

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM
2012-2015**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Andrea Janatová

**Romská populace mladších žáků 1. stupně základní
školy – překonávání komunikačních bariér ve školním
prostředí**

Praha, 2015

Vedoucí bakalářské práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERZITY PRAGUE

BACHELOR FULL-TIME STUDIES

2012-2015

BACHELOR THESIS

Andrea Janatová

**The Romany population of pupils in age of the 1. grade of
primary school - overcoming communication barriers in the
school environment**

Prague, 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 11.05.2015

Andrea Janatová

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala za vedení bakalářské práce a odbornou pomoc při jejím zpracování panu Prof. PhDr. Karlu Kamišovi, CSc., a dále všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou komunikačních bariér romských žáků na prvním stupni základních škol. Nejdříve budou objasněny teoretické pojmy spojené s touto problematikou, dále bude proveden výzkum a na základě jeho výsledku budou navrženy kroky pro řešení daného problému.

Klíčové pojmy

Český žák

Romský žák

Český jazyk

Romský jazyk

Komunikace

Komunikační bariéra

Školní prostředí

Vzdělávání Romů

Přípravné třídy

Integrace českých a romských žáků

Annotation

This bachelor thesis is about the issue of communication barriers of Romany pupils at the first grade of the elementary schools. At first, theoretical terms will be clarified. They will be followed by an investigation. Based on this investigation, steps of how to solve this problem will be suggested.

Keywords

Czech pupil

Romany pupil

Czech language

Romany language

Communication

Communication barrier

School environment

Roma education

Preparatory classes

Integration of Czech and Roma pupils

OBSAH

ÚVOD	9
1 KOMUNIKAČNÍ SPEKTRUM ČESKÉHO A ROMSKÉHO SPOLEČENSTVÍ VE STÁVAJÍCÍ ČESKÉ REPUBLICE	12
1.1 Komunikace v romském jazyce.....	13
1.2 Slovenští Romové.....	13
1.3 Charakter romského jazyka.....	14
1.4 Klasifikace Romů a nářečí romštiny v České republice	14
1.5 Ovlivňování romského jazyka neromského prostředí vlivem společnosti	15
1.6 Popis romštiny a její nářeční rozdílnost.....	15
2 KOMUNIKAČNÍ STRATIFIKACE NÁRODNÍHO JAZYKA – ÚTVARY NÁRODNÍHO JAZYKA ČESKÉHO A ROMSKÉHO	17
2.1 Útvary národního jazyka.....	17
2.2 Romský jazyk a jeho útvary	19
3 POLOÚTVARY NÁRODNÍHO JAZYKA ČESKÉHO A ROMSKÉHO	21
3.1 Profesní mluva	21
3.2 Slang	21
3.3 Argot neboli hantýrka.....	21
4 MULTIETNICKÉ A MULTIKULTURNÍ BARIÉRY ČESKO-ROMSKÉ A ROMSKO ČESKÉ	23
4.1 Romsko české bariéry	23
4.2 Jazyk jako multikulturní fenomén	24
4.3 Komunikační bariéry	24
4.3.1 Odlišnosti romských kulturních vzorců.....	25
4.3.2 Romská mluva.....	26
4.3.3 Konflikty v romské komunikaci.....	26
4.3.4 Komunikace související s romskou výchovou	27
4.3.5 Odlišnosti romské komunikace s jinými etnickými skupinami.....	27
4.3.6 Rozdílnost jazyka českého a romského při komunikaci.....	28
4.3.7 Nepochopení odlišnosti romského a českého jazyka	28
4.3.8 Nedorozumění romštiny z pohledu grafického	28
4.3.9 Problematika formálních záležitostí.....	29
4.3.10 Odlišnosti v romské komunikaci	29
5 ONTOGENEZE ŘEČI V PROCESU SOCIALIZACE DĚTÍ	30
5.1 Socializace romského dítěte.....	30

5.2	Rodina a dítě.....	31
5.3	Česká škola a žák.....	31
5.4	Verbální šok.....	31
5.4	Školní neúspěch	32
6	UTVÁŘENÍ GRAMATIČNOSTI A SEMIOZE MATEŘSKÉ ŘEČI ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V RODINĚ A VE ŠKOLE	33
6.1	Rozvíjení slovní zásoby romského dítěte.....	34
6.2	Péče o výslovnost a zřetelnost mluvy romského dítěte.....	34
6.3	Rozvíjení souvislého vyjadřování.....	34
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
7	PRŮZKUMNÉ TERÉNNÍ ŠETŘENÍ V OBLASTI PŘEKONÁVÁNÍ KO- MUNIKAČNÍCH BARIÉR NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY..	36
7.1	Překonávání komunikačních bariér na prvním stupni základní školy	36
7.2	Cíle průzkumu	38
7.3	Průzkumné předpoklady	39
7.4	Metodika	40
7.5	Charakteristika souboru.....	43
7.6	Analýza výsledku šetření	49
	7.6.1 Porovnání dle procentní úspěšnosti v jednotlivých částech dotazníku i v rámci celého dotazníku	50
	7.6.2 Porovnání jednotlivých skupin respondentů dle stupnice hodnocení	57
7.7	Shrnutí výsledků a ověření předpokladů	58
7.8	Návrh možných doporučení pro překonávání komunikačních bariér u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí.....	61
8	ZÁVĚR.....	63
9	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	65
10	SEZNAM ZKRATEK.....	67
11	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	67
12	SEZNAM PŘÍLOH	70
	Příloha A – Dotazník použitý při průzkumu	I
	Příloha B – Vyhodnocení dotazníků	IV

ÚVOD

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila překonávání komunikačních bariér ve školním prostředí u romské populace žáků na prvním stupni základní školy. Toto téma práce zapadá do širšího rámce výchovně vzdělávací činnosti romských dětí na školách, které se aktuálně věnuje zvýšená pozornost. Evropská komise zahájila v roce 2014 prošetřování Česka ohledně diskriminace romských dětí ve vzdělávání a tlačí tak na vládu, aby přijala taková opatření, aby děti z romské populace měly přístup k běžnému vzdělávání v běžných školách. Vláda ČR na velkou kritiku evropské komise reagovala v únoru 2015 přijetím strategie romské integrace do roku 2020. Návazným opatřením by mělo být i zavedení povinného ročníku předškolního vzdělávání či následná novela školského zákona s platností od školního roku 2016/2017.

Toto téma Bakalářské práce jsem si vybrala hned z několika důvodů. Zajímám se o problematiku výuky dětí na prvním stupni základní školy a při této příležitosti vnímám, že velká část romské populace má omezený přístup ke vzdělávání vzhledem k tomu, že dokonale neovládá jazyk majoritní populace a zároveň přichází ze zcela jiného sociálního a kulturního prostředí. Tento stav ještě umocňují předsudky majoritní populace a také do jisté míry nepřipravenost učitelů na tuto skupinu minoritní populace. Dalším důvodem pro výběr práce byla skutečnost, že bych chtěla další profesní kariéru směřovat do oblasti práce s žáky romské populace. Tato práce mi přitom umožní prohloubit znalosti v této oblasti a získat základní praktické zkušenosti při komunikaci se žáky romské populace.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a analyzovat úroveň současných „jazykových schopností“ a tím i komunikačních dovedností u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí (žáci romské populace) v porovnání s žáky z majoritní populace. V návaznosti na provedenou analýzu provést návrh možných doporučení pro překonávání komunikačních bariér u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí.

Dílčím cílem v teoretické části je zjistit a popsat základní informace a teoretická východiska romského jazyka, jeho historickou souvislost, nářeční rozdílnost, charakter

jazyka včetně ovlivňování jazyka vlivem majoritní společnosti. Současně v rámci komunikační stratifikace se zaměřit na útvary či poloutvary národního a romského jazyku. Věnovat významnější pozornost v oblasti barrier a to hlavně komunikačních a to jak ze strany romsko – české, tak ale i ze strany česko – romské. V neposlední řadě zařadit oblast socializace romských dětí a rozvíjení slovní zásoby, vyjadřování a výslovnosti.

Dílním cílem v praktické části v návaznosti na teoretickou část bude stanovení cílů výzkumného šetření ve vybraných aspektech jazykových dovedností (morfologie, slovní zásoba, syntax a slovní druhy, stylistika, pravopis) v rámci komunikačních schopností u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a žáků z majoritní populace. V návaznosti na stanovené cíle stanovit příslušné průzkumné předpoklady a na tomto základě sestavit dotazník, zajistit jeho zadání, vyhodnocení, analýzu a ověření průzkumných předpokladů včetně návrhu určitých doporučení pro zlepšení zjištěného stavu.

V bakalářské práci bylo stanoveno pět průzkumných předpokladů a to podle zkoumaných pěti aspektů (morfologie, slovní zásoba, syntax a slovní druhy, stylistika, pravopis) jazykových dovedností a to v následující formulaci: Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní jazykových dovedností a tím i komunikačních schopností a to v oblasti příslušného aspektu (morfologie, slovní zásoba, syntax a slovní druhy, stylistika, pravopis), než je tomu u žáků majoritní populace.

Předkládaná práce je rozdělena na sedm kapitol, z nichž šest kapitol obsahuje teoretickou část a poslední sedmá kapitola je plně zaměřena na praktickou část a patří k nejdůležitější části práce. První kapitola se věnuje komunikačnímu spektru českého a romského společenství se zaměřením na komunikaci, historické souvislosti, charakter, nářečí romském jazyku včetně jeho ovlivňování majoritní společností. Další dvě kapitoly jsou zaměřeny na komunikační stratifikaci a to prostřednictvím útvarů a poloutvarů českého a romského jazyka. Čtvrtá kapitola obsahuje popis jednotlivých barrier (multietnických, multikulturních, komunikačních) a to v oboustranném vztahu mezi romskou a majoritní populací a patří k významnějším kapitolám v rámci teoretické části práce. Poslední dvě kapitoly jsou věnovány socializací romských dětí a

rozborem, popisem rozvíjení slovní zásoby romského dítěte, péčí o jeho výslovnost a zřetelnost mluvy včetně rozvíjení souvislého vyjadřování.

Přínosem této práce je základní teoretický popis problematiky komunikace, komunikačních bariér romské populace a navazujících otázek různých souvislostí romského jazyka, socializace dítěte rozvíjení slovní zásoby,.. V praktické části je aktivem této práce provedení výzkumného šetření u obou skupin respondentů (žáků romské a majoritní populace), vyhodnocení, analýzy, shrnutí výsledků výzkumného šetření a ověření výzkumných předpokladů. Celé výzkumné šetření tímto poskytne jeden z dalších příspěvků k této problematice. Přínosem je také návrh možných doporučení pro překonávání komunikačních bariér u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí.

..

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKAČNÍ SPEKTRUM ČESKÉHO A ROMSKÉHO SPOLEČENSTVÍ VE STÁVAJÍCÍ ČESKÉ REPUBLICE

Na území České republiky se objevují nejen jazyky, které mají společný původ, ale i jazyky, jenž působí z prostředí, které je odlišné, jak po stránce v oblasti geografie, hospodářství, politiky a kultury. Tyto rozdílné jazyky se postupem času dostávají do vzájemného kontaktu s českým, ale i slovenským jazykem. Řadíme sem především romštinu, která se vyznačuje řadou různých romlektů, především romského nářečí a dialektu.¹

Hlavním faktorem pro romlektů vstupující do kontaktu s českým a slovenským jazykem, je fakt, že u nich nedochází ke vzniku psané formy, jež by vedla ke vzniku romského spisovného jazyka a má úroveň spisovného českého jazyka a slovenského. Nyní takto rozlišíme základní rozdíly v komunikaci vývoje českého a slovenského jazyka. Především se jedná o jazyk národní, neboli spisovný a romský jazyk, tedy jazyk mateřský pro romskou populaci. Představuje nespisovnou formu jednotlivých romlektů.²

Romský jazyk patří mezi běžný dorozumívací prostředek romského obyvatelstva. Je to především mluvní styk mezi Romy stejného romlektů. Jestliže se setkají Romové odlišných skupin romlektů, mívají obtíže v komunikaci s porozuměním romského textu. Když nastanou tyto případy, mají potřebu se konkrétně domluvit. Musí si vystačit i řečí jazykem většiny. Především českého jazyka v českém prostředí a slovenského v slovenském prostředí.³

¹ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 97.

² Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 61.

³ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické*

V romském jazyce, také probíhá řečový diferenciální proces, který dbá na to, aby jednotlivé romlekty byly od sebe oddáleny, ale romské obyvatelstvo odlišných skupin jim tím pádem přestává rozumět a romský jazyk se pro ně nestává univerzálním dorozumívacím prostředkem. Z hlediska historického osudu Romů a jejich řeči, tyto dvě kritéria vytvářejí pro ně tzv. hlubinnou kulturu, jež sami Romové nazývají Romipen (Romství).⁴ Avšak postihnout kořeny romství je velmi obtížné. Obvykle je často nemůžeme doložit žádnými historickými prameny ani písemnictvím.

6.1 Komunikace v romském jazyce

Romštinu řadíme do skupiny západních novoindeckých jazyků. Při přemísťování Romů z Indie se vyvinuly tři základní dialektové skupiny romské mluvy: arménská, evropská a syrská. Romština se ovšem dále vyvíjí v kontaktu s prostředím. Do romského jazyka jsou většinou přijímány slova a výrazy, které Romové ve své vlasti v uplynulých až pradávných letech neznali. Romština je jazyk, jenž má svůj slovotvorný a pojmový systém, který je produktivní. Protože Romové žili pod stálým tlakem, vlivů jiných kultur a bez vzájemné interakce, na území Evropy vzniklo velké množství dialektových skupin. Ovšem již na území Indie existovaly prvotní rozdíly mezi jednotlivými romštinami.⁵

6.2 Slovenští Romové

Na území České republiky 80% Romů tvoří slovenští Romové, kteří předtím žili usedlým způsobem života převážně na východním a středním Slovensku.⁶ Někteří se usadili v městských ghettech, ale převážná většina Romů žila v romských osadách. Romské rodiny byly nezávislé ekonomicky a společensky, přispívalo to především k udržení a rozvoji romského jazyka. Romské děti se neučily tradičním řemeslům v majoritních vzdělávacích zařízeních, ale vzdělávaly se v rámci komunity. Základní školy také nenavštěvovaly pravidelně. Romové se nepotýkali s účastí neromského kulturního a společenského života. Běžným a základním prostředím

společnosti. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s.97.

⁴ Mann in Bačová: *Vztáhy obyvatel'ov Slovenska k Rómom*, s. 32

⁵ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*, Grada Publishing, Praha 2000, s. 25 -27

⁶ Sládečková, M. *Vzdělávání Romů v České republice se zaměřením na první stupeň základní školy*, in http://is.muni.cz/th/199505/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf (8.1. 2014)

pro Romy byla romština. Romové se odlišovali oproti jiným skupinám evropských Romů a to především archaickým dialektem romštiny a slovenskou kulturou. Předávání jazyka, kultury a etických hodnot bylo velice často zachovááno u romských velkorodin.⁷

6.3 Charakter romského jazyka

Slovní zásobu romštiny dělíme do dvou skupin. První skupina se týká starých slov indického původu, tzv. staré výpůjčky. Druhá skupina se týká výpůjček z různých kontaktních jazyků: „*Stará slova indického původu a tzv. staré výpůjčky z iránských jazyků, arménštiny a řečtiny jsou zpravidla společné pro všechny romské dialekty. Tato část slovní zásoby je velmi jednotná a stabilní. V romském jazyce přetrvává nejdéle a jen pozvolným způsobem jsou jednotlivá slova nahrazována slovy kontaktního jazyka. Výpůjčky z různých kontaktních jazyků, které se týkají slovenských Romů, pocházejí zejména ze srbštiny, chorvatštiny, rumunštiny a maďarštiny, slovenštiny, ukrajinštiny, polštiny, němčiny. Významově jde o slova označující nové. Romštinu přepisujeme latinkou, její českou úpravu s diakritickými znaménky pro označení měkkosti. Tato úprava se s některými odchylkami používá i mezinárodně*“.⁸

6.4 Klasifikace Romů a nářečí romštiny v České republice

Romové žijící v Československé republice nejsou jednotní. Jsou rozrůzněni způsobem života i jazykem. Potvrzuje to Lípa, který ve své publikaci potvrzuje, že „*před druhou světovou válkou Romové na území Československé republiky jednak žili usedle, jednak vedli potulný způsob života. Usedle žila většina Romů Slovenska. Romské osady západního Slovenska měli pokračování na jihovýchodní Moravě. Potulným životem žila většina Romů České republiky a část Romů Moravy. Jazykové rozrůznění Romů se nekryje s jejich rozrůzněním podle způsobu života a hlediska jazyka.*“⁹

⁷ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*, Grada Publishing, Praha 2000, s. 28 -29.

⁸ Šebková, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha, Občanské sdružení MENT, 1995.

⁹ Lípa, J. *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém. K otázkám starých a novějších složek v její gramatice a lexiku*. ČSAV, Praha 1965, s. 5-6.

