

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

Práce s textem a rozvíjení čtenářské gramotnosti minoritních skupin

Working with text and development of reading knowledge in minorit groups

Diplomová práce

Vedoucí práce

doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Autor

Michal Vejlupek

Praha

2012

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval doc. Olze Zelinkové za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce. Školám za poskytnutí informací a možnosti pracovat s jejich žáky v rámci empirického šetření a dále svojí přítelkyni Jitce Suchardové za trpělivost a pomoc při zpracování diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci s názvem Práce s textem a čtenářská gramotnost minoritních skupin zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 17. června 2012

Michal Vejlupek

Anotace

Moje diplomová práce pojednává o čtení a čtenářské gramotnosti. Zabývá se definicemi těchto pojmů s nastíněním jeho vývoje. Popisuje historický vývoj jednotlivých metod výuky čtení se zaměřením na porozumění. Z minoritních skupin se zaměřuje na vietnamské etnikum a problematiku jeho života u nás s důrazem na odlišnou komunikaci. Přibližuje problematiku žáků s odlišným mateřským jazykem a způsob výuky v České republice. V praktické části zkoumá za pomoci dvou testů a čtenářského dotazníku rozdíly mezi vietnamskými a českými žáky. Tyto rozdíly porovnává z hlediska rychlosti čtení, porozumění a vztahu ke čtení.

Anotation

My diploma theme is about reading and reading literacy. It is concerned with the definition of these conceptions with an outline of its development. Describes the historical evolution of the education methods of the first reading focused on understanding. From minority groups concentrates on Vietnamese ethnic group and on their day-to-day problems in Czech republic emphasized on their different communication. Approaching issues of the children with different mother tongues and the education methods in Czech republic related to this dissimilarity (OBL). In practice part of my diploma there is a research of differences between Vietnamese and Czech students when the quickness of their reading, understanding and relation to reading is compared, supported by 2 tests and with a questionnaire for reading.

Klíčová slova

Čtení, čtenářská gramotnost, počáteční čtení, porozumění, gramotnost funkční, PISA, Vietnamci, žáci s OMJ (ostatní mateřský jazyk).

Key words

Reading, reading literacy, beginning reading, understanding, functional literacy, PISA, Vietnamese, students with OBL (other born language).

Obsah

| | |
|---|-----------|
| 1. ÚVOD | 7 |
| 2. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – DEFINICE JEDNOTLIVÝCH POJMŮ | 9 |
| 2.1 CO JE ČTENÍ | 9 |
| 2.1.1 HISTORIE VÝVOJE ČTENÍ | 9 |
| 2.1.2 DEFINICE ČTENÍ | 10 |
| 2.1.3 NA ČEM JE ČTENÍ ZÁVISLÉ..... | 11 |
| 2.2 METODY VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ | 14 |
| 2.2.1 METODY SYNTETICKÉ..... | 14 |
| 2.2.2 METODY ANALYTICKÉ | 16 |
| 2.2.3 ROZBOR JEDNOTLIVÝCH METOD | 18 |
| 2.3 DEFINICE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A JEJICH INTERPRETACE | 20 |
| 2.3.1 DEFINICE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI..... | 20 |
| 2.3.2 VÝZKUMY PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) | 23 |
| 2.3.3 SLOŽKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI..... | 24 |
| 3 DEFINICE MINORITY A VIETNAMSKÉHO ETNIKA U NÁS | 25 |
| 3.1 DEFINICE MINORITY | 26 |
| 3.2 VÝVOJ VIETNAMSKO-ČESKÝCH VZTAHŮ | 27 |
| 3.3 VIETNAMSKÁ MINORITA V ČESKU DNES | 27 |
| 3.4 PROBLEMATIKA VIETNAMCŮ U NÁS (SOCIOKULTURNÍ ROZDÍLY)..... | 28 |
| 3.5 VZTAH ČECHŮ K VIETNAMCŮM..... | 30 |
| 4 VÝUKA ČEŠTINY CIZINCŮ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH | 30 |
| 4.1 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉ REPUBLICE | 31 |
| 4.2 ZÁKLADNÍ LEGISLATIVNÍ RÁMEC | 33 |
| 4.3 PŘÍSTUPY K VÝUCE ŽÁKŮ S OMJ V ČESKÉ REPUBLICE | 36 |
| 4.4 PŘÍSTUPY VYBRANÝCH ZEMÍ EU K VÝUCE OMJ..... | 38 |
| 5 VÝZKUM ČTENÍ | 39 |
| 5.1 POPIS VÝZKUMU..... | 39 |
| 5.1.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ..... | 40 |
| 5.1.2 METODY ŠETŘENÍ..... | 41 |
| 5.1.3 POPIS TESTŮ UŽITÝCH PŘI ŠETŘENÍ | 41 |
| 5.1.4 POPIS SLEDOVANÉHO VZORKU | 43 |
| 5.2 VÝSLEDKY TESTŮ | 44 |
| 5.2.1 RYCHLOST ČTENÍ..... | 44 |
| 5.2.2 ČTENÍ S POROZUMĚNÍM..... | 45 |
| 5.3 ČTENÁŘSTVÍ ČESKÝCH A VIETNAMSKÝCH DĚTI | 47 |
| 5.4 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ..... | 59 |
| 6 ZÁVĚR | 62 |
| 7 POUŽITÁ LITERATURA | 64 |
| 8 SEZNAM PŘÍLOH | 67 |

Seznam zkratk:

PISA - Programme for international Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)

OMJ – Ostatním mateřským jazykem

PIRLS – The Progress in International Reading Literacy Study (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti)

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)

SIALS - International Adult Literacy Survey (Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých)

1. Úvod

Pokud jste schopni číst tyto řádky, je jasné že umíte číst. To dnes není nic výjimečného. Naopak lidé, co číst neumějí, jsou ze společnosti ostrakizováni. Stejně tak jako se posunul celospolečenský vývoj, tak se posunulo čtení jako takové. Dnes již nestačí pouze umět číst, ale hlavní je rozumět. V dnešní přeinformované době je čím dál důležitější, jak umíme informace zpracovávat a vyhodnocovat.

Impulzem k napsání této práce byla série přednášek doc. Olgy Zelinkové o poruchách učení a chování, které se týkaly převážně čtení a porozumění. Rád jsem přijal její nabídku a zúčastnit se výzkumu jako řešitel a vyhodnocovatel, který probíhal v rámci projektu GAČR č. 406/09/0185 s názvem Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení českých dětí. Řešitelkami jsou M. Kocurová a O. Zelinková.

Tento výzkum si kladl za cíl srovnat výsledky žáků z hlediska porozumění. Při hledání vhodného tématu své diplomové práce jsem si položil otázku, jak se učí cizinci češtinu u nás a jaké jsou problémy v této oblasti.

Pro aktuálnost multikulturního soužití jsem se rozhodl pro srovnání českých žáků s nejpočetnější minoritou na našich základních školách, kterou tvoří Vietnamci. Ta podle mého názoru stále uniká soustředěné pozornosti zejména médií a oficiálních míst.

Ve své práci se budu věnovat čtení a čtenářské gramotnosti. Definici těchto pojmů i jejich vývoj z hlediska historie. Dále se budu věnovat metodám, podle kterých se učíme číst, jejich přehled i vývoj, ale hlavně to jak a kdy učí porozuměním čteného textu.

Dále se budu věnovat popisu Vietnamské minority jako takové. Vysvětlím pojem minorita a národnostní menšina. Zaměřím se na vývoj česko-vietnamských vztahů v moderní historii od 50. let 20. století. Nastíním vztahy Čechů k Vietnamcům, ale i Vietnamců k České republice. Dotknu se popisu sociokulturních rozdílů, které jsou pro vietnamskou kulturu typické.

Také se zaměřím na přístup českého školského systému k žákům s ostatním mateřským jazykem. Představím platnou legislativu v platném znění. Popíšu jednotlivé přístupy praktikované na vybraných školách, kde se s problémem potýkají nejvíce. Provedu hodnocení jednotlivých přístupů i přístup státu jako takového. Podívám se i na přístupy k výuce žáků s OMJ ve vybraných státech Evropy.

V praktické části jsem provedl srovnávací šetření mezi vietnamskými a českými žáky. První část se bude týkat rychlosti čtení a porozumění. Ve druhé části mého šetření budu zkoumat pomocí čtenářského dotazníku vztah dětí ke čtení a okolnosti, za kterých děti čtou. Hlavním smyslem mého testování je srovnání vietnamských a českých žáků z hlediska porozumění čtenému textu. Jak se projevuje předpokládaný hendikep a zda vůbec.

2. Čtenářská gramotnost – definice jednotlivých pojmů

Ve druhé kapitole se budu především věnovat dvěma pojmům, které jsou stěžejní pro praktickou část mé práce. Nejprve provedu krátkou exkurzi do historie čtení. Kdy vůbec lidé začali číst a jak četli v průběhu lidských dějin. Dále popíšu metody výuky prvopočátečního čtení a jejich význam při učení porozumění. Následně se pokusím o nelehký úkol, a to definovat, ale hlavně interpretovat pojem čtenářské gramotnosti.

2.1 Co je čtení

Téměř každý z nás umí číst a psát. Tyto dovednosti jsou chápány naší civilizací za samozřejmost a patříme tedy do gramotné části populace. Ti, kteří číst a psát neumějí, jsou naší společností považováni za negramotné, a to se všemi negativními konotacemi, které se k tomuto pojmu vážou.

„Člověk čte, aby se mohl ptát“ (Franc Kafka), z toho nám plyne jedna zásadní věc, každé naše čtení ovlivňuje naše další čtení, je to tedy proces kumulativní.

2.1.1 Historie vývoje čtení

Čtení a jeho vývoj se silně pojí s vývojem písma, tedy cca 5000 let u starých Sumerů. Co je ale na historii čtení nejzajímavější a pro dnešek málo pochopitelné, čtení bylo spíše předčítání. Pokud se četlo, četlo se nahlas. Tak, jak čteme dnes, tedy pouze ve spojení s knihou a bez jakéhokoliv komentáře, se stalo obvyklým až na přelomu desátého století a masově se rozšířilo po vynálezu knihtisku.

Před tím, než se pokusím definovat pojem čtenářská gramotnost, vysvětlím pojem čtení. Na několika definicích si co nepřesněji vymezíme čtení jako pojem, ale i všechny jeho složky.

2.1.2 Definice čtení

Čtení (pedagogický slovník):

„Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. Reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy. Poruchy v dovednosti čtení se projevují jako dyslexie.“¹

Pokud si výše uvedenou definici zjednodušíme, můžeme čtení definovat jako dekódování informací a znaků, které byly napsány a převedeny do zvukové podoby.

Dále z výše uvedené definice vyplývá, že čtení můžeme rozdělit v základu na dvě části:

- A) technika čtení (dekódování),
- B) porozumění.

Ad A

Jde o prosté spojování písma s odpovídající hláskou, v našem případě v latinské abecedě. Každá abeceda má různý počet znaků, specifická znaménka (diakritiku), jež se dítě učí a s nimiž se setkává již během předškolního období.

Ad B

Jde o základní funkci čtení, psaný text nám zachovává informace a je základním kamenem lidské civilizace jako takové. Tím, že čteme a rozumíme, získáváme informace o světě kolem nás. Míra porozumění je samozřejmě pro každého různá (rozdílem je individuální osobnost, zkušenost každého z nás, ale i sociokulturní prostředí, ve kterém člověk vyrůstá).

„Obě oblasti spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Nezvládá-li dítě techniku čtení, tj. zaměřuje se na tvarové a prostorové charakteristiky písmen, rozpomíná se na jména písmen, klopotně provádí syntézu písmen ve slově, pohlcují tyto aktivity v každém okamžiku značně

¹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. s. 322

množství pozornosti. Té potom zbývá méně na porozumění obsahu textu a další činnosti, které se čtením souvisejí (vybavování souvislostí, předcházejících poznatků, prožitků apod.). Obsah sice v některých případech pomůže překonat nedostatky dekodování, přesto čtení zůstává pomalé s nedostatky v porozumění.²

Co je tedy porozumění? Z definice vyplývá, že se jedná o psycholingvistickou činnost. K porozumění tedy může dojít pouze tehdy, spojí-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a realita. Velmi tedy záleží na dosavadních vědomostech. Jak už jsem psal výše, hodně záleží na dekodování. Čím lépe je zvládnuto, tím více času zbývá na samotný obsah textu. Porozumění čtenému textu napomáhá nácvik obtížných slov (automatizace – dítě přestane přemýšlet o tom, co je to za písmeno, slovo), čtení po částech (dítě se zastaví a zaměří se na základní myšlenky), grafická úprava a také seznámení s textem ve formě rozhovoru. Problém s porozuměním se může objevit i u čtenáře, který čte relativně rychle, ale nemá techniku natolik zautomatizovanou, aby umožňovala soustředění na obsah textu, tím spíše na aktivní zpracování obsahu.³

„Čtení je tedy poměrně složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces.“⁴

2.1.3 Na čem je čtení závislé

Čtení je rozhodujícím způsobem závislé na hovorové řeči.

„Do 60. let byl zastáván názor, že rozhodujícím smyslem při čtení je zrak. Nicméně v 70. letech došlo ke zjištění, že rozhodujícím smyslem je sluch. Bazálními složkami čtení jsou tedy zrakové a fonologické procesy.“⁵

² ZELINKOVÁ, Olga, Poruchy učení. Praha : Portál, 2003, s.79

³ ZELINKOVÁ Olga, Poruchy učení. Praha : Portál, 2003 s. 83

⁴ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav Pupala (eds.). Předškolní a primární pedagogika. Praha : Portál 2001. s 284

⁵ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, cit 4 s. 285

„Shodneme se na tom, že čtení slov je základem. Nicméně, problém nastává tehdy, když si uvědomíme, jakým způsobem se dostáváme k významu slov. V této fázi vzniká (problém) a spor o definice.“⁶

Existují dva proti sobě jdoucí systémy, které vysvětlují, jak se dostáváme k významu slov. Jedná se o Botton up model a Botton down model.

Podle Botton up modelu je identifikace slov primárně determinována na bazální - nižším úrovni procesu čtení. Porozumění se doslova dostaví, nastane.

Podle Botton down modelu je primární dekódování slov, kontext, dosavadní vědomosti, zkušenosti a čtenářovo očekávání, přesvědčení, hodnoty. Povídáním o významu můžeme překonat hranici výkonu čtení. Jako příklad si uveďme toto: Žačka Sally se nedokázala posunout na lepší úroveň ve čtení. Dostala knihu, o které si pouze povídala, a jinak si ji četla sama. Po měsíci došlo k výraznému zlepšení ve čtení. „Tento modelový příklad je možno využít i při učení cizích jazyků. (Podle Smithe in Kollariková) – větu či slovo nelze gramaticky určit, dokud neznáme její význam.“⁷

„Psaní se vždy provádí za určitým účelem a v kontextu. Jde o význam, myšlenku, obsah, cíl a účel.“⁸

Čtenářská gramotnost a její rozvoj se zahrnuje do období povinné školní docházky⁹, kde navazuje na fázi pregramotnosti. Je tím myšleno období před nástupem do školy, při kterém se rozvíjejí kognitivní schopnosti, které jsou důležité pro následnou výuku čtení a psaní. Jak bylo výše zmíněno, pro rozvoj čtenářských dovedností jsou především důležité fonologické procesy. Nicméně se naskýtá otázka, zda a do jaké míry je nutné toto období nějakým způsobem ovlivňovat či, ponechat přirozenému vývoji. Případně jaký by to mělo vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti.

⁶ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, cit 4, s. 282

⁷ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, cit 4, s. 294

⁸ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, vit 4, s. 296

⁹ WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 13

Počáteční čtení navazuje na předškolní přípravu. Dítě nám nespadlo z nebe a vstupuje do školy již s nějakými dispozicemi, které se hodnotí při zápisu a v pedagogicko-psychologických poradnách. Zkoumá se, zda je dítě dostatečně připraveno na školní docházku, u nás konkrétně na učení čtení. Kromě fáze přípravy je velmi důležitá hlavně správná diagnostika případných problémů, neboť vždy je lepší přijmout preventivní opatření než nutnost následné korekce.

