

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury



**Žáci cizinci v hodinách českého jazyka
na 1. stupni základní školy**

**Pupils Foreigners in Czech Language Lessons
at Primary School**

Diplomová práce

Autor: Karolina Oswaldová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Praha 2021

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Žáci cizinci v hodinách českého jazyka na 1. stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 4. 2021

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za cenné rady a za její odborné vedení při zpracování této diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá žáky cizinci v hodinách českého jazyka na 1. stupni základní školy, konkrétně se zaměřuje na žáky s ukrajinským mateřským jazykem a žáky s vietnamským mateřským jazykem. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou popsány základní skutečnosti související s problematikou vzdělávání žáků cizinců včetně nejčastějších chyb, kterých se Ukrajinci a Vietnamci v českém jazyce dopouštějí bez ohledu na jejich věkovou kategorii. Praktická část je zpracována pomocí kvalitativního výzkumu, ve kterém je vymezena výzkumná skupina ukrajinských žáků cizinců a výzkumná skupina vietnamských žáků cizinců z 1. stupně základní školy. Prostřednictvím soustavného pozorování jsou analyzovány nejčastější chyby v češtině, kterých se členové výzkumných skupin dopouštějí. Tyto chyby se dále porovnávají s odbornou literaturou i mezi oběma skupinami navzájem. Rovněž se hodnotí přístup pedagogů k těmto dvěma skupinám žáků cizinců.

KLÍČOVÁ SLOVA

žáci cizinci, chyby v češtině, český jazyk, Vietnamci, Ukrajinci

ABSTRACT

This thesis deals with pupils foreigners in Czech language lessons at the first stage of primary school, specifically it focuses on pupils with Ukrainian mother tongue and on pupils with Vietnamese mother tongue. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. In the theoretical part, the basic facts related to the education of pupils foreigners are described, including the most frequent mistakes which Ukrainians and Vietnamese make, regardless of their age group. The practical part is processed using qualitative research, which defines the research group of Ukrainian foreign pupils and the research group of Vietnamese pupils foreigners from the first stage of several primary schools. The most common mistakes in Czech made by members of each research group are analysed through continuous observation. These errors are further compared with the literature and also in between the two groups. The approach of the teachers to these two groups of pupils foreigners is also evaluated.

KEYWORDS

pupils foreigners, mistakes in Czech, Czech language, Vietnamese, Ukrainians

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Teoretická část.....	11
2.1	Žák cizinec	11
2.2	Legislativa týkající se pobytu cizinců v České republice.....	12
2.3	Legislativa týkající se vzdělávání cizinců v České republice.....	13
2.4	Inkluze žáků cizinců	15
2.5	Podpora vzdělávání žáků cizinců.....	18
2.6	Čeština jako druhý jazyk – ČDJ	21
2.6.1	Přímá metoda ve výuce češtiny jako druhého jazyka	22
2.7	Čeština jako cizí jazyk.....	23
2.7.1	Komunikační metoda ve výuce češtiny jako cizího jazyka	24
2.8	Signální gramatika	25
2.9	Geodemografická charakteristika	26
2.10	Národní a evropská jazyková politika	28
2.11	Bilingvismus.....	29
2.12	Typologie jazyků.....	30
2.12.1	Aglutinační typ	30
2.12.2	Flektivní typ	31
2.12.3	Introflektivní typ	31
2.12.4	Izolační typ.....	31
2.12.5	Polysyntetický typ	31
2.13	Charakteristika českého jazyka	32
2.13.1	Rovina fonetická a fonologická.....	32
2.13.2	Rovina pravopisná	32
2.13.3	Rovina lexikální	32
2.13.4	Rovina morfologická	33
2.13.5	Rovina syntaktická	33
2.14	Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců.....	34
2.15	Komunikativní dovednosti.....	35
2.15.1	Poslech s porozuměním.....	36
2.15.2	Ústní projev.....	36
2.15.3	Čtení s porozuměním.....	37
2.15.4	Písemný projev	37
2.16	Pravopis – lexikální, morfologický, syntaktický u žáků cizinců	38
2.17	Jazyková cvičení	39
2.18	Nejčastější chyby v češtině u Ukrajinců	40
2.19	Nejčastější chyby v češtině u Vietnamců	43
2.20	Práce s chybou.....	44
2.21	Hodnocení žáků cizinců	46

2.22 Multikulturní výchova	47
2.23 Interkulturní komunikace	48
3 Praktická část	50
3.1 Metodika a cíle	50
3.1.1 Vymezení výzkumných otázek	50
3.1.2 Vymezení výzkumných cílů	50
3.1.3 Vymezení výzkumného souboru respondentů	51
3.1.4 Rozhodnutí o metodách sběru dat	51
3.2 Vietnamská skupina	51
3.2.1 Tú	52
3.2.2 Chi	52
3.2.3 Dũng	53
3.2.4 Hải	54
3.2.5 Phong	58
3.3 Ukrajinská skupina	59
3.3.1 Anna a Lada	59
3.3.2 Alexandr	60
3.3.3 Nina	64
3.3.4 Denis	64
3.4 Přístup škol k výuce žáků cizinců	65
3.4.1 Přístup učitelů k žákům cizincům s vietnamským mateřským jazykem	67
3.4.2 Přístup učitelů k žákům cizincům s ukrajinským mateřským jazykem	68
3.5 Diskuze	69
3.5.1 Chyby v češtině vietnamské skupiny v porovnání s odbornou literaturou	69
3.5.2 Håiovy chyby v češtině v porovnání s odbornou literaturou	69
3.5.3 Håiovy chyby v češtině v porovnání s vietnamskou skupinou	70
3.5.4. Chyby v češtině ukrajinské skupiny v porovnání s odbornou literaturou	70
3.5.5 Alexandrovy chyby v češtině v porovnání s odbornou literaturou	70
3.5.6 Alexandrovy chyby v češtině v porovnání s ukrajinskou skupinou	71
3.5.7 Porovnání Alexandrových chyb v češtině s Håiovými chybami v češtině	71
3.6 Ukázky Håiovy práce	73
3.6.1 Håiův opravený diktát	73
3.6.2 Ukázky z Håiova sešitu	74
3.6.3 Ukázka Håiovy četby	75
3.6.4 Ukázka z Håiova popisu obrázku	75
3.6.5 Nevhodné cvičení	77
3.6.6 Ukázka Håiova online testu z českého jazyka	78
3.6.7 Ukázka z přípravy na Håiovo vypravování	79
3.7 Ukázky Alexandrovy práce	80
3.7.1 Alexandrův diktát	80
3.7.2 Ukázka Alexandrovy četby	81
3.7.3 Ukázka z Alexandrova popisu obrázku	82
3.7.4 Ukázka Alexandrova sešitu	83
3.7.5 Alexandrova písemná práce z češtiny	84
4 Závěr	85
5 Seznam použité literatury	86

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol 2019/2020	11
Obrázek č. 2: Začátek školy – perspektiva žáků cizinců	19
Obrázek č. 3: Čeština jako cizí jazyk – témata	23
Obrázek č. 4: Cizinci podle pohlaví a věku k 31.12.2019 (bez azylantů).....	27
Obrázek č. 5: Háůův opravený diktát	73
Obrázek č. 6: Přepsané cvičení.....	74
Obrázek č. 7: Samostatně vymyšlené souvětí.....	74
Obrázek č. 8: Cvičení z pracovního sešitu.....	77
Obrázek č. 9: Problémové části online testu	78
Obrázek č. 10: Osnova vypravování	79
Obrázek č. 11: Háiovo přepsané vypravování	80
Obrázek č. 12: Alexandrův diktát.....	81
Obrázek č. 13: Záznamy ze sešitu českého jazyka	83
Obrázek č. 14: Písemná práce	84

1 Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma *Žáci cizinci v hodinách českého jazyka na 1. stupni základní školy*, jelikož se o problematiku žáků cizinců zajímám od prvního ročníku studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Během *Úvodního pedagogického kurzu s praxí* jsem se totiž v zimním semestru dostala do třídy, kde třídní učitelka řešila situaci s žáky cizinci. Na základě potřeby dozvědět se o této problematice více, jsem se poté v letním semestru zúčastnila volitelného semináře *Vzdělávání žáků cizinců*. Na semináři jsme si objasnili, jak je důležité se v dnešní době (kvůli přílivu imigrantů) žákům cizincům věnovat a pomáhat jim v začleňování do naší společnosti. Díky tomuto semináři jsem si uvědomila, že se problematikou žáků cizinců chci zabývat v budoucím studiu i následně ve své vlastní praxi.

Podrobněji jsem se této problematice začala věnovat ve druhém ročníku svého studia, když jsem psala ročníkovou práci na téma *Motivace žáků cizinců* v rámci předmětu *Didaktika 1. stupně ZŠ*. Při psaní jsem narazila na problém s nedostatkem odborných materiálů k výuce českého jazyka pro žáky cizince. Proto jsem se rozhodla, že se otázce dostupnosti výukových materiálů pro žáky s OMJ budu věnovat soustavněji a že se zkoumáním žáků cizinců na českých školách budu zabývat i ve své diplomové práci. V průběhu studia jsem během náslechové hodiny českého jazyka na prvním stupni různých fakultních základních škol poznala řadu žáků s OMJ, zvláště Vietnamců a Ukrajinců, a rozhodla jsem se, že se zaměřím na problémy s češtinou právě těchto dvou skupin cizinců.

Pro svou diplomovou práci jsem si stanovila výzkumné otázky:

1. Mají vietnamští a ukrajinskí žáci mladšího školního věku v českých třídách jazykové problémy s češtinou shodné, jak je popisováno v odborné literatuře, nebo se jejich problémy liší vzhledem k jejich věku? (Předpokládám, že odborná literatura registruje případné jazykové problémy cizinců bez ohledu na jejich věk.)
2. Jsou na tom nejmladší Vietnamci a Ukrajinci v osvojování češtiny stejně, nebo se jejich problémy výrazně liší, a proto musí být práce s nimi rozdílná?

V souvislosti s těmito výzkumnými otázkami jsem pro své výzkumné šetření stanovila následující cíle:

- Vymezit vietnamskou skupinu žáků cizinců na prvním stupni ZŠ a analyzovat konkrétní chyby, kterých se v češtině dopouštějí.
- Vymezit ukrajinskou skupinu žáků cizinců na prvním stupni ZŠ a analyzovat konkrétní chyby, kterých se v češtině dopouštějí.
- Potvrdit či vyvrátit, zda se nalezené chyby v češtině u zkoumané vietnamské skupiny (u jejich reprezentanta) shodují s těmi, jež uvádí odborná literatura pro Vietnamce obecně.
- Potvrdit či vyvrátit, zda se nalezené chyby v češtině u zkoumané ukrajinské skupiny (u jejich reprezentanta) shodují s těmi, jež uvádí odborná literatura pro Ukrajince obecně.
- Porovnat nalezené chyby u reprezentanta vietnamské skupiny s nalezenými chybami u reprezentanta ukrajinské skupiny žáků cizinců.
- Popsat přístup pedagogů k oběma výzkumným skupinám žáků cizinců na prvním stupni ZŠ.

V teoretické části své práce seznamuji čtenáře s pojmem žák cizinec, se základními informacemi o legislativě spojené s žáky cizinci, s inkluzí a podporou této skupiny žáků v současném školském systému, s charakteristikou předmětů *Čeština jako druhý jazyk* a *Čeština jako cizí jazyk*, s principy národní a evropské jazykové politiky, s typologií jazyků včetně charakteristiky českého jazyka, s multikulturní výchovou a s interkulturní komunikací ve třídách s žáky cizinci. Dále popisují obecná doporučení pro výuku žáků cizinců a nejčastější chyby, jež se Ukrajinci a Vietnamci v českém jazyce dopouštějí.

V praktické části jsem na základě sběru dat z pedagogických deníků a z rozhovorů s třídními učiteli zpracovala kazuistiky deseti žáků cizinců, jež jsem za své studium pozorovala na hodinách českého jazyka na prvním stupni různých fakultních základních škol. Zkoumala jsem vietnamskou a ukrajinskou skupinu, protože obě tyto skupiny žáků cizinců mají na českých základních školách velké zastoupení. V každé skupině je jeden reprezentant, kterého jsem nejen pozorovala na hodinách českého jazyka, ale i ho doučovala český jazyk po delší časový úsek. Materiály, jež jsem získala soustavným pozorováním od obou těchto reprezentantů, se staly stěžejními pro můj kvalitativní výzkum.

2 Teoretická část

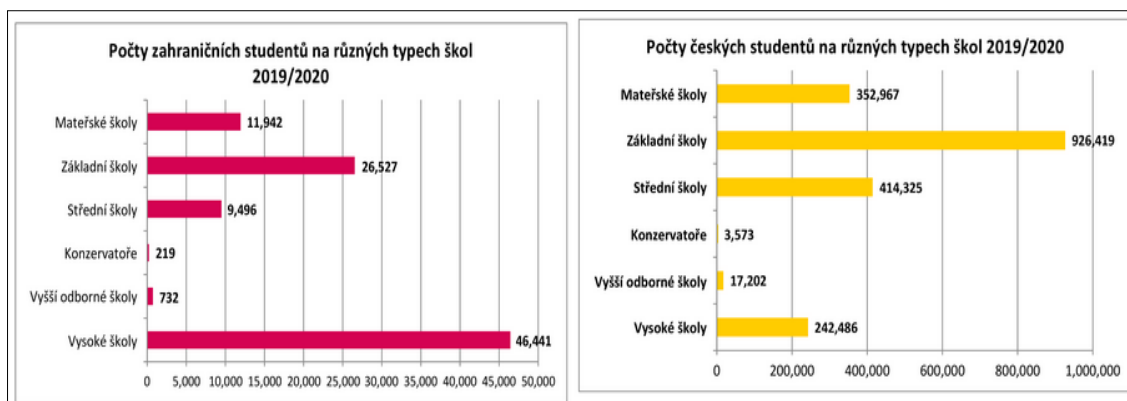
2.1 Žák cizinec

Vhodnějším označením by měl být termín žák s odlišným mateřským jazykem, protože prý „více vystihuje podstatu pedagogické intervence – tj. že se jedná o děti, které přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí.“ (META, Děti a žáci s OMJ, 2020) Avšak termín žák cizinec je kratší, operativnější, a navíc je používán i v legislativě, a proto je i v této diplomové práci použit právě tento termín ve smyslu žák s odlišným mateřským jazykem. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Žáci cizinci jsou tedy ti, kteří přichází ze zahraničí do českých škol s neznalostí či jen základní znalostí českého jazyka. Jedná se o děti cizinců, jež se právě přistěhovaly do ČR nebo které se zde už narodily, jenže doma mluví s rodiči svým mateřským jazykem. Dále se pak jedná o děti s českým nebo dvojím občanstvím pocházející z bilingvní rodiny, kde se opět nemluví česky. (META, Děti a žáci s OMJ, 2020)

Z obrázku č. 1 vyplývá, že ve školním roce 2019/2020 chodilo na všechny typy škol v ČR 95 357 žáků cizinců, což činilo 4,65 % z celkového počtu 2 052 317 veškerých žáků a studentů včetně občanů České republiky. (Jiroutová, 2020)

Obrázek č. 1: Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol 2019/2020



Zdroj: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Díky grafům z obrázku č. 1 lze říct, že ve školním roce 2019/2020: se v mateřských školách vzdělávalo 11 942 cizinců, tedy 3,38 % z celkového počtu žáků v MŠ; se na základních školách vzdělávalo 26 527 cizinců, tedy 2,86 % z celkového počtu žáků na ZŠ; na středních školách studovalo 9 496 cizinců, tedy 2,29 % z celkového počtu

studentů na SŠ; na vysokých školách studovalo 46 441 cizinců, tedy 19,15 % z celkového počtu studentů. (Jiroutová, 2020) „*Nejčastější země původu (procentní počet z celkového počtu cizinců na MŠ, ZŠ, SŠ): Ukrajina (28 %), Vietnam (20 %), Slovensko (19 %), Rusko (7 %), Mongolsko (2,7 %), Bulharsko (2,5 %), Rumunsko (2 %) atd.*“ (Jiroutová, 2020) Přesný počet žáků cizinců ale není znám, protože výše uvedený graf ukazuje jen počty cizinců jako takových. Česká školní inspekce ale vytvořila v roce 2015 odhad i počtu žáků cizinců, kteří sice nemají statut cizince, ale neovládají dostatečně vyučovací jazyk češtinu. Takových žáků může podle tohoto odhadu být až 34 % z celkového počtu žáků cizinců. (Jiroutová, 2020)

2.2 Legislativa týkající se pobytu cizinců v České republice

Legislativa České republiky dodržuje Úmluvu o právním postavení uprchlíků (přijatou v roce 1991 v ČSFR), dále pak Všeobecnou deklaraci lidských práv (schválenou v roce 1948 OSN) a Deklaraci práv dítěte (přijatou v roce 1959), na niž navazuje Úmluva o právech dítěte. Na území ČR je pobyt cizinců spravován několika zákony, jedná se hlavně o zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Dalšími důležitými zákony jsou zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a změna zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu), a zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců ve znění pozdějších předpisů včetně novelizací. Pokud chtějí cizinci získat české občanství, musí se řídit zákonem č. 186/2013 Sb., o státním občanství České republiky a o změně některých zákonů. Aby cizinec získal státní občanství ČR, musí se na našem území narodit (za podmínky, že aspoň jeden rodič je státním občanem České republiky nebo pokud jsou oba rodiče osobami bez státního občanství, a alespoň jeden z nich má trvalý pobyt na území České republiky a dítě se na jejím území narodí). České státní občanství lze u dětí cizinců získat adoptací státním občanem ČR nebo určením otcovství či nalezením na našem území. Poskytováním státního občanství České republiky cizincům se u nás zabývá Ministerstvo vnitra ČR. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Výše uvedené zákony uvádějí následující pobytové režimy pro cizince:

- přechodný pobyt;
- krátkodobý pobyt bez víza;
- pobyt s krátkodobou platností víza (schengenské vízum na dobu max. 3 měsíců);
- pobyt s dlouhodobou platností víza (nad 90 dnů);
- trvalý pobyt (do roku 2006 ho mohli cizinci získat po deseti letech, poté již po pěti letech nepřetržitého pobytu v ČR a od roku 2009 pod podmínkou úspěšného složení zkoušky z češtiny na úrovni A1). (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Cizince, kteří pobývají na našem území, lze rozčlenit do několika kategorií:

- První kategorie – jsou občané zemí EU a jejich rodinní příslušníci, kteří mají povolení k přechodnému pobytu či povolení k trvalému pobytu;
- Druhá kategorie – jsou občané zemí EU, Norska, Švýcarska, Islandu, Lichtenštejnska a jejich rodinní příslušníci, kteří nemají povolení k přechodnému či trvalému pobytu;
- Třetí kategorie – jsou občané třetích zemí, kteří pobývají v ČR krátkodobě bez víz či na základě krátkodobých víz do 90 dní/na základě víz nad 90 dní;
- Čtvrtá kategorie – jsou občané třetích zemí, kteří mají povolení k dlouhodobému pobytu či povolení k trvalému pobytu;
- Pátá kategorie – cizinci, kteří jsou registrovaní žadatelé o azyl anebo mají platný azyl;
- Šestá kategorie – jsou cizinci, kteří pobývají v ČR v rámci dočasné ochrany;
- Sedmá kategorie – jsou cizinci, kteří pobývají v ČR nelegálně. (Zákon č. 326/1999 Sb.¹)

2.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců v České republice

„Vymezení pobytových režimů a příslušnost cizince do určité kategorie podle zákona má dále svůj význam pro vzdělávání cizinců.“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách

¹ Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

češtiny na základní škole, 2014, str. 14) Nezáleží na tom, zda jsou rodiče dětí cizinců v ČR legálně nebo nelegálně, protože jejich potomků se povinná školní docházka týká. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zkráceně jako školský zákon) a zákon č. 82/2015 Sb., jenž mění školský zákon, a některé další zákony (zkráceně jako novela školského zákona). K těmto zákonům patří vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (zkráceně MŠMT ČR), jde o vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, také o vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, a vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a ještě o vyhlášku č. 256/2012 Sb., jež mění vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dále se k tomu řadí ještě pokyny MŠMT ČR jako je pokyn čj. 10 149/2002-22 MŠMT ČR k zajištění povinné školní docházky žadatelů o azyl z azylových zařízení, a pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Výše zmíněné zákony, vyhlášky a pokyny MŠMT ČR vymezují žákům cizincům jejich přijetí na základní školy ČR a jejich vzdělávání se v českém jazyce. MŠMT ČR pořádá mnoho projektů, díky kterým mohou školy získat potřebné financování na výuku pro žáky cizince: programy na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců, programy na financování asistentů pro děti a studenty sociálně znevýhodněné, dotační programy na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy, rozvojové programy pro občany zemí EU a pro děti-cizince a pro azylanty. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Zmíněné programy zajišťují organizaci a financování bezplatných jazykových kurzů, na které mají podle současného Školského zákona právo všichni cizinci (nejen občané EU, ale i občané třetích zemí) nárok. Všem žákům cizincům, kteří „*plní povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.*“ (ŠZ, § 20)²

Třídy pro bezplatnou jazykovou přípravu:

² Dostupné z <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-20>

- by měl zaopatřit příslušný krajský úřad podle místa bydliště žáka cizince;
- odbornou přípravu pedagogů je také povinen zajistit příslušný krajský úřad;
- zákonný zástupce podá žádost o přijetí žáka cizince do jazykové přípravy řediteli školy;
- žák cizinec se může do jazykové přípravy začlenit kdykoliv během školního roku (nejpozději však do 30 dní od podání výše zmíněné žádosti);
- ve třídě, kde probíhá jazyková příprava se může vzdělávat maximálně 10 žáků cizinců;
- celková délka jazykové přípravy činí minimálně 70 vyučovacích hodin po dobu maximálně 6 po sobě jdoucích měsíců školního vyučování;
- obsah výuky češtiny jako cizího jazyka je popsán v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk;
- konkrétní obsah i metody vyučování by měly být upraveny dle potřeb jednotlivých žáků cizinců;
- žák cizinec dostane po absolvování jazykové přípravy osvědčení;
- škola, na níž žák cizinec plní povinnou školní docházku, si do své dokumentace zaneše záznam o žakově absolvování dané jazykové přípravy. (Radostný a kol., 2011)

2.4 Inkluze žáků cizinců

Inkluze neboli začleňování pro žáka cizince znamená upravené vzdělávací zázemí podle jeho sociokulturního statusu a podle stupně jeho znalosti vyučovacího jazyka – češtiny. (META, Inkluzivní výuka, 2020)

Právě kvůli výše popsané legislativě je inkluze žáků cizinců do českých škol nevyhnutelná, a proto jsou zde uvedena obecná doporučení pro její bezproblémový průběh:

Zařazení žáka cizince do třídy by se mělo řídit podle žákova věku, počtu absolvovaných ročníků v předešlé školní instituci, jeho znalostí, a hlavně podle jazykové úrovně českého jazyka (viz kapitola [2.10 Národní a evropská jazyková politika](#)). „Je třeba také znát sociokulturní specifika zemí, odkud cizinci přicházejí. Např. cizincům

z oblasti Blízkého východu bychom zařazení dítěte do nižšího ročníku, než kam by odpovídalo věkem, ani navrhopvat neměli, neboť to by mohlo být interpretováno jako kritika výchovné nedostatečnosti matky dítěte, jež v těchto kulturách za progres dítěte odpovídá.“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014, str. 63)

Obecně se nedoporučuje dávat žáka cizince o více ročníků níže, než by byl podle své věkové kategorie zařazen. Často se stává, že žáka cizince zařadí do odpovídajícího ročníku, avšak na vyučovací předmět Český jazyk a literatura dochází o ročník/y níže. Bohužel neplatí, že se žák cizinec zvládne v nižším ročníku naučit česky snadněji a rychleji, naopak může dojít ke stagnaci, protože se bude muset vyrovnávat ještě s dalším novým prostředím. Je velmi důležité, aby docházelo u žáka cizince k socializaci s vrstevníky, aby si našel mezi spolužáky nějaké kamarády. Jako nejefektivnější prostředek k začleňování žáka cizince je *„intenzivní jazyková podpora a individuální přístup.“* (Bernkopfová a kol., 2019, str. 41) Co se týče počtu žáků cizinců v jedné české třídě, doporučuje se jeden, max. dva žáci cizinci. Pokud se do české třídy umístí více žáků cizinců, nemusí k integraci vůbec dojít, jelikož společně vytvoří oddělenou jazykovou skupinu (zvláště hovoří-li totožným mateřským jazykem). (Bernkopfová a kol., 2019)

Doporučený postup při příchodu žáka cizince:

- Pedagog by měl třídu objasnit, jaký nový spolužák se k nim připojí a vysvětlit jim, že neumí česky jako oni a pochází z jiného sociokulturního prostředí. Své žáky by měl povzbudit ke spolupráci s novým žákem cizincem, aby každý z nich mohl přispět k bezproblémovému začlenění daného žáka do jejich kolektivu. Pedagog může například vybrat nějaké spolehlivé žáky, kteří budou žáka cizince doprovázet během prvních několika týdnů.
- Pedagog může s pomocí několika svých šikovných žáků připravit pro žáka cizince plán školy s vyznačenými důležitými místy např. kde se nachází třídní učitel, asistent, školní psycholog atd. K tomuto plánu mohou připojit první slovní zásobu s nejčastějšími frázemi a slovíčky týkající se školního prostředí a s překladem do jeho mateřského jazyka.
- Žáka cizince by měl pedagog usadit někam blízko k němu a nejlépe vedle daného patrona či jiného vzorného žáka. Pedagog se může naučit několik základních frází a slovíček mateřského jazyka žáka cizince, aby mu dal najevo, že se o něj zajímá a chce mu pomoc v novém neznámém prostředí. Za účelem urychlení procesu

integrace se nedoporučuje během vyučování upozorňovat na odlišnost žáka cizince v jeho přítomnosti, aby se necítil jako ten cizí.

