

ČÍTANIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV 1. AŽ 6. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

MARTIN KMEŤ – VLADIMÍR DOČKAL

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

READING IN ROMA PUPILS OF 1st UP TO 6th GRADE OF BASIC SCHOOL

Abstract: Part of the longitudinal research of cognitive development of Roma children was also monitoring their competence to read the Slovak text with understanding. The study is processing the results of the second stage of the monitoring, in which 130 children at the age of 7-12 years participated from all over Slovakia. It appeared that the reading level is not related to physical age, but to the actual school grade attended by the pupils. Girls read a little better than boys. An important external source of big interindividual differences in reading competencies of Roma children are different conditions in which they live and which worsen from the west to the east on the Slovak territory. Of the internal factors, the successfulness of reading is influenced by the level of child's cognitive abilities. The tests aimed at understanding the absurd social situations and visual analysis and synthesis have, in relation to reading, also a certain predictive value; the tasks of the matrix type (understanding of analogies) did not manifest a relationship to the development of reading.

Key words: Roma children, reading with understanding, disadvantaging social environment, school, cognitive abilities

Problematika rómskych detí patrí k tým, ktorým sa vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie dlhodobo venuje systematická pozornosť (pozri napr. Farkašová, Kretová, 2005). V rokoch 2004-2011 sme realizovali longitudinálny výskum zameraný na špecifiká ich kognitívneho vývinu; jeho výsledky boli zatiaľ publikované iba čiastočne (napr. Kundrátová, 2009) a mnohé sa ešte len spracúvajú. Prvá etapa terénneho zberu materiálu prebehla v školskom roku 2004/05. Vtedy sme viacerými metodikami individuálne vyšetrili 160 rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pochádzali z celého Slovenska, mali od 4 a pol do 9 a pol roka a boli žiakmi materskej školy a nultého až tretieho ročníka základnej školy; žiaci ZŠ v tom čase neopakovali ročník. Druhá etapa výskumu sa uskutočnila v školskom roku 2007/08. Podarilo sa nám vyšetriť 130 (t. j. 81,25 percenta) z pôvodných účastníkov výskumu. Údaje z tretej etapy výskumu (zbierané v školskom roku 2010/11) sa zatiaľ iba vyhodnocujú; určite o nich budeme v budúcnosti referovať.

V druhej etape sme pôvodnú testovú batériu mierne inovovali a pridali k nej aj vlastný *Test čítania s porozumením*. Predbežné výsledky získané od 109 rómskych detí sme publikovali v tomto časopise (Kmeť, 2008). Po vyhodnotení údajov z celého stotridsaťčlenného súboru chceme niektoré zistenia zverejniť v tejto štúdii.

Získanie a rozvinutie čítacích spôsobilostí je jednou zo základných úloh primárneho i nižšieho sekundárneho vzdelávania (pozri Štátny vzdelávací program, 2008). Čítanie je dôležité nielen pre sociálnu komunikáciu, ono je aj kľúčovým kanálom, ktorým žiaci našich škôl získavajú poznatky a vedomosti. Podľa údajov z medzinárodného výskumu PIRLS (Ladányiová, 2007) patrí Slovensko ku krajinám, v ktorých sa ako najčastejší zdroj poznatkov používajú tlačene učebnice; žiaci s nimi pracujú denne. Ak si teda dieťa dostatočne neosvojí techniku čítania a následne schopnosť čítať s porozumením, nemôže v škole úspešne napredovať. Výsledky medzinárodnej štúdie OECD PISA z roku 2003 a opakované merania z roku 2009 (PISA, 2009) rozprúdili u nás (niekedy aj dosť emocionálnu) diskusiu o čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov. Slovensko sa v oboch týchto meraniach totiž umiestnilo pod priemerom sledovaných krajín. V roku 2009 obsadilo 25.-29. priečku z tridsiatich štyroch a priemerný bodový výkon slovenských 15-ročných žiakov bol štatisticky signifikantne nižší než priemerný výkon v krajinách OECD (tamže). Treba ale spravodlivo povedať, že štatistickú významnosť v tomto výskume dosahujú vďaka veľkému počtu zúčastnených (iba v SR bolo testovaných vyše 4,5 tisíc žiakov) aj malé faktické rozdiely. Pozoruhodné je porovnanie s iným medzinárodným výskumom čitateľskej gramotnosti, ktorý sa zameriava na žiakov 4. ročníkov základných škôl. *Progress in International reading Literacy Study* (PIRLS) prebieha pod záštitou Medzinárodnej asociácie pre hodnotenie výsledkov vzdelávania, koordinuje ju Boston College v Bostone. V roku 2006 boli výsledky slovenských žiakov v tejto štúdii v porovnaní so žiakmi zo všetkých 46 zúčastnených krajín nadpriemerné a dosiahli bodovú hodnotu zhodnú s priemerom krajín EÚ a OECD (Ladányiová, 2007).

Neuspokojivé výsledky rómskych žiakov v našich školách môžu bezpochyby súvisieť s nedostatočnou úrovňou ich čítacích spôsobilostí. Svedčia o tom zovšeobecnenia poznatkov z výskumov i z praktických skúseností (Valachová et al., 2002; Horňák, 2005; Farkašová, 2005; Kopčanová, 2005 a i.). Nedostatočné porozumenie textu, z ktorého sa majú učiť, je zrejme jedným z významných faktorov slabých školských výkonov rómskych žiakov. Ich neúspešnosť v škole je samozrejme podmienená multifaktorovo. Svoj podiel má odlišná kultúra, iný

hodnotový systém (Kundráťová, 2000, 2005; Říčan, 1998), rodinné prostredie málo stimulujúce kognitívny vývin a poskytujúc len málo skúseností s materiálom a činnosťami, ktoré sú pre deti väčšinovej populácie v predškolskom veku samozrejme (Špotáková, Kretová, 2006). Rómski rodičia zväčša nekupujú svojim deťom knihy (Říčan, 1998) a neposielajú ich do materskej školy (Rigová, Maczejková, 2002).

Na rozvoj čitateľských spôsobilostí má nezanedbateľný vplyv lingvisticky podnetné domáce prostredie (Matějček, Vágnerová, 2006). Rómske deti si však doma často osvoja len tzv. obmedzený jazykový kód (Říčan, 1989), ktorý na orientáciu v písanom texte nestačí. Podľa J. Gavláta (2005) potrebuje žiak v 1. ročníku ZŠ poznať dve až štyri tisíc slov, no šesťroční Rómovia ich ovládajú len dvesto až štyristo. Možno povedať, že ich jazykový vek (Popelková, 2006) výrazne zaostáva za ich biologickým vekom; do školy teda nastupujú jazykovo nepripravení. Okrem toho väčšina z nich dostatočne neovláda slovenčinu, v ktorej bude vyučovanie prebiehať. Podľa súčasných poznatkov sa na zvládnutie čítania za podstatné považuje fonemické povedomie (Matějček, Vágnerová, 2006), ktoré I. Lundberg (tamže) vymedzuje faktormi foném, slabík a rytmu. Fonémy rómčiny sú odlišné od tých slovenských, tiež rytmus rómskej reči je iný. Pre rómske deti osvojujúce si slovenské čítanie môže fonemická diskriminácia slovenčiny predstavovať problém porovnateľný s problémom, ktorý pri čítaní v materinskom jazyku znevýhodňuje dyslektikov.

