

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2017

Anežka Danzmajerová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Anežka Danzmajerová

Romský etnolekt u žáka mladšího školního věku

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Martin Navrátil, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 8. 5. 2017

.....

Anežka Danzmajerová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce panu Mgr. Martinu Navrátilovi, Ph.D. a paní Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za pomoc, trpělivost a cenné rady při vypracování mé diplomové práce. Také velmi děkuji mé rodině za velkou podporu během celého studia.

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY.....	10
1.1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	10
1.2 VÝVOJOVÉ ASPEKTY ŘEČI .....	12
1.3 VÝVOJOVÉ ASPEKTY A ZVLÁŠTNOSTI ŘEČI BILINGVISTICKÝCH DĚTÍ.....	18
1.4 INTELEKT, ŘEČ A SOCIÁLNÍ ZAŘAZENÍ ČLOVĚKA .....	19
1.5 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	21
2 ROMSKÉ DÍTĚ V KONTEXTU RODINY .....	24
2.1 RODINA JAKO DETERMINANT ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÉHO DÍTĚTE .....	26
2.2 JAZYKOVÁ SITUACE ROMSKÝCH RODIN .....	27
3 ROMSKÉ DÍTĚ V KONTEXTU ČESKÉ ŠKOLY .....	31
3.1 VZDĚLÁVACÍ PŘEDPOKLADY ROMSKÉHO DÍTĚTE.....	34
3.2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	35
3.3 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ.....	38
3.4 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST ZAMĚŘENÁ NA JAZYK.....	40
3.5 NÁMĚTY PRO PRÁCI S ROMSKÝMI DĚTMI.....	41
4 ROMSKÝ JAZYK .....	45
4.1 NÁŘEČNÍ KLASIFIKACE ROMŠTINY.....	46
4.2 INTERFERENCE ROMŠTINY A ČEŠTINY.....	47
4.3 STRUKTURNÍ POPIS ROMSKÉHO ETNOLEKTU ČEŠTINY .....	49
4.3.1 Foneticko – fonologická složka jazyka.....	51
4.3.2 Sémanticko – lexikální složka jazyka .....	52
4.3.3 Morfologicko – syntaktická složka jazyka.....	53
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	57
5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	57
5.1 VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	57
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A HYPOTÉZY.....	58
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	59
5.4.1 Řízený strukturovaný rozhovor s romskými žáky mladšího školního věku .....	59
5.4.2 Řízený strukturovaný rozhovor s třídními učiteli zkoumaných romských žáků mladšího školního věku.....	59
5.5 ZPRACOVÁNÍ DAT V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU, TRIANGULACE .....	60
5.5.1 Výsledky strukturovaných rozhovorů s romskými žáky mladšího školního věku .....	60
5.5.2 Výsledky strukturovaných rozhovorů s třídními učiteli zkoumaných romských žáků mladšího školního věku.....	66

5.5.3 Zhodnocení strukturovaných rozhovorů.....	72
5.6 PREZENTACE VÝLEDKŮ VÝZKUMU.....	81
5.6.1 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu ve vztahu k hlavnímu cíli.....	81
5.6.2 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu ve vztahu k dílčím cílům.....	82
5.6.3 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu ve vztahu k hypotézám.....	83
ZÁVĚR .....	86
Abstrakt.....	87
Anotace .....	88
Klíčová slova .....	88
Anotation.....	88
Key words.....	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	89
SEZNAM ZKRATEK .....	95
SEZNAM PŘÍLOH.....	96

# ÚVOD

Řečový akt je základní jednotkou naší komunikace. Je to dorozumívací činnost, která patří mezi základní lidské potřeby. Jednotlivé oblasti řečového vývinu spolu tvoří generalizované schopnosti. Schopnost porozumění řeči určuje rozsah, v kterém dítě přijímá a zpracovává řečové informace.

Komunikace se může zdát jako velmi přirozená, člověku vlastní činnost. Pokud není ale dostatečně rozvíjena, může působit velké obtíže (sociální začlenění, nesebevědomé vyjadřování, neporozumění, atd.) a jazyku samotnému zahanbení až zneuctění. Dítěti stěžuje nedostatečné porozumění řeči například plnohodnotně sledovat vyučování.

Významu řeči a jejího provázání s psychikou a socializací člověka si byl vědom už J. A. Komenský, který píše v Informatoriu školy mateřské: „To, čím se člověk od hověd dělí, jest rozum a řeč (první to má pro vlastní svou potřebu, druhé pro bližní maje): protož o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak mysl a z myslí jdoucí všech oudů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“ (Komenský, 2007, s. 63)

„Existence specificky romské podoby mluvené češtiny je notoricky známá. Je reflektována v nejrůznějších více či méně vkusných zobrazeních Romů od filmu až po lidový humor.“ (Bořkovcová, 2006) Je zmiňována i v odborné literatuře. Ve formě chyb se s ní setkávají učitelé romských dětí ve školách. Zjednodušeně tedy může být řeč (komunikace, vyjadřování) vnímána jako velmi výrazný a viditelný jev, který člověka lehce zařadí do pomyslných „tříd“, ať už chce, či nikoliv. A to, ať už má nějakou logopedickou vadu, je cizinec, či je jeho mateřským jazykem třeba právě romština.

Do problematiky vyjadřování jsem poprvé nahlédla ve svém prvním zaměstnání, jako sociální pracovník vzdělávacích a volnočasových aktivit v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež v Olomouci a později i jako terénní pracovník. Odesla jsem si tříleté zkušenosti při práci s především romskými dětmi. Zaznamenala jsem například specifika romského vyjadřování oproti českému, negativní dopad, který nedostatečná jazyková úroveň na romské děti má, problematiku pochopení se navzájem mezi minoritou a majoritou. Tato pracovní zkušenost společně se souběžným studováním Učitelství pro 1. stupeň základní školy mi byla podnětem k tématu diplomové práce.

Dále mne motivovala případová studie M. Bořkovcové (2006) a to především průnikem jazykových specifik romštiny a češtiny a konkrétními příklady, na kterých jsem si

uvědomila, že romština je jazyk, jako každý jiný. K některým cizincům hovořícím česky jsme tolerantní, ale k češtině v podání Romů tak tolerantní nejsme. Avšak i jejich omyly vychází z gramatiky a struktury jejich mateřského jazyka.

Pro vysvětlení zmíním romské slovo „de man“, které znamená v českém překladu „půjč mi“, ale také „dej“. Romština má tedy pro „půjč mi“ i „dej“ jedno slovo. Romové nečekají na vrácení půjčené věci, protože oni sami by konali stejně tak. I jen tato pouhá, malá jazyková interference mi je motivací k odhalování „zákulisí“ romštiny, a tak více osvětlit problematiku užívání češtiny romskými dětmi na prvním stupni základní školy.

Domnívám se, že stávající jazykové vybavení romských dětí vede ke špatnému porozumění a školní neúspěšnosti již v nejnižších ročnících základní školy a je jistě výrazným podnětem k opakování ročníku, špatným známám, vyloučení z kolektivu, k šikaně, atd. Nedostatečná jazyková výbava je také často milně zaměňována s nižším intelektem a děti jsou bez důsledné diagnostiky zařazovány do zvláštních škol.

V České Republice se každý učitel za svou školní praxi setká s nejděním romským žákem. Za tohoto předpokladu je tedy více než dobré být na takovou skutečnost připraven a znát důležitá fakta, která bych touto prací chtěla zprostředkovat.

Hlavním cílem mé diplomové práce je poukázat na problém jazykové výbavy romských dětí na prvním stupni základní školy, ze kterého plyne často jejich nedostatečná školní úspěšnost, často nevhodně posuzována jako snížený intelekt.

Dílejšími cíli poukážu na to, zda děti ve škole rozumí vyučovanému jazyku, zda mají děti z rodin, kdy se mluví česky, lepší předpoklady pro školní úspěšnost a zda je dítě, které má více kontaktů s majoritní společností, ve škole úspěšnější, protože má více příležitostí setkávat se s českým jazykem a prostředím majority.

Také bych chtěla obeznámit učitele romských žáků se základy romského vyjadřování, se základy interferencí mezi češtinou a romštinou, aby získali určitou představu o tom, jak a jakým způsobem výuka v češtině zatěžuje romské dítě.

Právě jako budoucí učitelka prvního stupně základní školy se zaměřím na děti mladšího školního věku, u nichž se na základě výzkumu pokusím definovat jazyk, který aktuálně používají, vyhodnotit, zda je tento „jazyk“ dostatečný pro školní úspěšnost. Zda v rodinách, kde se mluví česky, mají děti lepší předpoklady pro školní úspěšnost oproti rodinám, ve kterých se mluví romsky.



V této práci předložím také praktické náměty, jak pracovat s romskými žáky, aby si udržely oba jazyky vyváženě a neztráceli tak něco ze své kultury a zároveň s námi lépe (alespoň jazykově) vycházeli. Je velká škoda, když jakýkoliv jazyk nedostává náležitě své velkoleposti a důstojnosti a tak z nedostatečné vzdělanosti upadá. V tomto případě jak jazyk romský, tak jazyk český.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY

„Jednou z nejdůležitějších pedagogických otázek je, jak zajistit každému žákovi co nejlepší přístupy a možnosti ke vzdělávání?“ (Kaleja, 2014, str. 8)

Na základě výše uvedené citace, se budu v první kapitole obecně zabývat vývojovými aspekty dítěte mladšího školního věku, vývojovými aspekty řeči a konkrétně pak zvláštnostmi řeči u bilingvisticky mluvících dětí. V podkapitole *školní zralost* budu hovořit o tom, jak je školní zralost důležitou schopností dítěte, dostát nárokům školního vzdělávacího procesu.

Pokud má primární vzdělávání zajistit vyváženost v kognitivním a sociálně emočním rozvoji potenciálů jednotlivých žáků, jak zmiňuje Kaleja (2014), má se žákům věnovat komplementárně a respektovat jejich vývojová zaměření a potřeby. A to v souladu s etickými zásadami společnosti. „Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost. Tohoto ideálu však ve výchovném procesu nedosahuje poměrně velké množství dětí. U významného procenta dětí a mládeže dochází k problémovému vývoji osobnosti pod vlivem mnoha různých faktorů. Vědy o výchově musí hledat cesty, jak účinněji pracovat s psychickými předpoklady a potenciální (možnou) osobností dětí tak, aby dosahovaly dobré adaptace a úspěšnosti v životě.“ (Kohoutek, 1998, s. 3)

### 1.1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období mladšího školního věku se věnuje řada autorů ve svých odborných publikacích (například Langmeier, Krejčířová, 2006, Matějček, 1986).

Zmíním zde definici autorky Vágnerové, 1999:

*„Toto období trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od šesti až sedmi let do jedenácti až dvanácti let, do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a pomalu vstupuje do puberty.“* (Vágnerová, 1999, s. 163) Toto období tedy zahrnuje především adaptaci dítěte na školní prostředí. Všichni výše zmínění autoři se shodnou na tom, že se jedná o období prvního stupně základní školy.

„Významným obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte, formování jeho postoje ke škole a ke vzdělávání je první ročník, kdy se dítě adaptuje na svou novou roli žáka.“ (Kovaříková a kol, 1998, s. 25)

Je důležité zde ale zmínit slova Kohoutka (1998) a také Kaleji, Zezulkové (2014):

*„Základ osobnosti se tvoří pravděpodobně už v předškolním věku (do šesti let). Do nástupu do základní školy prochází organismus dítěte obdobím nejintenzivnějšího vývoje a růstu. Také K. D. Ušinskij vyjádřil názor, že to, co uložíme do povahy dítěte do pěti let, to zde zůstane natrvalo a stane se jeho druhou přirozeností. Co si člověk osvojuje později, nikdy už nemá tu hloubku.“* (Kohoutek, 1998, s. 4)

„Materská škola má dať dieťaťu taký základ, aby malo po celý život potešenie zo vzdelania.“ (Kaleja, Zezulková, 2014, s. 127)

Dítě nástupem do školy získává novou roli, stává se školákem. Tento nástup do školy ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Škola je důležitým místem socializace, dítě získává nové zkušenosti, rozvíjí se zde jeho dovednosti a schopnosti. Škola významným způsobem předurčuje budoucí sociální pozici každého žáka, jelikož míra úspěšnosti ve škole představuje základ budoucí profesní volby. (Vágnerová, 2000)

„Mladší školák se ale nedovede adekvátně ocenit, neví, co všechno dovede a co ne. Je třeba získat určitou zkušenost, zejména s hodnocením jinými lidmi, např. učitelem ve škole apod. (a podobně).“ (Vágnerová, 1999, s. 174)

Přestože ve vývoji člověka existují určité předpokládané sekvence, máme na paměti, že se u dětí stejného věku neuskutečňují v týž měsíc, či dokonce den. To, že jedno dítě nastupuje do první třídy s dovedností číst, jiné rozpozná jen několik písmen a další ještě nezná písmena žádná, není důvodem k tvorbě závěrů o jejich schopnostech a budoucích potencích. Na vývoj každého dítěte působí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho růst a vývoj. Šestileté dítě může číst na úrovni dítěte třetí třídy a zároveň stále vykazovat znaky typické pro dítě šestileté, jako je soutěživost, potřeba být stále první, škádlit a pošťuchovat druhé, nekontrolovatelně uvolňovat přebytečnou energii. Naopak některé děti se mohou chovat v sociálních vztazích způsobem, který je typický pro věk starší, zatímco ve svých kognitivních (poznávacích) schopnostech se tak projevovat nemusí. (Kargerová, Stará, 2015)

Jednou z dalších typických charakteristik pro dítě mladšího školního věku, které je důležité pro naše pedagogické působení, se týká myšlení dítěte. Myšlení dítěte v mladším školním věku je v porovnání s předchozím vývojovým stupněm (myšlením předškoláka)

mnohem rozvinutější, ale ještě stále se nejedná o abstraktní myšlení na úrovni dospělého člověka. Dítě se nachází v období konkrétních myšlenkových operací. Jeho myšlení již respektuje zákony logiky, dítě dokáže klasifikovat, třídít, řadit, analyzovat, hodnotit. Všechny jeho myšlenkové operace jsou ale stále vázány na názorné poznání a konkrétní předměty, které si na základě své předchozí zkušenosti dokáže představit nebo jež přímo vnímá, manipuluje s nimi, prakticky si je ověřuje při řešení problému. (Piaget, 1997)

Myšlení dítěte mladšího školního věku i jeho celkový postoj ke skutečnosti by se dal charakterizovat také pojmem realismus. Dítě se zajímá o to, jaká je skutečnost, chce ji samo do podrobností a objektivně poznat. V tom je rozdíl od předchozích období i období následujícího dospívání, v němž hraje výraznou úlohu snění a fantazie. Okolo devátého roku věku dokáže dítě vnímat různé perspektivy jednoho problému, pracovat na úkolech logicky a systematicky. Toto intelektuální vidění světa přispívá k jeho celkové stabilitě a vyrovnanosti.

Prostřednictvím rolí, do kterých dítě vstupuje (škola, rodina, parta) si vytváří obraz svého „já“. V tomto období je nutné učit děti nacházet jistotu sám v sobě, věřit si. Děti se tak postupně učí sebehodnocení a sebepoznání a také si tvoří představu, jaké by chtělo být. (Kohoutek, 1998)

Úkolem učitelů je připravit pro děti učební prostředí a aktivity na základě znalostí charakteristik typických pro mladší školní věk. Pokud činnosti neodpovídají vývojovým faktorům (jsou nepřiměřeně náročné nebo naopak velmi jednoduché), vedou u dětí k pocitům nezdaru, frustrace nebo nudy.

## 1.2 VÝVOJOVÉ ASPEKTY ŘEČI

„Rozvoj řeči a komunikačních dovedností je zařazen do vzdělávací oblasti „*Dítě a jeho psychika*“. První „podoblast“ – „*Jazyk a řeč*“ se zaměřuje na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, rozvoj mluvního projevu), na rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní. Vzdělávací nabídka obsahuje např. (například) artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, společné rozhovory, individuální i skupinovou konverzaci, vyprávění dětí podle skutečnosti nebo podle obrázků, podle vlastní fantazie, komentování zážitků, samostatný slovní projev dítěte na určité téma, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, přednes, recitace, dramatizace, prohlížení knížek, hry a

činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest, apod.“ (Šikulová a kol., 2011, s. 112)

Takto je vývoj řeči ukotven v RVP PV<sup>1</sup> a na takovéto dovednosti by se tedy mělo navazovat na základní škole.

Ontogenezi řeči se zabývala řada pedopsychologů, protože chápali rozvíjení řeči jako nejdůležitější kritérium duševního vývoje batolete a hlavní nástroj styku dítěte s lidmi. Byli to například C. + W. Stern v díle „*Kindersprache*“. „Rovněž představitelé kognitivistické psychologie, zejména Vygotský, stavěli pojetí psychologického vývoje na analýze myšlení a řeči. Těmito jevy se důkladně zabýval též J. Piaget aj. (a jiní) /výzkumem dětského dialogu/. Z našich odborníků sem řadíme F. Čádu, J. Seemana, J. Damborskou aj. Růst slovní zásoby zkoumal s pomocí rodičů a učitelů též V. Příhoda. Studium dětské řeči je nesmírně složitý problém. Zahrnuje totiž nejen kvantitativní změny – růst slovní zásoby, ale i rozbor kvalitativních změn, které souvisí s ovládnutím gramatiky, tvořením vět, zdoláváním fonetických obtíží, ale též zkoumání vývoje komunikativní funkce řeči.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 30)

„Řeč má svou specifickou charakteristiku. U jedince se vyvíjí po celou dobu dětství a později celého dalšího (aktivního) života. Je nástroj myšlení a prostředek lidské komunikace. Umožňuje porozumět myšlení a cítění dítěte a přibližuje nám je.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 32)

„Základní vývoj řeči se mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte stabilizuje, upevňuje, ale řečové funkce se dají ještě relativně snadno ovlivnit. Jakmile je vývoj řeči ukončen, snaha o změnu již zafixovaných řečových spojů je pracnější, časově náročnější a méně efektivní. Z hlediska rozvoje jazykových a komunikačních dovedností dítěte patří k nejnáročnějším také první školní rok povinné školní docházky.“ (Kaleja a kol., 2014, s. 78)

„Podmínky pro správný rozvoj řeči jsou dány těmito konkrétními faktory:

-vnitřní faktory:

vrozené předpoklady, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, vývoj motorických zón v mozku, zdravý vývoj mluvních orgánů, správný vývoj intelektu, správný vývoj fyzický

- vnější faktory:

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

vliv prostředí, ve kterém dítě žije a pohybuje se, vliv výchovy, množství a přiměřenost řečových podnětů, správný řečový vzor.“ (Šikulová a kol., 2011, s. 107)

„Užívání jazyka se promítá do tzv. jazykových dovedností. Autoři Pedagogického slovníku vymezují jazykové dovednosti jako schopnosti používat osvojený mateřský jazyk (cizí) pro komunikační účely.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 93)

„Rozlišujeme základní jazykové dovednosti, a to receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) a produktivní (ústní projev, písemný projev).“ (Šikulová a kol., 2011, s. 107)

„Soubor jazykových znalostí a dovedností, umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci a charakteristikám posluchačů, nazýváme komunikační kompetenci. Komunikační kompetence zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel. Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského i cizího jazyka.“ (Průcha a kol., 2001, s. 105)

Řeč se rozvíjí v těsné spojitosti s myšlením. Oba procesy mají svoje zákonitosti a vzájemně se doplňují. Myšlení vzniká dříve než řeč. Řeč má v poznávání dítěte smysl pouze tehdy, spojuje-li se s dostatečnou zásobou smyslové zkušenosti, kterou pomáhá třídit a zobecňovat. Řeč pomáhá tvořit pojmy a ostatní logické formy myšlení. Bez řeči by nebylo možné dosáhnout nejvyšší úrovně myšlení, pochopení a tvoření abstraktních pojmů i soustavy pojmů. A naopak i rozvíjející se myšlení se odráží ve vyšší úrovni řeči. (Šikulová a kol., 2011)

„Poruchy vývoje řeči prožívá okolí jako ohrožení „lidství“ dítěte. U batolat a předškolních dětí se stávají nejčastějším důvodem psychologického vyšetření. Psycholog předává dítě do foniatrické a logopedické péče. V rozvoji řeči je třeba přihlížet k pěti aspektům řeči: artikulace, skladba, slovní zásoba, obsah mluvních projevů, užití řeči v sociálních situacích. Děti s vadou řeči mají tendenci mluvit co nejúsporněji.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 32)

M. E. Smithová ve své tabulce uvádí průměrnou velikost slovní zásoby u dětí od 0,8 do 6,0 let:

Věk	Počet slov
0,8	0
1,0	1

1,1	3
1,6	22
2,0	272
2,6	446
3,0	896
3,6	1222
4,0	1540
5,0	2072
6,0	2562

Tabulka č. 1 (Kovaříková a kol., 1998, s. 31)

Jiný přehled uvádí přibližné údaje v genetickém přehledu do doby dospělosti. Uvedený přehled nediferencuje rozdíly mezi pasivním a aktivním slovníkem. „Slovní zásoba nezahrnuje od počátku všechny druhy slov. Nejdříve dominují substantiva, pak slovesa (akční stadium), později slova označující vlastnosti, znaky i vztahy: přídavná jména, příslovce, číslovky, zájmena, spojky a předložky (kvalitativní a relační stadium).“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 31)

1 rok	5 – 10 slov
1,5 roku	100 slov
2 roky	300 – 600 slov
3 roky	900 – 1500 slov
6 let	3000 – 5000 slov
10 let	Přibližně 8000 slov
15 let	10000 – 15000 slov
Dospělost	15000 – 35000 slov

Tabulka č. 2 (Kovaříková a kol., 1998, s. 31)

Na internetových stránkách<sup>2</sup> jsem převzala následující údaje o jazykovém vývoji dítěte raného školního věku a dítěte středního školního věku:

Jazykový vývoj dítěte raného školního věku, 6–8 let:

V rozhovoru používá vhodných výrazů a slovních obrátů.

Dobře komunikuje s rodinou, přáteli i cizími osobami.

<sup>2</sup> <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-szn-1st/flipviewerexpress.html>

Někdy přetrvávají problémy s vyslovováním hlásek.

Rádo vysvětluje, ukazuje, vypráví, často přehání.

Miluje vtipy a hádanky.

Má rádo „soukromí“ při rozhovoru.

Jeho slovní zásoba se rychle rozšiřuje.

Zajímá se o význam slov.

Rádo posílá vzkazy a užívá různé kódy.

Je dobrým posluchačem.

#### Jazykový vývoj dítěte středního školního věku, 9-11 let:

Užívá popisného jazyka.

Je schopno formulovat svoje myšlenky, pocity a vyjádřit je ústní i písemnou formou.

Má rádo hry se slovy a jazykem (křížovky, osmisměrky, slovní fotbal, vtipy).

Ve slovním projevu bývá negativistické: „nesnáším“, „nedokážu“, „nuda“, „no jo“, užívá nadávky a hanlivá oslovení...

Dokáže aktivně naslouchat.

Četbou si rozšiřuje slovní zásobu.

Rádo si povídá s dospělým, mluví o svých zážitcích a zkušenostech.

„Lidé se domnívají, že vývoj řeči není nic jiného než to, že se dítě tak dlouho učí nová slova, až si vytvoří použitelnou slovní zásobu. I když je rozšiřování slovní zásoby samozřejmě klíčovou oblastí celého procesu, není rozhodně oblastí jedinou. Během vývoje dětské řeči se vzájemně prolínají gramatická, lexikální, zvuková i pragmatická rovina verbálních projevů.“ (Šikulová a kol., 2011, s. 110)

„Ontogenezi můžeme sledovat i z lingvistického pohledu. V této souvislosti je třeba věnovat pozornost morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a foneticko-fonologické rovině jazyka. Jednotlivé jazykové roviny se ve svém vývoji samozřejmě prolínají a vlastní sociální aplikace jazyka, někdy také nazývaná pragmatická rovina z nich vychází a zároveň představuje vyšší kvalitativní úroveň.“ (Kocurová, 2002, s. 26)

„Morfologicko-syntaktická rovina odráží celkovou úroveň psychického vývoje dítěte. První slova, plnící funkci vět, jsou nesklonná a představují značně omezený fonémový repertoár. Podstatná jména jsou většinou používána v 1. pádě a slovesa v infinitivu, 3. osobě či v rozkazovacím způsobu. Takto agramaticky se dítě vyjadřuje zhruba do 1,5 – 2 let.



Skloňování a časování se objevuje mezi 2. a 3. rokem. Až po 3. roce dítě odlišuje jednotné a množné číslo. Ohýbání slovních druhů je projevem výrazného pokroku v psychickém vývoji dítěte, jeho schopnosti nejen chápat souvislosti, ale i dostatečně flexibilně je komentovat. Z morfologického pohledu je zajímavé měnící se zastoupení slovních druhů. Na počátku převládají podstatná jména, potom přibývají slovesa, velmi záhy jsou zastoupena citoslovce. Poměry se zásadně mění mezi 2. a 3. rokem, kdy dítě začíná stále více používat přídavných jmen a osobních zájmen. Jako polední vstupují do dětského slovníku číslovky, podle některých autorů předložky a spojky. Kolem 4. roku už dítě většinou používá všechny slovní druhy. Ze syntaktického pohledu nacházíme u 1,5 – 2letého dítěte nejčastěji dvouslovné věty a okolo 2,5 – 3 let tvoří již víceslovné věty. Pro slovosled je typické, že dítě dlouho dává na počátek věty emocionálně podbarvené slovo. Mezi 3. a 4. rokem života dítěte se objevuje souvětí, nejdříve slučovací a později i další druhy. V předškolním věku dítě začíná stále častěji používat přímou řeč. Do 4. roku se může u dítěte vyskytovat tzv. (takzvaně) fyziologický dysgramatismus. Pokud chyby přetrvávají déle, může se jednat o poruchu vývoje řeči nebo intelektu. O omezeném vývoji řeči však může svědčit např. i převaha podstatných jmen nad slovesy přetrvávající po třetím roce života. Obecně je možno konstatovat, že učení se pravidlům skladby není jen pasivní nápodobou, ale zakládá se na zobecňující asimilaci. Ze studia vývoje dětských řečových modelů vyplynulo, že při redukci vět dospělých se dítěti daří zachovat nezbytné informace.“ (Kocurová, 2002, s. 26 a 27)

„Lexikálně-sémantická rovina - okolo 10. měsíce věku dítěte můžeme evidovat rozvoj pasivní slovní zásoby, v nejbližší následující době však v komunikaci stále ještě podstatnější roli, než slova hrají gesta a mimika. První porozumění slovům má, podle některých autorů tzv. hypergeneralizační podobu. Haf-haf je všechno, co je chlupaté a má čtyři nohy. Postupně, s dalším rozvojem nastupuje opačný proces – hyperdiferenciace. Např. (například) „táta“ je pouze jeho otec. Charakteristická je aktivní pozice dítěte při rozšiřování slovní zásoby. K nejnápadnějšímu nárůstu slovní zásoby dochází kolem 21. měsíce, ve 3 letech dosahuje až 900 slov. Děti v této době vykazují v řeči výrazné rozdíly, které se později vyrovnají.

Foneticko-fonologická rovina řeči je fenoménem nejsnadněji sledovatelným. Poruchy vývoje v této oblasti jsou hlavním předmětem zájmu logopedie. Mluvidla dítěte splňují již mezi 2. a 3. rokem všechny předpoklady pro artikulovanou řeč. Ta je však tak velmi náročná na koordinaci celého aparátu, že správné výslovnosti se často dosahuje až před vstupem do školy. Až do doby mezi 5. a 7. rokem hovoříme o tzv. fyziologické dyslálii, neboť do té doby existuje možnost spontánní nápravy. Moderní logopedie doporučuje v případě obtíží

terapeutický zásah mezi 5. a 6. rokem. Důležitou součástí řečového vývoje je schopnost fonemické diferenciaci, která se začíná rozvíjet v 8. měsíci života. Postupně, s rostoucí intelektualizací řeči, dochází při vnímání k preferování významové stránky před stránkou zvukovou. Dítě nevnímá řeč foneticky věrně, ale vybírá z ní fonologické prvky. Fonologické chápání jazyka se rozvíjí postupně a mělo by být ukončeno v 7 – 8 letech.“ (Kocurová, 2002, s. 27)

### **1.3 VÝVOJOVÉ ASPEKTY A ZVLÁŠTNOSTI ŘEČI BILINGVISTICKÝCH DĚTÍ**

„V našich podmínkách se s bilingvismem setkáváme nejčastěji u dětí romského etnika a z tohoto důvodu působí v jejich předškolní výchově často interference, neboť řečové – verbální učení podmiňováním probíhá simultánně, dvojjazyčně.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 32)

Vzhledem k tomu, že dítě manifestuje svou mentální úroveň především svými komunikačními dovednostmi, je nutné, dle autorky Hájkové (2008), znát dobře stupeň rozvoje dítěte před vstupem do školy. Také Bartoňová (2005) se zmiňuje o tom, že úroveň komunikace je závislá na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a že rozvoj řeči souvisí velmi úzce s mentální úrovní dítěte.

„Pokud naše školní působení nebude respektovat „startovní“ podmínky dítěte, bude nepřiměřeně náročné, nebo naopak dítě podcení, těžko se setká s úspěchem.“ (Hájková, 2008, s. 19) „Naším úkolem při pedagogickém působení na dítě ve škole je všestranně rozvíjet jeho předpoklady.“ (Hájková, 2008, s. 19)

Dle Bartoňové (2005) vyrůstá romské dítě v prostředí, které má odlišnou kulturu, jazyk a uznává jiné hodnoty. Také Fontana (1997) uvádí, že podnětné řečové prostředí má na rozvoj jedince obrovský vliv. Vede k rozvoji slovní zásoby, dítě získává schopnost komunikovat s ostatními lidmi. Řeč ovlivňuje a vede k rozvoji inteligence. Avšak běžně v romských rodinách není prostředí dostatečně podnětné. Stejně tak uvádí Portik (2003), že verbální schopnosti jsou determinovány převážně rodinným prostředím, především pak vzdělanostní úrovní rodičů. Děti ze sociálně méně podnětného prostředí mají v raném věku méně příležitostí na rozvoj klíčových řečových schopností. Tento verbální a následně

kognitivní handicap je pak ihned od počátku školní docházky vnímán jako deficit. Bernstein (1961) považuje jazyk a verbální komunikaci za hlavní prostředek socializace dítěte.

Dalším specifickým rysem u romských dětí je snížená schopnost rozlišovat realitu, fantazii a sny. (Bartoňová, 2005) A Sekyt (1998) podotýká, že romské děti nelze motivovat budoucností, neboť žijí pouze současností.

Poměrně často se můžeme setkat s postižením zrakového a sluchového orgánu, či snížení intelektu. Romské děti se špatně orientují v nových situacích, těžce vnímají souvislosti mezi věcmi a jevy. V praxi mají děti problémy se zaměřením a udržením pozornosti, diferenciací, analýzou a syntézou. V rámci sluchového vnímání se projevuje nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, což je důležité pro zvládnutí techniky čtení. Všechny tyto aspekty mají výrazný vliv na vývoj řeči a celkový psychický stav dítěte. (Rubinštejnová, 1983)

## **1.4 INTELEKT, ŘEČ A SOCIÁLNÍ ZAŘAZENÍ ČLOVĚKA**

„Intelligence je dnes nejčastěji vymezována jako schopnost řešit nové problémy, jako měřitelná schopnost myšlení. Někdy bývá pojem intelligence nahrazována pojmem intelektová schopnost.“ (Kocurová, 2002, s. 31) Tu můžeme ve shodě s Novákem (1982) definovat jako „heterogenní a vnitřně strukturovaný dynamický celek, vzájemně propojených a ovlivňujících se dílčích psychických schopností, funkčně obdobně strukturovaných psychickými funkcemi, integrovaných v osobnosti jednotlivce, tj. (to je) šířeji i v jeho sociálním prostředí.“ (Novák, 1982, s. 11)

„Číselné vyjádření úrovně intelligence, diagnostikované inteligenčními testy je inteligenční kvocient (IQ). Zakladatelem testování intelligence sadami kognitivních úkolů a jejího definování v relaci k věku dítěte je A. Bidet. Podle vzorce mentální věk / chronologický věk x 100 spočítal IQ jako měřítko intelligence W. Stern roku 1912 (podle některých autorů 1914). Několika staletími se táhne otázka podílu vrozenosti a získanosti intelligence. Tyto diskuze zahájil prvními úvahami o inteligenci již F. Galton, který ve svém spise Dědičný génius (1869) jednoznačně zdůrazňuje hereditární vlivy. Inteligenční kvocient a samotné testování intelligence bylo často zneužíváno. Docházelo k tomu především přehnanou vírou v dědičnost – tzv. hereditarismem (dědičnost = ortel) a tzv. zpředmětněním – tj. vírou, že výsledek testu představuje jasně měřitelnou věc uloženou v hlavě a nazývanou obecná intelligence. S těmito dogmatickými a často rasisticky zneužívanými názory bojoval již A.

