociální, nikoliv etnický, a proto je třeba ji vždy hodnotit v tomto kontextu. O dalších charakteristikách zkoumaného vzorku žáků viz 8.6.

4.2. Jazyková situace romských žáků

Romské děti navštěvující základní školy v současné době disponují znalostí romštiny ve velmi různé míře. Data ze sčítání lidu v roce 2011 uvádí romštinu jako mateřský jazyk u 40 370 lidí, z toho jako jediný mateřský jazyk u 4 919 osob, v kombinaci s češtinou u 33 351 osob a společně se slovenštinou u 2 100 osob.[47]

Dle Sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (Červenka – Sadílková – Kubaník, 2010) v romských komunitách v ČR dochází k jazykové směně od romštiny, která převažovala v komunikaci starších generací Romů, k češtině, která převažuje zejména u nejmladší generace Romů, případně k jinému typu bilingvismu, kde je romština na úrovni

[46] Zákon č. 561/2004 Sb.
[47] Dostupný z: http://bit.ly/1wCWQ7I, cit. 22. 8. 2014.

porozumění. Z kvantitativního výzkumu na školách vyplývá, že nejvýše jedna třetina Romů ve školním věku bude schopna v budoucnu předávat romský jazyk svým dětem.

Hlavní závěry výzkumu severocentrálního dialektu romštiny v České republice, které jsou významné pro účel naší práce, lze shrnout takto: (1) dochází k jazykové směně od bilingvismu v romštině a majoritním jazyce k monolingvismu v češtině či jinému typu bilingvismu, kdy je čeština aktivně používaným jazykem, romština pak jazykem, kterému jedinec více či méně rozumí, (2) jazyková situace je v jednotlivých obcích velmi rozdílná – v některých romských rodinách i komunitách je romština nadále předávaným jazykem, v jiných částečná jazyková směna probíhá již po několik generací, (3) mezi dětmi ve školním věku má aktivní kompetenci v romštině maximálně třetina dětí, další třetinu dětí tvoří mluvčí s různou mírou pasivní kompetence v romštině, (4) u jiných věkových skupin je aktivní kompetence v romštině častější, (5) romština nadále plní funkci identifikátoru a důležitého atributu romství, (6) rozhodování o předávání romštiny dětem je u některých rodičů-mluvčích romštiny dosud vedeno obavou z problémů, které by jejich dítě-mluvčí romštiny ve škole mohlo mít, (7) vzhledem k věkové rozrůzněnosti žáků na různých úrovních jazykových znalostí dochází k tomu, že v rámci stejné věkové skupiny žáků vedle sebe stojí děti s velmi různou znalostí romštiny a naopak (Červenka – Sadílková – Kubaník, 2010, s. 54).

Vlivem rozvoje komunikačních technologií se také mění kontext, ve kterém je romština užívána. V minulosti byla romština výhradně jazykem mluvené komunikace, proměnou komunikačních technologií se romština dostává také do oblasti psaného jazyka, velmi často kombinována s češtinou a slovenštinou. (Zejména) v internetových diskuzích také nastávají situace, kdy neromští pisatelé ve svých příspěvcích užívají výrazů z romštiny nebo z romského etnolektu češtiny a imitují fonetické charakteristiky romštiny (srov. Homoláč, 2009, s. 114.)

4.2.1. Akvizice jazyka

Z předchozího textu je patrné, že v současné době není obvyklá situace, kdy by romské děti vstupovaly do školy naprosto bez znalosti češtiny, naopak, pro většinu těchto dětí je čeština prvním jazykem. Nicméně neznamená to, že se v jejich češtině neobjevují různé typické příznaky a že komunikace ve školním prostředí, která je velmi specifická, nemůže být jedním z faktorů působících na jejich školní ne/úspěch. Kamiš k tomu píše: *[…] pro romské dítě je příznačné, že např. z hlediska lexikálního disponuje v češtině daleko menším počtem slov*

než české dítě ve své mateřštině: Romské dítě vykazuje při vstupu do 1. ročníku asi 400–800 slov češtiny, kdežto české dítě asi 2000–3500 slov. Je to dáno tím, že dětský slovník v předškolním věku je nasycován předměty a jevy, které dítě přímo nazírá – a zde existuje rozdíl mezi sociokulturním prostředím romských a neromských rodin (Kamiš, 1999, s. 110).

4.2.2. Romský etnolekt češtiny

Romský etnolekt češtiny je téma málo zpracované, doposud jsou mu věnovány pouze dvě monografie (Bořkovcová, 2006; Bedřichová, 2013), částečně (ale nikoliv výhradně) se mu věnuje také několik článků (Šebková, 1995; Žlnayová, 1995; Bělohoubek, 1999; Hűbschmannová, 2002). Hűbschmannová etnolekt charakterizuje jako *neustálenou formu nevlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního. Kalkují […] se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky* (Hűbschmannová, 2002, s. 71). Nejucelenější studii romského etnolektu češtiny zpracovala Máša Bořkovcová (2006). *V některých oblastech romské komunity je romština vystřídána etnolektem ve funkci prvního jazyka* (Bořkovcová, 2006, s. 46), romské děti tedy nepřicházejí do škol bez kompetence v češtině, nicméně je nutno brát v úvahu, že jde o substandardní varietu češtiny ovlivněnou mnoha prvky z romštiny. Při výuce českého jazyka je na místě zaměřit se zejména na jevy, které mohou nabývat etnolektní povahy, a které sami žáci nedokážou rozklíčovat, příklady uvádí Tabulka 4.

Tabulka 4: Přehled etnolektních prvků[48]

Přehled etnolektních prvků	
Z obou jazyků	• vokativní formy shodné s nominativními u některých mužských osobních jmen *(Robert!, David!)* • přízvuk a intonace • etnolektní spojky: spojky vyjadřující vztah vylučovací *(bo, abo, lebo* a *nebo)*, spojky pro vztah odporovací *(nebo, bo)* a příčinný *(bo, lebo, abo, že)* a spojka *co* ve větách, ve kterých není podmětem (*Von tam měl postel, co spal.*) • některá slovesa s etnolektní vazbou (*zdát se sen s, mít sen s*) • větná konstrukce *Co je to za rasa?* • adjektivní tvar *nejlepší* užíván jako adverbium (*Nejlepší to hrajou Čurejové*) • krácení dlouhých samohlásek • neskloňované vyšší číslovky (*do třicet sedum let*)
Z romštiny	• epentetické j (*Andreja*) a distanční asimilace sykavek (*šušenky*) • přezdívky (*Phuri, Šuki, Kalo* apod.) • vychýlené užití předložkového a bezpředložkového instrumentálu • oslabené slovesné valence (z valence obligatorní na potenciální) • některé pojmenovací jednotky vzniklé gramatickým kalkováním z romštiny (*pouštět strach, pouštět spaní*) • etnolektní neologizmy motivované gramatickými kalky z romštiny (*dostávat šoky, mít záchvaty* apod.) • slovesa s etnolektní vazbou (*brečet na, brečet za, šílet za, mít záchvaty za, stejskat si za)* • lexikální přejímky, obzvlášť rozkazy a adjektiva (*čoro, džungalo, dilino, gadžo, Vlachy, degeš, čuča, mamo, babo*) • sémantické kalky (*manžel, mrtvola, rodina, žena*, ale i *jít, nést* ve významech *jet, vézt*) • pojmenovací jednotky vzniklé gramatickým kalkováním z romštiny (*dělat práci, jít dolu, pít cigaretu, dávat nervy (do koho), jít nervy do (koho)*) • absence reflexiv (*dyž du lehnout*) • pojmenovací jednotky s kalkovanými gramatickými kategoriemi (*Zelený je dobře.*) • nominativ ve funkci numerativní a s tím spojené odlišné syntaktické konstrukce (*Sme deset děti*) • rozšířené funkce předložky *od* + gen. podle funkcí romského ablativu (*On byl od něho mladší.*) • prostředky vyjadřující význam místa a směru • podmět 1. os. pl. vyjádřen substantivně (*A děti sme tam všichni byly.*) • expanze tvaru neutra do ostatních rodů ve 3. os. sg. i pl. v minulém čase převážně u slovesa *bejt* (*To bylo dupot*) • několikanásobný asyndeticky spojený přísudek (*Běž přines kafe!*) • nominativ pl. substantiv mužského rodu typu *dochtory, gardisty, komunisty* • substantiva v nominativu po předložkách (*byl u psycholožka*) • vychýlení v gramatickém rodě nebo čísle u některých substantiv, např. *ten prase, ta žita* • elize slovesa být, resp. spony (*Koukali, kde kouř, a tam šli najisto.*)
Ze slovenštiny	• některé fonologické odchylky např. u *pokřiva* nebo *klustý* • antonymum *Cigán* • *až* ve funkci intenzifikátoru: *Von má až degret z toho* • sloveso *počarovat, zaspat, domlátit,* apod. • derivační sufix *-ovci* odvozující z příjmení muže pojmenování rodiny, např. *Fečovci* • typově přechýlená adjektiva: *sociálná, hromadní hrob* apod. • užívání *u* místo *ou* (*kupit*), dejotace *ě* (*devět*), bilabiální *w* na místě českého *f* (*Kukow*) a *r* na místě *ř*, např. *prines* • pro syntaktický vztah vysvětlovací je často užívaná spojka *že* (*Nahlásili strejdovi, že von byl partizán, že se to stalo)*

[48] Zpracováno dle Bořkovcová, 2006, s. 101 a násl.

Míra etnolektnosti se samozřejmě mezigeneračně mění, ne vždy je ale její míra u mladší generace nižší než u generace starší. Bořkovcová uvádí, že […] *etnolektní prvky jsou dokonce častěji užívány a více rozšířeny u generace třetí*[49] *než u generace druhé. Potomci méně etnolektních mluvčích z druhé generace tak často používají více etnolektních prvků než jejich rodiče* (Bořkovcová, 2006, s. 108 a n.).

Etnolekt má také funkci sociální, významné je rozlišení užívání etnolektních prvků jako indikátorů a markerů. *Zatímco specifické etnolektní prvky jsou u první generace (a některých příslušníků generace druhé a třetí) užívány téměř výhradně jakožto indikátory, tj. nevědomě (neboť ani nejsou dešifrovány jako česky negramatické), u druhé a třetí generace dochází v užívání některých etnolektních prvků k posunu – k použití funkčně vázanému. Tito mluvčí si už jsou etnolektního původu některých jazykových prvků vědomi, a v jistých situacích je používají záměrně, tj. ve funkci markeru* (Bořkovcová, 2006, s. 111). V otázce stigmatizujícího efektu etnolektu je také zřejmý jistý posun, pro mluvčí třetí generace není tak podstatný. *Etnolekt jim asociuje domovské prostředí, v tomto smyslu je jazykem důvěrným. Při sdělování emocí jsou etnolektní prvky často užívány jako vyjadřovací prostředky. Etnolekt je také častým předmětem metajazykových a mnohdy i jiných vtipů. I v této funkci etnolekt utvrzuje skupinovou identitu* (Bořkovcová, 2006, s. 115).

Užívání etnolektu tedy není vždy vědomou činností, v případě nevědomého užití s sebou nese riziko neporozumění či stigmatizace mluvčího. Na možná neporozumění způsobená např. přenosem sémantického pole poukazují např. Šebková (1995), Hůbschmannová (2002), Kaleja (2011). Milena Hůbschmannová uvádí následující příhodu:

Před několika lety mě moje známá, velice sympatická učitelka, pozvala do kroužku výtvarné výchovy, kam chodilo také několik romských dětí. Ve třídě bylo dusno, ale okna nebylo možné otevřít, protože venku drnčelo pneumatické kladivo. „Elemíre, pootevři dveře," požádala učitelka drobného romského chlapce v první lavici. Elemír šel a otevřel dveře dokořán. „Já neřekla, abys dveře otevřel!" napomenula ho učitelka mateřsky. Chlapec učenlivě opět dveře zavřel. „Povídám: po-o-tevři ty dveře!" Pokyn zněl nervózně. Znervózněl i chlapec. Chvíli bezradně stál a potom dostal spásný nápad: začal prostě dveřmi větrat, otvíral je, zavíral,

[49] Druhá generace jsou mluvčí etnolektu ve věku přibližně mezi třiceti a šedesáti lety; třetí generace jsou jejich děti.

otvíral, zavíral. Naháněl do třídy vzduch. Tohle asi učitelka chtěla! Děti se daly do smíchu (Hűbschmannová, 2002, s. 70).

Vzhledem k tomu, že možnosti rozvíjení jazykového kódu jsou omezeny prostředím, ve kterém se děti pohybují (včetně typů škol, které navštěvují), projevuje se etnolekt kromě kalků v jazykové oblasti také omezenou slovní zásobou. U některých dětí může mít tato skutečnost vliv např. na posuzování školní zralosti a v pedagogicko-psychologické diagnostice.

4.2.3. Jazyková kompetence z hlediska recepce

Naše práce se zaměřuje na kompetenci romských žáků z hlediska recepce jazykového kódu. Jak bylo uvedeno výše, v některých případech mohou mít romské děti v češtině omezenou slovní zásobu. Příklad omezené slovní zásoby podává Tabulka 5. Tabulka reprezentuje průzkum porozumění slovní zásobě obsažené v učebnicích a čítankách určených prvním ročníkům základních škol. Žáci prvních ročníků měli za úkol vysvětlit nebo opsat význam slova obsaženého v levém sloupci. Odpovědi žáků jsou rozděleny do dvou skupin, do skupiny žáků z romských rodin s nízkým socioekonomickým statusem a do skupiny ostatních žáků ze třídy. Zatímco romské děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, z nichž pouze jedno absolvovalo předškolní přípravu, většinu pojmů nedokázaly správně vysvětlit, děti z českojazyčných rodin s předškolní přípravou se v pojmech orientovaly snáze. Markantní rozdíl nastal u slova měď, kde naopak děti ze sociálně vyloučeného prostředí byly schopné určit význam mnohem přesněji a mnohem širší paletou výrazů než děti z českojazyčných rodin. *Tato situace dobře ilustruje fakt, že pojmový svět dětí úzce souvisí s realitou, v jaké před nástupem do školy žijí*.[50]

[50] Dostupný z: www.majinato.cz, citováno 4. 3. 2014.

Tabulka 5: Jazyková kompetence z hlediska recepce[51]

Slovo	Odpovědi sociálně znevýhodněných romských dětí	Odpovědi ostatních dětí
DUDEK	Miminko, pořád sedí, hraje na píšťalu, nejvíce nevím	Pták, dudá na dudy
DUDÁK	Ptáčice, nevím převládalo	Hraje na dudy, má takové chlupaté měchy
DUDY	Bubny, nevím převládalo	Nástroj, takové měchy a píšťaly, nafukuje se to, na ty hrál v Bulharsku
LOUKA	Pole, baráček, voda, velký keře, baráček, vím to, nepochopím, nechápu tomu, nevím	Velká tráva, veliká plocha trávy, hodně kytiček
POLE	Sází mouku, velký místo na trávě, brambory, sklízí kukuřici	Tam se pěstuje obilí, brambory, kukuřice, tam pouštíme draka
LÁN	Lano, nevím	Velké pole, hodně veliký kus pole
PASEKA	Pásek, pasou zvířata, nevím	Pasou se tam zvířátka, pasou se tam srnky, je to v lese
VĚDRO	Voda, vedro, horko, vítr, nevím	To je dřevěné, na vodu, Nasťa chodila s ním pro vodu
UDICE	Teče z toho voda, dává se z pračky do vany, nevím	To je prut na ryby, pytlačka
VÝR	V počítači zaseklý, zima, vítr, voda z Anglie, nevím	Pták, výr velký, sova, loví myši, létá v noci, otáčí hodně hlavou
ONEHDY	Nehty, nevím	Někdy, nevím kdy, už to bylo, dávno
SPÍŽ	Hajáme, spim, nevím	Tam dává babička jídlo a sladkosti, nevím
MĚĎ	Rezavý drátek, změkne to, musíme to prodat, za penízky, to jdeš po cestě a najdeš to zakroucený na cestě ze zlata a stříbrný, to znám, zaučuju se, vybíráme okapy, do sběrny	Nevím, železo
HLINÍK	Drží magnet, zasadíme kytičku, hlína, nevím	Nevím, odstěhoval se do Humpolce
PUPEN	Pupek, břicho, na těle, nevím	Od kytky, od stromu, něco mě štíplo
LÍČKA	Lýtko, nevím	Tváře, tvářičky, malujeme si líčka
VES	Veze ho, vesta, nevím	Vesnice
PALOUČEK	Pavouček, palec, nevím	Jsou tam zvířátka, je u lesa, nejsou tam stromy
MĚLČINA	Mléko, zem, nevím	Tam stačíš, málo vody
NAŘÍKÁ	Hodně mluví, když něco neví, mluví a mluví, nevím	Něco ho bolí, pláče
DOPRAVA	Auto, čokoláda, poleva, chce jít doleva, nevím	Zatočíme, ukazujeme

4.2.4. Jazyková kompetence z hlediska produkce

Čtení a psaní jsou dovednosti, které jedna druhou významně ovlivňují. Následující ukázky představují texty romských žáků z databanky ROMi.[52] Autory ukázek jsou žáci z různých věkových skupin i z různých typů škol (ZŠ běžného typu i základní školy praktické), texty jsou

[51] Převzato a upraveno dle www.majinato.cz, citováno 4. 3. 2014.

[52] Databanka a korpus romských mluvčích ROMi vznikly v rámci projektu Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/07.0259, koncepčně se řadí do komplexu akvizičních korpusů AKCES/CLAC budovaných při ÚČJTK FF UK v Praze. Autorka této práce se na vzniku databanky podílela.

přepsány v autentické podobě bez rektifikací. Na materiálu databanky provedla analýzu 130 písemných školních prací Zuzanna Bedřichová (2013). Na základě kvantitativně-kvalitativní analýzy uvádí jako charakteristické zejména tyto stylistické aspekty textů: (1) výrazný vliv mluveného projevu – promítá se do způsobu zápisu textu na základě výslovnosti i do větné stavby, (2) výrazná snaha o korektnost – projevuje se zejména ve spodobě znělosti, snaha o dodržení normy pro psaný text, (3) zkratky typické pro psaný projev – apod., atd., např., často s chybným zápisem, (4) kolísání a nekonzistentnost v dodržování a porušování normy, (5) emotivní vyjadřování – v textech je realizováno zejména zdvojeným i vícenásobným užitím otazníků či vykřičníků, (6) diskurzivní výstavba textu a chyby v diskurzu – např. příliš kontextově zapojený začátek textu, stylisticky nezáměrné opakování, systematicky chybějící interpunkce na konci věty, nekoherentní text, chyby v aktuálním členění větném, neadekvátní výběr lexémů, neadekvátní kolísání mezi spisovnou a nespisovnou normou, častý výskyt diskurzivních markerů mluveného projevu, (7) práce s informační strukturou textu, (8) práce s tématem a rématem, (10) koreference, začátek a konec textu, práce s nadpisem, syntaktické zapojení nadpisu, syntaktická strukturace, zakončení textů (více viz Bedřichová, 2013).

Text 1

Když přídu ze školy. du ven přídu domů najím se pak du na počítač. jezdím na kole a píšu úkoly pak du do parku hraju fotbal a vybyjenou pak du na bilač<.>

(Chlapec, 4. ročník, 10 let, ZŠ)

Text 2

Friday

Ráno si vstanu vykopu se a k pc zasednu a do[bˇ]rej oběb si dám obléknu se k metru zajdu a na metro počkám a pak s nim odjedu a na Andělu vystoupim escalátory výjdu k XXX zajdu s klukama se pozdravim a pobavim do kina zajdem do centra zajde a já kohe 7 h jedu domu d~~ao~~ma se najim na ce pujdu a na telku a spim. Druhej den zase vstanu vykoupu{ }se dám si oběd a oblé knu se a udělam si nejhezčí sobotu půjdu za ~~pdr p~~ PRDP M a jdem bruslit sem tam ňáka piruleta holka jídlo pití a domů XXX s Milanem do ráwa a pak spát tak d 2. a do školi pak<.>

(Chlapec, 9. ročník, 15 let, ZŠ)

Text 3

~~B~~ DROGY DROGY jsou zdravy škodlive a mnohkdy i smrtelné. ~~Vz~~ Vše to z~~á~~ačne jen cigaretou pák zkustite marihuanu no skusito to jedno budete se citit dobře řeknete si dám si ešte jonta a pák to bude každy de~~m~~n nebo jen obdem. Pak vám to nic nebude dělát. Skusite něco tvrdšiho jako např ~~př~~ PERVITYN. ~~P~~ pák budete brát HEROIN. no měsici budete drogově závisli. Budete shanět neníze kde se dá<.> Budete domá krac hodnotne (Dívka, 7. ročník, 14 let, ZŠ)

Otázka chybovosti v písemném projevu může mít pro uživatele jazyka dopad dalece přesahující školní lavice, chybování v písemném projevu je považováno nejen za výraz neznalosti pravidel pravopisu, ale signál snížených kompetenci v jiných oblastech (Bedřichová – Šormová, 2013, s. 13). Na situace, kdy nedostatečná znalost (zejména) pravopisu přináší pro uživatele jazyka negativní hodnocení a v případě romských uživatelů jazyka i jakési stigma poukazuje také Homoláč (2009).

4.2.5. Výsledky romských žáků v testech čtenářské gramotnosti

Není nám známo, že by v rámci České republiky vznikla ucelená studie zaměřená na čtenářskou gramotnost romských žáků. V rámci testů PISA a PIRLS jsou samozřejmě testováni i romští žáci, nicméně výsledky těchto testování bývají prezentovány v celonárodním měřítku bez akcentu na zmíněnou skupinu. V rámci šetření PISA 2009 byla provedena sonda (Straková – Tomášek, 2013) zaměřená na informace o vzdělávacích výsledcích romských žáků ve srovnání se vzdělávacími výsledky většinové populace. Autoři se zaměřili na tři oblasti: (1) jaké jsou rozdíly ve výsledcích patnáctiletých romských žáků a žáků z většinové populace navštěvujících základní školy a školy vyučující podle RVP pro žáky s LMP, (2) zda jsou rozdíly ve výsledcích romských žáků v základních školách s odlišným zastoupením romských žáků, (3) zda je možno identifikovat rozdíly v podmínkách ke vzdělávání nebo v přístupu ke škole u obou skupin žáků. Autoři ukazují, že mezi výsledky romských žáků základních škol a žáky z majority jsou značné rozdíly, a to v neprospěch romských žáků. Ve všech sledovaných oblastech (matematika, čtení, přírodovědné předměty) je rozdíl srovnatelný. Při srovnání výsledků romských žáků základních škol praktických a romských žáků z běžných základních škol se ukazuje, že rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti jsou pod hranicí statistické významnosti.[53] Výsledky

[53] Autoři sondy připouštějí, že výzkumný vzorek je velmi malý a nelze z něj dělat obecné závěry, nicméně i přesto přináší zajímavé poznatky.

sondy lze zobecnit tak, že ani základní, ani praktické školy nejsou naprosto schopny kompenzovat nepříznivý vliv rodinného zázemí romských žáků (Straková – Tomášek, 2013, s. 48). Zároveň je zřejmé, že aby bylo možno určit, které prostředí je pro romské žáky intelektuálně nejvíce stimulující, bylo by nutno provést longitudinální výzkum s možností sledovat vzdělávací kariéru stejně disponovaných žáků v různých typech škol a ve školách využívajících různých pedagogických přístupů (Straková – Tomášek, 2013, s. 49). Zároveň se také nepodařilo potvrdit, že by vzdělávací výsledky romských žáků ve školách s nízkým zastoupením romských žáků byly jiné než ve školách s vysokým zastoupením romských žáků. Výsledky podmínek pro vzdělání ukazují, že romští žáci mají horší rodinné zázemí než žáci z většinové společnosti: mají méně vybavené domácnosti, k dispozici méně vzdělávacích zdrojů a méně knih. Jejich ekonomický, sociální a kulturní status je nižší, rodiče často nemají plnohodnotné zaměstnání. Mají menší vzdělanostní aspirace než žáci z většinové populace a častěji nejsou schopni plánovat svoji vzdělávací dráhu (Straková – Tomášek, 2013, s. 51).

4.3. Vzdělávání Romů na základních školách a základních školách praktických

Problematika umisťování romských žáků na základní školy praktické je velmi komplikovaná a komplexní. Promítá se do ní vliv tří subjektů, které ne vždy kooperují ve prospěch dítěte. Těmito subjekty jsou rodina, škola a pedagogicko-psychologická poradna. Rodiče romských žáků nejsou vždy dostatečně informováni o tom, co konkrétně pro jejich dítě znamená přechod na základní školu praktickou. Je třeba také zmínit situace, kdy romští rodiče sami usilují o zařazení svých dětí do praktických škol ať už z důvodu snadnějšího získání dobrých známek, bezpečného prostředí či proto, že mají na dané škole již starší sourozence. Fremlová (2014) k tomu uvádí: *Již léta tvrdí někteří pedagogové ve střední a východní Evropě, že segregované nebo speciální vzdělání je v nejlepším zájmu romských dětí. Pilotní průzkum o dopadu vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu, realizovaný organizací Equality, ukazuje, že toto tvrzení není pravdivé: výsledky romských žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnost jsou průměrné nebo se pohybují lehce pod průměrem. Zjištění*

průzkumu rovněž ukazují, že čím více byli romští žáci začleněni v rámci třídy či školy, tím méně bylo problémů týkajících se komunitní soudržnosti v prostředí školy či mimo ni.[54]

V posledních letech, zejména v souvislosti s kauzou D. H. a ostatní versus Česká republika, se objevují tendence více kontrolovat počty romských žáků na základních školách praktických. ČŠI dle své zprávy zjistila nedostatky v zařazování žáků do podpory LMP, souhlasu zákonných zástupců, efektivnosti využívání diagnostických pobytů dětí a velmi malou možnost návratu žáků do hlavního vzdělávacího proudu.[55] *V základních školách praktických byl zjištěn rozpor se školským zákonem. Tyto školy jsou ze zákona školami základními, základní vzdělání podle požadavků RVP však řadě žáků neposkytovaly. Na základě výsledků zjištění lze konstatovat, že nadměrný počet žáků z romského etnika, kteří byli školskými poradenskými zařízeními doporučeni do základní školy praktické bez diagnózy mentálního či jiného zdravotního postižení ve smyslu školského zákona, je nepřímo diskriminační. Podíl 35 % romských žáků ve skupině dětí s diagnózou mentálního postižení je možné kvalifikovat jako diskriminaci*. [56]

Dle sociologického výzkumu Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit[57] mají romští žáci šanci dokončit školu se svými vrstevníky, se kterými ji začali, přibližně poloviční než jejich spolužáci z majoritní populace, horší je situace u romských chlapců než u romských dívek. *Běžné základní školy navštěvuje 72 procent romských dětí (u ostatních dětí činí podíl 92 procent), tj. téměř třetina romských dětí dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud.* V první třídě bývá pro romské děti největším problémem zejména český jazyk. Z domova si děti často do školy přinášejí horší znalost českého jazyka než jejich vrstevníci, navíc často vyrůstaly pouze doma a nepoznaly tak žádnou formu předškolní přípravy (ibid., s. 32). Z faktorů, které s hodnocením romského dítěte souvisejí, se (ze zjišťovaných vlivů) jako důležité ukázalo především rodinné prostředí a zájem

[54] Dostupný z: Fremlová Lucie: Romské děti v hlavním vzdělávacím proudu ve Velké Británii. Dostupný z: http://bit.ly/1zQc6Qs, citováno 18. 3. 2014.

[55] Výzkumná zpráva organizace ERRC Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy uvádí, že během svého výzkumu se badatelé ERRC nesetkali s případem převodu romského dítěte ze zvláštní školy do běžné školy. […] K lednu 2004 podle romských koordinátorů ve Zlínském, Pardubickém a Libereckém kraji nedošlo ve školních rocích 2001/2002 a 2002/2003 v těchto krajích k žádnému převodu dítěte ze zvláštní školy do běžné školy. Podle pracovníka krajského úřadu v Plzni byly ve školním roce 2002/2003 převedeny celkem tři děti ze zvláštní do běžné školy a ve školním roce 2000/2001 bylo jedno dítě převedeno do běžné školy. Podle romského koordinátora v Ústeckém kraji bylo ve školním roce 2000/2001 převedeno pouze jedno dítě do běžné školy. Dostupný z: http://bit.ly/1wyfjwF, cit. 4. 3. 2014, s. 73.

[56] Dostupný z: http://bit.ly/1DbTV5J, s. 27, cit. 25. 8. 2014.

[57] Výzkum je dostupný z: www.msmt.cz/file/1627_1_1/, cit. 4. 3. 2014.

rodičů o vzdělávání dítěte, dále míra absencí dítěte, a také to, zda dítěti někdo pomáhá s přípravou do školy. Nadprůměrně úspěšné romské děti potom také častěji pochází z rodin, kde se hovoří pouze českým jazykem (ibid., s. 53).

Jedním z diskutovaných témat v souvislosti se zařazováním romských žáků do základních škol praktických jsou běžně užívané testy inteligence. Pokud dítě nezná dostatečně jazyk, ve kterém je test prováděn, je postaveno do nevýhodné pozice. Mnohé romské děti mluví romským etnolektem češtiny a jejich znalost češtiny je nižší než u neromských dětí. Tento fakt společně se skutečností, že nenavštěvují školky, nebo navštěvují segregované školky, kde opět tvoří většinu Romové, vytváří pro romské děti jazykovou bariéru. Podle studie organizace Člověk v tísni, o. p. s. ovšem není hlavním důvodem jiného chápání pojmů a tudíž selhávání ve verbálních testech inteligence fakt, že jde o děti romské, ale to, že žijí v sociálně vyloučeném prostředí, na které jsou rodiny adaptovány (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai, 2010, s. 74). Primárním důvodem selhání v testech není státní či národnostní příslušnost, ale to, jak jsou ustaveny významy jazyka, tedy kognitivní modely pro pojmy, které považujeme za samozřejmé a výstižné. *[…] Rozlišit medvědy a panenky, ovoce a pečivo, poznat uklízečku či květináře, ale i porozumět tomu, na základě jakých indicií složit obrázek, jsou věci, které vyplývají z toho, jak rozumíme běžným věcem v naší každodenní realitě. Velmi jednoduše se může stát, že významy mohou být buď neznámé, nebo trochu posunuté, či založené na jiných detailech a souvislostech. […] Pokud nepoužíváme běžně v životě analytické měřítko daných tvarů a nepracujeme v dětském věku s kostkami, skládáním obrázků a hledáním jejich odlišností, odrazí se to samozřejmě na výsledcích testu. Dalo by se říci, že test předpokládá určitou strukturu kognitivních modelů, které jsou pevně svázány s nadindividuálními, kodifikovanými významy jazyka. Pokud dítě nemá ustaveny předpokládané kognitivní modely o zobrazených věcech, jevech a činnostech, může v testu selhávat, aniž to však nutně vypovídá o jeho potenciálu inteligence* (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai, 2010, s. 66).

5. Čtenářská gramotnost a kurikulum

5.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Jedním z hlavních cílů základního vzdělávání by měl být rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a kompetence k celoživotnímu učení. Na dostatečně rozvinuté schopnosti číst text a rozumět závisí nejen vzdělávací úspěch jedince, ale odvíjí se od něj ve velké míře také profesní kariéra, má přesah i do osobního života. Podle publikace Gramotnosti ve vzdělávání může […] *dobře postavená a realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti pomoct těm žákům, jejichž domácí zázemí čtenářství nepodporuje a jejichž školní výsledky jsou tím ohroženy. Pro takové žáky představuje škola jedinou naději, že hendikepy způsobené nepodnětným rodinným prostředím vyrovnají* (Faltýn – Nemčíková – Zelendová, 2010, s. 8).

Současná společnost klade na každého jedince vysoké nároky v oblasti funkční (a tedy i čtenářské) gramotnosti, škola by tedy nesporně měla být místem, kde bude tato dovednost dostatečně rozvíjena. Texty se za poslední desetiletí velmi proměnily, je nutné naučit se orientovat ve zdrojích, vyhodnocovat jejich spolehlivost, pracovat s vertikálním i horizontálním členěním textu, osvojit si práci s nelineárním členěním textu a hypertextem. Zároveň i u profesí, které dříve zacházely s texty jen v omezené míře nebo vůbec, roste potřeba vytvářet a předávat informace v textové podobě.

Ve stávajícím RVP[58] se s pojmem čtenářská gramotnost pracuje zcela okrajově. Termín se v něm sice objevuje, nicméně jen dvakrát, a to pouze u doplňujících vzdělávacích oborů – poprvé u doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova ([…] *umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě,* RVP pro ZV, s. 92), podruhé u doplňujícího vzdělávacího oboru filmová a audiovizuální výchova ([…] *při učení se takto detailní interpretace pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost* (RVP pro ZV, s. 96). Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace pojem zcela chybí. RVP pro vzdělávání žáků s LMP[59] pojem čtenářská gramotnost neobsahuje vůbec, objevuje se jen termín matematická

[58] Dostupný z: http://bit.ly/15DNTPL, cit. 28. 8. 2014.
[59] Dostupný z: www.msmt.cz/file/9781_1_1, cit. 28. 8. 2014.

gramotnost, občanská gramotnost a mediální gramotnost (pokaždé jeden výskyt). RVP nepracuje ani s pojmy synonymními, čtení s porozuměním je definováno pouze jako *prohlubování čtenářských dovedností, tiché čtení s porozuměním; beletrie, odborné texty (slovníky, encyklopedie, jazykové příručky), noviny, časopisy*. Pokud se podíváme na texty v dostupných učebnicích češtiny pro základní školy praktické, které romští žáci ve zvýšené míře navštěvují, typy textů, jejich syntaktická struktura, návaznost textu či témata neodpovídají ani tomuto požadavku.[60]

RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život dnešního jedince. Čtenářská gramotnost je předpokladem osvojení klíčových kompetencí, proto považujeme za alarmující, že není na žádné úrovni RVP ZV stanovena jako významný cíl. Zvládnutí některých složek čtenářské gramotnosti je požadováno jen ve vzdělávacích oblastech, kde se čtení chápe jako tradiční (komunikační a slohová výchova, literatura). Ostatní vzdělávací oblasti se na rozvoj čtenářské gramotnosti nezaměřují, ačkoliv jejich role by mohla být velmi významná.

Objevují se dokonce názory, že čtenářská gramotnost by měla být postavena na úroveň kompetence, protože má obdobnou povahu. *Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů a nelze ji uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností. K tomu přistupuje vlastní obsah čtení a čtenářství, který díky své rozmanitosti vytváří nároky na různé způsoby čtení zvlášť v kombinaci s účelem konkrétního čtení* (Faltýn – Nemčíková – Zelendová, 2010, s. 9).

Jelikož čtenářská gramotnost není dle RVP cílem základního vzdělávání a RVP nijak neurčuje rozsah a způsob jejího vyučování, je na rozhodnutí samotného učitele, zda a jak se bude čtenářské gramotnosti ve výuce věnovat. Sami učitelé v některých případech nemají k dispozici odborné zázemí ani nástroje pro rozvoj čtenářské gramotnosti, neexistují ani kompenzační mechanismy pro žáky ohrožené rizikem nízké úrovně čtenářské gramotnosti. V této souvislosti

[60] Dostupný z: Příloha 1: Ukázka textu z učebnice českého jazyka pro ZŠP.

je na místě zdůraznit roli některých neziskových organizací, které pořádají kurzy pro učitele či nabízejí buď výukové materiály,[61] nebo přímo aktivity pro žáky.[62]

5.2. Standardy český jazyk a literatura

Standardy základního vzdělávání pro vzdělávací oblast český jazyk a literatura s pojmem čtenářská gramotnost také nepracují (resp. pojem se v dokumentu objevuje jednou ve funkci poznámky pod čarou ve znění: *indikátory jsou zaměřené na čtenářskou gramotnost* (Standardy český jazyk a literatura, s. 40). [63] Standardy rozpracovávají vzdělávací výstupy definované RVP, pro oblast prvního stupně jsou stanoveny tyto indikátory: výběr vhodného nadpisu; posouzení pravdivosti/nepravdivosti a toho, zda informace vyplývá z textu; vystižení hlavní myšlenky a nalezení odpovědi, práce s klíčovými slovy, nalezení konkrétní informace, třídění informací. Na druhém stupni se přidává schopnost posoudit názor pisatele textu, analýza textu a schopnost rozpoznat manipulativní strategie v textu. Je zřejmé, že při tvorbě standardů došlo k inspiraci mezinárodními testy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS), stále je ale kladen velmi malý důraz na schopnost žáka posoudit text, ačkoliv jde o oblast, kde velké procento českých žáků selhává.[64]

[61] Např. občanské sdružení Abeceda, http://www.abeceda-os.cz/ a občanské sdružení Kritické myšlení, http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php.
[62] Např. obecně prospěšná společnost Nová škola realizuje v různých regionech projekt Čtenářské kluby, http://ctenarskekluby.cz/.
[63] Dostupný z: http://bit.ly/1Jvuy2w, cit. 27. 8. 2014.
[64] Srov. Národní zpráva PIRLS 2011, dostupný z: http://bit.ly/1C8JNO0, cit. 30. 11. 2014.

Tabulka 6: Indikátory pro měření standardů základního vzdělávání[65]

Výstup dle RVP	Indikátory
Výstupy pro I. stupeň	
Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas	- vybere z nabídky vhodný nadpis - posoudí na základě přečteného textu pravdivost/nepravdivost tvrzeni - posoudí, zda daná informace vyplývá/nevyplývá z textu - vyhledá v textu odpověď na zadanou otázku - vystihne hlavní myšlenku textu
Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává	- vybere z nabídky slov slova klíčová vztahující se k zadanému textu - rozhodne, které informace v textu jsou nepodstatné pro smysl (vyznění) textu - vypíše požadovanou informaci z textu - utřídí přečtené informace, vybere podstatná fakta
Posuzuje úplnost, či neúplnost jednoduchého sdělení	- sestaví jednoduchý slohový útvar (adresa, zpráva, vzkaz, oznámení, pozvánka) - posoudí, zda náležitosti daného slohového útvaru jsou úplné, či zda něco chybí
Posuzuje úplnost, či neúplnost jednoduchého sdělení	- sestaví z vět (či krátkých odstavců) na základě časové a příčinné souvislosti příběh, sdělení - vybere z nabídky větu, která je vhodná jako závěr k dané ukázce
Výstupy pro II. stupeň	
Odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji	- po přečtení textu dokáže vybrat z nabízených možností, co je názorem pisatele textu
Rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj	- rozpozná, zda autor textu je/není nestranným pozorovatelem - analyzuje text a vyvodí závěr vyplývající z textu - rozpozná v textu alespoň jeden manipulativní prvek - zaujme kritický postoj k důvodům, které vedly k manipulaci - vybere dle svého postoje nejpravděpodobnější variantu
Využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát	- vyhledá v textu klíčová slova/termíny spojené s danou tematikou - posoudí, zda daná informace vyplývá/nevyplývá z textu - vyhledá v textu odpověď na zadanou otázku

5.3. Další dokumenty

V roce 2012 vytvořilo MŠMT koncepci Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání,[66] která chápe gramotnosti jako nezbytnou podmínku pro získání klíčových kompetencí i pro dosažení dalších důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy. Koncepce pracuje s termínem základní gramotnosti definovaným jako schopnost číst, psát a počítat a tvořícím předpoklad pro rozvíjení dalších kompetencí. Koncepce zdůrazňuje také ústřední místo konceptu v šetřeních PISA. Čtenářská a matematická gramotnost je

[65] Zpracováno dle Standardů základního vzdělávání pro vzdělávací oblast český jazyk a literatura. Dostupný z: http://bit.ly/1Jvuy2w, cit. 27. 8. 2014.

[66] Dostupný z: http://bit.ly/1z3d7S5, cit. 27. 8. 2014.

požadována v těch úrovních, které jsou potřebné pro získávání dalších gramotností i klíčových kompetencí, úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje výsledky ve všech ostatních gramotnostech.

Čtenářská gramotnost je ve strategii chápána jako *schopnost jedince porozumět textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství*.[67] Text rozlišuje také několik rovin čtenářské gramotnosti: doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení, aplikace, vztah ke čtení.