To všetko sa samozrejme nemôže nepodpísať na tom, ako si v škole začínajú osvojovať čitateľské spôsobilosti a čitateľskú gramotnosť. Preto sme sa v rámci nášho longitudinálneho výskumu zamerali aj na sledovanie čítania s porozumením, ktoré je esenciou tejto gramotnosti. V štúdií PIRLS je čitateľská gramotnosť definovaná ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo majú hodnotu pre jednotlivca“ (Ladányiová, 2007, s. 7). PISA (2009, s. 10) definuje čitateľskú gramotnosť ako „porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich a zaangažovanosť čitateľa do čítania...“

V predchádzajúcom článku (Kmeť, 2008) sme čítacie výkony rómskych žiakov porovnávali s výkonmi malej skupiny ich nerómskych rovesníkov. Keďže deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pokladá naša školská legislatíva za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nerómsku skupinu sme vytvorili zo žiakov, ktorým tiež boli špeciálne potreby priznané (išlo o poruchy učenia alebo správania, ktoré sa premietali do školského prospechu). Napriek tomu čítali rómske deti signifikantne horšie, v kvantitatívnom

vyjadrení zaostávali za výkonmi Nerómov približne o tri roky. Pozoruhodné je, že pokým v rómskej skupine badateľne lepšie čítali dievčatá (medzipohlavný rozdiel dosiahol 6-percentnú úroveň pravdepodobnosti), v nerómskej skupine sme rozdiel medzi chlapcami a dievčatami nezaznamenali. Prekryli ho pravdepodobne problémy, pre ktoré boli deti zaradené medzi žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. V majoritnej slovenskej populácii totiž, podobne ako v našej rómskej skupine, sú lepšími čitateľkami dievčatá (Ladányiová, 2007; PISA, 2009).

V súčasnej štúdii sa zameriame na analýzu vývinu čítania a jeho súvislostí vnútri rómskej skupiny, bez porovnávania s výkonmi majoritnej populácie. Takéto porovnanie nemá totiž pre pochopenie toho, ako sa učia čítať naše rómske deti, prakticky žiaden význam. Ak by sme čítanie slovenských nerómskych detí pokladali za štandard, ku ktorému čítanie malých Rómov prirovnávame, dopustili by sme sa neželateľného etnocentrizmu (Berry et al., 2002). Postupy odporúčané na potlačenie kultúrnej predpojatosti (tamtiež; Hofstede, Hofstede, 2007) nemôžeme použiť, nakoľko u nás niet rómskych výskumníkov, ktorí by sa na problém pozreli očami svojho etnika. Kultúrne a sociálno-ekonomické rozdiely medzi majoritnými deťmi, ktoré sa s literatúrou stretávajú už v predškolskom veku, a rómskymi deťmi, ktorým rodičia knihy nekupujú, jednoznačne určujú, že tie isté úlohy zadané rómskym a nerómskym deťom nepredstavujú pre obe skupiny rovnakú testovú situáciu. Okrem toho, keby sme chceli výskum pojať ako interkultúrne porovnanie, mali by sme porovnávať totožné konštrukty. V prípade čítania rómskych a nerómskych žiakov však ide o dve rôzne veci: zatiaľ čo deti väčšinovej populácie sa učia čítať vo svojom materinskom jazyku, malí Rómovia sa v materčine nikdy čítať neučili a to, čo sledujeme, je osvojovanie čítacích spôsobilostí v jazyku, ktorým v domácom prostredí bežne nehovoria.

CIEĽ VÝSKUMU

Cieľom nášho výskumu je zistiť, ako rómske deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia čítajú a rozumejú prečítanému slovenskému textu v 1. až 6. ročníku bežnej základnej školy. Sústredíme sa pritom nie na techniku čítania, ale na porozumenie čítanému textu (zvládnutie techniky je prirodzeným predpokladom porozumenia). Pokúsime sa odpovedať na nasledujúce výskumné otázky:

1. Ako sa čitateľská spôsobilosť rómskych detí mení s vekom, školským ročníkom, ktorý navštevujú, resp. rokom školskej dochádzky (v prípade opakovania niektorého ročníka)?
2. Má na spôsobilosť rómskych detí čítať s porozumením vplyv opakovanie ročníka?
3. Je v úrovni čítania s porozumením a vo vývinovom trende tejto spôsobilosti rozdiel medzi rómskymi chlapcami a dievčatami? Ak áno, aký?
4. Je úroveň čítania s porozumením rozdielna v rôznych skupinách rómskych detí podľa lokality, v ktorej žijú?
5. Súvisí spôsobilosť rómskych detí čítať s porozumením s vybranými kognitívnymi schopnosťami zisťovanými pomocou klasických inteligenčných testov?

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorilo 130 detí, ktoré v školskom roku 2007/08 navštevovali 1. – 6. ročník základnej školy, z toho 60 chlapcov a 70 dievčat. Počty žiakov v jednotlivých ročníkoch sú uvedené v tabuľke 1. Najmladší vyšetrený žiak mal 7 rokov a 3 mesiace, najstarší 12 rokov a dva mesiace. Všetky deti sa v rámci nášho výskumu zúčastnili pred tromi rokmi prvého psychologického vyšetrenia. Vtedy, ako sme už povedali, nik neopakoval ročník. V čase druhého vyšetrenia, o ktorého výsledkoch tu referujeme, bolo medzi sledovanými žiakmi 25 (19,2 percenta) repetentov. Tabuľka 2 dokumentuje, že hoci častejšie opakujúcimi boli chlapci, rodový rozdiel v tomto ukazovateli je nevýznamný a zanedbateľný – hodnota χ^2 pre tabuľku 2x2 (bez rozlíšenia počtu opakovaní) bola 0,426; $p = ,514$. Deti pochádzali zo segregovaných rómskych osád pri východoslovenských obciach Jarovnice ($N = 31$), Rakúsy ($N = 30$) a Stráne pod Tatrami ($N = 23$), stredoslovenských obcí Šumiac ($N = 18$) a Čierny Balog ($N = 13$) a západoslovenského Plaveckého Štvrtka ($N = 15$). Ich rodinné pomery zodpovedali kritériám, ktoré pokladajú E. Farkašová a B. Kundrátová (2006) za kľúčové pre posúdenie sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Kvalita tohto prostredia pritom evidentne klesá od západu na východ.

VÝSKUMNÉ METODIKY

Test čítania s porozumením

Vytvorili sme päť typov úloh, v ktorých mali deti preukázať porozumenie čítanému textu rôznym spôsobom. Na základe skúseností z predvýskumu uskutočneného v roku 2004 sme úlohy upravili tak, aby obsahovali výrazy používané v rómskom etniku. Náročnosť rozprávky použitej v poslednej skúške sme prispôbili úrovni textov z čítanky slovenského jazyka pre 2. ročník ZŠ a rozsah rozprávky sme redukovali na 18 riadkov s veľkosťou písma 16 bodov. Úlohy sa zadávali bez časového obmedzenia, žiaci mali čítať potichu (napriek tomu často čítali nahlas – Kmet', 2008). Použili sme nasledujúce skúšky:

A. *Prirad'ovanie slov k obrázkom*. Dieťa má priradiť k obrázkom známych predmetov správne slovo, pričom vyberá z troch možností. (Napríklad pod obrázkom sliepky sú slová lienka, sviečka, sliepka).