Bidet, který byl proti stigmatizování dětí s nízkým IQ. Doporučoval pro ně program tzv. mentální ortopedie spočívající ve výcviku učebních strategií. Bidet dokazoval, že absolventi jeho výcviku zlepšili nejen své znalosti ale i inteligenci a ta tedy nemůže být pevnou, vrozenou veličinou, ale je ovlivnitelná výchovou.“ (Kocurová, 2002, s. 31, 32)

„Problematika inteligence, jejího měření a hodnocení je stále velmi aktuální a souvisí významně i se vzděláváním. Do kontextu předložené práce zapadá především otázka, co vlastně měří inteligenční testy a jak se v jejich výsledcích odrážejí jazykové vlivy. Mezi nejznámější kritiky kvantifikace intelektového výkonu patří S. J. Gould, který svedl boj s Gaussovou křivkou (stejnomená kniha autorů Herrnsteina a Murraye, zdůrazňující kromě jiného vyšší úroveň inteligence u bělochů). Gould zpochybňuje, že by se inteligence dala vyjádřit jediným číslem, že by mělo smysl řadit lidi podle této číselné hodnoty, že by jejím základem byly dědičné předpoklady a že by se nemohla měnit.“ (Kocurová, 2002, s. 33)

Gould tvrdí, že „s doktrínou propagovanou v Gaussově křivce je nutno bojovat a pokud by se dostala ke slovu, znemožnila by nám rozvíjení naší inteligence“ (Gould, 1998, s. 367)

„Velkým problémem inteligenčních testů a kvantifikace inteligence je skutečnost, že každý autor testu pochází z určité kultury, vychází z určité koncepce inteligence a jeho zkouška tak může poškozovat testovaného z odlišného sociálně kulturního prostředí. Snahy po zpracování testů nezávislých na kultuře zatím nebyly úspěšné. Především není možnost oprostit testy od sociokulturních vlivů na řeč. Seriózní výzkumy mimo jiné ukazují, že příslušníci nižších vrstev jsou používanými inteligenčními testy podhodnocováni, protože testy jsou velmi závislé na řeči a řeč na sociálním prostředí (sociální vrstvě). Již Terman zjistil při standardizaci původního Stanford - Binetova testu rozdíl asi 14 bodů mezi průměrným IQ dětí z nejnižších a nejvyšších společenských vrstev. Největší známý rozdíl v IQ existoval mezi etnickými menšinami. Poprvé byl zdokumentován v armádě USA po 1. Světové válce mezi černochoy a bělochoy. Identifikovány byly rovněž rozdíly mezi pohlavími. V našem prostředí se tento problém týká např. romských dětí, často diskutován je v souvislosti s jejich přeřazováním do zvláštních škol.

Zajímavý poznatek ohledně inteligence přinesl i Goleman (1997), který ve své monografii Emoční inteligence konstatuje, že každý člověk disponuje více druhy inteligencí, i když v různé míře. Ve škole se právě žáci odlišují různou mírou rozvoje jednotlivých inteligencí, kterými jsou: jazyková inteligence, logicko-matematická inteligence, hudební inteligence, tělesně pohybová inteligence, prostorová inteligence, interpersonální a intrapersonální inteligence. „Zřejmě nebude těžké odhadnout, v jakých typech inteligence

vynikají romské děti. Ale jestliže vynikají zejména v pohybové, hudební a možná v interpersonální oblasti, učitel by neměl nikdy s tímto apriorním poznatkem rezignovat ani na rozvíjení ostatních inteligencí, které romský žák bude stále více potřebovat.“ (Balvín, 2007, s. 55)

## 1.5 ŠKOLNÍ ZRALOST

Termín školní zralost pochází z vídeňské školy Ch. Bühlerové z dvacátých let 20. století, ale pojem školní zralost lze najít také ve *Velké didaktice* J. A. Komenského. (Matějček, Dytrych, 1994)

Termín „zralost“ zdůrazňuje aspekt biologický, vycházející z procesu zrání. Matějček, Dytrych (1994) definují školní zralost jako „schopnost (přípravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček, Dytrych, 1994, s. 94)

Dostatečná zralost dítěti umožňuje lepší soustředění na práci. Zralost se tedy stává podmínkou kvalitnějšího učení, tudíž i lepšího výkonu. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem adaptace dítěte na školní režim – zralejší dítě je celkově vyrovnanější a odolnější.

„Přechod mezi předškolním věkem a mladším školním věkem je často vyjadřován dosažením tzv. školní zralosti. V biologickém slova smyslu to vyjadřuje určitý stupeň zralosti centrální nervové soustavy, který je podmínkou pro druhy učení vyžadované ve škole. Obecně tedy školní zralostí rozumíme to, že dítě došlo pro školní nároky v rovině biologické, sociální a psychické. Dítě je schopno být odloučeno od rodiny, aniž by strádalo, je schopno se zapojit do skupiny vrstevníků ve škole. Je schopno plnit základní školní nároky – soustředit se na práci po dobu vyučovací hodiny, nemluvit, když mluví učitel nebo jiný žák, oddálit bezprostřední potřeby (jíst, pít, chodit kdykoliv na toaletu), přizpůsobit se nárokům cizí autority. Velmi důležitým předpokladem pro školní docházku je pak nárůst přirozené zvědavosti dítěte.“ (Šulová, 2014, str. 88) Už i J. A. Komenský psal: „Jestliže při něm jakáž pozornost k otázkám jest.“

Stejně tak, jako rozdělila podmínky školní zralosti Šulová (2014), rozděluje je i Šikulová (2011) a tedy, podmínky biologické, mezi které patří například dostatečný věk dítěte, jeho zdravotní stav a fyzická zdatnost. Podmínky sociální, mezi které patří schopnost odloučit se od rodiny, komunikovat bezproblémově s vrstevníky, komunikovat s cizími lidmi,

respektovat cizí autoritu učitele, nebát se vizí lidí a nestydět se. A podmínky psychické, mezi které patří motivace k získání nových poznatků, k objevování nového prostředí, kognitivní zralost (kapacita paměti, řečové dovednosti, schopnost ukládat základní poznatky v určitých souvislostech).

V souvislosti s řečovými dovednostmi je podle Šikulové (2011) důležitá úroveň jazykového rozvoje. Dítě musí rozumět řeči učitele a být schopné srozumitelně se vyjadřovat. To předpokládá dostatečnou slovní zásobu a správnou výslovnost. Dítě školsky zralé dokáže mluvit ve větách a jednodušších souvětích bez agramatismů<sup>3</sup>. Úroveň verbální komunikace je tedy stěžejní hlavně pro adaptaci na školu, jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem.

„Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky, umožňuje dítěti přijímat informace, tj. výklad učiva a přiměřeným způsobem je interpretovat, zobecňovat nějaká pravidla apod.“ (Šikulová a kol., 2011, s. 88)

„Nezralost se může projevit také v oblasti motorického vývoje (neobratnost, diskoordinace pohybů, váznoucí vizuomotorická koordinace, horší koordinace pohybů mluvidel apod.). Neobratné dítě nemívá mezi ostatními spolužáky dobrý sociální status, často se stává terčem posměchu. Zrání je závislé jak na věku dítěte, tak na jeho individuálních vlastnostech. Podle Mertina (2010) se v průběhu posledních 20 až 25 let mění pohled na vstup dítěte do povinného vzdělávání i na pojetí školní zralosti. Dochází k odklonu od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii a začíná se prosazovat systémový přístup k psychickým jevům. V praxi to znamená, že téměř každé šestileté dítě je vzdělatelné, pokud se mu přizpůsobí podmínky vzdělávání a upraví se odpovídajícím způsobem obsah i forma vzdělávání. Otázkou je, zda je společnost již připravena na to, takto individuálně k dítěti přistupovat.“ (Šulová, 2014, s. 89)

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které není dostatečně podnětné a často i motivující, se mohou při testování standardizovanými testy, jež jsou standardizovány na neromské populaci, jak zdůrazňuje Šotolová (2011), jevit jako nedozrálé a nedostatečně připravené na školní docházku. Je tedy třeba k posuzování jejich školní připravenosti a zralosti postupovat s ohledem na jejich znevýhodnění.

Také Nečas (1991) uvádí, že testy, které zjišťují školní zralost dětí, nezohledňují etnické a kulturní odlišnosti. Velká část romských dětí pak může být právě z těchto důvodů v testech neúspěšná. Kvůli tomu bývalo dříve mnoho romských dětí zcela nevhodně

---

<sup>3</sup> Porucha schopnosti vyjadřovat se gramaticky správně  
<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=agramatismus>

umísťováno do škol pro děti s nižší inteligencí, kde pak stagnovaly a nerozvíjely se dle svých schopností.

Co se týče řečových a komunikačních dovedností, tak by školsky zralé dítě mělo mluvit ve větách bez nápadnějších chyb ve větné stavbě a gramatice. Zároveň je žádoucí posoudit schopnost dítěte komunikovat a vést běžnou, sociální konverzaci. Důležité je také analýza kvality artikulace, dítě by před nástupem do školy mělo správně vyslovovat většinu hlásek, i když např. nesprávná výslovnost hlásek „r“ a „ř“ je tolerována do sedmi let věku. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

„Jazykové kompetence, které se projevují v aktivní řeči a v jejím porozumění, lze posuzovat z několika hledisek:

- sémanticko-lexikální složka - rozsah a kvalita slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, rozlišení druhů slov, schopnost jmenovat předměty, činnosti, pojmy, pocity,
- morfologicko-syntaktická složka – zda dítě ke komunikaci používá souvětí, zda je vyjadřování gramaticky správné, dodržování větné stavby,
- foneticko-fonologická složka – znění jednotlivých hlásek a celkového řečového projevu, artikulační obratnost, zvuková stránka řeči (prozódie)
- pragmatická složka – sociální a praktické využití jazyka, schopnost požádat o pomoc, projevit svůj názor, dokázat vést vzájemnou konverzaci.“ (Šolová, 2014, s. 94)

O jednotlivých hlediscích se v souvislosti s romským etnolektem rozepíši podrobněji ve 4. kapitole.

## 2 ROMSKÉ DÍTĚ V KONTEXTU RODINY

V této kapitole se zaměřím na rodinu romského dítěte, která ho již od počátku jeho života přímo ovlivňuje a je tedy základním kamenem pro jeho budoucí úspěšnost. Také zde zmíním, jaká byla a je jazyková situace romských rodin a s jakými jazykovými předpoklady tedy u dítěte můžeme počítat.

„Rodina neromská i romská má nezastupitelné místo při výchově dětí. Nelze ji nahradit žádnou jinou sociální institucí, která by ji mohla aspoň v přijatelné míře zastoupit.“ (Horňák, 2005, s. 94)

„Podle Rozinajovej (1988) má funkci biologickou, výchovnou, ekosociální, ekonomickou a ochrannou. Záleží na mnoha faktorech, do jaké míry se rodina těchto funkcí ujme. Co se týče romské rodiny, je známo více faktorů, které negativně ovlivňují zejména funkci výchovnou.“ (Horňák, 2005, s. 94)

„Tradiční romská rodina fungovala jako velkorodina, případně širší příbuzenské seskupení. Odráželo se to i v jejím názvu „famelija“. Širší rodina je charakterizována tím, že zahrnuje širší příbuzenstvo, jako jsou prarodiče, strýcové a tety, bratrance a sestřenice. Jde o velmi početnou skupinu, kterou váží nejen pokrevní pouta, ale též rodinná tradice, postoje, rysy a jazyk.“ (Hartl, 1993, s. 181)

Podobně tak uvádí Bartoňová (2005): „Tradiční romská rodina je značně soudržná a velká, můžeme ji nazvat „velkorodinou“, je plná vřelosti ke svým členům a dětem především.“ (Bartoňová, 2005, s. 93) A dále se zmiňuje, že současná romská rodina se snaží co nejvíce přiblížit tradičnímu způsobu života majoritní společnosti. Na druhou stranu však nemá dostatek potřebných návyků, vytrvalost a sílu překonávat vzniklé problémy, vyrovnat se s novým postavením ve společnosti a zdolávat překážky dnešní společnosti.

Rodina je pro Romy tou nejvíce uznávanou hodnotou. Jedno romské přísloví praví: „*Nane čhave, nane bacht!*“ (Žádné děti, žádné štěstí!). Romská rodina má čistě patriarchální ráz a často ji vytváří několik rodin současně, přičemž Rous (2003) dodává, že Romové nerozlišují stupeň příbuznosti mezi jednotlivými členy rodiny. Generační spory Romové téměř neznají, neboť svět dětí splývá se světem dospělých, kde jsou dospělí, tam jsou i děti. V romské rodině platí pravidlo silnějšího. Silnější je více než slabší. Žena je muži podřízena, starší je váženější než mladší. Z dospělých osob má nejnižší postavení snacha bydlící u rodičů



svého muže. Její vážnost však roste s věkem a s počtem narozených dětí. Nejvyšší pocty a důstojnosti se dostává matce ženatých synů, naopak nejpotupnější postavení má muž bydlící u rodičů manželky. (Rous, 2003)

Mimořádnou úctu mají Romové ke svým matkám, i když hlavou osady či rodiny je formálně otec, nebo starší muž (vajda – čhibalo). O vztahu rodičů k dětem hovoří romské přísloví: „*Šun la de dades, bo chale buter maro sar tu!*“ (Poslouchej své rodiče, protože snědli víc chleba než ty!).

„Z výzkumu Vikovej, L. (1996) vyplývá, že vztahy v romské rodině jsou stále hierarchizované. Role mezi sourozenci jsou rozdělené podle pohlaví a pořadí narození. Rodiče se ke všem svým dětem nechovají stejně. Každá role dítěte přináší jiné povinnosti a jiný díl osobní zodpovědnosti.“ (Hornák, 2005, s. 96)

S rodinou je také úzce spojené sebevědomí. „Rom pocítuje svoji hodnotu jako hodnotu svojí rodiny. Mluvit před Romem negativně o členech jeho rodiny je urážkou jeho samotného, chválit členy jeho rodiny je jako chválit jeho.“ (Hornák, 2005, s. 104) Podobně tak píše Portik (2003): „Sebevědomí Romů. Pokud je sám – nemá žádné. Rom má tolik sebevědomí, kolik lidí ho v okolí chválí. Pochvalte romské dítě a ihned vám vyrostete před očima, pokárejte ho a ihned se vám ztratí.“ (Portik, 2003, s. 19)

Výraznou charakteristikou romské rodiny je také rozdílnost v disciplíně a pořádku, jak to nazývá Sekyt (1998). Malé děti jsou déle obsluhované než neromské děti, jejich samostatnost přichází později. Romští chlapani se samoobsluze neučí vůbec – vše dělá matka nebo straší sestra. Romské dítě není vedené k disciplíně. Má právo říct svůj názor. Ve škole je takové chování chápáno jako nevychovanost.

„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.“ (Šormová, 2016, str. 30) To, jak ovlivňují preakademické aktivity jazykovou a gramotnostní kompetenci ve školním věku, zkoumal ve své studii o vztahu mezi rodinným gramotnostním prostředím a výsledky dětí ve čtenářských testech Wood (2002). Přestože je jeho studie spíše zaměřená na čtenářskou gramotnost, uvádím ji zde, protože čtenářská dovednost souvisí úzce se čtením s porozuměním, slovní zásobou, komunikací. Wood (2002) tak vymezuje tři typy rodin:

„První skupinu představují rodiny nazvané jako typické. V těchto rodinách jsou děti vystaveny různorodým 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 každý den 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.“ (Šormová, 2016, str. 31)

## **2.1 RODINA JAKO DETERMINANT ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÉHO DÍTĚTE**

„Školnímu vzdělání Romové nepřipisovali a dodnes nepřipisují velký význam. To ale neznamená, že si nepřejí být moudří. Moudrost je tradičně vysoko ceněná. Získávala a projevovala se však jinak než u lidí majority. Předávala a získávala se ústním podáním prostřednictvím příběhů, povídáním o zkušenostech starších, vyprávěním, příslovími, anekdotami či hádankami.“ (Horňák, 2005, s. 112)

Především rodiče ovlivňují základní vztahy a postoje dětí ke vzdělání. „Vzdělání nepředstavuje pro většinu romských rodin hodnotu, o níž by bylo třeba usilovat.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 15)

Vágnerová (1999) uvádí, že na dítě v rodině není kladen důraz, nekoncentruje se na něj pozornost, starostlivost, protože je členem velké skupiny. Ctižádost a ambice jedince nemají pro romskou rodinu smysl. Jeho úspěch má význam jen v tom, co přináší skupině a jak uspokojuje její potřeby. Dalším faktorem je všeobecná nemotivovanost Romů k vytyčení nějakého cíle a úsilí o jeho dosažení (především když je dlouhodobý a spojený s překážkami). Tento postoj pravděpodobně vyplývá z tendence neustálé změny, kterou Klíma (1998) vysvětluje jako pozůstatek kočovného stylu života. Absence potřebných návyků a nechuť k stereotypnímu životu je v rozporu s normami školy. Ale naopak se domnívá, že tento pozůstatek kočování, střídání různých prostředí s různými normami a pravidly, které si Romové museli osvojit, i když mnohdy jen formálně, přispívá k větší míře schopnosti adaptovat se na různé prostředí a k dobré schopnosti řešit běžné praktické situace. (Horňák, 2005)

„Velká část romských dětí selhává na základní škole v důsledku nedostatečné školní připravenosti, hlavně jazykové a nedostatečné péče a podpory ze strany rodičů. Rodina je prvním zprostředkovatelem hodnot v průběhu ontogeneze dítěte, je prvním prostředím, které dítě formuje, je základním atributem v souvislosti s jeho výchovou. Za mimořádně důležité považujeme rodinné zázemí, které je snad nejhybnější silou úspěchu či neúspěchu ve škole. Rodina, která dítě nedostatečně stimuluje po stránce intelektové, citové a charakterově-morální, determinuje věku nepřiměřený mentální, citový a sociální vývoj, který se ve škole projevuje ze strany objektu jeho působení – dítěte – i jako školní neúspěšnost. Takováto rodina svými zvyky spíše negativně zasahuje do rozvoje schopnosti dítěte. Pokud sami rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, pokud rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je nic, co se týká obsahu vzdělávání, potom není ani nic neobvyklého, že právě kvůli absenci zpětné vazby od rodičů, pokládá dítě školu se vším, co s ní souvisí, za bezvýznamnou instituci. Děti z takovýchto rodin, které za svůj sociální, výchovný a jazykový handicap nemůžou, při svojí důležité životní roli – roli žáka ve škole – přirozeně selhávají a jsou neúspěšné.“ (Portik, 2003, s. 5, 6)

## **2.2 JAZYKOVÁ SITUACE ROMSKÝCH RODIN**

„Podle Žlnayové (1995) romština je v českém prostředí stále více vytlačována jako mateřský jazyk a nahrazována nezvládnutou, pojmově chudou a špatně strukturovanou češtinou.“ (Říčan, 1998, s. 41)

Jak uvádí Rous (2003), z hodnot, které Romové neuznávají, můžeme uvést potřebu učit se romskému jazyku. Romové nemají žádný vztah k psanému slovu, nezáleží jim na mínění druhých lidí. Dobrý dojem potřebují udělat jen v daném okamžiku, do budoucna neuvažují – nejde jim o dobrou pověst. Hodnota vzdělání, která je u majoritní společnosti na prvních místech v hodnotovém žebříčku, je pro romskou populaci absolutně bezvýznamná.

Šebková (1995) se zmiňuje o tom, že je na území České republiky téměř pravidlem, že první generace slovenských Romů, kteří se přistěhovali ze Slovenska, užívá při vzájemné komunikaci romštiny, zatímco příslušníci druhé generace sice romsky ještě (aspoň pasivně) umějí, ale romštiny užívají jen omezeně. Příslušníci třetí generace romsky obvykle už neumějí (což ovšem ale neznamená, že by vždy bezchybně ovládali češtinu).

„V případě domácího jazykového prostředí, je namístě zmínit teorii jazykového deficitu Basila Bernsteina. Bernstein se ve svých výzkumech zaměřil na tři aspekty:

- (1) sociální charakteristiky domácího prostředí,
- (2) charakteristika 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.“ (Šormová, 2016, str. 32)

„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, str. 126)

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. Dle sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR 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 porozumění. (Červenka, Sadílková, Kubaník, 2010)

„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 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 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 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, str. 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. (Šormová, 2016)

Z výše zmíněných výzkumů 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 neúspěch.

Kamiš (1999) k tomu píše: „(...) pro romské dítě je příznačné, že například 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)

„Pravděpodobnost, že dítě rovnou začne navštěvovat speciální ZŠ (základní školu), je pro romské dítě 6 x vyšší než pro jeho neromského vrstevníka.“<sup>4</sup>

Hübschmannová (1993) zmiňuje a zdůrazňuje, že ještě prarodiče dnešních romských školních dětí dovedli lépe romsky než slovensky, natožpak česky. Alespoň většina z nich. Mezi sebou hovořili Romové výhradně romsky. Přestože dnešní generace romského obyvatelstva hovoří česky mnohem lépe, než mluvila jejich předchozí generace, etnolektní projevy v češtině trvají, děti za ně ve škole dostávají špatné známky a Češi je napodobují v anekdotách o Cikánech.

Sama mohu ze zkušenosti sociálního pracovníka v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež v Olomouci a z pozice terénního sociálního pracovníka potvrdit, že se u dětí romština objevuje jen ojediněle. Odhadem rozhodně méně než pětina dětí mluví doma (s rodiči či mezi sourozenci) romsky. V případě mluvení na veřejnosti většinou mluví různě kvalitní češtinou. V situacích, kdy mají potřebu sdělovat si něco „tajně“ (tak aby jim nebylo rozumět, či když mluví hanlivě), používají romštinu.

---

<sup>4</sup> Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“, GAC pro MŠMT 2009

### 3 ROMSKÉ DÍTĚ V KONTEXTU ČESKÉ ŠKOLY

Ve třetí kapitole se zabývám vzdělávacími předpoklady romského dítěte, školní úspěšností, příčinami školní neúspěšnosti, dále se konkrétně zaměřuji na jazykové předpoklady dítěte v kontextu školy, v souvislosti se školní úspěšností či neúspěšností a v závěru této kapitoly přináším praktické náměty, jak pracovat s romskými žáky, aby si udržely oba jazyky vyváženě a neztráceli tak něco ze své kultury a zároveň s námi lépe (alespoň jazykově) vycházeli.

„Škola, jako instituce v ČR (České republice), nechce nikoho záměrně diskriminovat. Mohou však nastávat situace, že učitelé, na základě nepochopení etnických zvláštností žáků, jejich problémy v učení a jednání nesprávně interpretují. Úskalí je zejména v chápání smyslu a kontextu sdělovaného obsahu. V těchto případech se nejedná o verbální neznalost, ale odlišnost významu u členů určité kultury.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 17)

Již Marie Terezie vydala v roce 1761 nařízení, které se váže k tzv. cikánskému problému, a ve kterém například požaduje, aby cikánské děti začaly řádně chodit do školy a aby se dostaly do výchovy do rodin majoritního obyvatelstva. Toto nařízení však bylo důsledně uplatňované zejména v Horním Uhorsku, tj. na území dnešního Slovenska. Byl to jeden z prvních pokusů začlenit romské děti do vzdělávacího procesu v tehdejších školách. Na tehdejší dobu byly tyto myšlenky a nařízení vnímány jako pokrokové, v dnešní době vykazují spíše znaky národnostního útlaku. Marie Terezie zde například zakazuje Cikánům používat jejich rodný jazyk, nemělo se jim ani říkat Cikáni, ale novosedláci. Drasticky se jim odebíraly děti a odevzdávaly se na výchovu. Později vydala ještě přísnější a radikálnější opatření, protože tato se jí nezdála dostatečně účinná. Musím zde ale zdůraznit, že Marie Terezie byla v tehdejší Evropě snad jediný panovník, který usiloval svými reformami o začlenění Romů jako rovnocenné součásti ostatního obyvatelstva. (Horňák, 2005)

V roce 1814 vydává J. Laurency knihu O hlavních překážkách nedostatečného vzdělání Židů a Cikánů, ve které upozorňuje na mravní a povahové charakteristiky Romů.

Později, v roce 1868, se ustanovil zákon o povinné školní docházce pro děti od šesti do dvanácti let, který se přirozeně vztahoval i na romské děti. Stanovil vyučování v mateřském jazyce, ale romský jazyk nezahrnoval. V roce 1907 nařizovaly Apponyiho školské zákony vyučování v maďarském jazyce. Tyto změny ovlivnily tradiční výchovu všech romských dětí a rodičů nevyjímaje. (Horňák, 2005)

„V současnosti u nás přestává asimilační tlak, ve vztahu k romskému etniku, který byl dominantní do devadesátých let. Ve vzdělávání Romů, které je zaměřeno na zvýšení efektivnosti výchovy, je od roku 1993 zřejmý diferencovaný přístup, založený na principu tolerance – respektování etnické odlišnosti.“ (Kovaříková a kol, 1998, s. 18)

„Právě oblast vzdělání se zdá být klíčem pro změnu společenské pozice romské komunity. Může znamenat zásah do formování postojů mladé generace. Z tohoto pohledu se jeví nutné a nezbytné zařadit tuto problematiku jako součást profesního vybavení učitelské veřejnosti, včetně studentů učitelských směrů.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 3)

„Také představitelé různých iniciativ a sdružení Romů se v současné době shodují v tom, že jedním z hlavních problémů romské minority je nedostatek vzdělání a vzdělání považují za hlavní předpoklad úspěšné integrace romských občanů do společnosti, včetně jejich pracovního uplatnění.“ (Kovaříková a kol, 1998, s. 12)

Považuji tedy za velmi důležité, aby romské děti nastupovaly do primárního vzdělávání po absolvování předškolního vzdělávání. Je více než nutné, aby romské dítě poznalo prostředí majoritní společnosti již před nástupem na základní školu. Je důležité, aby se pohybovalo v prostředí, kde uslyší svůj nemateřský jazyk, ve kterém později bude vyučováno. Zázemí rodiny romského dítěte není dostatečně podnětné k tomu, aby dítě mohlo zvládnout nároky základní školy a to ještě bez předchozí docházky do mateřské školy. Rodiče romského dítěte nemají ve většině dostatečné vzdělání, aby mohli zprostředkovat svému dítěti optimální rozsah vědomostí a zajistit tak svému dítěti zdárný start při nástupu do první třídy.

„Podle dostupných údajů (1998) navštěvuje mateřskou školu pouze malé procento romských dětí. Důvody jsou jednak ekonomické (poplatky za mateřskou školu), jednak rodič necítí potřebu děti do MŠ (mateřské školy) posílat. Změnou v této situaci by mohla být přítomnost romských pedagogických asistentů v mateřských školách, kteří zásadním způsobem mohou pomoci romským dětem překlenout jazykovou a sociální bariéru. Většina dětí je již od počátku školní docházky předem považována za neúspěšné a je pouze otázkou času, kdy je takovýto žák přeřazen do zvláštní školy. (...) Pro romské děti je třeba uspořádat výuku tak, aby lépe vyhovovala jejich schopnostem, znalostem i zájmům. Učitelé by měli získat speciální znalosti a dovednosti pro výchovu a vzdělávání romských dětí. Jelikož nemají adekvátní metodický materiál ani pomůcky, používají někteří stejné metody a způsoby práce jako u mentálně retardovaných dětí, a přitom ignorují lingvistické a kulturní rozdíly. V mnoha případech jsou romské děti zařazovány do zvláštních škol, i když sem vlastně nepatří. Do



zvláštních škol by měly být zařazovány děti s lehkou mentální retardací (IQ přibližně 50-69). Zařazení každého žáka do zvláštní školy by měla předcházet velmi pečlivě a kvalifikovaně provedená diagnóza úrovně jeho rozumových schopností. Není ani výjimkou, že se rodiče romských dětí dožadují zařazení svého dítěte do zvláštní školy, protože tak spatřují snadnější cestu k absolvování povinné školní docházky, aniž si uvědomují, že tím ještě více omezují a snižují možnosti uplatnění dítěte.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 12, 13)

Toto jednání můžu potvrdit ze své praxe. Nejen, že se toho dožadují rodiče romských dětí, ale především děti samotné. Vidí v absolvování zvláštní školy jednodušší cestu k absolvování povinné školní docházky, což je pro většinu jakýsi „cíl“. Dalšími jejich důvody jsou například to, že na zvláštní škole mají „více kamarádů“, „nemusí se tam tolik učit“, „budou mít lepší známky i bez učení“. Například z výpovědi jedné žákyně páté třídy: „*Kamarádka měla na základce skoro samý pětky, fakt propadala. A tam na zvláštní má samý jedničky a vůbec se neučí. Já chci taky.*“

„Novela školského zákona, zákon č. 178/2016 Sb. zavádí s účinností od září 2017 povinné předškolní vzdělávání a zavádí individuální vzdělávání dětí jako možnou alternativu plnění povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole.“<sup>5</sup>

„Zkušenosti s dětmi minoritních kultur zemí západní Evropy ukazují, že je nutné přizpůsobit školní vzdělávání jejich vlastní kultuře a není nutné zakládat speciální třídy nebo školy. Tyto děti navštěvovaly stejné školy jako ostatní populace, dokonce i stejné třídy, pouze s tím rozdílem, že se musely zúčastňovat dalších aktivit (např. předškolní výuka, prováděná pomocí speciálně navržených osnov). Učitelé museli projít speciálním výcvikem a mít základní informace o ostatních kulturách. Probíhala také větší informovanost rodičů.“ (Kovaříková a kol, 1998, s. 13)

Bohužel je zapotřebí ale ještě zmínit, že Romové ve valné většině nikdy nepřipisovali a stále nepřipisují školnímu „gadžovskému“ vzdělání velký význam. Na jejich hodnotovém žebříčku stojí na prvních místech materiální hodnoty, rodina, děti. (Což je patrné například z přísloví: „*Nane chave, nane bacht.*“ („Nejsou děti, není štěstí.“).

Potřeba vzdělávání stojí velmi hluboko, a právě to je kamenem úrazu. Zmiňuje se o tom Kovaříková (1998) že: „hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských občanů je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání.“ (Kovaříková, 1998, s. 13)

---

<sup>5</sup> Zdroj: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolního-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>

### 3.1 VZDĚLÁVACÍ PŘEDPOKLADY ROMSKÉHO DÍTĚTE

„Je známo, že školní úspěch není zadarmo.“ (Vágnerová, 1997, s. 17)

Přirozenou motivační tendencí školáků je, podle Vágnerové (1997) potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku. Ne každému žákovi se daří být úspěšný, mít ve třídě větší prestiž a být tak lépe akceptován.

