

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2021

Jana Šumpíková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Vzdělávání, adaptace a pomoc dítěti s odlišným mateřským
jazykem v prostředí běžné základní školy**

Bakalářská práce

Autor: Jana Šumpíková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková
Oponent práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Jana Šumpíková



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Studium: P18K0118

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Vzdělávání, adaptace a pomoc dítěti s odlišným mateřským jazykem v prostředí běžné základní školy.**

Název bakalářské práce AJ: Education, adaption and helping the child with different native language in an environment of common primary school.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním a srovnáváním adaptace a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v běžné základní škole u žáka bez přiděleného asistenta pedagoga a bez doporučení na podpůrná opatření ze speciálně pedagogické poradny a u žákyně s přiděleným asistentem pedagoga a nastavenými podpůrnými opatřeními ze speciálně pedagogické poradny. Součástí této bakalářské práce jsou i pracovní listy obou dětí k srovnání jejich pokroků ve vzdělávání. V práci jsem se u obou dětí soustředila na problematiku spolupráce rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem a základní školou.

Bachelor thesis is engaged in research and benchmarking of adoption and educating children with different native language in common primary school when pupil doesn't have teaching assistant and without suggestion for support measures from special teaching counselling center and pupil with teaching assistant and support measures set. Part of this bachelor thesis are worksheets of both children to compare their progress in education. In my work I concentrated on the problematics of the cooperation of parents of both children with different native language and primary school.

Děti cizinců a reemigrantů na školách-Boris Iljuk, Eva Švarcová

Čeština jako cizí jazyk - Naděžda Gjurová

Česká škola a žáci ze zahraničí - Jitka Kendíková

Cizinci tu nejsou cizí - Ivo Markvart

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2020

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vzdělávání, adaptace a pomoc dítěti s odlišným mateřským jazykem v prostředí běžné základní školy vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny, další informace a zdroje.“

V Hradci Králové dne 20. června 2021

.....

Jana Šumpíková

Poděkování:

„Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Štěpánce Laukové za vedení mé práce, podnětné rady, vstřícný přístup a trpělivost. Zároveň děkuji základní škole, která mi umožnila výzkumné šetření bakalářské práce. Zejména učitelce a asistentkám, které mi poskytovaly cenné informace a trpělivě snášely mé každodenní dotazování. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým rodičům a dětem za podporu a trpělivost.“

Anotace:

ŠUMPIKOVÁ, Jana. *Vzdělávání, adaptace a pomoc dítěti s odlišným mateřským jazykem v prostředí běžné základní školy*. Hradec králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 78 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním a srovnáváním adaptace a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v běžné základní škole u žáka bez přiděleného asistenta pedagoga a bez doporučení na podpůrná opatření ze speciálně pedagogické poradny a u žákyně s přiděleným asistentem pedagoga a nastavenými podpůrnými opatřeními ze speciálně pedagogické poradny. Součástí této bakalářské práce jsou i pracovní listy obou dětí k srovnání jejich pokroků ve vzdělávání. V práci jsem se u obou dětí také soustředila na problematiku spolupráce rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem a základní školou.

Klíčová slova: žák s OMJ, komunikace, podpůrná opatření, asistent pedagoga, vietnamská kultura

Annotation

ŠUMPÍKOVÁ, Jana. *Education, adaption and helping the child with different native language in an environment of common primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 78 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis is engaged in research and benchmarking of adoption and educating children with different native language in common primary school when pupil doesn't have teaching assistant and without suggestion for support measures from special teaching counselling center and pupil with teaching assistant and support measures set. Part of this bachelor thesis are worksheets of both children to compare their progress in education. In my work I concentrated on the problematics of the cooperation of parents of both children with different native language and primary school too.

Keywords: pupil with DML, communication, support measures, teaching assistant, Vietnamese culture

Obsah

Úvod	10
1 Specifika komunikační dovednosti.....	11
1.1 Komunikační schopnost	11
1.2 Mateřský jazyk	13
1.3 Bilingvismus.....	14
1.4 Očekávané komunikační dovednosti školní zralosti	15
1.5 Edukace žáka s odlišným mateřským jazykem	17
1.5.1 Principy práce s žákem s odlišným mateřským jazykem	18
1.5.2. Faktory blokující komunikaci mezi pedagogem a žákem s odlišným mateřským jazykem	19
1.5.3. Interakce žáků z odlišného sociokulturního prostředí	21
2 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách	23
2.1 Legislativa vzdělávání cizinců.....	23
2.2 Systém školských poradenských zařízení.....	27
2.3 Organizace podporující děti, žáky a studenty s odlišným mateřským jazykem	28
2.3.1 META o.p.s.	28
2.3.2 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.	31
2.3.3 Most pro o.p.s	31
3 Kulturní odlišnosti	33
3.1 Dítě z odlišného kulturního prostředí	33
3.2 Postavení cizinců v českých školách	35
3.3 Specifika vietnamské etiky	36
3.4 Pravidla vietnamské komunikace	37
3.5 Specifika vietnamského školství	39
Praktická východiska	41
4 Cíle a výzkumné otázky bakalářské práce.....	41

4.1	Metodologie.....	42
4.1.1	Charakteristika podmínek pozorování.....	43
4.1.2	Charakteristika podmínek rozhovorů.....	43
4.1.3	Charakteristika podmínek sběru výsledků činností.....	45
4.1.4	Charakteristika prostředí a zkoumaných osob.....	45
4.2	Vlastní výzkumné šetření.....	46
4.2.1	Případové studie.....	46
	Případová studie č. 1 – Vietnamský chlapec.....	46
	Případová studie č. 2 – vietnamská dívka.....	54
5	Zhodnocení naplnění cílů bakalářské práce.....	62
	Závěr.....	65
	Seznam použitých zdrojů.....	67
	Seznam zkratk.....	72
	Seznam grafů.....	73
	Seznam tabulek.....	74
	Seznam příloh.....	75

Úvod

V současné době se na školách v České republice zvyšuje počet žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Pro tyto děti je čeština druhým jazykem, se kterým se musí naučit aktivně pracovat již od první třídy základního vzdělávání.

Do základní školy, kde pracuji, dochází, a tak plní povinnou školní docházku zhruba deset takto označených dětí. Já přímo pracuji se třemi dětmi s odlišným mateřským jazykem. Tyto děti mám na starost od první třídy. Ačkoli jsou stejně staré, každé je jinak způsobilé k porozumění, komunikaci, adaptaci, sociálním návykům a vzdělávání prostřednictvím českého jazyka.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Na základě prostudované odborné literatury jsem se rozhodla věnovat začátek bakalářské práce specifikaci komunikační dovednosti, edukačním zvláštěnostem žáků s OMJ a legislativě, která ukotvuje vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem na základních školách a výstupům, které z této legislativy vyplývají. V další části této práce popisují nestátní neziskové organizace podporující vzdělávání žáků s OMJ. Následující kapitola je věnována popisu kulturních odlišností ukazujících odlišné školství ve Vietnamu, odlišnost písemného projevu, různorodost zvyků a etických odlišností pro uvědomění si různorodosti kultury, se kterou děti s OMJ do naší země přicházejí a kterou musí zakomponovat do zvyků národa, kde studují.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je porovnání schopnosti komunikace a porozumění dětí s OMJ s odlišnostmi v přístupu ke vzdělávání. Prvním dílčím cílem je porovnání práce asistenta pedagoga s žákem s OMJ, kterému při nástupu do povinné školní docházky již byla poskytována podpůrná opatření a žáka s OMJ, kterému byla podpůrná opatření poskytována až při zahájení povinné školní docházky. Druhým dílčím cílem je sběr a analýza výsledků činností žáků s OMJ s důrazem na komunikaci a porozumění. Třetím dílčím cílem je sledování chování žáků s OMJ v prostředí běžné základní školy, možnosti začlenit se do společnosti svých vrstevníků a překonání tak jazykové bariéry. Posledním dílčím cílem je sestavení případových studií obou dětí. K dosažení všech výše zmíněných cílů jsem využila techniky kvalitativního sběru dat v podobě přímého pozorování žáků s OMJ ve školním prostředí, neformálních rozhovorů s pracovníky základní školy a analýzy prací těchto dětí.

1 Specifika komunikační dovednosti

1.1 Komunikační schopnost

Základní životní potřebou každého člověka je **komunikace** a sociální interakce. Dítě komunikuje se svojí matkou již v prenatálním období, po narození se tato komunikace přirozeně rozvíjí v podobě křiku a mimiky. Postupem času pak dítě mezi cíle svého zájmu řadí blízkou rodinu, sociální okruh nejbližších a posléze vrstevníky, kamarády a okolní svět. Komunikace nás tedy provází od narození až do konce našeho života, je tedy nedílnou součástí našeho bytí. (Škodová, Jedlička, 2003) *„Člověk ani nemůže nekomunikovat: brání mu v tom samotná podstata jeho existence. Nekomunikace jako taková vlastně neexistuje, každý neustále komunikuje: i tehdy, když o tom neví, nebo si vůbec nemyslí, že by právě v dané chvíli komunikoval, protože si to ani neuvědomuje, dokonce i tehdy, když si to nepřeje, nechce-li nebo odmítá-li komunikovat - komunikuje totiž právě tím. Člověk tedy komunikuje už samotnou svou existencí.“* (Škodová, Jedlička, 2003, s. 17)

Komunikace v širším slova smyslu tedy znamená každou formu oboustranného předávání informací, v užším slova smyslu znamená komunikace mezilidské verbální nebo neverbální dorozumívání. (Bytešníková, 2012) Dle Konečné (2009) má každý komunikační proces svůj konkrétní cíl a je tak aktivitou motivovanou, vždy tak komunikujeme s určitým záměrem. Bytešníková (2012) dále rozděluje komunikaci na verbální a neverbální. Verbální složka komunikace je realizována řečí mluvenou nebo psanou. Neverbální komunikace je podle Bytešníkové (2012) starší formou komunikace než verbální, je také považována za pravdivější, expresivnější a emoční řeč. *„Dítě se učí od útlého věku porozumět mimoslovním citovým projevům okolních osob jako nedílného celku.“* (Bytešníková, 2012, s. 14) Vybíral (2000) popisuje několik základních funkcí neverbální komunikace, ta může vhodně podporovat řeč, nahrazovat řeč, vyjádřit emoce či v neposlední řadě uskutečnit sebevyjádření. *„Na naši komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí, jsme jí ovlivňováni. Bývá proto obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou chvíli podílíme.“* (Vybíral, 2000 s. 18)

„Komunikujeme proto, abychom si hráli, potvrzovali její přijetí a osvojení. Přitom se přizpůsobujeme rolovým stereotypům, event. je vědomě narušujeme, hrajeme konvenční komunikační hry a signalizujeme jimi svou konformitu anebo se konvencím

vzpíráme. Všemi těmito postupy se sociálně integrujeme a adaptujeme na společenský řád. Činíme tak proto, aby nás druzí přijímali a neodmítali. Komunikováním se přizpůsobujeme okolí.“ (Vybíral, 2000, s. 25)

Komunikační kompetence vyjadřuje schopnost používat jazykových komunikačních prostředků a neomezeně vytvářet nové věty v přirozených podmínkách komunikační reality. Toto je podmíněno osvojením a užíváním systému znaků, dodržováním pravidel kombinatoriky a možné diferenciaci v případě nesprávného použití. (Bytešniková, 2012) Komunikační kompetence je tedy „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etika). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.*“ (Průcha 2001, s. 105) Komunikační kompetence je schopnost jedince přijatelně rychle a správně předat informaci někomu dalšímu s ohledem na to, co jedinec posoudí jako nejvhodnější kódující znak. (Vybíral, 2000)

Primární a univerzální prostředek komunikace myšlenek je tedy **jazyk**. Každá lidská společnost má svůj jazyk, tento mateřský jazyk si každý inteligentní jedinec přirozeně osvojuje a používá. Každé dítě tedy disponuje vrozenou schopností osvojit si jakýkoliv jazyk. Volba jazyka, který se stane pro dítě jeho mateřským, ovlivňují rodiče či vychovatelé dítěte. (Bytešniková, 2012) „*Schopnost používat jazyk je pro člověka klíčová. Jazyk nám umožňuje pojmenovávat věci, jevy, skutečnosti a tím i uchopovat okolní svět. Představuje tak jedinečnou lidskou schopnost, kterou zároveň chápeme jako jednu ze složek identity člověka, resp. národa.*“ (Lachout, 2017, s. 17) Jazyk je úzce spojen s myšlením, které utváří osobnost a chování člověka (Vybíral, 2009). „*O vztahu jazyka a myšlení je možné uvažovat také jako o vztahu jazyka a ,kolektivní psychologie‘, či o vztahu jazyka a tzv. národní mentality. Strohé jazykové vyjadřování v jedné kultuře stroze utváří psychiku jejího příslušníka, zatímco obrazné, rozvláčné nebo metaforické vyjadřování ji utváří rozdílně.*“ (Vybíral, 2009, s. 150) Příslušníci odlišných kultur nemohou dosáhnout při vzájemné komunikaci absolutního porozumění, tato komunikace je skrze své jazyky ovlivněna rozdílným chápáním okolního světa. (Průcha, 2010)

„*Bez jazyka není komunikace a bez znalosti cizího jazyka nelze uskutečňovat interkulturní komunikaci* (Průcha, 2010, s. 107) O **interkulturní komunikaci** tedy můžeme mluvit ve smyslu verbálního nebo neverbálního sdělování informací, které probíhá v různých sociálních situacích. Tento proces sdělování probíhá spontánně,

každodenně, na různých místech. Můžeme ho pozorovat nebo být přímým účastníkem tohoto procesu. Termín interkulturní komunikace se však vztahuje i k edukačně podpůrné aktivitě zaměřující se na praxi jako jsou kurzy, tréninky nebo výuka. „*V českém prostředí vzrůstá zájem o pedagogické aspekty interkulturní komunikace v souvislosti se vzděláváním dětí imigrantů a jiných cizinců*“ (Švarcová, Mareš in Průcha, 2010, s. 26) A v neposlední řadě tento termín vystihuje vědeckou disciplínu zabývající se procesem komunikování. (Průcha, 2010) „*Interkulturní komunikace jako vědní obor se snaží popsat komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Aktéři komunikace jsou představiteli konkrétní kultury, a tudíž jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace.*“ (Janebová, 2010, s. 7) Průcha (2010, s. 16) ve své publikaci tento termín shrnul takto: „*Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykové anebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifickými jazyky kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.*“ Příkladem této komunikace pro nás mohou být etniky žijící na území České republiky, v případě psaní mé bakalářské práce se jedná o interkulturní komunikaci mezi Čechy a Vietnamci.

1.2 Mateřský jazyk

Mateřský jazyk definuje pedagogický slovník takto: „*Jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. je základním prostředkem akulturace a socializace lidí.*“ (Průcha, 2013, s. 148) Z psychologického pohledu definuje psychologický slovník mateřský jazyk jako „*jazyk mateřský, mother tongue – jazyk, který si člověk osvojil v dětství jako první.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 235)

Význam pojmu mateřský jazyk nemůžeme definovat pouze jednou definicí. Tento termín obsahuje hlubší vnímání sociálního prostředí a vlastní identifikaci s jazykem. Měl by tak splňovat několik zásadních kritérií (Lachout, 2017):

- a) „*jazyk, který si jednotlivec osvojí od svojí matky či nejbližších příbuzných;*
- b) *silnější ze dvou (nebo více) jazyků, které jednotlivec ovládá;*
- c) *první jazyk, který si jednotlivec v životě osvojí bez ohledu na to, od koho;*
- d) *jazyk, ke kterému má jednotlivec nejbližší a nejužší vztah;*

e) *jazyk, který jednatlivec nejčastěji používá.*“ (Lachout, 2017, s. 18-19)

1.3 Bilingvismus

Definovat pojem bilingvismus není věcí jednoznačnou. Definice tohoto pojmu se v mnoha aspektech liší a rozchází. Vznik definic je ovlivněn sociálními a kulturními podmínkami, při kterých byl tento jev zkoumán, dále pak rozvojem nových vědních oborů a postavením autorů jednotlivých definic. (Kropáčová, 2008) Pod pojmem bilingvismus si mnoho z nás představí jedince, který ke své komunikaci dokonale ovládá dva jazyky. Co však znamená dokonale ovládat jazyk? Pro každého má definice „dokonale ovládat jazyk“ jinou podobu. V roli medika, právníka nebo pedagoga budeme používat jistě jiný slovník, ač se bude jednat o stejný jazyk. Každá tato role a mnohé další používají specifická slova pro mnohé neznámá, každý z nás tak používá jen část své mateřštiny. Můžeme tak tvrdit, že na stejném principu funguje tzv. bilingvista, který užívá tu část jednoho ze dvou jazyků, která je zrovna potřebná v určité sociální roli. (Harding, 2008) Bilingvismus vystihuje jedince schopného používat alternativně dvou jazykových kódů (Lachout 2017). Jak Harding (2008) uvádí, je nespočet definic, které si mohou být až protikladné, ale stále definují pojem bilingvismus. „*Skutečnost, že je téměř nemožné srovnávat jazykové schopnosti jednoho člověka ve dvou různých jazycích, protože neměříme totéž, je ústředním tématem diskuze o dvojjazyčnosti.*“ (Harding, 2008, s. 39)

O nerovnováze jazyků v komunikaci bilingválně vzdělaného jedince dokládá svoji teorii Čermák (2011, s. 56): „*Bilingvismus ovšem není nikdy úplný (žádný mluvčí nezná oba jazyky plně či stejně) ani ideální, v rovnovážném stavu, protože vždy převažuje pro určitou funkci jeden jazyk a pro jinou zase druhý.*“

Vývoj bilingvně mluvícího jedince probíhá v několika etapách. První etapa začíná s prvními řečovými aktivitami dítěte do zhruba dvou let. V tomto období rozvoje řeči vnímá dítě oba jazyky jako jeden, používá tak k pojmenování jednoho předmětu vždy jen jeden jazyk bez ohledu na to, který si zrovna vybere. (Lachout, 2017) „*Dítě v tomto období chápe jazyk, jako jediný jazykový soubor, který obsahuje slova vycházející z obou jím osvojovaných jazykových kódů.*“ (Lachout, 2017, s. 79)

V druhé etapě vývoje zhruba od dvou let věku dítěte se již tvoří široká slovní zásoba u obou jazyků. Dítě si v tomto věku již vybírá, jakým jazykem bude komunikovat, ale stále ještě dochází k míchání jazykových kódů. (Lachout, 2017) „*V tomto druhém stádiu si dítě sice na jedné straně relativně snadno rozšiřuje svou slovní zásobu v obou*

jazycích, na druhé straně však ještě není stejně tak flexibilní při osvojování a používání gramatických pravidel.“ (Lachout, 2017, s. 79)

Ve třetí fázi dochází již k diferenciaci obou jazyků, při mluvě je dítě schopno plynule přepínat mezi jazykovými kódy dle potřeb komunikačního partnera. Vývoj komunikace v tomto období probíhá postupně s nutností dostatečného času pro osvojení gramatických i slovních odlišností jednotlivých jazyků. Doba působení každého jazyka, postoj rodičů, osobnost dítěte, schopnosti dítěte, psychogenetické faktory řečového vývoje dítěte, ekonomický a sociokulturní kontext vývoje bilingvismu dítěte jsou aspekty ovlivňující proces adaptace a vývoj bilingválního jedince. Nebezpečnými faktory se mohou stát přemrštěné požadavky rodičů na dítě, kdy je nebezpečí vzniku úzkostných stavů a zpomalení řečového vývoje dítěte. Je tedy třeba hledět na subjektivní prožívání vývoje bilingvismu a samotnou identifikaci dítěte ke kulturnímu pozadí jednotlivých jazyků. (Lachout, 2017)

Bilingvismus není spojen pouze s vývojem jazykových schopností v raném věku dítěte. Tuto komunikační schopnost může jedinec budovat i v době již uzavřeného řečového vývoje. Podle časové charakteristiky vývoje dvou nebo více jazyků u jedince lze tak bilingvismus dělit na simultánní a sekvenční. O **bilingvismu simultánním** mluvíme v případě současného učení jazyků (rané dětství, viz výše), **sekvenční bilingvismus** je pak charakterizován vývojem nejprve jednoho jazyka a posléze druhého jazyka (nejčastěji při vstupu na základní školu atd.) (Čermák, 2011)