Základním kritériem při klasifikaci je podle Lípy (1965) nářeční diferenciacie romštiny. Udává, že „teprve při dalším dělení, uvnitř jednotlivých nářečních skupin se přihlíží k rozdílům ve způsobu života. Romové po příchodu do Evropy žili delší dobu na Balkáně. Romský jazyk je ovlivněn místními jazyky. Původně jednotní Romové se rozešli do různých krajín, ztratili vzájemný kontakt. Vznikly různé skupiny Romů. Každá skupina se obvykle zdržovala v téže krajině. Jazyk Romů, kteří žili v prostředí němčiny, se vyvíjel pod vlivem němčiny jinak než jazyk Romů, kteří žili v prostředí češtiny. Poněkud jinak se vyvíjela romština v prostředí rumunštiny“.¹⁰

6.5 Ovlivňování romského jazyka neromského prostředí vlivem společnosti

Romský jazyk představuje vzájemnou interakci mezi romskou populací. Romština vykonávala úlohu dorozumivací mezi romskými jednotlivci, kteří mluví stejnými nářečímí. Skupiny odlišných jednotlivců mluví různými nářečímí. Romská populace na východním a západním Slovensku mluví mezi sebou jazykem neromským. Etymologie a romská slova, slovní zásoba v romském jazyce se neoznačuje za jednotnou. Byla přejímána slova jazyků z neromského prostředí. Romové nejčastěji přejímali slova z romštiny ze svého jazyka. U kulturních projevů označovali názvy kniha jako kniška, v maďarském keňro (Vlčany, maďarská skupina), keňva (Hlohovec, rumunská skupina olašští Romové), v německém pucha (německá skupina). Romští obyvatelé představovali vzájemnou závislost na jazyce svého prostředí. Ve své závislosti na jazyce byla všechna nářečí postupně nahrazována staršími romskými slovy, tedy slovy jazyka svého prostředí. V humenské oblasti pro pojem „víno“ se užívalo běžné označení výnos, zajíc - „zajacis“ a ve Vlčanech „šošoj“.¹¹

6.6 Popis romštiny a její nářeční rozdílnost

Nejvýznamnější „cikánštinou“ je huménská „cikánština. Původ místa je pravděpodobně Prešov. Skupiny romské rozvětvujeme na německou, maďarskou a

¹⁰ Lípa, J. *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém. K otázkám starých a novějších složek v její gramatice a lexiku.* ČSAV, Praha 1965, s. 5.

¹¹ Lípa, J. *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém. K otázkám starých a novějších složek v její gramatice a lexiku.* ČSAV, Praha 1965, s. 9.

rumunskou, ta se skládá ze dvou podskupin mezi ně patří kotlářské (obyvatelstvo žijící se na českém území) a tzv. olašští „cikáni“.

Rozdílnou charakteristikou mezi těmito skupinami je lexikální stránka : slov. cik.hin cma ‚je tma‘ = maď. cik. šetítno hi, olaš. tuňárikoj; slov. cik. původní gind'ardo, dlouhý‘ = maď. cik. dugo ze srch., olaš. lungo, něm. cik. lenkstu. Musíme počítat také s nářečními rozdíly romského jazyka. V romském jazyce máme samohláskové fonémy a, e, i, o, u. (v nářečích v ej dlouhé o, v ou). Př. Nářečí olašské (Hlokovec) : tejdle, ‚dole, dolů‘, khejre ‚, doma, domů‘, fouro, ‚, město‘. Mezi souhláskové fonémy patří: b, c, č, ch, d, az, dž, d'. Aspirované fonémy rozlišuje: čh, kh, ph, th, t'h, ve srovnání s nářečím slovenským jsou starší. V humenském prostředí jsou aspirované fonémy navíc. U přípon podstatných jmen jsou charakteristické pro vytváření těchto dvou území. První sem řadíme názvy dějů příponou iben od základů nepřejatých a išágos od základů přejatých. Do druhé oblasti řadíme názvy vlastností, příponou iben od základů nepřejatých. Další ovlivnění romského jazyka můžeme spatřovat ve slovenském jazyce, např. výskytem častého postavení koncového slovesa nebo dativ v přivlastňovací funkci: (me leske učitel'is ‚já jsem jeho [doslova mu] učitelem‘). Kopečný se domnívá, že se jedná o funkci zdůraznění dativu, avšak se jedná o vazbu východoslovenskou : soske te na? ‚proč (by) ne?‘ jako i ukr. čomu ni ?¹²

¹² Lípa, J. *Cikánština v jazykovém prostředí*. [online] [cit. 2015-01-08]. Dostupné z <[http:// www.sac.ujc.caz.cz/archiv.php.art](http://www.sac.ujc.caz.cz/archiv.php.art)>.

2 KOMUNIKAČNÍ STRATIFIKACE NÁRODNÍHO JAZYKA – ÚTVARY NÁRODNÍHO JAZYKA ČESKÉHO A ROMSKÉHO

Stratifikace českého národního jazyka se stala již v minulosti předmětem vědeckého zkoumání. Vytvořil se určitý model, který se shoduje u jednotlivých autorů v obecné rovině. Má stejné základní jazykové složky: jazyk spisovný, s interdialekty a dialekty (tradičními teritoriálními dialekty. K rozporu dochází v začlenění ostatních útvarů jako např. obecná čeština, případně běžná mluva. V rámci tohoto rozporu je také rozdílné chápání hranice mezi spisovnou češtinou a „hovorovou češtinou“. Obtížné je i chápání jednotlivých pojmů, které nejsou totožné s termíny vymezení okruhů komunikace. Podle autorů je obtížné termíny definovat. Model stratifikace a rozdíly v pojetí sledujeme jeho poznáním, jak fungovaly jednotlivé modely v minulých desetiletích a v současnosti se změnilo jejich postavení. Model stratifikace byl jako každý model fungování jazyka tvořen tak, že se může v jednotlivých komunikačních situacích jevit jinak.¹³

2.1 Útvary národního jazyka

Národní jazyk se dělí na dva základní komunikační útvary. Mezi ně patří spisovný a nespisovný jazyk. Ke komunikaci nespisovného jazyka zařazujeme obecný jazyk. Patří sem především obecná čeština, interdialekty, dialekty a sociální nářečí (tj. profesní mluva, slang, argot).¹⁴

¹³ Krčmová, M. *Stratifikace současné češtiny*. Ústav jazykovědy, Filosofická fakulta Masarykovy univerzity, s.2.

¹⁴ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 98.

Spisovný jazyk

Spisovný jazyk se podílí na účasti řečového funkčního spektra. Řadíme ho k nejdůležitějším složkám národního jazyka. „Jedná se o útvar národního jazyka, který se řídí *kodifikací*.“¹⁵ Užívá se záměrně při pozorování vyššího komunikačního cíle. „Jeho norma čerpá z bohatství národního jazyka celku.“¹⁶ Spisovný jazyk má především jako jediný útvar národního jazyka funkci národně prezentační. Spisovným jazykem Romů nebyla nikdy romština, ale sloužila ke k verbální komunikaci Romů stejného romlektu a znamená to, že plnila funkci nespisovné, především na jeho nářeční podobu. Dosud žádný romlekt nepřevyšoval jiné romlekty, tak aby romština na území České republiky byla komunikačním prostředkem pro všechny Romy. Můžeme říci, že romština na našem území České republiky není dosud doložena podobou, která má být již spisovná.¹⁷

Obecná čeština

Její zvláštnost podle historického původu spočívá v kladení důrazu na sjednocující tendenci jazyka. Vedle zastaralé spisovné češtiny v počátcích novodobých dějin sloužila jako prostědělovací jazyk, obvykle ve společnosti venkovských vrstev a nižších měšťanských tříd, má podobu celočeského interdialektu. Dnešní funkce obecné češtiny je tzv. třetí standart s vyšší komunikační funkcí.¹⁸ Na našem území České republiky nemůžeme romský jazyk považovat ani dokládat za obecnou romštinu.

Interdialekt

Jedná se o nestálý útvar národního jazyka, který vychází z tradičních dialektů, jež jsou postupem času odproštěny od jakýkoliv nápadných nářečních znaků. Na území Čech považujeme za interdialekt obecnou češtinu. Na území Moravy se jedná o

¹⁵ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 98.

¹⁶ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 98.

¹⁷ Fliegel in Kamiš: *Čeština a romština v Českých zemích*, Viz „Jazyk ako dôležitý komunikatívny prostriedok a prostriedok získania vedomostí je vzhľadom na rôznorodosť - dialektovosť sťažujúcim prvkom výučby v rómskom jazyku. Ktorý z používaných rómskych dialektov sa stane na Slovensku základom „rómciny“, závisí pravdepodobne od toho, koľkí Rómovia mu budú rozumieť tak, aby sa ho v ňom mohli učiť.“ (Fliegel, L., 1992, s. 17). **s.98 v kamišovi**

¹⁸ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 99.

interdialekt východomoravský, lašský, středomoravský, ovšem i s mluvenou řečí na území brněnské populace. Romský jazyk na území Čech nedoložil doposud interdialekt ,který by byl dokládán ve smyslu pro český a slovenský stav. Nemohly tedy vzniknout z romlektů (interromlekty), které by zahrnovaly prvky nadnářeční.¹⁹

Dialekty tradiční teritoriální

Jedná se o teritoriální útvar českého jazyka, který je vymezen teritoriálně. Užívá se v běžné mluvené řeči a slouží jako prostředek lidové slovesnosti.²⁰ Nářečí podle historie se týkala nářečí: nářečí česká v Čechách a na západní Moravě v užším významu, nářečí středomoravská (hanácká), nářečí lašská na území Moravy a Slezska, nářečí moravskoslovenské na území jihovýchodní Moravy.²¹ Nářečí v Čechách jsou svým vývojem potlačeni a pevně spojeni na pomezí jazykového území, patří sem např. choďština, podkrkonošská nářečí. Na území České republiky romský jazyk pokládá tradiční teritoriální dialekty tzv. romlekty, které jsou rozčleněny teritoriálně na dané skupiny a to: slovenskočeskou, rumunskou, maďarskou, německou.

2.2 Romský jazyk a jeho útvary

Cikáni se v Evropě označují jako cizí prvek. Příbuznost cikánského jazyka se shoduje s indickými a s novindickými jazyky, především nejen slovní zásobou, ale i změnou hláskosloví.²² Přišli z Indie a prokazovali se již od 18. století, již před šetřením antropologickým.²³ Např. staroindické *r* se v cikánštině změnilo stejným způsobem jako v novindických jazycích v *i* nebo také v *u* : *stind r- i:stind.ghrta* - ‚přepuštěné máslo‘. Na území Československé republiky byl romský jazyk před druhou světovou válkou rozdělen do čtyř skupin: slovenskočeskou, kde byl největší počet romských zastánců. Mezi další méně početné skupiny patří rumunská a maďarská, nejmenší počet romských zastánců se uvádí v německé skupině.

¹⁹ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 99-100.

²⁰ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. str. 100.

²¹ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. str. 100.

²² Lesný, V. *Jazyk cikánů v ČSR*. Československá vlastivěda. Díl III. Jazyk. Praha 1934. s. 605.

²³ Lesný, V. *Jazyk cikánů v ČSR*. Československá vlastivěda. Díl III. Jazyk. Praha 1934. s.605.

Z pohledu historie vytváření národního jazyka je proces, který musí být spjatý s etnickými podmínkami etniky kořenu státu, také s procesem týkající se formování národního vědomí a utváření podmínek sjednocujícího psaného jazyka.

Národní jazyk označujeme jako soubor integrovaných prostředků. Týká se všech forem, kterými mluvíme a píšeme. Dělí se obvykle na spisovný a nespisovný.²⁴ „Stratifikace českého nebo slovenského národního jazyka je odlišná od stratifikace romštiny, resp. jednotlivých skupin evropských romlektů“.²⁵

²⁴ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 62.

²⁵ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 51.

3 POLOÚTVARY NÁRODNÍHO JAZYKA ČESKÉHO A ROMSKÉHO

Romský a český národní jazyk, zahrnuje tyto jazykové složky: slangy, argoty a profesní mluva.

3.1 Profesní mluva

Profesní mluva je spojena s daným pracovním prostředím. Skládá se ze specifického souboru, který vyjadřuje prostředky určité skupiny zaměstnanců, kteří při svém profesním zaměstnání používají termíny, jež nemusí být spisovné. „Profesní výrazy jsou zastoupeny, jak v češtině nespisovné, tak v jednotlivých romlektech.“²⁶

3.2 Slang

Jedná se o mluvu, jež je složena ze specifických lexikálních nebo frazeologických výrazů. Podílí se na projevu společenské solidarity a musí být spojena s prostředím, jak zájmovým tak i pracovním. Slangové výrazy jsou vyjádřeny a pevně zastoupeny nejen v českém jazyce, ale i v jednotlivých romlektech.

3.3 Argot neboli hantýrka

Hantýrka je tajná mluva určité skupiny lidí z původní sociální subkultury a skládá se ze specifických lexikálních, frazeologických výrazů. Argotické výrazy jsou vyjádřeny v českém jazyce a v jednotlivých romlektech.

Samotný jazyk romský může ovšem působit na většinu Romů s Romy

²⁶ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s.100.

v neromském prostředí, ovšem je-li komunikace s ostatní veřejností pokud možno utajena.²⁷ Viz „Vymysleli si vlastní jazyk ke kradení, aby jim nikdo nerozuměl, jen oni sami sobě.“²⁸ Avšak nemůžeme romský jazyk identifikovat s romským jazykem. Argot, který plní argotickou funkci, byla přijata slova romského původu do argotického jazyka českého.²⁹ „Např. *angelit* (z rom. kořene *mang-* – prosit, žebrot); *bakro* (ovce); *bále* (z rom. *o bálo* – prase); *bálice* (svině); *bálo* (prase); *báre* (prase); *benka* (z rom. *benga* – četrník); *berš* (rok); *bijav* (z rom. *o bijav* – soud); *čábě* (dítě – z rom. *čávo*); *čábata* (děti – z rom. *čavaje*); *čaje* (milanka – z rom. *čáj* – děvče, dcera); *čaura* (zloděj – z rom. *o čór*); *čokl* (pes – z rom. *džukel*); *čór*, *čóra* (zloděj); *čór na černo* (noční zloděj); *čór na šausprunk* (zloděj za dne); *čórka* (z rom. *e čór* – zlodějka); *čórnout* (z rom. *e čóri* – krádež); *čorokhér* (kriminál); *čukl* (pes – z rom. *džukel*); *čurbe* (z rom. a jiddiš – nepořádek, bordel, popř. i pařba (hlučná zábava) či výlet; nikoli však *trip*); *čurek*, *čúro* (nůž); *čiva* (z rom. *e džuv* – veš); *dik* (koukej)“. Většina slov přejatých z romského jazyka do českého³⁰ byla deromizována, ale ne deargotizována. „Např. *dylina*, *dilina*, *dylíňák*, varianty *dylinka*, *dylinero* – hlupák, blázen (z rom. adjektiva *dilino* (hloupý) či substantiva *o dilino* – hlupák, blázen) nebo *máro* (z rom. *o máro* – chléb)“. (Kamiš.K, 1999, s.101).³¹ V obráceném významu slova např. *čokl*, *čórnout*, *čurbes*, *love* byla v češtině *deromizována*, tak i *deargotizována*.³²

²⁷ Oberpfalcer in Kamiš: Čeština a romština v Českých zemích, s. 101.

²⁸ Ficowski in Kamiš: Čeština a romština v Českých zemích, s.72.

²⁹ Jagič in Kamiš: Čeština a romština v Českých zemích, s. 10.

³⁰ Oberpfalcer in Kamiš: Čeština a romština v Českých zemích, s.101.

³¹ Lípa in Kamiš: Čeština a romština v Českých zemích, s. 53.

³² Kamiš: Čeština a romština v Českých zemích, s. 101.

4 MULTIETNICKÉ A MULTIKULTURNÍ BARIÉRY ČESKO-ROMSKÉ A ROMSKO ČESKÉ

Romové především starší generace patří mezi negramotnou nebo pologramotnou generaci. Právě z těchto důvodů jejich velmi nízké úrovně vzdělanosti můžeme sledovat v jejich procesu spisovný romský jazyk nebo nadnářeční. Prokázalo se, že přibližně 25% starších Romů při sčítání lidu v r. 1970 je gramotných. Avšak procento negramotnosti Romů může být zcela hypoteticky vyšší.³³

4.1 Romsko české bariéry

Podle Úvahy Mileny Hubschmannové jsou následující tyto bariéry u romských, ale i českých dětí:

- Romské rodiče a děti nejsou schopni a ochotni se přizpůsobit škole z důvodu, kdy škola nedokáže vyjít vstříc etnokulturní specifičnosti romských žáků
- Ztotožnění romských „tmavších dětí“ na škole s „bílými dětmi“ českými
- V průběhu povinné školní docházky srovnání českých dětí a romských dětí, co ví případně dozví o své vlastní historii, národu, kultuře, umění a vědy
- Uvedení představitelů významných jmen, kteří se podílí na romské kultuře, umění historii, např. Cinka Panna, János Pihari, Dezider Banga, Jožko Piťo

Milena Hubschmannová klade i tyto otázky:

- Nepostrádá česká škola informace českým a romským dětem o romské kultuře
- Mohou za vzdělanostní problémy pedagogové, kteří učí romské žáky
- Právo žáků dozvídat se o pozitivních vzorech své kultury a historii na škole, aby se předcházelo trpění pocitem méněcennosti
- Nepodílí se o předsudcích o Romech neinformovanost kvůli jejich kulturních hodnotách, které by měly být pozitivní³⁴

³³ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 104.

