

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A  
PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra českého jazyka a literatury

**Studijní program:** Filologie

**Studijní obor:** Český jazyk a literatura

**PÍSEMNÉ PROJEVY ROMSKÝCH ŽÁKŮ  
ESSAYS OF GIPSY PUPILS**

**Bakalářská práce:** 11 – FP – KČL – B – 45

**Autor:**

Adéla VACHTOVÁ

**Podpis:**

---

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

**Počet**

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	Příloh
78	0	0	16	16	3

V Liberci dne: 27. 6. 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Adéla VACHTOVÁ**  
Osobní číslo: **P09000364**  
Studijní program: **B7310 Filologie**  
Studijní obor: **Český jazyk a literatura**  
Název tématu: **Písemné projevy romských žáků**  
Zadávající katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem je analyzovat písemné projevy romských žáků a celkově charakterizovat jejich jazykovou výstavbu. Metodologicky bude práce založena na jazykové analýze s využitím prvků analýzy chybové.

Osnova:

1. Prostudovat relevantní odbornou literaturu.
2. Upřesnit cíl a postup práce.
3. Shromáždit písemné projevy romských žáků, přepsat je a připravit pro analýzu.
4. Analyzovat vybraný vzorek písemných projevů podle stanovených kritérií.
5. Shrnout výsledky analýzy, interpretovat, zhodnotit a formulovat závěry.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BALABÁNOVÁ, Helena. Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí. Praha : Občanské sdružení MENT, 1995.**

**BALVÍN, Jaroslav. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Praha : Radix, 2004.**

**NAVRÁTIL, Pavel. Romové v české společnosti. Praha : Portál, 2003.**

**ROUS, Jiří. Romové - vhléd do problému. Brno : Masarykova univerzita, 2003.**

**ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme - jde o to jak. Praha : Portál, 1998.**

**ŠEBKOVÁ, Hana. Jazyková situace Romů a její vývoj. Praha : Občanské sdružení MENT, 1995.**


**ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha : Grada Publishing, 2001.**

Vedoucí bakalářské práce:

**prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.**  
UK

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2012**

  
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.

  
prof. PhDr. Oldřich Uliěný, DrSc.  
vedoucí katedry

dne **30. 04. 2011**

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Písemné projevy romských žáků

**Jméno a příjmení autora:** Adéla Vachtová

**Osobní číslo:** P09000364

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27. 06. 2012

---

Adéla Vachtová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za cenné rady a připomínky a trpělivé vedení při psaní mé bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala mým rodičům za podporu při studiích.

## **Anotace**

Práce se zabývá porovnáním písemného vyjadřování romských i neromských žáků. Analýza je zaměřena na slohovou charakteristiku jejich školních písemných prací a zejména na analýzu jazykových chyb romských a neromských žáků.

Klíčová slova: romský etnolekt, Romové, romský žák, Neromové, jazyková chyba, jazyk

## **Annotation**

The work deals with essays of Gipsy and by non-Gipsy pupils. The analysis is focused on the characteristics of their school essays, especially on the analysis of the linguistic mistakes of Gipsy and non-Gipsy pupils.

Keywords: Gipsy pupil, Gipsy language, non-Gipsy pupil, linguistic mistake, langure.

## OBSAH

Úvod.....	12
A Teoretická část .....	16
1 Romové.....	16
1.1 Původ a usazení Romů na českém území.....	16
1.2 Jazyk Romů .....	20
1.2.1 Slovenští Romové – slovenská romština.....	21
1.2.2 Pravopis romštiny užívaný u nás.....	23
1.3 Romský žák v české škole.....	23
1.3.1 Škola versus rodina .....	24
1.3.2 Romský žák na základní škole .....	27
1.3.3 Programy výchovy a vzdělávání pro romské žáky .....	28
Závěry průzkumu České školní inspekce .....	29
2 Jazyková chyba .....	31
2.1 Definice jazykové chyby .....	31
2.2 Identifikace jazykové chyby.....	31
2.3 Interpretace chyby .....	32
2.4 Korekce chyby.....	32
2.5 Klasifikace jazykových chyb podle jazykových rovin.....	33
B Upřesnění cíle a postupu práce, charakteristika materiálu a jeho získávání .....	36
C Analýza.....	38
1 Celková chybovost.....	38
2 Formální jazykové chyby.....	41

2.1	Jazykové chyby typu I .....	42
2.2	Jazykové chyby typu II.....	47
3	Jazykové chyby morfologického charakteru .....	52
3.1	Absence zvratných zájmen .....	53
3.2	Nesprávné skloňování osobních zájmen .....	55
4	Syntaktické jazykové chyby .....	56
4.1	Nesprávné kladení čárek v souvětí .....	57
4.2	Shoda (neshoda) přísudku s podmětem.....	60
5	Porovnání chybování žáků v závislosti na dosaženém ročníku .....	63
5.1	Romští žáci v šesté a osmé třídě.....	63
5.2	Neromští žáci v šesté a osmé třídě .....	64
6	Porovnání písemných prací.....	65
6.1	Z hlediska délky .....	65
6.2	Z hlediska tématu .....	65
6.3	Z hlediska dodržení slohového postupu .....	67
	Žáci šesté třídy .....	67
	Závěr .....	74
	Seznam použité literatury .....	76
	Seznam příloh .....	78



## Seznam zkratk

č.	číslo
ISBN	mezinárodní standardní číslo knihy
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
vyd.	vydání

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Tabulka zahrnující Romy i Neromy s celkovou chybovostí podle věku

Tabulka 2: Typy chyb u romských a neromských žáků

Tabulka 3: Chybovost romských i neromských žáků v rámci formální jazykové roviny

Tabulka 4: Chybovost romských i neromských žáků v pravopisu velkých písmen

Tabulka 5: Chybovost romských i neromských žáků v psaní předložek a pravopisu cizích slov

Tabulka 6: Chybovost romských i neromských žáků v psaní i/y

Tabulka 7: Chybovost romských i neromských žáků v psaní souhláskových skupin bě, pě, vě, mě

Tabulka 8: Chybování romských i neromských žáků v délce vokálů

Tabulka 9: Chybování romských i neromských žáků v asimilaci znělosti

Tabulka 10: Výskyt chybějícího grafického znaku ve všech písemných pracích

Tabulka 11: Chyby morfologického charakteru u všech žáků ve všech písemných pracích

Tabulka 12: Absence zvratných zájmen u romských a neromských žáků ve všech písemných pracích

Tabulka 13: Nesprávné skloňování osobních zájmen romských i neromských žáků ve všech písemných pracích

Tabulka 14: Chyby syntaktického charakteru romských i neromských žáků ve všech písemných pracích

Tabulka 15: Nesprávné kladení čárek v souvětí u romských i neromských žáků ve všech písemných pracích

Tabulka 16: Chybování romských i neromských žáků ve shodě přísudku s podmětem s přihlédnutím k rodu substantiva

*„Romeske nane pares te mukhel oda, so les hin, bo o svetos phundrato. Romovi není zatěžko opouštět to, co má, protože svět je otevřený.“<sup>1</sup>*

(romské přísloví)

## Úvod

Problematika společného soužití Čechů a Romů na území České republiky je v současné době stále aktuálnější a častěji diskutovaným tématem. Mimo jiné také proto, že je Česká republika vystavena problémům, jako je rasová a národnostní nesnášenlivost, nedostatečná tolerance vůči odlišným kulturám a způsobu života.

Přestože mezi námi Čechy Romové žijí už desítky let, jejich jazykové dovednosti v některých případech, dle mého názoru, stále postrádají potřebnou kvalitu.

*„Úroveň vzdělání romské populace je neobyčejně nízká... Výzkumy bylo zjištěno, že romské děti v porovnání s ostatními dětmi častěji propadají a jsou klasifikovány druhým nebo třetím stupněm z chování. Mnohem častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku nebo jsou přeřazovány do zvláštních škol, případně jsou na ZvŠ zařazeny hned na počátku školní docházky. Minimální procento Romů studuje na středních a vysokých školách.“<sup>2</sup>*

Nízkou úroveň vzdělání potvrzují i výsledky vyplývající z údajů zjištěných při sčítání lidu v roce 1991, kdy se mimo jiné zkoumalo školní vzdělání romské

---

<sup>1</sup> Nečas 1999, s. 16.

<sup>2</sup> Šotolová 2001, s. 42.

populace starší patnáct let. K romské národnosti v této věkové kategorii se tehdy přihlásilo téměř jedenadvacet tisíc romských občanů. Z toho celých osmdesát jedna procent mělo jen základní vzdělání, a to včetně nedokončeného. Dalších téměř sedm procent obstálo ve vzdělání učňovského typu, šest procent bylo bez jakéhokoliv vzdělání a u pěti procent dokonce chyběl o vzdělání jakýkoliv údaj. Zcela nepatrný zbytek získal vzdělání odborné, úplné středoškolské nebo vysokoškolské (Nečas, 1999, s. 112).

Téma své bakalářské práce jsem si vybrala primárně ze zájmu o jazykovou situaci Romů v České republice, ale také na základě účasti při realizaci evropského projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk*, mezi jehož hlavní klíčové aktivity patřilo i budování jazykové databanky. V té se primárně shromažďovaly písemné i mluvené projevy jinojazyčných mluvčích, respektive těch, pro které není čeština mateřským jazykem. Hlavním cílem projektu, jehož hlavním koordinátorem je Karel Šebesta, je především lepší připravenost učitelů na práci s žáky z jinojazyčných komunit, která se následně promítne do lepší připravenosti těchto žáků na společenskou integraci (podrobněji viz [www.C2J.cz](http://www.C2J.cz)). Vedle projevů jinojazyčných mluvčích byly zaznamenávány i projevy romských žáků, zejména (ale ne pouze) z lokalit ohrožených sociálním vyloučením, u nichž lze počítat s jazykovým a sociokulturním handicapem.

Tato bakalářská práce se věnuje analýze písemných projevů romských žáků základních škol. Teoretická část práce nabízí dva oddíly.

První z nich se týká Romů jako etnika. V tomto oddíle nejdříve stručně shrneme původ a usazování Romů na českém území, poté krátce rozebereme jazyk Romů –

romský etnolekt češtiny a vývoj spisovné romštiny u nás. Ve třetí a zároveň poslední kapitole tohoto oddílu s názvem *Romský žák v české škole* nastíníme situaci romských žáků při plnění povinné školní docházky. Zde uvedeme programy pro výchovu a vzdělávání romských žáků a následně uvedeme jako příklad závěry České školní inspekce, které se týkají využití přípravných tříd.

Ve druhém oddíle teoretické části se budeme zabývat teorií jazykové chyby. První kapitolu tohoto oddílu věnujeme definici jazykové chyby. Ve druhé kapitole s názvem *Identifikace jazykové chyby* zmíníme jednotlivé fáze identifikace chyb. Ve třetí kapitole vysvětlíme principy interpretace jazykových chyb a čtvrtou kapitolu věnujeme korekci chyb. Poslední kapitola tohoto oddílu se bude týkat klasifikace jednotlivých jazykových chyb, které třídíme podle jazykových rovin.