1.4 Očekávané komunikační dovednosti školní zralosti

K hodnocení, zda je dítě připravené nastoupit do základní školy, se často používá termín „školní zralost“. Tento termín je však zavádějící, protože v sobě skrývá očekávání automatického zrání dítěte a jeho schopností pro vstup do základní školy. Tento předpoklad je však mylný, protože biologické zrání je nutné doplnit o rozvíjející podněty. Ty dítěti nejlépe nabídne rodina a mateřská školka. Proto je zapotřebí zdůraznit termín „školní připravenost“. Tento termín nás upozorňuje, že nelze měřit pouze biologickou zralost dítěte pro vstup k základnímu vzdělávání, ale i jeho připravenost. (Nádvorníková, 2017)

„Školní připravenost bychom tedy mohli definovat jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce

sociální.“ (Nádvorníková, 2017, s. 12) Jednou z důležitých složek školní připravenosti je řeč a dorozumívání, kdy sledujeme kvalitu řeči a schopnost dorozumívání. Dorozumívání má dvě složky – receptivní a produktivní. Receptivní složka určuje naši schopnost naslouchat a reagovat na slyšené. Produktivní složka zahrnuje vlastní jazykový projev dítěte, kdy sledujeme rozsah slovní zásoby, tvorbu vět a mluvnickou složku řeči. Po řečové stránce by mělo být dítě před nástupem do základní školy schopné vyjádřit své myšlenky, pocity, popsat situace, vztahy mezi jevy. (Nádvorníková, 2017) Šulcová (2017) popisuje vývoj řečové schopnosti v rozmezí věku 3 – 6 let dítěte, kdy toto období nazývá obdobím zkvalitňování řečových dovedností a zároveň upozorňuje: „*Ukazuje se, že je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe matkou – proto ‚mateřština‘), nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny (menší vliv pro jazyk, menší kapacita užívaných slov, menší porozumění čtenému textu apod.)*.“ (Šulcová, 2017, s. 34)

V souvislosti s nástupem dětí do základní školy byl v posledních letech novelizován školský zákon. Prošel důležitými úpravami vztahujícími se k předškolnímu vzdělávání. Tyto úpravy vznikly na popud vysokému procentu školních odkladů a stále se vyskytujících šestiletých dětí, které nenastoupily k základnímu vzdělávání a ani nenavštěvují předškolní vzdělávání. Proto byl zaveden povinný poslední ročník předškolního vzdělávání a tím došlo k zajištění adekvátní přípravy 5letých dětí na zahájení povinné školní docházky. (Dandová, 2017)

Na děti s odlišným mateřským jazykem se tato novelizace nevztahuje, nejsou tedy povinni navštěvovat poslední rok před zahájením školní docházky předškolního vzdělávání. Dětem „cizincům“, kteří splňují podmínky uvedené ve školském zákoně (paragraf 20) je v posledním ročníku před zahájením povinné školní docházky umožněna docházka k předškolnímu vzdělávání bezplatně. (Dandová, 2017)

Rozsah a úroveň národního rozvoje vzdělávání od 3 do 19 let je ukotven v dokumentech – rámcové vzdělávací programy (RVP). Tyto dokumenty jsou součástí školského zákona č. 561/2004 a vymezují rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy školního systému – předškolní (RVP PV), základní (RVP ZV), střední a ostatní. RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Komunikační a jazykové schopnosti jsou zahrnuty v první oblasti RVP ZV – oblast jazyk a jazykové komunikace. „*Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka tokovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá*

jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání.“ (nuv.cz, 2021 s. 16[online]) RVP ZV prošel v roce 2021 novelizací. V platnost tyto změny nastupují 1. 9. 2021. Změny se nejvíce týkají zahrnutím digitálních technologií jako možného způsobu vzdělávání – digitální kompetence a informatika. Digitální technologie je zahrnuta dále v oblastech multikulturní výchovy, environmentální výchovy (životní prostředí, ekologie) a mediální komunikace. (nuv.cz 2021[online])

1.5 Edukace žáka s odlišným mateřským jazykem

Důležitým aspektem ve vzdělávání žáků s OMJ je osobnost pedagogického pracovníka, kdy jsou kladeny vysoké nároky na jazykové znalosti. Pedagog při výuce používá jazyk osvojovaný, mateřský jazyk cizinců používá pouze v případě, když žáka kárá nebo chválí. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je přitom důležité promluvit se svým učitelem i ve svém mateřském jazyce, vytváří se tak mezi učitelem a žákem pouto, kdy se mohou vyjádřit přesněji a snadněji. „*Učitel pomáhá snadnějšímu pochopení látky tak, že mluví pomalu, zřetelně a uvědoměle vybírá slovní zásobu. Jako pomůcky, které mají žákovi usnadnit pochopení látky, používá ‚doplňkový‘ materiál především v písemné podobě. Zkušený učitel dokáže na nastalé problémy reagovat spontánně, napomoci žákovi gestem, mimikou, využitím předmětů nacházejících se ve třídě.*“ (Plischke in Iljuk, Švarcová, 2008, s. 65)

Důležitými faktory ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem se tak stávají:

- Přípravenost učitele na hodinu s přihlédnutím ke specifikům výuky dvojjazyčných žáků – školení, kurzy;
- Postoj žáka i jeho rodiny ke škole a vzdělání – úzká spolupráce školy s rodiči;
- Učitel v roli rádce a pomocníka při překonávání jazykových obtíží ve třídě s výukou dvojjazyčného žáka – učitelova osobnost;
- Zvýšená názornost při výkladu látky;
- Pozitivní klima školní třídy – podpora komunikace mezi žáky ze strany pedagogických pracovníků, zajištění dobrých vztahů mezi žáky;
- Přiměřené, dosažitelné výukové cíle;
- Podpora samostatnosti, aktivity a tvořivosti pomocí vhodně zvolených činností;
- Podpora komunikace mezi žáky i mezi žákem a učitelem; (Plischke in Iljuk, Švarcová, 2008)

1.5.1 Principy práce s žákem s odlišným mateřským jazykem

Žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují specifickou formu podpory, cíleně tak musíme podporovat jejich dovednosti, znalosti a rozvoj jazyka.

Princip propojení výuky obsahu a jazyka

Každý vyučovací předmět má svá vyjadřovací specifika, jedná se tak o odborný jazyk předmětu. Žáci s odlišným mateřským jazykem si musí osvojit český jazyk jak pro jednoduchou komunikaci, tak i pro porozumění odborného výkladu jednotlivých předmětů. Pedagog se tak musí ve svých hodinách soustředit nejen na výuku obsahu probírané látky, ale i na jazyk, který musí být pro žáky s odlišným mateřským jazykem pochopitelný. Stanoví si tak dva cíle hodiny. Obsahový cíl – určující, co chci, aby se žák naučil a jazykový cíl – to, jakým jazykem bude o daném tématu komunikovat se spolužáky. (inkluzivniskola.cz, 2021, [online])

Princip aktivace předchozích zkušeností a znalostí

Žáci s odlišným mateřským jazykem nepřicházejí do škol ke vzdělání jako čistý nepopsaný list papíru. Tito žáci se již setkali s mnoha údaji, poznatky, zážitky a jistě oplývají mnoha vědomostmi. Je tedy důležité na tyto vědomosti navázat i v případě jejich změny prostředí a vzdělávání. Úkolem pedagoga pak je aktivace jejich již získaných vědomostí a využití zkušeností a znalostí z jejich odlišného prostředí a kultury pro možné obohacení ostatních žáků třídy. Pro pedagoga je také velmi důležité zohlednit jinou kulturu a prostředí žáka s odlišným mateřským jazykem, pro tohoto žáka mohou být cizí některé kontexty, které jsou pro české děti samozřejmé (zvyky, tradice...). (inkluzivniskola.cz, 2021, [online])

Princip grafické vizualizace obsahu

Vkládání názorných pomůcek do výuky je nejen pro děti s odlišným mateřským jazykem velmi přínosné.

Klíčové vizuály

Metoda, která žákům s odlišným mateřským jazykem umožní přiblížit a zasadit obsah do potřebných souvislostí, strukturovat informace a pracovat s jazykem. *„V použití metody klíčových vizuálů vycházíme z teorie Bernarda A. Mohana o vědomostních strukturách. Každá myšlenka, téma, situace či text obsahují určitou vědomostní strukturu*

(nebo struktury), to znamená, že je možné je abstrahovat podle smyslu sdělení na klasifikaci, principy, hodnocení, popis, posloupnost (pořadí) a volbu. Každá struktura má jiné lingvistické rysy, které ji odlišují od ostatních, a každá se dá graficky vyjádřit klíčovým vizuálem.“ (inkluzivniskola.cz, 2021 [online])

Klíčové vizuály rozvíjí u žáků s odlišným mateřským jazykem slovní zásobu, zvyšují porozumění obsahu, usnadňují jim vyjadřovat se o obsahu probírané látky a pro pedagoga jsou kontrolou porozumění jazyku i obsahu. Pro lepší představu klíčového vizuálu využijme přílohu A – na obrázku vidíme tabulku, která umožňuje žákům s odlišným mateřským jazykem získat základní informace o druzích hmyzu. Tabulka poskytne žákům potřebnou slovní zásobu a pedagog pak už jen dodá potřebné sloveso „mít“. Žák pak už může sám tvořit věty podle zadané tabulky, čímž se naplní jak obsahový cíl výuky, tak jazykový cíl výuky. (inkluzivniskola.cz, 2021 [online])

Princip vytváření prostoru pro komunikaci

Při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem se nesmíme zaměřovat pouze na obsahovou stránku výuky a řešení pouze problémů s porozuměním jazykového obsahu a komunikací žák – pedagog, ale je velmi důležité podporovat tyto žáky ve vzájemné komunikaci i mezi vrstevníky a podporovat tak i komunikativní stránku jazyka. Podpora komunikativní stránky jazyka je důležitá pro správnou integraci žáků do společnosti, pro jejich možnost vyjádřit své myšlenky, komunikovat se spolužáky při skupinových pracích. V případě osvojování odborného typu jazyka dochází zprvu k použití komunikativního stylu jazyka a až poté k osvojení a pochopení odborného textu. (inkluzivniskola.cz, 2021, [online])

Princip vytváření prostoru pro produkci jazykových dovedností

Jestliže chceme, aby žáci aktivně používali naučený jazyk, musíme dbát na aktivní zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem v hodině. Jen aktivním používáním jazyka a poskytnutím prostoru se vyjadřovat umožníme žákům rozvoj jazyka, správnou integraci do kolektivu a pochopení obsahu vyučované látky. (inkluzivniskola.cz, 2021 [online])

1.5.2. Faktory blokující komunikaci mezi pedagogem a žákem s odlišným mateřským jazykem

Jeden ze základních faktorů blokujících komunikaci mezi pedagogem a žákem s OMJ se stala absence zprostředkujícího jazyka, který je v počátcích adaptace na nové prostředí a cizí jazyk velmi důležitý. Velká část populace určí jako zprostředkující jazyk angličtinu,

ta je nejrozšířenější na světě a mnohdy se i mylně můžeme domnívat, že se tímto jazykem všude domluvíme. Starší generace pedagogů může mít ale problémy s domluvou i tímto jazykem. Malé děti přistěhovalců ze zemí jako Německo a Vietnam nemusí anglický jazyk také dobře ovládat. Pak je jednou z možných variant řešení tohoto problému aktivita pedagoga a zjištění, jakým zprostředkujícím jazykem je možné se s daným žákem dorozumět a ten určitý jazyk se doučit. (Sekerová in Iljuk, Švarcová, 2008)

Dalším možným faktorem ovlivňující komunikaci je nedostatečná nabídka kvalitních učebních materiálů určených pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Hlavním problémem je nedostatečná nabídka učebnic českého jazyka pro první stupeň základní školy. Učebnice, které se na trhu vyskytují, jsou většinou určené starším žákům. Žáci prvních a druhých tříd jsou většinou odkázáni na tvořivost pedagoga a jeho vlastní úsilí. V případě vytvoření vlastních pracovních listů a různého materiálu zde nastává problém, jakým způsobem z těchto materiálů vyučovat. V běžné hodině češtiny, kde je asi 25 žáků české národnosti a 1 Vietnamec, se nemůže pedagog věnovat jen žákovi s odlišným mateřským jazykem a zbytek třídy nechat ladem. Zde je jediné řešení využití pomoci asistenta pedagoga, který by spolupracoval s pedagogem a ve chvíli komunikace pedagog – cizinec by procvičoval s ostatními žáky již probranou látku. (Sekerová in Iljuk, Švarcová 2008)

Kulturní odlišnost a specifické vzorce chování žáků s odlišným mateřským jazykem také mohou být jedním z faktorů blokujících komunikaci žák-učitel. Největším problémem v této kategorii blokad se stala odlišnost neverbální komunikace. „... *největším problémem je jiný způsob neverbální komunikace, který všechny učitele, kteří učí u nás tyto děti, donutil k tomu, aby se věnovali základním specifikům dané neverbální komunikace národa. Je samozřejmě velká disproportion mezi neverbální komunikací mezi českou a dejme tomu asijskou, takže to byl velký problém...*“ (Sekerová in Iljuk, Švarcová 2008, s. 76)

Dalšími možnými faktory mohou být momentální psychický stav žáka, stupeň psychického a fyzického vývoje osobnosti dítěte. Tento faktor hezky popsal pedagog odpovídající na anketu: „Jaký je největší blokátor komunikace mezi pedagogem a žákem s odlišným mateřským jazykem“. Tento pedagog uvedl jeden příklad z vlastní praxe. „*Největší blokátor? Největší blokátor je, když se něco mezi nimi stane, oni se pohádají, pak nereagují ani jeden, ani druhý. Jinak nevím, co bych měl říct. Třeba se mi stalo, že Young-Min, kluk se pohádal s nějakým kamarádem ve třetí třídě a celý den mi*

nereagoval vůbec na nic, to bylo samé no drawing, no speaking, no, no, no. Nedělal nic...“ (Sekerová in Iljuk, Švarcová, 2008, s. 77) Tyto faktory blokuující komunikaci mezi žákem a pedagogem se mohou vyskytovat ale i u českých dětí, stejně jako faktor přehlčení probírané látky. Pedagog musí odhadnout, kdy je probírané látky už dost. Děti musí cítit, že se v hodině něco nového naučily a že nebyly přehlčeny a tím i odrazeny od dalšího učení. (Sekerová in Iljuk, Švarcová, 2008,)

1.5.3. Interakce žáků z odlišného sociokulturního prostředí

Příchod nového žáka do již fungujícího třídního kolektivu je vždy náročné, o to náročnější je tento akt, když tím novým žákem je cizinec, který nezná dobře přirozený jazyk třídy, má jiný sociokulturní charakter a rysy. Jak začlenit tohoto žáka do třídního kolektivu, tak aby se zde cítil příjemně, chtěně a přestal být tím novým cizím žákem? Tuto otázku si klade každý pedagog, který byl ve své praxi postaven před tuto situaci. (Kubátová in Iljuk, Švarcová, 2008)

Pedagog by měl rozvíjet vztahy mezi novým žákem a ostatními žáky ve třídě. Řešení tohoto úkolu by mohlo být v posazení nového žáka vedle někoho komunikativního, skupinové práce v týmech anebo projektové dny, kde by byla představena kultura nového žáka a tím by došlo k seznámení ostatních žáků s touto kulturou, díky které by žáci mohli najít snazší cestu ke spolupráci a kamarádství s tímto žákem. Tyto projektové dny by zajišťovaly kontakt žáka s odlišným mateřským jazykem se svojí původní kulturou. (Kubátová in Iljuk, Švarcová, 2008)

Publikace „Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách“ (Radostný a spol., 2011) nabízí několik typů, jak postupovat při začleňování nového žáka „cizince“ do třídního kolektivu.

- *Ve Velké Británii vybavují nové žáky identifikační kartičkou se jménem, třídou, třídním učitelem a jmény spolužáků zajišťujících patronát. Žákovi to slouží jako zdroj jistoty v novém, neznámém prostředí.*
- *Připravíme pro žáka mapku, která mu pomůže s orientací v budově školy. Ta může sloužit i jako první zdroj slovní zásoby pro žáka (ředitelna, sborovna, školní jídelna, družina).*
- *Připravíme pro žáka tzv. komunikační kartičky – obrázky znázorňující základní potřeby, základní slovní zásobu (zaměřenou na školu) a problematické situace, jejichž použitím se usnadní počáteční komunikace žáka s ostatními.*

Jako příklad můžeme uvést žízeň, hlad, potřebu jít na toaletu, tužku, papír, jak se cítí atd. Kartičky mohou žáci vytvářet např. v hodinách cizího jazyka – mohou být česko-anglické, nově přichozí žák přidá pouze svůj jazyk. Komunikační kartičky je možné vytvořit i po příchodu žáka s OMJ za společné účasti všech žáků.

- *Můžeme se naučit několik základních frází v jazyce žáka – základní pozdravy, otázky typu: Jak se máš? Jak se jmenuješ? atd.*

(Radostný a spol., 2011, str. 37)

2 Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách

2.1 Legislativa vzdělávání cizinců

V posledních letech došlo ve znění školského zákona k novelizaci a úpravě podpůrných opatření týkajících se žáků s odlišným mateřským jazykem. Žáci s odlišným mateřským jazykem byli zařazeni do poskytování podpůrných opatření druhého stupně, což znamená, že mají právo na individuální vzdělávací plán a pomoc při výuce v podobě asistenta pedagoga. (inkluzivniskola.cz, 2021[online])

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Dle novely 82/2015 tohoto zákona má žák s odlišným mateřským jazykem podle paragrafu 16 (podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) nárok na:

- Poskytování podpůrných opatření – v podobě poradenské činnosti, úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod výuky. Použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic. K úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích žáka. Právo na individuální vzdělávací plán, na asistenta pedagoga. (MŠMT, 2021, [online])

Paragraf 20 – vzdělávání cizinců

- Občané Evropské unie mají přístup ke vzdělání podle tohoto zákona.
- Občané, kteří nejsou členy Evropské unie, mají právo na základní, středoškolské a vyšší odborné vzdělání, pokud žijí na území České republiky, mohou užívat služeb zájmových kroužků a stravovacích zařízení, pokud pravidelně dochází na základní a středoškolské vzdělávání, nebo konzervatoř.
- Osobám, které nejsou občany České republiky a které získaly základní vzdělání na jiném území, než v České republice, se na žádost promíjí písemné zkoušky na střední školu a vyšší odbornou z českého jazyka, ta je nahrazená pohovorem.
- Pro cizince jsou za podpory krajského úřadu sestaveny vhodné kurzy českého jazyka.
- Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků pro práci s cizinci (MŠMT, 2021, [online]).

Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Tato vyhláška obsahuje souhrn pěti podpůrných opatření, která jsou poskytována podle závažnosti postižení, nebo podle potřeb jednotlivých žáků. (MŠMT, 2021, [online])

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření prvního stupně obsahují minimální úpravy vzdělávacího procesu. Mohou být poskytována bez doporučení školského poradenského zařízení. Tato opatření mohou být poskytována žákovi s odlišným mateřským jazykem v případě, že ještě čeká na vyšetření ve specializované pedagogické poradně. (MŠMT, 2021[online])

Podpůrná opatření druhého stupně jsou určena mimo jiné i pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Tato podpůrná opatření jsou již indikována speciálně pedagogickou poradnou, která po speciálně pedagogickém a psychologickém vyšetření rozhodne, na jaká podpůrná opatření má žák nárok. (MŠMT, 2021[online])

Podpůrné opatření druhého stupně - „*Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím, nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky...*“ (ÚZ školství - Zágorová, 2016, s. 364)

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

„*Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.*“ (ÚZ školství – Zágorová, 2016, s. 352) Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný dokument, který sestavuje pedagog ve spolupráci s ředitelkou školy. IVP obsahuje mimo jiné seznam podpůrných opatření, na která má žák nárok, údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na plnění tohoto plánu, jsou zde zaznamenány úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové údaje o vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení. (MŠMT, 2021[online])

Individuální vzdělávací plán by měl být sestaven nejdéle do jednoho měsíce ode dne, kdy bylo vystaveno doporučení ze školského poradenského zařízení. Po vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, jeho podpisu zletilým žákem nebo jeho zákonným zástupcem, seznámí třídní pedagog ostatní vyučující s obsahem tohoto plánu. Naplňování tohoto plánu a jeho vyhodnocování se uskutečňuje nejméně jednou za rok. (MŠMT, 2021 [online])

Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle par. 18 ods.1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ (ÚZ školství – Zágorová, 2016 s. 353) Asistent pedagoga pracuje s žákem nebo více žáky v prostředí třídy, při výchovné a vzdělávací činnosti těchto žáků. Práce asistenta se nevztahuje pouze na výuku a vzdělávání, je důležitým článkem při pomoci žákům v otázce adaptace na školní prostředí, v otázkách socializace a v případech pomoci komunikace mezi pedagogy a žáky. (MŠMT, 2021[online])

V případě žáka s odlišným mateřským jazykem je nedílnou součástí při komunikaci, pochopení probírané látky, přípravě na vyučování a adaptaci na klima třídy. Žák má možnost názorných pomůcek při výkladu, je navýšen časový limit na zvládnutí probírané látky. Asistent pedagoga se v průběhu vyučování musí stále ujistovat o vzájemném porozumění žáka s odlišným mateřským jazykem a přednášejícího pedagoga. Asistent pedagoga bývá i důležitým článkem v komunikaci mezi školou a zákonným zástupcem žáka. (MŠMT, 2021[online])

V době procvičování a opakování již probrané a naučené látky si asistent pedagoga mění pozici s vyučujícím pedagogem, kdy pracuje se zbytkem třídy a vyučující pedagog se přesvědčuje o pochopení látky, znalostech a pracovním tempu u žáka s odlišným mateřským jazykem. (MŠMT, 2002, [online])

Vyhláška č.48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Tato vyhláška je upravena novelizační vyhláškou č. 256/2012 Sb., kde se v paragrafu 10 a 11 věnuje vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a to problematikou jazykové přípravy žáků na vzdělávání. (ÚZ školství – Zágorová, 2016)

Vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu

Jazykové třídy jsou zřízeny ve vybraných školách kraje, o tomto určení rozhodne krajský úřad se zřizovateli škol. Jazyková příprava k začlenění žáka do základního vyučování je poskytována bezplatně. Tato příprava obsahuje výuku českého jazyka, která je přizpůsobená pro žáky cizince. Ve školách jsou zřízeny třídy pro jazykovou přípravu těchto žáků, v jedné třídě by se mělo vzdělávat maximálně 10 žáků. O možnosti výuky českého jazyka v jazykové třídě informuje zákonné zástupce žáka ředitel školy, a to do jednoho týdne od přijetí žáka do školy. Délka jazykové přípravy by neměla být kratší než 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše šesti měsíců. Po ukončení jazykové přípravy žák dostane osvědčení o absolvování jazykové třídy, toto je zahrnuto i do dokumentace žáka téže školy. (ÚZ školství – Zágorová, 2016)

Hodnocení žáků na vysvědčení

„Při hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalostí českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon.“ (ÚZ školství – Zágorová, 2016, s. 147)

V odstavci 2 se vyhláška zabývá možností slovního hodnocení, kdy je slovní hodnocení formou, kde pedagog popíše úroveň získaného vzdělání žáka ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů. Toto hodnocení musí zohledňovat věk žáka, osobní a vzdělávací předpoklady. Ve slovním hodnocení musí být patrný postup žáka nebo nepostup, ochota a přístup žáka ke vzdělávání, a možnost dalšího rozvoje žáka. V případě určitých neúspěchů žáka by slovní hodnocení mělo obsahovat zdůvodnění těchto neúspěchů, a také doporučení, jak předcházet a překonávat takové neúspěchy. Slovní hodnocení lze na konci prvního pololetí shrnout za všechny předměty v jedno hodnocení. (ÚZ školství – Zágorová, 2016)

Odstavec 4 se odkazuje na odstavec 3, kde je popsáno hodnocení stylem známek, od 1 (výborný) po 5 (nedostatečný). Odstavec 4 tedy zdůrazňuje důležitost postupovat při „známkovém“ hodnocení žáka takovým způsobem, aby byla zřejmá úroveň žáka,

kteří dosáhl k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů. Toto hodnocení by mělo brát v úvahu i přístup žáka ke vzdělání i souvislosti, které by tento výkon mohly ovlivňovat. (ÚZ školství – Zágorová, 2016)

Z toho vyplývá, že slovní hodnocení by v případě žáků cizinců bylo perspektivnější než hodnocení čísly. V ústním hodnocení by bylo patrné, kde žák s odlišným mateřským jazykem pokulhává, nebo naopak, které věci mu jdou dobře. Ústní hodnocení by bylo i takovým návodem, jak dál s těmito dětmi pracovat, na co se zaměřit a jaké si dál stanovit cíle. V případě hodnocení čísly je toto hodnocení v případě žáků s odlišným mateřským jazykem velmi strohé a nic neříkající. (ÚZ školství – Zágorová, 2016)

Vyhláška č. 72/2005 Sb. – o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Tato vyhláška se zabývá poradenskými službami, je doplněna vyhláškou č. 116/2011 Sb., kde v paragrafu 2 zohledňuje žáky s odlišným mateřským jazykem. (ÚZ školství – Zágorová, 2016)

Účel poradenských služeb

Vytváření vhodných podmínek a forem výuky u žáků, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách, stanovení potřeby změny způsobu práce s těmito žáky. Poradenské služby by měly přispívat i k „*metodické podpoře výchovných poradců a školních metodiků prevence, asistentů pedagoga a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na zajišťování podpůrných opatření ve vzdělávání žáků.*“ (ÚZ školství – Zágorová, 2016, s. 166)

2.2 Systém školských poradenských zařízení

Mezi školská poradenská zařízení, která se věnují mimo jiné i edukačním odlišnostem a edukačním problémům dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně-pedagogická centra (SPC).

„Jakožto školská poradenská zařízení jsou PPP zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobně jsou pak vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden

stanovuje příloha č. 1 k této vyhlášce. Jedná se o činnosti, které jsou pro podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů nezbytné.“ (NUV, [online]) Mezi hlavní služby **pedagogicko-psychologických poraden** patří pedagogicko-psychologické poradenství a speciálně-pedagogické poradenství, kdy PPP zjišťuje připravenost dětí na povinnou školní docházku. Dalším úkolem této poradny je zjištění speciálně vzdělávacích potřeb a následné vypracování a doporučení podpůrných opatření pro tyto děti. Neméně důležitou službou je i pomoc při výchově a vzdělávání žáků a poskytování poradenské činnosti pro žáky z odlišného socio-kulturního prostředí. (MŠMT, 2021[online])

Speciálně-pedagogické centrum poskytuje své služby dětem a žákům se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, dále žákům s vadami řeči, s kombinovaným a vícečetným postižením, žákům s poruchami autistického spektra a žákům s ostatními typy postižení. Mezi základní činnosti tohoto centra patří psychologická a speciálně pedagogická diagnostická, speciálně pedagogická intervence, metodická pomoc pro zákonné zástupce a pedagogické pracovníky, pomoc při navázání spolupráce s dalšími institucemi a pomoc při koordinaci péče, tvorba individuálních vzdělávacích plánů a v neposlední řadě depistáž a přímá individuální práce v zařízení škol. (MŠMT, 2021 [online])

2.3 Organizace podporující děti, žáky a studenty s odlišným mateřským jazykem

V dnešní době je již spousta organizací snažících se pomoc dětem, žákům, studentům a dospělým s OMJ k úspěšné socializaci a komunikaci v odlišném socio-kulturním prostředí. Vybrala jsem zde pár nejznámějších organizací, které podporují hlavně žáky s OMJ a ulehčují jim tak vstup do základní školy.

2.3.1 META o.p.s.

Organizace Meta vznikla v roce 2004, je nevládní neziskovou organizací věnující se rodinám dětí s odlišným mateřským jazykem, pedagogickým pracovníkům pracujícím s žáky s odlišným mateřským jazykem a široké veřejnosti z řad cizinců. Tuto organizaci vyhledávají rodiny žáků s OMJ, které se potřebují zorientovat v českém vzdělávacím systému. Pro pedagogické pracovníky jsou velkou oporou při začleňování žáků s OMJ do kolektivu třídy a českého vzdělávacího programu. Po vzdělávací stránce poskytují metodickou podporu a poradenskou činnost, pořádají kurzy českého jazyka, usilují o rovný přístup ke vzdělání a následnou pracovní integraci. (Meta o.p.s, [online]) „*Naším*

dlouhodobým cílem je zajistit plynulý integrační proces, během kterého se žákům, kteří pocházejí z odlišného jazykového a kulturního prostředí, dostává odpovídající podpory ukotvené v českém vzdělávacím systému. Prostřednictvím aktivit pro veřejnost napomáháme rozvoji otevřeného dialogu a porozumění mezi cizinci a většinovou společností.“ (Meta o.p.s., 2020[online])

Projekty organizace Meta

1. **Odborné sociální poradenství** – od roku 2007 je tato organizace registrována jako sociální poradenství. Tento projekt je zaměřen na systém školství, který cizincům poskytuje informace o systému českého školství, nabízí pomoc při výběru škol a vyplňování přihlášek, zprostředkovává komunikaci mezi institucemi a organizacemi, podává informace o možné návaznosti služeb a kurzů a možnostech pracovního uplatnění.

2. **Don't give up** – projekt vznikl v roce 2018 a je zaměřený na podporu mladých studentů ve věkovém rozmezí 14–25 let. Je přímo cílen na posílení českého jazyka a tím zvýšení možnosti dalšího studia nebo možnosti pracovního uplatnění.

3. **Jako ty** – integrační projekt, který vznikl v roce 2019, nabízí široké veřejnosti plno aktivit přibližujících proces integrace náctiletých žáků s OMJ, a to prostřednictvím vzdělávacích, kulturních, diskuzních a sportovních činností, které jsou financovány Evropskou unií a rozpočtem Ministerstva vnitra České republiky.

4. **Čeština na druhou** – vzdělávací projekt vznikl v roce 2019 a specializuje se na další vzdělávání a proškolení asistentů pedagoga a specialistů na výuku českého jazyka z pozice druhého jazyka. Z těchto pedagogických pracovníků se posléze stávají: dvojjazyčný asistent pedagoga (DAP) a specialista na výuku češtiny jako druhého jazyka (ČDJ).

5. **Naše čtvrt'** – projekt formálního a neformálního vzdělávání vznikl v roce 2020, jeho hlavním cílem je budování volnočasových a komunitních aktivit a tím pomáhá se začleňováním dětí s OMJ. Projekt je realizován ve 12 školách pomocí vytvořené příručky pro integraci dětí s OMJ.

6. **Program na podporu pedagogů při vzdělávání dětí a žáků cizinců** – vzdělávací program pro pedagogy pracující s cizinci třetích zemí (CTZ) vznikl v roce 2020. Zaměřuje se na další vzdělávání a tím zvyšování mezikulturních kompetencí

pedagogických pracovníků. Pořádá akreditované semináře, školí nové lektory, poskytuje metodickou podporu pedagogům a další.

7. Program na podporu pedagogů při vzdělávání dětí a žáků s OMJ – tento vzdělávací a podporující program vznikl v roce 2021. Cílem programu je zvyšování kompetencí pedagogických i nepedagogických pracovníků, podpora komunikace rodin a školy, poradenská činnost spojená s přechodem ze ZŠ na SŠ a podpora služeb DAP. Všechny tyto aktivity jsou uskutečňovány pomocí seminářů, metodické podpory, tvorbou nových materiálů, aktualizací a úpravou internetových domén a tvorbou komunikačních karet – Praktického rádce. (Meta o.p.s., 2020[online])

Webové stránky

Organizaci Meta můžete najít na internetových stránkách meta-ops.eu. Webové stránky této organizace jsou detailně propracované, rozdělené do pěti základních podskupin: Cizinci, rodiče a děti; Pedagogičtí pracovníci; Odborná veřejnost a média; Jak se zapojit? Dobrovolnictví a praxe; Kontakty. Každá tato podskupina skrývá další odkazy a křížovatky s užitečnými informacemi a doporučeními, kde jistě každý, kdo se o tuto problematiku zajímá, vše potřebné najde. Mě osobně zaujalo (i mimo jiných informací a aktivit) schéma vzdělávacího systému České republiky, které se objeví po „rozkliknutí“ první nabízené volby: „*pro cizince, rodiče a děti*“. Viz příloha B (Meta o.p.s., 2020, [online])

Kromě webového portálu <https://meta-ops.eu> spravuje tato organizace i webové stránky: www.inkluzivniskola.cz. „*Tento internetový portál je určený pro pedagogy, ředitele škol, asistenty pedagoga, psychology, sociální pracovníky a další, kteří se podílejí na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českých škol.*“ (inkluzivní škola, [online]) Tento internetový portál je rozdělen do pěti základních sekcí: MŠ; ZŠ; SŠ; Semináře; Metodická podpora. Každá tato sekce nabízí uživateli plno zajímavých materiálů od přehledu legislativy, pracovních listů, hodnocení žáků s OMJ, inkluze žáků s OMJ, maturitní a závěrečné zkoušky až po nabídku seminářů a workshopů a mnohé další. Všechna témata jsou srozumitelně popsána s možností volby dalších odkazů pro podrobnější vysvětlení. (Meta o.p.s., 2020[online])

2.3.2 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.

Motto organizace: „*Pomáháme imigrantům stát se našimi spoluobčany*“

Tato organizace byla založena v roce 2003 jako občanské sdružení centrum pro integraci cizinců v Praze. Od této doby ušla velký kus cesty, kdy se její pobočky rozprostřely do dalších měst (Mladá Boleslav, Nymburk, Mělník, Kutná Hora, Kolín, Liberec), byla registrována jako sociální služba se vznikem aktivizačních a rehabilitačních služeb. Posláním organizace: „*Pomáháme imigrantům v procesu integrace do české společnosti prostřednictvím sociálních služeb, vzdělávacích i dalších aktivit.*“ (Centrum pro integraci cizinců, 2021 [online])

Na svých webových stránkách nabízí plno zajímavých odkazů a aktualit týkajících se problematiky sociálního začlenění, výuky českého jazyka, nezaměstnanosti a mnohé další.

Projekty organizace

1. **Pro nové příchozí rodiny 2021** – projekt, který je určený migračním rodinám žijícím v Praze vznikl v roce 2021 a zabývá se řešením problémů nízké jazykové kompetence, absence sociálních vazeb, neznalosti prostředí.... Projekt nabízí různé aktivizační služby.
2. **Fenomén Nová půda** – projekt pro výuku českého jazyka vznikl v roce 2019. Je určen především mladým cizincům, kterým má pomoci se začleněním do většinové společnosti, bezkonfliktnímu soužití a předkládá možnosti uplatnění se na trhu práce.
3. **Generace 1,5** – projekt určený mladým migrantům (12-18 let), který má pomoci zvýšit sebevědomí a ustálení svého místa ve společnosti v době krize a nejistoty z nového prostředí.
4. **Don't give up** – ve spolupráci s organizací META o.p.s. nabízí služby mladým migrantům (14-25 let), kteří potřebují vyřešit studijní a profesní situaci. (Centrum pro integraci cizinců, 2021[online])

2.3.3 Most pro o.p.s

Organizace poskytující sociální poradenství, sociálně aktivizační služby a vzdělávací aktivity cizincům Pardubického kraje. Své služby nabízí dle zákona číslo 108/2006 Sb. o sociálních službách. „*Pomáháme překonávat kulturní a jazykové bariéry. Cílovou skupinou jsou cizinci ze třetích zemí i občané Evropské unie.*“ (Most pro, 2021[online])

Činnost organizace se zaměřuje na poradenskou činnost, multikulturní akce, práci s dětmi a zvýšenou informovanost o cizincích v majoritní společnosti. **Projekty organizace**

1 **Multiklub pod Mostem** – vzdělávací a přípravný program pro děti v rozmezí 5-16 let vznikl v roce 2008. Hlavním cílem tohoto projektu je integrace dětí do českých škol. Projekt učí děti používat češtinu, orientovat se v majoritní společnosti a díky volnočasovým aktivitám ulehčuje přechod do nového prostředí.

2 **Přednášky pro školy: Cizinci v ČR** – přednášky pro ZŠ a SŠ na téma cizinců, uprchlíků a migrantů jako prevence předsudků a obav z neznámého. (Most pro, 2021, [online])

3 Kulturní odlišnosti

V posledních letech stoupá počet dětí a žáků pocházejících z odlišných kulturních menšin, dětí-cizinců. Tyto děti navštěvují obyčejné mateřské školky a základní školy, čímž jsou vystaveny složitému procesu adaptace na nové prostředí a cizí kulturu. (Janebová, 2010)

Pro lepší adaptaci je důležité pochopit životní styl a kulturní odlišnosti těchto rodin. V dnešní době globalizace už toto nebývá problémem. Existují spousty kultur a rozmanitého životního stylu, který je člověk schopen tolerovat. U dětí – cizinců je důležité znát a akceptovat kulturní odlišnosti, odlišnosti výchovy a pohledu na sociální prostředí. Při vzdělávání těchto dětí se můžeme ze strany pedagoga setkat s nepochopením nad neočekávaným chováním a reakcemi žáka s OMJ i jeho rodiny. Na druhou stranu se můžeme setkat i se zatvrdelým prosazováním svých cílů ze strany druhé. Rodiny cizinců musí tak vnitřně bojovat, zda pevně stát na svých kulturních základech nebo v tichosti couvnout a potlačit to, v čem byli nebo jsou vychovávaní a stát se tak členy majoritní skupiny. (Buriánek, 2003) Po stránce duchovní kultury můžeme mluvit o odlišnostech ve sféře umění, práva, morálky, náboženství, filosofie a vědy. Nemluvíme tedy pouze o odlišnosti zvyků, institucí či symbolů. (Buriánek, 2003) *„Kultura působí významně v socializaci jedince i skupiny, jejímž cílem je začlenění do kultury, do společnosti.“* (Buriánek, 2003, s. 96) Tento autor také popisuje rozličnost životního stylu jako historickou kulturní specifikaci, kde dochází k nekonečné řadě variant životního stylu. *„Životní styl chápeme jako komplex činností integrovaných určitou hodnotovou orientací. Patří do něj móda, práce, vzdělávací aktivity, podíl na veřejném životě, organizace běžného provozu v domácnosti, společné činnosti v rámci rodiny, způsoby trávení volného času, péče o zdraví a mnohé další.“* (Buriánek, 2003, s. 97).

