

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2023

Michaela Žáková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Vzdělávání a výuka českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem

bakalářská práce

Autor: Michaela Žáková

Studijní program: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Miluše Urbanová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Hradec Králové
2023

Zadání bakalářské práce

Autor: Michaela Žáková

Studium: P20P0692

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Vzdělávání a výuka českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem**

Název bakalářské práce AJ: Education and teaching of the Czech language to pupils with a different mother tongue

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků - cizinců. V teoretické části seznamuje s terminologií a legislativním rámcem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice. Věnuje se integraci žáků - cizinců do prostředí českého školství, jejich začlenění do vrstevnického kolektivu a také výuce českého jazyka jakožto cizího jazyka. Dále popisuje činnost organizací, které poskytují podporu rodinám žáků s odlišným mateřským jazykem. Praktická část bakalářské práce se zabývá výukou českého jazyka těchto žáků. Výzkumné šetření využívá kvalitativních metod a je realizováno v neziskové organizaci poskytující poradenství a další služby cizincům. Cílem práce je přiblížit vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice a zjistit, jakým způsobem probíhá jejich výuka českého jazyka.

1. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8
2. LAZAROVÁ, Bohumíra, POL, Milan. *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002.
3. MARCINKOVÁ, Kamila., *Integrace cizinců v České republice*, Sociální politika, 10/2003
4. NĚMEC, Jiří, VOJTOVÁ, Věra., *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5033-4.
5. ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3
6. VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice: [kurz ke vzdělávání uprchlíků]*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0586-5.
7. VÍTKOVÁ, Marie. a kol. *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
8. VODSLOŇ, Petr. *Cizinci v českých školách*. In *Škola jako kultura*. Praha: Raabe, 2000, A 2.1.
9. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
10. *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě [průzkum]*. Brussels: Eurydice, 2004. 103 s. ISBN 2-87116-376-6.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Miluše Urbanová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce Mgr. Bc. Miluše Urbanové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14. 5. 2023

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí této bakalářské práce Mgr. Bc. Miluši Urbanové, Ph.D. za cenné rady při jejím vypracování a také za trpělivost po celou dobu vedení práce. Zároveň bych ráda poděkovala všem respondentkám, které mi poskytly odpovědi na mé otázky, díky čemuž jsem mohla zpracovat výzkumnou část. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě během psaní práce i během celého studia podporovali.

Anotace

ŽÁKOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a výuka českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 57 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků – cizinců. V teoretické části seznamuje s terminologií a legislativním rámcem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice. Věnuje se integraci žáků – cizinců do prostředí českého školství, jejich začlenění do vrstevnického kolektivu a také výuce českého jazyka jakožto cizího jazyka. Dále popisuje činnost organizací, které poskytují podporu rodinám žáků s odlišným mateřským jazykem. Praktická část bakalářské práce se zabývá výukou českého jazyka těchto žáků. Výzkumné šetření využívá kvalitativních metod a je realizováno v neziskové organizaci poskytující poradenství a další služby cizincům. Cílem práce je přiblížit vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice a zjistit, jakým způsobem probíhá jejich výuka českého jazyka.

Klíčová slova: vzdělávání, integrace, cizinci, odlišný mateřský jazyk, školství

Annotation

ŽÁKOVÁ, Michaela. *Eduaction and teaching of the Czech language to pupils with a different mother tongue*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 57 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis deals with the issue of education of pupils – foreigners. In the theoretical part, it introduces the terminology and legislative framework for the education of pupils with a different mother tongue in the Czech Republic. It is dedicated to the integration of foreign students into the Czech educational environment, their integration into the peer group, and the teaching of the Czech language as a foreign language. It also describes the activities of organizations that provide support to families of pupils with a different mother tongue. The practical part of the bachelor thesis deals with teaching the Czech language to these pupils. The research uses qualitative methods and is carried out in a non-profit organization providing consultancy and other services to foreigners. The aim of the thesis is to bring closer the education of pupils with a different mother tongue in the Czech Republic and to find out how their teaching of the Czech language takes place.

Keywords: education, integration, foreigners, different mother tongue

Obsah

Úvod.....	9
1 Teoretická část	11
1.1 Vzdělávání žáků s OMJ	11
1.1.1 Vymezení základní terminologie.....	12
1.1.2 Legislativa a současný stav	14
1.1.3 Integrace žáků s OMJ	17
1.1.4 Podpůrné organizace	19
1.2 Výuka českého jazyka žáků s OMJ.....	21
1.2.1 Čeština jako druhý jazyk	21
1.2.2 Přístup vyučujícího.....	23
1.2.3 Metody výuky.....	24
2 Praktická část	30
2.1 Kvalitativní výzkum	30
2.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	31
2.3 Výzkumný soubor	32
2.3.1 Výběr výzkumného souboru	33
2.4 Metodologie	33
2.5 Technika sběru dat	33
2.6 Etické aspekty výzkumného šetření	34
2.7 Interpretace výsledků	35
2.8 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	45
Závěr	47
Seznam použité literatury.....	49
Internetové zdroje	51
Seznam zkratk	55
Přílohy.....	56

Úvod

Migrace je v současné době již celosvětovým přirozeným sociálním jevem a záležitostí, která s sebou nese spoustu problémů k řešení. Příčiny lidské migrace jsou různorodé, nejčastějšími důvody bývají zlepšení kvality života, změna zaměstnání či politická situace. Počet cizinců na území České republiky trvale stoupá. V roce 2022 Česká republika čelila rekordnímu počtu přistěhovalců ze zahraničí, z velké části z důvodu vojenského konfliktu mezi Ukrajinou a Ruskem. Do naší země migrují kromě jednotlivců i celé rodiny s dětmi různého věku, které se musí na nové prostředí adaptovat. Tyto děti mají stejné právo na vzdělání jako české děti a je nutné je začleňovat do českých škol a vrstevnických kolektivů. Je potřeba efektivně odstraňovat bariéry, které by bránily žákům s odlišným mateřským jazykem vzdělávat se, rozvíjet svoje znalosti, schopnosti, dovednosti i svoji osobnost. Otázkou je, zda je systém podpory těchto žáků dostatečně propracovaný a zda mají vyučující žáků – cizinců k dispozici dostatek materiální a metodické podpory.

Bakalářská práce zpracovává téma vzdělávání a výuka žáků s odlišným mateřským jazykem. Jedním z důvodů, proč jsem si toto téma vybrala, je, že je mi velmi blízké a dlouhodobě se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem zabývám. Dalším důvodem je fakt, že jde o velice aktuální problematiku. Největším problémem se v kontextu vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem stává jazyková bariéra, proto jsem se rozhodla zjistit, jakým způsobem probíhá samotná výuka českého jazyka pro žáky s OMJ. Svoji bakalářskou práci bych chtěla přispět ke zvýšení povědomí o vzdělávání žáků – cizinců, důležitosti integrace a způsobech jejich výuky.

Práce je rozdělena na dva oddíly – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce se skládá ze dvou kapitol. V první kapitole se budeme zabývat vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem – zejména na základních školách. Vzhledem k možnosti různé interpretace některých pojmů je nutné nejprve vymezit základní terminologii. V závislosti na cíli práce je v rámci teoretické části potřeba přiblížit také problematiku výuky českého jazyka jakožto druhého jazyka, a to především z pohledu vyučujícího. Tomuto tématu se bude věnovat druhá kapitola, která nabídne přehled metod výuky, jejichž využití v praxi bude následně zjištěno v praktické části práce.

Pro lepší vizuální stránku textu a příjemnější čitelnost budou pojmy žák s odlišným mateřským jazykem a žák – cizinec používány ve stejném významu a v některých případech budou nahrazeny zkráceným pojmem žák s OMJ.

1 Teoretická část

1.1 Vzdělávání žáků s OMJ

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je proces vzdělávání žáků, jejichž mateřský jazyk není jazykem, kterým je vyučováno ve škole. Kolektiv autorů META o.p.s. (2011) shledával tuto problematiku v České republice v minulosti jako dlouhodobě přehlíženou a podceňovanou. V současné době jde však již o velice podstatné a diskutované téma, vzhledem k probíhajícímu válečnému konfliktu mezi Ruskem a Ukrajinou a s tím souvisejícím přívalem migrantů, tudíž i žáků – cizinců do českých škol. Česká školní inspekce (2022) dokonce považuje migraci jedno z nejvýznamnějších společenských témat současnosti. Samotnému vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je nutné ve školství věnovat pozornost především z důvodu odlišností těchto žáků od českých dětí. Rozdíly pozorujeme zejména na úrovni kulturních a sociálních zvyklostí, typem rodinného uspořádání nebo rozumového nadání žáků. Průcha (2010) poukazuje na specifika jednotlivých kultur a na fakt, že jejich odlišnosti mohou být zdrojem nedorozumění a nepochopení např. v oblasti neverbální komunikace – proxemiky, haptiky, mimiky.

Doleží (2014) považuje za bariéry ve vzdělávání žáka s OMJ především nedostatek informací na straně škol i rodin žáků – cizinců, nedostatečnou kvalifikaci pedagogických pracovníků (zejména pro výuku češtiny jako druhého jazyka), nedostatek finančních a materiálních prostředků škol k zajištění dostatečné kvality jejich výuky, mezery ve spolupráci a komunikaci s rodinami žáků – nevyužití služeb tlumočnicků apod., malou míru podpory žáků – cizinců (nedostatečná podpůrná opatření) a také nevhodné zařazování žáků s OMJ do ročníků škol, vzhledem k jejich věku, kognitivním schopnostem či vzdělávací historii.

Dle Eredics (2018) závisí úspěšné začlenění žáka do vzdělávacího prostředí na spolupráci a odbornosti řady profesionálů, jakými jsou pedagogové a speciální pedagogové. Florian (1998) věří, že právě speciální pedagogové jsou nejdůležitějšími činiteli prosazování inkluze a integrace ve vzdělávání, protože mají zkušenosti s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž i žáky s odlišným mateřským jazykem. Eredics (2018) považuje za neméně důležité také přístup rodiny žáka a třídního učitele, který sleduje žáka při každodenním fungování ve třídě. Inkluzivní vzdělávání z pohledu práce pedagoga podle Strnadové (2010) nezávisí pouze na jeho odborné

přípravě, ale především na lidské zralosti. Vyučující přijímá skutečnost, že součástí kolektivu jsou i žáci různých jiných národností. Přístup pedagoga v inkluzivním vzdělávání vyžaduje předcházení okolnostem, které by mohli žákům s OMJ bránit ve vzdělávání, modifikaci činností, zavádění odpovídajících opatření, individuální přístup a zajištění rovných možností žákům (Linhartová, 2018).

1.1.1 Vymezení základní terminologie

Vzdělávání

Vzdělávání lze definovat jako celoživotní proces, který má za cíl systematicky a cíleně rozvíjet schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty jednotlivců a přispívat tak k jejich osobnímu a společenskému rozvoji. Vzdělávání umožňuje jednotlivcům získávat znalosti a rozvíjet své potenciály. Jeho cílem je zvyšovat úroveň vědomostí a kompetencí jednotlivců (Šimoník, 2005). Ve společenském kontextu poskytuje vzdělávání jednotlivcům základní znalosti potřebné k vstupu na trh práce, schopnosti přizpůsobení se jeho rychle se měnícím podmínkám práce a může hrát také klíčovou roli při zvyšování kvalifikace pracovníků. Vzdělávání je významnou součástí společenského a ekonomického rozvoje, která přispívá k tvorbě a rozvoji lidského kapitálu a umožňuje jednotlivcům dosáhnout vysoké úrovně seberealizace a spokojenosti s vlastním životem. Zároveň může vzdělávání přispívat k řešení společenských problémů, jako je např. nízká gramotnost. Vzdělávání je zásadní pro rozvoj společnosti jako celku (Palán, 2006). V pedagogické praxi se vzdělávání spojuje s pojmy výchova či edukace. Proces vzdělávání probíhá během vyučování, společně s výchovou žáka, což je propojení, které je vyjadřováno termínem „výchovně vzdělávací“ nebo také „edukační“ proces. Výsledkem tohoto procesu je vzdělání (Pecháčková in Skutil et al., 2011).

Dokument MŠMT Strategie celoživotního učení (2007) uvádí, že vzdělávání může probíhat formálně – v rámci školního vzdělávacího systému na školách a univerzitách, ale také neformálně a informálně. Neformální vzdělávání probíhá například formou kurzů, workshopů, tréninků, seminářů nebo vzdělávacích programů organizovaných neziskovými organizacemi či soukromými institucemi. Informální vzdělávání zahrnuje všechny formy učení, ke kterým dochází mimo formální vzdělávací systém, například prostřednictvím každodenních zkušeností, interakcí s okolím, ve volném čase – četbou knih, sledováním televize, poslechem hudby a dalších aktivit. Zahrnuje tedy také sebevzdělávání.

Žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem je jedinec, který se narodil a vyrůstal v jiném jazykovém prostředí než jazyk, který je oficiálně používán v zemi, kde se nachází a kde je vzděláván. Vyučovací jazyk, který se zároveň učí a současně se prostřednictvím tohoto jazyka vzdělává, je pro něj cizím a má v něm omezené nebo žádné znalosti (Radostný et al., 2011).

