

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Kristýna Jetenská

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na úrovni A1 v české
základní škole: případová studie

Educational proces in case of pupils with different mother tongue on the level
A1 at primary school in the Czech Republic: a case study

Kristýna Jetenská

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro první stupeň ZŠ

Praha 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na *téma* *Vzdělávací proces žáků s odlišným mateřským jazykem na úrovni A1 v české základní škole: případová studie* vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a za použití pramenů a literatury v práci uvedené. Prohlašuji také, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. dubna 2018

Děkuji v první řadě vedoucí diplomové práce, paní Veronice Laufkové, za její ochotu vytvořit nové téma a vést tuto diplomovou práci. Vážím si veškeré její podpory, připomínek a vřelého přístupu. Byla to velká motivace. Vděčná jsem také vedení škol a paní učitelkám, které se mnou po celou dobu výzkumu výborně spolupracovaly. A nakonec patří dík celé mé rodině, příteli, kamarádům a spolužákům, kteří mi po celou dobu byli velkou oporou.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá procesem výuky češtiny žáků s odlišným mateřským jazykem na úrovni A1. Cílem této diplomové práce bylo zmapování přístupu k této problematice na dvou základních školách. Pro zpracování empirické části jsem zvolila formu případové studie, která se vztahuje k teoretické části a obsahuje odpovědi na čtyři výzkumné otázky, které se týkají přístupu vedení školy, metod, forem výuky a výukových materiálů používaných vybranými učiteli. Zaměřila jsem se také na dílčí pokroky čtyř vybraných žáků s odlišným mateřským jazykem, proto práce obsahuje i čtyři podrobné kazuistiky žáků. Z výsledků jasně vyplývá, že ideálním modelem je vedení školy, které podporuje své učitele v dalším vzdělávání a zajišťuje žákům i hodiny češtiny jako druhého jazyka. Ideální učitel, který tyto žáky učí, využívá ve výuce a hodnocení individuální přístup, využívá v hodinách různé metody a formy výuky a má o problematice výuky žáků s odlišným mateřským jazykem přehled nejen obecně, ale i z jazykového hlediska.

Klíčová slova

žák s odlišným mateřským jazykem, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluze, případová studie

Abstract

My thesis is aimed at the process of teaching the Czech language for pupils with different mother tongues at the level A1, so the aim of this thesis was to describe the approaches to the educational process at two primary schools. I chose to do case studies about the approaches. The practical part is based on theory and contains answers to all research questions about approaches of management of primary schools, teaching methods and educational materials. Furthermore, I focused on the progress of four pupils with different mother tongues, so the practical part contains four detailed reports about them. The results showed that ideal management of school supports teachers in professional development and provides special lessons of the Czech language as a foreign language. Ideal teachers, who teach the pupils with different mother tongues, use different kinds of teaching methods and individual approaches. In addition to this, they know how to teach these pupils in general and from a language perspective.

Key words

pupil with different mother tongue, pupil with special educational needs, integration, inclusion, case study

Obsah

Úvod a cíle práce.....	10
1 Teoretická část.....	12
1.1 Charakteristika žáků s OMJ.....	12
1.1.1 Žák s OMJ.....	12
1.1.2 Co je pro žáky s odlišným mateřským jazykem typické?	12
1.1.3 Bilingvismus u žáků s OMJ	14
1.1.4 Podpůrná opatření při výuce žáků s OMJ	15
1.1.5 Jak postupovat při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky a chodu školy.....	17
1.2 Definování pojmů mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk	19
1.3 Jazyková typologie	20
1.3.1 Flektivní typ	20
1.3.2 Izolační typ.....	21
1.3.3 Aglutinační typ.....	21
1.3.4 Introflektivní typ	22
1.3.5 Polysyntetický typ	22
1.4 Charakteristické rysy češtiny	22
1.5 Chyby, kterých se žáci s OMJ dopouští při používání češtiny	24
1.6 Jednotlivé části jazykové výchovy.....	26
1.6.1 Výuka zvukové stránky jazyka	26

1.6.2	Dobré důvody pro zařazování výuky zvukové stránky jazyka	26
1.6.3	Jazykové schopnosti žáků na úrovni A1 v oblasti ústního projevu a schopnosti porozumění	27
1.6.4	S jakými fonetickými jevy se žáci setkají a s čím by měli být postupně seznámeni	27
1.6.5	Jak je dobré postupovat z pohledu didaktiky při výslovnosti nauce?	29
1.6.6	Různé typy hodin a cvičení na rozvoj zvukové stránky řeči	32
1.7	Pojetí české gramatiky a slovní zásoby na úrovni A1	34
1.7.1	Slovní zásoba na úrovni A1	35
1.7.2	Prezentace gramatiky a slovní zásoby na úrovni A1 dle učebnice <i>Čeština krok za krokem 1</i> a <i>Domino – Český jazyk pro malé cizince 1</i>	35
1.8	Doporučení.....	37
1.9	Možné metody výkladu gramatického učiva a typologie cvičení na procvičení gramatiky a osvojení slovní zásoby	39
1.9.1	Typologie cvičení gramatiky.....	41
1.9.2	Aktivity zaměřené na osvojení slovní zásoby	44
1.10	Metody a formy výuky	45
1.10.1	Metody výuky.....	45
1.10.2	Formy výuky	47
1.11	Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem.....	50
2	Empirická část	52
2.1	Popis výzkumné části.....	52

2.2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	52
2.3	Použité metody výzkumu a jeho průběh.....	53
2.4	Zpracování výsledků výzkumu.....	55
2.5	Kvalita výzkumu.....	56
2.6	Výběr případů.....	56
2.7	Výsledky.....	57
2.8	Kazuistiky žáků.....	57
2.8.1	Žák Phu- společenský, snaživý, samostatný.....	57
2.8.2	Žák Vitali – nepozorný, pomalý, tichý.....	59
2.8.3	Žák Danny – chytrý, tichý, samostatný.....	62
2.8.4	Elinka – stydlivá, pomalejší, šikovná.....	64
2.9	Stručná charakteristika učitelek.....	66
2.9.1	Paní učitelka Julie.....	66
2.9.2	Paní učitelka Marie.....	67
2.9.3	Paní učitelka Alena.....	67
2.10	Výzkumné otázky.....	68
2.10.1	ZŠ Zelená.....	68
2.10.2	ZŠ Červená.....	73
	Závěr.....	79
	Seznam literatury.....	83

Úvod a cíle práce

Myšlenka zpracovat toto téma přišla ve chvíli, kdy jsem započala studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a čtyři předměty týdně jsem musela absolvovat pouze a jen v angličtině. Přicházela jsem domů z hodin unavená, otrávená a jednou jsem přemýšlela nad tím, jak to asi musí být těžké pro cizince na našem území, kde musí fungovat v cizím jazyce celé dny, měsíce, roky a posléze třeba celý život.

Dnes po pěti letech už mám pohled trochu jiný, angličtina se stala součástí mého života a naučila jsem se ji mít, i díky vysoké škole, moc ráda. Je to jazyk, který dnes téměř každý umí, existuje mnoho metod a publikací, díky kterým se ho můžeme učit. Ačkoliv studium této metodiky v cizím jazyce nebylo vždy lehké, tak si troufám říct, že jsem za to dnes velmi vděčná, protože jsem se nenaučila jen to, jak učit žáky konkrétně angličtinu. Studiem jsem pronikla do obecné metodiky toho, jak učit cizí jazyk, co je při jeho výuce důležité, aby to žáky nejen bavilo, ale naučili se ho opravdu používat.

Žijeme ve světě, kde je běžné hodně nejen cestovat, ale stěhovat se za prací, za životní láskou, za studiem a z mnoha jiných důvodů. I na území naší země žije spousta takových lidí, kteří se pro něco takového rozhodli nebo jinou možnost neměli. Mnozí zde mají potomky, chtějí je tu dobře vychovat, dát jim příležitost prosadit se a k tomu potřebují většinou znát i jazyk naší země.

Úkolem dnešní školy je tedy i to, aby byla schopná poskytnout těmto žákům možnosti pro to, aby se naučili naši mateřštinu, která je celkem nelehká, a mnozí si stále neví rady s tím, co by vlastně pro tyto žáky měli dělat, jaké metody, formy, přístupy, materiály jim mají poskytnout. Z toho důvodu jsem se chtěla nad znalostmi o výuce angličtiny zamyslet z pohledu někoho, kdo umí dobře svou rodnou řeč, a chce ji naučit někoho z cizí země. V tomhle totiž nestačí být jen rodilý mluvčí, ale hlavně dobrý pedagog.

Prvním cílem této práce je tedy vytvoření mých osobních teoretických podkladů z oblasti výuky cizího jazyka a pedagogických věd obecně tak, aby se daly využít při mém budoucím povolání ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem. Druhým cílem je

zpracování případové studie, která bude obrazem o tom, jak vzdělávání žáků s odlišným mateřským z hlediska češtiny funguje v praxi na dvou záměrně vybraných základních školách. Od toho si slibuji mé osobní poučení o tom, jak je možné to realizovat dělat dobře, špatně, možná i průměrně, ale hlavně reálně. Realita je totiž občas to, co každého začínajícího učitele v praxi zabolí, protože, co si budeme povídat, někdy je na to teorie krátká.

1 Teoretická část

1.1 Charakteristika žáků s OMJ

1.1.1 Žák s OMJ

Představíme-li si žáka s odlišným mateřským jazykem, většinou si tohoto žáka spojíme s tím, že se jedná o člověka s malou znalostí jazyka, ve kterém se má vzdělávat. Do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem můžeme zahrnovat žáky v různých případech.

1. Děti vyrostly na území ČR, nicméně jsou to potomci cizinců, kteří doma hovoří jiným než českým jazykem.
2. Děti mají české občanství, ale pochází z bilingvního prostředí a mohou mít i dvojí občanství.
3. Děti, které mají české občanství, doma hovoří česky, ale studovaly v zahraničí a češtinu se nikdy ve škole neučily.¹

1.1.2 Co je pro žáky s odlišným mateřským jazykem typické?

Tam, kde jsou vzdělávání žáci s odlišným mateřským jazykem, musí brát učitelé ohled na to, že vyučovací jazyk je pro ně cizí. Jsou tedy v situaci, že se učí cizí jazyk, který současně potřebují i ke vzdělávání.²

Z toho vychází, že „výzvou pro učitele při vzdělávání dětí s OMJ je proto **skloubit jazykové vzdělávání** (rozšiřování slovní zásoby, pravidla tvarosloví, ale i gramatických struktur, a především nácvik a používání komunikačních dovedností a porozumění) **a obsah učiva jednotlivých předmětů.**“³

¹ Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivniskola.cz* [online]. 2017 [cit. 2018-01-29]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

² *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2018-01-29]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1408704563.pdf> s. 16

³ Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivniskola.cz* [online]. 2017 [cit. 2018-01-29]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Paralelní učení cizího jazyka a výuka v tomto jazyce může mít neblahý vliv na školní úspěchy žáků s odlišným mateřským jazykem. Proto je důležité chápat tento fakt jako možné znevýhodnění.

Další znevýhodnění může pramenit z různého přístupu k učení, který je ovlivněn tím, že žák pochází z jiného kulturního prostředí. Můžeme mluvit o jiných hodnotách, přístupu k výchově a očekávání rodiny.⁴ Žáci mohou přicházet již poznamenaní rasismem a nulovou znalostí latinky.⁵

Pro lepší pochopení této problematiky je dobré si možná některá úskalí konkretizovat. Například Lucie Slavíková uvádí ve své publikaci *Český žák – cizinec*, „že žák může být zvyklý na jiný školní ročník, týdenní a denní rytmus, jiná pravidla výuky, chování.“⁶

Dále mohou být rozdíly i v zavedeném učivu a žáci se v jejich rodné zemi určitě věci učí v jiném věku než v České republice. Dalším úskalím mohou být společenské rozdíly v používání mateřského jazyka a češtiny. Některé jazyky například nerozlišují tykání a vykání.⁷

Důležité je uvědomit si i to, v čem se žáci s odlišným mateřským jazykem od svých spolužáků zase tak moc neliší. „Stejně jako jejich čeští spolužáci řeší problémy spojené s věkem, rodinnou situací, motivací a chutí učit se, dovednostmi, schopnostmi a inteligencí.“⁸

⁴ *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2018-01-29]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1408704563.pdf>

⁵ Co brát v potaz u žáků s OMJ. *Www.inkluzivniskola.cz* [online]. [cit. 2018-02-04]. Dostupné z: <http://new.inkluzivniskola.cz/migrace/co-brat-v-potaz-u-zaku-s-omj>

⁶ SLAVÍKOVÁ, Lucie. *Český žák- cizinec* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016 [cit. 2018-02-04]. ISBN 978-80-86956-87-9. Dostupné z: http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2016/10/cesky_zak-cizinec.pdf

⁷ SLAVÍKOVÁ, Lucie. *Český žák- cizinec* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016 [cit. 2018-02-04]. ISBN 978-80-86956-87-9. Dostupné z: http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2016/10/cesky_zak-cizinec.pdf

⁸ *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2018-01-29]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1408704563.pdf>

Pro to, aby se žáci s odlišným mateřským jazykem mohli úspěšně rozvíjet a realizovat, je důležitá nejen znalost vyučovacího jazyka, ale také výše uvedené faktory, se kterými musíme počítat.⁹

1.1.3 Bilingvismus u žáků s OMJ

S problematikou žáků s odlišným mateřským jazykem se neodmyslitelně pojí termín „bilingvismus“, který můžeme přeložit jako „dvojjazyčnost“. „Jednoduše řečeno, dvojjazyčnost znamená schopnost používat dva jazyky.“¹⁰ Pro vzdělávací potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem vyjdeme z pojmů bilingvismus přirozený a sekundární a dále se můžeme v praxi setkat s pojmem postupný neboli sekvenční bilingvismus.

a) přirozený bilingvismus

Katarína Hornáková vysvětluje přirozený bilingvismus jako druh bilingvismu, který člověk nabyt přirozeným způsobem v bilingvním prostředí. Jde např. o situaci, kdy jeden z rodičů mluví s dítětem mateřským jazykem, nebo když je dítě vystavené prostředí, které používá druhý jazyk přirozeně. Např. rodina žije na národnostně a jazykově smíšeném území nebo každý rodič má dominantní jiný jazyk, jak je to ve smíšených manželstvích (např. Slovenka s Němcem).¹¹

b) sekundární bilingvismus

Sekundární bilingvismus je podle Kataríny Hornákové druh bilingvismu, při kterém jednotlivec nabývá jazyk v procesu učení druhého jazyka prostřednictvím nějaké vzdělávací instituce.¹²

⁹ *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2018-01-29]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1408704563.pdf>

¹⁰ Dvojjazyčnost. <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/dvojjazyzni-zaci> [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/dvojjazyzni-zaci>

¹¹ HORŇÁKOVÁ, Katarína. *Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus*. [online]. Bratislava, 2007 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>

¹² HORŇÁKOVÁ, Katarína. *Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus*. [online]. Bratislava, 2007 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>

c) postupný neboli sekvenční bilingvismus

Při sekvenčním (postupném) bilingvismu si jednotlivec začal osvojovat druhý jazyk až po osvojení prvního jazyka, tedy po třetím roce života. Tato věková hranice se pokládá za věk, kdy má dítě osvojené pevné základy prvního jazyka.¹³

1.1.4 Podpůrná opatření při výuce žáků s OMJ

Pro žáky s odlišným mateřským jazykem jsou vytvořeny tři stupně možné pedagogické podpory. Do těchto tří stupňů je možné žáky zařazovat na základě jejich schopnosti porozumět a učit se v cizím jazyce, tedy na tom, jaké jazykové úrovni žáci dosahují.¹⁴

Pokud mají žáci výrazné obtíže s porozuměním výkladům a textům ve vyučovacím jazyce, nejsou schopni se pořádně vyjádřit v písemné a ústní podobě, i přesto, že se spolužáky do jisté míry komunikují a rozumí jim, tak je nutné určit míru podpory, která by jim měla být poskytnuta. Pokud se jedná o výrazně velké obtíže, tak v těchto případech může o opatřeních rozhodnout škola pouze v rozmezí první úrovně. Stanovování druhého a třetího stupně podpory je nutné získat návštěvou školského poradenského zařízení.¹⁵

V následujících odstavcích si přiblížíme tři stupně podpůrných opatření.

1. stupeň podpůrných opatření

Toto opatření by mělo pomoc snížit výskyt mírných obtíží při procesu učení. Spadá sem: „pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy

¹³ HORŇÁKOVÁ, Katarína. Bilingvismus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvismus. [online]. Bratislava, 2007 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>

¹⁴ META, o.p.s. JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

¹⁵ META, o.p.s. JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.“.¹⁶ Škola si pro plnění v tomto stupni opatření vytváří tzv. plán pedagogické podpory, který se vyvíjí s ubývajícimi nebo přibývajícimi obtížemi při výuce žáka s odlišným mateřským jazykem.¹⁷

2. stupeň podpůrných opatření

Do tohoto stupně budeme s největší pravděpodobností zařazovat žáky, kteří mají nedostatečnou znalost českého jazyka a pocházejí z velmi odlišného kulturního prostředí. Pro žáky v tomto stupni pedagogické podpory, je nutné počítat s navržením individuálního vzdělávacího plánu. Budeme sem pravděpodobně zařazovat žáky s úrovní B1 – B2, dle Společného evropského referenčního rámce.¹⁸

V tomto stupni je také jasně dáno, na co má žák v rámci takového podpůrného opatření nárok. Ze současné vyhlášky vychází, že žák a škola mají nárok na „úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky, 1 hod. týdně pedagogické intervence (na práci se žákem nebo třídou ve škole) – zaměřené např. na podporu v češtině jako druhém jazyce, 1 hod. týdně na speciálně pedagogickou péči poskytovanou speciálním pedagogem školy a škola bude mít nárok na 2 h. za měsíc na metodickou podporu ŠPZ.“¹⁹ Dále žák může mít nárok na navýšení dotace hodin češtiny nebo češtiny jako druhého jazyka.²⁰

3. stupeň pedagogické podpory

Pokud nějaký žák spadá do třetího stupně pedagogické podpory. Vyžaduje organizace vyučovacího procesu v porovnání s prvním mnohem víc změn, nicméně

¹⁶ META, o.p.s. *JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI* [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

¹⁷ Tamtéž

¹⁸ META, o.p.s. *JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI* [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

¹⁹ META, o.p.s. *JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI* [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

²⁰ Tamtéž

v tomto případě žákovi také vzniká nárok na podpůrná opatření. Změny ve výuce se mohou týkat metod, organizace práce, ŠVP, motivace, způsobu domácí přípravy nebo hodnocení žáka. Pro tyto žáky bude pravděpodobně vycházet úroveň A0-A2 podle Společného evropského referenčního rámce.²¹

Žákovi s přiznaným třetím stupněm pedagogické podpory vzniká nárok na „úpravu výstupů a obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky, 3 hod týdně pedagogické intervence (z toho 1 hod. týdně práce se třídou) – zaměřené např. na podporu v češtině jako druhém jazyce, 3 hod. týdně na speciálně pedagogickou péči poskytovanou speciálním pedagogem školy, případně psychologické intervence, služby asistenta pedagoga, podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku (může být např. specialista na výuku češtiny jako druhého jazyka), podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku (služba pro žáka a školu), škola bude mít nárok na 3 hod/měsíc na intenzivní metodickou podporu ŠPZ po dobu 6 měsíců a v ZŠ a SŠ budou mít nárok na 3 h. ČDJ/týden.“²²

1.1.5 Jak postupovat při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky a chodu školy

Kontakt s rodiči

Škola by měla navázat kontakt s rodiči žáka s odlišným mateřským jazykem. Měli by být seznámeni s organizačními záležitostmi školy, jak mají ve škole žáka omlouvat, že probíhají třídní schůzky apod. Výhodné může být i zveřejňování základních informací o škole, jídelně či družině v jiných jazycích na webových stránkách. V případě nutnosti má učitel možnost využít ke komunikaci s rodiči tlumočníka.²³

