

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**SPECIFIKA VÝUKY V ČESKO-SLOVENSKÝCH A SLOVENSKO-ČESKÝCH
BILINGVNÍCH TŘÍDÁCH**

Disertační práce

Autor: Mgr. Dagmar Tučková

Pracoviště: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Školitel: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.

Olomouc 2013

Jméno a příjmení autora: Mgr. Dagmar Tučková

Název disertační práce: Specifika výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách

Název disertační práce anglicky: Specifics of education in the Czech-Slovak and Czech-Slovak bilingual classes

Studijní obor: Pedagogika

Pracoviště: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Ústav pedagogiky a sociálních studií

Školitel: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.

Rok obhajoby disertační práce: 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 23. 9. 2013

Mgr. Dagmar Tučková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své školitelce doc. PhDr. Marii Zouharové, Ph.D., za odborné vedení a konzultace při psaní mé disertační práce. Zároveň děkuji Mgr. Kamilu Kopeckému, Ph.D., za přínosné podněty.

Můj dík patří PhDr. Jaroslavě Králové za cenné připomínky a rady a Mgr. Jiřímu Vévodovi, Ph.D., za pomoc při zpracování dat.

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH TEORETICKÝCH POJMŮ	9
1.2 VYMEZENÍ CÍLŮ DISERTAČNÍ PRÁCE	10
2 DEMOGRAFIE, SYSTÉM ŠKOLSTVÍ, LEGISLATIVA	13
2.1 CIZINCI V ČR	13
2.2 CIZINCI V SR	16
2.3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ A SLOVENSKÉ REPUBLICE	18
2.4 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VÝUKY CIZINCŮ V ČESKÉ A SLOVENSKÉ REPUBLICE	20
2.4.1 <i>Legislativní rámec výuky cizinců v České republice</i>	21
2.4.2 <i>Legislativní rámec výuky cizinců v Slovenské republice</i>	23
2.5 SHRNUÍ.....	25
3 PROBLEMATIKA BILINGVISMU	26
3.1 TEORIE BILINGVISMU	26
3.1.1 <i>Typologie bilingvismu</i>	28
3.2 ČESKO-SLOVENSKÝ/SLOVENSKO-ČESKÝ BILINGVISMUS	30
3.2.1 <i>Bohemismy ve slovenštině</i>	32
3.2.2 <i>Slovakismy v češtině</i>	35
3.3 SHRNUÍ	37
4 VZDĚLÁVACÍ PROCES JAKO MNOHOSTRANNÉ, SPECIÁLNÍ ŘÍZENÍ	39
4.1 VÝUKA/VYUČOVÁNÍ	39
4.1.1 <i>Cíle ve výukovém procesu</i>	41
4.2 METODY A FORMY VÝUKY/VYUČOVÁNÍ	45
4.2.1 <i>Klasifikace výukových a vyučovacích metod</i>	47
4.2.1.1 Metody slovní	51
4.2.1.1.1 Monologické metody.....	52
4.2.1.1.2 Dialogické metody	54
4.2.1.1.3 Metody práce s textem.....	59
4.3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	60
4.3.1 <i>Vyučovací hodina</i>	63
4.4 AUTORITA UČITELE A VYUŽÍVÁNÍ ODMĚN A TRESTŮ VE VYUČOVÁNÍ	68
4.4.1 <i>Odměny a tresty ve vyučování</i>	75
4.4.1.1 Využívání trestů.....	75
4.4.1.2 Využívání odměn.....	77
4.5 INTEGRACE ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	79
4.6 PEDAGOGICKÉ PŮSOBNÍ MIMO ŠKOLU	90
4.7 SHRNUÍ.....	92
EMPIRICKÁ ČÁST	94
5 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	94
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY, STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ.....	95
5.2 METODIKA	101
5.2.1 <i>Dotazník a výběr výzkumného vzorku</i>	101
5.2.2 <i>Výzkumný vzorek</i>	103
6 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	105
6.1 PŘEDVÝZKUM	105
6.2 ANALÝZA VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	106

6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru	106
6.2.2 Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ	112
6.2.3 Organizování vyučování učitelem	121
6.2.4 Využívání odměn a trestů	128
6.2.5 Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem	134
6.2.6 Pedagogické působení mimo školu	144
6.2.7 Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ	149
6.2.8 Osobní zkušenost	155
6.2.9 Analýza vyhodnocení stanovených hypotéz	165
6.3 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	172
7 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI.....	184
ZÁVĚR.....	187
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	189
SEZNAM PŘÍLOH A PŘÍLOHY	7
SEZNAM GRAFŮ	33
SEZNAM TABULEK	35
SEZNAM OBRÁZKŮ	35
SEZNAM SCHÉMAT	35
ANOTACE.....	36
SUMMARY	38
ZUSAMMENFASSUNG.....	40
PROFESNÍ KURIKULUM	42

ÚVOD

Od roku 1993 jsou Česká a Slovenská republika dva samostatné státy, které však mají společnou historii, podobné kulturní zvyky a tradice. Samotní Češi a Slováci jsou si národy blízkými s nadstandardními mezilidskými i politickými vztahy. Dalším jevem, který sblíží Čechy a Slováky, je mateřský jazyk, protože čeština a slovenština jsou si velice blízké, což znamená, že si příslušníci obou národů rozumějí. Představují tedy zvláštní jazykovou skupinu nejen v širším rámci slovanské jazykové větve, ale i v rámci skupiny západoslovanských jazyků. Je nutné však zdůraznit, že i přes blízkost českého a slovenského jazyka jsou oba jazyky jeden na druhém nezávislé a nezávisle se také vyvíjejí, což znamená, že kromě mnoha shod mezi nimi existují také rozdíly. Dalším aspektem, který ovlivňuje koexistenci jazyků v původně jedné federaci, je fakt, že od rozdělení obou států dochází ke klesající míře percepčního bilingvismu, a to zejména u mladší generace. Na základě toho se domníváme, že vyučovací proces v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách může být z hlediska užívání vyučovacího jazyka v kontrastu s jazykem mateřským problematický.

Předkládaná disertační práce nese název *Specifika výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách*. Je zaměřena především na zmapování situace ve třídách na 2. stupni základních škol s žákem s odlišným mateřským jazykem českým na slovenských základních školách a odlišným mateřským jazykem slovenským na českých základních školách. Disertační práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část disertační práce je rozdělena do čtyř kapitol (1-4).

V první kapitole jsou vymezena teoretická východiska disertační práce. Je vymezen pojem žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen žák s OMJ) a cíle disertační práce na základě již realizovaných výzkumů v České a Slovenské republice, které se zabývají jednak problematikou integrace žáků s OMJ do vyučování, ale také přístupy učitelů k začleňování žáků s OMJ do výchovně-vzdělávacího procesu.

Ve druhé kapitole je věnována pozornost demografii, systému školství a legislativě. Je analyzována imigrační situace v České a Slovenské republice z pohledu cizinců podle státní příslušnosti v roce 2004, tedy po vstupu obou států do Evropské unie, a v roce 2009 (Slovenská republika) a 2010 (Česká republika). Dalšími důležitými údaji této kapitoly jsou počty cizinců s jinou státní příslušností na českých a

slovenských základních školách. Vzdělávací systémy obou republik a legislativní rámec výuky cizinců v České a Slovenské republice jsou si velice podobné, protože jsou založeny na demokratických principech a humanitním přístupem k žákům (nejen) na základních školách. Existují mezi nimi však rozdíly. Tomu je věnována také část druhé kapitoly.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku bilingvismu. Konkrétně je tu popsána teorie bilingvismu z pohledu různých přístupů k tomuto fenoménu, protože jednoznačné vymezení není možné. Na základě blízkosti českého a slovenského jazyka je nutné zohlednit míru porozumění a schopnost percepce při komunikaci mezi Čechy a Slováky. Dvě podkapitoly jsou věnovány používání bohemismů ve slovenštině a slovakismů v češtině.

Ve čtvrté kapitole se zabývám vzdělávacím procesem žáků s OMJ, který je speciální a mnohostranný. Má svoji formu i proces. Zahrnuje přípravu učitele na výuku a vyučování a organizování činností učitele ve vyučování podle mnoha kritérií. Vzdělávací proces neprobíhá pouze ve škole, ale vztahují se na něj i aktivity mimo školu, o kterých pojednává jedna z podkapitol.

Empirická část disertační práce je rozdělena do 2 kapitol (5-6).

V páté kapitole popisuji charakteristiku výzkumného šetření; vymezuji cíle práce, výzkumné otázky, stanovené hypotézy, výzkumný nástroj a výzkumný soubor.

V šesté kapitole charakterizuji v krátkosti průběh předvýzkumu a jeho záměr a popisuji průběh a organizaci samotného výzkumného šetření.

Dále předkládám výsledky výzkumného šetření, analýzu, vyhodnocení a interpretaci jednotlivých položek dotazníkové metody sběru dat, vyhodnocení výzkumných otázek a stanovených hypotéz. Testování pro zamítnutí či přijetí nulových hypotéz provedeme pomocí programu SPSS 19.BASE Pro zjištění rozložení dat použijeme Shapiro-Wilkův test, v případě parametrického rozložení je pro zjištění signifikance výsledků použit T test, pro neparametrické rozložení je použit Mann-McWhitney test.

V závěrečné sedmé kapitole uvedeme přínos této práce pro pedagogickou teorii a praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Česko-slovenské, slovensko-české jazykové vztahy jsou stále aktuální téma, které se prolíná životy Čechů a Slováků již skoro sto let, pokud hovoříme o soužití těchto dvou národů v samostatném státě. Přestože máme společnou minulost a v našich kulturách nejsou zásadní odlišnosti a český a slovenský jazyk jsou si jazyky velmi blízké, najdeme v jejich gramatických a lexikálních systémech odlišnosti, které ovlivňují porozumění si navzájem. Nezřídka se stává, že žák s mateřským jazykem českým se dostane do slovenské školy, žák s mateřským jazykem slovenským navštěvuje českou školu. A i přes to všechno „blízké“ mohou při vyučování nastat situace, které nemusejí být jednoduché jak pro žáka, tak pro učitele. To je hlavní důvod, proč mě tato problematika zaujala.

1.1 Vymezení základních teoretických pojmů

V disertační práci jsme se zaměřili především na pedagogicko-psychologické aspekty, které se vztahují ke zvolenému tématu disertační práce a k cílům, které jsme si v disertační práci stanovili. Vycházíme z faktu, že český žák na slovenské škole nebo slovenský žák na české škole je žák, který se ocitne v odlišném jazykovém prostředí, přestože míra porozumění vyučovacím jazyku je vyšší než u žáků z jiných států. Proto v této disertační práci vycházíme z teorie bilingvismu, zejména česko-slovenského bilingvismu, se kterým souvisí teorie komunikace.

V odborné literatuře domácí i zahraniční se objevuje označení žáků s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk český/slovenský, pojem žák-cizinec. Toto označení vychází z právního statusu žáků a jejich rodičů jakožto cizinců. V anglicky mluvících zemích se pro žáky-cizince používá označení EAL learners (EAL – English as Additional Language), tzn. žáci, pro které je angličtina druhým jazykem¹. To pracovníky sdružení META, kteří se dlouhodobě zabývají vzděláváním cizinců, vedlo k zavedení pojmu žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen „OMJ“)². Také Kropáčová (2006) ve své monografii *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*

¹ Kolektiv autorů META *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011. s. 11.

² TITĚROVÁ, K. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol*, Praha: Meta, 2011. s. 5. Dostupné z URL http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

používá tento pojem pro žáka s OMJ (srov. Kropáčová, 2006)³. Poukazuje na fakt, že tento termín se jeví jako nejvhodnější v pedagogické teorii. V pedagogické praxi by bylo však optimálnější používat pojem žák s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk vyučovací⁴. Přesto jsme v kapitole 2 zvolili označení žák-cizinec, abychom odlišili a zároveň zdůraznili odlišnost vzhledem k jiné státní příslušnosti. V kapitole 2.4.2 používáme pro označení žáka-cizince, resp. žáka s OMJ pojem dítě cizinců (dieťa cudzincov) z toho důvodu, že takto je terminologicky uváděn v slovenských zákonech s touto problematikou souvisejících.

Pokud mluvíme o pojmu žák s odlišným mateřským jazykem, musíme zmínit také pojem bilingvismus (slovensky bilingvizmus), pro který se užívá také český ekvivalent dvojjazyčnost (slovensky dvojjazyčnosť). Teorii bilingvismu, která s touto tématikou úzce souvisí, se budeme věnovat v rámci 2. kapitoly této práce.

Při sestavování teoretických východisek práce jsme vycházeli jak z domácí, tak zahraniční odborné literatury a z didaktických a pedagogicko-psychologických teorií (nejen) pro vyučování žáka s OMJ. Teoretická východiska jsme využili při vymezení výzkumných problémů a při analýze dat, která jsme získali z realizovaného výzkumného šetření na souboru učitelů 2. stupně základních škol v České a Slovenské republice.

1.2 Vymezení cílů disertační práce

Kvůli celosvětové migraci navštěvuje školy v České a Slovenské republice stále více dětí cizinců, tedy žáků s OMJ, a podle demografických ukazatelů budou počty žáků s OMJ narůstat. V České republice se problematikou vzdělávání dětí cizinců zabývá např. sdružení META (Sdružení pro příležitost mladých migrantů). Projekt GA ČR, který řešil tematiku zlepšení přípravy učitelů na vzdělávání žáků s OMJ, byl realizován také na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výstupem tohoto projektu je monografie J. Kropáčové *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*, která se uceleně zaměřuje na problematiku žáků s OMJ a koresponduje s českou vzdělávací teorií a praxí. Na Slovensku existuje mimovládní organizace Nadácia otvorenej spoločnosti, která byla zprostředkovatelem výzkumně-vzdělávacího grantu Integrácia detí štátnych príslušníkov tretích krajín do slovenského

³ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, Olomouc: UP, 2006. s. 11.

⁴ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, Olomouc: UP, 2006. s. 11.

vzdělávacího systému. Cílem tohoto projektu bylo zmapovat aspekty vzdělávání dětí cizinců, zejména těch, jejichž mateřský jazyk není blízký jazyku slovenskému nebo českému.

Avšak žák, který vyrůstá v u nás velice rozšířeném česko-slovenském (jazykovém) prostředí, stojí před poměrně těžkým úkolem, protože čeština a slovenština jsou jazyky velice blízké, stejně jako česká a slovenská kultura. Oddělit tyto jazyky od sebe může být pro žáka s OMJ nesnadné a struktura jazyků ani kulturní tradice nemusí být pro svou podobnost dostatečně vymezující. V odborné české a slovenské literatuře se nám nepodařilo nalézt didaktickou teorii, která by se uceleně zaměřovala na výuku v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách a mapovala aktuální stav této problematiky.

Hlavním výzkumným cílem teoretické části disertační práce je *zpracovat na základě předchozích výzkumů z oblasti lingvistiky a didaktiky teoretické poznatky zaměřené na specifika výuky v česko-slovenské a slovensko-české bilingvní třídě*. Hlavního cíle dosáhneme splněním dílčích výzkumných cílů, které vycházejí především z empirické části této práce. Teoretické cíle jsou zpracované především na základě studia českých i zahraničních zdrojů literatury. Literární zdroje jsme vybírali na základě klíčových slov pro literární rešerši, která byla založena na evidence based přístupu⁵. Pro tyto účely jsme zvolili metodu PICO⁶. Výsledky vyhledávání umožnily sestavit pro teoretickou část tyto dílčí cíle:

- zpracování dostupných statistických údajů, analýza demografické situace v rámci České a Slovenské republiky, podíl Čechů a Slováků na složení české a slovenské populace, podíl českých žáků ve slovenských školách a slovenských žáků v českých školách;
- zpracování průřezové analýzy legislativy a politik v oblasti vzdělávání v České a Slovenské republice;

⁵ Vycházíme ze současných výzkumných trendů. V anglické terminologii slovo *proof* znamená *důkaz*, v současné době je více používáno více slovo *evidence*, které v češtině také znamená *důkaz*. Jak uvádí Johnson a Christensen (2011) „*For now, whenever you want to use the word „proof“, just use the word „evidence“ instead. Sometimes I (Johnson) like to tell my students that proof is what television commercials claim for their products performance, but in research the best we can do is to obtain evidence. (...) In research our slogan goes like this: „It’s about evidence, not proof! “ We call this idea the principle of evidence..*“

⁶ **PICO** je metoda sestavování vyhledávací strategie, která umožňuje evidence based přístup při vyhledávání literatury v bibliografických databázích. V našem případě **P** = **P**opulation, **P**roblem (kdo nebo co?), **I** = **I**ntervention (Jak?), **C** = **C**omparison (pokud existuje nějaké srovnání), **O** = **O**utcome (změření, zlepšování, vliv).

- vymezení pojmu bilingvismus, výklady jeho definic, vymezení česko-slovenského bilingvismu, jeho specifika a souvislosti;
- prezentace současné české a slovenské vzdělávací praxe, a to:
 - přípravy učitele na výuku (z hlediska formy a procesu);
 - organizování vyučování učitelem;
 - využívání odměn a trestů;
 - integrace žáka s odlišným mateřským jazykem;
 - situace mimo školu;

Empirické cíle vycházejí z výzkumného šetření. Naším hlavním cílem je *zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk český*. Některé výsledky a výstupy byly průběžně publikovány na národních a mezinárodních konferencích.

Dílčí cíle empirické části vychází z výzkumu, který byl realizován v roce 2013 na 2. stupních základních škol v České a Slovenské republice. Etapy realizace výzkumné části jsou následující:

- specifikace předmětu výzkumu na základě výsledků z předvýzkumu (kap 5.;6.1.);
- stanovení výzkumných otázek a hypotéz (kap. 5.1)
- stanovení metod výzkumu (kap. 5.2);
- realizace kvantitativního výzkumu (kap. 5.2.3);
- analýza získaných výsledků (kap 6.2);
- analýza vyhodnocení stanovených hypotéz (kap. 6.2.1)
- shrnutí výsledků a doporučení (kap. 6.3)
- vyhodnocení výsledků vyvodit závěry a doporučení pro pedagogickou teorii a praxi (kap. 7);

Podrobnější popisy metodologie jednotlivých výzkumných aktivit, která byla k naplnění empirických cílů použita, jsou uvedeny v samostatné kapitole.

2 DEMOGRAFIE, SYSTÉM ŠKOLSTVÍ, LEGISLATIVA

Díky postupnému začleňování zemí do Evropské unie a rozšiřující se globalizaci začíná nejen v České a Slovenské republice přibývat lidí pocházejících z nejrůznějších zemí světa, přestože migrace těchto lidí do obou republik je poměrně krátká. Ve srovnání s jinými evropskými zeměmi nebo s USA či s Kanadou dosahuje podíl cizinců na české a slovenské populaci poměrně nízkých hodnot. Přesto se počet cizinců v České republice rok od roku zvyšuje. Po vstupu České republiky do EU v roce 2004 byl celkový počet cizinců 254 tisíc, z toho 99 tisíc s trvalým pobytem a 155 tisíc s dlouhodobým pobytem nad 90 dní. K 31. 12. 2011 se počet cizinců navýšil na 436 tisíc, z toho 196 tisíc s trvalým pobytem a 240 tisíc s dlouhodobým pobytem nad 90 dní.⁷ Z celkového počtu obyvatelstva tvořil počet cizinců 4,04 %. Obdobná je i situace v Slovenské republice. Po vstupu Slovenska do EU v roce 2004 byl počet cizinců celkem 22 108. V roce 2011 se tento počet zvýšil na 66 191, což je 1,23 % z celkového počtu 5 404 322 lidí žijících v Slovenské republice.⁸

2.1 Cizinci v ČR

Jak uvádí Rákoczyová a Trbola (2009), do České republiky míří převážně migranti z evropských zemí, a to jak ze zemí Evropské unie, tak ze zemí mimo EU. Z mimoevropských zemí pochází pouze necelá čtvrtina cizinců, většina z nich pochází z Asie. Migrace z Afriky nebo Ameriky je minimální.⁹

Mezi nejvýznamnější zdrojové země, odkud cizinci do České republiky přicházejí, jsou Ukrajina, Slovensko, Rusko a Vietnam, kteří představují přibližně dvě třetiny všech přistěhovalců.

⁷ Dostupné z URL http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu, aktualizováno 12. 2. 2013.

⁸ Dostupné z URL <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=44808>, aktualizováno 12. 9. 2012.

⁹ Rákoczyová, M. – Trbola, R. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*, Praha: Slon, 2009. s. 17.

Tabulka č. 1 Cizinci podle státní příslušnosti (k 30. 9. 2010)¹⁰

Státní příslušnost	Celkový počet	Percentuální vyjádření
Ukrajina	126 521	29, 73 %
Slovensko	71 676	16, 84 %
Vietnam	60 605	14, 24 %
Rusko	18 328	4, 30 %

České základní školy¹¹ navštěvovalo ve školním roce 2004/2005, tedy po vstupu ČR do EU, celkem 917 738 žáků, z toho 11 860 bylo cizinců. Ze zemí EU 25 bylo těchto žáků cizinců 18, 4, % (2 183 žáků), žáci z ostatních zemí EU 25 tvořili 40,6 % (4 810 žáků), počet žáků cizinců ze zemí nepatřících do EU činil 14 % (4 867). Žáků slovenské národnosti z celkového počtu cizinců byl 14 % (1 675%)¹². Ve školním roce 2011/2012 se celkový počet žáků snížil na 794 613, ale vzrostl počet žáků-cizinců na 14 315 (1, 8 %). Počet žáků ze zemí EU 27 se zvýšil oproti školnímu roku 2004/2005 na 4 237 (0, 5 %), stejně tak počet žáků z ostatních zemí Evropy na 5 538 (0, 7 %) i ostatních zemí na 4 540 (0, 6 %). Počet žáků slovenské národnosti vzrostl na 3 161, což představuje 22, 1 %¹³.

¹⁰ Dostupné z URL http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_migrace#rok, aktualizováno 23. 4. 2012.

¹¹ Uvádíme součet státních, soukromých i církevních základních škol v ČR.

¹² Dostupné z URL http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_vzdelavani-06130#.Ufd8LdKBmWE, aktualizováno 22. 5. 2007.

¹³ Dostupné z URL www.czso.cz/csw/2012edicniplan.nsf/kapitola/141-12-r_2012-0900, aktualizováno 27. 2. 2013.

Tabulka č. 2 Cizinci podle státní příslušnosti na českých základních školách

	Státní příslušnost	Celkový počet	Percentuální vyjádření
Školní rok 2004/2005	Celkem	917 738	
	Česká republika	905 878	98,70 %
	EU 25	2 183	18,4 %
	Ostatní evropské země	4 810	40,6 %
	Ostatní země	4 867	41 %
	Vietnam	3 482	29,4 %
	Ukrajina	2 662	22,4 %
	Slovensko	1 675	14,1 %
	Rusko	1 057	8,9 %
Školní rok 2011/2012	Celkem	794 613	
	Česká republika	780 298	98,19 %
	EU 27	4 237	0,5 %
	Ostatní evropské země	5 538	0,7 %
	Ostatní země	4 540	0,6 %
	Ukrajina	3 392	23,7 %
	Vietnam	2 852	19,9 %
	Slovensko	3 161	22,1 %
	Rusko	1 244	8,7 %

Nejpočetnější národností zastoupenou ve školním roce 2004/2005 byla vietnamská (29,4 %), ukrajinská (22,4 %), slovenská (14,1 %) a ruská (8,9 %). Ve školním roce 2011/2012 došlo k navýšení počtu ukrajinské národnosti na českých základních školách na 23,7 %, počet vietnamských žáků se snížil na 19,9 %, slovenských žáků se zvýšil na 22,1 %, počet ruských žáků se relativně nezměnil (8,7 %, viz tabulka č. 2).

2.2 Cizinci v SR

Na Slovensku je situace obdobná jako v České republice. Podíl cizinců se od vstupu do EU v roce 2004 do konce roku 2008 zvýšil z 0,4 % na 1,1 %.¹⁴ Téměř dvě třetiny přistěhovalců na Slovensku tvoří občané států Evropské unie a ostatních evropských zemí. Státní příslušníci tzv. třetích zemí tvořili ke konci roku 2010 přibližně 37 % všech cizinců s povolením k pobytu. Celkově největší skupinu přistěhovalců na Slovensku tvoří Češi, Ukrajinci, Maďaři a Poláci.

Tabulka č. 3 Cizinci podle státní příslušnosti (k 31. 12. 2009)

Státní příslušnost	Celkový počet	Percentuální vyjádření
Česká republika	8 346	13,27 %
Ukrajina	5 907	9,39 %
Polsko	5 369	8,53 %
Maďarsko	4 602	7,31 %

Na rozdíl od České republiky jsou přistěhovalci převážně na Slovensku ze sousedních zemí Slovenské republiky. Podle slovenského statistického úřadu jsou např. Vietnamci (2 344) v počtu přistěhovalců za přistěhovalci z Německa (4 038) a Srbska (3335), přistěhovalci z Ruské federace (2 042) za přistěhovalci z Rakouska (2 064)¹⁵.

Slovenské základní školy¹⁶ navštěvovalo ve školním roce 2004/2005, tedy po vstupu Slovenska do EU, celkem 555 335 žáků, z toho 554 475 žáků bylo slovenské národnosti, což představuje 99,84 %. Počet žáků-cizinců činil 860 žáků, tedy 0,16 % žáků-cizinců. Nejvíce zastoupeni byli žáci národnosti maďarské (43 783), romské (3 454) a české (706). Ve školním roce 2011/2012 se počet žáků na slovenských základních školách snížil na celkem 430 139 žáků, z toho 429 036 žáků bylo slovenské národnosti, což je 99,74 %. Počet žáků-cizinců se navýšil na 1 103, což představuje 0,26 % z celkového počtu žáků. Nejvíce zastoupeni byli opět žáci národnosti maďarské (34 865), romské (824) a české (459).

¹⁴ Dostupné z URL <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=31413>, aktualizováno 17. 1. 2012.

¹⁵ Dostupné z URL <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=31413>, aktualizováno 17. 1. 2012.

¹⁶ Uvádíme počet státních, soukromých i církevních základních škol na Slovensku.

Tabulka č. 4 Cizinci podle státní příslušnosti na slovenských základních školách

	Státní příslušnost	Celkový počet	Percentuální vyjádření
Školní rok 2004/2005	Celkem	555 335	
	Slovenská republika	554 475	99,84 %
	Jiná státní příslušnost	860	0,16 %
	Maďarsko	43 783	7,88 %
	Romové	3 454	0,62 %
	Česká republika	706	0,01 %
	Ukrajina	430	0,007 %
	Rusíni	224	0,04 %
	Německo	95	0,01 %
	Polsko	79	0,01 %
Školní rok 2011/2012	Celkem	430 139	
	Slovenská republika	429 036	99,74 %
	Jiná státní příslušnost	1 103	0,26 %
	Maďarsko	34 865	8,1 %
	Romové	824	0,19 %
	Česká republika	459	0,1 %
	Ukrajina	130	0,003 %
	Rusíni	205	0,04 %
	Německo	105	0,02 %
	Polsko	47	0,01 %

Protože struktura statistiky Ústavu informací a prognóz školství Slovenské republiky je odlišná od uváděných statistik v České republice, nelze zjistit přesný počet žáků-cizinců z ostatních zemí Evropy a z třetích zemí. Přesto se můžeme domnívat, že žáci zahrnuti do údaje „jiná státní příslušnost“ jsou žáci z Vietnamu, Koreje, Ruska,

Srbska, Číny apod. Vzhledem k odlišné koncepci slovenského školství (viz kapitola 2. 3) však největší skupinu žáků-cizinců tvoří občané České republiky¹⁷.

2.3 Vzdělávací systém v České a Slovenské republice

Česká a slovenská struktura základní škola mají některé společné rysy. V obou státech trvá školní docházka devět let, ale členění je v České republice odlišné od členění na Slovensku. V českém školním systému je 1. stupeň ZŠ od 1. – 5. ročníku, 2. stupeň od 6. – 9. ročníku. Na Slovensku je 1. stupeň realizován v 1. – 4. ročníku, druhý stupeň v 5. – 9. ročníku.

Jak však uvádí Průcha (1999), při komparaci českého a slovenského školství nalézáme některé odlišnosti.

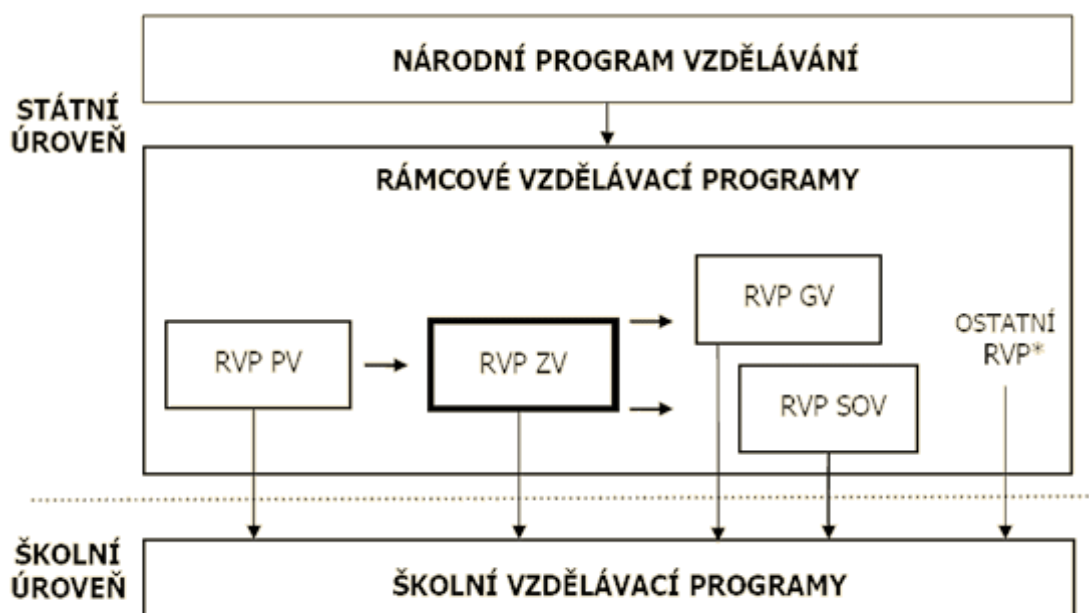
První odlišnost se týká zřizovatelů škol. V obou státech na úrovni základního vzdělávání vysoce převládají státní školy. V důsledku historických okolností je však na Slovensku velký podíl škol, jejichž zřizovatelem je církev¹⁸.

Druhá odlišnost se týká systému vzdělávání. V České republice vyšel v roce 1995 Standard základního vzdělávání, který navazoval na studii J. Kalouse Rozvoj vzdělávací politiky. V letech 1996 a 1997 vznikly další vzdělávací programy Základní škola (1996), vypracovaný Výzkumným ústavem v Praze, a Národní škola (1997). V roce 1999 bylo vládou ČR schváleno usnesení č. 277, které mělo vliv na vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy v roce 2001, která formovala vládní strategii v oblasti vzdělávání a odrážela celospolečenské zájmy a dávala podněty k práci pro školy. Bílá kniha byla podkladem pro vznik Nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V současné době jsou kurikulární dokumenty vytvářeny ve dvou úrovních – státní a školní. Státní kurikulární dokumenty jsou rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které definují vzdělávání žáků od 3 – 19 let a spolu s Národním programem vzdělávání patří mezi nejvyšší úroveň vzdělávání.

¹⁷ GAŽOVIČOVÁ, T. (ed.) *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riesenia*, Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2011. s. 26.

¹⁸ Z celkového počtu 2 177 základních škol na Slovensku je u 113 škol zřizovatelem církev (údaj platný k 15. 9. 2012. Dostupné z URL na <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>, aktualizováno 21. 12. 2012.

Školním kurikulárním dokumentem jsou Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP).



Obrázek č. 1 Systém kurikulárních dokumentů v České republice

Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání).

Školní vzdělávací programy jsou zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb. Reprezentují učební dokument, který si každá základní a střední škola vytváří sama, aby realizovala požadavky RVP. Krejčová (2005) k ŠVP uvádí: „Otevírají prostor pro další rozvoj autonomie škol, pro uplatnění jejich potenciálu, profilaci školy, při větší rozvoj tvůrčích schopností učitelů, pro větší flexibilitu vzdělávacího systému vůči potřebám žáků a tím i pro větší efektivitu vzdělávání.“¹⁹

Na Slovensku nebyly dokumenty, jako jsou Obecná škola a Národní škola, vytvořeny. V roce 1997 vstoupily v platnost Učebné plány pre 5. až 9. ročník. Byly zavedeny varianty učebního plánu, a to jak pro 1. stupeň, tak pro 2. stupeň ZŠ. Na 2. stupni ZŠ byly zavedeny 3 varianty tzv. standardních učebních plánů, a to pro třídy s rozšířeným vyučováním matematiky a přírodovědných předmětů, cizího jazyka nebo cizích jazyků, hudební výchovy, technické výchovy, sportovní výchovy²⁰. Po vstupu

¹⁹ KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 14.

²⁰ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. s. 279.

Slovenské republiky do Evropské unie (2004) došlo ke změně koncepce vzdělávání v závislosti na mezinárodní klasifikaci ISCED 97. V roce 2008 byl schválen Ministerstvem školství Slovenské republiky Štátny vzdelávací program Slovenskej republiky (dále jen ŠVP SK), který je závazným dokumentem a představuje rámcovou úroveň dvojstupňového vzdělávání, tzn. má povinný a volitelný obsah. ŠVP SK je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (dále jen ŠkVP).

Další rozdíl mezi českým a slovenským vzdělávacím systémem je zřizování základních (a středních) škol s vyučovacím jazykem národnostních menšin. V tabulce 3 a 4 v kapitole 2.2 jsme uváděli počty žáků jiné národnosti, z nichž na Slovensku převažovala národnost maďarská a ukrajinská.

Tabulka č. 5 Základní školy podle vyučovacního jazyka

Kraj	Vyučovací jazyk slovensko-maďarský	Vyučovací jazyk maďarský	Vyučovací jazyk ukrajinský
Trnavský		35 škol	
Banskobystrický	6 škol	14 škol	
Košický	14 škol	17 škol	
Prešovský kraj			3 školy
Celkem	20 škol	66 škol	3 školy

Pokud tedy žáci navštěvují slovenskou základní školu, kde výuka probíhá v jazyce národnostních menšin, nejsou tito žáci považováni za žáky-cizince, přestože jsou to žáci s odlišným mateřským jazykem. Z toho vyplývá, že nejpočetnější skupinou žáků-cizinců a zároveň žáků s odlišným mateřským jazykem jsou žáci s mateřským jazykem českým.

2.4 Legislativní rámec výuky cizinců v České a Slovenské republice

Jak jsme uvedli v předcházející kapitole 2.3, jak na Slovensku, tak v České republice existuje školský zákon, který upravuje výuku na základních školách. V České republice se jedná o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středoškolském, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a pro 2. stupeň základních škol Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Na Slovensku je to zákon č. 245/2008 Z.z, o výchově

a vzdělávání (školský zákon), pro 2. stupeň základního vzdělávání (tedy nižší sekundární vzdělávání) Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ, ISCED 2, který vymezuje povinný obsah výchovy a vzdělávání, a školské vzdělávací programy, které se uskutečňují podle výchovně-vzdělávacích programů v souladu se školským zákonem.

Obě země také přijaly Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků²¹. V Chartě je vymezen pojem „regionální či menšinový jazyk“. V článku 7 jsou uvedené cíle a zásady při používání regionálních či menšinových jazyků všech smluvních stran (států, zemí, území), ustanovení jazykové politiky a následné praxe. Pokud jde o vzdělávání, smluvní strany se zavazují, že na území, kde jsou tyto jazyky užívány v závislosti na stavu každého z těchto jazyků a aniž by tím byla dotčena výuka úředního jazyka (úředních jazyků) státu:

- zpřístupní základní vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích; nebo
- zpřístupní podstatnou část základního vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích; nebo
- budou v rámci základního vzdělávání zajišťovat výuku příslušných regionálních nebo menšinových jazyků, která se stane součástí učebních osnov; nebo
- budou uplatňovat jedno z opatření (výše uvedených) alespoň vůči žákům, jejichž zákonní zástupci o takové opatření požádají a jejichž počet bude považován za dostatečný.²²

2.4.1 Legislativní rámec výuky cizinců v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice²³ představoval závazný základ pro konkrétní realizační plány MŠMT. Ve druhé části tohoto dokumentu Předškolní, základní a střední vzdělávání v oddílu B byla obsažena tematika specifických problémů a oblastí vzdělávání. Autoři této kapitoly se zaměřili na vzdělávání zdravotně postižených a sociálně znevýhodněných. Do této kapitoly spadají také žáci s odlišným mateřským jazykem, přičemž je spíše naznačena změna legislativy a kompetencí v oblasti vzdělávání žáků z prostředí mimo kulturu majoritní společnosti.

²¹ Evropská charta regionálních jazyků. Dostupné z URL: http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf, aktualizováno 2007.

²² Dostupné z URL http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf, aktualizováno 2007.

²³ Dostupné z URL <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>, aktualizováno 2002.

Je tu vyjádřen požadavek na rovný přístup ke vzdělávání všech žáků bez rozdílů na zdravotní či sociální znevýhodnění.²⁴

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)²⁵ vychází z Bílé knihy. V § 2 odst. 1 a) je vyjádřena zásada rovného přístupu každého občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace. V § 13 je pojednáváno o vyučovacím jazyku; v odst. 1 je uvedeno, že vyučovací jazyk je jazyk český; odst. 2 příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. Podmínky do vzdělávání menšin v národnostním jazyce menšiny stanovuje § 14 Vzdělávání příslušníků národnostních menšin. V odst. 1 je stanoveno vzdělávání národnostních menšin na všech stupních vzdělávání; v odst. 2 pro základní vzdělávání je uveden počet žáků ve třídě na nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině. Vzdělávání cizinců dále upravuje § 20 Vzdělávání cizinců, který reguluje znalost českého jazyka při přijímacím řízení na SŠ (ale také VOŠ).²⁶

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání²⁷ reprezentuje státní úroveň základního vzdělávání v České republice. Pro základní školství začal platit k 1. 9. 2007. O vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem pojednává část D oddíl 8 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, resp. pododdíl 8.2 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, které tvoří žáci, kteří pocházejí mimo jiné z jazykově odlišného prostředí (žáci z u nás žijících menšin). Jak je uvedeno v RZV ZV: Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci (...).²⁸

Mezi další dokumenty, které upravují vzdělávání cizinců na českých základních školách, patří Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol v České republice (pokyn nabyt účinnosti 1. 9. 2000), dále Aktualizované Koncepce integrace cizinců, Metodický pokyn ke školní docházce

²⁴PLISCHKE, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: UP, 2008. s. 13.

²⁵ Dostupné z URL <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>, aktualizováno 2007.

²⁶ PLISCHKE, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska učitele*. Olomouc: UP, 2008. s. 14.

²⁷ Dostupné z URL http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, aktualizováno 18. 1. 2013.

²⁸Kolektiv autorů *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007. s. 110.

žadatelů o azyl, Právní výklad MŠMT k přístupu „cizinců ze třetích států“ ke vzdělávání, jenž neposkytuje stupeň vzdělávání, a ke školským službám, Právní výklad MŠMT – Studium cizinců ve školách a školských zařízeních v ČR, Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, Vyhláška MŠMT č. 12/2005 Sb., o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikaci vysvědčení vydaných zahraničními školami. Informace o novinkách, zákonech a změnách v oblasti vzdělávání cizinců jsou dostupné na portálu www.atre.cz nebo na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

2.4.2 Legislativní rámec výuky cizinců v Slovenské republice

Zákon č. 245/2008 Z.z, o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. května 2008 je závazným dokumentem pro dvojstupňové vzdělávání na slovenských školách. Jeho koncepce je odlišná od koncepce českého zákona č. 561/2004 Sb., přestože je založen na stejných principech rovnoprávnosti, rovnocennosti bezplatnosti, zákazu diskriminace či segregace. Dle § 146 Vzdelávanie cudzincov, konkrétně odst. 1 jsou děti-cizinci děti cizích státních příslušníků, včetně žadatelů o azyl nebo ochranu, děti bez zákonného zástupce na Slovensku a děti Slováků žijící v zahraničí. Odstavec 2 téhož zákona určuje, že na děti cizinců se vztahuje povinná školní docházka stejně jako na děti občanů Slovenské republiky. V odst. 3 stanovuje, že na děti cizinců se pro odstranění jazykových bariér organizují základní a rozšiřující kurzy slovenského jazyka. Tento odstavec je zpřesněn v zákoně č. 596/2003 Z.z., o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, kdy se § 10 odst. 5 ukládá zřizovat krajským školským úřadům (dále jen KŠÚ) mimo jiné také školy, ve kterých se vzdělávání a výchova uskutečňují v cizím jazyce. Dále je v § 10 odst. 17 zakotveno, že KŠÚ mají zabezpečovat jazykové kurzy pro děti cizinců finančně a organizačně²⁹. Dle § 146, odst. 4 je upraveno také zařazování dětí-cizinců do ročníku: „Deti zaraďuje do príslušného ročníka riaditeľ školy po zistení úrovne ich doterajšieho vzdelania a ovládania štátneho jazyka. (...) Z dôvodov nedostatočného ovládania štátneho jazyka

²⁹ Dostupné z URL

<https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/Z%C3%A1kon%20%C4%8D.%2059.2003%20Z.z.%20o%20C5%A1t%C3%A1tej%20spr%C3%A1ve%20a%20samospr%C3%A1ve.pdf>, aktualizováno 28. 4. 2013.

možno dieťa podmiennečne zaradiť do príslušného ročníka podľa veku, a to najviac na jeden školský rok“.³⁰

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ, ISCED 2, ktorý bol schválený 19. 6. 2008, je záväzným dokumentom pre 5. – 9. ročník ZŠ. Predstavuje povinný a voliteľný obsah modelu riadenia škôl. Stejně jako v českém RVP ZV i v ŠVP SK je oddíl 13.2 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom je priamo definované znevýhodnenie chodobou alebo kultúrou. Ve slovenském školském dokumentu jsou však žáci ze sociálně znevýhodneného prostředí chápáni jako členové rodin v hmotné nouzi, rodin, kdy jeden z rodičů nebo osoba, které je dítě svěřené do péče, je uchazečem o zaměstnání, rodin, kdy ukončené vzdělání rodičů je základní nebo neukončené základní vzdělání, nebo rodin, která žije v nestandardních hygienických podmínkách.

Zřetel na vzdělávání žáků s odlišným jazykem, resp. vzdělávání v menšinových jazycích je charakterizován v oddílu 6.1 Charakteristika vzdelávacích oblastí v podkapitole Jazyk a komunikácia a realizuje se ve vzdelávacích předmětech slovenský jazyk a literatura (v mateřském jazyce), vyučovacích jazycích (v menšinových jazycích), a to:

- slovenský jazyk a literatura (na základních školách s vyučovacím jazykem slovenským),
- slovenský jazyk a slovenská literatura (na základních školách s vyučovacím jazykem národností),
- vyučovací jazyk a literatura – maďarský, ukrajinský, rusínský, německý a romský jazyk (na základních školách s vyučovacím jazykem národností, na základních školách s vyučovacím jazykem národností).

Mezi další spisy upravující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na Slovensku se řadí Konceptia integrácie cudzincov v Slovenskej republike vydaná Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, Konceptia vzdelávania detí migrujúcich rodičov (Ministerstvo školství Slovenské republiky), Rozpracovanie Konceptie migračnej politiky SR na podmienky rezortu školstva, zákon č. 48/2002 Z.z., o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov a zákon č. 594/2009 Z.z., ktorým sa zákon č. 48/2002 Z.z., pozmenjuje a doplňuje.

³⁰ Dostupné z URL http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf, aktualizováno 15. 3. 2013.

2.5 Shrnutí

Ve druhé kapitole jsme se zabývali tématikou, která souvisí se vzděláváním v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách. Zaměřili jsme se na aspekty vztahující se k demografii, systému vzdělávání v České a Slovenské republice a na legislativní zakotvení obou vzdělávacích systémů.

Podíl slovenských přistěhovalců do České republiky je vyšší než podíl českých přistěhovalců na Slovensko. Můžeme se domnívat, že je to způsobeno historickými, ekonomickými či politickými souvislostmi. Přesto z demografických údajů vyplývá, že česko-slovenská a slovensko-česká migrace stále existuje. Jedním z aspektů, proč Češi migrují na Slovensko a Slováci do České republiky, může být blízkost obou jazyků, to, že si navzájem rozumíme. Nebo také fakt, že máme podobné vzdělávací systémy a legislativní opatření, které zaručují stejná práva a stanovují stejné povinnosti pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Pokud přihlédneme ke struktuře vzdělávacího systému, nebude pro žáky z České ani Slovenské republiky problém začlenit se do školského systému v sousedním státě.

Do jaké míry však bude hrát roli míra porozumění výkladu, je otázkou, na kterou se snaží odpovědět výzkumy zaměřující se na tuto problematiku. Proto se v následující kapitole budeme zabývat teorií bilingvismu a také současným česko-slovenským a slovensko-českým bilingvismem.

3 PROBLEMATIKA BILINGVISMU

Problematika bilingvismu je nejen v České a Slovenské republice často diskutované téma. Na první pohled se může zdát, že se bilingvismus týká pouze migrujících lidí, kteří odcházejí ze svých zemí kvůli práci, studiu, z politických důvodů nebo kvůli partnerovi z jiné země s odlišným mateřským jazykem. Jak však uvádí Barac a Bialystok (2012), až 70 % celkové populace je bilingvní.³¹ Grosjean a Li (2013) uvádějí, že bilingvních je 56 % obyvatel 25 zemí Evropské unie, 35 % obyvatel Kanady a 18 – 20 % obyvatel Spojených států amerických, což představuje zhruba 55 milionů lidí jenom v USA.³² Počet bilingvních obyvatel vzrůstá v Africe a Asii.³³ Bilingvismus je také přirozený jev například v zemích bývalého sovětského svazu, v Belgii, Lucembursku, Velké Británii atd.

3.1 Teorie bilingvismu

V souvislosti s pojmem bilingvismus se objevuje mnoho definic a vymezení, ale jednotná definice neexistuje, a to i přes fakt, že lingvisté a jiní odborníci (např. psychologové, sociologové) tento fenomén zkoumají již skoro sto let. Problémem jsou odlišné přístupy jak z hlediska jazykovědy, tak i z hlediska sociologie nebo použitých metod výzkumných šetření. Pro bilingvismus se používá české označení dvojjazyčnost, které je opakem slova monolingvismus (jednojazyčnost). Hornby (1977) píše, že „bilingvismus je těžké definovat pro jeho multidisciplinární povahu - lingvistickou, psychologickou, sociologickou a pedagogickou, což může vést občas k chaosu.“³⁴ Akademický slovník cizích slov (2011) definuje bilingvismus jako „aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jedincem.“³⁵ O této definici můžeme říct, že je velice jednoduchá a vyjadřuje pouze základní podstatu bilingvismu.

³¹ BARAC, R. – BIALYSTOK, E. Bilingual Effect on Cognitive and Linguistic Development. In *Child Development*. 2012, Vol 83, No 2, s. 413.

³² GROSJEAN, F. – LI, P. *Psycholinguistics of Bilingualism (Adults and children)*. New Jersey: Blackwell Publ., 2013. s. 6.

³³ Domníváme se, že vzhledem k nárůstu počtu obyvatel a velikosti území je tu i větší koncentrace místních jazyků, které si lidé osvojují.

³⁴ HORNBY, P., A. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. Academic Press, 1977. s. 8.

³⁵ PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001. s. 102.

Bloomfield (1951) píše, že „bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.“ (srov. Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Dále však zpřesňuje, že „v případě, že výuka cizího jazyka není doprovázena ztrátou mateřského jazyka, vzniká bilingvismus. Po době raného dětství má málo lidí sílu, nervy a dostatek času naučit se perfektně cizí jazyk.“³⁶

O různých pojetích pojmu bilingvismus se můžeme přesvědčit v definici Macnamaryho (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011), který o bilingvistu, resp. bilingvním jedinci říká: „Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).“³⁷ Dalo by se tedy říci, že na rozdíl od Bloomfielda (1951), který za bilingvního jedince považuje osobu, která má rozvinuté kompetence na úrovni všech jazykových dovedností, Macnamary (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) považuje za bilingvního jedince i toho s minimálním rozvinutím jedné z jazykových kompetencí.

Finská lingvistka a pedagožka Tove Skutnabb Kangas (in Kropáčková, 2006) se zabývá teorií bilingvismu od 70. let 20. století, kdy obhájila na toto téma doktorskou práci. Jednotlivé definice bilingvismu rozdělila do čtyř kategorií podle následujících kritérií:

1. kritérium původu:

- Jedinec se učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodilých mluvčích (M. Swain);

2. kritérium kompetence:

- Jedinec ovládá dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího (L. Bloomfield);
- Jedinec ovládá dva rozdílné jazyky bez vzájemné interference jazykových procesů (J. P. Oestereicher);
- Jedinec ovládá alespoň nějaké znalosti a částečně ovládá gramatické struktury druhého jazyka (R. Hall);
- Jedinec rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit (J. Pohl);

3. kritérium používání:

³⁶ BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1951. s. 55-56.

³⁷ Macnamary (in Morgensternová, Šulová, Schöll). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. s. 27.

- Bilingvismus je střídavé používání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím (W. F. Mackeye);
4. kritérium identifikace (interní a externí):
- Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou (B. Malberg);
 - Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka (B Malberg).³⁸

Lze tedy říci, že na základě výše uvedeného nejsme schopni vytvořit jednotnou definici bilingvismu, protože pokud budeme porovnávat jazykovou vybavenost jednoho člověka ve dvou jazycích, nikdy nebudeme měřit totéž.

3.1.1 Typologie bilingvismu

Abychom lépe porozuměli rozdílnosti v pojetí termínu bilingvismus, je nutné zmínit jeho odlišné podoby a pojetí. V kapitole 3.1 jsme se pokusili na základě definic odborníků zabývajících se fenoménem bilingvismu vymezit podstatu bilingvismu. Je zřejmé, že podle většiny definic není podmínkou u bilingvního jedince dokonale ovládat druhý jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Lidé, kteří ovládají perfektně dva jazyky z hlediska všech jazykových dovedností (porozumění, čtení, psaní, mluvení) (srov. Bloomfield, 1951), bývají nazýváni „vyváženými bilingvisty“. Jak uvádí Loudová, Poračanová (2008), „vyvážení bilingvisté“ však ve vypjatých situacích, jako je stres, časová tíseň, únava, upřednostňují jeden z jazyků.³⁹ Proto můžeme souhlasit s tvrzením, že dokonalý bilingvismus vůbec neexistuje.

Štefánik (2000) ve své knize *Jeden člověk, dva jazyky* rozděluje bilingvismus na přirozený a školní, a to podle kontextu, ve kterém si jedinec druhý jazyk osvojil (srov. S. Jelínek, 2005; T. Skutnabb-Kangas, in Kropáčová, 2006). Přirozený bilingvismus vzniká přirozeně v bilingvním prostředí při každodenním kontaktu s rodilými mluvčími; školní bilingvismus vzniká v rámci školní výuky, kdy se jedinec učí druhý jazyk v hodinách nebo v rámci jazykových kurzů – proto tento bilingvismus bývá nazýván také umělý.

³⁸ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: UP, 2006. s. 24.

³⁹ LOUDOVÁ, M. – PORAČANOVÁ, J. Přístupy k jazykové výuce v malých dětech. In *Časopis pro filosofii a lingvistiku*. č. 1, květen 2008. Dostupné z URL: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-loudova.poracanova.html>, aktualizováno květen 2008.

Další pohled na bilingvismus je z hlediska počtu osob, které druhým jazykem mluví. Pokud se bilingvismus týká celé skupiny lidí, hovoříme o bilingvistu společenském; potom mohou být bilingvní i obyvatelé určitého státu. Individuální bilingvismus se týká jednotlivce, který ovládá dva jazyky. Štefánik (2000) ve své knize *Jeden člověk, dva jazyky* uvádí: „Společenský bilingvismus je tvořený individuálním a bez něj nemůže existovat, ale existence individuálního bilingvistu ještě nutně nemusí vést ke vzniku společenského bilingvistu.“⁴⁰ Jelínek (2005) dělí bilingvismus podobně jako Štefánik (2000) na bilingvismus individuální a kolektivní. Podle Jelínka (2004/2005) je kolektivní bilingvismus výsledkem častého kontaktu s nositeli druhého jazyka, přičemž může být částečný nebo úplný.⁴¹

Bilingvismus můžeme také rozdělit s ohledem na věk, kdy si jedinec začal druhý jazyk osvojovat. A. M. B. de Groot (in Drápelová, 2012) dělí bilingvisty na rané a pozdní. Mezi rané bilingvisty řadí ty, kteří si začali jazyk osvojovat v dětství (do 12 let). Raný bilingvismus dále dělí na raný simultánní a raný konsekutivní neboli sekvenční. Pozdní bilingvismus označuje stav, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk až po nabytí jazyka prvního. Bývá rozdělený na bilingvismus dospívající a bilingvismus dospělý.⁴² Šulová a Bartanuzs (2003) volí pro označení tohoto typu bilingvistu termíny časný a pozdní.⁴³ Průcha (2011) rozlišuje druhy dětského bilingvistu na spontánní, kdy si dítě bezděčně a souběžně osvojuje jazyky v dvojjazyčném prostředí, a záměrně získaný, který vzniká, když dítě vědomě učíme druhý jazyk.

J. Štefánik (2000) také dělí bilingvismus podle věku na bilingvismus infantilní a dětský. Infantilní bilingvismus vystihuje děti, které si od narození osvojují dva jazyky současně. Dětský bilingvismus je charakteristický pro starší děti, které si jazyky osvojují postupně. Jedinci, kteří si osvojují jazyky v období dětství, mají u obou jazyků stejnou nebo velmi podobnou výslovnost jako rodilí mluvčí. U starších jedinců hovoříme o bilingvistu adolescentním (u dospívajících) a o bilingvistu dospělých. Vzhledem ke globalizaci však nejde jen o jazyky samotné, ale o míšení kultur a

⁴⁰ ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. s. 18-19.

⁴¹ JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvistu I. In *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 154.

⁴² DRÁPELOVÁ, L. *Názory bilingválně vychovávaných jedinců na bilingvální výchovu*. Bakalářská práce. Brno: MU, 2012. s. 10.

⁴³ ŠULOVÁ, L. – BARTANUZS, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 175.

společností, které souvisí nejen s osvojováním si druhého jazyka, ale používáním více než dvou jazyků.

Mackey (1962) zastává takovýto názor: „Je zřejmé, že když studujeme fenomén bilingvismu, jsme nuceni uvažovat o bilingvismu jako o něčem zcela relativním. Musíme víceméně zahrnout užívání ne pouze dvou jazyků, ale jakékoliv množství jazyků. Měli bychom proto uvažovat o bilingvismu jako o alternativním užívání dvou nebo více jazyků jedním jedincem – v tomto případě již hovoříme o multilingvismu⁴⁴

Lze tedy říci, že schopnost používat jazyk nebo jazyky jedincem nemusí vypovídat o úrovni jeho jazykových schopností. Pokud budeme brát v úvahu definici Macnamaryho (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011), který za bilingvního jedince považuje osobu s minimálně jednou rozvinutou jazykovou kompetencí⁴⁵, potom můžeme tvrdit, že u obyvatel České a Slovenské republiky je bilingvní většina z nich, někteří jsou potom i multilingvní. Česko-slovenský/slovensko-český bilingvismus je specifický v percepci českého jazyka Slováky a slovenského jazyka Čechy, proto mu bude věnována následující podkapitola.

3.2 Česko-slovenský/slovensko-český bilingvismus

Český a slovenský jazyk patří spolu s polštinou a lužickou srbštinou do západoslovanské větve indoevropské jazykové rodiny. Jak kladně ohodnotili ministři zahraničí obou zemí Karel Schwarzenberg a Miroslav Lajčák v únoru 2013 „Diplomatické vztahy Česka a Slovenska jsou dvě desetiletí po rozpadu společného státu bezproblémové a nadstandardní.“⁴⁶ Důvodů je jistě mnoho, jedním z nich může být také snadné dorozumívání se obou stran národními jazyky bez větších obtíží nebo vzniku komunikačních nedorozumění.

Béziers a Van Overbeke (in Beardsmore, 1986) uvádí definici, která podle nás vystihuje právě česko-slovenský bilingvismus: „Bilingvismus je stav, ve kterém dva živé jazyky existují vedle sebe, každý je používán jednou národní skupinou, reprezentující určitý počet lidí.“⁴⁷

⁴⁴ MACKEY, W. F. *The description of bilingualism*. Québec: Laval University, 1962. s. 27.

⁴⁵ Macnamary (in Morgensternová, Šulová, Schöll). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. s. 27.

⁴⁶ Dostupné z URL <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Vztahy-Ceska-a-Slovenska-nemaji-chybu-shodli-se-ministri-zahranici-263614>, aktualizováno únor 2013.

⁴⁷ BEARDSMORE, H. B. *BiLingualism – Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1986. s. 36.

J. Štefánek (2000) dělí bilingvismu podle kritéria aktivity, nebo naopak pasivity používání jazyka (jazyků):

- aktivní (produktivní) bilingvismus je schopnost jedince aktivně používat dva jazyky, tedy mateřský i cizí, přestože nemusí existovat rovnocennost při užívání obou jazyků. Předpokládá se, že jedinec používá jeden jazyk jako hlavní a druhý jako vedlejší, ale je schopen při změně situace přejít plynule z jednoho jazyka do druhého (tzv. code-switching).
- pasivní (receptivní, percepční) bilingvismus naopak označuje stav, kdy jedinec je schopen rozumět komunikační situaci, ale není schopen aktivního využití druhého jazyka, tzn., že v daném druhém jazyce neumí mluvit a/nebo psát (Malmkjér, 2004). C. Myers-Scotton (2006) dodává, že v některých společnostech se mnoho rozhovorů odehrává tak, že jeden mluvčí mluví jedním jazykem a druhý jazykem druhým – oba jsou pasivní bilingvisté (in Drápelová, 2012).⁴⁸

K. Kamiš (2000) charakterizuje bilingvismus následovně: „Bilingvismus lze definičně vymezit jako aktivní užívání dvou (přirozených) jazyků (zpravidla mateřštiny a jednoho jazyka cizího) společnosti (např. češtiny a slovenštiny v ČR) nebo jednotlivcem (např. Čechem mluvícím na Slovensku slovensky nebo Slovákem mluvícím v Čechách, na Moravě a ve Slezsku česky). Jedná se tedy o aktivní dvojjazykovost či dvojjazyčnost prostředí (např. Československá republika) a jedinců žijících a komunikujících v něm (tj. Čechů a Slováků komunikujících podle potřeby vedle své mateřštiny i jazykem cizím, tj. národním i státním jazykem druhého národa) a i jedinců z národnostních skupin obyvatelstva ČR komunikujících svou mateřštinou a i cizím jazykem, pro něž jím je čeština.“⁴⁹

Pokud tedy budeme uvažovat nad česko-slovenským/slovensko-českým pasivním bilingvismem, můžeme říci, že má společenskou tradici a obyvatelé České a Slovenské republiky mají dlouholetou bilingvní jazykovou zkušenost. Přesto vlivem rozdělení republik v roce 1993 dochází k postupnému snižování míry porozumění mezi českými a slovenskými občany, a to zejména občany mladší generace. Vyplývá to z průzkumů,

⁴⁸ DRÁPELOVÁ, L. *Názory bilingválně vychovávaných jedinců na bilingvní výchovu*. Bakalářská práce. Brno: MU, 2012. s. 10.

⁴⁹ KAMIŠ, K. K uplatňování bilingvismu v českém jazyce na základní škole. In *Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU Liberec, 2000. s. 338.

kteře byly nebo stále jsou realizovány na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Musilová 2002, 2004; Kopecký 2004), dále v rámci projektu FRVŠ (Musilová, Nábělková, Kopecký, 2002), projektu GAČR (Nábělková; projekt bude skončen v roce 2014). Zejména česká mladá generace má problémy s porozuměním slovenskému jazyku. Jak uvádí Rákoczyová a Trbola (2009), naopak pro slovenské obyvatele je zvládnutí češtiny písmem i slovem samozřejmostí.⁵⁰ Mohou se však objevovat bariéry, které dříve neexistovaly, nebo nebyly zjevné. Příkladem může být různá míra porozumění mluvené slovenštině v různých věkových skupinách české populace, a to především u mladší generace Čechů. Slovenština tak časem může získat v České republice i status cizího jazyka. Rákoczyová a Trbola (2009) citují ve své publikaci jednoho z respondentů: „...podle mě, Češi na Slovensku, nebudou mluvit slovensky, to musí být výjimka, málo, kdežto Slováci rychleji se, ne naučí, ale přizpůsobí, a mluví česky. Ale ono to tak asi vždycky bylo.“ Jak dále upozorňují, respondent vnímá určitou nerovnost mezi češtinou a slovenštinou jako historickou danost.⁵¹

T. Ivaňová (2002), která ve své diplomové práci zkoumala střídání jazyků v rozhovorech a internetové a e-mailové komunikaci, uvádí, že na základě zkušeností z České republiky někteří Slováci pro rychlejší komunikaci přepínají do češtiny. Jako příklad uvedla preferenci českého výrazu plíšňový sýr namísto slovenského plesňový sýr⁵².

3.2.1 Bohemismy ve slovenštině

I když míra porozumění u mladé česko-slovenské generace klesá, český a slovenský jazyk na sebe stále vzájemně působí, a to zejména v oblasti lexikální. K. Habovštiaková (1996) uvádí několik příkladů výskytu bohemismů v současné slovenštině. V českém jazyce se např. pro označení dnů, kdy mají lidé volno, používá podstatné jméno dovolená. Ve slovenštině bylo připojením koncovky *-ka* vytvořeno podstatné jméno rodu ženského dovolenka⁵³, které bylo zapsáno do Slovenského národního korpusu (SNK). Na stránkách Ministerstva kultúry Slovenskej republiky se

⁵⁰ RAKOCZYOVÁ, M. – TRBOLA, R. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Slon, 2009. s. 104.

⁵¹ RAKOCZYOVÁ, M. – TRBOLA, R. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Slon, 2009. s. 106.

⁵² IVAŇOVÁ, T. *Cizinka S: Dvojjazyčná česko-slovenská komunikace*. Praha: FF UK, 2002. s.28.

⁵³ HABOVŠTIKOVÁ, K. *Slovenčina známa i neznáma pre Maďarov aj pre Slovákov a Neslovákov*. Bratislava: Veda, 1996. s. 107-108.

můžeme setkat s rubrikou Jazykové okienko. Na stránkách této rubriky jsou zodpovídány dotazy z oblasti používání ustálení slovních spojení či užívání spisovného slovenského lexika. Pro příklad můžeme uvést slovenské slovo pokoj versus původem české slovo klid (kl'ud). Bohemismy se vyskytují také v učebnicích slovenského jazyka, které jsou určené pro 2. stupeň ZŠ. V rámci učebnic se vyskytuje na stránkách rámeček NEPOMÝLTE SA!, ve kterém jsou slova uvedena nesprávně (tedy česky) a správně (tedy slovensky). Bohemismy uváděné v učebnicích jsou např. držátko (slov. držadlo), kl'udný (slov. pokojný), doporučovať (slov. odporúčať) atd.⁵⁴

Další příklad užívání bohemismů můžeme nalézt v televizním vysílání, a to zejména soukromých vysílacích stanic. Jedná se o soukromé slovenské televizní kanály Joj a Markíza, které uvádějí pořady v českém jazyce, s českými osobnostmi nebo vysílají česko-slovenské televizní programy (např. Česko-slovensko má talent, Česko-slovensko hledá superstar apod.). Ze zahraničních kanálů, které vysílají pořady v českém jazyce v rámci slovenského vysílání, můžeme jmenovat Universal, HBO, Eurospost, Discovery atd. Kanál nabízející pouze české a slovenské filmy je CS film, který v rubrice film na přání dává divákovi na výběr ze tří česko-slovenských filmů.⁵⁵ Na slovenské stanici Joj je vysílán seriál Panelák, ve kterém se objevují také čeští herci hovořící rodným jazykem. Tento seriál patří mezi nejpopulárnější původní seriály na Slovensku, proto uvádíme příklad výskytu bohemismů v 11. sérii, která byla vysílána na jaře 2013.

Televizní seriál Panelák (982. díl) – 6. 6. 2013, 4 minuta 3 vteřina

A: *My sme tri sestry* [mi sme tri sestri]

B: *Tři sestry, už existuje taková kapela Tři sestry v Čechách, Lou Fanánek Hagen, a tohlen jo...* [tri sestri už existuje takova: kapela tri sestri v tʃ¹exa:x, lou fana:nek hagen a tohlen jo]

C: *Jooo, neříkej.* [jo: nerikej]

⁵⁴ KRAJČOVIČOVÁ, J. – CATLÍKOVÁ, M. *Slovenský jazyk 6 – učebnica*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. s. 57, 77, 27.

⁵⁵ V roce 1995 schválila Národní rada Slovenské republiky zákon č. 270/1995, Z.z., o slovenskom národnom jazyku. Jedním z nařízení, ze kterých zákon sestává, je nařízení o dabování českých filmů, programů a pohádek do slovenštiny, a to pro děti do 12 let. Novelizace tohoto zákona v roce 2009 přispěla ke zpřísnění v užívání menšinových jazyků na Slovensku. Přestože Slovensko přijalo stejně jako Česká republika Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků, navrhlo příslušná ustanovení na používání jazyků národnostních menšin a etnických skupin – k těm se vztahují samostatné předpisy.

V tomto dialogu seriálu byl použit český jazyk i s českou výslovností. Ve výslovnosti repliky C byla použita obecná čeština tím, že sloveso „*neříkej*“ bylo vysloveno krátce jako „*nerikej*“.

V tom samém díle v 9 minutě 1 vteřině zazněl následující dialog

A: Oni sa tak debilne volajú. Ja mám byť bubeník kapely Sedmikrásky?

B: Ináč sedmikrásky je typický čechizmus. Správne po slovensky spisovne je to sedmokrásky.

V průběhu tohoto dílu ještě několikrát potom zazněl český výraz *sedmikráska* s tím, že byl stále opravován na slovenský výraz *sedmokráska*.

Televizní seriál Panelák (972. díl) – 20. 5. 2013, 13 minuta 20 vteřina

A: *To akože tieto tri a koniec?* [to akože tieto tri a konec]

V této replice byla česká výslovnost slova *koniec* ve výslovnosti diftongu [ie]. Správná výslovnost uvádíme ve fonetickém přepisu [koniec].

Televizní seriál Panelák (953. díl) – 16. 4. 2013, 36 minuta 40 vteřina

A: A ja si z tej prevádzky urobím také svoje doupe.

V této replice byla použita česká výslovnost českého slova *doupě* [doupie].

Příznačné je používání českých výrazů také pro slovenské studenty, kteří studují na českých vysokých školách. K. Musilová (2010) na základě výzkumu realizovaného mezi slovenskými studenty vysokých škol uvádí, že roste procento těch, kteří si uvědomují, že kontakt se slovenštinou/češtinou již během školní docházky není zbytečný.⁵⁶ Zároveň však konstatuje, že většina respondentů očekává vzájemné oddalování češtiny a slovenštiny. Jak uvádí Ivaňová (2002), studenti často užívají výrazů *kolej* (slov. internát, studentský domov), *tramvaj* (slov. električka), popř. nahrazují názvy slovenských měsíců v roce za názvy české (dnes je piateho dubna).⁵⁷

Vliv češtiny na slovenštinu se však netýká pouze oblasti lexikální, ale také fonetické roviny jazyka. Slovenský hláskový systém má 19 vokálů (z toho 3 diftongy) a 27 konsonantů. Mezi slovenské vokály řadíme také ä, které se vyskytuje po konsonantech

⁵⁶ MUSILOVÁ, K. Komunikace Slováků-vysokoškoláků v ČR. In *Zborník príspevkov zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica, 2010. v tisku.

⁵⁷ IVAŇOVÁ, T. *Cizinka S: Dvojjazyčná česko-slovenská komunikace*. Praha: FF UK, 2002. s. 42.

b, p, m, a vokál ô (tzv. vokáň). Konsonanty, které se vyskytují ve slovenské abecedě a jsou odlišné od české abecedy, řadíme ĺ (dlouhé „el“), ľ (měkké „el“), ř (dlouhé „er“), přičemž ĺ a ř jsou hlásky slabikotvorné. Ve slovenské abecedě absentuje české ř. Diftongy jsou ia, ie a iu. Česká a slovenská výslovnost je velmi podobná, přesto můžeme pozorovat vliv české výslovnosti na slovenskou v určitých fonetických jevech, a to především při měkčení hlásek.

3.2.2 Slovakismy v češtině

Jazykové vztahy Čechů a Slováků prošly mnohými etapami, které pokračují i po rozdělení republik v roce 1993. Vzhledem ke vzájemné blízkosti není pravděpodobné, že by došlo k výraznějšímu odcizení, které by narušilo vzájemnou komunikaci. Přesto, jak jsme uvedli v kapitole 3.2.1, dochází k postupnému poklesu úrovně perцепčního bilingvismu zejména u mladší české generace. Tento jev je do jisté míry způsoben větším vlivem českého jazyka na jazyk slovenský již od počátků vývoje spisovného slovenského jazyka. Je zcela přirozené, že stejně jako bohemismy pronikaly a pronikají do slovenského jazyka, slovakismy se vyskytovaly a vyskytují v češtině. Nábělková (2007) uvádí příklady slovakismů vyskytujících se v českém jazyce. Jako frekventované lexikum přejaté ze slovenštiny označuje slova dovolenka, rozlučka, výdobytek, zákruta, koupele, kávička, spolunažívání, napředovat, završit, nárokovat si, namyšlený, svojský, horko-těžko, naozaj⁵⁸ (srov. M. Nábělková, 2004). Musilová (2011) v dlouhodobém projektu sleduje pohyb vybraných česko-slovenských kontaktních jazykových jevů. Z výsledků průzkumu a jejich porovnání v letech 2002 : 2004, 2004 : 2008 a 2002 : 2008 vyplynulo, že např. v roce 2004 významně kleslo procento užívání výrazů strážit, kávička, hrozno, na vině, vlámat se. V roce 2008 se frekvence užívání těchto slov zvýšila.⁵⁹ Jak dále Musilová (2011) uvádí, dochází k ústupu v užívání substantiva psychiatricka, u kterého byla zaznamenána expanze v roce 2007 (srov. Musilová, 2007).⁶⁰ Mezi další slovakismy, které zaznamenaly vzestup ve frekvenci užívání, patří lyžovačka, bitkař. V hovorové češtině se rozšířilo užívání sufixu –čka při tvoření deminutiv, např. líbačka, opalovačka, koupačka, sáňkovačka, nestíhala, chystačka apod.

