

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022

Marie Opálková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

**VERBÁLNĚ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ROMSKÝCH  
ŽÁKŮ JAKO PODMÍNKA JEJICH ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI**

**VERBAL COMMUNICATION COMPETENCES OF ROMA  
PUPILS AS A CONDITION FOR THEIR SCHOOL SUCCESS**

Marie Opálková

Školitel: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Verbálně komunikační kompetence romských žáků jako podmínka jejich školní úspěšnosti** vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 31. ledna 2022

.....  
Marie Opálková

## **Poděkování**

Děkuji školitelce paní **PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D.** za odborný přístup, vedení a věcné připomínky k danému tématu. Zejména však za otevřenost, důvěru a trpělivost, kterou se při práci se mnou musela obrnit. Poděkování také adresuji paní **prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc.** za profesionální přístup a umožnění vědeckého růstu v oboru primární pedagogika. Především ale za její laskavost, s jakou přistupovala k nám studentům. Děkuji všem romským rodičům, kteří se aktivně zúčastnili empirického šetření a také těm, kteří přispěli k realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem učitelům, asistentům a žákům ze zapojených škol.

NÁZEV:

**Verbálně komunikační kompetence romských žáků jako podmínka jejich školní úspěšnosti**

AUTOR:

**Mgr. Marie Opálková**

ŠKOLITEL:

**PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.**

ABSTRAKT:

Předmětem předkládané disertační práce je školní úspěšnost romských žáků na počátku primárního vzdělávání a překážky, se kterými se romští žáci v tomto období setkávají. Cílem práce je zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence romských žáků ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost žáka. Tento hlavní cíl byl operacionalizován do jednotlivých parciálních cílů, které svým charakterem korespondují s jazykovými rovinami komunikačních kompetencí a definují konkrétní dimenzi šetření. Pro zpracování dat od romských žáků byla použita kvalitativně orientovaná případové studie charakteristická kombinací různých technik sběru informací. Pro účely této práce bylo využito pozorování, rozhovory a analýza dokumentů – konkrétně výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy. Jedná se o nestandardizovaný nástroj, který byl za účelem této práce vytvořen. Práce je přínosná především v celkovém obrazu podmínek utváření jazykového kódu romského dítěte a dokládá, co vše se na něm podílí. Výsledky empirického výzkumu mohou učitelům umožnit lepší vhled do výuky českého jazyka a uvědomit si, z čeho některé chyby v projevech romských žáků vycházejí. Může ale také pomoci pedagogickým a sociálním pracovníkům, i všem osobám a institucím zainteresovaným v podpoře vzdělávání Romů změnit pohled na to, co vše na romské žáky a studenty při cestě za vzděláním působí, a umožnit jim tak lepší zacílení jejich intervencí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Romský žák, školní úspěšnost, první třída, učitel, romský jazyk, jazyková bariéra, bilingvismus, jazykové interference, komunikační kompetence, integrace, inkluze, edukativní přístupy.

TITLE:

**Verbal communication competences of Roma pupils as a condition for their school success**

AUTHOR:

**Mgr. Marie Opálková**

SUPERVISOR:

**PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.**

ABSTRACT:

The subject of this dissertation is the school success of Roma pupils at the beginning of primary education and the obstacles that Roma pupils encounter in this period. The aim of the dissertation is to find out how the verbal-communicative competences of Roma pupils are influenced by the communicative language in the family and what influence it has on the pupil's school success. This main objective has been operationalised into individual partial objectives, which correspond in their nature to the linguistic levels of communicative competence and define a specific dimension of the investigation. A qualitative case study approach characterized by a combination of different information gathering techniques was used to process data from Roma pupils. It was mainly observation, interviews and document analysis – namely of the results of the Battery of Tests to determine the status of the linguistic levels of Czech among Roma pupils in the first grade. It is a non-standardized instrument that was created for the purpose of this dissertation. The work is useful mainly in the overall picture of the conditions of the formation of the language code of the Roma child and demonstrates what all is involved in it. The results of the empirical research may enable teachers to gain a better insight into the teaching of the Czech language and to become aware of the basis for some of the errors in the speech of Roma pupils. However, it can also help pedagogical and social workers, as well as all persons and institutions interested in supporting education of Roma pupils, to change their perspective on what is affecting Roma pupils and students on their way to education and thus enable them to better target their interventions.

KEYWORDS:

Roma pupil, school success, first grade, teacher, Romani language, language barrier, bilingualism, language interference, communicative competence, integration, inclusion, educational approaches.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>11</b>
<b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b>	<b>14</b>
<b>VYMEZENÍ POJMŮ</b>	<b>14</b>
<b>1. HISTORICKO-SPOLEČENSKÝ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ</b>	<b>23</b>
1. 1 SPOLEČENSKÉ SOUVISLOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	25
1. 2 NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA – ROK 2016	26
1. 3 VÝZVY SOUČASNOSTI	29
<b>2. ROMSKÝ ŽÁK V ČESKÉM SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>34</b>
2. 1 SPECIFIKA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	34
2. 2 PŘÍČINY NEÚSPĚŠNÉ INTEGRACE VE VZDĚLÁVÁNÍ	35
2. 3 POSTOJE ROMSKÝCH ŽÁKŮ A EDUKATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VYUČOVÁNÍ	38
<b>3. JAZYK A KOMUNIKACE</b>	<b>42</b>
3. 1 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉM JAZYCE	42
3. 2 CHARAKTER ROMSKÉHO JAZYKA	43
3. 2. 1 PŮVOD ROMSKÉHO JAZYKA	43
3. 2. 2 DIALEKTY ROMSKÉHO JAZYKA	44
3. 2. 3 SOCIOIDENTIFIKAČNÍ FUNKCE ROMSKÉHO JAZYKA	45
3. 3 POSTAVENÍ ROMSKÉHO JAZYKA NA ČESKÉM ÚZEMÍ OD 2. POL. 20. STOLETÍ	46
3. 3. 1 ROMSKÝ ETNOLEKT ČEŠTINY	47
3. 3. 2 INTERFERENCE ČEŠTINY DO ROMŠTINY	48
3. 4 BILINGVISMUS ROMŮ	51
3. 4. 1 DĚLENÍ ROMSKÉHO BILINGVINISMU	52
3. 5 JAZYKOVÁ BARIERA U ROMSKÝCH ŽÁKŮ	53
<b>4. VERBÁLNĚ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ROMSKÝCH ŽÁKŮ</b>	<b>55</b>
4. 1 LEXIKÁLNĚ-SEMANTICKÁ ROVINA	57
4. 2 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA	58
4. 3 FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA	59
4. 4 PRAGMATICKÁ ROVINA	59
<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b>	<b>61</b>
<b>5. METODOLOGIE A STRUKTURA VÝZKUMU</b>	<b>62</b>

<b>5. 1 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA</b>	<b>62</b>
<b>5. 2 ZKOUMANÝ VZOREK</b>	<b>62</b>
<b>5. 3 CÍLE VÝZKUMU</b>	<b>63</b>
<b>5. 4 METODY VÝZKUMU</b>	<b>64</b>
<b>5. 5 FÁZE VÝZKUMU</b>	<b>68</b>
5. 5. 1 KVALITATIVNÍ PILOTNÍ ŠETŘENÍ	68
5. 5. 2 HLAVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	70
<b>5. 6 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU – PŘEDPOKLADY</b>	<b>71</b>
<b>6 ANALÝZA VÝSTUPŮ</b>	<b>74</b>
<hr/>	
<b>6. 1 DATA ZÍSKANÁ Z ROZHOVORU S ŽÁKEM</b>	<b>74</b>
<b>6. 2 DATA ZÍSKANÁ Z BATERIE TESTŮ ZJIŠŤUJÍCÍ STAV JAZYKOVÝCH ROVIN ČEŠTINY</b>	<b>76</b>
<b>6. 3 DATA ZÍSKANÁ Z KRESBY RODINY</b>	<b>79</b>
<b>6. 4 DATA ZÍSKANÁ Z DOTAZNÍKU PRO VYUČUJÍCÍHO UČITELE</b>	<b>80</b>
<b>6. 5 DATA ZÍSKANÁ Z DOTAZNÍKU PRO RODIČE ZKOUMANEHO ŽÁKA</b>	<b>81</b>
<b>6. 6 SOUHRNÁ KAZUISTIKA ŽÁKA</b>	<b>81</b>
<b>7 KOMPARACE VÝSLEDKŮ A VERIFIKACE PŘEDPOKLADŮ VÝZKUMU</b>	<b>139</b>
<hr/>	
<b>7. 1 KOMPARACE VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ PODLE KOMUNIKAČNÍHO JAZYKU V RODINĚ</b>	<b>140</b>
7. 1. 1 ČESKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ	140
7. 1. 2 ČESKO-ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ	142
7. 1. 3 ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ	144
<b>7. 2 KOMPARACE VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ PODLE NAVŠTĚVOVANÉ ŠKOLY</b>	<b>146</b>
7. 2. 1 ŠKOLA G	146
7. 2. 2 ŠKOLA C	148
7. 2. 3 ŠKOLA B	150
<b>7. 3 KOMPARACE VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ S KONTROLNÍM ŽÁKEM VE TŘÍDĚ</b>	<b>152</b>
7. 3. 1 ŠKOLA G – KONTROLNÍ ŽÁK ŠIMON	152
7. 3. 2 ŠKOLA C – KONTROLNÍ ŽÁKYNĚ VERONIKA	154
7. 3. 3 ŠKOLA B – KONTROLNÍ ŽÁK PATRIK	156
<b>7. 4 VERIFIKACE PŘEDPOKLADŮ VÝZKUMU</b>	<b>158</b>
7. 4. 1 PŘEDPOKLADY VÝZKUMU VZTAHUJÍCÍ SE K JAZYKOVÝM ROVINÁM	158
7. 4. 2 PŘEDPOKLADY VÝZKUMU VZTAHUJÍCÍ SE KE VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE	159
7. 4. 3 PŘEDPOKLADY VÝZKUMU VZTAHUJÍCÍ SE KE ŠKOLE A UČITELŮM	160
<b>8 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b>	<b>161</b>
<hr/>	
<b>8. 1 NÁVRHY OPATŘENÍ, NÁVRHY PRO PRAXI</b>	<b>163</b>
<b>9 DISKUZE</b>	<b>167</b>
<hr/>	
<b>ZÁVĚR</b>	<b>171</b>
<hr/>	
<b>SUMMARY</b>	<b>175</b>
<hr/>	



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	<b>179</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b>	<b>188</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>189</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>191</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>192</b>

„Bylo by hrubě nesprávné předpokládat, že vědecký výzkum  
nemůže být hluboký, pokud hrozí, že se stane užitečným  
nebo pokud vznikne jako reakce na každodenní problémy světa.  
Skutečný svět je vlastně ten nejplodnější ze všech zdrojů výzkumných otázek,  
které si zaslouží zásadní pozornost vědeckého bádání.“

Herbert SIMON

## ÚVOD

Nelson Mandela, bývalý prezident Jihoafrické republiky ale také nejznámější bojovník proti apartheidu a nositel Nobelovy ceny, kdysi řekl větu, která by se mohla stát mantrou všech učitelů, rodičů a studentů. Ta věta zní: „*Vzdělání je ta nejsilnější zbraň, kterou lze změnit svět.*“ Je možná prvoplánové takto začínat úvod disertační práce, věřím ale, že to na síle sdělení nic neubírá. Vzdělání je základním vkladem do života každého člověka. Zabezpečit jej všem mladým lidem není otázkou pouze jednotlivců, ale záležitostí celé společnosti. Budoucnost a úspěchy společnosti závisí na vzdělanosti národa a jeho národnostních menšin. Proto by naší prioritní úlohou měla být snaha zvyšovat vzdělanostní a kulturní úroveň minorit, prohlubovat jejich vztah ke vzdělání a dopřát jim pocit úspěchu, a to především u těch nejmladších.

Stěžejním etnikem této práce se pro mě stala romská menšina. V teoretické části práce jsem se zaměřila na faktory ovlivňující školní úspěšnost romských žáků na počátku primárního vzdělávání a na překážky, potažmo bariéry, s kterými se romští žáci v tomto období setkávají. Tyto poznatky mohou poskytnout nejen pedagogickým a sociálním pracovníkům, ale všem osobám a institucím zainteresovaným v podpoře vzdělávání Romů pohled na to, co vše na romské žáky a studenty při cestě za vzděláním působí, a umožnit jim tak lepší zacílení jejich intervencí. Také mohou přispět k veřejnému uvědomění si důležitosti některých současných a navrhovaných opatření. Zároveň mohou pomoci pracovníkům, kteří se podpoře vzdělávání romských žáků věnují, uvědomit si smysluplnost jejich úsilí a případně i jeho další možnosti. V textu budu operovat s termíny „dítě“, „děti“ a „žák“, „žáci“. Všechna označení pro účely práce vnímám jako synonyma (tj. žáci povinné školní docházky). Za „neromského žáka“ budu považovat vždy žáka, k němuž se výše definovaná otázka romství nikterak nevztahuje, tedy žáka z majoritní společnosti.

Hlavním záměrem práce je popsat vzdělanostní bariéru romských žáků, jejíž nedílnou součástí jsou bariéry jazyková a sociokulturní. Disertační práce je rozčleněna do devíti na sebe navazujících kapitol. První čtyři mají charakter teoretický, jsou zpracovány monografickou procedurou. První kapitola se zabývá sociokulturními aspekty. Definuje determinanty sociokulturního klimatu romského etnika a řeší otázku vzdělanostních drah a šancí. Definovanými determinanty jsou především vzdělanost Romů, nezaměstnanost, bytové podmínky, vzájemné vztahy etnika s majoritou, a naopak i životní styl a životní perspektivy Romů. Závěrem této kapitoly vás krátce seznámím s

výzkumy ve sledované oblasti, jejichž výsledky byly z hlediska pochopení integrace určující a posunující tuto práci ke komplexnějšímu pohledu.

Druhá kapitola se věnuje problematice edukace v linii vzdělávacích potřeb a individuálního přístupu. Popíšu v ní společenské a teoretické souvislosti vzdělávání romských žáků, postavení romských žáků v českém systému vzdělávání a jejich školní úspěšnost. Zaměřím se i na příčiny jejich neúspěšné integrace ve vzdělávání. Na tuto kapitolu plynule navazuje třetí, která se zabývá otázkou, zda v rámci vzdělanostní bariéry skutečně převažuje jazyková bariéra nad bariérou sociokulturní. K potvrzení či vyvrácení tohoto tvrzení bude nutné popsat charakter romského jazyka, ať už se jedná o jeho původ, dialekty, gramatiku či socioidentifikační funkci. Tato kapitola bude pojednávat i o vztahu romského jazyka k češtině, jeho interferencích a o bilingvistu romských žáků. Poslední kapitola teoretické části je věnovaná verbálně komunikačním kompetencím romských dětí v češtině. Je východiskem a oporou pro navazující praktickou část práce (kapitola pět až devět), která v samotném úvodu popisuje její hlavní cíl – a to zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence romských žáků ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost žáka.

Tento hlavní cíl budu sledovat na čtyřech jazykových rovinách, které ve svém celku tvoří základ verbálně komunikačních kompetencí. Jednotlivé jazykové roviny pro mě budou prostředkem, jak zjistit: zaprvé, jaká je kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči u romských dětí. Zadruhé, jaká je kvalita fonemické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí. Zatřetí, jaká je kvalita schopnosti efektivně komunikovat v každodenních situacích u romských dětí. A začtvrté, jaká je kvalita adekvátního používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských dětí. Stanovený výzkumný cíl mimo jiné opírá znalosti romologické problematiky vztahující se primárně k archetypální romské rodině a současné romské rodině v podmínkách České republiky. Výzkumné úkoly reflektují historické, kulturně antropologické, etnologicko-sociologické hledisko.

V rámci výzkumného šetření mě sekundárně zajímaly postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání, ke škole jako výchovně-vzdělávací instituci, k učitelům, k funkci asistenta pedagoga, ke vzdělání jako hodnotě a k dalším vybraným aspektům vzdělávání. V závislosti na tom byla empirická část disertační práce zpracována pomocí uplatnění několika výzkumných metod a výzkumné šetření má charakter kvalitativně orientovaného výzkumu. Na celou problematiku se dívám především přes pedagogický rozměr. Práce si tedy neklade za cíl přinést nové lingvistické poznatky, ani psycho-

sociální, ale měla by přispět především učitelům k bližšímu pochopení vzdělávání romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu na prvním stupni základní školy.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## VYMEZENÍ POJMŮ

### Vzdělávání

Vzděláváním je pro účely této práce myšleno pouze formální vzdělání, tedy organizované a strukturované vzdělávání, které účastník absolvuje zpravidla ve školských zařízeních a které vždy vede k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého formálně, se zpravidla celospolečenskou platností (Průcha, 2009).

### Primární vzdělávání

Primární vzdělávání (první stupeň základní školy) je ucelenou a jasně definovanou fází orientovanou ke kultivaci a osobnímu rozvoji dítěte, která zprostředkovává základní dovednosti a vytváří prvotní ucelený náhled na svět. Je nutné posilovat svébytnost a didaktickou specifičnost primární školy a zajistit, aby ji neohrožovaly např. požadavky na přijetí do vyššího stupně školy, jednostranně orientované jen na výkon nebo jen na znalosti požadované osnovami vyučovacích předmětů. Primární vzdělávání vytváří základ pro celoživotní učení, formuje vztah ke vzdělávání vůbec, do značné míry rozhoduje o další motivaci dítěte a umožňuje zmírnit nerovnosti sociálního a kulturního prostředí rodiny. Pro celkové pojetí primárního vzdělávání je právě důležité, zda a jak jsou integrováni či segregováni žáci s určitými handicapy a žáci s problémy. (Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU, 1999)

### Inkluzivní vzdělávání<sup>1</sup>

Inkluzivní (společné) vzdělávání, též inkluze, je praxe zařazování všech dětí do běžné školy (do tzv. hlavního vzdělávacího proudu), která je na to patřičně připravena. V inkluzivní škole se neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí bez nich. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti. K této zásadní změně v oblasti vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), žáků nadaných a mimořádně nadaných došlo v roce 2016 – Novelou školského zákona, která vešla v platnost 1. září 2016. Kromě toho, že začaly platit příslušné legislativní změny, došlo také k revizi rámcových

---

<sup>1</sup> Pojmy inkluzivní vzdělávání, společné vzdělávání a inkluze jsou v této práci používány jako synonyma.

vzdělávacích programů (RVP) pro základní vzdělávání, předškolní vzdělávání i všechny obory středního vzdělání.

Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace<sup>2</sup>. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy (integrace), ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte (inkluze). Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Tento typ vzdělávání s sebou přináší zvýšené personální nároky pro školy. Vzdělávat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo se speciálními vzdělávacími potřebami je pro učitele náročnější, a k tomu se přidružují také další, sekundární aspekty: administrativa, řešení výchovných problémů, komunikace s rodiči i se školskými poradenskými zařízeními. Z těchto důvodů je pro učitele žádoucí, aby měl k dispozici další pedagogické a nepedagogické pracovníky, kteří pomohou s výukou a dalšími úkoly. Pro potřeby zvládnutí zvýšené zátěže při výuce je vymezena řada pozic: výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog, školní metodik prevence, sociální pedagog, školní asistent nebo školní mediátor. Formou podpůrného opatření může žák získat také asistenta pedagoga.

### **Integrace**

Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. *„Integrace je tedy stav, kdy se jedinec se zdravotním postižením vyrovnal se svou vadou, žije s jedinci bez postižení a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“* (Pipeková, 1998, s. 13–15)

*„Integrované vzdělávání je chápáno jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 87)

---

<sup>2</sup> Pojem, který bývá úzce spojován s inkluzí. Často jsou pojmy ztotožňovány, definovány či zaměňovány.

Lechta (2010, s. 27) integraci popisuje jako „*existenci vedle sebe rozdílných podskupin žáků, kdy děti s postižením mohou za určité podpory navštěvovat běžné školy. Principiálně jde tedy o školský systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace.*“ V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení. Na rozdíl od inkluzivního systému vzdělávání, kdy není existence paralelních proudů edukace možná, proces přechodu mezi nimi tam a zpět, proto neexistuje.

Zatímco koncept integrace se spojuje s pedagogikou speciálních potřeb, inkluze se pojí ke škole pro všechny – „*inkluzivní škole, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu. Změna paradigmatu tedy určuje i změnu cíle, od integrace pro postižené k cíli škola pro všechny.*“ (Lindmeier, 2008, s. 353) Rozdílů, kterými od sebe můžeme dále oba koncepty odlišovat je více. Inkluze je vnímána jako proces, nikoliv jako stav, kterým často v rezortu školství označujeme integraci. Oba termíny v sobě samozřejmě zahrnují jak teoretickou, tak praktickou stránku. Integrace je ovšem více záležitostí praxe než filozofickým konceptem. V integraci se jedná zejména o faktické začlenění jedince, tedy o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny či společnosti. Integraci lze tedy chápat jako akt či opatření. Naproti tomu je inkluze pojímána jako systém či proces. (Integrace vs. inkluze, 2016)

### **Společné vzdělávání romských a neromských dětí**

Společné vzdělávání romských a neromských dětí rozprostírá žáky s rozmanitými vzdělávacími potřebami rovnoměrně do všech škol. Přináší hned několik výhod (Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí, 2017):

1. Přináší do třídy potřebnou diverzitu spojenou s možností více vtahovat žáky do utváření vzdělávacího procesu. Učitelé mohou rozdílnou úroveň dovedností jednotlivých žáků využívat pro vzájemnou podporu slabších a silnějších žáků, kdy slabší se učí od těch silnějších a silnější si díky roli mentorů upevňují naučenou látku a zvyšují svoje znalosti a kompetence v procesu předávání vědomostí a dovedností. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože přispívá k demokratizaci vzdělávání a ukotvování demokratických hodnot již od dětství.
2. Rozprostírá žáky s rozmanitými vzdělávacími potřebami rovnoměrně do všech škol. V každé škole je tedy odpovídající podíl žáků bez nepřirozené nadreprezentovanosti specifických skupin. Tento aspekt je prospěšný celé společnosti, protože pedagogové každé školy jsou



přípravě volit různé výukové strategie a metody dle individuálních potřeb jednotlivých žáků.

3. Zvyšuje u žáků z ohrožených skupin šanci k dokončení vyššího stupně vzdělání a ekonomické soběstačnosti v dospělosti. Výše dosaženého vzdělání se přímo úměrně propisuje do úrovně finančních příjmů jednotlivce a kvality jeho života. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože snižuje zatížení sociálního systému a zvyšuje míru odvodů zaměstnanců do státního rozpočtu, což je ekonomicky výhodnější.
4. Zmírňuje nárazové přechody dětí mezi jednotlivými školami. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože městské finance jsou rozdělovány mezi všechny školy rovnoměrně a je zaručena srovnatelná kvalita vzdělání napříč různými školami. Rodiče tak mají zajištěno kvalitní vzdělání pro své děti přímo v místě bydliště, bez nutnosti dojíždění a bez obav o kvalitu spádové školy, případně starosti s výběrem školy jiné.
5. Žáky přirozeně učí vzájemnému respektu a vnímání odlišnosti. Již od malička mají děti možnost se v bezpečném prostředí školy pod vedením pedagogických odborníků učit nacházet řešení každodenně vznikajících konfliktních situací nenásilným způsobem. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože zvyšuje soudržnost obyvatel České republiky.
6. Vzdělanostní aspirace žáků z minorit se zvyšují. Vrstevnické působení ambicióznějších představ o životních drahách, podmíněných důležitostmi vzdělání dětí ze silnějšího sociálního zázemí, pozitivně dopadá na změnu vztahu k formálnímu vzdělávání u jejich znevýhodněných spolužáků. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože zvyšuje úroveň vzdělanosti České republiky.
7. Zmírňují se negativní projevy života na společenském okraji. Přítomnost odlišných způsobů jednání majoritní části společnosti se tak pro členy minority stává mechanismem učení a zdrojem obohacování i vzájemného sblížení hodnot a aplikovaných životních strategií. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože pomáhá odstraňovat výskyt chudoby na území České republiky.

Společné vzdělávání má mimo studijní úspěšnosti také pozitivní dopad i na další sociální problémy spojené s nevyhovujícími životními podmínkami. Ve výzkumech (např. Weiner, Lutz & Ludwig, 2009) lze sledovat například vliv mezi vzděláváním v segregovaných školách a mírou trestné činnosti. V americkém kontextu vyšších škol se dozvídáme, že soustředění znevýhodněných mladých lidí do

jedné a téže školy může zvyšovat celkovou kriminalitu v oblasti a také pravděpodobnost, že jedinci mohou páchat trestné činy společně. (Billings, Deming & Ross, 2016)

### **Sociokulturně znevýhodňující prostředí**

Problematika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je v poslední době jednou z velmi diskutovaných, a to nejen z hlediska přístupu škol k dětem ze sociálně znevýhodněných rodin, ale také v oblasti reformy školství, a tedy samotného vzdělávání těchto žáků.

Poprvé byl termín „sociální znevýhodnění“ použit v metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 25 484/2000-22. Předmětem jednání v tomto dokumentu bylo zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele ve školách, které navštěvuje větší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Legislativně je vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním vymezeno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*<sup>3</sup>

*„Sociálním znevýhodněním je pro potřeby tohoto zákona: a) rodinné prostředí snížkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“*<sup>4</sup> Pro účely této disertační práce se budu blíže zabývat pouze skupinou sociálně znevýhodněných dětí a žáků charakterizovaných ve školském zákoně v části a).

Hlavním problémem při vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí již od vstupu do školy je ve většině případů jejich nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, což je příznačné pro většinu příslušníků menšin a etnik, u nichž vzdělávání neprobíhá v jejich mateřském jazyce. (Jeřábek et al., 2005) Nelze však toto jazykové znevýhodnění pojímat pouze na úrovni příslušníků menšin. Ne vždy

---

<sup>3</sup> Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

<sup>4</sup> § 16 odst. 4 Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

je znevýhodňující to, že dítě nemá jako první jazyk češtinu. Ráda bych ale také upozornila, že sociálně znevýhodněné děti jsou také děti vyrůstající v rodinách, v kterých se komunikuje na úrovni argotu, a které dítěti neposkytují dostatečně podnětné prostředí v rozvoji komunikačních dovedností. Na základě těchto skutečností je věnována pozornost osvojení si jazykových dovedností. V tomto směru Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vytvořilo dokument *Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí*, jež se snaží vytvářet předpoklady pro zvýšení školní úspěšnosti, prodloužení vzdělávací dráhy a následné získání kvalifikace dětí se sociálním znevýhodněním.

### **Přípravné třídy**

Pro podpoření školní úspěšnosti žáků na počátcích vzdělávání a pro vyrovnávání rozdílů mezi nimi začaly koncem minulého století vznikat přípravné třídy. Ty jsou zřizovány při mateřských školách, základních a speciálních školách jako konkrétní vyrovnávací postup, jehož cílem je snížit nebo zcela odstranit jazykový a sociokulturní handicap. Snaží se odstraňovat některé příčiny častých neúspěchů, rozvíjet jazyk, logické myšlení, jemnou motoriku a přispívat tak k lepší adaptaci dětí z málo podnětného a znevýhodněného prostředí na vstup do první třídy. (Člověk v tísní, 2002)

Účast na vyučování v přípravných ročnících má prokazatelně pozitivní vliv na zlepšení vzdělanostních šancí, přestože nedosahuje takové úspěšnosti jako v případě mateřských škol. Větší úspěšnost dětí, které docházely do mateřské školy, lze však interpretovat i tak, že do MŠ posílají své děti rodiče, kteří jsou více motivovaní a mají o vzdělání svých dětí větší zájem, jenž se projevuje i na jejich dalším vzdělávání.

Podle údajů MŠMT z roku 2019 představoval podíl romských dětí v přípravných třídách 20 % z celkového počtu dětí navštěvujících přípravné třídy. Jedná se tak o relativně vysoké procento romských dětí, které přípravné třídy navštěvují. Jedním z hlavních důvodů, proč se vzdělávací systém v posledních letech přiklonil k podpoře společného vzdělávání v mateřských školách, je především to, aby se právě z přípravných tříd nestal segregační nástroj. Aby předškolní vzdělávání nebylo dvojkolejné a neoddělovalo děti ještě před vstupem do vzdělávání, jak vyplývá z doporučení ombudsmanky (Ombudsman, 2018) i ze stanoviska výzkumu Nadace Open Society Fund. (Cesty romských žáků ke vzdělávání, 2019)

Zde se nabízí ale ještě další perspektiva. Segregované školy vnímají v přípravných třídách i potenciál k tomu, aby se naopak děti vzdělávaly společně, naučily se dovednosti, které ve škole potřebují nutně pro úspěšné zvládnutí prvních ročníků, a aby přilákaly i děti z majoritního prostředí. A ačkoli se situace v jednotlivých lokalitách liší, naprostá shoda panuje v tom, že poslední rok před vstupem do vzdělávacího systému je důležitý a je potřeba nastavit ho tak, aby se děti vzdělávaly společně a aby byly dobře nachystané na vstup do první třídy. Spolupráce mezi mateřskými a základními školami je tedy proto velmi důležitá.

### **Školní úspěšnost**

Pojmy školní úspěšnost, školní zdatnost, školní výkon i školní prospěch jsou si velmi blízké, navzájem se překrývají a užívají se v souvislosti s plněním školních povinností. Někteří autoři mezi nimi nedělají rozdíly a používají je jako synonyma a stejně tak na ně budu nahlížet i v této práci, u jiných autorů se názory na chápání školní úspěšnosti liší. Helus ve své definici představuje školní úspěch jako splnění požadavků školy adekvátní přípravou žáka, ale zohledňuje také podíl žákovy osobnosti. *„Školní úspěšnost žáka je soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé. Školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pílě, ale také dílem učitele, resp. součinností učitele a žáka a dalších faktorů.“* (Helus, 1979, s. 39) Oproti tomu Hrabal (1989, s. 194) definuje školní úspěšnost jako *„úroveň činností žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy.“* Jeho definice poukazuje na fakt, že školní úspěšnost může být chápána jako školní výkon, na kterém se podílí též klasifikace.

Průcha v Pedagogickém slovníku školní úspěšnost žáka popisuje jako: *„Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pílě, ale také dílem učitele, resp. součinností učitele a žáka.“* (Průcha, 2003, s. 225) Když chce pedagog pracující s romskými dětmi dosáhnout u nich vysokého stupně školní úspěšnosti, musí v prvé řadě poznat psychiku romského dítěte. Ta je odlišná od psychiky ostatních dětí např. v reagování na školní prostředí, vyučování, na dané problémy a situace. Romské dítě je často ve škole neúspěšné, proto je povinností učitele zaměstnat toto dítě tak, aby alespoň částečně pocítilo, co je úspěch ve škole. V didaktickém procesu by mělo být romské dítě pochváleno již za

nepatrný intelektuální výkon. Mezi důležité aspekty školní úspěšnosti patří jazyková vybavenost žáka, kterou popisujeme v další podkapitole.

### **Jazyková bariéra**

Jednou z nejdiskutabilnějších specifík romského žáka je jeho jazyková bariéra. Tento pojem se v průběhu let stal už jistým synonymem školní úspěšnosti, potažmo neúspěšnosti romského žáka. Britský sociolog vzdělávání Basil Bernstein (in Průcha, 2011) vytvořil v 60. až 70. letech 20. století teorii, která vysvětlovala, že sociální status rodiny (tedy její postavení v rozvrstvené společnosti) má vliv také na to, jak si děti z různých rodin osvojí jazyk a jak jej užívají. Tato teorie řečových kódů – nazývaná též teorií jazykové socializace – byla u nás již podrobněji popsána. (Průcha, 2011; Knausová, 2006).

Častým problémem souvisejícím s úspěšností žáka může být i slovník učitele. Učitel používá rozvinutý slovník, stejně tak učebnice. Děti z rodin, kde rodiče rozvinutý slovník nemají, školnímu jazyku často vůbec nerozumí. Žáci s tímto omezeným jazykovým kódem jsou tak od 1. třídy v obrovské nevýhodě, jejich výkonnost a celková inteligence oproti dětem s rozvinutým kódem významně vázne. Tyto děti špatně rozumí abstraktním pojmům a nemohou tedy s nimi pracovat. Neobratně a nepřesně komunikují s učitelem, to vede k horšímu prospěchu, protože své znalosti dítě neuplatní. (Štocková, 1999)

Velmi důležitá je tedy v tomto ohledu práce učitele. Jestliže učitel dokáže poskytnout dítěti žádanou jazykovou informaci, adekvátně zodpovědět jeho otázky, bude to mít pozitivní důsledky pro rychlost rozvoje vývoje dítěte. Protože ovládat dobře nějaký jazyk znamená, být schopný v tom jazyce i myslet, znát jeho hlubší strukturu a smysl, ne pouze jednotlivá slova. Jazyk nejsou jenom slova, ale i city, zkušenosti a mnoho dalších složek, které jsou v jazyce obsažené. A to same platí o komunikačním jazyku Romů. *„Romové v komunikaci mezi sebou používají více neverbálních prostředků, jsou na ně citlivější než my. Vnímají nás nejenom prostřednictvím slov, ale především skrze naše (mnohdy nevědomá) gesta, mimiku, pohyby, barvu hlasu a jeho intenzitu. Pokud romské dítě ve škole zahrneme proudy slov a vět, jejichž význam mu z velké části uniká, stavíme mezi ně a učivo jazykovou bariéru, která může mít rozhodující vliv na školní úspěšnost onoho žáka.“* (Šišková, 2001, s. 36)

## **Jazyková chyba**

Jelikož budu v praktické části disertační práce analyzovat projevy romských žáků, ve vymezení pojmů nesmí chybět ani tento. Jazyková chyba je jakákoliv odchylka od žádoucího užití jazyka. V této práci pokládám 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) Jednotlivé jazykové chyby můžeme klasifikovat podle jazykových rovin českého jazyka. Formální jazyková rovina, kam patří chyby výslovnostní a pravopisné (pravopis psaní velkých písmen, psaní cizích slov, psaní i/y, psaní přejatých slov a další). Stejně tak 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. Další druh jazykové chyby vychází z morfologické roviny, do níž spadá chybné tvoření slov, chybné skloňování substantiv a adjektiv nebo chybné časování sloves. Patří sem také například tak zvané kolísání v rodě. Třetí druh jazykové chyby se váže k syntaxi. Nejčastější chybou tohoto typu je chyba ve shodě přičestí s podmětem a větná interpunkce – tedy jevy, které odrážejí větné vztahy. V praktické části disertace se pokusím vyvodit důvody výskytu těchto chyb v projevech romských žáků.

# 1. HISTORICKO-SPOLEČENSKÝ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Účelem této práce je nabídnout čtenáři vhled do problematiky vzdělávání romských žáků, a především popsat hlavní úskalí tohoto procesu. Otázky s tímto spojené jsou v podmínkách české školy pedagogickým tématem již dlouhá léta. Dosud však stále nejsou zodpovězeny plně. Částečným nástrojem pro bližší poznání může být historický exkurz, kterým popíšu vývoj a posun českého systému vzdělávání od zvláštních škol přes speciální školy až k integraci, potažmo inkluzivnímu vzdělávání. Problematika je rozsáhlá, pro účely práce se budu soustředit především na sociokulturními aspekty, v nichž popíšu společenské a teoretické souvislosti vzdělávání romských žáků. Teoretický kontext se ale vždy potřebuje opřít o empirická data, proto jsem se závěrem této kapitoly zaměřila i na výzkumy ve sledované oblasti v posledních letech.

Podle posledního sčítání lidu z roku 2011<sup>5</sup> žije na území České republiky celkem 12 953 osob hlásících se k romské národnosti. Tento údaj je odbornou veřejností považován za podhodnocený. Na základě kvalifikovaných odhadů vyplývajících ze Zpráv o stavu romské menšiny v krajích žilo v roce 2019 na území České republiky téměř 262 000 Romů. *„Důvody pro nepřihlášení se k romské národnosti mohou být různé, od špatných historických asociací spojených se současným anticiganismem ve společnosti až po nedůvěru v instituce. Někteří Romové se proto raději „ukryjí“ a uvedou to, co si myslí, že se od nich očekává.“* (Klíčová, 2006, s. 235–241) Jako mateřský jazyk „romský“ uvedlo pak při sčítání 4 919 osob, „český a romský“ 33 351 osob. (Sčítání lidu, domů a bytů, 2011)

Mnozí představitelé politických stran, různé organizace či dokonce široká veřejnost vnímá skutečnost, že se Romové ke své národnosti nehlásí, dosti negativně. Je však potřeba reflektovat současnou situaci, prestiž a bezpečí hlásit se ke vlastní národnosti. Je pravda, že Romové narození před rokem 1989 neměli možnost se k národnosti přihlásit, také je otázka, zda rodiče svým dětem narozeným po roce 1989 měli důvod volit jinou národnost než romskou. Velká část Romů v České republice se však považuje za Čechy, popřípadě Slováky nebo Maďary.

---

<sup>5</sup> Ze Sčítání lidu z roku 2021 nebyly v době odevzdání práce ještě známé výsledky.

Označení současných Romů (Rom, Romka) není novým označením. Má svou dlouhou historii. Donald Kenrick (2003) se domnívá, že skupiny různých indických kmenů se spojily až v Persii, kde uzavíraly smíšená manželství a kde také utvořily národ Domů, jak se jim dříve říkalo. Spousta z nich se pak vydala do Evropy, takže místní Romové jsou, nebo mohou být, jejich potomky. *„Peršané nebyli příliš nakloněni tomu, aby jejich děti uzavíraly smíšená manželství se snědšími Indy. Tímto způsobem vznikla etnická skupina, její příslušníci si začali říkat Domové. Indické slovo Dom původně znamenalo „člověk“. Hláska „d“ se ve slově Dom později zaměnila za písmeno „r“. Ze slova Dom tedy vznikl výraz Rom, který se dnes běžně užívá pro označení romského etnika.“* (Kenrick, 2003, s. 14) V dnešní době má slovo „Rom“ v romštině několik významů. Píše-li se slovo Rom s velkým počátečním písmenem, slovo vyjadřuje původ, národnost. Píše-li se s malým počátečním písmenem, je ekvivalentem českého slova manžel, muž, také druh.

Romové byli do roku 1989 označováni apelvativem (pojmenování majoritou) většinové společnosti dané země (u nás to byli cikáni/cigáni, v anglicky mluvících zemích to byli Gypsies/Gipsies, v Itálii Zingaro, v Německu Zigeuner apod.). Od roku 1989 vlivem legislativního ukotvení romské národnosti v československých podmínkách se preferuje užití autonymu Rom. Za Roma v této práci považuji osobu, která se buď sama za Roma považuje, je si vědoma svého původu a ke svému romipen<sup>6</sup> se hlásí (přímo – deklaruje to v různých úředních dokumentech včetně sčítání lidu nebo nepřímo – deklaruje to ústním sdělením), nebo je za Roma považována významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (antropologických, kulturních apod.) a žije nebo pochází ze sociálně vyloučených lokalit.

Ševčíková (2008, s. 63) romství charakterizuje jako: *„Sebeidentifikace Romů s romstvím je přitom krajně komplikovanou záležitostí. V zásadě platí, že každá osobnost tak činí na základě individuálního osobního rozhodnutí, či častěji podle úzu panujícího v rodině nebo v širší societě.“* Romipen je skutečná, pravá identita romského národa. Není to pouze slovo znamenající romství. Je to niterní lidský svět každého člena romské komunity. Je to cítění Romů. Je to způsob, jakým se

---

<sup>6</sup> Podle Hübschmannové (2002) výraz „romipen“ v překladu znamená romství, bytí Romem či Romkou, jde o nepsaný romský zákon, který v sobě obsahuje všechny univerzální i lokální romské morální zákony a komunita jej pomocí sociální kontroly dodržuje, ale i rozvíjí.



Romové mezi sebou dorozumívají, jak vnímají jeden druhého. Romipen představuje archetypální kulturní prvky vycházející z tradic, zvyků a obyčejů národa. Je to jejich minulost, přítomnost i budoucnost.

## **1. 1 Společenské souvislosti vzdělávání Romů**

Především do roku 2016 byla Česká republika soustavně kritizována za segregaci romských žáků nejen domácími, ale i zahraničními institucemi. Největším problémem se jevil, a občas stále jeví, fakt, že je velké procento romských dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí vyčleňováno z hlavního vzdělávacího proudu (dále jen HVP) a končí ve speciálních školách. Vzdělávání v těchto školách však výrazně snižuje jejich šance na další studium i na uplatnění na trhu práce. Na další problém poukazuje Hajska (2005), tedy že školy hlavního vzdělávacího proudu jsou nastaveny především pro děti z majoritní společnosti, které navíc mají podporu rodičů. Vyžadují výrazný podíl domácí práce a očekávají, že bude dítě chodit do školy připravené. Nejsou dostatečně připraveny na žáky z jiného sociokulturního prostředí a neakceptují jejich odlišnou jazykovou výbavu a odlišnou výchovu. Není výjimkou, že učitelé v hlavním vzdělávacím proudu musí pracovat ve třídách, ve kterých je velký počet žáků. Z tohoto důvodu převažuje frontální způsob výuky. Za takových podmínek je pro učitele velmi obtížné věnovat se žákům individuálně a zohledňovat jejich specifické potřeby. Žáci jsou vnímáni jako homogenní skupina a jejich úspěšnost je podmíněna schopností přizpůsobit se nastavenému režimu. To je však pro romské děti bez pomoci velice obtížné. Bohužel se častěji setkáváme s tím, že místo, aby jim škola pomohla bariéry překonat, vyřadí je mimo hlavní vzdělávací proud. (Laurichová, 2004)

Romské děti jsou do speciálních škol zařazovány na základě diagnózy pedagogicko-psychologické poradny kvůli nedostatečnému prospěchu nebo špatnému chování. A i když samotné diagnostické nástroje sice nejsou nijak diskriminující, jejich problém je především v nesprávné interpretaci, kvůli které je mnoho romských dětí nesprávně diagnostikováno jako mentálně retardované. Přerazování romských dětí do speciálních škol je problematické i z důvodu, že se tyto školy často stávají převážně romskými. Stejně tomu je i u některých škol v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, kde s přibývajícím romskými žáky ubývá žáků majoritních. Školy tak sice mohou cíleněji užívat speciální metody a opatření, ale na druhou stranu je tím značně zkomplikována integrace romských dětí do většinové společnosti. Romské děti proto nemají dostatečnou možnost kontaktu s neromskými a ani jedna strana tak nezíská vzájemné sociální vazby potřebné pro společné soužití.

Podle sociologa Daniela Prokopa (2019), který pro ministerstvo školství zpracovával problém vzdělanostní nerovnosti a spravedlnosti v přístupu ke vzdělání, se rozdíl mezi školami projevuje i ve volbě následné studijní dráhy jejich absolventů. *Analýza segregace v základních školách* upozorňuje na statistiky, podle nichž si obecně volí střední vzdělání s maturitou 69 procent žáků základních škol, 30 procent jde na učňovskou školu a procento chce získat nižší kvalifikaci. Čísla nasbíraná na čtyřiceti nejvíce segregovaných školách ukazují ale úplně jiný obrázek. Pouze 28 procent školáků pokračuje na střední školu s maturitním oborem, 29 procent se na střední nehlásí vůbec, 30 procent volí studium s výučním listem a 11 procent získá nižší než učňovské vzdělání. Přitom podle agentury pro sociální začleňování stát zaplatí za člověka s nedokončeným středoškolským vzděláním 13 milionů korun za jeden pracovní život. Také by se to dalo říct tak, že pokud z 1 500 žáků ze sociálně vyloučených lokalit zvládnou dvě třetiny jen základní školu, přijdou veřejné rozpočty do roku 2067 o 1,78 miliardy korun.

## **1. 2 Novela školského zákona – rok 2016**

K pochopení backgroundu vzniku Novely školského zákona je potřeba si připomenout, že v minulosti bylo české školství na diskriminaci v přístupu ke vzdělání opakovaně upozorňováno. Evropský soud pro lidská práva ve svém rozsudku z listopadu 2007 konstatoval, že český školský systém nezajišťuje rovný přístup ke vzdělání, protože romské děti jsou v nezanedbatelné míře umisťovány mimo hlavní vzdělávací proud, takže dochází k jejich diskriminaci. A ani výsledky pozdějších výzkumů MŠMT a ČŠI z let 2009 a 2010, nebyly optimistické, a situace se v České republice nezlepšovala. Právě naopak, k integraci nejpočetnější menšiny v České republice nedocházelo.

Zlomovým momentem byla Novela školského zákona, která dala od 1. září 2016 možnost vzdělávat v běžných školách ve větší míře než dříve společně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáky bez znevýhodnění. Tato reforma vzdělávacího systému, byla podnícena rozsudkem velkého senátu ve věci D. H. a ostatní proti České republice.<sup>7</sup> „ČR měla na základě rozsudku zajistit,

---

<sup>7</sup> ESLP v roce 2007 vynesl rozsudek odsuzující ČR za nepřímou diskriminaci romských dětí z Ostravy. ČR měla na základě rozsudku zajistit, aby romští žáci nebyli nadále v neúměrných počtech a nedůvodně vyčleňováni mimo hlavní vzdělávací proud. Následně bylo přijato několik plánů, přičemž klíčovou roli sehrál Akční plán pro výkon rozsudku. ESLP v případě D. H. a ostatní proti České republice – „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho následné aktualizace.

*aby romští žáci nebyli nadále nadměrně vzděláváni mimo hlavní vzdělávací proud. Naplňování rozsudku sleduje Výbor ministrů Rady Evropy, který v rozhodnutí ze dne 25. září 2019 uvítal reformu vzdělávání, zvýšené finanční prostředky na inkluzivní vzdělávání a zvýšené kapacity mateřských škol. Na druhé straně však poukázal na přetrvávající vysoký podíl romských žáků, kteří jsou vzděláváni v systému speciálního školství. Proto Výbor ministrů opětovně vyzval ČR k další monitorovací analýze, jejíž součástí je jak samotná účast těchto žáků ve vzdělávání uskutečňovaném podle redukovaného kurikula, tak také účast dětí v povinném předškolním vzdělávání. Důvody, vedoucí k tomuto monitoringu na národní úrovni, mají přímou souvislost s již zmiňovaným nadále přetrvávajícím nadměrným zastoupením romských žáků ve vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud, popřípadě vzdělávajících se v segregovaných školách, které svým charakterem nemohou zabránit dalším limitům ve vzdělávací trajektorii žáků a dalším propastem sociálního vyloučení.“ (Strategie romské integrace, 2021–2030, s. 46)*

Toto inkluzivní vzdělávání je jak v zahraničí, tak v České republice průběžně sledováno a nyní je k dispozici celá řada zjištění, na která můžeme navazovat. Pokud bychom je měli shrnout do několika bodů, můžeme vycházet z následujícího: Inkluzivní vzdělávání je možné; je však zároveň velmi citlivé na měkké faktory, jako je kultura školy, vztahy, způsob výuky a další. (Hájková, Strnadová, 2010; Subashi, 2018) Inkluzivní vzdělávání by mělo být nahlíženo v širším společenském kontextu. Leeman a Bhatti (2011) např. dovozují, že inkluzivní vzdělávání je komplikované v prostředí, které je založeno na sociálních nerovnostech. Zavedení inkluzivních opatření přineslo podle již uskutečněných výzkumů z perspektivy škol velkou řadu výhod v podobě transparentního zacházení s financemi, posílení pozice asistentů, zapojení rodičů do začleňovacího procesu, v některých případech pak i zlepšení spolupráce mezi jednotlivými institucemi. Zároveň však přineslo zvýšenou administrativní zátěž a nejistotu ohledně konkrétních kroků spojených se zaváděním jednotlivých opatření (Moree, 2018; Nadace OSF, 2018). K dispozici jsou i některá data týkající se vlivu těchto opatření na inkluzi romských a sociálně znevýhodněných žáků (např. šetření MŠMT, 2018 a 2019). Zároveň z výzkumů víme, že minimálně v některých případech se inkluzivní vzdělávání týká velmi subtilních typů interakcí ve školách a třídách, které skutečnou inkluzi výrazně komplikují. (Vorlíček, 2016 a 2017) Jedním ze stěžejních výzkumů, který se týká dopadů inkluze v českém vzdělávacím

systému a doporučení, která z toho plynou, byl kvalitativní výzkum<sup>8</sup> *Cesty romských žáků ke vzdělávání: Dopady inkluzivní reformy*, prováděný Nadací OSF v roce 2019. Ten mapoval, jaké jsou dopady inkluzivní reformy z roku 2016 na úroveň vzdělávání romských žáků v bývalých praktických základních školách, na žáky ohrožené segregací a také na školy v blízkosti vyloučených lokalit. Z jeho výsledků vyplynulo, že život škol ve vyloučených lokalitách je evidentně výrazně odlišný od života ve školách běžného typu. Ve vyloučených lokalitách řeší především nedostatek dětí majoritní populace. Inkluze zde podle ředitelů neexistuje, protože se jedná o velmi homogenní prostředí. Mají různé strategie, jak majoritní děti přilákat, většinou ale tyto snahy končí neúspěchem. Jakmile škola dostane nálepku vyloučené nebo romské školy, její situace se radikálně změní. Dobrou zprávou výzkumu ale je, že kvalitní vzdělání je vnímáno jako důležité ve všech sledovaných skupinách. Otazníky visí především nad reálnými možnostmi, jak tuto vizi v různých prostředích naplnit, a jakými způsoby dostat víry v to, že společné vzdělávání je možné.

Je nutné si také uvědomit, že jednou z příčin obtíží v dosahování proinkluzivních cílů je diskontinuita rozhodnutí díky neustálému střídání ministrů a také vyhocené názory veřejnosti i odborníků na inkluzi, které se nezdáka objevují v českých masmédiích. To pochopení skutečné složitosti procesu inkluze nijak nepomáhá, právě naopak. Z výše řečeného je patrné, že problematika vzdělávání romských žáků není jednoduchá. Není proto s podivem, že při své pedagogické praxi jsem se setkala s různými názory a tvrzeními učitelů romských žáků, že postrádají komplexní strategii, jak tyto žáky vést, motivovat, jakým způsobem s nimi a jejich rodiči komunikovat. A protože se o romskou menšinu zajímám už delší čas, můj zájem tedy nebyl uměle vytvořen tématem této disertační práce, troufám si tvrdit, že velké mezery jsem viděla především v učitelských znalostech tohoto etnika. To osobně považuji za největší problém, protože znalost etnika výrazně ovlivňuje nejenom volbu výchovně vzdělávacích postupů, vyučovacích metod či organizačních forem, ale také přístup k vzájemné interakci učitele s romským žákem, komunikaci s romskými rodiči apod.

---

<sup>8</sup> *Cesty ke vzdělávání romských žáků* je třetím výzkumem, kterým Nadace OSF podpořila sledování dopadu inkluzivní reformy z roku 2016.

### 1. 3 Výzvy současnosti

Stěžejním národním dokumentem v oblasti vzdělávání je *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, která má dva hlavní strategické cíle. První se zaměřuje na proměnu obsahu a způsobu vzdělávání, druhý na snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a rozvoj potenciálu všech dětí. Cesty k realizaci těchto cílů představuje pět strategických linií – proměna samotného vzdělávání, problematika nerovností, podpora pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování. Z hlediska inkluze je důležitý zejména druhý strategický cíl: snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a rozvoj potenciálu všech dětí.

