

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra speciální pedagogiky



POMŮCKY PRO DĚTI S NARUŠENOU
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

SPEECH THERAPY AIDS FOR CHILDREN WITH
COMMUNICATION DISORDERS

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Blanka Housarová Ph.D.

Autor diplomové práce: Kristýna Formanová

Studijní obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 04.2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Pomůcky pro děti s narušenou komunikační schopností vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 5.4. 2015

Podpis:

Poděkování:

Velmi ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomáhali při vzniku této práce, především PaedDr. Blance Housarové Ph..D., vedoucí mé diplomové práce, za trpělivé vedení a praktické rady.

Dále chci poděkovat své rodině za podporu.

Abstrakt:

Cílem diplomové práce je problematika pomůcek pro děti s narušenou komunikační schopností, resp. děti s odlišným mateřským jazykem. Tzn. zmapování problematiky podpory osvojení jazykového systému žáky s odlišným mateřským jazykem v různých fázích.

Teoretická část je rozdělena do čtyř tematických celků: mladší školní věk, školní zralost, vzdělávání, řeč a jazykové schopnosti. Mladší školní věk je zaměřen na specifikaci vývojového období. Oblast školní zralosti se věnuje připravenosti či nepřipravenosti či nezralosti dětí na školu. Vzdělávání je zaměřeno na specifikaci cílů základního vzdělávání a průřezová témata. Dále se zabývá legislativou, jež ošetřuje pobyt a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice. Řeč a řečové schopnosti jsou logopedickým vzhledem do problematiky komunikace. Část této oblasti je věnována bilingvistice.

Praktická část je věnována pomůckám, které slouží k rozvoji řeči u dětí s odlišným mateřským jazykem. Ke každé knize či výukovému on-line programu je připojena krátká anotace. Pomůcky byly využity v rámci výukových lekcí. Každá lekce je zaměřena na jednu jazykovou oblast a následně je podrobena reflexi.

Klíčová slova: pomůcka, narušená komunikační schopnost, dítě s odlišným mateřským jazykem, cizinec, český jazyk

Abstract:

The topic of the bachelor thesis is speech therapy aids for children with communication disorders, resp. children with a different mother tongue. This means to analyze the adoption of the language system support for children with a different mother tongue at different stages.

The theoretical part is divided to four topics: younger school age, school maturity, education, language and communication ability. Younger school age is focused on the specification of development period. Second topic, school maturity, is focused on the preparedness, unpreparedness or immaturity of children for school attendance. The education topic is focused on specification aims of education and cross-sectional themes. Then it is focused on immigration legislation for the children with different mother tongue in the Czech Republic. The topic of speech and communication ability are insight into the communication. The part of the topic is focused to bilingualism.

The practical part is focused on aids, which are tailored for development of speech of children with different mother tongue. Each book or educational on-line software is supplemented with a short annotation. The aids were used within the Framework of educational lessons. Each lesson is focused on one of field and then subjected to reflection.

Key words: aids, communication disorder, child with different mother tongue, foreigner, Czech language

Obsah:

Teoretická část:

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Úvod..... | 7 |
| 2 | Mladší školní věk | 8 |
| 2.1 | Kognitivní schopnosti | 9 |
| 2.2 | Tělesný a pohybový vývoj..... | 11 |
| 2.3 | Sociální vývoj | 11 |
| 2.4 | Emocionální vývoj..... | 12 |
| 3 | Školní zralost..... | 14 |
| 3.1 | Školní připravenost | 15 |
| 3.1.1 | Složky školní připravenosti | 16 |
| 3.2 | Školní nepřipravenost | 20 |
| 3.3 | Role školáka..... | 22 |
| 4 | Vzdělávání..... | 23 |
| 4.1 | Cíle základního vzdělávání | 23 |
| 4.2 | Průřezová témata..... | 24 |
| 4.3 | Vzdělávání dětí cizinců v ČR | 26 |
| 4.3.1 | Pobyt cizinců | 26 |
| 4.3.2 | Děti cizinců ve škole..... | 29 |
| 4.3.3 | Konference ke vzdělávání cizinců na území ČR..... | 37 |
| 5 | Řečové a komunikační schopnosti | 38 |
| 5.1 | Řeč | 38 |
| 5.2 | Komunikace | 39 |
| 5.2.1 | Fáze komunikace | 40 |
| 5.2.2 | Druhy komunikace | 41 |
| 5.2.3 | Jazyk | 41 |
| 5.2.4 | Narušená komunikační schopnost | 45 |

| | | |
|--------|--|----|
| 5.3 | Bilingvismus | 46 |
| 5.3.1 | Klasifikace bilingvismu | 48 |
| 6 | Cíle a metody výzkumu..... | 52 |
| 7 | Časový harmonogram | 53 |
| 8 | Anamnéza dětí:..... | 54 |
| 9 | Pomůcky pro učitele, děti i rodiče při výuce Českého jazyka: | 56 |
| 9.1 | Pomůcky první část:..... | 56 |
| 9.2 | Pomůcky druhá část: | 62 |
| 10 | Lekce s využitím pomůcek | 64 |
| 10.1 | Foneticko- fonologická rovina..... | 64 |
| 10.1.1 | Foneticko-fonologická rovina – reflexe lekce | 67 |
| 10.2 | Morfologicko - syntaktická rovina | 68 |
| 10.2.1 | Morfologicko-syntaktická rovina – reflexe lekce..... | 71 |
| 10.3 | Pragmatická rovina | 72 |
| 10.3.1 | Pragmatická rovina – reflexe lekce | 74 |
| 10.4 | Lexikálně - sémantická rovina | 75 |
| 10.4.1 | Lexikálně–sémantická rovina - reflexe lekce: | 77 |
| 11 | Závěr..... | 78 |
| 11.1 | Návrhy pro pedagogickou praxi..... | 79 |
| 12 | Resumé | 80 |
| 13 | Zdroje a použitá literatura: | 81 |

1 Úvod

Oblast pomůcek pro děti s narušenou komunikační schopností je velmi široká. Pomůcky se dají rozdělovat dle různých kritérií. Ovšem pomůcek pro děti, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka společnosti, ve které žijí, je velmi málo. Týká se to pomůcek, jež jsou pro danou skupinu primárně k dispozici. Pokud jde o dítě s odlišným mateřským jazykem přicházejícím do české školy. V Českém jazyce se od počátku až do páté třídy klade důraz na gramatickou stránku řeči. Gramatika je také většinou vysvětlována v učebnicích pro děti – cizince. Ale nedílnou součástí předmětu je komunikační a slohová výchova, dále výchova literární. Všechny tyto tři složky se musí rozvíjet současně. Jak toto zařídit u dítěte s odlišným mateřským jazykem? Jak mu přiblížit českou literaturu a naučit ho správně komunikovat v českém prostředí – ve škole, obchodě, na ulici, u lékaře? Jak těžká musí být tato situace pro rodiče neumějící česky? Jak se s tím vyrovnávají učitelé?

Rodiče se snaží nalézt si práci, dobré bydlení, resp. zajistit rodinu. Někteří se také snaží učit česky, jak jen mohou. Přesto spoléhají na vzdělávací instituci a své dítě. Dítě se ocitá v cizím prostředí, kde nerozumí jazyku ostatních. Stává se vyloučeným ze skupiny, pokud ovšem správně nezasáhne třídní učitel. Dítě je individuálně vzděláváno v dané třídě. Přirozeně se učí fráze a slovní spojení, stejně jako slovní zásobu. Je však důležitá další péče, tj. individuální výuka jazyka na jejich úrovni.

V tuto chvíli přichází na řadu právě pomůcky, jež mají usnadnit vzdělávání těchto dětí v českém jazyce.

2 Mladší školní věk

Vývojové období zahrnující 9 let školní docházky nazýváme školní věk. Toto období je spojeno s velkými změnami ve všech složkách osobnosti. Dítě navazuje nové kontakty mimo rodinu, přijímá roli školáka spolu s jeho právy a povinnostmi, aj. .

Školní věk rozděluje Vágnerová na raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk.

1. *„Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně 6-7 let, až do 8-9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.*
2. *Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze také dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.*
3. *Starší školní věk, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání.“ (Vágnerová, 2005, s. 237)*

Periodizace vývoje člověka byla u mnohých psychologů pojmána rozdílným způsobem, a to z hlediska věku a dalších kritérií (libost, psychosociální konflikt, atd.).

Podle Sigmunda Freuda je tento vývojový stupeň nazýván stádiem latence, resp. obdobím, kdy pocit libosti zažívá dítě tehdy, když poznává kulturu, prožívá své společenské role. Dochází k posilování superega. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1998, s. 187)

Dle kognitivní teorie vývoje Jeana Jacques Piageta (1997, s.52) jde o období názorného myšlení tj. období do 7-8 let, což odpovídá ranému školnímu věku, kdy dítě používá slova dospělých nikoli předpojmy a myšlení se vyznačuje názorovým myšlením, manipulací s věcmi a porovnáváním. Střednímu školnímu věku odpovídá období vývoje konkrétního myšlení (7-8 let až 11- 12 let). Dítě se odpoutává od manipulační činnosti, dokáže s konkrétními věcmi operovat v rovině představ.

Erik Erickson (2002, s. 235) toto období nazývá školní dětství, v této fázi, dle jeho psychoanalytické teorie dochází k psychosociálnímu konfliktu mezi pocitem snaživosti a pocitem méněcennosti. Dítě si má osvojit pocit snaživosti a bránit se pocitu méněcennosti. Což znamená, že má vynaložit veškeré své úsilí k tomu, aby dosáhlo nejlepších výsledků dle svých možností a schopností.

2.1 Kognitivní schopnosti

Poznávací procesy hrají důležitou roli v mladším školním věku. Děti se poznávají a poměřují na základě fyzických schopností, ale také na základě vědomostí, resp. co už vědí a nad spolužáky tak vynikají. Mohou se vědomostmi o věcech a světě kolem sebe tzv. „trumfovat.“ Poznávací procesy jsou tedy důležitým prostředkem k zisku těchto vědomostí.

Vnímání

Sluchové a zrakové vnímání je jednou z nezbytných schopností, které musí děti trénovat před nástupem do školy. Bezděčné vnímání se mění na vnímání záměrné, kdy se u dítěte probouzí silná zvědavost. Dítě chce poznávat předměty a jevy, jejich vlastnosti. Postupuje od věcí a jevů konkrétních směrem k jevům obecným. Jak uvádí Špaňhelová (2008 s. 76), že dítě v tomto období rádo zkoumá věci samo. Prospěšné je také poučení z negativní zkušenosti.

Dle Vágnerové (2012, s. 239) dokáže dítě identifikovat tvar, diferencovat vertikální polohu (nahore, dole) či horizontální polohu (pravo-levo). Zraková diferenciacie je důležitá pro nácvik psaní a čtení. Dochází k rozvoji percepční strategie, dítě rozliší podobnost hlásek, vnímá celek i s jeho detaily, resp. dítě zvládá vizuální analýzu i syntézu.

Myšlení

Myšlení dítěte je na počátku školní docházky naivně realistické. Postupně se mění. Je přímo závislé na odvozování od konkrétního prožitku. Je usměrňováno působením učitele a jeho osobností. Později se myšlení mění na operace konkrétně logické. Vágnerová (2005, s. 164) „*Logické operace, které dítě používá k poznávání reality, mohou nyní respektovat větší počet kritérií.*“ Tj. klasifikaci a třídění,

reverzibilitu. V mysli jsou schopny vracet se i několik kroků zpět. Vnímají různé dimenze poznávaného. Začínají chápat čas. Dokážou řadit věci podle daných kritérií. Chápou pojmy jako je větší, menší, násobení, sčítání, zástupný znak pro počet, tj. číslo. Vytrácí se antropomorfismus.

Představivost

Představivost je v mladším školním věku na svém vrcholu. Dítě rozlišuje skutečnost od fantazijních představ. Dochází k rozvoji záměrné představivosti.

Paměť

V mladším školním věku dochází k intenzivnímu vývoji, zvětšování kapacity paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější, zaměřená na verbálně vyjádřené. Proto je ve vyučování kladen důraz na názornost. Dle Matějčka a Pokorné (1998 s. 80) se paměť mechanická postupem času nahrazuje pamětí logickou. Zde hraje důležitou roli učitel a jeho edukační strategie.

Pozornost

Pozornost je velmi důležitá pro školní úspěšnost. Na počátku mladšího školního věku se bezděčná pozornost pohybuje okolo 3 hodin, záměrná pak 15 - 30 minut. Dle Vágnerové (2005, s. 257) je pozornost závislá na vyspělosti centrální nervové soustavy daného jedince.

Dítě není schopno odolávat rušivým vlivům a často je jeho pozornost odvedena jinam. Jak již bylo výše zmíněno, důležitá je osobnost učitele, zařazování motivace, střídání činností, pochvala a relaxace.

Řeč

Při vstupu do školy dítě ovládá mateřský jazyk. V závislosti na podnětnosti prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí. V průběhu mladšího školního věku dochází ke zdokonalování jazyka. Hlavně v oblasti slovní zásoby, skladby a výslovnosti. Podle Říčana (2006, s. 181) je aktivní slovní zásoba tohoto věku okolo pěti tisíc slov.

Při nástupu do školy a získání dovednosti číst, dochází k výraznému rozvoji slovní zásoby. Dítě začíná tvořit delší a složitější souvětí. U některých dětí dochází v pokroku v artikulaci.

2.2 Tělesný a pohybový vývoj

Tělesný růst dítěte pokračuje, tempo růstu je individuální. Dítě dosahuje fyzické výkonnosti. „*Motorický vývoj nemá tak zásadní význam pro celkový psychický vývoj dítěte jako v předchozích obdobích. Pohyby dítěte jsou elegantnější a plynulé.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.122)

V oblasti hrubé motoriky prohlubuje základní dovednosti, což pokračuje i v dalších obdobích. Dítě je spíše rychlostní typ, který vydá jistý výkon a následuje odpočinek a poté znovu výkon. Dochází k rozvoji koordinace pohybu, pravolevé orientace a orientace v prostoru. V oblasti jemné motoriky (svalů prstů a zápěstí) dochází k dotváření koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů, což se projevuje právě při nácvičku a učení se psaní. „*Grafické projevy dítěte jsou postupně jemnější. Jeho kresba je detailnější, je schopno psát pozorně delší dobu, věnuje pozornost hram, které vyžadují zručnost a trpělivost.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s 123). Patří sem sestavování různých modelů. Fyzická síla a zručnost je také důležitá pro zapojení se dítěte do kolektivu a jeho postavení v rámci hierarchie třídy.

2.3 Sociální vývoj

Z hlediska socializace je období mladšího školního věku velmi důležitým obdobím. Dítě přichází do kontaktu s různými lidmi, tj. se spolužáky, autoritami. Dochází tak ke zkvalitnění sociální reaktivity, kdy dochází ke kontaktu mimo nejužší rodinu či mateřskou školu. Dítě přijímá normy společensky žádoucího chování a jednání. V rámci docházky do školy procvičuje či nacvičuje způsoby chování, diferencuje svůj přístup k různým jedincům.

Jak uvádí Říčan (2006, s. 306) Přátelské vztahy se utvářejí převážně mezi dětmi, které spolu spolupracují, sedí spolu v lavici či za sebou, mají společnou cestu do školy nebo navštěvují stejný zájmový kroužek. Postupem času dochází ke strukturování třídy. Vliv autority klesá, přebírá ji vláda skupinek či silnější jedinec. Vedle fyzicky zdatných jedinců získává vliv i ten, který je ochoten pomoci.

Vývoj osobnosti je ovlivňován mnoha činiteli. Cakirpaloglu (2012, s. 55) se zmiňuje o fyzickém prostředí, společnosti a kultuře. Mezi zprostředkovatele procesu socializace řadí:

- rodina
- škola
- vrstevnická skupina
- formální skupina
- partneři
- sociální status
- masmédia

Vágnerová (2005, s. 267) uvádí 3 nejdůležitější činitele socializace dítěte mladšího školního věku. Patří sem:

1. rodina – je základním (primárním) sociálním a emočním zázemím, ovlivňuje mimorodinné (extrafamiliární) uplatnění dítěte.
2. škola – činitel, který umožňuje dítěti získat sociální kompetence k dalšímu společenskému uplatnění. Jde o instituci, která dítě v příjemném prostředí učí vzorce chování v obecné rovině.
3. vrstevnická skupina – je činitel ovlivňující dítě postupně, v průběhu školní docházky. Dítě se postupně stále více snaží ztotožnit s vrstevnickou skupinou, dochází k rozvoji symetrických vztahů, vrstevníci ukazují model výkonu, chování. Dochází ke snaze ztotožnit se s jejich výsledky či dosáhnout vyšší úrovně.

2.4 Emocionální vývoj

Emoce jsou nedílnou součástí každé osobnosti v každém vývojovém období. V mladším školním věku dochází k ústupu lability a impulzivity. Buduje se schopnost seberegulace. Někteří autoři nazývají toto období jako fázi citové vyrovnanosti, kdy dítě chápe emoce a je schopno o nich mluvit. Dochází k rozvoji jejich emoční inteligence.

Jak uvádí Říčan (2006, s.306), je důležité s dětmi o emocích mluvit. Tato diskuse vede děti k tomu, aby se ve svých citech vyznaly, naučily se je ovládat, nikoli je potlačovat.

Dítě je senzitivní na širokou škálu citů, která významně ovlivňuje školní úspěšnost. To má samozřejmě vliv na jeho sebepojetí a sebevědomí, které se právě v tomto období buduje. Kladné hodnocení je důležité nejen pro jeho psychické zdraví. Dochází k budování vlastního já. Pokud je dítě subjektivně školsky úspěšné dochází ke zdravému utváření sebe sama. Pokud převáží neúspěšnost, dochází k pocitu bezmocnosti, méněcennosti a úzkosti.

Z počátku dochází k vytváření heterogenní morálky, tj. že dítě je schopno respektovat to, co chtějí druzí. Morálka je značně ovlivněna působením autorit.

Jak uvádí Piaget (Psychologie dítěte 1997, s. 110) *„Jedním z podstatných citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči či dospělými, kteří hrají jejich úlohu, je zrod zvláštních citů morální závislosti neboli svědomí.“*

Charakteristika dítěte mladšího školního věku je důležitá i z hlediska cizinců ve škole. I cizinec, mající svůj mateřský jazyk odlišný od jazyka, ve kterém se vzdělává, má stejnou potřebu poznávat a být úspěšný. Hledá své místo ve skupině, třídě a společnosti.