3.1 Dítě z odlišného kulturního prostředí

„Dítě z odlišného kulturního prostředí má osvojené vzorce chování, normy i zvyky, které jsou specifické pro jeho domácí kulturu a které mohou být odlišné od českých kulturních standardů. Co kultura, to odlišná mentalita, chování, zvyky a tradice. Z praxe víme, že tam, kde jsou výrazné odlišnosti, je i větší riziko vzniku nedorozumění či konfliktů.“ (Janebová, 2010, s. 37) O tom, jak je dítě akceptováno mezi vrstevníky, rozhoduje faktor míry kulturní odlišnosti od kultury majoritní společnosti a schopnost

ovládání jazyka této společnosti. Rozhodujícím faktorem je i postoj nejen studentů ale i pedagogů s žákem z odlišného kulturního prostředí pracujícím. (Průcha, 2010) Svoji definici kultury krásně do své knihy vepsala Janebová takto: „*Kulturu lze přirovnat k ledovci plovoucímu na širém oceánu. Na první pohled vidíme pouze malou část, jakýsi vrcholek nad vodou, a neuvědomujeme si skryté části. Možná tušíme, že se pod vodou v hlubinách něco skrývá, ale je obtížné poznat a pochopit hlubší vrstvy.*“ (Janebová, 2010, s. 38) Tato definice nám dovoluje pochopit důležitost kulturního vzdělání pedagoga žáka z odlišného kulturního prostředí, kdy je komunikace s tímto žákem jen špičkou takového ledovce. Pod povrchem se mohou skrývat důležité části žákovy identity, které je pak snadné přehlédnout a opomíjet. Pokud pak nerozumíme chování a postojům těchto žáků zaujíme obranné postoje a vyvstává riziko vnitřního odmítání těchto dětí. (Janebová, 2010)

Rozdíly mezi etnickými skupinami, ať se týkají oblékání, náboženství, zvyků a chování, mohou vést k negativnímu posouzení daného jedince, vzniku nedorozumění, sporů a nepřátelství. Fontana (1997) popisuje provedení experimentu, který nás přesvědčí, že děti do věku tří let postrádají vědomí o jakémkoli etnickém rozdělení společnosti, avšak děti od čtyř let již registrují drobné rozdíly a utvářejí si tak názor na člověka jen díky předsudkům svého etnika. Od věku osmi let již děti hodnotí své okolí individuálně. „*Když byly požádány, aby seřadily fotografie dětí z jiných etnických skupin podle toho, jak se jim líbí a aby jim přisoudily vlastnosti ‚pilně pracuje‘, ‚pravdomluvný‘, ‚hloupý‘ či ‚špinavý‘ projevovaly bílé děti negativní hodnocení dětí černých a dětí jiných menšin, zatímco černošské a k jiným menšinám patřící děti měly sklon vykazovat příznivější odezvy vůči osobám z vlastní etnické skupiny.*“ (Fontana, 1997, s. 32)

Ve své praxi jsem se setkala s dětmi s kulturní odlišností zemí Barma a Vietnam. Kulturní odlišnost v chování a jednání s dětmi i jejich rodinami byla opravdu znát. Rodiče vietnamské holčičky byli velmi striktní ve výchově své dcery, hodně dbali na pohybové aktivity dívenky, velkou váhu kladli na vzdělání a plnění úkolů, které dívenka plnila s velkou precizností. Vzdělávání věnovali vždy několik hodin za den i po návratu dívenky domů ze školy. Dívčina docházka do školy byla plněna v plném rozsahu, dívka zůstávala doma pouze v případě horeček. Komunikace s nimi byla vždy vstřícná a velmi úslušná. Dívenka sama o sobě byla velmi tichá, mluvila jen ve chvílích, kdy opravdu musela. Její pohybový projev byl nevýrazný a velmi pomalý. Chlapec z Barmy byl také hodně tichý, což kladu za vinu jazykové odlišnosti, ale v hodinách se hodně hlásil,

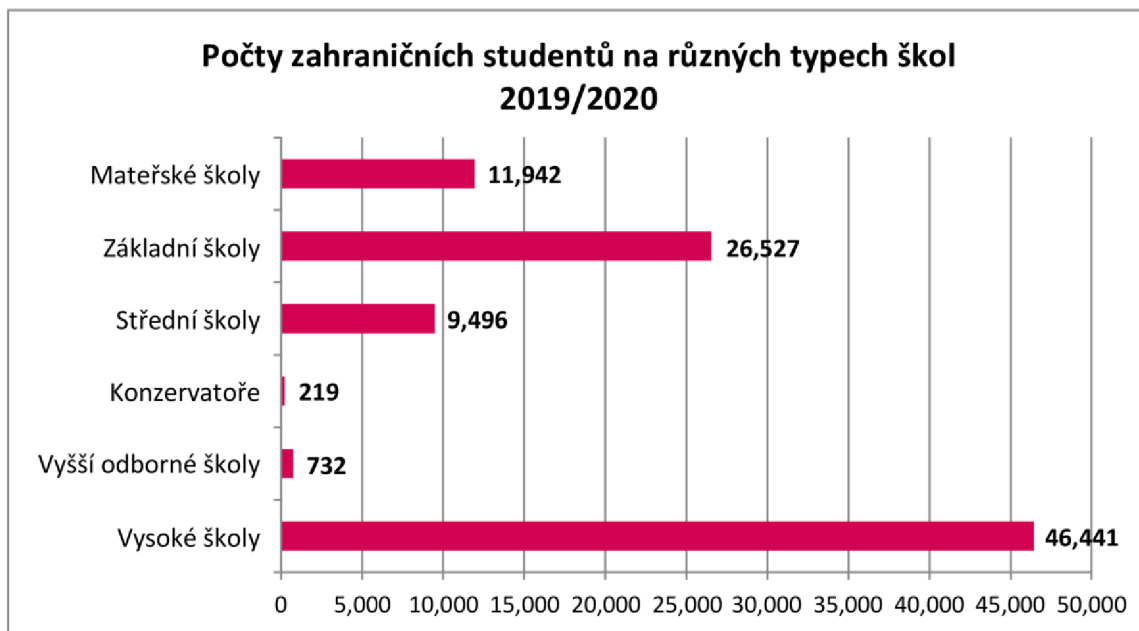
snažil se spolupracovat a s udržováním pozornosti na výuku nebyl žádný problém. Chlapcovi rodiče český jazyk neovládají vůbec. Velkou odlišností v chování těchto dvou kultur byl ale požadavek na vzdělání. Zatímco dívka z Vietnamu, jak píše výše, plnila povinnou školní docházku pečlivě a doma zůstávala pouze pro vážné důvody, chlapce z Barmy jeho rodiče do školy nepouštěli z důvodu pouhého studeného počasí, deštivých dnů nebo běžné rýmy bez dalších zdravotních komplikací. Na tomto příkladu je zřejmé, že každá kultura má své priority, kterých se drží i po změně sociálního prostředí.

Děti se přirozeně vyvíjí k toleranci i intoleranci svého okolí, škola by tedy měla dětem ukázat možnost tolerance jiných individuálních odlišností. „*Učitelé se však musí starat o to, aby žádné dítě netrpělo svým etnickým původem a aby se děti navzájem nehodnotily podle barvy, dialektu nebo víry.*“ (Fontana, 1997, s. 33) Pro správné budování empatie a tolerance mezi dětmi je dobré, aby pedagog citlivě vnímal zvláštní problémy vyskytující se u dětí etnických menšin, z jeho chování se pak poučí ostatní děti. Zařazení projektových dnů do výuky s vysvětlením etnických rozdílů, potřeb a odlišných kultur může vést k prevenci odcizení, šikany a rasové nenávisti. Každá škola, potýkající se s problematikou etnických menšin, by měla mít vypracovaný speciální učební program s možností asistence při výuce, také je nutno brát zřetel na výukové odlišnosti žáků s odlišným mateřským jazykem při jejich hodnocení. (Fontana, 1997)

3.2 Postavení cizinců v českých školách

Další problém, který můžeme spatřit při vzdělávání cizinců, jsou etnické předpoklady, které si každý nese v sobě. Tyto předpoklady se odvíjejí od kulturních tradic určité země. V podstatě se jedná o problém vzdělávat žáky, kteří nemají zájem o vzdělání, protože ani jejich rodiče vzdělání k volbě povolání nepotřebují. Tyto děti již mají předurčeno, čím se budou v budoucnu zabývat, jak se budou žít a co bude jejich celoživotním posláním. Toto mé tvrzení podporuje výzkum, který jsem si přečetla v knize „*Role zaměstnání a vybraných institucí v procesu integrace*“. Mezi zaměstnanými cizinci bylo provedeno několik rozhovorů, v kterých se tato má myšlenka potvrdila. „*V několika případech se ukázalo, že možnost, resp. povinnost pracovat pro příbuzné usnadnila mladým migrantům rozhodnutí ukončit předčasně školní docházku, jež před ně kladla větší výzvy než prodej na tržnici. K takovému vývoji docházelo navzdory vysoké hodnotě, kterou vzdělání vietnamští přistěhovalci přisuzují.*“ (Trbola, Rákoczyová, 2011, s 23)

„V České republice se ve **školním roce 2019/20** vzdělávalo na všech typech škol 95 357 cizinců. Celkový počet všech žáků a studentů činil 2 052 317 (včetně občanů ČR), cizinci tedy tvořili **4,65 %** z nich. (Inkluzivní škola, 2020, [online])



Graf č. 1: počty zahraničních studentů na různých typech škol za školní období 2019/2020 (Inkluzivní škola, 2020, [online])

3.3 Specifika vietnamské etiky

„Vietnamci se považují za *hrdý a statečný národ*. Přikládají *značný význam rodině, její soudržnosti a těsným příbuzenským vztahům včetně vzdálenějších příbuzných*. Odtud plyne *tradice prokazovat úctu rodičům, učitelům a starším sourozencům*.“ (Švarcová, Mareš, 2006 s. 51) Chování vietnamské rodiny a celkově společnosti se od sebe odlišuje v závislosti na prostředí, ve kterém působí. Vietnamská rodina žijící ve své zemi je otevřená a vstřícná, ale vietnamská komunita žijící v odlišné majoritní společnosti je uzavřená a hlídá si svoji kulturní identitu před okolním světem. Chrání se tak před působením odlišných a cizích vlivů majoritní společnosti, kterým se snaží nepodlehnout. Velkou bariérou se stává nedokonalé zvládnutí jazyka a předsudky majoritní společnosti vůči vietnamské komunitě. (Švarcová, Mareš 2006)

Jeden z kulturních zvyků, který se vietnamská komunita snaží dodržovat i v české republice, je hostina a s tím spojené stolování. Když se při stolování zašpiní ubrus, Vietnamci toto považují za pochvalu hostitelce a projevení aktu spokojenosti s jídlem. Vietnamec také pokaždé když dojí, nechá na talíři aspoň malé sousto, což naznačuje, že byl pokrm dobrý a strážník se najedl dosyta. V případě úplného snědení pokrmu

bez zbytků, naznačuje naopak ještě hlad a dostane přidáno. Při stolování je také samozřejmostí mlaskání, což opět signalizuje chutnost pokrmu a po ukončení stravování nesmí chybět odříhnutí. (Mlýnková, 2009 [online])

Způsob chování vietnamské komunity je také zcela typickou záležitostí, kdy jsou pravidla slušného chování striktně dodržována. *„Přímé a veřejné upozornění na nedostatky druhého není považováno za upřímnost, ale za neslušnost. Pokud je třeba poukázat na chybu druhého, řeší se situace s osobou “výše“ postavenou, tedy nepřímou cestou. Jsou to zvyklosti, které se výrazně odlišují od evropských, a proto může docházet k mnoha nedorozuměním mezi českými učiteli a vietnamskými rodiči.“* (Švarcová, Mareš, 2006, s. 52)

Ve vietnamské komunitě je rozhodující osobou muž. Muž je hlavou rodiny, žena vychovává děti. Děvčata se učí být tichá, milá a poslušná, chlapi zase hovorní, rozhodní a pracovití. Vietnamci neřeší spory veřejně, na veřejnosti nedávají znát žádné emoce, ty si nechávají do soukromí svých nejbližších. Na vzdělání kladou velký důraz. Děti se učí memorovat, nemusí tedy všemu rozumět, ale musí si všechno zapamatovat. Děti kolikrát umí lépe česky než jejich rodiče, a tak nahrazují překladatele i v situacích, které jsou určeny pro vyřizování dospělým. (Rosslerová, 2002, [online])

3.4 Pravidla vietnamské komunikace

Vietnamština je složitý jazyk, který má svá typická specifika odvracející se od charakteristik českého jazyka, proto je pro vietnamské děti velmi složité pochopit gramatické zvláštnosti českého jazyka. (Mullerová, 2004) *„Vietnamština patří mezi jazyky polysyntetické (což znamená, že gramatické funkce se vyjadřují slovosledem plnovýznamových slov) a jejím typickým rysem po stránce zvukové je tónový charakter jazyka. Při výslovnosti tedy záleží na tom, jak vysoko či nízko určitou slabiku vyslovíme. Podle toho se mění i její význam. Označíme-li slabiku určitými znaménky – říkáme jim diakritická a označují tón – měníme význam slabiky, a tedy i slova.“* (Mullerová, 2004, s. 107) Kolektiv autorů píšící naučné knihy ve své knize udává, že vietnamský jazyk má šest různých tónů, které mění význam slov, což je jedním z mnoha důvodů, proč je tak těžké se tento jazyk naučit. (Baby Profesor, 2017) Pro Vietnamce je výslovnost českých slov velmi obtížná, protože jejich mateřský jazyk je charakterizován jako jednoslabičný. Vietnamština nepoužívá pády, rody, časy, změny koncovek, proto Vietnamci považují české slovo, kterému se pouze změní koncovka za úplně odlišné slovo. Specifický

slovosled, kdy se ve vietnamské větě staví přídavná jména za podstatná jména, může také děti mást. (Janebová, 2010) „*Vietnamština je tonální jazyk, stejná slabika s různým tónem má různé výrazy, proto žáci snadno pochopí, že v češtině existují tóny nad celými větami a snadno rozliší rozdíl mezi prostou otázkou a oznamováním.*“ (Janebová, 2010, s. 69)

V komunikačním procesu vietnamské komunity je specifickou odlišností nepoužívání očního kontaktu. Přímé hledění do očí při komunikaci považuje vietnamská společnost jako drzost, neslušnost a výraz odporu. (Janebová, 2010) „*Vietnamci se proto neřívají do očí druhého, ale někam jinam, např. dolů. Učitelé a pedagogičtí pracovníci, kteří pracují s vietnamskými dětmi, si toho mohou určitě všimnout u dětí samotných či u jejich rodičů. Děti často takový rozdíl vycítí a své chování upraví. Rodiče často ne.*“ (Janebová, 2010, s. 64) Při komunikaci Čech – Vietnamec pak může dojít k nepochopení tohoto chování, kdy Vietnamec nedodržuje oční kontakt a ubíhá svými očima. Čech takové gesto může vnímat jako neupřímnost, nepozornost či nerespektování ze strany vietnamského jedince. (Janebová, 2010)

Komunikační odlišnosti nehledejme pouze ve verbálním spojení, vietnamská komunita má ustálené prvky slušného chování, ke kterým jsou vychovávány děti již od raného dětství. Osobní problémy a stížnosti řeší tato komunita striktně v soukromí mezi aktéry těchto problémů. Úplným tabu je kritika jednotlivce před kolektivem, dotyk může cizí ženy nebo položení nohy na nábytek. Gesto, které v běžném životě každý používá – úlevová poloha při únavě v podobě založení rukou v bok – je pro Vietnamce náznak rozzlobení a nespokojenosti. (Mlýnková, 2009, [online]) „*Vietnamci se často usmívají nebo nahlas smějí, a to i v situacích, které Evropanům nepřipadají směšné, a proto to považují za nepřiměřenou reakci. V okamžiku, kdy Vietnamec neví ‚kudy kam‘, nerozumí, co se po něm chce, nebo je v dané situaci velmi nejistý, začne se usmívat nebo nahlas smát.*“ (Mlýnková, 2009, [online]) „*Pomocí úsměvu se jedinec snaží zmírnit fakt, že se svými problémy někoho jiného obtěžuje. Úsměv také vyjadřuje omluvu v případě, že Vietnamec mluvčímu nerozumí. Odtud plyne řada nedorozumění ve styku s majoritou: Vietnamcův úsměv ve vážné situaci bývá interpretován jako nedostatek inteligence nebo snaha zlehčovat vážnou situaci, či dokonce jako pokus o výsměch příslušníkům majority.*“ (Švarcová, Mareš, 2006, s. 52) Nikdy by mě nenapadlo, že v literatuře najdu tolik pohledů na tak prosté gesto jako je úsměv, ráda bych tu ještě zmínila jeden pohled. Janebová specifikuje vietnamský úsměv takto: „*Pokud jde o úsměv, ve Vietnamu lidé říkají, že existuje 36 druhů úsměvů. Mezi ně však zdaleka nepatří jen*

úsměvy způsobené radostí, vtipem apod. Patří sem úsměv mírného nesouhlasu, úsměv zachování tváře apod. Ve své pedagogické praxi jsem se občas setkala se situací, kdy učitel nebo vychovatel kritizoval či nadával na nějaké vietnamské dítě za to, že udělalo chybu, a ještě se u toho smálo. Takový úsměv však často znamená, že už ví o své vině, omlouvá se za to a hlavně doufá, že jeho úsměv sníží váš vztek, že vás uklidní.“ (Janebová, 2010, s. 70)

„Původ různých gest, výrazů v obličeji a jiných prvků neverbální komunikace, které mají v komunikaci nějaký ustálený význam, obvykle nevysvětlujeme. Tyto posunky vznikly v dané minulosti, takže s určitostí nevíme, jakou logikou se lidé při jejich utváření řídili ani co k jejich vzniku vedlo. Existují však gesta mladší, např. ‚V‘ – victory, které se dodnes ve Vietnamu používá jako symbol pohody a dobré nálady zejména při fotografování. Toto gesto vzniklo převzetím od amerického ‚vítězství‘, které sem přivezli američtí vojáci. V ČR toto gesto znamená také vítězství, ale je zároveň symbolem Václava Havla a svobody.“ (Janebová, 2010, s. 65)

3.5 Specifika vietnamského školství

Vietnamské děti se začínají vzdělávat od útlého dětství. Od 3 let do 5 let podstupují tzv. nepovinnou předškolní výuku, kde se děti učí abecedu a základy aritmetiky. Povinná výuka představuje pro vietnamské děti 1. stupeň základního vzdělávání, který trvá 5 let. K tomuto povinnému základnímu vzdělávání nastupují ve věku 6 let. Výuka je systematicky odměřena, kdy se v prvních třech třídách děti učí pouze 6 základních předmětů, od 4. třídy se již učí 9 předmětů. Po dostudování 1. ročníku se rozhodují, zda budou ve studiu pokračovat nebo nikoli. 2. stupeň je již nepovinný a trvá 4 roky. Po dostudování obou stupňů základního vzdělávání skládají žáci zkoušku, která rozhodne, na kterou střední školu mohou dále jít. Na konci střední školy čeká studenty maturitní zkouška, která se skládá z 6 předmětů. Každý předmět je obodován deseti body. Pro úspěšné splnění maturitní zkoušky musí student dosáhnout na minimálně třicet bodů. *„Ve Vietnamu se používá jiný systém známkování než v Česku – používají stupnici 0-10, přičemž 0 je nejhorší známka a 10 nejlepší.“* (Paddy, 2016, [online])

V minulosti děti ve Vietnamu chodily do školy i v sobotu, tato výuka byla ale před několika lety zrušena. Letní prázdniny mají ve Vietnamu také odlišnou délku, než jsou zvyklé české děti. Vietnamské děti mají tři měsíce letních prázdnin (červen, červenec, srpen). Způsob učení je také odlišný, děti nevystupují před třídou s referáty,

nediskutují o probíraných tématech, ale spíše se učí formou memorování. Třídy jsou obsazené 50–60 žáky, výuka zde proto probíhá v dopoledních i odpoledních hodinách. (Inkluzivní škola, 2020, [online]) *„Od vietnamských dětí je vyžadována naprostá poslušnost nejen vůči svým rodičům, ale i učitelům. Ve vietnamských školách se nedisktuje, učitel je nejvyšší autoritou a nesmí se mu oponovat. Děti se neučí vyjadřovat svůj názor či vyměně názorů.“* (Janebová, 2010 s. 39)

Od konce 80. let došlo ve Vietnamu k velkému rozmachu formálního vzdělávání. Tato skutečnost je vázána na rychlý hospodářský růst této země. Školní systém se ocitl na křižovatce, a i přesto je pro potřeby země nedostatečný. Vzdělávání se zde rozvíjí v návaznosti na ostatní významné instituce a není tedy samostatným sektorem, má však velké důsledky pro společenský život v zemi. (London, 2011) Vzdělávání ve Vietnamu má velkou historickou tradici a je stále dodržováno jisté dekárum v komunikaci se staršími. Můžeme najít mnoho literatury a internetových zdrojů, které popisují vietnamskou mentalitu. Na závěr této teoretické části mé bakalářské práce jsem si vybrala dva internetové zdroje jednoduše a výstižně definující vnímání vietnamských občanů.