Strategie pojmenovává možné příčiny klesající úrovně žáků, mimo jiné uvádí nesprávné pochopení významu základních gramotností pro dosahování klíčových kompetencí a dalších cílů vzdělávání; malou pozornost věnovanou čtenářské a matematické gramotnosti při vymezování cílů základního vzdělávání a nízkou náročnost cílů ve srovnání s jinými zeměmi; nedostatečné monitorování procesů a výsledků vzdělávání v oblasti základních gramotností; a zejména malou cílenou podporu žáků, kteří nedosahují potřebných úrovní základních gramotností, jejich učitelů a škol, kde se tito žáci vyskytují ve zvýšené míře. Cílem strategie je iniciace změny v oblasti základního vzdělávání a zvýšení porozumění relevantních cílových skupin prostřednictvím různých opatření (iniciovat veřejnou diskusi, navrhnout realizovatelná opatření, zvýšit informovanost a dosáhnout lepší koordinace různých aktérů v této oblasti). Strategie se, v souladu s praxí jiných zemí, zaměřuje na pět oblastí: (1) kvalitu kurikula a standardů vzdělávání, (2) odměňování učitelů, (3) zlepšování znalostí učitelů a ředitelů škol, (4) hodnocení výsledků žáků a využívání dat o žácích k jejich podpoře, (5) tvorba legislativních dokumentů.

[67] Dostupný z: http://bit.ly/1z3d7S5, cit. 27. 8. 2014.

6. Porozumění textu

6.1. Rozvoj prvopočáteční gramotnosti

Rozvoj prvopočáteční gramotnosti v současné české primární škole vychází zejména z potřeby naučit žáky číst, psát a počítat, schopnost porozumět textu je často rozvíjena až sekundárně. V současné době se vyžívají tři základní metody výuky čtení: analyticko-syntetická, genetická a analyticko-syntetická bez slabik.[68] Efektivita jednotlivých metod výuky čtení ve vztahu ke čtenářské gramotnosti vykazuje mírné rozdíly, např. Výzkum Švrčkové (2011) ukazuje, že na rovinách technika čtení, vztah ke čtení, porozumění, metakognice, vyvozování a aplikace se jako nejúspěšnější jeví žáci vyučovaní genetickou metodou. Také v kvalitě vztahu ke čtení se prokázalo, že celkově kladnější vztah ke čtení měli žáci 1. ročníků vyučovaných metodou genetickou (Švrčková, 2011, s. 454). Výzkum v této oblasti prozatím není příliš rozsáhlý (např. genetická metoda se znovu ve větší míře v českých školách využívá posledních přibližně deset let), a proto zatím nelze vyvozovat jednoznačné závěry, navíc ve shodě s Wildovou zastáváme názor, že v ideálním případě by bylo možné pro každého jednotlivého žáka na základě diagnostiky vybrat vhodnou metodu výuky čtení. *Různým skupinám žáků vyhovují různé typy metod. Tento „typologický přístup" by při implementaci v praxi znamenal, že po předcházející diagnostice by byla žákovi nabídnuta analytická, syntetická či analyticko-syntetická metoda výuky počátečního čtení. Smyslem dnešního hledání není tedy pouze porovnání efektivnosti jednotlivých typů metod. Snahou je hledat, kterému žákovi jaký typ metody bude více vyhovovat, a ten pak pro konkrétního žáka variovat* (Wildová, 2005, cit. dle Wildová, 2013, s. 17).

Pro rozvoj prvopočáteční gramotnosti mají nesporný význam také učebnice. *Komunikačně pojaté učebnice mají být co nejvíc sdělné, oproštěné od mechanického, formálního teoretizování, opřené o (živé) texty, měly by žáky stimulovat k samostatnosti, a to například formou nápaditých, zajímavých úkolů a otázek, které jsou sestaveny tak, že uspokojují potřebu dítěte dozvědět se něco nového, potřebného, svým způsobem překvapivého. Systémově zpracované mluvnické a pravopisné učivo sice scházet nemůže, neslouží však samo o sobě jako*

[68] Více o těchto i dalších metodách viz Švrčková, 2011; Wildová, 2013; Vykoukalová – Wildová, 2013.

cíl výkladů, nýbrž jako prostředek, který žákům v různých situacích umožní komunikovat lépe, srozumitelněji, vhodněji, než kdyby se s tímto učivem žák neseznámil (Svobodová, 2000, s. 117). Slabikáře určené pro první ročník jsou ve velké většině případů z hlediska zajímavosti textů pro dětské čtenáře zcela nedostačující, až paradoxní je skutečnost, že kvalita textů nepatří mezi sledovaná kritéria pro udělení schvalovací doložky MŠMT.[69] Je na místě zamyslet se nad otázkou, zda je účelem výuky čtení v prvním ročníku opravdu jen zvládnutí technické stránky čtení, tedy dekódování písmen, nebo zda se má již v tomto okamžiku rozvíjet vztah žáků ke čtení a čtenářská gramotnost. Pokud vybereme druhou možnost, dojdeme závěru, že současné slabikáře pro 1. ročník toto zatím zdaleka nenaplňují. *[…] od kdy je vhodné dětem předkládat text, který je nositelem smyslu? Když to nemá být první čtvrtletí školní docházky, tak které? Druhé nebo třetí? Nemyslím si, že je ve čtenářství nějaké období, kdy se mají číst nesmysly nebo kdy dětem máme říkat, že musejí číst slova, která nedávají smysl, a až se to naučí číst plynule, předložíme jim konečně něco smysluplného* (Breníková, 2012, s. 20).

6.2. Diferenciace čtení

Šebesta (2005) uvádí základní klasifikaci úrovní čtení ve dvou kategoriích: čtení základní a pokročilé; základní (elementární) čtení jako schopnost dekódovat písmena a znaky je dovednost technická a žáci si ji osvojují v průběhu prvních dvou let školní docházky. Pokročilé čtení má tři úrovně – v první úrovni je vyžadováno co nejúplnější porozumění obsahu čteného textu (čtení s porozuměním). Nejde už o záležitost plně automatizovanou, vyžaduje účast lidského vědomí, soustředění, dostatečnou rychlost čtení a dostatečnou kapacitu krátkodobé a střednědobé paměti. Další úrovní je čtení analytické, ve kterém jde o odhalení skrytých významů, postojů a prožitků autora, jde o poměrně náročný stupeň a vyžaduje skutečnou analýzu textu. Nejvyšším stupněm je zhodnocení textu, které vyžaduje zhodnocení významu textu pro čtenáře, zhodnocení záměru autora, zhodnocení postojů a situace autora.

[69] Za důležité považujeme zmínit skutečnost, že mezi kritéria hodnocení učebnic vztahující se k použitým textům patří pouze: (1) otázka vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví, (2) obtížnost textu ve vztahu k cílové skupině žáků a (3) motivační úroveň textové části učebnice. Zdroj: http://bit.ly/18lMG1w, cit. 29. 8. 2014.

Čtení je možno dále diferencovat podle různých aspektů, např. čtení pozorné, aktivní a rychlé (Šebesta, 2005, s. 89–92), podle cíle čtení praktické, věcné a kritické (Šebesta, 2005, s. 92–100).

Tabulka 7: Dovednost číst a její diferenciace v komunikační výchově[70]

Čtení	Cíl čtení	Speciální zaměření	Dovednosti a znalosti
Praktické	Umět zaměřit čtení podle potřeb praktického jednání	Čtení instrukcí a pravidel Čtení vyhledávací Čtení orientační	Čtení pozorné Čtení rychlé Znalost orientačních prvků v textu (rámcové složky, členění)
Věcné	Získat a zhodnotit maximum věcných informací obsažených v textu	Čtení studijní Čtení přípravné Otázky k textu Podtrhávání Marginální poznámky Výpisky, výtah, osnova	Čtení aktivní Čtení analytické • Určování významů slov • Presupozice • Konverzační implikatury Čtení hodnotící
Kritické	Zjistit a zhodnotit autorovy záměry vůči čtenáři Odlišit korektní a nekorektní působení Bránit se proti manipulaci		Čtení analytické • Zjištění autorova záměru • Zjištění nezáměrného působení Čtení hodnotící • Korektní a nekorektní působení • Formulování postojů k textu (a případná reakce na něj)

6.3. Procesy porozumění textu

Porozumění textu je proces náročný a vyžadující zapojení mnoha kognitivních procesů. Gavora (1991) vymezuje tři fáze recepce textu: vnímání, porozumění, zapamatování (podobně také Liptáková, 2011). Porozumění textu je psycholingvistická činnost, dochází při ní ke třem druhům spojení: (1) spojení mezi jevy objektivní reality a prvky textu, které tyto jevy označují, (2) spojení mezi jednotlivými prvky textu (slova, věty, nadvětné útvary), (3) spojení mezi prvky textu a prvky vědomostní struktury recipienta (Gavora, 1991, s. 23). Porozumění má vztahový charakter. Může vzniknout jen tehdy, když recipient identifikuje prvky textu, objektivní reality a vlastní vědomostní struktury a dává je do vztahů. Až na základě usouvztažnění těchto prvků je možné odkrývat významy (ibid., s. 23).

[70] Převzato a upraveno dle: Šebesta, 2005.

Technické čtení, tedy čtení ve smyslu dekódování písmen a jejich převodu do mluveného jazyka, není zárukou čtení s porozuměním (nicméně je jeho nezbytnou podmínkou). *Na Slovensku, ale i v Čechách přetrvává zastaralá koncepce pojetí čtení, potažmo gramotnosti, která se věnuje zejména preciznímu, bezchybnému a současně rychlému čtení, aniž by byla výrazněji sledována dovednost přečtenému porozumět* (Metelková Svobodová, 2013, s. 46).

Dle publikace Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (Košťálová – Šafránková – Hausenblas – Šlapal, 2010) se ve čtenářské gramotnosti prolíná 6 rovin: (1) vztah ke čtení, (2) doslovné porozumění, (3) vysuzování, (4) metakognice, (5) sdílení a (6) aplikace. Šebesta (2005) vymezuje pokročilé čtení jako hierarchii dovedností: (1) *dešifrování grafického záznamu a základní porozumění,* (2) *co nejúplnější porozumění obsahu čteného textu,* (3) *čtení analytické – odhalování skrytých, nikoli výslovně vyjádřených významů, záměrů, odhalení citů, postojů, prožitků a motivů autora, pochopení významů konotovaných,* (4) *zhodnocení textu a sdělení, které nese – zhodnocení jeho užitečnosti, významu pro čtenáře a pro jeho záměry, zhodnocení záměrů autora* (Šebesta, 2005, s. 88). V gramotnostním pojetí výuky v primární škole pak Švrčková uvádí tyto dovednosti: (1) vnímání textu (v plném rozsahu – významu), (2) prožívání textu (kladný vztah a postoje k procesu čtení), (3) hledání vlastní hodnoty (vytváření si názoru, postoje), (4) porozumění textu, (5) hledání souvislosti s předchozími informacemi, (6) identifikace informací, (7) tvořivé uplatnění informací (řešení problému, originalita, inspirace), (8) analýza textu (ve vztahu k významu pro život) a (9) hodnocení textu (Švrčková, 2011, s. 52).

Petty (1996) zmiňuje tři přístupy ke studiu formou čtení: (1) povrchový přístup, při němž jsou žáci pasivní a chtějí zvládnout celé téma, naučit se co nejvíc stran, najít správné odpovědi nebo naučit se látku doslova; (2) hloubkový přístup, při němž jsou žáci duševně aktivní a chtějí znát hlavní myšlenky, téma jako celek, souvislosti, logiku argumentace, smysl určitých nejasných částí, oprávněnost závěrů, na čem je argumentace postavena, co znamená obsah textu ve svých důsledcích a (3) nulový přístup, při němž žáci pouze mechanicky pročítají text.

6.3.1. Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Při práci s textem žák používá různé postupy, resp. strategie, které slouží k tomu, aby textu rozuměl. Některé z nich používá záměrně, jiné nezáměrně. Terminologie v této oblasti je

značně rozkolísaná, Najvarová (2010) se pokusila terminologii jasněji vymezit. *Metody práce s textem jsou činnosti učitele, který je v interakci se žáky využívá k dosažení cíle (např. naučit žáky číst s porozuměním, vyhledávat informace, kriticky hodnotit obsah přečteného). Pokud si žák tyto postupy zvnitřní a začne je uvědoměle a záměrně používat během čtení (resp. před čtením nebo po ukončení čtení), pak je označujeme jako čtenářské strategie. Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a používá je, aniž si je uvědomuje, se stávají čtenářskými dovednostmi* (Najvarová, 2010, s. 51). Čtenářské dovednosti Najvarová definuje jako *automatické činnosti, které ústí v dekódování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly* (Najvarová, 2010, s. 51). Oproti tomu *čtenářské strategie jsou záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu* (Najvarová, 2010, s. 51). Čtenář využívá čtenářské strategie zejména v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Hledá proto způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle. Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie se liší záměrností a stupněm zautomatizování. Mohou směřovat ke stejnému cíli a vyústit ve stejný výsledek (Tabulka 8).

Tabulka 8: Aspekty strategického a dovednostního čtení[71]

	Strategické čtení	**Dovednostní čtení**
Uvědomění	Vyšší	Nižší
Použití	Záměrné	Nezáměrné
Porozumění	Kontrolované	Nekontrolované
Automatizace	Uvědomované	Neuvědomované
Obtížnost textu	Vysoká	Nízká

Oddělení automatických procesů a záměrně kontrolovaných procesů je důležité pro porozumění tomu, jak se žáci učí číst. *Když mají žáci silné znalosti a čtou jednoduché texty a mají plnit jednoduché cíle, můžou aplikovat své běžné dovednosti. Naopak, když jsou jejich znalosti povrchní, texty jsou obtížné a čtenářské úkoly jsou komplexní, je vyžadováno více strategické čtení* (Afflerbach – Pearson – Paris, 2008, s. 365). Dovednosti tedy dovolují vysokou úroveň výkonu s malým úsilím, zatímco užití strategií je motivováno komplexností čtecího procesu.

[71] Převzato a upraveno dle: Najvarová, 2010, s. 52.

6.3.2. Klasifikace čtenářských strategií

Čtenářské strategie je možno klasifikovat podle různých hledisek, např. Najvarová (2010) uvádí klasifikaci (1) dle typu čtení, kdy každý druh čtení vyžaduje jiné strategie, např. kurzorické čtení, studijní čtení, (2) podle fází čtenářského procesu: před čtením, během čtení a po čtení, (3) podle přístupu k učení z textu – povrchový a hloubkový. Povrchový styl charakterizuje mechanické, pamětní učení předložených informací bez pochopení smyslu čteného. Hloubkový styl učení z textu vykazuje snahu o porozumění souvislostem mezi informacemi v textu, ale i porozumění souvislostem mezi přečteným textem a vnějším světem.

Jinou klasifikaci čtenářských dovedností představuje výzkum PIRLS, který vymezuje sedm dovedností: (1) určit hlavní myšlenku textu, (2) vysvětlit nebo doložit porozumění obsahu, (3) srovnat přečtené s vlastní zkušeností, (4) srovnat přečtené s jinými texty, (5) předvídat, co se stane dále v textu, (6) udělat zobecnění a závěr z přečteného, (7) popsat styl nebo strukturu textu (Kramplová – Potužníková, 2005, s. 68).

Najvarová (2010) vymezuje sedm čtenářských strategií: (1) propojování informací, (2) vytváření mentálních obrazů, (3) kladení otázek, (4) identifikace hlavních myšlenek, (5) vytváření souhrnů, (6) kontrolování, (7) hodnocení. Dle závěrů výzkumu, který realizovala mezi žáky prvního stupně základních škol, žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější, používají čtenářské strategie častěji než žáci méně úspěšní, a to u všech zkoumaných strategií. *Častěji se objevovalo použití základních strategií vytváření souhrnů, identifikace hlavních myšlenek a kladení otázek. Velmi silné zastoupení má dílčí čtenářská strategie přeformulování (vytváření souhrnů). Vysvětlení spatřujeme ve vyjádření žáků, že porozumění čtenému textu zjišťují učitelé prostřednictvím vyjádření obsahu vlastními slovy* (Najvarová, 2010, s. 59). *Výsledky výzkumu také naznačují, že žáci zkoumaných tříd nejsou k používání čtenářských strategií ve školách systematicky vedení, zdá se, že podstatnou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti zastává rodinné zázemí žáků. Z výpovědí žáků vyplývá, že učitelé nezohledňují individuální možnosti žáků, nepodporují aktivní práci s textem (např. vyhledávání v doplňkových zdrojích, rozvoj tichého čtení, samostatné zpracování informací), dávají přednost frontální práci s texty, především s učebnicí, v hodinách převládá hlasité předčítání textů* (Najvarová, 2010, s. 61–62).

Šafránková (2012) vymezuje na základě publikace Daily Reading Comprehension[72] šest čtenářských dovedností: (1) najít hlavní sdělení textu, (2) určit hlavní postavy, (3) všímat si porovnání či kontrastu, (4) sledovat posloupnost či chronologii v textu, (5) používat vodítek v textu pro předvídání, jak bude text pokračovat, (6) rozlišit, co je v textu vymyšlené (neskutečné) a co je reálné.

Používání čtenářských strategií rozlišuje mezi dobrými a špatnými čtenáři, je klíčem k úspěšnému čtení. *Efektivní čtenáři čerpají ze škály strategií, které jsou určeny účelem čtení, druhem textu a kontextem. Zdatní čtenáři předvídají a zkouší výběrem minimální vizuální informace konzistentní s jejich predikcí* (Wallace – Candlin – Widowson, 1992, s. 42).

McEwan-Adkins – Burnett (2013) charakterizují čtenáře využívajícího čtenářské strategie jako někoho, kdo aktivuje předchozí znalosti a dovednosti a vytváří spojení mezi čteným a zkušeností, je schopen přizpůsobit rychlost svého čtení a prolétnout přečtený text tak, aby našel odpověď na danou otázku nebo vyřešit problém, sleduje své porozumění během čtení a dokáže zastavit, pokud je třeba, a uvědomit si, čemu nerozumí, je vytrvalý v konstruování významu z textu, je zvyklý přečíst si znovu pasáž, které nerozumí, vyhledat si neznámé pojmy, pokládat otázky vrstevníkům nebo učitelům, vyhledat si jednodušší nebo přístupnější text, který poskytuje podobné informace. Je schopen identifikovat hlavní myšlenky a napsat shrnutí, uvědomuje si význam grafického zpracování textu a jeho pomoc s porozuměním a zapamatováním textu.

Nestrategičtí čtenáři se pokoušejí vytvářet spojení s nepodstatnými zkušenostmi a informacemi, nebo nevědí, že by tato spojení mohli vytvářet. Slepě hádají, co text znamená, co bylo jeho účelem, po prvním přečtení textu si neuchovají obecnou představu o jeho obsahu, opětovným čtením nejsou schopni prohloubit porozumění textu, čtou bezmyšlenkovitě bez ohledu na potřebu rozumět, shrnout a propojit čtené s tím, co již vědí. Nemají schopnost poznat, co je důležité a zabředávají do zbytečných detailů. Nenaučili se, jak si udělat jednoduché poznámky sloužící k porozumění a zapamatování obsahu.

Občanské sdružení Abeceda vydalo pro žáky základních škol pomůcku pro osvojení si čtenářských strategií, záložku skřítka Šotka.[73] Šotek dětem představuje 9 čtenářských strategií,

[72] Daily Reading Comprehension. Evan-Moore, 2010.
[73] Dostupný z: http://bit.ly/1yWnKaY, cit. 7. 8. 2014.

které jim pomůžou stát se dobrými čtenáři. Jsou to tyto strategie: předvídej, pokládej si otázky, hledej souvislosti, když něčemu nerozumíš, postarej se o nápravu, představuj si, vyber, co je důležité, přemýšlej jako detektiv, shrnuj vlastními slovy a zhodnoť.

Robb popisuje chování dobrých čtenářů a strategie, které k úspěšnému čtení používají:

Tabulka 9: Strategie a chování dobrých čtenářů[74]

Strategie a chování dobrých čtenářů	
Chování	**Čtenářská strategie**
Užívají obraznost k porozumění čtení a potěšení z něj	Vizualizace
Vybírají si knihu odpovídající úrovni jejich čtení	Výběr knih
Znají účel textu a umějí si stanovit vlastní účely čtení	Rychločtení, ptaní se, předvídání
Předvídají a poté čtou, aby si potvrdili nebo vyvrátili svůj odhad	Vytvářejí predikce
Vybavují si detaily toho, co čtou	Dělají pauzy/shrnují, převypravují, dělají si poznámky
Přizpůsobují tempo čtení úkolu nebo textu	Sledují tempo čtení, rychločtení
Řeší (objasňují si) zavádějící části	Opětovné čtení, přemýšlejí nahlas, používají kontextová vodítka
Ptají se a čtou, aby dostali odpovědi na své otázky	Ptaní se, nastavování účelu, opětovné čtení, rychločtení
Vybírají a používají nová a zajímavá slova z textu	Používají kontextová vodítka, skáčou v textu, pokračují a opětovně čtou, rozšiřují slovní zásobu
Užívají informace k přemýšlení a vytváření spojitostí	Hledají explicitní nebo vyvozená data z textu, aby podpořili své myšlenky; dělají si poznámky
Zkoumají informace v textu tak, aby hlouběji porozuměli	Reflexe, ptaní se, opětovné čtení
Užívají text k prozkoumání skrytých významů	Vyvozují, usuzují, hledají příčiny, porovnávají
Pokud potřebují, vyhledají pomoc	Sledují sama sebe
Užívají znalosti, které již mají o různých typech textů	Užívají předchozí znalosti

Oakhill – Cain (2004) uvádějí tyto podmínky porozumění textu: (1) rychlost a efektivita dekódování slov a sémantický význam, (2) rozvoj slovní zásoby, (3) rozvoj syntaxe, (4) porozumění struktuře textu (identifikace hlavních myšlenek textu, citlivost k hierarchické struktuře textu, porozumění logické struktuře textu, (5) učení se dělat závěry, (6) sledování porozumění, (7) čtenářská zkušenost a (8) účel čtení a motivace ke čtení.

6.4. Výzkumy PISA a PIRLS

Předmětem zájmu mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti[75] PISA a PIRLS je odlišná věková kategorie žáků, šetření PISA se zaměřuje na žáky ve věku 16 let, PIRLS hodnotí

[74] Převzato a upraveno dle Robb, 1996, s. 9.
[75] Předmětem našeho zájmu je čtenářská gramotnost, na další části zmíněných výzkumů (matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost) se nezaměřujeme.

čtenářskou gramotnost žáků ve věku 9 a 10 let. Zkoumání čtenářské gramotnosti se v obou výzkumech zaměřuje na tři základní aspekty, které jsou nazývány různě, jejich význam je ale analogický (Kramplová – Potužníková, 2005, s. 83). Jde o postupy neboli procesy porozumění, obsah a situace neboli čtenářské záměry. V oblasti čtenářské gramotnosti je tento aspekt reprezentován typem činnosti, kterou mají žáci při řešení úkolu vykonávat, jde tedy o různé čtenářské dovednosti.

Výzkum PIRLS testuje tři aspekty čtenářské gramotnosti:

1. účely čtení,
2. postupy porozumění,
3. čtenářské chování a postoje

Účely čtení představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. Konkrétnímu účelu zpravidla odpovídá i určitý druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit. PIRLS se soustředí na dva účely čtení, do nichž lze zahrnout většinu toho, co žáci mladšího školního věku čtou ve škole i mimo ni. Jde o čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost) a o čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání). **Postupy porozumění** jsou ve výzkumu PIRLS činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. Ve výzkumu jsou sledovány čtyři postupy porozumění (1) vyhledávání informací, (2) vyvozování závěrů, (3) interpretace, (4) posuzování textu (srovnání postupů porozumění PISA a PIRLS viz Tabulka 10).

Výzkum PISA se zaměřuje na tři okruhy dovedností:

1. získávání informací
2. zpracování informací
3. zhodnocení textu

Při uplatňování dovedností z prvních dvou okruhů získávání informací a zpracování informací se čtenář zaměřuje zejména na informace či vztahy v textu samotném. Při uplatňování dovedností třetího okruhu zhodnocení textu pracuje čtenář zejména se znalostmi, které si osvojil dříve nebo v jiném prostředí (Palečková – Tomášek – Basl, 2010, s. 12).

Tabulka 10: Postupy porozumění

Postupy porozumění	
PIRLS	**PISA**
Získávání explicitně uvedených informací	Získávání informací
Vyvozování přímých závěrů	
Interpretace	Vytvoření interpretace
Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu	Zhodnocení textu

7. Východiska pro výzkumnou část

Schopnost číst s porozuměním a zpracovávat informace z různých zdrojů a různými kanály je jedním ze základních předpokladů úspěšného zapojení jedince do dnešní společnosti. Čtenářství a rozvinutá čtenářská gramotnost jsou jedním z významných faktorů určujících úspěšnost žáků ve škole. Čtení není činnost, kterou si jedinec osvojí spontánně a přirozeně pouze tím, že bude vystaven poslechu čteného textu. Čtení je aktivní činnost, která vyžaduje od čtenáře intenzivní zapojení, trpělivost a vytrvalost. *Na rozdíl od jiných dovedností (chůze, řeč) je čtení dovednost historicky nová, takže dítě k ní prostě nedozraje (chůze), ani nestačí, aby jí bylo pouze vystaveno (řeč)* (Mertin, 2003, s. 305).

Proces budování čtenářské kompetence a rozvoje čtenářské gramotnosti je dlouhý a nepřináší okamžité výsledky. Budoucí čtenář musí dozrát k poznání, že čtení je činnost, která má význam pro něj osobně, nikoliv jen pro školní výsledky. Prožitek z četby se nedostavuje ihned, dítě se musí naučit, jak se „začíst“ i jak si vybrat vhodnou knihu ke čtení. *Stane se, že sám text klade porozumění velké překážky a čtenář, nechce-li knihu nebo text odložit, musí vynaložit značné úsilí, aby se s nimi vypořádal. Čtení nepředkládá hotové obrazy, čtenář je odkázán na svou vlastní představivost. Čtení je z větší části nespolečenské, odehrává se stranou dynamických dějů. To jsou jen některé z příčin, proč čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých, a navíc podpory v pravý čas a v užitečné podobě* (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, s. 6).

Romští žáci patří do rizikové skupiny ohrožené rozvojem funkční negramotnosti. Jako určující faktory tohoto zvýšeného rizika bývají uváděny: příslušnost k etnické minoritě, příslušnost k sociálně slabé vrstvě, kulturně odlišné prostředí, nezaměstnanost (srov. Průcha, 1992; Doležalová, 2005).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou v předškolním věku klíčové faktory spojené s domácím gramotnostním prostředím (vzdělání rodičů, rodinné čtenářské aktivity, komunikační zvyklosti v rodině, postoje rodičů k četbě, očekávání kladená na děti, počet a dostupnost knih v domácnosti). Z dalších faktorů domácího gramotnostního prostředí bývají jako významné pro rozvoj čtenářské gramotnosti uváděny socioekonomický status, materiální vybavení domácnosti a počet sourozenců.

Z hlediska školy bývají jako klíčové označovány tyto vlivy: organizace a vedení systému výuky, personální a materiální podmínky školy, systém spolupráce s rodiči, atmosféra školy, přímé vyučovací aktivity ve třídách, kvalifikovanost pedagogů a schopnost pedagoga propojit vzdělávání s reálným prostředím, účast školy v různých projektech, velikost třídy a informační gramotnost pedagogů.

V souvislosti se vzděláváním romských žáků a s předpoklady rozvoje jejich čtenářské gramotnosti lze tedy uvažovat o těchto prediktorech:

1. Vzdělání rodičů

   Úroveň vzdělání romského obyvatelstva v ČR je dlouhodobě velice nízká, příliš se nezvyšuje ani mezigeneračně. Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2012[76] uvádí: *Významný podíl romských žáků přechází do učňovských oborů ukončených výučním listem. Jen nízký podíl přechází do studia středoškolských oborů ukončených maturitou, což se projevuje i na velmi nízkém podílu romských studentů, kteří pokračují ve studiu na vyšší odborné či vysoké škole. Nedaří se tedy zvýšit vzdělanostní úroveň Romů, která je základním předpokladem pro zlepšení jejich situace na trhu práce a jejich společenské pozice.* Klíčovou roli pro rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte má zejména vzdělání matky. Výzkum o postavení romských žen v České republice[77] ukazuje, že romské ženy mají převážně základní vzdělání či střední školu bez maturity. Ještě nižší úroveň vzdělání obyvatel sociálně vyloučené lokality uvádí Morvayová: *Většina obyvatel lokality má nejvýše základní vzdělání. Střední školu bez maturity mají pouze jednotlivci. Vyšší vzdělání s maturitou nemá nikdo* (Morvayová, 2008, s. 35).

   V naší společnosti vzdělanostní dráhu jedince silně podmiňuje vzdělanostní reprodukce. Mnoho romských žáků neukončí povinnou školní docházku v 9. ročníku, případně nepokračuje ve studiu na středních školách.[78] Podle teorie vzdělanostní reprodukce ekonomický a společenský status rodičů výrazně ovlivňuje budoucí status

[76] Dostupný z: http://bit.ly/15DPZ1V, cit. 25. 8. 2014.
[77] Dostupný z: http://bit.ly/1u6kMuL, cit. 14. 1. 2015.
[78] Podle ČŠI významný podíl romských žáků předčasně ukončuje vzdělanostní dráhu a nepokračuje ve studiu na střední škole (odhadem 15 %), případně přechází do učňovských oborů (58 %). Získání výučního listu jim však už neumožňuje přechod na vyšší odborné a vysoké školy. Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2012, dostupný z: http://bit.ly/15DPZ1V, cit. 26. 8. 2014.

dětí. Situace v rodinách romských dětí je v tomto ohledu velmi podobná situaci v rodinách dělníků. Katrňák (2004) ve své práci předkládá typologii charakteristických vazeb mezi rodinou a školou na příkladu dělnické rodiny a rodiny vysokoškoláků. Odlišuje volný vztah mezi rodiči, dětmi a školou v dělnických rodinách na straně jedné a soudržný vtah mezi zmíněnými subjekty na straně druhé.[79] Pro soudržný vztah je charakteristické, že rodiče na sebe přejímají část zodpovědnosti za vzdělání dítěte, za domácí přípravu a její systém, aktivně se podílejí na výběru školy a zájmových aktivit dítěte, orientují se na vzdělání a sociální status, nikoliv jen na materiální efekt vzdělávání. Oproti tomu rodiny s volným vztahem ponechávají dítěti zdánlivě větší možnost volby a větší zodpovědnost (domácí příprava, vzdělávací strategie, systém domácí přípravy, výběr volnočasových aktivit), neposkytují mu ale podporu v rozhodování a nedokážou mu vybrat vhodný směr.

Tabulka 11: Srovnání konceptu volného a soudržného vztahu[80]

	Volný vztah – dělnická rodina	Soudržný vztah – rodina vysokoškoláků
Zodpovědnost za vzdělání	Učitel, škola, žák	Žák, rodiče, učitel
Domácí příprava do školy a její intenzita	Nahodilá, když je to nutné, především u mladších dětí	Systematická s podporou dalších vzdělávacích aktivit
Význam známek	Odpovídající vědomostem a nadání dítěte (na co má a nemá)	Odpovídá rozsahu a kvalitě domácí přípravy, učení, zájmu, nepochybují o jeho nadání
Systém domácí přípravy	Bez zprostředkování učiva a vysvětlování, bez podpory	S porozuměním, zájmem, dozor nad přípravou
Výběr školy	Pasivní podle dostupnosti (vzdálenosti)	Aktivní podle kvality a pověsti školy
Volba zájmových aktivit	Vybírá samo dítě podle zájmu, aby poznalo, co ho baví	Vybírá rodič podle toho, co je dobré pro jeho vzdělání
Participace na školním dění	Bez aktivního zájmu o školu	Angažovanost ve prospěch školy
Vzdělávací aspirace rodičů	Nízké	Vysoké
Vzdělávací strategie	Bez opory, nahodilé, korkové zátky plující na vodě	S oporou a promyšlenou strategií, silné vedení rodičů
Statusová strategie	Orientace na práci a peníze, materiální stránka	Orientace na vzdělání a sociální status – postavení ve společnosti a prestiž

České školství vykazuje silnou vazbu mezi rodinou žáka a školou, děti z rodin, kde se jim nedostává dostatečné podpory pro jejich vzdělávání, jsou tedy znevýhodněny.

Problémem přitom není, že by děti z nižších sociálních vrstev neměly takové nadání jako děti lépe společensky postavených rodičů, problémem je, že jsou to právě děti z nižších

[79] Tuto typologii pochopitelně nelze aplikovat absolutně, v obou skupinách se najdou rodiny neodpovídající popsaným charakteristikám.
[80] Převzato a upraveno dle: Katrňák, 2004.

sociálních vrstev, které škola podle svých standardů označuje jako děti bez talentu, nadání, schopností a píle, čímž odděluje sociálně výše postavené od sociálně níže postavených, a zavádí tak obdobné sociální hranice, jaké kdysi existovaly v tradiční společnosti (Katrňák, 2004, s. 19).

Nabízí se tedy předpoklad, že pokud by romské děti měly náležité podmínky pro učení a byly by na ně kladeny odpovídající nároky, měly by schopnost dosáhnout vyšší úrovně vzdělání, než je tomu obvykle dosud. Tento předpoklad potvrzují např. Equality (2009), Rona – Lee (2010), Fremlová (2014).

2. Nezaměstnanost

   Úspěšnost Romů na pracovním trhu negativně ovlivňuje nízká úroveň vzdělání a kvalifikace. Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2013[81] udává, že se míra nezaměstnanosti Romů žijících na území sociálně vyloučených lokalit v některých regionech pohybuje v rozmezí 70–100 %.

3. Nízký socioekonomický status

   Špatné materiální a prostorové zázemí pro školní přípravu – život v sociálním vyloučení – s sebou nese zvýšenou pravděpodobnost neuspokojivé materiální a sociální situace, nedostačujících podmínek pro domácí přípravu do školy i pro odpočinek a zdravý spánek (GAC, 2006; Kaleja, 2011; Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013, 2014). Příklad z publikace Nemoc bezmocných ilustruje podmínky, které má romský žák pro doučování:

   Práce s Říšou a úvodní vyšetření probíhala v bytu, který se skládá z jednoho pokoje (cca 20–25 m²), obývaného oběma rodiči se 4 dětmi ve věku od 4 do 13 let. Místnost je jakoby rozdělena na 3 zóny. V přední části u dveří má matka prostor k vaření (lednička, sporák). Vedle je umístěna válenda se stolkem a skříňkou. Ve zbylé části místnosti je velká postel, před kterou stojí televize. Společné sociální zařízení, které je v dezolátním stavu, je na chodbě (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai, 2010, s. 34).

4. Absence textových médií

   Děti žijící v nevyhovujících bytových podmínkách a jejichž rodiče mají nízké nebo žádné formální vzdělání jsou ohroženy také omezeným kontaktem s textovými médii (ať už

[81] Dostupný z: http://bit.ly/1zQec2O, cit. 13. 1. 2015.

tištěnými, nebo dostupnými prostřednictvím počítače, tabletu apod.). Zpráva o situaci romské menšiny za rok 2012[82] uvádí, že v ČR měly romské domácnosti, kde vyrůstalo alespoň 1 dítě ve věku 3–5 let, v průměru 7 knih.

V pokoji jsme během návštěv nezaregistrovali ani jednu dětskou knížku, hračky, pastelky, omalovánky, papíry apod. Matka říká, že měl Říša malou knížku o zvířátkách, ale brzy o ni přišel, roztrhala se. Jinou knížku již nemá. (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai, 2010, s. 34).

[…] Vůbec jsme se v romských rodinách nesetkali s textovými médii. Jedinými knihami jsou zřejmě školní učebnice.

T.: Mají třeba knížku a čtou si doma?

Paní Z.: Jo, třeba doma čtou nebo já jim třeba napíšu nějaké příklady, vždycky jim třeba dám, oni si to vypočítají a mají to v pořádku (…) Tak třeba já jim řeknu vem si knížku čti nebo si počítej nebo takhle.
Zdá se, že slovní spojení „číst knížku" je synonymem pro domácí přípravu do školního předmětu čtení, pro děti asi nepříjemnou povinnost (Dřímal, 2004, s. 87).

Knihovničku nebo něco takového v bytě nemají, chlapec má všeho všudy asi tři knihy pohádek a jednu starší encyklopedii o lidském těle ve značně dezolátním stavu. Je zvláštní, že ke knihám i čtení má vybudovaný poměrně silný vztah, ačkoliv v bytě moc knih nemají a nikdo ho doma asi k této činnosti ani nikdy moc nevedl. (Dřímal, 2004, s. 88).

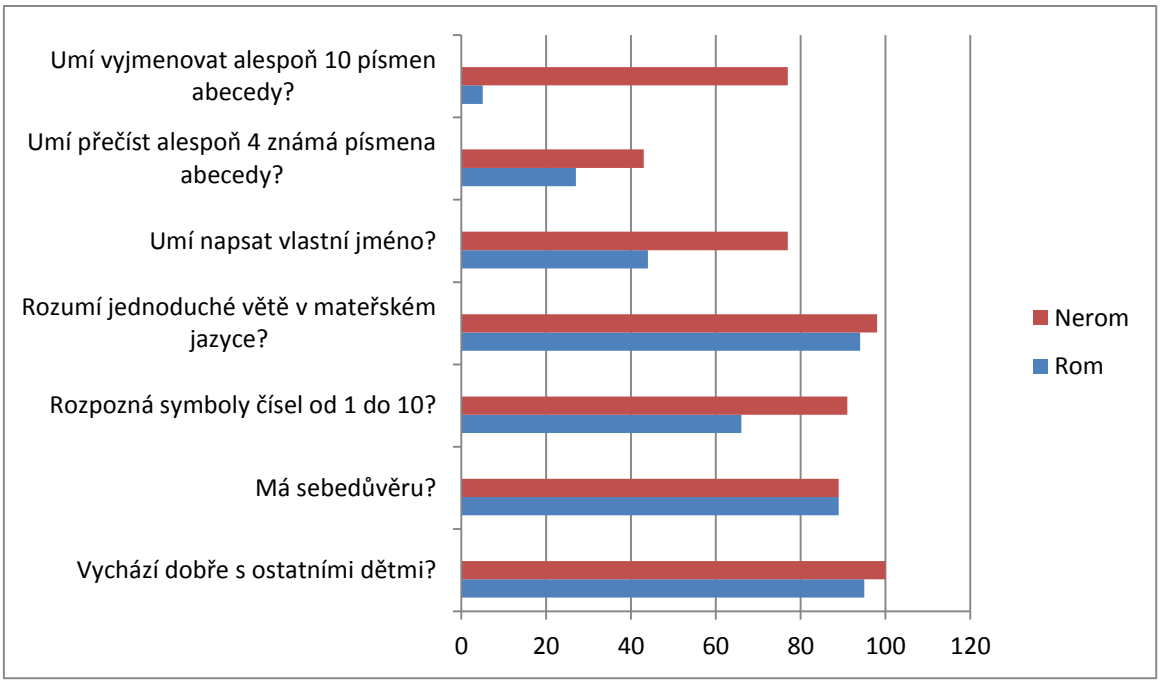
5. Nízké nebo nulové čtenářské aktivity rodičů s dětmi

   Tento faktor opět bezprostředně souvisí s nízkou úrovní vzdělanosti, která je jedním z průvodních rysů života v sociálním vyloučení. Pokud rodiče sami nečtou a nejsou zaměstnáni v profesích vyžadujících práci s textovými materiály (resp. nejsou zaměstnáni vůbec), lze předpokládat, že jsou čtenářské aktivity romských rodičů spíš nízké.

[82] Viz http://bit.ly/15DPZ1V, cit. 25. 8. 2014.

Zpráva o situaci romské menšiny za rok 2012[83] uvádí, že 50 % romských rodičů se věnovalo v posledním týdnu prohlížení nebo čtení knih s dětmi, 51 % rodičů s dětmi kreslilo nebo malovalo a 21 % rodičů učilo děti číst nebo psát (Zpráva o situaci romské menšiny, s. 65). To jsou poměrně příznivé výsledky, nicméně při srovnání úrovně znalostí romských dětí a neromských dětí, které absolvovaly předškolní přípravu, dojdeme k závěru, že romské děti za neromskými zaostávají ve schopnosti identifikovat alespoň 10 písmen, napsat své jméno, přečíst 4 známá písmena abecedy či rozpoznat symboly čísel od 1 do 10 (Graf 1).