B. *Výber vhodného slova*. Riešenie predpokladá, že deti vedia hľadať spoločné znaky predmetov. Dieťa má z piatich ponúknutých slov vybrať také, ktoré sa hodí k poslednému (zvýraznenému) slovu na konci čítaného riadku. (Napríklad označiť spomedzi slov saláma, mačka, cukor, maliny a pero to, ktoré sa hodí k slovu zviera.)

C. *Eliminácia slova*. Predpokladá uplatnenie tej istej spôsobilosti ako predchádzajúce úlohy, v tomto prípade však treba vylúčiť (prečiarknuť) slovo, ktoré sa k ostatným nehodí. (Napríklad spomedzi slov brat, sestra, učiteľ a otec treba vyčiarknuť slovo učiteľ.)

D. *Dopísanie vhodného slova*. V predchádzajúcej úlohe pokračuje dieťa tým, že namiesto vyčiarknutého slova doplní slovo, ktoré sa ku skupine prečítaných slov hodí. (V uvedenej úlohe by to namiesto učiteľa bola matka.) Princíp výberu využitý v predchádzajúcich skúškach je tu teda doplnený aktívnym odpovedaním.

E. *Odpovede na otázky k textu*. Dieťa si prečíta súvislý text rozprávky a následne písomne odpovedá na položené otázky zamerané na obsah prečítaného. Examinátor upozorní dieťa, aby čítalo pozorne a pamätalo si, čo číta, pretože bude odpovedať na otázky k textu. Za správnu odpoveď (hodnotenú dvoma bodmi) sa považovala aj odpoveď, pri ktorej bolo zjavné, že dieťa význam prečítaného pochopilo, aj keď napríklad namiesto „matka“ napísalo „stará matka“, „otec“, či „dedo“, čo mohlo pravdivo odrážať situáciu v jeho rodine. Ako správna sa hodnotila aj odpoveď, keď dieťa zjavne porozumelo, ale použilo neadekvátne pojmy – napríklad namiesto „napadol ich“ napísalo „zabíjal rodinu“. Odpovede príliš všeobecné, ale akceptovateľné (napríklad „voda“ namiesto „rieka“ či „oceán“) sme hodnotili jedným bodom. Bez bodu ostali odpovede zjavne nesprávne a mimo kontextu.

Získané údaje z týchto piatich skúšok sme podrobili analýze hlavných komponentov, ktorá ukázala, že všetky skúšky možno pokladať za miery jediného faktora (pozri v tabuľke 3), ktorý vysvetľuje 71,44 percenta variancie získaného skóre. Hoci hodnota indexu KMO = 0,841 svedčí o vhodnosti súboru pre výpočet faktorovej analýzy, jednako tento výpočet nemôžeme pokladať za adekvátny. Faktorová analýza vychádza z parametrického korelačného počtu, avšak skóre jednotlivých skúšok ani celkové sumárne skóre čítacieho testu nemá v skúmanom súbore normálne rozloženie (overené Kolmogorovovým-Smirnovovým testom). Preto v tabuľke 3 uvádzame tiež hodnoty neparametrických (poradových) korelačných koeficientov vyjadrujúcich vzťah medzi skóre jednotlivých skúšok a sumárnym skóre celého testu. Aj tieto koeficienty potvrdzujú, že pre ďalšiu analýzu možno celkové skóre testu použiť ako jedinú mieru čítacej spôsobilosti. Nižší prínos prvej skúšky k celkovému skóre si všimneme v diskusii. Prípadné vylúčenie tohto subtestu však nevedie k zmene charakteristík testu, skóre z neho teda budeme do sumáru zarátovať – získame tak výsledky s väčšou varianciou, čo je výhodné pre možnosti štatistických analýz.

Ak by sme päť použitých skúšok pokladali za položky testu, môžeme vyjadriť jeho reliabilitu pomocou miery konzistencie týchto položiek. Hodnota Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,894$ získaná v našom súbore je dostatočne vysoká, aby sme nami vytvorený test mohli pokladať za spoľahlivý nástroj merania. Vzhľadom na fakt, že do výpočtu α sme nevkladali jednotlivé úlohy, ale skóre piatich skúšok zameraných na meranie totožného konštrukt, môžeme uvedený koeficient pokladať za mieru zovšeobecniteľnosti získaných výsledkov vo vzťahu k tomuto konštrukt (Tellegen et al., 1998). Inými slovami: za mieru zhody výsledkov, ktoré by sme získali, keby sme použili rôzne testy čítania s porozumením.

V ďalšej analýze budeme teda pracovať so sumárnym skóre opísaného testu ako s mierou dosiahnutej úrovne čítania s porozumením. Všetky matematicko-štatistické výpočty uskutočníme pomocou neparametrických metód založených na poradí (Spearmanov korelačný koeficient a z neho odvodený koeficient determinácie, Mannov-Whitneyov U-test pre dva nezávislé súbory a Kruskalov-Wallisov test pre porovnanie viacerých nezávislých súborov).

Testy kognitívnych schopností

V tomto príspevku budeme analyzovať výsledky troch subtestov vybraných zo IV. revízie Stanford-Binetovho inteligenčného testu (Thorndike et al., 1995), ktoré sme sledovaným deťom administrovali pri prvom (2004/05) aj druhom (2007/08) vyšetrení. Ide o:

Absurdnosti. Úlohy tvoria obrázky situácií, ktoré sa niečím vymykajú z bežnej skúsenosti. Deti majú túto absurdnosť odhaliť; keď ju nevedia pomenovať, stačí ak „nesprávny“ detail na obrázku ukážu. Napriek neverbálnemu charakteru patrí skúška podľa výsledkov faktorových analýz k faktoru verbálneho usudzovania (tamže). Je zameraná na postihnutie schopností, ktoré možno v zmysle klasifikácie R. J. Sternberga (2001) pokladať za súčasť praktickej inteligencie. Ak náš čítací test vyžaduje porozumenie textu, riešenie *Absurdností* vyžaduje porozumenie zobrazeným situáciám – to vytvára predpoklad, že by výkony v oboch skúškach mohli vzájomne súvisieť.

Analýza vzorov. Subtest z S-B-IV je založený na tom istom princípe ako Kohsove kocky či Kocky z Wechslerovho inteligenčného testu, možno ho však použiť už v predškolskom veku. Začína jednoduchými úlohami, examinátor viac prvých úloh dieťaťu predvádza, na skladanie podľa nakreslenej predlohy sa prechádza neskôr. Riešenie vyžaduje zrakovú analýzu a syntézu, mohlo by teda súvisieť s čítacími spôsobilosťami, najmä s technikou čítania.