Mezi stěžejní problémy nerovností ve vzdělávání patří výrazný vliv socioekonomického zázemí na výsledky ve vzdělávání, regionální rozdíly, nízká vzdělanostní úroveň a diskriminace. Podle sekundární analýzy výsledků mezinárodního šetření PISA 2015 je dominantním faktorem ovlivňujícím výsledky testovaných žáků jejich socioekonomický status – lepších výsledků dosahovali žáci v krajích s vyšším socioekonomickým rozvojem, a naopak horších výsledků v krajích s nižším socioekonomickým rozvojem. Výsledky žáků byly ovlivněny i mírou znevýhodnění žáků způsobenou sociálně-ekonomickým kontextem školy. Žáci s nižším socioekonomickým statutem zároveň dosahovali horších výsledků ve školách s nižším průměrným socioekonomickým statutem než ve školách s vyšším průměrným socioekonomickým statutem, čímž byla podpořena účelnost orientace ke vzdělávání žáků v heterogenních třídách (Česká školní inspekce, 2018). „*Vedle relativní chudoby a nízkých vzdělanostních aspirací je právě diskriminace a segregace ve vzdělávacím procesu a školství spojena s připsanou, romskou identitou. Nízké vzdělání nejen snižuje uplatnitelnost na trhu práce a šanci na nalezení standardního bydlení, ale je i faktorem zvyšujícím pravděpodobnost viktimizace a kriminalizace ve vztahu k sociálnímu vyloučení.*“ (Toušek a kol., 2018, s. 38)

Jednou z výzev současnosti je i zvýšit účast romských dětí v rámci **předškolního vzdělávání**. Novelou školského zákona byly zavedeny do vzdělávacího systému významné inkluzivní komponenty: předškolní vzdělávání se stalo povinným, a to s cílem přivést do mateřských škol a podpořit pro úspěšný nástup do pozdějšího školního vzdělávání všechny děti, včetně těch ohrožených školním neúspěchem; zaveden byl systém nárokových a státem hrazených podpůrných opatření pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, kdy tato podpůrná opatření cílí i na žáky s potřebami úprav ve vzdělávání a školských službách odpovídajícími kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.

Účast romských dětí na nepovinném předškolním vzdělávání je ale dlouhodobě nízká. I když se samozřejmě situace po inkluzivní reformě značně změnila. Ve školním roce 2018/2019 bylo dle kvalifikovaných odhadů MŠMT v celkovém počtu (125 498) dětí plnicích povinný předškolní ročník 3,57 % romských dětí, což je podíl, který je mírně nižší než zastoupení romských dětí v základních školách (3,7 %). Oproti tomu podíl romských dětí účastnících se předškolního vzdělávání v nepovinných ročnících mateřské školy byl v roce 2018/2019 pouze 1,37 %. Pokud tedy předpokládáme, že z demografického hlediska nedošlo k výrazným změnám, měly by se podíly v účasti romských dětí v předškolním vzdělání a v základním vzdělání rovnat, nebo být alespoň podobné. I proto pro zvýšení účasti připravilo MŠMT pro rok 2021 nový dotační titul – obědy do mateřských škol pro sociálně potřebné.<sup>9</sup> Vyhodnocení jeho efektivity zatím bohužel není k dispozici.

Bariérou nízké účasti romských dětí na předškolním vzdělávání je především s ním spojená finanční náročnost. „*Největší finanční zátěž spatřovaly respondentky, jejichž dítě se na vzdělávání v mateřské škole neúčastnilo, v úplatě za vzdělávání – tzv. „školkovném“ (72 %) – a v platbách za obědy (73 %).*“ (Hůle, 2015, str. 97) Mimo finanční náročnost identifikují rodiče dětí předškolního věku žijící v prostředí sociální exkluze i další bariéry, k jejichž překlenutí by podle nich mohlo pomoci: „*Zaprvé, možnost spoluúčasti rodiče nebo obou rodičů při výuce v mateřských školách (případně přítomnost jiného blízkého nebo dospělého asistenta). Zadruhé, nízký počet dětí ve třídních kolektivech. Zatřetí, větší vstřícnost pedagogických pracovníků mateřských škol – například trpělivost, pedagogické dovednosti účinně řešit útoky jiných dětí a individuální přístup. A začtvrté, vzájemná podpora rodičů a pedagogů, např. v rámci setkávání rodičů a pedagogů na společných akcích organizovaných školou.*“ (Kolaříková, 2015, s. 93–94)

---

<sup>9</sup> FRA – European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected findings [online].

Tabulka č. 1: Odhadovaná účast romských dětí a žáků v předškolním a základním vzdělávání ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019

	2017/2018	2018/2019
Počet romských dětí ze všech dětí v nepovinných ročnících MŠ	3 055	3 257
Podíl romských dětí ze všech dětí v nepovinných ročnících MŠ	1,29 %	1,37 %
Počet romských dětí ze všech dětí v povinném předškolním vzdělávání	4 449	4 480
Podíl romských dětí ze všech dětí v povinném předškolním vzdělávání	3,54 %	3,57 %
Počet romských žáků ZŠ ze všech žáků v ZŠ	33 704	34 767
Podíl romských žáků ZŠ ze všech žáků v ZŠ	3,6 %	3,7 %

Zdroj: ČSÚ, 2018. Školy a školská zařízení – školní rok 2017/2018. MŠMT, 2018c. Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2018/2019 a ÚV ČR, 2019.

Další z výzev současnosti je také postavení romských žáků v rámci **základního vzdělávání** a jejich podíl ve třídách běžného typu. Ředitelé základních škol každoročně pro ministerstvo školství odhadují, jaká část žáků je romské národnosti. Zatímco meziročně došlo ke snížení počtu škol s více než 34 % romských žáků ze 147 (2018) na 133 (2019) a snížení počtu škol s více než 50 % romských žáků ze 70 (2018) na 69 (2019), počet škol s více než 75 % i 90 % romských žáků meziročně vzrostl. Ve školách s víc než 75 % romských žáků bylo v roce 2019 vzděláváno téměř 15 % všech romských žáků, dalších téměř 10 % romských žáků bylo vzděláváno ve školách s více než 90% zastoupením romských žáků. „Přibližně 8 700 dětí ve školách s nadpoloviční většinou romských žáků tak v současné době nemá stejnou vzdělávací příležitost jako jejich vrstevníci na nesegregovaných školách,“ upozorňuje ve stanovisku k romské integraci ve vzdělávání z roku 2017 ombudsmanka Anna Šabatová.

Mezi nejčastější příčiny vzniku segregace ve vzdělávání patří segregace v bydlení, kdy sociálně vyloučené lokality představují její jasně definovanou podobu. K tomu se pojí i nečinnost nebo nevhodný zásah zřizovatele (např. nevhodným nastavením školských obvodů). Dalším problémem je neochota a nevstřícnost části neromských rodičů k společnému vzdělávání (tzv. *white flight*, odchod neromských žáků na jiné školy s nízkým podílem romských žáků), a také nepřipravenost a obavy ze

vzniku segregovaného prostředí a ztráty prestiže některých škol přijmout romské děti (např. účelové vstupní testy, nepřipravenost učitelů na práci s heterogenním kolektivem, předsudky ze strany učitelů) (Kancelář veřejného ochránce práv, 2018). To vše jsou podle mého důsledky neexistence systémového řešení a podpory ze strany státu a absence stanoviska MŠMT k segregovaným školám.

Segregaci romských žáků vidí jako jeden ze zásadních problémů i experti, proto ministerstvu doporučují, aby počet škol s výhradně romskými žáky snížilo během deseti let na polovinu. Nevyrovnanost mezi školami dokládají také statistiky testování PISA. Česko má podle nich jedny z největších rozdílů napříč školami ze zemí OECD. Tuzemské školství je tak z tohoto pohledu světem extrémů. Na jedné straně je tu skupina elitních základních škol a gymnázií se skvělými výsledky, kam své děti posílají ambiciózní rodiče, a na té druhé školy s nižší kvalitou včetně těch segregovaných, kde zůstávají žáci, jejichž rodiče žádné velké aspirace nemají nebo pro ně vzdělání nepředstavuje takovou hodnotu.

Dalším problémem, který jsem již naznačila výše, nadále zůstává vysoký počet romských žáků vzdělávaných podle školních vzdělávacích programů reflektujících lehké mentální postižení (LMP). Dle kvalifikovaných odhadů MŠMT ve školním roce 2018/2019 tvořili romští žáci až 29,1 % všech žáků základních škol vzdělávaných v programech pro žáky s LMP, tzn. v RVP ZV LMP a v Rámcovém vzdělávacím programu se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení (dále jen „RVP ZV UV“). Počet romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP se sice oproti roku 2017/2018 snížil (z 39,0 % na 36,7 %), ale naopak podíl romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV UV vzrostl z 24,7 % na 27,5 %. Naštěstí kvalifikované odhady za školní rok 2019/2020 opět indikují pozitivní posun.



Tabulka č. 2: Srovnání odhadovaného podílu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP s odhadovaným podílem romských žáků v ZŠ ve školních rocích 2015/2016–2019/2020

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Podíl romských žáků ze všech žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP a UV	30,60%	30,90%	29,50%	29,10%	24,20%
Podíl romských žáků ze všech žáků v ZŠ	3,90%	3,60%	3,60%	3,70%	3,50%

*Zdroj: Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/2017 a Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2018/2019, 2019/2020.*

## 2. ROMSKÝ ŽÁK V ČESKÉM SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

V úvodu této kapitoly se krátce zamyslím nad některými jevy, které s postavením romského žáka v českém vzdělávacím systému úzce souvisí. Když si vezmeme do ruky slabikář z první třídy či jinou učebnici a prohlédneme si obrázky, kolik představitelů romských dětí, děvčat, chlapců, mužů a žen na nich najdeme? Nebo se projdeme po chodbách školy, kde učíme, či kde jsme sami studovali, a všimněme si, kolik je v nástěnném obrazovém materiálu zastoupeno vyobrazení „tmavých“ dětí – lidí, s nimiž by se mohli romští žáci ztotožnit, aby jim škola připadala i „jejich“? Kdybychom dostali zadání vyjmenovat deset jmen významných představitelů české historie, kultury, vědy, umění, za pár sekund bychom neměli co dělat. Jak dlouho by nám však trvalo vyjmenovat deset jmen významných romských představitelů? Jen pro představu zde uvádím malý zlomek těch významných jmen, která reprezentují romskou kulturu: Cinka Panna, Jožko Piťo, János Bihari, Matéo Maximoff, Dezider Banga, Rajko Djuric, Roza Taikonová, Ruda Dzurko, János Balázs, Svatý Barbar, Django Reinhardt, Ceferino Jiménez Malla-„El Pelé“, prof. dr. Ian Hancock či bratři Demeterovi, Roman Stěpanovič a Petr Stěpanovič. (Balvín, 1996) Díla mnohých nositelů těchto jmen jsou právem zahrnována do kultury všesvětové.

Srovnajme, co se v průběhu povinné školní docházky dozví české dítě o historii vlastního národa a co se o historii Romů dozví romské dítě? A to přitom bez informací o osudech svého etnického společenství se dítěti nedostává potřebného zakotvení a opory, které jsou nutné při sebeidentifikačním hledání. „*A tak, jako se v českém dítěti již od útlého věku pěstuje hrdost na svatého Václava, Karla IV., Mistra Jana Husa, Jana Žižku a spoustu dalších, měla by se tato sounáležitost u romských dětí také podporovat. Možná kdyby získaly informaci o ‚praotcích Romech‘, tak jako se české děti dozvídají o legendárním ‚praotci Čechovi‘, otevřela by se alespoň malá skulinka v temné nevědomosti, v níž na jedné straně kvasí bezradnost Romů nad sebou samými a na straně druhé opovržení a nechť ‚gadžů‘ nad lidmi, kteří ‚nemají dějiny‘.*“ (Hübschmannová, 1994, s. 5)

### 2. 1 Specifika vzdělávacích potřeb

V českých školách se neustále zvyšuje počet žáků a studentů, kteří jsou příslušníky romského etnika. Než-li ale začneme popisovat specifika vzdělávání romských žáků, musíme si uvědomit samotné postavení těchto žáků ve škole – tedy jak se v ní cítí oni sami, jak na ně nahlíží učitelé a další pedagogičtí pracovníci, a jak je přijímají spolužáci z majoritní společnosti. Když si tyto otázky zodpovíme, můžeme se postupně dobrat i k příčinám jejich neúspěšné integrace, které v rámci této

kapitoly také popíšu. Aby totiž byla integrace úspěšná, je nutné ji započít hned od začátku – tedy u těch nejmladších, kteří se účastní procesu socializace – žáků mateřských a základních škol. Proto se v této práci zaměřím především na faktory ovlivňující integraci romských dětí na počátku primárního vzdělávání a na možnosti, které příslušníkům etnických menšin nabízí současné školství.

Pokud chceme, aby vzdělávání žáků romského etnika bylo smysluplné, musíme respektovat všechny odlišnosti jejich kultury. Zde si dovoluji citovat dvě publikace ještě z doby před inkluzivním vzděláváním. Autoři v nich popisují chování romských žáků a já si troufám tvrdit, že ani Novela školského zákona, ani roky jejich slovům na aktuálnosti nijak neubraly. Říčan (1998, s. 112) popsal chování romských dětí ve škole takto: *„Bývají ve škole živější, temperamentnější, hůře se ukáznoují, vykřikují atd. Také se hůře soustřeďují: mívají slabou záměrnou pozornost. Potřebují častější přestávky, při kterých si mohou zacvičit, zakřičet či zazpívat.“* Ze zásad, které uvádí Balvín (2000) a které jsou nezbytné ke vzdělávání romských dětí, je patrné, že velká důležitost by měla být přikládána výchově ke společnému spolupobývání českých a romských žáků ve škole. Nejdůležitějším úkolem vedení škol je vyváženě spojit proces rozvoje identity romského žáka s jeho rovnoprávným zapojením do školního kolektivu a využít přitom vzájemné obohacování odlišnými kulturními hodnotami. Protože však byl v minulosti rozvoj romské kultury v našich školách zanedbáván, resp. potlačován, je naléhavým úkolem současné školy vyrovnání tohoto handicapu a maximální zaměření na seznamování romských žáků s jejich jazykem, kulturou, historií, etickými hodnotami a významnými osobnostmi romského etnika.

Je to výzva pro učitele, aby si z různých střípků jako z mozaiky sestavovali vlastní obraz, svůj vlastní postoj. A při tomto studiu si i tvořivě vytvářeli soubor metodických postupů, kterými mohou nabytý obsah sdělovat svým žákům, neboť, jak říká autorka knihy *Jdeme dlouhou cestou*, Erika Manuš: *„To je ta nejlepší metoda, jak učitelé mohou vychovávat tvořivé a přemýšlivé lidi, kteří nejednají na základě nějakého jednoduchého návodu, nějaké laciné metody, ale na základě širokého a hlubokého racionálního i etického poznání.“* (Manuš, 1998, s. 27)

## **2. 2 Příčiny neúspěšné integrace ve vzdělávání**

Vstup do školy představuje pro většinu dětí velkou změnu v jejich dosavadním životě. Proto je velmi důležité, aby škola, do které nastoupí, byla místem, kam chodí rády. Škola by měla dítěti zajistit podmínky pro pocit bezpečí, kde by se dobře cítilo, mohlo navázat přátelské vztahy se svými

spolužáky a mohlo zažít úspěch a bylo respektováno. Jinými slovy: dítě by mělo školu přijmout za svou. Pokud není atmosféra ve škole klidná, laskavá a nedodržují se pravidla a normy na obou zúčastněných stranách, nemůže být žádná aktivita ve třídě úspěšná. (Bartoňová, 2005)

Kolář a Šikulová (2005, s. 157) zdůrazňují, že: „*Školní úspěšnost ovlivňuje celá řada faktorů – klima ve třídě, rodinné prostředí, vztah společnosti ke vzdělání, preferované hodnoty ve společnosti...*“ Úspěšnost či neúspěšnost je podle nich velmi intenzivní žákův prožitek. „*Úspěšný žák rozumí základnímu učivu, dokáže je vlastními slovy interpretovat, vyjádří své myšlenky a svůj názor obhájí, proto může být většinou hodnocen pozitivně. Pozitivně hodnocený žák tím zažije pocit úspěchu, zvýší to jeho sebedůvěru, což je dobrý předpoklad pro vytváření příznivé atmosféry ve spolupráci se spolužáky a učitelem, postavení v rodině i ve třídě.*“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 35)

Podle Šotolové (2001, s. 84) jsou hlavními příčinami školní neúspěšnosti romských dětí „*odlišný jazykový vývoj; odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy; u některých Romů nedocenění významu vzdělání; nedostatečná příprava na školu; nižší informovanost části dětí, vyplývající ze sociální izolovanosti mnoha rodin; nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.*“ Kovaříková (1998, s. 105) zase tvrdí, že na školní neúspěšnosti se podílejí vnitřní a vnější činitelé. Mezi vnitřní činitelé řadí „*vliv špatného tělesného stavu (častá onemocnění, nesprávná životospráva, senzorické poruchy, snadná unavitelnost, tělesná slabost) a nedostatky v psychice žáků (neodpovídající mentální úroveň, nedostatečná, připravenost žáků v předchozím vzdělávání, malá vytrvalost žáků a nedostatečná, motivace, negativní postoj k učitelům, nepříznivá role žáka ve třídě, poruchy učení).*“ Mezi vnější činitelé školní neúspěšnosti pak patří „*vliv rodiny (nesprávný styl výchovy, nízká vzdělanostní či kulturní úroveň rodiny, nepříznivá role žáka v rodině, nevhodné bytové podmínky), vliv školy (nepřiměřené požadavky na žáky a nerespektování individuality žáka ze strany učitelů, nesprávné metodické postupy ve vyučování, nedostatečné opakování a procvičování učiva, nízká motivace k učení, nevhodný vliv spolužáků) a v neposlední řadě vlivy mimorodinné a mimoškolní (nežádoucí vliv kamarádů, možnost výdělků bez ohledu na kvalifikaci).*“ (tamtéž, 1998, s. 105)

Mluvíme-li o příčinách neúspěšné integrace romských žáků, musíme se nejprve ve svém výkladu opět obrátit zpátky do historie. Jedna z hlavních příčin neúspěchu, ne-li ta největší, je totiž nedůvěra Romů ve státní vzdělávací systém, která má své kořeny už v 18. století. Konkrétně ve vyhláškách,

kteří Romům zakazovaly mluvit mateřským jazykem, vdávat se a ženit, uzákonily povinnou školní docházku a braly jim jejich děti, které byly umístovány do zemědělských rodin. Tehdy bylo jasným cílem veřejného školství znovu vzdělat romské děti, narušit rodinné struktury a zničit romskou kulturu. Tyto agresivně asimilační cíle uplatňovala vládní politika v celé Evropě až do roku 1970, proto není žádným překvapením, že důsledkem tohoto odkazu se v Romech zakořenily tyto pocity. (Krause, 1998)

Z osobní zkušenosti můžu potvrdit, že pro většinu romských rodičů je velmi obtížné svěřit své děti do péče lidem, kteří k nim nepatří, a tím pádem jim ani nevěří. A tím se dostáváme k další příčině neúspěchu. Romští rodiče mnohdy nevidí přímou souvislost mezi vzděláváním ve škole a budoucností. Nevidí žádné zásadní spojení mezi hmotným blahobytem, bezpečím rodiny a formálním úspěchem ve vzdělání. Proto své děti v tomto ohledu nepodporují ani psychicky, ani materiálně a finančně. Knihy, tužky, papír a učebnice jsou drahé. To málo peněz, jimiž disponují, jde na základní potřeby rodiny, a to kniha, exkurze či další náklady spojené se školní docházkou nejsou.

Romské děti mají i z tohoto důvodu vysokou míru absencí (na ZŠ často až 50 %, na MŠ mnohem vyšší) a učitelé, kteří by je měli maximálně podpořit, z velké části ani nechápou ony důvody nízké školní docházky. A tak jsou děti neustále pod tlakem a jsou nuceny vysvětlovat spory rodičů se školou. Jsou zapleteny do konfliktu mezi svými blízkými a formální autoritou. Podle vzorů rodičů učitelům nedůvěřují, a proto jim neřeknou skutečné důvody neúčasti, místo toho nabídnou vysvětlení, které škola akceptuje: nemoc, lékařské prohlídky atd. V této souvislosti bych ráda uvedla, že inkluzivní opatření, nastolené reformou z roku 2016, evidentně změnu přinesly a situace na školách se opravdu postupně mění. Romští rodiče však vnímají jiné aspekty této změny než školy. A právě u nich se na chvíli zastavíme. *„Romští rodiče tvrdí, že obecně se uvnitř romské komunity mění postoj ke vzdělávání, které je čím dál tím více vnímáno jako hodnota. A mění se také informovanost o tom, jak vůbec vzdělávací systém funguje. Rodiče častěji chtějí udržet dítě v mainstreamové škole a vyžadují větší kvalitu vzdělávání na vyloučených školách. Volba, do které školy dítě romských rodičů půjde, je jedním ze základních milníků na cestě vzdělávacím systémem. Příslušnost k romské menšině rodiče vnímají jako to, co určuje možnosti jejich dětí na další cestě životem.“* (Moree, 2019, s. 19) Autorky Bartošová a Růžková ale uvádí, že v některých oblastech se situace po zavedení inkluzivních opatření spíše zhoršila. Některé segregované školy aktuálně nedosáhnou na benefity a projekty, které měly k dispozici dříve, a zároveň se jim jen obtížně daří využívat systém tak, jak je nastavený dnes,

protože ten vyžaduje např. větší spolupráci s rodiči a ta je ve vyloučených lokalitách obtížná (jde především o to, jak dostat dítě na vyšetření do školského poradenského zařízení zejména do Pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Tak se stává, že děti, které by vyšetření potřebovaly nejvíce, na něj ani nejdou a ředitel má přidělené asistenty díky dětem, které jsou na tom reálně lépe. Zároveň je už ale v tomto bodě zcela evidentní, že přítomnost učitelů a asistentů z řad romské komunity je velmi důležitým nástrojem, který může pomoci bariéry překonat. K tématu asistentů zároveň směřuje nejvíce otázek a návrhů na zlepšení. Ředitelé škol se shodují, že výrazně by pomohla pozice přímo romského asistenta. (Moree, 2019, s. 24)

### **2. 3 Postoje romských žáků a edukativní přístupy ve vyučování**

Zájem romských žáků o vzdělání se výrazně zlepšil až tehdy, jestliže o něj projeví zájem i jejich rodiče, na jejichž mínění romským dětem záleží nejvíce. *„Velmi pozitivním přínosem romské rodiny pro rozvoj psychiky dětí je pevné rodinné citové zázemí, které pro romské děti často představuje jedinou jistotu v mnohdy neakceptujícím okolním prostředí.“* (Švarcová, 1998, s. 16) Proto je nesmírně důležitá komunikace školy s rodiči. Iniciátorem by měla být škola, učitelé a romský asistent v roli prostředníka. Úkolem školy je získat důvěru romských rodičů, aby pochopili, že škola nechce jejich dětem ubližovat, nebude je diskriminovat, ale naopak jim chce pomoci k získání uplatnění v životě. Ke zlepšení kontaktu s romskými rodiči ale nepostačí konání třídních schůzek, které právě tito rodiče neuznávají, a z tohoto důvodu je většinou nenavštěvují. Zde je potřeba být trochu aktivnější a vytvářet příležitosti k neformálnímu setkání, kdy například mohou romští žáci prezentovat výsledky svých činností před svými rodiči, jako jsou například besídky, výstavky prací, koncerty, školní oslavy a další.

Bohužel obecně platí, že hodnota vzdělání u romských žáků je hodnotou ne příliš preferovanou. Společenské a politické prostředí tuto hodnotu utvářející je jedna věc, tou druhou, která může značně ovlivnit tento stav, je přístup školy a práce učitelů. Je nanejvýš potřebné, aby se učitelé, zejména pak budoucí učitelé, systematicky připravovali na práci s romskými žáky. V tomto případě ale nestačí jen teorie, absolvování kurzů, ale důležitá je především realita, která bohužel mnohdy vyznívá značně pesimisticky. Je potřeba žáka opravdu poznat se vším, co s sebou romské etnikum přináší, a také nezbytné, aby učitelé uplatňovali takové přístupy, které podněcují u romských dětí zájem o školu a zvyšují jejich vzdělanostní i socializační úroveň.

K romským dětem je potřeba přistupovat individuálně a s klidem. Ve chvíli, kdy romský žák vycítí dobrý vztah ze strany učitele, zvyknou si i na větší disciplínu ve výchově a vzdělávání. Jak uvádí Balvín (2000) dobrý učitel musí najít vhodnou metodu i pro dítě neposlušné, problémové a nevladatelné. Ideální je zachovávat hravý přístup, využívat pohyb, didaktické hry, dramatizaci, pracovat s písničkami, básničkami. Každý den přinášet něco zajímavého, aby se děti do školy těšily. Neustále motivovat, práci střídat s hrou a neapelovat na striktní dodržování rozvrhu. Předmět vybrat právě takový, na který mají chuť. Pokud dojde na konflikty, tak by je měl učitel řešit v soukromí, nikoliv před celou třídou. A s tím souvisí i nabádání ostatních dětí ke vzájemné pomoci a neustále zpevňovat kolektiv. Bartoňová (2005) dodává, že je také potřeba zohlednit kulturní identitu romského žáka: historii a kulturu Romů implementovat do ŠVP. Vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu ze vzdělávacích programů speciálního školství do programů hlavního vzdělávacího proudu: metodické materiály, doučování apod. Aktivně je připravovat k přijímacímu řízení na střední školy. Organizovat vzdělávací kurzy pro romské matky. A vytvořit celkový komplex poradenského systému.

Samostatnou problematikou jsou i postoje ostatních žáků k Romům. Podle Řičana není neobvyklé, že je na romské děti ze strany spolužáků nahlíženo jaksi s odstupem. Děti z majoritní společnosti s nimi nechtějí spolupracovat, straní se jich. Mnohdy je to zapříčiněno i vlivem rodičů ne-romských dětí, kteří mají obavy z mravního dopadu na jejich děti. Jako důvod uvádějí např. užívání vulgárních slov. Důsledkem tohoto vyloučení z kolektivu může být u romských dětí vyvolán pocit méněcennosti, jejich samota a zlost. *„Romské dítě, které společnost vrstevníků nezbytně potřebuje, tak končí v partě, jež přijme každého, kdo je ochoten se podřídít jejím pravidlům, často to znamená účast na kriminálních praktikách, jimiž se získávají peníze na hrací automaty, alkohol a drogy.“* (Řičan, 2000, s. 121) Úkolem pedagoga je těmto negativním postojům vůči romským dětem předcházet, případně je konstruktivně řešit. Svým přístupem a postojem k nim se stává významným prostředníkem v utváření pozitivních vztahů v třídním kolektivu. Neméně významným činitelem a nástrojem k vytvoření dobrých vztahů je výuka multikulturní výchovy, která je průřezovým tématem rámcových vzdělávacích programů.

Dalším z důležitých faktorů týkajících se inkluze a toho, jak se romský žák ve škole cítí, a jak je k němu přistupováno, je klima ve škole. Je obecně známo, že v tomto bodě jsou rozdíly mezi jednotlivými školami obrovské. Z rozhovorů s romskými rodiči vyplývá, že řeší především své

„romství“ – jako základní rozdělovník vedoucí k dobrému, nebo špatnému vzdělávání – podaří, nebo nepodaří se najít školu, která není segregovaná a přijme i romské žáky, podaří se dětem na školách udržet... Evidentní ovšem je, že právě inkluze přinesla větší škálu možností, jak se v běžné státní škole udržet, a že tyto možnosti jsou využívány. V tomto bodě je klíčová oblast další podpory stávajících pedagogů a kvalitní příprava studentů pedagogických fakult. V jejich vzdělávání by měl být kladen důraz právě i na tyto měkké ukazatele typu klima a kultura školy. Důležité je také si uvědomit, že chování a reakce okolí ve vztahu k Romům, potažmo k romským žákům, spočívají ve velké míře v nevědomosti, v předsudcích a negativních stereotypech. A především dospělí, tedy rodiče dětí z majoritní společnosti, by si měli uvědomit, jak se chovají a jak to může působit na někoho jiného, zejména pak na jejich děti, které jsou – chtěnou či nechtěnou – kopií svých rodičů. Vzhledem k uvedeným charakteristikám považuji za velmi důležité, aby byli žáci základních škol o problematice integrace romských obyvatel dostatečně informováni a mohli si udělat svůj vlastní názor a nejen ten, který je jim den co den předkládán v tisku či jiných masmédiích.

### **Edukativní postupy ve vyučování**

Jak uvádí Kaleja (2011) *„výchovně vzdělávací proces (VVP) je dán strukturou specifických pedagogických, psychologických, sociálních a mnoha dalších aspektů. Tyto aspekty vytvářejí rámec, který se vždy liší aktuálně působícími faktory. Faktory mohou vycházet ať už intencionálně (přímo) nebo funkcionálně (nepřímo) ze strany vyučujícího (učitele, pedagoga), žáka (studenta), třídního kolektivu – máme-li na mysli třídní podmínky – ale také z prostředí rodiny, mimoškolních aktivit a řadu dalších oblastí.“* (s. 68) Jedná se o jedinečný proces. Vyznačující se svou specifičností v konkrétní situaci. V obecném slova smyslu můžeme jeho strukturu uchopit z hlediska vyučovacích metod, organizačních forem výuky, prostřednictvím jednotlivých fází vyučovací hodiny, nebo také z pohledu výchovného včetně komunikačního stylu učitele. Protože nejenom osobnost žáka, ale také osobnost učitele má velký vliv na tento proces, který je podle Pettyho (1996) dvoustranný. Jedná se o komunikativní proces mezi učitelem a žákem, bez něhož *„učitel nemůže vědět, zda se žák něčemu naučil, anebo nenaučil.“* (s. 35) Učitel žáku předává učební materiály, vytváří učební aktivity, vysvětluje, kontroluje a provádí mnoho dalších činností souvisejících s výchovou a vzděláváním žáka. Oproti tomu žák nabízí učiteli zpětnou vazbu prostřednictvím svých výsledků, odpovědí na ústní a písemné otázky, také reaguje řečí těla a dalšími momenty.



Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného, a s tím i mnohdy spojeného sociálně znevýhodňujícího prostředí, je podle Kaleji (2011) nejdůležitějším činitelem především učitel, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé klima. Škola musí využívat výukové postupy vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky, plánovat výuku tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky: individuální nebo skupinovou péči, přípravné třídy, pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky. (RVP ZV, 2007)

V rámci této kapitoly jsem se snažila ukázat, že inkluzivní opatření, nastolené reformou z roku 2016, určitou změnu v postavení romského žáka v českém systému vzdělávání přineslo a situace na školách se opravdu postupně mění – a to nejenom v lepším vnímání vzdělávacích potřeb romských žáků, ale také v částečné změně pohledu majoritní společnosti. K částečné změně zřejmě dochází, protože ve společnosti, ale také mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu, stále zůstává nezodpovězená otázka, kdo je hlavním viníkem neúspěšné integrace romských žáků? Je to neschopnost a neochota romských dětí či rodičů přizpůsobit se škole? Anebo neschopnost a neochota školy vyjít vstříc etnokulturním specifikům romských dětí? Nejsou „vzdělanostní bariéry“ i na straně pedagogů, kteří učí romské děti? A také, a možná především, není živnou půdou pro předsudky o Romech mimo jiné i neinformovanost o jejich pozitivních kulturních hodnotách, které jsem naznačila v úvodu této kapitoly? To jsou otázky, na které by měla společnost hledat odpovědi. Čím dříve je totiž najde, tím rychleji se jí podaří uchopit celkovou problematiku vzdělávání romských žáků a tím rychleji k ní najde to správné řešení.

### 3. JAZYK A KOMUNIKACE

K pochopení následující kapitoly považuji za důležité si nejprve uvědomit, jaký význam má pro žáky vzdělávání v mateřském jazyce. Jak hodnotný a potřebný může být jazyk pro formování osobnosti a pro vlastní seidentifikaci. A potažmo, jak tato absence může negativně ovlivnit školní úspěšnost žáka. Jazyková bariéra u romských žáků, o které se v této kapitole také zmíním, pak může být už jen logickým vyústěním. Důležitou částí této kapitoly je ale i definice charakteru romského jazyka – a to od jeho původu až po současné dialekty. Postavení romského jazyka v České republice se totiž v průběhu let vyvíjelo, a to mělo vliv hned na několik věcí: na jeho současnou podobu, na podobu romského etnolektu češtiny a také na míru interferencí češtiny do romštiny. Analýza romského jazyka z lingvistického hlediska, tedy zejména z hlediska struktury jazyka, byla nezbytná pro pochopení možných rozdílností mezi komunikačními kompetencemi romských dětí v romštině a češtině. Čerpala jsem především ze studií nejvýznamnější české romistky Mileny Hübschmannové, z knihy *Vzdělávání Romů* od Evy Šotolové a v neposlední řadě z metodické příručky *Mají na to* od kolektivu autorů v čele s Barborou Šebovou.

#### 3. 1 Význam vzdělávání v mateřském jazyce

Podle etnografů a lingvistů je jazyk základním etnoidentifikačním atributem (Nečas, 1999). Romský jazyk a kultura hrají signifikantní roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů, proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí, zlepšovaly jak sociální a ekonomické podmínky, tak aby byly dány možnosti rozvoji romské kultury, což v praxi znamená využití romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích, v publikační činnosti a jiných sociálních sférách (Šotolová 2008). Je obecně známé, že podnětné řečové prostředí má obrovský vliv na rozvoj jedince, vede k rozvoji slovní zásoby, a dítě tak získává schopnost komunikovat s lidmi.

Romský jazyk se vyvíjel a vyvíjí ve styku s prostředím a je do jisté míry ovlivněn jazyky národů, na jejichž území Romové žijí. Do jazyka jsou tak přijímána slova a výrazy, které Romové ve své pravlasti neznali a ani nemohli znát. Dostane-li se etnická skupina do takové situace, v níž se ocitli Romové dnes, znamená to, že buď ovládnou majoritní jazyk stejně dokonale jako každý průměrný obyvatel a osvojí si kulturu do takové míry, aby na něj mohla emotivně i racionálně působit, což ovšem není vůbec jednoduché, nebo druhá možnost je kultivovat vlastní jazyk do té míry, aby za nových sociálních podmínek mohl vyjadřovat kulturní hodnoty mezi Romy. (Hübschmannová, 1991)

V roce 1991 proběhla ve Finsku mezinárodní konference o jazykových právech etnických menšin. Ačkoli jsou z našeho hlediska závěry z konference datovány do minulého století, je zcela zřejmé, že se stále jedná o platné závěry, kterými bychom se měli řídit. Musíme si uvědomit, že je třeba jazyky minorit nejen chránit, ale v zájmu obohacení evropské kultury i pěstovat a rozvíjet. Hübschmannová uvádí, že „všechny mluvené jazyky jsou vzácné hodnoty, které je třeba zachovat jako kulturní dědictví lidstva. V etnickém jazyce je vyjadřována a uchována kultura skupiny. Zvláštní společenská struktura skupiny, v níž se jazyk a kultura denodenně reprodukuje, posiluje psychickou determinaci každého jedince právě oním jazykem a kulturou. Násilná asimilace je tedy nejen dezintegrující a dezorientující zásah do etnické pospolitosti, ale zároveň i rozvratný zásah do osobnosti každého jejího příslušníka. I když etnická minorita přestává pěstovat vlastní jazyk a kulturu ať ve snaze o společenské přijetí, o ekonomické výhody či pod asimilačními tlaky, neznamená to, že se jí podaří okamžitě zhltnout jazyk a kulturu majority.“ (Hübschmannová, 1991, s. 3)

## **3. 2 Charakter romského jazyka**

### **3. 2. 1 Původ romského jazyka**

Jak uvádí Fraser (1998) první zmínka o původu romského jazyka pochází z roku 1763, kdy tehdejší student teologie István Valyi poukázal na jistou podobnost mezi romským a indickým jazykem. A na základě srovnávacích lingvistických studií byla tato podobnost s několika moderními indickými jazyky potvrzena. O tom, že je romština ve svém jádru indoárijským jazykem, není pochyb. Zcela zřejmá je také příbuznost romštiny a sanskrtu, neboť romština vznikla v tzv. prakrtském období vývoje sanskrtu, tedy v průběhu pátého a šestého století před Kristem. Toto tvrzení potvrzuje i Liégeois (1997), který uvádí, že romský jazyk vychází z nářečí blízkých sanskrtu a je v něm mnoho společných prvků s hindštinou, nepálštinou, jazykem pandžáb a mnohými severoindickými jazyky. Ona podobnost se odráží nejen v zachování indického jádra slovní zásoby, ale i v komplexu morfologických schémat (pokud jde například o flexi slov), gramatické slovní zásoby a klíčových prvků hláskového systému.

Červenka (2008) dokládá, že to byla právě specifická řeč, která oddělovala předky dnešních Romů od ostatních obyvatel v Indii. V období mezi devátým a třináctým stoletím byl romský jazyk v oblasti slovní zásoby a gramatické struktury silně ovlivněn byzantskou řečtinou. V omezenějším rozsahu na něj měly i jistý vliv íránské jazyky (perština, kurdština aj.), arménština a další kavkazské jazyky, z nichž převzal omezené množství slov. Tyto složky jazykových výpůjček považují někteří lingvisté

za důkaz postupné migrace do Evropy, nicméně existuje i vysvětlení, že tyto vlivy působily najednou v průběhu pobytu v oblasti východní Anatolie.

K pověstné rozmanitosti na úrovni jednotlivých dialektů došlo při rozpadu byzantské říše, který zapříčinil migraci romsky mluvících skupin do rozličných částí světa. Na tuto postupnou migraci Romů v průběhu čtrnáctého a patnáctého století plynule navazovalo usazování, které se datuje na přelom šestnáctého a sedmnáctého století. Toto období je považováno za nejvýznamnější z pohledu vzniku nejsignifikantnějších rozdílů mezi dialekty jednotlivých skupin Romů, které bylo způsobeno vlivem odlišných kontaktních jazyků, kterými byly například makedonština, turečtina, rumunština, bulharština, maďarština, němčina, polština aj. Tyto kontaktní jazyky jsou zároveň jazyky majoritními, pod jejichž vlivem jsou i jednotlivé dialekty romštiny. A je velmi obtížné je podrobněji klasifikovat, neboť je nemůžeme teritoriálně ohraničit. Těmto migračním tendencím romské populace také odpovídá romské lexikum. Podle Davidové (1995) se v romštině vyskytují z hlediska slovní zásoby tři vrstvy. První skupinou jsou slova z hindštiny, jedná se hlavně o slova označující části lidského těla, názvy některých barev a základních číslovek, výrazy Bůh, oheň aj. Další skupinou jsou slova přejatá z jazyků zemí, kudy Romové putovali a kde se déle zastavili. Jsou to například slova z řečtiny: *foros* (město), *drom* (cesta), *ochto* (osm); z arménštiny: *grast* (kůň), *kotor* (kus), *bov* (pec); z osetštiny: *verdan*, *vordon*, *verdon* (vůz). Fraser (1998) se zmiňuje o výpůjčkách z perštiny: *koro* (slepý) a z arabštiny: *chumer* (těsto). Hübschmannová (1995) uvádí inspiraci srbštinou například ve slově *gendalos* (zrcadlo). Poslední, ale velmi podstatnou skupinu tvoří slova přejatá z jazyka země, ve které Romové aktuálně žijí: *motoris* (auto), *halušky* (halušky).

### 3. 2. 2 Dialekty romského jazyka

Jak pokračuje Hübschmannová, na základě dialektometrických výzkumů a sociologických údajů dospěla lingvistická sekce (Centre de recherches tsiganes při Universitě René Descarta) k určitému rozdělení romského jazyka.

**I. Romštinu v pravém slova smyslu**, již mluví převážná většina Romů na celém světě, lze rozdělit do tří dialektových skupin. Tyto dialekty mají základní slovní fond romský a kromě výpůjček z různých kontaktních jazyků pro výrazy označující moderní realitu (řidičský průkaz, škola...) mezi nimi existuje různě vysoký stupeň srozumitelnosti. Dělí se na skupinu balkánsko-karpatsko-baltskou, skupinu gurbertosko-cerharskou, kterou se mluví výhradně na Balkáně, a skupinu kalderašsko-lovárskou.

**II. Skupina sinto-manušských dialektů**, která se kdysi oddělila od karpatské a baltské podskupiny a obsahuje velký podíl výpůjček z germánských jazyků. Vzájemná srozumitelnost mezi těmito dialekty a předchozími skupinami je minimální.

**III. Lokální dialekty jiných jazyků** obsahujících určitý podíl romských slov. Mluví jimi ty skupiny Romů, které v důsledku různých asimilačních snah ztratily vlastní jazyk – například španělští Gitanos nebo ve Velké Británii dialekty pogadijské. Jsou naprosto nesrozumitelné pro ostatní romské skupiny. (Hübschmannová, 1995)

Ze všech těchto dělení je zřejmé, že Romové nejsou a nikdy nebyli homogenní skupinou, a proto by bylo správné mezi nimi rozlišovat, a nikoliv generalizovat. V České republice se vyskytuje několik romských dialektů. Mezi čtyři hlavní patří: slovenský, maďarský, olašský a sinština. Nejrozšířenější je romština slovenská, která má dvě hlavní varianty: východoslovenskou a západoslovenskou a kterou mluví přibližně 80 % Romů u nás. Maďarských Romů není málo, avšak mnozí se jazykově asimilovali. Struktura tohoto jazyka je poměrně blízká slovenské romštině. V dnešní době můžeme tento dialekt považovat spíše už za archaický (Davidová, 1995). Olašských Romů je méně než slovenských nebo maďarských, avšak svůj jazyk si uchovávají živý tím, že jím běžně hovoří příslušníci všech generací. Sintů není mnoho, většina byla vyvražděna za druhé světové války. Mimo jiné i tragická genocidní zkušenost z nacistického režimu<sup>10</sup> přispěla k tomu, že Sintové svůj jazyk neprozrazují „gádžům“ – neromům.

### 3. 2. 3 Socioidentifikační funkce romského jazyka

Liégeois (1997) mluví o funkcích romštiny: Na prvním místě je to vymezení vlastní příslušnosti k určité skupině a odlišení se od jiných. U Romů, více než u jiných etnik, vyjadřuje toto vymezení stupeň vztahu k vlastnímu příbuzenstvu. Tím získává jazyk velký význam jako prvek sociální identity. Jedinečnost tohoto prvku tkví dále v tom, že není vázán na území. Rozhodující jsou společenské hranice, které určují vnímání vlastní skupiny a skupiny, se kterou komunikuje. V tomto

---

<sup>10</sup> Nacistická antropoložka Eva Justin díky svým znalostem sintštiny přijímaná komunitou Sintů jako „jejich člověk“, čehož zneužila k tomu, že své „přátele“ svými pseudovýzkumy posílala do koncentračních táborů.

rozlišování není podle Liégeoise (1997) tak důležitý obsah, ale forma. V tomto smyslu je jazyk v kontextu kulturních tradic neuchopitelný a nenapodobitelný, pokud mluvčí není součástí společenského celku. Jazyk má také úlohu odlišení se od cizího, majoritního okolí, které Romům nerozumí. To jim navozuje pocit hrdosti a nadřazenosti. Jazyk pro svou nesrozumitelnost poskytuje také sociální ochranu.

### **3.3 Postavení romského jazyka na českém území od 2. pol. 20. století**

Jak uvádí Šebková (1995), Romové přicházeli po druhé světové válce ze Slovenska za prací do Čech, kde jejich mateřský jazyk, romština, postupně upadal. Aby se dorozuměli s majoritním obyvatelstvem a vlivem asimilačních tlaků z 60. let. přestávali mluvit svou mateřštinou. Memorandum zaslané na Ústřední výbor Komunistické strany Československa, v němž se požadovalo, aby byl Romům přiznán politický statut zakotvený v ústavě ČSSR, mělo akorát za následek násilné rozpuštění Svazu Cikánů-Romů (SCR), ke kterému došlo v roce 1973. Od té doby se romsky mluvit doslova zakazovalo a romský jazyk se neobjevoval ve vzdělávacích prostředcích ani ve školách. Podle Hübschmannové (2002) teprve po listopadu 1989 dostali Romové oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu a romština byla uznána jako plnohodnotný jazyk a začleněna do Evropské charty regionálních a menšinových jazyků. Bohužel tato možnost přišla v době, kdy se asimilačním tlakům, které trvaly přes čtyřicet let, podařilo romštinu do určité míry rozvrátit, a kdy se podařilo v mnoha Romech podkopat jejich postoj k jazyku, kultuře a jejich romipen.

Pro tzv. slovenské a maďarské Romy je čeština v současné době dominantním jazykem komunikace, který se naučili v domácím prostředí (dokonce o něco častěji než romštinu). S každou další generací narozenou již v České republice klesá užití romštiny v domácnostech. Rozhovory s romskými žáky, uvedené v praktické části, potvrzují pokles dominantního postavení romštiny i v komunikaci mezi rodiči a dětmi. Jak ale uvádí Červenka, Kubaník a Sadlíková (2011) pro olašské Romy naopak platí, že dominantním jazykem jejich komunikace dosud zůstává romština, která si udržuje dominantní postavení i v jejich domácím prostředí. Kultivace komunikační symboliky je záležitost mnohagenerační. Je sice pravda, že se s každou další generací posunují Romové blíže k normám českým, ale zdá se, že ztráta vlastní kulturně komunikční symboliky tento proces spíše zatěžuje, než aby jej zrychlovala či usnadňovala. K potvrzení této mé domněnky slouží v empirické části komparace dětí, které doma mluví jenom romsky, s dětmi, u kterých se v rodině vyskutují oba jazyky

– jak český, tak romský. Z těchto konkrétních případů komparace vychází, že ztráta jazykové identity ztěžuje přijetí identity jiné.

Dnes většina romských dětí vyrůstá v bilingvním jazykovém prostředí nebo v prostředí romského etnolektu češtiny, který může být na různé úrovni. Pro výborné zvládnutí majoritního jazyka není důležité mluvit na romské dítě od narození pouze češtinou, jak se v minulosti prosazovalo. Důležité je, aby mateřský jazyk, ať už romský nebo český, jímž se na dítě mluví, byl pojmově bohatý, správně jazykově strukturovaný a zažitý v nejuhodnějším věkovém období. Pokud dítě dobře zvládne svůj mateřský jazyk, klidně tedy jazyk romský, bude v budoucnu schopno lépe využít jazykové schopnosti k naučení cizích jazyků, například češtiny. Rozvojem mateřské řeči se současně rozvíjí také intelekt dítěte. Často se ovšem stává, že dítě neovládá dobře ani jazyk český, ani jazyk romský. Proto je důležité, aby měl učitel přehled o tom, z jakého sociálního prostředí dítě pochází, aby snáze porozuměl chybám dítěte a mohl věnovat dostatečnou pozornost jejich odstraňování. (Krchová, 2010)

### 3.3.1 Romský etnolekt češtiny

Hübschmannová (1995, s. 129) romský etnolekt češtiny charakterizuje jako „českou fonetiku poznamenanou romskou výslovností. Jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.“ Což se dá volně přeložit, že romské dítě sice mluví češtinou, ale ta čeština má odlišný přízvuk, odlišnou melodii, dítě užívá nezvyklé slovní vazby, jinak skloňuje, jinak užívá předložky. Tento etnolekt je hodně vzdálen od hovorového jazyka, který je prostředkem běžného dorozumívání, a tím spíše od jazyka spisovného, jenž se používá ve škole při vyučovacím a výchovném procesu. V důsledku toho je tedy jedním z nejdůležitějších faktorů ohrožujících školní úspěšnost romského žáka. Jinak řečeno, je to neukončený proces jazykové změny směrem od romštiny k češtině. „Člověk, který hovoří etnolektem, hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka například tak, že dává přízvuk na jinou slabiku, doslova překládá (kalkuje) některá slova a slovní spojení, přenáší gramatické jevy, fonologická specifika atd.“ (Šebová et al., 2013, s. 53)

Vznik romského etnolektu směřuje Šebová (2013) k období po druhé světové válce, kdy do Čech ze slovenského venkova přicházeli praparodiče dnešních romských žáků základních škol. Byli to lidé, kteří byli zvyklí pracovat manuálně (na Slovensku se živili tradičními řemesly či prací pro „gadže“ – sedláky, případně „chinde“ – Židy) a neměli většinou žádné nebo jen velmi nízké vzdělání. Hovořili

romsky, slovensky nebo maďarsky, často dvoj či trojkombinací těchto jazyků. Češtině, pokud uměli slovensky, rozuměli, nicméně byl to pro ně v podstatě cizí jazyk, který si osvojovali nikoliv institucionálně, nýbrž „za běhu“ od svých českých kolegů a sousedů. Těmito sousedy byli spíše příslušníci nižších sociálních vrstev, kteří stejně jako slovenští Romové pracovali v továrnách či na statcích při rekonstrukci válkou zničeného hospodářství. Čeština, kterou se tak Romové učili a kterou předávali svým dětem, měla oproti češtině středních a vyšších sociálních vrstev výrazně omezenější jazykový kód. Můžeme se ptát, proč romští rodiče na své děti raději nemluvili svým mateřským jazykem, tak jak to běžně činí cizinci (např. Vietnamci, s jejichž dětmi jsou romské děti někdy srovnávány), a nenechali je naučit se „správné“ češtině od učitelů a kamarádů. Důvody byly různé. Někteří rodiče chtěli, aby se jejich děti co nejrychleji zapojily do společnosti, aby to měly jednodušší ve škole, někteří podlehli nátlaku ze strany sociálních pracovníků či učitelů, kteří je nabádali, ať mluví na své děti česky, jsou přece v Čechách a k čemu jim „cikánština“ bude. Často se jednalo o souhru obou faktorů.

Situaci v jedné ze škol 70. let popisuje Pappé takto: *„Sama jsem v sedmdesátých letech jako žákyně základní školy byla svědkem toho, když učitelé zakazovali romským žákům mluvit romsky i mezi sebou o přestávkách s odůvodněním, že jim nikdo nerozumí, a proto tímto jazykem ve škole mluvit nesmí. Věty typu: ‚Když žijí v Čechách, ať mluví česky‘ Romové slýchávali a slýchávají velice často. Učitelé nabádali romské rodiče, aby na své děti mluvili česky, aby jim pak ve škole čeština nedělala problémy. Čeština, kterou mluvili tito Romové, však nebyla ani průměrným standardem, z něž vychází škola. Význam mnoha českých výrazů spíše jen tušili.“* (Pappé, 2007, s. 26) „Poromštělá“ čeština, která v důsledku snahy Romů o integraci do společnosti (v éře socialismu spíše asimilaci) vznikala, začala být tedy předávána dalším generacím často již bez znalosti původního jazyka – romštiny.

