

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Veronika Jordánová

**Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky českého
jazyka na 1. stupni základní školy**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Michal Kříž, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky českého jazyka na 1. stupni základní školy“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 9. 5. 2020

.....

Veronika Jordánová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu Mgr. Michalu Křížovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícné připomínky k mé práci.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Vymezení základních pojmů	7
1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem.....	7
1.2 Vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem	8
1.2.1 Vyrovnávací a podpůrná opatření.....	10
1.2.2 Poradenské služby.....	15
1.3 Integrace, inkluze	16
1.4 Základní dělení jazyků (využitých v praktické části)	18
2 Žáci-cizinci v českém prostředí.....	21
2.1 Český jazyk jako cizí jazyk.....	22
2.2 Přijetí do české školy	24
2.2.1 Zařazení do ročníku	26
2.3 Problémy žáků-cizinců ve výuce češtiny	28
2.4 Hodnocení žáků-cizinců.....	31
3 Pedagog při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem	34
3.1 Pedagog při výuce češtiny jako cizího jazyka.....	36
3.2 Asistent pedagoga při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem	37
3.2.1. Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga	39
EMPIRICKÁ ČÁST	41
4 Hlavní cíl výzkumu a výzkumné otázky	41
4.2. Výzkumný vzorek	42
5 Interpretace výzkumného šetření.....	44
5.2. Vietnam.....	44
5.2.1. Základní vzdělávání ve Vietnamu	44
5.2.2. Jazyk ve Vietnamu.....	44
5.2.3. Případová studie č. 1 – žákyně A.....	45
5.2.4. Případová studie č. 2 – žák B.....	56
5.3. Mongolsko.....	63
5.3.1. Základní vzdělávání v Mongolsku.....	63
5.3.2. Jazyk v Mongolsku	64
5.3.3. Případová studie č. 3 - žák C	65
5.4. Moldávie	75

5.4.1.	Základní vzdělávání v Moldávii	75
5.4.2.	Jazyk v Moldávii.....	75
5.4.3.	Případová studie č. 4 - žák D	75
5.5.	Bulharsko	82
5.5.1.	Základní vzdělávání v Bulharsku	82
5.5.2.	Jazyk v Bulharsku (bulharština, jazyk bulharština)	82
5.5.3.	Případová studie č. 5 - žákyně E	83
6	Rozbor výsledků výzkumného šetření.....	90
	Závěr	93
	Shrnutí.....	94
	Summary.....	95
	Seznam použitých zdrojů.....	96
	Seznam příloh	104
	Přílohy.....	105
	Seznam použitých zkratk	126
	Anotace	127

Úvod

Žáci s odlišným mateřským jazykem se čím dál častěji stávají součástí běžných tříd základní školy. Každý pedagog se může s takovým dítětem ve své třídě setkat, neboť vlivem častější migrace, především z východní Evropy a Asie, se v České republice nachází spousta obyvatel, kteří mají právě odlišný mateřský jazyk. Objevují se tak zde nejrůznější národnosti, které dříve pro Českou republiku nebyly typické. Z tohoto důvodu považují za stěžejní, aby si každý pedagog uvědomil a připravil se, že i v jeho třídě se takový žák může nacházet.

Diplomová práce se skládá z šesti kapitol, přičemž **teoretická část** je rozdělena do prvních tří kapitol. První z těchto kapitol se zabývá vysvětlením základních pojmů, které se týkají žáků s odlišným mateřským jazykem. V této kapitole také můžeme najít vysvětlení pojmů žák se sociálním znevýhodněním a žák se speciální vzdělávací potřebou. Důležitou součástí této kapitoly je i legislativa, která se těchto žáků týká, především jsou zde popsána vyrovnávací a podpůrná opatření a také poradenské služby, které mohou být těmto dětem poskytovány. Tato kapitola popisuje inkluzi a integraci v souvislosti s těmito žáky. V poslední řadě jsou zde stručně popsány jazyky, kterými se práce zabývá v empirické části.

Druhá kapitola je již konkrétně zaměřená na žáky s odlišným mateřským jazykem a na jejich zařazení do české základní školy. Vymezeny jsou zde pojmy čeština pro cizince a čeština jako druhý jazyk v procesu edukace. Tato kapitola se především zabývá celkovým přijetím tohoto žáka do české základní školy a zařazením do konkrétního ročníku. V úvahu jsou vzaty i nejčastější problémy, s jakými se tito žáci mohou potýkat a jaké mají pedagogové možnosti při hodnocení těchto žáků.

Ve třetí kapitole je popisována konkrétní práce pedagoga při výuce českého jazyka s tímto dítětem. Také zde není opomenuta role asistenta pedagoga a jeho spolupráce s pedagogem při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem.

Poslední tři kapitoly se týkají **empirické části** diplomové práce. Cílem empirické části je zjistit, jak probíhá integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky Českého jazyka na 1. stupni základních škol. Jako typ výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum a pomocí tohoto kvalitativního výzkumu byly odpovězeny výzkumné otázky. V kapitolách empirické části je popsán hlavní cíl výzkumu a výzkumné otázky, interpretace výzkumného šetření a následně rozbor výsledků výzkumného šetření. Interpretace výzkumného šetření se týká konkrétního zkoumání pěti respondentů s odlišným mateřským jazykem a jejich pedagogů v procesu vzdělávání v českém jazyce. Dále je zde stručně popsáno základní vzdělávání v dané zemi a jazyk, kterým se v dané zemi hovoří.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem

Ve školách v České republice se vyučuje českým jazykem, avšak českou školu navštěvují i žáci, pro které čeština není jazyk mateřský. Mateřský jazyk je první jazyk, který se dítě bezprostředně učí od své matky nebo dospělých, kteří se nacházejí v jeho okolí, ve kterém se narodil. Jedná se o první jazyk, kterým jedinec nazírá na svět (Hájková, 2014, s. 7). Kocourek uvádí, že každé dítě používá celý život k dorozumívání svůj mateřský jazyk, který ovšem neznámá jen slovní zásobu, ale znamená především celkové myšlení dítěte, pomocí kterého pojmenovává věci kolem sebe (Černík a kol., 2006, s. 12).

Českou školu stále více navštěvují žáci, jejichž rodiče se neřadí k občanům České republiky. Dříve se tato skupina žáků označovala termínem **žáci-cizinci**, dnes se však pohled na tuto problematiku mění a označení žák-cizinec se používá nejčastěji v odborné literatuře a školské legislativě. Stále častěji tato skupina nese označení **žák s odlišným mateřským jazykem** (dále jen žák s OMJ). K tomuto označení došlo z toho důvodu, že při jazykovém vzdělání potřebují pedagogické vedení nejen cizinci, ale například i migrantské rodiny s dětmi, které mají české občanství. Také děti z rodin, které přicházejí zpět do České republiky a v neposlední řadě děti z bilingvních¹ rodin. Všechny tyto skupiny se řadí do skupiny žáků s OMJ (Kendíková, 2016, s. 29).

Stejně rozlišení užívá i Felcmanová, která tvrdí, že pojem žák-cizinec se používá zejména u dětí, jejichž rodiče nejsou občany České republiky, a pojem žák s OMJ se užívá především proto, že pedagog musí změnit pohled na výuku tohoto žáka, protože žák nerozumí česky. Dále uvádí, že z pohledu pedagoga je tato skupina žáků velmi široká a nepatří sem jen žáci-cizinci. Užívá se pojmu žák OMJ kvůli tomu, že do skupiny se řadí například i děti z bilingvních rodin, dále děti z rodin, které se po delší době vrací ze zahraničí, a děti z rodin migrantů, které mají české občanství (Felcmanová a kol., s. 34). Někdy také do skupiny žáků s OMJ můžeme řadit žáky, kteří mají české občanství, v rodině se komunikuje česky, ale do české školy nikdy nechodili, protože se vzdělávali v zahraničí (Děti a žáci s OMJ [online]).

¹ Bilingvismus znamená, že dítě má schopnost hovořit jak svým mateřským jazykem, tak i nějakým dalším jazykem, přičemž tyto jazyky žák ovládá na stejné úrovni (Hájková, 2015, s. 13).

Žáci s OMJ většinou mají společný problém, a to je jazyková bariéra. Velká nevýhoda spočívá v tom, že neznají český jazyk, nebo ho ovládají jen velmi omezeně (Titěrová a kol., 2014, s. 13). Žáci často neporozumí pokynům, nechápou výklad učitele a také se obtížně vyjadřují a mnohdy se ani neumí zeptat. Němec doporučuje, aby se častěji učitel přesvědčoval o tom, zda žák zadaným pokynům rozumí, a hlavně, aby rozšiřoval co nejvíce slovní zásobu (Němec a kol., 2019, s. 16).

Začleňování do výuky také znesnadňuje fakt, že rodiče žáka také nemluví česky, nerozumí tedy učivu, a nemůžou tak být žákovi nápomocní při přípravě do školy. Také sociální sféra je narušená, protože se žák ocitá v cizím jazykovém a kulturním prostředí, ve kterém se díky neznalosti jazyka necítí příliš dobře. Neznalost vyučovacího jazyka souvisí také s motivací. Pokud žák nerozumí vyučovacímu jazyku, může dojít k neúspěchu a tím i ke ztrátě motivace (Titěrová a kol., 2014, s. 13).

Děti, které se přestěhují do České republiky, trpí dle Titěrové tzv. „*fenomémem vykořenění*“ (Titěrová a kol., 2014, s. 13). Vlivem stěhování žáci přijdou o blízké příbuzné, kamarády, spolužáky a o pro ně zcela přirozené prostředí. Při nástupu do nové školy mohou vnímat samotu a mají pocit, že jsou od spolužáků separováni. Vlivem těchto faktorů mohou pociťovat zoufalství, značnou únavu a obavy. Dle Titěrové tento stav může být dlouhodobý a je ovlivněn tím, jak je nové prostředí pro žáka otevřené a přátelské a jak se k tomuto postaví škola. Titěrová vyzdvihuje důležitost propojení nového prostředí s bývalým prostředím žáka. Nejdůležitější však je osvojit si jazyk tak, aby dítě dokázalo komunikovat, což značně ovlivní i jeho socializaci (Titěrová a kol., 2014, s. 13-14).

1.2 Vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem

„Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2).

Žáci s OMJ spadají do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním (Kendíková, 2016, s. 10). Všichni žáci se sociálním znevýhodněním mají podle Němce jeden hlavní společný znak, a to takový, že jejich znevýhodnění není ovlivněno zdravotně. Aby mohl být žák považovaný jako **žák se sociálním znevýhodněním**, musí splňovat určitá kritéria. Jeho vzdělávání mu znesnadňuje určitá bariéra, která má původ v jeho sociálním zázemí, nijak

však nesouvisí s jeho zdravotním stavem. Do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním mimo jiné řadí Němec i žáky, kteří znají nedostatečně vyučovací jazyk. Může to být v důsledku toho, že tito žáci pocházejí z rodin, ve kterých se hovoří odlišným jazykem, nebo mají nedostatečnou slovní zásobu z důvodu nízké vzdělanosti rodiny. Také do této skupiny dle Němce spadají žáci z jiného kulturního prostředí, ve kterém byli zvyklí na jinou výchovu a tradice. Především se jedná o žáky z etnických menšin (Němec a kol., 2019, s. 11-12). Stejně pojetí ve své publikaci uvádí i Bartoňová, která tvrdí, že „do okruhu žáků se sociálním znevýhodněním se řadí žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející s majoritní populací” (Bartoňová, 2007, s. 117). Jedná se tedy o žáky, kteří se do České republiky dostanou vlivem migrace, nebo takové žáky, narodící se v menšině, jež v České republice žije (Bartoňová, 2007, s. 117). Pro tyto žáky nemusí být odlišné kulturní prostředí samotnou nevýhodou, ale rozdílnost mezi kulturou rodiny a školy může způsobit právě žákovo znevýhodnění (Němec a kol., 2019, s. 12).

Žákům se sociálním znevýhodněním často působí problém fakt, že nerozumí vyučovacím jazyku, pokud se nevyučuje v jejich mateřském jazyce. Důležité tedy je, aby se žák naučil nejen porozumět českému jazyku, ale také obeznámit žáka s českým prostředím a českou kulturou. Bartoňová také uvádí, že by školy měly při realizaci školního vzdělávacího plánu brát ohledy na odlišné národnosti žáků, kteří školu navštěvují (Bartoňová, 2007, s. 118). Dalším problémem, který se týká žáků se sociálním znevýhodněním, je nedostatečná domácí příprava. U žáků s OMJ je to zejména proto, že ani rodiče naznaží vyučovací jazyk, tudíž nerozumí zadanému úkolu ze školy (Němec a kol., 2019, s. 16).

Povinností školy je zajistit žákovi takové možnosti, které jsou nepostradatelné pro jeho vzdělání. Žáci mají právo na využití školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) a škola by měla také zabezpečit vyhovující podmínky při přijímání těchto žáků ke vzdělávání i při ukončování vzdělávání (Kendíková, 2016, s. 10). Důležité je nalezení vhodné podpory pro žáka se sociálním znevýhodněním a v první řadě také vymezení problémů, se kterými se žák při vzdělávání může potkat (Němec a kol., 2019, s. 13).

Podle Němce se samostatná skupina žáků se sociálním znevýhodněním už oficiálně neuvádí, ale spadá do kategorie žáků se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Neoficiálně se však tento termín dále užívá, zejména když se musí žákovi stanovit míra speciálních vzdělávacích potřeb (Němec a kol., 2019, s. 9-11). Školský zákon definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo*

k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením” (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Dítě, které má jinou státní příslušnost, nelze automaticky řadit k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáka se speciální vzdělávací potřebou ho můžeme považovat až ve chvíli, když například má potíže v porozumění vyučovacímu jazyku, nebo potřebuje určitou pomoc v přizpůsobení se (Titěrová, 2019, s. 7 [online]).

Aby tedy došlo k vyrovnání speciálně vzdělávacích potřeb, jsou pro žáky zákonem navržená podpůrná a vyrovnávací opatření (Radostný a kol., 2011, s. 12).

1.2.1 Vyrovnávací a podpůrná opatření

Kendíková definuje **vyrovnávací opatření** jako „*využívání pedagogických a speciálněpedagogických metod a postupů, jež odpovídají potřebám žáků*”. Dále se do těchto opatření řadí i individuální podpora během výuky, příprava na výuku, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, práce asistenta pedagoga a pomoc poradenského zařízení školy (Kendíková, 2010, s. 10).

Za **podpůrná opatření** Kendíková považuje „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů*” (Kendíková, 2010, s. 11). Do této skupiny dále spadají pedagogicko-psychologické služby, předmět speciálně pedagogická péče a uspořádání vzdělávání, které bere v potaz speciální vzdělávací potřeby žáka. V rámci uspořádání vzdělávání se jedná například o zmenšení počtu žáků ve třídě (Kendíková, 2010, s. 11). Ve školském zákoně je uvedeno, že za podpůrná opatření můžeme považovat např. využití speciálních pomůcek, asistenta pedagoga, tlumočnicka, či jiného pedagogického pracovníka (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Míra podpůrných opatření závisí na individuálních potřebách žáka, na rozsahu jeho speciálně vzdělávacích potřeb a také na tom, jak jeho obtíže ovlivňují vzdělávání. Neméně důležitá je také pomoc ze strany rodičů. Vždy se bere ohled i na to, jak rodiče podporují žáka ve vzdělávání. Rozsah podpůrných opatření závisí právě také na znalosti vyučovacího jazyka (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 9). Felcmanová rozděluje znalost vyučovacího jazyka do třech

skupin podle závažnosti. Míra podpůrných opatření závisí právě na tom, do jaké skupiny se žák řadí. Za ideální stav Felcmanová považuje žáka, který zvládá jazyk v písemné i mluvené formě a má dostatečnou slovní zásobu vzhledem k jeho věku. Do první skupiny řadí žáky, u kterých neznalost jazyka není až tak závažná. Jejich slovní zásoba, vyjadřování a pochopení je nižší. I přesto si toho v normální komunikaci s tímto žákem nemusíme všimnout. Patrný problém však nastává při pravopisných cvičeních, při pochopení pokynů, nebo při souvislém projevu. Vhodnými pomůckami k vyvážení tohoto problému je například vysvětlení slova, kterému žák neporozuměl, názorné ukázky, nebo různé gramatické pomůcky. Do další skupiny řadíme žáky, u kterých je slovní zásoba omezená a u kterých je nižší znalost vyučovacího jazyka zřejmá na první pohled ze způsobu vyjadřování. Přesto žák rozumí jednoduchým instrukcím a výkladu. Do poslední skupiny se řadí žáci, kteří česky nemluví vůbec a nerozumí ani běžným instrukcím. Pokud žák jednoduchým pokynům porozumí, je však limitován nedostatečnou slovní zásobou nebo neznalostí latinky, začlenění do vyučovacího procesu mu i tak činí velký problém (Felcmanová a kol., s. 109-110).

Podpůrná opatření můžeme rozdělit do pěti stupňů, přičemž jednotlivé stupně se dají spojovat (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Z přílohy vyhlášky vyplývá, že žáků s OMJ se týkají pouze první tři stupně podpůrných opatření (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění). Také Němec uvádí, že žáků, kteří spadají do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, se týkají podpůrná opatření prvního, druhého a třetího stupně. Poslední dva stupně, tedy čtvrtý a pátý, se týkají žáků se závažnějšími zdravotními problémy (Němec a kol., 2019, s. 24).

K využití **prvního stupně podpůrných opatření** není třeba doporučení ze školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Tato podpůrná opatření se týkají méně závažných problémů. Úpravy ve vzdělávání žáka, který potřebuje mimořádnou podporu při vyučování, jsou malé. Tento typ podpůrných opatření si většinou nevyžaduje využívání speciálních pomůcek (Němec a kol., 2019, s. 21). Také organizace výuky a hodnocení žáka jsou minimální (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění, Hlava I, § 2). Tento typ podpůrných opatření zjišťují sami učitelé (Michalík a kol., 2015, s. 40). Ještě, než jsou žákovi stanovena podpůrná opatření prvního stupně, proběhne tzv. *pedagogická diagnostika*. Dle této diagnostiky učitel stanoví podpůrná opatření. Pedagogická diagnostika spočívá v pozorování žáka v hodině, hodnotí se jeho míra zapojení do výuky a také se vychází z komunikace s žákem i s jeho rodiči. Přihlíží se také na přípravu žáka doma (Němec a kol., 2019, s. 21). Michalík začleňuje do této pedagogické diagnostiky také aktuální zdravotní stav žáka a jeho rodinnou situaci. (Michalík a kol., 2015, s. 40).

O tuto podporu prvního stupně se zaslouhují sami učitelé, kteří takového žáka vyučují, avšak celou situaci projednávají se školním poradenským pracovištěm². Do této podpory Michalík také zahrnuje změnu v zasedacím pořádku ve třídě, délku přestávky mezi vyučovacími jednotkami, také časovou dotaci při žákově práci a v poslední řadě také to, jak dlouho bude vyučovací hodina trvat (Michalík a kol., 2015, s. 40).

Pokud pomoc ze strany školy je shledána za nedostatečnou, pro žáka může být sestaven plán pedagogické podpory (Němec a kol., 2019, s. 23). Protože si podpůrná opatření prvního stupně stanovuje sama škola, sama si i vyhodnocuje, zda dochází k plnění cílů, které byly plánem pedagogické podpory³ stanoveny. Pokud škola nejpozději do tří měsíců rozhodne, že k plnění cílů nedochází, doporučí návštěvu školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění, Hlava II, § 10).

V souvislosti s žáky s OMJ se do podpůrných opatření prvního stupně řadí dle Titěrové žáci, jejichž čeština je na pokročilé úrovni. Rozvoj jazyka by měl trvat alespoň pět let, nejlépe však ještě déle. Titěrová také uvádí, že těmto žákům by měl být v rámci plánu pedagogické podpory sestavený jazykový rozvoj v určité oblasti (Titěrová, 2019, s. 17 [online]).

U žáků, u kterých jsou naplňována podpůrná opatření prvního stupně, by se mělo volit různých podob hodnocení, které směřují také k motivaci žáka učit se. Také je zdůrazňováno žákovo sebehodnocení (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění).

Druhý stupeň podpůrných opatření se již týká speciálně pedagogické péče a této péči jsou uzpůsobeny formy a metody práce, které je pedagog schopný využívat tak, aby ostatní žáci ve vyučovacím procesu těmito metodami nebyli příliš ovlivněni. Michalík ve své publikaci vyzdvihuje důležitost individuální péče o žáka, přičemž by se žák měl plně zapojit do výuky s ostatními spolužáky (Michalík, 2015, s. 41). K poskytování tohoto stupně podpůrných opatření je nutné doporučení ze školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). U tohoto stupně podpůrných opatření platí také podpůrná opatření prvního stupně (Michalík, 2015, s. 42).

Žák je vyučován většinou s ostatními ve své třídě. V případě, že mu nějaká činnost ve výuce nebo celý předmět činí potíže, může se tento žák vzdělávat i mimo třídu s žáky, kteří mají podobné potíže. Například ve výuce češtiny, pokud žák není schopen zvládnout dané

² Školní poradenské pracoviště sídlí přímo ve školách a nabízí odborné poradenství žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich učitelům. Také se podílejí na naplnění podpůrných opatření u žáka se SVP (Němec a kol., 2019, s. 20).

³ V plánu pedagogické podpory jsou popsány konkrétní problémy, se kterými se žák potýká. Dále také speciální vzdělávací potřeby žáka, zahrnuté jsou zde i podpůrná opatření prvního stupně a také cíle, jakých se má v rámci podpory dosáhnout (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění, Hlava II, § 10).

učivo nebo činnost, vzdělává se celá skupina mimo výuku s jiným pedagogem (například si skupina opakuje základní učivo). Celá výuka tedy stojí zejména na individuálním přístupu k těmto žákům, prostřednictvím kterého je dobré volit vhodné metody a formy práce. Učivo, které se žák učí je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, přičemž pokud je učivo upraveno pro individuální potřeby žáka, musí být vypracovaný individuální vzdělávací plán⁴. Také je možné užívat plán pedagogické podpory. V rámci podpůrných opatření druhého stupně může také žák využívat sdíleného asistenta (Michalík, 2015, s. 41-42).

Žák ve výuce také dle ŠPZ může využívat speciální didaktické pomůcky (Michalík, 2015, s. 41-42). V tomto stupni podpůrných opatření se jedná v rámci českého jazyka dle vyhlášky například o využití učebnic, které jsou speciálně navrženy pro výuku čtení a českého jazyka (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění).

Do tohoto stupně se řadí žáci s OMJ, kteří mají jazyk na takové úrovni, která je považována za nedostatečnou. Jazyk je sice na úrovni, kdy je žák schopen komunikovat, ale nutný je rozvoj tzv. *akademického jazyka*⁵ a také rozvoj dovednosti čtení a psaní. Titěrová uvádí, že „*žák reaguje věcně správně na jednoduché pokyny, otázky, orientuje se ve známých školních a osobních situacích. Když mluví, může špatně vyslovovat, když píše, může psát s chybami. Jeho projev je jednoduchý (vyjadřuje se jednoslovně nebo ve velmi krátkých větách) a většinou používá nesprávné gramatické tvary*” (Titěrová, 2019, s. 16 [online]).

U žáků s OMJ je dle vyhlášky nutná *úprava obsahu vzdělávání*⁶. „*V rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího*” a to navýšení o tři hodiny a maximálně 120 hodin za týden (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění). Titěrová uvádí, že tyto hodiny českého jako jazyka cizího je třeba zaměřovat hlavně na oblasti čtení tak, aby žák rozuměl tomu, co čte, dále rozvoji slovní zásoby, osvojování gramatických pravidel a také rozvoji správné výslovnosti (Titěrová, 2019, s. 16 [online]).

Hodnocení by mělo být stanoveno na základě odlišnosti žáka a využívat by se mělo různých forem, obdobně jako u podpůrných opatření prvního stupně. Vyhláška uvádí, že hodnocení má vycházet například z toho, zda žák zná jazyk, ve kterém probíhá vyučování. Hodnocení by mělo být nastaveno tak, aby mohlo u žáka docházet ke zlepšení (Příloha

⁴ Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který zhotovuje sama škola. Zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka a zohledňuje také podpůrná opatření, která jdou u žáka naplňována (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění, Hlava II, § 3).

⁵ Akademický jazyk – vyznačuje se zejména tím, že žák užívá *trpný rod*, metaforická přirovnání a tzv. *zosobnění* a hlavně *podstatná jména abstraktní* (Teorie ledovce [online]).

⁶ Úprava se týká určitých oblastí, ve kterých žák kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám má takové problémy, které mu znesnadňují si tuto oblast osvojit, nebo k osvojení musí využít jiných metod (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění).

k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění). Michalík uvádí, že při hodnocení žáka se do hodnocení se zahrnuje i žákova snaha a pečlivost, což běžné hodnocení neobsáhne. Proto se využívá takové hodnocení, které vystihne nejen průběh vzdělávání, ale zohlední i žákovy vlastnosti a obtíže (Michalík, 2015, s. 41-42).

V rámci podpůrných opatření druhého stupně se vyčleňují dva předměty, které obohacují výuku. Prvním z nich je *předmět speciálně pedagogické péče*. Tento předmět probíhá pod vedením speciálního pedagoga, školního psychologa, nebo pod vedením ŠPZ. Předmět je zaměřen především na rozvoj řeči a komunikace. Dle vyhlášky by tato hodina měla probíhat jednou za týden v reedukačních skupinách, ve kterých budou nejvýše čtyři žáci. Druhým předmětem je *pedagogická intervence*. Předmět se zaměřuje na vyučovací předměty, ve kterých je nutná pomoc žákovi v oblasti vzdělávání. Také je určena pro žáky, u kterých je patrná slabá školní příprava v domácím prostředí. Stejně jako předmět speciálně pedagogická péče, je i pedagogická intervence realizována buď ve škole, nebo ve ŠPZ. Ve školním prostředí i ve ŠPZ by měla intervence probíhat jednou týdně ve skupině s nejvýše šesti žáky (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění). Titěrová přirovnává pedagogickou intervenci k běžnému doučování. V těchto hodinách učitel žákovi vysvětluje učivo, které s ním i procvičuje. U žáků, u kterých je nedostatečná domácí příprava způsobená neznalostí jazyka u rodičů nebo původním odlišným vzdělávacím systémem, dochází v rámci tohoto předmětu k plnění domácích úkolů (Titěrová, 2019, s. 16 [online]).

Třetí stupeň podpůrných opatření je charakteristický již závažnější změnou ve vzdělávání žáka. Změna se týká jak celkového vzdělávání, tak i uspořádání vzdělávání. V tomto stupni podpůrných opatření se žáci vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu. Pokud je to nutné, mají žáci ve třetím stupni podpůrných opatření také právo na využití asistenta pedagoga či sdíleného asistenta. V tomto stupni dochází také automaticky k naplňování podpůrných opatření prvního a druhého stupně (Michalík 2015, s. 42-43).

Také v tomto stupni podpůrných opatření může ŠPZ navrhnout využívání speciálních pomůcek. Na rozdíl od druhého stupně, učebnice jsou zvlášť rozděleny (Němec a kol., 2019, s. 34). První typ učebnic je konkrétně zaměřen na hodiny čtení, druhý typ je zaměřen na hodiny českého jazyka. Také se zde mohou využít pomůcky jako je software, který žáci mohou využít ve výuce, či počítač, nebo tablet (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění).

Titěrová uvádí, že do třetího stupně podpůrných opatření se řadí žáci, kteří vůbec neznají vyučovací jazyk. Žáci nezvládají v českém jazyce ani komunikovat (Titěrová, 2019, s. 14 [online]). Také v tomto stupni je nutná *úprava obsahu vzdělávání*, spočívající ve stanovení

českého jazyka jako cizího jazyka a probíhající tři hodiny týdně, maximálně však dvě stě hodin (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění). Titěrová zdůrazňuje, že současně s výukou českého jazyka jako jazyka cizího by se škola také měla věnovat tomu, aby se žák mohl přizpůsobit novému kulturnímu prostředí. Nejprve je však důležité, aby žák zvládl jazyk tak, aby byl schopen dorozumět se v obyčejných situacích a dokázal porozumět jednoduchým povelům. Následně je teprve schopen chápat výuku jazyka (Titěrová, 2019, s. 14 [online]).

Michalík zdůrazňuje důležitost *speciálně pedagogické a psychologické intervence*, která se realizuje ve školním prostředí, v žákově rodině či ve školském poradenském zařízení (Michalík 2015, s. 42-43). Vyčleňují se tedy předměty *speciálně pedagogická péče a pedagogická intervence*, avšak s jinou časovou dotací. Předmět speciálně pedagogická péče by měl probíhat dvakrát týdně, opět v reedukačních skupinách s maximálně čtyřmi dětmi. Pedagogická intervence se zaměřuje na žáky, kteří v daném předmětu selhávají. Také napomáhá žákům volit správnou taktiku, jak se učit. Předmět by měl ve školním prostředí probíhat dvakrát týdně a ve ŠPZ jednou týdně. V obou případech by se měl předmět uskutečňovat ve skupině, kde bude nejvýše šest žáků (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění).

Hodnocení v tomto stupni podpůrných opatření užívá stejných postupů jako předchozí podpůrná opatření. Podle vyhlášky se využívá *slovní hodnocení, formativní a sumativní hodnocení* (viz kapitola hodnocení). Především je zde důležité přihlédnout k sociálnímu kontextu při hodnocení žáka (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění). Také je podstatné pohlížet na žáka zcela individuálně při jeho hodnocení (Michalík, 2015, s. 42). Dle hodnocení žák rozpozná, jak konkrétně má v učení postupovat (Příloha k vyhlášce č. 27/2016 Sb., v platném znění).

Jednotlivá podpůrná opatření jsou naplňována pomocí 10 oblastí, přičemž každá oblast se věnuje detailněji naplňování podpůrných opatření pro určitou skupinu žáků (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 26). Jedná se o oblasti „*organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí*” (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 3).

1.2.2 Poradenské služby

Poradenské služby jsou škole, žákovi a jeho zákonným zástupcům poskytovány až ve chvíli, kdy si o ně zažádají (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 18). Jsou poskytovány bezplatně,

nutností je však, aby zletilý žák (nebo jeho zákonný zástupce) doložil písemný souhlas (Vyhláška č. 197/2016 Sb., §1).

Škola nebo ŠPZ však musí předběžně seznámit žáka nebo jeho zákonného zástupce s metodami poradenské služby, s případnými dopady v případě nevyužití poradenských služeb a s povinnostmi žáka, když bude možností poradenských služeb užívat (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 18-19). Školská poradenská zařízení musí umožnit poradenské služby do tří měsíců od zažádání (Kendíková, 2010, s. 47). Za školské poradenské zařízení se považuje pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum (Kendíková, Vosmik, s. 15). Speciálně pedagogické centrum je určeno pro žáky se zdravotním postižením (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 27).

Mezi ŠPZ se tedy řadí **pedagogicko-psychologická poradna** a tato „*poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků*” (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 25). Setkání s žákem se odehrává buď přímo v budově pedagogicko-psychologické poradny, nebo návštěvou ve škole. Služby poradny jsou určeny žákům, kteří nemají žádné zdravotní postižení a záleží na rodičích žáka, jakou poradnu si zvolí pro spolupráci. Zaměstnancem poradny může být speciální pedagog, psycholog, metodik prevence nebo sociální pracovník (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 25). Podle vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně dojde k posouzení míry speciálních vzdělávacích potřeb žáka a ke stanovení odpovídající míry speciálního vzdělávání. Následně dojde k navržení podpůrných a vyrovnávacích opatření, která pedagogicko-psychologická poradna navrhne škole a zákonným zástupcům (Kendíková, 2010, s. 11-13).

Aby došlo ke kvalitní podpoře pro žáky se SVP, zdůrazňují Kendíková a Vosmik zejména důležitost spolupráce školy, rodičů a pedagogicko-psychologické poradny (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 26).

1.3 Integrace, inkluze

Průcha ve své publikaci chápe integraci jako integrované vzdělávání, což znamená začleňování žáků s nějakými vzdělávacími potřebami do běžné školy (Průcha a kol., 2009, s. 107). Inkluzivní vzdělávání je dle Průchy zařazení všech žáků do běžné školy, kdy je důležité hledat řešení při případném selhání dítěte ve vzdělávacím procesu (Průcha kol., 2009, s. 104).

Pojem **inkluze** lze objasnit poukazem na možnost odpovídajícího vzdělávání všem žákům, aniž by se přihlíželo na jejich specifické potřeby. Tito žáci navštěvují školu ve svém

okolí, ve kterém se vzdělávají se stejně starými dětmi. V této třídě pak může vzniknout různorodá skupina navzájem se od sebe učících žáků. Pokud se v jedné třídě sejde žák s kulturně odlišného prostředí, žák se sníženým intelektem, nadané dítě, dítě ze sociálně slabší rodiny, popřípadě nějaké dítě s handicapem, znamená to, že tyto děti se od sebe navzájem učí a doplňují si svoje zkušenosti z odlišnosti jiných žáků (Kargerová, Stará a kol., s. 34 – 35). Radostný chápe inkluzi jako něco, kde se nezaměřujeme na odlišnost žáků. Vzdělávací potřeba je považována za zcela normální. Inkluze naplňuje vzdělávací potřeby jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i žáků „běžných“, a vzdělávání obou skupin probíhá dohromady (Radostný a kol., 2011, s. 13 - 14). Za podstatu inkluzivního vzdělání považuje to, jestli je školní vzdělávací program a klima školy přizpůsobeno potřebám žáků s OMJ (Radostný a kol., 2011, s. 17). Za inkluzi v souvislosti se žáky s OMJ se tedy považuje to, jak se uzpůsobí prostředí, ve kterém se žák vzdělává vzhledem k jeho kulturním odlišnostem a také k špatným jazykovým dovednostem v oblasti českého jazyka (Radostný a kol., 2011, s. 36). Při inkluzi dochází ke vzdělávání současně žáků s OMJ, intaktních žáků, nadaných jedinců nebo také žáků s nějakým typem postižení. Při inkluzi dochází tedy ke vzdělávání všech žáků dohromady, přičemž učitel zaujímá ke každému jedinci individuální postoj, což znemožňuje vyřazení nějakého žáka z vyučovacího procesu (Teorie inkluzivní výuky [online]).

K žákům s různým typem postižení a znevýhodnění lze přistupovat různě, avšak jednotlivé přístupy se navzájem prostupují. Za jeden z možných přístupů lze uvést **exkluzi**. Jedná se o přístup, který znevýhodněného žáka zcela vylučuje ze vzdělávacího procesu. Podle Radostného se však s touto podobou můžeme setkat jen zřídka. Opačným případem je **segregace**. Jedná se o takovou formu, kdy vzdělávání probíhá ve speciálních školách. V tomto případě však hrozí, že jedinec bude vyloučen z běžné společnosti. Nevýhodou tohoto přístupu je také fakt, že žáci nejsou řazeni do speciálních škol na základně skutečných potřeb, nýbrž někdy ještě na základě určitých znaků, jako je například kulturní odlišnost (Radostný a kol., 2011, s. 13).

Žáci s OMJ jsou součástí běžného vyučovacího procesu, tudíž nemůžeme mluvit o segregaci. Navzdory tomu těmto žákům mnohdy brání k začlenění do výuky fakt, že nerozumějí, čímž se do jisté míry vlastně vylučují z tohoto vzdělávání (Linhartová, 2018, s. 20).

Do popředí však proniká **integrace**, která potlačuje výše zmíněnou segregaci. Integrací se rozumí umístění a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Takové vzdělávání může probíhat dvojím způsobem. Buď je realizována

formou skupinové integrace ve speciálních třídách, nebo formou individuální integrace do vyučování v běžných kmenových třídách. Dítě může být integrováno ze speciálního školského zařízení do běžné školy, která je ochotná toto dítě přijmout. Ve výuce je dítě pozorováno a výsledky jeho učení jsou odesílány do poradenských zařízení. Integrace probíhá na žádost rodičů, kterou však musí konzultovat s příslušnými odborníky. Výuku dítěte vede pedagog a speciální pedagog (Radostný a kol., 2011, s. 13).

Radostný uvádí, že inkluze žáků s OMJ probíhá na základně stejných postupů jako u jinak znevýhodněných dětí, tudíž by mělo dojít k vyrovnání jejich speciálně vzdělávacích potřeb (Radostný a kol., 2011, s. 15). Co se týče začlenění žáka s OMJ, nelze stanovit jeden přístup a aplikovat ho u všech dětí. Každé dítě je jiné a ke každému by se mělo přistupovat specificky. Integrace žáka s OMJ je zejména ovlivněna v prvé řadě tedy samotným žákem, ale také možnostmi školy. Důležité je především poskytování odpovídající podpory pro tyto žáky ve výuce (Titěrová a kol., 2014, s. 14).

Zvláštní přístup při integraci žáků s OMJ by se měl využívat hlavně na začátku, kdy žák nastoupí do vzdělávacího procesu v české škole (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 47).

Nejzásadnějším cílem je, aby se všechny děti vzdělávaly spolu, aby dokázaly vhodně spolupracovat a aby respektovaly fakt, že nějaké dítě se může určitým způsobem lišit (Principy inkluzivního vzdělávání [online]).

1.4 Základní dělení jazyků (využitých v praktické části)⁷

U různých jazyků se mohou objevovat společné, ale i odlišné znaky. Zásadní věcí v jazyce je, jak dochází k vyjádření gramatických jevů. Neexistuje jedno kritérium, které by jazyky rozdělovalo do nějakých skupin, protože i podobné jazyky mohou mít znaky jiných jazykových skupin, takže není přesně dané, to jaké skupiny jazyků patří. Hájková uvádí, že i přesto je důležité jednotlivé jazyky třídit do určitých skupin, protože při jejich osvojování se vždy částečně aktivuje jiná část lidského mozku (Hájková, 2014, s. 36).