V praktické části budeme analyzovat konkrétní písemné projevy a charakterizovat jejich jazykovou výstavbu. Cílem je například zjistit, jaká je jazyková úroveň písemných projevů, a na základě porovnání písemných projevů romských a neromských žáků dospět ke zjištění, jakých typických (takových, které se objevují v nápadně vysoké frekvenci), eventuálně specifických chyb (takových, které se objevují jen u Romů) se žáci dopouštějí. Následně se pokusíme tyto chyby interpretovat – vysvětlit, čím mohly být způsobeny. Pokusíme si například odpovědět na otázku, zda se Romové dopouštějí chyb vlivem prvního jazyka (zpravidla slovenštiny, popř. romštiny). Vlastní analýzu budeme provádět na základě rozdělení jazykových chyb dle jednotlivých jazykových rovin češtiny. V první kapitole pro přehled uvedeme celkovou chybovost ve všech jazykových rovinách všech žáků a počty typů jednotlivých jazykových chyb u všech žáků.

Ve druhé kapitole rozebereme formální jazykové chyby, které dále rozdělíme do podkapitol na chyby typu I (sem zařadíme chyby čistě pravopisného charakteru) a chyby typu II, kam zařadíme chyby, které mohou být způsobeny vlivem specifické výslovnosti, které tedy nejde jednoznačně spojovat pouze s pravopisem (typickým příkladem může být například značení délky samohlásek). Třetí kapitolu věnujeme jazykovým chybám morfologického charakteru a ve čtvrté poté uvedeme chybování v rovině syntaktické.

Poslední kapitolu tohoto oddílu věnujeme kvalitativní analýze, ve které se pokusíme srovnat písemné práce všech žáků z hlediska délky, kvality textu a z hlediska dodržování slohového postupu. Poté bude následovat srovnání mezi žáky šesté a osmé třídy. Pokusíme se zjistit, zda je mezi nimi patrný alespoň určitý pokrok, který by svědčil o zlepšení v rámci dvou tříd.

## A Teoretická část

### 1 Romové

#### 1.1 Původ a usazení Romů na českém území

Výrazem Rom označujeme primárně etnickou příslušnost. Úvodem citujeme údaj ze Slovníku spisovné češtiny (2., upravené vydání, Academia, Praha 1994): *cikán*, v etnickém smyslu **Cikán, Rom** – příslušník společenské skupiny indického původu, žijící ještě někde potulně, přeneseně expr. to je starý c. = lhář, před. cikánský jazyk, tábor, primáš, cikánská hudba, kapela, přen. c. život potulný, c-á krev neklidná, prudká povaha...

O tom, kdo Romové jsou a odkud pocházejí, existují dodnes různé teorie. V zásadě málokdo by uměl přesně a zcela objektivně na tuto otázku odpovědět. Podle M. Bořkovcové (2006) mluvčí rané romštiny strávili několik staletí na území tehdejší Byzance, kam se romština jako indický indoevropský jazyk dostala na přelomu 1. a 2. tisíciletí z indického subkontinentu (Bořkovcová, 2006, s. 31). Odtud pak Romové postupovali jednak přes severní Afriku do Španělska, jednak přes Balkán do dalších evropských zemí.

*„Před vstupem na evropskou půdu se kasty krok za krokem dělily do dvou proudů, z nichž méně početný postupoval podél severoafrického pobřeží a možná už v 9. století stanul na Pyrenejském poloostrově, zatímco základní proud mířil do*



*Konstantinopole, odkud přeplul Dardanely a prodíral se pak přes Balkánský poloostrov do celé Evropy.*<sup>3</sup>

Svým kočovným způsobem života se tak dostali i na území české. C. Nečas (1999) uvádí, že první neověřitelné zprávy o přítomnosti Romů na našem území se objevují už na začátku 13. století. Za první důvěryhodný zdroj určil Dalimilovu kroniku, která udává rok 1242 (Nečas, 1999, s. 13). Přicházeli v organizovaných skupinách, v jejichž čele stáli představitelé s vlivnými tituly a prezentovali se jako vykonavatelé poutí. Dostávalo se jim tak příznivého přijetí. Jak dále Nečas (1999) uvádí, veškeré činnosti, které vykonávali, doprovázela žebrota a krádeže (Nečas, 1999, s. 21).

*„Tak docházelo k první tenzím a v důsledku nich i k obecným protiromským opatřením. Jednotlivé země křesťanské Evropy dávali Romům výhost, přičemž se nikdo neptal, kam vlastně měli vyhoštěnci odcházet a jak se tam měli vůbec dostat, ani zda jim bude umožněn přechod hranic a vstup na vykázané cizí území.“*<sup>4</sup>

Důležitým okamžikem v romské historii bylo vypuknutí druhé světové války. Během ní zahynula naprostá většina českých Romů v koncentračních táborech.

*„Původní čeští Romové přestali jako celek fakticky existovat, poněvadž byli odvečeni z území protektorátu a Sudet do koncentračních táborů a tam téměř všichni zahynuli.“*<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Nečas 1999, s. 12.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 22.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 45.

Podle Nečase (1999) jsou tedy současní Romové obyvateli pocházejícími z jiných oblastí, než kterými jsou místa jejich dnešního pobytu (Nečas, 1999, s. 45).

*„Romové k nám přicházeli buď jako kočovní přes Rumunsko a Maďarsko z Balkánu, nebo jako usedlí a polousedlí z koncentrací na Slovensku, zejména z jeho východní části.“<sup>6</sup>*

Jako hlavní důvody migrace uvádí E. Šotolová (2001) hledání práce v průmyslu, což bylo dáno nedostatkem pracovních příležitostí v okolí původních romských osad na Slovensku, a hledání lepších podmínek k bydlení.

Poválečné období však přineslo i určité snahy o splynutí Romů s majoritní společností. Jednou ze snah bylo například přijetí osmibodového programu převýchovy s názvem „*Úprava poměrů osob cikánského původu*“, z roku 1951 (Šotolová, 2001, s. 17).

---

<sup>6</sup> Nečas 1999, s. 85.

**Program převýchovy zmiňuje E. Šotolová (2001):**

1. *Zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště.*
2. *Kontrola správnosti vyplácení mezd.*
3. *Zvýšený dohled nad docházkou do školy a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení.*
4. *Výchova ostatního obyvatelstva, již se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace.*
5. *Odstranění všech projevů rasové diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti.*
6. *Zapojení uvědomělých občanů Cikánů do převýchovného procesu.*
7. *Řádná evidence cikánského obyvatelstva.*
8. *Usazení kočovných Cikánů.<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Šotolová 2001, s. 18.

## 1.2 Jazyk Romů

*„Kherutni čhib hin kherutni čhib.  
Rodná řeč je rodná řeč.“<sup>8</sup>  
(romské přísloví)*

Víme, že romština jako původní jazyk Romů je indický indoevropský jazyk, který se datuje přibližně k prvnímu a druhému tisíciletí na území indického subkontinentu (Bořkovcová, 2006, s. 31), avšak v důsledku romského kočovného způsobu života se v průběhu tisíciletí obohatila o jazyky všech národů, na jejichž území se Romové nacházeli. E. Šotolová (2001) říká, že *„romština se vyvíjí ve styku s prostředím a je v různé míře ovlivněna jazyky národů, na jejichž území Romové žijí“* (Šotolová, 2001, s. 23).

Taková situace je například i u nás, přičemž dochází k míšení především slovenské romštiny s jazykovými prvky češtiny. Slovenské, protože přibližně osmdesát procent Romů na území České republiky tvoří slovenští Romové (Šotolová, 2001, s. 25).

Podle Šotolové (2001) žili tito slovenští Romové v jakýchsi přirozených ghettech ve městech, převážná většina však žila v romských osadách vzdálených jeden až dva kilometry od slovenských obcí (Šotolová, 2001, s. 25).

*„Právě tato izolovanost a relativní ekonomická a společenská nezávislost romských rodin a nutnost vzájemné komunikace uvnitř společenství přispívaly k udržení a dalšímu rozvíjení romštiny. Romské děti nechodily pravidelně do*

---

<sup>8</sup> Šotolová 2001, s. 9.

*školy, tradičním řemeslům se neučily v majoritních vzdělávacích zařízeních, ale v rámci komunity. Romové se neúčastnili neromského společenského a kulturního života. Romština byla základním dorozumívacím prostředkem.*<sup>9</sup>

Vývoj romského jazyka však nebyl ani v pozdější době zcela jednoduchý, a to především za minulého režimu. Tehdy byl dokonce označen „za nežádoucí, retardační prvek, který brání „občanům cikánského původu“ zařadit se do společnosti, přizpůsobit se jejím požadavkům a získat vyšší vzdělání“ (Šebková, 2000, s. 5).

V dnešní době už převažují zcela rozdílné názory na vývoj menšinových jazyků. Podle H. Šebkové (2000) se v České republice, s přihlédnutím k výsledkům různých psychologických a sociologických výsledků, prosazuje názor, že „každý jazyk je jedinečné kulturní bohatství, které by se mělo lidstvo snažit uchovat a pěstovat, že každý jazyk má schopnost rozvíjet lidské vědomí, vyjadřovat a zprostředkovávat lidské poznatky, zkušenosti a životní pocity“

(Šebková, 2000, s. 5).

### **1.2.1 Slovenští Romové – slovenská romština**

Pro připomenutí uvádíme, že počátky romského etnolektu se vážou k příchodu slovenských Romů do českých zemí po druhé světové válce (Bořkovicová, 2006, s. 13). Lze předpokládat, že jazyková asimilace nejstarších romských generací probíhala velmi zvolna. Jak totiž uvádí E. Šotolová (2001) „mezi sebou Romové hovořili výhradně romsky“ (Šotolová, 2001, s. 26). Protože ale začali žít na

---

<sup>9</sup> Šotolová 2001, s. 25.

českém území, museli si češtinu chtě nechtě začít osvojovat, i když se dá téměř s jistotou tvrdit, že tato jazyková asimilace pro ně leckdy nebyla jednoduchá.

*„Romové si začali osvojovat češtinu, kterou poznali na ulici či v sousedství od Čechů, v zaměstnání apod. Význam mnoha českých výrazů spíše tušili, než aby jim plně rozuměli. Touto češtinou se sami vyjadřovali, ale do jejich sdělovacího procesu se jim stále prolínala struktura romského jazyka.“<sup>10</sup>*

Romštiny nebo její slovenské varianty se nikdy nevzdali, smíšením slovenské romštiny a češtiny vznikl romský etnolekt češtiny.

*„Z formálního hlediska je romský etnolekt jazykovou varietou češtiny, jejíž strukturální specifika jsou způsobena vlivy romštiny a slovenštiny (resp. nejčastěji východoslovenského nářečí romštiny a romského etnolektu konkrétního východoslovenského dialektu) – původních kódů etnolektního řečového společenství.“<sup>11</sup>*

S přihlédnutím k výše uvedenému vyvstává otázka, do jaké míry dochází k vzájemnému ovlivňování češtiny a romštiny a mimo jiné také, jak se tato interference projevuje.