### **3. 3. 2 Interference češtiny do romštiny**

Přejímání jazykových prvků je nejběžnější formou vlivu jednoho jazyka na druhý. Škála přejímání se rozprostírá od občasných lexikálních výpůjček zapříčiněných nesoustavným kontaktem až po přejímání strukturálních prvků, které mají vliv na typologii jazyka – ty jsou často vyústěním silného kulturního tlaku. (Winford, 2003) Romština by jistě poskytovala materiál pro studium celé této škály, nicméně já se zaměřím zejména na ovlivňování češtiny a romštiny. Následující text, který obsahově vychází z metodické příručky *Mají na to*, bude pojednávat pouze o interferenci češtiny do romštiny. Jednotlivé interference budou demonstrovány na příkladech nejčastějších „chyb“, jichž se děti hovořící romským etnolektem češtiny dopouštějí.



Fonetika češtiny a romštiny není příliš odlišná, přesto dělají Romové v české výslovnosti chyby. Tyto chyby se týkají nejčastěji třech oblastí: přízvuku, intonace a užitím specifických hlásek. V romštině se přízvuk většinou nachází na předposlední slabice, a tak od Romů můžeme velmi často slyšet např. „žikal sem ti, dej to nahoru na patro“ apod. Kromě přízvuku je jiná i melodie romštiny. Přízvučná slabika se prodlužuje a prodloužené samohlásky se vyslovují kratčeji než dlouhé samohlásky v češtině, ale zato přízvučněji. Některé romské děti tak příliš nevyslovují dvojhlásky: au, ou. Například: s maminké, avtobus, má bovlí.

Romové hovořící etnolektem přenášejí do češtiny také některé specifické hlásky. Jedná se především o aspirované hlásky, které si romština uchovala jako původní indickou zvláštnost. Například tzv. čípkové ch, které se vyslovuje podobně, jako ho vyslovují třeba Arabové. Další hláska, kterou v češtině nenalezneme, ačkoli ji můžeme najít ve dvou původních českých slovech džbán a džber, je hláska dž, která je v romštině a jiných indických jazycích velmi častá. To samé platí pro měkké l. Oproti tomu romštině chybí české ř, dvojhlásky ou a au, ani se v ní nevyskytují typicky česká souhlásková seskupení, jako například vztyčit, vzpříčit, vznést aj. Proto můžeme často ve výpovědích Romů slyšet žiká místo říká, pozítzí namísto pozítří.

Česká a romská gramatika se navzájem značně liší, proto i zde se romští žáci dopouštějí mnohých chyb. Jedná se o jazyk flexivní, takže se stejně jako v češtině jména skloňují, slovesa časují, ale na rozdíl od češtiny má romština pouze dva rody: ženský a mužský, 11 slovních druhů a osm pádů, oproti češtině má navíc ablativ, který vyjadřuje vztah od, z. Nejčastější oblastí podstatných jmen, ve které mívají děti problémy, jsou nadřazené pojmy (dobytek, skot, drůbež apod.). Dále pak mívají problém některým slovům přiřadit správný rod. Děje se tak důsledkem toho, že romština má pouze dva rody, chybí zde neutrum. Česká neutra jsou v romštině buď mužského, nebo ženského rodu. Například o kham (slunce) – rod mužský, o khuro (hříbátko) – rod mužský, o čaro (mísa) – rod mužský, e piri (hrnec) – rod ženský, e blaka (okno) – rod ženský. Proto můžeme od romských dětí často slyšet: Namaloval jsem sluníčko moc červenýho.

Specifickou roli hrají v romštině přídavná jména velký (baro) a malý (cikno), kterými lze vyjádřit širokou škálu vlastností daného objektu. Přídavné jméno baro přebírá část významového pole českých přídavných jmen dlouhý, hluboký, vysoký, která v romštině sice existují (ďind'ardo, chor, učo), mají

však omezenější užití. Baro tudíž znamená: 1. velký: baro kher – velký dům; 2. dlouhý: bare bala – dlouhé vlasy, baro drom – dlouhá cesta; 3. hluboký: baro paňi – hluboká voda, baro veš – hluboký les; 4. vysoký: bari čar – vysoká tráva, bari škola – vysoká škola. V důsledku rozdílů v užití slova velký v romštině a v češtině můžeme od romských dětí slyšet například: Jé ta má ale velký vlasy apod.

Dalším místem častého chybování Romů jsou číslovky. Ty, podobně jako jiné jazyky, nerozlišují mužský a ženský rod a v mnoha případech se vážou s jiným pádem. Po číslovkách od pěti nahoru, po neurčitých číslovkách a po slovech, která mají číslovkovou funkci, užívá čeština genitiv, romština však nominativ. Proto se často objevují tyto chyby: Mám dva bráchy, dva ségry. My šest bráchové. Pět rodiny. My jsme doma pět.

Sémantické pole ekvivalentních základních významů některých romských sloves je širší než v češtině, může být proto obtížné volit ze širší „nabídky“ českých sloves s úžeji vymezeným významem. Nejčastější interference je zaznamenána u slovesa anel, které můžeme do češtiny přeložit třemi významově odlišnými výrazy: přinést, přivést a přivézt. Dalším slovesem je šunel, které můžeme do češtiny přeložit jako slyšet, poslouchat, ale i cítit. Nebo bešel, což v češtině znamená zároveň sedět i bydlet.

V romštině se za pomoci příslovci pozměňuje význam sloves. Jako názorná ukázka nám může sloužit sloveso kašel, které znamená sedět, ale sloveso kašel tele značí posadit se (sedět dolů). K častým chybám dochází i při užití přejatých předpon, které ačkoli mohou znít stejně, nemají vždy v češtině a romštině tentýž význam. Ve výpovědích se tedy může objevit tato věta: Byla jsem u doktorky na pšehlídce. Děje se tak proto, že romština předponu pro ve významu nějaké činnosti neužívá. Dalším jevem, který působí dětem problém, jsou konkrétní příslovce, která jsou vícevýznamová. Příslowce polokes znamená pomalu i potichu. Keci vyjadřuje kolik i za jak dlouho a but znamená hodně i dlouho. Pro konkrétní příklad výpovědi opět nemusíme chodit daleko: Kolik seš tady? Už hodně.

Romské předložky se vážou k prvnímu pádu, někdy k šestému. Předložka s/se v romštině není. V oblasti pádů a předložek lze nejlépe ukázat dvojí typ chybování: V prvním typu mluvčí přenáší (kalkuje) vlastní gramatické modely do druhého jazyka – verbálního i kulturního. Příklad: Šla mym bráchou do obchodu. Dělal jsem jeho mámou v trafice. U druhého typu mluvčí cítí, že jeho model

se do druhého jazyka nehodí a užije převládající model jazyka cizího v situaci, kde se výjimečně neužívá. Vznikají tak chyby z nadměrné správnosti. Použití předložek -s, -se, -od, -z, které se v instrumentální vazbě převážně užívají, ne ale vždy, jsou právě zdrojem častého chybování. Příklad: Bojím se jít s lesem. Namaž si to s máslem. Bouchni do toho se kladivem. On se od ní stydí. Zeptej se od mého táty. (Šebová, 2013)

Vzhledem k tomu, že možnosti rozvíjení jazykového kódu byly omezeny prostředím, ve kterém se děti pohybovaly (včetně typu škol, které navštěvovaly), projevuje se etnolekt kromě kalků v jazykové oblasti také omezenou slovní zásobou a s ní spojeným zúženým pojmovým aparátem. Tento stav přetrvává u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které navíc neprojdou předškolní přípravou a bývá jednou z příčin jejich selhávání při zjišťování školní zralosti a pedagogicko-psychologické diagnostice.

### **3. 4 Bilingvismus Romů**

Bilingvismus bývá definován v různé šíři a z různých pohledů. Například jako „*schopnost mluvit dvěma jazyky, schopnost komunikovat pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka*“ (Průcha, 1995, s. 25). Často uváděná definice je Bloomfieldova: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“ (Bloomfield, 1976, s. 56) Bilingvní jedinec je podle Macnamara ten, „*který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*“ (Macnamara in Morgensternová, 2011, s. 27). Tímto pojetím se pod pojmem bilingvismu chápe jakákoliv znalost cizího jazyka, ale podle této definice by byli bilingvisté skoro všichni, kteří ovládají více než jeden jazyk. Podle Bakera a Jonase je „*rozdíl mezi schopností v jazyce a používání jazyka. Člověk může být schopen mluvit dvěma jazyky, ale v praxi dokáže mluvit pouze jedním jazykem.*“ (Baker; Jones, 1998, s. 3)

Romové pro komunikaci mezi sebou využívají romštinu a češtinu a každý z těchto užívaných jazyků má zvláštní výslednou úroveň (Nečas, 1999). Romština se nám v porovnání s češtinou jeví z hlediska slovní zásoby velmi chudá. Tento fakt má ale logické vysvětlení: Jedná se o jazyk populace, která většinu svého času žila v podmínkách segregace a pronásledování, a od toho plynou i její adaptační strategie a způsoby komunikace mezi jednotlivými členy, které byly formovány každodenním bojem o přežití. „*Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního, a v důsledku*

*toho i do etnického vakua. Vlastní komunikační hodnoty Romů rozvrátila, znehodnotila, čímž ztížila přijetí hodnot neromských. Kultivace komunikační symboliky je záležitostí mnohagenerační. Je pravda, že se s každou generací posunují Romové blíže k normám českým, ale ztráta vlastní kulturně komunikační symboliky tento proces spíše ztěžuje, než aby jej zrychlovala a usnadňovala.“* (Hübschmannová, 2002, s. 73)

### **3. 4. 1 Dělení romského bilingvinismu**

Jelikož kvalita projevů není u všech Romů stejná, vymezilo se v České republice několik typů bilingvismu, které se týkají různých variant: v promluvách starších Romů převažuje romština, střední věk využívá stejně tak romštinu jako český etnolekt a u nejmladších převažuje etnolekt. Každý tento typ představuje odlišný soubor didaktických problémů. Bilingvismus s převládající romštinou se u dětí jeví téměř jako romská jednojazyčnost. Děti vstupují do předškolní a školní výchovy především se znalostí romštiny, tedy s neznalostí vyučovacího jazyka, jehož prostřednictvím je pak zprostředkování nových poznatků a výchovných pravidel prakticky nemožné. Bilingvismus s převažujícím etnolektem skrývá v sobě rovněž jistá úskalí. Většina i těch dětí, které romsky mluví málo nebo vůbec ne, propadá z vyučovacího jazyka a nepřiměřeně chápe výklady ve vlastivědě a jiných předmětech závislých na tomto jazyce. Jejich mateřštinou sice není romština ve své formální struktuře, zato však u nich nadále působí její hloubková struktura a je vyjadřována nepřiměřenými prostředky. Problém pojmového a slovního rozsahu ve vlastním jazyce romských dětí souvisí do značné míry se vzdělaností úrovní rodičů, od nichž se děti tomuto jazyku učí. (Nečas, 1999)

V odborné literatuře nalezneme i další dělení. Podle přední romistky Hany Šebkové existuje v České republice pět kategorií romského bilingvismu: *„Do první kategorie spadají Romové, kteří mluví dobře romsky i česky. Další kategorií jsou Romové, kteří mluví dobře (nebo méně dobře) romsky, ale jejich etnolekt je zdrojem posměchu. Třetí skupinu tvoří Romové, kteří umějí romsky pasivně a někteří z nich mluví dobře česky, mnozí mluví etnolektem češtiny. Čtvrtou skupinou jsou Romové, kteří ačkoli romsky neumí, jejich čeština je přesto romštinou ovlivněna, protože je česky učili rodiče, kteří sami češtinu dokonale neovládali. Do poslední, páté skupiny patří Romové, kteří romsky neumí, a podle jejich vyjadřování v češtině by ani nikdo nepoznal, že jsou Romové.“* (Šebková, 1995, s. 11)

Stěžejní skupinou této práce jsou romští žáci, zaměřím se proto na to, jak se bilingvismus projevuje právě u nich. Nejvlivnějším faktorem je bezesporu prostředí, ve kterém romští žáci vyrůstají. Je nutné si uvědomit, že se jedná o prostředí uznávající odlišnou kulturu, jazyk i hodnoty. To s sebou přináší

i odlišné výchovné styly a metody ovlivňující vývoj celé osobnosti. V tomto ohledu jsou tedy romské děti, které přichází do prvního ročníku základní školy, ve srovnání s ostatními dětmi a priori znevýhodněné. Romských rodičů, kteří by na své děti mluvili výhradně romsky, je minimum, většina z nich učí své děti češtině. Jedná se však o takovou češtinu, jakou se naučili oni sami – tedy o romský etnolekt češtiny, a ten je právě základem jazykové výbavy většiny romských dětí, které jsou na počátku výchovně vzdělávacího procesu. A pokud nemá dítě pevný a ustálený vzor řeči, může u něj nastat zmatek ve vyjadřování i v řečovém schématu, který se důsledkem rychlého školního tempa může ještě prohlubovat, a vzniká tak jazyková bariéra. Tato bariéra stojí především mezi žákem a učitelem, kdy žák v důsledku toho, že svému učiteli nerozumí, s ním ztrácí kontakt. Celkový nezáměr o školní práci se dostaví vzápětí, a právě ten je spouštěčem neochoty, nesoustředěnosti, motorického neklidu a kázeňských problémů. Ve skutečnosti ale jen dítě demonstruje, temperamentem sobě vlastním, že již dávno ztratilo spojení jak s učitelem, tak s celou třídou.

### **3. 5 Jazyková bariéra u romských žáků**

Balabánová (1995) tvrdí, že nejvýraznějším činitelem, který ovlivňuje vstup dítěte do školy a jeho školní úspěšnost je řeč. Tento názor podporují i některé výzkumy a stanoviska Národního pedagogického institutu, které uvádí, že nejmarkantnější překážkou u dětí cizinců v našich školách je právě jazyková bariéra. Výzkumy, které by zkoumaly a podrobně přiblížily zkušenosti se vzděláváním dětí (cizinců) oproti vzdělávání romských dětí, v České republice chybí. V rámci dílčích částí analýz a výzkumů k tomuto srovnání však dochází – například ze závěrů *Kvantitativní a kvalitativní analýzy jazykové situace Romů v ČR* z roku 2011 vyplynulo, že ve vzdělávání čínských, ruských, ukrajinských dětí je škola mnohem více úspěšnější než v případě vzdělávání dětí romských. Relativně za krátkou dobu se daří těmto dětem překonávat onu jazykovou bariéru, a to dokonce i v případě čínštiny. Úspěch je z velké části přičítán především cílevědomosti, zodpovědnosti a pracovitosti žáků, svou úlohu zde ale hrají i učitelé, kteří jsou jejich cílevědomostí motivováni k vytváření si vlastní pomůcek a materiálů, a ke konzultaci s pedagogy, kteří mají obdobou zkušenost, a sami přiznávají, že se těmto žákům věnují intenzivněji a individuálně. Z jejich pohledu je situace romských dětí od situace dětí cizinců značně odlišná. Tam, kde se u dětí cizinců setkávají se zájmem a nadšením, u romských dětí spatřují spíše apatii a těžkou demotivaci, která je pak zpětně, jak sami přiznávají, velmi demotivující pro ně samotné. Rozdíly můžeme nalézt i v míře osvojení jazyka. Zatímco děti cizinců jsou bilingvní v pravém slova smyslu, tedy perfektně ovládají mateřský

jazyk, a to jim pomáhá ve vybudování pevných základů v jazyce českém, romské děti neovládají ani jeden ze svých jazyků – ani češtinu, ani romštinu. (Červenka, Kubaník & Sadlíková, 2011)

Je dobré si ale uvědomit, že z komplexnějšího hlediska musíme vzít v potaz i to, že se úroveň češtiny za poslední dobu zhoršila obecně u všech studentů (potažmo i dospělých). *„Za pokleslost češtiny však nemohou primárně studenti. Ti jsou jen obětmi jazykového prostředí, v němž vyrůstají. Chybí jim základní čtenářská gramotnost, neboť nejsou zvyklí číst, tím pádem ubývá košatých knižních výrazů, ani se nedokáží souvisle vyjadřovat, neboť do své mluvy již implementovali, esemeskové vyjadřování‘. Nerozumí základnímu významu mnohých slov a častá konzumace určitých typů programů audiovizuálních médií jejich schopnosti vyjadřovat se nijak nerozvíjí, neboť mnoho mluvčích, kteří by měli mít statut profesionálů, nedosahují ani na pomyslné standardy. Chybí úcta k jazyku a snaha pečovat o toto dědictví, které nám abbé Dobrovský a další buditelé takřka vydupali ze země.“* (Hronová, 2014, s. 63)

Závěrem celé této kapitoly bych chtěla dodat, že její rozsah byl původně mnohem širší. Obsahovala veškerý přehled romské gramatiky, potažmo morfologické kategorie jmen a sloves se svými romskými specifiky. Během výzkumu a analýzy dokumentů, přesněji řečeno výsledků jazykových projevů romských žáků, jsem si ale uvědomila, že pro účely této práce je důležité se zaměřit především na podstatné prvky, které mohou ovlivnit komunikační kompetenci. A to, k jakému přejímání jazykových prvků dochází, tedy jaká je interference češtiny do romštiny, jaké jsou nejčastější projevy romského etnolektu češtiny v mluveném projevu dítěte a jaké jsou základní mluvnické jevy vyskytující se v romském jazyce. I tahle pasáž mi pomohla lépe pochopit aspekty mluveného a psaného projevu romských žáků v praktické části disertační práce.

#### 4. VERBÁLNĚ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Podmínkou školní úspěšnosti všech žáků, nejenom romských, je rozvíjení a předávání takových kompetencí a dovedností, které jim ve školním prostředí pomohou obstát. Jednou z nejdůležitějších obratností je porozumění a adekvátní reagování na verbální i neverbální podněty a soubor schopností, jež umožňují efektivní interakci s ostatními, především tedy s učitelem. Soubor těchto schopností se nazývá komunikační kompetence, na než autoři nahlíží v průběhu času odlišně. Abych mohla v rámci praktické části disertační práce analyzovat výstupy romských žáků, pokládám za přínosné se nejenom seznámit s těmito různými pohledy, ale především důkladně popsat jazykové roviny komunikačních kompetencí a toho, jak se úroveň těchto rovin zjišťuje u dětí. Díky tomuto popisu si lépe můžeme uvědomit odchylky, které můžeme ve výpovědích romských žáků nalézt.

Do lingvistiky zavedl rozlišení kompetence čili jazykové způsobilosti a performance jako promluvy Noam Chomsky, který chápe tuto kompetenci jako „*vrozenou schopnost k ovládnutí gramatiky kteréhokoli jazyka, tedy k vytváření neohraničeného počtu nových, gramaticky správných vět příslušného jazyka*“ (Chomsky, 1965, s. 34). Pracuje s pojmem ideální roditel mluvcí, jemuž je kompetence, tedy lingvistický systém jazyka, gramatika, vlastní. Protikladem ke kompetenci je pak performance, soubor skutečných konkrétních jazykových projevů mluvčího, ovlivněných pro komunikaci relevantními psychologickými faktory (Černý, 1996). Antropolog Dell Hymes (1972, s. 271) však zdůraznil, že „*pouhá znalost jazyka k úspěšné komunikaci nestačí,*“ a stavěl se proti předpokladu ideálního mluvčího abstrahovaného od veškerých sociokulturních prvků. Zavádí pojem komunikační kompetence, pod nějž zahrnuje nově i mimojazykové okolnosti, na jejichž základě je výpověď interpretována. Mezi ně patří např. situace, v níž je komunikace zakotvena, předcházející slovní kontext či to, zda posluchač zná mluvčího a téma komunikace. Na tuto koncepci komunikační kompetence navázali počátkem 80. let autoři Michael Canale a Merrill Swain, kteří chápou komunikační kompetenci jako „*soubor tří komponent, a to kompetence gramatické (znalost lexikálních jednotek a pravidel morfologie, syntaxe, včetně gramatické sémantiky a fonologie), sociolingvistické (znalost sociokulturních pravidel užívání jazyka a pravidel diskurzu – především koheze a koherence textu) a strategické (znalost verbálních a neverbálních komunikačních strategií).*“ (Canale; Swain, 1980, s. 29)

Novodobější definice nahlíží na kompetence i v souvislosti s úspěchem v určité činnosti, jak dokládá Jaroslav Řezáč (1998, s. 273), který charakterizuje kompetenci jako „*způsobilost, jako*

*souhrn dispozic a vlastností podmiňujících úspěšnost v určité činnosti.*“ Chápe ji jako „*připravenost k určitým aktivitám.*“ Komunikační kompetence potom tedy vyžaduje, aby jedinec znal teorii komunikace (ve vztahu k učení a vytváření znalostí ve třídě), dokázal tyto vědomosti aktivně využívat v komunikačním procesu a sám měl zájem o komunikaci. Verbálně komunikační v našem případě znamená, že nám jde především o komunikaci prostřednictvím jazyka, nikoli o nonverbalní komunikaci, kterou Křivohlavý (1988, s. 32) definuje jako „*jiný než slovní druh sdělování.*“ Podle Vymětala se verbální komunikací rozumí vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. „*V širším pojetí se do verbální komunikace zařazuje komunikace ústní i písemná, přímá nebo zprostředkovaná, živá nebo produkovaná. Jedná se o mezi oborový pojem, jímž se zabývají jednotlivé vědní oblasti, a to zejména: lingvistika, filologie, filozofie – sémiotika, sémantika a logika.*“ (Vymětal, 2008, s. 112)

V rámci definic bychom neměli opomenout ani to, jak na tyto kompetence nahlíží hlavní kurikulární dokumenty – neboli Rámcové vzdělávací plány, které právě kompetence kominikativní řadí mezi jedny ze svých klíčových.<sup>11</sup> V kontextu *Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* dítě ukončující předškolní vzdělávání: „*Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.) Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci. Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou. Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní. Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím. Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.) Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární*

---

<sup>11</sup> RVP pro ZV stojí mimo jiné na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře. Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě zužitkovat a uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat.



*předpoklady k učení se cizímu jazyku.*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016, s. 13)

V kontextu *Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* na konci základního vzdělávání žák: „*Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. A využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016, s. 25)

Komunikační kompetence se projevují ve čtyřech jazykových rovinách: lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické. Dvořák (2007) je pak vymezuje jako určité dílčí systémy jazyka charakterizované specifickými základními jednotkami. V následujících podkapitolách popíšeme, jak se tyto roviny diagnostikují u dětí.

#### **4. 1 Lexikálně-sémantická rovina**

Tato rovina je charakteristická mírou osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby. Skládá ze dvou částí: perceptivní složky, tím je myšleno porozumění řeči, a z expresivní složky, tedy ze schopnosti vyjadřování. Základní jednotkou slovní zásoby je slovo. Mistrík uvádí, že je možné slovní zásobu dělit podle různých kritérií. Můžeme rozlišovat slovní zásobu individuální a národní, objektivní a subjektivní, emocionálně neutrální a expresivní, stylisticky nepříznačnou a příznačnou. Dále ji můžeme dělit podle morfologického kritéria na jednotlivé slovní druhy či podle kritéria na sémantické kategorie. (Mistrík, 1993) Při posuzování komunikační schopnosti však využíváme dělení slovní zásoby na aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba zahrnuje slova, která jsou používána v běžné komunikaci, zatímco pasivní slovní zásoba obsahuje slova, které běžný uživatel nepoužívá, ale rozumí jim. (Jílek, 2005) Odhaduje se, že aktivní slovní zásoba je tvořena zhruba pěti až deseti tisíci slovy, přičemž na její rozsah má vliv například věk, mentální schopnosti, vzdělání či sociální zařazení. Pasivní slovní zásoba bývá šestinásobkem slovní zásoby aktivní (Encyklopedický slovník

češtiny, 2002). Slovní zásoba není ale jen pouhým nakupením slov, jedná se především o soubor, ve kterém jsou slova uspořádána. (Hauser, 1986) Všechna slova daného jazyka vytvářejí tzv. lexikální systém a zároveň jsou součástí všeobecného sémantického systému, ve kterém máme uložené veškeré znalosti o světě. V každém slově můžeme rozlišovat dva významy. Prvním z nich je význam denotativní. Denotace je definována jako vztah výrazu k denotátu, tedy k tomu, co označuje. Význam konotativní je vymezen jako významový nebo stylistický odstín doplňující základní význam slova. (Slovník cizích slov, 2005)

Lexikálně-sémantická rovina může být zjišťována především těmito aktivitami: dítě pojmenuje běžné věci na obrázku, ukáže obrázek věci podle použití, identifikuje věci podle společných podstatných znaků, spontánně vypráví podle obrázku, sestaví dějovou posloupnost a popíše ji. Parciální cíl, který vychází z této roviny, má za úkol zjistit, jaká je kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči u romských dětí.

## **4. 2 Morfologicko-syntaktická rovina**

Morfologicko-syntaktická rovina představuje gramatiku daného jazyka. Ta se skládá ze dvou základních oblastí: z morfologie a ze syntaxe. Morfologie, též tvarosloví, je definována jako nauka o tvarech slov. Dítě si v rámci ní postupně osvojuje vědomosti o slovních druzích, o možnostech a způsobech jejich ohýbání, mezi které patří časování, skloňování či stupňování. (Marková, 2009) Syntax neboli skladba se zabývá gramatickými konstrukcemi a je možné ji definovat jako nauku o syntaktických vztazích mezi slovy ve větě, větnými členy a větami, o způsobech a prostředcích jejich realizace. (Ondruš, Sabol, 1987) V morfologii budu posuzovat např. použité slovní druhy, které převládají, schopnost skloňovat, časovat, používat rody, stupňovat přídavná jména, příslovce, odvozovat slova. V oblasti syntaxe mě bude zajímat, zda se dítě vyjadřuje verbálně či nikoli, zda mluví jednoslovně, spontánně tvoří věty holé, rozvité, souvětí, dodržuje slovosled ve větě, je schopno zopakovat věty, vymyslet věty, formulovat odpověď, případně, zda se vyskytují dysgramatismy – nedostatky v tvarosloví a syntaxi.

Tato rovina může být zjišťována těmito aktivitami: dítě rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, skloňuje, užívá čas minulý, přítomný a budoucí, pozná nesprávně utvořenou větu, do příběhu doplní slovo ve správném tvaru. Cíl vycházející z morfologicko-syntaktické roviny bude zjistit, jaká je kvalita adekvátního používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských dětí.

### 4.3 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologickou neboli zvukovou rovinou jazyka se zabývají jazykovědné disciplíny fonetika a fonologie. Fonetika je definována jako interdisciplinární obor, který se zabývá mnohostranným popisem zvukové stavby jazyka a obecnými zákonitostmi jejího fungování v řeči (Encyklopedický slovník češtiny, 2002). Oblast zvuku můžeme definovat ze tří hledisek: fyziologicko-artikulačního, auditivního a akustického. Artikulační fonetika se zabývá popisem artikulačních orgánů a procesem tvorby jednotlivých hlásek i větších celků (slabik, slov, vět). Fonetika auditivní se zabývá složením a funkcí sluchového orgánu, způsobem percepce a rozsahem slyšitelnosti. A akustická fonetika zkoumá přenos a zkoumání zvukových vln. (Černý, 2008) Fonologie je pak lingvistická disciplína, která se soustřeďuje na popis funkčního využití zvukových jednotek a vlastností ve struktuře jazyka. Zahrnuje jak segmentální, tak prozodickou (suprasegmentální) vrstvu zvukové stavby. Určitnou rozdílnost spatřuje Krčmová i v kvantitě zvuků, jež jsou pro danou disciplínu určující. Zatímco fonetika popisuje všechny zvuky, které se v řeči užívají, fonologie se zabývá jen těmi, které slouží k rozlišování významu, tj. těmi, které mají distinktivní funkci. (Krčmová, 2006)

Foneticko-fonologická rovina může být zjišťována aktivitami pro rozvoj naslouchání, sluchové diferenciaci, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímáním rytmu (sluchové rozlišování hlásek, výslovnost, artikulační obratnost, určení počtu slov ve větě, počet slabik ve slově, určení první hlásky ve slově, rytmická cvičení). Cíl vycházející z této roviny má za úkol zjistit, jaká je kvalita fonemické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí.

### 4.4 Pragmatická rovina

*„Jednotlivé jazykové roviny se ve svém vývoji samozřejmě prolínají a vlastní sociální aplikace jazyka, někdy také nazývaná pragmatická rovina z nich vychází a zároveň představuje vyšší kvalitativní úroveň.“* (Kocurová, 2002, s. 26) Podle Bytešníkové (2007) je v rámci pragmatické roviny důležitá schopnost jedince aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, dále schopnost postihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, schopnost aktivně používat nonverbální komunikaci, schopnost udržet téma rozhovoru, schopnost užívat adekvátní komunikační styly a způsoby chování vzhledem k různým komunikačním partnerům. Peutelschmiedová (2005) dále uvádí, že je důležitá také schopnost konverzovat nejen v roli mluvčího, ale i v roli posluchače. Rovina pragmatická představuje sociální uplatnění osvojených řečových dovedností. Marková (2009) upozorňuje, že pokud chceme, aby byla komunikace efektivní, musí existovat mezi komunikačními

partnery jistá kooperace. Informace o tom, jaký je člověk komunikační partner, nám sděluje tzv. konverzační analýza, kterou tvoří tři hlavní oblasti. První oblastí uplatňující se v konverzační analýze je proces výměny komunikačních rolí. Znamená to, že člověk je jednou tím, kdo informaci vysílá, podruhé tím, kdo informaci přijímá. Druhou oblastí je schopnost člověka řídit téma rozhovoru bez rušivých vlivů. Je důležité nejen v tématu pokračovat, ale ho i ukončit a začít s tématem jiným. Třetí a poslední oblastí je schopnost si uvědomit problém v komunikaci a následně ho opravit.

Pragmatická rovina může být zjišťována především těmito aktivitami: dítě řekne svoje jméno, jména rodičů, sourozenců, kamarádů a učitelek, předá krátký vzkaz, aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými, smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky, upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle. Prostřednictvím poslední jazykové roviny budu tedy zjišťovat, jaká je kvalita schopnosti efektivně komunikovat v každodenních situacích u romských dětí.

## SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Přínos teoretické části disertační práce lze rozdělit do dvou částí. Tou první je kontextové ukotvení problematiky vzdělávání romských žáků, související nejenom s vývojem od zvláštních škol přes speciální školy až k integraci, potažmo inkluzi, ale také postavení romského žáka ve škole a na to navazující přístupy v jeho vzdělávání a specifika jeho vzdělávacích potřeb. Bylo by troufalé tvrdit, že tato část práce přináší řešení příčin neúspěšné integrace romských žáků ve vzdělávání. Ostatně, to není ani jejím cílem. Co nejpřesnější popsání oněch příčin ale může nabídnout východiska pro jiné práce, jejichž cílem bude právě ono řešení přinést. Díky tomuto kontextu ale nabízí teoretická část disertační práce i onen druhý přínos, který má pedagogické rozměr. Bude-li čtenář zároveň učitelem, snáže pochopí, pokud má ve třídě romského žáka, s jakými obtížemi se může potýkat v komunikaci, co je podmiňuje? Co to vlastně znamená, že romské dítě mluví právě tak, co za tím stojí...

Jinými slovy teoretická část práce může učitelům poskytnout odpovědi na to, jaké jsou problémy s romskými žáky, jaké jsou důvody výukových problémů, jaké jsou příčiny školní neukázněnosti, jaké jsou důvody ztráty učitelovy autority, jaký výchovný styl by měl učitel uplatňovat a jak alespoň trochu pomoci romským žákům v jejich cestě za školní úspěšností. Empirická část práce se následně snaží ukázat, že romské prostředí není homogenní, není tedy možné na něj takto pohlížet a určité projevy romských žáků generalizovat. Na jejich chování, potažmo školní úspěšnost, má totiž vliv i komunikační jazyk v rodině a styl života rodiny, které působí na to, zda se romský žák vzdaluje normám majority či naopak přibližuje. Alespoň částečně výzkum odpovídá na otázku, na co má být učitel připraven, když má ve třídě romské dítě, které je z určitého jazykového prostředí. V tom shledávám největší přínos této práce.

## 5. METODOLOGIE A STRUKTURA VÝZKUMU

### 5. 1 Základní východiska

Výzkumné šetření má charakter kvalitativního designu výzkumu. Ten spočívá podle Dismana (2000) v porozumění a vzhledu do daného problému. Tato strategie používá induktivní logiku. Nejprve probíhá sběr dat, ve kterých následně výzkumník hledá pravidelnosti a významy, ze kterých formuluje závěry, jejichž výstupem mohou být nové hypotézy či nová teorie. V tomto výzkumu jsem se rozhodla zkoumat menší počet jedinců, od nichž však chci získat co nejvíce informací. Základním východiskem výzkumu je předpoklad, že jazyková bariéra je jedním z hlavních determinantů školní úspěšnosti a že první rok v procesu vzdělávání je pro děti tohoto etnika pro tvorbu verbálně-komunikačních kompetencí nejdůležitější. Svou povahou je výzkum zjišťující, za klíčový výzkumný problém považuje zjistit, jak ovlivňuje školní úspěšnost romského žáka na počátku vzdělávání jeho jazyková vybavenost v českém a romském jazyce. Tedy jak velkou roli v úspěšnosti romského žáka hraje jeho jazykové prostředí. Mou snahou také bylo dozvědět se, jak sami romští žáci vnímají faktory, které na ně působí na počátku školní docházky, jaký je jejich postoj k českému jazyku a nakolik je pro ně demotivující jejich jazyková bariéra.

### 5. 2 Zkoumaný vzorek

Základní soubor, o kterém předpokládáme, že jsou pro něj závěry platné, čítá všechny romské děti, které jsou právě na počátku svého vzdělávání, tedy přesněji žáky 1. třídy základní školy na území České republiky. Z této skupiny jsem dostupným výběrem zvolila Prahu, potažmo první ročníky tří pražských škol, z jejichž žáků jsem účelově vytvořila výběrový výzkumný vzorek, kdy byl výběr určen jazykovým prostředím rodiny. Tento vzorek tvoří devět romských žáků prvního ročníku ze třech různých škol vždy tak, aby v každé třídě byl zastoupen jeden žák, který pochází z rodiny, kde se mluví pouze česky; jeden žák z rodiny, kde se mluví částečně česky, částečně romsky (např. prarodiče); a jeden žák z rodiny, kde se mluví pouze romsky. Kontrolní skupinou pak byli tři čeští žáci – každý z té třídy, ve které probíhal výzkum s romskými žáky. Volba kontrolního žáka byla provedena losem, kdy každému žákovi z dané třídy bylo přiděleno číslo a o výběru rozhodla náhoda. Důležitým předpokladem byla skutečnost, že *„každý podsoubor dané velikosti měl stejnou pravděpodobnost toho, že bude vybrán, a že byla tato pravděpodobnost nenulová.“* (Jeřábek, 1996, s. 45) Výsledky kontrolních žáků českého původu jsem využila k ověření, že jednotlivé školy, potažmo první ročníky škol jsou na tom, co se týká úrovně i kvalitou probraného učiva velmi podobně.

### 5. 3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem disertační práce bylo zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost romského žáka v období 1. třídy (tedy na počátcích primární školy). Tento hlavní cíl byl operacionalizován do jednotlivých parciálních cílů, které svým charakterem korespondují s jazykovými rovinami komunikačních kompetencí a definují konkrétní dimenzi šetření. Jedná se o tyto výzkumné úkoly:

1. Zjistit, jaká je kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči u romských dětí. Tento cíl vychází z první jazykové roviny, tedy lexikálně-sémantické, která je charakteristická mírou osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby a porozuměním řeči.
2. Zjistit, jaká je kvalita fonemické diferenciace a výslovnosti u romských dětí. Druhý cíl vychází z foneticko-fonologické roviny, která je charakterizována sluchovým rozlišováním hlásek a výslovností. Tato rovina se nejvíce projevuje v oblasti sluchového vnímání a paměti.
3. Zjistit, jaká je kvalita schopnosti efektivně komunikovat v každodenních situacích u romských dětí. Cíl vychází ze třetí jazykové roviny – pragmatické roviny, kterou charakterizuje užití řeči v praxi. Zahrnuje dovednosti a schopnosti efektivně komunikovat v každodenních situacích.
4. Zjistit, jaká je kvalita adekvátního používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských dětí. Poslední parciální cíl vychází z morfologicko-syntaktické roviny. V morfologii posuzujeme např. použité slovní druhy, které převládají, schopnost skloňovat, časovat, používat rody, stupňovat přídavná jména, příslovce, odvozovat slova. V oblasti syntaxe (skladby vět) mě zajímalo, zda se dítě vyjadřuje verbálně či nikoli, zda mluví jednoslovně, spontánně tvoří věty holé, rozvité, souvětí, dodržuje slovosled ve větě, je schopno zopakovat věty, vymyslet věty, formulovat odpověď, případně zda se vyskytují dysgramatismy – nedostatky ve tvarosloví a syntaxi.

Jelikož bylo mým cílem získat co nejkomplexnější obrázek zkoumaného žáka, bylo potřeba zapojit i další participanty výzkumu. V této části výzkumu, která probíhala paralelně, byli respondenty také rodiče romských žáků a učitelé učící romské žáky. Výzkumné šetření se tedy odvíjelo i od následujících problémových (specifických) otázek: Jaká je jejich celková zkušenosti s tímto etnikem? Kde v českém jazyce dělají romské děti nejčastěji chyby a proč? Jaký vztah mají romské děti k českému jazyku? A jak romští rodiče obecně přistupují ke vzdělávání?

## 5. 4 Metody výzkumu

Kvalitativním výzkumem neověřujeme, co o skutečnosti říká teorie, ale chceme zjistit, jak vidí svůj svět lidé, kteří v něm žijí. Každý případ chápeme jako komplexní systém a jedinečný celek. V závislosti na tom, že zkoumaná problematika není snadno uchopitelná, skládá se výzkum z více metod a technik sběru dat. Pro zpracování dat od romských žáků byla použita kvalitativně orientovaná případová studie – vícečetná. Případové studie, které bývaly typické spíše pro etnografii, psychologii či sociologii, jsou v posledních letech frekventovanějším postupem i v pedagogickém výzkumu. Obvyklé jsou zejména při hledání odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jaké další dopady tyto fenomény způsobují. V odborné literatuře nepanuje mezi jednotlivými autory vždy bezvýhradná shoda ve vymezení případové studie. Hranice mezi jednotlivými pojetími však nejsou příliš ostré a v zásadě lze říct, že případová studie, jak vyplývá již ze samotného názvu, je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo – v tomto případě – několika málo případům. Toto detailní studium několika případů je považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům, což problém školní úspěšnosti a funkční komunikace romských dětí ve školním systému zajisté je. Vychází také z předpokladu, že důkladné prozkoumání případu napomůže porozumění případům podobným. Ze svého charakteru si pak ale nečiní nárok na statistickou zobecnitelnost.

Pro případovou studii je charakteristická kombinace různých technik sběru informací, z nichž je preferována analýza dokumentů ve spojení s přímým pozorováním předmětu studie a rozhovorem. Za dokument jsou v této práci považovány výsledky jazykových projevů romských dětí – tedy výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy, jejíž podoba se měnila v závislosti na pilotáži výzkumu, což detailněji popisují v následující kapitole Fáze výzkumu. Její jednotlivé úkoly sledují lexikální, syntaktickou, pragmatickou a částečně i gramatickou rovinu zejména mluvených (ale i psaných) projevů romských žáků. Jedná se o nestandardizovaný nástroj. K tvorbě této Baterie testů jsem vycházela převážně ze dvou publikací, které na sebe vzájemně navazují. Jedná se o *Diagnostiku dítěte předškolního věku* od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové a *Školní zralost* od týchž autorek. Některé úkoly jsem převzala kompletní, jiné jsem upravila dle potřeb, které podléhají specifickým potřebám žáků romského etnika. Využila jsem ale také standardizované testy a úkoly publikované v práci autorského kolektivu pod vedením PhDr. Evy Hájkové, CSc. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských*



*prekonceptech*. Tento výběr mi umožnil ono srovnání mezi žáky české národnosti a romského etnika. K vyhodnocení Baterie testů jsem pro každého žáka vytvořila tabulku vycházející ze čtyř jazykových rovin, kdy u každého dílčího úkolu byla možnost, zda vyřešení úkolu žák zvládá samostatně, zvládá s dopomocí, či vůbec nezvládá. Podle výsledků této tabulky jsem hodnotila stav jazykových rovin dítěte. Podle toho, kolikrát jsem u dítěte označila kolonku „nezvládá“, jsem usuzovala na ohrožení jeho školní úspěšnosti – potažmo na nebezpečí školní neúspěšnosti. Kromě stavu jazykových rovin byly tímto nástrojem zjišťovány i percepčně-kognitivní schopnosti dítěte, jeho motorika a také práceschopnost a zájem, který je jednou z nejdůležitějších složek vztahu žáka k učení a ke školní práci. Na postoji žáka k učení je závislá i míra motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti.

Součástí Baterie testů se stala i kresba rodiny. Samotná dětská kresba je diagnostickým nástrojem a může mít mnoho vypovídajících hodnot, ovšem je třeba přihlížet k věku dítěte i k vývojové úrovni, na které se nachází. Odborní psychologové dovedou na základě dětského kresebného projevu určit stupeň vývoje dítěte, případnou vývojovou odchylku nebo potíže, které dítě v životě provázejí. Z kresby rodiny (někdy začarované rodiny) lze zjistit, jak dítě vnímá jednotlivé postavení členů, jaké citové vazby jsou uvnitř rodiny nebo jaké postavení zaujímá ono samo. Jednotliví členové mohou mít rozdílnou velikost, která většinou poukazuje na výsostní postavení dominantního člena. Figury se mohou lišit oblečením, vykonávajícími činnostmi, mohou být vedle sebe či se překrývat. I různé zaměření jednotlivých postav nebo způsob jejich umístění v prostoru, mohou mít z psychologického hlediska svůj význam. Kresba rodiny se právě z těchto důvodů využívá hlavně v dětské psychologii. K hlubší analýze dat získaných touto metodou je rozhodně potřeba určité psychologické know-how. Proto byla tato metoda pro účely tohoto výzkumu využita pouze jako doplňková a k dokreslení celkového obrázku zkoumaného žáka.

Kromě analýzy zmíněné baterie testů jsem pro získání dat od romských žáků využila i kvalitativního dotazování – konkrétně polostrukturovaného rozhovoru, který Hendl (2005) označuje jako rozhovor pomocí návodu. Tento typ rozhovoru umožňuje probrat všechna důležitá témata a zároveň poskytuje volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Díky této volbě jsem měla možnost upravovat pořadí témat, klást doplňující otázky a ověřovat si, zda jsem odpovědi správně pochopila. Respondenti měli díky zvolené metodě možnost projevit své subjektivní pohledy a názory. Na začátku rozhovoru jsem respondentům položila otevřenou otázku a nechala je danou problematiku

popsat vlastními slovy, abych tak zjistila, jaká témata sami považují za důležitá. Měla jsem však připravenou vhodnou strukturu témat a otázek, podle kterých jsem se následně respondentů ptala na další důležité informace. Podle potřeby jsem respondentům otázky vysvětlovala a doptávala se jich na podrobnosti. Cílem rozhovoru bylo poznat žákovu osobnost, jeho vztah k učiteli, ke škole, k učení a k ostatním spolužákům, ale také odhalit mentální, osobnostní a sociální podmínky života v rodině, ve které dítě vyrůstá. Signifikantní souvislost můžeme vidět například mezi prospěchem dětí a socioprofesionálním zařazením rodičů, kdy platí přímá úměra. Čím vyšší je socioprofesionální status rodičů, tím lepší bývá prospěch dítěte. Rodiče, kteří dosáhli vyššího společenského postavení, většinou dostatečně motivují své děti k dobrým školním výsledkům, a zprostředkovávají svým dětem návštěvy jazykových kursů, různých zájmových kroužků a částečně se tak podílejí na rozvoji jejich osobnosti. V nepřímé úměrnosti školnímu prospěchu vidí Fontana i velikost rodiny, kdy děti z větších rodin obvykle dosahují horších výsledků ve čtení, matematice i řečových dovednostech než jedináčci, případně děti s jedním nebo dvěma sourozenci. Důvod je nasnadě – v menších rodinách mají zpravidla rodiče na děti více času než v těch větších, ve kterých dostávají méně verbálních impulsů. (Fontana, 2003, s. 22-41) Vliv na školní úspěšnost dítěte má stejně tak bytová situace. V těsných a nevyhovujících bytových poměrech, zejména v rodinách s více dětmi, což romské rodiny bezesporu jsou, nemá žák dostatek klidu, často někomu z rodiny překáží, což se negativně odráží na jeho domácí přípravě, potažmo úspěšnosti ve škole. Kromě mentálních, osobnostních a sociálních podmínek rodiny má vliv na školní úspěšnost žáka i kulturní úroveň rodiny. Zda se rodina zajímá o to, co dítě dělá ve svém volném čase, zda se podílí na výběru kroužků dítěte, zda si dítě osvojuje širší kulturní rozhled, je zaměřeno pouze na jednu činnost nebo nic neprovozuje. Děti, které vzešly z prostředí, kde mají méně příležitostí k získání rozličných životních zkušeností, dosahují menších studijních úspěchů. (Kohoutek, 2002, s. 271) Stejně tak je důležitá i psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní známky, tresty, odměny, povzbuzení a uznání učitele, role ve skupině kamarádů apod. Proto předmětem hloubkového rozhovoru s žákem bylo vše výše zmíněné. Stejně tak mě ale zajímalo i zda a jak rodiny stolují, jak probíhá ranní či večerní hygiena a další věci, které by se mohly na první pohled zdát nedůležité, ale nejenomže utváří komplexnější pohled na rodinu, ale i ony jsou součástí toho, o čem se v dané rodině mluví, jak se v tomhle ohledu vytváří jazykové kompetence, potažmo vysvětlují, jaká slova mohou v aktivní slovní zásobě romského žáka logicky chybět. K vyhodnocení získaných dat byla použita analýza dokumentů, která mi pomohla podrobněji prozkoumat problematiku, odhalit spojitosti, podobnosti a rozdíly.

Na motivaci k učení do značné míry působí rodina dítěte – pokud je pro rodinu vzdělání důležité, je vyšší pravděpodobnost, že děti z takové rodiny budou ve škole úspěšné. A to samé platí i pro rodinné prostředí romského etnika. V závislosti na tom mým dalším zdrojem dat byl dotazník pro rodiče zkoumaného žáka, kterým byly zjišťovány především jejich postoje ke škole, potažmo významu vzdělání jejich dítěte, úroveň, kvalita i kvantita kontroly přípravy dětí na vyučování ze strany rodičů, zájem rodičů o výsledky výchovy a vzdělání a o budoucí povolání svých dětí. Pro výukový proces a výsledky v učení má totiž názor rodičů velký vliv. Je nesprávné, když rodiče zastávají názor, že vzdělání nemá zvláštní praktický (ekonomický) význam. Stejně tak je i nežádoucí situace, kdy rodiče mají příliš vysoké aspirace, pokud jde o vzdělání jejich málo nadaného dítěte a chtějí od něho takové školní úspěchy, které jsou v rozporu s jeho mentálními možnostmi. V případě romského etnika se bohužel setkáváme častěji s první možností a podobně tomu bylo i u našich zkoumaných žáků.

Významným pozitivním činitelem pro žákovu školní úspěšnost je ve výchovně vzdělávacím procesu bezesporu učitel, který svou osobností působí velkou měrou na zdravý a harmonický vývoj žáka. Jeho správné výchovné působení na dítě je velmi důležité, přičemž důležitost stoupá s klesajícím věkem dítěte. Jak uvádí Helus (1990, s. 66): *„Učitelé a žáci vstupují ve vyučování do vzájemného vztahu (do vzájemných interakcí a komunikací) zcela specifického druhu, definovaného jeho stanovenými cíli, obsahy, formami. Při tom reagují na sebe navzájem, spolupracují; vytvářejí si názory jedni o druhých a podle toho zaujímají vůči sobě postoje a jednají. Toto vše nemůže zůstat bez vlivu na účinnost výchovně vzdělávacího procesu, na spokojenost učitelů a žáků, na výkony a rozvoj dětí a mládeže.“* Pro vytvoření komplexnější kazuistiky žáků byla pro sběr dat tedy využita i další metoda – dotazník pro vyučujícího učitele, z něhož jsem získala nominální a ordinální data od jednotlivých pedagogů. Význam této metody je pouze doplňkový, ale umožnil mi získat kvantitativní data od pedagogů, která se v rámci konečné komparace lépe porovnávala než kvalitativní data, získaná z rozhovorů s nimi. Dotazník byl složen ze čtyř částí. Úvodu, jenž obsahoval představení autora a jeho výzkumného šetření. Druhou část vyplňovaly položky zjišťující základní informace o pedagogovi (věk, pohlaví, dosažené vzdělání, další vzdělávání, délka pedagogické praxe). Stěžejní třetí část – materiál na detekci chyb, jenž obsahoval položky zaměřené na nejčastější chyby romských dětí v českém jazyce. A poslední část dotazníku byla zaměřena na zjištění postoje respondentů k výuce romských dětí v romském jazyce a na to, jaká je jejich zkušenost s tímto jazykem. V rámci této metody mě zajímal názor učitele na práci s romským žákem a jeho rodiči a snažila se také zjistit, jaké má povědomí o rodinném zázemí žáka. Ostatně, když Kaleja (2009) ve své práci vymezil potřebné kompetence pro

učitele romských žáků, byla znalost etnika (sociální diferenciace, struktura, existenční problémy, kultura, tradice) hned na prvním místě. Učitel se znalostí etnika a pochopením existenčních problémů je totiž mnohem blíže této komunitě než učitel, který o etniku neví vůbec nic. Jeho chování, postoje se řídí zřetelům ke specifickým aspektům komunity. V rámci doplňkového rozhovoru s učitelem mě zajímala i znalost základů jazyka minoritní společnosti. Jak uvádí Kaleja (2009) znalost romského jazyka se totiž odráží v pochopení lingvistických obtíží romských žáků. Hraje významnou roli pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu zejména v jazykových předmětech a obohací profesionální přístup učitele.

Poslední technikou sběru dat od romských žáků, která probíhala průběžně, bylo pozorování, které jako metodu výzkumu dělíme na několik typů. Podle úrovně strukturace, jsem zvolila kompromis mezi nestrukturovaným pozorováním, jehož výstupem je zhuštěný popis jednání, které není dopředu přesně určené, a mezi strukturovaným pozorováním, které má naopak striktně danou formu, kdy je předem stanoven cíl i přesná podoba výzkumu, včetně například času nebo místa. Kompromis polostrukturovaného pozorování mi umožnilo některé projevy zaznamenat formalizovaným záznamem za použití připraveného záznamového archu s předem určenými pozorovacími kategoriemi, a jiné aspekty výzkumu zaznamenat nestandardizovanou formou. Podle pozice pozorovatele ke zkoumaným osobám jsem zvolila otevřené pozorování, kdy jsou zkoumané osoby informovány o výzkumu. Abych alespoň částečně předešla nebezpečí zkreslení výsledků kvůli narušení přirozeného chování pozorovaného subjektu či skupiny, zvolila jsem navíc pozorování zúčastněné, tedy takové, kdy se pozorovatel zapojuje do skupiny, spolupodílí se na jejím životě a aktivitách a částečně ovlivňuje průběh pozorování.

