

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VÝUKA ČTENÍ U ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM
JAZYKEM**

**TEACHING READING TO PUPILS WITH DIFFERENT
MOTHER TONGUE**

Natálie Drastichová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Praha 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Výuka splyvavého čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem* 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.

Praha 14. 4. 2022

Ráda bych vyjádřila poděkování především mé vedoucí práce, prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D., za odbornou pomoc, vstřícný a trpělivý přístup, cenné rady, které mi k práci poskytla a také za čas, jež věnovala metodickému vedení mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem třídním učitelkám a asistentkám pedagogů, které mi poskytly informace a ochotně se podílely na výzkumném šetření. Na závěr bych ráda poděkovala své rodině za psychickou podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou výuky čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem na českých základních školách.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je popsáno inkluzivní vzdělávání v České republice a jeho legislativní ukotvení. Dále je přiblížen poradenský systém v České republice a organizace spolupracující se školou, které podporují žáky s odlišným mateřským jazykem. Také jsou v práci popsány možné podpory pro tyto žáky, případné úpravy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nejčastější metody výuky čtení. Praktická část je zpracována pomocí kvalitativního výzkumu. Základní technikou byly případové studie, které byly zpracovány na základě zúčastněného pozorování a analýz výsledků prací žáků a jejich dokumentace. Dále, za pomoci analýzy prostudované literatury a rozhovorem s dvojjazyčným asistentem byla každému žákovi navržena doporučení pro další intervenci a edukaci.

Závěr výzkumu popisuje, že i přes důležitost volby správné metody čtení se celková úspěšnost nejvíce odvíjí od dosažené úrovně vyučovacího jazyka, temperamentu žáka, jeho dovedností, dispozic a také vyzrálosti pro výkon povinné školní docházky.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, metody čtení, inkluze, podpůrná opatření, intervence

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of teaching reading to pupils with different mother tongue in Czech primary schools.

The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part describes inclusive education in the Czech Republic and its legislative anchoring. Furthermore, the counseling system in the Czech Republic and organizations cooperating with the school that support pupils with different mother tongue are described. The work also describes possible supports for these students, possible modifications of the Framework Educational Program for Basic Education and the most common methods of teaching reading. The practical part is processed using qualitative research. The basic technique was case studies, which were processed on the basis of participatory observation and analysis of the results of students' work and their documentation. Furthermore, with the help of an analysis of the studied literature and an interview with a bilingual assistant, recommendations for further intervention and education were proposed for each student.

The conclusion of the research describes that despite the importance of choosing the right method of reading, the overall success depends mostly on the level of language taught, the pupil's temperament, skills, dispositions and maturity for the performance of compulsory schooling.

KEYWORDS

pupil with different mother tongue, reading methods, inclusion, support measures, interventions

Obsah

Úvod	7
1 Inkluzivní vzdělávání v České republice	8
1.1 Inkluze, charakteristika inkluzivního vzdělávání, vymezení pojmů	8
1.2 Legislativní rámec vzdělávání	9
1.3 Poradenský systém v České republice	12
1.4 Žáci s odlišným mateřským jazykem	15
2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	17
2.1 Podpora vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách	17
2.2 Organizace spolupracující se školou	20
2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – jazyk a jazyková komunikace	22
2.4 Metody ve výuce čtení na základní škole	25
3 Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem	29
3.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření	29
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	29
3.3 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření	30
3.4 Závěr výzkumného šetření	42
Závěr	46
Seznam použitých informačních zdrojů	47
Seznam obrázků	53
Seznam příloh	53

Úvod

Pro bakalářskou práci jsme si vybrali téma *Výuka splývavého čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*. V České republice žijí menšinové rodiny, které nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk. Děti z těchto rodin se potýkají nejen s problémy týkajícími se nástupu k povinné školní docházce, ale i s jazykovou bariérou. Díky inkluzi je možné těmto žákům zajistit potřebnou podporu ve vzdělávání a umožnit jim se maximálně rozvíjet.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak se školy u žáků s odlišným mateřským jazykem zaměřují na rozvoj jazykových kompetencí s důrazem na výuku čtení. Dále také jaké techniky a postupy pedagogové volí a které techniky se jeví jako vhodné.

V teoretické části vysvětlujeme pojem inkluzivní vzdělávání v České republice a pojmy s ním spojené, jako je integrace, exkluze a segregace. Rovněž se věnujeme legislativnímu ukotvení podpůrných opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kam patří i žáci s odlišným mateřským jazykem a poradenskému systému v České republice, který se dělí na školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště. Poté je v práci vymezena problematika žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich možná podpora ve vzdělávání a organizace, které pro podporu cizinců mohou se školou spolupracovat. Dále je v práci specifikován Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, konkrétně jazyk a jazyková komunikace, jež se nejvíce dotýká vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Poslední kapitola teoretické části se věnuje nejužívanějším metodám ve výuce čtení na základní škole. Je zde popsána syntaktická genetická metoda, analytická globální metoda, metoda analyticko-syntetická a metoda Splývavého čtení, která bývá nazývána také jako Sfumato.

Na teoretickou část navazuje praktická část, pro kterou byl zvolen kvalitativní výzkum, jehož výzkumným souborem byli tři žáci prvních tříd pražských základních škol. Praktická část je tvořena třemi případovými studii, jež byly vypracovány na základě zúčastněného pozorování žáků s odlišným mateřským jazykem a analýzy výsledků jejich prací a dokumentace. Na základě analýzy prostudované literatury a rozhovoru s dvojjazyčným asistentem byla navržena doporučení pro intervenci a edukaci těchto žáků.

1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

1.1 Inkluze, charakteristika inkluzivního vzdělávání, vymezení pojmů

Inkluzivní vzdělávání je poměrně nový pojem a patří stále mezi aktuálně probíraná témata. Definovat však pojem inkluze, je poměrně obtížné. Z části za to mohou rozcházející se názory odborníků v oboru pedagogiky a z části také ovlivňování médií, která fakta týkající se inkluze často zkreslují. Přijetím novely školského zákona č. 82/2015. Sb., nastalo několik zásadních změn v přístupu k podpoře žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a uzákonila financování v potřebné výši ze strany státu. Vymezit pojem inkluze není ani pomocí odborné literatury jednoduché. Sami odborníci se v definici tohoto pojmu rozcházejí. Často bývá spojována či zaměňována s integrací, bez níž by nebylo možné pojem definovat. Velká část odborné literatury (např. Zilcher, Svoboda 2019; Kroupová, 2016) se zmiňuje o základní trichotomii přístupů: Integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné; inkluze je určitá vylepšená integrace; Inkluze je naprosto odlišný přístup, jež předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy a bezpodmínečné akceptování jejich speciálních potřeb. Abychom tomuto rozdělení lépe porozuměli, je potřeba si základní pojmy vysvětlit. Dle Zilchera a Svobody (2019) představuje **integrace** řešení, kdy dáváme možnost všem žákům zařadit se do běžné třídy základní školy. Žák je ve třídě brán jako „prvek“, který se musí přizpůsobit celku a jeho specifické vzdělávací potřeby se naplňují mimo hlavní vzdělávací proud. Na druhé straně „*Pojem **inkluze** vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*“ (Hájková, Strnadová 2010). Lechta (2010) poukazuje na akceptováním heterogenity, která je brána spíše jako normalita, jež přispívá nejen k humanitárnímu aspektu, ale i jako ulehčující faktor pro učitele. V porovnání integrace a inkluze Šafránková (2019) tvrdí, že inkluze si uvědomuje žáka a jeho individuální potřeby, které se snaží ve škole a třídě naplnit, narozdíl od integrace, kde se dítě, vzdělávané v běžném proudu výuky, musí přizpůsobit. Hlavní myšlenkou inkluze je společné vzdělávání všech bez bariér.

S pojmy inkluze a integrace také bývají spojovány také pojmy exkluze a segregace, jichž se ve školství užívalo dříve. Lechta (2010) popisuje **exkluzi** jako kompletní vyloučení z edukačního procesu pro děti, které splňují či nesplňují kritéria vymezená vyšší instancí. Svým způsobem se jedná o přesný opak inkluze. **Segregace**, neboli separace, se vyznačuje rozdělováním dětí do skupin podle předem daných kritérií. Podle Zilchera a Svobody (2019)

pojem segregace nebyl v minulosti brán jako negativní, ale jako předpoklad pozitivní korelace mezi homogenností vzdělávací skupiny a jejich výsledků. Speciální pedagogika se zaměřovala na maximální podporu žáků a přípravou prostředí, které bude pro určitý typ žáků ideální. Žáci se tak vzdělávali pospolu s vrstevníky se stejným typem postižení.

Inkluze se netýká pouze oblasti vzdělávání, ale zasahuje do všech oblastí života. Všichni lidé by měli mít možnost účastnit se všech aktivit, měli by být přijati ostatními členy společnosti, a to tak, aby jejich zapojení do skupiny nebylo pouze formální. M. Tannenbergerová (2016) hovoří o inkluzi jako o nikdy nekončícím procesu, nikoli o stavu. Proto je důležité, aby škola neustále proměňovala a hledala nejvhodnější cestu k naplnění myšlenky inkluze. Jako nejdůležitější a nejčastěji uváděné principy při tvorbě inkluzivního prostředí uvádí humanizaci a demokracii, heterogenitu, spolupráci, regionalizaci, otevřenost a efektivitu, individualizaci a také celistvost.

Bartoňová a Vítková (2010) dále uvádí, že důležitou podmínkou inkluzivního vzdělávání je zajištění kvalitních podpůrných služeb a zavedení vhodných opatření v legislativní, personální, pedagogické, ekonomické a technické oblasti. Je důležitá nejen opora v legislativě, dostatečná a kvalitní vybavenost školy, další vzdělávání učitelů, kooperace s poradenskými a dalšími pedagogickými pracovníky, ale také spolupráce mezi žáky napříč třídou a školou, kde dochází k vrstevnickému učení, sblížování a budování tolerance k odlišnostem. Významná je též spolupráce mezi školou a rodinou.

V inkluzivním vzdělávání a zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb pak musí být zohledněny všechny aspekty, kterými se žáci liší. Je důležité pochopit a přijmout rozdíly mezi žáky a respektovat jejich právo na vzdělávání. Úspěšné inkluzivní vyučování závisí hlavně na individuálním přístupu k žákům, kdy je učitel schopen žáka podporovat, dodávat mu odvalu a zajímat se o něj komplexně včetně jeho rodinné situace. V neposlední řadě je velice důležitý otevřený postoj učitele k inkluzi a sdílení poznatků z praxe mezi dalšími pedagogickými pracovníky.

1.2 Legislativní rámec vzdělávání

Na území České republiky je povinná školní docházka pro všechny děti nacházející se na území státu bez výjimky. Dle mezinárodních úmluv, Úmluva o právech dítěte (1991), Listina základních práv a svobod (1993) a Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin (1998), je důraz kladen především na rovnost vzdělávacích příležitostí a odstranění překážek, které by tomu bránily. Inkluzivní vzdělávání je ukotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. (novela

č.82/2015 Sb.) a vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, stanovuje, že vzdělávání je založeno na zásadách:

- a) rovného přístupu každého ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace,
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti,
- d) bezplatného základního a středního vzdělávání
- e) svobodného šíření poznatků
- f) zdokonalování vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě a uplatňování moderních pedagogických přístupů a metod,
- g) hodnocení výsledků k dosahování cílů vzdělávání
- h) možnosti vzdělávat se po dobu celého života

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004, stanovuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a poradenskou pomoc školského poradenského zařízení. „*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.*“

Pro realizaci inkluzivního vzdělávání je významná vyhláška č. 27/2016 Sb., která blíže specifikuje a upravuje pravidla a postupy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dále charakterizuje pět stupňů podpůrných opatření a vymezuje konkrétní opatření v jednotlivých stupních podpory.

Dle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. speciální vzdělávací potřeby má žák, který ke svému vzdělávání potřebuje podpůrná opatření odpovídající jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo ztíženým životním podmínkám. Žáci se SVP mají právní nárok na poskytování podpůrných opatření v nezbytném rozsahu. Tyto potřeby můžeme dále rozlišovat podle toho, jakým žákům jsou speciální vzdělávací potřeby poskytovány, a to žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním, s jazykovou odlišností, s kulturní odlišností, s jinými životními podmínkami a nadaným žákům.

Těmto žákům jsou poskytována podpůrná opatření, která můžeme charakterizovat jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu,

kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Tato opatření jsou charakterizována v §16 školského zákona č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů, který je vymezuje takto:

- poradenská pomoc školy či školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- úprava podmínek k přijímání a ukončování vzdělávání,
- užití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga nebo dalšího jiného pedagogického pracovníka,
- stavební či technická úprava prostorů v nichž probíhá vzdělávání

Dělíme je do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení potřeb žáka, opatření 2. – 5. stupně se přidělují žákovi na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení.

První stupeň PO slouží k vyrovnání mírných obtíží žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve zvládnutí trivia, udržení pozornosti aj.). Obtíže jsou způsobeny vnitřními faktory (např. absence po delší nemoci/úrazu) či faktory environmentálními (nepříznivé změny v rodině – rozvod, úmrtí, změna bydliště). Pro tyto žáky je jako podpůrný nástroj vytvořen plán pedagogické podpory (PLPP). V případě, že se po uplynutí 3 měsíců nepodaří dosáhnout pozitivní změny, je doporučena návštěva školského poradenského systému. Druhý stupeň PO je určen žákům s oslabením kognitivního výkonu, který odpovídá dolnímu pásmu podprůměrných intelektových schopností. Jedná se o žáky s opožděným vývojem, z odlišného sociokulturního prostředí s problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat na školní práci, se specifickými poruchami učení a chování, s mírným oslabením sluchových a zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami a s oslabením dorozumívacích schopností či PAS s mírnými obtížemi. Jako nejčastější podpůrný nástroj se využívá individuální vzdělávací plán (IVP) a předměty speciálně-pedagogické péče (náprava v oblasti logopedie, specifických poruch učení, rozvoj grafomotoriky a percepce, nácvik komunikace). Třetí stupeň podpůrných opatření je určen žákům s lehkým mentálním postižením, závažnými SPU (specifické poruchy učení), PAS, percepčním a tělesným postižením, těžkými vadami řeči atd. U žáků spadajících do tohoto stupně podpůrných opatření dochází k úpravám výstupů ve vzdělávání. Čtvrtý stupeň slouží žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se závažnými poruchami chování, s těžkým percepčním a tělesným postižením, PAS a další. Pátý stupeň opatření je určen žákům

s nejtěžšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a souběžným postižením více vadami. Obvykle jsou vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka (vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

„Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání“ (§16 školského zákona 561/2004).