⁷ V této kapitole se budeme zabývat konkrétními jazyky, kterým se věnuje empirická část práce. Jedná se konkrétně tedy o **vietnamštinu** (případová studie č. 1 a č. 2), **mongolštinu** (případová studie č. 3), **rumunštinu** (případová studie č. 4) a **bulharštinu** (případová studie č. 5).

Klasifikace genetická

Podle genetické teorie jazyků se jazyky dělí podle své podobnosti a dělí se do tzv. jazykových rodin (Čermák, 2011, s. 68).

Čeština se podle genetické klasifikace jazyků řadí do **indoevropských jazyků**, konkrétně do skupiny jazyků západních, slovanských. Také se sem řadí *bulharština*, která však na rozdíl od češtiny spadá do skupiny jižních, slovanských jazyků. Slovanské jazyky mají společnou flexi, neboli ohýbání slov, a také vid sloves (Čermák, 2011, s. 69). Dále se do indoevropských jazyků řadí také *rumunština* i s *moldavštinou*, avšak na rozdíl od češtiny a bulharštiny se řadí mezi jazyky románské (Čermák, 2011, s. 70).

Dalším jazykem je *vietnamština*, která se podle genetické klasifikace jazyků řadí do **austroasijských jazyků**, konkrétně spadá do jazyků viet-muongolských. Typickým jevem pro tento jazyk je například zdvojování morfémů (Čermák, 2011, s. 73).

Následujícím jazykem je *mongolština*. Podlé této klasifikace spadá mezi **altajské jazyky**, konkrétně pak mezi jazyky mongolské (Čermák, 2011, s. 73)

Klasifikace typologická

Typologickou klasifikaci jazyků lze charakterizovat jako klasifikaci, která třídí jazyky „na základně formálních charakteristik, způsobu výstavby a uspořádání jazykových jednotek“ (Mareš, 2014, s. 35 [online]).

Čeština se řadí mezi **flektivní jazyky** (Hájková, 2014, s. 36). Na rozdíl od ostatních jazyků se liší zejména tím, že obsahuje určité hlásky, které v jiných jazycích nenajdeme. Jednou z nejtypičtějších hlásek je "ř". Podstatný je v češtině také přízvuk, který spadá na první slabiku v taktu. Čeština je považována za obtížnou zejména kvůli psaní i/y. Jelikož je čeština flektivní typ jazyka, obsahuje mnoho tvarů slov, přičemž právě koncovka slova vyjadřuje jeho různý gramatický význam. Hájková uvádí, že na rozdíl od ostatních jazyků je čeština jednoduchá v souvislosti se slovesnými časy (Hájková, 2014, s. 38-39).

U flektivního typu jazyka udávají morfémy (předpony a přípony) gramatický význam slova. V jednom morfému tak může docházet k tomu, že se v něm hromadí více významů (Mareš, 2014, s. 36 [online]). Dalším znakem flektivního jazyka je, že není ve větě pevně daný slovosled, což dle Hájkové není ovlivněno gramatickou stránkou jazyka, ale tím, na co chce mluvčí v komunikaci záměrně upozornit (Hájková, 2014, s. 36). Volný slovosled se však nemůže považovat za libovolný (Slovosled [online]). Touto skutečností se ve své publikaci

zabývá i Hrdlička, který ovšem na rozdíl od Hájkové tvrdí, že volný slovosled je ve větě dán právě ohýbáním (Hrdlička, Slezáková a kol., 2007, s. 87). U jakékoliv věty existuje tzv. základní slovosled⁸, ale také další slovosledy, které právě závisí na okolních podmínkách a kontextu (Slovosled [online]). Dle Zimové je dalším znakem flektivního jazyka shoda přísudku s podmětem a častější užívání vedlejších vět (Zimová, 2005, s. 7).

Do flektivního typu jazyka se řadí i *bulharština* (Hájková, 2014, s. 36).

Vietnamština je dle Čermáka **izolační jazyk** (Čermák, 2011, s. 73). I Hájková řadí vietnamštinu do izolačního typu jazyka. V tomto jazykovém typu je důležitý především slovosled. Je to dáno právě tím, že při mluvení spolu slova nesouvisí, proto musí být striktně dodržovaný slovosled. Izolační typ jazyka nevyužívá tvarosloví, ale spojitost mezi slovy je vyjadřována pomocí tzv. *mluvnických slov a předložek* (Hájková, 2014, s. 37). Skalička uvádí, že se jedná o vokalické jazyky (Skalička, 1960, s. 98). Vlivem nepoužívání skloňování mají podstatná jména stále stejný tvar a nemají *gramatický rod*. Aby došlo k vyjádření podmětu, užívá se ve větě, na rozdíl od češtiny, osobního zájmena (Zimová, 2005, s. 8).

Skalička, na rozdíl od Čermáka a Hájkové, řadí ve své publikaci vietnamštinu mezi **polysyntetický typ** jazyka. Tento typ jazyka k sobě řadí také složky, které spolu souvisejí významově, tudíž se užívají spíše kratší slova (Skalička, 1960, s. 97). Tento typ je tedy založen na principu skládání slov, tudíž v jednom slově se na sebe váže více významových elementů (Hrdlička, Slezáková a kol., 2007, s. 87).

Mongolština se řadí se mezi **aglutinační jazyky** (Čermák, 2011, s. 73). V tomto typu jazyka se hojně užívá koncovek (Hájková, 2014, s. 37). Skalička přisuzuje těmto koncovkám, a také příponám značnou samostatnost (Skalička, 1960, s. 97). Každý význam slova se vyznačuje jinou koncovkou. Koncovky se hromadí za kořenem slova, protože „*jedno slovo musí vyjadřovat více mluvnických významů*” (Hájková, 2014, s. 37). Kořen slova je přitom stále stejný (Hrdlička, Slezáková a kol., 2007, s. 87). Pro představu Zimová uvádí i příklad „*talo (dům) – talossa (v domě)*”. Tento typ jazyka také nezná gramatický rod jmen (Zimová, 2005, s. 8).

Posledním typem jazyků jsou **izolační jazyky**, kam spadá podle Čermáka *rumunština* i *moldavština* (Čermák, 2011, s. 70).

⁸ Pro základní slovosled je typická struktura podmět-sloveso-předmět (Základní slovosled [online]).

2 Žáci-cizinci v českém prostředí

Žáky, kteří přicházejí do České republiky z ciziny, můžeme rozdělit do několika skupin. Jedná se o jedince, kteří pocházejí ze země, kde se mluví jiným jazykem a s češtinou se nikdy neseťkali. Dále jedinci, jejichž rodiče nebo prarodiče pochází z České republiky. Tito žáci se vzdělávali v zahraničí v cizojazyčné škole bez soustavného vzdělávání v oblasti českého jazyka. S češtinou se tedy setkali jen zřídka. Další skupinou žáků, kteří přicházejí z ciziny, je skupina, do které se řadí žáci, kteří se opět vzdělávali v zahraničí v cizojazyčné škole, avšak se česky učili ve svém zájmu. Ze zahraničí také přichází takoví jedinci, kteří se vzdělávali v zahraničí v cizojazyčné škole, ale byli přezkoušeni z českého jazyka ve své kmenové třídě. Ve většině případů se jedná o státní občany České republiky, kteří se narodili v cizině nebo v České republice. Předposlední skupinu tvoří žáci, kteří se vzdělávali v zahraničí a navíc navštěvovali Českou školu bez hranic⁹, v rámci které se zaměřovali na literaturu, zeměpis a dějepis České republiky v souladu s RVP. Tito žáci jsou také většinou státními občany České republiky a narodili se buď v České republice, nebo v zahraničí. Poslední skupinou žáků přicházejících ze zahraničí jsou takoví žáci, kteří docházeli do českého oddělení evropské školy. Nejčastěji se jedná o státní občany České republiky, kteří se narodili v České republice nebo zahraničí (Slavíková-Boucher, 2016, s. 5).

Felcmanová ve své publikaci uvádí skutečnosti, se kterými se žáci s OMJ potýkají. Mezi hlavní skutečnosti patří:

- „*rozvít se z radikálně odlišné startovací čáry než ostatní děti;*
- *učit se nový jazyk;*
- *učit se učivo prostřednictvím nového jazyka;*
- *získat odpovídající sociální dovednosti;*
- *přizpůsobit nový jazyk, hodnoty a kulturu a očekávání již existujícím normám, kterým se naučili doma*” (Felcmanová a kol., s. 36).

U dětí, které dosáhly šestého roku, se značně zlepšuje mateřský jazyk, který se pak ještě více rozšiřuje díky učivu. Stejná situace platí pro žáky s OMJ, avšak jazyk u nich byl rozvíjen v jejich mateřském jazyce, proto začátky vzdělávání v české škole jsou pro ně obtížnější, než pro české děti (Felcmanová a kol., 2015, s. 36).

⁹ Česká škola bez hranic vyučuje češtinu a české realie děti do 15 let, které žijí v cizině. Vyučování je pojímáno jako doplnění vzdělání, které se dětem v cizině ve školách dostává. Česká škola bez hranic se nachází v Praze, Paříži, Londýně, Mnichově, Curychu, Bruselu, Frankfurtu nad Mohanem, Drážďanech a Ženevě (Česká škola bez hranic [online]).

Felcmanová také uvádí hlavní činitele, ovlivňující žákovo rozvíjení jazyka a následné využití jazyka ve výuce. Mezi tyto činitele patří:

- „*věk, ve kterém přišli do české školy;*
- *jejich předchozí zkušenosti s výukou a gramotnost v mateřském jazyce;*
- *jejich znalosti, dovednost a obecně schopnost porozumět jazyku a učivu;*
- *očekávání rodiny a komunity;*
- *porozumění vzdělávacímu systému (žákovo i rodiny);*
- *možnost podpory učení a jazykového rozvoje doma i ve škole”* (Felcmanová a kol., 2015, s. 37).

Podle Radostného je velmi podstatné si uvědomit, že jazyk, ve kterém probíhá vyučování, je po žáky s OMJ cizí. Při výuce tak souběžně dochází ke vzdělávání pomocí cizího jazyka a k učení cizího jazyka. Fakt, že žáci s OMJ vyučovací jazyk neznají, značně ovlivňuje jejich školní úspěšnost. Jejich jazyková bariéra jim způsobuje značné problémy při vzdělávání. Vzdělávání v českém prostředí může značně ovlivnit také jejich kulturně odlišné prostředí (Radostný a kol., 2011, s. 16).

2.1 Český jazyk jako cizí jazyk

Pojetí výuky českého jazyka, vyplývající ze vztahu žák-cizinec a český jazyk, je dvojitý. Výuka češtiny je brána jako výuka cizího jazyka nebo jako výuka cizího jazyka, kdy je čeština jediný komunikační jazyk žáka. Tímto se vyčleňují dva obory, které jsou si velmi blízké. Prvním z nich je **čeština jako cizí jazyk**. Tento obor můžeme srovnat s jinými nemateřskými jazyky a je určen pro ty, kteří mluví jiným jazykem v českém jazykovém prostředí. Zřetel je brán především na věk, zájmy a intelektuální zvláštnosti učících se. Druhým oborem je **čeština pro cizince**. Tento obor je určený pro jinojazyčné mluvčí, přičemž se jim dostává bezprostřední výuka českého jazyka v českém i zahraničním prostředí. Je založena na edukačních zkušenostech pedagogů cizinců a odvozuje poznatky z prvního zmíněného oboru (Hájková, 2014, s. 25).

Výuka češtiny jako cizího jazyka a český jazyk jako mateřský lze považovat za ten samý jazyk, přičemž jediný rozdíl je v jiném pojetí těchto dvou jazyků. Výuka češtiny jako cizího jazyka tedy probíhá zcela jinak, než běžná výuka češtiny (Radostný a kol., 2011, s. 53).

Žáci s OMJ spadají do specifické skupiny žáků, přičemž se jejich specifičnost se týká především výuky češtiny a celkového přístupu k této výuce. Výuka pro tyto žáky by měla být jiná než samotný předmět Český jazyk. Těchto dětí se týká předmět čeština jako druhý jazyk.

Důležité je pochopit, že každý na svůj mateřský jazyk pohlíží zcela přirozeně, kdežto ten, pro kterého se nejedná o mateřský jazyk, má tento pohled zcela jiný (Titěrová a kol., 2014, s. 13 [online]).

Jako důležitý prvek při výuce češtiny jako cizího jazyka Radostný zmiňuje užití speciálních učebnic pro žáky s OMJ, přičemž každému žákovi vyhovuje jiný materiál a jiná učebnice (Radostný a kol., 2011, s. 54).

Než začne samotná výuka českého jazyka probíhat, je důležité posoudit aktuální jazykové poznatky a kompetence žáka. To umožní lépe porozumět tomu, co právě žák neumí a potřebuje, nebo naopak čemu rozumí, a není tedy potřeba se tomu dále věnovat. K tomuto posouzení slouží jazyková diagnostika žáku s OMJ. Dle Felcmanové je jazyková diagnostika velmi důležitá při kontrolování dovedností, zejména při tvoření plánu podpory pro žáky s OMJ (Felcmanová a kol., s. 40).

Jazyková diagnostika tedy spočívá ve zjištění jazykových znalostí žáka. Při diagnostice se mohou lišit metody zjišťování a rozsah zjišťovaného. Tato diagnostika se odlišuje zejména v tom, že není známo, jakými metodami a v jakém školním prostředí bylo dítě s OMJ vzděláváno ve své zemi, odkud přišlo. Při této diagnostice se zjišťuje řada podstatných informací. Důležitá je spolupráce rodiny, od které se zjišťuje postoj žáka ke škole ve své zemi původu, jeho prospěch a také například zájmové kroužky, které navštěvoval. Felcmanová uvádí, že pokud ve své zemi žák navštěvoval kroužek, který by eventuálně mohl navštěvovat i v České republice, tak zapojení do tohoto kroužku by mohlo pozitivně ovlivnit jeho integraci. Dále se od rodiny zjišťuje, zda má žák zajištěné například soukromé doučování. Pokud rodiče nehovoří česky, řeší se tyto náležitosti přes jejich tlumočníka (Felcmanová a kol., s. 38).

Do druhé skupiny jazykové diagnostiky spadá to, jaké dovednosti mají žáci s OMJ v oblasti jazyka. Felcmanová uvádí, že celková diagnostika v oblasti jazyka nebyla vytvořena, ale jednotlivé části ano. Posuzuje se, do jaké míry žák ovládá čtení, psaní, porozumění a mluvení.

Třetí oblast, která spadá pod diagnostiku žáků s OMJ, se zabývá zjišťováním dovedností v jiných předmětech. Dle Felcmanové je velmi důležité, aby si učitel zajistil od rodičů žáka sešity a učebnice, které využíval ve své zemi. A to z toho důvodu, aby zjistil předpokládanou žakovu zvládnutou úroveň a věděl, na co má v učivu navazovat. Zejména se to týká začátečníků. U pokročilých žáků se analyzuje, jak rozumí odbornému textu. Žák by měl být schopen vyhledat důležité informace v textu a ukázat, čemu rozumí a čemu nerozumí. Důležité je, aby se učitel přesvědčil o tom, zda žák dobře rozumí a co se po něm chce.

Poslední skupina diagnostiky se zabývá tím, jak se žák zapojuje do chodu třídy a hlavně do výuky. Zejména by se měl učitel zaměřit na to, čemu žák rozumí a čemu ne. Dále zkoumá, zda si žák hledá kamarády, zda se baví se spolužáky a jak se chová o přestávce. Dále sem patří i posouzení toho, zda se žák zlepšil v češtině (Felcmanová a kol., s. 39-40).

Při samotné výuce češtiny jako cizího jazyka je velmi podstatná vstupní motivace žáka. Pokud učitel češtinu žákovi podá jako velmi obtížnou, ztratí žák k učení chuť. Proto je důležité žáka povzbudit a dostatečně ho motivovat k tomu, aby i sám chtěl se česky naučit (Radostný a kol., 2011, s. 56).

2.2 Přijetí do české školy

„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon” (Listina základních práv a svobod, článek 33). Dle školského zákona musí krajský úřad, který se nachází v místě adresy žáků, zajistit se zřizovatelem školy *„bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků”* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20). Týká se to dětí, jejichž rodiče mají jinou státní příslušnost, ale pracují nebo studují na území České republiky. Dále Školský zákon nařizuje, aby krajský úřad zajistil dostatečnou připravenost pedagogických pracovníků, kteří budou tyto děti vzdělávat (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20).

Přijetí žáka s OMJ do české školy ovlivňuje zejména celková kapacita školy, do které má být žák přijat. Jsou školy, kde upřednostňují sourozence žáků, kteří školu již navštěvují, a také žáky ze spádových oblastí, přičemž se nebere v potaz na to, zda dítě je cizinec, nebo ne. Poté existují také školy, které přijmou každého cizince, a to z důvodu nezaplňené kapacity školy.

Před samotným přijetím by se měl ředitel, učitel českého jazyka a třídní učitel sejit s rodiči žáka, kde se společně dohodnou na ročníku, do kterého bude dítě zařazeno, a také se posoudí celková úroveň znalostí žáka (Kostecká a kol., 2013, s. 54).

Nejdůležitější úkolem pro děti s OMJ je v prvé řadě to, aby se naučily česky. Neméně důležitá je také socializace s ostatními dětmi, která je obtížná zejména proto, že probíhá v jazyce, který žáci s OMJ teprve poznávají. Pro žáky s OMJ je také složité pochopit společenské chování a normy dané školy, neboť odpovídají kultuře, kterou žáci také teprve poznávají (Felcmanová a kol., 2015, s. 35).

Přijetí žáka z ciziny není jednoduché, zejména pokud se více takových žáků nachází v jedné třídě. Škola, do které dítě nastoupí, velmi ovlivní jeho začlenění jak do společnosti,

tak i do vzdělávacího systému. V cizojazyčných rodinách mají rodiče velký problém se dorozumět v nové zemi, do které se přistěhovali. Je to dáno právě tím, že mají problém se nový jazyk naučit. V takovýchto rodinách se dítě, které se díky školní docházce tímto jazykem dorozumí, stává hlavním zprostředkovatelem mezi rodinou a okolní společností.

Pro žáka s OMJ platí stejné podmínky jako pro českého žáka. Jestliže žák nastupuje do první třídy, účastní se normálního zápisu. Kendíková doporučuje, aby tito žáci navštěvovali tzv. *přípravné třídy*, díky kterým se lépe adaptují na fungování školy, zdokonalí se jejich úroveň českého jazyka a také se lépe socializují (Kendíková, 2016, s. 33). Dle Školského zákona může být přípravná třída zřízena, jestliže ji bude navštěvovat alespoň deset dětí. S vytvořením přípravné třídy musí souhlasit krajský úřad. Ve škole o vytvoření takové třídy rozhoduje ředitel, a to na základě žádosti rodičů žáka a také na návrh ŠPZ. Celkové vzdělávání v přípravných třídách se podřizuje školnímu vzdělávacímu programu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 47).

Pokud žáci českou školu začnou navštěvovat do svých devíti let, obvykle jejich komunikační handicap rychle vymizí. Větší potíže mívají žáci, kteří českou školu začnou navštěvovat až v pozdějším věku (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 46). Pro starší žáky je přestup do české základní školy obtížnější. Je to zejména proto, že ve vyšších ročnících už výuka není tolik názorná, tudíž mají žáci větší problém porozumět (Felcmanová a kol., 2015, s. 36).

Důležité je si uvědomit, že žáci s OMJ přicházejí do prostředí, které neznají, a hlavně do prostředí, kde se neumí domluvit a nikomu nerozumí. Vše je pro ně cizí. Proto by měla péče o tyto žáky být nejintenzivnější zejména v prvních dnech (Radostný a kol., 2011, s. 30). Na plnohodnotném zařazení do českého vzdělávacího systému se podílí nejen třídní učitel, ale zároveň i celý pedagogický sbor (Slavíková-Boucher, 2016, s. 4).

Podstatným činitelem při začleňování žáka s OMJ je také typ mateřského jazyka. Šindelářová a Škodová uvádí, že žáci, kteří mají za mateřský jazyk slovenský, mají nejmenší problémy v oblasti dorozumívání a komunikace (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 47). Tito žáci například snadněji porozumí českému ohýbání slov na rozdíl od žáků, kteří se ve svém mateřském jazyce s ohýbáním nikdy nesetkali (Hájková, 2012, s. 63). Menší obtíže mají také žáci, jejich mateřský jazyk spadá do oblasti slovanských jazyků, nebo alespoň nějaký slovanský jazyk znají. Proto autorky považují za důležité vydělit dvě skupiny žáků, a to *Slovany a Neslovany* (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 47).

Součástí přijetí žáka do české školy by měl být *přijímací pohovor s rodiči žáka*, na základě kterého škola dostane základní informace o žákovi, a pomocí těchto informací mu

usnadní začlenění do české školy (Radostný a kol., 2011, s. 23). Za velmi podstatné se považuje, v jakém jazyce bude pohovor probíhat. Na tomto by se škola měla dohodnout společně s rodiči žáka. Pokud škola není schopna se s rodiči žáka dorozumět, měl by být k pohovoru přizván tlumočník. Toho si rodiče mohou buď přivést sami, nebo by škola měla být schopna tlumočnicka zajistit. Kendíková také uvádí, že osobou, která zprostředkuje domluvu mezi rodiči žáka a školou, může být některý pedagog (Kendíková, 2016, s. 37). Slavíková ještě zmiňuje, že k překládání se může využít nějaký spolužák (Slavíková-Boucher, 2016, s. 7). Důležité je také rodičům sdělit, že veškeré informace jsou diskrétní, protože rodiče žáků s OMJ většinou mívají pochybnosti (Radostný a kol., 2011, s. 24).

Škola by měla rodiče seznámit hlavně s během a pravidly celé školy (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 45). Dále také s tím, jak probíhá celá výuka, a také by měla škola seznámit rodiče s tím, jak funguje *vzdělávací systém* v České republice (Přijetí do základní školy [online]). Se vzdělávacím systémem by se rodiče měli seznámit hlavně z toho důvodu, že vzdělávací systém země, ze které přišli, bývá často jiný, a rodiče tak můžou mít špatné očekávání od českého vzdělávacího systému (Radostný a kol., 2011, s. 24). Rodiče by měli také být informováni o tom, jaké mají práva a povinnosti vůči škole. Mělo by také dojít k vzájemnému předání kontaktů (Přijetí do základní školy [online]). Rodiče by se měli dozvědět také informaci, jak mají žáka omlouvat po dobu jeho nepřítomnosti, a informováni by měli být také o tom, že probíhají informační třídní schůzky (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 45).

Kendíková doporučuje, aby škola měla veškeré materiály pro rodiče nachystané v různých jazycích a předala jim je v písemné podobě (Kendíková, 2016, s. 37). Škola má také možnost poskytovat rodičům žáka s OMJ informace na svých webových stránkách v různých jazycích (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 45). Kendíková uvádí, že zejména pokud školu navštěvuje více žáků s OMJ, tak se škole vyplatí webové stránky překládat do jiných jazyků (Kendíková, 2016, s. 38).

2.2.1 Zařazení do ročníku

Mezi důležité faktory, které ovlivňují přijetí žáka-cizince do třídy, jsou věk a počet absolvovaných ročníků (Radostný a kol., 2011, s. 27-28). Šindelářová a Škodová k těmto faktorům dále přiřazují také to, jak žák zná vyučovací jazyk. Za důležitou okolnost v oblasti znalosti jazyka považují tyto autorky to, zda žák navštěvoval mateřskou školu v Česku, nebo byl vychováván českým vychovatelem. Dle autorek se děti s OMJ zvládnout nejlépe naučit

jazyk od svých čtyř do šesti let. Ve své publikaci také autorky zmiňují prospěšnost odkladu školní docházky až o dva roky, přičemž by dítě bylo zařazeno do mateřské školy, aby došlo k lepším jazykovým znalostem, což hlavně ocení jejich budoucí učitelé (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 45-46).

Zařazení dítěte do ročníku ovlivňuje počet absolvovaných ročníků. I v případě, že není doložitelné, kolik žák absolvoval ročníků, musí být zařazený nanejvýš o jednu třídu níže tak, aby dovršil základní vzdělání ve věku 17 let (Radostný a kol., 2011, s. 27-28). Tento fakt, že žák si musí plnit školní docházku, maximálně však do sedmnácti let, uvádí také školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36). Pokud bychom zařadili žáka do jemu věkově neodpovídající třídy, mohlo by dojít k pasivnímu, nebo k agresivnímu chování. Proto by žák neměl být umístěn do nižšího ročníku ani kvůli naprosté neznalosti českého jazyka. Žáci s OMJ by se měli zařazovat do třídy s menším počtem žáků, neboť jim učitel musí věnovat, alespoň ze začátku, větší pozornost (Radostný a kol., 2011, s. 27-28). Kendíková doporučuje zařadit žáka do stejné třídy, do které docházel i ve své zemi. Každopádně výuka českého jazyka musí být co nejvíce kvalitní a co nejúčinnější (Kendíková, 2012, s. 34).

Při umístění žáka do ročníku by mělo být zachováno přání rodičů při začlenění žáka, i když je to v rozporu s výše uvedenými fakty. Hájková uvádí, že důvodem by mohla být například odlišná kultura v některých zemích, a umístění žáka do nižší třídy by mohlo být chápáno jako špatná výchova ze strany matky žáka, která je odpovědná za jeho pokrok (Hájková, 2014, s. 63). Zařazení žáka do konkrétního ročníku musí vyplývat z toho, jak byla vymezena jazyková a komunikační kritéria¹⁰.

Také počet žáků-cizinců v jedné třídě je podstatný. Hájková uvádí, že by v jedné třídě nemělo být více jak 5 žáků-cizinců. Brání to učitelům jak v plnohodnotné práci s českými dětmi, tak i v individuální péči o žáka s OMJ. Na druhou stranu Hájková tvrdí, že pokud v jedné třídě je více takových žáků, mohou si vzájemně pomáhat a podporovat se. Může to mít ale opačný důsledek, kdy žáci-cizinci utvoří společně jednu uzavřenou skupinu a správná integrace do českého prostředí je tak ohrožena. Vše však záleží na konkrétní třídě a žácích. (Hájková, 2012, s. 63).

¹⁰ „Kritérii rozumíme souhrn všech jazykových a komunikačních kompetencí, kterých by měl žák-cizinec nabýt, aby mohl být zařazen do příslušného ročníku” (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 47).

2.3 Problémy žáků-cizinců ve výuce češtiny

Žákům s OMJ činí ve škole osvojení učiva velké problémy, právě kvůli tomu, že neznají jazyk, ve kterém vyučování probíhá. Jazyk, který užívali do doby, než nastoupili do české školy, pro ně byl jediný, pomocí kterého si utvářeli nejrůznější představy a osvojovali si různé pojmy. Nyní však v českém prostředí pro ně je tento jazyk zcela nepotřebný a nemohou ho využívat. Aby žáci pochopili nové učivo, musí se především naučit dorozumět česky. Čeština je zejména důležitá pro začlenění se žáka do výuky. Nesnadnou úlohou je pro žáky také to, že by měli být schopni naučit se dané učivo pomocí pro ně nového jazyka (Radostný a kol., 2011, s. 16).

Ze začátku se žáci s OMJ zapojují do chodu třídy pomocí napodobení ostatních spolužáků. I když nerozumí pokynům, které zadá pedagog, je žák schopen zadanou instrukci splnit podle ostatních a dělá všechno přesně tak, jako jeho spolužáci. Postupem času však dojde k automatizaci, kdy žák začne pokynům rozumět, aniž by se musel dívat na ostatní spolužáky, a později začne instrukce učitele plnit s jednoduchým slovním komentářem, který však mnohdy není tvarově správně, ale na porozumění to nemá vliv (Hájková, 2014, s. 87).

Šindelářová a Škodová uvádějí, že je zpočátku dobré užívat ve výuce pomůcky, které učivo zprostředkují velmi názorně. Jedná se o obrázky, encyklopedie a další nejrůznější materiály. Pedagog ke své práci také může užívat při výuce se žákem s OMJ pomůcky, které jsou primárně určeny pro žáky s dislexií a disgrafií. Při výuce českého jazyka by měl pedagog nahlížet na žáka s OMJ tak, že pro žáka je čeština druhým jazykem. Proto by se měly používat zejména učebnice, které jsou pro tyto žáky určené (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 51-52). Škola by měla také respektovat fakt, že tito žáci mohou potřebné pomůcky a speciální učebnice, které jim škola nabídne, využívat zdarma (Kendíková, 2016, s. 10).

Zvuková stránka jazyka činí žákům s OMJ obrovské problémy. Když někdo mluví svým mateřským jazykem, většinou nepřemýšlí nad jeho zvláštnostmi a vyjadřuje se naprosto přirozeně. Jistých náležitostí, které se k jeho mateřskému jazyku váží, si začne všimnout až při učení se novému jazyku a při chybování v něm. Dochází pak k prolínání jazyka mateřského a cizího, protože mluvčí začne používat v jazyce cizím ustálené obraty, které používá v jazyce mateřském.

Žákům s OMJ způsobuje velký problém zejména výslovnost hlásek. Hájková uvádí, že výslovnost písmena Ř nemusí být tím nejproblematičtějším. Všeobecně těmto žákům dělá problém v rozlišování výslovnosti ve skupinách *di, ti, ni* a *dy, ty, ny*. Velká chybovost se u žáků s OMJ objevuje zejména u samohlásek, a to v souvislosti s dodržováním délky

samohlásek. Je to vlivem jejich přízvuku, kdy dochází především k protahování samohlásek a ke zkracování nepřízvučných slabik. Tuto problematiku si žáci s OMJ mohou osvojit jedině při častém pohybu v česky mluvícím prostředí (Hájková, 2014, s. 40).

Gramatika

U gramatiky je dle Hájkové důležité, zda mateřský jazyk žáka s OMJ je flektivní, či ne. Protože například pro Vietnamce je velmi těžké porozumět, proč se v češtině některá slova časují a skloňují. Značný problém však mohou mít však i Slované, zejména kvůli jazykové podobnosti. Žáci přenášejí znalosti v oblasti koncovek u ohýbání slov ze svého mateřského jazyka do češtiny, což může mít na danou problematiku negativní vliv. Zásadní problém však způsobuje žákům slovosled, který nemá pevnou formu (Hájková, 2014, s. 40-41).

Pro žáky-cizince je velmi složitá problematika **slovních druhů**. Český žák nemá většinou s touto problematikou zásadní problém, neboť slovo rozpozná, když si uvědomí, co znamená. Pro žáky-cizince však toto není samozřejmost, protože jejich slovní zásoba je značně omezená. Vlivem malé slovní zásoby se může stát, že dané slovo vůbec neznají. Žáci-cizinci se učí rozpoznat slovní druh většinou podle koncovky ve slově, i když vždy toto pravidlo použít nelze. Nejdůležitější je pro tyto žáky, aby se toto učivo učili na slovech, která jsou jim již dobře známá.

Dalším gramatickým jevem, který může žákům-cizincům způsobit velký problém, jsou **vyjmenovaná slova**. Žáci-cizinci si pravopis zapamatují jako celistvý tvar slova. Osvojování problematiky vyjmenovaných slov úzce souvisí s tvořením slov. I přes to, že někteří žáci s OMJ dokáží ve slově příbuzném správně určit kořen, nedokáží pak dané slovo spojit s odpovídajícím vyjmenovaným slovem. Toto je zcela ovlivněno slovní zásobou žáka. Zejména u dětí, které přišly teprve nedávno do styku s češtinou, se pedagog musí zaměřit na takovou slovní zásobu v oblasti vyjmenovaných slov, kterou žák bude hojně využívat.

Pro žáky-cizince jsou také velmi problematické **rody podstatných jmen**. Český žák se při této problematice řídí především jazykovým citem, žáci s OMJ si musí sami vytvořit nějaké pravidlo, dle kterého budou rody podstatných jmen určovat. Při této problematice platí zásada od jednoduchého ke složitějšímu, přičemž nejprve by se žák měl seznamovat s podstatnými jmény rodu ženského.

Žáci s OMJ také mívají problém s určením **jednotného** či **množného čísla**. Zde právě správné určení závisí hlavně na tom, zda žák zná význam daného slova. Tato problematika je

opravdu složitá zejména kvůli množství **pádů**, protože každé slovo má mnoho tvarů v obou číslech. Pády se žáci-cizinci učí zejména při komunikaci, kdy používají různý tvar slova (Bělecká a kol. [online]).

Řeč

U žáka-cizince se řeč může rozvíjet především buď dialogem mezi učitelem a žákem, nebo se žák může vyjadřovat zcela samostatně. Hájková tvrdí, že dialog je pro žáka snazší, protože žák plno frází může pochopit například z neverbálního projevu, i když mluvenému slovu nerozuměl (Hájková, 2014, s. 80).

Zejména ze začátku, kdy žák nastoupí do české školy, je komunikace nejnáročnější, proto je vhodné využít *komunikační karty*. Portál¹¹ inkluzivní škola uvádí, že je možné využít komunikační karty, které se používají u dětí s autismem. Tyto komunikační karty by měly obsahovat nejdůležitější slovní zásobu, která je dítěti hlavně v začátcích velmi nápomocná. Měly by obsahovat základní fráze, aby si dítě dokázalo říct, co potřebuje, aby se dokázalo zorientovat ve škole, a také by měly obsahovat slovní zásobu, kterou dítě slýchá denně.

Pedagog by měl, především ze začátku, se žákem komunikovat co nejjednodušeji a pomalu. Měl by v mluvení vždy užívat stejná slova, neměnit je například za synonyma. Také hlasitost a neverbální složka je velmi důležitá. Pokud dítěti zadává nějaké pokyny, měly být co nejstručnější a nejjasnější.

Zejména ze začátku se žák s OMJ bude vyjadřovat jen velmi zřídka, protože nejdříve dané fráze poslouchá a pochopí, ale až později začne sám mluvit (Komunikace s dítětem a žákem [online]).

Čtení

Na začátku osvojování dovednosti čtení se bude žákům-cizincům dařit v podstatě stejně jako českým žákům. Největší problém žákům budou žákům činit slova, u kterých žáci-cizinci neznají význam. Co se týče textů, které žáci s OMJ budou číst, tak lze předpokládat, že v první a druhé třídě nebudou pro žáky-cizince až tak náročné, jelikož v učebnicích se nacházejí texty poměrně jednoduché. V následujících ročnících už se jedná o texty složitější, které obsahují slova, která nejsou až tak používaná, tudíž texty jsou pro žáky-cizince o mnoho složitější. Autorka také zdůrazňuje **čtení s porozuměním** (Hájková, 2014, s. 79).

¹¹ Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/komunikace-s-ditetem>

Za podstatné se nepovažuje to, aby žák pochopil každé slovo, nýbrž aby dokázal rozlišit podstatné informace od těch méně podstatných (Porozumění - čtení [online]). Při čtení s porozuměním Hájková doporučuje, zejména zpočátku, ověřování žákova porozumění pomocí kladení otázek k textu ze strany učitele. Dále pak také, aby žák sám dokázal zopakovat, o čem text četl a také, aby například dokázal nakreslit obrázek, který vystihuje daný text. Za složitější už autorka považuje to, aby žák například dokončil část přečteného textu. Důvod je především v tom, že má malou slovní zásobu. Důležité však je postupné přidávání složitějších textů a úkolů, které má žák-cizinec splnit. Velký pokrok v češtině u žáka-cizince můžeme zaznamenat právě tehdy, když si přestane informace překládat do svého jazyka (Hájková, 2014, s. 79).

Psaní

Hájková považuje za nejideálnější možnost, pokud žák s OMJ nastoupí do české školy nejpozději ve 3. třídě a učí se psát společně s ostatními spolužáky, kteří se tuto dovednost taky teprve učí (Hájková, 2014, s. 80).

Je podstatné, aby si nejprve žáci s OMJ osvojili jednotlivá písmena. S písemnou podobou mají zejména problém Slované. Často se jim plete přízvuk a délka. Dopouštějí se také chyb v pravopise, což je zejména způsobeno malou slovní zásobou a nedostatečnou znalostí významu jednotlivých slov. Hájková tvrdí, že rychlost osvojení pravopisu je u žáků s OMJ a českých žáků v podstatě stejná, ba dokonce u žáků s OMJ dochází k menší chybovosti, než u žáků českých, a to hlavně proto, že žák s OMJ se na práci více soustředí (Hájková, 2014, s. 40-41).

2.4 Hodnocení žáků-cizinců

Hodnocení žáku s OMJ patří ve školách k velkým problémům (Radostný a kol., 2011, s. 51). Škola by měla brát při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřeby ohled na typ jejich znevýhodnění (Kendíková, 2016, s. 10). Při hodnocení žáků-cizinců, by se mělo využívat stejných metod, jako u českých dětí. Zejména se jedná o slovní hodnocení nebo hodnocení známkou. Zohledňuje se především míra zvládnutí českého jazyka (Hájková, 2014, s. 97).

V souvislosti s hodnocením Kendíková doporučuje ředitelům škol, aby se zasloužili o to, aby žáci s OMJ byli hodnoceni slovně. Slovní hodnocení může znamenat pro žáky s OMJ jistou míru motivace, protože ve slovním hodnocení by se mělo popisovat i žákovo

zlepšení a jeho celkový pokrok (Kendíková, 2016, s. 41). Pokud se pedagog rozhodne napsat žákovi s OMJ slovní hodnocení, problém nastává ve chvíli, kdy si toto hodnocení čtou rodiče žáka. Většinou slovnímu hodnocení nerozumí. Proto se považuje za vhodné slovní hodnocení přeložit do jazyka, který je pro rodiče žáka srozumitelný, nebo si domluvit schůzku s rodiči a tlumočnickem, který jim hodnocení přeloží (Titěrová a kol., 2018, s. 28).

Pokud je žák hodnocen známkou, neměl by se srovnávat s ostatními spolužáky, ale měl by se hodnotit jeho celkový pokrok (Kendíková, 2016, s. 41).