---

<sup>10</sup> Šotolová 2001, s. 27.

<sup>11</sup> Bořkovcová 2006, s. 9.

### **1.2.2 Pravopis romštiny užívaný u nás**

Až donedávna byla romština jazykem pouze mluveným bez písemné normy a sloužil jako komunikační prostředek výhradně v rámci romské komunity. Teprve v posledních desetiletích se v různých zemích začala konstituovat i jeho písemná norma. V některých případech došlo i k její kodifikaci (Šebková, 2000).

*„U nás k tomu došlo v roce 1971, kdy jazyková komise při tehdy existujícím Svazu Cikánů-Romů (1969 – 1973) přijala závaznou písemnou normu slovenského dialektu romštiny.“<sup>12</sup>*

Dále H. Šebková (2000) uvádí důvod, proč je romský pravopis tak jednoduchý, blízký fonetickému obrazu tohoto jazyka, a až na některé nedůslednosti značně logický: *„pro romštinu je bezpředmětný princip historický, jako je tomu u jazyků s dlouhou písemnou tradicí“<sup>13</sup>.*

### **1.3 Romský žák v české škole**

*„Blokáda, způsobená jazykem, je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samém počátku vzdělávacího procesu (včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod.).*

---

<sup>12</sup> Šebková 2000, s. 8.

<sup>13</sup> Šebková 2000, s. 8.

*S postupující náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap, opravňující převedení dítěte do zvláštní školy.*“<sup>14</sup>

Pro snadnější pochopení je nutné alespoň přiblížit situaci romského žáka v české škole. Nejen situace žáka, ale i role jeho učitele či některého z lektorů není, dle mého názoru, příliš jednoduchá. Kvůli nízké integraci Romů do větších sociálních společenství se prohlubují sociální rozdíly oproti jiným žákům. Lze tvrdit, že neméně Romům nepřispívá k jejich začlenění do školního kolektivu jejich jazyková bariéra.

### **1.3.1 Škola versus rodina**

Rodina, prostředí, se kterým jsme spjatí, je i pro nás Neromy základem a v neposlední řadě něčím, co se jednou sami budeme snažit vybudovat. Jiný rozměr však pojem rodina nabývá ve společnosti romského etnika. Pro Romy má rodina význam té nejzákladnější sociální jednotky, jejíž členové mají jeden na druhého často mnohem silnější vazby než členové rodin českých. Kromě vazeb na jednotlivé členy lze vysledovat i vazby na ostatní romské rodiny.

*„Romskou rodinu nemůžeme chápat jako určitý počet jedinců, ale jako celek, který vůči okolí vystupuje jednotně. Sociální solidarita spojuje všechny členy rodiny. Jedinec nezůstává nikdy sám, ani doma, ani vně rodiny.“*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Usnesení vlády ČR č. 686 z 29. 10. 1997: Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě, s. 13.

<sup>15</sup> Balvín 2004, s. 44 – 45.



V momentě, kdy romský žák začíná povinnou školní docházku, dochází najednou ke střetu dvou výchovných institucí – školy a rodiny. Obě uznávají své hodnoty, kterých se přesně drží a často nezbyvá nic jiného, než aby ustoupila škola. Význam rodiny pro romského žáka totiž nabývá ještě většího významu v situacích, kdy jsou pro dítě vztahy s okolím negativní. Už jen fakta, že „*sami rodiče mají na školu většinou špatné vzpomínky a zvažují, zda jí mají své děti svěřit*“ a kromě toho se domnívají, že *neexistuje žádný vztah mezi vzděláním a ekonomickým nebo sociálním úspěchem*“ romskému dítěti na základní škole příliš nesvědčí (Balvín, 2004, s. 44).

Naopak zastávání takovýchto názorů ze strany rodičů romského žáka přináší různá nedorozumění, nespokojenost jak školy, tak i samotného žáka a v neposlední řadě je to přímá cesta k neúspěchu romského žáka v české škole. Tuto situaci bych ráda přiblížila na příběhu, se kterým jsem byla seznámena při sbírání materiálů pro projekt výše zmíněný v úvodu. Jedná se o zkušenost učitelky českého jazyka na základní škole, která ve své třídě učí i několik romských žáků.

*„Ve třídě, kde jsem zároveň i třídní učitelkou, mám několik romských žáků. O chování mluvit nelze, protože každé dítě, i z českých rodin, zkrátka někdy zazlobí. Pro všechny by ale měla platit pravidla stejná. To mimo jiné znamená plnit domácí úkoly nebo nosit si pomůcky a knihy do hodin. Tam jsem ale tvrdě narazila. Rodina jednoho z romských žáků se vzepřela po tom, co jsem je prostřednictvím synovy žákovské knížky opakovaně upozornila na nedostatky ohledně přípravy jejich dítěte do školy.*

*Namísto toho, aby se nad svým přístupem k nám učitelům zamysleli, navštívil mě otec žáka s výhrůžkami, ať jeho synovi dám okamžitě pokoj.“*

Jako další faktor vyplývající z rodiny, který ovlivňuje školní neúspěšnost romského žáka v české škole, jsou nároky kladené na děti ze strany rodiny. Jde o to, že tyto děti nejsou spokojeny v pedagogických zařízeních, protože se často stávají předčasnými účastníky činnosti rodiny a jejího hospodaření (Šotolová, 2001, s. 42).

Vzdělanost Romů v souvislosti s rodinným zázemím komentuje i C. Nečas (1999). Uvádí, že úroveň vzdělávání Romů stagnuje a postupně se dá v této oblasti čekat obrát spíše k horšímu než k lepšímu. Podle něj se v rodinách mluví etnolektem češtiny nebo romsky a komunikační možnosti dětí jsou někdy méně, jindy však a častěji na hony vzdáleny jejich příštímu vyučovacím jazyku (Nečas, 1999, s. 111).

*„Rodiče přitom podceňují vzdělání a školu chápou jako nutné zlo, nebo dokonce jako represí; podle toho zaujímají nedůvěřivý až nepřátelský vztah k pedagogické veřejnosti a ke školským úřadům.“<sup>16</sup>*

Pro shrnutí uvedeme některé z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských dětí podle E. Šotolové (2001):

- odlišný jazykový vývoj;
- odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy;
- u některých Romů nedocení významu vzdělání;

---

<sup>16</sup> Nečas 1999, s. 111.

- nedostatečná příprava na školu;
- nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin;
- nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami

(Šotolová, 2001 s. 42 – 43).

### **1.3.2 Romský žák na základní škole**

Zde bych ráda zmínila zamyšlení J. Balvína (2004), zda už v dnešní době *existují takové školy, v nichž by stál žák v centru zájmu, v nichž by se učil vzhledem ke svým možnostem, a nikoliv vzhledem k osnovám, v nichž by byla jeho práce postavená především na principu motivace jeho vlastním úspěchem, na tom, zda pociťuje, že se mu práce daří a že není traumatizován permanentně se opakujícími neúspěchy* (Balvín, 2004, s. 59).

J. Balvín (2004) dále uvádí modifikaci vzdělávacího programu pro základní školy jako jednu z výrazných a již prověřených metod, které vedou ke zkvalitnění výchovně vzdělávací práce s romskými žáky.

Dvě nejrizikovější období, kdy romské dítě potřebuje zvláštní péči během povinné školní docházky, aby vyrovnalo handicap daný odlišnou hierarchií hodnot romské rodiny, jsou:

1. počátek školní docházky;
2. přechod na druhý stupeň (Balvín, 2004, s. 64).

### **1.3.3 Programy výchovy a vzdělávání pro romské žáky**

„Závazek 4

*Zavazujeme se, že budeme nápomocni sociální integraci podporováním společností, které jsou stabilní, bezpečné a spravedlivé a které jsou založeny na podpoře a ochraně všech lidských práv, na nediskriminaci, toleranci a úctě k rozmanitosti, rovnosti příležitostí, solidaritě, bezpečnosti a účasti všech lidí, včetně postižených a bezbranných skupin a jednotlivců.“<sup>17</sup>*

Protože je všeobecně známé, že romští žáci mají často problém začlenit se správným způsobem do vzdělávacího procesu, existují nejrůznější podpory ze stran učitelů, lektorů i různých institucí. Právě ty by jim měli pomoci lépe se integrovat a nemusí se vždy jednat jen například o přípravné třídy. Jednou z takových podpor jsou tak zvané *Programy pro romské žáky*.

J. Balvín (2004) uvádí tři z takovýchto speciálních programů, které jsou užívány na českých školách.

#### **1. Programy zaměřené na úspěšný start a překonání bariér na 1. stupni základní školy – Přípravné třídy a projekt „Začít spolu“**

- Projekt „Začít spolu“, prosazovaný americkým a českým týmem odborníků od roku 1994 *vystupuje jako alternativní program komunitního*

---

<sup>17</sup> Myersová, S., Kodaňská deklarace a akční program, Světový summit o sociálním rozvoji 1995. Connecticut college, New London, 1997, s. 53.

*vzdělávání a spolupráce pro předškolní děti a jejich rodiče s uplatněním pro všechny děti ve fázi předškolní přípravy, jehož logickým důsledkem je i vhodnost pro přípravu dětí romských (Balvín, 2004, s. 152).*

**2. Programy založené na modifikaci výuky na základní škole**

**3. Programy rozvíjející romskou identitu**

- Podle Balvína (2004) je nejdůležitějším úkolem vedení škol vyváženě spojit proces rozvoje identity romského žáka s jeho rovnoprávným zapojením do školního kolektivu a do interkulturního dialogu mezi romským a českým žákem (Balvín, 2004, s. 152).

### ***Závěry průzkumu České školní inspekce***

Základním cílem by mělo být vytvoření takových podmínek pro romského žáka, aby docházelo k prohlubování zájmu o nové vědomosti a aby si vytvářel pozitivní vztah nejen ke škole, ale i jiným institucím, se kterými se v životě může setkat. Ke snazšímu dosažení těchto cílů by romským dětem mělo napomoci navštěvování přípravných tříd nebo pozdější pomoc romských asistentů.

Jak uvádí E. Šotolová (2001) „*přípravné třídy se nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale jejich úkolem je také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů vůbec*“ (Šotolová, 2001, s. 44).

Přestože snahy poskytnout romským dětem pomoc byly veliké, ze strany rodičů o ně nebyl valný zájem. Z výsledků tematické inspekce, kterou ve školním roce 1997/98 zrealizovala Česká školní inspekce, vyplynulo, že v České republice je zřízeno při mateřských, základních a zvláštních školách celkem čtyřicet sedm přípravných tříd, z nichž více než devadesát procent bylo zřízeno přímo v lokalitách se silným zastoupením romského a dalšího obyvatelstva ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (TI ČŠI, 1998).

Počet těchto přípravných tříd, z nichž každá měla pedagogického asistenta a asi deset žáků, vzrostl z osmnácti ve školním roce 1993-1994 na čtyřicet sedm ve školním roce 1998-1999 (Nečas, 1999, s. 112).

