

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem pomocí
zprostředkované samomluvy

Development of Czech in CAL learners by mediated self-talk

Inna Zayats

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)
Studijní obor: B ČJ-SPG (7507R037, 7506R028)

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Rozvoj češtiny u dětí s odlišným mateřským jazykem pomocí zprostředkované samomluvy* 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.

Praha 7. prosince 2018

Inna Zayats

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji svému vedoucímu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za vstřícné jednání a cenné rady, své rodině za podporu a Františkovi za trpělivost. Nejsrdečnější děkuji posílám dětem a Janě – učitelce, která ve mně věřila.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Jejím cílem je charakterizovat jednu z metod rozvoje jazyka a zjistit, zda má kladný vliv na mluvený projev a slovní zásobu žáků s OMJ. A také je-li možné ji využívat ve výuce dětí s OMJ a urychlit pomocí ní adaptaci těchto dětí na nové jazykové prostředí.

V teoretické části je zmapována situace dětí s OMJ z několika hledisek – legislativního, jazykového, sociokulturního a psycholingvistického. Je zde uvedena základní terminologie a současná situace žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Jsou popsány různé formy sociokulturního handicapu a jeho důsledky. Ve zkratce jsou nastíněny možnosti výuky češtiny jako druhého jazyka. Dále jsou shrnuty psycholingvistické aspekty verbální komunikace. V závěru je představena metoda rozvoje řeči psychologa Reuvena Feuersteina zvaná zprostředkovaná samomluva a role zrcadlových neuronů v mezilidské komunikaci.

Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní výzkum. Na základě několika případových studií je popsán způsob, jakým byla zprostředkovaná samomluva aplikovaná na prvním stupni základní školy. Jsou uvedeny výhody a nevýhody využívání zprostředkované samomluvy ve výuce dětí s OMJ a doporučení, která vychází z poznatků získaných v praxi. Ke sběru dat bylo využito metody zúčastněného pozorování, rozhovoru a dostupných dokumentů. Práce obsahuje bohatý přílohový materiál.

KLÍČOVÁ SLOVA

žáci s odlišným mateřským jazykem, čeština jako druhý jazyk, sociokulturní handicap, verbální komunikace, jazyk a myšlení, zkušenost zprostředkovaného učení, zprostředkovaná samomluva

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the field of education of Czech as additional language Learners (CAL). Its objective is to characterize one of the methods of the language development and to find possible positive influence on the spoken discourse and the active vocabulary for the CAL Learners. The aim is also to discover the possibility of using it to educate children CAL Learners and to use it to accelerate the adaptation of these children to the new environment.

The theoretical part of the thesis is devoted to mapping of the situation of the children CAL Learners from several points of view – the legislative, language, sociocultural and psycholinguistic. There is presented the primary terminology and the contemporary state of the children with CAL in the Czech schools. The thesis describes various forms of sociocultural handicap and its results. The possibilities of teaching the Czech language as second language are outlined in short. Furthermore, the thesis is devoted to the psycholinguistic aspects of the verbal communication. The conclusion comprises of the method of the language development by psychologist Reuven Feuerstein called “mediated self-talk” and the role of the mirror neurons in the interpersonal dialogue.

The practical section of the thesis is focused on the qualitative research. The methodology for the application of the mediated self-talk to the first through fifth graders of the primary school is described based on the results of multiple case studies. The advantages and disadvantages of the mediated self-talk method for education of the children with CAL are listed together with the recommendations based on the results achieved from the practical training experience. The method of participant observation, the dialogue and available documents were used for the data collection. The thesis is plentifully supplemented by source materials.

KEYWORDS

Czech as an Additional Language Learners, Czech as an Additional Language, socio cultural disadvantages, verbal communication, language and thought, mediated learning experience, mediated self-talk

Obsah

ÚVOD.....	8
1 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	10
1.1 Legislativa v ČR	11
1.2 Teorie sociokulturního handicapu	13
1.3 Důsledky sociokulturního handicapu	15
1.4 Inkluze žáků s OMJ do českého školského systému	16
1.5 Podpora vzdělávání žáků s OMJ	17
2 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK.....	19
2.1 Čeština jako cizí jazyk vs. Čeština jako druhý jazyk	19
2.2 Čeština jako druhý jazyk a Rámcový vzdělávací plán	20
2.3 Výuka češtiny jako druhého jazyka.....	22
2.3.1 Jazyková diagnostika	23
2.3.2 Vzdělávací obsah ČJDJ.....	25
2.3.3 Hodnocení žáků s OMJ	26
3 PSYCHOLINGVISTICKÉ ASPEKTY VERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	28
3.1 Předpoklady verbální komunikace	28
3.2 Vztah myšlení a jazyka	30
3.3 Vliv společnosti a kultury.....	31
3.3.1 Kulturní odlišnost a kulturní handicap	32
4 ZPROSTŘEDKOVANÁ SAMOMLUVA.....	35
4.1 Zprostředkovaná samomluva / monolog / mediated self-talk / soliloquy.....	37
4.2 Role zrcadlových neuronů ve vývoji jazyka	39
5 VYUŽITÍ ZPROSTŘEDKOVANÉ SAMOMLUVY V PRAXI	41
5.1 Příprava výzkumu a jeho organizace	42

5.1.1	Metodologie výzkumu	42
5.1.2	Etická rovina výzkumu	43
5.1.3	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	43
5.1.4	Výzkumné prostředí	44
5.1.5	Výzkumný vzorek	45
5.2	Případové studie	46
5.2.1	Tom	46
5.2.2	Ben	49
5.2.3	Alex.....	51
5.2.4	Diana	52
5.3	Průběh a výsledky výzkumného šetření	52
5.3.1	Tom a MST	53
5.3.2	Ben a MST	55
5.3.3	Alex a MST.....	56
5.3.4	Diana a MST	56
5.4	Vyhodnocení.....	52
ZÁVĚR.....		60
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ		62
Knihy		62
Elektronické dokumenty		64
Internetové zdroje		65
SEZNAM PŘÍLOH.....		68
Příloha č. 1.....		69
Příloha č. 2.....		72
Příloha č. 3.....		75
Příloha č. 4.....		78

Příloha č. 5.....	79
Příloha č. 6.....	80
Příloha č. 7.....	81

ÚVOD

„Řeč je pramenem nedorozumění.“

Antoine de Saint-Exupéry

Představte si, že je vám sedm a jste první den ve škole. Ještě minulý týden jste se svými kamarády lezli po stromech v ukrajinské vesnici nebo jste hráli na babu v Sapě. Nyní jste obklopeni devětadvaceti vrstevníky a naproti vám stojí paní učitelka. Nikoho z nich jste nikdy neviděli a vůbec nerozumíte jazyku, kterým mluví. Něco po vás chtějí, ale vy nevíte co. Děti si na vás ukazují a učitelka bezradně kroutí hlavou a krčí rameny.

Jak se cítíte? Nic příjemného, že?

Tak vypadá realita mnoha školou povinných v České republice. V současnosti totiž stále roste počet žáků, kteří vyrůstali v odlišném jazykovém prostředí, byť se někteří narodili v ČR – jde o tzv. žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Jejich výchozí podmínky jim přinášejí nemalé potíže. Nedojdou si na toaletu, protože neví, jak si o něco takového říci. Nenajdou si kamarády. Neudělají domácí úkol. Nenapíšíou test. Nedostanou se na vysněnou školu. Jsou sociálně vyloučeni kvůli jazykové bariéře. Úkolem pedagoga je pomoci jim ji překonat. Co však jednoduše zní, není tak jednoduché ve skutečnosti. Vynořují se otázky, na něž nejsou jasné odpovědi. Jaké vzdělání by měl takový pedagog mít? Kde by ho měli školy sehnat? Kdo jej bude platit? Jak konkrétně by měl pomáhat? Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem navíc vyžaduje široké spektrum znalostí nejen z oblasti pedagogiky, ale také interkulturní, vývojové a kognitivní psychologie, psycholingvistiky, neurologie, logopedie a samozřejmě speciální pedagogiky. Tito žáci mají své speciální vzdělávací potřeby, které se postupem času proměňují, mnohdy snižují a v některých případech zcela vymizí. Naplňovat je učitel pomáhá, nebo by měl pomáhat, speciální pedagog, případně asistent dětí s OMJ pod vedením speciálního pedagoga a ve spolupráci s učitelem. Tato podpora by ovšem nemohla fungovat bez souhlasu rodičů, kteří jsou do ní v ideálním případě také zapojení.

V následujících kapitolách jsou uvedeny základní informace o tom, (1) kdo se řadí mezi děti s OMJ, jak jsou tyto děti začleňovány do českého vzdělávacího systému a (2) jakým způsobem lze zvyšovat jejich jazykovou vybavenost. Dále je nastíněn (3) vztah myšlení a řeči a jejich spojitosti s kulturní identitou. V závěru teoretické části je popsána jedna z méně

známých metod rozvoje jazyka – (4) zprostředkovaná samomluva. Všechny informace obsažené v teoretických kapitolách jedna až čtyři jsou nezbytné pro vytvoření uceleného pohledu na jazykovou problematiku dětí s OMJ. V praktické části je představena jedna z možných variant využití zprostředkované samomluvy při rozvoji češtiny žáků s OMJ.