Matice. Subtest z S-B-IV je jednou z mnohých variácií známeho princípu, ktorý vyžaduje odhaliť vzťahy medzi figúrami a doplniť chýbajúcu figúru s aplikáciou rovnakého vzťahu. Identifikuje predovšetkým analogické a abstraktné myslenie; rovnako ako predchádzajúci subtest ho možno pokladať za skúšku toho druhu schopností, ktoré R. J. Sternberg (2001) nazýva analytickou inteligenciou. Podobné úlohy sa tradične pokladajú za dobrú mieru g-faktora (Raven, 1989). Zaujíma nás, nakoľko takto poňatá všeobecná inteligencia môže súvisieť s čítacími spôsobilosťami.

Rovnako ako pri *Teste čítania s porozumením* použijeme v našej analýze hrubé skóre. Ani v prípade použitých inteligenčných testov nemá toto skóre v skúmanom súbore rómskych detí normálne rozloženie (aj keď sa mu blíži viac, než rozloženie výkonov v čítacom teste). Vzťah medzi subtestami *Absurdnosti* a *Analýza vzorov* je vyjadrený Spearmanovým korelačným koeficientom $R = ,562$ (pri prvom meraní), resp. $,518$ (pri druhom meraní). Vzťah *Absurdnosti* a *Matice* je nižší ($R = ,321$, resp. $,346$). Najmenej vzájomne korelujú výkony v subtestoch *Analýza vzorov* a *Matice* ($R = ,280$, resp. $,340$).

VÝSLEDKY

Vzťah čítania s porozumením k veku a k rokom školskej dochádzky

Tabuľka 4 dokumentuje vzťah medzi výkonom detí v čítacom teste a ich vekom, aktuálne navštevovaným školským ročníkom i celkovým počtom rokov strávených v škole (ten je o niečo vyšší u žiakov, ktorí opakujú ročník). Všetky korelačné koeficienty sú vysoko významné, korelácie čítania s vekom a počtom rokov školskej dochádzky sú však podstatne nižšie, než korelácie s aktuálne navštevovaným ročníkom. To naznačuje, že čítacie spôsobilosti nezávisia natoľko od chronologického veku (resp. somatického zrenia) dieťaťa, ale od jeho školského vzdelávania, pričom opakovanie ročníka nemá podstatný vplyv na zlepšenie čítacieho výkonu.

Pre potvrdenie týchto záverov sme uskutočnili výpočet parciálnych korelačných koeficientov s elimináciou vplyvu premennej, ktorá by mohla zisťované vzťahy moderovať. Pri výpočte korelácie úrovne čítania s vekom sa teda snažíme odstrániť rozptyl, ktorý možno pričítať vplyvu školského ročníka, resp. dĺžke školskej dochádzky a pri výpočte korelácie čítania s ročníkom eliminujeme rozptyl pochádzajúci z korelácie s vekom. Výsledky prezentuje tabuľka 5. Vidíme, že „čistý“ vplyv veku na čítanie je prakticky nulový (keby rôzne staré deti chodili do toho istého ročníka alebo navštevovali školu rovnako dlho, ich čítací výkon by bol napriek rôznemu veku v podstate rovnaký). Tiež vzťah medzi dĺžkou školskej dochádzky a čítaním je po eliminácii veku minimálny. Len vzťah čítania s aktuálnym školským ročníkom ostáva zachovaný aj po eliminácii veku (aj rovnako staré deti by sa v čítaní s porozumením líšili podľa toho, do ktorého ročníka ZŠ práve chodia). Koeficient determinácie (R^2) napovedá, že školským ročníkom vieme vysvetliť asi 20 percent variancie čítacieho výkonu v sledovanom súbore.

Na tomto mieste môžeme zodpovedať prvé dve výskumné otázky. Vo vekovom období 7-12 rokov nesúvisia čítacie spôsobilosti rómskych detí s ich fyzickým vekom. Čítanie s porozumením, na ktoré sme sa zamerali, jednoznačne ovplyvňuje škola. Nie však počet rokov, ktoré v nej dieťa strávi, ale konkrétny ročník, ktorý navštevuje. Opakovanie ročníka nemá na rozvoj čítacích spôsobilostí zásadný vplyv.

Nárast čítacieho výkonu sledovaných detí so školským ročníkom je zachytený na obrázku 1. Vidíme, že od 1. po 4. ročník ZŠ testové skóre prudko stúpa, potom sa už príliš nemení. Dokumentujú to aj údaje o štatistických rozdieloch medzi jednotlivými ročníkmi zhromaždené

v tabuľke 6. Oprávňuje nás to pre niektoré ďalšie výpočty rozdeliť súbor na dve časti – mladších žiakov (1.-3. ročník ZŠ), ktorých čítacie výkony sa vyvíjajú, a starších žiakov (4.-5. ročník ZŠ), ktorých úroveň už je relatívne stabilná. Obe skupiny sú, čo sa týka čítania s porozumením, ostro štatisticky diferencované (tabuľka 7).

Obrázok 1 poskytuje aj ďalšie informácie: Spočiatku zaznamenávame vo výkonoch detí veľký interindividuálny rozptyl: v prvých dvoch ročníkoch sú žiaci, ktorí nedosiahli v našom čítacom teste ani bod, v 3. ročníku je minimálny výkon 2 body. Až v 4. ročníku ZŠ sa všetci žiaci „odrazili od dna“ – minimálny výkon je tu 31 bodov, no aj v tomto ročníku je ešte rozptyl čítacích výkonov veľký. Je teda zrejmé, že v období primárneho vzdelávania ovplyvňujú úroveň čítania s porozumením aj mnohé iné činitele, než samotné školské vzdelávanie. Až v 5. a 6. ročníku ZŠ sa rozptyl čítacích výkonov výrazne zužuje. Dochádza tiež k zblížovaniu výkonov chlapcov a dievčat, ktoré až do 4. ročníka čítali lepšie než chlapci.

Porovnanie chlapcov a dievčat

Údaje v tabuľke 8 dokumentujú, že čítacie spôsobilosti dievčat sú v priebehu sledovaného obdobia skutočne vyššie ako čítacie spôsobilosti chlapcov, aj keď v prvých troch ročníkoch nedosahuje tento rozdiel požadovanú úroveň štatistickej signifikantnosti, čo je zjavne zapríčinené veľkou variabilitou výsledkov. V staršej skupine je rozdiel medzi pohlaviami významný. Ak sa pozrieme na obrázok 1, vidíme, že to ide na vrub žiakov a žiačok 4. ročníka ZŠ.

Odpoveď na našu tretiu výskumnú otázku teda znie: Rómske žiačky 1.-6. ročníkov ZŠ dosahujú v čítaní s porozumením lepšie výkony než rómski chlapci, mení sa to však s vekom. Obe skupiny sa priebežne zdokonaľujú. Čítací výkon dievčat rastie prudko do 4. ročníka, potom už sa mení iba pomaly. Čítací výkon chlapcov narastá plynulejšie, takže v 4. ročníku za dievčatami signifikantne zaostávajú, no v 5. a 6. ich už dobiehajú. Na celom prvom stupni ZŠ však v spôsobilosti čítať s porozumením zaznamenávame veľkú interindividuálnu variabilitu. Jej zdroje môžu byť rôzne; v tejto štúdii sa zameriame na dva: región, v ktorom deti žijú, a ich kognitívne schopnosti.