„Do školy chodí ovšem i děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, tj. úspěchu, protože k tomu nemají předpoklady (somatické nebo psychické). Nemají potřebné schopnosti nebo nemají předpoklady tyto schopnosti využívat. Eventuálně nejsou ke školní práci dostatečně motivovány, protože nemají žádný subjektivně přijatelný důvod, který by potřebovaly, aby byly ochotny se namáhat.“ (Vágnerová, 1997, s. 17)

„Osobní důsledek neúspěchu může být pro školáka velmi různý. Buď mu vadí, trápí se jím a může závažně snížit jeho sebehodnocení. Nebo mu nevadí, protože má jiné hodnoty (většinou jsou shodné s hodnotami jeho rodiny), případně je dostatečně úspěšný v jiné oblasti, ve které získává uspokojující sebevědomí (např. ve sportu). Lhostejnost dítěte ke špatným známám může být i důsledek vytvoření specifického obranného mechanismu: tím, že ubírá školní úspěšnosti na významu, činí zároveň nevýznamný i neúspěch v této oblasti. Totéž se děje i v bajce o lišce a hroznech. Nedostupné hrozny jsou kyselé a v zásadě za to stejně nestojí. Odborně se takový postoj nazývá racionalizace.“ (Vágnerová, 1997, s. 17)

Většina romských dětí nenavštěvuje mateřské školy či jiná předškolní zařízení a do školy přichází pouze se zkušenostmi ze života v rodině. Příkladem práce učitelky mateřské školy v oblasti rozvoje jazyka a řeči je například:

Povídáme si hodně s dítětem. Říkáme si básničky, říkadla a zpíváme písničky. Často je rytmizujeme, spojujeme s pohybem. Rytmičké hry, při kterých se slovo spojuje s pohybem, přirozeně zlepšují koordinaci mluvidel a podporují sluchové vnímání. Při všech těchto činnostech se upevňují i tolik důležité vzájemné vztahy. Nezapomínáme na oční kontakt a vlastní výraznou mluvu. Buďme dobrým vzorem, vyslovujeme správně a dostatečně výrazně, aby dítě mohlo hlásky „vidět“ a dostatečně slyšet. Na zpřesňování výslovnosti má podíl i rozvíjení fonemického sluchu (fonemického uvědomění). To rozvíjíme se všemi dětmi i v rámci přípravy na čtení a psaní. Snahu dítěte o správnou výslovnost a každý úspěch oceníme, neúspěchy spíše přehlízíme. Neupozorňujeme na nesprávnou výslovnost a ve třídě vytváříme takové vztahy, které vyloučí posměch pro podobné handicapy. Pokud nám dítě

něco říká a vysloví hlásku nesprávně, přirozeně navážeme na jeho hovor a zopakujeme se správnou výslovností. Rozvíjíme slovní zásobu, gramatickou správnost i kulturu řeči, podporujeme vzájemnou komunikaci dětí při hře i jiných činnostech, prohlubujeme porozumění. Učitelka by měla mluvit na dítě srozumitelně, přizpůsobit svůj projev schopnostem dítěte. (Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015)

Romské děti tedy vyloučením předškolního vzdělávání přichází o rozvoj v těchto a mnohých dalších oblastech, jeho domácí prostředí je často také velmi málo podnětné. Příležitostí ke správné socializaci a dostatečnému rozvoji má tak dítě předškolního věku velmi omezeně. Při vstupu do školy se tedy najednou v šesti letech setkává s neznámým, cizím, někdy až nepřátelským prostředím, kterému musí čelit samo, bez pomoci rodiny (a komunity), na níž je do té doby závislé. Škola mu ve většině případů nepomůže. Nesetká se tu s ničím známým – nejsou romští učitelé (s výjimkou těch škol, kde se postupně, ale zatím v zanedbatelném množství začínají objevovat romští asistenti), pomůcky a učebnice jsou obsahově i výtvarně přizpůsobeny chápání a vkusu českých dětí. Tradiční rodinná romská výchova nedává dítěti takový základ, který učitel u průměrného žáka první třídy předpokládá, a tak od počátku školní práce vzniká nedorozumění, které se může rychle odrazit ve školní neúspěšnosti dítěte.<sup>6</sup>

### 3.2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Školní úspěšnost je hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům dané školy. Úspěšnost žáka bývá většinou posuzována více nebo méně objektivním hodnocením jeho školních výkonů. Velmi často je dítě považováno za školsky úspěšné, má-li dobré známky. Prospěch (výkon) je považován za významný ukazatel školní úspěšnosti. Zatímco tlak na výkon dítěte bývá veliký, podceňuje se druhá stránka školní (a nejen školní) úspěšnosti – to, že se malý školák dokáže přizpůsobit školnímu režimu školy, zvládá požadavky, které jsou na něj kladeny, že se úspěšně začlení do kolektivu. Za úspěch lze považovat i to, že se ve své nové roli cítí dobře. (Šulová a kol., 2014)

Mertin (2003) uvádí, že jednoznačně určit faktory, které ovlivní to, zda dítě bude či nebude úspěšné ve škole, nelze. Zdůrazňuje, že je třeba se zaměřit na celý komplex okolností v kontextu systému „*dítě – rodina – škola*“. Výkon a úspěšnost dítěte může být jeho působením ovlivněna jak ve směru kladném, tak záporném.

---

<sup>6</sup> Historicko-romistický úvod Problémy romského dítěte před a při vstupu do školy INFORMACE PRO UČITELE 200 projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002 Vzdělávání Romů v ČR

„Aby naše práce s žáky byla úspěšná, je nutné znát jejich vývojové předpoklady a umět se jim přizpůsobit. Je nutné mít na paměti, že všechny děti se nevyvíjejí stejně, takový vývoj ovlivňuje mnoho faktorů. Musíme navazovat na to, co již žáci znají, s čím mají zkušenost, tak můžeme předejít nezdarům.“<sup>7</sup>

O potřebných předpokladech se také vyjadřuje Vágnerová (1997): „Jestliže dítě nemá potřebné předpoklady, zejména pokud není dostatečně inteligentní, není považováno za zodpovědné za svůj neúspěch. Jestliže je příčina špatného prospěchu jiná, například pokud dítěti schází motivace a škola pro ně nemá velký význam, pak je učitelem považováno za viníka svého neúspěchu. Kromě špatných známek získá i nepříznivé morální hodnocení. Takové dítě se nechová dle očekávání, nechce plnit své povinnosti a tak si zaslouží roli špatného žáka. Pokud mu navíc školní neúspěch ani příliš nevadí, morální odsouzení bývá ještě větší.“ (Vágnerová, 1997, s. 17)

Podle Matějčka (1998) je jedním ze základních předpokladů pro dobrý školní prospěch vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností. Ale také píše, že to není jediný základní předpoklad. Výsledky ve škole jsou ovlivňovány celou řadou dalších faktorů. Matějček také rozděluje příčiny školního neúspěchu do několika základních kategorií pro komplexní povahu školní adaptace i jejích nedostatků:

- A) Příčinou školního neprospěchu je snížená úroveň rozumových schopností.
- B) Příčinou školního neprospěchu je nerovnoměrné nadání (v tomto případě spíše mluvíme o dílčích poruchách učení).
- C) Příčinou školního selhání nejsou nedostatky rozumových schopností, ale jiné okolnosti, které výkon dítěte nepříznivě ovlivnily. Dítě má přiměřenou inteligenci, ale z nějakého důvodu ji není schopné dostatečně využívat.

Příčinou mohou být:

1. vývojově podmíněné změny,
2. somatický stav dítěte,
3. psychický stav dítěte.

Aby bylo možné dosáhnout školního úspěchu, je od počátku povinné školní docházky potřeba:

---

<sup>7</sup> Zdroj: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-szn-1st/flipviewerxpress.html>

- „1. vytvářet co nejpříznivější atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitů lidské důstojnosti (pozitivní informace o historii a kultuře Romů, uplatnění jejich specifických pozitivních schopností, emocionální využití romštiny např. s pomocí romských spolupracovníků – asistentů)
2. k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání zřizovat od 1. ročníku méně početné vyrovnávací třídy
3. vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou
4. v práci školních družin uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (hudba, tanec apod.)
5. podle možností zařadit do jejich učebního plánu výuku romštiny jako nepovinného předmětu
6. zavést do učebních osnov multikulturní výchovu – výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně menšiny romské, jejich historie a kultury. (Rámcový vzdělávací program pro základní školy obsahuje multikulturní výchovu v tzv. průřezových tématech).“ (Šotolová, 2011, s. 51)

Podobnou tematikou se zabývá také Kaleja a kol. (2014), který uvádí jako odpovídající metody a formy práce následující:

- věnování pozornosti osvojení českého jazyka a seznámení s českým prostředím, jeho kulturou, tradicemi i zvyklostmi
- úprava ŠVP, využití prvků multikulturality v průřezovém tématu
- zařazení nepovinných předmětů či odpoledních kroužků s danou tematikou
- využívání aktivizujících činností a multisenzorického přístupu (výhradně frontální způsob výuky je nevhodný)
- při výuce vycházení z reálných situací, s nimiž se žák ve svém běžném životě setkává - mimoškolní vzdělávání
- prodloužený výklad učiva a ústní procvičování
- zajištění doučování, možná i redukce učiva
- nutnost zpětné vazby – kontrola správného chápání zadaných úkolů
- respektování pracovního tempa a snížené odolnosti vůči zátěži
- pohybové uvolnění
- střídání různých činností. (Kaleja a kol., 2014)

### 3.3 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ

Mezi výraznější problémy romských dětí na základní škole může patřit spousta faktorů. Příkladem může být nedostatečná domácí příprava, nezajištění školních pomůcek, problémy s adaptací a dodržováním pevného režimu dne, slabé hygienické návyky, problémy s akceptací a dodržováním školních pravidel – školního řádu, neschopnost dlouhodobějšího soustředění, neschopnost samostatného rozhodování a zodpovědnosti, nedostatečně rozvinutá jemná motorika a s ní související problémy s psaním a kreslením, neznalost různých pojmů, barev, problémy související s jazykem – romský etnolekt češtiny, aj.

K poslednímu zmíněnému se vyjadřuje například Štolová (2000), která uvádí, že jednou z nejvýraznějších příčin neúspěšnosti romských dětí při získávání vzdělání je skutečnost, že neovládají v potřebné míře vyučovací jazyk.

Jednou z příčin, proč jsou romské děti ve škole neúspěšné, nebo méně úspěšné, je odlišnost vyučovacího jazyka od mateřštiny a absence předškolní přípravy. Romské děti nastupující do školy mají mnohem menší slovní zásobu, chápání slov je méně přesné a směřodonné. Česká škola jako taková nedokáže adekvátně reagovat na tento nedostatek a napravit jej. V důsledku toho je dítě, ačkoli i inteligentní, přeřazeno do zvláštní školy, kde se jeho vývoj zpomalí a problém se reprodukuje na další generace.

Dále je zanedbávaná předškolní připravenost. Mateřské školy navštěvují romské děti jen zřídka, a pokud, tak jen velmi krátkou dobu. Pobyt v jazykově podnětném prostředí je natolik krátký, že tak lze jen stěží zvýšit jeho úroveň, rozšířit slovní zásobu a zvýšit tak porozumění většinové společnosti.

„Velká část romských dětí selhává na základní škole v důsledku nedostatečné školní připravenosti, hlavně jazykové a nedostatečné starostlivosti a podpory ze strany rodičů. Rodina je prvním zprostředkovatelem hodnot v průběhu ontogeneze dítěte, je prvním prostředím, které dítě formuje, je základním atributem v souvislosti s jeho výchovou.“ (Portik, 2003, s. 5)

„Rodina, která dítě nedostatečně stimuluje po stránce intelektové, citové a charakterově-morální, determinuje věku nepřiměřený mentální, citový a sociální vývin, který se ve škole projevuje ze strany objektu jeho působení – dítěte – i jako školní neúspěšnost.“ (Portik, 2003, s. 5)

Potvrzuje to i Kovaříková (1998), která se vyjadřuje, že na školní úspěšnost romských žáků působí nesprávný styl výchovy, nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodin, nevhodné sociálně-ekonomické poměry, tak i nepříznivá role žaka v rodině.

Romské dítě přichází do školy s jinými návyky disciplíny a pořádku. Také chápání, co je to disciplína a co je to pořádek, je v romských rodinách jiné a tento fakt může být příčinou konfliktu mezi školou a romským žákem a jeho rodinou. Výsledkem je neschopnost udržet pozornost ve škole, neschopnost odložit uspokojení požiteků na později. Projevuje se to nepravidelnou přípravou do školy, pozdními příchody, záškoláctvím, touláním, apod.

Školní neprospěch může mít celou řadu variant. U žáků existují limity nejenom v oblasti schopností, ale mohou vyplývat i z dalších psychických nebo somatických vlastností. Některé z nich nejsou vrozené, ale rozvíjí se pod vlivem rodiny. Ve svém souhrnu pak vytvářejí určitý předpoklad ke školní úspěšnosti. Některé nejsou snadno ovlivnitelné nebo nejsou závislé pouze na vůli dítěte. (Vágnerová, 1997)

Prožívání úspěšnosti či neúspěšnosti je ovlivněno žákovými postoji ke škole i sobě samému. Žáci, kteří se snaží učební látku zvládnout, ale nedaří se jim to, si začínou vyvíjet ke škole negativní postoj a často podléhají frustracím. Abychom mohli tomuto předejít a vyhnout se celkovému školnímu selhání, je nutné odhalit příčiny neprospěchu. (Langer, 1999)

Dle toho, odkud přichází hlavní zdroj poruch a obtíží, dělí Langer (1999) příčiny školního neprospěchu na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní):

„Mezi vnitřní příčiny řadí mimointelektové rizikové faktory a nedostatky v rozumových schopnostech.

Mimointelektové rizikové faktory zahrnují:

*Obtíže podmíněné vývojovými změnami*, které souvisí s fyzickou a psychickou připraveností na školu. Opožděný vývoj a nezralost ovlivňují výkon a pak se odrážejí v úspěšnosti dítěte.

*Obtíže podmíněné somatickým stavem dítěte*. Děti s tělesnými vadami může nepřímo ovlivnit jejich prospěch tělesná deformace nebo omezená hybnost. Žáci se špatným zdravotním stavem, které mají velkou absenci, mohou být také vystaveny riziku špatného zvládnání učiva, stejně jako děti s poruchou nervové soustavy, smyslovými vadami, organické mozkové poruchy či poruchy žláz s vnitřní sekrecí.

*Obtíže podmíněné osobností a aktuálním stavem psychiky*, toto aktuální psychické ladění má také přímý vliv na motivaci dítěte ke školní práci a jsou ovlivněny hodnotovým systémem a sebehodnocením žáka.

Nedostatky v rozumových schopnostech jsou následující:

*Nerovnoměrné nadání*, je typické pro děti se specifickými poruchami učení, kdy jsou dostatečně inteligentní a mají problémy pouze v určitých oblastech nebo učení či předmětech.

*Snížená úroveň rozumových schopností*, mezi které patří děti s podprůměrnou inteligencí i děti se sníženou inteligencí důsledkem drobného poškození mozku nebo zanedbávané výchovy.“ (Langer, 1999, s. 69)

Mezi vnější příčiny potom zařazuje působení rodiny, kdy dítě pochází z nepodnětného prostředí, v rodině jsou narušené vztahy, kulturní odlišnosti apod. Dále působení školy může také ovlivnit, ať už špatné klima třídy, vztah učitel – žák, či nevhodné výchovné a didaktické prostředky. V neposlední řadě je významný vliv mimorodinný a mimoškolní, kdy na dítě může působit parta, masmédiá apod. (Langer, 1999)

I emocionální klima rodiny má vliv na školní výkon dítěte. Pokud je dítě podporováno, rodiče se zajímají o jeho práci, pak se dítě lépe rozvíjí. Pokud rodiče od dítěte očekávají dobré výkony ve škole, tyto děti přicházejí do školy lépe připraveny. Důležitý je i vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání, vztah mezi rodiči a učitelem. (Pokorná, 2001)

### **3.4 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST ZAMĚŘENÁ NA JAZYK**

Pokud dítě nemá dostatečné verbální předpoklady pro výuku (pro zvládnutí adaptace na školní prostředí), pokud není schopné porozumět sdělení učitele, nebo se nedokáže adekvátně vyjádřit (například formulovat odpověď na otázku), nelze jej, podle Šikulové a kol. (2011), považovat za dostatečně školsky připravené.

„Verbální výklad je důležitým prostředkem výuky, umožňuje vysvětlit novou látku, definovat jednotlivé pojmy, zobecňovat pravidla, apod. Dítě, které nezvládlo vyučovací jazyk a řeč na dostatečné úrovni, také nemůže ve škole uspět. Obvykle jde o děti výchovně zanedbané či sociokulturně handicapované, méně nadané, event. Děti s nějakou poruchou řeči.“ (Šikulová a kol., 2011, s. 90)



Mluvená komunikace a řízený dialog jsou významnými složkami úvodní etapy obeznamování dětí s jazykem, a to už v předškolním věku. Upozorňuje na to autorská dvojice Krčmová, Richterová (1987), když uvádí, že: „souvislá řeč dítěte se vytváří a rozvíjí především při rozhovorech s jinými mluvčími“. (Krčmová, Richterová, 1987, s. 96)

Znamená to, že i k projevu s rysy monologu se dítě nutně dostává prostřednictvím dialogu. Pro děti předškolního věku se doporučuje využívat k jazykové výchově jednotlivců přirozených komunikačních situací a poskytnout dítěti co nejvíc prostoru pro co nejobsáhlejší samostatné vyjádření, i kdyby to mělo znamenat odbočku od stanoveného tématu. Tento model škola nepřijímá plně, snaží se žáky usměrňovat už tematicky (při slohovém výcviku), korigovat rozbíhavost komunikace, avšak výchozí princip je totožný: žák má ztratit ostych z komunikování, má se sám projevit, formulovat své myšlenky, vyjádřit se k danému tématu. Jak mateřská škola, tak základní škola v nejnižších ročnících tlumí jen projevy dětí, které jsou nadměru výřečné a jejichž výrazná aktivita by brzdila aktivitu dětí ostýchavých, nebo by ji ve vymezeném čase ani neumožnila.

V rozvoji komunikace *žák – učitel* se ve výuce neosvědčuje prosazování autoritativního, nadřazeného vztahu ze strany učitele, neboť stěží povede k dobrým výsledkům v rozvoji komunikace, zato přátelský tón a nezvýrazňování rozdílů mezi partnery co do jejich odborné a sociální pozice umožňují budovat dialog mnohem otevřenější, všestrannější a bohatší. (Svobodová, 2002)

### **3.5 NÁMĚTY PRO PRÁCI S ROMSKÝMI DĚTMI**

„Jak Učit? To je odvěká otázka všech učitelů. A jak učit lépe? Na tuto otázku si odpovídá snad každý učitel, když hodnotí výsledky své práce. A tomuto hodnocení se nevyhnou ani učitelé romských žáků.“ (Balvín, 2007, s. 7)

„Práce s romskými žáky nevyžaduje od učitelů diametrálně odlišné postupy, které by bylo nutno za každou cenu vyhledávat zcela nově s ohledem na specifickou situaci romského žáka. Spíše se jedná o neustálé zajišťování harmonie mezi používáním obecně známých výukových metod a inovací, alternativ, a specifickými formami, které učitel používá či by mohl používat v samotném výukovém procesu, ovlivněném přítomností a situací romského žáka. V tomto procesu se před učitelem otevírá obrovská zóna pro tvořivé myšlení a konstruktivní aplikaci výukových metod.“ (Balvín, 2007, s. 7)

„Nejdůležitějšími a nejnovějšími didaktikami, rozebírajícími výukové metody, jsou v České republice publikace J. Skalkové (1999) a J. Maňáka a V. Švece (2003).“ (Balvín, 2007, s. 52)

„Budoucí učitelé se musí seznámit s obecnou didaktikou, s přehledem dosud známých výukových metod. Od nich se odvíjí s ohledem na specifické podmínky výběr metod, které jsou vhodné ve specifických podmínkách třídy či školy s převahou romských žáků.“ (Balvín, 2007, s. 7)

„Výběr metod ve výuce souvisí s úrovní práce učitele romských žáků. V tomto smyslu můžeme mluvit o multikulturním učiteli, který dokáže výuku směřovat především do duší svých žáků tak, aby rozněcoval nejenom mysl, ale i city, které by vybavovaly žáky nejen hrdostí na svou kulturu a historii, ale i tolerancí a empatií k dalším, jiným kulturám.“ (Balvín, 2007, s. 128)

Tato podkapitola vznikla za účelem předložení některých autorů, kteří se tematikou komplexního, nebo jazykového rozvoje romských žáků zabývají, a také za účelem předložení konkrétních námětů pro práci s romskými dětmi. Neměla by být vnímána jako ucelený soubor všech existujících metodik, autorů, atd., ale jako soubor vybraných námětů, který učitele inspiruje a předloží možnosti činností ve výuce. Tato myšlenka, uspořádat v mé diplomové práci alespoň jakýsi „základní přehled autorů“ se stručným popisem toho, čím se zabývají a také ukázkou konkrétních pracovních listů, vznikla především proto, aby se učitelé nemuseli probírat nepřehledným množstvím různých autorů a knih a pracně je vyhledávat, a tak neztráceli svůj drahocenný čas. Také však manifestuje skutečnost, že těchto školních materiálů pro romské žáky není dostatek a by bylo jich potřeba více.

Například právě Balvín (2007), kterého cituji v úvodu této podkapitoly, uvádí ve své knize *Metody výuky romských žáků* spoustu konkrétních cvičení. Vybrala jsem náměty v kapitole „Využití etických situačních her ve výuce“, které se týkají etiky společenského chování a jsou určeny sice pro přípravu dítěte do první třídy, ale jistě lze s trochou kreativity uzpůsobit i dětem například v první třídě. Také se domnívám, že každá taková hra, ať už je nazvaná etická, rozvíjí u dítěte i slovní zásobu, upevňuje komunikaci a vyjadřování. (Příloha č. 1)

Další autorka, kterou zde zmíním, Rufertová (1998), mne zaujala svým souborem 22 tematických vyobrazení v publikaci „Co už umím“. Tato vyobrazení jsou celostránková (A4) a barevná a je na nich „záměrné seskupení věcí a jevů, které odpovídá probíranému tématu“.

Na úvodní kartě autorka uvádí, že obdobné věci a jevy obklopují dítě například doma, ve škole, a tak rozvádějí tematické okruhy škola, domov, člověk a čas. Při vyučovacím procesu tak můžeme vycházet do určité míry z poznatků a zkušeností dětí, které dále doplňujeme a ucelujeme. Karty s tematickými vyobrazeními učí děti správně pojmenovávat věci a jevy, správně je vyslovovat a správně je používat v jednoduchých větách. Z druhé strany každé karty jsou i metodické pokyny. Důležité také je, že názvy jednotlivých vyobrazení a jednoduché motivační věty jsou v češtině i romštině. (Příloha č. 2)

Zajímavé náměty poskytuje také kniha *Preventivní a nápravní cvičení*, Szabová (2001), která se soustředí na pohybové hry pro děti od 6 do 14 let a vnímá pohyb jako prostředek prevence.

„Pohyb – neverbální projev – nadále zůstává významnou součástí komunikace, doprovází řečové vyjádření, doplňuje ho a obohacuje. Dokáže vyjadřovat myšlenky i samostatně – mimikou, gestem, dotykem, přiblížením nebo vzdálením, tónem hlasu apod. Často jím více nebo méně vědomě dáváme najevo svůj vztah, sympatii, záměr nebo motiv činnosti. Neverbální projev používáme také v případech, kdy se neumíme, nemůžeme nebo nechceme vyjádřit řečí, např. pokud cítíme, chceme či potřebujeme projevit účast, soustrast, blízkost, vášeň, strach, hněv, atd.“ (Szabová, 2001, s. 9)

*Nápadník pro mateřské školy* od autorek Nádvorníková, Bečvářová (2015) zajišťuje hravé náměty pro práci s dětmi. Zde uvádím téma „Já jsem takový a ty jsi makový – učíme se toleranci“. Projekt vede děti k sebepoznání i hledání, v čem se od ostatních liší a které vlastnosti mají naopak společné. (Příloha č. 3)

Pro ilustraci přikládám také několik cvičení, které lze využít pro komunikaci a rozvoj myšlení romských žáků. „Při komunikačních cvičeních musíme vycházet z předpokladu, že romské děti neznají dokonale český jazyk.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 33) Zmiňuje se o tom i Kaleja, Zezulková (2014), když shrnuje ve svém výzkumu výpovědi pedagogů takto: „Když děti přijdou do školy, tak jazyková vybavenost je velmi chudá. Dětem dělá problém složit větu. Jim se to míchá. Malá slovní zásoba, neznalost a nepochopení základním pojmům, nedostatek podnětů z rodiny. Neznalost češtiny – pokud česky umí, je to jen obecná čeština s hojnými vulgarizmy a nespisovnými výrazy.“ (Kaleja, Zezulková, 2014, s. 180)

Při cvičeních je proto „nejvhodnější vycházet z prostředí pro ně nejbližšího, tím je rodina, později škola. Protože myšlení a řeč spolu souvisí, rozvíjíme těmito cvičeními zároveň myšlení.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 33) Uvádím publikaci *„Pedagogicko-psychologická*

*problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*“ Kovaříková a kol (1998), která předkládá několik cvičení, kterých lze využít pro komunikaci a rozvoj myšlení romských žáků. (Příloha č. 4)

Mnohé inspirace pro školy lze najít i na tomto odkazu:

<https://www.varianty.cz/inspirace-pro-skoly>

Dále zmiňuji publikaci „*Společně to dokážeme*“ Šikulová a kol., 2011. Tato metodika je určena sice učitelům přípravných tříd, ale přesto předkládá obohacující náměty a inspiraci pro různé oblasti (rozvíjení řečových schopností, komunikačních dovedností, práce s dětskou literaturou, rozvíjení matematického myšlení, psychomotorická cvičení, využití artefaktiky pro rozvoj sociálních a komunikačních dovedností). Tyto náměty lze jistě s mírnými úpravami využít například v 1. ročníku ZŠ.

Nakonec předkládám „dotazník pro vlastní hodnocení pedagogických pracovníků“, který „byl uveden na semináři učitelů vysokých škol pedagogického zaměření k projektu „Začít spolu“ organizovaného nadací Open Society Fund Praha spolu s koordinátory programu Step by step z USA. Předložený materiál nabízíme k možné modifikaci a použití v praxi škol.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 27) (Příloha č. 5)

## 4 ROMSKÝ JAZYK

V této kapitole bych se chtěla stručně zabývat obecnou charakteristikou romského jazyka, interferencí romštiny a češtiny a romským etnolektem, se kterým (až na výjimky) přichází romské děti na základní školu. V oddílech romského etnolektu češtiny rozpracuji podrobněji strukturu tohoto „jazyka“, aby v konkrétních, ukázkových příkladech vynikla rozdílnost češtiny a romského etnolektu češtiny. Prostřednictvím těchto příkladů chci čtenáři alespoň nastínit, kde dochází ke střetům v jazykovém pochopení.

Nezadatelným právem každého občana je, jak uvádí Evropská charta regionálních a menšinových jazyků ze dne 22. 6. 1992, právo užívat regionálního nebo menšinového jazyka v soukromém i veřejném životě.<sup>8</sup>

„Specifickým rysem evropských Romů (od příchodu Romů do Evropy až dodnes) je jejich zvláštní mluva (parole, řeč), kterou se mezi sebou navzájem dorozumívají. Ta od nejstarších doložených dokladů absorbuje slovní výpůjčky mluvy místa, kde je Rom usedlý, nebo kterým se pohybuje, kočuje, či potuluje.

Romština podle genetické klasifikace spadá k indoáským (indickým) jazykům. Na příbuznost romštiny s (novo)indickými jazyky ukazují jen některé romské (lexikální) kmemy, tak hláskoslovné změny, jež jsou shodné se změnami jazyků novoindockých.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 43)

O romském jazyku se vyjadřuje Žlnayová (1995) v kontextu, že je v českém prostředí stále více vytlačovaná jako mateřský jazyk a nahrazována nezvládnutou, pojmově chudou a špatně strukturovanou češtinou. O této nezvládnuté, pojmově chudé a špatně strukturované češtině můžeme v dnešní době mluvit právě jako o romském etnolektu češtiny. Tuto tematiku velice precizně zpracovala Bořkovcová (2006), kde se věnuje podrobně především strukturnímu popisu romského etnolektu, kterému se věnuji v podkapitole 4.3.

---

<sup>8</sup> Zdroj: <https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1364590326-Policista%20v%20multikultur%C3%ADm%20prost%C5%99ed%C3%AD.pdf>

## 4.1 NÁŘEČNÍ KLASIFIKACE ROMŠTINY

„Romština před druhou světovou válkou na území Československa byla nářečně rozrůzněna do čtyř skupin, a to na skupinu: 1) slovenskočeskou (největší počet romských příslušníků), 2) maďarskou, 3) rumunskou (obě dohromady méně početné než slovenskočeská skupina) a 4) německou (nejmenší počet romských příslušníků).

### Nářečí slovenskočeské skupiny

Nářečími slovenskočeské skupiny se mluvilo, a i mluví ve větší části Slovenska, v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Do druhé světové války žili Romové této skupiny jednak usedle (na Slovensku), jednak zčásti usedle a zčásti potulně (v Čechách, na Moravě a ve Slezsku).

### Nářečí maďarské skupiny

Romové této nářeční skupiny žili usedlým životem v jižní části Slovenska, a to v prostředí nářečí maďarštiny (např. Vlčany) a slovenštiny (např. v Klenovci).

### Nářečí rumunské skupiny

Nářečí rumunské skupiny zahrnuje jednak mluvu kotlářů, jednak mluvu olašských Romů. Kotláři žili hlavně v Čechách, kde se živili cínováním kotlů (v teplejších měsících roku kočovali ve vozech taženými koňmi). Olaští Romové žili kočovným způsobem až do poslední doby, i když měli na Slovensku obydlí, do kterého se mohli vracet. (Horváthová, 1964)

### Nářečí německé skupiny

Romové z této nářeční skupiny kočovali. Po 2. světové válce jich přežilo velmi málo.

### Slovenská romština v ČR

Do Čech se dostávala slovenská romština (se svými nářečními podskupinami) jako komunikační prostředek sloužící interakci Romů s Romy s rysy regionálních (slovenských) variant romštiny. Jednotlivé regionální varianty slovenské romštiny mají některé lexikální, gramatické a zvukové zvláštnosti typické pro tradiční územní dialekty.“ (Kovaříková, 1998, s. 45, 46)

## 4.2 INTERFERENCE ROMŠTINY A ČEŠTINY

„Znalost českého jazyka je nezbytná pro úspěšné zvládnání povinné školní docházky. Postavením českého jazyk v romské komunitě se zabývala Šimíková a kol. ve svém dotazníkovém šetření uveřejněném v roce 2003 v publikaci Pavla Navrátila Romové v České společnosti. Dochází k následujícímu zjištění: „18 % respondentů uvedlo, že doma mluví pouze nebo většinou romsky. Více než 70 % dotázaných Romů uvedlo, že doma mluví česky nebo romsky i česky.“ (Navrátil, 2003, s. 117)

Z uvedených závěrů je zřejmé, že velké procento rodin se snaží se svými dětmi mluvit česky. Romská čeština se však od všeobecné majoritní češtiny značně liší. Nevzdělaná generace starších Romů si přizpůsobila český jazyk k obrazu svému a děti se tak učí doma mluvit velmi chudou, nespisovnou a někdy možná i vulgární češtinou.