*„Zatím šlo o experiment, jemuž byla na překážku vedle rozptýlenosti romských dětí zejména skutečnost, že rodiče nebyli povinni děti do takových tříd posílat, nebo ze vzdálenějších bydlišť dovážet.“<sup>18</sup>*

---

<sup>18</sup> Nečas 1999, s. 112.

## 2 Jazyková chyba

Protože budeme následně analyzovat písemné projevy romských žáků, v této kapitole se budeme zabývat pojmem jazyková chyba. Nejdříve pojem definujeme a následně se pokusíme vyvodit důvody výskytu chyb v textu. V jedné z podkapitol jazykové chyby podrobíme klasifikaci.

### 2.1 Definice jazykové chyby

Jazyková chyba je jakákoliv odchylka od žádoucího užití jazyka. V této práci pokládáme za kritérium správnosti či adekvátnosti jazyka jeho shodu se spisovnou normou, respektive její kodifikací. V našem případě s platnou kodifikací českého spisovného jazyka, ať už se jedná o odchylky kodifikace pravopisné, výslovnostní, tvaroslovné nebo jiné (Kulič, 1971, str. 6).

### 2.2 Identifikace jazykové chyby

Aby chybná odpověď nebo nesprávné řešení neohrozily učení, je důležité umět chyby identifikovat. To znamená, že žák by sám měl mít zájem chyby odhalovat a poučit se z nich. Podle V. Kuliče (1971) můžeme v procesu identifikace chyb odlišit dvě fáze, které někdy probíhají téměř současně.

**Jsou to:**

- a) detekce chyby – odhalení nesprávnosti odpovědi, zjištění, že výkon je chybný;
- b) identifikace chyby v užším slova smyslu – tj. zjištění, o jakou chybu jde a zda je výkon chybný (Kulič, 1971, str. 100).

## 2.3 Interpretace chyby

Pro správné pochopení chybného výkonu žáka je také velmi důležité chybu správně interpretovat nebo se o to alespoň pokusit. Dle mého názoru by tento proces měl vycházet především z vlastního zájmu žáka. Pokusem interpretovat chybu se totiž žák poučí a je pravděpodobné, že se jí pro příště vyvaruje.

*„Člověk je nemusí vždy, pokud k tomu není veden, ve svém učení a v činnosti vůbec realizovat, a to z nejrůznějších příčin: buď mu pro to chybějí určité předpoklady (dostatečná citlivost na výkon, definovaný cíl, příslušný systém kritérií a hodnot, z jejichž hlediska by bylo možno výsledek interpretovat), nebo k tomu není dostatečně motivován.“<sup>19</sup>*

## 2.4 Korekce chyby

Po identifikaci a následné interpretaci jazykové chyby, by bezpochyby měla následovat fáze korekce, tedy opravy. V. Kulič (1971) však říká, že bychom se měli zamyslet i nad otázkou, zda je korekce chybného výkonu vůbec nutná, popřípadě u kterých chybných odpovědí a řešení je nutná (Kulič, 1971, str. 125). Já osobně se však domnívám, že korekce jazykové chyby vede především k upevnění znalosti jazyka, a tak je tedy nutná pokaždé.

---

<sup>19</sup> Kulič 1971, s. 119 – 120.



V. Kulič (1971) dále uvádí, že s procesem korekce jazykových chyb úzce souvisí otázka, kdo korekci realizuje, kdo je jejím nositelem (Kulič, 1971, str. 127). Rozdíl totiž bude nepochybně v tom, zda chybu opravuje sám žák, nebo například jeho učitel.

*„Také tento problém je dlouho znám psychologům i pedagogické praxi a společný závěr většinou konstatuje velký význam autokorekce, účinnost samostatného hledání a nalézání chyby, jejich příčin a realizace opravy.“<sup>20</sup>*

Proces autokorekce je dle mého názoru nejlepší cesta k samostatnosti žáka; u složitějších jazykových chyb však bývá pomoc učitele nezbytná, zvláště u slabších žáků.

## **2.5 Klasifikace jazykových chyb podle jazykových rovin**

Jednotlivé jazykové chyby budeme klasifikovat podle následujících jazykových rovin českého jazyka:

- **Formální jazyková rovina**

Sem patří chyby výslovnostní a pravopisné (pravopis psaní velkých písmen, psaní cizích slov, psaní i/y, psaní přejatých slov a další). Kromě výše zmíněných sem patří i chyby, u nichž je obtížné rozhodnout, zda mají povahu čistě pravopisnou, nebo zda souvisejí s odchylkami ve výslovnosti, jako je tomu například u délky vokálů.

---

<sup>20</sup> Kulič 1971, s. 127.

Chybné označení délky vokálu můžeme totiž vyložit jako pravopisnou nepečlivost – vynechání čárky, nebo jako chybu způsobenou chybnou výslovností (například *smim* místo *smím*). Stejně tak se situace může opakovat v případě chybování ve vynechávání grafických znamének (například *v pekárne* místo *v pekárně*).

- **Morfologie**

Podle Příruční mluvnice češtiny (1995) je morfologie takovou „*částí gramatiky, která pojednává o slovních druzích z hlediska jejich forem a základních významů těchto forem*“ (Příruční mluvnice češtiny, 1995, s. 380). „*Formou slova se pak rozumějí všechny jeho podoby – tvary, jichž se užívá ve větách. Tyto formy se skládají z tvarotvorného základu, který je společný pro všechny tvary slova, a z morfu.*“<sup>21</sup>

Sem patří chybné tvoření slov, chybné skloňování substantiv nebo chybné časování sloves. Patří sem také například tak zvané kolísání v rodě, které se u některých substantiv objevuje (některá pojmenování živých osob mohou mít rod (a koncovky) podle toho, jaký přirozený rod označují: *choť, naivka, citlivka, nešika...*).

---

<sup>21</sup> Karlík – Nekula – Rusínová 1995, s. 227.

- **Syntax**

Syntax neboli skladba je disciplínou, která se zabývá vztahy mezi slovy ve větě, správných tvoření větných konstrukcí a slovosledem. Patří sem například shoda příčestí s podmětem a větná interpunkce – tedy jevy, které odrážejí větné vztahy. S chybováním ve větné interpunkci úzce souvisí i druhy vět, jejichž neznalost vede pravděpodobně často ke špatné interpunkci.

## **B Upřesnění cíle a postupu práce, charakteristika materiálu a jeho získávání**

Cílem mé práce je zjistit, jaké jsou rozdíly v jazykové úrovni písemného vyjadřování romských a neromských žáků na druhém stupni základní školy a jak se jejich jazyková úroveň vyvíjí. Podstatným cílem je rovněž porovnání úrovně písemného vyjadřování žáků romských a neromských a žáků šesté třídy s úrovní písemného vyjadřování žáků osmé třídy u obou skupin. To nám dovolí zjistit, zda jsou mezi romskými a neromskými dětmi nějaké rozdíly, a pokud ano, jaké povahy, a rovněž to, zda během druhého stupně základní školy dochází u romských a neromských žáků ke změně kultury jazykového vyjadřování a zda je tento vývoj u romských žáků odlišný od vývoje u žáků neromských.

Práce je založena na kvantitativní a částečně kvalitativní analýze chyb v projevech týchž žáků v šestém a osmém ročníku jedné základní školy v severních Čechách. Práce byly zadávány učitelkou v rámci běžné školní výuky, nikoli speciálně pro potřeby této práce.

V šestém ročníku jde o slohový útvar vypravování, a to jakéhokoliv zážitku. Většina žáků zvolila téma *Báječné prázdniny*, *Zážitek s domácím zvířetem* nebo zkrátka *Zážitek z prázdnin*. Průměrná délka výsledného textu byla tři normostrany. V této třídě jsem celkem nasbírala dvacet slohových prací, z toho pouhé tři byli od chlapců, zbylých sedmnáct bylo dívčích; romských textů bylo z celkového počtu devět, tedy téměř polovina.

Kontrolní slohovou prací stejných žáků v osmé třídě základní školy byla úvaha. Cílem bylo zamyslet se nad otázkou *Co chci v životě dokázat*. Stejně jako v šesté třídě, průměrně se délka textu pohybovala okolo tří normostran, výjimečně dosahovala počtu pěti stran.

Na obě výše zmíněné kontrolní slohové práce měli žáci časový limit v délce tří vyučovacích hodin, tedy třikrát čtyřicet pět minut.

## C Analýza

V této kapitole budeme analyzovat jazykové chyby z konkrétních materiálů. Ty budeme klasifikovat podle jazykových rovin na chyby:

- formálního charakteru (výslovnostní a pravopisné);
- morfologického charakteru
- syntaktického charakteru.

### 1 Celková chybovost

Tabulka 1: Tabulka zahrnující Romy i Neromy s celkovou chybovostí podle věku

	<i>6. třída</i>	<i>8. třída</i>	<i>CELKEM</i>
<i>ROMOVÉ</i>	136	29	<b>165</b>
<i>NEROMOVÉ</i>	35	42	<b>77</b>
<i>CELKEM</i>	<b>171</b>	<b>71</b>	<b>242</b>

Výsledky analýzy ukázaly, že celková chybovost u romských žáků je podstatně vyšší než u žáků neromských. Z celkových dvou set čtyřiceti dvou jazykových chyb ve všech písemných pracích romští žáci chybovali celkem sto-pětašedesátkrát. Převaha chybování romských žáků je patrná především v šesté třídě, v osmé třídě je jejich chybovost podstatně nižší (snížení o celých sto sedm jazykových chyb). Zde tedy lze u romských žáků konstatovat podstatný vědomostní pokrok.

V případě neromských žáků je situace poněkud jiná. Zde nevidíme žádné markantní rozdíly v chybování žáků mezi šestou a osmou třídou. Napříč třídami chybovali tito žáci víceméně jen s malou odchylkou. Domnívám se, že to svědčí spíše jen o tom, že žáci neromští chybují průběžně v tradičních chybách, a nezáleží tedy na tom, zda je to v šesté či osmé třídě.

Tabulka 2: Typy chyb u romských a neromských žáků

	<i>ROMOVÉ</i>	<i>NEROMOVÉ</i>	<i>CELKEM</i>
<i>FORMÁLNÍ</i>	48	28	<b>76</b>
<i>MORFOLOGICKÉ</i>	18	4	<b>22</b>
<i>SYNTAKTICKÉ</i>	99	45	<b>144</b>
<i>CELKEM</i>	<b>165</b>	<b>77</b>	<b>242</b>

Výsledky analýzy potvrdily, že celková chybovost je o celých osmaosmdesát jazykových chyb vyšší u romských žáků. Tento výsledek je dle mého názoru relevantní i přesto, že jsem analýzu prováděla na vcelku malém vzorku písemných prací. Ani v jedné jazykové rovině, které jsem podrobila analýze, se neprojevila převaha chybování u neromských žáků.