⁵⁸ NÁBĚLKOVÁ, M. *Slovenština a čeština v kontakte*. Praha: Veda, 2008. s. 177.

⁵⁹ MUSILOVÁ, K. Slovakismy v současné češtině (sociolingvistický průzkum mezi vysokoškoláky). In OLOŠTIAK, Martin – IVANOVÁ, Martina – SLANČOVÁ, Daniela (eds.). *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť Miloslavy Sokolovej*. Prešov: FF, 2001. s. 391.

⁶⁰ MUSILOVÁ, K. Funkčnost slovakismů v současné češtině (sociolingvistický průzkum). In *Člověk – jazyk – text*. Ed. A. Jaklová, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. s. 315.

K nejfrekventovanějším slovakismům náleží namyšlený, rozlučka, horko-těžko, přičemž některé varianty jsou v českém jazyce udomácněny natolik, že uživatelé nejsou vnímány jako bohemismy (srov. Nábělková, 2007, 2004).

V České republice se můžeme se slovenštinou setkat v mluvených médiích. Nejčastějším formátem, ve kterém je slovenština prezentována, jsou smíšené česko-slovenské pořady založené na reality show. Pořady jsou většinou moderovány česko-slovenskou dvojicí uvaděčů a jsou vysílány jak na soukromých, tak i veřejnoprávních televizích. Z česko-slovenských pořadů na veřejnoprávních kanálech můžeme jmenovat hudební pořad *Ladí neladí* nebo pořad *Celnice/Colnica* (Češi a Slováci po 20 letech). Na soukromých televizních kanálech jsou vysílány stejné pořady jako na slovenských televizních kanálech (Česko-slovensko má talent, Česko-slovensko hledá superstar apod.)

Důležité je na tomto místě zmínit kromě lexika a fonetiky také problematiku mezijazykových homonym, tzv. „zrádných slov“. Z hlediska výuky na bilingvních česko-slovenských/slovensko-českých základních školách může jít o problematiku zcela zásadní. Jak uvádí např. Jedlička (1961), některé překlady ze slovenštiny do češtiny a naopak mohou být problematické. Jako příklad můžeme uvést větu: *Zas je tu jar*.⁶¹ Česky by tato věta znamenala výskyt prostředku na umývání nádobí. Ve slovenštině *jar* = jaro; zároveň však ve slovenštině je toto slovo homonymum, tzn., že je to také výraz pro prostředek na umývání nádobí. Mezi další „zrádná slova“⁶² můžeme řadit výrazy *horký*, které v češtině má význam parný, žhavý, ve slovenštině znamená trpký. Slovenský výraz pro české slovo *horký* je *horúci*. Slovo *huba* v češtině označuje tlamu zvířete, ve vztahu k označení lidských úst jde spíše o pejorativum. Slovenské slovo *huba* znamená houba, tedy skupinu živých organismů dříve řazenou k rostlinám. Ve významu houba na mytí se ve slovenštině používá výraz *špongia*. Výraz *sprosť* má také jiný význam v češtině, kde označuje nevychovaného, nechutného, vulgárního jedince. Ve slovenštině výraz *sprosť* znamená hloupý, ne příliš chytrý. Jak dále uvádí Krobotová a Stoffa (2004), slovenské slovo *statok* odpovídá nejen českému *statek*, ale i

⁶¹ JEDLIČKA, A. Jazyková problematika překladů ze slovenštiny do češtiny. In *Naše řeč*. roč. 44, č. 1-2. Dostupné z URL <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4805>, aktualizováno 2011.

⁶² Pojem „zrádné slovo“ je obvykle chápán jako pojmenování, které příjemce informace může v různých kontextech interpretovat z hlediska významu odlišně. Toto slovo má nejméně ve dvou jazycích stejný nebo téměř stejný tvar, přitom se však liší významem. Většinou jde o záležitost lexikální (KROBOTOVÁ, M. – STOFFA, J. Zrádná slova v slovensko-českém kontextu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2004. s. 52.)

dobytek, slovo stávka znamená v češtině stávka, ale i sázka, slovo statečný má význam i českého slova poctivý. Slovenské slovo pečea neoznačuje vepřovou pečení, ale játra, slovenské slovo kapusta označuje české zelí, protože česká kapusta je slovensky kel. Potíže při vyučování v česko-slovenské bilingvní třídě mohou nastat také při psaní slov, jejichž pravopis se v českém a slovenském jazyce liší. Jedná se nejen o slova cizího původu, např. dizajn (slov.)/design (čes.), lízing (slov.)/leasing (čes.), skejtbord (slov.)/skateboard (čes.), šou (slov.)/show (čes.).⁶³

Přestože v česko-slovenské/slovensko-české komunikaci neexistují velké bariéry, v rámci vyučování mohou nastat nestandardní komunikační situace, kdy žák s odlišným mateřským jazykem zcela neporozumí danému slovu nebo slovnímu spojení a jeho interpretace se stane chybou (např. při výuce, kdy učitel bude používat odborné termíny v hodinách matematiky – české *osa* x slovenské *os* apod.). Podobné problémy mohou vzniknout při psaní jednotlivých slov (např. při psaní diktátu či jiné práce ve vyučovacím jazyce).

3.3 SHRNU TÍ

V třetí kapitole jsme se zabývali problematikou bilingvismu nejen z hlediska teorie, ale také z hlediska česko-slovenských/slovensko-českých jazykových vztahů.

Bilingvismus je v současné době stále více se rozšiřující fenomén. Někteří odborníci předpokládají, že na světě žije až 70 % bilingvních jedinců. Důležitou roli při osvojování si druhého jazyka hrají sociální a kulturní aspekty. Mnoho lidí je nuceno si osvojit druhý jazyk z důvodu migrace do jiné země např. za prací, z politických nebo z rodinných důvodů. Narůstá také počet smíšených manželství, ve kterých se rodí děti vychovávané bilingvně. Z těchto důvodů není jednoduché vymezit pojem bilingvismus, a proto také neexistuje jednotná definice, která by podstatu pojmu bilingvismus vystihovala. Dalším rozvíjejícím se trendem současnosti je ovládnutí více než dvou jazyků, které označujeme jako multilingvismus.

Vzhledem k blízkosti českého a slovenského jazyka není nutné osvojovat si český či slovenský jazyk na základě dlouhodobého studia, protože tyto dva jazyky vedle sebe existovaly a existují po celá staletí. Češi a Slováci si rozumí, aniž by museli (aktivně)

⁶³ KROBOTOVÁ, M. – STOFFA, J. Zrádná slova v slovensko-českém kontextu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2004. s. 54.

používat jazyk toho druhého. Česko-slovenský/slovensko-český bilingvismus tedy označujeme jako percepční. Jazykové systémy obou jazyků jsou si velmi podobné i z hlediska aktuální jazykové komunikace v nejrůznějších oblastech. V současné době, zejména prostřednictvím médií, můžeme sledovat snahy o vzájemné sblížení obou národů v podobě různých česko-slovenských/slovensko-českých kulturních nebo mediálních aktivit. Můžeme se tedy domnívat, že na základě této skutečnosti se budou opět prohlubovat jazykové vztahy mezi Čechy a Slováky, oba jazyky budou více v kontaktu. Je otázkou, jestli se současný pokles míry komunikační kompetence ve vztahu k „druhému“ jazyku se zastaví.

4 VZDĚLÁVACÍ PROCES JAKO MNOHOSTRANNÉ, SPECIÁLNÍ ŘÍZENÍ

V této kapitole se budeme věnovat charakteristice výuky a vyučování s ohledem na koncepci samotného vyučování, pedagogického působení mimo školu i přípravy učitelů na výuku. Budeme sledovat zejména přípravu učitelů na výuku (z hlediska formy a procesu), organizování vyučování učitelem, autorita učitele, využívání odměn a trestů, integraci žáka s odlišným mateřským jazykem a situaci mimo školu (tedy v rámci zájmových kroužků a v rodině).

Gangé (in Průcha, 2002) tvrdí, že:

- vzdělávací systém je soustavou, jejímž primárním posláním je zajistit u člověka učení;
- základní vstup v tomto systému vede k žákovi, výstupem jsou změny v chování žáka;
- učitel je organizátorem podmínek k učení (...) tato učitelova řídicí funkce se nemění, stane-li se systém složitější tím, že se zapojí určité technické prostředky.⁶⁴

4.1 VÝUKA/VYUČOVÁNÍ

Abychom mohli operacionalizovat pojmy výuka a vyučování pro účely metodologického šetření, potřebujeme tyto pojmy vymezit. Název disertační práce nese termín výuka, nicméně často pracujeme s pojmem vyučování.

Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) označuje termín výuka symbolicky totéž co termín vyučování v běžném jeho významu. Jak je dále uvedeno v pedagogickém slovníku: „v teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širě jakožto systém, který zahrnuje nejen proces, ale především cíle výuky; obsah výuky; typy výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; vlastní vzdělávací proces, výsledky výuky.“⁶⁵

Skalková (2007) zase vymezuje pojem vyučování jako: „historicky ustálenou formu cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých, která je realizována především ve školách různých typů i stupňů škol, v rodině,

⁶⁴ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 322.

⁶⁵ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, J. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 266-267.

v různých kurzech a speciálních zařízeních.⁶⁶ Tato definice je spíše obecným vymezením termínu vyučování.

Kasíková (2012) uvádí, že: „vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Je naplňováno vzájemnou součinností učitele a žáků. Celistvost vyučování je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou propojeny a vzájemně na sebe působí. Zároveň jde o celek, který je ovlivněn také kontextem (společnost, instituce), ve které funguje.“⁶⁷ Důležité je zde poznamenat, že Kasíková vymezuje vyučování jako vzájemnou součinnost mezi učitelem a žákem.

Vašutová (2002) nazývá vyučování také jako vyučovací činnost, která spočívá v činnosti učitele při zprostředkování učiva žákům všemi didaktickými prostředky v organizované formě. Dále poznamenává, že „vyučování je praktickým provedením projektu ve formě interakce učitel-žáci.“⁶⁸

Čábalová (2011) vztahuje pojem vyučování také na pojem výuka. Tento proces nazývá jako výukový proces, vyučovací proces nebo také výuka, vyučování.⁶⁹ Uvádí, že jde o specifický druh lidské činnosti, která je tvořena vzájemně propojenými, navzájem se propojujícími a závislými prvky a vztahy. Definuje pojem výuka (nebo také vyučování) jako „složitý proces, který označuje činnost učitele a žáka, obsah a jejich vzájemné propojení, čímž tyto dva pojmy ztotožňuje. Dále však uvádí, že „pojem výuka (výukový proces), ale také i vyučování (vyučovací proces) jsou v běžném jazyce používána jako synonyma. (...) Vyučování označuje především činnosti učitele, které probíhají v interakci se vzdělávacími subjekty (žáky, rodiči). Výuka (výukový proces) je chápán poněkud širěji. Zahrnuje jak vyučování (činnost učitele), tak učení (činnost žáka) a jejich vzájemný vztah a obsah (cíle, podmínky, realizaci, výsledky aj).“⁷⁰

Maňák (1995) pojmy vyučování a výuka odlišuje. Vyučování definuje jako „činnost učitele“, pojem výuka definuje jako „hlavní formu výchovně vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů.“⁷¹

⁶⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 111-112.

⁶⁷ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 121.

⁶⁸ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem; Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: KU PdF, 2002. s. 20.

⁶⁹ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. s. 137.

⁷⁰ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. s. 137.

⁷¹ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita: PdF, 1995. s. 98.

Průcha (2009) poukazuje na problematické vymezení pojmu vyučování a výuka. Uvádí, že „pojmu vyučování se připisuje význam ‚činnost učitele‘. Naproti tomu pojmem výuka se označuje spolupráce učitele a žáků.“⁷² Dále uvádí, že „český pojem vyučovat se blíží anglickému teaching a německém lehren, popř. unterrichten, český pojem výuka má blízko k anglickému instruction a k německému Unterricht. (srov. Skalková, 2007; Kasíková, 2011; Vašutová, 2002; Čábalová, 2011; Maňák, 1995).

My se přikláníme k terminologii Maňáka (1995) a Průchy (2009), že vyučování je činnost učitele a výuka je vytvářena spoluprací učitele a žáků. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Vyučování na 2. stupni základních škol tedy chápeme jako mnohostranný, avšak celistvý proces, pro který je charakteristická interakce mezi učitelem a žáky. Vyučování je realizováno ve specifických podmínkách, má svůj obsah a jsou při něm naplňovány určité cíle, a to pomocí výukových metod a didaktických prostředků. Při vyučování by měla být rozvíjena kognitivní, afektivní a psychomotorická stránka žákovy osobnosti, kompetence a dispozice. Vyučování je realizováno specifickou formou, kterou je výuka.⁷³

4.1.1 Cíle ve výukovém procesu⁷⁴

Cíle výuky a vyučování se odvíjejí od demokratického pojetí vzdělávacího systému České a Slovenské republiky. Hlavním úkolem učitele je vytvořit takové podmínky během vyučování, které povedou k efektivnímu naplnění stanovených cílů vyučovací jednotky, během níž si žáci osvojí dovednosti a poznatky. Vyučovací cíle jsou zakotveny v hlavních pedagogických, školských dokumentech (viz kap. 2.4.1; 2.4.2) a jsou formulovány v klíčových vzdělávacích kompetencích. Protože dochází k interakci mezi vyučovacími cíli, podmínkami a prostředky, každý učitel by měl mít obecnou představu, jak by měla vyučovací jednotka probíhat a zpracovat její individuální plán.

⁷² PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 179.

⁷³ Přestože jsme vymezili pojmy výuka a vyučování, v jednotlivých podkapitolách budeme respektovat terminologii, kterou zvolili autoři, z jejichž titulů budeme čerpat.

⁷⁴ Výukové cíle jsou dílčími cíli v procesu výchovy a vzdělávání. Abychom zachovali tuto hierarchii, budeme v následující kapitole používat také výrazy cíle výchovy a vzdělávání.

Kyriacou (2012) uvádí čtyři hlavní prvky plánování a přípravy vyučovací jednotky⁷⁵:

1. Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací jednotka věnována.
2. Výběr činností a rozvržení hodiny - sem spadá výběr typu a charakteru činností, které budou použity (např. výklad, práce ve skupinách, čtení), pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou využity ve výuce.
3. Příprava všech pomůcek, které učitel hodlá využít – sem patří příprava různých materiálů, vypracovaných vzorových příkladů, kontrola, zda požadované zařízení bylo vyzvednuto z kabinetu a je funkčním organizace uspořádání učebny a příležitostně i nácvik (např. když bude ve výuce použit nový experiment nebo nová ukázka).
4. Rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů.⁷⁶

Při realizaci vyučování a pro úspěšný průběh výuky je nutné stanovit si cíle vyučování, které by měly být během vyučování naplněny. Cíle výuky jsou určitou plánovanou, ale také očekávanou přeměnou ve vztahu učitel-žák.

Jak uvádí Čábalová (2011), „již J. A. Komenský ve svém díle *Didaktika* oceňoval význam a cíle ve výuce a doporučoval, aby učitel a žák se nechali vést cílem a směřovali k jeho naplnění“.⁷⁷

Obecně lze definovat cíl vyučování jako „souhrn předpokládaných a žádoucích vlastností žáka, kterých má být prostřednictvím vyučování dosaženo.“⁷⁸

Průcha (2009) uvádí, že „patří k nejdůležitějším pedagogickým kategoriím, neboť vymezují edukační záměry a naznačují směr žádoucích postupů. Tím do značné míry předurčují výsledky, jichž má být dosaženo. Označují zamýšlené změny v rozvoji

⁷⁵ Kyriacou (2012) uvádí ve své publikaci *Klíčové dovednosti učitele* termín vyučovací hodina. My uvádíme termín vyučovací jednotka z důvodu obecnějšího vymezení tohoto pojmu, které nezahrnuje pouze tradiční vyučovací hodinu, ale slouží pro označení vyučovací jednotky, která se může měnit s ohledem na potřeby učitele při vedení vyučování a dosahování stanovených cílů.

⁷⁶ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012, s. 31-32.

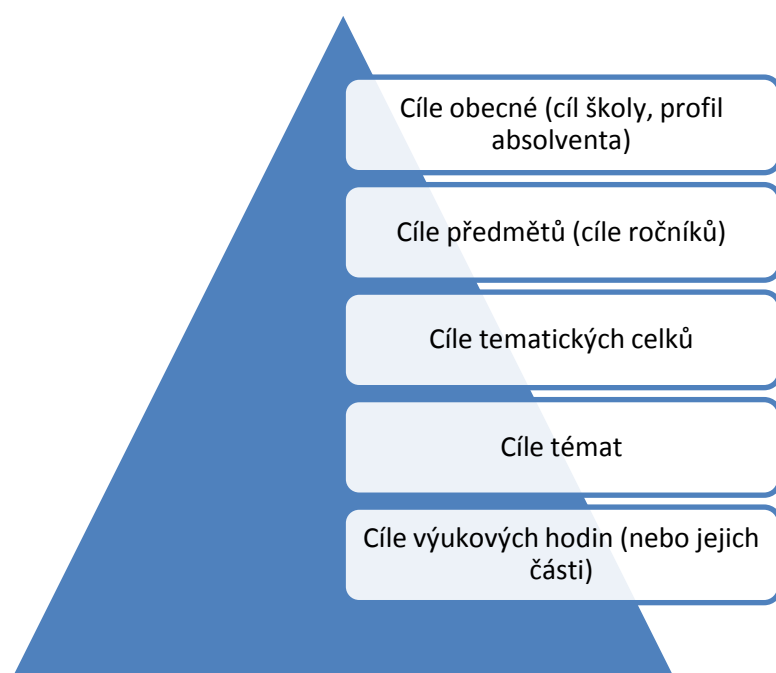
⁷⁷ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 140.

⁷⁸ ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MU, 2003. s. 11.

individua, kterých je dosahováno prostřednictvím výchovně-vzdělávacích aktivit. V obecném cíli jsou vyjádřeny potřeby společnosti i jednotlivce.⁷⁹

Kasíková (2012) definuje výukový cíl jako „zamýšlenou změnu v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou.“⁸⁰

Lze tedy říci, že v obecném cíli se odrážejí potřeby společnosti i jednotlivce. Obecný cíl stojí na vrcholu pomyslné pyramidy v procesu výchovy a vzdělávání. Čabalová (2012) uvádí schéma hierarchie posloupnosti cílů v procesu výchovy a vzdělávání, které jsou však navzájem provázané.



Obrázek č. 2 Hierarchie cílů v procesu výchovy a vzdělávání (srov. Skalková, 2007)

Čabalová (2007) dále uvádí požadavky při tvorbě vzdělávacích cílů tak, aby byly efektivní a účinné. Vzdělávací cíle by měly:

- být konkrétně formulovány,
- obsahovat požadovanou změnu osobnosti, podmínky a prostředky, kterými je možné změny dosáhnout,
- mít kontrolované výstupy (popř. mechanismy kontroly).⁸¹

⁷⁹ PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 132.

⁸⁰ VALÍŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012, s. 137.

⁸¹ ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 44.

Kromě podmínek, které jsou kladeny na stanovování výukových cílů, je nutné zohledňovat také vlastnosti výukových cílů, aby byly neformální a funkční a aby směřovaly k efektivnímu osvojování si probírané látky. Kalhous a Obst (1998) uvádějí čtyři základní vlastnosti výukových cílů:

1. Komplexnost. Požadavek komplexnosti je kladem zejména v rámci jednotlivých tematických celků.
2. Konzistentnost. Cíle by měly být navzájem vnitřně provázány, aby nižší cíle byly podřízeny vyšším a vyšší závislé na nižších.
3. Kontrolovatelnost. Stanovené výukové cíle by měly obsahovat: požadovaný výkon žáků, podmínky, za kterých má být výkon realizován, a normu výkonu.
4. Přiměřenost. Stanovené výukové cíle by měly být přiměřeně náročné, ale současně splnitelné pro většinu žáků.⁸² (srov. Obst, 2006; Čábalová, 2011)

Učitel by měl tedy stanovovat cíle vyučování s ohledem na měnící se situaci ve školní třídě, s rozdílným mentálním, vědomostním, postojovým či dovednostním vybavením jednotlivých žáků.

Z hlediska dělení cílů podle struktury osobnosti žáka a také z požadavku na změnu osobnosti žáka v průběhu vzdělávání, lze členit výukové cíle a celkově vzdělávací cíle do tří skupin:

1. Kognitivní (vzdělávací). Rozpracována byla např. B. S. Bloomem (1956) nebo B. Niemrenkem (1979). V roce 2001 byla Bloomova taxonomie revidována skupinou vědců pod vedením L. W. Andersona a D. R. Krathwohla. Revidovaná taxonomie má dvě dimenze – dimenzi kognitivních procesů a dimenzi obsahovou, znalostní.⁸³ Revidovaná Bloomova taxonomie (2001) má oproti původní změněnou pátou a šestou úroveň kognitivních procesů – pátá dimenze byla změněna na „hodnotit“, šestá na „tvořit“.
2. Afektivní (postojové). Taxonomie afektivních cílů nezískala tolik pozornosti v pedagogické teorii a praxi. Rozpracována byla např. D. R. Krathwohlem (1964). Jak uvádí Obst (2006), taxonomie afektivních cílů je budována na vzrůstající komplexnosti procesů, na postupném zvnitřňování hodnot vychovávaných objektů.⁸⁴

⁸² KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 1998. s. 69-71.

⁸³ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 139.

⁸⁴ OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: UP, 2006. s. 55.

3. Psychomotorické (výcvikové). Jedna z nejstarších taxonomií pochází od R. H. Davea (1968). V kategorie taxonomie psychomotorických cílů jde o vědomé osvojování si pohybových dovedností až k jejich automatickému provádění.

Cíl = změna osobnosti v rovině

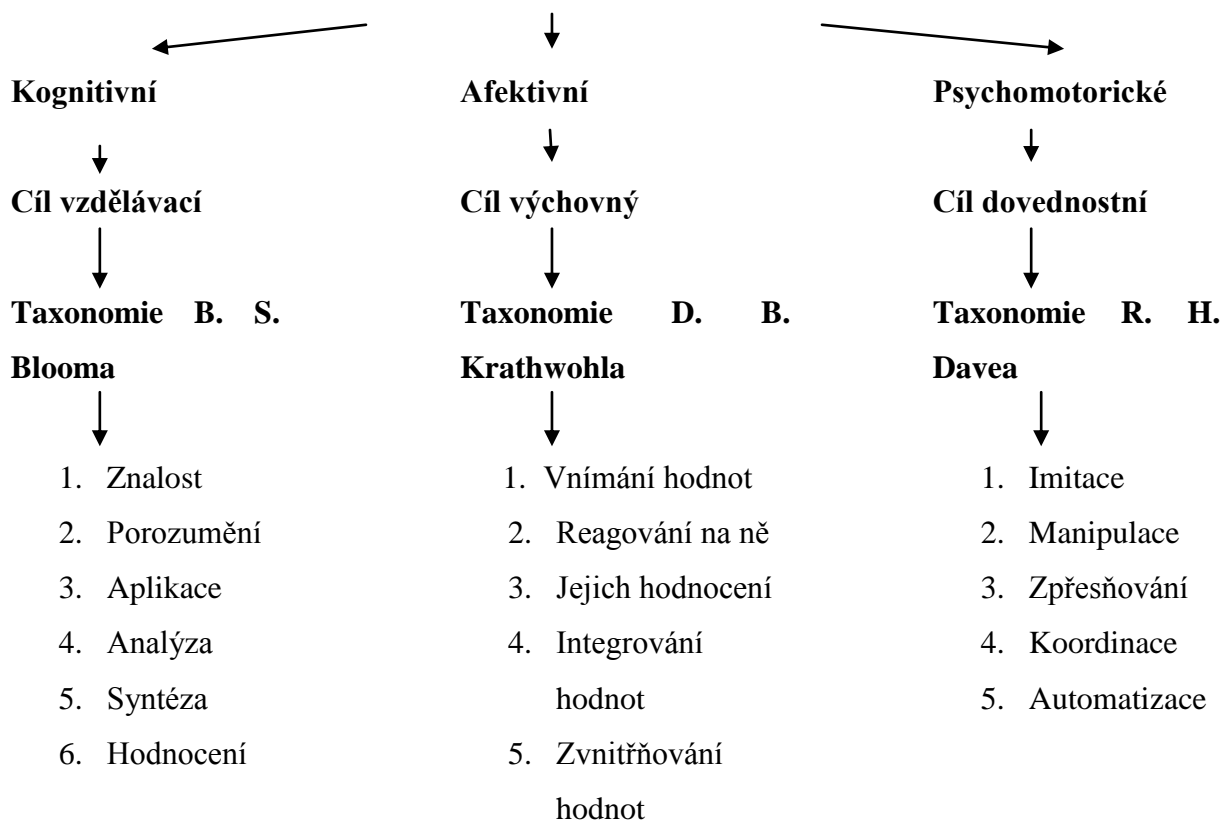


Schéma č. 1 Přehled taxonomie výukových cílů (srov. Vališová, Kasíková, 2011; Čabalová, 2011; Kalhous, Obst, 1998; Skalková, 2007)

Vyučovací cíle mohou být krátkodobé i dlouhodobé. Každý cíl je však třeba formulovat samostatně. Při vymezení výukových cílů musíme dbát na to, aby byl pro žáka dosažitelný, srozumitelný, jasný a smysluplný. Důležitá je provázanost vyučovacích cílů s ohledem na závislost vyšších cílů na nižších. Jak uvádí Kalhous a Obst (1998), „jestliže se žák plně nechopí cíl a jestliže se s ním pozitivně neztotožní, je proces výuky neuskutečnitelný. Jde tedy nejenom o to, jakých formulací, ale i metod a prostředků využít.“⁸⁵

4.2 Metody a formy výuky/vyučování⁸⁶

Hlavním cílem výuky/vyučování je především podněcovat žákovo myšlení, jeho tvořivou aktivitu, vést ho k samostatnému rozhodování a poskytnout mu příležitost

⁸⁵ KALHOUST, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 1998. s. 82.

⁸⁶ V této kapitole opět budeme respektovat terminologii zvolenou autory, z jejichž titulů čerpáme.

k vlastnímu plánování a samostatnosti. Každá činnost ve vyučování vede k osvojování si edukačních cílů, což se děje s pomocí užití výukových metod. Výukové a vyučovací metody patří taktéž k základním a nejdůležitějším faktorům výchovně vzdělávacího procesu, stejně jako výukové a vyučovací cíle (viz kap. 4.1.1). Bez odpovídajících metod nelze naplnit očekávané výukové a vyučovací cíle, proto je nezbytné vhodně volit metody výuky a vyučování, organizační formu a materiální prostředky, které má učitel základní školy k dispozici. Vyučovací metoda má komplexní charakter. Má praktický a zároveň teoretický význam pro výchovně vzdělávací proces.

Maňák (1995) vymezuje metodu výuky jako „koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.“⁸⁷ (srov. Kalhous, Obst, 1998).

Průcha (2009) uvádí, že „výuková metoda se vymezuje jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných vzdělávacích cílů.“⁸⁸

Čábalová (2011) definuje jako „postupy, cesty, činnosti učitele a žáků, které umožňují dosažení určitých výchovně-vzdělávacích cílů.“⁸⁹

Vališová, Valenta (2012) uvádí, že „pojmem vyučovací metoda lze chápat jako specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.“⁹⁰

Vyučovací metoda je tedy systémový prvek vyučovacího procesu, ve kterém dochází k interakci mezi učitelem a žákem, je realizována v rámci vyučovací jednotky a v určitém prostoru. Jde o záměrné uspořádání činností učitelem, který volí z různých forem výukových a vyučovacích metod.

⁸⁷ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1995. s. 33.

⁸⁸ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 194.

⁸⁹ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. s. 153.

⁹⁰ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012, s. 191

Jak uvádí Čábalová (2011), volba výukových metod závisí na faktorech, které jsou následující:

- vyučovací styl, osobnost a zkušenosti učitele;
- učební styl žáků a jejich schopnosti, úroveň psychického a fyzického rozvoje, jejich potřeby a zájmy, myšlení, inteligence apod.;
- komunikace a interakce mezi učitelem a žákem;
- zvláštnosti žáků (věk, osobnost, pohlaví, etnikum, vztahy ve třídě, počet žáků ve třídě, vyznání apod.);
- obsah učiva, charakter oboru, předmětu, tématu;
- stanovené cíle a úkoly výuky;
- zákonitosti výukového procesu, pedagogických situací;
- podmínky a prostředky školy.⁹¹

Aby učitel mohl zvolit optimální vyučovací metodu, je nutné znát jejich klasifikaci. V pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace vyučovacích metod. V současné didaktice a pedagogické praxi neexistuje jednotná a obecně platná klasifikace výukových metod. Je to především proto, že proces výuky a vyučování se nedá jednotně vymezit a je velmi mnohostranný, mnohotvárný a skládá se z různých prvků, jejichž stanovení je pro učitele obtížné.

4.2.1 Klasifikace výukových a vyučovacích metod

Z hlediska historického vývoje dochází k proměnám používání výukových a vyučovacích metod, a to v závislosti např. na společensko-historických změnách nebo na charakteru školy v určitých fázích historického vývoje školy jako instituce. Jak uvádí Skalková (2007), v období antického Řecka byla využívána metoda přednášky (Démosthénés, 384-322) a metody rozhovoru (Sokrates, 469-399). Ve středověkém školství převládaly metody slovní, které měly podobu disputací. J. A. Komenský (1592-1670) v 17. století zdůrazňoval přirozenou metodu vzdělávání, která byla odvozena z poznávání a napodobování přírody. V 19. století založil J. F. Herbart (1776-1841) didaktické postupy založené na analýze psychických procesů. Jednalo se o čtyřstupňové schéma, teorie tzv. formálních postupů (jasnost, asociace, systém, metoda). Počátkem 20. století se začaly zavádět metody aktivizující vzdělávací činnost a důraz byl kladen

⁹¹ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 154.

na praktickou zkušenost. Pedagogové se snažili o propojení vědomostního osvojování propojené s manuální aktivitou. Od 70. let 20. století se inovační didaktické teorie a koncepce soustřeďovaly pozornost k metodické kompetenci vyučujícího, ale i na aktivní spoluúčasť žáků ve vyučování. Od 90. let 20. století se v České republice začíná rozvíjet tzv. alternativní školství, které hledá alternativní metody, vytváří prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, seberealizaci žáků. V alternativním školství se odrážejí humanistické pojetí vyučování ve škole.⁹²

Vyučovací metody můžeme dělit podle různých kritérií. Šimoník (2003) uvádí kritéria

- Podle zdroje poznání:
 - slovní metody (zdrojem poznání je slovo),
 - názorné metody (zdrojem poznání je názor),
 - praktické metody (zdrojem poznání je praktická činnost žáka);
- Podle fáze vyučovací hodiny:
 - metody motivační,
 - metody expoziční (nové učivo),
 - metody fixační (opakování),
 - metody diagnostické (zjišťování výsledků),
 - metody hodnotící.⁹³

Vališová, Valenta (2012) uvádí podrobnější klasifikaci metod vyučování:

- Kritérium klasifikace metod – pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický):
 - Metody slovní:
 - monologické metody (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž);
 - dialogické metody (rozhovor, diskuze, dramatizace);
 - metoda písemných prací;
 - metoda práce s učebnicí, knihou, textem.
 - Metody názorně-demonstrační (přímého poznávání předmětů a jevů):
 - metoda pozorování předmětů a jevů;
 - předvádění (demonstrace) obrazů, předmětů, pokusů a činností;

⁹² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 181-182.

⁹³ ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MU, 2003. s. 36.

- projekce atastická a dynamická;
- Metody praktické (praktických činností):
 - nácvik pohybových a praktických dovedností;
 - žákovy pokusy a laboratorní činnost;
 - grafické a výtvarné práce;
 - pracovní činnost (v dílnách, na pozemku).
- Kritérium třídění – stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický):
 - metody informativně-receptivní;
 - metody stimulačně-receptivní – reproduktivní;
 - problémový výklad – produktivní;
 - metody badatelské.

S ohledem na stupeň aktivity a její vlastní zapojení u žáků lze dělit metody následovně:

- heuristické (heuristický rozhovor, beseda, heuristické návody, metoda DITOR, ARIS, IDEALS aj.);
- diskusní (diskuze spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová (kulatý stůl), panelový brainstorming (burza nápadů) anebo jeho varianty (metoda Gordonova, Philips 66 aj.);
- problémové (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování, řešení divergentních úkolů aj.);
- situační (případové práce – řešení konkrétního případu, konfliktní situace a situace zátěžové);
- inscenační a simulační (inscenace – hraní určité konkrétní situace v simulovaných podmínkách, např. na základě magnetofonového záznamu nebo videozáznamu);
- didaktické hry (učební – slovní, grafické, pohybové, inscenační, stimulační, rozhodovací, plánovací aj.);
- projektové (řešení relativně rozsáhlé, významné a reálné podoby projektu – krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé atd.);
- výzkumné (převážně samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy – spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocení).

- kritéria použití metod výuky – myšlenkové operace (aspekt logický):
 - postupy srovnávací;
 - postupy induktivní;
 - postupy deduktivní;
 - postupy analytické;
 - postupy syntetické.
- kritéria třídění – specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální):
 - metody motivační;
 - metoda vytváření nových vědomostí a dovedností a jejich osvojování (expoziční);
 - metoda upevňování vědomostí a opakování učiva (fixační);
 - metody diagnostické a hodnotící;
 - metody aplikační.
- kritériem třídění – teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační):
 - teoretické metody (klasická přednáška a přednáška *ex katedra*, přednáška s diskuzí, cvičení a seminář);
 - teoreticko-praktické (diskusní metody, problémové metody, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody, projektové metody);
 - praktické metody (instruktáž, *coaching-mentoring*, *counseling*), asistování, rotace práce, stáž, exkurze, létající tým.⁹⁴

Průcha (2009) rozlišuje tři skupiny výukových metod:

A. Klasické výukové metody:

- metody slovní – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor;
- metody názorně-demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž;
- metody dovednostně-praktické – napodobování, manipulování, laborování a experimentování, produkční metody.

B. Aktivizující metody – metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry.

C. Komplexní výukové metody – frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce

⁹⁴ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 193-194.

žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, e-learning, sugestopedie a superlearning, hypnopedie.⁹⁵

Další klasifikace, které můžeme zmínit, jsou např. podle I. J. Lernerera (in Kalhous, Obst, 1998), která vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní charakteristiky činnosti učitele.⁹⁶ Nebo klasifikaci podle J. Maňáka (1995), který třídí výukové metody podle typu zprostředkovaných poznatků, pramene žákova poznání, aktivity a samostatnosti žáků, podle promyšlených operací a aktivizace žáka.⁹⁷

V konkrétní vyučovací jednotce a při dosahování stanovených výukových cílů se vyučovací metody navzájem prolínají, slévají a doplňují a jsou od sebe vzájemně neoddělitelné. Dochází tedy ke značné variabilitě při používání výukových metod, které se v rámci vyučovací jednotky mohou střídat. Učitelé by měli dbát na využívání více vyučovacích metod během vyučovací jednotky. V případě používání pouze jedné vyučovací metody dochází často k tomu, že dosažení výukového cíle není splněno a žáci si neosvojí učivo na základě stanoveného cíle. Záleží také na vyučovacím předmětu. Mezi nejfrekventovanější metody výuky však patří slovní metody. (srov. Maňák, 1995).

4.2.1.1 Metody slovní

Slovní metody patří mezi tradiční metody vyučovacích jednotek a mají dlouholetou historii. Mluvené slovo má velký význam ve vyučovacích hodinách jak pro žáka, tak pro učitele. Hlavní význam slovních metod spočívá v tom, že mohou být v hodině používány jako samostatná vyučovací metoda, ale zároveň doplňují všechny ostatní metody, protože doprovází veškerou činnost v procesu osvojování výukových cílů.

⁹⁵ PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 195.

⁹⁶ KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 1998. s. 86.

⁹⁷ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, PdF, 1995. s. 34-35

Je nutné, aby učitel uměl formulovat sdělovanou informaci či myšlenku tak, aby jí žák byl schopen porozumět. Funkce učitelova slovního projevu jsou následující (Nelešovská, 2005):

- zprostředkovat a zpřístupnit učivo;
- doplnit, aktualizovat text učebnice;
- ověřit, jak žáci učivo chápou, jak je dokážou prakticky využít.⁹⁸

Učitel by měl ve vyučovacích jednotkách používat spisovný jazyk a správnou ortoepickou výslovnost. Měl by také dbát na jazykovou kulturu a řeč žáků.

Mezi základní slovní metody řadíme:

- A. metody monologické;
- B. metody dialogické;
- C. metoda písemných prací;
- D. metody práce s učebnicí a knihou a textem.

4.2.1.1.1 *Monologické metody*

Mezi nejpoužívanější monologické metody řadíme výklad a jeho podoby (přednáška, popis, vyprávění, vysvětlování, instruktáž). Gavora (2005) uvádí, že monologické metody zabírají až čtvrtinu vyučovací jednotky.

Podstatou metody výkladu je objasnit žákům utříděné odborné pojmy a poukázat na vztah mezi nimi.

Vališová, Valenta (2012) vymezují základní strukturu výkladu:

- jádro výkladu (základní informace a teze);
- důkazy (zdůvodnění a hlubší výklad jádra problému);
- praktické příklady (týkající se aplikace na konkrétní úlohy, jejich využívání v praxi);
- zajímavé podrobnosti a fakta (jimiž žákům upevňujeme základní poznatky).⁹⁹

Každý výklad by měl být koncipován s ohledem na individuální zvláštnosti vzdělávaného jedince a didaktické principy. Výklad by měl být obsahově i formálně kvalitní. Pomocí metody výkladu žáci vnímají a uvědomují si prezentované učivo. Při dobře vedeném výkladu žáci nejen pasivně přijímají poznatky, ale aktivně se účastní

⁹⁸ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 42.

⁹⁹ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 198-199.

vyučovacího procesu. Výklad může mít formu vysvětlování, vyprávění, popisu nebo přednášky, které se mohou navzájem kombinovat. Jednotlivé formy výkladu bývají nejčastěji využívány v první polovině vyučování převážně v expoziční fázi vyučovací jednotky, ve které jsou žáci seznamováni s novým učivem. Učitel v této fázi může využít pro výklad různé slovní, názorné nebo praktické prostředky a formy projevu (mluvený projev, videoprogram atd.)

Vysvětlování je nejčastější formou výkladu a je používáno, když učitel předává žákům učivo pojmové povahy, při vykládání nových jevů, pojmů. Patří mezi nejnáročnější formy výkladu. Při vysvětlování učitel používá názorné, praktické příklady a je spojováno s dalšími výukovými metodami (demonstrace). Vysvětlování je také často doplněno dialogickými metodami, např. rozhovor, diskuze, brainstorming. Důležité je také brát v úvahu slovní zásobu žáka.

Podle G. Pettyho (2008) je umění dobře vysvětlovat založeno na čtyřech základních principech:

1. vysvětlení by mělo obsahovat jen informace podstatné pro jasný a logicky uspořádaný popis vysvětlované skutečnosti;
2. vysvětlení by mělo být vystavěno výhradně na znalostech, které žák již má;
3. vysvětlování by mělo být přizpůsobené žákům i za tu cenu, že budou vynechána fakta, která učitel může pokládat za podstatné detaily;
4. vysvětlování by mělo být předkládáno přesvědčivě a trpělivě.¹⁰⁰

Vysvětlování by mělo být logicky, srozumitelně a přehledně strukturované. Na druhém stupni základních škol vysvětlování může trvat déle než na prvním, stupni ZŠ (cca 25-30 minut). Důležité pasáže by měly být opakovány a zdůrazňovány.

Vyprávění je charakterizováno epičností, konkrétností, živostí, bohatostí představ (srov. Vališová, Valenta, 2012; Skalková, 2007). Pomocí vypravování učitel seznamuje žáky s určitými ději, událostmi nebo příběhy se sledem událostí. Vyprávění je založeno na emocionálnosti a citovém působení, mělo by být dynamické, bohaté na imaginárnost, barvitost. Tomu by měl být přizpůsoben i projev učitele, který by měl využít uměleckých prostředků nebo dramatizace. Ve škole je vypravování využíváno převážně na prvním stupni základních škol, na druhém stupni slouží spíše v humanitních předmětech (literatura, dějepis a ve výchovách).

¹⁰⁰ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. s. 120.

Popis je formou výkladu, při níž učitel postupuje systematicky při vykládání, vysvětlování učební látky. Základním rysem je seřazení výkladu do pořadí, který tvoří jednotlivé na sebe navazující body sloužící jako osnova vyučovací jednotky. Popis může být doplněn schémata, náčrtky, obrázky apod.

Přednáška je využívána na různých typech škol, ale nejvíce je využívána na vysokých školách. Jedná se o souvislý a logicky uspořádaný projev, který je doplněn vědeckými fakty a jevy. Vzhledem k tomu, že přednáška vyplňuje většinou celou vyučovací jednotku, předpokládá se, že žák si dělá poznámky do sešitu sám, proto se jde o náročnější formu práce se žáky. Přednáška má svoji úvodní část, po které následuje souvislý výklad rozdělený na jednotlivé části. Střed přednášky může obsahovat vytyčené teze, které jsou zařazovány do příslušného kontextu a postupně objasňovány. Obsah přednášky bývá obvykle zpracován do podoby názorné prezentace.

Jak uvádí Skalková (2007), na základních školách se využívá tzv. školní přednáška, která zprostředkovává poznatky v delším, soustavném, logicky učeném sledu. Vzhledem k větší náročnosti na koncentraci a větší myšlenkové úsilí je důležité, aby učitel na základní škole neustále podporoval aktivní spoluúčast žáků a trvale s nimi udržoval kontakt (např. pomocí kladení otázek, zápis na tabuli, zpomalení tempa, využití techniky apod.)¹⁰¹

4.2.1.1.2 *Dialogické metody*

Dialogické metody jsou založené na komunikační interakci mezi učitelem a žákem nebo žáky a předpokládají jejich vzájemnou komunikaci. Základem je vzájemné působení a ovlivňování. Dialogické metody patří k nejstarším vyučovacím metodám. Stavební jednotkou dialogických metod je otázka, která patří k nejefektivnějším aktivizačním způsobům. Dialogické metody podporují všechny složky osobnosti (kognitivní, afektivní, psychomotorickou), které jsou během vyučovacího procesu rozvíjeny. Mezi tyto metody řadíme rozhovor, dialog, diskusi. Skalková (2007) uvádí ještě metodu panelového rozhovoru, brainstorming, brainwriting. Také Vališová, Valenta (2012) řadí brainstorming a brainwriting mezi dialogické metody (srov. Šimoník, 2003).

¹⁰¹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 189.

Rozhovor je dialogická metoda, která je charakteristická tím, že se kladením otázek a získáváním odpovědí vysvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům. To předpokládá nejen aktivitu učitele, ale také žáky nebo žáků¹⁰².

Nelešovská (2005) uvádí pojem dotazování, které definuje jako „kladení otázek učitelem a odpovídání žáka (...), přičemž „mnoho učitelů chápe dotazování jako tradiční, téměř bezproblémovou záležitost.“¹⁰³ Kalhout, Obst (1998) uvádí, že rozhovor „může být realizován ve třech rovinách: učitel – žák, učitel – žáci, žáci mezi sebou.“¹⁰⁴

Metoda rozhovoru je uplatňována v různých fázích procesu výuky a plní různé funkce. Rozhovor ve vyučování slouží, jak uvádí Skalková (2007):

- k přípravě žáků na nové seznamování s látkou;
- k vlastnímu seznamování s novým učivem;
- k systematizaci a upevnování nově získávaných poznatků;
- k průběžné kontrole stupně osvojení nových vědomostí.¹⁰⁵

Otázky užívané v rozhovoru by měly směřovat ke splnění stanoveného cíle, proto by učitel měl metodu rozhovoru ovládat. Důležité je dbát na obsahovou a jazykovou správnost odpovědí žáka nebo žáků. Učitelé na druhém stupni ZŠ by neměli pokládat otázky, které vyžadují pouhou reprodukci, ale otázky, které vedou k hodnocení, zobecňování nebo k řešení myšlenkových operací.

Na základě dlouhé historie vývoje metody rozhovoru můžeme rozlišovat pár základních variant:

1. Sokratovský rozhovor. Učitel na základě již osvojených poznatků může vést žáky kladením otázek k objevení poznatků nových. Podmínkou u Sokratovského rozhovoru je, že učivo na sebe tematicky navazuje. Při využívání Sokratovského rozhovoru by si měl učitel být jistý, že žáci jsou schopni vyvodit nové poznatky sami na základě již dříve osvojených znalostí a vědomostí. Dobře naplánovaný Sokratovský rozhovor může žáky pozitivně motivovat a aktivizovat.
2. Heuristický rozhovor; Vališová, Valenta (2012) uvádí též termín problémový rozhovor. Učitel klade žákům otázky, pomocí kterých se žáci učí řešit problémy na základě myšlenkové a psychomotorické činnosti. Vališová, Valenta (2012)

¹⁰² My můžeme doplnit ještě jednu formu vedení rozhovoru ve vyučovací jednotce, a to je rozhovor mezi žákem a skupinou žáků.

¹⁰³ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 42.

¹⁰⁴ KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 1998. s. 94.

¹⁰⁵ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 190.

píší, že tento rozhovor je „řízen základní problémovou otázkou...“Proč...; Jaký je vztah...; V čem vidíte příčiny...; Co se stane, když...; Jak vyřešíte...; Jak vyhodnotíte...“¹⁰⁶

Do tohoto rozhovoru je zapojený učitel i žák nebo žáci a hlavní cíl rozhovoru je společné hledání možnosti řešení problémů.

Dialog je propracovanější formou rozhovoru. Předpokládá tedy vyspělejší žáky. Na rozdíl od rozhovoru, kdy klade otázky jeden účastník. V případě dialogu spolupracuje více partnerů a otázky si kladou navzájem dva partneři.

Dialog by měl vést k širšímu společenskému stanovisku, proto je nutné, aby účastníci dialogu dodrželi následující podmínky:

1. musí mít vlastní názor, který jsou schopni zdůvodnit, případně i podložit konkrétními příklady;
2. musí být schopni tento názor jasně, srozumitelně a pokud možno stručně vyslovit;
3. musí být ochotni poslouchat i názory a argumenty druhých a
4. případně se jimi i nechat přesvědčit.¹⁰⁷

Kalhous a Obst (1998) uvádí tři faktory, které vystihují podstatu dialogu. Jsou to:

1. Dialog je zaměřen na zcela určitý cíl;
2. V dialogu dochází ke vzájemnému ovlivňování účastníků;
3. V dialogické dění se na jedné straně vytvářejí a přetvářejí vzájemné vztahy mezi účastníky, zároveň se vzájemné vztahy mezi účastníky odrážejí.¹⁰⁸

Skalková (2007) uvádí, že dosavadní poznatky o vedení dialogu ukazují, že:

- problém, který je předmětem dialogu, musí být pro žáky zajímavý;
- učitel navozuje ve třídě atmosféru důvěry, umožňující žákům svobodně vyjadřovat vlastní názory;
- učí žáky klást otázky, argumentovat, naslouchat druhému, korigovat vlastní názory, být tolerantní k druhým, spolupracovat s nimi.¹⁰⁹

Můžeme tedy říci, že dialog lze použít ve vyučování k dosažení stanoveného vyučovacího cíle. Učitel však musí metodu vedení dialogu ovládat natolik, aby podněty

¹⁰⁶ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 204.

¹⁰⁷ Dostupné z URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>, aktualizované 27. 5. 2013.

¹⁰⁸ KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 1998. s. 94

¹⁰⁹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 191.

pro žáky byly atraktivní, srozumitelné a vedly k osvojení nových poznatků. Proto můžeme tvrdit i na základě poznatků z literatury, že metodu dialogu je vhodné používat spíše ve vyšších ročnících základních škol.

Metoda diskuse je založena na principu, že všichni členové diskusní skupiny kladou otázky sami sobě navzájem a navzájem je zodpovídají. Stejně jako u rozhovoru může diskuze probíhat ve čtyřech úrovních, tedy učitel – žák, učitel – žáci, žáci mezi sebou nebo žák – skupinka žáků. Na základních školách v České a Slovenské republice není tato metoda ve vyučování příliš využívána. Metoda diskuze předpokládá určité znalosti problematiky, o které se má diskutovat. Stejně jako dialog, diskuse posiluje rozvoj skupinové komunikace a sociálně-psychologických vazeb účastníků diskuse, protože jde o skupinové uvažování o konkrétním tématu. Účast v diskusi vyžaduje aktivitu a jistou míru samostatnosti žáků. Učitel musí pečlivě diskusi naplánovat, vhodně stanovit témata, o kterých žáci mají diskutovat. Úskalí diskuse spočívá v tom, že se méně iniciativní žáci nebudou diskuse účastnit. Proto učitel musí dbát na vhodné aktivizaci všech účastníků diskuse a na větší míře aktivizace těch, kteří se do diskuse nezapojují. Na závěr je nutné shrnout výsledky diskuse buď učitelem nebo žákem či žáky.

Brainstorming (volně překládáno jako burza nápadů nebo mozková vichřice) je metoda generování co nejvíce nápadů na určité téma. S myšlenkou této metody přišel v roce 1939 A. Osborn, v roce 1953 stanovil její základní principy v knize *Applied Imagination*. Jak uvádí Skalková (2007), „brainstorming slouží k hledání nových řešení problémů. Vyžaduje, aby všichni její účastníci v průběhu stanoveného času (např. 10 minut) zformulovali co nejvíce spontánních nápadů.“¹¹⁰ Náměty žáků lze zapisovat na tabuli nebo na velký arch papíru. Posléze se jednotlivé nápady rozebírají a objasňují a hledají se racionální východiska. Obdobou brainstormingu je brainwriting, při kterém se nápady zapisují na lístky.

Základním prostředkem dialogických metod je otázka. Nelešovská (2005) uvádí požadavky, které by měla otázka splňovat, aby podnítila patřičnou odpověď:

- přiměřenost. Učitel musí při sestavování otázky brát v úvahu věk a úroveň vědomostí jednotlivých žáků. Otázka by neměla být pro žáky příliš obtížná, aby ji byli schopni zodpovědět, zároveň by neměla být příliš lehká.

¹¹⁰ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 192-193.

- srozumitelnost a stručnost. Otázka by neměla být rozvinutá, aby žák neztratil smysl a podstatu otázky. Učitel by měl také volit vhodná slova, která budou žákovi jasná.
- jednoznačnost. Učitel by měl pokládat pouze jednu otázku, na kterou bude možná pouze jedna odpověď. Pokud pro otázku existuje více odpovědí, učitel musí respektovat všechny.
- věcná správnost a přesnost. Učitel by měl přesně pojmenovávat skutečnosti a pojmy, což vychází z jeho odbornosti.
- jazyková správnost. Učitel by měl dbát na jazykovou kulturu a kulturu mluveného projevu, včetně jazykové spisovnosti.¹¹¹

Technika kladení otázek žáky aktivuje a jak uvádí Maňák (1995), aktivitu lze stupňovat do různé hloubky. Maňák dále uvádí, že lze rozlišit tři základní stupně aktivizace žáků pomocí kladení otázek:

1. Přímá ke vzájemnému působení mezi učitelem a jedním žákem. Učitel položí otázku, žák odpovídá; pak se účastní i další žáci, postupně se prostřídají všichni žáci – kladení otázek probíhá lineárně.
2. Učitel položí otázku, odpověď přijímá od více žáků – jeden podnět vyvolává několik reakcí.
3. Učitelova otázka podnítí odpovědi od různých žáků a žáci si poté dávají doplňující otázky mezi sebou.

Tyto požadavky jsou spíše didaktické. Vališová, Valenta (2012) však poukazují také na sociálně-psychologický aspekt vedení dialogických metod ve vyučování. Jedná se o následující požadavky:

- Učitel při vedení rozhovoru užívá slova *prosím* a *děkuji*. Snaží se nepřerušovat odpovědi žáků, případné nedostatky v odpovědích opravuje ohleduplně, aby žáky neodradil od zodpovídání dalších otázek.
- Učitel využívá principu „vracení otázek do pléna“.
- Pro rozvoj komunikační kompetence může svěřit řízení žákovi.
- sleduje neverbální projevy žáků.¹¹²

¹¹¹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 43-44.

¹¹² VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 203.

Dialogické metody podněcují aktivizaci žáků během vyučování. Vhodnost výběru dialogických metod závisí na učební látce, na mentální vyspělosti žáků, na úrovni a hloubce vědomostí žáků, ale také na stanoveném cíli vyučování. Učitel volí dialogické metody na základě diagnostické činnosti, která vychází z jeho odbornosti, zkušeností a praxe. Dialogické metody posilují sociální vztahy a vazby žáků a rozvíjejí jejich komunikační kompetenci. Dialogické metody by měly být vždy založeny na spisovnosti. Učitel by měl dbát na to, aby jeho projev byl kultivovaný, srozumitelný a jazykově správný. Důležité je klást důraz také na projev žáků, který by měl být učitelem řízen s taktem a s ohledem na žakovu úroveň komunikační kompetence. Nesprávné odpovědi nebo názory se nikdy nesmí stát předmětem posměchu nebo trestání.

4.2.1.1.3 *Metody práce s textem*

Mezi metody práce s textem můžeme řadit práci s knihou, učebnicí (klasická učebnice, čítanka, sbírka úloh apod.), obecně s textovým materiálem. Metody práce s textem neztrácí svůj význam ani v době, kdy se do popředí dostává používání internetu, na kterém žáci mohou najít ve virtuálních knihovnách mnoho publikací.

Jak uvádí Skalková (2007), „práce s učebnicí a knihou lze řadit mezi metody, kdy zdrojem poznání je především slovo. Představuje jednu z nejdůležitějších metod jak získávání nových poznatků, tak jejich upevňování.“¹¹³

Nejčastější formou práce s textem je čtení s porozuměním. Aby byla tato metoda ve vyučování efektivní a vedla k osvojování vědomostí žáky, musí se žák naučit s textem pracovat. Důležitou roli hraje zejména v počátcích pomoc učitele. Učitel by měl i při metodě práce s textem pokládat žákům otázky vztahující se k textu, aby jim pomohl hlouběji proniknout do podstaty textu. Metoda práce s textem by měla být ve vyučování používána pravidelně, aby se žáci naučili s textem pracovat, generovat podstatné informace a formulovat vlastní sdělení, které z textu vyplývá. Učitelé by žáky měli postupně vést k samostatné práci s textem, která je typická zejména pro domácí přípravu na vyučování. Proto je nutné osvojit si techniku práce s učebním textem. Jedním z aspektů, které ulehčují práci s textem, je jeho grafická podoba. Text by měl být přiměřeně graficky barevný, vhodně členěný. Pro větší míru aktivizace a motivace by měly učební texty obsahovat také vhodně zvolené obrázky, ilustrace, náčrtky, mapky, grafy atd.

¹¹³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 194.

Slovní vyučovací metody jsou součástí každé vyučovací hodiny. Z didaktického hlediska nelze upřednostňovat jednu před druhou. Podněcovat a usměrňovat oboustrannou komunikaci je pro efektivní průběh vyučovací jednotky i pro osvojování učiva velice důležité. Během vyučování se objevují překážky, které mohou účinnou komunikaci znesnadňovat nebo jí úplně zabránit. Na základě oboustranné komunikace může učitel získat informace o tom, zdali se žák či žák s OMJ něčemu naučil, nebo nenaučil. Učitel by tedy měl přemýšlet a plánovat vyučovací jednotku s ohledem na cíl vyučovací jednotky, charakter obsahu učiva a z individuálních vlastností žáků. Jedině tak může docílit úspěšného osvojení vyučovací látky žáky.

4.3 Organizační formy výuky

Každá výuka má svoji organizační formu. V současném školství je vzhledem k podmínkám vzdělávání využívána poměrně velká škála organizačních forem výuky.¹¹⁴ Organizační formy výuky znamenají uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu a patří mezi základní didaktické kategorie v procesu vyučování¹¹⁵. Jejich podoby se měnily s vývojem školství a pedagogicko-didaktického procesu vzdělávání. Jak uvádí Skalková (2007) např. v 17. století rozpracoval Komenský ve Velké didaktice systém vyučování, kdy do tříd byli spojováni žáci přibližně stejného věku a úrovně připravenosti, látka byla rozčleněna do jednotlivých hodin a každá hodina měla určitý didaktický cíl – lze tedy říci, že v tomto období dochází k demokratizaci školství a tento model je zachováván dodnes.¹¹⁶

Maňák (1995) klasifikuje formy výuky následovně:

- A. Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka
 - 1. Výuka individuální.
 - 2. Výuka individualizovaná.
 - 3. Výuka skupinová.
 - 4. Výuka hromadná (kolektivní).
- B. Organizační formy podle charakteru výukového prostředí
 - 1. Výuka ve třídě.
 - 2. Výuka v odborných učebnách a laboratořích.

¹¹⁴ Autoři pedagogických a didaktických publikací se opět liší v terminologickém vymezení. Někteří používají termínu *organizační formy vyučování* (srov. Skalková, 2007), jiní používají označení *organizační formy výuky* (srov. Vališová, Kasíková, 2012; Maňák, 1995; Průcha, 2009).

¹¹⁵ PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 197.

¹¹⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 219.

3. Výuka v dílně.
4. Výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
5. Učebně výrobní jednotka (učební den ve výrobě).

C. Organizační formy výuky dle délky trvání

1. Vyučovací hodina (základní vyučovací jednotka).
2. Zkrácená výuková jednotka.
3. Dvouhodinová výuková jednotka.
4. Vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurz apod.¹¹⁷

Podobné členění organizačních forem výuky jako Maňák (1995) uvádí také Průcha (2009). Člení organizační formy výuky podle:

A. vztahu k osobnosti žáka:

1. výuka individuální.
2. výuka individualizovaná.
3. výuka skupinová.
4. výuka hromadná (kolektivní).

B. charakteru výukového prostředí:

1. výuka ve třídě nebo v posluchárně.
2. výuka v odborných učebnách.
3. výuka na školním pozemku a v přírodě, v terénu apod.
4. výuka v muzeu, koutku tradic apod.
5. učebně výrobní jednotka (učební den ve výuce).
6. vycházka a exkurze.
7. domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku.

C. délky trvání:

1. vyučovací hodina (základní výuková jednotka).
2. zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka.
3. vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz apod.¹¹⁸

Průcha (2009) vyčleňuje netradiční formy vyučování, mezi které řadí:

- kooperativní vyučování (spolupráce při učení v malých skupinkách),
- týmové vyučování (team teaching – týmová forma spolupráce učitelů ve výuce)¹¹⁹,

¹¹⁷ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1995. s. 46.

¹¹⁸ PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 197.

- individuální a individualizované vyučování (učitel pracuje s jednotlivcem nebo jen s malou skupinkou žáků).
- další méně běžné formy vyučování a učení:
 - z hlediska času (projektové dny, týdny, individuální projekty).
 - z hlediska prostorového uspořádání (učební centrum pro 6-7 žáků, realizované především na primárním a nižším sekundárním stupni).
 - z hlediska koordinace školských norem (interaktivní učební programy, které jsou realizovány ve spolupráci s jinou školou).¹²⁰ (srov. Skalková, 2007; Čábalová, 2011)

Jinou klasifikaci organizačních forem výuky uvádí Čábalová (2011), podle níž můžeme výuku organizovat podle následujících hledisek¹²¹:

- čas a prostor – zahrnuje rozvrh hodin, rozvržení vyučovací hodiny, dne, týdne, školního roku, nasměrování výuky do určitých prostor, učeben, speciálních laboratoří, tělocvičen apod.);
- součinnost učitele a žáků, počet žáků, se kterými učitel pracuje:
 - hromadné neboli frontální vyučování (práce učitele s celou třídou),
 - individuální forma vyučování (činnost učitele s jedním žákem),
 - párové, dyadické vyučování (žáci jsou rozděleni do malých skupin a společně se učí),
 - skupinové vyučování (žáci jsou rozděleni do malých skupin a společně se učí),
 - kooperativní výuka a učení (specifická forma výuky, vrchol skupinového vyučování a učení; je založena na vzájemné spolupráci, komunikaci a sociálních vztazích mezi žáky při dosahování společných cílů);
- způsob řízení učební činnosti (přímé řízení, spolupráce učitele a žáků, samostatná práce žáků aj);
- diferenciací a individualizací žáků (individualizovaná výuka – žák pracuje, učí se vlastním tempem a podle svých schopností; diferencované vyučování – žáci

¹¹⁹ S pojmem *týmové vyučování* souvisí také pojem *týmové učení* (*team teaching*), který označuje další formu pro učení se v kooperativní skupině. (PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 202.

¹²⁰ PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 200-203.

¹²¹ Čábalová (2011) používá pro označení termínu *výuka* termín *výukový proces*. Dále pro jednotlivé organizační formy výuky používá termín *vyučování*.

jsou rozděleni buď podle vlastních schopností a zájmů (vnitřní diferenciaci), nebo podle jejich úspěšnosti (vnější diferenciaci).¹²²

Skalková (2007) vyčleňuje základní proudy organizačních forem vyučování:

- frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferencované vyučování,
- systém různých organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- domácí učební práce žáků.¹²³ (srov. Průcha, 2009).

Kalhous a Obst (1998) řadí mezi základní organizační formy výuky následující:

- individuální,
- hromadnou (frontální),
- individualizovanou,
- diferencovanou,
- skupinovou a kooperativní,
- projektovou,
- otevřené vyučování,
- týmovou.

Každá forma vyučování je realizována pomocí vyučovací jednotky. Můžeme ji označit také jako organizační formu vyučování. Vyučovací jednotky jsou zpravidla časově limitovány a uskutečňovány na určitém místě. Při sestavování vyučovacích jednotek v rozvrhu hodin by měl brát brán zřetel na základní pedagogické a hygienické principy. Bez ohledu na to, jakou učitel zvolí organizaci vyučování, každá vyučovací jednotka má své jednotlivé etapy.

4.3.1 Vyučovací hodina

V současné době v reálné školské praxi na 2. stupni základních škol stále převládá frontální (hromadné, kolektivní) vyučování (J. Velikanič, J. Maňák in J. Skalková, 2007). Základní formou frontálního (hromadného, kolektivního) vyučování je tzv. vyučovací hodina, která představuje základní vyučovací jednotku. Délka trvání této

¹²² ČÁBALOVÁ, J. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. s. 156-157.

¹²³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 220.

vyučovací jednotky bývá nejčastěji 45 minut, přičemž s ohledem na potřeby žáků a charakter úkolů současné školské praxe je možné tento časový úsek měnit (prodlužovat, zkracovat). Vyučovací hodina má svá specifika, která naplňují její vnitřní strukturu.

Jak uvádí Skalková (2007), neexistuje pouze jeden typ vyučovací jednotky, ale můžeme je rozdělit podle jejich charakteru na vyučovací hodiny:

- motivační;
- osvojování si nových vědomostí a dovedností;
- opakovací a procvičovací;
- používání vědomostí a dovedností v praktických činnostech;
- zkoušení a hodnocení osvojených vědomostí a dovedností;
- smíšené. v nichž se realizují všechny tyto cíle.¹²⁴

Podobné typy vyučovacích jednotek uvádí také Šimoník (2003), který člení vyučovací jednotky podle dominantní fáze hodin (srov. Šimoník, 2003).

Vnitřní struktura vyučovacích jednotek je charakterizována určitým řádem, postup učitele tvoří jakousi didaktickou osnovu každé vyučovací jednotky.

Šimoník (2003) uvádí následující fáze a etapy tradiční vyučovací hodiny:

1. Zahájení vyučovací hodiny, sdělení cíle hodiny, organizační pokyny;
2. Kontrola domácího úkolu a přípravy žáků;
3. Opakování učiva probraného v předcházejících vyučovacích hodinách (na které bude navazovat učivo hodiny).
4. Motivace k novému učivu.
5. Expozice nového učiva.
6. Procvičování a upevňování nového učiva.
7. Pokyny pro domácí přípravu žáků (příp. zadání domácího úkolu).
8. Shrnutí, zhodnocení a zakončení hodiny.¹²⁵

Kalhous a Obst (1998) zmiňují, že nejčastější a nejpoužívanější používaný typ vyučovacích hodin je hodina kombinovaná (srov. Skalková, 2007), která obsahuje následující základní články:

1. Úvodní část (organizační zahájení hodiny, zápis do třídní knihy, motivace apod.);

¹²⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 222.

¹²⁵ ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MU, 2003. s. 69.

2. Opakování dříve probraného učiva, kontrola domácí práce žáků;
3. Výklad nového učiva;
4. Opakování a procvičování probraného učiva, aplikace;
5. Shrnutí a utřídění nových poznatků;
6. Zadání a vysvětlení domácího úkolu.¹²⁶

Skalková (2007), která označuje nejběžněji používaný typ vyučovací jednotky jako smíšená vyučovací hodina, uvádí pět částí vyučovací jednotky:

1. Zahájení vyučovací hodiny (organizační příprava, určení cíle hodiny a jejího tématu, motivace žáků).
2. Opakování dříve probraného učiva, připomenutí zkušeností žáků aj. jako příprava na probírání nové látky (kontrola domácí práce z minulé vyučovací hodiny).
3. Probírání nového učiva, objevování nových poznatků, postupů a technik, zobecňování faktického materiálu.
4. Opakování a procvičování nového učiva, samostatné používání nových vědomostí, jejich systematizace, vytváření dovedností.
5. Kontrola a diagnóza stavu rozvoje vědomostí a dovedností, poznávacích procesů. Uložení domácích úkolů.¹²⁷

Jiné strukturování vyučovací jednotky uvádí Maňák (1995), který je nazývá fázemi výuky.

1. Motivace. V této fázi dochází k podněcování učební činnosti žáků, která vychází z vnitřních pohnutek žáků (motivace vnitřní) a z vnějších pohnutek (vnější motivace). Hlavním cílem motivace je vzbuzení zájmu žáků o předkládané učivo. Učitel nejlépe motivuje žáky tím, že vytváří vhodné podmínky pro výuku, které na žáky působí pozitivně a stimulačně.
2. Expozice. V této fázi si žáci osvojují nové poznatky. Ústřední činností této fáze je vytváření pojmů. Proces vytváření pojmů je založen na prohlubování a postupném nabalování poznatků na základě informací, které žáci získali v předchozích hodinách. Učitel by měl dbát na to, aby všechny pojmy, které si žák osvojuje, byly podloženy fakty. Tak lze zabránit tomu, že žák si poznatek osvojí, ale nebude schopen řešit úlohy nebo jej aplikovat. Do expoziční fáze

¹²⁶ KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 1998. s. 105

¹²⁷ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 222.

zahrnujeme také vytváření podstatné a základní dovednosti a návyky. Teoretická východiska jsou spojena s praktickým nácvikem, proto je nutné věnovat pozornost vytváření jak teoretických, tak praktických dovedností.

3. Fixace. Ve fixační fázi dochází k upevňování a fixování získaných dovedností. Základní činností fixační fáze je procvičování. Nejčastější fixační činností je opakování. Maňák (1995) uvádí základní druhy opakování: a) opakování prvotní (provádí se v plném rozsahu jako při jeho expozici, a to ihned po probrání učiva); b) opakování průběžné (výběrově se zaměřující na obtížné partie učiva nebo na individuální nedostatky); opakování zobecňující (postihuje větší celky učiva, vyčleňuje učivo podstatné a zdůrazňuje mezipředmětové vztahy); d) opakování problémové (vyžaduje nadhled nad učivem, bývá spojováno s aplikací poznatků).¹²⁸ Při opakování je nutné vyhnout se stereotypu a vytvořit pro žáky dostatečně motivující atmosféru. Proto je důležité zohledňovat psychologický přístup k učení, zákonitosti zapamatování a zapomínání.
4. Diagnóza. Do této fáze zahrnujeme veškeré formy diagnostikování (např. zkoušení, prověřování, testování, hodnocení atd.). Diagnostické hodnocení by mělo být prováděno průběžně, aby v případě nedostatků byla zabezpečena okamžitá náprava. Pro učitele je diagnostická praxe velice náročná a zodpovědná. Protože je důležitá nejen pro učitele a žáky, ale i pro rodiče, má také společenskou závažnost. Maňák (1995) uvádí druhy a formy diagnostické činnosti. K druhům diagnostikování patří:
 1. průběžné;
 2. frontální;
 3. individuální;
 4. skupinové;
 5. kolokvijní;
 6. testování;
 7. strojové.

Mezi formy diagnostikování řadíme:

1. ústní;
2. písemné;
3. grafické;

¹²⁸ MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1995. s. 30.

4. pohybové;
5. kombinované.¹²⁹

Průcha (2009) vyčleňuje metody pedagogické diagnostiky, které vycházejí z pedagogické a didaktické praxe, ale také z příbuzných oborů. Mezi metody pedagogické diagnostiky řadí:

- pozorování – umožňuje získávat informace o žákovi za delší časové období;
- anamnézu – předpokládá respektování individuálního vývoje jednice;
- rozhovor – poskytuje bezprostřední odpovědi;
- dotazník – slouží pro průzkum postojů, atmosféry, úrovně znalostí atd.;
- testy – skládají se z několika různých úkolů. Mohou být standardizované a nestandardizované. Při zadávání jsou vymezena přesná pravidla;
- sociogram – lze jím postihnout sociální klima ve třídě;
- analýza prací žáků – postihuje úroveň osvojených vědomostí, úspěšnost práce pedagoga, který provádí kvalitativní rozbor chyb žáka;
- analýza pedagogické dokumentace – vymezují širší rámec veškeré pedagogické činnosti;
- analýza učebnic a učebních pomůcek – analyzuje charakteristiku učebních textů a pomůcek.
- hra – významný diagnostický prostředek.¹³⁰

Diagnostika je důležitou součástí vyučování. Učitel by měl průběžně zjišťovat úroveň znalostí, vědomostí, myšlení, vyjadřování, tvořivost žáků. Výsledky diagnostiky by měly být věcné a relevantní. Proto by měl učitel mít pro každý předmět stanovená objektivní kritéria.

6. Aplikace. V poslední fázi vyučování dochází k aplikaci vědomostí a dovedností v praxi. Při aplikaci do praktických činností je nutné, aby měl žák osvojeny myšlenkové operace, rozvíjí se také kompetence k řešení problému. Je nutné, aby učitel žáky dostatečně aktivoval a teoretické znalosti se propojily s těmi praktickými.¹³¹

Jednotné členění jednotlivých etap či fází výuky neexistuje. Výše zmínění autoři se různí v názvech a počtech článků vyučovací jednotky. Je však nutné zdůraznit, že

¹²⁹ MAŇÁK, J. *Nárys školní didaktiky*. Brno: MU, 1995. s. 31.