Fázi počátečního čtení můžeme časově zasadit do 1. a 2. ročníku školní docházky. Z hlediska individuálního přístupu k dítěti může docházet k ukončení této fáze dříve. „Dalším vymezením je dle Matějčka tzv. sociální únosnost čtení, tedy dovednost přečíst správně 60-70 slov za minutu.“¹⁰

Důležitým faktorem ve fázi počátečního čtení je pojetí školní výuky. Mělo by jít především o zachování kontinuity mezi předškolním věkem a životem ve škole. Je nutné se zaměřit na žáka a hodnotit jeho vývoj individuálně. Velmi nápomocná je i variabilita didaktických postupů, učebnic, pomůcek, které budou ve výuce použity. Po letech unifikace školských postupů jsou tyto postupy možné (reforma školství – vytváření rámcových a školních vzdělávacích programů), ale i nutné. Podstatnou roli hraje i podnětné prostředí, které vede k přirozeným situacím při rozvoji čtení.

Tato počáteční fáze se netýká pouze pedagogiky jako takové, ale je nutné a velmi žádoucí, aby se zapojovaly i další obory lidského poznání, např. psychologie, didaktika, lingvistika, ale i etnografie, která se snaží odhalit, jak probíhá proces počátečního čtení a gramotnosti.

¹⁰ WILDOVÁ, Radka, cit 9, s.15

2.2 Metody výuky prvopočátečního čtení

Následné kapitoly týkající se výuky prvopočátečního čtení jsou zpracovány podle knihy Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti od Radky Wildové. Zaměřím se na historii a vývoj jednotlivých výukových systémů. Budu se věnovat pouze metodám, které jsou u nás všeobecně rozšířeny. Mým hlavním úkolem bude popis rozvoje čtenářské gramotnosti a porozumění v jednotlivých metodách.

Metodicky můžeme rozdělit výuku počátečního čtení na dvě základní koncepce výuky čtení. Metodu analytickou a metodu syntetickou, na jejichž základě byly již vytvořeny konkrétní postupy, jak žáky učit číst. Postupně vysvětlím obě metody, kdy nejprve definuji jejich obecný základ se zaměřením na učení porozumění čtenému textu.

2.2.1 Metody syntetické

Mezi metody syntetické řadíme metodu slabikovací, hláskovací a analyticko-syntetickou.

Historie metod syntetických

Nejstarším představitelem metod syntetických je slabikovací metoda. Její počátky nalezneme ve starověkém Řecku a Římě. U nás se objevuje již v první polovině 16. století. Žáci v této metodě procházejí třemi etapami: etapou abecedářů, slabikantů a nominalistů.

V první etapě se žáci postupně učí jednotlivá písmena s jmenováním celé abecedy. Postupuje se tak dlouho, dokud žák tuto nápomoc nepotřebuje. Ve druhé etapě se žáci učí číst slabiky. Nejprve vysloví jména písmen a poté jednotlivé slabiky. Např. slabiku „se“ četli žáci „es – é – se“. To může žákům činit nemalé potíže při výběru hlásek pro následnou syntézu slov, neboť nejsou schopni rozeznat jednotlivé hlásky a stále pracují se slabikami. Třetí etapa zahrnuje četbu celých slov s pomocí slabikování. Z hlediska tohoto postupu se žáci naučí číst

přibližně po dvou až třech letech učení. Slabikovací metoda se u nás využívala až do roku 1869, kdy byla metodika pro vyučování čtení postupně uvolněna a tato metoda vymizela.

Historie hláskovací metody sahá do 16. století. Jejím cílem bylo značně vylepšit metodu čtecí-slabikovací. Metoda nevychází ze jmen písmen, tedy slabikování. Dítě čte každé písmeno hláskou (např. s je s, b je b). Žák rozlišuje písmeno zrakem a pak ho pouze vysloví. Hlázky se vyjmenovávaly samostatně a postupným prodlužováním byly spojeny do slabik a slov. Úskalí této metody je v syntéze hlásek do slabik. Při spojování souhlásek a samohlásek do slabik není v češtině stejná výslovnost. K rozšíření této metody dochází až na přelomu 18. a 19. století. U nás se rozšířila díky A. Schindlerovi a K. Vinařickému, který vydal roku 1839 první slabikář (Česká abeceda anebo malého čtenáře knížka první). Metoda se v Evropě vyskytovala v různých formách, z nichž především metoda náslovných hlásek, metoda fonomimická a metoda skriptologická se významněji rozšířily po Evropě.

Princip vyučování pomocí metod syntetických

Metody syntetické jsou vývojově starší než analytické a z psychologického pohledu jsou tyto metody velmi blízké asociační psychologii. Všechny syntetické metody jsou založeny na předpokladu, že má dítě nejdříve zvládnout techniku čtení a teprve poté se má dostat k porozumění. Na základě pevně stanoveného řádu se postupuje od jednoduchých částí (hláska, písmeno) ke stále složitějším. Postupnou syntézou hlásek se dítě dostává od těžších a těžších slov k porozumění, tedy poté, co odhalí všechny části slova. Podle kritiků to tak ale být nemusí. Tím nelze říci, že by tyto metody čtení porozumění opomíjely, jen se podle nich má projevit později, a to až v druhé polovině prvního ročníku základní školy. Metody založené na tomto principu se označují jako „bottom up“ model. Tento model označuje způsob, jakým žák uchopuje význam psaného slova. V tomto případě žák postupuje odzdoła nahoru. Od jednotlivých elementů k větším významovým jednotkám – ke slovu. „Z hlediska toho, jakým způsobem žák dospívá k významu slova, lze k tomuto modelu zařadit, podle O. Zápotočné, u nás dlouhodobě využívanou metodu analyticko-syntetickou hláskovou.“¹¹ Podle této metody jsem se učil číst nejenom já a moji vrstevníci, ale i generace mých rodičů.

¹¹ WILDOVÁ, Radka, cit 9, s. 17

2.2.2 Metody analytické

Mezi metody analytické patří metoda globální a metoda genetická.

Historický vývoj metod analytických

K nejvýznamnějším reprezentantům a zakladatelům patří J. J. Jacotot a jeho metoda výuky prvopočátečního čtení. Dále sem patří metoda normálních slov a metoda globální.

Jacotot představil svoji metodu roku 1818 a podrobně ji osvětluje v knize „Příběhy Telemacha, syna Odysseova“. Na začátku přečetl učitel žákům větu, tu analyzoval na slova a ta se učila zpaměti. Poté je rozkládali na slabiky a pomocí příbuzných slabik se dostali k poznání jednotlivých písmen. Výuka psaní probíhala obráceným postupem, nejprve děti psaly jednotlivá písmena, poté slabiky a celá slova. U nás se tuto metodu snažil prosadit J. Franta Šumavský.

Další metodou je metoda normálních slov, která vychází z již výše popsané Jacototovy metody. Tu rozpracovali němečtí pedagogové K. Vogel a K. Seltsam. Na rozdíl od něj nepracují s celou větou, ale pouze se slovy (podstatnými jmény). Na každé hodině se prezentuje jedno, pomocí konkrétního předmětu, jenž žáci nakreslí. Následuje analýza na písmena s tím, že slova byla volena tak, aby se během celého roku probrala celá abeceda. Převážně se používalo písmo psací.

Jako původce metody globální je označován Harace Mann. Dlouhodobým procesem se vyvinula jako reakce na metodu normálních slov v anglicky mluvících zemích, neboť provádění analýzy a syntézy činilo v anglickém jazyce čtené obtížné. První fáze výuky probíhají bez jakékoliv učebnice počátečního čtení. Nejprve se žáci učí slova na základě své běžné konverzace, kterou učitel píše na tabuli. Žáci četli slova a věty jako celky. Zároveň s tím čtená slova i zapisovali. K zapisování používali jak psací, tak tiskací písmena. Pro naše podmínky upravil tuto metodu V. Příhoda roku 1930. Děti se nejprve učily celá slova nazpaměť a až velmi pozdě docházelo k analýze na písmena. S jejich pomocí pak skládaly nová slova, která se učily číst. Psaní se v této fázi opomíjí a je zařazeno až na konec prvního pololetí tak, aby proces analýzy nebyl podněcován dříve. Ve fázi pamětného čtení tak děti provozují řadu uvolňovacích a kresebných cviků.

Princip vyučování pomocí metod analytických

Hlavní myšlenkou je premisa, že dítě musí již od počátku učení čtení znát význam čteného slova. Poznání významu je zde bráno jako klíč pro zvládnutí čtení. Zvýrazňuje se tak význam porozumění. Celý tento přístup vychází z psychologie celostní a tvarové. Tyto metody jsou od 80. let označovány jako „top down“. Tzv. postup odshora dolů. Žák nejprve pracuje s celým slovem. Následnou analýzou jej rozkládá na jednotlivé elementy. K velkým propagátorům tohoto modelu učení čtení patří K. S. Goodman a J. Smith.

Shrnutí vývoje

20. a 30. léta 20. století byla zlatým věkem zkoumání různých systémů a propojování různých oborů, a to hlavně z pohledu pedagogického, konkrétně didaktického. Vedle sebe tu existovalo asi 30 metodických postupů a nebylo ojedinělým jevem, že učitelé používali v jedné třídě více metod najednou či jejich kombinaci. Další charakteristikou tohoto období je participace psychologů. Jedná se o dlouhodobou tradici. Naopak v 50. letech došlo k unifikaci nejenom v oblasti ekonomické, ale i školní. Tradice pluralit metod byla přerušena. Povolena byla pouze metoda analyticko-syntetická hláskovací (slabikovací), která u nás vydržela až do roku 1996, kdy byla povolena v rámci reformy i metoda genetická, upravená podle J. Wágnerové.

2.2.3 Rozbor jednotlivých metod

V následující kapitole rozeberu základní metody (genetickou, analyticko-syntetická a globální), podle kterých se v současné době učí počáteční čtení na základních školách. Dle tématu své práce se budu především zaměřovat na práci s textem a porozumění.

Metoda genetická (nebo spíše Kožíškova či podle Josefa Kubálka metoda zapisovací)

Metoda genetická patří do skupiny metod syntetických. V české školní praxi se vyskytovala až do druhé poloviny 20. století, kdy byla i s ostatními metodami zakázána. Metoda genetická byla opět zavedena do školních osnov v roce 1996. Jejím autorem je J.

Kožíšek. Zpracoval ji na základě podkladů G. S. Halla a jeho biogenetického pravidla, že duševní vývoj dítěte kopíruje vývoj, jakým prošlo lidstvo od svého počátku. Pro výuku je tedy nezbytné, aby mělo dítě za sebou metodu obrázkového písma tak, aby pochopilo smysl písemného sdělení. Na začátku je dítěti umožněno nakreslit zážitek z prázdnin a následně je vyzváno, aby příběh převyprávělo. „Tím je dětem naznačeno, že ne vše je možné nakreslit, ale musí být i napsáno. Význam metody spočívá v tom, že učí od samého počátku čtení s porozuměním.“¹²

První písmena byla převzata ze jmen žáků a převedena do písmen s tečkou. Např. A. + jablíčko znamenala Anička má jablíčko. Dalším krokem bylo odstranění tečky za písmenem a děti četly pouze hlásky za písmenem, které se nazývají „hlásek“. Postupně čtou krátká slova a texty, ale nepracují se slabikou. Texty jsou psány hůlkovým písmem a děti se zároveň učí i jejich psací podobu.

Jde zde hlavně o reakci na již zmíněnou slabikovací metodu, ve které žák po dlouhou dobu pracuje s nesmyslnými znaky a až velmi pozdě se dostává k významu slov. Takového žáka je pak těžké motivovat a i výuka samotného čtení se stává nezábavnou a obtížnou.

J. Kožíšek zpracoval svůj postup v učebnicích (čítankách) Poupata (pro městské školy) a Studánka (pro venkovské školy), protože vycházel z předpokladu, že dítě by mělo co nejvíce rozumět čtenému textu, tedy jim předkládá text z jejich prostředí. Na něj pak navazuje téměř po sedmdesáti letech J. Wágnerová v knize Učíme se číst. Její zpracování je velmi podobné Kožíškovu a je rozvrženo tak, že psaní je posunuto až do druhého čtvrtletí. Díky tomuto postupu děti velmi rychle zvládnou přečíst téměř jakýkoliv text.

Metoda analyticko-syntetická

Jak již bylo řečeno výše, jedná se o metodu, která v 50. letech 20. století vystřídala bohatou šíři jednotlivých vyučovacích metod. I přes různé úpravy se jedná o dodnes nejrozšířenější metodu počátečního čtení. Vychází z učebnice První čítanka autorů J. Korejse, F.

¹² WÁGNEROVÁ, J. Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy : Praha, PSP, 1998

Musila, V. Salzmana. V letech 1953-4 se objevuje učebnice autorů shromážděných kolem J. Hřebejkové - Živá abeceda a Slabikář.

V současné podobě metody analyticko-syntetické se vychází v přípravném období ze sluchové (zvukové) analýzy na věty, slova, slabiky a hlásky. Zároveň se žáci učí provádět syntézu slyšených hlásek na slabiky, případně slova, a syntézu slabik do slov.¹³ Jde tedy především o zvukovou analýzu slova na slabiky a hlásky a následné přiřazení písmen k hláskám a přečtení slabiky a slova.¹⁴ Zároveň s tím probíhá nácvik psaní psacích písmen.

Tato metoda tedy klade velký důraz na technickou stránku čtení. Tím nemyslím, že by porozumění čtení opomíjela, ale předpokládá, že přijde automaticky. Jejím základem je tedy slabikovací dril, který některým (zvláště dětem s poruchami učení) příliš nevyhovuje a vede ke ztrátě motivace ke čtení a špatným výkonům v této dovednosti.

Metoda globální (celků)

Metoda globální vychází z premisy, že čtení není skládání hlásek, ale dobývání myšlenek. Nejde tedy o pochod mechanický, ale myšlenkový. Základ vyučování je postaven převážně na zraku jako nejkonkrétnějším a nejobjektivnějším smyslu. Dítě nemusí hned od začátku znát jednotlivá písmena, z nichž jsou slova složena, ale vlastní indukcí dojde k jejich znalosti.

Jedná se o metodu aktivní a důležitou součástí výuky je hra. Hlavní změřením této metody je tedy na porozumění. Jde především o to, aby děti věděly co čtou, a že čtení má svůj smysl a význam. Není pouze jakousi technickou disciplínou.

¹³ WILDOVÁ, Radka, cit 9, s. 45 s.

¹⁴ WILDOVÁ, Radka, cit 9, s. 46 s.

2.3 Definice čtenářské gramotnosti a jejich interpretace

Tato kapitola bude plná definic a jejich interpretací. Mou snahou není hledání nejlepší definice, ale vytvoření představy, jak se tento pojem vyvíjel v čase a jak je na něj nahlíženo dnes. Na začátku můžeme říci, že definovat čtenářskou gramotnost, či obecně gramotnost, bude představovat nikdy nekončící proces, jenž se bude neustále měnit tak, jako se mění naše společnost.

2.3.1 Definice čtenářské gramotnosti

Nejde mi o co největší sbírku definic čtenářské gramotnosti. Mým cílem je jejich přepis a následná interpretace, která nám ukáže, jak se tento pojem vyvíjel v průběhu 20. a 21. století.

Dříve než zde popíši a provedu interpretaci definic čtenářské gramotnosti, je dobré vysvětlit pojem gramotnost jako takový. „Gramotnost je dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. Ve vyspělých zemích dosahuje gramotnost obyvatelstva téměř 100 %, naopak v málo rozvinutých zemích je gramotnost nízká (60 % i méně).“¹⁵

Definice z roku 1958

„Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života“ (UNESCO, 1958:16).

Jedna z nejstarších a rozhodně nejjednodušší definice k dohledání a možné citaci. Plně vypovídá o době, v níž vznikala. O době, kdy za gramotného člověka byla považována osoba, která uměla číst a psát. Úplně opomíjí gramotnost matematickou. Dále se vůbec nedotýká gramotnosti funkční, tedy porozumění textu.