Romští žáci nejvíce chybovali v syntaxi, a to celkem devětadevadesátkrát z celkových sto čtyřiceti čtyř chyb v této jazykové rovině. Dále se vysoké počty chyb objevovaly i ve formální jazykové rovině, kde se například objevilo chybování v délce vokálů. Toto chybování lze považovat za jednu ze specifických chyb Romů.

Neromští žáci chybovali v průměru stejně v rámci všech jazykových rovin. Nejvíce však v rovině syntaktické a potom ve formální. Přestože je tato situace velmi podobná s žáky romskými, zde se však neprojevily žádné větší rozdíly.



## 2 Formální jazykové chyby

Při vyhledávání jazykových chyb ve formální jazykové oblasti jsem chyby rozdělila do dvou skupin – na chyby typu I, které souvisejí jednoznačně a pouze s pravopisem a které mohou být způsobeny neznalostí pravopisných pravidel (takovou povahu mají například chyby v psaní velkých písmen), popř. nepozorností či nepečlivostí žáka, a na chyby typu II, které můžeme vysvětlit rovněž jako působení výslovnosti na grafickou podobu slova (sem řadíme například chybějící čárku nad písmenem, kterou označujeme dlouhou samohláskou).

Do skupiny Chyb typu I jsem zařadila následující jazykové chyby: pravopis velkých písmen, pravopis předložek, pravopis cizích slov, chybování v psaní i/y a nakonec jsem zařadila nesprávné psaní souhláskových skupin bě, pě, vě, mě. Tam žáci nejvíce chybovali v psaní mě/mně.

Do skupiny Chyb typu II jsem zařadila již výše zmíněnou délku vokálů. Kromě toho asimilaci znělosti na začátku, na konci slova a v předložce, chybějící tečku za řadovou číslovkou nebo chybějící grafický znak. Všechny tyto chyby mohou být pravděpodobně způsobeny vlivem mluveného projevu.

Tabulka 3: Chybovost romských i neromských žáků v rámci formální jazykové roviny

<i>FORMÁLNÍ JAZYKOVÉ CHYBY</i>	<i>6. třída Romové</i>	<i>6. třída Neromové</i>	<i>8. třída Romové</i>	<i>8. třída Neromové</i>	<i>CELKEM</i>
<i>CHYBY TYPU I</i>	15	7	5	7	34
<i>CHYBY TYPU II</i>	23	5	5	5	38
<i>CELKEM</i>	38	12	10	12	72

V oblasti formálních jazykových chyb se z celkového počtu dvaasedmdesáti chyb nejvíce projevilo chybování u žáků šestého třídy.

Ti nejvíce chybovali v chybách typu II, kam patří například již výše zmíněná délka vokálů, respektive jejich krácení.

Neromští žáci chybovali u obou typů chyb v průměru stejně, ať už se jednalo o žáky šesté či osmé třídy.

## 2.1 Jazykové chyby typu I

Čistě pravopisné jazykové chyby, které řadíme do formální jazykové roviny, mají hned druhé největší zastoupení. Z celkového počtu dvou set čtyřiceti dvou jazykových chyb ze všech písemných prací se vyskytují šestasedmdesátkrát.

Dle mého názoru zde převažují chyby neintencionálního charakteru, tedy ty, kterých se pisatel dopouští zcela nezáměrně a neuvědoměle, a jsou dány především pisatelovou neznalostí.

### Pravopis velkých písmen

Tabulka 4: Chybovost romských i neromských žáků v pravopisu velkých písmen

<b>PRAVOPIS</b>	<b>6. třída</b>	<b>6. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>CELKEM</b>
<b>VELKÝCH</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	
<b>PÍSMEN</b>					
<b>CELKEM</b>	4	0	0	2	<b>6</b>

Chybovost v pravopisu velkých písmen nebyla v písemných pracích příliš vysoká, ba spíše žádná. Na druhou stranu se ale domnívám, že by toto mohlo být způsobeno vyhýbáním se takovým výrazům ze strany žáků. Protože dle mého názoru s pravopisem velkých písmen mají v dnešní době problém nejen žáci a studenti, ale i mnozí dospělí.

Chyby, které se v písemných pracích objevily: *na Holešovickém nádraží, vánoce, v Africké zemi, do osmého ročníku Základní školy, studenti ze Středních škol.*

## Předložky a pravopis cizích slov

Tabulka 5: Chybovost romských i neromských žáků v psaní předložek a pravopisu cizích slov

	6. třída Romové	6. třída Neromové	8. třída Romové	8. třída Neromové	CELKEM
<b>Předložky</b>	4	2	3	4	<b>13</b>
<b>Pravopis cizích slov</b>	0	0	0	1	<b>1</b>
<b>CELKEM</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

Nesprávné psaní předložek je jev, který mě velmi překvapil. Neočekávala jsem, že by se vyskytoval v takové míře a vůbec mě překvapilo, že je to snad jediná z chyb, která se rovnoměrně vyskytuje u písemných prací všech žáků. Tento jev bych hodnotila jako důkaz nepozornosti či nevědomosti. Rozhodně se tu dle mého názoru nejedná o projev nějaké ze specifických chyb ať už romských či neromských žáků.

Nejčastěji žáci chybovali ve spojení předložky a následujícího výrazu, který však má stát osamoceně (*zezačátku, stím pomohla, potom co jsi, nademnou, vtom, semnou, kčemu, předemnou,...*).

Překvapivý je výsledek analýzy chybovosti v pravopisu cizích slov. Z celkových čtyřiceti písemných prací se totiž tato chyba objevila pouze jednou, a to u neromského žáka 8. třídy ve jméně *Shakespeare*. Domnívám se, že tento výsledek je náhoda, protože jiní žáci v písemných pracích cizí slova spíše vůbec nepoužívali, a tak v nich ani nemohli chybovat.

## Psaní i/y

Tabulka 6: Chybovost romských i neromských žáků v psaní i/y

PSANÍ i/y	6. třída	6. třída	8. třída	8. třída	CELKEM
	Romové	Neromové	Romové	Neromové	
<b>CELKEM</b>	2	3	0	1	<b>6</b>

Zde chybovali nejvíce žáci šestých tříd bez rozdílu, zda se jednalo o žáka romského či neromského. Chybovost však nebyla vysoká a jedná se, dle mého názoru, o chyby způsobené nevědomostí, tedy chyby neintencionálního charakteru. O tom by mohl svědčit i fakt, že mezi žáky osmého ročníku se chyba vyskytuje už jen v jednom případě.

Jednalo se o následující výrazy: *jestly*, *dopisi*, *blýžení*, *blýžilo*, *kostými*, *lidmy*.

## Psaní souhláskových skupin bě, pě, vě, mě

Tabulka 7: Chybovost romských i neromských žáků v psaní souhláskových skupin bě, pě, vě, mě

<b>PSANÍ</b>	<b>6. třída</b>	<b>6. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>CELKEM</b>
<b>SOUHLÁSKOVÝCH</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	
<b>SKUPIN</b>					
<b>CELKEM</b>	6	2	2	3	<b>13</b>

Ve všech případech chybování se objevovaly pouze chyby v psaní souhláskové skupiny mě/mně, a to nejvíce ve spojení s druhým a třetím pádem (*zeptal se mně, ostatní mně, mě a mamince, pro mně, svět se ke mě chová, rodiče se ke mě chovají, děda se ke mě chová*).

Dále žáci chybovali ve slovech jako *tamnější, nerozumněla jsem* nebo *zapoměla jsem*. To je dle mého názoru způsobeno neznalostí pravopisu.

## 2.2 Jazykové chyby typu II

### Délka vokálů

Tabulka 8: Chybování romských i neromských žáků v délce vokálů

<b>DÉLKA</b>	<b>6. třída</b>	<b>6. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>CELKEM</b>
<b>VOKÁLŮ</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	
<b>CELKEM</b>	14	0	4	3	<b>21</b>

Z celkového počtu osmatřiceti jazykových chyb ve skupině Chyb typu II se celých jedenadvacet týkalo chybějící čárky nad písmeny označujícími vokály. Přesněji zde docházelo k jejich krácení. Jednotlivé vokály jsem dle výskytu rozdělila do podskupin na vokály: *a - á, i - í, e - é, y - ý*.

Ke krácení vokálů se v písemných pracích nejčastěji uchýlovali romští žáci, a to celkem v osmnácti případech. Krácení se objevovalo například v těchto výrazech: *neda, vyndavali, tim, mit, vic, neii, nejaky, doufam, pokladam, zacinam* a v dalších. Nejčastěji krátili v případě vokálu „i“. Otázkou je, z jakého důvodu ke krácení dochází.

V některých případech se může jednat o výraz obecně český (*tim, vyndavali, zacinam, vic...*). V dalších případech ke krácení může docházet jen v důsledku projevu běžné mluvy nebo jen z pouhé nepozornosti.

Protože ale výsledky analýzy ukázaly, že se krácení objevovalo především u romských žáků, je pravděpodobné, že se jedná o specifické jazykové chyby v závislosti na romském etnolektu. Podle M. Bořkovcové (2006) je krácení dlouhých samohlásek u Romů výrazným jevem. Krátce jsou vyslovovány téměř všechny vokály (Bořkovcová, 2006). Tento jev dle mého názoru souvisí i s rozdílným přízvukem a intonací řeči.

*„Východoslovenská romština má přízvuk většinou na předposlední slabice. Přízvučná slabika se prodlužuje. Prodloužené samohlásky se vyslovují kratěji než dlouhé samohlásky v češtině, ale zato přízvučněji. Celková melodie romštiny je tedy úplně jiná než melodie češtiny.“<sup>22</sup>*

Podobně tento jev dokládá i H. Šebková (2000) ve své práci *Nástin mluvnice slovenské romštiny (pro pedagogické účely)* vydané za účelem posloužit zejména vyučujícím a lektorům romského jazyka jako vodítko při výkladu gramatických jevů.

*„Romština má pět samohlásek - a, e, i, o, u -, které se vyslovují podobně jako v češtině. Stejně jako v češtině mohou být krátké i dlouhé. Ve východoslovenské varietě není délka samohlásek (až na výjimky) významotvorná a váže se obvykle na přízvuk. Není třeba ji tudíž označovat.“<sup>23</sup>*

Dále bych zde chtěla uvést ojedinělý příklad ze všech písemných materiálů, kdy došlo ke zjednodušení souhláskové skupiny pod vlivem romského etnolektu.

---

<sup>22</sup> Šotolová 2001, s. 27.

<sup>23</sup> Šebková 2000, s. 11.



Jedná se o slovní spojení „s hrůzostrašnou příšero“. Tento neúplný diftong na konci slova bychom mohli též považovat za jednu ze specifických chyb romských žáků. Podle E. Šotolové (2001) se totiž v některých romských nářečích vůbec nevyskytují dvojhlasiky *ou* a *au* (Šotolová, 2001, s. 28). Proto můžeme v sešitech školních dětí najít například tyto chyby: s maminké, avtobus, má bovlí na hlavě a podobně (Šebková, 1995, 35).