Motivací pro vznik této práce se stala přirozená potřeba hledat nové cesty a přístupy ve výuce dětí s odlišným mateřským jazykem. Tato potřeba vzešla z každodenního setkávání se s těmito dětmi na pozici asistentky žáků s OMJ na základní škole a vedla k objevu publikace Reuvena Feuersteina a kol. *Myslet nahlas – mluvit nahlas*. Nemalou roli hrála také příslušnost autorky k této skupině a její osobní zkušenost z dětství.

1 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

České školy navštěvuje nezanedbatelné procento žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština. Odborná literatura rozděluje tyto žáky do dvou skupin – 1) žáky cizince a 2) žáky s OMJ, které se mohou vzájemně prolínat. Podle statistik MŠMT se ve školním roce 2016/17 vzdělávalo ve všech typech škol 83 241 cizinců, což činí 4,1 % z celkového počtu 2 030 779 žáků a studentů (Počty cizinců na školách, online, cit. 2018-03-28). Nicméně tyto informace poukazují pouze na celkový počet žáků a studentů se statutem cizince, nikoliv na jejich znalost českého jazyka. Taková situace nutí člověka zamyslet se nad tím, jestli není jazyk podstatnějším a více určujícím faktorem než status cizince. V prostředí školy je pro učitele během výuky podstatnější, zda a na jaké úrovni žák ovládá český jazyk, jak se jeho mateřský jazyk liší od češtiny, jak dlouho žije v ČR, případně jaké jsou jeho zkušenosti s tímto vzdělávacím systémem, než informace o jeho původu (Radostný, 2011).

Pro přesnější vymezení skupiny, se bude v jednotlivých kapitolách pracovat s termínem žáci/děti s odlišným mateřským jazykem, který zavedla nezisková společnost META, o.p.s. zabývající se podporou cizinců ve vzdělávání a pracovní integraci. Mezi žáky s OMJ se řadí „*žáci z migrantských rodin, žáci z migrantských rodin s českým občanstvím, děti českých občanů vracejících se do ČR po dlouhodobém pobytu v zahraničí, děti z vícejazyčných rodin, kde dominuje jiný než český jazyk, děti delegátů.*“ (Wernischová, 2017, s. 3)

Z údajů statistické ročenky školství pro školní rok 2017/2018 vyplývá, že na základních školách byl počet dětí cizinců 21 992 (2,4 % z celkového počtu žáků základních škol). Tři čtvrtiny všech žáků přitom pochází z Ukrajiny (5893), Slovenska (4861), Vietnamu (4318) a Ruska (1500) (Statistická ročenka školství – 2017/2018 – výkonové ukazatelé, online, cit. 2018-07-10).

Slováci nemají díky velmi podobnému sociokulturnímu zázemí větší problémy se začleněním do kolektivu. V rámci výuky se jich týká drobná podpora v českém jazyce. „*Občan Slovenské republiky má právo při plnění studijních povinností používat, mimo předmět český jazyk a literatura, slovenský jazyk.*“ (Klasifikace cizinců, online, cit. 2018-07-10). Ukrajinské a ruské děti těží ze společných slovanských kořenů a podobnosti jazyků. Ta může být ovšem někdy na škodu, protože kvůli ní dochází k transferu jevů z mateřského jazyka do češtiny. Nicméně jsou schopni v relativně krátké době (cca za rok) srovnat krok se svými vrstevníky.

Jejich rodiče si na vzdělání vesměs zakládají, komunikují se školou a dbají na to, aby dítě nemělo potíže. Vietnamci jsou z důvodu velké jazykové odlišnosti nejproblematictější skupinou dětí cizinců. Vietnamština nepatří na rozdíl od slovanských jazyků k flektivním jazykům, zato se řadí mezi jazyky tónové, tzn. že tón má ve významu slov rozlišovací funkci. Nejen tato odlišnost komplikuje proces začleňování a vzájemného porozumění. Vietnamská komunita je velmi uzavřená, tradiční a zaměřená na rodinu. Vzdělání je většinou vysoce ceněnou komoditou. Výše uvedené ovlivňuje samozřejmě mnoho faktorů, které se podílí na adaptaci – jsou to zejména: věk, pohlaví, charakterové vlastnosti dítěte, míra odlišnosti kulturního zázemí, socioekonomické podmínky rodiny (Wernischová, 2017; Gjurová, 2011).

Co se týče přesných počtů dětí s OMJ ve školách, ty nejsou k dispozici. Zatím jediné výsledky v této oblasti přinesl průzkum ČŠI ve spolupráci se společností META o.p.s. v roce 2015. Procento žáků, kteří neovládají dostatečně vyučovací jazyk i když oficiálně nespádají do kategorie „cizinci“, se podle tohoto šetření pohybuje kolem 34 % z celkového počtu dětí s OMJ (Počty cizinců na školách, online, cit. 2018-03-28).

1.1 Legislativa v ČR

Právo na vzdělání a rovný přístup ke vzdělání patří mezi základní lidská práva definována v celé řadě mezinárodních smluv (Úmluva o právech dítěte – čl. 28, Listina základních práv a svobod – čl. 33), jež jsou podle čl. 10 Ústavy ČR součástí právního řádu, přesto došlo k jeho naplnění až novelou školského zákona platnou od roku 2008 (§ 20). Teprve ta je v souladu s výše uvedenými smlouvami. Zajišťuje občanům třetích zemí stejné podmínky pro plnění **povinné školní docházky (PŠD)**, jako mají občané ČR a EU bez ohledu na to, zda je jejich pobyt na území ČR legální, nebo ne. V praxi to znamená, že žáci cizinci / zákonní zástupci žáků cizinců nejsou povinni předkládat základní škole oprávnění k pobytu. K ostatním formám vzdělávání mají přístup za stejných podmínek jako občané ČR všichni cizinci, kteří pobývají na území ČR legálně (Současnost – Inkluzivní škola, online, cit. 2018-06-28).

Povinná školní docházka se ze zákona vztahuje na „*a) (...) občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů, b) cizince ze třetích zemí, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky po dobu delší než 90 dnů, c) účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.*“ Za plnění PŠD nese zodpovědnost zákonný

zástupce dítěte cizince (z. 561/2004 Sb. §36). Pokud nedodrží tuto povinnost, dopouští se přestupku na úseku školství a výchovy mládeže. V případě většího rozsahu se může dokonce jednat o trestný čin ohrožování mravní výchovy mládeže (z. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání cizinců upravuje §20 školského zákona. Podle odstavce 5 písm. a) mají žáci cizinci nárok na „*bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,*“ již zajistí příslušný krajský úřad. V praxi však projde takovou jazykovou přípravou přibližně desetina ze všech žáků cizinců (ČŠI, 2015). Tato příprava se ale nevztahuje na předškolní děti s OMJ, žáky ZŠ s českým občanstvím bez znalosti vyučovacího jazyka, ani na žáky s OMJ na středních školách.

V roce 2016 vstoupila v platnost *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (č. 27/2016 Sb.), v níž se ustoupilo od klasifikace žáků podle postižení nebo znevýhodnění. Nově se děti definují z hlediska potřeby podpory.

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Školský zákon, §16, odst. 1)

Mezi žáky se SVP patří podle této vyhlášky i žáci „*s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*“ (příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb., část B). Pro ně je možné doporučit podpůrná opatření (PO) prvního až třetího stupně, přičemž celkem se PO dělí do pěti stupňů. O zařazení dítěte do konkrétního stupně podpory a nároku na PO rozhoduje školské poradenské zařízení (ŠPZ). Výjimku tvoří první stupeň PO – ten poskytuje škola sama bez doporučení ŠPZ. Spočívá hlavně ve výraznějším individuálním přístupu, odlišných limitech pro práci, úpravě délky vyučování a přestávek, příp. zasedacího pořádku, žák pracuje s běžnými školními pomůckami. V případě PO druhého stupně se k výše uvedenému přidává speciálně pedagogická podpora, v některých činnostech se využívá speciálně didaktických materiálů, do vzdělávání může vstoupit tzv. sdílený asistent určený pro větší počet dětí. Ve třetím stupni PO už dochází k větším úpravám ve vzdělávacím obsahu

podle možností žáka, používají se speciální učebnice a pomůcky, v některých případech působí opět sdílený asistent nebo asistent pedagoga. Ve druhém i třetím stupni mohou pedagogové využít plánu pedagogické podpory (PLPP) a někdy také individuálně vzdělávacího plánu (IVP). Kromě toho je možné využít PO v podobě navýšení počtu hodin českého jazyka nebo českého jazyka jako cizího jazyka (až 3 hodiny týdně). Speciálními učebnicemi a pomůckami se v případě žáků S OMJ rozumí např. učebnice češtiny pro cizince, komunikační kartičky, slovníky apod. Komplexní informace možných prostředků podpory ve vzdělávání jsou k dispozici v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. a v Katalogu podpůrných opatření, který vznikl jednak pro potřeby MŠMT, ale také žáků, vyučujících a rodičů (vyhláška č. 27/2016 Sb.; Katalog podpůrných opatření, online 2018-07-10).

Škola je povinná poskytovat zákonným zástupcům informace o možnostech podpory. Role zákonných zástupců je zde nenahraditelná, neboť bez jejich souhlasu ŠPZ nemůže doporučit vhodnou podporu pro žáka se SVP (Wernischová, 2017).