¹⁵ PRŮCHA, Jan a kol., cit 1, s. 85

Definice z 60. let 20. století:

(International Encyclopedia of the Social Sciences)

„V kontextu archeologickém, antropologickém anebo etnografickém se pojem gramotnost vztahuje ke kulturnímu faktu, že v dané společnosti bylo vyvinuto písmo, a že v ní existuje třída, kasta nebo zaměstnanecká skupina, jejíž členové zaznamenávají náboženská nebo morální pravidla v psané podobě nebo používají písmo k nějakému jinému zvláštnímu účelu. V tomto užití gramotnost implikuje také opačný pojem, pre-gramotnost, tj. kulturní stadium, v němž písmo ještě vyvinuto nebylo. Jestliže je pojmu gramotnost užito v historickém nebo srovnávacím kontextu, potom je v něm obsažen kontrast s negramotností. Gramotnost referuje o míře rozšíření schopnosti číst a psát v populaci. Gramotná společnost je potom taková, v níž většina dospělých členů umí číst a psát alespoň jednoduché vzkazy. V tomto kontextu patří Anglie, Spojené státy americké, Švédsko, Dánsko, Sovětský svaz a Japonsko ke gramotným společnostem, zatímco například Irák, Haiti a Nigérie mohou být označeny za negramotné země, nebo minimálně ne za gramotné společnosti, a to přesto, že mají mnoho vysoce vzdělaných osob (Golden, 1968).“¹⁶

Definice z 90. let 20. století:

(Encyclopedia Britannica - neobsahuje samotný pojem literacy, ale o gramotnosti se můžeme dočíst pod oddíly language a writing.)

„Gramotnost je na rozdíl od spíše neuvědomovaného procesu používání rodného jazyka v mluvené podobě vědomě a záměrně učena. Gramotnost je obtížné definovat v univerzálních termínech, protože písmo slouží k různým účelům a klade na uživatele také různé požadavky. Z tohoto důvodu je obtížné posoudit úroveň gramotnosti v dané společnosti v různých obdobích nebo srovnávat jednu společnost s druhou. Za gramotnost je označována schopnost zacházet s psaným jazykem v podobě čtení i psaní. Jako vysoká úroveň gramotnosti je chápáno užívání písma pro různé specializované účely. Jestliže velké množství jedinců ve společnosti má schopnost psaný jazyk k těmto účelům užívat, potom se o celé společnosti může hovořit jako o společnosti gramotné“ (online Encyclopedia).“¹⁷

¹⁶ RABUŠICOVÁ, Milada. Gramotnost : staré téma v novém pohledu. Brno : Georgetown, 2002., s. 15

¹⁷ RABUŠICOVÁ, Milada, cit. 17, s. 16

Gramotnost jsou dovednosti zpracovávat informace nezbytné k využívání tiskovin v práci, doma a v komunitě (cit. podle Literacy, 1995: Foreword. Rabušicová. Gramotnost, staré téma v novém pohledu.)

Zde je možné vidět, jak se definice z 60. let snaží o co největší konkrétnost a názorný příklad, zatímco definice o třicet let později mluví mnohem obecněji, neklade tak velký důraz na pouhé čtení a psaní, ale posouvá tento proces dál do vědomé činnosti vzdělávacích systémů. S tím, že záleží i na rozdílnosti kulturního prostředí, jež je příčinou obtížného zobecnění, definování gramotnosti.

Definice z 21. století

„Angl. reading literacy. Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale jde také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Z pedagogického hlediska byla zkoumána v mezinárodním měření vzdělávacích výsledků IEA, a to i na české populaci žáků 3. a 8. ročníku základní školy. V současné době je součástí mezinárodního výzkumu PISA, jehož se zúčastňuje i ČR. Podle publikovaných měření (PISA 2002) je zastoupení českých žáků jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti blízké mezinárodnímu průměru OECD. Zároveň je čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociálně ekonomickém stavu rodin - učení z textu.“¹⁸

¹⁸ PRŮCHA, Jan a kol., cit 1, s. 42

2.3.2 Výzkumy PISA (Programme for International Student Assessment)

Pokud se dnes zabýváme čtenářskou gramotností, téměř vždy narazíme na výzkumy PISA. V každém článku, který jsem přečetl a ve kterém se objevuje pojem gramotnost, případně hodnocení našeho školství a jeho výsledky za posledních dvacet let, jsou bez výjimky citovány výzkumy PISA. Jedná se o jedinečný mezinárodní výzkum v zemích, které jsou sdruženy ve společenství OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci). První se konal v roce 2000 a dále pak ve tříletých intervalech. Měří čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost a jeho hlavním cílem je zjistit, jak si žáci jednotlivých zemí osvojili dovednosti pro fungování ve 21. století. Hlavní důraz není kladen na reprodukci nabytých vědomostí, ale na schopnost jejich využití v praxi.

Vzorek pro výzkum v roce 2009 tvořili studenti narození roku 1993. U nás se jednalo o studenty buď v 9. ročníku základních škol, nebo v prvním ročníku středních škol. Vzorek byl vybrán tak, aby se daly srovnávat jednotlivé typy škol (základní školy, gymnázia víceletá, gymnázia čtyřletá, střední odborné studium ukončené maturitní zkouškou, střední odborné studium neukončené maturitní zkouškou, speciální školy).

Každý cyklus se zaměřuje na jednu část. Výzkumy v roce 2000 a 2009 byly zaměřeny na čtenářskou gramotnost. „Čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků je měřena na základě testových úloh, které jsou orientovány na získávání informací z textu, na jejich interpretaci a jejich následnou využitelnost mimo vlastní text, tzn. například hledání souvislostí mezi informacemi z textu a čtenářovou osobní znalostí světa nebo souvislostí s informacemi z jiného zdroje.“¹⁹ Dále výzkum PISA rozlišuje tři základní typy dovedností při čtení – získávání, zpracování informací (vztahuje se pouze k textu samotnému) a zhodnocení textu (na základě našich zkušeností). Další klasifikací jsou druhy textů – souvislé (povídky, články, reportáže) a nesouvislé (tabulky, grafy, diagramy), ale setkáme se i s texty smíšenými.

¹⁹ Souhrnná zpráva PISA MŠMT

Definice čtenářské gramotnosti podle PISA:

1. Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.²⁰
2. Čtenářskou gramotnost můžeme definovat jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života, a také pro radost.²¹
3. Je to schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít.²²

2.3.3 Složky čtenářské gramotnosti

„Čtenářská gramotnost podle výzkumu PIRLS 2001 (The Progress in International Reading Literacy Study) obsahuje tyto tři složky: čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. Tyto aspekty se vždy uplatňují ve vzájemných vztazích.“²³ Uprášíme si, co tyto složky představují. Čtenářský záměr je čtení pro literární zkušenost (čtení beletristických textů) a čtení pro získávání a používání informací (návody, pokyny, články). „Procesy porozumění se týkají vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace myšlenek a informací, hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu. Čtenářské chování a postoje představují vztah žáků ke čtení, tedy zda rádi čtou a jak často.“²⁴

²⁰ Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009, Umíme ještě číst?, Jana Palečková, Vladislav Tomášek, Josef Basl, ÚIV, Praha 2010

²¹ KRAMPLOVÁ, Iveta a POTUŽNÍKOVÁ, EVA, Jak (se) učí číst, Iveta Kramplová, Eva Potužníková, Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, s. 11

²² MARTINEC, Lubomír a kol., Co umí čeští žáci (výzkum PISA), Mgr. Lubomír Martinec a kol., vydal ÚIV, nakl. Tauris, r. 2008, s. 5

²³ KRAMPLOVÁ, Iveta a kol., Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním : nakladatelství Tauris, 2002, s. 11

²⁴ KRAMPLOVÁ, Iveta a kol., cit 23, s. 29

Pokud mluvíme o čtenářské gramotnosti, musíme zmínit i pojem funkční gramotnost. Tento pojem je snahou o něco lépe vystihnout pojem gramotnost obecně, tedy nejenom čtenářskou.

Funkční gramotnost (pedagogický slovník):

„Angl. functional literacy. Na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod. Výzkumná zjištění dokládají, že ve vyspělých evropských zemích je asi 10 % dospělých funkčně negramotných, a to přesto, že absolvovali povinnou školní docházku. V roce 1998 probíhal druhý mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých (SIALS - International Adult Literacy Survey), jehož se zúčastnila také ČR. Výsledky svědčí o tom, že úroveň funkční gramotnosti je v české populaci srovnatelná s dalšími vyspělými zeměmi.“²⁵

²⁵ PRŮCHA a kol., cit 1, s. 80

3 Definice minority a vietnamského etnika u nás

V následující kapitole definuji pojmy minorita a etnikum. Nastíním vývoj česko-vietnamských vztahů a jejich vývoj od roku 1945 s důrazem na dnešní stav. Popíši vztah Čechů k Vietnamcům na našem území. V poslední části kapitoly se budu věnovat sociokulturním specifikům a problémům vietnamské komunity.

3.1 Definice minority

Pokud se podíváme do slovníku cizích slov, najdeme zde definici slova minorita „menšina“²⁶. Každá společnost má nespočet minoritních, menšinových skupin a každý z nás je nějaké součástí, někdy i několika najednou. V mé práci srovnávám vietnamské děti s českými. Při následné definici se budu věnovat pouze specifické minoritě, a to minoritě národnostní.

V mé práci se věnuji vietnamské komunitě, tedy jedné z národnostních menšin na našem území. Vymezení pojmu národnostní menšina je komplikovaný problém. Pokud se podíváme do dokumentů mezinárodních organizací, přesnou definici „národnostní menšina“ zde nenajdeme.

L. Šatava, který se u nás věnuje této problematice, užívá výraz „národnostní menšiny“ jako „střešní termín“, pod který můžeme zahrnout všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na „vlastním“ teritoriu, tedy jak „malá etnika“ nedisponující vlastním národním státem, tak části velkých státních národů sídlící na území jiného státu, resp. specifické případy na pomezí etnografické či sociální skupiny aj.“²⁷

²⁶ Nový akademický slovník cizích slov. Praha 2005, Akademia, vydání první, s. 526

²⁷ ŠATAVA, L.: Národnostní menšiny v Evropě 1994, cituje Průcha 2000, s. 25

Legislativa o národnostních menšinách v ČR

V České republice je pojem národnostní menšina právně upraven v zákoně č. 273/2001 Sb. ze dne 10. července 2001, o právech národnostních menšin a o změně některých zákonů.

„(1) Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky vytvořilo.“²⁸

„(2) Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.“²⁹

3.2 Vývoj vietnamsko-českých vztahů

Vietnamská republika vznikla v roce 1945. Mezi ČSSR a Vietnamskou socialistickou republikou (VSR) došlo k navázání diplomatických vztahů 2. 2. 1950 jako čtvrtý stát po Rusku, Číně a Mongolsku. Spolupráce mezi oběma zeměmi se nesla hlavně v duchu socialistického internacionalismu. Dalším předělem je ukončení války roku 1976 a opětovné sjednocení země v jeden celek. V roce 1979 VSR vstupuje do Rady vzájemné hospodářské pomoci a všechny členské státy mají pomoci v opětovném rozvoji vietnamského hospodářství.

Posledním mezníkem ve vývoji je sametová revoluce roku 1989. Ta představovala zásadní zlom v bilaterálních vztazích mezi Československou a později Českou republikou a VSR. Roku 1990 byla zrušena dohoda, na jejímž základě byli zaměstnáni vietnamští pracovníci. Došlo k finančnímu vyrovnání jako kompenzaci za slíbená místa. Dále se stupňoval tlak na návrat vietnamských pracovníků domů, který ale nebyl důsledně dodržen. V dalších letech (1990-1992) došlo k postupnému vytvoření migrační legislativy, institucí a nastavení její politiky. V tomto období transformace využila řada Vietnamců možnost zařídit si podnikání.

²⁸ Zákon č. 273/2001 Sb., § 2

²⁹ Zákon č. 273/2001 Sb., § 2

3.3 Vietnamská minorita v Česku dnes

Jedná se o třetí nejpočetnější skupinu cizinců po Slovácích a Ukrajincích. „Český statistický úřad jich eviduje k 31. 11. 2011 cca 50 tis., z toho je 40 % žen“³⁰. Největší zastoupení má generace mezi 20–50 lety, tedy v produktivním věku. Nejvíce Vietnamců najdeme v hl. městě Praze, Královohradeckém a Ústeckém kraji. „Většina Vietnamců pobývajících u nás pracuje na základě živnostenského oprávnění (cca 20 tis.), což je výrazný rozdíl od ostatních etnik.“³¹ Pohled české veřejnosti na vietnamskou komunitu je obecně velmi zjednodušující. Jsou viděni pouze jako stánkový prodejci a majitelé čínských bister. Je nahlížena jako separovaná, ale nikoliv neúspěšná minorita. Podle různých odhadů dosahují Vietnamci průměrných příjmů cca 25 - 30 tisíc měsíčně, což je na hranici českého průměru.

3.4 Problematika Vietnamců u nás (sociokulturní rozdíly)

Jedním z největších problémů vietnamské menšiny u nás z pohledu majoritní společnosti je neznalost českého jazyka. Starší generace Vietnamců necítí potřebu učit se česky, protože se stále chtějí vrátit domů, až našetří dost peněz. Další nesnáze představují mezigenerační problémy. Vietnamské děti jsou již integrovány do českého prostředí a mají spíše problém s vietnamštinou než s češtinou. Sami Vietnamci jako největší problém definují neznalost češtiny, ale administrativní překážky v podnikání. Podle výzkumu EU AV ČR jsou ale jinak s životem v ČR spokojeni. Velké kulturní rozdíly mezi většinovou společností a vietnamskou menšinou přinášejí další problémy. Ve vietnamské komunitě přetrvává silná návaznost na rodinu. Je pravidlem starat se o rodiče a prarodiče. Dítě vyrůstá ve dvou kulturách a často dochází k velkému boji o jeho identitu. Dalším vietnamským specifíkem, které ovšem můžeme hodnotit velmi kladně, je velký důraz na vzdělání. Mnoho peněz z rodinného rozpočtu jde právě na ně. Tento postoj může souviset s konfuciánskou filozofií, „skrze níž se udržovala významnost vzdělávání jedince ve společnosti“.³² Při komunikaci s učitelkami na základních

³⁰ www.czso.cz

³¹ ČERNÍK, Jan, a spol., S Vietnamskými dětmi na českých školách Praha : Nakladatelství H&H Vyšehradská 2006, s. 106

³² MŠMT, Střediska integrace menšin: Vzdělávací systémy v zemích původu dětí cizinců, s. 5

školách mi byla potvrzena všeobecně větší motivace k učení a výborným výsledkům. Rozdílný je i přístup Vietnamců k výuce. „K charakteristickým způsobům výuky patří metoda frontálního vyučování a memorování. Slušné chování a píle jsou základním principem úspěchu ve škole. Samostatnost a tvůrčí práce nejsou rozhodně běžnou součástí vyučování.“³³

Na tomto místě nesmíme opomenout ani specifika vietnamské komunikace. Velmi důležitou součástí komunikace je úsměv. Vietnamci se neustále usmívají i při sdělování něčeho nepříjemného. Nejedná se z jejich strany o výsměch, ale o to, že naslouchají. Pro nás nezvyklé je uhýbání od přímého očního kontaktu. Vietnamci nejsou zvyklí dívat se při rozhovoru přímo do očí. V jejich kultuře je to považováno za drzost a znak nadřazenosti. Otázky na věk, rodinný stav, počet dětí mají pro Vietnamce stejný význam jako pro nás otázky: Jak se jmenuješ? Co děláš? Jak se máš? Zařazují si tím člověka do socioekonomického žebříčku. Označení oslovené osoby slovem „tlustý“ znamená ocenění, neboť jde o znak toho, že se má člověk dobře. Děti dělají často tlumočníky. Role tlumočnicka je v asijské kultuře obecně charakteristická tím, že osoba překládá to, co si myslí, že je v dané situaci nejlepší říci, tak aby nebyl zahanben ani jeden z hovořících. Tím pádem může docházet ke zkreslení³⁴. Vietnamci neradi obtěžují a otravují svými problémy. Jako největší problém uvádějí zvládnutí českého pravopisu (96 %, ale spíše jde o přijatelnou odpověď)³⁵. Také ve styku se školou jsou nejčastěji komunikační bariérou jazykové problémy (96 % vietnamských rodičů). Z toho nám vyplývá, že rodiče tak nemohou dětem pomáhat s domácími úkoly a ne vždy rozumí tomu, co po nich škola požaduje. Celkově ale hodnotí situaci vietnamská komunita ve školách jako příznivou. Jakmile vietnamské dítě zvládne dobře český jazyk, patří ve třídách k nejlepším. Komunikačním jazykem v rodinách je vietnamština.³⁶ Vzhledem k tomu, že čeština a vietnamština patří do naprosto odlišné skupiny jazyků, působí čeština vietnamským dětem potíže v některých oblastech. Je jí například intonace, která ve vietnamštině prakticky neexistuje. Dále bychom mohli zmínit problém s českými souhláskami c, č, d'. Ř Vietnamcům překvapivě větší problémy nečiní.