¹³⁰ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 719

¹³¹ MAŇÁK, J. *Nárys obecné didaktiky*. Brno: MU, 1995. s. 26-32.

všechny etapy vyučovací jednotky na sebe navazují, tudíž neexistují odděleně. Každá forma vyučovací jednotky také obsahuje variabilní články. S každou vyučovací jednotkou souvisí vnitřní a vnější podmínky, které se ve školním prostředí utvářejí. Mezi nejzákladnější vnitřní podmínky z hlediska subjektivního pohledu můžeme řadit učitele (jejich profesní kompetence, řízení výuky, klima třídy, školy, koncepci a organizaci vyučování atd.), žáky a jejich individuální zvláštnosti (věk, míru znalostí, dovedností a postojů, mentální vyspělost, fyzickou vyspělost, úroveň komunikační kompetence). Do vnějších podmínek můžeme zahrnout podmínky školy (její vybavenost, zařízení), výuky, vzdělávací politiku atd. Všechny tyto podmínky ovlivňují úspěšnost vyučování i vyučovací proces. Primárně však záleží na přístupu učitele k žákům a interakci mezi nimi a také na způsobu vedení třídy.

4.4 Autorita učitele a využívání odměn a trestů ve vyučování

Dobré vztahy, bez nichž úspěšná interakce nefunguje, jsou založeny na vzájemném respektu. Vznik vztahu mezi učitelem a žákem je dlouhodobější proces. Učitel by měl k žákům přistupovat individuálně a oceňuje je za jejich studijní úspěchy. Aby vznik respektující vztah mezi učitelem a žákem, musí učitel dávat svůj respekt najevo každému žákovi zvlášť.

Jak uvádí Petty (2008), „obvykle je nutné projít dvěma stadii. V první fázi učitel dosáhne pozice moci na základě své učitelské role. (...) Ve druhé fázi získává učitel úctu žáků. Pokud vše probíhá bez problémů, časem se vztah promění a bude vycházet z osobností.“¹³²

Jak však uvádí Vališová (2012), v současném školství se stávají problémy autority, kázně, svobody, manipulace i odpovědnosti opět předmětem pozornosti odborné i laické veřejnosti.

Vymezení pojmu autorita není jednoduché. Pokud budeme vztahovat pojem autorita na oblast školství, je nutné interpretovat tento pojem z hlediska disciplín, které s vyučováním souvisí – sociologie, psychologie i pedagogika jako taková. Můžeme tedy říci, že se jedná o pojem značně komplikovaný.

Kolář, Vališová (2009) uvádí, že pojem autorita je většinou pojímána v trojí rovině:

¹³² PETTY, G. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2008. s. 77-78.

- všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv;
- obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;
- ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie aj). (srov. Vališová, Kasíková, 2012).¹³³

Kučerová (1999) vymezuje definici autority tak, že „autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“¹³⁴ “Je tedy garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu.“¹³⁵ (srov. Vališová, Kasíková, 2012).

Z pohledu rozlišování jednotlivých druhů autorit narazíme na obtíže při stanovování platných kritérií členění. Vališová (2012) rozlišuje na základě klasifikace typů autorit a kritérií členění následující typy autorit:

a) Genetické kritérium:

- autorita přirozená (vrozená dispozice);
- autorita utvářená;

b) Sociální kritérium:

- dle sociálního statusu
 - formální;
 - neformální;
- dle důsledků chování sociálního okolí
 - skutečná;
 - zdánlivá;
- hledisko nositele ve společenském vývoji
 - rodičovská;
 - silnějších;
 - starších;
 - panovníků;
 - náboženská;

¹³³ KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. s. 217.

¹³⁴ KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. s. 73.

¹³⁵ KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. s. 217.

- úřední atd.¹³⁶

Petty (2008) uvádí, že k získání respektu je nutné v první fázi trvat na respektování formální autority. Vzhledem k tomu, že role učitele ve vyučování je považována za prestižní, je jeho formální autorita legitimní. Formální autorita plyne z postavení jedince a je podporována mocenskou hierarchií v rámci organizace. Pavla Zieleniecová (2012) uvádí, že „Formální autorita učitele vyplývá z úředního, právního postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům. Učitel je formálně pověřený určitým rozhodováním, např. organizováním vyučování, hodnocením, klasifikací žáků. V tomto případě formální autorita vychází ze zákonů a předpisů, které vymezují postavení učitele.“¹³⁷

K navození formální autority slouží jak verbální, tak neverbální komunikace. Zejména neverbální komunikace, postoj těla a pohyby hrají roli při prvním setkání s novými žáky.

Petty (2008) uvádí tři zásady komunikace, které napomáhají k získání formální autority:

1. Těsná blízkost. Čím blíže učitel stojí, tím vyšší je účinek, zejména pokud učitel vnikne do žákova „osobního prostoru“ a zaujme vhodnou pozici.
2. Oční kontakt. Když učitel mluví, měl by se dívat žákovi přímo do očí. Pokud učitel chce vliv svých slov ještě zvýšit, doporučuje Petty pohled o něco déle podržet.
3. Položení otázky. Na žáka, který s učitelem nespolupracuje, zapůsobí mnohem více, když mu učitel položí otázku, než když by mu dával přednášku.¹³⁸

Získání osobní autority není jednoduché a může to být záležitost dlouhodobá. Jak uvádí Kolář a Vališová (2009), „přirozená autorita vyplývá ze spontánnosti, osobních rysů či profesních dovedností nositele (učitele). Může být umocněna i temperamentovými dispozicemi.“¹³⁹

¹³⁶ VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 447.

¹³⁷ ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele*. Praha: UK, 2012. Dostupné z URL: http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf.

¹³⁸ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. s. 78.

¹³⁹ KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. s. 219.

Proto, aby učitel získal osobní autoritu, Petty (2008) doporučuje následující aktivity a vzorce chování, které přispějí k pozitivnímu postoji žáků k učiteli a pomohou osobní autoritu vybudovat:

- učitel by měl projevovat opravdový zájem o práci každého žáka a často chválit. Měl by oceňovat hlavně žákovy osobní příspěvky a jeho pokusy se něčemu naučit – bez ohledu na dosavadní výkony a vrozené schopnosti.
- Učitel by měl stanovit jasná pravidla, která budou uplatňována spravedlivě a důsledně, aniž by byly vůči některé třídě zaujatější či benevolentnější než vůči ostatním.
- Učitel by měl oslovovat žáky jménem.
- Učitel by měl projevovat žákům běžnou zdvořilou úctu tím, že jim bude říkat „prosím“.
- Učitel by neměl nikdy nikoho zesměšňovat ani se nebavit na ničí účet.
- Učitel by měl mít k učení a jeho organizaci profesionální přístup, např. chodit dobře upravený, pečlivě si plánovat vyučovací hodiny, nepřetahovat přes přestávku, začínat včas.
- Učitel by měl být trpělivý.
- Učitel by měl projevovat o žáky zájem jako o jednotlivce – usmívat se, hledět jim do očí, mluvit s nimi individuálně. Měl by poznat každého žáka, jeho povahu, zájmy, styl oblékání.
- Učitel by měl zvolit vyučovací metody, jež žákům dovolí, aby se do hodin aktivně zapojovali, a pokud to lze, měl by se a to oceňovat.
- Učitel by měl projevovat zájem o názory, pocity a potřeby žáků.
- Učitel by si měl osvojit klidný a sebejistý styl, který není příliš formální; v hodinách by se neměl bát zasmát, a to i na svůj účet.¹⁴⁰

Aby bylo ve třídě kázeň, doporučuje Petty (2008) nastolení čtyř základních faktorů:

1. efektivní hodiny, založené na dobře koncipovaném učebním plánu;
2. dobré organizační schopnosti;
3. dobré vztahy učitel žák;

¹⁴⁰ PETTY, G. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2008. se 79.

4. kázeň.¹⁴¹

Výše uvedené zásady a jejich dodržování by mělo vést k vytvoření vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem založeném na respektu a úctě. Učitel by měl zachovat individuální přístup k žákům, a proto je důležitá pedagogická diagnostika, která může napomoci v utváření interakce mezi učitelem a žákem. Je nutné si však uvědomit, že žáci na 2. stupni základních škol procházejí obdobím puberty a řeší problémy v sociální a psychické oblasti, často také etická dilemata. Toto období má značný vliv na vnímání vlastního těla, sebevědomí, náladu a mezilidské vztahy. Podle Eriksonovy teorie je hlavním úkolem člověka v tomto období vytvoření osobní identity. Erikson razil výraz „krize identity“, jimž označoval období aktivního sebeurčení. Konfuze identity je neúspěšný závěr krize identity.¹⁴² Na základě těchto skutečností proto může být udržování kázně v hodinách problém.

Kyriacou (2012) definuje kázeň jako „řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“¹⁴³ Nekázeň v hodinách narušuje průběh výuky a ztěžuje či znemožňuje učení žákům, kteří jsou aktéry vyrušování, i ostatních žáků. Mezi nejčastější projevy každodenní nekázně můžeme řadit vykřikování, provokování učitele, vyhýbání se práci, zbytečný hluk, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění místa, pozdní příchod do hodiny, nevěnování pozornosti učitelovu výkladu atd. Nežádoucí a rušivé chování se nevyhýbá ani zkušeným učitelům. Žáci, kteří jsou původci rušivého chování v hodinách, lze rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří žáci, jejichž chování ovlivňují mentální faktory (např. poruchy centrální nervové soustavy, traumatické zážitky, psychicky labilní žáci, apod.). Druhou skupinu tvoří žáci, jejichž nekázeň je vyvolána konkrétními faktory dané situace ve vyučování (srov. Starý a kol., 2008; Kyriacou, 2012; Petty, 2008).

Starý a kol. (2008) uvádí následující faktory:

- Nuda. Je vyvolána nepřiměřenou organizací činností ve vyučování, které jsou pro žáka příliš těžké, nebo naopak příliš lehké. Nuda může být také vyvolána dlouhou stereotypní činností.
- Dlouhotrvající duševní námaha. Pokud učitel vyžaduje, aby žáci intelektuálně pracovali příliš dlouho, může to vést k obtěžujícím až nepříjemným pocitům.

¹⁴¹ PETTY, G. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2008. s. 88

¹⁴² HOEKSEMA, S. N. – FREDRICKSON, B. L. – LOFTUS, G. R. – WAGENAAR, W. A. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. s. 131.

¹⁴³ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. s. 95.

- Nízká sebedůvěra žáka. Žák se bojí vlastního selhání a neúspěchu, proto se neochotně zapojuje do činností během vyučování.
- Nereagování na nevhodné chování. Učitel nemá stanovená pravidla a hranice, které označují nevhodné chování, popř. na ně nereaguje.
- Špatný příklad učitele. Učitel vyžaduje po žácích činnosti, které sám nedodrží, např. chodí pozdě do hodin, s žáky komunikuje nevhodným způsobem apod.
- Nejistota žáků. Žáci nevědí, co mohou od učitele očekávat. Bojí se učitele.¹⁴⁴

Kyriacou (2012) uvádí více příčin nevhodného chování žáků:

- Nuda.
- Dlouhotrvající duševní námaha.
- Neschopnost splnit zadaný úkol. V případě, že učitel zadá příliš obtížný úkol nebo zadání úkolu pro žáky není srozumitelné.
- Projevy sociálního chování. Mezi tyto projevy ve škole patří přátelství, objevující se konflikty, společné žákovské zájmy. Často tyto projevy vstupují i do hodin.
- Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci.
- Problémy v emoční oblasti. Příčinou může být šikana ze strany spolužáků, zanedbávání rodiči. Při vyrušování mají dobrý pocit z toho, že vyvolají zájem spolužáků a učitele.
- Špatné postoje. Žáci ze sebe dělají dobrovolně hlupáky, vyučování se vyhýbají pozdními příchody nebo nepřátelským postojem k učiteli v případě napomenutí.
- Nepřítomnost negativních důsledků. Reakce na nevhodné chování žáka by měla žáka od dalšího rušivého chování odradit. Pokud učitel na nevhodné chování nereaguje dostatečně rychle, žákovo rušivé chování se bude vyskytovat častěji a bude se stupňovat.¹⁴⁵

Petty (2008) mezi nejběžnější příčiny stálých kázeňských problémů řadí následující:

- nevhodná práce;
- Žáci zkoušející učitele. Žáci svým nevhodným chováním zjišťují, co si k učiteli mohou dovolit;

¹⁴⁴ STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. s. 119.

¹⁴⁵ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. s. 97-98.

- Snaha upoutat pozornost. Zejména extrovertní žáci se snaží svým chováním na sebe upozornit, tzv. se předvádějí.
- Učitel využívá svou formální autoritu neúčinně. Žáci se chovají drze, nerespektují autoritu učitele, provokují. Petty uvádí, že jde o „extrémní případ zkoušení“, který má dominový efekt.
- Hledá se viník. Pokud učitel není ve střehu, žáci např. házejí vlašťovky, aby vyprovokovali učitele k reakci na jejich chování. Učitel je většinou nucen hledat viníka.¹⁴⁶

Důležitou rolí v předcházení rušivého chování je jeho prevence. Pokud se rušivé chování ve vyučování objeví, učitel by si měl klást otázku, proč k tomuto došlo a najít jádro problému. Diagnostikovat kázeňské problémy ve třídě je mnohdy velmi obtížné, někdy nemožné. Každou třídu tvoří společenství (komunita), mezi níž se vytváří vztahy. Základem úspěšné prevence je dostatek příležitosti komunikovat, poznávat se, spolupracovat, řešit společné problémy atd.

Starý a kol. (2008) uvádí prevenci rušivého chování a podporu vzniku a rozvoje třídního společenství. Mezi metody a techniky podpory kázně ve třídách řadí:

- třídní rituály zaměřené na pocit důležitosti všech jejích členů;
- pomáhání si navzájem;
- kooperativní učení;
- komunitní kruhy;
- osobnostní a sociální výchova;
- dramatická výchova.¹⁴⁷

Učitelé, kteří zvládají nekázeň ve třídě, obvykle umí nevhodnému chování během vyučování předcházet a používají k tomu vlastní osvědčené prostředky. V případě, že učitelé neadekvátně reagují na rušivé chování žáka nebo žáků, dochází k postupnému zintenzivňování nežádoucích projevů.

K nejběžnějším výchovným prostředkům ve škole patří odměny a tresty. Zejména tresty pomáhají regulovat a udržovat kázeň v žádoucích mezích a představují psychologický motivační faktor.

¹⁴⁶ PETTY, G. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2008. s 90-93.

¹⁴⁷ STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. s. 120-122.

4.4.1 Odměny a tresty ve vyučování

Odměny a tresty (nejen) ve vyučování patří mezi nejběžnější prostředky výchovy. Jsou součástí pedagogické komunikace a kromě pedagogiky se jimi zabývá především pedagogická psychologie, protože kontrolují, usměrňují a formují chování jedince. Odměny a tresty můžeme provádět verbálně, tzn. slovem, a neverbálně. Vhodné zvolené formy odměny nebo trestu může být účinným prostředkem v procesu výchovy.

4.4.1.1 Využívání trestů

Čáp a Mareš (2007) uvádí, že „trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, případně sociální skupiny), spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:

1. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;
2. přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“¹⁴⁸

Formy trestů mohou mít různou podobu, různou intenzitu i četnost. Jednotlivé formy trestů se mohou prolínat, spojovat a kombinovat.

Čáp a Mareš (2007) rozdělují tresty do následujících skupin:

- Fyzické tresty. Fyzické tresty jsou na českých školách zakázány. Z celosvětové studie Dětského fondu OSN (UNICEF) však vyplývá, že tělesné tresty jsou povoleny téměř v polovině zemí světa. Pokud se učitel uchýlí k použití tělesného trestu, nejčastěji volí pohlavek nebo facku.¹⁴⁹
- Psychické tresty. Zahrnují projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.).
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, sledovat televizi, účastnit se činnosti oddílu apod.) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. uklidové práce; ve škole mnohonásobné opisování aj.).¹⁵⁰

Každý trest má u žáka vyvolat negativní, nepříjemný pocit proto, aby se příště nedopouštěl nevhodného chování. Při udílení trestů je důležité postupovat natolik jasně, aby žák věděl, z jakého důvodu a za co mu je trest udělen a aby pochopil jeho význam.

¹⁴⁸ ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 253.

¹⁴⁹ PŘIBIL, M. – PASTĚRKA, H. Tělesné tresty – bít, či nebít. Dostupné z URL: <http://www.novinky.cz/zena/deti/136335-telesne-tresty-bit-ci-nebit.html>. Aktualizováno 2013.

¹⁵⁰ ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 253.

Jak uvádí Kyriacou (2012), tresty mají tři hlavní účely:

1. Odplata. Trest vyžaduje ideu, že spravedlnost vyžaduje, aby po špatném činu následoval morálně zasloužený trest;
2. Odstrašení (nebo také odrazení). Idea toho, že žák nebo ostatní žáci se budou chtít v budoucnu podobnému chování ze strachu před jeho následky vyhnout;
3. Náprava. Idea, že žákovi se napomůže k pochopení nevhodnosti jeho chování a toho, proč je třeba, aby se příště choval správně.¹⁵¹

Pro užívání trestů platí obecná pravidla. Pokud učitel při udělování trestů tato pravidla nerespektuje, může mít vliv trestu nežádoucí účinky, být neefektivní nebo dokonce vyvolat negativní následky. Každý trest je nutné udělovat s ohledem na individualitu jednotlivých žáků. Stejný trest u jednoho žáka může na jiného zapůsobit odlišně. Trest má různé účinky, které ovlivňuje předchozí zkušenost, vztah mezi učitelem a žákem nebo žáky, daná situace, klima třídy a okolnosti související s vymezením trestu.

Nelešovská (2005) na základě poznatků maďarského psychologa B. Kozékiho uvádí, že „pro vypěstování kázně u dětí není důležité trestat každý sebemenší přestupek, naopak dítěti by měl být dán co možná nejširší prostor pro volné chování.“¹⁵²

Příliš časté trestání nebo naopak nevhodně zvolený trest může vyvolat u žáka strach ze školy, kdy se žák snaží vyhnout se kontaktu s učitelem, nebo naopak dochází k tomu, že potrestaný žák chápe trest jako nepříjemné období nebo určité obtěžování. V těchto případech trest pozbývá účinnosti.

Čáp a Mareš (2007) poukazují na fakt, že při srovnání výsledků účinku trestu a odměny je výchova založená spíše na odměnách efektivnější než výchova založená na trestech.

Kyriacou (2012) uvádí hlavní nevýhody užívání trestů:

- vytváří nevhodný model mezilidských vztahů;
- vyvolávají úzkost a odpor (zášti);
- účinek trestů má charakter krátkodobého „počátečního šoku“;
- vedou žáky k tomu, aby si vytvářeli strategie, jimiž se vyhnou tomu, aby byli „chyceni“;

¹⁵¹ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. s. 112.

¹⁵² NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 87.

- nepodporují přímo dobré chování, ale prostě slouží k potlačení nevhodného chování;
- neřeší příčiny nežádoucího chování;
- soustřeďují pozornost na nežádoucí chování.¹⁵³

Učitel může předejít nepříjemným situacím s udělováním trestů tím, že se bude zajímat o postoje žáků, o jejich osobní a společenský rozvoj a jejich individuální potřeby. Pokud vyučování probíhá v klidném a přívětivém prostředí a při zachování třídních rituálů a zvyklostí, v pozitivní atmosféře, kdy žák ví, co od učitele může očekávat, jeho tendence projevoval negativní emoce a vyvolávat rušivé chování budou menší. České i slovenské školství funguje na demokratickém principu a je založeno na humanitní tradici výchovy a vzdělávání, což předpokládá častější využívání pochval a odměn a vyvolávání kladných emocí. Učitel, který tíhne k opačnému způsobu výchovy žáků ve vyučování a spíše trestá, než chválí, by měl přehodnotit svůj postoj k vedení výuky a vyučování.

4.4.1.2 Využívání odměn

Čáp a Mareš (2007) definují odměnu jako „takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním a jednáním vychovávaného, které:

1. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;
2. přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.“¹⁵⁴

Formy odměn, stejně jako formy trestů, mohou mít různou podobu, různou intenzitu i četnost. Jednotlivé formy odměn se mohou prolínat, spojovat a kombinovat.

Čáp a Mareš (2007) vyčleňují následující formy odměn:

- Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu;
- Dárek věcný nebo peněžní;
- Umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě touží; určitý výlet, návštěva sportovního utkání; zajímavá společná činnost s dospělým, který však většinou nemá dostatek času apod.¹⁵⁵

¹⁵³ KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. s. 113.

¹⁵⁴ ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 253.

Nejčastější formou odměny je pochvala. Pochvalu a chválu žák nepřijímá izolovaně, ale v souvislosti s osobou, která ho oceňuje. Jak uvádí Petty (2008), „chvála je jednou z forem toho, co behaviorističtí psychologové nazývají „pozitivním posilováním“. Skinner (in Petty, 2008) ho definoval jako „vnímavost ke studentovým úspěchům spíše než k jeho neúspěchům.“¹⁵⁶ Skinner ve svých výzkumech poukázal na fakt, že „odměna – včetně pochvaly – působí silněji, když se jí užívá občas, ne po každém výkonu.“¹⁵⁷

Stejně jako u udělování trestu, také při oceňování by učitel měl brát v úvahu druh odměny a její rozsah nebo velikost. Všeobecně platí, že emocionální odměna má pro jedince větší význam než odměna materiální. Je důležité, aby žák věděl, za co byl pochválený a proč. Matějček (2012) říká, že „...je nesprávné, když dítě chválíme a odměňujeme za něco, co se stalo náhodou, anebo když oceňujeme jako kdovíjakou přednost nebo zásluhu to, co bylo jenom dílem jeho tělesné zdatnosti nebo příjemného zevnějšku.“¹⁵⁸ Přesto by učitelé měli chválit i věci obyčejné, proto je nezbytné věnovat pozornost každodennímu úsilí.

S odměnou by učitel neměl otálet, protože ji potom žáci nevnímají jako následek něčeho hodného pochvaly. Druhé úskalí, které může nastat, pokud se pochvala nedostaví hned, je napětí, které se objeví v souvislosti s čekáním na odměnu, které s příchodem pochvaly sice zmizí, ale nenastane pocit radosti.

Udělování odměn a trestů se prolíná každodenní učitelskou profesí. Problematika odměn a trestů je stále diskutované téma. Postoj k udělování odměn a trestů je individuální a záleží na učiteli, jaké formy trestu a odměn bude využívat. Jak jsme již uvedli v kapitolách 4.4.1.1 a 4.4.1.2, odměny a tresty patří mezi nejběžnější výchovné činitele. Je nutné s nimi zacházet s rozvahou a dodržovat individuální přístup s ohledem na věk dítěte, předchozí zkušenosti, situaci, ve které se nachází a také na souhrn podmínek. Každý učitel by měl před nástupem do pedagogické praxe zvážit, jak chce využívat odměny a tresty ve vyučování a stanovit pravidla, podle kterých bude žáky hodnotit. Vyučovací prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře, může snížit výskyt rušivého chování, za něž by učitel musel udělovat tresty. Naopak s pozitivním a milým přístupem

¹⁵⁵ ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 253.

¹⁵⁶ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 2008. s. 59.

¹⁵⁷ ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 254.

¹⁵⁸ MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2012. s. 54.

a vybudovanou osobní, přirozenou autoritou může učitel žáky podnítit k lepším výkonům, za které budou moct být chváleni.

4.5 Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem

V této podkapitole se budeme věnovat začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky. Jak již bylo uvedeno v kapitole 2, se vstupem České a Slovenské republiky do Evropské unie došlo k větší koncentraci migrace různých národnostních menšin do obou zemí. Školy se tak musely začít zabývat otázkou integrace žáků s odlišným mateřským jazykem.

Integrace znamená způsob začleňování jedince do společnosti. Ve vztahu ke školní integraci kolektiv autorů META ve své publikaci definuje integraci jako „způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím.“¹⁵⁹ Začleňování nového žáka do již fungujícího kolektivu třídy nemusí být jednoduché, přesto existují konkrétní koncepce, jak pomoci novému žákovi s integrací, a doporučují, jak se vyrovnat s kulturní odlišností.

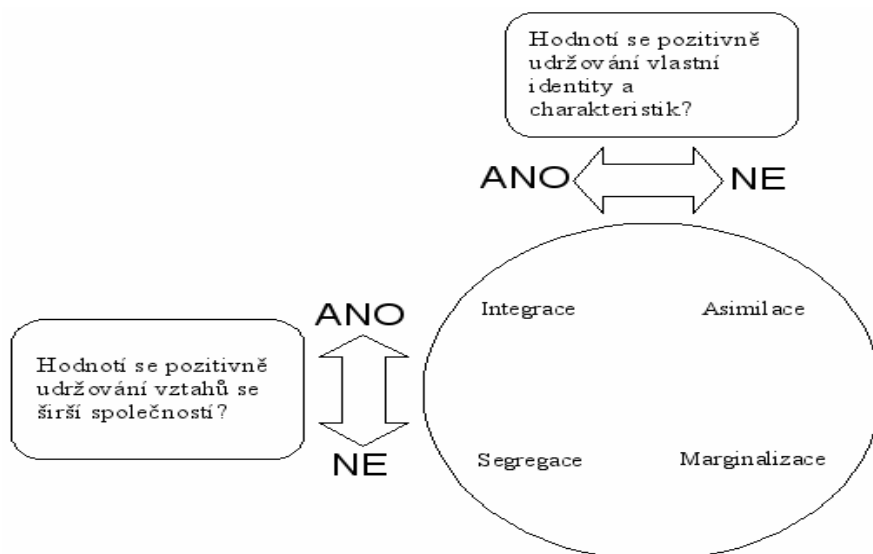
Jak uvádí Berry (2008), důležitá je zejména psychologická a sociální adaptace. Týká se jednak vnitřních psychologických důsledků včetně uvědomování si smyslu osobní a kulturní identity, dobrého duševního zdraví a úspěchu a osobní satisfakce v kulturním kontextu a jednak vnějších psychologických důsledků, které spojují jedince s novým prostředím, v němž si musí poradit s denními problémy v rámci rodiny a školy.¹⁶⁰

Berry (1997, in kolektiv autorů META) vyzývá k tomu, aby byly rozvíjeny vztahy žáka s OMJ s ostatními žáky ve třídě, např. formou týmové výuky, projektové výuky, využitím tzv. partonů, a využívat kulturu žáka s OMJ jako zdroj v nových podmínkách.¹⁶¹

¹⁵⁹ Kolektiv autorů META. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011. s. 34.

¹⁶⁰ Berry, J. W.), Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, Vol 46, No. 1, s. 5-34. Dostupné z URL <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x/full>.

¹⁶¹ Kolektiv autorů META. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011. s. 34.



Obrázek č. 3 Berryho koncept integrace¹⁶²

Integrace by tedy měla být oboustranný proces, kdy žáci budou udržovat pozitivní vztahy se širší společností, ale zároveň budou zachovávat svoji vlastní identitu.

Při integraci žáka s OMJ do nové školy, třídy hraje roli mnoho faktorů. V České republice i na Slovensku musí žáci absolvovat povinnou školní docházku. To se týká i dětí cizinců, což se týká i žáků s OMJ. Školy jsou povinné přijmout žáka s OMJ a vytvořit mu vhodné podmínky ke vzdělávání. Nejproblematictější otázkou bývá zařazování žáka s OMJ do ročníku, a to zejména kvůli nedostatečnému ovládnutí vyučovacího jazyka. Proto bývá zařazování žáků s OMJ do ročníku velmi různorodé. Někteří ředitelé škol mají tendence zařazovat žáky s OMJ, kteří věkově patří na 2. stupeň ZŠ do prvních ročníků. Další problematickou otázkou je počet žáků s OMJ v jedné třídě. Slovenské sdružení CVEK doporučuje:

- zařazovat žáky s OMJ do ročníků podle věku, ne podle úrovně jejich vzdělání a ovládnutí vyučovacího jazyka;
- v případě výjimek je nutně stanovit pravidla tak, aby k zařazování do nižších ročníků docházelo v opodstatněných a individuálně posouzených případech, které budou vyplývat ze specifických vzdělávacích potřeb žáka s OMJ;
- při překonávání jazykové bariéry, která je hlavním důvodem k zařazování do nižších ročníků, využívat jiné nástroje (např. individuální vyučování, vytváření

¹⁶² Dostupné z URL <http://www.czechkid.cz/si1400.html>. Aktualizováno 2013.

menších skupin žáků s posíleným vyučováním vyučovacího jazyka v části vyučování.¹⁶³

Integrace žáků s OMJ do systému školy je proces složitý. Pro školu jako instituci existují zákony, vzdělávací programy a metodické příručky, které vymezují obsah vzdělávání a přístup k žákům s OMJ (viz kap 2.4.1; 2.4.2). Realita se však odvíjí od konkrétní situace, školy, třídy a jedinců, kteří v rámci celého vzdělávacího procesu působí. Při začleňování žáka s OMJ hrají roli zejména vnitřní podmínky školy, tzn. učitelský sbor, žáci, spolužáci, žák s OMJ.

„Současná společnost a vzdělávací systémy v otázce začleňování žáků do českých a slovenských škol směřuje k inkluzivním školám, které znamenají vytváření podmínek, v nichž jsou uznávány hodnoty individuálních rozdílů a přijetí všech členů skupiny.“¹⁶⁴ Kromě osob se zdravotním znevýhodněním se to týká také žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen s OMJ). V současném školství se inkluze projevuje především ve snaze o úplnou integraci všech žáků (nejen s OMJ) bez rozdílu, aby docházelo k učení se spolupráce a tolerance s minoritní skupinou žáků. V České a Slovenské republice se však přístupy k inkluzivnímu vzdělávání začaly rozvíjet v nedávné době.

Kolektiv autorů META (2011) uvádí postup při příchodu žáka s OMJ do třídy, který může jemu, ale také učitelům situaci usnadnit:

- Učitel by měl připravit třídu na příchod žáka s OMJ, s tím, kdo a odkud přichází a upozornit na možné komplikace, které s sebou může nejen jazyková bariéra, ale také kulturní odlišnost přinést;
- Učitel by měl ve třídě vybrat dva patrony, kteří budou žákovi s OMJ pomáhat v prvních týdnech pobytu při zvládnání školní rutiny, orientaci ve škole, ve vyučování, při zvládnání úkolů atd.;
- Učitel by se měl ujistit, jestli žák s OMJ ví, na koho se může obrátit v případě problémů;
- Učitel by se měl snažit vytvořit pro žáka bezpečné prostředí;

¹⁶³ GAŽOVIČOVÁ, T. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2011. s. 44.

¹⁶⁴ SYCHROVÁ, P. Podpora sociální inkluze žáků s narušenou komunikační schopností integrovaných na základní škole. In *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálním vzděláváním II*. Brno: MU, 2012. s. 53.

- Učitel by si měl promyslet, na jaké místo žáka posadí. Nejlepší místo je takové, aby s ním učitel mohl být co nejvíce v kontaktu. Pokud je to možné, usadí žáka s OMJ vedle spolužáka, který pro něj bude vhodným vzorem – co se týče přípravy na vyučování, práce v hodinách.
- Učitel by si měl získat žakovu důvěru a příliš nezdůrazňovat jeho odlišnost.¹⁶⁵

Největší překážkou při začleňování žáků s OMJ do školy je jazyková bariéra. Žáci s OMJ, kteří jsou začleňováni do českých a slovenských škol vyučovací jazyk buď vůbec neznají, nebo ho ovládají jen na velmi omezené úrovni. Je nutné si uvědomit, že žák, který neovládá vyučovací jazyk, není schopen pojmut rozsah a obsah učiva v takové míře, jaká je určena pro ročník, do kterého byl zařazen. Vystalá situace je téměř neřešitelná pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Učitel je postaven před tři zásadní problémy:

- má učit žáka s OMJ, který neovládá vyučovací jazyk;
- prostřednictvím vyučovacího jazyka má žákovi s OMJ předat poznatky;
- má žáka s OMJ začlenit do třídy, školy.

Jedním s řešení, které může umožnit začlenění žáka s OMJ do systému školy a třídy, je tzv. vyrovnávací plán. Vyrovnávací plán můžeme definovat jako nástroj, který nám umožňuje naplánovat vzdělávání konkrétního žáka tak, abychom respektovali jeho potřeby, schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem, jemuž často nedokonalá znalost vyučovacího jazyka brání v plnohodnotném začlenění se do výuky, je sestavení takového plánu vhodným řešením. Pomůže mu vyrovnat tuto bariéru a pedagogům zároveň poskytne oporu a poradí, kudy na to.¹⁶⁶

Jak uvádí Zelinková (2007, in kolektiv autorů META (2011), vyrovnávací plán může být velmi účinným a systematickým pomocníkem při práci se začleňováním žáků s OMJ hned z několika důvodů:

- umožní žákovi pracovat podle jeho současných možností, schopností a tempa;
- umožní učiteli pracovat se žákem na úrovni, které momentálně dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků osnov;

¹⁶⁵ Kolektiv autorů META. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011. s. 36-37.

¹⁶⁶ Dostupné z URL <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan>. aktualizováno 2013.

- zapojí do procesu začleňování rodiče, kteří na sebe rovněž přebírají zodpovědnost za vzdělávání svého dítěte;
- zapojí žáka aktivně do plánování a umožní mu přebrat odpovědnost.¹⁶⁷

Vyrovňovací plán by měl obsahovat tyto náležitosti:

1. Základní údaje o žákovi, podstatné úspěšný průběh vzdělávacího procesu;
2. Pedagogická diagnostika;
3. Cíle vzdělávání;
4. Konkrétní náplň v jednotlivých předmětech
5. Pedagogické postupy;
6. Pomůcky;
7. Způsob ověřování vědomostí
8. Způsob hodnocení a klasifikace
9. Speciálně pedagogická péče
10. Dohoda o spolupráci s rodiči
11. Vlastní podíl žáka na vzdělávání.¹⁶⁸

Další doporučení, jak pracovat s žáky s OMJ, uvádí také Kalhous, Obst (2009):

1. Důkladně prostudujte záznamy o dítěti.
2. Navažte kontakt s rodinou a udržujte ho.
3. Zjistěte si co nejvíce informací o kultuře žáků v své třídě.
4. Využijte vrstevnického vyučování nebo práce pod vedením žáků z vyšších ročníků. Starší a úspěšný žák z minority může pro mladší žáky stejné kultury představovat silný vzor, případně jim může pomoci se školní prací.
5. Předkládejte co nejvíce materiálů ve vizuální podobě.
6. Kdykoliv je to možné, mluvíte o informacích a pozitivních vzorech kultur, s důrazem na kultury zastoupené ve vaší třídě.
7. Buďte trpěliví. Přizpůsobení se novému jazyku a kultuře je zdoluhavý a obtížný úkol. Žákům je proto potřeba poskytnout čas, energii a opravdovou náklonnost.¹⁶⁹

¹⁶⁷ ZELINKOVÁ, O. (in Kolektiv autorů META). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011. s. 39.

¹⁶⁸ Dostupné z URL <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/priklad-vyrovnavaciho-planu>., aktualizováno 2013.

¹⁶⁹ KALOHUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Grada, 2009. s. 28.

Na Slovensku byl v roce 2009 realizován výzkum, který se zabýval strategiemi učitelů při vzdělávání žáků cizinců. Bylo zjištěno, že učitelé reagují na vzdělávací potřeby žáků s OMJ více způsoby:

1. Přizpůsobení obsahu vzdělávání – příkladem je vyučování mateřského jazyka, který by se děti cizinců měli učit jako jazyk cizí, ne jako mateřský. Důraz respondentů byl kladen na komunikaci, slovní zásobu a základní gramatická pravidla a na předměty, kde je mateřský jazyk nástroj komunikace, ne obsahem samotného učiva.
2. Přizpůsobení vzdělávacích metod a materiálů – učitelé využívají jazykové učebnice, případně učebnice pro první ročník, často si nechají přeložit základní fráze a pokyny, aby alespoň se aspoň trochu dorozuměli, také používají piktogramy, dítěti cizinci obvykle přidělí spolužáka – tutora.
3. Hodnocení žáků – učitelé si většinou sami vytvoří, co a jak budou hodnotit. Občas však mají pocit, že pokud děti cizinců hodnotí podle mírnějších kritérií, ostatní žáci to vnímají jako nespravedlivé.¹⁷⁰

Při integraci žáků s OMJ se učitelé na začátku vyučování nejčastěji soustředí na rozvoj jazykové kompetence žáků s OMJ. Šíp, Hrdá (2012) poukazují na to, že ve výuce druhého/cizího jazyka i při integraci žáků s OMJ by učitelům mělo jít především o promyšlení a zapojování takových obsahů nebo řešení, které jsou významné pro proces začleňování a re/konstrukce sociální identity.¹⁷¹

Přestože existují návody a pravidla pedagogického působení, jak vyučovat ve třídě s žákem s OMJ, základní úlohou je poskytnout žákům s OMJ adekvátní vzdělání. Je proto důležité, aby se vytvořily dobré vztahy na úrovni učitel – žák s OMJ, učitel – žáci s OMJ, žák s OMJ – ostatní žáci, širší prostředí, ve kterém se žák s OMJ pohybuje (rodina, popř. komunita).

Školní klima je jedním z faktorů, které ovlivňují začleňování žáků s OMJ do školního prostředí. Jak uvádí Čepičková, Šikulová, Mrázová (2008), „vzdělávací systém České republiky je systémem státu, který je založen na občanském principu, tedy na rovnosti všech bez ohledu na etnicitu, jazykovou, rasovou, národnostní a náboženskou

¹⁷⁰ GAŽOVIČOVÁ, T. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2011. s. 52.

¹⁷¹ ŠÍP, R. – HRDÁ, M. Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu. In *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. s. 137.

příslušnost. Škola, v níž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního, kulturního a etnického zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, budou navzájem poznávat svoji kulturu, budou se vzájemně vzdělávat. Tím přispívá k vzájemnému poznávání, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“ a odlišnému.“¹⁷²

Každé školní klima sestává z různých proměnných, závisí na specifické situaci jednotlivých škol a vytváří se dlouhodobě. Skalková (2007) definuje školní klima jako „specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu uvnitř školy s ekologickými (materiálními), společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.“¹⁷³

Průcha (2009) vymezuje pojem psychosociální klima školy a uvádí, že „jde o významný fenomén, který ovlivňuje v různé míře všechny účastníky dění ve škole. (...) Obsah pojmu klima je složitý a doposud není jednotně vymezen. Někdy se spojuje např. s životem, étosem, duchem nebo kulturou školy. Jindy se chápe jako prostředí či atmosféra.“¹⁷⁴

Také Grecmanová a kol. (2002) uvádí, že pojem školní klima je v odborné literatuře často chápán jako atmosféra, sociální nálada, školní svět, školní život nebo emocionální tón školní étos, kultura či duch školy.¹⁷⁵ Dále definuje školní klima jako „specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor), společenskými (kvality a kompetence osob a skupin osob ve škole činných nebo těch, které školu ovlivňují), sociálními (způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob ve škole nebo školu ovlivňujících) a kulturními dimenzemi (hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují).“¹⁷⁶

Součástí klimatu školy je klima školních tříd, ve kterém se promítají postoje a vztahy žáků a učitelů na situace, které se dějí během vyučovacího procesu. V rámci klimatu školních tříd vzniká vyučovací klima, které představuje nejmenší jednotku.

¹⁷² ČEPIČKOVÁ, I. – ŠIKULOVÁ, R. – MRÁZOVÁ, E. Postřehy a zkušenosti v oblasti vzdělávání dětí cizinců na základních školách. In *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámeček integrace*. Gaudeamus, 2008. s. 7.

¹⁷³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 245.

¹⁷⁴ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 292.

¹⁷⁵ GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. s. 33.

¹⁷⁶ GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. s. 34.

Školní klima ovlivňuje faktor školního prostředí, které je tvořeno fyzickými, sociálními, kulturními, přírodními komponenty a má specifickou podobu. Školní klima a školní prostředí fungují na vzájemné interakci a vytvářejí specifickou atmosféru. Ve školní atmosféře žáci pracují v běžných třídách, v učebnách, pohybují se v tělocvičně nebo na školním hřišti.

Vzhledem ke specifčnosti a charakteristice školního klimatu můžeme rozlišit několik typů školního klimatu. Grecmanová a kol. (2002) uvádí následující typy školního klimatu podle Oswaldovy studie školního klimatu:

- Typy školního klimatu podle kustodiálního a edukativního učení určené cíle školy:
 - školy s kustodiálními cílovými aspekty – byrokratická správa, formální přístup, orientace na uniformní pravidla a procedury;
 - školy s edukativními cílovými aspekty – osobní nasazení, autonomie pedagogů, experimentování, tvořivost, spontánnost, flexibilita, emocionalita, inovace, samostatnost, orientace na rozvoj dítěte.
- Typy školního klimatu podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy.
- Typy školního klimatu podle výchovných stylů:
 - autoritativní školní klimatický typ – distance mezi žáky a vychovatelem;
 - demokratický školní klimatický typ – většina žáků má důvěru ke svým učitelům. Tento styl podporuje integraci a kooperaci.
 - liberální školní klimatický typ – malá angažovanost učitelů, malý disciplinární nátlak, negativní dosah ve vztahu učitel – žáci, pozitivní vliv na vztahy žák – žák.
- Typy školního klimatu podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů:
 - osobnostně orientovaný klimatický typ – tolerance k žákům;
 - diskrepanční klimatický typ – rozporuplné postoje a názory žáků, učitelů a rodiny na vztahy ve škole;
 - funkčně orientovaný klimatický typ – malá osobní blízkost a tolerance, špatné třídní společenství, konkurenční boj;
 - distanční klimatický typ – negativní vztahy mezi učiteli a žáky, výrazně dobré vztahy mezi spolužáky. Distance mezi učiteli a žáky;
- Typy školního klimatu podle chování učitele v konfliktu se žáky:

- konzervativní školní klima – práva žáků omezena školou, svoboda a zodpovědnost možná pouze prostřednictvím disciplíny;
- progresivní školní klima – vztahy mezi učiteli a žáky jsou regulovány demokraticky;
- Typy školního klimatu podle způsobu vedení školy kontaktu školy s okolím:
 - školní klimatický typ 1 – škola vedená autokraticky izolujícím způsobem;
 - školní klimatický typ 2 – škola vedená autokraticky životu blízkým způsobem;
 - školní klimatický typ 3 – škola vedená demokraticky izolujícím způsobem;
 - školní klimatický typ 4 – škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem.
- Typy školního klimatu podle percepce nátlaku, vedoucího k přizpůsobení.
- Typy školního klimatu podle třídních klimatických rozdílů uvnitř školy.
- Typy školního klimatu podle uniformity a plurality školy:
 - uniformní klima – sociální distance;
 - pluralitní, otevřené klima – individualita osobnosti.¹⁷⁷

Grecmanová (2008) uvádí ještě další typy školního klimatu, a to:

- Typy klimatu školy podle autentičnosti chování členů organizace:
 - Otevřené klima školy – energická a čilá organizace s cíleným zajištěním potřeb všech jednotlivců. Hlavním znakem je autentičnost chování účastníků života školy;
 - Uzavřené klima – vysoký rozsah apatie všech členů, neautentické chování členů organizace.
- Typy klimatu školy podle spokojenosti učitelů (Fend in Grecmanová, 2008):
 - školy s vysokou spokojeností učitelů;
 - školy s nepatrnou spokojeností učitelů.¹⁷⁸ (srov. Grecmanová, 2002)

K tomu, aby došlo k úspěšnému zapojení žáka s OMJ do školního života, je nutné, aby přístup školy měl demokratický charakter a pozitivní školní klima. Pokud je

¹⁷⁷ GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. s. 38-44.

¹⁷⁸ GRECMANOVÁ, H. *Školní klima*. Olomouc: Hanex, 2008. s. 83-84.

pozitivní klima školy, je kladné taky klima školních tříd a žáci prožívají ve škole radost a dochází ke sblížení učitelů a žáků i učitelského kolektivu navzájem.

Mezi základní znaky pozitivního školního klimatu z hlediska žáků patří:

- možnost samostatného objevného učení, ze kterého má žák radost;
- požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka;
- podpora rozvoje osobnosti žáka;
- jistota, že žák bude akceptován;
- možnost žáka zažít úspěch;
- organizační přehlednost;
- spravedlivý přístup k žákovi;
- možnost žáka tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.¹⁷⁹

Z hlediska učitelů se pozitivní školní klima vyznačuje tím, že:

- škola je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje;
- umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem atd.¹⁸⁰

K pozitivnímu školnímu klimatu a bezproblémovější integraci žáků s OMJ přispívá také budování multikulturního prostředí na základních školách a podpora otevřeného vyučování a modelu otevřené školy, jehož základním rysem je spojování individuálního a sociálního učení a partnerská kooperace, skupinová práce, spolupráce při řešení problémů, utváření schopnosti vzájemné komunikace a porozumění, pomoci a tolerance; vzdělávání a výchova jsou vnitřně spjaté. To umožňuje utváření vztahu školy a rodiny, učitelů a rodičů.¹⁸¹

Dobrá spolupráce školy s rodinou žáka s OMJ je výhodou, která podporuje u žáka s OMJ efektivnější a jednodušší cestu ke vzdělávání v novém prostředí.

Pozitivní školní klima školy z hlediska rodičů je hodnoceno obvykle na základě:

¹⁷⁹ GRECMANOVÁ, H. *Školní klima*. Olomouc: Hanex, 2008. s. 85.

¹⁸⁰ GRECMANOVÁ, H. *Školní klima*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 86.

¹⁸¹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. s. 244.

- vstřícnosti učitelů;
- spravedlivého hodnocení a zacházení s dětmi;
- kvalifikovanosti a kompetentnosti pedagogů;
- vhodné motivace žáků k učení;
- individuální podpory každého dítěte;
- cílevědomé práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti.¹⁸²

Pro pojem rodina najdeme v literatuře mnoho definic a vymezení. Zpravidla bývá charakterizována jako základní článek, první a dosti závazný model společnosti.¹⁸³

Pojem bilingvní rodina se nejčastěji vztahuje na lingvisticky smíšené rodiny, k jejichž vzniku dochází narozením dítěte do jazykově smíšených manželství nebo rodina, kde se hovoří jedním jazykem, který je však odlišný od jazyka okolní společnosti.¹⁸⁴

Jak uvádí Průcha (2009) těžiště pedagogických (a zároveň psychologických) aspektů v působení rodiny tvoří:

- výchova a socializace dětí;
- utváření vhodných osobnostních, zejména charakterových, emocionálních, kognitivních a také poznatkových a zkušenostních předpokladů pro žádoucí vývoj dítěte v rodině, pro jeho úspěšnou školní edukaci a další profesionální i celkovou životní prosperitu.¹⁸⁵

Největší překážkou při komunikaci s rodiči je opět jazyková bariéra, protože rodiče mnohdy ovládají vyučovací jazyk méně než jejich děti. Další překážkou může být absence modelu otevřené školy, kdy rodiče nemají možnost intenzivně se podílet na aktivitách školy. Z výsledků sondy, která byla realizována v roce 2007 v Libereckém, Ústeckém a Středočeském kraji, vyplynulo, že učitelé ve třídách s žáky s OMJ považují spolupráci s rodiči za problémovou oblast. Jako hlavní důvod uváděli jazykovou bariéru

¹⁸² GRECMANOVÁ, H. *Školní klima*. Olomouc: Hanex, 2008. s. 86.

¹⁸³ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Brno: Slon, 1997. s. 8.

¹⁸⁴ MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULCOVÁ, L. – SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. s. 98.

¹⁸⁵ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 487.

a nezájem rodiny o dění ve škole.¹⁸⁶ Učitelé jsou tak nuceni hledat individuální řešení jak u problémů s jazykovou bariérou, tak s praktickými pedagogickými problémy. Ke zlepšení tohoto problému opět vede prohloubení a podpora multikulturní výchovy a možnost multikulturního vzdělávání na školách s žáky s OMJ. K většímu zapojení rodičů a ke spolupráci rodičů žáka s OMJ se školou mohou přispět také mimoškolní aktivity nebo zapojování škol do celostátních a evropských projektů se zaměřením na problematiku multikulturní výchovy, např. ESF projekt Czechkid, multikulturní nástroj pro zavedení multikulturní výchovy do škol, podporovaný Univerzitou Karlovou a British Council.

4.6 Pedagogické působení mimo školu

Výchova mimo školu patří k důležitým činitelům rozvoje hodnot, postojů, znalostí a dovedností. Každý příslušník mladé generace by měl mít možnost poznat, jak smysluplně přistupovat k času strávenému mimo vyučování.

Klíčovou roli při výchově žáků hraje rodina, která představuje primární sociální skupinu, v rámci níž dochází k také k primární socializaci.¹⁸⁷ Na výchovu v rodině navazuje výchova v mateřské školce a později také ve školních zařízeních. Škola představuje jeden z nejdůležitějších výchovných činitelů. V průběhu školní docházky, kdy se žák začleňuje do kolektivu, se postupně připravuje na svou roli ve společnosti. Tomuto procesu se říká sekundární socializace, jejímiž činiteli kromě rodiny a školy jsou také vrstevnické skupiny. Zejména v období dospívání se stávají vrstevnické skupiny jedinečným a nezastupitelným výchovným činitelem. Jak uvádí Pávková a kol. (1999), „tyto skupina, ať už existují uvnitř nějaké instituce, nebo vznikají zcela spontánně, jsou často nositeli určité zvláštní subkultury nebo dokonce kontrakultury.“¹⁸⁸ Může se jednat o zájmové sportovní, literární, hudební, výtvarné, počítačové, ekologické, náboženské kroužky, oddíly či soubory, které určují náplň mimoškolních aktivit jedince. Existují však i skupiny, které pro žáka představují rizikové prostředí spojené se socio-patologickými jevy.

¹⁸⁶ ČEPIČKOVÁ, I. – ŠIKULOVÁ, R. – MRÁZOVÁ, E. Postřehy a zkušenosti v oblasti vzdělávání dětí cizinců na základních školách. In *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámeček integrace*. Gaudeamus, 2008. s. 11.

¹⁸⁷ Primární socializace probíhá v rodině a končí uzavřenou individualizací jednotlivce. Normy, které se během této socializace vstřebávají, platí jako stabilní, ale mohou se během života ještě změnit. Primární socializace trvá do třetího roku života.

¹⁸⁸ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 36.

Mimoškolní výchova zahrnuje komplexní podílení se na výchově jedince, na které se podílí škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování a některé další subjekty a vlivy. Pávková a kol. (1999) vymezuje pojem výchova mimo školu následovně:

- probíhá mimo povinné vyučování;
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny;
- je institucionálně zajištěná;
- uskutečňuje se převážně ve volném čase.¹⁸⁹

Volný čas je základním lidským právem a nikomu nesmí být odpírán na základě věku, pohlaví, rasy, náboženství, zdravotního stavu, postihnutí, ekonomického nebo sociálního postavení. Právo na volný čas a jeho principy jsou formulovány v Chartě výchovy pro volný čas, která byla navržena komisí pro výchovu a vzdělávání Světového sdružení pro rekreaci a volný čas (WLRA) a schválena v prosinci 1993. Pod pojem volný čas většinou zahrnujeme odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti apod. Hájek a kol. (2008) vymezují volný čas jako „část lidského života mimo čas pracovní a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyzilogické potřeby člověka. (...) Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti sebeurčující a sebevytvářející.“¹⁹⁰

Kratochvílová (in Kavanová, Chudý; 2000) píše, že „volný čas je čas na oddech, regeneraci psychických a fyzických sil, na relaxaci po skončení všech povinností, které vyplývají ze sociálních rolí každého člověka. Volný čas znamená prostor pro oddech, rekreaci, zábavu, společenské kontakty, pro seberealizaci na základě vlastních potřeb a podle vlastních představ.“¹⁹¹

Čáp (1997) poukazuje na tři hlavní funkce volného času:

1. Odpočinek – vyrovnává únavu, která vznikla při práci. Patří sem např. návštěva kina, divadla, hraní her i pasivní odpočinek.
2. Zábava – přerušování monotónnosti v režimu dne každého člověka. Řadíme sem hry a činnosti (sport, čtení knih, dívání se na televizi apod.).
3. Rozvoj osobnosti – nejdůležitější funkce z hlediska pedagogického i společenského, která by měla rozvíjet složku duševní, tělesnou i sociální.¹⁹²

¹⁸⁹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999, s. 39.

¹⁹⁰ HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 10.

¹⁹¹ KAVANOVÁ, A. – CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas*. Zlín: UTB, 2005, s. 11.

¹⁹² ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 184.

Hájek a kol. (2008) vymezují další funkce volného času, mezi které patří funkce:

- výchovně-vzdělávací – spočívá v cíleném a záměrném vychovávání jedinců pomocí volených pedagogických prostředků.
- zdravotní – podpora zdravého tělesného, duševních a sociálního vývoje.
- sociální – týká se péče o dítě, zajištění bezpečnosti, dohledu a zaměstnání v době, kdy skončilo vyučování. Druhé pojetí zaměřené na osobu vychovávaného je tvorba nových sociálních vztahů, rozvoj sociální kompetence, interakce a percepce.¹⁹³ (srov. Pávková a kol., 1999).

Mezi nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování můžeme řadit školní družiny, školní kluby, střediska pro volný čas dětí a mládeže, která zahrnují domovy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, domovy mládeže, dětské domovy. Z hlediska zájmového vzdělávání existují základní umělecké školy, jazykové školy, občanská sdružení, tělovýchovné a sportovní organizace, kulturní a osvětová zařízení. Své postavení v rámci aktivit mimo školu má také církev a náboženská společenství.

4.7 Shrnutí

V této kapitole jsme popsali vzdělávací proces jako soubor mnoha pedagogických a didaktických postupů, které zahrnuje profese pedagoga (nejen) na 2. stupni základní školy. Vzdělávací proces se skládá z postupů a činností, které napomáhají formovat jedince z hlediska dovedností, znalostí a postojů. Každý žák, který přichází do vyučování, ho ovlivňuje svými individuálními zvláštnostmi a potřebami.

V první části této kapitoly jsme se zaměřili na operacionalizaci pojmů výuka a vyučování, abychom mohli přesně vymezit význam těchto pojmů pro potřeby realizace výzkumného šetření.

Dále jsme popsali výukové cíle. Jejich stanovení je stěžejní pro efektivní naplnění vyučovací jednotky, během které si žáci osvojují dovednosti a poznatky. Výukové cíle mají specifické vlastnosti, které by měl učitel brát v úvahu. Liší se podle toho, kterou oblast struktury žákovy osobnosti ovlivňují. Součástí této podkapitoly byl popis taxonomie výukových cílů.

V následující části kapitoly byly věnovány metodám a formám vyučování, které si učitel volí, aby podnítil žákovu aktivitu v rámci vyučování. Podrobněji jsme se zaměřili

¹⁹³ HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. s. 70-72.

na metody slovní, které jsou součástí každé vyučovací jednotky. Zejména u žáků s OMJ je potřeba klást důraz při volbě výukových slovních metod a při osvojování komunikační kompetence.

Další součástí vzdělávacího procesu je organizace výuky. Proto jsme se v rámci čtvrté kapitoly zaměřili také na organizační formy výuky, které patří k základním didaktickým kategoriím v procesu vzdělávání. Realizuje se nejčastěji v rámci vyučovací jednotky. V České a Slovenské republice je nejčastější vyučovací jednotkou vyučovací hodina, která trvá 45 minut. Každá vyučovací hodina má specifickou strukturu. Jednotné členění však závisí na charakteru vyučování.

Nedílnou součástí vzdělávacího procesu je udržování kázně. Na kázeň ve třídě mají vliv žáci a jejich individuální zvláštnosti, ale také osobnost učitele a jeho autorita a přístup k žákům. V případě (ne)kázně má učitel právo udělovat odměny a tresty, které napomáhají regulovat dění ve třídě a představují psychologický motivační faktor.

Protože se tato práce zaměřuje na žáka s OMJ, bylo nutné zmínit se o jeho integraci do systému školy a třídy. Integrace žáků je složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory, jako např. osobnost žáka, klima školy, třídy i vyučovací jednotky. Roli při integraci žáka s OMJ hraje taky kulturní prostředí. Důležitým prvkem při začleňování žáka s OMJ je také jeho rodina či příbuzní a jejich zapojení se do aktivit spojených se školní docházkou vychovávaného jedince.

Vzdělávání a výchova neprobíhají jen v rámci školního vyučování, proto byla poslední podkapitola čtvrté kapitoly věnována aktivitám mimo školu. Pro žáky s OMJ jsou aktivity mimo školu důležitým socializačním činitelem, který buď pozitivně, nebo negativně působí na jeho začleňování do společnosti. Má vliv také na rozvoj komunikační kompetence nejen v rámci pedagogické komunikace.

V empirické části disertační práce budou využity všechny prezentované poznatky z oblastí obecné teorie výuky a vzdělávání žáka s OMJ, bilingvismu, komunikace a pedagogické a didaktické teorie a praxe.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část se věnuje výzkumnému šetření realizovanému v rámci zkoumané problematiky a přináší podnět pro další rozvíjení této problematiky. Důraz je kladen na praktický přínos výzkumných poznatků pro vyučování a možné činnosti uplatnění těchto poznatků ve vyučování.

Nejdříve uvedeme cíle práce a základní výzkumné otázky. Poté charakterizujeme výzkumný soubor a popíšeme konstrukci dotazníku, který byl pro účely výzkumného šetření použit. Následně uvedeme analýzu dat, které bude věnován největší prostor. V závěrečné části se zaměříme na výsledky zkoumání a výhledy, které z výsledků předloženého výzkumu vyplynuly.

5 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

V rámci výzkumu jsme se zaměřili na zmapování specifik výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách na 2. stupni základních škol. Výzkumné cíle práce vznikly na teoretickém základě a vychází také z předchozích výsledků a zjištění, které autorka práce realizovala během studia.

Hlavním cílem empirického šetření bylo *zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk český*. Cílem zkoumání bylo zjistit, jak učitel v bilingvní třídě na 2. stupni základních škol přistupuje k výuce a vyučování žáků s OMJ. Vzhledem k tomu, že jsme vycházeli z výpovědí učitelů na 2. stupni základních škol, kteří spolupracovali vyplněním zasláného dotazníku, jedná se ve výsledku o reálné a realizované vyučovací postoje, názory a nástroje, které učitelé na 2. stupni základních škol používají.

Dílčí cíle empirického šetření vycházejí z empirické části disertační práce. Vzhledem k charakteru zkoumané problematiky je nutné seznámit se s metodami kvantitativního výzkumu a vybrat nejvhodnější metodiku pro realizaci výzkumného šetření. Dále je nezbytné vyhodnotit výzkumné šetření a demonstrovat na opatření v praxi.

Dílčí výzkumné cíle disertační práce byly stanoveny s ohledem na průběh zkoumání problematiky jak v její teoretické, tak i empirické části. Dílčí cíle můžeme shrnout do následujících tvrzení:

- specifikace předmětu výzkumu na základě výsledků z předvýzkumu (kap 5; 6.1;)
- stanovení výzkumných otázek a hypotéz (kap. 5.1)
- stanovení metod výzkumu (kap. 5.2);
- realizace kvantitativního výzkumu (kap. 5.2.3);
- analýza získaných výsledků (kap 6.2);
- analýza vyhodnocení stanovených hypotéz (kap. 6.2.1)
- shrnutí výsledků a doporučení (kap. 6.3)
- vyhodnocení výsledků vyvodit závěry a doporučení pro pedagogickou teorii a praxi (7);

Výzkumné cíle se dotýkají všech fází zpracování této disertační práce. Zároveň navazují na stanovené nulové hypotézy výzkumu, které se zaměřují na specifika výuky a vyučování v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách na 2. stupni základních škol v České a Slovenské republice. Výzkumné šetření jsme se rozhodli zaměřit na ty oblasti, které jsou nedílnou součástí vyučování.

5.1 Výzkumné otázky, stanovení výzkumných hypotéz

Pro potřeby výzkumného šetření byly formulovány výzkumné otázky. První skupinu tvoří výzkumné otázky, které nejsou specifikovány hypotézami, protože výstupem je deskripce daného jevu (výzkumné otázky č. 1-7). Druhou skupinu tvoří otázky, které jsou specifikovány nulovými/H₀ a alternativními/H_A hypotézami (výzkumné otázky č. 8-20):

1. Výzkumná otázka č. 1 - S jakými výukovými problémy se žáky s OMJ se učitelé setkávají?

(Dotazník: otázky č. 52, 53)

2. Výzkumná otázka č. 2 – Vyznačuje se příprava učitele na výuku v bilingvní třídě přístupem, který zohledňuje přítomnost žáka s OMJ v bilingvní třídě?

(Dotazník: otázky č. 5, 6,7, 8,9,10,11, 12, 13)

3. výzkumná otázka č. 3 – *Jakou váhou se vybrané faktory podílejí na integraci žáka s OMJ?*

(Dotazník: otázka č. 40)

4. výzkumná otázka č. 4 – *Věnují se učitelé žákovi s OMJ i mimo vyučování a to formou doučování, vedením zájmového kroužku, zapojováním do aktivit třídy mimo vyučování?*

(Dotazník, otázky č. 36, 37, 39)

5. výzkumná otázka č. 5 – *Jaká je situace ve vzdělávání v oblasti přípravy učitele pro výuku v bilingvní třídě?*

(Dotazník, otázky č. 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48)

6. výzkumná otázka č. 6 – *Jaké formy odměn ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a neilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 24)

7. výzkumná otázka č. 7 – *Jaké formy trestů ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a neilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 25)

8. výzkumná otázka č. 8 - *S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a neilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 14)

H01: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě nejsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

HA1: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

9. výzkumná otázka č. 9 - *Jak vnímají učitele postavení žáka ve vztahu k učitelí v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 15)

H02: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učitelí.

HA2: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učitelí.

10. výzkumná otázka č. 10 - *Co je základem výukových metod v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 16)

H03: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

HA3: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

11. výzkumná otázka č. 11 - *Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 18)

H04: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

HA4: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

12. výzkumná otázka č. 12 - Přistupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?

(Dotazník, otázka č. 17)

H05: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě stejného přístupu.

HA5: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.

13. výzkumná otázka č. 13 - Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě pro žáka odměna?

(Dotazník, otázka č. 20)

H06: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačním faktorem.

HA6: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačním faktorem.

14. výzkumná otázka č. 14 - Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

(Dotazník, otázka č. 21)

H07: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA7: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

15. výzkumná otázka č. 15 - *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a neilingvní třídě trest?*

(Dotazník, otázka č. 22)

H08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

HA08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

16. výzkumná otázka č. 16 – *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?*

(Dotazník, otázka č. 23)

H09: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA9: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačním faktorem odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

17. výzkumná otázka č. 17 – *Využívají učitelé možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka s ohledem na vybraný typ vyučovacího předmětu?*

(Dotazník, otázka č. 31)

Jedná se o tyto typy vyučovacího předmětu: vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika.

H010: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

HA10: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka nevyžívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

18. výzkumná otázka č. 18 – *Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů?*

(Dotazník, otázka č. 33)

Jedná se o tyto typy vyučovacího předmětu: vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika.

H011: Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů.

HA11: Podpora komunikace učitelem mezi žáky není stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů.

19. výzkumná otázka č. 19 – *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?*

(Dotazník, otázka č. 49)

H012: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

HA12: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

20. výzkumná otázka č. 20 - Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?

(Dotazník, otázka č. 50)

H013: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

HA13: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

Hypotézy byly statisticky hodnoceny na základě těchto kritérií:

- a) výuka v bilingvní/nebilingvní třídě;
- b) učitel ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem;
- c) vyučovací předmět (vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika).

5.2 METODIKA

Tato kapitola je věnována výzkumnému souboru respondentů z pohledu umístění škol (Česká a Slovenská republika), přítomnosti žáka s OMJ ve vyučování, či nikoliv a vyučovacím předmětu. V závěru kapitoly bude popsán dotazník, který byl respondentům přeložen.

5.2.1 Dotazník a výběr výzkumného vzorku

Při výzkumu jsme použili dotazník speciálně sestavený pro toto výzkumné šetření.¹⁹⁴ V našem případě je jednalo o dotazník, který zjišťoval postoje, zkušenosti a názory z praktické situace ve vyučování na 2. stupni základních škol v České republice a na Slovensku. Jsme si vědomi toho, že spolehlivost informací získávaných dotazníkovým šetřením je ovlivněna aktuálními podmínkami nebo náladou konkrétního účastníka dotazníkového šetření a také jeho ochotou a zájmem spolupracovat s tazatelem.

¹⁹⁴ Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším, nebo vnitřním. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně (in CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. s. 163).

Respondenti byli informováni o tom, že dotazník je anonymní a že jejich odpovědi nebudou zneužity. Zároveň jim však byla nabídnuta možnost poskytnutí vyhodnocených výsledků v případě jejich zájmu. Respondent byl také informován o způsobu vyplňování dotazníku, tzn., jakým způsobem mají být políčka v dotazníku vyplněna.

Dotazník sestával z celkem 69 položek, které byly rozděleny do osmi oblastí (viz příloha č. 1):

- I. Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13);
- II. Organizování vyučování učitele (14, 15, 16, 17, 18, 19);
- III. Využívání odměn a trestů (20, 21, 22, 23, 24, 25);
- IV. Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem (26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40);
- V. Situace mimo školu (35, 36, 37, 38, 39);
- VI. Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48);
- VII. Osobní zkušenost (49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62);
- VIII. Osobní údaje/charakteristika souboru (1, 2, 3, 4, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69).¹⁹⁵

V dotazníku bylo 7 položek kontaktních (položky č. 63 – 69) a 62 položek bylo zaměřených na zkoumanou problematiku:

- otevřených položek bylo 6 (položky č. 45, 47, 52, 53, 60, 61) + vzkaz pro výzkumníka na konci dotazníku; Výhodou otevřených otázek je, že tazatel respondentovi nenabízí dopředu žádné odpovědi, ale žádá o respondentův názor. Nevýhodou je, že ne každý respondent je schopen vystihnout podstatu myšlenky, kterou chce tazateli sdělit.
- polozavřených položek bylo 7 (položky č. 1, 2, 24, 25, 40, 44, 57). U položek polozavřených měli respondenti možnost doplnit položku „*Jiná možnost*“.
- uzavřených položek bylo 48 (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 62). Uzavřené položky vyžadují jasnou odpověď a jsou tedy pro výzkumníka lehce vyhodnotitelné.

Většina uzavřených položek v dotazníku byla konstruována jako 5bodová stupnice hodnocení¹⁹⁶, u kterých respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu, resp.

¹⁹⁵ Jednotlivé oddíly nebyly v rámci dotazníku záměrně graficky vymezeny.

nesouhlasu na hodnotící škále. Prostřednictvím 5bodové škály jsme získali ordinální data, která lze přirozeným způsobem zavést uspořádání a u každé dvojice hodnot lze snadno určit, která hodnota je větší a která menší. Právě díky této kvantifikaci se od ordinálních dat dále již hovoří o datech kvalitativních.

Pro lepší distribuci byl dotazník vytvořen v aplikaci drive.google, která umožňuje rozesílání dotazníků do e-mailových schránek respondentů.

Pro vyhodnocení získaných dat jsme použili následující testy. Abychom mohli vybrat správný test pro zjištění statistické významnosti, bylo potřeba zjistit rozložení dat.¹⁹⁷ K tomuto účelu jsme použili *Shapiro-Wilkův test normality*. V tomto případě jsme pracovali s hladinou významnosti (signifikance nebo alfa) 0,05. Shapiro-Wilkův test normality byl signifikantní, $p = 0,000$.

Vzhledem k tomu, že všechna data byla rozložena neparametricky, zvolili jsme pro jejich vyhodnocení *Mann-Whitney test* a stanovili jsme interval signifikance 0,05, což znamená, že pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy a nesprávného přijetí alternativní hypotézy je 5 %. Očekávaná pravděpodobnost se liší od první situace vysokou mírou pravděpodobnosti (95 %).

Data byla vyhodnocena pomocí statistického programu SPSS.19.BASE.

5.2.2 Výzkumný vzorek

V předvýzkumu jsme využili kontaktů se slovenskými učiteli, které byly navázány autorkou disertační práce během studijní stáže v Banské Bystrici, a osobních kontaktů s českými učiteli (viz kap. 6.1). Na základě oboustranné komunikace byl předpoklad, že oslovení respondenti vyplní dotazník ochotně a poskytnou důvěryhodnou zpětnou vazbu. Na základě předvýzkumu jsme si ověřili porozumění jednotlivých otázkám. Tím jsme snížili riziko nesprávného vyplnění dotazníku kvůli nepochopení otázek ve výzkumu.

¹⁹⁶ Chráska (2007, 167) označuje tento typ škál za tzv. *škály Lickertova typu*. Johnson, Christensen (2011, s. 173) doporučují používat označení „5-point rating scale“ (5-bodová stupnice hodnocení), ne označení škála Lickertova typu, protože označení „Lickert scale“ (Lickertova škála) má více významů.

¹⁹⁷ Parametrická data znamenají, že značná část výsledků se soustřeďuje kolem průměrné hodnoty a na obě strany od ní jsou výsledky stále méně časté. Graficky je lze vyjádřit podle tzv. Gaussovy křivky. Gaussova křivka je souměrná podle osy procházející jejím vrcholem. Vrchol křivky odpovídá aritmetickému průměru všech naměřených hodnot. Neparametrická data nejsou rozložena rovnoměrně, takže není možné použít graf Gaussovy křivky.

Ve druhé fázi, při samotném výzkumném šetření, byl dotazník distribuován prostřednictvím aplikace drive.google do škol v České a Slovenské republice. Šlo nám o to, abychom získali relevantní data pro vyhodnocení výzkumného šetření.

Vzhledem k tomu, že jsme nevymezovali kritéria, jednalo se o nereprezentativní vzorek respondentů. Ze získaných dotazníků jsme selektovaly ty, které jsme použili pro potřeby našeho výzkumu.

Samotná realizace výzkumného šetření včetně předvýzkumu byla zahájena na jaře 2013. Zpracování získaných výsledků uvádíme v kapitole 6.

6 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole uvedeme výsledky výzkumného šetření, které byly získány rozesláním dotazníků na základní školy v České a Slovenské republice.

6.1 Předvýzkum

Než začneme s popisem samotného výzkumného šetření, je třeba zmínit se o předvýzkumu.¹⁹⁸ Předvýzkum byl proveden v únoru 2013. Byl realizován na 2. stupni základních škol v Olomouci a Banské Bystrici. Cílovou skupinou předvýzkumu byli učitelé 2. stupně základních škol vyučovacích předmětů mateřský jazyk, cizí jazyk, matematika. Tyto předměty byly vybrány na základě následujících kritérií:

1. slovenský/český jazyk – mateřský jazyk;
2. matematika – při výuce se používají odborné termíny, které se mohou v jazyce českém a slovenském lišit;
3. cizí jazyk – mateřské jazyky se liší gramatikou, proto výchozí kritéria pro výuku cizích jazyků jsou odlišná.