1.2 Teorie sociokulturního handicapu

Kulturní prostředí, ve kterém vyrůstáme a žijeme, výrazně ovlivňuje naše chování v nejrůznějších situacích. Někdy se můžeme ocitnout ve společnosti, jež vyznává jiné hodnoty a mluví odlišným jazykem. Nejsme-li dostatečně empatičtí a přizpůsobiví, zažíváme kulturní šok a ztrácíme jistotu ve svém jednání. Jsme sociokulturně znevýhodněni (handicapováni), a v důsledku toho může dojít k nepochopení, nepříjemnostem nebo úplnému selhání.

„Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodněni pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší.“ (Vágnerová, 2008, s. 650–651)

Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se řadí děti z rodin, které: *„a) nepodporují dítě (nejsou schopny nebo nechtějí podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu, b) mají ke škole vlažný či dokonce záporný vztah, c) nezajišťují dostatečné materiální potřeby dětí, d) žijí spíše na okraji společnosti nebo jsou sociálně vyloučené, e) se řídí kulturními vzorci, jež jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti,*

f) užívají jazyk na úrovni argotu nebo nevytváří pro jazykový rozvoj dětí podnětné prostředí“ (Presová, 2010, s. 12). V takovém se nachází velké množství dětí s OMJ, byť ne každé odpovídá všem bodům výše uvedeného výčtu. Je důležité zmínit, že za nedostatečnou podporou ze strany rodičů nemusí stát jejich nezáměr, ale také náročné životní situace, kdy musí rodiče řešit existenční problémy a na příkladný rozvoj jejich dětí jim nezbývají síly ani čas.

Existuje několik úhlů pohledů na sociokulturní znevýhodnění. První z nich předpokládá, že jedinci z kulturně odlišných skupin nejsou dostatečně vybaveni pro úspěšné zvládnání požadavků vyspělé západní společnosti, že trpí kulturně podmíněným druhem deficitu. Nedostatek vzniká v rodině, která dětem nenabízí dostatek podnětů, nevěnuje se rozvoji řeči a kognitivních dovedností, opomíjí nabývání vědomostí. Nedostatečné znalosti a nerozvinuté dovednosti by měly být doplněny, čímž se deficit snižuje nebo zcela zmizí. K této teorii se řadí teorie jazykové socializace sociolingvisty Basila Bernsteina, jenž pracuje s pojmy rozvinutý a omezený jazykový kód (Hadj Moussová, 2009).

Druhá teorie pojímá problémy dětí menšin více jako výsledek kulturního konfliktu. Dítě již není považováno za „deficitní“. Vše, čemu se naučilo – jeho znalosti, dovednosti, návyky, odpovídá prostředí domova, ve kterém se primárně socializovalo. Na základě toho pak přistupuje k problémům a různým situacím jinak, než očekává majoritní společnost. Konflikt však může také znamenat, že dříve získané dovednosti či vědomosti brání pochopení nových, předkládaných školou a okolím. Za teorii předpokládající kulturní konflikt lze považovat teorii kulturního kapitálu Pierra Bourdieua. Kulturním kapitálem se rozumí znalosti, způsoby chování, postoje, které si jedinec osvojí během socializace. Nicméně každá společnost může být nositelem odlišného kulturního kapitálu (např. škola vs. domácí prostředí žáků).

U třetí teorie by bylo vhodnější hovořit spíše o institucionálním handicapu než sociokulturním, neboť souvisí se školou a jejím vlivem na žáka. Podle ní způsobuje jeho znevýhodnění samotná školní kultura, které se žák musí bezvýhradně podřídit. V takovém případě mu smysl školy uniká a studium se stává bezcennou hodnotou (Hadj Moussová, 2009).

Dalo by se říci, že u dětí s OMJ dochází v současnosti nejčastěji ke kulturnímu konfliktu. V každém společenství se prostřednictvím generační transmise kultury (viz kap. 4.3) přenáší jednak způsoby a komunikační normy, ale hlavně si děti osvojují jazyk této kultury. Psycholingvisté si kladou otázku, zda je osvojování jazyka a komunikace u dětí určeno kulturou

jejich národa / etnika. Připouštějí, že fakticky ano, jinak by se mezi uživateli jazyka nemohly projevovat rozdíly těchto kultur a nedocházelo by právě ke kulturním konfliktům. Avšak důkazy prokazující tento vliv nejsou zatím k dispozici (Průcha, 2011).

Jiný pohled na (socio)kulturní handicap, jeho vliv na začlenění osob do společnosti a osvojování jazyka nabízí izraelský psycholog Reuven Feuerstein, z jehož metody zprostředkované samomluvy vychází praktická část této práce. Později bude jeho dílu věnována samostatná kapitola.

1.3 Důsledky sociokulturního handicapu

Nově příchozí žák s OMJ se nachází ve velmi specifické situaci. Primárním cílem takového žáka i jeho učitelů by mělo být zvládnutí komunikace v českém jazyce a její neustálé zdokonalování, zapojení se do výuky prostřednictvím nového jazyka, získání odpovídajících sociálních dovedností, přizpůsobení nového jazyka a kultury toho, co se naučil doma.

Sociokulturní handicap žáka s OMJ je již na počátku nemalý. S komplikovanějším jazykem a přibývajícím učivem ve vyšších ročnících se může dokonce prohlubovat. V zahraničí se mluví v takovém případě o pohybujícím se cíli.

„Představme si Duong. Pochází z Vietnamu, za rodiči se přestěhovala do Česka po dvou letech strávených ve Vietnamu pouze s babičkou a dědou. Česky neumí, nechodila do MŠ a nastupuje do první třídy. Stejně jako její spolužáci si Duong bude muset zvykat na nové prostředí, spolužáky, pravidla třídy a školy, bude se učit číst, psát a počítat, držet správně tužku apod. Na rozdíl od českých spolužáků se to Duong bude všechno učit v novém jazyce, kterému nerozumí. Duong samozřejmě leccos umí, ale myslí a vyjadřuje své vědomosti ve vietnamštině. Musí se tedy začít učit česky. Než se ale naučí významu slovíček, jež ostatní již znají a učí se je „pouze“ číst a psát, učivo jí začne „utíkat“. Duong začíná „dohánět pohybující se cíl“, kterým je porozumění jazyku a výuce jako takové. Pokud by Duong nastoupila například do 7. třídy, učivo, které se její spolužáci učí, je jazykově ještě mnohem náročnější a "pohyblivý cíl" je ještě více v nedohlednu.“ (Děti a žáci s OMJ, online, cit. 2018-03-28)

Při včasné a soustavné podpoře ve výuce češtiny i ostatních předmětů je reálné, že se děti s OMJ srovnají se svými spolužáky. Pokud si učitel uvědomí, že žáci s OMJ mají jinou

startovací čáru než ostatní děti ve třídě a zjistí si co nejvíce informací o jejich zázemí a původu, dokáže pak na základě toho naplánovat výuku tak, aby byla vhodná a přínosná pro všechny.

1.4 Inkluze žáků s OMJ do českého školského systému

Inkluzivní vzdělávání definuje Spilková (2005, s. 35) jako „*spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.*“

Podstata této myšlenky je u dětí s OMJ naplněná jen zčásti. Valná většina z nich je sice automaticky zařazena do běžných školních zařízení, ale ne vždy jsou tyto školy připraveny na možná specifika znesnadňující začleňování této skupiny žáků. Mezi základní patří např. jiný mateřský jazyk, odlišná kulturní a náboženská pravidla, jiný přístup rodičů ke vzdělání a instituci školy nebo syndrom vykořenění. V rámci inkluzivního přístupu by měl učitel u žáků s OMJ zohlednit míru znalosti českého jazyka, odlišnosti jeho mateřského jazyka, věk, ve kterém přišel do ČR, předchozí školní zkušenosti nebo vůbec zkušenosti se vzdělávacím systémem, jeho rodinné zázemí a kulturní zvyklosti (Wernischová, 2017, s. 4).

Vzděláním dětí – cizinců a žáků s OMJ a jejich začleněním do společnosti se zabývá také aktualizovaný vládní dokument Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu (dále jen KIC) z roku 2016. Mezi zásadní priority pro integraci dětí – cizinců a žáků s OMJ patří podle KIC znalost českého jazyka a podpora vzájemných vztahů mezi cizinci a majoritní společností. V závěru předkládá opatření, která by měla vést ke zlepšení situace v těchto oblastech.

Žák s OMJ se potřebuje naučit komunikovat v českém jazyce velmi brzy, neboť jsou na něj ve výuce kladeny stejné nároky jako na rodilé mluvčí. Přitom si zároveň prochází procesem socializace v odlišném prostředí, učí se mnohdy jinému společenskému chování a pravidlům. Podpory ze strany školy se mu nicméně v takové situaci nemusí dostat. Školy totiž trpí nedostatkem odborníků na výuku češtiny jako cizího / druhého jazyka a také nedostatkem asistentů pedagoga (Radostný, 2011).

Jak je uvedeno v Koncepci integrace cizinců: „*Probíhá diskuse, zda je vhodnější žáky-cizince, kteří neumí česky, zařadit po nástupu do školy přímo do výuky ve třídě, nebo jim nejprve umožnit absolvovat intenzivní kurz češtiny. Neznalost češtiny komplikuje rovněž komunikaci*

mezi rodiči žáků a školou. Jen málo škol k podpoře této komunikace využívá služby tlumočnicků či pedagogických asistentů.