³³ MŠMT, Střediska integrace menšin: Vzdělávací systémy v zemích původu dětí cizinců, s. 8

³⁴ ČERNÍK, Jan, a spol., cit. 31, s. 163

³⁵ PRŮCHA, Jan. Interkulturní komunikace. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010, s. 180

³⁶ JIRASOVÁ, M. (2005). Vietnamští vysokoškoláci v Praze. In D. Bittnerová, M. Moravcová (Eds.), Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky. Praha: Sofis, s. 334

3.5 Vztah Čechů k Vietnamcům

Pokud si vezmu jenom rozhovory od svých známých, všichni do jednoho oceňují na Vietnamcích jejich pracovitost. Na základě výzkumu však přetrvává o Vietnamcích spousta stereotypů. Postoje české společnosti k vietnamské minoritě jsou v převážné většině negativní. Hlavním důvodem může být zejména jazyková bariéra mezi Vietnamci a Čechy. Ta pak způsobuje zásadní nedorozumění, jejichž následkem je pak vznik předsudků a stereotypů.

Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2002

Lidé z většinové společnosti se například domnívají, že vietnamské stánky hyzdí naše krásná města a že Vietnamci prodávají nekvalitní zboží. K dalším stereotypům patří představa, že vietnamští obchodníci svými nízkými cenami ničí českou konkurenci a prostřednictvím daňových úniků „okrádají“ náš stát. Lidé je považují za mafiány a myslí si, že Vietnamci uzavírají fingované sňatky, aby dostali české občanství.

4 Výuka češtiny cizinců na českých školách

Ve čtvrté kapitole se budu věnovat metodám a zákonným normám, které upravují výuku cizinců v Čechách. Budu citovat zákonné normy ze školského zákona. Jednotná politika pro výuku v českých zemích neexistuje, popíši tedy metody škol, kde se vyskytuje větší počet cizinců. Závěrem popíši přístupy vybraných evropských zemí k výuce cizinců v jejich školském systému.

Obecně lze říci, že se tomuto problému nevěnuje moc pozornosti jak v odborné společnosti, tak na úrovni celospolečenské. Přičetl bych to velmi dlouhému období relativní homogenity české společnosti jako takové. Studie ohledně dalšího vzdělání cizinců u nás nevznikají. Vzniká mnoho “multikulturních” studií, ale ty spíše řeší vztah české majority k menšinám obecně. Kabinet multikulturní výchovy v Brně se převážně zabývá vzděláním pro romskou menšinu. Výzkumy věnující se problematice vzdělávání uprchlíků neexistují. Dohledatelné jsou pouze statistické ročenky (UNHCR). I přes vzrůstající aktuálnost imigrace a společného soužití více kultur, a to často velmi rozdílných, nemáme připravený plán, jak přistupovat k cizincům, kteří se na našem území usazují, pracují a vzdělávají.

Největším problémem žáků cizinců je neznalost českého jazyka a skutečnost, že se tato problematika neřeší nijak systémově. Ještě větším problémem je to pro žáky nastupující do druhého stupně ZŠ. Nesnáz představuje také komunikace s rodiči a chybějící metodiky a učebnice pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

V českých školách se dnes vzdělává přes 42 tisíc žáků a studentů s cizí státní příslušností a tento trend je vzrůstající. V české společnosti jsou početně nejvýznamnější minoritní skupinou Romové a dále příslušníci polské, německé a slovenské menšiny. Další a trochu opomíjenou skupinou v pozadí je vietnamská komunita, která je spolu s ukrajinskou minoritou nejpočetněji zastoupena na základních školách, tedy „cca 23 % z celkového počtu všech cizinců“³⁷

³⁷ RADOSTNÝ a kol., Žáci s odlišným rodným jazykem na českých školách, META, o.s., Praha 2011, s. 10

4.1 Žáci s odlišným mateřským jazykem v České republice

Termínem žák cizinec nebo také žák s odlišným mateřským jazykem, dále jen s OMJ, označujeme v českém školství žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou tedy občany jiného státu než ČR). „Jedná se jak o děti, které do našeho státu právě přicestovaly, nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v naší zemi narodily.“³⁸

Vzdělávání cizinců (etnické menšiny a z rodin imigrantů) na základních školách se týká dětí i dospělých, kteří jsou příslušníky některé etnické menšiny usídlené u nás dlouhodobě (tzv. autochtonní etnika), nebo pocházejí ze skupin nových imigrantů a jiných cizinců. Jejich specifické vzdělávání je zajištěno legislativně. Pedagogická teorie se jím zabývá, avšak nikoliv v dostatečné míře.

Problematikou žáků s OMJ se potýkají všechny evropské státy. Představuje nejen u nás nelehký praktický úkol. Žáci s OMJ a jejich vzdělávání představují nelehký praktický úkol nejenom u nás, ale všude ve světě. „Tyto skutečnosti dokládají výzkumy například z multietnického Holandska (Kalmijn, M.; Kraaykamp, G., 2003). Šetření, kterého se zúčastnilo více jak 10 000 středoškoláků z rodin imigrantů, ověřuje skutečnost, že tito studenti mají trojnásobně vyšší podíl na nedokončeném studiu, a tudíž zůstávají bez jakékoli kvalifikace ve srovnání s majoritou.“³⁹

³⁸ RADOSTNÝ a kol., Žáci s odlišným rodným jazykem na českých školách, META, o.s., Praha 2011, s.

³⁹ Ministerstvo Vnitřní, Integrace imigrantů do vzdělávacího systému, s. 6
http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf

4.2 Základní legislativní rámec

Základní práva jsou zaručena všem, a to bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství, politického či jiného smýšlení, národního či sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Náleží občanům, ale i cizincům. Základní práva jsou vyjádřena v platné legislativě.

Přijímání cizinců

Školský zákon ukládá rovný přístup ke vzdělání, škola proto musí zajistit cizím státním příslušníkům pobývajícím na území ČR přístup k základnímu vzdělání za stejných podmínek jako občanům ČR, aniž by doložili legálnost svého pobytu.

Všichni cizinci mají právo na bezplatné vzdělání na základních školách. Také mají právo na školní stravování, stejně jako na zájmové vzdělávání poskytované ve školském zařízení. K předškolnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělání mají cizinci přístup, pokud nejpozději v den nástupu předloží oprávnění k pobytu delší než 90 dní.

Legislativní rámec tvoří

- mezinárodní úmluvy podle čl. 10 Ústavy ČR (Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluva o právech dítěte, Úmluva o uprchlících atd.)
- Listina základních práv a svobod - evropská legislativa (nařízení a směrnice)
- zákon o pobytu cizinců
- zákon o azylu
- zákon o dočasné ochraně
- školský zákon - související zákony, vyhlášky, pokyny ministerstev

Základní legislativní normou je paragraf 20 uvedeného zákona č. 561-2004 Sb. Od 1. ledna 2012 nabyla účinnosti novela školského zákona vyhlášená pod č. 472/2011 Sb. V § 20 se za odstavec 5 vkládá odstavec 6, který zní: „(6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.“

Znamená to, že od 1. 1. 2012 pro všechny žáky cizince, kteří plní povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.

Ředitel školy, ve které žák plní povinnou školní docházku, vyrozumí zákonného zástupce žáka do jednoho týdne po přijetí žáka do školy o možnosti docházky do tříd pro jazykovou přípravu, o způsobu zařazování žáka do tříd pro jazykovou přípravu a o místech zřízení tříd pro jazykovou přípravu.

Tyto informace získá ředitel školy od příslušného krajského úřadu, který by měl dát školám ve svém regionu na vědomí seznam škol připravených výuku českého jazyka těmto dětem poskytovat.

Odbory školství krajských úřadů mají zajistit (ve spolupráci se zřizovatelem školy):

- a) jejich bezplatnou přípravu na základní vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků-
- b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole-
- c) zřízení vyrovnávacích či přípravných (pro děti před první třídou) tříd pro děti z řad uprchlíků s důrazem na výuku češtiny s tím, že jakmile dítě dosáhne dostatečné úrovně, je přeřazen do své kmenové třídy. Zpravidla je počet žadatelů malý, a proto se na tyto třídy nenajdou peníze.

Občané EU

Pro děti občanů se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie jsou v rámci zlepšení podmínek mobility mezi jednotlivými členskými státy zřízeny třídy pro jazykovou přípravu (§ 20 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - školský zákon).

Azylanti a žadatelé o azyl

Dle současné legislativy jsou žadatelé a azylanti považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mají nárok na asistenta pedagoga a IVP (individuální vzdělávací plán). Peníze na jazykovou přípravu, pomůcky, vzdělávání pedagogů, volnočasové aktivity i snížení počtu dětí ve třídě lze žádat z rozvojového programu pro azylanty.

Občané třetích zemí

Pokud do školy přijde žák rodičů z tzv. třetích zemí (všechny země mimo EU, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska), je ředitel povinen vyrozumět do týdne zákonného zástupce žáka o jeho možnostech, právech a povinnostech. Zákon od novely ŠZ z ledna 2012 umožňuje již i těmto žákům absolvovat jazykovou přípravu, jejich integrace a výuka češtiny pro cizince je ale na rozdíl od žáků z EU na samotné škole. Na integrační kurzy, pomůcky, vzdělávání pedagogů i snížení počtu dětí ve třídě lze žádat peníze z rozvojových programů.

Klasifikace cizinců

Při klasifikaci cizinců se postupuje podle školského zákona a podle metodického pokynu MŠMT. Při hodnocení dětí-cizinců z předmětu český jazyk a literatura se přihlédne k dosažené úrovni znalosti českého jazyka.

Při hodnocení výsledků vzdělávání žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku se postupuje podle § 51 až 53 školského zákona a § 14 až 17 vyhlášky o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Při hodnocení těchto žáků se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura určeného RVP ZV – rámcovým vzdělávacím plánem základního vzdělání (nebo obsahem předmětu „český jazyk a literatura“ podle dosavadních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání) se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka.

I v případě cizinců pak platí, že na konci 1. pololetí nemusí být žák hodnocen na vysvědčení, a to ani v náhradním termínu. Pokud by ale žák nebyl hodnocen na vysvědčení na konci 2. pololetí, znamenalo by to, že musí opakovat ročník.

Občan Slovenské republiky má právo při plnění studijních povinností používat mimo předmět český jazyk a literatura slovenský jazyk.

Pokud jde o vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří budou vzdělávat tyto děti, krajský úřad zajistí také jejich přípravu pro tuto činnost.

Základní školy, kde se vzdělávají děti účastníků řízení o udělení azylu, žijící v azylových zařízeních i mimo azylová zařízení, zabezpečují i základní jazykovou přípravu těchto dětí.

V praxi to však nefunguje. Záleží na každé škole, jak se k danému problému postaví. Většinou jde spíše o konkrétní iniciativu učitele, který je často postaven před hotovou věc při zařazení cizince do školy.

4.3 Přístupy k výuce žáků s OMJ v České republice

Převzato z knihy Vietnamské děti na českých školách (strana 180-181, kapitola C Jazykový hendikep).

Jak jsem již poznamenal výše, problematika výuky cizinců je široká a složitá. Na základě rozhovorů s pedagogy a řediteli základních škol můžeme vyslovit několik obecných bodů (problémů):

- největší problémy jsou s dětmi staršími 10 let
- jejich znalost českého jazyka je buď žádná, nebo velmi malá
- chybějí materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka
- nedostává se odborného personálu

Dále uvádím praktické přístupy vybraných škol, které se potýkají s problémem výuky žáků s OMJ.

Standardní způsob

Standardní způsob, jak řešit malou znalost českého jazyka, je zařadit žáka do nižšího ročníku. To ale často naráží na nesouhlas rodičů. Je to problematické i z hlediska pozdější socializace žáka, který se ocitá o ročník níže než jeho vrstevníci. Velmi specifický je přístup školy z Prahy 8, kde je žák vždy zařazen do 3. ročníku (klíčový pro výuku českého jazyka). Pro tento způsob zařazování se uplatňuje pravidlo, že dítě by nemělo být zařazeno o více než jak dva ročníky výše či níže.

Individuální péče

Dalším příkladem (ZŠ Černý Most) je individuální péče v běžných hodinách českého jazyka. Tato praxe naráží hlavně na nedostatek času pro ostatní žáky. Nakonec se zde ujala praxe zařadit žáka s OMJ do třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Zde je prostor pro individuální péči a řeší se tím nedostatek personálu. Na druhou stranu se tímto přístupem odvádí pozornost od dětí, kterým by tyto třídy měly sloužit především, tedy se poruchami učení a chování. Takto se problém pouze přesouvá, ale neřeší.

Specializované třídy

V Základní škole Meteorologická byly dříve zřizovány třídy, kde se koncentrovali všichni žáci s OMJ. Dnes je snaha o co největší integraci cizinců do běžných tříd a je zřízen speciální seminář pro výuku češtiny dvakrát týdně. Dále zde vyvinuli velmi specifický model integrace. Každý nový žák cizinec dostává ochránce ze stejné komunity. Tento průvodce pomáhá nově příchozímu překonat první měsíce ve škole, které jsou nejnáročnější. Jako nejúčinnější se ukazuje nabídka doučovacích kurzů, které jsou organizovány přímo ve škole, případně jinde.

4.4 Přístupy vybraných zemí EU k výuce OMJ

Přístupy v zemích EU nabývají různé podoby. Záleží na míře decentralizace školského systému.

K základním opatřením, která jsou poskytována v celé EU, patří písemné informace o vzdělávacím systému, zajištění tlumočnicka, odborní poradci, poradní orgány, mimořádné schůzky pro rodiny imigrantů a informace o preprimárním vzdělávání.

U nás jsou poskytována podpůrná opatření formou odborných poradců. Především podpora žadatelů o azyl ze strany sociálních pracovníků v pobytových střediscích.

Modely pomoci dětem přistěhovalců ve školách EU

Model integrované výuky – uplatňován v Irsku, Itálii a Skotsku

Děti jsou zařazeny do běžných tříd podle jazykové vybavenosti. Další jazyková příprava je postavena na individuálních potřebách jednotlivých žáků buď v průběhu normální výuky, nebo případně i nad její rámec.

Model oddělené výuky – výhradně uplatňován v Německu a Rumunsku

Studenti cizinci jsou od ostatních žáků odděleni do zvláštních tříd a jejich výuka je přizpůsobena jejich potřebám, převážně z jazykového hlediska. Tam zůstávají zpravidla po dobu jednoho roku. Pokud v německé třídě přesáhne počet studentů cizinců 20 % je, pro ně zřízena taková speciální třída.

Tyto modely nejsou striktně odděleny a ve většině zemí se nabízí kombinace těchto dvou metod.

Zvláštní případem je rakouský systém, kde může student i přes nedostatečnou znalost němčiny a případnou neklasifikaci postupovat se spolužáky do vyšších ročníků, a to až dva ročníky po sobě.