U předvýzkumu nebylo nutné, aby participující učitelé učili ve třídě s žákem s OMJ. Přesto jsme volili učitele cílových skupin, tedy učitele českého/slovenského jazyka, matematiky a cizího jazyka.

Z České republiky se předvýzkumného šetření zúčastnilo celkem 13 učitelů 2. stupně základních škol, z toho 5 učitelů mateřského jazyka, 4 učitelé matematiky a 4 učitelé cizího jazyka. Na Slovensku bylo celkem 11 respondentů, z toho 6 učitelů mateřského jazyka, 2 učitelé matematiky a 3 učitelé cizího jazyka.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Předvýzkum je zmenšený model vlastního výzkumu, u kterého je nutné, aby proběhl ve všech fázích, včetně testování hypotéz, statistického zpracování výsledků a vyvození závěrů. Pečlivě provedený předvýzkum zmenšuje riziko použití nevhodné metody či techniky a přispívá ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu (in CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. s. 26-27.)

¹⁹⁹ Jak uvádí Johnson a Christensen (2011, s. 183), předvýzkum by měl být realizován na vzorku minimálně 5-10 lidí, přičemž jako respondenti mohou být zvoleni kolegové, kteří vyplní všechny otázky a zaznamenají vše, čemu nerozuměli.



Graf č. 1 Počet respondentů a vyučovací předmět

Ke sběru dat byla použita dotazníková metoda. Sledované oblasti byly formulovány podle předešlého teoretického studia. V rámci předvýzkumu pro nás bylo stěžejní zjistit, zda sestrojený výzkumný nástroj je dostatečně validní a reliabilní pro použití ve výzkumném šetření. Před jeho vyplněním byli učitelé 2. stupně ZŠ seznámeni s jednotlivými částmi dotazníku a byl jim popsán a vysvětlen způsob jeho vyplnění. V případě nepochopení některé z položek jim byla poskytnuta možnost obrátit se na výzkumníka. Po získání dat od učitelů 2. stupně ZŠ proběhly úpravy položek v dotazníku.

Rozdělení dotazníku na do sedmi částí plus části, která zahrnuje kontaktní údaje, zůstalo stejné. Všeobecně můžeme říct, že došlo pouze k přestylizování některých otázek zejména u dotazníků pro slovenské respondenty. Předvýzkum byl přínosným především z hlediska ověření výzkumného nástroje a pro vyhodnocení získaných dat pro jeho další použití v následném výzkumném šetření.

6.2 Analýza vlastního výzkumného šetření

6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Jak jsme uvedli v kapitole 5.1.2, dotazník obsahoval celkem 69 položek. Pro co nejpočetnější vzorek respondentů byl vytvořen v aplikaci drive.google, která nám umožnila rozeslání dotazníků do základních škol v České a Slovenské republice. Výzkumné šetření probíhalo v dubnu a květnu 2013. Celkem bylo osloveno přibližně 6 000 škol v České republice a 4 000 škol na Slovensku. Návratnost vyplněných dotazníků byla 70 %, ze kterých byly vybrány dotazníky, které vyplnili učitelé na druhém stupni základních škol:

- a) kteří učí na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a neučí ve třídě se žákem s OMJ;
- b) kteří učí na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a učí ve třídě se žákem s OMJ.

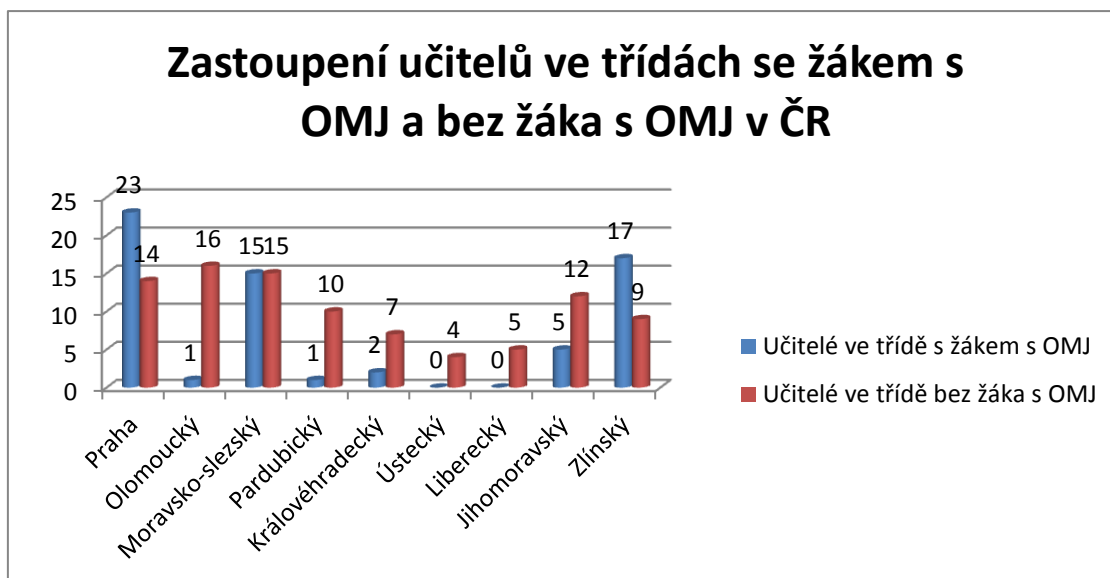
Z celkového množství navrácených dotazníků jsme získali vzorek s celkovým počtem 313 respondentů, z toho 156 bylo z České republiky, 157 ze Slovenské republiky.

ČESKÁ REPUBLIKA		SLOVENSKÁ REPUBLIKA	
Nebilingvní třída	92	Nebilingvní třída	90
Bilingvní třída	64	Bilingvní třída	67
Celkem	156	Celkem	157

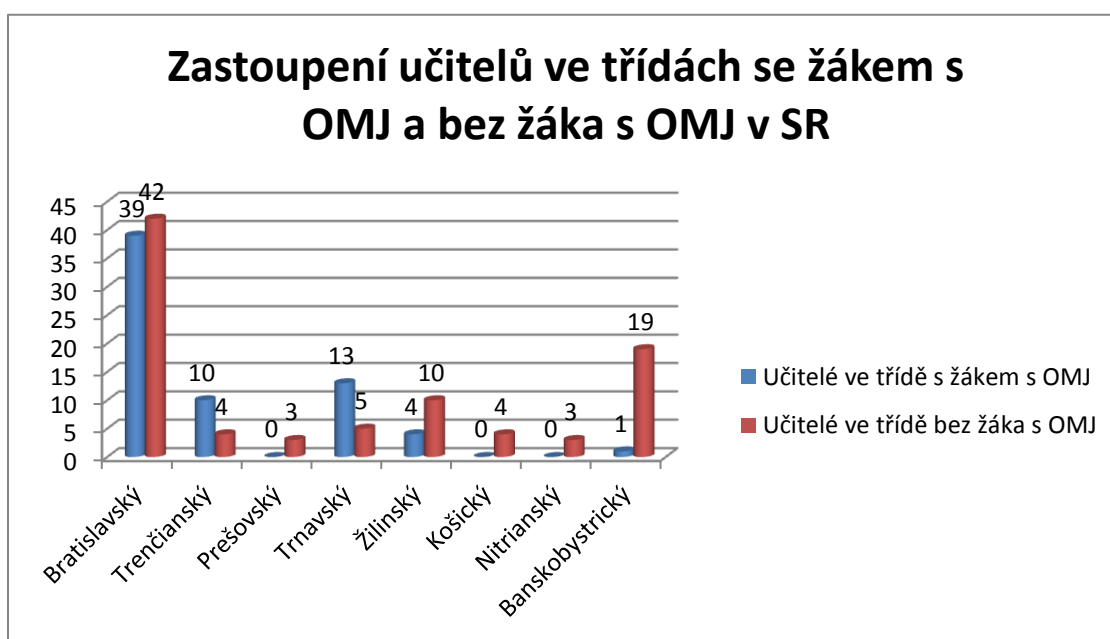
Tabulka č. 6 Počty respondentů z bilingvních a nebilingvních tříd v České a Slovenské republice

Z uvedeného počtu respondentů bylo 104 mužů (59 z České republiky, 45 ze Slovenska) a 209 žen (97 z ČR, 112 ze SR). Průměrný věk všech učitelů byl 43,5 let; průměrná délka praxe byla 18,3 let.

V počtu krajů, ve kterých respondenti učili, byl v České republice zastoupený nejvíce Moravsko-slezský kraj, Olomoucký kraj, Zlínský kraj a Praha. Mezi dalšími byly kraje Pardubický, Královéhradecký, Ústecký, Liberecký a Jihomoravský. Na Slovensku byl nejvíce zastoupen Bratislavský, Trenčiansky a Trnavský region.



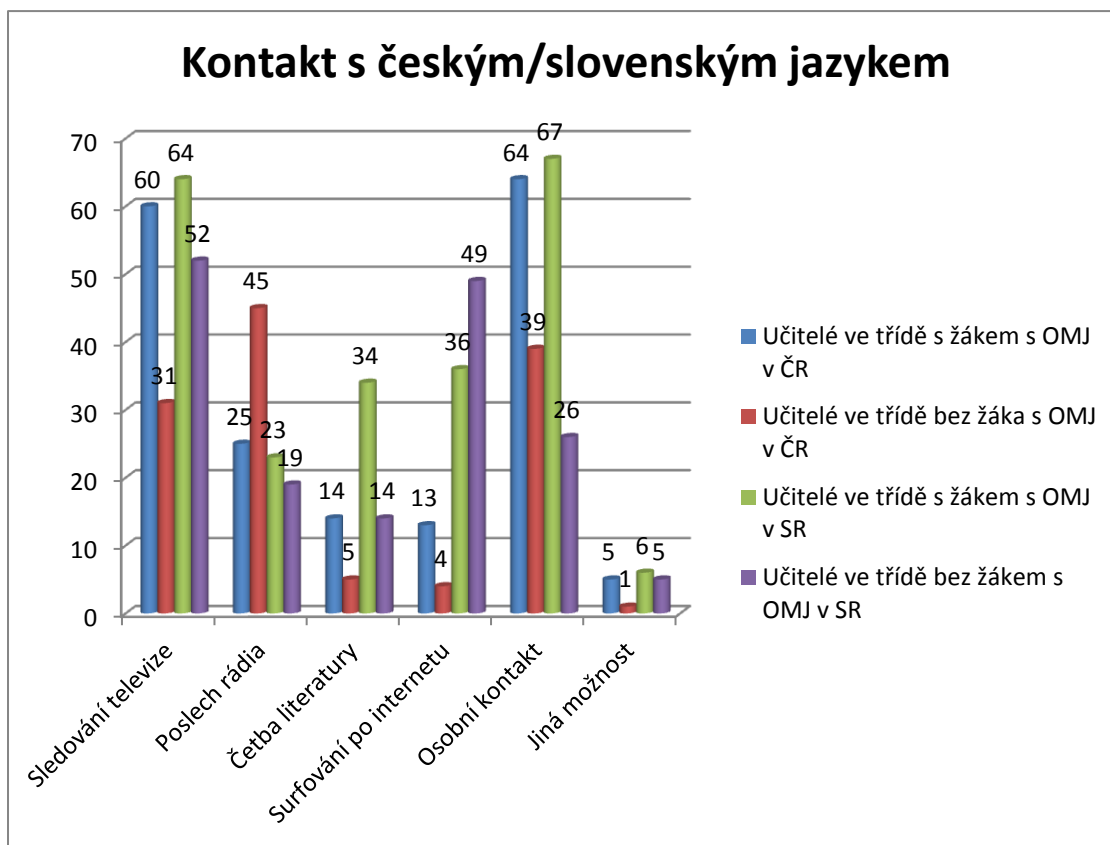
Graf č. 2 Zastoupení učitelů ve třídách se žákem s OMJ a bez žáka s OMJ v ČR



Graf č. 3 Zastoupení učitelů ve třídách se žákem s OMJ a bez žáka s OMJ v SR

Ve stejném kraji, a to v České a ve Slovenské republice, žije a učí 99,5 % respondentů.

Úvod dotazníkového šetření byl zaměřen na kontakt participanta s českým, slovenským jazykem. Tuto otázku (č. 1) jsme zařadili proto, abychom zjistili, jestli existuje rozdíl mezi způsoby setkávání se s českým, slovenským jazykem u učitelů ve třídě s žákem s OMJ a učitelů ve třídě bez žáka s OMJ. V případě této otázky mohli respondenti vybírat z více nabízených odpovědí.

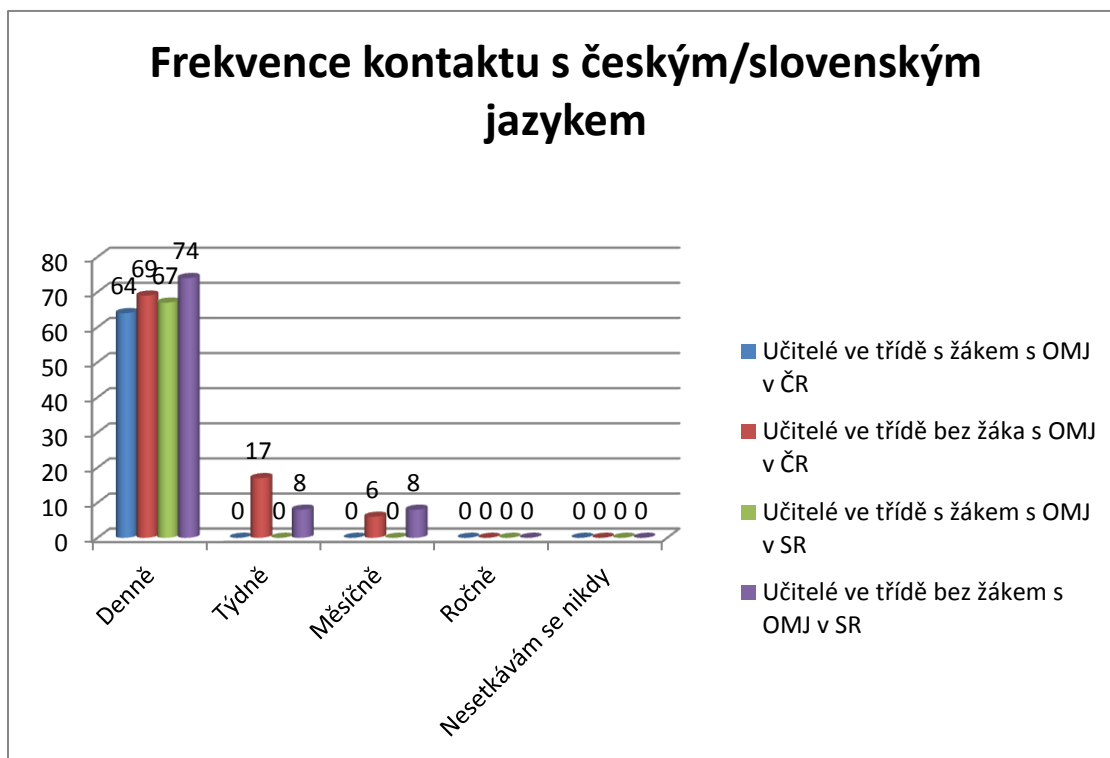


Graf č. 4 Kontakt s českým/slovenským jazykem

Z celkového počtu 156 českých respondentů uvedlo 58,9 % z nich, že přichází do kontaktu se slovenštinou prostřednictvím sledování televize, 18,5 % poslechu rádia, 12,1 % četby slovenské literatury, 10,8 % surfováním na internetu, 66 % respondentů se setkává se slovenštinou v osobním kontaktu a 3,8 % vyplnila položku *Jiná odpověď*. Respondenti nejčastěji doplňovali hraní počítačových her po sociálních sítích a umístění svých profilů na sociálních sítích, kde jsou v kontaktu se slovenskými známými.

U slovenských respondentů 73,88 % uvedlo sledování televize, 26,75 % poslech rádia, 30,57 % četbu české literatury, 54,14 % surfování na internetu a 59,23 % osobní kontakt jako prostředek pro kontakt s českým jazykem. 7 % respondentů doplnilo položku *Jiná možnost* nejčastěji o používání sociálních sítí a hraní počítačových her. Jeden respondent uvedl postgraduální studium v České republice.

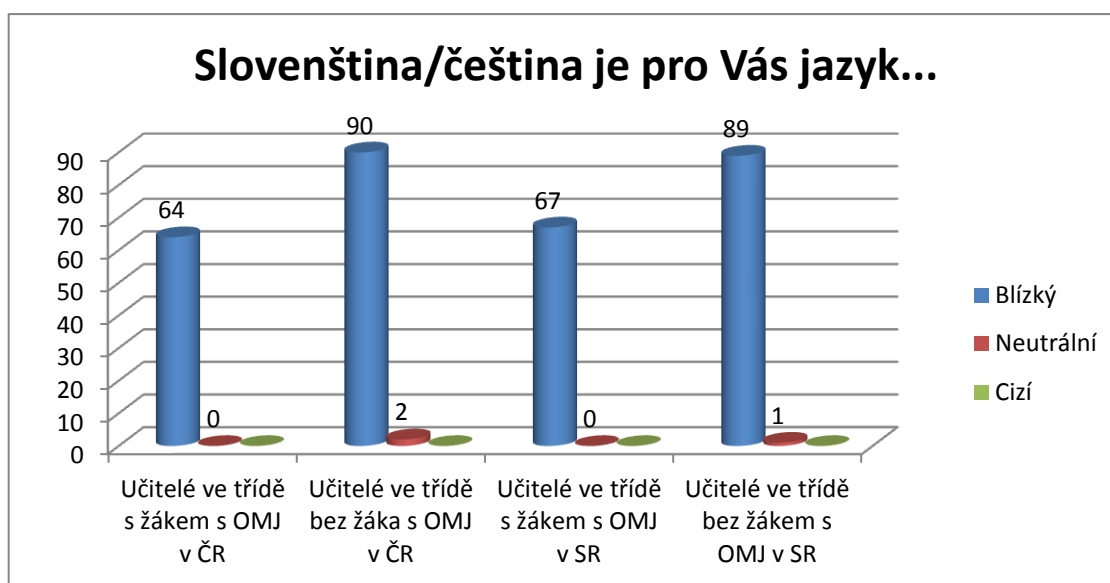
Důležitý vliv na česko-slovenské a slovensko-české jazykové vztahy má také frekvence setkávání se s češtinou/slovenštinou (ot. č. 2). U této otázky jsme zaznamenali následující výsledky.



Graf č. 5 Frekvence setkávání se s českým/slovenským jazykem

Z celkového počtu 156 respondentů v ČR 85,2 % uvedlo, že se se slovenským jazykem setkává denně, 10,8 % týdně a 3,8 % měsíčně. Na Slovensku se s českým jazykem denně setkává 89,9 %, týdně 5 % a měsíčně také 5 % respondentů.

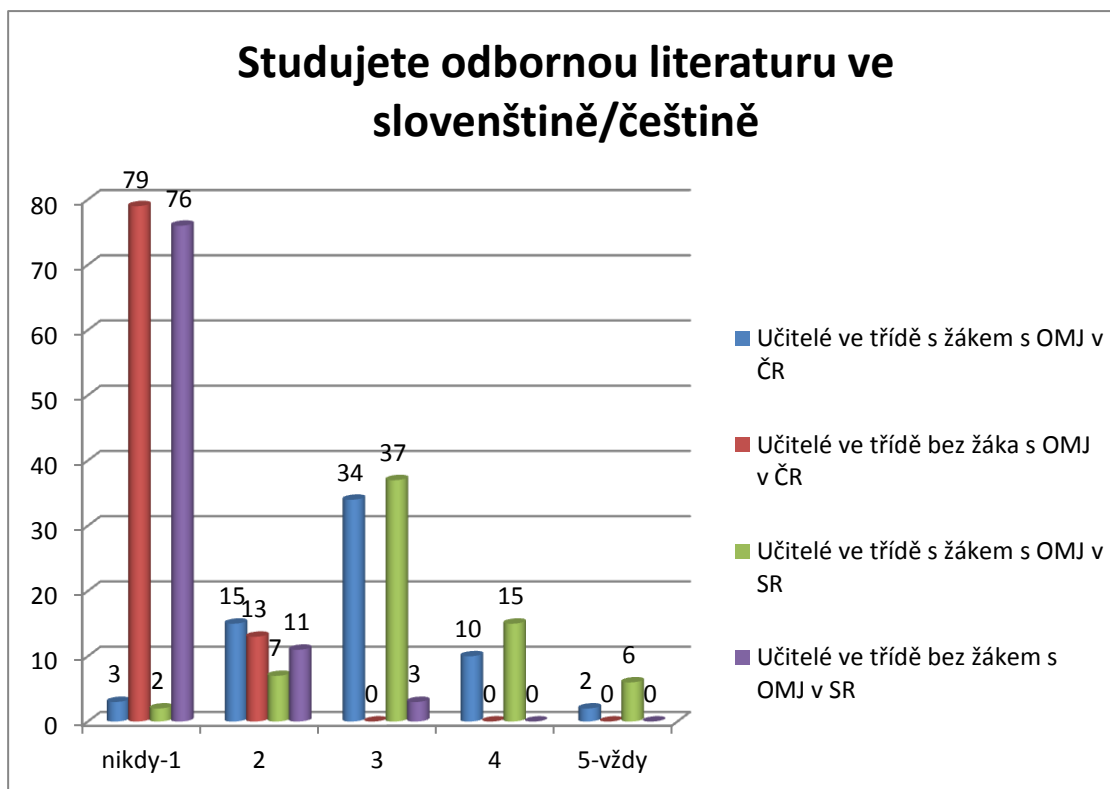
U otázky č. 3 jsme chtěli zjistit, jak respondenti vnímají český/slovenský jazyk z hlediska blízkosti.



Graf č. 6 Slovenština/čeština je pro Vás jazyk

Z celkového počtu respondentů (313) 99 % odpovědělo, že slovenština/čeština je pro ně jazyk blízký. 0,9 % dotazovaných z České republiky označilo (slovenský) jazyk za neutrální.

Následující otázka č. 4 byla zaměřena na studium odborné literatury v českém/slovenském jazyce. U této otázky jsme použili pro hodnocení 5bodovou stupnici.



Graf č. 7 Studujete odbornou literaturu ve slovenštině/češtině

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se studia odborné literatury ve slovenském jazyce položkou 4 a 5 v 18,7 %, položku 1 a 2 volilo 28,1 % učitelů, 53,1 % učitelů volilo položku 3.

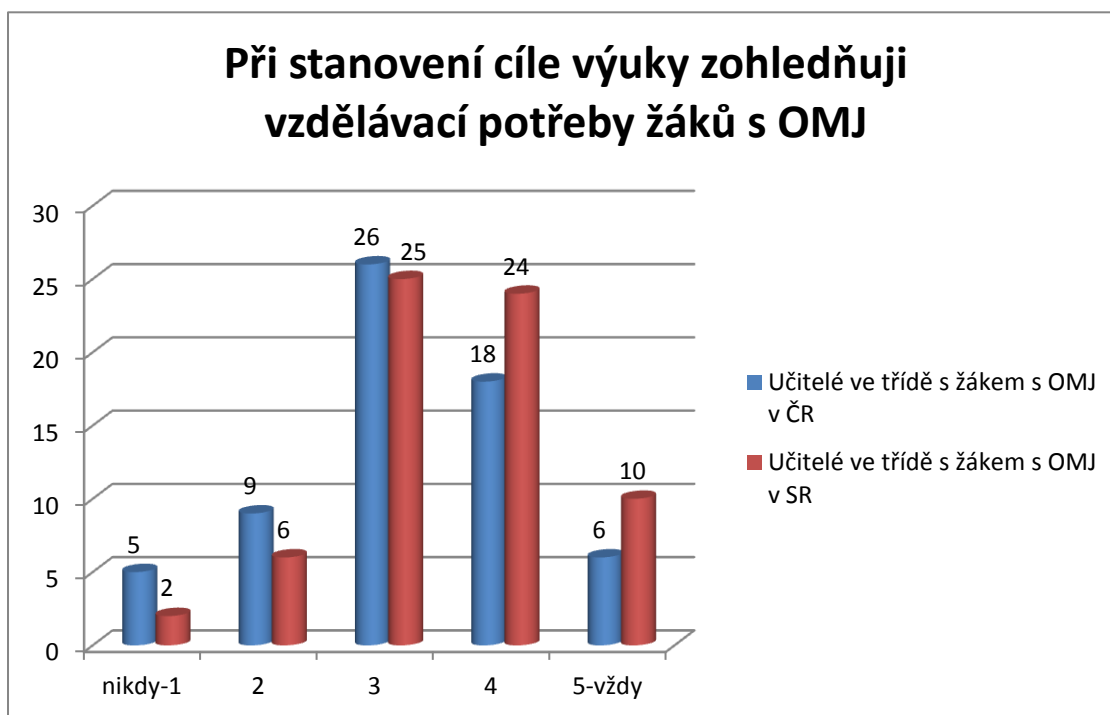
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se studia odborné literatury v českém jazyce položkou 4 a 5 v 31,3 %, položku 1 a 2 volilo 13,4 % učitelů, 55,2 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé v České republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se studia odborné literatury ve slovenském jazyce položkou 1 a 2 ve 100 %.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se studia odborné literatury v českém jazyce položkou 4 a 5 v 0 %, položku 1 a 2 volilo 96,6 % učitelů, 3,3 % učitelů volilo položku 3.

6.2.2 Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ

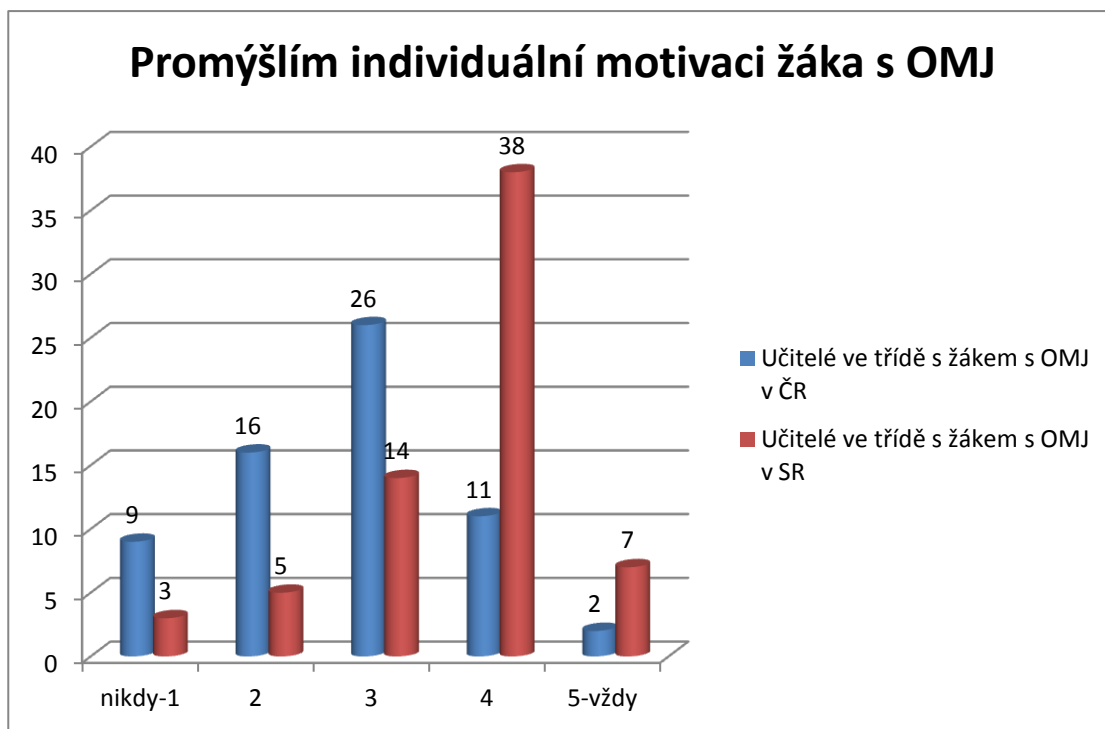
Problematice přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ jsou věnovány otázky v dotazníku č. 5 (formální stránka výuky – cíl) 7, 11, 12, 13 (formální stránka výuky - struktura), a procesní stránka výuky (otázky 6, 8, 9, 10). Pro odpovědi na všechny otázky byla volena 5bodová stupnice.



Graf č. 8 Cíle výuky zohledňující vzdělávací potřeby ve třídě se žáky s OMJ (otázka č. 5)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se stanovení cílů výuky, který zohledňuje vzdělávací potřeby ve třídě se žáky s OMJ položkou 4 a 5 v 37,5 %, položku 1 a 2 volilo 21,8 % učitelů, 40,6 % učitelů volilo položku 3.

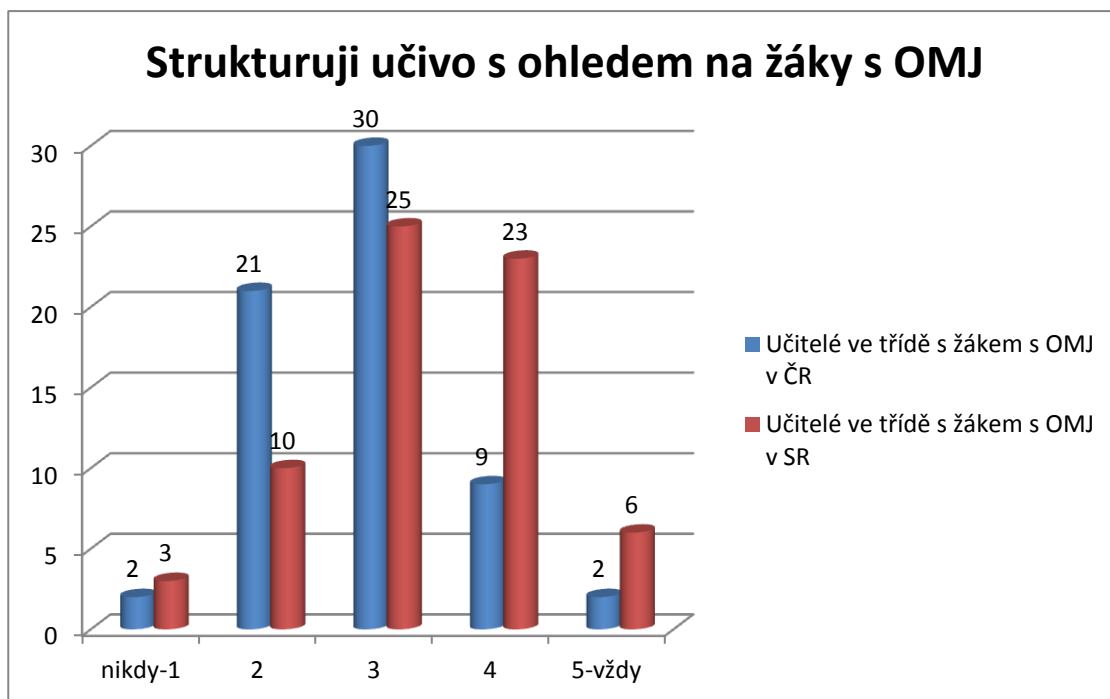
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající stanovení cílů výuky, který zohledňuje vzdělávací potřeby ve třídě se žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 50,7 %, položku 1 a 2 volilo 11,9 % učitelů, 37,3 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 9 Promyšlení individuální motivace žáka s OMJ (otázka č. 6)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se promyšlení individuální motivace žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 20,3 %, položku 1 a 2 volilo 39 % učitelů, 40,6 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající promyšlení individuální motivace žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 67,1 %, položku 1 a 2 volilo 11,9 % učitelů, 20,8 % učitelů volilo položku 3.

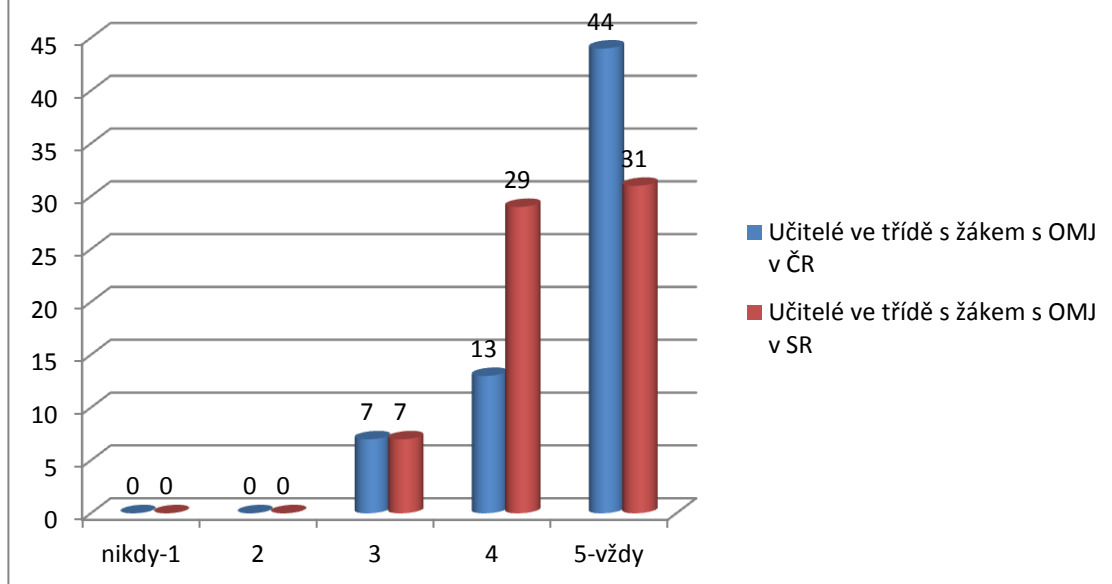


Graf č. 10 Strukturování učiva s ohledem na žáky s OMJ (otázka č. 7)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda strukturují učivo s ohledem na žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 17,1 %, položku 1 a 2 volilo 35,9 % učitelů, 46,8 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda strukturují učivo s ohledem na žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 43,2 %, položku 1 a 2 volilo 19,4 % učitelů, 37,4 % učitelů volilo položku 3.

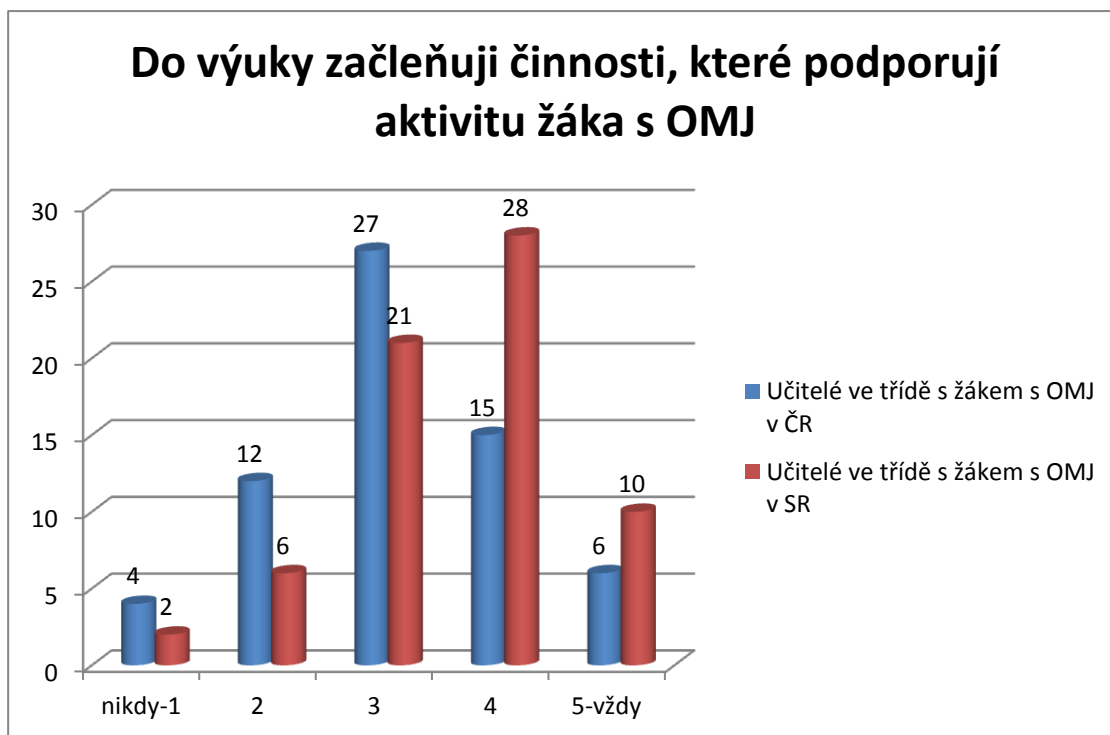
Výrazy znějící stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ vysvětlují



Graf č. 11 Vysvětlování výrazů znějících stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ (otázka č. 8)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda vysvětlují výrazy znějící stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ, položkou 4 a 5 v 89 % %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 10,9 % učitelů volilo položku 3.

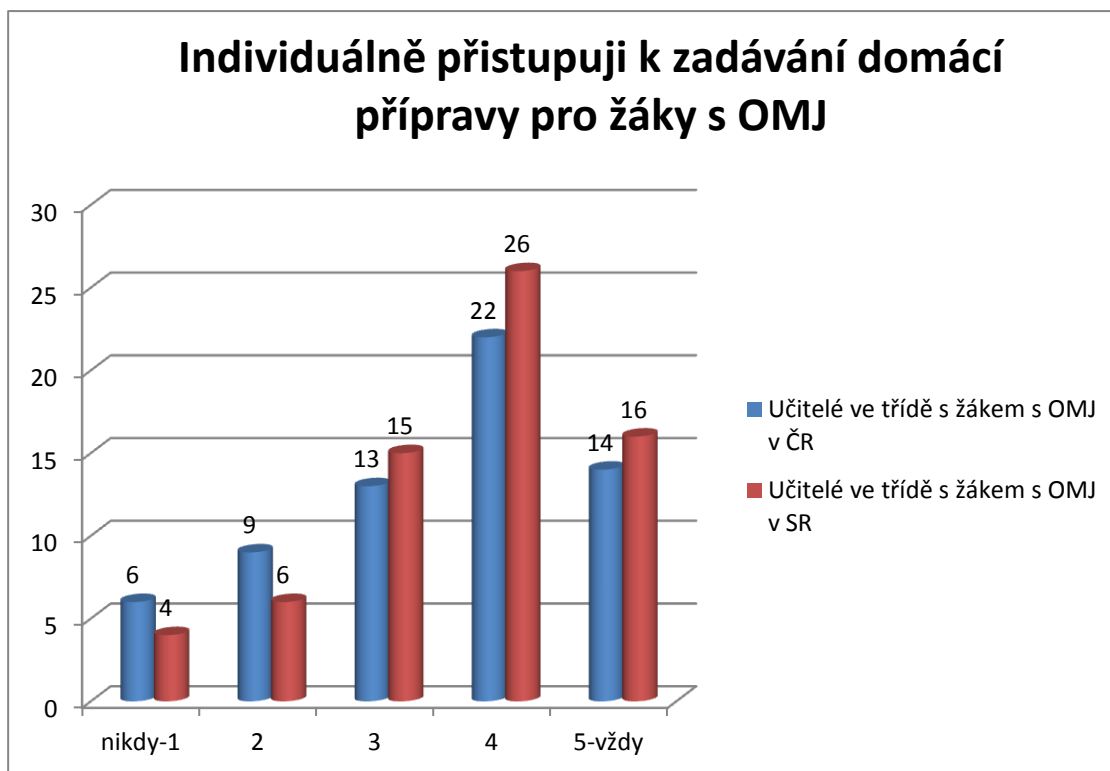
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda vysvětlují výrazy znějící stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ, položkou 4 a 5 v 89,5 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 10,4 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 12 Začleňování činností do výuky, které podporují aktivitu žáka s OMJ (otázka č. 9)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda začleňují činnosti do výuky, které podporují aktivitu žáků s OMJ, položkou 4 a 5 v 32,8 %, položku 1 a 2 volilo 25 % učitelů, 42,1 % učitelů volilo položku 3.

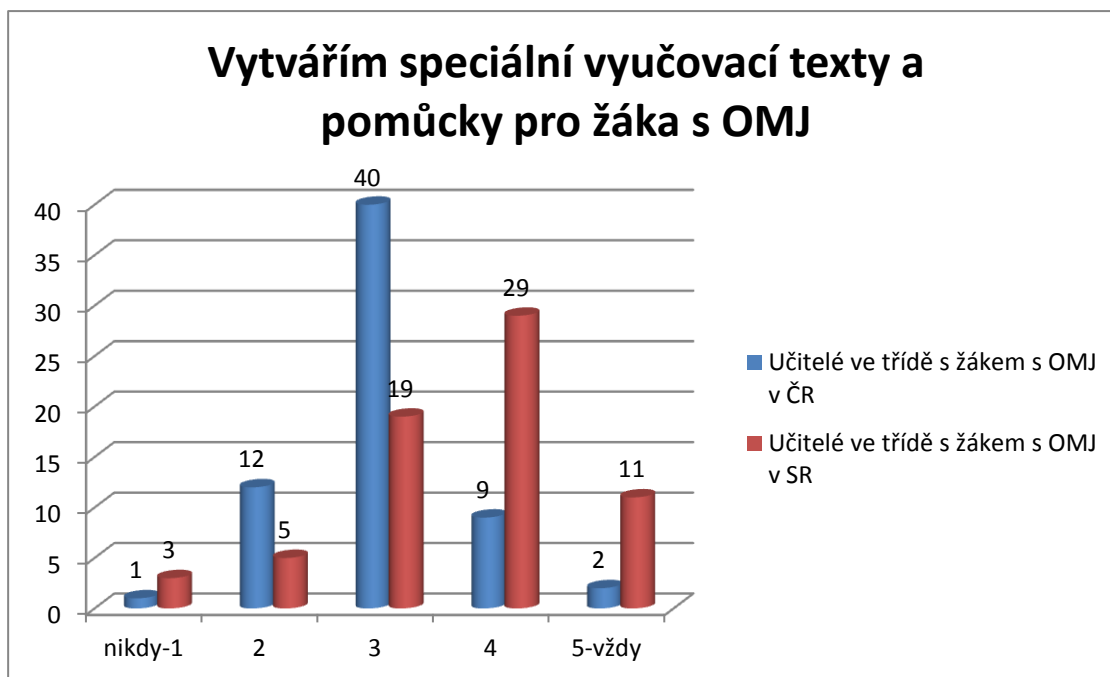
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda začleňují činnosti do výuky, které podporují aktivitu žáků s OMJ, položkou 4 a 5 v 56,7 %, položku 1 a 2 volilo 11,9 % učitelů, 31,3 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 13 Individuální přístup k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ (otázka č. 10)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda individuálně přistupují k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 56,2 %, položku 1 a 2 volilo 23,4 % učitelů, 20,3 % učitelů volilo položku 3.

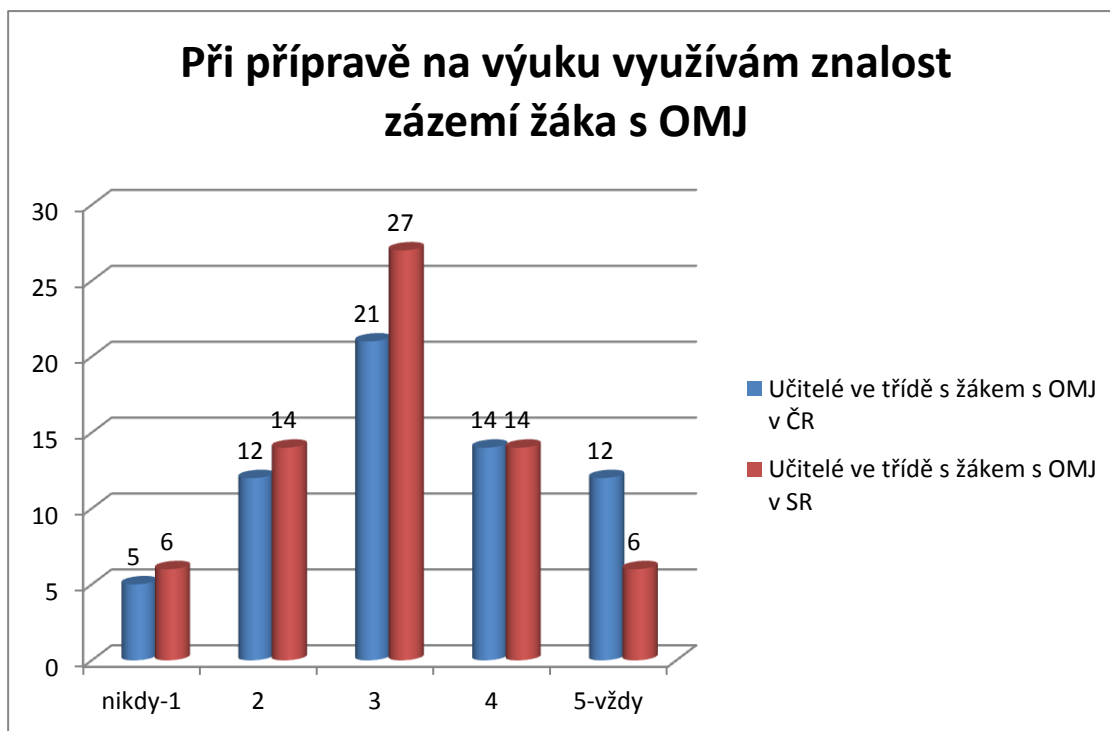
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda individuálně přistupují k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 62,6 %, položku 1 a 2 volilo 14,9 % učitelů, 22,3 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 14 Vytváří speciálních vyučovacích textů a pomůcek pro žáka s OMJ (otázka č. 11)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda vytváří speciální vyučovací texty a pomůcky pro žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 17,1 %, položku 1 a 2 volilo 20,3 % učitelů, 62,5 % učitelů volilo položku 3.

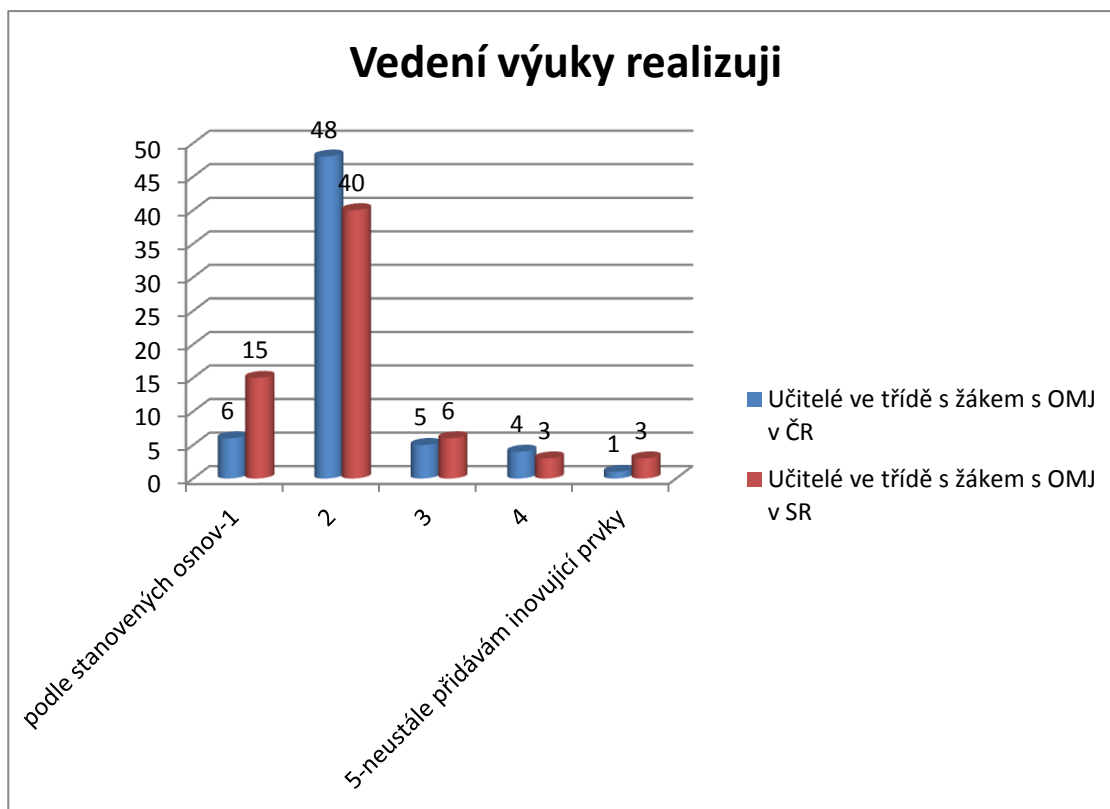
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda vytváří speciální vyučovací texty a pomůcky pro žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 59,7 %, položku 1 a 2 volilo 11,9 % učitelů, 28,3 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 15 Využívání znalostí zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku (otázka č. 12)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda využívají znalosti zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku, položkou 4 a 5 v 40,6 %, položku 1 a 2 volilo 26,5 % učitelů, 32,8 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda využívají znalosti zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku, položkou 4 a 5 v 29,8 %, položku 1 a 2 volilo 29,8 % učitelů, 40,2 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 16 Realizování vedení výuky (otázka č. 13)

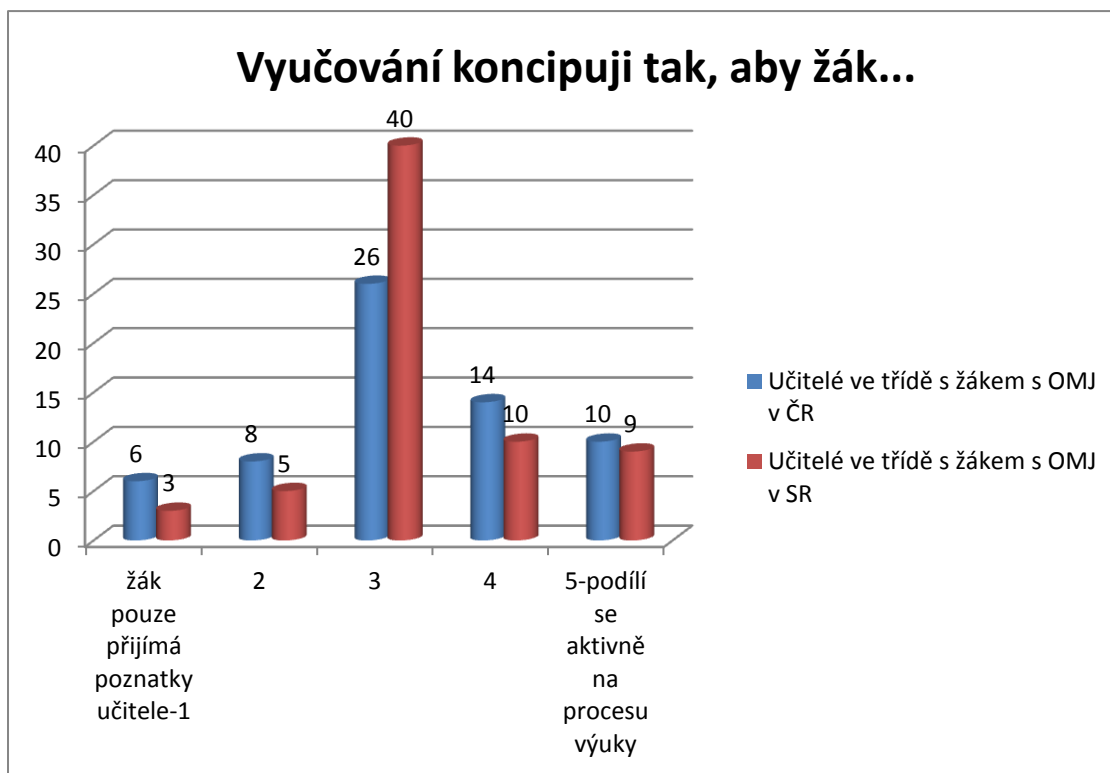
Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se realizování vedení výuky ve třídě s žákem s OMJ, položkou 4 a 5 v 7,8 %, položku 1 a 2 volilo 84,3 % učitelů, 7,8 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se realizování vedení výuky ve třídě s žákem s OMJ, položkou 4 a 5 v 8,9 %, položku 1 a 2 volilo 82 % učitelů, 8,9 % učitelů volilo položku 3.

6.2.3 Organizování vyučování učitelem

Oblasti organizování vyučování učitelem byly přiřazeny otázky ve vztahu k žákovi (otázky 14, 15), ve vztahu k učiteli (16, 17, 18, 19).

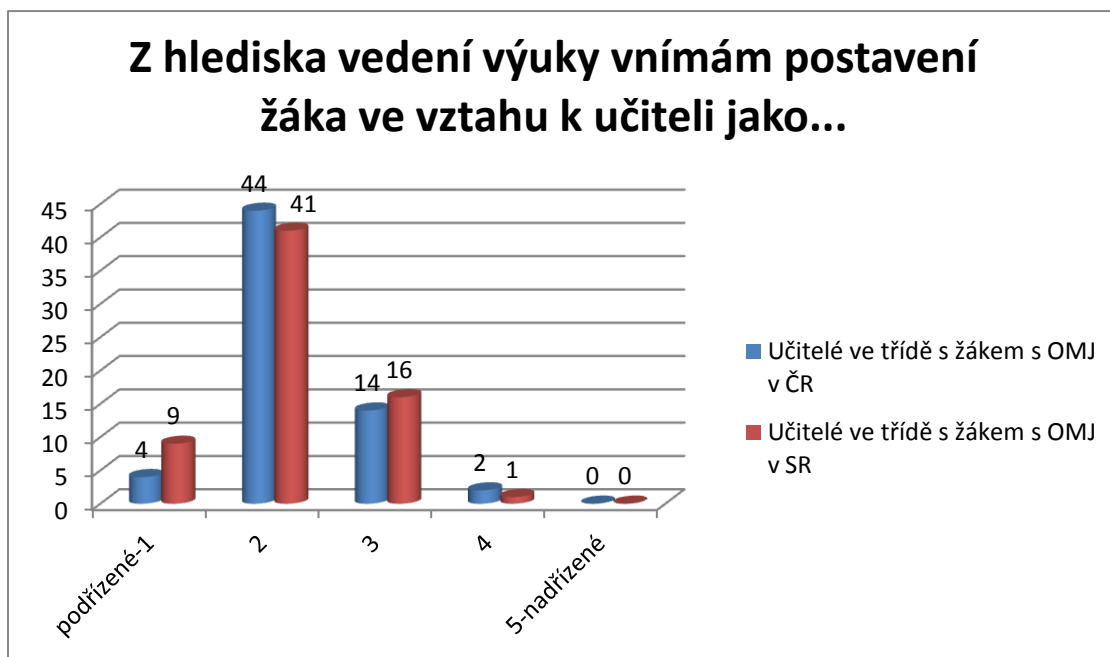
K otázkám 14 -18 byly stanovené nulové a alternativní hypotézy. Těm je věnována pozornost v samostatné podkapitole (viz kap. 6.2.9).



Graf č. 17 Koncipování vyučování s ohledem na žáka (otázka č. 14)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se koncipování vyučování s ohledem na žáka, položkou 4 a 5 v 37,5 %, položku 1 a 2 volilo 21,8 % učitelů, 40,6 % učitelů volilo položku 3.

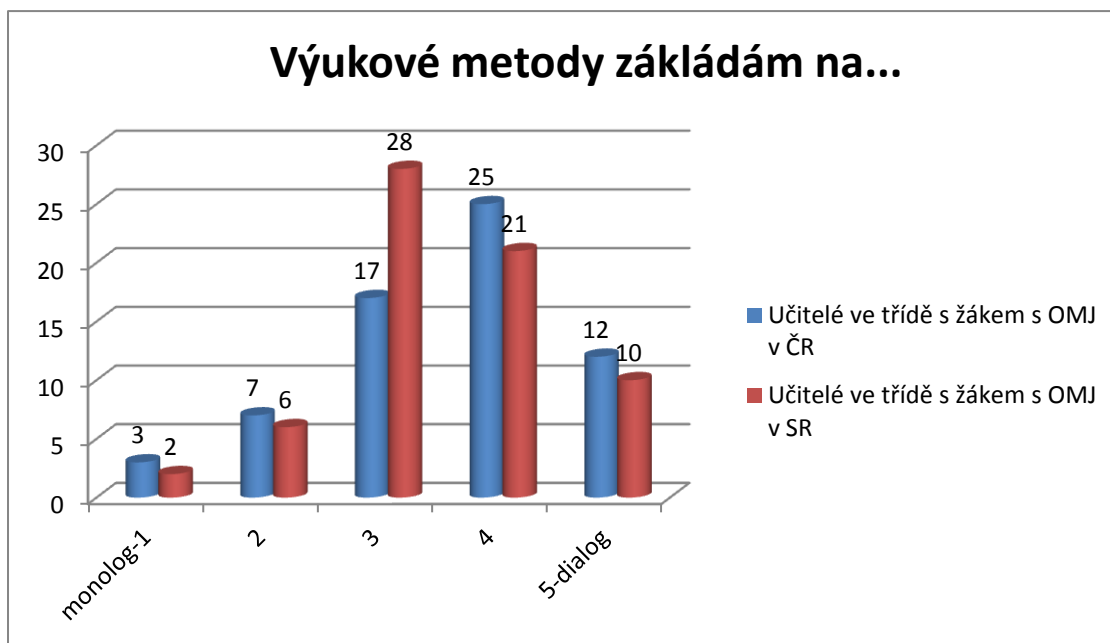
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se koncipování vyučování s ohledem na žáka, položkou 4 a 5 v 28,3 %, položku 1 a 2 volilo 11,9 % učitelů, 59,7 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 18 Vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli z hlediska vedení výuky (otázka č. 15)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli z hlediska vedení výuky, položkou 4 a 5 v 3,1 %, položku 1 a 2 volilo 75 % učitelů, 21,8 % učitelů volilo položku 3.

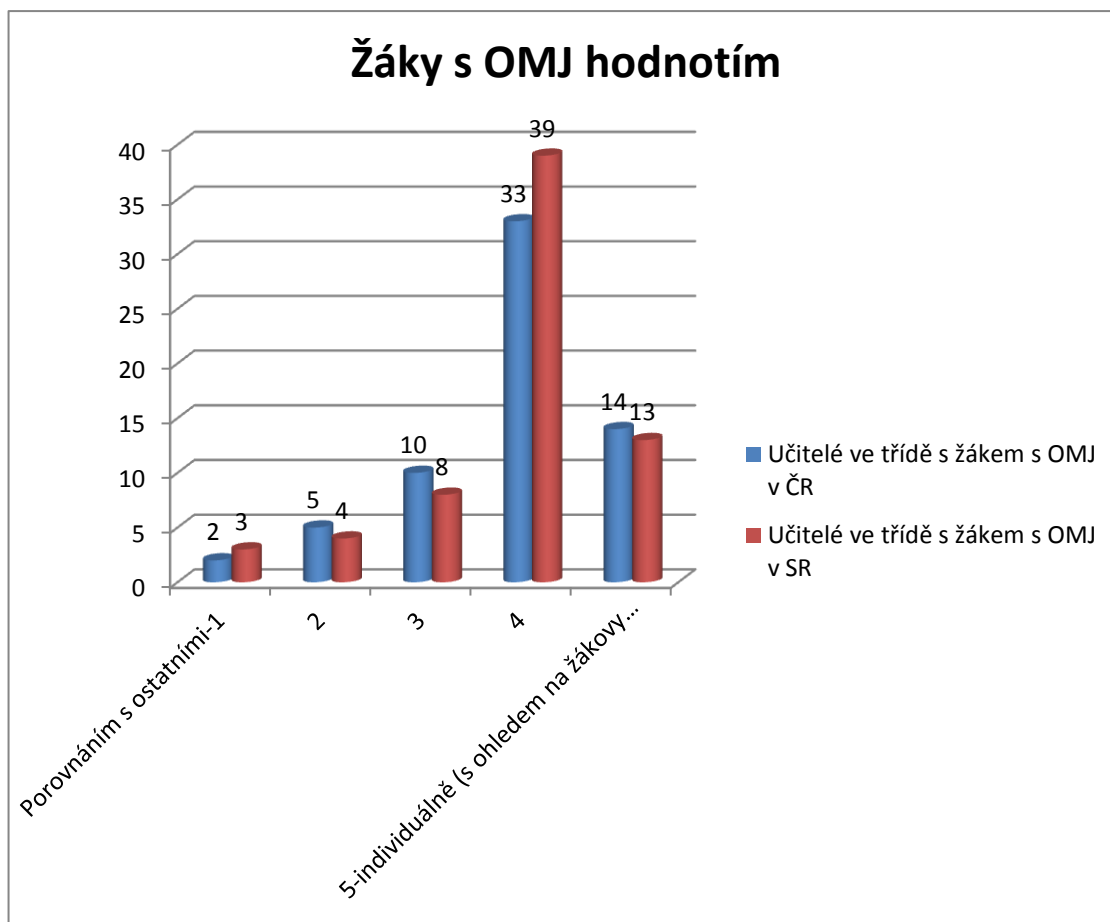
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli z hlediska vedení výuky, položkou 4 a 5 v 1,4 %, položku 1 a 2 volilo 74,5 % učitelů, 23,8 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 19 Zakládání výukových metod na monologu/dialogu (otázka č. 16)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se zakládání výukových metod na monologu/dialogu, položkou 4 a 5 v 57,8 %, položku 1 a 2 volilo 15,6 % učitelů, 26,5 % učitelů volilo položku 3.

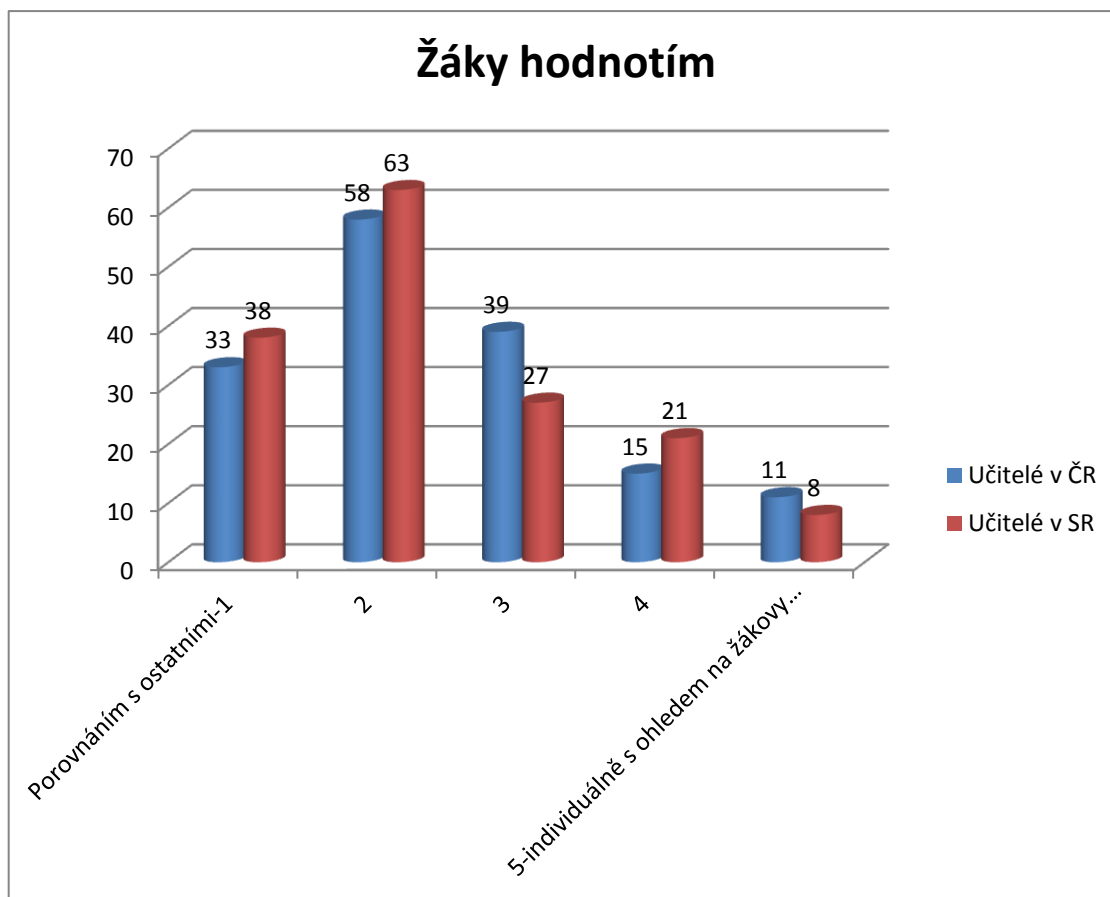
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se zakládání výukových metod na monologu/dialogu, položkou 4 a 5 v 46,2 %, položku 1 a 2 volilo 11,9 % učitelů, 41,9 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 20 Hodnocení žáků s OMJ (otázka č. 17)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se hodnocení žáků s OMJ, položkou 4 a 5 v 73,4 %, položku 1 a 2 volilo 10,9 % učitelů, 15,6 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se hodnocení žáků s OMJ položkou 4 a 5 v 77,6 %, položku 1 a 2 volilo 10,4 % učitelů, 11,9 % učitelů volilo položku 3.

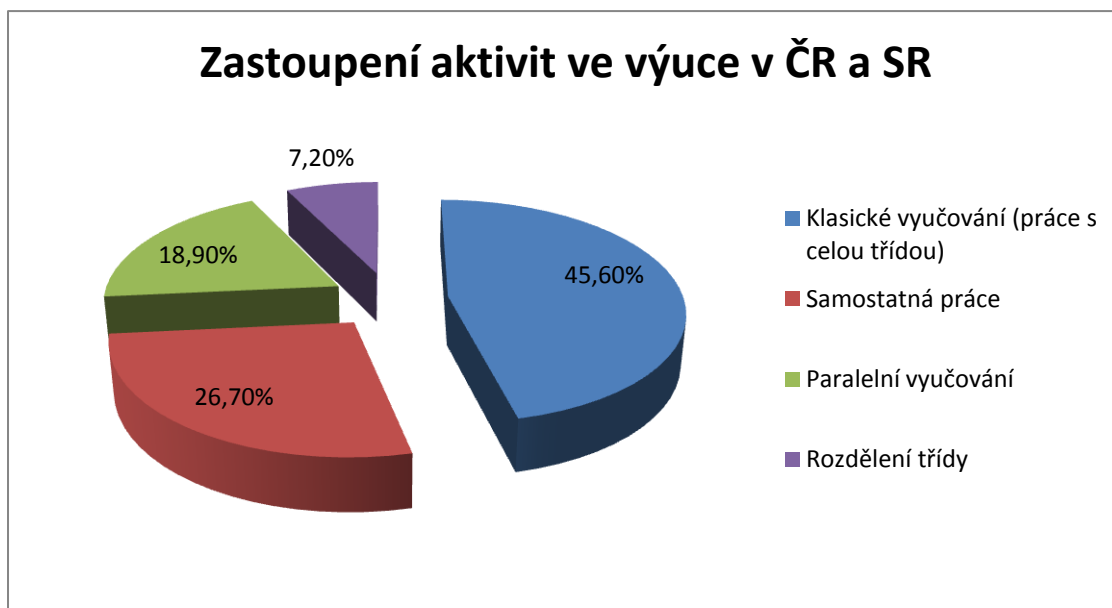


Graf č. 21 Hodnocení žáků (otázka č. 18)

Učitelé v České republice odpověděli na dotaz týkající se hodnocení žáků položkou 4 a 5 v 16,6 %, položku 1 a 2 volilo 58,2 % učitelů, 25 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice odpověděli na dotaz týkající se hodnocení žáků položkou 4 a 5 v 18,4 %, položku 1 a 2 volilo 64,3 % učitelů, 17,1 % učitelů volilo položku 3.

U otázky 19 v dotazníku jsme zjišťovali, jak učitelé organizují výuku, přičemž měli vyjádřit procentuální zastoupení jednotlivých aktivit ze stanoveného výběru. Z celkového počtu 313 odpovědí jsme vygenerovali následující výsledky.

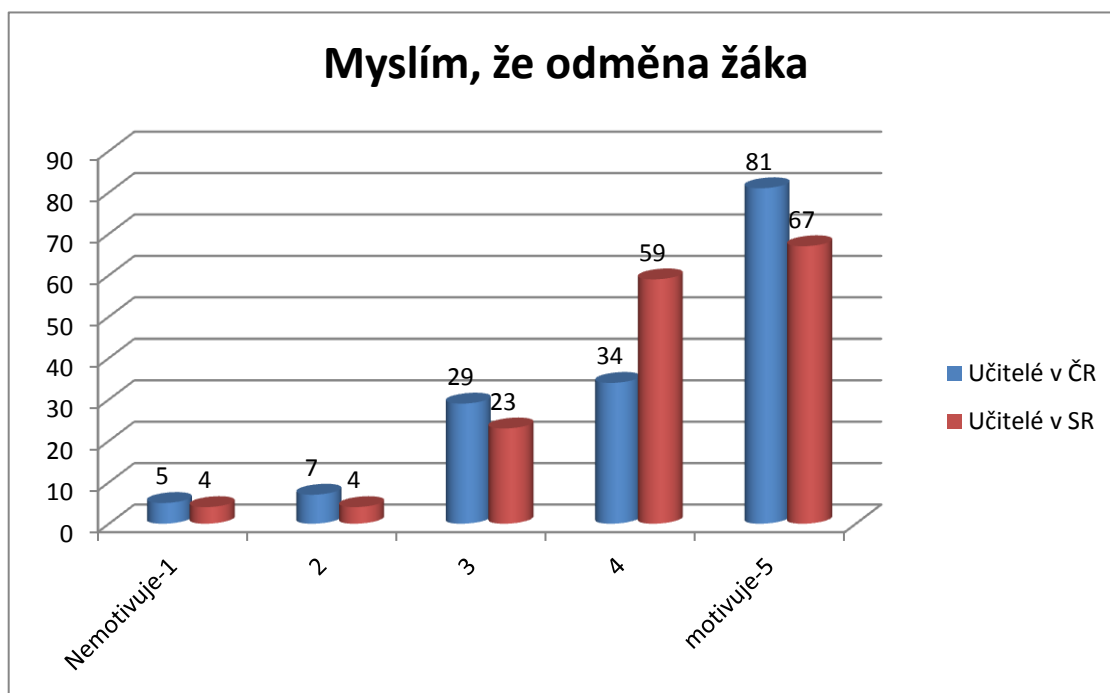


Graf č. 22 Zastoupení aktivit ve výuce v České republice a Slovenské republice (otázka č. 19)

Nejzastoupenější organizační formou výuky je stále klasické vyučování, které podle učitelů v ČR a SR tvoří 45,6 % vyučovací jednotky. Druhou čítnou organizační formou výuky je samostatná práce (26,7 %), paralelní vyučování, kdy třída je rozdělená do skupin, které pracují na stejném úkolu (18,9 %) a rozdělení třídy, kdy jsou žáci rozděleni do skupinek, které pracují na odlišných úkolech nebo dle specifických potřeb žáků (7,2 %). Přestože jsme se nedotazovali na další organizační formy výuky, 1,5 % respondentů uvedlo v poznámkách, které bylo možné do dotazníku psát, také projektovou výuku.