Od roku 2021 je platná vyhláška 606/2020, jež upravuje vyhlášku 27/2016 Sb, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a přidává nově k možnostem podpůrných opatření pedagogickou intervenci. Ta je dostupná žákům se SVP již od prvního stupně podpory a slouží k vyrovnávání rozdílů mezi žáky.

1.3 Poradenský systém v České republice

System pedagogicko-psychologického poradenství tvoří v ČR školní pracoviště a školské poradenské zařízení, jejichž činnost je popsána ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Tato pracoviště poskytují poradenské služby dětem, žákům, studentům, rodičům i pedagogickým pracovníkům.

„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi“ (§116 Školského zákona 561/2004).

Mezi školská poradenská pracoviště řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Pracovníci **pedagogicko-psychologických poraden** (PPP) jsou psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a metodici prevence. PPP jsou povinné postupovat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. V praxi to znamená, že všechny informace týkající se dětí, žáků a jejich zákonných zástupců dostávají k dispozici pouze zákonní zástupci a jen oni rozhodují, zda budou k dispozici škole.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, popisuje několik standartních činností PPP:

- Komplexní psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika, která je zaměřena na školní zralost, poruchy učení či chování a jejich příčiny, problémy ve vývoji osobnosti, výchově nebo vzdělávání, profesní orientaci žáků
- Poradenské činnosti na rozvoj osobnosti, na prevenci školní neúspěšnosti, na nápravu poruch učení a chování
- Poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů pro žáky, kteří nemají tyto služby zajištěny jinak
- Zpracovávání posudků pro zařazování a přeřazování žáků do škol a školských zařízení
- Konzultace a odborné informace pro pedagogické pracovníky, vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky k tématům pedagogiky, psychologie a poradenství
- Spolupráce s dalšími institucemi a organizacemi podílejících se na prevenci sociálně patologických jevů a drogové závislosti

Dalšími školskými poradenskými zařízeními jsou **speciálně pedagogická centra (SPC)**. Ta jsou specializovanými pracovišti, které nabízejí odborné služby nejen pro děti, žáky a studenty s různými druhy zdravotního postižení, ale také pro jejich zákonné zástupce, školy a další školská zařízení. Tato centra můžeme rozdělit dle jejich specializací, a to na SPC poskytující služby klientům s vadami řeči, s postižením zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním, dále také na klienty hluchoslepé, s poruchy autistického spektra a s kombinovanými vadami. V centru pracují speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci a odborní pracovníci dle zaměření centra. Obvykle se jedná o fyzioterapeuty, logopedy, etopedy, pediatry, psychiatry, neurology apod. Standartní činnosti SPC:

- Depistáž klientů se zdravotním postižením ve spádové oblasti
- Speciálně-pedagogická, psychologická a sociální diagnostika
- Konzultační, poradenské, terapeutické a metodické činnosti
- Příprava, zpracovávání individuálních výchovně vzdělávacích a stimulačních programů
- Zpracovávání odborných podkladů a posudků
- Kariérové poradenství pro osoby se zdravotním postižením
- Odborné a informační činnosti týkající se prevence sociálně patologických jevů
- Tvorba, návrhy, nabídka speciálních pomůcek
- Instruktaž a pomoc úpravy prostředí pro osoby se zdravotním postižením

(Knotková, 2014)

Školní poradenská pracoviště jsou zřizována školou a zodpovídá za ně ředitel školy, případně jím zvolený zástupce. Služby zde poskytují školní psychologové, speciální pedagogové, výchovní (kariéroví) poradci a školní metodici prevence. *„Odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům ve škole poskytují pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Školním psychologům poskytují odbornou a metodickou pomoc také Asociace školních psychologů“* (Zapletalová, NÚV, online). **Školní psycholog** provádí diagnostiku a depistáž žáků se SVP, zjišťuje sociální klima ve třídách i na celé škole, dělá také konzultační, poradenské a intervenční práce, jako jsou např. prevence školního neúspěchu, kariérové poradenství, podpora spolupráce třídy a třídního učitele a další. Mezi jeho další povinnosti řadíme metodickou práci a vzdělávací činnost pro žáky, jejich zákonné zástupce i všechny pedagogické pracovníky školy realizující v podobě seminářů, besed apod. **Školní speciální pedagog** vyhledává žáky se SVP, provádí jejich diagnostiku a pomáhá sestavovat individuální plány podpory, ke kterým průběžně vyhodnocuje účinnost navržených opatření. Podílí se také na přípravě a úpravě podmínek pro integraci těchto žáků. Náplní jeho práce je dále poskytování metodických rad pedagogickým pracovníkům při práci s žáky se SVP, včetně instruktáže využití speciálních pomůcek a materiálů. Zároveň koordinuje a metodicky vede asistenty pedagogů ve škole a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Výchovný poradce je osoba s učitelskou praxí a vysokoškolským specializačním studiem. Jeho úkolem na škole je poskytovat informace o službách mimoškolních poradenských institucí, monitorovat žáky, provádět vlastní diagnostické činnosti a přispívat k systému jejich sjednocení. Rovněž poskytuje konzultace žákům, jejich rodičům i pedagogickým pracovníkům školy a podílí se na poradenské činnosti, a to např. na kariérovém poradenství a přípravě podmínek pro integraci žáků se SVP. **Školní metodik prevence** koordinuje tvorbu a kontroluje realizace preventivního programu školy zaměřenou na šikanu, záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sexuální zneužívání, kriminální chování, sebepoškozování a další sociálně patologické jevy. Vyhledává žáky, kteří mají blízko k rizikovým jevům a shromažďuje odborné zprávy a informace o nich. Zajišťuje vzdělávání a předávání informací pedagogickým pracovníkům školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů a prezentuje výsledky preventivní práce školy (vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů a Opekarová, 2007).

Mimo školská a školní poradenská zařízení stojí **střediska výchovné péče (SVP)**, která poskytují rovněž poradenské služby. V současné legislativě však nemají status školských poradenských zařízení, protože se považují za součást zařízení pro výkon ústavní nebo

ochranné výchovy. Vymezeny jsou zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů: „*Středisko poskytuje služby dětem zpravidla ve věku od 3 do 18 let (případně do skončení profesní přípravy, nejdéle do 26 let) ve formě ambulantní, celodenní, internátní (nejdéle po dobu 8 týdnů) nebo terénní (v rodinném či školním prostředí). Středisko poskytuje také služby poradenské, spočívající v konzultacích poskytování odborných informací a pomoci klientům, orgánům sociálně-právní ochrany dětí či jiným organizacím (zejm. školám a školským zařízením), které se podílejí na práci s dítětem a rodinou*“ (Bělík, Svoboda Hoferková, Kraus, 2017).

1.4 Žáci s odlišným mateřským jazykem

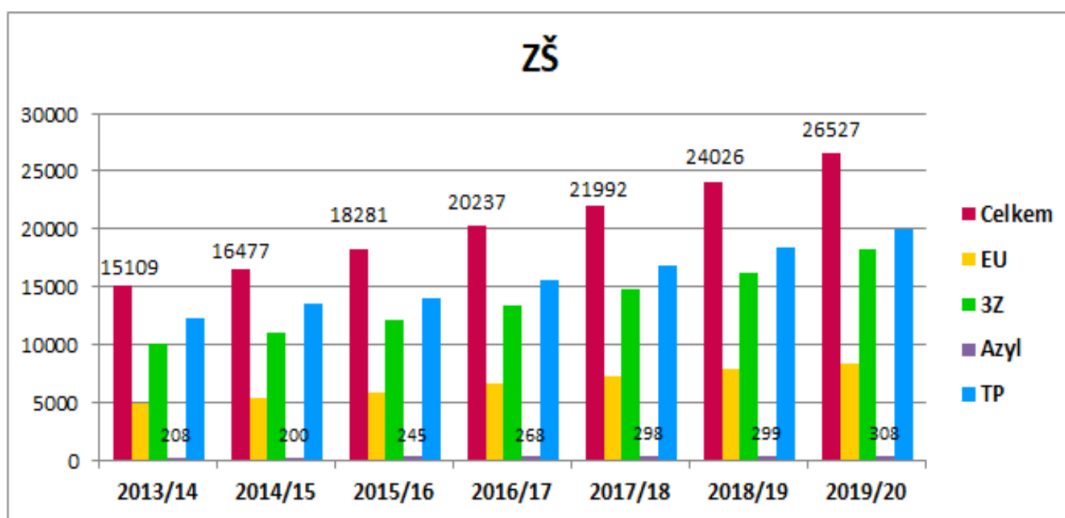
V České republice se stále častěji setkáváme s žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ), kteří bývají označováni jako žáci cizinci. Toto označení se užívalo spíše ve starší literatuře a v současnosti není příliš výstižné, protože již neodpovídá celkovému pohledu na všechny žáky, kteří se potýkají s neznalostí češtiny jako vyučovacího jazyka. Žák-cizinec bývá charakterizován jako žák s odlišnou státní příslušností, zatímco označení žák s OMJ není tak úzce vymezen státní příslušností a zároveň „*více vystihuje podstatu pedagogické intervence – tj. že se jedná o děti, které přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí, a tudíž potřebují odpovídající podporu*“ (Děti a žáci s OMJ, Inkluzivní škola, 2022, online). Z hlediska kategorií cizinců můžeme žáky rozdělit do několika skupin:

- děti občanů EU a dalších států Evropského hospodářského prostoru
- děti občanů tzv. třetích zemí (mimo EU a EHP)
- děti azylantů a žadatelů o mezinárodní ochranu
- děti, které mohou mít dvojí občanství nebo občanství ČR

Podle §20 školského zákona č.561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, mají tito žáci stejný přístup ke vzdělání jako občané ČR. Je jim poskytováno bezplatné vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Vyhláška č. 27/2016 Sb, řadí tyto žáky mezi žáky se SVP z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Stupeň podpůrných opatření se u těchto žáků určuje s ohledem na dosaženou úroveň vyučovacího jazyka. Žáci s neznalostí vyučovacího jazyka mají právo na 3. stupeň PO a žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka na 2. stupeň PO. (Bernkopfová a spol., 2019)

Dle dat Českého statistického úřadu (ČSÚ) počet cizinců v České republice roste. Zatímco v roce 2005 bylo s dlouhodobým a trvalým pobytem na území České republiky hlášeno

278 tisíc cizinců, v roce 2020 to bylo již 633 tisíc cizinců. Mezi nimi jsou i rodiny s dětmi, na které se vztahuje povinnost plnit povinnou školní docházku, a proto se i v českém školství stále častěji setkáváme s žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ).



Obrázek č. 1: Vývoj počtu cizinců na českých základních školách v letech 2013-2019 (Zdroj: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>)

Nejnovější statistiky, dostupné na Statistickém informačním systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ze školního roku 2021/22 uvádí, že české základní školy navštěvuje celkem 964 571 žáků, a z toho je 30 543 cizinců, což odpovídá přibližně 3,2 %. Největší počet žáků s OMJ je v Praze. Nejčastěji (procentní počet z celkového počtu cizinců na ZŠ) se můžeme setkat s žáky z Ukrajiny (31,6 %), Vietnamu (19,1 %), Slovenska (18,5 %), Ruska (5,8 %) a Mongolska (3,5 %). Dle těchto dostupných statistik lze předpokládat, že růst žáků s OMJ na školách se v nejbližší době nezastaví, ale bude dále pokračovat.

2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

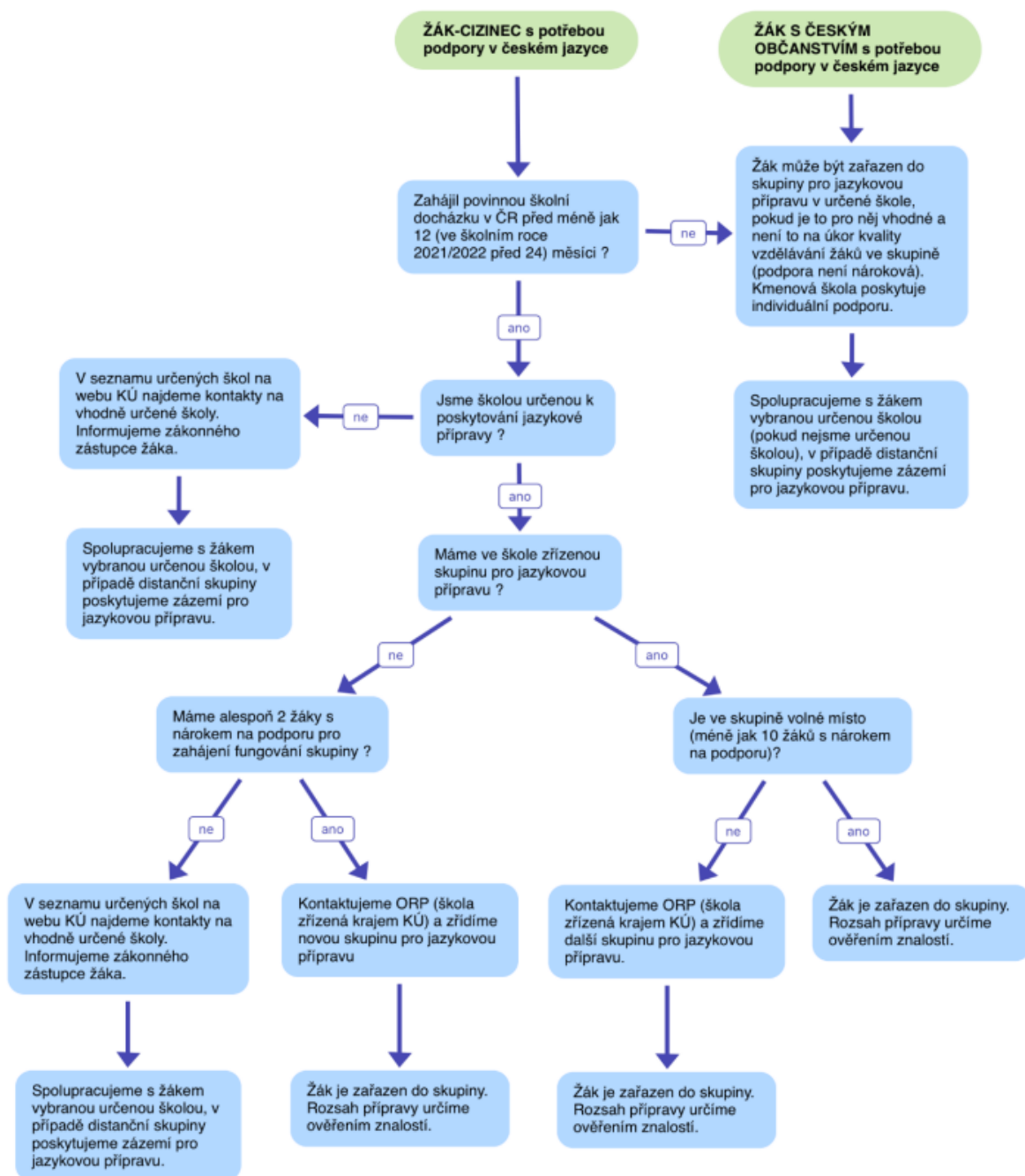
2.1 Podpora vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách

Příchod žáka s OMJ a proces jeho začlenění do prostředí školy je poměrně náročný, a to jak pro žáka samotného, tak pro jeho rodinu, spolužáky i pedagoga. Tyto žáky je důležité adaptovat na nové, jinojazyčné a často i kulturně odlišné prostředí. Zároveň je důležité, aby se žáci cítili přijati, zorientovali se v novém prostředí, cítili se bezpečně a co nejrychleji v novém prostředí „zakořenili“ a získali nové sociální vazby. S těmito potřebami souvisí také potřeba respektu ke kultuře a mateřskému jazyku těchto dětí. Důležité pro sebevědomí žáka je také co nejdříve zjistit, v čem dítě vyniká, co umí dobře a na tom stavět. Specifické jsou tito žáci také v tom, že jim doma s výukou obvykle nemá kdo pomoci. (Titěrová, Podpora dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, online, 2021)

V evropském kontextu uvádí Klára Záleská (2020) pro žáky s OMJ dvě základní rozdělení podpůrných opatření, a to na orientační, které se týkají informovanosti žáků a jejich zákonných zástupců, a školská podpůrná opatření, která můžeme dále rozdělit do třech hlavních kategorií. První jsou opatření kompenzující jazykové potřeby. Ta jsou realizována individuálně či skupinově. Další jsou opatření zaměřená na učební potřeby žáků, které se týkají modifikací vzdělávacího obsahu, pomoci s domácími úkoly apod. Poslední kategorií jsou logistická opatření, jako je např. snížení počtu žáků ve třídě. V případě, že do školy nastoupí žák bez znalosti nebo s minimální znalostí vyučovacího jazyka, je nezbytné začít žákovi v co nejkratší možné době a bez odkladu poskytovat jazykovou podporu. Může se jednat o formu intenzivní jazykové přípravy podle § 20 školského zákona, která probíhá bez nutnosti vyšetření v PPP, nebo ve formě podpůrných opatření, a to dle § 16 školského zákona.

Od září 2021 vyšla v platnost vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, jež upravuje systém financování a organizace **jazykové přípravy** pro žáky cizince. „V základním vzdělávání bude bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání žáků cizinců zajištěna ve školách zřízených obcí, krajem nebo dobrovolným svazkem obcí a určených krajským úřadem. Výuka se bude realizovat prezenční nebo distanční formou. Ve správním obvodu obce s rozšířenou působností vždy bude alespoň 1 určená škola“ (Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021, online, 2022). Příprava by měla být realizována v době běžné výuky v rozsahu

100 až 200 hodin po dobu maximálně 10 měsíců. Probíhat by měla ve skupinách 2 až 10 žáků, kteří nastoupili do školy v ČR v uplynulých 24 měsících. Od školního roku 2023/2024 bude jazyková příprava určena pro žáky, kteří plní povinnou školní docházku na území ČR nejvýše 12 měsíců. Učitelé v těchto školách učí ČDJ v rámci svých úvazků podle nově vzniklého kurikula ČDJ (vyhláška č. 48/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).



Obrázek č. 2: Postup školy při organizaci jazykové přípravy žáků cizinců a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v základním vzdělávání (Zdroj: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>)

Z obrázku č. 2 lze určit postup při přijímání a zařazování žáků s OMJ do jazykové přípravy. Rovněž nám tento systém rozdělil možnosti podpory žáků ze stran základních škol, a to na školy, které jsou pro žáky kmenové a na ty, které poskytují jazykovou přípravu (v některých případech se může jednat o stejnou ZŠ). Školy, které realizují jazykovou přípravu poskytují žákům výuku ČDJ, užívají podporu ze strany MŠMT, KÚ, a NPI ČR a vydává další individuální doporučení pro žáky, kteří absolvovali jazykovou přípravu. Kmenové školy své žáky informují o určené škole s jazykovou přípravou, zabezpečují žákům podmínky pro případné distanční vzdělávání, sledují jejich pokroky, poskytují jim pedagogickou intervenci i podporu v rámci běžné výuky a po skončení jazykové přípravy podporují dále žáka na základě doporučení určené školy. Kmenová škola i škola poskytující jazykovou přípravu spolu spolupracují (Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021, online, 2022).

Po absolvování intenzivní jazykové přípravy často bude potřebovat žák další výuku češtiny jako druhého jazyka, aby dosáhnul vyšší úrovně jazyka a byl schopen účastnit se výuky v běžné třídě. Učitelé by tuto skutečnost měli brát při výuce v potaz a brát ohled nejen na obsahovou stránku předmětu, ale i na rozvoj češtiny.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. určuje v druhém odstavci § 16 několik druhů podpůrných opatření, která mohou být žákům k dispozici. Jedná se o pomůcky a učebnice, individuální vzdělávací plán, personální podporu, úpravu vzdělávání a možnost poradenské pomoci. Konkrétní opatření se uplatňují dle pěti stupňů, z nichž žáků s OMJ se týkají první tři. Stupně podpůrných opatření (PO) se odvíjí od jazykové diagnostiky, dle které můžeme určit úroveň znalosti jazyka, a na základě toho potřebná PO realizovat. První stupeň PO uplatňuje škola bez doporučení ŠPZ a nároku na finance. Je určen pro žáky s osvojením si češtiny jako druhého jazyka na úrovni B1 a jedná se o plán pedagogické podpory, pedagogickou intervenci, úpravy metod výuky a organizaci vzdělávání. Je vhodné dbát na podporu jazykového rozvoje v rámci jednotlivých předmětů, vedení si slovníků a zapojení různých výukových materiálů. Druhý stupeň PO je pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (A2). Tito žáci již potřebují úpravy v organizaci a metodách výuky, dále v úpravách obsahu vzdělávání a také v hodnocení. Pro tyto opatření je potřeba Doporučení ŠPZ, na jehož základně se žákovi může vypracovat individuální vzdělávací plán (IVP). V rámci druhého stupně PO vzniká nárok na peníze navíc, ze kterých je možné hradit učebnice, pomůcky a vyučovací hodiny navíc – žáci mají nárok na 3 hodiny předmětu čeština jako druhý/cizí jazyk (ČDJ) za týden, s rozsahem max. 120 hodin za rok. Na třetí stupeň PO mají nárok žáci s neznalostí vyučovacího jazyka (A0 – A1). Pro tato opatření, stejně jako u 2. stupně PO, je potřeba Doporučení ŠPZ, na jehož základně vzniká

nárok na peníze navíc. Rovněž se jedná o podporu ve formě učebnic, pomůcek, úprav obsahu vzdělávání, metod výuky a hodnocení. Žáci mají také nárok na 3 hodiny ČDJ za týden, s tím, že maximální počet hodin je navýšen na 200 hodin za rok (Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), MŠMT ČR, online, 2022).

Pro žáky v 1. a 2. ročníku ZŠ je začlenění do běžné třídy nejvhodnější, protože jim pro výuku postačuje nižší úroveň češtiny. Je však potřeba podporovat rozvoj slovní zásoby a gramaticky správných jazykových konstrukcí.

2.2 Organizace spolupracující se školou

Výuka žáků s OMJ je poměrně náročná, a proto je dobré jak pro žáky a rodiče, tak pro školy, využít podporu různých specializovaných organizací.

Asi nejvýznamnější organizací je **META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů** (<https://meta-ops.eu/>). Jde o nevládní neziskovou organizaci, která od roku 2004 podporuje rodiny s migrační zkušeností v rovném přístupu ke vzdělávání, pracovní integraci a začlenění do české společnosti. Realizuje kurzy češtiny pro cizince, poskytuje metodickou podporu a poradenství pro pedagogické pracovníky, pořádá akreditované semináře pro pedagogy a asistenty pedagogů a skrze aktivity pro veřejnost napomáhá porozumění mezi cizinci a většinovou společností. Od roku 2009 také spravuje portál **Inkluzivní škola.cz** (<http://inkluzivniskola.cz/>), který nabízí pedagogům a školám metodickou podporu a poradenství při řešení specifických potřeb dětí a žáků s OMJ. Na stránkách jsou vždy aktualizované informace k problematice žáků s OMJ, doporučení na odbornou literaturu k tomuto tématu a také spousta materiálů, pracovních listů a odkazů na učebnice online a zdarma, které mohou využít jak pedagogičtí pracovníci, tak široká veřejnost, která by o to měla zájem. META o.p.s. také provozuje volnočasový klub Čekuj! Aneb Česká kultura jinak. Dále také stojí za vytvořením online nástrojů na výuku češtiny Klik4Czech a Čeština jako druhý jazyk. Významná také byla spolupráce s Centrem pro integraci cizinců na třídílné sérii materiálů Levou zadní, která propojuje výuku češtiny jako druhého jazyka s výukou základních témat běžně vyučovaných na základní škole. Jako svůj dlouhodobý cíl si klade zajistit plynulý integrační proces, během kterého se žákům z odlišného jazykového a kulturního prostředí, dostává odpovídající podpory ukotvené v českém vzdělávacím systému. (META, o.p.s., online a Inkluzivní škola, online)

Další, již zmíněnou organizací, je **Centrum pro integraci cizinců (CIC)** (<https://www.cicops.cz/cz/>). Od roku 2003 postupně rozšiřuje své působení z Prahy na Středočeský, Liberecký a Ústecký kraj, kde aktivně pomáhá imigrantům v procesu integrace do české společnosti. Pro dospělé nabízí kurzy češtiny, sociální i pracovní poradenství a pro rodiny s dětmi informace a poradenskou pomoc při nástupu do školy i v průběhu plnění povinné školní docházky. Pro pedagogické pracovníky nabízí další vzdělávání v oblasti výuky žáků s OMJ, rekvalifikační kurz lektorských dovedností, workshopy pro lektory češtiny jako cizího jazyka a také vzdělávání pro sociální pracovníky i úředníky veřejné správy. CIC se také snaží ovlivňovat společenské prostředí tak, aby bylo pro cizince přístupnější, spravedlivější a více podporovalo jejich společenskou integraci. (Centrum pro integraci cizinců, online)

Pro pedagogické pracovníky je také velmi přínosná **Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)** (<https://www.auccj.cz/>), která již od roku 2003 pravidelně pořádá setkání a semináře, na kterých vystupují učitelé a odborníci z České republiky i ze zahraničí. Hlavním cílem organizace je *„podporovat výměnu zkušeností v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka se zaměřením na zdokonalování metod a didaktických postupů, usilovat o rozvoj různých forem dalšího vzdělávání učitelů češtiny, usnadňovat svým členům přístup k učebním materiálům, umožňovat metodicky propracované vzdělávání učitelů a podporovat tzv. dobrou praxi se zaváděním osvědčené a propracované metodické podpory výuky“* (AUČČJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, online).

Systém podpory, který je přímo řízen MŠMT, fungoval od roku 2014 na krajských pracovištích Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Od roku 2020 přešly všechny agendy NIDV na nástupnickou organizaci **Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR)**. Ten nyní zajišťuje také činnost 13 krajských kontaktních center podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci v každém kraji. NPI zajišťuje poradenství, metodickou podporu, včetně ucelené nabídky metodických materiálů a vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky, pořádá diskuzní setkání a workshopy. NPI také vytvořil a spravuje **Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince** (<https://cizinci.npi.cz/>). (Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, online)

Organizace **InBáze** (<https://inbaze.cz/>) začala své služby cizincům poskytovat již od roku 2005. Nejprve se jednalo o služby zaměřené přímo na cizince, jako je poradenství, tlumočnické služby, výuka českého jazyka, a až později, od roku 2014, začala organizace spolupracovat se školami a pedagogy na projektech, které jsou zaměřené na multikulturní výchovu a podporu výuky dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). (InBáze, z. s., online)

Dále si můžeme uvést **Poradnu pro integraci** (<https://p-p-i.cz/>), která poskytuje právní, sociální či psychosociální pomoc a podporu nejen při vzdělávání již od roku 1997. Pracoviště v Praze a Ústí nad Labem kromě sociálního a právního poradenství poskytují také sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, kde řadou různých aktivit poznávají zvyklosti a kulturu ČR. Poradny také pořádají tematické akce, workshopy a výlety nebo letní příměstské tábory. Pro školy nabízí individuální poradenství v přístupu a metodách výuky žáků s OMJ. Dále pomáhá s komunikací mezi školou a rodinou dítěte, seznamuje rodiče se školním systémem, školním řádem apod. (Poradna pro integraci, online). Se školami může spolupracovat i řada dalších organizací, které se nespécializují přímo na děti, ale na celkovou pomoc a integraci cizinců. Tyto organizace obvykle nabízí pro své klienty sociální a právní poradenství, kurzy českého jazyka, tlumočnické služby, pořádají vzdělávací, kulturní a společenské akce apod.

Mezi takové organizace můžeme zařadit např. **Centra na podporu integrace cizinců (CPIC)** (<https://www.integracnicentra.cz/>), jejichž čtrnáct poboček vznikalo postupně od roku 2009 na pokyn Ministerstva vnitra. CPIC má na starosti také monitoring skupin cizinců na územích daných regionů. (Správa uprchlických zařízení MV, online) Cizinci také mohou vyhledat pomoc v lidskoprávní neziskové organizaci **Sdružení pro integraci a migraci** (<https://www.migrace.com/>), jež pomáhá od roku 1992.

Na závěr této kapitoly bychom ještě rádi zmínili **Ústav jazykové a odborné přípravy (ÚJOP)** (<https://ujop.cuni.cz/>), jež je vědecko-pedagogickým pracovištěm Univerzity Karlovy. Jako jediná instituce v České republice se věnuje přípravě cizinců ke studiu na českých vysokých školách. Pro cizince nabízí velké množství intenzivních denních i večerních kurzů češtiny, letních i on-line kurzů. Organizuje též různé kurzy češtiny pro zájemce o český jazyk a také metodické kurzy pro učitele češtiny jako cizího jazyka. V ústavu rovněž probíhají metodické a výzkumné činnosti, z nichž mnohé jsou součástí mezinárodních projektů a grantů. Vyvinuli zde také mezinárodně uznávanou Certifikovanou zkoušku z češtiny (CCE), kterou je možné skládat na úrovních A1-C1. ÚJOP UK umožňuje skládat zkoušku z češtiny pro udělení trvalého pobytu a zkoušku z češtiny pro udělení státního občanství ČR. (Ústav jazykové a odborné přípravy, online).