³⁴ Albín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996, s.35.

4.2 Jazyk jako multikulturní fenomén

„Kultura, myšlení a vzdělávání v současném multietnickém prostředí České republiky jsou z hlediska sociokulturního, sociolingvistického a výchovně vzdělávacího determinovány pro koexistující dorozumívací slovanské a neslovanské jazyky.“³⁵ Podle zmíněné citace v česko - romském prostředí jsou po jazykové stránce určovány dva jazykové kódy. První kód podle Jaroslava Balvína: To, co vidíme a chápeme je pro nás tzv. jazykovým návykem ve společnosti a přednáší to naše výběry, které přednášíme před ostatními. Dále k tomu můžeme zařadit funkci mozkových hemisfér a to řečových, myšlenkových a paměťových, které jsou předurčeny v mateřském jazyce. Když srovnáme mozkové hemisféry, která má vývoj emocionální v jiných jazycích různé kultury a etnické skupiny se liší po zvukové stránce, např. kikirikí v anglické, francouzské a italské mluvě je odlišné podle onomatopoeie v motorické vyspělosti dítěte v raném dětství.³⁶

4.3 Komunikační bariéry

Základní komunikační bariéry vyplývají z odlišných norem chování a kulturních vzorců mezi českou a romskou společností. S čím se tedy můžeme setkat a musíme vypořádat na základní škole?

V úvahu je třeba nejdříve vzít, z jakých romský rodin navštěvují děti základní školu. S největší pravděpodobností musí splňovat několik podmínek, o nichž u majoritní společnosti, ani nepřemýšlíme, ačkoliv přístup jednotlivce či skupiny vůči ústavnímu prostředí jako je škola netkví v jeho etnicitě, ale v jejím sociálním zázemí. Školy navštěvují romské a české děti ze všech sociálních vrstev, kteří se umí ve škole integrovat pouze ve svém kulturním prostředí. Kontakt dětí s učitelem a i samotným systémem řádů, stejně jako se školním řádem, jim nečiní o nic větší problém než komukoliv jinému.

Děti romských rodičů patřící do „střední“ vrstvy by mohli být zjednodušeně označeni za „ty bezproblémové“ – jejich rodiče mají zaměstnání, ve svém okolí a ve

³⁵ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 106.

³⁶ Albín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s. 26.

třídě se neprojevují ani hlučně a ani nepořádkem, chodí do školy pravidelně, a i když neudivují výbornými výsledky, nemají s učením větší problém. Děti z této vrstvy nemají větší problém s komunikací a dodržováním stanovených pravidel.

At' se nám to líbí nebo ne, většina Romů v našem státě bohužel spadá do sociálně nejnižší vrstvy. Její zástupci mají velký problém získat práci, nejčastěji z důvodu nízkého vzdělání a malé nebo nevhodné kvalifikace. Jejich zájem se soustředí na zajištění základních potřeb člověka a chození do základní školy a čtení knih pro ně představuje ztrátu času, a hlavně financí. Dá se tedy očekávat, že děti z této skupiny budou školu navštěvovat méně a budou problémové. Přesto se za poslední roky i zde situace nepatrně mění. A proto se učitelky na ZŠ stále častěji mohou dostat do komunikace s jejich rodiči. Ti někdy zájmu dětí příliš nefandí a nemusí je tedy jednoznačně podporovat. A právě zde by mohlo být možné se setkat s různým pohledem na jednu a tu samou věc.³⁷

4.3.1 Odlišnosti romských kulturních vzorců

Na základě předchozích řádků bychom mohli usoudit, že učitelky vlastně nebudou při své práci s odlišností romských kulturních vzorců konfrontovány. Dalo by se z nich jednoduše vyvodit, že Romové, kteří chodí do školy, problém s komunikací nemají. A Romové „problémoví“ školy prakticky nenavštěvují. Přesto si myslím, že by bylo vhodné na těchto místech definovat některé z norem chování u Romů, které by mohly vést k nepochopení či konfliktu.

Vzhledem k jednoznačně daným rolím ženy a muže v romské rodině může někdy vyvstat problém již v samotném počátku kontaktu, aniž bylo vysloveno jediné slovo. Pro Romy bývá poměrně hodně zásadní, kdo s kým mluví. Nejen zda mluví muž s mužem nebo ženou, ale také jaké postavení v daném kolektivu má. Jednodušeji řečeno – Romové velmi neradi komunikují s řadovými pracovníky. Ačkoliv se jedná o banální záležitost, chtějí mluvit s vedoucím nebo ještě lépe ředitelem, protože on je v podstatě „mluvčí“ a „představený“ celé školy. V očích Romů má tak jako jediný právo o všem rozhodovat. V žádném případě je nepřesvědčivý argument, že na takové drobnosti nemá ředitel čas nebo že na ně „tady má lidi“. Pro Romy je naopak urážlivé, pokud se jim nejvýše postavená osoba nevěnuje. Tento postoj nevyplývá z nějakého přehnaného pocitu

³⁷ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.153.

důležitosti, ale z vlastního pojetí hierarchie v kolektivu a moci představeného komunity.

38

4.3.2 Romská mluva

První slova, která při setkání dvou neznámých lidí člověk obvykle vyřkne, je pozdrav. A už zde se zvyky Čechů a Romů rozcházejí. Romové totiž při setkání nepoužívají pozdrav stejného typu a znění jako Češi. V romštině sice existuje ekvivalent českému „dobrý den“, ale v tradičním pojetí se nepoužívá. Místo pozdravu užívají Romové otázky, kterými zjišťují aktuální dění. Za neutrální pozdravy v romštině lze považovat *sar sal* – jak se máš, či *kaj džas* – kam jdeš. Potkají-li se dvě ženy, mohou se zdravít např. *so taves* – co vaříš. Nejčastější je však situace, kdy Romové nepozdraví vůbec. Není to projev neúcty či přehlížení, Romové nepovažují pozdrav za tak důležitý, jako Češi.³⁹

4.3.3 Konflikty v romské komunikaci

Už v první části článku je zmíněno, že děti od svých rodičů dostanou vše, co chtějí a v tom okamžiku, kdy si to přejí. Nenaucí se tak stejné „trpělivosti“ při čekání na obsluhu, jakou projevují ostatní. Předbíhání a dožadování se okamžitého obsluhu jsou častým jablkem sváru. Pokud se učitel do podobného konfliktu dostane, je pouze na něm, aby vše urovnal. Rozhodně a jasně musí informovat, že v těchto místech je nutné pravidla dodržovat. Zároveň je velmi taktické (i když pochopitelně z hlediska personálního ne příliš produktivní) nabídnout, že stejnou informaci může provinilec slyšet z úst ředitele školy.

Ať už komunikaci předchází konflikt nebo ne, může mnohé neznalé zaskočit, s jakým klidem Romové tykají lidem, které nikdy neviděli. Nejedná se o jejich aroganci ani o neúctu k druhým. Mezi Romy je velmi běžné tykání. Vyká se pouze starým a obzvláště váženým osobám. I když je tento způsob komunikace mnohým nepříjemný, je vhodné v podobných případech ze strany personálu zachovat korektnost a dospělým osobám nadále přes jejich „famiárnost“ vykat.

³⁸ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.154.

³⁹ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.154.

Za jednu z nejnepříjemnějších skutečností při kontaktu s Romy uvádějí lidé napříč nejrůznějšími zaměstnáními neochotu poprosit a poděkovat. Jak je uvedeno výše, opět se nejedná o vyjádření neúcty, ale pouze o jiné pojetí slušnosti. Romy totiž poděkování a poprosení může i urazit. Pro člověka vychovaného dle českých zvyklostí je velmi složité „odnaučit se“ mezi Romy děkovat a prosit. Pro zaměstnance školy to naštěstí není až tak nutné. Důležitější je, aby si nevyložili špatně, pokud romské děti neocení jejich pomoc očekávaným způsobem.⁴⁰

4.3.4 Komunikace související s romskou výchovou

S absencí odměn a trestů v romské výchově souvisí občasná neochota přijmout systém trestů na škole za nedodržení školního řádu. Zaměstnancům školy nezbyvá jiná možnost, než při výchově dětí pečlivě zdůraznit, že termíny odevzdávání domácích úkolů se musí dodržet a za každé nedodržení se udělují určité osobní hodnocení žáka. Stejně tak je vhodné existenci hodnocení připomínat při každém zadávání úkolů. I tak může být neodevzdávání úkolu značný problém. Vyřešit jej lze patrně pouze jasně danými pravidly – např. po třech neodevzdaných úkolech napomenutí učitele. I když zde coby ne-školní zaměstnanec nevím, jak aplikovatelná tato možnost je.⁴¹

4.3.5 Odlišnosti romské komunikace s jinými etnickými skupinami

Mnozí Romové mají odlišné vnímání času, než je tomu u majoritní společnosti. Nejedná se o nezodpovědnost, jak je neromská většina obvykle přesvědčena. O hodinu více nebo méně nehraje roli, nespěchá se, návštěvy přichází se zpožděním a vysedávají donekonečna. Rom jakoby počítal s jakousi extrasensorickou komunikací, že ten druhý nějak vycítí, proč nepřišel, nebo přišel v jinou dobu, než měl, a pochopí jeho důvody. Co se Evropanovi může jevit jako nespolehlivost, je spíše bezčasovost, nedostatek takového smyslu pro čas, jak je běžný v Evropě. Nesplněné sliby byly obvykle míněny zcela vážně, ale kdy je splní, to se osobě, která slib dala, nejeví jako závažná otázka.⁴²

⁴⁰ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.155.

⁴¹ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.155.

⁴² Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.148-157.

4.3.6 Rozdílnost jazyka českého a romského při komunikaci

Při komunikaci s Romy se občas stává, že ačkoliv oba účastníci hovoří stejným jazykem, mají pocit, že tomu tak není. Romové, jejichž mateřským jazykem je romština, mohou mít problém při používání češtiny hned v několika rovinách. Čeština a romština jsou natolik odlišné jazyky, že poměrně běžně dochází ke změně smyslu slova nebo věty při překladu, někdy se také stane, že nelze najít v druhém jazyku k danému výrazu vůbec ekvivalent.⁴³

4.3.7 Nepochopení odlišnosti romského a českého jazyka

Důvodem vzájemného nepochopení plynoucího z rozdílných mateřských jazyků je tzv. romský etnolekt⁴⁴ češtiny. Etnolektní slovní zásoba obsahuje lexikální přejímky z původních jazyků a sémantické a gramatické kalky. Příkladem sémantického kalku je romské slovo *o kher*, překládané do češtiny jako dům, byt a někdy i pokoj. Romské sloveso *te čhinel* znamená v doslovném překladu jednak hodit (házet) nebo lít (nalít, polít), takže vypravěč může použít např. obrat „házeli na něj vodu“.⁴⁵

4.3.8 Nedorozumění romštiny z pohledu grafického

Při gramatickém kalkování může dojít díky úplnému a doslovnému překladu z mateřského jazyka do druhého k naprostému nepochopení. Příkladem je otázka *So tuke hin?*, kterou se Romové ujišťují o příbuzenském vztahu jisté osoby s dotazovaným. Doslovný překlad Co ti je? nese v českém jazyce naprosto jinou informaci.

Základnímu nedorozumění při rozhovoru můžeme zabránit několika jednoduchými způsoby. Jejich dodržení však není až tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Předně je nutné používat jednoduché věty, nespojovat je do dlouhých

⁴³ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.155.

⁴⁴ Viz Bořkovicová, M.: *Romský etnolekt češtiny. Případová studie*. Praha: Signeta, 2006. Pojem etnolekt. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/etnolekt>, cit. 29. 10. 2009 – neustálená forma nemateřského jazyka in Jana Poláková. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013, s.148-157.

⁴⁵ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.156.

propletených a na sobě vzájemně závislých souvětí. Ze slovníku je nutné vyřadit co nejvíce cizích slov a abstraktních pojmů.⁴⁶

4.3.9 Problematika formálních záležitostí

Dalším problematickým okamžikem může být pro Romy vyplnění předtištěného formuláře. Romové obecně projevují vůči dotazníkům nedůvěru a poměrně neradi podávají o sobě psané informace. Zároveň se může při vyplnění dotazníku stát, že neporozumí přesně psanému textu na něm a nepodá proto relevantní odpověď. Pokud si tedy školní zaměstnanec všimne rozpaků romských dětí nad nějakým formulářem, je třeba jej předně ujistit, že se jedná o údaje, které použije jen škola či učitel. Škola nemá nic společného s úřady, nikam nemá povinnost získané údaje o prospěchu hlásit, ba dokonce to nesmí. Ideální je dále nabídnout pomoc při vyplňování, tedy „přetlumočit“, co se má vlastně do formuláře vyplnit, případně jej vyplnit za asistence žáka.⁴⁷

4.3.10 Odlišnosti v romské komunikaci

V neposlední řadě je třeba upozornit na další skutečně výraznou odlišnost při komunikaci, která může ovlivnit zcela zásadně chod rozhovoru. Mlčení znamená souhlas, říkají často Češi. U Romů je ale mlčení projevem nesouhlasu s mluvčím, který však nechtějí ze zdvořilosti prezentovat. Dokonce ani na přímou otázku, zda souhlasí či ne, nemusí odpovědět podle svého vnitřního přesvědčení. Proto je třeba použít jisté diplomacie a pokusit se navrhnout jiné řešení, na něž potom již můžou reagovat kladně.

48

⁴⁶ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.156.

⁴⁷ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.156.

⁴⁸ Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborník knihovny současnosti 2013. Olomouc: Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013. s.156.

5 ONTOGENEZE ŘEČI V PROCESU SOCIALIZACE DĚTÍ

Jestliže se dítě dostane do společnosti v ranném dětství, jsou jeho první kontakty s daným sociálním prostředím. „*Jedinec je nerozlučně spjat s prostředím, jež ho obklopuje, vzájemně se ovlivňují, částečně zpětnou vazbou. Jak již bylo řečeno, vnímáme, jak vnější, tak vnitřní prostředí, tj. okolní svět a sebe.*“⁴⁹

5.1 Socializace romského dítěte

Začleňování dítěte, které chápeme jako jeho zespolečňování znázorňuje sjednocení dítěte do sociálního systému, ve kterém se stává jeho členem jako prostředek členství v dané sociální vrstvě, jež je česká, romská nebo jiné etnicity.⁵⁰

V česko romském multikulturním neboli multietnickém prostředí různých společenských vrstev, není kladen důraz na jazykové, řečové kódy, tím pádem nepoužívají dorozumívací prostředky lexikologie gramatiky romského a českého jazyka. Najdeme zde výrazný rozdíl jazykových repertoárů jednotlivých skupin jazyka a rozdílnost nerovnosti sociální společnosti, jež se právě podotýkáme s jeho dnešní existencí související se sociálními nerovnostmi, např. nerovnost v povolání, v zaměstnání, příjmu.⁵¹

⁴⁹ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 108.

⁵⁰ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 108.

⁵¹ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.27.

5.2 Rodina a dítě

Podle Karla Kamiše mezi složky v procesu začleňování dítěte v ranném dětství patří jazyk a řeč. Rozdílné je především ve věku předškolním začleňovat české a romské dítě.⁵²

Podle Jaroslava Balbína osvojení jazyka a řeči českého a romského dítěte se uskutečňuje prostřednictvím jejich rodiny české, romské nebo smíšené. Aby se dítě v rodině dorozumělo, určuje si sociálně specifikovaný řečový kód. U českého dítěte je tento řečový kód obecně česky, minimálně nářeční a okrajově spisovný. Naopak u romského dítěte je kód nářeční, minimálně obecně romský, má podobu nespisovnou, obecně českou v majoritě. Navzájem s osvojováním řeči dítěte přejímá zakotvené kodifikované normy.⁵³ Pro sociální růst dítěte je důležitá prvotní řeč a jazykové zkušenosti, které dítě nabírá v ranném dětství uvnitř prostředí rodinném.⁵⁴

5.3 Česká škola a žák

Jako ve druhém pořadí vedle rodiny je následně škola, která patří mezi nejvýznamnější instituce a má účast na začleňování dítěte neboli žáka. Od rodiny se liší tím, že dochází k začleňování, sociálně rozdílné. Škola upřednostňuje integrativní socializační tendence.⁵⁵

5.4 Verbální šok

Verbální šok z pohledu komunikačního kritéria postihuje děti, které přicházejí do 1.stupně základní školy. Komunikační šok nastává, pokud ve škole u dětí české

⁵² Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 108.

⁵³ Albín, J. a kol.. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996.s. 27.

⁵⁴ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 108.