„Základem jazykové výbavy většiny romských dětí přicházejících do prvního ročníku základní školy, je až na výjimky, romský etnolekt češtiny... V důsledku rychlého školního tempa se jazyková bariéra u dětí prohlubuje. Dítě, které ztratí kontakt s učitelem, protože mu nerozumí, se přestane brzy zajímat o školní práci. Motorický neklid, nesoustředivost a kázeňské problémy u romských dětí bývají často učitelem mylně považovány za vývojovou poruchu typu LMD.“ (Socioklub, 1999, s. 339)

Romské děti nemají ve škole problém pouze se zvládnáním gramatické podoby českého jazyka, ale i v komunikaci jako takové. Mezi tři základní složky komunikace patří, jak známe ze sociální psychologie, sdělovatel, příjemce a obsah komunikace. Základem pro efektivní komunikace je potom předpoklad, že to co bylo sděleno, je přijato se stejným smyslem a obsahem, s jakým to bylo zamýšleno. Například „zeptáte-li se člena majority, jak vidí romsko-české soužití, uvede: „devastace bytů, kriminalita, záškoláctví, hluk v okolí.“ Zeptáte-li se jakéhokoliv Roma, uvede: „diskriminace, nedostatek bytů, složité vzdělání, nezaměstnanost.“ (Socioklub, 1999, s. 405 - 408)

Mezi Romy je velice důležitá i neverbální komunikace, doteky a empatie. Romové jsou velice senzitivní lidé a jsou schopni velmi snadno odhadnout člověka a vcítit se do jeho pocitů. City a projevy lidskosti, ale i konflikty jsou pro Romy přirozené a důležité. „Pro Romy konflikty neznamenají agresi nebo střet či spor, ale způsob vytváření kontaktu, který

jim umožňuje prožívat emoce ve vztahu, což je pro jejich citový život specifické.“ (Navrátil, 2003, s. 123)

Z pohledu citů přistupují romští rodiče i ke škole. „Majoritní rodiče jsou zaměřeni především na výkon dítěte ve škole, na výsledky, tedy na to, co jejich potomkovi ve škole jde, co mu nejde. Vzdělané matky se nejvíce zaměřují na oblast, kde mohou svým dětem pomoci, to znamená na školní přípravu. Naproti tomu pro romské matky je nejdůležitější, jak se dítě ve škole cítí. Zajímá je, jak učitelé reagují na jejich děti a dále jak se chovají k rodičům samým, tedy na vztahy ve škole. Rodiče hodnotí školu a učitele na základě reakcí dětí. Výkon dítěte ve škole není považován za klíčovou oblast.“ (Navrátil, 2003 s. 126)

Ve své knize *Šaj pes dovakeras* vypráví Milena Hübschmannová (1993) příběh, který odkrývá problematiku interference jazyků. Příběh zde uvádím, protože skrze něj lze vhlédnout do problematiky mnohem snáze než litováním stem stránek teorie.

„Před několika lety mě moje známá, velice sympatická paní 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 dveře zase zavřel. „Povídám: po-o-tevři ty dveře!“ Pokyn zněl nervózně. Znervózněl i chlapec. Chvilí bezradně stál a potom dostal spásný nápad: začal dveřmi větrat, otvíral je, zavíral, otvíral, zavíral. Naháněl do třídy vzduch. Tohle asi učitelka chtěla! Děti se daly do smíchu. Smála se i učitelka. Jenomže trochu zoufale. Nevěděla jsem, co mám dělat. Nechtěla jsem narušit autoritu své známé a také jsem byla zvědavá, jak se situace vyvine bez mého zásahu. Potom jsem ovšem nevydržela a vystoupila z role pozorovatele a řekla: *Phundrav o vudar pre japaš*, doslova: otevři dveře napůl. Elemír pochopil, pootevřel dveře a ulehčeně si šel sednout. Moje známá taky pochopila. Pochopila, že romština patrně slovo pootevřít vyjadřuje jinak než čeština. Šla, objala Elemíra a nedorozumění bylo zcela zažehnáno.“ (Hübschmannová, 2002, s. 70)

V podtextu tohoto příběhu nevnímáme jen rozdílnost jazykového vyjádření, ale také náročnost spolupráce kvůli neporozumění, stresové jednání, sklony k šikanování jedince, narušení plynulosti výuky, časové prodlevy ve výuce atd.



Abychom dokázali alespoň okrajově těmto determinantům předcházet, přiblížíme si interferenci jazyků v jednotlivých oblastech více do hloubky.

### **4.3 STRUKTURNÍ POPIS ROMSKÉHO ETNOLEKTU ČEŠTINY**

„V některých oblastech romské komunity je romština vystřídána etnolektem ve funkci prvního jazyka.“ (Bořkovcová, 2006, s. 46) Romský etnolekt je téma málo zpracované, doposud jsou mu věnovány pouze dvě monografie: Bořkovcová (2006) a Bedřichová (2013), částečně, ale nikoliv výhradně, se mu věnuje také několik článků: Šebková (1995), Žlnayová (1995), Bělohoubek (1999), Hübschmannová (2002).

Romský etnolekt vnímám (zjednodušeně) jako „něco“ utvořeného převážně z češtiny a romštiny a dalších jazyků, kterým byli Romové po generace vystavováni. Nevím, zda kvůli strachu z většinové společnosti, si Romové neudrží vlastní mateřský jazyk – romštinu, ale v budoucnu ji již nebudou dobře ovládat a předávat dalším generacím. Stejně tak je to s češtinou, kterou nedokáží dobře uchopit, protože nejsou v naší společnosti dobře socializováni a vnášejí tak do českého jazyka spoustu chybných struktur a tvoří tak jakýsi romský etnolekt, kterým potom běžně hovoří a považují ho za češtinu.

Hübschmannová (1993) etnolekt charakterizuje jako: „neustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý.“ (Hübschmannová, 1993, s. 67) Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního.

„Romský etnolekt češtiny je produktem neukončeného procesu jazykové směny (přijetí češtiny), jejíž počátek se váže k příchodu slovenských Romů do českých zemí v období po 2. světové válce. Z formálního hlediska je romský etnolekt jazykovou varietou češtiny, jejíž strukturní specifika jsou způsobena vlivy romštiny a slovenštiny (respektive nejčastěji východoslovenského nářečí romštiny a romského etnolektu konkrétního východoslovenského dialektu).“ (Bořkovcová, 2006, str. 9)

Přenášení struktur z původního jazyka (často nevědomé), se nazývá kalkování. Kalkování se univerzálně vyskytuje u každého, kdo se učí nějakému cizímu jazyku.

Člověk, který hovoří etnolektem, hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka, například tak, že dává přízvuk na jinou slabiku,

doslova překládá (kalkuje) některá slova a slovní spojení, přenáší gramatické jevy, fonologická specifika atd. (Bořkovcová, 2006)

Například Čech, který se učí francouzsky, je tak schopen opakovaně prohlásit „je vais pour ma sœur“ (doslova přeloženo z češtiny „jdu pro sestru“) namísto správného „je vais chercher ma sœur“ (doslova „jdu (vy)hledat sestru“) – na základě češtiny použije ve větě předložku místo slovesa. Podobně někteří Američané či Francouzi, přestože v Čechách žijí třeba již dvacet let, dělají stále stejné chyby – příkladem za všechny je problém v rozlišení významu slov jít a jet (často můžeme slyšet třeba „jdu na prázdniny“) nebo výrazů líbit se, milovat a mít rád, ve francouzštině vyjádřených jedním slovesem aimer (můžeme tak slyšet třeba „líbí se mi ten sýr“ a „mám rád tvou košili“). Úplným oříškem je pak správné používání pádů nebo shoda podmětu s přísudkem. Okolím jsou tyto poklesky proti „správné“ češtině přijímány různě, často v souvislosti se statutem, jaký cizinec v očích hodnotitele požívá. To, co je u cizinců ze „západní“ Evropy považováno za roztomilé a shovívavě promíjeno s tím, že alespoň vyvinuli úsilí a naučili se jazyk naší malé „nevýznamné“ země, bývá u vietnamského prodejce či u mluvčího romského etnolektu češtiny zesměšňováno a parodováno. (Bořkovcová, 2006)

Tato kapitola sestává z výčtu etnolektních prvků, tj. jazykových prvků, kterými se romský etnolekt češtiny odlišuje od obecné češtiny. Nejedná se tak o gramatický přehled, ale pouze o fragmenty jazykové struktury. Etnolektní prvky budou řazeny podle výše zmíněného jazykovědného dělení Šolová (2014) v podkapitole školní zralost.

V kapitole o *Foneticko-fonologické složce jazyka* jsou přiblíženy základní rysy etnolektního přízvuku a intonace, dále je popsána kvantita vokálů, hláskové změny, redukce hláskových skupin apod.

V kapitole *Sémanticko-lexikální složka jazyka* analyzují etnolektní lexikon extrahovaný ze sebraného korpusu. Jsou sem zahrnuty lexikální přejímky, sémantické kalky, pojmenovací jednotky utvořené gramatickým kalkováním a pojmenovací jednotky utvořené na základě etnolektního onomaziologického systému.

V kapitole *Morfologicko-syntaktická složka jazyka* jsou rozebrány odchylky v etnolektním skloňování, stupňování, typovém zařazení adjektiv, slovnědruhových posunech, specifika etnolektního časování, odchylky ve volbě sloves z vidového páru, specifika slovesa „být“ apod. Také zde budou popsány etnolektní prostředky vyjadřující pádové vztahy ve větě, tj. pádové formy a předložky. Do téže kapitoly je také zahrnut popis etnolektního užívání

českých prostředků pro vyjádření opozice *směr – místo*. A také syntax, který sestává z výčtu sloves s etnolektní valencí, pojednání o systémovém rozdílu v síle slovesné valence, z výčtu etnolektních větných konstrukcí, ze specifických syntaktických prostředků a etnolektních spojovacích výrazů. (Bořkovicová, 2006)

#### 4.3.1 Foneticko – fonologická složka jazyka

Z tradiční slovníkové definice se dozvíme, že se fonetika zabývá zvukovou (výslovnostní) stránkou lidské řeči. Při určování etnolektních prvků jsou na fonetické a fonologické rovině, stejně jako na ostatních jazykových rovinách, relevantní odchylky od výslovnosti obecně-české.

„Foneticko – fonologická rovina řeči je fenoménem nejnepřehledněji sledovatelným. Poruchy vývoje v této oblasti jsou hlavním předmětem zájmu logopedie. Mluvidla dítěte splňují již mezi 2. a 3. rokem všechny předpoklady pro artikulovanou řeč. Ta je však tak velmi náročná na koordinaci celého aparátu, že správné výslovnosti se často dosahuje až před vstupem do školy.“ (Kocurová, 2002, s. 27)

Fonetika romštiny a češtiny se nerůzní příliš, ale odlišnost stačí k tomu, aby Češi dělali české výslovnostní chyby v romštině a Romové aby v české výslovnosti dělali chyby romské.

„Romština si jako původní indickou zvláštnost uchovala přidechové (aspirované) hlásky. Každá z nich má svou párovou nepřidechovou (neaspirovanou): č-čh, k-kh, p-ph, t-th. Rozdíl ve výslovnosti je třeba dodržovat, jinak dochází k chybám roztomilým i méně roztomilým. Vzpomínám si na některé, kterých se dopustili studenti romštiny na Jazykové škole v Praze. Jedna studentka namísto „mám smutek“, *hin man pharipen*, řekla: „*hin man phari phen*“, což znamená: mám těhotnou sestru. Jiný student namísto „babička nalila polévku“, *e baba čhord'a zumin*, řekl: „babička ukradla polévku“, *e baba čord'a zuzmin*. Namísto „naber tu vodu“ *pher andre kod'a paňi*, bylo řečeno: „spadni do té vody“, *per andre koda paňi*. A podobně například, jak píše Kovaříková a kol. (1998): čorel (krást) – čhorel (syprat), koro (slepý) – khoro (džbán), perel (padat) – pherel (čerpat).

Romština měla také původně dvojí r, dva samostatné fonémy: 1. Jednak r (romanes = romsky), 2. Jednak geminátu rr, jež není slabikotvorná (čorro = chudý – v nářečí Šaštína).

Další hláska, která se v češtině nevyskytuje, je měkké l'. „Aspirovanými a znělými souhláskami a měkkým l' se liší romština od češtiny.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 48)

Hláska dž sice nebyla zařazena do české abecedy, protože se vyskytuje jenom ve dvou původních českých slovech, džbán, džber, ale nečiní Čechům při výslovnosti potíže. V romštině, podobně jako v jiných indických jazycích, je četná. Pro zajímavost uvedu několik příkladů romských slov: dža! – jdi!, dživ! – žij!, džan! – věz!, džov! – oves, džuv – veš, atd.

Odlišně se vyslovují délky samohlásek, jiný je přízvuk a intonace řeči. Východoslovenská romština má přízvuk většinou na předposlední slabice. Přízvučná slabika se prodlužuje. Prodloužené samohlásky se vyslovují kratěji než dlouhé samohlásky v češtině, ale zato přízvučněji. Podnářečí ovlivněná maďarštinou prokazují naopak výrazně protahované délky samohlásek. Romština nerozlišuje vokalickou kvantitu k lišení významu slov (na rozdíl od češtiny, např. tři různá česká slova *dráha* – *drahá* – *draha*, jejichž rozdílný význam je dán rozdílnou kombinací kvantity fonému /a/, /á/). (Bořkovcová, 2006) Celková melodie řeči je tedy úplně jiná než melodie češtiny.

Jak uvádí Bořkovcová (2006), v některých nářečích slovenské romštiny se nevyskytují diftongy (dvojhásky) au a ou. Samotná čeština má jen jednu domácího původu (ou). Proto můžeme v sešitech školních dětí najít například takovéto chyby: *s maminkó*, *aytobus*, *má boyli na čele*, atd. Romština nemá také unikátní české ř. Některé romské děti je nerozeznávají od ž a místo říká, píší *žiká*, místo pozítí – *pozíčí*, atd.

„Slovní přízvuk v češtině a romštině spočívá ve zdůraznění slabiky tvořící součást slova. V češtině je přízvuk pevný a je fixován na první slabiku. Čeština patří k jazykům se slabým důrazovým přízvukem. I v romštině je přízvuk pevný. Na rozdíl od češtiny bývá zpravidla fixován na předposlední slabiku, a to vlivem východoslovenské romštiny. Je to shoda se slovenštinou Humenska – snad zčásti i se starým stavem.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 49)

#### 4.3.2 Sémanticko – lexikální složka jazyka

Specificky etnolektní slovní zásoba sestává z lexikálních přejímek z původních jazyků a ze sémantických a gramatických kalků, které jsou četnější než přejímky. Dále jsou v etnolektu pojmenovací jednotky nové, vytvořené specificky etnolektním onomaziologickým systémem.

Sémantickými kalky rozumíme obecněčeské pojmenovací jednotky se sémantickým polem přejatým nebo částečně přejatým z původních jazyků.

Gramatickými kalky jsou rozuměny takové pojmenovací jednotky, které byly vytvořené překladem struktury tohoto výrazu z původního jazyka.

Je třeba zdůraznit, že obzvlášť pro pojednání etnolektního lexika chybí v sebraném korpusu dostatek dat. (Bořkovicová, 2006)

#### 4.3.3 Morfologicko – syntaktická složka jazyka

Užití pádů: Pod vlivem romštiny jsou počítané objekty často v nominativu, a to po všech číslovkách. Oproti tomu v češtině je tato pozice vyjádřena genitivem numerativním. Výjimkou jsou české číslovky 1 – 4, které se vážou nominativní vazbou, čímž se shodují s vazbou těchto číslovek v etnolektu. Tento prvek se vyskytuje u většiny mluvčích. U většiny příslušníků z první generace je užíván téměř vždy. Méně častý je v idiolektch mluvčích z druhé a třetí generace.

*Tolik složenky, co jí přišlo! – Tam bylo habajděj tý gestapaci, Němci. – Já sem se vzala hodně panenky! – Tam bude málo karty! – Kolik přivezli děti! – Tam bylo plno banány. – Takhle placky upekli!*

*Takhle* bývá v etnolektu užíváno také ve významu *tolik*, například: „*Mám takhle ponožek tady!*“

Pod vlivem slovenštiny převzal etnolektní nominativ také další funkci českého genitivu – stojí v něm nepříjemný atribut k zájmenům *nic*, *něco*, *všechno* (*Něco hrozný! – To de takový do tebe něco, že se posereš. – Já, než umřela máma, tak sem neměla černý nic.*).

Substantiva s determinantem jsou v romštině po předložkách v nominativu. V etnolektu se pod tímto vlivem vyskytuje po předložkách také rozšířené uplatnění nominativu – v případech blíže určených substantiv a ukazovacích zájmen ((byl) *u psycholožka, vod Němci, v tý vesnice, Nemluví takhle vo ničemjenom furt vo todle.*). Jev se vyskytuje spíše ojediněle, především u první generace.

Genitiv se uplatňuje téměř vždy místo českých přivlastňovacích přídavných jmen (*...ale spali jsme v báby peřinách. – To sou Kaloho boty.*). Progrese genitivu substantiva

místo přivlastňovacího adjektiva je zaznamenána i v obecné češtině, v etnolektu je však tato tendence ještě výraznější. Jedná se zřejmě o vliv původních jazyků. Romština přivlastňovací přídavná jména nemá. Jejich funkci plní genitiv substantiv. A v šarištině se v tomto kontextu také užívá často genitiv substantiv na úkor přivlastňovacích adjektiv. (Bořkovicová, 2006) Svou dvojí flexí se ale z morfologického hlediska více podobá českému přivlastňovacímu adjektivu než českému genitivu substantiva (*srovnání* Koptjevskaja-Tamm 2000)

„Dále se genitiv uplatňuje v často užívané větné konstrukci vyjadřující vztah k jiné osobě, nejčastěji příbuzenský. Což je, vzhledem k důležitosti příbuzenské struktury, frekventovaná otázka v rozhovoru s cizími Romy. Získaná informace je potřebná k tomu, aby si tazatel cizího Roma „zařadil“.“ (Hübschmannová, 1996, s. 20) Zde, na rozdíl od obecné češtiny, nemá variantu s přivlastňovacím přídavným jménem. Odlišuje se také slovosledem, antepozicí vůči závislému substantivu, viz př. 1. Otázka po příbuzenském vztahu tedy zní *Von/vona...je koho (komu) rodina* (zde ve významu příbuzná) nebo konkrétně *Von je koho (komu) strejda?* A ještě spíše: *Kdo to je?* Oproti obecněčeskému *Čí* nebo shodně *Koho je příbuzný?*, ale častěji *S kým je příbuzný?* Následuje-li další přivlastňování nebo je-li rozvíjené jméno také v genitivu, používá se předložka *od*, viz př. 2 Většina mluvčích používá genitiv (na místě českého přivlastňovacího adjektiva) téměř výhradně.

- (1) *A vyvolávali Vašička dědu starýho, Vasila nákyho. – Tady chodil Míši děda. – Řekla to Mišely ségre. – Mojí Lidy taky, ten Robert,.. – celá Vaška rodina*
- (2) *(On je) od bráchy kluka/ od Vaška mámy/od Chindi manžela brácha*

Dativu se užívá komplementárně s genitivem ve zmíněné frekventované konstrukci: *Von je ti rodina? – Mně? Mně není nic.*, což strukturně odpovídá romštině a šarištině.

Romština: *Jov hin tuke famelija?* (doslova: *On je ti rodina?*)

Šariština: *On ci je rodzina?*

Dalším etnolektním prvkem, odlišujícím se od obecné češtiny jen četností a částečně kontextem jeho užívání, je dativ vyprávěcí ve funkci kontaktní. Jindy má v toku řeči jen funkci výplně (*A já debil, du ti na zastávku, a ty skíni za mnou, asi šest. – Dem ti na latrínu, sereme ti...A najednou dik! Taková žába.*)

Příslovečná určení směru a místa: „Ve sledovaném dialektu romštiny se rozdíl mezi statickou a směrovou lokalizací vyjadřuje vždy jenom stavovým, respektive pohybovým slovesem. V etnolektu proto dochází u příslovečných určení často k volbě špatné varianty (užití

prostředků, které nesou informaci směru, namísto prostředků místa a obráceně). Jev zasahuje do odchylek v užití příslovcí zájmených, tázacích, určitých, neurčitých a místních, viz př. 1. U těchto příslovcí není rozlišen směr oproti místu ani v šarištině. Jev také zasahuje do užití předložek a pádů, kde jsou použity lokativ a instrumentál namísto akuzativu a obráceně, viz př. 2. Tento jev se vyskytuje u mnoha mluvčích různých generací.

- (1) *Musíš tadytěma kuličkama tady (sem). Chodila sem s ní, kde vona ukazovala. – Ať to vona někde (někam) zavolá. – Tak jí nedostaneš venku (ven)! – Ste musel vědět, kde šlápnete.*
- (2) *Byl si tatovi na pohřeb? – Za vás (za vámi) budu chodit! – Byli ste na zabavu? - ...před dveřma hodili. – Co na tebe uvidíme?!“ (Bořkovcová, 2006, s. 87)*

Užití předložek: Předložka **od** spojená s genitivem často vyjadřuje syntaktické vztahy, které v romštině vyjadřuje ablativ. Tento převod romského ablativu je jistě ovlivněn šarišským užíváním *od + gen.* v těchto funkcích. V konstrukci porovnávání vlastností je v této pozici druhý člen, viz př. 1. Takto je zaznamenán u všech generací, nevyskytuje se ale často. Kalkovaný romský ablativ, respektive převedený na *od (+ gen)*, je i v konstrukci *být hluchý od koho* (č. ohluchnout kvůli komu, z koho), viz př. 2

- (1) *On teda nebyl malej, on byl od něho mladší.*  
(Srovnání s romštinou: *Jov na sas cikno, ča lestar sas terneder.*)
- (2) *To už potom budeme hluchý od něj!*

Syntaktické vztahy vyjadřované v češtině prostým instrumentálem nebo předložkou *s* a instrumentálem jsou v romštině nerozlišené, protože romština předložkou *s* nedisponuje. Tyto syntaktické vztahy vyjadřuje prostým instrumentálem. V etnolektu proto dochází vlivem romštiny k četnému míšení předložkové a bezpředložkové varianty v jednotlivých funkcích, a to téměř u všech mluvčích. Ve funkcích adverbálních je často vnášena předložka: na otázku *kudy* (*Ona šla s oknem..*), prostředku (*Nemůžu zavřít, nemá s čím. – S tím jí nic nepomůžu, že ji zmlátím. – Takhle mě s dvouma rukama praštila do zad. – S autem přišel.*) a příčiny (*Chvíli se s tím dusil a za chvíli...*).

Naopak předložka absentuje ve větě *...vařila polivku haluškama*. V ojedinělém případě má rozšířené užití (*A s botama si šla na koberec! Místo českého v botech.*).

Předložky *do* a *k*, které v češtině vyjadřují směrovou lokalizaci, jsou v etnolektu často užívány také u stavových sloves (*Tam do toho skladu sou... osalvuje do práce na Hlavak. – A vona uklízí do Kerfúru.*). A obráceně: předložky *v* a *u*, které v češtině vyjadřují statickou

lokalizaci, se v etnolektu vyskytují i u sloves pohybových (*Přide u nás. – Cera prezidenta u nás chodila!*). Dochází k tomu zřejmě pod vlivem romštiny, kde příslovečná určení místa nenesou distinktivní informaci směru oproti místu. Nejčastěji se tento jev vyskytuje v první generaci. Ale i v generaci druhé a více v generaci třetí je sledován u mnoha mluvčích, i když ne často.

Předložka *za* je často užívána místo českých předložek *po*, *kvůli*, *pro*. Romská předložka *pal* vyjadřuje více syntaktických vztahů než česká předložka *za*. Etnolektní předložka *za* je syntaktickými vztahy romské předložky *pal* ovlivněna. Vazbu s předložkou *za* mají slovesa *brečet za (kym)*, *stejská se (komu) za (kym)*, *šílet za (kym)*, *mít záchvaty za (kym)* – *No tak ten má úplně záchvaty za naší Luckou. Brečí, šílí, úplně umírá. – Budeš smutná za mnou? – Vona za nim šílí!*).



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Praktická část má charakter kvalitativního výzkumu a byla nazvána „Jazyková situace romských žáků mladšího školního věku“. Výzkumné šetření proběhlo na základních školách s romskými žáky mladšího školního věku a s jejich třídními učiteli ve městech Olomouc, Šternberk a obci Žerotín.

#### 5.1 VÝZKUMNÁ TECHNIKA

Pro svůj výzkum jsem zvolila techniku řízeného strukturovaného rozhovoru, který člením na dvě rovnocenné části:

1. část – řízený strukturovaný rozhovor s romskými žáky mladšího školního věku. Tato technika má zajistit vhled do stávající jazykové problematiky romských žáků na prvním stupni základních škol.

2. část – řízený strukturovaný rozhovor s třídními učiteli zkoumaných romských žáků mladšího školního věku má poskytnout potřebné informace a údaje, které vhodně doplní výpovědi žáků a tak zajistí kompletnější náhled na konkrétního žáka.

Časový harmonogram zpracování práce:

Časové období	Fáze zpracování
11/2016 – 05/2017	teoretická část, příprava výzkumu
05/2017 – 06/2017	vlastní výzkum a sběr dat z rozhovorů
06/2017	zpracování dat, interpretace výsledků, vyhodnocení

## 5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A HYPOTÉZY

### Hlavní cíl

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaká je jazyková výbava romských dětí na prvním stupni základní školy a zda je tato jazyková výbava dostatečná ke školní úspěšnosti.

### Dílčí cíle

Pro výzkum byly stanoveny také následující dílčí cíle:

1. zjistit, zda mají děti z romských rodin, ve kterých se mluví romsky, horší předpoklady pro školní úspěšnost, než dítě z romské rodiny, ve které se mluví již pouze česky,

2. zjistit, zda dítě ve škole rozumí vyučovanému jazyku,

3. analyzovat, zda je ve škole úspěšnější žák, který navštěvoval (nebo navštěvuje) nějaký kroužek (sociální službu, předškolní výchovu, aj.), kde se setkává s jazykem majority, než jiný romský žák, který je izolovaný doma a žádné takové zařízení nenavštěvoval (ani nenavštěvuje).

### Hypotézy:

H1: Žáci mluví romským etnolektem.

H2: Romský etnolekt není dostatečný pro školní úspěšnost.

H3: Většina romských dětí nepoužívá romštinu.

H4: Většina romských dětí neumí romštinu.

H5: Romští žáci, u kterých se doma mluví pouze česky, jsou ve škole úspěšní (nepropadl a nehrozí mu propadnutí).

H6: Romský žák, který navštěvoval předškolní zařízení, je ve škole úspěšný (nepropadl a nehrozí mu propadnutí).

H7: Romský žák, který má ve škole dobré známky, si rozumí se spolužáky majority.

## 5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek zahrnuje respondenty dvou kategorií. Romské žáky na 1. stupni základních škol a třídní učitele těchto zkoumaných romských žáků. Celkem proběhl řízený strukturovaný rozhovor s 18 respondenty, tedy s 9 respondenty žáků mladšího školního věku a s 9 jejich třídními učiteli.

### 5.4.1 Řízený strukturovaný rozhovor s romskými žáky mladšího školního věku

Rozhovor proběhl s 9 respondenty, kteří byli vybráni metodou náhodného výběru. Osloveni byli romští žáci 1. stupně ZŠ (tedy žáci 1. – 5. třídy) ve městech Olomouc, Šternberk a obci Žerotín. Respondenti tak byli žáky málotřídních i plně organizovaných škol z většího města, menšího města i vesnice. S každým tímto žákem jsem individuálně realizovala řízený strukturovaný rozhovor, který po domluvě proběhl většinou ve školní družině či školní knihovně, aby měl žák příjemné prostředí a byl zajištěn dostatek klidu pro odpovědi. Při rozhovoru zodpověděl každý žák 24 stručných a jednoduchých otázek. Všichni žáci dostali stejné otázky, ve stejném, daném pořadí. Rozhovoru předcházelo pouze krátké seznámení a krátká motivace tak, aby se dítě necítilo příliš ve stresu. Poté následoval samotný rozhovor, který trval zhruba 12 minut. Spolupráce s těmito respondenty byla velice příjemná a atmosféra při rozhovorech ve většině případů překvapivě uvolněná a přátelská.

### 5.4.2 Řízený strukturovaný rozhovor s třídními učiteli zkoumaných romských žáků mladšího školního věku

V obcích Olomouc, Šternberk, Žerotín, Jívová, Bohuňovice, Velký Týnec, Beroun a Uničov bylo elektronicky kontaktováno celkem 11 základních škol, konkrétně pak 28 náhodně vybraných učitelů prvního stupně, kteří byli informováni o probíhajícím výzkumu a především dotazováni, zda vyučují ve své třídě nějaké romské dítě, se kterým bych mohla realizovat rozhovor a s nimi také. Po individuální domluvě s konkrétním učitelem jsem přijela v domluvený termín na základní školu a realizovala rozhovor s ním i jeho žákem. Domluva s těmito respondenty byla velice náročná a zdlouhavá, vyplývá to také u údaje, že z celkem 28 učitelů se ozvalo ke spolupráci pouze 9.

## 5.5 ZPRACOVÁNÍ DAT V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU, TRIANGULACE

### 5.5.1 Výsledky strukturovaných rozhovorů s romskými žáky mladšího školního věku

Níže uvádím odpovědi všech zkoumaných žáků v přehledné tabulce. Jména žáků jsou smyšlená a řazená vzestupně dle ročníku od 1. až do 5. třídy.