6.2.4 Využívání odměn a trestů

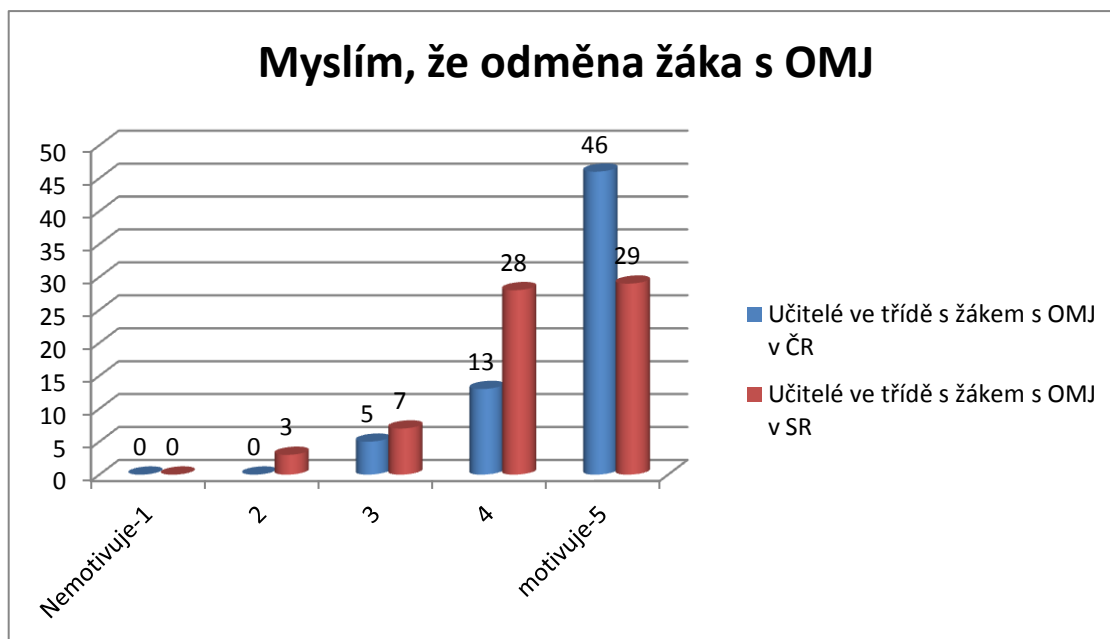
V části využívání odměn a trestů jsou otázky č. 20, 21, 22, 23 zaměřené na vnímání úlohy odměn a trestů jako motivačního faktoru. Otázky 24 a 25 jsou zaměřeny na oblast preference odměn a trestů.



Graf č. 23 Motivace pomocí odměny (otázka č. 20)

Učitelé v České republice odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků pomocí odměny položkou 4 a 5 v 73,7 %, položku 1 a 2 volilo 7,6 % učitelů, 18,5 % učitelů volilo položku 3.

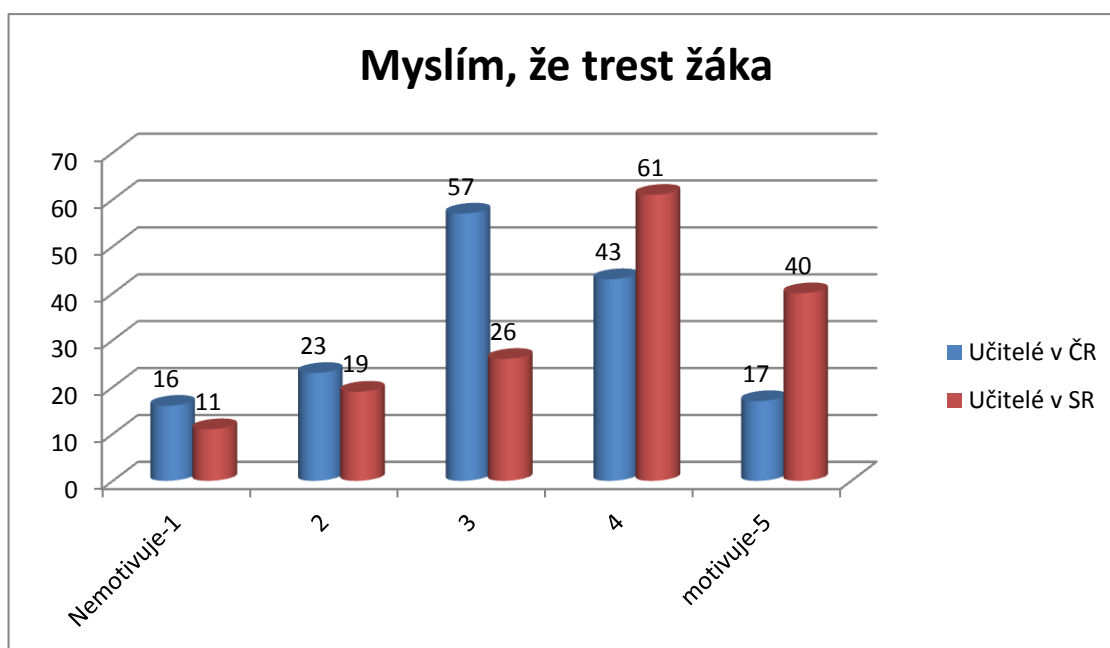
Učitelé ve Slovenské republice odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků pomocí odměny položkou 4 a 5 v 80,2 %, položku 1 a 2 volilo 5 % učitelů, 14,6 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 24 Motivace žáka s OMJ pomocí odměny (otázka č. 21)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků s OMJ pomocí odměny položkou 4 a 5 v 92,1 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 7,8 % učitelů volilo položku 3.

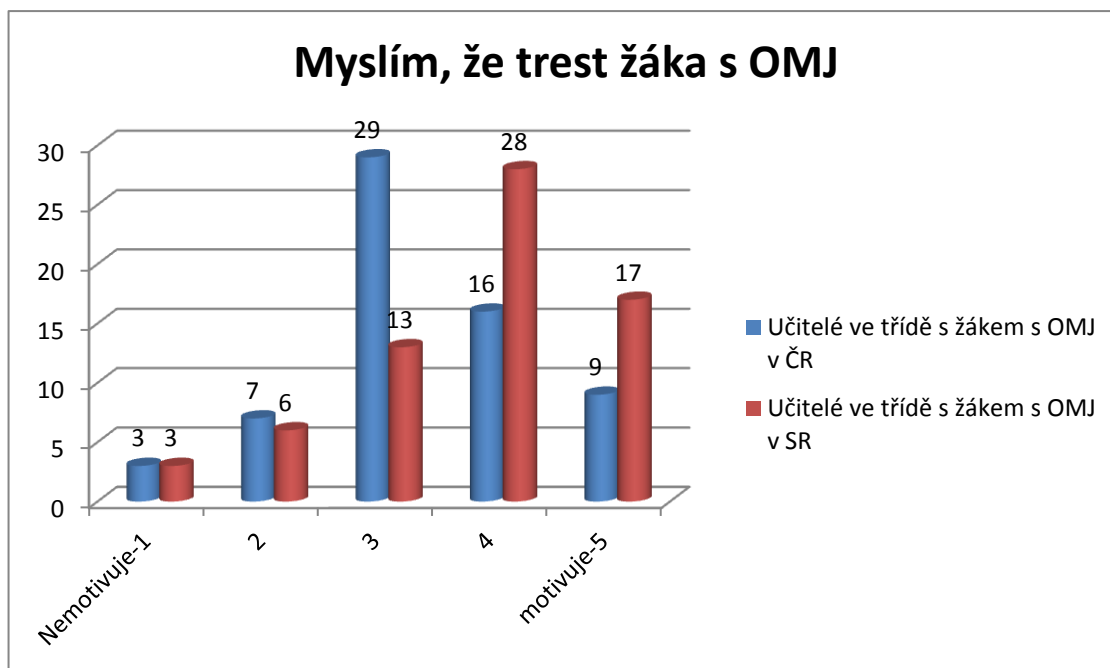
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků s OMJ pomocí odměny položkou 4 a 5 v 85 %, položku 1 a 2 volilo 4,4 % učitelů, 10,4 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 25 Motivace žáka pomocí trestu (otázka č. 22)

Učitelé v České republice odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků pomocí trestu položkou 4 a 5 v 38,4 %, položku 1 a 2 volilo 25 % učitelů, 36,5 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků pomocí trestu položkou 4 a 5 v 64,3 %, položku 1 a 2 volilo 19,1 % učitelů, 16,5 % učitelů volilo položku 3.



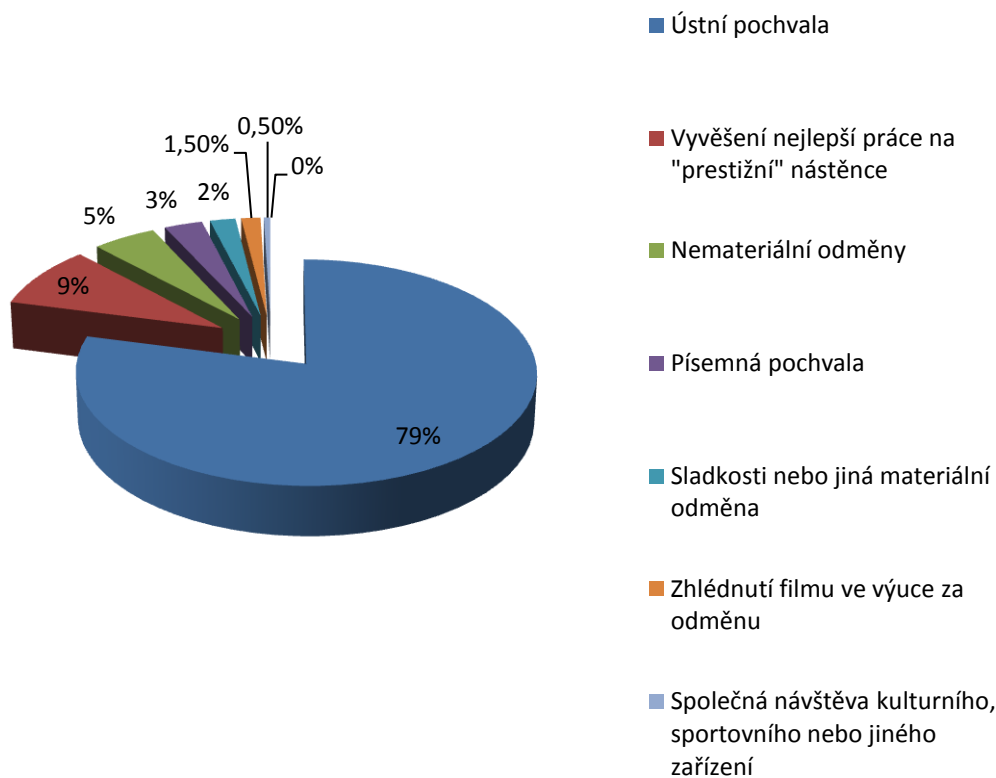
Graf č. 26 Motivace žáka s OMJ pomocí trestu (otázka č. 23)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků s OMJ pomocí trestu položkou 4 a 5 v 39 %, položku 1 a 2 volilo 15,6 % učitelů, 45,3 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se motivace žáků s OMJ pomocí trestu položkou 4 a 5 v 67,1 %, položku 1 a 2 volilo 13,4 % učitelů, 19,4 % učitelů volilo položku 3.

U otázky 24 v dotazníku jsme zjišťovali, které formy odměn učitelé užívají pro motivaci nejčastěji. Jednotlivé odměny měli učitelé seřadit podle frekvence jejich užití od nejčastěji používaných po nejméně často používané odměny ze stanoveného výběru. Z celkového počtu 313 odpovědí jsme vygenerovali následující výsledky.

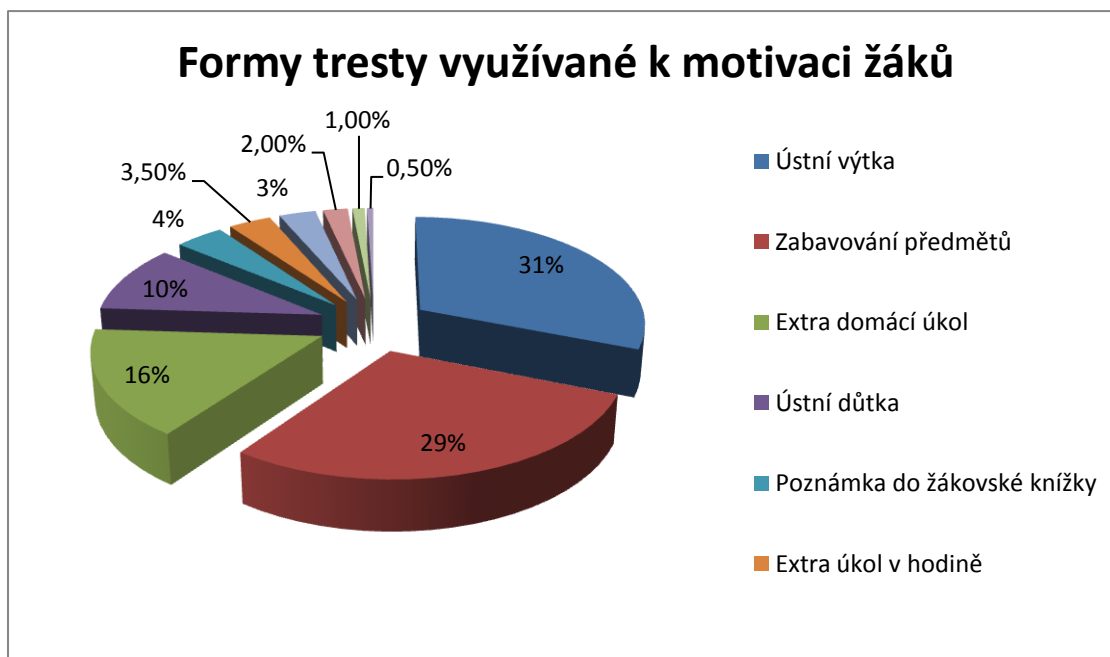
Formy odměn využívané k motivaci žáků učiteli v ČR a SR



Graf č. 27 Formy odměn využívané k motivaci žáků (otázka č. 24)

Nejfrekventovaněji využívanou formou odměn, kterou učitelé v České republice a ve Slovenské republice je ústní pochvala, kterou označilo 79 % učitelů. Druhou nejfrekventovanější odměnou je vyvěšení práce (test, písemka, slohová práce, referát apod.) žáka na „prestížní“ nástěnke (9 %). Následuje nemateriální odměna (např. přidělování „+ bodů“, kdy za určitý počet „+ bodů“ žák získá známku – jedničku (5 %). Čtvrtou odměnou, která je využívána k motivaci, je písemná pochvala (3 %). Následuje rozdávání sladkostí nebo jiných materiálních odměn (2 %) a zhlédnutí filmu ve výuce za odměnu (1,5 %). Učitelé v 0,5 % motivují žáky společnou návštěvou kulturního, sportovního nebo jiného zařízení. Žádný z respondentů nemotivuje žáky společným výletem. Žádný z respondentů také nevyužil otevřenou položku *jiná možnost*.

U otázky 25 v dotazníku jsme zjišťovali, které formy trestů učitelé užívají pro motivaci nejčastěji. Jednotlivé tresty měli učitelé seřadit podle frekvence jejich užití od nejčastěji používaných po nejméně často používané odměny ze stanoveného výběru. Z celkového počtu 313 odpovědí jsme vygenerovali následující výsledky.

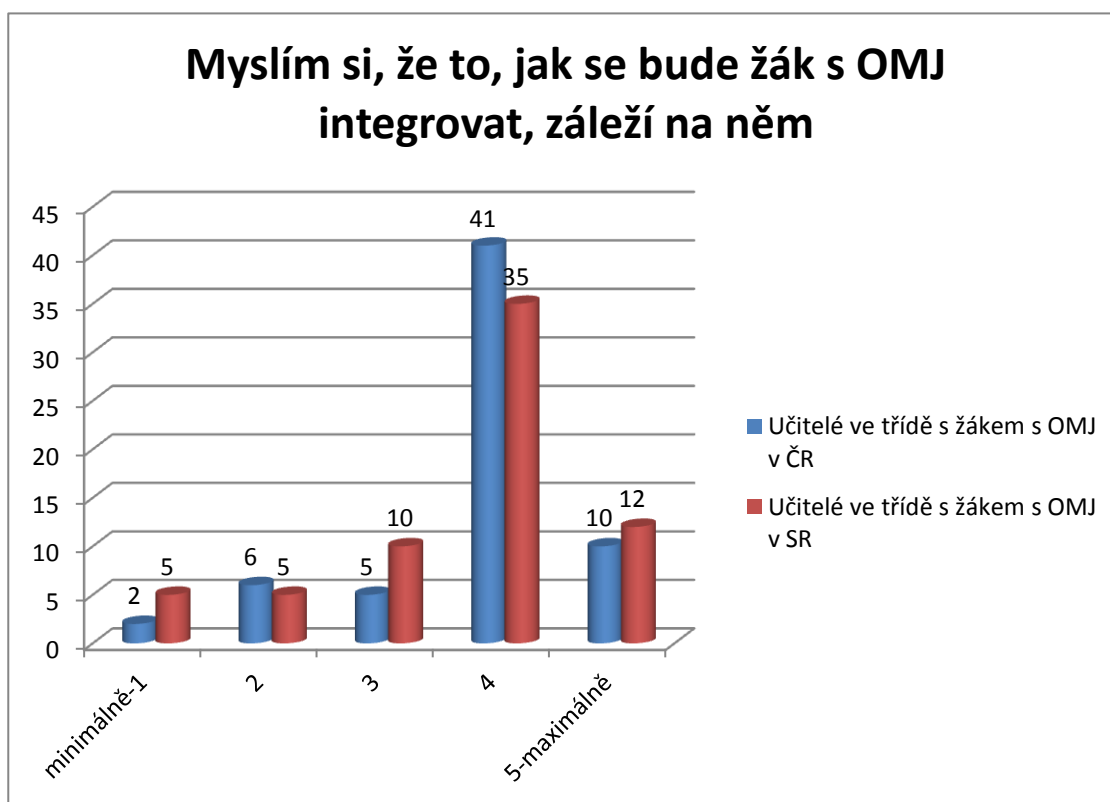


Graf č. 28 Formy trestů využívané k motivaci žáků (otázka č. 25)

Nejfrekventovaněji využívanou formou trestů, kterou učitelé v České republice a ve Slovenské republice je ústní výtka, kterou označilo 31 % učitelů. Druhý nejfrekventovanější trest je zabavování předmětů, např. mobilních telefonů, knížek, karet apod. (29 %). Následuje extra domácí úkol (16 %). Čtvrtým trestem, který je využíván k motivaci, je ústní důtka (10 %). Následuje poznámka do žákovské knížky (4 %) a extra úkol v hodině (3,5 %). Učitelé ve 3 % motivují žáky zasláním dopisu rodičům, 2 % volí extra úkol navíc mimo vyučování (např. úklid třídy, chodby, umytí stěn apod.), 1 % volí nemateriální tresty (přidělování „- bodů“, kdy za určitý počet „- bodů“ žák dostane známku – pětku) a 0,5 % uvedlo užívání mírných fyzických trestů (např. zatahání za ucho, plácnutí pravítkem apod.) Žádný z respondentů nemotivuje žáky zrušením společného plánovaného výletu, zrušením zhlédnutí slíbeného filmu, zrušením slíbené návštěvy kulturního, sportovního nebo jiného zařízení či vyvěšením nejhorší práce na nástěnce. Žádný z respondentů také nevyužil otevřenou položku *jiná možnost*.

6.2.5 Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem

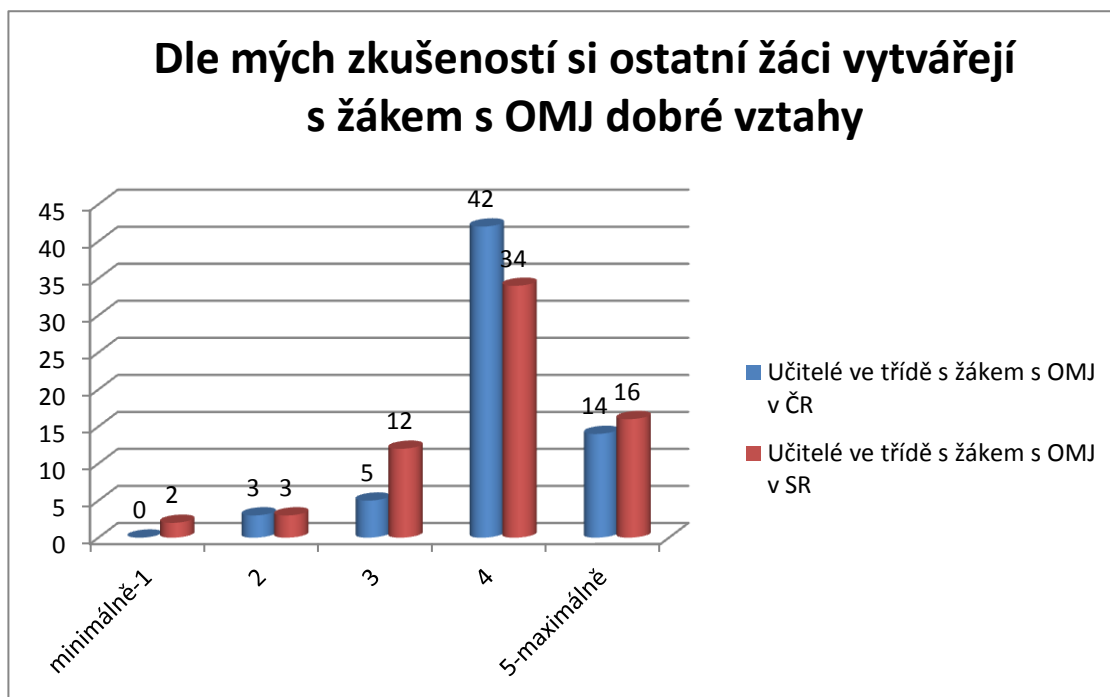
Oblast integrace žáka s odlišným mateřským jazykem mapují otázky 29, 30, 31, které jsou zaměřeny na školu, otázky 32, 33, 34, které jsou zaměřeny na učitele, otázky 27, 28, které jsou zaměřeny na spolužáky, která je zaměřena na žáka s OMJ, otázka 40 je zaměřena na faktory, které se podílejí na integraci žáka s OMJ.



Graf č. 29 Integrace žáka s OMJ v závislosti na samotném žáku s OMJ (otázka č. 26)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se integrace žáka s OMJ v závislosti na samotném žáku s OMJ, položkou 4 a 5 v 79,6 %, položku 1 a 2 volilo 12,5 % učitelů, 7,8 % učitelů volilo položku 3.

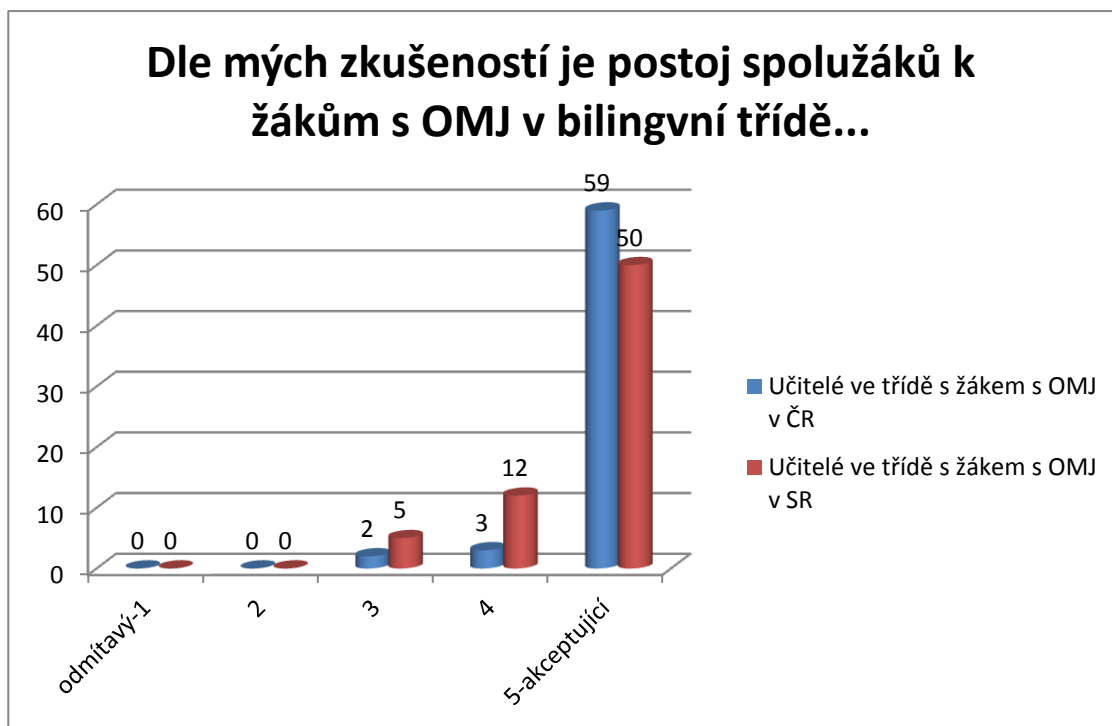
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se integrace žáka s OMJ v závislosti na samotném žáku s OMJ, položkou 4 a 5 v 70,1 %, položku 1 a 2 volilo 14,9 % učitelů, 14,9 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 30 Vztahy ostatních žáků s žákem s OMJ (otázka č. 27)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se vztahů ostatních žáků s žákem s OMJ, položkou 4 a 5 v 87,5 %, položku 1 a 2 volilo 4,6 % učitelů, 7,8 % učitelů volilo položku 3.

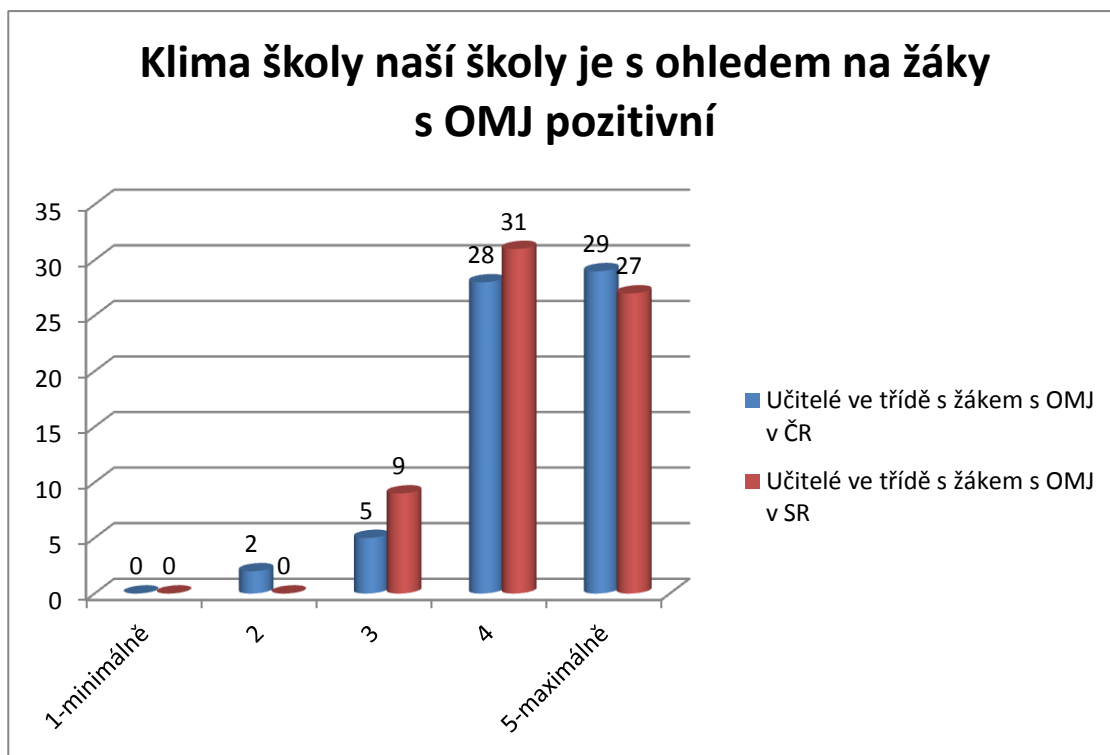
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se vztahů ostatních žáků s žákem s OMJ, položkou 4 a 5 v 74,6 %, položku 1 a 2 volilo 7,4 % učitelů, 17,9 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 31 Postoj spolužáků k žákům s OMJ v bilingvní třídě (otázka č. 28)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se postoj spolužáků k žákům s OMJ v bilingvní třídě, položkou 4 a 5 v 96,8 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 3,1 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se postoj spolužáků k žákům s OMJ v bilingvní třídě, položkou 4 a 5 v 92,5 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 7,4 % učitelů volilo položku 3.

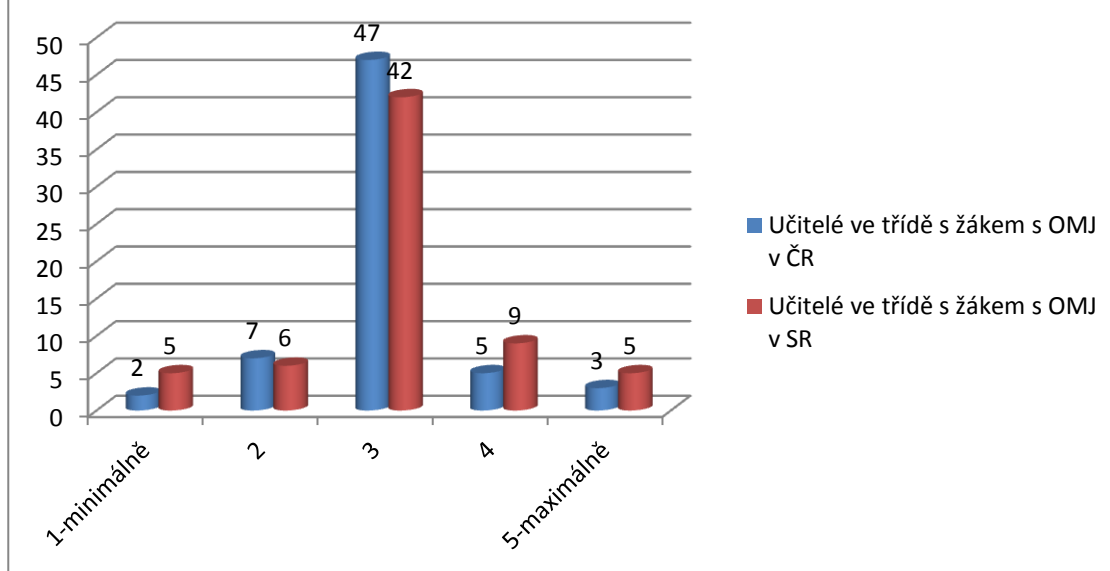


Graf č. 32 Klima školy s ohledem na žáky s OMJ pozitivní (otázka č. 29)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se klima jejich školy s ohledem na žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 89 %, položku 1 a 2 volilo 3,1 % učitelů, 7,8 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se klima jejich školy s ohledem na žáky s OMJ, položkou 4 a 5 v 86,5 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 13,4 % učitelů volilo položku 3.

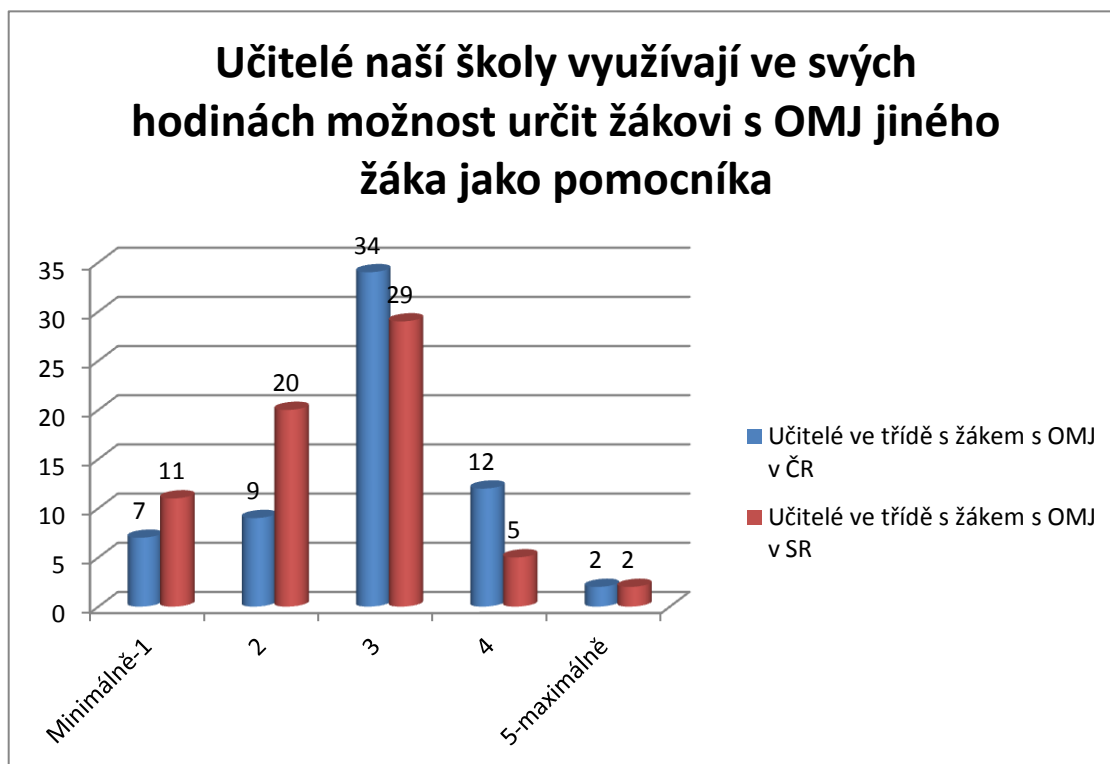
Učitelé naší školy podporují žáky s OMJ v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa



Graf č. 33 Podpora žáků s OMJ učiteli školy v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa (otázka č. 30)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda učitelé jejich školy podporují žáky s OMJ v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa, položkou 4 a 5 v 12,5 %, položku 1 a 2 volilo 14 % učitelů, 73,4 % učitelů volilo položku 3.

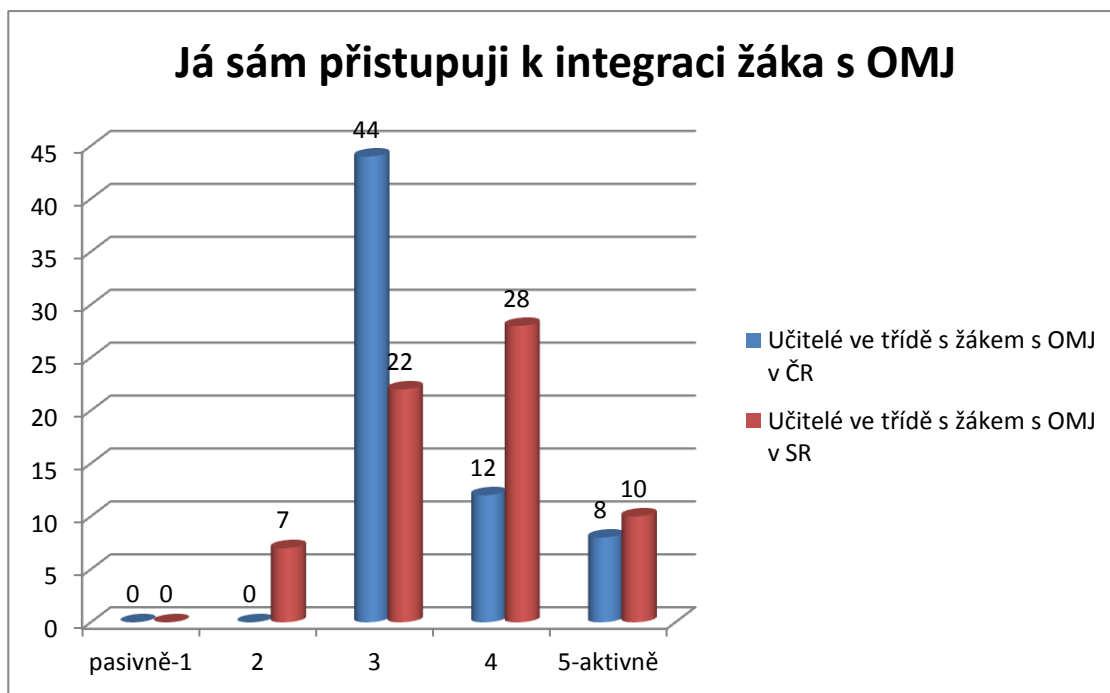
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda učitelé jejich školy podporují žáky s OMJ v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa, položkou 4 a 5 v 20,8 %, položku 1 a 2 volilo 16,4 % učitelů, 62,6 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 34 Využívání možnosti určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka učiteli naší školy (otázka č. 31)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda využívají učitelé jejich školy možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka, položkou 4 a 5 v 21,8 %, položku 1 a 2 volilo 25 % učitelů, 53,1 % učitelů volilo položku 3.

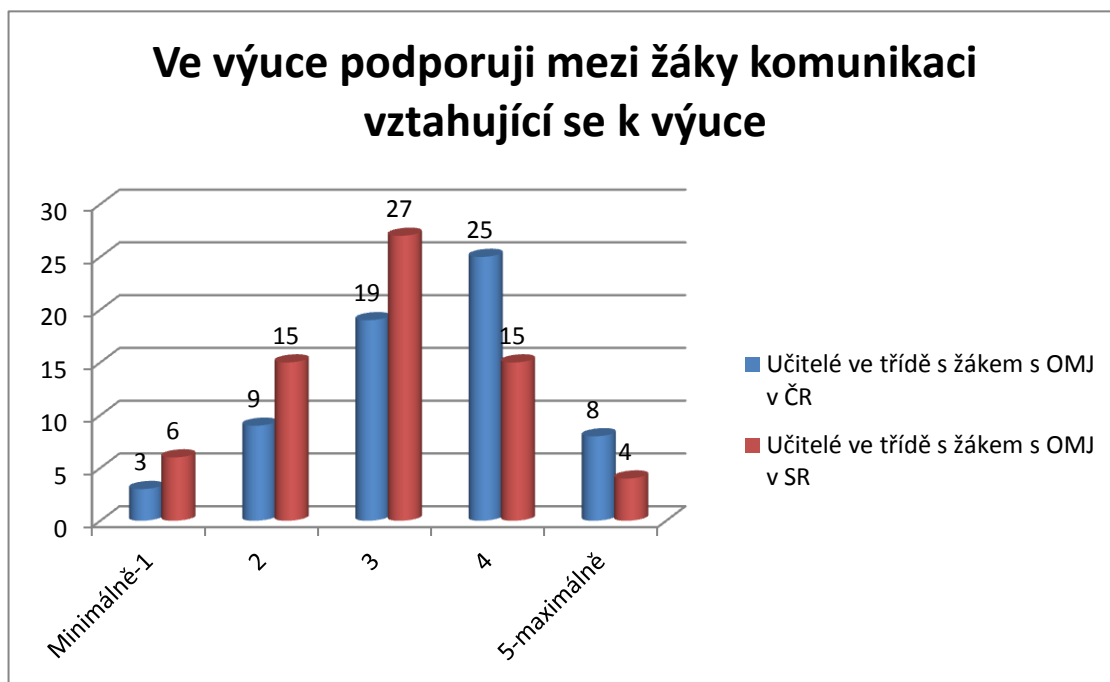
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz, zda využívají učitelé jejich školy možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka, položkou 4 a 5 v 10,4 %, položku 1 a 2 volilo 46,2 % učitelů, 43,2 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 35 Přístup učitele k integraci žáka s OMJ (otázka č. 32)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich přístupu k integraci žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 31,2 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 68,7 % učitelů volilo položku 3.

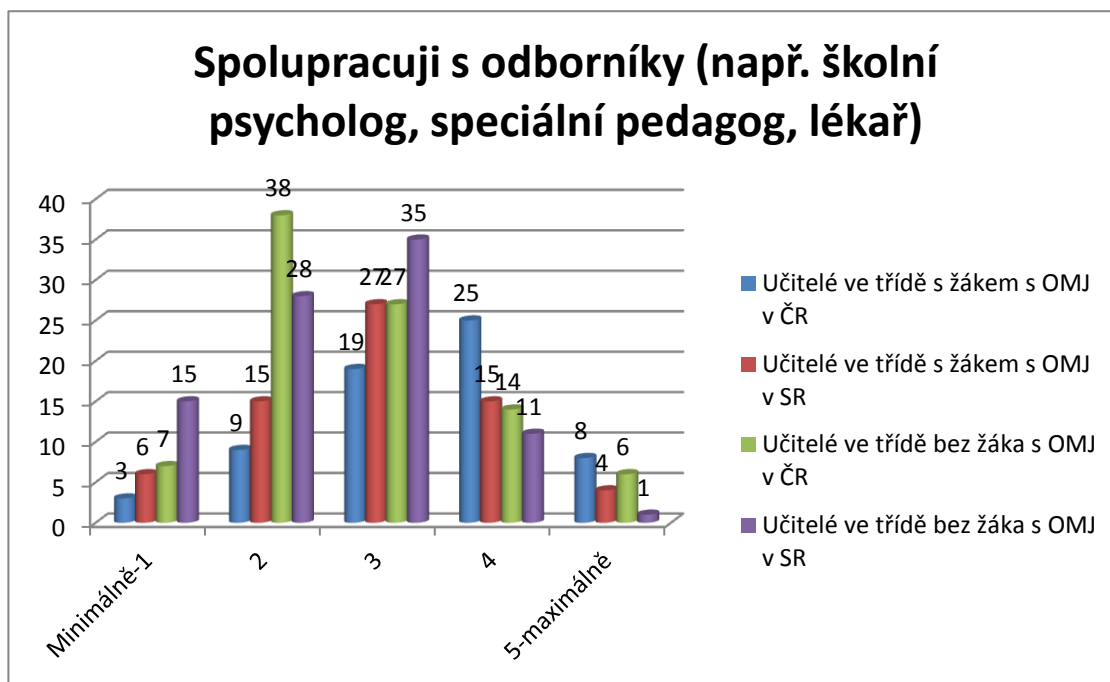
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich přístupu k integraci žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 56,7 %, položku 1 a 2 volilo 10,4 % učitelů, 32,8 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 36 Podpora komunikace vztahující se k výuce mezi žáky (otázka č. 33)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich podpory komunikace vztahující se k výuce mezi žáky položkou 4 a 5 v 51,5 %, položku 1 a 2 volilo 18,7 % učitelů, 29,6 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich podpory komunikace vztahující se k výuce mezi žáky položkou 4 a 5 v 28,3 %, položku 1 a 2 volilo 31,3 % učitelů, 40,2 % učitelů volilo položku 3.



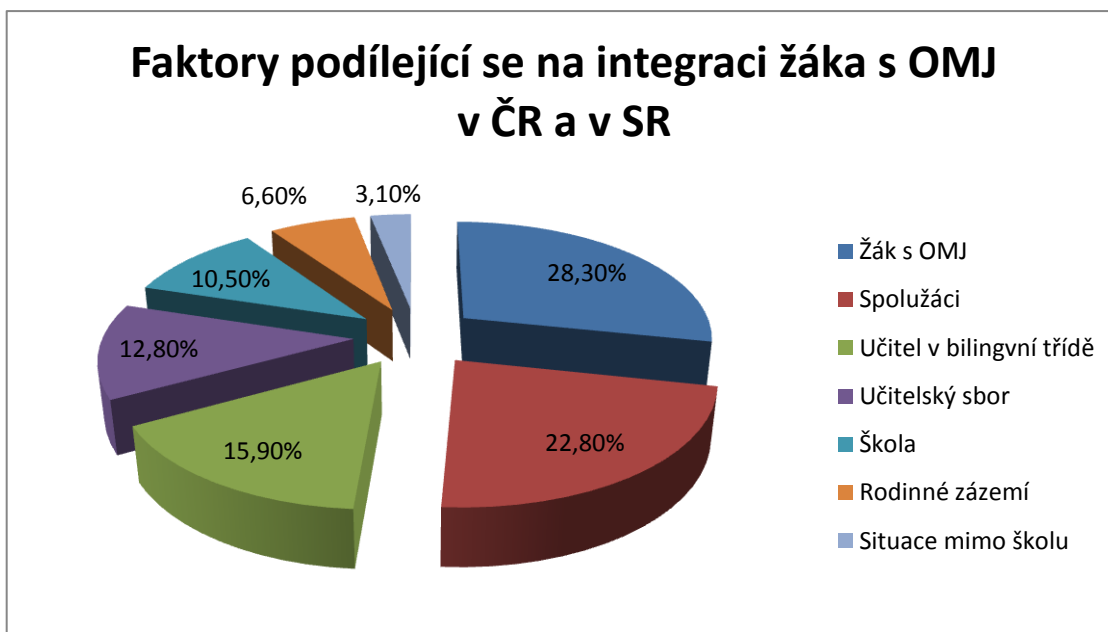
Graf č. 37 Spolupráce s odborníky/např. školní psycholog, speciální psycholog, lékař (otázka č. 34)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich spolupráce s odborníky (např. školní psycholog, speciální psycholog, lékař) položkou 4 a 5 v 7,8 %, položku 1 a 2 volilo 76,5% učitelů, 15,6 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich spolupráce s odborníky (např. školní psycholog, speciální psycholog, lékař) položkou 4 a 5 v 5,9 %, položku 1 a 2 volilo 83,5 % učitelů, 10,4 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé v České republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich spolupráce s odborníky (např. školní psycholog, speciální psycholog, lékař) položkou 4 a 5 v 21,7 %, položku 1 a 2 volilo 48,9 % učitelů, 29,3 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich spolupráce s odborníky (např. školní psycholog, speciální psycholog, lékař) položkou 4 a 5 v 13,3 %, položku 1 a 2 volilo 47,7 % učitelů, 38,8 % učitelů volilo položku 3.

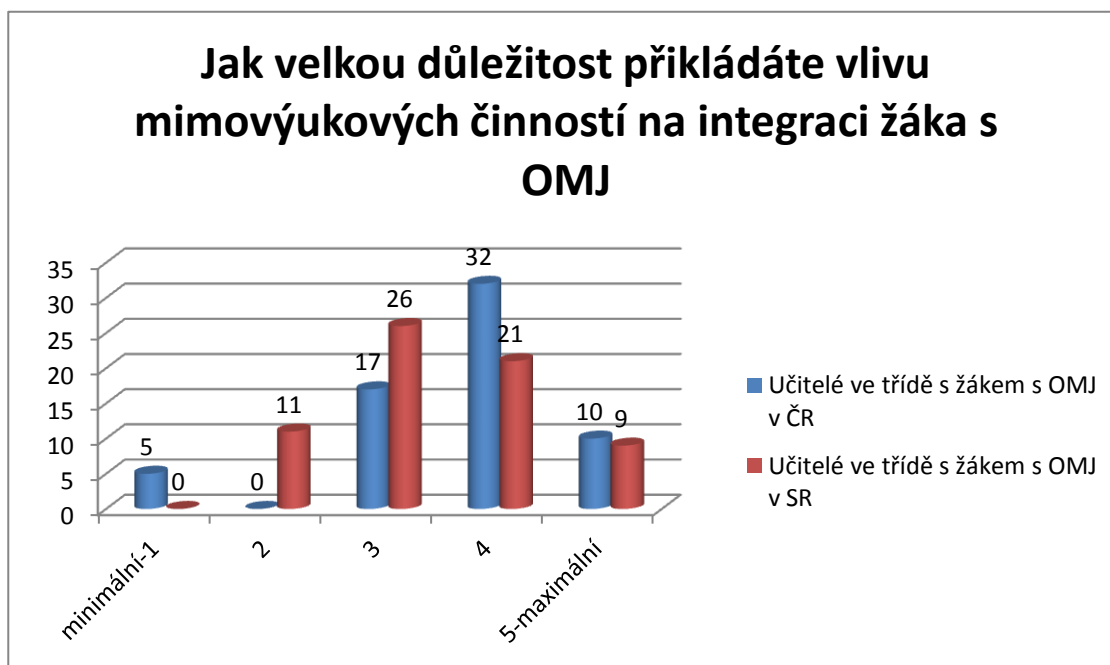


Graf č. 38 Faktory podílející se na integraci žáka s OMJ (otázka č. 40)

28,3 % respondentů uvedlo, že nejvíce se na integraci podílí sám žák s OMJ. Druhým nejvíce se podílejícím faktorem jsou spolužáci (22,8 %), dále učitel v bilingvní třídě (15,9 %), učitelský sbor (12,8 %), škola (10,5 %), rodinné zázemí žáka s OMJ (6,6 %) a situace mimo školu (3,1 %).

6.2.6 Pedagogické působení mimo školu

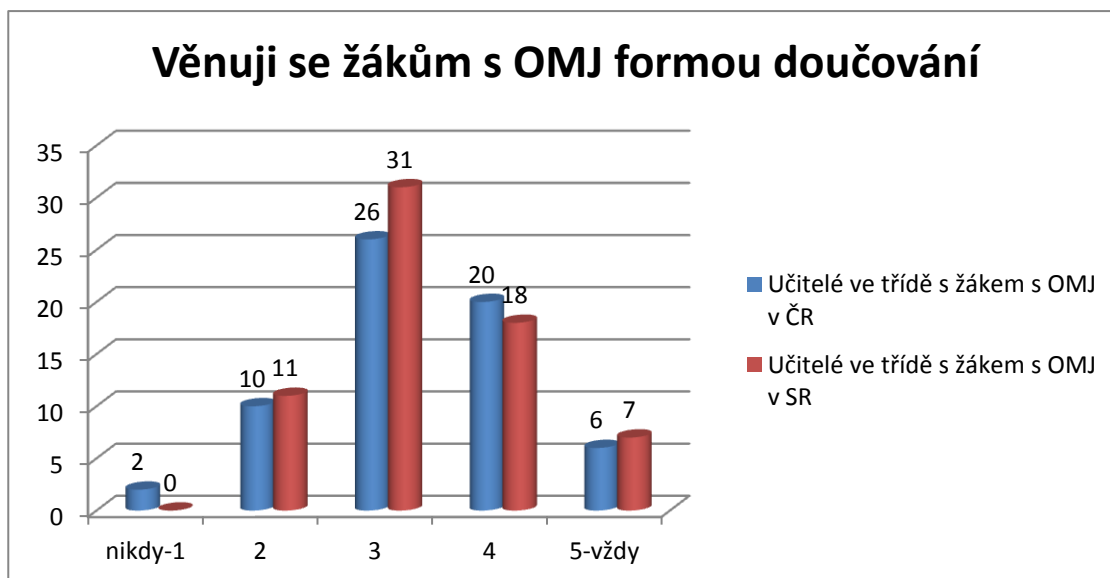
Oblast mimoškolních aktivit je saturována otázkami č. 35, 36, 37, 38, 39.



Graf č. 39 Vliv mimovýukových činností na integraci žáka s OMJ (otázka č. 35)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se vlivu mimovýukových činností na integraci žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 65,5 %, položku 1 a 2 volilo 7,8 % učitelů, 26,5 % učitelů volilo položku 3.

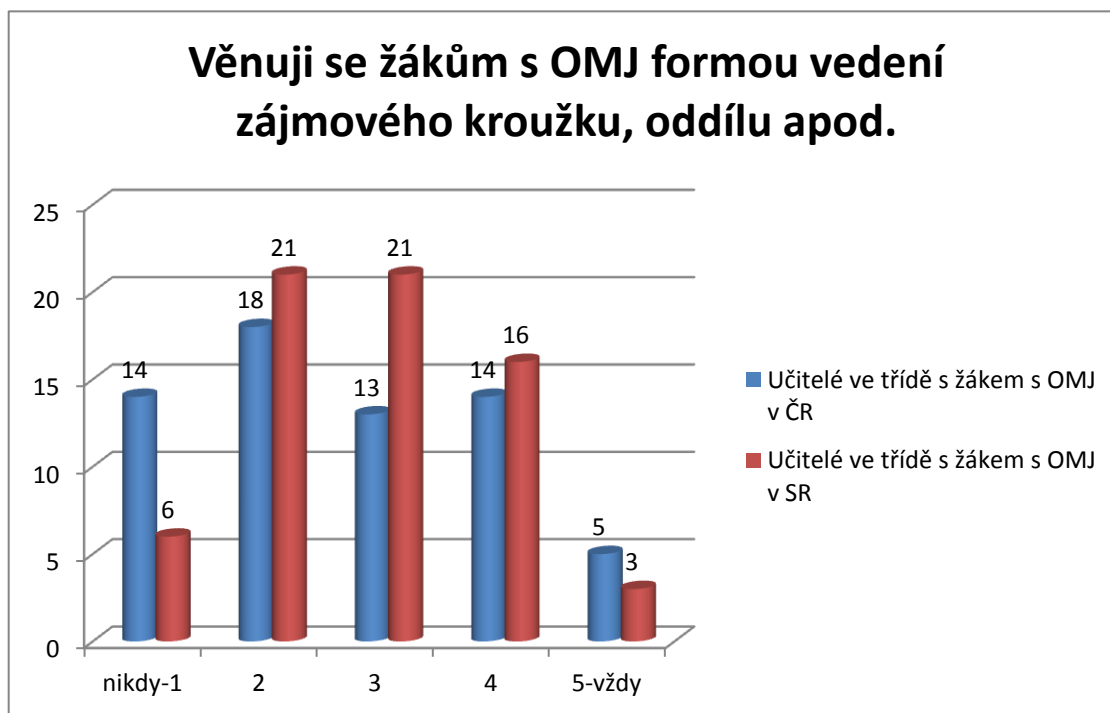
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se vlivu mimovýukových činností na integraci žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 44,7 %, položku 1 a 2 volilo 16,4 % učitelů, 38,8 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 40 Věnování se žákům s OMJ formou doučování (otázka č. 36)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se věnování se žákům s OMJ formou doučování položkou 4 a 5 v 40,6 %, položku 1 a 2 volilo 18,7 % učitelů, 40,6 % učitelů volilo položku 3.

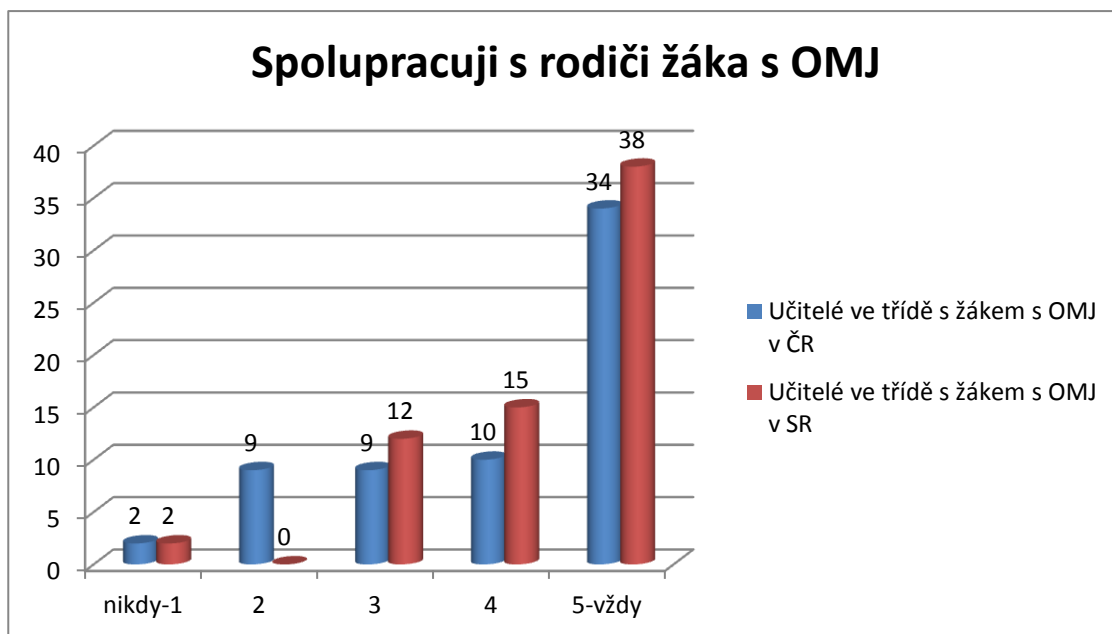
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se věnování se žákům s OMJ formou doučování položkou 4 a 5 v 37,3 %, položku 1 a 2 volilo 16,4 % učitelů, 46,2 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 41 Věnování se žákům s OMJ formou vedení zájmového kroužku, oddílu apod. (otázka č. 37)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se věnování se žákům s OMJ formou vedení zájmového kroužku, oddílu apod. položkou 4 a 5 v 29,6 %, položku 1 a 2 volilo 50 % učitelů, 20,3 % učitelů volilo položku 3.

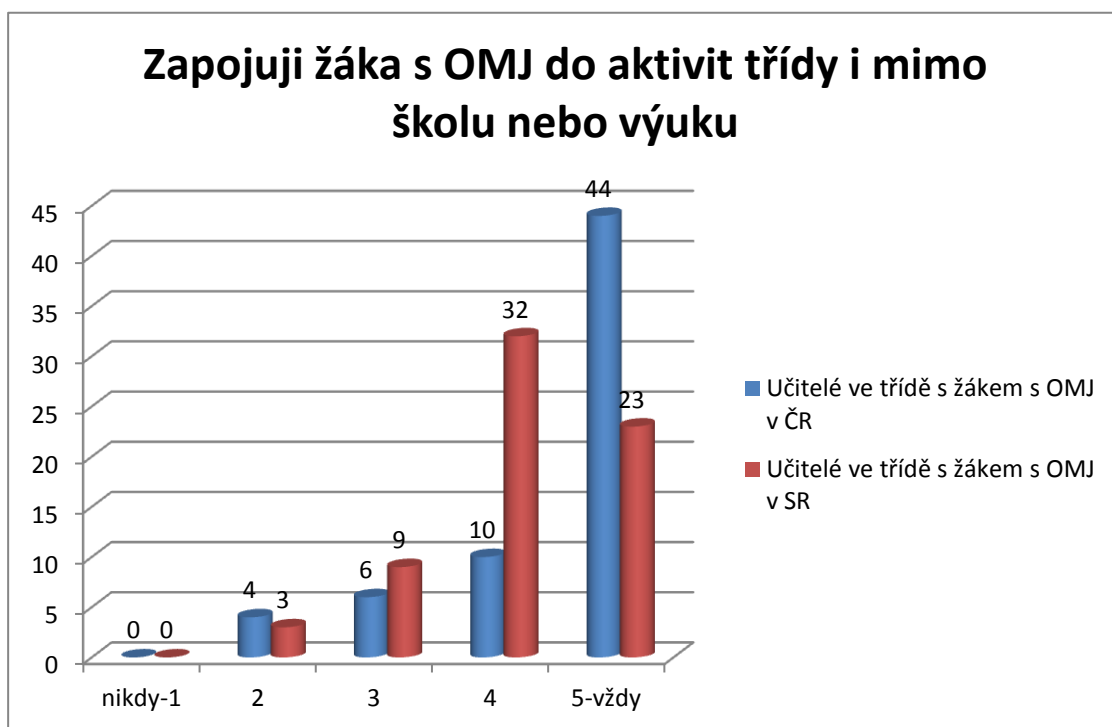
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se věnování se žákům s OMJ formou vedení zájmového kroužku, oddílu apod. položkou 4 a 5 v 28,3 %, položku 1 a 2 volilo 40,2 % učitelů, 31,3 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 42 Spolupráce s rodiči žáka s OMJ (otázka č. 38)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spolupráce s rodiči žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 68,7%, položku 1 a 2 volilo 17,1 % učitelů, 14 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spolupráce s rodiči žáka s OMJ položkou 4 a 5 v 79,1 %, položku 1 a 2 volilo 2,9 % učitelů, 17,9 % učitelů volilo položku 3.



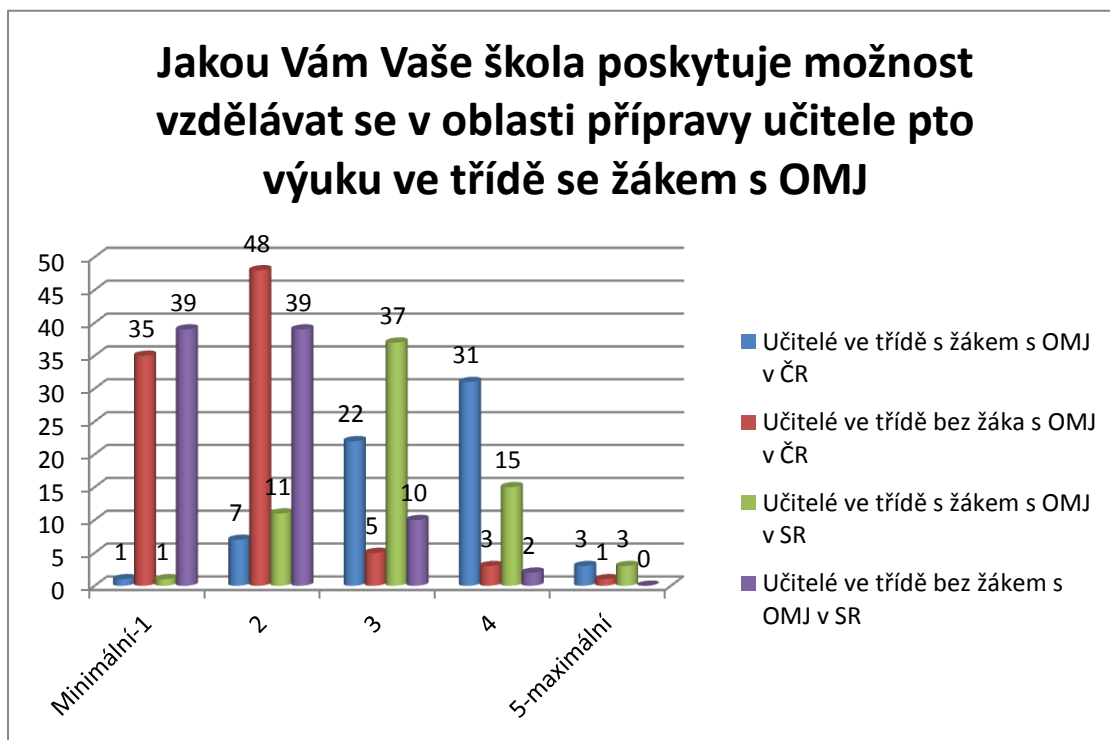
Graf č. 43 Zapojování žáka s OMJ do aktivit třídy i mimo školu nebo výuku (otázka č. 39)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se zapojování žáka s OMJ do aktivit třídy i mimo školu nebo výuku položkou 4 a 5 v 84,3 %, položku 1 a 2 volilo 6,2 % učitelů, 9,3 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se zapojování žáka s OMJ do aktivit třídy i mimo školu nebo výuku položkou 4 a 5 v 82 %, položku 1 a 2 volilo 4,4 % učitelů, 13,4 % učitelů volilo položku 3.

6.2.7 Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ

V této oblasti jsme mapovali možnosti vzdělávání v dané oblasti otázkami číslo 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.



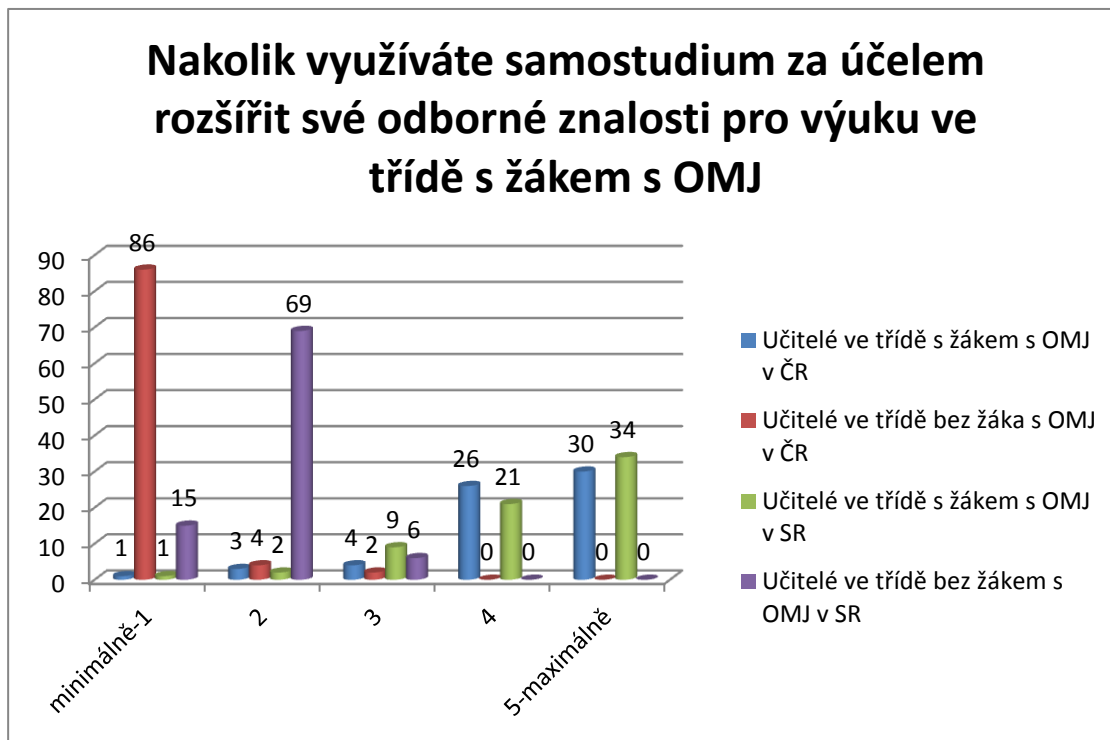
Graf č. 44 Podpora školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ (otázka č. 41)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se podpory ze strany jejich školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 53,1 %, položku 1 a 2 volilo 12,5 % učitelů, 34,3 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se podpory ze strany jejich školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 26,8 %, položku 1 a 2 volilo 17,9 % učitelů, 55,2 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé v České republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se podpory ze strany jejich školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 4,3 %, položku 1 a 2 volilo 90,2 % učitelů, 5,4 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se podpory ze strany jejich školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 2,2 %, položku 1 a 2 volilo 86,6 % učitelů, 11,1 % učitelů volilo položku 3.



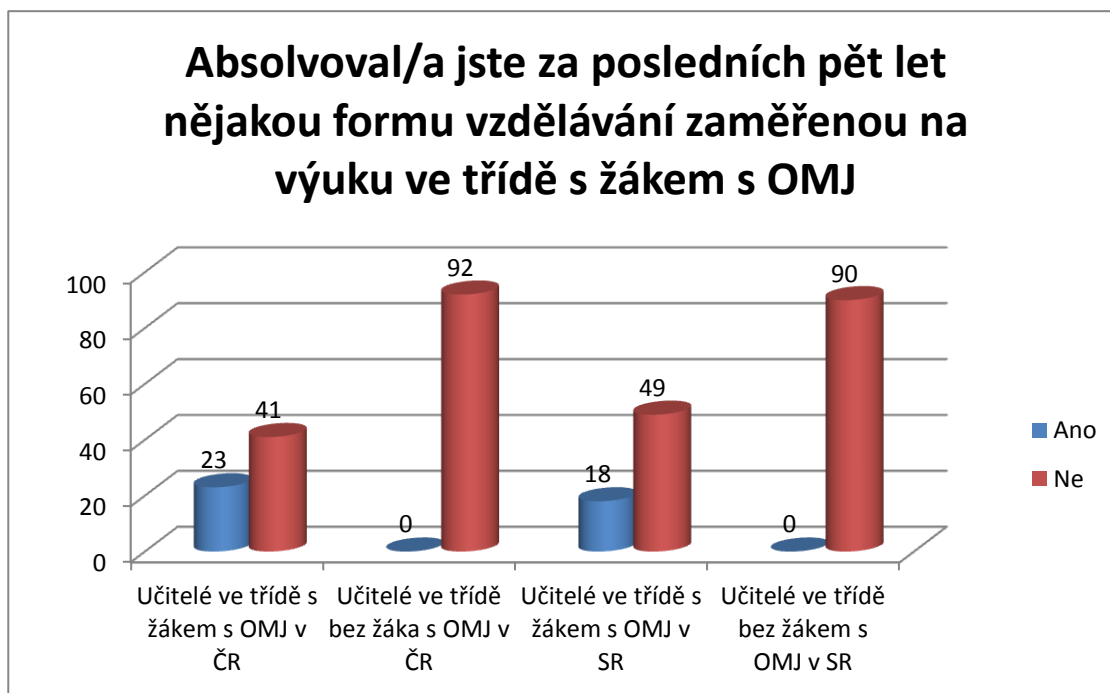
Graf č. 45 Využívání samostudium za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ (otázka č. 42)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se využívání samostudia za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 87,5 %, položku 1 a 2 volilo 6,2 % učitelů, 6,2 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se využívání samostudia za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 82 %, položku 1 a 2 volilo 4,4 % učitelů, 13,4 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé v České republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se využívání samostudia za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 0 %, položku 1 a 2 volilo 97,8 % učitelů, 2,1 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz využívání samostudia za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 0 %, položku 1 a 2 volilo 93,3 % učitelů, 6,6 % učitelů volilo položku 3.