3 Školní zralost

S blížícími se šestými narozeninami dítěte se většina rodičů začne zabývat otázkou, zda je jejich dítě na školu připravené. Hlavně, zda umí vše co má. Rodiče vybírají školu, do které bude dítě chodit, a chystají se k zápisu. Mnozí z nich se tak setkávají s pojmy školní připravenost či školní zralost. Z tohoto důvodu považují za nutné tyto pojmy vysvětlit v následující kapitole.

Školní zralost souvisí se všemi kompetencemi, se kterými dítě do školy přichází a které jej podmiňují v jeho úspěšnosti na počátku školní docházky. Především je důležitá míra soustředění, pozornosti, tělesných a sociálně-emočních dovedností. Autoři odborných publikací definují školní zralost takto:

„Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě.“ (Vágnerová, 1996, s.155)

Komenský se v Informatoriu školy mateřské zmiňuje o dvou aspektech, které dítě musí splňovat před nástupem do školy. Děti mají umět vše, co se naučily v klíně mateřském, tzn. znalosti a návyky, které od něj na prahu školy očekávají, mít schopnost se soustředit na otázky a odpovědi, resp. přiměřené intelektové schopnosti. (Komenský, 2007, s. 27)

V pedagogickém slovníku je školní zralost definována jako: *„... stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovednostech ...“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 234)

Psychologický slovník vysvětluje školní zralost jako: *„Způsobnost dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností.“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 524)

Školní zralosti tak podle výše zmíněných příkladů rozumíme jako zralosti biologické, sociální, psychické, emocionální a kognitivní. Tedy všechny složky osobnosti, které by měly být dostatečně rozvinuty, aby dítě mohlo do základní školy nastoupit a být úspěšné.

Na německých internetových stránkách¹ rozdělují školní zralost na fyzickou, kognitivní sociální a emocionální.

Americká pediatrická společnost definovala ve svém on-line časopise Pediatrics² školsky zralé dítě jako jedince v psychické i zdravotní pohodě, se správně rozvinutou motorikou, včetně grafomotoriky. Sociálně a emočně vyrovnané dítě schopné spolupráce, s dobrou mírou empatie a schopnosti vyjádřit své emoce. Ovládat dostatečně svůj jazyk, tj. porozumět, mluvit a mít dostatečnou slovní zásobu. Orientovat se v prostoru a v základních číselných pojmech. Mít nadšení pro učení a správnou míru zvědavosti a obecných hodnot. Mít znalosti a poznání odpovídající jejich věku.

Školní zralost definovaná v zahraničních zdrojích je stejná, resp. jen minimálně odlišná od českého definování školní zralosti. Je kladen stejný důraz na složky osobnosti, přičemž německé i anglické zdroje zdůrazňují vyjadřování emocí, empatii a porozumění jazyku, resp. ovládání jazyka.

3.1 Školní připravenost

V zahraniční odborné literatuře¹ dochází k jistému překrývání pojmů zralost a připravenost. V němčině nazývají tyto pojmy schulreife, v anglickém jazyce readiness. V českém kontextu dochází také k jejich překrývání, avšak u některých autorů, např. Kropáčková, Vágnerová, Pupala, aj., dochází k jisté diferenciaci.

Kropáčková (2008, s. 14): *„Školní připravenost je pojímána jako určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy. Školní připravenost je uváděna jako předpoklad školní zralosti, jedná se o připravenost ke školní práci.“*

Vágnerová (2005, s. 203) uvádí, že školní zralost je podmíněna biologickým zráním na rozdíl od školní připravenosti, která je závislá na prostředí a učení.

„Školní připravenost je ovlivněna výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí.“ (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 25) Přičemž školní zralost odlišuje tím, že se jedná spíše o biologické zrání organismu.

¹ např. <http://www.familie.de/kind/checkliste-zum-testen-der-schulreife-511981.html> [cit. 4.4. 2015]

² <http://pediatrics.aappublications.org/content/121/4/e1008.full.pdf> [cit. 12.3. 2015]

| Školní zralost | Školní připravenost |
|--|--|
| Emoční stabilita | Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání (motivace ke školní práci) |
| Kvalitnější zám. koncentrace pozornosti | Rozlišování různých rolí a diferenciac chování, které je s nimi spojeno |
| Odolnost proti zátěži (Adaptace na školní režim) | Úroveň verbální komunikace |
| Lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost | Respektování běžných norem chování i hodnotového systému |
| Vizuální diferenciac a integrace (zralost očních pohybů) | |
| Sluchová diferenciac | |
| Koordinace činnosti mozkových hemisfér | |
| Myšlení na úrovni konkrétních logických operací | |
| Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti | |

Tabulka č.1 (Vágnerová in Kropáčková 2008, s.15)

Z předešlých definic tak vyplývá, že školní připravenost je v odborné literatuře pojímána jako rozšíření pojmu školní zralosti, přičemž se zdůrazňuje vliv výchovy, učení a sociálního prostředí, které tak dotváří osobnost dítěte přicházející k zápisu do základní školy. Autoři se také shodují, že každá ze složek školní připravenosti musí dosáhnout daného prahu; jisté úrovně, která pak přináší dosažení školní úspěšnosti dítěte a následný pocit úspěchu působící přímo na jeho sebevědomí a další motivaci k učení.

3.1.1 Složky školní připravenosti

Jak již bylo zmíněno výše, pro posuzování školní připravenosti, musí být stanovena jistá kritéria či úrovně, aby bylo možné připravenost posoudit.

Jak uvádí Kropáčková (2008, s. 15) Do školní připravenosti zahrnuje psychickou (rozumovou, sociální, emoční, pracovní, jazykovou, a motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.

Rozumová

Myšlení dětí nastupujících do školy by mělo mít úroveň konkrétních logických operací. Mělo by znát nadřazené i podřazené pojmy. Mělo by být schopno analýzy a syntézy věcí konkrétních. Vše s co největším názorem. Paměť by měla být sluchová, zraková a motorická. *„Při zapamatování by měla převažovat paměť mechanická. Zraková paměť je důležitá pro: zapamatování si např. tvaru písmen.“* (Klégrová, 2003, s. 25). Děti by měly být schopny udržet pozornost bezděčně, což by se mělo plynule přeměnit v pozornost záměrnou, která se cvičí pomocí her. Následně pak činnosti dokončovat, což souvisí s jejich vůlí.

Smyslové vnímání má velký vliv na rozvoj řeči, myšlení i motoriky. Jak uvádí Žáčková, Jucovičová (2008, s. 28), Zraková percepce se mění v diferencovanější vnímání. Dítě rozliší figuru a pozadí, vyhledá odlišný tvar, vyhledá stejný tvar, nalezne rozdíl. Mělo by znát význam předložek za, mezi, nad, pod, před, vedle. Rozvoj zrakové analýzy a syntézy je nedílnou součástí připravenosti na školu.

„Na úrovni sluchové percepce dochází v předškolním období k rozvoji analýzy, syntézy a diferenciaci.“ (Kropáčková, 2008, s. 20). Dítě zralé pro školní docházku má rozvinutý akustický sluch, tzn. dokáže pojmenovat, co slyšelo. Nejen vyhraněnost hemisfér, ale i pravolevá orientace je důležitá pro celkovou orientaci dítěte, jak v prostoru, tak na papíře, resp. celkově pro zvládnání školních nároků, tj. pokynů učitele.

Sociální, emocionální a pracovní zralost

„Úroveň autoregulačních procesů je předpokladem pro přijatelnou adaptaci na školu a následně i pro školní úspěšnost.“ (Kolláriková, Pupala, 2002, s.226)

Dítě by mělo zvládnout vyřešit jednoduchý problém samo či v kooperaci. Sociální zralost spočívá v začleňování se do skupiny, třídy. Dále vhodně komunikovat s dospělou osobou, kooperovat s vrstevníky. Prožívat svou roli žáka s povinnostmi, které jsou na něj kladeny. Emoční stabilita souvisí s vyrovnáváním se s neúspěchem.

Dítě se správným sebevědomím a mírou samostatnosti je schopné vyrovnávat se s nepříznivým výsledkem, který ho ve třídě může po hodnocení čekat. Pracovní zralost znamená: vydat přiměřené pracovní tempo.

„Sociální a pracovní nezralost bývá velmi častou příčinou odkladu školní docházky.“ (Kolláriková, Pupala, 2002, s.226)

Motorická zralost

Dítě by mělo při nástupu do školy dosahovat průměrné výšky 120 cm a hmotnosti 20 kg. Povoluje se však výjimka. Došlo k přeměně fyzické stavby, k protažení dolních i horních končetin. Fyzická zdatnost je důležitá pro zvládnání školních nároků a sebevědomí dítěte.

„Dítě pohybově rozvinuté si více věří, dokáže lépe překonávat překážky a je odolnější i vůči zátěži.“ (Kropáčková, 2008, s. 21)

Správně rozvinutá motoricko-akusticko-vizuální koordinace je předpokladem pro zvládnání grafomotorických cvičení a následně pro nácvik psaní. Lateralita by měla být vyhraněná a již z mateřské školy, dále by dítě mělo správně držet tužku třemi prsty. S tím je velmi úzce spjatý pohyb očí zleva doprava jako důležitá součást nácviku čtení a psaní, tzn. motorika očních pohybů.

Jazyková zralost

Verbální komunikace je důležitá při adaptaci dítěte na školu. Nejde jen o navazování kontaktu se svým okolím (spolužáky, učitelem a dalšími dospělými). Ale předpokládá se dobré porozumění řeči tak, aby dítě chápalo sdělení učitele a dokázalo je respektovat. Dále uvádí, že nedostatky v komunikačních dovednostech vyvolávají nepříznivé reakce okolí. Ke správným dovednostem patří výslovnost, neverbální komunikace a dostatečná slovní zásoba, plynulé vyjadřování, reprodukce textu.

„U dítěte s nedostatečnou slovní zásobou většinou vážne i plynulé vyjadřování.“ (Klégrová, 2003, s.21).

Správná výslovnost hlásek se při přijímání dětí do školy stává ojedinělou záležitostí. Dítě zralé by mělo před vstupem do základní školy vyslovovat správně všechny hlásky.

Společnost (Nakladatelství) Raabe, pod vedením Šimka a Pilařové (2012, s.7-8), vytvořila ucelený seznam dimenzí školní připravenosti, které tvoří tyto úrovně, které jsou v souladu s Desaterem předškolního dítěte publikovaného na portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky³:

| Desatero předškolního dítěte | Klíčové kompetence závislé na zrání organismu a na prostředí a učení | Základní pilíře vzdělávání |
|--|---|---|
| 1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha) | Odolnost proti zátěži. | Učit se být samostatným spokojeným budoucím prvňákem. |
| 2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i praktickém životě) | Rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno. | Učit se žít společně v rodině, ve škole, atd. . |
| 3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování) | Emoční stabilita. | Učit se jednat jako opravdový budoucí školák. |
| 4. Sociální samostatnost(soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunik., spolupráce) | Respektování běžných norem chování i hodnotového systému. | Učit se žít společně podle stanovených pravidel. |
| 5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, bezproblémová komunikace. | Úroveň verbální komunikace. | Učit se být rovnocenným partnerem v komunikaci. |

³ dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

| | | |
|--|--|--|
| 6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky. | Lateralizace ruky, motor. a senzomotorická koordinace a manuální zručnost. | Učit se být zručným a šikovným školákem. |
| 7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza). | Sluchová a vizuální diferenciacce. | Učit se poznávat svět kolem sebe. |
| 8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání a třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů). | Myšlení na úrovni konkrétních logických operací. | Učit se poznávat a o věcech kolem sebe přemýšlet |
| 9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení. | Kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti. | Učit se poznávat a chtít se učit. |
| 10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení. | Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti. | Učit se jednat jako žák, který rozlišuje hru, učení a práci. |

Tabulka č.2. (Vstup do školy 2012 s.7 – 8)

3.2 Školní nepřipravenost

Školní nezralostí rozumíme nepřipravenost na zátěž, která je na dítě kladena při vstupu do základní školy. Patří sem špatný zdravotní stav, mentální postižení, nerovnoměrné rozložení funkcí a schopností, neurotický vývoj osobnosti a dále dítě podnětově málo stimulované.

Jak uvádí (Kropáčková, 2008, s. 34) : „*Mezi hlavní projevy nezralosti dítěte patří: nesamostatnost, neobratnost, přecitlivělost a impulzivnost (plačtivost, vzdorovitost), nesoustředěnost (přílišná hravost), neklid až agresivita nebo naopak apatie (děti nereagující, tlumené), izolovanost (dítě nenavazuje kontakty s dětmi ani s dospělými nebo navazuje kontakt s velkými problémy), nápadné odchylky v tělesném a zdravotním stavu či oslabení smyslových a psychických funkcí (například nižší úroveň rozumových schopností).*“

Výše zmíněné aspekty vedou rodiče k úvaze o odkladu školní docházky. V předchozích desetiletích byl odklad brán jako něco negativního, vybočením z normality. V posledních deseti letech je pozorován spíše opačný trend. Důvodem je buď dětem tzv. prodloužit dětství či zvýšený výskyt dětí s ADD, ADHD, narušenou komunikační schopností či nedozrálými zrakovými či sluchovými funkcemi.

Dle dostupných statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR o nástupu dětí do základní školy došlo k odkladu školní docházky na školní rok 2013/2014 v 16 672 případech ze 138 178. Na školní rok 2012/2013 bylo zapsáno 130 870 dětí, k odkladu došlo ve 16 672 případech.

| | Zapísování | | Zapsaní | | | | | | S žádostí o odklad docházky | | Vzdělávání podle § 42 zákona | | Neuzavřený zápis 5letých | |
|-----------------------|------------|--------------|---------|--------------|----------------------|--------------|---------------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|------------------------------|--------------|--------------------------|-----|
| | | | celkem | | z toho na dané škole | | z toho převedení na jinou školu | | | | | | | |
| | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | | |
| Děti celkem | 138 178 | 64 066 | 120 592 | 57 956 | 116 376 | 55 948 | 4 216 | 2 008 | 16 672 | 5 510 | 3 | 1 | 911 | 599 |
| v tom | | | | | | | | | | | | | | |
| poprvé u zápisu | 116 433 | 56 840 | 98 913 | 50 748 | 95 361 | 48 966 | 3 552 | 1 782 | 16 608 | 5 492 | 1 | 1 | 911 | 599 |
| přicházejí po odkladu | 21 745 | 7 226 | 21 679 | 7 208 | 21 015 | 6 982 | 664 | 226 | 64 | 18 | 2 | – | x | x |
| z toho po dodatečném | 564 | 228 | 564 | 228 | 557 | 225 | 7 | 3 | – | – | – | – | x | x |

Tabulka č.3 Odklad školní docházky k 28.2.2013⁴

| | Zapísování | | Zapsaní | | | | | | S žádostí o odklad docházky | | Vzdělávání podle § 42 zákona | | Neuzavřený zápis 5letých | |
|-----------------------|------------|--------------|---------|--------------|----------------------|--------------|---------------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| | | | celkem | | z toho na dané škole | | z toho převedení na jinou školu | | | | | | | |
| | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky | celkem | z toho dívky |
| Děti celkem | 130 870 | 60 102 | 113 921 | 54 339 | 110 392 | 52 674 | 3 529 | 1 665 | 16 139 | 5 222 | 8 | 5 | 802 | 536 |
| v tom | | | | | | | | | | | | | | |
| poprvé u zápisu | 108 272 | 52 447 | 91 393 | 46 702 | 88 464 | 45 232 | 2 929 | 1 470 | 16 076 | 5 208 | 1 | 1 | 802 | 536 |
| přicházejí po odkladu | 22 598 | 7 655 | 22 528 | 7 637 | 21 928 | 7 442 | 600 | 195 | 63 | 14 | 7 | 4 | x | x |
| z toho po dodatečném | 511 | 221 | 508 | 220 | 501 | 217 | 7 | 3 | 3 | 1 | – | – | x | x |

Tabulka č.4: Odklad školní docházky ke dni 28.2. 2012⁵

Webové stránky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR⁶ dále obsahují statistiky ke školnímu roku 2010/2011. V něm došlo k 17 180 odkladům školní docházky ze 118 900 zapsaných dětí do základního vzdělávání.

⁴ dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol> [cit.10.10.2014]

⁵ dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol> [cit.10.10.2014]

⁶ www.msmt.cz

Z toho vyplývá, že ve školním roce 2010/2011 došlo k odkladu školní docházky u 14,5% dětí všech zapsaných dětí. V roce 2012/2013 došlo k odkladu školní docházky u 12,06% dětí ze všech zapsaných dětí. V roce 2013/2014 došlo k odkladu školní docházky u 12,33% dětí ze všech zapsaných dětí. Počet odkladů má velmi mírně klesající tendenci.⁷

3.3 Role školáka

Projde-li dítě zápisem i povinnou prohlídkou u lékaře, dosáhne nové sociální role školáka. Je to on, který chodí do školy s aktovkou, píše úkoly. Většinou se děti i z těchto důvodů do školy těší. S rolí školáka jsou však svázány ještě další role, jak popisuje Vágnerová (2012, s. 283), jedná také o roli žáka příslušejícího do dané třídy; roli spolužáka, resp. toho, který v dané třídě není sám, nachází si kamarády a řeší s nimi sociální konflikty a srovnává se s nimi.

Pro rodiče, kteří dávají své dítě do školy, jde podle Vágnerové (2012, s. 283) k potvrzení normality. Vzhledem k tomu, že vzdělání je hodnoceno v naší společnosti jako důležité pro budoucnost dítěte, pak normalita je dobrý odrazový můstek pro další vzdělání dětí, ke kterému je rodiče směřují.

⁷ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol> [cit.10.10.2014]

4 Vzdělávání

V období mladšího školního věku dítě navštěvuje první stupeň základní školy. V posledních letech dochází často k odkladu školní docházky. U dětí s odlišným mateřským jazykem, popř. u cizinců, jde o možnost, která mu umožní plynulé osvojení jazyka v prostředí svých vrstevníků.