## **5. 5 Fáze výzkumu**

### **5. 5. 1 Kvalitativní pilotní šetření**

Za první etapu empirického šetření je považována etapa předvýzkumná – kvalitativní pilotní šetření. Tato etapa byla významná zejména pro výběr testových úloh v hlavním výzkumném šetření. Cílem pilotní studie bylo zjistit, zda informace, kterou požadují, v mnou zvoleném výzkumném vzorku vůbec existuje. Tedy cílem první etapy empirického šetření bylo zjistit a na základě žákovských odpovědí popsat správnost, srozumitelnost a vhodnost formulace otázek v baterii testů. Tyto aspekty jsem sledovala u zmíněných třech žáků 1. ročníku. Během realizace jsem si kladla tyto otázky:

Rozuměli testovaní žáci pokynům, které jsem jim dala? Rozuměli testovaní žáci otázkám v baterii úloh, tak jak jim rozumím já? A je časový limit 60 minut na vypracování baterie úloh dostačující?

Pilotáž v 1. ročníku ZŠ probíhala v jedné pražské základní škole. Byli vybráni tři žáci romského původu, u kterých jsem po konzultaci s vyučujícím učitelem a asistentem pedagoga věděla, že jejich jazyková vybavenost je odlišná. První žák patřil k nejlepším žákům ve třídě, druhý žák nijak nevybočoval z průměru třídy a poslední, třetí žák velmi zaostával v hodinách českého jazyka. Žákům jsem rozdala *Baterii testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny*. Žáci byli seznámeni s účelem této aktivity. A postupně jsem ji s každým žákem prošla a vyplnila. U žáků jsem sledovala také časovou náročnost jednotlivých úloh. Rychlost a schopnost odpovědi byla u žáka, který v hodinách českého jazyka zaostával, výrazně pomalejší než u žáka, který patřil k nejlepším žákům ročníku. Bylo pro mě tedy důležité vybrat do hlavního výzkumu právě ty úlohy, které odpovídaly časovému rozsahu, který je schopen zvládnout i pomalejší žák. Dílčím cílem tedy zároveň bylo sledovat a popsat časovou náročnost jednotlivých úloh.

Ze zpracovaných dat tohoto šetření vyplývají následující zjištění: Srozumitelnost pokynů byla zjišťována během zadávání testu. Pokyny k řešení úloh byly tlumočeny nahlas zadávajícím, přičemž žáci byli vyzváni, aby jej sledovali a případně se ptali na nejasnosti, abychom mohli zhodnotit, že žáci pokynům k řešení úloh dostatečně porozuměli. Dále můžu zhodnotit, že se skutečně objevily určité nejasnosti, které bylo nutné v testu opravit či doplnit. Například při zjišťování úrovně pragmatické roviny při otázce 4 ohledně jména sourozenců, bylo nutné doplnit slova bratr či sestra, neboť slovo sourozenec není jak v aktivní, tak ani v pasivní slovní zásobě romského žáka. Nebo v úloze 3, která zjišťovala morfologicko-syntaktickou rovinu a užití všech slovních druhů, žáci nepochopili zadání úlohy: Pokus se nahradit slovesa vhodným citoslovcem. Celkově jsem tuto úlohu vyhodnotila jako obtížnou pro danou věkovou skupinu, a proto jsme se rozhodli ji z testování vyřadit stejně tak jako úlohu: Vymysli, co nejvíce citoslovcí začínajících na určitou hlásku. Časový limit 60 minut byl pro zkoumané žáky dostačující a většinou byli hotovi ještě před koncem stanoveného limitu. Z toho vyplývá, že žáci v první variantě nepracovali pod časovým tlakem a výsledky jsou tedy plnohodnotné.

Výsledky výše popsané pilotáže byly předpokladem pro další kroky tohoto empirického šetření. Na základě uvedených zjištění se mi ujasnila představa o výsledné podobě *Baterie testů zjišťující stav*

*jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy.* Hlavním kritériem pro výběr otázek a úkolů v testech byla úspěšnost řešení v porovnání výsledků žáka s nejlepšími školními výsledky a toho se slabšími školními výsledky. Vyloučeny byly ty úkoly, kde byla úspěšnost minimální, a také ty, kde jejich zpracování bylo časově nadprůměrné. Na základě těchto kritérií byly do hlavního výzkumného šetření vybrány následující úlohy a úkoly zjišťující úroveň a stav čtyř jazykových rovin: Do příběhu dopln slovo ve správném tvaru, poznej nesprávně utvořenou větu, smysluplně popiš, co vidíš na obrázku, poznej a pojmenuj nesmysl na obrázku, interpretuj pohádku bez obrazového doprovodu, definuj význam pojmu, tvoř protiklady s/bez vizuální podpory, tvoř nadřazené pojmy s/bez vizuální podpory, tvoř slova podobného významu. Dále také cvičení zjišťující správnou výslovnost souhlásek a samohlásek a úlohy zkoumající pragmatickou rovinu.

### **5. 5. 2 Hlavní výzkumné šetření**

Poslední fází výzkumu, a tou nejdůležitější, bylo hlavní výzkumné šetření. Tato etapa empirického šetření byla realizovaná ve školním roce 2016/2017 a navazovala na již zmíněné výsledky pilotáže. Cílem této fáze bylo posbírat co nejvíce validních dat, která by pak mohla sloužit k dostatečné analýze a následné komparaci výsledků. Proces získávání dat začal počátkem školního roku 2016, kdy jsem kontaktovala ředitele vytipovaných škol a požádala je o spoluúčast na výzkumu. Po krátkém představení mé empirické části disertační práce jsem se ve vytipovaných školách účastnila několika náslechů hodin českého jazyka, kde jsem měla možnost vidět žáky, ale i jejich třídní učitele pracovat. Tato přípravná fáze byla velmi důležitá, umožnila mi opravdu zacílit na žáky, kteří splňovali kritéria mého výběru. Ten jsem ještě po rozhovoru s jejich třídními učiteli, u kterých jsem předpokládala, že znají rodinné zázemí svých žáků, upravila. V tomto momentu jsem měla z každé školy vybrané tři žáky z různých jazykových prostředí. K potvrzení správnosti výběru jsem využila dotazník pro vyučujícího učitele, ve kterém jsem zjišťovala učitelův názor na práci s konkrétním romským žákem a jejich rodiči.

Do další fáze sběru dat již byli zapojeni vybraní romští žáci, s nimiž jsem vedla polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který mi umožnil určit jejich osobní a rodinnou anamnézu. Ve spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga jsem také oslovila jejich rodiče s žádostí o spolupráci ve výzkumné studii, která si klade za cíl sledovat jazykové bariéry romských žáků na počátku jejich vzdělávání. Seznámila jsem je s jednotlivými fázemi výzkumu, které kromě rozhovoru s romským žákem obsahovalo i zúčastněné poststandardizované pozorování doplněné psanými záznamy, tedy pořizování záznamových archů pro sledování a hodnocení rozvoje a učení romského žáka v 1. třídě

ZŠ. V rámci tohoto pozorování jsem minimálně jednou navštívila žákův domov – tedy prostředí, u něhož očekávám, že se v něm děti chovají nejpřirozeněji. I díky tomu jsem si mohla potvrdit jejich rodinnou anamnézu, ale odhalit také návyky a dovednosti v sebeobsluze a sociální začlenění. Závěrem pozorování jsem nechala rodiče vyplnit Dotazník pro rodiče. Záměrně jsem jej nevyplňovala s nimi, abych zjistila, jaká je skutečná míra porozumění psané formě českého jazyka.

Závěrečná fáze sběru dat vychází z *Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy*. Tato metoda se v kombinaci se záznamovými archy pro sledování a hodnocení rozvoje a učení romského žáka v 1. třídě základní školy stala finálním nástrojem pro účely této práce. Žáci ve dvou asi 45minutových sezeních za přítomnosti zkoumajícího plnili úkoly, které spočívaly v práci se slovy. Testování bylo prováděnou hrou, nesoutěživou formou, u které jsem předpokládala, že děti budou provádět dané úkoly se zájmem a nadšením. To často ale bohužel klesalo úměrně se zvyšující se únavou dítěte. Tedy, při otázkách a úkolech zkoumající morfologicko-syntaktickou rovinu byla často znatelná vyšší míra pozornosti než při práci zkoumající foneticko-fonologickou rovinu, jejíž úkoly tvořily až poslední část Baterie testů. Stejně tak míru pozornosti dítěte ovlivňoval i fakt, zda mělo dítě před touto fází zkoumání například hodinu tělesné výchovy, která mu umožnila se dostatečně uvolnit, „vyřádit“.

Závěrem této části je potřeba také říct, že všechny údaje a dosažené výsledky byly zpracovány anonymně. Konkrétní výsledky nebyly předány dílčím subjektům, včetně školy, kterou dítě navštěvovalo. Tato studie tedy splňuje veškeré nároky přísných etických požadavků stanovených Evropskou výzkumnou komisí.

## **5. 6 Očekávané výsledky výzkumu – předpoklady**

Výzkumný problém určuje základní orientaci výzkumu, ale nevyjadřuje dostatek informací ke směřování výzkumu. Proto potřebujeme očekávané výsledky výzkumu – jsou konkrétnější, určí výzkumný problém detailněji a vedou celou linii výzkumu. Jsou to předpoklady, jejichž platnost musíme ověřit dříve, než budeme pokračovat v další vědecké práci. Při jejich tvorbě jsem částečně vycházela ze tří základních požadavků, které Pelikán definoval pro hypotézy. „*Je třeba je formulovat jako oznamovací věty a nezaměňovat je s výzkumnou otázkou. Také vyjadřují vztah alespoň dvou proměnných a tento vztah mezi dvěma jevy je třeba jasně a explicitně vyjádřit. Je vhodné proměnné*

*porovnávat a ověřovat rozdíly, vztahy, či následky. A v neposlední řadě musí být testovatelná, musí se dát potvrdit nebo vyvrátit.“ (2004, s. 42-46)*

### **Předpoklady výzkumu vztahující se k jazykovým rovinám komunikačních kompetencí**

Tyto očekávané výsledky výzkumu byly odvozeny z parciálních cílů výzkumu, které respektují čtyři jazykové roviny, viz str. 63.

**Předpoklad 1:** Kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči bude vyšší u vzorku dětí, kde je komunikačním jazykem v rodině pouze český jazyk než u dětí, které v rodině používají jako komunikační jazyk pouze jazyk romský.

**Předpoklad 2:** Míra osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby a porozumění řeči bude nejnižší u dětí, jež používají komunikační jazyk v rodině romský.

**Předpoklad 3:** Kvalita fonematické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí bude vyšší u výzkumného vzorku dětí, kde komunikační jazyk v rodině je pouze český jazyk než u dětí, které v rodině používají jako komunikační jazyk pouze jazyk romský.

**Předpoklad 4:** Schopnost rozlišování hlásek a výslovnost bude nejnižší u dětí, jejichž jazykové prostředí je čistě romské.

**Předpoklad 5:** Adekvátní používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských žáků bude nejpřesnější u výzkumného vzorku žáků, kteří v rodinách používají jako komunikační jazyk češtinu.

**Předpoklad 6:** Největší nepřesnosti a nevhodné použití slovních druhů, jednoslovné odpovědi, neschopnost spontánně tvořit věty, dodržovat slovosled či schopnost zopakovat věty, formulovat odpověď a nedostatky v tvarosloví a syntaxi budou u výzkumného vzorku dětí, jejichž komunikační jazyk v rodině je romština.

### **Předpoklady výzkumu vztahující se ke vzdělávání dítěte**

Tyto očekávané výsledky výzkumu byly odvozeny z jednotlivých otázek v dotazníku pro rodiče. Za základní diferenciaci, dalo by se říct, že za základní hypotézu, z které vycházím, je předpoklad, že české jazykové prostředí žáků je i „počeštělé“ celkově. Oproti tomu žáci, kteří pocházejí z rodiny, kde rodiče i prarodiče hovoří romsky, pochází z tradičnějšího romského prostředí, které s sebou nese i určité znaky jejich kultury a mentality.

**Předpoklad 7:** Pro rodiče romských žáků, kteří hovoří česky stejně tak jako žákovi prarodiče, je hodnota vzdělávání vyšší a chtěli by, abych jejich potomek pokračoval ve studiu, oproti rodičům, potažmo rodinám, kde se doma mluví romsky.



**Předpoklad 8:** Rodiče a prarodiče romských žáků, kteří mluví česky, se věnují svému dítěti při přípravě do školy lépe než rodiče a prarodiče, kteří doma mluví romsky.

### **Předpoklady výzkumu vztahující se ke škole a učitelům**

Tyto očekávané výsledky výzkumu byly odvozeny především z rozhovoru s jednotlivými žáky a také z dotazníků pro vyučujícího učitele. I při tvorbě těchto hypotéz jsem vycházela ze základní diference, která je popsána výše u hypotéz z předešlého bloku.

**Předpoklad 9:** Romští žáci žijící v českém jazykovém prostředí a jejichž jazyková bariéra není tak velká, navštěvují školu raději než žáci, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí.

**Předpoklad 10:** Nejméně oblíbeným předmětem u žáků, kteří pochází z romského jazykového prostředí, bude čeština. Naopak žáci pocházející z českého jazykového prostředí češtinu za neoblíbený předmět považovat nebudou.

**Předpoklad 11:** Vztah žáků žijících v českém jazykovém prostředí k vyučující učitelce je vstřícnější než u žáků, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí.

## 6 ANALÝZA VÝSTUPŮ

Následující kapitola pojednává o výsledcích výzkumu u jednotlivých žáků za použití několika metod sběru dat. Je na místě také uvést, že všem výzkumným žákům byla změněna jména, abych zachovala jejich anonymizaci. Stejným způsobem byly anonymizovány školy, které dostaly kód (např. škola C jako Cimburkova). Učitelé byli označeni kódem se zachováním informace o délce praxe jako jejich rozlišující a identifikující znak.

Kazuistika jednotlivých žáků je rozdělena do několika částí odpovídajícím potřebám výzkumu a vycházejících z hlavních příčin školní úspěšnosti, potažmo neúspěšnosti, žáků. Ty mohou být sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické. Kašpárková (2004, s. 65) hlavními důvody neprospěchu pak shledává „žakovu i učitelovu osobnost, rodinu, školu a problémy v sociální oblasti.“ Proto se i tyto okruhy staly vodícím pojátkem celé empirické části.

### LUCIE – 7 LET – ČESKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

#### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

##### Rodinná anamnéza

Lucie žije v úplné rodině. Má mladší sestru Elizabeth Chloe (2,5 roku), která zatím nenavštěvuje mateřskou školu, ale je doma s matkou. Bydlí ve velkém bytě, který je moderně zařízený. Každá dcera má svůj pokoj. Lucinčin je celý v růžové, má v něm osobní počítač, playstation a spoustu hraček, které ji kupuje především otec. Citově rozhodně nestrádá. **Otec (27)** má vystudovanou střední školu, pracuje jako taxikář. Pro svou dceru chce lepší vzdělání, lepší pracovní možnosti, lepší život. S dcerou se třikrát týdně učí a dělá úkoly. V probíraném učivu jsou dokonce napřed oproti třídě. Zároveň si ale uvědomuje její roztěkanost a je na ni přísný. **Matka (24)** navštěvovala SŠ, ale nedokončila ji, v posledním ročníku otěhotněla. Pracuje jako uklízečka. V současné době je však na mateřské dovolené s mladší dcerou. Oba rodiče i přes svůj nízký věk působí na děti velmi výchovně. **Prarodiče** navštěvují děti velmi často – bydlí kousek od nich. Mají s nimi výborný vztah, tráví u nich většinu víkendů. Také oni se s dětmi učí a pomáhají jim s úkoly. **Jazyk v rodině** je výhradně český, tedy rodiče i prarodiče mluví doma česky.

## **Osobní a zdravotní anamnéza**

Lucie je usměvavé, spokojené a zdravě zvědavé dítě, které navštěvovalo mateřskou školu. Nemá odloženou školní docházku. Vše jí zajímá, ke všemu má spoustu otázek. Podle vyprávění všechno ví a o všem má svoji představu, a když náhodou ne – nutně tomu musí přijít na kloub. Občas je proto nesoustředěná, netrpělivá. Snaží se jít s dobou – sleduje youtubery, i ty zahraniční, přestože jim nerozumí. Ačkoli patří k nejlepším ve třídě, často vyhledává kontakt pedagogů, chce za výkon pochválit, pohladit. Až dokončí školu, chtěla by pracovat jako kosmetička, kadeřnice nebo stylistka slavných osobností. Z jistého úhlu pohledu by se dalo říct, že je rozmazlená. Má vše, co si může přát. Rodiče ji věnují plnou pozornost a podporu. Škola, kterou Lucie navštěvuje, spravuje i budovu komunitního centra – centra volnočasových aktivit, kde se prostřednictvím výtvarných, hudebních a pohybových kroužků romské děti začleňují do kolektivu. Tohle centrum Lucie každý pátek navštěvuje spolu se svými kamarády. Z hlediska **zdravotní anamnézy** bývá Lucie často nemocná, má oslabenou imunitu, proto bývá tak „opečovávána“. Z psychologické stránky je podle psychologa vše v pořádku.

## **Sociální začlenění**

**Sociální informovanost** Lucie je na velmi dobré úrovni. Vyzná se ve svém okolí: Ví, kde bydlí, kam chodí do školy, kde bydlí její kamarádi atd. Stejně tak rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům a situacím, s nimiž se setkává. Ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně, dovede vyřídit drobný vzkaz, dokáže si vhodně říct o to, co potřebuje. **Sociální vztahy** můžeme v rámci třídy vidět trojího druhu. **Vztah k učitelce**, kterou má Lucie moc ráda, obdivuje ji, vyžaduje její neustálou pozornost. Ačkoli patří k nejšíkovnějším dětem ve třídě, potřebuje její neustálou podporu. Je k ní velmi sdílná. **Ve vztahu k ostatním dětem** je Lucie velmi aktivní. Zapojuje se do hovoru, při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem – někdy dokonce až tak moc, že nedá druhým šanci a příliš se sebeprosazuje. Má raději volné hraní, případně takové, které zorganizuje sama. V kolektivu je velmi oblíbená. Podle sebe má 13 dobrých kamarádů. Dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte. **V rámci vztahu k sobě samé** je Lucie přiměřeně sebevědomá a k sobě shovívavá. Má svůj názor, za který se nebojí postavit. Moc dobře nezvládá odloučení od rodičů. Neumí být sama, potřebuje neustálou pozornost. A jak sama říká „nevydržím být ani jeden den sama.“ Z hlediska **emocionálních projevů** se Lucie projevuje jako dítě emočně stálé, bez výrazných výkyvů a nálad, jen občas reaguje přehnaně na drobný neúspěch. Nicméně ve většině případů jsou její emoční projevy

pozitivní, důvěřivé. Rychle si k někomu vytvoří pouto a chodí mu pak projevovat svou náklonost a sympatie.

### **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je Lucie samostatná – česání, mytí obličeje, umývání rukou před jídlem, po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově, pobytu venku, používání kapesníku, zakrývání úst rukou při kýchání. Je schopná samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod. Stejně samostatně zvládá i **oblékání**, u kterého nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc, a **stolování**, kdy má správné držení příboru, dodržuje správnou hygienu a čistotu při jídle. Je schopna pomoc s prostíráním a sklizením, dokonce aktivně bez pobídnutí od rodičů. Občas je ale roztěkaná, šaškuje, předvádí se, odbíhá od stolu apod.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny**

### **Práceschopnost**

Ačkoli má Lucie v hodinách problémy s pozorností, při práci na *Baterii testů* je velmi pozorná. Je u ní zjevná značná orientace na výkon – na úspěch. Dovede soustředit svou pozornost na činnosti po určitou dobu, neodbíhá od nich. Dokáže si záměrně zapamatovat, co prožila, viděla, slyšela, je schopná si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat. Dokáže přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů. Nechá se získat pro záměrné učení, občas ale nedovede odlišit hru od systematické práce. Také vyrušuje v práci ostatní. Při úkolech, které nedotáhla na sto procent, se dotazuje, zda to zvládla, bojí se neúspěchu. Chce svými výkony potěšit rodiče – zejména pak tatínka, který ji denně motivuje k lepším výkonům.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatového vnímání** Lucie rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, zvládá pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci i skládání částí v celek podle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy a umí postřehnout změny ve svém okolí. O trochu hůře je na tom její **sluchové vnímání**, kdy má dobré rozlišování zvuků a zvládá vytleskávání jednotlivých slov. Zatím ale moc dobře nezvládá pracovat se strukturou slov, má drobné problémy s některými hláskami – více viz foneticko-fonologická rovina. Co se týká její **časové a prostorové orientace**, tak zde rozumí pojmům vyjadřujícím

časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.) a tyto uvedené časoprostorové pojmy umí i správně užít.

## **Motorika**

U dětí je velmi důležité rozvíjet motoriku, tedy hybnost pohybových předpokladů a projevů. Pohybové schopnosti dítěte a řeč se totiž vzájemně ovlivňují. Pokud u dítěte probíhá správný pohybový vývoj, nastupuje v odpovídajícím období i vývoj řeči. Při postižení pohybového ústrojí nebo opožděném motorickém vývoji bývá často opožděn i vývoj řeči. Neobratné děti mívají více nedostatků ve výslovnosti než děti pohybově průměrné. Proto je důležité u dětí rozvíjet jak hybnost celého těla (tzv. hrubou motoriku), tak i hybnost ruky (jemnou motoriku). V rámci **hrubé motoriky** jsou pohyby Lucie koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. V běžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlá, její koordinace je jistá a při činnosti je soustředěná a neztrácí o danou činnost zájem. I její **jemná motorika** je na odpovídající úrovni jejímu věku. Rychle a přesně navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko. Opět se zde u ní projevuje mimořádné soustředění závislé na její orientaci na výkon. Její pohyby jsou přesné i v rámci **grafomotoriky**. Lucie je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručná při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena.

## **Morfologicko-syntaktická analýza**

Lucie mluví v rozvinutých větách a v souvětích. Dokáže vyprávět příběh, popsat situaci. Mluví gramaticky správně (tj. rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, skloňuje, užívá čas minulý, přítomný a budoucí). Umí do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru, pozná i nesprávně utvořenou větu (V létě stavíme sněhuláka, Učeš si zuby a jdi spát). Má pouze problém s přivlastňovacími zájmeny (Já a svoje teta jedeme do Prahy x Já a moje teta jedeme do Prahy). Používá všechny slovní druhy, jen nezvládla cvičení, kdy měla nahradit sloveso vhodným citoslovcem (Vrabec frnk na strom, Žába hop do vody atd.). Proto jsem se rozhodla toto cvičení z *Baterie testů* vyřadit a k jeho výsledkům nijak nepřihlížet. Zde zaznamenáno pouze z informačního hlediska.

## Lexikálně-sémantická analýza

Lucie rozumí většině slov a výrazům běžně užívaných v prostředí. (Nezná slovo strašák a domeček). Rozumí i instrukcím. Má na svůj věk bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů. Umí smysluplně, naprosto podrobně a systematicky (shora dolů) popsat, co je na obrázku. Dotváří si k němu příběh. Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku. Naprosto s přehledem interpretuje pohádku bez obrazového doprovodu. Definiuje význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent (pán, paní, kamarád, žák, učitelka, školní, kuchařka, schody, taška, kniha, velký, dlouhý, hluboký, vysoký, pečivo, jídelna atd.). Ze všech třiceti zkoumaných slov neznala pouze dvě (chodba, šatna). Také ji dělalo problém pojmosloví tvarů, kdy si při jejich užívání pletla trojúhelník se čtvercem. Tvořila protiklady (antonyma) s vizuální podporou i bez ní (velký, studený, špinavý, krátký), tvořila nadřazené pojmy s vizuální podporou i bez ní (ovoce, zelenina, nářadí, zvířata, oblečení, hračky, dopravní prostředky, nábytek, nádobí). S přehledem zvládla i tvorbu slov podobného významu (synonym).

## Foneticko-fonologická rovina

Slyšená slova Lucie opakuje a relativně dobře vyslovuje. Převládá artikulační obratnost, ale vinou chybějícího zubu to není v některých případech úplně stoprocentní, což se nejvíce projevuje v narušené plynulosti řeči. Zvládá určit počet slov ve větě, počet slabik ve slově je však již náročnější. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nenastal problém – výslovnost všech vokálů (a, e, i, o, u, y, ou) je přesná, srozumitelná. Vokály jsou zvukově i barevně vyrovnané, zbytečně se nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva. Koncovky vyslovuje měkce, zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** nastaly problémy s některými souhláskami či s některými kombinacemi – například č (kač), v (vidle), vl (vlaštovičko), mn (mnoho), cv (cvrček cvrká). Ve většině případů je výslovnost jednotlivých souhlásek (potažmo slov) jadrná a zřetelná. Nepolyká koncovky a nemá problém ve výslovnosti sykavek. Dodržuje tempo řeči, občas je ale vinou chybějícího zubu narušena plynulost. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** perfektně zvládá věty (Osuš si šosy, Jelen letěl jetelem, Vlky plky, Drbu vrbu). Problém měla opět se slovy, která obsahovala hlásku č (Sčeš si vlasy z čela aj.). Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala dostatečné uvolnění obličeje, přehnané ohrnování rtů, přehnanou artikulaci, správné pohyby čelisti i kmitů jazyka, dobré frázování, nepolykání koncovek a správné tempo.

## **Pragmatická rovina**

Lucie zvládá uplatnit základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se). Její verbální komunikace je výborná. Tvoří rozvinuté věty, které podporuje vhodnou intonací. Přirozeně navazuje verbální kontakt i s cizími lidmi. Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště. Užívá přiměřený oční kontakt, popisuje situace, vyjadřuje svoje pocity, prožitky. Smysluplně vyjadřuje nápad, myšlenku. Pomocí řeči dosahuje svého cíle – dokáže vyjednávat a dohodnout se. Stejně tak dokáže perfektně vyslovit a obhájit si svůj názor.

## **6.3 Data získaná z kresby rodiny**

Kresba Lucinčiny rodiny na první pohled vypovídá o vzájemném souladu mezi členy a je odrazem pohody a spokojenosti. Ačkoli to nemusí nutně znamenat, že je tomu tak i ve skutečnosti – může to být pouze projevem přání dítěte mít takovou rodinu a do takové rodiny patřit – vzala jsem v úvahu i další informace, které o Lucii a její rodině mám, a jsem přesvědčena, že zde se jedná o reálnou vizi. Kresbu jsem nehodnotila jenom jako celek, ale interpretovala jsem ji i z hlediska ztvárnění každé postavy (jak je veliká, jaké má proporce, detail...). Z hlediska velikosti postavy nakreslila největšího otce. Velikost je symbolickým vyjádřením toho, jaký význam má pro dítě nakreslený člověk, jakého ho tedy vidí nebo jaký by měl podle jeho názoru být. Velká postava je symbolicky významná a stejně tak je pro Lucii významná postava otce. Dalším ukazatelem o důležitosti členů rodiny pro autora kresby je pořadí, v jakém byly postavy kreslené. Dítě zpravidla kreslí nejdříve pro něj významné členy a dokončuje obrázek těmi, které jsou jen na okraji jeho zájmu. I pořadí směrem k autorovi (dítěti) je důležité. Postavy blíže k dítěti jsou pro něj přijatelnější – akceptuje jejich blízkost na obrázku. Lucii obklopuje z pravé strany matka, z levé strany mladší sestra. Otec stojí vedle matky. Z obrázku je celkově cítit rodinná pohoda a bezpečí.

Tabulka č. 3: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Lucie

LUCIE			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích			✓
Užívá všechny slovní druhy			✓
Mluví gramaticky správně			✓
Pozná nesprávně utvořenou větu			✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru			✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí			✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu			✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku			✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu			✓
Definuje význam pojmů			✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory			✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podporou			✓
Tvoří slova podobného významu			✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost		✓	
Vokály zvukově i barevně vyrovnané			✓
Srozumitelnost			✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně			✓
Neporušení plynulosti řeči			✓
Výslovnost sykavek			✓
Dodržení tempa řeči			✓
Artikulační obratnost		✓	
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s dvacetičtyřletou praxí, vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva nemá Lucie prakticky žádné potíže. S žádnou bariérou při vzdělávání se u ní nesetkala ani při nástupu do první třídy – a to především díky domácí přípravě, kdy dívka nosí kvalitní pomůcky do vyučování, které pravidelně doplňuje. Plní také pravidelně domácí úkoly, které bývají vždy podepsané jedním z rodičů, neboť je vypracovává s jejich pomocí, i když je Lucie schopna porozumět zadanému domácímu úkolu sama a bez problémů. Celkově hodnotí učitelka domácí prostředí za velmi podnětné, což přičítá především zaměstnanosti rodičů a citovému vztahu k učiteli. Díky tomu dokáže Lucie vždy respektovat autoritu učitele. Z hlediska jazykových projevů v českém jazyce nedělá Lucii problém porozumění významu



konkrétních slov, spodoba znělosti, synonyma, antonyma, nadřazené pojmy, dělení souvislého textu či předložek a slov, dokonce ani pochopení metafor.

## 6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka

Z dotazníku pro rodiče Lucie vyplývá následující: Rodiče dali Lucii do mateřské školy, kterou celou vychodila bez větší míry absence. Šlo jim především o připravenost na 1. třídu a zařazení jejich dítěte do dětského kolektivu. Denně tráví s Lucií při přípravě do školy jednu hodinu. Jinou formu doučování Lucie nenavštěvuje. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo. Chtěli by, aby Lucie pokračovala ve studiu kvůli lepšímu vzdělání, lepší pracovní příležitosti, lepšímu životu. Překážkou ve vzdělání jejich dítěte může podle nich být „nedávání pozornosti ve škole, lajdáctví“. Ale jak sám její otec říká: „*Lucinku denně upozorňuji, že to není dobré, tak doufám, že tomu předejdeme*“. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem A – rozumím veškerému mluvenému slovu a píšu gramaticky správně.

## 6. 6 Souhrná kazuistika žáka

Lucie je z českého jazykového prostředí. Výsledky její Baterie testů mi měly potvrdit, že by neměla mít žádné závažnější problémy v jazykových rovinách verbálních kompetencí. To se potvrdilo. Všechny čtyři jazykové roviny zvládla samostatně. Velmi pozitivní vliv na její školní úspěšnost má také její rodina, a především podnětné domácí prostředí. To je dáno i tím, že její rodiče jsou oba zaměstnaní a co nejvíce se snaží o integraci do majoritní společnosti. Jak velký vliv na to má fakt, že její rodiče jsou nejmladší ze všech rodičů zkoumaných žáků, je spíš na další výzkumné šetření. K určité úvaze to ale vybízí. Je to důvod, proč rodina vnímá hodnotu vzdělání na vysoké úrovni? Nebo za tím nestojí věk rodičů, ale celková podpora ze strany prarodičů Lucie? Výsledkem toho je, že se s dcerou pravidelně učí a tráví přípravou do vyučování dostatek času. Dáno je to samozřejmě i tím, že momentálně je to jejich jediné dítě, které navštěvuje školní docházku, takže je jejich pozornost upřena na ni. Místy se tedy projevovala i určitá rozmazlenost Lucie. Ta se ale nikdy nepromítla do žádné nezdvořilosti k autoritám ve škole. Právě naopak. Tyto hranice Lucie velmi striktně ctí. V tomto směru se mi potvrdil i fakt, že romští žáci žijící v českém jazykovém prostředí, jejichž jazyková bariéra není tak velká, navštěvují školu raději než žáci, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí. A k vyučující učitelce mají jak oni, tak jejich rodiče velmi kladný vztah. I proto bylo velmi příjemné s tímto žákem, potažmo celou jeho rodinou spolupracovat. Poslední věta, kterou mi Lucie při loučení řekla, a která jenom umocnila celkový můj dojem z tohoto dítěte zní: „*Můžu vám*

*ještě něco říct? Víte, že jste krásná?“* Odráží se v ní slušnost, zdvořilosti a stav spokojeného a milého dítěte.

## ALEX – 7 LET – ČESKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Alex žije v úplné rodině. Má šest starších sourozenců – Dana, Kevina, Míšu, Aloise, Adina – a již dospělou sestru Kristýnu, která s nimi nežije. Bydlí ve velkém domě, kde s nimi ještě žije strýc s tetou, sestřenicí Claudií a bratrancem Zbyňkem. Dům je starší, nepříliš vzhledný, panuje v něm spíše nepořádek. Alex nemá vlastní pokoj, ale sdílí ho s bratrem. Mají v něm osobní počítač, elektrické klávesy, bicí soupravu a spoustu hraček. **Otec (52)** je vyučený, nyní pracuje jako popelář. Chce sice, aby z Alexe něco bylo, ale není příliš důsledný a přísný ve výchově. **Matka (45)** navštěvovala SŠ, ale nedodělala ji. V současné době pracuje jako uklízečka v jedné firmě. Z **prarodičů** má už pouze jednoho. Babička před několika lety zemřela, a i když děda žije jen kousek od nich, navštěvují ho jenom občas. Komunikační **jazyk v rodině** je český, kdy rodiče i děda mluví česky.

#### Osobní a zdravotní anamnéza

Alex je velice živý, bystrý a upovídaný kluk. Umí rychle a bezprostředně reagovat na nově vzniklé situace a překážky. Změny mu nedělají žádný problém, adaptuje se velice rychle. V kolektivu je oblíbený a dominantní, rád hovoří za ostatní. Nenavštěvoval mateřskou školu, ale přípravný ročník. Nemá odloženou školní docházku. Vše ho zajímá, ke všemu má spoustu otázek. Nic nenechá bez povšimnutí, bez komentáře. Má velké problémy se soustředěním a pozorností. Ačkoli látku třeba ovládá, vyžaduje neustálou pozornost, o kterou si říká různými způsoby. Touží po pochvale, ale nechce být „šprt“, tak občas trochu naschvál zazlobí. Po dokončení školy by chtěl být policistou a mít rychlé auto. Je ze všech sourozenců nejmladší, což s sebou nese výhody i nevýhody. Výhodou je, že spoustu věcí pochytí samovolně, nemusí se moc snažit a jde to přirozenou cestou. Nevýhodou je, že s ním rodiče už netráví tolik času jako se svými prvorozenými a nechávají ho, ať ho vychovávají starší bratři, jejichž chování Alex někdy nevhodně napodobuje. Z hlediska **zdravotní anamnézy** je Alex zdravý a na svůj věk velmi pohybově nadaný chlapec. Proto našel velkou zálibu v hodinách

tělocviku, ve kterém i reprezentuje školu na různých závodech. Z psychologické stránky je podle psychologa vše v pořádku.

### **Sociální začlenění**

**Sociální informovanost** Alexe odpovídá jeho věku. Vyzná se ve svém okolí: Ví, kde bydlí, kam chodí do školy atd., rozumí běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává, ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně, dovede vyřídit drobný vzkaz, dokáže si vhodně (někdy i nevhodně) říct o to, co potřebuje. Alexův **vztah k učitelce** je kladný. Má ji rád, myslí si o ni, že je dobrá. Vyžaduje ale její neustálou pozornost, a to i přestože patří k nejšikovnějším dětem ve třídě. Ve **vztahu k ostatním dětem** se Alex zapojuje do hovoru, při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem, někdy se až moc sebeprosazuje. Má raději volné hraní, případně takové, které zorganizuje sám. V kolektivu je velmi oblíbený. Podle sebe má čtyři dobré kamarády. Dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte, ale záměrně to nedělá. V rámci **vztahu k sobě samému** je Alex sám se sebou spokojený, je si moc dobře vědom své silné pozice ve třídě, která je dána i tím, že ho jeho starší bratři často ve třídě navštěvují a udržují takzvaný „pořádek“. Alexovy **emocionální projevy** jsou standardní a stále bez výrazných výkyvů a nálad. Ve většině případů jsou jeho emoční projevy pozitivní, důvěřivé a sebejisté. Ve chvíli, kdy jsou poblíž jeho bratří, přebírá roli mladšího benjamínka.

### **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Alex je při zvládnání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** samostatný – česání, mytí obličeje, umývání rukou po použití WC, po výtvarné i pracovní výchově, zakrývání úst rukou při kýchání. Není u něj příliš časté používání kapesníku. Je ale schopný samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod., musí se mu ale chtít. Stejně samostatně zvládá i **oblékání**, kdy nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc. V rámci **stolování** drží správně příbor, dodržuje hygienu a čistotu při jídle a zvládá i pomoc s prostíráním a sklizením, ale až když je o to několikrát požádán.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtin**

### **Práceschopnost**

Alex setrvává pouze u toho, co se mu zjevně líbí a daří. Vydrží u jedné činnosti pouze kratší dobu, obvykle se dobře soustředí při vykonávání oblíbených, pro něj zajímavých úloh. Má tendenci nechat věc nedokončenou, potřebuje dohled, podporu, pomoc. Je neustále rozptýlený. Totéž se projevovalo

i při práci na *Baterii testů*. Dovedl soustředit svou pozornost na konkrétní úkol pouze krátkou dobu, odbíhal od ní a stále obracel rozhovor na to, co zajímalo právě jeho. Dokázal si záměrně zapamatovat, co prožil, viděl, slyšel, a byl schopný si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat. Dokázal přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů, jen pokud byl velmi silně motivován například záměrným učením. Často vyrušoval v práci i ostatní žáky.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatové vnímání** Alex rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek podle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy, postřehne změny ve svém okolí, má velkou představivost. Stejně jako Lucie, i on je na tom o trochu hůře v co se týká **sluchové vnímání**. Zde dobře rozlišuje zvuky, vytleskává jednotlivá slova, ale zatím moc dobře nezvládá pracovat se strukturou slov. Jeho artikulační obratnost je ale jedna z nejlepších u zkoumaných žáků – více viz Foneticko-fonologická rovina. Alexova **časová a prostorová orientace** je v pořádku. Rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.) a tyto uvedené časoprostorové pojmy užívá správně.

### **Motorika**

V rámci **hrubé motoriky** jsou Alexovy pohyby koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. V běžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlý, koordinace je jistá, a při fyzických činnostech je soustředěný více než při jiných činnostech. I jeho **jemná motorika** je na standardní úrovni dítěte jeho věku. Navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko. Opět se u něj ale projevuje částečné nesoustředění, kdy jsou sice jeho pohyby rychlé, ale už ne tolik přesné. To samé lze vidět i v rámci **grafomotoriky**, kdy jsou jeho pohyby relativně přesné. Alex je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručný při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena.

## Morfologicko-syntaktická analýza

Alex mluví v rozvinutých větách. Dokáže vyprávět příběh, popsat situaci. Mluví relativně gramaticky správně (tj. rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, užívá čas minulý, přítomný a budoucí), jen má občas problém se skloňováním podstatných jmen a časováním sloves. Takže ne vždy doplní do příběhu slovo ve správném tvaru. Poznává i nesprávně utvořenou větu (To je moje kamarádka Honza, Oblékl jsem si rukavice a šel jsem plavat). Má ale také problém s přivlastňovacími zájmeny (Já a svoje teta jedeme do Prahy, Já a moje teta jedeme do Prahy). Používá všechny slovní druhy, jen absolutně nezvládá cvičení, kdy měl nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

## Lexikálně-sémantická analýza

Alex řečí v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí. Má svému věku přiměřenou slovní zásobu konkrétních pojmů. Umí smysluplně, naprosto podrobně popsat, co je na obrázku. Dokonce si k němu dotváří i příběh. Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku. Zná i slovo kosočtverec. Naprosto s přehledem interpretuje pohádku bez obrazového doprovodu. Definuje význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent (pán, paní, kamarád, žák, učitelka, školní, kuchařka, schody, taška, kniha, velký, dlouhý, hluboký, vysoký pečivo, jídelna atd.). Ze všech třiceti zkoumaných slov neznal jedno (ředitel) a ostatní neuměl vhodně použít (velký strop, dlouhý nebe, hluboký stůl, vysoký nebe). Nedělalo mu problém pojmosloví tvarů, kdy při jejich užívání rozeznal kromě klasických (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník) i složitější – například kosočtverec. Tvořil protiklady (antonyma) s vizuální podporou i bez ní (velký, studený, špinavý krátký). S přehledem zvládl i tvorbu slov podobného významu (synonym). Problém měl s nadřazenými pojmy s vizuální podporou, kdy místo nářadí řekl práce, místo nábytku uvedl obyvatel, místo dopravní prostředky řekl dopravník a místo nádobí uvedl jídlo.

## Foneticko-fonologická rovina

Slyšená slova Alex opakuje a vyslovuje jako jeden z nejlepších ze všech zkoumaných žáků. Jeho artikulační obratnost je, když se snaží, výborná, stejně tak i plynulost i tempo řeči. Zvládá určit počet slov ve větě i počet slabik ve slově. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nenastal problém – výslovnost všech vokálů (a, e, i, o, u, y, ou) je přesná, srozumitelná. Vokály jsou zvukově i barevně vyrovnané, zbytečně se nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva. Koncovky vyslovuje měkce, zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** – p, b, m, t, d, n, ň, k, g, s, z, š, ž, c, č, j, l, r, ř, h, ch, v, f – také nenastal problém. Výslovnost jednotlivých souhlásek

(potažmo slov) je jadrná a zřetelná. Nepolyká koncovky a nemá problém ve výslovnosti sykavek. Dodržuje tempo a plynulost řeči. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** perfektně reprodukuje věty (Sklapla pikslu, Strč prst skrz krk, Jelen letěl jetelem, Vlky plky, Drbu vrbu, Sčeš si vlasy z čela aj.). Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala dostatečné uvolnění obličeje, přiměřené ohrnování rtů, přesnou artikulační podobu samohlásek, správné pohyby čelisti i kmitů jazyka, dobré frázování, nepolykání koncovek a správné tempo.

### **Pragmatická rovina**

Alex zná, a když se mu chce, tak i uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se). Je velmi komunikativní. Tvoří bohatá souvětí, která podporuje vhodnou intonací. Je velmi zvědavý, pořád se na něco ptá, přirozeně navazuje verbální kontakt i s cizími lidmi. Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště. Užívá přiměřený oční kontakt, emotivně popisuje situace. Trochu má problém vyjadřovat své pocity, prožitky. Dokáže smysluplně vyjádřit nápad, myšlenku. Pomocí řeči dosahuje svého cíle – dokáže velmi dobře vyjednávat a dohodnout se na takových podmínkách, které mnohdy ani nejsou pro druhou stranu příznivé.

### **6. 3 Data získaná z kresby rodiny**

Kresba Alexovy rodiny na první pohled vypovídá o jeho celkové práceschopnosti. Místo psychologického hlediska, podle kterého na kresbu pohlížíme, bychom měli vzít v potaz, že se jednalo o poslední část během zkoumaného dne. Alex byl již velmi roztěkaný a netrpělivý, kdy už bude moci jít za kamarády hrát fotbal. Orientoval se na rychlost splnění úkolu, nikoli na jeho kvalitu. V tomto případě ani nemá cenu interpretace z hlediska ztvárnění každé postavy (jak je veliká, jaké má proporce, detail...). Z hlediska velikosti postavy nakreslil největšího otce, poté matku a o polovinu menšího sebe. Na obrázku chybí všichni sourozenci, ale to nikoli proto, že by je neměl rád a přál si být v rodině jen s rodiči, ale prostě se mu již nechtělo kreslit. Z hlediska postavení postav stojí otec vedle matky, ta vedle něj a drží ho za ruku. Na tento idylický obrázek svítí modré sluníčko, protože Alex neměl ostrouhanou žlutou pastelku.

Tabulka č. 4: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Alex

ALEX			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích			✓
Užívá všechny slovní druhy			✓
Mluví gramaticky správně		✓	
Poznává nesprávně utvořenou větu			✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru		✓	
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí			✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu			✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku			✓
Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu			✓
Definuje význam pojmů			✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory			✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory			✓
Tvoří slova podobného významu			✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost			✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané			✓
Srozumitelnost			✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně			✓
Neporušení plynulosti řeči			✓
Výslovnost sykavek			✓
Dodržení tempa řeči			✓
Artikulační obratnost			✓
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplnila učitelka s třináctiletou praxí, vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva musí být Alex opravdu velmi silně motivován, aby u něj vzbudila zájem. Podle učitelky má Alex velmi špatný přístup k práci – chce mít práci hotovou rychle a bez ohledu na kvalitu. Podle ní je bariérou při vzdělávání Alexe jeho neukázněnost a špatná domácí příprava, kdy většinou nenosí pomůcky do vyučování, neplní většinou domácí úkoly, které nejsou nikdy podepsané rodičem. Nemá se doma na koho obrátit, aby mu pomohl domácí úkol vypracovat. Dokonce se několikrát stalo, že místo toho, aby mu starší sourozenci vysvětlili a pomohli pochopit úkol, vypracovali ho za něj sami. Celkově hodnotí učitelka domácí prostředí Alexe za spíše nepodnětné a myslí si, že jeho školní problémy jsou důsledkem tradičního výchovného působení

v romské rodině. Ve vzdělávání, potažmo výchově Alexe je velmi důležitá a přínosná role asistenta pedagoga, kterého ve třídě využívají. Alex má také možnost doučování v domácím prostředí díky občanskému sdružení, charitě či jiné organizaci, přesto ji ale nevyužívá. Z hlediska jazykových projevů v českém jazyce nedělá Alexovi problém porozumění významu konkrétních slov, spodobna znělosti, synonyma, antonyma, nadřazené pojmy, dělení souvislého textu či předložek a slov, ani pochopení metafor.

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Alexe vyplývá následující: Rodiče nedali Alexe do mateřské školy, ale pouze do přípravného ročníku. Šlo jim především o to, aby byl lépe připraven do školy. Podle nich tráví s Alexem při přípravě do školy více než jednu hodinu denně, což se ale po rozhovoru s Alexem a jeho učitelkou ukázalo jako nepravdivá informace. Proto je dobré kombinovat při sběru dat více metod, abychom mohli tyto situace co nejvíce eliminovat. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo. Chtěli by, aby Alex pokračoval ve studiu proto, „aby z něj něco bylo“. Překážkou ve vzdělání jejich dítěte může podle nich být „špatná soustředěnost“. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem B – rozumím mluvenému slovu, ale mám problém se psanou formou.

## **6. 6 Souhrná kazuistika žáka**

Alex je stejně jako Lucie z českého jazykového prostředí. Ani on tedy neměl žádné větší problémy při práci na Baterii testů. Jeho úroveň foneticko-fonologické roviny byla dokonce jedna z nejlepších. Zcela samostatně zvládal i práci v ostatních jazykových rovinách. Byla ale u něj potřeba daleko větší míra motivace a pozornosti. Stejně jako v hodinách, i při práci na Baterii testů vyžadoval neustálou pozornost. Nebyl schopen pracovat sám, i když látku ovládal či zadané úkoly chápal. Oproti Lucii je zcela odlišné jeho rodinné zázemí, které stojí podle vyučující učitelky i za většinou školních problémů Alexe. Přesto ale Alex chodí do školy rád a k učitelce má kladný vztah. Z důvodu toho, že pochází ze 7 dětí, rodiče na něj ale nemají tolik času, kolik by potřeboval. K potvrzení tohoto faktu mi sloužila i jeho odpověď na otázku, kdo je na tebe z rodičů přísnější, kdy odpověděl, že strejda. Častokrát je s pomocí dokonce odkázán na své starší bratry, kteří na něj nemají úplně výchovný vliv. U Alexe se tedy rozhodně nepotvrdil předpoklad, že rodiče a prarodiče romských žáků, kteří mluví česky, se věnují svému dítěti při přípravě do školy lépe než rodiče a prarodiče, kteří doma mluví romsky. A to i přesto, že si jeho rodiče přejí, aby „z něj něco bylo“. Vlivem tohoto výchovného působení v rodině je Alex ale mnohem samostatnější a dokáže si daleko lépe prosadit svůj názor. Ze všech zkoumaných



děti má největší představivost a ke všemu si dokázal vytvořit příběh. V tomto směru se dost projevovala typická až bájná romská výmluvnost. Kdybych měla opět vybrat jednu větu, která ve mně při práci s tímto žákem zůstala, byla by to jeho odpověď na otázku, co by napsal na vzkaz v láhvi, kdyby ztroskotal na pustém ostrově, kdy řekl: „*Netrestejte mě.*“

## MARKÉTA – 7 LET – ČESKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Markéta žije v úplné rodině. Má tři sourozence a čtvrtý je na cestě. Starší sestru (10), dva bratry (4 a 2) a brzy přibude novorozenec. Bydlí ve větším bytě s pavlačí. V celém komplexu žije celá širší rodina – tety, strýcové, prarodiče. Markéta má svůj pokoj, je celý růžový a jsou v něm panenky a spousta dalších hraček. **Otec (34)** je vyučený, žije se jako dělník na stavbách a příležitostnou prací. O vzdělávání a výchovu svých dětí se příliš nezajímá, nechává je tak nějak plynout. Občas je velmi výbušný, kdy řve a je schopen rozmlátit věci. Na děti ale nikdy ruku nevztáhl. **Matka (34)** nedokončila střední školu, takže má jen základní vzdělání. Nepracuje, v současné době je na mateřské dovolené – za tři měsíce bude rodit. Markétini **prarodiče** navštěvují rodinu velmi často – bydlí ve stejném komplexu budov. Jejich vzájemný vztah je postavený na hierarchii v romském společenství. **Jazyk v rodině** je výhradně český, kdy rodiče i prarodiče doma mluví česky.

#### Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza

Markéta je ze všech zkoumaných dětí nejstarší. Je velmi akční, usměvavá, zdravě zvědavá dívka, která navštěvovala mateřskou školu. Nemá odloženou školní docházku. Všem rozumí, na vše odpovídá bez větších průtahů a rozmyslů. Má perfektní paměť. Podle sebe prezentace všechno ví a o všem má představu. Občas chce ale strašně rychle odpovědět a je velmi zbrklá. Je netrpělivá a často nesoustředěná. Ačkoli při práci na *Baterii testů* patřila k jedněm z nejlepších, vyučující učitelka si na ni často stěžuje. Sama Markéta často vyhledává kontakt pedagogů. Jakékoli zdržování jí nudí a přestává dávat pozor. Rychle získává motivaci, ale stejně tak rychle ji i ztrácí. Má vysoké cíle – až dokončí školu, chtěla by být doktorka nebo veterinářka. Z hlediska **zdravotní anamnézy** je Markéta po všech stránkách zdravé dítě. Z psychologické stránky je podle psychologa vše v pořádku.

## **Sociální začlenění**

**Sociální informovanost** je na vysoké úrovni. Vyzná se ve svém blízkém i širokém okolí, rozumí běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává a ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně. Dovede vyřídit drobný vzkaz, dokáže si vhodně říct o to, co potřebuje. Má výbornou vyřídilku. Její **vztah k učitelce** je neutrální. Podle svých slov ji má „docela ráda“, přijde ji ale zbytečně moc přísná. Přesto ale vyžaduje individuální přístup a dohled, jinak okamžitě ztrácí motivaci. Ve **vztahu k ostatním dětem** se aktivně zapojuje do hovoru, při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem, někdy se až moc sebeprosazuje. Má raději volné hraní, případně takové, které zorganizuje sama. V kolektivu je oblíbená. Podle sebe má 11 dobrých kamarádů – většinu z nich dívek. V rámci **vztahu k sobě samému** má svůj názor, za který se umí bit. Je se sebou relativně spokojená, má vysoké ambice a vypadá, že ji baví život. Z hlediska **emocionálních projevů** se projevuje jako emočně stálé dítě, bez výrazných výkyvů a nálad. Jen občas reaguje přehnaně na drobný neúspěch a je nedůvěřivá. Každopádně ve většině případů jsou její emoční projevy pozitivní.