Vzťah čítania s porozumením a regiónu

Zistené rozdiely v čítacích výkonoch detí zo západného, stredného a východného Slovenska uvádzame v tabuľkách 9 a 10. Je jednoznačné, že úroveň čítacích spôsobilostí klesá od západu na východ. V mladšej skupine sú rozdiely najvýraznejšie, v staršej sa zmenšujú, výrazné zaostávanie východoslovenských detí je však zachované. (V staršej skupine reprezentujú západoslovenských Rómov iba tri deti, čo pravdepodobne ovplyvnilo mieru signifikantnosti rozdielu medzi stredoslovenskými a západoslovenskými žiakmi. Aj v mladšej skupine je však tento rozdiel menší, než pri porovnaní s deťmi z východného Slovenska.)

Maximálne testové výkony detí sa v porovnávaných regiónoch nelíšili, tie najslabšie však sú veľmi rozdielne: Keďže v stredoslovenskej skupine neboli zastúpení žiaci prvých dvoch ročníkov ZŠ, porovnáme minimálne hodnoty žiakov 3. ročníka: Najslabší západoslovenský tretiak dosiahol 48 bodov, najslabší stredoslovenský 18 bodov, ich najslabší východoslovenský rovesník získal iba 2 body. V 4. ročníku ZŠ bol najnižší výkon v západoslovenskej a stredoslovenskej skupine 52 bodov, na východnom Slovensku iba 31 bodov. Týmito zisteniami je zodpovedaná štvrtá výskumná otázka.

Vzťah čítania s porozumením a vybraných kognitívnych schopností

Vzťahy medzi výkonom v čítacom teste a výkonmi v testoch kognitívnych schopností aplikovaných v druhej etape výskumu sme vyjadrili pomocou poradových korelačných koeficientov. Vzhľadom na poznatok o vplyve školského ročníka na úroveň čítania sme opäť počítali parciálne korelačné koeficienty, pričom sme vylúčili vplyv školského ročníka. Výsledky sú v tabuľke 11. Vidíme, že aktuálna úroveň čítania s porozumením je (abstrahujúc od navštevovaného školského ročníka) v signifikantnom vzťahu so všetkými tromi súbežne meranými intelektovými schopnosťami. Najvyšší je vzťah s chápaním absurdít (*Absurdnosti*), menší s analyticko-syntetickým myslením (*Analýza vzorov*) a najnižší s myslením pomocou analógií (*Malice*).

Uvedené vzťahy, pravda, platia iba v mladšej skupine žiakov. Pomocou koeficientov determinácie môžeme odhadnúť podiel chápania absurdností na rozptyle výsledkov testu čítania s porozumením na 38 percent, schopnosť analyzovať vzory sa na rozptyle výsledkov čítacieho testu podieľa necelými tridsiatimi percentami a schopnosti zachytávané subtestom *Malice* približne dvadsiatimi percentami. Ukazuje sa teda, že v prvých troch ročníkoch sa čitateľské

spôsobilosti do značnej miery odvíjajú od konkrétnych kognitívnych schopností dieťaťa. Pre staršiu skupinu žiakov to však už neplatí, korelácie sú nízke, koeficienty determinácie sa pohybujú medzi dvoma a siedmimi percentami.

To, ako sa deti učia čítať, teda spočiatku súvisí s úrovňou ich intelektových schopností, neskôr sa už čítacie spôsobilosti stávajú od intelektu menej závislé. Pochopiteľne nás preto zaujímalo, či môže diagnostika intelektu rómskeho dieťaťa pomôcť pri predikcii jeho úspechov v osvojovaní čítacích spôsobilostí. Pre ďalšiu analýzu sme preto použili výsledky kognitívnych testov získané v prvej etape výskumu, teda približne tri roky pred testovaním čítania s porozumením. Korelácie sme tentoraz nemohli „očistiť“ od vplyvu aktuálneho ročníka (pred tromi rokmi chodili žiaci do iného ročníka než dnes), eliminovali sme teda aspoň vplyv veku pri prvom vyšetrení. Výsledky sú uvedené v tabuľke 12.

Predikčná hodnota testovania inteligencie je vo všeobecnosti o niečo nižšia než súbežné korelácie, netýka sa to však Analýzy vzorov. Výkonom v tomto subteste možno vysvetliť viac ako tridsať percent variácie výsledkov čítacieho testu aplikovaného po troch rokoch mladším žiakom ZŠ, v staršom veku je už bez predikčnej hodnoty. Výkonom v subteste Absurdnosti možno vysvetliť temer 24 percent variácie čítacích spôsobilostí mladších žiakov a istú hodnotu má aj pri predpovedaní úspechu starších žiakov (koeficient determinácie dosahuje hodnotu 11 percent). Predpovedať čitateľskú úspešnosť rómskeho dieťaťa po troch rokoch na základe výsledku v subteste Matice je nespoľahlivé.

DISKUSIA

Merací nástroj

Skúmať čitateľskú gramotnosť detí nie je jednoduché. Porozumenie textu je samozrejme závislé od techniky čítania, ktorú sme osobitne neskúmali, je iba implicitne obsiahnutá vo výkonoch sledovaných detí. Úlohy *Testu čítania s porozumením* bolo treba zostaviť tak, aby deti preukázali porozumenie textu nejakou zaznamenateľnou operáciou. V medzinárodných výskumoch (Ladányiová, 2007; PISA, 2009) sa používajú odpovede na otázky týkajúce sa predložených textov. Avšak na sledovanie čítacích spôsobilostí rómskych detí od začiatku ich

školskej dochádzky by bol takýto prístup prináročný. Preto sme iba jeden (posledný) z použitých subtestov koncipovali týmto spôsobom.

Prvý subtest (priradenie správneho slova ku známemu obrázku) vyžaduje od detí uplatniť pasívnu slovnú zásobu (v slovenčine) a vizuálne rozlíšenie grafém. Schopnosti zrakovej diskriminácie detí z nášho súboru sú na úrovni väčšinovej populácie (Kundráťová, 2009). Problémom by mohlo byť, či deti slovenské pomenovanie predmetov na obrázkoch poznajú, išlo však o všeobecne známe predmety. Otázka ovládania vyučovacieho jazyka intervenuje napokon rovnakým spôsobom do riešenia všetkých testových úloh a v súčasnom výskume sme ju nemohli nijakým spôsobom eliminovať (deti sa v materinskom jazyku neučia). Výsledky v prvom subteste pravdepodobne ovplyvňuje viac než výsledky ostatných subtestov technika čítania. Tomu pripisujeme aj jeho menší prínos pre celkové skóre *Testu čítania s porozumením* (tabuľka 4).

Riešenie subtestov B, C a D vyžaduje od detí uplatnenie schopnosti porovnávať predmety a hľadať ich spoločné či rozdielne vlastnosti. Subtesty teda vypovedajú o čitateľskej gramotnosti iba v prípade, že testované deti majú uvedenú schopnosť dostatočne rozvinutú. To môže pre validitu získaných výsledkov predstavovať isté riziko, nakoľko ani úroveň porovnávania sme nemali pod kontrolou. O rómskej populácii je známe, že generalizácie (ktoré vychádzajú z porovnávania) sa u nej vyvíjajú iným spôsobom než u Nerómov (Dočkal et al., 2004). Tento problém sme sa snažili eliminovať tým, že na správnu odpoveď nebolo nevyhnutné generalizovať (stačilo uskutočniť myšlienkovú operáciu porovnávania) a deti mali v každom subteste možnosť použiť iný spôsob odpovedania, čo vychádza v ústrety deťom s rôznymi odpoveďovými stratégiami.