Graf 1: **Výsledky učení**[84]



6. Nedostatečně rozvinutý jazykový kód v češtině a chudá slovní zásoba

Mnoho romských děti při vstupu do školy ovládá pouze substandardní varietu češtiny ovlivněnou mnoha prvky z romštiny, případně etnolekt. Nemají dostatečné řečové vzory, pokud rodiče neovládají dobře češtinu, nemohou roli těchto vzorů plnit. *Dítě nemá v uzavřeném prostředí romského etnika takové množství řečových podnětů, které by rozvíjely, upevňovaly a prohlubovaly jeho jazykovou výbavu. K tomu se přidružuje i absence trénování krátkodobé a dlouhodobé paměti, která se projevuje v tom, že dítě*

[83] Viz http://bit.ly/15DPZ1V, cit. 25. 8. 2014.
[84] Převzato a upraveno dle: Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2012, http://bit.ly/15DPZ1V, cit. 25. 8. 2014.

nedokáže zopakovat delší větu, nepostřehne gramatickou stavbu věty (Portik, 2003, s. 50).[85]

Pro úspěšné čtení a porozumění textu je klíčová zejména slovní zásoba. V předčtenářském období je hlavním zdrojem nových slov mluvený jazyk, později zejména jazyk psaný. Dítě, které nečte dostatečně dobře a dostatečné množství textů, zaostává v oblasti slovní zásoby. *Při tvorbě slovní zásoby je důležité, aby děti byly vystaveny mnoha zdrojům současného jazyka. K tomu je důležité i záměrné či v daném okamžiku vhodné vysvětlení a objasnění významu užívaných slov. Obzvláště důležité je to v předčtenářském období, tedy než děti zvládnou plynule číst, přibližně v období od osmi do deseti let. Plynně čtoucí děti získávají většinu své slovní zásoby z tištěných zdrojů (k nimž se v této souvislosti počítá i internet apod.), ale v předčtenářském období získávají většinu slovní zásoby z ústních zdrojů* (Biemiller, 2013, nestr.).[86]

7. Čtení jako individuální aktivita

Čtení je aktivita z větší části nespolečenská, vyžadující dlouhodobé nerušené soustředění. Heath (1983) při porovnávání čtenářských aktivit dvou etnicky odlišných amerických komunit ukazuje, že čtení krátkých, s každodenním životem spjatých textů (reklamní letáky, sdělení na obalech potravin, účty za služby) může být komunitně sdíleno a diskutováno, členové komunity mohou rozvíjet sdělení a dotvářet příběhy se sdělením spjaté. V komunitě, kde se prosazuje tento typ čtení a sdílení, se delší typy textů téměř nečtou, čtení je vždy sdíleno, pokud by si někdo chtěl číst sám a jen pro sebe, vylučuje se tím ze společenství. *Čtení o samotě, pokud se nejedná o člověka velmi starého nebo zbožného, označuje jedince jako někoho, kdo nemá zájem společensky uspět*[87] (Heath, 1983, s. 191). Čtení dlouhých beletristických textů vyžaduje jiný typ zapojení jedince a může být romskými žáky vnímáno jako nežádoucí činnost, do které není jednoduché zapojit sourozence, členy širší rodiny, kamarády a které je vylučuje z komunity ostatních.

[85] Ze slovenštiny přeložila KŠ.
[86] Přeložila KŠ.
[87] Přeložila KŠ.

8. Počet sourozenců

   Otázka vlivu počtu sourozenců na rozvoj čtenářské gramotnosti není jednoznačná, vyšší počet sourozenců může mít pro rozvoj čtenářské gramotnosti vliv jak pozitivní (možnost sdílet čtenářské zážitky, předčítání starších sourozenců mladším atd.), tak negativní (méně možností věnovat se dětem individuálně, rodiny s více dětmi mohou mít (ne vždy) nízký ekonomický status. V současné době není pravidlem, že romské děti pocházejí z vícedětných rodin, např. Výzkum o postavení romských žen v České republice[88] udává, že romské ženy mívají většinou 2 děti, další nejčastější počty jsou tři a jedno dítě. Tato skutečnost se samozřejmě může měnit v závislosti na regionu, ve kterém rodina žije, a na dalších sociodemografických charakteristikách.

9. Škola

   V současné době se do prvních tříd přesouvá sklon k dělení základních škol na elitní a školy nevýběrové, známý z víceletých gymnázií. Projevují se zde aspekty spojené s teorií vzdělanostní reprodukce, rodiče, kteří mají vysoké vzdělávací ambice, vybírají pro své děti školy s pověstí kvalitní školy, jsou ochotni podstoupit různě náročné přijímací procedury a akceptovat dojíždění. Vzniká situace, kdy takzvané dobré školy mají velký převis a mohou si vybírat své žáky podle kognitivních předpokladů tak, aby získaly žáky s co nejmenším množstvím výukových problémů. *Školy musí ze zákona nejprve uspokojit poptávku dětí ze spádových oblastí, jaká kritéria si nastaví pro žáky nad tento rámec, je však na nich. Celková situace pak rodiny tlačí k tomu, aby se nespokojily se školou, která je v místě jejich bydliště, ale hledaly lepší.*[89] V případě rodičů s nízkými vzdělávacími ambicemi nebo bez nich dochází k výběru školy spíš na pasivní úrovni, zejména podle dostupnosti školy. Dochází tak k selekci už na úrovni prvních ročníků, která má dopad na kvalitu vzdělání, které žáci získají.

[88] Dostupný z: http://bit.ly/1u6kMuL, cit. 14. 1. 2015.
[89] Dostupný z: http://bit.ly/1Bszgu5, cit. 15. 1. 2015.

Výzkumná část

8. Metodologie výzkumné části

8.1. Východiska výzkumu PIRLS

Výzkumná část naší práce vychází především z mezinárodního šetření PIRLS 2001 a PIRLS 2011.[90] Pro formulaci výzkumných otázek jsme vycházeli z následujících okruhů, ke kterým dokládáme tvrzení ze závěrečných zpráv PIRLS:

1. Vliv rodinného prostředí

   Čtenářská gramotnost malých dětí se utváří různými činnostmi a v různých situacích. U žáků prvního stupně základní školy se čtenářské dovednosti, návyky a postoje ke čtení rozvíjejí především doma a ve škole (PIRLS 2011, 2011, s. 29).

   Počáteční zkušenosti s mluveným i psaným slovem získávají děti mnohem dříve, než se u nich rozvinou poznávací a jazykové dovednosti nezbytné ke čtení. Rodina může vytvořit takové podmínky, které podněcují děti ke zkoumání jazyka a různých druhů textu a k experimentování s nimi. Rodiče a další členové rodiny předávají svým dětem své názory na čtení a mají vliv na to, s jakými texty se děti setkávají a jak s nimi pracují. (PIRLS 2011, 2011, s. 31).

   Předčítání dětem a dostupnost knih v rodině se ukazuje jako významný faktor rozvoje čtenářství. Procento žáků, kterým rodiče téměř vůbec nepředčítali, je ve sledovaných zemích velmi nízké, výjimku tvoří Bulharsko s 16 %, v České republice to jsou necelá 2 % (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2012, s. 29).

2. Dostatečná znalost vyučovacího jazyka

   Vzhledem k tomu, že osvojování čtenářských dovedností úzce souvisí s ranými jazykovými zkušenostmi dítěte, je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité rovněž to, jakým jazykem nebo jazyky se doma mluví a na jaké úrovni. Mají-li děti nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, například proto, že se doma mluví dialektem nebo cizím jazykem, jsou na počátku výuky čtení značně znevýhodněny a používání jiného jazyka doma a ve škole jim může působit problémy i později (PIRLS 2011, 2011, s. 32).

[90] Dostupný z: http://bit.ly/1yJGryd, cit. 17. 9. 2014.

3. Vliv školy a výukových metod

   Faktorem, který má na rozvoj čtenářství žáků významný vliv, je škola. V období 4. a 5. ročníku se již žáci neučí číst po technické stránce, ale učí se používat čtení ke svému dalšímu vzdělávání (PIRLS, 2011, s. 32).

   Za klíčové faktory školního vzdělávání jsou považovány: sídlo školy, organizace a vedení výuky ve škole, atmosféra školy, uspořádání a atmosféra třídy, výukové materiály a technologie, výukové metody a motivace žáků ke čtení (PIRLS 2011, 2011, s. 33–37).

   Výuka čtení se u českých učitelů zaměřuje převážně na čtení žáků nahlas a čtení žáků potichu, výrazně méně času se věnuje odhadování, co se v příběhu dále bude dít a určování postoje autora. *V oblasti výukových materiálů učitelé v České republice a dalších postkomunistických zemích používají jako základní učební pomůcku čítanku, druhou skupinu tvoří anglicky mluvící země, Francie, Dánsko a Švédsko, kde je jako základní učební pomůcka využívána dětská kniha (např. romány, povídky, naučná literatura)* (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2012, s. 28).

4. Rozdíly mezi pohlavími

   Ve výsledcích prezentovaných šetřením PIRLS 2011 (PIRLS 2011, 2011) dosahují dívky v testu čtenářské gramotnosti v průměru lepších výsledků než chlapci, a to zejména v oblasti čtení pro získávání literární zkušenosti. Na škále čtení pro získávání a používání informací se v řadě zemí objevil jen malý či vůbec žádný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

8.2. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je:

1. Ověřit, zda a jak se odlišují výsledky romských žáků a neromských žáků v testu čtenářské gramotnosti.
2. Popsat faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků ovlivňují.

Působení těchto faktorů je známo na obecné rovině (viz kap. 3), v jaké míře se projevují právě u námi vymezené skupiny, prozatím popsáno nebylo. Společnost GAC (2010, cit. dle Straková – Tomášek, 2013) uvádí, že dočasné či trvalé opuštění vzdělávání je u romských dětí vzdělávajících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit přibližně šestnáctkrát častější než

u jejich neromských spolužáků a spolužaček. Zatímco osm z deseti romských žáků, kteří si podali přihlášku na střední školu, míří do nematuritních učebních oborů, sedm z deseti žáků většinové populace míří k maturitě. Navzdory těmto údajům nemáme k dispozici žádné údaje o tom, jakých vzdělávacích výsledků v českém vzdělávacím systému romští žáci dosahují a nejsme tedy schopni jejich znevýhodnění popsat v rovině výstupů. Tato studie má být pokusem o takovýto popis.

8.3. Výzkumné otázky

Stanovili jsme si tyto čtyři výzkumné otázky:

1. Jsou statisticky významné rozdíly ve výsledcích žáků v testu čtenářské gramotnosti mezi romskými a neromskými žáky a mezi chlapci a dívkami?
2. Jsou statisticky významné rozdíly ve výsledcích žáků v testu čtenářské gramotnosti v základních školách s odlišným zastoupením romských žáků?
3. Jsou statisticky významné rozdíly mezi domácím gramotnostním[91] prostředím ve skupině romských a neromských žáků?
4. Jsou statisticky významné rozdíly mezi romskými a neromskými žáky ve zvládnutí jednotlivých procesů porozumění textu?

8.4. Hypotézy výzkumu

Na základě výzkumných otázek jsme si stanovili tyto hypotézy:

8.4.1. Hypotézy vztahující se k obecným charakteristikám žáků

H1: *V testu čtenářské gramotnosti dosahují neromští žáci vyšších bodových výsledků než romští žáci.*

H2: *V testu čtenářské gramotnosti dosahují romské dívky vyšších bodových výsledků než romští chlapci.*

H2. 1: *V testu čtenářské gramotnosti dosahují neromské dívky vyšších bodových výsledků než neromští chlapci*.

[91] Viz dále.

8.4.2. Hypotézy vztahující se k rodinnému prostředí žáků

H3: *Romští žáci, kteří mají podporující rodinné prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepšího výsledku než romští žáci, kteří nemají podporující rodinné zázemí.*

H3. 1: *Neromští žáci, kteří mají podporující rodinné prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepšího výsledku než neromští žáci, kteří nemají podporující rodinné zázemí.*

H4: *Romští žáci, kterým někdo v rodině v dětství předčítal, mají lepší výsledek v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci, kterým předčítáno nebylo.*

H4. 1: *Neromští žáci, kterým někdo v rodině v dětství předčítal, mají lepší výsledek v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci, kterým předčítáno nebylo.*

H5: *Romští žáci, kteří mají 2 nebo více sourozenců, mají v testu čtenářské gramotnosti horší výsledky než romští žáci, kteří mají jen jednoho nebo žádného sourozence.*

H5. 1: *Neromští žáci, kteří mají 2 nebo více sourozenců, mají v testu čtenářské gramotnosti horší výsledky než neromští žáci, kteří mají jen jednoho nebo žádného sourozence.*

8.4.3. Hypotézy vztahující se k osobnostním charakteristikám žáka

H6: *Romští žáci s pozitivním přístupem ke čtení mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci s neutrálním nebo negativním přístupem ke čtení.*

H6. 1: *Neromští žáci s pozitivním přístupem ke čtení mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci s neutrálním nebo negativním přístupem ke čtení.*

H7: *Romští žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli dvě nebo více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než romští žáci, kteří nepřečetli žádnou nebo přečetli jen jednu knihu.*

H7. 1: *Neromští žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli dvě nebo více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než neromští žáci, kteří nepřečetli žádnou nebo přečetli jen jednu knihu.*

8.4.4. Hypotézy vztahující se ke škole a metodám práce s textem

H8: *Ve třídách, kde je zastoupení romských žáků vyšší než 50 %, dosahují romští žáci horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde je toto zastoupení nižší.*

H8. 1: *Ve třídách, kde je zastoupení romských žáků vyšší než 50 %, dosahují neromští žáci horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde je toto zastoupení nižší.*

H9: *Romští žáci, kteří měli na vysvědčení z českého jazyka a čtení známku 1 nebo 2, mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci, kteří byli hodnoceni horší známkou.*

H9. 1: *Neromští žáci, kteří měli na vysvědčení z českého jazyka a čtení známku 1 nebo 2, mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci, kteří byli hodnoceni horší známkou.*

H10: *Ve třídách, kde žáci využívají širokou škálu textových materiálů, mají romští žáci lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde pracují s menším množstvím textových materiálů.*

H10. 1: *Ve třídách, kde žáci využívají širokou škálu textových materiálů, mají neromští žáci lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde pracují s menším množstvím textových materiálů.*

H11: *Ve třídách, kde žáci vykonávají různé operace zaměřené na procesy porozumění textu, dosahují romští žáci vyššího bodového výsledku v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde jsou tyto operace prováděny méně často.*

H11. 1: *Ve třídách, kde žáci vykonávají různé operace zaměřené na procesy porozumění textu, dosahují neromští žáci vyššího bodového výsledku v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde jsou tyto operace prováděny méně často.*

8.5. Výzkumný design

Při přípravě výzkumu jsme zvolili kvantitativní přístup, replikovali jsme mezinárodní výzkum PIRLS 2011 ve zkrácené podobě. Ke zkrácení došlo zejména z toho důvodu, že původní testování PIRLS bylo časově velmi náročné a v našich podmínkách nerealizovatelné, navíc vyžadovalo shromažďování údajů velmi osobní povahy, které nebylo možné požadovat pomocí dotazníků. Tento fakt jsme ověřili v rámci pilotního testování v lednu 2014, které proběhlo na jedné ze zapojených škol a zúčastnilo se ho 12 žáků.

Výzkum probíhal v sedmi fázích dle následujícího harmonogramu:

Tabulka 12: Harmonogram výzkumu

1. fáze	listopad–prosinec 2013	příprava testů a dotazníků
2. fáze	leden 2014	pilotní testování
3. fáze	únor–březen 2014	revize a dokončení testů a dotazníků
4. fáze	březen–duben 2014	komunikace se školami
5. fáze	květen–červen 2014	zadávání a vyplňování testů a dotazníků
6. fáze	červenec–srpen 2014	zpracování testů a dotazníků
7. fáze	září–listopad 2014	vyhodnocení výsledků výzkumu

Respondenty výzkumu byli žáci 4. a 5. ročníku základních škol a jejich učitelé, tyto dva následné ročníky byly vybrány ze dvou důvodů: (1) jde o závěrečné ročníky prvního stupně základního vzdělávání, závěry výzkumu nám mohou přinést zajímavé informace o tom, s jakou úrovní čtenářské gramotnosti žáci ukončují 1. stupeň základní školy, (2) toto období představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Žáci se v tomto věku většinou již naučili číst po technické stránce a začínají čtení používat jako prostředek svého dalšího vzdělávání.

Základní soubor tvořili romští žáci, kteří ve školním roce 2013/2014 navštěvovali 4. nebo 5. ročník základní školy v některé ze sociálně vyloučených lokalit[92] v České republice, jejich neromští spolužáci náležející do stejných tříd a jejich učitelé. Pro zařazení do kategorie Rom/Nerom bylo použito kritérium jazykové (v našich podmínkách nebylo možné použít emickou definici romství, obvykle užívanou ve společenských vědách, podle které je Rom ten, kdo se za něj sám považuje nebo koho za něj považuje jeho okolí, neboť nebylo z etických důvodů možné pokládat žákům nebo učitelům otázky zaměřené na zjišťování citlivých informací); pro potřeby našeho šetření navíc bylo klíčové jazykové zázemí rodiny žáků, které bylo ověřováno otázkou v dotazníku. Pokud žák sám nebo jeho blízký příbuzný hovoří romsky (rodič, sourozenec, prarodič, teta nebo strýc), bylo splněno jazykové kritérium pro zařazení do skupiny Rom.

Vymezený základní soubor žáků je velmi obtížně oslovitelný, oficiální údaje o počtech romských žáků na základních školách neexistují,[93] ačkoliv na místní úrovni jsou některé školy známé jako tzv. „romské“ školy. V rámci výzkumu bylo osloveno 32 škol, do výzkumu se

[92] Dle Mapy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice, dostupný z: http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html, cit. 23. 9. 2014.
[93] Viz kapitola 4.

rozhodlo zapojit celkem 14 škol. Výběr škol byl záměrným výběrem na základě analýzy odborné literatury, Mapy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit a komunit a analýzy terénu na základě zpráv neziskových organizací,[94] Svazu měst a obcí,[95] našich vlastních znalostí situace na jednotlivých školách a zkušeností ze sběru dat pro korpus češtiny romských mluvčích ROMi.[96] Školy byly osloveny nejprve e-mailem, poté telefonicky. Na vybraných školách (resp. na školách, které o osobní setkání projevily zájem) proběhla osobní schůzka s ředitelem a s učiteli. Distribuce dotazníků a testových sešitů prostřednictvím pošty nebo osobně.

8.6. Výběrový soubor

Výběrový soubor N = 596 žáků, z toho je 261 romských žáků a 335 neromských (Tabulka 13). Návratnost dotazníků a testů (obě části byly obsaženy v jednom testovém sešitu) byla 97 % (tedy 602 kusů), 6 testových sešitů muselo být z důvodu neúplnosti vyřazeno.

[94] Pracovali jsme se závěrečnými zprávami z integračních projektů organizací Nová škola, o. p. s., a Člověk v tísni, o. p. s.
[95] Dostupný z: http://www.smocr.cz/, cit. 20. 10. 2014.
[96] Databanka a korpus češtiny romských mluvčích ROMi vznikly v rámci projektu Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/07.0259 v letech 2009–2012, koncepčně se řadí do komplexu akvizičních korpusů AKCES/CLAC budovaných při ÚČJTK FF UK.

Tabulka 13: Výběrový soubor

Typ školy	Typ školy sociologicky	Označení školy	Označení třídy	Ročník	Celkový počet žáků ve třídě	Počet odevzdaných testů	Počet vyplněných testů	Počet romských žáků
ZŠ	městská zástavba	Smrková	Smrková A	4	13	13	13	7
			Smrková B	5	15	11	11	8
SZŠ	městská zástavba	Borovicová	Borovicová	5	11	11	11	9
ZŠ	městská zástavba	Jedlová	Jedlová A	4	19	18	18	1
			Jedlová B	4	19	19	19	1
			Jedlová C	5	25	22	22	0
			Jedlová D	5	25	25	25	1
ZŠ	venkovská škola	Modřínová	Modřínová A	4	10	10	10	0
			Modřínová B	5	9	9	9	0
ZŠP	městská zástavba	Topolová	Topolová A	4	4	4	4	0
			Topolová B	5	7	7	7	2
ZŠ	městská zástavba	Dubová	Dubová A	4	16	14	14	12
			Dubová B	4	18	12	12	12
			Dubová C	5	21	14	14	13
			Dubová D	5	16	11	11	9
ZŠ	městská zástavba	Buková	Buková A	4	20	16	16	16
			Buková B	5	18	18	18	17
ZŠ	sídlištní škola	Olšová	Olšová A	4	27	21	21	18
			Olšová B	5	28	28	25	24
ZŠ	městská zástavba	Lipová	Lipová A	4	21	20	20	18
			Lipová B	5	10	8	8	8
ZŠ	městská zástavba	Javorová	Javorová A	4	19	18	18	16
			Javorová B	5	23	23	20	20
ZŠ	městská zástavba	Jeřábová	Jeřábová A	4	20	20	20	2
			Jeřábová B	4	24	19	19	2
			Jeřábová C	4	20	20	20	1
ZŠ	městská zástavba	Habrová	Habrová A	4	20	18	18	10
			Habrová B	4	19	19	19	5
			Habrová C	5	25	25	25	9
			Habrová D	5	19	10	10	7
ZŠ	sídlištní škola	Jilmová	Jilmová A	4	21	15	15	3
			Jilmová B	4	39	39	39	2
			Jilmová C	4	22	19	19	4
			Jilmová D	5	23	16	16	1
			Jilmová E	5	24	7	7	0
			Jilmová F	5	24	23	23	3
celkem				**694**	**602**	**602**	**596**	**261**

8.7. Koncepce šetření

Předložený výzkum vychází z koncepce mezinárodního šetření PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study), ve které se základem pro tvorbu testových nástrojů a pro hodnocení žáků staly následující aspekty čtenářské gramotnosti:

- účely čtení
- postupy porozumění
- čtenářské chování a postoje

První dva aspekty (účely čtení a postupy porozumění) jsou v šetření PIRLS zjišťovány prostřednictvím písemného testu. Třetí aspekt (čtenářské chování a postoje) se zjišťuje pomocí žákovského dotazníku.

Testování účelů čtení se ve výzkumu PIRLS zaměřuje na dva prvky, které souvisí s důvody, proč lidé čtou:

- čtení pro získání literární zkušenosti
- čtení pro získání a používání informací

Čtení pro získávání literární zkušenosti je v šetření PIRLS spojeno především se čtením souvislých literárních textů ve formě vyprávění. Čtení pro získávání a používání informací je spojeno se čtením různých informativních textů, které mohou být uspořádány chronologicky nebo tematicky. Informace však nemusí být prezentovány pouze formou souvislého textu a kromě textu mohou obsahovat i další prvky, jako jsou např. obrázky, fotografie, mapky.

Výzkum PIRLS rozlišuje čtyři typy postupů porozumění, které se využívají při tvorbě otázek v písemném testu. Každou otázkou je sledován vždy jen jeden postup porozumění. Střídání otázek zaměřených na různé postupy umožňuje žákům předvést širokou škálu vědomostí a dovedností, které vedou k porozumění psaným textům (PIRLS 2011, 2011, s. 22).

Při tvorbě testových úloh je třeba brát v úvahu, že náročnost postupu porozumění, který žáci musí provést, aby dokázali na otázku odpovědět, je ovlivněna i délkou a složitostí textu. Na první pohled by se mohlo zdát, že nalézt přímo vyjádřenou informaci bude jednodušší než například interpretovat celý text a propojit tuto interpretaci s dříve nabytými vědomostmi a zkušenostmi. Každý text je však jiný: různé texty se od sebe liší délkou, uspořádáním,

složitostí větné stavby, mírou abstrakce myšlenek apod. V důsledku toho může být otázka vyžadující zdánlivě snazší postup obtížnější než ta, která vyžaduje složitější postup, ale vychází z jednoduššího textu.

Myšlenkové operace, které jsou klíčové pro jednotlivé typy porozumění:

Vyhledávání informací

- nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení
- vyhledání určitých myšlenek
- vyhledání definic slov nebo slovních spojení
- rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místo, čas apod.)
- nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena)

Vyvozování závěrů

- pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi
- vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení
- určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno
- nalezení zobecněných vyjádření v textu
- popsání vztahu mezi dvěma postavami

Interpretace

- rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu
- posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci
- porovnání různých informací z textu
- odvození nálady a atmosféry příběhu
- uplatnění informací z textu v běžném životě

Posuzování textu

- posouzení věrohodnosti popisovaných událostí
- popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu
- posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu
- rozpoznání autorova názoru na hlavní téma textu

8.8. Testové nástroje

Testové nástroje byly použity tři; dotazník pro žáky, test čtenářské gramotnosti a dotazník pro učitele.

8.9. Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky byl žákům zadán v jednom testovém sešitě společně s testem čtenářské gramotnosti, na vyplnění dotazníku a testu měli žáci celkem 90 minut, na každou jednotlivou část 45 minut, každou část vyplňovali zvlášť v rámci jedné vyučovací hodiny. Dotazník obsahuje 20 otázek, z nichž 2 otázky jsou otevřené. V 6 uzavřených otázkách měli žáci možnost vybrat více než jednu odpověď, ve zbývajících 12 otázkách vybírali právě jednu odpověď.

Cílem dotazníku je zjistit základní demografické údaje o žákovi, získat informace o jeho domácím gramotnostním prostředí, ověřit postoje žáka ke čtení a informace o školním prostředí.

Otázky lze rozdělit do čtyř oblastí, první oblastí jsou otázky zaměřené na osobní údaje žáka: pohlaví, věk, počet sourozenců, komunikační jazyk v rodině, znalost romštiny v rodině a celkovou charakteristiku rodiny (otázky 1–6), druhou oblastí jsou žákovy postoje ke čtení a čtenářské charakteristiky: vztah ke čtení, výběr materiálů ke čtení, subjektivní hodnocení sama sebe jako čtenáře (otázky 7–10). Třetí oblast otázek sleduje čtenářské zázemí a čtenářské zvyklosti v rodině žáka: počet knížek v domácnosti, oblibu čtení u členů rodiny, zda dítěti v pregramotném období někdo četl a kdo, společné hlasité čtení, dostávání knih jako dárek (otázky 11–15). Poslední oblast zjišťuje informace o školním prostředí: vedení čtenářského deníku, využití písemných materiálů ve vyučování, možnost sdílet čtenářskou zkušenost a školní hodnocení v pěti předmětech (otázky 16–20).

8.10. Dotazník pro učitele

Cílem dotazníku pro učitele je zjistit, kolik času obvykle věnují ve vyučování čtení, jaké metody práce s textem a jaké typy textů ve výuce využívají, jaké mají možnosti pomoci pro žáky s obtížemi ve čtení.

Dotazník pro učitele byl vyplněn pro každou testovanou třídu, obsahuje celkem 23 otázek, z toho je 6 otázek otevřených a jedna polootevřená. Otázky sledují čtyři okruhy: informace o učiteli – pohlaví, věk, délka působení v dané třídě (otázky 1–3), informace o testované třídě – počet žáků ve třídě, mateřské jazyky žáků, podíl romských žáků ve třídě (otázka 4 a otázky 6–8), informace zaměřené na metodiku výuky čtení (otázka 5 a otázky 9–17, 20–23) a informace o možnostech řešení obtíží se čtením u žáků (otázky 18–19).

8.11. Test čtenářské gramotnosti

Test čtenářské gramotnosti, který jsme v našem šetření použili, obsahuje dva texty Z mezinárodního výzkumu PIRLS 2011.[97] Tyto dva texty reprezentují dva účely čtení – čtení pro literární zkušenost (text beletristický) a čtení pro získání a používání informací (text věcný). V testu čtenářské gramotnosti jsme ověřovali, kterému typu textu žáci lépe rozumějí a které myšlenkové operace (vyvozování závěrů, interpretace, vyhledávání informací a posuzování textu) jsou pro ně nejnáročnější. Zastoupení jednotlivých typů úloh znázorňuje Tabulka 14.

Tabulka 14: Zaměření úloh v testu čtenářské gramotnosti

Vyvozování závěrů	5 úloh
Interpretace	4 úlohy
Vyhledávání informací	5 úloh
Posuzování textu	3 úlohy

V testu čtenářské gramotnosti bylo možné získat maximálně 20 bodů, za úlohy vztahující se k textu č. 1 maximálně 13 bodů, za úlohy vztahující se k textu č. 2 max. 7 bodů. Přehled jednotlivých úloh a možného bodového zisku znázorňuje Tabulka 15.

[97] Dostupný z: http://bit.ly/15Mnj7Z, cit. 25. 11. 2014.

Tabulka 15: **Popis jednotlivých úloh v testu**

Úloha	Proces porozumění	Typ testové úlohy	Počet bodů
Text č. 1			
1.	Vyhledávání informací	Uzavřená – výběr z možností	1
2.	Vyhledávání informací	Uzavřená – výběr z možností	1
3.	Vyvozování závěrů	Uzavřená – výběr z možností	1
4.	Vyvozování závěrů	Uzavřená – výběr z možností	1
5.	Vyvozování závěrů	Uzavřená – uspořádací	1
6.	Vyvozování závěrů	Otevřená – s širokou odpovědí	1
7.	Vyhledávání informací	Uzavřená – výběr z možností	1
8.	Interpretace	Otevřená – s širokou odpovědí	2
9.	Interpretace	Uzavřená – výběr z možností	1
10.	Vyhledávání informací	Otevřená – se stručnou odpovědí	1
11.	Posuzování textu	Otevřená – s širokou odpovědí	2
Text č. 2			
1.	Posuzování textu	Uzavřená – výběr z možností	1
2.	Vyhledávání informací	Uzavřená – výběr z možností	1
3.	Vyvozování závěrů	Uzavřená – uspořádací	1
4.	Interpretace	Otevřená – s širokou odpovědí	1
5.	Interpretace	Otevřená – s širokou odpovědí	1
6.	Posuzování textu	Uzavřená – výběr z možností	2
	Celkem		20

8.12. Způsob zpracování a vyhodnocení dat

Data z dotazníků i z testu čtenářské gramotnosti byla nejprve ručně přepsána a poté kódována v programu Microsoft Excel. Uzavřené úlohy testu čtenářské gramotnosti byly vyhodnocovány automaticky v programu Microsoft Excel, 6 otevřených úloh bylo vyhodnocováno ručně a odděleně od ostatních, hodnotitel při hodnocení úlohy neměl informaci o tom, který žák je autorem odpovědi (identifikační kódy byly zcela skryty, hodnotitel nevěděl, zda se jedná oromského nebo neromského žáka, stejně tak nemohl podle identifikačního kódu odhadnout, z jaké školy daný žák je, řazení bylo náhodné). Odpovědi na jednotlivé otázky byly hodnoceny odděleně od ostatních odpovědí, hodnotitele nemohl při hodnocení ovlivnit ani např. fakt, zda předchozí odpověď daného žáka byla správná, nebo chybná.

Statistické zpracování dat bylo provedeno v programu IBM® SPSS® Statistics 22.

9. Deskriptivní statistiky

9.1. Deskriptivní statistiky žákovského dotazníku

Žákovský dotazník vyplnilo celkem 596 žáků, přičemž 261 žáků odpovídá kategorii romský žák,[98] zbývajících 335 žáků je pro účely našeho výzkumu považováno za neromské žáky. V obou skupinách je vyvážený počet chlapů a dívek, ve skupině neromských žáků je 178 chlapců a 157 dívek, ve skupině romských žáků je 130 chlapců a 131 dívek (Tabulka 16).

Tabulka 16: Počet respondentů a rozložení pohlaví

		pohlaví		Total
		0	1	
	Nerom	178	157	335
	Rom	130	131	261
Total		308	288	596

Věkové složení žáků je v rozmezí 9–13 let, v obou skupinách má nejvyšší podíl věková skupina 10 a 11 let, což odpovídá věkové hranici 10 let, kterou má stanovenu výzkum PIRLS (Tabulka 17). Věkový rozptyl koresponduje s věkovým rozložením ve dvou ročnících. Mezi neromskými žáky se nejčastěji objevuje věk 10 let, mezi romskými žáky je to 11 let. Tento jev může být zčásti způsoben častými odklady školní docházky z důvodu školní nezralosti i opakováním ročníku u romských žáků.

Tabulka 17: Věk

		Věk					Total
		9	10	11	12	13	
	Nerom	20	162	114	32	6	334
	Rom	14	81	98	62	4	259
Total		34	243	212	94	10	593

Zajímavé srovnání přináší tabulka znázorňující **počet sourozenců** u romských a neromských žáků (Tabulka 18). Srovnáním frekvencí počtu sourozenců zjistíme, že neromští žáci mají nejčastěji jednoho sourozence, v méně než polovičním množství případů mají dva sourozence. Žáci bez sourozenců se ve skupině neromských žáků objevují přibližně stejně často jako žáci se třemi či čtyřmi a více sourozenci. Ve skupině romských žáků se naopak nejčastěji vyskytují

[98] Viz kapitola 8.5.

případy se čtyřmi a více sourozenci, žádného sourozence neuvedlo v této skupině jen 9 žáků, tedy 3,5 % romských žáků, kteří odpověděli na tuto otázku. Tyto výsledky jsou v rozporu se závěry Výzkumu o postavení romských žen v ČR,[99] který uvádí, že romské ženy mívají většinou 2 děti, další nejvyskytovanější počty jsou tři a jedno dítě. Potvrdil se nám náš předpoklad, že žáci z romských rodin mívají větší počet sourozenců než žáci z neromských rodin.

Tabulka 18: Počet sourozenců

		Kolik máš sourozenců					Total
		0	1	2	3	4 +	
	Nerom	34	161	75	28	33	331
	Rom	9	41	47	53	110	260
Total		43	202	122	81	143	591

Jako **komunikační jazyk rodiny** se ve skupině romských žáků uplatňuje čeština a romština (češtinu uvedlo 88,1 % žáků, romštinu 59,4 % žáků, přičemž se mohou uplatňovat jazyky oba, nebo jen jeden z nich (Tabulka 19). Silné zastoupení má ještě slovenština (13,9 %), což je ovlivněno zejména faktem, že dnešní romští žáci základních škol jsou v naprosté většině potomky slovenských Romů v třetí či čtvrté generaci (Bořkovcová, 2006). Podíl dalších jazyků (ruština, vietnamština a jiné) není statisticky významný, vyskytly se pouze v 18 případech a jejich výskyt může být ovlivněn např. skutečností, že daní žáci mohou pocházet se smíšených manželství s cizinci ze třetích zemí apod. Kombinaci romštiny a češtiny uvádí 49 žáků, češtiny a slovenštiny 12 % žáků a 9 % kombinaci romštiny a slovenštiny.

Tabulka 19: Jazyk

Rom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Jakým jazykem mluvíte doma?	česky	230	52,5%	88,1%
	romsky	155	35,4%	59,4%
	slovensky	35	8,0%	13,4%
	rusky	4	0,9%	1,5%
	vietnamsky	3	0,7%	1,1%
	jiným	11	2,5%	4,2%
Total		438	100,0%	167,8%

Rozložení jazykové kompetence v romštině napříč rodinou ve skupině romských žáků (aktivní i pasivní) zobrazuje Tabulka 20. Podobný podíl znalosti romštiny vykazují proměnné babička nebo děda (65,9 %), táta (66,7 %), máma (65,9 %) a teta nebo strejda (63,2 %). Vysoký podíl

[99] Dostupný z: http://bit.ly/1u6kMuL, cit. 14. 1. 2015.

znalosti romštiny vykazuje také proměnná žák (49 %). Zjištěné zastoupení romštiny v generaci současných romských žáků je vyšší než ukazují výsledky Sociolingvistického výzkumu situace romštiny,[100]rozdíl ale může být ovlivněn např. tím, že naše dotazování neodlišovalo aktivní a pasivní znalost romštiny, naopak zrcadlí subjektivní hodnocení žáka samotného, stejně tak mohou být výsledky ovlivněny regionálně.

Tabulka 20: Romština

Rom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Kdo umí v tvé rodině romsky?	já	128	12,3%	49,0%
	bratr nebo sestra	108	10,4%	41,4%
	máma	172	16,6%	65,9%
	táta	174	16,7%	66,7%
	babička nebo děda	172	16,6%	65,9%
	teta nebo strejda	165	15,9%	63,2%
	jiní příbuzní	120	11,5%	46,0%
Total		1039	100,0%	398,1%

Charakteristiku rodiny žáka dle etnické příslušnosti znázorňuje Tabulka 21. Žáci popisovali svoji rodinu z hlediska národnosti, v dotazníku bylo možno označit více než jednu volbu. Více než polovina žáků (54,6 %) řadí svoji rodinu pod charakteristiku romská, 51,5 % případů pod charakteristiku česká a 10 % případů pod charakteristiku slovenská. Jak je z frekvenční tabulky patrné, žáci se s romstvím identifikují, často vnímají své rodiny jako romsko-české nebo slovensko-české. Další případy mají nízkou četnost a jsou ovlivněny faktory zmíněnými výše.

Tabulka 21: Charakteristika rodiny

Rom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Jak bys popsal svoji rodinu?	česká	134	43,1%	51,5%
	romská	142	45,7%	54,6%
	slovenská	26	8,4%	10,0%
	ruská	2	0,6%	0,8%
	vietnamská	3	1,0%	1,2%
	jiná	4	1,3%	1,5%
Total		311	100,0%	119,6%

Počet knih v domácnosti je významným faktorem, který zobrazuje dostupnost četby a význam četby v rodině. Žáci odpovídali na otázku: *Kolik asi máte doma knížek?* Do odhadu se

[100] Dostupný z: http://bit.ly/1JRhjY4, cit. 10. 11. 2014.

nezapočítávaly časopisy ani učebnice. Pro ulehčení odhadu počtu knih byl použit přepočet na počet poliček či knihoven, které jsou v domácnosti žáka, odhadovaný počet je orientační. Při srovnání obou skupin (Tabulka 22) je patrné, že v rodinách romských žáků je nižší zastoupení knih než v rodinách neromských žáků. Více než polovina romských žáků (64,3 %) uvedla, že nemají doma *žádnou knihu nebo velmi málo knih (0–10 knih)*, čtvrtina romských žáků (24,8 %) uvádí přibližně *11–25 knih* v domácnosti. Ve skupině neromských žáků je nejčastěji (v 37,5 % případů) uvedeno *26–100 knih*, možnost *žádnou knihu nebo velmi málo knih* uvádí pouze 9,6 % neromských žáků. Zjištěné výsledky jsou v souladu s údaji, které uvádí Zpráva o situaci romské menšiny za rok 2012.[101] Svědčí o dvou faktech: čtení není v romských rodinách vyhledávanou aktivitou, ve spojení se špatnou materiální situací romských rodin jsou knihy těžko dostupné i z finančních důvodů. Čtení není sociální aktivita (resp. zážitky ze čtení lze sdílet, nicméně čtení má výrazné nároky na samostatnou individuální činnost), pro nerušené čtení je třeba dostatek času, klidné místo a možnost dlouhodobého soustředění. Čtoucí jedinec může být hodnocen jako někdo, kdo se nezapojuje do aktivit v komunitě obvyklých, a ze svého společenství může být vylučován. Neutěšenou bytovou situaci uvádějí např. Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2012 a 2013,[102] podobně také Morvayová: *Většina rodin žije v 1–2pokojových bytech. Počet členů rodiny žijící v jednom bytě je průměrně 7 osob* (Morvayová, 2008, s. 36). V takovýchto podmínkách lze stěží očekávat, že budou mít žáci dostatečný výběr knih a podmínky pro jejich čtení.

Tabulka 22: Počet knih v domácnosti

			Responses		Cumulative
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Kolik máte doma knih?	žádnou nebo velmi málo (0–10 knih)	32	9,6%	9,6%
		asi tak jednu poličku (11–25 knih)	93	27,9%	37,5%
		asi tak jednu knihovnu (26–100 knih)	125	37,5%	75,0%
		asi tak dvě knihovny (101–200 knih)	58	17,4%	92,4%
		asi tak tři nebo více knihoven (více než 200 knih)	25	7,5%	99,9%
	Total		333	100,0%	100,0%
Rom	Kolik máte doma knih?	žádnou nebo velmi málo (0–10 knih)	166	64,3%	64,3%
		asi tak jednu poličku (11–25 knih)	64	24,8%	89,1%
		asi tak jednu knihovnu (26–100 knih)	18	7,0%	96,1%
		asi tak dvě knihovny (101–200 knih)	5	1,9%	98,0%
		asi tak tři nebo více knihoven (více než 200 knih)	5	1,9%	99,9%
	Total		258	100,0%	100,0%

[101] Dostupný z: http://bit.ly/15DPZ1V, cit. 25. 8. 2014.
[102] Dostupný z: http://bit.ly/15DnNg4, cit. 13. 1. 2015.