## **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je samostatná – česání, mytí obličeje, umývání rukou před jídlem, po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově, pobytu venku. Je schopná samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod., jen se jí musí chtít nebo jí to musí nějaká autorita nařídit. V rámci **oblékání** vše zvládá sama, nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc. Stejně tak při **stolování**. Držení příboru je správné, dodržuje i hygienu a čistotu při jídle. Pomoc s prostíráním a sklizením zapojuje až po žádosti dospělého. Občas je ale roztěkaná, šaškuje, předvádí se, odbíhá od stolu, hraje si s jídlem. Je tvrdohlavá – když něco nechce sníst, nesní to apod.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny**

### **Práceschopnost**

Ačkoli má podle vyučující učitelky v hodinách problémy s pozorností, při práci na *Baterii testů* je relativně pozorná. Je u ní zjevná značná orientace na úspěch. Jakmile je dostatečně motivovaná, dovede soustředit pozornost na činnost po určitou dobu, neodbíhá od toho. Má perfektní paměť, dokáže si záměrně zapamatovat, co prožila, viděla, slyšela, je schopná si to vybavit a reprodukovat. Z vlastních chyb se dokáže poučit, příště je obezřetnější. Dokáže přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů, ale občas má problém s autoritou. Nechá se získat pro záměrné učení, ale

jen dokud jí to baví. Škola a vzdělání pro ni nejsou důležité. Také dost často vyrušuje v práci ostatní, což je velká škoda, protože, kdyby jen trochu chtěla, mohla by patřit k nejlepším žákům ve třídě.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatové vnímání** Markéta rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek podle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy, postřehne změny ve svém okolí, umí si všímat i detailů. Její **sluchové vnímání** je jedno z nejlepších u zkoumaných žáků. Dobře rozlišuje zvuky a vytleskává jednotlivá slova a zvládá pracovat i se strukturou slov. Krásně artikuluje – více viz Foneticko-fonologická rovina. Co se týká její **časové a prostorové orientace**, tak rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.) a uvedené časoprostorové pojmy správně užívá.

### **Motorika**

V rámci **hrubé motoriky** jsou její pohyby koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. V běžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlá, koordinace je jistá a při dostatečné motivaci neztratí zájem o činnost. I její **jemná motorika** je na dobré úrovni. Je rychlá, navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko. Jakmile je to na body či formou soutěže, je velmi soustředěná. V rámci **grafomotoriky** jsou její pohyby přesné. Markéta je levák, upřednostňuje užívání levé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručná při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Při drobné pomoci dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

V této rovině Markéta patří k nejlepším žákům. Mluví v rozvinutých větách a v souvětích. Dokáže systematicky vyprávět příběh, popsat situaci. Mluví gramaticky správně (tj. rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, skloňuje, užívá čas minulý, přítomný a budoucí). Umí do příběhu doplnit slovo ve správné tvaru, pozná i nesprávně utvořenou větu (V létě stavíme sněhuláka.). Pouze má problém s přivlastňovacími zájmeny. (To je moje kamarád Honza, To je můj kamarád Honza.) Používá

všechny slovní druhy, jen nezvládla, stejně jako všechny ostatní děti, cvičení, kdy měla nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Markéta rozumí většině slov a výrazům běžně užívaných v prostřední. Rozumí i instrukcím. Na svůj věk má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů. Umí smysluplně, naprosto podrobně a systematicky (shora dolů) popsat, co je na obrázku. Dotváří si k němu příběh. Naprosto bez rozmyslu zvládá pojmenovat i geometrické tvary – trojúhelník, kruh, čtverec. Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku. Naprosto s přehledem interpretuje pohádku bez obrazového doprovodu. Definuje význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent (pán, paní, kamarád, žák, učitelka, školní, kuchařka, schody, taška, kniha, velký, dlouhý, hluboký, vysoký pečivo, jídelna atd.). Ze všech třiceti zkoumaných slov měla problém pouze se dvěma (cvičební úbor, kdy netušila, co je úbor, a se slovem dlouhý, kdy ho použila ve spojení dlouhý strom). Trochu měla problém tvořit protiklady (antonyma) bez vizuální podpory. Slova (velký, studený, špinavý) zvládla, ke slovu ale krátký přiřadila hubený, a k dobrý – hnusný. Zvládla i tvorbu slov podobného významu (synonym). Tvorba nadřazených pojmů s vizuální podporou i bez ní jí ale dělala problém. Především pak slova: dopravní prostředky, nábytek, nádobí, kdy místo nich řekla: jízdy, sklo, dřevo.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Slyšená slova Markéta opakuje a jako jedna z nejlepších i vyslovuje. Její artikulační obratnost je téměř stoprocentní. Nedochozí ani k narušené plynulosti řeči. Zvládá určit počet slov ve větě, počet slabik ve slově je však již náročnější. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nenastal nikdy problém. Výslovnost všech vokálů (a, e, i, o, u, y, ou) je přesná, srozumitelná. Vokály jsou zvukově i barevně vyrovnané, zbytečně se nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva. Koncovky vyslovuje měkce, zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** nastal problém pouze se souhláskami t a d – například u slova tramtadadá vyslovila pouze tamtadadá. Ve většině případů je výslovnost jednotlivých souhlásek (potažmo slov) jadrná a zřetelná. Nepolyká koncovky a nemá problém ve výslovnosti sykavek. Dodržuje tempo řeči a není narušena ani její plynulost. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** zvládla perfektně všechny věty kromě (Osuš si šosy.) Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsme zaznamenali celkové uvolnění obličeje, přiměřené ohrnování rtů, přesnou artikulační podobu samohlásek

a souhlásek, správné pohyby čelisti i kmitů jazyka, dobré frázování, nepolykání koncovek a správné tempo.

### **Pragmatická rovina**

Markéta umí uplatňovat základní společenská pravidla. Umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se, jen se jí musí chtít. Výborně verbálně komunikuje. Tvoří rozvinuté věty, které podporuje vhodnou intonací. Přirozeně navazuje verbální kontakt i s cizími lidmi. Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště. Užívá přiměřený oční kontakt, popisuje situace. V rozhovoru s blízkým člověkem vyjadřuje i své pocity, prožitky. Umí smysluplně vyjádřit nápad, myšlenku, pro kterou umí získat i ostatní žáky. Pomocí řeči dosahuje svého cíle – dokáže vyjednávat a dohodnout se. Když jí daná situace za to stojí, dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor.

### **6.3 Data získaná z kresby rodiny**

Kresba Markétiny rodiny na první pohled vypovídá o její celkové práceschopnosti. Žádné barvy, žádné přesné pohyby, práce stylem „hlavně, ať už to mám rychle za sebou“. Jednalo se totiž o poslední aktivitu v rámci *Baterie testů* a pro Markétu to bylo už příliš dlouhé období soustředěné práce. Navíc při této činnosti musela pracovat relativně sama a nebyla v interakci, která by ji motivovala. Z hlediska velikosti postavy nakreslila největšího otce. Velikost je symbolickým vyjádřením toho, jaký význam má pro dítě nakreslený člověk, jakého ho tedy vidí, nebo jaký by měl podle jeho názoru být. Velká postava je symbolicky významná a koresponduje s tím, jak je pro Markétu v typickém romském společenství významná postava muže – otce. Dalším ukazatelem o důležitosti členů rodiny pro autora kresby je pořadí, v jaké byly postavy kreslené. Dítě zpravidla kreslí nejdříve pro něj významné členy a dokončuje obrázek těmi, které jsou jen na okraji jeho zájmu. Markétu obklopuje z pravé strany starší sestra, z levé strany malé dítě, předpokládám, že v něm symbolizuje ještě nenarozenou sestru. Markéta si na hlavu nakreslila mašli, kterou nakreslila ještě jednou zvlášť do středu obrázku.

Tabulka č. 5: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Markéta

MARKÉTA			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích			✓
Užívá všechny slovní druhy			✓
Mluví gramaticky správně			✓
Pozná nesprávně utvořenou větu			✓
Do přiběhu doplní slovo ve správném tvaru			✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí			✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu			✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku			✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu			✓
Definuje význam pojmů			✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory			✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory		✓	
Tvoří slova podobného významu			✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost			✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané			✓
Srozumitelnost			✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně			✓
Neporušení plynulosti řeči			✓
Výslovnost sykavek			✓
Dodržení tempa řeči			✓
Artikulační obratnost			✓
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s dvacetiosmiletou praxí, vyplývá následující: při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva má Markéta potíže se čtením a porozuměním textu. Kvůli velké míře absence a také z důvodu nepřipravenosti do hodin Markéta učivo nezvládá. „Z 80 procent není Markéta ve škole. Doháníme učivo, jak to jde. Je nesoustředěná, lenivá, zajímá se o dění kolem sebe, ale o učení ne. Stále potřebuje individuální přístup a dohled.“ Podle paní učitelky je bariérou při vzdělávání Markéty fakt, že pro žáka není vzdělání dostatečně důležité. Již při nástupu do první třídy se setkala učitelka s nezájem žákyně, který podle ní přetrvává. Ten je definován především domácím prostředím, které hodnotí učitelka za velmi nepodnětné, což spojuje s tradičním výchovným působením v romské rodině. Tomu tedy odpovídá i domácí příprava

Markéty, která nenesí kvalitní pomůcky do vyučování, většinou ani neplní domácí úkoly, které nejsou nikdy podepsané rodičem. Rodiče ani žák to nepovažují za důležité. Pokud jí s úkoly někdo pomáhá, je to starší desetiletá sestra. Nápomocný je i asistent pedagoga, kterého mají romští žáci k dispozici ve třídě. Ostatní možnost doučování žákyně nevyužívá. Z hlediska jazykových projevů v českém jazyce dělá Markétě problém porozumět významu konkrétních slov: lupa, síto, laso, lípa, lán, lom, mol, a v některých případech i spodoba znělosti, nadřazené pojmy a dělení souvislého textu či předložek a slov.

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Markéty vyplývá následující: rodiče dali Markétu do mateřské školy, kterou sice celou vychodila, ale s větší mírou absence. Denně tráví s Markétou při přípravě do školy jednu hodinu. Další formu doučování dívka nenavštěvuje. Rodiče se domnívají, že jejich dítě nenavštěvuje školu rádo a ani by nechtěli, aby Markéta pokračovala ve studiu. Nevidí v tom příležitost pro lepší pracovní příležitosti, lepší život. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem B – rozumím veškerému mluvenému slovu, ale mám problém se psanou formou.

## **6. 6 Souhrná kazuistika žáka**

Markéta je poslední a zároveň nejstarší zkoumaný žák z českého jazykového prostředí. Ani ona neměla žádné větší problémy při práci na Baterii testů. Kromě tvoření nadřazených pojmů bez vizuální podpory zvládla vše samostatně a s přehledem. Její rodinné zázemí je podobné Alexovému. I ona pochází z více dětí, od čehož se odvíjí nejenom míra pozorností rodičů k jejímu vzdělávání, ale také míra její obrovské absence ve vyučování. S tím nepřímou souvisí i fakt, že si rodiče ani nepřejí, aby dívka pokračovala po základní škole ve studiu. Důležité podle nich je, aby začala vydělávat peníze a mohla se o sebe co nejdříve postarat sama. To potvrzují i slova vyučujícího učitele, podle kterého je vzdělání pro rodinu, potažmo žáka, nedůležité. Ani u ní se tedy nenaplnil předpoklad, že pro rodiče romských žáků, kteří hovoří česky stejně tak jako žákovi prarodiče, je hodnota vzdělávání vyšší a chtěli by, aby jejich potomek pokračoval ve studiu, oproti rodičům, potažmo rodinám, kde se doma mluví romsky. Je proto docela překvapující, že samotná Markéta si klade v tomto směru vysoké cíle a v budoucnu by se chtěla živit jako doktorka nebo veterinářka. Je ale zcela zřejmé, že bez podpory rodičů to nedokáže, což je škoda, protože, pokud mě něco při práci s tímto žákem zaujalo, tak to byla její zcela přesná a bezchybná paměť schopná si vybavit i sebemenší detaily mnohdy řečené mimoděk.

## ERIK – 7 LET – ČESKO-ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Erik žije v úplné rodině. Nemá žádné sourozence, je jedináček. Dalším „členem“ rodiny je pes Jessie, na kterého je Erik citově vázaný. Bydlí v bytě, který je docela hezky zařízený. Erik má svůj pokojík, ve kterém jsou hračky ale například i počítač. **Otec (36)** je vyučený, pracuje jako taxikář. Z rozhovoru s matkou Erika jsem zjistila, že se otec často vzdaluje od rodiny, klidně i na několik týdnů. Pokaždé se ale vrátí. Matku – a občas i Erika – opakovaně slovně napadá. **Matka (35)** absolvovala střední školu. Pracuje příležitostně jako uklízečka a servírka v hospodě známého. Snaží se o svého syna postarat, jak nejlépe umí. Oba rodiče se svým způsobem snaží na Erika výchovně působit, ale oba velmi brzy ztrácí trpělivost. Erikovi **prarodiče** žijí oba. S rodinou se navštěvují, ale ne moc pravidelně. Babička ho chodí občas hlídat, když je matka v práci a otec na svých „výletech“. **Jazyk v rodině** je smíšený, tedy že rodiče doma mluví česky, prarodiče (především tedy babička, s kterou Erik bývá častěji) mluví romsky.

#### Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza

Erik je tichý, vlídný a neprůbojný chlapec. Podle matky se už v předškolní věku hlasitě nevyjadřoval v žádné diskusi, jen pozoroval dění okolo sebe. Prostřednictvím pozorování, rozhovoru s žákem i jeho třídní učitelkou jsem se dozvěděla, že se Erikovo chování nezměnilo. Je stále neprůbojný a zdrženlivý. Déle si zvyká na různé změny v kolektivu i školním systému. Má svůj malý okruh blízkých přátel, se kterými je v kontaktu. Raději vyhledává klidné a tiché prostředí. V oblasti vzdělávání je těžce podprůměrný, třídní učitelka se mu často věnuje a blíže vysvětluje pokyny k zadaným úkolům. I přes tichou a klidnou povahu preferuje spíše mluvenou formu práce, jelikož má obrovské mezery v pravopise. Na vyučování je řádně připravený, nosí vypracované domácí úkoly a pomůcky. Rodiče se školou spolupracují. Erik je také docela nemotorný, z tohoto důvodu nevyhledává sporty a dravé soutěže. Má dobrosrdečnou povahu, dětské chování a na výtky reaguje velice citlivě až přecitlivěle. Z hlediska **zdravotní anamnézy** bývá Erik dost často nemocný. Ačkoli je jeho tělesná konstituce více než uspokojivá, má oslabenou imunitu. Proto má časté absence, což jeho vzdělávání rozhodně neprospívá. Erik byl i kvůli opakování prvního ročníku u psychologa, rodiče tuto nabídku využili. Tam dostali doporučení k navštěvě klinického psychiatra, tuto možnost už ovšem zamítli.



## Sociální začlenění

Erikova **sociální informovanost** není na dobré úrovni. Vyzná se pouze ve své nejbližším okolí. (ví, kde bydlí, kam chodí do školy), dělá mu ale problém rozumět běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává. V opravdu známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně, v novém prostředí se nedovede zorientovat ani za pomoci dospělého. Má problémy vyřídit i drobný vzkaz, nedokáže si říct o to, co potřebuje. Jeho **vztah k učitelce** je kladný. Má ji rád, myslí si, že je hodná. Je k ní sdílný. A i když potřebuje její neustálou podporu, neumí slovně požádat o pomoc. Ve **vztahu k ostatním dětem** je rezervovaný. Nezapojuje se do hovoru, při skupinových činnostech se nesnaží přispět svým podílem. Má rád volné hraní. V kolektivu není moc oblíbený. Podle sebe má dva dobré kamarády. Nedovede se vcítit do potřeb druhého dítěte, někdy ani do těch svých, což ovlivňuje i **vztah k sobě samému**: Je sám se sebou nespokojený, nedůvěřuje si, automaticky počítá s neúspěchem, posměchem od zbytku třídy – je si vědom své špatné pozice ve třídě, která je způsobena i častými absencemi. Z hlediska **emocionálních projevů** se Erik projevuje jako emočně labilní s občasnými výkyvy nálad. Ve většině případů je velmi nedůvěřivý, tichý, ustrašený.

## Návyky a dovednosti v sebeobsluze

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je samostatný jen částečně – česání, mytí obličeje, umývání rukou po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově. Není u něj příliš časté používání kapesníku, zakrývání úst rukou při kýchání. Je schopný připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod., musí mu ale u toho někdo asistovat. Stejně tak potřebuje dohled a občas i praktickou pomoc při **oblékání**. V rámci **stolování** je jeho držení příboru neobratné, dodržování hygieny a čistoty při jídle mu dělá problém. Oproti pomoc s prostíráním a sklízením zvládá, má to totiž již zažitě.

## 6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny

### Práceschopnost

Erik nemá problém s pozorností, vydrží u jedné činnosti i delší dobu. Je to dáno tím, že mu všechny činnosti trvají delší čas, než je průměr. Potřebuje dohled, podporu, pomoc, ne ale z důvodu rozptýlenosti, ale z důvodu špatného řešení. To samé se projevovalo i při práci na *Baterii testů*. Dokáže si záměrně zapamatovat, co prožil, viděl, slyšel, je schopný si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat v tom rozsahu, který mu umožňuje jeho omezená slovní zásoba. Dokáže přijmout

úkol či povinnost a postupovat podle pokynů, kterým ale ne vždy rozumí. Zadaným činností se věnuje soustředěně, nedokáže ale vyvinout takové usilí, které by vedlo k jejich dokončení.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatového vnímání** rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek podle předlohy. Vše mu ale trvá strašně dlouho, dokáže sice najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy, nedokáže je ale popsat, ne vždy postřehne změny ve svém okolí. Ještě hůře je na tom jeho **sluchové vnímání**. Špatně rozlišuje zvuky a vytleskávání jednotlivých slov. Absolutně nezvládá pracovat se strukturou slov. Jeho artikulační obratnost je jedna z nejhorších u zkoumaných žáků – více viz Foneticko-fonologická rovina. Co se týká jeho **časové a prostorové orientace**, tak rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.), uvedené časoprostorové pojmy už ale neumí správně používat.

### **Motorika**

V rámci **hrubé motoriky** jsou Erikovy pohyby neobratné, dalo by se říci až nekoordinované. Neumí chytit míč, neudrží rovnováhu na jedné noze, běhá velmi kolébavě, nejistě skáče. V běžném prostředí se pohybuje relativně bezpečně. Celkově je velmi pomalý, koordinace je nejistá, při fyzických činnostech se příliš neprojevuje, nevyhledává soutěže ani kolektivní hry. I jeho **jemná motorika** je velmi pomalá. Korále navléká neobratně, stejně tak staví kostky, šněruje či motá klubko. Jeho pohyby jsou velmi nepřesné i co se týká **grafomotoriky**. Erik je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Není zručný při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží špatně. Nikoli třemi prsty, s uvolněným zápěstím, ale velmi křečovitě. Dokáže vést stopu tužky ale podoba základních geometrických obrazců, různých tvarů, popřípadě písmen je velmi přibližná.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Erik mluví jednoslovně či v holých větách. Nedokáže vyprávět příběh, popsat situaci. Mluví špatně gramaticky (tj. nerozlišuje mezi jednotným a množným číslem, neužívá čas minulý, přítomný a budoucí, neskloňuje podstatná jména a nečasuje slovesa). Není schopný doplnit do příběhu slovo

ve správném tvaru. Nepozná ani jednu nesprávně utvořenou větu. Nepoužívá všechny slovní druhy, vynechává přídavná jména, příslovce. Omezuje se pouze na podstatné jméno a sloveso. Stejně jako ostatní zkoumaní žáci, absolutně nezvládl cvičení, kdy měl nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Erik příliš dobře nerozumí řeči ani instrukcím v okruhu běžného hovoru. Na svůj věk má velmi omezenou slovní zásobu konkrétních pojmů. Neumí smysluplně popsat, co je na obrázku, natožpak si k němu dotvořit příběh. Z obrázku pojmenuje pouze jeden předmět, zbytek času mlčí, ani po návodných otázkách neodpovídá. Po důkladném vysvětlení je schopný poznat a relativně správně pojmenovat nesmysl u některých obrázků. Neumí interpretovat pohádku ani s obrazovým doprovodem. Má problém definovat význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent. Ze všech třiceti zkoumaných slov znal pouze necelou polovinu, ostatní slova neznal nebo neuměl vhodně použít (pán, paní, školník, kuchařka, schody, chodba, velký, dlouhý, hluboký, vysoký atd.). Dělal mu problém pojmosloví tvarů, kdy při jejich užívání nerozeznal ani ty základní (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník). U některých slov tvořil protiklady (antonyma), některá mu dělají problém (těžký – malý, tlustý – vysoký, hodně – dva, dlouhý – malý). Stejný problém má i při tvorbě synonym (obraz – dívka). Největší problém měl ale s nadřazenými pojmy, ať už s vizuální podporou či bez, kdy místo ovoce řekl zdraví, místo zelenina řekl zdraví, místo nábytku řekl pokoj, místo dopravní prostředky řekl hračky, a místo nádobí řekl věci.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Slyšená slova Erik opakuje a vyslovuje jako jeden z nejhorších ze všech zkoumaných žáků. Artikulační obratnost je téměř nulová – spíše jakoby „chrochtá“. O žádné plynulosti a tempu řeči se v jeho případě nedá vůbec mluvit, Erik většinou mlčí, když něco řekne, pak pouze jedno slovo. Nezvládá ani určit počet slov ve větě, natož počet slabik ve slově. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nastal problém ve výslovnosti u většiny vokálů (a, e, i, o, u, y, ou). Ačkoli se zbytečně nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva, vokály nejsou zvukově ani barevně vyrovnané. Koncovky nevyslovuje měkce ani zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** – p, b, m, t, d, n, ň, k, g, s, z, š, ž, c, č, j, l, r, ř, h, ch, v, f – nastal problém u většin hlásek. Výslovnost jednotlivých souhlásek (potažmo slov) je nezřetelná a ve většině případů i neúplná. Polyká koncovky a má problém ve výslovnosti sykavek. Nedodržuje tempo a plynulost řeči. Příklady

špatné sluchové diferenciaci a následné výslovnosti: bubnujem–bubnem, tratadadá–trátrá, vráno láno, oře–ore, vávro–vávlo, venku–fenku, ententýky–entýky. U slov sysel, cvrček, cvrká nebyl schopen ze sebe vydat jakýkoli zvuk. Velký problém nastal i u výslovnosti souhlásek n před g nebo k. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** nebyl schopný reprodukce jakékoli věty. Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala neuvolnění obličeje, které vedlo až k nepatrné křeči, nepřiměřené ohrnování rtů, nepřesnou artikulační podobu samohlásek, špatné pohyby čelisti i kmitů jazyka, špatné frázování, polykání koncovek i nesprávné tempo.

### **Pragmatická rovina**

Erik neuplatňuje základní společenská pravidla. I když umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se, raději mlčí. Je velmi nekomunikativní. Když už promluví, jedná se o jednoslovnou odpověď, maximálně tvoří jednoduché holé věty s nulovou intonací. Nenavazuje přirozeně verbální kontakt se známými ani s cizími lidmi. Nedokáže vést delší dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště. Neužívá přiměřený oční kontakt, při komunikaci spíše hledí na zem. Má obrovský problém vyjadřovat své pocity, prožitky. Absolutně nedokáže smysluplně vyjádřit nápad, myšlenku, vyjednávat a dohodnout se s dalšími lidmi. Je velmi nesamostatný.

### **6. 3 Data získaná z kresby rodiny**

Z kresby Erikovy rodiny je na první pohled patrná jeho nevyzrálost a nevyspělost. Kresba odpovídá kresbě čtyřletého dítěte – velká hlava, místo horních a dolních končetin jen oválné tvary, žádné další konkrétní fyzické rysy postavy. Na obrázku symbolizuje největší postava samotného Erika, dvě mnohem menší postavy jsou jeho rodiče. Ve středu obrázku je zobrazen dům a pokus o nakreslení psa.

Tabulka č. 6: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Erik

ERIK			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓		
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓	
Užívá oční kontakt	✓		
Umí se podepsat	✓		
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích	✓		
Užívá všechny slovní druhy	✓		
Mluví gramaticky správně	✓		
Pozná nesprávně utvořenou větu	✓		
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓		
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓		
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓		
Smysluplně popíše, co je na obrázku	✓		
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓	
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓		
Definuje význam pojmů		✓	
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓		
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓		
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓		
Tvoří slova podobného významu		✓	
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓		
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓		
Srozumitelnost	✓		
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		
Neporušení plynulosti řeči	✓		
Výslovnost sykavek	✓		
Dodržení tempa řeči	✓		
Artikulační obratnost	✓		
Celkové uvolnění		✓	

#### 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s dvacetičtyřletou praxí vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků nastávají ve vyučování u Erika problémy: špatně se verbálně vyjadřuje, má problémy se čtením, porozuměním textu. Při procvičování a opakování probraného učiva Erik učivo nezvládá z důvodu nízkého intelektu a vysoké absence. Celkově hodnotí domácí prostředí Erika za podnětné – nosí kvalitní pomůcky do vyučování, které pravidelně doplňuje. Plní také pravidelně domácí úkoly, které bývají vždy podepsané rodičem. Ve vzdělávání, potažmo výchově Erika je velmi důležitá a přínosná role asistenta pedagoga, kterého ve třídě využívají. Erik využívá také možnosti doučování díky občanskému sdružení v domácím prostředí, přesto to stále ještě nestačí a z hlediska jazykových projevů v českém jazyce má hodně problémů. Například porozumět významu

konkrétních slov (letec, krocan, palouk, meloun, toulá se aj.), spodoba znělosti (nechápe ani význam jednotlivých slov), odvodit synonyma (pohovka–gauč, vodník–hastrman), odvodit antonyma (rychle–pomalu), neumí pojmenovat nadřazené pojmy, nechápe jejich význam. Dělení souvislého textu či předložek a slov je úplně nereálné, většinou čte po písmenkách, neumí je spojit v jeden celek. Při pochopení metafor vůbec nechápe souvislosti. Dělalí mu problém všechny jazykové roviny, nejde určit která víc. Nezvládá ani čtení s porozuměním, psaní, počítání a jakoukoli samostatnou práci bez dohledu učitele.

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Erika vyplývá následující: rodiče ho nedali do mateřské školy ani do přípravného ročníku, neviděli v tom žádný přínos. Proto mu přechod z rodinného prostředí do první třídy základní školy činil značné obtíže. A podle učitelky měl velký strach. Jak matka tvrdí, tráví s Erikem při přípravě do školy 30 minut denně, což ale podle učitelky zcela nedostatečně odpovídá chlapcovým potřebám. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo. Chtěli by, aby Erik pokračoval ve studiu, ale neuvedli důvod. Překážkou ve vzdělání jejich dítěte může podle nich být to, že je „slabší v učení“. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem A – rozumím veškerému mluvenému slovu, píšu gramaticky správně. Podle učitelky, je ale jejich reálná znalost C – občas mám problém porozumět mluvenému slovu a mám problém i se psanou formou.

## **6. 6 Souhrná kazuistika žáka**

Erik pochází z česko-romského jazykového prostředí. V prvním ročníku základní školy je již podruhé, přesto stále patří k nejslabším ve třídě. Je na něm přesně vidět, jak se ve školním prostředí cítí nejistý, nedůvěřivý a nespokojený. Má problém porozumět i mluvenému slovu, některé pojmy nezná, nechápe. Rozlišuje pojmem „kamarád“, „spolužák“ už ale ne. To vše se logicky projevilo i při práci na Baterii testů, kdy většinou úkolů nezvládnul vůbec, nebo jen s dopomocí. A to i přesto, že jeho matka se s ním snaží pravidelně učit a působit na něj výchovně. Do hodin chodí připravený s vypracovanými úkoly. Je z něj ale cítit strach a obava z jakéhoko školního výkonu – i fyzického. Zcela evidentně je to prostředí, ve kterém se cítí nesvůj. Jeho vyučující učitelka to přikládá jeho nízkému intelektu. A ačkoli toto tvrzení nijak nerozporuji, bylo velmi zajímavé pozorovat Erika, když byl doma, v prostředí, které má rád a cítí se v něm dobře. Ve chvíli, kdy za ním přišel kamarád hrát na počítač hry, nízký intelekt by u něj odhadoval opravdu málokdo. Stále měl problémy s artikulací, ale z holých vět byly najdnou věty rozvinuté. A po jeho vyplašenosti v jeho očích nebylo ani památky.

Jak velký vliv na tom má fakt, že Erik se kvůli svému smíšenému jazykovému prostředí vlastně cítí neukotvený a tím pádem ve škole nejistý, anebo je na vině spíš samotná Erikova povaha a jeho intelekt, to už je na výzkum samostatné práce. Fakt je ale ten, že jeho jazyková odlišnost jeho školní úspěšnosti rozhodně nepřidává.

## ALEXANDER – 7 LET – ČESKO-ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Alexander žije v úplné rodině. Má dva mladší sourozence – Adama a Valérii. Bydlí v domě, kde s nimi žije také babička. Jeho rodina se řadí k sociálně slabým. Ani jeden z rodičů nepracuje, babička chodí občas uklízet a děda je už hodně dlouho zavřený ve vězení – prý něco ukradl. Jelikož neplatili, setkávali jsme se právě v době, kdy jim odpojili elektriku. Nikdo to ale příliš neřešil, v rámci hesla „však oni ji zase zapojí“. Dům je starší, nepříliš hezký. Podle Alexandra je ale hezký a čistý – má tyto hranice trochu jinak nastavené. Chlapec má svůj pokoj, kde jsou nějaké hračky, televize a základní nábytek. U **otce (39)** nebylo za celou dobu jasné, jaké má vzdělání, pokaždé říkal něco jiného – automechanik, dělník, rozumí prý všemu. Každopádně nepracuje, občas vozí posbírané železo do sběru. **Matka (32)** je velmi tichá, většinou se neprojevovala. Také nepracuje, chodí na Úřad práce, kde se snaží vymámit vyšší dávky – citace „mám na ně přece nárok“. Alexandrovi **prarodiče** sice žijí oba dva, ale dědu před lety zavřeli do vězení, takže se s ním nestýkají a nijak ho nekontaktují. Babička s nima žije a je velmi aktivní, stará se o děti, chodí uklízet. **Jazyk v rodině** je smíšený, kdy rodiče mluví převážně česky, prarodiče (babička) romsky.

#### Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza

Alexander je velice upovídaný a živý kluk. Občas působí roztěkaně. Umí ale rychle a bezprostředně reagovat na nově vzniklé situace a překážky. Změny mu nedělají žádný problém, adaptuje se velice rychle. V kolektivu je oblíbený a vyhledávaný pro svou upovídanost – vymýšlí si historky a ostatní děti ho obdivují. Navštěvoval mateřskou školu a nemá odloženou školní docházku. Vše ho zajímá, ke všemu má spoustu otázek. Nic nenechá bez povšimnutí, bez komentáře. Má velké problémy se soustředěním a pozorností. Podle učitelky je velmi neukázněný. Touží po pozornosti, vždy chce být ve středu dění. Až dokončí školu, chtěl by se živit policista a mít rychlé auto. Autoritu má v otci, který se s ním občas učí. Trochu se ho ale i bojí. Když se má někomu svěřit, volí matku nebo babičku.

Není zvyklý trávit čas sám, vždy kolem sebe někoho má, jelikož mladší sourozenci ještě nechodí do školy a oba dva rodiče jsou převážně doma. V rámci **zdravotní anamnézy** je Alexander zdravý a na svůj věk velmi pohybově nadaný chlapec. Z psychologické stránky je podle psychologa vše v pořádku.

### **Sociální začlenění**

**Sociální informovanost** Alexandra je dobrá. Vyzná se ve svém okolí, rozumí běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává. Ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně. Dovede vyřídit drobný vzkaz. Dokáže si vhodně (někdy i nevhodně) říct o to, co potřebuje. Jeho **vztah k učitelce** je kladný. Paní učitelku má rád, myslí si, že je dobrá. Vyžaduje ale její častou pozornost, a to i přestože, že kdyby se trochu snažil, zvládl by to i sám. Ve **vztahu k ostatním dětem** se aktivně zapojuje do hovoru, při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem, někdy se až moc sebeprosazuje, ale většinou to zvládá ukočírovat. Má raději volné hraní, případně takové, které zorganizuje sám. V kolektivu je velmi oblíbený. Podle sebe má opravdu hodně dobrých kamarádů, mezi spolužáky pouze tři. Dokázal by se vcítit do potřeb druhého dítěte, ale záměrně to nedělá. V rámci **vztahu k sobě samému** je sám se sebou spokojený, občas je to takový „pohádkář“, že tomu, co říká, i sám věří. Jak sám říká, „chtěl by žít život.“ Z hlediska **emocionálních projevů** se projevuje jako emočně stálé dítě bez výrazných výkyvů a nálad. Neumí ale být sám a nezvládá úplně dobře citové odloučení od rodičů.

### **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je samostatný – česání, mytí obličeje, umývání rukou před jídlem, po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově, pobytu venku. Je schopný samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod., musí se mu ale chtít. V rámci **oblékání** vše zvládá sám, nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc. Stejně tak při **stolování**. Držení příboru je správné, dodržuje i hygienu a čistotu při jídle. Pomáhá s prostíráním a sklízením až když je požádán. Umí být v této rovině i tvrdohlavý – když něco sníst nechce, nesní to. Ačkoli rodina patří k sociálně slabým, je zvyklý na neustálé pochutiny – oplatky, čokolády, brambůrky. Pořádnému jídlu, a tím pádem i požadovanému stolování, moc nedá.



## 6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny

### Práceschopnost

Alexander má občasné problémy s neukázněností a nepozorností, obvykle se dobře soustředí při vykonávání oblíbených, pro něj zajímavých úloh, má tendenci nechat věc nedokončenou, potřebuje dohled, podporu, pomoc, je stále rotěkaný. To samé se projevovalo i při práci na *Baterii testů*. Dovedl soustředit svou pozornost na konkrétní úkol pouze krátkou dobu, odbíhal od něj. Dokáže si záměrně zapamatovat, co prožil, viděl, slyšel, je schopný si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat. Má velmi dobrou paměť. Dokáže přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů, jen pokud je velmi silně motivován například záměrným učením. Často vyrušuje v práci ostatní žáky. Někdy odpovídá úplně nesmyslně – hledá v otázkách složitosti.

### Percepčně-kognitivní schopnosti

V rámci **hmatového vnímání** Alexander rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek podle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy. Postřehne změny ve svém okolí. Má velkou představivost. V rámci **sluchového vnímání** má dobré rozlišování zvuků, vytleskávání jednotlivých slov, ne dost dobře zvládá pracovat se strukturou slov. Jeho artikulační obratnost je dobrá, ale jen když se snaží, v ostatních případech mumlá a drmolí – více viz Foneticko-fonologická rovina. Co se týká **časové a prostorové orientace** rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.) a uvedené časoprostorové pojmy užívá správně.

### Motorika

V rámci **hrubé motoriky** jsou jeho pohyby koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. V běžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlý, koordinace je jistá. Při fyzických činnostech je soustředěný. Jeho **jemná motorika** je dobrá. Středně rychle navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko. V rámci **grafomotoriky** jsou jeho pohyby relativně přesné. Alexander je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručný při zacházení s předměty, hračkami,

pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Alexander mluví ve větách a souvětích. Dokáže vyprávět příběh, popsat situaci. Dělá mu problém mluvit gramaticky správně. Sice rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, užívá čas minulý, přítomný a budoucí, ale má občas problém se skloňováním podstatných jmen a časováním sloves. Někdy skloňuje a časuje, jindy, i když se jedná o stejný příklad, ne. Takže ne vždy doplní do příběhu slovo ve správném tvaru. Poznává i nesprávně utvořenou větu (To je moje kamarádka Honza, Oblékl jsem si rukavice a šel jsem plavat). Má také problém s přivlastňovacími zájmeny (Já a svoje teta jedeme do Prahy, Já a moje teta jedeme do Prahy). Používá všechny slovní druhy, jenom stejně jako ostatní děti nezvládl cvičení, kdy měl nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím Alexander dobře rozumí. Má svému věku přiměřenou slovní zásobu konkrétních pojmů. Umí smysluplně popsat, co je na obrázku. Zaměřuje se ale pouze na fakta, nedotváří si k tomu příběh. S dopomocí interpretuje pohádku bez obrazového doprovodu. Definuje význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent (pán, paní, kamarád, žák, učitelka, školník, kuchařka, schody, taška, kniha, velký, pečivo, jídelna atd.) Ze všech třiceti zkoumaných slov neznal čtyři slova (ředitel, školník, chodba, cvičební úbor) a ostatní neuměl vhodně použít (dlouhý, jakože menší, hluboký zem, vysoký měsíc). Dělal mu problém pojmosloví tvarů, kdy při jejich užívání rozeznal pouze kruh, čtverec nebo trojúhelník nikoli. Tvořil protiklady (antonyma) s vizuální podporou. Bez vizuální podpory byl problém se slovy (krátký, nahlas, dobrý). S dopomocí zvládl i tvorbu slov podobného významu (synonym). Velký problém měl ale s nadřazenými pojmy s vizuální podporou i bez ní, kdy místo nábytku řekl věci, místo dopravní prostředky řekl svět a místo nádobí řekl jídlo. Nemohl si ani vzpomenout na slova – ovoce a zelenina. Zvládl pouze nadřazené pojmy – hračky, zvířata, oblečení.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Slyšená slova Alexander opakuje a vyslovuje velmi ledabyle. Když se nesnaží, tak mumlá, drmolí a jeho artikulační obratnost je mizivá. Pokud se ale snaží, je mnohem lepší, stejně tak i plynulost a tempo řeči. Zvládá určit počet slov ve větě i počet slabik ve slově. V rámci **cvičení na správnou**

**výslovnost samohlásek** nenastal žádný větší problém – výslovnost všech vokálů (a, e, i, o, u, y, ou) je srozumitelná. Vokály jsou zvukově i barevně relativně vyrovnané, zbytečně se nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva. Koncovky vyslovuje měkce, zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** – p, b, m, t, d, n, ň, k, g, s, z, š, ž, c, č, j, l, r, ř, h, ch, v, f – nastaly problém s výslovností jednotlivých souhlásek (potažmo slov) – p/b (bubnujeme), t/d (tramtadadá), k/g (Gustav). Největší problémy nastaly se s/z (zrzi), š/ž (šašek), c/č (cvrká) v (Vávra, vzal). Měl problém ve výslovnosti sykavek. Dodržoval ale tempo a plynulost řeči a nepolykal koncovky. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** měl opět problém s větami, kde se vyskytovaly problematické souhlásky (Sklapla pikslu, Strč prst skrz krk, Sčeš si vlasy z čela, aj.). Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala dostatečné uvolnění obličeje, přiměřené ohrnování rtů, správné pohyby čelisti i kmitů jazyka, dobré frázování, nepolykání koncovek a správné dodržení tempa řeči a plynulosti.

### **Pragmatická rovina**

Alexander zná a uplatňuje základní společenská pravidla. Umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se. Je velmi komunikativní. Tvoří bohatá souvětí, která podporuje vhodnou intonací. Pořád se na něco ptá, přirozeně navazuje verbální kontakt i s cizími lidmi, vypráví jim své „pohádky“. Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, adresu bydliště, jména kamarádů. Užívá přiměřený oční kontakt, emotivně popisuje situace. Nemá ani problém vyjadřovat své pocity, prožitky, které umí taky vhodně přibarvit. Dokáže smysluplně vyjádřit nápad, myšlenku. Pomocí řeči dosahuje svého cíle – dokáže velmi dobře vyjednávat a dohodnout se na podmínkách, obhajovat svůj názor a vyjádřit souhlas/nesouhlas s danou věcí, která se ho ani nemusí týkat.

### **6. 3 Data získaná z kresby rodiny**

Kresba Alexandrový rodiny je už na první pohled nejzvláštnější ze všech kreseb. Nakreslil pouze čtyři členy rodiny, i když je jich v době žije šest (otec, matka, babička, Alexander a dva sourozenci – Adam a Valérie). Celému obrázku navíc dominuje dům se zamřížovanými okny, který, přihlédneme-li k výše zmíněnému v rodinné anamnéze, může symbolizovat i ono vězení, ve kterém je zavřený prarodič. Podle psychologického hlediska, dle kterého na kresbu pohlížíme, bychom měli vzít ale v potaz, že se jednalo o poslední část úkolů během zkoumaného dne. Alexander už byl velmi roztěkaný a chtěl vše mít rychle za sebou.

Tabulka č. 7: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Alexander

ALEXANDER			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
Morfologicko-syntaktická rovina			
Mluví ve větách a souvětích			✓
Užívá všechny slovní druhy			✓
Mluví gramaticky správně		✓	
Pozná nesprávně utvořenou větu		✓	
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru		✓	
Lexikálně-sémantická rovina			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí		✓	
Má věku přiměřenou slovní zásobu		✓	
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓	
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓	
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu		✓	
Definuje význam pojmů		✓	
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory			✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou		✓	
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓		
Tvoří slova podobného významu		✓	
Foneticko-fonologická rovina			
Správná, přesná výslovnost		✓	
Vokály zvukově i barevně vyrovnané		✓	
Srozumitelnost		✓	
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně			✓
Neporušení plynulosti řeči			✓
Výslovnost sykavek	✓		
Dodržení tempa řeči			✓
Artikulační obratnost		✓	
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s osmadvacetiletou praxí, vyplývá následující: při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva má Alexander problémy se čtením a porozuměním textu. Podle paní učitelky má Alexander velmi špatný přístup k práci – do hodin se nepřipravuje, a tím pádem dané učivo nezvládá. Podle ní je bariérou při vzdělávání Alexandra jeho neukázněnost a špatná domácí příprava, kdy většinou nenosí pomůcky do vyučování, neplní většinou domácí úkoly, které nejsou většinou podepsané rodičem. Podle učitelky se žák nemá doma na koho obrátit, aby mu pomohl domácí úkol vypracovat, ačkoli podle samotného žáka či rodičů úkoly vypracovávají společně. Celkově hodnotí učitelka domácí prostředí Alexandra za spíše nepodnětné a myslí si, že jeho školní problémy jsou v důsledku tradičního výchovného působení v romské rodině.

Ve vzdělávání, potažmo výchově Alexandra je velmi důležitá a přínosná role asistenta pedagoga, kterého ve třídě využívají. Alexander má také možnost využít i doučování díky občanskému sdružení, charitě či jiné organizaci, v domácím prostředí, přesto ji ale nevyužívá. Z hlediska jazykových projevů v českém jazyce dělá Alexandrovi největší problém porozumět významu konkrétních slov (lán, lom, seje). Spodoba znělosti, synonyma, antonyma, nadřazené pojmy, dělení souvislého textu či předložek a slov mu podle učitelky problémy nedělají. Stačí jen, když se trochu snaží.

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Alexandra vyplývá následující: Rodiče dali své dítě do mateřské školy, viděli v tom výhodu v lepším zapadnutí do kolektivu. Podle nich tráví s Alexandrem při přípravě do školy 15 minut denně, což tak nějak odpovídá celkové přípravě. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo. Chtěli by, aby Alex pokračoval ve studiu z důvodu „lepší práce“. Překážkou ve vzdělání jejich dítěte nevidí vůbec v ničem. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem B – rozumím mluvenému slovu, ale mám problém se psanou formou, což relativně odpovídá i skutečnému stavu.

## **6. 6 Souhrná kazuistika žáka**

Alexander je stejně jako Erik z česko-romského jazykového prostředí. A navzdory jejich zcela rozlišné povaze, domácímu prostředí, kdy jeho rodina se řadí k sociálně slabším, a práceschopnosti, jsou u obojích žáků některé rysy společné. Ačkoli Alexander na rozdíl od Erika odpovídá v rozvitých větách a souvětích, mnohdy jeho odpovědi nedávají smysl. I když se na první pohled zdá, že má slovní zásobu dobrou, některým pojmům a instrukcím nerozumí. Například, když měl vysvětlit slovo „dlouhý“, tak řekl, že je to něco, co je „menší“. V otázkách hledá větší složitosti, než jsou. Při práci na Baterii testů zvládl většinu úkolů až s dopomocí. Přesto měl ale na všechno odpověď. Jeho fantazírování pravděpodobně zdědil po otci, který je pro Alexandra velkým vzorem. Pro svou veselou povahu je v kolektivu oblíbený. Svými kamarády si kompenzuje fakt, že v rodině je většina pozornosti upřena spíše na jeho mladší sourozence, což se projevuje i na jeho domácí přípravě. Přesto ale rodiče chtějí, aby Alexander pokračoval ve studiu kvůli lepší pracovní příležitosti. O to je to zajímavější, když jediný, kdo z rodiny pracuje, je babička. Na otázku, kdyby si mohl přát jednu věc, jaká by to byla, tak na rozdíl od všech dětí, které si přály nějakou materiální věc, tak Alexander si přál „aby byl lepší ve třídě“.

## SOFIE – 7 LET – ČESKO-ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Sofie žije v úplné rodině. Má dva sourozence – mladší sestry Sabinu (6) a Romanu (4). V relativně velkém domě s nimi bydlí ještě prarodiče a teta. Sofie má svůj vlastní pokoj, ve kterém má hračky, stůl, postel a další nábytek. **Otec (41)** má pouze základní vzdělání. V současné chvíli je nahlášený na pracovním úřadě v Praze. **Matka (44)** se učila na kuchařku, ale školu nedokončila. A v současné chvíli je nezaměstnaná. Ani jeden z rodičů se nijak zvlášť nesnaží na Sofii výchovně působit. Věnují se spíše mladším dcerám, které jsou mnohem živější a vyžadují neustálou pozornost. **Prarodiče** žijí oba a bydlí s rodinou v jednom domě. Většinou mají společné večere a podílejí se i na školní přípravě žáka. Sofie má k oběma prarodičům velké citové pouto a vždy se na ně těší. **Jazyk v rodině** je smíšený, kdy rodiče hovoří českým etnolektem, prarodiče hovoří romsky.

#### Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza

Sofie je tichá, nejistá a neprůbojná dívka. Podle matky se už v předškolním věku nijak hlasitě neprojevovala, jen pozorovala dění kolem sebe. Prostřednictvím pozorování, rozhovoru s žákem i jeho třídní učitelkou jsem se dozvěděla, že se Sofiino chování nezměnilo nijak k lepšímu, právě naopak. Čím více se projevují rozdíly mezi ní a ostatními žáky, tím více je Sofie nejistější a v kontaktu s ostatními vyhýbavější. Déle si zvyká na různé změny v kolektivu i školním systému. Ve třídě nemá kamarády, kteří by se s ní nějak více zapojovali do rozhovoru nebo hry. Raději vyhledává klidné a tiché prostředí. V oblasti vzdělávání je podprůměrná, třídní učitelka se jí při každém zadání úkolů musí individuálně věnovat a blíže vysvětlit pokyny. Má obrovské mezery i v psané formě jazyka. Na vyučování bývá ale připravená, nosí vypracované domácí úkoly a pomůcky. Z hlediska fyzické kondice má Sofie nadváhu, z tohoto důvodu nevyhledává sporty a dravé soutěže. Má dětské chování a má velký problém vyjádřit nějakou myšlenku. Z hlediska **zdravotní anamnézy** je Sofie po fyzické stránce zdravé dítě. Z důvodu školních problémů byla Sofie i u psychologa, rodiče tuto nabídku školy využili. Z psychologické stránky je ale podle psychologa vše v pořádku.

#### Sociální začlenění

V rámci **sociální informovanosti** se Sofie vyzná pouze ve své blízkém okolí. Dělá jí velký problém rozumět běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává. V opravdu známém

prostředí se pohybuje a vystupuje relativně samostatně, v novém prostředí se nedovede zorientovat ani za pomoci dospělého. Má problémy vyřídít i drobný vzkaz, nedokáže si říct o to, co potřebuje, vyjádřit myšlenku, ani celkově komunikovat na úrovni sedmiletého dítěte. Od toho se odvíjí i její **sociální vztahy**. Ve **vztahu k ostatním dětem** je rezervovaná. Nezapojuje se do hovoru, při skupinových činnostech se nesnaží přispět svým podílem. Má ráda volné hraní. V kolektivu není moc oblíbená. Podle sebe má pět dobrých kamarádů, ale podle pozorování a rozhovoru s vyučující učitelkou, nemá ve škole ani jednoho. Nedovede se vcítit do potřeb druhého dítěte, někdy ani do těch svých. Ve **vztahu k sobě samé** je se sebou nespokojená, nedůvěřuje si, automaticky počítá s neúspěchem a posměchem od zbytku třídy – je si vědoma své špatné pozice ve třídě, proto se s ní nesnaží nic dělat. Na danou situaci zjevně rezignovala. Ve **vztahu k učitelce** vyžaduje její neustálou podporu, vysvětlení, individuální přístup. Je k ní sdílná, ale neumí požádat o pomoc. Z hlediska **emocionálních projevů** se projevují jako emočně labilní s občasnými výkyvy nálad. Ve většině případů jsou její projevy nezúčastněné až apatické.

### **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je relativně samostatná – česání, mytí obličeje, horší to je s umýváním rukou po použití WC či po výtvarné a pracovní výchově. Není u ní příliš časté používání kapesníku, zakrývání úst rukou při kýchání. Je schopná připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod. pouze za předpokladu, že jí u toho někdo asistuje a instruuje ji. Při **oblékání** potřebuje občas dohled. Při **stolování** je držení příboru relativně správné, dodržuje i hygienu a čistotu při jídle. Zvládá i pomoc s prostíráním a sklizením, má to již zažitě z domova, kde musí pomáhat i mladším sestřám.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny**

### **Práceschopnost**

Sofie nemá problém s pozorností, vydrží u jedné činnosti i delší dobu. Všechny činnosti ji ale trvají delší čas, než je průměr. Potřebuje individuální vysvětlení pokynů, dohled, podporu, pomoc, ne ale z důvodu rozptýlenosti, ale z důvodu špatného řešení. To samé se projevovalo i při práci na *Baterii testů*, kdy jsem ji ke každé odpovědi musela dodávat velké množství návodných otázek. Většinou neodpověděla ihned na otázku, nechala si vyjmenovat pár možností, poté si jednu z nich vybrala. Obvykle tu poslední. Nemá problém si zapamatovat, co prožila, viděla, slyšela, není ale už schopná to po přiměřené době reprodukovat. Jistou vinu na tom nese její omezená slovní zásoba. Nedokáže

přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů. Nerozumí tomu. Zadaným činnostem se věnuje sice soustředěně, nedokáže ale vyvinout takové úsilí, které by vedlo k jejich dokončení.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatového vnímání** Sofie rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek podle předlohy. Vše jí ale trvá neúměrně dlouho, dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy, nedokáže je ale popsat. Změny ve svém okolí většinou postřehne. V rámci **sluchového vnímání** má naprosto nejhorší úroveň rozlišování zvuků u zkoumaných žáků. Nezvládá vytleskávání jednotlivých slov, ani pracovat se strukturou slov. Její artikulační obratnost je nejhorších u všech zkoumaných žáků – více viz Foneticko-fonologická rovina. Co se týká **časové a prostorové orientace**, tak špatně rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.), a tím pádem ani uvedené časoprostorové pojmy neumí užívat správně.