### Asimilace znělosti

Tabulka 9: Chybování romských i neromských žáků v asimilaci znělosti

<b>ASIMILACE ZNĚLOSTI</b>	<b>6. třída Romové</b>	<b>6. třída Neromové</b>	<b>8. třída Romové</b>	<b>8. třída Neromové</b>	<b>CELKEM</b>
<i>Na začátku slova</i>	3	3	1	0	<b>7</b>
<i>Na konci slova</i>	2	2	0	1	<b>5</b>
<i>V předložce</i>	1	0	0	0	<b>1</b>
<b>CELKEM</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>13</b>

Výskyt chybování v rámci asimilace znělosti se nejvíce projevil u žáků šesté třídy. Zde je proto těžké určit, zda se jedná o specifickou chybu romských žáků, protože téměř ve stejné míře se chybování ukázalo vlastní i žákům neromským.

Dle mého názoru se zde jedná spíše o velký vliv běžného mluveného projevu, který poté žáci nevědomě převádí do písemného.

U žáků osmých tříd se tento jev nevyskytuje buď vůbec, nebo jen v malé míře. Například mě ale velmi překvapila asimilace znělosti v souhláskách *k-g* romského žáka osmé třídy, který použil výraz *gdyby*.

Mezi tradičnější chyby bychom spíše mohli považovat asimilaci znělosti při souhláskách *s-z* na začátku slova. Například ve slovech *zbaleno*, *skrátka ztoupila* nebo *stráta*.

V některých případech však chybování v asimilaci znělosti může dojít i k narušení významu daného slova, popřípadě celé věty. Tak tomu bylo například v případě romského žáka šesté třídy, a to ve slovním spojení *měla jed na tábor*.

## Chybějící grafický znak

Tabulka 10: Výskyt chybějícího grafického znaku ve všech písemných pracích

<i>CHYBĚJÍCÍ GRAFICKÝ ZNAK</i>	<i>6. třída Romové</i>	<i>6. třída Neromové</i>	<i>8. třída Romové</i>	<i>8. třída Neromové</i>	<i>CELKEM</i>
<i>CELKEM</i>	3	0	0	1	4

Do této kategorie jsem zařadila chybějící tečku za řadovou číslovkou a chybějící grafický znak buď na konci, nebo uprostřed slova. Tento jev se objevil pouze čtyřikrát, a tak bych mu nepřikládala nijakou větší důležitost. Pravděpodobně se zde bude jednat o chybu způsobenou nepozorností.

### 3 Jazykové chyby morfologického charakteru

Tabulka 11: Chyby morfologického charakteru u všech žáků ve všech písemných pracích

<b>MORFOLOGICKÉ</b>	<b>6. třída</b>	<b>6. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>CELKEM</b>
<b>JAZYKOVÉ CHYBY</b>	<i>Romové</i>	<i>Neromové</i>	<i>Romové</i>	<i>Neromové</i>	
<b>CELKEM</b>	16	0	3	4	<b>23</b>

Chyby morfologického charakteru se nejčastěji objevovaly u romských žáků šesté třídy. Naopak neromští žáci šesté třídy v rámci této jazykové roviny nechybovali vůbec. Lze předpokládat, že se zde romští žáci dopouštěli některých ze specifických jazykových chyb vycházejících z romského etnolektu, popř. tyto chyby vycházely z nevědomosti. Dále v této kategorii chybovali i žáci osmé třídy, a to bez rozdílu, zda byli původci romští či neromští. Tento fakt naopak spíše poukazuje na chyby neintencionálního charakteru.

Morfologie je tou částí gramatiky, která pojednává o slovních druzích z hlediska jejich forem a základních významů těchto forem, přičemž formou se rozumějí všechny jeho podoby – tvary, jichž se užívá ve větách (Příruční mluvnice češtiny, 1995). Do této skupiny jazykových chyb jsem zařadila chybování v užívání kondicionálů (*abychom/aby jsme, abyste/aby jste, abych/aby jsem, jsem/sem,*

*byste/by jste*) a zjednodušování souhláskových skupin (*moh* místo *mohl*, *příplet* místo *přípletl*). Tyto chyby mohou svědčit o snaze být hyperkorektní, jejímž důsledkem je jazyková chyba. Nakonec jsem do této kategorie zařadila absenci zvratných zájmen, u nichž se s největší pravděpodobností jedná o specifický projev romského etnolektu, a nesprávné skloňování osobních zájmen.

### 3.1 Absence zvratných zájmen

Tabulka 12: Absence zvratných zájmen u romských a neromských žáků ve všech písemných pracích

<b>ABSENCE ZVRATNÝCH ZÁJMEN</b>	<b>6. třída Romové</b>	<b>6. třída Neromové</b>	<b>8. třída Romové</b>	<b>8. třída Neromové</b>	<b>CELKEM</b>
<b>CELKEM</b>	3	0	0	0	<b>3</b>

I když se absence zvratných zájmen projevila jen ve třech případech u romských žáků šesté třídy, je tento jev bezpochyby natolik zajímavý, že je nutné ho zmínit a pokusit se interpretovat. Protože u neromských žáků se tento druh chybování neprojevil ani v jednom případě, lze téměř s jistotou předpokládat, že by se zde mohlo jednat o jednu ze specifických chyb Romů.

## V písemných pracích se jednalo o následující věty:

✚ *Mami, nesedej! namísto Mami, nesedej si!*

✚ *Když jdu lehnout, namísto Když si jdu lehnout.*

✚ *Učešu vlasy namísto Učešu si vlasy.*

Podle M. Bořkovcové (2006) patří absence zvrtných zájmen do oblasti gramatických kalků (Bořkovcová, 2006, s. 69).

*„Gramatickým nebo částečným gramatickým kalkováním vznikly pojmenovací jednotky, jejich jazykové realizace odrážejí nebo částečně odrážejí sémanticko-gramatickou formu jejich protějšků z původního jazyka. Jedná se tedy o pojmenovací jednotky vytvořené překladem struktury, resp. překladem části struktury původního výrazu.“<sup>24</sup>*

Nejčastější takovou změnou sémanticko-gramatické formy je právě absence zvrtných zájmen. Dále M. Bořkovcová (2006) uvádí, že jedním z případů jsou etnolektní slovesa, jejichž protějšky v romštině byla slovesa s modifikačními adverbii, tak zvanými odlučitelnými předponami: sednout „sednout si“.

---

<sup>24</sup> Bořkovcová 2006, s. 69.

## 3.2 Nesprávné skloňování osobních zájmen

Tabulka 13: Nesprávné skloňování osobních zájmen romských i neromských žáků ve všech písemných pracích

<i>ABSENCE</i>	<i>6. třída</i>	<i>6. třída</i>	<i>8. třída</i>	<i>8. třída</i>	<i>CELKEM</i>
<i>ZVRATNÝCH</i>	<i>Romové</i>	<i>Neromové</i>	<i>Romové</i>	<i>Neromové</i>	
<i>ZÁJMEN</i>					
<i>CELKEM</i>	2	0	2	0	4

V této kategorii chybovali pouze romští žáci, a to v šesté i osmé třídě. Jednalo se o tyto případy:

- ✚ *viděla jsem jí místo viděla jsem ji*
- ✚ *odvedla jsem jí místo odvedla jsem ji*
- ✚ *na ní místo na ni*
- ✚ *aby mi jí místo aby mi ji.*

Kromě toho, že se tyto chyby vyskytovaly jen u romských žáků, je další zajímavostí fakt, u kterého rodu chybovali. Ve všech případech se totiž jednalo o ženský rod.

## 4 Syntaktické jazykové chyby

Tabulka 14: Chyby syntaktického charakteru romských i neromských žáků ve všech písemných pracích

<i>SYNTAKTICKÉ JAZYKOVÉ CHYBY</i>	<i>6. třída Romové</i>	<i>6. třída Neromové</i>	<i>8. třída Romové</i>	<i>8. třída Neromové</i>	<i>CELKEM</i>
<i>CELKEM</i>	83	23	16	22	<b>144</b>

Ze všech jazykových rovin, kterým se analýza věnuje, byla syntaktická rovina na chyby nejbohatší. Na celkové chybovosti se podílí celkem sto - čtyřiačtyřicet krát z celkových dvou set čtyřiceti dvou chyb ve všech jazykových rovinách. Nejvíce chyb připadá na romské žáky šesté třídy, zde je vidět velké snížení chybovosti v případě šesté a osmé třídy (o celých sedmašedesát jazykových chyb méně). Neromští žáci chybovali průměrně stejně, a to třiadvacetkrát v šesté třídě a dvaadvacetkrát ve třídě osmé.

Protože syntaktické chyby jsou chyby na úrovni věty, zařadila jsem do této kategorie chybné kladení čárek v souvětích a chybějící čárku za oslovením. Tyto chyby se vyskytovaly ve velké míře u všech žáků ve všech písemných pracích. Do této kategorie jsem dále zařadila i chybnou předložkovou vazbu a chybování ve shodě, tedy spíše neshodě přísudku s podmětem.



## 4.1 Nesprávné kladení čárek v souvětí

Tabulka 15: Nesprávné kladení čárek v souvětí u romských i neromských žáků ve všech písemných pracích

<b>KLADENÍ ČÁREK V SOUVĚTÍ</b>	<b>6. třída Romové</b>	<b>6. třída Neromové</b>	<b>8. třída Romové</b>	<b>8. třída Neromové</b>	<b>CELKEM</b>
<b>CELKEM</b>	38	13	15	22	<b>88</b>

Chybování v kladení čárek v souvětích se ukázalo jako velmi časté, a to u všech žáků. Nejvíce se však projevilo u romských žáků šestého ročníku, naopak ale v osmém ročníku už romští žáci v této oblasti tolik nechybují. Je tu tedy patrné určité zlepšení. Na druhou stranu u neromských žáků je situace kupodivu opačná. V kladení čárek v souvětích chybovali vícekrát až v ročníku osmém. Tento fakt je ale dle mého mínění spíše náhodný. Rozdíl v chybování u neromských žáků v šesté a osmé třídě totiž není zase tolik patrný.

Nejčastěji žáci chybovali ve větách, které byly spojeny hypotaxí, tedy v takovém způsobu spojení vět, při kterém se jedna věta začleňuje do jiné věty jako její větný člen (Příruční mluvnice češtiny, 1995). Dále často chybovali v oddělení vět vložených.

**Pro názornost zde uvádím příklady:**

- ✚ *Jednoho krásného a slunného sobotního rána, když jsem se probudil neměl jsem co dělat.*
- ✚ *Tyto prázdniny, které uslyšíte jsou pro mne opravdu nezapomenutelné...*
- ✚ *Hodně jsme se mezi lidmi museli procpávat aby jsme se dostali na druhý konec.*
- ✚ *Možná budu taky taková až vyrostu.*
- ✚ *Chápu je mají o mě strach, ale někdy to až moc přehánějí.*
- ✚ *Stále, když někam odchází a nechávají mě doma samotnou mi opakují ať nikomu neotvírám.*
- ✚ *Přesto chci aby lidé na sebe byli navzájem milí.*
- ✚ *To vážně nevím a když tak nad tím přemýšlím, tak to vědět radši nechci.*
- ✚ *Doufám že ne.*
- ✚ *Já osobně nevím ke komu bych se řadil, nicméně mám jasno, co bych chtěl...*
- ✚ *A copak ti lidé kterým to způsobí?*

- ✚ *Neříkám, že v něho nevěřím, ale první co mne napadne je život na jiné planetě.*
  
- ✚ *Jedna z mých dalších otázek se kterou se musím vypořádat.*
  
- ✚ *Myslíte si že bude v pořádku?*
  
- ✚ *Život každého z nás, pokud chceme dosáhnout něčeho velkého bude náročný, ale s naší chutí...*

Přestože v této jazykové rovině viditelně nejvíce chybovali romští žáci šesté třídy, nemyslím si, že by se v tomto případě jednalo o jakýkoliv druh specifické chyby.