- Pedagog by měl svým žákům obezřetně vysvětlit, že jejich nový spolužák nebude zprvu známkován (podle tzv. sociální vztahové normy) jako oni, ale že ho například bude hodnotit slovně na základě jeho individuálního pokroku (podle tzv. individuální vztahové normy).
- Pedagog by měl vypracovat individuální vzdělávací plán (IVP) nebo něco na způsob IVP, protože žák cizinec zcela jistě nezvládne stejný obsah učiva stanovený RVP (rámcově vzdělávacím programem) respektive ŠVP (školním vzdělávacím programem) pro jeho ročník. Tento speciální IVP autoři publikace *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* nazývají jako „vyrovnávací plán (VP), jenž vyrovnává aktuální vzdělávací potřeby žáka cizince a pomáhá naplňovat cíle inkluzivního vzdělávání – přizpůsobit podmínky výuky a učení možnostem žáka a učitele“. VP není nijak předem stanovený, a proto jej může pedagog kdykoliv upravit podle individuálních potřeb daného žáka cizince. (Radostný a kol., 2011)

VP by měl obsahovat následující body:

„1. Základní údaje o žákovi, podstatné pro úspěšný průběh vzdělávacího procesu

2. Pedagogická diagnostika – úroveň žákova dosavadního vzdělání

3. Konkrétní náplň v jednotlivých předmětech – na jaké předměty je potřeba vyrovnávací plán dělat (matematika nebo jednotlivé výchovy mohou být často vyučovány bez speciálních úprav osnov), (...) u úplných začátečníků bude zpočátku rozvoj slovní zásoby hlavní náplní obsahu výuky ve všech předmětech, neměla by to být jen záležitost učitelů češtiny

4. Pedagogické postupy – jakým způsobem se s žákem bude při výuce pracovat

5. Organizace výuky – přesně stanovený žákův rozvrh

6. Pomůcky

7. Způsob hodnocení a klasifikace

8. Způsob ověřování vědomostí – písemně či ústně

9. Personální zajištění – například asistent pedagoga

10. Dohoda o spolupráci s rodiči

11. Vlastní podíl žáka na vzdělávání – *jakým způsobem se bude žák cizinec podílet na svém vzdělávání*“ (Radostný a kol., 2011, stránky 40-45)

Díky VP:

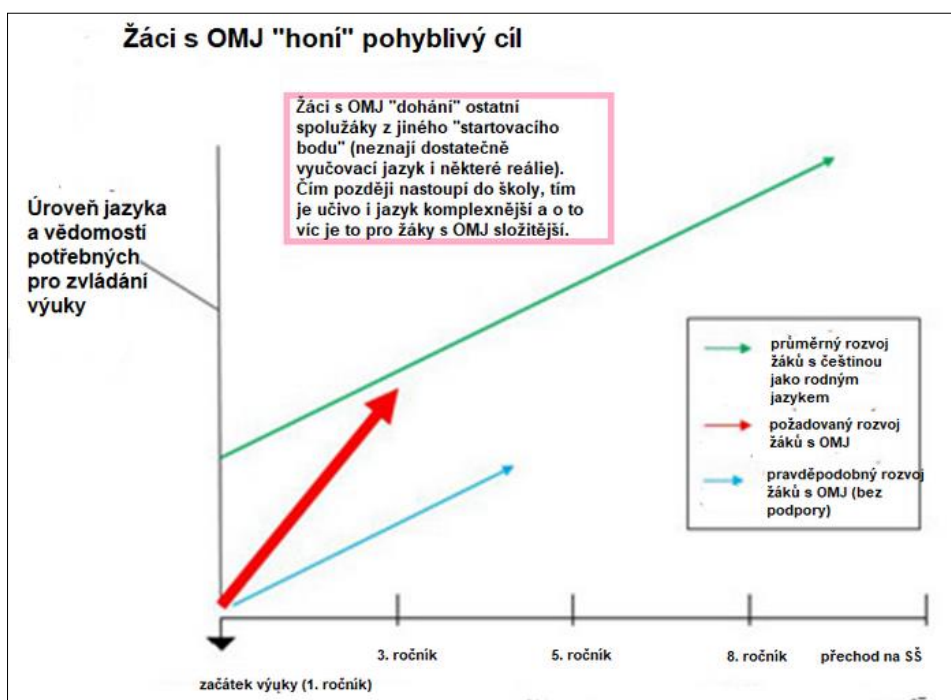
- může žák cizinec pracovat podle svých individuálních schopností
- se žák cizinec naučí přebírat zodpovědnost za své učení tím, že se zapojí do plánování výuky
- se pedagog nemusí stresovat s nedodržením osnov ŠVP
- se do procesu vzdělávání žáka cizince zapojí i jeho zákonní zástupci (Zelinková, 2011)

2.5 Podpora vzdělávání žáků cizinců

S výše uvedou inkluzí žáků cizinců do českých škol úzce souvisí i jejich podpora vzdělávání, a proto je zde podrobněji charakterizována:

Z obrázku č. 2 vyplývá, že žáci cizinci mají „startovací čáru“ při vstupu do školy daleko níž než jejich čeští spolužáci právě kvůli své neznalosti vyučovacího jazyka. Jsou tedy vystaveni větší zátěži než žáci se znalostí vyučovacího jazyka. A proto je zapotřebí, aby se žákům cizincům dostávalo náležité podpory. (META, Děti a žáci s OMJ, 2020)

Obrázek č. 2: Začátek školy – perspektiva žáků cizinců



Zdroj: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Na základě novely školského zákona z roku 2016 se děti, žáci a studenti vymezují z hlediska potřeby podpory: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními **potřebuje poskytnutí podpůrných opatření**. Podpůrnými opatřeními se rozumí **nezbytné úpravy ve vzdělávání** a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, **kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta**. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají **právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření** školou a školským zařízením“ (ŠZ, § 16 odst. 1)³*

Do výše zmíněné skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí i žáci cizinci s nedostatečnou znalostí nebo bez znalosti vyučovacího (českého) jazyka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)⁴.

„**Podpůrná opatření (PO)** spočívají dle § 16, odst. 2 ŠZ v:

a) *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*

³ Dostupný z <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-16>

⁴ Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/50951/download/>

- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, (...)*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, (...)*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. “ (META, Novela SZ 2016, 2020)*

Školský zákon uvádí podpůrná opatření (PO), na která má žák cizinec nárok na základě doporučení ze Školského poradenského pracoviště (ŠPZ). V příloze výše zmíněné vyhlášky jsou tato PO specifikována v tzv. systému pěti stupňů podpůrných opatření. Pro zavedení 1. stupně PO nepotřebuje škola doporučení ŠPZ, to je potřeba až od 2. stupně výš. Pro žáky cizince jsou jednotlivé stupně PO popsány níže – do jakého stupně podle své jazykové úrovně (viz kapitola [2.10 Národní a evropská jazyková politika](#)) žák cizinec patří a na co má nárok. (META, Novela SZ 2016, 2020)

Pět stupňů PO pro žáky cizince:

- 1. stupeň PO – patří sem žáci cizinci s pokročilou úrovní vyučovacího jazyka, ti potřebují podporu v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. Hlavním úkolem je vyrovnání mírných obtíží ve vzdělávání žáka cizince (pomocí drobných úprav ve školní výuce a v individuální přípravě).
- 2. stupeň PO – řadíme sem žáky cizince s nedostačující znalostí vyučovacího jazyka, dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – SERR (viz kapitola [2.10 Národní a evropská jazyková politika](#)) se jedná o úroveň B1-B2 znalosti českého jazyka. Zde se zavádí individuální přístup ve vzdělávacích potřebách, v hodnocení, ve vzdělávacím obsahu žáka cizince a ve vymezení

metod i forem nápravy + využití individuálního vzdělávacího programu (IVP). Nejčastěji se uplatňují tři vyučovací hodiny týdně češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) viz kapitola 2.6 Čeština jako druhý jazyk - ČDJ, na které mají v této kategorii žáci cizinci nárok (maximálně mohou mít sto dvacet hodin ročně na základních a středních školách).

- 3. stupeň PO – patří sem žáci cizinci s neznalostí vyučovacího jazyka, dle SERR se jedná o úroveň A0-A2 znalosti českého jazyka. Zde jsou potřeba viditelné úpravy ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP), v organizaci, v hodnocení žáka cizince, v postupu práce s učivem, v metodách práce, v podmínkách školní a domácí výuky, v průběhu vzdělávání a ve vzdělávacích obsazích. Učitel by měl u takového žáka cizince posilovat motivaci a upevňovat jeho postoje ke školní práci. V této kategorii mají také nárok na ČDJ např. tři hodiny týdně (maximálně však dvě stě hodin ročně na základních a středních školách).
- 4. a 5. stupeň – sem patří žáci cizinci, kteří jsou například ještě tělesně postižení. (META, Novela SZ 2016, 2020)

Pokud žák cizinec nemá doporučení pro 2. nebo 3. stupeň PO ze školního pedagogického zařízení (ŠPZ), měla by škola vypracovat již výše zmíněný VP (viz kapitola 2.4 Inkluze žáků cizinců) nebo Plán pedagogické podpory (PLPP), aby žáku cizinci poskytla co největší podporu ve výuce. (META, Podpora žáků v praxi, 2019) „Povinností školy je poskytovat zákonným zástupcům informace o možnostech nově nastavené podpory. Role zákonných zástupců je v novém systému velmi důležitá, protože aktuálně nastavené stupně podpory 2-5 probíhají pouze na základě vyjádření a doporučení ŠPZ a se souhlasem zákonných zástupců.“ (META, Novela SZ 2016, 2020)

2.6 Čeština jako druhý jazyk – ČDJ

Předmět Čeština jako druhý jazyk je zde uveden proto, že by měl být v rámci jazykové podpory pro žáky cizince zaveden ať už v podobě volitelného (či nepovinného) předmětu do vzdělávacího programu dané školy (ŠVP) nebo jako předmět, kam žák cizinec odchází namísto klasických hodin českého jazyka. (Titěrová, Bezplatná příprava k začlenění žáků – cizinců do základního vzdělávání, 2021)

Jde o praktickou a přímou výuku češtiny pro jinojazyčné mluvčí. Čeština se zde učí jako jazyk druhý, jenž může přejímat nebo získat funkci jazyka mateřského (viz kapitola [2.11 Bilingvismus](#)) nebo jej dokonce vytěsnit z používání. Jazyk druhý je potřebný k dorozumění v každodenních životních momentech dané osoby. V takovém případě se cizinci učí češtinu v českém prostředí nikoli jen kvůli studiu na dané škole nebo kvůli zaměstnání, ale i z důvodu sociálního a aby se vyznali v českém prostředí. (Janoušková, 2015)

Vzdělávací obsah ČDJ obsahuje čtrnáct témat: *Seznamování, představování; Třída; Škola; Čas, režim dne, dny; Volný čas, aktivity, sport; Lidské tělo, popis člověka, vlastnosti, u doktora; Popis věci; Rodina; Jídlo; Obchod, oblečení; Rok, roční období, datum, počasí; Dům, byt, pokoj; Město, vesnice, instituce, orientace, doprava; Vyprávění a plánování*. U každého tématu je uvedena minimální gramatika, slovní zásoba i s frázemi a doporučené materiály. Podle jazykové úrovně žáka cizince (viz kapitola [2.10 Národní a evropská jazyková politika](#)) pedagog určí hlavní cíle pro dané téma: cíle napsané tučně jsou pro žáky cizince s nulovou či minimální (A1) znalostí češtiny; cíle napsané bez zvýraznění jsou pro žáky s komunikační (A2) znalostí češtiny; cíle napsané kurzívou jsou již nepovinnou nadstavbou. Například u tématu *Seznamování, představování* je tučně napsaný cíl „**Pozná jméno svého učitele**“ pro dosažení úrovně A1 a bez zvýraznění je napsaný cíl „*Umí vyslovit jméno svého učitele*“ pro dosažení úrovně A2. (Nosálová, 2018, stránky 50, 70, 73)

2.6.1 Přímá metoda ve výuce češtiny jako druhého jazyka

Je metoda, jež se začala používat na konci devatenáctého století, pro výuku cizích jazyků. Přímá metoda se vyznačuje tím, že veškerý výklad gramatiky probíhá v druhém (cílovém/cizím) jazyce a zároveň se zaměřuje na rozvoj ústního projevu. Touto metodou se často učí v českých školách s heterogenními třídami, kde jsou přítomni právě žáci cizinci, kteří se učí češtinu jako druhý jazyk, aby se mohli vzdělávat společně s ostatními žáky. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

2.7 Čeština jako cizí jazyk

Pro úplnost je zde kromě výše zmíněné ČDJ uvedena také Čeština jako cizí jazyk, jež představuje další z možných prostředků pro jazykovou podporu integrovaných žáků cizinců. (Titěrová, Bezplatná příprava k začlenění žáků – cizinců do základního vzdělávání, 2021)

Čeština jako cizí jazyk primárně představuje učení se češtiny jako jazyka nematerského za účelem: vycestovat, komunikovat s okolním světem, studovat či najít si práci v zahraničí. Například v Polsku, kde není čeština dominantním jazykem (každodenním prostředkem komunikace) se budou Poláci učit češtinu jako cizí jazyk. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Obrázek č. 3: Čeština jako cizí jazyk – témata

Témata
1. Seznamování, představování, pozdravy, osobní zájmena, sloveso být (<i>Kdo to je? Ahoj x Dobrý den. Jsem... To je... Jste...? apod.</i>)
2. Škola + co děláme ve škole – je to místo, kde se setkáváme, je důležité porozumět mnoha slovům a situacím, které se týkají školního prostředí, stejně tak i slovní zásobě, slova i věty, které se v souvislosti se školou objeví, můžeme použít k výkladům a osvojení gramatiky (rody, 4. pád jedn. čísla, 1. pád mn. čísla, časování sloves...)
3. Kde? (<i>místa + co tam děláme + co tam říkáme/co tam můžeme slyšet – můžeme navázat na školu a rozšířit to na prostředí města či vesnice (obchod, nádraží, autobus, zastávka, lékárna,...)</i>)
4. Kdy? (<i>časové údaje + co kdy děláme + kdy a jestli máme na něco čas „Co děláš po škole?“, „Můžeš dnes odpoledne?“ – rozšiřujeme slovní zásobu sloves a téma se týká přímo života dětí, naučí se mluvit o sobě a ptát se ostatních</i>)
5. Věci kolem nás (<i>užitečná a praktická slovíčka + spojujeme s frázemi jako „potřebuju...“, „můžu dostat...“, „kde je...“</i>)
6. Jídlo a pítí + nakupování
7. Orientace – ve městě, ve škole – umět se zeptat na cestu, na to, kde něco je, a především porozumět instrukcím, které dostáváme (vpravo, vlevo, nahore, dole,...)
8. Doktor, nemoci, zranění + rady, co má člověk dělat

Zdroj: (Radostný a kol., 2011)

Na začátku výuky češtiny jako cizího jazyka vybírá pedagog z témat uvedených na obrázku č. 3 ta, která budou pro žáka cizince prakticky využitelná (je dobré začít s tématy *Seznamování, Škola, Doktor...*) a přiměřeně náročná. U každého tématu je

potřeba rozvíjet jak porozumění a ústní projev, tak i gramatické učivo – to pedagog volí na základě toho, co se bude hodit k probíranému tématu. (Radostný a kol., 2011)

2.7.1 Komunikační metoda ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Jedná se o metodu výuky cizích jazyků, jež se začala rozvíjet v 70. letech minulého století. Uplatňuje se i jako jeden z lingvisticko-didaktických přístupů ve výuce češtiny jako cizího jazyka, který je zaměřen z velké části na praktické užívání jazyka. Komunikační metoda se vyznačuje komplexností (ucelenou tvorbou a rovnoměrným rozvojem všech základních čtyř komunikativních – řečových dovedností⁵ viz kapitola 2.15 *Komunikativní dovednosti* i paralingválních⁶ prostředků), adresností (výuku přizpůsobuje podle potřeb a jazykové úrovně jednotlivých studentů) a užitečností (vše co se žáci cizinci učí, využijí také v praxi, takže jde o tzv. „cílené učení se jazyku (řeči) – nikoliv o jazyce.“ (Hrdlička, Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku, 2010, str. 35)

Díky komunikační metodě může jedinec pracovat na své komunikační kompetenci, jež je jednou z klíčových⁷ kompetencí (sociální a personální, k učení, k řešení problémů, občanskou a pracovní, komunikativní) popsanych v Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy (RVP ZV). Komunikační kompetence se skládá z šesti dalších kompetencí (Hrdlička, Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku, 2010):

- „jazykové – v tradičním pojetí
- sociolingvální – schopnost užívat jazykových forem adekvátním způsobem, tj. s ohledem na komunikační situaci
- diskurzivní – uplatnění vhodné strategie při produkci a recepci různých typů textu v různých funkčních stylech
- strategické – schopnost náležitě nakládat s nabytou znalostí (jinojazyčného) kódu – nezarazit se kvůli neznámému lexikálnímu výrazu, umění parafrázovat, požádat o reformulaci nesrozumitelné informace aj.

⁵ Každá komunikativní – řečová dovednost má své specifické rysy, takže by měla být osvojována určitým způsobem a na žádnou ze základních komunikativních – řečových dovedností by se nemělo zapomenout. (Hrdlička, Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku, 2010)

⁶ Paralingvální (mimoslovní) prostředky – barva, výška, tón hlasu, mimika, intonace, gesta, frázování (Hrdlička, Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku, 2010)

⁷ „Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV)

- *sociokulturní – obeznámenost s pravidly a principy společenského chování, znalost reálií, tzv. kulturní historie*
- *společenské – dalo by se říci asertivní: umění komunikovat – což ovšem znamená i umění vést dialog, naslouchat druhému atd. – a vycházet s jinými lidmi, být v jejich přítomnosti aktivní, úspěšný“ (Hrdlička, Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku, 2010, stránky 32,33)*

Během počáteční fáze učení se cizího jazyka je vytváření komunikační kompetence závislé na vzdálenosti cizího (cílového) jazyka a jazyka mateřského (výchozího), na evropských jazykových modelech, na charakteristice slovanských jazyků v roli cizích (cílových) jazyků. Podle indexu vzdálenosti cizího (cílového) a mateřského (výchozího) jazyka je možné žáky cizince rozdělit na tři skupiny: „*Neslovany bez znalosti flektivního jazyka, na Neslovany komunikující flektivním jazykem a Slovany.*“ (Škodová, 2012, str. 58) Pokud si je jazyk mateřský (výchozí) s jazykem cizím (cílovým) typologicky příbuzný, dochází během počáteční fáze k rychlejšímu rozvoji komunikační kompetence. Ovšem i když jsou si mateřský (výchozí) a cizí (cílový) jazyk blízcí, tak zde dělají problémy např. „*interlingvální (mezijazyková) homonyma*“ (Škodová, 2012, str. 58). Jedná se o slova, která mají v mateřském (výchozím) i v cizím (cílovém) jazyce stejnou či podobnou formu (stejně či podobně se píší/vyslovují), ale mají odlišný význam v obou jazycích – mohou tedy vést k nedorozumění viz kapitola [2.18 Nejčastější chyby v češtině u Ukrajinců](#). (Škodová, 2012)

2.8 Signální gramatika

S výukou češtiny jako cizího či druhého jazyka úzce souvisí problematika signální gramatiky, jež žáku cizinci pomáhá pochopit obsah sdělení/zadání, a pro je zde rovněž podrobněji popsána:

Pojem signální gramatika pochází od německého lingvodidaktika Güntera Zimmermanna, který se touto problematikou začal zabýrat na přelomu 60.-70.let minulého století. Princip signální gramatiky tkví v tom, že učící se jedinec vnímá gramatické pravidlo pomocí více smyslů (zraku, sluchu, hmatu), a ne jenom na úrovni verbální prostřednictvím tzv. metajazyka, kdy jazykem popisujeme jazyk. Signální gramatika využívá speciálních prostředků pro popis gramatického pravidla a tím

substituuje metajazyk. Takové prostředky fungují jako signál, jenž vyvolá představu o žádaném gramatickém pravidle, aniž by jej verbálně vyjádřil. Pomocí zraku jedinec vnímá grafické pomůcky signální gramatiky. Jedná se o:

a) *tiskové grafické pomůcky* – kurzíva, různé druhy písma, velikost písma, polotučná sazba, stínování, podtržení, barevný rastr (např. červená barva označující femininní tvary, zelená barva označující neutrum a modrá barva značí maskulinum);

b) *abstraktní symboly* – šipky, čtverce, kruhy, trojúhelníky a jiné abstraktní symboly a různá domluvená gesta, která mají při přímé interakci mezi žákem a učitelem určitý význam. (Svatava Štindlová, 2008)

Pomocí sluchu zase může jedinec vnímat verbální prostředek signální gramatiky jako je nějaké konkrétní slovo, které substituuje celé gramatické pravidlo. „*Jako příklad se často uvádějí např. výrazy včera-dnes-zítřa jako signály pro užití správného slovesného času.*“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014, str. 56)

2.9 Geodemografická charakteristika

Kvůli neustále se zvyšující se migraci se začleňování cizinců do majoritní společnosti stává problémem celé naší společnosti. Dalo by se říct, že se celý svět nachází v multikulturní situaci, jež ovlivňuje každodenní život a přináší nové nároky na politickou i sociální sféru. Česká republika se rovněž stává zemí, kde se setkávají lidé různých národů, ras, náboženství, morálky a různých názorů. (Šindelářová, 2007)

Celkový počet cizinců na území ČR lze dohledat na stránkách Českého statistického úřadu, kde jsou rozepsány aktuální počty jednotlivých národností – nejčastější se jedná o tyto čtyři státní občanství cizinců: Ukrajina, Slovensko, Vietnam, Rusko.⁸ (ČSÚ, Demografické aspekty života cizinců, 2019)

Tato práce se zaměřuje na ukrajinskou a vietnamskou skupinu žáků cizinců, protože právě ti patří mezi nejčastější imigranty v ČR viz výše.

⁸ Údaje k 31.12.2019 dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/125507871/290027200101.pdf/72ac4e7b-0b22-4042-a242-05db5f009ae9?version=1.3>

Obrázek č. 4: Cizinci podle pohlaví a věku k 31.12.2019 (bez azylantů)

T06 Cizinci podle pohlaví a věku k 31. 12. 2019 ¹⁾						
Foreigners by sex and age as at 31 December 2019 ¹⁾						
Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie				Source: Directorate of Foreign Police Service		
Věk Age	Cizinci celkem Foreigners, total	z toho muži Males	z toho ženy Females	Pobyt nad 12 měsíců Residence for 12+ months	z toho muži Males	z toho ženy Females
Celkem / Total	593 366	340 309	253 057	582 336	335 201	247 135
0-4	19 231	9 908	9 323	18 732	9 648	9 084
5-9	22 856	11 723	11 133	22 201	11 386	10 815
10-14	19 370	10 014	9 356	18 966	9 805	9 161
15-19	20 726	10 673	10 053	17 694	9 163	8 531
20-24	36 136	19 134	17 002	33 540	17 913	15 627
25-29	54 784	30 577	24 207	53 093	29 821	23 272
30-34	74 039	41 543	32 496	73 230	41 255	31 975
35-39	78 217	44 639	33 578	77 760	44 487	33 273
40-44	69 739	40 856	28 883	69 431	40 750	28 681
45-49	58 224	35 494	22 730	58 010	35 396	22 614
50-54	45 003	28 600	16 403	44 882	28 537	16 345
55-59	36 447	23 160	13 287	36 373	23 118	13 255
60-64	24 620	15 354	9 266	24 553	15 324	9 229
65-69	15 551	8 888	6 663	15 503	8 870	6 633
70-74	8 560	4 837	3 723	8 530	4 826	3 704
75-79	4 603	2 601	2 002	4 589	2 596	1 993
80-84	2 749	1 271	1 478	2 740	1 270	1 470
85-89	1 413	620	793	1 411	619	792
90-94	707	270	437	707	270	437
95+	391	147	244	391	147	244

¹⁾ údaje nezahnují cizince s platným azylem na území ČR

¹⁾ Data do not include foreigners with valid asylum status on the territory of the C.R.