### **Motorika**

V rámci **hrubé motoriky** jsou její pohyby neobratné, zdálo by se říct až nekoordinované. Občas se jí nedaří chytit míč, neudrží rovnováhu na jedné noze, běhá velmi kolébavě, nejistě skáče. V běžném prostředí se pohybuje relativně bezpečně. Je velmi pomalá, koordinace je nejistá. Při fyzických činnostech se příliš neprojevuje, nevyhledává soutěže ani kolektivní hry. Stejně tak pomalá je i její **jemná motorika**, kdy navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko velmi pomalu. Její pohyby jsou velmi nepřesné i v rámci **grafomotoriky**. Sofie je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Není příliš zručná při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží špatně, nikoli třemi prsty, s uvolněným zápěstím, ale velmi křečovitě. Dokáže vést stopu tužky ale podoba základních geometrických obrazců, různých tvarů, popřípadě písmen je jen velmi přibližná.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Sofie mluví většinou jednoslovně, či používá holé věty. Nedokáže vyprávět příběh, popsat situaci. Mluví špatně gramaticky (tj. nerozlišuje mezi jednotným a množným číslem, neužívá čas minulý, přítomný a budoucí, neskloňuje podstatná jména a nečasuje slovesa). Není schopná doplnit do



příběhu slovo ve správném tvaru. Nepozná ani jednu nesprávně utvořenou větu. Nepoužívá všechny slovní druhy, vynechává přídavná jména, příslovce, zájmena. Omezuje se pouze na sloveso či podstatné jméno.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Sofie vysloveně nerozumí řeči ani instrukcím v okruhu běžného hovoru. Na svůj věk má velmi omezenou slovní zásobu konkrétních pojmů. Neumí smysluplně popsat, co je na obrázku, natožpak si k němu dotvořit příběh. Z obrázku pojmenuje pouze „si hrajou“. Nepozná ani klauna, ani po návodných otázkách neodpovídá. Po důkladné vysvětlení je schopná poznat a relativně správně pojmenovat nesmysl u některých obrázků. Neumí interpretovat pohádku ani s obrazovým doprovodem. Prý žádnou nezná. Má problém definovat význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent. Ze všech třiceti zkoumaných slov znala pouze pět slov (učitelka, žák, pastelky, nůžky, guma), ostatní slova neznala nebo neuměla vhodně použít (pán, paní, školník, kuchařka, schody, chodba, velký, dlouhý, hluboký, vysoký atd.). Dělal jí velký problém pojmosloví tvarů, kdy při jejich užívání nerozeznala ani základní (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník). U některých slov tvořila protiklady (velký–studený), některá jí dělají problém (hroch je těžký – motýl *léta*, kos je černý – sněhulák je *velký*). Stejný problém měla i při tvorbě synonym, v některých případech se chytila, v ostatních to vypadalo tak, že vlastně vůbec nechápe zadání. Největší problém měla ale s nadřazenými pojmy, ať už s vizuální podporou či bez, kdy místo místo nábytku řekla *jsou doma* (pokoj), místo dopravní prostředky řekla *jsou ven* atd.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Zkoumaná slova Sofie opakuje a vyslovuje rozhodně nejhůře ze všech zkoumaných žáků. Velký problém je i ve sluchové části úkolu. Podle některých odpovědí to vypadá tak, že vůbec neumí přiřadit slyšenému slovu i vyslovené slovo. Artikulační obratnost je téměř nulová – spíše tak „chrochtá“. O žádné plynulosti a tempu řeči zde nemůžeme mluvit, Sofie většinou mlčí, když něco řekne, je to jedno slovo. Nezvládá ani určit počet slov ve větě, natožpak počet slabik ve slově. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nastal problém ve výslovnosti u všech vokálů (a, e, i, u, y, ou), kromě vokálu „o“. Zbytečně mění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva, vokály nejsou zvukově ani barevně vyrovnané. Koncovky nevyslovuje měkce ani zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** – p, b, m, t, d, n, ň, k, g, s, z, š, ž, c, č, j, l, r, ř, h, ch, v, f – nastal problém u většin hlásek. Výslovnost jednotlivých souhlásek (potažmo slov) je nezřetelná a ve většině případů

i neúplná. Polyká koncovky a má problém ve výslovnosti sykavek. Nedodržuje tempo a plynulost řeči. Příklady špatné sluchové diference a následné výslovnosti Sofie: kač–kaš, cilinink–sililink, sláva–páda, ouvej–ouvo, tramtadadá–pampadadá, Váňa–vá, Soňa–Sona, Gustav–Gusta, zrzi zrzi – piki piki, cvrk cvrk – fik fik, hájku–házu, oře Jan – oles Jan. U některých slov (sysel, cvrček) není schopna ze sebe vydat jakýkoli zvuk. Velký problém nastal u výslovnosti souhlásek n před g nebo k. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** nebyla schopná reprodukce jakékoli věty. Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala neuvolnění obličeje, které vedlo až k nepatrné křeči, nepřiměřené ohrnování rtů, nepřesnou artikulační podobu samohlásek, špatné frázování, polykání koncovek i nesprávné tempo. Měla ale relativně dobré pohyby čelisti i kmitů jazyka.

### **Pragmatická rovina**

Sofie neuplatňuje základní společenská pravidla, i když umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se, raději mlčí. Je velmi nekomunikativní. Když už promluví, jedná se o jednoslovnou odpověď, maximálně tvoří jednoduché holé věty s nulovou intonací. Většinou jenom opakuje poslední slovo z předešlé věty tázajícího. Nenavazuje přirozeně verbální kontakt s cizími lidmi. Nedokáže vést delší dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště. Neužívá přiměřený oční kontakt, při komunikaci spíše hledí na zem. Má obrovský problém vyjadřovat své pocity, prožitky. Absolutně nedokáže smysluplně vyjádřit nápad, myšlenku, vyjednávat a dohodnout se s dalšími lidmi. Je velmi nesamostatná, neustále potřebuje něčí pomoc.

### **6.3 Data získaná z kresby rodiny**

Z kresby Sofiiny rodiny je na první pohled patrná její nevyzrálость. Kresba odpovídá kresbě čtyřletého dítěte – velká hlava, místo těla trojúhelník, místo horních a dolních končetin jen čárky. Na obrázku jsou pouze dvě postavy, ze kterých je velmi těžké rozpoznat, o koho se vlastně jedná. Jelikož to jsou ženy, je nasnadě říct, že by to mohla být samotná Sofie a matka. Z celkového dojmu působí ale obrázek směřující se postav pozitivně a radostně, ačkoli autor kresby nevyužil žádné barvy.

Tabulka č. 8: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Sofie

SOFIE			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓		
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓	
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat		✓	
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích	✓		
Užívá všechny slovní druhy	✓		
Mluví gramaticky správně	✓		
Pozná nesprávně utvořenou větu	✓		
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓		
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓		
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓		
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓	
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓		
Definuje význam pojmů	✓		
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓		
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓		
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓		
Tvoří slova podobného významu	✓		
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓		
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓		
Srozumitelnost	✓		
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		
Neporušení plynulosti řeči		✓	
Výslovnost sykavek	✓		
Dodržení tempa řeči	✓		
Artikulační obratnost	✓		
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s dvacetičtyřletou praxí vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků nastávají u Sofie tyto problémy: špatně se verbálně vyjadřuje, má problémy se čtením, porozuměním textu, je nesoustředěná. Již při vstupu do první třídy se projeví některé jazykové vady. Celkově hodnotí domácí prostředí Sofie za podnětné – nosí kvalitní pomůcky do vyučování, které pravidelně doplňuje. S pomocí rodičů také pravidelně domácí úkoly, které bývají vždy nimi podepsané. Pokud se vyučující učitelka setkala s tím, že by Sofie zadaný domácí úkol neměla, bylo to nejčastěji proto, že jí s tím rodiče nepomohli, protože sami měli problém s porozuměním zadanému textu. Proto je ve vzdělávání, potažmo výchově Sofie velmi důležitá a přínosná role asistenta pedagoga, kterého ve třídě využívají. Nabízí jí tak pomalejší tempo,

individuální přístup a pocit jistoty. Sofie má také možnosti doučování díky občanskému sdružení v domácím prostředí, přesto rodiče této možnosti nevyužívají a z hlediska jazykových projevů v českém jazyce má Sofie opravdu hodně problémů. Například porozumět významu konkrétních slov (podle učitelky „téměř jakékoli slova“), spodobá znělosti (nechápe ani význam jednotlivých slov), odvodit synonyma, odvodit antonyma, neumí pojmenovat nadřazené pojmy, nechápe souvislosti, nechápe ani jejich význam. Dělení souvislého textu či předložek a slov je úplně nereálné, většinou čte po písmenkách, neumí je spojit v jeden celek. V pochopení metafor vůbec nechápe souvislosti. Dělal jí problém všechny jazykové roviny, nejde určit která víc. Nezvládá ani čtení s porozuměním, psaní, počítání. Podle citace vyučující učitelky: „*Bez pomoci nedokáže samostatně pracovat.*“

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Sofie vyplývá následující: Rodiče jí nedali do mateřské školy, pouze do přípravného ročníku. Jaký přínos v tom viděli, ale nevedli. Absence mateřské školy je v případě Sofie ale znatelná, proto jí přechod z rodinného prostředí do první třídy základní školy činil docela dost velké obtíže. Podle matky tráví se Sofií při přípravě do školy jednu hodinu denně, což je ale podle vyučující učitelky zcela nedostatečně odpovídající potřebám Sofie. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo. Chtěli by, aby Sofie pokračovala ve studiu, ale nevedli důvod. Překážkou ve vzdělání jejich dítěte může podle nich být „hloupost“. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem B – rozumím mluvenému slovu, ale mám problém se psanou formou. Podle naší zkušenosti hodnotíme jejich znalost českého jazyka někde mezi písmeny C a D, kdy písmeno C znamená – občas mám problém porozumět mluvenému slovu a mám problém se psanou formou, a D – nerozumím vůbec ničemu.

## **6. 6 Souhrnná kazuistika žáka**

Sofie je poslední ze zkoumaných dětí z česko-romského jazykového prostředí. Stejně jako Erik, ani ona nenavštěvovala mateřskou školu. Jejich rodiče v tom nespatovali žádný přínos, což následně dost ovlivnilo jejich vztah ke škole a vzdělávání. Oba jsou těžce podprůměrní, oba dva mají problémy rozumět instrukcím od vyučující, která se jim musí individuálně věnovat. Částečně to supluje role asistenta pedagoga, díky kterému se cítí jistější. Je ale zcela zřejmé, že stejně jako Erik, ani ona nezažívá ve školním prostředí pocit úspěchu, naplnění, radosti. Veškeré aktivity ji znervózňují a vyhýbá se i hraní si se spolužáky. Z pozorování jsem pochopila, že se cítí neukotvená. Oproti tomu

v domácím prostředí, kde má dvě mladší sestry, je mnohem samostatnější, průbojnější a výřečnější. A to i přesto, že její sourozenci jsou mnohem živější a průbojnější než starší Sofie.

## **ROMAN – 6 LET – ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ**

### **6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem**

#### **Rodinná anamnéza**

Roman žije v úplné rodině. Má dva starší bratry – Mirka (9 let) a Marka (8 let). Jelikož patří jejich rodina mezi olšánské Romy žijící v Praze, pro které je důležitá rodinná pospolitost, žije s nimi ještě babička. Je znatelné silné rodinné pouto ke všem členům. Bydlí v menším starším domě, ve kterém je relativní pořádek. Roman nemá svůj pokoj, ale sdílí jej se svými bratry. Pokoj je velmi střídmě zařízen, tři postele, stůl, židle. Nikde žádné hračky, ani elektronika. **Otec (42)** má vystudovanou základní školu, ale nepracuje. Se svými syny tráví docela dost času v dílně nebo na zahradě. Občas si přivydělává jako mechanik. **Matka (47)** se učila na kuchařku, ale školu nedokončila. V současné době nepracuje, ani není na mateřské dovolené. Z **prarodičů** už má v podstatě jenom jednoho. Děda před lety odešel za jinou ženou, babička žije společně s rodinou v domě, starají se o ni, protože je nemocná. **Jazyk v rodině** je výhradně romský. Rodiče i prarodiče (babička) hovoří olšánským dialektem, což je kombinace romského jazyka a slovenštiny.

#### **Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza**

Roman je komplikovaný a těžce uchopitelný chlapec. Je velmi bystrý a umí rychle a bezprostředně reagovat na nově vzniklé situace a překážky. Nikdy se ale nedere dopředu se správným řešením, ačkoli ho zná. Trochu mu dělají problém změny, je z nich nervózní. Přesto se ale umí adaptovat docela rychle. V kolektivu je oblíbený, nikoli však dominantní. Nemá potřebu se nějak prosazovat, ani hovořit za ostatní. Navštěvoval mateřskou školu a nemá odloženou školní docházku. Vše ho zajímá a vzdělávání ho baví. Podle vyučující učitelky má docela problémy se soustředěním a pozorností, za dobu pozorování mi to tak ale nepřipadalo. Je schopný pracovat samostatně, dokonce to vyhledává. Je u něj patrný velký respekt k starším lidem, především k mužům, což je dáno i jeho rodinným zázemím. Až dokončí školu, chtěl by se živit jako mechanik – stejně jako otec. Nemá moc velkou představivost nebo ji neprojevuje navenek. Na otázku, co by si přál, odpověděl, že neví. Ani po návodných otázkách svou odpověď nezměnil. Z hlediska **zdravotní anamnézy** je Roman zdravý a velmi pohybově nadaný chlapec. Proto našel velkou zálibu v hodinách tělocviku a ve fotbale, který navštěvuje dvakrát týdně mimo školu. Z psychologické stránky je podle psychologa vše v pořádku.

## **Sociální začlenění**

Romanova **sociální informovanost** je dobrá. Vyzná se ve svém okolí: Ví, kde bydlí, kam chodí do školy atd. Rozumí běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává. Ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně, dovede vyřídit drobný vzkaz. Většinou si dokáže říct o to, co potřebuje, snaží se to ale vždy zvládnout nejprve sám, až pooté požádá o pomoc. Ve **vztahu k učitelce** uznává její autoritu a nevyžaduje její neustálou pozornost, i když je za ni rád. O paní učitelce si myslí, že je hodné a fér. Má ji rád. Ve **vztahu k ostatním dětem** není příliš sociální. Aktivně se zapojuje do hovoru pouze v kolektivu svých kamarádů, v ostatních situacích je spíše němým pozorovatelem. Při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem, ale absolutně se nijak neprosazuje. Má raději volné hraní, kdy není nikým organizován. V kolektivu je oblíbený. Podle sebe má 13 kamarádů – doma osm, ve škole pět. Do potřeb druhého dítěte by se dokázal vcítit, ale necítí tu potřebu. O své okolí se spíše nezajímá. V rámci **vztahu k sobě samému** je sám se sebou spokojený, má svou rodinu, ve které cítí obrovské zázemí a pár dobrých kamarádů. Citově určitě nestrádá, sám má ovšem někdy problém ve vyjádření pocitů či prožitků. Z hlediska **emocionálních projevů** se projevuje emočně stále bez výrazných výkyvů a nálad. Ve většině případů jsou jeho emoční projevy pozitivní, k cizím lidem je však značně nedůvěřivý až skeptický.

## **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládnání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je samostatný – česání, mytí obličeje, umývání rukou po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově. Není u něj příliš časté používání kapesníku, zakrývání úst rukou při kýchání. Je schopný samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod., na žádost reaguje okamžitě, bez zbytečných dohadů a protestů. Stejně samostatně zvládá i **oblékání**, u kterého nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc, a **stolování**, kdy má správné držení příboru a dodržuje i hygienu a čistotu při jídle. Pomoc s prostíráním a sklízením dělá většinou automaticky sám od sebe.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny**

### **Práceschopnost**

Roman dokáže přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů. Zadaným činnostem se věnuje v tichosti, soustředěně, neodbíhá k jiným činnostem. Dovede odlišit hru od systematické práce, větší problém je ho ale získat pro záměrné učení. Totéž se projevovalo i při práci na *Baterii testů*. I když jsem se snažila některé úkoly pojmout hravěji, stále u něj byla patrná ta povinnost a vědomí, že se

jedná o práci, nikoli zábavu. Dokáže si záměrně zapamatovat, co prožil, viděl, slyšel, je schopný si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat. Umí se soustředit i na ty činnosti, které pro něj nejsou aktuálně zajímavé, tedy které mu byly zadány. Umí logicky uvažovat, odpovídat na položené otázky, řešit jednoduché příklady, úkoly, hádanky, rébusy. Podle pozorování v práci neruší ostatní žáky, ačkoli s tím má podle vyučující učitelky problém.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatového vnímání** Roman rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek dle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy, postřehne změny ve svém okolí. Co se týká jeho **sluchového vnímání**, má dobré rozlišování zvuků, vytleskávání jednotlivých slov. Nedovede ale pracovat se strukturou slov, vytleskat slabiky ve slově a jeho artikulační obratnost je relativní – více viz Foneticko-fonologická rovina. Jeho **časová a prostorová orientace** je na střední úrovni. Rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.), některé uvedené časoprostorové pojmy ale neumí správně použít.

### **Motorika**

V rámci **hrubé motoriky** jsou Romanovy pohyby koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. V běžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlý, koordinace je jistá, při fyzických činnostech je soustředěný a patří v nich mezi nejšikovnější žáky. O trochu pomalejší je jeho **jemná motorika**, kdy korále navléká středně rychle a stejně tak i staví kostky, šněruje či motá klubko. Z hlediska **grafomotoriky** jsou jeho pohyby přesné, nepřetahuje. Roman je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručný při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena. Při vykreslování jako jeden z mála nepřetahuje.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Roman mluví v jednoduchých větách, které jsou gramaticky správné. V složitějších větách již má problém se skloňováním podstatných jmen a časováním sloves, ne vždy se mu podaří rozlišit mezi

jednotným a množným číslem a užit čas minulý, přítomný a budoucí. Má problém doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru, většinou volí nominativ u podstatných jmen, infinitiv v případě sloves. S dopomocí pozná nesprávně utvořenou větu (V létě stavíme sněhuláka). Má ovšem také problém s přivlastňovacími zájmeny (Já a svoje teta jedeme do Prahy, Já a moje teta jedeme do Prahy, To je moje kamarád Honza, To je můj kamarád Honza). Nepoužívá všechny slovní druhy, vypouští přídavná jména a příslovce, občas i předložky. Stejně jako ostatní žáci absolutně nezvládnul cvičení, kdy měl nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Roman řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí, ačkoli nemá na svůj věk nijak bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů. Je bystrý a vše chápe spíše z kontextu, než aby rozuměl konkrétním pojmům. Umí smysluplně popsat, co je na obrázku, není schopný však zapojit představivost a vymyslet k němu příběh. Poznává a s dopomocí i pojmenuje nesmysl na obrázku. Největší problém nastal při interpretaci pohádky bez obrazového doprovodu. Nejprve si nemohl na žádnou vzpomenout, poté byla velice patrná jeho nechuť cokoli říkat. Při definici významu pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent, má velký problém se slovy: školník, cvičební úbor, velký, dlouhý, hluboký, vysoký, pečivo atd. Ze všech třiceti zkoumaných slov neznal dvě (školník, cvičební úbor) a ostatní neuměl vhodně použít (pečivo–maso, vysoký–stůl). Nedělalo mu problém pojmosloví tvarů, kdy při jejich užívání rozeznal ty základní (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník). S dopomocí tvořil některé protiklady (antonyma) s vizuální podporou. Problém nastal u slov (dobrý–dobře, nahlas–pomal, špinavý–hnusivý), v těchto situacích automaticky přešel ke tvorbě synonym, ačkoli mu bylo zdůrazněno, že zadání jsou slova opačného významu. Při tvorbě slov podobného významu (synonym) jsme se zase potýkali s problémem, kdy podle něho slova velký, dlouhý, hluboký měla všechna stejné synonymum – a to slovo vysoký. Problém měl i s nadřazenými pojmy s vizuální podporou, kdy místo zvířata řekl zoologický, místo nářadí řekl oprava, místo nábytek řekl pokoj, místo dopravní prostředky řekl řidič a místo nádobí řekl kuchyň.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Slyšená slova Roman opakuje a vyslovuje velmi přibližně. Artikulační obratnost je relativní, což je dáno především nulovou energií, kterou do svých promluv dává. V jistých situacích je plynulost i tempo řeči na dobré úrovni. Zvládá určit počet slov ve větě, počet slabik ve slově mu už ale dělá



problém. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nenastal s žádným vokálem (a, e, i, o, u, y, ou) nějaký větší problém. Výslovnost ale byla vždy tichá, přibližná. Vokály byly do určité míry zvukově i barevně vyrovnané, zbytečně se neměnil při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva. Měl velký problém s polykáním koncovek. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** – p, b, m, t, d, n, ň, k, g, s, z, š, ž, c, č, j, l, r, ř, h, ch, v, f – to už ale bylo horší. Zaměňoval b=p, d=t (povídám–povítám), obtížné pro něj byly některé kombinace písmen mn–mnoho, zr–zrzi, cvrká–crká, řežu–žežu, oře–ožne atd. Dále značně polykal koncovky a měl problém ve výslovnosti sykavek. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** měl problém s větami (Sklapla pikslu, Strč prst skrz krk, Sčeš si vlasy z čela aj.). Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala dostatečné uvolnění obličeje, přiměřené ohrnování rtů, správné pohyby čelisti, špatné však byly kmity jazyka, značné polykání koncovek a v rámci všech možností relativně dobré frázování.

### **Pragmatická rovina**

Roman zná a velmi tichým stylem uplatňuje základní společenská pravidla. Umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště. Užívá přiměřený oční kontakt. Nenavazuje ale přirozeně verbální kontakt. Jakmile je někým osloven, dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky. Sám se ale neptá, neprojevuje zájem o druhou stranu. Má problém vyjadřovat své pocity, prožitky. Když je v okolí svých blízkých, dokáže smysluplně vyjádřit nápad, myšlenku a pomocí řeči dosáhnout svého cíle – dokáže velmi dobře vyjednávat a dohodnout se. Jakmile je ale v cizím prostředí, jeho odpovědi se omezí na pouhé „nevím, ano, ne“ a nedokáže vyslovit, natožpak obhajovat svůj vlastní názor.

### **6.3 Data získaná z kresby rodiny**

Z kresby Romanovy rodiny je na první pohled patrný vzájemný soulad mezi členy a je odrazem pohody a spokojenosti – teplé pastelové barvy a usměvavé tváře tuto představu jenom podporují. Ačkoli to nemusí nutně znamenat, že je tomu tak i ve skutečnosti – může to být pouze projevem přání dítěte mít takovou rodinu a do takové rodiny patřit – vzala jsem v úvahu i další informace, které o Romanovi a jeho rodině mám, a jsem přesvědčena, že zde se jedná o reálnou vizi. Roman nakreslil všechny členy domácnosti – zleva otec, matka, babička, dva bratři a úplně vpravo je sám autor kresby. Je velmi zajímavé, že dva starší bratry nakreslil menší, než je on sám. Důležitým aspektem je i volba barvy, kterou znázornil každého člena domácnosti. Otec hnědý, matka žlutá, oba bratři modří a on

s babičkou zelení. Roman obrázek doplnil ještě o vyobrazení jejich domu, plotu a stromu, mraků a slunce. U stromu si vyhrál i s detaily, z nichž je patrné, že se jedná o třešeň.

Tabulka č. 9: Výsledek Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Roman

ROMAN			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se		✓	
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích		✓	
Užívá všechny slovní druhy		✓	
Mluví gramaticky správně	✓		
Pozná nesprávně utvořenou větu		✓	
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓		
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí			✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu		✓	
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓	
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓	
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓		
Definuje význam pojmů		✓	
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	
Tvoří protiklady bez vizuální podpory		✓	
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou		✓	
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory		✓	
Tvoří slova podobného významu		✓	
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓		
Vokály zvukově i barevně vyrovnané		✓	
Srozumitelnost		✓	
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		
Neporušení plynulosti řeči			✓
Výslovnost sykavek		✓	
Dodržení tempa řeči			✓
Artikulační obratnost		✓	
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s třináctiletou praxí, vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva je Roman často nesoustředěný, což byl největší problém při vstupu do první třídy. Postupem času se tyto projevy mírní, ale stále je to ještě největší překážkou ve vzdělávání konkrétního žáka. Co se týká domácí přípravy, vždy nosí kvalitní pomůcky do vyučování, které pravidelně doplňuje. Plní také pravidelně domácí úkoly, ačkoli rodiče nejsou někdy schopni mu s domácím úkolem pomoci, protože sami mají problém porozumět zadanému textu. Při vzdělávání, potažmo výchově Romana, je velmi důležitá a přínosná role asistenta pedagoga, kterého ve třídě využívají. Je tam k dispozici pro všechny děti, které to potřebují. Z hlediska jazykových projevů v českém jazyce nedělá Romanovi problém znělosti, synonyma,

antonyma, nadřazené pojmy, dělení souvislého textu či předložek a slov. Narazil ale na problém porozumění významu konkrétních slov, neboť se v rodině mluví slovensky a romsky, a některé pojmy jsou Romanovi cizí. To stejné platí i v případě chápání metafor, kdy je tato znalost ještě hlubší.

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Romana vyplývá následující: Rodiče mají velký problém porozumět psané formě českého jazyka. Některé otázky nebyli schopni „přeložit“, tak na ně neodpověděli vůbec, u jiných jejich odpověď nedává smysl, a tam, kde dává, jde většinou jen o jednoslovné Ano či Ne. Příkladem je otázka č. 4.: Kolik času trávíte se svým dítěte při přípravě do školy? Z možností: žádný, 15 minut, 30 minut, 1 hodinu a více než hodinu odpověděli Ano. Po rozhovoru s jeho vyučující učitelkou jsem zjistila, že Roman navštěvoval mateřskou školu. Podle ní i rodičů hoch navštěvuje školu rád. Rodiče by chtěli, aby Roman pokračoval ve studiu, ale důvod již nevedli. Překážku ve vzdělání jejich dítěte jenom označili, konkrétní příklad ale nevedli. Sami svoji znalost českého jazyka neohodnotili žádným písmenem, jen u zadání otázky udělali fajfku. Podle učitelky a naší zkušenosti hodnotím jejich znalost českého jazyka někde mezi písmeny C a D, kdy je C – občas mám problém porozumět mluvenému slovu a mám problém se psanou formou a D – nerozumím vůbec ničemu.

## **6. 6 Souhrná kazuistika žáka**

Roman pochází z romského jazykového prostředí. Jako příslušník olašských Romů, je hodně upnutý na rodinu, v níž je jasně cítit hierarchie typická pro romské společenství. Díky tomu, že navštěvoval mateřskou školu, byl pro něj přestup do prvního ročníku základní školy daleko jednodušší. I když vzhledem k jazykovému prostředí, ze kterého pochází, některým slovům nerozumí, je velmi pohotový a rychle se přizpůsobí. Při práci na Baterii testů byl nejvíc nervózní ze všech dětí. Nejprve vždy odpověděl nevíím a až poté řekl konkrétní odpověď, která byla mnohdy správná. Dělal mu velký problém skloňování jmen, ale bylo velmi zajímavé, jak byl schopný se ze svých chyb poučit a při dalším příkladu už stejnou chybu neudělat. Předpoklad, že míra osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby a porozumění řeči bude nejnižší u dětí, jež používají komunikační jazyk v rodině romský, se nepotvrdil. Ze všech dětí měl rozhodně největší úctu k učitelce, potažmo všem starším lidem. Částečně je to dané určitě tím, z jakého rodinného prostředí pochází, ale také tím, že je zvyklý se starat o svou nemocnou babičku, s kterou tráví docela dost času.

## SABINA – 7 LET – ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Sabina žije v úplné rodině. Má dva bratry, staršího Jirku (19) a mladšího Denise (3). Bydlí ve větším bytě, který je relativně hezky zařízený. Kluci mají svůj pokoj, Jirka se v něm už ale nevyskytuje. Sabina má také svůj pokoj. V něm má hračky, osobní počítač a televizi. **Otec (40)** je vyučený zedník, nyní pracuje jako dělník. Pomáhá na stavbách a provádí příležitostné práce. Svou jedinou dceru má velmi rád a rozmazluje jí – a to kupováním různých hraček nebo v nedostatečné důsledné výchově a přísnosti. **Matka (41)** absolvovala střední zemědělskou školu. V současné době ukončila mateřskou dovolenou a hledá si práci. Především ona se snaží působit na Sabinu dostatečně výchovně. Z **prarodičů** má Sabina už jen jednoho. Děda odešel od rodiny již před lety. Babička bydlí s rodinou a v podstatě v ní funguje jako chůva: Stará se o mladší děti a občas se s nimi i učí. **Jazyk v rodině** je výhradně romský, kdy rodiče i babička doma mluví romsky.

#### Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza

Sabina je rozvorná, usměvavá, spokojená a zdravě zvědavá dítě. Nenavštěvovala mateřskou školu, ani přípravný ročník. Nemá odloženou školní docházku. Všem rozumí, jen se občas ze stydlivosti zdráhá odpovědět. O své okolí se zajímá a je velmi všímavá. Ačkoli patří k nejlepším ve třídě, často vyhledává kontakt pedagogů, chce za výkon pochválit, pohladit. Zatím neví, co by chtěla dělat za práci nebo se o tom stydí mluvit. Jakmile je mezi svými, velmi rychle se ale osmělí. Z jistého úhlu pohledu by se dalo říct, že je rozmazlená. Má vše, co si u tatínka zamane. Rodiče – především matka – jí věnují plnou pozornost a podporu. Každý pátek navštěvuje Klubové centrum, kde se prostřednictvím kroužků romské děti začleňují do kolektivu. V rámci **zdravotní anamnézy** je Sabina zdravé dítě, které netrpí žádnými zdravotními problémy. Z psychologické stránky je podle psychologa také vše v pořádku.

#### Sociální začlenění

**Sociální informovanost** Sabiny je dobrá. Vyzná se ve svém okolí, ví, kde bydlí, kam chodí do školy. Rozumí běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává. Ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně, v neznámém a mezi cizími lidmi se velmi stydí. Dovede vyřídit drobný vzkaz, dokáže si vhodně říct o to, co potřebuje. Její **vztah k učitelce** je velmi kladný. Má ji moc ráda, obdivuje ji, vyžaduje její pozornost. Ačkoli patří nejšikovnějším dětem ve třídě, potřebuje

její neustálou podporu. Je k ní velmi sdílná a má k ní vytvořené silné citové pouto. Ve **vztahu k ostatním dětem** se aktivně zapojuje do hovoru, při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem, nikdy se ale neprosazuje. Má raději volné hraní. V kolektivu je oblíbená. Podle sebe má pět dobrých kamarádů. Je schopna se vcítit do potřeb druhého dítěte, ale cíleně se o to nesnaží. V rámci **vztahu k sobě samému** je zdravě sebevědomá. Dobře zvládá odloučení od rodičů, umí být sama, umí se zabavit – TV, video, hry aj. Z hlediska **emocionálních projevů** se projevuje jako emočně stálá bez výrazných výkyvů a nálad, jen občas reaguje přehnaně na drobný neúspěch. Každopádně ve většině případů jsou její emoční projevy pozitivní, důvěřivé. Rychle si k někomu vytvoří pouto, chodí mu projevovat náklonost. A to i přesto, že je občas stydlivá.

### **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je samostatná – česání, mytí obličeje, umývání rukou před jídlem, po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově, pobytu venku. Je schopná samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod. V rámci **oblékání** vše zvládá sama, nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc. Stejně tak při **stolování**. Držení příboru je správné, dodržuje i hygienu a čistotu při jídle. Sama se zapojuje i do pomoci s prostíráním a sklízením.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny**

### **Práceschopnost**

Při práci na *Baterii testů* se Sabina projevuje jako velmi soustředěná, ačkoli její některé projevy jsou dětinské. Přesto dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu – neodbíhá od nich – a to i na úkoly, které ji nebaví. Dokáže si záměrně zapamatovat, co prožila, viděla, slyšela, je schopná si to vybavit a reprodukovat. Dokáže přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů a vyvinout úsilí k jejich dokončení. Nechá se získat pro záměrné učení, dovede odlišit hru od systematické práce. Její projevy při práci jsou odlišné od těch během přestávky nebo v rodinném prostředí. Dokáže „přepnout“.

### **Percepčně-kognitivní schopnosti**

V rámci **hmatového vnímání** Sabina rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek

podle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy. Postřehne změny ve svém okolí. V rámci **sluchového vnímání** má dobré rozlišování zvuků, vytleskávání jednotlivých slov, zatím moc dobře nezvládá pracovat se strukturou slov, má drobné problémy s některými hláskami – více viz Foneticko-fonologická rovina. Co se týká **časové a prostorové orientace**, tak ne úplně vždy rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později včera, dnes, noc, ráno atd.), uvedené časoprostorové pojmy používá občas špatně.

### **Motorika**

V rámci **hrubé motoriky** jsou její pohyby koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. Vběžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlá, koordinace je jistá. Při činnosti je soustředěná a neztrácí zájem o činnost. Její **jemná motorika** dobrá. Rychle navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko. Je velmi soustředěná a neztrácí zájem. V rámci **grafomotoriky** jsou její pohyby přesné. Sabina je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručná při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Snaží se mluvit v rozvinutých větách a v souvětích. Užívá všechny slovní druhy, ale má problém s jejich skloňováním. Má problém vyprávět příběh, popsat situaci, kterou nezažila. S dopomocí zvládá mluvit relativně gramaticky správně a do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru. Poznává nesprávně utvořenou větu (V létě stavíme sněhuláka, Učeš si zuby a jdi spát). Pouze má problém s přivlastňovacími zájmeny. (Já a svoje teta jedeme do Prahy, Já a moje teta jedeme do Prahy). Používá všechny slovní druhy, jen nezvládla cvičení, kdy měla nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Sabina rozumí většině slov a výrazům běžně užívaných v prostřední (nezná slovo knoflík a strašák). Zaměňuje slova dům a domov. Rozumí i instrukcím. Vzhledem ke svému věku má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů, které ale ne vždy umí užít ve správném gramatickém tvaru. Umí popsat, co je na obrázku, nejprve předměty, poté co dělají, pozná i čtverec, trojúhelník, kruh. Poznává

a pojmenuje nesmysl na obrázku. Neumí ale interpretovat pohádku bez obrazového doprovodu. Definuje význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent (pán, paní, kamarád, žák, učitelka, školní, kuchařka, schody, taška, kniha, velký, vysoký pečivo, jídelna atd.). Ze všech třiceti zkoumaných slov neznala pouze tři (ředitel, pečivo, hluboký). Tvořila protiklady (antonyma) s vizuální podporou i bez ní (velký, studený, špinavý, krátký), pouze byl ze začátku velký problém, že po ní chci opačný význam, nikoli vysvětlení významu. Po každém příkladu zase začala významem místo antonymem. Při tvorbě nadřazených pojmů s vizuální podporou i bez ní měla s některými pojmy problém – nezná dopravní prostředky, nábytek, nádobí, oblečení, náradí. Poradila si s pojmy ovoce, zelenina, zvířata, hračky. Měla problém i s tvorbou slov podobného významu (synonym) – pán, mluvit, dům.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Slyšená slova Sabina opakuje a relativně dobře vyslovuje. Má problém jen s některými hláskami, tím pádem není její artikulační obratnost v některých případech úplně stoprocentní. Zvládá určit počet slov ve větě, počet slabik ve slově je však již náročnější. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nenastal žádný větší problém – výslovnost všech vokálů (a, e, i, o, u, y, ou) je relativně přesná. Ačkoli se zbytečně nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva, vokály nejsou bohužel zvukově ani barevně vyrovnané. Koncovky nevyslovuje měkce a zřetelně, ale polyká je. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** nastal problém s některými souhláskami či s některými kombinacemi – například v (Vávro, vidle), vl (vlašovičko), ň (Váňa, Soňa), největší problém se souhláskami s/z (sysel, zrzi) a c/č (cvrček, cvrká). Ve většině případů není výslovnost jednotlivých souhlásek (potažmo slov) jadrná a zřetelná. Polyká koncovky a má problém ve výslovnosti sykavek. Dodržuje tempo řeči, občas je ale vinou problematické hlásky narušena plynulost. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** nastaly menší či větší problémy téměř u každé věty. Největší problémy měla opět se slovy, která obsahovala hlásku č (Sčeš si vlasy z čela, aj.). Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala dostatečné uvolnění obličeje, přiměřené ohrnování rtů, správné pohyby čelisti i kmitů jazyka, dobré frázování a relativně správné tempo.

### **Pragmatická rovina**

Sabina uplatňuje základní společenská pravidla. Umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se. Výborně verbálně komunikuje. Přirozeně navazuje verbální kontakt i s cizími lidmi. Dokáže vést



dIALOG, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště vyjmenuje své kamarády. Užívá přiměřený oční kontakt. Má trochu problém smysluplně popsat situace, vyjádřit své pocity, prožitky, vyjádřit nápad, myšlenku. Pomocí řeči dosahuje svého cíle – dokáže vyjednávat a dohodnout se. Dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor ale pouze v prostředí, kde se cítí nezranitelná. Stále je u ní převažující stydlivost v neznámém prostředí a určitá uzavřenost.

### **6.3 Data získaná z kresby rodiny**

Kresba Sabininy rodiny na první pohled vypovídá o vzájemném souladu mezi členy a je odrazem pohody a spokojenosti. Ačkoli to nemusí nutně znamenat, že je tomu tak i ve skutečnosti – může to být pouze projevem přání dítěte do takové rodiny patřit – vzala jsem v úvahu i další informace, které o Sabině a její rodině mám, a jsem přesvědčena, že zde se jedná o reálnou vizi. Sabina nakreslila vše, co mohla – všechny členy domácnosti, psa, dům, přírodu. Zvolila pastelové veselé barvy. Všechny postavy na obrázku se usmívají a vyzařuje z nich pohoda. Sabina nakreslila jeden z nejhezčích a nejpropracovanějších obrázků, kdy si dala záležet i na detailech každé postavy.

Tabulka č. 10: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Sabina

SABINA			
Pragmatická rovina	nevládá	vládá s dopomocí / po opravě	vládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích		✓	
Užívá všechny slovní druhy		✓	
Mluví gramaticky správně		✓	
Pozná nesprávně utvořenou větu		✓	
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru		✓	
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí		✓	
Má věku přiměřenou slovní zásobu		✓	
Smysluplně popíše, co je na obrázku			✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓	
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓		
Definuje význam pojmů			✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory		✓	
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou		✓	
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓		
Tvoří slova podobného významu		✓	
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost		✓	
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓		
Srozumitelnost		✓	
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		
Neporušení plynulosti řeči		✓	
Výslovnost sykavek	✓		
Dodržení tempa řeči		✓	
Artikulační obratnost		✓	
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s dvacetičtyřletou praxí vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva má Sabina občas problém se čtením a porozuměním textu. Při vysvětlení ale pak pracuje samostatně v plnění zadaného úkolu. Při nástupu do první třídy se dívka potýkala s větší dávkou stydlivosti, kterou se jim postupem času podařilo odbourat. Domácí příprava Sabiny je dostatečná – pravidelně nosí domácí úkoly, které bývají vždy podepsané rodičem, neboť je s jejich pomocí nebo s pomocí dalšího člena rodiny – babičky – plní. Celkově hodnotí učitelka domácí prostředí za velmi podnětné, nosí kvalitní pomůcky do vyučování, které pravidelně doplňuje, což přičítá především zaměstnanosti rodičů a citovému vztahu k učiteli. Díky tomu dokáže Sabina vždy respektovat autoritu učitele. Z hlediska jazykových projevů v českém

jazyce dělá Sabině problém porozumět významu konkrétních slov, která jsou méně častá (sauna, prak, rolovat). Pokud nejsou slova těžká, nedělá ji problém spodoba znělosti, synonyma, antonyma, nadřazené pojmy, ani pochopení metafor.

## **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Sabiny vyplývá následující: Rodiče nedali Sabinu do mateřské školy, ani do přípravného ročníku. Mají pocit, že se i tak Sabině povedlo zařadit do dětského kolektivu. Denně tráví se Sabinou při přípravě do školy 30 minut času. Další formu doučování Sabina nenavštěvuje. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo. Chtěli by, aby Sabina pokračovala ve studiu z důvodu „protože jí to baví a má zájem“. Překážku ve vzdělání jejich dítěte nevidí žádnou. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem A – rozumím veškerému mluvenému slovu a píšu gramaticky správně, opět ale musím nesouhlasit a klasifikovat je po zkušenosti s nimi na stupeň B – rozumím veškerému mluvenému slovu, ale mám problém se psanou formou.

## **6. 6 Souhrnná kazuistika žáka**

Sabina pochází z čistě romského jazykového prostředí. I když při rozhovoru uvedla, že rodiče mluví česky, tak při návštěvě jejich domova jsem se mohla přesvědčit, že velmi omezenou češtinu používali jen při komunikaci se mnou, na své děti ale mluvili romsky. Stejně jako Romanovi, dělá i Sabině velký problém skloňování. Většinu věcí říká v prvním pádě. To se projevovalo i při práci na Baterii testů. Většinu úkolů ale zvládla s dopomocí, některé dokonce i samostatně. To můžeme přičíst jejímu rodinnému zázemí, které nejenom paní učitelka, ale i já hodnotím jako velmi podnětné. Rodiče ji věnují plnou podporu. Matka či babička se s ní pravidelně učí, otec ji zahrnuje materiálními dary a rozmazluje ji. Celkově se rodina velmi snaží zapadnout do majoritní společnosti. Ze zkoumaných rodin v tomto jazykovém prostředí určitě nejvíc ze všech. Sabina dokonce navštěvuje speciální kroužky, které slouží k lepší integraci romských dětí do kolektivu. I proto se Sabina ve škole cítí spokojeně, studium ji baví a naplňuje a ráda by v něm pokračovala. Paní učitelku má ráda nejenom ona, ale i rodiče. Respektují ji. A vnímají ji jako prostředek pro lepší život jejich dcery.

## ZUZANA – 7 LET – ROMSKÉ JAZYKOVÉ PROSTŘEDÍ

### 6. 1 Data získaná z rozhovoru s žákem

#### Rodinná anamnéza

Zuzana žije ve velké vícegenerační rodině. Má tři sourozence (staršího bratra a mladší i starší sestry) a další potomek je prý na cestě. Nejstarší sestra (17) s nimi už nežije. Bydlí s nimi ale prarodiče. Na to, kolik jich společně bydlí, není byt až tak moc velký – 3+1 dispozičně. V celém komplexu žije i širší rodina – tety, strýcové. Zuzana nemá svůj pokoj, spí s mladší sestrou na patře v obývacím pokoji, kde má uložené i svoje hračky. **Otec (44)** je vyučený. Živí se jako dělník na stavbách a příležitostnou prací. O vzdělávání a výchovu svých dětí se snaží zajímat, kvůli nedostatku času to ale většinou přenechá na svých rodičích – tedy babičce a dědovi Zuzany. **Matka (40)** ukončila pouze základní školu. Současně se živí jako uklízečka, ale je pravděpodobné, že stejně jako v minulosti u toho dlouho nevydrží. Jinak chodí na úřad práce – je to její častá denní náplň. **Prarodiče** Zuzany s nimi bydlí v bytě. Vzájemný vztah je postavený na hierarchii v romském společenství. **Jazyk v rodině** je romský. Rodiče i prarodiče doma mluví romsky, i když se rodiče výjimečně snaží o nějaký etnolekt češtiny.

#### Osobní anamnéza a zdravotní anamnéza

Zuzana je aktivní, zvědavé dítě. Co neví nebo čemu nerozumí, na to se zeptá. Má typickou romskou vyřídilku. Pochází z široké rodiny, takže je znatelná určitá úcta k autoritě. Je usměvavá a veselá. Nenavštěvovala mateřskou školu, ani nemá odloženou školní docházku. Většinou všemu rozumí, na vše odpovídá bez větších průtahů a rozmyslů. Dělá ale jen vždy to nejnutnější, neudělá nic navíc, i když by to zvládla. Ze začátku školního roku měla velké problémy se soustředěním, což se ve spolupráci s romským asistentem daří postupně odbourávat. Chvilí ji trvá, než se někomu otevře, v cizím prostředí je nejistá. Má ale vysoké cíle – až dodělá školu, chtěla by se živit jako učitelka na základní škole, přijde jí to zajímavé. V rámci **zdravotní anamnézy** to zpočátku vyučování to vypadalo, že má Zuzana problém s očima – měla problém dohlédnout na tabuli atd., ale byla s maminkou u očního lékaře a prý je všechno v pořádku. Po všech ostatních stránkách je to zdravé dítě. Z psychologické stránky je podle psychologa vše v pořádku.

#### Sociální začlenění

**Sociální informovanost** Zuzany je dobrá. Vyzná se ve svém okolí, rozumí běžným okolnostem dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává. Ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně.

Dovede vyřídit drobný vzkaz, ne vždy si dokáže říct o to, co potřebuje – v neznámém prostředí se stydí, jinak má ale výbornou vyřídilku. Její **vztah k učitelce** je kladný. O paní učitelce si myslí, že „je dobrá“, často vyžaduje větší pozornost a individuální přístup. Ve **vztahu k ostatním dětem** komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi, aktivně se zapojuje do hovoru, při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem, ale musí být mezi svými kamarády. Rozhodně se nijak neprosazuje na úkor ostatních. Má raději volné hraní, kdy ji nikdo neorganizuje. V kolektivu je docela oblíbená, rozumí si ale více s chlapci, což je nejspíš díky staršímu bratrovi. Podle sebe má deset dobrých kamarádů. V rámci **vztahu k sobě samému** má svůj názor, ne vždy se ale za něj umí postavit. Dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas, většinou to ale vypadá, že je jí to jedno, jak to nakonec dopadne. Je se sebou docela spokojená. Z hlediska **emocionálních projevů** se projevuje jako emočně stálé dítě bez výrazných výkyvů a nálad, ještě neumí úplně zvládat odloučení od rodičů a neumí odložit přání na pozdější dobu. Některé její projevy jsou dětinské.

### **Návyky a dovednosti v sebeobsluze**

Při zvládání pravidelných denních úkonů osobní **hygieny** je samostatná – česání, mytí obličeje, umývání rukou před jídlem, po použití WC, po výtvarné a pracovní výchově, pobytu venku. Je schopná samostatně připravit nebo uklidit pomůcky, srovnat hračky apod., jen se jí musí chtít nebo jí to musí nějaká autorita nařídit. V rámci **oblékání** vše zvládá sama, nepotřebuje dohled ani praktickou pomoc. Stejně tak při **stolování**. Držení příboru je správné, dodržuje i hygienu a čistotu při jídle. Pomoc s prostíráním a sklizením zapojuje až po žádosti dospělého. Občas umí být tvrdohlavá – když něco nechce sníst, nikdo ji k tomu nedonutí.

## **6. 2 Data získaná z Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny**

### **Práceschopnost**

Při práci na *Baterii testů* se u Zuzany projevily dílčí problémy se soustředěností. Zadaným úkolům se věnovala soustředěně, jen pokud byla neustále motivována, v ostatních případech odbíhala k jiným činnostem, potřeba na záchod, vysmrkat se atd. Věnovala i velkou pozornost okolním hlukům, které ji rušily. Dokáže si záměrně zapamatovat, co prožila, viděla, slyšela a je schopná si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat. Dokáže přijmout úkol či povinnost a postupovat podle pokynů, ale občas má problém s autoritou. Nechá se získat pro záměrné učení, ale jen dokud jí to baví, občas neumí odlišit hru od systematické práce. Také dost často vyrušuje v práci ostatní, což je velká škoda, protože, kdyby jen trochu chtěla, mohla by patřit k nejlepším žákům ve třídě.

## Percepčně-kognitivní schopnosti

V rámci **hmatového vnímání** Zuzana rozlišuje všechny zkoumané příklady: studený–teplý, kulatý–špičatý, měkký–tvrdý, těžký–lehký. Z hlediska **zrakového vnímání** rozlišuje podstatné znaky předmětů, pasivní i aktivní identifikaci barev, analýzu, syntézu, diferenciaci, skládání částí v celek podle předlohy. Dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy. Postřehne změny ve svém okolí. V rámci **sluchového vnímání** má dobré rozlišování zvuků, vytleskávání jednotlivých slov, zatím ale neumí pracovat se strukturou slov, relativně dobře artikuluje – více viz Foneticko-fonologická rovina. Co se týká **časové a prostorové orientace** dovede porovnávat vlastnosti předmětů, třídit předměty podle kritéria, seřadit předměty atd. Relativně dobře rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes, noc, ráno atd.), a uvedené časoprostorové pojmy správně užívá.

## Motorika

V rámci **hrubé motoriky** jsou její pohyby koordinované. Hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče. V běžném prostředí se pohybuje bezpečně. Je rychlá, koordinace je jistá. Při dostatečné motivaci neztratí zájem o činnost. Její **jemná motorika** je dobrá. Rychle navléká korále, staví kostky, šněruje, motá klubko. Jakmile je to na v rámci soutěže, je velmi soustředěná. V rámci **grafomotoriky** jsou její pohyby přesné. Zuzana je pravák, upřednostňuje užívání pravé ruky při psaní, kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje. Je zručná při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji. Tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím. Při drobné pomoci dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, popřípadě písmena.