Avšak podle H. Šebkové (2000) může tento jev souviset s větnou intonací romštiny a výraznější větnou melodií oproti češtině (Šebková, 2000, s. 14). Kromě toho také uvádí, že protože romština je jazyk, který nemá literární tradici, tak má jako každý hovorový jazyk jen několik víceúčelových spojek (Šebková, 2000, s. 50).

*„Nemalou roli hraje i skutečnost, že romština je doposud jazykem převážně mluveným.“<sup>25</sup>*

Naopak za projev romského etnolektu bychom mohli považovat předložkovou vazbu ve větě *Pořádají různé akce na staré nebo postižené lidi*. Podle M. Bořkovcové se etnolektní předložkové vazby kalkující romské pádové prostředky vyskytují velmi často (Bořkovcová, 2006, s. 88).

---

<sup>25</sup> Šebková 2000, s. 14.

## 4.2 Shoda (neshoda) přísudku s podmětem

Chybně napsané i/y v přísudku v minulém čase (ženy byli...) může být vysvětleno jako projev nedbalosti nebo neznalosti pravopisných pravidel. Někdy však také jako neznalost jmenného rodu substantiva.

Tabulka 16: Chybování romských i neromských žáků ve shodě přísudku s podmětem s přihlédnutím k rodu substantiva

<b>SHODA</b>	<b>6. třída</b>	<b>6. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>8. třída</b>	<b>CELKEM</b>
<b>PŘÍSUDKU S</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	<b>Romové</b>	<b>Neromové</b>	
<b>PODMĚTEM</b>					
<b>V mužském</b>	5	5	1	0	<b>11</b>
<b>rodě</b>					
<b>V ženském</b>	28	2	0	0	<b>30</b>
<b>rodě</b>					
<b>CELKEM</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>41</b>

Základní princip je ten, že se podle rodu řídí tvar přísudku. K chybování nejčastěji dochází tehdy, skládá-li se podmět věty ze slov, která jsou ve více rodech (například muži a ženy, psi a kočky).

Při analýze chybovosti žáků ve shodě přísudku s podmětem jsem přišla na pár zajímavých faktů. Snad nejzajímavějším je ten, že z celkových jedenačtyřiceti chyb je celých třicet tři od romských žáků šesté třídy, přičemž z toho

osmadvacetkrát chybovali ve shodě přísudku s podmětem v ženském rodě. Nemyslím si však, že by se zde mělo jednat o specifickou chybu právě romských žáků.

Dle mého názoru jsou tyto výsledky ovlivněny především tím, že z celkových devíti romských písemných prací bylo osm psáno dívkami. Kromě toho v jedné z těchto písemných prací se tato chyba objevuje dokonce devatenáctkrát, což svědčí spíše o chybě způsobené nevědomostí, která se opakovala.

Pro názornost uvádím příklady:

✚ vyndavali (ženy)

✚ počkali (ženy)

✚ vrátili jsme se (ženy)

✚ zeptali (ženy)

✚ odešli (ženy)

✚ namířili (ženy)

✚ koupili (ženy)

✚ dojeli (ženy) a další.

Chybování v mužském rodě bylo ve většině případů způsobeno zživotněním určitých obecných výrazů – *prázdniny byli, otázky byli, dny nestačili, čluny se převrátili, vlny chtěli* apod..

Protože se chybovost v případě žáků osmých tříd vyskytuje zcela minimálně a u neromských žáků vůbec, přikládala bych tento druh chyb z velké části k chybám z nevědomosti, avšak H. Šebková (2000) uvádí, že v romské větě někdy dochází k neshodě přísudku s podmětem, a to ve dvou případech:

1) ve větách, kdy podmět není chápán jako skutečný původce děje a je jím nějaká vyšší síla (Bůh, zákon přírody, něco, co není třeba pojmenovávat nebo s čím není radno si zahrávat);

2) ve větách, kde jsou základní větné členy (podmět a přísudek) vzdáleny daleko od sebe (Šebková, 2000, s. 73).

## **5 Porovnání chybování žáků v závislosti na dosaženém ročníku**

Zde bych na základě výsledků analýzy chtěla porovnat chybování žáků z hlediska rozdílu dvou tříd základní školy; tj. posoudit, zda došlo k určitému zlepšení, popř. v kterých oblastech, u kterých typů jazykových chyb došlo ke snížení počtu apod..

### **5.1 Romští žáci v šesté a osmé třídě**

Již z výše zmíněných výsledků chybové analýzy je patrné, že romští žáci chybovali rozhodně ve větší míře než žáci neromští. V jejich písemných pracích se celkem objevilo o celých sto pětadesát chyb více než u žáků neromských. V porovnání mezi chybovostí v šesté a osmé třídě romských žáků je v některých kategoriích (viz. níže) patrný určitý pokrok, který bude dle mého názoru důkazem nabytí nových vědomostí. Na druhou stranu některé jazykové chyby nevymizely ani v ročníku osmém. V každém případě z celkových sto třiceti šesti chyb v šestém ročníku se v osmém ročníku chyby romských žáků zúžily na pouhých devěťadvacet.

Nevymizely však chyby v krácení vokálů, což se v některých případech projevilo jako chyba specifická pro Romy. Pokles chybovosti jsem nezaznamenala ani v pravopisu předložek, psaní souhláskových skupin *bě, pě, vě, mě* nebo ve skloňování osobních zájmen.

Naopak určité snížení chybovosti se projevilo v jazykové rovině syntaktické, kde se viditelně snížilo chybování v kladení čárek v souvětí či po oslovení. Stejně tak se markantně snížil počet chyb ve shodě přísudku s podmětem. Tam romští žáci v šesté třídě chybovali celkem třiatřicetkrát (pětkrát v rodu mužském, osmadvacetkrát v rodu ženském) a ve třídě osmé se tato chybovost neobjevila prakticky vůbec. Jen v jednom případě, v rodě mužském. To podle mého názoru jen dokládá fakt, že se v šesté třídě jednalo především o chyby neintencionálního charakteru, které v průběhu času vymizely nabytím nových vědomostí.

## **5.2 Neromští žáci v šesté a osmé třídě**

Přestože neromští žáci celkově nechybovali nijak rozsáhle a jejich chyby byly velmi podobného rázu jak v šestém, tak v osmém ročníku, i zde se jsme díky analýze objevili určité rozdíly.

Zajímavým zjištěním byla například chybovost v kladení čárek v souvětích. Zde totiž žáci v osmém ročníku chybovali podstatně více než žáci v šestém ročníku, což odporuje jakémukoliv zlepšení v rámci dvou ročníků. Naopak ale tito žáci například vůbec nechybovali ve shodě přísudku s podmětem, a to ani v jednom případě. Neméně zajímavý výsledek přináší i rozdíl v chybování v užívání kondicionálních vět, kde docházelo k tak zvané hyperkorektnosti užíváním spojení „*aby jste*“ či „*aby jsme*“. Tento jev se projevil jen u žáků osmého ročníku.

Chyby, které se projevovaly průměrně stejně u žáků šestého i osmého ročníku byly: psaní souhláskových skupin *bě*, *pě*, *vě*, *mě*, chybování v psaní předložek, pravopis psaní velkých písmen.



## 6 Porovnání písemných prací

### 6.1 Z hlediska délky

Protože rozsah písemných prací byl žákům pravděpodobně zadán učitelem, jejich délka se v zásadě neliší. V písemných pracích šestých ročníků se délky textů dosahují průměrně jeden a půl strany A4, maximálně tři stran. To je stejné u romských i neromských žáků.

Žáci osmého ročníku se též pravděpodobně drželi zadání a rozsah jejich písemných prací dosahuje přibližně stejného počtu jako u žáků šesté třídy.

Tato fakta svědčí jedině o tom, že žáci obou tříd ať už romští či neromští se plně drželi učitelova zadání a nijak z něj nevybočovali.

### 6.2 Z hlediska tématu

Žáci šestých tříd, jejichž úkolem bylo psát slohový postup vypravování, si sami volili z nabídnutých témat.

Romští žáci šestého ročníku ve volbě preferovali vyprávění největšího zážitku (*Můj největší zážitek s mým králikem, Můj zážitek z pouti, Jedeme na letiště, Výlet do aquaparku*) nebo vyprávění z prázdnin (*Báječné prázdniny, Moje nejbáječnější*

*prázdniny*). Podobně volili i neromští žáci. Avšak u romských žáků se, dle mého názoru, projevovala poněkud větší dávka takové té dětské fantazie.

Domnívám se, že právě tento fakt by mohl alespoň minimálně souviset se sociálními podmínkami romských žáků, které jsou ve většině případech oproti českým dětem zhoršené. Proto možná romské děti rády sní o tom, co by mohlo být a kam všude by se mohli podívat.

Mezi devíti pracemi romských žáků šestého ročníku mě překvapila jedna s nenápadným názvem *Báječné prázdniny*, která ale popisuje to, jak pisatelova kamarádka nedorazila do školy a jak se několikrát pokusila o sebevraždu, až nakonec skončila v psychiatrické léčebně. Samozřejmě to byla událost, která autora zajisté osobně zasáhla, ovšem jestli bylo vhodné vyprávět tento příběh k tématu *Báječné prázdniny*?

Naopak žákům osmých tříd byl zadán slohový útvar úvaha. U romských žáků se nejčastěji opakovala témata o dospívání, o tom, co by chtěli v životě dokázat. V pracích se často objevovala ideální představa o budoucnosti či jakýsi návod na životní úspěch.

Ve svých pracích romští žáci často napadají rodiče za jejich údajně přehnanou péči o dospívající a následně uvádí svůj názor. „*Nechodím jenom ven, učím se,*

*nejsem až tak drzá a dělám toho dost,*“ promlouvá k rodičům jedna z romských žákyň ve své práci na téma *Dospívání*.

Některé z prací však ani neodpovídaly zvolenému tématu. Například v práci další romské žákyně na téma *V co věřím*, kdy v průběhu celé práce jen pokládala nesmyslné otázky a ve své úvaze se zamýšlela nad tím, zda existuje život mimo naši planetu.