²¹ META, o.p.s. JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

²² META, o.p.s. JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

²³ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

Zařazení žáka do vzdělávacího procesu

Učitel by měl zvážit věk žáka, jeho předchozí absolvovaný stupeň vzdělání a schopnost dorozumívat se cílovým jazykem. Zajímavý je fakt, že si žáci s odlišným mateřským jazykem osvojují druhý jazyk nejlépe od čtyř do šesti let. Z toho důvodu je důležitá už úroveň předškolního vzdělávání. Může totiž mít velký vliv na žákův vstup do základní školy. V úvahu bychom měli brát dále i délku pobytu daného žáka na našem území, povahu jeho mateřského jazyka, jeho motivaci, možnosti adaptace. Musí také dojít ke stanovení jazykových kritérií, kterých by měl žák dosáhnout.²⁴

Organizace výuky

Výuka multikulturní třídy není jednoduchá věc. Učitel by měl být schopný reagovat na potřeby všech žáků a chytře kombinovat velké množství různých metod a forem výuky. Především musí být mistrem v diferenciaci a organizaci skupinových prací. Nedoporučuje se zařazování víc než čtyři žáky s odlišným mateřským jazykem do jedné třídy. Žáci s odlišným mateřským jazykem by také neměli sedět pospolu, ale být spíše rozmístěni po celé třídě. Učitel by je měl průběžně kontrolovat, zapojovat do výuky, života třídy a dávat jim přiměřeně náročné úkoly. Pro žáky s jazykovou bariérou je výhodné i navázání kontaktu s nějakým rodilým mluvčím, který bude ochotný mu pomáhat. I tohle by měl učitel podporovat a sledovat. Doporučuje se při výuce práce s co největším množstvím názorných pomůcek. Mohou to být fotografie, encyklopedie, zvukové nahrávky, časopisy a pomůcky určené pro žáky s poruchami učení. Učitel by měl být také v kontaktu se školním psychologem a speciálním pedagogem v případě nějakých potíží.²⁵

Kulturní odlišnosti

Učitel by měl dostatečně seznámit žáky s možnými výraznými kulturními odlišnostmi, které budou pro žáka původem z ciziny běžné. Po jeho příchodu by měl i sám žák dostat v průběhu výuky prostor prezentovat svou kulturu. Obecně lze říct, že škola by

²⁴ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

²⁵ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

měla usilovat o to, aby v žácích budovala schopnost tolerance a netvořily se zde předsudky vůči žákům z cizích zemí.²⁶

Výuka druhého jazyka

Není možné k výuce druhého jazyka přistupovat jako k výuce jazyka mateřského, proto učitel musí této skutečnosti přizpůsobit svůj výklad i učební materiály. Volit může mezi metodou přímou nebo gramaticko-komunikační. Metoda přímá je vhodná ve chvíli, kdy učitel učí žáky s různými mateřskými jazyky. Metoda gramaticko-komunikační zase uplatňuje při výuce zprostředkovací jazyk, pokud je to možné.²⁷

1.2 Definování pojmů mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk

Mateřský jazyk je „vpravdě jazyk matky jedince, jazyk, jímž matka promlouvá ke svému dosud nenarozenému dítěti, jazyk, do kterého se jedinec narodí a jímž bývá od narození obklopen.“²⁸

Výše uvedené vysvětlení vychází ze situace, kdy má opravdu dítě matku, která s ním zůstává i po narození. Nicméně dochází i k situacím, kdy dítě vychovává otec nebo jiná osoba, popřípadě instituce, ale stále se ke komunikaci a výchově používá jazyk, který se shoduje s jazykem matky určitého dítěte. V tomto případě můžeme mluvit také o tzv. prvním nebo výchozím jazyce. Původcem mateřského jazyka tedy nemusí být nutně jen matka, ale i otec nebo druzí vychovatelé, kteří dítě učí používat jeho **první jazyk neboli výchozí jazyk**, pomocí kterého se učí komunikovat a chápat okolní svět.²⁹

Velmi dobře se dá pochopit rozdíl mezi jazykem druhým a jazykem cizím díky Naděždě Gjurové, která ve své knize *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* vysvětluje co, pro žáky cizince může osvojování češtiny znamenat. Gjurová říká, „že čeština nyní přestává představovat pro stále rostoucí počet mluvčích (děti z jazykově smíšených manželství, potomci českých krajanů, občané cizí národnosti žijící dlouhodobě

²⁶ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

²⁷ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

²⁸ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7 s. 26

²⁹ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

nebo trvale na území ČR) „běžný“ **cizí jazyk, ale stává se významným komunikačním prostředkem, „druhou mateřštinou“, plní roli tzv. druhého jazyka.**³⁰

Ve školním procesu vzdělávání a každodenním životě to tedy znamená, že žák potřebuje právě **druhý jazyk** k tomu, aby se mohl vzdělávat v různých školských organizacích země, kde právě žije, aby mohl dobře komunikovat se svými vrstevníky a obstát v životě mezi lidmi s jiným mateřským jazykem, než je právě jeho mateřským jazykem.

V případě osvojování **cizího jazyka** mluvíme spíš o potřebě domluvit se v nějaké cizí zemi, poznat kulturu této země s jejími ojedinělými zvyky a zvláštnostmi. Úroveň znalostí jazyka cizího nemá na náš život tak velký vliv jako úroveň znalosti jazyka mateřského nebo druhého. V některých případech může mít v životě lidí větší důležitost i jazyk druhý než jazyk mateřský, jelikož je hlavním dorozumívacím prostředkem v každodenní komunikaci a situacích.

1.3 Jazyková typologie

Jelikož se můžeme setkat s žáky z celého světa, musíme předpokládat také fakt, že jim učení druhému jazyku bude činit obtíže v různých ohledech. K lepšímu pochopení případných obtíží slouží právě jazyková typologie, která se zabývá shodnými a rozdílnými znaky různých jazyků a vytváří na základě takového zkoumání modely jazyků. Rozlišujeme pět typů jazykových staveb, které se nejčastěji liší způsobem ohýbání.³¹

1.3.1 Flektivní typ

Jazyky tohoto typu vytvářejí význam především pomocí koncovek u slov. Právě čeština je flektivním jazykem a „koncovkami skloňovaných jmen vyjadřuje pád, číslo i rod substantiva, adjektiva, zájmena nebo číslovky, u sloves koncovkami vyjadřuje osobu, číslo, čas, způsob i slovesný rod, přičemž všechny tyto kategorie při skloňování i časování jsou

³⁰ GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.s.10

³¹ GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

vyjádřeny vždy v jedné koncovce daného posuzovaného slovního tvaru.“³² Příkladů můžeme uvádět mnoho, ale pro ukázkou si uvedeme jedno slovo, na kterém si demonstrujeme, jakou informaci nám vlastně koncovka dává. Uvedeme si slovo „tetičku“ v tomto slově vidíme koncovku -u, která nám říká, že slovo je ve 4. pádě, jednotném čísle a rodě ženském. Právě díky využívání koncovek může mít čeština relativně volný slovosled z gramatického hlediska. Podobným způsobem fungují další jazyky, jako je například slovenština, polština, ruština, běloruština, ukrajinština.³³

1.3.2 Izolační typ

V případě izolačního jazyka dochází k vyjadřování jednotlivých vztahů slov pořádkem slov ve větné struktuře nebo pomocí předložek. Jelikož nevyužívá k rozeznávání významů koncovky, tak si napomáhá gramatickým slovosledem a klade ve větě podmět, přísudek, předmět, příslovečné určení. Za jazyky izolačního typu považujeme například angličtinu, francouzštinu, rumunštinu, vietnamštinu nebo čínštinu.³⁴

1.3.3 Aglutinační typ

„Jazyky aglutinačního typu se vyznačují především velkým množstvím koncovek – pro každý mluvnický význam totiž mají zvláštní koncovkou. Běžně ve větě musí jedno slovo vyjadřovat více mluvnických významů, proto se jednotlivé koncovky kumulují za kořenem/kmenem slova.“³⁵ Jako příklad si můžeme uvést slovní spojení „nagy ház – velký dům“ a „nagy házak – velké domy“. Jak můžeme vidět, ke změně významu došlo díky přidání koncovky -ak u slova ház. Mezi jazyky aglutinačního typu patří například maďarština, finština, turečtina, japonština, mongolština.³⁶

³² HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7. s. 36

³³ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

³⁴ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

³⁵ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

³⁶ GJUROVÁ, Nděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

1.3.4 Introflektivní typ

U tohoto typu jazyků se význam slov mění hlavně díky změnám hlásek přímo uvnitř slov. Nejzřetelnější je tento jev v arabštině. Například „vkládáním různých hlásek do kořene K-T-B se tvoří různá slova/tvary: aKTuBu = píšu, KaTaBa = psal, KiTáBa = psaní.“³⁷ Nemusíme ovšem chodit až tak daleko, jelikož introflektivní prvky můžeme najít i v němčině, kdy se také v kořeni slova mění hlásky např. slovo die Mutter – matka, die Mütter – matky.

1.3.5 Polysyntetický typ

Poslední typ jazyka vychází hlavně z kombinací jevů již výše zmíněných typů jazyků. Zřetelné jsou zde zejména prvky izolačního typu jazyka, jelikož gramatický význam slov se zde také nemění pomocí přípon, předpon nebo koncovek, ale hlavním nositelem mluvnického významu je tady pořádek slov ve větě. Pro tento typ jazyka je také typické skládání slov z několika slov jiných, s tímto jevem se můžeme setkat například u němčiny.³⁸ Dále do polysyntetických jazyků řadíme vietnamštinu nebo čínštinu.

1.4 Charakteristické rysy češtiny

Pro lepší utřídění myšlenek o češtině jako druhém jazyce a pochopení případných chyb, kterých se cizinci mohou dopouštět, si v následujících řádcích přiblížíme základní charakteristické rysy češtiny, proto se pokusím popsat rysy morfologické, lexikologické, zvukové, pravopisné a syntaktické.

Čeština je jazykem, který netvoří pouze jeho spisovná podoba, ale také další nářečí nebo čeština hovorová, která stále častěji proniká do běžné komunikace. Z lexikálního hlediska můžeme říci, že čeština převážně vychází ze slov slovanského původu. Nicméně se v ní setkáváme i se slovy přejatými například z němčiny. Velký počet slov, tzv. mezinárodních slov, mají původ řecko-latinský. Čeština je považována za vyspělý

³⁷ HÁJKOVÁ, Eva. Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7. s. 37

³⁸ HÁJKOVÁ, Eva. Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7

jazyk, který má víc než několik set tisíc slov.³⁹ Pro češtinu je typické přejímat slova tzv. odvozováním nebo tvořením složenin. Například angličtina je v současnosti jazyk, ze kterého do češtiny přechází mnoho nových slov.⁴⁰

Z hlediska morfologického je čeština považována za poměrně náročný flektivní jazyk, který dochází k rozpoznávání významů pomocí koncovek skloňováním nebo časováním ohebných slovních druhů. Čeština by nebyla tolik náročná, kdyby však neobsahovala tolik možných vzorů, odchylek nebo výjimek. V současné době, kdy do spisovné češtiny proniká dost hovorových slov, morfologickou stránku jazyka to dělá ještě náročnější. Naopak zase díky používání slovesného vidu, čeština může používat zjednodušený systém vyjadřování časů. Také v češtině nepoužíváme členy.⁴¹

Z pohledu syntaktického můžeme říct, že čeština vychází hlavně ze slovesných dvoučlenných vět. Zajímavé je, že podmět nebývá nutně vyjádřen osobním zájmenem, ale může být vyjádřen jen koncovkou slovesného přísudku. V češtině se v menší míře užívá gramatický slovosled, a když už je ve větné struktuře uplatněn, tak je to hlavně z důvodu kladení důležitosti na jednotlivé části věty.⁴²

Zvuková stránka češtiny se vyznačuje používáním krátkých a dlouhých samohlásek. Nedodržením délky samohlásky může dojít zcela ke změně významu slova.⁴³ V češtině je pár souhlásek, se kterými se v jiných jazycích nesečkáme, například „ř“, sykavky „h“ nebo „l“. Zvláštností je také spodoba znělosti nebo neutralizace znělosti párových souhlásek. V češtině se také setkáme s přízvukem na první slabice, tento přízvuk ovšem

³⁹ HRBÁČEK, Josef. *Úvod do studia českého jazyka*. 2.vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 1011-5170.

⁴⁰ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7

⁴¹ HRBÁČEK, Josef. *Úvod do studia českého jazyka*. 2.vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 1011-5170.

⁴² HRBÁČEK, Josef. *Úvod do studia českého jazyka*. 2.vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 1011-5170.

⁴³ HRBÁČEK, Josef. *Úvod do studia českého jazyka*. 2.vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 1011-5170.

nebývá tak silný, jako například v ruštině.⁴⁴ Intonace v češtině není v porovnání třeba s francouzštinou nebo ruštinou tak nevyrovnaná.⁴⁵

Z pravopisného hlediska je český pravopis „foneticko-fonologický s výrazovými prvky pravopisu historického (např. psaní i/y po pravopisně obojetných písmenech v kořeni slov), pravopisu morfologického (psaní koncovek ohebných slovních druhů) a pravopisu syntaktického (interpunkce, důsledky shody mezi přísudkem a podmětem).“⁴⁶

1.5 Chyby, kterých se žáci s OMJ dopouští při používání češtiny

Ať k nám proudí žáci z různých zemí, kteří mají odlišnou typologii jazyka, nebo se shoduje s tou českou, nemění to nic na tom, že se všichni dopouští různých chyb plynoucích ze specifik jejich jazyka mateřského. Z toho důvodu jsem se snažila informovat o chybách, ke kterým může docházet při dorozumívání a učení češtiny u žáků z některých zemí.

Nejprve a nejpodrobněji si přiblížíme nejčastější chyby, kterých se dopouští žáci přicházející z **Ruska nebo Ukrajiny**. Těmto žákům často dělá potíže uplatňování správných délek samohlásek při výslovnosti i psaném projevu. Důvodem je fakt, že v jejich mateřském jazyce délka samohlásek nemá na význam vliv. Dále se Ukrajinci i Rusové dopouští chyb v měkčení „e“ po souhláskách d, t, n například místo správné výslovnosti slova den, vyslovují d'ěň apod. Samohláska „e“ je v jejich případě problematická i v případě, že se toto písmeno nachází na začátku slova. Mají totiž tendenci vyslovovat místo samostatného „e“ spíše „je“ například ve slově Evropa mohou vyslovovat „jevropa“. Speciálně ruští žáci mají problém s výslovností českého „g“, v ruštině totiž rozlišují dva druhy „g“ měkké a tvrdé. Z toho důvodu zprvu neví, jak mají „g“ vyslovovat v češtině. Také slabikotvorné „l“ vyslovují Rusové a Ukrajinci jinak než my, protože je v porovnání s českým jeho výslovnost tvrdší. Kladou také mnohem

⁴⁴ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7

⁴⁵ HRBÁČEK, Josef. *Úvod do studia českého jazyka*. 2.vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 1011-5170.

⁴⁶ HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakultka, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7 s. 38

větší důraz na přízvuk, proto je důležité naučit je klást důraz v češtině na první slabiku a poté trochu na důrazu ubrat. Není pro ně nelehká ani výslovnost našeho českého „ř“ a vyslovují ho spíše jako „rš“ nebo „rž“.⁴⁷

Dále má ukrajinština s ruštinou některé grafémy z azbuky podobné těm českým, takže dochází k chybné záměně v používání českých znaků. Dále může být problematické psaní stovkových číslovek, jelikož žáci ruského a ukrajinského původu píší normálně číslovky dohromady.⁴⁸

Slova v ruštině a ukrajinštině mohou mít také úplně jiný význam než slova v češtině, to může vést k chybám v doslovných překladech. Některá slova v ruštině mají jen jednotné číslo, ale čeština má pro to slovo i tvar v plurálu. Stejně jako v češtině, ruština a ukrajinština rozlišuje deset slovních druhů, ale některé internacionalismy se mohou zcela lišit v rodě. Uvedeme si jednoduchý příklad na slově „program“, toto slovo je v češtině v rodě mužském, ale v ruštině a ukrajinštině v rodě ženském, to vede později v chybování u používání vedlejších vět začínajících slovy „který, která, které“.⁴⁹

Zapomínají také využívat pomocné sloveso „být“ například říkají: „Já přišel.“ Místo „Já jsem přišel.“ Rusové a Ukrajinci také ve své mateřštině uplatňují zcela běžně osobní zájmena na začátek věty, z toho důvodu ho používají i v češtině nadměrně, i když to není třeba. V ruštině a ukrajinštině se také nesetkáme se zkrácenými tvary osobních zájmen nebo se zvrtnými zájmeny, což vede k tomu, že jsou používány chybně např. „Udělal jsem sobě večeri.“ namísto „Udělal si večeri.“⁵⁰

Žáci vietnamského původu zase na rozdíl od Rusů a Ukrajinců bojují s ohýbáním a obměňováním slov, namísto toho využívají pevný slovosled, což je zase netypické pro češtinu. Dále se ve vietnamštině nesetkáme s uzavřenými slabikami, a naopak se setkáme s velkým množstvím slov jednoslabičných, což může žákům tohoto původu dělat v češtině na začátku zřetelné obtíže. Pro rozlišování významu používají diakritiku, zde můžeme vidět jistou podobnost s českým rozlišováním délek samohlásek. Nejsou zvyklí rozlišovat tykání a vykání, jelikož ve vietnamštině pro to mají zvláštní obraty, které

⁴⁷ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

⁴⁸ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

⁴⁹ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

⁵⁰ ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

se pojí s věkem nebo nějakým společenským postavením. Výhodou je fakt, že dnešní vietnamština již využívá latinky s dvaceti devíti písmeny.⁵¹

Žáci arabského původu nerozlišují například rozdíl samohlásek „e/i“ „o/u“, jelikož mají v arabštině pouze tři samohlásky („a“, „u“, „i“). Žákům tedy může činit potíže rozlišit, jestli slyší slovo dívka nebo děvka, což může vést někdy až k úsměvným situacím. Při učení českého jazyka také narazí na to, že máme naprosto odlišnou grafiku a píše zprava doleva. V praxi to znamená, že učitelé musí k arabským žákům přistupovat v jakémkoli věku jako k českým žákům v první třídě a nejprve je naučit českou abecedu.⁵²

1.6 Jednotlivé části jazykové výchovy

V následující kapitole bych se chtěla věnovat jednotlivým částem jazykové výchovy, jelikož všechny tyto části dohromady tvoří žákovu komunikační kompetenci. Pokusím se přiblížit důvody, způsoby a příklady aktivit, pomocí kterých můžeme žákům s odlišným mateřským jazykem jejich osvojení umožnit.

1.6.1 Výuka zvukové stránky jazyka

Osvojení zvukové stránky jakéhokoli jazyka obnáší schopnost uplatňovat znalosti segmentů a suprasegmentů v dané řeči. Segmenty jsou nejzákladnější části, ze kterých se skládá naše řeč, tzv. hlásky, které v češtině dělíme na souhlásky a samohlásky. Mezi suprasegmenty zase počítáme slabiky, přízvuk, intonaci, tón nebo rytmus.