OTÁZKY Z ROZHOVORU A ODPOVĚDI ŽÁKŮ		
Jména žáků	1. Do které třídy chodíš?	2. Kolik máš sourozenců?
Jan	„první třída“	„tři“
Jesika	„do první“	„sedum, ale společně nás je osum“
Justýna	„do první bé“	„Mário, Aneta, Jeník, Sam a Maruška“
Tamara	„do první“	„tři, Marián, Jareček a Dženyna“
Samuel	„do třetí á“	„pět nebo šest, já nevím“
Sára	„třetí cé“	„Samuel, Justa,..... takže pět“
Kevin	„čtvrtá cé“	„tři“
Samanta	„do čtvrté“	„Tak počkej... Dominik, Erik, .... sedum.“
Klaudie	„do páté á“	„tři“

	3. Kolik ti je let?	4. Kdo s tebou doma bydlí?
Jan	„sedm let“	„všichni“
Jesika	„sedum“	„Takže: Kristýnka, Mária, Sandra, ještě moje sestra bydlí v Olomouci u babičky, ona si na ňu zvykla. Pak ještě bráchové tři a Kristýna a David“
Justýna	„šest vlastně sedum“	„všeci“
Tamara	„šest“	„maminka, tatínek, strejda a Reneseme Dudova, Marián, Jareček a Dženyna“
Samuel	„jedenáct“	„s bráchou, sestrou, další sestrou, mamkou, taťkou, já a starší brácha bydlí už sám, on je dospělej“
Sára	„deset“	„mamka, taťka, bráši, nahoře bydlí babička. Jo vlastně a moje sestra bydlí s babičkou.“
Kevin	„jedenáct“	„s mamkou, bráchou, ségrou a další ségrou. Taťka né, my jsme na azylu.“
Samanta	„ted' mi bude jedenáct“	„Tak David, Míša, Erik, Filip, já, mama a tata...no tak sedum.“
Klaudie	„jedenáct“	„máma, táta, všichni sourozeni“

	<b>5. Jak mluvíš doma – romsky nebo česky?</b>	<b>6. Jak mluvíš ve škole – romsky nebo česky?</b>
Jan	„česky“	„česky“
Jesika	„česky“	„česky“
Justýna	„česky“	„česky jak s Váma“
Tamara	„česky“	„česky jenom“
Samuel	„česky“	„česky“
Sára	„česky“	„česky!“
Kevin	„cigánsky aji česky někdy“	„česky“
Samanta	„normálně česky“	„česky“
Klaudie	„česky přece“	„česky, jen s romským spolužákem romsky někdy trochu“

	<b>7. Jak doma mluví máma – romsky nebo česky?</b>	<b>8. Jak doma mluví táta – romsky nebo česky?</b>
Jan	„česky“	„česky“
Jesika	„česky“	„česky vždycky“
Justýna	„romsky ne ne ne!“	„normálně česky“
Tamara	„česky, ale ona mluví tak slovensky“	„česky a slovensky“
Samuel	„česky“	„česky, my všichni jako, romsky, to spíš babička“
Sára	„Někdy romsky a někdy česky, ale rozumím jako“	„taky někdy tak a někdy tak“
Kevin	„Když jde ven s kamarádkama, tak slovensky romsky a doma romsky hlavně.“	„On mluví furt slovensky, romsky.“
Samanta	„Tak jak my – česky“	„taky tak normálně česky“
Klaudie	„Česky, ale někdy romsky s tatou mezi sebou.“	„česky, ale někdy romsky s mamou mezi sebou“

	<b>9. Mluvíš někdy někde romsky s někým?</b>	<b>10. Rozumíš učitelům a spolužákům, když se tě na něco ptají, nebo když se s tebou baví?</b>
Jan	„ne“	„rozumím“
Jesika	„ne-e“	„jo“
Justýna	„romsky neumím“	„jo“
Tamara	„jo, třeba v Anglii, ale já sem zapomněla“	Pozn. Kroutí hlavou, že nerozumí.
Samuel	„né, já neumím, právěže“	„jó, jasně“
Sára	„né“ (tváří se znechuceně)	„jó“
Kevin	„jen s kamarády rosmkými romsky, ale i česky“	„Nějaký slovo třeba jenom ne.“
Samanta	„to ani neumím“	„jo“
Klaudie	„jó, někdy“	„rozumím všechno“

	<b>11. Když třeba tady ve škole ve vyučování něčemu nerozumíš, zeptáš se paní učitelky, aby ti to vysvětlila?</b>	<b>12. Když píšeš doma domácí úkoly, rozumíš tomu, co máš s úkolem dělat?</b>
Jan	„Neptám se, já rozumím.“	„Ano, rozumím.“
Jesika	Kývá hlavou.	„Jo“
Justýna	„Jo, ptám.“	„Jo“
Tamara	Kývá hlavou, že ano.	Kývá, že ano.
Samuel	„Jo“	„Ne, dycky se zeptám mamky jako a ona dycky pomůže, nebo sestra.“
Sára	„jó nó“	„hmm, jo“
Kevin	„jako někdy“	„jó“
Samanta	„jó“	„Nó ne, to se mnou dycky dělá bába.“
Klaudie	„ptám se“	„Někdy nerozumím.“

	<b>13. Když úkolu třeba někdy nerozumíš, pomůže ti doma někdo?</b>	<b>14. Chodíš nebo jsi chodila do nějaké klubovny (sociální služby), kde ti pomáhají s doučováním?</b>
Jan	„Ano, třeba ségra, brácha a takhle prostě.“	„Klubovnu na Holici, ano.“
Jesika	„Jo, moje maminka.“	„Jo do Litovle, my jsme tam jako prvně bydleli. Jako do klubu s mojou sestřenicou a my sme se tam furt učili, jak sme tam bydleli.“
Justýna	Jo.“	„Ne-e.“
Tamara	„Mama.“	„Ne-e.“
Samuel	„No ta mamka dycky.“	„Ne, ne.“
Sára	„No tak já se zeptám dycky mamky a ona mi to vysvětlí a potom si to dělám sama.“	„Už jsem tam jednou byla. Tady ve městě, ve Šternberku, tak tam je taková hala se to jmenuje a tam mě doučovala jedna paní.“
Kevin	„Třeba tam je takováta sociální pracovnice a ona nám třeba pomáhá.“	„Ne. Tady bylo dě účko, ale já sem nevěděl, že tam můžu chodit.“
Samanta	„Jo, mama.“	„Jo, na Holickou.“
Klaudie	„Dělám je v klubovně, a taťka pomáhá každou středu.“	„Tu klubovnu.“

	<b>15. Chodíš do nějakého kroužku? (Například taneční, sportovní, výtvarný, hudební, ...)</b>	<b>16. Myslíš si, že umíš dobře česky? (Zkus se sám/sama ohodnotit, co si myslíš.) Pokud si myslíš, že neumíš, chtěla bys umět dobře česky?</b>
Jan	„Ve škole ne, někdy tancuju s tetou Stázou v klubovně.“	„Ano.“
Jesika	„Já sem tam měla chodit, ale oni mě tam nevzali. Maminka to podepsala všechno aji, ale oni mě nevzali.“	Kývá hlavou.
Justýna	„Ne, ani sourozenci.“	„Tak to nevím už.“
Tamara	„Já sem chodila v Anglii, na skákání, švihadla. V té školce, nó.“	„A co to je česky?“ Po vysvětlení kývá, že umí.
Samuel	„Chodil sem do boxu v Olomouci a budu zpátky chodit. A ještě do posilovny tady a cvičil jsem.“	„Jó. I když se zasekávám.“ (velmi pohotová a sebejistá odpověď)
Sára	„Ne.“	„Jo, tak normálně jako.“
Kevin	„Ne.“	„Né. Ale chtěl bych.“
Samanta	„Jó, do Káčka. Tam hrajeme hry, tančíme, posloucháme písničky.“	„Jo.“
Klaudie	„V klubovně do tanečního kroužku.“	„Umím česky.“

	<b>17. Myslíš si, že umíš dobře romsky? (Pokud si myslíš, že neumíš, chtěl/a bys umět dobře romsky?)</b>	<b>18. Chtěl/a bys umět i nějaký další jazyk? Myslíš si, že je důležité umět jazyky? A proč?</b>
Jan	„Ne,, chtěl bych umět.“	„Ano. Hm. Nevím.“
Jesika	„Ne, neumím. Jo, chtěla bych.“	Kývá. Kývá. „Protože jak sme bydleli v Litovli, tak my sme se tam učili anglicky a oni nás to tak učili a potom jsme se to tak naučili.“
Justýna	„Neumím.“	Kývá hlavou. „Tak to nevím.“
Tamara	Přitakává kýváním hlavy. Ale nerozumí moc otázce.	„Jo.“ Kývá. Na poslední otázku dlouze mlčí.
Samuel	„Ne. Česky lepší ne? My všichni mluvíme česky, bych nechtěl umět romsky jako.“	„My se teďka učíme anglicky. Jo, skoro každý umí anglicky. Musí každej umět, jinak nemůžeš jet za cizějma.“
Sára	„Né. A neéé, nechtěla.“	„Tú, angličtinu, ale mně to moc nejde. Jo. Když bysme třeba jeli někam a neuměli anglicky, tak bych třeba někomu nerozuměla.“
Kevin	„Jo.“	„Jo, třeba němčina, nebo nevím. Nevím, asi jo. Protože když někam pudem a my nevěděli ten jazyk a oni se na něco ptali, tak my bysme něco nevěděli.“
Samanta	„Ne. Jo, chtěla, abych věděla, o čem mluvíjou.“	Kroutí hlavou. „Jo. Tak když se mě jako někdo zeptá, jako anglicky třeba, tak abych mu mohla zpátky odpovědět, no jako nevím.“
Klaudie	„Umím jen něco. Chtěla bych umět.“	„Angličtinu. Kdybych dojela do jiné země, tak bych se nedohodla česky, musíme umět třeba češtinu.“

	<b>19. Jsi pokojný/á se svými známkami ve škole?</b>	<b>20. Čteš si doma někdy jen tak nějakou knížku? Jak často?</b>
Jan	„Uhm. Mám jedničky, dvojky a takové.“	„Jo. Nějakou pohádku. Jednou za měsíc třeba.“
Jesika	Přítakává.	„Třeba o princeznách. K nám chodí doktor a on nám nosí kokyna a donesl aji knížky. Jednu pro kluky a jednu pro holky. Dycky.“
Justýna	Kývá hlavou.	„Ne-e.“
Tamara	Kývá hlavou. „Já mám jedničky, dvojky, trojky a čtyřky.“	Kývá. „Třeba Barbies, Ledové království, trpaslíky čtu, třeba Máša a medvěd. V červencu.“
Samuel	„Jó“ (Křčí rameno.)	„Né.“
Sára	„Moc ne-e. mně to moc nejde.“	„Když se někdy nudím, tak jo, třeba Elsa a Anna a ještě o takovým medvědovi, jak se to menuje... Máša a medvěd. Nevím.“
Kevin	„Ani né, chtěl bych, aby byly lepší.“	„Jo. Doma, třeba o Spidermanovi a takovy. Nevim, ale občas.“
Samanta	„Jó.“	„Né.“
Klaudie	„Nejsem, mohla bych zlepšit trojky na dvojky.“	„Doma, když se nudím, tak někdy. Třeba tak jednou za 14 dní.“

	<b>21. Čtou ti (nebo četli ti) rodiče někdy nějakou knížku (například pohádky před spaním)? Jak často?</b>	<b>22. Znáš nějakou českou píseň? Jak se jmenuje?</b>
Jan	„Ne.“	„Ano.“
Jesika	„Jo. Jako každý den večer, když já nemůžu spát, o princeznách. Já mám nejrači princezny“	„Jó, znám, Ježíšku, panáčku.“
Justýna	„Jo, každý den. Třeba Červená Karkulka“	„Jo. Tak to už ne.“
Tamara	Kývá. „Ona mi čte o čertu, anděla, Ježíška, Santa Klauze. V noci.“	Kývá. „Eliškovou.“
Samuel	„Jo, jak sem byl malej, tak každé večer jako.“	„Jó, eeeee, sme se učili, Kozel se to menuje.“
Sára	„To už ne.“	„Jó, tak třeba Skákal pes.“
Kevin	„Jak sme bydleli s tatou v Jeseníku ještě, tak nám četl o Hery Potrovi a takovy. Třeba 3x za den, to sem nechodil ještě do školy.“	„Jo. Běží liška.“
Samanta	„Né.“	„Jó. Tráva neroste, Tancuj, tancuj.“
Klaudie	„Jen když jsem byla malinká. Já čtu sourozenci.“	„Jo. Nenapadá mě teď.“



	<b>23. Znáš nějakou romskou píseň? Jak se jmenuje?</b>	<b>24. Zpíváte doma někdy společně s rodiči? Jak často?</b>
Jan	„Ne.“	„Ne. Někdy s tátou.“
Jesika	„Neznám.“	„Ne-e. Na Vánoce jediné.“
Justýna	„Ne.“	„Taky ne.“
Tamara	„Ne-e.“	„Ne-e.“
Samuel	„Né.“	„Né.“
Sára	„Jo, znám. Já nevím, jak se to jmenuje, ale vždycky mi to pouští sestra a já to zpívám.“	„Ne.“
Kevin	„Jó, hodně, třeba Čardáš a tak.“	„Jo, i brácha můj furt.“
Samanta	„Né.“	„Jó, když je tata doma, když nejde do práce, takže tak dycky v sobotu.“
Klaudie	„Jo. Nevím.“	„Ne.“

5.5.2 Výsledky strukturovaných rozhovorů s třídními učiteli zkoumaných romských žáků mladšího školního věku

<b>Otázky a výpovědi třídních učitelů zkoumaných romských žáků</b>		
<b>Ke komu se odpověď vztahuje</b>	<b>1. Kolik máte celkem žáků ve třídě?</b>	<b>2. Kolik máte ve třídě romských žáků?</b>
Jan	22	2
Jesika	15	2
Justýna	29	1
Tamara	15	2
Samuel	26	1
Sára	23	1
Kevin	18	1
Samanta	8	8
Klaudie	24	2
	<b>3. Navštěvoval žák předškolní zařízení?</b>	<b>4. Dostal žák odklad školní docházky?</b>
Jan	„Ano.“	„Ano.“
Jesika	„Ne.“	„Ne.“
Justýna	„Ne.“	„Ano.“
Tamara	„Ne.“	„Ne.“
Samuel	„Ano.“	„Ano.“
Sára	„Odmítala chodit do školky.“	„Ano.“
Kevin	„Asi ne.“	„Ne, ale nastoupil později.“
Samanta	„Ne.“	„Ne.“
Klaudie	„Ano.“	„Ne.“
	<b>5. Propadl žák v některém ročníku?</b>	<b>6. Rozumí si s ostatními neromskými spolužáky?</b>
Jan	„Ne.“	„Většinou ano.“
Jesika	„Ne. Je v první třídě.“	„Někdy.“
Justýna	„Ne.“	„Ano.“
Tamara	„V prvním pololetí 1. ročníku.“	„Ne.“
Samuel	„V 1. ročníku.“	„Ano.“
Sára	„Ano, v 1. ročníku.“	„Ano, ale s některými.“
Kevin	„Ne, ale chodil do zvláštní školy a pak v listopadu 2016 přešel k nám.“	„S některými.“
Samanta	„V 1. třídě.“	„Ano.“
Klaudie	„Ne.“	„Ano.“

	<b>7. Navštěvuje žák nějaký školní či jiný kroužek?</b>	<b>8. Má podle Vás žák dostatečnou slovní zásobu pro školní úspěšnost?</b>
Jan	„Ne.“	„Ano.“
Jesika	„Jen aktivity v rámci školní družiny.“	„Ne.“
Justýna	„Nenavštěvuje.“	„Ano, má.“
Tamara	„Nechodí. Jen aktivity v rámci školní družiny.“	„Ne.“
Samuel	„Ne.“	„Ano.“
Sára	„Ne.“	„Ne.“
Kevin	„Ne.“	„Ano.“
Samanta	„Ano.“	„Částečně.“
Klaudie	„Ne.“	„Ano.“
	<b>9. Mluví žák někdy ve škole romsky?</b>	<b>10. Pokud Vám žák odpovídá na dotaz, či se Vás na něco ptá, rozumíte mu?</b>
Jan	„Ne.“	„Ano.“
Jesika	„Ne.“	„Občas ne.“
Justýna	„Ne.“	„Ano.“
Tamara	„Ne.“	„Někdy ne zcela.“
Samuel	„Nemluví.“	„Ano.“
Sára	„Ne.“	„Ano.“
Kevin	„Ne, neslyšela jsem ho nikdy.“	„Ano.“
Samanta	„Ne.“	„Ano.“
Klaudie	„Ne.“	„Ano.“
	<b>11. Vnímáte romské dítě ve škole jako dobře sociálně začleněné?</b>	<b>12. Pokud se baví se spolužáky, vnímáte, že si jazykově rozumí?</b>
Jan	„Dá se říct, že ano.“	„Ano.“
Jesika	„Ne.“	„Občas ne.“
Justýna	„Ano.“	„Ano.“
Tamara	„Ne.“	„Občas děti nerozumí.“
Samuel	„Ano.“	„Ano.“
Sára	„Ne.“	„Ano.“
Kevin	„Těžko posoudit.“	„Ano.“
Samanta	„Někdy.“	„Ano.“
Klaudie	„Ano, je přátelská.“	„Řekla bych, že ano.“

	<b>13. Myslíte si, že má žák určitou nevýhodu oproti žákům majority z důvodu odlišné jazykové výbavy (odlišného mateřského jazyka)?</b>	<b>14. Vnímáte, že se žákova jazyková úroveň za dobu školní docházky zlepšuje (nerozvíjí/zhoršuje)?</b>
Jan	„Spíše ne.“	„Určitě zlepšuje.“
Jesika	„Ano.“	„Zlepšuje se.“
Justýna	„Ne.“	„Zlepšuje.“
Tamara	„Ano.“	„Zlepšuje, ale velmi pomalu.“
Samuel	„Ne.“	„Zlepšuje.“
Sára	„Ne.“	„Zlepšuje.“
Kevin	„Ano, ale má problém v tom, že je Rom, žil, několik let v Anglii, potom na Slovensku.“	„Možná se nepatrně zlepšuje.“
Samanta	„Ne.“	„Zlepšuje.“
Klaudie	„Ne.“	„Rozhodně zlepšuje.“
	<b>15. Zdá se Vám žákovo jazykové vyjadřování a komunikace s Vámi vyhovující?</b>	<b>16. Myslíte si, že žák rozumí zadání úkolů ve škole?</b>
Jan	„Převážně ano.“	„Jak kdy.“
Jesika	„Ne.“	„Ne. Jen pokud je jednoduché zadání, tak ano.“
Justýna	„Ano.“	„Ano, ale je nutné zadání zopakovat.“
Tamara	„Ne.“	„Ne.“
Samuel	„Ano.“	„Ano.“
Sára	„Ano.“	„Ano, pokud jsou jasné a stručné.“
Kevin	„Ano.“	„Většinou ano.“
Samanta	„Ano.“	„Ano.“
Klaudie	„Ano.“	„Ano.“
	<b>17. Čte žák s porozuměním?</b>	<b>18. Musíte mu často vysvětlovat zadání, aby pochopil, co se po něm požaduje?</b>
Jan	„Ne. Jen výjimečně.“	„Poměrně často.“
Jesika	„Ne.“	„Ano.“
Justýna	„Ne.“	„Ano.“
Tamara	„Ne.“	„Ano, vždy.“
Samuel	„Většinou ano.“	„Třeba u slovních úkolů.“
Sára	„Zřídka kdy.“	„Ano.“
Kevin	„S tím má problémy“	„Sem tam.“
Samanta	„Někdy.“	„Někdy.“
Klaudie	„Většinou ano.“	„Někdy.“

	<b>19. Řekne si žák o pomoc, když potřebuje?</b>	<b>20. Říká si žák o pomoc až příliš často?</b>
Jan	„Většinou ne, často se spíše tváří, že rozumí, ale není tomu tak vždy.“	„Ne.“
Jesika	„Ano.“	„Ano.“
Justýna	„Ano.“	„Ne.“
Tamara	„Ano, ale ne vždy, musí být jinak vždy kontrola.“	„Ano.“
Samuel	„Ano.“	„Ne.“
Sára	„Ano.“	„Ano.“
Kevin	„Ano.“	„Ne.“
Samanta	„Ano.“	„Ne.“
Klaudie	„Většinou ano.“	„Ne.“
	<b>21. Plní si žák domácí úkoly?</b>	<b>22. Myslíte si, že rozumí doma zadání domácích úkolů?</b>
Jan	„Většinou ano.“	„Spíše ne.“
Jesika	„Ne, neplní.“	„Ne.“
Justýna	„Ano.“	„Ne.“
Tamara	„Ne.“	„Ne.“
Samuel	„Ano.“	„Myslím si, že většinou ano.“
Sára	„Ano, ale občas zapomíná.“	„Většinou ano.“
Kevin	„Ne, nebo tedy většinou ne.“	„Myslím si, že většinou rozumí. Důvod neděláním DÚ je jiný.“
Samanta	„Ano.“	„ANO.“
Klaudie	„Někdy si neplní, ale převážně ano.“	„Asi ano.“
	<b>23. Myslíte si, že mají rodiče žáka dostatek vědomostí, aby pomohli svému dítěti doma s úkoly?</b>	<b>24. Vnímáte žakovy rodiče jako aktivní? (Například navštěvují třídní schůzky, zajímají se o žakovy známky a jeho chování ve škole, atd.)</b>
Jan	„Ne.“	„Částečně.“
Jesika	„Nevím.“	„Ne.“
Justýna	„Ne.“	„Nikoli.“
Tamara	„Myslím si, že nemají.“	„Ne.“
Samuel	„Ne.“	„Ano.“
Sára	„Ne.“	„Ne.“
Kevin	„Ne.“	„Ne.“
Samanta	„Spíše ne.“	„Ano.“
Klaudie	„To netuším.“	„Zčásti, sem tam se objeví.“

	<b>25. Co z Vašeho pohledu vnímáte, že způsobuje žákovi největší potíže ve škole?</b>	<b>26. Je žák terčem posměchu, šikany, častých narážek?</b>
Jan	„Dodržování zásad a režimu.“	„Výjimečně, ale spíše ne.“
Jesika	„Běžné návyky, dodržování režimu, povinnost. Také má nosit brýle, odhaduji, že aspoň tři dioptrie, bez brýlí nevidí na zadání v sešitech, učebnicích, ani na tabuli. Brýle nemá.“	„Občas. Napomínání a poznámky spolužáků.“
Justýna	„Bohužel nezvládá základní učivo ČJ ani MA. A velmi často také chybí ve výuce.“	„Ne.“
Tamara	„Běžné návyky, povinnosti, ztrácí pomůcky, včetně sešitů a učebnic, častá absence.“	„Ze strany spolužáků to jsou časté narážky a napomínání.“
Samuel	„V českém jazyce vyjmenovaná slova, v angličtině například výslovnost, paměť.“	„Především časté narážky, a taky některé holky se ho štítí.“
Sára	„Pochopit nové učivo.“	„Ne.“
Kevin	„Špatná znalost ČJ a nízké IQ.“	„Ne.“
Samanta	„Často zapomíná probrané učivo.“	„Ne.“
Klaudie	„Nedůslednost, lhostejnost k učení.“	„Jen zřídka.“
	<b>27. Je výrazný rozdíl mezi průměrnými vědomostmi žáků majority oproti jeho vědomostem?</b>	<b>28. Máte nějaký osvědčený „recept“ (motivaci) romského žáka k lepšímu výkonu?</b>
Jan	„Rozdíl je, ale ne tak výrazný.“	„Rozhodně chválit a chválit za vše, co se povede.“
Jesika	„Ano.“	„Pozvat je, že se pojedou na výlet, že bude oběd, dlouhodobě snaha většinou nevydrží, pouze krátkodobá motivace.“
Justýna	„Ano.“	„Pochvala, drobná odměna.“
Tamara	„Ano.“	„Jen krátkodobá motivace, slíbit třeba něco příjemného, výlet, hru ve školní družině, odměnu.“
Samuel	„V matematice ne, jinak ano.“	„Zájem o něho, věnovat se mu, pochvala.“
Sára	„Ano.“	„Pochvala a povzbuzení.“
Kevin	„Ano.“	„Konkrétní mě teď nenapadá.“
Samanta	„Nevím.“	„Nemám.“
Klaudie	„Ne.“	„Většinou na něco nalákat, pochválit.“

	<b>29. Jaké měl žák známky v 1. pololetí?</b>	<b>30 Jaké známky vychází žákovi v 2. pololetí?</b>
Jan	„V průměru trojky.“	„2, 3.“
Jesika	„Trojku z matematiky, 4 z českého jazyka.“	„Pět z českého jazyka.“
Justýna	„JČ 3, M 3, měla celkem průměrné známky.“	„Nyní JČ 5, M 5.“
Tamara	„Čtverky a pětky.“	„Stejně, čtverky a pětky.“
Samuel	„Převážně samé trojky.“	„Také více méně trojky, sem tam dvojka.“
Sára	„Trojky, čtyřky.“	„Čtyřky. Zhoršila se.“
Kevin	„Skoro samé čtyřky.“	„Převážně samé čtyřky a pětky.“
Samanta	„Trojky a dvojky.“	„Trojky a dvojky stále.“
Klaudie	„Průměrné, sem tam dvojka i jednička.“	„Jedničky, dvojky i trojky.“
	<b>31. Zdá se Vám žák spokojený se svými známkami (ať špatnými)?</b>	<b>32. Pokud žák se známkami není spokojený, zdá se Vám, že má vůli s nimi něco dělat?</b>
Jan	„Ano.“	„Ani ne.“
Jesika	„Neprojevuje se.“	„Ne.“
Justýna	„Ano.“	„Ne.“
Tamara	„Neprojevuje se.“	„Ne.“
Samuel	„Ano.“	„Ano.“
Sára	„Ne.“	„Ne.“
Kevin	„Ano.“	„Ne.“
Samanta	„Ano.“	„Ne.“
Klaudie	„Asi ano.“	„Většinou se mi zdá, že ne.“

### 5.5.3 Zhodnocení strukturovaných rozhovorů

#### Zhodnocení spolupráce učitelů i žáků:

Rozhovory probíhaly u většiny respondentů velmi otevřeně a přátelsky. Se všemi byla příjemná spolupráce.

Spolupráci s žáky mohu subjektivně posoudit tak, že nepůsobili při rozhovoru napjatě, ani ve stresu. Právě naopak mohu říci, že byli spíše rádi, že má o ně někdo zájem a že se chvíli nemusí účastnit vyučování. Krátké seznámení, motivace (kde jsem dala najevo, že jsem vybrala „právě ho“, protože mu věřím, že mi bude umět pomoci s takovým výzkumem atd.) a ujištění, že to „není nic na známky“, otevřelo dle mého soudu pěkný prostor pro upřímné odpovědi.

V případě učitelů byl jedinou komplikací samozřejmě nedostatek času pro podrobnější odpovědi, žádný prostor pro případné doptávání a ujasňování nepřesných odpovědí. Učitelé odpovídali velmi věcně, což lze v předložených rozhovorech vidět.

#### Zhodnocení a výsledná data vyplývající ze strukturovaných rozhovorů:

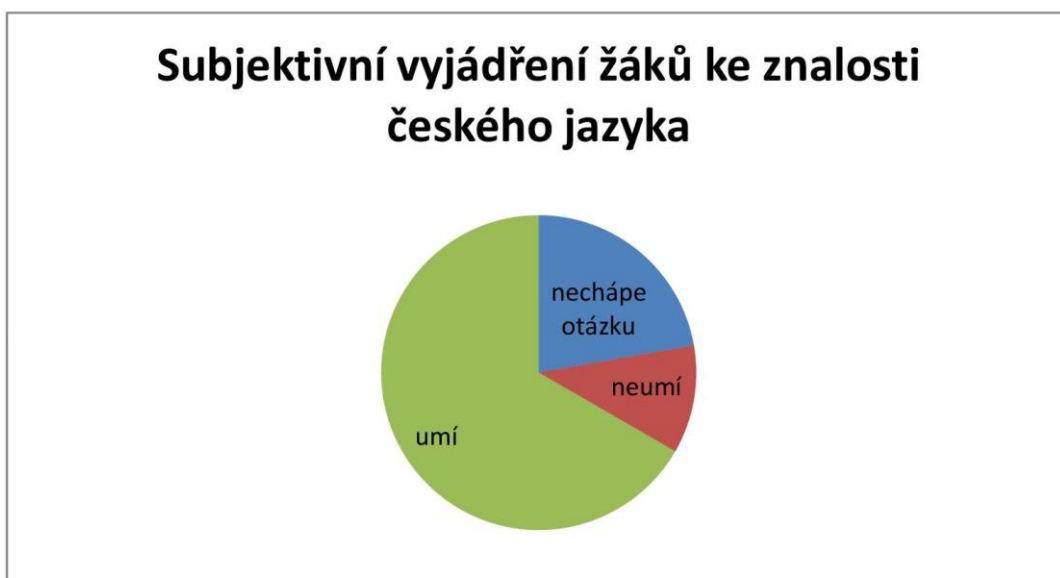
1.) Graf č. 1 přináší údaje o subjektivním vyjádření žáků ke znalosti romského jazyka. Z grafu vyplývá, že 3/5 romských žáků vůbec romský jazyk neumí. Pouze 2 žáci odpověděli, že si myslí, že umí romsky, a 2 žáci se zmínili, že sem tam romštinu používají a trochu umí.



Graf č. 1

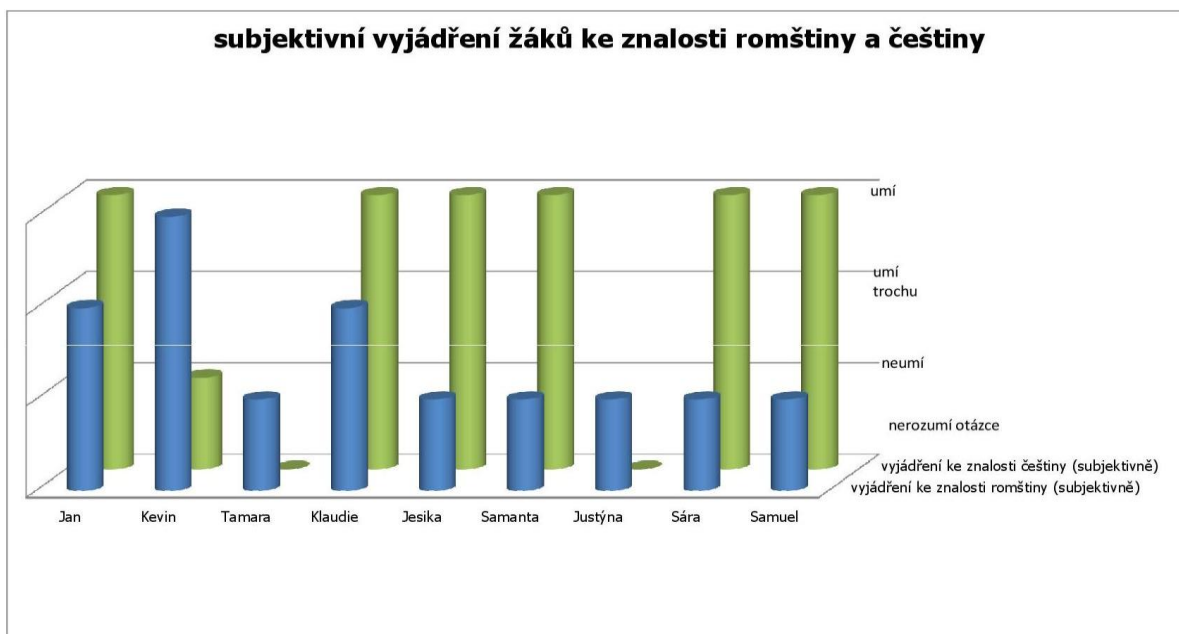


2.) Další graf hodnotí subjektivní vyjádření žáků ke znalosti českého jazyka. Zde je velmi zřetelné, že téměř tři čtvrtiny romských žáků si myslí, že umí česky. Tato výpověď je velmi důležitou informací, protože poukazuje na to, že romští žáci si převážně neuvědomují, že mluví odlišnou češtinou, než jejich spolužáci majority. Tato výpověď je tedy lehce zavádějící a to v tom ohledu, že nevypovídá zcela o tom, zda je objektivně pravda, že tyto romské děti umí česky, či ji zaměňují s romským etnolektem češtiny, přičemž etnolektní prvky nejsou schopni reflektovat.



Graf č. 2

3.) V dalším grafu uvádím subjektivní vyjádření jednotlivých žáků jmenovitě ke znalosti romštiny i češtiny v přehledném, uceleném porovnání. Šest žáků z devíti si myslí, že umí česky, jeden si myslí, že česky neumí a dva neporozuměli otázce (pravděpodobně tedy neumí dobře česky). Šest žáků z devíti tvrdí, že neumí romsky. Dva žáci romsky umí jen trochu. Jeden tvrdí, že umí romštinu a používá ji, jeden tvrdí, že umí, ale nepoužívá ji.



Graf č. 3

4.) Zajímavé je zde ještě zdůraznit informaci, která se týká závislosti znalosti romštiny na věku (ročníku) respondentů. „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, str. 54).

Ačkoliv výzkumné šetření bylo realizováno na malém vzorku respondentů, tato tabulka zmíněnou citaci nepotvrzuje. Právě naopak zde vyplynulo, že žáci, kteří jsou starší (čtvrtá a pátá třída), ještě romštinu ovládají, kdežto žáci mladší (první, druhá a třetí třída) - dalo by se říci mladší generace – romštinu již většinou neovládá a nezná.

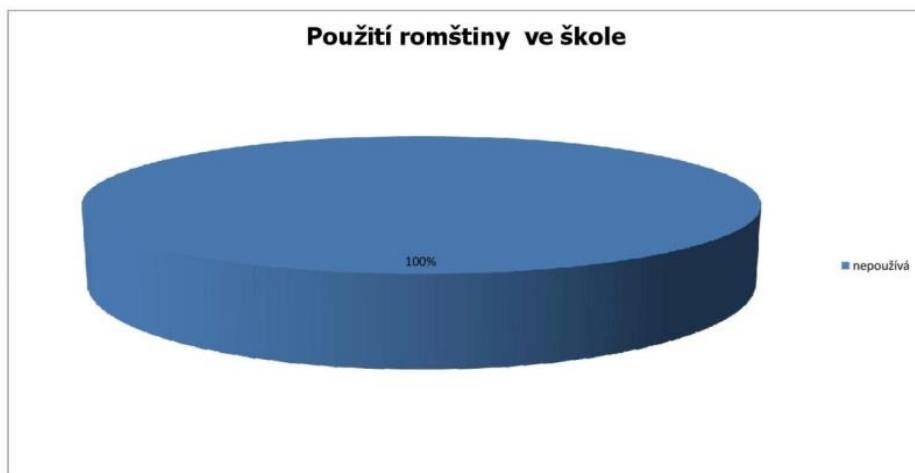
<b>Ročník a jméno žáka</b>	<b>Znalost romštiny</b>
1. ročník - Jan	TROCHU
1. ročník – Tamara	NE
1. ročník - Justýna	NE
1. ročník - Jesika	NE
3. ročník - Sára	NE
3. ročník - Samuel	NE
4. ročník – Kevin	ANO
4. ročník - Samanta	NE
5. ročník - Klaudie	TROCHU

Tabulka č. 3

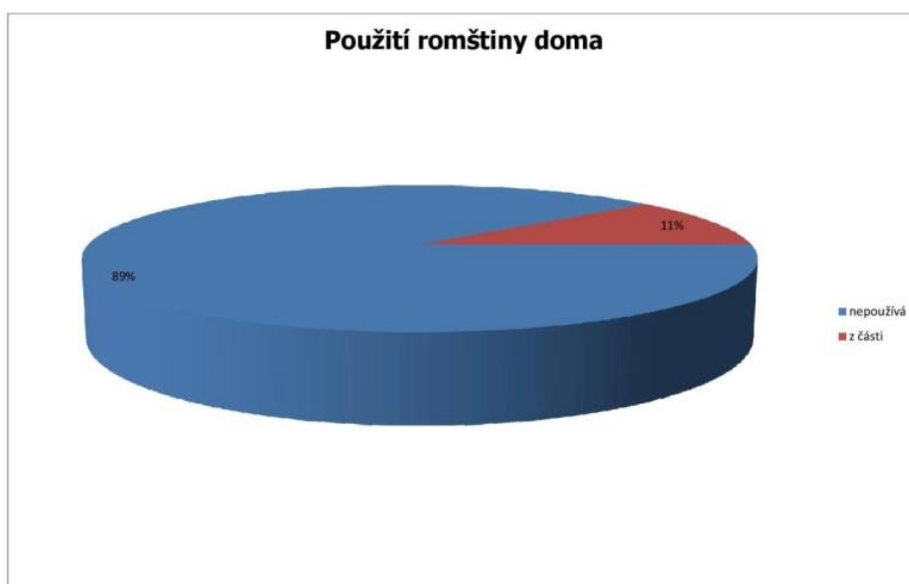
5.) V dalších dvou uvedených grafech je jednoduché a zřetelné znázornění, kolik procent romských dětí používá romštinu ve škole a kolik dětí používá romštinu doma.