Následující tabulka (Tabulka 23) zobrazuje **vztah** žáků **ke čtení**. První možnost, tedy odpověď *ano, čtení mě baví*, vybralo procentuálně více romských žáků než neromských (44,8 % vs. 37 %), rozdíly mezi skupinami ale nejsou výrazné, první nebo druhou možnost kumulativně (tedy odpověď *ano, baví mě to* nebo *ano, ale raději dělám něco jiného*) vybralo ve skupině romských žáků celkem 70,9 % žáků, ve skupině neromských žáků 81,5 %. Výběr odpovědi *nečtu vůbec, nebaví mě to* je méně častý ve skupině neromských žáků (3,6 %), romští žáci ji uvedli v 5,7 %. Postoj ke čtení je tedy v obou skupinách spíše pozitivní. Otázka byla položena široce, nelze z ní vyvozovat, zda se žáci věnují čtení ve volném čase a jaká je kvalita čtení (množství času stráveného čtením). Ačkoliv romští žáci mají ke čtení poměrně pozitivní postoj, neznamená to, že čtou pravidelně – více než polovina romských žáků preferuje před čtením jinou aktivitu.

Tabulka 23: Vztah žáků ke čtení

			Responses		Cumulative
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Čteš rád?	ano, baví mě to	124	37,0%	37,0%
		ano, ale raději dělám něco jiného	149	44,5%	81,5%
		moc mě to nebaví	23	6,9%	88,4%
		čtu, jen když musím	22	6,6%	95,0%
		nečtu vůbec, nebaví mě to	12	3,6%	98,6%
		nevím	5	1,5%	100,0%
	Total		335	100,0%	100,0%
Rom	Čteš rád?	ano, baví mě to	117	44,8%	44,8%
		ano, ale raději dělám něco jiného	68	26,1%	70,9%
		moc mě to nebaví	17	6,5%	77,4%
		čtu, jen když musím	36	13,8%	91,2%
		nečtu vůbec, nebaví mě to	15	5,7%	96,9%
		nevím	8	3,1%	100,0%
	Total		261	100,0%	100,0%

Očekávali jsme, že míra obliby čtení se promítne do **počtu knih**, které žáci přečetli. Žáci odpovídali na otázku *Kolik knih jsi od září přečetl/a*? Šlo tedy o období přibližně osmi měsíců. Škála odpovědí byla velice různorodá (Tabulka 24 a Příloha 6), průměrný počet přečtených knih ve skupině neromských žáků je 4,29 knih, ve skupině romských žáků 1,89 knih. Průměrný počet přečtených knih je ve skupině neromských žáků zkreslen vysokou hodnotou směrodatné odchylky i variance. Více než polovina neromských žáků přečetla čtyři nebo více knih, romští žáci naplňují tyto hodnoty pouze ve čtvrtině případů. Žádnou knížku za uplynulý školní rok

nepřečetla pouze 3 % neromských žáků, mezi romskými žáky je toto číslo výrazně vyšší (15 %). Tomuto stavu odpovídají i údaje v následujících tabulkách, kdy se ve skupině romských žáků ukazuje výrazně menší dostupnost knih a menší obliba čtení v rodinách.

Tabulka 24: Počet přečtených knih

			Responses		Cumulative
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Počet přečtených knih	Více než 5	112	32,0%	32,0%
		5	32	10,0%	42,0%
		4	39	12,0%	54,0%
		3	39	12,0%	66,0%
		2	49	15,0%	81,0%
		1	55	16,0%	97,0%
		0	9	3,0%	100,0%
	Total		335	100,0%	100,0%
Rom	Počet přečtených knih	Více než 5	46	17,0%	17,0%
		5	3	1,0%	18,0%
		4	17	7,0%	25,0%
		3	26	10,0%	35,0%
		2	66	25,0%	60,0%
		1	64	25,0%	85,0%
		0	39	15,0%	100,0%
	Total		261	100,0%	100,0%

Knížku jako dárek (Tabulka 25) dostává pravidelně (k narozeninám, k Vánocům apod.) pětina (tedy 20,7 %) neromských žáků, alespoň někdy 56,8 % neromských žáků. Knížku jako dárek nikdy nedostává 10,5 % žáků ze skupiny neromských žáků. Ve skupině romských žáků dostává knížku jako dárek pravidelně 12 % žáků, někdy ano 29,8 %. Téměř polovina (44,2 %) romských žáků nedostává knížku jako dárek nikdy. Tyto údaje korespondují s faktem, že v rodinách romských žáků nejsou knihy příliš dostupné. Důvodem méně častého obdarovávání knihami

ve skupině romských žáků je finanční nákladnost knih, preference jiných volnočasových aktivit a celkový postoj ke čtení v romských rodinách.

Tabulka 25: Knížka jako dárek

			Responses		Cumulative Percent of Cases
			N	Percent	
Nerom	Dostáváš někdy knížku jako dárek?	ano, vždycky	69	20,7%	20,7%
		někdy ano	189	56,8%	77,5%
		jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal	34	10,2%	87,7%
		ne, nikdy	35	10,5%	98,2%
		nevím	6	1,8%	100,0%
	Total		333	100,0%	100,0%
Rom	Dostáváš někdy knížku jako dárek?	ano, vždycky	31	12,0%	12,0%
		někdy ano	77	29,8%	41,8%
		jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal	29	11,2%	53,0%
		ne, nikdy	114	44,2%	97,2%
		nevím	7	2,7%	100,0%
	Total		258	100,0%	100,0%

Otázka zjišťující, jaké **druhy textových materiálů** žáci čtou (Tabulka 26), ukazuje, že obě skupiny žáků čtou nejčastěji *knížky*, v obou skupinách mají knížky zastoupení větší než 25 %. V případě neromských žáků jsou na druhém místě *komiksy* a na třetím místě *časopisy*, v případě romských žáků zaujímají druhé místo časopisy a třetí místo možnost *různé věci na internetu.* Zásadní odlišnost v počtu voleb mezi srovnávanými skupinami je u položky *knížky* (43,2 % Neromové a 30 % Romové) a *různé věci na internetu* – volba této položky je více než třikrát častější ve skupině romských žáků než ve skupině neromských. Toto zjištění neodpovídá našim předpokladům o špatné dostupnosti digitálních technologií v daných lokalitách a mohlo by být využito jako motivační prvek pro rozvoj čtenářství romských žáků.

Tabulka 26: Co čteš?

			Responses		
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Co čteš?	knížky	279	43,2%	83,5%
		časopisy	152	23,5%	45,5%
		komiksy	156	24,1%	46,7%
		různé věci na internetu	41	6,3%	12,3%
		něco jiného	9	1,4%	2,7%
		nečtu nic	9	1,4%	2,7%
	Total		646	100,0%	193,4%
Rom	Co čteš?	knížky	134	30,0%	51,5%
		časopisy	107	24,0%	41,2%
		komiksy	77	17,3%	29,6%
		různé věci na internetu	94	21,1%	36,2%
		něco jiného	9	2,0%	3,5%
		nečtu nic	25	5,6%	9,6%
	Total		446	100,0%	171,5%

Protože možnost *různé věci na internetu* byla ve skupině romských žáků častou volbou, zaslouží si jistě větší pozornost (Tabulka 27 a Tabulka 28). Ve skupině neromských žáků mají největší zastoupení informace o sportu (jde o sportovní výsledky i o zajímavosti ze světa sportu), druhé v pořadí jsou zprávy (objevují se zpravodajské servery www.novinky.cz, www.idnes.cz a servery přinášející zprávy o celebritách). Zastoupena je také Wikipedie, stejný počet voleb vykazují útvary odborného stylu – popis pracovního postupu, návody apod. Prameny pro referáty a Facebook mají stejný podíl voleb (4,7 %). Položka *různé věci na internetu – bez uvedení obsahu* zahrnuje volbu této možnosti bez zodpovězení otevřené otázky (šlo o polootevřenou otázku s možností doplnění), možnost *různé věci na internetu – jiné* zahrnuje výskyty, které se objevily pouze jednou (např. články o kamarádství, články o zvířatech, diskusní skupiny ke hře Minecraft, horoskopy, www.fanfictions.net).[103]

[103] Stránky pro příznivce žánru fantasy.

Tabulka 27: **Různé věci na internetu – Neromové**

Nerom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Různé věci na internetu	Facebook	2	4,7%	5,1%
	zprávy	6	14,0%	15,4%
	Wikipedie	3	7,0%	7,7%
	referáty	2	4,7%	5,1%
	zajímavosti	1	2,3%	2,6%
	návody	3	7,0%	7,7%
	sport	7	16,3%	17,9%
	bez uvedení obsahu	9	20,9%	23,1%
	jiné	10	23,3%	25,6%
Total		43	100,0%	110,3%

Ve skupině romských žáků byl zdaleka nejčastější volbou Facebook (33 %), následuje ho sport (11,3 %) a zpravodajství (11,3 %). V položce *různé věci na internetu – jiné* jsou zahrnuty položky, které se nevyskytly opakovaně (dokumenty, počasí, informace o modelkách). Při srovnání obou skupin je patrné, že neromští žáci internet využívají spíše pro získávání informací a přípravu úkolů do školy, romští žáci naopak preferují sociální sítě. To koresponduje s naším předpokladem, že romští žáci preferují volnočasové aktivity, které jim saturují potřebu sociálního sdílení a sociálního kontaktu s vrstevníky před aktivitami zaměřenými na jednotlivce. Využívají internet jako zdroj zábavy, ve srovnání s neromskými žáky mnohem méně jako zdroj poučení a zdroj materiálů pro studium.

Tabulka 28: **Různé věci na internetu – Romové**

Rom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Různé věci na internetu	Facebook	32	33,0%	35,6%
	zprávy	11	11,3%	12,2%
	Wikipedie	2	2,1%	2,2%
	zajímavosti	1	1,0%	1,1%
	sport	11	11,3%	12,2%
	o přírodě	2	2,1%	2,2%
	bez uvedení obsahu	24	24,7%	26,7%
	jiné	14	14,4%	15,6%
Total		97	100,0%	107,8%

Na otázku **Jaké knihy jsi letos přečetl/a?** (Tabulka 29 a Tabulka 30, Příloha 5) se objevily velmi různorodé odpovědi. Nejčastěji uváděné tituly jsou Deník malého poseroutky, Harry Potter, Horseland a Dášeňka čili Život štěněte. Děvčata častěji volí knihy s tematikou koní (Horseland), začínají se ale objevovat i romantické příběhy (Hvězdy nám nepřály, Kopretiny pro zámeckou

paní). Chlapci častěji volí knihu Deník malého poseroutky a dobrodružnou tematiku (Hoši od Bobří řeky, Hraničářův učeň). V uváděných knihách lze vysledovat následující tři tendence výběru: (1) Knihy obsažené v kánonu literární výchovy na základních školách, např. Honzíkova cesta, Bylo nás pět, Staré řecké báje a pověsti, Dášeňka čili Život štěněte. Tyto tituly se objevují častěji u romských žáků než u neromských, což je zřejmě zapříčiněno tím, že romští žáci čtou hlavně knihy doporučené (a také čtené) ve škole a nemají rozvinuté návyky vybírat si vlastní četbu samostatně, resp. jinak než pod vedením školy. Možné také je, že romští žáci téměř vůbec nečtou mimo školu. (2) Knihy vycházející z populárních filmů a seriálů, např. Harry Potter, Monster High. Tyto knihy jsou zastoupené v obou skupinách velmi často, ve skupině romských žáků je ale tento vliv zřetelnější. (3) Poslední vysledovanou tendencí jsou knihy vybírané podle zájmů žáků, zobrazující mimoškolní četbu, např. Deník malého poseroutky, Horseland, Winx, Čtyřlístek. V této skupině mají výrazně větší podíl voleb neromští žáci, romští žáci neprojevují příliš velkou variabilitu ve výběru knih a jejich zájmy se zde promítají méně. Zajímavou volbou ve skupině romských žáků je Bible, která se sice vyskytla pouze jednou, může ale ukazovat na odlišné pojetí četby a mimoškolních aktivit v této skupině.

Tabulka 29: Co čteš – Neromové

Nerom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Co čteš?	Deník malého poseroutky	72	58,5%	69,2%
	Monster High	1	0,8%	1,0%
	Horseland	8	6,5%	7,7%
	Dášeňka	10	8,1%	9,6%
	Harry Potter	12	9,8%	11,5%
	Pat a Mat	1	0,8%	1,0%
	Bylo nás pět	2	1,6%	1,9%
	Honzíkova cesta	4	3,3%	3,8%
	Staré řecké báje a pověsti	3	2,4%	2,9%
	Robinson Crusoe	3	2,4%	2,9%
	Winx	1	0,8%	1,0%
	Čtyřlístek	6	4,9%	5,8%
Total		123	100,0%	118,3%

Tabulka 30: Co čteš – Romové

Rom		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Co čteš?	Deník malého poseroutky	11	22,0%	31,4%
	Monster High	1	2,0%	2,9%
	Horseland	3	6,0%	8,6%
	Dášeňka	5	10,0%	14,3%
	Harry Potter	15	30,0%	42,9%
	Pat a Mat	1	2,0%	2,9%
	Bylo nás pět	1	2,0%	2,9%
	Červená karkulka	1	2,0%	2,9%
	Honzíkova cesta	3	6,0%	8,6%
	Staré řecké báje a pověsti	1	2,0%	2,9%
	Robinson Crusoe	2	4,0%	5,7%
	Winx	3	6,0%	8,6%
	Čtyřlístek	2	4,0%	5,7%
	Bible	1	2,0%	2,9%
Total		50	100,0%	142,9%

Předčítání dětem v pregramotném období má vliv na rozvoj čtenářských návyků a čtenářské gramotnosti v pozdějším věku. V obou sledovaných skupinách hraje nejvýznamnější roli v přečítání dětem v pregramotném období matka (Tabulka 31). Ve skupině neromských žáků matka dětem předčítala v polovině případů (49,8 %), ve skupině romských žáků je podíl voleb matka velmi podobný (43,3 %). Ve skupině neromských žáků je na druhém místě v počtu voleb otec (20,4 %), následován prarodiči (16,3 %), ve skupině romských žáků je pořadí obrácené, i když téměř vyrovnané (otec 15,9 %, prarodiče 16,3 %). Podíl volby *nikdo* je ve skupině romských žáků dvojnásobný oproti neromským žákům (9,7 % vs. 4,8 %). Zajímavá je volba *někdo jiný*, která vykazuje ve skupině romských žáků více než dvojnásobný počet výskytů oproti neromským žákům. Šlo o otevřenou otázku, kde bylo možno doplnit odpověď dle vlastní volby, v obou skupinách se objevuje volba teta nebo strejda (55,6 % ve skupině neromských a 47,4 % ve skupině romských žáků) a bratranec nebo sestřenice (22,2 % u neromských a 21,1 % u romských žáků). Další volby se vyskytují pouze jednotlivě, např. paní učitelka v MŠ, kamarád, vychovatel v dětském domově, jména jednotlivých příbuzných či známých. Z těchto údajů je zřejmé, že pro čtenářství v předškolním věku má v obou skupinách klíčovou roli matka, dalšími významnými osobami jsou v tomto smyslu otec a prarodiče. Romským žákům často předčítá také teta nebo strýc a bratranec nebo sestřenice. To je v souladu s naším předpokladem, že romští žáci mají těsnější kontakty se členy širší rodiny než neromští žáci a že např. sourozenci rodičů a starší bratranci a sestřenice, ale také starší sourozenci plní roli vychovatele výrazně častěji než u neromských žáků.

Tabulka 31: Kdo ti četl?

			Responses		
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Kdo ti četl?	máma	259	49,8%	77,8%
		táta	106	20,4%	31,8%
		bratr nebo sestra	36	6,9%	10,8%
		babička nebo dědeček	85	16,3%	25,5%
		někdo jiný	9	1,7%	2,7%
		nikdo	25	4,8%	7,5%
	Total		520	100,0%	156,2%
Rom	Kdo ti četl?	máma	166	43,3%	64,1%
		táta	61	15,9%	23,6%
		bratr nebo sestra	38	9,9%	14,7%
		babička nebo dědeček	62	16,2%	23,9%
		někdo jiný	19	5,0%	7,3%
		nikdo	37	9,7%	14,3%
	Total		383	100,0%	147,9%

V otázce **domácích čtenářských aktivit** (Tabulka 32) volilo v obou skupinách nejvíce žáků možnost *já čtu a máma nebo táta poslouchá*, na druhém místě byla v obou skupinách volba *čtu svým sourozencům*, třetí v pořadí v obou skupinách byla volba *máma nebo táta mi čtou*. Překvapující je, že rodiče čtou dětem ve věku 10–13 let častěji ve skupině romských žáků, naopak rodičům čtou v tomto věku nahlas častěji neromští žáci. V romských rodinách hrají ve čtení častěji roli sourozenci – ať už v roli těch, kdo předčítají, nebo těch, jimž je předčítáno. To opět podporuje naši myšlenku o čtení jako sociální aktivitě – romští žáci mají tendenci čtení sdílet s jinými členy rodiny. Žádné společné čtenářské aktivity v rodině nevykazuje v obou skupinách více než čtvrtina žáků, ve skupině neromských žáků je jich více.

Tabulka 32: Čtení doma nahlas

			Responses		
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Čtení doma nahlas	máma nebo táta mi čtou	33	8,4%	9,9%
		já čtu a máma nebo táta poslouchá	157	40,1%	47,3%
		čtu svým sourozencům	75	19,1%	22,6%
		sourozenci čtou mně	11	2,8%	3,3%
		ne	116	29,6%	34,9%
	Total		392	100,0%	118,1%
Rom	Čtení doma nahlas	máma nebo táta mi čtou	36	11,5%	13,9%
		já čtu a máma nebo táta poslouchá	109	34,8%	42,1%
		čtu svým sourozencům	70	22,4%	27,0%
		sourozenci čtou mně	15	4,8%	5,8%
		ne	83	26,5%	32,0%
	Total		313	100,0%	120,8%

Vztah ke čtení v rodině je v obou skupinách distribuován podobně: jako odpověď na otázku *Kdo u vás rád čte?* je v obou skupinách nejčastěji uváděna matka (Tabulka 33), ve skupině neromských žáků mají možnosti *otec*, *bratr nebo sestra*, *prarodiče* téměř shodný podíl voleb, ve skupině romských žáků mají sourozenci téměř o čtvrtinu vyšší zastoupení voleb než *otec* a *prarodiče*. To odpovídá faktu, že romští žáci mají v našem vzorku vyšší počet sourozenců než neromští žáci. Pokud se zaměříme na podíl volby *nikdo u nás nečte rád*, zjistíme, že ji vybralo více než dvakrát více romských žáků než neromských. Ve skupině romských žáků tedy častěji chybí vzory, které můžou žáci ve čtení napodobovat a které představují čtení jako oblíbenou aktivitu, případně jako hodnotu.

Tabulka 33: Kdo u vás rád čte?

			Responses		
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Kdo u vás doma rád čte?	máma	202	34,2%	60,5%
		táta	104	17,6%	31,1%
		bratr nebo sestra	99	16,8%	29,6%
		babička nebo dědeček	105	17,8%	31,4%
		někdo jiný	51	8,6%	15,3%
		nikdo u nás nečte rád	30	5,1%	9,0%
	Total		591	100,0%	176,9%
Rom	Kdo u vás doma rád čte?	máma	108	26,9%	42,0%
		táta	66	16,5%	25,7%
		bratr nebo sestra	83	20,7%	32,3%
		babička nebo dědeček	63	15,7%	24,5%
		někdo jiný	27	6,7%	10,5%
		nikdo u nás nečte rád	54	13,5%	21,0%
	Total		401	100,0%	156,0%

Sdílení zážitků z četby (Tabulka 34) je ve srovnávaných skupinách distribuováno odlišně. V obou skupinách je nejčastější volbou *rodič* (ve skupině neromských žáků 35,9 %, ve skupině romských žáků 27,2 %), romští žáci ale své zážitky z četby sdílejí téměř stejně často s kamarády (26,2 %). S učitelem sdílejí romští žáci své zážitky z četby třikrát častěji než neromští žáci. Možnost *s nikým* volilo v obou skupinách přibližně stejné procento žáků (20,0 % ve skupině neromských a 20,6 % ve skupině romských žáků). Zmíněné výsledky potvrzují náš předpoklad, že romské děti spíše tráví volný čas skupinovými aktivitami se svými vrstevníky (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, 2006; Morvayová, 2008).

Tabulka 34: Povídání o čtení

			Responses		
			N	Percent	Percent of Cases
Nerom	Povídání o čtení	s mámou nebo s tátou	142	35,9%	42,6%
		s učitelem	26	6,6%	7,8%
		s kamarády	118	29,9%	35,4%
		s někým jiným	30	7,6%	9,0%
		s nikým	79	20,0%	23,7%
	Total		395	100,0%	118,6%
Rom	Povídání o čtení	s mámou nebo s tátou	82	27,2%	31,7%
		s učitelem	62	20,6%	23,9%
		s kamarády	79	26,2%	30,5%
		s někým jiným	16	5,3%	6,2%
		s nikým	62	20,6%	23,9%
	Total		301	100,0%	116,2%

Ve školním **hodnocení v předmětech český jazyk a čtení** vykazují obě skupiny rozdíly. Při srovnání hodnoty průměru a modusu známek z českého jazyka a ze čtení[104] ve skupině romských a neromských žáků (Tabulka 35) je zřejmé, že romští žáci mají nejčastěji o jeden klasifikační stupeň nižší známku z českého jazyka i ze čtení než neromští žáci (romští žáci mají z českého jazyka nejčastěji známku 3, ze čtení 2; neromští žáci mají z českého jazyka nejčastěji známku 2 a ze čtení 1). Podrobný přehled známek ve zmíněných předmětech viz Příloha 6.

[104] Disproporce mezi N u českého jazyka a čtení v obou skupinách je způsobena tím, že v pátém ročníku už čtení není hodnoceno jako samostatný předmět.

Tabulka 35: Známky z českého jazyka a ze čtení

			Známka čj	Známka čtení
	N	Valid	0	0
		Missing	5	5
Nerom	N	Valid	315	215
		Missing	20	120
	Mean		2,035	1,535
	Median		2,000	1,000
	Mode		2,0	1,0
	Std. Deviation		,9145	,8245
	Variance		,836	,680
	Range		4,0	4,0
	Minimum		1,0	1,0
	Maximum		5,0	5,0
Rom	N	Valid	231	196
		Missing	30	65
	Mean		2,805	2,291
	Median		3,000	2,000
	Mode		3,0	2,0
	Std. Deviation		1,0048	1,0138
	Variance		1,010	1,028
	Range		4,0	4,0
	Minimum		1,0	1,0
	Maximum		5,0	5,0

9.2. Deskriptivní statistiky učitelského dotazníku

Učitelský dotazník vyplnilo celkem 36 učitelů (resp. byl vyplněn celkem pro 36 testovaných tříd, pokud jeden učitel učí český jazyk a čtení v několika třídách najednou, vyplnil vždy pro každou třídu samostatný dotazník). Ve zkoumaném vzorku je pouze jeden učitel mužského pohlaví a 35 učitelů ženského pohlaví (viz Tabulka 36). Nejzastoupenější jsou věkové kategorie 40–49 let a 50–59 let. Učitelé v dané třídě vyučují nejčastěji jeden nebo dva roky.[105]

Tabulka 36: Pohlaví a věk

		Věk					Total
		25–29	30–39	40–49	50–59	60 a více	
Pohlaví	0	0	1	0	0	0	1
	1	3	7	12	12	1	35
Total		3	8	12	12	1	36

Zastoupení romských a neromských žáků v testovaných třídách je ovlivněno lokalitou, jelikož je to znak, který by mohl vést k nechtěné identifikaci školy, záměrně neuvádíme tento údaj přímo v přehledové tabulce škol, ale pouze v shrnující tabulce (Tabulka 37). Třídy s vysokým podílem romských žáků (nad 50 %) mají nejvyšší zastoupení, což odpovídá metodologii sběru materiálu. Více než třetinové (41,7 %) zastoupení mají i třídy s nízkým počtem romských žáků (0–10 %).

Tabulka 37: Počet romských žáků ve třídě

		Responses		Cumulative Percent of Cases
		N	Percent	
Počet romských žáků ve třídě	0 až 10 %	15	41,7%	41,7%
	11 až 30 %	1	2,8%	44,5%
	31 až 50 %	1	2,8%	47,3%
	více než 51 %	18	50,0%	97,3%
	nelze spočítat	1	2,8%	100,0%
Total		36	100,0%	100,0%

Na otázku *označte **mateřské jazyky** vašich žáků (*vícenásobný výběr, Tabulka 38) vybírali učitelé v 57,7 % případů češtinu, na druhém místě je romština (23,1 %). V této souvislosti je nutné zdůraznit, že učitelé odpovídali na základě znalosti svých žáků, nebyli pověřeni k tomu, aby se žáků na mateřský jazyk dotazovali, ani neověřovali, zda se jedná o pasivní či aktivní kompetenci v daném jazyce. Odpověď byla formulována vždy za celou třídu, tedy pokud byl

[105] Na prvním stupni ZŠ dochází na některých školách ke změně učitele po třetím ročníku, jelikož testovaní žáci jsou ve 4. nebo 5. ročníku, odpovídá učiteli udaná délka této skutečnosti.

ve třídě alespoň jeden žák s daným rodným jazykem, učitel volbu zaškrtnul. Slovenština se vyskytuje srovnatelně stejně často jako ruština, ukrajinština či vietnamština.

Tabulka 38: Mateřský jazyk žáků

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Mateřský jazyk žáků	čeština	30	57,7%	90,9%
	romština	12	23,1%	36,4%
	slovenština	3	5,8%	9,1%
	ruština	2	3,8%	6,1%
	ukrajinština	3	5,8%	9,1%
	vietnamština	2	3,8%	6,1%
Total		52	100,0%	157,6%

Nejčastěji používaná **metoda výuky prvopočátečního čtení** (Tabulka 39) na zkoumaných školách je analyticko-syntetická metoda (72,5 % případů), oproti ní metoda genetická má 15% podíl, jako výhradní metoda se objevuje pouze na jedné škole. Další metody se objevují spíše ojediněle, případně jako doplněk analyticko-syntetické nebo genetické metody. To odpovídá našemu předpokladu, že metoda analyticko-syntetická je nejpoužívanější metodou výuky prvopočátečního čtení (Vykoukalová – Wildová, 2013).

Tabulka 39: Metoda výuky prvopočátečního čtení

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Metoda výuky čtení	analyticko-syntetická	29	72,5%	80,6%
	genetická	6	15,0%	16,7%
	globální	2	5,0%	5,6%
	sfumato	3	7,5%	8,4%
Total		40	100,0%	111,1%

Na otevřenou otázku ***Kolik času týdně věnujete čtení?*** byla poměrně široká škála odpovědí (Tabulka 40), modus udává hodnotu 90 minut, nicméně rozptyl je na škále 90–510 minut. Jelikož medián udává hodnotu 135, je zřejmé, že údaje směrem k pravé hodnotě rozptylu lze považovat spíše za extrémy. Z výsledků je patrné, že ve čtvrtém a pátém ročníku je čtení stále významnou aktivitou a je mu věnován značný podíl času.

Tabulka 40: **Kolik minut týdně věnujete čtení?**

N	Valid	33
	Missing	24
Mean		176,52
Median		135,00
Mode		90
Variance		11088,258
Range		510
Sum		5825

Z **textových materiálů** jsou ve výuce nejčastěji využívané učebnice a dětské knihy doplněné o pracovní listy (Tabulka 41). To je překvapivé zjištění, protože podle výsledků PIRLS 2011 patří Česká republika k zemím, ve kterých učitelé preferují používání učebnic a čítanek před dětskými knihami (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2012). Tento fakt je zřejmě motivován snahou přiblížit žákům literaturu, která není obsažena v učebnicích a pracovat s nebeletristickými typy textů. V kategorii *jiné* byly uváděny čtenářské listy, vlastní materiály a knihy z knihoven.

Tabulka 41: **Textové materiály používané ve výuce**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Materiály ve výuce	učebnice	35	17,4%	97,2%
	pracovní sešity nebo pracovní listy	29	14,4%	80,6%
	různé dětské knihy (např. romány, povídky, naučná literatura)	36	17,9%	100,0%
	elektronické knihy	2	1,0%	5,6%
	materiály z jiných vyučovacích předmětů	29	14,4%	80,6%
	dětské noviny a/nebo časopisy	22	10,9%	61,1%
	počítačové programy pro výuku čtení	13	6,5%	36,1%
	další doplňkové materiály (např. encyklopedie, slovníky)	30	14,9%	83,3%
	jiné	5	2,5%	13,9%
Total		201	100,0%	558,3%

Třídní knihovny nejsou na testovaných školách příliš obvyklé (Tabulka 42), *více než 25 knih* ve třídě uvedlo pouze 8 učitelů, možnost *0–25* knih volilo 15 učitelů. Možnost *nemáme třídní knihovnu* byla vybrána celkem ve 13 případech, ve třech případech byla doplněna o informaci, že žáci mají k dispozici školní knihovnu. *Více než 100* knih mají přímo ve třídě žáci k dispozici ve třech případech. Dostupnost knih a dalších materiálů samozřejmě přímo souvisí s frekvencí čtení a s jeho oblibou, pokud má třída více než 25 žáků, není možné dle získaných údajů

s uvedenými počty knih realizovat některé aktivity pro rozvoj čtenářství, např. dílny čtení.[106] Na rozdíl od četby krátkých ukázek v čítance umožňuje četba knihy začíst se do příběhu, ztotožnit se s jednáním a osudy postav, uvědomit si strukturu literárního díla. Také Šafránková[107] uvádí pozitivní vliv třídních knihoven na čtenářství žáků: […] *třídní knihovna, která obsahuje atraktivní knihy, je dobře organizovaná a jejíž výpůjční systém je jednoduchý, může výrazně ovlivnit množství pravidelných čtenářů ve třídě*. Podobné závěry ukazují také výsledky šetření PIRLS 2001 (Kramplová – Potužníková, 2005).

Tabulka 42: Kolik knih je ve vaší třídní knihovně?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0–25 knih	15	41,6	41,6	41,6
26–50 knih	4	11,1	11,1	52,7
51–100 knih	1	2,7	2,7	55,4
Nemáme třídní knihovnu	13	36,1	36,1	91,5
Více než 100 knih	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Téměř dvě třetiny (63,3 %) učitelů mají přímo ve třídě k dispozici počítač s připojením k internetu.[108] Využívání počítače ve výuce (Tabulka 43 a Tabulka 44) je zaměřeno zejména na vyhledávání informací na internetu (téměř třetina učitelů uvádí, že žáci tuto činnost provádí jednou nebo dvakrát týdně), 63 % jednou nebo dvakrát za měsíc. Jiné typy činností, tedy konkrétní práce s textem, jsou zastoupeny mnohem méně často: **příběhy nebo jiné typy textů** na počítači **čte** alespoň jednou nebo dvakrát za měsíc polovina tříd, nikdy nebo téměř nikdy 33,3 %. Více než čtvrtina dotázaných používá **výukové programy zaměřené na čtení** jednou nebo dvakrát týdně, stejné zastoupení u této činnosti měly položky *jednou nebo dvakrát za měsíc* a *nikdy nebo téměř nikdy*. **Psaní příběhů nebo jiných textů** na počítači není příliš rozšířené, více než polovina učitelů (56,7 %) uvedla odpověď *nikdy* nebo *téměř nikdy*, 36,7 % učitelů uvedlo *jednou nebo dvakrát za měsíc*, *jednou nebo dvakrát za týden* uvedli pouze dva učitelé (tedy 6,7 %) a odpověď *každý den* se vůbec nevyskytla. Zde spatřujeme nedostatky ve dvou ohledech: žáci jsou zvyklí prostřednictvím počítače, resp. internetu dohledávat

[106] Dílna čtení je jednou z metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Více viz např. http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/, cit. 16. 1. 2015.
[107] Dostupný z: www.kritickemysleni.cz/klisty/41/uvodnik.doc, cit. 17. 1. 2015.
[108] Následující údaje zohledňují pouze odpovědi učitelů, kteří uvedli, že mají ve třídě k dispozici počítač s připojením k internetu.

konkrétní jednotlivé informace, nejsou však příliš vedeni k tomu, aby četli ucelené dlouhé texty. Protože se čtením úzce souvisí psaní, a např. na některé typy práce s textem je psaní přímo navázáno, považujeme za žádoucí této možnosti více využívat. Prostor zde vidíme také pro využívání elektronických knih, tabletů a dalších technologií umožňujících práci s materiály v digitální podobě.

Tabulka 43: Jak často vaši žáci vyhledávají informace na počítači?

		Responses		Cumulative Percent of Cases
		N	Percent	
Vyhledávají informace na počítači	každý den nebo téměř každý den	1	3,7%	3,7%
	jednou nebo dvakrát za týden	8	29,6%	33,3%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	17	63,0%	96,3%
	nikdy nebo téměř nikdy	1	3,7%	100,0%
Total		27	100,0%	100,0%

Tabulka 44: Jak často vaši žáci čtou příběhy nebo jiné texty na počítači?

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Čtou příběhy na počítači	každý den nebo téměř každý den	1	3,3%	3,3%
	jednou nebo dvakrát za týden	4	13,3%	16,6%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	15	50,0%	66,6%
	nikdy nebo téměř nikdy	10	33,3%	100,0%
Total		30	100,0%	100,0%

Tabulka 45: Jak často vaši žáci používají počítačové programy ke zdokonalování čtenářských dovedností?

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Používají výukové programy	každý den nebo téměř každý den	1	3,4%	3,4%
	jednou nebo dvakrát za týden	8	27,6%	31,0%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	10	34,5%	65,5%
	nikdy nebo téměř nikdy	10	34,5%	100,0%
Total		29	100,0%	100,0%

Tabulka 46: Jak často vaši žáci používají počítač k psaní příběhů nebo jiných textů?

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Používají počítač k psaní příběhů	jednou nebo dvakrát za týden	2	6,7%	6,7%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	11	36,7%	43,4%
	nikdy nebo téměř nikdy	17	56,7%	100,0%
Total		30	100,0%	100,0%

V případě, že se u žáka projevují **obtíže se čtením**, využívají učitelé následující formy pomoci (Tabulka 47): nejčastěji je to pomoc odborníka (pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo logoped, 41,2 % případů), dále asistent pedagoga (38,2 % případů). Jako jiná pomoc byly zmiňovány tyto formy: tandemový učitel, názory jiných učitelů, logopedické texty. Pozitivní

na těchto údajích je, že více než třetina učitelů má možnost využívat pomoci asistenta pedagoga, případně tandemového učitele, což při práci s žáky z různých kulturních prostředí a s různou úrovní vstupních znalostí na počátku školní docházky hodnotíme pozitivně. Na druhé straně není dostupnost asistentů pedagoga rozhodně dostačující, při současném stavu, kdy 1. ročníky často čítají 26 žáků, považujeme pozici asistenta pedagoga ve třídě za nezbytnou.

Tabulka 47: Jaké formy pomoci máte k dispozici při práci se žáky, kteří mají problémy se čtením?

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Formy pomoci	odborník (pracovník PPP, logoped)	14	41,2%	50,0%
	asistent pedagoga	13	38,2%	46,4%
	jiná pomoc	7	20,6%	25,0%
Total		34	100,0%	121,4%

V případech, kdy **žák začíná ve čtení zaostávat** (Tabulka 48), volí učitelé stejně často možnost *věnuji více času individuálnímu čtení s tímto žákem* v kombinaci s možností *požádám rodiče, aby žákovi se čtením pomohli*. Mezi jinými možnostmi bylo zmíněno doučování, motivační úkoly, čtenářský deník, pochvaly, výběr zajímavých textů. Pokud je jedno ze dvou nejčastějších řešení zapojení rodičů do pomoci se čtením, nemusí jít v případě romských žáků o řešení příliš efektivní. Vzhledem k obvykle nízkému stupni vzdělání romských rodičů lze předpokládat, že sami tito rodiče mohou mít se čtením a porozuměním textu potíže a tato pomoc může být nad jejich síly. Druhým problematickým aspektem je fakt, že jakákoliv kompenzační a nápravná cvičení vyžadují pravidelnost a vytrvalost, pokud rodiče sami nemají vybudované pracovní a studijní návyky, nemusejí být schopni tyto požadavky naplnit.

Tabulka 48: Co obvykle děláte, když žák zaostává ve čtení?

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Když žák zaostává ve čtení	nechám žáka pracovat s odborníkem (PPP, logoped)	18	22,8%	50,0%
	vyčkám, zda se výkon v průběhu dospívání nezlepší	2	2,5%	5,6%
	věnuji více času individuálnímu čtení s tímto žákem	28	35,4%	77,8%
	požádám rodiče, aby žákovi se čtením pomohli	28	35,4%	77,8%
	jiná možnost	3	3,8%	8,3%
Total		79	100,0%	219,4%

Techniky práce s textem (

Příloha 7) byly v dotazníku rozděleny do šesti kategorií, ze kterých učitelé vybírali vícenásobným výběrem. **Učitelé čtou žákům nahlas** v 83,3 % případů, alespoň jednou nebo dvakrát za měsíc čte nahlas 16,7 % učitelů, položka *nikdy* nebo *téměř nikdy* nebyla vybrána ani v jednom případě. **Žáci čtou nahlas** s denní nebo týdenní frekvencí ve všech zkoumaných třídách, **potichu pro sebe čtou žáci** až na jeden případ s denní nebo alespoň týdenní frekvencí. **Knížku dle vlastního výběru žáci čtou** denně nebo týdně ve 41,7 % případů, v šesti případech (16,7 %) nečtou knihu dle vlastního výběru nikdy nebo téměř nikdy. **Slovní zásoba** je denně či týdně systematicky rozšiřována v 88,9 % tříd, položku *nikdy nebo téměř nikdy* nezvolil nikdo. **Techniky zběžného čtení a vyhledávání informací** učí denně 25 % učitelů, jednou nebo dvakrát týdně 41,7 %, jednou nebo dvakrát měsíčně 30,6 %. Položka *nikdy nebo téměř nikdy* byla zvolena jednou (2,8 % odpovědí). Ve shodě s výsledky výzkumu PIRLS 2011 je výrazně častěji zastoupeno hlasité čtení žáků oproti tichému čtení, v méně než polovině případů čtou žáci pravidelně (denně nebo týdně) knihu dle vlastního výběru, v některých třídách dokonce knížky dle vlastního výběru nečtou nikdy. To může mít zásadně negativní vliv na postoje žáků ke čtení a na jejich motivaci.

Práce s různými typy textů (Příloha 8) se zaměřuje nejvíce na **literární texty**, se kterými s denní nebo týdenní frekvencí pracuje 91,4 % učitelů, žádný učitel neoznačil položku *nikdy nebo téměř nikdy*. S **knihami nebo učebnicemi z oblasti naučné literatury** pracuje denně nebo týdně 61,6 % učitelů, položku *nikdy nebo téměř nikdy* volili 4 učitelé (11,1 %). S **delšími naučnými texty** členěnými do kapitol pracuje denně nebo týdně necelá třetina učitelů (30,6 %), nikdy nebo téměř nikdy 10 učitelů (27,8 %). S **naučnými články**, které vysvětlují a popisují věci, lidi, události nebo fungování různých věcí, pracuje denně nebo týdně 41,6 % učitelů, přibližně stejný počet (44,4 %) jednou nebo dvakrát za měsíc, nikdy 13,9 %. Zde spatřujeme poměrně velkou disproporci a také prostor pro využití zdrojů na internetu nebo elektronických encyklopedií, učitelé by měli zaměřit svoji pozornost více ve prospěch různých druhů naučných textů, se kterými se žáci budou pravidelně setkávat i v praktickém životě.