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – jazyk a jazyková komunikace

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je kurikulárním dokumentem, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souladu

se Zákonem č. 561/2004 Sb. Jedná se o závazný dokument pro školy při tvorbě Školního vzdělávací programu (dále jen ŠVP), který vymezuje cíle a výstupy pro konkrétní stupeň a obor, dále vymezuje vzdělávací oblasti, zařazuje průřezová témata a specifikuje klíčové kompetence a jejich úroveň. První RVP ZV byl publikován v roce 2005 a v současnosti je platná jeho nejnovější verze z roku 2021 (RVP ZV, MŠMT, online).

RVP ZV dělí vzdělávací obsah do devíti oblastí, a to:

„Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)

Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)

Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)“ (RVP ZV, MŠMT, online).

Dokument dále vymezuje průřezová témata, jež můžeme charakterizovat jako okruhy aktuálních problémů současného světa, které se stávají významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jedná se o osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV, MŠMT, online). V základním vzdělávání hovoříme o kompetencích k učení, k řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních, občanských a pracovních.

Zásadou tohoto dokumentu je zajistit rovnoprávný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky s přihlédnutím k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Úprava a podmínky pro vzdělávání žáků se ŠVP, jako nezbytné materiální, personální a organizační podmínky, podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví jsou ukotveny v části D a odkazují na vyhlášku č. 27/2016 Sb. Dokument rovněž uvádí, že při plánování a realizaci vzdělávání žáků s PO je potřeba brát ohledy na jejich individuální potřeby a možnosti, a proto má být ŠVP nastaven tak, aby byla možná diferenciovaná a individualizovaná výuka, která bude odpovídat potřebám žáků

se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných a mimořádně nadaných. Na základě ŠVP zpracovává škola Plán pedagogické podpory i Individuální vzdělávací plán. V RVP ZV má každá vzdělávací oblast popsané vlastní očekávané výstupy, jež by měl zvládnout běžný žák základní školy, ale také obsahuje minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů v rámci PO (RVP ZV, MŠMT, online).

Z pohledu žáků s OMJ je nejvýznamnější oblast, ve které potřebují PO, **Jazyk a jazyková komunikace**. Obsah této oblasti je dále rozdělen do tří vzdělávacích oborů: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. (Obor Další cizí jazyk se v rámci RVP ZV týká až 2. stupně ZŠ, a proto nebude v práci dále rozváděn.)

V oboru Cizí jazyk se již nejmladší žáci seznamují se zvukovou a grafickou podobou jazyka, slovní zásobou, tematickými okruhy týkajícími se běžných prostředí pro žáka a základní mluvnici jazyka s gramatikou. Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk se v 1. období týkají porozumění jednoduchým pokynům a větách, zopakování slov a slovních spojení, a porozumění písemné podobě jazyka. Pro minimální úroveň očekávaných výstupů v rámci PO stačí, když je žák seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka. Osvojování si cizího jazyka pomáhá snižovat jazykové bariéry, a přispívá k rozvoji jak v osobním životě jednotlivců, tak v budoucím pracovním uplatnění. „*Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance*“ (RVP, MŠMT, online, 2021)

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do dalších tří složek, které se vzájemně prolínají. Jedná se o Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. **Komunikační a slohová výchova** se u nejmladších žáků zaměřuje na čtení, naslouchání, mluvený a písemný projev. Od žáků se očekává plynulé čtení s porozuměním, správná výslovnost, vhodné způsoby verbálního i neverbálního vyjadřování při mluvených projevech, osvojení si psaní písmen i číslic a jejich správné spojování do slabik, slov a vět a také zvládnutí správného seřazení ilustrací podle dějové posloupnosti. Pro žáky s potřebou PO jsou uvedeny úpravy pro očekávané výstupy, které uvádí následující minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů: čtení jednoduchých textů, porozumění pokynům, dbaní na správnou výslovnost a dýchání, správné návyky při psaní, dodržování správných tvarů a velikostí písmen, jejich spojení do slabik, dodržování správného pořadí písmen ve slově, přepis a opis slov i krátkých vět. **Jazyková výchova** se týká zvukové stránky jazyka, slovní zásoby a tvoření slov, tvarosloví, skladby a pravopisu. V rámci očekávaných výstupů žáci umí rozlišovat zvukovou a grafickou podobu slova, porovnávají jejich významy a dokáží je třídit, později rozlišují slovní druhy, v mluveném projevu užívají správné tvary slov, které spojují

do vět i souvětí, zvládají pravopis českého jazyka, a to psaní i/y po tvrdých, měkkých, obojetných souhláskách, správné užití ú/ů, psaní slabik dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a užití velkých písmen na začátku věty a u vlastních jmen. Od žáků s PO se v minimální úrovni očekává rozlišení všech velkých i malých písmen abecedy, rozeznávání souhlásek a samohlásek, tvorba slabik, rozlišování hlásek, slabik, slov a vět a psaní velkých písmen na začátku vět a ve vlastních jménech. V **Literární výchově** se žáci učí zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárními texty a základní literární pojmy. Žák by měl zvládnout číst a přednášet přiměřené texty, vyjádřit vlastní pocity z přečteného textu, rozlišit verše a prózu, rozpoznat pohádku a tvořivě pracovat s textem dle svých schopností. Žáci s minimální doporučenou úrovní by si měli pamatovat a přeříkat jednoduché říkanky, podle obrázků reprodukovat krátký text a při poslechu udržet pozornost. (RVP ZV, MŠMT, online, 2021)

V celém tomto oboru jsou i na žáky s PO kladeny poměrně vysoké nároky. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci PO se příliš neliší od očekávaných výstupů pro ostatní žáky. Pro všechny žáky je však nutné osvojit si znalost čtení a psaní, bez které se v další fázi vzdělávání neobejdou. Žáci, kteří mají český jazyk jako svůj mateřský jazyk obohacují své dosavadní kompetence v mluvené češtině o funkční čtení a psaní, pravopis, nauku o jazyku a jeho využívání. Pro žáky s OMJ jsou však východiska výuky češtiny jiná. *„Stejně tak se od sebe významně liší cíle výuky češtiny rodilých a nerodilých mluvčích, resp. žáků s OMJ. Minimálně do jisté fáze vzdělávání v české škole jsou u žáků s OMJ ve výuce češtiny jako druhého jazyka přítomny také cíle typické pro výuku cizího jazyka, postupně se však musejí přidávat i cíle, jichž mají dosahovat rodilí mluvčí, protože bez jejich zvládnutí by žáci s OMJ nemohli úspěšně postupovat výše a výše českým vzdělávacím systémem“* (Šormová, 2019). Pro žáky s OMJ, kteří odpovídají věkem 1. a 2. ročníku ZŠ, je tak hlavním úkolem rozmluvit se a naučit se číst a psát.

2.4 Metody ve výuce čtení na základní škole

Ve výuce čtení se setkáváme s dvěma hlavními metodami výuky čtení, a to s metodou syntetickou a analytickou. Při výuce syntetickou metodou postupují žáci od písmene přes slabiky až ke slovům, zatímco analytickou metodou naopak nejprve pracují s celky slov a až poté postupně rozkládají slova na písmena (Wildová, 2005). Při vývoji výuky čtení vznikalo a zanikalo spousta metod, kterými se zde však zabývat nebudeme, avšak blíže si specifikujeme metody, které se při výuce uplatňují v současnosti.

Syntaktické metody čtení dělíme na slabikovací a hláskovací. Počátky slabikovací metody sahají až do antického Řecka a Říma. Její výuka spočívá v tom, že žáci si nejprve osvojí písmena a jejich pojmenování a až poté se učí číst slabiky, u kterých však nejprve předčítají písmena slabiky a až poté správně slabiku, což není příliš efektivní. Např. slabika „la“ je čtena „el-á-la“, slabika „do“ je čtena „dé-ó-do“. Oproti tomu u syntaktické metody hláskovací se žáci učí číst písmeno s hláskou, písmeno „c“ čtou žáci „c“, nikoli „cé“. (Křivánek, Wildová, 1998)

V současnosti se v rámci syntetické metody užívá **metoda genetická**, za jejíhož zakladatele je považován Josef Kožíšek. Podrobněji je tato metoda popsána na základě jejich vlastních experimentů Jarmilou Wagnerovou, která ji člení do tří etap. První etapa, průpravné období, slouží k pozitivní motivaci dětí ke čtení, přirozenou cestou rozvíjí slovní zásobu a seznamují se postupně s písmeny. Hlavním cílem této etapy je rozvoj sluchové percepce, kdy se žáci pomocí didaktických her učí pochopit analýzu a syntézu slov. V druhé etapě žáci začínají pracovat s učebnicemi či pracovními listy a seznamují se s velkými tiskacími písmeny, která se učí nejen číst, ale také psát. S malými písmeny abecedy se seznamují až později. Třetí etapa je zaměřena spíše na psaní jednotlivých písmen dle předlohy. Žákům se tak vytvářejí kompletizace grafémů a fonémů v tiskací i psané podobě, a díky tomu čtou již žáci téměř plynule a s porozuměním (Fasnerová, 2018). Velkou výhodou této metody je rychlost výuky, metoda je velice účinná a žáci mohou od počátku zapsat a přečíst své myšlenky. Další výhody je dobré porozumění čtenému a uvolnění ruky při psaní hůlkovým písmem. Úskalí této metody je však v možném přetrvávání dvojího čtení u některých žáků a nezbytná spolupráce s rodiči, která může být často náročná. (Kraislová, 2008)

Opačně probíhá výuka **analytickou metodou**, kde jsou slova rozkládána na jednotlivé části, tedy slabiky a poté i hlásky. Žák se snaží pochopit slovo jako celek a až poté poznat jeho části. Za stěžejní je u této metody považováno zrakové vnímání.

Nejznámější a nejrozšířenější analytickou metodou je **metoda globální**, která se užívala v 1. polovině 20. století a do škol se opět vrátila jako alternativní metoda až po roce 1989. Žáci si mají na základě stálého opakování zapamatovat obrazy tištěného písma a sami vlastním vývojem dojít k analýze slov. Metodický postup je řazen do pěti etap:

1. průpravné období, kdy dochází k rozvíjení paměti a pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, vypravování podle obrázků a předčítání,
2. období paměti, kdy se žáci snaží o zapamatování předkládaných slov – jedná se o nejtěžší období při výuce globální metodou čtení,
3. období analýzy, při níž si žáci začínají všimnout částí, ze kterých je slovo složeno,

4. období syntézy, kdy žáci skládají celky z částí (na konci tohoto období by měli žáci přečíst jakékoli slovo),
5. období zdokonalování se ve čtení, jehož cílem je bezpečné ovládnutí čtení

Nevýhoda této metody je její časová náročnost. Naopak tato metoda byla úspěšná při výuce čtení u žáků se zdravotním či sluchovým znevýhodněním, kde není kladen důraz na časový horizont výuky (Fasnerová, 2012).

Mezi nejčastěji užívané metody patří stále **metoda analyticko-syntetická**, jež byla plošně nařízena v Československu od roku 1951 do pádu totalitního režimu. Jak napovídá již název metody, vznikla spojením dvou, již výše popsanych, metod. Nejprve se pracuje s celou větou, ze které se analyticky vydělí slova, z nich jednotlivé slabiky a hlásky, a poté následuje syntéza, kde se jednotlivé prvky skládají zase do větších celků. Metoda vychází z mluveného projevu jedinců, a proto na ní lze lépe pochopit gramatickou stránku jazyka. Pro tuto metodu byl vypracován Otokarem Chlupem Slabikář, První čítanka a Živá abeceda, které žáci užívají pro nácvik čtení ve školách. V prvním ročníku je nácvik členěn do tří období: předslabikářové, slabikářové a poslabikářové (Fasnerová, 2018). Velkou výhodou je systematické procvičování všech písmen a slovních struktur a také dostatečný výběr učebnic, které pro výuku této metody vznikly. K nevýhodám můžeme přiřadit mechanickou, stereotypní a zdlouhavou práci při vyvozování písmen, dále čtení slabik bez významu a také náročnost zapamatování všech čtyř tvarů písmen (Kraislová, 2008 a Bartoňová, 2012).

Poměrně novou výukovou metodou je **metoda Splývavého čtení** zvaná **Sfumato**, která se řadí k syntetickým metodám. Autorkou této poměrně mladé metody je Maria Navrátilová.

Čtení touto metodou je založeno na fonologickém uvědomování a posloupnosti zrak-hlas-sluch. „*Technika Splývavého čtení staví na poznacích neurofyzilogických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek (například bez zbytečných přídavných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí.*“ (Navrátilová, 2003) Výuka probíhá v pěti na sebe navazujících fázích:

1. Fáze: expozice hlásky, období „OSBUA“ – písmena vyvozujeme za pomoci zraku, sluchu i pohybu, zapojujeme tedy pohybový, hudební, dramatický, výtvarný prvek, hmat i jemnou motoriku.

2. Fáze: 1. stupeň syntézy: syntéza dvou hlásek – oko zde fixuje první písmeno, poté periferně načítá následující, které analyzuje tak dlouho, dokud nedojde k jeho rozpoznání a vyslovení.
3. Fáze: 2. stupeň syntézy: syntéza tří hlásek (princip jednoslabičnosti) – první písmeno se drží tak dlouho, dokud oko nenačte periferně následující dvě hlásky. V této fázi se také vytváří čtecí návyky pro čtení s porozuměním.
4. fáze: 3. stupeň syntézy: syntéza čtyř hlásek – probíhá fixace a periferní načítání čtyřpísmených smysluplných slov.
5. fáze: čtení ze slabikáře – převažuje hromadné čtení s učitelem, aby byla dodržena správná intonace, která je pro zde důležitá.

Metoda se považuje za velice úspěšnou a zaznamenává úspěchy při výuce čtení u žáků se SVP (Navrátilová, 2003).

3 Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem

3.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce a výzkumného projektu bylo zjistit, jak žáci s odlišným mateřským jazykem reagují na různé výukové metody čtení. Dále bylo zjišťováno, jaké techniky a postupy pedagogové nejčastěji volí a které techniky se jeví jako vhodné.