V oblasti vzdělávání je základním dokumentem Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Z něho si každá škola tvoří svůj školní vzdělávací program a třídní učitel si ho pak přetváří v třídní vzdělávací program.

Pro děti s odlišným mateřským jazykem je plnění kompetencí zejména v oblasti Jazyka a jazyková komunikace velmi těžký. Osvojení si jazyka jako takového a následné přijímání informací v tomto jazyce jim činí obtíže.

4.1 Cíle základního vzdělávání

V procesu vzdělávání je důležité stanovit si cíle, ke kterým je nutné v této oblasti dojít. Následně je možná evaluační činnost vzdělávání a také sebehodnocení dětí a učitelů.

Cíle základního vzdělávání jsou:

- *„Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*

- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi*
- *a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP ZV 2013, s.12)*

Cíle kladou důraz na komunikaci a prosazování názorů, budování zdravého sebevědomí. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je nutné se nejdříve rozvinout v oblasti praktického užívání jazyka a následně pak přidávat i další přírodní a humanitní obory. Jak toto řeší vzdělávací systém v ČR? Učitel může dítě neznámkovat jedno pololetí s výjimkou pak celý rok. Popř. použít slovní hodnocení.

4.2 Průřezová témata

Součástí rámcového vzdělávacího programu jsou průřezová témata, která bývají naplňována formou projektů či včleněna do různých předmětů. S odlišností kultur, jazyka je operováno v rámci průřezových témat, resp. průřezového tématu Multikulturní výchova, kde se zabývá těmito tématy (RVP ZV 2013, s 108):

Kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, princip sociálního smíru a solidarity.

Kulturní diference se věnuje *„jedinečnosti každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.“ (RVP ZV 2013, s 108)*

Lidským vztahům rozumíme jako: *„Právu všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní příspěví k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.“ (RVP ZV 2013, s 108)*

Etnický původ se zabývá: „*rovnocenností všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku.*“ (RVP ZV 2013, s 108)

Multikulturalita je zaměřena na: „*multikulturalitu současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalitu jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.*“ (RVP ZV 2013, s 108)

Princip sociálního smíru a solidarity je zaměřen na: „*odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty.*“ (RVP ZV 2013, s 108)

Toto průřezové téma sice dětem přiblíží kulturu dítěte s odlišným mateřským jazykem, resp. cizince, ale nepomůže to samotnému cizinci při získávání jazykových kompetencí a následného osvojení si jazyka samého.

4.3 Vzdělávání dětí cizinců v ČR

Než se začneme zabývat vzděláváním cizinců na našem území, je nutné si tento termín definovat. Ministerstvo vnitra České republiky definuje cizince jako každou fyzickou osobu, „*kteřá není občanem České republiky. Pro účely zákona o pobytu cizinců se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.*“⁸

4.3.1 Pobyt cizinců

Pobyt cizinců na území České republiky se řídí zákonem č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců a zčásti také zákonem č.325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších úprav.^{9,10} Od roku 2013 platí nový zákon č. 103/2013 Sb. upravující pobyt cizinců.¹¹

Vymezení pobytu cizince na našem území České republiky je dle Křováka a kol. (2001, s. 9) „*v kompetenci Policie ČR, Ministerstva vnitra ČR, Ministerstva zahraničních věcí ČR. Cizinec smí na území ČR pobývat přechodně nebo trvale. Policie může d z důvodů stanovených zákonem nevydat cizinci vízum k pobytu (přechodnému i trvalému).*“

Podle Českého statistického úřadu bylo v roce 2012 evidováno 435 964 cizinců. Největší zastoupení cizinců je v Hlavním městě Praze, což bylo 37%, následně Středočeský kraj a následně Jihomoravský kraj. Většina cizinců na území ČR pochází ze zemí mimo Evropskou unii, tj. 63 %.

„*Pět nejčastějších cizích státních občanství na našem území tvoří občanství ukrajinské (105 138, 24% ze všech cizinců), slovenské národnosti (90 948, tj. 21% ze všech cizinců), vietnamské (57 347, 13 %), ruské (33 138, 8%) a polské (19 452, 4%).*“ (Český statistický úřad, 2014, s. 29)

⁸ Zdroj: Terminologický slovník MVČR ze dne 19.1.2015 z adresy: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>

⁹ dostupné na: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=325/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

¹⁰ dostupné na: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=326/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

¹¹ Zákon, kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

Do první desítky by se dle statistických údajů dostali i občané Německa, Moldavska, Mongolska, Bulharska a USA.

Cizinci na našem území mohou mít dle zákonů několik způsobů pobytu: jde o trvalý pobyt, přechodný pobyt a získání občanství ČR.

4.3.1.1 Trvalý pobyt

„(1) Cizinec je oprávněn pobývat na území v rámci trvalého pobytu na základě

a) povolení k trvalému pobytu, nebo

b) rozhodnutí příslušného orgánu o svěřeni tohoto cizince do náhradní výchovy^{10c}, je-li splněna podmínka podle § 87 odst. 1.

(2) Ustanovení této hlavy se nevztahuje na občana Evropské unie 1b) a s výjimkou § 83 až 85 na jeho rodinného příslušníka. “(Zákon č. 326/1999 s.7420, § 65)¹²

„Průkaz o povolení k pobytu se vydává s dobou platnosti na 15 let. Povolení k trvalému pobytu bez podmínky předchozího nepřetržitého pobytu na území je vydáváno v souladu s mezinárodními dokumenty o lidských právech zejména za účelem sloučení rodiny, jestliže manžel, příbuzný v pokolení přímém nebo sourozenec cizince má trvalý pobyt na území ČR a je občanem ČR anebo azylantem. Výčet důvodů je taxativní. Zahrnuje i humanitární důvody a možnost udělení trvalého pobytu z důvodů zahraničně politického zájmu České republiky. “ (Křovák a kol., 2001, s. 9)

4.3.1.2 Přechodný pobyt

„Cizinec může pobývat na území přechodně

a) bez víza,

b) na základě krátkodobého víza uděleného podle přímo použitelného právního předpisu Evropských společenství

c) na základě dlouhodobého víza, povolení k dlouhodobému pobytu nebo povolení k přechodnému pobytu, nebo

¹² dostupné na: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=326/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy [cit. 9.7.2014]

d) na základě výjezdního příkazu.“ (zákon č. 326/1999 Sb. s. 7413, §31)¹³

„Potvrzení o přechodném pobytu není podmínkou pobytu občana EU na území ČR, je proto ponecháno na jeho vůli, zda o vydání tohoto potvrzení požádá či nikoliv. Potvrzení o přechodném pobytu se vydá na žádost občana EU, který hodlá pobývat na území ČR déle než 3 měsíce a neohrozil bezpečnost státu nebo závažným způsobem nenarušil veřejný pořádek.“ (Zákon 103/2013Sb. str. 1049,§53)¹⁴

„Zastupitelský úřad uděluje na žádost cizince vízum k přechodnému pobytu. Cizinec může pobývat na území bez víza, jestliže tak stanoví mezinárodní smlouva o zrušení vízové povinnosti anebo vláda svým nařízením či v jiných zvláštních případech stanovených zákonem.“ (Křovák a kol., 2001, s 9)

Dále uvádí, že krátkodobé vízum do 90 dnů je udělováno místním zastupitelským úřadem na žádost cizince. Může být jednorázové či vícenásobné. Doba platnosti víza je 180 dnů, celková délka pobytu nesmí překročit stanovenou dobu 90 dnů.

Dlouhodobé vízum nad 90 dnů, podle Křováka a kol. (2001, s 9), *„uděluje policie a vydává zastupitelský úřad na žádost cizince za účelem vyžadující pobyt delší nežli je 90 dnů. Doba platnosti víza je určována dobou potřebnou k dosažení účelu pobytu (studium, podnikání, zaměstnání, nejdéle na dobu jednoho roku. Tato doba může být opakovaně prodloužena o 365 dnů, pokud trvá stejný účel pobytu. V případě změny účelu je cizinec povinen vycestovat a žádat o vystavení pobytového víza mimo území na jakémkoli zastupitelském úřadu ČR. Občané Slovenské republiky podléhají podle Nařízení vlády České republiky ze dne 8. března 2000 č. 77/2000Sb., o vydávání potvrzení o přechodném pobytu občanů Slovenské republiky, zvláštnímu režimu.“*

¹³ dostupné na: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=326/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy [cit. 9.7.2014]

¹⁴ dostupné na: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=103/2013&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy [cit. 18.3.2015]

4.3.2 Děti cizinců ve škole

V České republice po roce 1989 došlo k rozvoji multikulturality společnosti. Cizinci přijížděli a přijíždí do republiky spolu se svými dětmi, jejichž sociokulturní prostředí je odlišné. Mezi tyto cizince musíme zařadit i děti, které se tu narodily, ale jejichž etnikum je tak specifické, že potřebují speciální péči.

„Společnost, kultura a jazyk tvoří jednotu a ovlivňují osobnost člověka. Neznalost jiných kultur vytváří bariéry, je proto potřebné seznámit se s kulturními zvyklostmi těch etnických oblastí, ze kterých k nám naši žáci přicházejí. A platí to i naopak. – dítě, které k nám přišlo z jiné země, si musí osvojit základní sociokulturní minimum, bez kterého by bezproblémové začlenění do české společnosti nebylo možné.“
(Gjurová, 2011 s.14)

Tyto děti přichází do českých škol bez znalostí klasických pohádek, básniček a říkadel. Tj. něco, co mají české děti bez rozdílu věku podobné a co je spojuje. V tomto případě je výhodou, když dítě – cizinec přichází v mladším školním věku. Učitel tak dítě na prvním stupni seznamuje se základními „poklady české literatury.“ Na počátku školní docházky tak dochází k vytvoření společného komunikačního kódu a dítě tak může místní kulturu lépe pochopit.

„Jenomže právě to, že začínají školní docházku společně s českými dětmi, má své obrovské výhody. Společně s „rodilými mluvčími“ se začínají učit čtyřem základním dovednostem: poslechu, mluvení, čtení, psaní.“(Kendíková 2012, s. 84):

Každé etnikum přichází do školy s určitým očekáváním toho, jaké požadavky na něj a jeho dítě bude kladeno, jakému systému práce se bude muset dítě přizpůsobit. Co všechno docházka obnáší. Často přichází rodiče dětí pouze s vlastními zkušenostmi z vlastní školní docházky ve své zemi. Jak těžké pak musí být působení dítěte v rámci třídy a školy? Tj. školy, kde nerozumí spolužákům, učitelí?

Jak uvádí (Gjurová, 2011, s.9), že to dítě, které se necítí pozitivně přijímáno, se dostává do určitého napětí. Může dojít ke chronické frustraci komunikačními neúspěchy doprovázené pocitem opuštěnosti a bezvýchodnosti.

Dítěti při příchodu do ČR může být stavěno mnoho bariér, z hlediska vzdělávání jde o bariéru jazykovou, která je ve školním prostředí nejzřetelnější. Jazyky slovanské jsou pro děti určitou výhodou, jelikož děti z této oblasti jazyků si osvojují češtinu mnohem lépe než děti z oblasti Vietnamu aj. neslovanských oblastí jazyků. Je velmi důležité se v rámci vzdělávání zaměřit na rozvoj slovní zásoby, gramatiky a v první řadě běžnou, resp. každodenní komunikaci.

Vzdělávání cizinců se řídí:

- Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 20 Vzdělávání cizinců; (novelizovaného v roce 2011)
- Pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty čj. 21 153/2000-35 (vydáno 4. 6. 2000, účinnost od 1. 7. 2000, uveřejněno ve Věstníku MŠMT ČR č. 7/2000);
- Zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (vysokoškolský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Že je vzdělávání dětí – cizinců – tj. dětí s odlišným mateřským jazykem věnována pozornost svědčí i „Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice z roku 2012“¹⁵ Jsou zde zmíněny zákony, tj. úprava vzdělávání těchto dětí. Na co mají dle zákonů nárok a jaké povinnosti z toho plynou pro ředitele školských zařízení. Např.:

1. zákonem č. 472/2011 Sb., je: „*umožnění poskytovat jazykovou přípravu k základnímu vzdělávání i cizincům z tzv. třetích zemí.*“¹⁶
2. Dále se zmiňuje o zřízení specializovaných zařízení zaměřená na zdravotní postižení, nezletilé matky, mj. zařízení pro „umístování dětí-cizinců.“¹⁷
3. Dále obsahuje výroční zpráva zmínku o přípravě **Katalogu podpůrných opatření** pro žáky, jejichž vzdělávání požaduje specifické úpravy v jejich procesu vzdělávání a podpory. (s.70) Dále o tomto katalogu pro děti se speciální vzdělávacími potřebami, dále jen SVP, a také o systému podpory jsem našla

¹⁵<http://www.msmt.cz/file/32885/download/>

¹⁶ dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/32885/download/> (s.68) [cit. 12.2.2014]

¹⁷ dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/32885/download/> (s.68) [cit. 12.2.2014]

zmínku v mnoha materiálem MŠMT, dále na portálu Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR, dále na webových stránkách Člověka v tísni aj. Jde tedy o záležitost několik let zmiňovanou, připravovanou, leč práce byly započaty až v průběhu tohoto školního roku.

4. Dále se zmiňuje o vyčlenění prostředků na projekty a programy, zaměřené na integraci cizinců, integraci romské komunity, prevenci kriminality, aj..
5. Následně je zde zmiňován příspěvek intervencí operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost směřujícího k cílům Lisabonské strategie a strategie Evropa 2020, která je zaměřena na tyto oblasti: Strategie 2020:
 - Priorita „Inteligentní růst“
 - Iniciativa „Mládež v pohybu“ a Iniciativa „Inovace v Unii“
 - Priorita „Růst podporující začlenění“
 - Iniciativa „Program pro nové dovednosti a pracovní místa“

Dále jsou cizinci zmiňováni pouze jako studenti vysokých škol.¹⁸

Došlo tedy k vyčlenění prostředků na podporu dětí, cizinců ve vzdělávání, resp. dětí s odlišným mateřským jazykem. Dosud však nevyšla ucelená metodika či didaktika na státní úrovni, jež by se věnovala vyučování češtiny dětem s OMJ. Snahy jednotlivých učitelů tu již jsou. Při vzdělávání učitelů na oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ je věnován jeden semestr předmětu Čeština jako cizí jazyk. Avšak nenabízí možnosti a metodiku, popř. to, kam se obrátit jako učitel při příchodu cizince do třídy. (Jedinou zmíněnou organizací byla META o.s., která je však pro děti mimo EU.)

4.3.2.1 Zastoupení cizinců v základní škole

Dle vlastní zkušenosti bych rozdělila cizince, se kterými jsem se v rámci své profese učitelky ZŠ setkala na: vzdělávání Ukrajinců, Gruzinců, dětí z muslimského světa, Vietnamců a Romů.

Děti z oblasti Ukrajiny a Gruzie mohou mít problémy s osvojením si jazyka, jelikož vliv mateřského jazyka je výrazný. Může docházet k záměnám písmen a následně k jiné výslovnosti (např. u Ukrajinců vzhledem k azbuce). Největší problém je v délce hlásek, přízvuku na první slabice a nedostatečné slovní zásobě.

¹⁸ dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/32885/download/s.87> [cit. 10.7.2014]

Dále jde o problémy s vyslovováním měkkosti ve slovech obsahujících ž, š, které vyslovují tvrději. Obecně řečeno problém nastává v oblasti psaní y,i po tvrdých a měkkých hláskách.

Děti, jejichž rodina praktikuje Islám, jsou ve škole velmi snaživé. U chlapců déle trvá, než si uvědomí, že žena je jim nadřizena a tuto informaci přijmou jako platnou ve společnosti, ve které se nachází. Rodina je velmi silně svázaná a mnohé informace se tak učitelé dostávají zkreslené. Velmi těžce přijímají postižené dítě ve své rodině. Vzdělání má pro ně velkou hodnotu.

Velkou hodnotu má vzdělání i pro děti z Vietnamu. Rodina klade na dítě velmi silné nároky. Je ovšem rozdíl v dítěti, které se v Čechách narodilo, tzv. „český Vietnamec,“ a dítě, které se přistěhovalo z Vietnamu v průběhu školního věku. U těchto dětí je problémem slovní zásoba, délka hlásek a přízvuk. Problém je i v tykání a vykání. Což na prvním stupni splývá s dětmi českými, kterými toto činí ještě potíže.

Opačný náhled na vzdělání má romské etnikum. Hodnota vzdělání je hodnotou tehdy, pokud je prospěšná pro celou rodinu. Jak uvádí (Kaleja, 2011 s. 31) „*Ctižádostivost a ambice nemají pro romskou komunitu smysl. Úspěch jednotlivce má význam jenom tehdy, uspokojuje – li potřeby celé skupiny.*“ Tyto děti mají problém s délkou hlásek, slovní zásobou a gramatikou – skloňování, časování slov. Zde je stále problémem i méně častá docházka dětí do školy.

Statistické údaje o počtu dětí s odlišným mateřským jazykem na základních či středních školách nalezneme na webové stránce inkluzivní školy. Obecně je velmi komplikované a náročné zjišťování jakýchkoli statistických údajů.

Známé jsou pouze statistiky pro školní rok 2011/2012. Portál www.inkluzivniskola.cz tak zmiňuje, že v mateřské škole bylo: „4 714 cizinců (1,4 %) z celkového počtu 342 521 dětí. Z toho je 1 189 z EU (0,3 %) a 50 žadatelů o azyl. Děti cizinců s trvalým pobytem je 93,9 %.“ Český statistický úřad uvádí i národnosti těchto dětí-cizinců: z Vietnamu (27,5 %), dále Ukrajiny (23,4 %), Slovenska (16,7 %) a Ruska (7,5 %).¹⁹

¹⁹ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/migrace-v-cr> [cit.10.7.2014]

Na **základních školách** bylo: „14 315 cizinců (1,8 %) z celkového počtu 794 613 dětí. Z toho je 4 237 z EU (0,5 %) a 211 žadatelů o azyl. Děti cizinců s trvalým pobytem je 81,3 %.“ Český statistický úřad upřesňuje, že nejvíce dětí-cizinců je z Ukrajiny (23,7 %), Vietnamu (19,9 %), Slovenska (22,1 %) a Ruska (8,7 %).²⁰

4.3.2.2 Hodnocení cizinců

Hodnocení cizinců ve škole je velké téma stejně jako hodnocení necizinců. V České republice je množství škol, jejichž systém hodnocení je pětistupňový (tj. známkování 1-5.) .Objevuje se také mnoho škol, které se připojily k systému slovního hodnocení. Děti a hlavně jejich rodiče mají možnost výběru podle jejich přesvědčení a rodinného přesvědčení a naladění dítěte. Rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem či cizinci mají na výběr právě z těchto možností.

Dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. a následné novelizaci 2012 stanovuje v §15 odst. 6, „ v případě hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon,“ (Vyhláška č. 48/2005 in www.inkluzivniskola.cz.)²¹

Dochází tedy k situacím, kdy je při hodnocení žáka přístupováno zodpovědně s ohledem na jeho úroveň jazyka nejen v Oblasti Jazyka a jazykové komunikace, ale také v dalších předmětech a oblastech, které vyžadují odborné termíny a pochopení souvislostí.

Školský zákon 561 /2004 praví, že „Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno

²⁰ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pocty-cizincu-na-skolach> [cit. 10.7.2014]

²¹ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jak-hodnotit-zaka-cizince>

nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník.“(Zákon 561/2004 §52 a §69)²²

Společnost META.o.p.s. (provozuje portál www.inkluzivniskola.cz) uvádí, že při závažné nemožnosti osvojení si vědomostí a souvislostí v daném čase je možné dítě nehodnotit v průběhu a na konci prvního pololetí. Navrhuje vypracování tzv. Vyrovnávacího plánu, ve kterém se stanoví obsah a kompetence, které si dítě je schopno osvojit do stanovené doby s přihlédnutím k jazykovým možnostem, jak stanovuje vyhláška citovaná výše.

V praxi se osvědčuje uzavřít dohodu mezi učitelem, dítětem a rodiči, která vyplyne ze stanovení Vyrovnávacího plánu, kde se všichni zaváží k jeho plnění. Z hlediska rodičů (taktéž cizinců) se zpravidla očekává podpora a motivace dítěte k učení se jazyku dané země. Očekává to aktivitu a zájem z hlediska dítěte samotného ve výuce. S tím je spjato pojetí výuky učitelem a začlenění tohoto dítěte do kolektivu třídy. Klima třídy je v pedagogických časopisech nyní velmi skloňovaným tématem, resp. vliv klimatu třídy na výkon a vzdělávání dětí.

4.3.2.3 Vyrovnávací plán

Vyrovnávací plán bychom mohli nazývat individuálním vzdělávacím plánem, kterému se věnuje novelizovaná vyhláška č. 73/2005 ve znění č.147/2011 Sb.: „*O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných řadí žáky s odlišným mateřským jazykem mezi žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétně kvůli znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*“²³ (Vyhláška č. 147/2011 Sb.)

Nutné je spolupracování se školským poradenským pracovištěm, resp. speciálně pedagogickým centrem, kde speciální pedagogové a psychologové, pokud škola nemá interního, stanoví nutné podmínky a způsoby podpory a pomoci žákům s OMJ.

²² dostupné na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jak-hodnotit-zaka-cizince>); zákon novelizován zákonem č. 472/2011 Sb.

²³dostupná na:
<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=74342&nr=147~2F2011&rpp=15#local-content>;
byl upraven vyhláškou č.103/2014 Sb.

Vše na základě dotazníku vyplněného třídním učitelem, popř. má tento pracovník povinnost dítě sledovat ve třídě. A následně pak po konzultaci s třídním učitelem a rodiči vypracovat tento plán podpory a pomoci.

4.3.2.4 Zahraniční praxe

Praxe v zahraničí ukazují, že vzdělávání cizinců je závislé na systémových změnách. Primárně tedy nejde o opatření jednotlivých škol, ale systém na národní úrovni. Jako příklad bude uvedeno několik systémů, které nabízí: v Německu, Španělsku či Itálii.

O této problematice jsem nenašla odpovídající publikaci, proto vycházím z internetových zdrojů.

V Německu dochází k podpoře dítěte s odlišným mateřským jazykem už v předškolním zařízení. Je pro ně vytvořeno několik programů jazykové podpory či dvojjazyčné programy. V oblasti základního vzdělávání dochází k integraci těchto dětí do běžných tříd.

„Dodatečná opatření mohou mít formu doučování, kurzů němčiny jako druhého jazyka, nebo zařazení předmětu němčina jako druhý jazyk do školních osnov. Pokud je poměrný počet dětí s OMJ ve třídě vyšší než pětina, mohou být otevřeny speciální třídy/ kurzy, ve kterých se žáci učí němčinu jako druhý jazyk.“ (www.inkluzivniskola.cz)²⁴

Peníze na tyto programy zajišťují spolkové země.

V Německu se ovšem mnoho z těchto věcí nedaří, zejména u turecké menšiny, která si vytvořila svůj vlastní systém fungování ve společnosti. Jejich hodnoty jsou v některých oblastech diametrálně odlišné. I přes veškerou podporu mnoho z nich nedokončí základní školu.

V Itálii, jak uvádí www.inkluzivniskola.cz¹⁵, neexistuje žádný systém podpory dětí s odlišným mateřským jazykem na státní úrovni. Učitelé nejsou proškoleni. Itálie tak, kromě kvóty nařizující maximální počet cizinců v jedné třídě, zajišťuje podporu dětem s odlišným mateřským jazykem pouze na lokální úrovni. Často jsou zajišťovány díky iniciativě neziskových organizací.

²⁴ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/nemecko> [cit. 12.11.2014]

Dle neoficiálních dokumentů je pravidlem umístování žáka- cizince do školy o jeden ročník níže, než odpovídá jeho věku a vzdělávání v jeho rodné zemi.

„Jednou z takových iniciativ je například projekt Intercultura, který organizuje provincie Benátky. Základem tohoto projektu je spolupráce mezi různými subjekty – školami, rodiči, krajanskými organizacemi, dobrovolnickými organizacemi apod. Mezi aktivity patří například bezplatné kurzy italštiny, příručka o fungování italského školství ve 13 jazycích, kurzy pro kulturní mediátory apod.“ (www.inkluzivniskola.cz)²⁵

Ve Španělsku je s dětmi- cizinci systematicky pracováno. Děti s odlišným mateřským jazykem navštěvují státní školy, které tak dle obecného povědomí Španělů, ohrožují vzdělávání jejich dětí. Státní školy se pak stávají školami „chudými.“ V zákoně z roku 2006 je zakomponováno, že každá lokální země musí na škole vytvořit systém speciálních tříd vytvořených pro cizince. Ty jsou často kritizovány pro svůj segreganční charakter. Dalším typem jsou programy pro výuku mateřského jazyka a kultury země původu.

„Původně tyto programy vznikly s myšlenkou návratu cizinců zpět do země původu – dnes se již tento důvod vytratil a hlavní myšlenkou je podpora žáků v udržení vlastní kultury a jazyka. Ve Španělsku v tuto chvíli fungují dva takové programy, marocký a portugalský, jejich kvalita a efektivita jsou ovšem sporné.“ (www.inkluzivniskola.cz)²⁶

²⁵ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/italie> [12.11.2014]

²⁶ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/spanelsko> [12.11.2014]

4.3.3 Konference ke vzdělávání cizinců na území ČR

Konference související se vzděláváním cizinců na území České republiky jsou důkazem, že jde o důležité téma, které je aktuální.

Dne 29.4. 2014 byla pořádána Českou katolickou charitou odborná konference na téma: „Život cizinců v ČR.“²⁷

Společnost META pořádala v červnu roku 2012 konferenci na téma: „Přístupy k začleňování cizinců do škol – Saská inspirace.“²⁸

²⁷ dostupné na: <http://blansko.charita.cz/rodina/problansko/cizinci/jak-se-zije-cizincum/konference-zivot-cizincu-v-cr/>

²⁸ dostupné na: <http://www.meta-os.cz/pic/131-konference-saska-inspirace.aspx>)

5 Řečové a komunikační schopnosti

Komunikace je důležitou entitou v každé životní fázi člověka, tj. sdělování informací, emocí a myšlenek, resp. komunikace s druhými lidmi. Chceme-li charakterizovat komunikační schopnost, musíme nejdříve charakterizovat pojmy řeč a komunikace.

5.1 Řeč

Řeč může být v užším slova smyslu chápána jako soubor znaků, jak uvádí Nakonečný (1998, s. 341): „*v nichž je zakódováno nějaké sdělení, znaky zde zastupují nějaké informace, mohou jimi být mluvená a psaná slova, gesta i jiné způsoby chování.*“

Klenková (2006, s. 27) „*Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím.*“

Řeč, resp. verbální řeč je dle Gadamera in Klenková (2006 s.26) charakterizována sebezapomněním, oblastí my a univerzálností. Sebezapomnění je myšleno tak, že si ho ve své podstatě neuvědomujeme a vnímáme právě obsah samotného sdělení. Jsme zaměřeni na „to řečené.“ Až do chvíle, kdy dojde k nějaké nesnázi v běžném přijímání jazyka. Oblastí my je myšleno tak, že se obrací k jiným, spojuje já a ty. Tím však vyjadřuje vše.

Výše zmínění autoři se shodují na tom, že řeč je specificky lidské sdělování informací v určitém systému znaků. V tomto systému jsou zahrnuty i neverbální znaky komunikace, přičemž k jejich rozvoji dojde až vlivem socializačního procesu. Nedílnou součástí jsou vrozené dispozice, které se pak vlivem socializace rozvíjí.

V tomto ohledu pak vzniká problém cizinci, který se učí daný jazyk, resp. znaky. V jeho mateřském jazyce je pro danou věc vytvořený jistý znak. Přichází-li dítě do prostředí, kde se mluví jiným (odlišným) jazykem, než jazykem mateřským, dochází k novému učení se jiným (nemateřským) znakům. Dítě v tomto případě začíná znovu, tj. učí se jiné znaky pro již známé. Tato výchozí pozice je pro ně velmi složitá. Dochází k problémům ve školním prostředí i v dalších oblastech života.

Což vystihuje Kremličková, Novotná (1997, s.93): „*Individuální i sociální rozvoj člověka je ve značné míře ovlivňován právě komunikačním procesem a závisí na jeho obsahu i formě.*“

5.2 Komunikace

Termín komunikace je používán v mnoha vědních oborech. Každý obor si komunikaci definuje dle svého zaměření a dochází k nejednotnosti výkladu tohoto termínu. V hovorové řeči používáme slova: komunikuje, nově slovo „vykomunikujeme, zkomunikujeme.“ Z toho vyplývá, že obsah slova komunikace je velmi složité definovat i v běžné řeči. Není nalezeno jiné české slovo, kterým by se toto slovo výstižně nahrazovalo.

Jak uvádí Vybíral (2000, s.42) je složité najít definici, která by mezilidské komunikování výstižně popisovala. Také tu, která by zahrnovala kognitivní, filosofické, sociální, lingvistické či kulturní aspekty, proměnné a roviny významu a dopadu.

Původ slova komunikace je od latinského slova *communicatio*, které má mnoho významů, jak uvádí Klenková (2006, s.25) jde o spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participaci.

Komunikací rozumíme interakci mezi minimálně dvěma lidmi jak verbálně tak neverbálně. Celou svou osobností vyjadřujeme sdělení nějaké informace. Můžeme ho chápat i jako vzájemné ovlivňování jedinců podílejících se na komunikaci.

Podle Klenkové komunikace „*znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.*“ Klenková (2006, s. 25)

Tzn. Dochází k výměně informací, zvláště pak ve školním prostředí. Děti si utváří vzájemné vztahy a dítě s odlišným mateřským jazykem (jiným znakem), má obtížnou cestu k vytváření, udržování mezilidských vztahů.

Interakce mezi jedinci má samozřejmě i své činitele, resp. subjekty podílející se na vzniku, průběhu a konci vzájemného kontaktu. Jsou definovány: komunikátor, komunikant, komuniké, komunikační kanál.

Odborníci se shodují na tom, že komunikátor je ten, tzn. osoba sdělující informaci, něco nového, tj. zdroj informací. Komunikant je osobou, subjektem příjemcem, který na sdělovanou informaci reaguje. Komuniké je pak obsah sdělení, nová informace, která je sdělována. Komunikačním kanálem pak rozumíme nezbytnou část komunikace. Podmínku toho, aby byla informace úspěšně vyměněna. Resp. jde o předem dohodnutý jazykový kód.

Cílem komunikace mezi dítětem s odlišným mateřským jazykem, které nastoupí do základní školy je také domluvit se se spolužáky, kteří hovoří jiným, odlišným jazykem. V tomto případě selhává komuniké a komunikační kanál. Komuniké, resp. obsah sdělení není pochopen na jedné či druhé straně (u komunikanta nebo komunikátora) a dohodnutý kód v první chvíli také není, tzn. komunikační cíl není naplňován.

Což potvrzuje Langmeier (2006, s. 123) „*Mezi dětmi nastupujícími do školy jsou značné interindividuální rozdíly – nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě apod. ...*

To zvláště stěžuje pochopení učební látky a zhoršuje jejich šance na pokrok ve výuce nejen u dětí se shodným jazykem, ale hlavně dětem s mateřským jazykem odlišným. Jde zejména o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin, o děti z jiných etnických skupin, kde je mnohdy i mateřský jazyk odlišný (např. děti romské, vietnamské, apod.).

5.2.1 Fáze komunikace

„ideová geneze – vznik myšlenky, nápadu, názorů, obsahu myšli komunikátora

zakódování- vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích, pohybech.

přenos- pohyb symbolů od vysílacího k příjemci, vedení vysílaného obsahu

příjem- okamžik, kdy symboly dojdou k příjemci

dekódování- proces příjemcova výkladu, interpretace přijatých symbolů

akce- adaptivní, expresivní či opoziční chování, činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou, využití informace“ (Klenková, 2006, s.28)

Fáze komunikace tak ukazují, kdy, resp. v jakých fázích komunikace může dojít k problémům, zvláště u dětí s narušenou komunikační schopností, resp. u dětí s odlišným mateřským jazykem. Jde o fázi zakódování (vyjádření myšlenek), následně o přenos obsahu k příjemci a samotný příjem a dekodování myšlenky. Pokud dítě vyjádří své myšlenky, pak čeká, že po vyslovení dojde k dekodování a následné reakci příjemce. Což se v tomto případě nemusí stát.

5.2.2 Druhy komunikace

V komunikaci dochází k vyjadřování se verbálně či neverbálně. Toto rozdělení je sice důležité, avšak při samotné komunikaci dochází k propojení obou těchto druhů. Mluvíme-li o komunikaci verbální, máme na mysli komunikaci slovní, pomocí řeči, resp. jazyka.

Žádná verbální komunikace není oddělena od komunikace neverbální, tj. nonverbální. Každé verbální vyjádření je doplněno proxemikou, haptikou, posturologií a samozřejmě mimikou a gesty. Jsou to neoddělitelné části, které ve svém působení plní důležitou roli, tj. dorozumět se, předat obsah sdělení a následně na sdělené reagovat.

5.2.3 Jazyk

V komunikaci je velmi důležitý pojem jazyka jako její součásti. Jazyk se tak stává způsobem, jakým se předávají myšlenky mezi dvěma jedinci pomocí verbálních či neverbálních znaků, popř. obé.

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.... Jazyk je jevem a procesem společenským.“ (Klenková, 2006, s.27)

5.2.3.1 Jazykové roviny

Jazykové roviny jsou součástí poznatků o charakteristice ontogeneze řeči. Roviny na sebe při vývoji řeči dítěte nenavazují, ale vyvíjí se současně. Jsou tedy provázané.

Morfologicko- syntaktická rovina

Gramatickou rovinu lze zkoumat již okolo 1. roku života dítěte. Jde o období, ve kterém dítě používá jedno slovo, které tvoří větu. Jde o slovo skládající se ze dvou stejných slabik jako je ba-ba, ma-ma, tata.

Kutálková (1999, s.40) uvádí, že se jedná o slova neohebná, která se neskloňují ani nečasují. Podstatná jména se vyskytují v 1. pádě, slovesa v infinitivu či třetí osobě, popř. rozkazovacím způsobu.

Tyto jednoslovné věty děti používají cca do dvou let. Poté dochází k rozvoji vět dvouslovných, např. ma-mapá-pá. Jde o spojení slov, která už děti používají.

Jak uvádí Klenková (2006, s. 37) vedle onomatopoických citoslovcí dítě nejdříve používá podstatná jména, poté slovesa. Po druhém roce života se více objevují přídavná jména. Všechny slovní druhy dítě zpravidla používá po 4. roce života, přičemž jako poslední začíná užívat předložky, číslovky a spojky. Z hlediska slovosledu dítě dává na první místo ve větě to slovo, které má pro něj nejsilnější emoční náboj.

Sovák in Klenková, 2006, s. 38. *„Pravidla syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu, gramatické formy, které slyší v určité situaci a použije je analogicky v jiných situacích.“*

Toto vyjádření můžeme chápat i tak, že dítě s odlišným mateřským jazykem se učí touto analogií, kterou mu dává prostředí, ve kterém tráví čas, tj. škola. Učitel a spolužáci jsou těmi, kteří mu dávají prostor a možnost učit se pravidla syntaxe v běžném životě v základních komunikačních situacích.

Lexikálně - sémantická rovina

Tato rovina se zabývá slovní zásobou dítěte jejím vývojem a osvojováním. Musíme mít na zřeteli slovní zásobu aktivní a pasivní. Dítě rozumí slovům, avšak nepoužívá je, popř. dochází k hypergeneralizaci či hyperdiferenciaci.

„Přibližně okolo 10. měsíce je možné u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby. Dítě začíná „rozumět“ řeči. Ve 12. měsíci začíná postupně používat i svoje první slova – rozvíjí se aktivní slovní zásoba.“ (Klenková, 2006, s. 38)

Podle Lechty (2003, s.135.) U dítěte probíhá tzv. první a druhé otázkové období, patří sem otázky: Co je to? Kde je to? Kde je? Později nastupují otázky typu Proč?, popř. Kdy?

Kutálková (1999, s.43) uvádí, že okolo prvního roku je slovní zásoba 5-7 slov. v období okolo druhého roku přibližně 200 slov, tříleté dítě zná cca 1000 slov, ve čtyřech letech asi 1500 slov a před nástupem do školy cca 2500 – 3000 slov.