⁵⁵ Kamiš, K. *Čeština a romština v Českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 1999. s. 109.

majority přicházejí do kontaktu se spisovným jazykem. Tento jazyk náhle začne fungovat jako integrativní kritérium, jež souvisí s jazykovou a řečovou kompetencí.⁵⁶

Díky tomu, že převážná část výchovy a vzdělávání na prvním stupni má verbální charakter, jež jeho průběh nastává ve spisovném jazyce, který bohužel mnoho dětí nezná, jak v hovorové (mluvené) češtině, tak i v psané (grafické) podobě. Dítě tuto novou potenciální situaci prožívá jako komunikační šok.⁵⁷

Spisovný jazyk český nezávisle na inteligenční kapacitě žáků může se stát významným zdrojem, který vede ke školnímu neúspěchu či úspěchu žáků. Dítě není schopno se běžně domluvit svým jazykovým standardem, často je pomalejší, méně pohotové v myšlení.⁵⁸

Velice často dochází k tomu, že dítě není schopno vnímat jednu myšlenkovou alternativu, pokud ji chce řešit sbírá pouze lingvistické schopnosti k vytvoření elementárního tvoření, jež je ve všech školních předmětech je formulovatelné do spisovného kódu. Tato komunikace souvisí s individuální slovní zásobou žáka, fonematické zvládnutí zvukové roviny spisovného jazyka, mluvnických a stylistických pravidel při běžné komunikaci, úroveň logicko myšlenkových operací, např. v předmětech prvního stupně - jazyk, matematika, apod. (analýza, syntéza, indukce, dedukce, analogie, komparace, generalizace, konkretizace, klasifikace)⁵⁹

Z této komunikační situace je zřejmé, že dítě na prvním stupni, jež si osvojilo mluvenou podobu jazyka ve škole nemá tolik výchovně vzdělávacích potíží, jako dítě jehož mluva neboli mateřský jazyk jsou rozdílné a jsou školou jinak přestavěny.⁶⁰

5.4 Školní neúspěch

Školní neúspěch podle učitelů na prvním stupni základní školy nesouvisí se školními neúspěchy nebo úspěchy. Nelze však vinit za verbální výkon pouze žáka. Romský žák a jeho výkon obecně souvisí s tím, jaký má vztah ke škole a ke vzdělávání celkově.⁶¹

⁵⁶ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.28.

⁵⁷ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.28.

⁵⁸ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.28.

⁵⁹ Kamiš, K. *Metody práce učitele. Didaktika českého jazyka*. Praha, SPN 1990.

⁶⁰ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.29.

6 UTVÁŘENÍ GRAMATIČNOSTI A SEMIOZE MATEŘSKÉ ŘEČI ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V RODINĚ A VE ŠKOLE

Období, kdy dítě ovládne celý svůj mluvnický systém ve svém mateřském jazyce nastává v ranném dětství. To stejné platí i pro určení druhého jazyka. Romské dítě zvládá svůj mateřský jazyk stejně jako dítě, pro které je příznačné ovládnutí českého jazyka. Tato schopnost dítěte učit se několika jazykům biologicky zaniká po šestém roce věku dítěte. Utváření individuální gramatičnosti se moc nezmění v mladším školním věku. V českém jazyce se žák naučí ovládat jazykovědnou terminologii a doučí se koncovky pro jednotlivé tvary spisovného českého jazyka. Systém jazyka dítě ovládá podle intuicí a také má vytvořeno jazykové povědomí o jeho vztazích. Uvedeme si př. české dítě utváří základovou větnou strukturu „ se slovesem vrtět ve významu krouživě otáčet, kroutit: Pejsek vrtí (čím?) ocáskem.“⁶² Dítě zde musí najít podmět (pejsek), předmět (ocásek) a následně najít kodifikovanou podobu zakončení instrumentálu ocáskem.

Při vstupu do základní školy české a romské dítě, jež ovládalo český jazyk v předškolní výchově, intuitivně zvládá mluvnický systém českého jazyka a vytváří souvislé promluvy. Romský žák, jež je v našem multikulturním prostředí romském a českém a neosvojil si v takové míře cizý jazyk tedy český jazyk. Je nutností, aby dítě v předškolní výchově jazykové než vstoupí do základní školy si upevnilo mluvnický systém jazyka českého. Tento systém můžeme vysvětlit jako odstraňování dětských dramatismů, chybné analogie české nespisovné soustavy koncovek a snaha přebudovat individuální jazykový systém na tvarovou soustavu jazyka českého.⁶³

⁶¹ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.29.

⁶² Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.29.

⁶³ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.29.

6.1 Rozvíjení slovní zásoby romského dítěte

U romského dítěte v předškolním věku se slovní zásoba mění kvantitativním způsobem, tak dochází k prohloubení i její kvality.

Může nastat upřesnění jednotlivých výrazů, „např. *dětské slovo papu, které v českém jazyce znamená výpověď: chci papat, tak výpověď: přeji si toto papání, se začíná zpřesňovat lexikálními výrazy rohlíček, chlebiček.*“⁶⁴ Z hlediska lexikálního romské dítě si osvojuje v českém jazyce menší počet slov zhruba 800 slov oproti tomu české dítě zhruba 3500 slov. České dítě začíná chápat i synonyma: hezký, krásný, pěkný a některé frazeologismy, např. pejsek hafáček.

Důležitým faktorem pro romské dítě předškolního věku je naučení slovní zásoby, jež by byla do značné míry přijatelná. Zde je patrná nutnost romských a českých předškoláků vycházet z literatury pro děti, jež určí společnou část individuální zásoby romské a české.⁶⁵

6.2 Péče o výslovnost a zřetelnost mluvy romského dítěte

Pokud chceme, aby se dítě dorozumívalo s okolím, jeho projev musí vyplývat z hlediska zvukové a gramatické normy. Jestliže se tento projev neuskuteční, dítě se vystavuje možnému riziku s okolím. A tím se stává terčem posměchu, což vede ke komunikační bariéře a možnému neúspěchu.⁶⁶

6.3 Rozvíjení souvislého vyjadřování

Dítě má schopnost rozvíjet souvislé rozmanité téma a osvojit si stavbu souvislé řeči z pohledu zvukového, gramatického, lexikálního a stylistického. Projev dítěte v předškolním věku při vstupu do školy by měl být srozumitelný, účinný a podle emocí

⁶⁴ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.30

⁶⁵ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.30

⁶⁶ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.30

přiměřený. Po psychické stránce by mělo dítě samostatně uvažovat a vše, co ho obklopuje by mělo odpovídat jeho psychickému vývoji.⁶⁷

⁶⁷ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. s.30-31

PRAKTICKÁ ČÁST

7 PRŮZKUMNÉ TERÉNNÍ ŠETŘENÍ V OBLASTI PŘEKONÁVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH BARIÉR NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

7.1 Překonávání komunikačních bariér na prvním stupni základní školy

Velké procento romských dětí v současné době vůbec neabsolvuje předškolní zařízení, neboť tato každodenní návštěva takového zařízení je spojena s nezanedbatelnými finančními náklady, která si většina romských rodin nemůže nebo nechce dovolit obětovat. V prostředí vlastní rómské rodiny se většina těchto dětí dostane až na práh zahájení školní docházky, přičemž se za toto období života dětí se jejich rodiče či prarodiče věnují vzdělávání v českém jazyce velmi minimálně nebo okrajově a tím nejsou děti připraveny na vstup do první třídy základní školy. Tato skutečnost je signalizována ve většině případů až při zápisech dětí do první třídy základní školy. Nedostatečná připravenost na zahájení školní docházky se většinou řeší formou odkladu školní docházky, ale v podstatě tuto vzniklou situaci prakticky neřeší, ale spíše ji zhoršuje. Dítě zůstává i nadále doma, v prostředí, které je pro přípravu na školní docházku velmi málo podnětné a nedochází k jeho postupné integraci do majoritní populace, navíc rodiče dětí se nadále při jejich výchově a vzdělávání věnují převážně svému jazyku.

Dominantním problémem výchovy a vzdělávání romských žáků zůstává jazyková příprava. Výuka v romském jazyce není realizována z důvodu nedostatečné kvalifikace učitelů a neochoty přihlížet na Romy jako na cizince se specifickými potřebami. Na jedné straně to romští rodiče ani nepožadují, na straně druhé jak je již výše zmíněno v současné době ani nemáme kvalifikované učitele, kteří by ovládali

romský jazyk natolik, aby v něm mohla probíhat výuka na klasické základní škole. Proto nám na prvním místě zůstává úkol zkvalitňování výuky českého jazyka natolik, abychom mohli nadále překonávat jazykovou a sociální bariéru.

Jedním z řešení problematiky vzdělávání romských dětí je zřizování přípravných tříd, kde se děti adaptují na nové prostředí se školním režimem. Toto řešení vyplynulo z usnesení vlády české republiky č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila Ministerstvu mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR) realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělávání.⁶⁸ Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině a to především v rodinném romském prostředí. Vedle toho by měla být zastoupena i jazyková výchova v češtině v předškolním věku, a to proto, že romské dítě bude dříve či později chodit do české školy, kde se vyžaduje spisovný standard, který je v porovnání s mluvou romského dítěte pro ně obtížný až nesrozumitelný stejně jako pro jakéhokoliv cizince.

Cílem jazykové výchovy by mělo být aktivní osvojení základů hovorové podoby spisovného českého jazyka, a to při plném respektování shody s přirozeným vývojem dětské řeči jak v podobě mateřštiny, tak v podobě českého jazyka. Jazyková výchova v hovorové podobě spisovné češtiny by tak nejen rozvíjela přirozené komunikační schopnosti a zájmy romských dětí, ale také vyrovnávala nesprávné řečové a jazykové vlivy sociálního prostředí, v němž romské dítě vyrůstá.

V přípravném ročníku pro romské děti musí být jazyková výchova pojímána jako součást celého systému předškolní výchovy. To znamená výchovy rozumové, literární, hudební a tělesné se zacílením pobytu romského dítěte v kolektivu (ve škole, při hrách, při vycházkách, atd.)⁶⁹

Nejen přípravný ročník má vliv na úspěšný start do školní docházky na základní škole, ale také podpora od rodičů, které se dětem ve většině případů nedostává.

⁶⁸ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. Grada Publishing, 2001. s. 44.

⁶⁹ Balbín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis. Praha, 1996. s.31

7.2 Cíle průzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjištění a analýza úrovně současných „jazykových schopností“ romských dětí (žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí) dle vybraných aspektů a to na prvním stupni základní školy v porovnání se žáky z majoritní populace. V návaznosti na provedenou analýzu provést návrh možných způsobů či doporučení při překonávání komunikačních bariér, které vznikají nejčastěji v důsledku jejich nedostatečné znalosti českého jazyka a odlišného kulturního prostředí.

Vzhledem ke stanovení hlavního cíle výzkumného šetření jsou definovány následující dílčí cíle výzkumného šetření a to :

- zjistit, jakými dovednostmi jsou vybaveni žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí na prvním stupni základní školy a to ve vybraných aspektech :
 - morfologie
 - slovní zásoba
 - syntax, slovní druhy
 - stylistika
 - pravopis
- zjistit, jakými dovednostmi jsou vybaveni žáci z majoritní populace na prvním stupni základní školy a to ve vybraných aspektech :
 - morfologie
 - slovní zásoba
 - syntax, slovní druhy
 - stylistika
 - pravopis

- vyhodnotit, v jakých oblastech českého jazyka mají žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí největší problémy
- vyhodnotit celkový výsledek dotazníku dle stanové stupnice hodnocení
- analyzovat, v jakých aspektech českého jazyka a v jakém rozsahu se žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí liší od žáků majoritní populace
- v návaznosti na učiněnou analýzu provést návrh možných způsobů překonávání komunikačních bariér u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí

7.3 Průzkumné předpoklady

S ohledem na stanovený hlavní cíl a dílčí cíle výzkumného šetření bylo stanoveno následujících pět výzkumných předpokladů:

- **Průzkumný předpoklad č. 1:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní v oblasti morfologie, než je tomu u žáků majoritní populace.
- **Průzkumný předpoklad č. 2:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní v oblasti slovní zásoby, než je tomu u žáků majoritní populace.
- **Průzkumný předpoklad č. 3:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní v oblasti syntaxu a slovních druhů, než je tomu u žáků majoritní populace.
- **Průzkumný předpoklad č. 4:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní dovedností v oblasti slohové, než je tomu u žáků majoritní populace.
- **Průzkumný předpoklad č. 5:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní dovedností v oblasti pravopisu, než je tomu u žáků majoritní populace.

Výše uvedené výzkumné předpoklady budou po provedeném výzkumu ověřeny a vyhodnoceny. Dosažená vyhodnocení vytvoří podklad pro formulaci doporučení pro žáky ze znevýhodněného sociokulturního prostředí k překonávání komunikačních bariér na prvním stupni základních škol.

7.4 Metodika

Typickou formou pro kvantifikovaný výzkum pro ověření pěti průzkumných předpokladů této bakalářské práce je metoda dotazníku. Dotazník je rozdělen celkem do pěti částí, které odrážejí zvolené aspekty v cílech průzkumného šetření. Otázky v jednotlivých aspektech mají formu uzavřenou nebo otevřenou a jsou koncipovány ve formě jednotlivých cvičení, které mají poukázat na způsob předcházení komunikačních bariér u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí (např. za pomoci jemné motoriky, správné úrovně morfolgie, lepšího stylistického vyjadřování, správně užívaného pravopisu v písemném vyjadřování žáků apod.).

Vytvořený dotazník je uveden v Příloze č. A této bakalářské práce a obsahuje následujících pět částí dle zvolených aspektů průzkumného šetření:

- **Morfologie se zaměřením na stavbu slov**

Úkolem žáka bylo v této části dotazníku určit, zda se ve slovech, která jsou zvýrazněná, jedná o předponu, příponu, kořen, nebo koncovku.

Zde byla zvolena forma uzavřených odpovědí, kde vždy jen jedna z nabízených možností a) až d) byla správná. Tato dílčí část dotazníku obsahovala dvě otázky. Žák mohl získat za každou správnou odpověď 1 bod, tj. celkem 2 body za celou dílčí část dotazníku.

- **Slovní zásoba**

Do této části byly zařazeny tři otázky, které obsahovaly úkol pro respondenty určit, zda u spojení dvou slov se jedná o synonyma, antonyma nebo homonyma. Respondentům byla vytvořena nabídka tří uzavřených odpovědí a) až c), z nichž měl vybrat jednu správnou. Žák mohl získat za každou správnou odpověď 1 bod, tj. celkem 3 body za celou dílčí část dotazníku.

- **Syntax a slovní druhy**

Na základě zadané věty měli respondenti odpovědět na sedm otevřených otázek. Za každou správně zodpovězenou otázku mohl získat žák 1 bod, tj. celkem 7 bodů za celou dílčí část. Jednalo se o cvičení tohoto typu: vypsat základní skladební dvojici. Uvést, zda se jedná o jednoduchou větu, nebo o souvětí (uvést, proč tomu tak je). Uvést, proč je slovo Zámecký psáno s velkým písmenem. Vyhledat podstatné jméno, které je skloňováno podle vzoru město. Určit všechny neohebné slovní druhy, které se nacházejí v dané větě. Určit u slovesa následující: osoba, číslo, způsob a čas. Vyhledat zájmena nacházející se v dané větě.

- **Stylistika (sloh)**

V rámci této části měl každý žák úkol napsat krátký příběh na téma, jak strávil jarní prázdniny. Pro hodnocení bylo zvoleno pět kritérií a v dalším textu jsou nejenom jednotlivá kritéria popsána, ale je tam zároveň uvedeno maximální počet bodů za dané kritérium. Za kritéria hodnocení byla vybrána tato následující:

- **spisovnost** – výběr slov, spisovné tvary slov, - 1 bod
- **úroveň slohu** – opakování slov, délka vět nebo souvětí, „vycpávková slova“ (takže, jako, prostě...), -2 body
- **obsah, zajímavost** – téma musí v něčem obohatit, - 2body
- **délka** – projev nesmí délkou nudit, ale nesmí být zbytečně krátký - 1 bod
- **logická struktura** – chronologie vyprávění nebo popis „od hlavy k patě“, - 2 body

Dle dané úrovně slohu mohl žák získat celkem 8 bodů.

- **Pravopisné cvičení s ohledem na lexikální pravopis**

Úkolem respondenta bylo doplnit správně dle gramatických pravidel: i/í, y/ý, ě/je, s/z, ú/ů a to do jednotlivých slov textu skládajícího se z 11 vět. Pro tuto část dotazníku bylo zvoleno hodnocení v maximální výši 10 bodů. Za každou chybu při doplňování jednotlivých písmen ve slově textu byl z celkových 10 bodů odečten jeden bod.

V tabulce č. 1 je uvedeno maximální bodové hodnocení dle jednotlivých pěti dílčích částí dotazníku včetně uvedení i celkového maximálního možného počtu bodů za celý dotazník.

Tabulka č. 1: Dotazník (Test) – počet bodů za jednotlivé části testu

Části dotazníku	Maximální počet bodů
A. Morfologie	2
B. Slovní zásoba	3
C. Syntax, slovní druhy	7
D. Sloh	8
E. Pravopis	10
Celý dotazník celkem	30

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 1 vyplývá, že maximální počet bodů za celý dotazník, který může žák získat, je 30 bodů.

Na základě celkového počtu možných získaných bodů (30) je stanovena určitou stupnice hodnocení pro celkovou úroveň jazykových schopností žáka v zadávaném dotazníku. Tato stupnice hodnocení je uvedena v tabulce č.2. Vyhodnocení bude provedeno jak v daných dvou skupinách a tak i vzájemně porovnáním mezi sebou.

Tabulka č. 2: Stupnice hodnocení úrovně jazykových dovedností žáka dle počtu dosažených bodů z dotazníku

Počet bodů	Hodnocení úrovně dle počtu bodů v testu
0-6	Velice nízká úroveň
7-12	Nízká úroveň
13-18	Střední úroveň
19-24	Vysoká úroveň
25-30	Excelentní úroveň

Zdroj: vlastní zpracování

Dle stanovené stupnice úrovně hodnocení jazykových dovedností je možno následně porovnat dosažený počet bodů u obou skupin žáků. Zároveň stanovení pevných hodnotících kritérií umožní praktickou část bakalářské práce jednoznačně vyhodnotit. A také umožní učinit závěr, jak si žáci z majoritní populace a žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí stojí a jaká je jejich úroveň celkových zkoumaných jazykových dovedností.