V poslednom subteste mali deti odpovedať na otázky k textu, čo je bežný spôsob zisťovania čitateľskej gramotnosti. (Takéto zisťovanie samozrejme predpokladá neporušenú operačnú pamäť, čo sa však vo výskumoch bežne nekontroluje.) Fakt, že predchádzajúce subtesty so subtestom E vysoko korelovali, nám dovolil predpokladať, že všetky subtesty je možné pokladať za úlohy mapujúce čítanie s porozumením. Vysoký koeficient α v tomto prípade nesvedčí iba o reliabilite, ale aj o validite (vzťah medzi rôznymi mierami čítania) nášho testu. Otáznou je, pravda, tzv. ekologická validita. Čiastočne ju dokladá vzťah medzi čítacím výkonom a regiónom, no ďalšie aspekty týkajúce sa zvláštností vyplývajúcich z rómskej kultúry nám ostávajú utajené. Toto obmedzenie si musíme pri interpretácii výsledkov uvedomiť.

Prvá otázka: Vývin čitateľských spôsobilostí

V sledovanom vekovom období (7-12 rokov) úroveň čítania nijako nesúvisí s vekom. Získané výsledky tak naznačujú, že úroveň somatickej zrelosti potrebnú na osvojenie čítania dosahujú rómske deti v predchádzajúcej vývinovej fáze. To možno doložiť výsledkami iného výskumu, ktorého sa zúčastnilo 74 rómskych detí pred nástupom do školy (Dočkal, Filípková, 2010). V ňom sme medzi piatym a ôsmym rokom veku registrovali signifikantný nárast skóre zrakovej diferenciácie, ktorá je bezpochyby dôležitým predpokladom na to, aby sa dieťa naučilo čítať.

Signifikantným faktorom pre osvojovanie čítania s porozumením je práca školy. V našom výskume sa prejavil koreláciou medzi čítacím výkonom a aktuálne navštevovaným školským ročníkom (po eliminácii faktoru veku $R = 0,45$). Vplyv školy na rozptyl výsledkov v čítacom teste možno pomocou koeficientu determinácie odhadnúť na 20 percent. Toto relatívne nízke percento súvisí s veľkou interindividuálnou variabilitou čítacích výkonov, zaznamenanou na celom 1. stupni ZŠ (pozri obr. 1). Mnohé jej zdroje ostávajú neodhalené. Tie, ktoré sme zistili, sa týkajú ako vnútorných (kognitívne schopnosti), tak aj vonkajších činiteľov (podmienky regiónu, v ktorom deti žijú).

Výkony detí narastajú – u dievčat najmä medzi 1. a 4. ročníkom, u chlapcov v celom sledovanom období. Zdá sa, že v 5. a 6. ročníku ZŠ sa ušľachťujú. Ani žiaci staršej skupiny však nedosiahli v čítacom teste také skóre, ktoré by sme mohli pokladať za znak skutočného porozumenia čítanému. Ich priemerný výkon 53 bodov (tabuľka 7) predstavuje iba 80-percentnú úspešnosť (maximálne možné skóre bolo 66 bodov) v teste, ktorého obťažnosť bola prispôbená požiadavkám kladeným v našich školách na druhákov. Ak by sme za indikátor dostatočnej úrovne čítania s porozumením považovali 90-percentnú úspešnosť v našom teste (t. j. zisk 60 a viac bodov), v staršej skupine ju dosiahlo iba 12,5 percenta žiakov (v mladšej 2,5 percenta). Maximálne skóre nezískal ani jeden žiak. Najvyšší zaznamenaný výkon 64 bodov je nižší, než bol priemerný výkon nerómskych žiakov 4.-6. ročníka ZŠ s poruchami učenia, ktorých sme pri predbežnom spracovaní výsledkov sledovali ako kontrolnú skupinu (Kmeť, 2008).

Druhá otázka: Vplyv opakovania ročníka

Vplyv opakovania ročníka na dosahovanú úroveň čítania s porozumením sa v našom výskume nepotvrdil. To je samozrejme výsledok nomotetického sledovania. Individuálny

význam opakovania ročníka by mohlo potvrdiť idiografické (kauzistické) sledovanie. V každom prípade však aj žiak, ktorý opakuje školský ročník (alebo niekoľko ročníkov), bude čítať iba na úrovni toho ročníka, ktorý práve navštevuje.

Tretia otázka: Rodové rozdiely

Dievčatá v našom súbore čítali signifikantne lepšie ako chlapci. Po spracovaní všetkých dát sa na rozdiel od predbežného údaja (Kmeť, 2008) nepotvrdila štatistická významnosť tohto rozdielu v prvých troch ročníkoch, ale až u starších detí (tabuľka 8). Z grafu 1 je zrejmé, že výsledok sa týka žiakov a žiačok 4. ročníka ZŠ, v 5. a 6. ročníku sa chlapčenské výkony dievčenským približujú. Trend k lepším čitateľským výkonom dievčat je podľa výsledkov medzinárodných výskumov typický pre celú slovenskú populáciu. V 4. ročníku ZŠ ho potvrdil projekt PIRLS (Ladányiová, 2007), no preukázal sa aj u pätnásťročných (PISA, 2009). Bez pokusu o jeho vysvetlenie vyslovujeme predpoklad, že súvisí aj s celkovo lepším prospechom dievčat na našich školách.

Výsledok je však v rozpore s poznatkom, ktorý sme získali u predškolských rómskych detí (Dočkal, Filípková, 2010), že totiž v rómskej populácii podávajú lepšie výkony v testoch zameraných na školskú pripravenosť chlapci. Do úvahy prichádzajú dve vysvetlenia: Prevaha (nesignifikantná) chlapcov sa prejavuje iba v predškolskom veku. V uvedenom výskume 5 až 8-ročných detí bodovali chlapci vyššie aj v skúške zameranej na postihnutie praktických aspektov inteligencie, v súčasnom výskume sme rozdiel medzi chlapcami a dievčatami z 1. - 6. ročníkov ZŠ nezaznamenali v žiadnej z použitých skúšok intelektu (*Absurdnosti, Analýza vzorov, Matice*). Iné vysvetlenie sa týka faktu, že v dvoch porovnávaných výskumoch išlo o deti pochádzajúce z iných rómskych komunít. Populácia Rómov je veľmi rozmanitá (Šebková, Žlnayová, 2002), takže výsledky získané v rôznych lokalitách sa môžu líšiť, ako sa to ukázalo aj pri našom porovnaní výkonov rómskych detí z troch slovenských regiónov. Prečo by sa odlišnosti nemohli týkať aj rodových osobitostí?