Žáci s odlišným mateřským jazykem představují specifickou skupinu žáků, kteří potřebují speciální podporu a průvodce během procesu vzdělávání, aby mohli dosáhnout svého plného potenciálu. Tato podpůrná opatření mohou zahrnovat speciální vzdělávací programy, jazykové kurzy, individuální doučování, podporu rodičů a kulturního prostředí apod., aby byli žáci schopni se úspěšně integrovat do nového prostředí a plnit požadavky vzdělávacího procesu. Žáci cizinci jsou heterogenní skupina, kterou tvoří jedinci různého věku, pohlaví, stupně jazykového rozvoje, kulturních zvyklostí, pocházející z odlišného prostředí. Mohou být také vystaveni různým výzvám, jako jsou například kulturní a jazykové bariéry, nízká sebeúcta, nejistota a nedostatečná podpora ze strany rodiny a komunity. Z tohoto důvodu je důležité, aby vzdělávací systém poskytoval žákům s odlišným mateřským jazykem adekvátní podporu, aby se mohli úspěšně integrovat a rozvíjet v novém prostředí. Proto práce s nimi vyžaduje individuální přístup a úzkou spolupráci s rodiči (Bernkopfová et al., 2019). Slowík (2016) řadí odlišný mateřský jazyk do sociálního a sociokulturního znevýhodnění, proto ve většině případů pokládáme žáka s OMJ za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jazyková bariéra

Jazyková bariéra je překážkou v komunikaci mezi dvěma nebo více lidmi, kterou způsobuje nedostatečná znalost jazyka, kterým se snaží komunikovat. Tento problém vzniká, když lidé mluví různými jazyky nebo když mají odlišné úrovně znalosti společného jazyka (Titěrová, 2010). Jazyková bariéra může být způsobena mnoha faktory, jako jsou rozdíly v gramatice, slovní zásobě, výslovnosti nebo v mluvnických konstrukcích. Příčinou jsou také různé dialekty, akcenty a slangové výrazy v řeči, které mohou být pro někoho neznámé. Jazyková bariéra vede k nedorozumění, nepochopení, neúspěchu v komunikaci. Vzdělávání žáků s OMJ se kvůli této překážce stává náročnější, proto je potřeba jazykové bariéry účinně odstraňovat. Aby se jazyková bariéra překonala,

je důležité zlepšit znalosti jazyka, lze použít prostředky, jako jsou překladače nebo služby tlumočnicků (Šindelářová, Škodová, 2014).

Kulturní šok

Radostný a kolektiv (2011) popisují kulturní šok jako reakci na ztrátu jistot, vycházející ze změny kulturního prostředí, kde jsou kulturní normy, hodnoty a zvyklosti odlišné od jeho vlastních zkušeností a očekávání. Tento stav může být způsoben například cestováním nebo přestěhováním do zahraničí, kde se člověk setkává s novými lidmi, rozdíly v jazyce, náboženstvím, způsobem života a komunikace, kulturními tradicemi, odlišnými stravovacími návyky. Kulturní šok může vést k pocitům nejistoty, dezorientaci, zmatku a frustraci, protože jedinec se snaží přizpůsobit novému prostředí a zvládnout nové kulturní normy a zvyklosti. U dětí může znamenat horší adaptabilitu na školní prostředí a vést k neúspěchu v mezilidských vztazích a komunikaci. Dítě se cítí ztracené a izolované. Kulturnímu šoku a minimalizaci jeho negativních dopadů lze předcházet dobrou přípravou a informovaností před přestěhováním se do zahraničí. Úspěšnému zvládnutí situace pomáhají také osobnostní rysy a vlastnosti dítěte jako je otevřenost, ochota respektovat a poznávat novou kulturu, přizpůsobivost novým podmínkám.

Inkluze

„Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost nebo silné a slabé stránky.“ (Linhartová, 2018, s.19). To potvrzuje Bendová (in Skutil et al. 2011), která vnímá inkluzi jako celospolečenský proces, který je trvalý a umožňuje osobám se speciálními vzdělávacími potřebami se zúčastňovat všech aktivit stejně jako intaktní společnost bez rozdílu, což nazýváme principem rovnoprávnosti. Zároveň zmiňuje, že inkluze je někdy vnímána jako nejvyšší stupeň integrace. Linhartová (2018) dodává, že v inkluzi předpokládáme různorodost skupin (tříd), skládajících se z rozmanitých osobností – žáků s rozdílnými potřebami i schopnostmi, jež je nutno vzít v úvahu. Tato různorodost by měla být vnímána jako obohacující a přínosná. Opakem inkluze je exkluze čili vyloučení.

1.1.2 Legislativa a současný stav

Bernkopfová a kolektiv (2019) upozorňují, že znalost češtiny není podmínkou pro přijetí do školy. Článek 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního

pořádku České republiky, říká, že každý má právo na vzdělání (Parlament České republiky, 1992). Vzdělávání žáků – cizinců vychází z práv dítěte, která jsou obsažena v Úmluvě o právech dítěte. Mezi základní práva dítěte patří právo na rovné příležitosti v oblasti vzdělávání, včetně práva na bezplatné a povinné základní vzdělávání pro všechny (Česká republika, 2007). Vzdělávání cizinců následně upravuje § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Žáci – cizinci, kteří nemají znalost češtiny jako vyučovacího jazyka a mají další speciální vzdělávací potřeby, jsou vzdělávání podle paragrafu 16 o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Za zajištění vzdělávání cizinců zodpovídá MŠMT, které s účinností od 1. září 2021 poskytlo systémové řešení vzdělávání cizinců ve školách, a to vyhláškou č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2021).

Na základě doporučení školského poradenského zařízení mohou být žákům s OMJ podle vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nastavována podpůrná opatření. První stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy a tato opatření zahrnují zejména vytvoření plánu pedagogické podpory, či plánu jazykové podpory a nově od roku 2021 i pedagogickou intervenci, která spočívá v případné podpoře žáka psychologem nebo speciálním pedagogem, aby se minimalizovalo riziko školní neúspěšnosti. PJP využijeme, pokud budeme, na základě jazykové diagnostiky, organizovat výuku češtiny jako druhého jazyka v čase běžné výuky. Většinou jde o žáky s pokročilou znalostí češtiny, jež potřebují zejména podporu v jednotlivých předmětech. Jiroutová (2022, online) doporučuje 1. stupeň PO pro žáky s úrovní znalostí češtiny B2 a vyšší. PJP slouží také jako přechodný plán do doby, než je obdrženo doporučení školského poradenského zařízení na individuální vzdělávací plán, které je již nutno získat u 2. a 3. stupně podpůrných opatření. Druhý stupeň PO je pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny a třetí stupeň pro žáky s úplnou neznalostí vyučovacího jazyka. Se souhlasem ŠPZ má poté žák s odlišným mateřským jazykem nárok na výuku češtiny jako druhého jazyka 3x týdně – u 2. stupně PO maximálně 120 hodin ročně, u 3. stupně PO nejvíce 300 hodin ročně. Dále mají žáci s OMJ nárok na již zmíněnou pedagogickou intervenci, speciálně pedagogickou péči, speciální učebnice a učební pomůcky a ve 3. stupni PO i na podporu asistentem pedagoga v rozsahu 0,5 úvazku (Bernkopfová et al., 2019). Vyhláška č. 27/2016

o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dále uvádí, že jedním z podpůrných opatření, která může poradna doporučit v rámci 3. stupně, je prodloužení délky vzdělávání.

Konkrétní způsoby podpory žáka s odlišným mateřským jazykem při vzdělávání nalezneme v individuálním vzdělávacím plánu, který upravuje obsah vzdělávání. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy. Obsahuje metody výuky, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, hodnocení žáka, stanovuje reálné cíle ve vzdělávání žáka (s ohledem na jeho jazykovou úroveň). Součástí je také seznam speciálních pomůcek a učebnic, které žák při výuce využívá. Za zpracování IVP, jež je nutné vykonat do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdrží doporučení ze ŠPZ a žádost zákonného zástupce žáka, odpovídá ředitel školy. Naplňování stanovených cílů ve vzdělávání žáka s OMJ poté vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně (MŠMT, 2018).

V případě, že ŠPZ doporučí pro žáka s odlišným mateřským jazykem podpůrná opatření, např. hodiny ČDJ, speciální pomůcky, asistenta pedagoga apod., má škola nárok na zažádání o financování těchto podpůrných opatření krajským úřadem, který po obdržení žádosti rozhodne o poskytnutí finančních prostředků na jejich realizaci (Jiroutová, 2022, online). Je také možné, aby každá škola požádala o finanční příspěvek z aktuálních rozvojových programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) s cílem podpořit žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami (Radostný et al., 2011).

Statistická ročenka školství 2022/2023 uvádí, že v České republice je v současné době vzděláváno na základních školách 72 748 cizinců. Nejčetnější zastoupení národností je vyjádřeno následující tabulkou.

Počet žáků cizinců na českých základních školách ve školním roce 2022/2023

Národnost	Počet	Procento
Cizinci celkem	72 748	100 %
Ukrajinci	50 849	69,8 %
Vietnamci	6 031	8,2 %
Slováci	5 828	8 %
Rusové	1 830	2,5 %
Mongolové	1 213	1,6 %

Tabulka č. 1

Vývoj počtu cizinců a žáků s ukrajinskou národností na základních školách v předešlých letech

Školní rok	Počet cizinců v ZŠ	Z toho Ukrajinců
2022/2023	72 748	50 849 (69,8 %)
2021/2022	30 543	9 646 (31,5 %)
2020/2021	28 380	8 408 (29,6 %)
2019/2020	26 527	7 569 (28,5 %)

Tabulka č.2

Z tabulky č. 2 vyplývá, že počet žáků – cizinců na českých základních školách trvale stoupá. Největší procento žáků – cizinců tvoří dlouhodobě žáci ukrajinské národnosti, jejichž množství na základních školách České republiky se výrazně zvýšilo ve školním roce 2022/2023 z důvodu probíhajícího válečného konfliktu mezi Ukrajinou a Ruskou federací. Totéž platí pro mateřské i střední školy.

1.1.3 Integrace žáků s OMJ

Slowík (2016) označuje integraci obecně jako nejvyšší stupeň socializace člověka. Integrace žáků – cizinců je důležitým a citlivým procesem, který začíná ve školním prostředí. Způsob, jakým jsou cizinci ve školách integrováni do české společnosti, má vliv na to, jak budou vnímat českou společnost a jak se v ní budou cítit. Je proto důležité, aby školy poskytovaly prostředí, které umožní cizincům úspěšnou integraci a vytvoření pozitivního vztahu k české společnosti. Individuální přístup a intenzivní jazyková příprava jsou nejučinnějšími nástroji pro začlenění žáka s odlišným mateřským jazykem do kolektivu, s čímž je spojená, neméně důležitá, socializace s vrstevníky. Žáci – cizinci by měli mít možnost zapojit se do školních i mimoškolních aktivit a projektů a školy mohou také usilovat o multikulturní prostředí a vytvoření přátelského a respektujícího prostředí pro všechny studenty bez ohledu na jejich etnický původ či mateřský jazyk (Bernkopfová et al., 2019).

Metodické pokyny k začleňování žáků – cizinců do výuky se zaměřují na poskytnutí a doporučení pro učitele a další pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáků s OMJ, tak, aby se žáci – cizinci cítili ve školním prostředí vítáni a podporováni. Tyto pokyny mohou obsahovat různé strategie a metody, jako jsou například poskytování jazykové podpory, příprava školní třídy na příchod žáka z jiné země a seznámení stávajících žáků s kulturními odlišnostmi prostředí, ze kterého nový žák pochází, vytváření inkluzivního prostředí, které respektuje různorodost studentů,

a které podporuje kooperaci a vzájemné předávání zkušeností mezi žáky nebo zapojení rodičů žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacího procesu a poskytování jim informací a návodů, jak mohou své děti podporovat při učení. Dále mezi metodické pokyny patří využití moderních technologií, jako jsou online nástroje a aplikace pro vzdělávání žáků s OMJ, přizpůsobení výuky pro žáky s odlišným mateřským jazykem (např. vizualizací učiva či pracováním s názornými pomůckami). Je také doporučeno uvažovat nad spoluprací se školským poradenským zařízením a spolupracovat i s komunitami, jichž jsou daní žáci s odlišným mateřským jazykem součástí, aby došlo ke hlubšímu poznání kultur a zvyklostí těchto žáků (Škodová, Šindelářová, 2013). Sporným pokynem může být správné zařazení žáka do ročníku, které probíhá na základě těchto faktorů: věku žáka-cizince, jeho dosavadního vzdělávání a znalosti vyučovacího jazyka. Šindelářová a Škodová (2012) zmiňují možnost zařazení žáka s OMJ o jeden nebo dva ročníky níže, než by odpovídalo jeho věku a ukončeného ročníku v rodné zemi a apelují na zvážení stupně osvojení vyučovacího jazyka daným žákem. S tímto nesouhlasí Bernkopfová a kolektiv (2019), kteří tvrdí, že výuka v žádném ročníku základní školy není lépe přizpůsobená potřebám začátečníka v češtině a předpoklad, že v nižším ročníku má žák větší pravděpodobnost se rychleji naučit český jazyk, je mylná. Zásadním argumentem pro zařazení do věkově odpovídajícího ročníku je socializace s vrstevníky, která ovlivňuje psychickou stránku nově příchozího žáka a je podmínkou úspěšné integrace tohoto žáka.