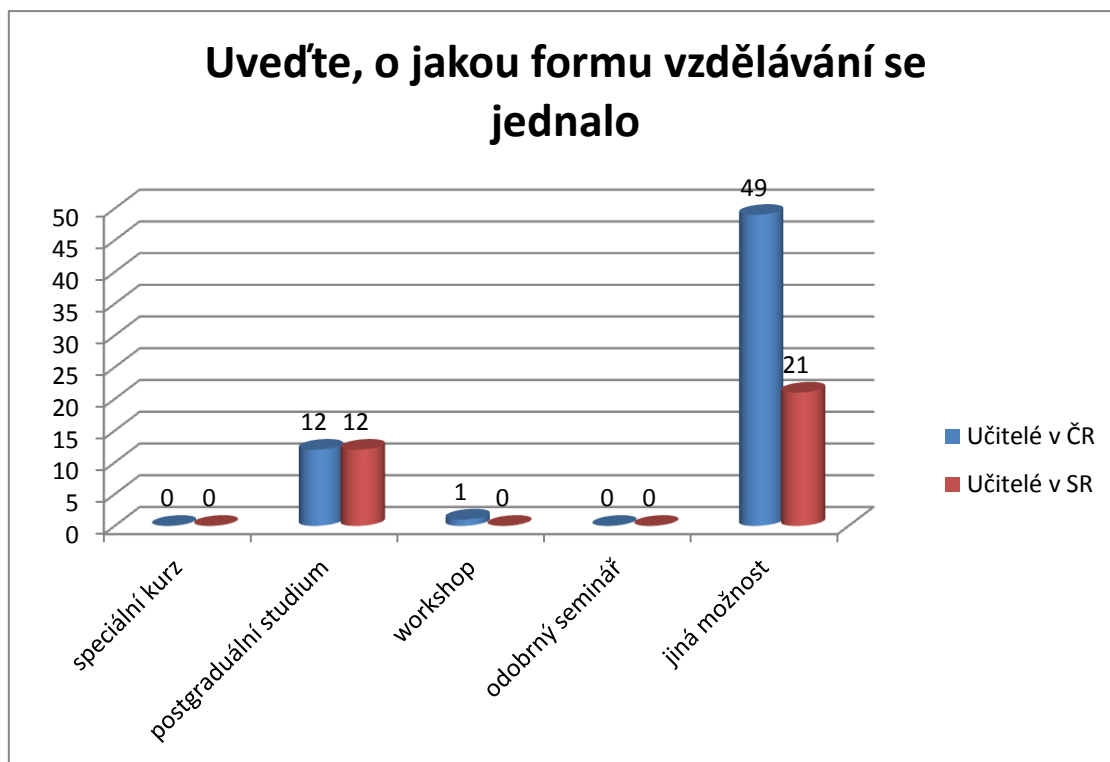
Graf č. 46 Absolvování vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let (otázka č. 43)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se absolvování vzdělávání zaměřeného na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let položkou *ano* v 35,9 %, položkou *ne* v 64 %.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se absolvování vzdělávání zaměřeného na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let položkou *ano* v 26,8 %, položkou *ne* v 73,1 %.

Učitelé v České republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se absolvování vzdělávání zaměřeného na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let položkou *ano* v 0 %, položkou *ne* v 100 %.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz absolvování vzdělávání zaměřeného na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let položkou *ano* v 0 %, položkou *ne* v 100 %.



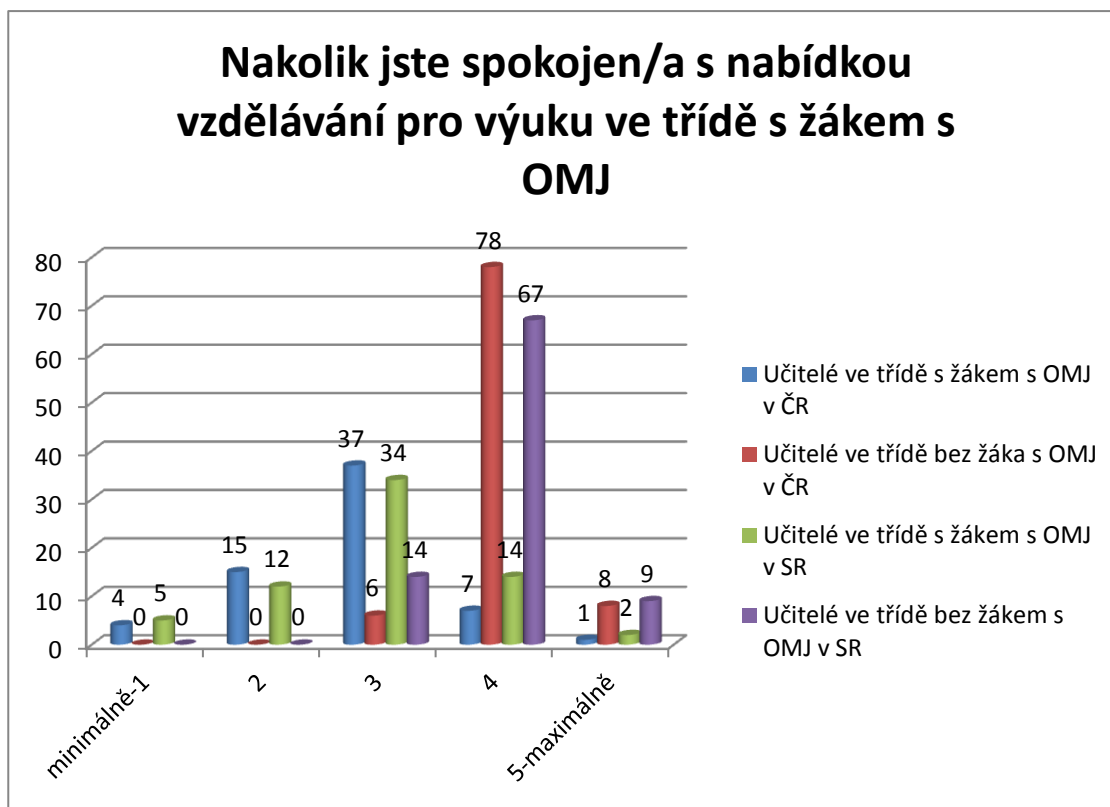
Graf č. 47 Realizovaná forma vzdělávání (otázka č. 44)

Z učitelů v České republice, kteří odpověděli na otázku č. 42 kladně, uvedlo 7,6 %, že se jednalo o postgraduální studium. Jako jinou možnost (jednalo se o pregraduální studium) uvedlo 31,4 % učitelů.

Z učitelů ve Slovenské republice, kteří odpověděli na otázku č. 42 kladně, uvedlo 7,6 %, že se jednalo o postgraduální studium. Jako jinou možnost (jednalo se o pregraduální studium) uvedlo 13,3 % učitelů.

Z respondentů v České republice, kteří zodpověděli otázku č. 45: Uved'te, kdo vzdělání organizoval, odpovědělo 96,8 %. Z této skupiny 11 respondentů uvedlo, že to bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a univerzita.

Z respondentů ve Slovenské republice, kteří zodpověděli otázku č. 45: Uved'te, kdo vzdělání organizoval, odpovědělo 49,5 %. Z této skupiny 7 uvedlo, že to bylo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a univerzita



Graf č. 48 Spokojenost s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ (otázka č. 46)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spokojenosti s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 12,5 %, položku 1 a 2 volilo 29,6 % učitelů, 57,8 % učitelů volilo položku 3.

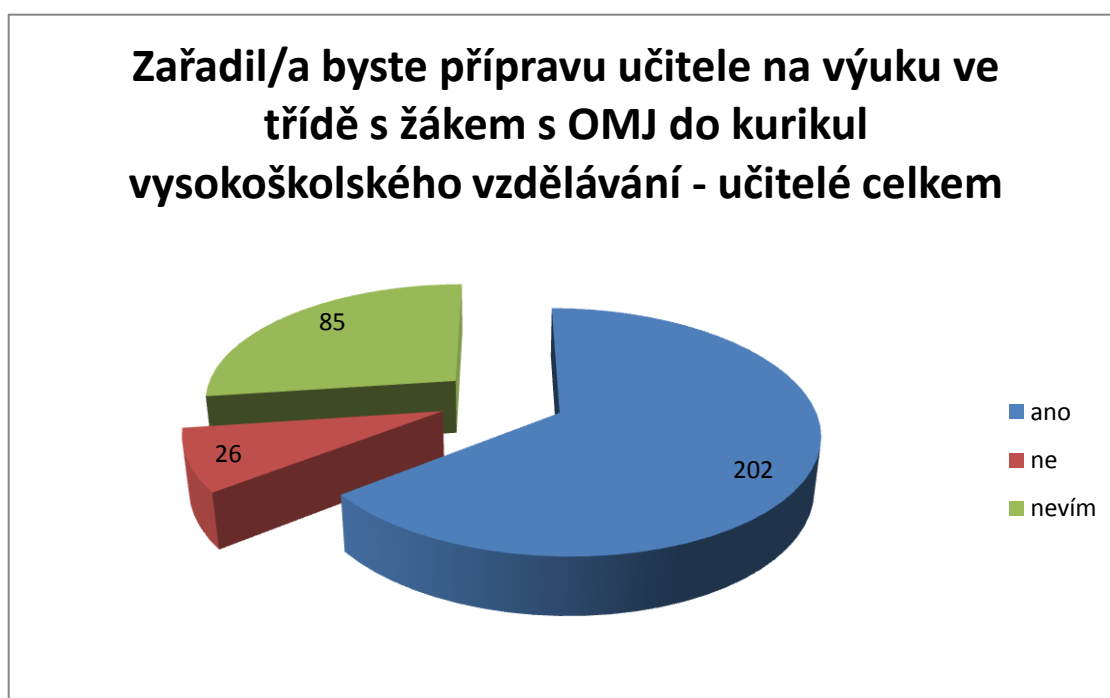
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spokojenosti s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 23,8 %, položku 1 a 2 volilo 25,3 % učitelů, 50,7 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé v České republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spokojenosti s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 93,4 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 6,5 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří neučí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spokojenosti s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ položkou 4 a 5 v 84,4 %, položku 1 a 2 volilo 0 % učitelů, 15,5 % učitelů volilo položku 3.

V otázce č. 47 byli respondenti dotazováni, jaká témata týkající se výuky ve třídě s žákem s OMJ by měla být nabízena. Jednalo se o otevřenou otázku. Odpovědi jsme rozdělili do následujících oblastí:

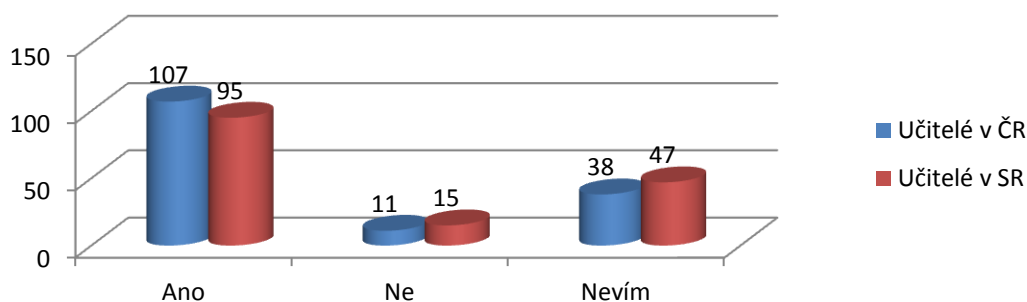
- témata pedagogicko-didaktická (zážitková pedagogika, motivace, hodnocení, integrace žaka s OMJ, kázeňské problémy, docházka do školy)
- téma multikulturní výchovy (vzájemné kulturní vztahy, předmět multikulturní výchovy, kulturní tradice);
- témata jazyková (jazyková komunikace, srovnávání jazyků, výuka mateřského jazyka po vyučování);
- témata předmětová (literatura, historie, reálie ČR a SR).



Graf č. 49 Zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání (otázka č. 48)

Z celkového počtu respondentů na otázku, zda by zařadili přípravu učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání, odpovědělo kladně 64,5 % a záporně 8,3 %. Ostatní (27,1 %) uvedlo, že neví.

Zařadil/a byste přípravu učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání - učitelé v ČR a v SR



Graf č. 50 Zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání - učitelé v ČR a v SR (otázka č. 48)

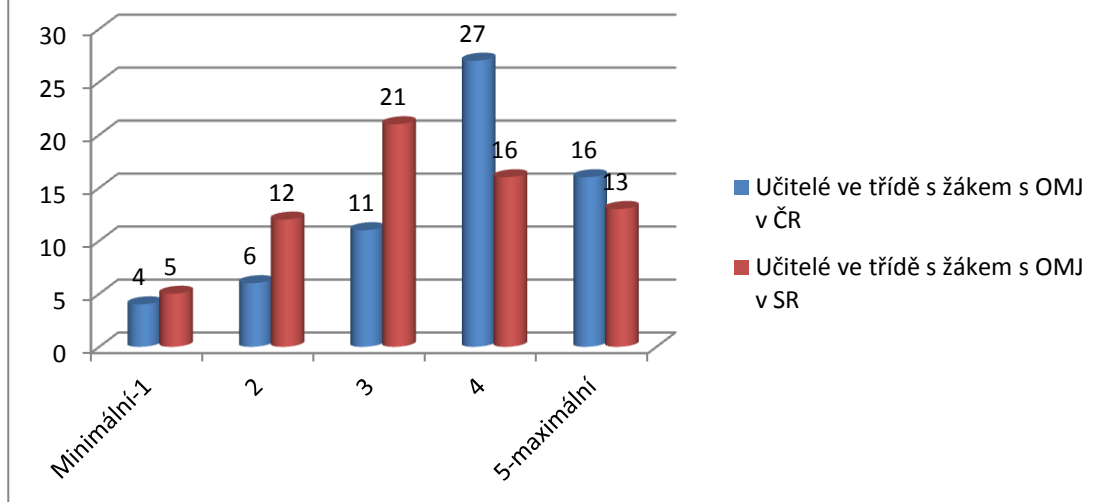
Z učitelů v České republice na otázku, zda by zařadili přípravu učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání, odpovědělo kladně 68,5 % a záporně 7 %. Ostatní (24,3 %) uvedlo, že neví.

Z učitelů ve Slovenské republice na otázku, zda by zařadili přípravu učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání, odpovědělo kladně 60,5 % a záporně 9,5 %. Ostatní (29,9 %) uvedlo, že neví.

6.2.8 Osobní zkušenost

Oblasti osobní zkušenost mapovala názory učitelů na potíže a problémy s výukou žáků s OMJ, a to v otázkách 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62.

V rámci Vašeho předmětu mají žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů

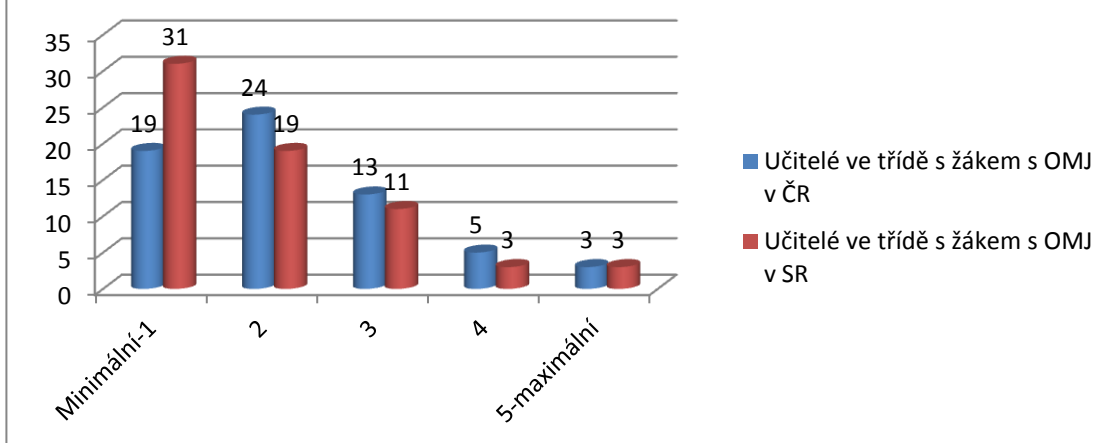


Graf č. 51 Potíže s chápáním učiva u žáků s OMJ z jazykových důvodů (otázka č. 49)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se potíží s chápáním učiva u žáků s OMJ z jazykových důvodů položkou 4 a 5 v 67,1 %, položku 1 a 2 volilo 15,6 % učitelů, 17,1 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se potíží s chápáním učiva u žáků s OMJ z jazykových důvodů položkou 4 a 5 v 43,2 %, položku 1 a 2 volilo 25,3 % učitelů, 31,3 % učitelů volilo položku 3.

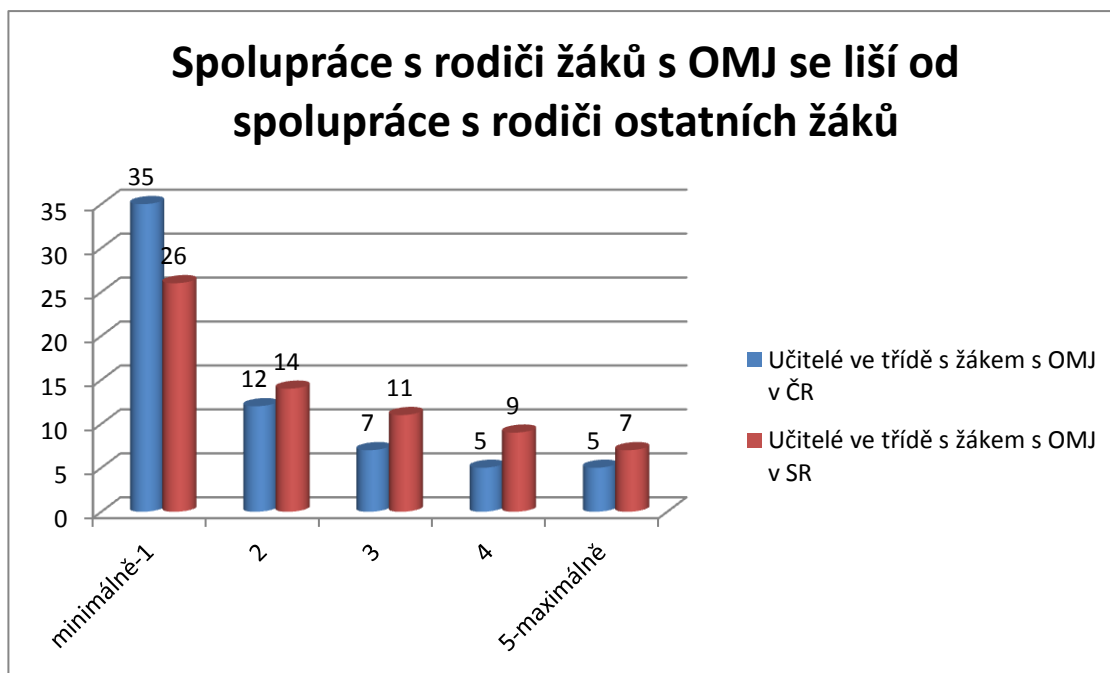
V rámci Vašeho předmětu mají žáci s OMJ potíže v komunikaci s Vámi, a to z jazykových důvodů



Graf č. 52 Potíže s komunikací s učitelem u žáků s OMJ z jazykových důvodů (otázka č. 50)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se potíží s komunikací s učitelem u žáků s OMJ z jazykových důvodů položkou 4 a 5 v 12,5 %, položku 1 a 2 volilo 67,1 % učitelů, 20,3 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spolupráce s komunikací s učitelem u žáků s OMJ položkou 4 a 5 v 8,9 %, položku 1 a 2 volilo 74,6 % učitelů, 16,4 % učitelů volilo položku 3.



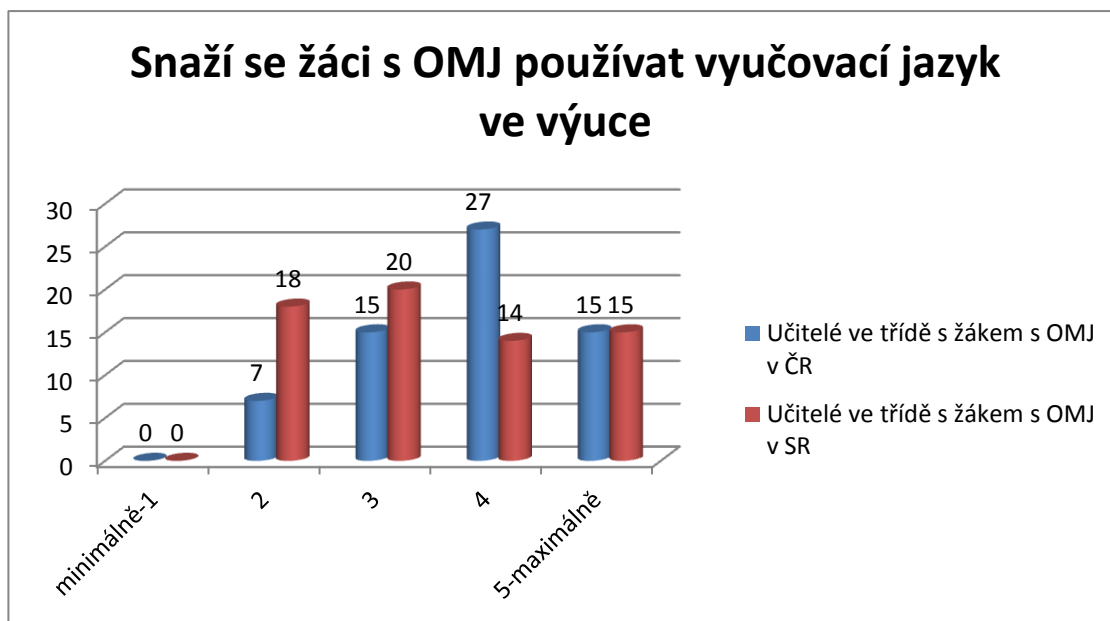
Graf č. 53 Spolupráce s rodiči žáků s OMJ (otázka č. 51)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spolupráce s rodiči žáků s OMJ položkou 4 a 5 v 15,6 %, položku 1 a 2 volilo 73,4 % učitelů, 10,9 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se spolupráce s rodiči žáků s OMJ položkou 4 a 5 v 23,8 %, položku 1 a 2 volilo 59,7 % učitelů, 16,4 % učitelů volilo položku 3.

Otázky č. 52 a 53 byly otevřené. Byly zaměřeny na největší a nejčastější problémy ve třídě s žáky s OMJ. Respondenti ve svých odpovědích uváděli shodné problémy v kategorii největší a nejčastější. Z tohoto důvodu jsme vytvořili pro obě otázky společné třídění odpovědí do následujících kategorií:

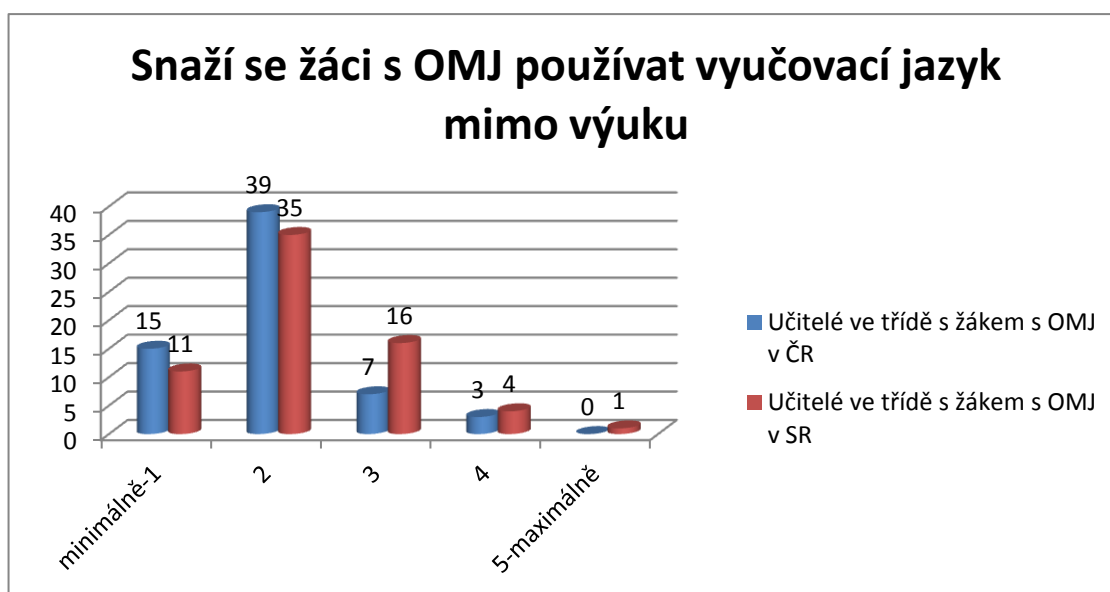
- problémy pedagogicko-didaktického charakteru (hodnocení žáků s OMJ, např. slohové práce, diktáty, písemky; neochota aktivně používat český/slovenský jazyk ve vyučování, vysvětlování pojmů);
- problémy jazykového charakteru (jazyková komunikace, odlišnost českého a slovenského jazyka, odlišné gramatické systémy, odlišná výslovnost, odlišné vnímání homonym v českém a slovenském jazyce, neochota aktivně používat český/slovenský jazyk);
- problémy předmětového charakteru (odborná terminologie).



Graf č. 54 Snaha žáků s OMJ používat vyučovací jazyk ve vyučování (otázka č. 54)

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se snahy žáků s OMJ používat vyučovací jazyk ve vyučování položkou 4 a 5 v 65,6 %, položku 1 a 2 volilo 10,9 % učitelů, 23,4 % učitelů volilo položku 3.

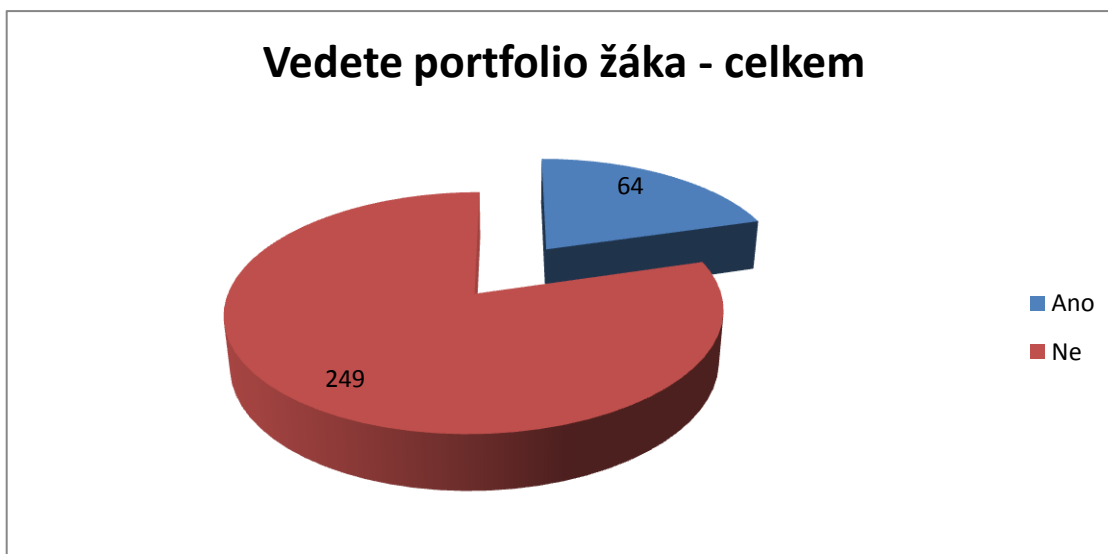
Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se snahy žáků s OMJ používat vyučovací jazyk ve vyučování položkou 4 a 5 v 43,2 %, položku 1 a 2 volilo 26,8 % učitelů, 29,8 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 55 Snaha žáků s OMJ používat vyučovací jazyk mimo výuku (otázka č. 55)

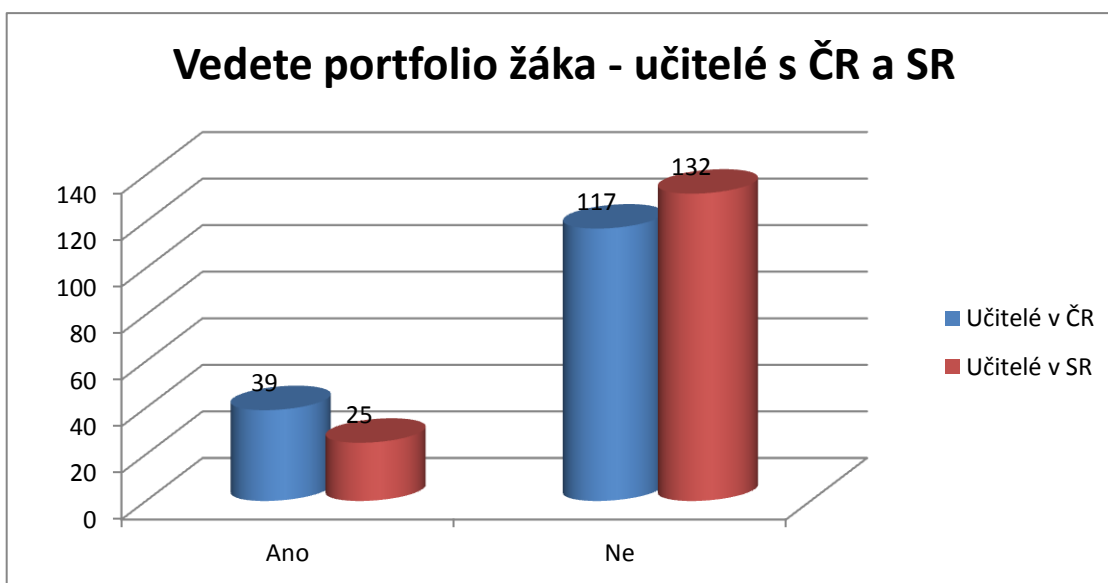
Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se snaha žáků s OMJ používat vyučovací jazyk mimo výuku položkou 4 a 5 v 4,6 %, položku 1 a 2 volilo 84,3 % učitelů, 10,9 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se snaha žáků s OMJ používat vyučovací jazyk mimo výuku položkou 4 a 5 v 7,4 %, položku 1 a 2 volilo 68,6 % učitelů, 23,8 % učitelů volilo položku 3.



Graf č. 56 Vedení portfolia žáka - celkem (otázka č. 56)

Z celkového počtu dotazovaných učitelů, zda vedou portfolio žáka odpovědělo kladně 20,4 % a záporně 79,5 %.

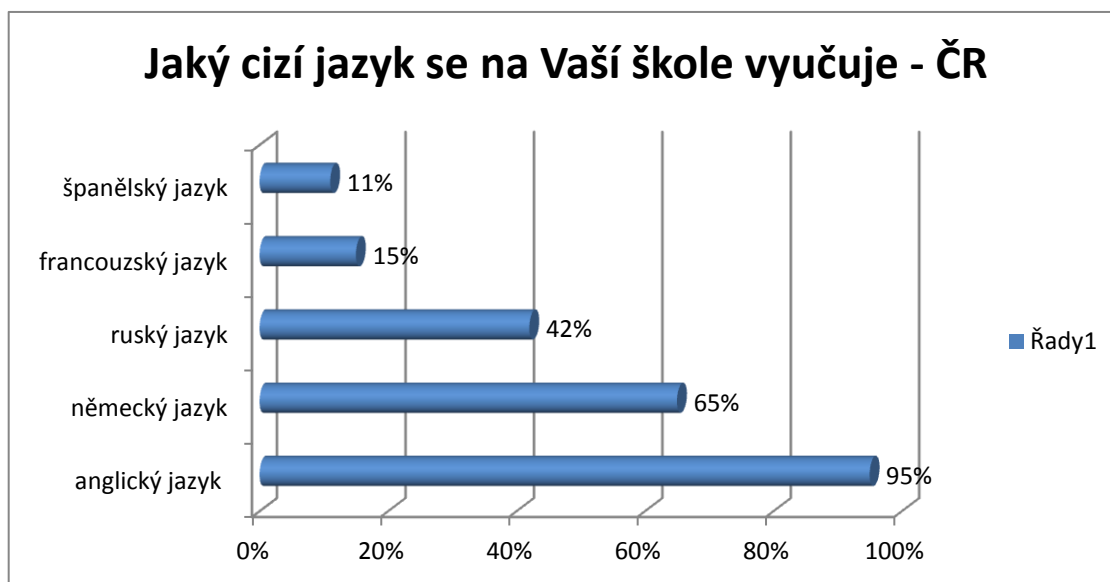


Graf č. 57 Vedení portfolia žáka – učitelé v ČR a SR (otázka č. 56)

Z učitelů v České republice na otázku, zda vedou portfolio žáka, odpovědělo kladně 25 % a záporně 75 %.

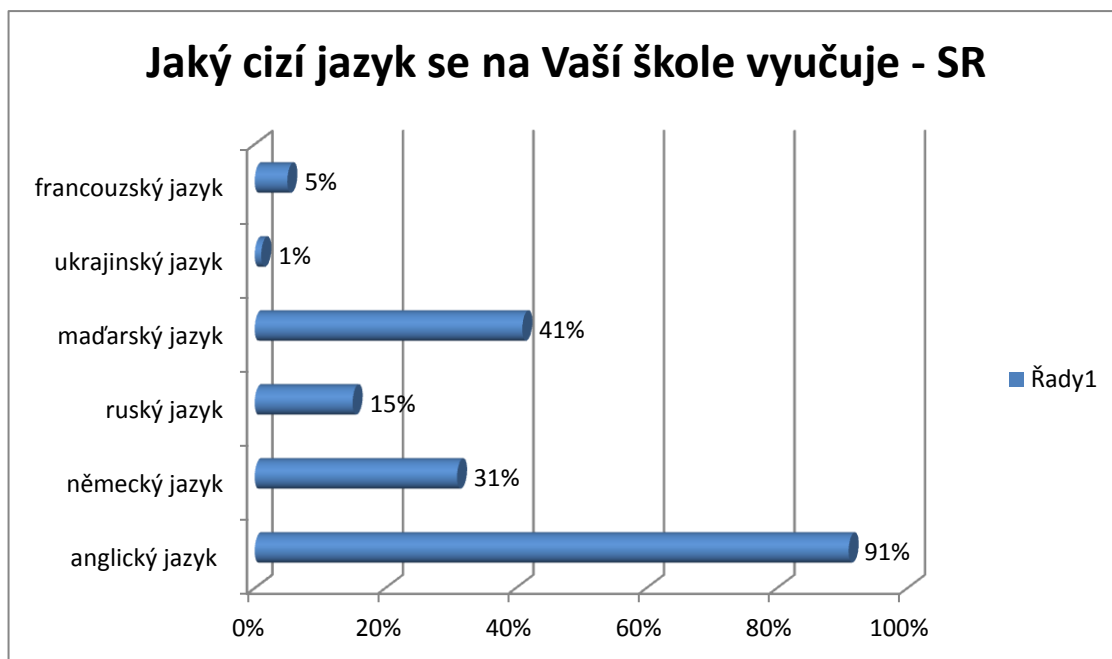
Z učitelů ve Slovenské republice na otázku, zda vedou portfolio žáka, odpovědělo kladně 15,9 % a záporně 84 %.

V otázce 57 jsme se dotazovali, jaké cizí jazyky se vyučují na školách respondentů. Byl předložen seznam s možností doplnit o jazyk, který není uvedený v seznamu.



Graf č. 58 Cizích jazyků na škole v České republice (otázka č. 57)

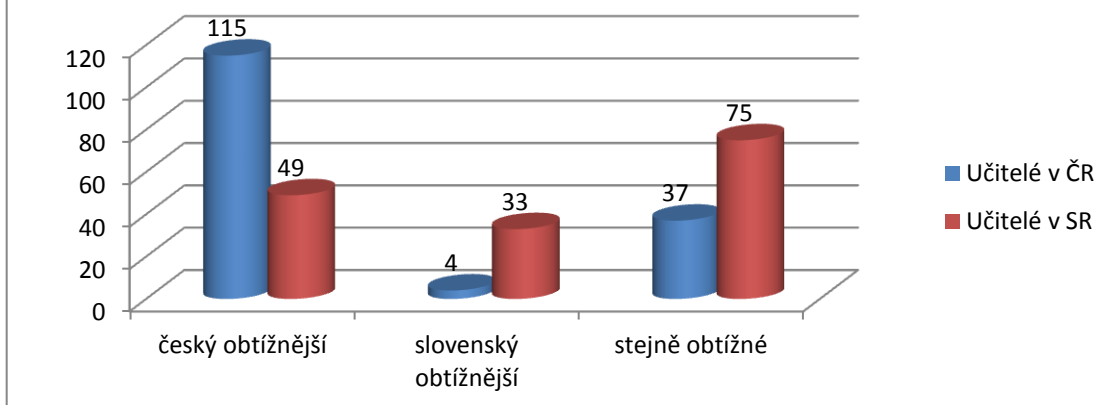
Na českých školách byla nejfrekventovanější výuka anglického jazyka, která se vyučuje na 95 % škol. Následovala výuka německého jazyka (65 % škol) a ruského jazyka (42 %). Respondenti dále doplnili výuku francouzského jazyka (15 %) a španělského jazyka (11 %).



Graf č. 59 Cizí jazyky na škole ve Slovenské republice (otázka č. 57)

Na slovenských základních školách se stejně jako v České republice nejčastěji vyučuje anglický jazyk, a to na 91% škol. Dalším nejfrekventovanějším jazykem je maďarský (41 %), německý (31 %), ruský (15 %) a ukrajinský (1 %) škol. Respondenti dále uváděli u položky *jiný* jazyk francouzský v 5 %.

Jaký jazyk je podle Vás z hlediska obtížnosti gramatiky těžší

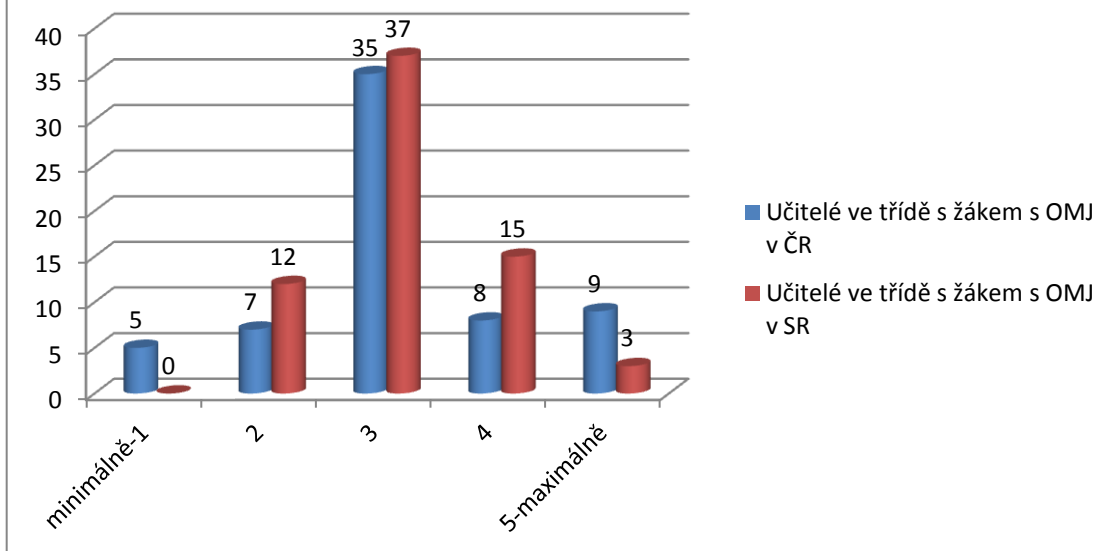


Graf č. 60 Obtížnost gramatiky českého a slovenského jazyka (otázka č. 58)

Dotazovaní učitelé z České republiky uvedli, že gramatika českého jazyka je obtížnější než gramatika slovenského jazyka v 73,7 %, 2,5 % uvedlo, že gramatika slovenského jazyka je obtížnější, 23,7 % uvedlo, že gramatika obou jazyků je stejně obtížná.

Dotazovaní učitelé ze Slovenské republiky uvedli, že gramatika českého jazyka je obtížnější než gramatika slovenského 31,2 %, 21 % uvedlo, že gramatika slovenského jazyka je obtížnější, 47,7 % uvedlo, že gramatika obou jazyků je stejně obtížná.

Myslíte si, že se Vaši žáci s OMJ setkávají s češtinou/slovenštinou mimo vyučování



Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich názoru na setkávání se žáků s OMJ s češtinou mimo vyučování položkou 4 a 5 v 26,5 %, položku 1 a 2 volilo 18,7 % učitelů, 54,6 % učitelů volilo položku 3.

Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se jejich názoru na setkávání se žáků s OMJ se slovenštinou mimo vyučování položkou 4 a 5 v 26,8 %, položku 1 a 2 volilo 17,9 % učitelů, 55,2 % učitelů volilo položku 3.

Otázka č. 60 byla otevřená. V ní jsme se dotazovali respondentů na jejich názor, co nejvíce ovlivňuje porozumění žáka s OMJ českému/slovenskému jazyku. Odpovědi jsme rozdělili do následujících oblastí:

- problematika vztahující se k užívání jazyka: český/slovenský pravopis, jazyk používaný rodinnými příslušníky, jazyk používaný mimo školní vyučování, konverzace v českém/slovenském jazyce, komunikace se spolužáky, konkrétní komunikační situace.
- problematika vztahující se k individuálním zvláštnostem žáka s OMJ: věk, prospěch, snaha a ochota používat český/slovenský jazyk, povaha žáka s OMJ, jeho charakterové vlastnosti.
- problematika vztahující se k masmédiím: televize, internet, poslech české/slovenské hudby apod.

V otázce č. 61 jsme se dotazovali, kolik žáků s OMJ respondent ve své kariéře vyučoval. Z celkového počtu námi dotazovaných v České republice byl průměrný počet žáků s OMJ na jednoho učitele 37 (což představuje 4,2 žáka s OMJ na jednoho učitele), ve Slovenské republice 41 (což je 3,8 žáka s OMJ na jednoho učitele).

Otázka č. 62 zjišťovala, kolik učitelů z námi dotazovaných má v současné době ve třídě žáka s OMJ. V České republice odpovědělo *ano* 64 učitelů, na Slovensku odpovědělo *ano* 67 učitelů.

6.2.9 Analýza vyhodnocení stanovených hypotéz

Pro potřeby našeho výzkumného šetření byly stanoveny vždy nulová (H0) a alternativní (HA) hypotéza. V této podkapitole představíme výsledky šetření, které bylo

realizováno v dubnu a v květnu 2013. Abychom mohli zvolit správný test pro ověření nulových hypotéz, bylo třeba nejprve zjistit rozložení dat. Pro vyhodnocení získaných dat jsme použili následující testy. Abychom mohli vybrat správný test pro zjištění statistické významnosti, bylo potřeba zjistit rozložení dat. K tomuto účelu jsme použili **Shapiro-Wilkův test normality**. V tomto případě jsme pracovali s hladinou významnosti (signifikance nebo alfa) 0,05. Shapiro-Wilkův test normality byl signifikantní, $p = 0,000$. Pro vyhodnocení neparametrických dat byl zvolen Mann-Whitney test, interval signifikace byl stanoven na 0,05 (95 %). Data byla zpracována statistickým programem SPSS.19.BASE. Hypotézy byly statisticky hodnoceny z hlediska 3 kritérií:

- a) výuka v bilingvní/nebilingvní třídě;
- b) učitel ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem;
- c) vyučovací předmět (vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika).

Výzkumné otázky jsou číslovány podle systému použitého v kapitole 5.1, kdy výzkumné otázky č. 1-7 neměly stanovené hypotézy, otázky 8-20 měly stanovené nulové (H_0) a alternativní (H_A) hypotézy.

Výzkumná otázka č. 8 – *S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?*

H_{01} : Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

H_{A1} : Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

U výzkumné otázky ***S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,001$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_{A1} : *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.*

Výzkumná otázka č. 9 - *Jak vnímají učitelé postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebilingvní třídě?*

H_{02} : Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.

HA2: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.

U výzkumné otázky ***Jak vnímají učitele postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,150$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H02: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.*

Výzkumná otázka č. 10 – Co je základem výukových metod v bilingvní a nebingvní třídě?

H03: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

HA3: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

U výzkumné otázky ***Co je základem výukových metod v bilingvní a nebingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,002$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní *HA3: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.*

Výzkumná otázka č. 11 - Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebingvní třídě?

H04: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě nejsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

HA4: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

U výzkumné otázky ***Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,001$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní *HA4: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.*

Výzkumná otázka č. 12 – Přistupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?

H05: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě stejného přístupu.

HA5: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.

U výzkumné otázky *Přístupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p=0,002$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA5: *Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.*

Výzkumná otázka č. 13 – Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě pro žáka odměna?

H06: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.

HA6: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.

U výzkumné otázky *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě pro žáka odměna?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p=0,090$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H06: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.*

Výzkumná otázka č. 14 – Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

H07: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA7: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

U výzkumné otázky *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p=0,150$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H07: *Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.*

Výzkumná otázka č. 15 – *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě trest?*

H08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

HA08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

U výzkumné otázky *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě pro trest?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,210$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H08: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.*

Výzkumná otázka č. 16 – *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?*

H09: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA9: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

U výzkumné otázky *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,130$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H09: *Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.*

Výzkumná otázka č. 17 – *Využívají učitelé možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka s ohledem na vybraný typ vyučovacího předmětu?*

H010: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

HA10: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka nevyžívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

U výzkumné otázky *Využívají učitelé na možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka z hlediska typu vyučovacího předmětu?* byla testem Mann-Whitney zjištěna

signifikance $p = 0,17$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H010: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně bez ohledu na typ vyučovacího předmětu.*

Výzkumná otázka č. 18 – *Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů?*

H011: Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů.

HA11: Podpora komunikace učitelem mezi žáky není stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů

U výzkumné otázky *Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech předmětech?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,085$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H011: Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná bez ohledu na vyučovací předmět.*

Výzkumná otázka č. 19 – *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?*

H012: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

HA12: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

U výzkumné otázky *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,004$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní *HA12: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.*

Výzkumná otázka č. 20 – *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?*

H013: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

HA13: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

U výzkumné otázky *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,189$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H013: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.*

Na základě statistické analýzy můžeme konstatovat, že u pěti stanovených hypotéz jsme museli přijmout alternativní hypotézu, u osmi stanovených hypotéz jsme na základě výsledků přijali hypotézu nulovou.

6.3 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumná otázka č. 1

S jakými výukovými problémy se žáky s OMJ se učitelé setkávají?

Můžeme konstatovat, že učitelé na 2. stupni základních škol v České republice a ve Slovenské republice uváděli shodné problémy při výuce žáka s OMJ. Mezi největší a zároveň taky nejčastější problémy učitelé se žáky s OMJ řadili problémy pedagogicko-psychologického charakteru. Mezi tyto můžeme řadit např. hodnocení žáků s OMJ. Domníváme se, že tato problematika se vztahuje zejména k hodnocení písemných a slohových prací nebo diktátů ve vyučovacím jazyce. Učitelé by v tomto případě měli brát ohled na individuální zvláštnosti žáka s OMJ. Další problémem, který byl zjištěn, je neochota žáků s OMJ používat český/slovenský jazyk ve vyučování. Domníváme se, že je to způsobeno zejména podobností obou jazyků a schopností pasivně porozumět vyučovacím jazyku. Další oblastí, ke které se učitelé vyjadřovali, je problematika jazykového charakteru. Potíže působí především jazyková komunikace, odlišnost českého a slovenského jazyka a jejich gramatických systémů. V odborných předmětech je to terminologie, a to u těch výrazů, které znějí stejně v českém i slovenském jazyce, ale mají jiný význam. V komunikační situaci tedy může snadno dojít k nepochopení, což má vliv na osvojování si učiva s žákem s OMJ.

Výzkumná otázka č. 2

Vyznačuje se příprava učitele na výuku v bilingvní třídě přístupem, který zohledňuje přítomnost žáka s OMJ v bilingvní třídě?

Příprava učitele na vyučovací hodinu je založena především na výukovém cíli, kterého má být v hodině dosaženo. Učitel s žákem s OMJ by měl zohledňovat jeho vzdělávací potřeby a přizpůsobit výukový cíl individuálním možnostem a schopnostem žáka s OMJ. My můžeme konstatovat, že největší počet českých respondentů se kloní k průměru, u slovenských respondentů se polovina klonila k nadprůměrným hodnotám.

Motivace je důležitou součástí výukového procesu. Učitel ve třídě s žákem s OMJ má možnost motivovat žáka s OMJ individuálně na základě jeho vlastních potřeb, zájmů, kultury či tradic. V našem průzkumu se slovenští učitelé vyjadřovali k četnosti

využívání individuální motivace nadprůměrně. Čeští respondenti se nejčastěji klonili k volbě průměrné hodnoty.

Struktura učiva by měla respektovat didaktické zásady. Slovenští učitelé se vyjadřovali v našem průzkumu k nadprůměrným hodnotám. Lze tedy říci, že strukturují učivo s ohledem na žáky s OMJ. Čeští učitelé se nejčastěji klonili k průměrným hodnotám.

Jak vyplynulo z výzkumné otázky č. 1, učitelé ve třídě se žáky s OMJ mají problémy s odbornou terminologií. Důležité je, aby žákovi s OMJ byl nesrozumitelný výraz vysvětlen, aby nedošlo k nepochopení. Čeští učitelé se klonili k nadprůměrným hodnotám, což vykazuje fakt, že výrazy znějící stejně ve slovenském a českém jazyce, ale s odlišným významem vysvětlují vždy. Podprůměrné hodnoty nevolil žádný z českých učitelů. Slovenští učitelé také volili nadprůměrné hodnoty, žádný z nich se neklonil k hodnotám podprůměrným.

Nadpoloviční většina slovenských učitelů se klonila k nadprůměrným hodnotám u otázky, která zjišťovala, jestli učitelé do výuky začleňují činnosti, které podporují aktivitu žáka s OMJ. Čeští respondenti nejčastěji volili průměrnou hodnotu.

Domácí příprava patří k nezbytným součástem vzdělávacího procesu. Na základě našich zjištění je otázkou, nakolik je domácí příprava efektivní pro žáky s OMJ vzhledem ke komunikační situaci v rodině, která může domácí přípravu ovlivňovat. Individuální promýšlení domácí přípravy u žáků s OMJ může napomáhat osvojování si vyučovacího jazyka i komunikační kompetence v českém/slovenském jazyce. U otázky zjišťující individuální přístup k zadávání domácí přípravy žákům s OMJ se čeští učitelé klonili nejčastěji k nadprůměrným hodnotám, stejně jako slovenští učitelé.

Další položka zjišťovala, zda učitelé ve třídě se žákem s OMJ, připravují speciální vyučovací texty a pomůcky pro žáky s OMJ. Čeští učitelé nejčastěji označovali možnosti podprůměrné, naopak slovenští učitelé nadprůměrné. Můžeme říci, že zejména v literatuře by mohlo být přínosné obohatit četbu o české/slovenské tituly. Lze se domnívat, že prospěšnost zařazení slovenského díla nebo jeho úryvku do hodin české literatury a českého díla nebo jeho úryvku do hodin slovenské literatury může být motivačním faktorem a zároveň napomocť integraci žáka s OMJ do školní třídy.

S tím souvisí také využívání znalosti zázemí žáka s OMJ. Učitel může ve vyučovací hodině spolupracovat s žákem s OMJ, pokud je to tematicky vhodné. Čeští

učitelé se častěji klonili k nadprůměrným hodnotám, slovenští učitelé naopak volili hodnotu průměrnou.

Výzkumná otázka č. 3

Jakou váhou se vybrané faktory podílejí na integraci žáka s OMJ?

Podle našeho očekávání učitelé v České republice a ve Slovenské republice nejčastěji označovali osobu samotného žáka s OMJ jako faktor, který se nejvíce podílí na integraci. Záleží na individuálních zvláštностech každého žáka s OMJ. Druhým faktorem, který se nejvíce podílí na integraci žáka s OMJ, jsou jeho spolužáci, dále sám učitel v bilingvní třídě. My se domníváme, že jde zejména o třídního učitele a jeho přístup k žákovi s OMJ. Učitelství sbor a škola byly označeny za další faktory podílející se na integraci žáka s OMJ. Jako předposlední bylo řazeno rodinné zázemí žáka s OMJ a poslední situace mimo školu.

Výzkumná otázka č. 4

Věnují se učitelé žákovi s OMJ i mimo vyučování a to formou doučování, vedením zájmového kroužku, zapojováním do aktivit třídy mimo vyučování?

Otázky směřovaly na situaci ve škole a mimo školu. První zjišťovala, zda se učitelé věnují žákům s OMJ mimo vyučování formou doučování. Čeští učitelé se klonili k nadprůměrným hodnotám stejně jako k průměrné hodnotě. Slovenští učitelé se více klonili spíše k průměrné hodnotě. Situaci mimo vyučování vedením zájmového kroužku zjišťovala další otázka. Polovina českých učitelů volila průměrnou hodnotu, slovenští učitelé volili také nejčastěji průměrnou hodnotu. Většina českých i slovenských učitelů se klonila k nadprůměrným hodnotám v otázce zapojování žáka s OMJ do aktivit mimo školu nebo třídu.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká je situace ve vzdělávání v oblasti přípravy učitele pro výuku v bilingvní třídě?

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se klonili v otázce podpory zaměstnavatele (školy) vzdělávat se v oblasti přípravy pro výuku ve třídě se žákem s OMJ k průměrným hodnotám. Učitelé na Slovensku, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se v této otázce klonili k průměrné hodnotě.

Samostudium je jednou z možností, jak zvýšit a rozšířit odborné znalosti v oblasti výuky ve třídě se žákem s OMJ. Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se v otázce samostudia klonili k nadprůměrným hodnotám. Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se také v otázce využívání samostudia klonili k nadprůměrným hodnotám.

Nadprůměrný počet českých respondentů i slovenských respondentů uvedl, že v posledních pěti letech neabsolvoval vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ. Ti z nich, kteří odpověděli, že za posledních pět let absolvovali nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku žáka s OMJ, uváděli, že vzdělávání bylo realizováno ministerstvem školství nebo univerzitou. Můžeme konstatovat, že pokud se jednalo o vzdělávání realizované univerzitou, mohlo jít o předmět vzdělávání zařazený do kurikul vysoké školy.

Průměrný počet respondentů z České republiky a ze Slovenské republiky, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, je spokojen s nabídkou vzdělávání ve třídě s žákem s OMJ. Témata týkající se výuky žáka s OMJ, která by učitelé zařadili do nabídky vzdělávání, byla opět rozdělena do několika oblastí. První se zaměřovala na pedagogicko-didaktickou oblast a korespondovala s problémy, které mají učitelé ve třídě se žákem s OMJ. Jednalo se o problematiku hodnocení žáka s OMJ, kázeňské problémy, docházku do školy nebo vzájemné vztahy. V oblasti multikulturní výchovy by učitelé stáli o předmět multikulturní výchovy nebo téma kulturní tradice. V jazykové oblasti se jednalo o oblast jazykové komunikace, jazykové komparace a výuky mateřského jazyka. Do poslední oblasti spadala témata předmětová.

Nadpoloviční většina českých i slovenských učitelů by zařadila přípravu učitele na výuku žáka s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání.

Výzkumná otázka č. 6

Jaké formy odměn ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?

Nadpoloviční většina českých i slovenských učitelů volí nejčastěji ústní pochvalu. Druhou nejfrekventovanější odměnou je vyvěšení žákovy práce na nástěnku, kterou můžeme označit za „prestižní“. Nemateriální odměny jsou další formou odměny, kterou učitelé v České republice a Slovenské republice také často využívají. Další formou odměn jsou písemné pochvaly a materiální odměny. Domníváme se, že předmětem

materiálních odměn jsou bonbony, různé drobné sladkosti, kartičky či céčka. Mezi další odměny patří společné zhlédnutí filmu za odměnu nebo návštěva kulturního, sportovního či jiného zařízení. Učitelé v České a Slovenské republice neodměňují žáky společným výletem.

Výzkumná otázka č. 7

Jaké formy trestů ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a neilingvní třídě?

Učitelé v České a Slovenské republice nejčastěji využívají ústní výtku. Další frekventovanou formou trestu je zabavování předmětů (např. mobilních telefonů, knížek, karet, MP3 přehrávačů, notebooků apod.). Extra domácí úkol navíc je další z forem trestů, které učitelé v České a Slovenské republice využívají. Následuje ústní důtka, poznámka do žákovské knížky a extra úkol navíc v hodině. Učitelé dále využívají posílání dopisů rodičům, extra úkol navíc mimo vyučování a nemateriální tresty. Mizivé procento učitelů uvedlo také mírný fyzický trest (např. zatahání žáka za ucho nebo lehké plácnutí pravítkem apod.). Učitelé v České a Slovenské republice netrestají žáky zrušením společného plánovaného výletu, zrušením zhlédnutí slíbeného filmu, zrušením slíbené návštěvy kulturního, sportovního nebo jiného zařízení nebo vyvěšením nejhorší žákovské práce na nástěnce.

Výzkumná otázka č. 8

S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a neilingvní třídě?

Naše očekávání, z nichž vycházela nulová hypotéza, byla opačná. Vzhledem k tomu, že jsme se dotazovali učitelů vyučovacího, cizích jazyků a matematiky, lze se domnívat, že především učitelé vyučovacího jazyka a cizích jazyků odlišně koncipují cíl výuky, a to zejména z důvodů odlišných gramatických systémů, komunikativní kompetence a problematiky, která je v rámci vyučovací praxe s tím spojená. Školní realita také může vycházet z pozitivního vztahu k žákovi s OMJ a reflexe jeho vzdělávacích potřeb.

Při statistické analýze jsme tedy odmítli nulovou hypotézu a přijali alternativní: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a v neilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.***

Můžeme tedy tvrdit, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 9

Jak vnímají učitelé postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebilingvní třídě?

Můžeme konstatovat, že české i slovenské školství je založeno na demokratickém přístupu učitelů k žákům. Přesto se bipolární rozlišení nadřazenosti a podřazenosti ve vztahu učitel žák stále kloní spíše k podřazenému vztahu žáka k učiteli. Lze říci, že je to dáno profesním vymezením učitelského povolání a také autoritou, kterou učitel v rámci školské praxe představuje. I když současné tendence naznačují rovnocenné partnerství ve vztahu učitel - žák, podle našeho očekávání bylo zjištěno, že učitelé vnímají postavení žáka ve vztahu k vyučujícímu jako spíše podřízené (viz graf č. 18). Z pohledu učitelů v bilingvních a nebilingvních třídách bylo prokázáno, že učitelé vnímají postavení ve vztahu učitel – žák stejně.

Přijali jsme tedy možnost nulového vztahu mezi proměnnými a přijali nulovou hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.***

Můžeme tvrdit, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 10

Co je základem výukových metod v bilingvní a nebilingvní třídě?

Při stanovování této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že vyučování je založeno na interakci učitel – žák. Veškeré dění ve třídě je realizováno pomocí výukových metod, jejichž součástí je především komunikace mezi učitelem a žákem. Komunikační kompetence žáka s OMJ však může ovlivnit výběr výukových metod, a to zvláště ve vyučovacích hodinách, kde jazyk představuje nejen prostředek sdělování, ale je zároveň předmětem vyučování. Učitel jako řídicí element může přizpůsobit výukové metody individuálním potřebám jednotlivých žáků, tedy i žáků s OMJ.

Na základě vyhodnocení výsledku jsme přijali alternativní hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.***

Můžeme konstatovat, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 11

Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebingvní třídě?

Dle našeho názoru je problematika hodnocení odvislá také od vyučovacího předmětu. Jiné metody hodnocení může použít učitel, který učí humanitní předměty, jiné učitel, který vyučuje exaktní předměty, a odlišně bude hodnotit učitel, který se ve vyučovacích hodinách zaměřuje na osvojení si jazyka. Učitel ve třídě s žákem s OMJ stojí před nesnadným úkolem vyplývajícím z vytvoření hodnotících kritérií v rámci celé třídy, ale s ohledem na jednotlivce. Lze se domnívat, že učitel v předmětech, kde se nehodnotí jazyková stránka a komunikační kompetence, může hodnotit žáky s OMJ v porovnání s ostatními žáky. Na druhou stranu učitel vyučovacího předmětu, jehož základem je předávání komunikační kompetence a její výuka a stanovené výukové cíle vedou k osvojení jazyka žákem s OMJ, by měl zohlednit individuální vzdělávací potřeby žáka s OMJ, tedy i individuální hodnocení. Naše očekávání se u této hypotézy potvrdila. Mezi učiteli v bilingvních a nebingvních třídách existuje rozdíl v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

Na základě analýzy získaných výsledků jsme přijaly alternativní hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.***

Zjistili jsme, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky signifikantní vztah.

Výzkumná otázka č. 12

Přistupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?

Z analýzy dat bylo zjištěno, že učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ na základě odlišného přístupu než ostatní žáky. Domníváme se, že se jedná zejména o hodnocení v humanitních předmětech, zvláště ve výuce jazyků. Učitel v předmětech, ve kterých je vyučován vyučovací, popř. cizí jazyk, by měl brát ohled na individuální zvláštnosti žáka s OMJ a tomu přizpůsobovat i jeho hodnocení. Naše očekávání u této

hypotézy se potvrdila. Slovenští a čeští učitelé, kteří učí ve třídě se žákem s OMJ, přistupují k hodnocení žáků s OMJ odlišně, tzn., stanovují si odlišná kritéria hodnocení.

Na základě analýzy získaných výsledků jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní: ***Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.***

Zjistili jsme, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky signifikantní vztah.

Výzkumná otázka č. 13

Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a neilingvní třídě pro žáka odměna?

Odměna vyjadřuje kladné hodnocení určitého chování nebo jednání a přináší odměňovanému uspokojení některých jeho potřeb (viz kap. 4.4.1.2). Učitelé ve školní praxi využívají nejčastěji ústní pochvalu, popř. písemnou pochvalu. Efektivní využívání odměn ve vyučování může vést k větší aktivitě žáků, kteří mohou být tímto způsobem pozitivně motivováni. Názory učitelů na druhém stupni základních škol se neliší. Domníváme se, že je to způsobeno především vyváženým používáním odměn jak u žáků v bilingvních třídách, tak u žáků v neilingvních třídách. Lze konstatovat, že učitelé obou zkoumaných skupin přistupují k odměňování žáků na základě stejný nebo podobných kritérií, které si stanovují.

Přijali jsme tedy možnost nulového vztahu mezi proměnnými a přijali nulovou hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.***

Můžeme tvrdit, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 14

Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

Žáci druhého stupně základních škol prochází specifickým vývojovým obdobím. Úloha odměn v tomto věku může být pro jedince v období puberty silným motivačním faktorem bez ohledu na mateřský a vyučovací jazyk. Úkolem učitele je volit přiměřené

formy odměn, které budou napomáhat efektivnímu osvojování si a dosahování stanovených výukových cílů. Naše očekávání vyplývala z předpokladu, že neexistuje rozdíl ve vnímání úlohy odměn u učitelů v bilingvních a nebilingvních třídách, z čehož vycházela výzkumná nulová hypotéza. Na základě výzkumného šetření můžeme konstatovat, že naše očekávání byla stejná.

Přijali jsme tedy nulovou hypotézu: *Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.*

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 15

Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě trest?

Trest, stejně jako odměna, je určitá forma hodnocení chování nebo jednání jedince a přináší výchovné omezení některých jeho potřeb. Na rozdíl od odměny má trest méně efektivní výchovný účinek než odměna, přesto i tresty jsou v současné škole využívány k výchovnému působení na vzdělávané jedince (viz kap. 4.4.1.1). Trest jako motivační faktor efektivně působí tehdy, pokud žák přesně ví, za co je trestán, a je zvolen takový druh trestu, který napomáhá zjednat nápravu. Učitel by měl při trestání žáků postupovat zodpovědně s ohledem na jejich individuální mentální a intelektuální vyspělost a také by měl volit odpovídající míru trestu. Učitelé v bilingvních a nebilingvních třídách vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně (stejně jako vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru).

Lze tedy konstatovat, že u stanovené hypotézy jsme nezjistili statisticky významný vztah, a proto jsme přijali nulovou hypotézu: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.*

Můžeme tedy konstatovat, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 16

Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

Trest lze označit za motivační faktor, který učitelé na druhém stupni využívají k represím za nevhodné chování. Volby trestu u žáka s OMJ se může lišit ve výběru formy trestu, ale stále zůstává motivačním faktorem. Učitelé v bilingvní i nebilingvní třídě nevnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru rozdílně. Je tedy možné říci, že k využívání trestu jako motivačního faktoru přistupují stejně.

Přijali jsme tedy nulovou hypotézu: ***Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 17

Využívají učitelé možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka s ohledem na vybraný typ vyučovacího předmětu?

V této hypotéze se pracovalo s těmito vybranými typy vyučovacích předmětů: vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika. Předpokládali jsme, že se objeví signifikantní rozdíl ve využívání pomocníka s ohledem na typ vyučovacího předmětu. Naše očekávání, že učitelé budou volit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka, se nenaplnila. Učitelé využívají tuto možnost, a to bez ohledu na typ vybraného vyučovacího předmětu. Lze se domnívat, že učitelé v případě potřeby využívají změn v zasedacím pořádku třídy a žákovi s OMJ určují místa ve třídě cíleně tak, aby byli co nejvíce v kontaktu, popř. volí místo vedle žáka, který se pro něj stane vzorem. Ze získaných dat jsme vyvodili, že s ohledem na vyučovací předmět nejsou významné rozdíly ve využívání možnosti určit žákovi s OMJ pomocníka.

Přijali jsme nulovou hypotézu: ***Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně bez ohledu na typ vyučovacího předmětu.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 18

Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů?

Stanovení dalšího závěru bylo vyhodnocováno s ohledem na vyučovací předmět. Očekávali jsme, že podpora komunikace se bude lišit v závislosti na vyučovacím předmětu. Z hlediska vyšší potřeby komunikace při jazykovém vyučování jsme v hodinách českého/slovenského jazyka a cizích jazyků předpokládali rozdílnou podporu komunikace mezi žákem s OMJ a ostatními žáky než v hodinách matematiky. Na základě získaných výsledků lze konstatovat, že učitelé podporují komunikaci ve svých vyučovacích hodinách bez ohledu na typ vyučovacého předmětu.

Přijali jsme proto nulovou hypotézu: ***Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná bez ohledu na vyučovací předmět.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 19

Mají v rámci vyučovacého předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?

Výzkumná otázka k této hypotéze byla stanovena na základě působení učitele ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem. Osvojování si učiva a předávání poznatků během školního vyučování může být založeno na monologu nebo dialogu. Aby byl žák schopen naplnit stanovené cíle a přijmout poznatky poskytované v rámci vyučovacého procesu, musí mít dostatečně rozvinutou komunikační kompetenci. U žáků s OMJ bývá právě nedostatečně rozvinutá komunikativní kompetence důvodem, proč selhávají při osvojování probíraného učiva, přestože ve výuce v mateřském jazyce by jim toto nečinilo problém. Z analýzy výsledků k této hypotéze vyplynulo, že žáci s OMJ v českých a slovenských bilingvních třídách mají problémy s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů. Proto jsme zamítly nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní: ***Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a v slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 20

Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?

Výzkumná otázka k této hypotéze byla stanovena na základě působení učitele ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem. Základem kladného vztahu učitel - žák a jejich interakce ve vyučování je účelná komunikace. Učitel ve třídě se žákem s OMJ by měl hledat takové způsoby komunikace, aby docházelo k co největší percepci ze strany žáka s OMJ. Schopnost vytvářet pozitivní komunikační prostředí a podněcovat komunikaci ve vztahu učitel – žák s OMJ přispívá k navazování vzájemných pozitivních vztahů ve třídě. Na druhé straně komunikace vždy probíhá obousměrně, tudíž i žák s OMJ by měl vyvíjet snahu a podporovat vzájemnou komunikaci. U poslední stanovené hypotézy jsme zjistili, že žáci s OMJ nemají potíže v komunikaci s učitelem z jazykových důvodů. Lze předpokládat, že učitel se žákem s OMJ volí takové prostředky komunikace, popř. individuální přístup, aby jejich vzájemná interakce byla co nejefektivnější.

Proto jsme přijali nulovou hypotézu: ***Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Z poznatků, které jsme získali ve výzkumném šetření, vychází poslední kapitola disertační práce, která je zaměřena na přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

7 ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

Výchovně-vzdělávací proces žáka s OMJ je specifickou oblastí v systému vzdělávání.

Vzhledem k postavení žáka s OMJ ve školských dokumentech, ve kterých nemá status žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zastoupení, může být jeho výchova a vzdělávání ve školní pedagogické teorii i praxi problematická.

Média zaznamenávají rostoucí trend, že Češi stále méně rozumí slovenskému jazyku. U Slováků tento trend nemá tak výrazný pokles. Naším dotazníkovým šetřením jsme zjistili, že tento trend se projevuje i u učitelů 2. stupně základních škol. V České republice 58,9 % učitelů uvedlo, že se slovenštinou přijde do kontaktu sledováním televize a 66 % uvedlo, že přijdou se slovenštinou do osobního kontaktu denně. Slovenští respondenti uvedli 73, 88 %, že s češtinou se nejčastěji setkávají sledováním televize a 89,9 % uvedlo, že s českým jazykem mají denní osobní kontakt. Tato tendence se projevuje i ve studiu odborné literatury, kdy respondenti z českých škol, kteří vyučují žáky s OMJ uvedli, že velmi často studují odbornou literaturu (18,7 %). U slovenských respondentů to bylo 31,3 %.

Lze si položit otázku, zda je to způsobeno menším zastoupením slovenské odborné literatury na českém knižním trhu. Odpověď na tuto otázku ovšem vyžaduje zmapování této situace.

Zjistili jsme, že dotazovaní slovenští učitelé věnují více pozornosti stanovení cílů výuky, promyšlení individuální motivace, strukturování učiva a začleňování aktivizačních činností a vytváření speciálních vyučovacích pomůcek ve vztahu k žákovi s OMJ.

Domníváme se, že hlavním důvodem může být odraz trendu poklesu porozumění slovenskému jazyku ze strany českých žáků. Ovšem i tak se domníváme, že dotazovaní učitelé z českých škol by měli věnovat této oblasti vyšší pozornost, aby více motivovali žáky s OMJ, v tomto případě se slovenským mateřským jazykem.

Čeští a slovenští respondenti shodně uváděli, že vyučování nekoncepíjí extrémně (tak, aby pouze žák přijímal poznatky učitele x aby se žák podílel na procesu výuky),

ale využívají přiměřeně z obou pólů možností, které jsou vhodné a vyhovující z hlediska koncepce výuky.

Tento trend dle našeho názoru je žádoucí a měl by být u učitelů podporován.

Čeští respondenti, jak ukázal výzkum, upřednostňují výukové metody založené na dialogu výrazněji než slovenští respondenti.

Tato tendence je potřebná ve vyučovacím procesu z mnoha důvodů (např. motivace žáka, samostatná příprava žáka, podpora individuálního projevu žáka apod.). A bylo by žádoucí tento trend u učitelů všeobecně podporovat.

Jako velmi pozitivní výsledek hodnotíme odpovědi respondentů (učitelé, kteří vyučují žáky s OMJ), kteří ve více než 70 % uvedli, že žáky s OMJ hodnotí individuálně (s ohledem na žákovy zvláštnosti). Naproti tomu skupina respondentů (učitelé v nebilinovní třídě) uvedla, že žáky jako takové hodnotí nejčastěji mezi dvěma póly (porovnáním s ostatními x individuálně). Tento rozdíl v preferenci kritéria hodnocení žáka mezi učiteli v bilinovní třídě a nebilinovní třídě byl naším výzkumem signifikantně potvrzen.