Zdroj: https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/1912_c01t06.pdf

Na základě obrázku č. 4 a dalších údajů⁹ z Českého statistického úřadu lze konstatovat, že narůstá počet cizinců, kteří jsou povinni plnit povinnou školní docházku (věková kategorie 5-9 a 10-14 let). Důležité je sledovat národnostní složení této skupiny imigrantů, aby jim mohly školy zajistit efektivní jazykovou přípravu, jež bude národnostně uzpůsobená. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

⁹ Dostupné z https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/0912_c01t06.pdf

2.10 Národní a evropská jazyková politika

Tato kapitola se zabývá dokumenty, pomocí kterých lze diagnostikovat jazykovou úroveň žáků cizinců. Na základě této diagnostiky lze žáka zařadit do určitého stupně podpůrných opatření viz kapitola [2.5 Podpora vzdělávání žáků cizinců](#).

Se vzrůstající migrací obyvatelstva a volným cestováním lidí po Evropě vytvořila Rada Evropy Společný evropský referenční rámec (zkratka zní SERR), v angličtině Common European Framework of Reference for Languages (zkratka zní CEFR). Rámec přinesl jednotnou metodiku (mezinárodně uznatelnou), podle které se přesně a srozumitelně nadefinovaly jednotlivé úrovně zvládnutí daného jazyka. Jednotlivé evropské státy popsaly své jazyky a umožnily vyhodnocení jazyka v konkrétních úrovních. Díky tomu se můžou vydávat jednotná osvědčení o znalosti jazyka, jež jsou navíc i mezinárodně uznávaná. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

„Rámec definuje tři úrovně znalosti jazyka, jež dále dělí vždy na nejméně dva stupně:

A – uživatel základů jazyka (A1, A2)

B – samostatný uživatel (B1, B2)

C – zkušený uživatel jazyka (C1, C2).“ (Hádková, 2008, str. 114)

Podle toho, do jaké úrovně jedinec spadá, si lze udělat představu o tom, jak je v cizím jazyce zdatný a co od něj lze očekávat. Problém je, že tyto prahové úrovně znalosti jazyka jsou stanovené pouze pro dospělé, a proto nevyhovují požadavkům žáků cizinců na základních školách. Podle Rámcově vzdělávacího programu pro ZŠ by měl žák cizinec na konci bezplatné jazykové přípravy (viz [kapitola 2.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců v České republice](#)) dosáhnout úrovně A2 dle SERR. Žák cizinec by této úrovně měl dosáhnout po sedmdesáti hodinách jazykové přípravy, naproti tomu český žák má na dosažení této úrovně v předmětu Cizí jazyk celých 6 letů výuky. Z toho důvodu je vyžadovaná prahová úroveň A2 pro žáky cizince nepřiměřená. (Hádková M., 2008)

Proto v roce 2018 vyšlo rozšíření SERR s anglickým názvem CEFR Companion Volume with New Descriptors, ve kterém jsou úrovně A1, A2, B1, B2, C1 popsány pro věkovou kategorii 7 - 10letých žáků a zároveň jsou úrovně A i B rozšířeny o další

podúrovně, jež jsou označeny: Pre-A1, A2+, B1+, B2+¹⁰. Navíc toto rozšíření obsahuje pro každou úroveň přehledné shrnutí toho, co má žák v dané úrovni zvládnout, což může pomoci pedagogům při výuce češtiny pro žáky cizince. (Council, 2018)

Dalším důležitým dokumentem národní a evropské jazykové politiky je Evropské jazykové portfolio (EJP). Jedná se o osobní dokument, jenž si vede studující sám. Portfolio obsahuje: jazykový pas, jazykový a kulturní životopis, jazykové album se souborem dokumentů a vlastní práce. Portfolio pomáhá žákům cizincům se zapojit do výuky a pedagogům poskytuje opěrný systém při plánování výuky (jaké cíle a postupy jsou pro žáka cizince adekvátní + jaké úrovně komunikačních kompetencí má dosáhnout ve své věkové kategorii). V České republice se užívají níže uvedená portfolia¹¹, která byla schválena Radou Evropy (Hádková, 2008):

- „Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let;
- Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let;
- Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15-19 let
- Evropské jazykové portfolio pro dospělé“ (Hádková, 2008, str. 114);
- „Evropské jazykové portfolio pro studenty vysokých škol (český překlad EJP CERCLES – Evropské federace jazykových center na vysokých školách).“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014, str. 47)

2.11 Bilingvismus

Bilingvismus je zde popsán kvůli tomu, že úzce souvisí s jazykovým vzděláváním žáků cizinců. Bilingvismus neboli vícejazyčnost je kompetence užívat neomezeně dvou rozdílných jazyků ke komunikaci verbální i psané. Jedinec ovládá jazyk mateřský¹² (první) i jazyk další (druhý), jazyk mateřský bývá většinou silnější, ale druhým jazykem dokáže bilingvní jedinec také plnohodnotně komunikovat. Rozlišují se 3 typy prostředí

¹⁰ Dostupné z

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fca>

¹¹ Na webové stránce <https://ejp.rvp.cz/> se lze online zaregistrovat a vytvořit si své Evropské jazykové portfolio.

¹² Mateřský jazyk – jazyk matky/otce/rodiny/instituce, do jehož se dítě narodí a v němž poté i vyrůstá. Je to první jazyk, jenž se jedinec od malička učí ať už od matky nebo jiné osoby z jeho bezprostředního okolí. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

nabývání bilingvismu. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Prvním typem prostředí, kde může jedinec nabývat bilingvismu, je rodina z jazykově smíšeného manželství. Druhým typem je prostředí institucionální, nejčastěji škola. Třetím typem je prostředí dané společnosti či institucionální v podobě různorodých kurzů pro dospělé. Pro naše účely je důležité hlavně prostředí školy, kde se žák cizinec učí češtinu spisovnou (od pedagogů) a češtinu hovorovou i obecnou (od spolužáků). Učitel by měl přemýšlet nad tím, jaká podoba českého jazyka je vhodná pro daný kontext a podle toho přizpůsobit materiály k výuce. Protože spisovná i obecná čeština jsou korektní a legitimní podoby českého jazyka, každá z nich se hodí pro odlišnou situaci, do odlišného prostředí a na různé druhy vyjadřování. Navíc není nic špatného na tom mísit tyto podoby jazyka dohromady, pro dnešní jazykovou situaci se toto míšení jeví jako charakteristické. (Holá, 2008)

2.12 Typologie jazyků

Každý jazyk kombinuje vlastnosti různých typů jazyků, žádný jazyk tedy nepatří jednoznačně k určitému typu, ale řadí se tam, kde má s daným typem nejvíce společného. Některé jazyky lze zařadit do více typů např. německý jazyk se řadí jak k flektivnímu, tak k inflektivnímu typu jazyka. (Sgall, 1993)

Typologie jazyků je zde uvedena, protože příslušnost mateřského jazyka žáka cizince k danému jazykovému typu je důležitá pro pochopení konkrétních chyb v českém jazyce, kterých se zkoumané skupiny žáků cizinců v této diplomové práci dopouštějí. Tato práce se zaměřuje na flektivní a izolační typ, ostatní typy jsou zde uvedeny pro úplnost:

2.12.1 Aglutinační typ

Uplatňuje se zde aglutinace neboli shlukování, konkrétně shlukování koncovek za kmenem/kořenem slova. Lze ji rozpoznat v jazycích ugrofinských (maďarštině a finštině), dále v turečtině nebo v mongolštině. (Sgall, 1993)

2.12.2 Flektivní typ

Řadí se sem většina slovanských jazyků např. čeština, polština, ruština, ukrajinština, běloruština, slovenština, ale patří sem i němčina. Uplatňuje se zde flexe neboli ohýbání, pro které jsou typické koncovky, jež umožňují mít ve větách volný slovosled. (Sgall, 1993) V praktické části této diplomové práce je zkoumána skupina žáků cizinců, jejichž mateřským jazykem je právě ukrajinština. (Sgall, 1993)

2.12.3 Introfektivní typ

Uplatňuje se zde introflexe tzn. že se gramatické významy řeší hláskovými obměnami uvnitř slova (střídáním a vkládáním hlásek do kořene slova). Introflexivní rysy má arabština i němčina. Introflexe má s flexí několik společných prvků (také je to vlastně ohýbání), ale odlišuje se např. tím, že přidáním přehlásky nad „a“ v německém slově „der Apfel“, vznikne množné číslo „die Äpfel“. (Sgall, 1993)

2.12.4 Izolační typ

Uplatňuje se zde izolace neboli oddělenost slov tzn. že slova stojící vedle sebe nemají gramatické vyjádření jejich vzájemné souvislosti. Izolaci lze dobře rozpoznat v angličtině, francouzštině, rumunštině, vietnamštině a čínštině. Pro izolační typ jazyka je charakteristické, že nerozeznávají slovní druhy a mají pevný slovosled kvůli velkému množství pomocných slov. (Sgall, 1993) V praktické části této diplomové práce je rovněž zkoumána skupina žáků cizinců, jejichž mateřským jazykem je právě vietnamština.

2.12.5 Polysyntetický typ

Uplatňuje se zde polysyntéza, polysyntetický typ kombinuje prvky výše zmíněných jazykových typů. Lze ji rozpoznat v čínštině, vietnamštině, ale i němčině. (Sgall, 1993)

2.13 Charakteristika českého jazyka

Jednotlivé roviny českého jazyka jsou zde popsány proto, aby mohly být v praktické části zanalyzovány u obou reprezentantů daných výzkumných skupin:

2.13.1 Rovina fonetická a fonologická

- slovní přízvuk je stálý (dává se na první slabiku)
- větná intonace závisí na významu a formalitě vyjádření
- pro češtinu je typická hláska ř
- specifické znaky mají české sykavky s, z, š, ž
- u souhláskových skupin dochází ke spodobě znělosti
- znělé souhlásky nacházející se na konci slova se vysloví jako neznělé
- u některých zdvojených hlásek se omezuje výslovnost na jednu hlásku (záleží na významu a zda se zjednoduší výslovnost u některých souhláskových skupin – hlavně sykavek)
- všechny české samohlásky jsou jasné a středně otevřené
- labializace (zaokrouhlené rty) při vyslovování u, ú, o, ó se nepodílí na významu
- délka vokálů není závislá na přízvuku ani na umístění vokálu v daném slově (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

2.13.2 Rovina pravopisná

- „základ českého pravopisu je foneticko-fonologický s výraznými 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)“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014, str. 38)
- pravopisu se dále věnuje kapitola [2.16 Pravopis – lexikální, morfologický, syntaktický u žáků cizinců](#)

2.13.3 Rovina lexikální

- slovní zásoba se skládá ze společného slovanské základu a ze slov přejatých (řecko-latinský, německý, francouzský a anglický původ)

- nejčastější způsob pro tvorbu nových slov je derivace (odvozování slov), ale i kompozice (skládání slov)
- pro češtinu je důležitá také frazeologie ve formě přísloví (Koho chleba jíš, toho píseň zpívej), rčení (co na srdci, to na jazyku), pranostiky (Pršívá-li 1. dubna, bývá mokrá máj), přirovnání (lež jako věž) (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

2.13.4 Rovina morfologická

- český jazyk má oproti jiným jazykům (např. angličtině) jednoduché slovesné časy – pouze tři (angličtina jich rozlišuje třináct) a navíc rozlišuje vid dokonavý (napíše) a nedokonavý (píše)
- čeština je typickým flektivním jazykem viz kapitola 2.12 Typologie jazyků tzn. že „většina plnovýznamových slovních druhů patří do skupiny ohebných, která svými koncovkami vyjadřují různé gramatické významy a nepotřebují k jejich vyjádření prostředky další (např. není třeba vyjádřit mluvnickou osobu osobním zájmenem...)“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014, str. 39)
- v češtině podléhá flexi i většina slov přejatých (např. slovo škola přejaté z řeckého slova scholé¹³) (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

2.13.5 Rovina syntaktická

- volný slovosled díky shodě v mluvnických kategoriích ve všech tvarech na sobě závislých slov např. ve větě Velká růže rostla. – Rostla velká růže. (Všechny koncovky u těchto slov vyjadřují rod ženský, obě koncovky u velká růže navíc vyjadřují jednotné číslo a 1. pád.)
- čeština se vyznačuje různě dlouhými jednoduchými větami a nenáročnými souvětími (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

¹³ Původ slova škola podrobně popsán na <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3797>

2.14 Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců

Tato kapitola je zde zařazena proto, že žák cizinec se musí při osvojování českého jazyka učit také charakteristický zvuk (sound) češtiny, jenž se projevuje v melodii, dynamice, rytmu a tempu řeči. Je tedy velmi důležité se věnovat zvukové stránce češtiny již v úvodu studia, aby si jedinec nevytvořil o soundu jazyka mylnou představu. Zafixované chyby ve výslovnosti většinou přetrvávají do další úrovně jazyka a špatně se napravují. Dítě, které neovládá výslovnost hlásek, dělá při učení vždy o krok navíc, když si přiřazuje k dané hlásce příslušný grafém, musí k ní dát i ten špatně naučený. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

„Akustické očekávání vyvolané zvuky mateřštiny způsobí, že nejsme ani určitou dobu schopni vnímat zvuky jiného jazyka, octneme-li se v cizojazyčném prostředí. Teprve po určité době (výrazně individuálně) je naše ucho „ochotno“ zvuky cizího jazyka vnímat a identifikovat. Kvalita tohoto slyšení zvuků jiného jazyka pak zásadně ovlivní i naše mluvení cizím jazykem – percepce zvuku a jeho produkce se vzájemně podmiňují.“ (Hájková, Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců, 2006, str. 77) Učebnice češtiny pro cizince se věnují problematice zvukové stránky češtiny jen velmi málo. V úvodu jsou sice zařazena některá výslovnostní cvičení, ale poté už se výslovnosti nevěnují a ani neopakují tu, jež byla představena v úvodu. Je tedy na učiteli, aby doplnil další výslovnostní cvičení a průběžně opravoval žáky cizince v jejich výslovnosti. Učitel by měl působit jako kvalitní vzor české výslovnosti a spisovného jazyka. (Hájková, Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců, 2006)

Pro osvojení zvukové stránky češtiny jsou vhodná cvičení, jež obsahují níže uvedené body: *„(1) Cvičení na soustředění pozornosti na vlastní artikulaci v mateřském jazyce – nezbytné pro jedince bez předchozího fonetického školení pro potřebu si ujasnit artikulační a koartikulační pohyby mluvidel v užším slova smyslu při procesu mluvení. (2) Poučení o charakteristice segmentálních prvků cizího jazyka¹⁴ – češtiny z hlediska způsobu a místa tvoření jednotlivých hlásek ve spojení s konkrétními artikulačními pokusy s cílem vytvořit novou artikulační bázi v konfrontaci s artikulační bází cizího jazyka. (3) Cvičení na sluchovou analýzu nesložitěho jazykového materiálu s cílem vytvořit*

¹⁴ POLDAUF, Ivan a ŠPRUNK, Karel. *Čeština jako jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha: SPN, 1968. ISBN 978-80-7474-255-2.

dovednosti fonemického slyšení v novém jazyce. (4) Percepční a produkční cvičení na sluchovou identifikaci hlásek nového jazyka a jejich spojování s vlastní výslovností na konkrétním jazykovém materiálu nového jazyka s cílem spojení nového fonemického slyšení s novou artikulační bází.“ (Hájková, Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců, 2006, str. 78)

Dalšími důležitými prvky zvukové stránky jazyka jsou přízvuk a frázování textu (větná melodie). Přízvuk lze procvičit čtením textu po přízvukových taktech (český přízvuk je na první slabice nezávisle na tom, zda je ve slabice vokál dlouhý či krátký). Klesavou intonací lze procvičit pomocí kontrastu se stoupající intonací – žák bude tvořit oznamovací věty (s klesavou) a otázky (se stoupající).

Právě chybná větná melodie s chybnou intonací se objevuje u Ukrajinců a Vietnamců, kteří se učí česky viz kapitoly 2.18 a 2.19, a proto jsou zde uvedena doporučení pro jejich procvičení:

Pro počáteční artikulační cvičení se volí slova s otevřenými slabikami s krátkými vokály např. do, na, ze, maso, bota. Poté se zařadí dvojslabičná slova s první slabikou obsahující dlouhý vokál nebo dvojhlásku jako např. láva, mouka, a dále se dají slova s druhou slabikou obsahující dvojhlásku či dlouhý vokál např. rukou, dojí. Nakonec se přidají trojslabičná slova a slova se zavřenými slabikami bez konsonantních skupin např. nos, pes, bok. Je třeba cvičit rozdíl mezi slabikami di, ti, ni a dy, ty, ny; be, pe, ve, me a bě, pě, vě, mě. Do učebního materiálu se volí texty s přiměřeným počtem slov, jež by mohly činit žákům cizincům potíže. Pro náročnější artikulační cvičení lze zvolit slova s konsonantní skupinou např. mrak, slovo, klacek, srdce, džbán. Mezi nejnáročnější česká slova patří ta, která obsahují konsonantní skupinu s problémovými hláskami jako např. d, t, l a slova obsahující ř: čtyři, střecha, dveře, lžice. Výše zmíněná výslovnostní cvičení se dají propojit s pravopisem daných slov. Upevňuje se tím relace mezi grafickou stránkou a zvukovou stránkou jazyka, navíc si žák cizinec obohacuje slovní zásobu. (Hájková, Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců, 2006)

2.15 Komunikativní dovednosti

Komunikativní dovednost je taková, díky které může jedinec komunikovat prostřednictvím daného jazyka. Mezi čtyři základní komunikativní dovednosti patří

mluvení, čtení, poslech a psaní, jež se dají dále rozlišit například na poslech s porozuměním, čtení s porozuměním atd. (Nosálová, 2018)

Na základě toho, jak žák cizinec zvládá jednotlivé komunikativní dovednosti, se hodnotí i jeho úroveň zvládnutí cílového jazyka (v tomto případě češtiny) podle SERR viz kapitola 2.10 [Národní a evropská jazyková politika](#). V praktické části jsou u obou reprezentantů výzkumných skupin tyto komunikativní dovednosti analyzovány:

2.15.1 Poslech s porozuměním

Žák cizinec, jenž se učí dovednosti naslouchat, si zároveň při poslechu obohacuje svojí slovní zásobu. Pedagog může žákům cizincům zadat, aby si během poslechu zaznamenávali neznámá slova, která si poté společně vysvětlí. Nebo je může vyzvat, aby hledali klíčová slova z poslechu či z psaného textu a tím se také učili porozumění. Existují:

- „*předposlechové úlohy, které mají žáka cizince namotivovat, uvést do kontextu, seznámit ho se slovní zásobou a s druhem projevu;*
- *poslechové úlohy jako například zjišťování informací (doplňování informací do tabulky zejména při vícero mluvčích) nebo skládání dialogu/odstavců/části textu, řazení slov/obrázků (situací) za sebou, jak jsou slyšené (např. je žáci ukazují, zvedají nad hlavu);*
- *poposlechové úlohy, díky kterým proběhne kontrola porozumění poslechu, vlastní řečová produkce žáků například v podobě sumarizace (shrnutí jednou větou, nebo pomocí klíčových slov), parafráze, převyprávění (např. každý žák řekne jednu větu a další pokračuje)“* (Nosálová, 2018, stránky 206-207)

2.15.2 Ústní projev

Pro nácvik ústního projevu je vhodné s žáky cizinci nacvičovat různé rozhovory ze situací každodenního života. Během takových dialogů se učí důležité slovní obraty jako *ještě jednou prosím, nerozumím, prosím pomaleji*. K samostatnému ústnímu vyjadřování je lze motivovat i přiměřeným textem, ke kterému pedagog připraví adekvátní otázky (zaměřené na porozumění textu a na rozvoj slovní zásoby).

2.15.3 Čtení s porozuměním

Žák cizinec by měl co nejdříve ovládnout věcné čtení, aby rozuměl instrukcím ve cvičeních napříč všemi předměty. Pomocí hlasitého čtení se žáci cizinci učí správné české výslovnosti, pedagog by je ale měl vést i k metodě tichého čtení ať už se záměrem vyhledávání informací z textu nebo za účelem čtení pro radost. Žáci cizinci si mohou doma procvičovat český jazyk tím, že budou číst českou beletrii – slova, která nebudou znát, odvodí z kontextu celistvého textu a poté budou moct ve škole řešit aktivity typu:

- „*doplňování bublin v komiksu;*
- *čtení textů k obrázkům a přiřazování textů k obrázkům;*
- *skládání textu;*
- *rozdělování textu (dva smíchané texty);*
- *doplňování slov/vět/frází do textu;*
- *dokončování textu;*
- *rozhodování, které výroky o textu jsou pravdivé a které ne (...)“ (Nosálová, 2018, str. 197)*

2.15.4 Písemný projev

Pedagog by neměl u žáků cizinců lpět na přesném nácvičku tvarů českých písmen nebo dokonce krasopisu. Jde hlavně o to, aby dokázali k hlásce přiřadit správný grafém i naopak. Pokud jejich mateřský jazyk nepoužívá latinku, musí se ji postupně naučit psát – stačí, aby si osvojili tvary velkých a malých tiskacích písmen. (Hasilová, 2008)

Pro grafické zvládnutí latinky a českých specifických znaků jsou vhodné například tyto aktivity:

- „*psaní písmen abecedy;*
- *psaní malých tiskacích písmen (u začátečníků);*
- *doplňování chybějících písmen na základě nabídky slov (...)“ (Nosálová, 2018, str. 200)*

Na tvoření souvislého smysluplného textu lze využít aktivity jako:

- „*pravopisně správný záznam slov, vět;*

- *psaní dle vzoru (použití jazykových struktur, práce s klíčovými vizuály pro psaní slohových útvarů)*“ (Nosálová, 2018, str. 201)

2.16 Pravopis – lexikální, morfologický, syntaktický u žáků cizinců

Pravopis neodmyslitelně patří k výuce českého jazyka, a proto jsou zde uvedena doporučení, jak k této problematice přistupovat s žáky cizinci:

Žáci cizinci mají oproti českým žákům nevýhodu u doplňovacích cvičení (lexikálního pravopisu), kde se doplňují tvrdé či měkké slabiky, protože mají omezenou slovní zásobu. Vždy je tedy dobré poskytnout žákům cizincům frekventovaná slova, u kterých se daný pravopis použije (například k pravidlu ů se píše uprostřed slova anebo na konci, dát slova: půda, důl, schůzka, dolů, domů). Podobně je tomu i u pravopisu vyjmenovaných slov, kdy mají opět žáci cizinci problém s omezenou slovní zásobou. Neznají význam většiny vyjmenovaných slov, a to se odráží i na pravopisu slov k nim příbuzných (nepoznají mezi nimi sémantickou souvislost). Proto je opět potřeba, aby pedagog ke každému vyjmenovanému slovu poskytl žáku cizinci frekventovaná slova příbuzná, jež by se měl naučit z paměti. Obsah výuky slovní zásoby se odvíjí od jednotlivých školních předmětů, ale i od každodenních situací, se kterými se žák cizinec setkává v reálném životě – nakupování, telefonování, návštěva kulturních akcí a restaurací, rozhovor s úřední osobou či s lékařem. Pro rozvoj slovní zásoby může pedagog použít materiály na výuku prvouky/přírodovědy/vlastivědy nebo i jakékoliv obrazové materiály určené předškolním dětem, protože žák cizinec poznává nové a často zcela odlišné české prostředí. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Morfologický pravopis je pro mnohé žáky cizince velmi obtížný, zvláště pokud je jejich mateřský jazyk jiný typ než flektivní. Například vietnamský jazyk nepoužívá flexi viz kapitola 2.12 [Typologie jazyků](#), takže žáci cizinci vietnamské národnosti musejí nejprve pochopit princip flexe, než začnou dělat stejná morfologická cvičení jako čeští žáci. Žák cizinec se učí morfologii tak, že pozoruje formální odlišnosti nebo shodné tvary slov. Zatímco českému žákovi si stačí při určování jmenného rodu ukázat na substantivum pomocí ukazovacích zájmen ten, ta, to, žák cizinec ho určí spíše pozorováním substantivní koncovky. Proto je opět přínosné udělat žáku cizinci seznam

frekventovaných slov ke všem jmenným vzorům. Gramatické minimum pro žáky cizince neobsahuje stupňování adverbíí a adjektiv, přivlastňovací adjektiva, jmenné tvary adjektiv, slovesný kondicionál (učí se pouze první osoba singuláru u slovesa chtít). U substantiv se klade důraz na první, druhý a čtvrtý pád singuláru i plurálu. Pro žáky cizince se u slovesných tvarů nejprve zařazují slovesa ve tvaru oznamovacího způsobu přítomného času (indikativ présent). Od infinitivu žák cizinec odvodí i tvary přičestí minulého rodu činného (po odtrhnutí koncového – t se přidá zakončení – l/-la/-lo). Pro tvorbu futura je dobré představovat žákům cizincům slovesa ve vidových dvojicích (např. prodat – prodávat, říct – říkat, najít – nacházet atd.), i když se problematice slovesného vidu nebudou ze začátku věnovat, tak díky tomu budou moct vytvářet jednoduché i složené tvary budoucího času (prodám – budu prodávat, řeknu – budu říkat, najdu – budu nacházet). Poté by se žáci cizinci měli naučit tvořit tvary rozkazovacího způsobu (imperativu), protože právě s imperativem se ve škole hojně setkávají. Žák cizinec se učí tvary ohebných slov proto, aby dokázal tvořit správné české věty a mohl srozumitelně komunikovat s ostatními a porozumět různým výpovědím. Určitě nejde o to, aby dokázal poznat, že tvar slovesa „mluvila by“ je první osoba, jednotného čísla (singuláru), podmiňovacího způsobu (kondicionálu). (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

Pro syntaktický pravopis už je zapotřebí vyšší abstraktní myšlení (žák musí pochopit strukturu textu, vztahy ve větě/souvětí a souvislosti mezi větami souvislého textu, aby mohl kupříkladu operovat s interpunkcí), proto se zařazuje až na konec v rámci výuky žáků cizinců. (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

2.17 Jazyková cvičení

Na procvičení jakéhokoliv pravopisu (viz předchozí kapitola) se používají jazyková cvičení. Při jejich zadávání by měl ale pedagog myslet na to, aby dané cvičení obsahovalo pouze jeden srozumitelný úkol např. Doplň i/í/y/ý. Žák cizinec, jenž dostane více úkolů k jednomu jazykovému cvičení, zvládne vypracovat třeba jen určitou část z nich, protože se v dlouhém zadání ztratí. Pokud tedy pedagog chce, aby celá třída plnila jedno stejné cvičení s více úkoly, měl by žákům cizincům úkoly pro dané cvičení rozdělit do samostatných zadání.