Dílčí cíle:

1. Zjistit jaké techniky a postupy pedagogové nejčastěji volí a které techniky se jeví jako vhodné.
2. Zpracovat případové studie žáků s odlišným mateřským jazykem

V rámci empirické části práce byly vymezeny tři výzkumné otázky:

VO 1: Jak probíhá výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem?

VO 2: Jak zvládají žáci s OMJ čtení v českém jazyce, která metoda se jeví jako vhodná?

VO 3: Jaké pomůcky můžeme u žáků s OMJ využít?

V empirické části bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum, který umožňuje pomocí výzkumného souboru získat přesnější informace o dané problematice (Švaříček, Šedřová, 2007). Při zpracování výzkumného šetření byly použity techniky šetření:

- Zúčastněného pozorování žáků s OMJ
- Kazuistické studie žáků s odlišným mateřským jazykem
- Analýza prostudované literatury
- Rozhovor s dvojjazyčným asistentem
- Analýzy výsledků žákovských prací a žákovské dokumentace

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili tři žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují 1. třídy dvou fakultních základních škol v Praze. Dva z žáků navštěvují Základní školu Praze 6, kde je výzkumník zaměstnán jako asistent pedagoga. Jedná se o dva chlapce, z nichž jeden pochází z Ukrajiny a druhý ze Severní Korey. Tito chlapci navštěvují stejnou třídu a oba byly vyučovány genetickou metodou čtení. Třetím zkoumaným žákem – informantem byla dívka, která plní

povinnou školní docházku na Základní škole na Praze 5, se kterou výzkumník pracoval v předmětech Didaktika ČJ. Dívka se učila číst metodou Splývavého čtení.

Všichni informanti, kteří byli do výzkumu zapojeni, a jejich zákonní zástupci byli obeznámeni s účelem a cíli tohoto šetření. Zákonní zástupci poskytli písemný souhlas s účastí jejich dítěte na tomto výzkumu, (Příloha č. 1). Všem níže uvedeným žákům s odlišným mateřským jazykem byla z důvodu ochrany osobních údajů změněna jejich jména.

Při vypracovávání kazuistických studií jsme vycházeli převážně z vlastních zkušeností se žáky, které jsou doplněné o informace, jež nám na základě rozhovorů o žácích poskytli jejich třídní učitelé a asistenti pedagogů. Ti s žáky pracují delší čas, poznají je do hlubších detailů, a proto jejich připomínky byly pro výzkumníka cenné.

Výstup práce by měl reflektovat úspěšnost výuky a volbu vhodné techniky čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem.

Techniky šetření

Kazuistiky jsou členěné u každého žáka na anamnézu rodinnou, osobní a anamnézu školního prostředí. Dále na základě rozhovoru a analýzy dokumentace byly zpracovány případové studie žáků, které popisují úroveň schopností žáků s OMJ ve čtení. Rozhovor s dvojjazyčným asistentem obsahoval informace o celkové práci žáka ve třídě, jeho komunikačních i motorických schopnostech a další informace, které přispěli k ucelenějšímu pohledu na žáka.

3.3 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Na základě zúčastněného pozorování jsme vypracovali tři případové studie. První z nich je chlapec Jun ze Severní Korey, druhý chlapec Max pocházející z Ukrajiny a poslední je dívka Viki, která pochází z Vietnamu. Jun a Max se učili číst genetickou metodou a Viki metodou Sfumato – Splývavého čtení.

		Jméno	Věk	Metoda výuky čtení
Informant 1	Případová studie 1	Jun	7 let	Genetická metoda
Informant 2	Případová studie 2	Max	7 let	Genetická metoda
Informant 3	Případová studie 3	Viki	7 let	Splývavé čtení

Informant 1: Případová studie: žák Jun

Rodinná a osobní anamnéza: Jun je poměrně temperamentní a neposedný. Narodil se v Severní Korey a jeho rodným jazykem je korejština, kterou mluví doma. V České republice žije dva roky. Do základní školy nastoupil bez přípravy v rámci předškolního zdělávání a do té doby neměl kontakt s češtinou. Je vychováván matkou, která nezvládá ani základní pojmy v českém jazyce. Otec pracuje na severokorejské ambasádě, v jejímž okolí celá rodina bydlí a která je také nedaleko základní školy.

Školní anamnéza: Vzhledem k nenavštěvování předškolního vzdělávání nebyly na počátku školní docházky rozvinuty základní sociální zvyky jako samostatné oblékání, užívání přístrojů při jídle apod. Doposud vážne i grafomotorika. Stále je nutné téměř pokaždé kontrolovat a upravovat špatný úchop. Jun nezvládal sám žádné samostatné úkony a vše se mu muselo nejprve několikrát názorně předvést, aby byl poté schopný úkoly zvládnout sám. Z PPP stanovenou podporu 3. stupně bez IVP. V poradně zatím nedoporučili úpravy výstupů, ale je důležité, aby mu byl umožněn individualizovaný čas. Má přiznaného asistenta pedagoga, který společně s učitelem zajišťují naplňování potřeb žáka. Jun potřebuje téměř neustálou kontrolu a upozorňování na dokončení započaté práce.

Na základě pozorování při kresbě můžeme říci, že je upovídaný. Pokud chce Jun něco sdělit, činí tak spíše skrze kresbu nežli přes slovní vyjadřování, které je téměř nulové. Stejnou školu navštěvuje ještě jiný žák ze Severní Korey. Ten chodí do této školy již třetím rokem a nyní je v 6. ročníku. Společně mají jednou týdně hodinu v rámci pedagogické intervence a učí se český jazyk. Díky jejich společnému mateřskému jazyku je možné využít staršího žáka, který již češtinu zvládá na komunikativní úrovni, jako překladatele Junovi pro lepší porozumění. Ten mu občas pomáhá i s domácími úkoly, se kterými mu z důvodu jazykové bariéry nemohou pomoci rodiče. S domácími úkoly i s komunikací se školou někdy pomáhá i jiný pracovník ambasády, který se dokázal naučit češtinu na velice dobré úrovni.

Ze speciálně pedagogické diagnostiky

Komunikační schopnosti jsou minimální. Od září se naučil pár základních pojmů, které mu umožňují práci ve škole. Pokud chce něco sdělit, obvykle užívá kreslení obrázků, které doprovází citoslovci a jen málo konkrétními slovy. Někdy pro komunikaci užívá i základní anglická slova. Ve škole při komunikaci s ním často užívají piktogramy činností, aby věděl, co má v danou chvíli dělat a jaké aktivitě se má věnovat. Často však odmítá spolupracovat a nechce

se mu plnit zadané úkoly. **Koncentrace** je na velice nízké úrovni. Na jednu aktivitu se dokáže soustředit pět, maximálně deset, minut. Je neklidný, neposedný a snadno se rozptýlí. Při jednotlivých aktivitách má potřebu sdělit pomocí kresby něco, co obvykle nesouvisí s tématem.

Pracovní tempo je vzhledem k nízké koncentraci velice pomalé. Je nutné často měnit aktivit a věnovat se více tématům. Tato skutečnost příliš nenapomáhá rozvoji slovní zásoby a dalších důležitých znalostí, které musí Jun jako žák 1. třídy zvládnout. Při zátěži se nedokáže soustředit a přestává pracovat. Nezajímá se o věci a odmítá spolupracovat. Vyžaduje papír a tužku, aby mohl „vyprávět“ na co právě myslí a nechce se věnovat jiným věcem. **Motorika** (hrubá, jemná) zaostává za spolužáky a je nutné ji stále procvičovat. Doma i ve škole pracuje s *Vizuomotorickými listy* od I. Vlkové z nakladatelství Pasparta, které rozvíjí jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka. **Grafomotorika** také vážně. Má nezacvičený špatný úchop a je potřeba častá kontrola ze strany učitele i asistenta pedagoga. Důvodem je pravděpodobně vynechání předškolního vzdělávání. Nové učivo si osvojuje pomaleji. Je to způsobeno jazykovou bariérou a jeho výrazným temperamentem, který znemožňuje soustředit se na věci delší dobu. Pro práci je dobré vždy využívat co nejvíce názorných pomůcek s komentovaným doprovodem.

V **českém jazyce** obvykle nepracuje se třídou, ale samostatně s paní asistentkou, která si žáka bere stranou a vysvětluje mu látku názorněji. Procvičují čtení, psaní a hlavně slovní zásobu, která je u Juna minimální. Je však nutné dodat, že od září udělal obrovské pokroky. V **matematice** učivo obvykle zvládá. Je pro něj jednodušší než český jazyk a bere hodiny jako odpočinkové. **Sebehodnocení** příliš nezvládá. Nejčastěji se hodnotí nejlépe a má pocit, že udělal vše správně, příliš nevidí své chyby a možnosti zlepšení. To pravděpodobně souvisí s nevyzrálostí a nepřipraveností na školní docházku.

Absenci nemá téměř žádnou. Od začátku školy chyběl Jun jen velice výjimečně. Rodiče se školou spolupracují a dorozumívají se v angličtině s třídní učitelkou a nejvíce s paní asistentkou, která s žákem pracuje nejintenzivněji. Začlenění v kolektivu je poměrně dobré. Třída ho přijímá velice dobře a snaží se ho začlenit. Nejlépe vychází s dvěma svými spolužačkami, které se ho „ujaly“ a se vším mu pomáhají. Někdy se však stává, že v dobré víře dělají některé věci za něj, což však není příliš dobré pro rozvoj jeho samostatnosti.

Speciálně pedagogické intervence: Proces čtení

Jun čte poměrně pomalu a často bez pochopení. Naučil se písmena a zvládá přečíst jednoduchá slova. Delší slova mu činí stále problémy. U čtení neudrží dlouho pozornost, proto je dobré aktivity na čtení prokládat jinými. Také se osvědčilo využívat různé **pomůcky ke čtení**,

na kterých jsou slova napsaná, např. pexeso, kartičky, dřívka apod. Ve třídě čtou z učebnice Čtení od J. Rubínové, která byla vydána pro výuku genetickou metodou. Jun však nejčastěji čte s paní asistentkou z pracovních listů, které zároveň rozvíjí jeho slovní zásobu. Pracovní listy připravuje Junovi paní asistentka, nejčastěji z materiálů dostupných online na webových stránkách inkluzivní školy, které spravuje META. Za pomoci paní asistentky si také vytváří vlastní desky s materiály, ze kterých se učí a zároveň slouží jako podpora pro lepší komunikaci v češtině. Během čtení se Jun často pokouší něco sdělit pomocí kresby. Obvykle se to však netýká tématu a Jun se snaží spíše odvést pozornost k jiným věcem než ke čtení. Je nutné mu proto velice často vracet pozornost k textu. Stále je pro něj poměrně složitá syntéza a analýza slova na základě sluchové percepce. Ne vždy dokáže odhalit a opravit chybu, kterou přečetl. Celkově také hůře spojuje jednotlivá písmena do slov.

Fonetická transkripce (zpracována dle pravidel I. Havlové (1999))

Jednotlivá slova (lekce: zvířata)

Text	Pták	pavouk	had	pes	Křeček	žába
Fonetický přepis	[ptag]	[pavog]	[had]	[Pet]/[pec]	[kteček]	[čába]

Text	moucha	myš	kočka	ovce	ryba	kráva	prase
Fonetický přepis	[mouha]	[miž]	[kožka]	[ofte]	[líba]	[káva]	[pace]

Krátké věty (lekce: osoby)

Text	Kdo je to? Dítě	To jsou děti.	To je miminko.
Fonetický přepis	[o je to í'e]	[o jou d'í'i]	[to je mimiko]

Text	To je muž.	To je pán.	Pán čte.
Fonetický přepis	[to je muž]	[to je pan]	[pan čte]

Text	Kdo je to? Žena.	To je paní.	Paní sedí a píše.
Fonetický přepis	[kto je to žena]	[to je paňi]	[aňi šed'i a píže]

Text	Děvče leží.	Dítě leze.
Fonetický přepis	[d'ijevže eží]	[d'í'e lede]

Text	Pes sedí.	To je kočka.	Kočka sedí.
Fonetický přepis	[pec ed'i]	[to je kožka]	[koča ed'i]

Text	To je slůně.	Slůně si hraje.
Fonetický přepis	[to je hlúňie]	[lúňe ši hraje]

Složitější věty z knihy

Text	Ještě leží sníh.	Když se tu novinu dozvěděla dvě bílá kůzlata.
Fonetický přepis	[ježt'e eží sníh]	[iž se u novinu ozvjed'ijela dvje plavíliá kudlala]

Jeho rodný jazyk, korejština, je velice odlišný od češtiny, a proto má velice špatnou výslovnost, kvůli ní je těžké rozeznat chyby ve čtení a chyby ve výslovnosti. Špatně vyslovuje např. souhlásky č, v, n, z, ř a další. Problémy mu dělají znělé a neznělé souhlásky, které vyslovuje pokaždé jinak (myš [miž], šnek [šneg], pes [pet] nebo [pec]). Další potíže má s hláskou ch, kterou vyslovuje jako h (moucha [mouha]) a hlásku r obvykle vynechává úplně (prase [pase]). Při čtení se také stává, že někdy vynechává souhlásky, nejčastěji na začátku slov, a přečte až následující samohlásku (paní [aňi], sedí [eďi]). Také nedodrжуje délku souhlásek (pták [ptag]) a dvouhlásky často čte pouze jako jednu hlásku (pavouk [pavog]). Při čtení rovněž nedodrжуje přízvuk na první slabice, který je pro češtinu typický.

Doporučení pro intervenci a edukaci

Na základě rozhovoru s asistentem pedagoga jsme se dozvěděli, že škola také doporučila, aby rodiče Junovi zakoupili Albi tužku a mluvicí interaktivní knihu *Moje první písmena*. Nakladatelství Alby vytvořilo koncept Kouzelného čtení (<https://www.kouzelnecteni.cz/>), kdy si dítě prohlíží knihu, a pokud přiloží interaktivní tužku k danému obrázku či textu, ozve se příslušná informace. Jun by tak měl možnost i doma alespoň pasivně rozvíjet svou slovní zásobu a poslechnout si češtinu. Pro další rozvoj by byly velice vhodné pracovní manipulační listy P. Vojksové (2008) *Annjong hasejo, paní učitelko! Dobrý den, paní učitelko!* Materiály jsou primárně určené pro korejské žáky, ale mohou je využít i další žáci s OMJ. V materiálech jsou také uváděny nejrůznější hry na procvičení a rozvoj slovní zásoby, při kterých se využívá vrozená soutěživost dětí a nutnost vzájemné verbální komunikace. Díky nim je žák schopen se déle a intenzivněji soustředit na různá jazyková cvičení. Jedná se o pexesa s obrázky a slovy, binga, která se vztahují k jednotlivým významovým kapitolám, jednoduché pantomimy na slovesa, puzzle, říkanka „Pan čáp ztratil čepičku“ na procvičení barev a další.