Na základě této roviny je nutné si uvědomit, jak velký handicap je pro dítě s odlišným mateřským jazykem jeho slovní zásoba při nástupu do předškolního, popř. školního zařízení. V Českém jazyce je kladen důraz na čtení s porozuměním, v Prvouce na pochopení a komunikaci v oblastech, které dítě obklopují. V Matematice jsou důležité slovní úlohy a jejich porozumění. Z mé praxe mohu potvrdit, že ostatní děti, byť jim vysvětlujete proč jejich spolužák nerozumí, stejně považují dítě za jiné, divné, či méně chápavé, což v období mladšího školního věku vytváří i tohoto dítěte jistou míru znevýhodnění, což může dojít až k handicapu.

Foneticko - fonologická rovina

Do této oblasti patří zkoumání křiku, broukání, žvatlání. To probíhá ve všech jazycích velmi podobně.

Kutálková (1999, s.43) uvádí, že se u dětí nejprve fixují samohlásky, „ jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření.“

„Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: je to jednak obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálost fonemického sluchu, taktéž zde hrají roli společenské faktory, jako

společenství dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředí poskytuje.“ (Klenková, 2006, s. 39)

Problémem u dětí cizinců je neznalost či neschopnost správně vyslovit některé hlásky, jako je ř. Proto je nutné, aby děti cizinců či děti s odlišným mateřským jazykem mohli co nejdříve nastoupit do logopedické ordinace a necítily se nepříjemně. Musíme si však uvědomit, že mnoho dětí s českým mateřským jazykem neumí tyto hlásky na počátku školní docházky také vyslovovat. Paradoxně se v této oblasti rozdílý tímto způsobem stírají.

Pragmatická rovina

Jde o pochopení obsahu komunikace, která při vzájemné interakci probíhá, jak uvádí Klenková (2006, s.40) už dvou až tříleté dítě chápe svoji roli v sociálním kontaktu, přijímá vzorce a ty pak aplikuje v podobné situaci. Před tím, než dítě pochopí obsah slova nebo věty, tak dokáže pomocí své intuice pochopit celkovou situaci.

V komunikaci je důležité uvědomění si vedle slovních výrazových forem i formy paralingvistické (mimoslovní) a afektivní.

Podle Lechty (2003, s.240) uvádí, že: *„pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.“*

Tato rovina je pro děti s odlišným mateřským jazykem nejtěžší. I paralingvistické formy se mohou u různých kultur odlišovat a tak dítě zmást. Ve školním prostředí je důležité, aby měl učitel dostatek trpělivosti a čas těmto dětem vysvětlovat situace, které nastaly. Následně je důležité s ohledem na tuto jazykovou rovinu disponovat dostatkem materiálů, které by dětem situace vysvětlili. Popř. využívat i další smysly.

5.2.4 Narušená komunikační schopnost

V anglickém prostředí se používá termín communication disability, v němčině gestörte Kommunikationsfähigkeit, ruštině narušenaja komunikacionnaja sposobnosť, polsky naruszona zdolnosć komunikacyjna. Tento termín je výstižnější než vada řeči či porucha řeči.

Při narušené komunikaci Lechta (2003, s. 18) dochází k narušení jak složky expresivní, tj. produkce řeči. Nebo k narušení receptivní složky, tj. porozumění řeči samé.

Produkce řeči u cizinců často nesouvisí s fyziologickou výslovností, ale se sociokulturním rozdílem. Dítě je schopno hovořit v jiném, než mateřském jazyce, ale s problémy v dalších jazykových rovinách.

Narušenou komunikační schopnost není jednoduché definovat. Jak uvádí Klenková (2006, s. 53); Lechta (2003 s.17), a další, že existují dvě možnosti definování, buď ji definovat jako odchylku od vžitých, resp. kodifikovaných jazykových normy nebo je možné vycházet z komunikačního záměru jednotlivce.

Načež Lechta, 2003, s. 17. definuje: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“

U dětí s odlišným mateřským jazykem je narušeno hned několik složek současně, jak je popisováno výše. Děti mají problémy s typickými českými hláskami, např. ř., nemají dostatečnou slovní zásobu, z toho plyne i pochopení obsahu sdělení a musí se učit gramatickým pravidlům, která jsou ovšem ve škole učena s ohledem na rodilé mluvčí. Metodika výuky Českého jazyka cizinci je velmi odlišná a učitelé tak většinou nezbyvá čas. Dítě se pak snadno dostává do nesnází.

5.2.4.1 Etiologie

Narušená komunikační schopnost má několik příčin, výše zmínění autoři se shodují, že narušení řeči může být trvalé či přechodné. Může se projevit jako vrozená vada, nebo získaná porucha řeči. Narušení může být úplné (totální) nebo částečné

(parciální) a jedinec si ho může či nemusí uvědomovat. Dále je možné přihlídnout k časovému hledisku vzniku, tj. prenatální, perinatální a postnatální. Z lokalizačního hlediska, jak uvádí Klenková (2006, s. 54), jde o genové mutace, chromozomální aberace, orgánová poškození receptorů, aj. což jsou poruchy porozumění řeči; narušení nejvyšších řečových funkcí, poruchy řečové produkce; porušení nevhodného, tj. nestimulujícího prostředí a narušení sociální interakce

5.2.4.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Narušená komunikační schopnost bývá rozdělena do kategorií. Nejčastěji publikovaná klasifikace (symptomatická klasifikace) je vytvořena Lechtou, proto ji zde uvádím.

1. „vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. narušení flance (plynulosti) řeči (tumultussermnonis, balbuties)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči“

(Lechta 1990, 2003 s.18)

5.3 Bilingvismus

Domluvit se více jazyky než jazykem mateřským je v současné době nutností. Příčiny jsou různé: od osobních, přes profesní, politické, ekonomické, atd. Vzniká tak mnoho manželství, kde každý z rodičů mluví jiným jazykem. Dítě již od narození dostává možnost naučit se hovořit oběma jazyky.

Mezi nejčastější příčiny bilingvismu patří dle Grosjeana (1982, s. 211)

- „*stěhování lidí*“
- *smíšená manželství*
- *nacionalismus a politický federalismus*
- *vzdělání a kultura*
- *industrializace, urbanizace a náboženství*“

Jedná se o komunikaci, kdy jedinec (minorita) v dané zemi, chce rozumět majoritní společnosti. Tato komunikace je zkoumána hlavně z hlediska monolingvální společnosti.

Pohled na bilingvismus prošel vývojem, což je patrné zejména v defektologickém slovníku, kde je bilingvismus definován jako dvojjazyčnost (z latinského bis-dvakrát, lingua-jazyk). Sovák (2000, s.36) uvádí, že se dříve dvojjazyčná výchova od narození pokládala za příčinu zřetelné inferiority a snížení schopnosti se vyjadřovat. Tato teze byla již překonána a dnes závisí na způsobu výchovy dítěte, tj. pokud si dítě osvojuje dva jazyky přirozenou metodou, resp. při vazbě na určité osoby, předměty a situace, dochází k osvojení si jazyků bez škodlivých následků.

Macnamara, (1967 in Matysová 2010, s.27). s „*Bilingvální jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně v jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).*“

Mackey 1976 in Morgensternová a kol. 2011, s.27 uvádí, že „*pod pojmem bilingvismus budeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem.*“

Grosjean (1982 s. 2) *definuje bilingvismus jako pravidelné používání minimálně dvou či více jazyků.*“

Sovák (1981, s. 291) Bilingvismus znamená osvojení dvou nebo více jazyků před 6. - 8. rokem svého věku, zatímco osvojení jazyků po ukončeném vývoji mateřského jazyka nazývá polyglotii.

(Plichtová 1991 in Housarová 2002, s. 23) charakterizuje bilingvismus jako jedince s dvojitou jazykovou identitou, který je schopen vyjadřovat se přiměřeně lehce v obou jazycích.

Bloomfield 1993 in Morgensternová a kol, 2011, s. 27: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“

Podle Štefánika (2000, s. 128) je bilingvismus schopnost alternativně používat dva jazyky (myslí tím varianty jednoho jazyka nebo i dialektů), přičemž zohledňuje závislost na situaci a prostředí, ve kterém komunikace probíhá. Dále je to ovládnutí dvou, popř. více jazyků na stejné úrovni jako jazyk mateřský.

„*Vícejazyčnost (bilingvismus) je schopnost mluvit dvěma jazyky, schopnost komunikovat pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s.9)

Historický vývoj je znát také od výše zmíněných autorů. Starší definice chápou bilingvismus jako užívání dvou jazyků jedním člověkem a již se nezmiňují o kvalitě. Nové publikace však operují s pojmy užívání dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího či užívání ve stejné úrovni jako jazyka mateřského.

5.3.1 Klasifikace bilingvismu

Bilingvismus se zdá být jednoduchým jediným pojmem. Avšak je rozdíl u dítěte, jež si osvojilo oba jazyky již od narození či si dítě teprve druhý jazyk osvojilo během života. Také zda je schopno jazyk jeden jazyk pouze vnímat (percepčně) a druhý ovládat i prakticky (percepčně i receptivně). V důsledku těchto možností dochází k jiným edukačním strategiím, jež mají vést k osvojení si jazyka země, ve které dítě v dané chvíli žije, navštěvuje školu, hledá kamarády. V odborné literatuře najdeme velké množství klasifikace daného pojmu.

Velmi detailně jsou druhy rozpracovány na webových stránkách www.bilingvismus.cz.²⁹ Literatura i tento web uvádí základní rozdělení, tj. bilingvismus individuální versus společenský. Jak uvádí výše zmíněný portál, společenský bilingvismus je definován jako stav, ve kterém je většina společnosti je bilingvní. Jedná se tak o země, kde je více oficiálních jazyků. Popř. jde o menšinu (komunitu) jejichž jazyk nebyl oficiálně uznán a jsou nuceni naučit se jazyk většiny. Opakem je individuální bilingvismus, kdy je bilingvní pouze jedinec

²⁹ dostupné na: http://www.bilingvismus.cz/o_bilingvismu.htm [4.9.2013]

Klasifikaci bilingvismu lze provádět dle několika východisek. Hofman 1991 in Housarová 2002, č. 2, s. 24) uvádí rozdělení dle několika hledisek:

1. věk jedince
2. okolnosti, ve kterých si jedinec oba jazyky osvojuje
3. kvalitativní a kvantitativní hodnocení
4. otázka, do jaké míry musí člověk profesionálně ovládat a užívat jazyky, aby mohl být nazván bilingvní
5. kdy a do jaké míry jedinec používá který jazyk
6. vlastní postoj k dvojjazyčnosti

1. Věk jedince

Z hlediska věku se jedná o dobu, kdy si jedinec osvojuje oba jazyky a může to vést ke značným rozdílům. Dochází ke specifikaci bilingvismu na raný a pozdní, přičemž za hranici mezi nimi se považuje období puberty.

2. Okolnosti, ve kterých si jedinec oba jazyky osvojuje

Specifikaci bilingvismu dle hlediska okolností dochází k rozdělení na primární a sekundární bilingvismus. Primární je označení osvojení si jazyka v rámci rodiny, tj. komunity, ve které vyrůstá. Obecněji bychom toto prostředí mohli nazvat přirozeným prostředím. Sekundární bilingvismus označuje naučení se jazyka pomocí jistého systému a účelně uspořádaných instrukcí, které jsou mu předkládány.

3. Kvalitativní i kvantitativní hodnocení bilingvismu.

Hoffman (1991 in Housarová 2002, č. 3, str.24) podle tohoto hlediska píše o aditivním a subtraktivním bilingvismu. Aditivní bilingvismus je chápán jako osvojení si druhého jazyka ve smyslu lidového moudra: „Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem.“ Subtraktivní bilingvismus znamená osvojení si druhého jazyka na úkor jazyka mateřského. Aditivní bilingvismus je tedy spojován s hlediskem společenským, kognitivním a lingvistickým, tj. schopnostmi daného dítěte.

Tato problematika se týká hlavně dětí cizinců, které se již narodily v České republice. Nejvíce se v této oblasti setkávám s Ukrajinci. Rodiče doma mluví ukrajinsky. Dítě rovněž. Při nástupu do školy se začne učit mluvit jazykem většiny, ovládá tak jazyk majority v psané i mluvené podobě, avšak svůj mateřský jazyk, nikoli. Vyjma dětí, které rodiče učí doma Azbuku.

Housarová (2003, s. 6) přidává kritérium jazykové kompetence, tj. liberální pohled na bilingvismus, kdy jedinec je schopen dát jednoduchou, ucelenou výpověď v druhém jazyce. Dále perfekcionista pohled, kam patří vyrovnané ovládní dvou jazyků skoro stejně jako rodilý mluvčí. Jedinec má naprostou kontrolu nad oběma jazyky.

Housarová (2002, č. 3, s.21) dále uvádí termín vyrovnaný bilingvismus jako „ *stav, kdy je člověk plně kompetentní v obou jazycích a ovládá je na stejné úrovni.* “ Což jak uvádí, není jevem častým, jedinci mají tendenci inklinovat k jednomu z jazyků.

Podle funkčního hlediska rozděluje Housarová 2002, č. 1/2, s. 25 bilingvismus na receptivní-pasivní, kdy jedinec ovládá druhý jazyk, rozumí mu v psané i mluvené formě, ale nedokáže v něm sám komunikovat. Druhým pólem je produktivní-aktivní bilingvismus, čímž jsou myšleni lidé komunikující v psané i mluvené formě v obou daných jazycích.

Někdy se může u dítěte spontánně vybudovat vztah či postoj k jeho dvojjazyčnosti. Může vést ke ztotožnění se s oběma jazyky, které ho víceméně stejnoměrně obklopují. Může dojít i ke ztotožnění s kulturou vázanou na oba jazyky. Někdy se ovšem může stát, že dítě, cizinec, rozumí oběma jazykům, chce být jako ostatní v zemi, kde žije a dojde k asimilaci. Přestává používat svůj mateřský jazyk a přizpůsobuje se ve všech ohledech kultuře společnosti, ve které vyrůstá.

Toto se, dle mé vlastní zkušenosti, stává často u dětí vietnamských. Často pocítují odpor mluvit vietnamsky. Nechtějí překládat do svého mateřského jazyka ani dětem ze stejné země. Mají pocit, že je to odlišuje a oni touží po tom, být jako ostatní.

Plichtová (1991 in Housarová 2003, s.9) užívá termíny: smíšený, koordinovaný a umělý bilingvismus. Smíšeným bilingvismem je nazývána situace, kdy dochází k osvojení obou jazyků současně. Koordinovaný bilingvismus je definován jako

postupné osvojování si daných jazyků. Umělým bilingvismem je definován pro země, kde je více než jeden úřední jazyk.

Z výše uvedeného rozdělení, jsem vytvořila tabulku vedoucí k různému pohledu na bilingvismus. Jde o jistou sumarizaci předchozích myšlenek. Domnívám se, že klasifikovat všechny druhy bilingvismu je velmi složité. Zdá se však, že samo rozdělení je velmi komplikované.

Druhy bilingvismu:

| | |
|---|---|
| Podle způsobu osvojení jazyka | Přirozený/primární x umělý/sekundární |
| Podle věku osvojení jazyků | Simultánní/souběžný x sukcesivní/konsekutivní/následný |
| Podle rovnováhy mezi jazyky | Vyvážený x dominantní |
| Podle úrovně ovládnutí jazyka (funkční hledisko) | Receptivní x produktivní |
| Základní rozdělení | Individuální X společenský |

Tabulka č. 5 Dělení bilingvismu

Bilingvní dítě nemusí znát všechna slova daných jazyků, avšak snaha o poslouchání druhého, naslouchání okolnímu světu a snaha o porozumění vede dítě v obou jazycích k jeho snadnějšímu poznání. Nejen světa jako takového, ale i k poznávání druhých lidí, jejich názorů, způsobu života, kultury. Důležité je dávat dítěti dostatek podnětů pro jeho rozvoj v obou jazycích, aby mohl rozvinout všechny své schopnosti, dovednosti a v neposlední řadě i vědomosti.

Praktická část:

6 Cíle a metody výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zmapování problematiky podpory osvojení jazykového systému žáky s odlišným mateřským jazykem v různých fázích.

Dílčími cíli diplomové práce je následně:

- Zmapování pomůcek, využitelných v rozvoji jazykového systému majoritní (české) společnosti
- Vytvoření stimulačních lekcí, podporujících intenzivní osvojení českého jazyka. Cíle jsou kladeny praktické, proto je primárním předpokladem, že případná skupina je tvořena žáky různých ročníků
- Zpětná reflexe na základě aplikace lekcí, opřena o konkrétní případy probandů

Výzkumné šetření je koncipováno deskriptivně. K realizaci výzkumu byly použity následující techniky a metody – analýza a studie odborné literatury, analýza dokumentů a výsledků činností, zúčastněné pozorování, přímá práce s probandy.

7 Časový harmonogram

Byl stanoven také časový harmonogram pro zpracování diplomové práce, tj. únor 2013– březen 2015

- únor 2013 – červen 2013: příprava a vytvoření materiálu pro vlastní šetření, studium odborné literatury
- srpen 2013- prosinec 2013: tvorba teoretické části diplomové práce
- leden 2014 – srpen 2014: vytvoření lekcí, jejich dílčí ověřování ve formě aktivit
- září 2014 – leden 2015: ověřování lekcí
- leden 2015 – únor 2015: vyhodnocení a zpracování výsledků šetření
- březen 2015: dokončení diplomové práce

8 Anamnéza dětí:

- **řecko - ruské prostředí**

Dva **chlapci**, jejichž matka je Řekyně a otec Rus. Narodili se v Řecku a poté odešli do Ruska, kde žili do svých 8 let. Odtud se ve svých 10 letech dostali do Čech, kde navštěvovali Česko-Ruskou školu. Matka se rozhodla své syny z této školy odhlásit a přihlásit je od 1. čtvrtletí na běžnou základní školu.

Chlapci z počátku neprojevovali zájem se něco naučit.