1.6.2 Dobré důvody pro zařazování výuky zvukové stránky jazyka

G. Kelly ve své knize *How to teach pronunciation* uvádí, že zvažování žákovských chyb v mluvené podobě řeči a jejich vlivu na dorozumívací schopnost žáka je základní a užitečnou věcí, která je ve výuce jazyka důležitá. Uvádí to na příkladu slova „soup“, které může při chybné výslovnosti znamenat něco úplně jiného a vést k nepochopení. Dále také říká, že žáci, kteří dobře ovládají gramatiku a slovní zásobu, mohou být v reálných komunikačních situacích nepochopeni, právě z nedostatečné znalosti a schopnosti

⁵¹ GJUROVÁ, Naděžda. Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

⁵² ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.

uplatňovat zvukovou stránku jazyka, tak jak požaduje daný dorozumívací jazyk. To může celkově vést k demotivaci.⁵³

1.6.3 Jazykové schopnosti žáků na úrovni A1 v oblasti ústního projevu a schopnosti porozumění

Podle Společného evropského referenčního rámce by žáci na úrovni A1 měli zvládat:

- a) produkovat takovou výslovnost, které bude rozumět rodilý mluvčí,
- b) porozumět precizně a pomalu vyslovované řeči za strany rodilých mluvčích, jejichž jazyková skupina je jim blízká.⁵⁴

1.6.4 S jakými fonetickými jevy se žáci setkají a s čím by měli být postupně seznámeni

Z hlediska vokálů by žáci měli být seznámeni s jejich výslovností a grafickou podobou. Zvýšenou pozornost je poté třeba dbát na rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, které mohou měnit význam slov. Je dobré ukázat si, že se samohlásky mohou ve spoustě případů vyskytovat na začátku, uprostřed, ale i na konci slova, proto je dobré si ke každé samohlásce uvést tyto tři příklady.⁵⁵

Dále v praxi musíme poukázat na shodnou výslovnost v případě písmen „y“ a „i“ a také si vysvětlit základní použití písmen „ů“ a „ú“.⁵⁶

Setkají se také s rozdílnou výslovností u „di, ti, ni“ nebo „dy, ty, ny“. Netypické pro ně bude také měkčení „ě“, kdy dochází ke změně v předchozí souhlásce nebo vložení další souhlásky mezi ně, např. u výslovnosti slov „někdy“ nebo „zpěv“.⁵⁷

⁵³ KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. How to teach pronunciation. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

⁵⁴ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁵⁵ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁵⁶ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁵⁷ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

Pozornost může být také věnována **užití rázu v případě za sebou jdoucích samohlásek** ve slově nebo na hranici dvou slov. Dojde také na výslovnost diftongu „ou“ u slov českého původu nebo „au“ a „eu“ ve slovech přejatých.⁵⁸

I na úrovni A1 se žáci s velkou pravděpodobností setkají s vokalizací předložek „k, v, z, s“ např. „ke koši, ve vaně“.⁵⁹

V případě souhlásek je dobré při prvotním představení grafické i zvukové podoby uvést příklady výskytu na začátku, uprostřed i na konci slova. Důležité je také upozorňovat na případné odlišnosti ve výslovnosti jednotlivých souhlásek. Například anglicky mluvící žáci by mohli mít problém s výslovností „w“, která je v češtině shodná s výslovností „v“.⁶⁰

Také v případě konsonant dochází k vyslovení rázu v případě, kdy po souhlásce následuje samohláska, např. „k?ohradě“.⁶¹

Prostor je věnován také párovým souhláskám, u kterých může docházet ke spodobě znělosti nebo ke změně významu slova.⁶²

Prízvuk je další součástí zvukové stránky jazyka a v češtině ho klademe téměř vždy na první slabiku slova. Na to je dobré při výuce klást důraz.⁶³

Při souvislé řeči ve větách je důležité dbát na správnou kadenci-klesavou v případě oznamovacích vět nebo stoupavou a klesavě stoupavou v případě kladení otázek.⁶⁴

Obecně lze říci, že se žáci v běžné české škole již na úrovni A1 mohou setkat téměř se všemi zvukovými jevy, v praxi si však můžeme všimnout, že se obecně zvukové stránce

⁵⁸ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁵⁹ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁶⁰ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁶¹ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁶² HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁶³ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

⁶⁴ HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.

při vzdělávacím procesu nevěnuje dostatečné množství pozornosti, což vede k chybám ve výslovnosti nejen u cizinců, ale i v případě žáka, který je rodilý mluvčí.

Pokládám si tedy otázku, kde může dojít z hlediska výuky zvukové stránky řeči k chybě, a jakým způsobem se dá předejít nedostatečné pozornosti a průpravě v této významné jazykové části.

Ráda bych si dovolila parafrázovat to, co G. Kelly píše ve své knize *How to teach pronunciation*. Jsou zde dva problémy, ke kterým ve výuce výslovnosti dochází. Za prvé bývá výslovnost obecně zanedbávaná. Za druhé mají učitelé tendenci reagovat pouze na konkrétní problémy ve výslovnosti, ke kterým dochází při výuce jiných jazykových jevů, namísto konkrétního plánování hodin zaměřených na výslovnost.⁶⁵

Faktem je, že výslovnost bývá zanedbávána z nedostatečného zájmu a znalostí učitelů o tomto předmětu, ale také z malého množství poznatků o tom, jak výslovnost učít. Paradoxem je ovšem to, že žáci tuto průpravu často vítají, protože cítí, že právě výuka zvukové stránky jazyka je něco, co jim pomůže lépe komunikovat v cílovém jazyce. Na základě toho G. Kelly zmiňuje tři věci, které učitel potřebuje k výuce výslovnosti. Jsou to teoretické znalosti o dané problematice, praktické zkušenosti ve výuce a přístup k dobrým nápadům pro třídní aktivity zaměřené na výslovnost.⁶⁶

1.6.5 Jak je dobré postupovat z pohledu didaktiky při výslovnosti nauce?

Na moji výše položenou otázku jsem našla odpověď v knize *Didaktické studie III.*, kde se k problematice výuky zvukové stránky češtiny věnuje Eva Hájková.

Jen malé množství lidí je schopné naučit se výslovnost pouze díky dobrému jazykovému vzoru při výuce cizího jazyka. Proto je nutné v hodinách uplatňovat speciální cvičení zaměřená na výslovnost a postupovat v jazykové výuce v několika krocích.

⁶⁵ KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

⁶⁶ KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

V první řadě by měli být žáci prostřednictvím vhodných cvičení seznámeni s obecnými artikulačními pohyby mluvidel ve svém mateřském jazyce.⁶⁷

To však může být problém na poli české základní školy, jelikož se zde nacházejí žáci různých národnostních skupin a jazykových typologií, a tím pádem je téměř nemožné využívat zprostředkovacího jazyka. Můžeme se tedy v praxi setkat spíše s tím, že učitelé žáky s odlišným mateřským jazykem **poučují o charakteristických vlastnostech souhlásek a samohlásek češtiny a snaží se s nimi nacvičit artikulaci prostřednictvím pokusů.** Dalším krokem výslovnostní průpravy mohou být také **percepční a produkční cvičení, ve kterých žáci musí správně poznávat nové hlásky a spojovat je s výslovností a správnou artikulací.** Tyto kroky mohou učitelům ve výslovnosti nauce pomoci, nicméně je v druhé řadě nezbytné dát jednotlivým krokům a obecné celé výslovnosti nauce nějakou posloupnost.⁶⁸

Hájková ve své didaktické studii využívá k výslovnostní nauce poznatků z didaktiky prvopočátečního čtení a snaží se jít ve výslovnostních cvičeních od nejsnazších slabik po ty složitější.

V první řadě je dobré začít s otevřenými slabikami, kde se nachází jedna souhláska a samohláska na konci, například „za, na, že“ apod.⁶⁹

Dále je vhodné pokračovat se slovy dvouslabičnými, stále končícími samohláskou, například „kolo“, „kaše“ apod.⁷⁰

V dalším kroku již zařazuje v první slabice dlouhou samohlásku nebo diftong, například „málo“, „louka“ apod. a poté se využívá slov s dlouho samohláskou až v druhé slabice, například „nová“, „točí“ apod.⁷¹

⁶⁷ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁶⁸ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁶⁹ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷⁰ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷¹ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

Cvičení uzavřených slabik by mělo opět probíhat nejprve na jednoslabičných slovech se samohláskovým vrcholem. Například můžeme užít podobných slov jako „pes“, „ves“ apod.⁷²

Po přechodu na dvouslabičná slova dbáme na to, aby na konci slov byla slabika zavřená, tedy například jako ve slovech „motor“, „tábor“ apod. Až potom můžeme pozice slabik vystřídat, tedy začít slabikou uzavřenou a ukončit slovo slabikou otevřenou jako třeba ve slovech „kočka“, „místo“ apod.⁷³

Po prvotním nácviku teprve dochází k nácviku slov trojslabičných a víceslabičných.⁷⁴

Klademe důraz na výslovnost samohlásek a místo jejich tvoření, zdůrazníme ostré a tupé sykavky a hlásky „l, r, j“. Poté přecházíme k tréninku výslovnosti u konsonantů „d, t, n a d', t', ň“, následují skupiny hlásek „di, ti, ni, dy, ty, ny a dě, tě, ně, mě“ + „de, te, ne, me“, dále následuje „bě, pě, vě, mě“ a „be, pe, ve, me“. Při tréninku nevycházíme ze slov, která nás náhodně napadají, protože by mohla být pro žáky obtížná, proto tedy vycházíme ze slov, která jsou nejfrekventovanější v základní slovní zásobě cílového jazyka.⁷⁵

Po celkové průpravě všech hlásek a výše zmíněném postupu můžeme přistoupit ke slovům náročnějším, tedy slovům se souhláskovými shluky. Nejprve můžeme zařadit snadnější verzi, kdy jsou souhláskové skupiny před jádrem slabiky, tedy slova jako hlava, kluci apod. Dále se postupuje tak, že slovo má více jak dvě souhlásky, například slova „knedlík“, „snadný“, mezi celkem náročná slova patří v češtině například slova „švestka“, „zmrzlina“, „čtvrtek“, „zvlášť“ apod.⁷⁶

⁷² ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷³ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷⁴ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷⁵ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷⁶ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

Výslovností cvičení je dobré spojovat i s grafickou podobou slov a pravopisem. Dochází tím k upevnění spojitostí zvukové a grafické stránky slov, a navíc si tím žáci rozšiřují slovní zásobu.⁷⁷

K výuce suprasegmentálních jevů je zapotřebí hlavně dobrého jazykového vzoru ve škole, ve školní družině a volném čase. Dobrým výchozím bodem je, když se žák cizinec naučí nejprve zvládat správný přízvuk u slov a spisovně se vyjadřovat, poté přechází na další suprasegmentální prvky, jako je intonace, kadence u vět, schopnost ukončit větu apod.⁷⁸

Obecně lze říct, že je opravdu nejprve důležité zvládat správnou výslovnost všech hlásek, jelikož je to i klíčem k rychlejšímu osvojení dovednosti psaní.⁷⁹

1.6.6 Různé typy hodin a cvičení na rozvoj zvukové stránky řeči

Výuku správné výslovnosti si můžeme koncipovat do tří typů hodin tak, jak je dělí G. Kelly. Jako první zmiňuje tzv. **integrated neboli sjednocenou hodinu**, ve které učitel věnuje pozornost nejen gramatice a slovní zásobě, ale systematicky do ní zařazuje i nauku o výslovnosti. Další možností může být tzv. **remedial neboli nápravná hodina**, ve které se učitel snaží věnovat výslovnostním jevům, které žákům činí obtíže, nebo by jim případné obtíže činit mohly. A jako poslední Kelly uvádí tzv. **practice neboli procvičovací hodinu**, ve které se učitel zaměřuje na konkrétní výslovnostní jev nebo jevy, a výslovnost je tedy hlavní náplní hodiny.⁸⁰

Aktivity zaměřené na výslovnost můžeme rozdělit na **produkční a recepční**. Do receptivních aktivit můžeme zařadit tzv. **noticing neboli rozpoznávací aktivity** a do produktivních tzv. **drilling neboli drilování**.⁸¹

⁷⁷ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷⁸ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁷⁹ ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

⁸⁰ KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. How to teach pronunciation. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

⁸¹ KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. How to teach pronunciation. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

Produkční cvičení

Drilování spočívá v opakování toho, co bylo prve vysloveno nějakým jazykovým vzorem, což v praxi znamená většinou učitelem. V první řadě se učitel snaží žáky aktivizovat tím, co už bylo probráno dříve a následně může přikročit k samotnému sborovému drilování, kdy žáci opakují všichni najednou nebo později individuálně. Takové procvičování může zahrnovat výslovnost samostatných hlásek, slov nebo celých vět. V případě vět, které jsou náročné na výslovnost, jdeme odzadu nebo odpředu věty a vyslovujeme postupně jednotlivé části, které žáci opakují a až poté řeknou celou větu najednou. Pro **procvičování správné kadence u otázek a odpovědí** může učitel využít metodu kladení a odpovídání na otázky. Jeden se ptá a druhý odpovídá. Učitel může mít jako nápoředu dvě karty, na kterých bude mít napsáno „otázka“ a „odpověď“. Může je žákům ukazovat, aby dávali důraz na správnou kadenci vždy v daném případě. **Minimální páry (minimal pairs)** tento typ cvičení se snaží demonstrovat fakt, že i jedna hláska může měnit význam slova. Můžeme si to ukázat na českých slovech, ve kterých dojde změnou samohlásky nebo nedodržením kvality samohlásky ke změně významu např. slova – sláva, rada – ráda. Tyto příklady je dobré v hodinách užívat a vysvětlit si rozdílný význam.⁸²

Percepční cvičení

Analýza výslovnosti hlásek – žáci mohou dostat jeden zvuk, například dlouhé „á“, a musí říct, kolikrát zvuk slyšeli v nahrávce. **Věty a význam slov** – problémem mohou být hlavně česká homofona, což jsou slova, která mají stejnou výslovnost, ale jiný význam a psanou podobu. Můžeme se s nimi hojně setkat v češtině u vyjmenovaných slov. Je dobré sepsat si věty s takovými slovy a dát žákům nabídku slov ke každé větě. Oni pak musí zaškrtnout správnou grafickou podobu slova, které do věty pasuje. **Poslech** – Patří do percepčních cvičení a je možné ho realizovat celkem snadným způsobem. Pustíme žákům krátkou nahrávku, ve které se musí soustředit na určitý výslovnostní jev, poté mohou říkat, kolikrát tam zazněl, a zkusit si ho nahlas přečíst z přepisu nahrávky. **Nahrávání** – Dobrým pomocníkem při výuce výslovnosti může být i nahrávání samotných žáků. Můžeme zadat krátký text obsahující nějaké konkrétní problematice

⁸² KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. How to teach pronunciation. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

jevy výslovnosti, který si mohou žáci nacvičit a poté přečíst při nahrávání. Je to dobrý materiál do žákovského portfolia, kde učitel i žáci mohou vidět své pokroky.⁸³

Výukové materiály k výslovnosti

Z pohledu výslovnostního hlediska je dobré volit učebnice, které jsou zaměřené nejen na grafickou stránku hlásek, ale v prvních ročnících základní školy i na zvýšenou pozornost v oblasti výslovnosti češtiny. Z toho důvodu občas nemusí být vhodné postupovat v hodinách češtiny výhradně jen dle učebnic pro žáky s mateřským jazykem češtinou, ale doplňovat je dostatečným množstvím výslovnostních cvičení, které lze čerpat nejen z učebnic češtiny pro cizince, ale také z různých materiálů, jež jsou zaměřené na logopedii.

1.7 Pojetí české gramatiky a slovní zásoby na úrovni A1

Čeština je z pohledu cizinců náročný jazyk právě z gramatického hlediska. Ačkoliv je třeba ve srovnání s angličtinou nenáročný z hlediska užívání různých časů, vyjadřujeme se převážně pomocí tvarů ohebných slovních druhů, které mohou obsahovat celkem velké množství různých výjimek. Tyto výjimky se často nedají příliš odvodit a žáci si je musí zkrátka pamatovat a následně procvičovat, stejně jako je tomu například se členy u podstatných jmen v němčině.

Zvládnutí úrovně A1 obnáší znalosti základních frází a částečného zvládnutí nejprve přítomného času, poté minulého a posléze budoucího času. Témata v různých učebnicích se mohou vždy do jisté míry lišit, ale vyjdeme-li ze základních komunikačních potřeb člověka na úrovni A1, můžeme si pro orientaci stanovit tato témata:

- pozdravy (formální i neformální);
- zdvořilostní dialogy a neformální dialogy;
- představování, povídání o sobě a druhých;
- předávání kontaktních údajů;
- popsání polohy nějaké věci nebo místa;

⁸³ KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. How to teach pronunciation. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.

- pozvánky na různá místa, fráze spojené s nakupováním, objednáváním;
- kdy se něco odehrává, kdy a kde se sejdeme; popis denního režimu;
- mluvení o tom, co člověk dělal, kde byl a kde to bylo;
- hledání bydlení, zařizování domácnosti;
- plánování aktivit ve volném čase v budoucnosti;
- popisová sebe sama, problémů u doktora, v lékárně, místa, kde žijeme;
- fráze spojené s problémy při cestování a na dovolené.⁸⁴

1.7.1 Slovní zásoba na úrovni A1

Slovní zásoba na úrovni A1 se může lišit podle výběru učebnice, nicméně u jiných cizích jazyků na úrovni A1 můžeme stanovit alespoň přibližná témata základní slovní zásoby, která jsou: **pozdravy, určení místa, jídlo, rodina, volnočasové aktivity, lidské tělo, bydlení, cestování, oblékání, nakupování služby, zvířata, povolání.**

1.7.2 Prezentace gramatiky a slovní zásoby na úrovni A1 dle učebnice *Čeština krok za krokem 1 a Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*

1.7.2.1 *Čeština Krok za krokem 1*

Na úrovni A1 se v této učebnici pro úplné začátečníky setkáme ve slovní zásobě s tématy uvedenými v podkapitole 1.7.1 a s těmito gramatickými jevy, které jsou seřazeny dle toho, jak jsou prezentovány právě v této učebnici:

- základní osobní zájmena se slovesem být i v záporné formě;
- slovesa dělat, rozumět a pracovat v přítomném čase, která jsou vyskloňovaná a je u nich uvedeno, podle jakých koncovek v infinitivu mohou u dalších slov určit podobný průběh konjugace;
- pádové otázky;

⁸⁴ PAŘÍZKOVÁ, Štěpánka. Czech for beginners step by step: Čeština pro začátečníky krok za krokem. Dolní Ředice: Pavel Pařízek - P&P, 2017. ISBN 978-80-904465-8-8.

- gramatický rod slov v prvním pádě jednotného čísla. Žáci se tedy tímto postupně dostávají do problematiky skloňování, a že je třeba sledovat koncovky slov u podstatných jmen v nominativu, aby byli schopni určit jejich zařazení do rodu, a poté k deklinačnímu způsobu;
- upevňování výše zmíněného jevu, kdy žáci například přiřazují jednotlivá slova ke všem gramatickým rodům;
- upozorňování na různé výjimky a připomínání rozdílů mezi mužským životným a neživotným rodem. Také se zde setkávají s vyskloňovanými některými přídavnými jmény;
- upozornění na některá slova v množném čísle v 1. pádě;
- podstatná jména ve 4. pádě jednotného čísla s vyskloňovanými přídavnými jmény;
- konjugace slovesa číst a pít, u kterých jsou opět napsané další koncovky, které by mohla mít slova skloňovaná podobným způsobem;
- přivlastňovací zájmena moje, tvoje, naše, vaše, jeho, její, jejich vyskloňovaná ve všech rodech;
- přivlastňovací přídavná jména – zjednodušeným způsobem;
- modální slovesa;
- minulý čas bez slovesa být;
- minulý čas již se slovesem být na druhé pozici;
- nominativ a akuzativ plurálu;
- budoucí čas se slovesem být + infinitivem, krátká pohybová slovesa jít, jet, letět;
- osobní zájmena ve třetím a čtvrtém pádě.

Učebnice obsahuje velké množství gramatických cvičení a vysvětlivek dané problematiky ve zprostředkovacím jazyce.

Dle náročnosti je gramatické učivo dobře seřazeno a již učitel na prvním stupni z této učebnice může čerpat některá gramatická cvičení pro žáky začátečníky z ročníků od 3. až do 5. třídy, a proto jsem z této učebnice vytvořila soupis toho, co se obecně z gramatiky probírá již na úrovni A1. Rozhodla jsem se tento materiál zmínit a prostudovat i z toho důvodu, abych jako budoucí učitelka měla přehled také o možnostech, které by mohly v domácím studiu češtiny napomoci i rodičům žáků s odlišným mateřským jazykem.

1.7.2.2 Domino – Český jazyk pro malé cizince

Učebnice *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1* je určena výhradně žákům prvního ročníku základní školy a najdeme v ní zásadní rozdíl hlavně v tom, že zde není gramatika prezentována přímo v poučkách, ale jen v procvičovaných frázích v rámci komunikačních aktivit, ke kterým není nutné užívat zprostředkujícího jazyka.

Také témata jsou upravena tak, aby byla zaměřena převážně na děti. Najdeme zde, kromě některých již výše zmíněných témat pro základní komunikaci, témata jako **Naše škola, Moje třída, Barvy nebo Zvířátka**.