Tento dotazník byl administrován obou skupinám respondentů a to žákům ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a žákům z majoritní populace, jejichž výsledky mohly být mezi sebou vzájemně srovnávány.

7.5 Charakteristika souboru

Předcházející podkapitola poukázala, jakou metodou bude hodnocena úroveň komplexních komunikačních dovedností (tedy nejenom úroveň jazykových schopností, ale také schopnost jemné motoriky, možnosti zvládat komplexní jazykové rozbory, správně se vyjadřovat, myslet v rozvinutých souvětích apod.).

Dotazník jako hlavní metoda zkoumání v bakalářské práci byl administrován žákům prvního stupně základních škol a to konkrétně žákům pátých tříd. Dotazník byl předáván jak žákům ze znevýhodněného sociokulturního prostředí žákům, tak žákům z majoritní populace. Za tímto účelem bylo osloveno celkem 105 žáků, jimž byl rozdan dotazník a to na následujících pěti základních školách:

- Základní škola Heřmanův Městec, okres Chrudim
- Základní škola Dašice, okres Pardubice
- Základní škola Ústí nad Labem - Předlice, okres Ústí nad Labem
- Základní škola Ohrazenice, okres Pardubice
- Základní škola Sezemice, okres Pardubice

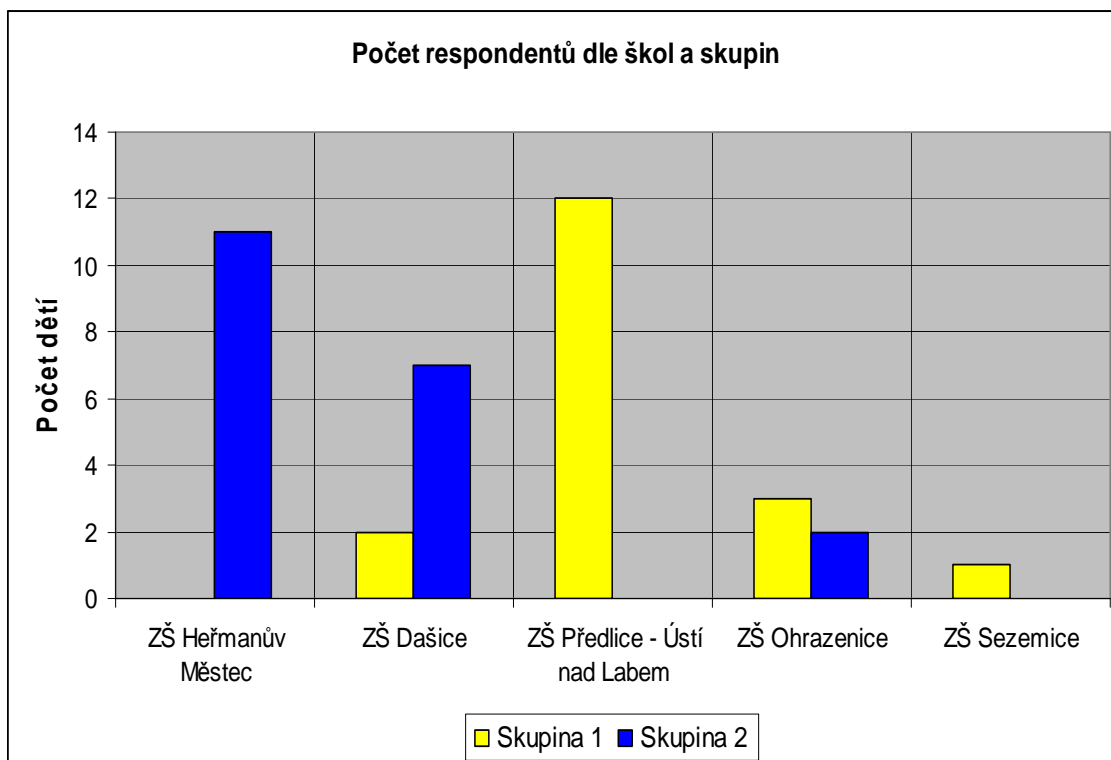
Pro výzkumné šetření byly vybrány ve většině případů větší základní školy a také současně základní školy spádové, aby bylo možné mezi žáky najít hlavně žáky ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. V jednotlivých základních školách probíhalo oslovování respondentů a administrace dotazníku ve dnech 9. 4. 2015 až 15. 4. 2015. Oslovování respondentů a získávání dotazníků probíhalo následujícím způsobem:

- Základní škola Heřmanův Městec – sběr dat zde probíhal dne 9. 4. 2015, získány dotazníky od celkem 11 žáků majoritní populace, do základní školy nechodí žádný žák ze sociálně znevýhodněného sociokulturního prostředí na prvním stupni ZŠ
- Základní škola Dašice – sběr dat zde probíhal dne 10. 4. 2015, získány dotazníky od 7 žáků majoritní populace a 2 žáků ze sociálně znevýhodněného sociokulturního prostředí (celkem 9 žáků).
- Základní škola Předlice – Ústí nad Labem – sběr dat zde probíhal dne 13. 4. 2015, získány dotazníky od 12 žáků ze sociálně znevýhodněného sociokulturního prostředí.
- Základní škola Ohrazenice – sběr dat zde probíhal dne 14. 4. 2015, získány dotazníky celkem od 5 žáků, to je od 2 žáků majoritní populace a 3 žáků ze sociálně znevýhodněného sociokulturního prostředí
- Základní škola Sezemice – sběr dat zde probíhal dne 15. 4. 2015, byl zadáván a zároveň byl získán dotazník od 1 žáka ze sociálně znevýhodněného sociokulturního prostředí (pouze jeden žák na prvním stupni ZŠ)

Celkem byly získány vyplněné dotazníky od 38 respondentů (18 žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí – skupina 1 - ŽZSP , 20 žáků majoritní populace – skupina 2 - ŽMP). Návratnost dotazníku činila 36 %.

Přehledně je počet respondentů, kteří vyplnili dotazník a to dle navštěvovaných základních škol a příslušnosti ke skupinám zobrazen v grafu č. 1.

Graf č. 1: Charakteristika souboru respondentů – Porovnání počtu dle základních škol a příslušnosti ke skupině 1 – ŽZSP a skupině 2 – ŽMP



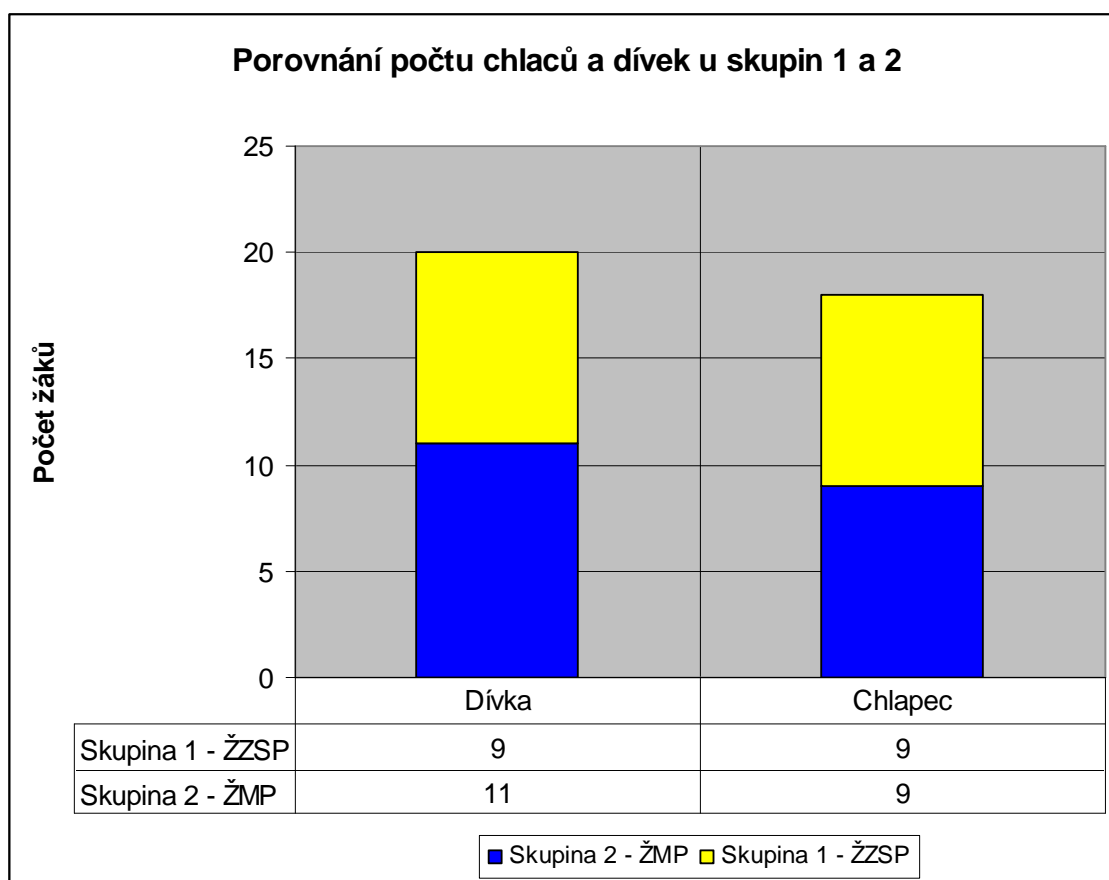
Zdroj: vlastní zpracování

Do výzkumného vzorku bylo zařazeno celkem 38 respondentů, kteří jsou složeni z následujícího dvou skupin žáků:

- a) **Skupina 1** - 18 žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, které tvoří 9 dívek a 9 chlapců, jak je patrné dle přílohy B, tabulky B1 (dále jen skupina 1 – ŽZSP)
- b) **Skupina 2** - 20 žáků z majoritní populace, které tvoří 11 dívek a 9 chlapců, jak je patrné dle přílohy B, tabulky B2 (dále jen skupina 2 – ŽMP)

V grafu č. 2 je uvedeno porovnání jednotlivých respondentů dotazníkového šetření dle pohlaví a jejich příslušnosti k definované skupině 1 - ŽZSP a skupiny 2 - ŽMP. Pro další porovnání je také významné, že byly získány výsledky od přibližného počtu dívek a chlapců v obou skupinách.

Graf č. 2: Charakteristika souboru respondentů – Porovnání počtu chlapců a dívek u skupiny 1 – ŽZSP a skupiny 2 – ŽMP



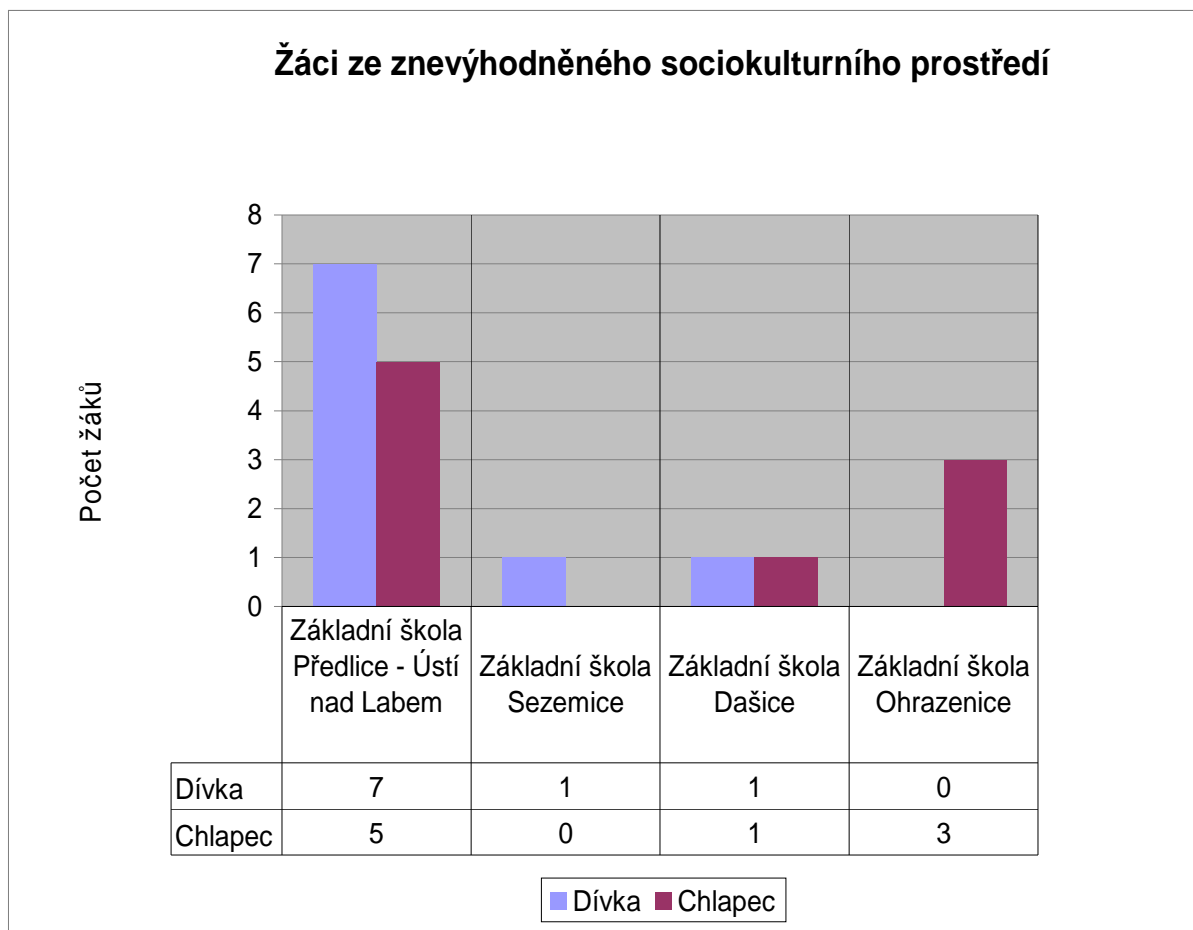
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č.2 je zřejmé, že celé dotazníkové šetření bylo realizováno u 20 dívek a 18 chlapců páté třídy základní školy. Poměrné zastoupení jednotlivých skupin v rámci pohlaví respondentů je odlišeno barevně. Z daného zastoupení chlapců a dívek je zřejmé, že podařilo do vzorku respondentů získat poměrné zastoupení chlapců a dívek u obou skupin.

V dalším textu bude provedena další charakteristika souboru respondentů, kteří vyplnili dotazník a to s rozdělením na příslušnost k dané skupině a to samostatně na žáky ze skupiny 1 - žáky ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a skupiny 2 - žáky majoritní populace. V rámci dané skupiny porovnáme z pohledu základní školy, kterou navštěvují a z pohledu pohlaví.

Za pomoci následujícího grafu č. 3 je možné charakterizovat soubor respondentů – skupina 1 – žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Jedná se o celkem 18 respondentů, přičemž z hlediska pohlaví jde o 9 dívek a 9 chlapců.

Graf č. 3: Charakteristika souboru respondentů Skupina 1 – žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí dle pohlaví a navštěvované školy



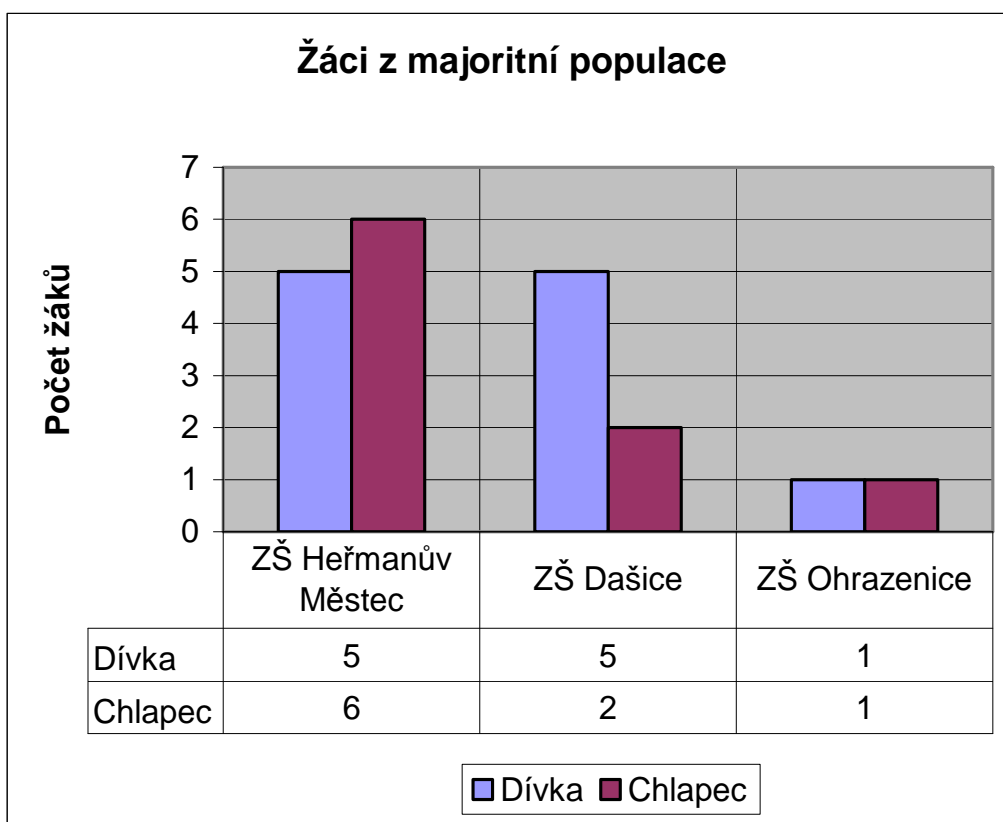
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3 názorně poukazuje na to, že respondenti – žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí byli získáni z celkem čtyř základních škol. Na všech těchto školách byl počet žáků limitován počtem navštěvovaných žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Ze základní školy v Předlicích u Ústí nad Labem pochází celkem 12 žáků – 7 dívek a 5 chlapců. V základní škole Sezemice bylo možno získat dotazník pouze od jednoho žáka – jedné dívky, v případě základní školy Dašice se jednalo o 2 žáky – jednoho chlapce a jedné dívky. Základní školu Ohrazenice navštěvují

z výzkumného vzorku celkem 3 žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí – celkem 3 chlapci.