V dotazníku bylo sledováno devět **postupů porozumění (**Příloha 9). **Vyhledání informace** v textu požadují učitelé od svých žáků denně v 69,4 % případů, s týdenní frekvencí v 30,6 % případů. **Hlavní myšlenku** textu určuje denně nebo týdně většina tříd, pouze jeden učitel uvedl frekvenci nižší, a to jednou až dvakrát za měsíc. **Vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu**, musejí žáci denně nebo týdně ve všech sledovaných třídách. **Porovnání textu se svými**

zkušenostmi je prováděno ve všech zkoumaných třídách, největší výskyt má položka *jednou nebo dvakrát týdně* (60 %). Oproti tomu k **porovnávání textu** s jinými texty, které žáci četli už dříve, dochází méně často, s týdenní frekvencí v 16,7 % případů, s měsíční frekvencí v 69,4 % případů a nikdy nebo téměř nikdy v 13,9 % případů. **Odhadování, co se stane dále v textu**, bývá procvičováno poměrně vzácně, nejčastěji jednou nebo dvakrát za měsíc (66,7 %), s týdenní frekvencí v 27,8 % případů. **Zobecnění textu a vyvozování závěrů** z něj probíhá ve více než třetině tříd (36,4 %) s týdenní frekvencí, ve stejném množství tříd s měsíční frekvencí. Ve čtvrtině tříd vyžadují učitelé po žácích tento postup denně (24,2 %). Nejméně často učitelé vyžadují po žácích **popsání stylu nebo uspořádání přečteného textu**, v 80 % případů dochází k této činnosti měsíčně, v 8,6 % případů nikdy nebo téměř nikdy a ve stejném množství případů týdně. **Určování postoje a záměru autora** také nemá ve vyučování příliš vysoké zastoupení, v 62,9 % případů je vyžadováno s měsíční frekvencí, v 11,4 % případů dokonce nikdy nebo téměř nikdy. Tyto výsledky opět odpovídají závěrům výzkumu PIRLS 2011, který udává, že v českých školách je kladen malý důraz na některé postupy porozumění: jde o porovnání textu s jinými texty a popsání stylu nebo uspořádání textu, tyto postupy mohou velmi pozitivně rozvíjet potenciál žáků pro psaní vlastních textů, pomáhají jim uvědomit si strukturu textu a principy výstavby textu, koherence a koheze. Dalšími postupy, které nejsou ve vyučování zastoupeny v dostatečné míře, jsou odhadování, co se stane dále v textu, a určování postoje a záměru autora. Znalost těchto principů rozvíjí schopnost argumentace a kritického čtení.

Poslední analyzovanou oblastí byl **způsob vytváření zápisu** učiva do sešitu (Příloha 9, Tabulka 104). Zajímalo nás, zda si žáci v daném věku již sami vytvářejí zápisy a zejména zda pro tuto činnost využívají různých textových pramenů. Ve sledovaných třídách žáci nejčastěji opisují zápis z tabule, tato činnost bývá kombinována s jinými, např. s psaním zápisu podle osnovy, dle které mají žáci vyhledávat v textu, se samostatným vytvářením zápisu z textu i s diktováním zápisu učitelem. Potvrdil se náš předpoklad, že nejčastěji využívaným způsobem je diktování zápisu učitelem, pozitivně hodnotíme, že bývá kombinován s psaním zápisu pomocí vyhledávání v textu.

9.3. Deskriptivní statistiky testu čtenářské gramotnosti

V testu čtenářské gramotnosti bylo možno získat maximálně 20 bodů, pro proměnnou Nerom (Tabulka 49) byl průměrný bodový zisk 12,25, rozpětí bodů je 18 – s minimem jedna a maximem 19 bodů. Medián pro daný soubor činí 13 bodů, modus 15. Pro proměnnou Rom byl průměrný bodový zisk 8,32 bodu, rozpětí bodů je také 18 – s minimem 0 a maximem 19 bodů. Medián pro proměnnou Rom je 8 bodů, modus 5 bodů. Z tabulek je zřejmé, že hodnoty průměru, mediánu i modusu jsou pro proměnnou Rom nižší (průměr o 3,93 bodu, medián o 5 bodů a modus dokonce o 10 bodů) než pro proměnnou Nerom. Z uvedených údajů můžeme usoudit, že skupina neromských žáků častěji dosahovala vyššího bodového skóre v testu čtenářské gramotnosti než skupina romských žáků.

Tabulka 49: Výsledek testu čtenářské gramotnosti

	N	Valid	0
		Missing	5
Nerom	N	Valid	335
		Missing	0
	Mean		12,25
	Median		13,00
	Mode		15
	Std. Deviation		3,725
	Variance		13,877
	Range		18
	Minimum		1
	Maximum		19
Rom	N	Valid	261
		Missing	0
	Mean		8,32
	Median		8,00
	Mode		5
	Std. Deviation		4,237
	Variance		17,956
	Range		18
	Minimum		0
	Maximum		18

Tabulka 50 zobrazuje četnosti u jednotlivých bodových zisků. Ve skupině neromských žáků jsou výskyty hodnot kolem hodnoty modusu vyvážené, ale naklánějí se k levé straně od vrcholu křivky, ve skupině romských žáků je sice rozložení na obě strany vyváženější, nicméně mezi hodnotou modusu a hodnotami, které jej v pořadí četnosti následují, je rozdíl šesti jednotek.

Tabulka 50: **Celkový počet bodů**

	Celkem bodů																			Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Nerom	0	3	1	5	4	5	12	11	19	15	25	19	27	36	42	46	37	19	8	1	335
Rom	4	4	10	19	15	30	19	16	20	26	20	10	16	16	12	9	9	5	1	0	261
Total	4	7	11	24	19	35	31	27	39	41	45	29	43	52	54	55	46	24	9	1	596

Při analýze jednotlivých odpovědí v obou skupinách (Tabulka 51 a Tabulka 52) dojdeme k podobným závěrům, obě skupiny nejméně chybovaly v úlohách 1.2, 1.6 a 1.7, nejvíce chyb naopak bylo v úlohách 2.3 a 2.4, pouze v jednom případě nedochází mezi skupinami ke shodě, neboť neromští žáci chybovali častěji v úloze 1.4 a romští žáci v úloze 1.5 (obě tyto úlohy testují schopnost vyvozovat závěry). Oběma skupinám činí nejmenší obtíže řešit úlohy zaměřené na **vyhledávání informací**, tedy nalézt konkrétní informaci, slovo nebo slovní spojení, vyhledání konkrétních myšlenek a určení místa, času a dalších průvodních okolností. Nejobtížnější jsou pro obě skupiny žáků úlohy testující schopnost **vyvozovat z textu závěry**, tedy pochopení příčinné souvislosti mezi různými událostmi, vyvození hlavní myšlenky, určení osoby nebo věci, která je v textu zastoupena zájmenem, a nalezení zobecněných vyjádření v textu. Druhou problematickou oblastí je pro obě skupiny interpretace, tedy rozpoznání celkového poselství textu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci, porovnání různých informací z textu, odvození nálady a atmosféry v příběhu a uplatnění informací z textu v běžném životě.

Tabulka 51: **Počet bodů jednotlivé úlohy – Neromové**

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
1.1 Body	229	68,4%	106	31,6%	335	100,0%
1. 2 Bod	291	86,9%	44	13,1%	335	100,0%
1.3 Body	239	71,3%	96	28,7%	335	100,0%
1.4 Body	200	59,7%	135	40,3%	335	100,0%
1.5 Body	202	60,3%	133	39,7%	335	100,0%
1.6 Body	291	86,9%	44	13,1%	335	100,0%
1.7 Body	290	86,6%	45	13,4%	335	100,0%
1.8 Body	286	85,4%	49	14,6%	335	100,0%
1.9 Body	248	74,0%	87	26,0%	335	100,0%
1.10 Body	257	76,7%	78	23,3%	335	100,0%
1.11 Body	267	79,7%	68	20,3%	335	100,0%
2.1 Body	205	61,2%	130	38,8%	335	100,0%
2.2 Body	243	72,5%	92	27,5%	335	100,0%
2.3 Body	93	27,8%	242	72,2%	335	100,0%
2.4 Body	87	26,0%	248	74,0%	335	100,0%
2.5 Body	223	66,6%	112	33,4%	335	100,0%
2.6 Body	97	29,0%	238	71,0%	335	100,0%

Tabulka 52: **Počet bodů jednotlivé úlohy – Romové**

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
1.1 Body	133	51,0%	128	49,0%	261	100,0%
1. 2 Bod	193	73,9%	68	26,1%	261	100,0%
1.3 Body	133	51,0%	128	49,0%	261	100,0%
1.4 Body	89	34,1%	172	65,9%	261	100,0%
1.5 Body	72	27,6%	189	72,4%	261	100,0%
1.6 Body	168	64,4%	93	35,6%	261	100,0%
1.7 Body	183	70,1%	78	29,9%	261	100,0%
1.8 Body	142	54,4%	119	45,6%	261	100,0%
1.9 Body	122	46,7%	139	53,3%	261	100,0%
1.10 Body	147	56,3%	114	43,7%	261	100,0%
1.11 Body	153	58,6%	108	41,4%	261	100,0%
2.1 Body	121	46,4%	140	53,6%	261	100,0%
2.2 Body	99	37,9%	162	62,1%	261	100,0%
2.3 Body	43	16,5%	218	83,5%	261	100,0%
2.4 Body	47	18,0%	214	82,0%	261	100,0%
2.5 Body	125	47,9%	136	52,1%	261	100,0%
2.6 Body	64	24,5%	197	75,5%	261	100,0%

Pro porovnání obtížnosti úloh jsme pro každou úlohu vypočítali hodnotu obtížnosti *Q* a koeficient citlivosti ULI (*d*). Hodnota obtížnosti byla vypočtena podle vzorce:

$$Q = 100 \cdot \frac{n_n}{n}$$

(*Q* – hodnota obtížnosti, n_n – počet žáků ve skupině, kteří odpověděli nesprávně nebo neodpověděli, *n* – celkový počet žáků ve vzorku.) Za velmi obtížné lze považovat ty úlohy, u nichž hodnota obtížnosti Q je vyšší než 80. Velmi snadné jsou úlohy s hodnotou obtížnosti nižší než 20 (Choděra, 1999, s. 46). Úloha s hodnotou obtížnosti $Q > 80$ se v testu neobjevila žádná, úloha s hodnotou obtížnosti $Q < 20$ je pouze jedna, a to úloha 1.2. Blízko této hranici je také úloha 1.7. Citlivost úlohy byla měřena pomocí koeficientu ULI (*d*), který je možné použít i pro nestandardizované testy. Výpočet vychází z rozdílu mezi obtížností úlohy ve skupině lepších a ve skupině horších žáků, vztah pro výpočet koeficientu ULI má tvar:

$$d = \frac{n_L \cdot n_H}{0{,}5N}$$

(*d* – velikost koeficientu ULI, n_L – počet žáků z lepší skupiny, kteří úlohu řešili správně, n_H – počet osob ze skupiny horších žáků, kteří úlohu řešili správně.) Uvedený vztah platí pro případ, kdy jsou skupiny žáků rozděleny na polovinu podle počtu dosažených bodů v didaktickém testu. V případě ověřování citlivosti úlohy pomocí koeficientu ULI se požaduje, aby v případě úloh s hodnotou obtížnosti 30–70 byl koeficient ULI $d \geq 0{,}25$, v případě úloh s hodnotou

obtížnosti 20–30 a zároveň 70–80 koeficient ULI d ≥ 0,15. (Choděra, 1999, s. 49–50). Daným kritériím odpovídají všechny úlohy testu mimo úlohu 2.5. Úloha 2.5 vykazuje nízkou hodnotu koeficientu ULI (*d* = 0,06), z této hodnoty můžeme usuzovat, že úloha nedostatečně rozlišuje mezi žáky s horšími a lepšími vědomostmi.

Tabulka 53: Obtížnost a citlivost úloh

Úloha	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11
Obtížnost Q	39,4	18,8	37,6	51,5	54	23	20,6	53,02	37,9	32,2	69,8
Citlivost d	0,34	0,26	0,47	0,49	0,56	0,3	0,22	0,67	0,43	0,36	0,39
Úloha	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6					
Obtížnost Q	45,3	42,6	77,2	77,5	41,61	73					
Citlivost d	0,29	0,38	0,3	0,27	0,06	0,2					

Při detailní analýze obou částí testu se ukazuje, že pro obě zkoumané skupiny byly obtížnější úlohy zaměřené na **čtení pro získávání informací**. V případě čtení pro literární zkušenost dosahují neromští žáci průměrného bodového zisku 9,3 bodu, což je 71,5 % celkově možného počtu bodů za danou oblast, modus vykazuje hodnotu 10. Romští žáci dosáhli průměrného bodového zisku 6,35, což je 49 % maximálního bodového zisku, modus má hodnotu 5. V kategorii čtení pro získávání informací je poměr správných a nesprávných odpovědí v obou skupinách vyrovnanější, neromští žáci dosahují průměrného bodového zisku 2,88 bodu (tedy 41 %, modus je 3), romští žáci dokonce průměrně jen 1,97 bodu, tedy 28 %, modus je 2 (Tabulka 54 a Tabulka 55).

Tabulka 54: Čtení pro literární zkušenost

	N	Valid	0
		Missing	5
Nerom	N	Valid	335
		Missing	0
	Mean		9,367
	Std. Error of Mean		,1590
	Median		10,000
	Mode		10,0
	Std. Deviation		2,9108
	Variance		8,473
	Range		12,0
	Minimum		1,0
	Maximum		13,0
	Sum		3138,0
Rom	N	Valid	261
		Missing	0
	Mean		6,349
	Std. Error of Mean		,1951
	Median		6,000
	Mode		5,0
	Std. Deviation		3,1521
	Variance		9,936
	Range		13,0
	Minimum		,0
	Maximum		13,0
	Sum		1657,0

Tabulka 55: **Čtení pro získávání informací**

	N	Valid	0
		Missing	5
Nerom	N	Valid	335
		Missing	0
	Mean		2,88
	Std. Error of Mean		,078
	Median		3,00
	Mode		3
	Std. Deviation		1,429
	Variance		2,043
	Range		7
	Minimum		0
	Maximum		7
	Sum		966
Rom	N	Valid	261
		Missing	0
	Mean		1,97
	Std. Error of Mean		,101
	Median		2,00
	Mode		2
	Std. Deviation		1,626
	Variance		2,645
	Range		6
	Minimum		0
	Maximum		6
	Sum		514

9.4. Analýza nenormovaných odpovědí

Mezi nejčastější příčiny vynechání odpovědi patří neznalost učiva, nedostatek času, nepochopení zadání úlohy. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat otevřeným úlohám, ve kterých odpověď vynechalo více než 30–40 % žáků. U uzavřených úloh je však třeba věnovat zvýšenou pozornost i úlohám, kde neodpovědělo více než 20 % žáků (Choděra, 1999, s. 54). Otevřené úlohy testu (Tabulka 56) splňují ve všech případech požadavek, že by je nemělo vynechat více než 30 % žáků. Uzavřené úlohy splňují tuto podmínku s jednou výjimkou, a tou je úloha 1.8. Otevřená úloha ověřující schopnost interpretace byla hodnocena ve dvou částech (žáci měli napsat dva způsoby pomoci), první část nezodpovědělo pouze 46 žáků, druhý způsob pomoci (jednalo se tedy o vícenásobný myšlenkový proces) neuvedlo 140 žáků. Jedním z důvodů tak častého vynechání mohla být nepozornost při četbě zadání (ačkoliv požadované odpovědi byly naznačeny číselně), druhou možností je vysoká náročnost této otázky, resp. tohoto myšlenkového procesu.

Tabulka 56: **Vynechané odpovědi**

Úloha	**1.1**	**1.2**	**1.3**	**1.4**	**1.5**	**1.6**	**1.7**	**1.8**	**1.9**	**1.10**	**1.11**
Počet vynechaných odpovědí	4	4	4	9	14	62	14	46/140	24	34	78/99
Úloha	**2.1**	**2.2**	**2.3**	**2.4**	**2.5**	**2.6**					
Počet vynechaných odpovědí	38	41	35	86	107	59					

Při analýze odpovědí na otevřené otázky je zajímavým jevem pravopisná a stylistická úroveň odpovědí. Ačkoliv žáci mohou vycházet z textu, objevuje se vysoká chybovost v základních pravopisných jevech (např. tvrdé a měkké souhlásky, vyjmenovaná slova, hranice slov v písmu), patrný je také vliv mluvené češtiny. Několik nejčastějších chyb prezentujeme na následujících řádcích:

1. **Chyby v hranici slova**

   Zaznamenali jsme jak psaní slov dohromady: *nemohltobit; protože tambi; hned zaním; otomčasopisu; abineměl hlad; udíry; vetmne;* tak zvlášť: *do obravdicky; od kud; aby se krokodýl na sytil; od tam tuť;*

2. **Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene**

   Anino Dobrodržství bylo do obravdicky; zastavilase u Hejna Plameňaku; stojícího v Bahně v Džungli; Plameňací vilezte z Bažiny

3. **Chyby v interpunkci**

   žížaly promíchají písech a zeminou když vylezají na povrch za potravinou a pak se zavrtávají spadky pod zem aby unikly světlu; protože si mislela ze j krokodíl hladoví a jak se nají odejde

4. **Psaní slov dle výslovnosti, spodoba znělosti**

   nejveřili; kdiš; hlat; stracený; spátky; tagže; viles; otkuť; přet krokodýlem, písech, spadky pod zem, vlchko; ve dvežich; vlchčí

5. **Chyby v psaní i, í/y,ý po obojetných souhláskách**

   abi je zahnala; žižali; krokodil viles; visvětlovat; mislela si; vipadali; vilezte; nakrmyt; časopys; živyny; žížaly pyjou; plných plyc

6. **Chyby ve shodě**

   bylo tma, plameňáci zmizely; plaměnaci vylezly; byly pelikáni; plameňáci vyskočily

7. **Chyby v kvantitě**

   sežrál; vratéj; vrstvý; puda

8. Významová záměna slov

potrava – potravina: *žížaly promíchají písech a zeminou když vylezají na povrch za potravinou*

plameňák – pelikán: *pomohli jí že našla v časopisu pelikani*

poraněný – poškozený: *poraněné dveře*

9. Obtíže při myšlenkové a stylistické formulaci odpovědí

a. Odpověď na otázku *Proč Anina přivolala plameňáky?* (Správná odpověď formuluje myšlenku, že se plameňáci stali potravou pro krokodýla, ukázky jsou přepsány doslovně.) Otázka ověřuje schopnost žáka vyvozovat závěry z informací obsažených v textu, odpověď není v textu doslovně uvedena.

- *abi zavolala z časopisu plaměnaký aby Anina mohla ho zavolat do časopisu*
- *protože ty plameňáky vypadaj jak narozeninový dort.*
- *že se zaplnila chodba a plameňáky dělaly rachod*
- *Protože aby nakrmila krokodýla*
- *abi krokodil ne mněl hlad protože kdibi mněl hlad tak bi sežral aninu*
- *Proč jsi pživolala plaměňaký, krokodil měl hlad, a anina jse bala*
- *Anina rychle podržela fotografii plameňaků udiry ve dvežich a z plných plyc zavolala: vyleste z bažiny*
- *Protože si uvědomila že břeba ten krodýl hlat.*
- *Krokodýl skočil do prázné stránky časopisu*
- *Potom až krokodýl usnul anina vzala časopis dalaho krokodýlovi k čumáku a řekla… a krokodýl se objevil zase v časopise a potom přišla do pokojíčku a řekla plamenákům….*
- *Vyskočily s něho plameňáci a ty zabránili krokodýlův hlad.*
- *Viděla že tam neni krokodýl tak se musel vzít od tam tuť.*

b. Odpověď na otázku *Co Anina těžko vysvětlovala?* (Správná odpověď uvádí alespoň jeden hmatatelný důkaz toho, že se v noci přihodilo něco zvláštního, co nejde vysvětlit jinak, než že to způsobil cizí návštěvník – např. rozbité dveře, flek na koberci, poškozená váza, ztracený klobouk.) Otázka ověřuje schopnost žáka vyhledávat v textu konkrétní informace a formulovat krátkou odpověď.

- *Krokodýla*
- *že lítali noviny a vylezl z novin krokodíl*

- *že tubil krokodil a jeji rodiče ji nevjeřili*
- *Anina potřebovala na záchod a v tom uslyšela syčení.*
- *Bylo velmi těžké vysvětlit rodičům flek na podlaze a poraněné dveře.*
- *Že byl u nih doma krokodýl a že rozbil dveře*
- *videla kotokdla lekla se a uvidela novini četla si o zvířat*
- *Mama obrousky flek na podlaze prorazene dveře nedalise přesvědčit*
- *že když bylo ráno ta musela visvětlovat rodičum od kud se vzala ta díra*

c. Odpověď na otázku: *Vysvětli, proč je v pokusu s líhní důležité nasypat na povrch zeminy cibuli a brambory?* (Správná odpověď formuluje fakt, že žížaly vylezou na povrch líhně za potravou.) Otázka ověřuje schopnost žáka interpretovat informace obsažené v textu a formulovat závěr.

- *Potravu haby jedli a ne maji rady světlo a haby měli zduc*
- *zizala ma rat potkavu*
- *Aby žizaly když pomicaji písek ze zeminou aby když vylezávaji za potravou a pak dou spatky do země*
- *aby, melicojis*
- *žížaly promíchají písech a zeminou když vylezají na povrch za potravinou a pak se zavrtávají spadky pod zem, aby unikly světlu*
- *protože je to proně hlavní zdroj potravi a jíto a z kořínku je voda*
- *Protože aby no hli se udrzovat při zivotu.*
- *Cibuli a brambor je tam důležité dát proto aby měla žížala z čím jít A zeminu aby jí to připomínalo opravdoví trávník.*
- *žejeto pravda aanu se vylekala.*
- *a byse nevysušili a byse nelekli a nemaja radi světlo*

Z uvedených ukázek je patrné, že psaný projev výběrového souboru romských žáků je nejen zatížen vysokou chybovostí, ale vykazuje také výrazné obtíže v oblasti porozumění slov (významová záměna slov) a v oblasti stylizace vlastní odpovědi. V mnoha případech žák nerozumí položené otázce a odpovídá na něco jiného, případně v odpovědi pouze opakuje informace již obsažené v otázce. Odpovědi žáků nesou rysy mluveného jazyka, v některých případech jsou spíše záznamem proudu myšlenek než myšlenkově ucelenou odpovědí.

V otázkách, ve kterých bylo úkolem interpretovat informace získané z textu nebo formulovat závěr, dochází často k tomu, že žáci vyberou nějakou konkrétní informaci z textu a použijí ji jako odpověď. Nejméně chyb z hlediska porozumění dělají žáci v otázkách zaměřených na vyhledání konkrétní informace z textu, ačkoliv můžou pracovat přímo s textem, jsou i tyto odpovědi zatíženy vysokým výskytem chyb pravopisných.

10. Inferenční statistiky

10.1. Testování normality rozložení výsledků testu čtenářské gramotnosti

Pro ověření normality rozložení nezávislé proměnné Rom/Nerom a závislé *proměnné celkový výsledek testu* byly použity tři metody: (1) porovnání z-skóre šikmosti a špičatosti, (2) Shapiro-Wilkův test normality a (3) vizuální porovnání Q-Q grafu a boxplotu daného rozložení.

Tabulka 57: Ověření normality rozložení proměnné celkový výsledek testu I

	Rom			Statistic	Std. Error
Celkem bodů	Nerom	Mean		12,25	,204
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,85	
			Upper Bound	12,65	
		5% Trimmed Mean		12,45	
		Median		13,00	
		Variance		13,877	
		Std. Deviation		3,725	
		Minimum		1	
		Maximum		19	
		Range		18	
		Interquartile Range		5	
		Skewness		-,773	,133
		Kurtosis		,046	,266
	Rom	Mean		8,32	,262
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7,80	
			Upper Bound	8,83	
		5% Trimmed Mean		8,26	
		Median		8,00	
		Variance		17,956	
		Std. Deviation		4,237	
		Minimum		0	
		Maximum		18	
		Range		18	
		Interquartile Range		7	
		Skewness		,207	,151
		Kurtosis		-,819	,300

Z uvedené tabulky (Tabulka 57) lze vypočítat z-skóre pro šikmost i špičatost obou kategorií (Rom/Nerom), ve všech čtyřech případech je hodnota mimo interval ±1,96, nejedná se tedy o normální rozdělení.

Shapiro-Wilkův test (Tabulka 58) provedený na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítl nulovou hypotézu o normalitě rozložení jak pro skupinu Rom, tak pro skupinu Nerom, je tedy možné připustit alternativní hypotézu, která říká, že se distribuce dat signifikantně liší od normální

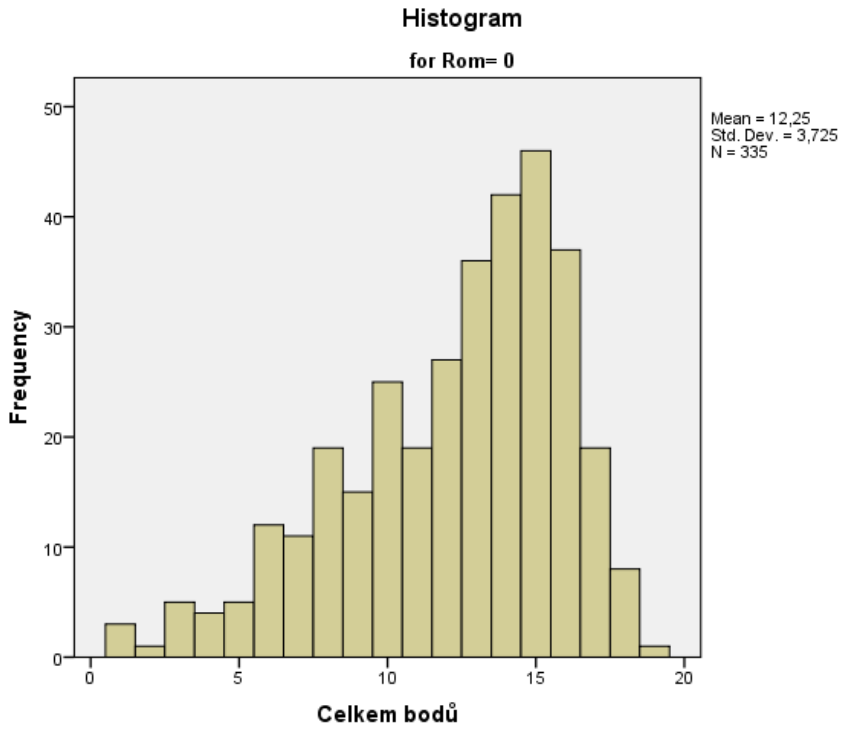
distribuce. Hodnota *p* je v tabulce zaokrouhlena na tři desetinná místa, bez zaokrouhlení vykazuje *p* pro skupinu Rom hodnotu 0,000083.

Tabulka 58: Ověření normality rozložení proměnné celkový výsledek testu II

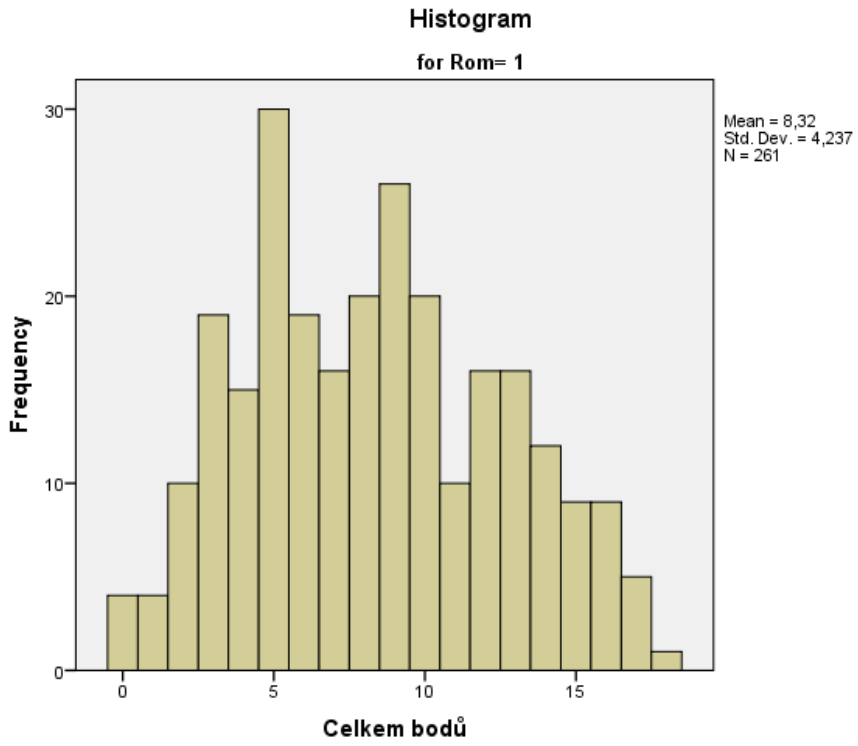
	Rom	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Celkem bodů	Nerom	,144	335	,000	,941	335	,000
	Rom	,097	261	,000	,973	261	,000

Histogramy pro skupiny Rom a Nerom ukazují, že rozložení dat neodpovídá normální distribuci (Graf 2 a Graf 3), Q-Q graf vykazuje signifikantní odchylky od přímky (Příloha 11, Graf 4 a Graf 5). Tuto skutečnost ukazuje také boxplot, který ukazuje nerovnoměrné rozdělení dat pro obě skupiny (Příloha 11, Graf 6).

Graf 2: Histogram rozložení dat Nerom



Graf 3: Histogram rozložení dat Rom



Vzhledem k tomu, že šikmost rozložení dat vykazuje zápornou hodnotu (- 0,341), pokusili jsme se o transformaci šikmosti rozložení dat pomocí logaritmické funkce log10. Rozložení dat po transformaci vykazovalo šikmost – 0,557, k vyrovnání normality rozložení tedy nedošlo.

10.2. Výběr statistických technik pro testování hypotéz

Vzhledem ke skutečnosti, že nasbíraná data nesplňují podmínky pro normální rozdělení, byli jsme nuceni vybrat neparametrické techniky pro testování hypotéz. Hypotézy byly testovány pomocí Mann-Whitneyho *U* testu, který je alternativou parametrického *t*-testu nezávislých vzorků (Field, 2009, s. 540), Wicoxonova párového testu, který představuje alternativu k *t*-testu opakovaných měření (Walker, 2013, s. 206) a testem shody chí-kvadrát. Všechny testy byly provedeny na hladině významnosti $p < 0,05$. Hypotézy byly testovány vždy ve vztahu k proměnné *celkový výsledek testu*. Vzhledem ke skutečnosti, že vzorek byl vybrán metodou záměrného výběru, neklademe si za cíl zobecňovat zjištěné skutečnosti na celý základní soubor.

10.3. Testování hypotéz

10.3.1. Hypotézy vztahující se k obecným charakteristikám žáků

H1: *V testu čtenářské gramotnosti dosahují neromští žáci vyšších bodových výsledků než romští žáci.*

Alternativní hypotéza *H1* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků a romských žáků není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla ověřena pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. Celkový počet bodů u skupiny neromských žáků je signifikantně odlišný od skupiny romských žáků, $p < 0,01$ pro jednostrannou i oboustrannou hypotézu. Při srovnání středních hodnot dojdeme k závěru, že střední hodnota pro skupinu neromských žáků je vyšší než pro skupinu romských žáků, nulovou hypotézu tedy můžeme zamítnout a přijmout alternativní hypotézu (Tabulka 59): *V testu čtenářské gramotnosti dosahují neromští žáci vyšších bodových výsledků než romští žáci*.

Tabulka 59: **Celkový výsledek testu**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			21340,500
Wilcoxon W			55531,500
Z			-10,755
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000[b]
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000[b]
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

H2: *V testu čtenářské gramotnosti dosahují romské dívky vyšších bodových výsledků než romští chlapci.*

Alternativní hypotéza *H2* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských chlapců a romských dívek není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. Výsledky testu ukazují, že mezi výsledky romských chlapců a romských dívek není statisticky významný rozdíl, p = 0,427, ponecháváme tedy nulovou hypotézu (Tabulka 60): *Mezi výsledky romských chlapců a romských dívek není statisticky významný rozdíl*.

Tabulka 60: **Romové**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			8034,000
Wilcoxon W			16549,000
Z			-,791
Asymp. Sig. (2-tailed)			,429
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,427
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,414
		Upper Bound	,440
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,208
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,197
		Upper Bound	,218

H2. 1: V testu čtenářské gramotnosti dosahují neromské dívky vyšších bodových výsledků než neromští chlapci.

Alternativní hypotéza *H2. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských chlapců a dívek v testu čtenářské gramotnosti není statisticky významný rozdíl.* Výsledky testu (Tabulka 61) ukazují, že celkový počet bodů u skupiny dívek je signifikantně vyšší

než u chlapců, $p = 0{,}02$, nulovou hypotézu tedy můžeme zamítnout: *Mezi výsledky neromských chlapců a dívek je statisticky významný rozdíl, dívky dosahují vyššího bodového zisku*.

Tabulka 61: Neromové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			11329,500
Wilcoxon W			27260,500
Z			-3,002
Asymp. Sig. (2-tailed)			,003
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,002
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,001
		Upper Bound	,003
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,002

Tento výsledek nás vede k závěru, že romské dívky potřebují při rozvoji čtenářské gramotnosti zvýšenou podporu. Ačkoliv *výzkumy opakovaně poukazují na skutečnost, že ve většině zemí dívky dosahují lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti než chlapci, naopak chlapci zpravidla dosahují lepších výsledků v testech matematické a přírodovědné gramotnosti* (Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011, 2014, s. 21), ve skupině romských žáků se tento jev nepotvrzuje. Tato skutečnost by měla být reflektována při další práci s romskými žákyněmi, může totiž odrážet fakt, že na romské dívky nejsou ze strany rodičů kladena ve vztahu ke škole a budoucí kariéře velká očekávání.

10.3.2. Hypotézy vztahující se k rodinnému prostředí žáků

H3: *Romští žáci, kteří mají podporující rodinné prostředí*[109] *pro rozvoj čtenářské gramotnosti, dosahují v testu čtenářské gramotnosti vyššího bodového výsledku než romští žáci, kteří podporující rodinné prostředí nemají.*

Alternativní hypotéza *H3:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků s vysokým faktorem HLE a nízkým faktorem HLE není statisticky významný rozdíl.*

Test chí-kvadrát ukázal souvislost vysokého bodového zisku v testu čtenářské gramotnosti a vysoké hodnoty HLE, je možné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu

[109] Podporující prostředí je charakterizováno faktorem domácího gramotnostního prostředí HLE. Faktor HLE může nabývat hodnot 0–9, zahrnuje tyto dílčí charakteristiky (některé nabývají hodnot vyšších než jedna): počet knih v domácnosti, předčítání v dětství, čtení doma nahlas v současnosti, vztah ke čtení v rodině, darování knížek k narozeninám, počet sourozenců.

H3 (Tabulka 62): *Romští žáci, kteří mají vysoký faktor HLE, dosahují v testu čtenářské gramotnosti vyššího bodového výsledku než romští žáci s nízkým faktorem HLE.*

Tabulka 62: Romové

			Celkem bodů
Chi-Square			15,704
Df			7
Asymp. Sig.			,028
Monte Carlo Sig.	Sig.		,029
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,025
		Upper Bound	,033

H3. 1: Neromští žáci, kteří mají podporující rodinné prostředí (vysoký faktor HLE) pro rozvoj čtenářské gramotnosti, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepšího výsledku než neromští žáci, kteří nemají podporující rodinné zázemí (nízký faktor HLE).

Hypotéza *H3. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků s vysokým faktorem HLE a nízkým faktorem HLE není statisticky významný rozdíl.*

Test chí-kvadrát ukázal souvislost vysokého bodového zisku v testu čtenářské gramotnosti a vysoké hodnoty HLE, je možné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu (Tabulka 63): *Neromští žáci, kteří mají vysoký faktor HLE, dosahují v testu čtenářské gramotnosti lepšího výsledku než neromští žáci, kteří mají nízký faktor HLE.*

Tabulka 63: Neromové

			Celkem bodů
Chi-Square			60,337
Df			9
Asymp. Sig.			,000
Monte Carlo Sig.	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

H4: *Romští žáci, kterým bylo v rodině v dětství předčítáno, mají lepší výsledek v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci, kterým předčítáno nebylo.*

Alternativní hypotéza *H4:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků, kterým bylo v dětství předčítáno a výsledky romských žáků, kterým předčítáno nebylo, není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. Ve skupině romských žáků mezi těmito dvěma případy statisticky významný rozdíl není, p = 0,746, ponecháváme tedy alternativní hypotézu (Tabulka 64): *Romští žáci, kterým bylo v rodině v dětství předčítáno, mají lepší výsledek v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci, kterým předčítáno nebylo.*

Tabulka 64: Romové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			4005,500
Wilcoxon W			4708,500
Z			-,326
Asymp. Sig. (2-tailed)			,744
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,746
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,735
		Upper Bound	,757
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,377[b]
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,364
		Upper Bound	,389

H4. 1: Neromští žáci, kterým někdo v rodině v dětství předčítal, mají lepší výsledek v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci, kterým předčítáno nebylo.

Alternativní hypotéza *H4. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků, kterým bylo v dětství předčítáno a výsledky neromských žáků, kterým předčítáno nebylo, není statisticky významný rozdíl.*

Ve skupině neromských žáků se ukázal statisticky významný rozdíl mezi žáky, kterým bylo v dětství předčítáno a mezi žáky, kterým předčítáno nebylo, p = 0,012, nulovou hypotézu je možno zamítnout a připustit alternativní hypotézu (Tabulka 65): *Neromští žáci, kterým někdo v rodině v dětství přečítal, mají lepší výsledek v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci, kterým předčítáno nebylo*.

Tabulka 65: **Neromové**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			2693,000
Wilcoxon W			3018,000
Z			-2,549
Asymp. Sig. (2-tailed)			,011
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,012
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,010
		Upper Bound	,015
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,006
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,004
		Upper Bound	,008

Předčítání v dětství ve skupině romských žáků se neukazuje jako faktor, který má dopad na výsledek v testu čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že ve skupině neromských žáků se tato souvislost potvrdila, lze usuzovat, že předčítání ve skupině romských žáků nenaplňuje dostatečně požadavky na pravidelnost, délku, intenzitu a kvalitu předčítání.

H5: *Romští žáci, kteří mají 2 nebo více sourozenců, mají v testu čtenářské gramotnosti horší výsledky než romští žáci, kteří mají jen jednoho nebo žádného sourozence.*

Alternativní hypotéza *H5:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků, kteří mají jednoho nebo žádného sourozence, a výsledky romských žáků, kteří mají 2 nebo více sourozenců, není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. Ve skupině romských žáků je hodnota $p = 0{,}476$, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 66): *Mezi výsledky romských žáků, kteří mají jednoho nebo žádného sourozence, a výsledky romských žáků, kteří mají 2 nebo více sourozenců, není statisticky významný rozdíl*.

Tabulka 66: **Romové**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			5014,500
Wilcoxon W			27169,500
Z			-,706
Asymp. Sig. (2-tailed)			,480
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,476
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,463
		Upper Bound	,489
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,236[b]
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,225
		Upper Bound	,247

H5. 1: Neromští žáci, kteří mají 2 nebo více sourozenců, mají v testu čtenářské gramotnosti horší výsledky než neromští žáci, kteří mají jen jednoho nebo žádného sourozence.

Alternativní hypotéza *H5. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků, kteří mají jednoho nebo žádného sourozence a výsledky neromských žáků, kteří mají 2 nebo více sourozenců, není statisticky významný rozdíl.*

Ve skupině neromských žáků dosahuje hodnota p = 0,023, nulová hypotéza je zamítnuta a přijata alternativní hypotéza (Tabulka 67): *Neromští žáci, kteří mají 2 nebo více sourozenců, mají v testu čtenářské gramotnosti horší výsledky než neromští žáci, kteří mají jen jednoho nebo žádného sourozence*.

Tabulka 67: Neromové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			11589,000
Wilcoxon W			20905,000
Z			-2,242
Asymp. Sig. (2-tailed)			,025
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,023
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,019
		Upper Bound	,027
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,013
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,010
		Upper Bound	,016

Negativní vztah počtu sourozenců a výsledku neromských žáků v testu čtenářské gramotnosti má zřejmě souvislost s dalšími charakteristikami domácího gramotnostního prostředí, rodiny s vyšším počtem dětí v našem vzorku mají zvýšenou pravděpodobnost života v sociálním vyloučení, které s sebou nese další charakteristiky, jako např. nízký stupeň vzdělání, nezaměstnanost. Vyšší počet sourozenců je tedy jedním z faktorů, nikoliv ale faktorem jediným.