Co se týče hodnocení v českém jazyce a literatuře, Hájková doporučuje jistou míru ulehčení v prvních třech pololetích od doby, kdy žák začal navštěvovat českou školu. Také vyzdvihuje důležitost sebereflexe, kdy si žák-cizinec uvědomí svoji jazykovou úroveň, a zároveň se učí metajazyk¹² (Hájková, 2014, s. 97).

Za ideální hodnocení žáka považuje Felcmanová *formativní hodnocení*, které napomáhá pedagogovi rozhodnout, jaké metody použít a jak modifikovat obsah vyučovaného, aby to bylo zcela vyhovující potřebě daného žáka (Felcmanová a kol., 2015, s. 40). „*Formativní hodnocení je zaměřené na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáků a s ním spojené vyhodnocování jejich potřeb ve vztahu k dosažení stanovených cílů vzdělávání – osvojení určité kompetence či obsahu učiva*” (Felcmanová a kol., 2015, s. 40). Tento typ hodnocení je založen především na aktivitě žáků ve vyučovacím procesu. Žák by měl být schopen sám určit, zda danému učivu rozumí nebo zda ještě potřebuje k osvojení nějaký čas. Jedná se tedy o sebehodnocení žáka. Důležitá je v tomto typu hodnocení především zpětná vazba, která by měla být oboustranná, a vyjádřit by se měl jak učitel, tak i žák (Felcmanová a kol., 2015, s. 41-43).

Dle Radostného je někdy téměř nepředstavitelné žáka hodnotit, když vůbec nehovoří česky. Řešením by mohl být **vyrovnávací plán**, který upravuje vzdělávací cíle ve školním vzdělávacím programu individuálně pro daného žáka. Stejně jako výše zmiňovaná Kendíková, Radostný uvádí ve své publikaci stejnou myšlenku, že žák se neposuzuje ve srovnání s ostatními žáky, ale hodnotí se, jak se sám individuálně posune. K hodnocení se užívá buď známka, nebo slovní hodnocení. Radostný uvádí, že je velmi důležité s tímto hodnotícím systémem seznámit spolužáky daného žáka, aby nebyly narušeny vztahy ve třídě. Zároveň také se pedagog musí ujistit, zda hodnocení rozumí i rodiče žáka (Radostný a kol., 2011, s. 49).

¹² Metajazyk = „*jazyk sloužící k popisu a výkladu stavby jiného jazyka*” (Ústav pro jazyk český [online]).

Šindelářová a Škodová uvádějí, že je podstatné, aby pedagog, zejména v začátcích, kdy se žák začne vzdělávat v české škole, bral při hodnocení ohledy na žakovu úroveň v oblasti českého jazyka. Stejně tak jako předchozí autoři zastávají autorky názor, že by se žák měl hodnotit slovně, nebo známkou. Zejména však zdůrazňují důležitost hodnocení žáka v oblasti češtiny na konci školního roku, neboť pro postup do dalšího ročníku musí být žák ohodnocen ze všech předmětů (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 53).

Co se týče hodnocení na vysvědčení u žáků-cizinců, navštěvujících českou základní školu, mělo by se dle zákona při hodnocení přihlížet na znalost v oblasti českého jazyka. Neznalost jazyka totiž značně ovlivňuje žákův výkon ve vyučovacím procesu. Jestliže pedagog využije slovní hodnocení, musí být z něj jasně vyplývat úroveň žakových znalostí, které jsou v souladu s věkem a předpoklady žáka. Pedagog může při hodnocení žáka-cizince využít také klasickou klasifikační škálu, přičemž platí stejné zásady jako při slovním hodnocení (Zákon č. 48/2005 Sb., § 15).

3 Pedagog při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem

V první řadě by se měl pedagog žáka s OMJ seznámit s rodiči a začít s nimi spolupracovat. Pokud rodiče nerozumějí, měl by využít služby tlumočnicka (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 45).

Pedagog při své činnosti poznává žáky, které vyučuje, a zároveň se snaží ke každému z nich zaujmout individuální přístup. Čeští žáci vnímají zvyky a postoje školy zcela přirozeně a automaticky, kdežto u žáka-cizince mohou tyto zvyklosti způsobit do jisté míry až šok. Pedagog se dnes ve třídách setkává běžně s žáky, kteří přicházejí z jiných zemí, přičemž mu přítomnost takového žáka jistým způsobem znesnadňuje jeho pedagogickou činnost. Při práci s žákem-cizincem je důležité poznat i žákovu kulturní odlišnost a hlavně by si pedagog měl uvědomit, že příchod do nového, českého prostředí, je pro žáka velmi obtížný (Černík a kol., 2006, s. 16-17).

Příchod žáka s OMJ do české školy znamená řadu obtížných situací jak pro daného žáka, tak pro všechny pedagogy, kteří budou tohoto žáka vyučovat. Na takovou situaci je vhodné se předem dobře připravit, přičemž zapojit by se měl celý pedagogický sbor (Základní škola [online]). Radostný považuje za důležité upozornit právě ostatní pedagogy na odlišnou práci s žákem s OMJ. Učitel žáka s OMJ by měl ostatní informovat zejména o specifikách práce s takovým žákem (Radostný a kol., 2011, s. 30).

Ještě před samotnou výukou s žákem-cizincem, by si měl pedagog uvědomit, že učít tohoto žáka vyžaduje jistou míru trpělivosti a jedná se o dlouhodobou záležitost. Pedagog by neměl od tohoto žáka vyžadovat, aby okamžitě znal jazyk celkově. Jednotlivé myšlenky, které sdělí žákovi, by měl využívat hlavně v uceleném kontextu (Než začneme učit [online]). Ve výuce češtiny je podstatná zejména komunikace s žákem s OMJ, ale také to, jak probíhá celková příprava na vyučování (Němec a kol., 2014, s. 104).

Neméně důležitým faktorem je připravit i celou třídu na to, že přijde žák, který buď vůbec, nebo špatně, hovoří česky. Žákům by měl pedagog sdělit, z jaké země nový žák přijde, a upozornit je na to, že se nový žák bude lišit z hlediska kultury (Radostný a kol., 2011, s. 36). Příchod takového žáka může pedagog ve třídě zorganizovat tak, že nejprve si všichni navzájem sdělí své jméno. Pokud nový žák bude schopen se vyjádřit alespoň trochu česky, pedagog mu může dát prostor, aby představil sebe a třeba i svoji zemi, ze které přišel (Slavíková-Boucher, 2016, s. 9). Dobré je upozornit žáky na to, jak mohou sami novému žákovi s novou situací ve třídě pomoci. V rámci začlenění pedagog může děti také seznámit se specifiky země, ze které přijde nový žák (Začleňování do kolektivu [online]).

Pedagog by si měl promluvit se žáky o tom, co příchod nového žáka bude znamenat pro stávající žáky, ale hlavně pro nového žáka. Se žáky by měl probrat možné složité situace, které nový žák pravděpodobně bude zažívat. (Radostný a kol., 2011, s. 37).

Při práci s žákem s OMJ by se mělo přihlídnout k určitým bodům. Důležité je, jak žák ovládá češtinu a jak moc se od češtiny liší jeho mateřský jazyk. Mělo by se také zohlednit, v jakém věku žák přišel do České republiky, a jak dlouho tedy v ČR pobývá. Podstatné je také to, jak se žákovi dařilo ve škole předtím, než přišel do ČR, a v jakém vzdělávacím systému probíhala jeho výuka (Felcmanová a kol., 2015, s. 34).

V případě oslovení žáka pedagog musí znát správnou výslovnost žákova jména, popřípadě se samotného žáka zeptat, jak si přeje, aby byl oslovován (Slavíková-Boucher, 2016, s. 9).

Při práci se žáky s OMJ je pro učitele nejtěžší spojit učivo v dílčích předmětech s jazykovým vzděláváním. Jazykovým vzděláváním rozumíme tvarosloví, slovní zásobu, gramatiku a schopnost domluvit se a porozumět (Felcmanová a kol., 2015, s. 35). Například, aby došlo k řádnému zapojení žáka do skupinové práce, se doporučuje práce žáka v malých skupinkách. Naopak, pokud probíhá ve třídě samostatná práce žáků, je vhodné, aby práci se žákem s OMJ věnoval pedagog individuální přístup a při zadání práce vysvětlit zadání jednodušeji, aby tento žák měl šanci pochopit, co má dělat. Vhodné také je dávat žákovi prostor, aby se mohl samostatně vyjádřit. (Slavíková-Boucher, 2016, s. 10).

Při sestavování hodiny by měl učitel respektovat kulturní původ dětí s OMJ, a to zejména proto, že rodiče těchto žáků mohou mít jiný pohled na vzdělávání, právě vlivem odlišné kultury. Protože se však tito žáci většinou vzdělávají v běžné třídě se všemi spolužáky, není lehké ze strany učitele naplnit potřeby všech žáků (Felcmanová a kol., 2015, s. 35).

Největší vliv na vyrovnání rozdílů mezi českými žáky a žáky-cizinci má však pedagog svojí činností ve třídě. Při výuce by měl učitel používat především různorodé metody práce s žáky (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 47-48). Zejména pak ze začátku začleňování dítěte s OMJ by měl učitel k práci s učivem využívat takové činnosti, aby je mohl plnit i tento žák (Začleňování do kolektivu [online]).

Kombinovat může jak metody, které se běžné užívají ve vyučovacím procesu, tak metody, které se využívají při práci se žáky, kteří mají nějakou poruchu učení. Pedagog by měl uzpůsobit svoji práci tak, aby vyhověl oběma skupinám, které vyučuje. Tyto skupiny se od sebe odlišují právě jazykovými dovednostmi. Záleží však na tom, zda žák s OMJ nastoupí do české třídy už v 1. třídě, nebo až později. Jakmile žák nastoupí později, musí

u něj učitel podporovat i takové jazykové dovednosti, které odpovídají nižším ročníkům, a také s nimi musí probírat učivo, které probírají i ostatní spolužáci ve třídě. Pedagog by si měl umět uspořádat práci tak, aby s každou skupinou mohl pracovat jak individuálně, tak společně. (Šindelářová, Škodová, 2012, s. 47-48).

3.1 Pedagog při výuce češtiny jako cizího jazyka

Pokud u žáka probíhají hodiny českého jazyka jako cizího jazyka, má žák lepší možnost se lépe adaptovat na české prostředí. Tato výuka je především založena na stanovení malých cílů, protože výuka češtiny jako jazyka cizího je dlouhodobá záležitost. Tyto hodiny se svým pojetím liší od běžné výuky češtiny ve vyučovacím procesu. Jak již bylo zmiňováno, tyto dva předměty mají sice společný jazyk, ale výuka v těchto předmětech je zcela jiná. (Radostný a kol., 2011, s. 53).

Učitel češtiny jako cizího jazyka by se měl zamyslet, co je pro žáky nejpodstatnější hlavně v oblasti dorozumění se a v oblasti učiva v českém jazyce v běžné výuce. Důležitým faktorem je, zda ke komunikaci s dítětem s OMJ lze využít k dorozumění pouze češtinu, nebo je potřebné využít i jiný jazyk, tzv. mediační¹³, prostřednictvím kterého se učitel s žákem dorozumí. Pro některého žáka využití tohoto jazyka může být přínosné, neboť může odstranit určité překážky. Avšak na druhou stranu, pokud učitel ke komunikaci s žákem nevyužije mediační jazyk, může tato skutečnost žáka více motivovat, aby se naučil česky (Radostný a kol., 2011, s. 56). Jak již bylo uvedeno výše, je nutné, aby tento pedagog spolupracoval s pedagogickým sborem, který žáka vzdělává. Důvodem je, že sice žáka vyučuje v oblasti češtiny, ale žák také navštěvuje hodiny i jiných pedagogů (Titěrová a kol., 2018, s. 9).

Při samotné výuce češtiny jako cizího jazyka by měl pedagog začínat takovými okruhy, aby byly pro žáky co nejvíce užitečné. Žák by si měl osvojit zejména nějaké obraty, aby byl schopen se dorozumět a domluvit při určité situaci, přičemž by měl pedagog rozlišit, které fráze se žák musí naučit používat, a kterým by měl být schopen jen porozumět v určité situaci. V neposlední řadě by se měl pedagog zaměřit také na to, aby si v každém probíraném okruhu žák procvičil mluvení, porozumění a také, aby si osvojil určité gramatické jevy a hlavně trénoval správnou artikulaci (Radostný a kol., 2011, s. 57).

K dětem se speciálními vzdělávacími potřebami by měl pedagog přistupovat odlišným způsobem (Čadilová a kol., 2016, s. 7). Při práci s žáky s OMJ by měl pedagog ke každému žákovi zaujímat individuální postoj, měl by být ve své práci vytrvalý a také by si měl

¹³ Mediační jazyk = *zprostředkující jazyk* (Radostný a kol., s. 56).

uvědomit, že mnohdy k dorozumění se žákem musí využít pouze gesta a mimiku (Nosálová a kol., s. 36).

Práci pedagoga může velmi usnadnit přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Asistent pedagoga v podstatě kontroluje žáka, zda žák plní instrukce, které zadal pedagog. Za výuku však je zodpovědný učitel a asistent pedagoga je jen pomocník (Kendíková, 2016, s. 39-40).

3.2 Asistent pedagoga při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem

„Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.” (Zákon č. 27/2016, § 5).

Nárok na asistenta pedagoga by měli mít všichni žáci, u kterých dochází k naplňování podpůrných opatření vyššího než prvního stupně (Kendíková, 2017, s. 12). Němec uvádí, že nejefektivnější je práce asistenta pedagoga zejména v prvním a druhém ročníku (Němec a kol., 2014, s. 49). Dle školského zákona mají nárok na asistenta pedagoga, v rámci podpůrných opatření, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004Sb., § 16).

Dle Kargerové je v dnešní době inkluze pozice asistenta pedagoga velmi důležitá. Zejména v oblasti podpory dětí v úspěšné integraci do vzdělávání a do společenského života. Působení asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu musí být v souladu s koncepcí školy (Kargerová a kol., s. 11-13).

Dle zákona má asistent pedagoga přesně vymezenou svoji činnost, avšak Němec uvádí, že v běžném chodu školy by se tato náplň práce nedala využít. Proto je důležité, aby se škola, pedagog a asistent pedagoga dohodli, co bude náplní jejich práce. Vždy by však práce měla být směřována ke konkrétnímu žákovi, popřípadě učiteli (Němec a kol., 2014, s. 21).

V běžné praxi se setkáme především s *asistenty pedagoga, kteří umí mluvit pouze česky*. Tento fakt, že hovoří pouze česky, může být do jisté míry pro práci se žákem s OMJ výhodou, ale i nevýhodou. Za prospěšné lze považovat dobrou znalost českého prostředí, tudíž v komunikaci se žákem s OMJ mu asistent pedagoga předá lépe poznatky o českém prostředí, ale na druhou stranu jestliže žák nerozumí česky, komunikace s tímto žákem je omezená. Tudíž je důležité, aby s žákem pracoval velmi názorně a uměl se vcítit do žákových

pocitů. Druhým typem je asistent pedagoga, který umí hovořit stejným jazykem jako žák (Němec a kol., 2014, s. 104). Jedná se o tzv. *dvojjazyčné asistenty pedagoga*. Jde o klasické asistenty pedagoga, kteří umí hovořit ještě jiným jazykem. Práce dvojjazyčného asistenta usnadňuje pedagogovi práci zejména například při komunikaci s rodiči, ale hlavně také se žákem s OMJ (Titěrová, 2014, s. 23-24).

Asistent pedagoga může být pro žáka s OMJ určitou kompenzací a pomocí ve výuce. Kendíková uvádí, že asistent by měl umět hovořit jak česky, tak i takovou řečí, jakou hovoří sám žák. Asistent pedagoga žákovi zejména usnadňuje orientaci ve škole a seznamuje ho s novými pravidly a zvyky. Dále je mu nápomocný v případě jazykové bariéry, celkové integrace a také usměrňuje vztahy ve třídě s tímto žákem (Kendíková, 2016, s. 39).

Také vykonává vcelku složitou práci se žákem s OMJ. Do jisté míry podporuje žáka v činnostech, na které nemá pedagog nebo rodiče čas (Titěrová, 2014, s. 21). Jestliže rodiče žáka mají určitou jazykovou bariéru, může asistent pedagoga žákovi pomáhat s domácími úkoly. Na této pomoci je však nutné se domluvit s rodiči žáka (Benda a kol., 2016, s. 8).

Vlivem mnohých povinností pedagoga mnohdy zůstane právě komunikace s rodiči žáka právě na asistentovi pedagoga. I zde by měla být brána v potaz možná jazyková bariéra ze strany rodičů žáka, proto by asistent měl vše rodičům vysvětlit zjednodušeně tak, aby na jejich straně došlo k porozumění. Němec také zdůrazňuje důležitost neverbální komunikace (Němec a kol., 2014, s. 43).

Mezi úkoly asistenta patří také podílet se na správné socializaci žáka mezi ostatní, česky mluvící spolužáky. Také by měl přispět ke správnému chování mezi spolužáky. Asistent pedagoga při práci se žáky s OMJ by měl být především trpělivý a hlavně by měl být schopný vcítit se do těchto žáků (Titěrová, 2014, s. 29). Trpělivost asistenta vyzdvihuje ve své publikaci i Němec. Práce se žáky se sociálním znevýhodněním je velmi zdlouhavá, učivu se musí věnovat více času oproti ostatním žákům. Důležitá je také přítomnost žáka ve škole. Jestliže si žák nějaké učivo zapamatuje a pak například dva týdny ve výuce chybí, může se učivo začít probírat znovu (Němec a kol., 2014, s. 44). Svoji práci by měl asistent s těmito žáky chtít dělat a měl by k ní mít kladný postoj. Podstatné je také, aby neměl vůči žákům se sociálním znevýhodněním žádné předsudky (Němec a kol., 2014, s. 40-41).

V počáteční spolupráci asistenta pedagoga a žáka s OMJ by měl asistent žákovi pomáhat téměř se vším, později jen s něčím a nakonec by měl být pro žáka jen jakýsi dohled nad jeho činností (Titěrová 2014, s. 33).

3.2.1. Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga

Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je při vzdělávání žáků velmi zásadní (Titěrová, 2014, s. 52). Jestliže se ve třídě nachází žák s OMJ, podílí se pedagog na přípravě na výuku společně s asistentem pedagoga. Asistent rozpozná lépe, co dítě s OMJ potřebuje, neboť je s ním v těsnějším kontaktu. Zaleží však na domluvě mezi asistentem a pedagogem. Asistent si může pro tohoto žáka sám vyrábět pomůcky nebo přinést do výuky nějaké speciální učebnice (Titěrová a kol., 2014, s. 31-32).

Důležité je, aby pedagog představil asistenta pedagoga všem žákům, ale neměl by ovšem upozorňovat žáky, že asistent pedagoga je přiřazený přímo k žákovi s OMJ. Žák by se nemusel cítit příjemně a navíc na něj pedagog poukáže, že se v něčem liší (Titěrová a kol., 2014, s. 52). Dále je také dobré promyslet, zda je vhodné, aby AP seděl vedle žáka s OMJ. Opět se v důsledku tohoto nemusí žák cítit komfortně (Titěrová a kol., 2014, s. 58).

Hlavním a společným cílem pedagoga a asistenta pedagoga by mělo být především vymyslet takové aktivity pro žáka s OMJ, které mu budou co nejvíce k užitku. Asistent pedagoga je zapojen do vyučování už jen svoji přítomností ve třídě a tím, že je žákovi v mnoha činnostech nápomocný. Měl by žáka s OMJ směřovat k tomu, aby byl samostatný (Titěrová 2014 a kol., s. 33). Výuku by měl pedagog plánovat společně s asistentem, měl by se informovat o tom, jak žák s OMJ zvládá učivo, a tomu i uzpůsobit další žákovu práci (Titěrová 2014 a kol., s. 56).

Hlavní role vedení výuky a domluvy s asistentem je však na učiteli, který vymezuje i to, jakým způsobem bude spolupráce asistenta a pedagoga probíhat (Titěrová 2014 a kol., s. 51).

Pedagog také může asistenta pověřit vedením části hodiny. V této době může pedagog individuálně pracovat s dítětem s OMJ nebo s jiným žákem, který to potřebuje (Titěrová a kol., 2014, s. 33). Asistent pedagoga se může věnovat těmto žákům buď dle pokynů pedagoga ve třídě, kde probíhá vyučování, nebo mimo třídu (Němec a kol., 2014, s. 50). Tato práce asistenta je především u dětí, které jsou v české škole jen krátkou dobu, a také je značně omezuje jazyková bariéra (Titěrová 2014, s. 34). Mimo třídu by však práce měla probíhat pouze v nejnutnějších případech. Ve třídě žákům pomáhá, radí a vysvětluje jim, co je třeba. Asistent by měl žáky co nejvíce povzbuzovat k zapojení do chodu hodiny. Dále také může pracovat s žáky, kteří nemají žádné znevýhodnění (Němec a kol., 2014, s. 50-51).

Práci ve třídě lze také rozdělit čtyřmi způsoby. U prvního způsobu pedagog vyučuje celou třídu a asistent pedagoga se věnuje žákovi s OMJ. Znovu mu opakuje zadané pokyny od

učitele, vysvětluje mu práci, kontroluje žáka atd. Využívá se nejčastěji, pokud jde o složitější učivo nebo práci, při které by měl žák sám potíže porozumět. V dalším způsobu pedagog opět učí celou třídu, ale asistent pozoruje žáka, čímž vyzoruje, co žák potřebuje. Užívá se většinou při probírání nového učiva nebo při kontrole, zda u žáka došlo k nějakému zlepšení. Třetí způsob je kombinace prvních dvou způsobů. Asistent pedagoga a pedagog ho mohou využít, jestliže jejich spolupráce teprve začala. U posledního způsobu v hodině vyučují oba pedagogové dohromady (Práce s celou třídou [online]).

Asistent pedagoga a pedagog spolupracují také na zhodnocení hodiny. Asistent má také právo žáka určitým způsobem zhodnotit, například pomocí slovního hodnocení, kdy žákovi může prostřednictvím tohoto hodnocení udělit pochvalu (Titěrová 2014, s. 39).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Hlavní cíl výzkumu a výzkumné otázky

Jako typ výzkumu jsem pro svoji diplomovou práci zvolila kvalitativní výzkum. Emanovský ve své publikaci uvádí následující definici kvalitativního výzkumu: „*Pro kvalitativní výzkum je typické zejména dlouhodobé shromažďování podrobných dat v malých skupinách jedinců s cílem získat ucelený obraz viděný očima zkoumaných subjektů. Nezkoumají se tedy jevy typické pro celou populaci, ale spíše jevy specifické pro zkoumanou komunitu. Zkoumá se malý počet případů, zato však intenzivně a do hloubky*” (Emanovský, 2013, s. 59-60).

Výhodou kvalitativního výzkumu je možnost detailně popsat určitého jedince v určitém prostředí, prozkoumat průběh, nabízet určité teorie a hledat souvislosti v dané problematice. Za nevýhodu lze považovat to, že získaná data nelze generalizovat na celkovou populaci a na jiné podmínky v jiném prostředí. Za nevýhodu se také považuje velká časová dotace pro sběr potřebných dat a výzkum může často ovlivnit výzkumník a jeho osobní pohled na danou problematiku (Hendl, 2005, s. 52). Metodologie výzkumu se v průběhu celého výzkumu může stále dotvářet (Emanovský, 2013, s. 60).

Jinými slovy kvalitativní výzkum je dlouhodobá záležitost, přičemž výzkumník si vede detailní zápis o průběhu odehraných situací v daném prostředí. Výsledky se poté vyhodnotí (Gavora, 2010, s. 181). „*Typickými metodami kvalitativního výzkumu jsou nestrukturované pozorování, interview, narativní metoda a analýza produktů člověka*” (Gavora, 2010, s. 181).

Za výzkumný nástroj je považován sám výzkumník, protože on sám delší dobu zkoumá daný jev a zaznamenává si poznámky o tomto jevu. Výzkumník si úmyslně vybírá zkoumané subjekty tak, aby co nejlépe sloužily k poskytnutí potřebných informací (Emanovský, 2013, s. 60).

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak probíhá integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky Českého jazyka na 1. stupni základních škol. Výzkumné otázky byly položeny celkem čtyři. Otázky znějí:

- Jaká oblast v předmětu Český jazyk činí žákovi největší potíže?
- Jakým způsobem probíhá komunikace mezi učitelem a žákem?
- Jak pohlíží pedagog na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy?

- Jak pedagog zohledňuje odlišnost žákova mateřského jazyka při hodnocení v předmětu Český jazyk?

Pro detailní popis zkoumaných jedinců byla využita případová studie. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů*” (Hendl, 2005, s. 104). Jde o shromažďování co nejvíce informací o daném jedinci. Při ukončení zkoumání se popisovaný případ uvádí do širších souvislostí (Hendl, 2005, s. 104).

Aby došlo ke splnění cíle výzkumu, využito bylo několik technik. Pro získání potřebných informací, byla využita metoda **rozhovoru** neboli interview. Konkrétně jde o *strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami*, jehož podstatou jsou pečlivě položené otázky, na které dotazovaní odpovídají (Hendl, 2005, s. 173). Mnohem více tak hovoří dotazovaný, než ten, který otázky pokládá (Emanovský, 2013, s. 63). Dotazovaným se kladou stejně položené otázky a předpokládá se, že získané informace jednotlivých odpovědí různých respondentů budou různé (Hendl, 2005, s. 173). Dle Hendla je výhodou rozhovoru možnost zjistit, co se odehrávalo již dříve (Hendl, 2005, s. 162).

Rozhovory byly provedeny s třídními učitelkami žáků a na základě těchto rozhovorů byly sepsány charakteristiky třídních učitelů a žáků.

Další využitou technikou pro získání potřebných informací byla technika **pozorování**. Gavora popisuje pozorování následovně: „*Uplatňuje se v nejrůznějších situacích a výzkumník podle něho chce poznat, popsat a pochopit lidi a prostředí, ve kterém působí*” (Gavora, 2010, s. 188). V kvalitativním výzkumu je pozorování promyšlené (Hendl, 2005, s. 191). V případě této práce jde o nezúčastněné pozorování, kdy se výzkumník snaží zachytit chování jedince, aniž by na něj jakkoliv působil. Snaží se detailně popsat, co jedinci dělají a říkají (Hendl, 2005, s. 201-202).

Pozorování bylo realizováno u každého respondenta v běžné výuce Českého jazyka s výjimkou jednoho žáka, který nebyl v průběhu výzkumu kvůli zdravotnímu stavu ve škole delší dobu přítomen. U tohoto žáka probíhalo pozorování pouze v hodinách reedukace. U žáků, u kterých probíhala reedukace v rámci českého jazyka, proběhlo pozorování i v této hodině.

4.2. Výzkumný vzorek

Celý výzkum je zaměřen na žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich třídní učitele v prostředí výuky českého jazyka na 1. stupni základních škol. Konkrétně byli zkoumáni dva žáci z Vietnamu, žák z Mongolska, žák z Moldávie a žákyně z Bulharska a jejich učitelé.

Celkem se tedy jedná o 5 respondentů. Veškeré dostupné informace byly zpracovány do případových studií jednotlivých žáků.

Výzkum probíhal celkem na třech školách¹⁴. Zkoumání byli tři chlapci a dvě dívky. Dva respondenti navštěvují druhou třídu, dva navštěvují třetí třídu a jeden chodí do třídy páté. Vzhledem k dodržení anonymity jsou jednotliví žáci označovány písmeny A, B, C, D, E.

¹⁴ Výzkum probíhal na dvou školách ve Znojmě (Jihomoravský kraj) a na jedné škole v Olomouci (Olomoucký kraj). Ve Znojmě se jednalo o školy ZŠ Pražská a ZŠ JUDr. Josefa Mareše, v Olomouci výzkum probíhal v ZŠ Řezníčkova.

5 Interpretace výzkumného šetření¹⁵

5.2. Vietnam

5.2.1. Základní vzdělávání ve Vietnamu

Základní vzdělávání ve Vietnamu je povinné pro děti od šesti do jedenácti let a první stupeň zahrnuje 1. - 5. ročník. Na konci 5. třídy získají žáci vysvědčení, které jim předá sám ředitel základní školy.

Výchozím dokumentem je kurikulum, které vymezuje učební osnovy. Toto kurikulum je závazné pro všechny vzdělávací instituce.

Výuka jedné hodiny trvá třicet pět minut a povinné předměty mají žáci čtyři hodiny za den. Výuka je prokládaná hrami, kterým je vymezený čas dvacet pět minut denně (Viet Nam, World data on Education [online]).

5.2.2. Jazyk ve Vietnamu

Hlavním rozdílem mezi češtinou a vietnamštinou je, že čeština se řadí na rozdíl od vietnamštiny do flektivního typu jazyka. I přesto, že vietnamština vznikla z latinky, čtení určitých souhlásek a samohlásek je v porovnání s češtinou jiné (Fiedlerová a kol., 2014, s. 19). Vietnamština obsahuje písmena, která čeština nemá. Jsou to „*ă, â, ê, ư, ô, đ*“. Zároveň čeština má písmena, která nemá vietnamština. Jedná se o „*ě, š, č, ř, ž, ý, á, í, é, ó, ú, ů, j*“ (Kocourek, Pechová [online]).

Obdobně jako v češtině se písmeno CH zapisuje dvěma písmeny, existují i ve vietnamštině písmena, která se zapisují pomocí dvou znaků. Jedná se konkrétně o souhlásky „*tr, ch, nh, ph, kh, th, ng, ngh*“. Písmeno "ch" se ale ve vietnamštině čte jinak než v češtině. Vietnamci toto písmeno čtou jako "t". Dalším případem jsou dvojhlásky, které se skládají ze dvou samohlásek. V češtině existují „*ou, au a eu*“ a ve vietnamštině „*iê, uô, ươ, ia, ua*“, přičemž v obou jazycích se vyslovují jinak (Kocourek, Pechová, 2010 [online]).

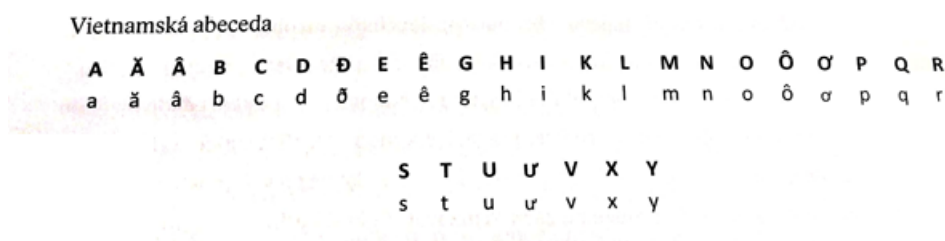
Vietnamština je považována za tónový jazyk, protože obsahuje šest tónů, které se značí pomocí diakritiky nad všemi souhláskami. Pomocí těchto tónů se pak slabiky vyslovují. Dále je pro vietnamštinu typická jednoslabičnost (Fiedlerová a kol., 2014, s. 20). Tento jazyk má také striktně daný slovosled a šest jejích tónů určují význam slova. (Zimová,

¹⁵ V pozorování je hovor značen kurzívou a je dán do uvozovek. Všechny vysvětlované příklady jsou pro lepší přehlednost uvedeny kurzívou.

2005, s. 47-48). Vlivem této rozdílnosti dochází k záměně písmen, a vietnamský žák tak při čtení zaměňuje česká písmena za vietnamská. Dalším problémem je, že žák vnímá čárku nad samohláskou jako vietnamský tón, proto samohlásku nevyslovuje dlouze, jak by správně měl (Kocourek, Pechová, 2010 [online]).

Vietnamština obsahuje tedy čtrnáct samohlásek a je pro ni typické, že střed slabiky může obsahovat jen samohlásku, což činí vietnamským žákům problémy zejména při výslovnosti slabikotvorných souhlásek. Česká slova žáci vyjadřují pomocí dílčích slabik. Zimová ve své publikaci tuto skutečnost přirovnává k odsekávání. Vietnamští žáci mají problém také s víceslabičnými slovy. Jestliže se ve slově nachází nějaká souhlásková skupina, může se stát, že vietnamský žák nějakou souhlásku jednoduše vypustí. (Zimová, 2005, s. 47-48).

Kocourek a Pechová doporučují, aby učitel při výuce češtiny vysvětloval žákům určitou problematiku podle toho, jakou funkci plní jednotlivé jazykové prvky, protože vlivem odlišnosti vietnamštiny a češtiny žák nemá vůbec ponětí, jakou podobu může mít v češtině věta nebo slovo. Dále nemá představu, že v češtině vůbec existují pády, rody a číslo. Tito dva autoři také doporučují, aby se žákům zdůraznilo, že i když na první pohled mohou písmena nebo dvojhlásky vypadat totožně nebo podobně, čtou se v českém jazyce jinak (Kocourek, Pechová, 2010 [online]).



Obr. 1: Vietnamská abeceda¹⁶

5.2.3. Případová studie č. 1 - žákyně A

Charakteristika žákyně A

Žákyně A dochází do 2. třídy. Pochází z Vietnamu, kde také navštěvovala mateřskou školu a v 6 letech nastoupila na základní školu. Základní školu zde navštěvovala do poloviny

¹⁶ Dostupné z: FIEDLEROVÁ, Dana, Zdeněk MARTÍNEK, Andrea NOVOTNÁ, Ivana HORSÁKOVÁ, Andrea CHVÁTALOVÁ a Petra MILICHOVSKÁ. *Mám ve třídě cizince*. Jihlava: Centrum multikulturního vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-905844-0-2.

první třídy, pak se přestěhovala s rodiči do České republiky a nastoupila do druhého pololetí první třídy do české školy. Rodným jazykem žákyně A je tedy vietnamština.

Znalost češtiny před nástupem do české školy byla nulová. Rodina se přistěhovala kvůli lepším pracovním možnostem a nyní mají obchod s potravinami. Bydlí kousek od školy, do které žákyně dochází. Rodiče česky neumí, v rodině se tedy hovoří pouze vietnamsky. Co se týče spolupráce rodiny a školy, rodiče se školou moc nekomunikují. V případě potřeby posílá učitelka rodičům SMS, kterou si rodiče nechají přeložit.

Učitelka žákyni A popisuje jako velmi stydlivou, až nespěšnou. Při výuce se snaží zapojit do aktivit, dle učitelky je šikovná.

Žákyně A byla poslána do pedagogicko-psychologické poradny, která napsala jistá doporučení. Žákyni byl navržen 3. stupeň podpůrných opatření ve výuce a následné vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, který má vypracovaný do všech předmětů, ve kterých obtíže souvisí s neznalostí jazyka. Jedná se tedy o předměty český jazyk, matematika, angličtina, člověk a jeho svět.

Žákyně A má upravený obsah vzdělávání. Vzdělávání probíhá dvakrát týdně pomocí předmětu speciálně pedagogické péče s metodikem pro žáky s OMJ. Tento předmět se zaměřuje především na rozšiřování slovní zásoby, gramatiku a žákyně zde píše i testy. Také má tři hodiny týdně pedagogické intervence, kde je ve skupině se třemi prvňáky, kde si plní jednoduché úkoly nebo si opakuje učivo. Rodiče žákyni zajistili soukromé doučování, kam dochází jednou týdně.

Ve třídě, do které dochází, má žákyně A k dispozici asistenta pedagoga, který je ale primárně přiřazen k jinému dítěti. Žákyně sedí v lavici sama právě kvůli tomu, aby v případě potřeby mohl asistent žákyni A pomoci. Pomoc spočívá například ve vysvětlování zadání práce nebo s žákyní A asistent pracuje individuálně.

Co se týče hodnocení, na výsledné známce se podílí třídní učitelka a metodik pro žáka s OMJ. Žákyně A píše průběžné testy v běžné hodině Českého jazyka, ale i v předmětu speciálně pedagogické péče, proto se známka utváří na základě společné domluvy těchto dvou pedagogů.

Za největší potíže učitelka považuje stydlivost, protože právě stydlivost brání žákyni v komunikaci. Obtíže má také žákyně s porozuměním slov a textů při čtení. Velmi kladně hodnotí učitelka psaní, protože její písmo je velmi úhledné.

Při práci ve skupině většinou žákyně A jen poslouchá a dívá se na ostatní spolužáky, jak pracují. Prokazuje však snahu se zapojit.

Charakteristika učitele

Třídní učitelka žákyně A pracuje ve školství již třicet čtyři let. Se žáky s odlišným mateřským jazykem se již ve třídě setkala. Nejčastěji se jednalo o vietnamské žáky, dále ve třídě měla žáky z Ukrajiny a Mongolska.

Za dob studia učitelka o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem vůbec neslyšela. Pracovat s těmito žáky se naučila až během své praxe ve školství. Žádné speciální kurzy o této problematice neabsolvovala.

Při běžné výuce Českého jazyka pro žákyni A platí stejná náplň hodiny jako pro ostatní žáky, neboť si učitelka žádnou speciální přípravu nedělá.

Při domluvě se žákyní A zpočátku učitelka využívala znalosti vietnamštiny dalších dvou vietnamských žákyň ve třídě, které žákyni A potřebné informace překládaly. U žákyně je však vidět velký pokrok a nyní už pochopí zadání práce a učitelka se s ní domluví sama. Při výuce Českého jazyka učitelka v případě potřeby využívá obrázky. Při mluvení hojně využívá gesta, kterými žákyni dost pomáhá.

V souvislosti s integrací žáků s odlišným mateřským jazykem si učitelka myslí, že by žáci, před příchodem do české školy, měli projít přípravným kurzem českého jazyka.