Vyplývá z nich údaj, že ve škole romštinu nepoužívá nikdo (a to i přes to, že mají někteří romské spolužáky, či sourozence v jiných ročnících stejné ZŠ). Doma potom používá romštinu pouze jeden žák. Přesněji tedy jeden žák tvrdí, že umí a používá romštinu. Tento žák nechodil nikdy do MŠ, nedostal odklad školní docházky, chodil do zvláštní školy, než přešel na ZŠ do čtvrtého ročníku, kde mu momentálně hrozí propadnutí.

Z rozhovorů lze také vyčíst, že ostatní (dva žáci), kteří tvrdí, že romsky umí trochu, používají romštinu výhradně mezi romskými kamarády, a to ještě zřídka kdy.



Graf č. 4

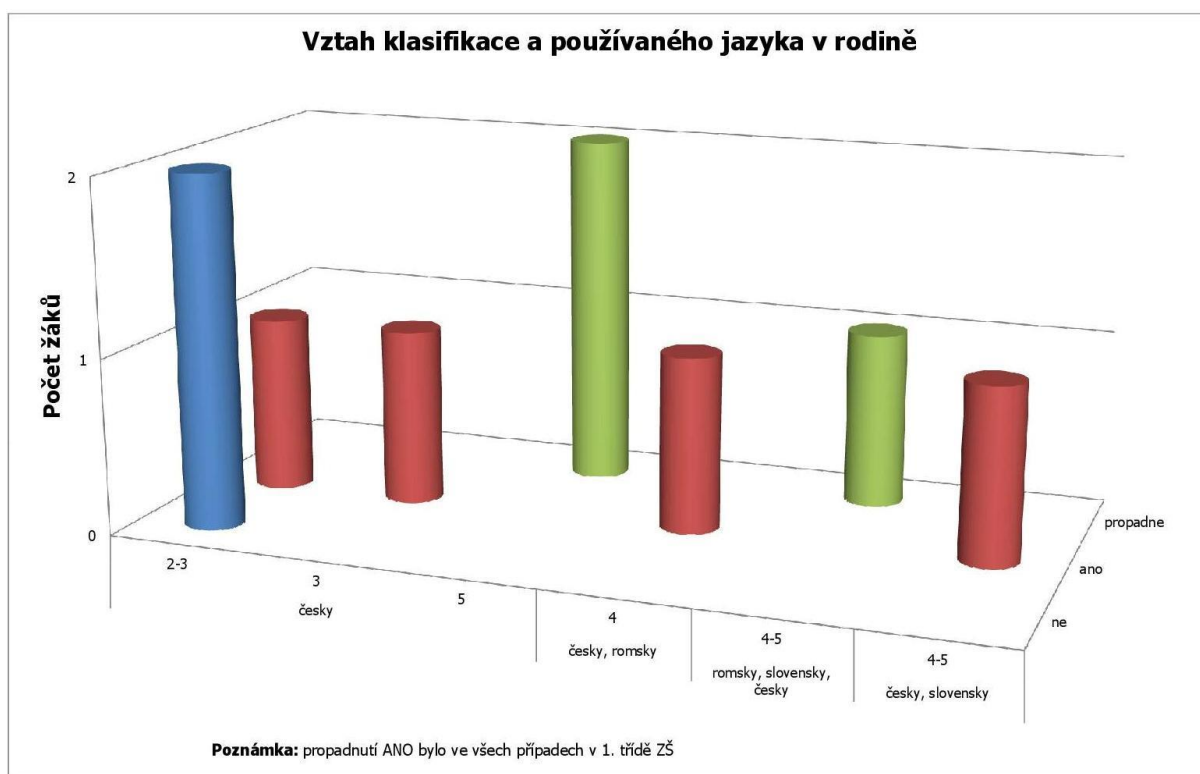


Graf č. 5

6.) Dalším znázorněním je vztah klasifikace a používaného jazyka v rodině. Tento graf znázorňuje domácí jazykové prostředí daného žáka mladšího školního věku (tedy souhrn jazyků, kterými členové domácnosti hovoří) a dopad jazykového zázemí na jeho školní prospěch.

Zahrnula jsem zde i údaj o propadnutí či nepropadnutí žáka, ten také vypovídá o klasifikaci žáka. Všichni žáci, o kterých učitelé vypověděli, že propadli, tak propadli vždy v 1. třídě. Vypovídá to o jejich nepřipravenosti na povinnou školní docházku, často ani nenavštěvovali předškolní zařízení a tak často nemají dostatečné předpoklady pro školní úspěšnost.

Paradoxně ale vyplývá, že žák, který v 1. ročníku propadl a je již v jiném, než v 1. ročníku, stal se v dalších ročnících úspěšnější. Jakoby mu opakování 1. ročníku nahradilo alespoň jeden rok, který měl absolvovat v předškolním zařízení.

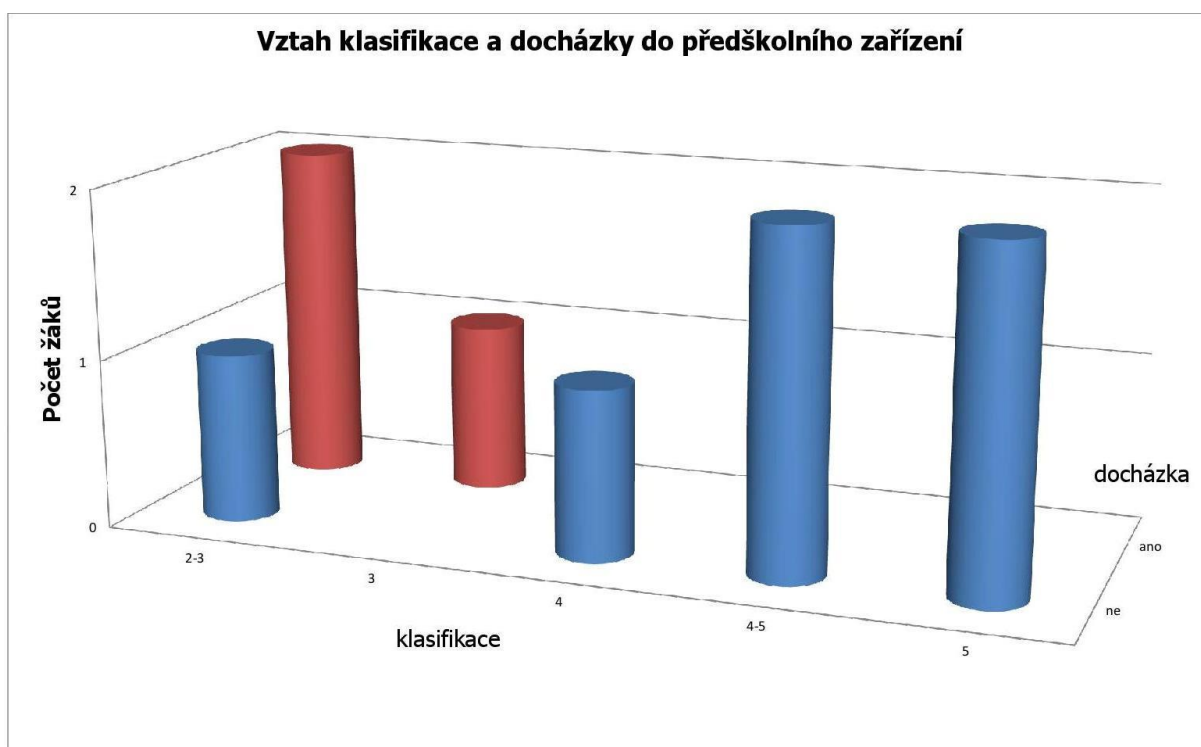


Graf č. 6

## 7.) Vztah klasifikace a docházky do předškolního zařízení

Z grafu téměř jednoznačně vyplývá následující:

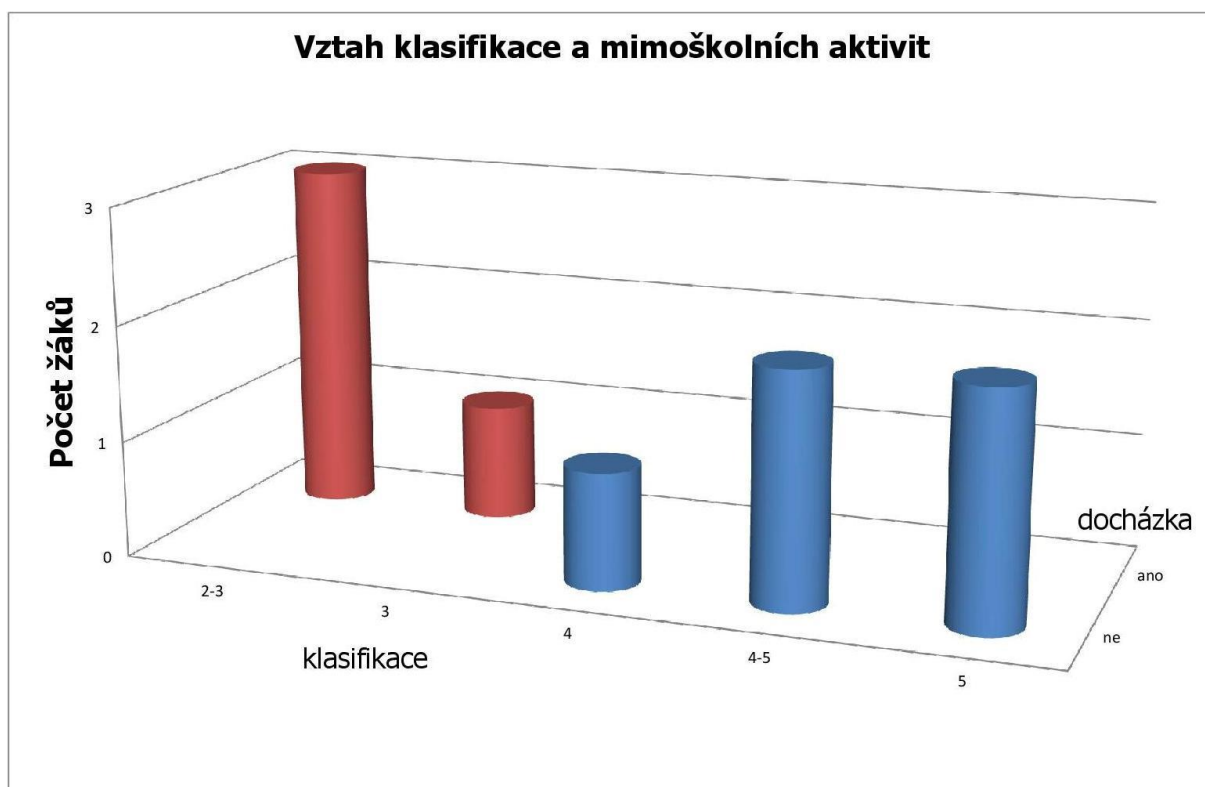
- Pokud žák chodil do předškolního zařízení, pak jsou jeho známky ve škole nejhůře dobré.
- Pokud žák nenavštěvoval předškolní zařízení, pak jsou jeho známky dostatečné až nedostatečné.
- Pouze jeden žák, který nenavštěvoval předškolní zařízení, má známky 2-3.
- 



Graf č. 7

8.) Znázornění vztahu klasifikace a mimoškolních aktivit dokazuje následující:

- Pokud žák dochází do nějakého kroužku, sociální služby například s nabídkou doučování, či podobného zařízení, kde se setkává s prostředím a jazykem majority a není „izolovaný“ doma, je jednoznačné, že jsou tyto romské děti ve škole úspěšnější.
- Více než polovina romských žáků ale žádný takový kroužek nenavštěvuje.



Graf č. 8

9.) V poslední tabulce jsem znázornila vztah prospěchu žáka a sociálního začlenění ve třídě mezi spolužáky majority. Z tabulky vyplývá, že pokud je romský žák ve škole úspěšný (má dobrý prospěch), rozumí si se spolužáky majority více, než romský žák školně neúspěšný. Výjimkou je pouze Justýna, která si se spolužáky prý rozumí, ale přesto jí vychází nedostatečné známky. Vnímání etnických odlišností jde do pozadí

Prospěch žáka	Rozumí si se spolužáky	Rozumí si trochu/ někdy/s někým	Nerozumí si se spolužáky
2-3	Jan, Klaudie, Samuel, Samanta		
3-4		Sára	
4-5		Kevin	
5	Justýna	Jesika	Tamara

Tabulka č. 4



## 5.6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

### 5.6.1 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu ve vztahu k hlavnímu cíli

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaká je jazyková výbava romských dětí na prvním stupni základní školy a zda je tato jazyková výbava dostatečná ke školní úspěšnosti.

Na základě předložených hodnot z grafů a údajů z rozhovorů jsem vytvořila následující shrnutí, které se vztahuje k hlavnímu cíli kvalitativního výzkumu.

- Jazykovou výbavou romských dětí na prvním stupni základní školy je z pohledu subjektivního hodnocení žáků jednoznačně čeština.
- Romštinu ve škole vůbec nepoužívají, pouze malé procento doma či mimo školu a domov.
- Z odpovědí učitelů i žáků, které se týkaly jazykové výbavy, vyplývá, že romští žáci hovoří ve škole pouze česky.
- Výpověď, že si žáci myslí, že umí česky je velmi důležitou informací, protože poukazuje na to, že romští žáci si převážně neuvědomují, že mluví odlišnou češtinou, než jejich spolužáci majority. Tato výpověď je tedy lehce zavádějící a to v tom ohledu, že nevypovídá zcela o tom, zda je objektivně pravda, že tyto romské děti umí česky, či ji zaměňují s romským etnolektem češtiny, přičemž etnolektní prvky nejsou schopni reflektovat a být k sobě dostatečně kritičtí.
- Z rodin, kde se objevuje romština (či slovenština), ačkoliv jako vedlejší jazyk, vychází děti s horším prospěchem ve škole, tedy jsou školně méně úspěšné. V rodinách, kde se používá pouze čeština, jsou děti úspěšnější.

Dostatečná jazyková výbava pro školní úspěšnost je tedy ve většině u těch dětí, které mluví doma i ve škole pouze česky. A to i za okolností, že je tato čeština nespisovná a strukturně nesprávná a i přes to, že jsou do ní zanášeny různé prvky z romského jazyka. Děti z rodin, ve kterých se objevuje romština, či slovenština (pravděpodobně slovenská romština), mají ve škole horší prospěch.

## 5.6.2 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu ve vztahu k dílčím cílům

1. Zjistit, zda mají děti z romských rodin, ve kterých se mluví romsky, horší předpoklady pro školní úspěšnost, než dítě z romské rodiny, ve které se mluví pouze česky.

Tento dílčí cíl je zřejmý i z popisu výsledků u hlavního cíle. Děti z rodin, ve kterých se používá romština, jsou méně úspěšné, než děti z rodin, ve kterých se mluví pouze česky.

2. Zjistit, zda dítě ve škole rozumí vyučovanému jazyku.

Z výpovědí učitelů na otázky, které se vztahují k jazykovému porozumění, lze zobecnit, že většina učitelů si o svém žákovi myslí, že vyučovanému jazyku spíše rozumí a že většina má dostatečnou slovní zásobu pro školní úspěšnost. Z grafu č. 6 vyplývá, že romští žáci, u kterých se doma používá pouze čeština (což je 6 žáků), mají 4 žáci známky nejhůře dobré, zbylí 2 mají známky nedostatečné. Zda se ale odráží porozumění vyučovanému jazyka na známkách, nelze tak jednoznačně říci.

V průběhu výzkumu jsem si uvědomila zásadní fakt, že odhalit to, zda žák rozumí vyučovanému jazyku, nemusí mít souvislost pouze s neznalostí českého jazyka, ale závisí také na inteligenci konkrétního žáka. V tomto případě tedy není jednoznačná odpověď, protože by jednotliví žáci museli projít nějakým inteligenčním testem, který by byl šitý na míru romským žákům mladšího školního věku.

3. Analyzovat, zda je ve škole úspěšnější žák, který navštěvoval (nebo navštěvuje) nějaký kroužek, sociální službu, předškolní výchovu, kde se setkává s jazykem majority, než jiný romský žák, který je izolovaný a žádné takové zařízení nenavštěvoval (nenavštěvuje).

Tato informace lze vyčíst z grafů č. 7 a 8. Pokud romský žák navštěvoval nebo navštěvuje jakoukoliv mimoškolní aktivitu, či pokud navštěvoval předškolní zařízení, je ve škole úspěšnější než romský žák, který nikam nedochází ani nedocházel, a který je tak izolovaný v domácím jazykovém prostředí. Děti, které nedochází ani nedocházely do žádného kroužku ani předškolního zařízení, nemají dostatek příležitostí setkávat se s prostředím a jazykem majority. Nemají potom dostatečně rozvinutou jazykovou výbavu a další předpoklady pro školní úspěšnost.

### 5.6.3 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu ve vztahu k hypotézám

H1: Žáci mluví romským etnolektem.

Žáci, kteří hovoří pouze česky a tvrdí, že umí česky (což jsou 4 žáci z devíti), nerozlišují pravděpodobně češtinu od romského etnolektu češtiny. Jsou tak přesvědčeni, že jazyk, kterým hovoří, je čeština. Ani já nedokážu jednoznačně vyhodnotit, zda žáci opravdu mluví romským etnolektem češtiny. Ani učitelé se nevyjadřují jednoznačně. Tvrdí, že žáci romsky ve škole nemluví. I žáci tvrdí, že mluví ve škole pouze česky. Subjektivně sama za sebe mohu říci, že při rozhovorech mi nepřišlo, že by žáci hovořili příliš s romskou fonetikou, také ani nezařazovali romská slovíčka, každopádně se vyjadřovali ve velmi nespisovné češtině, ve které bohužel nedokážu postřehnout romské kalky, protože romsky neumím. Také výzkumné šetření probíhalo s romskými žáky ve velmi krátkých rozhovorech, při kterých nebylo jednoduché postřehnout kompletně jejich řeč. Odpovědi na otázky byly většinou velmi krátké, a výzkum pokryl velmi malý vzorek respondentů. Tato hypotéza tak zůstává otevřená podrobnějšímu zkoumání.

H2: Romský etnolekt není dostatečný pro školní úspěšnost.

Předpokládám, že žáci nedokážou dostatečně rozlišovat interferenci mezi češtinou a romským etnolektem češtiny. Pokud budu tedy považovat „jejich“ češtinu za romský etnolekt češtiny, mohu vyhodnotit, že 3 žáci ze čtyř, kteří tvrdí, že umí česky, jsou školně úspěšní (vychází jim nejhůře trojky), jeden žák však propadá. Za tohoto předpokladu by se dalo vyhodnotit, že romský etnolekt je většinou dostatečný pro školní úspěšnost. Je však velmi obtížné na tak malém vzorku respondentů a při tak krátkém rozhovoru zajistit věrohodná data.

Za daného předpokladu se tato hypotéza nepotvrzuje.

H3: Většina romských dětí nepoužívá romštinu.

Tato hypotéza se potvrdila a je znázorněna v grafech č. 1 a 2. Ve škole nepoužívá romštinu žádné dítě. Doma používá romštinu pouze 1 žák. Mimo školu a domov používá romštinu ve výjimečných případech jen 1/3 dětí, tedy 3 děti z 9. Z těchto tří dětí však dvě tvrdí, že romštinu umí jen trochu.

H4: Většina romských dětí neumí romštinu.

Tato hypotéza je pravdivá. 6 dětí z 9 uvádí, že romsky neumí. 2 děti umí trochu, 1 dítě tvrdí, že umí. Tento závěr vychází z tabulky č. 3.

H5: Romští žáci, u kterých se doma mluví pouze česky, jsou ve škole úspěšné (nepropadl a nehrozí mu propadnutí).

Hypotéza se potvrdila pouze částečně, vyplývá z grafu č. 6. Všichni žáci, kteří z výzkumného vzorku měli známky nejhůře dobré, spadají do kategorie rodin, ve kterých se mluví pouze česky. Ovšem se zde objevují i děti, které mají prospěch nedostatečný a to v poměru 4:2. Ostatní žáci mají prospěch horší a jsou z rodin, kde se užívá čeština v kombinaci s dalším jazykem (romština, slovenština). Co se týká propadnutí, tak u žáků, kteří jsou z rodin, ve kterých se mluví pouze česky, je obsaženo nepropadnutí – propadnutí – i hrozící propadnutí v poměru 2:2:2. U ostatních (kde se v rodině vyskytuje kombinace jazyků) se vyskytuje pouze propadnutí či hrozící propadnutí v poměru 2:1.

V úvahu se zde musí brát také fakt, že pro romské dítě je první třída jakýmsi „jazykovým přelomem“, většina dětí v první třídě propadla, či jim v první třídě právě propadnutí hrozí a působí pak jako školně neúspěšné. V důsledku má tento fakt však i jakýsi pozitivní vliv na jejich jazykový vývoj, protože přichází do kontaktu se sociálním prostředím a jazykem majority. Tento rok jim tak dobře pomůže doplnit chybějící jazykovou výbavu a v pozdějších ročnících mohou být úspěšní.

H6: Romský žák, který navštěvoval předškolní zařízení, je ve škole úspěšný.

Potvrdilo se jednoznačně z grafu č. 7. Žáci, kteří navštěvovali předškolní zařízení, jsou ve škole úspěšní. V tomto případě jsou to žáci, kteří byli ohodnoceni známkami nejhůře dobrými. (Školní úspěšnost je zde aplikovaná na školní prospěch.)

H7: Romský žák, který má ve škole dobré známky, si rozumí se spolužáky majority.

Potvrdilo se. Viz tabulka č. 4. Romští žáci, kteří mají ve škole dobré známky, si rozumí s neromskými spolužáky více, než romští žáci, kteří dobré známky nemají. V očích majoritních spolužáků tak asi dobré známky u romského žáka potlačí jeho etnicitu do pozadí.

## ZÁVĚR

Ve svém kvalitativním výzkumu jsem si vytyčila jako hlavní cíl zjistit stávající jazykovou výbavu romských žáků mladšího školního věku a vliv této jazykové výbavy na školní úspěšnost žáka.

Jazyková výbava, kterou romští žáci mladšího školního věku hovoří, je dle výzkumného šetření s žáky i učiteli jednoznačně čeština. Dostatečná jazyková výbava pro školní úspěšnost je pak ve většině případů u těch dětí, které mluví pouze česky nejen ve škole, ale především i doma. A to i za okolností, že je tato čeština nespisovná a strukturně nesprávná a i přes to, že jsou do ní zanášeny různé prvky z romského jazyka. Děti z rodin, ve kterých se objevuje romština, či slovenština, mají ve škole horší prospěch. Školní úspěšnost byla ve vyhodnocování výzkumu aplikována především na školní prospěch žáků, který vypověděl uchopitelné údaje a dal se lépe vyhodnocovat.

V průběhu vyhodnocování výzkumu vyšlo najevo, že není tak jednoduché, jednoznačně posoudit výpovědi dětí, které tvrdí, že češtinu umí. Z výpovědí nevyplývá, zda je objektivně pravda, že umí česky, či je tato čeština zaměňována s romským etnolektem češtiny, protože děti nejsou schopny reflektovat etnolektní prvky a být náležitě sebekritičtí.

Stejně tak všichni učitelé tvrdí, že žáci mluví česky. Pokud ale na základě neznalosti romského jazyka nejsou dostatečně vnímaví k jazykovým interferencím a jazykovému kódování u žáků, nepostřehnou tak romský etnolekt a potom jejich školní neúspěšnost mohou posuzovat jako snížený intelekt dítěte.

## **Abstrakt**

Předkládaná diplomová práce je zaměřena na problematiku romského etnolektu u žáků mladšího školního věku. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit jazykovou výbavu romských žáků mladšího školního věku a vliv této jazykové výbavy na školní úspěšnost žáka. Výzkumné šetření proběhlo na základních školách ve městech Olomouc, Šternberk a obci Žerotín.

Diplomová práce má pět kapitol a je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami. V první kapitole jsou prezentovány vývojové aspekty mladšího školního věku, vývojové aspekty řeči, zvláštnosti u bilingvisticky hovořících dětí, a také podkapitola věnovaná školní zralosti. Druhá kapitola se zabývá romským dítětem v kontextu rodiny, třetí kapitola pak předkládá romské dítě v kontextu české školy. Obsahem čtvrté kapitoly je romský jazyk, jeho klasifikace, interference mezi romštinou a češtinou a také strukturní popis jazyka.

Praktická část diplomové práce popisuje cíle, metody, techniky a postupy výzkumu a prezentuje získaná data. Výzkumná část diplomové práce má charakter kvalitativního výzkumu a probíhala formou řízených strukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly realizovány s romskými žáky mladšího školního věku a jejich třídními učiteli. Výsledky výzkumu přinášejí odpovědi na stanovené cíle a hypotézy.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku romského etnolektu u žáků mladšího školního věku. Teoretická část se zabývá vývojovými aspekty mladšího školního věku, romským dítětem v kontextu rodiny a v kontextu české školy. Teoretická část také uvádí do klasifikace romského jazyka, interferencí mezi romštinou a češtinou a strukturního popisu. V praktické části je prezentováno výzkumné šetření, které zjišťovalo jazykovou výbavu romských žáků mladšího školního věku a vliv jazykové výbavy na školní úspěšnost.

## **Klíčová slova**

mladší školní věk, jazyková výbava, vzdělávací předpoklady, školní zralost, školní úspěšnost, romština, čeština, romský etnolekt, jazykové interference

## **Anotation**

Title: Roma ethnolect of pupil at primary school

The Diploma Thesis is focused on Roma ethnolect of pupil at primary school. The theoretical part deals with development aspects of younger school age, gipsy child in context of its family and czech primary school. The theoretical part introduces into classification of gipsy language, the interference between czech and gipsy language and about structural description. Practical part presents research investigation about language facilities of gipsy pupils at primary school and the influence of language facilities on success rate in school.

## **Key words**

younger school age, language facilities, educational conditions, School maturity, gipsy child, success rate in school, Roma language, Czech language, Roma ethnolect, language interference



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALVÍN, Jaroslav. Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Praha: VIA LUCIS, 1996. ISBN 80-902149-1-6.

BALVÍN, Jaroslav. Metody výuky romských žáků. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.

BOŘKOVCOVÁ, Máša. Romský etnoлект češtiny: případová studie. Praha: Signeta, 2006. ISBN 9788090332539.

DAVIDOVÁ, E. Romano drom. Cesty Romů 1945-1990. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. s. 163 - 168. ISBN 80-7067-533-8

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GOULD, Stephen Jay. Jak neměřit člověka: pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence. Praha: Lidové noviny, 1998. 436 s. Edice 21; sv. 13. ISBN 80-7106-168-9.

HÁJKOVÁ, Eva. Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 136 s. ISBN 978-80-7290-364-1.

HARTL, Pavel. Psychologický slovník. 1. vyd. v ČR. Praha: Jiří Budka, 1993. 297 s. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-3559.

KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ, ed. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Inkluzivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: předškolní a

základní vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-659-1.

KALEJA, Martin a Taťána GÖBELOVÁ. Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-674-4.

KALEJA, Martin. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALIBOVÁ, K. Demografie Romů v České republice. In Demografie, 1997. roč. 39, č. 1, s. 27-32.

KAMIŠ, Karel. Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1999. 137 s. Acta Universitatis Purkynianae; 41. Studia linguistica; 6. ISBN 80-7044-251-4.

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: první stupeň ZŠ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4499-4.

KAŠPAROVÁ, Irena, Štěpán RIPKA a Kateřina SIDIROPULU JANKŮ. Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice - moravské lokality. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008. ISBN 978-80-87041-56-7.

KOCUROVÁ, Marie. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOHOUTEK, Rudolf. Výchova dětí se závadami a poruchami chování. Ostrava: Item, 1998. Společenské vědy (Item: CERM). ISBN 80-7204-068-5.

KOHOUTEK, Rudolf. Vývoj a výchova dítěte v rodině. Brno: CERM, 1998. ITEM. ISBN 80-7204-105-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Informatorium školy mateřské. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

- KOVAŘÍKOVÁ, Marie. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5.
- KRČMOVÁ, Marie a RICHTEROVÁ, Libuše. Metodika jazykové výchovy v předškolním věku: Učebnice pro 3. roč. stř. pedagog. škol. 1. vyd. Praha: SPN, 1987. 124 s. Učebnice pro stř. školy.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J. 2003. Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň. Praha: Portál.
- LANGER, Stanislav. Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- LANGMEIER, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. Praha: GRADA, 2006, ISBN 80-7169-195-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. 1. vyd. Praha, 1986
- KREJČOVÁ, Lenka, ed., MERTIN, Václav, ed. a BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana. Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, ©2010. xxiv, 308 s. Meritum - výkladová řada. ISBN 978-80-7357-603-5.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-009-3.
- NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0497-4.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-146-0.
- POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.

Romové v České republice (1945-1998). Vyd. 1. Praha: Socioklub, 1999. 558 s. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

ROUS, Jiří. Romové - vhléd do problému. Brno: Kabinet MV, 2003. 51 s. ISBN 80-86633-03-9.

RUFEROVÁ, Hana. Co už umím: česko-romské povídání pro přípravné třídy. Vyd. 1. - dot. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-538-0.

ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.

SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

SVOBODOVÁ, Jana, Jana PALENČÁROVÁ a Jana KESSELOVÁ. Jazyk a jazyková komunikace nově - prvky hry ve školní výuce mateřštiny: tematický materiál k 6. kulatému stolu "Hra o komunikaci s dětmi" : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava, 22.11.2002. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-226-2.

SZABOVÁ, Magdaléna. Preventivní a nápravná cvičení: [pohybové hry pro děti od 6 do 14 let]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-504-0.

ŠATAVA, Leoš. Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace. Praha: Cargo Publishers, 2001. Mikros. ISBN 80-902952-1-5.

ŠIKULOVÁ, Renata a Iva KOŠEK BARTOŠOVÁ. Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.

ŠORMOVÁ, Kateřina. Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-595-7.

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. 130 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠULOVÁ, Lenka. Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ, Jarmila. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie školního dítěte. Praha: Karolinum, 1997. ISBN: 80-7184-487-X

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč. Praha: Raabe, c2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-173-1.

#### **SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ:**

Elena Lacková - Romské pohádky - Romane paramisa | Čtenářský deník | Český-jazyk.cz aneb studentský underground. [online]. Copyright © 2003. Dostupné z: <http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/elena-lackova/romske-pohadky-romane-paramisa.html>

METODIKA PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ PRVNÍ STUPĚŇ ZŠ. [online]. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-szn-1st/flipviewerxpress.html>

Mají na to!. Mají na to! [online]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/11-napravovani-chyb-romskeho-etnolektu-a-rozvijeni-slovni-zasoby.php>KURZ ROMŠTINY. O romském jazyku ve zkratce. [online]. Dostupný z: <http://www.youtube.com/> 38.