Žáci se zde také nesetkají s budoucím, minulým časem, modálními slovesy. Jsou zde opravdu jen základní slovesa v základním tvaru 1. os. j. č., občas v 2. os. j. č. a velmi zřídka ve 3. os. j. č. jako *být, dělat, mít, mám rád, nosím, líbí se mi*. Najdeme zde tvary slov převážně v 1. a 6. pádě, ale také ve 4. pádě, představení 5. pádu, slova s předložkou *v, na* v 6. pádě, základní *číslovky od 1 do 10*, vybraná zájmena (*můj, náš, tvůj*) a vybraná přídavná jména. Setkáme se zde i s určováním rodů pomocí barev.

Velmi pozitivní je také to, že metodika k této učebnici mluví obecně o postupech, kterými učitel může pracovat na tom, aby si žáci zapamatovali alespoň výše zmíněné gramatické jevy. Mluvnické jevy jsou v této učebnici předkládány dětem v relativně krátkých úsecích s určitým tématem a gramatika je zde prezentována v podobě krátkých vět, které jsou pro děti snadno zapamatovatelné. Tyto věty jsou často skládány do krátkých rozhovorů určitých postav. Věty jsou vždy zaměřeny na jeden druh gramatiky a obsahují slova, která se často opakují, aby se žákům dostala i slovní zásoba lépe do paměti. Celá gramatika a slovní zásoba je tedy prezentována především prostřednictvím frází v podobě otázek a odpovědí, pomocí poslechu a opakování dialogů, nacvičených dialogů přímo žáky a obrázkovými kartami zaměřenými na slovní zásobu.⁸⁵

1.8 Doporučení

Žákům, především s mateřským jazykem izolačním, bude časování a skloňování dělat problém. Proto není od věci opatřit těm starším pro výuku češtiny tabulky

⁸⁵ ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1 : metodika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2010. ISBN 978-80-7357-584-7.

s vypsanými deklinačními skupinami v případě podstatných jmen a způsoby časování sloves podle určitých koncovek v nominativu. Bude také nutné jim vysvětlit uspořádání, pády, rody podstatných jmen, základní ukazovací zájmena, případně i přivlastňovací, a jak mohou tabulky využívat. Velmi přehledně jsou tyto tabulky prezentovány na stránkách <http://www.czechstepbystep.cz/> nebo <http://mluvtecesky.net/cs>. Můžeme zde dohledat i přehledy dalších slovních druhů, jako jsou třeba číslovky nebo přídavná jména.

Po celkovém prostudování problematiky české morfologie musím konstatovat, že se dá opravdu těžce stanovit nějaké obecné pravidlo. Žáci musí do českého skloňování a časování proniknout především prostřednictvím efektivního rozfázování výuky jednotlivých gramatických jevů, dostatečného cvičení těchto gramatických jevů různými způsoby v různých kontextech, dostatečným stykem s různými tvary již osvojených slov a správným mluvním vzorem.

Dále si dovoluji konstatovat, že pro žáka s odlišným mateřským jazykem je velkou výhodou, když nastupuje v České republice již do první třídy, protože i rodilí Češi se gramatickému učivu věnují postupně. V tomto případě si dovedu představit, že když rodiče žáka s odlišným mateřským jazykem a jeho třídní učitel budou klást důraz na zvýšené množství cvičení právě probíraných jevů souběžně se spolužáky, bude zde možnost zajistit postupnou výuku bez velkých obtíží. Učitel by měl umět zvažovat možná gramatická úskalí češtiny jako druhého jazyka, aby mohl vždy v určitém stadiu probírané látky pozorněji sledovat výsledky žáků s odlišným mateřským jazykem a patřičně na ně reagovat formou znovu vysvětlení látky, zadáním speciálních cvičení apod.

Žák s odlišným mateřským jazykem s nulovou znalostí češtiny přicházející v období třetího ročníku základní školy a vyšších ročníků bude do problematiky české gramatiky pronikat velmi těžce společně se svými spolužáky. S velkou pravděpodobností jeho začlenění nebude možné bez využití podpůrných opatření a systematického důsledného dostudování alespoň základní gramatiky. K tomu, aby spolužáky dohnal, bude třeba velkého úsilí, podpory školy, učitele a především rodiny.

1.9 Možné metody výkladu gramatického učiva a typologie cvičení na procvičení gramatiky a osvojení slovní zásoby

V této sekci si dovolím, jako v té předchozí, čerpat ze zahraničních zdrojů zaměřených na výuku gramatiky a slovní zásoby cizího jazyka. Zmíníme si zde různé způsoby, jak pracovat na výuce gramatiky a slovní zásoby. V případě výhradně české gramatiky si přiblížíme některé způsoby výkladu deklinace z dostupné literatury M. Hrdličky.

Výklad deklinace

Jak jsem již výše zmínila, největší obtíže činí žákům většinou skloňování, na kterém je založená velká část české gramatiky, z toho důvodu jsem se snažila najít nějaký dostupný zdroj, kde by bylo osvětleno, jakými způsoby je možné přistupovat k výuce této složité oblasti. Obecně se můžeme ve výukových materiálech setkat s dvěma přístupy, **tzv. horizontálním a vertikálním** výkladem české deklinace.

Vertikální pojetí deklinace

Tento způsob výuky gramatiku deklinace vysvětluje pravidla skloňování v češtině velmi komplexně. Všechny pády bývají představeny již na samém začátku. Žáci se většinou nejprve setkávají s tvrdými vzory substantiv v singuláru, poté s měkkými vzory substantiv v jednotném čísle, dále se přechází na množné číslo tvrdých vzorů a následuje plurál měkkých vzorů. Dá se říct, že se v celkem krátkém časovém období žáci učí různé vzory a typy skloňování, koncovky, a ještě souvisle například s deklinací přídavných jmen. Hrdlička říká, že tento postup je obecně velmi náročný a nejmenší obtíže bude dělat především žákům s jiným slovanským jazykem nebo žákům, kteří již nějaký jiný slovanský jazyk ovládají. Výhodou je však to, že žáci jsou v poměrně krátkém úseku schopni porozumět textům, kde jsou již obsaženy všechny pády, a za druhé mají celistvější představy o celkovém systému deklinace v češtině.⁸⁶

⁸⁶ Hrdlička, M.: K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím. SALi, 2, 2014

Horizontální pojetí deklinace

Tento způsob výkladu jde po jednotlivých pádech. V současné době se můžeme ve většině výukových materiálů češtiny pro cizince setkat právě s tímto pojetím. Stejně jako ve vertikální koncepci jsou často odděleně prezentována pravidla skloňování slov v jednotném a množném čísle. Vzory se nicméně neoddělují na tvrdé a měkké vzory jako v koncepci vertikální. Můžeme se tedy setkat s tím, že například genitiv jednotného čísla může být prezentován v tvrdých i měkkých vzorech, stejně tak ve stejné lekci můžeme najít měkké i tvrdé vzory přídavných jmen, osobní, ukazovací, tázací či přivlastňovací druhy zájmen.⁸⁷

Nevýhodou této koncepce je především to, že poměrně dlouhou dobu trvá, než se žáci dozvědí o celkovém uspořádání pádů a skloňování. Z toho důvodu si potom obstarávají deklinační tabulky, aby měli větší přehled o celkovém uspořádání. Problém totiž může přijít při čtení českých textů, kde se obvykle setkají se všemi pády a širokou škálou koncovek, které nejsou schopni dekodovat. Výhodou je pak naopak to, že se do detailu proberou případy využití jednotlivých pádů – různé koncovky (spisovné a nespisovné) a významové změny.⁸⁸

Jak jsem již zmínila výše, oba přístupy mají svá pro a proti. Před volbou první, či druhé koncepce je především důležité se rozhodnout, pro koho bude výuka češtiny zaměřena. V současné době se můžeme setkat nejen s těmito dvěma koncepcemi, ale také s jejich kombinací, kdy se některá jména prezentují horizontálně a jiná zase vertikálně.

Doporučení k výkladu pravidel češtiny pro cizince

V první řadě je dobré vést žáky k pochopení systému gramatických jevů. Nelze se češtinu učit pouze prostřednictvím pamětného učení a neustálého opakování. Tento způsob lze uplatňovat pouze na samém začátku výuky češtiny jako druhého jazyka. Je také důležité respektovat přístup k učení se druhému jazyku jednotlivých žáků. Napomohlo by také prezentování nominativu substantiv ve slovníku současně s jejich tvarem v genitivu. Životná maskulina by si žáci osvojili ve dvou pádech (genitivu a akuzativu). Bylo by dobré uvádět i typ deklinace a rody. V případě žáků na úrovni A1 a A2 je dobré

⁸⁷ Hrdlička, M.: K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím. SALi, 2, 2014

⁸⁸ Hrdlička, M.: K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím. SALi, 2, 2014

prezentovat podstatná jména nejprve v kombinaci s ukazovacími zájmeny v určitých tvarech, až poté je prezentovat s přídavnými jmény v různých tvarech. Není také na této úrovni dobré příliš žáky zatěžovat spisovnými a nespisovnými tvary a velkým množstvím výjimek. A v poslední řadě je užitečná informace o tom, že je dobré prezentovat příklady slov v různých tvarech v kontextu na již osvojené slovní zásobě, a ne pouze v tabulkách a neznámých slovech.⁸⁹ Níže přikládám ukázkou možného prezentování tvaru substantiv v kontextu.

Gr Génitif singulier	
Od koho je ten dopis?	Je od našeho nového lektora a od naší nové lektorky, od mého učitele od mé učitelky, od toho cizího chlapce a od té cizí dívky.
Od čeho je ten klíč?	Je od té vaší hnědé skříně a od toho našeho nového psacího stolu, od mého pokoje, od velké místnosti.

Obrázek 1 – Příklady skloňovaných tvarů v kontextu (Hrdlička, M.: K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím SALi, 2, 2014)

1.9.1 Typologie cvičení gramatiky

V současné době můžeme pro výuku jazyků čerpat ze škály různě zaměřených metod. Některé jsou zaměřené převážně na výuku samotné gramatiky a jejich protikladem jsou metody založené čistě na komunikaci.

Obecně se kloním k názoru Jeremyho Harmera, který říká, že někteří lidé mohou mít pocit, že pouze výuka gramatiky nestačí, aby žáci jazyk ovládali. V opačném případě, když se žáci učí jen fráze bez porozumění gramatickým jevům, aby převážně komunikovali, to nefunguje také.⁹⁰

Z toho důvodu se snaží učitelé na kurzech cizích jazyků výše zmíněné metody kombinovat. Nejprve se vysvětlí gramatický jev, a poté se aplikuje v nějaké komunikačně zaměřené aktivitě.

⁸⁹ Hrdlička, M.: K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím. SALi, 2, 2014

⁹⁰ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

Proto se můžeme ve výuce jazyků setkat s různými komunikačními aktivitami, které si kladou za cíl funkční použití již osvojených jazykových jevů od slovní zásoby po gramatiku. Patří sem aktivity jako:

1.9.1.1 Gramatické aktivity

Hra rolí

Žáci mohou dostat za úkol ztvárnit nějakou situaci (v obchodě, u doktora, v restauraci) a vytvořit si krátký dialog, který se může na nějakém konkrétním místě odehrát.⁹¹

Získávání informací

Žáci dostanou nějakou věc, zvíře, osobu a musí ji popsat, aby ostatní uhodli, o co se jedná. Mohou dostat dva různé obrázky a ty ve dvojicích popisovat, aby zjistili, v čem se liší. Nesmí se na ně navzájem koukat.⁹²

Sdílení informací a názorů

Žáci mohou ve třídě mluvit o tom, co zajímavého četli, viděli nebo slyšeli.

V protikladu jsou aktivity zaměřené pouze na dril. Takových aktivit známe především z učebnic celou řadu. Patří sem:

Drilování

Tyto aktivity si kladou za cíl poskytnout žákům okamžitou možnost nácviku nějaké konkrétní gramatiky. Výhodou je, že učitel může během těchto cvičení zaznamenat okamžité rezervy žáků a zareagovat na ně. Žáci jsou často vystaveni neustálému opakování nějaké větné struktury a pozměnění v ní jen pár informací.⁹³ V češtině se s takovými

⁹¹ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

⁹² HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

⁹³ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

cvičeními můžeme setkat při výuce ustálených frází nebo procvičováním koncovek tvarů slov.

Abychom se ve cvičeních posouvali a postupovali pozvolna od drilu k více funkčnímu využití jazyka, je dobré zapojit i aktivity vyžadující více námahy a přemýšlení.

Interakční aktivity

Tyto aktivity si kladou za cíl také nějakou konkrétní gramatiku, ale jdou na to tak, že jeden žák má nějakou informaci, kterou druhý neví, a musí si ji navzájem sdělit. Harmer uvádí příklad s mapou, kdy jeden žák má na mapě, kde bydlí nějaká osoba, ale druhá ne, tudíž se musí na tuto informaci zeptat a získat odpověď.⁹⁴

Aktivity zahrnující osobnost žáka

Při těchto aktivitách se opět zaměřujeme na dril, ale můžeme si s dětmi sednout do kruhu, aby se mohly střídat. V češtině mohu takto procvičovat třeba časy a koncovky s nimi spojené. Žáci mohou odpovídat na otázku „Co jsi dělal včera?“ Jeden odpoví: „Byl jsem plavat.“ A druhý řekne například: „Byl jsem nakupovat.“ Procvičí si tím sloveso být v minulosti a tvar sloves v infinitivu.⁹⁵

1.9.1.2 Hry zaměřené na gramatiku

Křížky a kroužky

Můžeme žáky rozdělit do dvou skupin a na tabuli nakreslit mřížové pole se slovy různého typu. Žáci potom mohou z těchto slov tvořit věty nebo otázky, a když je mají dobře, učitel zakroužkuje nebo škrtně to slovo v mříži, podle toho, jaký tým větu nebo otázku správně vytvoří. Tým, který má správně 3 slova horizontálně, vertikálně nebo diagonálně, vyhrává.⁹⁶ V češtině takto můžeme například procvičovat otázky se slovy co, jak, kdy, proč, jaký apod.

⁹⁴ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

⁹⁵ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

⁹⁶ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

Kvíz z obecných znalostí

Učitel napíše na tabuli například přídavná jména v superlativu a žáci k nim musí vytvořit v týmech otázky například „Jaká je největší hora Evropy?“. Mohou využívat knihy, atlasy a jiné zdroje informací. Když mají skupiny hotové otázky, tak mohou začít hrát. Každá skupina položí otázku a ostatní skupiny hádají.⁹⁷

1.9.2 Aktivity zaměřené na osvojení slovní zásoby

Zatímco gramatika je založená na systému určitých pravidel, slovní zásoba je podmíněna schopností pamatovat si položky různých skupin. Co vlastně obnáší znalost slov? Žák by měl znát význam a správnou písemnou, výslovnostní podobu slov. Pro správné osvojování slovní zásoby je velmi důležité si slovní zásobu třídit do určitých kategorií, které ve finále utváří propojenou síť. Důležité je ukládání slovní zásoby do paměti. Měli bychom pracovat co nejvíc na tom, aby se slova uložila z velké části hlavně do dlouhodobé paměti, a proto se zde pokusím přiblížit některé možné způsoby správného osvojování slovní zásoby.⁹⁸

Opakování

Pro uložení slova do dlouhodobé paměti je důležité opakované setkání s tímto slovem například při čtení a dalších aktivitách. Thornbury ve své knize uvádí, že pro uložení slova do dlouhodobé paměti je důležité, aby se s ním člověk setkal alespoň sedmkrát.⁹⁹

Vyhledávání slova v paměti

Je dobré začleňovat do hodin aktivity, kde žák musí opakovaně vyhledat v paměti slova, se kterými se již setkal, a použít je například ve větách. Čím víc myšlenkových operací musí žák s novým slovem uskutečnit, tím je to lepší. Může jít o spojování slov, která se rýmují. Zařazování slov ke slovním druhům apod.¹⁰⁰

⁹⁷ HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

⁹⁸ THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. How to. ISBN 0582429668.

⁹⁹ THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. How to. ISBN 0582429668.

¹⁰⁰ THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. How to. ISBN 0582429668.

Zjednodušeně můžeme říct, že k uložení nové slovní zásoby do dlouhodobé paměti je nutné slova porovnávat, kombinovat, spojovat, třídit a vizualizovat. Pro dlouhodobé uložení slov je tedy důležité uplatňovat takové myšlenkové operace, které to zajistí.¹⁰¹ Uplatňování různých myšlenkových operací je možné realizovat v různých typech cvičení na slovní zásobu, které si přiblížíme níže.

Vyhledávání slov – žák pouze zaznamenává, kolikrát se setkal s určitým slovem. Nemusí mu být úplně jasný význam.

Vybírání slov – žák dle nějakého kritéria musí ze skupiny slov nějaká slova vybrat, například, aby popsal své vlastnosti, odstraní ze skupiny slov výrazy, které tam tematicky nepatří. Těmto aktivitám je podobná i operace třídění, která vyžaduje rozdělení určitého počtu slov podle nějakého kritéria.

Spojování slov – žák již musí například spojit slovo se slovním druhem, s významem nebo překladem s obrázkem.

Pořadí slov – žák musí například vymyslet a seřadit slova podle důležitosti tak, jak jdou za sebou.

Nejvyšší úroveň myšlenkových operací je samostatné **uplatňování slov při psaní vět a textů nebo doplňování slov do vět**. Na těchto aktivitách si ověříme nejlépe úroveň osvojení slovní zásoby našich žáků.¹⁰²

1.10 Metody a formy výuky

1.10.1 Metody výuky

Úkolem této kapitoly bude přiblížit nejčastější vyučovací metody a formy, se kterými se můžeme v praxi setkat.

¹⁰¹ THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. How to. ISBN 0582429668.

¹⁰² THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. How to. ISBN 0582429668.

1.10.1.1 Metoda slovní

Tato metoda vychází především z mluveného projevu ze strany učitele i žáka. V praxi se setkáme s několika typy slovní metody. Tou nejznámější je metoda monologická, která je založena na jednostranném výkladu učiva ze strany učitele. Druhou známou metodou je metoda dialogická, při které má slovo nejen učitel, ale také žák, a prostřednictvím dialogů nebo diskusí si vyměňují své myšlenky, znalosti a pohledy na věc. Dále do slovních metod řadíme i práci s učebními materiály, jejíž hlavním úkolem je naučit žáky orientovat se v naučných materiálech, vyhledávat a třídit informace apod.¹⁰³

1.10.1.2 Metoda názorně demonstrační

„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.“¹⁰⁴

V jazykovém vyučování tato metoda doplňuje slovní metody, můžeme se s ní setkat především díky ilustracím, například u slovní zásoby nebo doprovodným tabulkám, kde bývá vysvětlena a znázorněna konkrétní gramatika. Patří sem však také i ukázky správné výslovnosti pomocí nahrávek.¹⁰⁵

1.10.1.3 Metody praktických činností

„Převažujícím pramenem poznání u těchto metod je přímá činnost žáků, přímý styk s předměty skutečnosti a možnosti manipulace s nimi, konkrétní práce žáků.“¹⁰⁶ Tato metoda je spojena především s vyučováním přírodních a společenských věd nebo technicky zaměřených předmětů.¹⁰⁷

¹⁰³ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

¹⁰⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. s. 195

¹⁰⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

¹⁰⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. s. 196

¹⁰⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

Na prvním stupni základní školy se můžeme setkat také s **velkým množstvím her**, které mohou sloužit jako vyučovací metoda. Proto považuji za dobré zmínit zde i tento způsob osvojování dovedností a znalostí. Velkou výhodou **didaktických her** je jejich působení na sociální vztahy a schopnost žáků samostatně regulovat vlastní chování. Ve výuce jazyka budeme uplatňovat především často **hry simulační, situační nebo inscenační a zapojit lze i dramatizaci**.¹⁰⁸

1.10.2 Formy výuky

Do forem vyučování řadíme:

- a) frontální vyučování,
- b) kooperativní a skupinové vyučování,
- c) individualizované vyučování,
- d) diferenciované vyučování.¹⁰⁹

V praxi se setkáme ještě s dalšími formami, které zde uvádět nebudu, jelikož se v praxi při výuce jazyka setkáme nejvíce s těmi výše uvedenými. Tyto formy se všemožně propojují a učitel je volí s ohledem na vzdělávací cíle, probírané učivo, potřeby žáků a možnosti, které poskytuje zázemí školy.