Pozorování č. 1

Předmět: speciálně pedagogická péče

Datum: 7. 10. 2019

Téma hodiny: hodiny, naše škola

Učitel: metodik pro žáky s odlišným mateřským jazykem

Pomůcky: učebnice (Domino-český jazyk pro malé cizince)

Učebna: učebna pro žáky s OMJ¹⁷

Místo ve třídě: naproti učiteli

Na začátku hodiny si učitelka zkontrolovala sešit. Zřetelně, nahlas s pomocí gestikulace vysvětlila žákyni A, co po ní chce. Frázi *ukaz sešit* musela zopakovat a ukázat

¹⁷ Výuka probíhá v učebně, která slouží primárně pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. V celé učebně jsou na zdech nástěnky, na kterých jsou vyvěšeny různé obrázkové karty s popisy (např. ovoce, zelenina, zvířata a další základní okruhy slovíček). Také jsou na nástěnkách karty s abecedou, kde jsou napsána všechna písmena psacím i tiskacím písmem. V učebně je i nástěnka s piktogramy, které znázorňují lidské činnosti (např. sedět, ležet, chodit). Také se na zdech nacházejí tabulky s gramatickými pravidly. Vše je jednoduše popsáno tak, aby porozuměl každý žák.

několikrát, aby žákyně pochopila, co má udělat. Zopakovaly si společně protiklady, které se učily minulou hodinu. Protiklady v sešitě měla žákyně přeložené do vietnamštiny, aby se je mohla lépe naučit a porozumět významům těchto slov (viz příloha 2)¹⁸. Na tuto problematiku pak žákyně A psala v běžné výuce Českého jazyka opakující test (viz příloha 3). Dále žákyni A sdělila, co se budou nového v této hodině učit. Tématem jsou hodiny. Následovala otázka na žákyni: „*Umiš hodiny vietnamsky? Kolik je hodin vietnamsky? Umiš vietnamsky?*” Žákyně chvíli přemýšlela, ale ostýchala se odpovědět. Paní učitelka se jí tedy zeptala: „*Viš, kolik je hodin vietnamsky?*” Žákyně byla nesmělá, bylo na první pohled vidět, že se stydí odpovědět. Učitelka mi sdělila, že žákyně je chytrá, bystrá a šikovná, ale bojí se, že odpoví špatně, proto raději neříká nic. Také zmínila, že velmi důležitý je poslech. Teď žákyně instrukce plní podle poslechu a následně složitější bude, až to sama řekne. Nejtěžší formou je, aby to dokázala říct ve správném pádě. Například když se žákyně A učí barvy, nejprve je říká učitelka a žákyně ukazuje. Jakmile má žákyně A tento postup dostatečně zafixovaný, přechází se k dalšímu kroku. Žákyně musí barvy sama pojmenovat. V poslední fázi učitelka k barvě přiřadí nějaké podstatné jméno a žákyně A určí rod tohoto podstatného jména.

Paní učitelka jí tedy napomohla tím, že jí řekla slovo *šest* vietnamsky (sáu). Žákyně dopověděla: „*Ano.*” Aby učitelka dětem pomohla co nejlépe se naučit nějakou problematiku, sama se naučí pár základních slovíček, aby spolu mohly, zejména na začátku, alespoň nějak komunikovat. Jakmile žákyně A pochopila, co má dělat, na další vyzvání od paní učitelky, kolik je hodin česky, odpověděla: „*Šest.*” Paní učitelka vysvětlila žákyni ručičky na hodinách: „*Velká ručička – ruka ukazovat nahoru a malá ručička ukazovat dolů – ukazuje.*” Žákyně A pochopila princip a porozuměla i tomu, co má dělat. Na další příklady celých hodin už odpověděla dobře, ovšem vždy jen jedním slovem.

Dále paní učitelka upozornila žákyni, že dojde ke změně. Řekla jí, že velká ručička nebude stejně, ale přesune se na trojku. Bude tedy čtvrt na 7. „*Šest už pryč,*” řekla. Žákyně A měla za úkol sama říct, kolik je hodin. Učitelka jí vybídla slovy: „*Kolik je hodin? Je čtvrt na co? Ukaž číslo, kterou ukazuje malá ručička.*” Žákyně opět mlčela a čekala. Učitelka se jí snažila pomoci tak, že zakryla číslo 7 a následně se jí zeptala: „*K jakému číslu jde malá ručička? Je čtvrt na co?*” a žákyně odpověděla opět jednoslovně: „*Osm.*” Následně učitelka vyzvala žákyni, ať to zkusí říct celé sama, že se nemusí bát. Po písmenkách si vyhláskovaly společně slovo *čtvrt*. Vyhláskování žákyně bez problému zvládla, protože navštěvuje kroužek

¹⁸ Úplně nová slovíčka si žákyně zapisuje do svého sešitu a píše si k nim překlad do vietnamštiny. Takto se dle učitelky pak učí doma, aby s novými slovíčky pak mohly společně pracovat ve škole.

logopedie a na hláskování je prý zvyklá. S vyslovením celého slova však měla velký problém, nedařilo se jí vyslovit správně. Neustále zaměňovala R a V, vyslovovala tedy *čtrvt*. Protože se jedná o těžké slovo, které jí působilo značné potíže, napsala učitelka slovo na tabuli. Dále mi sdělila, že velikou výhodou teď je, že žákyně umí číst a psát. Loni neuměla ani číst, ani psát, proto vše šlo hrozně pomalu. Loni seděla v lavici a za celou hodinu neřekla ani jedno slovo. Několikrát si společně zopakovaly slovo *čtrvt*.

Učitelka ukázala na tabuli a řekla: „*Ty číst*.“ Neustále žákyni chválila a povzbuzovala k práci, aby se hlavně nebála mluvit, že se všechno teprve učí a nevádí, když se udělá chyba. „*To je těžké, i Češi těžké, pro Čecha taky těžké, pro český kluk a holka to těžký říct*.“ Učitelka upozornila na to, že je velmi důležité na tyto děti mluvit, pomalu, srozumitelně a hlavně co nejjednodušším jazykem. Opět žákyni ujistila v tom, že chyba nevádí, že se vše budou teprve učit. Žákyně A musela toho slovo vyslovit desetkrát. Dozvěděla jsem se, že opakování slova desetkrát je takové malé pravidlo. Nové slovo si vysloví vždy desetkrát, aby se žákyni lépe zafixovalo a upevnilo. Sama učitelka prohlásila, že jen celý týden jí trvalo, než se vietnamsky naučila počítat do deseti a stejně si to vždy musí odpočítat od jedničky. Člověk musí mít intuici a zkusit se vcítit, jako kdyby se sám učil jejich jazyk. Následně to může pomoci v tom, jakou použít novou metodu, aby šlo dále pracovat.

Dále učitelka sama znázornila na hodinách čas a zeptala se žákyně, zda je to v pořádku. Přitom použila neverbální pomůcku na zhodnocení učiva. Palec nahoru znamená „je to dobře“, palec dolů znamená „je to špatně“. Toto pravidlo žákyně již dobře zná a hojně ho užívá. Žákyně odpověděla: „*Špatně*“ a ukázala palec dolů. Následně ji učitelka vyzvala, aby opravila hodiny tak, aby byly správně. Učitelka říkala příklady a žákyně znázorňovala na hodinách.

Učitelka vysvětlovala dál: „*Velká je na šestce, velká je na šest, to je půl*.“ Žákyně opakovala s učitelkou. Učitelka uvedla, že téma *hodiny* je práce na dva týdny. Zbytek se pak žákyně doučí ve své třídě. Společně přešli k pojmu *tři čtvrtě*. Učitelka názorně vysvětlila, co znamená pojem tři čtvrtě. „*Dej ty velkou na devět*,“ řekla žákyni. Když učitelka řekla slovo *ty*, ukázala na žákyni, aby pochopila, že se to vztahuje k ní. Učitelka žákyni vysvětlovala, že například u slovního spojení *tři čtvrtě na pět*, slovo *pět* nemění tvar. Učitelka zadávala pokyny (např. ukaž tři čtvrtě na sedm) a žákyně upravovala ručičky na hodinách podle zadání. Poté žákyni zatleskala a velice ji pochválila, že ji učivo jde. Následně si všechno zapsala do sešitu. Učitelka ji musela několikrát pobídnout, aby vůbec začala psát. Dále si zopakovali domácí úkol. Žákyně četla text o škole: „*Tohle je naše škola. Dole vpravo je šatna. V šatně se oblékáme a přezouváme*.“

Následovala práce s učebnicí Domino¹⁹ (viz příloha č. 1). Učitelka se ptala: „*Kde je šatna? Ukaž!*” Žákyně správně ukázala na obrázek. „*Viš, co znamená oblékat? Co oblečeš? Oblékat znamená dát na sebe nebo dát pryč? Co to je? Ukaž!*” zeptala se učitelka. Žákyně se jen dívala. „*Co je oblékat? Máš dnes ve škole bundu? Oblékáš si ji, nebo svlékáš?*” a opět nevěděla, na co se jí učitelka ptá. „*Ty půjdeš domů a oblékat bundu, nebo svlékat?*” a pomocí svého svetrů učitelka názorně předvedla. Žákyně moc nerozuměla. Následně učitelka vysvětlila, co znamená přezouvat. Řekla jí, že si sundá boty, dá je do skříňky a vezme si pantofle. Žákyně četla dále: „*Dole nalevo je jídelna. V jídelně obědváme.*” Žákyně na vyzvání jídelnu na obrázku neukázala, proto jí učitelka pomohla a ptala se k jednotlivým obrázkům: „*Je toto jídelna?*” Nakonec žákyně ukázala správný obrázek. „*Uprostřed je schodiště*” a opět ukázala na obrázek. Od paní učitelky dostala velkou pochvalu. Nadále pokračovala ve čtení a všechny pojmy dokázala správně přiřadit k obrázku: „*V prvním patře vpravo je naše třída. Ve třídě se učíme. Vlevo je družina. V družině si odpoledne hraje. Ve druhém patře vpravo jsou záchody, vlevo je ředitelna a kabinet.*” Učitelka se opět ptala: „*Kdo je v ředitelně? Kdo tam je?*” Žákyně odpověděla: „*Paní učitelka.*” Vysvětlila jí, že v ředitelně je pan ředitel: „*V ředitelně je pan ředitel a v kabinetu je paní učitelka.*” Žákyně dále četla: „*Vedle školy je tělocvična. V tělocvičně cvičíme. Před školou je hřiště. Na hřišti si hraje.*”

Dalším úkolem v učebnici bylo cvičení, ve kterém jsou uvedeny možnosti, jak se chodí do školy a ze školy. Učitelka se zeptala žákyně: „*Ty chodíš pěšky do školy? Jak je to s autobusem, chodí se pěšky autobusem, nebo se jezdí? Chodíš nebo jezdíš autobusem?*” Žákyně odpověděla: „*Jezdíš.*” Učitelka žákyni opravila a řekla: „*Já, žákyně, já jezdím*” a „*já, paní učitelka, také jezdím autobusem, ale i do školy i ze školy.*” Když vyslovila zájmeno *já*, pro lepší názornost ukázala učitelka na sebe. Slovíčka *do* a *ze* učitelka hlasově zvýraznila. „*Já bydlím daleko*” a na hodinách žákyni učitelka ukázala, za jak dlouho je ve škole.

Dále žákyně A četla názvy dopravních prostředků (auto, kolo, pěšky, tramvaj, autobus). Učitelka ukázala žákyni obrázek holčičky Aničky a řekla jí: „*Anička chodí do školy pěšky.*” Chtěla, aby žákyně opakovala. Ta odpověděla: „*Anička chodím pěšky.*” Učitelka ji hned opravila: „*Anička je ona, takže ona chodí pěšky, ale já chodím pěšky.*” Dále učitelka ukázala obrázek kluka Honzíka, u kterého bylo napsáno *do školy jezdím autobusem*. Učitelka

¹⁹ Učitelka užívá k práci se žákyní A učebnici Domino. Žákyně A je první, se kterou s touto učebnicí pracuje, protože dle slov učitelky s každým dítětem s OMJ je práce odlišná a s každým dítětem nelze s touto učebnicí pracovat.

vysvětlila: „*Honzík je chlapec, proto je to on.*” Žákyně řekla: „*Honzík jezdím autobusem školy.*” Učitelka ji několikrát zdůraznila, že se říká do školy. Další obrázek byl rovněž s chlapcem. Žákyně pořád dělala tu stejnou chybu a řekla: „*Vladimír jezdím.*”

Učitelka mi uvedla, že je velmi podstatné, aby dítě zvládlo podle poslechu časovat. A opět dále vysvětlovala: „*Já jezdím, on jezdí.*” Neustále zdůrazňovala, že chlapec je on a dívka je ona. Posledním obrázkem byla také dívka. Žákyně opět řekla: „*Anežka jezdím na kole do školy,*” nicméně když ji učitelka řekla, že je to špatně, sama se opravila a už větu řekla správně. Učitelka konstatovala, že se více tomuto tématu už nevěnují, že se to žákyně časem naučí odposlechem. Důležité je, že poznala dopravní prostředky.

Učitelka ukazovala obrázky a žákyně pojmenovávala dopravní prostředky. Autobus, vlak, auto, pěšky, kolo zvládla pojmenovat bez chyby. Na obrázek tramvaje řekla: „*To je tramvaji*” a na obrázek metra řekla: „*To je metrem.*”

Ke slovíčkům dopravních prostředků si napsala žákyně A i ukazovací zájmena. Čech to má odposlouchané, ale pro cizince je to těžké vědět, kam to patří. Jde o dlouhodobou věc, než ona toto začne cítit, řekla učitelka. Na konci hodiny učitelka žákyni pochválila slovy: „*Dneska si pěkně pracovala, moc tě chválím.*”

Pozorování č. 2

Předmět: Český jazyk

Datum: 28. 1. 2020

Téma hodiny: tvrdé souhlásky

Učitel: třídní učitel

Pomůcky: interaktivní tabule, sešit, učebnice, psací potřeby

Učebna: kmenová třída

Místo žáka: předposlední lavice

Na začátku hodiny si učitelka sjednala ve třídě pořádek a s dětmi se pozdravila. Žákyně A na pozdrav bez problému odpověděla. Při hlášení služby žákyně A seděla klidně a naslouchala ostatním na rozdíl od ostatních, které musela paní učitelka napomínat. Následně paní učitelka pustila na zopakování měkkých a tvrdých souhlásek písničku. Písnička byla vcelku v rychlém tempu, žákyně A se snažila zpívat, ale tempo písničky ji zpěv znesnadňovalo. Aby si děti zopakovaly učivo, nechala je učitelka zopakovat všechny samohlásky. Žákyně A bez problému samohlásky vyjmenovala spolu s ostatními. Poté

ji učitelka vyvolala, aby je znovu zopakovala sama, což zvládla bez obtíží, za což byla velmi pochválena. Společně si děti nahlas zopakovaly tvrdé a měkké souhlásky. Žákyně A se pěkně zapojovala a snažila se tyto souhlásky také vyjmenovat. Následně byly děti vyzvány, aby si otevřely pracovní sešit s domácím úkolem ke kontrole. Při zadávání práce se učitelka dívala na žákyni A, mluvila pomalu, velmi srozumitelně a vždy slovní komentář doplnila příslušným gestem, aby žákyně A pochopila, co má udělat. Za domácí úkol děti měly vždy v daném slově zvýraznit slabiku, kde se nachází tvrdá souhláska. Na vyzvání si žákyně A vzala červenou pastelku a začala si domácí úkol opravovat. Na každé slovní spojení byl vyvolán vždy jiný žák. Žákyně A byla vyvolána na slovní spojení *do sprchy*. Žákyně správně zadání přečetla, ale učitelka ji musela návodnou otázkou pomoci, aby žákyně věděla, co má říct. Zeptala se tedy: „*Kterou slabiku zakroužkuješ, kde máš kroužek?*,” načež žákyně A odpověděla: „*Chy.*” Učitelka jen odvětila: „*Správně*”. U slovního spojení *blechy* žákyně A odpověděla opět správně. Žákyně A měla první sloupec v domácím úkolu bez chyby. Ve druhém sloupci děti znovu měly zakroužkovat slabiku, kde se nachází tvrdá souhláska, ale už i doplnit správné *i/y*. Vždy musely říct větu „..... je tvrdá souhláska, proto napíšeme tvrdé *y*”. Žákyně A byla vyvolána na slovní spojení *kytička*, ale slovní komentář nezvládla sama říct, proto jí učitelka musela pomoci. Příkladovou větu říkala po částech a žákyně po ní opakovala. Mluvila velmi potichu, bylo vidět, že si svým projevem není vůbec jistá. Měla problém vyslovit slovo *tvrdá*, učitelka ji na tento problém řekla: „*To slovíčko tvrdá ti dělá potíže, vid', to nevadí, výborně.*” Na otázku: „*Kdo měl bez chyby?*” se žákyně A také hlásila.

Další činností byla skupinová práce. Učitelka vyhlásila soutěž, děti pracovaly ve skupince po šesti a jejich úkolem bylo vymyslet co nejvíce slov s tvrdými souhláskami a napsat na papír fixou. Žákyně A se přidala k jedné skupince a paní učitelka za ní znovu šla a vysvětlila ji zadání práce: „*Psát slova tvrdé slabiky.*” Následně ji povzbudila slovy: „*Neboj se a přidej se k ostatním, to zvládneš.*” Žákyně u skupinky jen postávala, do práce se nezapojovala. Následně došlo k vyhodnocení skupinové práce. Po skupinové práci si děti znovu zazpívaly písničku, i tentokrát se žákyně A snažila. Dále učitelka děti vyzvala, aby si vzaly učebnici. Ozámila dětem, že si poprvé napíší diktát s tvrdými souhláskami, ale nejprve si společně do tohoto cvičení doplnily správně *y/i*. Cvičení měla učitelka promítnuté na interaktivní tabuli. Děti se ve zdůvodňování střídaly. Velmi často učitelka používala gesta pro lepší názornost, aby žákyně A lépe pochopila, co má udělat (např. otevřít knihu, napsat, zavřít knihu). Žákyně A byla vyzvána, aby přečetla následující větu a správně doplnila *y/i*. Žákyně nejprve nevěděla, co má dělat, proto k ní šla asistentka pedagoga a znovu ji zadání práce vysvětlila. Poté žákyně větu *kocour má rychlé boty* přečetla správně. Dále ji vybidla:

„Kde je tvrdá souhláska, kde je tvrdé i?“ Na tuto otázku žákyně nedokázala opět odpovědět, proto učitelka ukazovala na interaktivní tabuli slabiky, a vždy se zeptala žákyně A, zda se jedná o tvrdou slabiku. Na rozdíl od ostatních žáků ji takto pomohla.

Žákyně A správně odpověděla, když učitelka ukázala na slovo rychlý. Následně se zeptala: „Po jakém písmenku je tvrdá souhláska?“ a žákyně A odpověděla: „Ry.“ Dále chtěla vědět, zda je tam ještě nějaká tvrdá slabika, načež žákyně A odpověděla: „Ty.“ Učitelka ji pochválila a zatleskala jí. Žákyně A poslouchala ostatní a ukazovala si v učebnici prstem.

Každý vzal sešit a paní učitelka diktovala dětem věty a každý samostatně psal a musel správně doplnit. Při diktování většinou paní učitelka postávala u žákyně A, a když bylo třeba, znovu žákyni větu pomalu zopakovala. Pokud žákyně A nestíhala, počkala vždy učitelka, až dopíše, než začala diktovat novou větu. U poslední věty odešla učitelka ke katedře, ale hned šla za žákyní asistentka, která se ujistila, zda žákyně A stíhá psát. Dále měly děti prostor na samostatnou kontrolu. Žákyně A si kontrolovala svůj diktát. Asistentka pedagoga šla k žákyni a řekla jí: „Nezapomeň, co má každá věta na konci.“ Žákyně A si všude pak dodělala tečky na konci vět. Na konec se každé dítě mělo samo zhodnotit tak, že do sešitu namaluje „smajlíka“. Asistentka znovu žákyni A vysvětlila, že má namalovat hodnocení pomocí svého obličejce (usmála se a zamračila se). Žákyně A se zhodnotila neutrálním „smajlíkem“ (diktát viz příloha č. 4).

Zhodnocení pozorování

Již od první chvíle bylo na žákyni zřejmé, že je velmi nesmělá. V hodinách samostatně moc nepracovala, jen když ji učitelka k něčemu vybídla. O pomoc si sama neřekne, čeká většinou na pokyny od učitele. Co se týče komunikace, většinou komunikuje jednoslovně, popřípadě v krátkých větách. Vše, co má zadané od učitelky, splní. Žákyně jednotlivým pokynům rozumí a vždy věděla, co má dělat. Text, který měla přečíst, četla bez chyby se správnou výslovností. Během celé hodiny obě učitelky žákyni A povzbuzovaly a motivovaly k další práci, snažily se zjednodušit porozumění žákyně používáním nejrůznějších gest a využitím názorných pomůcek.

Hodina speciálně pedagogické intervence byla věnována učivu o škole a hodinách. Učitelka, která se zabývá prací se žáky s OMJ, vykazovala v hodině velkou trpělivost, vytrvalost a odhodlanost tyto žáky učit. Z jejího celkového přístupu k pojetí učiva bylo jasně vidět, že ji tato práce naplňuje.

Během hodiny s žákyní mluvila velmi jednoduše, vždy užívala pouze nejnужnější slova, aby došlo ze strany žákyně k porozumění. Vyzdvihla ze sdělení vždy jen to podstatné, čemu musí žákyně rozumět. Při mluvení většinou učitelka nečasovala slovesa, ale užívala jen jejich infinitiv. Žákyně se s novým jazykem v podstatě teprve seznamuje, proto učitelka zachovává slovesa ve tvaru infinitivu, aby to nebylo složité. Žákyně totiž zatím není schopna rozpoznat, že více tvarů jednoho slovesa se týkají toho samého slova a každý tvar slovesa má jinou osobu. Mohlo by dojít k nepochopení, že se jedná o více slov s různým významem. Domnívám se, že je to hlavně dáno tím, že vietnamština není jazyk flektivní, tudíž Vietnamci neznají skloňování a tvarosloví. Což dokazuje i fakt, že při nacvičování správných tvarů sloves k různým osobám žákyně neustále dosazovala tvar slovesa 1. osoby čísla jednotného, protože měla tento tvar slovesa zafixovaný z předchozího nacvičování. Také při pojmenování věcí v 1. pádě zaměňovala žákyně tvary slov.

Učitelka se snažila mluvit velmi zřetelně, velmi dobře gestikulovala a mluvila nahlas. Pokud žákyně něčemu nerozuměla, několikrát jí danou frázi pro lepší pochopení zopakovala. Aby se co nejvíce přiblížila žákyni, naučila se sama základní slovíčka vietnamsky, což znamenalo pro žákyni příjemnější komunikaci.

Učitelka si zavedla jednoduchá pravidla, která spolu s žákyní dodržovala. Jakmile došlo k nepochopení nějakého slova nebo ke špatné výslovnosti, bylo zavedeno pravidlo zopakování slova desetkrát. Žákyně si tak nacvičila správnou výslovnost a dané slovo si lépe zapamatovala. Dalším pravidlem bylo hláskování, které se využívalo při výslovnosti těžkých slov. Jelikož je žákyně velmi nesmělá, zvolila učitelka pro lepší práci s ní neverbální pomůcku pomocí palců nahoru a dolů. Takto žákyně hodnotila, zda je tvrzení správné nebo špatné. Za odvedenou práci učitelka žákyni neustále chválila, povzbuzovala ji a motivovala ji tak k další práci.

V hodině Českého jazyka běžného typu byly probírány tvrdé souhlásky. Žákyně bez problému plnila zadané instrukce, které se opakovaly každou hodinu. Bylo vidět, že v zapojení do chodu třídy si je jistá. Při jakémkoli mluvení a zadávání instrukcí, se učitelka vždy dívala na žákyni, mluvila také více nahlas a pomaleji, aby i žákyně měla šanci zadání práce pochopit. Pokud se jednalo o složitější zadání práce, učitelka svůj slovní komentář doplnila gestem, které žákyni pomohlo v pochopení instrukce. I když žákyně řekla něco špatně, učitelka ji pochválila za snahu a povzbudila ji.

Velkou výhodou je, že v hodinách speciálně pedagogické intervence je žákyně s učitelkou sama, tudíž byl naprosto využit princip individuálního přístupu.

Jak již bylo řečeno, v hodině byly mimo jiné procvičovány správné tvary sloves. Tuto problematiku můžeme najít například i v učebnici od **Zdeny Malé – Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1**. V této publikaci jsou tvary a významy sloves procvičovány pomocí různých obrázků, křížovek, karet a dalších nejrůznějších her, jako je například bingo²⁰. Správné tvary sloves zde autorka doporučuje procvičit například pomocí obrázků. Na obrázcích jsou osoby, které vykonávají nejrůznější činnosti. Karty položí pedagog obrázkem dolů a žák postupně karty obrací a popisuje, co daná osoba na obrázku dělá. Pedagog dopředu zadá požadovaný tvar slovesa, který napíše pro jednodušší práci na tabuli. Obměnou procvičení tohoto učiva může být například aktivita, kdy se karty položí obrázky nahoru. Pedagog říká tvary sloves a žák podle tohoto zadání vybere správný obrázek a požadovaný tvar slovesa zopakuje (Malá, 2009, s. 58).

Další příklad učebnice, která se zabývá touto problematikou, je kniha od stejnojmenné autorky **Jazykové hry a aktivity pro výuku češtiny**²¹. Učivo je zde procvičováno pomocí hry bingo. Před samotnou hrou autorka zavádí nejprve zopakování učiva. Pedagog rozdává žákům karty, které jsou zatím obrázkem dolů. Vybere jeden obrázek, ukáže ho žákům a zeptá se: „Co dělá?“ a žáci odpoví. Následně žáci pracují ve dvojici a navzájem si pokládají otázky k obrázkům (Malá, 2019, s. 28). V hodině, ve které proběhlo pozorování, by tato aktivita šla jistě využít, jen by rozhovor probíhal mezi pedagogem a žákyní A.

Po procvičení následuje samotná hra Bingo. Každý žák obdrží od pedagoga papír se čtvercovou sítí a také nastříhané malé obrázky s různými činnostmi. Obrázky si žáci rozloží libovolně na svůj papír. Pedagog má k dispozici obálku se všemi obrázky a chodí mezi žáky. Žáci postupně tahají z obálky obrázky a vždy nahlas řeknou sloveso ve správném tvaru. Požadovaný tvar slovesa pedagog dopředu určí. Pokud nějaký žák má na svém papíru daný obrázek, škrtně ho. Vítězí ten žák, který má na svém papíru vodorovnou čáru, svislou čáru nebo úhlopříčku (Malá, 2019, s. 28). I tato aktivita by opět šla využít při práci se žákyní A. Obrázky z obálky by vyndával pedagog, správné tvary sloves by však říkala sama žákyně A.

Dalším probíraným učivem *škola* se zabývá i publikace od Ilony Lejnarové **Čeština pro malé cizince 2**. Tato učebnice je rozdělená tematicky podle měsíců v roce, přičemž každý měsíc se zabývá jiným tématem. Tématem *škola* se zabývá hned první kapitola knihy *září*²².

²⁰ Dostupné z: MALÁ, Zdena. Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1.1. Praha: Lingua Ludus, 2009. ISBN 978-80-903894-6-5.

²¹ Dostupné z: MALÁ, Zdena. Jazykové hry a aktivity pro výuku češtiny A1.1: doplňkové materiály k učebnicím Čeština expres a Český krok za krokem. Praha: Akropolis, 2019. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978-80-7470-260-0.

²² Dostupné z: LEJNAROVÁ, Ilona, Světlana KOTYKOVÁ a Jiřina KINKALOVÁ. Čeština pro malé cizince. Praha: Knižní klub, 2005. Universum (Knižní klub). ISBN 80-242-1501-2.

Kapitola začíná krátký příběhem na toto téma, kde vypráví chlapec o svých kamarádech a předmětech ve škole. Na konci příběhu jsou otázky směřované ke čtenáři (Lejnarová, 2005, s. 6). Otázky lze využít k zahájení diskuze se žákyní na téma škola.

Na další straně jsou otázky rozebrány a jsou zde napsány i odpovědi (Lejnarová, 2005, s. 7). Celá strana se týká především takových frází, se kterými se žák běžně ve škole může setkat. První kapitola také obsahuje pracovní list, do kterého žák doplňuje údaje, které se školy týkají (Lejnarová, 2005, s. 8).

Téma *škola* rozebírá i publikace Barbory Nosálové kol. **Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele**²³. V této publikaci se doporučuje, aby se žáci s tímto tématem seznámili na konkrétních věcech. Autorka uvádí, že bychom měli žáky vzít, provést je po škole a danou problematiku vysvětlovat na konkrétních místnostech a věcech, které po trase školou potkáme. Dále uvádí, jako jednu z možností, vytvořit si s žáky plán školy a popsat jednotlivé místnosti a napsat si o škole krátký text. Také je zde uvedena aktivita, která slouží pro lepší zapamatování jednotlivých slovíček. Na tabuli pedagog umístí velký plán školy a každý žák dostane na obrázku jednu místnost. Přistoupí k tabuli a zeptá se pedagoga: „Kde je tato místnost?“ a učitel odpoví. Podle instrukcí žák nalepí obrázek na příslušné místo (Nosálová a kol., 2018, s. 86 [online]).

Učivo *hodiny* můžeme najít i v učebnici od Naděždy Gjurové **Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele**²⁴.

V běžné hodině se žáci zbývali učivem tvrdých souhlásek. Pomůcku k tomuto učivu pro žáky s OMJ doporučuje kniha **Obrázkové učení**, kterou napsala Karolína Fojtová, Vendula Karasová a Alžběta Stropnická²⁵. Autorky doporučují zaměřit se především na sluchovou percepci v souvislosti s tvrdými a měkkými souhláskami. Jako pomůcku pro lepší pochopení doporučují tvrdý míček, na kterém jsou napsány tvrdé souhlásky a měkký míček, na kterém jsou napsány měkké souhlásky (Fojtová a kol., 2011, s. 48 [online]). Žákovi řekneme nějaké slovo a on určí, zda se jedná o měkkou či tvrdou slabiku a zmáčkne správný míček.

5.2.4. Případová studie č. 2 - žák B

Charakteristika žáka B

²³ Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf

²⁴ Dostupné z: GJUROVÁ, Naděžda. Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

²⁵ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/obrazkove_uceni_cvt.pdf

Žák B dochází do 3. třídy. Narodil se v České republice, ale přestěhoval se s rodiči zpět do Vietnamu, kde začal navštěvovat mateřskou školu. Po čase se rodina přestěhovala zpět do České republiky a žák B nastoupil na jeden rok do mateřské školy. Poté nastoupil na základní školu.

Rodiče tohoto žáka dle třídní učitelky umí česky velmi špatně, ale dost jim pomáhá s češtinou paní, která pracuje u nich v obchodě s potravinami. Učitelka spatřuje velikou výhodu pro žáka v tom, že tato paní, které říkají "babička", se se žákem doma hodně učí česky a chodí i na třídní schůzky. Učitelka tedy komunikuje s rodinou prostřednictvím této jejich "babičky".

I přesto, že se zde žák narodil a navštěvoval českou mateřskou školu, tak česky při příchodu na základní školu neuměl skoro vůbec.

Podle slov třídní učitelky je žák velmi učenlivý a jsou u něj vidět značné pokroky ve výuce. Také uvedla, že mu velmi přispívá k osvojení jazyka značná komunikace se spolužáky. Žák B je bystrý a většinou si dobře zapamatuje to, co mu vysvětlí.

V pedagogicko-psychologické poradně byla žákovi stanovena podpůrná opatření třetího stupně. V hodinách žákovi velmi pomáhá asistent pedagoga, který sedí vedle něj, což třídní učitelce velmi usnadňuje práci. Sama se mu snaží věnovat, ale ne vždy má dostatek času žákovi vše pořádně vysvětlit, tudíž asistent je v případě potřeby žákovi velmi nápomocný. Žák B chodí dvakrát týdně na doučování českého jazyka s učitelkou, která sama vede třetí třídu. V těchto hodinách si žák procvičuje učivo, které probírá v hodině českého jazyka s ostatními spolužáky a třídní učitelkou.

Žák je hodnocen na základě rozhodnutí třídní učitelky. Je hodnocen téměř totožně jako ostatní žáci ve třídě, avšak učitelka toleruje žákovi chybějící interpunkci v textu, popřípadě špatné tvary slov.

Za největší problém třídní učitelka žáka shledává malou slovní zásobu a porozumění textu. Při čtení nerozumí tomu, co si přečte²⁶, a také při společné práci nerozumí těžším slovům.

Velmi mu jdou vyjmenovaná slova, avšak některá slova příbuzná nepozná, protože je nezná. Do skupinové práce se zapojuje žák B bez problému, pracuje s ostatními.

²⁶ Jedná se o tzv. funkční negramotnost. Metelková Svobodová tuto funkční negramotnost popisuje jako neschopnost „*efektivního využití psaných textů v běžných životních situacích*“ (Metelková Svobodová, 2010, s. 10).

Charakteristika učitele

Třídní učitelka žáka B pracuje ve školství již třicet jedna let. Zkušenosti se žáky s odlišným mateřským jazykem nemá velké, neboť dříve učila žáka vietnamského původu a nyní je žák B jejím druhým žákem s odlišným mateřským jazykem, kterého vyučuje.

Při studiích se o této problematice nic nedozvěděla, neboť jak sama uvedla, dříve se o tomto problému moc nemluvilo. Žádným speciálním kurzem zaměřeným na tuto problematiku také neprošla.

V důsledku toho, že žák B pracuje na stejné práci jako ostatní spolužáci a jeho náplň hodiny je stejná, učitelka si nedělá žádnou speciální přípravu. V případě potřeby vše žákovi dovysvětlí buď ona, nebo asistentka pedagoga.

Ze speciálních pomůcek nevyužívá žádné, občas využije interaktivní tabuli, kterou má k dispozici ve třídě, pokud je potřeba žákovi ukázat nějaký obrázek slova, kterému nerozumí. Většinou se však s ním domluví pouze ústně.

Problém v dorozumění se se žákem nemá. Opět jako hlavní důvod uvedla to, že se žákovi hodně věnuje jeho "česká babička", a to je právě velmi dobře znát na komunikaci.

Celkově integraci žáků s odlišným mateřským jazykem hodnotí jako nedostatečnou. Žáci by se dle ní před příchodem do české školy měli více věnovat češtině, protože přijíždí do České republiky spousta dětí, které česky vůbec neumí. Dle slov učitelky se na práci s takovým žákem člověk nikdy nepřipraví dopředu.

Pozorování č. 1

Předmět: Český jazyk

Datum: 25. 11. 2019

Téma hodiny: vyjmenovaná slova po B

Učitel: třídní učitel

Pomůcky: učebnice, sešit, interaktivní tabule

Učebna: kmenová třída

Místo žáka: poslední lavice (vedle žáka sedí asistent pedagoga)

Na začátku hodiny Českého jazyka se paní učitelka pozdravila s dětmi. Žák B ostatními pěkně řekl: „*Dobrý den.*“ Rozebrala s dětmi opravy diktátů v sešitě. Žák B nedělal

opravu s babičkou, protože se ho zeptala, a zároveň ho pochválila: „*Vzorná oprava, děláš ji opravu sám, nebo s babičkou?*” Žák B odpověděl: „*Ve škole,*” načež mu učitelka odpověděla: „*Takže jsi to stihl ještě ve škole, super.*” Následně se hlásila služba, kolik chybí dětí. Žák B také chybějící počítal a ukázal asistenci na prstech, kolik lidí ve třídě chybí. Jelikož bylo pondělí, sdělovaly děti paní učitelce, co dělaly o víkendu. Žák B nepovídal, protože se nehlásil. Seděl klidně a naslouchal ostatním.

Děti si měly za úkol otevřít sešity s obrázky, žák B však nevěděl, který sešit si má otevřít, proto mu pomohla AP, který mu sešit ukázala. Děti se učily vyjmenovat vyjmenovaná slova po B a zároveň si ukazovaly prstem obrázky v sešitě, na kterých byly obrázky, které vyjadřovaly význam vyjmenovaných slov. Žák B se do této aktivity moc nezapojoval, jen pozoroval a společně s AP ukazoval na obrázky v sešitě. Následně se ve vyjmenovávání střídaly děti po řadách. Asistentka se žákem vyjmenovaná slova opakovala pokaždé. Během vyjmenovávání si šla paní učitelka žáka B zkontrolovat, zda opravdu pracuje.

Další práce byla s interaktivní tabulí. Učitelka měla pro děti úkol. Musely seřadit vyjmenovaná slova podle správného pořadí. Asistentka žákovi znovu vysvětlila, jak se zadaný úkol bude plnit. U každého slova vždy dětem uvedla význam. Po chvíli se zeptala, jaký má slovo *byt* význam a konkrétně se obrátila s dotazem na žáka B: „*Co si představíš, když se řekne byt?*” Žák B jen pozvedl ramena na signál toho, že mu to není zcela jasné. Zeptala se tedy někoho jiného, a následně řekla: „*Je to místo, kde bydlím, kam přijdu, je to můj byt, už rozumíš?*” Žák B kývl hlavou. U vyjmenovaného slova *nábytek* řekla: „*Řekni mi ke slovu nábytek nějaké slovo podřazené.*” Žák B zopakoval to, co slyšel ve třídě, ale učitelka po něm chtěla, aby vymyslel něco sám. Žák B však nevěděl, proto mu učitelka řekla: „*Na čem sedíš?*” a žák odpověděl: „*Židle.*” Takto si děti vysvětlovaly společně s učitelkou všechna vyjmenovaná slova, žák většinou jen poslouchal ostatní a spolupracoval s asistentkou, protože u každého vyjmenovaného slova musela asistentka pedagoga žákovi B vždy znovu v lavici vysvětlit význam slova.

Další vyjmenované slovo, na které se paní učitelka žáka B zeptala, bylo vyjmenované slovo *kobyła*. Žák se nejprve jen díval, proto se zeptala znovu: „*Co si představíš, když se řekne kobyła?*” Žák B opět nedokázal odpovědět, proto se mu snažila dále pomoci: „*Podívej se na obrázek, co máš na obrázku pod názvem kobyła?*” Žák odpověď říkal velmi potichu, ale asistentka ho ujišťovala, ať se nebojí, že odpovídá dobře, ať odpoví více nahlas. Žák odpověděl: „*Kůň.*” Učitelka ho pochválila a pohládila po rameni.