Informant 2: Případová studie: žák Max

Rodinná a osobní anamnéza: Max je velice živý, neposedný, ale citlivý chlapec. Pochází z Ukrajiny, jeho mateřským jazykem je ukrajinština a v České republice je od května 2021. Byl vychováván babičkou na Ukrajině a nenavštěvoval žádné předškolní vzdělávání. Matka mezi tím vydělávala peníze v České republice a poté, co si našla stálou práci a bydlení, přivezla Maxe do ČR. Nyní Max žije společně s matkou a jejím českým přítelem v bytě nedaleko školy, kde má Max svůj vlastní pokoj. Díky matčinu příteli má Max zajištěnu pomoc s výukou češtiny

a domácími úkoly i v domácím prostředí. Češtinu ovládá na velice nízké úrovni a při komunikaci často kombinuje ukrajinštinu s několika málo českými slovy.

Školní anamnéza: Protože Max nenavštěvoval předškolní vzdělávání, na začátku školní docházky mu chyběli základní sociální návyky, na kterých bylo nutné pracovat. Nebyl zvyklý se o něco rozdělit, něco půjčit, umět pomoci nebo pomoc nabídnout apod. Rovněž bylo náročné nastavit pravidla, která by Max dodržoval. Nebyl zvyklý na žádné „hranice“ a nějakou dobu trvalo, než se ustálilo jeho chování ve školní třídě. Rovněž nedokázal odlišit, kdy je čas na práci a kdy na odpočinek a hru.

Je nadměrně fixovaný na matku, což může být způsobeno stále přetrvávající adaptační problémy. Má opožděný vývoj psychosociálních dovedností, trvá mu déle, než pochopí pravidla a často nerozumí sociálním pravidlům, díky čemuž dochází k nedorozuměním. Zpráva z poradny uvádí, že je možná porucha pozornosti, která však vzhledem k jeho současným dispozicím nemůže být s určitostí diagnostikována. Při nástupu do první třídy rozuměl česky na minimální úrovni. Matka se snažila Maxe rozvíjet a naučit ho základy češtiny. Při vstupu do školní docházky znal aktivně barvy, číslice a několik dalších základních pojmů.

Ve škole má Max nastaven IVP s individuálním přístupem ve výuce, využitím sdíleného asistenta pedagoga, podporu v podobě doučování, a to nejen češtiny pro žáky s OMJ. Rovněž má zavedeny úpravy obsahu vzdělávání z hlediska kvantity i obtížnosti, kdy mu je zadávána kratší a snazší práce s individuální obtížností. Při výuce se zaměřuje na osvojení základních pojmů, vědomostí a dovedností a nepožadují se po něm detaily.

Max sedí v první lavici a musí být hodně podporován k soustředěné práci. Je nutné ho často vrátit zpět k činnosti, zopakovat mu instrukce, přesvědčit se o správnosti porozumění zadání a obecně častější kontakt se žákem a dávání mu zpětné vazby. Má značné výkyvy v pozornosti, snazší unavitelnost a zvýšený neklid, a proto se při práci s ním musí často střídát činnosti různého druhu. Osvědčilo se více využívat pohybové činnosti, díky nimž se uvolní a poté efektivněji pracuje. Pokud není spokojen, dochází k impulsivním reakcím, které souvisí s jeho nízkou úrovní zralosti a nevyspělostí ovládat se.

Zároveň má velice citlivou povahu a v jemu nepříjemných situacích mívá trému a je nervózní. Při práci téměř neustále potřebuje pozornost a ubezpečování se, zda postupuje správně. Při plnění úkolů vyžaduje okamžitou zpětnou vazbu, zda začal dobře. Během plnění se ubezpečuje, že postupuje správně a dokud paní učitelka či paní asistentka nevyjádří pozitivní reakci, že úkol plní dobře a že to zvládne, nepokračuje v plnění. Případně vyžaduje dopomoc.

Každý pátek má hodinu pedagogické intervence s třídní učitelkou, kde je přítomna i Maxova matka. Chlapec pak lépe reaguje na pokyny paní učitelky a matka má zároveň zpětnou

vazbu a pokyny, jak se doma s Maxem učit. Třídní učitelka se snažila domluvit, aby Max navštěvoval nějaký zájmový kroužek, což by napomohlo i jeho začlenění do kolektivu, ale zatím bez úspěchu.

Ze speciálně pedagogické diagnostiky

Komunikační schopnosti nejsou příliš rozvinuty. Je chopen se verbálně projevit, ale užívá jemu známé české pomysly, které mísí s pojmy v rodné řeči. Užívá kratší věty a spíše jednoslovné odpovědi. Často také nadměrně užívá ukazovací zájmena, aby nemusel nazývat věci jejich názvy a ulehčil si tak komunikaci v češtině. **Koncentrace** je velice nízká. U aktivit dlouho nevydrží, nesoustředí se a poté vyrušuje spolužáky. Je nutné často měnit aktivity či mu neustále vracet pozornost k zadanému úkolu. **Pracovní tempo** je pomalejší. Na vypracování zadaných úkolů a jejich kontrolu potřebuje dostatek času. Tempo také souvisí s nedokázáním udržení pozornosti, což znemožňuje účinně pracovat. *Při zátěži* rychle ztrácí koncentraci, nejprve začne vyrušovat a pokud se nutí k práci, bývá často agresivní a výbušný. **Motorika** (hrubá, jemná) je na nízké úrovni. Pro delší procvičování jemné motoriky se nedokáže příliš dlouho soustředit a o práci ztrácí zájem. Celkový **grafomotorický projev** je výrazně nerozvinut, proto je nutné dohlížet na správný úchop při psaní. Úpravu písma i kresby má celkově v horší kvalitě. *Nové učivo* je pro Maxe vždy náročné z důvodu jazykové bariéry a udržení pozornosti. Potřebuje prodloužený nebo opakovaný výklad, dopomoc s prvními kroky při řešení nových úkolů, popřípadě pomoc s jednotlivými kroky. Osvědčilo se využívání názorných pomůcek a vizualizace učiva.

V **českém jazyce** je v písemném projevu schopen dobře zvládnout opis. Naopak v diktovaných slovech je nejistý. Slyší slova spíše jako zvuky, ale jejich obsah mu uniká, na čemž má podíl neznalost českých pojmů. V **matematice** je Max velice chápavý a známé úlohy dokáže řešit bez problému. Největší problém s matematikou nastává, pokud se objeví nové prostředí, ve kterém žáci řeší různé úlohy (výuka probíhá matematikou pana prof. Hejného). V takových případech je problém jazyková bariéra a Maxovi trvá dlouho, než nové poznatky zpracuje a pochopí. **Sebehodnocení** je na nulové úrovni. Obvykle nedokáže déle pracovat sám a ani říci, zda a v jakém rozsahu zadanou práci splnil.

Absence je poměrně nízká, Max chybí jen z důvodu nemoci. Rodiče se školou komunikují. Matka dochází každý pátek na individuální sezení, kde s třídní učitelkou i Maxem probírají novou látku a shrnují průběh práce za celý týden. Začlenění do třídního kolektivu bylo a stále je poměrně náročné. Maxovi chybí základní sociální dovednosti a v situacích, které jsou

mu nepříjemné je agresivní a výbušný, což k úspěšnému zapojení do kolektivu příliš nenaspomáhá.

Speciálně pedagogické intervence: Proces čtení

I při čtení má Max pomalejší tempo i horší kvalitu, proto na čtení potřebuje dostatek času. Stále čte po písmenech, která skládá do slabik a až poté zvládne vyvodit celkové slovo. Také je nutné se vždy citlivě přesvědčit o správnosti porozumění přečtenému. V genetickém rozvíjení čtení trvalo dlouhou dobu postupné zafixování jednoduchých čtených slov a ke složitějším se přešlo v porovnání se spolužáky výrazně později. Bylo pro něj obtížné složit slovo z přečtených písmen, o to více, pokud dané slovo neznal. Velice napomohlo, když se v učivo objevilo dělení slov na slabiky, podle nichž Max začal postupně číst i složitější slova. Nejčastěji čte z učebnice Čtení od J. Rubínové, vydanou pro výuku čtení genetickou metodou. I přes pomalé tempo je u Maxe poměrně kvalitní porozumění textu. I přes to, že nazná všechna slova, která čte, dokáže si obvykle význam odvodit z kontextu. Z využívaných pomůcek ke čtení pomohlo Maxovi čtení se „špachtlí“ kterou využívá jako záložku. Také si pomocí ní zakrývá části slov a může se tak soustředit pouze na krátký úsek textu. Max se díky tomu také lépe orientuje v textu. Návčik čtení také probíhal na vějířcích, kde žáci řadí jednotlivá písmena za sebe a tvoří jimi konkrétní slova.

Fonetická transkripce (zpracována dle pravidel I. Havlové (1999))

Krátké věty ze slabikáře

Text	Je zima.
Fonetický přepis	[J e je z i zi m zim a zim]

Text	Pole je zaváté.
Fonetický přepis	[p o po l pol e polje j e je z a za v zav a zava t zav t zav t e zavate]

Věty z čítanky

Text	Dnes jedu na rybník.
Fonetický přepis	[d n dn e dne s dne z j e je d jed u jedu n a na r i ri b rib n ribn i ribnik]

Text	Řekl tatínek:
Fonetický přepis	[kř e kře k l křekl t a ta ti tati tatin ne tatine k tatinek]

Text	Jedeš se mnou?
Fonetický přepis	[J e je d jed e jede š jedeš jedeš s e se m n mn o mno u mnou]

Max čte stále po jednotlivých písmenkách, které postupně přidává k předchozím, dokud nepřečte celé slovo. Čtení tak probíhá velice pomalu a je nutné Maxovi ke čtení stále vracet pozornost. Čtení ho nebaví a stále hledá jiné podněty, kterými by mohl odvést pozornost jinam, a proto je náročné ho donutit či přemluvit ke čtení. Porozumění textu je ale poměrně vysoké. Textu, který čte rozumí, ví, co znamenají jednotlivá slova a dokáže se o nich bavit. Při čtení se často vyskytují chyby ve výslovnosti, které jsou spojené s výslovností typickou pro ukrajinštinu. Jedná se např. o nadměrné změkčování, přidávání hlásky [j] před písmeno e (pole [polje]) nebo naopak zapomenutí změkčení (rybník [ribnik], tatínek [tatinek]). U samohlásek nedodrží délku, často je krátí (zaváté [zavate]), nebo je na konci slov nepřečte a nevysloví vůbec (zima [zim]). Pro Maxe je také náročné dodržovat přízvuk na první slabice, který ukrajinština nemá.

Doporučení pro intervenci a edukaci

Na základě konzultace s asistentem pedagoga bychom pro Maxe doporučili práci s pracovním sešitem S. Škodové (2010) *Domino*. Je určen zejména pro žáky 1. ročníků, které nemají stále plně rozvinutou kompetenci čtení a psaní. Je výrazně zaměřen na vizualizaci a manipulaci s obrázky a vyskytují se zde aktuální témata pro danou věkovou skupinu. Max by díky vizuálně zajímavému obsahu mohl rozvíjet udržení pozornosti při plnění úkolů.

Pro lepší začlenění do skupiny by bylo vhodné, aby Max začal navštěvovat některý zájmový kroužek, nejlépe sportovní, kde může užít svůj temperament. Také by bylo vhodné do výuky začlenit obrázkové karty *Bezva parták* od Didactive, které zpracovala A. D. Kooijman. Karty obsahují možnosti řešení k navázání přátelství, k dobré spolupráci a také k zabránění šikaně.

Pro Maxe by také byly vhodné výukové aplikace pro procvičení češtiny. Aplikace *Abeceda pro děti* je určena zejména pro žáky prvních ročníků a slouží k procvičení analýzy a syntézy slov, aplikace *Včelka* je vhodná pro žáky se SPU i pro žáky s OMJ na 1. stupni ZŠ a aplikace *Čeština levou zadní* slouží k procvičování slovní zásoby, která se užívá na českých základních školách.

Informant 3: Případová studie: žákyně Viki

Rodinná a osobní anamnéza: Viki je velice milá a veselá dívka. Do školy chodí vždy čistě oblečená a upravená. Narodila se v České republice a její rodina pochází z Vietnamu, kam jezdí

jednou až dvakrát ročně navštívit prarodiče. Rodiče Viki se přistěhovali do ČR několik let před jejím narozením a začali zde pracovat. Otec je prodává v malém obchodu s potravinami a maminka se živí jako kosmetička. Momentálně je však na mateřské dovolené. Viki má dvě mladší sestry – Vanesu, které jsou dva roky a Valentýnku, které ještě nebyl ani rok. Společně bydlí v bytě, kde má Viki svůj vlastní pokoj. Mladší sestra má zatím také svůj vlastní pokoj, ale společně s nejmladší sestrou spí přes noc stále v pokoji s rodiči. Byt je nedaleko školy (asi 10 minut pěšky), a tak ji vyprovází každé ráno do školy maminka se sestrami. Dříve bydleli v Plzni, kde se Viki narodila a až později se přestěhovali do Prahy, kde od tří let navštěvovala pražskou mateřskou školu. Seznámila se tam se svou kamarádkou Vivi, která je i v současnosti její spolužačkou a má téměř stejnou úroveň češtiny jako Viki. Rodiny obou dívek se blíže seznámili a vzájemně se navštěvují a jezdí i na společné dovolené.

Doma mluví vietnamsky i česky, což velice napomáhá rozvoji slovní zásoby. Díky tomu se Viki dobře dorozumí česky. Rozumí velice dobře, ale mluvit je pro ni obtížnější. Užívá spíše kratší věty, ve kterých si je jistější a občas užívá špatné skloňování a časování, jež je pro ni obtížné. S domácími úkoly jí pomáhají oba rodiče a snaží se, aby měla vše vždy v pořádku. Mají i knihy v češtině, které buď čte Viki sama, nebo jí jsou předčítány rodiči.

Školní anamnéza: Ve škole je pilná, pečlivá a snaživá. Její oblíbený předmět je tělesná a výtvarná výchova, ale baví jí i všechny ostatní předměty včetně českého a anglického jazyka. V rámci možnosti podpory nebyla v žádném ŠPZ – dle školy i rodičů to nebyla potřeba. Ve třídě je přítomen asistent pedagoga, který je přidělen k jinému žákovi. Dle jeho slov není většinou potřeba jeho pomoci Viki (ani Vivi) ve výuce. Jako podporu prvního stupně ze strany školy probíhá jednou týdně ve čtvrtek jedna hodina pedagogická intervence, kterou vede třídní učitelka. Na těchto hodinách opakují probranou látku, připravují se na další novou látku a paní učitelka tak má možnost se ujistit, zda obě dívky všemu porozuměly a zda nepotřebují něco dovysvětlit.