1.10.2.1 Frontální vyučování

Během frontálního vyučování dochází k tzv. hromadné výuce všech žáků ve třídě, kdy se učitel snaží zapůsobit na celou třídu a jednotlivé žáky zvlášť. Mělo by docházet k rozvoji sociálních vztahů mezi žáky. Od učitele se zase očekává, že by měl poznávat úroveň vývoje a konkrétní zvláštnosti svých žáků. Nevýhodou této formy výuky může být

¹⁰⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

¹⁰⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

nedodržení standardního počtu žáků ve třídě, jelikož to vede k neefektivnímu vyučovacímu procesu.¹¹⁰

Měli bychom znát úskalí této metody, jelikož při jejím nadměrném uplatňování ve výuce může dojít ke snížení zájmu žáků o výuku. Je důležité dát žákům v hodině prostor pro vynaložení jejich vlastní aktivity. Další nevýhodou může být i opakovaně zvýšená pozornost učitele jen k jedné skupině žáků, to může vést k jejich demotivaci. V praxi se můžeme setkat s učiteli, kteří se orientují převážně na průměrné žáky ve třídě a opomíjí nadprůměrné a podprůměrné žáky.¹¹¹

1.10.2.2 Skupinové a kooperativní vyučování

Skupinové vyučování

Jak píše Skalková ve své knize: „Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3 až 5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.“¹¹²

Tato forma výuky má velké množství výhod a ze správného uplatňování mohou zrovna učitelé jazyka velmi profitovat. Žáci se učí vzájemné pomoci a organizaci práce, diskutují, učí se tolerovat rozličné názory apod. Náročnější je však příprava ze strany učitele, který musí zajistit adekvátní uspořádání prostoru ve třídě, rozdělit žáky do skupin tak, aby pracovali efektivně, a zadat jim dostatečně náročný úkol, který je skupinové práce hodný. V další fázi musí dohlédnout na celý průběh s výsledky této práce a její zhodnocení.¹¹³

Kooperativní vyučování

Tento způsob výuky je často propojován s prvky výše zmíněných forem vyučování. Skalková kooperativní vyučování charakterizuje takto: „Při kooperativním vyučování

¹¹⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

¹¹¹ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

¹¹² SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. s. 224

¹¹³ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

nejde o soutěžení mezi členy skupiny, o získání maximálního zisku pro jedince na úkor ostatních, ale o vzájemné porozumění, ochotu ke spolupráci a vzájemné pomoci i dovednosti si vzájemně pomáhat.“¹¹⁴

Formuluje zde i to, co kooperativní učení obnáší. Patří sem „vzájemná pomoc, tolerance, získání dovednosti přesné formulovat vlastní myšlenky a chápat myšlenky druhých, reagovat na názory a požadavky skupiny, dovednost hodnotit sebe i druhé.“¹¹⁵

Autorka ve své publikaci také mluví o pozitivních výsledcích kooperativního učení v oblasti sociálních vztahů. Díky tomuto přístupu ubývá rasismus a segregace, žáci jsou schopni lepšího sebepojetí a spolupráce s ostatními.¹¹⁶ Tyto produkty kooperace mohou být pro žáky s odlišným mateřským jazykem velmi zásadní, a proto je zde zmiňuji.

1.10.2.3 Individualizace a diferenciacie v procese vyučování

Individualizovaná a diferenciovaná výuka probíhá tam, kde učitel přizpůsobuje učební proces s ohledem na individuální možnosti žáků. V praxi jde o to, že učitel je připraven poskytnout zvládnutelný úkol pomalejšímu žákovi, ale také náročnější úkol žákovi nadanému v rámci vyučovací hodiny. Stejně jako výše zmíněné formy výuky, je dobré i tuto formu kombinovat s ostatními. Zvláštní formou výuky je tzv. Dynamická diferenciacie, kdy žáci směřují v rámci hodiny k nějakému cíli, ale prostřednictvím různě náročných úkolů, které si žáci vybírají a pracují na nich dle svých možností. Mají tím pádem individuální plán a jsou za svou práci hodnoceni podle toho, na jaké úrovni splnili vytyčený cíl a jaký mají ze své práce pocit oni sami.¹¹⁷ S touto formou výuky se můžeme setkat právě tam, kde se ve třídě nachází velké množství žáků s odlišným mateřským jazykem.

¹¹⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. s. 228

¹¹⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. s. 228

¹¹⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

¹¹⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

1.11 Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem

Ve škole se setkáváme s různými způsoby hodnocení a významnou roli hraje i v případě žáků s odlišným mateřským jazykem. Je nezbytné zvažovat co nejvhodnější způsoby, aby žák věděl, na čem je nutné zapracovat a jaké jsou jeho silné stránky. Neměli bychom při volbě způsobu hodnocení opomenout ani to, jaký pohled na tento způsob mohou mít ostatní žáci ve třídě. V této kapitole se pokusím vystihnout způsoby hodnocení, které mohou být pro žáky s odlišným mateřským jazykem nejpřínosnější.

Nejprve si vysvětlíme, co se skrývá pod názvy sumativní a formativní hodnocení. Sumativní hodnocení je jakýmsi výčtem toho, čeho žák během vzdělávacího procesu dosáhl a dosahuje. Opakem tohoto typu hodnocení je formativní hodnocení, které už více směřuje k tomu, co jsem říkala v úvodu, jelikož se zaměřuje na možná doporučení, která mohou žákovi pomoci se zlepšovat a dosahovat lépe stanovených cílů.¹¹⁸ Tento způsob hodnocení bude pro žáka s odlišným mateřským jazykem jistě přínosnější.

Dále se v praxi setkáme s hodnocením normativním a kriteriálním. Normativní hodnocení je založeno na porovnávání výkonů jednoho žáka s výkony ostatních žáků. Kriteriální hodnocení vychází naopak z předem stanovených podmínek, které musí žák splnit, aby uspěl. Měřítkem úspěchu zde není úspěšnost ostatních žáků a nedochází zde k porovnání.¹¹⁹

Nejprve si povíme, co v hodnocení vlastně znamená pojem „norma“. Slavík normu charakterizuje takto: „Norma je tematizované (vymezené) a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.“¹²⁰ Při posuzování toho, co je přijatelné či nikoliv, učitel vychází z povahy a možností skupiny žáků, ke které se bude vztahovat hodnocení.¹²¹ Pro hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem budeme dále

¹¹⁸ SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

¹¹⁹ SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

¹²⁰ SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9. s. 53

¹²¹ SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

volit i mezi hodnocením založeném na sociální vztahové normě nebo individuální vztahové normě.

Hodnocení podle individuální vztahové normy vychází z porovnávání výsledků žáka s normou, která je vytvořena na základě jeho dosahovaných výsledků. Pokud se učitel rozhodne k takovému hodnocení přistoupit, musí nejprve zjistit, jak na tom žák je, aby si mohl stanovit individuální škálu hodnocení a brát v potaz i jeho tempo. Pro tento účel může učitel použít vstupní test a pozorování. Poté může teprve žákovy další výsledky hodnotit podle toho, jestli se ve vztahu k výsledkům testu a pozorování lepší, je na tom stále stejně, nebo se horší.¹²² V praxi to znamená, že pět chyb v pro nějakého žáka může být úspěch, pro jiného zase značný neúspěch. Tento způsob hodnocení u žáků s odlišným mateřským jazykem může, především na samém začátku školní docházky, zamezit psychickým problémům z opakovaných neúspěchů.

Proti individuálnímu hodnocení stojí hodnocení dle sociální vztahové normy, což znamená, že jsou porovnávány výsledky všech žáků v nějakém určitém časovém úseku za stejnou práci.¹²³ S tímto způsobem hodnocení se v praxi můžeme setkat u žáků s odlišným mateřským jazykem také.

V poslední řadě bych chtěla zmínit možnost žákovských portfolií, ke kterým na mnoha školách přistupují, především u žáků s poruchami učení. Jedná se o soubor prací, které žák vytvořil, a v nějakém časovém úseku dokazují, jak obstál v naplňování vytyčených cílů¹²⁴.

Tento soubor může obsahovat různé testy, poznámky žáka, učitele a žákových rodičů apod. Poznámky mohou zachycovat názory a myšlenky žáka, nebo se mohou týkat žákových vzdělávacích pokroků a jeho chování. Portfolio může být výhodným pomocníkem při hodnocení žáků podle individuální vztahové normy. Učitel zde může najít odpovědi na otázky ohledně konkrétních úspěchů žáka a lépe určit, na co je třeba se víc a opakovaně zaměřit, za co žáka pochválit. Při zakládání portfolií by mělo být jasné

¹²² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 80-7178-262-9.

¹²³ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 80-7178-262-9.

¹²⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 80-7178-262-9.

řečeno, jaký má cíl, jak se bude hodnotit. Je nutné stanovit co, kdo a kdy bude do portfolia zakládat. Při závěrečném posouzení tohoto souboru by měl učitel brát v potaz nejen finální výsledky dílčích prací, ale i proces jejich vzniku.¹²⁵

2 Empirická část

2.1 Popis výzkumné části

Ve výzkumné části diplomové práce jsem se rozhodla přistoupit ke kvalitativnímu výzkumu, jelikož mým záměrem bylo podrobnější zmapování problematiky¹²⁶ výuky češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem na dvou různých školách. Vybrala jsem si proto provedení výzkumné části formou případové studie, ve které se zabývám přístupy těchto dvou škol ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále jsem se snažila o zmapování přístupů tří různých učitelek, které s těmito žáky pracují, a jejich charakteristiku. Součástí empirické části je i charakteristika čtyř různých žáků s odlišným mateřským jazykem. Na základě pozorování těchto čtyř žáků jsem se rozhodla také vypracovat jejich kazuistiky, kde se snažím do jisté míry i o pedagogickou diagnostiku.

Záměrem této části práce bylo vytvoření mého uceleného názoru na tuto problematiku. Dále jsem si kladla za cíl získání takových informací, které povedou k rozvoji mého vlastního profilu učitele a schopností pracovat kvalitně a efektivně s žáky s odlišným mateřským jazykem během své budoucí učitelské profese.

2.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Empirická část této diplomové práce se zaměřuje na dva cíle. Jeden cíl je praktický a druhý obecný. Vycházela jsem z teorie Švaříčka a Šed'ové, kteří se popisem výzkumných cílů věnují ve své práci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, a o roli cíle říkají, že je „pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného

¹²⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

¹²⁶ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

procesu řídit“¹²⁷. Prvním odborným cílem výzkumu je popis různých postupů při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem, které uplatňují dvě různé školy a vybraní učitelé. Druhým odborným cílem je sledování pokroku žáků s jazykovou bariérou ve vzdělávacím oboru český jazyk a stanovení možných doporučení, která by vedla k jejich zlepšení. Praktickým cílem je potom poučit se z přístupů škol a učitelů a reflektovat tyto přístupy při svém budoucím profesním uplatnění.

Na základě cíle jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

- Jaké přístupy zvolily záměrně vybrané školy pro vzdělávání žáků s OMJ (na úrovni A1)?
- Jaké přístupy, formy a metody výuky zvolili vybraní učitelé pro vzdělávání žáků s OMJ (na úrovni A1)?
- Jaké výukové materiály užívali učitelé pro vzdělávání žáků s OMJ (na úrovni A1)?
- Jaké dopady měly vybrané přístupy učitelů na učení žáků s OMJ (na úrovni A1)?

2.3 Použité metody výzkumu a jeho průběh

Ve své práci jsem vycházela z nasbíraných dat rovnou ze tří různých zdrojů, tj. pracovala jsem s triangulací metod (rozhovor, pozorování) a triangulace zdrojů dat (učitelkou, vedením školy, dětmi)¹²⁸. Nejprve jsem se začala věnovat již na začátku akademického roku 2017/2018 **pozorování výuky** na dvou různých základních školách. Pro pozorování jsem si vyhotovila pozorovací arch, který jsem, po následné konzultaci s vedoucí, vyplňovala během všech hodin češtiny, které jsem měla možnost vidět. Pozorování probíhalo v rozmezí pěti měsíců od poloviny října do poloviny února. Snažila jsem se žáky a učitele při práci sledovat vždy alespoň jednou do měsíce v hodinách běžné češtiny nebo češtiny pro cizince a doučování.

¹²⁷ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. str. 64

¹²⁸ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Dále jsem si vytvořila **dva různé okruhy otázek pro učitele a vedení školy pro vedení hloubkových polostrukturovaných rozhovorů**. Tyto otázky jsem také nejprve konzultovala s vedoucí práce a na konci mých pozorování jsem je položila učitelkám, jejich výpovědi jsem si po jejich souhlasu nahrávala. Otázky, které jsem měla v úmyslu položit vedení školy, jsem nakonec pokládala učitelkám, které jsem sledovala, jelikož jsem na ně byla vedením odkázána s tím, že na mé otázky odpovědi znají a jsou v této problematice kompetentní.

V poslední řadě bych ráda řekla, že v empirické části jsou zahrnuty **výsledky, které vzešly z pozorovacích archů a rozhovorů**, ale také z rozhovorů s učitelkami, které probíhaly před nebo po každém mém pozorování a vycházely z nějaké mé aktuální potřeby na něco se doptat.

V prvním rozhovoru jsem vycházela z následujících otázek:

Otázky pro učitele

- Jakých výsledků žák dlouhodobě dosahuje, baví ho to? Podle čeho tak soudíte?
- Jak dlouho se češtinu učí?
- Jak ho podporují v učení češtiny rodiče či sourozenci?
- Věnuje se i mimoškolním aktivitám v českém kolektivu?
- Jak se zapojuje ve výuce češtiny a jiných předmětech?
- Jak vychází žák s českými dětmi?
- Jak komunikuje žák s rodiči?
- S jakými obtížemi se žák potýká/potýkal v češtině? Jak mu v nich pomáháte vy/spolužáci/rodiče?
- Z jakých dokumentů si ověřujete, že v češtině dosahujete cílů?
- Z jakých metodik, učebnic čerpáte inspiraci na hodiny češtiny pro celou třídu a poté jen pro slabší žáky, tedy žáky s odlišným mateřským jazykem?
- Jak žák funguje na kroužku?
- Jaké metody a formy výuky volíte v případě vzdělávání žáků cizinců nebo žáku se znatelnou jazykovou bariérou?
- Jak je hodnotíte?
- Jak je motivujete pro co? Pro rozvoj dovednosti komunikace v českém jazyce?

Otázky pro vedení školy

- Kolik cizinců máte na prvním stupni?
- Chodí učitelé na speciální školení, workshopy nebo programy dalšího vzdělávání učitelů?
- Mají žáci s odlišným mateřským jazykem možnost navštěvovat i ve volném čase kurz češtiny pro cizince pořádaný školou?
- Mají žáci s odlišným mateřským jazykem v češtině nějaká podpůrná opatření?
- Kolik hodin češtiny mají za týden?

2.4 Zpracování výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu jsem zpracovala v první řadě podle výzkumných otázek, které jsem si již před samotným začátkem stanovila. V případě prvních tří výzkumných otázek jsem vždy **uvedla konkrétní otázku a na základě poznatků** z pozorování a výpovědí učitelek **jsem na ní sepisovala výsledky,** které obsahují i **autentické výpovědi respondentek (v textu psané kurzívou).** Každou otázku jsem si pokládala dvakrát, abych zmapovala konkrétní výsledky každé školy zvlášť. Pro **přiblížení postupu zpracování výsledků** zde využiju již zpracovanou **výzkumnou otázku číslo jedna:**

- Jaké přístupy zvolily záměrně vybrané školy pro vzdělávání žáků s OMJ (na úrovni A1)?

V případě této otázky jsem vycházela z **charakteristiky konkrétní školy,** a především z **odpovědí na otázky** k rozhovoru s **vedením školy,** které jsem nakonec prováděla s učitelkami, které jsem při výuce sledovala. Stanovila jsem si **tři dílčí části,** ze kterých je přístup každé školy k problematice žáků s odlišným mateřským jazykem zřejmý a má na kvalitu výuky těchto žáků velký vliv.

Tři dílčí části:

Počet žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni

Speciální školení pro výuku češtiny jako cizího jazyka

Specializovaný předmět čeština jako druhý jazyk

Poté jsem sepisovala výsledky pod tyto konkrétní dílčí části formou přepisu konkrétních výpovědí nebo informací, které z rozhovorů přímo vyplývají.

V případě **čtvrté výzkumné otázky** zaměřené na žáky jsem se rozhodla přistoupit k formě **kazuistiky**, kde jsem se pokusila na základě pozorování a otázek pro učitelky sestavit profily jednotlivých žáků. Snažila jsem se o to, aby bylo vidět, jakou mají žáci povahu a předchozí znalosti, z jakého prostředí jsou, jak vychází se spolužáky a s učitelkou, jaký vliv to má na jejich schopnost učit se druhému jazyku apod.

2.5 Kvalita výzkumu

Kvalitu výzkumu jsem se snažila zajistit především tím, že jsem pravidelně docházela do vybraných škol ve stanoveném časovém horizontu a výsledky jsem sestavila na základě dat ze tří různých zdrojů. Tím byla splněna triangulace zdrojů dat¹²⁹. Čerpala jsem tedy z pořízených pozorovacích archů, z rozhovorů o žácích s jejich učitelkami a rozhovorů o přístupu školy k výuce žáků s odlišným mateřským jazykem. Abych plně zajistila anonymitu škol a učitelek, rozhodla jsem se jim přiřadit smyšlená jména. Pouze v případě žáků jsem se rozhodla ponechat jim jejich pravá křestní jména, jelikož stejně neuvádím reálný název škol a učitelek.

2.6 Výběr případů

Případem je pro mě škola, která pracuje s žáky s odlišným mateřským jazykem, dále učitelé prvních ročníků, kteří pracují s žáky cizinci, a samotní žáci s úrovní českého jazyka na úrovni A1.

Školy jsem pro výzkum volila záměrně, protože jsem věděla, že je běžně navštěvuje dost žáků s odlišným mateřským jazykem. Nicméně rozhodující bylo pro uskutečnění výzkumu to, že mě vedení školy bylo ochotné pustit na půdu jejich školy a přiřadilo mě ke konkrétním učitelkám do prvních tříd. Nemalou roli hrála i ochota učitelek se mnou spolupracovat. Dostupnost a ochota byly tedy faktory, které měly na výběr případů největší

¹²⁹ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

vliv. V případě žáků s odlišným mateřským jazykem jsem vybírala podle toho, jaké byli národnosti, jak se projevovali v hodinách češtiny a také na základě rozhovoru s učitelkami.

2.7 Výsledky

Následující stránky budou obsahovat konkrétní výsledky celého výzkumu. V první řadě to budou prezentovány čtyři kazuistiky žáků s odlišným mateřským jazykem a v druhé řadě charakteristiky učitelek, škol a odpovědi na výše zmíněné výzkumné otázky.

2.8 Kazuistiky žáků

2.8.1 Žák Phu- společenský, snaživý, samostatný

Původ a předškolní období

Phu je žákem první třídy na ZŠ Červená a navštěvuje třídu paní učitelky Marie. Narodil se na území České republiky, ale oba jeho rodiče jsou Vietnamci, kteří neumí vůbec česky, tím pádem veškerá komunikace v domácím prostředí probíhá ve vietnamštině. Phu je jedináček a před nástupem do první třídy navštěvoval jeden rok MŠ, nicméně po jeho nástupu do školy bylo vidět, že na jeho jazykovou výchovu nebyl v předškolním vzdělávání kladen příliš velký důraz.

Úroveň jazykových dovedností na začátku školní docházky

Phu nebyl schopný říct o sobě základní informace bez značné pomoci paní učitelky ani hovořit v souvislých větách. Paní učitelka se velice často doptávala, co svým vyjádřením vlastně myslel. Měl velmi omezenou slovní zásobu. Často bylo zřetelné, že se chtěl k něčemu vyjádřit, ale nakonec svou snahu vzdal, když zjistil, že neví, jak to ostatním sdělit. Dělal mu problém skloňování základních slov, se kterými běžné dítě přichází do styku již v předškolním období. V případě některých slov měl Phu dokonce zafixovanou špatnou výslovnost, jelikož je opakovaně stejně špatně vyslovil. (např. slovo medvídek nebo auto) Problémy také vidím v oblasti intonace a kladení přízvuku.