Pohled na skupinu 2 – žáky z majoritní populace dle pohlaví na navštěvované školy názorně zobrazuje graf č. 4. Jedná se o celkem 20 respondentů, přičemž z hlediska pohlaví jde o 11 dívek a 9 chlapců.

Graf č. 4: Charakteristika souboru respondentů Skupina 2 – žáci z majoritní populace dle pohlaví a navštěvované školy



Zdroj: vlastní zpracování

Jak je patrné z výše uvedeného grafu č. 4, žáci z majoritní populace byli získáni z celkem tří škol, a to ze Základní školy Heřmanův Městec, Základní školy Dašice a Základní školy Ohrazenice. Z první zmiňované školy pochází celkem 11 žáků a to 5 dívek a 6 chlapců. Ze Základní školy Dašice test vyplnilo celkem 7 respondentů majoritní populace a to 5 dívek a 2 chlapci a ze Základní školy Ohrazenice dotazník předali 2 žáci a to 1 dívka a 1 chlapec.

7.6 Analýza výsledku šetření

Tato podkapitola představuje významnou část z této celé bakalářské práce. Jsou zde analyzovány jednotlivé výsledky, jež byly dosaženy z vyhodnocení dotazníku (Test – dle přílohy A této bakalářské práce). Vyhodnocování zpracovaných dotazníků od respondentů bude prováděno dle jednotlivých otázek pěti dílčích částí. Záznam výsledků bude prováděn souhrnně a to za jednotlivé části dotazníku, které plně odpovídají zkoumaným aspektům na základě stanovených cílů průzkumu a jsou následující:

- A. morfologie
- B. slovní zásoba
- C. syntax, slovní druhy
- D. sloh
- E. pravopis

Vyhodnocené výsledky dotazníků po jednotlivých pěti částech byly strukturovány do dvou základních tabulek (viz Příloha B), a to na výsledky žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí (Tabulka B1) a na výsledky žáků z majoritní populace (Tabulka B2).

V Příloze B, Tabulce B1 a B2 jsou uvedeny výsledky dle pěti částí dotazníku, také dle pohlaví, navštěvované školy a celkového počtu bodů dle jednotlivých částí dotazníku, které byly jednotlivými žáky dosaženy. Pro účely bakalářské práce je důležité vyhodnotit, jaké výsledky dosáhli v jednotlivých aspektech jazykových dovedností a tím také i komunikačních schopností žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a žáci z majoritní populace. Na základě výsledků v jednotlivých aspektech bude možné porovnat jednotlivé skupiny respondentů.

7.6.1 Porovnání dle procentní úspěšnosti v jednotlivých částech dotazníku i v rámci celého dotazníku

V dalším textu se zaměřuji na **skupinu 1 – žáky ze znevýhodněného sociokulturního prostředí**. Jejich výsledky byly zaznamenány do tabulky B1, Přílohy B této práce. Pro naše další porovnávání si z této tabulky přeneseme údaj na posledním řádku a tím je průměrný počet bodů na žáka dle jednotlivých částí dotazníku a ten je následně uveden do tabulky č. 3. Zvolené kritérium - průměrný počet bodů v jednotlivých částech na žáka nám umožňuje relevantně srovnat jednotlivé skupiny respondentů mezi sebou. Důvodem je také i skutečnost, že se pro výzkumné šetření podařilo získat odlišný počet respondentů v jednotlivých posuzovaných skupinách.

Tabulka č. 3 obsahuje kromě informace o průměrném počtu bodů dle jednotlivých částech testu také informaci o maximálním počtu bodů v každé části testu. Tyto dva údaje byly využity pro výpočet úspěšnosti v jednotlivých částech dotazníku a celého testu a to v %.

Tabulka č. 3: Dotazník - Skupina 1 – ŽSP – úspěšnost žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí dle jednotlivých částí dotazníku

Část dotazníku	Dosažený počet bodů (průměr na žáka)	Maximální počet bodů	Úspěšnost v %
A. Morfologie	1,39	2	69,5
B. Slovní zásoba	1,22	3	40,7
C. Syntax, slovní druhy	2,06	7	29,4
D. Sloh	4,56	8	57,0
E. Pravopis	5,28	10	52,8
Dotazník celkem	14,50	30	48,3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 3 názorně předkládá, že celkově dosahují žáci střední úroveň komunikačních schopností (průměr 14,5 bodu na jednoho žáka). Nejlépe si přitom respondenti z této skupiny vedou u části morfologické (úspěšnost 69,5 %) a u části

slohové, kde jejich úspěšnost dosahuje celkem 57,0 %. Dále je v pořadí část pravopisná a to při úspěšnosti 52,8 %. U zbylých dvou částí je úspěšnost žáků méně než poloviční, přičemž nejhůře si vedou žáci ze skupiny 1 v části syntax, slovní druhy – zde dosahuje úspěšnost pouze 29,4 %. Je tedy zřejmé, že žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí mají největší problémy při definování teoretických znalostí z českého jazyka, z určení jednotlivých jazykových kategorií. Naproti tomu jim nedělá až takové problémy slohové cvičení, kde mohou zapojovat fantazii a vlastní kreativitu.

Další tabulka č. 4 je zaměřena na vyhodnocení úrovně komunikačních dovedností u žáků z majoritní populace. Je postupováno stejným způsobem, jako tomu bylo u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Tabulka č. 4 obsahuje výsledné údaje z dotazníkového šetření (dosažený průměrný počet bodů na žáka dle jednotlivých částí dotazníku), které byly jednotlivě zaznamenány po respondentech a jednotlivých částech testu do Přílohy B, Tabulky B2. Průměrný počet bodů je zde porovnáván s maximálním počtem bodů stanoveným v části v Tabulce č.1 (část 7.4) a je ho zhmotněn do tzv. úspěšnosti a to v jednotlivých částí testu a v celkovém výsledku testu.

Tabulka č. 4: Test individuální slovní zásoby slupina 2 ŽMP - úspěšnost žáků z majoritní populace

Část dotazníku	Dosažený počet bodů (průměr na žáka)	Maximální počet bodů	Úspěšnost v %
A. Morfologie	1,45	2	72,5
B. Slovní zásoba	2,30	3	76,7
C. Syntax, slovní druhy	4,60	7	65,7
D. Sloh	6,40	8	80,0
E. Pravopis	7,90	10	79,0
Dotazník celkem	22,65	30	75,5

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 4 názorně ukazuje, že celkově dosahují žáci vysoké úrovně komunikačních schopností (průměr 22,65 bodu na jednoho žáka). Nejlépe si přitom

respondenti z této skupiny vedou u části slohové, kde jejich úspěšnost dosahuje celkem 80 %. Dále je velmi dobrý výsledek u části pravopisné s úspěšností 79% a části slovní zásoba, kde je úspěšnost 76,7 %. Také u zbylých dvou částí je úspěšnost žáků poměrně vysoká, a to nad 60 %. Nejhuře si přitom žáci z majoritní populace vedou v části syntax slovní druhy, kde jejich úspěšnost dosahuje 65,7 %.

Dosažené výsledky jednotlivých respondentů dle skupin po jednotlivých částech dotazníku uvedených v tabulce č. 3 a v tabulce č. 4 budeme dále porovnávat a tak sloupce úspěšnosti obou tabulek přeneseme to tabulky č. 5.

Tabulka č. 5: Porovnání úspěšnosti obou skupin žáků dle jednotlivých částí dotazníku

Část dotazníku	Úspěšnost v % - skupina 1 - ŽMP	Úspěšnost v %-skupina 2 - ŽZSP
A. Morfologie	69,5	72,5
B. Slovní zásoba	40,7	76,7
C. Syntax, slovní druhy	29,4	65,7
D. Sloh	57,0	80,0
E. Pravopis	52,8	79,0
Dotazník celkem	48,3	75,5

Skupina 1 - ŽMP- žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí

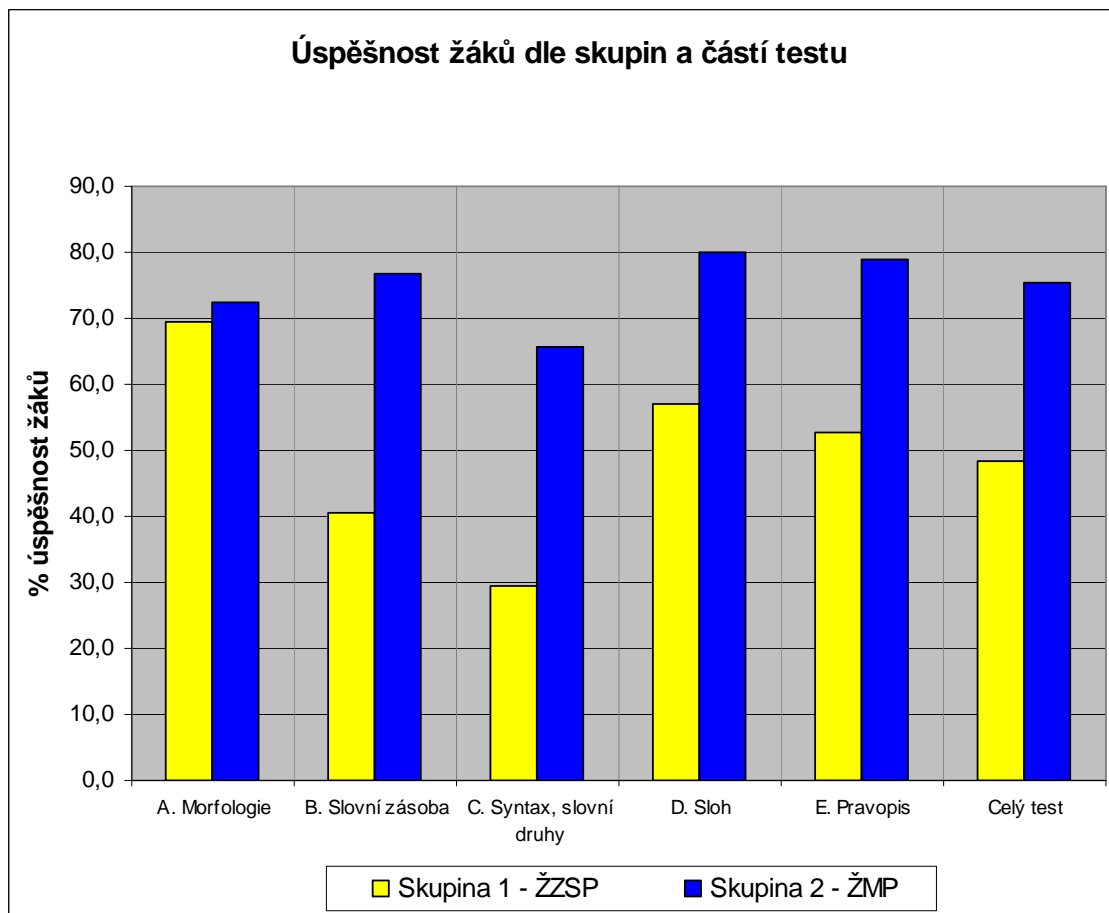
Skupina 2 - žáci z majoritní populace

Zdroj: vlastní zpracování

Na první pohled je zde jednoznačné, že průměrná úspěšnost na žáka z majoritní populace je významně vyšší, než je tomu u žáka ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Stejně tak je možné učinit i další jednoduchý závěr, že průměrná úspěšnost i v jednotlivých částech dotazníku je u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí vždy nižší.

Lepší názornost tabulky č. 5 a to porovnání úspěšnosti v % obou skupin zajistí její grafické vyjádření do níže uvedeného grafu č. 5.

Graf č. 5: Porovnání úspěšnosti respondentů Skupiny 1 – ŽZSP a Skupiny 2 dle jednotlivých částí dotazníku



Zdroj: vlastní zpracování

Hodnocení tabulky č. 5 (grafu č. 5) můžeme provést i z jiného úhlu pohledu a to porovnáním respondentů z obou skupin, v které části dotazníku dosahovali nejlepších a také nejhorších výsledků. Nejhorší úspěšnost u obou skupin byla shodně v části C. syntax, slovní druhy. Naopak nejlepší úspěšnost je u každé skupiny odlišná. Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou nejúspěšnější v části A. morfolofické a žáci z majoritní populace jsou nejúspěšnější v části D. sloh.

Dle tabulky č. 5 či případně grafu č. 5 je zcela patrné, že přibližně srovnatelných výsledků se dařilo dosahovat zástupcům obou skupin v morfolofické části dotazníku. Zde dosahují žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí úspěšnosti 69,5 % a žáci z majoritní populace úspěšnosti 72,5 %. V ostatních případech jsou však rozdíly v úspěšnosti mezi skupinou 1 a 2 daleko vyšší, jak ukazuje tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Porovnání rozdílu úspěšnosti mezi skupinou 2 a skupinou 1 dle jednotlivých částí dotazníku

Rozdíl úspěšnosti v % skupiny 2-skupina 1	A. Morfologie	B. Slovní zásoba	C. Syntax, slovní druhy	D. Sloh	E. Pravopis	Celkem
skupiny 2 - skupina 1	3,0	36,0	36,3	23,0	26,2	27,2

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 6 je pouze jinou interpretací tabulky č.5 a vyjadřuje v jednotlivých částech dotazníku matematický rozdíl mezi úspěšnosti skupiny 2 a skupiny 1. Nejvyšší rozdíly v úspěšnosti mezi skupinami ve prospěch skupin 2 – žáků majoritní populace jsou v případě části B. slovní zásoby a to ve výši 36 % (40,7 % vs. 76,7 %) a v části C. syntax, slovní druhy a to ve výši 36,3 % (29,4 % vs. 65,7 %). Je tedy zcela zřejmé, že žákům ze znevýhodněného sociokulturního prostředí dělají největší problémy typy úloh na slovní zásobu, slovní druhy či a úlohy syntaktické, což je dáno jejich odlišným jazykem a tím, že se v rámci předškolního vzdělávání pohybují v odlišném prostředí. Zpravidla také neabsolvují ani poslední ročník mateřské školy, což je na celkové úrovni jejich jazykových dovedností znát.