Navíc může pedagog s žáky cizinci pracovat s pomocí všech materiálů, které se používají pro děti s dyslexií. Jedná se o jazyková cvičení zaměřená na krátké/dlouhé samohlásky, psaní velkých písmen, předpony a předložky s/z, psaní bě, pě, vě, mě/mně atd. Dále existují speciální texty určené dyslektikům, jež rozvíjí čtenářskou gramotnost i u žáků cizinců, protože nejsou náročné, co se týče obsahu i rozsahu.

Na rozvoj českého jazyka jsou vhodné i nejrůznější společenské či stolní hry se zjednodušenými pravidly, u kterých si žák cizinec procvičí slovní zásobu, pravopis, skladbu slova, paměť, logické myšlení, společenskou interakci... Žáci mohou hrát slovní fotbal, „země – město“, karty, pexeso se slovíčky, různé druhy kvízů, scrable, puzzle, aktivity junior atd.

Na záznam toho, co se již žák cizinec naučil a na zopakování slovní zásoby či pravopisu se používá obrazový slovník, jenž plní i motivační funkci (žák bude chtít popsat vše, co je na daném obrázku vyobrazeno – nejen to, co se naučil ve škole). Obrazový slovník je možné zařadit jak do cvičné fáze učení (žáci cizinci hledají vhodné pojmenování pro jednotlivé části vlastnoručně nakresleného obrázku), tak do prověřovací fáze (pedagog prověří žákovu znalost tím, že mu dá popsat vyobrazený objekt), i do diagnostické fáze (kdy pedagog diagnostikuje podle počtu správně zvolených slov úroveň žákovy slovní zásoby). (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014)

- „Zatímco didaktika češtiny jako mateřského jazyka postupuje od mluvení ke čtení, později k psaní a největší problémy bude mít patrně s dovedností naslouchání, v práci s cizinci bude naopak poslech dovedností výchozí. Cizinec spontánně soustřeďuje své úsilí na poslech jemu neznámého jazyka, snaží se zachytit nejprve zvuky podobné svému mateřskému jazyku, později jednotlivá slova, jejichž význam již poznal.“ (Hájková, Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole, 2014, str. 77)

2.18 Nejčastější chyby v češtině u Ukrajinců

Na základě informací, jež jsou uvedeny v kapitole [2.9 Geodemografická charakteristika](#), se tato práce zaměřuje konkrétně na skupinu žáků cizinců s ukrajinským

mateřským jazykem, protože právě Ukrajinci tvoří největší podíl imigrantů v České republice. Zde jsou popsány nejčastější chyby, kterých se v českém jazyce dopouštějí:

- psaní a výslovnost dlouhých vokálů (ukrajinština nerozlišuje krátké a dlouhé vokály; česká délka vokálů je významotvorná X v ukrajinštině je délka vokálů pouze doprovodnou vlastností přízvučných vokálů)
- nadměrné změkčování vokálu *e* po konsonantech *t*, *n*, *d* až do podoby [tje, nje, dje]
- nadměrné změkčování vokálu *E* na začátku slov [Je]
- „méně otevřená výslovnost všech vokálů, (...) zúžená výslovnost *e*, která se blíží [i] (...)“ (Škodová, 2012, str. 60)
- nevyslovování či jen naznačení vokálů stojících na konci slova – a pokud jsou tyto vokály ještě dlouhé, tak je velmi často krátí úplně (vůbec je nevysloví)
- špatná výslovnost českého konsonantu *v*, které se má v češtině vyslovovat retozubně – Ukrajinci ji ale podle vzoru své mateřštiny vyslovují retoretně a navíc pokud je znělý konsonant *v* na konci slova, nevyslovují jej jako neznělé retné *f*
- špatný přízvuk (čeština má stálý přízvuk – vždy na první slabice X ukrajinština má „přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také významotvorný (...). Pro Ukrajince je přízvučná slabika spojena nejen s výraznější výslovností, ale i s délkou. Z těchto důvodů mají (...) tendenci přesouvat v češtině přízvuk na dlouhé slabiky ve slovech.“ (Škodová, 2012, str. 62)
- vkládání vokálů do konsonantních skupin (v ukrajinštině nedochází ve slově k hromadění konsonantů – za konsonantem bývá vokál)
- výslovnost *ř*, *h* (v ukrajinštině je našemu [h] podobné [ɣ])
- prohazování českých grafémů za grafémy ukrajinské azbuky a navíc platí, že „některé české grafémy v psané podobě odpovídají psacím písmenům ukrajinským, ale označují jiné hlásky“ (Škodová, 2012, str. 67)
- nesprávné určování mluvnické kategorie rodu – mnohdy se liší rod i u internacionalismů „např. *problém*, *program* apod. jsou rodu mužského, zatímco v (...) ukrajinštině jsou rodu ženského, a naopak slova jako *autorita*, *banka*, *model*, *montáž*, *tramvaj* jsou v českém jazyce feminina, v (...) ukrajinském jazyce patří k maskulinům); (...)“ (Škodová, 2012, str. 71)

- nesprávné určování mluvnické kategorie čísla (některá substantiva mají v ukrajinštině pouze tvar jednotného čísla, kdežto v češtině mají i tvar čísla množného a platí to také naopak)
- „*Tvar substantiva počítaného předmětu po základní číslovce 2, 3, 4 je ve východoslovanských jazycích v genitivu sg., což vede k chybám typu dva žáka*“ (Škodová, 2012)
- chybná deklinace některých substantiv podle vzoru jejich mateřského (výchozího) jazyka – „*Některá podstatná jména cizího původu jsou v češtině sklonná, zatímco v ukrajinštině se nesklonují (srov. např. metro, kino).*“ (Škodová, 2012, str. 72)
- tvary minulého času tvoří bez pomocných sloves a u tvoření sloves podmiňovacího způsobu nečasují pomocné sloveso *by* (podle vzoru své mateřštiny)
- nadměrné používání přechodníkových tvarů (v češtině se objevují ve starších literárních dílech X v ukrajinštině se používají i v běžné komunikaci)
- Ukrajinci také chybují ve vazbách u sloves se stejným významem: „*vidím jich (genitiv místo akuzativu je), rozumět někoho (akuzativ místo dativu někomu), soustředit se na něčem (lokál místo akuzativu na něco), záviset od něčeho (genitiv místo lokálu na něčem) apod.*“ (Škodová, 2012)
- stupňování adverbii a adjektiv (mají odlišný způsob tvorby druhého i třetího stupně)
- v ukrajinštině neexistují krátké tvary u „*osobních zájmen typu mě, tě a zvratných si, se (viz např. viděl jsem tebe v obchodě; oblékla jsem sobě sukni; neudělám to, řekl pro sebe apod.)*“ (Škodová, 2012)
- nadměrné používání osobních zájmen (v češtině se používá jen pro důraz na danou osobu X v ukrajinštině je povinný, takže musí být v dané větě vyjádřený)
- chybné užívání prepozic pod vlivem mateřského (výchozího) jazyka
- nesprávně použitá mezijazyková homonyma (v ukrajinštině se slovo „голка“ čte [holka] a znamená to jehla X v češtině je slovo „holka“ hovorovým výrazem pro dívku) (Škodová, 2012)

2.19 Nejčastější chyby v češtině u Vietnamců

Další početnou skupinou imigrantů je vietnamská populace, jež podle údajů z kapitoly 2.9 tvoří třetí největší podíl cizinců v ČR. Pro jsou zde uvedeny jejich nejčastější chyby v českém jazyce:

- mají problémy s dlouhými vokály – „*Diakritická značka české délky ve vietnamštině označuje tón B1 (sáč) se stoupavou intonací, což často vede k tomu, že vietnamští studenti mají tendenci na českých dlouhých vokálech stoupat hlasem*“ (Ondřej Slówik, 2016)
- chybně vyslovují všechna písmena, jež vietnamština nemá (Jiří Kocourek, 2010)
- *ch* vyslovují podle vzoru své mateřštiny jako *č* (místo *chata* řeknou *čata*) (Ondřej Slówik, 2016)
- zaměňují párové konsonanty *b* a *p* „*z důvodu asimilace znělosti v češtině, kdy studenta mate, že někdy je záměna ve výslovnosti v pořádku, jindy je za ni napomínán (...)*“ (Ondřej Slówik, 2016)
- „*Špatné rozlišování výslovnosti „l“ a „n“, znělých a neznělých hlásek, krátkých a dlouhých samohlásek, opozic s a š, c a č, r a ř, d a d'.*“ (Jiří Kocourek, 2010)
- používají špatně diakritická znaménka – vietnamština patří mezi izolační jazyky viz kapitola 2.12.4 **Izolační typ**; jako jediná z východoasijských jazyků používá latinku, má ale na rozdíl od češtiny diakritická znaménka navíc: stříška nad vokály značí zavřenost (*ê, ô, â*), půlměsíc nad vokálem a značí jeho krátkost (*ă*), čárkou připojenou za vokál se značí nezaokrouhlenost (*u, o*) (Jiří Kocourek, 2010)
- vkládají vokály do souhláskových skupin nebo redukují souhláskové shluky: „*krk – ko ro ko (...)* *tektil (místo textil), bitro (m. bistro), restauran (m. restaurant).*“ (Jiří Kocourek, 2010)
- „*Nevyslovují nebo komolí koncové souhlásky. (...) Těžko vyslovitelné koncové souhlásky zase mění na zvukově podobné souhlásky, jež jsou vlastní vietnamštině: jogut (místo jogurt), podobně jako Mercedet (m. mercedes).*“ (Jiří Kocourek, 2010)
- píšou čárky nad vokály, jež jsou před koncovými konsonanty *p, k, t*: „*být místo byt*“ (Jiří Kocourek, 2010)
- „*Ve vietnamštině má intonace funkci sémantickou. Vzhledem k tónovému charakteru vietnamského jazyka je funkční užití větné intonace ve vietnamštině*

značně omezeno. Vietnamští mluvčí proto mívají problémy s odlišením intonace české otázky a věty oznamovací, a to jak při percepci, tak při produkci.“ (Ondřej Slówik, 2016)

- používají špatně slovní přízvuk (nedávají ho v češtině na první slabiku slova, ale podle vzoru své mateřštiny spíše doprostřed nebo nakonec slova) (Ondřej Slówik, 2016)
- nespojená výslovnost slabik při čtení (velké množství vietnamských slov je monosylabické – slova se skládají pouze z jedné slabiky, a pokud je slovo víceslabičné, zapisuje se a čte se každá slabika zvlášť) (Ondřej Slówik, 2016)
- špatně rozeznávají hranice slov v souvislém textu (Jiří Kocourek, 2010)
- *„Vietnamští mluvčí mají tendenci konce slabik v češtině zjednodušovat, nebo rovnou vypouštět... V komplexnějších slovech jako například vlastnost dochází ke zjednodušení na vlasnos, vlatnot, či dokonce vlano.*“ (Ondřej Slówik, 2016)
- vynechávají nebo zaměňují písmena ve slovech – *„Grafém c se ve vietnamštině vyslovuje jako [k], což vede k výslovnosti něko místo něco. Na druhé straně vyslovení českého [ts] je pro Vietnamce velice obtížné, z čehož pak pramení zjednodušená výslovnost sitron a sena místo slov citron a cena.*“ (Ondřej Slówik, 2016)
- používají slovesa pouze v infinitivu (ve vietnamštině se nepoužívá konjugace) (Jiří Kocourek, 2010)
- užívají chybné pády ve větách (ve vietnamštině se nepoužívá deklinace)
- chybně určují gramatické kategorie (ve vietnamštině neexistují, takže vietnamští mluvčí nechápou jejich význam) (Jiří Kocourek, 2010)
- neví, jak užívat ve větě česká zájmena (vietnamština nerozlišuje slovní druhy), takže mají potíže i se slovesnými osobami (Jiří Kocourek, 2010)

2.20 Práce s chybou

Práce s chybou je zde popsána z toho důvodu, že v praktické části této diplomové práce jsou uvedené způsoby práce s chybou, jež byly použity v rámci doučování u obou reprezentantů výzkumných skupin.

Chyba je v jazykovém vyučování důkazem toho, že žák cizinec zkouší používat nově nabitě vědomosti, že se nebojí riskovat a snaží se osvojit si cizí (cílový) jazyk. Je ale důležité umět zanalyzovat dané chyby, aby si pedagog i žák cizinec uvědomil, proč se chyby dopustil a jakým způsobem by ji měl opravit. Chyby pedagogovi ukazují, na jaké jazykové úrovni se žák cizinec nachází a podle toho by měl volit směr další výuky. Chyby se dají rozdělit do několika kategorií: lexikální, gramatické, artikulační, stylistické, syntaktické atd. Pedagog by se měl při práci s chybou řídit následujícími body:

- 1) O jakou chybu se jedná? (gramatická, artikulační atd.)
- 2) Má cenu ji opravit? (jedná se o zásadní chybu)
- 3) Kdy by měla být opravena? (ihned, na konci dané aktivity/hodiny, další hodinu atd.)
- 4) Kdo by ji měl opravit? (pedagog, spolužáci, sám žák)
- 5) Jakým způsobem by na ni měl pedagog žáka cizince upozornit a jak by měla být opravena? (viz dále) (Scrivener, 2005)

Na chybu lze upozornit tak, že pedagog:

- žákovi řekne, že udělal chybu v dané větě;
- zopakuje žakovu větu až do místa, kde se vyskytla chyba;
- zopakuje větu i s žakovou chybou, kterou ale vyzdvihne odlišnou intonací;
- podá žákovi doplňující otázku, která směřuje k dané chybě (Scrivener, 2005)

Další druhy oprav:

„Implicitní opravy

- **Přeformulování** (angl. *recast*) – implicitní způsob, jak žáka opravit a zároveň nepřerušit rozhovor
- **Žádost o vyjasnění** (angl. *clarification request*) – žák udělá chybu a následně se učitel zeptá, jako by nerozuměl
- **Opakování** – pedagog zopakuje žákův výrok a použije správnou formu (změněnou část intonačně odliší)

Explicitní opravy

- **Metalingvistický komentář** (angl. *metalinguistic feedback*) – učitel doslova uvede tu část gramatiky, kterou je potřeba opravit

- **Elicitace** (tj. vyvolání reakce, angl. *elicitation*) – vede žáka k sebeopravě, např.: učitel: „Co značí...? žák: „Aha! Co znamená zaplatit?“
- **Explicitní oprava** – pedagog žáka zastaví, vysvětlí chybu a navrhne opravu
- **Nonverbální signály** (grimasy, prstová technika)
- **Další způsoby** (např. kreslení časové osy, problematické věty apod. na tabuli; obrácení chyby v humor)

Tyto různé způsoby opravy je vhodné kombinovat podle konkrétní situace v multikulturní třídě.“ (Škodová, 2012, str. 94)

2.21 Hodnocení žáků cizinců

Hodnocení žáků cizinců je v této práci popsáno kvůli tomu, že spadá do celkového procesu vzdělávání včetně vzdělávání žáků cizinců v hodinách českého jazyka. A proto je i v kazuistikách v praktické části zmíněno, jakým způsobem jsou daní žáci cizinci svými třídními učiteli hodnoceni.

Školský zákon¹⁵ dává pedagogům možnost neklasifikovat nově příchozího žáka cizince na konci prvního pololetí jeho školní docházky, ale pokud byl žák cizinec do české třídy zařazen až během druhé poloviny školního roku, musí jej na konci druhého pololetí klasifikovat. Vyhláška č. 48., §15¹⁶ říká, že po dobu tří po sobě jdoucích školních pololetí by měl pedagog hodnotit žáka cizince v českém jazyce a literatuře podle jeho dosažené jazykové úrovně v češtině. (Radostný a kol., 2011)

Pedagog by měl nastavit přiměřená kritéria hodnocení, aby žák cizinec mohl dosáhnout osobního pokroku. Obecně se pro žáky cizince doporučuje používat formativní hodnocení, kdy se nesrovnávají všichni žáci ve třídě mezi sebou, ale hodnotí se individuální pokroky v průběhu vyučovacího procesu. Formativní hodnocení staví na pedagogově pravidelném poskytování zpětné vazby, aby si žák cizinec uvědomil, co se mu povedlo, na čem je třeba ještě zapracovat a jakým způsobem. Formativní hodnocení má silnou motivační složku a učí žáka cizince, jak se efektivně učit, přebírat zodpovědnost za své školní výsledky (rozvoj kompetence k učení). K formativnímu

¹⁵ § 52, odst. 2, 3 ZŠ a § 69, odst. 5, 6 v plném znění dostupné na <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-2-paragraf-52?full=1>

¹⁶ V plném znění dostupné na <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901503>

hodnocení se často přidává hodnocení slovní, jež zaznamenává individuální pokroky žáka a obsahuje doporučení, jak problematické oblasti zlepšit. Ze slovního hodnocení by mělo být patrné, na jaké úrovni se žák cizinec nachází v souvislosti s jeho věkem, s individuálními předpoklady a s předem stanovenými očekávanými výstupy. Lze samozřejmě využít metody sebehodnocení – sebereflexe právě formou slovního hodnocení, kdy sám žák cizinec hodnotí své vykonané činnosti. V každém případě by mělo hodnocení sloužit žákovi, pedagogovi/asistentovi i rodičům jako ukazatel žákova dosavadního učení. Je ale nutné mít na paměti, že vyučování je dvousměrný proces tzn., že žák cizinec by měl mít možnost klást otázky, které potřebuje od pedagoga/asistenta zodpovědět, aby si ujasnil nejasnosti. A pedagog/asistent potřebuje od žáka určitou zpětnou vazbu, bez které nebude vědět, zda tomu žák porozuměl. Proto by měl na začátku pedagog/asistent v případě žáka cizince stanovit nějaký neverbální systém zpětné vazby, kterým žák bude dávat najevo, jak se cítí. Mohou to být žákem nakreslené „smajlíky“ nebo tzv. semafor, kdy má žák k dispozici zelenou (v pořádku), žlutou (prosím, zpomal) a červenou (jsem v koncích, potřebuji tvou pomoc) kartu. (META, Hodnocení žáků s OMJ, 2020)

2.22 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je zde popsána, protože je potřeba ji pro úspěšnou integraci žáka cizince zavádět do výuky. V Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je charakterizována jako průřezové téma, jenž seznamuje žáky s jinými národy, s jejich kulturou, tradicemi a hodnotami. Žáci se zde učí respektu, spolupráci, solidaritě a spravedlnosti. Žák cizinec skrze ni poznává českou kulturu a zároveň si obohacuje znalosti o své vlastní kultuře (čeští žáci se zase učí o kultuře žáka cizince i ostatních národů). „*Škola má zabezpečit takové klima, v němž se budou čeští žáci i žáci-cizinci cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušných minorit, a tak přispívat k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství mezi národy (RVP ZV¹⁷).*“ (Marie Hádková, 2008, str. 98) V rámci multikulturní výchovy může pedagog využít metodický materiál Czechkid, jenž vznikl na základě projektu s pomocí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České

¹⁷ K dispozici ke stažení na: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

republiky a Univerzity Karlovy v Praze (původní projekt s názvem Britkid vznikl ve Velké Británii). Czechkid¹⁸ žákům zprostředkovává jednotlivá témata multikulturní výchovy pomocí smyšlených postav, které se nachází v určitých životních situacích a mají různé životní zkušenosti. Multikulturní výchovu lze zařadit do více vzdělávacích oblastí – Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Informační a komunikační technologie, Člověk a příroda, Člověk a zdraví. Pokud se ale ve třídě nachází žák cizinec, doporučuje se zařadit multikulturní výchovu do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, tedy do vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura (probíhající v češtině) nebo do vyučovacího předmětu Cizí (anglický) jazyk (probíhající v angličtině). Jednotlivé tematické okruhy (Kulturní difference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita, Princip sociálního smíru a solidarity) se probírají podle aktuálních potřeb třídy. (Marie Hádková, 2008)

2.23 Interkulturní komunikace

S výše zmíněnou multikulturní výchovou úzce souvisí problematika interkulturní komunikace, a proto je zde také podrobněji vysvětlena:

Termín interkulturní komunikace označuje: „*procesy interakce a sdělování probíhající v různých typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifickými jazyky, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.*“ (Průcha, 2010, str. 16)

Pojem interkulturní komunikace pochází z 50. let minulého století z Kanady a USA. Na území Evropy se tento pojem dostal v 80. letech minulého století v rámci sféry ekonomiky a poté se rozšířil i do dalších oborů (do pedagogiky, psychologie atd.). Interkulturní komunikace ve školním prostředí úzce souvisí s principy multikulturní výchovy (viz výše), tedy že na komunikaci v multikulturní třídě mají vliv – specifika daných jazyků, odlišnosti těchto kulturních skupin. Interkulturní rozdíly se obecně odrážejí na třídním klimatu a procesu vzdělávání. Proto je důležité, aby s nimi byl pedagog obeznámen a nebyl poté během komunikace s žákem cizincem ničím zaskočen. Pokud se pedagog nezaměřuje během multikulturní výchovy na vytváření interkulturní

¹⁸ Všechny materiály Czechkid je dostupný na: <http://www.czechkid.cz/>

kompetence¹⁹, „*může jazykový projev žáka-cizince v ZŠ silně poznamenat, způsobit závažné komunikační bariéry, které mohou vést až k nedorozumění a vzájemnému nepochopení. Vytváření a rozvíjení interkulturní kompetence komunikační akt v multikulturní třídě nejen usnadní, ale také urychlí.*“ (Škodová, 2012, str. 39) Znalost interkulturních rozdílů platí i pro žáka cizince, jenž si chce osvojit český jazyk pro své vzdělávání. Měl by například v rámci multikulturní výchovy poznávat českou sociokulturu, protože „*jazyk je zakořeněn v kultuře, ve společenském životě, tradicích a zvycích určité jazykové komunity.*“ (Škodová, 2012, str. 39)

¹⁹ „*Interkulturní kompetence je řada kognitivních, afektivních a behaviorálních dovedností, které vedou k efektivní a vhodné komunikaci s lidmi z jiných kultur.*“ (Wikipedia, Mezikulturní kompetence - Intercultural competence, 2020)

3 Praktická část

3.1 Metodika a cíle

Upřednostnila jsem kvalitativní výzkum před kvantitativním, protože jsem měla možnost soustavně pozorovat žáky cizince a dva z nich i doučovat český jazyk, a tak jsem nashromáždila dostatek materiálů pro zpracování praktické části této diplomové práce.

3.1.1 Vymezení výzkumných otázek

Pro tuto diplomovou práci jsem již v úvodu vymezila následující výzkumné otázky:

1. Mají vietnamští a ukrajinští žáci mladšího školního věku v českých třídách jazykové problémy s češtinou shodné, jak je popisováno v odborné literatuře, nebo se jejich problémy liší vzhledem k jejich věku? (Předpokládám, že odborná literatura registruje případné jazykové problémy cizinců bez ohledu na jejich věk.)
2. Jsou na tom nejmladší Vietnamci a Ukrajinci v osvojování češtiny stejně, nebo se jejich problémy výrazně liší, a proto musí být práce s nimi rozdílná?