Povahové rysy žáka a přístup rodičů k jeho vzdělávání

Phu má velkou výhodu v tom, že má spíše extrovertní povahu a žáci ve třídě ho velmi dobře přijali. Nedělá mu problém dorozumívat se všemi možnými způsoby. To vše mu nástup do školy velmi usnadnilo.

Další jeho velkou výhodou je i zodpovědný přístup jeho rodičů k plnění domácích úkolů. Ačkoliv jeho rodiče nerozumí téměř slovo česky, Phu si s paní učitelkou vše potřebné vyřídí sám a poté mamince všechny informace předá. Nespadá naštěstí do kategorie hodně zapomnětlivých dětí, za které musí vše řešit jejich rodiče, což je u většiny žáků v první třídě běžné. Je až podivuhodné, jak samostatný Phu v jeho věku je. Paní učitelka to přisuzuje i tomu, že jeho rodiče tráví většinu času v jejich obchodě, takže Patrik je často doma sám. Maminka ho také, i přes svou nulovou znalost češtiny, podporuje v tom, aby češtinu používal i mimo školu. Chce po něm třeba číst v obchodě při nakupování názvy různých produktů, když si neví rady s nějakou školní látkou, nebo nechápe informace od paní učitelky, nebojí se kontaktovat synovu starší sestřenicí ve čtvrté třídě, která za paní učitelkou dojde a zjistí, co je třeba doplnit, vyřešit, zaplatit apod. Rodiče také dohlíží na plnění všech úkolů a podporují ho ve čtení českých knih. Dokonce doma Phu sleduje české pořady pro děti.

Výsledky ve škole a vztahy s ostatními spolužáky

Phu dlouhodobě dosahuje dobrých výsledků a má radost z každého úspěchu. Tato radost a úspěch ho motivují stále k lepší a lepší práci nejen v hodinách češtiny, ale i ve všech ostatních hodinách. Do školního kolektivu třídy zapadl díky své povaze velmi dobře, často jsem ho vidala ve společnosti spousty spolužáků i spolužaček, se kterými si vyměňovali různé sběratelské kartičky. Sedí v lavici s chlapcem, kterému vše celkem jde, a nevádí mu případně spolužákovi dopomoci. Dobrým sociálním vztahům tohoto žáka a jeho spolužáků napomáhá i to, že chodí každé odpoledne do školní družiny a na volejbal. Další možnou výhodou sledovaného žáka je i to, že do třídy chodí celkem dost žáků se smíšenými poruchami učení, takže není jediný, kdo potřebuje zvláštní přístup.

Pokroky

Na základě pozorování tohoto žáka při práci v hodinách češtiny mohu říct, že od začátku školního roku do konce ledna udělal velké pokroky. Ostatně se na tom shodují i s jeho třídní učitelkou. Došlo k nápravě špatně zafixované výslovnosti některých základních slov, výrazně se mu rozšířila slovní zásoba. Osvojis si způsoby, jak si poradit v případě nepochopení slov a školní látky. Neuchyluje se k opisování od svého spolužáka v lavici. Už se mnohem víc spoléhá sám na sebe, když neví, zeptá se paní učitelky. Je z jeho strany velmi zřetelná důvěra v její pomoc a nulový ostych se na něco zeptat. Připisují toto zlepšení i pozitivnímu a vřelému přístupu paní učitelky.

Doporučení

Ačkoliv je Phu na velmi dobré cestě a nemá téměř žádné vzdělávací potíže, přesto bych mu doporučila navštěvovat speciální hodiny češtiny pro cizince. Jedna hodina doučování ze všech předmětů s žáky, kteří mají SPU, je za týden zbytečně málo. Phu je stále v nejlepším věku, kdy má možnost se toho spoustu naučit, a domnívám se, že tak není využit jeho veškerý potenciál pro osvojení češtiny na vynikající úrovni. To, že takové potíže nemá, je zatím způsobeno i tím, že se učí jen číst a psát, nicméně ve vyšších ročnících již pocítí mnohem více nevýhody spojené se špatnou výslovností, skloňováním a neznalostí různých významů slov. Phu práci v hodině také zvládá poměrně rychle, jelikož mu psaní písmen nedělá problém a již si se spoustou cvičení dokáže poradit i rychleji než ostatní žáci. Mohl by si ve volné chvíli tedy pracovat i na různých pracovních listech, které by třeba prohlubovaly jeho slovní zásobu přímo v hodinách. Chybí také výuka správné české výslovnosti, především v oblasti intonace a přízvuků. Korekci by napomohly některé mé návrhy, které zmiňuji v teoretické části v kapitole „Výuka zvukové stránky jazyka“.

2.8.2 Žák Vitali – nepozorný, pomalý, tichý

Původ a předškolní období žáka

Vitali je žákem ve třídě paní učitelky Aleny a má běžné české občanství, ale jeho rodiče jsou oba jiné národnosti. Maminka je Ukrajinka a tatínek je Rus. Tatínek mluví na Vitaliho rusky, ale maminka se snaží s ním dorozumívat pomocí velmi lámané češtiny. Vitali nemá žádné další sourozence ani jiné podobně staré příbuzné v České republice.

Nicméně navštěvoval před nástupem do první třídy i mateřskou školu, bohužel to na jeho jazykových dovednostech po nástupu do školy nebylo příliš znát. Paní učitelka se zná s jeho bývalou paní učitelkou ze školky a říká, že Vitali příliš nestál o komunikaci a minimálně se zapojoval.

Úroveň jazykových dovedností na začátku školní docházky

Vitali měl na začátku potíže s pochopením instrukcí. Dělal mu problém skládání slov z malých tiskacích písmen i psaní písmen. Naráží na významy slov, kterým vůbec nerozumí a dělá mu problém i samotná komunikace se spolužáky, což je důsledkem malé slovní zásoby. Znatelně bojuje i s kadencí, jelikož otázky říká jako oznamovací věty. Nedodrжуje také délky samohlásek a bojuje s výslovností diftongů, především s diftongem „au“.

Povahové rysy žáka a přístup jeho rodičů ke vzdělávání

Tento žák má spíše introvertní povahu, takže je při hodinách znát, že když neví, co má dělat, raději jen tiše sedí, namísto toho, aby se zeptal paní učitelky nebo se podíval k spolužačce. Po delším pozorování jsem si všimla, že jeho spolužačka si občas i zakrývá sešit, aby Vitali neviděl, co do něj zrovna píše. Vidím tohoto žáka také stále spíše samotného, což je hodně důsledkem nejen jazykové bariéry, ale i jeho zpomaleného tempa ve všem, co zrovna dělá.

Vitali má od rodičů ve vzdělávání stoprocentní podporu, a dokonce mu platí soukromé doučování, takže je to na jeho přípravě znát. Vše, co dostane ve škole za domácí úkol, tak následně ve škole dobře zvládá. Nemyslím si však, že mu prospívá, když na něj maminka mluví lámanou češtinou, občas ukrajinštinou a tatínek zase ruštinou. To vede k tomu, že má Vitali v jazycích zmatek a na jeho produktivní jazykové schopnosti má tato situace neblahý vliv.

Výsledky ve škole a vztahy se spolužáky

U Vitaliho hraje velkou roli nejen jazyková bariéra, ale i jeho snížená schopnost se koncentrovat a pochopit, co má zrovna dělat. Tímto je celá jeho chuť do práce velmi ovlivněna. Jakmile totiž pochopí, co má dělat, tak se velmi snaží, má radost z každého úspěchu a pochvaly. Dlouhodobě je často hodnocen převážně dvojkami a občas

jedničkami. V češtině a matematice se mu daří střídavě dobře a hůře. Nejlepších výsledků dosahuje ve výtvarné výchově a pracovních činnostech.

Vztahy se spolužáky mu zase příliš neusnadňuje jeho zpomalené tempo. O přestávky se navazují kontakty mezi žáky nejvíce, jenže Vitali si stíhá akorát tak připravit, dojít si na záchod a nasvačit se, a proto nemá ve třídě zatím žádného kamaráda, za kterým by chodil a bavil se s ním. Není to však jen o jeho pomalém tempu, ale i o tom, že neumí dobře navazovat kontakt. Paní učitelka ho musela učit, že nejprve musí jiného žáka oslovit, poté požádat, zeptat se, poděkovat. Během hodin nesedí pouze s jedním spolužákem, ale střídají se u něj různí žáci s různými přístupy. Jednou mu tedy někdo pomůže a má s ním trpělivost, jindy je na něj tempo moc rychlé, nebo s ním spolužák nechce příliš spolupracovat.

Pokroky

U Vitaliho došlo k výraznému pokroku hlavně u psaní písmen a skládání slov. Začal také více spoléhat sám na sebe a jeho tempo se zrychlilo, takže v hodinách plní zadané úkoly o něco rychleji, a dokonce zvládá i krátkou komunikaci se spolužáky o přestávce. Ve čtení se mu také daří čím dál tím lépe a došlo i k fixaci způsobu samostatného opravování ve čtení, když nedokáže slovo plynule přečíst, tak ho vyslabikuje. Bohužel nedošlo k příliš velké nápravě v oblasti výslovnosti a rozvoji slovní zásoby.

Doporučení

V případě Vitaliho bych doporučila určitě v blízké době návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, jelikož si myslím, že v budoucnu mu bude jeho snížená schopnost se soustředit dělat větší potíže. Nemyslím si, že je úplně šťastné řešení stále u Vitaliho střídání spolužáky. Bylo by pro jeho povahu, způsob práce a komunikace lepší, kdyby měl u sebe v lavici jednoho žáka, na kterého bude zvyklý, nebude se ho bát požádat o pomoc. Jelikož velmi pomalu navazuje sociální kontakty a zvyká si hůře na nové lidi kolem sebe, přílišné střídání spolužáků v lavici mu asi k vytvoření přátelství moc nepomůže. K lepšímu navázání kontaktů bych spíše zapojila do výuky skupinové práce, kde by mohl i víc mluvit.

Stejně jako u žáka Phu bych doporučila nejen všeobecné doučování s žáky s SPU jednou týdně, ale i hodiny češtiny pro cizince. Rozhodně bych nehleděla na to, že je žák

zatím v první třídě, jelikož v běžné hodině češtiny téměř nemluví, nezlepšuje svou výslovnost a jeho slovní zásoba se rozvíjí výrazně pomaleji. To je potřeba změnit.

Vítali také navštěvuje jen školní družinu a nechodí na žádné kroužky. Maminka ho poměrně hodně brzo vyzvedává. Myslím si, že by měl se svými vrstevníky trávit víc času, aby měl příležitost bavit se s nimi alespoň po škole, když to během odpoledne nestíhá.

2.8.3 Žák Danny – chytrý, tichý, samostatný

Původ a předškolní období

Danny chodí do první třídy k paní učitelce Julii. Nenarodil se na území České republiky, ale na území Ukrajiny a oba jeho rodiče jsou Ukrajinci. Do školy nastoupil chvíli po příletu do Česka. Mateřskou školu zde však nenavštěvoval, jelikož celé předškolní období trávil na Ukrajině, kde tedy do mateřské školy chodil. Nikdy se neučil češtinu, začal se ji učit až se začátkem školního roku v první třídě. Doma uplatňují v komunikaci jen ukrajinštinu, ale maminka se snaží učit češtinu stejně jako on. Danny nemá žádného dalšího sourozence.

Úroveň jazykových dovedností na začátku školní docházky

Danny byl ve znalosti češtiny na úplném začátku a vzhledem k jeho povaze to bylo velmi náročné. Dorozumíval se nejprve pomocí nonverbální komunikace s paní učitelkou, ale s ostatními dětmi nekomunikoval téměř vůbec. Nejdůležitějším cílem paní učitelky tedy bylo, aby se Danny přestal bát mluvit, začal spolupracovat s dětmi a cítil se ve třídě dobře a bezpečně. Obtíže v jazyce mu činilo na začátku téměř vše od slovní zásoby až po výslovnost.

Povahové rysy žáka a přístup rodičů k jeho vzdělávání

Danny je slovy paní učitelky Julie „chlapeček spíše klidný, zakřiknutý a má problém se zapojit do kolektivu, zvykat si na nové prostředí.“ Měl problém s mluvením před třídou, skupinovou prací a obecně se začleněním do kolektivu třídy. Musel si vypěstovat tedy nejprve sociální cítění a smysl pro práci v kolektivu třídy. Přesto je Danny ale velmi

chytrý, nadaný chlapec. Navzdory jazykové bariéře vždy ví, co má dělat, a je velmi samostatný. Úkoly, třeba v matematice, má vždy dobře.

Rodiče se školou komunikují a paní učitelka jim říká konkrétní jazykové chyby, na kterých je třeba pracovat. Neví, jestli Danny chodí na nějaká zvláštní doučování ještě mimo školu, ale je poznat, že se s ním doma rodiče učí a snaží se ho podporovat.

Výsledky ve škole

Danny má v hodnocení úlevy a je hodnocen paní učitelkou známkami a slovně. Paní učitelka postupuje v jeho případě dle plánu pedagogické podpory, takže je hodnocen převážně dle individuální vztahové normy a evropského jazykového portfolia. Určitě směřuje v učení češtiny kupředu, což bylo znát i během pozorování.

Pokroky a vztahy se spolužáky

Výše zmíněný cíl, který si vytyčila ve výuce Dannyho paní učitelka, se zatím daří naplňovat bez problémů. Dosáhla toho, že Danny už se tolik nebojí, před spolužáky začíná mluvit a nebojí se před nimi číst. Dokonce se s nimi baví už i mimo hodiny a hraje si s nimi o přestávkách na koberci. Navštěvuje dvakrát týdně češtinu pro cizince, kde dává pozor, a paní učitelka si troufá říct, že jeho pasivní slovní zásoba je od začátku školní docházky určitě na mnohem lepší úrovni než na začátku. Soudí podle toho, protože je znát, že Danny rozumí, co se mu říká a co říkají žáci v jeho okolí. Práce na výslovnosti a intonaci se mu daří učit hlavně díky velké snaze maminky, se kterou Danny komunikuje nejlépe, hodně doma čtou a postupují dle rad paní učitelky. Velkou výhodou pro něj je to, že mají ve třídě dalších šest cizinců, se kterými také často právě tráví čas a mluví mezi sebou česky.

Doporučení

Myslím si, že ze strany školy a paní učitelky je o Dannyho velmi dobře postaráno. Chodí do třídy, kde se jim v hodinách aktivně věnuje paní asistentka, má dvakrát týdně hodiny češtiny navíc, a i v běžných hodinách češtiny paní učitelka dbá na správnou výslovnost hlásek a učí žáky na ní pracovat. Jako nevýhodu vidím velkou závislost Dannyho právě na mamince, která o něj pečuje možná až příliš. Nejvíc volného času tráví

právě s ní, i když by bylo třeba, aby ho trávil hodně i s vrstevníky. Bylo by pro něj dobré trávit v družině víc času a chodit třeba na nějaký kroužek. Bylo by dobré, kdyby si našel alespoň jednoho českého kamaráda ve třídě, se kterým by mohl pravidelně komunikovat česky. Možná bych změnila uspořádání třídy tak, aby žáci neseděli úplně samostatně, a měli možnost zapojit se do činnosti založené na skupinové práci.

2.8.4 Elinka – stydlivá, pomalejší, šikovná

Původ a předškolní období žaka

Elinka chodí do třídy k paní učitelce Julii a češtinu se učí druhým rokem. Před nástupem do první třídy navštěvovala jeden rok třídu pro předškoláky. S rodiči se do České republiky přistěhovala z Ruska. Doma mluví všichni výhradně rusky, i když maminka češtinu umí. Elinka zatím vyrůstá jako jedináček.

Úroveň jazykových dovedností na začátku školní docházky

Elinka bojuje hlavně s výslovností, přízvukem a délkami samohlásek, což bývají klasické problémy dětí z ruskojazyčného prostředí. Z jejího ústního projevu je hodně znát velmi silný ruský přízvuk. Díky tomu, že již absolvovala třídu pro předškoláky, byla na tom se slovní zásobou docela dobře, ale velký problém jí dělá skloňování podstatných jmen a časování sloves. Na začátku školního roku se projevovala vždy velmi potichu a nejistě, myslím si, že i ona sama zaregistrovala, že její přízvuk je o mnoho jiný, než mají ostatní děti, a proto se to snažila krýt alespoň velmi tichým ústním projevem.

Povahové rysy žakyně a přístup rodičů ke vzdělávání

Elinka má velmi mírnou povahu, je stydlivá a v osvojování nových znalostí a dovedností pomalejší. Déle jí trvá, než na něco přijde, než něco pochopí. Zároveň je v ní ale velký kus ctižádostivosti a cílevědomosti. Oproti Dannymu je ale velmi otevřená ke kontaktu s ostatními spolužáky a v hodinách se, i přes svou stydlivost, zapojuje celkem bez obtíží.

Rodiče Elinky mají typickou ruskou povahu, takže jsou velmi orientovaní na to, aby jejich dcera dosahovala co nejlepších výsledků. Její maminka dokonce zde v Praze učí jiné ruské přistěhovalce češtinu. Zvláštní ale je, že na Elinku mluví pouze rusky. Z jejich

výchovy je znát, že ruština je pro ně stále jazyk nejdůležitější, i když žijí na území České republiky, a češtinu zde potřebují mnohem víc. Jakmile má Elinka ve škole nějaký problém, hned maminka aktivně pracuje na tom, aby se Elinka doučila to, co je právě potřeba. Za velké plus považují to, že chtějí, aby Elinka trávila hodně času se svými vrstevníky, a proto chodí jednou v týdnu na balet a výtvarný kroužek.

Elinčiny pokroky, výsledky a vztahy se spolužáky

U Elinky došlo k velkému zlepšení zejména ve skloňování podstatných jmen a časování sloves. Elinka se naučila mluvit přiměřeně rychle a nahlas tak, aby zvládla říkat slova správně vyskloňovaná a vyčasovaná. Velmi dobře jí jde psaní písmen, skládání slov z písmen a nemá problémy se čtením nahlas. Bohužel nedošlo k výrazné změně v jejím přízvuku, ten je téměř stále stejný. Výsledky má dobré, stejně jako Danny, je hodnocena převážně slovně a prostřednictvím portfolia. Nebojí se zapojovat už ve všech předmětech s výjimkou matematiky, tam se snaží dělat neviditelnou z důvodu menší matematické představitosti, ale jazykově všemu dostatečně rozumí, a když neví, tak se hodně ptá.

Vztahy se spolužáky má Elinka dobré. Stejně jako Danny těží z toho, že je s nimi ve třídě dalších šest žáků s odlišným mateřským jazykem. Ze začátku spolu měli tendenci mluvit převážně rusky, ale v současné době se všichni snaží ve škole hovořit pouze česky. Nejvíce je Elinka vidět ve společnosti spolužačky původem z Číny. Myslím si, že tato dívka má na Elinku velmi dobrý vliv, jelikož je velmi společenská a Elinka to od ní hodně okoukala. Na druhou stranu je v hodinách češtiny pro cizince občas znát, že tato dívka hodně zastíní svou výřečností ostatní žáky, a nejvíce Elinku.

Doporučení

V případě Elinky je vidět, že škola a paní učitelka dávají do jejího vzdělávání maximum. Chodí dvakrát týdně na češtinu pro cizince, když má nějaké větší obtíže, paní učitelka se jí dokonce věnuje i ve svém volném čase ještě zvlášť. Mají ve třídě dobře fungující asistentku, takže i v rámci běžných hodin si občas bere cizince stranou a věnuje se jim s trochu pomalejším tempem. Tráví dostatek času se svými vrstevníky na kroužcích i v družině. Největší důraz by měl být kladen hlavně na její špatný přízvuk, kvůli kterému jí občas není rozumět. Tam bych viděla jako přínosná cvičení zaměřená převážně na tento výslovnostní jev. Zkusila bych tato cvičení více zařazovat v hodinách češtiny pro cizince,

a nějaké konkrétní typy bych doporučila i mamince, jelikož češtinu ruské přistěhovalce učí, tak by mohla v tomhle ohledu pomoci i Elince. Navrhovala bych konkrétně poslechová cvičení, která by Elinka opakovala, a snažila se správnou výslovnost napodobit. Do portfolia by mohly být zahrnuté i nějaké nahrávky Elinčina ústního projevu, aby byly její pokroky ve výslovnosti vidět a motivovaly jí k neustálému zlepšování.