Vzhledem k tomu, že skupina 2 – žáci z majoritní populace dosáhli ve všech částech dotazníku lepších výsledků oproti skupině 1, můžete provést porovnání úspěšnosti obou skupin přes tzv. index úspěšnosti. Tento index úspěšnosti pro účely této bakalářské práce se vypočítá jako podíl úspěšnosti skupiny 2 a skupiny 1. Jeho výsledek v jednotlivých částech dotazníku je obsažen v tabulce č. 7

Tabulka č. 7: Porovnání úspěšnosti mezi skupinou 2 a skupinou 1 dle jednotlivých částí dotazníku přes index úspěšnosti

Koeficient úspěšnosti= skupina2/skupina1	A. Morfologie	B. Slovní zásoba	C. Syntax, slovní druhy	D. Sloh	E. Pravopis	Celkem
Skupina 2/skupina 1	95,9%	53,0%	44,8%	71,3%	66,8%	64,0%

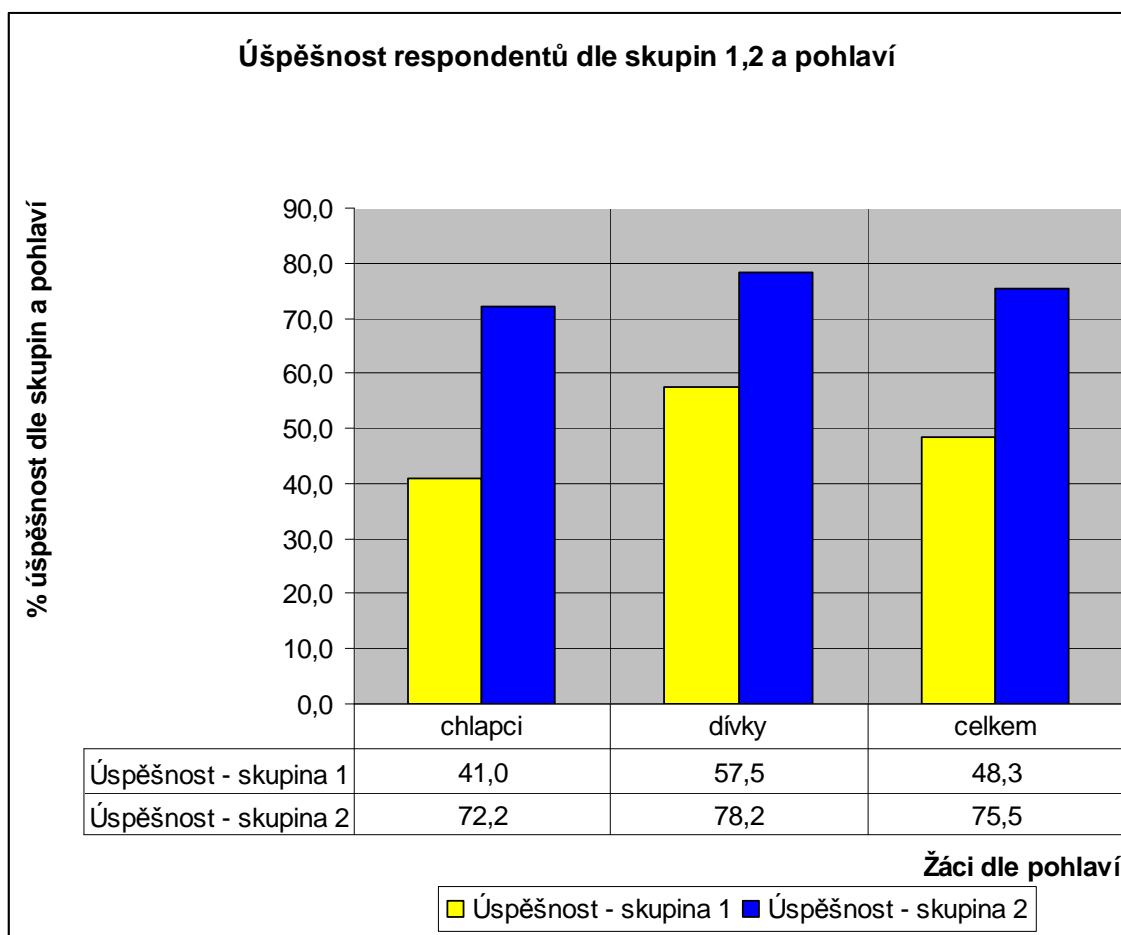
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 7 zobrazuje skutečnost a to úspěšnost skupiny 1 v porovnání se skupinou 2. Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí se přibližují výsledkům

žákům k z majoritní populace v části A. Morfologie. Horších výsledků dosahují žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a to v úrovni cca dvou třetin úspěšnosti ve vazbě na žáky z majoritní populace a to v části D. Sloh a v části E. Pravopis. Nejhorší výsledky byly v části B. Slovní zásoba a v části C. Syntax, slovní druhy, kde mají žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí cca 50% úspěšnosti žáků z majoritní populace.

Posledním zajímavým pohledem na jednotlivé skupiny a její úspěšnost je pohled podle skupin a pohlaví, který je obsažen v grafu č. 6

Graf č. 6: Úspěšnost respondentů v rámci celého dotazníku u Skupiny 1 - ŽZSP a Skupiny 2 - ŽMP dle pohlaví

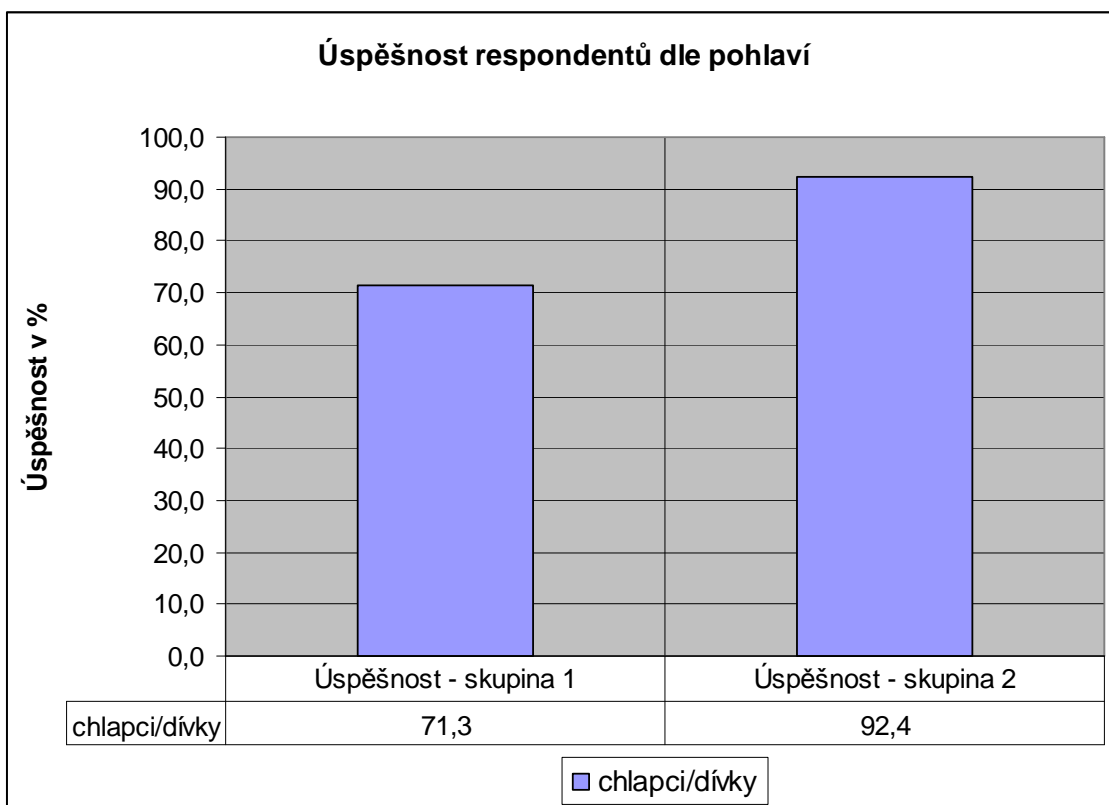


Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 6 dokládá, že mnohem úspěšnější v rámci hodnocení celého dotazníku jsou obecně dívky a to v obou skupinách.

Bylo by možné využít vypočítaných pro graf č.6 ještě pro porovnání úspěšnosti chlapců vůči dívkám v dané skupině. Výsledky poměru chlapec/ dívka jsou uvedeny v grafu č. 7.

Graf č. 7: Porovnání úspěšnost chlapců ve vztahu k dívkám v rámci celého dotazníku u Skupiny 1 - ŽZSP a Skupiny 2 – ŽMP



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 7 vyplývá, že u žáku z majoritní populace je úspěšnost chlapců ve vztahu k dívkám na úrovni 92,4%. U žáků skupiny 1 - ze znevýhodněného sociokulturního prostředí dosáhli chlapci výrazně horších výsledků v dotazníku oproti dívkám. Chlapci v této skupině 1 dosahují výsledku v dotazníku ve vztahu k dívkám pouze v úrovně 71,3 %.

7.6.2 Porovnání jednotlivých skupin respondentů dle stupnice hodnocení

V této části budeme porovnávat jednotlivé skupiny respondentů (Skupinu 1 – ŽZSP a Skupinu 2 – ŽMP) dle stupnice hodnocení, která je pro účely tohoto šetření sestavena v tabulce č. 2, v části 7.4.

Do tabulky č. 8 byl zahrnut počet respondentů jednotlivých skupin 1 a 2 dle výše dosažených celkových bodů v rámci dotazníku s ohledem na stanovenou bodovou stupnici hodnocení (dle tabulky č. 2 v části 7.4). Jako podklad sloužily výsledky dotazníkového šetření respondentů zapsané do tabulky č. B1 (Skupina 1 – ŽZSP) a tabulky č. B2 (Skupina 2 – ŽMP) uvedené v příloze B této práce.

Tabulka č. 8: Porovnání počtu respondentů skupiny 1 a 2 dle stupnice hodnocení

Porovnání počtu respondentů	Skupina 1 - ŽZSP	Skupina 2 - ŽMP
Velice nízká úroveň	4	0
Nízká úroveň	3	1
Střední úroveň	5	2
Vysoká úroveň	5	7
Excelentní úroveň	1	10
C E L K E M počet respondentů	18	20

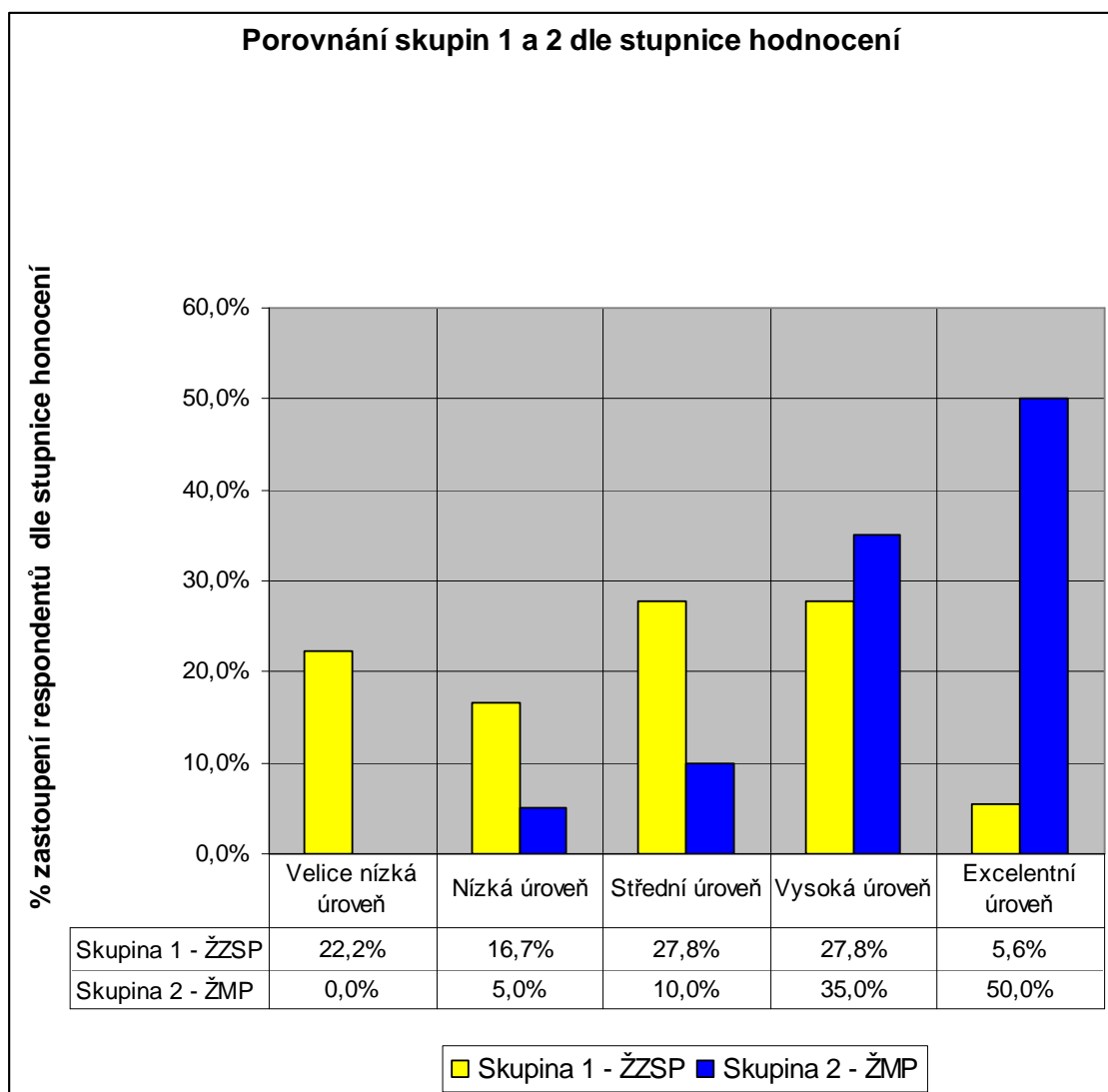
Zdroj: vlastní zpracování

Porovnáním počtu respondentů v jednotlivých úrovních bodové stupnice hodnocení k celkovému počtu respondentů v dané skupině získáme procentuální zastoupení respondentů dle jejich skupin v rámci dané stupnice hodnocení dotazníku. Toto procentuální zastoupení, které je uvedeno v grafu č. 8 mnohem lépe vyjadřuje stav než tabulka č. 8.

Z grafu č. 8 je patrné, že do nejnižšího bodového hodnocení – velmi nízké úrovně – spadají pouze příslušníci skupiny 1 – ŽZSP (žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí) a tvoří v rámci skupiny 1 téměř jednu čtvrtinu celkového počtu respondentů v této skupině. Nízká úroveň je obsažena v odpovědích na dotazník u

16,7% respondentů skupiny a jen 5% respondentů skupiny 2. V rámci velmi nízké a nízké úrovně může sledovat procentuální zastoupení respondentů ve skupině 1 ve výši 40% a ve skupině ve výši 5%. Tento rozdíl v obou úrovních je výrazně odlišný v neprospěch skupiny 1. Ještě daleko větší nepoměr je obsažen ve stupnici hodnocení excelentní úroveň, kde skupina 1 je zastoupena ve výši 5,6 % a skupina 2 ve výši 50%, což představuje téměř desetinásobek rozdílu ve výsledku dotazníku v neprospěch skupiny 1. Nejvíce vyrovnanou v rámci stupnice hodnocení je druhá nejvyšší hladina hodnocení a to vysoká úroveň. Zde má skupina 1 procentuální zastoupení ve výši 27.8% a skupina 2 ve výši 35%.

Graf č. 8: Porovnání procentuálního zastoupení respondentů dle skupiny 1 a 2 v rámci stupnice hodnocení



Zdroj: vlastní zpracování

7.7 Shrnutí výsledků šetření a ověření výzkumných předpokladů

V rámci této podkapitoly praktické části bakalářské práce lze shrnout výsledky, jichž bylo na základě dotazníkového šetření dosaženo, a to s ohledem na verifikaci stanovených předpokladů. Je nyní možno konstatovat, že žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou výrazně méně úspěšní než děti z majoritní populace. Z tohoto zjištění také plyne fakt, že děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí mají větší problémy s úrovní jazykových dovedností a tím komunikačních schopností, vyskytují se u nich častěji komunikační bariéry, což má další vliv na prospěch ve většině předmětů na prvním stupni základní školy. Je tedy zcela zřejmé, že je nutno se této oblasti dále věnovat a více pracovat s komunitou osob ze sociálně znevýhodněného sociokulturního prostředí. Rodiče dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí by měli být motivováni, aby svoje děti posílali i do mateřských škol, alespoň do posledního ročníku, kde by se budoucí žáci mohli soustavně připravovat na zahájení školní docházky. Touto přípravou by mohli hlavně významně zlepšit svoji znalost českého jazyka, čímž by se daly eliminovat některé komunikační bariéry na základní škole a vzrůstala i jejich úspěšnost v jednotlivých předmětech a tím i jejich školní výsledky, které by mohly mít vliv vyšší úrovně profesní aspirace.

Bylo stanoveno celkem pět výzkumných předpokladů a jejich ověření prostřednictvím průzkumného šetření mělo následující výsledky:

- **Průzkumný předpoklad č. 1:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní morfolgie, než je tomu u žáků majoritní populace. Tento předpoklad je potvrzen. Úspěšnost je zde v neprospěch žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí: 69,5 % vs. 72,5 %.

Závěr: Průzkumný předpoklad č. 1 byl ověřen v plném rozsahu jeho formulace v části 7.3

- **Průzkumný předpoklad č. 2:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní v oblasti slovní zásoby, než je tomu u žáků majoritní populace. Tento předpoklad je potvrzen. Úspěšnost je zde

v neprospěch žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí: 40,7 % vs. 76,7 %.

Závěr: Průzkumný předpoklad č. 2 byl ověřen v plném rozsahu jeho formulace v části 7.3

- **Průzkumný předpoklad č. 3:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní v oblasti syntaxu a slovních druhů, než je tomu u žáků majoritní populace. Tento předpoklad je potvrzen. Úspěšnost je zde v neprospěch žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí: 29,4% vs. 65,7 %.

Závěr: Průzkumný předpoklad č. 3 byl ověřen v plném rozsahu jeho formulace v části 7.3

- **Průzkumný předpoklad č. 4:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní dovedností v oblasti slohové, než je tomu u žáků majoritní populace. Tento předpoklad je potvrzen. Úspěšnost je zde v neprospěch žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí: 57 % vs. 80 %.

Závěr: Průzkumný předpoklad č. 4 byl ověřen v plném rozsahu jeho formulace v části 7.3

- **Průzkumný předpoklad č. 5:** Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní dovedností v oblasti pravopisu, než je tomu u žáků majoritní populace. Tento předpoklad je potvrzen. Úspěšnost je zde v neprospěch žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí: 52,8 % vs. 79 %.