Štvrtá otázka: Vplyv miesta bydliska

V našom výskume sa opakovane potvrdzuje, že výkony rómskych detí z rôznych lokalít sa výrazne líšia. Pre zjednodušenie sme porovnávali výsledky detí z východného, stredného a západného Slovenska. Podobne ako pri sledovaní intelektových výkonov (Kundráťová, 2009) sa

aj pri sledovaní čítania s porozumením potvrdilo, že čím ďalej na východ slovenskí Rómovia žijú, tým slabšie výsledky ich deti dosahujú. Avšak región sám osebe (geomorfológia, prevládajúce počasie, termín východu slnka) čítanie s porozumením zaiste neovplyvňuje. Za lokalitou treba vidieť konkrétne životné podmienky – a tie sú vo východoslovenských rómskych osadách ešte omnoho horšie, než tie, v ktorých žijú Rómovia na strednom a najmä na západnom Slovensku. Tieto podmienky, vytvárajúce tzv. znevýhodňujúce sociálne prostredie (Džuka, Kovalčíková, 2008), zjavne prispievajú k veľkej variabilite výsledkov čítacieho testu v sledovanom súbore, ktorý tvorili žiaci zo šiestich rómskych komunít zo všetkých regiónov. V literatúre sa uvádza, že 30 percent variability detského rozvoja čítania závisí od rodinného zázemia (Lyykinen et al. – podľa Matějčka a Vágnerovej, 2006). Zázemie, ktoré rodičia svojim deťom poskytnú, je bezpochyby determinované aj lokálnymi životnými podmienkami.

Piata otázka: Vzťah čítania s kognitívnymi schopnosťami

Podľa údajov, ktoré uvádzajú Z. Matějček a M. Vágnerová (2006) s odvolaním sa na J. M. Sattlera, dosahuje korelácia medzi úrovňou čítania a výškou IQ za normálnych okolností hodnotu 0,7, čo znamená, že inteligencia vysvetľuje temer 50 percent variácie čítacích spôsobilostí. Aj náš výskum dokladá význam inteligencie pre zvládnutie čítania, hoci v skupine rómskych detí sú zistené korelácie (tabuľky 11 a 12) nižšie. Je to samozrejme vzhľadom na tie zdroje rozptylu, ktoré v nerómskej populácii nehrajú výraznú úlohu, najmä na rôznorodosť rómskych komunít a z nej vyplývajúcu rôznorodosť vonkajších vplyvov na vývin sledovaných detí. Viac ako tretinu rozptylu skóre v čítacom teste však môžeme pripísať na vrub schopnostiam zachytávaným skúškou Absurdnosti, o niečo menej schopnostiam zachytávaným subtestom Analýza vzorov. Zdá sa to vcelku logické: Subtest Absurdnosti mapuje porozumenie kontextu a o porozumenie išlo aj v teste čítania. Navyiac, hoci tento subtest pracuje s neverbálnymi podnetmi, je sýtený faktorom verbálneho usudzovania (Thorndike et al., 1995). Výkon v skúške Analýza vzorov súvisí so zrakovou diskrimináciou a schopnosťou analyzovať tvary, čo je dôležitým predpokladom technickej stránky čítania. Aj aktuálna úroveň schopností analogického myslenia (Matices) s čítacím výkonom súvisí. Platí to ale predovšetkým v prvých rokoch osvojovania čitateľských spôsobilostí.

Predikčnú hodnotu vo vzťahu k úrovni čítania s porozumením dosiahnutej tri roky po testovaní inteligencie môže mať výsledok dieťaťa v skúške Absurdnosti, a to dokonca aj pre

čitateľskú úspešnosť na 2. stupni ZŠ. Čítanie v prvých troch ročníkoch ZŠ lepšie predikuje výkon v skúške Analýza vzorov, čo zjavne odzrkadľuje fakt, že v tomto veku si deti primárne osvojujú techniku čítania. Subtest Matice predikčnú silu vo vzťahu k čítaniu nepreukázal. Vysvetľujeme to nielen menším vzťahom schopností, na ktoré je zameraný, k čítaniu, ale predovšetkým iným vývinom tohto typu schopností v rómskej populácii v porovnaní s Nerómami (Kundráťová, 2009). Zatiaľ čo analyticko-syntetické vizuálne schopnosti rómskych detí s vekom akcelerujú, výkony v subteste Matice stagnujú (tamže). Rómske deti sa v porovnaní s majoritnou populáciou prepádajú v tejto skúške stále hlbšie, ich testové výkony vo vyššom veku nemožno predikovať na základe úspechov dosiahnutých v 1. ročníku ZŠ (kedy v priemere dokonca presahovali výkony Nerómov) a vo vyšších ročníkoch medzi deťmi v rómskej skupine nediskriminujú.

ZÁVERY

Výsledky našej štúdie možno zovšeobecniť v týchto bodoch:

1. Osvojovanie čitateľských spôsobilostí rómskymi deťmi je mnohostranne podmienené. K najdôležitejším činiteľom patria znevýhodňujúce sociálne prostredie, úroveň kognitívnych schopností a školské vzdelávanie.
2. Veľká variabilita rómskych komunít má vplyv na podmienky, ktoré pre rozvoj čitateľských spôsobilostí vytvára rodina. Túto variabilitu sme mohli zachytiť iba veľmi zjednodušene porovnaním čitateľských výkonov detí žijúcich v osadách na východnom, strednom a západnom Slovensku. Úroveň čítania klesá od západu na východ – s poklesom úrovne životných podmienok rómskych rodín.
3. Zrenie neuropsychologických funkcií potrebných na začatie osvojovania čitateľských spôsobilostí prebieha pravdepodobne v predchádzajúcom vývinovom období. Úspešnosť v čítaní, s ktorým rómske deti začínajú až po vstupe do základnej školy, s fyzickým vekom v sledovanom období 7-12 rokov nekoreluje.
4. Výrazný vplyv na to, akú úroveň čítania s porozumením rómski žiaci dosiahnu, majú v prvých troch rokoch vzdelávania ich kognitívne schopnosti. Lepšie výsledky dosahujú deti s vyššou úrovňou analyticko-syntetických vizuálnych schopností a schopností porozumieť neobvyklým sociálnym situáciám. Vo vyšších ročníkoch sa väzba čítania na intelekt uvoľňuje.

5. Na základe poznania aktuálnej úrovne kognitívnych schopností je možné tri roky vopred predikovať vývin čitateľských spôsobilostí rómskych žiakov: Úspešnejšími čitateľmi budú tí, ktorí dobre bodovali v skúške Analýza tvarov (to sa týka najmä počiatočných ročníkov, v ktorých sa kladie dôraz na techniku čítania) a v skúške Absurdnosti, ktorá má prediktívnu hodnotu tiež najmä na 1. stupni ZŠ, no čiastočne predikuje úspešnosť porozumenia čítanému textu aj vo vyšších ročníkoch.

6. Kľúčovú úlohu pri osvojovaní čitateľských spôsobilostí hrá školské vzdelávanie. Vzhľadom na veľkú variabilitu premenných, ktoré sa na determinácii čítania podieľajú, je možné vyčíslieť jeho podiel na rozptyle čítacích výkonov žiakov na asi 20 percent. To je menej, než identifikovaný podiel kognitívnych schopností. Neznamená to však, že na učenie rómskych detí čítať možno rezignovať. Bez systematickej práce školy by kognitívne schopnosti žiadneho dieťaťa samé osebe nestačili na to, aby sa naučilo čítať.