2.9 Stručná charakteristika učitelek

2.9.1 Paní učitelka Julie

Tato paní učitelka učí na ZŠ Zelené. Je třídní učitelkou Elinky a Dannyho, které popisuji v kazuistikách. Přišla po delší mateřské dovolené a je do práce velmi zapálená. Má bohaté zkušenosti s výukou češtiny pro cizince a cizinců obecně. Elinku s Dannym má jak na všechny běžné hodiny, tak na dvě hodiny češtiny pro cizince týdně. Je vidět, že o výuce a dětech hodně přemýšlí.

Přemýšlí o vhodných metodách a formách práce, tak i způsobu hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. V oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem se stále vzdělává, čemuž nasvědčuje i to, že absolvovala dvousemestrální kurz metodiky vzdělávání žáků cizinců.

Líbí se mi její organizace práce, přesně vždy ví, kdy mohou žáci pracovat všichni jako třída, a kdy je potřeba žákům cizincům věnovat pozornosti víc, a proto je svěří slečně asistence. Snaží se aktivity dostatečně střídat, aby udržela pozornost co největšího počtu žáků. Dává žákům jasné instrukce. Má velmi dobrý ústní projev, čímž je dobrým mluvním vzorem pro všechny žáky, a především pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Na případné nedostatky žáků reaguje klidně a vstřícně, vysvětluje vše jasně a zřetelně.

V hodinách češtiny pro cizince se snaží navazovat kontakt se všemi žáky, sedí mezi nimi, zapojuje do hodin aktivity, kde se žáci nejen něco naučí, ale navzájem o sobě i něco zjistí. Případnou nevýhodu vidím v tom, že jí občas činí obtíže dávat všem žákům dostatečný prostor se projevit, a vyvolává tedy hlavně ty žáky, u kterých vidí, že zrovna chtějí mluvit nejvíc. Tito žáci to často zase nepotřebují tolik, jako právě žáci, kteří moc nemluví a občas nedostanou prostor, i když by ho chtěli, nebo se mu nebrání.

2.9.2 Paní učitelka Marie

Tato paní učitelka působí ve škole už dlouho, takže má se vzděláváním žáků prvního stupně letité zkušenosti. Je však vidět, že její elán ubývá a ráda se drží jen toho, co má lety ověřené a zatím jí to vždy fungovalo. To nemusí být úplně špatné, ale chtělo by to se posouvat někam dál a zapojovat rozmanitější metody a formy práce.

Žáci v jejích hodinách pracují převážně samostatně, jsou stále na stejném místě. Uplatňuje metodu slovní a žádnou jinou. Ačkoliv za svou učitelskou kariéru vyučovala několik žáků cizinců, nikdy zatím neabsolvovala kurz češtiny pro cizince nebo jiné školení zaměřené na vzdělávání těchto žáků.

Na druhou stranu musím říct, že má obrovskou trpělivost, je schopná žáky ocenit za jejich práci, přistupuje k nim s klidem, když někdo něčemu nerozumí, hned k němu jde a snaží se mu poskytnout pomoc. Zajímá se o ně, aby jim lépe porozuměla a chápala jejich způsoby chování a případné nedostatky.

2.9.3 Paní učitelka Alena

Paní učitelka Alena má ze všech tří paní učitelek celkem velmi ráznou povahu. Přesně vždy ví, co po žácích chce. Působí na stejné škole jako paní učitelka Marie a pohybuje se ve vzdělávání žáků prvního stupně už celkem dlouho. Sama říká, že jí vyhovuje učit spíše žáky od čtvrté třídy a výš. Myslím si, že je to kvůli tomu, že vždy přesně ví, co od žáků chce, ale hůře potom snáší, když se jim to nedaří. Nemá tak velkou dávku trpělivosti jako paní učitelka Marie.

V jejích hodinách je znát, že nevěnuje příliš mnoho času dalšímu rozvoji. Stejně jako paní učitelka Marie zatím doposud neabsolvovala žádný kurz zaměřený na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, ačkoliv jich vzdělávala už několik. Měla ve třídě dva žáky cizince, a nikdy mi nepřišlo, že by jim věnovala v hodinách češtiny, kam jsem pravidelně docházela, zvýšenou pozornost. Věděla o tom, co jim dělá problém, ale příliš si nelámala hlavu tím, jak by bylo dobré nedostatky postupně odstranit.

Její hodiny byly téměř vždycky stejné. Na začátku se řekla básnička, potom žáci dělali nějaká cvičení v učebnici a na interaktivní tabuli a posledních pár minut před

koncem si zahráli nějakou hru, při které se alespoň trochu hýbali. Chybí mi u ní trochu víc zapálení, odhodlanost zkoušet zapojit víc metod a forem práce, častější střídání aktivit, aby si udržela pozornost svých žáků.

2.10 Výzkumné otázky

2.10.1 ZŠ Zelená

Jaké přístupy zvolila ZŠ Zelená pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (na úrovni A1)?

ZŠ Zelená

Tato škola se prezentuje hlavně tím, že se snaží vzdělávat své žáky v prostředí, kde se cítí všichni dobře, z toho důvodu se snaží o prevenci šikany, co nejefektivnější inkluzivní opatření, poskytování možností trávení volného času apod. Nabízí se zde žákům a rodičům služby logopeda nebo speciálního pedagoga. Škola preferuje především smysluplné činnosti, metody a formy výuky, které vedou žáky k samostatnosti, rozvíjí jeho kritické myšlení a připravují ho na život a další vzdělávání. Žáci se zde vzdělávají prostřednictvím projektového vyučování, problémového vyučování a konstruktivistických metod. Učitelé zde také mají za úkol zamýšlet se nad co nejvhodnějšími a nejspravedlivějšími způsoby hodnocení, které povedou k efektivnímu zlepšování, k rozvoji schopnosti sebehodnocení a budou žáky motivovat stále k lepším výsledkům. Vedení školy si tedy zakládá na tom, aby v jeho učitelském sboru byli učitelé kvalifikovaní, měli přátelský přístup a chuť se dále vzdělávat. Tím pádem investuje škola každý rok nejen do kvalitního vybavení školy a jejího chodu, ale také do vzdělávání a dalšího rozvoje pedagogických pracovníků.

Opatření školy vzhledem k žákům s odlišným mateřským jazykem

V obecné charakteristice školy jsem již zmínila snahu o co nejefektivnější inkluzi a podporu dalšího rozvoje učitelů. O tom vypovídají veškerá opatření, která se škola snaží činit právě ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem. Pro zjištění konkrétních opatření vzhledem k cizincům jsem sestavila několik otázek pro učitele a vedení školy, abych se dozvěděla více.

Počet žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni

Na škole se v současné době vzdělává 25 žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují první stupeň: *Nejvíce je jich tedy v prvních a ve druhých třídách teď, kdy máme opravdu ve třídě až šest cizinců. Určitě v každé třídě je minimálně jeden cizinec, většinou jsou to dva.*

Speciální školení pro výuku češtiny jako cizího jazyka

Učitelé chodí na speciální školení, buď si sami najdou, zařídí, nebo je v září čeká od IBÁZE školení Metodika výuky češtiny pro cizince. Nemají to povinně, pokud mají zájem, tak se mohou přihlásit a ten zájem tady je, protože opravdu v každé třídě na prvním stupni ten cizinec je. Všechno hradí škola. Konkrétně paní učitelka Julie se účastnila dvousemestrálního kurzu výuky češtiny pro cizince od Univerzity Karlovy.

Specializovaný předmět Čeština pro žáky cizince a odpolední doučování

Škola žákům s odlišným mateřským jazykem nabízí dobrovolný kurz češtiny pro cizince a odpolední doučování. Většinou to rodiče a žáci opravdu všichni využívají. Tyto kurzy mají žáci možnost navštěvovat bezplatně a jsou zde rozděleni do skupin podle věku a schopností.

Intenzita kurzů se odvíjí od individuálních potřeb žáků. Když přijde žák do první třídy, tak má dvě až tři hodiny češtiny týdně. Když nastoupí nějaký žák cizinec třeba do třetí třídy, tak má hodin češtiny ještě mnohem víc než žák v první třídě.

Jedna paní učitelka se snaží diagnostikovat, co je potřeba s žákem dělat, jak intenzivně apod. Má pod sebou dalších sedm paní učitelek, kterým postupně přidělí konkrétní žáky a vytvoří se tak několik skupin na základě podobných potřeb žáků s odlišným mateřským jazykem.

Jaké výukové materiály využívá učitelka Julie ze ZŠ Zelené?

Paní učitelka Julie má konkrétně u sebe ve třídě šest žáků s odlišným mateřským jazykem a z toho někteří po příchodu do třídy nemluvili vůbec česky.

Má s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem letité zkušenosti a to se promítá i do toho, jaké materiály k výuce využívá. Přímo pro výuku češtiny pro cizince využívá například sadu **Domino (učebnice a cvičebnice)** pro první a druhou třídu. Dále má ve škole i učebnici **Učíme se česky**. Učební materiály paní učitelka žákům přiděluje podle věku a toho, co se musí naučit.

Když přijdou žáci cizinci přímo do první třídy tak *v normální češtině, jak jsou to ty začátky a učí se číst písmenka, využíváme slabikář, tam není potřeba vůbec nic měnit.*

Zajímavostí je, že paní učitelka Julie využívá pro tvorbu materiálů do hodin češtiny pro cizince i **učebnici prvouky**. Využívá z nich například stránky, kde je hodně obrázků k nějaké slovní zásobě. Dokonce ji využívá i k procvičování gramatiky třeba v případě různých předložek. *Je tam obrázek, že je něco na, na stole, na lavici, tak prostě ty děti se na tom učí i gramatiku, rody, slovesa – skáče, sedí apod.*

Pro hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem paní učitelka využívá **Evropské jazykové portfolio**, *kde je jasně dáno, co by ty děti měly a neměly umět na té úrovni A1 až B1, my jsme zatím na té nejnižší úrovni A1, kde jim teda postupně zapisuji, co děti udělaly, co zvládly, jak na tom jsou. Je tam čtení, psaní, poslech, rozhovory. Je to užitečné, je tam naprosto jednoduchý návod pro učitele. A pokud to dítě odchází na jinou školu nebo na střední, tak mu to portfolio vždycky dávám plus mu ještě dávám hodnocení, co dosáhl, co nedosáhl, na jaké úrovni je. A to si odnáší s sebou.*

Velkou výhodou je také to, že v běžných hodinách má paní učitelka po celý den velmi schopnou **asistentku**, která se dětem opravdu věnuje a velice hezky s nimi komunikuje. Dále v hodinách klasické češtiny se všemi dětmi pracuje s **vystříhanými písmenky a mazacími tabulkami**. V jedné hodině například poslala pracovat žáky s odlišným mateřským jazykem s paní asistentkou a kreslili si společně obrázky k různým slovům, aby pochopili jejich význam.

V hodinách češtiny pro cizince zase paní učitelka kromě výše zmíněných materiálů využívá například i **materiály přírodní**. V jedné hodině žáci například procvičovali

číslovky a počítali kolik má kdo kaštanů. Velmi užitečné mi přišly také **kostky s obrázky**. Paní učitelka jich měla asi šest a na každé bylo šest různých obrázků. Každý žák si hodil čtyřmi vybranými kostkami a potom vyprávěl příběh podle toho, co mu na kostkách padlo. Žáci si tím procvičovali souvislý ústní projev, spojovací výrazy, tvorbu delších vět. Dále hrála s dětmi třeba klasické **pexeso**, kdy byly vždy po dvojicích a musely říkat, co na obrázku zrovna je.

Jaké přístupy ke vzdělávání žáků (metody a formy výuky) s odlišným mateřským jazykem na úrovni A1 zvolila učitelka Julie ze ZŠ Zelené?

Paní učitelka Julie se snaží v hodinách klasické češtiny střídat aktivity tak, aby žáci co nejdéle udrželi pozornost a **hodina měla dynamiku**. Takže začíná často nějakou říkankou a pohyby ve stoje, potom **věnuje nějaký čas cvičením na výslovnost** hlásek, pak teprve přejde k psaní, čtení nebo vysvětlování významů u nových slov. Aby žáci nebyli moc dlouho na jednom místě, tak je třeba pošle na koberec, kde skládají slova a věty z písmen nebo si zde říkají společně básničku v kruhu.

Měla jsem možnost vidět třeba aktivitu zaměřenou na **výslovnost diftongů**, takže paní učitelka stála před tabulí a říkala různá slova s diftongy a žáci je opakovali. Nezabralo jí to velké množství času, takže to nijak neobtěžovalo žáky, co s tím nemají problém, ale pro žáky s odlišným mateřským jazykem je i takové krátké cvičení velkým přínosem.

Když dojde do fáze, kdy žáci cizinci potřebují pro pochopení víc času, bez problému je pošle **pracovat s paní asistentkou** do zadní části třídy na koberec. Jak jsem již zmínila, paní asistentka ve třídě práci opravdu usnadňuje, protože dává stále pozor, co se děje, chodí mezi dětmi, a když paní učitelka říká dětem, co se bude dále dít, hned ví, co se čeká od ní a co má dělat.

V běžných hodinách češtiny je tedy vidět, že paní učitelka využívá hlavně **metody slovní, demonstrační a formy individuální práce, skupinové práce a diferenciaci**. Oceňuji důraz na její správnou výslovnost, kterou se snaží dětem předat přes **poslech, opakování a správný mluvní vzor**.

Dříve paní učitelka Julie učila čtení prostřednictvím **genetické metody**, ale letos přistoupila ke **slabikotvorné metodě**, protože se jí zdála smysluplnější. Učebnici Domino,

která je spíše dělaná pro genetickou metodu čtení, tedy nedělá s žáky cizinci nějak systematicky, ale vybírá z ní jen texty a obrázky, kterým mohou dobře rozumět.

Hodiny češtiny pro cizince u paní učitelky Julie

Paní učitelka Julie má v hodinách češtiny pro cizince vždy okolo pěti až šesti žáků s odlišným mateřským jazykem. **Nepoužívá zprostředkovací jazyk**, jelikož má v této skupině žáky Ukrajince, Číňany nebo Rusy. Na začátku hodiny srazí vždy několik lavic k sobě a sedí všichni společně u jedné pracovní plochy. Atmosféra je **velmi vřelá**, paní učitelka všem naslouchá, **citlivě opravuje jazykové chyby**. Žáci si **neskáčou do řeči** a snaží se dávat pozor, co říkají ostatní.

V hodinách využívá, již zmíněné, nakopírované listy z učebnic prvouky a žáci si na nich osvojují novou **slovní zásobu**. Nejprve po nich chce, aby zkusili postupně **vyjmenovat, co z obrázku už znají**, poté si **řeknou nové názvy**, které ještě neznají, a rovnou si to **celé procvičí**, tak že paní učitelka říká, kterou pastelkou mají co vybarvit na tom listu. Rovnou si tím **ověřuje, co už znají a kdo dával pozor**.

Věnuje velkou pozornost i **produktivní řečové dovednosti**. V každé hodině dá prostor pro nějaké krátké povídání, aby se všichni žáci vystřídali. Chtěla po nich například **popsat, co mají na sobě, jakou to má barvu, nebo říkali, jak mají vybavený svůj pokoj, co je v něm zvláštní oproti jiným pokojům**. Nechá žáky nejprve říct, co říct chtějí, a potom je opraví, většinou to celé zopakuje, ale řekne to správně. Nezapomíná je chválit a podporovat.

V hodinách je zřetelné, že se paní učitelka snaží s žáky nejprve vždy něco opakovat, poté je něco nového naučit a nezapomene dát prostor pro to, aby nově naučené žáci měli možnost uplatnit ve svém vlastním souvislém ústním projevu.

2.10.2 ZŠ Červená

Jaké přístupy zvolila záměrně vybraná ZŠ Červená pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (na úrovni A1)?

ZŠ Červená

Tato škola, stejně jako ZŠ Zelená, se snaží žákům vytvářet prostředí bezpečné, podnětné a klidné. Jedná se o školu, která je hodně sportovně zaměřená, takže svým žákům nabízí možnost tělesných výchov navíc. Myslí zde však i na žáky, kteří mají zájem o jiné činnosti, než je sport, tudíž nabízí i možnosti jiných kroužků a žáci si mohou vybírat až z dvaceti pěti možných variant. Kromě možnosti kroužků škola provozuje také školní družinu, kam mohou chodit žáci od první až do páté třídy. Žákům z vyšších ročníků nabízí škola trávení volného času ve školním klubu, který mohou po vyučování navštěvovat. Pyšní se také množstvím a vysokou úrovní vybavenosti. Odpovídající péči se škola snaží dávat i znevýhodněným žákům, nicméně už se příliš nevyjadřuje k tomu, co pro jejich začleňování a vzdělávání konkrétně dělá. Zmiňuje především spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou v městské části, kde se škola nachází.

Opatření školy vzhledem k žákům s odlišným mateřským jazykem

Pro zjištění konkrétních opatření, která se týkají žáků s odlišným mateřským jazykem, jsem se rozhodla opět v terénu zeptat vedení školy, které mě posléze odkázalo na paní učitelky, u kterých jsem prováděla pozorování.

Počet žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni

Na prvním stupni ZŠ Červená se vzdělává téměř v každé třídě žák s odlišným mateřským jazykem. *Průměrně vychází čtyři žáci cizinci na ročník a pro každý ročník se otevírají pravidelně tři třídy.* To znamená, že se na prvním stupni celkem vzdělává okolo dvaceti žáků s odlišným mateřským jazykem.

Speciální školení pro výuku češtiny jako cizího jazyka

Reakce na mou otázku od paní učitelky Aleny, jestli mají učitelé možnosti vzdělávat se v problematice vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, byla, že *možnosti asi*

jsou, ale já jsem zatím nevyužila. Paní učitelka Marie k tomu říká, že mají ve sborovně přehled nějakých různých školení, která mohou absolvovat za rok, ale není jejich povinností absolvovat konkrétně školení zaměřená na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. Paní učitelky čerpají informace a nápady pro výuku převážně z toho, co si sdělí mezi sebou s ostatními učitelkami z prvního stupně. Jako výhodu učitelky vidí to, že mají možnost využít služeb překladatele v komunikaci s rodiči žáků s odlišným mateřským jazykem.

Specializovaný předmět Čeština pro žáky cizince a odpolední doučování

Škola vyučuje češtinu pro cizince jako kroužek jednou týdně, hodiny probíhají ve velmi smíšených skupinách. *Učí to paní učitelka z druhého stupně, češtinářka, a má tam děti prvostupňové a druhostupňové, to má v podstatě tuším na hodinu týdně, ale co se týká prvňáků, tak ty nebere, bere až druháky, protože u prvňáků je problém se čtením a psáním. Takže věnuje se dětem až od druhé třídy, a to si nejsem jistá, jestli nebere spíše až děti ze třetí třídy, aby uměli už opravdu číst, psát.* Paní učitelky jsou domluvené, že žáky prvních ročníků na tento kroužek ještě posílat nebudou.

Škola dále poskytuje možnost odpoledního doučování jednou týdně na šedesát minut, které vedou vždy třídní učitelky z každé třídy prvního stupně. Na tato doučování mohou chodit žáci dobrovolně po předchozí domluvě učitele a rodičů. Není to doučování zaměřené pouze na výuku češtiny pro cizince, ale je to doučování zaměřené obecně na to, co žákům zrovna příliš nejde. Může se zde tedy vyučovat například čeština i matematika, ale ve většině případech šlo vždy o češtinu, především s ohledem na žáky s odlišným mateřským jazykem. Chodí sem však nejen žáci cizinci, ale také žáci s vývojovými vadami a poruchami učení.

Jaké výukové materiály paní učitelky Marie a Alena ze ZŠ Červené využívají?