Určitý problém představují nedostačující kapacity pro přípravu pedagogů k výuce dětí cizinců češtině i zvyšování jejich interkulturních kompetencí. Vyřešena není systémová finanční podpora výuky češtiny a doučování žáků-cizinců na školách.

Dosud nevyřešena zůstává situace dětí migračního původu, případně dětí ze smíšených rodin, které již jsou občany České republiky, česky však neumí – tedy dětí s odlišným mateřským jazykem. Většina finančních zdrojů na integraci cizinců neumožňuje zacílit integrační opatření včetně výuky češtiny na tyto děti.“ (Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu, 2016, s. 12–13)

Přestože se od vyhlášky č. 27/2016 Sb. očekávalo ulehčení v této oblasti, dosavadní zkušenosti ukazují, že ke změnám nedochází vůbec nebo jen velmi pomalu. Školní poradenská zařízení často v důsledku přetlaku a neinformovanosti odmítají vyšetřit děti s OMJ. V případě odmítnutí jim nelze poskytnout vhodná podpůrná opatření, jejich vzdělávací potřeby nemohou být efektivně vyrovnávány a proces inkluze se zpomaluje. V reakci na tuto situaci se zástupci společnosti META o.p.s. rozhodli vytvořit materiál pro pedagogicko-psychologická pracoviště, v němž přehledně informují o aktuální legislativě vztahující se k žákům s OMJ; uvádí důvody, proč by měly být děti s OMJ zařazeny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a doporučují vhodné nástroje pro práci s těmito dětmi. K dispozici je pod názvem „Podpora dětí a žáků s odlišným jazykem“ na internetových stránkách Mety.

1.5 Podpora vzdělávání žáků s OMJ

Existuje mnoho institucí a organizací věnujících se podpoře a poradenství v oblasti začleňování dětí s OMJ (těch s českým občanstvím i bez něj) do společnosti. Níže jsou uvedené ty, jež se nejvýrazněji podílejí na poskytování služeb v oblasti vzdělávání. Působí v nich lidé znalí situace a působící v pedagogické sféře dlouhé roky. Zároveň jsou pro většinu institucí velkou oporou dobrovolníci, bez kterých by nebylo možné mnoho projektů realizovat.

META, o.p.s. – Jde o neziskovou organizaci, která se snaží se zlepšovat vzdělávací podmínky dětí s OMJ. Pomáhá dětem, které neovládají český jazyk s jeho osvojováním pomocí jazykových kurzů, doučování, přípravy na různé zkoušky. Zajišťuje vzdělávací workshopy,

semináře, informační a metodickou podporu učitelům i školám, kteří pracují se žáky s OMJ. Provozuje informační portál www.inkluzivniskola.cz.

Mezi její cíle patří: „1/ Vytváření příležitostí pro migranty k začlenění do společnosti a odstraňování bariér, které tomu brání (jazyk, sociokulturní odlišnost, síť, informace)2/ Podpora pedagogických pracovníků v rozvoji kompetencí pro práci s žáky a studenty s odlišným mateřským jazykem (OMJ) 3/ Institucionální zajištění procesu začleňování migrantů a dosažení systémové změny ve vzdělávání žáků s OMJ směrem k inkluzi 4/Zvyšování informovanosti veřejnosti o migraci.“ (Kdo jsme – Meta ops, online, 2018-07-10)

Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. (CIC) – CIC poskytuje jednak sociální a pracovní poradenství, ale také organizuje nízkoprahové kurzy češtiny a další kurzy češtiny pro cizince. Pedagogům nabízí kurz lektorských dovedností pro výuku češtiny pro cizince a další vzdělávání. V rámci dobrovolnických aktivit připravuje tematické večery, společenské aktivity, setkání, výlety apod.

InBáze, z.s. – „*Posláním InBáze je pomáhat migrantům a jejich rodinám v životě v České republice. Vytváříme bezpečný a otevřený prostor k vzájemnému poznávání a porozumění mezi českými občany a lidmi jiných národností a kultur.*“ (Výroční zpráva, InBáze 2015) InBáze se snaží integrovat cizince pomocí komunitních a sociálních programů a aktivit, mezi něž patří např. společné oslavy svátků, výlety, komunitní stolování. Nabízí i odborné sociální služby, programy pro mladší i starší děti, mentoring a služby pro rodiny s dětmi.

Člověk v tísní, o.p.s. – vzdělávací program Varianty – Hlavní náplní tohoto programu je podpora interkulturního vzdělávání v českém školství. Jeho součástí jsou také dlouhodobé i krátkodobé kurzy a semináře pro pedagogy.

Tady a Teď, o.p.s. – Plzeňská organizace Tady a teď původně zajišťovala podporu jen romským rodinám. V současné době pracuje i v oblasti podpory dětí s OMJ. Její hlavní náplní je doučování ČJ, komunikace s rodinou a se školou.

Nová škola, o.p.s. – Tato nezisková organizace podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců nebo jinak sociálně a kulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Její činnost tvoří hlavně podpora asistentů pedagoga, podpora čtenářské gramotnosti, přímá podpora dětí a podpora romštiny jako živého jazyka (Radostný, 2011).

2 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Rodilý mluvčí češtiny vnímá svůj mateřský jazyk jinak než ten, pro koho je jazykem druhým nebo dokonce cizím. Proto nemohou být ani vzdělávací cíle ve výuce totožné. Zatímco rodilí mluvčí zdokonalují a poznávají jazyk již osvojený, jazykovou potřebou nerodilých mluvčích je obzvláště nabývání a rozšiřování slovní zásoby, nácvik komunikace v různých situacích, porozumění textu a poslechu aj. V důsledků těchto rozdílů vzniká potřeba konkretizovat název vyučovacího předmětu český jazyk s ohledem na potřeby žáků.

Dále bude proto představen vývoj a proměny termínu čeština jako cizí nebo jako druhý jazyk. Nastíní se, jaké kroky byly podniknuty, aby se stal součástí Rámcového vzdělávacího plánu (RVP) a s jakými výsledky. Nakonec budou uvedeny možnosti výuky češtiny jako druhého jazyka – způsoby jazykové diagnostiky, její obsah i hodnocení. Záměrem je ujasnit rozkolísané pojmy, jejich vztah k RVP a zasazení do něj a podat ucelený pohled na češtinu jako druhý jazyk v různých fázích jeho výuky.

2.1 Čeština jako cizí jazyk vs. Čeština jako druhý jazyk

V odborné literatuře se objevuje několik možností, jak označovat češtinu, která je určená osobám / dětem s OMJ. Charakteristiku klíčových pojmů předkládá společnost META o.p.s. v článku *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem* publikovaném na metodickém portálu rvp.cz v roce 2015. Zde je jeho krátké shrnutí.

Cizí jazyk se člověk učí, aby mohl komunikovat s okolním světem, studovat / pracovat v zahraničí, cestovat. Osvojuje si jej v prostředí, kde se jím běžně nemluví. O termínu čeština jako cizí jazyk se mluví, pokud jde o studium češtiny mimo ČR. Lze jej chápat také jako odbornou přípravu českých mluvčích pro výuku češtiny jako cílového jazyka.

Roli tzv. druhého jazyka plní čeština ve chvíli, kdy přestává být jen běžným cizím jazyk, ale má ambice stát se plnohodnotným partnerem jazyka mateřského. Učí se v českém prostředí a je důležitý pro každodenní komunikaci.

V angličtině se pro lepší pochopení rozdílů mezi cizím a druhým jazykem používá následující přirovnání:

- *EFL = English as a foreign language (angličtina jako cizí jazyk) = English for fun (angličtina pro zábavu)*
- *ESL = English as a second language (angličtina jako druhý jazyk) = English for survival (angličtina pro přežití)*

Češtinou pro cizince se obvykle rozumí kurzy češtiny pro děti i dospělé, kde se studenti učí češtinu jako cizí / druhý jazyk. Jde o praktickou výuku češtiny pro nerodilé mluvčí.

2.2 Čeština jako druhý jazyk a Rámcový vzdělávací plán

Jazyk, komunikace a jazyková kompetence zaujímají ve vzdělávacím procesu neodmyslitelné místo. Podle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání se „*obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.*“ (MŠMT, 2005) O češtině jako druhém jazyku se Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání nezmiňuje.

V roce 2013 dala META o.p.s. podnět ke vzniku nadresortní platformy *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*, jejímž cílem bylo systematizovat proces podpory žáků s OMJ. Do činnosti platformy byli zapojeni zástupci všech pracovišť podílejících se na formování podoby vzdělávání žáků s OMJ a jejich začleňování. Z této spolupráce vzešel dokument *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení*, ve kterém byla stanovena vize a klíčová témata pro další postup v podpoře žáků s OMJ. V jednom z metodických doporučení kapitoly *Jazyková příprava a podpora na ZŠ* je uvedeno: „*Vzdělávací obsah ČDJ v rozsahu 320 hodin a následný obsah dvouleté jazykové podpory včetně očekávaných výstupů bude zařazen do RVP pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (jako samostatná součást vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura nebo jako samostatný vzdělávací obor), dále v kapitole 7 Rámcový učební plán a Poznámky k rámcovému učebnímu plánu. Podmínky a organizační pokyny výuky a začleňování žáků s OMJ budou vymezeny v kapitole 8 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (kolektiv autorů META, o.p.s., 2014, s. 25) K červnu 2018 ke změnám v RVP nicméně stále nedošlo.