10.3.3. Hypotézy vztahující se k osobnostním charakteristikám žáka

H6: *Romští žáci s pozitivním přístupem ke čtení mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci s neutrálním nebo negativním přístupem ke čtení.*

Alternativní hypotéza *H6:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků, kteří mají pozitivní přístup ke čtení, a výsledky romských žáků, kteří mají neutrální nebo negativní vztah ke čtení, není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho *U* testu nezávislých vzorků. Ve skupině romských žáků je hodnota *p* = 0,717, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 68): *Mezi výsledky romských žáků, kteří mají pozitivní přístup ke čtení, a výsledky romských žáků, kteří mají neutrální nebo negativní vztah ke čtení, není statisticky významný rozdíl.*

Tabulka 68: Romové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			5559,000
Wilcoxon W			7155,000
Z			-,363
Asymp. Sig. (2-tailed)			,717
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,717
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,705
		Upper Bound	,729
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,352
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,339
		Upper Bound	,364

H6. 1: Neromští žáci s pozitivním přístupem ke čtení mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci s neutrálním nebo negativním přístupem ke čtení.

Alternativní hypotéza *H6. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků, kteří mají pozitivní přístup ke čtení, a výsledky neromských žáků, kteří mají neutrální nebo negativní vztah ke čtení, není statisticky významný rozdíl.*

Ve skupině neromských žáků vykazuje hodnota *p* = 0,018, nulová hypotéza je zamítnuta a přijata alternativní hypotéza (Tabulka 69): *Neromští žáci s pozitivním přístupem ke čtení mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci s neutrálním nebo negativním přístupem ke čtení*.

Tabulka 69: Neromové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			7339,000
Wilcoxon W			43385,000
Z			-2,322
Asymp. Sig. (2-tailed)			,020
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,018
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,015
		Upper Bound	,022
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,011
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,008
		Upper Bound	,013

Vztah ke čtení se ve skupině neromských žáků ukazuje jako dobrý předpoklad pro dobrý výsledek v testu čtenářské gramotnosti, musí být ale spojen s dalšími aspekty, zejména s počtem přečtených knih. Přestože romští žáci vykazují poměrně pozitivní vztah ke čtení, čtou jen velmi malé množství knih a vztah ke čtení se ve výsledcích testu čtenářské gramotnosti neodráží.

H7: *Romští žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli dvě nebo více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než romští žáci, kteří nepřečetli žádnou nebo přečetli jen jednu knihu.*

Alternativní hypotéza *H7:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok přečetli 2 nebo více knih, a výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok přečetli jen jednu nebo nepřečetli žádnou knihu, není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. Ve skupině romských žáků je hodnota $p = 0{,}369$, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 70): *Mezi výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok přečetli 2 nebo více knih, a výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok přečetli jen jednu nebo nepřečetli žádnou knihu, není statisticky významný rozdíl.*

Tabulka 70: Romové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			7928,500
Wilcoxon W			15431,500
Z			-,907
Asymp. Sig. (2-tailed)			,364
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,369
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,356
		Upper Bound	,381
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,185
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,175
		Upper Bound	,195

H7. 1: Neromští žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli dvě nebo více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než neromští žáci, kteří nepřečetli žádnou nebo přečetli jen jednu knihu.

Alternativní hypotéza *H7. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků, kteří za uplynulý školní rok přečetli 2 nebo více knih, a výsledky neromských žáků, kteří za uplynulý školní rok přečetli jednu nebo nepřečetli žádnou knihu, není statisticky významný rozdíl.*

Ve skupině neromských žáků je hodnota p = 0,0, nulová hypotéza je zamítnuta a přijata alternativní hypotéza (Tabulka 71): *Neromští žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli dvě nebo více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než neromští žáci, kteří nepřečetli žádnou nebo přečetli jen jednu knihu*.

Tabulka 71: Neromové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			8569,500
Wilcoxon W			14785,500
Z			-4,650
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

Počet přečtených knih vyjadřuje jak množství knih, které žáci čtou samostatně a mimo školu, tak knih, které jsou čteny společně nahlas během školního vyučování. Podle toho, jaké tituly a jaké počty knih romští žáci uvádějí, lze usuzovat, že čtou zejména v rámci školy a literaturu doporučovanou učiteli, případně čtenou přímo ve škole. To vysvětluje nízký počet přečtených knih i fakt, že se jejich četba nemůže pozitivně promítnout do výsledků v testu čtenářské gramotnosti.

10.3.4. Hypotézy vztahující se ke školnímu prostředí

H8: *Ve třídách, kde je zastoupení romských žáků vyšší než 50 %, dosahují romští žáci horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde je toto zastoupení nižší.*

Hypotéza *H8:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků ze tříd s podílem romských žáků menším než 50 % a tříd s podílem žáků vyšším než 50 % není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu. Pro skupinu romských žáků výsledky Mann-Whitneyho U testu ukazují, (p = 0,853), že můžeme ponechat nulovou hypotézu, (Tabulka 72): *Mezi výsledky romských žáků ze tříd s podílem romských žáků menším než 50 % a tříd s podílem žáků vyšším než 50 % není statisticky významný rozdíl*.

Tabulka 72: Romové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			4511,500
Wilcoxon W			28601,500
Z			-,196
Asymp. Sig. (2-tailed)			,845
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,853
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,844
		Upper Bound	,862
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,422
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,409
		Upper Bound	,434

H8. 1: Ve třídách, kde je zastoupení romských žáků vyšší než 50 %, dosahují neromští žáci horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde je toto zastoupení nižší.

Hypotéza *H8. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků ze tříd s podílem romských žáků menším než 50 % a tříd s podílem romských žáků vyšším než 50 % není statisticky významný rozdíl.*

Ve skupině neromských žáků ukazují výsledky Mann-Whitneyho U testu nepravost nulové hypotézy (p = 0 pro jednostrannou i dvoustrannou hypotézu), po srovnání středních hodnot výsledků testu žáků z obou typů škol můžeme přijmout alternativní hypotézu (Tabulka 73): *Ve třídách s méně než 50% zastoupením romských žáků dosahují neromští žáci vyšších výsledků v testu čtenářské gramotnosti.*

Tabulka 73: Neromové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			5008,500
Wilcoxon W			6661,500
Z			-4,395
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

Výsledek testování hypotéz spojených s tím, jak vysoký podíl romských žáků je ve třídě, odpovídá skutečnosti, že školy s vysokým počtem romských žáků (více než 50 %) zpravidla navštěvují neromští žáci, jejichž rodiče ani oni sami nemají příliš vysoké vzdělávací ambice. Horší výsledek v testu čtenářské gramotnosti není tedy způsoben zastoupením romských žáků ve třídě, ale tím, že zmínění neromští žáci odpovídají svými charakteristikami (domácí gramotnostní prostředí, počtem přečtených knih apod.) charakteristikám romských žáků.

H9: *Romští žáci, kteří měli na vysvědčení z českého jazyka a čtení známku 1 nebo 2, mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci, kteří byli hodnoceni horší známkou.*

Alternativní hypotéza *H9:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok byli v předmětu český jazyk a čtení hodnoceni známkou 1 nebo 2, a výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok byli v předmětu český jazyk a čtení hodnoceni známkou 3 a horší, není statisticky významný rozdíl*.

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. Ve skupině romských žáků je hodnota p = 0,62, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 74): *Mezi výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok byli v předmětu český jazyk a čtení hodnoceni známkou 1 nebo 2, a výsledky romských žáků, kteří za uplynulý školní rok byli v předmětu český jazyk a čtení hodnoceni známkou 3 a horší, není statisticky významný rozdíl*.

Tabulka 74: Romové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			4537,500
Wilcoxon W			26482,500
Z			-1,845
Asymp. Sig. (2-tailed)			,065
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,062
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,056
		Upper Bound	,069
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,033
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,028
		Upper Bound	,037

H9. 1: Neromští žáci, kteří měli na vysvědčení z českého jazyka a čtení známku 1 nebo 2, mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci, kteří byli hodnoceni horší známkou.

Alternativní hypotéza *H9. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků, kteří za uplynulý školní rok byli v předmětu český jazyk a čtení hodnoceni známkou 1 nebo 2, a výsledky neromských žáků, kteří za uplynulý školní rok byli v předmětu český jazyk a čtení hodnoceni známkou 3 a horší, není statisticky významný rozdíl*.

Ve skupině neromských žáků je hodnota *p* = 0,0; nulová hypotéza je zamítnuta a přijata alternativní hypotéza (Tabulka 75): *Neromští žáci, kteří měli na vysvědčení z českého jazyka a čtení známku 1 nebo 2, mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než neromští žáci, kteří byli hodnoceni horší známkou*.

Tabulka 75: Neromové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			9447,500
Wilcoxon W			18627,500
Z			-4,682
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

H10: *Ve třídách, kde žáci využívají širokou škálu textových materiálů, mají romští žáci lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde pracují s menším množstvím textových materiálů.*

Alternativní hypotéza *H10:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků ve třídách, kde využívají širokou škálu textových a ve třídách, kde žáci pracují s menším množstvím textových materiálů, není statisticky významný rozdíl.*

Hypotéza byla testována pomocí Mann-Whitneyho U testu nezávislých vzorků. V případě skupiny romských žáků je hodnota *p* = 0,013, nulová hypotéza je zamítnuta a přijata alternativní hypotéza (Tabulka 76): *Ve třídách, kde žáci využívají širokou škálu textových materiálů, mají romští žáci lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde pracují s menším množstvím textových materiálů*.

Tabulka 76: **Romové**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			6777,000
Wilcoxon W			12663,000
Z			-2,479
Asymp. Sig. (2-tailed)			,013
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,013
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,010
		Upper Bound	,016
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,006
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,004
		Upper Bound	,008

H10. 1: Ve *třídách, kde žáci využívají širokou škálu textových materiálů, mají neromští žáci lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde pracují s menším množstvím textových materiálů.*

Alternativní hypotéza *H10. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků ve třídách, kde využívají širokou škálu textových materiálů (učitelé označili více než pět druhů textových materiálů) a ve třídách, kde žáci pracují s menším množstvím textových materiálů, není statisticky významný rozdíl.*

V případě skupiny neromských žáků je hodnota p = 0,761, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 77): *Mezi výsledky neromských žáků ve třídách, kde využívají širokou škálu textových materiálů (učitelé označili více než pět druhů textových materiálů) a ve třídách, kde žáci pracují s menším množstvím textových materiálů, není statisticky významný rozdíl*.

Tabulka 77: **Neromové**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			13130,000
Wilcoxon W			21908,000
Z			-,311
Asymp. Sig. (2-tailed)			,756
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,761
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,750
		Upper Bound	,772
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,381
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,369
		Upper Bound	,394

H11: *.Ve třídách, kde žáci vykonávají různé operace zaměřené na procesy porozumění textu,*[110] *dosahují romští žáci vyššího bodového výsledku v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde jsou tyto operace prováděny méně často.*

Alternativní hypotéza *H11:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky romských žáků ve třídách, kde žáci vykonávají různé myšlenkové operace zaměřené na procesy porozumění, a ve třídách, kde jsou tyto myšlenkové operace prováděny méně často, není statisticky významný rozdíl.* V případě skupiny romských žáků je hodnota *p* = 0,058, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 78).

Tabulka 78: Romové

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			6760,000
Wilcoxon W			11320,000
Z			-1,922
Asymp. Sig. (2-tailed)			,055
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,058
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,052
		Upper Bound	,063
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,029
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,025
		Upper Bound	,034

H11. 1: Ve třídách, kde žáci vykonávají různé operace zaměřené na procesy porozumění textu, dosahují neromští žáci vyššího bodového výsledku v testu čtenářské gramotnosti než ve třídách, kde jsou tyto operace prováděny méně často.

Alternativní hypotéza *H11. 1:* byla testována oproti nulové hypotéze *H0: Mezi výsledky neromských žáků ve třídách, kde žáci vykonávají různé myšlenkové operace zaměřené na procesy porozumění, a ve třídách, kde jsou tyto myšlenkové operace prováděny méně často, není statisticky významný rozdíl.* V případě skupiny neromských žáků je hodnota *p* = 0,854, nulová hypotéza je ponechána (Tabulka 79).

[110] Učitelé označili v dotazníku alespoň pět činností s frekvencí každý den či alespoň jednou za týden.

Tabulka 79: **Neromové**

			Celkem bodů
Mann-Whitney U			8017,500
Wilcoxon W			46243,500
Z			-,185
Asymp. Sig. (2-tailed)			,853
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,854
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,844
		Upper Bound	,863
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,429
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,417
		Upper Bound	,442

11. Shrnutí výsledků

Tato studie je založena na datech 596 respondentů, srovnává výsledky dvou skupin – skupiny neromských žáků (335 respondentů) a romských žáků (261 respondentů). Věkové rozpětí respondentů je 9–13 let, nejčastěji uváděný věk je 10 a 11 let.

Romští žáci mají výrazně vyšší počet sourozenců než neromští žáci, ve skupině romských žáků se nejčastěji vyskytuje možnost 4 a více sourozenců, ve skupině neromských žáků mají respondenti nejčastěji 1 sourozence.

Komunikačním jazykem v rodinách romských žáků je nejčastěji čeština, na druhém místě je romština a na třetím slovenština, což koresponduje s faktem, že většina dnešních romských žáků na českých školách pochází z původních slovenských rodin. Kombinaci romštiny a češtiny jako komunikačního jazyka v rodině uvádí 49 % žáků, češtiny a slovenštiny 12 % žáků a 9 % kombinaci romštiny a slovenštiny.

Znalost romštiny v rodinách je poměrně hojně zastoupena, možnosti otec, matka, prarodiče a teta nebo strýc mají každá více než 65 % zastoupení, sami žáci uvádějí v téměř polovině případů znalost romštiny (bez ohledu na odlišení aktivní/pasivní).

Romští žáci se se svým romstvím ve více než polovině případů identifikují, svoji rodinu charakterizují žáci častěji jako romskou než jako českou, v 6 % případů jako česko-romskou.

V rodinách romských a neromských žáků je odlišná dostupnost knih, 64 % romských žáků uvádí, že doma nemají žádnou knihu nebo velmi málo knih (0–10 knih), množství do 25 knih uvádí 89 % romských žáků, naopak více než 200 knih uvedla necelá 2 % romských žáků. Rodiny neromských žáků vykazují vyšší dostupnost knih: žádnou knihu nebo velmi málo knih uvádějí neromští žáci v 10 % případů, více než 200 knih uvádí 8 % neromských žáků.

Obě skupiny sice vykazují poměrně kladný vztah ke čtení, na otázku *Čteš rád?* odpovědělo kladně (tedy volbou *ano, baví mě to* nebo *ano, ale raději dělám něco jiného*) 82 % neromských a 71 % romských žáků, podíl záporných odpovědí je ale také vysoký – pětina romských žáků a desetina neromských žáků čte, jen když musí, nebo nečte vůbec.

Počet přečtených knih za uplynulý školní rok je v obou skupinách výrazně odlišný, průměrná hodnota ve skupině romských žáků jsou 2 knihy, ve skupině neromských žáků 4 knihy. Žádnou knihu za uplynulý školní rok nepřečetlo 15 % romských žáků, mezi neromskými žáky jsou to jen 3 %. Více než polovina neromských žáků přečetla 4 a více knih, mezi romskými žáky přečetla 4 a více knih jen čtvrtina.

Neromští žáci výrazně častěji dostávají knížku jako dárek k narozeninám, Vánocům apod. Knížku jako dárek nikdy nedostává 44, 2 % romských žáků a 10,5 % neromských žáků, naopak vždycky nebo alespoň někdy knížku k narozeninám a podobným příležitostem (volba vždy nebo někdy) dostává 42 % romských žáků a 78 % neromských žáků.

Obě skupiny se odlišují také v tom, co nejčastěji čtou, v obou skupinách zaujímá první místo kniha, shodně uvádějí také na druhém místě časopisy, ve skupině romských žáků je výrazně vyšší podíl položky různé věci na internetu (36 % proti 12 % ve skupině neromských žáků). Romští žáci z internetových zdrojů nejčastěji uvádějí Facebook, který má trojnásobný podíl oproti dalším volbám – sportu a zprávám. Neromští žáci internet využívají spíše pro získávání informací a přípravu úkolů do školy, sociální sítě využívají v menší míře než romští žáci. Naopak ve skupině romských žáků je naprostá převaha sociálních sítí, internet využívají zejména k zábavě, ve srovnání s neromskými žáky výrazně méně k přípravě do školy nebo k vyhledávání informací k vlastnímu studiu.

Romští žáci čtou nejčastěji knihy obsažené v kánonu literární výchovy základní školy (to jsou např. *Honzíkova cestu, Staré řecké báje a pověsti, Dášeňka čili Život štěněte*) a knihy, podle kterých jsou natočeny populární filmy nebo seriály (*Harry Potter, Monster High*). Neromští žáci častěji uvádějí knihy na základě vlastního výběru nebo doporučení kamarádů, tyto knihy zobrazují i genderově rozrůzněný čtenářský vkus (*Horseland, Winx, Čtyřlístek*). V četbě romských žáků se objevuje také Bible, což potvrzuje naši tezi o tendenci k sociálnímu sdílení čtenářských aktivit.

V obou skupinách dětem v pregramotném období nejčastěji předčítá matka, na druhém místě jsou ve skupině romských žáků shodně otec a prarodiče, u neromských žáků předčítá dětem otec častěji než prarodiče. Romským žákům častěji než neromským předčítají také sourozenci, což koresponduje se zjištěním, že romští žáci mají vyšší počet sourozenců než žáci neromští. Romští žáci také v roli předčítající osoby častěji uvádějí tetu, strýce, bratrance a sestřenici. To

je v souladu s naším předpokladem, že romští žáci mají těsnější vazby se členy širší rodiny než neromští žáci.

Dětem ve věku 10–13 let, tedy dětem, které už umí samy číst, čtou rodiče nahlas v obou skupinách podobně často (přibližně 10 % případů), žáci rodičům čtou nahlas v téměř polovině případů (42 % romští žáci a 47 % neromští žáci). V romských rodinách hrají ve čtení častěji roli sourozenci – ať už tím, že předčítají, nebo tím, že je jim předčítáno. To opět podporuje myšlenku o čtení jako sociální aktivitě – romští žáci mají větší tendenci čtení sdílet se svými sourozenci. Žádné společné čtenářské aktivity nevykazuje v obou skupinách více než čtvrtina žáků.

Vztah ke čtení v rodině je v obou skupinách distribuován podobně: ten, kdo rád čte, bývá nejčastěji matka, romští žáci ale uvádějí matku o třetinu méně často než neromští žáci. Romští žáci uváděli výrazně častěji sourozence, proti možnosti otec je uváděli třikrát častěji, ve skupině neromských žáků je otec na druhém místě. To odpovídá faktu, že romští žáci mají v našem vzorku vyšší počet sourozenců než neromští žáci. V rodinách romských žáků v pětině případů nikdo nemá pozitivní vztah ke čtení, ve skupině neromských žáků v necelé desetině případů.

Sdílení zážitků z četby je v obou skupinách distribuováno odlišně, v obou skupinách je nejčastější volbou rodič, romští žáci své zážitky z četby sdílejí stejně často s rodiči jako s kamarády. Možnost s nikým volila shodně pětina romských i pětina neromských žáků.

Neromští žáci jsou většinou hodnoceni v předmětech český jazyk a čtení o jeden klasifikační stupeň lépe než romští žáci, neromští žáci mají z českého jazyka nejčastěji známku 2 a ze čtení 1, romští žáci z českého jazyka 3 a ze čtení 2.

Polovina respondentů pochází z tříd, kde je více než 50 % zastoupení romských žáků. Většina učitelů uvádí jako mateřský jazyk svých žáků na prvním místě češtinu (91 %), více než třetina učitelů uvádí jako mateřský jazyk žáků také romštinu (36 %).

Nejčastěji používaná metoda výuky prvopočátečního čtení je analyticko-syntetická metoda, druhá nejčastěji uváděná metoda je genetická, která je ovšem jako výhradní metoda využívána pouze v jedné škole. Jednotlivě se objevuje globální metoda a sfumato.

Z textových materiálů jsou nejčastěji ve výuce využívány učebnice a dětské knihy, což neodpovídá našemu očekávání o výsadním postavení čítanek. Podle výsledků PIRLS 2011 patří Česká republika k zemím, ve kterých učitelé preferují používaní čítanek před dětskými knihami (Kramplová – Tomášek – Vernerová, 2012).

Ve sledovaných třídách nejsou příliš obvyklé třídní knihovny, více než 25 knih ve třídě uvedla přibližně pětina učitelů, 42 % učitelů uvedlo 0–25 knih. Dostupnost knih a dalších materiálů přímo ovlivňuje frekvenci čtení a jeho oblibu u žáků.

Počítač s připojením k internetu mají učitelé k dispozici ve více než polovině tříd, využití počítače je zaměřeno zejména na vyhledávání konkrétních informací na internetu, jiné typy činností, např. čtení příběhů, využívání výukových programů zaměřených na čtení a psaní příběhů nebo jiných textů jsou zastoupeny velmi málo nebo vůbec.

V případě, že má žák se čtením potíže, vyhledávají učitelé pomoc odborníka (pedagogicko-psychologická poradna nebo logoped), nebo využijí asistenta pedagoga.

Pokud žák zaostává ve čtení oproti svým spolužákům, věnují učitelé více času individuální práci s takovým žákem stejně často, jako žádají rodiče, aby žákovi pomohli se čtením v rámci domácí přípravy. V případě žáků, jejichž rodinné prostředí není schopné tento požadavek naplnit, může být požadavek na pomoc ze strany rodičů neefektivní a tento způsob podpory nedostatečný.

Nejčastějšími technikami, které učitelé při práci s textem využívají, jsou čtení nahlas a čtení potichu. Poměrně sporadicky mohou žáci číst knihu dle vlastního výběru (v 16,7 % případů tak nečiní nikdy). Techniky zběžného čtení a vyhledávání informací se učí žáci s alespoň týdenní frekvencí v téměř polovině tříd. Ve shodě s výsledky výzkumu PIRLS je výrazně častěji zastoupeno hlasité čtení.

Při práci s texty se učitelé zaměřují nejčastěji na literární texty, desetina učitelů nikdy nebo téměř nikdy nepracuje s texty z oblasti naučné literatury.

Z postupů porozumění se učitelé zaměřují na vyhledávání informace z textu a hledání hlavní myšlenky, vysvětlení a interpretaci textu. Ve shodě s výsledky PIRLS učitelé v našem vzorku nedostatečně často kladou důraz na porovnání textu s jinými druhy textů a popsání stylu nebo

uspořádání textu. V dostatečné míře není zastoupeno ani odhadování, co se v textu dále stane, a určování postoje a záměru autora.

Na základě výsledků testu čtenářské gramotnosti lze konstatovat, že oběma skupinám žáků činí nejmenší obtíže úlohy zaměřené na vyhledávání informací, tedy nalezení konkrétní informace, slova nebo slovního spojení, vyhledání konkrétní myšlenky a určení místa, času a dalších průvodních okolností.

Nejobtížnější jsou pro obě skupiny žáků úlohy testující schopnost vyvozovat z textu závěry, tedy pochopit příčinné souvislosti mezi různými událostmi, vyvodit hlavní myšlenky, určit osoby nebo věci, které jsou v textu zastoupeny zájmenem, a nalézt zobecněná vyjádření v textu.

Další problematickou oblastí je pro obě skupiny interpretace, tedy rozpoznání celkového poselství textu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci, porovnání různých informací z textu, odvození nálady a atmosféry příběhu a uplatnění informací z textu v běžném životě.

Analýza odpovědí na otevřené otázky v testu čtenářské gramotnosti ukazuje, že romští žáci v psaném projevu nejčastěji chybují v určování hranic slov, užívání velkých a malých písmen na počátku slova, interpunkci, psaní *i, í, y, ý* po obojetných souhláskách, ve shodě přísudku s podmětem, jejich psaní je často ovlivněno zvukovou stránkou slova. Romští žáci vykazují výrazné obtíže v oblasti porozumění slov (významová záměna slov) a v oblasti stylizace vlastní odpovědi. V mnoha případech žák nerozumí položené otázce a odpovídá na něco jiného, případně v odpovědi pouze opakuje informace již obsažené v otázce. Odpovědi žáků nesou rysy mluveného jazyka, v některých případech jsou spíše záznamem proudu myšlenek než myšlenkově ucelenou odpovědí.

Statistické ověření hypotéz ukázalo, že mezi celkovými výsledky v testu čtenářské gramotnosti ve skupině neromských a romských žáků je statisticky významný rozdíl, romští žáci dosahují signifikantně nižšího bodového zisku než neromští žáci, romští žáci dosahují průměrně dvoutřetinového bodového zisku ve srovnání s neromskými žáky.

Ve skupině romských žáků byla potvrzena hypotéza, že distribuce celkového počtu bodů v testu čtenářské gramotnosti je pro kategorii pohlaví statisticky významná, pro skupinu

romských žáků se tato hypotéza nepotvrdila, pohlaví v tomto případě nemá vliv na celkový bodový zisk v testu čtenářské gramotnosti. Romské dívky nekopírují trend projevující se v populaci neromských žáků, jejich postavení v rodině a přístup romských rodin ke vzdělání dívek může být příčinou tohoto rozdílu, potřebují tedy ve vzdělávacím systému zvýšenou podporu.

Hodnota faktoru HLE, tedy množství a dostupnost knih v domácnosti, předčítání v dětství, čtení doma nahlas, vztah ke čtení v rodině, darování knížek k narozeninám a počet sourozenců, se ukazuje jako statisticky významná jak pro skupinu romských žáků, tak pro skupinu neromských žáků. Čím je hodnota tohoto faktoru vyšší, tím vyšší je bodový zisk v testu čtenářské gramotnosti.

Předčítání v dětství se ukazuje jako významné ve skupině neromských žáků, ve skupině romských žáků se nepodařilo prokázat, že by přečítání v dětství mělo pozitivní souvislost s výsledkem v testu čtenářské gramotnosti. Příčinou je zřejmě fakt, že naše otázka nereflektovala dostatečně kvalitu tohoto předčítání, tedy nezohledňuje rozsah, obsah ani frekvenci, s jakou bylo žákům předčítáno. Na základě výsledků našeho výzkumu usuzujeme, že způsob předčítání v pregramotném období není v rodinách romských žáků dostatečný a nemůžeme tedy pozorovat, zda ovlivňuje výsledek v testu čtenářské gramotnosti. Jsme si vědomi, že jednotlivé faktory HLE a jejich vliv na rozvoj gramotnosti mají komplementární charakter a neměly by být interpretovány odděleně. Na základě našich dat se v obou zkoumaných skupinách ukazuje, že čím vyšší faktor HLE, tím vyšší výsledek v testu čtenářské gramotnosti, nelze ale usoudit, která z dílčích složek faktoru HLE má vyšší dopad než jiné.

Negativní souvislost mezi vyšším počtem sourozenců (více než 2) a výsledkem v testu čtenářské gramotnosti se ve skupině romských žáků neprokázala, počet sourozenců nemá na výsledek v testu čtenářské gramotnosti vliv. Pokud má romský žák méně než dva sourozence, bývá tento faktor ovlivněn skutečností, kdy v blízké rodině bývají další vrstevníci (bratranci, sestřenice) a tudíž mezi romskými žáky z rodin s vyšším i nižším počtem dětí není rozdíl. Ve skupině neromských žáků se ukazuje, že žáci, kteří mají jednoho nebo žádného sourozence, dosahují v testu čtenářské gramotnosti signifikantně vyšších bodových výsledků než žáci, kteří mají 2 a více sourozenců.

Pozitivní vztah ke čtení se ve skupině romských žáků neukazuje jako faktor ovlivňující nejen počet přečtených knih, ale ani výsledek v testu čtenářské gramotnosti. Romští žáci, kteří uvádějí, že čtou rádi, nemají signifikantně lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než romští žáci, jejichž postoj ke čtení je neutrální, nebo je čtení nebaví. V tomto se skupina romských žáků liší od skupiny neromských žáků, u nichž se potvrdila hypotéza, že žáci s pozitivním přístupem ke čtení mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než skupina druhá. Romští žáci sice mají ke čtení poměrně pozitivní nebo neutrální postoj, čtou ale minimální množství knih a např. na internetu čtou zejména jednoduché a krátké texty na sociálních sítích, tato četba neposkytuje dostatečnou oporu pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Počet přečtených knih se ve skupině romských žáků také neukazuje jako faktor ovlivňující výsledek v testu čtenářské gramotnosti. Žáci, kteří uvádějí, že za uplynulý školní rok přečetli 2 a více knih, nemají signifikantně lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří přečetli jen jednu nebo žádnou knihu. Také v tomto aspektu se skupina romských žáků liší od skupiny neromských žáků, u nichž se potvrdila hypotéza, že žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli 2 a více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než skupina druhá. Vysvětlením je nejen fakt, že romští žáci čtou méně knih než neromští žáci, ale také to, že knihy, které romští žáci uvádějí jako přečtené za uplynulý školní rok, patří v naprosté většině do kánonu školní četby. Je tedy možné, že romští žáci čtou zejména (a ve většině případů pouze) knihy, které jsou čteny ve třídě nahlas během vyučování, nejsou tedy samostatnými čtenáři zmíněných knih, a proto je jejich schopnost číst s porozuměním text méně rozvinutá.

Korelace mezi celkovým výsledkem v testu čtenářské gramotnosti a třídou s vyšším než 50 % zastoupením romských žáků se pro skupinu romských žáků ukazuje jako statisticky nevýznamná, zastoupení romských žáků ve třídě nemá na výsledky romských žáků vliv. V případě neromských žáků se podařilo prokázat, že neromští žáci, kteří navštěvují třídy s vyšším než 50% zastoupením romských žáků, mají v testu čtenářské gramotnosti nižší bodové výsledky než neromští žáci, kteří navštěvují třídy s méně než 50% zastoupením romských žáků. Zde je ale nutno upozornit na fakt, že neromští žáci, kteří navštěvují školy s více než 50% podílem romských žáků, ve velké většině trpí sociálním znevýhodněním stejně jako romští žáci. Stejně jako u romských žáků se u nich projevuje vliv domácího gramotnostního prostředí,

výsledky v testu čtenářské gramotnosti tedy nelze přičítat v tomto případě škole a jejímu složení, ale sociálním faktorům.

Pro skupinu romských žáků se ukazuje, že výsledek v testu čtenářské gramotnosti nesouvisí se známkou z českého jazyka, mezi žáky se známkou 1 nebo 2 a mezi žáky s horší známkou není ve výsledcích v testu čtenářské gramotnosti statisticky významný rozdíl. Ve skupině neromských žáků se ukazuje pozitivní souvislost mezi známkou a výsledkem v testu, žáci, kteří měli na vysvědčení z českého jazyka známku 1 nebo 2 mají lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než žáci hodnoceni horší známkou.

Využívání různých druhů textových materiálů ve výuce se ukazuje jako statisticky významné pro výsledek v testu čtenářské gramotnosti pro romské žáky, ve skupině neromských žáků se souvislost neprokázala.

Mezi třídami, kde učitelé po žácích vyžadují různé myšlenkové operace zaměřené na procesy porozumění, a mezi třídami, kde tato variabilita není, není ve výsledcích testu čtenářské gramotnosti statisticky významný rozdíl ani v jedné zkoumané skupině. Tento výsledek může být ovlivněn tím, že pouze malé procento učitelů uvedlo širokou škálu myšlenkových operací, které musejí jejich žáci při práci s textem provádět, a proto se tento vliv ve vzorku neprojevil.

Výsledky našeho šetření mohou být ovlivněny mnoha faktory, zejména ve skupině romských žáků (různorodost skupiny, výrazné zastoupení extrémních hodnot výsledků testu čtenářské gramotnosti vzhledem k levé části křivky rozložení výsledků, apod.)

12. Závěry

12.1. Závěry pro další výzkum a pro měření čtenářské gramotnosti

Náš výzkum ukázal, že čtenářská gramotnost srovnávané skupiny romských žáků je na nižší úrovni než čtenářské gramotnost srovnávané skupiny neromských žáků. Jako zásadně odlišné v obou skupinách se jeví domácí gramotnostní prostředí a spektrum textových materiálů včetně knih, které žáci čtou. Tato práce je počáteční sondou, pro důkladnější zmapování čtenářské gramotnosti romských žáků je na místě použít také kvalitativní metody zkoumání zaměřené zejména na detailní analýzu domácího gramotnostního prostředí. V souvislosti s tím je třeba se zaměřit také na rodiče žáků a jejich postoje a zvyklosti ve vztahu ke čtení

Z hlediska romských žáků je na místě provést detailní analýzu strategií, které při čtení používají, a hodnocení, jak efektivní tyto strategie jsou. Vzhledem k tomu, že čtení je kulturní aktivita, nabízí se také předpoklad, že nižší úroveň porozumění čtenému textu může mít souvislost s kulturními rozdíly. Pro další výzkum by bylo přínosné ověřit schopnost porozumět čtenému textu, který respondent sám čte a textu, který je mu předčítán, tedy je vnímán auditivně.

12.2. Závěry pro vzdělávací politiku

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti jako předpokladu pro další učení by měla být zakotvena v RVP. Čtenářská gramotnost a její rozvoj by měly být cílem všech vzdělávacích oblastí, nejen oblasti Jazyk a jazyková komunikace (v současné době není cílem ani oblasti Jazyk a jazyková komunikace). Čtení by se mělo stát součástí vyučování bez ohledu na vyučovací předmět, díky tomuto posunu by bylo možné pracovat s širokou škálou textů a různými druhy čtení. Samozřejmostí by měl být přístup žáků ke knihám a dostatečný výběr knih ve školních a třídních knihovnách, stejně tak dostatečné vybavení škol výpočetní technikou. Z našich závěrů plyne pro vzdělávací politiku potřeba rovnoměrné podpory slabých i dobrých žáků, odstraňování nerovností plynoucí ze sociálního nebo jiného znevýhodnění a vyrovnání vzdělávacích příležitostí. Silná závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí je pro vzdělávací politiku alarmující a je třeba zavést opatření, která tento vliv sníží.

12.3. Závěry pro vzdělávací praxi

Na základě výsledků analýzy dotazníků a testu čtenářské gramotnosti můžeme vymezit tři oblasti, ve kterých ve školské praxi spatřujeme možnosti pro rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků.

První oblastí je práce s předškolními žáky. Čtenářská gramotnost se začíná rozvíjet mnohem dříve před tím, než se dítě začne učit číst a psát ve škole. Z naší studie plyne, že faktory domácího gramotnostního prostředí jsou v silné korelaci s úrovní čtenářské gramotnosti ověřené testem. Ačkoliv pouhá desetina romských žáků uvedla, že mu v pregramotném období nikdo nepředčítal, je třeba vzít v úvahu fakt, že toto předčítání může mít v různých prostředích různou podobu, a tudíž různou kvalitu. Významné je také neopomenout další faktory (počet knih v domácnosti, postoje ke čtení, dostupnost knih, společné čtení v pozdějším věku), které mají natolik velký vliv, že je nutné je kompenzovat nástroji mimo rodinu. Jedním z možných řešení můžou být aktivity zaměřené na společný kontakt romských rodičů a jejich dětí (čtenářské kluby), kde se sami rodiče naučí, jak pracovat s knihou v rámci interakce s dítětem, jak si povídat např. o ilustracích, jak klást otázky, jak dítě motivovat. Do čtenářských klubů je možné zapojit také např. sourozence. Další možností může být posílení docházky romských dětí do mateřských škol (případně i povinná docházka do mateřské školy v předškolním roce) a přípravných tříd základních škol.

Druhou oblastí je materiální vybavení tříd. Ukazuje se, že ačkoliv mnohé školy mají školní knihovnu, dostupnost knih ve třídách je nízká. Většina romských žáků má ke čtení spíše pozitivní vztah, potřebují ale ve škole dostat radu, jak a kde materiály ke čtení vybírat, potřebují také dostat možnost nerušeně číst, např. v rámci dílen čtení. Jedna z cest, jak žáky motivovat pro čtení, je udělat ze čtení aktivitu, která je moderní a zajímavá. Romští žáci vyvíjejí vysokou aktivitu na sociálních sítích, tento jejich zájem lze využít pro čtení a psaní krátkých informativních textů, pro kritické čtení textu, schopnost posoudit záměr autora (manipulativní strategie) a věrohodnost zdroje informací. Cílem je naučit romské žáky využívat internet nejen jako zdroj zábavy, ale také jako zdroj odborných informací a informálního učení. Další možností je využití čteček elektronických knih, tabletů a chytrých telefonů, které mohou nejen rozvíjet čtenářskou gramotnost romských žáků, ale přispívat také k rozvoji jejich digitální gramotnosti.

Elektronické knihy mohou být lépe dostupné, jejich pořizovací cena je nižší, díla, u kterých uplynula autorská práva, nabízejí některé knihovny i zdarma.

Třetí oblast představuje samotná metodika práce s textem ve vyučování. Vhodné je začlenit do výuky více příležitostí pro tiché čtení, ať už formou dílen čtení, nebo formou nejrůznějších projektů ve všech vyučovacích předmětech. Žádoucí je zaměřit pozornost nejen na četbu beletrie, ale také na četbu textů z oblasti naučné literatury a delších odborných (věkově a náročností přiměřených) článků. Zde vidíme potenciál hlavně ve vhodném výběru textů, zejména textů žákům tematicky blízkých. Za neméně významnou považujeme potřebu zaměřit se na specifické postupy porozumění, zejména na schopnost porovnat text s jinými texty, popsat styl a uspořádání textu, odhadovat, co se dále v textu bude dít a určit postoj a záměr autora.

Školy by se měly více zaměřit na kompenzační mechanismy pro děti, které ve čtení zaostávají. V případě romských žáků, ale i jiných znevýhodněných skupin žáků, není vždy možné využít učiteli preferovanou strategii požádat rodiče o podporu s pravidelným procvičováním čtení. Jedním z možných řešení je spolupráce s asistentem pedagoga, další možností můžou být vrstevnické tutorské aktivity.

Použitá literatura

Adams, M. (1999). *Begining to read: thinking and learning about print*. (x, 494 s.) Cambridge: Bradford Book.

Afflerbach, P. – Pearson, P. – Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, vol. 61 (issue 5), pp. 364–373.

Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. (2002), (106 s.) Praha: Univerzita Karlova.

Al]., E. (2007). *PIRLS 2006 encyclopedia: a guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries : Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA: International Study Center.

Al]., P. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education*. Paris: OECD.

Alexander, P. – Jetton, T. (2000). Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Prspective. In *Handbook od Reading Research: Volume III*. (pp. 285–310). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Balvín, J. (1997). *Romové a zvláštní školy: sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. (189 s.) Ústí nad Labem: Hnutí R.

Balvín, J. (2007). *Metody výuky romských žáků*. (Vyd. 1., 200 s.) Praha: Radix.

Balvín, J. (2008). *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. (Vyd. 1., 256 s.) Praha: Radix.

Barry, A. (2002). Reading strategies teachers say they use. *Journal of Adolescent; Adult Literacy*, 46 (2), pp. 132–141.

Basl, J. – Kramplová, I. – Tomášek, V. – Vernerová, M. (2013). *PIRLS 2011; TIMSS 2011: Vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce.

Bedřichová, Z. (2013). *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. (Vyd. 1., 146 s.) Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Bedřichová, Z. – Šormová, K. (2012). Chybovost v písemném projevu romských žáků. *Speciální pedagogika*, 22 (3), pp. 188–197.

Bedřichová, Z. – Šebesta, K. – Šormová, K. (2011). Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny: CZESL a ROMi. In Čermák, F. *Korpusová lingvistika Praha 2011*. (Vyd. 1., 93–104). Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.

Bedřichová, Z. – Šormová, K. – Šebesta, K. (2011). Romi – první rozsáhlá databanka romského etnolektu češtiny. *Lidé města* (13).

Bělohoubek, I. (1999). Romský etnolekt v češtině. *Bulletin muzea romské kultury*, 8 (1), pp. 31–38.

Bendáková, J. – Lusková, H. (2011). *Český jazyk 9*. Praha: Septima.

Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. (343 s.) Düsseldorf: Schwann.

Bernstein, B. (2003). Social Class and Pedagogic Practice. In Bernstein, B. *Class, codes, and control*. New York: Routledge.

Biemiller, A. (2013). Reading, Writing, and a Lifetime of Achievement: The Importance of Early Vocabulary and School Support for Literacy. *Psychology Today* (3).

Bittnerová, D. – Doubek, D. – Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. (Vyd. 1., 308 s.) Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

Bogoczová, I. (1999). Dvojjazyčné dítě v menšinové škole. *Český jazyk a literatura*, 49 (9–10), pp. 230–233.