Dle Topitschové (2020) hraje v integraci žáka s odlišným mateřským jazykem do české školy roli mnoho faktorů. V kontextu sociální roviny integrace do těchto faktorů patří rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází a vztah rodiny ke vzdělávání, podpora žáka v učení. Přínosná je ochota rodičů se školou spolupracovat. Dalším faktorem je samotné školní prostředí zahrnující pracovníky školy, především pedagogy pracující s daným žákem, nejvíce však třídní učitel či žákův vyučující češtiny jako druhého jazyka, u kterého zvláště záleží na osobnosti a přístupu k žákovi. Do faktoru školního prostředí patří neodmyslitelně také spolužáci, skladba kolektivu a atmosféra třídy. Významný je při procesu integrace i věk žáka, neboť obecně platí, že čím je dítě mladší, tím rychleji se učí novým věcem a zvyká si na nové prostředí. Integrace mladšího dítěte je tedy obvykle mnohem snazší.

Konkrétními radami, jak zapojit žáka do výuky všech školních předmětů je přizpůsobit aktivity i výklad možnostem žáka, poskytnout mu zadání probíraného učiva

dopředu, aby si látku mohl doma přeložit a připravit se. Učitel také může probrat učivo s žákem předem (pomáhá speciální pedagog, asistent pedagoga). Příhodné je umožnit žákovi pracovat na stejném tématu jako spolužáci, ale zadat mu však jiný úkol odpovídající jeho schopnostem. Žákovi s OMJ může celá třída společně tvořit slovníček pojmů vztahujících se k jednotlivým předmětům, tuto činnost lze pojmut jako třídní projekt (Radostný et al., 2011).

1.1.4 Podpůrné organizace

Problematikou pomoci cizincům se v České republice zabývají také nevládní organizace a instituce, které poskytují bezplatné poradenství a sociální služby, mohou spolupracovat se školami a participují na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Nejvýraznější z těchto organizací je v České republice jednoznačně META o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, které se zaměřuje na poskytování odborného sociálního poradenství cizincům v oblasti vzdělávání. Věnuje se též podpoře pedagogických pracovníků při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem, organizuje pro ně vzdělávací aktivity (workshopy a semináře) a poskytuje informační a metodickou podporu (META o.p.s., 2022). Sdružení také založilo webový informační portál www.inkluzivniskola.cz, na němž pedagogové naleznou cenné rady, metodiky i materiály pro výuku češtiny jako druhého jazyka (Inkluzivní škola, 2019).

Další organizací je Centrum pro integraci cizinců, o. s., které organizuje kurzy češtiny a nabízí také lektorský kurz výuky češtiny pro cizince pro pedagogy. Občanské sdružení CIC dále poskytuje sociální a pracovní poradenství cizincům. Centra podpory inkluzivního vzdělávání nabízejí spolupracujícím školám průběžnou konzultační a poradenskou činnost v oblasti psychologických a speciálně pedagogických služeb, sociálního poradenství a prevence sociálně patologických jevů (Radostný, 2011). Do pomoci migrantům se zapojila i prospěšná organizace Člověk v tísni o.p.s., která v rámci programu Varianty pořádá jednorázové i dlouhodobé kurzy, včetně e-learningových setkání, věnujících se vzdělávání pedagogů pracujících s žáky s OMJ. Tento program podporuje zavádění interkulturního vzdělávání a globálního rozvojového vzdělávání do českého školství (Člověk v tísni, 2023). Dále se podporou cizinců zabývají Sdružení pro integraci a migraci, o.s., Centra na podporu integrace cizinců (Správa uprchlických zařízení MV ČR) – CPIC či Organizace pro pomoc uprchlíkům, o.p.s. (OPU), která se zaměřuje zejména na nezletilé migranty bez doprovodu rodičů (Radostný, 2011).

V Pardubickém kraji působí nezisková organizace MOST PRO o.p.s. poskytující komplexní služby cizincům, včetně terénního i ambulantního poradenství, tlumočnických služeb v bulharském, mongolském, ruském, rumunském, anglickém, ukrajinském a vietnamském jazyce, skupinových kurzů českého jazyka pro mladistvé a dospělé, výuky češtiny a dalších vzdělávacích i volnočasových aktivit pro děti. Zaměstnanci i dobrovolníci se snaží pomoci cizincům vyznat se v českém prostředí a společnosti. Rodinám a dětem cizinců pomáhají překonávat kulturní a společenské bariéry prostřednictvím práce s rodinou za účelem spokojeného soužití v české společnosti, čemuž se věnuje sociálně aktivizační služba s názvem Rodina pod Mostem (MOST PRO s.r.o., 2020).

1.2 Výuka českého jazyka žáků s OMJ

Komunikace je pro úspěšnou integraci a vzdělávání žáka klíčová, proto je po příjezdu dítěte s odlišným mateřským jazykem do České republiky základem zajištění výuky českého jazyka. Osvojení si češtiny alespoň na komunikační úrovni a možnost dorozumívání se s vrstevníky a učiteli zvyšuje pravděpodobnost kladného přijetí žáka s OMJ spolužáky, zařazení do kolektivu a umožní mu navázat na proces vzdělávání, jež byl započat již v jeho rodné zemi. Z počátku by výuka českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem měla být intenzivní, aby se daný žák mohl co nejrychleji zapojit do běžné výuky, ale zároveň by se neměl cítit vyčerpaný a nadměrně zatížený. Výuka českého jazyka je důležitá i u žáků, kteří se základy českého jazyka již naučili, neboť ke správnému pochopení látky všech předmětů základní školy je potřeba velmi rozvinutá slovní zásoba. Osvojení si odborného jazyka (ústního i písemného vyjadřování) na dobré úrovni může být záležitostí mnoha let (Bernkopfová et al., 2019).

1.2.1 Čeština jako druhý jazyk

Dle Linhartové (2018) je mateřský jazyk prvním jazykem, který se dítě učí v rodině a který se pro něj stane jazykem hlavním. Druhý jazyk je úřední jazyk užívaný v prostředí (dané zemi), kde člověk žije, avšak není to jeho mateřský jazyk. Způsob učení se mateřskému a druhému jazyku se velmi liší. Je potřeba odlišnosti jejich výuky respektovat a volit jiné postupy. *„Čeština jako druhý jazyk (ČDJ) vyžaduje specifický přístup, jiný, než na jaký jsme zvyklí z hodin češtiny pro české děti na ZŠ. Výuka češtiny jako druhého jazyka tedy pro učitele – rodilého mluvčího – paradoxně není vůbec snadná. Ve své mateřštině vnímáme spoustu věcí intuitivně. Dítě s OMJ tento intuitivní cit pro češtinu nemá a potýká se proto často s jevy a nepravidelnostmi jazyka, které není snadné vysvětlit.“* (Linhartová, 2018, s. 69)

Před samotným zahájením výuky ČDJ detailně posuzujeme aktuální jazykové kompetence žáka s OMJ. Cílem diagnostiky jazykových dovedností žáka je orientační zjištění úrovně mluveného projevu, psaní, čtení a poslechu. K tomuto účelu můžeme využít kromě pozorování a prostého odhadu také diagnostické testy. Dle výsledků diagnostických testů poté nastavujeme míru jazykové podpory – počet hodin výuky ČDJ týdně. U úplných začátečníků nemusíme diagnostiku realizovat, pokud máme informaci, že daný žák opravdu žádnou ze zmíněných oblastí neovládá. Dále navazujeme tvorbou plánu jazykové podpory, ve kterém stanovíme, jakých jazykových cílů a za jaké časové

období by žák měl dosáhnout. Postupně vyhodnocujeme, zda se těchto cílů daří dosáhnout. Součástí plánování výuky ČDJ je také volba adekvátních témat výuky a výukových materiálů (Bernkopfová et al., 2019).

Na začátku se výuka ČDJ zaměřuje zejména na základní jevy v komunikaci, tedy na pozdravy, prosby, poděkování, požádání o zopakování, vyjádření souhlasu a nesouhlasu, vyjádření porozumění či neporozumění a další elementární dorozumívací funkce. Zatímco mateřský jazyk si děti osvojovaly přirozeně a pozvolně v nižším věku, u osvojování si druhého jazyka je žák/žákyně vystaven potřebě naučit se v co nejkratším období specifickou slovní zásobu, kterou využije ve školním prostředí a bude schopen se pomocí ní orientovat v českých učebnicích a vzdělávat se současně se svými českými spolužáky. Jako vyučující tedy volíme fráze a témata, která umožní žákovi zvládnout běžnou výuku a zažít školní úspěch. Zprvu se soustředíme především na mluvení, a poslech, které převládají nad výukou čtení a psaní. Postupně slovní zásobu rozšiřujeme a přidáváme gramatiku. Důležitá je pro žáka schopnost porozumění kontextu a schopnost sociální interakce.

Základní témata výuky žáka s OMJ – začátečníka:

- představování,
- třída a škola,
- čas a školní rok,
- jídlo,
- školní a mimoškolní aktivity (činnosti, sporty),
- město, dům, pokoj (nábytek, místnosti),
- tělo a zdraví,
- rodina,
- počasí,
- měsíce, roční období atd.

Základní dovednosti:

- již zmíněné pozdravení, poděkování, žádost o pomoc, vyjádření neporozumění,
- orientace v prostoru a provozu třídy a školy,
- reakce na instrukce v učebnicích,
- reakce na školní pokyny (Kurikulum pro základní vzdělávání, 2007).

1.2.2 Přístup vyučujícího

Kolektiv autorů META o. p. s. (2014, s. 37), tvrdí že: „*Důležitým předpokladem pro pedagogickou práci s dětmi a žáky s OMJ je odborná příprava, která probíhá formou studia na středních pedagogických školách, vysokoškolského studia na fakultách připravujících budoucí pedagogy a následně pak dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).*“ Zároveň je však faktem, že problematice výuky žáků s OMJ je dnes na pedagogických fakultách věnován čas pouze výjimečně. Budoucí pedagogové se tak s touto tematikou setkávají jen zřídka v přednáškách o multikulturní výchově, integraci apod. Na práci s žáky s OMJ však nejsou z vysokých škol a univerzit připraveni. V rámci učitelských oborů je také opomíjena i oblast přístupu pedagoga k výuce češtiny jako druhého jazyka. Správný přístup vyučujícího k žákovi s odlišným mateřským jazykem je ovšem zásadním faktorem úspěšného osvojení jazyka (Titěrová et al., 2014).

Vyučující češtiny jako druhého jazyka se řídí obecnými doporučeními a didaktickými zásadami, jejichž dodržováním lze dosáhnout maximální efektivity výuky. Průcha (1997) rozdělil zásady vyučovacího procesu následovně:

- Zásada uvědomělosti a aktivity,
- Zásada komplexního rozvoje žáka,
- Zásada vědeckosti,
- Zásada spojení teorie s praxí,
- Zásada přiměřenosti,
- Zásada individuálního přístupu,
- Zásada trvalosti,
- Zásada zpětné vazby,
- Zásada emocionálnosti a další.

Pro děti, které se musely odstěhovat, z jakýchkoliv důvodů, do cizí země a přizpůsobit se novému prostředí i kultuře, je situace velice náročná. Tyto děti zažívají kulturní šok a setkávají se se spoustou nedorozumění i složitými okolnostmi. Pedagog by se měl snažit dítěti tuto situaci pomoci zvládnout. Zásadní je vytvořit pro žáka prostor, kde se bude cítit bezpečně. Žák by měl pedagogovi důvěřovat a měl by být zapojován do běžných školních aktivit, aby se cítil, že „někam“ patří. Neméně důležité je umožnit žákovi sebevyjádření, a to nejen ve slovní formě, ale například i kresbou obrázku apod. Pedagog musí být dostatečně trpělivý, protože je možné, že žák s OMJ nebude reagovat

na příchod do nového prostředí ideálně. Reakce některých žáků na obrovskou životní změnu může spočívat v agresi nebo nemluvnosti a je potřeba takového žáka podpořit a dát mu dostatek času na vyrovnání se se situací. V těchto případech je také na místě spolupráce se školním psychologem (Bernkopfová et al., 2019).

Komplexní podpora žáka s OMJ ve škole od všech jeho učitelů napříč předměty je předpokladem k jeho úspěšnému vzdělávání. Vyučující by měli být dostatečně citliví, zohledňovat přítomnost žáka / žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídě, mít k nim respektující přístup, dbát na rozvoj jazyka a jejich integraci, oceňovat žáka za vícejazyčnost. Ideální je využít možnost seznámit ostatní žáky s jinou kulturou a sám si o kulturních odlišnostech České republiky a rodné zemi daného žáka zjistit základní informace, aby nedošlo k nepříjemným situacím. Nejdůležitější je však umožnit žákovi s OMJ komunikaci s okolím (Kourkzi, 2022).

Pro nově přichozí žáky – cizince, kteří prozatím neovládají ani základy českého jazyka mohou být nápomocné komunikační kartičky. Prostřednictvím této pomůcky žák s OMJ komunikuje se spolužáky a učitelem. Komunikační kartičky ve formě obrázků znázorňují základní lidské potřeby, elementární slovní zásobu či problémové situace. Žák pomocí nich vyjádří, že má hlad nebo žízeň, potřebuje na toaletu, nemá psací potřeby, je mu špatně nebo že potřebuje pomoc (Bernkopfová et al., 2019).