3.1.2 Vymezení výzkumných cílů

Všechny výzkumné cíle jsem stanovila v úvodu této diplomové práce – cílem praktické části je vymezit vietnamskou i ukrajinskou skupinu žáků cizinců na prvním stupni ZŠ. Dalším cílem je popsat a zanalyzovat konkrétní chyby v českém jazyce, kterých se žáci cizinci v těchto výzkumných skupinách dopouštějí. Na základě výsledků svého šetření ověřím, zda se nalezené chyby shodují s těmi, jež jsem našla v odborné literatuře a uvedla je v teoretické části této diplomové práce. Dále porovnáím nalezené chyby u reprezentanta vietnamské skupiny s nalezenými chybami u reprezentanta ukrajinské skupiny žáků cizinců. Dalším výzkumným cílem je popsat přístup učitelů k žákům cizincům vietnamského a ukrajinského původu v hodinách českého jazyka.

3.1.3 Vymezení výzkumného souboru respondentů

Zaměřuji se na skupinu žáků cizinců mladšího školního věku, protože studuji obor *Učitelství pro 1. stupeň* na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Ráda bych prozkoumala dvě jazykové skupiny žáků cizinců – Ukrajince a Vietnamce, které jsem v průběhu studia na různých praxích (v rámci základních fakultních škol) pozorovala. Pro svoji práci jsem si zvolila právě tyto dvě skupiny, protože podle údajů z ČSÚ (viz kapitola [2.9 Geodemografická charakteristika](#)) tvoří obě skupiny velkou část imigrantů v ČR. První skupina se skládá z pěti žáků s ukrajinským mateřským jazykem z 1. stupně různých základních fakultních škol, druhou skupinu vytváří pět žáků s vietnamským mateřským jazykem také z 1. stupně různých základních fakultních škol. Z každé skupiny jsem vybrala jednoho reprezentanta, tedy jednoho Vietnamce a jednoho Ukrajince, které jsem dlouhodobě pozorovala v hodinách českého jazyka a doučovala je český jazyk.

3.1.4 Rozhodnutí o metodách sběru dat

Využila jsem metody zúčastněného pozorování, díky které jsem vypracovala deset kazuistik. Všem níže uvedeným žákům cizincům jsem z důvodu ochrany osobních údajů změnila jejich jména. Všechny praxe, na kterých jsem jednotlivé žáky cizince pozorovala jsem absolvovala na fakultních školách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, které mají s fakultou podepsanou dohodu o zpracování a ochraně osobních údajů.

3.2 Vietnamská skupina

Rozhodla jsem se zpracovat právě vietnamskou skupinu žáků cizinců, protože (jak jsem již uvedla v teoretické části) právě tato skupina imigrantů je třetí největší v České republice. Díky různým pedagogickým praxím jsem si prošla všechny ročníky prvního stupně různých základních škol a téměř v každé třídě byl aspoň jeden žák vietnamského původu. Každý z nich byl ale na jiné úrovni, co se týče zvládnutí českého jazyka. Pro vypracování níže uvedených kazuistik jsem použila podklady ze záznamů z hodin českého jazyka – z pedagogických deníků, jež jsem si během praxí vedla a z rozhovorů s jednotlivými třídními učitelkami.

3.2.1 Tú

V rámci předmětů *Didaktika rozvoje počáteční gramotnosti s praxí I. a II.* jsem pozorovala v první třídě vietnamskou dívku Tú.

Tú se narodila ve Vietnamu, když jí byl necelý rok, rodina se přestěhovala do České republiky. Tú měla o dva roky starší sestru, která jí od malička se vším pomáhala. Obě sestry nastoupily do české mateřské školy, kde se skamarádily s českými dětmi, postupem času se naučily základům českého jazyka. Rodiče se rovněž snažili naučit se česky, doma přepínali všichni mezi vietnamštinou a češtinou. Dívkám kupovali české knihy a časopisy, pouštěli jim české pořady, díky tomu se obě dívky do jisté míry naučily mluvit, a i trochu číst česky. Když starší sestra začala chodit do první třídy, učila svou mladší sestru Tú věci, jež dělali ve škole. Tú se díky tomu naučila velmi dobře česky, a proto byla v první třídě téměř na stejné úrovni v češtině jako její spolužáci. Tú měla problémy pouze s intonací při čtení, občas zapomínala psát interpunkční znaménka a pro ni neznámá slova špatně vyskloňovala či vyčasovala – ale tyto nedostatky jsou běžné i u českých žáků prvního ročníku. Třídní učitelka hodnotila Tú stejně jako ostatní žáky ve třídě. Již ve druhém pololetí byl u ní vidět neskutečný pokrok. Díky jejímu svědomitému přístupu k učení už používala správnou intonaci a nezapomínala na interpunkční znaménka. Tú je jediná z mé výzkumné vietnamské skupiny, u které v mluveném i psaném projevu již nebylo znát, že jejím mateřským jazykem je vietnamština – díky své sestře, ale i aktivnímu přístupu rodičů, kteří oběma dcerám zařídili doučování z českého jazyka.

3.2.2 Chi

V rámci předmětu *Didaktika ČJ s praxí I.* jsem navštěvovala druhou třídu, kde jsem mohla pozorovat vietnamskou dívku Chi.

Chi se narodila ve Vietnamu, kde absolvovala první třídu, poté se rodina přestěhovala do ČR. Kvůli neznalosti českého jazyka nastoupila Chi znovu do první třídy, aniž by podstoupila přípravný jazykový kurz. Rovnou byla zařazena mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a třídní učitelka zavedla vyrovnávací opatření – poslala Chi do Školského pedagogického zařízení (ŠPZ), kam se Chi nedostavila, protože tomu rodiče nerozuměli, a tak to nechali být. Třídní učitelka si je i tlumočnicka pozvala do školy a vše jim názorně vysvětlila a ukázala, poté už matka s Chi do ŠPZ zašla. Chi

dostala doporučení pro 3. stupeň podpůrných opatření viz kapitola [2.5 Podpora vzdělávání žáků cizinců](#). Třídní učitelka tedy podle pokynů z ŠPZ vytvořila pro Chi individuální vzdělávací plán (IVP) a Chi začala chodit třikrát týdně na doučování z českého jazyka. Zároveň byla do třídy přiřazena asistentka pedagoga, jež se Chi během hodin věnovala individuálně. Chi se při výuce velmi snažila, s asistentkou spolupracovala. Jakmile nebyla asistentka ve třídě, měla třídní učitelka pro Chi nachystanou individuální práci, kterou Chi vždy pečlivě vypracovala a když něčemu nerozuměla, vždy si řekla o pomoc. Ze začátku dostávala Chi téměř všechna zadání v češtině i ve vietnamštině, protože uměla vietnamsky číst. Na doučování pracovala s učebnicí a pracovním sešitem Domino – Český jazyk pro malé cizince I²⁰. Během první třídy se Chi vypracovala z nulové znalosti češtiny na úroveň A1 dle SERR (viz kapitola [2.9 Evropská a národní jazyková politika](#)). Třídní učitelka v prvním pololetí Chi neklasifikovala a ve druhém pololetí brala ohledy na její jazykové znalosti. Ve druhé třídě měla stále problémy se čtením i s výslovností – redukovala souhláskové shluky, špatně vyslovovala všechna písmena neexistující ve vietnamštině a koncové souhlásky *c*, *p*, *t*, nerozlišovala krátké a dlouhé vokály, nedávala přízvuk na první slabiky a nerozlišovala intonaci českých vět. Stejně jako Hài (viz níže) chybně skloňovala většinu ohebných slov, používala hlavně verba v infinitivu a vyjadřovala se v jednoduchých větách. Výše zmíněné chyby, kterých se Chi v českém jazyce dopouštěla se shodují jen s některými body, jež jsem našla v odborné literatuře a uvedla je v teoretické části.

3.2.3 Dững

V rámci volitelného předmětu *Vzdělávání žáků-cizinců* jsem se dostala do třetí třídy, kam chodil vietnamský chlapec Dững.

Dững se narodil ve Vietnamu, když mu byly tři roky, přestěhoval se s rodinou do České republiky. Dững navštěvoval českou mateřskou školu, ale nepodstoupil žádnou jazykovou přípravu pro cizince a poté rovnou nastoupil do první třídy na české základní škole. Česky rozuměl, uměl se i jednoduše vyjádřit a českou abecedu se učil stejně jako jeho spolužáci. Problém byl v tom, že začal v učení zaostávat, protože doma mluvili jen vietnamsky a nikdo mu s domácí přípravou nepomáhal. Třídní učitelka se mu v hodině

²⁰ ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-582-3.

nemohla věnovat individuálně, ale bylo velice nutné, aby někdo Důngovi začal s učením pomáhat. A proto třídní učitelka vypracovala Důngovi plán pedagogické podpory (PLPP) a do třídy byla přiřazena asistentka pedagoga na začátku druhého pololetí. Jenomže Důng byl velice tichý chlapec – při hodinách se nikdy nehlásil a promluvil pouze, když ho k tomu paní učitelka vyzvala. Když s ním začala asistentka pracovat, byl vůči ní uzavřený – dělal sice to, co mu poradila, ale nemluvil s ní, i přestože spolu trávili většinu času ve škole, a i třikrát týdně na doučování. Tímto způsobem to pokračovalo až do začátku druhé třídy. Došlo až k tomu, že byli do školy pozváni rodiče i s Důngem. Jakmile dorazili do školy, Důng začal plakat a nemohl přestat. Třídní učitelka s asistentkou alespoň vysvětlily rodičům Důngovu situaci. Druhý den po rodičovské schůzce Důng přišel do třídy a najednou začal mluvit s asistentkou o domácím úkolu. Když se ho poté asistentka na doučování zeptala, jak se má, vyprávěl jí o tom, co dělal o víkendu, a dokonce se i během konverzace několikrát zasmál. Jejich spolupráce pokročila a Důngovi se zlepšily jeho studijní výsledky – pokročil také ve čtení a psaní. Třídní učitelka mu ulevovala tím, že mu zkracovala cvičení nebo zjednodušovala zadání v písemných pracích. Důng se podobně jako Hài (viz níže) zadržoval při mluvení a ve čtení si domýšlel konce slov, nedodržoval délku vokálů a měl problémy se slovní zásobou a s flexí některých slov. Tyto chyby odpovídají některým bodům z kapitoly 2. [19 Nejčastější chyby v češtině u Vietnamců](#). Největší problém byl, když asistentka nebyla ve třídě a Důng byl na učení sám (třídní učitelka se mu nemohla neustále věnovat) – často se stávalo, že po chvíli ztrácel pozornost a raději si při hodině kreslil.

3.2.4 Hài

V rámci předmětu *Příprava a zpracování diplomové práce* jsem měla možnost pozorovat a doučovat vietnamského chlapce Hàie ze čtvrté třídy.

Hài se narodil ve Vietnamu, do ČR se s rodiči přistěhoval, když mu byli čtyři roky. Do mateřské školy začal chodit až zde, ve Vietnamu žádné předškolní zařízení nenavštěvoval. Před zápisem na základní školu prošel screeningovým vyšetřením v mateřské škole, kde mu bylo doporučeno vyšetření pro odklad školní docházky – na to se ale s rodiči nedostavil. Hài místo toho nastoupil do prvního ročníku na jiné škole, jenomže rodiče po několika měsících požádali o přestup zpět. Školní speciální pedagožka rodičům doporučila, aby Hài přestoupil až po ukončení prvního ročníku. Rodiče doporučení dodrželi a Hài nastoupil v září dalšího školního roku do druhého ročníku na

původní základní školu. Bohužel ale musel druhý ročník opakovat, protože nezvládal učení – došlo k celkovému výukovému selhání (doma mluvili pouze vietnamsky, takže mu s učením nikdo nikdy nepomáhal). Rodiče byli spolu s tlumočníkem pozváni do školy, aby se situace vyřešila. Pro „další“ druhý ročník byl tedy Hảiovi vypracován PLPP s následujícími vyrovnávacími opatřeními: podpora ze strany třídní učitelky i asistenta pro žáky cizince a doučování z českého jazyka.

Hải během „dalšího“ druhého ročníku chodil ve škole po skončení výuky třikrát týdně na doučování k panu asistentovi, jenž se věnoval všem žákům cizincům, kteří na škole byli tzn. ze všech ročníků (na doučování jich bylo dohromady osm). Během těchto hodin si Hải měl dodělávat úkoly z dopoledního vyučování, popřípadě s ním pan asistent projížděl novou látku. Jednou týdně měli všichni společně českou konverzaci, kde se učitel snažil žáky cizince rozmluvit.

V průběhu druhého pololetí třetího ročníku nastala online výuka, což pro Hảiovu češtinu nebylo vůbec dobré – přišel o každodenní sociální interakce, jež probíhaly hlavně ve škole. Byl zavřený doma, na online výuku se připojoval, ale při hodinách spíše nepracoval – úkoly odevzdával se zpožděním nebo vůbec, zkrátka ztratil veškerou motivaci pro své učení. Čtvrtý ročník začal v září prezenčně, ale třída dostala nového třídního učitele, Hải si musel zvyknout na nového pedagoga a jeho způsob výuky. Poté opět přišla online výuka a před Vánocemi se střídal týden online – týden prezenčně.

S Hảiem jsem se seznámila na konci listopadu minulého roku, většina výuky i doučování proběhla online. Pouze dva týdny se uskutečnily prezenčně – to jsem Hảie pozorovala přímo ve třídě v hodinách českého jazyka a během těchto čtrnácti dnů jsem se s ním také sešla šestkrát prezenčně na doučování. Jinak jsme se scházeli online třikrát týdně na čtyřicet pět minut přes platformu Microsoft Teams.

Hải seděl v prezenčních hodinách českého jazyka tiše na svém místě, zbytečně na sebe nestrhal pozornost, ani se nehlásil, ani si nepovídal se spolužákem. Jakmile se ho pan učitel na něco zeptal, často mlčel nebo odpovídal jedním slovem buď „nevím“ nebo „zapomněl“. Když si třídní učitel všimnul, že Hải nepracuje, řekl žákovi sedícímu vedle Hảie, aby mu to vysvětlil a ukázal. Hải většinou vyplnil cvičení jenom z půlky, protože mu to šlo pomaleji než ostatním, ale při společné kontrole si zbytek snažil doplnit. Když jsem se byla podívat na výše zmíněném doučování, pan asistent zrovna zkoušel Hảie ze slovních druhů (měl je vyjmenovat z paměti a ke každému uvést jeho definici i několik

příkladů). Hài sice vyjmenoval všechny slovní druhy, ale už nedal dohromady jejich definice a u některých uvedl špatný příklad.

Hài dostával stejná zadání jako jeho čeští spolužáci, ale třídní učitel mu toleroval, když některá náročnější zadání neodevzdával. Hài nezvládal vyplnit sám složitější cvičení sám, protože nevěděl, co se po něm chce. Když mu to ale názorně vysvětlilo, už jej dokázal vyplnit viz kapitola [3.6.5 Nevhodné cvičení](#).

Na našich doučování z českého jazyka jsem se snažila rozvíjet hlavně Hàiovu slovní zásobu. Na začátku každého setkání jsme si navzájem řekli své zážitky z předešlého dne nebo z víkendu, také jsem do každé hodiny zařadila popisování obrázku viz kapitola [3.6.4 Ukázka z popisu obrázku](#) – nejčastěji se jednalo o nějakou postavenou stavebnici Lega (Hài ve volném čase hrál počítačové hry a rád stavěl z Lega). Jakmile nevěděl, jak se nějaká věc na obrázku jmenuje (např. neznal slovo „hrnek“), snažila jsem se mu ji podrobně popsat či vysvětlit, k čemu se používá atd. Na základě tématu daného obrázku Lega jsme si poté povídali dál např. když bylo na obrázku letiště, zeptala jsem se ho, zda už někdy letěl letadlem, kam letěl, proč lidé někam cestují, jak to na letišti a v letadle funguje atd. Dále jsme společně psali úkoly, které měl z dopoledních hodin češtiny nebo jsem pro něj měla nachystané cvičení z materiálů pro žáky cizince²¹. Nebo jsem nechala Hài přečíst krátký text z učebnice češtiny pro 3. či 2. ročník²², se kterým jsme potom dále pracovali – vysvětlovali jsme si neznámá slova, hledali jsme ve větách různé slovní druhy, u podstatných jmen jsme si určovali rod a pád atd.

Když měl Hài za úkol z hodiny českého jazyka napsat vyprávění na téma Zimní radovánky, nejprve jsme si napsali slova (která bychom tam měli použít), následně jsme si udělali osnovu. Navíc jsem pro Hài nachystala danou osnovu v obrázcích viz kapitola [3.6.7 Ukázka z přípravy na vyprávění](#), aby se mu lépe psalo samotné vyprávění. Nejprve jsme si každý obrázek z dané osnovy popsali a na základě toho jsme vymysleli část vyprávění, jež jsem napsala na sdílenou obrazovku a Hài si to přepsal do sešitu. Popisování obrázků mu šlo dobře, dokonce i ke každému vymyslel kus vyprávění, ale

²¹ JAURISOVÁ, Blanka a PÁNOVÁ, Martina. *Prázdninová škola češtiny*. 1. vydání. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-94-7.

²² KOSOVÁ, Jaroslava a ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. *Český jazyk 2*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-717-5.

KOSOVÁ, Jaroslava a BABUŠOVÁ, Gabriela a ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. *Český jazyk 3*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

moc mu nešlo spojit jednotlivé části příběhu k sobě tak, aby na sebe navazovaly a dávalo to celé smysl – s tím jsem mu musela pomoci já.

Z komunikativních dovedností (viz kapitola [2.15 Komunikativní dovednosti](#)) zvládal Hài nejlépe písemný projev. Při přepisu pouze občas vynechával nějaké písmeno nebo zapomněl na diakritické znaménko nad daným písmenem. Na psaní potřeboval dostatek času, protože mu to šlo velmi pomalu. Čtení s porozuměním mu nedělalo problém u jednoduchých krátkých textů, jakmile neznal význam nějakého slova, řekl si sám o vysvětlení nebo se ho snažil domyslet. V ústním projevu dělal dlouhé pauzy, používal jednoduché věty nebo pouze slovní spojení.

Z roviny fonetické a fonologické dělaly Hàiovi, stejně jako Důngovi nebo Chi, největší problémy délky vokálů, které nejsou v češtině závislé na přízvuku ani na umístění vokálu ve slově (viz kapitola [3.6.3 Ukázka Hàiovy četby](#)). Rovněž nedodržoval větnou intonaci a český přízvuk na první slabice, což odpovídá několika bodům z kapitoly [2. 19 Nejčastější chyby v češtině u Vietnamců](#). Výslovnost českých písmen mu ale takové potíže nedělala (uměl správně vyslovit i typickou českou hlásku ř – to se vymyká tomu, co jsem našla v odborné literatuře a uvedla v teoretické části). Občas zaměňoval písmena při čtení, ale to bylo dáno spíše nepozorností a také tím, že si konce slov domýšlel podle sebe (to samé dělal i Důng).

V rovině pravopisné dělal Hài nejvíce chyb v psaní koncovek ohebných slovních druhů konkrétně u substantiv. Správně psal *y* po tvrdých konsonantech, *i* po měkkých konsonantech, u obojetných si dokázal odůvodnit psaní *y*, pokud dané slovo rozpoznal jako příbuzné slovo od daného vyjmenovaného slova. Často se ale stávalo, že si pravopis správně odůvodnil, ale poté se spletl v délce vokálu viz kapitola [3.6.6 Ukázka Hàiova online testu z českého jazyka](#).

V rovině lexikální měl Hài velké nedostatky, jelikož doma mluvili jen vietnamsky a česky četl jen velmi málo (vietnamsky neuměl číst ani psát). Jeho slovní zásoba se obohacovala pouze v prostředí školy (možná proto neznal slovo hrnek). Během prezenční výuky nechodil ani na žádný zájmový kroužek, ale aspoň trávil odpoledne ve školní družině, kde si s ostatními žáky povídal. V online výuce se rozvoj jeho slovní zásoby ještě víc utlumil, protože při dopolední výuce byl pasivní a ani si nepovídal se spolužáky.

Jelikož vietnamština na rozdíl od češtiny neužívá flexi (viz kapitola [2.12 Typologie jazyků](#)), měl Hài se skloňováním a časováním velké problémy – jedná se

o další bod, jenž se mi z odborné literatury potvrdil. Hlavně při mluveném projevu, kdy si nemohl daný tvar slova v klidu rozmyslet (to platí i pro zbylou část mé výzkumné skupiny Vietnamců). Proto při mluvení často používal jen infinitivy sloves, i přestože se u cvičeních zaměřených na vyčasování daného slovesa většinou nespletl a vyčasoval sloveso správně ve všech osobách. U skloňování podstatných jmen se ale často zadrhával a podstatné jméno dával do chybného pádu. Bezproblémově skloňovat a časovat dokázala z mé výzkumné skupiny jen Tú.

V rovině syntaktické měl Hái také mezery (podobně jako Dũng a Chi), i když čeština užívá volný slovosled. Hái skládal slova do věty zcela nahodile, jak ho to zrovna napadlo a občas vynechával i sloveso (dokonce nepoužil ani infinitiv).

Když Hái udělal chybu při čtení, upozornila jsem ho na ni až po dočtení věty a vyžadoval jsem po něm, aby celou větu přečetl znovu – většinou se jednalo o špatně přečtené písmeno. Pokud udělal chybu při doplňování diakritických znamének, přečetla jsem dané slovo nahlas podle jeho doplnění, a i ve správné podobě, aby v tom slyšel rozdíl. Např. u slova „tučňák“ zapomněl udělat čárku nad vokálem *a*, a tak jsem se ho zeptala, zda se to čte [tučňák] nebo [tučňak] – svou chybu si hned opravil. Nejčastěji jsem během našeho doučování používala implicitní formy opravy, konkrétně *opakování* nebo *žádost o vyjasnění*, které jsou spolu s dalšími formami oprav blíže popsány v kapitole [2.20 Práce s chybou](#).

Co se týká hodnocení, dohodli jsme se s třídním učitelem, že vypracuji přehled toho, co Hái v českém jazyce zvládne a on poté sestaví pro Háie test právě z těchto znalostí, aby ho mohl na konci roku oklasifikovat.

[3.2.5 Phong](#)

V rámci předmětů *Souvislá pedagogická praxe I. a II.* jsem učila v páté třídě, kde byl i vietnamský chlapec Phong. V této třídě jsem měla praxi šest týdnů, bohužel ale pouze jeden týden proběhl prezenčně, zbytek praxe byl v online formě přes platformu Microsoft Teams.

Phong se narodil v České republice, chodil do české mateřské školy. Měl staršího bratra, který neměl s českým jazykem žádné problémy, učil se výborně a hodně pomáhal Phongovi. Rodiče česky moc dobře neuměli, většinou se školou komunikoval právě starší bratr. Phong mluvil s rodiči vietnamsky a s bratrem mluvil převážně anglicky, a proto již

od první třídy ovládal výborně anglický jazyk. Třídní učitelka vypracovala Phongovi již v prvním ročníku plán pedagogické podpory (PLPP), aby mu s češtinou co nejvíce pomohla. Phong od první třídy docházel jednou týdně na reedukace ke školní speciální pedagožce pracující přímo na škole a jednou týdně k asistentovi pracujícího s žáky cizinci. Ke všem vyučujícím byl vždy zdvořilý a snažil se s nimi spolupracovat, chtěl se v češtině zlepšit, jak jen to šlo. Od čtvrté třídy si ho dvakrát týdně z klasických hodin češtiny brala paní učitelka, která vedla na škole doučování z českého jazyka. Phong měl podobně jako Hài či Dũng problémy se slovní zásobou a potřeboval vždy novou látku z českého jazyka znovu podrobněji vysvětlit a procvičit (např. si nebyl jistý, když jsme probírali přísudek jmenný se sponou a přísudek slovesný, proto jsem požádala paní učitelku na doučování, aby to s ním ještě prošla). Na klasických hodinách českého jazyka mluvil pouze, když k tomu byl vyzván a ve skupinových aktivitách byl spíše v ústraní. Jinak ale plnil všechny zadané úkoly včas a v jiných předmětech žádné další potíže neměl. Třídní učitelka mu zkracovala cvičení v testech z českého jazyka, tolerovala mu jeho omezenou slovní zásobu u slohových pracích a během hodin čtení byla ráda, že čte aspoň nějaké knihy – i když byly třeba na úrovni žáka třetího ročníku. Phong se ve třídě kamarádil jak s chlapci, tak i s jednou dívkou, se kterou si během online výuky často volal, když si nevěděl s něčím rady.