Bořkovcová, M. (2006). *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. (130 p.) Praha: Signeta.

Botlík, O. – Souček, D. (2014). Komentované výsledky projektu KALIBRO: Školní rok 2013/14 – žáci 5. ročníku. In: *Komentované výsledky projektu KALIBRO*. Retrieved from: http://www.kalibro.cz/Broz555.pdf

Bracey, G. (c2006). *Reading educational research: How to avoid getting statistically snookered*. (xx, 188 p.) Portsmouth, NH: Heinemann.

Breland, H. (1974). Birth Order, Family Configuration, and Verbal Achievement. *Child Development*, 45 (4), pp. 1011–1019.

Breníková, M. (2012). Slabikáře stále plné mletého masa. *Rodina a škola* (9), pp. 20–21.

Brozo, W. – Valtin, R. – Garbe, C. – Sulkunen, S. – Shiel, G. – Pandian, A. (2012). A Report from the PISA/PIRLS Task Force: Member Country Highlights from PISA 2009. *Reading Today*, 29 (6), pp. 11–13.

Bus, A. – Van Ijzendoorn, M. (1995). Mothers reading to their 3-years olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quaterly* (30), pp. 998–1015.

Bus, A. – Leseman, P. – Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, vol. 32 (issue 1), pp. 53–76. DOI: 10.1080/10862960009548064.

Cassidy, J. – Valadez, C. – Garrett, S. (2010). Literacy Trends and Issues: A Look at the Five Pillars and the Cement That Supports Them. *Reading Teacher*, 63 (8), pp. 644–655.

Clark, M. (2004). International studies of reading, such as PIRLS – a cautionary tale. *Education Journal* (75), pp. 25–27.

Clark, U. (2005). Bernstein´s theory of pedagogic discourse: Linguistics, educational policy and practice in the UK english/literacy classroom. *English teaching, Practice and Critique*, 4 (3), pp. 32–47.

Commission, E. (2012). *What works for Roma inclusion in the EU: policies and model approaches*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy*. (2nd ed., xiv, 315 p.) New York: Cambridge University Press.

Cunningham. (2000). How Will Literacy Be Defined in the New Millenium?. *Reading Research Quaterly*, 35 (1), pp. 65–67.

Čechová, M. – Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. (2., upr. vyd., v SPN – pedagogickém nakladatelství, akciové společnosti, vyd. 1., 264 s.) Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

Čerešníková, M. – Kňažíková, M. (2003). Diagnostika komunikačných zručností rómskeho dieťaťa zo sociálne málopodnetného prostredia. *Mládež a spoločnost*, 9 (3), pp. 9–14.

Červenka, J. – Kubaník, P. – Sadílková, H. (2010). Sociolingvistický výzkum situace romštiny v České republice. *Studie z aplikované lingvistiky*, 1 (1), 167–170.

Červenka, J. – Sadílková, H. – Kubaník, P. (2008). Sociolingvistický výzkum situce romštiny na území ČR. *Sociolingvistický výzkum situce romštiny na území ČR*. Retrieved from: http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. (2010). *Česká školní inspekce* (neuv.) Retrieved from: http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka.

Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. (2011). Praha: NUV.

Davidová, E. (2001). *Romové a česká společnost: hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. (89 s.) Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.

Davidová, E. (2010). *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. (251 s.) Praha: Triton.

Dillon, D. – O'Brien, D. – Heilman, E. (2000). Literacy research in the next millennium: From paradigms to pragmatism and practicality. *Reading Research Quarterly*, 35 (1), pp. 10–25.

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. (Vyd. 1., 88 s.) Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2009). Gramotnost. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. (Vyd. 1., pp. 223–229). Praha: Portál.

Dřímal, F. (2004). Dětství v romské rodině. In (ed), I. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětsví*. (Vyd. 1., pp. 65–90). Brno: Barrister.

Duke, N. – Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. In *Handbook of Reading Research: Volume IV*. New York: Taylor and Francis.

Duncan, L. – Seymour, P. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91 (2), pp. 145–166.

Eckert, P. (2008). Where do ethnolects stop?. *International Journal of Bilingualism*, 12 (1/2), pp. 25–42.

Edited by Ludo Verhoeven, C. (2002). *Precursors of functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins.

Elley, W. (1992). *How in the world do students read?: IEA study of reading literacy*. (xiii, 120 p.) Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Ellis, R. (c1997). *Second language acquisition*. (x, 147 s.) Oxford: Oxford University Press.

Elšík, V. (2000/2001). Romština jako cizí jazyk. *Cizí jazyky*, 44 (1).

EQUALITY. (2009). The movement of Roma from new EU Member States: A mapping survey of A2 and A8 Roma in England. In: *The movement of Roma from new EU Member States: A mapping survey of A2 and A8 Roma in England*. Retrieved from: http://equality.uk.com/Resources_files/movement_of_roma.pdf

Evans, M. – Shaw, D. – Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, vol. 54(issue 2), pp. 65–75. DOI: 10.1037/h0087330.

Faltýn, J. – Nemčíková, K. – Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. (p. 64). Praha: VÚP.

Farrall, M. (2012). Reading assessment. In Farrall, M. *Reading assessment: linking language, literacy, and cognition*. (pp. 7–26). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Ferrari, A. – Punie, Y. – Brečko, B. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. In: *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. DOI: 978-92-79-31465-0.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock 'n' roll)*. (3rd ed., xxxii, 821 s.) Los Angeles: SAGE Publications.

Fisher, R. (2004). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. (2. vyd., 172 s., Překlad Karel Balcar). Praha: Portál.

Fry, R. (2003). *Naučte se studovat*. (Vyd. 1., 173 s., Překlad Jiří Sirotek). Praha: Informatorium.

GAC. (2006). Analýza sociálně vyloučených romskýchh lokalit a absorbční kapacity subjektů působících v této oblasti. In: *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorbční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Retrieved from: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupymidSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

GAC. (2007). Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. In: *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Retrieved from: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupymidSEO=GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf

GAC. (2010). Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy. In: *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*. Retrieved from: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf

Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. (1. vyd.) Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. (207 s., Překlad Vladimír Jůva). Brno: Paido.

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52 (neuv.), pp. 171-181.

Gavora, P. – Morávková, Z. (2001/2002). Funkčná gramotnosť žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 48 (3-4), pp. 84–90.

Greenberg, J. (2010). Report on Roma Education Today: From Slavery toSegregation and Beyond. *Columbia Law Review*, 110 (4), pp. 919–1001.

Gulová, L. – Čech, T. (2003). *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží: na pomoc romským pedagogickým asistentům*. (147 s.) Brno: MSD.

Gulová, L. – Němec, J. – Štěpařová, E. (2007). Buďte rádi, že máte chytré ženy, aneb romská žena v zrcadle vyprávění. In Hašková, H. – Křížková, A. – Linková, M. *Mnohohlasem: vyjednávání ženských prostorů po roce 1989*. (Vydání druhé.) Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Hajská, M. (bez dat.) Romové v českém vzdělávacím systému. *Epolis* (neuvedeno). Retrieved from: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf

Heath, S. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. (xiii, 421 p., [8] p. of plates). New York: Cambridge University Press.

Helšusová, L. (2012). *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. (Vyd. 1., 117 s.) Liberec: Technická univerzita.

Hess, R. – Shipman, V. (1965). Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children. *Child Development*, vol. 36 (issue 4), pp. 869. DOI: 10.2307/1126930.

Hirschová, M. – Kreidl, M. (2012). Vliv počtu sourozenců na matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost v ČR. *Sociologický časopis: Czech Sociological Review*, 48 (4), pp. 697–735. Retrieved from: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19f17ccd4a02720e6ec00987a9bcd2bdf8541324_697-735.pdf

Homoláč, J. (2009). *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. (191 p.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

Homolová, K. (2011). *Selected chapters on childern's literacy*. (Ed. 1st, 73 s.) Ostrava: University of Ostrava.

Houdek, L. – Patočková, R. (2013). *Rozummění*. Praha: Kher.

Hübschmannová, M. (1974). K jazykové situaci Romů v ČSSR (Sociolingvistický pohled). *Slovo a slovesnost* (4), pp. 328–336.

Hübschmannová, M. (2002). *Můžeme se domluvit*. (4. nezměn. vyd., 129 s.) Olomouc: Univerzita Palackého.

Hutarová, V. (1994/95). Bilingvismus a předškolní výuka cizích jazyků. *Cizí jazyky* (5–6).

Chaloupka, O. (2002). *Takoví jsme my, čeští čtenáři*. (154 p.) Praha: Adonai.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. (Vydání 1., 265 s.) Praha: Grada Publishing.

Chrástka, M. (1999). *Didaktické testy*. (Vyd. 1., 91 s.) Brno: Paido.

Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. (2. vyd., ve Fortuně 1., 96 s.) Praha: Fortuna.

Janotová, Z. – Šafránková, K. (2013). *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. (1. vyd., 119 s.) Praha: Česká školní inspekce.

Janská, I. – Habart, T. (2011). *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. (189 s., Editor Iva Janská, Tomáš Habart). Praha: Člověk v tísni.

Jeřábek, H. (1993). *Úvod do sociologického výzkumu*. (Dot., 162 s.) Praha: Karolinum.

Ježková, V. (2014). Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*, 24 (1), 58–76.

Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. (Vyd. 1., 384 s.) Praha: Grada.

Jucovičová, D. – Žáčková, H. (2008). *Dyslexie*. (2. upr. vyd., 64 s., [8.] s. barev. obr. příl.) Praha: D H.

Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Kalibová, K. (2007/2008). Kolik Romů žije v Česku? *Geografické rozhledy* (4).

Kamiš, K. (1999). *Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. (Vyd. 1., 137 p.) Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Kašiarová, N. (2011). *Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

Katrňák, T. (2004). *Odsouzeni k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. (Vyd. 1., 190 s.) Praha: Sociologické nakladatelství.

Knausová, I. (2002). Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace* (2), pp. 99–107.

Knausová, I. (2007). Problematika sociokulturně znevýhodněných žáků. *Vychovatel*, 54 (1), pp. 31–34.

Korat, O. – Klein, P. – Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20 (4), pp. 361–398.

Kostogriz, A. – Doecke, B. (2013). The ethical practice of teaching literacy: Accountability or responsibility?. *Australian Journal of Language & Literacy*, 36 (2), pp. 90–98.

Kramplová, I. (2002). *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. (143 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kramplová, I. (2011). *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. (1. vyd., 269 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kramplová, I. – Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. (1. vyd., 95 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kramplová, I. – Tomášek, V. – Vernerová, M. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. (1. vyd., 32 s.) Praha: Česká školní inspekce.

Kubátová, D. (2004). *Životní styl a vzdělávání dětí migrujících cizinců: [studijní text pro přípravu učitelů ZŠ a ZvŠ]*. (Vyd. 1., 39 s.) Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.

Kucharská, A. – Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost: předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika* (1–2), pp. 1–9.

Kyuchukov, H. (2007). Good practices in Roma education in Bulgaria during the years of transition. *Intercultural Education*, 18 (1), pp. 29–39.

Lantolf, E. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. (2. impr.) Oxford: Oxford Univ. Press.

Lašek, J. – Maněnová, M. (2003). *Základy statistického zpracovávání pedagogicko-psychologického výzkumu*. (Vyd. 1., 42 s.) Hradec Králové: Gaudeamus.

Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. (1. vyd., 179 s.) Plzeň: Aleš Čeněk.

Liga lidských práv. (2007). Základní vzdělávání romských dětí: Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2. In: *Základní vzdělávání romských dětí*. Retrieved from: http://llp.cz/publikace/zakladni-vzdelavani-romskych-deti/

Liptáková, Ľ. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Literacy and orality. (1991). (1st pub., xii, 288 s.) Cambridge: Cambridge University Press.

Lynch, J. (2009). Print Literacy Engagement of Parents From Low-Income Backgrounds: Implications for Adult and Family Literacy Programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (6), pp. 509–521.

MacGillivray, L. – Ardell, A. – Curwen, M. (2010). Supporting the Literacy Development of Children Living in Homeless Shelters. *Reading Teacher*, 63 (5), pp. 384–392.

Maňák, J. – Švec, V. (2003). *Výukové metody*. (219 s.) Brno: Paido.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. (Vyd. 3. upr. a rozš., 269 s.: il.) Jinočany: H.

Matějů, P. – Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*, 39 (5), pp. 625–652.

Maybin, J. (2013). What counts as reading? PIRLS, EastEnders and The Man on the Flying Trapeze. *Literacy*, 47 (2).

McEwan-Adkins, E. – McEwan-Adkins, E. – Burnett, A. (c2013). *20 literacy strategies to meet the common core: increasing rigor in middle*. (xv, 307 p.) Bloomington, IN: Solution Tree Press.

McLAughlin, S. (c2006). Language and Literacy during th School Years and Beyond. In McLaughlin, S. *Introduction to language development*. (2nd ed., pp. 349–398). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Meloun, M. (2002). *Kompendium statistického zpracování dat: metody a řešené úlohy včetně CD*. (Vyd. 1., 764 s.) Praha: Academia.

Mertin, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In Šulová, L. – Zaouche-Gaudron, C. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. (Vyd. 1., pp. 305–320). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

Mertin, V. (2004). Čtení a vzdělanost. *Učitelské noviny*, 107 (31), pp. 16–18.

Mertin, V. (2004). Jak naučit děti číst knížky s příběhem. *Děti a my* (4), pp. 20–21.

Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. (Vyd. 1., 200 s.) V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. (Vyd. 1., 257 s.) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Metelková Svobodová, R. – Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. (Vyd. 1., 162, [16] s.) Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Metelková Svobodová, R. – Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. (Vyd. 1., 147, [13] s.) Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Morgensternová, M. – Šulová, L. (2007). *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. (Vyd. 1., 218 s.) Praha: Karolinum.

Morrisroe, J. (2014). Literacy Changes Lives 2014: A new perspective on health, employment and crime. In: *National Literacy Trust*. London. Retrieved from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3684/Literacy_changes_lives_2014.pdf

Morvayová, P. (2008). Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality: determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. *AntropoWEBZIN* (1). DOI: ISSN 1801-8807.

Myrberg, E. – Rosén, M. (2006). Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), pp. 185–205.

Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* (1), pp. 7–21.

Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Dizertační práce). Masarykova univerzita, Brno. Retrieved from: http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf

Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20 (3), pp. 49–65.

Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání. (2012). In: *Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání*. Retrieved from: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/zakladni-gramotnosti/strategie-zakladnich-gramotnosti.pdf

Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti*. (Vyd. 1., 223 p.) Praha: Portál.

Navrátil, S. – Mattioli, J. (2001). *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. (51 s.) Brno: Paido.

Nečas, C. (1999). *Romové v České republice včera a dnes*. (4., doplněné vyd., 129 p.) Olomouc: Univerzita Palackého.

Nekolová, K. (2013). Specifika poskytování služeb romským uživatelům ve veřejných knihovnách ČR a možnosti rozvoje těchto služeb. *ProInflow: Časopis pro informační vědy* (Speciální číslo).

Němec, J. (2009). SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ DETERMINANTY A STRATEGIE EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ. *Orbis Scholae*, 3 (1), pp. 99–120.

Němec, J. (2010). *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. (1. vyd., 134 s.) Brno: Masarykova univerzita.

Netten, A. – Droop, M. – Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24 (4), pp. 413–425.

Neumann, M. – Neumann, D. (2014). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, vol. 42 (issue 4), pp. 231–239. DOI: 10.1007/s10643-013-0608-3.

New, W. (2011). Stigma and Roma Education Policy Reform in Slovakia. *European Education*, 43 (4), pp. 45–61.

Nikirk, M. (2012). Stave Off Summer Learning Loss with Do-at-Home Activities. *Tech Directions* (1), pp. 16-16. Retrieved from: http://connection.ebscohost.com/c/articles/76262464/stave-off-summer-learning-loss-do-at-home-activities

Nováková, M. (2005). Mami, přečteš mi něco? *Rodina a škola*, 52 (1), pp. 12.

Ntiri, D. (2009). Toward a Functional and Culturally Salient Definition of Literacy. *Adult Basic Education, Literacy Journal*, 3 (2), pp. 97–104.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. (xii, 249 p.) New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Oakhill, J. – Cain, K. (c2004). The Development of Comprehension Skills. In Nunes, T. – Bryant, P. *Handbook of children's literacy*. (pp. 155–180). Boston: Kluwer Academic Publishers.

OECD. (2001). Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.* DOI: 9789264196711.

OECD. (2004). Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003. *Learning for Tomorrow's World*. DOI: 9264007245.

OECD. (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. *PISAT M 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. DOI: 9789264040007.

OECD. (2009). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background EQUITY IN LEARNING OPPORTUNITIES AND OUTCOMES. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background EQUITY IN LEARNING OPPORTUNITIES AND OUTCOMES*. DOI: 8789264091467.

O'Neill, S. – Geoghegan, D. (2012). Pre-service Teachers' Comparative Analyses of Teacher-/Parent-Child Talk: Making Literacy Teaching Explicit and Children's Literacy Learning Visible. *International Journal of English Studies*, 12 (1), pp. 97–127.

Orçan, M. – Çiçekler, C. – Aral, N. (2012). COMMUNICATION SKILLS OF ROMA AND NON-ROMA MOTHERS AND RECEPTIVE LANGUAGE LEVELS OF THEIR CHILDREN. *Social Behavior Personality: An International Journal*, 40 (8), pp. 1357–1363.

Oyler, C. – Barry, A. (1996). Intertextual connections in read-alouds of information books. *Language Arts*, vol. 73 (issue 5), pp. 324-329. Retrieved from: http://www.jstor.org/discover/10.2307/41482788?uid=3737856&uid=2uid=4&sid=21104694950443

Páchová, A. – Rendl, M. (2013). Proč romské děti selhávají v inteligenčních testech. *Pedagogika* (1), pp. 54–69.

Palečková, J. – Tomášek, V. – Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. (1. vyd., 51 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Palenčárová, J. – Šebesta, K. (2006). *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. (Vyd. 1., 102 s.) Praha: Portál.

Pasternáková, L. – Daňo, J. (2008). Adaptačné problémy rómskych detí na školu. *Vychovávateľ*, 56 (7), pp. 16–18.

Pekárková, S. – Lábusová, A. – Rendl, M. – Nikolai, T. (2010). Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace: analýza inteligenčního testu SON-R. In: *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace*. Retrieved from: http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_8.pdf

Petrželová, V. (2010). *Český jazyk pro čtvrtý ročník: Pracovní sešit*. Praha: Septima.

Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. (Vyd. 4., 380 s.) Praha: Portál.

PFEIFER, M. (2011). Explaining primary pupils' differences in reading achievement by teaching patterns and socioeconomic background - Reanalyses with the PIRLS-data. *Journal of Systemics, Cybernetics & Informatics*, 9 (7), pp. 17–19.

PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. (2011). (1. vyd., 101 s., Editor Eva Potužníková). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Portik, M. (2003). *Determinanty edukácie rómských žiakov: (asistent učiteľa)*. (Vyd. 1., 177 s., [8] s. obr. příl.) Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.

Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí. (1995). Praha: Ment (občanské sdružení).

Průcha, J. (1992). Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. (Vyd. 1., pp. 88–99). Praha: Karolinum.

Průcha, J. (2003). Sociální nerovnosti ve vzdělávání: aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika*, 53 (3), pp. 287–199.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. (Vyd. 1., 199 s.) Praha: Grada.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. (3. vyd., 220 s.) Praha: Portál.

Průcha, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika.sk*, 1 (2), pp. 97–105.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. (Vyd. 1., 199 s.) Praha: Grada.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. (5. aktualiz. a dopl. vyd., 483 s.) Praha: Portál.

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. (4., aktualiz. vyd., 322 s.) Praha: Portál.

Pupala, B. – Zápotočná, O. (2003). *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. (1. vyd., 151 s.) Bratislava: Univerzita Komenského.

Purcell-Gates, V. (c1996-c2000). Family Literacy. In Pearson, P. – Barr, R. – Kamil, M. *Handbook of reading research*. (pp. 853–870). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rabušicová, M. (1996). Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. (pp. 7–20). Brno: Masarykova univerzita.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. (Vyd. 1., 199 s.) Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

Rabušicová, M. (2009). Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. (Vyd. 1., pp. 230–241). Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. (2005). In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. VÚP. Retrieved from: www.msmt.cz/file/9781_1_1

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Retrieved from: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

Robb, L. (c1996). *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. (94 p.) New York: Scholastic Professional Books.

Rodríguez-Brown, F. (2011). Family Literacy: A Current View of research on Parents and Children Learning Together. In *Handbook of reading research*. (pp. 726–753). London: Routledge.

Rona, S. – Lee, L. (2001). Školní úspěšnost romských dětí. In: *Školní úspěšnost romských dětí*. Retrieved from: http://sbscr.cz/dokumenty/ab2fc949a942b49b8ef90d3c61a48566.pdf

Rosický, R. (2003). Učebná motivácia rómských žiakov. *Mládež a spoločnosť*, 9 (3), pp. 15–26.

Ruston, H. – Schwanenflugel, P. (2010). Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Children. *Language, Speech Hearing Services in Schools*, 41 (3), pp. 303–313.

Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak: Dějiny. Současná situace. Kořeny problémů. Naděje společné budoucnosti*. (1. vyd., 143 s.) Praha: Portál.

Saada-Robert, M. (c2004). Early Emergent Literacy. In Nunes, T. – Bryant, P. *Handbook of children's literacy*. (pp. 575–598). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Sandberg Patton, K. – Reschly, A. (2013). USING CURRICULUM-BASED MEASUREMENT TO EXAMINE SUMMER LEARNING LOSS. *Psychology in the Schools*, vol. 50 (issue 7), pp. 738–753. DOI: 10.1002/pits.21704.

Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011. (2014). In: Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011. Česká školní inspekce. Retrieved from: http://www.csicr.cz/getattachment/1686a360-d008-478d-ab0c-b92c623be997

Selická, D. – Vanková, K. (2005). Metódy výchovy v rómskej rodine. *Rodina aškola*, 52 (1), pp. 13.

Scheinostová, A. (2012). Jazyk jako kód a jako emblém v autorské tvorbě Romů v ČR. *Česká literatura*, 60 (2), pp. 203–225.

Schneiderová, E. – Hanzová, M. (2013). *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. (Vyd. 1., 199 s.) Praha: Portál.

Silliman, E. – Wilkinson, L. – Brea-Spahn, M. (2006). Policy and Practice Imperatives for language and literacy Learning. In *Handbook of language and literacy: Policy and Practice Imperatives for language and literacy Learning*. (Pbk. ed., 97–129). New York: Guilford Press.

Simons, H. – Murphy, S. (2006). Spoken language strategies and reading acquisition. In Cook-Gumperz, J. *The social construction of literacy*. (2nd ed., pp. 218–224). New York: Cambridge University Press.

Slučování škol. (2008). In: *Slučování škol*. Retrieved from: http://www.socialni-zaclenovani.cz/05%20-%20Vzdelavani/05_04.pdf

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. (2013). In: *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. Retrieved from: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-1

Snow, C. – Burns, M. – Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. (xiv, 432 p.) Washington, DC: National Academy Press.

Souralová, E. (2002). Úprava textů pro čtení s porozuměním. *Čeština doma a ve světě*, 10 (2), pp. 190–193.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. (2014). In: Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Retrieved from: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky.

Standardy český jazyk a literatura. (2012). In: *Standardy český jazyk a literatura*. Retrieved from: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-2?highlightWords=standardy+pro+z%C3%A1kladn%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD

Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy. (2005). In: *Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Retrieved from: http://www.errc.org/cms/upload/file/stigmata-in-czech.pdf

Stinnett, M. (2010). Research in Reading: Word Choice. *Illinois Reading Council Journal*, 38 (2), pp. 62–66.

Stoilescu, D. – Carapanait, G. (2011). Renegotiating Relations Among Teacher, Community, and Students. *European Education*, 43 (2), pp. 54–73.

Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. (111 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Straková, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výsledky výzkumů vzdělávání v ČR. *ORBIS SCHOLAE*, 3 (3).

Straková, J. – Tomášek, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika* (1), pp. 41–53.

Straková, J. – Veselý, A. (2013). Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě*. DOI: 978 – 80 – 87335 – 53 – 6.

Strategie romské integrace do roku 2020. (2014). In: *Strategie romské integrace do roku 2020*. Retrieved from: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/strategie-romske-integrace-do-roku-2020-118736/

Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. (Vyd. 1., 190 s.) Ostrava: Ostravská univerzita.

Sweet, A. – Snow, C. (c2003). *Rethinking reading comprehension*. (xvi, 224 p.) New York: Guilford Press.

Šafránková, K. (2012). Postupné rozvíjení čtenářských dovedností ve škole. *Rodina a škola*, 59 (4).

Šauerová, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika* (1–2).

Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. (Vyd. 2.) Praha: Karolinum.

Šebková, H. (1995). *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: Ment.

Šebková, M. – Kosová, J. (2005/2006). Porozumění textu aneb V čem je zakopán pes. *Český jazyk a literatura*, 56 (4).

Šeďová, K. – Švaříček, R. – Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. (Vyd. 1., 293 s.) Praha: Portál.

Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. (112 s.) Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Šlapal, M. – Košťálová, H. – Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. (Vyd. 1., 144 s.) Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.

Šmelová, E. (2004). Kniha v rodině předškoláka. *Pedagogika* (3), pp. 8–9.

Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. (Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr., 130 s., [23] s. obr. příl.) Praha: Karolinum.

Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *ORBIS SCHOLAE*, 5 (1), pp. 123–133.

Švarcová, E. – Mareš, J. (2006). Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* (1), 44–47.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. (Vyd. 1., 242, [55] s.) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Švrčková, M. (2011). Výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základních škol. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. (pp. 451–455). Brno: Masarykova univerzita.

Torppa, M. – Eklund, K. – Bergen, E. – Lyytinen, H. (2011). Parental Literacy Predicts Children's Literacy: A Longitudinal Family-Risk Study. *Dyslexia (10769242)*, 17 (4), pp. 339–355.

Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků). (2000). (47 s.) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Václavíková, I. (2006). Otevření knihovny se zaměřením na romské obyvatelstvo. *Ikaros: Elektronický časopis o informační společnosti*, 10 (11). Retrieved from: http://www.ikaros.cz/otevreni-knihovny-se-zamerenim-na-romske-obyvatelstvo-0

Václavíková-Helšusová, L. (2004). Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. (pp. 16–26). Praha: Svoboda Servis.

Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. (1. vyd., 170 s.) Praha: Karolinum.

Van Agt, H. – Verhoeven, L. – van den Brink, G. – de Konig, H. (2011). The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental Medicine*, vol. 53 (issue 1), pp. 81–88.

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), pp. 367–382.

Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z. (1996). (Vyd. 1., s. 749–1627.) Praha: Karolinum.

Verhoeven, L. (c1994). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. (vi, 493 p.) Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Vykoukalová, V. – Bártová, M. (c2012). *Pracovní sešit k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 4. ročníků ZŠ*. (2 sv.) V Praze: PedF UK.

Vykoukalová, V. – Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. (Vyd. 1., 199 s.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2009/2010. (2010). In: *VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2009/2010*. Retrieved from: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2009-2010

VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2010/2011. (2011). In: *VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2010/2011*. Retrieved from: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2010-2011

VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2011/2012. (2012). In: *VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2011/2012*. Retrieved from: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012

VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2012/2013. (2013). In: *VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2012/2013*. Retrieved from: http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2012-2013

Výzkum o postavení romských žen v České republice. (2014). *Výzkum o postavení romských žen v České republice*. Retrieved from: http://bit.ly/1u6kMuL

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit: SOCIOLOGICKÝ VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA ANALÝZU PODOBY A PŘÍČIN SEGREGACE DĚTÍ, ŽÁKYŇ, ŽÁKŮ A MLADÝCH LIDÍ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ. (2009). In: *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Retrieved from: www.msmt.cz/file/1627_1_1

Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. (Vyd. 1., 218 s.) Praha: Grada.

Wallace, C. – Candlin, C. – Widowson, H. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wasik, B. – Hendrickson, J. (2006). Family Literacy Practices. In Al]., E. *Handbook of language and literacy: development and disorders*. (Pbk. ed., pp. 154–174). New York: Guilford Press.

Weigel, D. – Martin, S. – Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), pp. 191–211.

White, S. (2011). The cognitive and linguistic demands of everyday, functional literacy tasks: With application to an over-the-counter drug label. *Written Language & Literacy*, 14 (2), pp. 224–250.

Wildová, R. (2004). Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In: *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. (pp. 38–42). Praha: Svoboda Servis.

Wildová, R. – Kucharská, A. – Bártová, M. (2012). *PODNĚTY PRO PRACOVNÍKY ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE K MOŽNOSTI HODNOCENÍ ROVIN ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI*. Praha: Univerzita Karlova. Retrieved from: http://www.cteme.eu/data/ka3/C_PodnetyCSI.pdf

Yarosz, D. – Barnett, W. (2001). Who Reads to Young Children?: Identifying Predictors of Family Reading Activities. *Reading Psychology*, 22 (1), pp. 67–81.

Zajonc, R. (1976-04-16). Family Configuration and Intelligence. *Science*, vol. 192(issue 4236), pp. 227–236. DOI: 10.1126/science.192.4236.227.

Zajonc, R. – Markus, G. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, vol. 82(issue 1), pp. 74-88. DOI: 10.1037/h0076229.

Zajonc, R. – Sulloway, F. (2007). The confluence model: Birth order as a within-family or between-family dynamic?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 33(issue 9), pp. 1187–1194. Retrieved from: http://www.sulloway.org/Zajonc%26Sulloway(PSPB-2007).pdf

Zápotočná, O. (1999). "Psycholingvistické hádanky" v didaktike počiatočného čítania. *Čeština doma a ve světě*, 7 (1), pp. 20–23.

Zápotočná, O. (2002). Súčasné teoretické reflexie čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. *Pedagogická revue*, 54 (2), pp. 140–155.

Zápotočná, O. – Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. (10., zcela přeprac. a rozš. vyd., 263 s.) Praha: Portál.

Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2013. (2013). In: *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2013*. Retrieved from: http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/aktuality/zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-v-ceske-republice-za-rok-2013-119931/

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013. (2014). In: *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013*. Retrieved from: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2013.pdf

Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2012. (2013). In: *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2012*. Retrieved from: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf

Žlnayová, E. (1995). *Pojmový svět žáků prvního ročníku základních škol z hlediska romštiny*. Praha: MENT.

Seznam grafických prvků

Grafy

Graf 1: Výsledky učení 82
Graf 2: Histogram rozložení dat Nerom 133
Graf 3: Histogram rozložení dat Rom 134
Graf 4: Q-Q plot rozložení dat Nerom 215
Graf 5: Q-Q plot rozložení dat Rom 215
Graf 6: Boxplot rozložení dat Nerom a Rom 216

Obrázky

Obrázek 1: Gramotnostní dovednosti 21
Obrázek 2: Etapy vývoje funkční gramotnosti 23
Obrázek 3: Postavení funkční gramotnosti vůči jiným druhům gramotnosti 31
Obrázek 4: Funkční gramotnost 31
Obrázek 5: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti 32

Tabulky

Tabulka 1: Funkční gramotnost 20
Tabulka 2: Vliv rodinných faktorů na úroveň gramotnosti 34
Tabulka 3: Výsledky žáků 5. ročníků v testech KALIBRO dle vzdělání rodičů, šk. rok 2013/2014 45
Tabulka 4: Přehled etnolektních prvků 53
Tabulka 5: Jazyková kompetence z hlediska recepce 56
Tabulka 6: Indikátory pro měření standardů základního vzdělávání 65
Tabulka 7: Dovednost číst a její diferenciace v komunikační výchově 69
Tabulka 8: Aspekty strategického a dovednostního čtení 71
Tabulka 9: Strategie a chování dobrých čtenářů 74
Tabulka 10: Postupy porozumění 76
Tabulka 11: Srovnání konceptu volného a soudržného vztahu 79
Tabulka 12: Harmonogram výzkumu 91
Tabulka 13: Výběrový soubor 93
Tabulka 14: Zaměření úloh v testu čtenářské gramotnosti 97
Tabulka 15: Popis jednotlivých úloh v testu 98
Tabulka 16: Počet respondentů a rozložení pohlaví 99
Tabulka 17: Věk 99
Tabulka 18: Počet sourozenců 100
Tabulka 19: Jazyk 100
Tabulka 20: Romština 101

Tabulka 21: Charakteristika rodiny 101
Tabulka 22: Počet knih v domácnosti 102
Tabulka 23: Vztah žáků ke čtení 103
Tabulka 24: Počet přečtených knih 104
Tabulka 25: Knížka jako dárek 105
Tabulka 26: Co čteš? 106
Tabulka 27: Různé věci na internetu – Neromové 107
Tabulka 28: Různé věci na internetu – Romové 107
Tabulka 29: Co čteš – Neromové 108
Tabulka 30: Co čteš – Romové 109
Tabulka 31: Kdo ti četl? 110
Tabulka 32: Čtení doma nahlas 110
Tabulka 33: Kdo u vás rád čte? 111
Tabulka 34: Povídání o čtení 112
Tabulka 35: Známky z českého jazyka a ze čtení 113
Tabulka 36: Pohlaví a věk 114
Tabulka 37: Počet romských žáků ve třídě 114
Tabulka 38: Mateřský jazyk žáků 115
Tabulka 39: Metoda výuky prvopočátečního čtení 115
Tabulka 40: Kolik minut týdně věnujete čtení? 116
Tabulka 41: Textové materiály používané ve výuce 116
Tabulka 42: Kolik knih je ve vaší třídní knihovně? 117
Tabulka 43: Jak často vaši žáci vyhledávají informace na počítači? 118
Tabulka 44: Jak často vaši žáci čtou příběhy nebo jiné texty na počítači? 118
Tabulka 45: Jak často vaši žáci používají počítačové programy ke zdokonalování čtenářských dovedností? 118
Tabulka 46: Jak často vaši žáci používají počítač k psaní příběhů nebo jiných textů? 118
Tabulka 47: Jaké formy pomoci máte k dispozici při práci se žáky, kteří mají problémy se čtením? . 119
Tabulka 48: Co obvykle děláte, když žák zaostává ve čtení? 119
Tabulka 49: Výsledek testu čtenářské gramotnosti 122
Tabulka 50: Celkový počet bodů 123
Tabulka 51: Počet bodů jednotlivé úlohy – Neromové 123
Tabulka 52: Počet bodů jednotlivé úlohy – Romové 124
Tabulka 53: Obtížnost a citlivost úloh 125
Tabulka 54: Čtení pro literární zkušenost 126
Tabulka 55: Čtení pro získávání informací 127
Tabulka 56: Vynechané odpovědi 128
Tabulka 57: Ověření normality rozložení proměnné celkový výsledek testu I 132
Tabulka 58: Ověření normality rozložení proměnné celkový výsledek testu II 133
Tabulka 59: Celkový výsledek testu 136
Tabulka 60: Romové 136
Tabulka 61: Neromové 137
Tabulka 62: Romové 138
Tabulka 63: Neromové 138
Tabulka 64: Romové 139

Tabulka 65: Neromové 140
Tabulka 66: Romové 140
Tabulka 67: Neromové 141
Tabulka 68: Romové 142
Tabulka 69: Neromové 142
Tabulka 70: Romové 143
Tabulka 71: Neromové 144
Tabulka 72: Romové 145
Tabulka 73: Neromové 145
Tabulka 74: Romové 146
Tabulka 75: Neromové 147
Tabulka 76: Romové 148
Tabulka 77: Neromové 148
Tabulka 78: Romové 149
Tabulka 79: Neromové 150
Tabulka 80: Počet přečtených knih 206
Tabulka 81: Známka čj – Nerom 206
Tabulka 82: Známka čtení – Nerom 206
Tabulka 83: Známka čj – Rom 207
Tabulka 84: Známka čtení – Rom 207
Tabulka 85: Čtu žákům nahlas 208
Tabulka 86: Žáci čtou nahlas 208
Tabulka 87: Žáci čtou potichu 208
Tabulka 88: Žáci čtou knihu dle svého výběru 208
Tabulka 89: Systematicky rozšiřuji slovní zásobu žáků 209
Tabulka 90: Techniky zběžného čtení 209
Tabulka 91: Literární texty 210
Tabulka 92: Knihy z oblasti naučné literatury nebo učebnice 210
Tabulka 93: Delší naučné texty 210
Tabulka 94: Naučné články 210
Tabulka 95: Vyhledat informaci v textu 211
Tabulka 96: Určit hlavní myšlenku textu 211
Tabulka 97: Vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu 211
Tabulka 98: Porovnat přečtený text se svými zkušenostmi 211
Tabulka 99: Porovnat přečtený text s jinými texty 211
Tabulka 100: Odhadnout, co se stane dále v textu 212
Tabulka 101: Zobecnit přečtený text a vyvodit z něj závěry 212
Tabulka 102: Popsat styl nebo uspořádání textu 212
Tabulka 103: Určit postoj nebo záměr autora 212
Tabulka 104: Jakým způsobem si žáci vytvářejí zápis do sešitů? 213
Tabulka 105: Výsledek testu čtenářské gramotnosti – Nerom 214
Tabulka 106: Výsledek testu čtenářské gramotnosti – Rom 214

Texty

Text 1 57
Text 2 57
Text 3 58

Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka textu z učebnice českého jazyka pro ZŠP 184
Příloha 2: Žákovský dotazník 185
Příloha 3: Učitelský dotazník 190
Příloha 4: Testový sešit 197
Příloha 5: Seznam knih, které žáci nejčastěji uvedli jako svoji četbu 205
Příloha 6: Počet přečtených knih a školní hodnocení 206
Příloha 7: Jak často se ve výuce věnujete následujícím činnostem? 208
Příloha 8: Jak často necháváte při výuce čtení žáky číst následující typy textů? 210
Příloha 9: Jak často od žáků požadujete, aby prováděli následující činnosti? 211
Příloha 10: Výsledky testu čtenářské gramotnosti 214
Příloha 11: Testování normality rozložení dat 215

Příloha 1: Ukázka textu z učebnice českého jazyka pro ZŠP

Sadaři sklízejí ovoce. Jablka jsou pěkně šťavnatá. Stroje vyorávají brambory. Lidé sbírají brambory do košů. Ve městě jezdí mnoho aut. Dopravu na křižovatkách řídí semafory.

Petrželová, V. (2010). *Český jazyk pro čtvrtý ročník: Pracovní sešit*. Praha: Septima, s. 18.

Pro životní prostředí se dá udělat hodně i doma. Doma ušetříme nejvíce energie na vytápění. Základním pravidlem je, že pro obytné místnosti stačí teplota 21 stupňů. Každý navíc představuje zvýšení spotřeby energie o 4–6 %. Topná tělesa patří pod okna. Hliníkové fólie za radiátorem odrážejí dobře teplo do místnosti. Vysloveným mrháním jsou okna bez izolace, nejlepší jsou trojitá skla v oknech. Větrání je nejlepší rychlé. Sprchování je šetrnější než koupání. Pro přírodu se dá hodně udělat i při praní. Zapínejme pračku, jen když je plná prádla. Ovzduší ve městě prospívá, když auto necháme častěji v garáži a použijeme třeba jízdní kolo.

Bendáková, J. – Lusková, H. (2011). *Český jazyk 9*. Praha: Septima, s. 34.

Příloha 2: **Žákovský dotazník**

Milý žáku, milá žákyně,

ráda bych Tě požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí výzkumu čtení žáků základních škol.
Předem děkuji.