Školy si s takovou situací snaží poradit různými způsoby. Sejde-li se dostatečně velká skupina dětí-cizinců, dětí s OMJ, lze uvažovat o volitelném předmětu čeština jako cizí jazyk.

Některé školy volí odpolední doučování, jiným se podaří sehnat asistenta pedagoga. Účastníci se žáci standardní dopolední výuky bez podpory, pak jsou často dezorientovaní a ničemu se nenaučí, odpoledne jsou unavení a výsledek je totožný. Je-li k dispozici asistent, je ze začátku přínosnější, pokud probíhá výuka vybraných předmětů individuálně mimo kmenovou třídu. Kvalifikovaný personál i finance jsou ovšem nedostatkové zboží a školy se tak ocitají ve svízelné situaci.

Tento stav se snažila změnit META o.p.s. mimo jiné v projektech *Češtinou k inkluzi* a *CLICK WITH SCHOOL – school inclusion of vulnerable group of migrants*, které realizovala v letech 2016 – 2018. Oba projekty vyvrcholily v červnu 2018.

Projekt *Češtinou k inkluzi* se zaměřoval na vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti výuky dětí s OMJ prostřednictvím vzdělávacích programů. V nabídce byla také individuální metodická podpora a poradenství. Jeho hlavním cílem však bylo ověřit možné způsoby začleňování dětí s OMJ do výuky, školních činností a také reálné možnosti výuky ČJDJ. Na vybraných školách probíhala výuka ČJDJ a společná metodicko-supervizní setkání, kde měli učitelé možnost sdílet své zkušenosti a diskutovat nad obtížemi, které vzdělávání dětí s OMJ přináší. Výstupem projektu by měly být metodické postupy a výukové materiály, které budou podkladem pro metodiku výuky ČJDJ.

Projekt *CLICK WITH SCHOOL – school inclusion of vulnerable group of migrants* mířil především na skupinu mladých migrantů od 14 do 18 let, kteří jsou nejvíce znevýhodněnou skupinou v přístupu ke vzdělávání. Často jde o děti, které splní základní školní docházku v zemi původu a v České republice nemohou kvůli neznalosti českého jazyka nastoupit na střední školu. Tím jsou vyřazeni nejen ze středoškolského, ale i dalšího vzdělávání. V rámci projektu byly této skupině k dispozici bezplatné kurzy českého jazyka, doučování, sociální poradenství a jednorozční přípravný kurz pro usnadnění nástupu na střední školu. Poradenství a kurzy českého jazyka mohli využívat také rodiče těchto dospívajících. Cílem bylo umožnit jim porozumět českému vzdělávacímu systému a moci se tak aktivně podílet na vzdělávání svých dětí (Projekty, online, cit. 2018-07-10).

2.3 Výuka češtiny jako druhého jazyka

Učit češtinu jako druhý jazyk (ČJDJ) by se mohlo zdát na první pohled snadné, neboť mnoho učitelů má dojem, že ji budou učit stejně, jako ji učí rodilí mluvčí. Nicméně tomu tak není. Po úvodních hodinách zjistí, že v českém jazyce se skrývá mnoho nelogičností, které rodilému mluvčímu již nepřipadají zvláštní. Dalo by se říci, že fázi jejich uchopování, chápání a pochopení prošel již v dětství. Vysvětlit tyto případy cizincům však může být v některých případech velký problém. Způsoby učení rodilých mluvčích a cizinců a posléze žáků s OMJ češtině se tedy musí zákonitě lišit. Dosvědčují to i následující slova zkušené učitelky:

„Když jsem začala učit češtinu pro cizince, nevěděla jsem, jak na to. Můj student se učil nazpaměť koncovky mužského rodu jednotného čísla podle vzoru „muž“. I když byl statečný, tuto cestu jsme rychle opustili. A místo memorování jsme se zaměřili na smysl.

Chcete něco? Pak žádáte o nějaký objekt. To je obvykle 4. pád. Odkud kam pojedete? Naučíme se koncovky 2. pádu. Slova ve větě nebyla pouhými gramatickými tvary s koncovkou, ale koncovka najednou získala smysl. Jak má cizinec určit pád v drilovém cvičení u slov „tatínkovi“, „mamince“, „Karla“...? Ve spojení „Dám to mamince.“ nebo „Půjdeme bez Karla.“ je vše jasnější. Když se podíváme do učebnic určených pro české děti, najdeme tam přehledy koncovek a studenti dostanou za úkol se naučit koncovky mužského rodu jednotného čísla vzoru „muž“. Proč se neučí, že když něco chci, bude to pád objektu, 4. pád?

Cizinci a metoda výuky češtiny pro cizince mě přivedla k tomu, že se neučíme češtině rozumět, že nerozumíme tomu, proč se něco učíme a jaký to má smysl. Cizinec se nás ale velmi často ptá: Proč? Proč to tak je? Proto můžeme v češtině pro cizince najít spoustu inspirace a spoustu dobrých nápadů a aktivit, které jsou užitečné nejen pro cizince, ale i pro rodilé mluvčí. Zaměřují se totiž na smysl a jsou praktické. Místo vzoru stavení najdete slovo náměstí, a to jsme jen u vzorů.“ (Radostný, 2011, s. 54)

Dlouholetí učitelé ČJDJ se shodují, že co žák, to jiný přístup. Ideální a jednotný postup nebude pravděpodobně nikdy existovat. První kroky před začátkem výuky jsou si ale velmi podobné. Důležité je vždy začít u sebe. Učitel, lektor by si měl připomenout, jak náročné je učit se cizí jazyk, co při takovém učení pomáhá a co nikoliv. Měl by se umět vcítit do člověka, který nerozumí svému okolí a nedokáže se s ním domluvit. Tím si uvědomí, co budou jeho žáci potřebovat. Obvykle jde o nezbytnou komunikaci a ve škole také o úspěch ve výuce.

Prioritou bývá komunikační cíl – domluva v konkrétních situacích, jakými mohou být výzva učitele, dotazy u lékaře, v obchodě aj. Cíle gramatické přijdou na řadu později (Radostný, 2011).

Vhodné je zamyslet se nad využitím zprostředkujícího (mediačního) jazyka ve výuce a podle toho zvolit materiály. V posledních letech se u nás upřednostňuje výuka češtiny bez mediačního jazyka. Tento přístup umožňuje žákům o jazyce více přemýšlet a lépe jej vnímat.

Zkušený učitel se neopomene porozhlédnout po vhodných zdrojích, ze kterých může čerpat aktivity, cvičení, postupy a nápady do výuky. U materiálů se zaměří na propojenost témat, slovní zásoby a gramatiky. Během výuky pak postupuje podle toho, co je zapotřebí zvládnout. Na začátek je dobré zařadit praktická témata, se kterými se může žák setkat, jako jsou škola, nemoci, nakupování apod. Každá lekce by měla rovnoměrně obsahovat mluvení i porozumění mluvenému. Výuka dětí i dospělých by se neměla obejít bez naučení užitečných frází, díky kterým se vyhnou nepříjemným situacím, v nichž by mohli být považováni za nevychované a drzé (Wernischová, 2017; Radostný, 2011).

2.3.1 Jazyková diagnostika

Výuce češtiny jako cizího / druhého jazyka by měla předcházet diagnostika jazykových znalostí a schopností. Zpravidla se zjišťuje úroveň receptivní (poslech a čtení) a expresivní (mluvení a psaní) složky řeči. Dobrá diagnostika umožní pedagogovi naplánovat výuku přesně podle toho, co žák potřebuje a v počátcích nabídne učitelům, kteří tápou, odrazový můstek.

Komplexní jazyková analýza zatím není k dispozici, ale existují dílčí diagnostické nástroje, kterých lze využít. Patří mezi ně např. *Diagnostické testy řečových dovedností žáků 1. a 2. stupně ZŠ* a *Diagnostický test pro mladší a starší žáky ZŠ*. Lze využít také zkoušek využívaných za účelem získání trvalého pobytu v ČR nebo českého občanství. Inspirovat se mohou pedagogové v materiálu používaném ve Velké Británii, který testuje jazykové kompetence nově příchozích žáků neovládajících angličtinu. Zahrnuje pět klíčových oblastí: mluvení, poslech, čtení, psaní a základy „matematického jazyka“ – tvary, čísla, číselné operace, peníze a čas. Uvedené testy jsou volně ke stažení na internetové stránce společnosti META o.p.s. Ta v současnosti testuje na několika školách vznikající jazykově diagnostický nástroj, pomocí kterého by bylo možné rozdělit žáky ZŠ do tří skupin podle úrovně znalosti češtiny. V pilotní

verzi vede učitel se žáky s OMJ v 1. a 2. ročníku a staršími, jež neumí číst a psát latinkou, rozhovor, jehož součástí jsou i přiložené úkoly. Se žáky od 3. ročníku výše vede učitel rozhovor a zadává psaný test orientovaný na porozumění textu, psaní a gramatiku. Úroveň jednotlivých dovedností nemusí být u dětí totožná. Často se např. stává, že dítě perfektně rozumí a mluví, ale velmi špatně píše. Proto rozhoduje o zařazení do skupiny kombinace několika faktorů. Velkou váhu má zjištění, že by dítě mohlo mít nebo má problém se zvládnutím výkladu a úkolů formulovaných pro rodilé mluvčí. Skupiny zhruba odpovídají stupňům podpůrných opatření definovaných ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (Diagnostický nástroj pro ČEKIN, Meta o.p.s.)