Před další činností si děti zazpívaly píseň, ke které měly naučený i taneček. Žák B píseň dobře znal, proto se bez problému do této aktivity zapojil.

V další části hodiny opět děti procvičovaly vyjmenovaná slova. Na interaktivní tabuli paní učitelka promítla cvičení na doplnění chybějících písmen. Cvičení se týkalo pouze vyjmenovaných slov *být, bydlit, obyvatel, byt*. Žáci se střídali v doplňování. Asistentka vysvětlila žákovi, co má dělat. U každého tvaru vyjmenovaného slova chtěla AP od žáka, aby ji ukázal obrázek vyjmenovaného slova. Učitelka vyvolala žáka, aby přečetl větu *naše paní bytná má pěkného psa*. Žák B přečetl větu bezchybně, ale nedokázal vysvětlit slovo *bytná*. Sdělila mu: „*Nevadí, to je paní, která ten byt vlastní a někomu ho pronajímá. Ke kterému vyjmenovanému slovu se tedy toto slova řadí?*” Avšak na tuto otázku odpověděl jiný žák. Zeptala se žáka, jaké tam doplní písmeno, žák odpověděl správně: „*Tvrdé, dlouhé.*” Učitelka ho pochválila. U další věty žák nevěděl, co je to obývací pokoj. Asistentka žákovi tento význam vysvětlila a toto slovní spojení vysvětlila i paní učitelka.

Na konci hodiny děti psaly do sešitu cvičení z učebnice (viz příloha č. 5), které procvičovaly předešlý den. Žák pracoval s pomocí asistentky pedagoga. Cvičení naspal bezchybně (viz příloha č. 6)

Pozorování č. 2

Předmět: kroužek Českého jazyka

Datum: 2. 12. 2019

Téma hodiny: vyjmenovaná slova po B

Učitel: učitel prvního stupně

Pomůcky: tablet

Učebna: kmenová třída žáka

Místo žáka: naproti učiteli

Tato hodina probíhala ještě s dalším žákem, který má odlišný mateřský jazyk. Učitelka se tedy věnovala dvěma žákům. Oba ale chodí do třetí třídy. Na začátku hodiny dostali oba žáci pracovní list od učitele, ve kterém měli rozdělit slova podle slabik. Žák B pracoval samostatně. Následně učitelka pracovní list zkontrolovala a větu, kterou měl žák B špatně, si musel přepsat na řádek celou. Mezitím, než pracovní list opravila, žáci dostali samostatnou práci v podobě hry na vyjmenovaná slova. Každý žák dostal svoji tabulku a kartičky se slovy, ve kterých chybělo doplněné y/i. Žáci museli tyto kartičky rozdělit podle toho, jaké y/i se ve slově píše. Během této činnosti spolu žáci komunikovali a byla na nich vidět velká soutěživost. Žák B po chvíli řekl: „*To tam nevejde,*” ale učitelka mu na to nic neodpověděla.

Následně žák B řekl: „*Já zkontroluju,*” a učitelka jen souhlasila. Na druhé straně kartičky bylo i správné řešení, tudíž si žáci mohli samostatně zkontrolovat výsledky práce. Během kontroly žák B na vše odpovídal: „*Dobře*” a poté řekl: „*Já nemám žádnéj chyb.*” Učitelka ho pravila a řekla: „*Říká se, já nemám žádnou chybu, ta chyba, ne ten chyba.*” Překontrolovala si, zda žák B má opravdu úkol bez chyby. Poté žáci sklidili hru a paní učitelka jim vrátila pracovní listy. Společně si prošli chyby a přečetli správné řešení. Žák B pak musel chybné věty správně napsat. Zeptala se žáka B: „*Co bude za větou?*” a on odpověděl: „*Tečku.*” Učitelka mu sdělila, že pokud žáci mají něco špatně, tak je neznámkuje, jen jim napíše počet chyb. Pokud však mají práci bez chyby, ohodnotí je známkou jedna.

Dále si žáci znovu zahráli stejnou hru jak v předchozí části hodiny, jen každý dostal jiný soubor kartiček. Soutěžili, kdo bude mít menší počet chyb. Žák B se neustále díval k druhému žákovi a kontroloval si, zda stíhá být první. Při kontrole žák B řekl: „*Ale ne, mám jeden chyb.*” Učitelka se zeptala: „*Co tam máš za chybu?*” Žák měl chybně zařazené slovní spojení *přibýt na váze*. Vysvětlila mu to: „*Přibýt, jako přibude na váze, takže tvrdé, není to jako přibýt kladívkem, ale přibude.*” Učitelka nakonec žáky pochválila a žák B odpověděl: „*Já jsem si naučil doma.*”

Následovala práce u tabule, kdy paní učitelka vždy řekla nějaké slovo a žáci museli co nejrychleji to slovo napsat a správně doplnit y/i. Zadání práce vysvětlila takto: „*Já vám řeknu dvě slova, abyste tomu více rozuměli, ale vy mi napíšete jenom to slovo, kde je to – by.*” Žák B zadání nepochopil a zeptal se: „*Mám jenom napsat věta?*” a odpověděla mu: „*Ne větu, ale jen to slovo.*” Žák B napsal správně slova *kobylka, nebyl, bytná, ubíhal*. Špatně napsal slovo *oblíbil*, proto si hned chybu objasnili. Další diktované slovo bylo slovo *bystřina*. Toto slovo dělalo žákovi problém, při psaní si ho říkal nahlas po slabikách, aby se mu snáz psalo. Toto slovo však doplnil špatně, proto musel v řadě vyjmenovaných slov na tabuli hledat, ke kterému je to slovo příbuzné. U dalšího slova se žák B sám přihlásil, že neví, co znamená slovo *hbitý*. Učitelka mu vysvětlila: „*Hbitý, jako rychlý, mrštný.*”

V další části hodin žáci dostali tablet, kde pracovali s programem na doplňování vyjmenovaných slov. Opět mezi nimi učitelka vyhlásila soutěž, kdo bude mít nejméně chyb: „*Pozor, počet chyb je rozhodující, pokud nebudete rozumět nějakému slovu, zeptejte se.*” Žák B po celou dobu pracoval samostatně, jen nerozuměl slovu *zabírat místo*. Vysvětlila mu to jako: „*Když ti sednu na tvoje místo, tak ti ho zaberu.*”

Ke konci hodiny paní učitelka hrála se žáky hru na krokování. Žáci se postavili naproti ní, ona řekla nějaké slovo a žáci co nejrychleji museli vykřiknout, jaké se ve slově píše y/i.

Kdo vykřikl první, udělal krok vpřed. Žák B spíše hádal, jen aby popošel co nejrychleji vpřed. Zvítězil ten žák, který byl co nejvíce vepředu.

Poslední činností byla hra, kdy žáci pomocí rukou měli ukazovat, jaké y/i se píše ve slově. Do této hry učitelka zařadila slova, ve kterých žáci měli chyby v tabletu. Následně jim řekla, že problematické slovo je slovo *abych*, *abychom* a zeptala se žáků, zda nějaký tvar tohoto slova znají. Žák B odpověděl: „*Obych*,“ na to mu řekla, že takto se to neříká. Žáky pochválila za pěknou práci.

Zhodnocení pozorování

Žák B od první chvíle působil jako velmi šikovný a snaživý žák. Při čtení nevykazoval žádné známky toho, že by měl odlišný mateřský jazyk. Od třídního učitele dostával ve výuce často pochvalu.

Největší problém u žáka shledávám v malé slovní zásobě. Vlivem tohoto problému u žáka byly vidět během pozorování značné problémy. Žák nerozuměl některým slovíčkům, která se během výuky probírala. Velkou výhodou spatřuji v asistentovi pedagoga, kterého má žák neustále k dispozici. Žák má tak nepřetržitou pomoc z jeho strany a právě asistent mu všechna neznámá slovíčka v případě potřeby objasní. Přítomnost asistenta vnímám i jako jistou úlevu pro třídní učitelku, která ve vyučovacím procesu nemá tolik prostoru se tomuto žákovi věnovat.

Co se týče komunikace žáka s učitelem, probíhá většinou jednoduše. Ve svých výpovědích žák často neužívá slovesa a odpovídá je velmi stručně. V hodině na většinu pokynů ze strany učitele reagoval bez problémů, na zadané otázky se vždy snažil odpovědět. Prokazoval snaživost tím, že se hlásil, byť odpověděl špatně. Aktivitu, které žák dobře znal, vykonával bez problému. Neobvyklé zadání práce mu musela asistentka vysvětlovat, neboť žák zadání nepochopil.

V kroužku doučování češtiny bylo výhodou, že na hodinu žák dochází ještě s dalším žákem s OMJ. Od začátku tito dva žáci mezi sebou soupeřili a žák B se vždy snažil být rychlejší a lepší jak druhý žák, což ho vlastně motivovalo k práci a k učení.

Kroužek češtiny byl založený spíše na procvičení vyjmenovaných slov pomocí nejrůznějších her. Tím, že v této hodině byli pouze dva žáci, žák B se více projevoval a více i mluvil. Z jeho projevu šla zaznamenat jistá chybovost ve vyjadřování. Jak již bylo řečeno v předchozí případové studii, vietnamština není jazyk flektivní, tudíž Vietnamci neznají skloňování a časování. Lze se proto domnívat, že většinu chyb, které žák při mluvení měl,

souvisela zřejmě s tímto důvodem. U většiny nesprávných formulací můžeme zaznamenat jistou shodu. Žák má zafixovaný jeden tvar daného slova, který pak užívá ve více pádech. U žáka také dochází k vynechávání zájmen v odpovědích, či k užití nesprávného tvaru zvrátného zájmena.

Zadání samostatné práce žák většinou rozuměl, avšak když učitelka použila na vysvětlení práce delší souvětí, měl žák problém pochopit, co má dělat. Většinou mu dělalo potíže porozumět slovům, která se méně užívají, což souvisí opět s nedostatečnou slovní zásobou.

V obou hodinách byla probírána vyjmenovaná slova. Postup při výuce vyjmenovaných slov pro žáky s OMJ nabízí i **materiál od Světlany Bělecké a kol.**²⁷ Tento materiál se zabývá konkrétním učivem zaměřeným pro žáky s OMJ na 1. stupni. Uvádí, že pro tyto žáky jsou v podstatě všechna slova vyjmenovaná, tedy i ta, ve kterých se píše měkké i.

Nejprve se vyjmenovaná slova učí pomocí dvou skupin. První skupina obsahuje pouze slova s tvrdým y, druhá skupina slova pouze s měkkým i. Druhý způsob výuky vyjmenovaných slov může být takový, že vyjmenovaná slova se učí jako cizí jazyk.

Žák musí znát i psanou formu daného slova a tak dochází ke sloučení významu slova, jeho psané formy a zvuku. Pro tyto žáky je nutné vybrat taková slova s tvrdým y v kořeni, která jsou často užívaná.

Pokud jde o žáka, který je naprostý začátečník, vybírají se slova, která lze prakticky využít, přičemž lze rovnou učit spíše slova příbuzná. Málo používaná slova doporučuje vynechat. Jestliže je vyjmenované slovo slovesem, žák by se měl hned učit toto sloveso i časovat a využít prakticky ve větě (Bělecká a kol. [online]).

5.3. Mongolsko

5.3.1. Základní vzdělávání v Mongolsku

Do roku 2008 základní vzdělávání trvalo čtyři roky, a to do věku od osmi do dvanácti let. Nyní je nástupní věk do základní školy šest let a základní, povinné, bezplatné vzdělávání trvá také 6 let. Každá vyučovací jednotka trvá čtyřicet minut a hlavní důraz ve vzdělávání se obrací na respektování rodičů a učitelů.

²⁷ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/1.stupen_-_cestina_-_tipy.pdf

Co se týče osnov, vyučování se orientuje spíše na pedagoga a je upřednostňováno spíše individuální učení. V rámci osnov se děti učí i anglický jazyk (Mongolia, world data on Education [online]).

5.3.2. Jazyk v Mongolsku

Jazykem v Mongolsku je **mongolština**. Rozdíl mezi češtinou a mongolštinou je velký, jedná se o naprosto odlišné jazyky. Písmo, které Mongolové užívají, se nazývá azbuka, tudíž žáci mají velký problém přejít na české písmo (latinku). Velký problém těmto žákům činí délky hlásek, diakritická a interpunkční znaménka a také intonace, protože v mongolštině se tóny neobjevují. Stejně jako čeština, obsahuje i mongolština slova jedno a víceslabičná.

Mongolština je složitý jazyk i z toho důvodu, že do ní proniklo z jiných jazyků spoustu slov, která Mongolové běžně užívají. Stejně jako čeština, má i mongolština minulý, přítomný a budoucí čas, avšak s tím rozdílem, že v mongolštině je těchto časů o mnoho více. Stejně tak má mongolština i jednotné a množné číslo, ale málokdy Mongolové tato čísla rozlišují.

Mongolština neobsahuje písmena "h, ř, w, x, z, ž", proto žáci, kteří pocházejí z Mongolska a učí se česky, mívají velké potíže s výslovností hlásek "ř, z, ž". Dále také s výslovností slov, které neobsahují samohlásku (např. krk), neboť mongolština taková slova neobsahuje.

Žákům dělají problém zejména rody. V mongolštině rody neexistují, proto jsou rody pro žáky v češtině nepochopitelné. Chápu pouze rody přirozené²⁸. Mongolové také neznají předložky ve větách, tudíž jsou pro ně opět těžko pochopitelné. Žáci mají problém i se zvrtnými zájmeny "se, si", neboť je opět ze svého jazyka neznají.

„A, a – a; Á, á – aa; B, b – ó; C, c – u; Č, č – u; D, d – ð; Ď, d' – ðb; E, e – ə; É, é – əə; ě – ə; F, f – f; G, g – r; H, h – X; Ch, ch – X; I – u; Í, í – uü; J, j – ü; K, k – κ; L, l – л; M, m – m; N, n – n; ň – нь; O, o – o; Ó, ó – oo; P, p – n, R, r – p; Ř, ř – рж, ру*; S, s – c; Š, š – u; T, t – m, Ť, ť – mb; U, u – y; Ú, ú – yy; V, v – v; X, x – κc*; Y, y – ы; Z, z – z*, Ž, ž – жc*“.²⁹

²⁸ Přirozený rod existuje dvojí, mužský a ženský. Lze ho určit pouze u některých podstatných jmen, většinou u některých jmen osob a zvířat. Přirozený rod pak vymezuje rod gramatický. Gramatický rod je trojí. Rod mužský, ženský a střední a ne vždy se tyto rody shodují (Rod [online]).

²⁹ Mongolská abeceda, dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/mongolstina_final__2_.pdf

5.3.3. Případová studie č. 3 - žák C

Charakteristika žáka C

Žák C navštěvuje 5. třídu. Pochází z Mongolska a mateřským jazykem je tedy pro něj mongolština. V Mongolsku žák navštěvoval od pěti let mateřskou školu a v šesti letech nastoupil na školu základní, kterou navštěvoval téměř do konce 4. třídy. V dubnu 2019 se s otcem a babičkou přestěhovali do České republiky, kde od května začal chodit do české školy. Matku žák nemá.

Při příchodu do české školy chlapec neuměl česky vůbec. Babička a otec mluví pouze mongolsky. Komunikace rodiny a školy téměř neprobíhá. Při příchodu žáka do školy rodina komunikovala prostřednictvím tlumočnicka a nyní, když paní učitelka něco potřebuje, posílá vše po žákovi. Otec si pak vše nechává přeložit.

Dle slov třídní učitelky je žák C milý, přátelský a patrně rád chodí do školy. Zatím se moc neprojevil, třídní učitelka vnímá žáka C jako nesmělého.

Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně má žák nárok na využití podpůrných opatření 3. stupně. Žák C má do všech předmětů vypracovaný individuální vzdělávací plán. Co se týče úpravy obsahu vzdělávání, žák má navrženou výuku češtiny jako cizího jazyka ve své třídě s ostatními spolužáky, dále dvakrát týdně pedagogickou intervenci, která probíhá v odpoledních hodinách, kde si žák plní domácí úkoly, nebo se seznamuje s novou slovní zásobou. Žák C má od rodiny zajištěné také soukromé doučování češtiny.

Ve třídě se nenachází asistent pedagoga, jeho přítomnost by však v souvislosti s žákem C třídní učitelka ocenila.

Žák je hodnocen individuálně. Třídní učitelka se domlouvá na hodnocení v českém jazyce společně s metodikem pro práci se žáky s odlišným mateřským jazykem a speciálním pedagogem.

Největší problém v českém jazyce třídní učitelka spatřuje v tom, že žák téměř nemluví česky. Stále užívaným pokynům ze strany učitele rozumí, ale většinou nedokáže odpovědět. Komunikuje většinou velmi zjednodušeně a odpovídá jednoslovně. Má velmi omezenou slovní zásobu. Za celkový problém považuje učitelka žákovu častou absenci v důsledku vážné nemoci. Žák C je často hospitalizován v nemocnici na delší dobu, tudíž hodně učiva zapomene, a pak se s ním musí probírat znovu. Proto třídní učitelka hodnotí práci s ním jako velmi zdlouhavou. Oblast, která by žákovi vyloženě šla, učitelka zatím nevypozorovala.

Zejména zpočátku žák C pro lepší orientaci ve škole využíval soubor kartiček, které má k dispozici na klíčenke. Na kartičkách má žák napsané například fráze *Kde je prosím záchod?* nebo *Kolik je hodin?* a ze zadní strany je tato fráze přeložena do mongolštiny. Karta obsahuje také příslušný obrázek k dané frázi. Pokud by žák potřeboval, může kartičky využít.

Do skupinové práce žák není zapojován. V hodině češtiny má zadanou svoji práci.

Charakteristika učitele

Třídní učitelka žáka pracuje ve školství již dvacet sedm let. Se žáky s odlišným mateřským jazykem má již zkušenosti. Škola, kde pracuje, se zaměřuje na vzdělávání cizinců, tudíž má běžně ve třídě takové žáky. Většinou se jedná o žáky vietnamského původu.

Na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem se učitelka ze strany fakulty necítí být připravená vůbec. Za nejvíc cenné, v souvislosti s prací se žáky s odlišným mateřským jazykem, považuje osobní zkušenost. Žádných speciálních kurzů, zabývajících se touto problematikou, se nezúčastnila.

Na přípravě na hodinu pro žáka C se učitelka domlouvá společně s metodikem pro žáky s odlišným mateřským jazykem, který vede pedagogickou intervenci pro tohoto žáka. Vlivem velké jazykové bariéry žák nepracuje s ostatními spolužáky na běžném učivu, ale pracuje samostatně na zadané práci od metodika. Tuto samostatnou práci si pak kontrolují s metodikem v rámci pedagogické intervence. Jelikož žák C pracuje samostatně na své práci, nepoužívá učitelka žádné speciální pomůcky při výuce Českého jazyka.

S žákem C musí třídní učitelka mluvit naprosto jednoduše, nepoužívá žádné předložky, protože tito žáci mají velký problém předložky ve větě pochopit. Při vysvětlování nejprve řekne podstatná slova ve sdělení. Nejprve tedy žákovi danou problematiku vysvětlí velmi zjednodušeně, a následně mu to stejné řekne správně. Za důležité třídní učitelka považuje vše žákovi ukázat názorně. Také zmiňuje, že dost věci si žák naslouchá.

Velkou výhodou je, že žák mluví anglicky. Pokud dojde k nedorozumění a žák C od učitelky nepochopí například zadání práce, komunikace mezi žákem C a třídní učitelkou probíhá v angličtině. V nejkrajnějším případě užívá učitelka kartičky s piktogramy.

Třídní učitelka žáka C zastává názor, že české školství není připravené na vzdělávání cizinců. Práce s cizinci je podle jejího názoru velmi náročná, nedostatek asistentů pedagoga tuto práci rovněž neulehčuje.

Pozorování č. 1

Předmět: pedagogická intervence

Datum: 7. 10. 2019

Téma hodiny: základní fráze, podstatná jména s předložkami a jejich změny v pádech

Učitel: metodik pro žáky s odlišným mateřským jazykem

Pomůcky: Pracovní sešit - Ano, učím se česky (Hana Vyčichlová), počítač

Učebna: učebna pro žáky s OMJ³⁰

Místo žáka: vedle učitele

Na začátku hodiny se paní učitelka usadila naproti žákovi a řekla: „*Dnes se my budeme učit správné tvary slov*” a dala žákovi pracovní list (viz příloha č. 7). Nejprve si vysvětlili význam slova *vlevo*. Jelikož žák neumí skoro vůbec česky, vysvětlovala mu slovíčka pomocí angličtiny, kterou žák ovládá. Řekla: „*To je nalevo, left, to the left.*” Následně ukázala rukou doleva, aby žák slovíčko pochopil a toto gesto ještě podpořila slovním komentářem: „*To je vlevo.*” Žák si toto slovo přeložil do mongolštiny a jak je vidět na pracovním listě, nadepsal si přeložené slovíčko do pracovního listu, aby se doma mohl znovu podívat a připomenout si význam. Stejně tak vysvětlila učitelka žákovi význam slova *vpravo*. „*To je vpravo, to the right.*” Opět ukázala pro lepší představu rukou vpravo.

Dalším slovem bylo slovo *vzadu* a *vpředu*. „*To je vzadu, behind a to je vepředu in front of.*” Při vysvětlování těchto dvou slovíček si vzala do ruky míček a vysvětlovala tato dvě slovíčka názorně pomocí míčku. Žák si opět nadepsal nad česká slovíčka překlad do svého jazyka. Následně si stoupla a ukázala na podlahu: „*To je dole, down,*” pak řekla: „*Uprostřed je between.*” Několikrát frázi žákovi C zopakoval. „*Toto ty naučit*” řekla mu. Žák jen kývl hlavou.

Paní učitelka postupně zopakovala všechna tato nová slovíčka a žák je po ní opakoval. Všechna zvládl vyslovit bez chyby, jen slovo *vpředu* mu dělalo potíže. Vyslovoval neustále: „*Vředu.*” Také písmeno Ř měl žák problém vyslovit. Učitelka mu sdělila, že výslovnost je záležitost logopedie, proto se tomu v této hodině nevěnuje. Žáka následně pochválila.

Dále si vysvětlili význam slova *daleko* a *blízko*. Učitelka řekla: „*Daleko je far, blízko je near.*” Jelikož tato slovíčka žák neznal ani v angličtině, přeložil si tato slovíčka pomocí

³⁰ Učebna popsána viz případová studie č. 1.

internetového překladače. Žák zvyklý pracovat s překladačem na internetu, pokud něčemu vyloženě nerozumí. Podle slov učitelky to, že si to píše i česky do překladače sám, je vhodné, protože tím se žák C učí. Tímto si slovíčko zapamatuje.

Dále pracovala paní učitelka s žákem s dalším pracovním listem (viz příloha č. 7). Opět nejprve vysvětlila žákovi význam slova: „*Podívej, tady je nemocnice, to je hospital. Nemocnice končí na písmeno E. Další je restaurace. This is restaurant. Na konci taky E. Skříň nekončí na E, ale vše to je TA. Ta nemocnice, ta restaurace, ta skříň.*” Jak je vidět na pracovním listě, žák si opět vše musel přeložit do svého jazyka, aby daným slovům porozuměl. „*Když řeknu "v", jako "in", tak řekneme v nemocnici, v restauraci, ve skříni.*” Vysvětlila žákovi význam předložky *v* pomocí plátěné tašky. Ukázala dovnitř a řekla: „*To je v, jako vevnitř.*” Koncovku ve slově vždy hlasově zvýraznila, aby si tento rozdíl žák uvědomil. „*Nemůžu říct v skříni - this is bad – proto musím říct ve skříni,*” vysvětlila žákovi. Opět hlasově zvýraznila slovo *ve*. Na pracovní list učitelka žákovi mezi *v* a *ve* napsala rovná se, aby věděl, že je to v podstatě to samé. „*Náměstí – square je to.*” Žák zopakoval po učitelce a řekl sám: „*To náměstí.*” „*Podívej, další nové slovo je nádraží – station, do you understand?*” Žák jen kývl hlavou. Učitelka opět vysvětlila žákovi: „*Říká se na nádraží, na náměstí*” a předložku *na* opět hlasově zvýraznila. Nad všechna slovíčka si žák napsal opět překlad.

Poté žákovi vysvětlovala, že předložka *v* značí 6. pád: „*Pád znamená, když já řeknu nemocnice a jsem v nemocnici, to slovo nemocnice je jiné – the word is different.*” Žák kývl hlavou, že rozumí. Když řekla *já*, ukázala přitom na sebe, aby žák věděl význam tohoto slova. Snažila se vysvětlit žákovi, že slova *v* jiném pádě mají jiný tvar. Pro vysvětlení použila slovo *lavice*: „*Lavice a v lavici, lavice je první pád a v lavici je šestý pád.*” Učitelka vzala pastelku a dala ji do lavice. Žákovi řekla větu: „*Pastelka je v lavici, to je šestý pád, v a ve je šestý pád.*” Další slovo *kino* přečetl žák C bez problému. Učitelka mu pak vysvětlila, že: „*Kino je to, this is cinema.*” Žák si opět nadepsal nad slovo překlad. Slovu *divadlo* žák rozuměl, ale neznal slovo *pošta* ani v angličtině, proto si slovíčko opět přeložil pomocí překladače na internetu. Učitelka se zeptala, zda už tomu slovíčku rozumí. Žák byl nesmělý a nic neříkal, proto našla obrázek pošty a žákovi C ho ukázala. Při další otázce, zda žák rozumí, už pokývl hlavou. Následně řekla: „*Školu znáš, do školy chodíš.*” Žákovi vysvětlila, že: „*Slovo škola, končí na písmeno A, proto je ta škola, a říkáme, že jsme ve škole,*” také uvedla příklad: „*Ty jsi ve škole.*” Pomalu a srozumitelně žákovi řekla, že v příkladu zmínila jeho a také upozornila na tvar slova. Jako další příklad použila větu: „*Paní učitelka je také ve škole, děti jsou ve škole.*” Upozornila ho také, že slovní spojení *ve škole* je 6. pád.

Dalším vysvětlovaným slovem je obchod: „*This is shop, česky obchod, řekneme v obchodě.*” Jako další slovo bylo slovo *stůl*, a když se u tohoto příkladu učitelka zeptala žáka: „*Kde?*” odpověděl sám: „*Na stole.*” Velmi žáka pochválila a opět upozornila, že se jedná o 6. pád. Na žákovi bylo vidět, že je z této problematiky velmi zmatený a chvílemi i nešťastný. Povzbudila ho a řekla: „*Never mind, this is very heavy.*” Totéž mu řekla v češtině. Následujícím slovíčkem bylo slovo *bar*: „*Víš co je to bar? V baru se pije alkohol.*” Této skutečnosti žák rozuměl, dokonce se poprvé na celou hodinu usmál. Když se učitelka zeptala: „*Kde?*” žák odpověděl: „*Na bara.*” Hned ho opravila a nechala žáka několikrát zopakovat správnou formulaci. „*Podobně je na tom slovo park, ale neříkáme na parku ale?*” a žák správně odpověděl: „*V parku.*”

Následujícím slovíčkem na pracovním listě je slovo *hotel*. Žák odpověděl bez chyby: „*V hotelu.*” Opět si společně prošli všechna slova a žák je nahlas zopakoval. Zastavili se jen u slova *banka*. Žák nerozuměl, co znamená být v bance. „*This is bank – to je banka, open the door – otevřít dveře – já jsem v bance.*” Učitelka situaci žákovi názorně předvedla, otevřela dveře, zašla na chodbu a řekla, že je v bance.

Při dalším vysvětlování, když učitelka vysvětlovala slovo *ruka*, ukázala na žákovu ruku. Řekla: „*V ruce máš tužku.*” Několikrát zopakovala slovní spojení *v ruce*. Žák nejprve toto nezvládl vyslovit, neustále říkal: „*R vuce.*” Proto mu tedy tato slova napsala na tabuli správně. Žák to přečetl několikrát nahlas a následně slovní spojení už zvládl bez čtení sám správně vyslovit. Učitelka viděla, že pro žáka slovo *v ruce* je problematické, a tak mu říkala další příklady, ve kterém užila toto slovní spojení. „*V ruce mám papír – paper, v ruce mám jablko - apple*” a nechala žáka tyto příklady opakovat. U dalšího slova použila názorné předvedení. Vyndala svoji peněženku z kabelky a žákovi ukázala a řekla: „*Tohle je peněženka, v peněženke jsou peníze, máš taky peněženku?*” Když řekla *ty*, ukázala na žáka, a když řekla *peněženka*, ukázala na peněženku. Žák opět jen kývl hlavou. Slovo *taška* opět vysvětlila na konkrétním předmětu. Předposledním slovíčkem, které se žák učil, bylo slovo *noha*. Učitelka si ukázala na nohu a řekla: „*This is leg – to je noha, na noze mám boty.*” Posledním slovíčkem byla *Praha*. Řekla žákovi: „*Praha is big big city a správně řekneme v Praze.*” Dále se zeptala žáka, zda rozumí. Opět jen kývl hlavou.

„*We try together,*” sdělila žákovi. Pokračovali ve cvičení na pracovním listě, kde už žák měl doplnit do správného tvaru slovo v závorce. Pomalu a srozumitelně žákovi diktovala, co si má napsat. Dále se zeptala: „*Co jsou to hodinky?*” Žák ukázal na velké hodiny ve třídě a učitelka řekla: „*To hodiny, hodinky jsou toto*” a ukázala na své malé hodiny na ruce. „*Hodinky jsou na ruce, kde jsou hodinky?*” a žák odpověděl: „*Ruce.*” Učitelka ho

pochválila, že tvar je správně, ale ještě musí dodat předložku *na*. Dále ho také upozornila, že na konci věty musí dělat tečku: „*Toto je věta, musíš dělat tečku – point.*” U slova *ponožka* opět žákovi přeložila slovo do angličtiny. Když se zeptala žáka, kde je ponožka, žák odpověděl: „*Na rose*” a tento tvar si napsal i do pracovního listu. Učitelka ho však hned opravila a uvedla na pravou míru, jak vypadá písmeno N.

Další slovní spojení žák zkusil vyslovit sám. Odpověděl: „*Učitel je v škole.*” Společně si slovní spojení opravili a řekli si nahlas správně: „*Učitel je ve škole.*” Žáka opět velmi pochválila. Další příklad žák řekl sám a správně: „*Děti jsou v parku.*” V dalším příkladu žák nerozuměl slovu prezident. „*Prezident is boss Czech Republic,*” vysvětlila mu: „*Prezident je v Praze.*”

Žák si sám správně napsal do pracovního listu i spojení *v nemocnici*. Učitelka se ho zeptala, zda rozumí slovu *doktor*. Žák kývl hlavou, že rozumí. Ve větě *Prodavačka pracuje v obchodě* napsal žák *v obchode*. Na tabuli napsala slabiky *dě, tě, ně, bje, pje, vje*. Žák je přečetl bez potíží, za což byl opět velmi pochválen. Učitelka uvedla i příklady: „*Lod' - lodě, chuť – taste – i like meat*” a toto slovo ještě více rozvedla: „*Chutě, dobrou chuť se přeje, jedna je chuť a dvě tři čtyři jsou chutě.*” Žák znovu je pokývl hlavou, že chápe.

Větu *Policista pracuje na policii* žák vyplnil sám a správně. Zeptala se: „*Kde je vlak?*” Žák chvíli přemýšlel, ale vůbec nevěděl. Řekla mu tedy: „*Vlak je na nádraží*” a žák si to tedy zapsal. U příkladu *dítě je doma* žák napsal *dítě je v doma*. Následně bylo žákovi objasněno, že ne všude se píše předložky. Učitelka problém objasnila tak, že: „*Když je dům, říkáme je v domě, ale doma je doma.*” Další otázka směřovaná na žáka byla: „*Co je to pokoj?*” Žák nevěděl, proto mu opět slovíčko přeložila do angličtiny: „*Pokoj je room*” a hned žák měl jasno, ale přesto požadovaný tvar napsal špatně.

Do pracovního listu napsal *židle je v pokoje*. Společně si opět chybu opravili. Slovní spojení *autobus je na zastávce* zvládl říct i napsat sám. Protože žák měl celou hodinu problém pochopit rozdíl mezi prvním a šestým pádem, využila učitelka pomoc chlapce také z Mongolska, který přišel na další hodinu. Chlapec žákovi B v mongolštině přeložil, že první slovo je vždy v prvním pádě a to nové, co se dnes učí, je v pádě šestém. Na konci hodiny žákovi ještě uvedla příklady: „*Hotel, nemocnice, park je první pád, ale v hotelu, v nemocnici, v parku je šestý pád.*” Za domácí úkol žák dostal opakovat si všechna tato nová slovíčka z pracovního listu. Na konci hodiny následovala pochvala ze strany učitelky: „*Dneska jsi pěkně pracoval – už trošku rozumíš?*” Žák pokývl, že rozumí.

Pozorování č. 2

Předmět: pedagogická intervence

Datum: 27. 1. 2020

Téma hodiny: stupňování přídavných jmen³¹

Učitel: metodik pro žáky s odlišným mateřským jazykem

Pomůcky: pracovní list

Učebna: učebna pro žáky s OMJ³²

Místo žáka: naproti učiteli

V této hodině učitelka probírala se žákem C učivo o stupňování přídavných jmen. Žák se usadil do lavice a dostal od učitelky pracovní list (viz příloha č. 8), se kterým pracoval celou hodinu. Nejprve vysvětlila žákovi práci: „*Ty znát přídavná jména, my se dneska tomu věnovat.*” Žák C jen pokývl. Dále řekla: „*Ty znáš první stupeň a teď my učit druhý – second.*” Žáka seznámila s tím, jak se druhý stupeň přídavných jmen tvoří: „*Druhý stupeň musíš přidat koncovku -ejší nebo -ější, to je druhý stupeň.*” Plynule přešli k příkladům na pracovním listě. Učitelka žákovi u všech slov vysvětlila, co znamenají. Pokud žák nerozuměl, vysvětlila mu dané slovo pomocí angličtiny. Vždy se ho zeptala: „*Rozumíš tomu, do you understand?*” Pokud žák ani tak nerozuměl, měl k dispozici opět počítač, kde si slovíčka mohl překládat. V pracovním listě si napsal význam slov do mongolštiny. U prvního slovíčka žákovi učitelka uvedla: „*Obtížný je difficult, třeba těžký úkol, ne těžká jako taška, ale těžké pro hlavu.*” Následně vzala do ruky aktovku, problém vysvětlila. Nejednalo se o slovo *těžký*, ve smyslu těžká váha, ale ve smyslu náročné na myšlení, což opět ukázala názorně s pomocí žákova sešitu a svojí hlavy, na kterou si při tom ukázala, aby žák pochopil. Nakonec mu uvedla příklad: „*Obtížná je matematika, úkol, škola.*” Žák dle názorných ukázek pochopil, co slovo znamená, a napsal si do pracovního listu překlad do mongolštiny. V pracovním listě žáka zvýraznila koncovku ve druhém stupni a žákovi několikrát slovo *obtížnější* zopakovala nahlas. Zdůraznila hlavně sluchovou percepci, kdy tvrdí, že nejdůležitější u těchto žáků s odlišným mateřským jazykem je nejprve si vše dobře naslouchat.

Dalším slovem bylo „chytrý – chytřejší”. Na těchto dvou příkladech učitelka žákovi ukázala rozdíl v koncovce *-ejší* a *-ější*. Pro lepší orientaci žákovi opět zvýraznila ve slově

³¹ Dle slov učitelky, toto učivo s žákem probírá proto, že v 6. třídě se žák C bude toto učivo učit, takže bude mít dobrý základ. Hlavně se tímto také rozšiřuje slovní zásoba.

³² Učebna popsána viz případová studie č. 1.

koncovku. Slovu *studený* žák porozuměl také až potom, co mu učitelka výraz přeložila do angličtiny. Slovu *levný* žák nerozuměl, ani když se mu to snažila vysvětlit: „*Levný je opak drahý, levný is cheap.*” Žák C musel použít počítač a slovíčko si přeložit do mongolštiny. Následující slovo *známý* mu učitelka objasnila následovně: „*Znáš paní ředitelku?*” žák kývl hlavou, „*Ty ji znáš, proto ona je známá.*”

V této části hodiny přišel do hodiny další žák, který byl také z Mongolska a navštěvoval 7. třídu³³. Dle učitelky je žák pokročilejší v rámci češtiny než žák C. Pokud má učitelka v hodině oba tyto žáky současně, komunikuje přes tohoto žáka se žákem C. Tento žák mu překládá fráze v případě potřeby a slovíčka do mongolštiny. Tohoto využila učitelka hned při dalším vysvětlování. Žák C nepochopil ani po vysvětlování slovíčko *pravděpodobný*. Vysvětlila mu to následovně: „*Asi na 80 procent si myslíš, že bude test z matematiky, je to pravděpodobné, asi test bude.*” Druhý žák vysvětlil toto slovo žákovi C v mongolštině a žák C si hned napsal překlad do pracovního listu. Slovo nervózní žák znal, ale pro jistotu si musel napsat do pracovního listu překlad. U všech předchozích příkladů učitelka opět žákovi přečetla druhý stupeň těchto přídavných jmen. Mezitím do třídy přišel další žák, který byl z Vietnamu. Protože přišel pozdě, dovysvětlila mu učitelka předchozí práci a žákům z Mongolska, tedy i žákovi C, zadala společnou práci. Společně si měli přečíst další čtyři příklady na pracovním listě. A tak se věnovala všem třem žákům najednou. Učitelka vysvětlila princip dalších tvoření dalších slov: „*Dát pryč koncovku – ký a přidat – ší.*” Žák C je dle učitelky z těchto žáků na tom nejhůř, co se týče češtiny. Žákovi C vysvětlila, že první slovo je první stupeň: „*The first*” a druhý sloupec je druhý stupeň: „*The second.*” Všem slovům z této skupiny slov žák porozuměl, ale i přesto si raději napsal překlad. Jediné, co nevěděl, bylo slovo *krotký*, proto mu to objasnila následovně: „*Ty mít pes, on být zlý, on štěkat, kousat a ty mu říct nesmíš a najednou on bude krotký, jako hodný.*” Učitelka se chvíli věnovala žákovi z Vietnamu, ale poprosila druhého žáka z Mongolska, aby znovu slovo *krotký* vysvětlil žákovi C v mongolštině.