3.3 Ukrajinská skupina

V průběhu svého studia jsem se také setkala s několika žáky s ukrajinským mateřským jazykem – zřejmě proto, že Ukrajinci tvoří největší podíl imigrantů ČR viz kapitola [2.9 Geodemografická charakteristika](#). Každý z nich ovládal český jazyk na různé úrovni. Pro vypracování níže uvedených kazuistik jsem použila podklady ze záznamů z hodin českého jazyka – z pedagogických deníků, které jsem si během různých praxí vedla a z rozhovorů s jednotlivými třídními učitelkami.

3.3.1 Anna a Lada

V rámci předmětu *Úvodní pedagogický kurz s praxí* jsem během náslechu v první třídě pozorovala dvě dívky ukrajinského původu – Annu a Ladu.

Anna i Lada se narodily v České republice, obě chodily do stejné české mateřské školy, kde se z nich staly velmi dobré kamarádky. Poté společně nastoupily do první třídy na českou základní školu, obě rozuměly česky a uměly se i v celku vyjadřovat. Dělalý chyby pouze při psaní a ve výslovnosti dlouhých vokálů, Anna často nevyslovovala vokály na konci slova, Lada zase špatně vyslovovala český konsonant *v*, což odpovídá některým nejčastějším chybám, jež jsem našla v odborné literatuře a uvedla je v teoretické části této práce. Mimoto neměly s výukou českého jazyka žádné potíže, doma sice mluvili všichni ukrajinsky, ale díky přípravě, která proběhla v mateřské škole se obě učily jako ostatní čeští žáci číst a psát latinkou. Třídní učitelka obě dívky hodnotila podle stejných parametrů jako ostatní žáky ve třídě. Problém byl v tom, že dívky od začátku školního roku seděly v lavici vedle sebe a nedávaly v hodinách pozor a vyrušovaly tím, že mezi sebou mluvily ukrajinsky (viz kapitola [2.4 Inkluze žáků cizinců](#)). Proto je třídní učitelka na začátku října rozsadila, dívky sice už nevyrušovaly a začaly dávat větší pozor, ale mluvily spolu dál ukrajinsky o přestávkách. To se nelíbilo zbytku třídy, protože jim vadilo, že Anně ani Ladě nerozumí a bylo jim to nepříjemné. Třídní učitelka si proto pozvala do školy obě rodiny i s dívkami, naštěstí matka Lady uměla docela dobře česky, a tak to s nimi mohla třídní učitelka řešit. Požadovala, aby dívky omezily své rozhovory v ukrajinštině, jelikož chodí do české školy, kde by se mělo mluvit výhradně česky. Zdůraznila jim, že je za to samozřejmě nebude nijak trestat, ale že ostatním spolužákům je to líto, protože by se s nimi také chtěli skamarádit. Od té doby se obě dívky snažily mezi sebou mluvit hlavně česky, sice svůj rozhovor občas proložily ukrajinským slovem či jednou větou, ale vztahy ve třídě se zlepšily a dívky k sobě vzaly spolužačku, se kterou si společně hrály o přestávkách. Navíc se u obou díky větší interakci v češtině projevil pokrok ve výslovnosti.

3.3.2 Alexandr

V rámci předmětu *Příprava a zpracování diplomové práce* jsem měla možnost pozorovat a doučovat Alexandra, chlapce ukrajinského původu z druhé třídy.

Alexandr se narodil na Ukrajině, když mu byly dva roky, přestěhovali se s rodiči a starší sestrou do České republiky. Alexandr chodil do české mateřské školy, kde se docela naučil česky mluvit, doma ale mluvili všichni jen ukrajinsky.

S nástupem do první třídy české základní školy, neuměl česky číst ani psát. V mluveném projevu se často zadrhával, protože hledal česká slovíčka (když na české

slovíčko nepřišel, řekl ho raději ukrajinsky viz kapitola [3.7.3 Ukázka z Alexandrova popisu obrázku](#)). Učil se ale jako ostatní žáci prvního ročníku českou abecedu, jelikož neuměl ani ukrajinskou azbuku, učila se mu aspoň „naše latinka“ lépe. Při psaní celých slov ale vynechával některá písmena nebo písmena mezi sebou zaměňoval, a hlavně zapomínal psát diakritická znaménka – třídní učitelka to považovala u žáka prvního ročníku za normální, a proto měl Alexandr i nadále stejné podmínky jako ostatní spolužáci.

V druhém pololetí nastala online výuka, Alexandrovi chyběl každodenní kontakt s českými spolužáky, při online hodinách ztrácel pozornost a úkoly odevzdával buď se zpožděním nebo jen z půlky vyplněné. Alexandr díky shovívavosti třídní učitelky postoupil do druhého ročníku. Nový školní rok začal prezenčně, a navíc třída dostala novou třídní učitelku, která se snažila s žáky dohnat to, co se kvůli online výuce nenaučili. Třídní učitelka se mi svěřila, že to ze začátku ve třídě vypadalo, jako by žáci vůbec první ročník neabsolvovali.

Často se stávalo, že nerozuměla tomu, co Alexandr říká, protože do českých vět stále pletl ukrajinská slovíčka – naštěstí přišla do třídy nová dívka, jež uměla výborně česky i ukrajinsky a všem překládala to, co Alexandr daným ukrajinským slovíčkem myslí. Třídní učitelka je posadila vedle sebe a oni se během jediného týdne velmi skamarádili. Dokonce začala dívka Alexandrovi pomáhat i s učením, hlavně s českým jazykem. Třídní učitelka je tedy nechávala při hodinách pracovat společně, protože se aspoň mohla věnovat i ostatním žákům, a ne jenom Alexandrovi.

O přestávkách si Alexandr hrál i s ostatními žáky ve třídě, nosil si do školy velmi drahé hračky (herní konzole, autíčka na ovládání atd.), třídní učitelka na to upozornila rodiče – ale ti na to nijak nereagovali. Také jim doporučila, aby Alexandrovi zařídili doučování z českého jazyka, jenomže oba rodiče uměli jenom ukrajinsky a nijak nespolupracovali, i když jim to poslala písemně, přeložené do ukrajinštiny. Díky přístupu třídní učitelky a spolupráci s novou dívkou se Alexandrova čeština trochu zlepšila, ale občas ještě používal ukrajinská slovíčka, zaměňoval při psaní písmena, zapomínal psát diakritická znaménka a zápasil s pravopisem po měkkých a tvrdých souhláskách (viz kapitola [3.7 Ukázky Alexandrových práce](#)).

S Alexandrem jsem se seznámila v říjnu minulého roku, kdy jsem ho pozorovala ve třídě a pak jsem ho doučovala třikrát týdně v odpoledních hodinách (brala jsem si ho

z družiny do volné třídy, kde jsme spolu pracovali čtyřicet pět minut a poté jsem ho zase vrátila do družiny).

Při hodinách českého jazyka se Alexandr sám nehlásil, ale jakmile se ho třídní učitelka na něco zeptala, snažil se jí odpovědět (mnohdy použil i nějaké ukrajinské slovíčko, aby prostě něco řekl). Dostával stejná zadání jako ostatní spolužáci, pokud si s ním nevěděl rady, hned se zeptal třídní učitelky nebo své spolusedící. Třídní učitelka brala ohledy na Alexandrovy mezery v českém jazyce, a tak mu tolerovala, když nestihl třeba dopsat celý diktát nebo mu v některých slovech chyběla nějaká písmena.

Během našich odpoledních hodin českého jazyka jsem se s Alexandrem (podobně jako s Håiem) zaměřovala na látku, kterou zrovna probírali v dopoledních hodinách češtiny, snažila jsem se také rozvíjet jeho slovní zásobu a zlepšit jeho českou výslovnost. Na začátku každé naší hodiny jsme si pověděli, co jsme předešlý den dělali nebo jsem Alexandrovi dala obrázek a on mi ho popisoval (viz kapitola [3.7.3 Ukázka z Alexandrova popisu obrázku](#)). Na každé hodině rovněž četl aspoň malou část nějakého textu ze slabikáře²³ nebo z čítanky²⁴, protože doma si sám moc nečetl. Když měl nějaký domácí úkol, společně jsme jej udělali, ve zbytku hodiny jsme si už většinou jen povídali, protože Alexandrova pozornost po patnácti minutách značně klesala (nebylo se čemu divit, byl už unavený ze školy a těšil se zpět do družiny za ostatními dětmi).

Z komunikativních dovedností (viz kapitola [2.15 Komunikativní dovednosti](#)) měl Alexandr nejlepší mluvený projev, i když někdy nahrazoval česká slova těmi ukrajinskými. Vždy se snažil něco říct – byl celkem upovídaný a rád s ostatními konversoval. Poslech s porozuměním mu nedělal větší potíže, ale muselo to být něco krátkého a potřeboval to aspoň třikrát zopakovat. Na čtení s porozuměním také musel mít krátký jednoduchý text a potřeboval na něj dostatek času, jinak nebyl schopný na doplňující otázky správně odpovědět. V písemném projevu dělal Alexandr nejvíce chyb – vynechával nebo prohazoval písmena, zapomínal na diakritická znaménka, navíc psal pomalu (zdržoval se tím, že slova často několikrát přepisoval).

V rovině fonetické a fonologické se na Alexandrově češtině nejvíce odrazil fakt, že ukrajinština má volný přízvuk, a proto nedával přízvuk na první slabiku, ale spíše na

²³ GUHRYOVÁ, Dagmar. *Básnickový slabikář*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2013. ISBN: 978-80-7489-081-9.

²⁴ BŘEZINOVÁ, Lenka a HAVEL, Jiří a STADLEROVÁ, Hana. *Čítanka I*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-648-2.

slabiku uprostřed či na konci slova. Často nevyslovoval dlouhé vokály (v psaném projevu na diakritická znaménka též zapomínal) a pokud byl dlouhý vokál na konci slova, zkracoval ho nebo ho jen naznačil či úplně vypustil (viz kapitola [3.7.2 Ukázka Alexandrovy četby](#)). Také ve velké míře změkčoval vokál *e*, vokály *i/y* rozlišoval při výslovnosti podle vzoru své mateřštiny (český jazyk má na rozdíl od ukrajinštiny pro grafémy *i, y* pouze jeden foném – *i*) a při čtení vkládal vokály do konsonantních shluků (protože v ukrajinštině má každá slabika vokál). Většina Alexandrových chyb v českém jazyce odpovídá těm, jež uvádím v teoretické části v kapitole [2. 18 Nejčastější chyby v češtině u Ukrajinců](#).

Jelikož byl Alexandr ve druhé třídě, z pravopisné roviny mu zatím největší potíže dělaly tvrdé a měkké souhlásky viz kapitola [3.7.4 Ukázka Alexandrova sešitu](#) – ještě se nenaučil, že po konsonantech *h, ch, k, r, d, t, n* se většinou píše *y* a po konsonantech *c, j, d', t', ň, ž, š, č, ř* se většinou píše *i*.

V rovině lexikální měl Alexandr problém hlavně s vkládáním ukrajinských slov do svého českého ústního projevu (viz kapitola [3.7.3 Ukázka z Alexandrova popisu obrázku](#)). Doma mluvili jen ukrajinsky, a tak k obohacování slovní zásoby docházelo pouze v prostředí školy, hlavně mezi vrstevníky.

V morfologické rovině ani v rovině syntaktické neměl Alexandr žádné větší mezery, zřejmě protože je ukrajinština stejně jako čeština jazykem flektivním viz kapitola [2.12 Typologie jazyků](#) a v obou jazycích se uplatňuje volný slovosled.

V syntaktické rovině zapomínal Alexandr občas psát velká písmena na začátku vět viz kapitola [3.7.5 Alexandrova písemná práce z češtiny](#).

Co se týče oprav Alexandrových chyb při čtení/psaní/mluvení, pracovala jsem s ním stejně jako s Hâiem tzn., že jsem používala implicitní formy opravy (viz kapitola [2.20 Práce s chybou](#)). A když použil nějaké ukrajinské slovíčko při popisu obrázku, zopakovala jsem jeho větu s českým ekvivalentem viz kapitola [3.7.3 Ukázka z Alexandrova popisu obrázku](#) a chtěla jsem, aby to po mě zopakoval. Jakmile ale řekl něco v ukrajinštině během naší konverzace (bez obrázku), většinou jsem nevěděla, co tím myslel. Proto jsem ho vždy vyzvala, aby mi to zkusil nějak česky popsat nebo nakreslit, abych mu k tomu mohla říct český výraz.

3.3.3 Nina

V rámci volitelného předmětu *Vzdělávání žáků-cizinců* jsem se dostala do třetí třídy, kam chodila Nina, dívka ukrajinského původu.

Nina se narodila na Ukrajině, ale od svých čtyř let žila s rodiči a dvěma mladšími bratry v České republice. Nina nenastoupila do mateřské školy, ale rodiče jí zařídili doučování z českého jazyka a sami se také začali učit česky. Když Nina přišla do první třídy, jejím největším problémem nebyly nedostatky v českém jazyce, ale hlavně začlenění se do českého kolektivu. Jelikož ani na Ukrajině ani v Čechách nenavštěvovala žádné předškolní zařízení, moc nevěděla, jak se s ostatními spolužáky skamarádit. Nina se tedy dost uzavřela do sebe a zaměřila se hlavně na učení. Díky svému zodpovědnému přístupu, domácímu doučování nezaostávala v žádném z předmětů (třídní učitelka ji hodnotila stejně jako ostatní), takže rodiče byli spokojeni. Při hodinách byla aktivní pouze, když ji k tomu třídní učitelka nebo asistentka (Nina chodila do stejné třídy jako Důng) vyzvala. Právě při mluveném projevu se u Niny projevovaly některé chyby ve výslovnosti, jež jsou uváděny v odborné literatuře a já je popisuji v kapitole 2. 18 – nadměrné změkčování vokálu *e*; špatná výslovnost českého konsonantu *v*, vkládání vokálů do konsonantních shluků ve slovech, nevyslovování dlouhých vokálů a namísto toho dávání přízvuku na tato slova. Třídní učitelka několikrát dívce doporučila, aby se ve výuce více zapojovala a aby se skamarádila s ostatními o přestávce. Nina se na doporučení třídní učitelky začala více hlásit, ale o přestávkách byla raději sama. Třídní učitelka upozornila rodiče na dívčin problém s výslovností, že doučování nestačí. Jenomže rodiče namítli, že na její studijní výsledky to vliv nemá a že ji přece nebudou nutit, aby se s někým kamarádila, když chce být sama. Navíc se prý doma snaží všichni mluvit i česky a Nina se prý ráda stará o své mladší bratry a hraje si s nimi. A tak u Niny k moc velkému pokroku ve výslovnosti do třetí třídy nedošlo – sice už dodržovala český přízvuk na první slabice a dlouhé vokály, ale stále změkčovala vokál *e* a vyslovovala špatně konsonant *v* stejně jako např. Lada.

3.3.4 Denis

V rámci předmětu *Didaktika literární výchovy s praxí* jsem učila ve čtvrté třídě a pozorovala chlapce Denise ukrajinského původu.

Denis se narodil na Ukrajině, kde vychodil první až čtvrtou třídu, do ČR se s rodinou přestěhoval na konci září již rozběhlého školního roku. Vzhledem ke svému věku měl nastoupit do páté třídy, ale vedení školy doporučilo zařazení o ročník níže. Denis tedy přišel do čtvrtého ročníku bez znalosti vyučovacího jazyka (češtiny), aniž by podstoupil přípravný jazykový kurz. Naštěstí Denis, třídní učitel i asistentka pedagoga (ta již ve třídě byl před příchodem Denise kvůli jinému žákovi) uměli dobře anglicky, a tak se ze začátku dorozumívali hlavně s pomocí angličtiny. Jelikož třídní učitel zařadil Denise mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zavedl následující vyrovnávací opatření: domluvil se s asistentkou, aby začala také pracovat s Denisem; poslal ho do Školského pedagogického zařízení, odkud přišlo doporučení pro 3. stupeň podpurných opatření viz kapitola [2.5 Podpora vzdělávání žáků cizinců](#). Denisovi byl vypracován individuální vzdělávací plán (IVP), bylo potřeba ho nejprve naučit základům češtiny, než se mohl pustit do učení se s ostatními. Během klasických hodin českého jazyka odcházel na doučování z českého jazyka se speciální pedagožkou nebo s asistentkou. Na ostatních předmětech (kromě angličtiny) si vyplňoval materiály, jež dostal na doučování. V prvním pololetí ho třídní učitel neklasifikoval na základě toho, co uvádím v kapitole [2.21 Hodnocení žáků cizinců](#), během druhého pololetí již Denis známky dostával, ale s ohledem na svou jazykovou úroveň. Jelikož s češtinou teprve začínal, dopouštěl se většiny chyb, které jsem našla v odborné literatuře a popsala je v kapitole [2.18 Nejčastější chyby v češtině u Ukrajinců](#). Jednalo se hlavně o: potíže s dlouhými vokály, nadměrné změkčování vokálu *e*, nevyslovování vokálů na konci slov, chybný přízvuk. Díky své výtečné angličtině ale ovládal latinku, a tak se českou abecedou naučil celkem rychle (ani nezaměňoval česká písmena za ta z ukrajinské azbuky).

3.4 Přístup škol k výuce žáků cizinců

Pouze dva žáci cizinci z mých výzkumných skupin měli vypracovaný IVP, zbytek měl buď zpracovaný PLPP anebo žádný VP (viz kapitola [2.4 Inkluze žáků cizinců](#)) či jiná vyrovnávací opatření zavedeny nebyly. Myslím si, že zrovna v případě Hãie by bylo třeba ho poslat do ŠPZ na vyšetření, aby dostal doporučení na zavedení aspoň 2. stupně podpurných opatření viz kapitola [2.5 Podpora vzdělávání žáků cizinců](#). Hãi totiž zcela jednoznačně potřeboval pro své vzdělávání IVP nebo VP a podle mého názoru i osobního asistenta, který by mu s výukou pravidelně pomáhal v delším časovém horizontu.

Většina mnou navštívených fakultních škol realizovala jazykovou podporu žáků cizinců v rámci odpoledního kroužku – doučování českého jazyka konaného po výuce, kde se scházelo více žáků cizinců napříč ročníky. V některých školách žáci cizinci docházeli na individuální doučování místo klasických hodin českého jazyka, poté se vraceli zpět do třídy. Nikde nebyl do školního vzdělávacího programu (ŠVP) zapracován předmět Čeština jako druhý jazyk (viz kapitola 2.6 Čeština jako druhý jazyk) ani jako volitelný či nepovinný předmět. Výše zmíněné doučování pro žáky cizince vedl nejčastěji učitel českého jazyka nebo asistent pedagoga, který s daným žákem cizincem v hodinách pracoval.

Se signální gramatikou (viz kapitola 2.8 Signální gramatika) v rámci výuky češtiny pro žáka cizince nepracoval žádný z pedagogů/asistentů v rámci mých výzkumných skupin. Sama jsem ale na doučování obou reprezentantů některé prvky signální gramatiky používala např. u Haie jsem každý slovní druh zvýrazňovala po celou dobu výuky stejnou barvou. Navíc jsem oběma chlapcům dávala některé pracovní listy z materiálů *Ano, učím se česky*²⁵, kde se se signální gramatikou rovněž pracuje.

Během mých náslechů nebylo v žádné hodině českého jazyka promítnuto průřezové téma multikulturní výchovy (viz kapitola 2.22 Multikulturní výchova). Po rozhovorech s učiteli jsem se dozvěděla, že toto průřezové téma zařazují do předmětu Svět kolem nás (SKN), kde se s ním dobře pracuje v rámci tematického okruhu Lidé kolem nás.

Žádný žák cizinec z mých výzkumných skupin neměl zavedené Evropské jazykové portfolio, jež jsem podrobněji popsala v teoretické části v kapitole 2.10 Národní a evropská jazyková politika.

Všechny mnou navštívené školy přistupovaly stejně ke všem žákům cizincům, nijak nediferencovaly výuku českého jazyka podle národnosti daného žáka cizince. I když mají všichni žáci cizinci v principu stejné nároky, jsem přesvědčena o tom, že nelze používat totožné materiály ve výuce češtiny pro všechny žáky cizince.

Je třeba vytvořit učební materiály pro žáky cizince „Slovany“ i „Neslovany komunikující flektivním jazykem“ i „Neslovany bez znalosti flektivního jazyka“

²⁵ VYČICHLOVÁ, Hana. *Ano, učím se česky*. 1. vydání. Pardubice: Operační program lidské zdroje a zaměstnanost, 2013. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ano_ucim_se_cesky.pdf

(rozdělení do těchto tří skupin je z kapitoly [2.7.1 Komunikační metoda ve výuce češtiny jako cizího jazyk](#)). Každá z těchto skupin žáků cizinců vyžaduje určitý přístup, který pomůže danému žákovi s osvojováním českého jazyka. Např. s žáky cizinci vietnamského původu, kteří spadají do skupiny „Neslovanů bez znalosti flektivního jazyka“, bude nutné se více zaměřit na procvičování morfologie.

[3.4.1 Přístup učitelů k žákům cizincům s vietnamským mateřským jazykem](#)

Hải, Dũng i Phong byli ze stejné fakultní základní školy, ale každý z nich chodil do jiného ročníku a měl jiného třídního učitele. Jediný Phong měl to štěstí, že od prvního do pátého ročníku jej učila stejná třídní učitelka, která se mu věnovala již od začátku školní docházky. Ihned zavedla vyrovnávací opatření ve formě PLPP, doučování a po celou dobu respektovala jeho jazykovou úroveň tzn. že v českém jazyce dostával upravená nebo zkrácená cvičení (i písemné práce), aby je zvládal samostatně vypracovat.

Dũngovi také jeho třídní učitelka v prvním ročníku vypracovala PLPP a díky asistentce se mu dostávalo potřebné péče. Bohužel mu ale třídní učitelka při hodinách českého jazyka zadávala stejná cvičení jako ostatním žákům ve třídě. Většinu z nich bez pomoci asistentky (ta byla ve třídě jen třikrát do týdne) nedokázal správně vypracovat – sám si o pomoc neřekl a třídní učitelka ho stále nekontrolovala. Dũng poté musel všechno dohánět s paní asistentkou během odpoledních hodin doučování. Třídní učitelka mu aspoň zjednodušovala písemné práce z češtiny, aby jeho výsledky mohla klasifikovat.

Hải měl oproti Phongovi a Dũngovi velmi složitý začátek školní docházky – nejprve přestup z jedné základní školy (kde se mu žádné jazykové podpory nedostalo) na druhou (kde si s ním třídní učitelka nevěděla rady, protože nezvládal ani učivo první třídy) a následné opakování druhého ročníku. Na základě „propadnutí“ mu byl vypracován PLPP, podle kterého se i řídila nová třídní učitelka. Díky tomu Hải úspěšně dokončil druhý ročník a pokračoval v dalším studiu. Hải měl tedy za svou školní docházku čtyři různé učitele – v první třídě na předchozí škole, ve druhé třídě po přestupu, v rámci opakování druhé třídy a do čtvrtého ročníku dostal nového třídního učitele.

Chi i Tú chodily na různé základné školy, v případě Tú nebylo třeba zavádět žádná vyrovnávací opatření, i přesto se třídní učitelka snažila pro Tú vytvářet podnětné prostředí, aby se její čeština dostala na úroveň jejích spolužáků. Chi nastoupila do české základní školy, kde se problematice vzdělávání cizinců věnují již řadu let. Její třídní

učitelka byla tedy v rámci této problematiky řádně proškolená, a proto věděla, že bylo pro Chi důležité vypracování IVP a zavedení dalších vyrovnávacích opatření včetně zařazení paní asistentky do třídy.

3.4.2 Přístup učitelů k žákům cizincům s ukrajinským mateřským jazykem

Anna s Ladou chodily do stejné třídy stejné základní školy, jejich třídní učitelka k nim přistupovala stejně jako k ostatním žákům ve třídě, protože s českým jazykem neměly žádné velké potíže. Musela s nimi řešit „jen“ sociální problém, jenž spočíval v tom, že se spolužákům nelíbilo, když spolu dívky mluvily ukrajinsky.

Nina s Alexandrem navštěvovali stejnou základní školu jako Hài, Dũng i Phong. Nina chodila do třídy s Dũngem, kvůli kterému do třídy třikrát týdně docházela paní asistentka, ale ta se věnovala hlavně jemu. Třídní učitelka nezavedla u Niny žádná vyrovnávací opatření, i přestože měla dívka problémy s výslovností a českým přízvukem. Odůvodnila to tím, že mimoto v českém jazyce nijak nezaostávala (měla stejné studijní výsledky jako většina jejich spolužáků). S Ninou a jejími rodiči řešila pouze její uzavřenost – dívka se s nikým ve třídě nekamarádila a při hodinách byla pasivní.