ROMEIA TV. Cyklus krátkých televizních dokumentů o romské kultuře: Romská hudba včera i dnes. In: ANDRŠOVÁ, Kateřina. [online]. 2009 Dostupný z: <http://www.romeia.cz/>

Změny v předškolním vzdělávání – povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí | ČOSIV. [online]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>

[online]. Dostupné z: <http://Historicko-romistický úvod Problémy romského dítěte před a při vstupu do školy INFORMACE PRO UČITELE 200 projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002 Vzdělávání Romů v ČR>

<https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590326-Policista%20v%20multikultur%C3%ADm%20prost%C5%99ed%C3%AD.pdf>

## **SEZNAM ZKRATEK**

Aj. = a jiné

Apod. = a podobně

Atd. = a tak dále

ČR = Česká republika

IQ = Inteligenční kvocient

LMD = lehká mozková dysfunkce

MŠ = mateřská škola

Např. = například

Tj. = to je

Tzv. = takzvaně

RVP PV = rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ZŠ = základní škola

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 (*Metody výuky romských žáků*, Balvín, 2007)

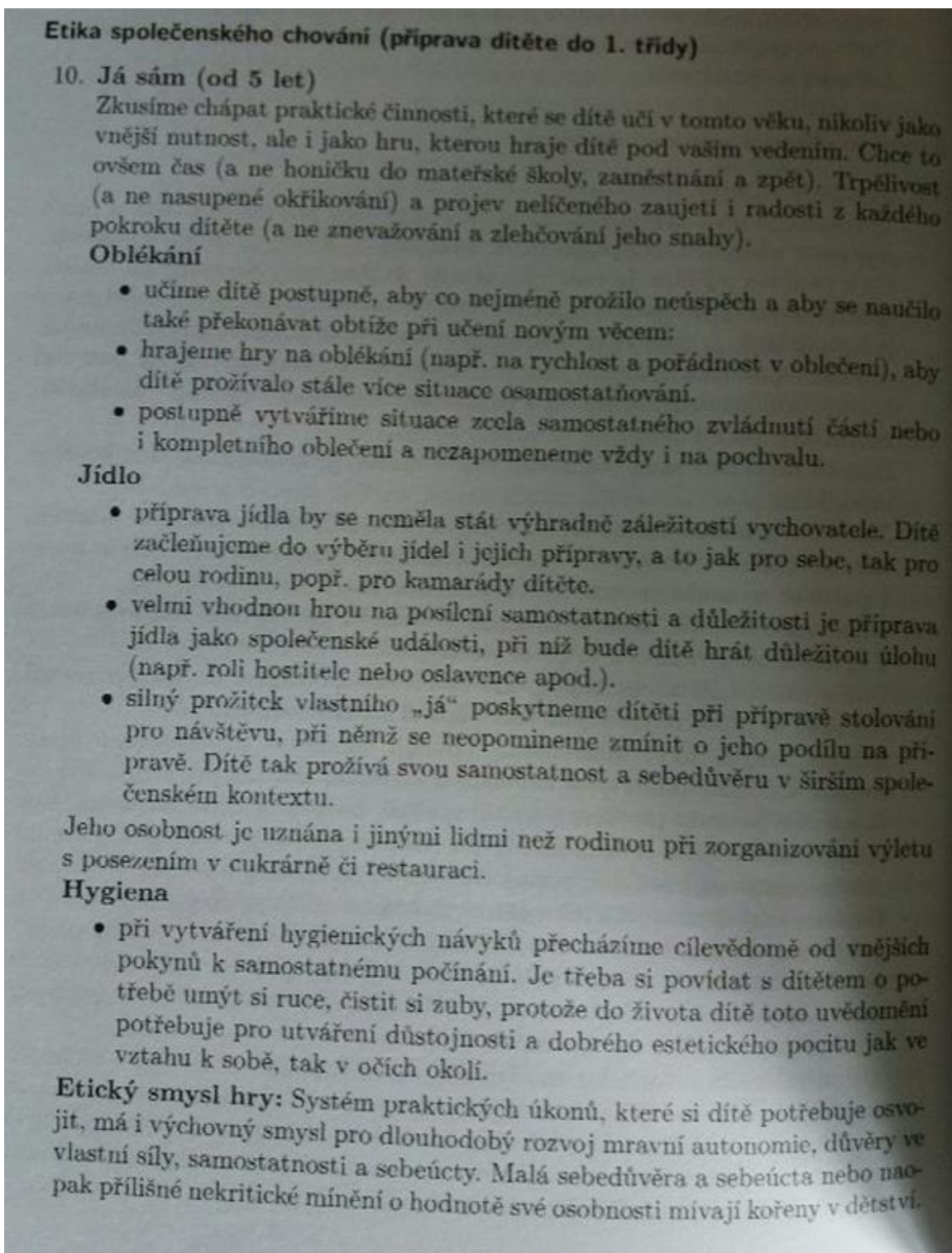
Příloha č. 2 (*Co už umím*, Rufertová, 1998)

Příloha č. 3 (*Nápadník pro mateřské školy*, Nádvorníková, Bečvářová, 2015)

Příloha č. 4 (*Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, Kovaříková a kol., 1998, s. 33 – 41))

Příloha č. 5 (*Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, Kovaříková a kol., 1998, s. 28, 29))





Obr. 1

## Já sám?

### 11. Nejsi jen ty sám

Malé dítě často nerozumí a nechápe, že se musí o určité věci dělit s jinými. Rozvoj jeho samostatnosti a sebedůvěry, podpora jeho ega by měla být organicky doprovázena rozvojem vědomí, že člověk tu žije s jinými lidmi, kterým by měl věnovat část ze svého já, chce-li, aby mu ostatní odpovídali stejně. Dítě bude ve škole jako jeden z kolektivu a to znamená, že se s ostatními bude muset dělit – o čas a přízeň učitele, o knihy, hračky, vybavení školy. Sobectví a přílišný egocentrismus vede k neoblíbenosti, a pokud není zavčas usměrňováno, vede v mravním vývoji k absenci tolerance a respektování druhého člověka. Proto mohou vychovatelé dítěte, připravujícího se do školy, volit např. takovéto herní postupy:

- při kupování sladkostí, např. čokolády, nekupujeme každé osobě jeden kousek, ale jen jeden kousek pro všechny, aby se vytvářela situace, v níž je třeba se podělit s ostatními;
- ukazujeme dětem příklady, že i my sami jsme ochotni se podělit s druhými a také dovolíme dítěti používat některé naše věci;
- při rozhovoru s přáteli nebo i s jinými dětmi vedeme dítě k tomu, aby nevyžadovalo tvrdohlavě naši pozornost, ale záměrně ho učíme čekat, než jeho žádosti vyhovíme. Přitom je třeba držet slovo a skutečně mu pozornost věnovat, jak jsme slíbili.

**Etický smysl hry:** Dítě je vedeno k respektování a toleranci druhých lidí a získává sociální zkušenost začlenění člověka do společnosti druhých. Někde v těchto situacích se rodí i základy solidarity, vnímání druhých, jejich chápání. Hrami vedeme dítě i k rozvíjení altruismu a prosociálního chování vůbec. U romské komunity to má velký význam i v etnickém slova smyslu, neboť často ještě platí vztahy izolacionistické mezi Romy a neromy vyjádřené romským příslovím: Rom s Romem, gádžo s gádžem.

Obr. 2

### 12. Umění čekat

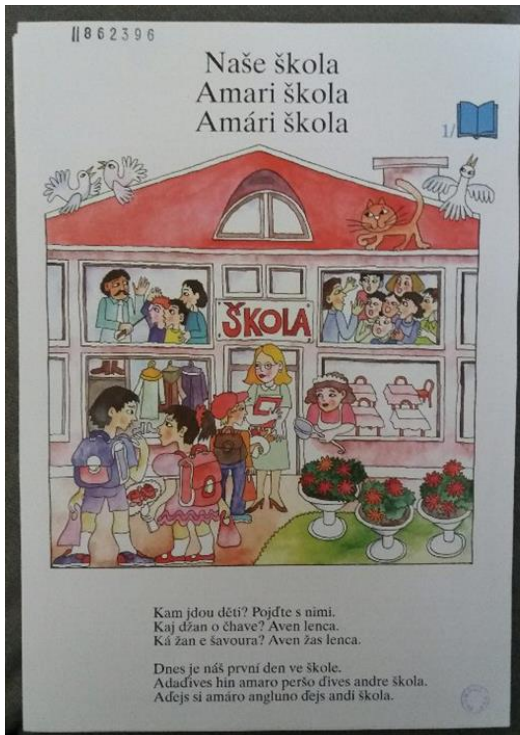
Čekání svým způsobem provází člověka celý život. Dítě se ve škole dostává do situací, kdy nemůže přijít na řadu jako první, ale až jako druhé, třetí, někdy dokonce až jako poslední. Důležité je vést dítě k pochopení, že rozličnost pořadí neznamená potlačení hodnoty jeho „já“, že by se mělo cítit méně důležité a odstrkované. Snaha protlačit se za každou cenu dopředu může být motivována i strachem ze situace degradace a odstrčení. Stejně škodlivá je situace stále ušlápnutého, k věčnému čekání odsouzeného dítěte, které je tak odstrkované, že už samo vyhledává své věčné poslední místo. Pro optimální mravní rozvoj dítěte, které nebude spojovat svoji důležitost s pořadím, ve kterém přijde na řadu, jsou vhodné např. takovéto hry:

- výlet, v němž pověřujeme děti úkoly na různých místech našeho pochodu (první je průzkumník, poslední však stráží, aby se někdo nedostal do týla skupiny apod.). Dítě by mělo poznat důležitost a funkčnost každého místa ve skupině;
- vedeme děti ke střídání při vypravování veselých historek;
- záměrně vybíráme hry, kdy děti čekají, až na ně přijde řada při stavění nějakého objektu z kostek, při malování společného obrazu apod.

**Etický smysl hry:** Dítě by se mělo vést k vědomí, že důležitou úlohu v životě společnosti má rozčlenění rolí, že hodnota člověka nespočívá v zařazení do pořadí ve společenské hierarchii, ale v přínosu, který je ochoten začlenit do společného výsledku činnosti. U romského dítěte, které často trpí dlouhodobě syndromem „žáka v poslední lavici“, jsou tyto hry zvláště důležité.

Obr. 3

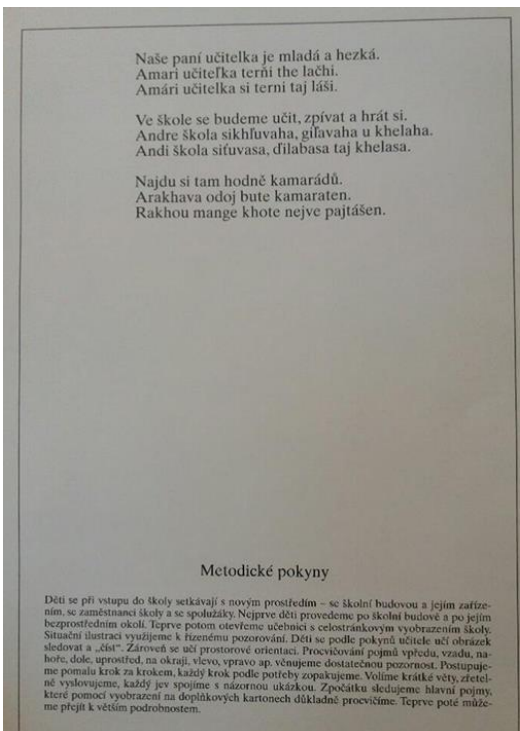
Příloha č. 2 (Co už umím, Rufertová, 1998)



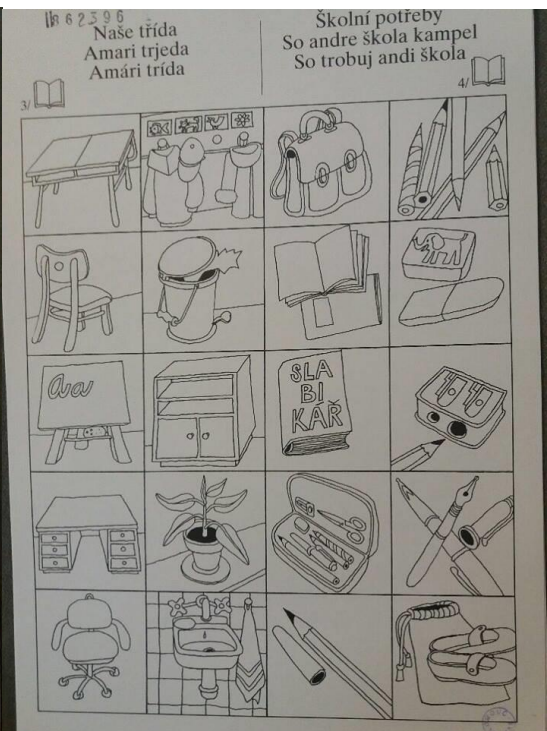
Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

Týden  
O kurko  
O kurko

18

1 PONDĚLÍ  
2 ÚTERÝ  
3 STŘEDA  
4 ČTVRTEK  
5 PÁTEK  
6 SOBOTA  
7 NEDĚLE

1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

Je sedm bratříčků. Každý má své jméno.  
Hin eŧŧa phrala. Sakones hin peskero nav.  
Si eŧŧa phrala. Sakones si ánav.

pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek	sobota	neděle
pondzelkos	ftorkos	streda	štvarťkos	parašfovin	sombat	kurko
luja	marci	tetrađi	zoja	paraštuiji	savato	kurko

Obr. 8

Už umíme počítat:  
Inar džanas te ginel:  
Ame má žanas te ginas:

jedna	dva	tři	čtyři	pět	šest	sedm	osm	devět	deset
jekh	duj	trin	štar	panž	šov	eŧŧa	ochto	eŧŧa	deš
jekh	duj	trin	štar	pándž	šov	eŧŧa	ochto	ija	deš

Metodické pokyny

Každý den má své jméno. To je napsané v kalendáři. Dětem předložíme vhodný týdenní kalendář, který začíná jednotkou (pondělím) a končí sedmičkou (nedělí). Takovýto kalendář je také na vyobrazení. Každý den má své jméno, ale i své pořadí v týdnu. Když uběhnou všechny dny na jednom listu v kalendáři, uběhl právě jeden týden, pak se zase jména dní opakují. Pět prvních dní v týdnu jdeme do školy, pak jsme dva dny doma. Jiná jména dní za sebou naučíme děti mechanickým opakováním, pak ke jménům připojujeme prsty: pět dnů, kdy chodíme do školy, ukazuje jedna ruka (a jedna rukavička), dva dny, kdy jsme doma, znázorňuje druhá ruka (a druhá rukavička). Pokusíme se děti naučit pomocí sledovat pořadí dnů v týdnu: první den je pondělí, druhý den je úterý atd. Přizpůsobit názvy dnů k číselům je zatím neucně.

Obr. 9

Den  
O džives  
O džejš

17

Ráno vstanu a jdu do školy.  
Tosara ušřav u džav andre škola.  
Detehára ušřav taj žav andi škola.

Udělám si úkoly a jdu ven.  
Kerav mange o ukoli u džav avri.  
Kerav mange e ukola taj žav-tar avri.

Obr. 10

Podívám se na pohádku a jdu spát.  
Dikhav pre paramisi u džav te sovel.  
Dikhav paramiča taj žoutar te soval.

V noci se mi zdají sny.  
Raři mange džžan suně.  
Raři si má suně.

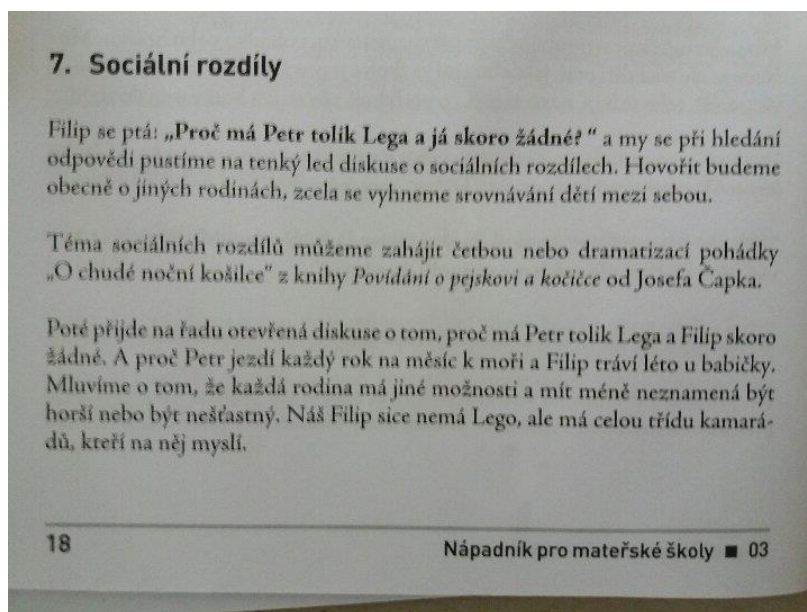
Co to je? Ráno jsem mladý, večer jsem starý.  
So hin oda? Tosara terno som, raři phuro som.  
Só-j kado? Detehára terno sim taj raři phuro sim.

*(romská hádanka) den - o džives - o džejš*

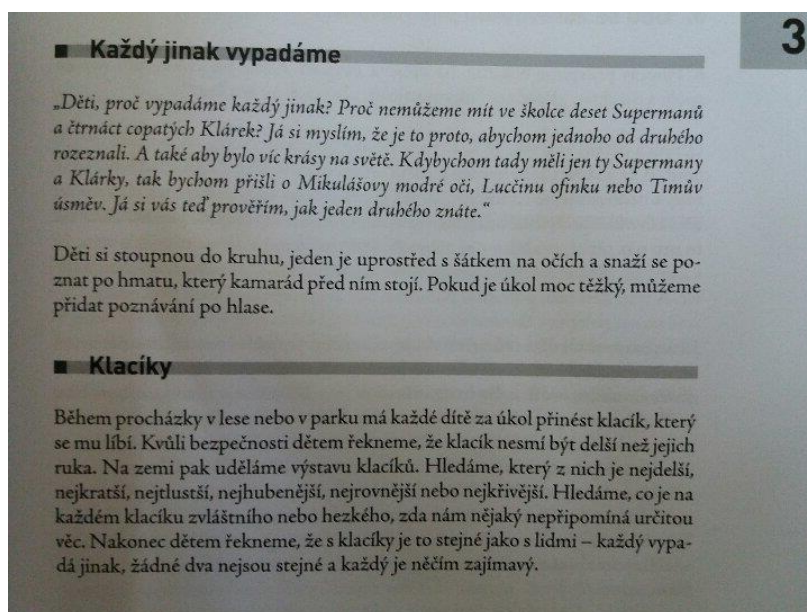
Metodické pokyny

Den pro děti začíná vstáváním a končí uložení se ke spánku. Podle toho, co během dne dělají, je učíme rozlišovat části dne: ráno - vstávání, dopoledne - jeme ve škole, v poledne - obědváme, odpoledne - si hrajeme, večer - se díváme na večerníček, umyjeme se a jdeme spát, noc - celou prospíme. Ve dne je světlo a svítí slunce, v noci je tma a svítí měsíc a hvězdy. Typické činnosti pro jednotlivé části dne a jejich neustálé opakování znázorňuje situacní vyobrazení, které použije v tomto schématu čtení dokola počínaje ranním vstáváním. Čas během dne ukazují hodiny, ale znát hodiny se učí až větší děti. Obrázky na kartonu názorně ukazují činnosti typické pro jednotlivé části dne. Významné činnosti mohou děti doplňovat dalšími činnostmi - mohou popisovat, co ještě dělají, když ráno vstanou, jak postupují při osobní hygieně před spaním ap.

Obr. 11



Obr. 12



Obr. 13

### Konkrétní cíle pro následující činnosti:

- Poslouchat pohádku, vnímat delší text
- Přicházet s vlastním vysvětlením sociálních rozdílů
- Dozvědět se o rozdílných podmínkách, ve kterých lidé žijí
- Přijmout omezení a přijít s tvořivým řešením
- Naučit se nechlubit tím, co mám

## ■ Jak lidé bydlí

Připravíme dětem fotky různých lidských obydlí od indických slumů až po luxusní paláce. Fotky schováme po třídě nebo na zahradě. Nalezené obrázky děti nalepí na papír a doplníme je odpovědi pro Filipa: „Vždycky se najde někdo, kdo má víc nebo míň než já.“

## ■ Filipovy prázdniny

Vyprávíme dětem o Filipově rodině. Filip žije jenom s maminkou a ta je teď v těžké situaci. Nedaří se jí najít práci, a tak musí spolu s Filipem žít velmi skromně. Maminka nemůže Filipovi koupit Lego, mobil ani tablet. O prázdninách nepojedou k moři, ale k babičce na vesnici. Přesto se ale rozhodli, že si to báječně užijí. „Děti, vymyslete, co všechno by Filip mohl o prázdninách dělat, aby se měl krásně?“

Děti rozdělíme do skupinek po šesti a do každé skupinky dáme velký balicí papír a pastelky. Děti společně malují svoje nápady a na závěr o nich povyprávějí.



Tato aktivita je příležitostí pro děti ze sociálně slabších rodin, které jsou na takovou situaci zvyklé a mohou tak přispět více nápady a vlastními zkušenostmi.

## ■ Žvýkačka se vytahuje

Během ranního kruhu dětem zahrájeme krátký příběh o žvýkačce. Na podložku položíme větší kus změkklé modelíny a vyprávíme dětem příběh.

*Byla je jedna Žvýkačka, která chodila světem a pořád se vytahovala. Říkala třeba: „Já mám doma šest barbín. A všechny jsou nejkrásnější.“ Nebo třeba: „Já mám to nejlepší a nejdražší kolo, které se dá koupit“. A pokaždé když něco takového řekla, tak*



Jedním z cílů projektu je podpořit romské děti, které se vzdělávají v běžné MŠ a tvoří zde menšinu. Některé romské děti neovládají dobře český jazyk a včlenit se do třídy neromských dětí pro ně může být obtížné. Naopak úspěšná integrace je cestou k větší osobní spokojenosti těchto dětí, vyššímu sebevědomí a lepší studijní prognóze.

#### Konkrétní cíle pro následující činnosti:

- Probudit zájem o jiné národy, jejich jazyk a kulturu
- Získat informace o romském etniku, historii a kultuře
- Vnímat nezvyklou hudbu a dokázat ji procítit
- Zažít radost ze schopnosti komunikovat (byť zcela základně) cizím jazykem
- Pomocí příběhu o Nikolce porozumět pocitům vyčleněných a odmítaných dětí
- Přijímat děti na základě jejich vlastností
- Naučit se zpívat píseň v cizím jazyce

### ■ Úvodní diskuse

*„Děti, všimly jste si, že všichni lidé nemají stejnou barvu kůže? A víte, čím to je?“*

### ■ Bílá, nebo černá

Dětem rozdáme štětce a tekuté temperové barvy (hlavně červenou, bílou, oranžovou a hnědou). Děti se budou snažit na své dlani namíchat barvu své kůže a otisknout ji na společný papír.

S dětmi si popovídáme o tom, že nejsme bílí nebo černí, ale že jsme všelijak barevní. Na světě je moc různých barev kůže. I ruce českých dětí mají každá jiný odstín. Někdo může být víc opálený, jiný má kůži od narození velmi světlou. Pokud máme ve třídě vietnamské, romské nebo jinak barevné dítě, upozorníme na krásnou barvu jeho kůže.

Papír s otisky rukou vystavíme k Filipovi a doplníme jej odpovědí: „Jsme barevní, protože každý pocházíme z jiné země“ nebo „Jsme barevní, protože tak je svět zajímavější“.

## ■ Historie Romů

Tento text je poměrně složitý a hodí se ke čtení např. během odpočinku po obědě. Při dopoledním programu by děti těžko udržely pozornost. Čtení můžeme doplnit fotografiemi kočujících Romů, romských rodin, romských muzikantů nebo tanečnic.

*Nikolčin dědeček se rozhodl, že je na čase povědět Nikolce, kdo jsou Romové, kde se vzali a jaké příběhy si mezi sebou vypravují. Zrovna bylo jaro, a to romské rodiny sedávají venku před svými domy a povídají si dlouho do noci. Dědeček si posadil Nikolku na klín a svým příjemným, hlubokým hlasem začal vyprávět: „Naši lidé kdysi dávno žili v daleké zemi, kde skoro pořád svítí sluníčko. Proto taky máme tmavou pleť, vlasy a oči. Ale žilo se jim tam moc zle, a tak se rozhodli vydat na cestu. Putovali moc a moc dlouho. Museli přejít přes vysoké hory, dostat se přes široké řeky, projít hlubokými lesy. Hledali novou zemi, kde by mohli šťastně žít. A některé rodiny doputovaly až sem, do Čech.*

*Tenkrát Romové nežili v domech, ale putovali z místa na místo. Cestovali s vozy, které táhli koně, a oni sami šli vedle vozů pěšky. Vždycky chvíli někde zůstali, pomohli sedlákům na poli, okovali jim koně, opravili střechu, prodali jim košíky nebo kůže a pak zase putovali dál. Za svoji práci dostávali jídlo nebo oblečení a živili se, jak se dalo. Romové byli tenkrát šťastní. Žili spolu ve velkých rodinách, měli spoustu dětí a byli svobodní a nespoutaní. Večer co večer sedávali společně u ohně, vyprávěli si příběhy, zpívali písně a tančili.*

*Později ale Romové dostali nařízení, že už se nesmějí toulat. Museli jsme se nastěhovat do měst. Některým se takový život líbil a jiní by se radši zase vydali na cestu. Také žít dohromady s bílými Čechy bylo a je někdy těžké. Protože my jsme hodně jiní. Jedno máme ale společné. My Romové i bílí Češi máme stejné srdce. Všichni toužíme po lásce, rodině a po klidném místě, kde můžeme spokojeně žít. V tom se nikterak nelišíme.“*

*Když dědeček svůj příběh dovyprávěl, všiml si, že Nikolka na jeho klíně usnula. Kolem dědečka ale sedělo mnoho dalších tmavookých holčiček a kluků, kteří napjatě poslouchali. A dobře si zapamatovali každé slovo, aby to jednou mohli vyprávět svým dětem.*



## ■ Jak povstali Romové

Půvabné vyprávění Heleny Demeterové. Po přečtení můžeme nechat děti příběh výtvarně ztvárnit.

*Na počátku byl Bůh na světě sám. Ale samotnému se těžko žije, a tak chtěl stvořit lidi. Uhnětl z těsta člověka a dal ho péct do pece. Jenomže neměl ještě zkušenost, jak se dělají lidé, a když toho člověka vytáhl z pece, byl černý, spálený. A tak Pánbůh řekl: „Dobrá, nechám tě žít tam, kde jsou vedra, slunce. Tak povstali černí lidé. Udělal z těsta dalšího člověka. A znovu jej vložil do pece. Ale tentokrát se bál, aby nebyl tak černý jako minule, a tak ho z pece vytáhl předčasně. A tenhle člověk byl nedopечený, bílý jako tvaroh. „Bože, bože, co s tímhle tvorem budu dělat?“ povídá Bůh. „Zpátky do trouby už ho strčit nemůžu.“ A tak Pánbůh řekl: „Budeš žít v takových místech, kde je spíš zima než teplo.“ A tak vznikli bílí lidé. Ještě jednou uhnětl Pánbůh člověka, chtěl to vyzkoušet do třetice. Snad už se mu to tentokrát podaří, aby ten člověk byl tak akorát. Dal ho do trouby a dával pozor. Když ho vytáhl, nebyl ten tvor ani moc černý, ani moc bílý, ale pěkně do kávova, zkrátka akorát, jak má být. A tak mu Pánbůh povídá: „Ty můžeš žít všude, na všech místech. Můžeš žít tam, kde je teplo, i tam, kde je zima.“ A z těchhle tvorů jsme povstali my Romové...*

## ■ Romská vlajka

*„Děti, víte, jak vypadá vlajka České Republiky? A víte, že i Romové mají svoji vlajku?“ Rozdáme dětem okopírované pracovní listy (Příloha 3) a při vybarvování jim povíme, že vrchní modrý pruh znázorňuje čisté nebe, svobodu a volnost. Spodní zelený pruh znamená zemi a trávu, která dávala Romům obživu, sílu a zdraví. Uprostřed vlajky je dřevěné kolo, které připomíná putování Romů s vozy taženými koňmi.*

## ■ Romská hymna

*Pustíme dětem českou a romskou hymnu (píseň „Gejlem, gejlem“ známou též pod názvy „Gelem, Gelem“ nebo „Djelem, Djelem“). Můžeme je porovnat, povědět si o pocitech, které v nás vyvolávají. Necháme děti hádat, o čem se v romské hymně zpívá.*

*Český překlad:*

*Šel jsem, šel jsem,  
šel jsem, šel jsem dlouhými cestami,  
potkal jsem se se šťastnými Romy.*

## ■ Romské jídlo

Spolu s dětmi můžeme uvařit tradiční romské jídlo peke bandurki – pečené brambory. Dětem dáme hádat, které české jídlo jim připomíná.

K přípravě jídla budeme potřebovat: brambory, olej, vejce, hrášek (sterilovaný či mražený), cibuli a česnek. Brambory důkladně očistíme a uvaříme je ve slupce do měkka. Na pekáč nalijeme olej. Brambory oloupeme, nakrájíme na plátky a po vrstvách pokládáme do pekáče s vařenými vejci, sterilovaným hráškem, nadrobno nakrájenou cibulí a stroužky česneku. Vše ochutíme pepřem, mírně osolíme a pečeme při 150 °C v předem vyhřáté troubě. Podáváme s čalamádou nebo kyselou okurkou.

## ■ Romské pohádky

Romské pohádky najdeme v následujících knihách:

- *Zpívající housle* (Marie Voříšková)
- *Romské pohádky* (Elena Lacková)
- *Ráj na zemi – romské pohádky* (Gejza Demeter)

Pozn.: „Příběh Nikolky je natolik autentický, že ho prožívá ve školce téměř každé romské dítě a ani já jsem nebyla výjimkou.“ To jsou slova Denisy Mikové z neziskové organizace Slovo 21, které tímto děkuji za odbornou recenzi příspěvku.

Další informace o romské historii a kultuře se děti mohou dozvědět při návštěvě Brněnského muzea romské kultury.

K rozvíjení multikulturní vnímavosti a citlivosti nám pomůže i příběh „O černé ovečce“ od autorky Evy Svobodové.

## Zpětná vazba celého tematického bloku

Otázky pro učitelku:

- Umějí děti říci několik informací o sobě?
- Dokážou mluvit o tom, co mají rády a co ne?

- Projevují děti více zájmu o druhé?
- Přestaly děti vyčleňovat druhé ze hry nebo dětských skupinek?
- Jsou děti k sobě tolerantnější a ohleduplnější?
- Dokážou se zastat druhého, pokud je odstrkován?
- Vnímají děti třídu jako skupinku nebo partu, ve které je každý důležitý?
- Přijímají děti lépe kamarády s fyzickým handicapem?
- Znají děti jednotlivé druhy tělesného postižení a vědí, jaké pomůcky těmto lidem pomáhají?
- Ubylo ve třídě posmívání a vytahování?
- Projevují děti více pochopení pro spolužáky jiné národnosti?
- Mluví děti pomalu a srozumitelně s kamarády, kteří neumějí dobře česky?