Ke konci hodiny přešla k další skupině slov, kde žákům vysvětlila, že „ch” se mění na „šš”. Následně se zeptala: „*Co znamená hluchý?*” žák C nevěděl, ale nic neřekl, používal jen gesta, řekla mu: „*Musíš mi říct – já tomu nerozumím, já neznám nebo já neumím.*” Dále řekla: „*Hluchý – don't listen, starý člověk má špatné uši, neslyší, tak je hluchý.*” Další problematické slovo bylo slovo *plochý*. Učitelka toto slovo vysvětlila přímo na žákovi C, kdy ukázala na jeho břicho a řekla: „*Břicho je ploché, rovné.*” Slovu *suchý* žák C rozuměl, akorát

³³ Učitelka spatřuje velké plus v tom, že do jiné její hodiny dochází chlapec také z Mongolska, který umí česky lépe. Když je nejhůř, komunikuje s žákem C prostřednictvím tohoto chlapce.

slovo *sušší* si spletl se slovem *sushi*. Učitelka však hned vše uvedla na pravou míru. Poslední slovo *tichý* učitelka žákům vysvětlila tak, že mluvila velmi potichu a řekla: „*Já jsem tichá.*“ Žák C porozuměl a opět si ke všem slovům si opět napsal význam v mongolštině.

Na konec hodiny nechala paní učitelka žáka C přečíst všechna slova, ale měl velký problém tato slova vyslovit. Některá mu musela přečíst a žák C je po ní jen zopakoval. Následně četli ostatní dva žáci a žák C musel jen poslouchat.

Zhodnocení pozorování

Pozorování proběhlo pouze v hodině pedagogické intervence, protože jak již bylo uvedeno, žák bývá často hospitalizován v nemocnici a zrovna během mého výzkumného šetření do nemocnice nastoupil.

Od začátku pozorování jsem spatřovala největší problém v jazykové bariéře žáka. Velkou výhodou a usnadněním pro práci učitele s tímto žákem je určitě schopnost žáka mluvit anglicky. Komunikace tedy probíhá na základě anglického jazyka. Učitelka žákovi vždy nejprve vysvětlované slovo řekne anglicky a následně česky. Často žák dané slovo česky musí zopakovat, aby si ho lépe zapamatoval. Pokud žák slovíčko nezná ani v anglickém jazyce, má k dispozici počítač s překladačem. Překladač využívá vcelku často a slovíčka si tak překládá do svého rodného jazyka. Učitelka se spoléhá i na žákovu přípravu doma, proto si žák veškerý překlad zaznamenává do svých pracovních listů, aby si učivo mohl doma kdykoliv zopakovat.

Při komunikaci se žákem volí učitelka převážně jednoduché věty. Ve svých výpovědích užívá pouze infinitivy sloves, protože žák zatím nechápe flexi. Dále užívá pouze nejpodstatnější slova, aby bylo z jejího tvrzení žákovi hned jasné, co má dělat. Ve výuce převládá názornost. Veškeré jevy se snažila učitelka vysvětlit pomocí nejrůznějších pomůcek, které žák znal. Nové fráze vždy zopakovala několikrát, aby si je žák zapamatoval a také dobře naposlouchal, přičemž podstatná slova ve větě hlasově zdůrazňovala.

Jako další problém shledávám i písmo. Žák je zvyklý ze svého přirozeného prostředí užívat písmo azbuku. Mezi azbukou a češtinou je markantní rozdíl, což se projevuje i na vyjadřování žáka. Mongolští žáci totiž nerespektují často háčky a čárky nad písmeny, nedodržíjí interpunkci i intonace jim činí značné potíže (Šíma, Ariundzul [online]). Některé s těchto problémů byly zaznamenány i během pozorování u žáka C.

Během pozorování jsem zaznamenala u žáka i značný problém s výslovností hlásky Ř a slov, která obsahují více souhlásek vedle sebe. Tento problém je pro Mongolské žáky také typický (Šíma, Ariundzul [online]). Žák měl celkově problém i s koncovkami ve svých

výpovědích. Mongolština sice pády stejně jako čeština zná, avšak význam pádů je jiný (Šíma, Ariundzul [online]).

Práci učitele zjednodušuje i občasná přítomnost dalšího žáka z Mongolska. V případě potřeby učitelka využívá jeho znalost mongolštiny, což je pro ni i pro žáka C velkou výhodou.

V hodinách, ve kterých probíhalo pozorování, probírala učitelka se žákem mimo jiné i *předložky a příslovce*. Toto učivo pro žáky s OMJ zaznamenává i manuál s názvem **Kurz českého jazyka pro azylanty** od čtyř autorů (Čemusová, Dolečková, Štindlová, Štindl). Příslovce jsou zde doporučovány procvičit pomocí zadávání otázek ze strany učitele³⁴.

Tato problematika je přizpůsobena práci se žáky s OMJ i v publikaci od Barbory Nosálové **Učíme češtinu jako druhý jazyk**³⁵. Toto učivo procvičuje pomocí popsání cesty do školy. Každý žák dostane obrázek cesty do školy, lístečky s větami a dané schéma (sloveso, předložka, podstatné jméno). Učitel popisuje cestu do školy, přičemž zdůrazňuje ve větě podstatné předložky a gramatické jevy. Úkolem žáka je přiřadit správné lístečky na obrázek. V další fázi žáci musí říct nějaká slova z vyprávění, která si pamatují. Slova pak zapisují na list papíru, přičemž znovu rozlišují sloveso, předložku a podstatné jméno. Učí se tak rozlišovat i pojem slovo a slovní druh. Dále věty, které dostali žáci na lístečkách, rozstříhají na slova, která zase roztřídí podle slovních druhů. Lístečky zamíchají a znovu se pokusí složit věty. Nosálová zdůrazňuje důležitost této aktivity zejména proto, že si žáci uvědomí koncovky v pádech (Nosálová, 2018, s. 172 [online]).

Stejnými příslovci jako při pozorování se zabývá výukový materiál od Jitky Dalecké a Mirky Václavkové **Kurz českého jazyka pro začátečníky**³⁶. Nejprve jsou zde příslovce vysvětlení názorně pomocí obrázku a pak následují různá cvičení. Publikace obsahuje obrázek města a úkolem žáka je odpovídat na otázky např. *Kde je věž?* (Dalecká, Václavková, s. 22-23 [online]).

K prvnímu zmiňovanému manuálu, byl vytvořen i **Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky**³⁷ také od čtyř autorů (Jana Čemusová, Petra Huková, Ondřej Štindl, Barbora Štindlová). Součástí tohoto manuálu je soubor nejrůznějších obrázků pro práci s žáky s OMJ. Také obsahuje cvičení na procvičení stupňování přídavných jmen (Čemusová, Huková, Štindl, Štindlová [online]).

³⁴ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_metodika_0.pdf

³⁵ Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf

³⁶ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vyukovy_material_kurz_cestiny_pro_zacatecniky.pdf

³⁷ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_handouty.pdf

5.4. Moldávie

5.4.1. Základní vzdělávání v Moldávii

Pro žáky v Moldávii je první stupeň ve vzdělávání povinný. Žáci školu začínají navštěvovat buď v šesti, nebo v sedmi letech. První stupeň zahrnuje 1. - 4. ročník.

Nejvyšším dokumentem, který stanovuje v Moldávii vzdělávání, je národní kurikulum. Z tohoto kurikula se pak odvíjí celá výuka a učební osnovy. Všechny vzdělávací ústavy se musí ve vzdělávání řídit tzv. rámcovým plánem, který zajišťuje počet povinných a povinně volitelných předmětů. Nejhojněji zastoupený předmět v týdenním rozvrhu má rumunský jazyk (Republic of Moldova, World data on Education [online]).

5.4.2. Jazyk v Moldávii

Tím, že nyní se pravopis moldavštiny neliší od pravopisu rumunštiny, je oficiálním jazykem v Moldávii **rumunština**. Písmo, které rumunština užívá, je latinka. Jen v jedné oblasti Moldávie se užívá moldavština, která užívá písmo cyrilici.

Stejně jako čeština, rozlišuje rumunština tři rody. Na rozdíl od češtiny však obsahuje pouze pět pádů (Lingvopedie, rumunština [online]).

„ a ă â b c d e g h h i î j k l m n o p q r s ș t ț u v w x y ”³⁸

„ А Б В Г Д Е Ж Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Ы Ь Э Ю Я ”³⁹

5.4.3. Případová studie č. 4 - žák D

Charakteristika žáka D

Žák D chodí do 3. třídy. Je původem z Moldávie, tudíž rumunština je pro něj mateřským jazykem. Žák navštěvoval mateřskou školu v Moldávii, kde následně nastoupil do první třídy. První třídu absolvoval v Moldávii celou, poté se přestěhoval s rodiči a bratrem do České republiky. Znalost češtiny před nástupem do 1. třídy nebyla žádná. Žák nastoupil tedy znovu do první třídy, ovšem tentokrát v českém prostředí. Ve škole má ještě jednoho sourozence, který chodí do 6. třídy.

³⁸ Rumunská abeceda, dostupné z: <https://lingvo.info/cs/lingvopedia/romanian>

³⁹ Cyrilice v Moldávii, dostupné z: <https://lingvo.info/cs/lingvopedia/romanian>

Rodiče žáka česky umí špatně. Matka sice pracuje v české firmě, ale komunikaci k práci nepotřebuje, avšak nějak se domluví. Na třídní schůzky chodí pravidelně. Učitelka mi sdělila, že jí záleží na tom, aby žák dobře prospíval. Když něčemu na třídních schůzkách nerozumí, hned se ptá. Občas jí chvíli trvá, než něčemu porozumí. Otec česky rozumí hůře než matka. V domácí přípravě žákovi pomáhá starší bratr, který česky umí lépe.

Dle učitelky je žák veselý, snaživý, komunikativní a přátelský. Při vyučování je žák aktivní a od začátku, dle slov učitelky, na něm jde vidět snaha naučit se česky. Ve třídě má již spoustu kamarádů.

Do pedagogicko-psychologické poradny poslán nebyl, protože vše zatím zvládá ve spolupráci s učitelkou. U žáka tedy neprobíhá naplňování žádných podpůrných opatření. Ve třídě je však asistent pedagoga, který žákovi například dovysvětlí význam některých slov nebo mu znovu vysvětlí zadaný úkol, pokud je třeba. Žádné hodiny českého jazyka nad rámec u žáka neprobíhají.

O hodnocení žáka rozhoduje sama třídní učitelka žáka. Žák je dle jejich slov velmi šikovný, většinu problematiky zvládá, byť s malou pomocí. Žáka nechce demotivovat, proto mu některé chyby toleruje, například interpunkci a v některých případech i doplňování správného i/y.

Ze slov třídní učitelky vyplývá, že se žák celkem dobře začlenil do českého prostředí, ale občas má problémy s významy některých slov, které si musí s učitelkou dovysvětlit. V komunikační, jazykové a literární výchově má žák největší potíže se psaním a skloňováním slov. V literární výchově mu navíc činí problém porozumění těžších textů, kdy učitelka uvedla, že sice většinou pochopí podstatu, ale detaily textu už nechápe. Je nutné žákovi detaily objasnit.

Oblast, ve které by žák vyloženě vynikal, učitelka nevypoznala, ale zmínila například vyjmenovaná slova. Při probírání vyjmenovaných slov si vždy ve třídě uvádí význam slov, proto žák těmto slovům rozumí a dokáže je použít. Dle slov učitelky žák vyjmenovaná slova ovládá, na rozdíl od některých spolužáků, velmi dobře. Velmi však vyniká v matematice, protože měl základy již z Moldávie. Práci ve skupině zvládá naprosto bez potíží.

Ze začátku velmi využívala obrázkových kartiček pro lepší pochopení významu slov, dnes ale stačí, když žákovi slovo vysvětlí slovně. Žák je velice šikovný a snaživý, nikdy s ním nebyl nijak závažný problém. S žákem je tedy od první třídy a již od začátku školní docházky vykazuje velkou snaživost a touhu naučit se jazyk.

Charakteristika učitele

Třídní učitelka žáka ve školství pracuje již třicet let. Za dobu své praxe se s žádným jiným žákem s odlišným mateřským jazykem nesetkala. Učitelka se necítí být na práci s těmito žáky připravena, neboť uvedla, že v době, kdy vykonávala státní závěrečnou zkoušku, se tato problematika příliš neřešila. Žádných speciálních kurzů se také nezúčastnila.

V přípravách na vyučování českého jazyka přítomnost žáka učitelku nijak neomezuje. Ze začátku, kdy byl žák ve třídě nový, musela přípravu dělat zvlášť, protože musela ve výuce využívat speciální kartičky, pomocí kterých se se žákem dorozuměla. Pomocí kartiček žákovi vysvětlovala význam jednotlivých slov. Vlivem dosavadní úrovně žáka v českém jazyce učitelka nevyužívá žádné speciální pomůcky.

V porozumění se žákem ji také nyní již nic nebrání. Občas, když něco vysvětluje, žák nerozumí nějakému slovu. To mu však pohotově vysvětlí.

Na celkovou integraci žáků s odlišným mateřským jazykem učitelka má názor takový, že nejde obecně říci něco o integraci těchto žáků. Vždy je třeba pohlížet individuálně na každé dítě, tudíž celková integrace závisí právě na něm. Vliv na integraci dle učitelky má i rodina a rodinné prostředí, ovlivňuje ji zejména to, zda rodina hovoří česky a zda se žákem rodiče plní školní povinnosti a domácí úkoly.

Pozorování č. 1

Předmět: Český jazyk

Datum: 1. 11. 2019

Téma hodiny: antonyma, doplňování bě/bje, pje, vě/vje

Učitel: třídní učitel žáka

Pomůcky: sešit, učebnice, psací potřeby

Učebna: kmenová třída

Místo žáka: třetí lavice vpředu

Chvilí před zvoněním žák seděl v lavici a četl si učivo v učebnici. Na začátku hodiny si paní učitelka zkontrolovala omluvenky dětí. Protože byly předchozí dva dny podzimní prázdniny, děti měly za úkol doma napsat krátké povídání o svých zážitcích. Žák D rozuměl instrukcím bez problému a hned si vyndal z aktovky svůj příběh, který si četl, než ho paní učitelka vyvolá (viz příloha č. 9). Učitelka žáka vyvolala slovy: „*Přečti nám svůj příběh, jak*

jsi prožil prázdniny, a čti pěkně nahlas, ať tě ostatní slyší.” Žák tedy četl, ale na první pohled bych nepoznala, že se jedná o žáka s odlišným mateřským jazykem. Přečetl svůj příběh téměř bez chyby. Ve svém příběhu měl zapsané slovo *trampulína*, což také přečetl. Učitelka ho hned opravila a řekla: „*Správně se říká trampolína.*” Jak je ale však vidět v příloze, i některá další slova má zapsána chybně. Slovní spojení *hráli jsme*, žák napsal jako *chralisme*, slovní spojení *skákali jsme*, zapsal žák jako *skakalisme*, dále místo *druhý den* napsal žák *druhej den*. Učitelka mi řekla, to může být i z toho důvodu, že některá slova má špatně odposlouchaná, tudíž došlo ke špatnému zafixování slova. Chybně zapsaná slova vždy žákovi opraví, vysvětlí a žák si napíše do sešitu větu s užitím správného tvaru daného slova.

Následně si musely všechny děti příběh podepsat a odevzdat učitelce na stůl. Žák zadaným instrukcím rozuměl, a také tak udělal. Učitelka žáka velmi pochválila. Na rozdíl od některých ostatních spolužáků měl žák D ve svém příběhu i úvod a závěr, což některým ostatním spolužákům v jejich práci chybělo. Dále celou dobu chlapec pozorně poslouchal ostatní spolužáky. Učitelka se zeptala, co jsou to antonyma. Žák D se hlásil, a tak ho vyvolala. Chvilí přemýšlel a následně odpověděl: „*Slova jakoby stejného způsobu.*” Učitelka žáka opravila a řekla: „*Říká se slova stejného významu, ne způsobu, ale slova stejného významu jsou synonyma, ne antonyma.*” Žák jen pokývl hlavou a ona se zeptala na správnou odpověď jiného žáka. Další aktivitou byl matematický král. Učitelka vždy dvojici žáků řekla jedno slovo, a kdo první z dvojice řekl antonymum na dané slovo, šel si stoupnout k tabuli, kde se znovu úkol opakoval. Žák D dostal se spolužákem příklad *dobře*. Odpověděl správně a rychleji než spolužák, proto šel k tabuli, kde čekal na další pokyn učitele. Mezitím učitelka zadávala slova ostatním žákům a žák D si pro sebe polohlasně odpovídal na zadané otázky učitele. Jakmile odpověděli poprvé všichni žáci, dávala učitelka příklady žákům u tabule. Žákovi D a jeho spolužákovi zadala slovo *syťý*. Žák měl s tímto slovem problém, nebyl si jistý, co znamená. Rychleji odpověděl tedy jeho spolužák. Učitelka se žáka D zeptala: „*Rozumíš zadanému slovu?*” Žák nerozuměl, proto mu řekla: „*Syťý je člověk, který se pořádně do plna najedl.*” Na tohle žák odpověděl: „*Aha*” a bylo vidět, že slovo pochopil. Učitelka řekla, že aby to bylo spravedlivé, že dětem zadá ještě jedno slovo, aby měl šanci i žák D. Dalším slovem bylo slovo *pomalý*. Žák D hned odpověděl správně, ale jeho spolužák byl o něco rychlejší, proto se žák D šel posadit zpátky do lavice. Nejlepší děti byly oceněny jedničkou.

Dále žáci pracovali s učebnicí. Děti měly samostatně vyplnit křížovku (viz příloha č. 10). Do křížovky měly děti doplňovat synonyma na zadané věty. Na zadání instrukcí žák reagoval hned a začal samostatně pracovat. Po chvíli se díval ke spolužákovi a po třídě,

protože si nevěděl rady. Paní učitelka k žákovi D došla a řekla: „*Pro tebe je to těžké, každé písmeno musíš psát do jednoho čtverečku, ale chválím tě, že jsi zvládl vyplnit alespoň jedno slovo, výborně.*” Žák doplnil do křížovky pouze synonymum ke slovu *utíkat* a napsal tedy *běžet*. Následně učitelka překreslila křížovku na tabuli a společně si zkontrolovali. Žák pracoval a doplňoval si správné odpovědi do učebnice. Protože učitelka věděla, které slovo má žák C správně, tak ho na toto slovo vyvolala k tabuli a ještě jednou ho pochválila.

Další práce byla se sešitem. Učitelka řekla, že si text už dvakrát společně odůvodnili a jednou doplnili na fólie, proto by žáci měli vědět správné odpovědi. Společně si přečetli krátký text, který si odůvodnili a následně přepsali do sešitu a doplnili správně *bě/bje, pě, vě/vje*. Nejprve žák D nevěděl, co má dělat, proto mu učitelka musela zopakovat instrukce, a upozornit ho, ať pracuje samostatně. Žák D měl otevřený i špatný sešit, proto mu řekla, ať si vezme správný. Žák začal pracovat samostatně.

Paní učitelka procházela mezi dětmi a zastavila se u žáka D a řekla mu, ať se zamyslí nad slovem *Běta*, zda to má napsané správně a ať si to popřípadě opraví. Jak je vidět (viz příloha č. 11), většinu slov má správně. Akorát ve slově *pěnkavy* napsal dlouhé í na konci slova a místo slova *broskvoně* napsal slovo *broskvově*. Na konci hodiny upozornila učitelka žáky, ať si práci zkontrolují a odevzdají na stůl.

Pozorování č. 2

Předmět: Český jazyk

Datum: 8. 11. 2019

Téma hodiny: vyjmenovaná slova po B

Učitel: třídní učitel žáka

Pomůcky: kartičky s vyjmenovanými slovy, učebnice, pracovní sešit, psací potřeby

Učebna: kmenová třída

Místo žáka: třetí lavice vpředu

Na začátku hodiny si děti nachystaly kartičky s vyjmenovanými slovy. Paní učitelka vyhlásila soutěž o nejrychlejšího žáka, který správně poskládá řadu vyjmenovaných slov po B. Žák D pracoval samostatně, pomůcku (kartičky) si hned nachystal. Zadaný úkol splnil mezi prvními, dokonce měl úkol bez chyby. Při společné kontrole si vyjmenovaná slova žák říkal polohlasně. Jako další úkol děti měly vymyslet větu, která bude obsahovat slovo *být*. Žák D se nehlásil, jen poslouchal ostatní spolužáky. Učitelka žáka vyvolala a řekla mu, ať vymyslí

větu se slovem bydlet. Žák bez zaváhání a bezchybně odpověděl: „*Já bydlím v Olomouci.*” Takto postupně žáci vymýšleli věty na další vyjmenovaná slova po B. U některých příkladů se žák hlásil, učitelka ho však nevyvolala. Dále děti pracovaly s učebnicí. Žák D měl nachystanou učebnici mezi prvními a v klidu čekal na zadání práce. Děti měly do cvičení podle smyslu doplňovat správný tvar slovesa z nabídky. Každý žák pracoval samostatně s fólií. Žák D si chvíli cvičení pročítal, ale nevěděl, jak má začít. Proto se otočil ke spolužákovi a díval se k němu, co má dělat. Tohoto si však všimla asistentka pedagoga, která k žákovi D pohotově šla a se cvičením mu poradila. I učitelka se ujistila, zda žák D opravdu ví, co má dělat. Po chvíli nahlédla k žákovi, zda ví, jak pracovat. Také ho povzbudila slovy: „*Výborně, moc tě chválím, úžasné.*” Následovala společná kontrola. Děti se střídaly na jednotlivých příkladech. Žáka D učitelka vyvolala na příklad *Už jsi byla někdy v zahraničí?*, žák D odpověděl: „*Napsal jsem byl jsi.*” Požádala ho, aby přečetl celou odpověď. Žák D odpověděl: „*Už byl jsi někdy v zahraničí.*” Paní učitelka žáka pochválila, že doplnil správný tvar, ale řekla: „*Pro lepší smysl věty říkáme – už jsi byl někdy zahraničí.*” Žák D přikývl, že učitelce rozumí. Pro kontrolu už zbývala poslední věta. „*Zbývá nám poslední věta, ta je poněkud těžší, ale musím pochválit žáka D, protože i když je to tak složité, přišel na to hned a správný tvar doplnil.*” Žák D přečetl větu správně: „*Byla bych ráda, kdybys přišel včas, píše se tvrdé y, je to vyjmenované slovo.*”

Následovala aktivita na koberci. Děti si klekly vedle sebe do kroužku a před sebe daly ruce dlaněmi na zem. Postupně se žáci střídali a plácali dlaněmi do země a říkali u toho vyjmenovaná slova, tak jak jdou po sobě. Žák se bez problému do této aktivity zapojil a vždy řekl správně vyjmenované slovo. Po této aktivitě následovala práce s pracovním sešitem. Učitelka vyvolala žáka D, aby přečetl zadání cvičení. Žák s malou dopomocí paní učitelky přečetl zadání. Společně si toto cvičení odůvodnili jen slovně. Na příkladovou větu *nabídka nebyla přijata*, učitelka vyvolala žáka D. Žák ji sice bez problému přečetl, ale významu už nerozuměl. Proto tuto větu žákovi vysvětlila následovně: „*Nabídka je, když ti někdo něco nabízí, například ti spolužák nabídne svačinu, ale ty ji nechceš, takže nabídka nebyla přijata.*” Jakmile žák D pochopil význam, dokázal si i správně odůvodnit, proč se v tomto slově píše „i”. Spolužák žáka D nedokázal vysvětlit, proč ve slově obyvatel je „y”. Na otázku: „*Proč se ve slově obyvatelstvo píše tvrdé y?*” se žák D hlásil a odpověděl: „*Je to vyjmenované slovo.*”

Nakonec žáci pracovali ústně s pracovním sešitem. Na otázky v pracovním sešitě žák D odpovídal smyslově správně, avšak na otázku: „*Kdo obývá váš dům nebo byt?*” neznal odpověď.

Zhodnocení pozorování

Žák D působí jako velmi snaživý a šikovný žák. V hodině pracuje podle zadaných pokynů učitele, jazyková bariéra neovlivňuje porozumění učiteli. Ve vyjadřování na první pohled nelze poznat, že se jedná o žáka s odlišným mateřským jazykem, avšak při psaní jsou vidět jisté nedostatky. Žák píše špatné tvary slov nebo slova spojuje v jedno. Z jeho písemného projevu lze vypožorovat, že některá psaná slova žák píše tak, jak je běžně slyší (např. skakalisme). Některá slova píše chybně. Z jeho písemného projevu lze dále vypožorovat i značnou chybovost v délce slov.

Jak již bylo řečeno, instrukcím od učitele většinou rozumí bez problému, avšak porozumět zadání v učebnici má někdy problém. Při probírání učiva žák nerozuměl vlivem nedostatečné slovní zásoby některým méně známým slovům, která mu však hned učitelka srozumitelně objasnila. Ze strany učitelky měl žák velkou podporu. I když se mu příliš nedařilo, učitelka ho podpořila, ať danou činnost alespoň zkusí.

Při pozorování žák vykazoval velkou snahu v zapojení do chodu hodiny. Při aktivitách se snažil a byl velmi soutěživý. Učitelka žáka často pohledem kontrolovala, zda plní zadané aktivity správně.

V hodině učitelka s žáky opakovala i *protiklady*. Vysvětlením tohoto učiva pro žáky OMJ se zabývá i Tábořková Jana ve své knize **Hezky česky**⁴⁰. Tábořková toto učivo žákům podává pomocí pracovního listu. Jako protiklady využívá přídavná jména, která jsou v 1. pádě. Také se zde zaměřuje na rod podstatných jmen (Tábořková, 2016 [online]).

V obou hodinách se žáci věnovali vyjmenovaným slovům po B. Žák neměl během pozorování s těmito vyjmenovanými slovy žádný problém.

V souvislosti s žáky s OMJ a *vyjmenovanými slovy po B* by šel určitě využít i pracovní sešit od Lenky Bičanové **Hravá vyjmenovaná slova**⁴¹. Tento pracovní sešit sice není primárně určen pro žáky s OMJ, ale obsahuje mnoho nejrůznějších cvičení na procvičení. Nejprve kapitola obsahuje řadu vyjmenovaných slov, pod kterou jsou obrázky s vyjmenovanými slovy a žáci mají za úkol sami rozpoznat, o která vyjmenovaná slova se jedná (Bičanová, 2015). Tento materiál pro použití v souvislosti se žáky s OMJ považuji za vhodný zejména proto, že publikace obsahuje názorné ukázky vyjmenovaných slov (obrázky), což považuji pro tyto žáky za velmi důležité.

40 Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/taborkova_hezky_cesky_0.pdf

41 Dostupné z: BIČANOVÁ, Lenka. *Hravá vyjmenovaná slova: pracovní sešit pro 3. ročník*. 4. vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-760-5.

5.5. Bulharsko

5.5.1. Základní vzdělávání v Bulharsku

Základní vzdělávání je v Bulharsku povinné. Žáci začínají školu navštěvovat ve svých sedmi letech. Do povinného vzdělávání v Bulharsku se řadí dva stupně – *primární vzdělávání*, do kterého spadá první až čtvrtá třída, a *sekundární vzdělávání*, které se v návaznosti na primární vzdělávání skládá buď z pátého až osmého ročníku, nebo děti mohou navštěvovat všeobecnou střední školu, která zahrnuje pátý až dvanáctý ročník. Kapacita jedné třídy je přibližně 21 žáků. Obsah vzdělávání je pro oba tyto typy totožný (Průcha, 2017, s. 42-43).

Žáci, kteří úspěšně ukončili čtvrtý nebo osmý ročník, získají na konci vysvědčení, přičemž žádné závěrečné zkoušky vykonávat nemusí. Časovou dotaci povinných, povinně volitelných a bezplatně volitelných předmětů zahrnuje kurikulum. Toto kurikulum je pro všechny žáky závazné a musí ho dodržovat. Volitelné předměty plánují učitelé s ředitelem školy, přičemž se na tomto plánování podílejí i rodiče žáků. Největší časovou dotací ve výuce má bulharský jazyk (Bulgaria, World data on Education [online]).

5.5.2. Jazyk v Bulharsku (bulharština, jazyk bulharština)

Jazyk, kterým se hovoří v Bulharsku, se nazývá **bulharština** (Lingvopedie, bulharština [online]). Písmo, které bulharština užívá, je cyrilice. Stejně tak jako čeština, má i bulharština pět samohlásek. Stejně má také souhlásky, které na rozdíl od češtiny, změkčuje bulharština všechny. Čeština má jen "ť, ď, ň". Stejně s češtinou má bulharština také spodobu znělosti. Na rozdíl od češtiny v bulharštině chybí slabikotvorné "r" a "l" (Černý, 2011, s. 1).

Také bulharština rozlišuje číslo jednotné a množné a stejně jako v češtině se dají v bulharštině rozlišit tři gramatické rody. Rozdílnost s češtinou spočívá v tom, že bulharština rozlišuje pouze první, třetí a čtvrtý pád, a to jen u osobních zájmen (Lingvopedie, bulharština [online]).

Velmi podstatný je v bulharštině přízvuk, který není stálý (Černý, 2011, s. 1). Velmi komplikované jsou v bulharštině slovesa, u kterých se určuje osoba, číslo, rod a vid. Také se u sloves určují časy, kterých bulharština rozlišuje devět, a dále způsob, který bulharština rozlišuje trojí. Infinitiv se neuvádí (Lingvopedie, bulharština [online]).

5.5.3. Případová studie č. 5 - žákyně E

Charakteristika žákyně E

Žákyně E navštěvuje 2. třídu. Od svého narození žila v Bulharsku, tudíž jejím mateřským jazykem je bulharština. V Bulharsku nastoupila na základní školu, kde absolvovala první třídu. Pak se přestěhovala s rodiči do České republiky, kde nastoupila znovu do první třídy. Při příchodu česky neuměla mluvit vůbec.

Rodiče žákyně také česky téměř vůbec nemluví. Rodina má zde svoji bulharskou komunitu, ve které mohou využít služby překladatele, tudíž když se rodiče potřebují ve škole s paní učitelkou dorozumět, komunikuje místo nich překladatel. V nejnnutnějších situacích komunikuje otec žákyně s učitelkou přes telefon, ale velmi špatně rozumí, proto se spíše využívá služeb právě překladatele, nebo řeší záležitosti přes žákyni. Třídních schůzek se rodiče žákyně účastní jen zřídka.

Dle slov učitelky je žákyně E velmi snaživá a sama se chce co nejvíce naučit. V poslední době se velmi rozmluvila a nestydí se projevit.

Žákyně E nebyla poslána do pedagogicko-psychologické poradny, tudíž u ní není naplňováno žádné podpůrné opatření. V případě potřeby se ve třídě nachází asistent, který je však určený pro několik dětí. Není určený přímo pro tuto žákyni, ale v případě potřeby jí také pomáhá. Asistent žákyni dovysvětlí potřebné informace, najde v textu podstatnou informaci, když žákyně nerozumí, nebo jen zopakuje zadání práce. Žádné hodiny českého jazyka mimo rozvrh hodin u žákyně E neprobíhají.

Co se týče hodnocení, učitelka zastává názor, že když žákyně E má stejné vysvědčení jako její spolužáci, není důvod ji hodnotit jinak. Ze slov učitelky vyplývá, pokud si žákyně E prošla první třídou v České republice, základy češtiny tedy má, nevidí důvod k nějaké mu individuálnímu hodnocení. Učitelka dále zmínila, že hodnocení také závisí na samotné žákyni. Jestliže bude sama chtít a bude se snažit, známky budou dobré. Pokud se nebude chtít učit, ohodnocení jejího výkonu bude horší.

V samotné výuce Českého jazyka má žákyně E největší problém v porozumění textu. Má potíže pochopit obsah čteného a těžké je pro ni porozumět významu obtížnějších slov. Na doplňující otázky k textu ze strany učitele, většinou žákyně E není schopná odpovědět.

⁴² Bulharská cyrilice, dostupné z: <https://lingvo.info/cs/lingvopedia/bulgarian>

Naopak, v čem je učitelkou velmi chválena v hodinách českého jazyka, je čtení. Učitelka uvedla, že žákyně E je nejlepší ve čtení z celé třídy, ale opět problémem je, že nerozumí tomu, co si přečte⁴³. V zapojení do skupinové práce nemá sebemenší problém. Podle názoru učitelky má skupinovou práci velmi ráda a aktivně se do ní zapojuje.

Charakteristika učitele

Třídní učitelka žákyně E se pohybuje ve školství třicet pět let. Nejprve pracovala čtrnáct let s mentálně postiženými dětmi, nyní se věnuje již dvacet jedna let učitelství na běžné základní škole.

Zkušeností se žáky s odlišným mateřským jazykem má učitelka mnoho. Sama tvrdí, že za celou dobu praxe nabrala bohaté zkušenosti s těmito žáky. Za dobu své praxe pracovala se žákem s Afghánistánem, z Moldávie, z Vietnamu, Rumunska, Slovenska, Bulharska a hlavně se žáky romského původu. Všechny tyto žáky hodnotí učitelka jako velmi bystré a inteligentní.

Ze své pozice se učitelka necítí příliš připravená na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem. Během studia na fakultě absolvovala nějaké přednášky na téma vzdělávání cizinců. Ani žádných speciálních kurzů, které se touto problematikou zabývají, se nezúčastnila. Její slova jsou: „*kurzy jsou dle mého názoru k ničemu, život a zkušenosti vás naučí víc*”.

Přípravu na hodinu si nyní učitelka dělá pro všechny žáky stejnou, pro žákyni E si tedy nedělá přípravu zvlášť. Sama uvedla, že v první třídě, když se žákyně s češtinou seznamovala, si musela přípravu dělat jinou než pro ostatní žáky, ale nyní už to není potřeba. Učitelka sama o žákyni E uvedla „*už je součástí třídy, zapojuje se, což byl můj cíl*”. V hodině nyní už nevyužívá ani žádné speciální pomůcky při práci s touto žákyní. Dříve využívala hodně kartičky s piktogramy, zvířaty a věcmi.

Učitelka nemá problém se s žákyní E dorozumět, žákyně E rozumí všem pokynům. Opět zmínila začátky společné práce, kdy na žákyni musela mluvit pomalu a srozumitelně.

O celkové integraci si učitelka myslí, že kdysi byla na lepší úrovni. Žáci mohli docházet do specializovaných středisek, kde probíhal intenzivní kurz češtiny. Bylo to pro ně povinné, aby se před nástupem do školy naučili alespoň základy češtiny. Dnes však dle slov učitelky přijdou do školy a česky neumí vůbec. Považuje tedy za vhodné, aby i dnes děti před nástupem do školy navštěvovaly nějaký kurz.

⁴³ Jedná se o tzv. funkční negramotnost (viz případová studie 2).

Pozorování č. 1

Předmět: Český jazyk

Datum: 19. 11. 2019

Téma hodiny: Slovo, věta, slabika

Učitel: třídní učitel žáka

Pomůcky: sešit, učebnice, psací potřeby

Učebna: kmenová třída

Místo žáka: poslední lavice

Na začátku hodiny se učitelka s dětmi pozdravila. Žákyně E bez problému pozdravila a usadila se do lavice. Následně se učitelka zeptala dětí, co probírají za učivo. Žákyně E se nehlásila, ale poslouchala ostatní. Následovaly otázky ze strany učitele. Ptala se žáků, z čeho se skládá věta, slovo a slabika. Žákyně se hlásila pouze na první otázku, avšak učitelka ji nevyvolala. Dále se učitelka zeptala: „*Jak poznám, že se jedná o větu?*” Na tuto otázku vyvolala žákyni, která odpověděla: „*Velké písmeno a na konci znaménko.*” Učitelka ji pochválila. Na otázku: „*Co se píše ve větě oznamovací na začátku a na konci?*” se žákyně hlásila, ale nebyla opět vyvolána. Dále uvedla učitelka dětem příkladové věty: „*Sed' rovně, běž do obchodu, sedni si!*” a zeptala se dětí, jak se říká této větě. Žákyně se hlásila a správně odpověděla: „*Rozkazovací věta.*” Když se jí paní učitelka zeptala, jaké znaménko se píše na konci této věty, žákyně odpověděla: „*Nevím.*” I tak dostala pochvalu. Poslední větou je věta práci, když se učitelka zeptala, co vyjadřuje věta práci, žákyně odpověděla: „*Nějaké přání.*” Odpověděla správně, ale výslovnost hlásky Ř jí dělalo značný problém. „*Čím začíná většinou věta práci?*” a žákyně odpověděla: „*Zapomněla.*” Děti dále tvořily příkladové věty práci, žákyně E však nebyla vyvolána.

V další části hodiny děti rozdělovaly slova na slabiky. Žákyně E dostala na rozdělení slovo *poletí*, pomohla si vytleskáním a bez nejmenšího zaváhání správně slovo rozdělila. Následně si děti s učitelkou ujasnily, co je to předložka. „*Co víme o předložkách?*” zeptala se učitelka a vyvolala žákyni E, která odpověděla: „*Čteme ji se slovem, píše zvlášť.*” Žákyně dostala pochvalu. Učitelka dětem uvedla pár příkladových vět, ve kterých se objevuje předložka.