Výborný příklad přístupu k žákům cizincům představuje model prováděný ve Švédsku. V této zemi je „velký počet přistěhovalců díky liberální přistěhovalecké politice a štědrému sociálnímu systému. Základní premisou je, aby výuka pro přistěhovalce probíhala v jejich mateřském jazyce a švédštinu se učili až jako druhý jazyk. Švédská vláda vychovává mladé pedagogy už od 70. let k tomu, aby uměli vyučovat švédštinu jako cizí, případně druhý jazyk. Pro děti je také organizováno doučování švédštiny 1-2 hodiny týdně. Školy organizují přípravné třídy pro děti, které jsou ve Švédsku krátce. Třídy jsou smíšené a jsou v nich dva učitelé, jeden se věnuje švédským žákům a druhý cizincům. Výzkum H. Lofgrena prokázal úspěšnost tohoto systému. Žáci cizinci dosahují stejných výsledků v dalším vzdělávání jako jejich švédští spolužáci. Podle něj je důležité, aby si žáci osvojili švédštinu co nejdříve, a zároveň poznamenává, jak je nutné, aby ji učili učitelé s kvalifikací výuky švédštiny jako druhého jazyka.“⁴⁰

⁴⁰ Převzato ze zprávy: Integrace imigrantů do vzdělávacího systému
http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf

5 Výzkum čtení

5.1 Popis výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat čtenářskou gramotnost u minoritní skupiny a porovnat ji s běžnou populací. Jako minoritní skupina žáků, kteří nemají češtinu jako mateřský jazyk, byli zvoleni žáci vietnamské národnosti. Hlavním cílem mého šetření je zjistit, zda děti, pro něž čeština není mateřským jazykem, mají výraznější problémy ve čtení s porozuměním oproti majoritní populaci. Sekundárním cílem šetření bylo zjistit, jaký je vztah dětí ve druhé třídě základní školy ke čtení mimo školu. Výsledky chci prezentovat jako srovnání mezi českými a vietnamskými dětmi.

5.1.1 Stanovení hypotéz

Hypotézy:

1. Vietnamští žáci se neliší od české populace z hlediska rychlosti čtení.
2. Vietnamští žáci se neliší od české populace z hlediska porozumění čtenému textu.
3. Dětem v předškolním věku čeští ani vietnamští rodiče nepředčítají.
4. Děti čtou v rámci přípravy na výuku.
5. Děti nečtou ve volném čase.

5.1.2 Metody šetření

Pro můj výzkum jsem použil dva testy. Test čtení a porozumění Zajíček a test, Caravolas čtení s porozuměním. Následně každé dítě vyplnilo čtenářský dotazník. Všechna šetření měla kvantitativní charakter a byla provedena v roce 2010-2011. Výsledky budu prezentovat pomocí tabulek a grafů, kde budu sledovat a hodnotit následující statistické ukazatele:

Modus – hodnota, která se v souboru dat vyskytuje nejčastěji

Medián – hodnota, jež dělí řadu podle velikosti seřazených výsledků na dvě stejně početné poloviny

Průměr – aritmetický (součet všech hodnot dělený jejich počtem)

MAX – maximální dosažená hodnota ve zkoumaném vzorku

MIN – minimální dosažená hodnota ve zkoumaném vzorku

5.1.3 Popis testů užitých při šetření

Rychlosti čtení – Zajíček (viz příloha číslo 1)

Pro zjišťování rychlosti čtení byl použit text Zajíček ze souboru textů pro diagnostiku úrovně čtení.⁴¹ Dítě četlo jednu minutu, hodnotitel zaznamenával chyby a počet přečtených slov. Po přečtení celého textu bylo dítěti položeno pět otázek sledujících úroveň porozumění. První otázka byla hodnocena 1 bodem za jednoslovnou, 2 body za víceslovnou opověď. Bylo možné tedy dosáhnout maximálně počtu 6 bodů. Při tomto testu se pracovalo s každým dítětem individuálně.

Čtení s porozuměním (viz příloha číslo 2)

Žákům byl zadán test čtení vytvořený M. Caravolas a J. Volínem, jež zkoumá obecnou čtenářskou úroveň. Žáci doplňují nabídnutá slova do celkem 20 textů o dvou až třech větách. V každém textu jsou vynechána dvě slova označená písmeny A a B, které odkazují na dvě sady slov (po pěti) pod větou. Dítě je má podle smyslu podtrhnout a správně doplnit slova podle významu. Každá sada obsahuje pouze jednu správnou možnost. Na začátku jsou dvě vzorové věty, na kterých si děti zkouší, jak budou dále pracovat. Děti pracují samostatně a na celý test mají 7 minut. Test obsahuje celkem 20 textů a v každém se mají doplnit právě dvě slova. Věty jsou seřazeny podle obtížnosti, proto je důležité, aby nepřeskakovaly stránky. Nakonec počítáme dvojí skóre. První počítá pouze počet správně doplněných slov. Za každé správně doplněné slovo je 1 bod. Maximální počet bodů je tedy 40. U druhého se počítá poměr správně doplněných slov vůči řešeným, a to v procentech, skóre tedy počítáme podle vzorce:

$$\text{počet správných/počet řešených} \times 100 = \text{XX}\%^{42}$$

⁴¹ Matějček a kol. 1987

⁴² Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ, IPPP, Praha 2005

Dotazník čtenářství žáků 1. stupně základní školy (viz příloha číslo 3)

Dotazník vytvořila M. Kocurová za účelem zjištění vztahu ke čtení žáků prvního stupně základních škol. Má celkem 18 otázek, z toho 15 uzavřených a 3 otevřené. Žáci v nich doplňují název oblíbené knížky. První tři otázky se týkají pouze základních údajů dítěte (věk, navštěvovaná třída, pohlaví). Dalších 15 otázek už zkoumá vztah dětí ke čtení. Dítě doplňuje dotazník samo po dobu cca 5 minut.

5.1.4 Popis sledovaného vzorku

Do výzkumu byli zařazeni žáci 2. ročníku základní školy. České děti navštěvovaly ZŠ Sušická (Na Hanspaulce), Praha 6. Vietnamské děti byly žáky ZŠ Meteorologická, Praha 4 – Libuš. Zatímco české děti vyrůstaly v kolektivu jedné třídy, děti vietnamské byly integrovány v běžných třídách. Ve třídách bylo více než 80 % české populace. Všichni žáci si osvojovali čtení metodou analyticko-syntetickou. Počty žáků jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 počty dětí:

| | Chlapci | Dívky | Celkem |
|-----------------|---------|-------|--------|
| České děti | 17 | 24 | 41 |
| Vietnamské děti | 14 | 16 | 30 |

5.2 Výsledky testů

Následující body se týkají výsledků testů rychlosti a porozumění čtení. Výsledky jsou prezentovány v tabulkách, kromě aritmetického průměru jsem vyhodnotil i modus a medián. Hlavním cílem získaných hodnot je porovnání výsledků mezi vietnamskými a českými dětmi.

5.2.1 Rychlost čtení

K porovnání rychlosti čtení obou sledovaných skupin jsem použil diagnostický test Zajíček. Zjišťoval jsem rychlost čtení na základě výsledků dosažených v 1. minutě. Tyto údaje jsou uvedeny v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: rychlost čtení (jednotkou měření je bod, za každé správně přečtené slovo je jeden bod)

| | Průměr | Nejlepší | Nejhorší | Modus | Medián |
|-----------------|--------|----------|----------|-------|--------|
| České děti | 70,1 | 128 | 32 | 52 | 66,5 |
| Vietnamské děti | 81,5 | 180 | 19 | 97 | 78 |

Z údajů v tabulce je zřejmé, že vietnamské děti četly rychleji než jejich čeští vrstevníci. Podle statistických údajů (Matějček a kol. 1987) počet správně přečtených slov odpovídá 8. stenu, tj. rychlost mírného nadprůměru. Naproti tomu průměr českých dětí odpovídá 7. stenu, tj. úroveň mezi průměrem a mírným nadprůměrem.

Při pohledu na MODUS vidíme výrazný rozdíl oproti českým dětem. To značí vysoký počet nadprůměrných čtenářů ve vietnamském vzorku. Jedním z možných vysvětlení je vliv vietnamských rodičů, kteří přenesli na své děti způsob výuky z vietnamské školy. „Memorování a jednostranné naslouchání učiteli je dodnes pro vietnamské školství charakteristické.“⁴³

⁴³ ČERNÍK Jan, a spol., cit 31, s. 132

5.2.2 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním bylo ověřeno na základě vyprávění obsahu čteného textu a doplňování slov do vět. Výsledky jsou prezentovány v následujících tabulkách č. 3, 4 a 5.

Výsledky porozumění textu Zajíček

| Tabulka č. 3 | Průměr | Nejlepší | Nejhorší | Modus | Medián |
|-----------------|--------|----------|----------|-------|--------|
| České děti | 5 | 6 | 0 | 6 | 6 |
| Vietnamské děti | 3,8 | 5 | 1 | 5 | 4 |

Z udaných výsledků vidíme o 1,2 lepší průměrný výsledek českých dětí, než je tomu u vietnamských. Ostatní výsledné hodnoty dosahují podobného rozdílu ve prospěch českých žáků. Příčinou je nepochybně vyšší úroveň osvojení čteného jazyka. I v tomto případě jsou výsledky vietnamských dětí poměrně dobré.

Čtení s porozuměním Caravolas - skóre 1*

| Tabulka č.4 | Průměr | Nejlepší | Nejhorší | Modus | Medián |
|-----------------|--------|----------|----------|-------|--------|
| České děti | 16,2 | 28 | 7 | 16 | 16 |
| Vietnamské děti | 13,2 | 27 | 2 | 16 | 14 |

*Skóre 1 – výsledkové skóre podle nominálního počtu bodů

Srovnání průměrných výkonů testem porozumění Caravolas podle skóre 1:

Bylo zjištěno, že České děti jsou v skóre 1 lepší než děti vietnamské. Jejich výsledek je v pásmu nadprůměru, neboť jejich průměrný výsledek se rovná standardizovanému skóre 116⁴⁴. Vietnamské děti dosáhly standardizovaného skóre 106 a tedy průměrného výsledku. Maximální počet, kterého mohly děti dosáhnout, byl 40.

⁴⁴ Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ, IPPP, Praha 2005

Čtení s porozuměním Caravolas - skóre 2**

| Tabulka č. 5 | Průměr | Nejlepší | Nejhorší | Modus | Medián |
|-----------------|--------|----------|----------|-------|--------|
| České děti | 87,9 | 100 | 50 | 92 | 89,5 |
| Vietnamské děti | 76,8 | 100 | 28,6 | 88,9 | 82,3 |

**Skóre 2 – výsledky žáků podle procentuální úspěšnosti

Srovnáním průměrných výkonů testem porozumění Caravolas podle skóre 2 bylo zjištěno následující: „Podle standardizovaného skóre pro testy čtení“⁴⁵ spadá průměrný výsledek vietnamských dětí do standardizovaného skóre 101, což je pásmo průměru. České děti dosáhly standardizovaného skóre 110, což je sice lepší, ale stále v pásu průměrných výsledků. Lze rozhodně říci, že tento test je pro děti druhých tříd ZŠ velmi těžký, protože je vypracován pro věkovou kategorii 2.–5. ročníků. Pokud si vezmeme průměrné skóre, vidíme, že děti se dostaly maximálně na druhou stranu v baterii vět. České děti četly a snažily se doplnit v průměru 8 vět, vietnamské přibližně o 2 méně. Ani jedno dítě z testovaného vzorku nestihlo vyplnit celý test do časového limitu 7 minut.

Při srovnání dalších hodnot opět vidíme, že výsledky mezi vietnamskými a českými dětmi jsou velmi vyrovnané, jak MODUS, tak MEDIÁN ukazují velmi podobné hodnoty, které znamenají průměrný výsledek českých i vietnamských dětí.

⁴⁵ Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ, IPPP, Praha 2005 s. 38

5.3 Čtenářství českých a vietnamských dětí

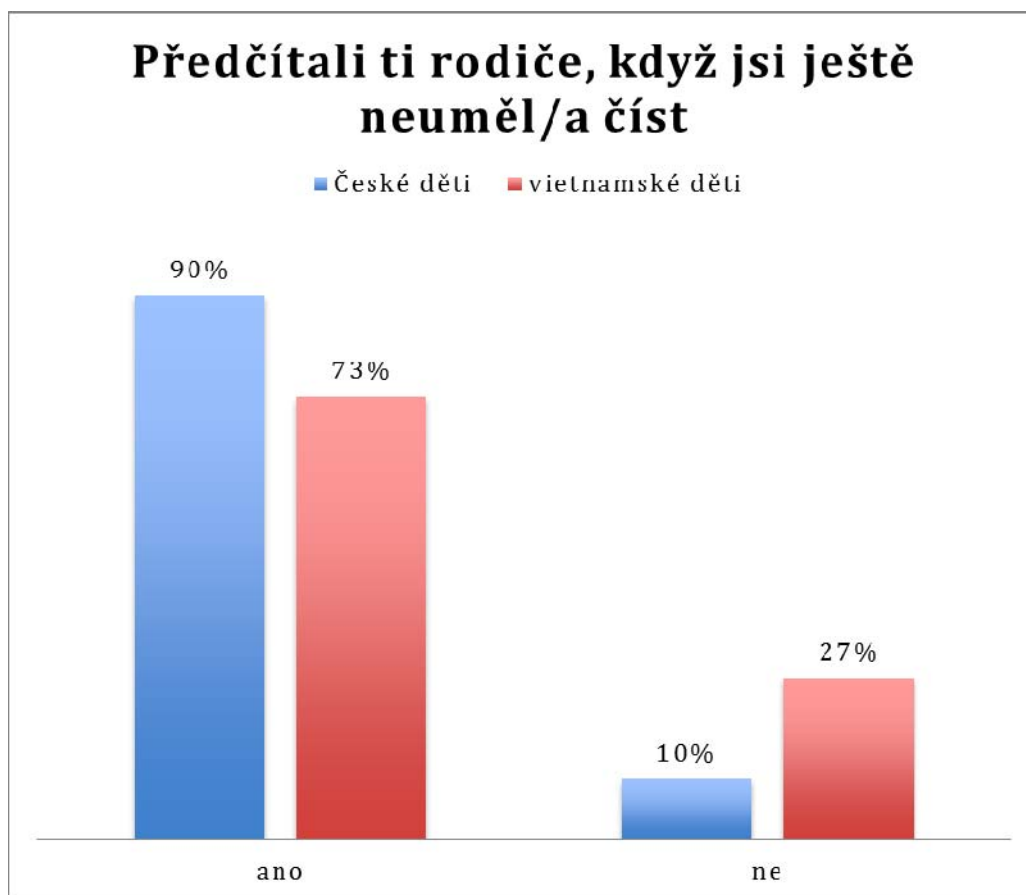
V následující kapitole budu prezentovat výsledky otázek (6-14) ze čtenářského dotazníku (příloha č. XX). Pro zjednodušení jsem je v své práci označil jako otázky č. 1-9. Výsledky budu prezentovat pomocí sloupcových grafů po jednotlivých otázkách. Výsledné hodnoty jsou přepočteny na procenta, absolutní hodnoty jsou v tabulkách za grafem. Hlavním cílem je srovnání výsledků čtenářství mezi vietnamskými a českými dětmi.

Všechna šetření proběhla ve druhých třídách základních škol. Každé dotazované dítě vyplnilo svůj dotazník samo a bez časového limitu. Celkově bylo rozdáno 60 dotazníků, viz tabulka číslo 6.