První ze zdrojů je webová stránka Vietnamista.cz. Tato stránka je věnována vietnamské kultuře a celkovému životu ve Vietnamu, je budována s myšlenkou přiblížit vietnamskou mentalitu široké veřejnosti z pohledu cestovatele a člověka zkoumajícího vnitřní propojení kultury a světa. (vietnamista, 2021, [online])

Druhý internetový zdroj, ve kterém mě svým vyprávěním o vietnamské společnosti upoutal bývalý politický a obchodní zastupitel ve Vietnamu a botanik Karel Petrželka, je nezávislý evangelický měsíčník – Protestant. V roce 2012 v č. 4 tento měsíčník publikoval rozhovor s Karlem Petrželkou na téma: **„Vietnam a Vietnamci – naše představy a jejich realita“**. Tento rozhovor je plný zajímavých postřehů, informací a názorů na vietnamskou komunitu a kulturu. Já si vybrala část zabývající se školstvím. Karel Petrželka odpovídá na otázku týkající se školství takto: *„Vzdělání je pro Vietnamce téměř posvátné. Má to tisíciletou tradici – jen absolventi veřejných škol a veřejných zkoušek se mohli ucházet o dobře placená místa státních úředníků, lékařů a jiných ctihodných povolání. Hlad po vzdělání je v celé společnosti bytostně cítit. V zemi je jen 6 % negramotných, to je méně než v USA. Přál bych všem vidět vietnamskou školu, zájem dětí a studentů o vše nové. A postavení učitelů – na Nový rok se hodí pamu učiteli přát, a to i třicet let od maturity.“* (Petrželka, 2012, [online])

Praktická východiska

4 Cíle a výzkumné otázky bakalářské práce

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnání schopnosti komunikace a porozumění dětí s OMJ s odlišnostmi v přístupu ke vzdělávání.

Dílčí cíle, které jsem si stanovila, jsou:

- porovnání práce asistenta pedagoga s žákem s OMJ, kterému při nástupu do povinné školní docházky již byla poskytována podpůrná opatření a žáka s OMJ, kterému byla podpůrná opatření poskytována až při zahájení povinné školní docházky,
- sběr a analýza výsledků činností žáků s OMJ s důrazem na komunikaci a porozumění,
- pozorování chování žáků s OMJ v prostředí běžné základní školy, možnosti začlenit se do společnosti svých vrstevníků a překonání tak jazykové bariéry,
- sestavení případových studií obou dětí.

Na základě stanovených cílů jsem si položila **výzkumné otázky (VO)**:

- VO č. 1 – Jsou zvolená podpůrná opatření vyhovující při výuce žáků s OMJ?
- VO č. 2 – V jakém předmětu mají podpůrná opatření při vzdělávání žáků s OMJ největší efekt?
- VO č. 3 – Jakým způsobem navazují nejčastěji děti s OMJ kontakt s ostatními dětmi?

K dosažení všech výše zmíněných cílů jsem využila techniky kvalitativního sběru dat v podobě:

- otevřené zúčastněné pozorování
- neformální rozhovor
- analýza výsledků činností žáků s OMJ po dobu dvou let
- případová studie obou žáků

4.1 Metodologie

Pedagogický výzkum je běžnou součástí pedagogické praxe jak učitelů na základních školách, středních školách, vysokých školách, tak i profesionálních výzkumníků v pedagogických ústavech. Šířka výzkumného šetření je různá. Výzkumné ústavy se orientují na širší sféru edukačních komponentů školství, pedagogičtí pracovníci pojmají menší problémy, které se jich ale úzce dotýkají (metody, formy, potřeby). Výzkumným šetřením a publikací výsledků těchto šetření se ostatní pedagogičtí pracovníci seznamují s možnostmi a postupy vzdělávání. Výzkumné šetření může být iniciováno vyšším ústavem nebo individuální aktivitou každého jednotlivce. Gavora (2010, s. 18) definuje výzkumné šetření takto: „*Na empirickém výzkumu mohou být založeny i bakalářské, diplomové, rigorózní práce nebo doktorské dizertace. Výzkum však není pouze odbornou záležitostí nebo zaměstnáním. Je to i osobní vnitřní věc. Mnohým lidem výzkum poskytuje uspokojení, osobní potěšení a nové zážitky zvláště při práci v terénu. Ověřují si při něm své osobní vlastnosti anebo si je zdokonalují. Pro některé je výzkum hrou. Etolog Konrád Lorenz řekl, že hra a výzkum jsou v podstatě identické.*“

Výzkumné šetření se dělí na kvantitativní nebo kvalitativní metodologický přístup. Kvantitativní přístup pro **množství** výsledků aplikuje dotazník, načež kvalitativní šetření zvolí rozhovor. Nelze jednoznačně definovat tyto přístupy, ty jsou modifikovány mnoha proměnnými. Rozdíl můžeme spatřit v možnosti aplikace rozhovoru, jako výzkumného nástroje pro oba výše zmíněné přístupy. Rozdíl tkví ve struktuře rozhovoru, zde rozlišujeme hloubkový polostrukturovaný rozhovor (kvalitativní přístup) a standardizovaný strukturovaný rozhovor (kvantitativní přístup). Podle **metody usuzování** můžeme rozdělit kvalitativní metody na metody induktivní (přesahující informace obsažené v datech) a kvantitativní metody na metody deduktivní (informace menší nebo shodné s informacemi v předpokladech). Podle **typu dat** do skupiny kvalitativního šetření přiřadíme rozhovor, pozorování a data z dokumentace, pracujeme tak se slovy a textem. (Švaříček, 2014) Pedagogický slovník definuje kvalitativní výzkum takto: „...výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretaci a komplexnost popisu zkoumaného jevu.“ (Průcha, 2013, s. 139)

4.1.1 Charakteristika podmínek pozorování

K dosažení cílů mého výzkumného šetření jsem si vybrala metodu kvalitativního výzkumného šetření, kdy jsem zvolila formu **otevřeného zúčastněného pozorování** objektů šetření v prostředí běžné základní školy. Toto pozorování probíhalo v časovém rozmezí dvou let. *„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“* (Švaříček, 2014, s. 143)

Před zahájením mého výzkumného šetření jsem si domluvila schůzku s ředitelkou školy, kterou jsem o svém záměru a tématu bakalářské práce informovala. Po našem rozhovoru a seznámení s výzkumnými metodami, mi po ujištění dodržování GDPR udělila souhlas a doporučila kontaktovat další osoby, s kterými jsem po celou dobu výzkumného šetření spolupracovala. Domluvila jsem si tedy schůzku s třídní učitelkou obou dětí, školní asistentkou těchto dětí a vychovatelkou ve školní družině. Jako asistent pedagoga jsem s žáky s OMJ pracovala v úzkém kontaktu, kdy jsem si vedla deník pozorování a zapisovala všechny důležité informace získané při tomto pozorování.

Pozorování jsem zahájila v září 2019 a bylo uskutečňováno do května 2021. Výzkumné šetření bylo narušeno pandemií Covid-19, ale i tak jsem se snažila být v kontaktu s pozorovanými objekty a zaměstnanci školy. Mé pozorování se odehrávalo v třídě 1.B běžné základní školy a ve školní družině. Třída se skládá z 27 žáků, z toho jsou dva žáci s odlišným mateřským jazykem (Vietnamci), jedna žákyně s psychickým postižením, jeden žák uplatňující formu distančního vzdělávání z důvodu dlouhodobé nemoci a tři žáci s nadáním. Pedagogický personál této třídy je ve skladbě pedagog (40 let), školní asistent (50 let), asistent pedagoga (38let). Asistent pedagoga je přímo přidělen k psychicky postižené žákyni a žákyni s odlišným mateřským jazykem, pro druhého žáka s OMJ je zatím pouze sdíleným AP. Školní asistent v této třídě, vzhledem k závažnosti psychické poruchy žákyně, vypomáhá u žáků s OMJ a u žáků s nadáním.

4.1.2 Charakteristika podmínek rozhovorů

V průběhu pozorování jsem aplikovala **neformální rozhovor** se zaměstnanci základní školy. *„Neformální rozhovor se spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce (např. během zúčastněného pozorování v terénu). V mnoha případech se může s jednou osobou provést několik takových rozhovorů.“* (Hendl, 2016, s. 179)

Pro sběr informací jsem si k rozhovorům vybrala zaměstnance školy, kteří s oběma dětmi nejvíce přicházejí do kontaktu – třídní učitelka, školní asistentka, vychovatelka ve školní družině a rodiče obou dětí. Rozhovor byl vždy uskutečňován v prostředí základní školy a průběžně po celou dobu pozorování. Všichni respondenti byli ujištěni, že veškeré informace použiji pouze pro tvorbu praktické části bakalářské práce s dodržением zásad GDPR.

Rozhovor s třídní učitelkou obou dětí – K rozhovoru s třídní učitelkou obou dětí jsem se většinou dostala vždy v závěru výuky, kdy děti odcházely na oběd. Otázky, které jsem pokládala, většinou vyplynuly z aktuálních situací právě probíhajícího dne. Mezi prvními otázkami mířícími k osobě paní učitelky byly otázky na možné posílení sebevědomí žáků – cizinců, možné techniky komunikace, úpravy metod a forem výuky, možný sběr výukových materiálů a možnosti nahlédnutí do dokumentací obou dětí. Paní učitelka byla velmi ochotná a každý den mi s velkou trpělivostí odpovídala na jakékoliv otázky týkající se mého šetření.

Rozhovor se školní asistentkou – Školní asistentka obou dětí se aktivně zapojuje do hodin v průběhu celého dne. S dětmi – cizinci pracuje v pomalejším tempu, nabízí jim okamžitou zpětnou vazbu, používá obrázkové metody komunikace a pozitivní motivaci k práci. Pro mě tou nejdůležitější složkou práce školní asistentky pro tyto děti je však její spolupráce s rodinami dětí, návštěva rodinného prostředí a poskytnutí interakce mezi školským zařízením a rodinou žáka s OMJ. V rozhovoru se školní asistentkou mě tak nejvíce zajímalo právě rodinné prostředí obou dětí.

Rozhovor s vychovatelkou ve školní družině – Vychovatelka ve školní družině pracuje s dětmi každý den po skončení vyučování (12.00 - 14.00) Děti v družině jsou poskládány z 1. – 5. ročníku, skladba je tedy heterogenní. Při tomto rozhovoru jsem se nejvíce zaměřila na schopnost adaptace a komunikace zkoumaných žáků.

Rozhovor s rodiči žáků s OMJ – Rozhovor s rodiči jsem mohla uskutečnit pouze ve školním prostředí, jak výše zmiňuji, vietnamská komunita je uzavřená, a do svého rodinného soukromí si nenechá zasahovat a narušovat jej. Měla jsem tedy možnost setkat se s rodiči žáků s OMJ na konzultačních hodinách v první polovině školního roku 2019.

4.1.3 Charakteristika podmínek sběru výsledků činností

S paní učitelkou jsem se domluvila na možnosti zařazovat výsledky činností dětí do jejich třídních portfolií. Měla jsem tak možnost průběžně sledovat a porovnávat jejich dílčí úspěchy. Se svolením paní učitelky a zákonných zástupců dětí v přílohách uvádím několik prací dětí, které se nejvíce vztahují k problematice čtení s porozuměním a psaní. Práce, které zde uvádím, jsou pro přehlednost rozděleny na dvě skupiny:

- C – práce chlapce (C1 – C8)
- D – práce dívky (D1 – D8)

Bylo mi také umožněno nahlédnout do dokumentace obou dětí, rozbor této dokumentace je součástí níže uváděných případových studií.

Po celou dobu mého dvouletého zúčastněného pozorování jsem prováděla sběr prací žáků OMJ a **analýzu těchto prací** a zhodnocení postupu ve vzdělávání. „*Kromě různých druhů pozorování a interview používá kvalitativní výzkum i analýzu produktů, které vytvořil člověk. Často se tato data používají na doplnění údajů získaných těmito dvěma výzkumnými metodami. Tím se výzkumná data stávají bohatšími a všestrannějšími.*“ (Gavora, 2010, s. 209) Na konec mého šetření jsem sestavila **případové studie** obou dětí, kam jsem již zahrнула získaná data z pozorování, rozhovorů a analýzy školních prací. Kazuistika je brána za metodu nalézající, dokumentační a ověřovací. Slouží k detailnímu popisu jednotlivých případů, kdy se může týkat jedince nebo celé skupiny. (Skutil, 2011)

4.1.4 Charakteristika prostředí a zkoumaných osob

Mé výzkumné šetření probíhalo v běžné základní škole, která se nachází v menším městě. Tato škola je členěna do dvou stupňů, přičemž je každá třída rozdělena na A a B. Ve školním roce 2018/2019 navštěvovalo školu 462 žáků. Výzkumné šetření probíhalo v roce 2019 – 2021 v 1. – 2. třídě, kterou v té době navštěvovalo 27 žáků. Specifika obsazenosti třídy: pedagog (40 let), školní asistent (50 let), asistent pedagoga (38let), 27 žáků – 2 žáci s OMJ, 1 žákyně s duševní poruchou, 1 žák distanční výuka z důvodu dlouhodobého onemocnění, 3 žáci s talentem či nadáním a 20 žáků běžného chování.

Školní družina, heterogenní složení skupiny, obsazenost 20 dětí 1. - 5. ročníku, vychovatelka (50 let)

Zkoumané osoby jsou vietnamské národnosti. Chlapec a dívka, věk zahájení povinné školní docházky – 6 let 11 měsíců. Na první pohled tiché, nekonfliktní děti.

Pohlaví	Mateřský jazyk	Jazyk 2	Klientem SPC
Chlapec	vietnamský	český	Od 7 let 5 měsíců
Dívka	vietnamský	český	Od 6 let 2 měsíců

Tab. 1: Tabulka zkoumaných osob

4.2 Vlastní výzkumné šetření

4.2.1 Případové studie

Případová studie č. 1 – Vietnamský chlapec

- Narozen – 10/2012
- Jazyk – mateřský jazyk– vietnamština / druhý jazyk – čeština
- Rodinná anamnéza

Otec a matka zdraví, zaměstnání – prodejci; mateřský jazyk vietnamština, druhý jazyk čeština. Oba rodiče mluví velmi špatně česky.

Sourozenec – bratr (11 let); zdrav; mateřský jazyk vietnamština, druhý jazyk čeština. Bratr mluví česky nejlépe z celé rodiny.

Ostatní příbuzní – všichni příbuzní žijí stále ve Vietnamu, kam za nimi rodina pravidelně létá

Blízcí kamarádi – nejbližší osoba, která poskytuje rodině v případě potřeby tlumočení a doprovody na úřady a k lékaři je jejich zaměstnankyně (Češka, 50letá žena)

Rodina žije v pronajatém bytě, s prvky vietnamského náboženství – buddhismu

- Osobní anamnéza

Těhotenství proběhlo bez komplikací, následný porod také bez komplikací. Chlapec se narodil v České republice. Psychomotorický vývoj v mezích, bez větších odchylek. Chlapec je hodně závislý na své rodině a vietnamské kultuře. Převažuje velká citlivost při odloučení od rodiny.

Do mateřské školky chodil pouze poslední rok před školou, jeho docházka nebyla však pravidelná, chlapec se těžko adaptoval na cizí prostředí, nekomunikoval a byl

plačtivý, stále tak v životě chlapce převažoval mateřský jazyk, což se později negativně promítlo při nástupu do základní školy.

- Komunikace a jazyk

Rodina chlapce mluví převážně vietnamsky, rodiče chlapce český jazyk ovládají velmi špatně. Česky mluví z celé rodiny nejlépe starší bratr chlapce. Doučování českého jazyka mají děti zajištěné ve škole a formou soukromého doučování v domácím prostředí. Pozorovaný chlapec rozumí více mluvenému projevu než psanému, i na konci druhé třídy jen špatně rozumí textu, který si je schopný přečíst. Ve škole je chlapec většinu času tichý, spíše sleduje své vrstevníky. Po mluvené stránce českého jazyka se chlapec snaží, ale artikulace chlapce je opravdu špatná, je těžké pochopit, co chce sdělit.

- Analýza vyšetření ze školského poradenského zařízení

Chlapec pochází z odlišného kulturního a jazykového prostředí, při zvládnutí českého jazyka je proces osvojování fonologické, sémantické i lexikální stránky pomalý, což komplikuje proces vzdělávání a omezuje zapojování do skupinových činností. Speciálním vzdělávacím potřebám odpovídají podpůrná opatření převážně 3. stupně, která zahrnují individuální přístup v hodinách výuky a úpravu obsahu učiva v rozsahu tří hodin týdně samostatně vyčleněné práce se žákem s cílem intenzivního nácviku řečových a komunikačních dovedností.

Chlapec dochází na hodiny českého jazyka v rámci školy, které jsou sdílené s dalšími žáky s OMJ, ale vzhledem k velmi nízké znalosti jazyka potřebuje poskytovat samostatnou péči, aby se dostavoval posun a efekt. Metody musí podporovat porozumění řeči, správnou výslovnost, rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby. Přecházet od jednodušších slovních instrukcí ke složitějším, využívat obrazové materiály, leporela, knížky. Individuální práci propojovat s činnostmi ve skupině, aby byl dán prostor pro upevňování sociálních kontaktů s vrstevníky a pro spontánní komunikování. Je důležitý častý kontakt dítěte s českým jazykem v běžném prostředí, nejlépe v podobě volnočasových aktivit prožívaných ve společnosti česky hovořících vrstevníků. V rodině je vhodné rozvíjení řeči za přispění česky hovořící dospělé osoby.

Navržená podpůrná opatření (P.O.)

P.O. byla navržena tato - zvýšený individuální přístup, dopomoc s porozuměním instrukcí a pokynů, akceptování řečového omezení a individuálního tempa práce, kombinování individuální a skupinové činnosti, častý kontakt žáka s českým jazykem v běžném prostředí, volnočasové aktivity prožívané ve společnosti česky hovořících vrstevníků, rozvíjení řeči v rodině za přispění česky hovořící dospělé osoby, názorné pomůcky a obrázky k využití v českém jazyce, matematice, prvouce, speciální učebnice a pomůcky pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Hodnocení žáka a způsob zadávání a plnění úkolů

Chlapec bude hodnocen podle klasifikačního řádu s využitím motivačního hodnocení – slovní, pochvala, povzbuzení, ocenění snahy a dílčí úspěšnosti. Při zadávání instrukcí udržovat oční kontakt, individuální přístup (více času). Doporučena je i vizualizace zadávaných úkolů, pokyny zadávat stručně, výstižně a po krocích, pokyny opakovat a přesvědčit se o porozumění zadání, nabídnutí vyřešení úkolů nejprve prakticky, poté podnitit k slovnímu vyjádření.

- Analýza pozorování

Chlapec je vietnamské národnosti, drobné postavy, spíše tichého charakteru. Při nástupu do základní školy byl chlapec velmi plachý a citově vázaný na svoji rodinu a komunitu. V první polovině prvního ročníku chlapce do třídy doprovází jeho otec. Chlapec je v těchto prvních měsících školní docházky plačtivý, což mu vydrží i celý den. Velkou bariérou chlapcovy adaptace ve třídním kolektivu je špatná komunikační kompetence. Chlapec sice po verbální stránce českému jazyku rozumí, ale nekomunikuje.

Za použití individuálního přístupu se podařilo pedagogickým pracovníkům zlepšit chlapcův psychický stav a míru adaptace na cizí prostředí. V druhé polovině prvního ročníku se již začal uvolňovat a zařazovat mezi své vrstevníky. Po stránce vědomostní chlapec prospívá v pásmu průměru, největší obtíže činí chlapcovi zvládat jeho druhý jazyk (český jazyk), to je i důvod špatné adaptace na cizí prostředí.