1.2.3 Metody výuky

Výuka češtiny jako druhého jazyka by měla být zejména názorná a měla by probíhat v malých skupinách žáků či zcela individuálně (1 žák na 1 učitele). Vyučující tak nejlépe může respektovat tempo daného žáka a věnovat dostatek pozornosti jeho potřebám. Je zřejmé, že v praxi není pro individuální výuku každého žáka-cizince na běžných školách prostor, vznikají proto ve školách různé skupiny pro žáky s OMJ, kde je výuce ČDJ věnován čas, ať už během pobytu žáka ve škole či v odpoledních hodinách. S doučováním češtiny jako druhého jazyka pomáhají také, v předešlé kapitole již zmíněné, neziskové organizace nebo jednotliví dobrovolníci (Bernkopfová et al., 2019).

Při výuce ČDJ je zásadní rozvoj všech jazykových rovin. Jazykové roviny rozlišujeme čtyři, nejprve je krátce charakterizujeme:

- Morfologicko – syntaktická rovina zahrnuje gramatickou stránku řečového projevu. V kontextu výuky ČDJ se zabýváme především tvorbou vět,

skloňováním slov, později také rozlišováním a aktivním používáním všech slovních druhů a stupňováním přídavných jmen (Klenková, 2006).

- Lexikálně – sémantická rovina se týká slovní zásoby. U žáka s odlišným mateřským jazykem postupně rozvíjíme pasivní i aktivní slovní zásobu v závislosti na komunikačních situacích, se kterými se setkává. Bohatost slovní zásoby souvisí s porozuměním sdělení, schopností určit slovo nadřazené/podřazené, synonyma, antonyma, homonyma apod (Starková, 2020).
- Rozvoj foneticko – fonologické roviny je neméně důležitý. Tato rovina je založena na sluchové diferenciaci a výslovnosti jednotlivých hlásek. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem je nesprávná výslovnost některých hlásek češtiny typická, proto je potřeba věnovat rozvíjení této roviny řečového projevu pozornost, neboť deficity ve výslovnosti se mohou promítnout i do psaní a čtení žáka (Starková, 2020).
- Pragmatická rovina představuje praktickou stránku řeči – aplikace řeči v praxi, sociální uplatnění komunikační schopnosti. S žáky s odlišným mateřským jazykem pracujeme na osvojení si schopnosti užívat jazyk v různých komunikačních situacích. Žák se učí formulovat své pocity, myšlenky, přání a také navazovat a udržovat zprvu krátké, později delší rozhovory. Roli zde hrají také psychologické aspekty komunikace (Klenková, 2016).

Z daných charakteristik jazykových rovin vyplývá, že s žákem – cizincem nutno procvičovat všechny jazykové dovednosti. Postupně obohacujeme slovní zásobu, pilujeme výslovnost i správnou gramatiku. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem, který má češtinu jako druhý jazyk je nejprve podstatné věnovat se pragmatické rovině, tak, aby se dokázal co nejdříve dorozumět s okolím a domluvit se v běžných společenských situacích. Proto prezentujeme jazykové prostředky v kontextu situací, se kterými se žák denně setkává. Učíme žáka komunikace ve třídě, v jídelně, venku apod. K tomu využíváme nejčastěji dialogických metod – rozhovor, diskuse nebo dramatizace (Linhartová, 2018).

Výklad vyučujícího češtiny jako druhého jazyka by měl zahrnovat mimiku a gestikulaci, měl by být pro žáka srozumitelný, sdělení by mělo být jednoznačné a jazyk by měl vyučující přizpůsobit, ne však zjednodušit natolik, aby češtinu deformoval. Výklad učiva se ideálně prolíná s různými aktivitami – procvičovacími či, v případě únavy nebo snížené pozornosti žáka, relaxačními. Učení je propojováno s praktickými

činnostmi. Vyučující ČDJ standardně využívají různých metod, které kombinují (Brázdílková, 2018).

Nelze říci, jaké metody jsou při výuce ČDJ univerzální a ideální. Obecně však platí, že výuka žáků s odlišným mateřským jazykem by měla probíhat více metodami. Výukovou metodu lze dle Maňáka (2003) vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Klasifikacím vyučovacích metod dle různých hledisek se věnovalo mnoho autorů. Maňák dělí výukové metody dle hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický následovně:

I. Metody slovní

- monologické metody
- dialogické metody
- metody písemných prací
- metody práce s učebnicí, knihou

II. Metody názorně demonstrační

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění
- demonstrace obrazů statických
- projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

- nácvik pohybových a pracovních dovedností
- žákovské laborování
- pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- grafické a výtvarné činnosti

Slovní metody jsou velice efektivní, zajišťují rychlý přenos informace od vyučujícího k žákovi. Sám Maňák je považuje za nejdůležitější z metod. Rozdělujeme je na monologické a dialogické metody. Mezi monologické metody patří např. vysvětlování, výklad, popis, vyprávění nebo přednáška. Do metod dialogických zahrnujeme rozhovor, diskusi či dramatizaci. Za slovní metodu je považována také práce

s knihou a učebnicí a metoda písemných prací. Metody slovní propojujeme s ostatními, více praktickými, metodami, aby nedocházelo k verbalismu (Výukové metody, 2010).

Do metod názorně demonstračních řadíme kromě jiných také předvádění předmětů, modelů, pokusů, nebo činností, kdy učitel aktivně využívá názorné pomůcky, obrázky, technické prostředky, čímž působí na smysly žáků. Zejména metoda předvádění a pozorování rozvíjí fantazii a představy žáků, zároveň je náročnější na soustředění žáka i přípravu učitele. Názorně demonstrační metody jsou doprovázeny slovními metodami, nejčastěji vysvětlováním (Zormanová, 2012).

Praktické metody rozvíjí psychomotorické dovednosti žáka. Pramenem poznání je praxe, jsou tudíž zaměřené na praktickou činnost a vlastní aktivitu žáka. Posilují schopnost rozhodování, kooperativního jednání a odpovědnost žáků (Maňák, Švec, 2003).

Konkrétní vybrané metody, které se ve výuce žáků – cizinců hojně využívají:

Rozhovor

Rozhovor podněcuje aktivní přístup žáka k výuce, vybízí ho ke komunikaci. Při této výukové metodě se střídají otázky a odpovědi mezi žákem a vyučujícím a dochází k rozvoji poznávacích procesů a komunikačních dovedností žáka v daném jazyce. Interakcí mezi učitelem a žákem se buduje jejich vzájemný vztah a důvěra, která je pro žáka – cizince v novém prostředí velmi důležitá. Náročnost témat rozhovorů by měla odpovídat žakovým jazykovým schopnostem. Pokud se výuky účastní více žáků, může se využít metoda skupinového rozhovoru – diskuse, která je více obsáhlá, žáci kladou širší otázky než u rozhovoru dvou osob. Role zde vyučujícího spočívá ve vedení diskuze a dohlížení na správný průběh. Účastníci diskuse by měli být na podobné úrovni češtiny (Pavlíková, 2013).

E-learning

Podle Kopeckého (in Skutil et al., 2011) můžeme e-learning charakterizovat jako multimediální podporu vzdělávacího procesu za použití moderních informačních a komunikačních technologií, jejichž primárním úkolem je zvýšit kvalitu a dostupnost vzdělávání. Ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem jsou novodobé výukové metody související s digitálními technologiemi velmi vhodné, protože jsou žákům

výukové prostředky jako počítače či tablety blízké, a především jsou pro ně atraktivní. Existují již mnohé výukové programy a vyvíjí se různé aplikace určené přímo pro výuku češtiny jako druhého jazyka, kterými lze osvojování českého jazyka (zejména nové slovní zásoby) podpořit a práci vyučujícího usnadnit. Příkladem takové aplikace je Čeština2.cz, což je online nástroj sloužící k procvičování základů češtiny zábavnou formou, který vytvořila organizace META, o.p.s. ve spolupráci s Člověkem v tísní. Aplikace je určena všem dětem – cizincům, i těm, které ještě neumí číst a psát, jejich učitelům a rodičům. Funguje jako interaktivní hra, v níž si uživatel vybere svůj avatar¹ a komunikuje s postavičkou, která ho psaným projevem i hlasovým výstupem provází jednotlivými úkoly zařazenými do základních témat ČDJ – seznamování, škola nebo školka, třída, školní pomůcky, rodina, lidské tělo, oblečení, město či volný čas (Čeština 2.0, 2019).

Další aplikací pro rozvoj znalosti českého jazyka je aplikace Čeština levou zadní, taktéž vyvinuta organizací META o.p.s. a sloužící k trénování češtiny. Tento online program je však přizpůsoben primárně žákům s OMJ navštěvující základní školu a chystající se na studium střední školy, proto obsahuje nejen komunikační témata, ale také odborná témata předmětů základní školy (Česky levou zadní, 2023).

Didaktická hra

Dle Maňáka a Švece (in Skutil et al., 2011) je didaktická hra aktivizující výuková metoda, využívající prvků hry, avšak méně spontánní a volná a více vázaná na přesný cíl. Didaktické hry jsou seberealizační aktivity přizpůsobující se pedagogickým cílům. Během hry se žák často učí, aniž by si to uvědomoval. Při zařazování didaktických her do výuky respektujeme didaktické zásady. Konkrétním příkladem didaktických her využitelných při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem jsou např. pexesa, která obohacují slovní zásobu, procvičuje se čtení i výslovnost (můžeme použít logopedická pexesa). Volíme nejprve pexesa jednoho tematického celku. Výhodou této hry je, že nemá žádné věkové omezení, baví děti i dospělé. Za nevýhodu by se mohl považovat fakt, že hra pexesa může být někdy, zejména pro menší žáky, zdlouhavá. Další didaktické hry využitelné pro výuku ČDJ se zaměřují např. na hádání slov – rozvoj komunikace, tvorbu

¹ Avatar je pojem využívaný v herním prostředí. Je to obrázek, znak nebo fotografie, která značí ztělesnění určité herní postavy. Velký slovník cizích slov. [Ludgerovice]: Pali, c2008. ISBN 978-80-903875-3-9.

přesných otázek a odpovědí, hledání antonym či rozvoj sluchové diference (Dobiášová, 2016).

Práce s textem

Práce s učebnicemi a knihami je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem – začátečníky je práce s textem přípravou na práci s učebnicemi odborných předmětů, se kterými se musí naučit ve školním prostředí pracovat a orientovat se v nich. Zásadou úspěšného vzdělávání a schopnosti samostudia žáka je chápání obsahu a kontextu písemného sdělení. Zaměřujeme se proto na schopnost uspořádání textu, nalezení klíčových pojmů a informací v textu, vyjádření hlavní myšlenky a dovednost vlastními slovy interpretovat obsah sdělení (Pavlíková, 2013).

Vyučující češtiny jako druhého jazyka volí kromě vhodných metod také adekvátní výukové materiály. Důležité je klást důraz na vizualizaci učiva, používat obrázky, výukové karty, prostorové předměty, multimédia, zjednodušené texty. Aby výuka byla interaktivní a pro žáky přitažlivá, doporučuje se využívat, dnešní generaci velmi blízké, digitální technologie. Žák s odlišným mateřským jazykem potřebuje individuální pracovní materiály, pracovní listy i učebnice přímo tvořené za účelem výuky češtiny jako druhého jazyka. Měl by mít také k dispozici tištěný či online překladový slovník (Kourkzi, 2022).

Inkluzivní škola (2023, online) doporučuje tyto učebnice a materiály:

- Lacinová, P.: Nečtu, nepíšu, učím se česky. CIC, 2018.
- Janoušková, Z. (ed.) a kol.: Čeština do školy. CIC, 2014.
- Halaštatová, A. a kol.: Česky raz dva. CIC, 2022.
- Táborková, J.: Hezky česky I, II. NIDV 2016, 2017.

2 Praktická část

2.1 Kvalitativní výzkum

Praktická část této práce je postavena na kvalitativním výzkumu, který se zabývá tím, jak výuka českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá v praxi. Jelikož se ve svém výzkumném šetření zaměřuji na problematiku výuky, vztahu vyučujících k jejich práci, praktické využití výukových metod a materiálů, rozhodla jsem se pro kvalitativní přístup zkoumání. Tento přístup dokáže zkoumat danou problematiku více do hloubky než přístup kvantitativní. Dalším důvodem pro použití kvalitativního výzkumu je počet respondentů, který byl limitován počtem zaměstnanců organizace, ve které bylo výzkumné šetření uskutečněno. Pro kvantitativní výzkum by v tomto případě byla nutná spolupráce s mnohonásobně více účastníky výzkumu.

Vývoj pohledu na kvalitativní metodologický přístup se v průběhu času měnil a terminologie je stále často různorodá, vzhledem k odlišným pojetím tohoto přístupu zkoumání jednotlivými autory. Švaříček, Šed'ová et al. (2007) považují kvalitativní zkoumání za náročné a vyžadující dodržování určitých pravidel. Kvalitativním výzkumem rozumíme výzkum, jehož výsledků nedosahujeme statistickými metodami či jinými způsoby kvantifikace, neporovnáváme jedince, skupiny nebo události prostřednictvím množstevních a měrových dat. Kvantifikace dat je typická pro výzkum kvantitativní, který je mnohými autory považován za protipól výzkumu kvalitativního. (Payne, Paynová, 2004) Švaříček a Šed'ová (2007) však protikladnost těchto dvou metodologických přístupů vyvrací a tvrdí, že jde o odlišné strategie zkoumání, které však nejsou soupeřící a lze je kombinovat a využít tak siných stránek obou typů výzkumů.