Tabulka č. 6

| | |
|-----------------|-----------|
| České děti | 30 |
| Vietnamské děti | 30 |
| Celkem | 60 |

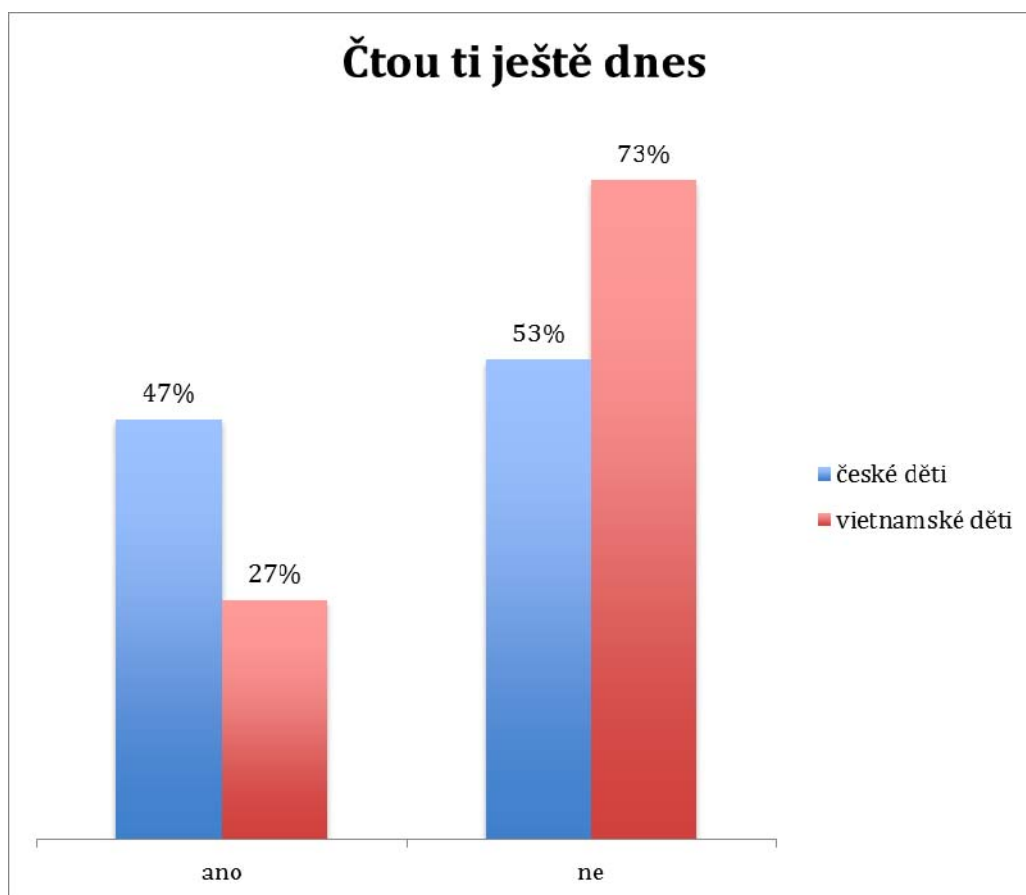
1) Předčítali ti rodiče, když jsi byl ještě malý?



| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 27 | 22 |
| ne | 3 | 8 |

Na uvedeném grafu je vidět jasná převaha rodičů, kteří čtou dětem v období, kdy ještě děti samy číst neumí. Rozdíl mezi českými a vietnamskými dětmi je minimální.

2) Čtou ti ještě dnes?



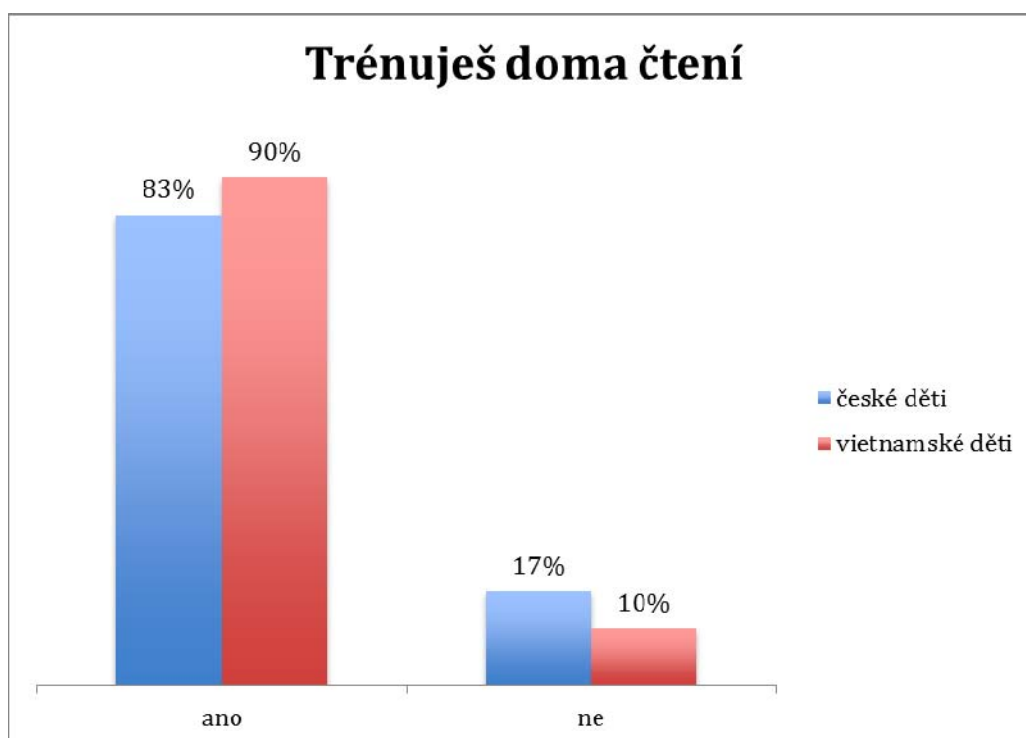
| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 14 | 8 |
| ne | 16 | 22 |

Zde vidíme výraznější rozdíl. Zatímco aspoň polovina českých rodičů čte svým dětem i ve druhé třídě, tedy když už umí číst samy, téměř 80 % vietnamských rodičů už svým dětem od druhé třídy nečte. Je to možné přičíst pracovní vytíženosti, případně jejich nedokonalé znalosti češtiny.

Dále si všimněme rozdílného výsledku mezi rodiči českých a vietnamských dětí. U českých dětí je poměr vyrovnaný s malou převahou pro děti, jimž rodiče už nečtou. Jde vcelku o výrazný skok a bylo by zajímavé zjistit, proč tomu tak je. Rodiče vietnamských dětí nečtou

svým dětem ještě výrazněji. Mohu se pouze domýšlet, zda je to obecně danou velkou vytížeností vietnamských rodičů, či jejich neznalostí češtiny.

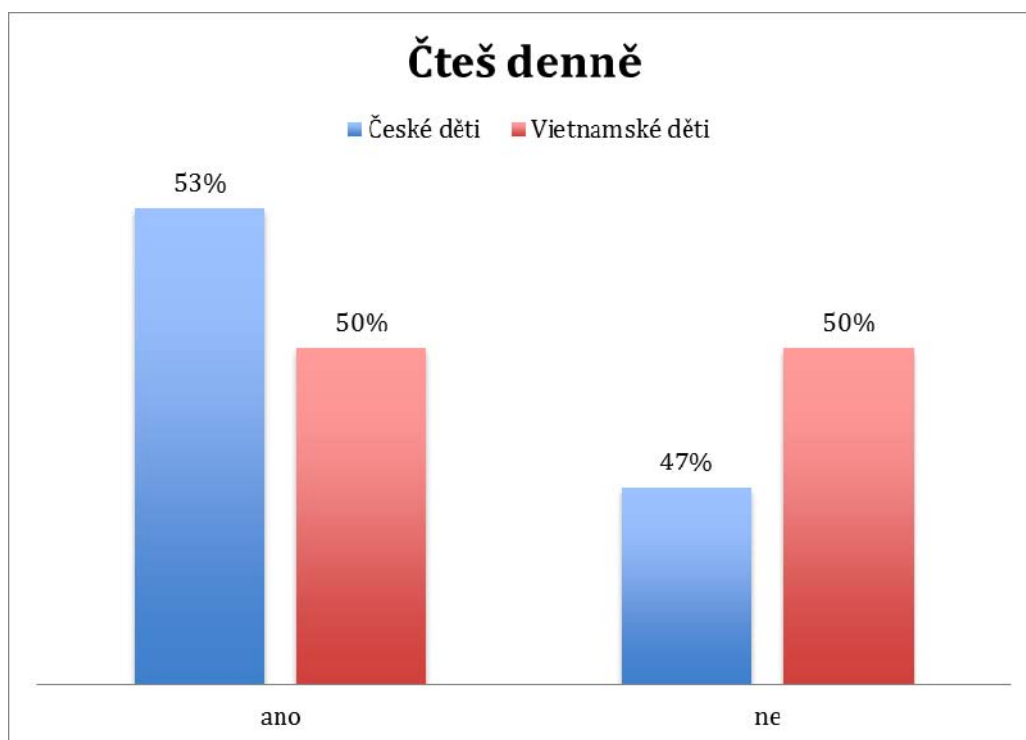
3) Trénuješ doma čtení?



| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 25 | 27 |
| ne | 5 | 3 |

Téměř všechny děti doma trénují čtení s mírnou převahou pro vietnamské, ale rozdíl je téměř neznamenný. Můžeme tedy říci, že cca 90 % všech dětí trénuje doma čtení.

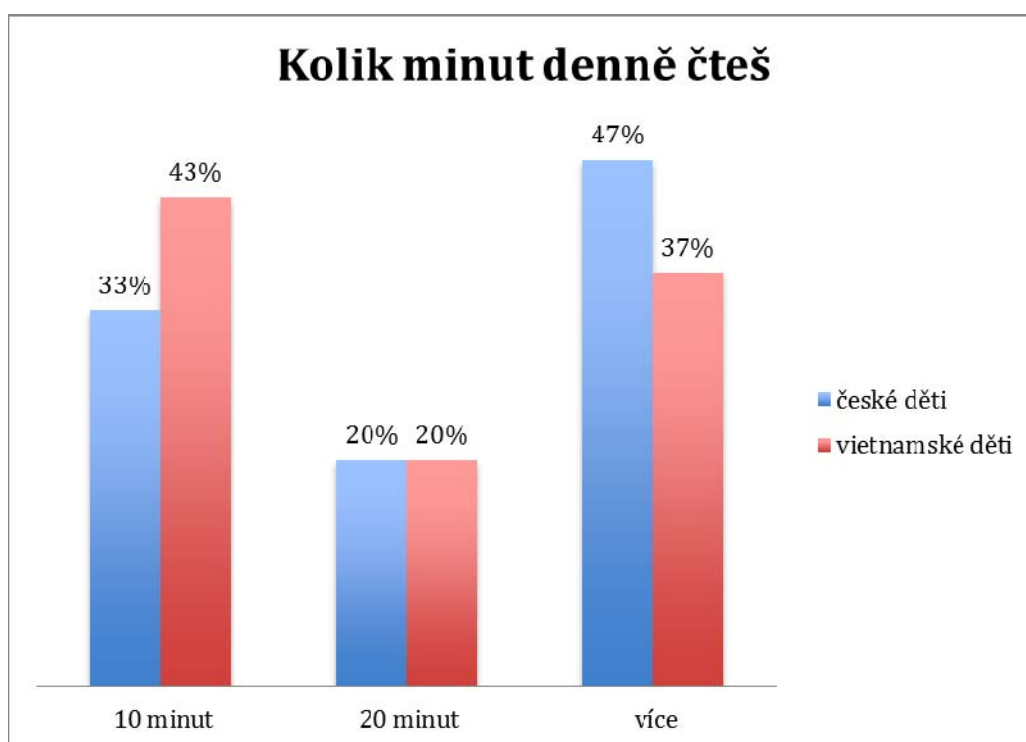
4) Čteš denně?



| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 16 | 15 |
| ne | 14 | 15 |

Výsledky u českých a vietnamských dětí jsou naprosto vyrovnané. Vidíme, že alespoň polovina dětí doma čte.

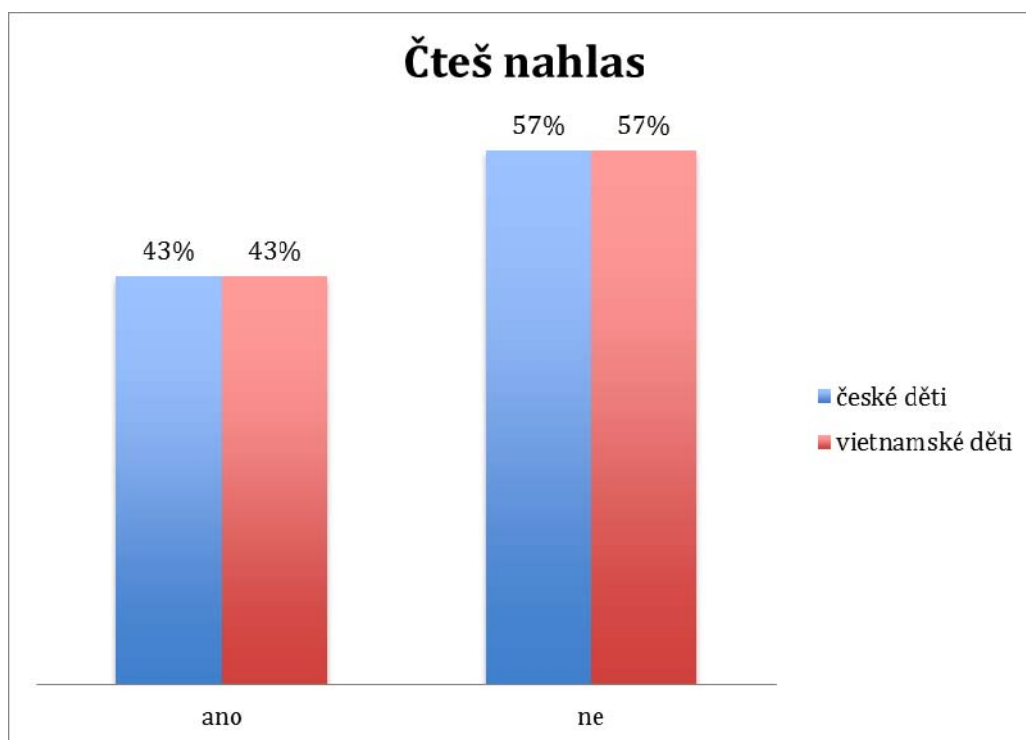
5) Kolik minut doma denně čteš?



| | české děti | vietnamské děti |
|----------|------------|-----------------|
| 10 minut | 10 | 13 |
| 20 minut | 6 | 6 |
| více | 14 | 11 |

Z výsledku vidíme, že pokud už děti čtou, tak se dotýkají dvou extrémů. Buď čtou více než dvacet minut, nebo naopak pouze deset. Podle mne je pro dítě ve druhé třídě velmi těžké odhadnout časové rozpětí, což navádí k udávání hraničních hodnot.

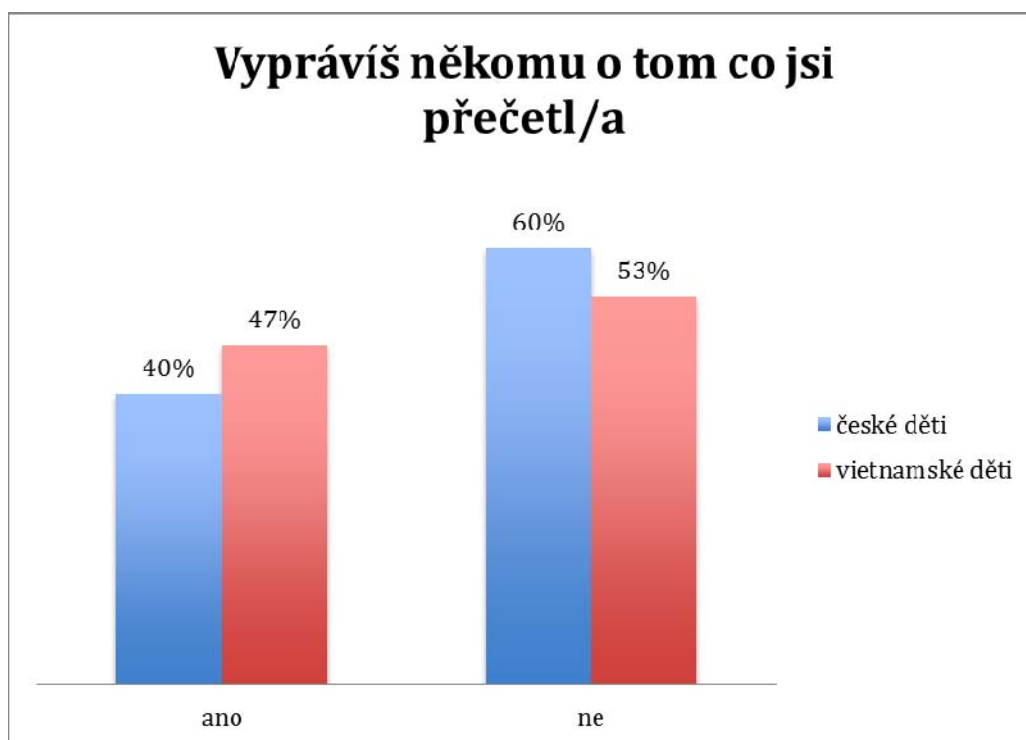
6) Čteš nahlas?



| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 13 | 13 |
| ne | 17 | 17 |

Jak u vietnamských tak českých dětí vidíme mírnou převahu dětí, které si nahlas nečtou. Mohu se pouze dohadovat, zda si děti už neuvědomují, že si občas čtou nahlas, případně zda to už nepotřebují.