První třída – vyučování u chlapce je třeba sedět a veškeré pokyny třídního pedagoga zřetelně a pomalu opakovat, zároveň se ujišťovat, že chlapec rozumí a chápe, co se po něm chce. Tempo práce je velmi pomalé a nepřehledné. Uspořádání učebních pomůcek je velmi nahodilé, bez systematičnosti, snaha pomoci je po této stránce negována. Chlapec používá při výuce dva penály, kde v jednom má tužky a pera,

a v druhém pastelky a fixy. Chlapce však hodně zdržuje uvědomit si, v kterém penálu má jaké pomůcky a při specifických úkolech (barevný diktát) dochází k časovému deficitu a následným zmatkům v plnění zadaných úkolů. Při výuce je vyžadována individuální pomoc asistenta pedagoga, který chlapci umožní pro splnění zadaných úkolů více času, pomalejší a názorné představení zadaného úkolu. Při práci s chlapcem je důležitá pozitivní motivace, ale i ta někdy nestačí, aby se chlapec uklidnil, uvolnil a přestal plakat. Chlapcovi jsou nastavena podpůrná opatření prvního stupně, kdy k němu dochází asistent pedagoga a školní asistent. Dochází tak k pomoci při plnění zadaných úkolů, prolomení komunikační bariéry a možnosti nastavení většího časového limitu pro splnění zadaných úkolů. Od druhé poloviny školního roku již chlapec komunikuje lépe, stále je avšak potřeba většího časového limitu. Nepřehlednost uspořádání učebních pomůcek stále pokračuje. Od druhého pololetí školní docházky jsou chlapcovi poskytovány hodiny českého jazyka navíc, ty jsou realizovány místo hodin výtvarné výchovy a pracovního vyučování. Od poloviny druhého pololetí je již chlapec v evidenci školského poradenského zařízení, kdy mu jsou přiznána podpůrná opatření třetího stupně. V době distanční výuky (Covid-19) za chlapcem pravidelně dochází školní asistentka, která mu nosí vytištěné úkoly, učí se s chlapcem doma a zpětně hodnotí další potřeby edukace, ty pak předává třídní učitelce, která pro chlapce připravuje individuální úkoly dle chlapcových potřeb. Na konci první třídy chlapec čte s velkými obtížemi, plete si písmenka, delší slova přečíst nedokáže. V písemném projevu je jazykový deficit stále markantní – přepis chlapci jde, (slova přepíše, ale nerozumí jim), diktovaná slova jsou pod hranicí podprůměru (chlapec se úplně po této stránce vzdělávání v kontextu ztrácí). Nejmenší odlišnosti od vrstevníků jsou u chlapce vidět v hodinách matematiky, i zde je třeba kontrolovat chlapcovo porozumění, avšak práce v tomto předmětu nevyžaduje větší časové limity.

První třída – sociální zařazení – V prvních měsících je chlapec hodně izolovaný od kolektivu svých vrstevníků, většinu času pláče a chce domů. Je mu tedy dovoleno brát si do třídy jednu hračku (plyšák), kterou v případě velkého smutku drží v náruči. Do třídy stále vodí chlapce jeho otec. Na doporučení třídní pedagožky chlapce do třídy začne vodit jeho starší bratr, emocionální stav chlapce se začne lepšit a nachází pár kamarádů v řadách své třídy. Od druhé poloviny školního roku se již začleňuje do třídního kolektivu bez větších problémů. Své vrstevníky se snaží získat dobrotami, které do třídy nosí místo svačiny a rozdává kamarádům.

Druhá třída – vyučování, sociální zařazení – V druhé třídě je chlapec již více průbojný, komunikativní a snaživý. Stále je vidět velký jazykový deficit, kdy při čtení pozoruji styl robotického čtení bez porozumění čteného materiálu. Psaní je i nadále v pásmu lehkého podprůměru, v hodinách matematiky si stále chlapec vede v mezích průměru bez nutnosti většího časového limitu. Ve chvílích nutnosti distanční výuky i nadále do chlapcovy rodiny dochází školní asistentka. Po stránce adaptace na třídní kolektiv je již chlapec plně zapojen do klimatu třídy. Vrstevníci si s chlapcem rozumí i přes ještě stále trvající jazykovou bariéru. Sledování chlapce po dobu druhého ročníku je velmi ovlivněno distanční výukou.

- Analýza rozhovorů

S třídním pedagogem – Posílení sebevědomí – U chlapce, který byl hodně plačtivý, paní učitelka rozhodla o důležitosti promluvit s otcem chlapce a navrhla mu systém doprovázení chlapce do třídy jeho bratrem. Také rodičům chlapce nabídla možnost psychické stimulace chlapce hračkou (plyšákem), kterou si může brát s sebou do třídy a ve chvíli potřeby a stesku se k ní může přitulit. Také jsme řešili chlapcovo nošení dobrot do třídy a následné rozdávání dětem. Paní učitelce se toto chlapcovo gesto nelíbilo, probíhalo na úkor chlapcových svačín. Doporučení tak bylo pro rodiče – obstarání plnohodnotné svačiny a omezení sladkostí. Posílení chlapcovy sebedůvěry při vyučování pak paní učitelka řešila chlapcovým vyvoláváním ve chvílích, kdy si byla jista, že bude v chlapcových možnostech zadaný úkol splnit. Pro kontrolu chlapcova pokroku ve vzdělání se domluvila s asistentkou pedagoga na výměně rolí, kdy ve chvílích opakování probrané látky toto opakování řídila asistentka pedagoga a třídní učitelka seděla u chlapce a kontrolovala, zda probrané látce opravdu rozumí a opakovala s chlapcem v lavici podle potřeb.

Možné techniky komunikace – U chlapce byla stránka komunikace a porozumění velmi oslabená, rozumí základním pojmům, jeho mluva je však velmi nesrozumitelná a tichá, proto jsme museli používat vizuálních systémů, kdy bylo zapotřebí při výkladu látky nahlížet často do učebnic a s pomocí ukazování přiblížit vykládanou látku. Okamžitá zpětná vazba se tak stala nutností.

Úpravy metod a forem výuky – S paní učitelkou jsem také řešila chlapcovo pomalé tempo a možnost individuálních časových limitů na plnění zadaných úkolů. Psaní diktátu se pak odehrávalo v jiné místnosti, kde měl chlapec klid a mohl

se soustředit na diktované slabiky a později i slova. Při výuce byla zvolena metoda individuálního vysvětlení nově probírané látky s možností obrázků a většího časového limitu na výklad.

Rozhovor se školní asistentkou

Chlapcovo rodinné zázemí – chlapec žije s rodiči a jedním bratrem v pronajatém bytě. Tento byt je zařízen v duchu vietnamského náboženství – buddhismu. Rodiče chlapce mluví převážně vietnamsky. Česky hovoří pouze bratr chlapce. Chlapec tak vyrůstá převážně v prostředí vietnamské kultury i komunikace. Rodina chlapce je uzavřená, nepustí k sobě domů nikoho cizího. Školní asistentka komentuje svoji práci s chlapcovou rodinou jako velký úspěch. Při návštěvách (především v době distanční výuky) nejvíce komunikuje s bratrem chlapce, který z celé rodiny mluví a rozumí nejlépe. I tak školní asistentka potvrzuje složitost domluvit se na potřebných úkolech. Ke vzdělávání svých synů rodina přistupuje ambiciózně a zajišťuje jim hodiny českého jazyka navíc. Rodiče chlapců pracují v místní tržnici, kde chlapci tráví veškerý volný čas. V případě nutnosti jakéhokoliv zařizování na úřadech či u doktora funguje jako tlumočnická zaměstnankyně rodiny (prodávčka 50 let), která rodinu doprovází na všechna potřebná místa.

Rozhovor s vychovatelkou ve školní družině

Chlapec začal družinu navštěvovat v druhé polovině školního roku, do kolektivu chlapců se vrhl hned, začal si s nimi hrát se stavebnicemi a v případě hezkého počasí hráli venku fotbal.

Rozhovor s rodiči žáka s OMJ

Rodiče chlapce na konzultační odpoledne nedorazili, tudíž mi nebyl rozhovor s nimi umožněn. Na konzultační odpoledne však dorazila zaměstnankyně rodiny (již jsem se o ní výše zmínila). Uskutečnila jsem tedy rozhovor s ní. Z tohoto rozhovoru jsem se dozvěděla, že je chlapec i doma spíše mlčenlivý, rodina mluví výhradně vietnamsky. Domácí úkoly a přípravu do školy dělá chlapec se starším bratrem v práci svých rodičů. Když bratr nemůže, úkoly s hochem dělá tato zaměstnankyně. Po příchodu ze školy jsou oba bratři v zaměstnání svých rodičů nebo pobíhají po městě.

- Analýza výsledků činností

1. TŘÍDA

Příloha C 1 - Pracovní list čtení s porozuměním

První úkol zadává barevně odlišit stejné hlásky, avšak rozeznat jejich psanou a tiskací podobu. Při práci na tomto úkolu bylo největším problémem výběr pastelky pro danou slabiku a sladění tiskacího písmena s psanou formou tohoto znaku. V druhém úkolu se nachází dva sloupce pro tvoření slov a spojování utvořených slov s obrázky. Je patrné velké chybování v druhém sloupci, chlapec nepochopil styl tvoření slov, v čemž chybuje stejně jako dívka. Poslední tři zadané úkoly jsou plněny s pomocí asistenta a individuálním vysvětlením každého zde napsaného slova. Tyto úkoly jsou ve velké míře koncipovány na práci s textem, kdy je zapotřebí nejdříve přečíst krátký příběh, a poté splnit další navazující úkol. S pomocí asistenta plní tento úkol chlapec bez chyby. Tento pracovní list vyplňoval chlapec s asistentkou při běžné vyučovací hodině. Asistentka pedagoga chlapci přečetla zadání, ujistila se, že chlapec rozumí a nechala chlapce pracovat. K vyplňování tohoto pracovního listu potřeboval chlapec větší časový limit.

Příloha C 2 – Diktáty

Psaní diktátů – paní učitelka diktuje slabiky a děti je píšou. Této činnosti pokaždé předchází opakování slabik na interaktivní tabuli. V tomto případě má chlapec velké problémy, nezvládá psaní slabik, které spíše odhaduje. Časté je také zrcadlové postavení písmen a obrácení pořadí vepsaných písmen. Je zde potřeba velké časové individuality, a i tak je diktát plný chyb. Chlapec špatně rozlišuje řečené slabiky a písmena, plete tvary písmen a skladbu hlásek.

Příloha C 3 – Barevný diktát a diktát slov

Tabulka skládající se ze čtyř sloupců a čtyř řad obsahuje slova napsaná tiskacím písmem. Žáci mají za úkol dle pokynů paní učitelky vymalovat určité slovo řečenou pastelkou. Při této aktivitě paní učitelka vždy nejprve řekne barvu pastelky, kterou si mají děti vzít z penálu a pak slovo, které mají touto barvou zakroužkovat. Opět velké problémy jak s vyhledáním pastelek, tak s hledáním slov – velké časové ztráty. Potřeba individuální práce s častým a zřetelným opakováním zadaných slov.

2. TŘÍDA

Příloha C 4 – Prvouka

Pracovní list je tvořen třemi sloupci a pěti řádky. V prvním sloupci jsou vepsána mužská podobenství zvířecí rodiny, v prostředním sloupci je znázorněn ženský aspekt zvířecí rodiny a ve sloupci posledním jsou mláďata zvířecí říše. Úkolem žáků je spojit rodinu k sobě. Protože se jedná o druhou třídu, chlapec už ve velké míře četl text sám, pouze s menší dopomocí asistenta pedagoga, je zde tedy vidět, že čtenému textu bez vizuálního podkladu ve velkém procentu nerozumí.

Příloha C 5 – Oprava předešlé písemné práce z prvouky.

Po nezdaru spojování slov zvířecí rodiny, dostal chlapec možnost opravy písemné práce v podobě spojování obrázků. Zde už nechyboval. Písemná práce je i zjednodušená o chybějící prostřední sloupeček rozšiřující zvířecí rodinu.

Příloha C 6 – Čtení s porozuměním

Pracovní list zaměřený na čtení s porozuměním je rozdělen na čtyři úkoly. První úkol se skládá z pěti sloupků obsahujících čtyři slova a pěti obrázků. Úkolem žáka je vybrat z každého sloupečku jedno slovo, které definuje jeden z obrázků a toto slovo s obrázkem spojit. Zde zvládl chlapec přiřadit dva obrázky ke správným výrazům. Druhý úkol se vyznačuje dvěma černobílými obrázky tulipánů, které mají být vybarveny podle zadání. V tomto případě chlapec vybarvil pouze jeden z tulipánů (stejně jako dívka). Poslední dva úkoly zaměřené na prostorovou orientaci chlapec nesplnil vůbec. Tento pracovní list ukazuje velké chlapcovo neporozumění čteného textu. Chlapec si zde neví rady takřka s žádným úkolem. Tento pracovní list je z období druhé poloviny druhého ročníku, kdy by měl chlapec už zvládat přečíst jednoduchá slova a zároveň jim porozumět.

Příloha C 7 – Orientace v čase

Tento pracovní list se skládá z šesti úkolů zaměřených na orientaci v čase. Před vyplněním tohoto listu asistentka prošla jednotlivá zadání s chlapcem, aby se přesvědčila, že chlapec chápe zadané úkoly. Hned první úkol je upřesnění definice jeden rok. Toto má chlapec špatně. Zatímco v úkolu vyznačování ročního období nechybuje. V úkolu určení letních prázdnin by mohlo být chybou kulturní zařazení chlapce, kdy mají ve Vietnamu letní prázdniny již v červnu. Hodně mě překvapilo špatné rozřazení dnů v týdnu. Zde mám spíše obavy o špatné přečtení a záhy špatné pochopení

zadání tohoto úkolu. Znázornění hodin se také chlapci nepovedlo, je však zajímavé, že má vždy jednu ručičku znázorněnou dobře.

Příloha C 8 – Párové hlásky – spodoba znělosti v/f

Pracovní list se zaměřuje na správný výběr slova stejně znějících hlásek v/f. Pracovní list se skládá ze čtyř sloupců a tří řad obrázků, pod kterými jsou uvedeny dvě varanty jejich přepisu. Každá možnost je označená písmenem. Úkolem žáka je vybrat správnou variantu definující obrázek a jím zvolené písmeno vepsat do řádku umístěného dole na stránce. Opět před zahájením samostatné práce došlo ke společnému přečtení a ujištění se pochopení zadaného úkolu. V tomto úkolu chlapec nesplnil zadání. Při bližším průzkumu je patrné, že pouze slyší a odůvodňuje hlásku „F“. Nepoužívá zde pomocných slov pro odůvodnění své volby.

Případová studie č. 2 – vietnamská dívka

- Narozena – 10/2012
- Jazyk – mateřský jazyk– vietnamština / druhý jazyk– čeština
- Rodinná anamnéza

Otec a matka zdraví, zaměstnaní – prodejci; mateřský jazyk vietnamština, druhý jazyk čeština. Otec mluví česky špatně, matka naopak velmi dobře.

Sourozenec – sestra (3 roky); zdráva; mateřský jazyk vietnamština, druhý jazyk čeština. Obě děvčata vyrůstají v bilingvální rodině.

Ostatní příbuzní – strýc bydlící a studující vysokou školu v Praze

Blízcí kamarádi – rodina má v České republice blízké kamarády z řad obou kultur

Rodina žije v bytě, který je vkusně zařízen v evropském stylu.

- Osobní anamnéza

Těhotenství a porod proběhly bez komplikací, dívka se narodila v České republice. Psychomotorický vývoj dívky proběhl bez větších odchylek. Dívka je hodně tichá, pasivní, v cizím prostředí uzavřená. Od pěti let navštěvovala mateřskou školku, byla jí i poskytována podpůrná opatření ve formě asistenta pedagoga, individuálního přístupu a hodiny českého jazyka navíc. Do základní školy nastoupila bez odkladu školní docházky.

- Komunikace a řeč

Dívčina matka mluví velmi dobře česky a vyžaduje od svých dcer zvládnání českého jazyka na vysoké úrovni. Již od mateřské školky vyžadovala vyšetření ve školském poradenském zařízení, navýšení výuky českého jazyka a doma dívky soukromě také doučuje. Po dcerách vyžaduje, aby i v domácím prostředí mluvily česky. Dívka rozumí českému jazyku dobře, stále ale odmítá jeho mluvenou podobu užívat na veřejnosti. Ústně zadané úkoly plní bez chyby, čtení s porozuměním zvládá také na výbornou. Mluvený projev je ale velmi tichý a ostýchavý.

- Analýza vyšetření ve školském poradenském zařízení

Jde o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým náleží podpůrná opatření třetího stupně, a to včetně podpůrné péče asistenta pedagoga. Doporučení prodloužení již nastavených podpůrných opatření, která jsou vyhovující. Vzhledem k nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka je důležité podpořit jazykové kompetence nejen v běžných situacích, ale cíleně rozvíjet oblasti řečového vývoje v rovinách morfologicko-syntaktické (mluva ve větách a souvětích, užívání všech druhů slov, gramatická správnost), lexikálně-sémantické (slovní zásoba, porozumění pokynům, vyjadřování v okruhu běžného hovoru, práce s pojmy) a pragmatické (navazování verbálního kontaktu, tvoření odpovědí, anamnestická orientace).

Navržená podpůrná opatření

Je možno upravit obsah vzdělávání, tj. k výuce českého jazyka přistupovat jako k výuce cizího jazyka. Vhodné bude zjednodušit učivo i v prvouce, vyžadovat pouze základní informace, prodloužit dobu na osvojení učiva. Méně rozsáhlé úpravy lze předpokládat v matematice. Personální podpora ve škole - platí předchozí doporučení asistenta pedagoga. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga bude individuální pomoc žákyni v průběhu výuky při zprostředkování a upevňování učiva, porozumění zadání úkolu a stylizaci odpovědi; asistent pedagoga bude poskytovat potřebnou míru individuální podpory také při interakci s vrstevníky, při zapojování do kolektivních činností, bude nápomocen i při posilování sebedůvěry a sebehodnocení žákyně pozitivní zpětnou vazbou a oceněním dílčích úspěchů.

Hodnocení žáka a způsob zadávání a plnění úkolů

Při zadávání instrukcí udržovat oční kontakt, dodržovat individuální přístup (více času) a poskytnout vizualizaci zadávaných úkolů. Pokyny zadávat stručně, výstižně

a po krocích, pokyny opakovat a přesvědčit se o porozumění zadání. Nabídnutí vyřešení úkolů nejprve prakticky, poté podnitit k slovnímu vyjádření. Hodnocena bude podle klasifikačního řádu s průběžným hodnocením a využitím individuální pozitivní zpětné vazby s oceněním dílčích úspěchů. Při hodnocení se doporučuje neupozorňovat na chyby při verbálním projevu, ale parafrázovat výroky správně.

- Analýza pozorování

Při nástupu do základní školy byla dívka velmi uzavřená a nemluvná. Bylo ale zřejmé, že nemá problémy v porozumění českého jazyka. Díky nastaveným podpurným opatřením již od mateřské školky spolupracovala s asistentkou pedagoga bez větších problémů. V hodinách byla zřejmá nedostatečná schopnost udržet pozornost na vykládanou látku, zde byl také nutný dohled asistenta pedagoga. Plnění úkolů probíhalo bez problémů, navýšení časového limitu bylo nutné pouze v hodinách matematiky.

Po stránce vědomostní prospívá dívka na výbornou. Je nutná stálá pozitivní motivace a okamžitá zpětná vazba. Od druhého ročníku základní školy se již dívka zapojuje bez problémů do komunikace se svými vrstevníky. Ve školní družině trvala adaptace také delší dobu, což přisuzuji heterogennímu složení dětí. Toto se také od druhého ročníku zcela upravilo a dívka se již účastní kolektivních her.

První třída – vyučování – Při zahájení školní docházky je dívka velmi tichá a plachá. Ve vyučovacích hodinách u dívky asistuje asistent pedagoga. Komunikační deficit není tak velký jako u chlapce. Dívka dobře rozumí i komunikuje. K verbálnímu projevu musí být pozitivně motivována (nerada mluví). V hodinách českého jazyka nemá problémy s psaním ani po stránce diktovaných písmen, čtení je v pásmu průměru, kdy ale čte hodně potichu, čtenému textu rozumí. Předmět matematiky nedělá dívce také problémy, je ale nutná stálá kontrola porozumění. U dívenky je velkým problémem nedostatečné udržení pozornosti. Často si maluje a hraje, kouká z okna nebo jen nereaguje na pokyny třídního učitele. Při cíleném udržování pozornosti na vyučovaný předmět dívka pracuje bez problémů. V hodinách tělesné výchovy se straní kolektivním sportům a hrám. Dívce jsou poskytovány hodiny českého jazyka navíc. V době distanční výuky dochází do dívčiny rodiny školní asistent, s dívkou plní zadané úkoly od třídní učitelky.