Mgr. Kateřina Šormová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Zakroužkuj správnou odpověď:

1. Jsem

dívka

chlapec

2. Je mi
    - 9 let
    - 10 let
    - 11 let
    - 12 let

3. Kolik máš sourozenců?
    - 0
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4 a více

4. Jakým jazykem se mluví u vás doma?
    - česky
    - romsky
    - romsky i česky
    - slovensky
    - rusky
    - vietnamsky
    - jiným jazykem (jakým?) _____

5. Umí v tvé rodině někdo romsky? Kdo?
   Můžeš vybrat víc možností.
    - já
    - bratr nebo sestra
    - máma
    - táta
    - babička nebo děda
    - teta nebo strejda
    - jiní příbuzní
    - nikdo

6. Jak bys charakterizoval/a svoji rodinu?
    - česká
    - romská
    - slovenská
    - ruská
    - vietnamská
    - ukrajinská
    - jiná (jaká?) _____

7. Čteš rád/a?
    - ano, baví mě to
    - ano, ale raději dělám něco jiného
    - moc mě to nebaví
    - čtu, jen když musím
    - nečtu vůbec, nebaví mě to
    - nevím

8. Co čteš?
   Můžeš vybrat víc možností.
   - knížky
   - časopisy
   - komiksy
   - různé věci na internetu (jaké?) _____
   - něco jiného (co?) _____
   - nečtu nic

9. Jaký jsi čtenář?
   - patřím ve třídě k nejlepším
   - čtu podobně jako ostatní spolužáci
   - čtení mi dělá trochu problémy
   - patřím ve třídě k nejhorším
   - nevím

10. Kolik knížek jsi od září přečetl/a?
    Napiš jejich jména _____

11. Kolik asi máte doma knížek? (Nepočítej časopisy, noviny ani své učebnice.)
    - žádnou nebo velmi málo (0–10 knih)
    - asi tak jednu poličku (11–25 knih)
    - asi tak jednu knihovnu (26–100 knih)
    - asi tak dvě knihovny (101–200 knih)
    - asi tak tři nebo více knihoven (více než 200 knih)

12. Kdo ti četl, když jsi ještě neuměl/a číst?
    - máma
    - táta
    - bratr nebo sestra
    - babička nebo dědeček
    - někdo jiný (kdo?) _____
    - nikdo

13. Čtete někdy doma nahlas?
    Můžeš vybrat víc možností.
    - ano, máma nebo táta mi čtou
    - já čtu a máma nebo táta poslouchá
    - čtu svým sourozencům
    - sourozenci čtou mně
    - ne

14. Kdo u vás doma rád čte?
Můžeš vybrat víc možností.
    - máma
    - táta
    - bratr nebo sestra
    - babička nebo dědeček
    - někdo jiný (kdo?) _____
    - nikdo

15. Dostáváš někdy jako dárek knížku (třeba k narozeninám nebo k Vánocům)?
    - ano, vždycky
    - někdy ano
    - jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal/a
    - ne
    - nevím

16. Vedete si ve škole čtenářský deník?
    - ano
    - ne
    - nevím

17. Pokud ano, baví tě to?
    - ano, rád/a popisuji, co jsem četl/a, a kreslím k tomu obrázky
    - ano, ale chci to mít vždy rychle za sebou
    - ne, nikdy nevím, co napsat
    - nevedu si čtenářský deník

18. Povídáš si s někým o tom, co jsi četl/a?
    - s mámou nebo tátou
    - s učitelem
    - s kamarády
    - s někým jiným (s kým?) _____
    - s nikým

19. Které knížky ve škole používáte?
Můžeš vybrat víc možností.
    - učebnice
    - encyklopedie
    - atlas
    - slovník
    - knihy, které přinese paní učitelka
    - knihy, které si přineseme z domu
    - jiné (napiš jaké) _____
    - žádné

20. Doplň známky, které jsi měl/a v pololetí na vysvědčení:

předmět	známka
český jazyk	
čtení	

Děkujeme za vyplnění dotazníku ☺.

Příloha 3: **Učitelský dotazník**

Vážený pane kolego, vážená paní kolegyně,

ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí výzkumu čtenářských kompetencí žáků 4. a 5. ročníku základních škol.
Dotazník prosím označte vpravo dole libovolným slovem nebo kódem (např. AB), stejným kódem poté označte balíček dotazníků a testů třídy, ke které se tento dotazník vztahuje.

Za vyplnění dotazníku předem srdečně děkuji.

Mgr. Kateřina Šormová

email: katerina.sormova@ff.cuni.cz
telefon: 604 316 808

Označení třídy: _____

Zakroužkujte správnou odpověď

1. **Jste**
   - žena
   - muž

2. **Kolik je vám let?**
   - méně než 25
   - 25–29
   - 30–39
   - 40–49
   - 50–59
   - 60 a vice

3. **Kolik let v testované třídě vyučujete?** _____ let

4. **Kolik žáků je celkem v testované třídě?** _____ žáků

5. **Kterou metodou se na vaší škole vyučuje počáteční čtení?**
   Označte pouze jednu odpověď.
   - analyticko-syntetickou
   - genetickou
   - globální
   - jinou
     (uveďte jakou: _____)
   - nevím

6. **Kolik žáků této třídy má jiný rodný jazyk než češtinu?** _____

7. **Označte rodné jazyky vašich žáků**
   Můžete označit víc možností.
   - čeština
   - romština
   - slovenština
   - ruština
   - ukrajinština
   - vietnamština
   - jiný jazyk (jaký) _____

8. **Kolik procent žáků vaší třídy tvoří romští žáci?**
   - 0 až 10 %
   - 11 až 30 %
   - 31 až 50 %
   - více než 51 %

9. **Kolik času při výuce českého jazyka věnujete nácviku následujících dovedností?**
Uveďte v procentech.

- čtení _____
- mluvnice a pravopis _____
- slohové práce _____
- mluvený projev _____
- jiné _____

Celkem = 100 %

10. Bez ohledu na to, zda máte v rozvrhu pevně stanoven čas pro výuku čtení, kolik času týdně obvykle věnujete výuce čtení v testované třídě?
Uveďte počet hodin a minut.

_____ hodin a _____ minut týdně.

11. Používáte při výuce čtení následující učební pomůcky?
Můžete označit více možností.

- učebnice
- pracovní sešity nebo pracovní listy
- různé dětské knihy (např. romány, povídky, naučná literatura)
- elektronické knihy
- materiály z jiných vyučovacích předmětů
- dětské noviny a/nebo časopisy
- počítačové programy pro výuku čtení
- další doplňkové materiály (např. encyklopedie, slovníky)
- jiné (jaké?) _____

12. Jak často se při výuce čtení věnujete následujícím činnostem?
Zakroužkujte vždy jednu odpověď.

- čtu žákům nahlas

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- vyvolávám žáky, aby četli nahlas

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- žádám žáky, aby si četli potichu pro sebe

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- dám žákům čas na to, aby si četli knihu podle vlastního výběru

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- systematicky rozšiřuji slovní zásobu žáků

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- učím nebo předvádím techniky zběžného čtení a vyhledávání informací

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

13. Jak často necháváte žáky při výuce čtení číst následující typy textů?
Zakroužkujte vždy jednu odpověď.

literární texty

- kratší příběhy (např. pověsti, pohádky, akční příběhy, science fiction, detektivní povídky)

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

informační texty

- knihy z oblasti naučné literatury nebo učebnice

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- delší naučné knihy členěné do kapitol

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- naučné články, které vysvětlují a popisují věci, lidi, události nebo fungování různých věcí

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

14. Jak často od žáků požadujete, aby prováděli následující činnosti?
Zakroužkujte vždy jednu odpověď.

- vyhledat informaci v textu

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- určit hlavní myšlenku přečteného textu

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- porovnat přečtený text se svými zkušenostmi

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- porovnat přečtený text s jinými texty, které četli dříve

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- odhadnout, co se stane dále v textu, který čtou

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- zobecnit přečtený text a vyvodit z něj závěry

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- popsat styl nebo uspořádání přečteného textu

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- určit postoj nebo záměr autora

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

15. Kolik knih je přibližně ve vaší třídní knihovně?

Označte pouze jednu odpověď.

- nemáme třídní knihovnu
- 0–25
- 26–50
- 51–100
- více než 100

16. Máte ve třídě počítač s připojením k internetu?

Označte pouze jednu odpověď.

- ano
- ne

17. Jak často dělají žáci při výuce čtení následující činnosti na počítači?
(Pokud nemáte k dispozici počítač, otázku prosím přeskočte.)
Zakroužkujte jednu odpověď.

- vyhledávají informace

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- čtou příběhy nebo jiné texty na počítači

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- používají výukové programy ke zdokonalování čtenářských dovedností a postupů

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

- používají počítač k psaní příběhů nebo jiných textů

každý den nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy

18. Máte při práci se žáky, kteří mají problémy se čtením, k dispozici nějaké formy pomoci?
Můžete zakroužkovat více než jednu odpověď.
- odborníka (např. pracovník pedagogicko-psychologické poradny, logoped)
- asistenta pedagoga
- jinou pomoc (jakou) _____

19. Co obvykle uděláte, když žák začne ve čtení zaostávat?
Můžete zakroužkovat více než jednu odpověď.
- nechám žáka pracovat s odborníkem (např. pracovník pedagogicko-psychologické poradny, logoped)
- vyčkám, zda se výkon v průběhu dospívání nezlepší
- věnuji více času individuálnímu čtení s tímto žákem
- požádám rodiče, aby žákovi se čtením pomohli
- jiná možnost (jaká) _____

20. Které knihy jste v tomto školním roce četli se žáky společně ve škole?
Uveďte autory a názvy knih.

_____

21. Kterou čítanku nejčastěji používáte?

_____

22. Napište název knihy, kterou jste svým žákům v tomto pololetí doporučili, aby si ji doma přečetli:

_____

23. Jakým způsobem si Vaši žáci dělají zápisy do sešitů?
(Můžete zakroužkovat více než jednu odpověď).

- diktuji jim zápis
- opisují zápis z tabule
- Poskytnu jim osnovu pro hledání v textu
- zápis si vytvářejí z textu sami
- jiným způsobem, jakým: _____

Děkujeme za vyplnění dotazníku.

ÚLOHA 1

Anině bylo deset, takže i když už napůl spala, nedělalo jí potíže najít cestu z pokojíčku na záchod. Dveře do pokojíčku mívala většinou pootevřené a noční lampička na chodbě dávala dost světla, aby Anina zvládla projít kolem telefonního stolku na záchod.

Jednou v noci, právě když cestou na záchod míjela stolek s telefonem, zaslechla nějaký zvuk, který připomínal tiché syčení. Ale protože už napůl spala, moc si toho zvuku nevšímala. Stejně vycházel z velké dálky. Až když se vracela do pokojíčku, uviděla, odkud se ten zvuk bere. Pod telefonním stolkem byla velká hromada novin a časopisů a ta se teď začala hýbat. Ten zvuk vycházel z ní. Najednou se hromada z ničeho nic začala naklánět – nalevo, napravo, dopředu, dozadu – a noviny a časopisy se rozlétly všude po podlaze. Anina nevěřila svým očím, když zpod stolku s mručením a funěním vylezl krokodýl.

Anina zůstala stát jako opařená. S očima navrch hlavy pozorovala, jak se krokodýl vyhrabal z novin a pomalu se rozhlíží po bytě. Zdálo se, že zrovna vylezl odněkud z vody, protože mu z těla kapala voda. Kde se krokodýl zastavil, tam byl koberec pod ním za chviličku promočený.

Krokodýl otáčel hlavou sem a tam a hlasitě syčel. Anina při pohledu na krokodýlí tlamu s děsivě dlouhou řadou zubů ztěžka polkla. Krokodýl pomalu pomrskával ocasem sem a tam. Anina o tom četla ve „Světě zvířat“ – že krokodýl mrská ocasem do vody, když chce zahnat nepřátele nebo když na ně chce zaútočit.

Pohledem ulpěla na posledním čísle „Světa zvířat“, které spadlo z hromady a leželo jí u nohou. A vyděsila se podruhé. Ještě včera byla na obálce časopisu fotografie velkého krokodýla na břehu řeky. Teď byl břeh prázdný!

Anina se shýbla a zvedla časopis. V tu chvíli krokodýl švihl ocasem tak prudce, že rozbil velkou vázu se slunečnicemi, která stála na podlaze, a slunečnice se rozlétly všude kolem. Anina byla jedním skokem v pokojíčku. Zabouchla za sebou dveře, popadla postel a dotlačila ji ke dveřím. Postavila barikádu, která ji měla před krokodýlem ochránit. Hlasitě vydechla úlevou.

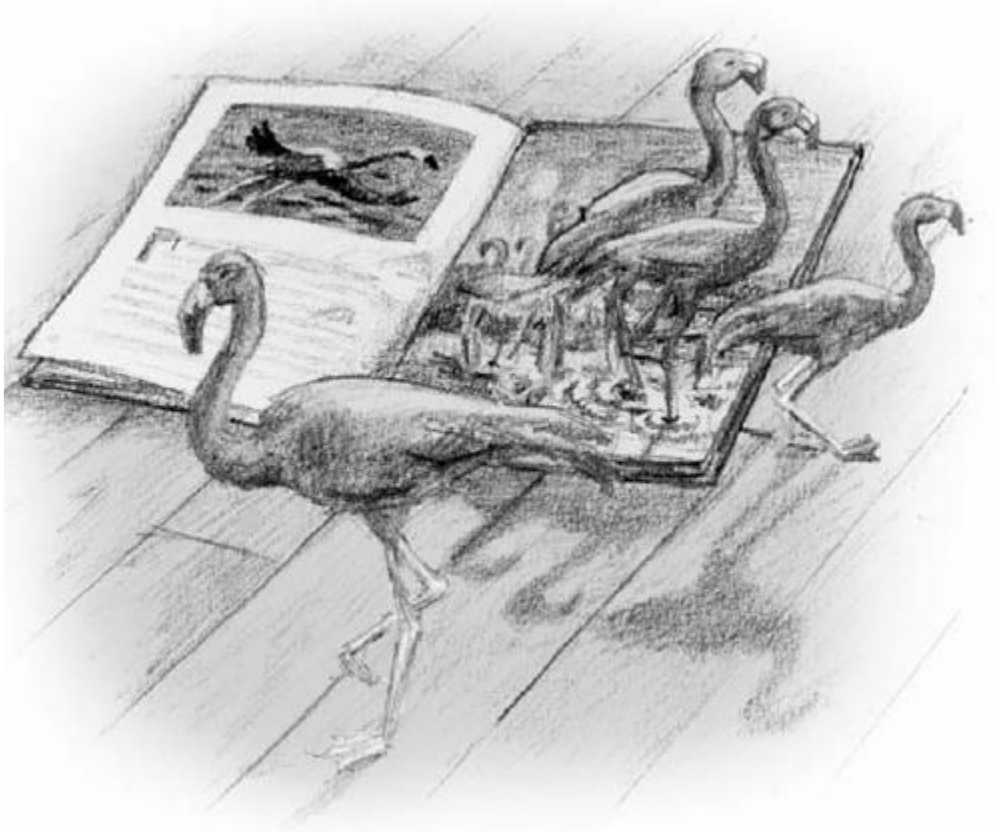
Ale pak zaváhala. Co když to zvíře má jen hlad? Možná krokodýl odejde, když mu dá něco k jídlu?

Anina se znovu podívala na časopis o zvířatech. Když z obrázku mohl vylézt krokodýl, třeba to ostatní zvířata dokážou taky. Anina honem listovala časopisem a zastavila se u hejna plameňáků stojícího v bažině v džungli. To je ono, pomyslela si. Vypadají jako narozeninový dort pro krokodýly.

Najednou se ozvala hlasitá rána a rozbitými dveřmi prorazila špička krokodýlího ocasu.

Anina rychle podržela fotografii plameňáků u díry ve dveřích a z plných plic zavolala: „Vylezte z bažiny! Kšá! Kšá!“ pak dírou ve dveřích hodila časopis do chodby, tleskala rukama, křičela a ječela.

Co se dělo dál, bylo k neuvěření. Celá chodba se najednou zaplnila vřeštícími plameňáky, kteří divoce mávali křídly a zmateně pobíhali na svých dlouhých hubených nohou. Anina spatřila jednoho ptáka se slunečnicí v zobáku a jiného, jak bere z věšáku maminčin klobouk. Také viděla, že jeden plameňák zmizel v krokodýlí tlamě. Krokodýl ho spolkl nadvakrát a hned za ním posílal dalšího, toho s tou slunečnicí v zobáku.



Po dvou porcích plameňáka měl krokodýl zřejmě dost a spokojeně se rozvalil uprostřed chodby. Když zavřel oči a už se nehýbal, Anina potichoučku otevřela dveře a vklouzla do chodby. Položila časopis s prázdnou obálkou krokodýlovi před čumák. „Prosím,“ zašeptala, „prosím, vrať se domů.“ Po špičkách odešla do pokojíčku a podívala se dírou ve dveřích. Spatřila krokodýla zpátky na obálce časopisu.

Pak šla opatrně do obývacího pokoje, kde se plameňáci tlačili v hloučku kolem pohovky a stáli na televizi. Anina otevřela časopis na stránce s prázdnou fotografií. „Děkuji vám,“ řekla, „mockrát vám děkuji. Teď se můžete vrátit do své bažiny.“

Ráno pak bylo velmi těžké vysvětlit rodičům obrovský flek na podlaze a proražené dveře. Nedali se přesvědčit, že měli v bytě krokodýla, ačkoliv maminčin klobouk nebyl nikde k nalezení.

Zakroužkuj správnou odpověď.

1. Co bylo **prvním** příznakem toho, že se děje něco neobvyklého?
   A. Hromada novin se začala hýbat.
   B. Anina spatřila obálku časopisu.
   C. Dveře do pokojíčku byly rozbité.
   D. Anina uslyšela syčení.

2. Odkud se vzal krokodýl?
   A. ze záchodu
   B. z obálky časopisu
   C. zpod postele
   D. z nedaleké řeky

3. Která slova ti prozradí, že se Anina polekala?
   A. zůstala stát jako opařená
   B. nevěřila svým očím
   C. hlasitě vydechla
   D. připomínal tiché syčení

4. Proč si Anina myslela, že krokodýl zaútočí?
   A. Ukazoval dlouhou řadu zubů.
   B. Hlasitě syčel.
   C. Začal mručet a funět.
   D. Pomrskával ocasem sem a tam.

5. Doplň čísla k následujícím větám podle toho, jak se odehrávaly v příběhu. První větu jsme očíslovali za tebe.
   ___ Anina spatřila krokodýla.
   ___ Krokodýl sežral dva plameňáky.
   ___ Anina se snažila vysvětlit rodičům, proč jsou dveře rozbité.
   _1_ Anina se vydala na záchod.
   ___ Anina utíkala do pokojíčku a zabouchla za sebou dveře.

6. Proč Anina přivolala plameňáky? *(napiš odpověď)*

_____

_____

7. Jak se rozbily dveře do pokojíčku?
   A. Krokodýl je prorazil ocasem.
   B. Rozbila se o ně velká váza.
   C. Narazil do nich plameňák ostrým zobákem.
   D. Vrazila do nich postel.

8. Jak Anině pomohl časopis? Napiš **dva** způsoby.

1. _____

_____

2. _____

_____

9. Jak se Anina cítila vůči plameňákům na konci příběhu?

A. provinile
B. obezřetně
C. vděčně
D. naštvaně

10. Uveď **jednu** věc, kterou Anina rodičům těžko vysvětlovala.

_____

_____

_____

11. Autor nám neříká, jestli Aninino dobrodružství byl jen sen.

Uveď **jeden** důkaz, že to **mohl být** sen.

_____

_____

_____

Uveď **jeden** důkaz, že to možná **nebyl** sen.

_____

_____

_____

ÚLOHA 2

VYROBTE SI ŽÍŽALÍ LÍHEŇ

Žížaly je těžké pozorovat, protože nemají rády světlo. Jakmile ho vycítí, odplazí se pryč a snaží se zase najít temné místo. Abyste mohli pozorovat, jak žížaly žijí a čím se živí, vyrobte si žížalí líheň podle našeho obrázku. Pak najděte dvě až tři žížaly a dejte je dovnitř. Myslete na to, abyste žížaly netahali a tím jim neublížili. Jejich tělo je pokryté štětinami, kterými se pevně přichytí v půdě.

Budete potřebovat

- krabici od bot
- lepicí pásku
- tužku
- nůžky
- velkou plastovou láhev
- hrnek písku
- 3 hrnky vlhké drolivé zeminy
- kostičky cibule a brambor

1. Přilepte jednu stranu víka ke krabici od bot, aby se otvíralo jako dvířka. Tužkou prorazte do té strany krabice, která je nahoře, otvory, aby do žížalí líhně mohlo proudit světlo a vzduch.
2. Odřízněte vršek láhve. Pak do ní střídavě nasypte vrstvy zeminy a písku. Nahoru nasypte kostičky brambor a cibule.
3. Opatrně spusťte žížaly dovnitř, pak postavte láhev do krabice a zavřete dvířka. Vše ponechte čtyři dny venku na chladném suchém místě.
4. Po čtyřech dnech se vraťte a podívejte se do láhve. Co se stalo s pískem a zeminou?

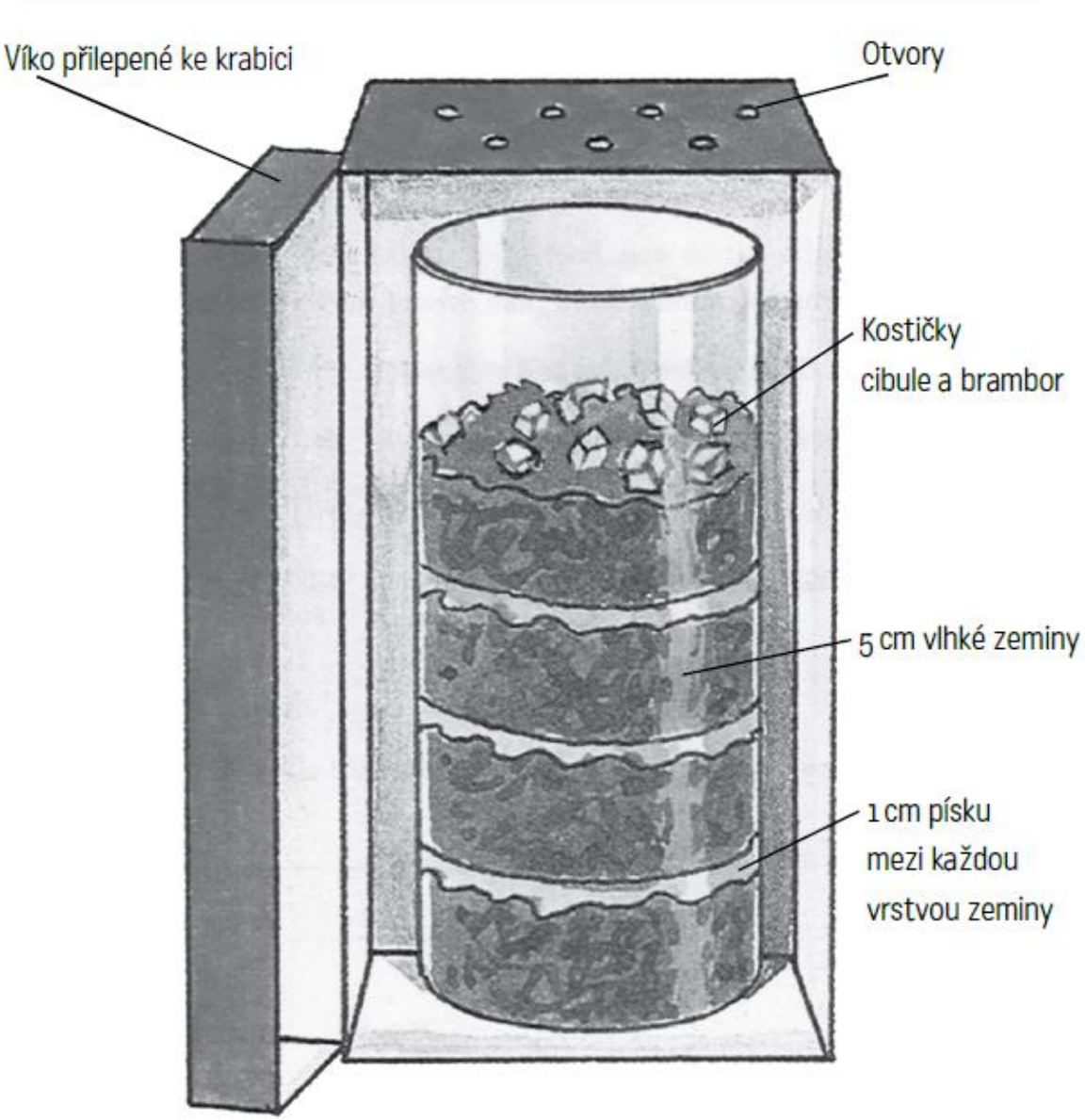
Nezapomeňte: až dokončíte tento pokus, vraťte žížaly tam, kde jste je našli.

Co se stane?

Po čtyřech dnech se vrstvy písku a zeminy promíchají.

Proč?

Žížaly promíchají písek a zeminu, když vylézají na povrch za potravou a pak se zavrtávají zpátky pod zem, aby unikly světlu.



Zakroužkuj správnou odpověď.

1. Co je hlavním smyslem článku?
    A. Popsat, jak můžeme provést pokus.
    B. Poskytnout informace o krabici od bot.
    C. Ukázat, jak vypadají malí tvorové.
    D. Vysvětlit, čím se živí žížaly.

2. Na co máš dát pozor, když pozoruješ žížaly?
    A. Hledat je pod oblázky a kameny.
    B. Zjistit o nich všechno, co se dá.
    C. Nasbírat jich co nejvíc.
    D. Vrátit je tam, odkud jsme je vzali.

3. Seřaď jednotlivé věty podle toho, jak budeš postupovat při výrobě žížalí líhně. První větu jsme očíslovali za tebe.
   ___ postav láhev do krabice od bot
   _**1**_ proraz otvory do té strany krabice, která je nahoře
   ___ spusť dovnitř žížaly
   ___ přidej brambor a cibuli
   ___ naplň láhev zeminou a pískem

4. Vysvětli, proč je důležité nasypat do láhve vrstvy zeminy a písku.

   _____

   _____

5. Vysvětli, proč je v pokusu s žížalí líhní důležité nasypat na povrch zeminy cibuli a brambory.

   _____

   _____

   _____

6. U každého pokusu jsou ve zvláštním rámečku otázky *Co se stane* a *Proč*. Co je smyslem těchto rámečků?
   A. vysvětlit postup pokusu
   B. informovat nás, co k pokusu potřebujeme
   C. informovat nás, co dělat, když pokus dokončíme
   D. vysvětlit, co jsme viděli

Příloha 5: Seznam knih, které žáci nejčastěji uvedli jako svoji četbu

Kinney, Jeff: Deník malého poseroutky

Harissonová, Lisi: Monster High

Harnage, Phil – Crocker Carter: Horseland

Čapek, Karel: Dášeňka čili Život štěněte

Rowling, J. K.: Harry Potter

Sýkora, Pavel – Vladimír Jiránek: Pat a Mat

Poláček, Karel: Bylo nás pět

Říha, Bohumil: Honzíkova cesta

Petiška, Eduard: Staré řecké báje a pověsti

Defoe, Daniel: Robinson Crusoe

Různí autoři: Winx

Štíplová, Ljuba – Lamková, Hana – Lamka, Josef – Ladislav, Karel – Němeček, Jaroslav: Čtyřlístek

Příloha 6: Počet přečtených knih a školní hodnocení

Tabulka 80: Počet přečtených knih

	N	Valid	0
		Missing	5
Nerom	N	Valid	288
		Missing	47
	Mean		4,288
	Median		3,000
	Mode		1,0
	Std. Deviation		4,4130
	Variance		19,474
	Range		40,0
	Minimum		,0
	Maximum		40,0
Rom	N	Valid	225
		Missing	36
	Mean		1,893
	Median		2,000
	Mode		2,0
	Std. Deviation		1,6277
	Variance		2,649
	Range		10,0
	Minimum		,0
	Maximum		10,0

Tabulka 81: Známka čj – Nerom

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	91	27,2	28,9	28,9
	2	150	44,8	47,6	76,5
	3	53	15,8	16,8	93,3
	4	14	4,2	4,4	97,8
	5	7	2,1	2,2	100,0
	Total	315	94,0	100,0	
Missing	System	20	6,0		
Total		335	100,0		

Tabulka 82: Známka čtení – Nerom

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	134	40,0	62,3	62,3
	2	57	17,0	26,5	88,8
	3	16	4,8	7,4	96,3
	4	6	1,8	2,8	99,1
	5	2	,6	,9	100,0
	Total	215	64,2	100,0	
Missing	System	120	35,8		
Total		335	100,0		

Tabulka 83: Známka čj – Rom

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	8,4	9,5	9,5
	2	70	26,8	30,3	39,8
	3	77	29,5	33,3	73,2
	4	55	21,1	23,8	97,0
	5	7	2,7	3,0	100,0
	Total	231	88,5	100,0	
Missing	System	30	11,5		
Total		261	100,0		

Tabulka 84: Známka čtení – Rom

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	50	19,2	25,5	25,5
	2	68	26,1	34,7	60,2
	3	50	19,2	25,5	85,7
	4	27	10,3	13,8	99,5
	5	1	,4	,5	100,0
	Total	196	75,1	100,0	
Missing	System	65	24,9		
Total		261	100,0		

Příloha 7: Jak často se ve výuce věnujete následujícím činnostem?

Tabulka 85: Čtu žákům nahlas

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Čtu žákům nahlas	každý den nebo téměř každý den	8	22,2%	22,2%
	jednou nebo dvakrát za týden	22	61,1%	61,1%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	6	16,7%	16,7%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 86: Žáci čtou nahlas

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Žáci čtou nahlas	každý den nebo téměř každý den	30	83,3%	83,3%
	jednou nebo dvakrát za týden	6	16,7%	16,7%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 87: Žáci čtou potichu

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Žáci čtou potichu	každý den nebo téměř každý den	17	47,2%	47,2%
	jednou nebo dvakrát za týden	18	50,0%	50,0%
	nikdy nebo téměř nikdy	1	2,8%	2,8%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 88: Žáci čtou knihu dle svého výběru

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Žáci čtou knihu dle svého výběru	každý den nebo téměř každý den	2	5,6%	5,6%
	jednou nebo dvakrát za týden	13	36,1%	36,1%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	15	41,7%	41,7%
	nikdy nebo téměř nikdy	6	16,7%	16,7%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 89: Systematicky rozšiřuji slovní zásobu žáků

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Systematicky rozšiřuji slovní zásobu	každý den nebo téměř každý den	24	66,7%	66,7%
	jednou nebo dvakrát za týden	8	22,2%	22,2%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	4	11,1%	11,1%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 90: Techniky zběžného čtení

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Techniky zběžného čtení	každý den nebo téměř každý den	9	25,0%	25,0%
	jednou nebo dvakrát za týden	15	41,7%	41,7%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	11	30,6%	30,6%
	nikdy nebo téměř nikdy	1	2,8%	2,8%
Total		36	100,0%	100,0%

Příloha 8: Jak často necháváte při výuce čtení žáky číst následující typy textů?

Tabulka 91: Literární texty

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Literární texty	každý den nebo téměř každý den	6	17,1%	17,1%
	jednou nebo dvakrát za týden	26	74,3%	74,3%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	3	8,6%	8,6%
Total		35	100,0%	100,0%

Tabulka 92: Knihy z oblasti naučné literatury nebo učebnice

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Knihy nebo učebnice	každý den nebo téměř každý den	13	36,1%	36,1%
	jednou nebo dvakrát za týden	9	25,0%	25,0%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	10	27,8%	27,8%
	nikdy nebo téměř nikdy	4	11,1%	11,1%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 93: Delší naučné texty

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Delší naučné texty	každý den nebo téměř každý den	2	5,6%	5,6%
	jednou nebo dvakrát za týden	9	25,0%	25,0%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	15	41,7%	41,7%
	nikdy nebo téměř nikdy	10	27,8%	27,8%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 94: Naučné články

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Naučné články, návody	každý den nebo téměř každý den	3	8,3%	8,3%
	jednou nebo dvakrát za týden	12	33,3%	33,3%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	16	44,4%	44,4%
	nikdy nebo téměř nikdy	5	13,9%	13,9%
Total		36	100,0%	100,0%

Příloha 9: Jak často od žáků požadujete, aby prováděli následující činnosti?

Tabulka 95: Vyhledat informaci v textu

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Vyhledat informaci v textu	každý den nebo téměř každý den	25	69,4%	69,4%
	jednou nebo dvakrát za týden	11	30,6%	30,6%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 96: Určit hlavní myšlenku textu

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Určit hlavní myšlenku	každý den nebo téměř každý den	16	44,4%	44,4%
	jednou nebo dvakrát za týden	19	52,8%	52,8%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	1	2,8%	2,8%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 97: Vysvětlit, jak porozuměli přečtenému textu

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Vysvětlit, jak porozuměli přečtenému	každý den nebo téměř každý den	31	86,1%	86,1%
	jednou nebo dvakrát za týden	5	13,9%	13,9%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 98: Porovnat přečtený text se svými zkušenostmi

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Porovnat se zkušenostmi	každý den nebo téměř každý den	4	11,4%	11,4%
	jednou nebo dvakrát za týden	21	60,0%	60,0%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	10	28,6%	28,6%
Total		35	100,0%	100,0%

Tabulka 99: Porovnat přečtený text s jinými texty

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Porovnat text s jiným textem	jednou nebo dvakrát za týden	6	16,7%	16,7%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	25	69,4%	69,4%
	nikdy nebo téměř nikdy	5	13,9%	13,9%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 100: Odhadnout, co se stane dále v textu

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Odhadnout, co se stane dále	každý den nebo téměř každý den	1	2,8%	2,8%
	jednou nebo dvakrát za týden	10	27,8%	27,8%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	24	66,7%	66,7%
	nikdy nebo téměř nikdy	1	2,8%	2,8%
Total		36	100,0%	100,0%

Tabulka 101: Zobecnit přečtený text a vyvodit z něj závěry

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Zobecnit a vytvořit závěry	každý den nebo téměř každý den	8	24,2%	24,2%
	jednou nebo dvakrát za týden	12	36,4%	36,4%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	12	36,4%	36,4%
	nikdy nebo téměř nikdy	1	3,0%	3,0%
Total		33	100,0%	100,0%

Tabulka 102: Popsat styl nebo uspořádání textu

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Popsat styl	každý den nebo téměř každý den	1	2,9%	2,9%
	jednou nebo dvakrát za týden	3	8,6%	8,6%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	28	80,0%	80,0%
	nikdy nebo téměř nikdy	3	8,6%	8,6%
Total		35	100,0%	100,0%

Tabulka 103: Určit postoj nebo záměr autora

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Postoj nebo záměr	každý den nebo téměř každý den	2	5,7%	5,7%
	jednou nebo dvakrát za týden	7	20,0%	20,0%
	jednou nebo dvakrát za měsíc	22	62,9%	62,9%
	nikdy nebo téměř nikdy	4	11,4%	11,4%
Total		35	100,0%	100,0%

Tabulka 104: Jakým způsobem si žáci vytvářejí zápis do sešitů?

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Jak žáci vytvářejí zápis?	diktuji jim zápis.	11	13,1%	30,6%
	opisují zápis z tabule.	33	39,3%	91,7%
	poskytnu jim osnovu, co mají najít v textu.	23	27,4%	63,9%
	zápis si vytvářejí z textu sami.	13	15,5%	36,1%
	jiným způsobem	4	4,8%	11,1%
Total		84	100,0%	233,3%

Příloha 10: **Výsledky testu čtenářské gramotnosti**

Tabulka 105: **Výsledek testu čtenářské gramotnosti – Nerom**

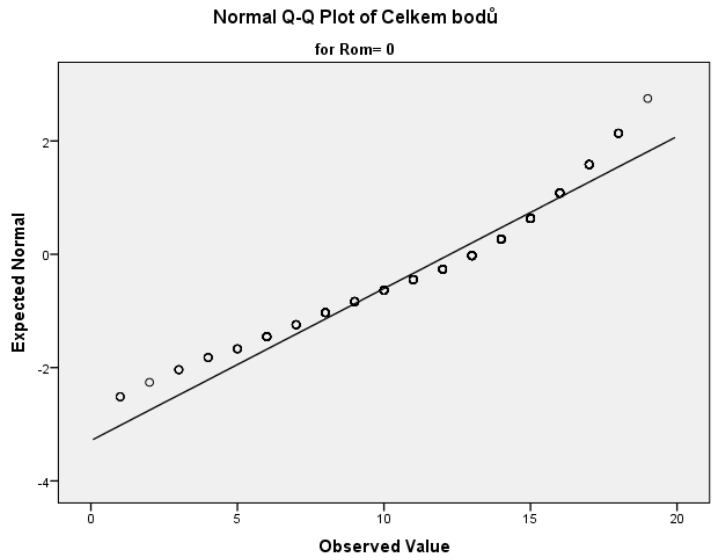
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	,9	,9	,9
	2	1	,3	,3	1,2
	3	5	1,5	1,5	2,7
	4	4	1,2	1,2	3,9
	5	5	1,5	1,5	5,4
	6	12	3,6	3,6	9,0
	7	11	3,3	3,3	12,2
	8	19	5,7	5,7	17,9
	9	15	4,5	4,5	22,4
	10	25	7,5	7,5	29,9
	11	19	5,7	5,7	35,5
	12	27	8,1	8,1	43,6
	13	36	10,7	10,7	54,3
	14	42	12,5	12,5	66,9
	15	46	13,7	13,7	80,6
	16	37	11,0	11,0	91,6
	17	19	5,7	5,7	97,3
	18	8	2,4	2,4	99,7
	19	1	,3	,3	100,0
	Total	335	100,0	100,0	

Tabulka 106: **Výsledek testu čtenářské gramotnosti – Rom**

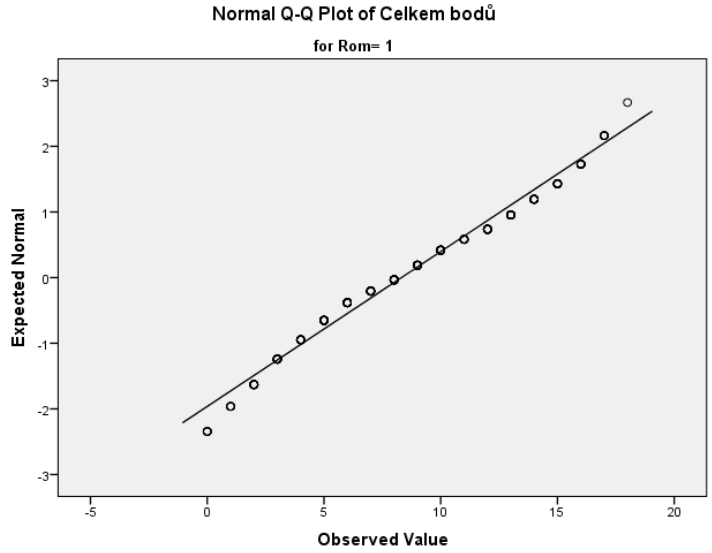
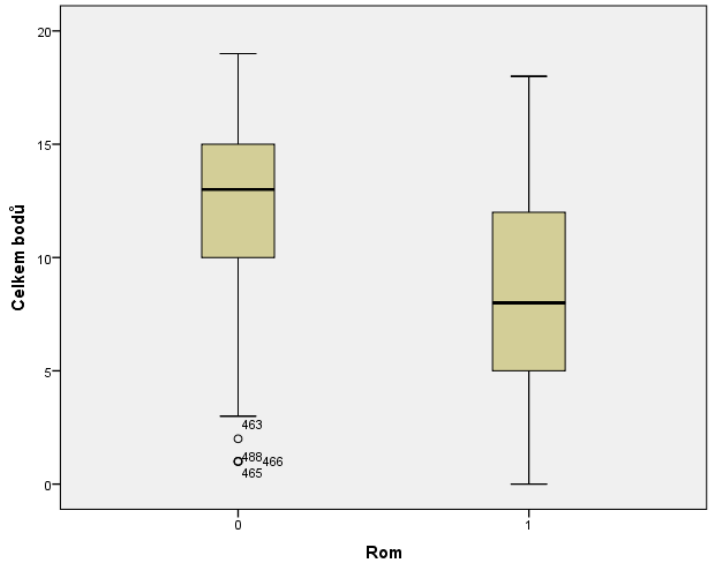
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1,5	1,5	1,5
	1	4	1,5	1,5	3,1
	2	10	3,8	3,8	6,9
	3	19	7,3	7,3	14,2
	4	15	5,7	5,7	19,9
	5	30	11,5	11,5	31,4
	6	19	7,3	7,3	38,7
	7	16	6,1	6,1	44,8
	8	20	7,7	7,7	52,5
	9	26	10,0	10,0	62,5
	10	20	7,7	7,7	70,1
	11	10	3,8	3,8	73,9
	12	16	6,1	6,1	80,1
	13	16	6,1	6,1	86,2
	14	12	4,6	4,6	90,8
	15	9	3,4	3,4	94,3
	16	9	3,4	3,4	97,7
	17	5	1,9	1,9	99,6
	18	1	,4	,4	100,0
	Total	261	100,0	100,0	

Příloha 11: **Testování normality rozložení dat**

Graf 4: **Q-Q plot rozložení dat Nerom**



Graf 5: **Q-Q plot rozložení dat Rom**



Graf 6: **Boxplot rozložení dat Nerom a Rom**