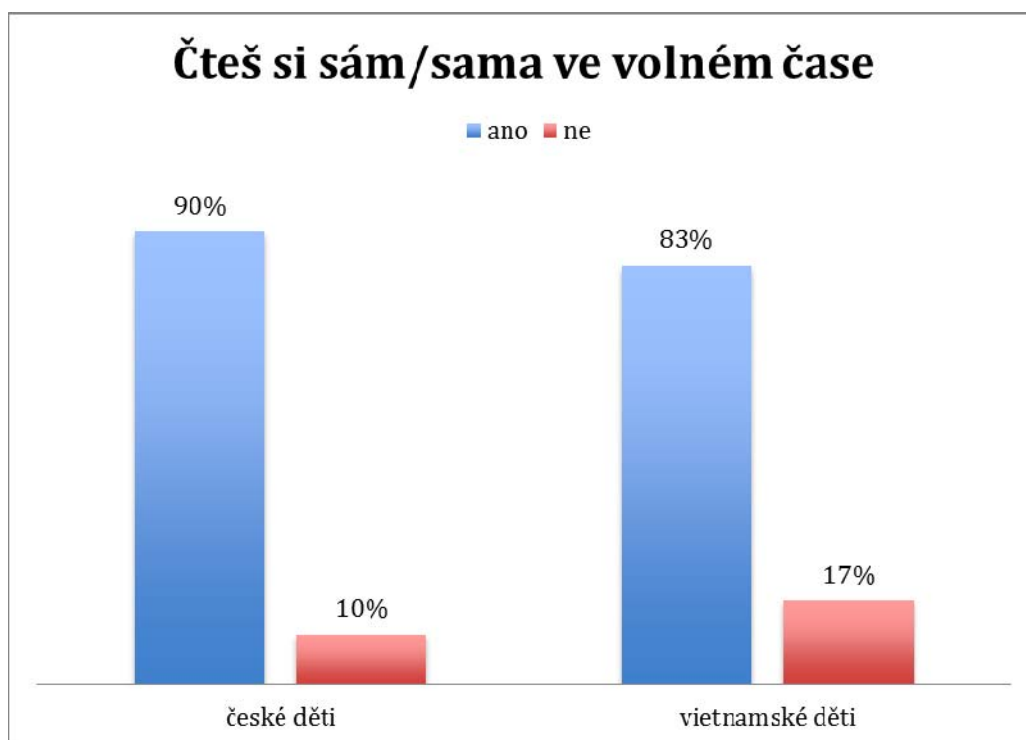
7) Vyprávíš někomu o tom, co jsi přečetl/a?



| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 12 | 14 |
| ne | 18 | 16 |

Opět žádné rozdíly mezi vietnamskými a českými dětmi. V celé skupině vidíme nepatrně více dětí, které si s rodiči o tom co četly, nepovídají. Nelze z toho odvodit, zda je důvodem nedostatek času rodičů, či děti nemají potřebu o své četbě mluvit s rodiči a spíše o ní mluví s vrstevníky.

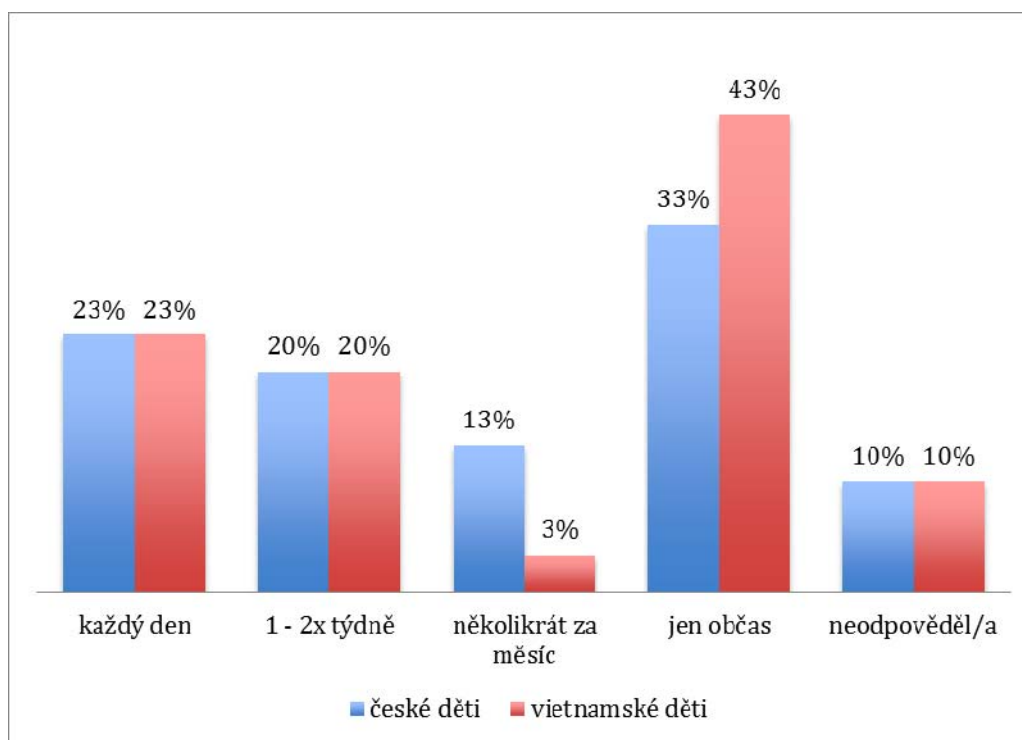
8) Čteš si sám/sama ve volném čase?



| | české děti | vietnamské děti |
|-----|------------|-----------------|
| ano | 27 | 25 |
| ne | 3 | 5 |

Naprostá většina dětí tráví část svého volného času čtením. Rozdíl mezi vietnamskými a českými dětmi je opět minimální. Můžeme porovnat s úkolem číslo 3, kde je výsledek podobný. Je otázkou, zda je dítě v druhé třídě schopno rozlišit četbu pro radost a trénink pro hodiny čtení. Na základě rozdílnosti výsledků úkolu číslo 3 a úkolu číslo 8 můžeme říci, že ano. Každopádně je potěšující vidět, že děti si ve volném čase čtou.

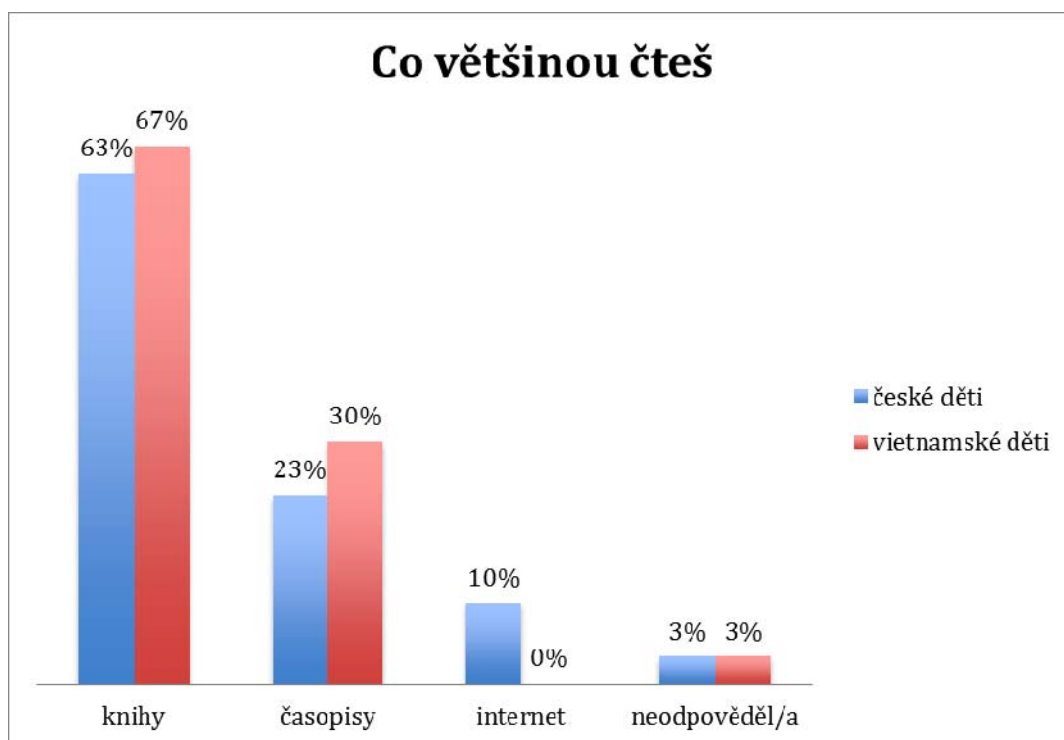
9) Pokud ano, tak jak často?



| | české děti | vietnamské děti |
|---------------------|------------|-----------------|
| každý den | 7 | 7 |
| 1 - 2x týdně | 6 | 6 |
| několikrát za měsíc | 4 | 1 |
| jen občas | 10 | 13 |
| neodpověděl/a | 3 | 3 |

Jedná se o doplňující otázku k úkolu čísla 8. Cca 50 % všech dětí, jak vietnamských, tak českých, zaškrtnulo „jen občas“. Obecně můžeme říci, že pouze pro čtvrtinu dětí je čtení denní záležitost. Pro ostatní je to, pokud shrneme všechny ostatní odpovědi do jednoho sloupce, spíše činnost příležitostná. Rozdíl mezi majoritou a Vietnamci není opět výrazný.

10) Co většinou čteš?



| | české děti | vietnamské děti |
|---------------|------------|-----------------|
| knihy | 19 | 20 |
| časopisy | 7 | 9 |
| internet | 3 | 0 |
| neodpověděl/a | 1 | 1 |

Naprostá většina dětí čte knížky nebo časopisy, internet je až na třetím místě a je velmi překvapivé, že ani jedno z vietnamských dětí tuto možnost nezaškrtnulo. I tak je u českých dětí poměr internetu vůči ostatním médiím marginální. Nemyslím si, že by rodiče děti na internet (počítač) nepouštěli, ale slouží jim spíše pro zábavu, hraní her, případně sledování videí. Předpokládám, že se poměr dětí čtoucích na internetu bude se zvyšujícím věkem (ročníkem) zvyšovat. Dalším vysvětlením je nemožnost přístupu na internet jako takového.

Rozbor problematických otázek

Kolik knížek přečteš za rok, za měsíc?

Problematická otázka, děti v tomto věku do ní ještě nedorostly. Počítají rok jako školní. Pro spočítání přečtených knih za rok používají jednoduchou aritmetiku. Např. za měsíc 4, za rok 40. Navrhuji proto zjednodušení i proto, že je jejich čtenářská kariéra zatím velmi krátká. Nové znění otázky „Kolik jsi dosud přečetl knih“?

Vyber, jaké knížky máš nejraději?

Většina se shodovala na nejoblíbenější předčítané knize. Ohledně nejoblíbenější knihy mám podezření, že se jednalo spíše o poslední čtenou nebo právě čtenou knížku. Kromě klasiky (Sněhurka, Šmoulové, Harry Potter) se tu objevila velmi novodobá literatura, např. Naruto, Bakugan, Winx club.

Co čtete ve škole. Jiné?

Jelikož dotazníky probíhaly vždy v jedné třídě, není nutné prezentovat výsledky graficky. Jak české, tak vietnamské děti používají Čítanku pro druhý ročník. Vietnamské děti navíc používají knihu o Zelené příšeře, naproti tomu české děti mají výuku doplněnou klasickou pohádkou O dvanácti měsíčkách.

5.4 Ověření hypotéz

Hypotéza č. 1

Vietnamští žáci se neliší od české populace z hlediska rychlosti čtení.

Na základě porovnání všech výsledků je možné říci, že vietnamské děti nemají výraznější problémy se čtením a porozuměním. Je na zvážení zhodnotit a možná i dále prozkoumat, proč dosáhly vietnamské děti výrazně lepších výsledků v rychlosti čtení oproti českým dětem. U vyhodnocení této hypotézy tak došlo k paradoxní situaci. Z mých výsledků se ukazuje, že vietnamští žáci se od českých v rychlosti čtení liší, ale opačně než byla má hypotéza myšlena. Předpokládal jsem, že výsledkově budou vietnamské děti horší. Výsledná hodnota MODUS nám značí o polovinu více nadprůměrných výsledků u vietnamských dětí, než je tomu u českých.

Hypotéza č. 2

Vietnamští žáci se neliší od české populace z hlediska porozumění čtenému textu.

Tato hypotéza bylo zkoumána za pomoci dvou testů. Každý test zkoumal porozumění čtení, ale za jiných podmínek. Nejprve děti po přečtení textu Zajíček odpovídaly na předem připravené otázky a následně každé samo doplňovalo slova do předem připravených vět v testu Caravolas. Ve všech testech dosáhli čeští žáci lepších výsledků než děti vietnamské. Při srovnání průměrných hodnot, ale i MODU a MEDIÁNU vidíme velmi malé rozdíly ve výsledcích. Všechny se liší o jeden, respektive dva výsledkové body. Na základě těchto výsledků mohu prohlásit, že mnou položená hypotéza nebyla vyvrácena.

Hypotéza č. 3

Dětem v předškolním věku čeští ani vietnamští rodiče nepředčítají.

Odpověď na tuto hypotézu jsem hledal pomocí úkolu č. 1 v rámci čtenářského dotazníku. U českých dětí vidíme jasný výsledek. 90 % rodičů svým dětem v předškolním věku čte. U vietnamských je to „pouhých“ 70 %, ale i tak se jedná o tak vysoké číslo, že mohu říci, že se moje hypotéza nepotvrdila. Je možné si položit otázku, čím je způsoben 20% rozdíl mezi vietnamským a českými dětmi. Je to asi způsobeno otázkou, která zkoumá pouze to, zda dětem

četli rodiče. Ve spoustě vietnamských rodin nacházíme „české“ babičky, případně i vietnamské, které se o děti starají po všech stránkách, neboť jsou rodiče velmi pracovně vytíženi.

Hypotéza č.4

Děti čtou v rámci přípravy na výuku.

Podle výsledků mohu říci, že jak vietnamské, tak české děti čtou doma v rámci přípravy na výuku. Rozdíl mezi skupinami je 10 % ve prospěch vietnamských dětí, který nepřímo potvrzuje velký důraz na vzdělání. Zajímavý je také výsledek následujícího úkolu č. 4. Zde se ptám, zda čtou děti denně. Výsledek je u obou skupin téměř stejný. Z celkového počtu se denně připravuje pouze 50 % dětí. Mohu tedy říci, že výsledky mého šetření tuto hypotézu nevyvracejí, ale ani nijak zvlášť nepotvrzují, i když tomu výsledek z úkolu číslo 3 nasvědčuje.

Hypotéza č.5

Děti nečtou ve volném čase.

Tuto hypotézu zkoumají v mém dotazníku dvě na sebe navazující otázky. V úkolu číslo 8 jsem se ptal, zda čtou ve volném čase, a v otázce číslo 9, jak často. Z prvního úkolu mohu jednoznačně vyvodit, že děti si ve volném čase čtou, a tedy prohlásit mou hypotézu za vyvrácenou. Pokud se podívám na výsledky úkolu číslo 9, vidím, že denní záležitostí je to pouze pro 23 % dětí. Pro ostatních 77 % je čtení pro zábavu pouze příležitostná záležitost. Mohu se pouze domnívat, čím to je způsobeno, ale mým předpokladem je nízký věk dětí, které se nedávno číst naučily a vidí ve čtení pouze jen další předmět, jako je matematika, případně přírodopis. Dalším důvodem může být malá motivace být čtenářem. V tomto věku jsem byl raději venku s kamarády, o případném čtení knížky jen pro radost jsem ani nepřemýšlel. S přibývajícím věkem se to u mne změnilo a já očekávám to samé i u dnešních dětí. Uvidíme, jak si kniha bude vést v konkurenci s internetem a stále interaktivnější televizí, ale je potřeba, aby měla ve volném čase dítěte svoje místo.