Hendl (2005) považuje kvalitativní výzkum za pružný typ výzkumu, protože kvalitativní výzkumník může otázky v průběhu výzkumu doplňovat nebo modifikovat. Práci výzkumníka přirovnává k detektivní činnosti, neboť se během kvalitativního výzkumu věnuje vyhledávání a analyzování informací vztahujících se k výzkumným otázkám a provádí indukční a deduktivní závěry. Jeho práce probíhá v terénu.

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na zkoumání jednotlivců nebo skupin prostřednictvím delšího a intenzivního kontaktu (Švaříček, Šed'ová, 2007). Kvalitativní dotazování se provádí pomocí různých metod, jako jsou nestrukturované a polostrukturované rozhovory, strukturované rozhovory formou dotazníků, škály a testy.

Tyto metody se mohou kombinovat nebo doplňovat jinými způsoby sběru dat. Při kvalitativních rozhovorech se získávají různé typy dat, jako jsou přepisy rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy a osobní komentáře. Ve většině případů jde o data ve formě textu. Sběr dat zahrnuje aktivní poslech, kladení otázek a získávání odpovědí (Hendl, 2005).

Hendl (2005) jako přednosti kvalitativního výzkumu vyzdvihuje možnost získání podrobného popisu jedince, skupiny, fenoménu nebo vzhledu při zkoumání události, výhodu zkoumání vybraného výzkumného souboru v přirozeném prostředí a schopnost reagovat na místní situace a podmínky, hledání souvislostí. Kvalitativní výzkum také umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie. Za nevýhodu je považován fakt, že získané informace nelze zobecnit na celou populaci nebo jiné prostředí a analýza dat a sběr dat jsou časově náročné činnosti. Testování hypotéz a teorií není v případě kvalitativního výzkumu snadné a výsledky mohou být ovlivněny osobními preferencemi výzkumníka.

2.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Na začátku je třeba vymezit cíle výzkumu a zhodnotit, zda jsou dostatečně významné. Výzkumník si odpoví na otázku ve vztahu ke komu jsou cíle jeho práce relevantní, protože významnost výzkumného cíle není univerzální, ale vztahuje se ke specifické skupině osob. Touto skupinou mohou být odborníci či studenti daného oboru nebo osoby účastníci se zkoumaného procesu (Švaříček, Šedřová, 2007). Výsledky tohoto výzkumného šetření a naplnění jeho cílů by mělo přiblížit problematiku výuky ČDJ osobám, které se o toto téma zajímají a inspirovat samotné vyučující ČDJ výběrem výukových metod či materiálů.

Výzkumným problémem této práce je Výuka českého jazyka žáků s OMJ z pohledu vyučujících. K tomuto výzkumnému problému se vztahují cíle výzkumu, které jsem stanovila následovně:

Hlavní cíl práce:

- **Popsat, jak probíhá výuka žáků s OMJ v neziskové organizaci MOST PRO o.p.s.**

Dílčí cíle práce:

- **Zjistit, jaký je přístup jednotlivých lektorek ČDJ k výuce.**
- **Porovnat využití různých metod výuky ČDJ.**

Základem každého výzkumného šetření jsou výzkumné otázky, prostřednictvím nichž se dobíráme výsledků odpovídajících stanoveným cílům práce (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Výzkumné otázky:

- Jakou formou probíhá výuka ČDJ?
- S jakými problémy se lze při výuce žáků s OMJ setkat?
- Jaké volí lektorky zásady a přístupy ve výuce?
- Jak se lektorky na výuku připravují?
- Které výukové metody lektorky nejvíce využívají?
- Jaké výukové pomůcky a materiály lektorky při výuce volí?

2.3 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření bylo realizováno v neziskové organizaci, poskytující podporu cizincům – MOST PRO o.p.s. v Pardubicích, se kterou dlouhodobě spolupracuji. Tato organizace nabízí aktivity pro děti cizinců, včetně výuky českého jazyka. Zaměstnanci jsou z řad sociálních pracovníků, tlumočnicků, lektorů. Hlavním cílem práce bylo popsat, jak probíhá výuka češtiny jako druhého jazyka v této organizaci, proto byly pro účast v rozhovoru osloveny lektorky českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Rozhovoru se zúčastnilo 6 lektorek, osloveno jich bylo 8, avšak 2 lektorky kvůli časovým možnostem účast na výzkumném šetření odmítly. Výzkumný vzorek je genderově homogenní skupina, vzhledem k velké převaze zaměstnaných žen nad muži v této organizaci. Věkové rozmezí participantek je 23 – 55 let a délka praxe ve výuce žáků s OMJ je v rozmezí 1 – 10 let. Dvě z respondentek jsou studentky, které se výuce češtiny jako druhého jazyka věnují ve volném čase, zbylé respondentky jsou v organizaci zaměstnány (3 na plný úvazek, 1 na částečný úvazek).

2.3.1 Výběr výzkumného souboru

Hlavním důvodem mého rozhodnutí pro uskutečnění výzkumného šetření v neziskové organizaci MOST PRO o.p.s. bylo přesvědčení o bohatých zkušenostech zaměstnanců s výukou češtiny žáků – cizinců, které je předmětem zkoumání tohoto výzkumu. Vzhledem k mé předešlé zkušenosti se spoluprací s touto organizací neprobíhal výběr respondentů náhodně, ale byly osloveny lektorky, se kterými jsem se již v minulosti setkala. Snažila jsem se však o různorodost osobností daných lektorek a rozdílnost v délce jejich praxe ve výuce žáků s OMJ.

2.4 Metodologie

Dle Hendla (2005) se má volba metody řídit výzkumným problémem. Výběr metody také závisí na tom, od koho a za jakých okolností informace pro sběr dat získáváme a v neposlední řadě na možnostech výzkumníka. Po zvážení všech těchto aspektů byla pro realizaci tohoto výzkumného šetření vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru, která byla vyhodnocena jako nejvhodnější vzhledem k povaze výzkumného problému a výzkumného souboru.

Polostrukturované rozhovory představují střední cestu mezi strukturovanými a nestrukturovanými rozhovory. Jsou sice volnější a flexibilnější než strukturované rozhovory, avšak zároveň jsou více organizované a systematizované než rozhovory nestrukturované (Wildemuth et al., 2009). Tazatel musí předem sestavit seznam otázek, na které se bude v rozhovoru účastníků ptát. Je možné měnit pořadí otázek a případně upravovat jejich formulace, aby co nejefektivněji vedly k cíli výzkumu (Mioviský, 2006). Výběr metody polostrukturovaného rozhovoru mi umožnil se během dotazování držet předem připraveného scénáře, ale zároveň poskytnout dostatek prostoru pro vlastní odpovědi a názory participantek. Dalším důvodem volby této metody byla možnost osobního setkávání s respondenty, což je u polostrukturovaného rozhovoru a celkově u kvalitativního typu výzkumů důležité.

2.5 Technika sběru dat

Pro získání potřebných dat pro své výzkumné šetření jsem volila metodu polostrukturovaného rozhovoru, která je jednou z nejrozšířenějších metod kvalitativního

výzkumu. Scénář rozhovoru jsem si předem připravila, ale v průběhu rozhovoru jsem mohla měnit pořadí otázek a postupně je upravovat v závislosti na situaci a vývoji rozhovoru. Dle Hendla (2005) je vedení kvalitativního rozhovoru současně uměním i vědou a je potřeba dbát na obsah otázek i pořadí, v jakém jsou participantovi kladeny. Je důležité věnovat zvláštní pozornost začátku i konci rozhovoru, které hrají roli v důvěře a atmosféře mezi tazatelem a dotazovaným. Přestože jsem respondentky znala již před realizací výzkumného šetření a nebylo tak potřeba seznamovat se či prolamovat psychické bariéry, zvolila jsem na začátek rozhovoru nejprve otázky se snadnější odpovědí, postupně vtahující do tématu, otázky na zkušenosti a konkrétní otázky s jasnou odpovědí (např. žáky jakých národností daná lektorka vyučuje). Až poté následovaly otázky náročnější, otázky vztahující se k názorům a pocitům. Na závěr jsem respondentkám poděkovala za účast v rozhovoru a dala jim možnost položit případné otázky k tématu či přímo k probíhajícímu výzkumu.

Dotazování byli s tématem rozhovoru dopředu seznámeni. Se souhlasem respondentek byly rozhovory nahrávány na mobilní telefon, následně přepsány na text a získaná data byla analyzována podle pravidel kvalitativního výzkumu. Setkání s respondentkami probíhala v průběhu dubna 2023 dle jejich časových možností. K rozhovorům docházelo po získání souhlasu paní ředitelky v prostorách učeben organizace MOST PRO o.p.s., které nabídly klidné, známé a důvěrné prostředí pro obě strany účastníků rozhovoru.

2.6 Etické aspekty výzkumného šetření

Během realizace rozhovoru je nutná profesionalita a dodržování mravních zásad výzkumníkem tak, aby nedošlo k poškození participantů. Jména lektorek byla anonymizována. Na základě pravidel byly lektorky seznámeny s účelem rozhovoru a byly před začátkem rozhovoru požádány o ústní souhlas s pořízením zvukové nahrávky. Respondentky byly obeznámeny o dobrovolnosti rozhovoru a upozorněny na možnost ukončení rozhovoru kdykoliv v jeho průběhu či možnost odmítnutí odpovědi na otázku.

2.7 Interpretace výsledků

Tato část bakalářské práce se zabývá výsledky výzkumného šetření. Pomocí získání odpovědí participantek na jednotlivé tazatelské otázky vztahující se k různým tématům, došlo k zodpovězení šesti výzkumných otázek, které byly zpracovány a budou následně podrobně rozebrány. K jedné výzkumné otázce se vázalo 3-6 otázek tazatelských. Na některé otázky odpovídaly respondentky poměrně rozsáhle, na některé naopak stručně, přesto byl získán dostatek potřebných informací ke zpracování výsledků.

Výzkumné šetření probíhalo v neziskové organizaci MOST PRO o.p.s. v Pardubicích formou polostrukturovaných rozhovorů s šesti lektorkami ČDJ, proto se výsledky výzkumu vztahují pouze k výuce v této organizaci a nelze je zobecnit na všechny vyučující žáků s OMJ. Tabulka níže zobrazuje charakteristiku lektorek, jíž se v rozhovoru věnovaly úvodní otázky.

Respondent	Pohlaví	Věk	Délka praxe ve výuce ČDJ
Respondent 1	Žena	32 let	10 let
Respondent 2	Žena	23 let	2 roky
Respondent 3	Žena	33 let	1 rok
Respondent 4	Žena	23 let	2 roky
Respondent 5	Žena	55 let	8 let
Respondent 6	žena	41 let	4 roky

Tabulka č. 3

Jakou formou probíhá výuka ČDJ?

Dotazované se ohledně tématu organizace výuky shodují, protože mají v tomto směru nastavená pravidla. Frekvence a délka lekcí jsou pevně nastavené, ale mohou se případně přizpůsobit dle možností žáků. Děti mají z počátku dvě lekce týdně a při dosažení pokročilé úrovně znalosti češtiny a komunikačních schopností dochází na lekci jednou týdně. Každá lekce trvá zpravidla 60 minut. „*Pokud je dítě malé nebo má problém s udržením pozornosti po celou dobu hodiny, můžeme výuku trochu zkrátit.*“ (Respondentka 5) Žáci mají na výuku ČDJ v organizaci nárok až po dobu jednoho roku. Někdy se tato doba zkrátí nebo naopak prodlouží, dle individuálních potřeb žáka.

Všechny lektorky potvrzují, že výuka žáka – cizince by měla probíhat individuálně nebo v malých skupinkách z důvodů, které byly zmíněny již v teoretické části práce. Proto všechny dotazované lektorky vyučují žáky samostatně nebo nejčastěji po dvou nebo třech žácích. „*Obvykle učím děti po dvojicích nebo trojicích. V případě, že dítě je pomalejší, tak ho učím samostatně.*“ (Respondentka 3)

Dle respondentky 2 záleží při výběru formy výuky na více faktorech. Pokud se vyučuje více žáků společně, musí být tito žáci na podobné úrovni. *„Učím většinou individuálně každého žáka zvlášť. Pokud jsou dva sourozenci, učím je dohromady a pokud se najdou žáci stejné národnosti, jazykové úrovně a podobného věku, je možné je spojit do skupinky, maximálně ale učím 3 žáky dohromady.“*

Jelikož se v posledních letech stává běžná i online výuka, je i organizace MOST PRO o.p.s. pro tuto formu vyučování vybavena a lektoři ČDJ technické vybavení v případě potřeby pro tento účel využívají. Respondentka 4 uvádí, že její výuka probíhá vždy „face – to – face,“ tedy prezenčně v prostorách organizace. Zbylé lektorky mají zkušenost i s online výukou, a to zejména z dob pandemie, kdy byla bezkontaktní výuka bezpečnější pro děti i pro zaměstnance. Jedna z lektorek také poznamenává, že online výuka je vhodná u žáků, kteří nebydlí přímo v Pardubicích a je pro ně náročné se do organizace dopravit.