Realizovaná opatření:

Chlapci chodí na hodiny Českého jazyka do první třídy. Třída, ve které všechny děti již plynule čtou od pololetí. Ve své kmenové třídě se učí všechny ostatní předměty. Třídní učitelka pravidelně realizuje třídnické hodiny, ve které je zohledněna jejich individuální odlišnost. Každou středu je pro tyto chlapce nachystáno doučování speciálním pedagogem školy, který se zaměřuje na rozvoj všech jazykových rovin. V rámci tohoto doučování českého jazyka jsou děti pouze se speciálním pedagogem.

- **romské prostředí**

Děvče ze třetí třídy základní školy. Rodiče jsou Romové (Olašští Romové). Doma mluví romsky a rodiče umí velmi málo česky. U děvčete realizován rozvoj slovní zásoby v uplynulých letech s pomocí logopedické poradny. Na straně jedné je potřebné ocenit, že rodiče dochází na logopedickou péči, na straně druhé si autorka práce klade otázku, jak mohlo docházet k trénování v domácích podmínkách, pokud rodiče sami špatně ovládají český jazyk. Intervaly tohoto setkávání jsou však ve čtrnáctidenní periodě. Děvče navštěvovalo mateřskou a následně základní školu. Mám možnost ji sledovat již třetím rokem, její slovní zásoba spíše stagnuje.

Realizovaná opatření:

Dvakrát týdně se děvče účastní speciálně pedagogické intervenční činnosti. Kdy spolu s dětmi s dyslexií pracuje s texty. Dochází k rozvoji sluchového vnímání českého jazyka, ve kterém má dítě velké potíže. Jsou přidány i úkoly na obohacování slovní zásoby. Vždy je pro ni vyhrazena cca patnáctiminutová individuální péče z každé této hodiny. Vzhledem k časté absenci se tato intervence zdá být marná.

- **ukrajinské prostředí**

Chlapec a děvče, jež dochází do první třídy základní školy, mají ukrajinský mateřský jazyk. Obě rodiny sem přišly společně. Na Ukrajinu se stále v průběhu roku vrací. Děti prošly českým systémem předškolního vzdělávání. Jejich slovní zásoba je problematická v odborných předmětech tj. prvouka. Dále se občas projeví problémy v rovině morfologicko-syntaktické. Což je vždy opraveno a vysvětleno. Třída děti přijímá jako děti z jiné země, s jejich kulturou (Vánoce aj.) a zvyky.

Realizovaná opatření:

Speciální péče je jim věnována v průběhu školního roku jejich třídním učitelem. Žádná speciální opatření nejsou realizována.

Chlapec ze třetí třídy pochází z ukrajinské rodiny, on a jeho starší bratr navštěvují základní školu a další dva sourozenci jsou doma s matkou. Oba bratři mezi sebou mluví Česky. Rodina se často vrací na Ukrajinu. Chlapec prošel systémem českého školství. Občas se projeví problémy v oblasti morfologicko- syntaktické, ale i ve slovní zásobě. Chlapec je socioekonomicky znevýhodněný, což se projevuje již zmíněnou malou slovní zásobou.

Realizovaná opatření:

Chlapec navštěvuje dvakrát týdně speciálního pedagoga ve skupinové formě. Dochází k rozšiřování slovní zásoby a k reedukaci dyslexie. Pracuje v kolektivu 3 dětí nad texty, k jejich četbě, vysvětlování neznámých slov a samozřejmě k rozvoji sluchového vnímání a rozlišování.

Pomůcky, které pro tyto děti učitelé spontánně vytváří, jsou často využitelné pro děti se specifickými poruchami učení.

Shrneme-li získané údaje: primárně se jedná o variantu, kdy se v rodině mluví odlišným jazykem (není to případ jeden rodič- jeden jazyk) než v majoritní společnosti. Děti si ve většině případů prošly již českým systémem předškolního vzdělávání, nejde tedy o zcela nově zařazené děti (výjimku tvoří probandí řecko-ruského jazykového prostředí). Škola zajišťuje žákům nějakou formu podpory.

9 Pomůcky pro učitele, děti i rodiče při výuce Českého jazyka:

První část pomůcek a učebnic je věnována učebnicím a pracovním sešitům (listům), popř. interaktivním programům, které využívá samo dítě. Učitel je v tu chvíli ten, kdo ho směřuje či mu upřesňuje některé informace o jazyku.

Druhá část je věnována materiálům, které učitelům pomáhají ve vyučování těchto dětí. Materiály, ve kterých nachází inspiraci pro lekce, nápady na hry. Popř. jsou zde uvedeny i učebnice a knihy, jež jsou primárně určeny pro děti se specifickými poruchami učení. Jsou to pomůcky, jež využívá učitel, nikoli samo dítě.

9.1 Pomůcky první část:

➤ **www.inkluzivniskola.cz**

Inkluzivní škola je webový portál, který nabízí komplexní informace o možnostech vzdělávání cizinců u nás. Primárně jsou zaměřeni na děti mimo EU. Některé programy tak nemohou využívat děti – cizinci – ze zemí EU, popř. děti se smíšených manželství či děti s odlišným mateřským jazykem vyrůstajících již na našem území. Z praktického hlediska lze využít nejen informace o různých zemích či specifických daných národností, ale také pracovní listy, jež se dají použít v přímé činnosti s dětmi.

➤ **<http://www.deticizincu.cz/rs/vystupy-projektu/publikace-R33.html>**

Tento webový portál vznikl jako projekt spolufinancovaný Evropskou unií. Jeho cílem bylo ulehčit dětem vzdělávání se v českém jazyce a samozřejmě jim pomoci při samotném vyučování. Projekt byl vytvořen pro Ústecký kraj. Je rozdělen do 4 celků- modulů. Tj. Aplikace spisovného jazyka; Čeština kolem nás; Česká republika na dlani; Cizinec bez práv? Bez pomoci?. V každém modulu jsou pracovní listy, které mohou učitelé využít při vyučování dětí českému jazyku. Stejně tak se mohou dospělí díky kurzům, které jsou součástí projektu také český jazyk učit. Projekt byl ukončen v roce 2011, avšak materiály jsou k dispozici na webu on-line.

- **<http://daav.net/test/> Tomášová, M.; Pokorná, K.: Učíme se česky - čeština jako druhý jazyk (E-learningová učebnice pro čínské děti). PedF UK, 2013.**

Tato interaktivní učebnice, jako podpůrný materiál pro čínské děti vznikl ve spolupráci MŠMT, Pedf UK v rámci projektu Podpora aktivit v oblasti Integrace cizinců na území ČR v roce 2013. Jde o materiál pro děti s nulovou znalostí českého jazyka.

Obrázky jsou nedílnou součástí učebnice. Slova jsou spojována s obrázky či naopak. Celá učebnice je dělena do tematických celků. Tj. rodina; škola, pozdravy, aj.

Každé téma je rozpracováno tak, aby nejprve byly použity fráze či další informace v hlubším kontextu a následně se slova učí analyticky. Sluchová analýza a sluchové vnímání je cvičeno nejdříve. Poté přijdou na řadu obrázky a následně jsou obrázky spojovány se zřetelným vjemem. Ve své podstatě je používána genetická metoda čtení. S jistou dávkou tolerance bychom mohli říci, že se genetická propojuje s metodou globální.

- **Vojtkovská, P.: Annjong hasejo, paní učitelko. ZŠ Frýdek-Místek, 2008.**

Webová stránka vznikla pro potřeby školy ve Frýdku-Místku. Celá publikace je k dispozici na webu zcela zdarma na www.inkluzivniskola.cz. Jde o webový dokument, jež nabízí mnoho slov k rozšíření slovní zásoby. Každé slovo je doplněno o obrázek a následně je použito v kontextu věty. Používají jednoduché holé věty, které se postupem knihy stávají složitější. Obsahem webového dokumentu jsou části: Pracovní manipulační listy 1 a 2 – výše popsán; dále jejich komentáře a jazykové hry. Velmi zajímavá je i příloha, ve které je mj. pexeso, výstupní hodnotící list.

- **Hronová, A., Štindlová, B.: Učíme se (nejen) česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti. Jazykové centrum ULITA, 2011.**

Učebnice, jak už z názvu vyplývá nebyla primárně určena cizincům. Avšak děti neslyšící, můžeme počítat mezi děti s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o pracovní listy, které najdete na webu www.inkluzivniskola.cz. Jsou vytvořeny

Jazykovým centrem Ulita, jež funguje při škole pro děti se sluchovými vadami. Učebnice je založena na psané formě jazyka. Je zde mnoho procvičování a je dobré si strany vytisknout a používat tak. Jinak s nimi nelze pracovat, nejsou interaktivní.

➤ **<http://www.cicpraha.org/cs/cestina-pro-cizince/materialy-ke-stazeni.html>**

Tuto publikaci vydalo Centrum pro migraci cizinců. Byly vytvořeny v rámci projektu MŠMT pro výuku českého jazyka cizincům. Jde o audiovizuální kurz češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem. Tato učebnice je propracována do detailů. Hodí se pro děti od 3. třídy. Je to propojeno s obrázky, kterých je tam ale málo. E-learning nabízí ještě videoukázky a následně testy, zda dítě rozumělo správně. Myslím si, že je důležité dbát na individualitu skupiny. Každá lekce- tj. pracovní list je složený z dialogu, slovní zásoby, frází a gramatiky. Lekce jsou tvořeny velmi nesourodě.

➤ **www.kaminet.cz**

Program, který je primárně určen pro děti se specifickými poruchami učení. Obsahuje cvičení na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, na procvičování délky slov, na doplňování tvrdých a měkkých slabik, na doplňování u, ů, ú. Na rozvoj čtení, prostorovou orientaci, aj.

➤ **Hronová, Hron.: Čeština pro cizince Didakta 2011.**

Učebnice je rozdělena na lekce. Např. Třída, v pokoji, rodina, v jídelně. Jsou zde cvičení gramatická, zaměřená na výslovnost, abecedu. Slovní zásoba u každé lekce je samozřejmostí, následují fráze, dialogy, texty ke čtení, otázky k textu, aj.

➤ **Dousková, J.; Štenclová K., Fraňková, L.: Česky vesele a hezky. Centa 2005.**

Učebnice a v ní překladový slovníček pro češtinu, němčinu, francouzštinu, angličtinu a ruštinu. Je primárně určena pro děti cizinců, jež se ocitnou v České republice.

➤ **Hanzová, M.: Učíme se česky 1. Albra 2002.**

Učebnice je určena pro děti, jež přichází do české školy. Stává se jim průvodcem obsahu učiva v české škole, tj. slovní zásobou, jež je specifická pro školu a dané předměty jako je matematika, čeština, do jisté míry i prvouka a vlastivěda; komunikační situace. Obsahuje i základní informace, jež pomáhají orientovat se v běžných situacích i školního života v České republice

➤ **Hronová, Hron.: Čeština pro cizince Didakta 2011.**

Učebnice je rozdělena na lekce. Např. Třída, v pokoji, rodina, v jídelně. Jsou zde cvičení gramatická, zaměřená na výslovnost, abecedu. Slovní zásoba u každé lekce je samozřejmostí, následují fráze, dialogy, texty ke čtení, otázky k textu, aj.

➤ **Kamiš, K.: Učíme se česky 2. Pansofia.**

Učebnice zaměřena na gramatiku, dialogy. Skloňování, časování. Doporučuji od 4. a pátého ročníku ZŠ.

➤ **Kotýková, S. – Lejnarová, I.: Čeština pro malé cizince 1/2. Praha: Knižní klub 2005.**

Učebnice je primárně určena pro děti s německým mateřským jazykem. Autorky ho vytvořily na základě zkušeností z Německé školy v Praze. Oba díly učebnice jsou zároveň i pracovním sešitem, který je psán pouze česky. Je tak možné použít je pro všechny děti s odlišným mateřským jazykem. Učebnice jsou rozděleny na oblasti, ve kterých se rozšiřuje slovní zásoba, následně jsou do daného prostředí začleněny i fráze, jež s danými slovy souvisí. Děti tedy do učebnice nejen kreslí, ale i vybarvují a vlepují.

➤ **Poděpřelová, A. Andrášová, H.: Na cestě za češtinou. Praha: Klett 2009.**

Tato příručka je souborem nápadů a námětů pro výuku českého jazyka pro cizince.

Obsahuje teorii českého jazyka jako jazyka cizího. Obsahuje návrh výuky gramatiky, přičemž do popředí jsou dány komunikační principy výuky. Autory

jsou učitelé z praxe a další pedagogové českého jazyka, jež chtějí učit tvořivě. Teorie a metodické pokyny jsou obsaženy v tištěné publikaci. CD, jež je součástí učebnice, obsahuje pracovní listy a další přílohy.

- **Roubalová, E.: Učíme se česky (učebnice i pracovní sešit), Karolinum 2005**
Učebnice je zaměřena na gramatiku a další dialogická cvičení, jež vedou k rozvoji slovní zásoby a následně k učení se frází. Učebnice je rozdělena do tematických celků: město, kultura, výlet aj.
- **Schrimpfová, J. M.: Můj první slovník českého jazyka.** Fraus 2008.
Slovník je rozdělen do dvou částí. První část je věnována 25 tématům. Každému tématu je věnována jedna dvoustrana, na které jsou nakreslena daná hesla-slova a na druhé straně jsou napsána „tiskace“ a „psace.“ Na konci první části jsou vytvořeny úkoly vycházející z daného slovníku. Druhá část je řazena abecedně. Součástí slovníku je i CD, na kterém je tato učebnice nahrána.
- **Svobodová, J.: Učíme se česky 1 (pracovní učebnice). Liberec: Harry Putz 2012.**
Učebnice je specifikována pro žáky –cizince mladšího školního věku. Vychází z potřeb žáka tohoto věku, tj. učí ho základním komunikačním situacím se spolužáky a učitelem. obsah je zaměřen na vyučovací předměty. Jsou připojeny i obrazové přílohy. Učebnice je využitelná pro individuální i skupinovou výuku.
- **Škodová, S.: Domino – Český jazyk pro malé cizince I. Praha: Wolters Kluwer 2010.**
Učebnicový soubor obsahuje učebnici, pracovní sešit, metodiku a CD. To obsahuje básně, říkadla, písničky, dialogy, aj. Je primárně určen pro výuku českého jazyka jako jazyka cizího. Je specifikován pro první ročník základní školy. V období, kdy dítě má převážně nulovou znalost čtení a psaní. Učebnice prezentuje vybranou gramatiku, upevňuje porozumění řeči. Komunikační dovednosti slouží k osvojení komunikačních dovedností pomocí audioorální metody.

- **Škodová, S.: Domino – Český jazyk pro malé cizince II. Praha: Wolters Kluwer 2012.**

Učebnicový soubor navazuje na první díl, také je složen z učebnice, pracovního sešitu a metodiky pro učitele a CD. Je zaměřena na jazykové kompetence dětí. Nevěnuje se prvnímu ročníku základní školy, nýbrž pokračuje druhou a třetí třídou a pracuje s grafickou stránkou jazyka.

9.2 Pomůcky druhá část:

(Další knihy pomáhající učitelům ve výuce češtiny.)

- **Čechová, M., Oliva, K., Nejedlý, P.: Hrátky s češtinou. SPN 2007.**
Klasické gramatické nápady, pro 2. stupeň, vyjmenovávání gramatiky – vrchní v jiných slovních druzích?
- **Pišlová, S.: Jazykové hry. Fortuna 2008.**
Pracovní sešit je zaměřen na procvičování gramatiky českého jazyka. Zábavnými úkoly vtahuje děti do jazykových her. Procvičování již probraného.
- **Viška, V., Nováková, L.: Čeština nás baví. Triton 2005.**
Jde o nápadníček her, které slouží k opakování učiva, resp, gramatiky, slohových útvarů.
- **Zelinková, O.: Cvičení pro dyslektiky I.-VI. Soubor šesti pracovních sešitů** rozdělených do různě zaměřených celků – na rozlišování dy, di, ty, ti, ... a rozlišování b-d, čtenářské tabulky, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek aj.
- **Šup, R.: Čtení s porozuměním. Praha: ŠUP 1995.**
Krátké detektivní příběhy jsou doprovázeny mapami, náčrtky, obrázky. Publikace má stoupající náročnost a dá se, dle stupně osvojení jazyka.
- **Pávková, B.: Logopedické pexeso a obrázkové čtení B - P - N - D - F - V - K. Computer Press 2008.**
Kniha je ukázkou klasického obrázkového čtení, přičemž v dané lekci se zaměřují na dané písmeno, tudíž jsou podstatná jména s tímto písmenem namalována, nikoli napsána, aby se děti mohly soustředit na výslovnost nikoli na čtení samé.

- **Gjurová, Čeština pro malé školáky**, Portál 2011
Kniha obsahuje metodiku učení se českého jazyka. Po teoretické části navazuje část praktická, kde jdou uvedeny lekce, jež se dají modifikovat dle pomůcek, které učitel pro svou práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem má.
- **Malá, Z.: Hry a aktivity pro výuku ČJ pro cizince. Eiseltová Lucie M.Ed.:Lingua Ludus 2009.**
Kniha je zaměřena již na druhý stupeň základní školy. Odpovídá jejich úrovni a schopnostem.
- **Nováková, I.: Čtu a vím, o čem. Portál 2014**
Pracovní sešit plný textu a následných her s ním. Důraz na obsah. Velká písmena a text vtipný a přizpůsobený prvnímu stupni ZŠ.

10 Lekce s využitím pomůcek

Čtyři ukázkové lekce odpovídají čtyřem jazykovým rovinám. Lekce byly realizovány s dětmi ze školy, ve které pracuji. Každá lekce je vždy pedagogicky reflektována.

10.1 Foneticko- fonologická rovina

Cíle lekce:

- žák pozná rozdíl v demonstrováných zvucích
- žák vyvodí hlásku z a ž, pozná v nich rozdíl a správně je vyslovuje
- žák se seznámí s tvrdými a měkkými souhláskami
- žák pozná tvrdé slabiky (dy, ty, ny) a odliší je od sebe
- žák rozezná tvrdé slabiky krátké od dlouhé
- žák analyzuje slovo a určí tvrdou slabiku

Zařazení: v první polovině všech lekcí tj. do 7. setkání

Časová dotace: 45 – 60 minut

Poznámky: Vyvozování hlásek je nutné zařazovat na počátek každé lekce, aby si osvojili zvukovou stránku jazyka. Zlepší se tak rozlišování hlásek i pro další činnosti. Analýza a syntéza slabik je důležitá pro uvědomění si tvrdosti slabik a jejich délky. Nejprve se naučí rozlišovat mezi sebou tvrdé slabiky a následně pak měkké. Následná analýza slov na písmena a následná syntéza vede k uvědomění si všech hlásek ve slově.