6 Závěr

Moje práce se věnuje čtení a čtenářské gramotnosti. Popsal jsem historii čtení od jeho prvopočátečních kroků. Citoval jsem a popsal vývoj pojmu čtenářská gramotnost v průběhu 20. století až podnes. Věnoval jsem se metodám prvopočátků čtení a jejich přístupu k porozumění. Definoval jsem pojem minorita a národnostní menšina. Z národnostních menšin jsem se zaměřil na vietnamskou komunitu. Popsal jsem vývoj imigrace Vietnamců do České republiky a nastínil jejich vztah k ČR. Dále jsem se zaměřil na specifika vietnamské komunity u nás i z hlediska vnímání většinové společnosti. V další části jsem se věnoval problému výuky žáků s OMJ. Citoval jsem poslední platnou legislativu a nastínil jednotlivé přístupy k výuce na vybraných školách a hlavně jejich problematiku. Jako největší problém vnímám hlavně nedostatek pozornosti, který je této oblasti věnován, hlavně ve srovnání s švédským modelem výuky.

V praktické části je hlavní myšlenkou srovnání žáků s odlišným mateřským jazykem (Vietnamců) v porozumění čtení a čtenářství s českými dětmi. Tomuto úkolu jsem přizpůsobil formulaci svých hypotéz.

Na základě mých výsledků se zdá, že se vietnamští vrstevníci od svých spolužáků nijak výrazně neliší. Tedy jejich výsledky jsou v průměru stejné jako u českých dětí. I přes tuto blízkost jsem dospěl k jednomu překvapivému výsledku. Vietnamské děti jsou sice o něco horší z hlediska porozumění, ale v rychlosti čtení mnou vybraný vzorek české děti předčil.

U výsledků čtenářství vidíme dokonce ještě menší rozdíly mezi vietnamskými a českými dětmi. Ve většině prezentovaných otázek dochází k naprosté shodě. Při testování jsem nenarazil na žádný vážnější problém. U některých otázek jsem se setkal s vývojovou nezralostí žáků druhé třídy, které jsem zkoumal.

Čtyři z pěti mých hypotéz byly na základě mého výzkumu potvrzeny. Je nasnadě nepovažovat tyto výsledky za příliš průkazné pro malý a nereprezentativní vzorek. Je jisté, že by výsledky dopadly jinak na malém městě, případně by se mohly ukázat větší rozdíly při větším vzorku.

7 Použitá literatura

- ČERNÍK Jan a spol., S vietnamskými dětmi na českých školách. Praha : Nakladatelství H&H Vyšehradská 2006. 222 s.
- JANEBOVÁ Eva a kol., Interkulturní komunikace ve škole. Praha : FORTUNA, 2010, 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5, vydání 1
- JIRASOVÁ Martina Vietnamští vysokoškoláci v Praze. In D. Bittnerová, M. Moravcová (Eds.), Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky. Praha : Sofis 2005, 459 str. ISBN 80-902785-8-2, vyd. 1.
- KOLLÁRIKOVÁ Zuzana, Branislav Pupala (eds.). Předškolní a primární pedagogika. Praha : Portál 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7, vydání 1
- KRAMPLOVÁ Iveta, Eva Potužníková. Jak (se) učí číst. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4. vyd. 1.
- KRAMPLOVÁ Iveta a kol., Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 143 s. ISBN 80-211-0416-3. vyd. 1.
- MARTINEC Lubomír a kol., Co umí čeští žáci (Výzkum PISA). Praha : ÚIV 2008, ISBN 978-80-211-0555-3
- PALEČKOVÁ a kol., Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009, Umíme ještě číst?. Praha : ÚIV 2010, ISBN 978-80-211-0608-6
- PRŮCHA, Jan. Interkulturní komunikace. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010, 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1, vyd. 1.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Gramotnost : staré téma v novém pohledu. Brno : Georgetown, 2002. 199 s. ISBN 80-86251-14-4. vyd. 1.
- RADOSTNÝ, Lukáš. Žáci s odlišným mateřským jazykem na českých školách. Praha : META, o.s., 2011. ISBN 978-80-254-9175-1
- STRAKOVÁ, Jana, et al. Vědomosti a dovednosti pro život : Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
- ŠATAVA, L. Národnostní menšiny v Evropě, Encyklopedická příručka. Praha : Ivo Železný 1994
- TRÁVNÍČEK Jiří, Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení. Brno : HOST 2011. ISBN 978-80-7294-515-3
- VÁGNEROVÁ Jarmila, Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní

- školy. Praha : SPN – pedagogické nakladatelství, a.s., 1998. ISBN 80-7235-001-3. vyd. 1
- WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.
- ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Praha : Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

Sekundární literatura

(příručky, sborníky, zákonné normy)

- OECD. Měření vědomostí a dovedností : Nová koncepce hodnocení žáků. Praha : Ústav pro informace a vzdělávání, 1999. 82 s. ISBN 80-211-0333-7.
- Informace české společnosti Dyslexie pro školní rok 2010 – 2011. Vydává OS Česká společnost Dyslexie. Nakladatelství Tobiáš, Havlíčkův Brod. ISBN 978-80-7311-117-5
- Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. Až 5. Ročníku ZŠ, IPPP, Praha 2005
- Cizinci v České republice 2009, CSÚ ISBN 978-80-250-1993-1
- Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů

Slovníky

- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-772-8. vydání 4
- PRŮCHA, Jan (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha : Portál, 2009, 936 s., vydání první, ISBN 978-80-7367-546-2
- Nový akademický slovník cizích slov. Praha 2009, Akademia, vydání první, s., ISBN 978-80-200-1351-4

Webové stránky

www.czso.cz

www.meta-os.cz

http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf

<http://www.msmt.cz/pro-novinare/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1>

8 Seznam příloh

Příloha 1 - text čtení Zajíček (strana 67)

Příloha 2 – test porozumění čtení Caravolas (strana 68)

Příloha 3 – čtenářský dotazník (strana 72)

Resumé (summary)

Název práce: Práce s textem a rozvíjení čtenářské gramotnosti minoritních skupin

Title: Working with text and development of reading knowledge in minorit groups

Michal Vejlupek

Moje diplomová práce, Práce s textem a čtenářská gramotnost u minoritních skupin, pojednává o čtení a čtenářské gramotnosti. Zabýval jsem se definicemi těchto pojmů s nastíněním jeho vývoje. Popsal jsem historický vývoj jednotlivých metod výuky čtení se zaměřením na porozumění. U minoritních skupin jsem se zaměřil na vietnamské etnikum a problematiku jeho života u nás s důrazem na odlišnou komunikaci. Přiblížil jsem problematiku žáků s odlišným mateřským jazykem a způsob výuky v České republice, která je zatím v počátcích. V praktické části jsem zkoumal, jaké jsou rozdíly mezi vietnamskými a českými žáky a mé výsledky potvrzují, že téměř žádné. Nalezl jsem sice horší výsledky v porozumění, ale nijak výrazné. Výsledky čtenářského dotazníku ukazují ještě menší rozdíly.

My diploma theme with title, Working with text and development of reading knowledge in minorit groups is about reading and reading literacy. It was concerned with the definition of these conceptions with an outline of its development. Described the historical evolution of the education methods of the first reading focused on understanding. From minority groups concentrates on Vietnamese ethnic group and on their day-to-day problems in Czech Republic emphasized on their different communication. Approaching issues of the children with different mother tongues and the education methods in Czech Republic related to this dissimilarity (OBL) which is at the beginning. In practice part of my diploma there is a research of differences between Vietnamese and Czech students. My results confirm no differences between them. Vietnamese children are worse than Czech in understanding but deficiency is low. Results of reading questionnaire show no big differences also.

Kontrolní text

T-202/čes.
TK-2

Z a j í č e k

| | |
|---|-----|
| Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. | 11 |
| Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. | 19 |
| Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti vše, co se mu líbí. | 29 |
| Pořád nové věci nacházel - už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. | 41 |
| Sedl si na bo- beček a přemýšlel: "Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka - | 52 |
| všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nej- jemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych | 63 |
| daleko nechodil - což pak mně někdo chytí? Jsem tu již tak | 72 |
| dlouho - a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou | 83 |
| vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši". Spokojeně | 92 |
| se usmíval. Tu slyš! - Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu | 103 |
| neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rá- zem zapomněl na vše. Nevěda kam, běžel pryč... Upoce- ný, udýchaný zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo | 114 |
| sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. | 125 |
| Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota pro- vázely ho na cestě domů. Šel nazořbůh. Konečně přišel k po- tůčku - kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak | 135 |
| dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu ra- dostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpeč- ně vedla domů. "Jak se ti venku líbilo?" - ptala se maminka. | 145 |
| "Je to krásné - maminko - ale u tebe je přece lépe." | 154 |
| | 164 |
| | 175 |
| | 185 |
| | 195 |
| | 205 |
| | 217 |
| | 225 |
| | 235 |
| | 245 |

TEST ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Subjekt:

Datum vyšetření:

Podtrhněte správná slova

Příklad 1

Mléko můžeš A ze skleničky nebo z B.

A. sníst vidět hodit pít natřít B. ulice trávy krávy koláče hrnečku

Příklad 2

Někteří psi milují vodu. Když vidí A, hned do něj chtějí B.

A. oči rybník pána chodník uši B. štěkat žvýkat skočit šplhat stočit

Výsledky testu

Celkové skóre:

Celková čas:

sekunda

① Abys mohl hrát fotbal, potřebuješ ___A___ a ___B___ .

A. dům hřiště školu strom lavičku B. míč kabát auto pláč hračky

② Nejteplejší období z celého ___A___ je ___B___ .

A. jídla roku domu rohu země B. slunce prázdniny léto počasí zima

③ Eva a Jana si spolu rády hrají. Často spolu soutěží, kdo co umí lépe. Někdy je Jana ___A___ než Eva, jindy zas Eva ___B___ nad Janou.

A. větší lepší bělejší starší další B. hraje pozná porazí vyhraje křičí

④ V sobotu ráno šli Jirka s Tomášem na dlouhý výlet do lesa. Vzali si s sebou jídlo a najedli se po cestě. Když se pak odpoledne vrátili domů, řekli si: „Až bude ___A___ , půjdeme zase na ___B___ .“

A. zítra hezky oběd hodně málo B. výlet let stranu zápas výhled

⑤ Dva hudebníci se dohodli, že budou hrát ___A___, protože je to větší ___B___.

A. vzácně včera zatím dva spolu B. velikost zábava nálada noty vstupné

⑥ Indiáni z préríí nosili válečnou čelenku s ptačími péry. Ti Indiáni, kteří žili v lesích, však nemohli nosit velké ___A___, protože ptačí péra by se zachytávala ve větvích ___B___ .

A. čelenky nosy boty jeleny koně B. větru trávy větévek vlasů stromů

⑦ Nastal den velkého závodu! Závodníci stáli připraveni několik metrů od svých rychlých automobilů. Na znamení ke startu se ___A___ ke svým ___B___ a s burácením odjeli.

A. přidali rozdali rozběhli zastavili stali B. kolům letadlům lodím vozům mechanikům

8 Pavlík šel na kopec vyzkoušet své nové lyže. Země byla pokryta vysokou sněhovou peřinou. Pavlík si pomyslel: „Dneska se bude dobře lyžovat. I kdybych ___A___, nebude mě to ___B___.“

A. pokryl zamyslel upadl bruslil napadl B. studit hrát tlouct ležet bolet

9 Sojka dokáže být pěkně protivná. Vrhá se na ostatní ptáky s hlasitým skřehotavým ___A___. Ale brzy zjara mívá její ___B___ pěknou melodii.

A. zobákem křikem prutem letem skřípotem B. peří zobák hnízdo vejčká zpěv

10 Lidé v Asii si někdy dělají lodě zvané „kufa“, které vypadají jako velké kulaté košíky. Jsou vyrobeny z vrbového proutí a ___A___ asfaltem, aby do nich neprosakovala ___B___.

A. natřeny spáleny odřeny nabity udělány B. látka překližka voda slova vlna

11 Během období dešťů se řeka Nil v Egyptě rozvodňuje. V období sucha se voda zase vrací do svého koryta. Země ale zůstává pokrytá nánosem jemné úrodné půdy, kterou přinesla řeka. Lidem tato úrodná ___A___ přináší bohatou sklizeň ___B___.

A. řeka sklizeň půda tráva úroda B. ptactva ryb zlata pšenice slepice

12 Vždy, když se přiblíží volby, objeví se na plakátech symboly letícího ptáka a rudé růže. Tyto dva ___A___ symbolizují dvě ___B___ strany.

A. lidé obrázky časopisy noviny řečníci B. odlehlé každé záhadné jiné politické

13 Většina stromů by nemohla žít s kořeny stále ponořenými ve vodě. Cypřiše však ___A___ milují a často je nacházíme růst v ___B___.

A. půdu sucho kořeny vodu vládu B. pouštích mořích mokřinách oleji mechu

14 Jsou ryby němé? Dlouhou dobu se věřilo, že nevydávají žádné zvuky. Během druhé světové války se však přišlo na to, že ryby vydávají ___A___, který může rušit ___B___ citlivých protiponorkových zařízení.

A. zvuk ticho barvu představy ploutve B. pochod plavbu práci křik svit

15 Ledničky téměř tak velké jako šatní skříň se stávají běžným vybavením moderních domácností. Pokud jsou rozumně využívány, šetří nejen A, ale i B.

A. vejce pýchu potraviny led papír B. kalorie požadavky peníze teplo přátelství

16 Expedice do Afriky umožnila českému cestovateli Emilu Holubovi nejen objevit krásu do té doby neznámých A, ale také získat celou řadu B vědeckých poznatků.

A. míst vozidel sedadel dovolených vět B. celých značných užitečných levných mdlých

17 Zlato odolává korozi lépe než kterýkoli jiný kov s výjimkou platiny. Vrstvička zlata na předmětech z jiných kovů také A korozi. Zlato může být dokonce využito i na stavebních prvcích a zdobit tak vzhled B.

A. zesiluje pomáhá vydává ochraňuje zabraňuje B. zlata budov stavitelů plánů lidí

18 Část mozku, v níž je uloženo centrum rovnováhy a koordinace pohybů se nazývá mozeček. Ptáci mají mozeček lépe vyvinutý než lidé nebo ostatní zvířata. Dokonalá A je důležitá pro každého tvora, který B.

A. píseň tónina krása rovnováha rychlost B. létá metá ovládá útočí chodí

19 Automobily úplně změnily životy lidí. V moderních továrnách jsou dnes vyráběny v takovém množství, že jejich cena odpovídá finančním A téměř každé B rodiny.

A. potížím možnostem starostem zprávám šíření B. bláznivé malé průměrné všední nepořádné

20 V knize *Hovory s TGM* ukazuje spisovatel Karel Čapek poutavým způsobem, jak A prezidenta T. G. Masaryka ovlivňovaly jeho politickou B.

A. věty názory výhledy skutky pozornost B. práci většinu politiku pokladnu netečnost

Dotazník čtenářství žáků 1. st. ZŠ

1. Jsi dívka nebo chlapec? Zakroužkuj odpověď.

Dívka

Chlapec

2. Kolik je ti let? Napiš číslicí: _____

3. Do které chodiš třídy? Napiš číslicí: _____

4. Předčítali ti rodiče, když jsi ještě neuměl/a číst? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

5. Jaká byla tvoje nejoblíbenější předčítaná kniha?

6. Čtou ti doma ještě dnes? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

7. Trénuješ doma čtení? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

8. Čteš denně? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

9. Kolik minut doma čteš? Zakroužkuj odpověď.

10

20

Více

10. Čteš nahlas? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

11. Vyprávíš někomu doma o tom, co jsi přečetl/a? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

12. Čteš si i sám/sama ve volném čase? Zakroužkuj odpověď.

Ano

Ne

13. Pokud ano, jak často? Zakroužkuj odpověď

každý den

1 – 2x týdně

několikrát za měsíc

jen občas

14. Co většinou čteš?

knihy

časopisy

internet

15. Kolik knížek přečteš? Zapiš číslicí

za měsíc

za rok

16. Vyber, jaké knihy máš nejraději:

o zvířátkách

pohádky

o příhodách dětí

o přírodě

fantastické knihy

o lásce

o cizích krajích

jiné _____

17. Napiš název své nejoblíbenější knihy:

18. Co čtete ve škole? Doplň název

Čítanka: _____

Jiné knihy: _____