Co se týče věkového rozmezí vyučovaných žáků, respondentky se shodují v tom, že jejich žáci jsou různého věku. Jde o žáky mladšího i staršího školního věku, nejčastěji od 8 do 13 let. Lektorky mají zkušenost s výukou žáků na různých úrovních znalosti českého jazyka, ať už jde o úplné začátečníky, mírně pokročilé či pokročilé. Ohledně učení žáků na určitých úrovních se mezi sebou lektorky domlouvají a žáky si mohou rozebrat dle zkušeností. Např. respondentka 1 se věnuje již převážně malým dětem – začátečníkům. *„Se všemi úrovněmi mám zkušenost, ale nejvíc se teď už věnuju úplným začátečníkům. V dobách, kdy jsem s výukou začínala, jsem vyučovala i pokročilé žáky, hlavně z Vietnamu, kteří dobře mluvili, ale dělali jim problém třeba pravopis. Výuka pak byla podobná jako u českých žáků s výjimkou toho, že někdy nerozuměli méně obvyklým slovům.“* (Respondentka 1)

Všechny participantky mají také zkušenost s více národnostmi dětí. Největší národnostní skupinu vyučovanou v organizaci MOST PRO o.p.s. tvoří ukrajinští žáci. Dále mají o výuku hojně zájem i rodiče dětí z Vietnamu a Mongolska. Respondentka 2, respondentka 5 a respondentka 6 mají dále zkušenosti s žáky z Běloruska či Ruska a respondentka 1, která má nejdelší praxi ve výuce češtiny pro cizince, také s národností bulharskou, rumunskou, čínskou, arménskou a finskou.

S jakými problémy se lze při výuce žáků s OMJ setkat?

Ze získaných teoretických poznatků v této práci vyplývá, že komunikace je ve výuce žáků s OMJ klíčová, proto jsem se participantek zeptala, jakým způsobem s dětmi – cizinci komunikují. Lektorky se shodly na tom, že na žáky mluví v naprosté většině případů česky, aby žáci češtinu co nejvíce pochytily, ale zároveň v případě potřeby využijí jiné dostupné způsoby. Většina respondentek volí v případě nedorozumění překladač nebo také služby tlumočnicků, kteří v organizaci působí. Tento způsob však jedna z lektorek považuje až za krajní možnost. *„Občas si pomůžu anglickým slovíčkem, když teda děti umí alespoň trochu anglicky. Když jde o malé děti, které nemají ani základy češtiny, používám ke komunikaci všechno možné – ruce, nohy, obrázky, mimiku, gesta apod. To je nutné u prvních pár lekcí. V krajních případech využiju překladač a úplně poslední možnost je poprosit tlumočnicka.“* (Respondentka 5)

„V případě dětí z Ukrajiny často využívám aplikace, které překládají zvukový záznam mého hlasu rovnou do určeného jazyka a naopak. Je to pro mě jednodušší a rychlejší než vypisovat slovo do překladače,“ říká respondentka 3, která volí jiný způsob překládání, a to pomocí zvukového záznamu, přičemž říká, že tohoto způsobu využívá výhradně ve výuce ukrajinských dětí. Odlišnou strategii komunikace s různými národnostmi žáků má také respondentka 4, která uvedla, že pokud si s ukrajinskými žáky při komunikaci v češtině nerozumí, požádá je, aby danou myšlenkou zkusili vyjádřit a vysvětlit jinak.

„Případně na ně mluvím rusky, protože mám základy ruštiny a ruština je s ukrajinštinou podobná.“ Respondentka 4 tedy využije při výuce i svou znalost cizího jazyka. S vietnamskými a mongolskými žáky komunikuje ze začátku přes Google překladač, aby měla jistotu, že si porozumí.

Vyučující žáků s OMJ obvykle pozorují vzdělávací rozdíly mezi jednotlivými národnostmi žáků. Tyto odlišnosti jsou dle lektorek způsobeny převážně různou podobností mateřského jazyka dítěte a českého jazyka. Všech 6 zodpovědí má totožný názor, že děti se slovanským mateřským jazykem se učí výrazně rychleji, především slovní zásobu, a jejich výuka je pro vyučující snazší. *„Obecně je učení Ukrajinců mnohem jednodušší, protože zde není tak velká jazyková bariéra jako například s Vietnamci nebo Mongoly.“* (Respondentka 6) U žáků se slovanským původem je také rychleji znát pokrok. *„Děti slovanských národů si češtinu osvoji*

mnohem rychleji, zvládají i gramatiku lépe a je u nich vidět větší progres.“ (Respondentka 1) Jedna z lektorek také dodává, že u dětí pocházejících zejména z některých zemí Asie, se déle pracuje například na výslovnosti, protože když tyto děti do České republiky přijedou, často neumí vyslovit spoustu českých hlásek, proto jim není, i když se slovíčka naučí, příliš rozumět.

Kromě záležitostí jako je (někdy náročná) komunikace s dětmi a vzdělávací odlišnosti mezi jednotlivými národnostmi, kvůli kterým, jak respondentky uvádějí, nelze učit více dětí jiných národností dohromady, se čtyři lektorky setkávají během výuky i s jinými menšími problémy, které se týkají především výuky ve skupinkách. *„Občas je náročné, když se chodí učit 2 sourozenci nebo kamarádi dohromady a je mezi nimi větší věkový nebo rozumový rozdíl, každý se pak učí jiným tempem a je potřeba to řešit a děti rozdělit a přeřadit do jiné skupinky, protože výuka pak není efektivní a i pro nás lektory je to dost náročné.*“ (Respondentka 2)

Potíže se mohou vyskytnout také v souvislosti s emocemi dětí (vztek, pláč), jako reakcí na těžkou životní situaci a velkou změnu. V tomto případě postupují lektorky dle vhodného přístupu vyučujícího tak, že dítěti poskytnou dostatečný prostor, aby si zvyklo na nové prostředí. Mezi další problémy patří nejčastěji nízká motivace dětí k učení nebo snížená pozornost žáka. Tyto věci řeší každá z respondentek jinak. Respondentka 1 například probírá situaci s rodiči. Respondentky 2, a 6 prokládají výuku různými hrami, aby dítě vydrželo být aktivní po celou dobu lekce. Jedna z lektorek také vidí jako občasný problém, že se děti učící se ve skupinkách často baví mezi sebou ve svém rodném jazyce a nevěnují tolik pozornosti probíranému tématu. *„Proto se je snažím motivovat, zapojovat více zábavné aktivity, soutěže, kvízy, hry, aby děti učení bavilo.*“ (Respondentka 5)

Dvě z lektorek na otázku ohledně potíží při výuce odpověděly, že se s žádnými problémy nesetkaly. Obě připouští, že to může být tím, že se zatím výuce ČDJ nevěnují tak dlouhý čas. (Jde o lektorky, které ze všech šesti participantek působí v organizaci nejkratší dobu.)

Přesto, že se dotazované lektorky s problémy ve výuce žáků s OMJ někdy setkávají, je vidět, že vzniklé problémy aktivně řeší a snaží se, aby výuka probíhala hladce.

Jaké volí lektorky zásady a přístupy ve výuce?

Během výuky se lektorky ČDJ řídí určitými zásadami. Některé z nich vychází z obecných didaktických zásad a jiné spíše z osobnostních vlastností a charakteru vyučujících. Dotazované lektorky spojuje individuální přístup k dětem, na který kladou velký důraz. Důležité je přizpůsobení průběhu a obsahu lekcí každému žákovi, protože žáci do České republiky přicházejí z různých podmínek, jiným tempem pracují a jinak rychle se učí. Dle informací z teoretické části bakalářské práce je hlavní zásadou výuky češtiny jako druhého jazyka vizualizace a názornost učiva. Tuto zásadu však zmiňuje pouze jedna z lektorek. „*Nezbytnou věcí je vizualizace učiva, to je u výuky češtiny pro cizince základ všeho.*“ (Respondentka 6) Respondentka 1 považuje za podstatné zpočátku při výuce postupovat pomalu a učivo hodně procvičovat a opakovat.

Pro ostatní lektorky je důležité, aby nejen děti, ale i je samé hodina bavila, aby se děti nebály mluvit a nebály se, že udělají chybu. Přístup tedy volí lektorky především vstřícný a tolerantní. „*V každém případě je pro mě nejdůležitější být na děti hodná a zbytečně je nestresovat. Když jim něco nejde, musím já jako učitel najít cestu, jak je to naučit.*“ (Respondentka 3) Přátelský kolektiv i přístup k žákům je v organizaci podle slov respondentek běžný. Respondentka 5 však uznává, že příliš kamarádský přístup může být na škodu, protože děti by vyučujícího přeci jen měli brát jako určitou autoritu.

Jedna z lektorek také otevřela velmi kontroverzní téma – mobil v hodině. K použití mobilních telefonů během lekce má jasný postoj. „*Co se týká mobilů, tak je dětem, které ho nosí, výslovně nezakazuji, protože často na něm mají např. materiály nebo písemky ze školy, které spolu potom probíráme, nebo používají překladač nebo obrázky na Googlu. Když si ale s někým smskují nebo jsou na Instagramu, požádám je, aby mobil ve výuce odložily.*“ (Respondentka 4) Tato lektorka také vyžaduje, aby komunikace během výuky probíhala výhradně v českém jazyce, a to i mezi dětmi navzájem.

Zajímaly mě také odpovědi na otázku, zda si participantky myslí, že je jejich přístup a styl práce efektivní. Pět respondentek uznalo, že si myslí, že ano. Usuzují tak zejména z důvodu, že jsou u dětí viditelné pokroky. Lze podle nich také pozorovat skutečnost, že pokud žáci s OMJ dochází na lekce češtiny do MOST PRO o.p.s., jsou pak schopné se snadněji zapojit do výuky ve škole a komunikovat se spolužáky. „*Výsledky výuky jsou vždy vidět klidně hned po několika lekcích. Když děti jdou na první lekci, neumí ve většině případů ani pozdravit, v průběhu času ale pozoruju, jak se dětem rozšiřuje*

slovní zásoba a také že už umí vysvětlit, co potřebují, zeptají se mě, jak se mám a snaží se sami začínat konverzaci v češtině. A to je účel výuky.“ (Respondentka 2) Lektorka s nejkratší praxí ve výuce ČDJ přiznává, že si zatím po tak krátkých zkušenostech netroufá posoudit, zda je její styl výuky efektivní nebo ne.

Viditelné pokroky ve znalostech českého jazyka a usnadnění začlenění se do vrstevnického kolektivu jsou hlavní motivací pro všechny participantky. Respondentka 3 také dodává: *„Je skvělé ulehčit dětem vstup do života v Česku. Nejvíc mě ale baví, pokud dítě díky mně najde vztah k učení a vzdělávání se.*“ Respondentku 4 při práci nejvíce motivuje to, když jí žák řekne, že látce porozuměl a že například dostal z testu dobrou známku.

Respondentka 2 také vyzdvihuje velký přínos pro ni samotnou ve smyslu získání zkušeností s prací s dětmi různých národností, věku i potřeb, což se shoduje s názorem respondentky 1, která říká: *„Mám radost, když děti dělají ve výuce pokroky, přínosem jsou určitě nové poznatky o dětech, kultuře a tradicích jednotlivých zemí původu dětí.*“

Kolegovi, kterého výuka ČDJ teprve čeká, by lektorky doporučily především vybavit se trpělivostí a přistupovat ke každému žákovi individuálně. *„Doporučila bych asi především velkou dávku trpělivosti. Je složité učit žáka, kterému se do výuky nechce, chodí pozdě, sám se doma neučí a téměř vůbec se neposouvá. I to se stává.*“ (Respondentka 4) Dále také postupovat při výuce pomalu, dát dětem dostatek času na osvojení učiva a děti nestresovat, ale naopak motivovat a chválit. Jedna z respondentek upozorňuje, že lektor by měl mít k práci s dětmi vztah a umět s nimi komunikovat, zbytek naučí praxe. Respondentka 3 také dodává, že by se potenciální vyučující ČDJ mohl jít podívat na některou lekci, třeba právě do organizace MOST PRO o.p.s.

Jak se lektorky na výuku připravují?

Pokud bychom hovořili o odborné přípravě vyučujících češtiny jako druhého jazyka, víme z teoretické části práce, že konkrétní obor studia zaměřený na toto téma v České republice nemáme. Existují však nějaké možnosti vzdělávání se v této oblasti a některé účastnice rozhovoru těchto možností využívají. Např. respondentka 3 říká: *„Absolvovala jsem školení a webináře od Mety a od Národního pedagogického institutu zaměřené na výuku dětí s OMJ.*“ Podobně tomu bylo i u respondentek 1, 5 a 6. Nejmladší respondentky, které jsou ještě studentkami, studují pedagogické fakulty, což bývá

podmínkou pro přijetí na pozici lektora ČDJ, pokud dotyční nemají v činnosti předešlé zkušenosti.