Jako diagnostický podklad mohou posloužit také dokumenty evropské jazykové politiky – *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEERR)*, *Referenční popisy úrovní češtiny jako cizího jazyka* a *Referenční popis pro úroveň A1 a A2 pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt*. Pedagogové je mohou využít k tvorbě osnov předmětu, zkoušek nebo učebnic pro češtinu jako cizí jazyk. K dispozici jsou úrovně A1, A2, B1 a B2.

V rámci pedagogické diagnostiky jsou pro učitele důležité informace o sociokulturním prostředí, ze kterého děti přicházejí, kulturních zvyklostech a případných odlišnostech. Dále pak jazykové zázemí – zda se doma mluví jazykem majority, či mateřským; mluví-li rodiče stejným jazykem a dítě je monolingvní, nebo je již prostředí doma vícejazyčné; jestli je čeština první jazyk, které se dítě učí, nebo ne. Vhodné je utvořit si povědomí o tom, jaký je vzdělávací systém země, ze které dítě pochází (pokud tam již školní zařízení navštěvovalo) a zda tam vůbec nějaký existuje. Jména dětí cizinců (dětí s OMJ) jsou často odlišná od českých, proto je dobré, když si učitel od rodičů nebo dítěte zjistí, jak je vyslovovat (Gjurová, 2011; Radostný, 2011).

Díky pedagogické a jazykové diagnostice vytvoří učitel (ve spolupráci se speciálním pedagogem) snáze plán pedagogické podpory, který není podle aktualizovaného znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. povinný, nicméně se doporučuje jako dokument, na jehož základě lze pozorovat žákovy pokroky. V některých případech je vypracován individuálně vzdělávací plán šitý žákovi na míru. Součástí IVP může být i vyrovnávací plán, který zajistí rovnoměrné rozložení látky vícero ročníků do jednoho roku.

Jako děti se SVP, musí žáci s OMJ projít přes školní poradenské pracoviště, které stanoví míru podpory, jež se jim dostane. Výjimku tvoří opatření prvního stupně podpory podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

2.3.2 Vzdělávací obsah ČJDJ

Jako jedna z překážek pro kvalitní a efektivní jazykovou podporu je ve výše zmíněném dokumentu *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení* uveden také chybějící vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka. „*Výuka je většinou inspirována výukou cizích jazyků, tedy pouhým rozšiřováním slovní zásoby, která nezaručí žákům s OMJ úspěch v dalších vyučovaných předmětech. Ač je v současné době na trhu řada kvalitních učebnic pro výuku češtiny jako cizího jazyka, žádná z nich nereflektuje potřeby žáků v základním vzdělávání.*“ (kolektiv autorů META, o.p.s. 2014, s. 23) Odborníci doporučují vypracovat vzdělávací obsah a metodiku vzdělávacího oboru ČJDJ a zařadit je do rámcového vzdělávacího plánu a následně do školního vzdělávacího plánu.

V návaznosti na tato doporučení vznikl návrh vzdělávacího obsahu ČJDJ. Podíleli se na něm experti na výuku češtiny jako druhého jazyka a češtiny jako cizího jazyka, experti na výuku dětí a žáků s OMJ a odborníci z Národního ústavu pro vzdělávání. Materiál má pomoci učitelům pochopit cíle jazykové přípravy nově příchozích žáků s OMJ; jasně definovat, co mohou od žáka očekávat; ukázat, co žák zvládne. Cílovou skupinou jsou žáci základních škol. Výstupní úroveň odpovídá A2 podle SERR. Vytvořený obsah odpovídá základním tématům na úrovni A1, A2 (rodina, škola, lidské tělo, jídlo aj) a zároveň zahrnuje i témata z jednotlivých předmětů (matematika, přírodopis, zeměpis, společenské vědy, čeština). Všechna témata jsou pro přehlednost strukturovaná totožně. V úvodní části je nastíněna situace, ze které se vychází, tematické cíle, klíčové kompetence a možnost propojení s ostatními předměty. Klíčovými kompetencemi se vzdělávací obsah snaží přiblížit RVP. Obsah tématu je vždy rozpracován ve slovní zásobě, gramatice, pragmatice a v sociokulturních kompetencích. Nakonec jsou uvedeny výstupy v jednotlivých jazykových dovednostech, které jsou rozděleny podle věku na žáky do 11 let a žáky od 11 do 15 let. Dalším krokem je vytvoření metodiky a pracovních materiálů do výuky, které učitelům usnadní práci (Vzdělávací obsah ČDJ, online, cit. 2018-07-10).

Internetový portál inkluzivniskola.cz již nyní nabízí velké množství pracovních listů, plánů kurzů, aktivit pro mladší i starší školní věk, které učitel může využít k realizaci jednotlivých témat. Součástí plánování výuky by mělo být i stanovení reálných cílů, z nichž by potom měl učitel vycházet při tvorbě lekcí. Nepsaným pravidlem při tvorbě hodiny by mělo být přehledné uspořádání tématu a možnost vyhodnocení žákovské práce (Zkušenosti s diagnostikou žáků s OMJ, online, cit. 2018-07-10).

2.3.3 Hodnocení žáků s OMJ

Podle novely vyhlášky č. 48/2005 Sb. z roku 2012 se „*při hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon.*“ (§15 odst. 6) To znamená, že při hodnocení v jakémkoli předmětu se přihlíží k jazykové úrovni žáka cizince (i žáka s OMJ).

V §52 školského zákona je dále uvedeno: „(2) *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.* (3) *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 nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník.*“ (odst. 2 a 3) V 1. pololetí tedy nemusí být žák hodnocen. Pokud by ovšem nebyl hodnocen ani na konci 2. pololetí, musel by opakovat ročník.

Učitelé hodnotí vždy podle určitého referenčního rámce (nějakého měřítko), ke kterému vztahují výkon jednotlivce. Je-li žák známkován podle výkonu a kvality ostatních, jde o sociální vztahovou normu. Výsledky jsou v tomto případě vázány na ostatní členy skupiny. Dalším referenčním rámcem mohou být předem daná kritéria, díky nimž je hodnocení nezávislé na výsledku ostatních. Žák dostává známky podle svého výkonu. Za ideální způsob hodnocení dětí s OMJ / cizinců se považuje individuální vztahová norma, kdy jsou žákovy výsledky porovnávány s jeho předchozími výsledky. Hodnotí se průběžné zlepšení / zhoršení žáka (Košťálová, Miková, Stang, 2008;).

Na začátku je vhodné zvolit jako formu klasifikace žáků s OMJ / cizinců slovní hodnocení, jež poskytuje větší prostor popsat žákovy pokroky, zdůvodnit neúspěchy a poskytnout doporučení. Mimo to jej lze kombinovat i s klasickou známkou (Referenční rámec, online, cit. 2018-07-10).

3 PSYCHOLINGVISTICKÉ ASPEKTY VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Janoušek (2015) chápe verbální komunikaci jako jev charakteristický pro lidskou společnost. Jde o prostředek umožňující lidem prostřednictvím řeči a jazyka vyjadřovat myšlenky, city, přání, vůli a zároveň se dorozumívát mezi sebou. Jak širěji uvádí Vybíral: „*Slovní komunikací rozumíme výběr, kombinování a produkci jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepce a recepci slovních sdělení a porozumění jim.*“ (2000, s. 86) Základními druhy verbální komunikace jsou: individuální a sociální, mluvená a psaná, spontánní a normativní, formální a obsahová. Zvukovou stránkou řečového projevu se zabývá paralingvistika. Zkoumá například hlasitost projevu, kvalitu řeči, výšku tónu v hlasu, pomlky, plynulost řeči, frázování, rychlost řeči, chyby v projevu (Gjurová, 2011).

Řeč a potažmo i jazyk patří mezi kognitivní (poznávací) funkce lidské psychiky. Vágnerová (2012) mezi ně dále zahrnuje vnímání, pozornost, paměť, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů. Kognitivní procesy ovlivňují schopnost člověka poznávat a chápat svět kolem sebe, podílí se na uchování a zpracování nabytých poznatků. Jsou neodmyslitelnou součástí myšlení, učení a rozhodování (Vágnerová, 2001, 2012). Nezbytnou součástí kognitivních procesů je komunikace s okolním prostředím, které člověku poskytuje podněty k poznávání světa.

V této kapitole bude pomocí odborných pramenů zasazena komunikace, jazyk, řeč do vývojového i sociokulturního kontextu. Kromě toho bude odhaleno, jakou roli hraje v komunikaci zkušenost zprostředkovaného učení. Cílem je stručně představit možné vlivy na verbální dovednosti dětí s OMJ (a nejen jich).

3.1 Předpoklady verbální komunikace

Mluvit a rozumět mluvené řeči se za normálních podmínek naučí každé dítě nezávisle na kultuře a společenském statusu. „*Motivovanost k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s jeho poznáním, ale i s potřebou dosažení citové jistoty. Verbální komunikace je dobrým prostředkem k udržení kontaktu s lidmi, kteří dítěti tuto jistotu garantují.*“ (Vágnerová, 2012, s. 93) Navenek se proces osvojování řeči jeví jako automatický a snadný, tak jako např. schopnost dítěte naučit se chodit, po stránce vědecké je však jeho podstata stále nejasná. O vědecký výklad tohoto fenoménu se pokoušejí odborníci z řad psycholingvistů,

vývojových a kognitivních psychologů i dalších oborů již od přelomu 19. a 20. století. V současnosti jsou rozlišovány tři teoretické přístupy k vývoji řeči: racionalistický (nativistický), empiristický (kognitivistický) a interakční. Tyto teorie se snaží najít odpověď na otázku, zda je jazyk osvojován díky vrozeným dispozicím, nebo zda je určujícím faktorem učení vliv prostředí a interakce s dospělými (Průcha, 2011).