Pro názornost uvádím ukázkou:

*„Určitě tam jsou jiní lidé, ale nejsou to lidé. Třeba mají, proto jiný název. Myslíte si, že mají oči, pusy, nos, atd. jako my? Třeba mají tři ruce, padesát prstů, ale zase nejsme na naší Zemi a nevíme to. Jakou mají řeč? Mluví? Jak se dorozumívají? Dorozumívají se vůbec? To nikdo neví!“*

V neposlední řadě tato žákyně ani nedodržela slohový postup úvahy, ale to už nepatří do této kapitoly.

Tématy neromských žáků osmé třídy se nejčastěji staly dospívání nebo úvaha o tom, co by chtěli jednou v životě dělat a čím by chtěli být.

## **6.3 Z hlediska dodržení slohového postupu**

### **Žáci šesté třídy**

Romští i neromští žáci šesté třídy, jejichž úkolem bylo psát slohový útvar vypravování, si se slohovým postupem, dle mého názoru poradili překvapivě

dobře. Ve všech písemných pracích se objevily alespoň náznaky, ne-li úplné charakteristické znaky tohoto slohového postupu.

Žáci tedy v žádné z písemných prací nezapomněli převyprávět příběh, což je vlastně podstatou celého vyprávění, soustředili se většinou na jednu dějovou linii, jedno určité místo nebo postavu a až na pár případů nezapomněli podpořit dynamičnost děje užíváním přímých řečí.

*„Matějská pouť! „To bude paráda,“ řekla jsem si v duchu a běžela to honem oznámit mámě. „Mami, to si nesmíme nechat ujít,“ lomcovala jsem s ní, aby se už konečně probudila.“*

*„Nejdříve jsem se musela dostat z tábora. Vyběhla jsem ze stanu, ale všiml si mě jeden černoš. Zařval: „Hopa Hopačůá,“ nevěděla jsem co to znamená.“*

*„Taťka přinesl obrovskou krabici. Zařval jsem: „Počítač!“ Byl jsem rád, byl to opravdu počítač.“*

Písemné práce byly správně i z hlediska kompozičního postupu. V každé práci před začátkem textu nechyběla zřetelně označená osnova textu. V té žáci pro lepší spojitost textu naznačovali obsah jednotlivých částí textu.

Prakticky dodržovali i tradiční dělení jednotlivých částí textu:

- **úvod**, ve kterém čtenáře uvedli do příběhu;
- **zápletka**, ve které zmínili hlavní myšlenku (problém) textu – ta je většinou na konci textu vyřešena;
- **vyvrcholení**, kde dochází k největšímu napětí;

- **rozuzlení**, ve kterém se situace uklidní;
- **závěr**, který obsahuje celkové shrnutí textu či zhodnocení.

Jako příklad zde uvedeme pět osnov romských žáků. Pro autentičnost je ponecháme v konkrétní podobě z písemné práce.

*Jedeme na letiště*

*(vypravování)*

*Osnova:*

*1. vstávání*

*2. vyjeli jsme*

*3. první zastávka*

*4. potřebuji na záchod*

*5. dojeli jsme na letiště*

nebo

### Výlet do Aquaparku

(vypravování)

Osnova:

1. Nápad „aquapark“.
2. Cedula.
3. Autobus.
4. Kino nekončí.
5. Mc Donald.
6. Konečně konec filmu.
7. Znovu Mc Donald.
8. Cesta domů.

nebo

### Báječné prázdniny

(Vypravování)

Osnova:

1. kamarádka opět nedorazila do školy
2. kamarádka neodpovídala
3. přistižení kamarádky při sebevraždě
4. odvoz do léčebny
5. návštěvy kamarádky a promluvy s ostatními pacienty
6. propuštění kamarádky a přijetí na školu

nebo

Vánoce na horách

(vypravování)

Osnova:

1. *Vánoce budou na horách.*
2. *Odjezd na hory.*
3. *Lyžování na horách.*
4. *Večer trávíme na horách.*
5. *Vánoce jsou tady.*
6. ~~Vánoce~~ *Všechno jednou končí.*

nebo

Zážitek z prázdnin

(vypravování)

Osnova:

1. *Příjezd na chatu.*
2. *Rozbije se mi kolo, a tak nemohu jet na výlet.*
3. *Strašidelné zvuky na střeše.*
4. *Ráno se vše vysvětlí.*

## Žáci osmé třídy

Oproti žákům šesté třídy, kteří psali slohový útvar vypravování, měli žáci osmé třídy úkol poněkud těžší. Psali totiž slohový postup úvahu, která může být, dle mého názoru leckdy zrádnější, co se týká uhýbání od zadání. Avšak všichni žáci se snažili dodržovat slohový postup, který je vlastní úvaze.

*„Mám napsat slohovou práci. Vybrat si nějaké téma. O čem bych vlastně chtěla psát. Je to těžké. Vybrala jsem si dospívání. Dospívání? Tak teď v tom mám zmatek.“* (úryvek začátku textu jedné romské žákyně)

V zásadě v žádné z písemných prací nechyběla základní podstata úvahy, a to zamyšlení se nad nějakou základní myšlenkou, které se text bude týkat. Další ze základních podstat úvahy je přemýšlení, pokládání otázek a sledování dané věci z různých úhlů pohledu, kde autor klade různé argumenty.

V úvaze by především neměl chybět vlastní názor (*„Myslím si, že každý v něco věří. Ať už je to reálné nebo ne. Někteří z nás věří v boha, někdo zase že nebude někdy zlý člověk. Věřit můžete vlastně v cokoli.“*).

Přestože u písemných prací žáků osmého ročníku zcela chybělo uvedení osnovy textu, základní kompoziční rozčlenění textu patrné v písemných pracích bylo.

Kompozice se skládala z:

**úvodu**, kde žáci čtenáře uvedli do daného problému – zde většinou uvedli, proč je dané téma důležité, čím se text bude zabývat a k jakému cíli chtějí dospět;

**vlastní stati**, kde se žáci daný problém pokusili shrnout a argumentovat (například pomocí řečnických otázek či projevení vlastního názoru, myšlenky);



*„Když vyrůstá dítě v problémové rodině, je určitě větší pravděpodobnost, že bude vyhledávat různé party, klidně i ty špatné, jen aby se někam začlenilo, aby někam patřilo. Takovéto party podle mě vyhledávají ti, kteří nemají ve svém blízkém okolí, což bývá především rodina, dostatek pochopení a pozornosti. Ovšem největší roli hraje podle mě síla osobnosti dospívajícího. Například zdali dokáže odmítnout cigaretu i přes nepříjemné posměšky vrstevníků, anebo se nechá ovlivnit a začne si hrát s ostatními na borce.“*

**závěru**, kde žák shrnuje základní myšlenky, k nimž úvaha směřovala – zde se někdy objevila závěrečná řečnická otázka, zajímavá myšlenka, citát nebo i neukončená výpověď.

*„Život každého z nás, pokud chceme dosáhnout něčeho velkého, bude náročný, ale s naší chutí být cíli blíž a blíž to určitě zvládneme. Nemám pravdu?“*

nebo

*„Jestli se mi to, co chci dokázat, podaří, budu velmi šťastná, ale myslím si, že i bez toho budu žít spokojený život. No, kdo ví? Uvidíme, co mi život přinese.“*

a

*„Vždyť je mnoho dalších možností jako adopce či pěstounská péče. Není snad zrod nového člověka ten nejkrásnější moment v životě matky? Proč nebýt matkou nového života? Kdyby se vaši rodiče nerozhodli tak, jak se rozhodli, taky byste tu nebyli, nebo snad ano? Není snad od počátku řečeno, milujte se a množte se...?“*

## Závěr

Romové a společně s nimi i jejich jazyk prošli za uplynulá staletí nepochybně určitým vývojem, který s sebou přinesl pokroky v jejich jazykových dovednostech. Jejich jazyk se proměňoval v závislosti na době i politické situaci, přesto se uchoval až do dnešních dnů a díky tomu stále ovlivňuje řadu romských občanů či jejich přívrženců.

Součástí bakalářské práce je analýza chybovosti písemných projevů romských i neromských žáků a jejich písemných prací mimo jiné v porovnání z hlediska věku (šestá a osmá třída základní školy). Na výsledcích této analýzy můžeme konstatovat, že chybovost zde ve velké míře převažovala u žáků romských, a to bez rozdílu ročníku. Přestože výsledky analýzy vyplývají z poměrně malého zkoumaného vzorku písemných prací, domnívám se, že jsou relevantní. U romských žáků se totiž v některých jazykových rovinách objevily chyby, které bychom mohli považovat za specifické pouze pro ně. A tak lze předpokládat, že se těchto chyb dopouštěli na základě vlivu prvního jazyka, přesněji na základě vlivu romského etnolektu češtiny.

Další součástí této práce je i analýza kvalitativní, ve které jsme písemné práce všech žáků sledovali z hlediska délky textu, zvoleného tématu a nakonec také z hlediska slohového postupu.

Na základě této analýzy můžeme konstatovat, že romští i neromští žáci všech ročníků byli bez problému schopni držet se zvoleného tématu včetně toho, že dodržovali všechny zásady psaní u daných slohových postupů. Všechny písemné práce byly nápadité, plné fantazie a bohatých jazykových prostředků.

Domnívám se, že by bylo zajímavé provést podobnou analýzu s odstupem několika let a porovnat, zda romští žáci postupně upouštějí od pro ně specifických chyby.

## Seznam použité literatury

1. BALVÍN, J. *Filosofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: RADIX, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.
2. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: RADIX, 2004. 207 s. ISBN 80-86031-48-9.
3. BOŘKOVCOVÁ, M. *Romský etnolekt češtiny*. Praha: Signeta, 2006. 130 s. ISBN 80-903325-3-6.
4. FILIPEC, J. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost 2. upravené vydání*. Praha: Academia, 1994. 647 s. ISBN 80-200-0493-9.
5. KARLÍK, P.; NEKULA, M.; RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. 799 s. ISBN 978-80-7106-980-5.
6. KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 248 s. ISBN 04-0-148.
7. NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti: Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. 224 s. ISBN 80-7178-741-8.
8. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 129 s. ISBN 80-7067-952-2.
9. Romové v České republice [on-line]. [vid. 13. 5. 2012]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18901>.
10. ROUS, Jiří. *Romové - vhléd do problému*. Brno: Katedra sociální pedagogiky, 2003. 51 s. ISBN 80-86633-03-9.

11. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-084-7.
12. FILIPEC, J. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost 2. upravené vydání*. Praha: Academia, 1994. 647 s. ISBN 80-200-0493-9.
13. ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha, Občanské sdružení MENT, 1995. 19 s.
14. ŠEBKOVÁ, H; ŽLNAYOVÁ, E. *Nástin mluvnice slovenské romštiny : (pro pedagogické účely)* Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. 124 s. ISBN 80-7044-205-0.
15. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. 92 s. ISBN 80-247-0277-0.
16. Tisková informace České školní inspekce – *Vzdělávání příslušníků národnostních menšin a etnických skupin*. Praha: ČŠI, 1998.

## **Seznam příloh**

- 1) Tabulka formálních jazykových chyb
- 2) Tabulka morfologických jazykových chyb
- 3) Tabulka syntaktických jazykových chyb