1. Zvuky

Pomůcky: nůžky, papír, předměty ve třídě, **Zelinková, O..Pavučinka - interaktivní program**

Aktivita 1: učitel dětem pustí tabuli, kde jsou obrázky. Pojmenují si obrázky a následně pustí jejich zvuky. Dítě pak jednotlivé zvuky pojmenovává.

Aktivita 2: učitel řekne, aby děti poslouchaly. On udělá nějaký zvuk. Jejich úkolem je snažit se říci, co to bylo. Učitel vysvětlí, stačí základní skladebná dvojice. (zapínání zipu u penálu, mačkání papíru, aj.)

2. Poslouchej

Pomůcky: interaktivní tabule či CD, obrázky mouchy, čmeláka, letadla, ptáka,
Schrimpfová.: Můj první slovník českého jazyka.

Aktivita: Dítě poslouchá dané zvuky? Učitel se zeptá: Co to bylo, je? Vysvětlí, že jde o zvuky, které vydává čmelák a moucha. Ukáže obrázky ve slovníku a řekne, co co je.

3. Vyvození hlásky

Pomůcky: obrázky mouchy a čmeláka, zvukový nosič

Aktivita: Učitel zopakuje, že moucha dělá zzzz a čmelák žžžž, ukáže obrázek, na kterém je moucha a pod ní napsáno zzzz a čmelák, pod kterým je napsáno žžžžž. Vyzkoušíme si to. Podívej se, jak se vyslovuje zzzz, zkus to, teď zkus žžžž. Teď budu ukazovat obrázky a ty budeš říkat buď zzz nebo žžž. Učitel střídá obrázky, rychle, je to vtipné a děti se u toho uvolní. Možnost vyměnění.

4. Analýza a syntéza hlásek pro rozvoj sluchového vnímání (cizího) jazyka

Pomůcky: interaktivní tabule s programem: <http://daav.net/test/>

Aktivita: Učitel na tabuli pustí program, kde je nahraná abeceda. Dítě klikne na písmeno, které učitel řekne a tabule mu dané písmeno zopakuje pro kontrolu. Poté pustí na tabuli další část programu, kde tabule řekne písmeno a dítě si má vybrat z 5 písmen, které to bylo. Na dalším listě se dítě zaměří na délku hlásek a opakuje, co řekla tabule. Ukazuje si krátké hlásky. Poté může nastat skládání slov.

5. Rozlišování dy, ty, ny

Pomůcky: tabulka s tvrdými a měkkými souhláskami. Na jedné polovině tvrdé slabiky dy, dý, ty, tý, ny, ný; na druhé straně měkké di, dí, ti, tí, ni, ní. S tvrdým a měkkým povrchem.

Aktivita: Učitel říká tvrdé slabiky a dítě ťuká na danou slabiku. Dlouhé slabice při vyslovování dítě píše čárku vzduchem. Poté použití programu, kde je obrázek a tabule slovo vysloví.

6. Slova – analýza slabik

Pomůcky: tabulka s tvrdými a měkkými souhláskami. Na jedné polovině tvrdé slabiky dy, dý, ty, tý, ny, ný; na druhé straně měkké di, dí, ti, tí, ni, ní. S tvrdým a měkkým povrchem. **Interaktivní program Pavučinka – oblast tvrdých a měkkých slabik**, interaktivní program: <http://daav.net/test/>, **webový portál-www.kaminet.cz**

Aktivita: Učitel (program) řekne slovo a dítě slovo zopakuje a vyťuká na příslušnou slabiku od tabulky. Učitel vybírá slova konkrétní. Poté použije tabuli, kde jsou obrázky, aby mohl více chodit mezi dětmi.

Nutné dětem říci, že když slyší D, pak je to tvrdá slabika, když slyší Ď, jde o slabiku měkkou.

10.1.1 Foneticko-fonologická rovina – reflexe lekce

Lekce byla realizována s chlapci z řecko-ruského prostředí. Na počátku mě překvapila jejich neochota jakkoli pracovat a spolupracovat.

Interaktivní tabule je nadchla, tak došlo k výraznému zlepšení jejich aktivity.

Nejprve jsem na interaktivní tabuli vybrala program, jež ukazuje obrázky a zároveň jsou k nim nahrané zvuky. Zkusila jsem pustit první zvuk a následně ukazovali zvuk, který slyšeli. Legrace naplňovala aktivitu. Zkusili jsme zvuky ze třídy. Což proběhlo bez problémů. Snažili se mi něco vysvětlit rusky, leč nerozumím, což zjistili vzápětí a snažili se mnohem víc.

Při další aktivitě jsme použili slovník, ve kterém jsme našli mouchu a čmeláka. Zeptala jsem se, jak se to řekne rusky, což je potěšilo. Pak jsem řekla, jak je to česky a vysvětlila aktivitu. Jejich ž mě překvapilo. Bylo to ž a zároveň v něm byla jistá tvrdost.

Aktivity na analýzu a syntézu hlásek probíhaly bez problémů. Program na interaktivní tabuli je bavil sám o sobě. Mnoho písmen již znali.

Rpzlišování dy, di, ty, ti aj. Pro ně bylo mnohem těžší. Napsala jsem jim, že když slyší D, tak se píše Y (např. dým), když slyší Ď, tak napíší I. Mnohá slova jsem jim musela přečíst, protože je neznali. Pro diktát jako takový už budou vybaveni. Jejich učitelka „potřebuje,“ aby toto zvládali. Dále jsem použila webový portál kaminet, kde jsme slova také procvičili.

10.2 Morfologicko - syntaktická rovina

Cíle lekce:

- žák časuje sloveso s nápovědou
- žák umí vyjmenovat všechny osoby
- žák zná rozdíl mezi vy a my
- žák zná rozdíl mezi já a ty

Zařazení: Až po zvládnutí vyvození hlásek a základních konverzačních vět a jisté slovní zásobě

Časová dotace: 45 – 60 minut

Poznámky: Dítě se musí naučit časovat. Stejně jako se my učíme v jiných jazycích. Pro tuto lekci bylo vybráno základní: tj. v jednotném čísle 1. a 2. osoba a ve třetí osobě pouze on. V množném čísle bylo vybráno: 1., 2. a 3. osoba - pouze oni. Gramatika je součástí předmětu Český jazyk provázaná hlavně ve třetí až v páté třídě na 1. stupni a samozřejmě i na druhém. Jde o velmi těžkou látku nejen v psané, ale i v mluvené podobě. Je důležité, aby koncovky zvládalo co nejlépe. Pořadí aktivit je v tomto případě promyšlené a postavené na prvotním seznámení se slovy. Poté na práci se slovy a aktivitami, jež dítě aktivizují. Při použití figurek jde o nové gramatické pravidlo, které dítě zjišťuje samo pomocí hrací tabulky. Následně dochází k uvědomění si pravidel, která v Českém jazyce nastávají. Zde je prostor pro dotazy dětí. Po vyčasování zkusíme koncovky odhadnout sami. Poslední aktivita je spíše na zopakování či relaxaci.

1. Co dělají?

Pomůcky: pracovní list - **Kotyková, S. – Lejnarová, I.: Čeština pro malé cizince 1/2., učebnice-Kamiš, K.: Učíme se česky 2.,** interaktivní tabule-program <http://daav.net/test/>

Aktivita: přečteme si, co kdo dělá (maluje, spí, ve 3. osobě, č.j.) V interaktivním programu spojíme činnost s obrázky lidí, kteří činnost vykonávají. Spojujeme i na pracovním listě.

2. Co dělám?

Pomůcky: pracovní list- **Hronová, A., Štindlová, B.: Učíme se nejen česky-** 13 - 14, interaktivní tabule - **<http://daav.net/test/>**- necháme, aby měly nápovědu.

Aktivita: Učitel předvede, nějakou aktivitu a ptá se, Co dělám? Ukažte a přečtěte. Možné to brát jako hádání, co to přesně je, pantomima.

3. Figurky

Pomůcky: lepidlo, papír/fotky, figurka z Člověče, nezlob se

Aktivita: Dítě si nakreslí sebe samo nebo si donese několik svých fotek, které přilepí na figurku. Pro 1. osobu. Pak nalepí chlapce na jinou figurku, na hromadnou fotku ze třídy 1. os.č.j. na Vy nalepí svou fotku učitelka, Pro 3. os.č. mn. možné použít fotky z akcí školy či jinou třídu.

4. Já, ty, on, my, vy, oni

Pomůcky: figurky, hrací desky, kostka- místo čísel barvy

Aktivita: Dítě si hodí kostkou. Padne mu nějaká barva, ta odpovídá osobě, on si vybere jedno sloveso, na které danou figurku postaví. Sloveso bude vyčasované a bude zde pomůcka s danou barvou- koncovka tak vyznačena. Napoví správný tvar.

5. Přečtení „vyvozeného“

Pomůcky: figurky, hrací desky, kostka- místo čísel barvy

Aktivita: Společně s učitelem vyčasují všechna slovesa, která se učili.

6. Bez nápovědy

Pomůcky: figurky, hrací desky, kostka- místo čísel barvy

Aktivita: Totéž co v aktivitě 4, ale již bez zvýrazněných koncovek.

7. Namaluj, co děláš, co dělají?

Pomůcky: pastelky, papír. interaktivní program: **Vojtkovská, P.: Annjong hasejo, paní učitelko.** – možné doplňování písmen do slov, co kdo dělá

Aktivita: Dítě namaluje, co dělá, pak to řekne, společně slovo vyčasujeme. Popř. je možné hrát pantomimu jako na začátku.

10.2.1 Morfologicko-syntaktická rovina – reflexe lekce

Tato lekce probíhala s romským děvčetem, které částečně jazyk umí. Potřebuje ale procvičit právě skloňování sloves a zájmena, která se k tomu váží. Použili jsme učebnici, kde jsme se podívali na to, co jaké slovo znamená. Co může někdo dělat. V interaktivním programu jsme spojili ta nejzákladnější slova, která děti dělají s jejich názvy, program daná slova a slovní spojení zopakoval. Znovu jsme otevřeli učebnici, kde byla slova vyčasována. Přečetli jsme si to. Zeptala jsem se, co se děje s tím slovem. holčička odpovědělo, že se mění. Má otázka následovala záhy: Jak se mění? Snažila se mi to vysvětlit, Jednoduché to nebylo, ale zvládla to. Poté jsme si vzali pracovní list, kde slova spojovala. Poté jsme použili další pracovní list a zkoušeli pantomimu, zda se jí spojí činnost s daným slovem. Což většinou šlo, proto sem zvolila ztížení a musela to říkat ve větách: např. „Vy čtete.“

Poté jsme přešli k procvičování daného úkolu na figurkách. Holčička ráda vytváří věci z papíru a vůbec je na jemnou motoriku velmi dobrá. Vytváření ji bavilo. Cvičili jsme na nich hlavně zájmena. Poté jsme si hru s figurkami zahráli. Děvče po této lekci vyslovovalo správně koncovky u procvičených slov. Následovala hra na doplnění písmen do názvu aktivity.

U dětí s českým mateřským jazykem bych volila způsob od vyvozování po ukazování pravidla v učebnici. U dětí s odlišným mateřským jazykem je nutné jim pravidlo ukázat. Pak procvičit a nakonec přijít k vyvozování. Vyvolá to u nich pocit, že na to přišli sami a pochopili princip, což vede k získání jisté míry sebevědomí, což slouží jako další motivace v učení se Českému jazyku jako předmětu.

10.3 Pragmatická rovina

Cíle:

- žák používá pozdravy a rozloučení
- žák rozliší, komu říci dobrý den a komu ahoj
- žák zná fráze: Jak se jmenuješ? Já se jmenuji... . Já jsem..., ty jsi
- žák pojmenuje/předvede emoce a ví, co vyjadřují

Zařazení: 1. lekce

Časová dotace: 45 minut

Poznámky: Tato lekce je zaměřena na základní komunikaci, kterou dítě poznává při příchodu do školy. Proto je nutné zařazení na počátek společných lekcí, byť by dítě rozumělo jen malou část. Pojmenovávání emocí je důležité hned na počátku, aby si dítě tuto rovinu komunikace osvojovalo. Často se stává, že je dítě permanentně smutné či bez emocí.

1. Zhlédnutí videa

Pomůcky: interaktivní tabule-<http://daav.net/test/>, slovník v učebnici-

Dousková, Štenclová, Fraňková.: Česky vesele a hezky.

Aktivita: Děti zhlédnou video, na kterém bude rozhovor mezi dětmi.

„Ahoj, jmenuji se Pepa.“

Jak se jmenuješ Ty?

Já jsem Petr.

2. Po částech

Pomůcky: interaktivní tabule-<http://daav.net/test/>,

Aktivita: Učitel pustí video po částech. Děti dané části opakují.

3. Psaná podoba

Pomůcky: interaktivní tabule-<http://daav.net/test/>, , pracovní listy -

<http://www.cicpraha.org/cs/cestina-pro-cizince/materialy-ke-stazeni.html>

Aktivita: Učitel pustí video znovu a děti sledují v textu psanou podobu věty.

Mluví spolu s videem.

4. Maňásci

Pomůcky: maňásci, interaktivní tabule, pracovní list

Aktivita: Děti si vezmou maňásky a zkusí přehrát tento rozhovor.

5. Rozstříhání

Pomůcky: rozstříhaný rozhovor /vypracovaný na interaktivní tabuli, pracovní list

Aktivita: Děti se snaží složit rozhovor.

6. Rozhovor s dospělou osobou

Pomůcky: video s rozhovorem.

Aktivita: Budou to probíhat stejně, jako při rozhovoru s dítětem.

Dobrý den,

Jak se jmenuješ?

Já jsem Petr.

Jak se jmenuješ Ty?

7. Jiný rozhovor

Pomůcky: Interaktivní tabule- <http://daav.net/test/>, pracovní list- **Hronová, Hron.: Čeština pro cizince- nakopírované**

Aktivita: Stejný nácvik např. situace: Co je za předmět? Jak se zeptat, když nevím, co mám dělat, atd.

8. Emoce

Pomůcky: smajlíci vyjadřující smutek, radost, vztek, pláč, papír, pastelky, interaktivní tabule

Aktivita: Učitel předvede každý smajlík sám a vyzve k zopakování děti. Pak učitel dělá/promítne nějaké činnosti a děti zvedají smajlíky dle emoce, kterou v ní vyvolávají. Učitel vyzve děti, aby namalovaly nebo předvedly emoci, která souvisí s daným smajlíkem.

10.3.1 Pragmatická rovina – reflexe lekce

Lekce probíhala s chlapci ze 3. třídy. Byla to jedna z prvních lekcí, které jsme měli. Bylo důležité, aby se naučili správně zdravit. Používat základní seznamovací fráze. Nejprve jsem použili program na interaktivní tabuli, kde jsme si dané rozhovory přehráli. Což bylo velmi zajímavé, neb jsou tam ještě úkoly, které k tomu museli plnit. Pro rodilého Čecha je to velmi snadné. Ale jak naučit cizince, aby správně použil dobrý den nebo ahoj, aby se zeptal, jak se jmenuješ či jak se jmenujete. Následně jsme se podívali do učebnice, jako dalšího zdroje poznání.

Následně jsem pustila program podruhé a oni sledovali psanou podobu věty, jako v předchozí aktivitě v učebnici. Následoval pracovní list, ve kterém si spojovali zvukovou stránku rozhovoru s psanou podobou. Bylo znát, že již něco takového slyšeli. Proto jsme to díky interaktivní tabuli a pracovním listům spojili i s tím, že ženy mají koncovku –ová a muži ne.

Přehrávání s maňásky je velmi bavilo. Hodně se u toho nasmáli a došlo k uvolnění napětí. Poté dostali rozhovor rozstříhaný a museli ho složit správně. Nebylo to vůbec jednoduché. Zkusili jsme ještě přehrát, když jsou ztraceni v předmětu a neví, co mají dělat. To už pro ně tak známé nabylo. Zdrželi jsme se u toho. Bylo to však ku prospěchu věci a další aktivity jsme pak už nestihli. Smajlíky jsme využili v další hodině.

10.4 Lexikálně - sémantická rovina

Cíle:

- žák si rozšíří slovní zásobu o školní potřeby
- žák dokáže název školní pomůcky sestavit s pomocí nápovědy
- žák zná rozdíl mezi otázkami: Co to je? Kde to je?
- žák reaguje na pokyny

Zařazení: cca 2. či 3. lekce z celku

Časová dotace: 45 - 60 minut

Poznámky: Tato lekce by měla být zařazena již na počátku lekcí, tj. druhá a třetí. Vzhledem k tomu, že dítě nastupuje do již „rozjetého vlaku,“ je nutné pracovat i s písemnou podobou slov.

1. Co je v tašce?

Pomůcky: tužka, propiska, penál, taška, nůžky, žákovská knížka, papír, sešit;

učebnice- Hanzová, M.: Učíme se česky 1,

Aktivita: Učitel dá na lavici tašku, v ní budou školní pomůcky (2 kusy od každého), postupně z tašky vyndává jednu z nich a ptá se: Co to je? Pokud děti neví, řekne učitel a oni zopakují. Poté si ukáží v učebnici, kde je i vizuální podoba názvu předmětu. Učitel říká: ukažte: např. sešit. atd.

2. To je?

Pomůcky: pracovní listy- **Kotyková, S. – Lejnarová, I.: Čeština pro malé cizince 1- lekce škola, interaktivní tabule - <http://daav.net/test/> -lekce škola**

Aktivita: Děti si ukáží na tabuli na předmět, poslechnou si jeho sluchovou podobu, pak spojí předměty na interaktivní tabuli s názvem předmětu. Následuje znovu přečtení. Učitel dává instrukci: vymaluj penál. Nejprve dětem pomůže s první věcí. Poté zkouší samy, ale neustále je kontroluje. Interaktivní tabule je jako nápověda.