První třída – sociální zařazení – Dívka je tichá, neprůbojná, stále sedí v lavici a nevyhledává žádný kontakt s vrstevníky. Po vyučování dochází do školní družiny, kde pouze sedí u stolečku a maluje si obrázky. Ani zde nevyhledává kontakt s ostatními dětmi.

Druhá třída – vyučování, sociální zařazení – Od druhé třídy se stává dívka v hodinách aktivnější. Hlásí se, čte nahlas, čtenému textu plně rozumí. Psané diktáty jsou také bez problémů, přepisy a další plnění úkolů zvládá v tempu svých vrstevníků. V hodinách matematiky také žádné problémy nejsou. Pozornost dívky je už srovnatelná s pozorností ostatních dětí. Po stránce sociálního zařazení si dívka již nalézá kamarádky, o přestávkách běhá po chodbě. Ve školní družině se již také zapojuje do kolektivních her.

- Analýza rozhovorů

Rozhovor s třídní učitelkou – Posílení sebevědomí – U dívky bylo složité přijít na formu posílení, dívka dobře rozumí i mluví, pouze se nechce do kolektivu zapojovat. Toto bylo vyřešeno také vyvoláváním a umožněním tak dívence vyniknout ve třídním kolektivu.

Možné techniky komunikace – U dívky nebyl po této stránce tak velký problém k řešení. Pouze jsme řešili stálou zpětnou vazbu a ujišťování se tak, že dívka všemu rozumí. Byla doporučena pozitivní motivace ke komunikaci formou vyprávění o oblíbené pohádce, o rodině, o hrách...

Úpravy metod a forem výuky – U dívky bylo potřeba navýšení času na vysvětlení zadaných úkolů a ujištění se porozumění tohoto zadání. Dále bylo třeba zajistit pozitivní motivaci a kontrolu nad udržení pozornosti k probírané látce.

Rozhovor se školní asistentkou

Dívčino rodinné zázemí – Dívka žije se svými rodiči a mladší sestrou v bytě, který je zařízen moderně, nejsou tu prvky vietnamského náboženství či tradic. Otec dívky mluví a rozumí česky špatně, matka dívky však mluví i rozumí velmi dobře. Školní asistentka dokonce uvádí, že když telefonuje s matkou dívky, po hlase není poznat, že jde o cizinku. Matka dívky je velmi ambiciózní žena, tvrdě stojí za přesvědčením nutnosti dobrého vzdělání dcery. Dceru doma český jazyk ještě sama doučuje, pouští dceři české pohádky a nutí dceru k sportovním aktivitám. Matka dívky je pro místní

vietnamskou komunitu důležitým členem ve vzdělávání vietnamských dětí – ty často po vyučování (i o víkendech) doučuje český jazyk. Maminka obou holčiček striktně vyžaduje, aby se i v domácím prostředí mluvilo česky. Asistentka ale uvádí, že po odchodu maminky z pokoje holčičky hned mluví vietnamsky.

Rozhovor s vychovatelkou ve školní družině

U dívenky probíhala adaptace pomaleji, dívenka začala navštěvovat školní družinu již v září 2019. Z počátku (2. - 3. měsíce) jen seděla u stolečku a malovala obrázky. S nikým se moc nekamarádila, byla spíše tichá, usměvavá a pasivní. V druhé polovině školního roku už začala vyhledávat společnost stejně starých holčiček, s kterými hrála nejčastěji stolní hry.

Rozhovor s rodiči žáka s OMJ

Rozhovor s rodiči dívky – na konzultační odpoledne přišla matka dívky. Tu bych charakterizovala jako mladou, svěží paní, která opravdu dobře mluví i rozumí česky. I přes její ochotu se mnou provést rozhovor, jsem z jejího postoje vycítila zdrženlivost. Dozvěděla jsem se, že dívka hned po příchodu domů musí udělat domácí úkoly, po splnění těchto úkolů matka se svojí dcerou ještě procvičuje český jazyk a pouští ji české pohádky. Dívka má ještě mladší sestru (3 roky) a jejich maminka rezolutně vyžaduje, aby obě dívenky i v domácím prostředí mluvily česky. Překvapila mě její otázka na aktivitu dcer v hodinách tělesné výchovy. S paní učitelkou jsme ji informovaly, že je spíše zdrženlivější a straní se kolektivním hrám. Matka se nám poté svěřila, že dceři koupila běhací pás a doma jí nutí každý den na tomto pásu běhat. Prý chce, aby měla dostatek pohybu.

- Analýza výsledků činností

1. TŘÍDA

Příloha D 1 – Pracovní list čtení s porozuměním

Pracovní list se skládá z pěti úkolů zaměřených na porozumění jak čtené verze textu, tak fonetické verze textu. Při plnění tohoto úkolu asistentka přečetla zadání a ujistila se, zda dívka rozumí. Pak už dívka pracovala zcela sama. První úkol nedělá dívce žádné problémy, dokáže bez problémů přiřadit tiskací formu znaku k psacímu protějšku. V druhém úkolu je první sloupec také bez chyby, avšak v druhém sloupci chybuje stejně jako chlapec. Je zde patrné nepochopení tvorby slova, s kterým má poté spojit obrázek.

Další dva úkoly jsou splněny s pomocí asistenta, který nejdříve přečetl text a posléze dívka plní úkol navazující na tento text. Zde je patrné, že dívka čtenému textu rozumí.

Příloha D 2 – Diktáty

Diktát slov a slabik psané tiskacím písmem. Dívce je třeba více a zřetelně zopakovat tvar, který má napsat. Rozumí ale dobře, píše bez zaváhání, avšak je zde patrný problém s nerozlišováním konce a začátku chtěného tvaru. Vyskytuje se zde i několik málo problémů se zrcadlovým ztvárněním hlásky. Ale jinak je práce vyvedena opravdu hezky.

Příloha D 3 – Diktát slov

První část ještě stále psaná tiskacím písmem a tužkou, vyznačuje stále stejné chyby – nerozlišování začátku ani konce slova. Opět chyby v zrcadlovém psaní písmen. Druhá část již psaná perem a psacím písmem je již značně lépe vyvedená. Lze rozeznat začátek i konec slov díky oddělení čárkou, nevyskytuje se ani špatný zápis tvaru písmene. Shledávám tuto druhou část jako vyvedenou a bezproblémovou.

Příloha D 4 – Barevný diktát

Tabulka skládající se ze čtyř sloupců a čtyř řad obsahuje slova v tiskací podobě. Žáci mají za úkol dle pokynů paní učitelky vymalovat určité slovo řečenou pastelkou. Dívce tyto styly úkolů nedělají žádný problém. Dobře rozumí řečeným slovům i typu barvy, s kterou má pracovat. Část hledání řečeného slova u dívenky vyžaduje delší časový limit, což spadá do poskytovaných podpůrných opatření. Dívenka tedy plní úkol bez chyby. Barevný diktát zvládá bez problémů. Pastelky volí bez zaváhání.

2. TŘÍDA

Příloha D 5 - Prvouka

Pracovní list je tvořen třemi sloupci a pěti řádky. V prvním sloupci vepsána mužská podobenství zvířecí rodiny, v prostředním sloupci je znázorněn ženský aspekt zvířecí rodiny a ve sloupci posledním jsou mláďata zvířecí říše. Úkolem žáků je spojit rodinu k sobě. S dívkou asistent přečte zadání i jednotlivá slova, ujistí se, zda dívka chápe svůj úkol a nechá dívku už zcela samotnou pracovat. Spojování zvířecí rodiny má dívka bez chyby. Pracuje sama, není zde potřeba opravné písemky a pomoc obrázků.

Příloha D 6 – Čtení s porozuměním

Pracovní list se skládá ze čtyř úkolů zaměřených na čtení s porozuměním. Tento pracovní list plní dívka sama. První úkol se skládá z pěti sloupců, kdy každý sloupec obsahuje čtyři slova, a pět obrázků. Úkolem žáků je najít v každém sloupci jedno slovo odpovídající jednomu obrázku, a toto slovo pak s obrázkem spojit. Tento úkol má dívka bez chyby. Druhý úkol se skládá z dvou černobílých obrázků tulipánů, kdy je úkolem vybarvit jeden tulipán červeně a jeden žlutě. V tomto úkolu dívka vybarvila pouze červený tulipán. Další úkol se skládá ze čtyř obrázků zaznamenávajících různou polohu předmětů napsanou v textu nad obrázkem. I tento úkol je bezchybně splněn. Poslední úkol se skládá z pěti pokynů, podle kterých má žák namalovat obrázek. I s tímto úkolem si dívka poradila. Je tedy patrné, že dívce nedělá problém čtení s porozuměním a čtenému textu tak plně rozumí.

Příloha D 7 – Orientace v čase

Pracovní list zaměřený na určení měsíců, ročních období, definici roku a určení času. V prvním úkolu bylo třeba definovat termín rok. Zde udělala dívka chybu, stejně jako chlapec, a vyznačila rok jako 365 hodin. V druhém úkolu bylo zapotřebí stejnou pastelkou vyznačit měsíce spadající do určitého ročního období. Zde dívka nechybuje. Dalším úkolem je číselné seřazení dnů v týdnu. I tento úkol lze hodnotit jako bezchybně splněný, stejně jako určení soboty, která nepatří mezi všední dny. Poslední úkol namalování ručiček do ciferníků hodin dle zadání splnila ve větší míře dobře.

Příloha D 8 – Párové hlásky – spodoba znělosti v/f

Pracovní list se skládá ze čtyř sloupců a tří řad obrázků, pod kterými jsou uvedeny dvě varianty jejich přepisu. Každá možnost je označená písmenem. Úkolem žáka je vybrat správnou variantu definující obrázek jemu zvolené písmeno vepsat do řádku umístěného dole na stránce. Dívka v tomto úkolu udělala pouze jednu chybu, což hodnotím za velký úspěch.

- Výsledky šetření zaznamenány v tabulce

	Chlapec 1. třída	Chlapec 2. třída	Dívka 1. třída	Dívka 2. třída
Písemný projev	Velké nedostatky	Zlepšení	S chybami	Bez problémů
Čtení s porozuměním	Nezvládá	Pouze s dopomocí	S dopomocí zvládá	Kratší texty zvládá i bez pomoci
Komunikace s pedagog.prac.	Velká jazyková bariéra	Velké zlepšení a snaha	Pasivní přístup	Zlepšení a snaha
Komunikace s vrstevníky	Spíše nonverbální styl	Bez problémů	Spíše nonverbální	Bez problémů
Komunikace rodiny se škol. inst.	Rodina nekomunikuje	Mírné zlepšení	Bez problémů snaha	Bez problémů snaha

Tab. 2: Výsledky šetření

5 Zhodnocení naplnění cílů bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo porovnání schopnosti komunikace a porozumění dětí s OMJ s odlišnostmi v přístupu ke vzdělávání. Výzkumné šetření probíhalo na běžné základní škole, k získávání a sběru dat byly využity kvalitativní výzkumné metody v podobě zúčastněného pozorování, neformálních rozhovorů, analýzy dokumentů a výsledků činností sledovaných subjektů s následnou tvorbou kazuistické studie. V návaznosti na cíl hlavní byly stanoveny dílčí cíle.

Prvním dílčím cílem je porovnání práce asistenta pedagoga s žákem s OMJ, kterému při nástupu do povinné školní docházky již byla poskytována podpůrná opatření a žáka s OMJ, kterému byla podpůrná opatření poskytována až při zahájení povinné školní docházky. Výše uvedené šetření potvrzuje, jaký má vliv absolvování předškolního vzdělávání s podporou školského poradenského zařízení na způsob komunikace a spolupráce s asistentem pedagoga pro nástup k základnímu vzdělávání. Při neposkytování těchto podpůrných opatření je komunikace i spolupráce s pedagogickými pracovníky vyhodnocena v pásmu podprůměru. Ač se na první pohled může zdát porovnání komunikace u obou subjektů na stejné úrovni, kdy i v případě poskytování podpůrných opatření v mateřské škole byla komunikace na základní škole shledána pasivní, je zde markantní rozdíl v porozumění druhému jazyku a míry spolupráce s pedagogickým pracovníkem.

Výzkumná otázka číslo 1: **Jsou zvolená podpůrná opatření vyhovující při výuce žáků s OMJ?** Při výuce žákům s OMJ nejvíce vyhovuje vizualizace obsahu vzdělávání, kdy je zvuková část výuky podporována o vizuální podnět a tím možnost fixace česky znějícího slova k obrázku, kterému děti s OMJ rozumí. Individuální přístup k těmto žákům je nedílnou součástí úspěchu porozumění probírané látky, kdy je kladen velký důraz na časovou flexibilitu při plnění zadávaných úkolů, na stručné zadávání těchto úkolů s možností častého opakování a přesvědčení se o porozumění zadání. Využívání pracovních listů se slovní zásobou k danému tématu, které později mohou sloužit jako slovníček i při domácí přípravě. K prohloubení a podpoře jazykových kompetencí je dobré užití skupinových prací, kdy má žák s OMJ možnost odposlechu a spolupráce s vrstevníky a dochází tak častějšímu opakování slovní zásoby ke konkrétnímu tématu.

Druhým dílčím cílem byl sběr a analýza výsledků činností žáků s OMJ s důrazem na komunikaci a porozumění. Po porovnání prací žáků s OMJ s časovým rozestupem dvou let je zřejmé, že každý ze zkoumaných subjektů postupoval ve svém vzdělávání individuálním tempem. Opět můžeme zdůraznit odlišnost prací u subjektu s podporou ve vzdělávání již od časného věku od subjektu, který zvýšenou podporu dostal až při nástupu na základní školu. Postup vzdělávání byl nadále přímo úměrný zatížení kulturního vlivu rodiny, kdy byla zaznamenána stagnace u více kulturně zatížené rodiny jednoho ze subjektů. Dívka s podporou vzdělání již od mateřské školky vykazuje plynulejší pokroky ve vzdělávání, které se mohou vyrovnat pokrokům jejich vrstevníků. Zde je šetřením dokázán i velký motivující vliv rodiny dívky k evropskému životnímu stylu, který se pak pozitivně odráží v pokroku ve vzdělávání. U chlapce, který žije v rodině vykazující velkou kulturní závislost (buddhismus), je patrná stagnace, zhoršená spolupráce a komunikace při plnění zadaných úkolů. Zde i po delší době pozorování a srovnání prací můžeme vidět prvky nepochopení a neporozumění českému jazyku.

Výzkumná otázka číslo 2: **V jakém předmětu mají podpůrná opatření při vzdělávání žáků s OMJ největší efekt?** Díky možnosti srovnání činností při vyučování, a to jak z hlediska pozorování, rozhovoru či srovnání písemných prací, můžeme doložit tyto skutečnosti: Dívka s rodinnou i institucionální podporou vykazuje nejvýraznější zlepšení v předmětu český jazyk, konkrétně byl shledán velký pokrok v procesu „čtení s porozuměním“, kde se dívka s OMJ dokázala vyrovnat svým vrstevníkům. Zatímco chlapec dále potřebuje více individuální přístup v každém vyučovacím předmětu. I tak byly zaznamenány nejvýraznější pokroky v hodinách matematiky, ve kterých lze do výuky zařadit více vizuálních podnětů.

Třetím dílčím cílem je pozorování chování žáků s OMJ v prostředí běžné základní školy, možnosti začlenit se do společnosti svých vrstevníků a překonání tak jazykové bariéry. Žáci s OMJ jsou při vstupu na základní školu charakterizováni jako tiší, neprůbojní, nekomunikativní, s tendencemi pozorovatelů třídy a neúčasti při kolektivních akcích. Pomoc při začleňování do společnosti shledávám v rozvíjení jazykových kompetencí mimo ZŠ (kroužky, kamarádi, aktivity, ŠD), možnost zahrnutí do programu vyučování možnost prezentace znalostí o své vlasti, kultuře a jazyce, a rozvíjení silných stránek těchto žáků s možností jejich prezentace. Po stránce jazykové je důležitým faktorem častý kontakt žáka s českým jazykem v běžném prostředí, volnočasové aktivity prožívané ve společnosti česky hovořících vrstevníků a rozvíjení

řeči v rodině za přispění česky hovořící dospělé osoby. Výzkumná otázka číslo 3 nám více přiblížila styl, kterým si žáci s OMJ získávají přátele mezi svými vrstevníky.

Výzkumná otázka číslo 3: **Jakým způsobem navazují nejčastěji děti s OMJ kontakt s ostatními dětmi?** Díky dlouhodobému pozorování mohu potvrdit, že žáci s OMJ nejčastěji navazují kamarádský kontakt s vrstevníky pomocí odměn a úsměvů. Toto chování je podmíněno kulturní odlišností těchto dětí. Vietnamské děti rády rozdávají menší „dárky“ svým vrstevníkům, za což jsou pak přijímány do vrstevnického kolektivu.

Posledním dílčím cílem je sestavení případových studií obou dětí. K dosažení tohoto posledního cíle jsem využila poznatků a informací z výsledků všech výše zmíněných cílů, výsledků pozorování, rozhovorů, analýzou prací žáků s OMJ a dokumentace ze školského poradenského zařízení. Případové studie jsou součástí praktické části této bakalářské práce.

Mohu tedy konstatovat, že na základě naplnění dílčích cílů a zodpovězení výzkumných otázek, byl **hlavní cíl praktické části BP naplněn.**

Závěr

Tématem této bakalářské práce je vzdělávání, adaptace a pomoc dítěti s odlišným mateřským jazykem v prostředí běžné základní školy. Směr výzkumu byl zaměřen hlavně na sféru komunikace a porozumění u žáků s odlišným mateřským jazykem při zahájení povinné školní docházky, proto se první kapitola teoretické části bakalářské práce zabývá specifiky komunikační dovednosti. Na podkladě odborné literatury jsou zde v jednotlivých podkapitolách objasněny výrazy komunikační schopnost, mateřský jazyk a bilingvismus. Do této první kapitoly jsem také zahrнула údaje o očekávaných komunikačních schopnostech vázaných na školní zralost a specifika edukace žáků s odlišným mateřským jazykem. Druhou kapitolu jsem vyčlenila tématu možné podpory žáků s OMJ. V třech podkapitolách jsou zmapovány informace z okruhu podpory legislativní, poradenských služeb a různých organizací zabývajících se pomocí dětem, žákům a dospělým s OMJ. I tyto informace jsou podloženy studiem odborné literatury. Protože je má bakalářská práce zaměřena na vietnamskou komunitu, třetí kapitola teoretické části charakterizuje kulturní odlišnosti této menšiny. Zabývám se zde odlišnostmi kulturního prostředí, specifiky vietnamské etiky a chování a pravidly mezilidské komunikace zaměřené na vietnamskou odlišnost při komunikaci. Tuto kapitolu a zároveň teoretickou část uzavírám popisem vietnamského školství.

Praktická část bakalářské práce se zabývá vlastní výzkumnou činností. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo porovnání schopnosti komunikace a porozumění dětí s OMJ s odlišnostmi v přístupu ke vzdělávání. Na základě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle zaměřené na porovnávání práce žáků s OMJ vzhledem k délce poskytovaných P.O., dále na sběr a analýzu výsledků činností, sledování chování a adaptace v prostředí běžné základní školy a vypracování případových studií zkoumaných subjektů. Tyto dílčí cíle byly dále rozvinuty výzkumnými otázkami sledujícími účinky poskytovaných P.O. Vlastní výzkumné šetření probíhalo v běžné základní škole po dobu dvou let. Pro zpracování praktické části BP jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu, data uvedená v této části jsem získala pomocí pozorování, rozhovorů, studiem dokumentů a výsledků činností u zkoumaných osob. Všechny zachycené údaje jsem zpracovala ve dvou případových studiích.

Závěr výzkumného šetření potvrzuje potřebu včasné diagnostiky narušené komunikační schopnosti. Klade tak důraz na včasné vyhledání pomoci školského

poradenského zařízení a nastavení vyhovujících podpůrných opatření již v předškolním vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- BURIÁNEK, Jiří. Sociologie. 2. vydání. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-754-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČERMÁK, František. Jazyk a jazykověda přehled a slovníky. 4. vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.
- FONTA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARDING, Edith. Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HARTL, Pavel. Velký psychologický slovník. 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum základní teorie, metody a aplikace. 4. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- ILJUK, Boris a Eva ŠVARCOVÁ. Děti cizinců a reemigrantů na školách: Etický rámec interakce. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-466-8.
- JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0.
- KROPÁČOVÁ, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.
- LACHOUT, Martin. Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-87956-66-3.
- LONDON, Jonathan. D. Education in Vietnam. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, 2011. ISBN 978-981-4279-06-2.
- MÜLLEROVÁ, Petra. Vietnam. Brno: Libri, 2004. ISBN 80-7277-255-4.

- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva DANDOVÁ a Lenka ŠULCOVÁ. Školní zralost. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
- PROFESOR, Baby. Stuck in Vietnam. USA: Speedy Publishing, 2017. ISBN 1541918541.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.s., 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVARŤÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TRBOLA, Robert a Miroslava RÁKOCZYOVÁ. *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v ČR II*. Brno: Barrister a Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-20-4.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
- ZÁGOROVÁ, Marcela. *ÚZ Školství*. Ostrava: Sagita, 2016. ISBN 978-80-7488-181-7.

Elektronické zdroje

Aktuální projekty. *Centrum pro integraci cizinců* [online]. Praha: cicops, © 2021 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/o-nas/55-projekty/aktualni-projekty>

Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: © Ministerstvo práce a sociálních věcí, © 2021 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.cizinci.cz/web/cz/centrum-pro-integraci-cizincu-o.p.s.>

Grafická vizualizace obsahu. *Inkluzivní škola. cz* [online]. Praha: Copyright META, © 2020 META, o.p.s. [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>

Inspirace a podpora pro pedagogy při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem. *Inkluzivní škola. cz* [online]. Praha: Copyright META, © 2020 META, o.p.s. [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

MLÝNKOVÁ, Jana. Vietnamská kultura v ošetrovatelské péči. *Florence* [online]. Ambit Media, 2009, V (10), 33-35 [cit. 2021-6-18]. ISSN 2570-4915. Dostupné z: <https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2009/10/vietnamska-kultura-v-osetrovatelske-peci/>

Nabídka pro školy Cizinci v ČR. *Most pro* [online]. Pardubice: Toman Petr, Copyright © 2021 [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://mostpro.cz/aktivity-pro-deti/nabidka-pro-skoly/>

O nás. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: cicops, © 2021 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/o-nas>

O nás. *Most pro* [online]. Pardubice: Toman Petr, Copyright © 2021 [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://mostpro.cz/o-nas/>

Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: Copyright META, o.p.s [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Principy práce s žáky na ZŠ, SŠ. *Inkluzivniskola.cz* [online]. Praha: Copyright META, © 2020 META, o.p.s. [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/principy-prace-s-zaky-na-ZS-SS>

Projekty. *META o.p.s.* [online]. Praha: © Design: Breisky | UX design, © 2020 META, o.p.s. [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/projekty/>

Provedeme Vás češtinou i českým školstvím. *META o.p.s.* [online]. Praha: © Design: Breisky | UX design, © 2020 META, o.p.s. [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/cizinci-rodice-deti/jak-vam-muzeme-pomoc/>

Rodina. *Most pro* [online]. Pardubice: Toman Petr, Copyright © 2021 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://mostpro.cz/rodina/>

RÖSSLEROVÁ, Ivana. Národnostní menšiny a jak s nimi lépe komunikovat. *Ikaros* [online]. 2002, ročník 6, číslo 11 [cit. 2021-06-18]. urn:nbn:cz:ik-11147. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/11147>

RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

Školský zákon ve znění účinném ode dne 27. 2. 2021. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Copyright 2018 QCM, © 2013 – 2021 MŠMT [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

ŠVARCOVÁ, Eva a Jiří MAREŠ. Spolupráce se školou pohledem rodičů pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* [online]. 2006, **16**(1), 42-56 [cit. 2021-6-19]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/989/802>

TURECKÝ, Petr a Karel PETRŽELKA. Vietnam a Vietnamci – naše představy a jejich realita. *Protestant* [online]. Eman, 2012, **27**(4) [cit. 2021-6-19]. Dostupné z: <http://protestant.evangnet.cz/vietnam-vietnamci-nase-predstavy-jejich-realita>

Vietnam bez cestovky. *Vietnamista* [online]. Praha: Zdeněk Porkert, 2021 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.vietnamista.cz/>

Vietnamské školství. *Paddy* [online]. Praha: Skalník Vaclav, ©2016 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.paddy.cz/products/vietnamske-skolstvi/>

Vyhlášky ke školskému zákonu. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Copyright 2018 QCM, © 2013 – 2021 MŠMT [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Základní školy. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Copyright META [cit. 2021-6-6].
Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zakladni-skoly>

Seznam zkratek

AP – asistent pedagoga

CTZ – cizinci třetích zemí

ČDJ – čeština jako druhý jazyk

DAP – dvojjazyčný asistent pedagoga

GDPR – General Data Protection Regulation (nařízení o ochraně osobních údajů)

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NUV – Národní institut pro vzdělávání

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP (PV, ZV) - Rámcový vzdělávací program (pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání)

SPC – speciálně pedagogické centrum

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

VO – výzkumná otázka

ZŠ – základní škola

Seznam grafů

Graf 1 – Počty zahraničních studentů na různých typech škol 2019/2020

Seznam tabulek

Tab. 1 – Tabulka zkoumaných osob

Tab. 2 – Tabulka výsledků šetření

Seznam příloh

Příloha A – Klíčový vizuál

Příloha B – Vzdělávací systém

Příloha C – Výsledky činností chlapce

Příloha D – Výsledky činností dívky

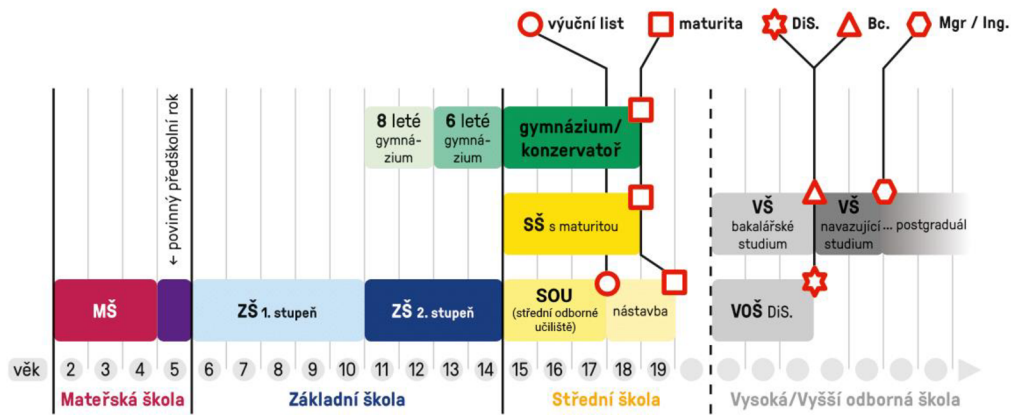
Příloha A - Klíčový vizuál

Popis hmyzu:

Jméno	Nohy	Křídla	Tykadla	Poznámky
tiplice	6	2	2	dlouhý štíhlý ocas
vážka	6	4	2	dlouhý štíhlý ocas
moucha	6	2	2	žádná
můra	6	4	2	chlupaté tělo

(inkluzivniskola.cz [online])

Příloha B – Vzdělávací systém



(Meta o.p.s , [online])

Příloha C - Výsledky činností chlapce

C 1: Pracovní list čtení s porozuměním

1 Vybarvi stejné slabiky stejnou barvou.

2 Vytvoř slovo a spoj ho s obrázkem.

1 Přečti a zakroužkuj K, k.

Kája volá na Danu.
Kde je Dana?
Dana kupuje kávu, noviny, večku a nanuky.
„Dano, kup také kyselé zelí.”

2 Víte to? Zakroužkuj správné slovo.

Dana $\left\{ \begin{array}{l} \text{kupuje} \\ \text{maluje} \\ \text{lituje} \end{array} \right.$ Kája $\left\{ \begin{array}{l} \text{vozí} \\ \text{volá} \\ \text{vítá} \end{array} \right.$ kupuje $\left\{ \begin{array}{l} \text{kosu} \\ \text{mapu} \\ \text{nanuky} \end{array} \right.$

3 Spoj obrázek se slovem.

kos $\left\{ \begin{array}{l} \text{panák} \\ \text{puk} \\ \text{koza} \\ \text{sako} \\ \text{okno} \end{array} \right.$

oko $\left\{ \begin{array}{l} \text{panák} \\ \text{puk} \\ \text{koza} \\ \text{sako} \\ \text{okno} \end{array} \right.$

kuře $\left\{ \begin{array}{l} \text{panák} \\ \text{puk} \\ \text{koza} \\ \text{sako} \\ \text{okno} \end{array} \right.$

kolo $\left\{ \begin{array}{l} \text{panák} \\ \text{puk} \\ \text{koza} \\ \text{sako} \\ \text{okno} \end{array} \right.$

mák $\left\{ \begin{array}{l} \text{panák} \\ \text{puk} \\ \text{koza} \\ \text{sako} \\ \text{okno} \end{array} \right.$

C 2: Diktáty

23. 10.
 90IE MA OS AL 9E
 PO LE SO LA PE 14.

24. 10.
 MO LA OS 4.
 0: PO LE MÁ SOLA PE
 0: MO LASE

25. 11.
 2. →
 PU SA LO MÉ SU LÚ LE
 MÁ PŮ MU SÉ LÁ PO LU 14.

22. 11.
 MO LE EL * IO PO SI
 MO, PA', LE, SU, ME', PO, MU, SA' 4.
 19. 11.
 OI LE OTUM I MPA 4.
 PO, LE', SA, MU, LI, SI, PA', ME 4.

26. 11.
 ME, IL, LA, TA, IA, PI, TEIU 34.

C 3: Barevný diktát a psaní slov

27. 11.
 LA VE MI E IA 4.
 LASO, TELE, MI SA, SOLI, JAMA *číslic!*

28. 11.

SÍTO	TULÍ	TÁTA	PÁTÁ
LÍTO	TESÁ	TETA	PÁTÉ
LÉTO	MOTÁ	PATA	MÁTA
TATO	TOPI	TELE	TASÍ

 24.

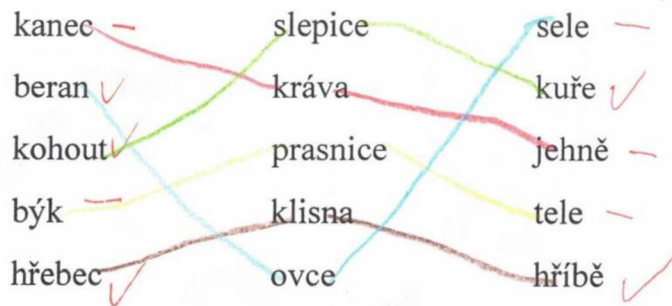
síla
 píly
 jímepily

lesy
 vana
 amup
 rosy

C 4: Prvouka

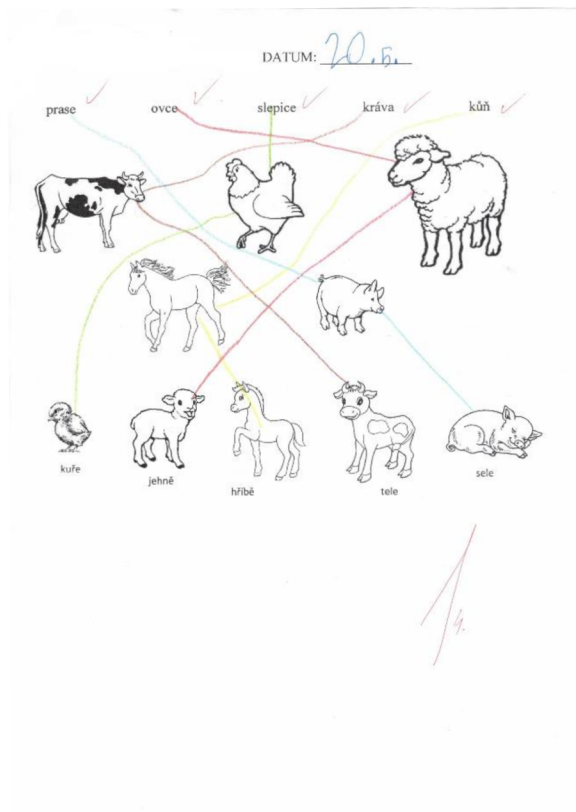
DATUM: 19. 5.

Spoj barevnými pastelkami členy zvířecích rodin:



39.

C 5: Oprava



C 6: Čtení s porozuměním

Přečti sloupce nahlas.

maliny
jahody
banány
kokosy



kočata
háďata
kuřata
selata



cibule
noviny
korále
talíře



nemáme
nedáme
říkáme
solíme

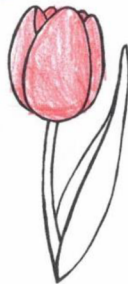


ležíme
šijeme
nosíme
vozíme



Vybarvi tulipán:

a) červeně,



b) žlutě.

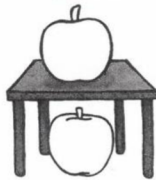


Vybarvi:

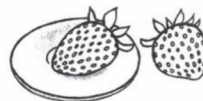
a) strom nalevo
od domu,



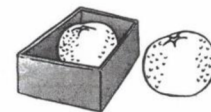
b) jablko na stole,



c) jahodu
vedle talířku,



d) pomeranč
v krabici.



Namaluj:

- dům za kočkou,
- trávu pod kočkou,
- strom u kočky,
- plot před kočkou,
- ptáčka letícího nad kočkou.



CH 7: Orientace v čase

Zakroužkuj nebo zapiš správné odpovědi u otázek:

1. Jeden rok má:

a) 365 týdnů

b) 365 dnů

c) 365 hodin

2. K ročním obdobím přiřaď jeho měsíce. Použij pastelky.

jaro (zelená)

květen ✓

únor ✓

červen ✓

léto (žlutá)

září ✓

červenec ✓

leden ✓

podzim (červená)

listopad ✓

březen ✓

prosinec ✓

zima (modrá)

duben ✓

srpen ✓

říjen ✓

3. Letní prázdniny jsou:

a) červen a červenec

b) červen a srpen

c) červenec a srpen

4. Seřaď dny v týdnu, jak jdou za sebou.

středa 23 pátek 5 neděle 47

úterý 12 sobota 46 čtvrtek 74 1

pondělí 31

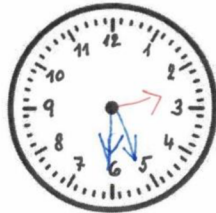
5. Mezi všední dny nepatří:

a) pátek

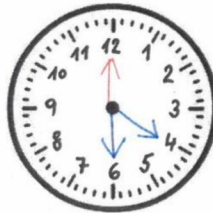
b) sobota 1

c) pondělí

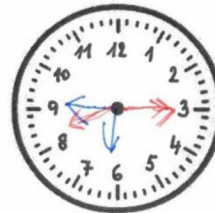
6. Dokresli do hodin daný čas:



Je půl třetí.



Je šest hodin.



Je čtvrt na devět.

C 8: Párové hlásky – spodoba znělosti v/f

3) V nebo F ? Podtrhni správnou variantu!



LEV (f)
LEF (v)



MRKEF (e)
MRKEV (o)



KUVR (m)
KUFR (n)



LOV (t)
LOF (d)



KREF (j)
KREV (a)



ŠEF (s)
ŠEV (z)



ZPĚV (t)
ZPĚF (b)



LÁVKA (j)
LÁFKA (o)



FOUSY (s)
VOUSY (o)



DĚŤČE (o)
DĚVČE (k)



CHLĚV (é)
CHLĚF (ú)



KAFE (l)
KAVE (z)

tajenka:

V a m k i s b o s z r v !

4/12

Příloha D – výsledky činností dívky

D 1: Pracovní list čtení s porozuměním

1 Vybarvi stejně slabičky stejnou barvou.

2 Vytvoř slovo a spoj ho s obrázkem.

1 Přečti a zakroužkuj K, k.

Kája volá na Danu.
Kde je Dana?
Dana kupuje kávu, noviny, večku a nanuky.
„Dano, kup také kyselé zelí.“

2 Víte to? Zakroužkuj správné slovo.

Dana $\left\{ \begin{array}{l} \text{kupuje} \\ \text{maluje} \\ \text{lituje} \end{array} \right.$ Kája $\left\{ \begin{array}{l} \text{vozí} \\ \text{volá} \\ \text{vítá} \end{array} \right.$ kupuje $\left\{ \begin{array}{l} \text{kosu} \\ \text{mapu} \\ \text{nanuky} \end{array} \right.$

3 Spoj obrázek se slovem.

D 2: Diktáty

23. 10. POLE MÁ SOLAPÉ 1/4.

24. 10. MO LÁ EL PALÓ MÉ 1/4.

21. 11. MO SÁ MI LÉ TO M U P U TE 1/4.

26. 11. ME U Z, L Á, TO L Á, P I, TE U J 1/4.

2) A handwriting practice grid with two rows of letters. The first row contains PU, SA, LO, MÉ, SU, LÜ, LE. The second row contains MÁ, PÜ, MU, SÉ, LÁ, PO, LU. Each letter is enclosed in a colored circle: SA (orange), LO (yellow), MÉ (green), SU (blue), LÜ (purple), MÁ (pink), PÜ (red), MU (cyan), SÉ (magenta), LÁ (blue), PO (green), LU (orange).

D 3: Diktát slov

mop, maso,
sila, pily, jime,

D 4: Barevný diktát

27. 11. 8

LAZOTELEFNTZAOZLI
JAMA

VYNECH RÁDEK!

28. 11.

SÍTO	TULÍ	TÁTA	PÁTÁ
LÍTO	TESÁ	TETA	PÁTÉ
LÉTO	MOTÁ	PATA	MÁTA
TATO	TOPI	TELE	TASÍ

4.

D 5: Prvouka

DATUM: 18. 5.






Spoj barevnými pastelkami členy zvířecích rodin:

kanec	slepice	sele	✓
beran	kráva	kuře	✓
kohout	prasnice	jehně	✓
býk	klisna	tele	✓
hřebec	ovce	hříbě	✓

4.

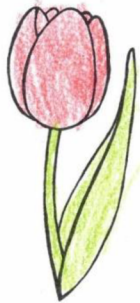
D 6: Čtení s porozuměním

Přečti sloupce nahlas.

maliny		kočata		cibule		nemáme		ležíme	
jahody		háďata		noviny		nedáme		šijeme	
banány		kuřata		korále		říkáme		nosíme	
kokosy		selata		talíře		solíme		vozíme	

Vybarvi tulipán:

a) červeně,



b) žlutě.

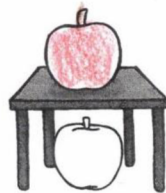


Vybarvi:

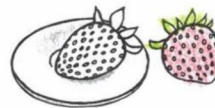
a) strom nalevo od domu,



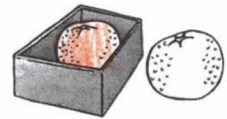
b) jablko na stole,



c) jahodu vedle talířku,



d) pomeranč v krabici.



Namaluj:

- dům za kočkou,
- trávu pod kočkou,
- strom u kočky,
- plot před kočkou,
- ptáčka letícího nad kočkou.



D 7: Orientace v čase

Zakroužkuj nebo zapiš správné odpovědi u otázek:

1. Jeden rok má:

a) 365 týdnů

b) 365 dnů

c) 365 hodin

2. K ročním obdobím přiřaď jeho měsíce. Použij pastelky.

jaro (zelená)

léto (žlutá)

podzim (červená)

zima (modrá)

květen ✓

září ✓

listopad ✓

duben ✓

únor ✓

červenec ✓

březen ✓

srpen ✓

červen ✓

leden ✓

prosinec ✓

říjen ✓

3. Letní prázdniny jsou:

a) červen a červenec

b) červen a srpen

c) červenec a srpen

4. Seřaď dny v týdnu, jak jdou za sebou.

středa 3 pátek 5 neděle 7

úterý 2 sobota 6 čtvrtek 4

pondělí 1

5. Mezi všední dny nepatří:

a) pátek

b) sobota

c) pondělí

6. Dokresli do hodin daný čas:



Je půl třetí.



Je šest hodin.



Je čtvrt na devět.