Paní učitelka Marie

Paní učitelka Marie má ve třídě jediného cizince – výše popisovaného Patrika. Má nárok na 1. podpůrné opatření, *nemá tam v podstatě ale žádnou speciální péči, jelikož je v první třídě a není potřeba, někdy asi k tomu dojde, pokud se ta výslovnost a slovní*

zásoba nezlepší. Možná příští rok to bude potřeba nějak upravit. Zatím tam nemá nic, protože v rámci výuky zvládá všechno podle ŠVP, co by měl v první třídě zvládnout.

K výuce běžné češtiny mají ve škole **učebnice a metodiky od Nové Školy**, které se paní učitelce zdají poměrně dostačující. Paní učitelka Marie využívá konkrétně **učebnici Živá abeceda**. Zvláštní učebnice pro žáky s odlišným mateřským jazykem nepoužívá. *No a co je zpestření, protože **interaktivní tabuli** tady máme, takže samozřejmě já mám za ty roky spousty materiálů svých a často si třeba i **stahuju z adres ve škole, sborovna atd.**, kde je spousta prací třeba i **cvičení na tu interaktivní tabuli**, ale často jsou tam uložené i **pracovní listy**, takže to si třeba kopíruju, tisknu.* Kromě postahovaných materiálů paní učitelka Marie využívá na interaktivní tabuli i učebnici **Živá abeceda v interaktivní podobě**. Když má problém žákům vysvětlit význam slova, tak si pro usnadnění vyhledá **obrázek**, který slovo vystihuje.

Ve škole mají dále také různé **učebnice češtiny i od jiných nakladatelů Alter, Fraus**, ze kterých mohou všichni učitelé čerpat a kopírovat si, co se jim zrovna hodí do výuky. Zajímavostí může být, že dříve se téměř celý první stupeň učil podle učebnic češtiny od nakladatelství Fraus, ale postupně od něj učitele přešli k Nové Škole, protože je zde mnohem více cvičení zaměřených na procvičování.

Jelikož náplní v první třídě je psaní, tak paní učitelka Marie používá klasické **písanky a desky s nastříhanými písmenky**.

Paní učitelka Alena

Paní učitelka Alena využívá úplně stejné materiály jako paní učitelka Marie. K výuce Vitaliho nepoužívá žádné zvláštní učebnice nebo materiály. Na doučování používá **desky s písmenky**, která opakují. Dále dočítají **texty ze slabikáře** a dopisují to, co nestihli v **písance**. Pro hodnocení žáků založila na kroužek **desky (portfolia)**, kam zakládá jejich práci odvedenou na doučování.

Jaké přístupy ke vzdělávání žáků (metody a formy výuky) s odlišným mateřským jazykem na úrovni A1 zvolily paní učitelky Marie a Alena ze ZŠ Červené?

Paní učitelka Marie

Paní učitelka Marie učí své žáky především **frontálně**. Žáci sedí většinu hodiny pouze v lavici a **pracují především samostatně**. Začíná většinou kontrolou domácích úkolů nebo opakováním písmen, které by žáci měli již umět. Velmi často uplatňuje **slovní metodu dialogu**, kdy se žáků ptá například „*Jaké slovo začíná na písmeno „m“?*“ a žáci jí říkají slova, která je napadají, ona je **v případě chyb rovnou sama opravuje**. Dále se věnují čtení, psaní, skládání slov, vytleskávání slabik a vysvětlování významů slov, tam kde je to třeba.

Často jsem si všímala, že **hodiny byly docela zdouhavé**, především kvůli tomu, že paní učitelka věnovala velké množství času jedné aktivitě, u které setrvala i deset až patnáct minut.

Na druhou stranu se snažila vždy ověřit, jestli všichni všemu rozumí. Zvýšenou pozornost věnovala potom znevýhodněným žákům, tedy i Patrikovi. Velmi dobře s ním komunikuje, citlivě ho opravuje, když nerozumí, co se po něm chce, tak mu to paní učitelka řekne jinak, aby to pochopil. Z Patrikova chování je zřejmé, že paní učitelce důvěřuje a nebojí se jí.

Jako nevýhodu vidím to, že paní učitelka má ve třídě opravdu celkem velké množství žáků a někteří mají velké obtíže s výslovností, kterou si měli osvojit již v mateřské škole, nebo je to záležitost logopeda. *Tím že mám v té třídě těch patlavých dětí víc, tak na doučování mám čas je opravovat všechny ve výslovnosti a mluvíme víc, ale při běžných hodinách už se to nedá stihnout, protože těch dětí tady ve třídě mám hodně, těch šišlavých, patlavých, opravdu těch s logopedickými vadami. To už prostě nejde, opravuji jim tvar, když neví, jak skloňovat, časovat, ale výslovnost už nejde. Jednou týdně je to málo, proto je opravdu důležité, aby rodiče vzali tu logopedii vážně.*

Během pozorování hodin jsem opakovaně narážela na to, že žáci si pletli výslovnost písmen L a R. Ve slovech *ruka* nebo *raketa* vyslovovali žáci místo „r“ písmeno „l“. Je smutné, že v porovnání s nimi je na tom lépe žák s odlišným mateřským jazykem, a tím pádem není prostor na to věnovat pozornost výslovnosti v jeho případě, protože na tom není z daleka nejhůř.

Aktivity a způsob práce paní učitelky Marie při doučování

Při doučování paní učitelka Marie srazí tři lavice k sobě a sedí společně s žáky. Pro rozvoj slovní zásoby jim rozdala například obrázek a ptala se jich, co z obrázku začíná na písmeno L, R a podobně. Poté trochu zvýšila obtížnost a chtěla, aby žáci zkusili říct, jaká věc z obrázku končí na slabiku „na“. Dále chtěla, aby každý jednou delší větou popsal, co se na obrázku děje.

Dále pracovali na cvičeních u interaktivní tabule, kdy měli na **výběr ze dvou slov a do věty měli doplnit jedno z nabídky, aby se tam významově hodilo a věta dávala smysl**. Dostali také **řadu písmen, kterou měli rozdělit na několik po sobě jdoucích slov**.

Konec hodiny byl spojený i s **pohybem po třídě**, takže měli žáci za **úkol hledat třeba věci, které začínají na nějaké písmeno a mají tři slabiky**. Nebo si paní učitelka myslela zvíře a žáci **museli hádat, a ptát se**, co za zvíře si paní učitelka myslí.

Při všech aktivitách paní učitelka žáky opravovala nebo dávala prostor pro to, aby se žáci opravovali navzájem, popřípadě si vysvětlovali významy slov, které jim nebyly jasné. Bylo zřejmé, že paní učitelka s menší skupinou žáků dokáže pracovat rychle, efektivně a udržet si jejich pozornost po celou dobu doučování.

Paní učitelka Alena

Paní učitelka Alena má velmi podobný učební styl jako paní učitelka Marie. Její hodiny jsou hodně **frontální a uplatňuje převážně slovní metody výuky**. Žáci **pracují samostatně** a všichni na stejných úkolech. V porovnání s paní učitelkou Marií **používá** paní učitelka Alena mnohem **častěji interaktivní tabuli** a žáci chodí po jednom vypracovat vždy nějaké úkoly přímo tam. Aktivity jsou stejné jako v hodinách u paní učitelky Marie, ale mnohem častěji skládají slova a třeba v běžné hodině paní učitelka zapojuje **hru na hledání věcí po třídě**, které začínají na nějaké zadané písmeno. Tak se žáci alespoň trochu projdou po třídě a nesedí stále v lavici. Oceňuji také, že častěji zařazuje na začátek hodiny **cvičení na protažení ruky před psaním**.

Stejně jako v případě paní učitelky Marie se v hodinách u paní učitelky Aleny občas žáci ocitnou v situaci, kdy mají problém udržovat pozornost, protože **věnují nějaké aktivitě příliš mnoho času**. Pro představu uvedu příklad. Paní učitelka jim říkala různá

písmenka a žáci měli **složit nějaké libovolné slovo**, které bude **na to písmenko** začínat. Aktivita to je vhodná, žáci si procvičí slovní zásobu, nicméně paní učitelka u ní setrvala téměř patnáct minut, takže někteří žáci úplně ztratili pozornost a Vitali už nebyl schopný slova složit.

Při **zadávání instrukcí** bylo dobře, že je řekla třeba **dvakrát různým způsobem**, aby jim rozuměl i Vitali. Například po žácích chtěla, aby namalovali na konci hodiny oblíbené zvíře a řekla „*Zkuste namalovat vaše oblíbené zvíře.*“ na Vitalim bylo znát, že neví, co se po něm chce, tak výpověď přeformulovala a řekla „*Namaluj zvířátko, které máš rád.*“ Líbí se mi také, že paní učitelka se nestaví vždycky do pozice jediného hodnotitele, ale dává **prostor i pro to, aby se žáci navzájem pochválili** a vyjádřili si úctu.

Paní učitelka u Vitaliho **střídá různé spolužáky a ti mu pomáhají**, když má s něčím problém. Vitali na rozdíl od Patrika nemá žádné podpůrné opatření, takže paní učitelka není vázaná plánem pedagogické podpory. Když Vitali nestíhá, **dá mu víc času** a jde s ostatními dělat něco jiného.

Aktivity a způsob práce paní učitelky Aleny při doučování

Na rozdíl od paní učitelky Marie, paní učitelka Alena v doučování nezapojuje tolik různorodých aktivit, takže hodiny jsou velmi podobné běžným hodinám češtiny.

Dělají zde to, co se nestíhá v hodinách běžné češtiny, takže opět píšou tiskace, psace, skládají slova na nějaké písmeno, ptá se jich, na jaké písmeno nějaké slovo končí nebo začíná, čtou, hledají slova začínající nějakým zadaným písmenem, počítají slabiky. Paní učitelka říká, že **na mluvení dává žákům hodně prostor v hodinách prvouky, kdy žáci vykládají, co zažili o víkendu, jestli jeli na nějaký výlet**. Vitali se prý tolik neprojevuje, ale na doučování je to lepší, tam alespoň trochu více sdílí a komunikuje.

Závěr

V teoretické části práce jsem se snažila vytvořit si obecný a ucelený obraz o základních pojmech a oblastech, které se týkají výuky češtiny jako druhého jazyka, nebo jsou s ní spojeny. Popsala jsem zde obecné pojmy, tedy: kdo může být za žáka s odlišným mateřským jazykem považován, co je pro ně typické, co je to bilingvismus, druhý jazyk, cizí jazyk. Dále jsem zde zmínila metody začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem; jazykové typologie; charakteristické rysy češtiny; chyby, kterých se žáci s odlišným mateřským jazykem často v češtině dopouští. Sepsala jsem také možnosti výuky jednotlivých složek češtiny, kde jsem vycházela z velké části ze zahraniční literatury, která se zabývá metodikou výuky cizího jazyka. Dozvěděli jsme se tedy něco o možnostech výuky zvukové stránky jazyka, gramatiky a slovní zásoby. V neposlední řadě jsem do teorie zakotvila i obecné metody a formy výuky, se kterými se nejčastěji v praxi setkáváme, a poslední kapitola patřila možným typům hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. To vše hraje ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem roli nejen přímo v češtině, ale i obecně.

Všechny okruhy teoretické části jsem se snažila vybírat s přihlédnutím k tomu, jak budou souviset nejen s mou empirickou částí, ale i s ohledem na možnou praktickou využitelnost v praxi, protože i to bylo mým cílem. Bylo velmi zajímavé zamýšlet se nad metodikou výuky cizího jazyka ve vztahu k češtině a myslím si, že mě to velmi obohatilo.

Obecným cílem empirické části této diplomové práce bylo přiblížit a zmapovat přístupy dvou škol a učitelů k výuce češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem. Praktickým cílem poté bylo sledování pokroků žáků s jazykovou bariérou ve vzdělávacím oboru český jazyk a stanovení možných doporučení, která by vedla k jejich zlepšení. K tomu, abych k těmto cílům směřovala po celou dobu výzkumu, jsem si stanovila čtyři základní výzkumné otázky:

- Jaké přístupy zvolily záměrně vybrané školy pro vzdělávání žáků s OMJ (na úrovni A1)?
- Jaké přístupy, formy a metody výuky zvolili vybraní učitelé pro vzdělávání žáků s OMJ (na úrovni A1)?

- Jaké výukové, metodické materiály a pomůcky užívali učitelé pro vzdělávání žáků s OMJ na úrovni A1?
- Jaké dopady měly vybrané přístupy učitelů na učení žáků s OMJ (na úrovni A1)?

Pro zjištění všech potřebných informací jsem z výzkumných metod využila pozorování a rozhovor. Pozorování probíhalo přímo v hodinách češtiny, na hodinách češtiny pro cizince nebo odpoledních doučováním, kde byli žáci s odlišným mateřským jazykem, které jsem poté podrobně popsala v kazuistikách. Zkoumala jsem, jaké aktivity učitelé do hodin češtiny s cizinci zařazují, jak žáci pracují, jaké jsou interakce těchto žáků s učitelkou a spolužáky, jaké pomůcky, metody a formy výuky učitelky v hodinách využívají. Dále jsem vycházela z prvního okruhu otázek pro paní učitelky, jejichž záměrem bylo zjištění dalších podstatných informací o sledovaných žácích, jaké výukové materiály ještě využívají. Druhý okruh otázek se týkal počtu žáků s odlišným mateřským jazykem, dalšího vzdělávání učitelů v této problematice, počtu hodin češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem apod.

V následujících řádcích už bych jen ráda shrnula to, co jsem se při tvorbě této práce dozvěděla, co jsem si uvědomila, jestli došlo k naplnění mých cílů, popřípadě co bych doporučila.

Z výzkumu jasně vyplývá, že obě školy jsou na tom v přístupu k žákům s odlišným mateřským jazykem trochu jinak.

Z přístupu **ZŠ Zelené** je zřetelná velká podpora nejen pro tyto žáky, ale také pro jejich učitele. Žáci zde mají možnost už od první třídy chodit na hodiny češtiny pro cizince během vyučování i během odpoledne. Do této výuky je zapojeno na prvním stupni sedm paní učitelek, které jsou důkladně proškolené a celé si to organizují a spolupracují. Je velmi hezké, že konkrétně paní učitelka Julie zmínila velkou výhodu dobrého kolektivu učitelek a podporu od vedení školy, které se jim dostává. Během všech mých pozorování bylo znát, že paní učitelka ví, co žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují, nebojí se zkoušet nové věci, upravovat jejich individuální cíle a střídát různé metody a formy výuky. Některé věci mě i mile překvapily, například využití okopírovaných stránek z prvouky pro výuku slovní zásoby. Myslím si, že tato škola ví mnoho o tom, jak k žákům s odlišným mateřským jazykem přistupovat, jaké materiály využívat, jaká školení učitelům nabízet,

aby je to v tomto směru obohatilo. Za možnost vypracovat výzkum přímo na této škole jsem velmi vděčná, protože především zde se naplnil můj **cíl** vidět nějaký **dobry příklad toho, jak to může v praxi fungovat, přístupem paní učitelky Julie i celé školy bych se určitě inspirovala.**

ZŠ Červená má z vyplývajících výsledků co dohánět, vzhledem k tomu, že s počtem cca dvaceti žáků s odlišným mateřským jazykem je na tom podobně jako škola Zelená, ale její přístup k této problematice má celkem zřetelné mezery. Je obrovská škoda, že se otázka jazykových problémů řeší na této škole v podstatě až od druhého stupně a na prvním stupni se jí nevěnuje více pozornosti. Žáci v první třídě tady možnosti češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem nemají vůbec. Chodí pouze jednou v týdnu na doučování s třídní učitelkou, kde s nimi pracují žáci s poruchami učení nebo vývojovými vadami.

Paní učitelky Marie a Alena, ke kterým jsem pravidelně docházela, nemají žádný kurz ani školení k této problematice, ačkoliv na škole už dlouho učí a vzdělávají žáky s odlišným mateřským jazykem ve třídách často. Ještě bych ráda řekla, že oproti ZŠ Zelené, nemají tyto paní učitelky k ruce asistenta, ačkoliv by to bylo v případě paní učitelky Marie určitě na místě, protože má ve třídě nejen žáka s odlišným mateřským jazykem, ale i žáky s poruchami učení a vývojovými vadami. Dále bych se zkusila na jejich místě zamyslet trochu nad tím, jestli by nebylo dobré zapojit do výuky alespoň víc diferenciacce a skupinové práce. Učit převážně frontálně v takto smíšených třídách se neukazuje jako zcela efektivní.

Kdybych byla ve vedení školy, asi bych se snažila učitele motivovat k tomu, aby takový kurz jednou navštívili, hlavně když na škole mají žáků s odlišným mateřským jazykem vyšší počty, nebo bych alespoň zvážila, jestli by někteří měli o takový kurz zájem a poté by mohli vytvořit podobný koncept jako učitelky na ZŠ Zelené. Určitě bych učitelům do školní knihovny nebo sborovny pořídila nějaké dobře hodnocené učebnice a metodiky k výuce žáků s odlišným mateřským jazykem, ty tady zoufale chybí.

Jak jsem zmiňovala v teoretické i praktické části, žáci si druhý jazyk osvojují nejlépe od čtyř do šesti let. Tudíž si myslím, že již od první třídy je dobré na tom systematicky pracovat současně s výukou psaní a čtení. Podívejme se na to i očima člověka, který se učí první cizí jazyk od první třídy základní školy a druhý až od šesté třídy. Bude

pravděpodobně jistější a zdatnější v tom jazyce, který se učí systematicky déle. Ačkoliv jsem v teoretické části popisovala převzatá možná cvičení a přístupy převážně z metodiky výuky cizího jazyka, tak si po celé této studii uvědomuji, že cizí jazyk a druhý jazyk opravdu není totéž. Cizí jazyk se učíme, protože nás to zajímá, baví, ale druhý jazyk je v případě žáků s odlišným mateřským jazykem většinou zásadním klíčem k jejich plnohodnotnému životu v cizí zemi.

Seznam literatury

Knižní zdroje

- GJUROVÁ, Naděžda. Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1
- HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Praha: MŠMT, 2005.
- HÁJKOVÁ, Eva. *Žák- cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Monografie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.
- HARMER, Jeremy. Teaching and learning grammar. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.
- HRBÁČEK, Josef. Úvod do studia českého jazyka. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 1011-5170.
- HRDLIČKA, M.: K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím. SALi, 2, 2014
- KELLY, Gerald, HARMER, Jeremy, ed. How to teach pronunciation. Harlow: Longman, c2000. How to. ISBN 0-582-42975-7.
- PAŘÍZKOVÁ, Štěpánka. Czech for beginners step by step: Čeština pro začátečníky krok za krokem. Dolní Ředice: Pavel Pařízek - P&P, 2017. ISBN 978-80-904465-8-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- ŠEBESTA, Karel, HÁJKOVÁ, Eva, ed. Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S.: Čeština jako cílový jazyk I. Praha: MŠMT, 2013.
- ŠKODOVÁ, Svatava. Domino: český jazyk pro malé cizince 1 : metodika. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2010. ISBN 978-80-7357-584-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THORNBURY, Scott. How to teach vocabulary. Harlow: Longman, 2002. How to. ISBN 0582429668.

Internetové zdroje

Co brát v potaz u žáků s OMJ. Wwww.inkluzivniskola.cz [online]. [cit. 2018-02-04]. Dostupné z: <http://new.inkluzivniskola.cz/migrace/co-brat-v-potaz-u-zaku-s-omj>

Děti a žáci s OMJ. Inkluzivniskola.cz [online]. 2017 [cit. 2018-01-29]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Dvojjazyčnost. Http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/dvojjazyzni-zaci[online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/dvojjazyzni-zaci>

HORNÁKOVÁ, Katarína. Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus. [online]. Bratislava, 2007 [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>

META, o.p.s. JAK JE TO S NOVELOU ŠKOLSKÉHO ZÁKONA ANEB PODPORA ŽÁKŮ S OMJ V PRAXI [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

SLAVÍKOVÁ, Lucie. Český žák- cizinec [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016 [cit. 2018-02-04]. ISBN 978-80-86956-87-9. Dostupné z: http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2016/10/cesky_zak-cizinec.pdf

Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2018-01-29]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1408704563.pdf>