Ke konci hodiny děti pracovaly se cvičením v učebnici. Učitelka vyvolala jiného žáka, aby začal číst text. Dále vyvolala žákyni E, ale ta nevěděla, kde má číst. Pohrozila jí, že pokud se to bude opakovat, dostane pětku. Žákyni řekla: „*Naschvál jsem před tebou nechala číst dva*

žáky, aby ses mohla ujistit, kde čtete." Žákyně přečetla tři poslední věty téměř bez chyby. Potíž jí způsobilo slovo *řeka*, protože obsahovalo písmeno Ř. Všichni si společně shrnuli, o čem text byl. Žákyně příkyvovala hlavou, že spolužáci odpovídají dobře.

Jako další úkol měly děti spočítat, kolik slov má první věta a tento počet ukázaly na prstech. Žákyně E ukázala správný počet. Na otázku „*Kolik slabik má poslední slovo v první větě, jaké je poslední slovo?*” žákyně odpověděla nesmyslně: „*Zelený,*” zřejmě si zaměnila pojmy věta a řádek. Sama se hned opravila. Proto učitelka řekla: „*Slabika, co je to slabika, vytleskej si to.*” Žákyně si vytleskala a nahlas řekla zadané slovo *kreslí*, také i správně určila počet slabik. Na otázku, kolik má slovo písmen, odpověděla správně.

Pozorování č. 2

Předmět: Český jazyk

Datum: 26. 11. 2019

Téma hodiny: samohlásky

Učitel: třídní učitel žáka

Pomůcky: sešit, učebnice, psací potřeby

Učebna: kmenová třída

Místo ve třídě: poslední lavice

Na začátku hodiny paní učitelka zkontrolovala, zda mají všichni správně nachystané pomůcky na hodinu. Žákyně E měla na rozdíl od ostatních vše nachystané správně. Všichni společně pozdravili. Na začátku hodiny se řešily organizační věci a poté se přešlo na kontrolu domácích úkolů.

Žáci měli za úkol napsat několik vět o své oblíbené hračce. Ve čtení se vystřídali skoro všichni žáci a žákyně E svoji práci přečetla také (viz příloha č. 12). Paní učitelka při čtení žákyni E dost opravovala. K první větě žákyni řekla: „*Chybí ti tam co je ten pták Petr, musíš napsat - moje nejoblíbenější hračka je pták Petr.*” Ve třetí větě učitelka upozornila žákyni na nesprávnou formulaci slov a opravila ji slovy: „*Neříká se Petr je modrej na barvu, ale Petr má modrou barvu.*” Žákyně následně dočetla text, avšak učitelka si od dětí texty nevybrala, tudíž nemohla žákyni ve vyprávění opravit chyby, které se v jejím psaní nacházely. I přes nějaké nejasnosti učitelka žákyni D pochválila slovy: „*Moc tě chválím za tvoji snahu.*”

V další fázi hodiny paní učitelka pokládala žákům otázky k zopakování učiva. „*Co je to hláska? Co je to písmeno?*” Žákyně E se nehlásila, jen se dívala po třídě. Společně

s ostatními dětmi učitelka rozdělila hlásky na samohlásky a souhlásky. Učitelka sdělila žákům, že samohlásky a souhlásky tvoří abecedu. Také se zeptala, která písmena tvoří samohlásky. Žákyně E se nehlásila, i přesto byla vyvolána. Správně odpověděla, avšak učitelka ji vybídla, ať odpoví znovu celou větou. Na toto pobídnutí žákyně E odpověděla správně: „*Samohlásky jsou a e i o u.*” Jiný žák vyjmenoval souhlásky. Poté všichni nahlas vyjmenovali samohlásky, žákyně E také vyjmenovávala.

Dále učitelka zdůrazňovala důležitost správného zapsání čárky nad písmenem. Problematiku vysvětlila na příkladu dráha-drahá. „*Zde si musíte uvědomit, že pozice čárky ve slově je velmi důležitá. Kdo nám vymyslí větu, kde použije slovo dráha a větu se slovem drahá?*” Hlásilo si víc žáků, včetně žákyně E. Paní učitelka ji vyvolala a ona odpověděla: „*Drahá dráha.*” Učitelka přikývla hlavou a řekla jí: „*Ano, smysl to sice asi dává, ale zkus použít toto slovní spojení ve větě.*” Žákyně E nevěděla, jak vytvořit s tímto slovním spojením větu, proto jí pomohla a řekla jí: „*Tak například můžeme říct - v obchodě byla drahá dráha.*” Znovu dětem říkala věty: „*Na horách je lanová dráhá*” a „*Moje milá dráha babička přijela k nám.*” U obou případů učitelka hlasově zdůraznila čárku v daném slově a zeptala se žáků, zda je tato formulace správně. U druhé věty žákyně E kývala hlavou, že se jedná o správnou formulaci, avšak jakmile uviděla ostatní, že tvrdí opak, přidala se s názorem na správnost věty k ostatním.

Následovalo krátké opakování, všichni společně museli vyjmenovat samohlásky, což žákyni E nedělalo žádný problém. Plynule učitelka přešla k povídání o dvojhláskách. Požadovala po dětech, aby vymyslely nějaké slovo, ve kterém se nejprve objeví dvojhláska AU, poté EU a nakonec OU. Děti samostatně vykřikovaly, co je napadlo. Žákyně E vykřikla pouze v případě dvojhlásky ou – houpačka a dostala pochvalu.

Ke konci hodiny se pracovalo s učebnicí a četl se krátký příběh o včele. Učitelka vyvolala žákyni E, aby krátký příběh přečetla. Žákyně E se čtením neměla problém, jen měla opět potíže s vyslovením hlásky Ř. Učitelka společně s dětmi krátký text shrnula pomocí doplňujících otázek. Na konec hodiny byla vyhlášena mini soutěž: „*Kdo mi nejrychleji spočítá, kolik slov má poslední věta?*” Žákyně E byla do soutěže velmi zapálená a na rozdíl od ostatních žáků, kteří vykřikovali různé odhady, jako první vykřikla správný počet slov, za což dostala od učitelky pochvalu.

V poslední fázi hodiny si žáci udělali zápis do sešitu o samohláskách a souhláskách. Žákyně E pracovala bez problému.

Zhodnocení pozorování

Začlenění pro tuto žákyni bylo jistě složité už jen z toho důvodu, že bulharština užívá jiný typ písma (cyrilice). Z tohoto důvodu i shledávám největší problém zejména v samostatném písemném projevu. Při psaní žákyně hojně užívá nespisovných tvarů slov, což zřejmě souvisí se špatným odposloucháním slov. Dále žákyně píše slova podle toho, jak je slyší. Zřejmě neměla možnost vidět tato slova v písemné podobě. Pro slovansky mluvící žáky je typické vynechávání interpunkčních znamének v češtině, což se projevilo i u žákyně E (Manuál výuky českého jazyka pro cizince, s. 17 [online]). Žákyně nedodrhuje délky slov a často v jejím písemném projevu chybí právě interpunkční znaménka.

Ve vyjadřování je zcela patrný přízvuk a také problém s vyslovením hlásky Ř. Tento problém je typický pro žáky s OMJ, kteří pochází ze slovansky mluvícího prostředí (Manuál výuky českého jazyka pro cizince, s. 16 [online]).

Při výuce žákyně prokazuje snaživost a píli. V hodině Českého jazyka je aktivní a hlásí se. Zadaným pokynům ze strany učitele rozumí bez problému, zapojuje se i do chodu třídy. Čtení zvládá bez potíží, avšak není schopná textu porozumět.

Ze strany učitele byla žákyně v průběhu celého pozorování často chválena za snahu. Při mluveném projevu u žákyně občas docházelo k vynechávání zvrtných sloves. Při otázkách ze strany učitele občas neporozuměla a odpověděla nesmyslně.

V hodině byly procvičovány mimo jiné i *slabiky*. Náměty na procvičení slabik obsahuje již dříve zmiňovaná publikace od Barbory Nosálové **Učíme češtinu jako druhý jazyk**⁴⁴. Slabiky zde doporučuje autorka procvičit formou zábavných aktivit a různých her. Za zmínku jistě stojí hra s názvem Schody. Pedagog na tabuli nakreslí nějaký obrázek. Začíná se v levém horním rohu. Žáci píší slova tak, aby vznikl tvar schodů. Nové slovo vždy musí začínat na stejnou slabiku, na kterou předešlé slovo končí. Ten, kdo vytvoří poslední schod (slovo) vyhrává namalovaný obrázek.

Tato kniha obsahuje i aktivitu na procvičení slov. Na tabuli se napíše dlouhé slovo a žáci z tohoto slova zkouší vytvářet nějaká nová slova. Dále například autorka doporučuje tvoření vět ze zadaných slov (Nosálová, 2018, s. 212 [online]).

Učivo *slabik, slov a vět* pro žáky s OMJ najdeme i v již zmiňované knize **Obrázkové učení** (Fojtová a kol.)⁴⁵. Jak již napovídá název, celá kniha je proložená barevnými obrázky, které na první pohled čtenáře upoutají. Slabiky jsou nejprve vysvětleny pomocí obrázků. Na

⁴⁴ Dostupné z: [https://www.meta-](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf)

[ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf)

⁴⁵ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/obrazkove_uceni_cvt.pdf

jedné straně jsou vypsány slabiky, uprostřed utvořená slova z těchto slabik a na straně obrázky, které tato slova vyjadřují. V dalším cvičení žáci mají za úkol zakroužkovat první slabiku ve slově a slabiky vytleskat. V posledním cvičení žáci musejí od sebe oddělit barevně jedno a víceslabičná slova (Fojtová a kol., 2011, s. 36-37 [online]).

V hodině pozorování učitelka s dětmi i opakovala *druhy vět*. Ve stejné publikaci od Fojtové nalezneme i náměty na toto procvičení tohoto učiva. Ve cvičení jsou napsané věty, ve kterých jsou některá slova nahrazeny obrázky. Na konci vět chybí znaménka. Žáci musí nejprve za obrázky dosadit slova, větu si přečíst a následně doplnit správné znaménko. Věty podle druhu pak musí rozlišit barevně. Také zde děti mají doplnit, jaké znaménko se píše za větou rozkazovací, tázací a oznamovací (Fojtová a kol., 2011, s. 46-47 [online]).

Fojtová uvádí i jistá doporučení v procvičení délky samohlásek. Opět, jak již bylo řečeno, zmiňuje důležitost sluchové percepce. Autorka vyzdvihuje důležitost artikulace a řádné zdůraznění délky samohlásky. Pokud u žáka pedagog zaznamená problém s určováním délek, měl by nechat žáka před napsáním dané slovo nahlas vyslovit (Fojtová a kol., 2011, s. 49 [online]).

6 Rozbor výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak probíhá integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky Českého jazyka na 1. stupni základních škol.

V praktické části diplomové práce bylo zkoumáno celkem pět žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí výuky Českého jazyka. Při zkoumání jsem se zabývala individuálním přístupem třídního učitele k žákovi s odlišným mateřským jazykem, zda učitel užívá při výuce speciální pomůcky, a také tím, jak daného žáka hodnotí vzhledem k jeho jazykové bariéře. Také bylo zkoumáno, zda přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem ztěžuje učiteli jeho práci vlivem odlišného mateřského jazyka žáka. Dále jsem se soustředila i na konkrétní projevy, chování a celkové zapojení žáka do hodiny Českého jazyka. Práce také obsahuje přílohy, ve kterých jsou vidět konkrétní problémy těchto žáků. V neposlední řadě jsem zjišťovala, zda žák navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu a zda u něj dochází k naplňování podpůrných opatření. Hlavní cíl výzkumné části diplomové práce byl tedy splněn.

Na základě hlavního cíle byly sestaveny výzkumné otázky a podle odpovědí třídních učitelů byl sepsán následující rozbor.

Výzkumná otázka číslo 1: Jaká oblast v předmětu Český jazyk činí žákovi největší potíže?

U všech dotazovaných učitelů se nachází v odpovědích určitá spojitost. S výjimkou třídního učitele žáka C (Mongolsko) měli třídní učitelé téměř totožnou odpověď. Všichni se shodli na tom, že největší problém žákům s odlišným mateřským jazykem ve výuce českého jazyka činí porozumění textu. Třídní učitelé žáků se shodují na také tom, že žáci mají velký problém se slovní zásobou, protože nerozumí těžším slovům. Třídní učitelka žáka D (Moldávie) navíc dodala, že žák sice pochopí podstatu textu, ale detailům už nerozumí. Žákyně E (Bulharsko) má obdobný problém, protože k přečtenému textu nedokáže zodpovědět doplňující otázky k textu.

Žák D (Moldávie) má kromě porozumění textu ještě velký problém se psaním slov, hlavně tedy s jejich skloňováním. U žáka C (Mongolsko) je největším problémem v oblasti českého jazyka neschopnost se téměř domluvit. Jeho slovní zásoba je velmi malá, hlavně kvůli časté absenci ve škole.

Výzkumná otázka č. 2: Jakým způsobem probíhá komunikace mezi učitelem a žákem?

Třídní učitelé žáků B, D, E (Vietnam, Moldávie, Bulharsko) nemají nyní se žáky téměř žádný problém v komunikaci. U žáků B a D (Vietnam, Moldávie) zastávají stejný názor. Pokud žáci nerozumí při komunikaci nějakému slovíčku, které je pro ně nové nebo těžké, snaží se toto slovo žákům vysvětlit. V případě odpovědi u třídního učitele žáka B (Vietnam) se učitelka snaží danou formulaci, které žák neporozuměl, říct jiným způsobem. U tohoto žáka je komunikace také velmi ovlivněna tím, že se žákem denně komunikuje jeho "babička" česky.

Žákyně A (Vietnam) rozumí pokynům ze strany učitele a třídní učitelka se s ní nyní již domluví. Z počátku hojně využívala další dvě vietnamské žákyně ve třídě k překládání, aby se lépe se žákyní domluvila.

Nejmarkantnější problém je u žáka C (Mongolsko). Žák C mluví česky velmi špatně. Výhodou je, že mluví anglicky, takže velká část komunikace mezi učitelem a žákem probíhá právě v angličtině. Pokud nedojde k vzájemnému pochopení ani pomocí angličtiny, užívá učitelka kartičky s obrázky k pochopení. S tímto se ztotožňuje i žákyně E (Bulharsko), kdy učitelka v 1. třídě, kdy žákyně neuměla česky, při dorozumívání využívala kartičky s obrázky. Učitelka se žákem C komunikuje velmi jednoduše, snaží se vyhnout používání předložek ve větě, protože je žák nechápe.

Výzkumná otázka č. 3: Jak pedagog zohledňuje odlišnost žákova mateřského jazyka při hodnocení v předmětu Český jazyk?

Žák B (Vietnam), žák D (Moldávie) a žákyně E (Bulharsko) jsou hodnoceni v podstatě stejně jako ostatní žáci ve třídě. V případě žáka B a D třídní učitelé tolerují žákům vlivem jejich odlišného mateřského jazyka chyby v interpunkci. Žákovi B učitelka v hodnocení zohledňuje tvary těžších slov a žákovi D při hodnocení učitelka toleruje někdy doplnění i/y do slova, protože ho nechce demotivovat od práce.

U žákyně E třídní učitelka zastává názor, že žákyně má stejné vysvědčení jako ostatní žáci, pracuje na stejném učivu jako ostatní žáci a nikde nemá psané, že má mít jiné hodnocení, proto ji hodnotí stejně jako žáky, pro které je čeština mateřský jazyk. Dále zastává názor, že hodnocení je plně na žákyni. Pokud se bude snažit, bude mít známky dobré.

U žákyně A (Vietnam) a žáka C (Mongolsko) jsou žáci hodnoceni v Českém jazyce po společné domluvě třídního učitele a metodika pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Žákyně A píše kontrolní testy jak v běžné hodině Českého jazyka, tak i v hodině s metodikem

pro žáky s odlišným mateřským jazykem, tudíž na výsledném hodnocení se podílejí oba učitelé.

Výzkumná otázka č. 4: Jak pohlíží pedagog na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy?

Třídní učitelé žáků A, B (Vietnam) a E (Bulharsko) se shodli na tom, že by žáci, kteří neumí před nástupem do české školy česky, by měli navštívit nějaký kurz češtiny. Třídní učitel žákyně B ke své výpovědi ještě dodává, že dříve byla integrace těchto žáků lepší, protože žáci museli navštěvovat speciální střediska, kde se učili česky, aby před nástupem do české školy měli alespoň základy češtiny. Děti by měly snadnější přestup do české školy.

Třídní učitel žáka C (Mongolsko) zastává názor, že integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do české školy je velmi náročná a české školství na tuto situaci není příliš připravené. Integraci ovlivňuje podle učitelky i práce asistentů pedagoga, kterých je nedostatek.

Třídní učitelka žáka D (Moldávie) má zcela jiný pohled na tuto integraci, protože tvrdí, že celková integrace závisí na samotném dítěti, rodinném zázemí, domácí přípravě s rodiči, a také na jazyku, kterým se v rodině komunikuje.

Závěr

Diplomová práce se zabývá žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich třídními učiteli v procesu vyučování v Českém jazyce na 1. stupni základních škol. Cílem této práce bylo zjistit, jak probíhá integrace vybraných žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky Českého jazyka na 1. stupni základních škol.

Empirická část je orientována na kvalitativní výzkum. Výzkum probíhal v základních školách, kde bylo zkoumáno celkem pět respondentů s odlišným mateřským jazykem ve výuce Českého jazyka. S jejich třídními učiteli byl následně proveden rozhovor. Veškeré získané informace byly zpracovány do jednotlivých případových studií žáků s různým mateřským jazykem. Pomocí získaných informací byly také zodpovězeny následující výzkumné otázky: *Jaká oblast v předmětu Český jazyk činí žákovi největší potíže? Jakým způsobem probíhá komunikace mezi učitelem a žákem? Jak pohlíží pedagog na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem do české základní školy? Jak pedagog zohledňuje odlišnost žákova mateřského jazyka při hodnocení v předmětu Český jazyk?*

Žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují zejména ze začátku, kdy přijdou do české školy, speciální přístup ze strany učitele. Vlivem jejich jazykové bariéry je podstatné, aby učitel k žákovi přistupoval zcela individuálně. Z výzkumu vyplývá, že u těchto žáků je důležitá hlavně názornost a trpělivost ze strany učitelů při práci. Vzdělávání těchto žáků také ovlivňuje fakt, zda jejich mateřský jazyk užívá latinku, či ne. U většiny žáků se dala pozorovat snaha v hodinách Českého jazyka a také to, že se chtějí česky sami naučit.

Tato diplomová práce by mohla obohatit pedagogickou praxi zejména v tom, že se učitelé mohou dozvědět více informací o tom, jak s tímto dítětem pracovat, jaké jsou nejefektivnější metody pro práci a jak přizpůsobit učivo tak, aby danou problematiku žák lépe chápal. Také jak tito žáci reagují nebo jak se projevují jejich obtíže s češtinou.

Veškeré zjištěné závěry a výsledky výzkumného šetření odpovídají pouze konkrétní skupině žáků, kteří byli v empirické části zkoumáni. Výsledky nemohou být zobecněny ani použity pro jiný výzkumný vzorek žáků s odlišným mateřským jazykem.

Shrnutí

Diplomová práce nese název Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky Českého jazyka na 1. stupni základní školy. Cela práce je zpracována celkem do šesti kapitol.

První tři kapitoly spadají do teoretické části práce. První kapitola se zabývá vysvětlením pojmů, které se týkají žáků s odlišným mateřským jazykem a všemi náležitostmi souvisejícími s jejich integrací do českého prostředí.

Druhá kapitola se již blíže zaměřuje na tyto žáky a jejich celkové přijetí do české základní školy. Také zde najdeme nejčastější problémy, se kterými se tito žáci potýkají a následně jak se mohou tito žáci hodnotit s ohledem na jejich jazykovou bariéru.

Třetí kapitola se již týká konkrétně pedagoga při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem, jsou zde popsána specifika jeho práce a spolupráce s asistentem pedagoga.

Poslední tři kapitoly jsou zpracovány do empirické části. Za výzkumnou strategii byl zvolen kvalitativní výzkum, který byl zpracován pomocí metody rozhovoru a pozorování. Ve čtvrté kapitole je popsán hlavní cíl výzkumu a výzkumné otázky, popsán je zde také výzkumný vzorek. Pátá kapitola se již věnuje samotnému výzkumnému šetření u jednotlivých respondentů. Celkem bylo zkoumáno pět respondentů s různými mateřskými jazyky v prostředí výuky Českého jazyka. Tato kapitola také obsahuje stručný popis základního vzdělávání a jazyka v dané zemi. Poslední kapitola se věnuje samotnému rozboru výzkumného šetření a vyhodnocení výzkumných otázek.

Summary

The diploma thesis is called “Integration of a pupil with a different mother tongue language into the Czech language at a primary school”. The thesis is divided into six chapters.

The first three chapters fall into the theoretical part of the thesis. The first chapter deals with the explanation of terms, focusing on pupils with different mother tongue and all essentials related to their integration into the Czech environment.

The second chapter focuses on these pupils and their overall acceptance to the Czech primary schools. In this chapter we may find the most common problems that these students face and then how these students can evaluate themselves with regard to their language barrier.

The third chapter focuses on a teacher when working with a student with a different mother tongue, there are described the specifics of his work and cooperation with the teaching assistant.

The last three chapters are elaborated into the empirical part. The research strategy was chosen as qualitative research, which was processed using the method of interview and observation. The fourth chapter describes the main objective of the research and research questions, and also describes the research sample. The fifth chapter is devoted to the actual survey of individual respondents. Five respondents with different mother tongues were examined in the Czech language teaching environment. This chapter also provides a brief description of the country's basic education system and the language. The last chapter is devoted to the analysis of the research itself and the evaluation of research questions.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BENDA, Martin, Zuzana VODŇANSKÁ, Kristýna TITĚROVÁ, et al. *Dvojjazyční asistenti pedagoga*. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016. ISBN 978-80-88171-08-9.

ČADILOVÁ, Věra, Blanka HOUSAROVÁ, Dita JANDERKOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. *Řečové a komunikační obtíže*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-214-1.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERNÍK, Jan, Ján IČO, Jiří KOCOUREK, et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H&H Vyšehradská, s.r.o, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.

ČERNÝ, Marcel. *Bulharština: souhrn gramatiky*. Pha [i.e. Praha]: Holman, 2011. ISBN 978-80-7426-015-5.

EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3664-7.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.

FIEDLEROVÁ, Dana, Zdeněk MARTÍNEK, Andrea NOVOTNÁ, Ivana HORSÁKOVÁ, Andrea CHVÁTALOVÁ a Petra MILICHOVSKÁ. *Mám ve třídě cizince*. Jihlava: Centrum multikulturního vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-905844-0-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HOŠNOVÁ, Eva, Milada BURIÁNKOVÁ, Zdeňka DVOŘÁKOVÁ a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Český jazyk pro základní školy 3*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-390-3 s. 76

HRDLÍČKA, Milan a Markéta SLEZÁKOVÁ. *Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince: příručka: pomocný materiál určený pro kursy, ve kterých se připravují lektori pro výuku nízkoprahových kursů češtiny pro cizince*. [Praha: Člověk v tísni], c2007. ISBN 978-80-86961-44-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, [2016]. ISBN 978-80-88163-36-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KONŮPKOVÁ, Monika, Hana MARKOVÁ, Miroslava GERŽOVÁ a Jaroslava FUKANOVÁ. *Český jazyk 2: pro 2. ročník*. Sedmé vydání. Brno: Nová škola, 2018-. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-003-2.

KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

LEJNAROVÁ, Ilona, Světlana KOTYKOVÁ a Jiřina KINKALOVÁ. *Čeština pro malé cizince*. Praha: Knižní klub, 2005. Universum (Knižní klub). ISBN 80-242-1501-2.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

MALÁ, Zdena. *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1.1*. Praha: Lingua Ludus, 2009. ISBN 978-80-903894-6-5.

MALÁ, Zdena. *Jazykové hry a aktivity pro výuku češtiny A1.1: doplňkové materiály k učebnicím Čeština expres a Český krok za krokem*. Praha: Akropolis, 2019. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978-80-7470-260-0.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

NĚMEC, Zbyněk a Barbora. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-87963-84-5.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-845-2.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SKALIČKA, Vladimír. *Vývoj jazyka: soubor statí*. Praha, 1960.

SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie. *Český žák-cizinec: metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků-cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-87-9.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: Český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-582-3.

TITĚROVÁ, Kristýna, Rumyana GEORGIEVA, Petra VÁVROVÁ, et al. *Hledá se dvojjazyčný asistent: zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzí žáků s*

odlišným mateřským jazykem. 2. vydání. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, [2014]. ISBN 978-80-270-2566-4.

ZIMOVÁ, Ludmila a Ilona BALKÓ. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7044-718-4.

Internetové zdroje

Ano učím se česky. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2013 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ano_ucim_se_cesky.pdf

BĚLECKÁ, Světlana, Lenka BÍČIŠŤOVÁ, Milena DOLEŽALOVÁ, Alexandra KHODLOVÁ, Radka KOLÁŘOVÁ, Barbora NOSÁLOVÁ a Kristýna TITĚROVÁ. Výstupy pracovní skupiny zaměřené na výuku na 1. stupni – a to především na český jazyk. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2012 [cit. 2020-01-09]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/1.stupen_-_cestina_-_tipy.pdf

Bulgaria, World data on Education. *International Bureau of Education* [online]. Ženeva, Švýcarsko: UNESCO-IBE, 2011 [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bulgaria.pdf

ČEMUSOVÁ, DOLEČKOVÁ, ŠTINDLOVÁ A ŠTINDL. Kurzy českého jazyka pro azylanty. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s, 2004, 2004 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_metodika_0.pdf

ČEMUSOVÁ Jana, Petra HUKOVÁ, Ondřej ŠTIDNL a Barbora ŠTINDLOVÁ. Manuál pro učitele českého jazyka bez pro cizince bez znalosti latinky: Handouty. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s, 2005 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_handouty.pdf

Česká škola bez hranic. [online]. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/>

ČESKO. *Listina základních práv a svobod* [online], dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

ČESKO. *Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online], dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 1. 1. 2020 [online], dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 15. 2. 2019 [online], dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

DALECKÁ, Jitka a Miroslava VÁCLAVKOVÁ. Kurz českého jazyka pro začátečníky. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Most PRO [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vyukovy_material_kurz_cestiny_pro_zacatecniky.pdf

Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2020 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

FOJTOVÁ, Karolína, Vendula KARASOVÁ a Alžběta STROPNICKÁ. *Obrázkové učení: vybrané kapitoly učiva ZŠ - inspirace nejen pro dobrovolníky* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2011 [cit. 2020-04-16]. ISBN 978-80-87456-16-3. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/obrazkove_uceni_cvt.pdf

KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ, ed. Metodické poznámky k výuce češtiny pro Vietnamce. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Klub Hanoi, 2010 [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicke_poznamky_k_vyuce_cj_pro_vietnamce.pdf

Komunikace s dítětem a žákem. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019 [cit. 2020-01-09]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/komunikace-s-ditetem>

KOSTELECKÁ Yvona, Tomáš KOSTELECKÝ, Jana KOHNOVÁ, Michaela TOMÁŠOVÁ, Kateřina POKORNÁ, Kateřina VOJTÍŠKOVÁ a Martin ŠIMON. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2019-12-07]. ISBN 978-80-7290-630-7. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf

Lingvopedie, bulharština, 2020 [online]. Cit. [2020-02-04]. Dostupné z: <https://lingvo.info/cs/lingvopedia/bulgarian>

Lingvopedie, rumunština, 2020 [online]. Cit. [2020-02-04]. Dostupné z: <https://lingvo.info/cs/lingvopedia/romanian>

Manuál výuky českého jazyka pro cizince. *Integrační centrum Praha* [online]. Praha: Integrační centrum Praha, 2015, 2015 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: https://www.icpraha.com/wp-content/uploads/doc/Manual_lektori_ICP.pdf

MAREŠ, Petr. *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014 [cit. 2019-10-25]. ISBN 978-80-246-2640-6. Dostupné z: https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=60810

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-11-18]. ISBN 978-80-244-4654-7. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

Mongolia, World data on Education. *International Bureau of Education* [online]. Ženeva, Švýcarsko: UNESCO-IBE, 2011 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mongolia.pdf

Než začneme učit. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/nez-zacneme-ucit>

NOSÁLOVÁ, Barbora, Jana ZAORALOVÁ, Petra LACINOVÁ, Markéta SLEZÁKOVÁ, Zuzana JANOUŠKOVÁ a Hana MLYNÁŘOVÁ. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele* [online]. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018 [cit. 2020-04-12]. ISBN 978-80-88171-15-7. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf

Porozumění - čtení. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2013 [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/porozumeni-cteni>

Práce s celou třídou. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017 [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/prace-s-celou-tridou>

Přijetí do základní školy. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2020 [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijeti-do-skoly>

Republic of Moldova, World data on Education. *International Bureau of Education* [online]. Ženeva, Švýcarsko: UNESCO-IBE, 2011 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Moldova.pdf

Rod: jmenný rod, genus. *CzechEncy: nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2018 [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ROD>

Slovosled. *CzechEncy: nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2018 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLED>

Stupňování přídavných jmen. *Moje čeština* [online]. 2020, 2020 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.mojecestina.cz/article/2016092701-stupnovani-pridavnych-jmen>

ŠÍMA, Jiří a B. ARIUNDZUL, ed. Metodické poznámky k výuce češtiny pro Mongoly. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META , o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/mongolstina_final__2_.pdf

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9.

ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVISTĚ (ŠPP). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-11-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

TÁBORKOVÁ, Jana. *Hezky česky* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016 [cit. 2020-04-14]. ISBN 978-80-86956-89-3. Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/taborkova_hezky_cesky_0.pdf
Teorie inkluzivní výuky. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/inkluzivni-vyuka>

Teorie inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

Teorie ledovce. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META , o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/teorie-ledovce>

TITĚROVÁ, Kristýna, Barbora NOSÁLOVÁ, Petra LACINOVÁ, Jana ZAORALOVÁ, Markéta SLEZÁKOVÁ a Hana MLYNÁŘOVÁ. *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka* [online]. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018 [cit. 2020-01-21]. ISBN 978-80-88171-13-3. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/organizujeme_vyuku_cestiny_jako_druheho_jazyka_online.pdf

TITĚROVÁ, Kristýna, Barbora NOSÁLOVÁ, Petra LACINOVÁ, Jana ZAORALOVÁ, Markéta SLEZÁKOVÁ a Hana MLYNÁŘOVÁ. *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka* [online]. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018 [cit. 2020-01-09]. ISBN 978-80-88171-13-3. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/organizujeme_vyuku_cestiny_jako_druheho_jazyka_online.pdf

TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů* [online]. Praha: META, 2014, 2014 [cit. 2019-11-30]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf

TITĚROVÁ, Kristýna. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem. Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019, 2019 [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ppruvodce_pro_ppp_deti_s_omj_meta_ops.pdf

Ústav pro jazyk český: Akademie věd České republiky. *Ústav pro jazyk český: Akademie věd České republiky* [online]. Česká republika, 2020, 2020 [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=metajazyk>

Viet Nam, World data on Education. *International Bureau of Education* [online]. Ženeva, Švýcarsko: UNESCO-IBE, 2011 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Viet_Nam.pdf

Začleňování do kolektivu. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017 [cit. 2020-01-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/zaclenovani-do-kolektivu>

Základní slovosled. *CzechEncy: nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2018 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/Z%C3%81KLADN%C3%8D%20SLOVOSLED>

Základní škola. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2020 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zakladni-skola>

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – strana z učebnice (případová studie č. 1)
- Příloha č. 2 – sešit žákyně A (případová studie č. 1)
- Příloha č. 3 – test žákyně A (případová studie č. 1)
- Příloha č. 4 – diktát žákyně A (případová studie č. 1)
- Příloha č. 5 – strana z učebnice (případová studie č. 2)
- Příloha č. 6 – sešit žáka B (případová studie č. 2)
- Přílohy č. 7 – pracovní listy žáka C (případová studie č. 3)
- Příloha č. 8 – pracovní list žáka C (případová studie č. 3)
- Příloha č. 9 – práce žáka D (případová studie č. 4)
- Příloha č. 10 – křížovka z učebnice (případová studie č. 4)
- Příloha č. 11 – sešit žáka D (případová studie č. 4)
- Příloha č. 12 – práce žákyně E (případová studie č. 5)
- Příloha č. 13 – rozhovor č. 1 (případová studie č. 1)
- Příloha č. 14 – rozhovor č. 2 (případová studie č. 2)
- Příloha č. 15 – rozhovor č. 3 (případová studie č. 3)
- Příloha č. 16 – rozhovor č. 4 (případová studie č. 4)
- Příloha č. 17 – rozhovor č. 5 (případová studie č. 5)

Přílohy

Příloha č. 1⁴⁶ - strana z učebnice (případová studie č. 1)



Příloha č. 2 - sešit žákyně A (případová studie č. 1)

PROTIKLADY
veselý x smutný
vui x khóc
sach x bán
čistý x špinavý
suchý x mokvý
prázdny x plný
không có người

⁴⁶ Dostupné z: ŠKODOVÁ, Svatava. Domino: Český jazyk pro malé cizince 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-582-3.

Příloha č. 3 - sešit žákyně A (případová studie č. 1)

Doplň slova protikladná:

úzký	x	široký	veselý	x	smutný
sladký	x	kyselý	mladá	x	stará
hloupý	x	chytří	něco	x	nic
bílý	x	černý	je	x	není
zimní	x	léto	chlapeček	x	holčička

Příloha č. 4⁴⁷ - diktát žákyně A (případová studie č. 1)

28.1.

Konza je chytrý.

Kocour má rychlé boty.

Král je moudrý a
bohatý.

Bohatý čert unesl

Káču.

Arabela má kouzelný
prstýnek.



⁴⁷ Diktát dostupný z: KONŮPKOVÁ, Monika, Hana MARKOVÁ, Miroslava GERŽOVÁ a Jaroslava FUKANOVÁ. Český jazyk 2: pro 2. ročník. Sedmé vydání. Brno: Nová škola, 2018-. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-003-2.

Příloha č. 5⁴⁸ – strana z učebnice (případová studie č. 2)

6. Moje přání

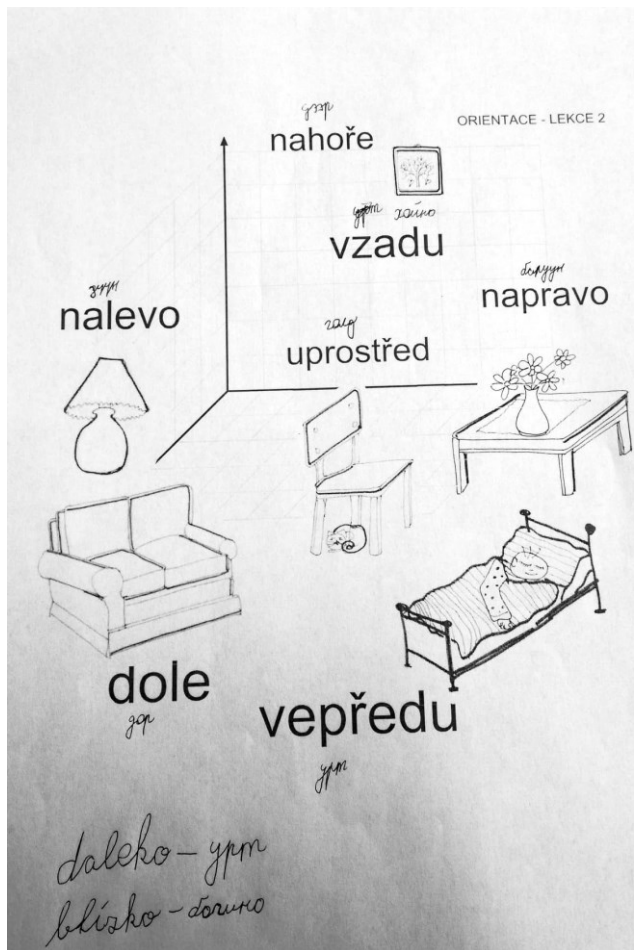
Přála b-ch si, ab-chom jeli s rodiči k moři. Zatím jsem tam b-la jen jednou, ale to už b-lo dávno. Stačilo b- také, kdyb-chom strávili dovolenou někde u rybníka. Celý den b-chom se koupali. Kdyb- neb-lo hezky, chodili b-chom na houby. Vlastně na tom nezáleží, kam se vydáme. Hlavní je, ab-chom b-li spolu. A jaké přání b-ste měli vy?

Příloha č. 6 - sešit žáka B (případová studie č. 2)

Přála bych si, abychom jeli s rodiči k moři. Zatím jsem tam byla jen jednou, ale to už bylo dávno. Stačilo by také, kdybychom strávili dovolenou někde u rybníka. Celý den bychom se koupali. Kdyby nebylo hezky, chodili bychom na houby. Vlastně na tom nezáleží, kam se vydáme. Hlavní je, abychom byli spolu. A jaké přání byste měli vy?