Viki má také mimoškolní kroužek češtiny, který probíhá dvakrát týdně, v pondělí a ve středu, a opět jej navštěvuje s Vivi. Obvykle si na hodinách povídají, čtou a seznamují se s českými pohádkami, příběhy, tradicemi apod. Viki dále chodí jednou týdně na hodinu anglického jazyka a jednou týdně na kroužek tancování.

Ze speciálně pedagogické diagnostiky

Komunikační schopnosti jsou velice dobré. Domluví se s učiteli i se spolužáky. Problém jí dělá skloňování a časování. Při vlastním vyprávění se v hodině vyjadřuje ve dvou

až třech krátkých větách. Pokud je v menším kolektivu, dokáže se rozmluvit lépe a své vyprávění rozvést. **Koncentrace** při hodinách je vysoká. Nemá problém udržet pozornost a na práci se soustředit i po delší dobu. *Pracovní tempo* je poměrně rychlé. Viki je snaživá, zvědavá a ráda se učí novým věcem. *Při zátěži* dokáže pracovat bez problémů a s poměrně stálým výkonem. Až po poměrně dlouhé době monotónních činností ztrácí koncentraci a zájem o práci opadá. **Motorika** (hrubá, jemná) je v pořádku a bez problémů. **Grafomotorika** není správně ukotvena. Viki má špatný úchop – třetí prst dává nahoru, a proto je důležité ji při práci, konkrétně při psaní kontrolovat. *Nové učivo* přijímá a aplikuje poměrně rychle. Pokud je učiva více, je to pro ni náročnější a potřebuje o trochu více času.

V **českém jazyce** nezaostává, drží tempo se svými spolužáky. Ve čtení a psaní je úspěšnější než někteří její spolužáci. Občas se však vyskytnou problémy v porozumění a pochopení textu, kde se objevují méně obvyklá slova. Při vypravování užívá kratší stručné věty. Někdy ji dělají problémy koncovky slov a skloňování – spíše u méně užívaných slov, která v běžné komunikaci příliš neužívá. V **matematice** ani nevyniká ani nezaostává. Škola vyučuje matematiku prof. Hejného, se kterou nemá zatím žádné obtíže. *Sebehodnocení* je odpovídající jejím výkonům. Stejně jako její spolužáci je zvyklá na sebehodnocení ve formě usměvavých, méně usměvavých a smutných smajlíků. Ale i při méně obvyklém slovním hodnocení dokáže říci, co se jí povedlo i co jí dělá problémy. Svou chybu dokáže obvykle najít a opravit.

Absence má málo. Do školy chodí ráda. Rodiče se školou komunikují a spolupracují. Pomáhají Viki s úkoly a přípravou do školy. Začlenění v třídním kolektivu je bez jediných problémů. Viki vychází dobře se všemi spolužáky a vzájemně si pomáhají.

Speciálně pedagogické intervence: Proces čtení

Viki čte velice dobře, dokonce lépe než někteří její spolužáci. Větší problémy nastávají v porozumění čtenému. Pokud se jedná o slova, která jsou v běžné slovní zásobě, nemá s tím žádný problém, ale u slov, která se vyskytují méně, občas nastává problém s jejich porozuměním. Využívané pomůcky ke čtení se neliší od pomůcek pro ostatní spolužáky. Ve třídě čtou podle Neobyčejného slabikáře, který vydává nakladatelství ABC MUSIC® v.o.s. k metodě Splývavého čtení. Dále využívají tabulku s písmeny, která se rovněž váže k práci při metodě Sfumato. Při hodinách čtou často všichni žáci hromadně z tabule, či ze svých písanek.

Při nácvičku poslechu s porozuměním, kdy paní učitelka či paní asistentka předčítají text, se Viki může soustředit na významovou stránku a odpovídat na otázky týkající se textu jí nedělá

problém. Obvykle zná správnou odpověď a porozumění je na vysoké úrovni. Tato metoda umožňuje odpovídat na otázky týkající se delšího textu, který by pro Viki, vzhledem k jejímu věku, byl příliš dlouhý a náročný na soustředění.

Doma má několik knížek v češtině, které čte sama nebo s rodiči. Rodiče jí občas čtou příběhy před spaním, ale z časových důvodů to bohužel není tak často jako dříve. Viki čte moc ráda a čtení ji baví, což považuji u žáka 1. třídy za jednu z nejpodstatnějších věcí.

Fonetická transkripce (zpracována dle pravidel I. Havlové (1999))

Čtení z Neobyčejného slabikáře (Nákup)

Text	Malý Sam jde s maminkou Lenou domů. Mají velký nákup.
Fonetický přepis	[malí sam jde s mamiŋkou lenou domú mají velkí nákup]

Text	Maminka nakoupila loupáky, mouku, meloun, kousek salámu, malinovou limonádu a Samovi loutku.
Fonetický přepis	[mamiŋka nakoupila loupáky mouku meloun kousek salámu malinovou limonádu a samovi loutku]

Text	Maminka má radost, nakoupila se slevou.
Fonetický přepis	[mamiŋka má radost nakoupila se slevou]

Čtení z Neobyčejného slabikáře (Kopaná)

Text	Mají nový balón a kopou do brány. Brána stojí kousek od psí boudy.
Fonetický přepis	[mají noví balón a kopou do bráni brána stojí kousek od psí boudi]

Text	Pes Koumák koutkem oka kouká a bojí se. Balón je jako blesk. Prásk!
Fonetický přepis	[pes koumá koutkem oka kouká a bojí se balón jie jako blesk prásk]

Text	Bouda se bourá. Pan Kouba volá: „Tondo, Ondro, alou domů!“
Fonetický přepis	[bouda se bourá pan kouba volá tondo ondro alou domú]

Čtení je téměř bez chyby. Jednou se při čtení přeřkla a užila slabiku ni místo ny (brány [bráni]), ale jednalo se o chybu z nepozornosti, nikoli o chybu z neznalosti. Při výslovnosti slova trochu změkčuje a někdy přidá ke slabice je hlásku [i] (je [jie]). Při čtení dokáže užít správně intonaci u tázacích a rozkazovacích vět.

Doporučení pro intervenci a edukaci

Pro Viki je vhodné stále procvičovat čtení s porozuměním a ujišťovat se o správném porozumění přečtenému. Do textů postupně přidávat méně užívaná slova a rozšiřovat tím její slovní zásobu. C. Liscinsky a K. Šafránková vydaly publikaci *Čteme s porozuměním každý den:*

1. třída, která může být dobře využita pro čtení s porozuměním. Viki velice ráda čte a pro její další rozvíjení je nejdůležitější, nezkazit její chuť ke čtení. Ze strany učitele by měly být doporučovány vhodné kvalitní knihy, které by mohla Viki číst doma. Kvalitní knihy bývají každý rok oceňovány cenou Zlatá stuha (<http://www.zlatastuha.cz/cs>), na jejichž webových stránkách tak můžeme hledat nové zajímavé tituly.

3.4 Závěr výzkumného šetření

V rámci výzkumu jsme hledali odpovědi na to, jakými metodami se žáci s OMJ učí, jaké techniky a postupy se nejčastěji využívají a jaké se jeví jako vhodné. Toto jsem měla možnost pozorovat u třech žáků prvních tříd. Každý žák byl jiné národnosti, měl jinou úroveň českého jazyka a jiný temperament.

VO 1: Jak probíhá výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem?

Z výzkumu vyplývá, že průběh výuky čtení u informantů (žáků s OMJ) se nejvíce odvíjí od úrovně češtiny, kterou tito žáci ovládají.

Pokud žáci česky komunikují dobře, rozumí pokynům vyučujícím i běžně užívaným českým slovům, mohou se učit s ostatními žáky ve třídě i bez pomoci asistenta pedagoga a jiných podpůrných opatření. Dokáží se do kolektivu bez problému začlenit a běžné učivo zvládnou téměř stejně jako žáci, jejichž mateřským jazykem je čeština. Stále však musíme dohlížet na to, jestli žáci vyučovanou látku chápou a ujišťovat se, zda všemu správně rozumí.

Pokud ale žáci nemají dostatečnou úroveň jazyka, ve kterém se vyučuje, je nutné jim poskytnout některá nezbytná opatření. Nejčastěji se jedná o asistenta pedagoga, který žákovi vše názorně vysvětluje a pomáhá mu téměř se vším, co se týká školy. Dále jsou také důležité pomůcky, které s žáky s OMJ využíváme. Klíčovou roli hraje při výuce těchto žáků také nastavení komunikace žáka s učitelem a asistentem pedagoga. Je dobré pro základní pokyny a informace využívat kartičky s piktogramy činností, aby žák věděl, co má dělat a co se po něm v danou chvíli chce. Žáci také často pocházejí z velice odlišného kulturního prostředí a mají jiné či žádné návyky, pro práci. Pro efektivní práci ve třídě je proto nutné nastavit řád a pravidla, který musí dodržovat všichni žáci, včetně žáků s OMJ. Těm však mohou dělat potíže a může trvat delší dobu, než se žáci nastaveným pravidlům přizpůsobí.

VO 2: Jak zvládají žáci s OMJ čtení v českém jazyce, která metoda se jeví jako vhodná?

Z důvodu malého výzkumného vzorku nemůžeme vyvodit obecné závěry které by platily pro všechny žáky s OMJ, ale i přes to, se nám některá fakta ukázala.

Někteří žáci, kteří se účastnili výzkumu na tom byli ve čtení lépe a někteří hůře. Všichni žáci však uměli již v pololetí číst. Znali všechna písmena abecedy a dokázali je dohromady přečíst jako slovo a porozumět mu (pokud to dovolila jejich úroveň českého jazyka).

Nejlépe zvládla techniku čtení Viki. Učila se metodou Splývavého čtení, krásně četla, textu rozuměla a s výukou obvykle neměla problém. Byla klidná, pečlivá a zvědavá. V České republice se již narodila a doma hovořili jak v češtině, tak ve vietnamštině. Chyby ve čtení téměř nedělala, jen při výslovnosti některá slova příliš změkčovala. Při čtení správně dokázala užít intonaci tázací a rozkazovací věty.

Největší obtíže se zvládnutím čtení měl Jun, jehož rodným jazykem je korejština. Číst se učil genetickou metodou. Dokázal se naučit jednotlivá písmena, přečíst je jako slovo, ale porozumění textu není skoro žádné. Dále nedodrhuje přízvuk na první slabice, ale často naopak dává důraz na poslední hlásku slova. Má velice špatnou výslovnost a stejné slovo často vysloví pokaždé jinak. Zaměňuje znělé a neznělé hlásky a některé, např. r a ch, vůbec nevyslovuje. V České republice žije dva roky a doma hovoří pouze korejsky. Měl nejnižší úroveň češtiny a setkal se s ní až při nástupu do školy. Je neklidný, poměrně nevyzrálý, a protože nenavštěvoval předškolní vzdělávání, na začátku školní docházky neměl základní sociální návyky.

Max, který se učil rovněž genetickou metodou čtení, čte velice pomalu a stále po jednotlivých písmenech. Na rozdíl od Juna ale textu, který čte, obvykle rozumí a dokáže ho pochopit. Čtená slova často buď změkčuje nebo naopak změkčovat zapomíná, podle toho, jak je to typické pro ukrajinštinu. Také nedodrhuje délku samohlásek, které někdy nepřečte vůbec. V České republice žije s matkou a jejím českým přítelem od května předchozího roku. Matka učila Maxe základy komunikace v češtině, kterou tak slýchal každý den v domácím prostředí. Bohužel, stejně jako Jun, také nenavštěvoval předškolní vzdělávání a chyběly mu sociální návyky. V jemu nepříjemných situacích býval navíc agresivní, výbušný a vzteklý.

Nejlepších výsledků ve čtení v rámci našeho šetření dosáhla metoda Splývavého čtení. Nelze však s jistotou říci, zda je tato metoda pro žáky s OMJ nejvhodnější, protože bohužel nelze určit, do jaké míry je tento fakt způsoben úspěchem metody a do jaké míry úrovní českého jazyka, kterou měli žáci na počátku povinné školní docházky.

Každý žák byl velice odlišný a na jeho úrovni čtení se nepodílely jen přístupy a metody, kterými se učili číst, ale i řada jiných faktorů, které byly ve své podstatě důležitější. Proto nelze s přesností říci, která metoda je účinnější.

Výzkum spíše poukázal na to, že u žáků s OMJ je nejvíce rozhodující jejich úroveň českého jazyka, s čímž souvisí také to, do jaké míry je čeština podobná s jejich mateřským jazykem. V neposlední řadě hraje důležitou roli jejich vyzrálost pro výkon povinné školní docházky a temperament. Tomuto je také nutné celou výuku přizpůsobit. Výsledky tohoto šetření se však vztahují pouze k tomuto výzkumnému vzorku žáků s OMJ a nelze z nich vyvozovat všeobecné závěry.

VO 3: Jaké pomůcky můžeme u žáků s OMJ využít?

Existuje řada pomůcek, které se dají s žáky s OMJ využít. Řada z nich je dostupná online a jsou tak volně přístupné pedagogům, asistentům pedagogům i všem, kteří by je chtěli využít.

Při počáteční komunikaci je pro dobré užívat k mluvenému projevu jednoduché piktogramy, které žákům znázorní danou aktivitu, jež se po nich chce.

Pro *upevnění písmen a slov* se užívá mnoho pomůcek, které jsou pro žáky zábavné a zajímavé. Pracují s různými kartičkami, pexesy, dřívky, vějířky apod. Žáci s takovými pomůckami mohou manipulovat, osahat si je a zvýšit tím vnímání daných slov, slabik, písmen a jejich tvarů. Pro *rozvoj slovní zásoby* jsou opět vhodná pexesa s obrázky a slovy, dále také binga, jednoduché pantomimy na slovesa, puzzle, říkanky apod. Pokud žák s OMJ nemá možnost rozvíjet slovní zásobu v českém jazyce doma, je vhodné doporučit rodičům jednoduché české pohádky, které by mohli dětem doma pustit nebo je informovat o Kouzelném čtení od Albi. Žák má možnost vidět text napsaný v interaktivní knize a pokud na něj přiloží Albi tužku, ozve se příslušná informace. Tímto způsobem mohou žáci pasivně rozvíjet svou slovní zásobu i doma. Ve velkém množství jsou u žáků s OMJ užívány různé *pracovní listy*, které odpovídají tématům, jež jsou žákům blízká či potřebná pro rozvoj slovní zásoby. Ty jsou online na webových stránkách inkluzivní školy, které spravuje META a dalších organizací, které pomáhají se začleněním žáků s OMJ. Tyto materiály mohou být součástí jejich vlastního „portfolia“, které by žákovi mohlo pomoci s češtinou. Žáci také mohou využít materiály P. Vojkové (2008) *Annjong hasejo, paní učitelko! Dobrý den, paní učitelko!* nebo S. Škodové (2010) *Domino* a jiné.