## Morfologicko-syntaktická analýza

Jak je patrné z dotazníku pro vyučujícího učitele, tahle rovina dělá Zuzaně největší problémy. Ačkoli se snaží mluvit v rozvinutých větách a v souvětích, nemluví gramaticky správně (tj. občas má problémy rozlišit mezi jednotným a množným číslem, skloňovat, užívá čas minulý, přítomný a budoucí). Na obrázku dokáže systematicky vyjmenovat věci, které vidí, děj tvoří pouze s dopomocí. Neumí do příběhu doplnit slovo ve správné tvaru, pozná ale nesprávně utvořenou větu (V létě stavíme sněhuláka.). Při této činnosti ale měla problém s přivlastňovacími zájmeny (To je moje kamarád

Honza. To je můj kamarád Honza.). Nepoužívá všechny slovní druhy, ani nezvládla, stejně jako všechny ostatní děti, cvičení, kdy měla nahradit sloveso vhodným citoslovcem.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím Zuzana dobře rozumí. Na svůj věk má přiměřenou slovní zásobu konkrétních pojmů. Neumí smysluplně a systematicky popsat, co je na obrázku. Zvládá popsat věci, ale zapojit představivost a dotvořit k tomu příběh nebo alespoň krátký děj, je problém. Jakmile se jedná ale o nesmysl na obrázku, ten dokáže pojmenovat naprosto s přehledem, stejně jako s přehledem interpretuje pohádku bez obrazového doprovodu (Simpsonovi). Definuje význam pojmů, při jejichž výběru jsem se zaměřila především na ta slova, která nemají v romském jazyce ekvivalent (pán, paní, kamarád, žák, učitelka, školní, kuchařka, schody, kniha, velký, dlouhý, pečivo, jídelna atd.). Ze všech třiceti zkoumaných slov měla problém se čtyřmi (ředitel, taška, hluboký, vysoký). Trochu měla problém tvořit protiklady (antonyma) bez vizuální podpory. Slova (velký, studený atd.) zvládla, ke slovu špinavý přiřadila slovo čisto a ke slovu krátký přiřadila malý. Zvládla i tvorbu slov podobného významu (synonym) – až na dílčí problém se slovy dívat se a běžet. Tvorba nadřazených pojmů s vizuální podporou i bez ní jí nedělala žádný problém. Kromě slov ovoce, zelenina, hračky, zvířata, zvládla i slova nářadí, nábytek a nádobí.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Slyšená slova Zuzana opakuje a vyslovuje v pořádku. Její artikulační obratnost je relativně v pořádku. Nedochází ani k narušené plynulosti řeči. Zvládá určit počet slov ve větě, počet slabik ve slově je však již náročnější. V rámci **cvičení na správnou výslovnost samohlásek** nenastal žádný problém. Výslovnost všech vokálů (a, e, i, o, u, y, ou) je přesná, srozumitelná. Vokály jsou zvukově i barevně docela hezky vyrovnané, zbytečně se nemění při střídání vokálů tvar rtů či jejich barva. Koncovky vyslovuje měkce, zřetelně. V rámci **cvičení na správnou výslovnost souhlásek** nastal problém pouze se souhláskami c/č (cvrček cvrká, kač), vyslovuje pouze „crká“ a s/z (zrzi, sysel). Ve většině případů je výslovnost jednotlivých souhlásek (potažmo slov) jadrná a zřetelná. Nepolyká koncovky, dodržuje tempo řeči a není narušena ani její plynulost. Jen má problém ve výslovnosti sykavek. V rámci **artikulačních cvičení a jazykolamů** měla problém s větami (Osuš si šosy, Strč prst skrz krk, Sčeš si vlasy z čela) Foneticko-fonologickou rovinu rozvíjí i **obličejová pantomima**, u které jsem zaznamenala celkové uvolnění obličeje, přiměřené ohrnování rtů i kmitů jazyka, dobré frázování, nepolykání koncovek a správné tempo. Jen občas byly Zuzaniny pohyby čelisti přehnané.

## **Pragmatická rovina**

Zuzana umí uplatňovat základní společenská pravidla. Umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se, jen se jí musí chtít. Výborně verbálně komunikuje. Snaží se tvořit rozvinuté věty, které podporuje vhodnou intonací. Přirozeně navazuje verbální kontakt i s cizími lidmi. Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště, adresu, jména kamarádů. Užívá přiměřený oční kontakt, popisuje situace. V rozhovoru s blízkým člověkem vyjadřuje i své pocity, prožitky. Když jí daná situace za to stojí, dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor. Většinou je jí ale jedno, jak to dopadne. Vyjádřit svůj nápad či myšlenku umí. Chápe i situaci s „pustým ostrovem“ (viz příloha).

## **6. 3 Data získaná z kresby rodiny**

Kresba Zuzaniny rodiny na první pohled vypovídá o celkové pozitivní atmosféře uvnitř rodiny. Z hlediska velikosti postavy nakreslila všechny stejně vysoké. Velikost je symbolickým vyjádřením toho, jaký význam má pro dítě nakreslený člověk, jakého ho tedy vidí, nebo jaký by měl podle jeho názoru být, dá se z toho domněle vyvozovat, že v rodině nepanuje striktní hierarchie, která je v romských společenstvech tak typická. Dalším ukazatelem o důležitosti členů rodiny pro autora kresby je pořadí, v jakém byly postavy kreslené. Taktéž je důležité pořadí směrem k autorovi (dítěti). Zuzanu obklopuje z pravé strany otec, z levé strany babička, což symbolizuje důležitost a význam v jejím životě.



Tabulka č. 11: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Zuzana

ZUZANA			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓
Užívá oční kontakt			✓
Umí se podepsat			✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích			✓
Užívá všechny slovní druhy		✓	
Mluví gramaticky správně		✓	
Pozná nesprávně utvořenou větu			✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓		
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí			✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu			✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓	
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu			✓
Definuje význam pojmů		✓	
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory		✓	
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory		✓	
Tvoří slova podobného významu		✓	
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost			✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané		✓	
Srozumitelnost			✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně			✓
Neporušení plynulosti řeči			✓
Výslovnost sykavek		✓	
Dodržení tempa řeči			✓
Artikulační obratnost			✓
Celkové uvolnění			✓

## 6. 4 Data získaná z dotazníku pro vyučujícího učitele

Z dotazníku, který vyplňovala učitelka s třináctiletou praxí, vyplývá následující: Při přijímání nových poznatků, procvičování a opakování probraného učiva má Zuzana potíže se čtením a porozuměním textu. Podle paní učitelky je bariérou při vzdělávání Zuzany velká míra nesoustředěnosti, s kterou se setkala především při nástupu do první třídy. Domácí prostředí žákyně hodnotí učitelka za podnětné, čemuž odpovídá i domácí příprava Zuzany, kdy nosí kvalitní pomůcky do vyučování, plní domácí úkoly, které většinou připravuje s pomocí rodičů či prarodičů, ačkoli nemá problém porozumět danému úkolu sama. Podle učitelky je pro žákyni i její rodiče vzdělání důležité. Nápomocný je jim i asistent pedagoga, kterého mají romští žáci k dispozici ve třídě. Ostatní možnost doučování žákyně nevyužívá. Z hlediska jazykových projevů v českém jazyce nemá Zuzana žádné větší problémy.

Podle učitelky je jen trochu problematická morfologicko-syntaktická rovina. Kromě nesoustředěnosti a občasného nerespektování autority ale Zuzana vše zvládá.

### **6. 5 Data získaná z dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka**

Z dotazníku pro rodiče Zuzany vyplývá následující: Rodiče nedali své dítě do mateřské školy, ani nenavštěvuje žádnou další formu doučování. Denně tráví se Zuzanou při přípravě do školy 30 minut. Rodiče se domnívají, že jejich dítě navštěvuje školu rádo a chtějí, aby Zuzana pokračovala ve studiu. Nevidí v tom ani žádnou překážku. Sami svoji znalost českého jazyka ohodnotili písmenem C – občas mám problém porozumět mluvenému slovu a mám problém se psanou formou.

### **6. 6 Souhrná kazuistika žáka**

Zuzana je poslední ze zkoumaných dětí z romského jazykového prostředí. Při práci na Baterii testů se u ní absolutně neprojevil předpoklad, že největší nepřesnosti a nevhodné použití slovních druhů, jednoslovné odpovědi, neschopnost spontánně tvořit věty, dodržovat slovosled či schopnost zopakovat věty, formulovat odpověď a nedostatky v tvarosloví a syntaxi budou u výzkumného vzorku dětí, jejichž komunikační jazyk v rodině je romština. Většinu úkolů Zuzana zvládla samostatně, případně s dopomocí. Největší problém jí dělalo také skloňování jmen. Tím, že Zuzana nenavštěvovala ani mateřskou školu, ani přípravný ročník, měla při vstupu do první třídy zpočátku problémy se soustředěním a soustavnou prací. To se ale podařilo i díky roli asistenta pedagoga postupně odbourat. Při práci je velmi aktivní. Čemu nerozumí, zeptá se. To je pro ni specifické. Školu navštěvuje velmi ráda a jak sama řekla: „*Až vyrostu, tak budu taky učitelka.*“

## 7 KOMPARACE VÝSLEDKŮ A VERIFIKACE PŘEDPOKLADŮ VÝZKUMU

Výsledky jednotlivých žáků můžeme srovnávat hned z několika úhlů. Pro účely tohoto výzkumu byla stěžejní komparace výsledků žáků podle komunikačního jazyku v rodině – tedy srovnání rozdílných jazykových prostředí romských žáků, kterou tvoří tři skupiny. První, kde je komunikační jazyk v rodině pouze jazyk český. Druhá skupina žáků je smíšená, tedy že komunikační jazyk v rodině se používá jak romský, tak český. Nejčastěji je to v té formě, kdy rodiče hovoří česky a prarodiče využívají romský jazyk. A poslední je charakteristická romským komunikačním jazykem v rodině. Touto komparací zároveň ověřuji i očekávané výsledky výzkumu – předpoklady.

Další možností komparace výsledků je podle navštěvované školy – tedy srovnání jednotlivých žáků v dané třídě a škole. Toto srovnání sloužilo především k vyloučení například externích vlivů a k potvrzení předpokladu, že úroveň jednotlivých škol se od sebe nijak diametrálně neliší. Třetí a poslední srovnání bylo důležité nejenom z metodologického hlediska, ale také kvůli finálnímu zabezpečení a potvrzení již výše zmíněného předpokladu – tedy že jednotlivé školy nezaostávají v učivu a že žáci prvních ročníků škol jsou na tom úrovni probraného učiva podobně. K tomu posloužily výsledky kontrolních žáků českého původu, kteří byli vybráni z každé třídy. Kombinace těchto třech srovnání samozřejmě neumožňuje operovat s takovými výsledky, které bychom získali při kvantitativním sběru dat a designu výzkumu, ale jsou dostatečným validátorem pro kvalitativní výzkum, kdy mnohem důležitější než kvantita výzkumného vzorku, je celková a hloubková analýza jednotlivých žáků, kdy obecně platí pravidlo, že čím menší výzkumný vzorek, tím podrobnější analýzy jednotlivých subjektů.

Úroveň, respektive kvalita, jednotlivých jazykových rovin je u romských dětí horší než u dětí z majoritní společnosti, což potvrdily i výsledky empirické části. U romských žáků se navíc v některých jazykových rovinách objevily chyby, které bychom mohli považovat za typické pro romskou menšinu. V závislosti na tom lze tedy předpokládat, že se těchto chyb romští žáci dopouštěli na základě vlivu prvního jazyka, přesněji na základě vlivu romského etnolektu češtiny, který se u nich projevuje v různých formách. Více o těchto zjištěních pojednává následná komparace výsledků.

## 7. 1 Komparace výsledků žáků podle komunikačního jazyku v rodině

Na základě této komparace bylo možné vytvořit tři obrazy jazykového prostředí – české, romské a česko-romské, jejichž specifika a typické odchylky se promítly i do jazykových projevů romských žáků.

### 7. 1. 1 České jazykové prostředí

Do této skupiny spadají tři žáci – Lucie, Alex a Markéta. Všichni tito žáci využívají komunikační jazyk v rodině český, to znamená, že rodiče i prarodiče hovoří češtinou, potažmo romským etnolektem češtiny. A samotný tento fakt lze poznat i na výsledcích žáků v *Baterii testů zjišťující schopnosti a stav jazykových rovin češtiny*.

Tento výzkumný vzorek žáků byl ve všech ohledech neúspěšnější. Z 30 úloh bylo 25 úloh zvládnuto naprosto samostatně u všech třech žáků. Pouze s pěti úlohami jsem jednomu žákovi ze skupiny musela dopomoci. Jednalo se o dvě úlohy z morfologicko-syntaktické roviny, kdy měl žák do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru, a mluvit ve všech případech gramaticky správně. Pak o jednu úlohu z lexikálně-sémantické roviny, kdy měl žák tvořit nadřazené pojmy bez vizuální podpory, a o dvě nepřesnosti ve foneticko-fonologické rovině, kdy měl žák občas nepřesnou výslovnost a jeho artikulační obratnost nebyla úplně stoprocentní.

Úloha, kterou by některý žák z této skupiny nezvládl vůbec, se nevyskytla. Podle tabulky shod nastala úplná shoda, tedy situace, kdy všichni tři žáci ze skupiny mají totožný výsledek, ve dvaceti pěti případech ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy jeden žák ze tří měl odlišný výsledek než ti dva zbývající, se vyskytla v pěti případech. Nulovou shodu, kdy by ani jedna odpověď všech tří žáků nebyla totožná a každá se vyskytovala v jiné kolonce tabulky, jsem nezaevidovala ani jednu.

Tabulka č. 12: Výsledky výzkumného vzorku – české jazykové prostředí

<b>KOMPLET - komunikační jazyk v rodině ČESKÝ JAZYK</b>			
<b>Pragmatická rovina</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí / po opravě</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Přirozeně navazuje verbální kontakt			✓✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			✓✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓✓✓
Užívá oční kontakt			✓✓✓
Umí se podepsat			✓✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích			✓✓✓
Užívá všechny slovní druhy			✓✓✓
Mluví gramaticky správně		✓	✓✓
Pozná nesprávně utvořenou větu			✓✓✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru		✓	✓✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí			✓✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu			✓✓✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku			✓✓✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓✓✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu			✓✓✓
Definuje význam pojmů			✓✓✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou			✓✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory			✓✓✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			✓✓✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory		✓	✓✓
Tvoří slova podobného významu			✓✓✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost		✓	✓✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané			✓✓✓
Srozumitelnost			✓✓✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně			✓✓✓
Neporušení plynulosti řeči			✓✓✓
Výslovnost sykavek			✓✓✓
Dodržení tempa řeči			✓✓✓
Artikulační obratnost		✓	✓✓
Celkové uvolnění			✓✓✓

Tabulka č. 13: Výskyt shod u výzkumného vzorku – české jazykové prostředí

<b>VÝSKYT SHOD</b>
25x - úplná shoda
5x - částečná shoda
0x - nulová shoda

### 7. 1. 2 Česko-romské jazykové prostředí

Do této skupiny spadají tito tři žáci – Alexander, Erik a Sofie. Všichni tito žáci využívají komunikační jazyk v rodině smíšený, to znamená, že rodiče hovoří češtinou, prarodiče romštinou. Výsledky *Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy* u tohoto výzkumného vzorku jsou také velmi signifikantní a nutno říct, že díky nim docházíme k jednomu z nejdůležitějších závěrů této disertační práce.

Výsledky tohoto výzkumného vzorku byly objektivně nejhorší ze všech třech jazykových skupin. Z 30 úloh nebyla ani jedna úloha zvládnuta samostatně zároveň u všech třech žáků, pouze ve dvou případech ji zvládli dva žáci a v dalších dvanácti případech jeden žák. Úlohy, které žáci zvládli s dopomocí nebo po mé opravě, se naskytly v šesti případech u dvou žáků. Jednalo se o úlohy: Smysluplně popiš, co je na obrázku, pojmenuj nesmysl na obrázku, definuj význam pojmů, vytvoř protiklady s vizuální podporou a vytvoř slova podobného významu. V dalších čtrnácti úlohách jsem musela pomáhat jednomu žákovi. S přehledem nejvíce shod se naskytlo v sekci, kdy daní žáci úlohy vůbec nezvládli. V případě výslovnosti sykavek a tvorbě nadřazených pojmů bez vizuální podpory měli problém všichni tři žáci. S celou morfologicko-syntaktickou rovinou, měli problém dva žáci ze tří, kdy danou rovinu nezvládli ani s mou dopomocí. Obrovské problémy byly evidentní i ve foneticko-fonologické rovině, kdy dvěma žákům ze tří dělala problém správná a přesná výslovnost, užití zvykově barevných vokálů, srozumitelnost, výslovnost koncovek měkce a zřetelně, dodržení tempa řeči i artikulační obratnost. Ani úlohy z lexikálně-sémantické roviny nebyly pro tuto skupinu snadné. Jak už bylo řečeno, všichni tři žáci nezvládli utvořit nadřazené pojmy bez vizuální podpory, a dokonce dva žáci ani s vizuální podporou. Poté měli dva žáci problém porozumět řeči v běžném hovoru a instrukcím, neměli na svůj věk přiměřenou slovní zásobu, neuměli interpretovat pohádku bez obrázkového doprovodu a tvořit protiklady bez vizuální podpory.

Podle tabulky shod nastala úplná shoda, tedy situace, kdy všichni tři žáci ze skupiny mají totožný výsledek ve dvou případech ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy jeden žák ze tří měl odlišný výsledek než ti dva zbývající, se vyskytla ve 26 případech. Nulová shoda, kdy by se ani jedna odpověď všech tří žáků nebyla totožná a každá se vyskytovala v jiné kolonce tabulky, jsem zaevidovala dvakrát.

Tabulka č. 14: Výsledky výzkumného vzorku – česko-romské jazykové prostředí

KOMPLET - komunikační jazyk v rodině - ČESKÝ JAZYK + ROMSKÝ JAZYK			
Pragmatická rovina	nezládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓✓		✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓✓		✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓✓	✓
Užívá oční kontakt	✓		✓✓
Umí se podepsat	✓	✓	✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích	✓✓		✓
Užívá všechny slovní druhy	✓✓		✓
Mluví gramaticky správně	✓✓	✓	
Pozná nesprávně utvořenou větu	✓✓	✓	
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓✓	✓	
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓✓	✓	
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓✓	✓	
Smysluplně popíše, co je na obrázku	✓	✓✓	
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓✓	✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓✓	✓	
Definuje význam pojmů	✓	✓✓	
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓✓	✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓✓		✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓✓	✓	
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓✓✓		
Tvoří slova podobného významu	✓	✓✓	
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓✓	✓	
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓✓	✓	
Srozumitelnost	✓✓	✓	
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓✓		✓
Neporušení plynulosti řeči	✓	✓	✓
Výslovnost sykavek	✓✓✓		
Dodržení tempa řeči	✓✓		✓
Artikulační obratnost	✓✓	✓	
Celkové uvolnění		✓	✓✓

Tabulka č. 15: Výskyt shod u výzkumného vzorku – česko-romské jazykové prostředí

VÝSKYT SHOD
2x - úplná shoda
26x - částečná shoda
2x - nulová shoda

### 7. 1. 3 Romské jazykové prostředí

Do této skupiny spadají tři žáci – Roman, Sabina a Zuzana. Všichni tito žáci využívají komunikační jazyk v rodině romský, to znamená, že rodiče i prarodiče hovoří romštinou. A samotný tento fakt není ve výsledcích žáků v *Baterii testů zjišťující schopnosti a stav jazykových rovin češtiny* tak signifikantní jako v případě českého jazykového prostředí, ale vypovídající je dostatečně.

Výsledky tohoto výzkumného vzorku nebyly tak dobré jako v předchozím případě, ale objektivně nebyly nejhorší. Z 30 úloh byly čtyři úlohy zvládnuty naprosto samostatně u všech třech žáků a dalších šest úloh alespoň u dvou žáků. Jeden žák ze skupiny zvládl samostatně dalších 12 úloh. Ve třech případech jsem musela celému výzkumnému vzorku pomoci s úlohou. Jednalo se o dvě úlohy z lexikálně-sémantické roviny, kdy měli žáci tvořit slova podobného významu a tvořit protiklady bez vizuální podpory. Všem žákům jsem musela dopomoci i v morfologicko-syntaktické rovině, kdy měli problém užívat všechny slovní druhy. Úloha, kterou by některý žák z této skupiny nezvládl vůbec, se vyskytla v devíti případech, kdy se třemi z nich měli problém dokonce dva žáci zároveň. Jednalo se úlohy, kdy neuměli do příběhu doplnit slovo ve správném taru a kdy neinterpretovali pohádku bez obrázkového doprovodu. Třetí nedostatek byl ve foneticko-fonologické rovině, kdy dva žáci neuměli vyslovit měkce a zřetelně koncovky.

Podle tabulky shod nastala úplná shoda, tedy situace, kdy všichni tři žáci ze skupiny mají totožný výsledek, v sedmi případech ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy jeden žák ze tří měl odlišný výsledek než ti dva zbývající, se vyskytla ve 22 případech. Nulovou shodu, kdy by ani jedna odpověď všech tří žáků nebyla totožná a každá se vyskytovala v jiné kolonce tabulky, jsem zaevidovala jen jednu.



Tabulka č. 16: Výsledky výzkumného vzorku – romské jazykové prostředí

<b>KOMPLET - komunikační jazyk v rodině - ROMSKÝ JAZYK</b>			
<b>Pragmatická rovina</b>	<b>nevládá</b>	<b>zvládá s dopomocí / po opravě</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se		✓	✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓✓✓
Užívá oční kontakt			✓✓✓
Umí se podepsat			✓✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích		✓✓	✓
Užívá všechny slovní druhy		✓✓✓	
Mluví gramaticky správně	✓	✓✓	
Pozná nesprávně utvořenou větu		✓✓	✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓✓	✓	
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí		✓	✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu		✓✓	✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓✓	✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓✓	✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓✓		✓
Definuje význam pojmů		✓✓	✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory		✓✓✓	
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou		✓✓	✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓	✓✓	
Tvoří slova podobného významu		✓✓✓	
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓	✓	✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓	✓✓	
Srozumitelnost		✓✓	✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓✓		✓
Neporušení plynulosti řeči		✓	✓✓
Výslovnost sykavek	✓	✓✓	
Dodržení tempa řeči		✓	✓✓
Artikulační obratnost		✓✓	✓
Celkové uvolnění			✓✓✓

Tabulka č. 17: Výskyt shod u výzkumného vzorku – romské jazykové prostředí

<b>VÝSKYT SHOD</b>
<b>7x - úplná shoda</b>
<b>22x - částečná shoda</b>
<b>1x - nulová shoda</b>

## 7. 2 Komparace výsledků žáků podle navštěvované školy

Tato možnost komparace výsledků byla využita především k doplnění první zmíněné a k vyloučení externího vlivu, kterým může být například úroveň navštěvovaných škol. V případě, že by se od sebe úroveň jednotlivých škol diametrálně lišila, by mohlo dojít k celkovému zkreslení výsledků jazykových projevů romských žáků. V této komparaci pro mě byly vypovídající především vertikální srovnání, tedy nikoli počet shod v jednotlivých úlohách, ale počet shod ve sloupcích – nezvládá, zvládá s dopomocí či po opravě nebo zvládá samostatně. Kdyby v obou krajních hodnotách převyšovala nějaká výrazná shoda, signalizovalo by to fakt, že daná škola je na jiné úrovni než ostatní, což se v tomto případě ani jednou nestalo – viz tabulka níže.

Shody byly ve většině případů napříč sloupci, v krajních hodnotách nepřevyšovala žádná výrazná shoda, dané školy se tedy od sebe svou úrovní nijak diametrálně neliší. Lze ale minimálně mezi nimi určit jednotlivé pořadí škol, potažmo prvních ročníků, v úspěšnosti. A to zcela jednoduše. Čím více se shluk symbolů s fajfkou – tzv. „ticků“ – posouval směrem doprava, tedy do sekce „zvládá samostatně“, tím byla daná škola úspěšnější. A z hodnot, které se podařilo zjistit, lze určit, že nejúspěšnější je škola B, kterou následuje škola C, a na posledním místě skončila škola G

### 7. 2. 1 Škola G

Do této skupiny spadají tři žáci – **Lucie**, **Sabina** a **Erik**. Každý z těchto žáků pochází z jiného jazykového prostředí, tedy každý využívá jiný komunikační jazyk v rodině. Lucie český, Sabina romský a Erik smíšený – česko-romský.

Podle tabulky shod nenastala úplná shoda, tedy situace, kdy mají všichni tři žáci ze skupiny totožný výsledek, ani v jednom případě ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy jeden žák ze tří měl odlišný výsledek než ti dva zbývající, se vyskytla v osmnácti případech. Nulovou shodu, kdy by se ani jedna odpověď všech tří žáků nebyla totožná a každá se vyskytovala v jiné kolonce tabulky, jsem evidovala dvanáctkrát. Jak už ale bylo řečeno, v této komparaci je pro účely výzkumu vypovídající především vertikální srovnání. Z něj u této skupiny žáků vyplývá, že v kolonce „nezvládá“ bylo pět dvojité shody. V kolonce „zvládá s dopomocí či po opravě“ nastala dvojitá shoda čtyřikrát. V sekci „zvládá samostatně“ nastala dvojitá shoda devětkrát. K žádné trojité shodě, tedy že by měli všichni žáci ze skupiny totožný výsledek, nedošlo.

Tabulka č. 18: Výsledky výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola G

Barevná legenda k tabulce: *Lucie*, *Sabina* a *Erik*

ŠKOLA G			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓		✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓	✓✓
Užívá oční kontakt	✓		✓✓
Umí se podepsat	✓		✓✓
Morfologicko-syntaktická rovina			
Mluví ve větách a souvětích	✓	✓	✓
Užívá všechny slovní druhy	✓	✓	✓
Mluví gramaticky správně	✓	✓	✓
Poznává nesprávně utvořenou větu	✓	✓	✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓	✓	✓
Lexikálně-sémantická rovina			
Řečí v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓	✓	✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓	✓	✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku	✓		✓✓
Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓✓	✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓✓		✓
Definuje význam pojmů		✓	✓✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓	✓	✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓	✓	✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓✓		✓
Tvoří slova podobného významu		✓✓	✓
Foneticko-fonologická rovina			
Správná, přesná výslovnost	✓	✓✓	
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓✓		✓
Srozumitelnost	✓	✓	✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓✓		✓
Neporušení plynulosti řeči	✓	✓	✓
Výslovnost sykavek	✓✓		✓
Dodržení tempa řeči	✓	✓	✓
Artikulační obratnost	✓	✓✓	
Celkové uvolnění		✓	✓✓

Tabulka č. 19: Výskyt shod u výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola G

VÝSKYT SHOD
0x - úplná shoda
18x - částečná shoda
12x - nulová shoda

### 7. 2. 2 Škola C

Do této skupiny spadají tři žáci – Alex, Zuzana a Sofie. Každý z těchto žáků pochází z jiného jazykového prostředí, tedy že každý využívá jiný komunikační jazyk v rodině. Alex český, Zuzana romský a Sofie smíšený česko-romský.

Podle tabulky shod nenastala úplná shoda, tedy situace, kdy všichni tři žáci ze skupiny mají totožný výsledek, ani v jednom případě ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy jeden žák ze tří měl odlišný výsledek než ti dva zbývající, se vyskytla ve dvaceti čtyřech případech. Nulovou shodu, kdy by se ani jedna odpověď všech tří žáků nebyla totožná a každá se vyskytovala v jiné kolonce tabulky, jsem evidovala šestkrát. Z vertikálního srovnání u této skupiny žáků vyplývá, že v kolonce „nezvládá“ byla pouze jedna dvojitá shoda. V kolonce „zvládá s dopomocí / po opravě“ nastala dvojitá shoda dvakrát. V sekci „zvládá samostatně“ nastala dvojitá shoda dvacetkrát. K žádné trojitě shodě, tedy že by všichni žáci ze skupiny měli totožný výsledek, nedošlo.

Tabulka č. 20: Výsledky výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola C

Barevná legenda k tabulce: *Alex*, *Zuzana* a *Sofie*

ŠKOLA C			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓		✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓	✓✓
Užívá oční kontakt			✓✓
Umí se podepsat		✓	✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích	✓		✓✓
Užívá všechny slovní druhy	✓	✓	✓
Mluví gramaticky správně	✓	✓✓	
Pozná nesprávně utvořenou větu	✓		✓✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓✓	✓	
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓		✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓		✓✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓✓	✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓		✓✓
Definuje význam pojmů	✓	✓	✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓	✓	✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓		✓✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓	✓	✓
Tvoří slova podobného významu	✓	✓	✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓		✓✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓	✓	✓
Srozumitelnost	✓		✓✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		✓✓
Neporušení plynulosti řeči		✓	✓✓
Výslovnost sykavek	✓	✓	✓
Dodržení tempa řeči	✓		✓✓
Artikulační obratnost	✓		✓✓
Celkové uvolnění			✓✓

Tabulka č. 21: Výskyt shod u výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola C

VÝSKYT SHOD
0x - úplná shoda
24x - částečná shoda
6x - nulová shoda

### 7. 2. 3 Škola B

Do této skupiny spadají tři žáci – **Markéta**, **Roman** a **Alexander**. Každý z těchto žáků pochází z jiného jazykového prostředí, tedy že každý využívá jiný komunikační jazyk v rodině. Markéta český, Roman romský a Alexander smíšený – česko-romský.

Podle tabulky shod nastala úplná shoda, tedy situace, kdy všichni tři žáci ze skupiny mají totožný výsledek, v šesti případech ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy jeden žák ze tří měl odlišný výsledek než ti dva zbývající, se vyskytla v devatenácti případech. Nulovou shodu, kdy by se ani jedna odpověď všech tří žáků nebyla totožná a každá se vyskytovala v jiné kolonce tabulky, jsem evidovala pětkrát. Z hlediska vertikálního srovnání u této skupiny žáků vyplývá, že v kolonce „nezvládá“ nenastala ani jedna shoda. V kolonce „zvládá s dopomocí či po opravě“ nastala dvojitá shoda jedenáctkrát. V sekci „zvládá samostatně“ nastala dvojitá shoda osmkrát. K trojitě shodě, tedy že by všichni žáci ze skupiny měli totožný výsledek, došlo v šesti případech z třiceti a všechny z toho byly ze sekce „zvládá samostatně“.

Tabulka č. 22: Výsledky výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola B

Barevná legenda k tabulce: *Markéta*, *Roman* a *Alexander*

ŠKOLA B			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se		✓	✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓✓✓
Užívá oční kontakt			✓✓✓
Umí se podepsat			✓✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích		✓	✓✓
Užívá všechny slovní druhy		✓	✓✓
Mluví gramaticky správně	✓	✓	✓
Pozná nesprávně utvořenou větu		✓✓	✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓	✓	✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí		✓	✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu		✓✓	✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓✓	✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓✓	✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓	✓	✓
Definuje význam pojmů		✓✓	✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory		✓	✓✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou		✓✓	✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓	✓✓	✓
Tvoří slova podobného významu		✓✓	✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓	✓	✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané		✓✓	✓
Srozumitelnost		✓✓	✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		✓✓
Neporušená plynulost řeči			✓✓✓
Výslovnost sykavek	✓	✓	✓
Dodržení tempa řeči			✓✓✓
Artikulační obratnost		✓✓	✓
Celkové uvolnění			✓✓✓

Tabulka č. 23: Výskyt shod u výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola B

VÝSKYT SHOD
6x - úplná shoda
19x - částečná shoda
5x - nulová shoda

### 7.3 Komparace výsledků žáků s kontrolním žákem ve třídě

Poslední srovnání mi posloužilo pouze k finálnímu ubezpečení a potvrzení již výše zmíněného předpokladu – tedy, že jednotlivé školy, potažmo první ročníky škol jsou na tom, co se týká úrovně i kvalitou probraného učiva velmi podobně. K tomu jsem využila výsledky kontrolních žáků českého původu, kteří byli vybráni z každé třídy, ve které probíhal výzkum s romskými žáky.

Zatímco ale pro volbu výzkumného vzorku romských žáků byl využit účelový výběr, volba kontrolního žáka byla provedena losem, kdy každému žákovi z dané třídy bylo přiděleno číslo a o výběru rozhodla náhoda. Ze školy G byl tímto způsobem vybrán žák Šimon. Ze školy C byla vybrána žákyně Veronika. A ze školy B byl vybrán žák Patrik.

#### 7.3.1 Škola G – kontrolní žák Šimon

Kontrolním žákem ze školy G byl žák jménem Šimon. Jedná se o chlapce české národnosti, jenž pochází z jazykového prostředí, kde slyší a používá pouze jazyk český. V této komparaci nejsou pro nás natolik vypovídající samotné výsledky úloh z *Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy* kontrolního žáka, ale především počet shod s částí výzkumného vzorku, která se v dané třídě nachází.

Podle tabulky shod nenastala úplná shoda, tedy situace, kdy se kontrolní žák shodl se všemi třemi žáky ze skupiny a měli totožný výsledek, ani v jednom případě ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy se kontrolní žák shodl se dvěma žáky, nastala dvanáctkrát, v šestnácti případech se kontrolní žák shodl alespoň s jedním žákem ze skupiny. Nulovou shodu, že by výsledek kontrolního žáka nebyl totožný ani s jedním výsledkem žáka ze skupiny, jsem evidovala dvakrát.

Při srovnání shod s konkrétními žáky jsou výsledky následující: Nejvíce shod měl kontrolní žák Šimon s žákem, jehož jazykové domácí prostředí je české. Shodli se ve dvaceti čtyřech případech ze třiceti. S žákem, jenž doma hovoří pouze romsky, se Šimon shodl patnáctkrát. Úplně nejméně shod měl tento kontrolní žák s žákem pocházejícím ze smíšeného jazykového prostředí, tam jsem zaevidovala pouze jednu shodu.



Tabulka č. 24: Výsledky výzkumného vzorku – škola G s kontrolním žákem Šimonem

ŠKOLA G s kontrolním žákem Šimonem			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓		✓✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓	✓✓✓
Užívá oční kontakt	✓		✓✓✓
Umí se podepsat	✓		✓✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích	✓	✓	✓✓
Užívá všechny slovní druhy	✓	✓	✓✓
Mluví gramaticky správně	✓	✓✓	✓
Pozná nesprávně utvořenou větu	✓	✓	✓✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓	✓✓	✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓	✓	✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓	✓	✓✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku	✓		✓✓✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓✓✓	✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓✓	✓	✓
Definuje význam pojmů		✓✓	✓✓✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓	✓	✓✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓	✓	✓✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓✓	✓	✓
Tvoří slova podobného významu		✓✓	✓✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓	✓✓✓	
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓✓		✓✓
Srozumitelnost	✓	✓✓	✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓✓		✓✓
Neporušení plynulosti řeči	✓	✓	✓✓
Výslovnost sykavek	✓✓		✓✓
Dodržení tempa řeči	✓	✓	✓✓
Artikulační obratnost	✓	✓✓✓	
Celkové uvolnění		✓	✓✓✓

Tabulka č. 25: Výskyt shod s kontrolním žákem Šimonem – celkově

VÝSKYT SHOD s kontrolním žákem - celkově
0x - shoda se 3 žáky
12x - shoda se 2 žáky
16x - shoda s 1 žákem
2x - nulová shoda

Tabulka č. 26: Výskyt shod s kontrolním žákem Šimonem – jednotlivě

VÝSKYT SHOD s kontrolním žákem - jednotlivě
24x s modrým žákem
15x s červeným žákem
1x se zeleným žákem

### 7. 3. 2 Škola C – kontrolní žákyně Veronika

Kontrolní žákem ze školy C byla žákyně jménem Veronika. Jedná se o dívku české národnosti, jež pochází z jazykového prostředí, kde slyší a používá pouze jazyk český. Podle tabulky shod nenastala úplná shoda, tedy situace, kdy se kontrolní žákyně shodla se všemi třemi žáky ze skupiny a měli totožný výsledek, ani v jednom případě ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy se kontrolní žákyně shodla se dvěma žáky, nastala devatenáctkrát, v osmi případech se kontrolní žákyně shodla alespoň s jedním žákem ze skupiny. Nulovou shodu, že by výsledek kontrolní žákyně nebyl totožný ani s jedním výsledkem žáka ze skupiny, jsem evidovala třikrát.

Při srovnání shod s konkrétními žáky jsou výsledky následující: Nejvíce shod měla kontrolní žákyně Veronika s žákem, jehož jazykové domácí prostředí je české. Shodli se ve dvaceti šesti případech ze třiceti. S žákem, jenž doma hovoří pouze romsky, se Veronika shodla dvacetkrát. Výskyt shody kontrolní žákyně s žákem pocházejícím ze smíšeného jazykového prostředí v tomto případě nenastal.

Tabulka č. 27: Výsledky výzkumného vzorku – škola C s kontrolní žákyní Veronikou

ŠKOLA C s kontrolní žákyní Veronikou			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se	✓		✓✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště		✓	✓✓✓
Užívá oční kontakt			✓✓✓
Umí se podepsat		✓	✓✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích	✓		✓✓✓
Užívá všechny slovní druhy	✓	✓	✓✓
Mluví gramaticky správně	✓	✓✓	✓
Poznává nesprávně utvořenou větu	✓		✓✓✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓✓	✓	✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí	✓		✓✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu	✓		✓✓✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓✓	✓✓
Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku			✓✓✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓		✓✓✓
Definuje význam pojmů	✓	✓	✓✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓	✓	✓✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓		✓✓✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓	✓	✓✓
Tvoří slova podobného významu	✓	✓	✓✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓	✓	✓✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané	✓	✓	✓✓
Srozumitelnost	✓		✓✓✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		✓✓✓
Neporušení plynulosti řeči		✓	✓✓✓
Výslovnost sykavek	✓	✓✓	✓
Dodržení tempa řeči	✓		✓✓✓
Artikulační obratnost	✓		✓✓✓
Celkové uvolnění			✓✓✓

Tabulka č. 28: Výskyt shod s kontrolní žákyní Veronikou – celkově

VÝSKYT SHOD s kontrolním žákem - celkově
0x - shoda se 3 žáky
19x - shoda se 2 žáky
8x - shoda s 1 žákem
3x - nulová shoda

Tabulka č. 29: Výskyt shod s kontrolní žákyní Veronikou – jednotlivě

VÝSKYT SHOD s kontrolním žákem - jednotlivě
26x s modrým žákem
20x s červeným žákem
0x se zeleným žákem

### 7. 3. 3 Škola B – kontrolní žák Patrik

Kontrolním žákem ze školy B byl žák jménem Patrik. Jedná se o chlapce české národnosti, jenž také pochází z jazykového prostředí, kde slyší a používá pouze jazyk český. Podle tabulky shod nastala úplná shoda, tedy situace, kdy se kontrolní žák shodl se všemi třemi žáky ze skupiny a měli totožný výsledek, v šesti případech ze třiceti. Částečná shoda neboli situace, kdy se kontrolní žák shodl se dvěma žáky, nastala desetkrát, ve čtrnácti případech se kontrolní žák shodl alespoň s jedním žákem ze skupiny. Nulovou shodu, že by výsledek kontrolního žáka nebyl totožný ani s jedním výsledkem žáka ze skupiny, jsem nezaevidovala ani jednou.

Při srovnání shod s konkrétními žáky jsou výsledky následující: I v tomto případě měl kontrolní žák Patrik nejvíce shod s žákem, jehož jazykové domácí prostředí je české. Shodli se ve dvaceti čtyřech případech ze třiceti. V dalších hodnotách ale evidujeme určitou změnu oproti předešlým dvěma žákům. S žákem, jenž doma hovoří pouze romsky, se Patrik shodl dvanáctkrát. Větší počet shod měl tento kontrolní žák s žákem pocházejícím ze smíšeného jazykového prostředí, tam jsem zaevidovala shodu v sedmnácti případech.

Tabulka č. 30: Výsledky výzkumného vzorku – škola B s kontrolním žákem Patrikem

ŠKOLA B s kontrolním žákem Patrikem			
Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí / po opravě	zvládá samostatně
Přirozeně navazuje verbální kontakt	✓		✓✓✓
Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se		✓	✓✓✓
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			✓✓✓✓
Užívá oční kontakt			✓✓✓✓
Umí se podepsat			✓✓✓✓
<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>			
Mluví ve větách a souvětích		✓	✓✓✓
Užívá všechny slovní druhy		✓	✓✓✓
Mluví gramaticky správně	✓	✓✓	✓
Pozná nesprávně utvořenou větu		✓✓	✓✓
Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	✓	✓✓	✓
<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>			
Řeči v běžném hovoru a instrukcím dobře rozumí		✓	✓✓✓
Má věku přiměřenou slovní zásobu		✓✓	✓✓
Smysluplně popíše, co je na obrázku		✓✓	✓✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓✓	✓✓
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu	✓	✓	✓✓
Definuje význam pojmů		✓✓	✓✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou		✓	✓✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory		✓	✓✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou		✓✓✓	✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓	✓✓✓	
Tvoří slova podobného významu		✓✓	✓✓
<b>Foneticko-fonologická rovina</b>			
Správná, přesná výslovnost	✓	✓✓	✓
Vokály zvukově i barevně vyrovnané		✓✓	✓✓
Srozumitelnost		✓✓✓	✓
Koncovky vyslovuje měkce a zřetelně	✓		✓✓✓
Neporušení plynulosti řeči			✓✓✓✓
Výslovnost sykavek	✓	✓✓	✓
Dodržení tempa řeči			✓✓✓✓
Artikulační obratnost		✓✓✓	✓
Celkové uvolnění			✓✓✓✓

Tabulka č. 31: Výskyt shod s kontrolním žákem Patrikem – celkově

VÝSKYT SHOD s kontrolním žákem - celkově
6x - shoda se 3 žáky
10x - shoda se 2 žáky
14x - shoda s 1 žákem
0x - nulová shoda

Tabulka č. 32: Výskyt shod s kontrolním žákem Patrikem – jednotlivě

VÝSKYT SHOD s kontrolním žákem - jednotlivě
24x s modrým žákem
12x s červeným žákem
17x se zeleným žákem

## 7. 4 Verifikace předpokladů výzkumu

### 7. 4. 1 Předpoklady výzkumu vztahující se k jazykovým rovinám

**P1** Kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči bude vyšší u vzorku dětí, kde je komunikačním jazykem v rodině pouze český jazyk než u dětí, které v rodině používají jako komunikační jazyk pouze jazyk romský. **Předpoklad P1** byl **potvrzen**. Všichni žáci z českého jazykového prostředí dosahovali v úlohách zkoumajících úroveň lexikálně-sémantické roviny nejlepších výsledků.

**P2** Míra osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby a porozuměním řeči bude nejnižší u dětí, jež používají komunikační jazyk v rodině romský. Na základně zpracovaných získaných empirických dat, viz předešlé tabulky, lze konstatovat, že **předpoklad P2** byl **vyvrácen**. Nejnižší úroveň lexikálně sémantické roviny jazykových kompetencí jsem zaznamenala u žáků, jež pochází ze smíšeného jazykového prostředí, tedy kdy rodiče mluví česky, prarodiče romsky.

**P3** Kvalita fonematické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí bude vyšší u výzkumného vzorku dětí, kde komunikační jazyk v rodině je pouze český jazyk než u dětí, které v rodině používají jako komunikační jazyk pouze jazyk romský. Lze konstatovat, že **předpoklad P3** na základě zpracovaných získaných empirických dat byl **potvrzen**. Všichni žáci z českého jazykového prostředí dosahovali v úlohách zkoumajících úroveň foneticko-fonologické roviny nejlepších výsledků.

**P4** Schopnost rozlišování hlásek a výslovnost bude nejnižší u dětí, jejichž jazykové prostředí je čistě romské. Fonematicko-fonologická rovina jazykových kompetencí byla na nejnižší úrovni u žáků, kteří pocházeli ze smíšeného jazykového prostředí v rodině, viz předešlé tabulky. Lze tedy konstatovat, že **předpoklad P4** byl **vyvrácen**.

**P5** Adekvátní používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských žáků bude nejpřesnější u výzkumného vzorku žáků, kteří v rodinách používají jako komunikační jazyk češtinu. Z důvodu významové shody, viz předešlé tabulky, lze konstatovat, že **předpoklad P5** byl **potvrzen**. Všichni žáci z českého jazykového prostředí dosahovali v úlohách zkoumajících úroveň morfologicko-syntaktické roviny nejlepších výsledků.

**P6** Největší nepřesnosti a nevhodné použití slovních druhů, jednoslovné odpovědi, neschopnost spontánně tvořit věty, dodržovat slovosled, či schopnost zopakovat věty, formulovat odpověď a v neposlední řadě výskyt dysgramatismů, tedy nedostatků v tvarosloví a syntaxi, bude u výzkumného vzorku dětí, jejichž komunikační jazyk v rodině je romština. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P6** byl **vyvrácen**. Nejnižší úroveň morfologicko-syntaktické roviny jsem zaznamenala u žáků, jež pochází ze smíšeného jazykového prostředí.

#### 7. 4. 2 Předpoklady výzkumu vztahující se ke vzdělávání dítěte

**P7** Pro rodiče romských žáků, kteří hovoří česky, stejně tak jako žákovi prarodiče, je hodnota vzdělávání vyšší a chtěli by, abych jejich potomek pokračoval ve studiu, oproti rodičům, potažmo rodinám, kde se doma mluví romsky. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P7** byl **vyvrácen**. Osm z devíti rodičů, a to nezávisle na jejich jazykovém zázemí, odpověděli, že je pro ně důležité, aby jejich potomek pokračoval ve studiu. Nejčastějším důvodem byla rovnice lepší vzdělání = lepší možnosti = lepší práce. Pouze jedni rodiče odpověděli, že si nepřejí, aby jejich dítě ve vzdělání pokračovalo. Důvody však neuvedli.

**P8** Rodiče romských žáků, kteří hovoří česky, stejně tak jako žákovi prarodiče, se věnují svému dítěti v přípravě do školy déle a lépe než rodiče a prarodiče, kteří doma mluví romsky. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P8** byl **potvrzen**. Průměrná doba přípravy dítěte do školy činila u rodičů a prarodičů, jež hovoří česky, jednu hodinu. Zatímco u zbylých dvou skupin rodičů, tedy u těch, jejichž jazykové domácí prostředí je čistě romské či smíšené, byla průměrná doba přípravy pouhých 30 minut. Zda je hlavním důvodem fakt, že tyto dvě skupiny nejsou tak „počeštělé“ a neuvědomují si tolik hodnotu vzdělání, je pak už ale tématem na samostatnou disertační práci.

#### 7. 4. 3 Předpoklady výzkumu vztahující se ke škole a učitelům

**P9** Romští žáci žijící v českém jazykovém prostředí navštěvují školu raději než žáci, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P9** byl **vyvrácen**. Ačkoli jsem vycházela z předpokladu, že u dětí pocházející z českého jazykového prostředí není jejich jazyková bariéra tak velká a ve škole se cítí konfortněji, nepodařilo se to potvrdit. Osm z devíti žáků se ve škole cítí dobře a navštěvují ji rádi. Pouze jeden žák odpověděl, že ho škola nebaví.

**P10** Nejméně oblíbeným předmětem u žáků, kteří pochází z romského jazykového prostředí, bude čeština, potažmo psaní a čtení. Naopak žáci pocházející z českého jazykového prostředí češtinu za neoblíbený předmět považovat nebudou. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P10** byl **potvrzen**. Čeština je nejméně oblíbeným předmětem u žáků, jež pochází ze smíšeného jazykového prostředí, kdy ji tři ze tří žáků uvedlo jako nejméně oblíbený předmět. Ve skupině žáků pocházejících z čistě romského prostředí je čeština neoblíbená u dvou ze tří. Naopak ani jeden zkoumající žák pocházející z čistě českého jazykového prostředí tento předmět neuvedl jako nejméně oblíbený.

**P11** Vztah žáků žijících v českém jazykovém prostředí a vyučující učitelky je vstřícnější než u žáků, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí. Devět z devíti zkoumaných žáků, a to nezávisle na jejich jazykovém zázemí, vyjádřili kladný vztah k vyučující učitelce. Lze tedy konstatovat, že **předpoklad P11** na základě zpracovaných získaných empirických dat, byl **vyvrácen**.



## 8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Kromě komparace výsledků v *Baterii testů zjišťující schopnosti a stav jazykových rovin češtiny* přineslo výzkumné šetření i další přínosná data získaná z pozorování v rodinách a při hodinách, kdy se také částečně projevoval vliv jazykového prostředí v rodině. I díky této metodě se mi podařilo potvrdit můj předpoklad, že ve škole budou nejuspěšnější romští žáci, jejichž rodiče i prarodiče doma hovoří česky. Jejich výsledky z Baterie testů byly potvrzené i celkovým ukotvením daného žáka ve školním prostředí, kdy bylo zcela zřejmé, že právě žáci z českého jazykového prostředí se zde cítí nejsebejistější. Instrukcím od svých učitelů rozumí, stejně tak i komunikaci s dětmi z majoritní společnosti mimo vyučovací hodiny. To vše přispívá k jejich lepšímu začlenění se a může to mít i vliv na jejich školní úspěšnost, která je komplexním jevem, na níž se podílí mnoho proměnných.

Co je z hlediska očekávání nejzajímavějším zjištěním celé práce, je skutečnost, že podle úspěšnosti verbálně-komunikačních kompetencí romských dětí na tom není nejhůře skupina žáků, jejichž rodiče i prarodiče hovoří pouze romsky, nýbrž skupina žáků, jež pochází ze smíšeného jazykového rodinného prostředí, tedy takoví žáci, jejichž rodiče hovoří česky a prarodiče romsky. Předpokládala jsem, že alespoň nějaký kontakt s češtinou doma by mohl být jistou facilitací na počátku vzdělávání. Opak je ale pravdou. Pokud dítě nemá upevněný svůj mateřský jazyk, kterým pro náš výzkumný vzorek byl jazyk romský, je pro něj mnohem obtížnější plnění úkolů v jazyce českém, o čemž svědčí výsledky Baterie testů, které jsou dostatečně vypovídající. Výsledky tohoto výzkumného vzorku byly objektivně nejhorší ze všech třech jazykových skupin. Problémy s řešením jednotlivých úloh měli napříč všemi rovinami – morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou i pragmatickou. Viz sedmá část disertační práce s názvem Komparace výsledků. Výsledky tohoto výzkumného šetření byly v jednotlivých rovinách následující.

### **Lexikálně-sémantická analýza**

Po rozhovorech s vyučujícími učiteli a z jejich odpovědí v dotazníku vyplývá, že na počátku vzdělávání romských žáků je nejvíce zasažena, tedy nejvíce problematická, právě tato rovina. Z jednotlivých výpovědí, a to napříč školami, kde se výzkum uskutečnil, vyplývá, že z lexikálního hlediska je slovní zásoba romských žáků značně omezená ve srovnání s českými dětmi stejného věku. Je to samozřejmě způsobeno i jazykem v romských rodinách, ale také nepodporováním rozvíjení češtiny rodiči romských dětí. Pro úplnost je ale také nutno dodat, že dalším důvodem může být i to, že romština je oproti češtině chudá svou slovní zásobou. Některé pojmy (například sourozenec) vůbec

nezná. A projevilo se to například i při práci na Baterii testů, kdy měli romští žáci problém s nadřazenými pojmy podstatných jmen (nábytek, dopravní prostředky, nádobí, zelenina). Problém při tomto úkolu dokonce měl i ten vzorek žáků, jejichž komunikačním jazykem v rodině je jazyk český, a to i přesto, že z komparace výsledků vyplývá, že měl s touto jazykovou rovinou nejmenší problém, což dokládá i fakt, že právě tito žáci měli i nejvíce shod s kontrolním žákem z majoritní společnosti. Z toho se dá tedy odvozovat, že čím větší kontakt s českým jazykem, tím menší problémy romských žáků v lexikálně-sémantické rovině jazykových kompetencí.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Česká a romská gramatika se navzájem značně liší, proto i zde se romští žáci dopouštějí mnohých chyb. Jedná se o jazyk flexivní, takže se stejně jako v češtině jména skloňují, slovesa časují, ale na rozdíl od češtiny má romština pouze dva rody – ženský a mužský a osm pádů. Oproti češtině má navíc ablativ, který vyjadřuje vztah od, z. Nejproblematictější oblastí ve výpovědích romských žáků bylo právě skloňování některých jmen, což přičítám právě tomu, že romština má pouze dva rody, chybí zde neutrum. Česká neutra jsou v romštině buď mužského, nebo ženského rodu, což se projevovalo například v úkolu, aby měli romští žáci do příběhu doplnit dané slovo ve správném tvaru. I v této rovině jsem zaznamenala nejmenší problém u romských žáků, jejichž komunikačním jazykem v rodině je pouze jazyk český, tedy kdy rodiče i prarodiče hovoří česky.