Vyvstává otázka, zda je tento přístup k hodnocení žáků objektivní. Na tuto otázku tento výzkum neodpovídá a je žádoucí, aby se této problematice věnovala pozornost jak v teoretické, tak i výzkumné pedagogické vědě.

Všichni respondenti se výrazně shodli na názoru, že odměna žáka i žáka s OMJ výrazně motivuje. Ovšem u trestu jako (pozitivního) motivačního faktoru jsme narazili na rozdíly podchycené deskriptivní statistikou, a to, že dotazovaní čeští učitelé trest jako motivační faktor vnímají téměř ve 40 %. U dotazovaných slovenských učitelů je to téměř 65 %.

Otázka odměn a trestů jako motivačního faktoru je stále diskutována. Lze se domnívat, že respondenti odpovídali na základě svých praktických zkušeností, kdy odměna i trest mají v individuálních případech pozitivní i negativní motivační dopad. Domníváme se, že při využívání odměn a trestů sehrává velkou roli zkušenost a praxe učitele. U našich respondentů činila délka průměrné praxe 18,3 let.

Bylo by žádoucí, aby se učitelé na svých workshopech zabývali otázkou odměn a trestů jako pozitivního i negativního motivačního faktoru. Jedná se totiž o problematiku dynamickou, kterou nelze jednoznačně a trvale definovat.

Naši respondenti z České i Slovenské republiky se výrazně shodli v názoru, že klíčovými faktory pro integraci žáka s OMJ jsou sám žák s OMJ, dále spolužáci, učitel v bilingvní třídě.

Je proto velmi důležité, aby učitel ve třídě se žákem s OMJ věnoval pozornost vztahu žáků s žákem s OMJ a podporoval žáka s OMJ v jeho integraci.

Učitelé by měli proto více využívat možnosti určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka (patrona) a podporoval žáka s OMJ, aby mohl seznamovat spolužáky např. s kulturou svého národa.

Výzkum také ukázal, že respondenti jsou si vědomi možnosti v případech potřeby obrátit se na odborníky (např. školní psycholog, speciální pedagog, lékař).

Domníváme se, že zde se už odráží mnoholetý trend MŠMT a vzdělávacích institucí odtabuizovat spolupráci učitele s odborníky. V tomto trendu by se mělo pokračovat.

Spolupráce učitelů s rodiči žáka s OMJ byla dotazovanými učiteli hodnocena jako velmi častá. Tato aktivita učitelů je velice žádoucí a měla by být podporována a ohodnocena jak vedením školy, tak i nadřízenými orgány.

Podpora škol v možnosti vzdělávat se v oblasti přípravy učitele ve třídě s žáky s OMJ dle našeho názoru neodpovídá rostoucímu trendu narůstajícího množství žáků s OMJ (s různorodým mateřským jazykem) na základních školách. Ukázalo se, že učitelé, kteří mají zkušenost s žákem s OMJ nabídku tohoto typu vzdělávání hodnotí jako nízkou. Učitelé, kteří nemají zkušenosti s žákem s OMJ, ji naopak hodnotí jako velmi dobrou. Lze se domnívat, že učitelé, kteří nemají zkušenosti s žákem s OMJ, nejsou v podstatě připraveni na výuku žáka s OMJ. Tudíž jak legislativa, MŠMT, vzdělávací systém, tak i školy by měly této otázce věnovat pozornost, aby učitelé a celý školský systém byl připraven v oblasti výuky žáků s OMJ.

ZÁVĚR

V předkládané disertační práci jsme se zabývali specifiky výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli zjistit, jestli existují signifikantní odlišnosti mezi výukou v třídě bez žáka s OMJ a s žákem s OMJ, stanovili jsme si dvě skupiny. Jedna skupina byla tvořena učiteli na 2. stupni základních škol v České a Slovenské republice, kteří neučí ve třídě se žákem s OMJ, druhou skupinu tvořili učitelé v České a Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žákem s OMJ.

Na počátku realizace disertační práce byly stanoveny cíle, kterých jsme chtěli v průběhu výzkumného šetření dosáhnout. V teoretické i v empirické části jsme vytyčili hlavní cíl. K jeho naplnění byly stanoveny cíle dílčí.

V teoretické části jsme vymezili teoretická východiska disertační práce. Základním pojmem pro nás byl žák s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem teoretické části disertační práce bylo zmapovat na základě předchozích výzkumů z oblasti didaktiky a lingvistiky poznatky zaměřené na specifika výuky v česko-slovenské a slovensko-české bilingvní třídě. K tomu, aby byl hlavní cíl splněn, jsme si stanovili dílčí cíle, které byly zahrnuty do jednotlivých kapitol v teoretické části. Jednalo se zejména o zpracování dostupných statistických údajů, analýza demografické situace v rámci České a Slovenské republiky, podíl Čechů a Slováků na složení slovenské a české populace a podíl českých žáků ve slovenských školách a podíl slovenských žáků na českých školách. Důležitou tematikou pro nás bylo také zpracování analýzy legislativy a politik v oblasti výchovy a vzdělávání v České a Slovenské republice. Pokud jsme chtěli dostatečně uchopit problematiku o česko-slovenských jazykových vztazích, bylo nutné vymezit pojem bilingvismus, analyzovat jeho různé definice a vymezit specifika a souvislosti česko-slovenského bilingvismu. Nejobsáhlejší kapitola teoretické části byla věnována prezentaci současné české a slovenské vzdělávací praxe, jejíž součástí je příprava učitele na výuku z hlediska formy a procesu organizování výuky učitelem, autorita učitele, využívání odměn a trestů a situace mimo školu. Důležitou součástí vzhledem k tématu práce tvořila také podkapitola o integraci žáka s OMJ do školní třídy a jeho zařazení do výchovně-vzdělávacího procesu.

Hlavním cílem empirické části disertační práce bylo zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni základních škol v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřský jazyk je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni základních škol v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřský jazyk je jazyk český.

K tomu, aby hlavní cíl empirické části byl naplněn, jsme museli splnit dílčí cíle empirické části disertační práce. Jako první cíl jsme vytyčili specifikovat předmět výzkumu na základě výsledků z předvýzkumu a stanovení metod výzkumného šetření. Následně bylo provedeno samotné výzkumné šetření na 2. stupni základních škol v České a Slovenské republice. Ze získaných výsledků byla provedena analýza, byly testovány formulované hypotézy a byla posouzena jejich statistická významnost. Ostatní položky dotazníku byly vyhodnoceny deskriptivní statistikou. Z výsledků výzkumu byly poté formulovány závěrečná doporučení pro pedagogickou teorii a praxi.

V předkládané disertační práci jsme chtěli zmapovat problematiku specifik výuky v česko-slovenské a slovensko-české bilingvní třídě. Jsme si vědomi toho, že tato problematika je velice rozsáhlá a že na ni nelze pohlížet vyčerpávajícím způsobem. Proto chápeme disertační práci jako příspěvek k dalšímu zkoumání této problematiky ve spolupráci s pedagogy, psychology, didaktiky, lingvisty, sociology, demografy. Doufáme, že disertační práce bude přínosem pro současné i budoucí učitele a poskytne nové poznatky a náměty pro usnadnění pedagogické činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARAC, R. – BIALYSTOK, E. Bilingual effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*. 2012, vol. 83, no. 2, p 413-422. ISSN 1467-8624.
- BEARDSMORE, H. B. *BiLingualism – Basic Principles*. 2. vyd. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1982. 216 s. ISBN 978-0905028637.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1951. Bez ISBN
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 272. s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-543-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEPIČKOVÁ, I. – ŠIKULOVÁ, R. – MRÁZOVÁ, E. Postřehy a zkušenosti v oblasti vzdělávání dětí cizinců na základních školách. In *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec integrace*. Hradě Králové, Pedagogická fakulta: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-466-8.
- DRÁPELOVÁ, L. *Názory bilingválně vychovávaných jedinců na bilingvální výchovu*. Bakalářská práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra speciální pedagogiky, 2012.
- GAŽOVIČOVÁ, T. (ed.) *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*, Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2011. 91 s. ISBN 978-80-89008-35-3.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2002. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H. *Školní klima*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GROSJEAN, F. – LI, P. *Psycholinguistics of Bilingualism (Adults and children)*. New Jersey: Blackwell Publishing, 2013. 256 s. ISBN 978-1-4443-3278-0.
- HABOVŠTIÁKOVÁ, K. Slovenčina známa i neznáma pre Maďarov, ale aj pre Slovákov a Neslovákov. Bratislava: Veda, 1996. 332 s. ISBN 80-224-0474-8.

- HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HOEKSEMA, S. N. – FREDRICKSON, B. L. – LOFTUS, G. R. – WAGENAAR, W. A. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 888 s. ISBN 978-80-262-0083-3.
- HORNBY, P. A. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. Academic Press, 1977. 167 s. Bez ISBN.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- IVANŇOVÁ, T. *Cizinka S: Dvojjazyčná česko-slovenská komunikace*. Diplomová práce. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav bohemistických studií, 2002.
- JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu I. In *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153-155. ISSN 1210-0811.
- JOHNSON, R. B. – CHRISTENSEN, L. B. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4th ed. London: Sage Publication, Inc., 2011. 621 s. ISBN 978-1412978286.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1998. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.
- KAMIŠ, K. K uplatňování bilingvizmu v českém jazyce na základní škole. In *Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU Liberec, 2000. s. 337-344. ISBN 80-7083-468-4.
- KAVANOVÁ, A. – CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. 156 s. ISBN 80-7318-266-1.
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- Kolektiv autorů META *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: META, 2011. 75 s. ISBN 978-80-254-9175-1.
- Kolektiv autorů *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007. s. 110.

- KRAJČOVIČOVÁ, J. – CATLÍKOVÁ, M. *Slovenský jazyk 6 – učebnica*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 160 s. ISBN 978-80-7187-02-6.
- KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.
- KROBOTOVÁ, M. – STOFFA, J. Zrádná slova v slovensko-českém kontextu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2004. s. 51-56. ISBN 80-244-0814-7.
- KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. 136 s. ISBN 80-244-1511-9.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- MACKEY, W. F. *The description of bilingualism*. Québec: Laval University, 1962. 36 s. Bez ISBN
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita: PdF, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012. 143 s. ISBN 978-80-262-0202-8.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. přeprac. Brno: Slon, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.
- MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. – SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2001. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.
- MUSILOVÁ, K. Funkčnost slovakismů v současné češtině (sociolingvistický průzkum). In *Člověk – jazyk – text*. Ed. A. Jaklová, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. 313-318. ISBN 978-80-7394-075-1.
- MUSILOVÁ, K. Komunikace Slováků-vysokoškoláků v ČR. In *Zborník príspevkov zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica, 2010. v tisku.
- MUSILOVÁ, K. Slovakismy v současné češtině (sociolingvistický průzkum mezi vysokoškoláky). In *OLOŠTIAK, Martin – IVANOVÁ, Martina – SLANČOVÁ,*

- Daniela (eds.). *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť Miloslavy Sokolovej*. Prešov: Filozofická fakulta, 2011. s. 389-396. ISBN 978-80-555-0341-7.
- NÁBĚLKOVÁ, M. *Slovenština a čeština v kontakte*. 1. vyd. Praha: Veda, 2008. 363 s. ISBN 978-80-224-1060-1.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. 195 s. ISBN 80-244-136-4.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.
- PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 2001. 879 s. ISBN 978-80-200-1351-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PLISCHKE, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2008. 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, J. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RAKOCZYOVÁ, M. – TRBOLA, R. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*, 1. vyd. Praha: Slon, 2009. 309 s. ISBN 978-80-7419-023-0.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0.

SYCHROVÁ, P. Podpora sociální inkluze žáků s narušenou komunikační schopností integrovaných na základní škole. In *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálním vzděláváním II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 53-61. ISBN 978-80-210-5996.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 91. s. ISBN 80-86633-04-7.

ŠÍP, R. – HRDÁ, M. Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu. In *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. 1. vyd. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠULOVÁ, L. – BARTANUZS, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2012. 456 s. ISBN 978-80-247-33-57-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem; Co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: KU PdF, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

INTERNETOVÉ ODKAZY

BERRY, J. W., Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology* [online]: *An International Review*, Vol 46, No. 1, s. 5-34. Dostupné z URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x/full>.

Česká inkluzivní škola. Dostupné z URL: <http://www.czechkid.cz/si1400.html>.

Český statistický úřad. Dostupné z URL: <http://www.czso.cz/>.

Evropská charta regionálních jazyků. Dostupné z URL: http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf

JEDLIČKA, A. Jazyková problematika překladů ze slovenštiny do češtiny [online]. In *Naše řeč*. roč. 44, č. 1-2. Dostupné z URL: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4805>, aktualizováno 2011.

LOUDOVÁ, M. – PORAČANOVÁ, J. Přístupy k výuce u malých dětí. In *Časopis pro filozofii a lingvistiku*. č. 1, květen 2008. Dostupné z URL: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/index.html>.

Parlamentní listy. Dostupné z URL: <http://www.parlamentnilisty.cz/>

PŘIBIL, M. – PASTĚRKA, H. *Tělesné tresty – bít, či nebít* [online]. Dostupné z URL: <http://www.novinky.cz/zena/deti/136335-telesne-tresty-bit-ci-nebit.html>.

Štatistický úrad Slovenskej republiky. Dostupné z URL: <http://portal.statistics.sk>

TITĚROVÁ, K. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol* [online] Praha: Meta, 2011. Dostupné z URL http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

Ústav informací a prognóz školstva. Dostupné z URL: <http://www.uips.sk>

ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele*. [online]. Praha: UK, 2012. Dostupné z URL: http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf.

SEZNAM PŘÍLOH A PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Položky oddílů v dotazníku

Příloha č. 2 Výzkumný dotazník – česká verze

Příloha č. 3 Výzkumný dotazník – slovenská verze

Příloha č. 1

ODDÍL V DOTAZNÍKU	POZNÁMKY	POLOŽKY	POZNÁMKY
<u>I. Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ</u>			
Forma	Cíl (o čem)	5	Stanovení cíle výuky
	Struktura (kolik čeho)	7, 11, 12, 13	Strukturování učiva, speciální vyučovací texty a pomůcky, výchozí princip, vedení výuky
Proces	Jak?	6, 8, 9, 10	Individuální motivace, vysvětlování, začleňování aktivit, individuální přístup
<u>II. Organizování vyučování učitelem</u>	K žákovi	14, 15	Koncipování vyučování, vnímání postavení žáka
	K učiteli	16, 17, 18, 19	Výukové metody, hodnocení žáka, zastoupení aktivit ve výuce
<u>III. Využívání odměn a trestů</u>	Vnímání úlohy odměn a trestů jako motivační faktor	20, 21, 22, 23	Odměna, trest jako motivační faktor
	Preference odměn a trestů	24, 25	Žebříček preference odměn, trestů
<u>IV. Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem</u>	škola	29, 30, 31	Školní klima, podpora integrace učitelským sborem
	učitel	32, 33, 34	přístup k integraci žáka, podpora vzájemné komunikace, spolupráce s odborníky
	spolužáci	27, 28	Postoj a vztahy spolužáků,
	Žák „s OMJ“ sám	26	Přístup žáka s OMJ
	Integrace	40	Faktory integrace
<u>V. Situace mimo školu</u>	Mimoškolní aktivity	35, 36, 37, 38, 39	Mimoškolní činnost, doučování, zájmové kroužky, spolupráce s rodiči, mimoškolní aktivity třídy
<u>VI. Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ</u>	Vzdělávání	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48	Možnost vzdělávání se v dané oblasti, samostudium, absolvování vzdělávání, vysokoškolská kurikula
<u>VII. Osobní zkušenost</u>		49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62	Potíže a problémy žáků s OMJ
<u>VIII. Osobní údaje/charakteristika souboru</u>		1, 2, 3, 4, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69	dotazování

Příloha č. 2

SPECIFIKA VÝUKY V ČESKO-SLOVENSKÝCH A SLOVENSKO-ČESKÝCH BILINGVNÍCH TŘÍDÁCH

(výzkumný dotazník)

Vážené učitelky, vážení učitelé,

do rukou se Vám dostává dotazník, prostřednictvím kterého bych Vás chtěla poprosit o pomoc při psaní
mojí disertační práce, jejíž název je **Specifika výuky v česko-slovenských a slovensko-českých
bilingvních třídách**

Přečtěte si prosím pozorně zadání všech otázek v dotazníku a následně odpovězte na uvedené
otázky. Svoje odpovědi označte do příslušného políčka nebo vyznačte na škále. U položek, kde je
možnost označit více voleb, označte všechny svoje volby.

V závěru dotazníku napište, prosím, Vaše poznámky, doporučení, postřehy a připomínky.

V případě, že budete mít zájem o výsledky výzkumu, ráda Vám je poskytnu.

Děkuji za Vaši spolupráci.

Mgr. Dagmar Tučková
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
(tuckova.dagmar@seznam.cz)

Poznámka 1: Prosím o vyplnění dotazníku ty učitele z ČR :

A - kteří učí nebo učili žáky s OMJ, jejichž mateřským jazykem byl slovenský jazyk;

B - kteří neučí žáky s OMJ.

**Poznámka 2: V dotazníku používáme pro přehlednost zkratku termínu „žák s odlišným mateřským
jazykem“ – žák s OMJ.**

**Poznámka 3: V případě, že patříte do skupiny B (tedy neučíte žáky s OMJ), neodpovídejte na
otázky zaměřené na žáky s OMJ.**

Česká verze

1) Se slovenštinou se nejčastěji setkáváte při:

- Dívání se na televizi
- Posloucháním rádia
- Čtením literatury
- Surfováním po internetu
- Osobním kontaktem
- Jiným způsobem. Uveďte

2) Jak často se setkáváte se slovenštinou?

- Denně
- Týdně
- Měsíčně
- Ročně
- Neseťkávám se nikdy
- Jiná možnost. Uveďte.....

3) Slovenština je pro Vás jazyk:

1	2	3	4	5
cizí				blízky

4) Studujete odbornou literaturu ve slovenštině?

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

5) Při stanovování cílů výuky zohledňuji vzdělávací potřeby žáků s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

6) Promýšlím individuální motivaci žáka s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

7) Strukturuji učivo s ohledem na žáky s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

8) Výrazy znějící stejně v českém jazyce i ve slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žáky s OMJ vysvětluji

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

9) Do výuky začleňuji činnosti, které podporují aktivitu a tvořivost

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

10) Individuálně přistupuji k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

11) Vytvářím speciální vyučovací texty a pomůcky pro žáky s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

12) Při přípravě na výuku využívám znalost zázemí žáka s OMJ (sociální zázemí, kultura, apod.)

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

13) Vedení výuky realizuji

1	2	3	4	5
pouze podle schválených osnov				neustále přidávám inovující prvky

14) Vyučování koncipuji tak, aby žák

1	2	3	4	5
pouze přijímal				podílel se aktivně na procesu výuky poznatky učitele

15) Z hlediska vedení výuky vnímám postavení žáka ve vztahu k učiteli jako

1	2	3	4	5
podřízené				nadřazené

16) Výukové metody zakládám na

1	2	3	4	5
monologu				dialogu

17) Žáky s OMJ hodnotím

1	2	3	4	5
porovnáním s ostatními				individuálně (s ohledem na žákovy zvláštnosti)

18) Žáky hodnotím

1	2	3	4	5
porovnáním s ostatními				individuálně (s ohledem na žákovy zvláštnosti)

19) Jak organizujete svou výuku? U každé aktivity uveďte její procentuální zastoupení ve Vaší výuce a to tak, aby součet zastoupení aktivit dohromady tvořil 100 %:

- a) _____ % klasické vyučování (práce s celou třídou)
- b) _____ % paralelní vyučování (třída je rozdělena do skupin, které pracují na stejném úkolu)
- c) _____ % rozdělení třídy (třída je rozdělena na skupinky, které pracují na odlišných úkolech, nebo dle specifických potřeb žáků)
- d) _____ % samostatná práce (každý žák pracuje samostatně na zadaném úkolu)

20) Myslím, že odměna žáka

1	2	3	4	5
nemotivuje				velmi motivuje

21) Myslím, že odměna žáka s OMJ

1	2	3	4	5
nemotivuje				velmi motivuje

22) Myslím, že trest žáka

1	2	3	4	5
nemotivuje				velmi motivuje

23) Myslím, že trest žáka s OMJ

1	2	3	4	5
nemotivuje				velmi motivuje

24) Následující formy odměn seřad'te podle pořadí tak, že číslicí 1 označíte odměnu, kterou vy sami užíváte nejčastěji, číslicí 2 tu, kterou užíváte méně často. Takto postupujte až k odměně, kterou používáte nejméně nebo ji vůbec nepoužíváte:

- _____ sladkosti nebo jiná materiální odměna
- _____ společná návštěva kulturního, sportovního nebo jiného zařízení
- _____ ústní pochvala
- _____ písemná pochvala
- _____ společný výlet
- _____ zhlédnutí filmu ve výuce za odměnu
- _____ vyvěšení nejlepší práce na „prestizní“ nástěnce (test, pásemka, slohová práce, referát apod.)
- _____ nemateriální odměny (přidělováním „+ bodů“, kdy za určitý počet „+ bodů“ žák získá známku – jednička)
- _____ Jiné. Napište
jaké.....

Následující formy trestů seřadte podle pořadí tak, že číslicí 1 označíte trest, který vy sami užíváte nejčastěji, číslicí 2 ten, který užíváte méně často. Takto postupujte až k trestu, který používáte nejméně nebo jej vůbec nepoužíváte

- _____ ústní výtka
- _____ ústní důtka
- _____ poznámka do žákovské knížky
- _____ dopis rodičům
- _____ extra úkol navíc v hodině
- _____ extra domácí úkol navíc
- _____ zrušení společného plánovaného výletu
- _____ extra úkol navíc – mimo vyučování (úklid třídy, chodby, umytí stěn apod.)
- _____ zrušení zhlédnutí slíbeného filmu
- _____ zrušení slíbené návštěvy kulturního, sportovního nebo jiného zařízení
- _____ mírný fyzický trest (zatahání za ucho, plácnutí pravitkem apod.)
- _____ vyvěšení nejhorší práce na nástěnce (test, písemka, slohová práce apod.)
- _____ nemateriální tresty (přidělováním „- bodů“, kdy za určitý počet „- bodů“ žák získá známku - pětka)
- _____ zabavování předmětů (např. mobilní telefony, knížky, karty apod.)
- _____ Jiné. Napište jaké.....

25) Myslím si, že to, jak se bude žák s OMJ integrovat, záleží na něm

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

26) Dle mých zkušeností si ostatní žáci vytváří se žákem s OMJ dobré vztahy

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

27) Dle mých zkušeností postoj spolužáků k žákům s OMJ je v bilingvní třídě

1	2	3	4	5
odmítavý				akceptující

28) Klima naší školy je s ohledem na žáky s OMJ pozitivní

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

29) Učitelé naší školy podporují žáky s OMJ v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

30) Učitelé naší školy využívají ve svých hodinách možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

31) Já sám přistupuji k integraci žáků s OMJ

1	2	3	4	5
pasivně				aktivně

32) Ve výuce podporuji mezi žáky komunikaci vztahující se k výuce

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

33) Spolupracuji s odborníky (např. školní psycholog, speciální pedagog, doktor)

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

34) Jak velkou důležitost přikládáte vlivu mimovýukových činností na integraci žáka s OMJ

1	2	3	4	5
minimální				maximální

35) Věnuji se žákům s OMJ mimo vyučování formou doučování

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

36) Věnuji se žákům s OMJ mimo vyučování formou vedení zájmového kroužku, oddílu apod.

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

37) Spolupracuji s rodiči žáka s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

38) Zapojuji žáka s OMJ do aktivit třídy i mimo školu nebo výuku (organizace výletu, vystoupení třídy v rámci kulturních a sportovních akcí třídy, školy, dekorace ve třídě, na chodbách školy apod.)

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

39) Následující faktory podílející se na integraci žáka s OMJ seřad'te podle pořadí tak, že číslicí 1 označte ten, který se podle Vás na integraci podílí nejvíce, číslicí 2 ten, který se podílí méně. Takto postupujte až k faktoru, který se podle Vás na integraci žáka s OMJ podílí nejméně nebo se nepodílí vůbec.

- _____ **škola**
- _____ **spolužáci**
- _____ **žák „s OMJ“ sám**
- _____ **rodinné zázemí žáka „s OMJ“**
- _____ **situace mimo školu**
- _____ **učitelský sbor**
- _____ **učitel v bilingvní třídě**
- _____ **Jiné. Uved'te jaké**

40) Jakou Vám Vaše škola poskytuje možnost vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ

<hr/>				
1	2	3	4	5
minimální				maximální

41) Nakolik využíváte samostudium za účelem rozšířit své odborné znalosti pro výuku ve třídě s žákem s OMJ

<hr/>				
1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

42) Absolvoval/a jste za posledních pět let nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku ve třídě s žákem s OMJ?

- ano
- ne

43) Pokud jste odpověděl/a „ano“, o jakou formu vzdělávání se jednalo

- speciální kurzy
- postgraduální studium
- workshop
- odborný seminář
- jiná. Napište

44) Pokud můžete, uveďte, kdo vzdělání organizoval.

.....

45) Nakolik jste spokojen/a s nabídkou vzdělávání pro výuku v bilingvní třídě

<hr/>				
1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

46) Jaká témata by podle Vás měla být nabízena pro vzdělávání v oblasti výuky v bilingvní třídě? Napište je, prosím.

.....
.....
.....

47) Zařadil/a byste přípravu učitele na výuku žáků s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání?

- ano
- ne
- nevím

48) V rámci Vašeho předmětu mají žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů

1	2	3	4	5
minimální				maximální

49) V rámci Vašeho předmětu mají žáci s OMJ potíže v komunikaci s Vámi, a to z jazykových důvodů

1	2	3	4	5
minimální				maximální

50) Spolupráce s rodiči žáků s OMJ se dle Vašich zkušeností odlišuje od spolupráce s rodiči ostatních žáků

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

51) Jaké máte **NEJVĚTŠÍ** problémy se žáky s OMJ? Popište je

.....

52) Jaké máte **NEJČASTĚJŠÍ** problémy se žáky s OMJ? Popište je.....

.....

53) Snaží se žáci s OMJ používat vyučovací jazyk (tedy český) ve výuce:

1	2	3	4	5
minimálně				maximálně

54) Snaží se žáci s OMJ používat vyučovací jazyk (tedy český) mimo výuku:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

minimálně

maximálně

55) Vedete portfolio žáka?

- Ano
- Ne

56) Jaký cizí jazyk se na Vaší škole vyučuje?

- a) Anglický
- b) Německý
- c) Maďarský
- d) Ruský
- e) Ukrajinský
- f) Jiný

57) Gramatika kterého jazyka je podle Vás těžší?

- Českého
- Slovenského
- jsou stejně těžké

58) Myslíte si, že se Vaši žáci setkávají s češtinou i mimo vyučování?

1 2 3 4 5

minimálně

maximálně

59) Co myslíte, že nejvíce ovlivňuje žákovo porozumění žáka s OMJ českému jazyku?

.....

.....

.....

.....

60) Kolik žáků „s OMJ“ jste ve své kariéře vyučoval? _____

61) Učíte v současné době v třídě se žákem s OMJ?

- Ano
- Ne

62) Pohlaví Muž Žena

63) Věk

64) Aprobace.....

65) Délka praxe.....

66) Vyučovací předmět.....

67) Kraj, ve kterém žijete.....

68) Kraj, ve kterém učíte.....

Vzkaz pro výzkumníka:

.....

.....

.....

.....

.....

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a Váš čas

Dagmar Tučková

Příloha č. 3

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY V ČESKO-SLOVENSKÝCH A SLOVENSKO-ČESKÝCH BILINGVÁLNÝCH TRIEDACH

(výskumný dotazník)

Vážené učiteľky, vážení učítelia,

do rúk sa Vám dostáva dotazník, prostredníctvom ktorého by som Vás chcela poprosiť o pomoc pri písaní mojej dizertačnej práce, ktorej názov je **Špecifiká výučby v česko-slovenských a slovensko-českých bilingválnych triedach**

Prečítajte si prosím pozorne zadanie všetkých otázok v dotazníku a následne odpovedzte na uvedené otázky. Svoje odpovede označte do príslušného políčka alebo vyznačte na škále od 1 – do 5. U položiek, kde je možnosť označiť viac volieb, označte všetky svoje voľby.

V závere dotazníka napíšte prosím Vaše poznámky, odporúčenia, postrehy a pripomienky.

V prípade, že budete mať záujem o výsledky výskumu, rada Vám ich poskytnem.

Ďakujem za Vašu spoluprácu.

Mgr. Dagmar Tučková
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
(tuckova.dagmar@seznam.cz)

Poznámka 1: V dotazníku používame pre prehľadnosť skratku termínu „žiak s odlišným materinským jazykom“ – žiak_s OMJ.

Poznámka 2: Prosím o vyplnenie dotazníka tých učiteľov zo SR :

A - ktorí učia alebo učili žiakov s OMJ, ktorých materinským jazykom bol český jazyk;

B - ktorí neučia žiakov s OMJ.

Poznámka 3: V prípade, že patríte do skupiny B (teda neučíte žiakov s OMJ), neodpovedajte na otázky zamerané na žiakov s OMJ.

Slovenská verzia

1) S češtinou sa najčastejšie stretávate pri

- Pozeraní televízie
- Počúvaní rádia
- Čítaní literatúry
- Surfovaní po internete
- Osobnom kontakte
- Iným spôsobom. Uved'te

2) Ako často sa stretávate s češtinou?

- Denne
- Týždenne
- Mesačne
- Ročne
- Nestretávam sa nikdy
- Iná možnosť. Uved'te.....

3) Čeština je pre Vás jazyk:

1	2	3	4	5
cudzí				blízky

4) Študujete odbornú literatúru v češtine?

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

5) Pri stanovení cieľov výučby zohľadňujem vzdelávacie potreby žiakov s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

6) Premýšľam nad individuálnou motiváciou žiaka s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

7) Štrukturujem učivo s ohľadom na žiakov s OMJ

<hr/>				
1	2	3	4	5
nikdy				vždy

8) Výrazy znejúce rovnako v českom jazyku aj vo slovenskom jazyku, ale s iným významom v triedach so žiakmi s OMJ vysvetľujem

<hr/>				
1	2	3	4	5
nikdy				vždy

9) Do výučby začleňujem činnosti, ktoré podporujú aktivitu a tvorivosť žiaka s OMJ

<hr/>				
1	2	3	4	5
nikdy				vždy

10) Individuálne pristupujem k zadávaniu domácej prípravy pre žiakov s OMJ

<hr/>				
1	2	3	4	5
nikdy				vždy

11) Vytváram špeciálne vyučovacie texty a pomôcky pre žiakov s OMJ

<hr/>				
1	2	3	4	5
nikdy				vždy

12) Pri príprave na výučbu využívam znalosť zázemia žiaka s OMJ (sociálne zázemie, kultúra, atď.)

<hr/>				
1	2	3	4	5
nikdy				vždy

13) Vedenie výučby realizujem

<hr/>				
1	2	3	4	5
len podľa				neustále pridávam inovujúce prvky schválených osnov

14) Vyučovanie koncipujem tak, aby žiak

<hr/>				
1	2	3	4	5
len prijímal				podieľal sa aktívne na procese výučby poznatky učiteľa

15) Z hľadiska vedenia výučby vnímam postavenie žiaka vo vzťahu k učiteľovi ako

<hr/>				
1	2	3	4	5
podriadené				nadriadené

16) Výukové metódy zakladám na

<hr/>				
1	2	3	4	5
monológu				dialógu

17) Žiakov s OMJ hodnotím

<hr/>				
1	2	3	4	5
porovnaním ostatnými				individuálne (s ohľadom na žiakov s v chápaní preberanej látky z jazykových dôvodov)

18) Žiakov hodnotím

<hr/>				
1	2	3	4	5
porovnaním s ostatnými				individuálne

19) U každej aktivity (A – D) uveďte jej percentuálne zastúpenie vo Vašej výučbe a to tak, aby súčet spolutvoril 100 %:

- e) frontálna vyučovanie (práce s celou triedou)
- f) paralelné vyučovanie (trieda je rozdelená do skupín, ktoré pracujú na rovnakom úkole)
- g) rozdelenie triedy (trieda je rozdelená na skupinky, ktoré pracujú na odlišných úkolech alebo podľa špecifických potrieb žiakov)
- h) samostatná práca (každý žiak pracuje samostatne na zadanom úkole)

20) Myslím, že odmena žiaka

1	2	3	4	5
nemotivuje				veľmi motivuje

21) Myslím, že odmena žiaka s OMJ

1	2	3	4	5
nemotivuje				veľmi motivuje

22) Myslím, že trest žiaka

1	2	3	4	5
nemotivuje				veľmi motivuje

23) Myslím, že trest žiaka s OMJ

1	2	3	4	5
nemotivuje				veľmi motivuje

24) Nasledujúce formy odmien (a – h) zorad'te tak, že ako prvú napíšte tú odmenu, ktorú vy sami vo výučbe užívate najčastejšie, na druhé miesto tú, ktorú užívate menej často. Takto postupujte až k odmene, ktorú užívate najmenej. Môžete využiť aj položku „Iná možnosť“:

- materiálna odmena (sladkosti, cukríky)
- spoločná návšteva kultúrneho, športového alebo iného zariadenia
- ústna pochvala
- písomná pochvala
- spoločný výlet
- pozeranie filmu vo výučbe za odmenu
- vyvesenie najlepšej práce na „prestížnu“ nástenku (test, písomka, slohová práca, referát apod.)
- nemateriálne odmeny (pridelovanie „+ bodov“, keď za určitý počet „+ bodov“ žiak získa známku – jednotka)
- Iné. Napíšte aké.....

25) Nasledujúce formy trestov (a – n) zoradte tak, že ako prvý napíšete ten, ktorý vy sami užívate vo výučbe najčastejšie, na druhé miesto ten, ktorý užívate menej často. Takto postupujte a na posledné miesto napíšete ten, ktorý používate najmenej. Môžete využiť aj položku „Iná možnosť“:

- _____ ústna výčitka
- _____ ústne pokarhanie
- _____ poznámka do žiackej knižky
- _____ list rodičom
- _____ extra úkol navyše počas hodiny
- _____ extra domáci úkol navyše
- _____ zrušenie spoločného plánovaného výletu
- _____ extra úkol navyše – mimo vyučovania (upratanie triedy, chodby, umytie stien atď.)
- _____ zrušenie pozerania sľúbeného filmu
- _____ zrušenie sľúbenej návštevy kultúrneho, športového alebo iného zariadenia
- _____ mierny fyzický trest (potiahnutie za ucho, udretie pravítkom atď.)
- _____ vyvesenie najhoršej práce na nástenke (test, písomka, slohová práca atď.)
- _____ nemateriálne tresty (prideľovanie „- bodov“, keď za určitý počet „- bodov“ žiak získa známku - päťka)
- _____ zabavovanie predmetov (napr. mobilné telefóny, knižky, karty atď.)
- _____ Iné. Napíšte aké.....

26) Myslím si že to, ako sa bude žiak s OMJ integrovať, závisí na ňom

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

27) Podľa mojich skúseností si ostatní žiaci vytvárajú so žiakom s OMJ dobré vzťahy

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

28) Podľa mojich skúseností postoj spolužiakov k žiakom s OMJ je v bilingválnej triede

1	2	3	4	5
odmietavý				akceptujúci

29) Klíma našej školy je s ohľadom na žiakov s OMJ pozitívny

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

30) Učítelia našej školy podporujú žiakov s OMJ v tom, aby mohli zoznámiť ostatných žiakov napr. s kultúrou svojho národa

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

31) Učítelia našej školy využívajú vo svojich hodinách možnosť určiť žiakovi s OMJ iného žiaka ako pomocníka

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

32) Ja sám pristupujem k integrácii žiakov s OMJ

1	2	3	4	5
pasívne				aktívne

33) Vo výučbe podporujem medzi žiakmi komunikáciu vzťahujúcu sa k výučbe

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

34) Spolupracujem s odborníkmi (napr. školský psychológ, špeciálny pedagóg, doktor)

1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

35) Akú veľkú dôležitosť prikladáte vplyvu mimo výučbových činností na integráciu žiaka s OMJ

1	2	3	4	5
minimálnu				maximálnu

36) Venujem sa žiakom s OMJ mimo vyučovania formou doučovania

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

37) Venujem sa žiakom s OMJ mimo vyučovania formou vedenia záujmového krúžku, oddielu atď.

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

38) Spolupracujem s rodičmi žiaka s OMJ

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

39) Zapojujem žiaka s OMJ do aktivít triedy aj mimo školy alebo výučby (organizácia výletu, vystúpenie triedy v rámci kultúrnych a športových akcií triedy, školy, dekorácia triedy, na chodbách školy atď.)

1	2	3	4	5
nikdy				vždy

40) Nasledujúce faktory (a –g) podieľajúce sa na integrácii žiaka s OMJ zorad'te podľa poradia tak, že ako prvý napíšte ten, ktorý sa podľa Vás na integrácii podieľa najviac, na druhé miesto ten, ktorý sa podieľa menej. Takto postupujte až k faktoru, ktorý sa podľa Vás na integrácii žiaka s OMJ podieľa najmenej alebo sa nepodieľa vôbec. Môžete využiť aj položku „Iná možnosť“.

- _____ **škola**
- _____ **spolužiaci**
- _____ **žiak s OMJ sám**
- _____ **rodinné zázemie žiaka s OMJ**
- _____ **situácia mimo školy**
- _____ **učiteľský zbor**
- _____ **učiteľ v bilingválnej triede**
- _____ **Iné. Uved'te aké**

41) Akú Vám Vaša škola poskytuje možnosť vzdelávať sa v oblasti prípravy učiteľa pre výučbu v bilingválnej triede

<hr/>				
1	2	3	4	5
minimálnu				maximálnu

42) Na koľko vyžívate samoštúdium za účelom rozšíriť svoje odborné znalosti pre výučbu v bilingválnej triede

<hr/>				
1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

43) Absolvoval/a ste za posledných päť rokov nejakú formu vzdelávania zameranú na výučbu v bilingválnej triede?

- áno
- nie

44) Pokiaľ ste odpovedal/a „áno“, o akú formu vzdelávania išlo (pokiaľ môžete, uveďte u zaškrtnutej položky, kto vzdelávanie organizoval)

- špeciálne kurzy
- postgraduálne štúdium
- workshop
- odborný seminár
- Iné. Napíšte

45) Ak môžete, napíšte, kto vzdelanie organizoval.

.....

46) Na koľko ste spokojný/á s ponukou vzdelávania pre výučbu v bilingválnej triede

<hr/>				
1	2	3	4	5
minimálne				maximálne

47) Aké témy by podľa Vás mali byť ponúknuté pre vzdelávanie v oblasti výučby v bilingválnej triede? Napíšte ich, prosím.

.....

48) Zaradil/a by ste prípravu učiteľa na výučbu žiakov s OMJ do kurikúl vysokoškolského vzdelávania?

- áno
- nie
- neviem

49) V rámci Vášho predmetu majú žiaci s OMJ ťažkosti s chápaním učiva, a to z jazykových dôvodov

1 2 3 4 5

minimálne maximálne

50) V rámci Vášho predmetu majú žiaci s OMJ ťažkosti v komunikácii s Vami, a to z jazykových dôvodov

1 2 3 4 5

minimálne maximálne

51) Spolupráca s rodičmi žiakov s OMJ sa podľa Vašich skúseností odlišuje od spolupráce s rodičmi ostatných žiakov

1 2 3 4 5

minimálne maximálne

52) Aké máte NAJVÄČŠIE problémy so žiakmi s OMJ? Popíšte ich

.....

53) Aké máte NAJČASTEJŠIE problémy so žiakmi s OMJ? Popíšte ich.....

.....

.....

54) Snažia sa žiaci s OMJ používať vyučovací jazyk (teda slovenský) vo výučbe:

1 2 3 4 5

minimálne maximálne

55) Snažia sa žiaci s OMJ používať vyučovací jazyk (teda slovenský) mimo výučbu:

1	2	3	4	5	
minimálne				maximálne	

56) Vediete portfólio žiaka?

- Áno
- Nie

57) Aký cudzí jazyk sa na Vašej škole vyučuje?

- g) Anglický
- h) Nemecký
- i) Maďarský
- j) Ruský
- k) Ukrajinský
- l) Iný

58) Gramatika ktorého jazyka je podľa Vás ťažšia?

- Českého
- Slovenského
- sú rovnako ťažké

59) Myslíte si, že sa Vaši žiaci stretávajú so slovenčinou aj mimo vyučovania?

1	2	3	4	5	
minimálne				maximálne	

60) Čo myslíte, že najviac ovplyvňuje porozumení žiaka s OMJ slovenskému jazyku?

.....

.....

.....

.....

61) Koľko žiakov s OMJ ste vo svojej kariére vyučoval/a? _____

62) Učíte v súčasnej dobe v triede so žiakom s OMJ?

- Áno
- Nie

- 63) Pohlavie Muž Žena
- 64) Vek
- 65) Aprobácia.....
- 66) Dĺžka praxe.....
- 67) Vyučovací predmet.....
- 68) Kraj, v ktorom žijete.....
- 69) Kraj, v ktorom učíte.....

Odkaz pre výskumníka:

.....

.....

.....

.....

Ďakujem Vám za Vašu ústretovosť a Váš čas

Dagmar Tučková



SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Počet respondentů a vyučovací předmět	106
Graf č. 2	Zastoupení učitelů ve třídách se žákem s OMJ a bez žáka s OMJ v ČR.....	108
Graf č. 3	Zastoupení učitelů ve třídách se žákem s OMJ a bez žáka s OMJ v SR	108
Graf č. 4	Kontakt s českým/slovenským jazykem.....	109
Graf č. 5	Frekvence setkávání se s českým/slovenským jazykem.....	110
Graf č. 6	Slovenština/čeština je pro Vás jazy	111
Graf č. 7	Studujete odbornou literaturu ve slovenštině/češtině	112
Graf č. 8	Cíle výuky zohledňující vzdělávací potřeby ve třídě se žáky s OMJ (otázka č. 5) 113	
Graf č. 9	Promyšlení individuální motivace žáka s OMJ (otázka č. 6)	114
Graf č. 10	Strukturování učiva s ohledem na žáky s OMJ (otázka č. 7)	115
Graf č. 11	Vysvětlování výrazů znějících stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ (otázka č. 8)	116
Graf č. 12	Začleňování činností do výuky, které podporují aktivitu žáka s OMJ (otázka č. 9) 117	
Graf č. 13	Individuální přístup k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ (otázka č. 10)	118
Graf č. 14	Vytváří speciálních vyučovacích textů a pomůcek pro žáka s OMJ (otázka č. 11) 119	
Graf č. 15	Využívání znalostí zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku (otázka č. 12).....	120
Graf č. 16	Realizování vedení výuky (otázka č. 13)	121
Graf č. 17	Koncipování vyučování s ohledem na žáka (otázka č. 14).....	122
Graf č. 18	Vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli z hlediska vedení výuky (otázka č. 15) 123	
Graf č. 19	Zakládání výukových metod na monologu/dialogu (otázka č. 16)	124
Graf č. 20	Hodnocení žáků s OMJ (otázka č. 17)	125
Graf č. 21	Hodnocení žáků (otázka č. 18)	126
Graf č. 22	Zastoupení aktivit ve výuce v České republice a Slovenské republice (otázka č. 19) 127	
Graf č. 23	Motivace pomocí odměny (otázka č. 20)	128
Graf č. 24	Motivace žáka s OMJ pomocí odměny (otázka č. 21)	129
Graf č. 25	Motivace žáka pomocí trestu (otázka č. 22).....	130
Graf č. 26	Motivace žáka s OMJ pomocí trestu (otázka č. 23)	131
Graf č. 27	Formy odměn využívané k motivaci žáků (otázka č. 24).....	132
Graf č. 28	Formy trestů využívané k motivaci žáků (otázka č. 25).....	133
Graf č. 29	Integrace žáka s OMJ v závislosti na samotném žaku s OMJ (otázka č. 26)	134
Graf č. 30	Vztahy ostatních žáků s žákem s OMJ (otázka č. 27)	135
Graf č. 31	Postoj spolužáků k žákům s OMJ v bilingvní třídě (otázka č. 28)	136
Graf č. 32	Klima školy s ohledem na žáky s OMJ pozitivní (otázka č. 29)	137
Graf č. 33	Podpora žáků s OMJ učiteli školy v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa (otázka č. 30)	138
Graf č. 34	Využívání možnosti určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka učiteli naší školy (otázka č. 31)	139
Graf č. 35	Přístup učitele k integraci žáka s OMJ (otázka č. 32)	140
Graf č. 36	Podpora komunikace vztahující se k výuce mezi žáky (otázka č. 33)	141

Graf č. 37	Spolupráce s odborníky/např. školní psycholog, speciální psycholog, lékař (otázka č. 34)	142
Graf č. 38	Faktory podílející se na integraci žáka s OMJ (otázka č. 40)	143
Graf č. 39	Vliv mimovýukových činností na integraci žáka s OMJ (otázka č. 35)	144
Graf č. 40	Věnování se žákům s OMJ formou doučování (otázka č. 36)	145
Graf č. 41	Věnování se žákům s OMJ formou vedení zájmového kroužku, oddílu apod. (otázka č. 37)	146
Graf č. 42	Spolupráce s rodiči žáka s OMJ (otázka č. 38)	147
Graf č. 43	Zapojování žáka s OMJ do aktivit třídy i mimo školu nebo výuku (otázka č. 39)	148
Graf č. 44	Podpora školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ (otázka č. 41)	149
Graf č. 45	Využívání samostudium za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ (otázka č. 42)	150
Graf č. 46	Absolvování vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let (otázka č. 43)	151
Graf č. 47	Realizovaná forma vzdělávání (otázka č. 44)	152
Graf č. 48	Spokojenost s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ (otázka č. 46)	153
Graf č. 49	Zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání (otázka č. 48)	154
Graf č. 50	Zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání - učitelé v ČR a v SR (otázka č. 48)	155
Graf č. 51	Potíže s chápáním učiva u žáků s OMJ z jazykových důvodů (otázka č. 49)	156
Graf č. 52	Potíže s komunikací s učitelem u žáků s OMJ z jazykových důvodů (otázka č. 50)	157
Graf č. 53	Spolupráce s rodiči žáků s OMJ (otázka č. 51)	158
Graf č. 54	Snaha žáků s OMJ používat vyučovací jazyk ve vyučování (otázka č. 54)	159
Graf č. 55	Snaha žáků s OMJ používat vyučovací jazyk mimo výuku (otázka č. 55)	160
Graf č. 56	Vedení portfolia žáka - celkem (otázka č. 56)	161
Graf č. 57	Vedení portfolia žáka – učitelé v ČR a SR (otázka č. 56)	161
Graf č. 58	Cizích jazyků na škole v České republice (otázka č. 57)	162
Graf č. 59	Cizí jazyky na škole ve Slovenské republice (otázka č. 57)	163
Graf č. 60	Obtížnost gramatiky českého a slovenského jazyka (otázka č. 58)	164
Graf č. 61	Kontakt žáků s OMJ s češtinou/slovenštinou mimo vyučování (otázka č. 59)	165

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	Cizinci podle státní příslušnosti (k 30. 9. 2010).....	14
Tabulka č. 2	Cizinci podle státní příslušnosti na českých základních školách	15
Tabulka č. 3	Cizinci podle státní příslušnosti (k 31. 12. 2009).....	16
Tabulka č. 4	Cizinci podle státní příslušnosti na slovenských základních školách	17
Tabulka č. 5	Základní školy podle vyučovacího jazyka	20
Tabulka č. 6	Počty respondentů z bilingvních a nebilingvních tříd v České a Slovenské republice	107

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1	System kurikulárních dokumentů v České republice.....	19
Obrázek č. 2	Hierarchie cílů v procesu výchovy a vzdělávání (srov. Skalková, 2007)	43
Obrázek č. 3	Berryho koncept integrace	80

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1	Přehled taxonomie výukových cílů (srov. Vališová, Kasíková, 2011; Čabalová, 2011; Kalhous, Obst, 1998; Skalková, 2007)	45
-------------	--	----

ANOTACE

Jméno a příjmení	DAGMAR TUČKOVÁ
Katedra nebo ústav	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Univerzita	Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta
Studijní program	Pedaogika
Školitelka	Doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.
Rok obhajoby	2013

Název práce	Specifika výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách
Anotace	<p>Disertační práce se zabývá specifiky výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách. Na základě splnění stanovených dílčích cílů předkládá ucelený pohled na danou problematiku.</p> <p>V jednotlivých kapitolách teoretické části jsou podrobněji rozpracována teoretická východiska disertační práce – zpracování dostupných statistických údajů, analýza demografické situace v rámci České a Slovenské republiky, podíl Čechů a Slováků na složení české a slovenské populace, podíl českých žáků ve slovenských školách a slovenských žáků na českých školách, zpracování průřezové analýzy legislativy a politik v oblasti vzdělávání v České a Slovenské republice; vymezení pojmu bilingvismus, výklady jeho definic, vymezení česko-slovenského bilingvismu a jeho specifika a souvislosti; prezentace současné české a slovenské vzdělávací praxe v oblasti přípravy učitele na výuku (z hlediska formy a procesu), organizování vyučování učitelem, autority učitele, využívání odměn a trestů, integrace žáka s odlišným mateřským jazykem a situace mimo školu.</p> <p>Empirická část disertační práce se zaměřuje na interpretaci získaných výsledků výzkumného šetření. Hlavním cílem je zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni základních škol v bilingvních třídách, kdy žákem s odlišným</p>

	<p>mateřským jazykem je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni základních škol v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk český.</p> <p>Část přílohová obsahuje přílohy k empirické části disertační práce.</p>
Klíčová slova	<p>Žák s odlišným mateřským jazykem, specifika výuky, učitel ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem, výchovně-vzdělávací proces, bilingvismus</p>
Přílohy vázané v práci	3 přílohy
Rozsah práce	196
Jazyk práce	čeština

SUMMARY

Title of dissertation thesis	Specifics of education in the Czech-Slovak and Czech-Slovak bilingual classes
Summary	<p>The dissertation thesis deals with the specifics of the Czech-Slovak and Slovak-Czech education in bilingual classes. It presents a comprehensive overview of the issue on the basis of a fulfilment of the specified milestones</p> <p>The individual chapters of the theoretical part are elaborated the theoretical background of the dissertation thesis – analysis of available statistical data, analysis of demographic situation within the Czech and Slovak Republic, proportion of Czechs and Slovaks on the composition of the Czech and Slovak population, proportion of the Czech pupils in Slovak secondary schools and the Slovak pupils in Czech secondary schools, processing of cross-sectional legislation analysis and education policies in the Czech and Slovak Republic, determinate of bilingualism, interpretations of its definitions, determination of Czech-Slovak bilingualism, its specifics and context;</p> <p>presentation of current Czech and Slovak educational practice in teacher’s preparation for a class (in terms of form and process), organization of class by teacher, teacher’s authority, using rewards and punishments, integration of a pupil with other language as additional, educational activities outside school.</p> <p>The empirical part of the dissertation is focused on the interpretation of the research results. The main aim is to monitor the situation in classes from the perspective of the Czech secondary school teachers in bilingual classes when a pupil with different mother and educational language is the pupil with Slovak language and to monitor the situation in classes from the perspective of a Slovak secondary school</p>

	<p>teacher in bilingual classes when a pupil with different mother and educational language is the pupil with Czech language.</p> <p>The appendix part contains the annexes to the empirical part of the dissertation.</p>
Key words	<p>Pupil with different mother and educational language, specifics of education, teacher in bilingual class , educational process, bilingualism</p>

ZUSAMMENFASSUNG

Name der Dissertationsarbeit	Die Lehrbesonderheiten im tschechisch-slowakischen und slowakisch-tschechischen zweisprachigen Unterricht
Zusammenfassung	<p>Die Dissertation beschäftigt sich mit den Besonderheiten im tschechisch-slowakischen und slowakisch-tschechischen zweisprachigen Unterricht. Aufgrund vom Erfüllen der gegebenen Teilziele nimmt den gesamten Blick auf die betroffenen Problematik an.</p> <p>In den einzelnen Kapiteln des theoretischen Teils sind die theoretischen Ausgangspunkte der Dissertation ausführlicher entwickelt – die Bearbeitung der verfügbaren statistischen Angaben, die Analysen der demografischen Situation im Rahmen der Tschechischen und Slowakischen Republiken, der Anteil der Tschechen und Slowaken an der Struktur der tschechischen und slowakischen Bevölkerung, der Anteil der tschechischen Schüler in den slowakischen Schulen und die slowakischen Schüler in den tschechischen Schulen, die Verarbeitung der Schnittanalyse der Legislative und der Politik im Bereich der Ausbildung in der Tschechischen und Slowakischen Republiken; die Abgrenzung des Begriffs „Bilinguismus“, die Auslegung seiner Definition, die Abgrenzung des tschechisch-slowakischen Bilinguismus und seine Besonderheiten und Zusammenhang; die Präsentation der gegenwärtigen tschechischen und slowakischen Bildungstätigkeit im Bereich der Vorbereitung des Lehrers für den Unterricht (vom gesichtspunkt auf die Form und den Prozess), die Organisation des Unterrichts vom Lehrer, die Autorität des Lehrers, Nutzen von Belohnung und Bestrafen, die Integration des Schülers mit anderer Muttersprache und die Situation außer der Schule.</p> <p>Der empirische Teil der Dissertation konzentriert sich auf die Interpretation der gewonnen Ergebnisse der</p>

	<p>Forschungsuntersuchung. Der Hauptziel ist die Situation des Unterrichts vom Gesichtspunkt des tschechischen Lehrers auf der 2. Stufe der Grundschule im zweisprachigen Unterricht festzustellen, wobei die Muttersprache des Schülers Slowakisch ist, und dann die Situation des Unterrichts vom Gesichtspunkt des slowakischen Lehrers auf der 2. Stufe der Grundschule im zweisprachigen Unterricht festzustellen, wobei die Muttersprache des Schülers Tschechisch ist.</p> <p>Der Anhang enthält die Anlagen zum empirischen Teil der Dissertation.</p>
Schlüsselwörter	<p>Der Schüler mit anderer Muttersprache, Besonderheiten des Unterrichts, der Lehrer im Unterricht mit einem Schüler mit anderer Muttersprache, erziehungsbildender Prozess, Biliguismus</p>

Profesní kurikulum

Titul, jméno, příjmení: Mgr. Dagmar Tučková
Datum narození: 9. 3. 1983
Místo narození: Boskovice
Adresa: Jeremiášova 533/24, 779 00 Olomouc
E-mail: tuckova.dagmar@seznam.cz

Odborné vzdělání:

2009 – dosud Doktorský studijní program obor Pedagogika se zaměřením na český jazyk, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc – kombinovaná forma studia

2011 - 2012 Studium k rozšíření odborné kvalifikace: Český jazyk . učitelství pro střední školy, Centrum celoživotního vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

2007 - 2009 Doktorský studijní program obor Pedagogika se zaměřením na český jazyk, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc – prezenční forma studia

2003 – 2007: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

dvouoborové studium: český jazyk, občanská výchova

diplomová práce: Současné česko-slovenské jazykové vztahy

Účast na vědeckých seminářích a konferencích (2007-2009)

TUČKOVÁ, D. Československý pasivní (percepční) bilingvismus a jeho využití na 2. stupni ZŠ. Konference: *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia*. Banská Bystrica: Centrum vzdelávania doktorandov, 28. – 29. 11. 2007.

TUČKOVÁ, D. KRČMA, J. Soutěžní hra jako prostředek rozvoje kritického myšlení. Konference: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: KČJL PdF UP Olomouc, 3. – 4. 4. 2008.

TUČKOVÁ, D. Klima školy z pohledu učitelů v olomoucké a holešovském a banskobystrickém regionu. Konference: *Klíma školy 21. storočia*. Banská Bystrica: Mezinárodní vědecká konference doktorandů a mladých vědeckých pracovníků, Banská Bystrica, 6. 5. 2008.

TUČKOVÁ, D. Čeština jako cizí jazyk ve vyučování slovenského jazyka. Konference: *Inovácie v obsahu a procese vyučovania jazyka a literatúry*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pfd PU Prešov, 25. – 26. 9. 2008.

TUČKOVÁ, D. Vliv češtiny na současnou podobu slovenského jazyka. Konference: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP, 10. 12. 2008.

TUČKOVÁ, D. - KRČMA, J. Vybrané restriktivní výrazy užívané v současnosti. Konference: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: KČJL PdF UP Olomouc, 2. – 3. 4. 2009.

TUČKOVÁ, D. Užívání bohemismů slovenskou mládeží na 2. stupni ZŠ v banskobystrickém regionu. Internetová konference: *Čeština – jazyk slovanský 3*. Ostrava: KČJL PdF Ostrava, 15. 2. – 30. 4. 2009.

TUČKOVÁ, D. – BARTOŇOVÁ, J. Problematika českých pádů u anglicky mluvících cizinců. Konference: *Čeština je cizí jazyk 2010(Úroveň A1 podle SEERR)*. Plzeň: KČJL PdF Plzeň, 14. 4. 2010.

Publikační činnost autorky disertační práce (roky 2007–2009)

TUČKOVÁ, D. Klima školy z pohledu učitelů v olomoucké a holešovském a banskobystrickém regionu. PF UMB Banská Bystrica. V tisku.

TUČKOVÁ, D. - KRČMA, J. Soutěžní hra jako prostředek rozvoje kritického myšlení. *In: Tradiční a netradiční metody a formy ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP v Olomouci, 2009. s. 350–353. ISBN 978-80-244-2240-4.

TUČKOVÁ, D. Pojetí jazykového vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. *In: Tradiční a netradiční metody a formy ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP v Olomouci, 2009. s. 345–349. ISBN 978-80-244-2240-4.

TUČKOVÁ, D. Čeština jako cizí jazyk ve vyučování slovenského jazyka. In: *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita, 2008, s. 631–638. ISBN 978-80-8068-795-3.

TUČKOVÁ, D. - KRČMA, J. Vybrané restriktivní výrazy užívané v současnosti. KČJL PdF UP Olomouc. V tisku.

TUČKOVÁ, D. Užívání bohemismů slovenskou mládeží na 2. stupni ZŠ v banskobystrickém regionu. Internetová konference, Ostravská univerzita. V tisku.

TUČKOVÁ, D. Vliv češtiny na současnou podobu slovenského jazyka. *In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV.* Olomouc: Votobia, 2009, s. 116–121. ISBN 978-80-7220-315-4.

Recenze

TUČKOVÁ, D. Urbanová, S.; Stanislavová, Z.: Víc než antologie. *E-pedagogium.* V tisku.

TUČKOVÁ, D. Urbanová, S.; Stanislavová, Z.: Review of the book. *Slovo o slove.* V tisku

Další aktivity autorky disertační práce

2008

Participace na grantu FRVŠ: Rozvoj a podpora vybraných studijních programů a oborů realizovaných v kombinaci prezenční a distanční formy studia (Rozvojový projekt na rok 2008).

Participace na grantu CVV: Lektor českého jazyka pro cizince: „Smlouva o realizaci českého jazyka“ s garancí Ministerstva zdravotnictví (listopad 2008 – březen 2009).

Zahraniční stáže

2007

Studijní stáž na Katedře slovenského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, Slovensko (září – prosinec 2007).

Současné pracovní aktivity autorky disertační práce

červen 2012 – dosud

Zapojení do řešení projektu *PraGraM (Právní gramotnost v medicíně)*, projekt ESF číslo CZ.1.07/2.200/28.0152. Realizovan na Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky, Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

září 2012 – dosud

Zapojení do řešení projektu *V+V (Věda a výzkum)*, projekt ESF číslo CZ.1.07/2.3.00/30.0004. Realizován na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci.

Akademický rok 2012/2013 - vyučující předmětů

Social Medicine and Medical Ethics

Basic Communication Ethics for Praxis

Etické základy komunikace pro odbornou praxi

Akademický rok 2013/2014 – vyučující předmětů

Social Medicine and Medical Ethics

Communication with a Patient in Praxis

Komunikace s handicapovanými pacienty

Sociální lékařství a zdravotnická etika

Účast na vědeckých konferencích a seminářích (roky 2012–2013)

BALARINOVÁ, L. - TUČKOVÁ, D. - DOSTÁL, J. - IVANOVÁ, K. Emergency preparedness of the Czech Red Cross. Conference: *Disaster Management 2013: 3rd International Conference on Disaster Management and Human Health*. A Coruña, 9. – 11. 7. 2013.

JURÍČKOVÁ, L. – VÉVODA, J. – IVANOVÁ, K. – FILKA, J. – TUČKOVÁ, D. Legitimacy of Guardianship System of Care for Adults with mental disorders Yesterday, Today, and Tomorrow. *3rd Annual Health Transition Conference*, Varšava, 7. – 8. 6. 2013.

TUČKOVÁ, D. – BALARINOVÁ, L. – IVANOVÁ, K. Education of educators in a field of health literacy. *1st V4 Conference on Public Health and 5th International Savez Conference*. Košice, 9. – 10. 5. 2013.

Publikační činnost autorky disertační práce (roky 2012-2014)

BALARINOVÁ, L. - TUČKOVÁ, D. - DOSTÁL, J. - IVANOVÁ, K. *Emergency preparedness of the Czech Red Cross*. 2014 (přijato a údaje budou upřesněny)

TUČKOVÁ, D. – BALARINOVÁ, L. – IVANOVÁ, K. Education of educators in a field of health literacy - poster. *1st V4 Conference on Public Health and 5th International Savez Conference*. Košice.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**SPECIFIKA VÝUKY V ČESKO-SLOVENSKÝCH A SLOVENSKO-ČESKÝCH
BILINGVNÍCH TŘÍDÁCH**

Autoreferát

Autor: Mgr. Dagmar Tučková

Pracoviště: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Školitel: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.

Olomouc 2013

Autoreferát

©Dagmar Tučková, 2013

OBSAH

1. VYMEZENÍ CÍLŮ DISERTAČNÍ PRÁCE	9
2. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	12
3. VÝZKUMNÉ OTÁZKY, STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ	14
4. METODIKA	20
4.1 Dotazník a výběr výzkumného vzorku.....	20
4.2 Výzkumný vzorek	22
5. ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	23
5.1 ANALÝZA VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	23
5.1.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	23
5.2 ANALÝZA VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....	24
6. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	30
VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	30
7. ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI	42

ÚVOD

Od roku 1993 jsou Česká a Slovenská republika dva samostatné státy, které však mají společnou historii, podobné kulturní zvyky a tradice. Samotní Češi a Slováci jsou si národy blízkými s nadstandardními mezilidskými i politickými vztahy. Dalším jevem, který sblíží Čechy a Slováky, je mateřský jazyk, protože čeština a slovenština jsou si velice blízké, což znamená, že si příslušníci obou národů rozumějí. Představují tedy zvláštní jazykovou skupinu nejen v širším rámci slovanské jazykové větve, ale i v rámci skupiny západoslovanských jazyků. Je nutné však zdůraznit, že i přes blízkost českého a slovenského jazyka jsou oba jazyky jeden na druhém nezávislé a nezávisle se také vyvíjejí, což znamená, že kromě mnoha shod mezi nimi existují také rozdíly. Dalším aspektem, který ovlivňuje koexistenci jazyků v původně jedné federaci, je fakt, že od rozdělení obou států dochází ke klesající míře percepčního bilingvismu, a to zejména u mladší generace. Na základě toho se domníváme, že vyučovací proces v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách může být z hlediska užívání vyučovacího jazyka v kontrastu s jazykem mateřským problematický.

Předkládaná disertační práce nese název *Specifika výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách*. Je zaměřena především na zmapování situace ve třídách na 2. stupni základních škol s žákem s odlišným mateřským jazykem českým na slovenských základních školách a odlišným mateřským jazykem slovenským na českých základních školách. Disertační práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část disertační práce je rozdělena do čtyř kapitol (1-4).

V první kapitole jsou vymezena teoretická východiska disertační práce. Je vymezen pojem žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen žák s OMJ) a cíle disertační práce na základě již realizovaných výzkumů v České a Slovenské republice, které se zabývají jednak problematikou integrace žáků s OMJ do vyučování, ale také přístupy učitelů k začleňování žáků s OMJ do výchovně-vzdělávacího procesu.

Ve druhé kapitole je věnována pozornost demografii, systému školství a legislativě. Je analyzována imigrační situace v České a Slovenské republice z pohledu cizinců podle státní příslušnosti v roce 2004, tedy po vstupu obou států do Evropské unie, a v roce 2009 (Slovenská republika) a 2010 (Česká republika). Dalšími důležitými údaji této kapitoly jsou počty cizinců s jinou státní příslušností na českých a

slovenských základních školách. Vzdělávací systémy obou republik a legislativní rámec výuky cizinců v České a Slovenské republice jsou si velice podobné, protože jsou založeny na demokratických principech a humanitním přístupem k žákům (nejen) na základních školách. Existují mezi nimi však rozdíly. Tomu je věnována také část druhé kapitoly.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku bilingvismu. Konkrétně je tu popsána teorie bilingvismu z pohledu různých přístupů k tomuto fenoménu, protože jednoznačné vymezení není možné. Na základě blízkosti českého a slovenského jazyka je nutné zohlednit míru porozumění a schopnost percepce při komunikaci mezi Čechy a Slováky. Dvě podkapitoly jsou věnovány používání bohemismů ve slovenštině a slovakismů v češtině.

Ve čtvrté kapitole se zabývám vzdělávacím procesem žáků s OMJ, který je speciální a mnohostranný. Má svoji formu i proces. Zahrnuje přípravu učitele na výuku a vyučování a organizování činností učitele ve vyučování podle mnoha kritérií. Vzdělávací proces neprobíhá pouze ve škole, ale vztahují se na něj i aktivity mimo školu, o kterých pojednává jedna z podkapitol.

Empirická část disertační práce je rozdělena do 2 kapitol (5-6).

V páté kapitole popisuji charakteristiku výzkumného šetření; vymezuji cíle práce, výzkumné otázky, stanovené hypotézy, výzkumný nástroj a výzkumný soubor.

V šesté kapitole charakterizuji v krátkosti průběh předvýzkumu a jeho záměr a popisuji průběh a organizaci samotného výzkumného šetření.

Dále předkládám výsledky výzkumného šetření, analýzu, vyhodnocení a interpretaci jednotlivých položek dotazníkové metody sběru dat, vyhodnocení výzkumných otázek a stanovených hypotéz. Testování pro zamítnutí či přijetí nulových hypotéz provedeme pomocí programu SPSS 19.BASE Pro zjištění rozložení dat použijeme Shapiro-Wilkův test, v případě parametrického rozložení je pro zjištění signifikance výsledků použit T test, pro neparametrické rozložení je použit Mann-McWhitney test.

V závěrečné sedmé kapitole uvedeme přínos této práce pro pedagogickou teorii a praxi.

1. VYMEZENÍ CÍLŮ DISERTAČNÍ PRÁCE

Kvůli celosvětové migraci navštěvuje školy v České a Slovenské republice stále více dětí cizinců, tedy žáků s OMJ, a podle demografických ukazatelů budou počty žáků s OMJ narůstat. V České republice se problematikou vzdělávání dětí cizinců zabývá např. sdružení META (Sdružení pro příležitost mladých migrantů). Projekt GA ČR, který řešil tematiku zlepšení přípravy učitelů na vzdělávání žáků s OMJ, byl realizován také na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výstupem tohoto projektu je monografie J. Kropáčové *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*, která se uceleně zaměřuje na problematiku žáků s OMJ a koresponduje s českou vzdělávací teorií a praxí. Na Slovensku existuje mimovládní organizace Nadácia otvorenej spoločnosti, která byla zprostředkovatelem výzkumně-vzdělávacího grantu Integrácia detí štátnych príslušníkov tretích krajín do slovenského vzdelávacieho systému. Cílem tohoto projektu bylo zmapovat aspekty vzdělávání dětí cizinců, zejména těch, jejichž mateřský jazyk není blízký jazyku slovenskému nebo českému.

Avšak žák, který vyrůstá v u nás velice rozšířeném česko-slovenském (jazykovém) prostředí, stojí před poměrně těžkým úkolem, protože čeština a slovenština jsou jazyky velice blízké, stejně jako česká a slovenská kultura. Oddělit tyto jazyky od sebe může být pro žáka s OMJ nesnadné a struktura jazyků ani kulturní tradice nemusí být pro svou podobnost dostatečně vymežující. V odborné české a slovenské literatuře se nám nepodařilo nalézt didaktickou teorii, která by se uceleně zaměřovala na výuku v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách a mapovala aktuální stav této problematiky.

Hlavním výzkumným cílem teoretické části disertační práce je *zpracovat na základě předchozích výzkumů z oblasti lingvistiky a didaktiky teoretické poznatky zaměřené na specifika výuky v česko-slovenské a slovensko-české bilingvní třídě*. Hlavního cíle dosáhneme splněním dílčích výzkumných cílů, které vycházejí především z empirické části této práce. Teoretické cíle jsou zpracované především na základě studia českých i zahraničních zdrojů literatury. Literární zdroje jsme vybírali na základě klíčových slov pro literární rešerši, která byla založena na evidence based přístupu²⁰⁰.

²⁰⁰ Vycházíme ze současných výzkumných trendů. V anglické terminologii slovo *proof* znamená *důkaz*, v současné době je více používáno slovo *evidence*, které v češtině také znamená *důkaz*. Jak uvádí Johnson a Christensen (2011) „For now, whenever you want to use the word „proof“, just use the word „evidence“ instead. Sometimes I (Johnson) like to tell my students that proof is what television

Pro tyto účely jsme zvolili metodu PICO²⁰¹. Výsledky vyhledávání umožnily sestavit pro teoretickou část tyto dílčí cíle:

- zpracování dostupných statistických údajů, analýza demografické situace v rámci České a Slovenské republiky, podíl Čechů a Slováků na složení české a slovenské populace, podíl českých žáků ve slovenských školách a slovenských žáků v českých školách;
- zpracování průřezové analýzy legislativy a politik v oblasti vzdělávání v České a Slovenské republice;
- vymezení pojmu bilingvismus, výklady jeho definic, vymezení česko-slovenského bilingvismu, jeho specifika a souvislosti;
- prezentace současné české a slovenské vzdělávací praxe, a to:
 - přípravy učitele na výuku (z hlediska formy a procesu);
 - organizování vyučování učitelem;
 - využívání odměn a trestů;
 - integrace žáka s odlišným mateřským jazykem;
 - situace mimo školu;

Empirické cíle vycházejí z výzkumného šetření. Naším hlavním cílem je *zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk český*. Některé výsledky a výstupy byly průběžně publikovány na národních a mezinárodních konferencích.