Alexandrova první třídní učitelka nezavedla žádná vyrovnávací opatření kvůli tomu, že na začátku první třídy se většina žáků učí česky číst a psát, mnoho z nich se zadržává při čtení a prohazují písmena při psaní. Navíc byla třída v druhém pololetí zasažena online výukou a pedagogové si s tím nevěděli moc rady. Proto byla i třídní učitelka velmi shovívavá při závěrečné klasifikaci všech žáků včetně Alexandra. S nástupem nové třídní učitelky se změnil i přístup k Alexandrově vzdělávání – sice ho neposlala na vyšetření do ŠPZ, ani mu nevypracovala PLPP, ale doporučila rodičům, aby Alexandrovi zařídili doučování z českého jazyka. Jenomže ti svému synovi nepomohli, a tak aspoň brala ohledy na jeho jazykovou úroveň při hodnocení jeho aktivit v hodinách češtiny viz kapitola [3.7.5 Alexandrova písemná práce](#) a velmi uvítala, když jsem se nabídl, že budu Alexandra nějakou dobu v odpoledních hodinách doučovat.

Denis chodil na stejnou základní školu jako Chi, kde se mu též dostalo potřebné individuální péče díky tomu, že třídní učitel měl s výukou žáků cizinců již několikaleté zkušenosti. Proto Denise ihned poslal do ŠPZ, jelikož si byl vědom toho, že bez IVP a asistentské podpory se Denis nezvládne naučit česky ani se začlenit do českého kolektivu.

3.5 Diskuze

3.5.1 Chyby v češtině vietnamské skupiny v porovnání s odbornou literaturou

Všichni členové z mé výzkumné vietnamské skupiny žáků cizinců chybovali v českém jazyce: při časování a skloňování ohebných slov, v kladení přízvuku na první slabiku, ve větné intonaci, v psaní diakritických znamének, což se jednoznačně shoduje s poznatky z odborné literatury, jež jsem uvedla v kapitole [2.19 Nejčastější chyby v češtině u Vietnamců](#).

Dále s odbornou literaturou souhlasí i to, že všichni (kromě Tú a Phonga) nedodržovali výslovnost krátkých a dlouhých vokálů, zaměňovali nebo vynechávali některá písmena ve slovech. Dũng s Hàiem si navíc při čtení často domýšleli konce slov, ale to bylo dáno spíše jejich nepozorností.

Další z poznatků z kapitoly [2.19](#) jako jsou: redukce souhláskových shluků, špatné vyslovování některých koncových konsonantů a písmen neexistujících ve vietnamštině se mi již potvrdili jen u Chi.

Zbývající nejčastější chyby, které jsem našla v odborné literatuře a uvedla je v teoretické části, jsem u žádného žáka cizince z vietnamské výzkumné skupiny během zúčastněného pozorování nezaznamenala.

3.5.2 Hãiovy chyby v češtině v porovnání s odbornou literaturou

U Hãie se mi z kapitoly [2.19](#) potvrdily následující body: problémy s délkou vokálů, špatné užívání diakritických znamének, chybná větná intonace, nedávání přízvuku na první slabiku, nespojená výslovnost slabik během četby, špatné rozeznávání hranic jednotlivých slov v souvislém textu, vynechávání a záměna písmen při čtení i psaní, chybná flexe.

Ostatní body jako např. špatná výslovnost *ch*, záměna párových konsonantů, redukce souhláskových skupin, špatné rozlišování výslovnosti *l* a *n*, se mi nepotvrdily. Dokonce jsem u Hãie zcela vyvrátila bod týkající se špatné výslovnosti všech písmen neexistujících v češtině – Hãi naprosto bez problému vyslovoval i pro češtinu typickou hlásku *ř*. Zřejmě mu výslovnost českých hlásek nedělala problémy, protože měl dobře vyvinutou ortofonickou bázi.

3.5.3 Hãiovy chyby v češtině v porovnání s vietnamskou skupinou

Hãi měl podobně jako většina členů vietnamské výzkumné skupiny potíže s délkou vokálů, diakritickými znaménky, flexí, větnou intonací, přízvukem na první slabice. Stejně jako Phong a Tú dokázal správně vyslovit všechna česká písmena včetně typické české hlásky ř.

Chyb, kterých se v českém jazyce dopouštěla vietnamská výzkumná skupina včetně Hãie, byly jak ve fonetické a fonologické rovině, tak i v rovině morfologické.

3.5.4. Chyby v češtině ukrajinské skupiny v porovnání s odbornou literaturou

U všech členů ukrajinské výzkumné skupiny se mi z kapitoly 2.18 [Nejčastější chyby v češtině u Ukrajinců](#) potvrdily potíže s psaním a výslovností dlouhých vokálů. Kromě Anny a Lady nikdo nedával přízvuk na první slabiku a rovněž všichni nadměrně změkčovali vokál *e*, což odpovídá dalším bodům z kapitoly 2.18. Nevyslovování vokálů na konci slov jsem zaznamenala u Anny, Denise i Alexandra. Další bod z kapitoly 2.18 – vkládání vokálů do konsonantních shluků se mi potvrdil pouze při četbě u Niny s Alexandrem (zřejmě si tím usnadňovali čtení delších slov). Špatná výslovnost konsonantu *v*, která je také uvedena v kapitole 2.18, se objevila jen u Lady a Niny.

Ostatní chyby, jež jsem našla v odborné literatuře a uvedla je v teoretické části své práce, se mi nepotvrdily. Např. záměna českých písmen za písmena ukrajinské abebky mohla nastat pouze u Denise, který jako jediný ukrajinskou abebku ovládal, ale díky své výborné znalosti anglického jazyka mu latinka nedělala problém, takže písmena mezi sebou nezaměňoval.

3.5.5 Alexandrovy chyby v češtině v porovnání s odbornou literaturou

U Alexandra se projevíly následující chyby z kapitoly 2.18: nerozlišování krátkých a dlouhých vokálů, nadměrné změkčování vokálu *e*, při čtení vkládání vokálů do konsonantních skupin a nevyslovování nebo jen naznačení dlouhých vokálů stojících na konci slov, špatný přízvuk.

Další chyby z odborné literatury jsem u Alexandra během soustavného pozorování nezaznamenala – Alexandr chodil do druhého ročníku, kde se ještě vše

z kapitoly 2.18 neprobírá. Je možné, že se u něj další chyby jako např. špatné určování mluvnických kategorií objeví až se k tomu dostanou ve třetím ročníku.

3.5.6 Alexandrovy chyby v češtině v porovnání s ukrajinskou skupinou

Stejně jako někteří další členové ukrajinské skupiny nedodržoval Alexandr délku českých vokálů a s tím spojený přízvuk na první slabice, nadměrně změkčoval vokál *e*, během četby nevyslovoval nebo jen naznačoval dlouhé vokály na konci slov a vkládal vokály do konsonantních shluků.

Chyb, kterých se v českém jazyce dopouštěli všichni členové ukrajinské výzkumné skupiny včetně Alexandra, byly hlavně v rovině fonetické a fonologické.

Alexandr si ale jako jediný z mé ukrajinské výzkumné skupiny žáků cizinců pomáhal při mluvení ukrajinskými slovíčky.

3.5.7 Porovnání Alexandrových chyb v češtině s Hãiovými chybami v češtině

Oba reprezentanti mých výzkumných skupin žáků cizinců měli problém s délkou českých vokálů jak v psaném, tak v mluveném projevu. Alexandr byl po vzoru své mateřštiny zvyklý pouze na krátké vokály, Hãi si z vietnamštiny přenášel jen dva krátké vokály (zbylé jsou dlouhé). Oba v češtině nedávali přízvuk na první slabiku, ale měli tendenci přesouvat přízvuk na prostřední či koncovou slabiku s dlouhým vokálem. Jelikož v ukrajinštině se uplatňuje volný přízvuk a vietnamština je tonálním jazykem (rozlišují šest tónů – jedno slovo mohou říct pokaždé s jiným tónem, podle toho pak nese dané slovo význam). To souvisí i s chybnou intonací u obou, nebyli totiž zvyklí na klesavou intonaci v češtině, často dávali přízvuk na slabiky s dlouhým vokálem, a proto intonovali dané slovo spíše stoupavě. Oba zapomínali psát diakritická znaménka, hlavně háčky nad konsonanty a výše zmíněné čárky nad vokály. U obou se neobjevily potíže s českými písmeny – Hãi se učil stejně jako Alexandr poznávat česká písmena od první třídy (Alexandr naštěstí ukrajinskou azbuku neuměl, a tak s českou latinkou neměl problém).

Hãi, reprezentant vietnamské skupiny, bojoval s flexí ohebných slov, jak s deklinací u jmen a číslovek, tak s konjugací sloves. Morfologie totiž ve vietnamštině chybí, všechna slova mají stále stejnou podobu, nemění se, a proto i Hãi často používal slovesa v infinitivu a podstatná jména nechával v prvním pádu. Při určování mluvnických

kategorií si pletl pád s rodem, čas se způsobem – neviděl v tom žádný význam, protože ve vietnamštině gramatické kategorie zkrátka neexistují. Když měl ale podstatné jméno v nominativu, dokázal k němu bez problému přiřadit příslušný vzor. Horší to bylo u podstatných jmen v jiných pádech, které si většinou nedokázal sám převést do nominativu, aby mohl daný vzor správně určit. Navíc se mu velmi špatně učily jednotlivé slovní druhy – ty se ve vietnamštině rovněž nerozlišují, a proto si stále pletl příslovce s přídavnými jmény, předložky se spojkami a občas i sloveso s přídavným jménem.

Díky tomu, že Alexandrův mateřský jazyk patří stejně jako čeština mezi flektivní jazyky, zvládal deklinaci i konjugaci, i když samozřejmě občas použil špatnou koncovku (v instrumentálu řekl s míčemi místo s míči). Na některá substantiva si pod vlivem mateřštiny ukazoval špatným ukazovacím zájmenem, proto bude nutné se mu ve třetí třídě věnovat ohledně určování jmenných rodů, aby je dokázal správně určit. Ukrajinština obdobně jako čeština rozeznává deset slovních druhů, takže s tím by Alexandr také neměl mít potíže.

Co se týče slovní zásoby, měl Hài daleko větší mezery než Alexandr. ovšem ten často vkládal ukrajinská slova do češtiny. Ukrajinština i čeština totiž patří do rodiny indoevropských slovanských jazyků, a proto mnoho slov zní v obou jazycích stejně. Z toho důvodu jsem mohla Alexandrovi při popisu obrázku poskytnout české ekvivalenty, kterým hned porozuměl a zopakoval je po mně. Bohužel Hài jako zástupce vietnamské skupiny měl nevýhodu v tom, že jeho mateřský jazyk patří do austroasijské jazykové rodiny. Z toho důvodu bylo pro Hài daleko náročnější se nová česká slova naučit.

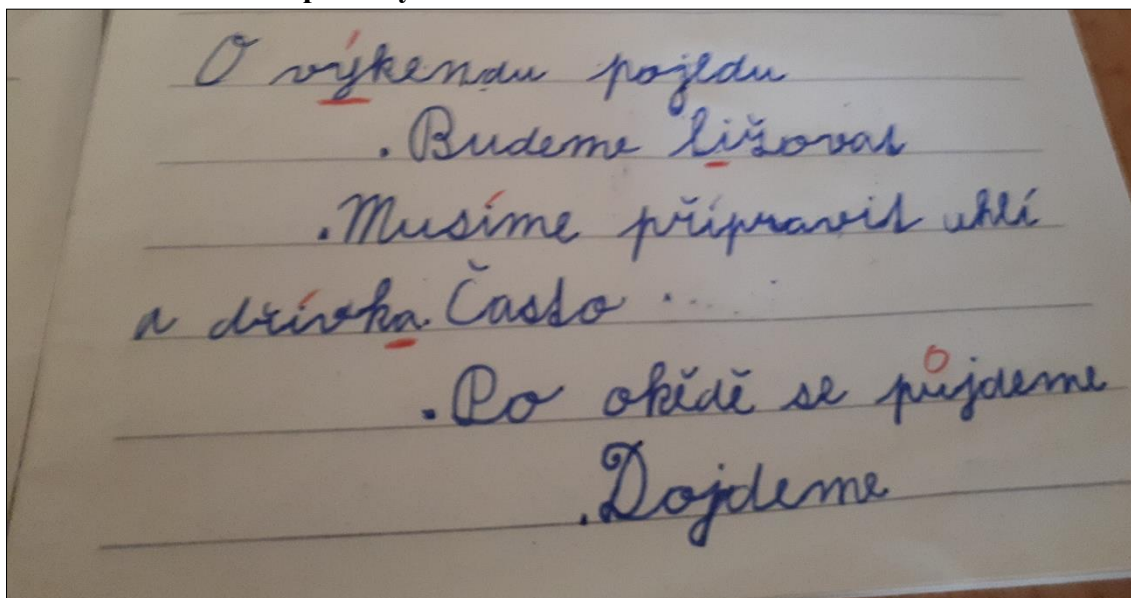
Hài četl na úrovni žáka první třídy, často rozděloval víceslabičná slova na jednotlivé slabiky. Z vietnamštiny byl zvyklý, že se slabiky od sebe oddělují, proto byl jeho projev takový „sekaný“. Možná ale četl špatně kvůli tomu, že čtení nijak neprocvičoval (neuměl číst ani vietnamsky). Dalo by říct, že Alexandr, jenž byl ve druhém ročníku, četl lépe než o tři roky starší Hài. Sice se u složitějších slov také někdy zadrhával (hlavně u konsonantních shluků), ale to je v celku normální u většiny žáků druhého ročníku ZŠ.

V mluveném projevu Alexandr velmi často redukoval dlouhé vokály na konci slov nebo je zcela vypouštěl. Naopak Hài si zjednodušoval výslovnost tím, že si konce slov zcela domýšlel.

V jednotlivých výzkumných skupinách Vietnamců a Ukrajinců se nepotvrdily všechny chyby v češtině zmíněné v teoretické části této diplomové práce, což je zcela podle očekávání, neboť všichni reprezentanti dané skupiny nemusí vykazovat stejné chyby. Důležitým zjištěním je však to, že obecné jazykové nedostatky určité jazykové skupiny cizinců musí být vždy vztaženy k určitému věku sledovaných cizinců, neboť řada jazykových chyb je podmíněna stupněm mentálního rozvoje sledovaných jedinců. To ukazují i některé příložené ukázky (viz níže) prací sledovaných žáků.

3.6 Ukázky Hãiovy práce

Obrázek č. 5: Hãiuův opravený diktát



Zdroj: Hãiuův sešit z českého jazyka

3.6.1 Hãiuův opravený diktát

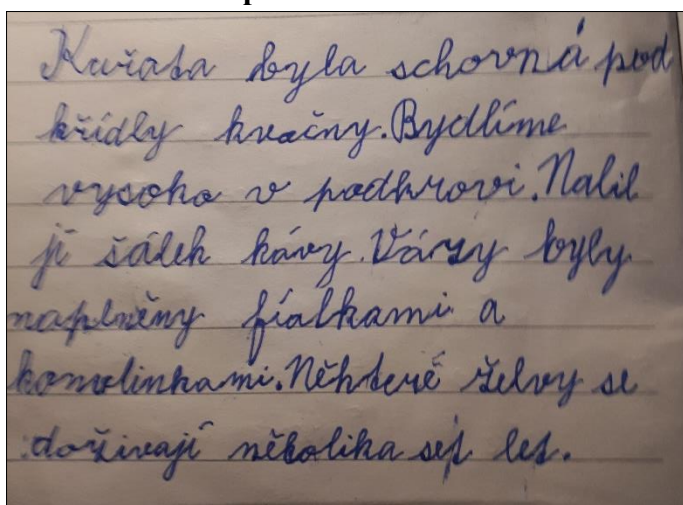
Z obrázku číslo 5 je patrné, že Hãi nestihl při diktátu napsat vše, co pan učitel diktoval, a proto vidíme nedokončené věty. Určitě je dobře, že se snaží zapsat aspoň část věty. Navíc nezapomíná psát velké písmeno na začátku každé věty a na jejím konci píše tečku. Ovšem krátké a dlouhé vokály mu dělají velké potíže, navíc dělá chyby i v psaní *i/y* po obojetných souhláskách – přitom vyjmenovaná slova vcelku umí (v doplňovacím cvičení zaměřené pouze na vyjmenovaná slova udělal jen dvě chyby: výr – nevěděl, že to s y musí být ta sova a Zbyněk – neznal to jméno). Také si často domýšlí konce slov,

takže místo „dřívka“ mělo být slovo „dříví“. Hài zaměňuje některá písmena např. v předposledním řádku mělo místo „Po okědě“ být „Po obědě“ – možná je to tím, že vizuálně jsou si psací malé *b* a *k* podobné.

3.6.2 Ukázky z Hàiova sešitu

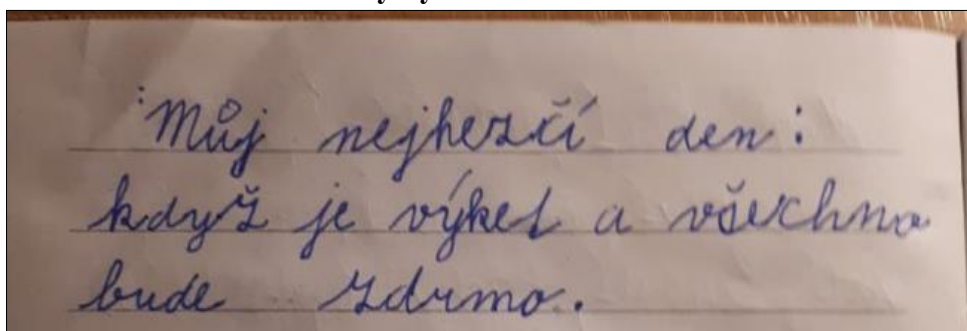
Na obrázku číslo 6 je vidět, že Hài vynechává vokály např. v prvním řádku „schovná“ místo „schovaná“ a v předposledním řádku „konvlinkami“ místo „konvalinkami“.

Obrázek č. 6: Přepsané cvičení



Zdroj: Hàiův sešit z českého jazyka

Obrázek č. 7: Samostatně vymyšlené souvětí



Zdroj: Hàiův sešit z českého jazyka

Hài měl za úkol napsat vyprávění o čtyřech souvětí na téma můj nejhezčí den. Jedno souvětí sice použil viz obrázek číslo 7, ale asi ho napojil rovnou na nadpis, proto má slovo „když“ s malým „k“ a na konci souvětí dal správně tečku. Slovo „výket“ zřejmě

znamená „víkend“, ale také by to mohl být možná „výlet“. V posledním slově „zdrmo“ vynechal oba vokály „a“.

3.6.3 Ukázka Hãiovy četby

Kočka mňouká potichu. [koč ka mnoš ka po ti chu]²⁶

Pavel přijede zítra. [pa vel pří ja při jede víz vítra]

V České republice žije asi dvanáct druhů sov, všechny jsou chráněné. [v čes ké republice ží je a sí dva cet druh ú sof v šex ni j sou ch chrá něné]

Jsou vyzbrojeny ostrým zobákem a silnými drápy. [j jsou víz víz b ro jeňí oz zo zobá kem a sil ními drá drápi]

Mají vynikající čich a sluch. [ma ji vi ňi vi ňi vin y koj cí dra drak á slux]

Díky hebkému peří létají nehlučně. [d d'í ki he b he b kému pe ří pé ří lé tají né hluč né]

Žijí v dutinách stromů, na půdách, ve věžích i jinde. [žij í v du du i nex s stro mú na pú dák ve vjež vježíx i jin de]

Loví především ptáky, žáby, plže i hmyz. [lo ví p pře vším p ptáki ž žá bi plš pl plž e i h mis]

Samice snáší 2-5 vajec. [sé mí ce s naží dva mí nus pjet vaj vajec]

I když se sovy dají ochočit, ve volné přírodě jim je lépe než v zajetí. [i gdiš se só vi dají o chó čit ve sol né p ří ro d'e je jím lépe než v z za jet'í]

3.6.4 Ukázka z Hãiova popisu obrázku

Pokaždé, když Hãi udělal nějakou chybu ve větě, opravila jsem ho ihned poté, co ji dořekl, aby si danou chybu uvědomil, byl totiž zvyklý po mě správnou formulaci zopakovat. Používala jsem metodu přeformulování – formu implicitní opravy viz kapitola 2.20 [Práce s chybou](#).

[vid'ím pán s brílí] – moje opravná reakce: „Vidíš pána s brýlemi.“

²⁶ V celé práci používám hranaté závorky pro přepis žakovy výslovnosti. Uvědomuji si při tom, že se tento přepis ovšem částečně odchyluje od tradiční české transkripce. Pokud např. používám v transkripci ypsilon, zachycuji tím opravdu tvrdou žakovu výslovnost.

[vidím policajní motorku] – moje opravná reakce: „Vidíš policejní motorku.“

[vidím zloděje a zloděja] – moje opravná reakce: „Jak říkáme paní, co je zloděj?“ -
[zlodějka]

[počítače jsou uvnitř nákladáku] – moje opravná reakce: „Vidíš počítače uvnitř
nákladáku.“

[vidím kavárnu] – moje opravná reakce: „Vidíš kavárnu a kde?“ - [vedle stromů]

[vidím opa opravárnu] – moje opravná reakce: „Vidíš opravnu a čeho?“ – [auta] –
„Opravnu aut.“

[vidím helikoptéru] – „A kde ji vidíš?“ – [nahore kavárny] – moje opravná reakce:
„Helikoptéra je nad kavárnou.“

[vidím picu] – „A kde ta pizza je?“ – [v motorki] – moje opravná reakce: „Pizza je na
motorce.“

[vidím tam židle] – „Kolik tam těch židlí je?“ – [dva] – moje opravná reakce: „Dvě židle.“

[vidím pána autobusu] – moje opravná reakce: „Vidíš řidiče autobusu.“

Obrázek č. 8: Cvičení z pracovního sešitu

11 Pojmenuj obrázky. Začni psát do políčka označeného šipkou.

Obtáhni modře kruhy s podstatnými jmény rodu středního a ženského.
Pod kruh napiš vzor podstatného jména. V barevných políčkách je ukrytá tajenka.

Tajenka:

B E S I P

Vybarvi políčko, v němž je vysvětlení zkratky z tajenky.

Bezpečná sněhová procházka	BESIP	Bezvadné síťové připojení
Bezpečnost <u>síťového</u> provozu		Bohatá sněhová pokrývka

Zdroj: (Kosová Jaroslava, 2010)

Cvičení na obrázku číslo 8 mělo pro Hãie příliš dlouhé a složité zadání viz kapitola 2.17 Jazyková cvičení – bylo tam mnoho pokynů najednou a nevěděl, s čím má začít. Cvičení je sice zpracované hravou formou, ale myslím si, že s jeho pochopením by měli problémy i čeští žáci, pro které je toto cvičení z pracovního sešitu²⁷ primárně dělané. Jinak s určováním vzorů u podstatných jmen v prvním pádě nemá Hãi problém, vše sám vyplnil. Musela jsem mu vysvětlit, že BESIP je zkratka, která souvisí s těmi věcmi, co nyní vyplnil – chvíli přemýšlel, ale hned napoprvé to určil správně.

²⁷ KOSOVÁ, Jaroslava a BABUŠOVÁ, Gabriela. *Český jazyk 4 – pracovní sešit 1 pro základní školy*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-935-3.

3.6.6 Ukázka Håiova online testu z českého jazyka

Obrázek č. 9: Problémové části online testu

Párové souhlásky

1. Dopln správnou souhlásku: studenokrevný pla_

Správné odpovědi: z, plaz

2. Dopln správnou souhlásku: malá lo_ka

Správné odpovědi: d', lodka

3. Dopln správnou souhlásku: pytel ble_

Správné odpovědi: ch, blech

22. Dopln i/i/y/ý v_děšená myška

☐ i
☐ í
☐ y
☒ ý

23. Dopln i/i/y/ý s_chravé počasí

☐ i
☐ í
☐ y
☒ ý

24. Dopln i/i/y/ý přib_jet kladivem

☐ i
☐ í
☒ y
☐ ý

Koncovky podstatných jmen

32. Dopln i/i/y/ý obdob_adventu

☒ i
☐ í
☐ y
☐ ý

33. Dopln i/i/y/ý pastýři sovečkam_

☐ i
☐ í
☒ y
☐ ý

31. Urči správný vzor u podstatných jmen rodu ženského

	žena	růže	píseň	kost
čepice	☐	☒	☐	☐
zima	☒	☐	☐	☐
pánev	☐	☐	☒	☐
bolest	☐	☐	☐	☒
želva	☒	☐	☐	☐
pomoc	☐	☐	☐	☒
liška	☒	☐	☐	☐

Zdroj: Online test z českého jazyka sestavený Håiovým třídním učitelem

Z problémových částí online testu z českého jazyka jsem vytvořila obrázek číslo 9. Håi měl do vyznačených polí napsat párovou souhlásku tak, aby slovní spojení dávalo smysl. Myslím si, že si ale v tu chvíli vůbec nepřečetl nadpis „Párové souhlásky“ nebo ani nevěděl, co to znamená, a tak do slov doplnil to, co ho zrovna napadlo. U 1. zřejmě nevěděl, co je to „studenokrevný“ – chtěl tedy asi doplnit „plán“. U 2. doplnil samohlásku *u* a vzniklo mu slovní spojení „malá louka“, což sice dává smysl, ale nesplňuje to zadání „Dopln správnou souhlásku“. Håiovi dělají stále velké potíže krátké a dlouhé vokály – jak při čtení, tak při psaní. Např. tady u zadání 22. i 23. si Håi správně odůvodnil *y* v souvislosti s vyjmenovanými slovy, ale zvolil chybně *ý*. Ve 24. si slovo „přibíjet“ nejen špatně odůvodnil, ale dal i místo dlouhého vokálu jeho krátkou verzi. Håi dokáže

skvěle určit vzor podstatného jména, jenž je v nominativu, jakmile je ale dané podstatné jméno v jiném pádu, neřekne si k tomu správný vzor, a proto neví, jestli má napsat *i/y* v koncovkách podstatných jmen viz u zadání 32. a 33.