Racionalistický (nativistický) přístup vznikl jako reakce na behavioristický výklad osvojování jazyka, podle něž si dítě, zjednodušeně řečeno, vytváří na základě chování dospělých vlastní návyk řečového projevu. Nepříliš dokonalé vysvětlení tak složitého procesu vedlo přirozeně k potřebě formulovat jasnější lingvistický koncept. Na přelomu 50. a 60. let tak představil lingvista Noam Chomský koncepci generativní transformační gramatiky, která předpokládá, že člověk má vrozené předpoklady pro řečový vývoj. Zastánci této teorie se domnívají, že dítě již při narození disponuje určitou univerzální gramatikou nezávislou na vrozené inteligenci a tvořící samostatnou část lidské mysli. Díky tomu má biologicky a geneticky dané znalosti o jazyce, které mu umožňují 1) rozumět větám, jež nikdy předtím neslyšelo a 2) tvořit věty zcela nové. Tato teorie byla na jedné straně nadšeně přijata a dále rozpracovávána, na straně druhé se objevovaly kritické připomínky zpochybňující existenci abstraktní generativní gramatiky v mozku člověka. Vytýkáno jí bylo přílišné upozaďování role učení, zkušenosti a napodobování; opomíjení sémantické a lexikální složky řeči; naprosté odhlédnutí od sociálního prostředí, v němž se řeč vyvíjí, a od její komunikační funkce. Realnost nativistické hypotézy nebyla dodnes stoprocentně verifikována a v odborných kruzích má stále své zastánce i odpůrce (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011; Průcha, 2011).

Empiristický (kognitivistický) přístup přikládá velkou váhu v osvojování jazyka *„učení, získávané zkušenosti, přirozenému jazykovému inputu a různým faktorům působícím v komunikačních situacích dítěte“* (Průcha, 2011, s. 29). Za hlavního představitele tohoto přístupu považuje Průcha Michaela Tomasella, který naopak striktně odmítá nativistickou teorii univerzální gramatiky. Podle něj si dítě osvojuje jazyk za účelem komunikace s jinými lidmi na základě učení. Obzvláště pak učení imitačního, *„jimž dochází k osvojení různých kulturních dovedností včetně jazyka.“* (Průcha, 2011, s. 31) Se všemi prvky své slovní zásoby se dítě musí nejdříve setkat a tento přirozený jazykový input je potom podkladem pro jejich pasivní osvojení nebo aktivní využití v komunikaci.

Interakční přístup se pokouší propojit obě výše uvedené teorie. Ze zahraničních prací v tomto ohledu zmiňuje Průcha (2011) monografii „First Language Acquisition“ lingvistky Eve Clark. Ta k roli jednotlivých vlivů říká: „*Obojí, sociální i kognitivní vývoj, považuji v osvojování jazyka za rozhodující.*“¹(vlastní překlad) U nás zastává názor, že je rozvoj schopnosti verbální komunikace závislý na kognitivním vývoji i sociokulturních podmínkách, psycholožka Marie Vágnerová (2012).

3.2 Vztah myšlení a jazyka

Jazyk se ve své podstatě neobejde bez myšlení a myšlení zas bez jazyka. Obě části jsou vzájemně podmíněné, a navíc úzce spjaté s kulturou, v níž se vyvíjí. Vybíral (2000, s. 122–123) vidí provázanost jazyka, myšlení a kultury následovně: „... *kultura obohacuje jazyk, jazyk má vliv na úroveň našeho myšlení, dává mu tvar – a zároveň je nástrojem myšlení, kultura je součástí myšlení, myšlenky (ideje) spoluvytvářejí kulturu atd.*“

Souvislostem ve vývoji dětského myšlení a jazyka věnovali při studiu kognitivního vývoje dítěte značnou pozornost švýcarský psycholog Jean Piaget a ruský psycholog Lev Vygotskij.

Piaget došel na základě svých výzkumů k závěru, že dětské promluvy lze rozdělit na tzv. egocentrickou řeč a tzv. socializovanou řeč. Egocentrickou řečí rozumí dětský monolog, při kterém se dítě nezajímá o to, jestli jej někdo poslouchá, neočekává odpověď ani se nepokouší něco sdělit. Sám Piaget říká, „*že dítě mluví jen o sobě, a hlavně proto, že se snaží být středem pozornosti toho, s kým mluví.*“ (Piaget, 1932, s. 72 in Vygotskij, 2017, s. 27) Zjištěné poznatky vedly Piageta k teorii, že pokud je egocentrická řeč, musí být egocentrické i myšlení, které považuje za jakýsi mezičlánek spojující myšlení autistické (podvědomé) a rozumové. K tomuto rozumovému myšlení dospívá dítě postupně s pomocí dlouhodobého a systematického působení okolního sociálního prostředí. S věkem dítěte egocentrická řeč ustupuje a postupně odumírá, až se na prahu školního věku zcela vytrácí. V myšlení egocentrismus přetrvává ve sféře abstraktního verbálního myšlení. Postupně se rozvíjí socializovaná řeč s komunikativní funkcí, která je charakteristická pro dospělé. Zjednodušeně řečeno podle Piageta platí následující schéma: mimojazykové podvědomé myšlení → egocentrická řeč a egocentrické

¹v orig.: „*I view both social and cognitive development as critical to acquisition.* (Clark, 2003, s. 19)

myšlení → socializovaná řeč a logické myšlení (Vygotskij, 2017; Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Naproti tomu Vygotskij považoval za prvotní řeč sociální, která se později diferenciuje na egocentrickou a komunikační. Egocentrická řeč tak vzniká na sociálním základu – „přenesením sociálních forem chování dítěte, forem kolektivní spolupráce, do oblasti osobních psychologických funkcí.“ (Vygotskij, 2017, s. 34) Postupně se tato řeč neztrácí, jak míní Piaget, ale mění na vnitřní. V psychologii je vnitřní řeč obvykle chápána jako verbální forma myšlení. Výsledné schéma je tedy: sociální řeč → egocentrická řeč → vnitřní řeč (Vygotskij, 2017; Průcha, 2011).

Vygotskij ve své teorii zdůrazňuje sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení, přičemž pokládá v jejich rozvoji za určující procesy učení a faktory prostředí. Piaget na druhé straně vyzdvihuje především důležitost vnitřních procesů. Kognitivní psycholinguvistika v současnosti uznává oba vlivy (Průcha, 2011).

Tématem dětské samomluvy i samomluvy obecně se zabýval i Reuven Feuerstein (2017), který rozvinul teorii zprostředkované samomluvy.

3.3 Vliv společnosti a kultury

Verbální komunikace je determinována sociální skupinou i prostředím, ve kterém probíhá. Velký význam přikládá společnosti rovněž Vygotskij, podle nějž se dítě vyvíjí díky kontaktu s okolním prostředím. Ve své sociokulturní teorii tvrdí, že komunikace s okolím, přejaté hodnoty a tradice, získané sociální zkušenosti, jsou základem psychického vývoje (Vygotskij, 2017).

Důležitou roli hrají v komunikaci i kulturní faktory, přičemž lze vyjít z Průchovy definice kultury: „Je to systém hodnot, idejí, norem a způsobů chování a komunikování, tradic a zvyklostí, stereotypů a předsudků sdílených příslušníky určitého společenství.“ (2011, s. 155)

Kultura utváří dané období, prostupuje psychikou lidí, kteří ji předávají z generace na generaci a tím zajišťují její kontinuitu. Zároveň s kulturou se přenáší i tradice a způsoby komunikace typické pro danou společnost. Ve slovníku cizích slov je pro předávání kulturního dědictví, norem, postojů a zvyklostí uveden shrnující pojem „kulturní transmise“ (ABZ.cz:

slovník cizích slov, online, cit. 2018-07-05). Znalosti, dovednosti a návyky se působením různých sociokulturních vlivů mohou lišit. Některé kultury etnických a národních skupin jsou velmi specifické. Velké rozdíly se často projeví právě v komunikaci příslušníků jednotlivých etnik a národů mezi sebou, a to jak ve verbální, tak i v neverbální (Janoušek, 2015).

3.3.1 Kulturní odlišnost a kulturní handicap

Možné znevýhodnění (handicap) vyplývající z jiného sociokulturního zázemí je rozpracováno již v kapitole 2.2 a 2.3. Zde je uvedeno jednak, co s sebou nese sociokulturní odlišnost, ale hlavně jak pracuje s pojmy kulturní odlišnost a kulturní handicap psycholog Reuven Feuerstein.