### **Foneticko-fonologická analýza**

Fonetika češtiny a romštiny není příliš odlišná, přesto dělají romští žáci v české výslovnosti chyby. Tyto chyby se týkaly nejčastěji třech oblastí: přízvuku, intonace a užitím specifických hlásek. Dalším příkladem chybovosti, který má vysvětlení v odlišnosti obou jazyků, je fakt, že v romštině chybí české ř, dvojhlásky ou a au, ani se v ní nevyskytují typicky česká souhlásková seskupení, jako například vztyčit, vzpřítit, vznést aj. Proto největší problémy s výslovností byly právě v těchto případech. V menším případě jsem zaznamenala i značnou chybovost ve výslovnosti sykavek, a to především u zkoumaného vzorku, který se doma setká s nějakou formou romského jazyka, ať už u prarodičů, nebo u rodičů a prarodičů zároveň.

## **Pragmatická analýza**

Podle očekávání nastaly v této rovině nejmenší problémy, a to napříč výzkumným vzorkem. Jak je obecně známo, romské děti nemívají komunikační problémy při zajišťování svých potřeb, naopak – u některých se dokonce už nyní projevila „typická romská vyřídilka“. Takže dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků a událostí byly na dokonce na vyšší úrovni i u nejméně úspěšné skupiny zkoumaných dětí, tedy té, jejichž komunikační jazyk v rodině je smíšený.

### **8. 1 Návrhy opatření, návrhy pro praxi**

Můj výzkum založený na empirickém zkoumání celého komplexu jazykových vlivů, kterému jsou romské děti vystaveny, také potvrdil, aniž by to bylo jeho definovaným cílem, že návrhy pro praxi od autorů, kteří se tímto tématem hlouběji zabývají, jsou správné a potvrzují účinnost, že pokud budou následující opatření ve škole dodržována, budou romští žáci v hodinách českého jazyka úspěšnější. Sama jsem si totiž některé návrhy při práci s romskými dětmi vyzkoušela a jejich reakce byla pozitivní. Samozřejmě, že kýžené výsledky by přinesla až dlouhodobá a soustavná práce v následujících oblastech. Z obecného hlediska je velmi důležité, aby si učitelé v prvních třídách základních škol uvědomili odlišnost etnika se všemi jeho specifiky a byli na takové děti připraveni. Pro pedagogy by také bylo dobré, aby poznali rodinu romského dítěte, aby se nebáli návštěvy v romské rodině. Rodiče dítěte pak získají lepší vztah k učiteli a posléze i vzdělání dítěte. Učitel by měl romské děti podpořit v tom, co umí, vyzvednout jejich kladné stránky. Nicméně, předložit zaručené „knowhow“ na odstraňování chyb, které jsou důsledkem rozdílného komunikačního jazyka v rodině či důsledkem etnolektu jako mateřského jazyka, nelze. Inspirací mohou být metody využívané při výuce cizích jazyků. Jinak se bude napravovat chybný přízvuk či distinkce krátkých a dlouhých samohlásek, které je třeba slyšet, a jinak konkrétní lexikální či gramatická chyba. U jevů, které je třeba slyšet, budou i metody nápravy poslechové. Je možné využít písní, básniček, rytmiky, což je u romských dětí přesně ta oblast, na kterou by se mělo cílit a využít ji jako podpůrný systém ve volbě vyučovacích metod. U problémů s rozlišením významu slov či kalkováním významových a gramatických struktur z původního jazyka je třeba volit metody velmi názorné. Žák si potřebuje rozdílit mezi pojmy, který necítí a cítit nemůže, protože obecná nebo dokonce spisovná čeština nejsou jeho mateřským jazykem, s něčím spojit, mít možnost vytvořit si mnemotechnickou pomůcku, oslí můstek, který mu napomůže, až si příště nebude jistý. Pro rozšiřování slovní zásoby lze využít širokou

paletu materiálů, včetně publikací určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Důležitá je opět názornost spojení s jinými, např. obrazovými či zvukovými vjemy.

Při rozvíjení všech jazykových rovin u dítěte je nutné sledovat také dýchání, a to jak nosem, tak ústy. Dále také prozodické faktory, konkrétně tempo, hlasitost, přízvuk a intonaci. Na začátku každé hodiny českého jazyka je obecně doporučováno rozvíjet motoriku mluvidel (rty, jazyk, čelisti, tváře). Své místo v hodinách si může najít také trénování sluchové paměti, a to opakováním dvojverší, opakováním jednoduché věty, opakováním souvětí, a dále pak přejítím ke složitějším cvičením a trénování postupného rozšiřování věty, přidávání pojmů, přesného opakování pojmů a dlouhodobé paměti. Všechna cvičení a úkoly je nutné přizpůsobit věku, ale především schopnostem konkrétního dítěte. Důležité je si uvědomit, že základem úspěchu není ani tak konkrétní metoda, ale připuštění si skutečnosti, že chyby, kterých se dítě dopouští, nemusejí vyplývat z jeho „zabedněnosti“, „netečnosti“, „zlé vůle“ nebo dokonce mentální retardace, ale mají svůj původ jinde a dá se s nimi pracovat.

### **Rozvoj jazykové roviny lexikálně-sémantické**

Rovinu lexikálně-sémantickou můžeme rozvíjet zejména cvičením na rozvoj slovní zásoby, a to jak pasivní, tak aktivní. Dále u dítěte rozvíjíme porozumění řeči. Podle Klenkové (2002) je slovní zásoba základem rozvoje myšlení každého dítěte. Řeč dítěte je zpočátku svého vývoje vázána na konkrétní situace, proto nejprve učíme děti poznávat předměty, činnosti a jevy, poté je učíme děti pojmenovávat. Vývoj slovní zásoby závisí na předchozích zkušenostech dítěte, pochopení situací a logických vztahů. Teprve pak se jednotlivá slova stanou součástí slovní zásoby dítěte. Nové slovo a jeho obsah musí dítě nejprve pochopit a teprve potom je možné, aby se to slovo stalo součástí jeho slovní zásoby. Součástí roviny lexikálně-sémantické je také cvičení na rozvoj porozumění řeči. Klenková (2002) uvádí, že pokud chceme, aby dítě plnilo zadané úkoly, musíme zjistit, zda rozumí tomu, co říkáme. Musíme zjistit zda dítě umí manipulovat s předměty podle našich pokynů, dovedli vybrat určené obrázky a později i vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří. Dítě v předškolním věku by již mělo chápat a posléze utvořit slova opačného významu.

### **Rozvoj roviny foneticko-fonologické**

Při rozvíjení této jazykové roviny se soustředíme hlavně na rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu. Podle Klenkové (2002) je fonemický sluch schopnost jemného sluchového

rozlišování. Schopnost fonemické diferenciacie je základním předpokladem správného řečového vývoje. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat a diferencovat zvuky, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky. Zpočátku je nutné zaměřit se na rozlišování okolních zvuků (obecných), dále cvičení na rozvoj fonemického sluchu do kterých patří cvičení na rozlišování slov sluchem a rozlišování slabik, následují cvičení na rozlišování slov podle obrázků. Další důležitou skupinou jsou cvičení na rozvoj rytmického citění. Rytmické citění pomáhá dětem při orientaci ve slabičné struktuře slova, pomáhá mu tak rozkódovat jeho smysl. Pomocí rytmizace slov umožníme dítěti zvládnout rozklad slov na slabiky. Dítě si začne uvědomovat, že slovo se skládá z menších částí. Při rytmizaci slov také zlepšujeme výslovnost hlásek a rozšiřujeme slovní zásobu jak aktivní, tak pasivní. Při rozvoji rytmického citění u dítěte se zaměříme na rytmizaci slov, dále cvičíme opakování daného rytmu a rytmizaci vlastního jména. Součástí foneticko-fonologické roviny jsou také cvičení na rozvoj analýzy slov. Analýza slov představuje podle citované autorky nejvyšší míru rozlišovacích schopností. Dítě by před vstupem do školy mělo umět určit hlásku na začátku slova. Některé děti již určí i hlásku poslední. Dítě by mělo také umět rozložit slovo na slabiky a posléze i na hlásky a naopak – z jednotlivých slabik, nebo později i hlásek sestavit celé slovo. Zaměříme se na slabikování slov, hláskování slov, rozlišení první slabiky ve slově, rozlišení poslední slabiky ve slově, dále na určení první a poslední hlásky ve slově. Obě roviny jsou velmi důležité pro správný řečový projev člověka. Je nutné zabývat se jejich rozvojem již od dětství.

### **Rozvoj jazykové roviny morfologicko-syntaktické**

Do jazykových rovin patří také rovina morfologicko-syntaktická. Klenková (2006) uvádí, že morfologicko-syntaktická rovina se zabývá gramatickou stránkou řeči – ta odráží stupeň vývoje jedince. Gramatiku si osvojujeme v průběhu života napodobováním v každodenním styku s mluvícím okolím. Dítě postupně vniká do tajů jazykového systému a osvojuje si principy gramatiky, tvoření slov, vět, učí se vybírat vhodné jazykové prostředky, snaží se užívat řeč ve společenském styku. Při rozvoji gramatické roviny jazyka se zaměříme na cvičení, která pomáhají rozvoji používání předložek, sloves, skloňování podstatných jmen a slovosledu, dále s dítětem cvičíme schopnost vytváření množného a jednotného čísla, tvoření smyšlených slov, tvoření gramaticky správného tvaru podstatných jmen, dále chápání a tvoření gramaticky správné věty, stupňování přídavných jmen, rozvíjíme schopnost utváření zdvojnásobení a znalost názvů profesí a pracovišť lidí kolem nás. Cvičení na rozvoj jazykového citu jsou také součástí morfologicko-syntaktické roviny jazyka. Rozvíjíme nejen chápání rýmu, ale také schopnost jeho tvoření.

## **Rozvoj roviny pragmatické**

Pragmatická rovina je podle Lechty (1990) rovina sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace. Součástí pragmatické roviny je schopnost souvislého vyjadřování. Klenková (2002) uvádí, že dítě předškolního věku by se mělo umět souvisle vyjadřovat. Mělo by umět popsat rozvitými větami obrázek, sestavit a reprodukovat příběh a také vyprávět pohádku. Spontánního souvislého projevu jsou děti většinou schopny, jen pokud chtějí bezprostředně vyjádřit a sdělit svoje zážitky, přání a potřeby. V rámci rozvoje souvislého vyjadřování je nutné rozvíjet u dětí schopnost popisu obrázku, sestavení dějové posloupnosti, reprodukce sestaveného děje. Děti by měly znát pohádkové postavy a také být schopné vyprávět pohádku například podle obrázků. Při rozvíjení pragmatické roviny jazyka se zabýváme také rozvojem vlastního projevu dítěte, zaměříme se na vyprávění vlastního zážitku, dítě předškolního věku by mělo umět nazpaměť několik básní, které by mělo umět samostatně přednést, stejně tak by mělo umět zaspívat několik písní. Předškolák by měl mít také osvojeny základní zdvořilostní návyky.

## 9 DISKUZE

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v podmínkách české školy je stále aktuálním pedagogickým tématem. A přestože došlo k zásadním reformám ve vztahu ke vzdělávání romských dětí a v oblasti podpory romské kultury a romského jazyka i k řadě důležitých změn, nepodařilo se stále ještě dosáhnout celkového pozitivního obratu. Každoročně vzniká mnoho strategií přístupu a doporučení, všechny otázky této problematiky ale nejsou stále zodpovězeny, což dokládají i výpovědi učitelů, s kterými jsem měla možnost mluvit v rámci výzkumu na této disertační práci. Z nich vyplývá, že postrádají komplexnější postup, jak tyto žáky vést, motivovat a jakým způsobem s nimi, potažmo s jejich rodiči komunikovat. Zde si můžeme položit otázku, zda opravdu mezi největší mezery patří jejich neznalost etnika, jak říká Kaleja (2011), která výrazně ovlivňuje volbu výchovně vzdělávacích postupů, vyučovacích metod, organizačních forem, ale i samotný přístup ke vzájemné interakci učitele s romským žákem, komunikaci s romskými rodiči a podobně. A zda by se tyto mezery daly překlenout, kdyby učitel cítil i větší podporu v rámci celého vzdělávacího prostředí?

Další otázkou je, jak velkou roli v tomto „překlenutí“ hraje asistent pedagoga? Právě on by měl být prvkem propojujícím obě kultury, tedy působit jako prostředník mezi romskou menšinou a majoritní společností, a tím významně přispět k eliminaci jazykových i sociálních znevýhodnění, kterým musí romské dítě ve škole čelit. I proto jedním z mých předpokladů bylo, že romští žáci žijící v romském jazykovém prostředí získají v první třídě svého asistenta pedagoga spíše než žáci, kteří pocházejí z českého jazykového prostředí. To se ale nepotvrdilo. Pouze jeden žák z výzkumného vzorku, jehož jazykové prostředí je čistě romské, měl svého asistenta pedagoga. Dva žáci ze skupiny, kde je komunikační jazyk v celé rodině český. A naopak všichni tři zkoumaní žáci, jež pochází ze smíšeného jazykového prostředí, svého asistenta pedagoga měli. Existence asistenta pedagoga je očividně dána především financemi dané školy. Tyto informace mě ale přivedly k daleko důležitější otázce: Jak je možné, že nejhorší výsledky mají právě všichni žáci, kteří mají svého asistenta pedagoga? Sama předejdu argumentu, že jsou to právě ti žáci, kteří asistenta pedagoga nejvíce potřebují, a že je dost dobře možné, že bez jeho zapojení by jejich výsledky byly ještě horší. To se dá ale očekávat především v rámci výsledků na Baterii testů. V celkovém vnímání školy jako pozitivního prostředí, které každému žákovi umožní pocít úspěchu a štěstí, bych ale roli asistenta pedagoga čekala u těchto žáků větší a přínosnější.

Kdybychom chtěli s Kalejou (viz výše) polemizovat, mohli bychom říct, že největším problémem v práci s romskými žáky není neznalost jejich etnika, ale neznalost jejich jazyka. Z množství podkladů zpracovaných v rámci teoretické přípravy disertační práce, ale i ze samotných výpovědí vyučujících učitelů, můžu totiž konstatovat, že pedagogové v praxi mají dost nízké povědomí o jazykových a socio-kulturních vlivech, které působí na rozvíjení jazykových dovedností romských dětí. A romštinu jako základní komunikační potenciál nepodporují, což může na některé děti, ale především na jejich rodiče působit jako bagatelizování významu jejich mateřského jazyka. Samozřejmě existují názory (viz Kaleja 2011), které deklarují, že znalost mateřského jazyka buduje pozitivní a zdravou identitu člověka a že romský žák by měl být vzděláván ve svém mateřském jazyce, neboť je to jeho nepopřené právo. S nimi můžeme souhlasit či nesouhlasit. Důležitější ale je si uvědomit situaci, v jaké se ocitá naše současné školství, a vzít v potaz, co by výuka v romském jazyce s sebou přinesla. Ve škole hlavního vzdělávacího proudu by se totiž romské dítě postupně setkalo se čtyřmi jazyky (češtinou, romštinou a dalšíma dvěma cizíma jazyky). Nebyla by tak romština z pohledu rozsahu učiva pro dítě a jeho vzdělávání jen zbytečnou přítěží? A v těchto svých úvahách můžeme jít ještě dál. Mají romští žáci vůbec právo na výuku v mateřském jazyce? Jelikož se nejedná o národ, ale etnikum, přichází s tím i určité dilema. Můžeme na Romy pohlížet stejně jako na ostatní minority žijící na území České republiky? Mají mít stejná práva jako například Poláci, kteří na hranicích s Polskem navštěvují česko-polské školy? Podle posledních údajů MŠMT je na území okresů Frýdek-Místek a Karviná, ve kterých je největší zastoupení obyvatelstva polské národnosti, celkem 41 škol s polským vyučovacím jazykem (19 mateřských škol, 21 základních škol, jedna střední škola) a pět mateřských škol s polským i českým vyučovacím jazykem. Je pozice romské menšiny v tomto ohledu stejná?

Pokud odpovíme, že ano, byla by opravdu výuka mateřského jazyka suportivním mechanismem v inkluzivním vzdělávání? Nevedlo by to k další nechtěné segregaci? Nemělo by být vzdělávání romských žáků naopak upraveno tak, aby byl český jazyk v jejich případě brán jako cizí jazyk – a to zvláště u dětí, které pochází z romského jazykového prostředí? Těmito úvahami se vlastně vracíme na začátek této práce – poskytuje český vzdělávací systém dostatečný support romské minoritě? A jak by v budoucnu mohli být romští žáci úspěšní, kdybychom je opravdu cíleně podporovali – například ve vystudování pedagogické fakulty a stanutí se párovým učitelem ve školách, kde je větší zastoupení romských žáků? Není právě toto, co přesně tito žáci potřebují?



Během svého výzkumu a pozorování romských dětí jsem se totiž zamýšlela i nad otázkou, proč se některé z nich cítí ve škole dobře a jiné ne? Jak moc tento pocit ovlivňuje žákova identitní rozkolísanost? A především, způsobuje jazyková rozkolísanost i rozkolísanost identitní? A jak velký vliv to má na školní úspěšnost žáka? Připomeňme si na tomto místě etnolingvistickou teorii identity, kterou vytvořili v sedmdesátých letech 20. století Howard Giles s kolegy, kteří vycházeli z teorie sociální identity Henri Tajfela a do hlavní role obsadili jazyk. Ten hraje podle nich určující roli pro formování skupinové identity. (Bačová 1997) Co z toho ale vyplývá pro práci s romskými dětmi? Mají jinou identitu romské děti, které se doma baví romsky, a ty, jejichž komunikační jazyk v rodině je český? A jak jsou na tom s identitou romské děti, které pochází ze smíšeného jazykového prostředí? Mají identitu ještě více rozkolísanou? I proto si myslím, že více než znalost mateřského jazyka je daleko důležitější učitelova znalost, z jakého jazykového prostředí daný romský žák pochází. Zda je komunikační jazykem u nich v rodině čistě jazyk česky či romský, nebo zda dítě pochází ze smíšeného jazykového prostředí. Jakmile tuhle znalost mají, můžou lépe chápat chyby, kterých se romští žáci dopouštějí. A z tohoto pohledu si můžeme i položit otázku: Daly by se návody pro učitele odvodit od odlišnosti češtiny a romštiny? Je to samozřejmě k diskuzi, ale podle mého názoru částečně ano, což dokládají i výsledky této práce. Z nich vyplývá, že děti, jejichž komunikační jazyk doma je romský, se učí češtinu vlastně jako druhý jazyk. Jejich specifika a potřeby při vyučování jsou tedy blíže dětem s odlišným mateřským jazykem (OMJ).<sup>12</sup> Tato specifika jsou v dnešní době již dostatečně probádány a popsány v mnoha příručkách. Oproti tomu nějaký komplexnější návod na děti, které pochází ze smíšeného jazykového prostředí, v dnešní době stále chybí. Přitom, jak ukazují data v empirické části, jsou to ony, kdo vyžadují daleko větší podporu ze strany učitele. Jejich jazykový kód je totiž ještě více rozkolísaný. Zda je na vině opravdu jenom samotné jazykové prostředí, nebo snad špatná volba tohoto výzkumného vzorku, kdy jeden ze tří žáků trpěl podle učitelky nižším intelektem, to je otázka, kterou jsem si během práce kladla celou dobu. Spolu s tím, zda zbývající dva žáci jsou dostatečnými validátory výsledků pocházejících z tohoto jazykového prostředí.

---

<sup>12</sup> V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje jak některé děti/žáky-cizince tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Mohou to být děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem.

Tím plynule navazuji na další, a daleko obtížnější, polemiku nad výsledky výzkumu, kdy je nutné si zodpovědět, co může být příčinou, že práce v některých směrech přináší jiné než předpokládané výsledky? Častou chybou bývá nesprávná volba výzkumné strategie, jenže případová studia byla jedinou možnou volbou, díky které jsem mohla komplexně a detailně popsat výzkumný vzorek. Tato strategie mi umožnila takovou kombinaci metod sběru dat, z níž jsem získala komplexní obraz zkoumaných romských dětí, a to ze všech sociologicky a pedagogicky relevantních aspektů. Byl tedy problém v malém počtu respondentů? To je asi zásadní otázka, kterou si klade každý výzkumník. V mém případě zněla takto: Je počet tří zkoumaných žáků z jednotlivých jazykových prostředí dostatečný? Umožnil mi eliminovat riziko, aby nebyly výsledky výzkumného vzorku něčím ovlivněny? A kdybych zvolila vyšší počet respondentů, podařilo by se mi u nich jít do takové hloubky, kterou mi umožnil menší počet zkoumaných žáků?

Odpovědi na tyto otázky nejsou jednoduché, mohou ale z části naznačit směr, jakým by se tento výzkum mohl dále ubírat – na daleko větším výzkumném vzorku prozkoumat a potvrdit jeden z nejzajímavějších závěrů práce, kdy z hlediska úspěšnosti verbálně-komunikačních kompetencí romských dětí na tom nejhůře byla skupina žáků, jež pochází ze smíšeného jazykového rodinného prostředí. Jedině větší počet respondentů by nám mohl potvrdit či vyvrátit tvrzení, že pokud nemá dítě na počátku vzdělávání dostatečně upevněn svůj romský jazyk, není pro něj kontakt s českým jazykem facilitací.

## ZÁVĚR

Výsledky provedeného výzkumného šetření přinášejí poznatky vážící se k jazykové bariéře romských žáků, potažmo k vlivu komunikačního jazyka v rodině na školní úspěšnost žáka. Získané poznatky se ale také dotýkají školy jako výchovně vzdělávací instituci, včetně těch aspektů, které úzce souvisejí se vzděláním Romů a mohou ho podporovat, i toho, jak velkou roli hraje vyučující učitel. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, nemůže svou podstatou zodpovědět na všechny dosud nevyřešené a stále řešené problémy s otázkou vzdělávání Romů, nabízí ale možnost určitým způsobem interpretovat odpovědi respondentů zahrnutých do výzkumu, a tak rozšířit pole náhledu na danou problematiku.

Cílem disertační práce bylo zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost romského žáka na počátku vzdělávání. Na tomto místě bych chtěla uvést, že zkoumané romské děti sice mluvily češtinou, ale jejich čeština měla místy odlišný přízvuk nebo melodii, některé děti užívaly nezvyklá slovní spojení, odlišně skloňovaly, či jinak užívaly předložky. Tento poznatek vycházející z empirické části disertace potvrzují i východiska teoretické části a slova Mileny Hübschmannové, která češtinu Romů popsala jako „*českou fonetiku poznamenanou romskou výslovností. Jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.*“ (1995, s. 129) Etnolekt zkoumaných žáků a jejich rodin byl od hovorového jazyka, který je prostředkem běžného dorozumívání, a tím spíše od jazyka spisovného, jenž se používá ve škole při vyučování, vzdálen a dá se tedy předpokládat, že může být i jedním z nejdůležitějších faktorů ohrožujících školní úspěšnost romského žáka.

K tomuto závěru, potažmo k naplňování hlavního cíle disertační práce docházelo prostřednictvím jednotlivých dílčích cílů, jež byly definovány pomocí výzkumných úkolů v páté kapitole této práce. Na jejich základě postupovalo řešení práce sledem řady jednotlivých, logicky na sebe navazujících kroků. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči u romských dětí. Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejlepší úroveň lexikálně-sémantické roviny jazykových kompetencí mají romští žáci, jejichž komunikačním jazykem v rodině je jazyk český. Naopak nejnižší úroveň dosahovali žáci pocházející ze smíšeného jazykového prostředí. Z toho se dá tedy odvozovat, že čím větší kontakt s českým jazykem, tím menší problémy romských žáků v lexikálně-sémantické rovině jazykových kompetencí. Celkově lze ale také říct, že z lexikálního

hlediska je slovní zásoba všech zkoumaných romských žáků ve srovnání s českými dětmi stejného věku omezená.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita fonemické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí. K naplnění tohoto cíle byly využity úlohy zkoumající úroveň foneticko-fonologické roviny jazykových kompetencí, a i v tomto případě dosahovali nejlepších výsledků romští žáci z českého jazykového prostředí. Naopak schopnost rozlišování hlásek a výslovnost byla na nejnižší úrovni u žáků, kteří pocházeli ze smíšeného jazykového prostředí. Jejich chybovost se nejčastěji projevovala ve třech oblastech: přízvuku, intonaci a užití specifických hlásek. Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita schopnosti efektivně komunikovat v každodenních situacích u romských dětí. Jedná se o pragmatickou rovinu jazykových kompetencí, kterou Kocurová (viz čtvrtá kapitola) označila za vlastní sociální aplikaci jazyka. S touto aplikací měly zkoumané děti nejmenší problémy, a to napříč výzkumným vzorkem. Výsledky úloh zkoumající pragmatickou rovinu byly na vyšší úrovni i u nejméně úspěšné skupiny zkoumaných dětí, tedy té, jejichž komunikační jazyk v rodině je smíšený.

A posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita adekvátního používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských dětí. Tato morfologicko-syntaktická rovina byla demonstrována především sníženým jazykovým citem romského dítěte, problémy při užívání slov v gramaticky správném tvaru či nedostatky ve větovém slovosledu. I zde dosahovali nejlepších výsledků žáci z českého jazykového prostředí, stejně tak jako největších nepřesností, nevhodného použití slovních druhů, jednoslovných odpovědí, neschopnosti spontánně tvořit věty či dodržovat správný slovosled se dopouštěli romští žáci, jež pochází ze smíšeného jazykového prostředí. Největší problémy jim jednoznačně dělalo skloňování některých jmen, což může být pávě důsledkem toho, že romština má pouze dva rody, chybí zde neutrum a česká neutra jsou v romštině buď mužského, nebo ženského rodu, jak uvádím v teoretické části disertační práce.

I díky tomu, že respondenty dílčí části výzkumu byli i rodiče romských žáků a učitelé učící romské žáky, se mi podařilo získat co nejkomplexnější obrázek zkoumaného žáka. Práce je přínosná především v celkovém obrazu podmínek utváření jazykového kódu každého dítěte a dokládá, co vše se na něm podílí. Na výsledcích konkrétních žáků potvrzuje, že je-li jazykové prostředí v rodině žáka české, dá se předpokládat, že je „počeštělé“ i celkově. To se projevovalo například v jejich uvědomění

si hodnoty vzdělávání, které bylo podobnější vnímání rodičů z majoritní společnosti. Tito rodiče se věnovali svému dítěti v přípravě do školy déle a lépe než rodiče z ostatních zkoumaných skupin. Průměrná doba přípravy dítěte do školy činila u rodičů a prarodičů, jež hovoří česky, jednu hodinu. Zatímco u zbylých dvou skupin rodičů, tedy u těch, jejichž jazykové prostředí je čistě romské či smíšené, byla průměrná doba přípravy pouhých 30 minut, což absolutně neodpovídá potřebám romských žáků k tomu, aby mohli být ve škole úspěšnější. Na tomto místě ale musím přiznat, že se mi výzkumem nepodařilo prokázat přímá úměra mezi školní úspěšností a lepším pocitem zkoumaných žáků ve škole. Můj předpoklad, že u dětí pocházející z českého jazykového prostředí není jejich jazyková bariéra tak velká, a ve škole se cítí komfortněji, se nepodařilo potvrdit. Osm z devíti zkoumaných žáků se ve škole cítilo dobře a navštěvovali ji rádi. Pouze jeden žák odpověděl, že ho škola nebaví. Byl to právě ten žák, jehož rodiče si ani nepřáli, aby ve vzdělávání po dostudování základní školy pokračoval, nespatořovali v tom žádnou hodnotu, natožpak přínos. Tím samozřejmě nijak nenaznačuji, že by přímá úměra mezi školní úspěšností a lepším pocitem žáků ve škole neexistovala, jen se neprojevila ve výsledcích této práce.

Jsem přesvědčená, že výše uvedená zjištění mohou především učitelům umožnit lepší vhled do výuky českého jazyka a uvědomit si, z čeho některé chyby v projevech romských žáků vycházejí a snažit se svým přístupem anebo odlišnou formou výuky docílit nejenom eliminace těchto chyb, ale také dosáhnout u romských žáků pocitu, že český jazyk není žádný „strašák“ a můžou v něm být úspěšní stejně jako děti z majoritní společnosti. Ne náhodou totiž byla čeština nejméně oblíbeným předmětem u zkoumaných žáků, kterým český jazyk činil největší potíže. Navzdory předpokladům se ale nejednalo o žáky, jejichž jazykové prostředí je čistě romské, nýbrž o žáky, kteří pocházejí ze smíšeného jazykového prostředí, tedy kdy jejich rodiče hovoří česky a prarodiče romsky. Právě oni na tom s úrovní verbálně-komunikačních kompetencí byli nejhůře. To považuji z hlediska očekávání za nejzajímavější zjištění této práce. V předchozí kapitole si kladu otázku, co za tímto neúspěchem převážně stojí a docházím k závěru, jenž je podpořen jak výsledky v empirické části, tak východisky v teoretické části, že pokud dítě nemá svůj první jazyk dostatečně zakořeněný a jeho skupinová identita skrz jazyk není dostatečně silná a osvojená v celém sociálním okolí dítěte, mnohem hůř se mu pak přebírá jazyk další. A v tomto směru není určující, zda tím prvním jazykem je romština či čeština.

Konkrétní možnosti řešení výše zmíněných problémů jsou diskutovány na jiném místě této práce (viz osmá kapitola). Na tomto místě bych však chtěla zdůraznit skutečnost, že výsledky empirického výzkumu mohou pomoci pedagogickým a sociálním pracovníkům, i všem osobám a institucím zainteresovaným v podpoře vzdělávání Romů, přehodnotit pohled na to, co vše na romské žáky a studenty při cestě za vzděláním působí, a umožnit jim tak lepší zacílení jejich intervencí. Věřím, že mohou přispět i k veřejnému uvědomění si důležitosti některých současných a navrhovaných opatření v rámci *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030*. A především mohou pomoci pracovníkům, kteří se podpoře vzdělávání romských žáků věnují, uvědomit si smysluplnost jejich úsilí a případně i jejich další možnosti. Vždyť inkluzivní vzdělávání v kontextu romských žáků vyžaduje širokou škálu podpůrných mechanismů a opatření a je nezbytně nutné budovat edukativní podporu v širších pedagogických a speciálně pedagogických souvislostech. Neboť, jak už jsem uvedla na začátku této práce: „*Vzdělání je ta nejsilnější zbraň, kterou lze změnit svět.*“

## SUMMARY

The results of the research investigation bring findings related to the language barrier of Roma pupils and the influence of the communication language in the family on the pupil's school performance. However, the findings also touch upon the school as an educational institution, including those aspects that are closely related to and can support Roma education, as well as the role of the teacher. As this is a qualitative research, it cannot, by its very nature, answer all of the unresolved issues related to Roma education, but it does offer an opportunity to interpret the responses of the respondents included in the research in a certain way, thus broadening the field of insight into the issue.

The aim of the dissertation was to find out how verbal-communicative competences are influenced by the communicative language in the family and what influence they have on the school success of Roma pupils at the beginning of their education. At this point I would like to mention that the studied Roma children spoke Czech, but their Czech had a different accent or melody, some children used unusual word combinations, different inflections or different use of prepositions. This finding, based on the empirical part of the dissertation, is confirmed by the theoretical part and the words of Milena Hübschmannová, who described the Czech language of the Roma as "Czech phonetics marked by Romani pronunciation. It is Romani grammatical patterns and semantic fields of Romani words expressed by Czech means of expression." (1995, p. 129) The ethnolect of the pupils and their families studied was distant from the colloquial language, which is a their mean of common communication, and even more so from the written language used in school lessons, and it can therefore be assumed that it may be one of the most important factors threatening the school success of Roma pupils.

This conclusion, and consequently the fulfilment of the main aim of the dissertation, was reached through the individual sub-objectives, which were defined by means of the research tasks in chapter five of this thesis. On their basis, the thesis proceeded through a series of individual, logically interrelated steps. The first sub-objective was to determine the quality of vocabulary and understanding of Czech language among Roma children. The results of the research show that the best level of lexical-semantic level of linguistic competences is possessed by Roma pupils whose family's language of communication is Czech. On the contrary, the lowest level was achieved by pupils coming from mixed language backgrounds. Therefore, it can be deduced that the more contact with the Czech language, the less problems Roma pupils have in the lexical-semantic level of

language competence. Overall, however, it can also be said that from a lexical point of view, the vocabulary of all the Roma pupils studied is limited compared to Czech children of the same age.

The second sub-objective was to determine the quality of phonemic differentiation and pronunciation of Roma children. To fulfil this goal, tasks examining the level of phonetic-phonological level of linguistic competence were used, and in this case the best results were achieved by Roma pupils from Czech language backgrounds. Conversely, the ability to discriminate consonants and pronunciation was at the lowest level for pupils from mixed language backgrounds. Their error rates were most often manifested in three areas: accent, intonation and the use of specific consonants. The third sub-objective was to investigate the quality of Roma children's ability to communicate effectively in everyday situations. This is the pragmatic level of linguistic competence, which Kocurová (see Chapter 4) referred to as the actual social application of language. It was this application that the children studied had the least problems with, across the research sample. The results of the tasks exploring the pragmatic plane were at a higher level even for the least successful group of the children studied, i.e., those whose communicative language in the family is mixed.

And the last sub-objective was to determine the quality of adequate use of word types, morphology and sentence structure in the speech of Roma children. This morphological-syntactic level was mainly demonstrated by the Roma children's reduced linguistic sensitivity, problems in using words in grammatically correct form or deficiencies in sentence word order. Here as well, the best results were achieved by pupils from Czech language backgrounds, just as the greatest inaccuracies, inappropriate use of word types, one-word answers, inability to form sentences spontaneously or to observe correct grammatical form were displayed by Roma pupils from mixed language backgrounds. The biggest problems were clearly caused by the inflection of some names, which may be a consequence of the fact that Romani has only two genders, there is a lack of neuters and Czech neuters are either masculine or feminine in Romani, as I show in the theoretical part of the dissertation.

Additionally, thanks to the fact that the respondents of a sub-part part of the research were also parents of Roma pupils and teachers teaching Roma pupils, I managed to get the most comprehensive picture of the pupils under study. The work is particularly useful in the overall picture of the conditions of the formation of each child's language code and demonstrates what all is involved in it. On the results of specific pupils it confirms that if the language environment in the pupil's family is Czech, it can be



assumed that it is "Czechized" in general. This was reflected, for example, in their awareness of the value of education, which was more similar to the perception of their parents from the majority society. These parents devoted themselves to their child's preparation for school longer and better than parents from the other groups studied. The average time to prepare the child for school was one hour for Czech-speaking parents and grandparents. While for the other two groups of parents, i.e., those whose language background is purely Romani or mixed, the average preparation time was only 30 minutes, which is absolutely inadequate to the needs of Roma pupils to be more successful in school. At this point I have to admit that my research has failed to show a direct correlation between a school success and a better feeling of the pupils studied at school. My assumption that children coming from a Czech language background do not have as great a language barrier and feel more comfortable at school has not been confirmed. Eight of the nine pupils studied felt comfortable at school and enjoyed attending it. Only one pupil replied that he did not enjoy school. This was the pupil whose parents did not even want him to continue his education after finishing primary school; they saw no value, let alone benefit, in it. This is not to suggest, of course, that there is no direct correlation between school success and pupils feeling better at school, just that it is not reflected in the results of this paper research.

I am convinced that the findings above can primarily allow teachers to gain better insight into the teaching of the Czech language and to become aware of what causes some of the errors in the speeches of Roma pupils and to try to use their approach or a different form of teaching to achieve not only the elimination of these errors, but also to achieve a feeling among Roma pupils that the Czech language is not a "boogeyman" and that they can be successful in it just like children from the majority society. It is no coincidence that Czech was the least favourite subject among the pupils studied and that they found the Czech language the most difficult. Contrary to assumptions, these were not pupils whose linguistic background is purely Romani, but pupils who come from a mixed linguistic background, i.e., when their parents speak Czech and their grandparents speak Romani. They were the ones with the worst level of verbal-communication competences. I consider this to be the most interesting finding of this dissertation in terms of expectations. In the previous chapter, I asked myself what was the main reason for this failure and came to the conclusion, which is supported by both the results in the empirical part and the premises in the theoretical part, that if a child's first language is not sufficiently rooted and his or her group identity through language is not sufficiently strong and

acquired throughout the child's social environment, it is much harder for the child to pick up another language. And in this respect, it is not decisive whether the first language is Romani or Czech.

The specific possibilities of solving the above-mentioned problems are discussed elsewhere in this dissertation (see Chapter 8). At this point, however, I would like to emphasise the fact that the results of empirical research can help pedagogical and social workers, as well as all people and institutions involved in supporting Roma education, to gain insight into what all influences Roma pupils and students in their educational journey and thus allow them to better target their interventions. I believe that they can also contribute to public awareness of the importance of some of the current and proposed measures within the framework of the Roma Equality, Inclusion and Participation Strategy 2021-2030. Above all, they can help those working to support the education of Roma pupils to realise the meaningfulness of their efforts and, where appropriate, make them aware of their further possibilities. After all, inclusive education in the context of Roma pupils requires a wide range of support mechanisms and measures, and it is imperative to build educational support in a broader pedagogical and special education context. After all, as I said at the beginning of this dissertation, *"Education is the most powerful weapon that can be used to change the world."*

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAČOVÁ, V. Identita v sociálnej psychológii. In *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997. ISSN 80-85866-20-X.

BAKER, C.; JONES, S. P. (Eds.). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1998. ISBN 9781853593628

BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995.

BALVÍN, J. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902-1496-7.

BALVÍN, J. *Společně: spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902-1492-4.

BALVÍN, J. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

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

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŠOVÁ, I.; RŮŽKOVÁ, J. *Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání v Ostravě*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018.

BOŘKOVCOVÁ, M. *Romský etnolekt češtiny*. Praha: SIGNETA. 2006. ISBN 80-903325-3-6.

BLOOMFIELD, L. *Language*. London: George Allen and Unwin, 1967. ISBN 13-9780044000167.

BUDIL, I. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7254-321-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 2008. ISBN 80-85839-24-5.

- ČERVENKA, J. Romština v běhu staletí. In *Grand biblio: časopis pro čtenářskou veřejnost – o knihách ze všech stran*. Praha: Grand Princ, 2008. ISSN: 1802-3320.
- ČERVENKA, J.; KUBANÍK, P.; SADLÍKOVÁ, H. *Kvantitativní a kvalitativní analýza jazykové situace Romů v ČR*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2011.
- DAVIDOVÁ, E. *Romano drom Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: UP, 1995. ISBN 80-7067-533-0.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-1966-8.
- Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Kancelář veřejné ochránkyně práv, 2018.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- FRASER, A. *Cikáni*. Praha: NLN, 1998. ISBN: 80-7106-212-X
- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-357-86.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HELUS, Z. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- HELUS, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990. ISBN 24,50.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-x.
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 8004221491.

HŮLE, D., et. al. *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky*. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s. 2015.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Co je tzv. cikánská otázka. In *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1970. ISSN: 00380288.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Jazyková práva minorit. In *Literární týdeník Tvar*. Praha: nakladatelství Scéna, 1991. ISSN 0862-657X.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Postavení a role některých lenů tradiční romské rodiny*. In *Romano džaniben*. Praha: ROMANO DŽANIBEN, z. s., 1996. ISSN 1210-8545.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Několik poznámek k hodnotám Romů. In *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB, 1999. ISBN 80-902260-7-8.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Od etnické kasty ke strukturovanému etnickému společenství. In *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB, 1999. ISBN 80-902260-7-8.

HÜBSCHMANNOVÁ, M.; ŠEBKOVÁ, H.; ŽIGOVÁ, A. *Romsko-český – česko-romský kapesní slovník*. Praha: Fortuna. 2001. ISBN 8004217680.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN X03289.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965. ISBN 0262530074 9780262530071.

*Integrace vs. inkluze. Á propos k inkluzi* [online]. Brno: Liga lidských práv, 2016. [cit. 22-10-2021]. Dostupné na: <https://web.archive.org/web/20170424002943/http://llp.cz/2016/07/a-propos-k-inkluzi-integrace-vs-inkluzi-dil-ctvrty-44/>

JERÁBEK, J., et. al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 8087000021.

JÍLEK, V. *Lexikologie a stylistika nejen pro žurnalisty*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1246-2.

KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA, M. Edukativní strategické postupy při vyučování romských žáků. In *Kaleja, M., Knejp, J. (eds.) Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 7 s. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M.; KNEJP, J. (eds.). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M. Psychosociální paradigmaty romské rodiny, aneb to, co ještě o romské rodině nevíme. In *Kaleja, M.; Knejp, J. Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 10 s. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M. Sociální a multikulturní aspekty v kontextu edukace romských žáků. In *Kaleja, M.; Knejp, J. Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 11 s. ISBN 978-80-7368-708-3.

*Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv, 2018.

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (ed.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106484-X.

KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.

KLUSÁČEK, J. *Sociální vyloučení, lehké mentální postižení, základní školy praktické*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci a Člověk v tísni, o. p. s. 2015.

KNAUSOVÁ, I. *Problémy jazykové socializace*. Olomouc: Votobia Olomouc, 2006. ISBN 80-7220-268-5.

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

KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002, ISBN 80-214-2203-3.

KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044202-6.

- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLAŘÍKOVÁ, M. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KRAUS, J., et. al. *Slovník cizích slov*, Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-0607-9.
- KRČMOVÁ, M. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN: 978-80-7368-636-9.
- KRCHOVÁ, A. *Přínos romského jazyka a asistentu pedagoga pro romské žáky ŽŠ*, Praha: UK, Katedra speciální pedagogiky 2010.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda 1998. ISBN 80-85495-43-0.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. ISBN 04-0-148.
- LAURICHOVÁ, M. *Problematika výchovy a vzdělávání romských žáků aplikovaná do prostředí sídliště Most – Rudolice*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9.
- LEVINSKÁ, M.; BITTNEROVÁ, D.; DOUBEK, D. *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: FHS UK, 2017. ISBN 978-80-7571-008-6.
- LIÉGEOIS, J. P. *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, 1997. ISBN 80-967380-4-6.
- MATULAY, S.; MATULAYOVÁ, E. Hlavné problémy výchovy a vzdelávania rómskych detí očami ich učiteľov v regióne Spiš. In *Balvín, J., et. al. Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- MARKOVÁ, J. Úvod do lingvistiky. In *Kerekrétiová, A., et al. Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009.
- MISTRÍK, J., et. al. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, 1993. ISBN 80-215-0250-9.
- MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- MOREE, D. *Cesty romských žáků ke vzdělávání – Dopady inklizivní reformy*. Praha: Nadace OSF, 2019. ISBN 978-80-87725-52-8.

- MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-952-2.
- ONDRUŠ, Š.; SABOL, J. *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.
- PAPPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21, 2007.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 071845698.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-902536-3-6.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.
- PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti ve vzdělávání. In *Pedagogika*. Praha: Vydavatelství M. D. Rettigové 4, 2003. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN: 978-80-247-3603-7.
- Romské etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 2001. ISBN 80-8068-022-1.
- Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. ISBN 8090226078.
- RUFERTO VÁ, H. *Co už umím – česko-romské povídání pro přípravné třídy*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 8071685380.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.



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

*Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030*. Praha: Úřad vlády ČR, 2021.

SUBASHI, S. *On the verge of inclusion: case of disproportionality in Austria*. Conference paper, EERA, 2018.

ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romu a její vývoj*. Praha: MENT, 1995.

ŠEBKOVÁ, H.; ŽLNAYOVÁ, E. *Romani ěhib – učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 978-80-7168-684-2.

ŠEBOVÁ, B., et al. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum. 2008. ISBN 9788024619095.

ŠTOCKOVÁ, J. Učitel a děti z rómských osád. In *Balvín, J. a kol. Rómové a jejich učitelé*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7.

TOUŠEK, L., et. al. *Labyrintem zločinu a chudoby. Kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučené lokalitě*. Brno: Nakladatelství Doplněk. 2018. ISBN 978-80-7239-340-4.

TOUŠEK, L., et. al. *Analýza možností a širších souvislostí prevence kriminality v SVL*. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta filozofická, Katedra antropologie, 2019.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN: 80-7184-488-8.

VITÁSKOVÁ, K. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.

VLASÁKOVÁ, K. *Modelování jazykových prostředků na úrovni C1 pro češtinu*. Olomouc: Filozofická fakulta, 2011.

VORLÍČEK, R. „Vy jste dole, my nahoře“. Sociální a etnické hranice v základní škole. In *Lidé města*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.

VORLÍČEK, R. Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole. In *Lidé města*. Praha: Univerzita Karlova, 2017.

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 8024767422.

WINFORD, D. *An Introduction to Contact Linguistics*, England: Blackwell, 2003. ISBN 0631212507 9780631212508 0631212515 9780631212515.

*Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Úřad vlády ČR, 2018.

ŽLNAYOVÁ, E. *Pojmový svět žáků z hlediska romštiny*. Praha: Fortuna, 1995

### **Elektronické informační zdroje**

*Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. [online] Praha: Úřad vlády ČR, 2019. [cit. 2021-04-28] Dostupné na: [https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza\\_segregace\\_2019.pdf](https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segregace_2019.pdf)

BHATTI, G.; LEEMAN, Y. *Convening a network within the European conference on educational research*. *European Educational Research Journal*. [online] 2011 [cit. 2019-01-24] Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2011.10.1.129>

BILLINGS, S.B.; DEMING, D.J.; ROSS, S.L. *Partners in Crime: Schools, Neighborhoods and the Formation of Criminal Networks*. [online] Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2016 [cit. 2020-06-01]. Dostupné na: <https://www.nber.org/papers/w21962.pdf>.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. [online] *Applied Linguistics*, 1980 [cit. 2019-01-12] Dostupné na: [https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)

*Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. [online] Praha: Nadace Open Society Fund, 2019 [cit. 2020-01-28] Dostupné na: [https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty\\_romskych\\_zaku\\_ke\\_vzdelavani\\_Dopady\\_inkluzivni\\_reformy-1.pdf](https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty_romskych_zaku_ke_vzdelavani_Dopady_inkluzivni_reformy-1.pdf)

*Dopady povinného předškolního vzdělávání*. [online] Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2019-01-28] Dostupné na: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf)

HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online] 2005 [cit. 2019-01-28] Dostupné na: [https://www.academia.edu/23914614/Romové\\_v\\_českém\\_vzdělávac%C3%ADm\\_systému](https://www.academia.edu/23914614/Romové_v_českém_vzdělávac%C3%ADm_systému)

HRONOVÁ, Z. *Mládež przní češtinu! Ztrácíme mateřštinu, varují češtináři.* [on-line]. 2014 [cit. 2017-09-25]. Dostupné na: <http://magazin.aktualne.cz/pravda-o-cestine-narodni-poklad-upi-na-smetisti-dejin/r~e7c4605aa3ab11e39c150025900fea04/>

*Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků.* [online] Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2019-10-16]. Dostupné na: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Sekundarni-analyza-Vliv-slozeni-tridy,-metod-uplat/PISA\\_2015.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Sekundarni-analyza-Vliv-slozeni-tridy,-metod-uplat/PISA_2015.pdf).

*Vzdělávání Romů v České republice.* [online] Praha: Člověk v tísni, 2002 [cit. 2019-02-28] Dostupné na: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

WEINER, D.A.; LUTZ, B.F.; LUDWIG, J. *The Effects of School Desegregation on Crime* [online]. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2009 [cit. 2020-06-01]. Dostupné na: <https://www.nber.org/papers/w15380.pdf>

## **SEZNAM ZKRATEK**

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

ŠZ – Školský zákon

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ŠPZ – Školní poradenské zařízení

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

IVP – Individuální vzdělávací plán

PO – Podpůrná opatření

AP – Asistent pedagoga

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Odhadovaná účast romských dětí a žáků v předškolním a základním vzdělávání ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019

Tabulka č. 2: Srovnání odhadovaného podílu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP s odhadovaným podílem romských žáků v ZŠ ve školních rocích 2015/2016–2019/2020

Tabulka č. 3: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Lucie

Tabulka č. 4: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Alex

Tabulka č. 5: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Markéta

Tabulka č. 6: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Erik

Tabulka č. 7: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Alexander

Tabulka č. 8: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Sofie

Tabulka č. 9: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Roman

Tabulka č. 10: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Sabina

Tabulka č. 11: Výsledky Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny – Zuzana

Tabulka č. 12: Výsledky výzkumného vzorku – české jazykové prostředí

Tabulka č. 13: Výskyt shod u výzkumného vzorku – české jazykové prostředí

Tabulka č. 14: Výsledky výzkumného vzorku – česko-romské jazykové prostředí

Tabulka č. 15: Výskyt shod u výzkumného vzorku – česko-romské jazykové prostředí

Tabulka č. 16: Výsledky výzkumného vzorku – romské jazykové prostředí

Tabulka č. 17: Výskyt shod u výzkumného vzorku – romské jazykové prostředí

Tabulka č. 18: Výsledky výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola G

Tabulka č. 19: Výskyt shod u výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola G

Tabulka č. 20: Výsledky výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola C

Tabulka č. 21: Výskyt shod u výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola C

Tabulka č. 22: Výsledky výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola B

Tabulka č. 23: Výskyt shod u výzkumného vzorku podle navštěvované školy – škola B

Tabulka č. 24: Výsledky výzkumného vzorku – škola G s kontrolním žákem Šimonem

Tabulka č. 25: Výskyt shod s kontrolním žákem Šimonem – celkově

Tabulka č. 26: Výskyt shod s kontrolním žákem Šimonem – jednotlivě

Tabulka č. 27: Výsledky výzkumného vzorku – škola C s kontrolní žákyní Veronikou

Tabulka č. 28: Výskyt shod s kontrolní žákyní Veronikou – celkově

Tabulka č. 29: Výskyt shod s kontrolní žákyní Veronikou – jednotlivě

Tabulka č. 30: Výsledky výzkumného vzorku – škola B s kontrolním žákem Patrikem

Tabulka č. 31: Výskyt shod s kontrolním žákem Patrikem – celkově

Tabulka č. 32: Výskyt shod s kontrolním žákem Patrikem – jednotlivě

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy

Příloha č. 2: Záznamová arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení romského žáka v 1. třídě ZŠ

Příloha č. 3: Polostrukturovaný hloubkový rozhovor s romským žákem

Příloha č. 4: Dotazníku pro vyučujícího učitele

Příloha č. 5: Dotazníku pro rodiče zkoumaného žáka

Příloha č. 6: Záznamový arch pro pozorování

Příloha č. 7: Souhlas s výzkumem

## **PŘÍLOHY**