Ke *čtení* jsou stále nejčastěji využívány slabikáře. Pro genetickou metodu je to např. učebnice Čtení od J. Rubínové a pro metodu Splývavého čtení Neobyčejný slabikář nakladatelství ABC MUSIC® v.o.s. Pro žáky nejen s OMJ je vhodné užívat pomůcek jako je

čtecí okénko, záložka, špachtle apod. Tyto pomůcky žákům podporují soustředění, lepší orientaci v textu a upevňují pohyb zleva doprava. Pokud se jedná o žáky s dostatečnou úrovní českého jazyka, je vhodné procvičovat čtení s porozuměním, k čemuž můžeme užít publikaci C. Liscinske a K. Šafránkové *Čteme s porozuměním každý den: 1. třída*. Také je dobré žákům nejen s OMJ doporučovat vhodnou kvalitní literaturu, kterou můžeme najít např. na stránkách Zlaté stuhy (<http://www.zlatastuha.cz/cs>).

Mladší žáci také rádi užívají **moderní technologie**, a proto můžeme i u žáků s OMJ využít aplikace, které napomáhají rozvoji češtiny. Jsou to např. aplikace *Abeceda pro děti*, *Včelka* nebo *Čeština levou zadní*.

Při problémech se **začleňováním** žáků s OMJ můžeme pracovat s celou třídou s obrázkovými kartami *Bezva parták*, které zpracovala A. D. Kooijman.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak reagují žáci s odlišným mateřským jazykem na výuku čtení. Práce zjišťovala, jaké techniky a postupy pedagogové volí a které techniky se jeví jako vhodné.

V teoretické části bylo vysvětleno inkluzivní vzdělávání v České republice, jeho legislativní rámec s podpůrnými opatřeními pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy i pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Dále byl popsán poradenský systém v České republice a organizace spolupracující se školou v rámci podpory těchto žáků. Také byla popsána jejich možná podpora ve vzdělávání, možné úpravy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, konkrétně pro jazyk a jazykovou komunikaci a možné výukové metody čtení na základní škole.

V praktické části byly představeny hlavní i dílčí cíle práce, hlavní výzkumné otázky, charakteristika výzkumného souboru a technik šetření. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí zúčastněného pozorování žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich kazuistické studie a analýzy výsledků jejich prací a dokumentace. Na základě analýzy prostudované literatury a rozhovoru s dvojjazyčným asistentem byla každému žákovi navržena doporučení pro další intervenci a edukaci. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem se nejvíce odvíjí od dosažené úrovně českého jazyka, kterou daný žák ovládá. I přes to, že je důležité, jaká metoda je k výuce čtení zvolena, nelze to považovat za jediný a nejdůležitější faktor výuky těchto žáků. Každý žák je velice odlišný a jeho výuku ovlivňuje řada faktorů, které jsou podstatné. Je to např. kultura, ze které žák pochází a její podobnost či nepodobnost kultuře české, dále také temperament žáka, jeho dovednosti, dispozice a také vyzrálost pro výkon povinné školní docházky.

Při výzkumu jsme také zjistili, že žádný z žáků, kteří se výzkumného šetření účastnili, nevyužíval z důvodu špatné dostupnosti možnost jazykové přípravy žáků cizinců a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v základním vzdělávání. V současnosti přichází do českých škol řada nových žáků s odlišným mateřským jazykem, zejména z Ukrajiny, pro které tato současná podpora, ukotvená v legislativě, nebude pravděpodobně z kapacitních důvodů dostačovat. Vzhledem k tomu je pravděpodobné, že většina těchto nově příchozích žáků bude vzdělávána běžnými učiteli na běžných základních školách. Předmětem pro další šetření, v návaznosti na tuto práci, by mohlo být zmapování strategií, které jednotliví pedagogové pro výuku těchto žáků využili.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. [online]. 2020 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s. [cit. 14.03.2022]. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/>
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
4. BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019 [cit. 2022-04-12]. ISBN 978-80-88171-24-9. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>
5. BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. Slovník sociální patologie. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.
6. Centra na podporu integrace cizinců [online]. [cit. 12.04.2022]. Dostupné z: <https://www.integracnicentra.cz/>
7. Centrum pro integraci cizinců – Home. [online]. Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. [cit. 14.03.2022]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/>
8. Čeština pro cizince a cizí jazyky na Karlově univerzitě | ÚJOP UK [online]. [cit. 15.03.2022] Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/>
9. FASNEROVÁ, Martina. Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.
10. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
11. HAVLOVÁ, Ivana, Eva SCHNEIDEROVÁ a Ludmila ŠTĚRBOVÁ. Český jazyk A pro studující učitelství 1. stupně ZŠ a SpPg: (fonetika, morfologie, lexikologie). Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-86039-94-3.

12. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
13. InBáze, z. s. Domů – InBáze, z. s. [online]. [cit. 15.03.2022]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/>
14. Inkluzivní škola – Úvodní stránka | Inkluzivní škola [online]. [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>
15. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
16. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
17. Kouzelné čtení. Kouzelné čtení [online]. [cit. 04.04.2022]. Dostupné z: <https://www.kouzelnecteni.cz/>
18. KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
19. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
20. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
21. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
22. Levou zadní učebnice češtiny jako druhého jazyka. [online]. [cit. 14.03.2022]. Dostupné z: <https://ceskylevouzadni.cz/>
23. LISCINSKY, Camille, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ed. *Čteme s porozuměním každý den: 1. třída. Druhé, upravené vydání. Ilustroval Ann IOSA*. Dobříš: Šafrán, 2019. ISBN 978-80-907087-5-4.
24. META, o. p. s. | Společnost pro příležitosti mladých migrantů [online]. [cit. 14.03.2022]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>
25. Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. [cit. 26.03.2022]. Dostupné

- z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-pro-poskytovani-sluzeb-skolskych>
26. Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. [cit. 26.03.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>
27. NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato – Splývavé čtení: Metodika Sfumato [online]. ABC Music v. o. s, 2003 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz>
28. NAVRÁTILOVÁ, Mária. Neobyčejný slabikář. ABC music v. o. s., 2019.
29. OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
30. Poradna pro integraci – Poradna pro integraci je nezisková organizace, která podporuje integraci cizinců v České republice. Nabízíme bezplatné sociální a právní poradenství, kurzy češtiny, podporujeme multikulturalitu. [online]. Poradna pro integraci [cit. 15.03.2022]. Dostupné z: <https://p-p-i.cz/>
31. Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince. [online]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/>
32. RUBÍNOVÁ, Jitka. Čtení 1. Ilustroval Petra ŠOLCOVÁ. [Všetaty]: Rubínka, 2019. ISBN 978-80-907471-0-4.
33. RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online]. [cit. 12.04.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
34. Sdružení pro integraci a migraci. [online]. [cit. 15.03.2022]. Dostupné z: <https://www.migrace.com/>
35. Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele školního roku 2021/2022 C1.10. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
36. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

37. ŠKODOVÁ, Svatava. Domino: český jazyk pro malé cizince 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 9788073575830.
38. ŠORMOVÁ, Kateřina a Andrea HUDÁKOVÁ a kol. Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva [online]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2019 [cit. 2022-03-14]. ISBN 978-80-7308-966-5. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/e-kniha_cestina_jako_druhy_jazyk.pdf
39. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
40. TANNENBERGEROVÁ, M. Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
41. TITĚROVÁ, Kristýna. Podpora dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Inkluzivní škola [online]. [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/informace-o-podpore-deti-s-omj-novela-sz-compressed_0.pdf
42. VLKOVÁ, Ivana. Vizuomotorické listy. Praha: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-43-8.
43. VOJKSOVÁ, Pavlína. Annjong hasejo, paní učitelko! Dobrý den, paní učitelko! [online]. In: . Základní škola Frýdek-Místek, Československé armády 570, 2008 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/annjong_hasejo_pracovni_listy_cj.pdf
44. WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
45. ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenská pracoviště (ŠPP). Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
46. ZÁLESKÁ, Klára. Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.
47. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

48. Zlatá stuha – O ceně. [online]. [cit. 10.04.2022]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

Zákony

49. Sdělení č. 96/1998 Sb., Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-96>

50. Sdělení č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

51. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

52. Usnesení č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

53. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

54. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 26.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

55. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

56. Vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 26.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271/zneni-20210901>

57. Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR

v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>

58. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

59. Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

60. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 05.03.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Vývoj počtu cizinců na českých základních školách v letech 2013-2019..... 16

Obrázek č. 2: Postup školy při organizaci jazykové přípravy žáků cizinců a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v základním vzdělávání..... 18

Seznam příloh

Příloha 1 – Informované souhlasy..... 55

Informovaný souhlas s účastí dítěte na výzkumu pro účely bakalářské práce
Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem

Dobrý den,

jmenuji se Natálie Drastichová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Nyní jsem v posledním ročníku studia a pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*. Pro výzkum do závěrečné práce hledám žáky 1. ročníků, kteří mají jiný mateřský jazyk než češtinu.

Ráda bych Vás tímto požádala o souhlas, že se Vaše dítě smí podílet na tomto výzkumu. Dle ochrany osobních údajů budou všechna jména a další údaje podléhající GDPR změněna.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak reagují žáci s odlišným mateřským jazykem na výuku čtení, jaké techniky a postupy pedagogové nejčastěji volí a které techniky se jeví jako vhodné.

Výzkumné šetření bude zpracováno pomocí kvalitativního výzkumu za použití technik zúčastněné pozorování a kazuistické studie žáků.

Výzkum bude zaměřen na několik hlavních otázek, a to: Jak probíhá výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem? Jak zvládají žáci čtení v českém jazyce, která metoda se jeví jako vhodná? Jaké pomůcky můžeme u těchto žáků využít?

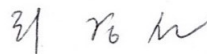
Výstup práce by měl reflektovat úspěšnost výuky čtení a volbu vhodné techniky čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu výzkumu bakalářské práce Natálie Drastichové s názvem *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*.
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně kdykoli odstoupit z účasti na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovorů a jejich následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, že bude zajištěna anonymita ve výzkumu, která znemožní identifikaci osob podílejících se na výzkumu. Nikde nebude uvedeno jméno či jiné osobní údaje, díky kterým by osoby podílející se na výzkumu mohli být identifikovány.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovory pro potřeby své bakalářské práce a některé části v nich může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovorů však bude po ukončení výzkumu smazána.

v Praze

Dne 27. 7. 2022

Podpis 

Informovaný souhlas s účastí dítěte na výzkumu pro účely bakalářské práce *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*

Dobrý den,

jmenuji se Natálie Drastichová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Nyní jsem v posledním ročníku studia a pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*. Pro výzkum do závěrečné práce hledám žáky 1. ročníků, kteří mají jiný mateřský jazyk než češtinu.

Ráda bych Vás tímto požádala o souhlas, že se Vaše dítě smí podílet na tomto výzkumu. Dle ochrany osobních údajů budou všechna jména a další údaje podléhající GDPR změněna.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak reagují žáci s odlišným mateřským jazykem na výuku čtení, jaké techniky a postupy pedagogové nejčastěji volí a které techniky se jeví jako vhodné.

Výzkumné šetření bude zpracováno pomocí kvalitativního výzkumu za použití technik zúčastněné pozorování a kazuistické studie žáků.

Výzkum bude zaměřen na několik hlavních otázek, a to: Jak probíhá výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem? Jak zvládají žáci čtení v českém jazyce, která metoda se jeví jako vhodná? Jaké pomůcky můžeme u těchto žáků využít?

Výstup práce by měl reflektovat úspěšnost výuky čtení a volbu vhodné techniky čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu výzkumu bakalářské práce Natálie Drastichové s názvem *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*.
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně kdykoli odstoupit z účasti na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovorů a jejich následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, že bude zajištěna anonymita ve výzkumu, která znemožní identifikaci osob podílejících se na výzkumu. Nikde nebude uvedeno jméno či jiné osobní údaje, díky kterým by osoby podílející se na výzkumu mohli být identifikovány.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovory pro potřeby své bakalářské práce a některé části v nich může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovorů však bude po ukončení výzkumu smazána.

V PRAZE

Dne 28.7.2022

Podpis



Informovaný souhlas s účastí dítěte na výzkumu pro účely bakalářské práce
Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem

Dobrý den,

jmenuji se Natálie Drastichová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Nyní jsem v posledním ročníku studia a pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*. Pro výzkum do závěrečné práce hledám žáky 1. ročníků, kteří mají jiný mateřský jazyk než češtinu.

Ráda bych Vás tímto požádala o souhlas, že se Vaše dítě smí podílet na tomto výzkumu. Dle ochrany osobních údajů budou všechna jména a další údaje podléhající GDPR změněna.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak reagují žáci s odlišným mateřským jazykem na výuku čtení, jaké techniky a postupy pedagogové nejčastěji volí a které techniky se jeví jako vhodné. Výzkumné šetření bude zpracováno pomocí kvalitativního výzkumu za použití technik zúčastněné pozorování a kazuistické studie žáků.

Výzkum bude zaměřen na několik hlavních otázek, a to: Jak probíhá výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem? Jak zvládají žáci čtení v českém jazyce, která metoda se jeví jako vhodná? Jaké pomůcky můžeme u těchto žáků využít?

Výstup práce by měl reflektovat úspěšnost výuky čtení a volbu vhodné techniky čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu výzkumu bakalářské práce Natálie Drastichové s názvem *Výuka čtení u žáků s odlišným mateřským jazykem*.
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně kdykoli odstoupit z účasti na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovorů a jejich následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, že bude zajištěna anonymita ve výzkumu, která znemožní identifikaci osob podílejících se na výzkumu. Nikde nebude uvedeno jméno či jiné osobní údaje, díky kterým by osoby podílející se na výzkumu mohli být identifikovány.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovory pro potřeby své bakalářské práce a některé části v nich může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovorů však bude po ukončení výzkumu smazána.

V Praze

Dne 7.12.2021

Podpis