3. Kde je?

Pomůcky: tužka, propiska, penál, taška, nůžky, ŽK, papír, sešit

Aktivita: Učitel se pro zopakování zeptá, jak se jmenují některé z těchto pomůcek a rozmístí je po třídě. Jejich úkolem je dojít k dané věci. Vysvětlí tím, že předvede, aby děti věděly, co se od nich žádá. Naučí se otázku: Kde je?

4. Pojmenovávání pomůcek, pokračování – Kde je?

Pomůcky: tužka, propiska, penál, taška, nůžky, ŽK, papír, sešit, papírky s názvy

Aktivita: Učitel znovu využije pomůcky po třídě. Dětem dá papírky, na kterých budou názvy předmětů. Společně je přečtou, pak rozmístí k daným věcem. Vždy po jednom a musí přečíst, co je na papírku s /bez pomoci učitele. Pro oživení může učitel i stopovat a oni se mohou pokoušet několikrát či soupeřit mezi sebou.

5. Syntéza hlásek

Pomůcky: interaktivní tabule- <http://daav.net/test/> -lekce škola, pracovní list z předešlých aktivit

Aktivita: Děti budou mít před sebou obrázek pomůcky, pod ním prázdné čtverečky, pod nimi zpřeházená písmena slova. Budou skládat slovo. Jako nápovědu mají k dispozici svůj pracovní list.

6. Kimova hra

Pomůcky: tužka, propiska, penál, taška, nůžky, ŽK, papír, sešit, prostěradlo

Aktivita 1: Učitel dětem věci ukáže, pojmenují si je, on je přikryje prostěradlem, pod ním zamíchá a děti mají podle hmatu říci, co je to za pomůcku.

Aktivita 2: Učitel ukáže některé pomůcky cca minutu, pak je schová a děti mají říci (nakreslit, napsat), co je tam všechno za pomůcky.

10.4.1 Lexikálně–sémantická rovina - reflexe lekce:

Lekce vznikla na základě toho, že chlapci ze třetí třídy v rámci našich hodin neznali tato slova. Proto jsem se rozhodla tuto lekci udělat tak, aby si odnášeli slovní zásobu tak, že nebudou pochybovat, co je co.

Na počátek jsem přinesla školní pomůcky. Následně jsme je postupně vyndávala a ptala se otázkou: Co to je? Pokud věděli, řekli. Překvapilo mě, že znají nějaké fráze, ale netuší, co znamenají. Školní pomůcky však neznali. Proto jsme nejprve vytahovala z tašky 3 předměty a stále je tam vracela. Postupně jsem přidávala další. Poté jsme použili učebnici, kde ukazovali předměty podle pokynů.

Poté jsme na interaktivní tabuli viděli předměty, které jsme opakovali. Jeden z úkolů bylo nejprve je v programu rozmístit po třídě. To zvládli velmi dobře. Obrázek byl spojen s názvem předmětu. Další část spočívala ve spojování názvů s obrázkem. Pak jsem jim rozdala pracovní listy a dělali totéž na pracovní list. Úkol Kde je? Jsem si operativně upravila. Chtěla jsem, aby to bylo akčnější. Proto jsem chtěla, aby šli k předmětu ve třídě, který pojmenuju. Poté dostali papírky s názvy předmětů a řešili společně. Kontrola byla na tabuli, kde v programu předměty s názvy umisťovali. Na další aktivitu jsem nechala rozmístěné papírky u předmětů ve třídě. Jejich úkolem bylo na interaktivní tabuli složit název pomůcky z písmen, jež program nabízel. Jako pomůcky sloužily jejich pracovní listy a předměty po třídě. Raději běhali k předmětům po třídě, než aby se koukali do svých pracovních listů. Byla jsem potěšena, když jsme další hodinu předměty jen rychle zopakovali a oni všechny věděli bez problémů.

Došlo k naplnění primárního cíle a dílčích cílů, které z něj vyplývaly.

11 Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl zmapovat pomůcky, jež by usnadnily výchovu a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Pomůcky, které by pedagogové využívali v rozvoji jejich jazykových kompetencí v českém jazyce. Teoretická část je zpracována na základě uvedené literatury. Předložené teoretické poznatky jsou uvedené v kontextu vzdělávání a výchovy dětí. Nebylo možné, postihnout celkový obraz dané problematiky. Snažila jsem se proto vybrat stěžejní témata a konkrétní srozumitelné příklady. Praktická část nabízí pohled na několika úrovních. Jednak zásobník pomůcek, zdrojů pro konkrétní aktivity zaměřené na různé věkové kategorie, jednak vzorkovník dílčích komunikačních a řečových dovedností, které jsou specifikovány dle aktuálních potřeb probandů a vzdělávacího ročníku. Využitím různorodých pomůcek a dosažení jazykových dovedností jsem sestavila stimulaci a rozvoj mluveného projevu do uvedených lekcí.

V největší míře jsou na trhu právě pomůcky s vysvětlováním gramatiky. Což není v dané problematice nijak špatné. K rozvoji komunikačních kompetencí však nepřispívají velkou měrou u dětí na prvním stupni základní školy. Hojně využívané jsou programy, které jsou volně ke stažení na internetu. Nejen, že jsou interaktivní, ale nutí děti přemýšlet a řešit problém, který nastal právě v ten okamžik. K tomuto způsobu výuky jsou velmi využívané pracovní listy, jež pomáhají k ucelení informací a k jejich klasifikaci (třídění).

Učitelé tak nemusí využívat jen učebnice a pomůcky pro děti s narušenou komunikační schopností, ale velmi časté je využívání pomůcek pro děti se specifickými poruchami učení. Tyto pomůcky vychází z předpokladu, reedukace daného předmětu a procvičování sluchového vnímání. Což je důležité nejen pro děti s SPU, ale i pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Jedině spoluprací všech složek speciální péče v dané škole, ale hlavně správnému využití pomůcek učitelem. A dále pomůcek, jež může dítě využít i doma (webové aplikace). Dochází k rychlému osvojení si daného jazyka. Tj. jazyka českého, jako jazyka druhého.

11.1 Návrhy pro pedagogickou praxi

Na základě provedeného výzkumného šetření byly stanoveny některé návrhy pro pedagogickou praxi. Tyto návrhy se týkají rozvíjení komunikačních a řečových kompetencí u žáků s odlišným mateřským jazykem.

A. Z výsledků vyplývá, že rizikovou skupinou bývají děti, které si částečně osvojí český jazyk, ale rozsah je nedostatečný pro kvalitní vzdělávání na úrovni základního školství. Přirozenému (ale intenzivnímu) rozvoji a dozrání žáka v řečových dovednostech je však také nutné poskytnout dostatečnou a cílenou podporu, například v oblasti syntaxe, slovosledu, jednotného a množného čísla, samostatného vyprávění, stupňování přídavných jmen a zejména slovníku, propojeného částečně s kulturou.

B. Rozvoj řečových dovedností žáků cizinců je na pomezí výuky cizího jazyka, logopedické péče, je zajišťován speciálním pedagogem, třídním pedagogem, v individuální formě v kombinaci se skupinovou formou. Očekává se, že každý pedagog bude schopen rozvíjet přirozenou cestou jazykové dovednosti svých žáků.

C. Přenést intenzitu stimulace do předškolního stupně, pracovat na efektivnější komunikaci mezi jednotlivými stupni školního vzdělávání.

D. Vytvářet dočasné jazykové partnerství mezi spolužáky. Přenášet dílčí zodpovědnost na spolužáky (např. každý den spolužákovi vysvětlím jedno slovo, přečtu se spolužákem jednu stránku knihy apod.).

12 Resumé

Tématem diplomové práce byla problematika pomůcek pro děti s narušenou komunikační schopností, tj. děti s odlišným mateřským jazykem.

Teoretická část byla zaměřena na uvedení do mladšího školního věku. Vysvětlení pojmů školní zralosti a připravenosti, dále zdělávání dětí v tomto věku. Po uvedení do vývojového stádia a jeho specifik byly vysvětleny pojmy týkající se řeči, komunikačních schopností a bilingvismu.

Praktická část je věnována pomůckám, jež jsou využívány učiteli či lektory Českého jazyka, jako jazyka druhého. tj. učebnicím, interaktivním programům a dalším pomůckám. Následné lekce ukázaly možnosti využití těchto pomůcek v praxi. Což představují reflexe za každou lekcí.

Analýza dané problematiky tak vyústila ve zjištění, že pomůcek na rozvoj komunikace u dětí s odlišným mateřským jazykem je stále malé množství, tudíž si lektoři a učitelé vytváří pomůcky samy či využívají pomůcek pro děti se specifickými poruchami učení.

13 Zdroje a použitá literatura:

ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Praha: Klett, 2008, 183 s. ISBN 978-807-3970-048.

BALHAROVÁ, Kamila. *Kaminet* [online]. 2013 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: www.kaminet.cz

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

CENTRUM PRO MIGRACI CIZINCŮ. *Čeština do školy* [online]. 2013 [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/cestina-pro-cizince/materialy-ke-stazeni.html>

CÍCHA HRONOVÁ, Anna a Barbora ŠTINDLOVÁ. *Učebnice češtiny pro neslyšící děti* [online]. Jazykové centrum ULITA, Praha [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/ucime-se-nejen-cesky>

ČÁP, Jan, Věra ČECHOVÁ a Marie ROZSYPALOVÁ. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd., v nakl. H & H 1. upr. Praha: H & H, 1998, 206 s. ISBN 80-86022-36-6.

ČECHOVÁ, Marie, Karel OLIVA a Petr NEJEDLÝ. *Hrátky s češtinou*. V SPN 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007, 223 s. ISBN 978-80-7235-349-1.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Cizinci v České republice* [online]. Praha, 2014, 192 s. [cit. 2015-02-04]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20556725/29002714.pdf/2c818bc3-ce36-48b1-b3ff-054c441124bb?version=1.0>

Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. In: *Tisková zpráva 2013* [online]. 2013, s. 8 [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

DOUSKOVÁ, Jana, Kateřina ŠTENCLOVÁ a Lenka FRONKOVÁ. *Hezky vesele a česky*. 1. vyd. Praha: Lycée français de Prague, 2005, 112 s. ISBN 80-239-6303-1.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 80-720-3380-8

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 127 s. ISBN 978-807-3678-371.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982, 370 s. ISBN 06-745-3091-8.

HANZOVÁ, Marie. *Učíme se česky: jazykový kurs českého jazyka pro cizince*. Ilustrace Tomáš Horovič. Praha: Albra, 2002, 79 s. ISBN 808649037-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HIGH, P. C. School Readiness. *PEDIATRICS*. 2008-04-01, ročník 121, č. 4, e1008-e1015. DOI: 10.1542/peds.2008-0079. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2008-0079>

HOUSAROVÁ, Blanka. Bilingvismus: 1. část. základní vymezení pojmů. *Diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Asociace klinických logopedů České republiky, 2002, ročník V., 1-2, s. 22-29.

HOUSAROVÁ, Blanka. Bilingvismus: *Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 1. vyd. Praha: Asociace klinických logopedů České republiky, 2002, ročník V., č. 3. ISSN 1212-1053

HOUSAROVÁ, Blanka. Bilingvismus: 3. část: Bilingvální výchova dítěte. *Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2003, VI. ročník, 1., 3 - 11. ISSN 1212-1053

HRONOVÁ, Karla a Josef HRON. *Čeština pro cizince: ahoj, jak se máš? = Češskij jazyk dlja innostrancev : zdravstvuj, kak ty poživaješ'?*. 1. vyd. Praha: Didakta, 2011, 79 s. ISBN 978-80-254-2295-3

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.

KAMIŠ. *Učíme se česky 2: jazykový kurs českého jazyka pro cizince*. Ilustrace Tomáš Horovič. Praha: Pansofia, 2002-2004, 172. ISBN 80-864-9097-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Česká škola a žáci ze zahraničí: Průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. 1.vyd. Praha: Raabe, 2012, 124 s. ISBN 978-80-87553-62-6.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003, 139 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KREMLIČKOVÁ, Marta a Marie NOVOTNÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997, 115 s. ISBN 80-859-3760-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KŘOVÁK Jiří a kol. *Cizinci v České republice: Foreigners in the Czech Republic / Český statistický úřad ; [Eva Bartová]*. Praha: Scientia, 2001, 183 s. ISBN 80-722-3652-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8361-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

LEJNAROVÁ, Ilona, Světlana KOTYKOVÁ a Jiřina KINKALOVÁ. *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Euromedia Group - Knižní klub, 2004, 80 s. Universum (Knižní klub). ISBN 80-242-1215-3.

LEJNAROVÁ, Ilona, Světlana KOTYKOVÁ a Jiřina KINKALOVÁ. *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Euromedia Group - Knižní klub, 2005, 80 s. Universum (Knižní klub). ISBN 80-242-1501-2

MALÁ, Zdena. *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1.1*. Vyd. 1. Praha: Lingua Ludus, 2009, 142 s. ISBN 978-80-903894-6-5..

MATĚJČEK, Zdeněk; POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

MATULA, Ondřej. *Český den Člověk v tísní, o.p.s.: materiály pro učitele češtiny jako cizího jazyka* [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2007 [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=11>

MATYSOVÁ, Martina. *Les familles bilingues dans les pays francophones: les problèmes de la communication mutuelle*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce na Filozofické Fakultě Západočeské Univerzity. Vedoucí PhDr. Hana Potměšilová

META, o.p.s. *Společnost pro potřeby mladých migrantů. Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2015-07-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: *Vzdělávání. Statistika školství. Národní statistiky: Tematické statistiky*. [online]. 2014 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-807-3576-783.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

NOVÁKOVÁ, Iva. *Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním : luštění pro malé čtenáře*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 63 s. ISBN 978-80-262-0586-9.

O bilingvistu. *Bilingvismus* [online]. [cit. 2013-09-04]. Dostupné z: http://www.bilingvismus.cz/o_bilingvistu.htm

PÁVKOVÁ, Bohdana. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení B-P-N-D-F-V-K-H-CH-ĎŤŇ*. Vyd. 1. Ilustrace Jan Duchoň. Brno: Computer Press, 2008, 16 s., [8] s. barev. obr. příl. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-2319-5.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1997, 143 s. Studium. ISBN 80-7178-146-0.

PILAŘOVÁ, Dagmar a Petr ŠIMEK. *Vstup do školy*. Praha: Raabe, 2012, 116 s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

PIŠLOVÁ, Simona. *Jazykové hry*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1996, 95 s. ISBN 80-716-8309-4.

Projekt vzdělávání cizinců v Ústeckém kraji. KRBCOVÁ MAŠÍNOVÁ, Lenka. *Vzdělávání cizinců* [online]. 2009 [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: <http://www.deticizincu.cz/rs/vystupy-projektu/publikace-R33.html>

PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: verze platná od 1. 9. 2013 [online]. 1. vyd. Editoři: Jan Tupý, Jaroslav Jeřábek. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013, 142 s. [cit. 2015-04-04]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
ISBN 80-8070-556-9

ROUBALOVÁ, Eva. *Učíme se česky / Roubalova, Eva*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-802-4607-474.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SCHRIMPFOVÁ, Jana Marie. *Můj první slovník českého jazyka*. 1. vyd. Ilustrace Jitka Petrová. Plzeň: Fraus, 2008, 120 s. ISBN 978-80-7238-721-2.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. uprav. vydání, Pod vedením Ludvíka Edelsbergera připravili : Tomáš Edelsberger ... [et al.]. Jinočany: Nakladatelství H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie: [vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult]*. 2. vyd. Praha: SPN, 1981, 327 s.

SVOBODOVÁ, Jana. *Učím se česky 1: pracovní učebnice*. 1. vyd. Liberec: Harry Putz, 2012, dotisk, 88 s. ISBN 978-80-86727-27-1.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 92 s. ISBN 978-80-7357-584-7.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 2*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 84 s. ISBN 978-80-7357-935-7

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 187 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, 146 s. ISBN 80-88880-41-6.

ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy : žakovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťování jeho úrovně*. Praha: Rudolf Šup, 2001. ISBN 978-802-3880-700.

Terminologický slovník: Slovník nejčastěji používaných termínů v oblasti azylu a migrace. *Ministerstvo vnitra: Azyl, migrace, intergrace* [online]. [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>

TOMÁŠOVÁ, Michaela a Kateřina POKORNÁ. *Učíme se česky - čeština jako druhý jazyk: E-learningová učebnice pro čínské děti* [online]. 2013 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: <http://daav.net/test/>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÍŠKA, V.; NOVÁKOVÁ, L. *Čeština nás baví*. 1. vyd. Praha: Triton, s.r.o, 2005. 100 s. ISBN 80-7254-664-3

VOJTKOVSKÁ, Pavlína. *Annjong hasejo, paní učitelko* [online]. 2008 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/annjong_hasejo_pani_ucitelko.pdf

Vstup do školy. Praha: Raabe, c2012, [116] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 264 s. ISBN 80-717-8291-2.

Vyhláška O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *73/2005*. 2005. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=74342&recShow=0&nr=147~2F2011&rpp=15#parCnt>

Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *147/2011*.

2011. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=74342&nr=147~2F2011&rpp=15#local-content>

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012: Vzdělávání v roce 2012 v datech [online]. 1. vyd. Praha, 2013, 133 s. [cit. 2014-11-03]. ISBN 978-80-87601-17-4. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1?highlightWords=V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD+zpr%C3%A1va+o%C2%A0stavu+a%C2%A0rozvoji+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+v%C2%A0C4%8Cesk%C3%A9+republice+roce+2012>

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013 [online]. 1. vyd. Praha, 2014, 109 s. [cit. 2015-04-04]. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1?highlightWords=V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD+zpr%C3%A1va+o%C2%A0stavu+a%C2%A0rozvoji+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+v%C2%A0C4%8Cesk%C3%A9+republice+roce+2013>

Wann Ihr Kind reif für die Schule ist. In: *Www.familie.de* [online]. 2015 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/checkliste-zum-testen-der-schulreife-511981.html>

Zákon O azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu). In: *Zákon č. 325/1999 Sb.* Praha, 1999. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=325/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zákon O pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů,. In: *Zákon č. 326/1999 Sb.* Praha, 1999, s. 7448. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=326/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zákon O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *561/2004 Sb.* Praha, 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon, kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. In: *103/2013*. 2013, s. 1056. ISSN 1211-1244. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=103/2013&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky*. Praha: DYS, 2003, 32 s. ISBN 978-80-902065-3-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007, 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.