Lektorky se však o výuku češtiny pro žáky – cizince aktivně zajímají i ve volném čase. Všechny ze zodpovídaných alespoň minimálně, a to formou absolvováním přednášek, čtením literatury, samostudiem apod. *„Tak třeba si vyhledávám různé informace, čtu články na webu inkluzivniskola.cz, občas si i zaplatím nějaký webinář nebo jdu na přednášku na tohle téma.“* (Respondentka 2)

„O vzdělávání žáků s OMJ jsem dosud četla jen pár článků, vše se učím spíše praktickými zkušenostmi, ale chci se tématu věnovat, i vzhledem k tomu, že budu v létě v Mostě absolvovat praxi a chci se problematice dozvědět víc.“ (Respondentka 4)

Jedna z lektorek má dokonce velmi osobní vztah k této problematice, neboť její přítel je cizinec. *„Ano, učím také ve volném čase partnera z Turecka česky. Dost mi to pomáhá při přípravě výuky pro děti.“* (Respondentka 3)

Přípravou na výuku, jakožto na každou konkrétní lekci tráví lektorky různé množství času. Velké rozdíly se tu objevují mezi skupinou lektorek, která se vyučování ČDJ věnuje kratší dobu 1-2 roky a lektorkami, které jsou v praxi již déle, v případě zodpovídané skupiny 4-10 let. Respondentka s osmiletou praxí říká: *„Nyní je to již minimum času, mám mnoho pomůcek vypracovaných, cca 15 -20 minut na hodinu, dříve to bylo i 1-2 hodiny na jednu lekci.“* (Respondentka 5) naopak Respondentka 3 s pouze roční zkušeností s výukou ČDJ uvádí: *„Připravuju se zhruba 60 min, někdy i víc, před každým vyučovacím blokem, který pro mě znamená dvě až tři lekce za sebou.“* Respondentka 6 se pohybuje s délkou přípravy v samém středu: *„To nedokážu říct přesně, je to různé. Někdy se před výukou připravuju chvíli, někdy vytvářím pracovní listy a aktivity a hry pro děti celé večery, příprava je tak někdy delší než samotná výuka a někdy je to zas naopak.“* Obecně však délka přípravy závisí na probíraném tématu a dostupnosti materiálů k tomuto tématu.

Které výukové metody lektorky nejvíce využívají?

Lektorky ČDJ se ve výuce zabývají rozvojem všech jazykových rovin žáků s OMJ. Jako první se u začátečníků učí abeceda a trénuje se výslovnost českých hlásek, jejíž správnost často závisí na původu žáka a podobnosti jeho mateřského jazyka českému jazyku. Rozvojem foneticko–fonologické roviny se průběžně lektorky zabývají formou

různých cvičení, výslovnost žáka opravují, aby si správnou výslovnost hlásek zafixoval a bylo možné porozumět jeho vyjádření. Do výuky lektorky často zařazují aktivity na sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek nebo zvukově podobných souhlásek, které občas způsobují žákům s OMJ potíže. „*Velmi oblíbené je doplňování písmenek podle textu, který diktují. Často takto procvičujeme s ukrajinskými dětmi rozlišování u/y, v/b, c/č, s/š, c/s, z/ž, h/ch/g.*“ (Respondentka 3) Největší pozornost je věnována rovněž lexikálně-sémantické, protože základní slovní zásoba umožňuje žákům s OMJ dorozumět se s vrstevníky a učiteli ve škole. Všechny lektorky nová slovíčka učí v rámci tematických celků, nejvíce pomocí obrázkových kartiček, které jsou v učebnách organizace dostupné. Užití získané slovní zásoby v praxi a zvládnutí českého jazyka v mluveném projevu, tedy sociální komunikaci, nacvičují respondentky s žáky často rozhovory. „*Vzhledem k tomu, že cílem kurzu v naší organizaci je především dát dětem jazykový základ, který jim usnadní běžnou denní komunikaci venku a ve škole a kurz je časově omezený na jeden rok, je nutné vybrat pro děti to nejdůležitější.*“ (Respondentka 3) Tudíž velká část času se ve výuce zaměřuje i na pragmatickou rovinu jazyka.

Morfologicko–syntaktické rovině je ve výuce věnován prostor spíše u pokročilých žáků, kteří se už například zapojují do učiva svých spolužáků během běžných hodin českého jazyka na základní škole a vyžaduje se u nich zvládnutí pravopisu apod.

Lektorky mají zájem především o komplexnost učiva, nejen o rozvoj jazykových, ale i sociálních dovedností a lepší poznání způsobu života v české společnosti. „*Výuka ale přesahuje i do jiných oblastí, není to jen jazyková stránka, jde mi i o to, představit dětem cizincům naši kulturu, svátky a celkově naši zemi.*“ (Respondentka 6)

Metody výuky volí participantky různé, podle toho, jak se hodí k danému probíranému tématu a v závislosti na věku, jazykové úrovni, případně národnosti žáka. Metody mezi sebou kombinují. Nejužívanější metodou je dle odpovědí lektorek práce s obrázky, pomocí kterých se děti učí slovíčka. „*Obrázkové karty jsou názorné a dítě se tak slovíčka naučí líp, než třeba opisováním slov do slovníčku z učebnice a učením se jich nazpaměť.*“ (Respondentka 5) Zde se tedy potvrzuje nutnost vizualizace učiva. Tuto metodu využívají lektorky bez ohledu na věk žáka, protože je vhodná pro všechny věkové skupiny. Naopak práce s textem je určena spíše žákům starším a pokročilým, žádná z lektorek nevyužívá tuto metodu u dětí začátečníků. Dvě lektorky také postřehly, že děti velmi baví psát fixami na tabuli, proto připravují některá cvičení právě na mazatelné

tabule. Metoda rozhovoru je vybírána při tréninku sociálních komunikačních dovedností. Respondentka 2 a respondentka 4 také říkají, že pokud je oblíbenou aktivitou dítěte kreslení, hojně tuto činnost ve výuce využívají. „*Většina dětí, které učím, má ráda kreslení, hojně tuto činnost ve výuce využívají. „Většina dětí, které učím, má ráda kreslení, proto často pracujeme s jejich kresbou, učíme se na ní slovíčka. Třeba když se učíme lidské tělo, malujeme postavy.“* (Respondentka 2) Pokud děti nemají rády kreslení, využívají se jiné metody, tak, aby to dítěti vyhovovalo. Nezbytnou metodou ve výuce je dále vysvětlování, především u žáků na pokročilejší úrovni znalosti češtiny. „*U gramatiky volím nejprve vysvětlování a pak učivo hned zkoušíme v praxi.“* (Respondentka 1) U žáků, kteří v jejich mateřském jazyce píšou např. azbukou, se ze začátku zabývají nacvičováním psaní v latině, a to jak tiskacím, tak psacím písmem, které žáci potřebují ve škole.

Jednoznačně nejoblíbenější metodou výuky jak pro vyučující, tak pro žáky, je učení pomocí didaktických her. Konkrétní hry vybírají lektorky dle svých preferencí, zájmů dětí a probíraného tématu. „*Často hrajeme pantomimu a pexeso. Velkou část hodiny pojímám formou hry, která je ale vždycky spojena s tématem, které se učíme.“* (Respondentka 3)

„*Skvělé jsou také didaktické hry, nejvíce hrajeme pexesa, různé hry na barvy nebo skládání slov z dřevěných písmenek. Často také propojují učivo s pohybovými činnostmi, to je ale limitováno velikostí učebny.“* (Respondentka 2) Alespoň drobnou pohybovou činnost zakomponuje velmi často do lekce také respondentka 3, která s dětmi procvičuje slovní zásobu pomocí balónku, který si mezi sebou hází a při každém hodu zazní slovíčko z vybrané kategorie (např. zvířata, ovoce, zelenina, oblečení nebo antonyma).

Pět lektorek považuje didaktické hry jako nejefektivnější metodu výuky ČDJ. „*Didaktické hry jsou efektivní, protože děti to baví a zároveň se učí. Často mezi sebou soutěží a tím pádem se samy od sebe snaží toho rychle naučit co nejvíc.“* (Respondentka 2)

Jedna lektorka má jiný názor: „*Nejefektivnější se mi ověřily praktické metody, kdy hned poznám, jestli žáci pochopili výklad učiva. Třeba různá doplňovací cvičení.“* (Respondentka 1)

Respondentky byly také dotazovány na vztah k informačním technologiím a e-learningu jako metody výuky. Zde došlo k zajímavému zjištění, neboť by podle

obecných předpokladů mohlo být očekáváno, že k využívání těchto metod budou mít blíže spíše mladší lektorky, ale opak byl pravdou. Lektorky vyššího věku uváděly, že rády zapojí do hodiny práci na interaktivní tabuli nebo procvičování pomocí aplikací – například aplikace Včelka, kdežto mladší z lektorek naopak tvrdí, že se technologiím ve výuce spíše vyhýbají nebo je využily více při výuce online během pandemie. „*Nebráním se jim, ale myslím, že elektroniky mají v běžném životě už dost, takže raději volím „klasické“ metody.*“ (Respondentka 3)

Z výpovědí respondentek vyplývá, že mají zájem o to, aby děti výuka bavila, a lekce nejčastěji probíhají formou hravých aktivit.

Jaké výukové pomůcky a materiály lektorky při výuce volí?

Výběr materiálů k výuce závisí převážně na zvolené metodě výuky. Zajímavostí je, že pouze dvě z lektorek považují jako vhodný materiál učebnice, přičemž však upozorňují, že musí jít o učebnice konkrétně zaměřené na češtinu jako druhý jazyk. Konkrétně zmiňují učebnice Levou zadní a Domino. Všechny lektorky však využívají obrázkové kartičky, pracovní listy a hry. „*Materiálů používám ve výuce opravdu hodně, hlavně obrázky, různé kartičky, pracovní listy, slabikáře, logopedické knížky, hry, dřevěná písmena a číslice, někdy také stavebnice nebo omalovánky. I na nich se dají naučit slovíčka, třeba barvy.*“ (Respondentka 2)

Pracovní listy si z největší části tvoří samy ve volném čase nebo použijí pracovní listy dostupné na internetu. „*Materiály hledám v Google - různá cvičení i v Google obrázcích nebo na výukových webech: Umíme česky, Pravopisně, Moje čeština nebo Školákov.*“ (Respondentka 4)

„*Spoustu pracovních listů si vytvářím sama a vyrábím také různé obrázkové kartičky. Čerpám ale i z internetu – hlavně z pinterestu a stránek dalších organizací.*“ (Respondentka 6)

Některé lektorky využívají při vzdělávání žáků s OMJ speciální pomůcky, které si ve většině případů také samy vyrábí. Jednou z těchto pomůcek jsou přehledy pravidel chování platících v organizaci nebo ve škole, protože žáci s OMJ pochází z různých kultur, kde se mohou pravidla lišit od těch běžných v české společnosti. Respondentka 2 také říká: „*Vyrábím kartičky na suchý zip, které děti přilepují na desku a učí se tak třeba*

kategorizovat slovíčka, přiřazovat slovo k obrázku apod. Je to lepší než spojovačky na papíře nebo psaní do sešitu, protože to vyžaduje větší aktivitu a i je to víc baví. “

Mezi lektorkami navzájem funguje také dobrá spolupráce. Respondentka 1 říká, že si materiály často mění s kolegyněmi a respondentka 3 uvádí, že v případě potřeby využije sdílený disk na PC, kde si v rámci organizace pracovníci sdílí materiály k výuce.

2.8 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výuka českého jazyka pro žáky s OMJ probíhá v organizaci MOST PRO o.p.s. podle daných pravidel jednou či dvakrát týdně s délkou lekce 60 min, a to po dobu až jednoho roku. Vyučuje se individuálně či v malých skupinkách v prostorách učeben organizace. Některé lektorky mají zkušenost i s online výukou. Lektorky vyučují žáky různého věku, jazykové úrovně i národností. Nejpočetnější národnostní skupinou, která se účastní výuky ČDJ jsou Ukrajinci, Vietnamci a Mongolové, přičemž žáky se slovanským původem považují lektorky za nejsnadněji vzdělavatelné z důvodu podobnosti jejich mateřského jazyka s jazykem českým. Respondentky se s žáky snaží komunikovat primárně v češtině, ale v případě potřeby využijí různých jiných dostupných prostředků. Ve výuce dětí s OMJ se lektorky nesetkávají s většími potížemi. Občasné problémy pramení z náročnosti skloubení výuky více žáků ve skupince najednou nebo z nízké pozornosti a motivace dětí k učení.

Všechny lektorky kladou důraz na individuální přístup ke každému žákovi a staví se k výuce velice aktivně. K dětem se snaží být přátelské, tolerantní a trpělivé. Každá z lektorek se při výuce řídí svými zásadami, které vycházejí z jejich názorů a postojů. Dotazované respondentky práce s žáky – cizinci baví a většina z nich hodnotí své postupy při vyučování jako účinné. U svých žáků pozorují pokroky, čímž se naplňuje hlavní cíl jednotlivých lektorek i celé organizace – usnadnit žákům s OMJ začlenění do české společnosti. Přínos nemá však výuka pouze pro děti, ale i pro lektorky, které obohacuje zkušenostmi v práci s žáky různých národností. Problematice výuky ČDJ se věnují i ve volném čase a vzdělávají se v této oblasti formou absolvování kurzů a seminářů nebo studováním webů a článků zaměřených na toto téma. Přípravou na výuku tráví lektorky různé množství času, řádově několik desítek minut na každou lekci. Výukové materiály si vyrábí z velké části samy, ale využívají také např. pracovní listy dostupné na internetu. Materiály si mezi sebou často sdílí.