3.6.7 Ukázka z přípravy na Hãiovo vypravování

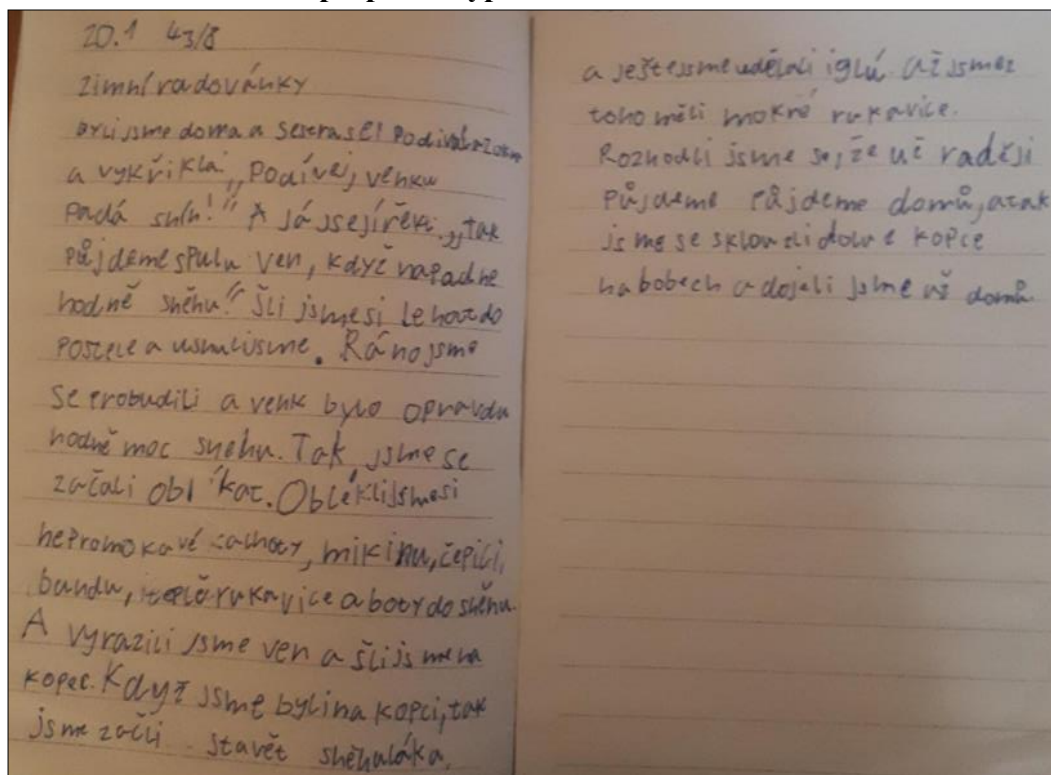
Obrázek č. 10: Osnova vypravování



Zdroj: Vlastní tvorba

Hã nejprve popsal jednotlivé obrázky, jež jsem nachystala v osnově na obrázku číslo 10. Poté jsme se snažili to celé dát do souvislého vypravování a já jsem vše zapisovala na sdílenou obrazovku, takže si to Hã jen přepisoval do svého sešitu viz obrázek číslo 11. I přesto jsou ale v jeho práci chyby: chybí mu písmeno *m* ve slově *jsem*, ve slově spolu napsal místo *o* vokál *u*, ve slově venku mu chybí vokál *u*, zapomněl háček nad *e* ve slově *sněhu*, ve slově *teplé* dal místo čárky nad *e* háček, napsal dvakrát po sobě slovo *Půjdeme*, ve slově *dolů* mu chybí kroužek nad *u*, navíc píše místo malého tiskacího *p* velké tiskací *P*.

Obrázek č. 11: Háiovo přepsané vypravování



Zdroj: Háiov sešit z českého jazyka

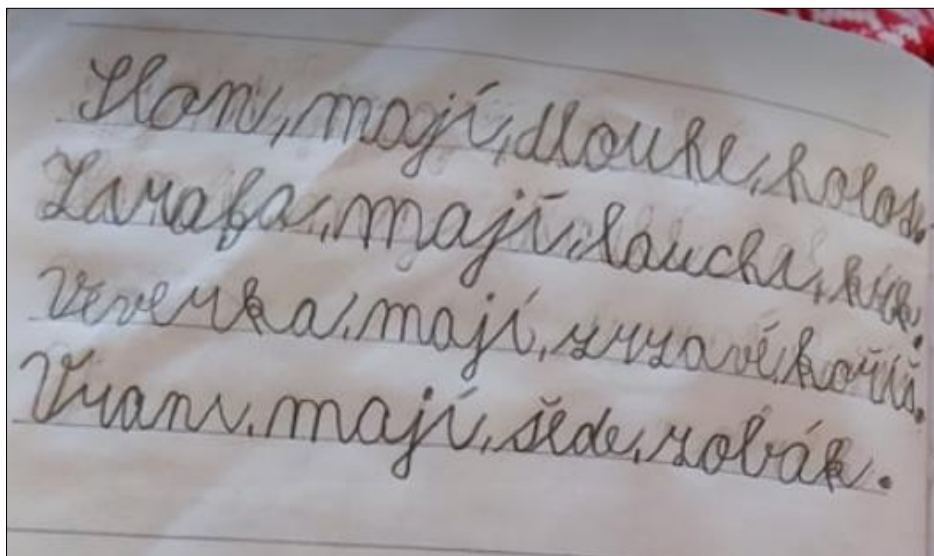
3.7 Ukázky Alexandrový práce

3.7.1 Alexandrův diktát

Je zajímavé, že za každým slovem napsal Alexandr čárku viz obrázek číslo 12 (otázka je, jestli si tím odděluje jednotlivá slova nebo si tím zaznamenává přízvuk), a přitom má na konci každé věty tečku. Všechna zvířata měla být v množném čísle, ale jelikož si není jistý v psaní *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách, raději tam dal u prvních tři jednotné číslo. V první větě špatně napsal slovo „choboty“ (má tam jen „holot“). Ve druhé větě zkomolil slovo „dlouhé“, i když ho v první větě napsal správně (jen mu tam chyběla čárka nad *e*), na začátku slova jen naznačil písmeno „d“, místo „o“ napsala „a“, přidal tam písmeno „c“ a na konci má měkké „i“ místo „é“. Ve třetí větě bylo pro Alexandra velmi těžké slovo „kožich“, proto jej zřejmě napsal jako „koříš“. V poslední větě měli být „Havrani“, takže se sice pokusil o doplnění správného „i“, ale zkomolil celé slovo a místo slova „peří“ napsal „zobák“ – možná už si poslední slovo nestačil

zapamatovat nebo nevěděl, jak se píše slovo „peří“, a proto tam raději napsal slovo, které zná („zobák“ má napsáno zcela správně i s diakritikou).

Obrázek č. 12: Alexandrův diktát



Zdroj: Alexandrův sešit

3.7.2 Ukázka Alexandrovvy četby

Byl jeden pes, do pece vlez. [byl je djen pez do pec ve lez]

Ukradl tam topinku, běžel s ní po rynku. [u uka radal tam to pinku bje bježel s ň(i) po rynuk]

Utište se, prosím, děti, opona už vzhůru letí. [u utiš tje se p prosím djet'i op opon(a) už vzuhuru let'(i)]

Na jevišti lištička, krade slípkám vajíčka. [na je višit'i liš lišit'ič ka k kradje sliep kam va j jič ka vajičika]

Nosí smůlu černá kočka? [nos(i) s su mulu čern(a) koč ka]

Co znamená slovo čočka? [co za namen(a) slovo čoč ka]

Čím se živí bílí čápi? [čim se živ(i) bil(i) č čap(i)]

Proč opičku blechy trápí? [proč o opič ku blexi tráp(i)]

Tam na louce pod lesem, malé tele pase se. [tam na lou ce pot lesem m malé tjel pas(e) se]

3.7.3 Ukázka z Alexandrova popisu obrázku

Stejně jako Håie jsem opravovala i Alexandra, tedy formou přeformulování viz kapitola 2.20 *Práce s chybou*. Alexandr ale nebyl zvyklý po mě správnou formulaci zopakovat, musela jsem ho k tomu vždy vyzvat – chtěla jsem, aby si také uvědomil, v čem udělal chybu.

[vidim vidim pozhezhnyky] – moje opravná reakce: „Vidíš požárníky, co ti požárníci dělají?“

[požárníci has(i)] – moje opravná reakce: „Požárníci hasí a co hasí?“

[je tam vohon'] – moje opravná reakce: „Je tam oheň, vid'? A kde je ten oheň?“

[oheň je u domu] – „Oheň je u domu a kde ještě je?“

[oh oheň je doma] – moje opravná reakce: „Ano, oheň je i v domě. Co ještě na obrázku vidíš?“

[vidim veliky auto] – moje opravná reakce: „Vidíš veliké auto. Jakou má to auto barvu?“

[čereveni a bili] – moje opravná reakce: „Ano, auto je červené a bílé.“

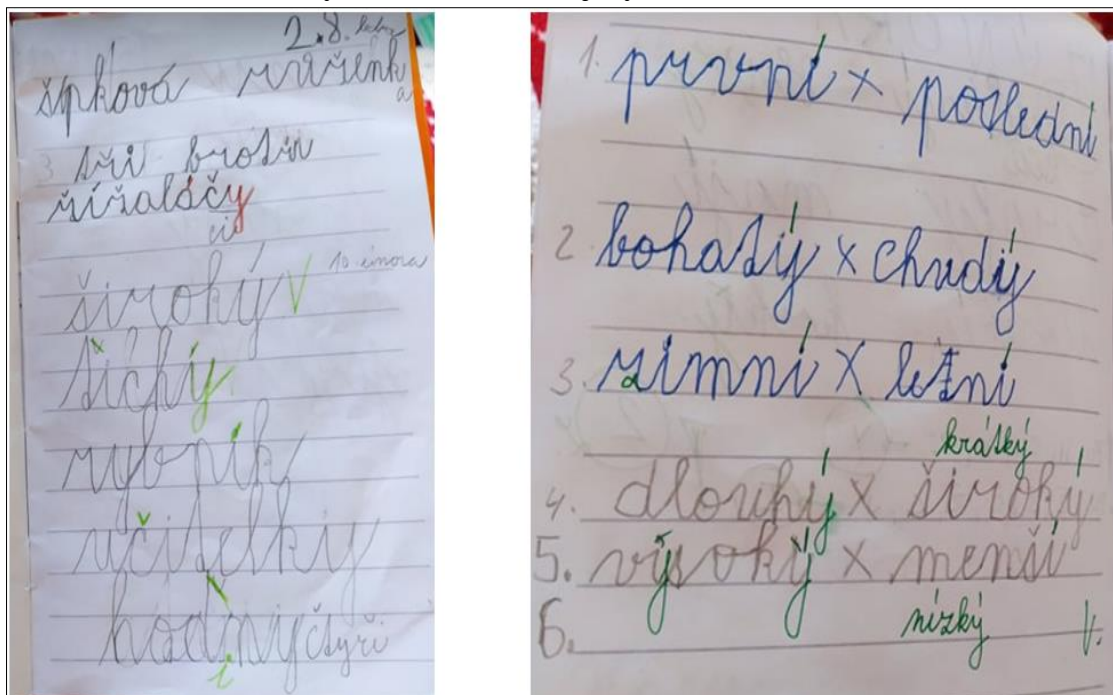
[vidim vidim vertolit vertulinik] – moje opravná reakce: „Vidíš vrtulník. Je na obrázku ještě nějaký dopravní prostředek?“

[jo mototsykl] – moje opravná reakce: „Ano, je tam i motocykl neboli motorka. A co je to velké žluté vlevo nahoře?“

[jieř řap] – moje opravná reakce: „Správně, je to jeřáb.“

3.7.4 Ukázka Alexandrova sešitu

Obrázek č. 13: Záznamy ze sešitu českého jazyka



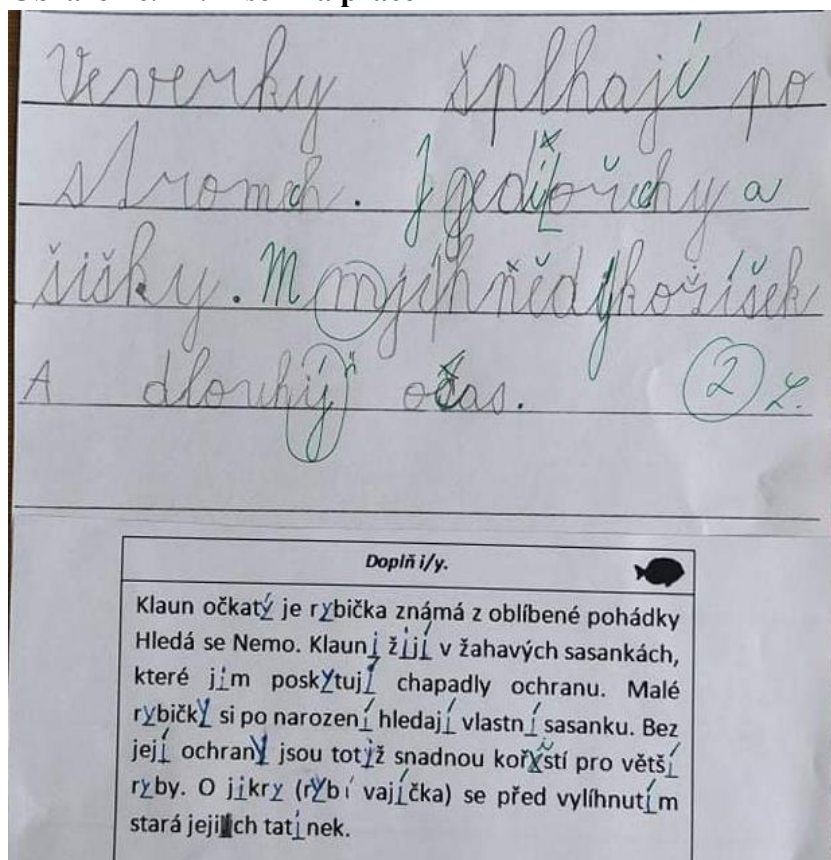
Zdroj: Alexandrův sešit

Na obrázku číslo 13 je vidět, že má Alexandr velké potíže s diakritickými znaménky ve slovech, s pravopisem po tvrdých a měkkých souhláskách a také se mu špatně píše písmeno „ž“.

3.7.5 Alexandrova písemná práce z češtiny

Z obrázku číslo 14 je patrné, že je pro Alexandra náročné napsat správně diktát. Vynechává písmena, zapomíná psát diakritická znaménka a velká písmena na začátku vět, píše chybně *i/y*, rozděluje některá slova dělicí čarou (protože je napsal dohromady). U doplňovacího cvičení si mohl pravopis v klidu odůvodnit, a proto ho má téměř bez chyby.

Obrázek č. 14: Písemná práce



Zdroj: Alexandrova písemná práce

4 Závěr

Diplomovou práci *Žáci cizinci v hodinách českého jazyka na 1. stupni základní školy* jsem vypracovala na základě poznatků z odborné literatury a z vlastních zkušeností.

Podařilo se mi dosáhnout všech předem stanovených cílů:

- Vymezila jsem vietnamskou skupinu žáků cizinců na první stupni základné školy a zanalyzovala jsem konkrétní chyby, kterých se v českém jazyce dopouštějí.
- Vymezila jsem ukrajinskou skupinu žáků cizinců na první stupni základné školy a zanalyzovala jsem konkrétní chyby, kterých se v českém jazyce dopouštějí.
- Zjistila jsem, že chyby v češtině u vietnamských žáků, které jsem sledovala, se neshodují zcela se závěry v odborné literatuře.
- Zjistila jsem, že chyby v češtině u ukrajinských žáků, které jsem sledovala, se neshodují zcela se závěry v odborné literatuře.
- Porovnála jsem nalezené chyby u reprezentanta vietnamské skupiny s nalezenými chybami u reprezentanta ukrajinské skupiny žáků cizinců.
- Popsala jsem přístup pedagogů k oběma výzkumným skupinám žáků cizinců na prvním stupni ZŠ.

Díky těmto dosaženým cílům odpovídá tato práce zcela jistě na obě výzkumné otázky, jež jsem stanovila v úvodu. 1. Jazykové problémy vietnamských a ukrajinských žáků mladšího školního věku se částečně liší od těch, které jsou popsány v odborné literatuře (pro cizince bez ohledu na jejich věk). 2. Všechny mnou navštívené školy přistupovaly k oběma skupinám žáků cizinců stejným způsobem. A i když obě skupiny těchto žáků mají v principu stejné nároky, jsem přesvědčena o tom, že je třeba ke každé z nich přistupovat odlišným způsobem. Vietnamská skupina žáků cizinců potřebuje oproti té ukrajinské v českém jazyce např. více procvičovat morfologické učivo. Z toho důvodu by každá skupina měla mít k dispozici takové učební materiály, jež budou odpovídat její jazykové příslušnosti.

5 Seznam použité literatury

BERNKOPFOVÁ, Michala a kol. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem pro základní školy*. 1. vydání. Praha: META o.p.s., 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.

BŘEZINOVÁ, Lenka a HAVEL, Jiří a STADLEROVÁ, Hana. *Čítanka 1*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-648-2.

Cizinci v ČR. In: CZSO [online]. Praha: ČSÚ, 2010 [cit. 2020-08-08]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/0912_c01t06.pdf/bc4d4594-f755-485d-9088-b6c48dc4b979?version=1.0

Cizinci v ČR - 2020. In: CZSO [online]. Praha: ČSÚ, 2020 [cit. 2020-08-08]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-demograficke-aspekty-zivota-cizincu-62rvjsnvqi>

Cizinci v ČR - 2019. In: CZSO [online]. Praha: ČSÚ, 2019 [cit. 2020-08-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-demograficke-aspekty-zivota-cizincu-p5ki2mu9aq>

Co je to ČJ a ČDJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2020 [cit. 2020-09-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/co-je-to-cj-a-cdj>

COUNCIL OF EUROPE. *Companion Volume with New Descriptors*. [online]. Štrasburk: Rada Evropy, 2018 [cit. 5.1.2021]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

COUNCIL OF EUROPE. *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners Aged 7 - 10 Years* [online]. Štrasburk: Rada Evropy, 2018 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fca>

CzechKid [online]. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2009 [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/>

ČESKO. Zákon č. 326/1999 Sb. ze dne 30. listopadu 1999 o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky. 1999, částka 106. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-16>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 20. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-20>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 52. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-2-paragraf-52?full=1>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 69. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-4-hlava-1-paragraf-69>

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbírka zákonů České republiky. 2005. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901503>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky. 2016. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/file/50951/download/>

Děti a žáci s OMJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2020 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Etymologická procházka po škole. In: *Naše řeč* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, 1944 [cit. 2020-08-09]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3797>

GUHRYOVÁ, Dagmar. *Básnickový slabikář*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2013. ISBN: 978-80-7489-081-9.

HÁJKOVÁ, Eva. Zvuková stránka češtiny ve výuce cizinců. In: ŠEBESTA, Karel a HÁJKOVÁ, Eva. *Didaktické studie III Čeština jako cizí jazyk* (strany 77–82). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

HÁDKOVÁ, Eva a ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Žák či student – cizinec jako prostředník multikulturní výchovy v českých školách. In: ŠEBESTA, Karel a HÁJKOVÁ, Eva. *Didaktické studie IV Čeština jako druhý jazyk* (strany 97–103). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-350-4.

HÁDKOVÁ, Marie. Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti cizince. In: ŠEBESTA, Karel a HÁJKOVÁ, Eva. *Didaktické studie IV Čeština jako druhý jazyk* (strany 111–122). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-350-4.

HÁDKOVÁ, Marie a ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština pro děti-cizince podle Společného evropského referenčního rámce?* (strany 57–63). In: Bohemystika, Praha – Ratiboř, 2007. ISBN 80-901947-8-6.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák – cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. 1. vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

HASILOVÁ, Helena. *Čeština jako cizí jazyk v homogenních třídách žáků na prvním stupni základních škol*. In: ŠEBESTA, Karel a HÁJKOVÁ, Eva. *Didaktické studie IV Čeština jako druhý jazyk* (strany 89–96). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-350-4.

Hodnocení žáků s OMJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2019 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jak-hodnotit-zaka-cizince>

HOLÁ, Ludmila. *Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. In: ŠEBESTA, Karel a HÁJKOVÁ, Eva. *Didaktické studie IV Čeština jako druhý jazyk* (strany 29–35). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-350-4.

HRDLÍČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV nakladatelství, 2002. ISBN 80-85866-98-6.

HRDLÍČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-867-1.

Inkluzivní výuka. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2018 [cit. 2020-09-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/inkluzivni-vyuka>

Inkluze v praxi. In: *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2017 [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

JANOUSHKOVÁ, Zuzana. *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*. In: *Metodický portál* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2020-08-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

JAURISOVÁ, Blanka a PÁNOVÁ, Martina. *Prázdninová škola češtiny*. 1. vydání. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-94-7.

JIROUTOVÁ, Michaela. *Počty cizinců na školách*. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2019 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

KOCOUREK, Jiří a PECHOVÁ, Eva. *Metodické poznámky k výuce češtiny pro Vietnamce*. Praha: Klub Hanoi, 2010. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/metodicke-poznamky-k-vyuce-cestiny-pro-vietnamce>

KOSOVÁ, Jaroslava a BABUŠOVÁ, Gabriela. *Český jazyk 4 – pracovní sešit 1 pro základní školy*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-935-3.

KOSOVÁ, Jaroslava a BABUŠOVÁ, Gabriela a ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. *Český jazyk 3*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

KOSOVÁ, Jaroslava a ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. *Český jazyk 2*. 1. vydání. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-717-5.

Mezikulturní kompetence – Intercultural competence. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2020 [cit. 2020-09-09]. Dostupné z: https://cs.qaz.wiki/wiki/Cultural_competence

NOSÁLOVÁ, Barbora a kol. *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. 1. vydání. Praha: META o.p.s., 2018. ISBN 978-80-88171-15-7.

Novela SZ 2016. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2018 [cit. 2020-08-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/co-prinesla-novela-SZ-v-inkluzi-zaku-s-OMJ>

Počty cizinců na školách. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2020 [cit. 2020-08-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Podpora žáků v praxi. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2020 [cit. 2020-09-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpora-zaku-v-praxi>

POLDAUF, Ivan a ŠPRUNK, Karel. *Čeština jako jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha: SPN, 1968. ISBN 978-80-7474-255-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: GRADA Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

RADOSTNÝ, Lukáš a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vydání. Praha: META o.p.s., 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-08-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.

SGALL, Petr. Typy jazyků a jejich základní vlastnosti. In: *Slovo a slovesnost* [online]. Praha: Ústav teoretické a aplikované lingvistiky, 1993 [cit. 2020-08-10]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3546>

SLÓWIK, Ondřej a TŮMOVÁ, Markéta. Nová čeština doma i ve světě. *Percepce vietnamské češtiny*. Strany 15–30. Praha: Filozofická fakulta UK, 2016. ISSN 1805–367X.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Multicultural education and communications competences of the pupils in multiethnic classroom in the Czech republic*. Communications. Strany 24–29. Ústí nad Labem: Univerzity J. E. Purkyně, 2007. ISSN 1335-4205.

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

ŠKODOVÁ, Svatava a ŠTINDLOVÁ, Barbora. Prezentace gramatických pravidel v pojetí tzv. signální gramatiky. In: ŠEBESTA, Karel a HÁJKOVÁ, Eva., *Didaktické studie*

IV Čeština jako druhý jazyk (strany 49–55). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-350-4.

ŠKODOVÁ, Svatava a ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9.

TITĚROVÁ, Kristýna. Bezplatná příprava k začlenění žáků – cizinců do základního vzdělávání. In: *Metodický portál* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/20127/BEZPLATNA-PRIPRAVA-K-ZACLENENI-ZAKU-CIZINCUI-DO-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI.html/>

TITĚROVÁ, Kristýna. Organizace a financování výuky ČDJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2019 [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-priprava-dle-ss20-sz>

VYČICHLOVÁ, Hana. *Ano, učím se česky*. 1. vydání. Pardubice: Operační program lidské zdroje a zaměstnanost, 2013. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ano_ucim_se_cesky.pdf

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.