Závěr: Průzkumný předpoklad č. 5 byl ověřen v plném rozsahu jeho formulace v části 7.3

Praktickou část bakalářské práce je možno na základě ověření předchozích pěti průzkumných předpokladů zobecnit a uzavřít konstatováním, že žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí mají výrazně horší úroveň jazykových dovedností a tím i komunikačních schopností, než žáci z majoritní populace.

7.8 Návrh možných doporučení pro překonávání komunikačních bariér u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí

V dalším textu podávám určitá doporučení pro překonávání komunikačních bariér pro děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a to hlavně se zaměřením na prevenci. Mezi základní doporučení je možné zařadit následující možnosti:

- Prosadit a podporovat povinnou účast dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí bezplatně v posledním ročníku mateřské školy
- Vytvářet přípravné třídy před zahájením školní docházky, zaměřit se v prvních letech na prvním stupni základní školy na doučování těchto dětí hlavně v oblasti zvládnutí jazykových a komunikačních schopností nebo zřizovat od prvního ročníku základní školy málopočetné vyrovnávací třídy
- Zařadit dle možnosti školy a počtu žáků do jejich učebního plánu výuku romštiny jako nepovinného předmětu
- Omezovat přeřazování dětí do zvláštních škol, zajistit jim odpovídající vzdělávání spolu s vrstevníky z majoritní populace na běžných základních školách
- Zavedení romských asistentů včetně jejich platového zvýhodnění a jejich uplatnění v posledním ročníku mateřské školy či případně v přípravných třídách pro romské žáky
- Zařadit od výuky multikulturní osnovy a učebnice
- Vzdělávání pedagogických pracovníků v předškolních zařízeních, v základních a středních školách v rámci odbourávání xenofobie a diskriminace, individuálního přístupu

- Zajistit osvětu pro romské rodiče v mediích, organizování setkání v předškolních zařízeních a na prvním stupni základních s cílem mnohem lépe vysvětlit rodičům důležitost školní docházky a s tím spojené jazykové a komunikační přípravě, domácí přípravě,... s cílem zvýšit úspěšnost žáka
- Podpora volnočasových aktivit zaměřených na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů jako je např. hudba, tanec, aby se postupně zapojovali do života majoritní společnosti

8 ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku překonávání komunikačních bariér u romské populace na prvním stupni základního školy. V teoretické části jsem se soustředila na objasnění základních teoretických základů obsahující informace z oblasti komunikace, jazyka romské i české populace až po komunikační bariery, začleňování dítěte do školního prostředí, rozvíjení slovní zásoby a vyjadřování včetně dalších navazujících a rozvíjejících témat. Touto teoretickou částí rozvrhnutou do šesti kapitol byly bezezbytku splněny dílčí cíle, které byly dány pro teoretickou část práce.

V praktické části, které byla věnována jedna rozsáhlejší kapitola, byly popsány v základním měřítku komunikační bariery. Byly stanoveny dostatečně zřetelné cíle výzkumného šetření ve vybraných aspektech jazykových dovedností v rámci komunikačních schopností u žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a žáků z majoritní populace. Tyto cíle se podařilo v plném rozsahu naplnit formulací pěti průzkumných předpokladů ve znění: Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní v oblasti příslušných pěti aspektů (morfologie, slovní zásoba, syntax a slovní druhy, stylistika, pravopis) jazykových dovedností, než je tomu u žáků majoritní populace. Na základě průzkumných předpokladů byl sestaven dotazník odpovídající svým členěním na pět částí příslušných pěti aspektů a ten byl distribuován na příslušné základní školy, aby byl získán vzorek respondentů na pěti základních školách srovnatelný co do počtu příslušníků jednotlivých skupin (skupiny 1- žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a skupiny 2 - žáci majoritní populace) a pohlaví. Dotazník byl vyhodnocen a analyzován po jednotlivých aspektech jazykových dovedností i jako celek a to v rámci dané skupiny, mezi skupinami navzájem, v rámci pohlaví prostřednictvím přehledných tabulek, grafů s náležitým rozbořem. Na základě provedené analýzy bylo ověřeno pět průzkumných předpokladů a to podle zkoumaných pěti aspektů (morfologie, slovní zásoba, syntax a slovní druhy, stylistika, pravopis) jazykových dovedností a to s následujícím závěrem : Žáci ze znevýhodněného

sociokulturního prostředí jsou vybaveni nižší úrovní ve všech oblastech příslušného aspektu (morfologie, slovní zásoba, syntax a slovní druhy, stylistika, pravopis) jazykové a tím i komunikační dovednosti, než je tomu u žáků majoritní populace. Je tímto možné konstatovat, že byla při průzkumném šetření verifikována správnost formulace pěti průzkumných předpokladů. V návaznosti na provedená výzkumná šetření a teoretické zdroje byl předložen návrh možných doporučení, jak komunikační bariery snižovat či případně jak preventivně působit, aby nemohlo dojít k tak velkému prohlubování.

Na základě provedených zjištění v této práci je možné konstatovat, že u žáků z romské populace je největším problémem jazyková a tím i komunikační bariera. Tuto svoji bariery si s sebou přinášejí při přechodu do první třídy základní školy. Bariery může ještě umocňovat odlišná předškolní výchova, odlišné životní cíle a morální hodnoty a celá řada dalších skutečností. Zanedbání péče o jazykovou výchovu v českém jazyku u romských žáků, vede k neúspěchům od samotného počátku školní docházky. Náročnost výuky jednotlivých předmětů se postupně prohlubuje a dochází k přesunům těchto dětí do zvláštních škol. Není to díky tomu, že by měly snížený intelekt, nebo byly nedostatečně vyvráté, ale především je to příčina toho, že po celý život na ně rodiče či jiní příbuzní mluví odlišným jazykem, než je čeština. Vlastní neúspěch ve škole v nich vyvolá nechuť k učení a ta je ještě podporována jejich rodiči, kteří nevidí žádnou hodnotu ve vzdělávání.

Určitým základním doporučením je vyvíjení tlaku na rodiče romských dětí na realizaci docházky do předškolní zařízení, nebo přípravné či vyrovnávací třídy s menším počtem žáků, kde bude zastoupen většinou český jazyk se spisovným standardem a na této výchově se bude také podílet romský asistent. Současné době je taková docházka realizována pouze výjimečně a to z různých důvodů, z nichž i finanční důvod, hraje nezanedbatelnou roli.

Na tomto základě je možné učinit i další závěr, že byl splněn v celém rozsahu nejen dílčí cíl praktické části, ale také i cíl hlavní.

9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Albín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a v zdělávání Romů*. Via Lucis, Praha, 1996. ISBN: 80-902149-1-6.

Hubschmannová, M. *Šaj Pes Dovakeras Můžeme se domluvit*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 1998. ISBN 80-7067-905-0.

Kamiš, K.: *Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*, Ústí nad Labem, 1999. ISBN: 80-7044-251-4.

Nečas, C. *Českoslovenští Romové v letech 1938-1945*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 1994. ISBN 80-210-0945-4.

Lesný, V. *Jazyk cikánů v ČSR. Československá vlastivěda. Díl III. Jazyk*. Praha 1934.

Lípa, J. *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém. K otázkám starých a novějších složek v její gramatice a lexiku*. ČSAV, Praha 1965.

Lípa, J. *Průručka cikánštiny*. SPN, Praha 1963.

Poláková, J. *Specifika komunikace s Romy s ohledem na prostředí knihoven*. Sborníku Knihovny současnosti 2013. Olomouc. Sdružení knihoven ČR, Ústřední knihovnická rada ČR, 2013.

Šebková, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha, Občanské sdružení MENT, 1995.

Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. Grada Publishing, 2001. ISBN:80-247-0277-0.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

Kamiš, K. *Čeština a romština*. In: *Český jazyk. Najnowsze dzieje języków słowiańskich*. Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej. Opole 1998, s. 50 – 60; ISBN 83-86881-17-8.

Liégeois, J. P. *Romovia, Cigáni, Kočovníci*. Bratislava 1995.

Seznam použitých internetových zdrojů

Krčmová, M. *Stratifikace současné češtiny*. Ústav jazykovědy, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. [online] [cit. 2015-02-10]. Dostupné z <<http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/stratifikace.htm>>.

Lípa, J. *Cikánština v jazykovém prostředí*. [online] [cit. 2015-01-08]. Dostupné z <<http://www.sac.ujc.caz.cz/archiv.php.art>>.

Sládečková, L. *Vzdělávání Romů v České republice se zaměřením na první stupeň základní školy*, [online] [cit. 2015-01-08]. Dostupné z <http://is.muni.cz/th/199505/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf>.

10 SEZNAM ZKRATEK

Seznam grafů

ZŠ – základní škola

ŽMP – žáci z majoritní populace

ŽZSP – žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí

11 SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf č. 1: Charakteristika souboru respondentů – Porovnání počtu dle základních škol a příslušnosti ke skupině 1 – ŽZSP a skupině 2 – ŽMP	45
Graf č. 2: Charakteristika souboru respondentů – Porovnání počtu chlapců a dívek u skupiny 1 – ŽZSP a skupiny 2 – ŽMP	46
Graf č. 3: Charakteristika souboru respondentů Skupina 1 – žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí dle pohlaví a navštěvované školy	47
Graf č. 4: Charakteristika souboru respondentů Skupina 2 – žáci z majoritní populace dle pohlaví a navštěvované školy	48
Graf č. 5: Porovnání úspěšnosti respondentů Skupiny 1 – ŽZSP a Skupiny 2 dle jednotlivých částí dotazníku	53
Graf č. 6: Úspěšnost respondentů v rámci celého dotazníku u Skupiny 1 - ŽZSP a Skupiny 2 - ŽMP dle pohlaví	55
Graf č. 7: Porovnání úspěšnost chlapců ve vztahu k dívkám v rámci celého dotazníku u Skupiny 1 - ŽZSP a Skupiny 2 – ŽMP	56
Graf č. 8: Porovnání procentuálního zastoupení respondentů dle skupiny 1 a 2 v rámci stupnice hodnocení	58

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Dotazník (Test) – počet bodů za jednotlivé části testu	42
Tabulka č. 2: Stupnice hodnocení úrovně jazykových dovedností žáka dle počtu dosažených bodů z dotazníku	42
Tabulka č. 3: Dotazník - Skupina 1 – ŽSP – úspěšnost žáků ze znevýhodněného sociokulturního prostředí dle jednotlivých částí dotazníku	50

Tabulka č. 4: Test individuální slovní zásoby skupina 2 ŽMP - úspěšnost žáků z majoritní populace	51
Tabulka č. 5: Porovnání úspěšnosti obou skupin žáků dle jednotlivých částí dotazníku	52
Tabulka č. 6: Porovnání rozdílu úspěšnosti mezi skupinou 2 a skupinou 1 dle jednotlivých částí dotazníku	54
Tabulka č. 7: Porovnání úspěšnosti mezi skupinou 2 a skupinou 1 dle jednotlivých částí dotazníku přes index úspěšnosti	54
Tabulka č. 8: Porovnání počtu respondentů skupiny 1 a 2 dle stupnice hodnocení	58

12 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník použitý při průzkumu I

Příloha B – Vyhodnocení dotazníků IV

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK POUŽITÝ PŘI PRŮZKUMU

ZŠ:

Jméno:

Ročník.....

TEST

A. Určete ve slovech, která jsou zvýrazněna předponu, příponu, kořen, koncovka a vyberte správnou možnost a,b,c,d:

1. **domeček**

- a) předpona
- b) přípona
- c) kořen
- d) koncovka

2. **rozcvička**

- a) předpona
- b) přípona
- c) kořen
- d) koncovka

B. Určete u slov, zda jsou to synonyma, antonyma, homonyma a vyberte správnou možnost a,b,c,:

1. **teplo -zima**

- a) synonyma
- b) antonyma
- c) homonyma

2. **píl – pyl**

- a) synonyma
- b) antonyma
- c) homonyma

3. statný – mohutný

- a) Synonyma
- b) Antonyma
- c) Homonyma

C. Je zadána věta : „V rámci Běhu Zámeckým parkem se umístila žákyně naší třídy na velice pěkném třetím místě.“ Na základě této věty odpovězte na následující otázky:

1. Vypiš z textu základní skladební dvojici.
2. Rozhodni, zda se jedná o větu jednoduchou nebo o souvětí a své rozhodnutí odůvodni.
3. Proč píšeme ve slově Zámeckým velké písmeno?
4. V textu vyhledej podstatné jméno podle vzoru město.
5. V textu určit všechny neohebné slovní druhy.
6. U slovesa urči: osobu, číslo, způsob, čas
7. Vyhledej zájmena.

D. Napište krátký příběh na téma: Jak jsem strávil jarní prázdniny?

E. Doplňte správně i/í, y/ý ě/je, s/z, ú/ů do textu:

B_1 příjemný srpnový den. Jo_ef ležel na trávě pod širým nebem a pozoroval oblohu. Po chvíl_ se ob_vil_ šedé dešťové mraky. Obloha se zatáhla a spust_1 se l_ják. Náhle zasvít_1 blesk a zazněl hrom. Zvedl se siln_ vítr. Prudk_ déšť brz_ promáčel Jo_efovo suché oblečen_. Blesk st_hal blesk a hrom_ se nepřestával_ oz_vat. Vzduch se pročist_1. Celá příroda _krásněla. Po p_lhodině zase vysv_tlo slunce.

PŘÍLOHA B – VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

Vyplněné dotazníky od respondentů byly rozděleny na dvě části a to podle jednotlivých skupin. Skupině 1 – ŽZSP byla určena číselná řada 1-49 a skupině 2 – ŽMP byla stanovena číselná řada 51-99. Následně byly dotazníky v jednotlivých skupinách číslovány dle jednotlivých základních škol a příslušných respondentů. Vyhodnocení bylo provedeno souhrnně dle jednotlivých částí dotazníku s uvedením do následujících tabulek dle příslušnosti k jednotlivým skupinám.

Tabulka č. B1: Výsledky dotazníku – Skupina 1 - Žáci ze znevýhodněného sociokulturního prostředí

Č.	Základní škola	Pohlaví	A. Morfologie	B. Slovní zásoba	C. Syntax, slovní druhy	D. Sloh	E. Pravopis	Celkem
1	Dašice	CH	2	3	3	6	7	21
2	Dašice	D	0	1	3	8	5	17
3	Ústí nad Labem	D	2	3	5	6	7	23
4	Ústí nad Labem	CH	2	0	2	4	4	12
5	Ústí nad Labem	D	2	1	5	8	8	24
6	Ústí nad Labem	CH	1	1	0	0	4	6
7	Ústí nad Labem	D	2	1	0	6	4	13
8	Ústí nad Labem	CH	2	3	0	0	1	6
9	Ústí nad Labem	CH	2	2	4	4	7	19
10	Ústí nad Labem	D	1	1	4	7	8	21
11	Ústí nad Labem	D	0	1	0	4	5	10
12	Ústí nad Labem	CH	2	0	1	4	6	13
13	Ústí nad Labem	D	1	0	2	1	1	5
14	Ústí nad Labem	D	2	3	5	6	9	25
15	Ohrazenice	CH	1	0	3	3	8	15
16	Ohrazenice	CH	0	0	0	3	3	6
17	Ohrazenice	CH	1	1	0	6	5	13
18	Sezemice	CH	2	1	0	6	3	12
Celkem počet bodů			25	22	37	82	95	261
Průměrný počet bodů na žáka			1,39	1,22	2,06	4,56	5,28	14,50

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky zkratk:

CH – chlapci

D - dívky

Tabulka č. B2: Výsledky dotazníku – Skupina 2 - Žáci z majoritní populace

Č.	Základní škola	Pohlaví	A. Morfologie	B. Slovní zásoba	C. Syntax, slovní druhy	D. Sloh	E. Pravopis	Celkem
51	Heřmanův Městec	CH	1	2	4	7	8	22
52	Heřmanův Městec	CH	1	2	6	6	10	25
53	Heřmanův Městec	CH	1	2	5	8	10	26
54	Heřmanův Městec	CH	1	1	5	5	7	19
55	Heřmanův Městec	D	2	3	6	7	10	28
56	Heřmanův Městec	D	2	3	4	5	10	24
57	Heřmanův Městec	CH	2	2	2	5	8	19
58	Heřmanův Městec	D	2	3	7	7	10	29
59	Heřmanův Městec	CH	1	1	4	6	7	19
60	Heřmanův Městec	D	2	3	5	6	9	25
61	Heřmanův Městec	D	2	3	7	8	10	30
62	Ohrazenice	D	2	3	5	7	10	27
63	Ohrazenice	CH	2	3	5	7	8	25
64	Dašice	CH	2	2	5	8	8	25
65	Dašice	D	1	3	4	7	5	20
66	Dašice	CH	0	3	2	6	4	15
67	Dašice	D	0	0	3	3	6	12
68	Dašice	D	1	1	4	5	6	17
69	Dašice	D	2	3	4	7	4	20
70	Dašice	D	2	3	5	8	8	26
Celkem počet bodů			29	46	92	128	158	453
Průměrný počet bodů na žáka			1,45	2,30	4,60	6,40	7,90	22,65

Zdroj: vlastní zpracování

Vysvětlivky zkratk:

CH – chlapci

D - dívky

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Andrea Janatová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: prezenční

Název práce: Romská populace mladších žáků 1. stupně základní školy –
odstraňování komunikačních bariér ve školním prostředí

Rok: 2015

Počet stran bez příloh: 70

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů české literatury a pramenů: 10

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.