Lektorky rozvíjí během výuky všechny jazykové roviny žáka, nejprve se soustředí na slovní zásobu a užití řeči v praxi a až později na gramatiku. Metody výuky využívají různé a často je ve výuce prolínají, vždy se je v rámci možností snaží přizpůsobit individuálním potřebám žáků. Metody volí také podle věku, jazykové úrovně a národnosti žáka. Nejoblíbenějšími metodami jsou dle výpovědí lektorek práce s obrázky a didaktické hry, které mají u dětí úspěch a lektorky je zároveň hodnotí jako nejefektivnější. Dalšími využívanými metodami jsou rozhovory za účelem tréninku komunikace v praxi, vysvětlování při učení se gramatiky nebo také kresba. Lektorky se neshodují ve využívání digitálních technologií ve výuce. Některé hodnotí tuto metodu jako nevhodnou, jiné naopak jako velmi přínosnou. Bylo také zjištěno, že metodu e-learningu využívají v organizaci spíše lektorky vyššího věku a s delší zkušeností v praxi.

Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány na základě výpovědí šesti lektorek češtiny jako druhého jazyka z neziskové organizace MOST PRO o.p.s. Respondentky se v odpovědích na otázky týkajících se postojů, přístupů a zásad poměrně shodovaly. Odlišnosti názorů se objevovaly zejména v oblasti využití výukových metod, konkrétně ve využití digitálních technologií ve výuce.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem vzdělávání a výuka českého jazyka žáků s odlišným mateřským jazykem. První kapitola teoretické části práce byla věnována vzdělávání žáků s OMJ zejména na základních školách, legislativě související s touto problematikou a také integraci žáků – cizinců do českých škol. Druhá kapitola teoretické části práce se zaměřovala na výuku českého jazyka žáků s OMJ, specifika češtiny jako druhého jazyka, přístupy vyučujícího a seznámila také s využívanými metodami výuky ČDJ. Jak výuka češtiny jako druhého jazyka funguje v praxi, bylo zkoumáno v praktické části práce. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvalitativního výzkumu, konkrétně formou polostrukturovaných rozhovorů se šesti lektorkami ČDJ. Celkem byly stanoveny tři cíle práce a v závislosti na nich šest výzkumných otázek. Všechny výzkumné otázky byly zodpovězeny. Výsledky výzkumného šetření jednoznačně přispěly k utvoření představy o tom, jak probíhá výuka žáků s OMJ v neziskové organizaci MOST PRO o.p.s., což bylo hlavním cílem práce. Bylo také zjištěno, jaký je přístup jednotlivých lektorek ČDJ k výuce a porovnálo se využití různých metod výuky lektorkami ČDJ, čímž se naplnily také dílčí cíle této bakalářské práce. Výsledky výzkumného šetření jsou v souladu s teoretickými poznatky popsány v první části bakalářské práce.

Díky výzkumnému šetření bylo zjištěno, že lektorky češtiny jako druhého jazyka v neziskové organizaci MOST PRO o.p.s. vyučují žáky s odlišným mateřským jazykem jednotlivě či v malých skupinkách, nejčastěji s frekvencí šedesátiminutové lekce dvakrát týdně na každého žáka. Výuky se účastní žáci různého věku, jazykových úrovní i národností. Lektorky přistupují ke každému žákovi individuálně a mají zájem zejména o to, aby byla výuka pro děti zábavná. Žáky – cizince se snaží všestranně jazykově rozvíjet, proto využívají různé metody výuky a velké množství výukových materiálů, které si nejčastěji samy vytváří. Jako nejefektivnější hodnotí výuku formou didaktických her, které volí při výuce všechny lektorky. Spornou metodou se stala metoda využití digitálních technologií, které některé lektorky považují za nevhodné, jiné naopak za přínosné a ve výuce užitečné. Lektorky se nejvíce zabývají rozvojem slovní zásoby a schopnosti sociální komunikace žáků s OMJ, protože cílem lektorek i celé organizace je především pomoci žákům – cizincům se rychleji a úspěšněji začlenit do prostředí českých škol a české společnosti.

Při hlubším zkoumání tématu by bylo zajímavé i přínosné ověřit účinnost jednotlivých metod výuky, používaných lektorkami ČDJ a sledovat konkrétní pokroky žáků vyučovaných za pomoci zvolených metod.

Seznam použité literatury

BERNKOPFOVÁ, M., NOSÁLOVÁ, B., TITĚROVÁ, K., VÁGNEROVÁ, T. a VÁVROVÁ, J. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. [Praha]: Meta, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

LINHARTOVÁ, T. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

MAŇÁK, J. a ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PALÁN, Z. *Celoživotní učení*. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 80-247-3069-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-262-1228-2.

RADOSTNÝ, L., TITĚROVÁ, K., HLAVNIČKOVÁ P., MOREE D., NOSÁLOVÁ, B., a BRYCHNÁČOVÁ, I. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SKUTIL, M. a ZIKL P. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3855-0.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TITĚROVÁ, K., NOSÁLOVÁ, B., LACINOVÁ, P., ZAORALOVÁ, J., SLEZÁKOVÁ, M. a MLYNÁŘOVÁ, H. *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka*. Praha: Meta, 2018. ISBN 978-80-88171-13-3.

TITĚROVÁ, K., RADOSTNÝ, L., BRUMLICHOVÁ, Z., HORÁČKOVÁ, K. a VÁVROVÁ, P. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, [2014]. ISBN 978-80-270-2568-8.

WILDEMUTH, Barbara M. a Yan ZHANG. *Unstructured Interviews*. WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 9781591585039

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ (2004). Sbírkka zákonů. Č. 175, roč. 2004. Vyhl. 14. 12. 2004.

Internetové zdroje

BRÁZDILOVÁ, T. *Možnosti zkvalitnění výuky žáků s odlišným mateřským jazykem na I. stupni ZŠ* [online]. Praha, 2018 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97742/120293996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Jana Stará.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Vláda. Úmluva o právech dítěte* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2007 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>.

ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC. *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, 2022 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf.

Česky levou zadní. [online]. 2023. Dostupné z: <https://app.ceskylevouzadni.cz/>. [Cit. 18.4.2023].

ČEŠTINA 2.0 [online]. 2019 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://www.cestina2.cz/>.

ČLOVĚK V TÍSNI. *Vzdělávací program Varianty* [online]. [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-variantyhttps://meta-ops.eu/>.

DOLEŽÍ, L. *Začínáme učit češtinu pro děti – cizince* [online]. AUČCJ, 2014 [cit. 18.4.2023]. ISBN 978-80-260-5587-7. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti%E2%80%91cizince-mladsi-skolni-vek/>.

FOREMAN, P. *Inclusion in action* [online]. 5th ed. South Melbourne: Cengage Learning Australia, 2017 [cit. 18.4.2023]. ISBN 9780170376172. Dostupné také z: https://www.megaknihy.cz/pedagogicke-obory/20161399-inclusion-in-action.html?utm_si=RFliDjRTZUc2TWpBeE5qRXpPVGt5TURFMk1UTTVPUT09&matchtype=&network=x&device=c&creative=&keyword=&placement=¶m1=¶m2=&adposition=&campaignid=17364182571&adgroupid=&feeditemid=&targetid=&loc_physical_ms=9062824&loc_interest_ms=&searchtype=&gclid=CjwKCAjw0N6hBh

AUEiwAXab-TbgBklWF7VdStkKMurjyh6Z6DvxU2JHr5NO0DOUzjZKEgh6w-IV_FRoCIGgQAvD_BwE.

Inkluzivní škola [online]. [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Učebnice a učební materiály*. [online]. Praha: Inkluzivní škola, 2023 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-ucebnice-materialy>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Podpůrná opatření na středních školách* [online]. Praha: Inkluzivní škola, 2019 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-na-ss>.

KOLÁŘOVÁ, J. *Didaktické pomůcky a hry ve výuce českého jazyka na ZŠ* [online]. Praha: NIDV, 2010 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/didakticke_pomucky_a_hry_ve_vyuce_cdj_na_zs.pdf.

KOLÁŘOVÁ, J. *Metodické pokyny k začleňování žáků cizinců do výuky* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17461/METODICKE-POKYNY-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY.html>.

KOVÁŘOVÁ, E. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/PRIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html>.

KOVÁŘOVÁ, P. *Inkluzivní škola: učebnice a materiály* [online]. Praha: Portál, 2020 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-ucebnice-materialy>.

KREJČÍ, J. *Jak pracovat se žákem* [online]. 2017 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://ukrajina.npi.cz/files/jak-pracovat-s-zakem-cj.pdf>.

KREJČOVÁ, L. *Bariéry cizinců na české škole* [online]. Praha: Inkluzivní škola, 2018 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_s_kole.pdf.

KŘÍŽEK, T. *Výukové metody tradičního vyučování* [online]. 2009 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html>.

Kurikulum pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 18.4.2023]. ISBN 978-80-87000-12-5. Dostupné z: https://skoly.praha.eu/files/=86866/II_Kurikulum_ZV_test.pdf.

META o.p.s. [online]. 2022 [cit. 20.4.2023]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/?utm_medium=cpc&utm_source=adwords&utm_campaign=Meta

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Individuální vzdělávací plán* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <file:///C:/Users/M%C3%AD%C5%A1a/Downloads/Individu%C3%A1ln%C3%AD%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD%20pl%C3%A1n.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021*. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 20.4.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/58336/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodika pro práci s cizinci ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: file:///C:/Users/M%C3%AD%C5%A1a/Downloads/Methodika%20cizinci%202022_23_FINAL.pdf.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství* [online]. 2020 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts* [online]. London: David Fulton Publishers, 2000 [cit. 18.4.2023]. ISBN 978-1-85346-726-9. Dostupné také z: <https://books.google.cz/books?id=cbWEAgAAQBAJ>.

MOST PRO s.r.o. *MOST PRO: společnost pro vzdělávání a poradenství* [online]. 2020 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://mostpro.cz/>.

Parlament České republiky. *Listina základních práv a svobod* [online]. 1992 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

PAVLÍKOVÁ, V. *Porovnání efektivity informačně receptivní a výzkumné vyučovací metody* [online]. Olomouc, 2013 [cit. cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/lahtqq/00173474-717245651.pdf>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Václav Klopal.

STARKOVÁ, M. *Rozvoj jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku* [online]. Praha, 2020 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/122716/120369216.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1uJtr-gWCQYFHFH02D1DJXYP-DXCHqQ-wzK7ADqepVyuMcNc9oX8Ws5cY>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Marie Komorná.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. a ŠKODOVÁ, M. *Administrativa a dokumentace ve školství* [online]. Praha: Vzdělávací služby, 2012 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/Methodika_Sindelarova_Skodova_13%2011%202012_final_1.docx.pdf. ISBN 978-80-87425-02-6.

TOPITSCHOVÁ, L. *Vliv výuky anglického jazyka na rozvoj interkulturní kompetence* [online]. Plzeň, 2020 [cit. 18.4.2023]. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné také z: <https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/44712/1/Diplomova%20prace%20-%20Lucie%20Topitschova.pdf>. Vedoucí práce Jana Kozubíková Šandová.

Výukové metody [online]. In: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně. Ústí nad Labem, 2010 [cit. 18.4.2023]. Dostupné z: http://pf.ujep.cz/obecna-didaktika/swf/pdf/Vyukove_metody.pdf.

Seznam zkratek

CIC – Centrum pro integraci cizinců

ČDJ – čeština jako druhý jazyk

ČJ – český jazyk

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PJP – plán jazykové podpory

PO – podpůrná opatření

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZŠ – základní škola

Přílohy

Scénář rozhovoru

1. Jak dlouhá je vaše praxe ve výuce žáků s OMJ?
2. Máte v souvislosti s výukou češtiny jako druhého jazyka absolvované nějaké speciální vzdělání / kurzy apod.? Jaké?
3. V jakém věku jsou převážně vaši žáci?
4. S výukou dětí jakých národností máte zkušenost?
5. Jaké pozorujete vzdělávací rozdíly mezi jednotlivými národnostmi?
6. S žáky na jaké jazykové úrovni máte zkušenost? (Začátečníci, mírně pokročilí, pokročilí)
7. Jakou formou probíhá vaše výuka? (Individuálně / skupinově – počet žáků? / online)
8. Jaká je frekvence a délka lekcí na jednoho žáka?
9. Jakým způsobem s žáky s OMJ komunikujete?
10. Rozvoji kterých jazykových rovin žáka se při výuce věnujete a jakými způsoby? (Jazykové roviny: morfologicko-syntaktická = gramatika, lexikálně-sémantická = slovní zásoba, foneticko-fonologická = výslovnost, pragmatická rovina = užití řeči v praxi)
11. S jakými problémy se při výuce žáků s OMJ setkáváte? Jak tyto problémy řešíte?
12. Zajímáte se o problematiku vzdělávání žáků s OMJ i ve volném čase? Např. absolvováním přednášek nebo kurzů na toto téma, čtením literatury, samostudiem apod.
13. Jakými zásadami se při výuce ČDJ řídíte?
14. Jaká je vaše motivace k práci, co vám vzdělávání žáků s OMJ přináší?
15. Kolik času trávíte přípravou na výuku?
16. Myslíte si, že je váš styl práce efektivní a proč?
17. Které výukové metody využíváte?
18. Jaké z těchto metod se vám ověřily jako nejefektivnější?
19. Jak se liší použití vámi vybraných metod výuky v závislosti na věku či národnosti žáka?
20. Jaký máte vztah k novým technologiím a jejich využití ve výuce?

21. Jaké volíte výukové materiály?
22. Kde tyto materiály sháníte?
23. Využíváte ve výuce nějaké speciální pomůcky? Jaké a proč?
24. Co byste doporučila kolegovi, kterého výuka ČDJ teprve čeká?
25. Máte nějaké doplňující poznámky nebo otázky na mě? Např. ohledně účelu rozhovoru.