7. Získané výsledky naznačujú, že v 5.-6. ročníku ZŠ sa vývin čítacích spôsobilostí rómskych žiakov spomaľuje, hoci zjavne ešte nedosiahli takú úroveň čítania s porozumením, s ktorou by sme mohli byť spokojní. Odpoveď na otázku či a ako sa čítanie rómskych detí zlepšuje v posledných troch ročníkoch ZŠ nám môžu poskytnúť výsledky tretej etapy výskumu, s ktorými čitateľov tohto časopisu oboznámime po ich spracovaní.

LITERATÚRA

BERRY, J. W. – POORTINGA, Y. H. – SEGALL, M. H. – DASEN, P. R. 2002. Cross-cultural psychology. Research and applications. Second edition. Cambridge : Cambridge University.

DOČKAL, V. et al. 2004. RR screening. Bratislava : ECO.

DOČKAL, V. – FILÍPKOVÁ, B. 2010. Etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 45, č. 2, s. 113-136.

DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem a definícia. Československá psychologie, roč. 52, č. 6, s. 633-637.

FARKAŠOVÁ, E. 2005. Rómske dieťa vo vzdelávacom procese. In: FARKAŠOVÁ, E. – KRETOVÁ, E. (Eds.): Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP. Bratislava : VÚDPaP, s. 22-32.

- FARKAŠOVÁ, E. – KRETOVÁ, E. (Eds.) 2005. Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP. Bratislava : VÚDPaP.
- FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. 2006. Implementácia psychodiagnostických metodík pre rómskych žiakov do poradenskej praxe. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 41, č. 2, s. 135-152.
- GAVLÁT, J. 2005. Rómski žiaci a slovenčina. Rodina a škola, roč. 52, č. 10, s. 12.
- HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J. 2007. Kultury a organizace. Software lidské mysli. Praha : Linde. ISBN 80-86131-70-X.
- HORŇÁK, L. 2005. Rómsky žiak v škole. Prešov : PdF PU.
- KMEŤ, M. 2008. Rozumejú rómski žiaci čítanému textu? Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 43, č. 3, s. 230-238.
- KOPČANOVÁ, D. 2005. Rómske a sociálne znevýhodnené deti z pohľadu školského psychológa. In: FARKAŠOVÁ, E. – KRETOVÁ, E. (Eds.): Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP. Bratislava : VÚDPaP, s. 15-21.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2000. Hodnotová orientácia rómskych detí. In: HELLER, D. – ŠTURMA, J. (Eds.): Psychologie pro třetí tisíciletí. Praha : ČMPS, s. 268-270
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2005. Vplyv kultúry na osobnostný a kognitívny vývin rómskeho dieťaťa. In: FARKAŠOVÁ, E. – KRETOVÁ, E. et al.: Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP. Bratislava, VÚDPaP, s. 65-71.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 2009. Vývin abstraktno-vizuálneho uvažovania rómskych detí a jeho vzťahy s niektorými kognitívnymi schopnosťami. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 44, č. 3, s. 211-228.
- LADÁNYIOVÁ, E. 2007. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava : ŠPÚ.
- MATĚJČEK, Z. – VÁGNEROVÁ, M. (Eds.) 2006. Sociální aspekty dyslexie. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
- PISA 2009. Slovensko. Národná správa. Bratislava : NÚCEM.
[http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania].
- POPELKOVÁ, I. 2006. Psychické osobitosti osvojovania si cudzieho jazyka v predškolskom veku a ich vplyv na tvorbu didakticko-metodických materiálov. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 41, č. 3, s. 250-255.

- RAVEN, J. C. 1989. Ravenove progresívne matice – štandardné. Bratislava : Psychodiagnostika.
- RIGOVÁ, S. – MACZEJKOVÁ, M. 2002. Vzdelávací systém a Rómovia. In: VAŠEČKA, M. (Ed.): Čačipen Pal o Roma: Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava : Kalligram, s. 695-724. ISBN 80-88935-41-5.
- ŘÍČAN, P. 1998. S Romy žít budeme – jde o to jak. 2. vyd. Praha : Portál. ISBN 80-71784-10-9.
- STERNBERG, R. J. 2001. Úspěšná inteligence. Praha : Grada.
- ŠEBKOVÁ, H. – ŽLNAYOVÁ, E. 2002. Romaňi čhib. Učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt). Košice : Bohemia kontakt. ISBN 80-968784-0-9.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. – KRETOVÁ, E. 2006. Teória mysle detí z rómskych osád: porovnanie s deťmi maďarskej menšiny. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 41, č. 2, s. 113-124.
- Štátny vzdelávací program. 2008. [<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>].
- TELLEGEN, P. J. – WINKEL, M. – WIJNBERG-WILLIAMS. B. J. – LAROS, J. A. 1998. Sinjders-Oomen Nonverbal Intelligence Test SON-R 2½-7. Manual and Research Report. Lisse : Sweets & Zeitlinger.
- THORNDIKE, R. L. – HAGEN, E. P. – SATTLER, J. M. 1995. Stanford-Binetova inteligenčná škála. Príručka pre administrovanie a skórovanie. Bratislava : Psychodiagnostika.
- VALACHOVÁ, D. – KADLEČÍKOVÁ, Z. – BUTAŠOVÁ, A. – ZELINA, M. 2002. Vzdelávanie Rómov. Bratislava : SPN.

Súhrn: Súčasťou longitudinálneho výskumu kognitívneho vývinu rómskych detí bolo aj sledovanie ich spôsobilosti čítať s porozumením slovenský text. Štúdia spracúva výsledky druhej etapy sledovania, ktorej sa zúčastnilo sto tridsať 7-12 ročných detí z celého Slovenska. Ukázalo sa, že úroveň čítania nesúvisí s fyzickým vekom, ale s aktuálne navštevovaným školským ročníkom. Dievčatá čítajú o niečo lepšie ako chlapci. Výrazným externým zdrojom veľkých interindividuálnych rozdielov v čítacích spôsobilostiach rómskych detí sú rozdielne podmienky, v ktorých žijú a ktoré sa zhoršujú od západu na východ slovenského územia. Z vnútorných faktorov je úspešnosť čítania ovplyvňovaná úrovňou kognitívnych schopností dieťaťa. Skúšky zamerané na chápanie absurdných sociálnych situácií a vizuálnu analýzu a syntézu majú vo vzťahu k čítaniu aj istú prediktívnu hodnotu, úlohy typu matíc (chápanie analógií) vzťah k rozvoju čítania nepreukázali.

Kľúčové slová: rómske deti, čítanie s porozumením, znevýhodňujúce sociálne prostredie, škola, kognitívne schopnosti

Mgr. Martin KMEŤ je špeciálny pedagóg. Pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, kde sa podieľa na výskumoch detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vrátane rómskych detí. V Detskom centre VÚDPaP poskytuje špeciálno-pedagogickú starostlivosť najmä deťom s poruchami učenia; školám pomáha pri vypracúvaní individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre takýchto žiakov.

Doc. PhDr. Vladimír DOČKAL, CSc. je dlhoročným vedeckým pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave a autorom množstva odborných knižných i časopiseckých publikácií. Psychologické poradenstvo poskytuje v Detskom centre VÚDPaP. Jeho primárnym odborným záujmom sú nadané deti, ale aj deti z iných minoritných skupín vrátane rómskych detí. Profiluje sa tiež v oblasti psychologickej metodológie.