⁴⁸Dostupné z: HOŠNOVÁ, Eva, Milada BURIÁNKOVÁ, Zdeňka DVOŘÁKOVÁ a Martina ŠMEJKALOVÁ. Český jazyk pro základní školy 3. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-390-3 s. 76

Přílohy č. 7⁴⁹ - pracovní listy žáka C (případová studie č. 3)



6.p TO

V=(VE)

ORIENTACE - LEKCE 2

NEMOCNICE
RESTAURACE
SKŘÍŇ I

NÁMĚSTÍ
NÁDRAŽÍ Í

BAR
PARK
HOTEL U

KINO
DIVADLO
POŠTA
ŠKOLA
OBCHOD
STŮL E/Ě

ZASTÁVKA
BANKA
RŮKA
TAŠKA
PENĚŽENKA CE

NOHA
PRAHA ZE

Peníze jsou (peněženka) .. peněženka

Hodinky jsou (ruka) .. ruka

Ponožka je (noha) .. noha

Učitel je (škola) .. škola

Děti jsou (park) .. park

Prezident je (Praha) .. Praha

Doktor je (nemocnice) .. nemocnice

Prodavačka pracuje (obchod) .. obchod

Policista pracuje na (police) .. police. Vlak je (nádraží) .. nádraží

Banka je (náměstí) .. náměstí. Dítě je (doma) .. doma

Židle je (pokoj) .. pokoj. Autobus je na (zastávka) .. zastávka

⁴⁹ Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ano_ucim_se_cesky.pdf

Příloha č. 8⁵⁰ - pracovní list žáka C (případová studie č. 3)

PRAVIDLA -STUPŇOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN

2. stupeň

Nejčastěji tvoříme 2. stupeň přidáním přípony **-ejší** nebo **-ější** k základnímu tvaru. Vezmeme si například slovo veselý. Od něj odtrhneme koncovku -ý a vznikne nám základ slova vesel. K němu pak přidáme příponu -ejší a vznikne nám 2. stupeň tohoto slova: veselejší. Stejným způsobem utvoříme například tvary:

- 1. xozuyy*
2. yooava
3. zyxme
4. cheyy
5. uoyot
6. wos-aa
7. wozys
8. conžepcon
- obtížný – obtížnější
 - chytrý – chytřejší
 - studený – studenější
 - levný – levnější
 - známý – známější
 - pravděpodobný – pravděpodobnější
 - nervózní – nervóznější

Pokud **končí kořen** přídavného jména na **-t** nebo **-d**, vytvoříme 2. stupeň tak, že od slova odtrhneme příponu -ký a nahradíme ji příponou **-ší**. Správně tedy píšeme:

- 9. doruro*
10. aicos
11. ammalay
12. cyprok
- krátký – kratší
 - hladký – hladší
 - sladký – sladší
 - krotký – krotší

Příponu **-ší** používáme také u přídavných jmen, které mají **základ zakončen na -ch**. U těchto slov si navíc dejte pozor na psaní dvou **-šš-**.

- 13. cyppmii*
14. mowu
15. xyúpai
16. 4 umowuyi
- hluchý – hlušší
 - plochý – plošší
 - suchý – sušší
 - tichý – tišší

I u některých dalších přídavných jmen (například **mladý – mladší**).

Poslední příponou, kterou můžeme vytvořit 2. stupeň přídavného jména, je přípona **-í**. Tu přidáváme k poměrně malé skupině **dvouslabičných** přídavných jmen **zakončených na -ký**. U těchto přídavných jmen navíc dochází ke změně písmena **-k-** na **-č-**. Proto se někdy tvoření 2. stupně od těchto slov učí v zjednodušeném pravidlu, které říká, že **od slova odtrhneme koncové -ký a nahradíme ho příponou -čí**.

- hebký – hebčí
- hezký – hezčí

⁵⁰ Dostupné z: <https://www.mojcestina.cz/article/2016092701-stupnovani-pridavnych-jmen>

Příloha č. 9 – práce žáka D (případová studie č. 4)

Moje podzimní prázdniny
V sobotu a v neděli jsem byl na chatě.
Hral jsem se s kámošem a s bráčkou.
Chrálisme basket, skakalisme na
trampulině. A druhý den úplně so
sejný. Grilovali jsme, sancili jsme.
A všechno bylo super.

Příloha č. 10 – křížovka z učebnice (případová studie č. 4)⁵¹

Vyplň mřížku přes fólii.

Slabý vítr						
Pomůcka k ovívání						
Řehta se						
Utíkat						
Zed'						

⁵¹ Dostupné z: KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. Český jazyk: pro 3. ročník základní školy. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

Příloha č. 11 – sešit žáka D (případová studie č. 4)

1. listopadu
Teta Běta žije v
hnědém domě na městem.
Je usměvavá. Náš dědeček
ji někdy navštěvuje. Dům
stojí v zahradě. Zpívají
tu na větvích pěnkavý
a voní jabloně. Každoročně

kvěsou i hrušně a
braskově.

Příloha č. 12 – sešit žákyně E (případová studie č. 5)

Moje nej oblíbenější je psák
se jmenuje Peka. Já si
hraju s P^eka když jsem sama.
Peka je plyšová hračka.
Peka je modrý na barvu a
má velké oči. Peka je ^{moje} nejodlič-
-nější oblíbená hračka ve světě.

Příloha č. 13 – rozhovor č. 1 (případová studie č. 1)

1. Jak dlouho trvá Vaše praxe ve školství?

„34 let”

2. Měla jste již ve třídě nějakého žáka s odlišným mateřským jazykem? Máte s těmito dětmi nějaké zkušenosti?

„Ve třídě jsem měla už Mongola, Ukrajince a hodně Vietnamců.”

3. Cítíte se být připravená na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem ze strany fakulty, kde jste studovala?

„Na fakultě jsem nic o tomhle neslyšela, jen praxe mě dost naučila.”

4. Ovlivňuje přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem Vaši přípravu na hodinu? Liší se nějak příprava pro tohoto žáka, popřípadě děláte si speciální přípravu pro tohoto žáka?

„Speciální přípravu nedělám.”

5. Nachází se u vás ve třídě asistent pedagoga? Pokud ano, je pro Vás práce se žákem s odlišným mateřským jazykem snazší? Jakou práci asistent se žákem vykonává? Pokud ne, uvítala byste jeho přítomnost?

„Ve třídě mám asistenta pro jiného žáka, ale když potřebuji, je mi nápomocný. Jeho práce je a bude velmi přínosná. Když potřebuji, pracuje se žákyni individuálně, nebo jí vysvětlí znovu, co má dělat. Právě proto sedí sama.”

6. Zúčastnila jste se nějakých školení, nebo kurzů, které se týkají integrace žáků s odlišným mateřským jazykem?

„Ne.”

7. Jak byste charakterizovala pár slovy žáka?

„Je velmi stydlivá, nesmělá. Jinak je šikovná, snaží se zapojovat do aktivit.”

8. Kde se žák narodil a kdy žák přišel do České republiky? Navštěvoval v zemi, ze které přišel, školu? Znal žák češtinu před příchodem do ČR?

„Přišla k nám z Vietnamu. Chodila tam prvně do školky, pak v šesti nastoupila do školy. První třídu nedokončila, protože se s rodiči přestěhovali sem do Česka za práci. Mají tady obchod s potravinami kousek od školy. Od druhého pololetí 1. třídy chodí teda k nám do školy. Česky nemluvila.”

9. Jak je žák hodnocen? Je hodnocen jinak (individuálně) oproti ostatním žákům?

„Na známkování v češtině se domlouvám s metodikem, ke kterému žákyně dochází, protože testy z češtiny píše jak u mě, tak i u metodika ve speciálně pedagogické péči.”

10. Probíhá nějaká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou? Jsou u žáka naplňována podpůrná opatření?

„Ano, byla v poradně. Má třetí stupeň podpůrných opatření a nařízený individuální vzdělávací plán do češtiny, matiky, angličtiny a člověk a jeho svět, protože tady ji omezuje její slabá čeština.“

11. Jak probíhá spolupráce a komunikace s rodiči? Umí rodiče hovořit česky? Zajímají se o prospěch žáka? Docházejí na třídní schůzky?

„Rodiče mluví jen vietnamsky, komunikace s nimi není skoro žádná. Maminku jsem viděla asi jen dvakrát, ale jak nemluví česky, tak mi stejně moc nerozuměla. Když potřebuji něco nutně, píšu SMS, kterou vím, že si nechají přeložit.“

12. Jaké oblasti v českém jazyce činí žákovi největší potíže? Jaká úskalí spatřujete v komunikační výchově, jazykové výchově a literární výchově?

„Největším problémem je její stydlivost, stydí se promluvit. Problém má taky se slovy a při čtení, že nerozumí.“

13. Jsou nějaké oblasti v Českém jazyce, ve kterých třeba žák vyniká?

„Rozhodně psaní, úhlednost písma je na jedničku.“

14. Jakým způsobem se žák zapojuje v Českém jazyce do skupinové práce?

„Pracuje jako ostatní žáci, spíše jen poslouchá a kouká, co dělají, ale snaží se zapojit.“

15. Užíváte v Českém jazyce nějaké speciální pomůcky v souvislosti se žákem s odlišným mateřským jazykem?

„Nejdřív si musela naslouchat náš jazyk. Většinou jen obrázky a hodně gesta, když mluvím. Rychle se učila.“

16. Co se týče porozumění, máte někdy problém žákovi porozumět? Pokud ano, jak se s tímto dítětem domlouváte?

„Ve třídě mám další dvě vietnamské žákyně, zpočátku jsem hodně využívala toho, že umí taky vietnamsky, takže jí překládaly. Ale už je u ní vidět velký pokrok, už aspoň pochopí, co má dělat a domluví se s ní.“

17. Kdybyste měla zhodnotit celkovou integraci žáka s odlišným mateřským jazykem, v čem spatřujete největší úskalí? Co by se podle Vás dalo pozměnit?

„Určitě by tito žáci měli projít přípravným kurzem češtiny, než budou zapojeni do výuky.“

18. Probíhá u žáka nějaká reedukace? Hodiny českého jazyka mimo třídní rozvrh hodin?

„Má soukromé doučování jednou do týdne. V rámci školy chodí dvakrát týdně do předmětu speciální pedagogické péče s metodikem pro žáky s OMJ. Procvičuje si tam slovní zásobu, píše testy, opakuje gramatiku. Třikrát týdně má pedagogickou intervenci, tam chodí se třemi prvňáky, plní si tam lehké úkoly, opakuje si například učivo.“

Příloha č. 14 – rozhovor č. 2 (případová studie č. 2)

1. Jak dlouho trvá Vaše praxe ve školství?

„Už dlouho, skoro 31 let“

2. Měla jste již ve třídě nějakého žáka s odlišným mateřským jazykem? Máte s těmito dětmi nějaké zkušenosti?

„Měla jsem kdysi jednoho Vietnamce, a až teď po dlouhé době znovu.“

3. Cítíte se být připravená na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem ze strany fakulty, kde jste studovala?

„V té době se o tomhle moc nemluvilo.“

4. Ovlivňuje přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem Vaši přípravu na hodinu? Liší se nějak příprava pro tohoto žáka, popřípadě děláte si speciální přípravu pro tohoto žáka?

„Pracuje s ostatními spolužáky na stejné práci, kterou pro ně mám nachystanou. Když něčemu nerozumí, asistentka mu to dovysvětlí.“

5. Nachází se u vás ve třídě asistent pedagoga? Pokud ano, je pro Vás práce se žákem s odlišným mateřským jazykem snazší? Jakou práci asistent se žákem vykonává? Pokud ne, uvítala byste jeho přítomnost?

„Ano, mám ve třídě asistenta, který sedí přímo u něj. Práci mi to samozřejmě usnadní. Snažím se mu v hodině věnovat, ale když není čas, práci s ním dělá asistentka, která mu všechno vysvětluje a ukazuje, když je potřeba.“

6. Zúčastnila jste se nějakých školení, nebo kurzů, které se týkají integrace žáků s odlišným mateřským jazykem?

„Kurzem jsem si žádným neprošla.“

7. Jak byste charakterizovala pár slovy žáka?

„Je velmi učenlivý, dělá velikánské pokroky. Hodně se baví o přestávkách s ostatními spolužáky, což mu pomáhá k tomu, aby se naučil dobře česky. Je bystrý, většinu toho, co mu kdy řeknu, si zapamatuje. ”

- 8. Kde se žák narodil a kdy žák přišel do České republiky? Navštěvoval v zemi, ze které přišel, školu? Znal žák češtinu před příchodem do ČR?**

„Narodil se sice tady, ale pak se znovu přestěhovali do Vietnamu, kam chodil i do školky. Když přijeli zpět do Česka, chodil do školky tady ještě rok a pak normálně nastoupil do školy. I když chodil do školky, tak česky neuměl skoro vůbec. Hodně mu pomohla ta jeho babička, což je dost znát. ”

- 9. Jak je žák hodnocen? Je hodnocen jinak (individuálně) oproti ostatním žákům?**

„Známkuju ho v podstatě skoro stejně jak ostatní, on se hodně doma učí s babičkou, takže do školy chodí perfektně připravený. Většinu učiva tedy zvládá, občas mu toleruji některé chyby, jako jsou háčky a čárky, nebo tvary těžkých slov, které nezná. ”

- 10. Probíhá nějaká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou? Jsou u žáka naplňována podpůrná opatření?**

„Byl v poradně, má podpůrná opatření tři. ”

- 11. Jak probíhá spolupráce a komunikace s rodiči? Umí rodiče hovořit česky? Zajímají se o prospěch žáka? Docházejí na třídní schůzky?**

„Žije tady s rodiči. Rodiče umí, ale dost špatně. Mají tady obchod s potravinami, kde pracuje paní, která rodině dost pomáhá v češtině. Říkají ji taková jejich babička. Je to Češka, takže to je pro něho velká výhoda, protože se s ním doma hodně učí. Na třídní schůzky chodí ona, s tou komunikují dobře. ”

- 12. Jaké oblasti v českém jazyce činí žákovi největší potíže? Jaká úskalí spatřujete v komunikační výchově, jazykové výchově a literární výchově?**

„Malá slovní zásoba. Při čtení má problém porozumět tomu, co čte. Občas také nějakým slovům při společné práci. ”

- 13. Jsou nějaké oblasti v Českém jazyce, ve kterých třeba žák vyniká?**

„Ted' probíráme vyjmenovaná slova. Vždy je umí mezi prvními. Ty mu jdou. Samozřejmě pak slova příbuzná někdy nepozná, protože slovo nezná, ale je šikovný a snaží se. ”

- 14. Jakým způsobem se žák zapojuje v Českém jazyce do skupinové práce?**

„Zapojuje se v pohodě, ostatní ho berou mezi sebe, takže pracuje také. ”

- 15. Užíváte v Českém jazyce nějaké speciální pomůcky v souvislosti se žákem s odlišným mateřským jazykem?**

„Nepoužívám nic, občas využiji interaktivní tabuli, kde mu třeba ukážu obrázek nějakého slova, kterému nerozumí, ale většinou se s ním domluvím jen ústně a on mě pochopí.“

- 16. Co se týče porozumění, máte někdy problém žákovi porozumět? Pokud ano, jak se s tímto dítětem domlouváte?**

„Problém nemám. Tím, že se doma hodně učí s babičkou, už vcelku dobře komunikuje.“

- 17. Kdybyste měla zhodnotit celkovou integraci žáka s odlišným mateřským jazykem, v čem spatřujete největší úskalí? Co by se podle Vás dalo pozměnit?**

„Spousty dětí přijede s ciziny a neumí česky vůbec. Ze svého pohledu na takovou situaci se člověk nepřipraví nikdy, ale je to práce velmi těžká, když dítě přijde a česky neumí vůbec. Měli by se češtině věnovat, než přijdou do české školy.“

- 18. Probíhá u žáka nějaká reedukace? Hodiny českého jazyka mimo třídní rozvrh hodin?**

„Dvakrát týdně chodí na doučování s češtiny s paní učitelkou z vedlejší třídy, kde procvičují učivo, které bereme běžně v hodině.“

Příloha č. 15 – rozhovor č. 3 (případová studie č. 3)

- 1. Jak dlouho trvá Vaše praxe ve školství?**

„Letos to bude 27 let.“

- 2. Měla jste již ve třídě nějakého žáka s odlišným mateřským jazykem? Máte s těmito dětmi nějaké zkušenosti?**

„Naše škola je zaměřená na cizince, takže většinou mám ve třídě minimálně dvě takové děti. Většinou jsou to teda Vietnamci.“

- 3. Cítíte se být připravená na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem ze strany fakulty, kde jste studovala?**

„Z fakulty absolutně vůbec, nikdy jsme o tom snad ani ve škole nemluvili, co si pamatuji. Nejvíce zkušeností mi dala až práce s takovými dětmi.“

- 4. Ovlivňuje přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem Vaši přípravu na hodinu? Liší se nějak příprava pro tohoto žáka, popřípadě děláte si speciální přípravu pro tohoto žáka?**

„Vždycky se domlouvám s metodikem pro žáky s odlišným mateřským jazykem, ke kterému chodí na pedagogickou intervenci. Má s češtinou obrovské problémy,

jazyková bariéra je zde znát, v hodinách nepracuje s námi na běžném učivu, ale má zadanou práci od tohoto metodika, na které pracuje samostatně a pak si zadanou práci společně s metodikem zkontroluje.”

- 5. Nachází se u vás ve třídě asistent pedagoga? Pokud ano, je pro Vás práce se žákem s odlišným mateřským jazykem snazší? Jakou práci asistent se žákem vykonává? Pokud ne, uvítala byste jeho přítomnost?**

„Ve třídě asistenta bohužel nemám. Určitě by mi přítomnost asistenta ve třídě usnadnila práci. Ted' mám ve třídě tři žáky cizince, takže určit by mi to pomohlo.”

- 6. Zúčastnila jste se nějakých školení, nebo kurzů, které se týkají integrace žáků s odlišným mateřským jazykem?**

„Na žádných kurzech jsem nebyla.”

- 7. Jak byste charakterizovala pár slovy žáka?**

„Je takový milý, přátelský a myslím, že má rád i školu. Zatím se ale moc neprojevuje, je spíš takový nesmělý.”

- 8. Kde se žák narodil a kdy žák přišel do České republiky? Navštěvoval v zemi, ze které přišel, školu? Znal žák češtinu před příchodem do ČR?**

„Narodil se v Mongolsku, žil tam s babičkou a otcem. Maminku nemá, ta mu umřela. Chodil tam prvně od pěti let to školky a v 6 letech začal chodit do školy, skoro tam dodělal i 4. třídu. Loni v dubnu se sem s tatínkem a babičkou přestěhoval a od května chodí sem k nám do školy. Česky neuměl vůbec nic, ani jeho babička s tatínkem česky nemluví.”

- 9. Jak je žák hodnocen? Je hodnocen jinak (individuálně) oproti ostatním žákům?**

„Hodnotím ho po společné domluvě se speciálním pedagogem a metodikem. Má teda individuální hodnocení.”

- 10. Probíhá nějaká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou? Jsou u žáka naplňována podpůrná opatření?**

„Byl v pedagogicko-psychologické poradně a má podpůrná opatření třetího stupně a taky má individuální vzdělávací plán do všech předmětů. Češtinu má danou jako cizí jazyk s ostatními spolužáky ve třídě.”

- 11. Jak probíhá spolupráce a komunikace s rodiči? Umí rodiče hovořit česky? Zajímají se o prospěch žáka? Docházejí na třídní schůzky?**

„Spolupráce není téměř žádná. Jak jsem říkala, otec ani babička neumí mluvit česky vůbec. Ze začátku, když bylo potřeba vyřešit formality kvůli přijetí do školy,

komunikoval otec přes tlumočnicka. Ale teď, když něco nutně potřebuji, posílám vše po žákovi a jeho tatínek si to nechá přeložit tlumočnickem."

12. Jaké oblasti v českém jazyce činí žákovi největší potíže? Jaká úskalí spatřujete v komunikační výchově, jazykové výchově a literární výchově?

„Největším problémem je právě to, že nemluví téměř česky. Pokynům, které stále opakuji dokola, už rozumí, ale málokdy odpoví, a když, tak většinou jen jednoslovně, nebo hodně jednoduše. Českých slov umí málo. Dalším problémem je, že má vážnou nemoc a je často v nemocnici, zrovna nedávno tam byl skoro měsíc. Takže za tu dobu většinu zapomene a může se začít skoro nanovo. Proto práce s ním je hodně pomalá, zdoluhavá a náročná."

13. Jsou nějaké oblasti v Českém jazyce, ve kterých třeba žák vyniká?

„O ničem zatím nevím, je to těžké posoudit, když se česky teprve učí."

14. Jakým způsobem se žák zapojuje v Českém jazyce do skupinové práce?

„Do skupinové práce ho nezapoujuji, má v češtině svoji zadanou práci."

15. Užíváte v Českém jazyce nějaké speciální pomůcky v souvislosti se žákem s odlišným mateřským jazykem?

„Tím, že pracuje na své práci, nepotřebuji nějaké pomůcky."

16. Co se týče porozumění, máte někdy problém žákovi porozumět? Pokud ano, jak se s tímto dítětem domlouváte?

„Musím s ním mluvit co nejvíce jednoduše, aby mi rozuměl. Snažím se nepoužívat moc předložky, protože má problém předložky ve větě pochopit. Snažím se říct prvně jen podstatná slova, aby si vyvodil, co po něm chci a pak mu větu řeknu znovu, ale už správně a celou. On si časem tyto věci naposlouchá a pak si je zapamatuje. Nejlepší je podle mě všechno mu ukázat názorně.

On umí mluvit anglicky, takže když se s ním potřebuji nějak domluvit a nerozumí česky, mluvíme spolu anglicky. Pokud ani tak nerozumí, používám kartičky s obrázky, jako ty piktogramy. Například činností, které když mu ukážu, tak pochopí, co má dělat. Ze začátku, když sem přišel, dostal takové karty se šňůrkou na krk, kde má napsané česky základní fráze s obrázkem a ze zadní strany je fráze přeložena do mongolštiny. Na kartičkách bylo napsané například: kde je záchod, kolik je hodin a tak. Měl to pro lepší orientaci. Má je u sebe stále a kdykoliv je může využít."

17. Kdybyste měla zhodnotit celkovou integraci žáka s odlišným mateřským jazykem, v čem spatřujete největší úskalí? Co by se podle Vás dalo pozměnit?

„Myslím si, že v dnešní době sem cizinců s dětmi přijde opravdu mnoho a zejména české školství na tohle není připravené. V naší škole se snažíme těmto dětem věnovat maximální péči, ale je to fakt náročné. Práci znesnadňuje i málo asistentů pedagoga, kteří by při práci s těmito žáky, byli velmi užiteční. Práce s těmito žáky je běh na dlouhou trať.“

18. Probíhá u žáka nějaká reedukace? Hodiny českého jazyka mimo třídní rozvrh hodin?

„Má dvakrát týdně pedagogickou intervenci, kterou s ním vede metodik. Hodiny probíhají po vyučování. Plní si tam svoje úkoly, rozvíjí slovní zásobu a zdokonaluje se v mluvení. Otec žákovi zařídil taky soukromě doučování češtiny.“

Příloha č. 16 – rozhovor č. 4 (případová studie č. 4)

1. Jak dlouho trvá Vaše praxe ve školství?

„Ve školství pracuji 30 let.“

2. Měla jste již ve třídě nějakého žáka s odlišným mateřským jazykem? Máte s těmito dětmi nějaké zkušenosti?

„S žádným žákem jsem se zatím ve své praxi nesetkala, dokonce ani s žádným Vietnamcem.“

3. Cítíte se být připravená na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem ze strany fakulty, kde jste studovala?

„Ne, jelikož jsem měla státnice v roce 1989 a to se tato problematika ještě tolik neřešila.“

4. Ovlivňuje přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem Vaši přípravu na hodinu? Liší se nějak příprava pro tohoto žáka, popřípadě děláte si speciální přípravu pro tohoto žáka?

„Teď už ne. Ze začátku, když tu byl žák nový, tak ano, to jsme museli používat speciální kartičky na dorozumění, na kterých jsme si vysvětlovali význam slov (zvířata, oblečení atd.). Nyní však je už na takové úrovni, kdy si zvlášt' přípravu nedělám.“

5. Nachází se u vás ve třídě asistent pedagoga? Pokud ano, je pro Vás práce se žákem s odlišným mateřským jazykem snazší? Jakou práci asistent se žákem vykonává? Pokud ne, uvítala byste jeho přítomnost?

„Ano, ve třídě máme asistenta pedagoga. Když potřebuji, žákovi dovysvětlí význam některého slova, nebo znovu vysvětlí úkol, který má dělat.“

- 6. Zúčastnila jste se nějakých školení, nebo kurzů, které se týkají integrace žáků s odlišným mateřským jazykem?**

„Ne, nezúčastnila.”

- 7. Jak byste charakterizovala pár slovy žáka?**

„Je komunikativní, veselý, ve výuce se hodně snaží a má už spoustu kamarádů. Od začátku, co ho mám ve třídě, na něm jde vidět, že se chce česky naučit. Nikdy s ním nebyl nějaký výchovný, nebo kázeňský problém.”

- 8. Kde se žák narodil a kdy žák přišel do České republiky? Navštěvoval v zemi, ze které přišel, školu? Znal žák češtinu před příchodem do ČR?**

„Narodil se v Moldávii, kde chodil i do školy. Do Česka přišel hned po skončení první třídy s rodiči a bratrem. Česky neuměl vůbec, vše jsme doháněli společně až v 1. třídě, kterou tady opakoval znovu.”

- 9. Jak je žák hodnocen? Je hodnocen jinak (individuálně) oproti ostatním žákům?**

„O hodnocení rozhoduji sama. Je velmi snaživý, nějaké velké zásadní problémy nemá. Když nastane nějaký problém, tak ho zvládne překonat třeba jen s malou pomocí. Nechci ho demotivovat od školní práce, proto mu občas některé chyby toleruji, například háčky, čárky a v těžších případech někdy i psaní správného I.”

- 10. Probíhá nějaká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou? Jsou u žáka naplňována podpůrná opatření?**

„Jelikož žák nechodí do poradny, spolupráce neprobíhá žádná. Podpůrná opatření také nejsou naplňována.”

- 11. Jak probíhá spolupráce a komunikace s rodiči? Umí rodiče hovořit česky? Zajímají se o prospěch žáka? Docházejí na třídní schůzky?**

„Česky umí mluvit špatně. Jeho maminka má zde sice zaměstnání v normální české firmě, ale má takovou práci, kde moc nemusí mluvit, ale rukama a nohama, jak se říká, se nějak domluví. O prospěch se zajímá velmi, pravidelně na třídní schůzky chodí. Někdy chvíli trvá, než pochopí, o čem mluvím, ale když mi nerozumí, okamžitě se ptá a chce všechno vysvětlit. Otec mluví a rozumí dalek hůř, než matka. Žák má ještě staršího bratra, který česky umí snad nejlíp z celé rodiny, proto žákovi pomáhá s domácími úkoly.”

- 12. Jaké oblasti v českém jazyce činí žákovi největší potíže? Jaká úskalí spatřujete v komunikační výchově, jazykové výchově a literární výchově?**

„Velmi dobře se začlenil, největší problémy vidím v porozumění slov, která mu musím často vysvětlovat. Ve všech těchto oblastech žákovi dělá největší problém psaní, trochu

i skloňování. V literární výchově má problém s porozuměním, když je text složitější. Sice pochopí většinou podstatu textu, ale detaily už nechápe, proto si to musíme vždy dovysvětlit.”

13. Jsou nějaké oblasti v Českém jazyce, ve kterých třeba žák vyniká?

„Vyloženě není asi učivo, ve kterém žák vyniká. Ale teď například probíráme vyjmenovaná slova, to mu jde, protože si celkově ve třídě vysvětlujeme význam slov, uvádíme si i příkladové věty. Žák tato slova většinou umí použít a na to, že má odlišný mateřský jazyk, tak to zvládá mnohem víc, než třeba ostatní jeho spolužáci. Velmi mu jde matematika.”

14. Jakým způsobem se žák zapojuje v Českém jazyce do skupinové práce?

„Do skupinové práce se zapojuje bez problému, nedělá mu to žádný problém.”

15. Užíváte v Českém jazyce nějaké speciální pomůcky v souvislosti se žákem s odlišným mateřským jazykem?

„Není třeba užívat žádné speciální pomůcky. Jak jsem říkala, ze začátku ano, teď už ne.”

16. Co se týče porozumění, máte někdy problém žákovi porozumět? Pokud ano, jak se s tímto dítětem domlouváte?

„Nemám vůbec žádný problém se s žákem dorozumět. Občas nerozumí nějakému slovíčku, ale to mu případně dovysvětlím.”

17. Kdybyste měla zhodnotit celkovou integraci žáka s odlišným mateřským jazykem, v čem spatřujete největší úskalí? Co by se podle Vás dalo pozměnit?

„Celková integrace závisí na dítěti, nelze to říct obecně. Také hodně záleží na rodinném prostředí, zda v rodině s ním komunikují česky, jak se věnují domácí přípravě a to naštěstí u tohoto žáka funguje.”

18. Probíhá u žáka nějaká reedukace? Hodiny českého jazyka mimo třídní rozvrh hodin?

„Žádné takové hodiny se žákem neprobíhají.”

Příloha č. 17 – rozhovor č. 5 (případová studie č. 5)

1. Jak dlouho trvá Vaše praxe ve školství?

„Ve školství pracuji celkem 35 let. Nejdříve jsem pracovala 14 let s mentálně postiženými, poté 21 let na normální základní škole.”

- 2. Měla jste již ve třídě nějakého žáka s odlišným mateřským jazykem? Máte s těmito dětmi nějaké zkušenosti?**

„Ano, řekla bych, že mám vcelku bohaté zkušenosti s takovými žáky. Měla jsem ve třídě žáka z Afghánistánu, který byl velice inteligentní, dostal se do České republiky přes organizaci Červený kříž. Dále jsem měla žáka z Moldávie, který byl také velice šikovný, bystrý, řekla bych, že byl až nadprůměrně inteligentní, protože už ve druhé třídě uměl napočítat do milionu. Také jsem ve třídě měla Vietnamce, Rumuny a hlavně Romy. Ale jak říkám, většinou se jednalo o velice inteligentní děti.“

- 3. Cítíte se být připravená na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem ze strany fakulty, kde jste studovala?**

„Připravená asi ne, ale během studia jsem byla na pár přednáškách o vzdělávání cizinců.“

- 4. Ovlivňuje přítomnost žáka s odlišným mateřským jazykem Vaši přípravu na hodinu? Liší se nějak příprava pro tohoto žáka, popřípadě děláte si speciální přípravu pro tohoto žáka?**

„Teď už ne, nedělám si žádnou přípravu pro tohoto žáka zvlášť. V první třídě, kdy se teprve s češtinou seznamoval, jsem musela, ale teď už ne. Už je součástí třídy, zapojuje se, což byl můj cíl.“

- 5. Nachází se u vás ve třídě asistent pedagoga? Pokud ano, je pro Vás práce se žákem s odlišným mateřským jazykem snazší? Jakou práci asistent se žákem vykonává? Pokud ne, uvítala byste jeho přítomnost?**

„Ano, ve třídě je asistent, který je však sdílený. Tudiž je určený pro víc žáků. Není sice primárně určený pro tohoto žáka, ale i s ním mi pomáhá. Asistent mu dovysvětlí, co je třeba, ukáže, co má dělat, nebo mu vyhledá v textu podstatnou informaci.“

- 6. Zúčastnila jste se nějakých školení, nebo kurzů, které se týkají integrace žáků s odlišným mateřským jazykem?**

„Ne, nezúčastnila. Kurzy jsou dle mého názoru k ničemu, život a zkušenosti vás naučí víc.“

- 7. Jak byste charakterizovala pár slovy žáka?**

„Moc se snaží, je na ni vidět, že se chce co nejvíce naučit. V poslední době je i velmi komunikativní, nestydí se mluvit.“

- 8. Kdy žák přišel do České republiky? Navštěvoval v zemi, ze které přišel, školu? Znal žák češtinu před příchodem do ČR?**

„Narodila se v Bulharsku, kde navštěvovala mateřskou i základní školu. Po první třídě se přestěhovala s rodiči do Česka a pak tady opakovala u mě ve třídě první třídu. Česky neuměla vůbec.“

9. Jak je žák hodnocen? Je hodnocen jinak (individuálně) oproti ostatním žákům?

„Jelikož má stejné vysvědčení jako ostatní žáci a nikde nemá psané, že má mít úlevu na hodnocení, hodnotím ji stejně, jako ostatní žáky. Základy češtiny zná, prošla si zde první třídou, tudíž k tomu nevidím ani důvod. Pokud nebude chtít sama se učit, to už je potom na ni, známka tedy bude horší. Tedy ji nijak nezohledňuji.“

10. Probíhá nějaká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou? Jsou u žáka naplňována podpůrná opatření?

„Žádná spolupráce s poradnou neprobíhá, podpůrná opatření nejsou.“

11. Jak probíhá spolupráce a komunikace s rodiči? Umí rodiče hovořit česky? Zajímají se o prospěch žáka? Docházejí na třídní schůzky?

„Rodiče nemluví česky skoro vůbec. Rodina má zde svoji bulharskou komunitu, ve které je k dispozici překladatel, tudíž když se potřebují ve škole se mnou dorozumět, komunikuje překladatel místo nich. Když je to nejnnutnější, otec mi volá na telefon, ale špatně se dorozumíme, většinou problém řešíme buď právě přes překladatele, nebo přes žákyni. Na třídní schůzky chodí jen málokdy, většinou otec volá, když je třeba. Na třídní schůzka tedy většinou nechodí.“

12. Jaké oblasti v českém jazyce činí žákovi největší potíže? Jaká úskalí spatřujete v komunikační výchově, jazykové výchově a literární výchově?

„Největší problém shledávám v porozumění textu. Žákyni činí problém hlavně pochopení obsahu, porozumění významu těžších slov. Když například pokládám doplňující otázky k textu (Jaká je hlavní postava? Kde se děj odehrává), tak žákyně neví.“

13. Jsou nějaké oblasti v Českém jazyce, ve kterých třeba žák vyniká?

„Žákyně velice dobře čte, ve čtení je nejlepší ze třídy, čte krásně plynule. Největší problém však je, že textu nerozumí.“

14. Jakým způsobem se žák zapojuje v Českém jazyce do skupinové práce?

„Skupinová práce jí nedělá problém. Tím, že rozumí, co má dělat, ráda pracuje ve skupině a aktivně se zapojuje.“

15. Užíváte v Českém jazyce nějaké speciální pomůcky v souvislosti se žákem s odlišným mateřským jazykem?

„Teď už ne. Dříve jsem musela využívat různé kartičky s piktogramy, zvířaty, věcmi, ale teď už žádné speciální pomůcky nepoužívám.“

16. Co se týče porozumění, máte někdy problém žákovi porozumět? Pokud ano, jak se s tímto dítětem domlouváte?

„Nyní se pochopíme se žákyní vždy dobře. Rozumí mým instrukcím. Akorát v první třídě jsem musela mluvit pomalu a používat ty kartičky k dorozumění.“

17. Kdybyste měla zhodnotit celkovou integraci žáka s odlišným mateřským jazykem, v čem spatřujete největší úskalí? Co by se podle Vás dalo pozměnit?

„Kdysi podle mě byla integrace lepší. Žáci měli možnost navštěvovat jakási střediska, kde měli kurz češtiny, než šli do školy. Dříve tohle museli absolvovat, aby měli alespoň základ češtiny. Dnes ale přijdou do školy a s češtinou se vůbec nesečkali. Tudiž si myslím, že přípravný kurz by byl vhodný. Děti by měly lepší start, lépe by se zapojili i do kolektivu.“

18. Probíhá u žáka nějaká reedukace? Hodiny českého jazyka mimo třídní rozvrh hodin?

„Ne, neprobíhají.“

Seznam použitých zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

OMJ – odlišný mateřský jazyk

AP – asistent pedagoga

ŠPZ – školské poradenské zařízení

Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Jordánová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Michal Kříž, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky Českého jazyka na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Integration of a pupil with a different mother tongue into Czech language teaching at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na žáky s odlišným mateřským jazykem ve výuce češtiny na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce se zabývá charakteristikou pojmů, které souvisejí s žáky s odlišným mateřským jazykem, dále také zařazením těchto žáků do české základní školy a konkrétními možnými problémy, se kterými se mohou při výuce potýkat vlivem jazykové bariéry. Dále práce také obsahuje specifika práce pedagoga s žákem s odlišným mateřským jazykem. Empirická část se pak zaměřuje na zkoumání žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí výuky Českého jazyka, obsahuje charakteristiku těchto žáků a jejich třídních učitelů. Veškeré informace byly zpracovány na základě pozorování a rozhovorů.
Klíčová slova:	odlišný mateřský jazyk, asistent pedagoga, pedagog, učitel, jazyková bariéra, jazyk, český jazyk
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on pupils with different mother tongue in education of Czech language at a primary school. The theoretical part deals with the characteristics of terms related to pupils with a different mother tongue, as well as the

	<p>integration of these pupils into the Czech elementary school and the specific possible problems that these pupils may face by the language barrier. The thesis also contains the specifics of the work of a teacher with a pupil with a different mother tongue. The empirical part focuses on the examination of pupils with different mother tongue in the Czech language teaching environment, it contains characteristics of these pupils and their class teachers. All information was processed based on observations and interviews.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>different mother tongue, teaching assistant, pedagogue, teacher, language barrier, language, Czech language</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – strana z učebnice (případová studie č. 1) Příloha č. 2 – sešit žákyně A (případová studie č. 1) Příloha č. 3 – test žákyně A (případová studie č. 1) Příloha č. 4 – diktát žákyně A (případová studie č. 1) Příloha č. 5 – strana z učebnice (případová studie č. 2) Příloha č. 6 – sešit žáka B (případová studie č. 2) Přílohy č. 7 – pracovní listy žáka C (případová studie č. 3) Příloha č. 8 – pracovní list žáka C (případová studie č. 3) Příloha č. 9 – práce žáka D (případová studie č. 4) Příloha č. 10 – křížovka z učebnice (případová studie č. 4) Příloha č. 11 – sešit žáka D (případová studie č. 4) Příloha č. 12 – práce žákyně E (případová studie č. 5) Příloha č. 13 – rozhovor č. 1 (případová studie č. 1) Příloha č. 14 – rozhovor č. 2 (případová studie č. 2) Příloha č. 15 – rozhovor č. 3 (případová studie č. 3) Příloha č. 16 – rozhovor č. 4 (případová studie č. 4) Příloha č. 17 – rozhovor č. 5 (případová studie č. 5)</p>
Rozsah práce:	<p>104</p>
Jazyk práce:	<p>český</p>