Dílčí cíle empirické části vychází z výzkumu, který byl realizován v roce 2013 na 2. stupních základních škol v České a Slovenské republice. Etapy realizace výzkumné části jsou následující:

- specifikace předmětu výzkumu na základě výsledků z předvýzkumu (kap 5.;6.1;)
- stanovení výzkumných otázek a hypotéz (kap. 5.1)

commercials claim for their products performance, but in research the best we can do is to obtain evidence. (...) In research our slogan goes like this: „It's about evidence, not proof! “ We call this idea the principle of evidence..“

²⁰¹ **PICO** je metoda sestavování vyhledávací strategie, která umožňuje evidence based přístup při vyhledávání literatury v bibliografických databázích. V našem případě **P** = **P**opulation, **P**roblem (kdo nebo co?), **I** = **I**ntervention (Jak?), **C** = **C**omparison (pokud existuje nějaké srovnání), **O** = **O**utcome (změření, zlepšování, vliv).

- stanovení metod výzkumu (kap. 5.2);
- realizace kvantitativního výzkumu (kap. 5.2.3);
- analýza získaných výsledků (kap. 6.2);
- analýza vyhodnocení stanovených hypotéz (kap. 6.2.1)
- shrnutí výsledků a doporučení (kap. 6.3)
- vyhodnocení výsledků vyvodit závěry a doporučení pro pedagogickou teorii a praxi (kap. 7);

Podrobnější popisy metodologie jednotlivých výzkumných aktivit, která byla k naplnění empirických cílů použita, byly uvedeny v samostatné kapitole.

2. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

V rámci výzkumu jsme se zaměřili na zmapování specifík výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách na 2. stupni základních škol. Výzkumné cíle práce vznikly na teoretickém základě a vychází také z předchozích výsledků a zjištění, které autorka práce realizovala během studia.

Hlavním cílem empirického šetření bylo *zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni ZŠ v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk český*. Cílem zkoumání bylo zjistit, jak učitel v bilingvní třídě na 2. stupni základních škol přistupuje k výuce a vyučování žáků s OMJ. Vzhledem k tomu, že jsme vycházeli z výpovědí učitelů na 2. stupni základních škol, kteří spolupracovali vyplněním zasláného dotazníku, jedná se ve výsledku o reálné a realizované vyučovací postoje, názory a nástroje, které učitelé na 2. stupni základních škol používají.

Dílčí cíle empirického šetření vycházejí z empirické části disertační práce. Vzhledem k charakteru zkoumané problematiky je nutné seznámit se s metodami kvantitativního výzkumu a vybrat nejvhodnější metodiku pro realizaci výzkumného šetření. Dále je nezbytné vyhodnotit výzkumné šetření a demonstrovat na opatření v praxi.

Dílčí výzkumné cíle disertační práce byly stanoveny s ohledem na průběh zkoumání problematiky jak v její teoretické, tak i empirické části. Dílčí cíle můžeme shrnout do následujících tvrzení:

- specifikace předmětu výzkumu na základě výsledků z předvýzkumu (kap 5; 6.1);
- stanovení výzkumných otázek a hypotéz (kap. 5.1)
- stanovení metod výzkumu (kap. 5.2);
- realizace kvantitativního výzkumu (kap. 5.2.3);
- analýza získaných výsledků (kap 6.2);
- analýza vyhodnocení stanovených hypotéz (kap. 6.2.1)
- shrnutí výsledků a doporučení (kap. 6.3)

- vyhodnocení výsledků vyvodit závěry a doporučení pro pedagogickou teorii a praxi (7);

Výzkumné cíle se dotýkají všech fází zpracování této disertační práce. Zároveň navazují na stanovené nulové hypotézy výzkumu, které se zaměřují na specifika výuky a vyučování v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách na 2. stupni základních škol v České a Slovenské republice. Výzkumné šetření jsme se rozhodli zaměřit na ty oblasti, které jsou nedílnou součástí vyučování.

3. VÝZKUMNÉ OTÁZKY, STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Pro potřeby výzkumného šetření byly formulovány výzkumné otázky. První skupinu tvoří výzkumné otázky, které nejsou specifikovány hypotézami, protože výstupem je deskripce daného jevu (výzkumné otázky č. 1-7). Druhou skupinu tvoří otázky, které jsou specifikovány nulovými/H₀ a alternativními/H_A hypotézami (výzkumné otázky č. 8-20).

Hypotézy byly statisticky hodnoceny na základě těchto kritérií:

- d) výuka v bilingvní/nebilingvní třídě;
- e) učitel ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem;
- f) vyučovací předmět (vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika).

1. Výzkumná otázka č. 1 - *S jakými výukovými problémy se žáci s OMJ se učitelé setkávají?*

(Dotazník: otázky č. 52, 53)

2. Výzkumná otázka č. 2 – *Vyznačuje se příprava učitele na výuku v bilingvní třídě přístupem, který zohledňuje přítomnost žáka s OMJ v bilingvní třídě?*

(Dotazník: otázky č. 5, 6,7, 8,9,10,11, 12, 13)

3. výzkumná otázka č. 3 – *Jakou váhou se vybrané faktory podílejí na integraci žáka s OMJ?*

(Dotazník: otázka č. 40)

4. výzkumná otázka č. 4 – *Věnují se učitelé žákovi s OMJ i mimo vyučování a to formou doučování, vedením zájmového kroužku, zapojováním do aktivit třídy mimo vyučování?*

(Dotazník, otázky č. 36, 37, 39)

5. výzkumná otázka č. 5 – *Jaká je situace ve vzdělávání v oblasti přípravy učitele pro výuku v bilingvní třídě?*

(Dotazník, otázky č. 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48)

6. výzkumná otázka č. 6 – *Jaké formy odměn ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 24)

7. výzkumná otázka č. 7 – *Jaké formy trestů ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 25)

8. výzkumná otázka č. 8 - *S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 14)

H01: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

HA1: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

9. výzkumná otázka č. 9 - *Jak vnímají učitelé postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebilingvní třídě?*

(Dotazník, otázka č. 15)

H02: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.

HA2: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.

10. výzkumná otázka č. 10 - Co je základem výukových metod v bilingvní a nebilingvní třídě?

(Dotazník, otázka č. 16)

H03: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

HA3: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

11. výzkumná otázka č. 11 - Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?

(Dotazník, otázka č. 18)

H04: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

HA4: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

12. výzkumná otázka č. 12 - Přistupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?

(Dotazník, otázka č. 17)

H05: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě stejného přístupu.

HA5: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.

13. výzkumná otázka č. 13 - *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a neilingvní třídě pro žáka odměna?*

(Dotazník, otázka č. 20)

H06: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačním faktorem.

HA6: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačním faktorem.

14. výzkumná otázka č. 14 - *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?*

(Dotazník, otázka č. 21)

H07: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA7: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

15. výzkumná otázka č. 15 - *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a neilingvní třídě trest?*

(Dotazník, otázka č. 22)

H08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

HA08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

16. výzkumná otázka č. 16 – *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?*

(Dotazník, otázka č. 23)

H09: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA9: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačním faktorem odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

17. výzkumná otázka č. 17 – *Využívají učitelé možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka s ohledem na vybraný typ vyučovacího předmětu?*

(Dotazník, otázka č. 31)

Jedná se o tyto typy vyučovacího předmětu: vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika.

H010: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

HA10: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka nevyžívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

18. výzkumná otázka č. 18 – *Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů?*

(Dotazník, otázka č. 33)

Jedná se o tyto typy vyučovacího předmětu: vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika.

H011: Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů.

HA11: Podpora komunikace učitelem mezi žáky není stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů.

19. výzkumná otázka č. 19 – *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?*

(Dotazník, otázka č. 49)

H012: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

HA12: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

20. výzkumná otázka č. 20 - *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?*

(Dotazník, otázka č. 50)

H013: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

HA13: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

4. METODIKA

Kapitola je věnována výzkumnému souboru respondentů z pohledu umístění škol (Česká a Slovenská republika), přítomnosti žáka s OMJ ve vyučování, či nikoliv a vyučovacím předmětu. V kapitole je popsán dotazník, který byl respondentům přeložen.

4.1 Dotazník a výběr výzkumného vzorku

Při výzkumu jsme použili dotazník speciálně sestavený pro toto výzkumné šetření.²⁰² V našem případě je jednalo o dotazník, který zjišťoval postoje, zkušenosti a názory z praktické situace ve vyučování na 2. stupni základních škol v České republice a na Slovensku. Jsme si vědomi toho, že spolehlivost informací získávaných dotazníkovým šetřením je ovlivněna aktuálními podmínkami nebo náladou konkrétního účastníka dotazníkového šetření a také jeho ochotou a zájmem spolupracovat s tazatelem.

Respondenti byli informováni o tom, že dotazník je anonymní a že jejich odpovědi nebudou zneužity. Zároveň jim však byla nabídnuta možnost poskytnutí vyhodnocených výsledků v případě jejich zájmu. Respondent byl také informován o způsobu vyplňování dotazníku, tzn., jakým způsobem mají být políčka v dotazníku vyplněna.

Dotazník sestával z celkem 69 položek, které byly rozděleny do osmi oblastí (viz příloha č. 1):

- I. Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13);
- II. Organizování vyučování učitele (14, 15, 16, 17, 18, 19);
- III. Využívání odměn a trestů (20, 21, 22, 23, 24, 25);
- IV. Integrace žáka s odlišným mateřským jazykem (26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40);
- V. Situace mimo školu (35, 36, 37, 38, 39);
- VI. Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48);
- VII. Osobní zkušenost (49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62);

²⁰² Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším, nebo vnitřním. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně (in CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. s. 163).

VIII. Osobní údaje/charakteristika souboru (1, 2, 3, 4, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69).²⁰³

V dotazníku bylo 7 položek kontaktních (položky č. 63 – 69) a 62 položek bylo zaměřených na zkoumanou problematiku:

- otevřených položek bylo 6 (položky č. 45, 47, 52, 53, 60, 61) + vzkaz pro výzkumníka na konci dotazníku; Výhodou otevřených otázek je, že tazatel respondentovi nenabízí dopředu žádné odpovědi, ale žádá o respondentův názor. Nevýhodou je, že ne každý respondent je schopen vystihnout podstatu myšlenky, kterou chce tazateli sdělit.
- polozavřených položek bylo 7 (položky č. 1, 2, 24, 25, 40, 44, 57). U položek polozavřených měli respondenti možnost doplnit položku „*Jiná možnost*“.
- uzavřených položek bylo 48 (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 62). Uzavřené položky vyžadují jasnou odpověď a jsou tedy pro výzkumníka lehce vyhodnotitelné.

Většina uzavřených položek v dotazníku byla konstruována jako 5bodová stupnice hodnocení²⁰⁴, u kterých respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu na hodnotící škále. Prostřednictvím 5bodové škály jsme získali ordinální data, která lze přirozeným způsobem zavést uspořádání a u každé dvojice hodnot lze snadno určit, která hodnota je větší a která menší. Právě díky této kvantifikaci se od ordinálních dat dále již hovoří o datech kvalitativních.

Pro lepší distribuci byl dotazník vytvořen v aplikaci drive.google, která umožňuje rozesílání dotazníků do e-mailových schránek respondentů.

Pro vyhodnocení získaných dat jsme použili následující testy. Abychom mohli vybrat správný test pro zjištění statistické významnosti, bylo potřeba zjistit rozložení dat.²⁰⁵ K tomuto účelu jsme použili *Shapiro-Wilkův test normality*. V tomto případě

²⁰³ Jednotlivé oddíly nebyly v rámci dotazníku záměrně graficky vymezeny.

²⁰⁴ Chráska (2007, 167) označuje tento typ škál za tzv. *škály Lickertova typu*. Johnson, Christensen (2011, s. 173) doporučují používat označení „*5-point rating scale*“ (*5-bodová stupnice hodnocení*), ne označení škála Lickertova typu, protože označení „*Lickert scale*“ (*Lickertova škála*) má více významů.

²⁰⁵ Parametrická data znamenají, že značná část výsledků se soustřeďuje kolem průměrné hodnoty a na obě strany od ní jsou výsledky stále méně časté. Graficky je lze vyjádřit podle tzv. Gaussovy křivky. Gaussova křivka je souměrná podle osy procházející jejím vrcholem. Vrchol křivky odpovídá aritmetickému průměru všech naměřených hodnot. Neparametrická data nejsou rozložena rovnoměrně, takže není možné použít graf Gaussovy křivky.

jsme pracovali s hladinou významnosti (signifikance nebo alfa) 0,05. Shapiro-Wilkův test normality byl signifikatní, $p = 0,000$.

Vzhledem k tomu, že všechna data byla rozložena neparametricky, zvolili jsme pro jejich vyhodnocení *Mann-Whitney test* a stanovili jsme interval signifikance 0,05, což znamená, že pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy a nesprávného přijetí alternativní hypotézy je 5 %. Očekávaná pravděpodobnost se liší od první situace vysokou mírou pravděpodobnosti (95 %).

Data byla vyhodnocena pomocí statistického programu SPSS.19.BASE.

4.2 Výzkumný vzorek

V předvýzkumu jsme využili kontaktů se slovenskými učiteli, které byly navázány autorkou disertační práce během studijní stáže v Banské Bystrici, a osobních kontaktů s českými učiteli (viz kap. 6.1). Na základě oboustranné komunikace byl předpoklad, že oslovení respondenti vyplní dotazník ochotně a poskytnou důvěryhodnou zpětnou vazbu. Na základě předvýzkumu jsme si ověřili porozumění jednotlivých otázkám. Tím jsme snížili riziko nesprávného vyplnění dotazníku kvůli nepochopení otázek ve výzkumu.

Ve druhé fázi, při samotném výzkumném šetření, byl dotazník distribuován prostřednictvím aplikace drive.google do škol v České a Slovenské republice. Šlo nám o to, abychom získali relevantní data pro vyhodnocení výzkumného šetření.

Vzhledem k tomu, že jsme nevymezovali kritéria, jednalo se o nereprezentativní vzorek respondentů. Ze získaných dotazníků jsme selektovaly ty, které jsme použili pro potřeby našeho výzkumu.

Samotná realizace výzkumného šetření včetně předvýzkumu byla zahájena na jaře 2013.

5. ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V kapitole uvádíme výsledky výzkumného šetření, které byly získány rozesláním dotazníků na základní školy v České a Slovenské republice.

5.1 Analýza vlastního výzkumného šetření

5.1.1 Charakteristika výzkumného souboru

Jak jsme uvedli v kapitole 4.1, dotazník obsahoval celkem 69 položek. Pro co nejpočetnější vzorek respondentů byl vytvořen v aplikaci drive.google, která nám umožnila rozeslání dotazníků do základních škol v České a Slovenské republice. Výzkumné šetření probíhalo v dubnu a květnu 2013. Celkem bylo osloveno přibližně 6 000 škol v České republice a 4 000 škol na Slovensku. Návratnost vyplněných dotazníků byla 70 %, ze kterých byly vybrány dotazníky, které vyplnili učitelé na druhém stupni základních škol:

- c) kteří učí na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a neučí ve třídě se žákem s OMJ;
- d) kteří učí na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a učí ve třídě se žákem s OMJ.

Z celkového množství navracených dotazníků jsme získali vzorek s celkovým počtem 313 respondentů, z toho 156 bylo z České republiky, 157 ze Slovenské republiky.

ČESKÁ REPUBLIKA		SLOVENSKÁ REPUBLIKA	
Nebilingvní třída	92	Nebilingvní třída	90
Bilingvní třída	64	Bilingvní třída	67
Celkem	156	Celkem	157

Tabulka č. 7 Počty respondentů z bilingvních a nebilingvních tříd v České a Slovenské republice

Z uvedeného počtu respondentů bylo 104 mužů (59 z České republiky, 45 ze Slovenska) a 209 žen (97 z ČR, 112 ze SR). Průměrný věk všech učitelů byl 43,5 let; průměrná délka praxe byla 18,3 let.

V počtu krajů, ve kterých respondenti učili, byl v České republice zastoupený nejvíce Moravsko-slezský kraj, Olomoucký kraj, Zlínský kraj a Praha. Mezi dalšími

byly kraje Pardubický, Královéhradecký, Ústecký, Liberecký a Jihomoravský. Na Slovensku byl nejvíce zastoupen Bratislavský, Trenčiansky a Trnavský region.

5.2 Analýza vyhodnocení stanovených hypotéz

Pro potřeby našeho výzkumného šetření byly stanoveny vždy nulová (H_0) a alternativní (H_A) hypotéza. V této podkapitole představíme výsledky šetření, které bylo realizováno v dubnu a v květnu 2013. Abychom mohli zvolit správný test pro ověření nulových hypotéz, bylo třeba nejprve zjistit rozložení dat. Pro vyhodnocení získaných dat jsme použili následující testy. Abychom mohli vybrat správný test pro zjištění statistické významnosti, bylo potřeba zjistit rozložení dat. K tomuto účelu jsme použili **Shapiro-Wilkův test normality**. V tomto případě jsme pracovali s hladinou významnosti (signifikance nebo alfa) 0,05. Shapiro-Wilkův test normality byl signifikantní, $p = 0,000$. Pro vyhodnocení neparametrických dat byl zvolen Mann-Whitney test, interval signifikace byl stanoven na 0,05 (95 %). Data byla zpracována statistickým programem SPSS.19.BASE. Hypotézy byly statisticky hodnoceny z hlediska 3 kritérií:

- d) výuka v bilingvní/nebilingvní třídě;
- e) učitel ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem;
- f) vyučovací předmět (vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika).

Výzkumné otázky jsou číslovány podle systému použitého v kapitole 5.1, kdy výzkumné otázky č. 1-7 neměly stanovené hypotézy, otázky 8-20 měly stanovené nulové (H_0) a alternativní (H_A) hypotézy.

Výzkumná otázka č. 8 – S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?

H_{01} : Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

H_{A1} : Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.

U výzkumné otázky **S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,001$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_{A1} : *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.*

Výzkumná otázka č. 9 - *Jak vnímají učitelé postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebilingvní třídě?*

H02: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.

HA2: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.

U výzkumné otázky ***Jak vnímají učitelé postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebilingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,150$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H02: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.*

Výzkumná otázka č. 10 – *Co je základem výukových metod v bilingvní a nebilingvní třídě?*

H03: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

HA3: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.

U výzkumné otázky ***Co je základem výukových metod v bilingvní a nebilingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,002$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA3: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.*

Výzkumná otázka č. 11 - *Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?*

H04: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

HA4: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

U výzkumné otázky ***Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,001$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA4: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.*

Výzkumná otázka č. 12 – Přístupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?

H05: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě stejného přístupu.

HA5: Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.

U výzkumné otázky *Přístupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p=0,002$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA5: *Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.*

Výzkumná otázka č. 13 – Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebingvní třídě pro žáka odměna?

H06: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.

HA6: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.

U výzkumné otázky *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebingvní třídě pro žáka odměna?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p=0,090$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H06: *Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.*

Výzkumná otázka č. 14 – Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

H07: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA7: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

U výzkumné otázky *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?* byla testem Mann-Whitney

zjištěna signifikance $p = 0,150$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H07: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.*

Výzkumná otázka č. 15 – *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě trest?*

H08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

HA08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.

U výzkumné otázky *Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě pro trest?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,210$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H08: Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.*

Výzkumná otázka č. 16 – *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?*

H09: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.

HA9: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru odlišně u žáků s OMJ a u ostatních žáků.

U výzkumné otázky *Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,130$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H09: Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.*

Výzkumná otázka č. 17 – *Využívají učitelé možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka s ohledem na vybraný typ vyučovacího předmětu?*

H010: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

HA10: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka nevyužívají učitelé stejně ve všech vybraných typech vyučovacího předmětu.

U výzkumné otázky *Využívají učitelé na možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka z hlediska typu vyučovacího předmětu?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,17$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H010: Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně bez ohledu na typ vyučovacího předmětu.*

Výzkumná otázka č. 18 – *Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů?*

H011: Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů.

HA11: Podpora komunikace učitelem mezi žáky není stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů

U výzkumné otázky *Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech předmětech?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,085$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu *H011: Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná bez ohledu na vyučovací předmět.*

Výzkumná otázka č. 19 – *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?*

H012: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

HA12: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

U výzkumné otázky *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?* byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,004$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní *HA12: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.*

Výzkumná otázka č. 20 – *Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?*

H013: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

HA13: Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.

U výzkumné otázky ***Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?*** byla testem Mann-Whitney zjištěna signifikance $p = 0,189$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu H013: *Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.*

Na základě statistické analýzy můžeme konstatovat, že u pěti stanovených hypotéz jsme museli přijmout alternativní hypotézu, u osmi stanovených hypotéz jsme na základě výsledků přijali hypotézu nulovou.

6. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Vyhodnocení výzkumných otázek 1 – 7 bylo provedeno deskriptivní statistikou.

Výsledky byly zpracovány do grafů a jsou prezentovány v disertační práci.

Výzkumná otázka č. 1

S jakými výukovými problémy se žáci s OMJ se učitelé setkávají?

Můžeme konstatovat, že učitelé na 2. stupni základních škol v České republice a ve Slovenské republice uváděli shodné problémy při výuce žáka s OMJ. Mezi největší a zároveň taky nejčastější problémy učitelé se žáky s OMJ řadili problémy pedagogicko-psychologického charakteru. Mezi tyto můžeme řadit např. hodnocení žáků s OMJ. Domníváme se, že tato problematika se vztahuje zejména k hodnocení písemných a slohových prací nebo diktátů ve vyučovacím jazyce. Učitelé by v tomto případě měli brát ohled na individuální zvláštnosti žáka s OMJ. Další problémem, který byl zjištěn, je neochota žáků s OMJ používat český/slovenský jazyk ve vyučování. Domníváme se, že je to způsobeno zejména podobností obou jazyků a schopností pasivně porozumět vyučovacím jazyku. Další oblastí, ke které se učitelé vyjadřovali, je problematika jazykového charakteru. Potíže působí především jazyková komunikace, odlišnost českého a slovenského jazyka a jejich gramatických systémů. V odborných předmětech je to terminologie, a to u těch výrazů, které znějí stejně v českém i slovenském jazyce, ale mají jiný význam. V komunikační situaci tedy může snadno dojít k nepochopení, což má vliv na osvojování si učiva s žákem s OMJ.

Výzkumná otázka č. 2

Vyznačuje se příprava učitele na výuku v bilingvní třídě přístupem, který zohledňuje přítomnost žáka s OMJ v bilingvní třídě?

Příprava učitele na vyučovací hodinu je založena především na výukovém cíli, kterého má být v hodině dosaženo. Učitel s žákem s OMJ by měl zohledňovat jeho vzdělávací potřeby a přizpůsobit výukový cíl individuálním možnostem a schopnostem žáka s OMJ. My můžeme konstatovat, že největší počet českých respondentů se kloní k průměru, u slovenských respondentů se polovina klonila k nadprůměrným hodnotám.

Motivace je důležitou součástí výukového procesu. Učitel ve třídě s žákem s OMJ má možnost motivovat žáka s OMJ individuálně na základě jeho vlastních potřeb,

zájmů, kultury či tradic. V našem průzkumu se slovenští učitelé vyjadřovali k četnosti využívání individuální motivace nadprůměrně. Čeští respondenti se nejčastěji klonili k volbě průměrné hodnoty.

Struktura učiva by měla respektovat didaktické zásady. Slovenští učitelé se vyjadřovali v našem průzkumu k nadprůměrným hodnotám. Lze tedy říci, že strukturují učivo s ohledem na žáky s OMJ. Čeští učitelé se nejčastěji klonili k průměrným hodnotám.

Jak vyplynulo z výzkumné otázky č. 1, učitelé ve třídě se žáky s OMJ mají problémy s odbornou terminologií. Důležité je, aby žákovi s OMJ byl nesrozumitelný výraz vysvětlen, aby nedošlo k neporozumění. Čeští učitelé se klonili k nadprůměrným hodnotám, což vykazuje fakt, že výrazy znějící stejně ve slovenském a českém jazyce, ale s odlišným významem vysvětlují vždy. Podprůměrné hodnoty nevolil žádný z českých učitelů. Slovenští učitelé také volili nadprůměrné hodnoty, žádný z nich se neklonil k hodnotám podprůměrným.

Nadpoloviční většina slovenských učitelů se klonila k nadprůměrným hodnotám u otázky, která zjišťovala, jestli učitelé do výuky začleňují činnosti, které podporují aktivitu žáka s OMJ. Čeští respondenti nejčastěji volili průměrnou hodnotu.

Domácí příprava patří k nezbytným součástem vzdělávacího procesu. Na základě našich zjištění je otázkou, nakolik je domácí příprava efektivní pro žáky s OMJ vzhledem ke komunikační situaci v rodině, která může domácí přípravu ovlivňovat. Individuální promýšlení domácí přípravy u žáků s OMJ může napomáhat osvojování si vyučovacího jazyka i komunikační kompetence v českém/slovenském jazyce. U otázky zjišťující individuální přístup k zadávání domácí přípravy žákům s OMJ se čeští učitelé klonili nejčastěji k nadprůměrným hodnotám, stejně jako slovenští učitelé.

Další položka zjišťovala, zda učitelé ve třídě se žákem s OMJ, připravují speciální vyučovací texty a pomůcky pro žáky s OMJ. Čeští učitelé nejčastěji označovali možnosti podprůměrné, naopak slovenští učitelé nadprůměrné. Můžeme říci, že zejména v literatuře by mohlo být přínosné obohatit četbu o české/slovenské tituly. Lze se domnívat, že prospěšnost zařazení slovenského díla nebo jeho úryvku do hodin české literatury a českého díla nebo jeho úryvku do hodin slovenské literatury může být motivačním faktorem a zároveň napomocet integraci žáka s OMJ do školní třídy.

S tím souvisí také využívání znalosti zázemí žáka s OMJ. Učitel může ve vyučovací hodině spolupracovat s žákem s OMJ, pokud je to tematicky vhodné. Čeští učitelé se častěji klonili k nadprůměrným hodnotám, slovenští učitelé naopak volili hodnotu průměrnou.

Výzkumná otázka č. 3

Jakou váhou se vybrané faktory podílejí na integraci žáka s OMJ?

Podle našeho očekávání učitelé v České republice a ve Slovenské republice nejčastěji označovali osobu samotného žáka s OMJ jako faktor, který se nejvíce podílí na integraci. Záleží na individuálních zvláštностech každého žáka s OMJ. Druhým faktorem, který se nejvíce podílí na integraci žáka s OMJ, jsou jeho spolužáci, dále sám učitel v bilingvní třídě. My se domníváme, že jde zejména o třídního učitele a jeho přístup k žákovi s OMJ. Učitelský sbor a škola byly označeny za další faktory podílející se na integraci žáka s OMJ. Jako předposlední bylo řazeno rodinné zázemí žáka s OMJ a poslední situace mimo školu.

Výzkumná otázka č. 4

Věnují se učitelé žákovi s OMJ i mimo vyučování a to formou doučování, vedením zájmového kroužku, zapojováním do aktivit třídy mimo vyučování?

Otázky směřovaly na situaci ve škole a mimo školu. První zjišťovala, zda se učitelé věnují žákům s OMJ mimo vyučování formou doučování. Čeští učitelé se klonili k nadprůměrným hodnotám stejně jako k průměrné hodnotě. Slovenští učitelé se více klonili spíše k průměrné hodnotě. Situaci mimo vyučování vedením zájmového kroužku zjišťovala další otázka. Polovina českých učitelů volila průměrnou hodnotu, slovenští učitelé volili také nejčastěji průměrnou hodnotu. Většina českých i slovenských učitelů se klonila k nadprůměrným hodnotám v otázce zapojování žáka s OMJ do aktivit mimo školu nebo třídu.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká je situace ve vzdělávání v oblasti přípravy učitele pro výuku v bilingvní třídě?

Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se klonili v otázce podpory zaměstnavatele (školy) vzdělávat se v oblasti přípravy pro výuku ve třídě se

žákem s OMJ k průměrným hodnotám. Učitelé na Slovensku, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se v této otázce klonili k průměrné hodnotě.

Samostudium je jednou z možností, jak zvýšit a rozšířit odborné znalosti v oblasti výuky ve třídě se žákem s OMJ. Učitelé v České republice, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se v otázce samostudia klonili k nadprůměrným hodnotám. Učitelé ve Slovenské republice, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, se také v otázce využívání samostudia klonili k nadprůměrným hodnotám.

Nadprůměrný počet českých respondentů i slovenských respondentů uvedl, že v posledních pěti letech neabsolvoval vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ. Ti z nich, kteří odpověděli, že za posledních pět let absolvovali nějakou formu vzdělávání zaměřenou na výuku žáka s OMJ, uváděli, že vzdělávání bylo realizováno ministerstvem školství nebo univerzitou. Můžeme konstatovat, že pokud se jednalo o vzdělávání realizované univerzitou, mohlo jít o předmět vzdělávání zařazený do kurikul vysoké školy.

Průměrný počet respondentů z České republiky a ze Slovenské republiky, kteří učí ve třídě s žákem s OMJ, je spokojen s nabídkou vzdělávání ve třídě s žákem s OMJ. Témata týkající se výuky žáka s OMJ, která by učitelé zařadili do nabídky vzdělávání, byla opět rozdělena do několika oblastí. První se zaměřovala na pedagogicko-didaktickou oblast a korespondovala s problémy, které mají učitelé ve třídě se žákem s OMJ. Jednalo se o problematiku hodnocení žáka s OMJ, kázeňské problémy, docházku do školy nebo vzájemné vztahy. V oblasti multikulturní výchovy by učitelé stáli o předmět multikulturní výchovy nebo téma kulturní tradice. V jazykové oblasti se jednalo o oblast jazykové komunikace, jazykové komparace a výuky mateřského jazyka. Do poslední oblasti spadala témata předmětová.

Nadpoloviční většina českých i slovenských učitelů by zařadila přípravu učitele na výuku žáka s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání.

Výzkumná otázka č. 6

Jaké formy odměn ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a nebingvní třídě?

Nadpoloviční většina českých i slovenských učitelů volí nejčastěji ústní pochvalu. Druhou nejfrekventovanější odměnou je vyvěšení žákovy práce na nástěnku, kterou můžeme označit za „prestižní“. Nemateriální odměny jsou další formou odměny, kterou

učitelé v České republice a Slovenské republice také často využívají. Další formou odměn jsou písemné pochvaly a materiální odměny. Domníváme se, že předmětem materiálních odměn jsou bonbony, různé drobné sladkosti, kartičky či céčka. Mezi další odměny patří společné zhlédnutí filmu za odměnu nebo návštěva kulturního, sportovního či jiného zařízení. Učitelé v České a Slovenské republice neodměňují žáky společným výletem.

Výzkumná otázka č. 7

Jaké formy trestů ve vyučování preferují učitelé v bilingvní a neilingvní třídě?

Učitelé v České a Slovenské republice nejčastěji využívají ústní výtku. Další frekventovanou formou trestu je zabavování předmětů (např. mobilních telefonů, knížek, karet, MP3 přehrávačů, notebooků apod.). Extra domácí úkol navíc je další z forem trestů, které učitelé v České a Slovenské republice využívají. Následuje ústní důtka, poznámka do žákovské knížky a extra úkol navíc v hodině. Učitelé dále využívají posílání dopisů rodičům, extra úkol navíc mimo vyučování a nemateriální tresty. Mizivé procento učitelů uvedlo také mírný fyzický trest (např. zatažení žáka za ucho nebo lehké plácnutí pravítkem apod.). Učitelé v České a Slovenské republice netrestají žáky zrušením společného plánovaného výletu, zrušením zhlédnutí slíbeného filmu, zrušením slíbené návštěvy kulturního, sportovního nebo jiného zařízení nebo vyvěšením nejhorší žákovské práce na nástěnce.

Výzkumná otázka č. 8

S jakým cílem koncipují učitelé výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a neilingvní třídě?

Naše očekávání, z nichž vycházela nulová hypotéza, byla opačná. Vzhledem k tomu, že jsme se dotazovali učitelů vyučovacího, cizích jazyků a matematiky, lze se domnívat, že především učitelé vyučovacího jazyka a cizích jazyků odlišně koncipují cíl výuky, a to zejména z důvodů odlišných gramatických systémů, komunikativní kompetence a problematiky, která je v rámci vyučovací praxe s tím spojená. Školní realita také může vycházet z pozitivního vztahu k žákovi s OMJ a reflexe jeho vzdělávacích potřeb.

Při statistické analýze jsme tedy odmítli nulovou hypotézu a přijali alternativní: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a v nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.***

Můžeme tedy tvrdit, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 9

Jak vnímají učitelé postavení žáka ve vztahu k učiteli v bilingvní a nebilingvní třídě?

Můžeme konstatovat, že české i slovenské školství je založeno na demokratickém přístupu učitelů k žákům. Přesto se bipolární rozlišení nadřazenosti a podřazenosti ve vztahu učitel – žák stále kloní spíše k podřazenému vztahu žáka k učiteli. Lze říci, že je to dáno profesním vymezením učitelského povolání a také autoritou, kterou učitel v rámci školské praxe představuje. I když současné tendence naznačují rovnocenné partnerství ve vztahu učitel – žák, podle našeho očekávání bylo zjištěno, že učitelé vnímají postavení žáka ve vztahu k vyučujícímu jako spíše podřízené (viz graf č. 18). Z pohledu učitelů v bilingvních a nebilingvních třídách bylo prokázáno, že učitelé vnímají postavení ve vztahu učitel – žák stejně.

Přijali jsme tedy možnost nulového vztahu mezi proměnnými a přijali nulovou hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a nebilingvní třídě nejsou rozdíly ve vnímání postavení žáka ve vztahu k učiteli.***

Můžeme tvrdit, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 10

Co je základem výukových metod v bilingvní a nebilingvní třídě?

Při stanovování této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že vyučování je založeno na interakci učitel – žák. Veškeré dění ve třídě je realizováno pomocí výukových metod, jejichž součástí je především komunikace mezi učitelem a žákem. Komunikační kompetence žáka s OMJ však může ovlivnit výběr výukových metod, a to zvláště ve vyučovacích hodinách, kde jazyk představuje nejen prostředek sdělování, ale je zároveň předmětem vyučování. Učitel jako řídicí element může přizpůsobit výukové metody individuálním potřebám jednotlivých žáků, tedy i žáků s OMJ.

Na základě vyhodnocení výsledku jsme přijali alternativní hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.***

Můžeme konstatovat, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 11

Jaké kritérium preferují při hodnocení žáka učitelé v bilingvní a nebilingvní třídě?

Dle našeho názoru je problematika hodnocení odvislá také od vyučovacího předmětu. Jiné metody hodnocení může použít učitel, který učí humanitní předměty, jiné učitel, který vyučuje exaktní předměty, a odlišně bude hodnotit učitel, který se ve vyučovacích hodinách zaměřuje na osvojení si jazyka. Učitel ve třídě s žákem s OMJ stojí před nesnadným úkolem vyplývajícím z vytvoření hodnotících kritérií v rámci celé třídy, ale s ohledem na jednotlivce. Lze se domnívat, že učitel v předmětech, kde se nehodnotí jazyková stránka a komunikační kompetence, může hodnotit žáky s OMJ v porovnání s ostatními žáky. Na druhou stranu učitel vyučovacího předmětu, jehož základem je předávání komunikační kompetence a její výuka a stanovené výukové cíle vedou k osvojování jazyka žáka s OMJ, by měl zohlednit individuální vzdělávací potřeby žáka s OMJ, tedy i individuální hodnocení. Naše očekávání se u této hypotézy potvrdila. Mezi učiteli v bilingvních a nebilingvních třídách existuje rozdíl v preferenci kritéria při hodnocení žáka.

Na základě analýzy získaných výsledků jsme přijaly alternativní hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě jsou rozdíly v preferenci kritéria při hodnocení žáka.***

Zjistili jsme, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky signifikantní vztah.

Výzkumná otázka č. 12

Přistupují k hodnocení žáků s OMJ učitelé v bilingvní třídě odlišně než k ostatním žákům?

Z analýzy dat bylo zjištěno, že učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ na základě odlišného přístupu než ostatní žáky. Domníváme se, že se jedná zejména o hodnocení v humanitních předmětech, zvláště ve výuce jazyků. Učitel v předmětech, ve

kterých je vyučován vyučovací, popř. cizí jazyk, by měl brát ohled na individuální zvláštnosti žáka s OMJ a tomu přizpůsobovat i jeho hodnocení. Naše očekávání u této hypotézy se potvrdila. Slovenští a čeští učitelé, kteří učí ve třídě se žákem s OMJ, přistupují k hodnocení žáků s OMJ odlišně, tzn., stanovují si odlišná kritéria hodnocení.

Na základě analýzy získaných výsledků jsme odmítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní: ***Učitelé v bilingvní třídě hodnotí žáky s OMJ a ostatní žáky na základě odlišného přístupu.***

Zjistili jsme, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky signifikantní vztah.

Výzkumná otázka č. 13

Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a neilingvní třídě pro žáka odměna?

Odměna vyjadřuje kladné hodnocení určitého chování nebo jednání a přináší odměňovanému uspokojení některých jeho potřeb (viz kap. 4.3.1.2). Učitelé ve školní praxi využívají nejčastěji ústní pochvalu, popř. písemnou pochvalu. Efektivní využívání odměn ve vyučování může vést k větší aktivitě žáků, kteří mohou být tímto způsobem pozitivně motivováni. Názory učitelů na druhém stupni základních škol se neliší. Domníváme se, že je to způsobeno především vyváženým používáním odměn jak u žáků v bilingvních třídách, tak u žáků v neilingvních třídách. Lze konstatovat, že učitelé obou zkoumaných skupin přistupují k odměňování žáků na základě stejný nebo podobných kritérií, které si stanovují.

Přijali jsme tedy možnost nulového vztahu mezi proměnnými a přijali nulovou hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v neilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu odměny jako motivačního faktoru.***

Můžeme tvrdit, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 14

Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu odměn jako motivačního u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

Žáci druhého stupně základních škol prochází specifickým vývojovým obdobím. Úloha odměn v tomto věku může být pro jedince v období puberty silným motivačním faktorem bez ohledu na mateřský a vyučovací jazyk. Úkolem učitele je volit přiměřené formy odměn, které budou napomáhat efektivnímu osvojení si a dosahování stanovených výukových cílů. Naše očekávání vyplývala z předpokladu, že neexistuje rozdíl ve vnímání úlohy odměn u učitelů v bilingvních a nebilingvních třídách, z čehož vycházela výzkumná nulová hypotéza. Na základě výzkumného šetření můžeme konstatovat, že naše očekávání byla stejná.

Přijali jsme tedy nulovou hypotézu: ***Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 15

Jakým motivačním faktorem je podle učitelů v bilingvní a nebilingvní třídě trest?

Trest, stejně jako odměna, je určitá forma hodnocení chování nebo jednání jedince a přináší výchovné omezení některých jeho potřeb. Na rozdíl od odměny má trest méně efektivní výchovný účinek než odměna, přesto i tresty jsou v současné škole využívány k výchovnému působení na vzdělávané jedince (viz kap. 4.3.1.1). Trest jako motivační faktor efektivně působí tehdy, pokud žák přesně ví, za co je trestán, a je zvolen takový druh trestu, který napomáhá zjednat nápravu. Učitel by měl při trestání žáků postupovat zodpovědně s ohledem na jejich individuální mentální a intelektuální vyspělost a také by měl volit odpovídající míru trestu. Učitelé v bilingvních a nebilingvních třídách vnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru stejně (stejně jako vnímají úlohu odměny jako motivačního faktoru).

Lze tedy konstatovat, že u stanovené hypotézy jsme nezjistili statisticky významný vztah, a proto jsme přijali nulovou hypotézu: ***Mezi učiteli v bilingvní třídě a učiteli v nebilingvní třídě nejsou rozdíly v názoru na úlohu trestu jako motivačního faktoru.***

Můžeme tedy konstatovat, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 16

Jak vnímají učitelé v bilingvní třídě úlohu trestu jako motivačního faktoru u žáků s OMJ a u ostatních žáků?

Trest lze označit za motivační faktor, který učitelé na druhém stupni využívají k represím za nevhodné chování. Volby trestu u žáka s OMJ se může lišit ve výběru formy trestu, ale stále zůstává motivačním faktorem. Učitelé v bilingvní i nebilingvní třídě nevnímají úlohu trestu jako motivačního faktoru rozdílně. Je tedy možné říci, že k využívání trestu jako motivačního faktoru přistupují stejně.

Přijali jsme tedy nulovou hypotézu: ***Učitelé v bilingvní třídě vnímají úlohu trestu jako motivačního stejně jak u žáků s OMJ tak u ostatních žáků.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 17

Využívají učitelé možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka s ohledem na vybraný typ vyučovacího předmětu?

V této hypotéze se pracovalo s těmito vybranými typy vyučovacích předmětů: vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika. Předpokládali jsme, že se objeví signifikantní rozdíl ve využívání pomocníka s ohledem na typ vyučovacího předmětu. Naše očekávání, že učitelé budou volit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka, se nenaplnila. Učitelé využívají tuto možnost, a to bez ohledu na typ vybraného vyučovacího předmětu. Lze se domnívat, že učitelé v případě potřeby využívají změn v zasedacím pořádku třídy a žákovi s OMJ určují místa ve třídě cíleně tak, aby byli co nejvíce v kontaktu, popř. volí místo vedle žáka, který se pro něj stane vzorem. Ze získaných dat jsme vyvodili, že s ohledem na vyučovací předmět nejsou významné rozdíly ve využívání možnosti určit žákovi s OMJ pomocníka.

Přijali jsme nulovou hypotézu: ***Možnost určit žákovi s OMJ pomocníka využívají učitelé stejně bez ohledu na typ vyučovacího předmětu.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 18

Je podpora komunikace vztahující se k výuce stejná ve všech vybraných typech vyučovacích předmětů?

Stanovení dalšího závěru bylo vyhodnocováno s ohledem na vyučovací předmět. Očekávali jsme, že podpora komunikace se bude lišit v závislosti na vyučovacím předmětu. Z hlediska vyšší potřeby komunikace při jazykovém vyučování jsme v hodinách českého/slovenského jazyka a cizích jazyků předpokládali rozdílnou podporu komunikace mezi žákem s OMJ a ostatními žáky než v hodinách matematiky. Na základě získaných výsledků lze konstatovat, že učitelé podporují komunikaci ve svých vyučovacích hodinách bez ohledu na typ vyučovacého předmětu.

Přijali jsme proto nulovou hypotézu: ***Podpora komunikace učitelem mezi žáky je stejná bez ohledu na vyučovací předmět.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 19

Mají v rámci vyučovacého předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?

Výzkumná otázka k této hypotéze byla stanovena na základě působení učitele ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem. Osvojování si učiva a předávání poznatků během školního vyučování může být založeno na monologu nebo dialogu. Aby byl žák schopen naplnit stanovené cíle a přijmout poznatky poskytované v rámci vyučovacého procesu, musí mít dostatečně rozvinutou komunikační kompetenci. U žáků s OMJ bývá právě nedostatečně rozvinutá komunikativní kompetence důvodem, proč selhávají při osvojování probíraného učiva, přestože ve výuce v mateřském jazyce by jim toto nečinilo problém. Z analýzy výsledků k této hypotéze vyplynulo, že žáci s OMJ v českých a slovenských bilingvních třídách mají problémy s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů. Proto jsme zamítly nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní: ***Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a***

v slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Výzkumná otázka č. 20

Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů?

Výzkumná otázka k této hypotéze byla stanovena na základě působení učitele ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem. Základem kladného vztahu učitel - žák a jejich interakce ve vyučování je účelná komunikace. Učitel ve třídě se žákem s OMJ by měl hledat takové způsoby komunikace, aby docházelo k co největší percepci ze strany žáka s OMJ. Schopnost vytvářet pozitivní komunikační prostředí a podněcovat komunikaci ve vztahu učitel – žák s OMJ přispívá k navazování vzájemných pozitivních vztahů ve třídě. Na druhé straně komunikace vždy probíhá obousměrně, tudíž i žák s OMJ by měl vyvíjet snahu a podporovat vzájemnou komunikaci. U poslední stanovené hypotézy jsme zjistili, že žáci s OMJ nemají potíže v komunikaci s učitelem z jazykových důvodů. Lze předpokládat, že učitel se žákem s OMJ volí takové prostředky komunikace, popř. individuální přístup, aby jejich vzájemná interakce byla co nejefektivnější.

Proto jsme přijali nulovou hypotézu: ***Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s učitelem, a to z jazykových důvodů.***

Můžeme říci, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

Z poznatků, které jsme získali ve výzkumném šetření, vychází poslední kapitola disertační práce i autoreferátu, která je zaměřena na přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

7. ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

Výchovně-vzdělávací proces žáka s OMJ je specifickou oblastí v systému vzdělávání.

Vzhledem k postavení žáka s OMJ ve školských dokumentech, ve kterých nemá status žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zastoupení, může být jeho výchova a vzdělávání ve školní pedagogické teorii i praxi problematická.

Média zaznamenávají rostoucí trend, že Češi stále méně rozumí slovenskému jazyku. U Slováků tento trend nemá tak výrazný pokles. Naším dotazníkovým šetřením jsme zjistili, že tento trend se projevuje i u učitelů 2. stupně základních škol. V České republice 58,9 % učitelů uvedlo, že se slovenštinou přijde do kontaktu sledováním televize a 66 % uvedlo, že přijdou se slovenštinou do osobního kontaktu denně. Slovenští respondenti uvedli 73, 88 %, že s češtinou se nejčastěji setkávají sledováním televize a 89,9 % uvedlo, že s českým jazykem mají denní osobní kontakt. Tato tendence se projevuje i ve studiu odborné literatury, kdy respondenti z českých škol, kteří vyučují žáky s OMJ uvedli, že velmi často studují odbornou literaturu (18,7 %). U slovenských respondentů to bylo 31,3 %.

Lze si položit otázku, zda je to způsobeno menším zastoupením slovenské odborné literatury na českém knižním trhu. Odpověď na tuto otázku ovšem vyžaduje zmapování této situace.

Zjistili jsme, že dotazovaní slovenští učitelé věnují více pozornosti stanovení cílů výuky, promýšlení individuální motivace, strukturování učiva a začleňování aktivizačních činností a vytváření speciálních vyučovacích pomůcek ve vztahu k žákovi s OMJ.

Domníváme se, že hlavním důvodem může být odraz trendu poklesu porozumění slovenskému jazyku ze strany českých žáků. Ovšem i tak se domníváme, že dotazovaní učitelé z českých škol by měli věnovat této oblasti vyšší pozornost, aby více motivovali žáky s OMJ, v tomto případě se slovenským mateřským jazykem.

Čeští a slovenští respondenti shodně uváděli, že vyučování nekoncepují extrémně (tak, aby pouze žák přijímal poznatky učitele x aby se žák podílel na procesu výuky), ale využívají přiměřeně z obou pólů možností, které jsou vhodné a vyhovující z hlediska koncepce výuky.

Tento trend dle našeho názoru je žádoucí a měl by být u učitelů podporován.

Čeští respondenti, jak ukázal výzkum, upřednostňují výukové metody založené na dialogu výrazněji než slovenští respondenti.

Tato tendence je potřebná ve vyučovacím procesu z mnoha důvodů (např. motivace žáka, samostatná příprava žáka, podpora individuálního projevu žáka apod.). A bylo by žádoucí tento trend u učitelů všeobecně podporovat.

Jako velmi pozitivní výsledek hodnotíme odpovědi respondentů (učitelé, kteří vyučují žáky s OMJ), kteří ve více než 70 % uvedli, že žáky s OMJ hodnotí individuálně (s ohledem na žákovy zvláštnosti). Naproti tomu skupina respondentů (učitelé v nebilingvní třídě) uvedla, že žáky jako takové hodnotí nejčastěji mezi dvěma póly (porovnáním s ostatními x individuálně). Tento rozdíl v preferenci kritéria hodnocení žáka mezi učiteli v bilingvní třídě a nebilingvní třídě byl naším výzkumem signifikantně potvrzen.

Vyvstává otázka, zda je tento přístup k hodnocení žáků objektivní. Na tuto otázku tento výzkum neodpovídá a je žádoucí, aby se této problematice věnovala pozornost jak v teoretické, tak i výzkumné pedagogické vědě.

Všichni respondenti se výrazně shodli na názoru, že odměna žáka i žáka s OMJ výrazně motivuje. Ovšem u trestu jako (pozitivního) motivačního faktoru jsme narazili na rozdíly podchycené deskriptivní statistikou, a to, že dotazovaní čeští učitelé trest jako motivační faktor vnímají téměř ve 40 %. U dotazovaných slovenských učitelů je to téměř 65 %.

Otázka odměn a trestů jako motivačního faktoru je stále diskutována. Lze se domnívat, že respondenti odpovídali na základě svých praktických zkušeností, kdy odměna i trest mají v individuálních případech pozitivní i negativní motivační dopad. Domníváme se, že při využívání odměn a trestů sehrává velkou roli zkušenost a praxe učitele. U našich respondentů činila délka průměrné praxe 18,3 let.

Bylo by žádoucí, aby se učitelé na svých workshopech zabývali otázkou odměn a trestů jako pozitivního i negativního motivačního faktoru. Jedná se totiž o problematiku dynamickou, kterou nelze jednoznačně a trvale definovat.

Naši respondenti z České i Slovenské republiky se výrazně shodli v názoru, že klíčovými faktory pro integraci žáka s OMJ jsou sám žák s OMJ, dále spolužáci, učitel v bilingvní třídě.

Je proto velmi důležité, aby učitel ve třídě se žákem s OMJ věnoval pozornost vztahu žáků s žákem s OMJ a podporoval žáka s OMJ v jeho integraci.

Učitelé by měli proto více využívat možnosti určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka (patrona) a podporoval žáka s OMJ, aby mohl seznamovat spolužáky např. s kulturou svého národa.

Výzkum také ukázal, že respondenti jsou si vědomi možnosti v případech potřeby obrátit se na odborníky (např. školní psycholog, speciální pedagog, lékař).

Domníváme se, že zde se už odráží mnoholetý trend MŠMT a vzdělávacích institucí odtabuizovat spolupráci učitele s odborníky. V tomto trendu by se mělo pokračovat.

Spolupráce učitelů s rodiči žáka s OMJ byla dotazovanými učiteli hodnocena jako velmi častá. Tato aktivita učitelů je velice žádoucí a měla by být podporována a ohodnocena jak vedením školy, tak i nadřízenými orgány.

Podpora škol v možnosti vzdělávat se v oblasti přípravy učitele ve třídě s žáky s OMJ dle našeho názoru neodpovídá rostoucímu trendu narůstajícího množství žáků s OMJ (s různorodým mateřským jazykem) na základních školách. Ukázalo se, že učitelé, kteří mají zkušenost s žákem s OMJ nabídku tohoto typu vzdělávání hodnotí jako nízkou. Učitelé, kteří nemají zkušenosti s žákem s OMJ, ji naopak hodnotí jako velmi dobrou. Lze se domnívat, že učitelé, kteří nemají zkušenosti s žákem s OMJ, nejsou v podstatě připraveni na výuku žáka s OMJ. Tudíž jak legislativa, MŠMT, vzdělávací systém, tak i školy by měly této otázce věnovat pozornost, aby učitelé a celý školský systém byl připraven v oblasti výuky žáků s OMJ.

ZÁVĚR

V předkládané disertační práci jsme se zabývali specifiky výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli zjistit, jestli existují signifikantní odlišnosti mezi výukou v třídě bez žáka s OMJ a s žákem s OMJ, stanovili jsme si dvě skupiny. Jedna skupina byla tvořena učiteli na 2. stupni základních škol v České a Slovenské republice, kteří neučí ve třídě se žákem s OMJ, druhou skupinu tvořili učitelé v České a Slovenské republice, kteří učí ve třídě se žákem s OMJ.

Na počátku realizace disertační práce byly stanoveny cíle, kterých jsme chtěli v průběhu výzkumného šetření dosáhnout. V teoretické i v empirické části jsme vytyčili hlavní cíl. K jeho naplnění byly stanoveny cíle dílčí.

V teoretické části jsme vymezili teoretická východiska disertační práce. Základním pojmem pro nás byl žák s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem teoretické části disertační práce bylo zmapovat na základě předchozích výzkumů z oblasti didaktiky a lingvistiky poznatky zaměřené na specifika výuky v česko-slovenské a slovensko-české bilingvní třídě. K tomu, aby byl hlavní cíl splněn, jsme si stanovili dílčí cíle, které byly zahrnuty do jednotlivých kapitol v teoretické části. Jednalo se zejména o zpracování dostupných statistických údajů, analýza demografické situace v rámci České a Slovenské republiky, podíl Čechů a Slováků na složení slovenské a české populace a podíl českých žáků ve slovenských školách a podíl slovenských žáků na českých školách. Důležitou tematikou pro nás bylo také zpracování analýzy legislativy a politik v oblasti výchovy a vzdělávání v České a Slovenské republice. Pokud jsme chtěli dostatečně uchopit problematiku o česko-slovenských jazykových vztazích, bylo nutné vymezit pojem bilingvismus, analyzovat jeho různé definice a vymezit specifika a souvislosti česko-slovenského bilingvismu. Nejobsáhlejší kapitola teoretické části byla věnována prezentaci současné české a slovenské vzdělávací praxe, jejíž součástí je příprava učitele na výuku z hlediska formy a procesu organizování výuky učitelem, autorita učitele, využívání odměn a trestů a situace mimo školu. Důležitou součástí vzhledem k tématu práce tvořila také podkapitola o integraci žáka s OMJ do školní třídy a jeho zařazení do výchovně-vzdělávacího procesu.

Hlavním cílem empirické části disertační práce bylo zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni základních škol v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřský jazyk je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni základních škol v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřský jazyk je jazyk český.

K tomu, aby hlavní cíl empirické části byl naplněn, jsme museli splnit dílčí cíle empirické části disertační práce. Jako první cíl jsme vytyčili specifikovat předmět výzkumu na základě výsledků z předvýzkumu a stanovení metod výzkumného šetření. Následně bylo provedeno samotné výzkumné šetření na 2. stupni základních škol v České a Slovenské republice. Ze získaných výsledků byla provedena analýza, byly testovány formulované hypotézy a byla posouzena jejich statistická významnost. Ostatní položky dotazníku byly vyhodnoceny deskriptivní statistikou. Z výsledků výzkumu byly poté formulovány závěrečná doporučení pro pedagogickou teorii a praxi.

V předkládané disertační práci jsme chtěli zmapovat problematiku specifik výuky v česko-slovenské a slovensko-české bilingvní třídě. Jsme si vědomi toho, že tato problematika je velice rozsáhlá a že na ni nelze pohlížet vyčerpávajícím způsobem. Proto chápeme disertační práci jako příspěvek k dalšímu zkoumání této problematiky ve spolupráci s pedagogii, psychologií, didaktikou, lingvistikou, sociologií, demografií. Doufáme, že disertační práce bude přínosem pro současné i budoucí učitele a poskytne nové poznatky a náměty pro usnadnění pedagogické činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARAC, R. – BIALYSTOK, E. Bilingual effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*. 2012, vol. 83, no. 2, p 413-422. ISSN 1467-8624.
- BEARDSMORE, H. B. *BiLingualism – Basic Principles*. 2. vyd. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1982. 216 s. ISBN 978-0905028637.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1951. Bez ISBN
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 272. s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-543-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEPIČKOVÁ, I. – ŠIKULOVÁ, R. – MRÁZOVÁ, E. Postřehy a zkušenosti v oblasti vzdělávání dětí cizinců na základních školách. In *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec integrace*. Hradec Králové, Pedagogická fakulta: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-466-8.
- DRÁPELOVÁ, L. *Názory bilingválně vychovávaných jedinců na bilingvální výchovu*. Bakalářská práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra speciální pedagogiky, 2012.
- GAŽOVIČOVÁ, T. (ed.) *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*, Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2011. 91 s. ISBN 978-80-89008-35-3.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2002. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H. *Školní klima*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GROSJEAN, F. – LI, P. *Psycholinguistics of Bilingualism (Adults and children)*. New Jersey: Blackwell Publishing, 2013. 256 s. ISBN 978-1-4443-3278-0.
- HABOVŠTIÁKOVÁ, K. *Slovenčina známa i neznáma pre Maďarov, ale aj pre Slovákov a Neslovákov*. Bratislava: Veda, 1996. 332 s. ISBN 80-224-0474-8.

HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HOEKSEMA, S. N. – FREDRICKSON, B. L. – LOFTUS, G. R. – WAGENAAR, W. A. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 888 s. ISBN 978-80-262-0083-3.

HORNBY, P. A. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. Academic Press, 1977. 167 s. Bez ISBN.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

IVANŇOVÁ, T. *Cizinka S: Dvojjazyčná česko-slovenská komunikace*. Diplomová práce. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav bohemistických studií, 2002.

JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu I. In *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153-155. ISSN 1210-0811.

JOHNSON, R. B. – CHRISTENSEN, L. B. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4th ed. London: Sage Publication, Inc., 2011. 621 s. ISBN 978-1412978286.

KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1998. 178 s. ISBN 80-7067-920-4.

KAMIŠ, K. K uplatňování bilingvizmu v českém jazyce na základní škole. In *Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU Liberec, 2000. s. 337-344. ISBN 80-7083-468-4.

KAVANOVÁ, A. – CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. 156 s. ISBN 80-7318-266-1.

KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

Kolektiv autorů META *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: META, 2011. 75 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

Kolektiv autorů *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2007. s 110.

KRAJČOVIČOVÁ, J. – CATLÍKOVÁ, M. *Slovenský jazyk 6 – učebnica*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 160 s. ISBN 978-80-7187-02-6.

KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.

KROBOTOVÁ, M. – STOFFA, J. Zrádná slova v slovensko-českém kontextu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2004. s. 51-56. ISBN 80-244-0814-7.

KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*, 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. 136 s. ISBN 80-244-1511-9.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

MACKEY, W. F. *The description of bilingualism*. Québec: Laval University, 1962. 36 s. Bez ISBN

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita: Pdf, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012. 143 s. ISBN 978-80-262-0202-8.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. přeprac. Brno: Slon, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.

MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. – SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2001. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

MUSILOVÁ, K. Funkčnost slovakismů v současné češtině (sociolingvistický průzkum). In *Člověk – jazyk – text*. Ed. A. Jaklová, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. 313-318. ISBN 978-80-7394-075-1.

MUSILOVÁ, K. Komunikace Slováků-vysokoškoláků v ČR. In *Zborník príspevkov zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica, 2010. v tisku.

MUSILOVÁ, K. Slovakismy v současné češtině (sociolingvistický průzkum mezi vysokoškoláky). In *OLOŠTIAK, Martin – IVANOVÁ, Martina – SLANČOVÁ,*

Daniela (eds.). *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť Miloslavy Sokolovej*. Prešov: Filozofická fakulta, 2011. s. 389-396. ISBN 978-80-555-0341-7.

NÁBĚLKOVÁ, M. *Slovenština a čeština v kontakte*. 1. vyd. Praha: Veda, 2008. 363 s. ISBN 978-80-224-1060-1.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. 195 s. ISBN 80-244-136-4.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 2001. 879 s. ISBN 978-80-200-1351-4.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

PLISCHKE, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2008. 116 s. ISBN 978-80-244-2162-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. (eds.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, J. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

RAKOCZYOVÁ, M. – TRBOLA, R. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*, 1. vyd. Praha: Slon, 2009. 309 s. ISBN 978-80-7419-023-0.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0.

SYCHROVÁ, P. Podpora sociální inkluze žáků s narušenou komunikační schopností integrovaných na základní škole. In *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálním vzděláváním II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 53-61. ISBN 978-80-210-5996.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 91. s. ISBN 80-86633-04-7.

ŠÍP, R. – HRDÁ, M. Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem – změna pohledu. In *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. 1. vyd. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠULOVÁ, L. – BARTANUZS, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

VALÍŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2012. 456 s. ISBN 978-80-247-33-57-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem; Co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: KU PdF, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

INTERNETOVÉ ODKAZY

BERRY, J. W., Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology* [online]: *An International Review*, Vol 46, No. 1, s. 5-34. Dostupné z URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x/full>.

Česká inkluzivní škola. Dostupné z URL: <http://www.czechkid.cz/si1400.html>.

Český statistický úřad. Dostupné z URL: <http://www.czso.cz/>.

Evropská charta regionálních jazyků. Dostupné z URL: http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf

JEDLIČKA, A. Jazyková problematika překladů ze slovenštiny do češtiny [online]. In *Naše řeč*. roč. 44, č. 1-2. Dostupné z URL: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4805>, aktualizováno 2011.

LOUDOVÁ, M. – PORAČANOVÁ, J. Přístupy k výuce u malých dětí. In *Časopis pro filosofii a lingvistiku*. č. 1, květen 2008. Dostupné z URL: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/index.html>.

Parlamentní listy. Dostupné z URL: <http://www.parlamentnilisty.cz/>

PŘIBIL, M. – PASTĚRKA, H. *Tělesné tresty – bít, či nebít* [online]. Dostupné z URL: <http://www.novinky.cz/zena/deti/136335-telesne-tresty-bit-ci-nebit.html>.

Štatistický úrad Slovenskej republiky. Dostupné z URL: <http://portal.statistics.sk>

TITĚROVÁ, K. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol* [online] Praha: Meta, 2011. Dostupné z URL http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

Ústav informací a prognóz školstva. Dostupné z URL: <http://www.uips.sk>

ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele*. [online]. Praha: UK, 2012. Dostupné z URL: http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf.

Profesní kurikulum

Titul, jméno, příjmení: Mgr. Dagmar Tučková

Datum narození: 9. 3. 1983

Místo narození: Boskovice

Adresa: Jeremiášova 533/24, 779 00 Olomouc

E-mail: tuckova.dagmar@seznam.cz

Odborné vzdělání:

2009 – dosud Doktorský studijní program obor Pedagogika se zaměřením na český jazyk, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc – kombinovaná forma studia

2012

2007 - 2009 Doktorský studijní program obor Pedagogika se zaměřením na český jazyk, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc – prezenční forma studia

2003 – 2007: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

dvouoborové studium: český jazyk, občanská výchova

diplovová práce: Současné česko-slovenské jazykové vztahy

Účast na vědeckých seminářích a konferencích (2007-2009)

TUČKOVÁ, D. Československý pasivní (percepční) bilingvismus a jeho využití na 2. stupni ZŠ. Konference: *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia*. Banská Bystrica: Centrum vzdelávania doktorandov, 28. – 29. 11. 2007.

TUČKOVÁ, D. KRČMA, J. Soutěžní hra jako prostředek rozvoje kritického myšlení. Konference: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: KČJL PdF UP Olomouc, 3. – 4. 4. 2008.

TUČKOVÁ, D. Klima školy z pohledu učitelů v olomoucké a holešovském a banskobystrickém regionu. Konference: *Klíma školy 21. storočia*. Banská Bystrica: Mezinárodní vědecká konference doktorandů a mladých vědeckých pracovníků, Banská Bystrica, 6. 5. 2008.

TUČKOVÁ, D. Čeština jako cizí jazyk ve vyučování slovenského jazyka. Konference: *Inovácie v obsahu a procese vyučovania jazyka a literatúry*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pfd PU Prešov, 25. – 26. 9. 2008.

TUČKOVÁ, D. Vliv češtiny na současnou podobu slovenského jazyka. Konference: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP, 10. 12. 2008.

TUČKOVÁ, D. - KRČMA, J. Vybrané restriktivní výrazy užívané v současnosti. Konference: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: KČJL PdF UP Olomouc, 2. – 3. 4. 2009.

TUČKOVÁ, D. Užívání bohemismů slovenskou mládeží na 2. stupni ZŠ v banskobystrickém regionu. Internetová konference: *Čeština – jazyk slovanský 3*. Ostrava: KČJL PdF Ostrava, 15. 2. – 30. 4. 2009.

TUČKOVÁ, D. – BARTOŇOVÁ, J. Problematika českých pádů u anglicky mluvících cizinců. Konference: *Čeština je cizí jazyk 2010(Úroveň A1 podle SEERR)*. Plzeň: KČJL PdF Plzeň, 14. 4. 2010.

Publikační činnost autorky disertační práce (roky 2007–2009)

TUČKOVÁ, D. Klima školy z pohledu učitelů v olomoucké a holešovském a banskobystrickém regionu. PF UMB Banská Bystrica. V tisku.

TUČKOVÁ, D. - KRČMA, J. Soutěžní hra jako prostředek rozvoje kritického myšlení. *In: Tradiční a netradiční metody a formy ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc: UP v Olomouci, 2009. s. 350–353. ISBN 978-80-244-2240-4.

TUČKOVÁ, D. Pojetí jazykového vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. *In: Tradiční a netradiční metody a formy ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc: UP v Olomouci, 2009. s. 345–349. ISBN 978-80-244-2240-4.

TUČKOVÁ, D. *Čeština jako cizí jazyk ve vyučování slovenského jazyka.* *In: Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry.* Prešov: Prešovská univerzita, 2008, s. 631–638. ISBN 978-80-8068-795-3.

TUČKOVÁ, - D. KRČMA, J. Vybrané restriktivní výrazy užívané v současnosti. KČJL PdF UP Olomouc. V tisku.

TUČKOVÁ, D. Užívání bohemismů slovenskou mládeží na 2. stupni ZŠ v banskobystrickém regionu. Internetová konference, Ostravská univerzita. V tisku.

TUČKOVÁ, D. Vliv češtiny na současnou podobu slovenského jazyka. *In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV.* Olomouc: Votobia, 2009, s. 116–121. ISBN 978-80-7220-315-4.

Recenze

TUČKOVÁ, D. Urbanová, S.; Stanislavová, Z.: Více než antologie. *E-pedagogium.* V tisku.

TUČKOVÁ, D. Urbanová, S.; Stanislavová, Z.: Review of the book. *Slovo o slove.* V tisku

Další aktivity autorky disertační práce

2008

Participace na grantu FRVŠ: Rozvoj a podpora vybraných studijních programů a oborů realizovaných v kombinaci prezenční a distanční formy studia (Rozvojový projekt na rok 2008).

Participace na grantu CVV: Lektor českého jazyka pro cizince: „Smlouva o realizaci českého jazyka“ s garancí Ministerstva zdravotnictví (listopad 2008 – březen 2009).

Zahraniční stáže

2007

Studijní stáž na Katedře slovenského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, Slovensko (září – prosinec 2007).

Současné pracovní aktivity autorky disertační práce

červen 2012 – dosud

Zapojení do řešení projektu *PraGraM (Právní gramotnost v medicíně)*, projekt ESF číslo CZ.1.07/2.200/28.0152. Realizovan na Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky, Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

září 2012 – dosud

Zapojení do řešení projektu *V+V (Věda a výzkum)*, projekt ESF číslo CZ.1.07/2.3.00/30.0004. Realizován na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci.

Akademický rok 2012/2013 - vyučující předmětů

Social Medicine and Medical Ethics

Basic Communication Ethics for Praxis

Etické základy komunikace pro odbornou praxi

Akademický rok 2013/2014 – vyučující předmětů

Social Medicine and Medical Ethics

Communication with a Patient in Praxis

Komunikace s handicapovanými pacienty

Sociální lékařství a zdravotnická etika

Účast na vědeckých konferencích a seminářích (roky 2012–2013)

BALARINOVÁ, L. - TUČKOVÁ, D. - DOSTÁL, J. - IVANOVÁ, K. Emergency preparedness of the Czech Red Cross. Konference: *Disaster Management 2013: 3rd International Conference on Disaster Management and Human Health*. A Coruña, 9. – 11. 7. 2013.

JURÍČKOVÁ, L. – VÉVODA, J. – IVANOVÁ, K. – FILKA, J. – TUČKOVÁ, D. Legitimacy of Guardianship System of Care for Adults with mental disorders Yesterday, Today, and Tomorrow. *3rd Annual Health Transition Conference*, Varšava, 7. – 8. 6. 2013.

TUČKOVÁ, D. – BALARINOVÁ, L. – IVANOVÁ, K. Education of educators in a field of health literacy. *1st V4 Conference on Public Health and 5th International Savez Conference*. Košice, 9. – 10. 5. 2013.

Publikační činnost autorky disertační práce (roky 2012-2014)

BALARINOVÁ, L. - TUČKOVÁ, D. - DOSTÁL, J. - IVANOVÁ, K. *Emergency preparedness of the Czech Red Cross*. 2014 (přijato a údaje budou upřesněny)

TUČKOVÁ, D. – BALARINOVÁ, L. – IVANOVÁ, K. Education of educators in a field of health literacy - poster. *1st V4 Conference on Public Health and 5th International Savez Conference*. Košice.

Anotace disertační práce

Disertační práce se zabývá specifiky výuky v česko-slovenských a slovensko-českých bilingvních třídách. Na základě splnění stanovených dílčích cílů předkládá ucelený pohled na danou problematiku.

V jednotlivých kapitolách teoretické části jsou podrobněji rozpracována teoretická východiska disertační práce – zpracování dostupných statistických údajů, analýza demografické situace v rámci České a Slovenské republiky, podíl Čechů a Slováků na složení české a slovenské populace, podíl českých žáků ve slovenských školách a slovenských žáků na českých školách, zpracování průřezové analýzy legislativy a politik v oblasti vzdělávání v České a Slovenské republice; vymezení pojmu bilingvismus, výklady jeho definic, vymezení česko-slovenského bilingvismu a jeho specifika a souvislosti; prezentace současné české a slovenské vzdělávací praxe v oblasti přípravy učitele na výuku (z hlediska formy a procesu), organizování vyučování učitelem, autority učitele, využívání odměn a trestů, integrace žáka s odlišným mateřským jazykem a situace mimo školu.

Empirická část disertační práce se zaměřuje na interpretaci získaných výsledků výzkumného šetření. Hlavním cílem je zmapovat situaci výuky z pohledu českého učitele na 2. stupni základních škol v bilingvních třídách, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je jazyk slovenský a zmapovat situaci výuky z pohledu slovenského učitele na 2. stupni základních škol v bilingvní třídě, kdy žákem s odlišným mateřským jazykem je žák, jehož mateřským jazykem je jazyk český.

Část přílohová obsahuje přílohy k empirické části disertační práce.

Klíčová slova: žák s odlišným mateřským jazykem, specifika výuky, učitel ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem, výchovně-vzdělávací proces, bilingvismus.

SPECIFIKA VÝUKY S ČESKO-SLOVENSKÝCH A SLOVENSKO-ČESKÝCH
BILINGVNÍCH TRÍDÁCH

©Mgr. Dagmar Tučková

Autoreferát

Olomouc 2013