## Závěr

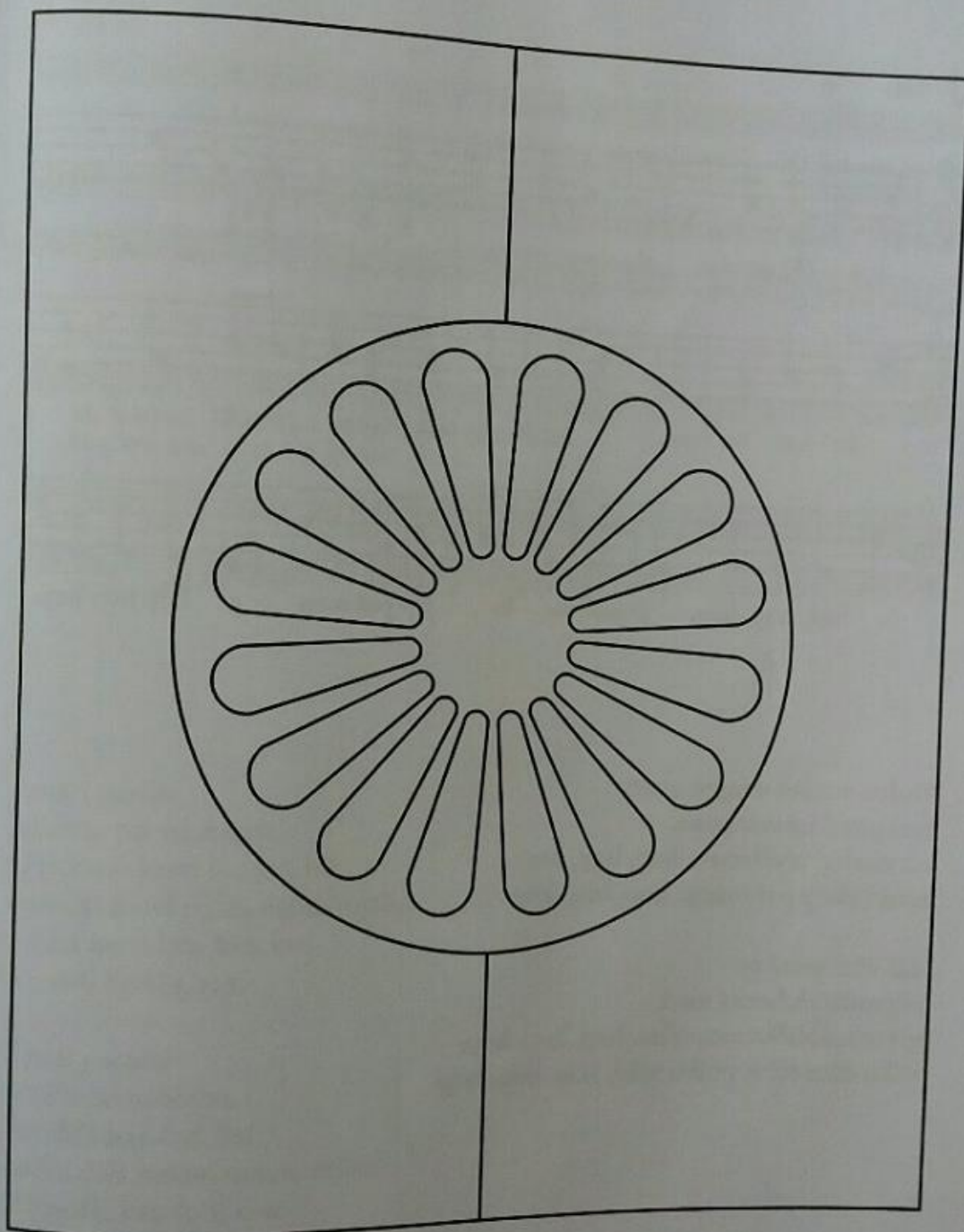
Poslední Filipova otázka zní: „Kdo je nejdůležitější na světě?“

Zeptáme se děti, kdo si myslí, že je na světě nejdůležitější. Řekneme jim, že obrázek toho, kdo je na světě nejdůležitější, najdou na dně jedné kouzelné krabice. Na dno krabice od bot vložíme zrcadlo odpovídajících rozměrů, krabici zavřeme a schováme ve třídě nebo někde na zahradě. Jedno dítě za druhým posíláme podívat se do krabice na tajemství obrázku nejdůležitějšího člověka. Podívat se ale může jen ten, kdo už umí udržet tajemství a nikomu neprozradit, co tam viděl.

Nakonec děti poprosíme, aby nám všem řekly, kdo že je ten nejdůležitější člověk na světě. Učitelka se podivuje: „Tak je to Lucka, Miki, Timon, ale i Lukáš. Je to taky Sofinka, Máťa, Lola i Ema. Ale nejdůležitější je i Tomík, Kryštof, Elenka... Tak se mi zdá, že nejdůležitější na světě jsme my všichni. Co si o tom myslíte, děti? Pojďte, namalujeme Filipovi odpověď, aby se to taky dozvěděl.“

Na velký balicí papír napíšeme: „Nejdůležitější na světě jsme my všichni!“ Každé dítě namaluje černou tuží samo sebe a nakonec obrázek vybarvíme vodovými barvami. Společný obrázek přilepíme k Filipovi a tak pomyslně uzavřeme celý tematický blok.

**Příloha 3: Romská vlajka (pracovní list)**

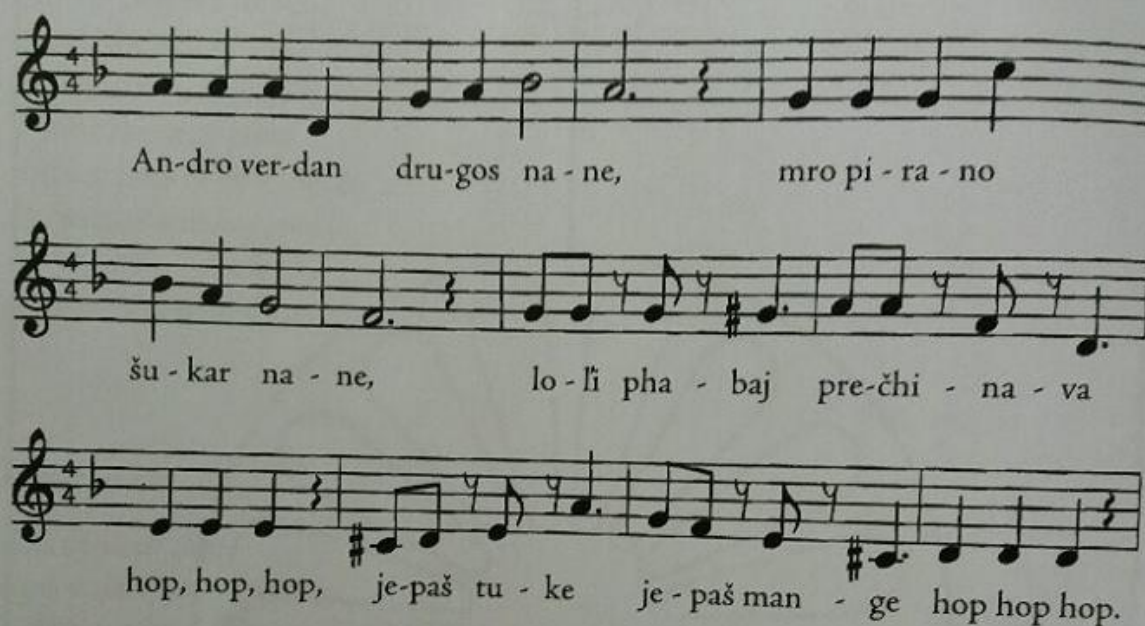


Obr. 20

## Příloha 4: Andro verdan (píseň)

♩ - 120

čardáš



An-dro ver-dan dru-gos na - ne, mro pi - ra - no  
šu - kar na - ne, lo - li pha - baj pre - či - na - va  
hop, hop, hop, je - paš tu - ke je - paš man - ge hop hop hop.

Andro verdan drugos nane,  
mro pirano šukar nane,  
lofi phabaj prečinava hop, hop, hop,  
jepaš tuke jepaš mange hop, hop, hop.

Náš vůz nemá oj,  
můj miláček hezký není,  
červené jablíčko rozpúlím, hop, hop, hop,  
půlku dám tobě, půlku sobě, hop, hop, hop.

## Příloha 5: Amari partija (píseň)

The image shows a musical score for the song 'Amari partija'. It consists of two systems of music. The first system has a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: 'A-ma-ri par-ti-ja, ňi-kas-tar me na da-rav. /:Oru-kono ke-rel e ža-ba ke-rel'. Above the notes are chord symbols: F, F, C<sup>7</sup>, F, F, C<sup>7</sup>, F, d, A<sup>7</sup>. The piano accompaniment is in the bass clef and features a steady eighth-note bass line with chords. The second system also has a vocal line and piano accompaniment. The vocal line lyrics are: 'hu, hu, hu, e mač-ka ke-rel mjau, mjau, mjau, kva, kva, kva, o mi-šos ke-rel s, s, s.'. Above the notes are chord symbols: A, A<sup>7</sup>, d, A, d. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern.

Amari partija  
ňikastar me na darav.  
O rukono kerel hu, hu, hu,  
e mačka kerel mjau, mjau, mjau,  
e žaba kerel kva, kva, kva,  
o mišos kerel s, s, s.

S naší partou  
se nikoho nebojím.  
Pes dělá haf, haf, haf,  
kočka dělá mňau, mňau, mňau,  
žába dělá kva, kva, kva,  
myška dělá s, s, s.

Příloha č. 4 (*Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, Kovaříková a kol., 1998)

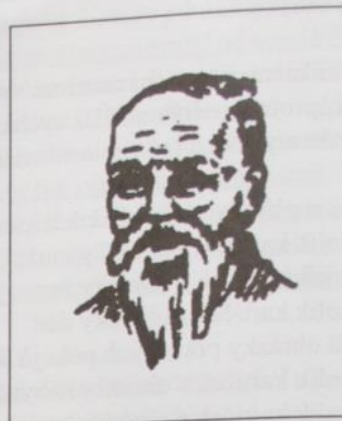
Pro ilustraci předkládáme několik cvičení, kterých lze využít pro komunikaci a rozvoj myšlení romských žáků:

Při komunikačních cvičeních musíme vycházet z předpokladu, že romské děti neznají dokonale český jazyk, proto je nejvhodnější vycházet z prostředí pro ně nejbližšího, tím je rodina, později škola. Protože myšlení a řeč spolu souvisí, rozvíjíme těmito cvičeními zároveň myšlení.

Učitel si připraví sadu obrázků, která bude obsahovat:

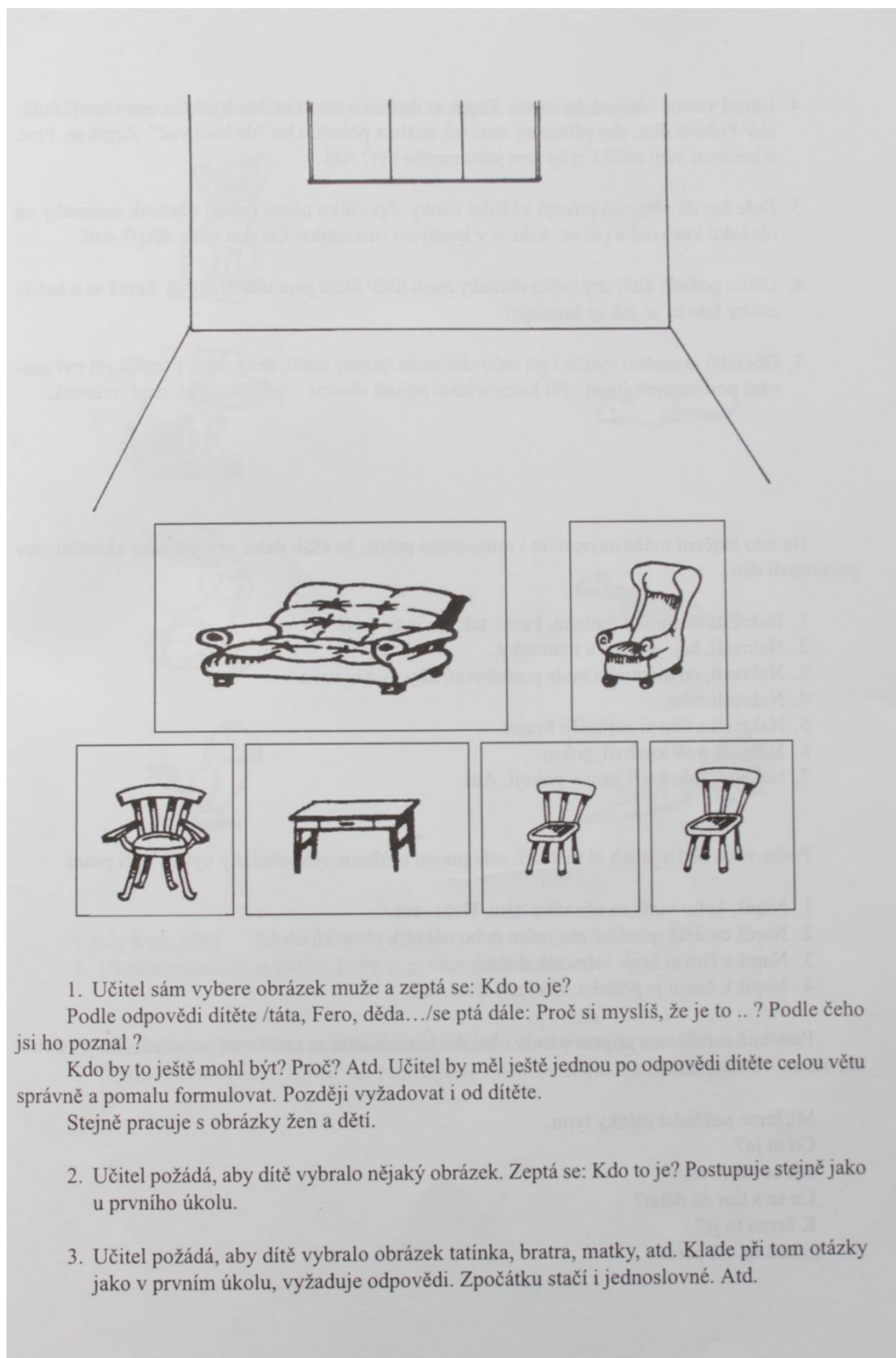
- Několik kartiček s obrázky mužů
- Několik kartiček s obrázky žen
- Několik kartiček s obrázky dětí
- Větší obrázky prázdných pokojů /kuchyně, obývacíhopokoje/
- Několik kartiček s obrázky nábytku
- Několik kartiček s obrázky hraček
- Několik kartiček s obrázky nářadí

Příklady obrázků:



Obr. 23 (Kovaříková a kol., 1998, s. 34)





Obr. 24 (Kovaříková a kol., 1998, s. 35)

4. Učitel vezme obrázek kuchyně. Zeptá se dítěte co by to mohlo být? Co tam chybí? /stůl, atd/ Požádá dítě, aby příslušný obrázek našlo a položilo ho "do kuchyně". Zeptá se. Proč v kuchyni stojí stůl? Co by tam ještě mohlo být? Atd.
5. Dále lze do obrázků pokojů vkládat osoby. Zpočátku učitel položí obrázek maminky na obrázku kuchyně a ptá se: Kdo je v kuchyni? /maminka/ Co tam bude dělat? Atd.
6. Učitel požádá dítě, aby našlo obrázky osob /lidí/ která jsou u nich doma. Zeptá se u každé osoby kdo to je, jak se jmenuje?
7. Obrázků je možno využít i při určování osob /pojmy muži, ženy děti/, později při vyvozování podstatných jmen . Při kategorizaci pojmů obecně /vytváření tříd: např. nábytek/

Na tato cvičení může navazovat i samostatná práce. Je však třeba vzít v úvahu aktuální stav pozornosti dětí.

1. Nakresli maminku /tatínka, Fera/, tak jak je ty umíš.
2. Nakresli, kdo je ještě u maminky.
3. Nakresli, co maminka bude potřebovat, aby mohla vařit.
4. Nakresli sebe.
5. Nakresli s čím si nejraději hraješ.
6. Nakresli vaši kuchyň, pokoj.
7. Nakresli lidi, kteří jsou v pokoji. Atd.

Podle věku dětí a jejich aktuálních schopností můžeme tyto obrázky využít i při psaní.

1. Napiš, koho vidíš na obrázku /tátu, Deža, atd./.
2. Napiš co dělá /předložíme jeden nebo několik obrázků osob/.
3. Napiš s čím si hraje /obrázek dítěte/.
4. Napiš k čemu je potřeba /obrázek lžice, atd./

Podobně si můžeme připravit sady obrázků které budou znázorňovat prostředí školy, obchodu, města, vesnice atd.

Můžeme pokládat otázky typu:

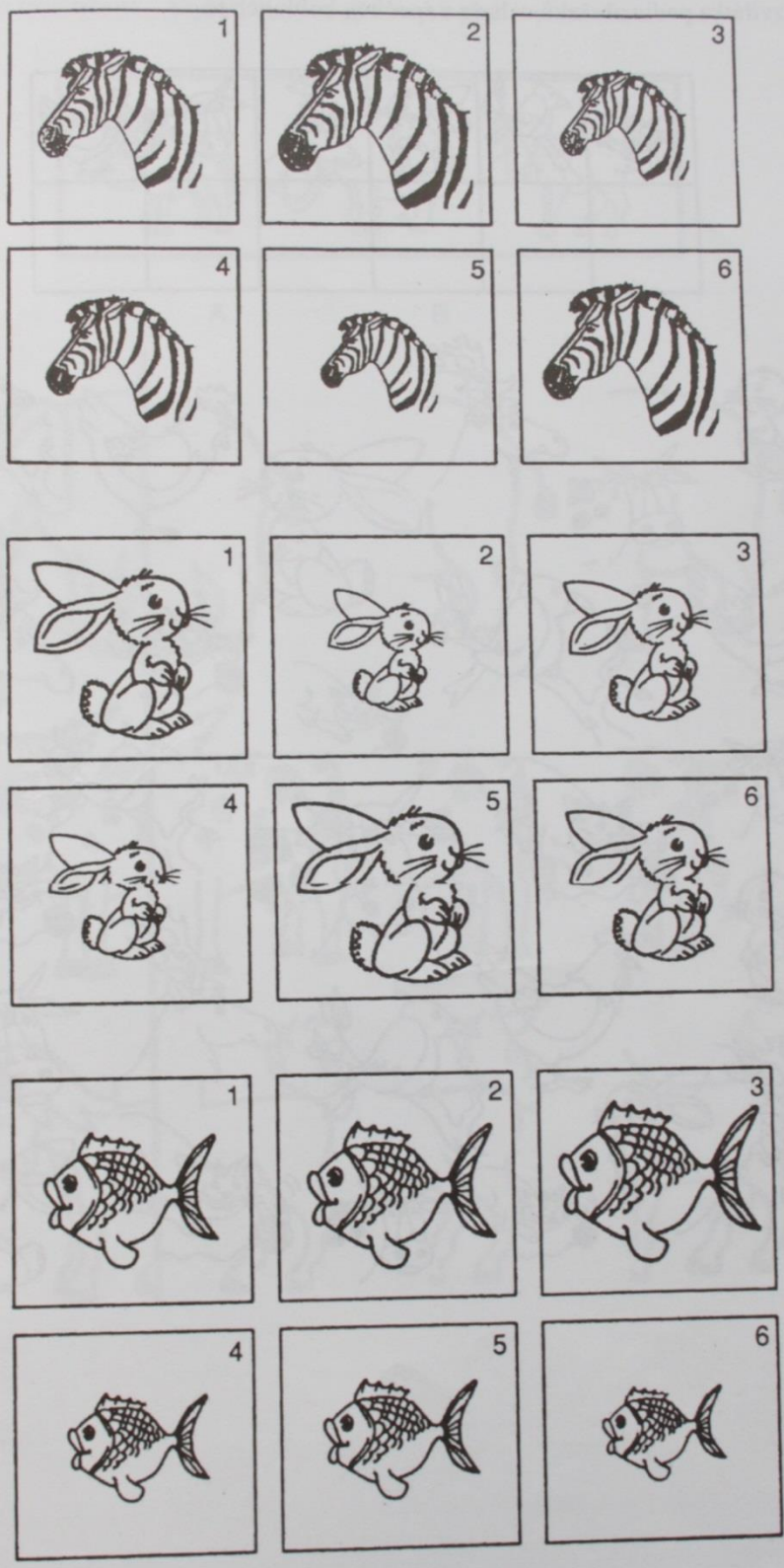
Co to je?

Jak se tomu říká?

Co se s tím dá dělat?

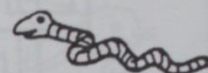
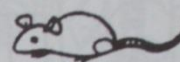
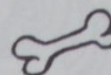
K čemu to je?

Jakou to má barvu?



Obr. 26 (Kovaříková a kol., 1998, s. 39)

II. K procvičování myšlení i řeči můžeme použít další cvičení např.:

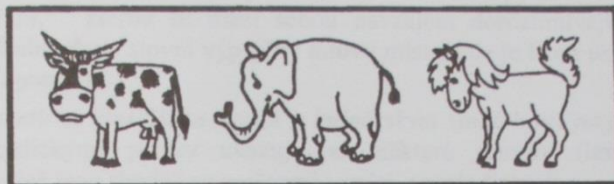


Úkoly k obrázku

1. Ukaž a pojmenuj zvířátko, které si pochutná na
  - a) kosti
  - b) zeli
  - c) žížale
2. Nakresli, kudy zvířátko poběží ke své potravě tak, aby si nakřížila cestu.
3. Řekni /nakresli nebo napiš/, na čem si ještě zvířátko mohou pochutnat.

Obr. 27 (Kovaříková a kol., 1998, s. 37)

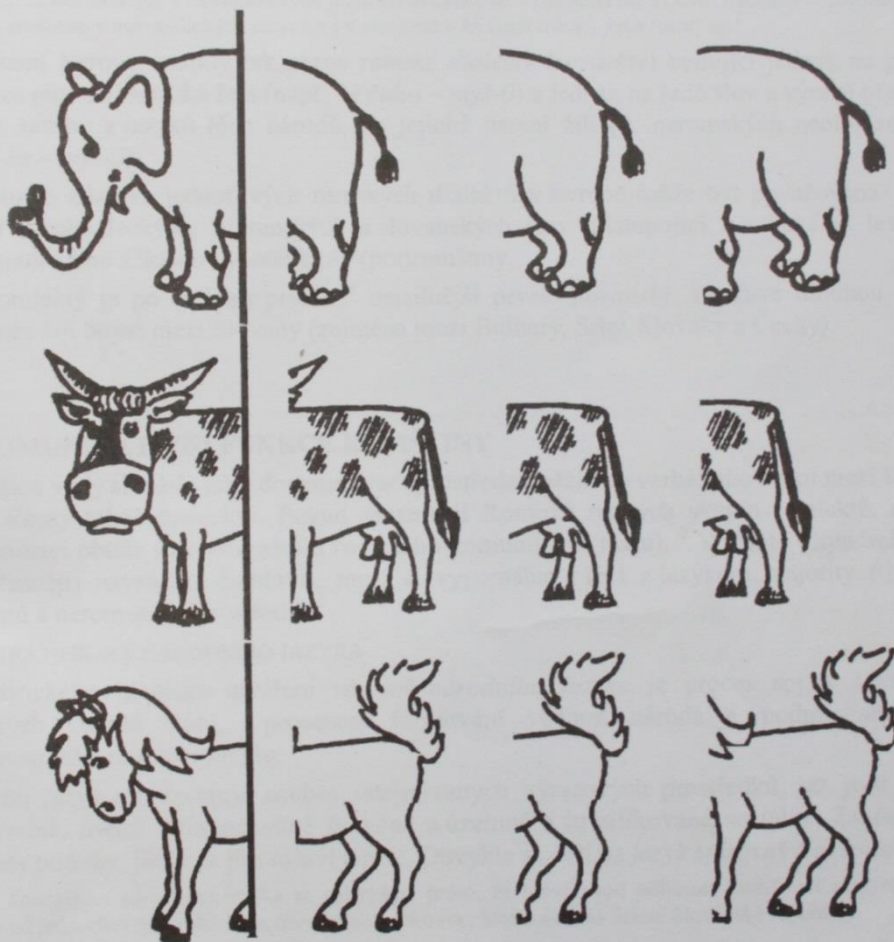
VI. Obrázky jsou rozstříhané – najdeš, který ze tří kousků patří k první části.



A




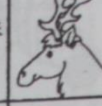
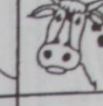

B

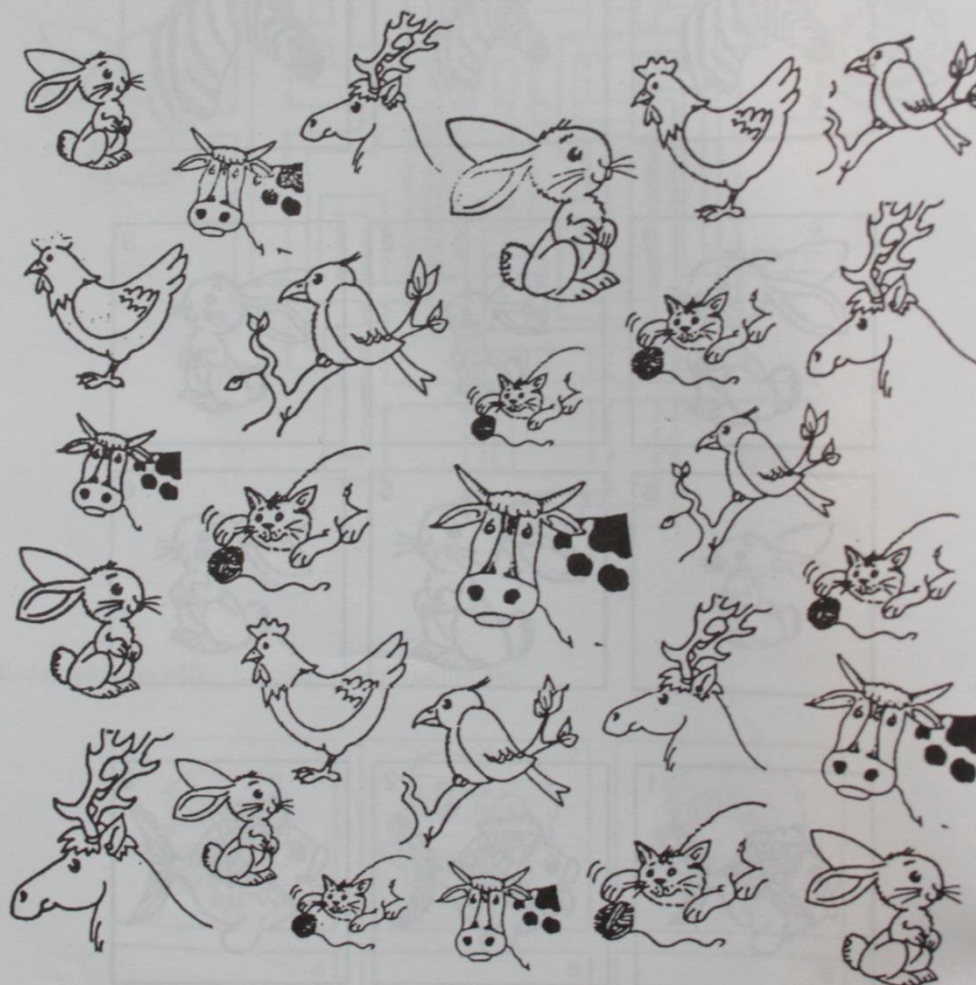
C



Obr. 28 (Kovaříková a kol., 1998, s. 40)

V. Hledej zvířátka podle obrázků nahoře a spočítej, kolik jich je.



Obr. 29 (Kovaříková a kol., 1998, s. 41)

Fyzické prostředí/pomůcky/zdroj

1. Používám obrázky, plakáty a další pomůcky, které odrážejí kultury a etnické zázemí dětí v mé třídě/programu.
2. Vybírám rekvizity pro hospodaření/oblast tématických her, které jsou kulturně odlišné (např. panenky, oblečení, potřeby pro vaření, vybavení domácnosti).
3. Dbám na to, aby v mojí knihovně byly obrázky a knihy, které odrážejí odlišné kulturní nebo etnické zázemí dětí v mojí třídě/programu.
4. Dbám na to, aby stolní hračky, pohyblivé figuríny a další herní příslušenství (které zobrazuje lidi) zastupovaly různé kulturní a etnické skupiny v naší společnosti.
5. Vybírám filmy nebo jiné mediální prostředky, které jsou kulturně odlišné a seznamuji s nimi děti v mojí třídě/programu.
6. Čtu různé knihy, abych děti v mé třídě/programu seznámil s nejrůznějšími životními zkušenostmi v rámci různých kulturních nebo etnických skupin, které jsou jiné než jejich vlastní.
7. Organizuji výlety do terénu a návštěvy komunity v místech, kde se děti mohou dozvědět o svojí kulturní nebo etnické historii stejně jako o historii jiných kultur.
8. Pouštím dětem různý druh hudby a seznamuji je s hudebními nástroji z mnoha různých kultur.
9. Dbám na to, aby jídla obsahovala potraviny, které jsou typické pro kulturní a etnické zázemí dětí v mojí třídě/programu.
10. Pokud je moje třída složená pouze ze stejné etnické nebo rasové skupiny, uvědomuji si, že je důležité naplánovat takové prostředí a začlenit takové činnosti, které odrážejí kulturní odlišnost v naší společnosti.
11. Uvědomuji si a dbám na to, aby osnovy zahrnovaly tradiční svátky, stejně jako ty, které slaví rodiče a děti odlišných kultur v mém programu.

Způsoby komunikace

12. U dětí, které nemluví mým rodným jazykem, se snažím naučit a používat klíčová slova z jejich jazyka, abych s nimi dokázal lépe komunikovat.
13. Používám vizuální pomůcky, gesta, mimiku a fyzickou nápovědu při mojí interakci s lidmi, kteří nejsou rodilí mluvčí, abych tak zlepšil komunikaci.
14. Při interakci s rodiči, kteří dobře neznají jazyk používaný v naší zemi, mám vždy na paměti, že:

- limitované chápání místního jazyka v žádném případě neodráží úroveň jejich inteligenčních schopností
- jejich limitovaná schopnost používat místní jazyk nemá žádnou spojitost s jejich schopností komunikovat v jejich vlastním jazyce
- mohou nebo nemusí být gramotní v mém rodném jazyce.

15. Je-li to možné, dbám na to, aby úřední zprávy a oznámení byly psané v jejich rodném jazyce.

16. Pokud je to možné, používám dvoujazyčné dobrovolníky nebo zaměstnance, kteří pracují jako tlumočníci na schůzích, konferencích nebo jiných akcích, v případě, že se jich účastní rodiče, kteří dobře neznají jazyk používaný v naší zemi.

17. Vyhýbám se opravování jazykových výrazů u dětí, které mluví jazykem používaným v naší zemi, ale používají nestandardní dialekt.

18. Akceptuji a uznávám rozdíly mezi jazykem používaným ve škole a v domácím prostředí.

19. Povzbuzuji a zvu rodiče, aby pracovali jako dobrovolníci a pomáhali při aktivitách ve třídě/ programu bez ohledu na jejich schopnost mluvit jazykem používaným v mojí zemi.

### 3) Hodnoty/postoje

20. Snažím se nepředepisovat žádné hodnoty, které mohou být v rozporu nebo neslučitelné s určitými kulturami nebo etnickými skupinami, které jsou odlišné od mojí vlastní.

21. Bráním dětem používat rasové a etnické poznámky tím, že jim pomáhám pochopit, že určitá slova mohou ostatní „zraňovat“.

22. Dříve než s dětmi v mojí třídě probíráme určité knihy, filmy a další mediální zdroje, zkontroluji, jestli nemají negativní etnický nebo rasový podtext.

23. V rámci programových osnov umožňuji dětem takové činnosti, které jim pomohou akceptovat a dozvědět se o odlišných a společenských rysech u všech lidí.

24. Vhodným způsobem se snažím zasáhnout, když vidím, že se jiní zaměstnanci chovají způsobem, který je necitlivý vůči kulturním nebo etnickým skupinám.

- Záměrem tohoto dotazníku je zvýšit vnímavost zaměstnanců škol k významu kulturní odlišnosti v rámci vzdělávání dětí. Jsou zde uvedené konkrétní příklady praktických způsobů, které zlepšují dané prostředí. Neexistuje zde žádný univerzální klíč pro správné odpovědi. Ale pokud jste často zaškrtnli „C“, neměli byste se raději zapojovat do programů, které podporují kulturně odlišné vzdělávací prostředí pro všechny děti.

Dotazník vytvořila Tawara D. Taylor, odbornice na vzdělávání malých dětí, Georgetownská Univerzita/UAP, Child Development Center, Washington, DC (červen 1989).