Sociokulturní odlišnost a její dopad na běžný život popisuje ve svém díle Vágnerová (2001, 2008). Zvláštní pozornost věnuje vlivu těchto faktorů ve školním prostředí. Každé dítě podle ní přichází se sociálními zkušenostmi, poznatky, dovednostmi, postoji a očekáváními, které nemusí odpovídat zkušenostem jeho vrstevníků v dané společnosti. Když se k tomu připojí jazykový deficit, může to vést k nemalým komunikačním problémům. Na situaci lze nahlížet z několika stran. Učitel si může vysvětlovat žákovu chování jako nevhodné a nepřijatelné, jako nezáměr, případně provokaci. Na druhé straně žák je zmatený a dezorientovaný. Netuší, co se mu snaží učitel nebo spolužák sdělit. Neví, co je správné, a co ne. Nejsou mu známy standardní komunikační vzorce ani komunikační etiketa společnosti (vykání – tykání, oslovení aj.), ve které se ocitl. Cítí se nejistě a nepříjemně. Nedostatečná jazyková kompetence může vést až k sociální izolaci žáka přinejmenším do doby, než si osvojí základní jazykové dovednosti. Tlak okolí na rychlou adaptaci žáka bývá velký, nicméně přizpůsobení si žádá svůj čas. Adaptační proces trvá různě dlouho, a ne vždy musí být úplný. Děti ve většině případů mají předpoklady ke zvládnutí školních nároků a čím nižší je věk, ve kterém nastoupí do školy, tím pravděpodobnějším se toto zvládnutí jeví. (Gjurová, 2011; Průcha, 2011; Vágnerová, 2001, 2008; Studijní text Vágnerová, M. Sociokulturní problémy a odchylky v chování: Sociokulturní handicap a jeho vymezení, online, 2018-07-10) Jak trefně poznamenává Gjurová: *„Právě to, že začínají [děti, které nemluví česky] školní docházku společně s českými dětmi, má své obrovské výhody. Společně s „rodilými mluvčími“ se začínají učit čtyřem základním řečovým dovednostem – poslechu, mluvení, čtení a psaní. A prvouka –*

to jsou vlastně sociokulturní souvislosti, zvyky, svátky, tradice, mezilidské vztahy, společenské chování, ...“ (2011, s. 14)

Pojmů kulturní odlišnost a kulturní handicap se často užívá jako synonym. Ovšem Feuerstein mezi nimi vidí rozdíl. Příslušnost k jinému společenství nemusí podle něj nutně vést ke kulturnímu handicapu (nebo také k. deprivaci). Málková (2008, s. 32) zdůrazňuje, „že Feuerstein chápe stav kulturního handicapu jako určitou strukturu poznávacích funkcí. Strukturu postrádající kognitivní nástroje, které by umožňovaly svému nositeli pružně reagovat na změněné podmínky nebo požadavky okolí.“

Pokud děti vyrůstají v prostředí podporujícím jejich kognitivní a emoční rozvoj, ztotožňují se s kulturním společenstvím, ve kterém žijí a jsou její plnohodnotnou součástí, pak jde podle Feuersteina o kulturně odlišné děti. Ty jsou schopny těžit z nově nabytých informací a z kontaktu s novým prostředím. Přizpůsobit se podmínkám majoritní společnosti pro ně nečiní větší potíže. Nicméně pokud je jejich kulturní identita narušena a vývoj kognitivních procesů neodpovídá normě, jde o děti kulturně handicapované. U takových dětí se zdá být všechno v pořádku až do doby, než se setkají s novým prostředím nebo podnětem. V takovém případě nedokážou vhodně reagovat, jsou dezorientované a neschopné těžit ze zkušenosti, se kterou se setkaly (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Rand, 2014; Málková, 2008). „Rozhodujícím etiologickým faktorem, který odlišuje kulturně odlišné a kulturně handicapované děti, je absence zkušenosti zprostředkovaného učení.“ (Jensen a kol., 1988 in Málková, 2008, s. 31)

Zkušenost zprostředkovaného učení (ZZU) je spolu s přímým kontaktem s okolím ústředním prvkem, díky němuž se rozvíjí kognitivní funkce a myšlení člověka. Feuerstein ji považuje za podstatnou část své teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, podle níž není nutné zatracovat osoby s nedostatečnými kognitivními schopnostmi. Naopak každý člověk má potenciál se rozvíjet, prohlubovat své znalosti a „měnit strukturu vlastních poznávacích funkcí.“ (Málková, 2008, s. 25) Základním předpokladem této zkušenosti je kvalitní kulturní transmise, během níž dochází ke kontaktu s novými zkušenostmi, informacemi a jevy, které (většinou) dítěti zprostředkuje vhodnou formou dospělý. Zprostředkující osoba doslova vstupuje mezi příjemce (dítě) a podněty z okolí a upravuje je tak, aby byl jejich přínos pro něj co největší. Podstatné je naučit dítě diferenciovat důležité od nepodstatného, předat mu nové dovednosti, učit různým způsobům a přístupům k myšlení.

Zpočátku probíhá interakce nejčastěji s matkou, ale postupně se přidávají i jiné osoby – další členové rodiny, učitele, kamarádi. Čím kvalitnější je taková zprostředkovaná interakce, tím menší je pravděpodobnost kognitivního deficitu a možné kulturní deprivace (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Rand, 2014; Málková, 2008).

Aby bylo možné považovat určitou interakci za ZZU, je nutné, aby splňovala určitá kvalitativní kritéria. Feuerstein jich stanovil celkem dvanáct a z nich považuje za nejvýznamnější první tři – 1) záměrnost a vzájemnost, 2) transcendenci a 3) zprostředkování významu. ad 1) Zprostředkující osoba důkladně popisuje svoji činnost, svůj úmysl, události, místa apod. Snaží se dítě zapojit, soustředit jeho pozornost a obohatit je. V ideálním případě je interakce vzájemná. Dítě se ptá, je zvědavé, vyjadřuje zájem. ad 2) Každá interakce se děje v určitém čase a prostoru. Vztahuje se k minulosti i budoucnosti, je základem pro přenos zkušenosti. Stává se jakousi základnou, díky níž může jedinec předvídat, co ho asi v různých situacích čeká. ad 3) Zprostředkování má vždy nějaký důvod a smysl. Žádná informace, podnět, se kterým přijdeme do styku, není neutrální. Vždy má svůj význam, ať už kulturní, sociální, náboženský nebo citový. Je důležité, aby byl přenos těchto významů součástí interakcí, neboť jinak si z nich dítě nemusí nic odnést (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017; R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Rand, 2014).

Je důležité připomenout, že součástí zprostředkovaného učení je v rámci kulturní transmise také předávání komunikačních vzorců verbálního i neverbálního charakteru. Jak již bylo zmíněno, jazyk je neodmyslitelnou součástí poznávání světa, tzn. kognitivních procesů a ZZU probíhá právě díky němu.

Informace v této kapitole jsou velmi zestručněné. Snahou bylo vystihnout vždy podstatu jednotlivých myšlenek a nezabíhat do detailů. Cílem bylo představit možné vlivy na verbální dovednosti dětí s OMJ (a nejen jich) a poskytnout platformu pro téma navazující. Pro hlubší pochopení je možné prostudovat dílo citovaných autorů. Další slova budou věnována metodě zprostředkované samomluvy, jejímuž výzkumu věnoval Feuerstein, spolu se svými spolupracovníky, závěrečných dvacet let svého života.

4 ZPROSTŘEDKOVANÁ SAMOMLUVA

Dobře rozvinutá řeč umožňuje člověku porozumět obsahu slyšeného i čteného, využívat získaných informací, orientovat se v nich a dávat je do souvislostí. Aby se dítě mohlo naučit jazyk, musí mít možnost ho slyšet. V různých situacích, podmínkách, z úst mnoha mluvčích. Díky tomu se však učí nejen jazyk, ale stává se součástí kulturního a společenského prostředí, ve kterém vyrůstá. Přirozeně a nenásilně rozvíjí v rámci kognitivních procesů své jazykové dovednosti.

V řečovém vývoji malých dětí, ale i osob, které se učí další jazyk, se nejprve rozvíjí receptivní složka řeči. Samotné vyjadřování (expresivní složka) přichází na řadu později. Obě části se nicméně začnou velmi brzy prolínat. Doba, kterou člověk (dítě) potřebuje k tomu, aby přivykl řeči, odposlouchal ji, začal experimentovat s jazykem a vyjadřovat verbálně své myšlenky, se liší v závislosti na vlastnostech jednotlivých osob. Některé potřebují poslouchat a naslouchat déle, jiné se do toho pouští záhy. Prostor motivující k vzájemné komunikaci zvyšuje, zvláště u dětí, mluvní apetit. S tím souvisí také vliv řečového a myšlenkového vzoru na rozvoj řečového projevu (Klenková, 2006).

Sledování mluvního vzoru může vést, a často vede, k pochopení některých komunikačních situací, lepší pozornosti a chuti zapojovat se do dialogu. Dítě díky němu vnímá různorodost zvukové stránky jazyka, slyší gramatiku a syntax v praxi, rozšiřuje si slovní zásobu. Setkává se tedy se všemi jazykovými roviny řeči – foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou i pragmatickou (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017; Čechová a kol., 2011).

První osobou, od níž se dítě učí, a která je také prvním řečovým vzorem, bývá zpravidla matka. Ta komunikuje s dítětem již od prenatálního období. V tomto čase, v období postnatálním a dalších mluví s potomkem charakteristickým způsobem, který je nazýván řeč matky / mateřská řeč (v angl.: motherese, baby talk, infant-directed speech). Jde o **přirozené a podvědomé** jednání, pro které je typické časté opakování slov a frází, zjednodušená mluva, zdvořiliny, přehnaná intonace a výrazná gesta. Tyto tendence se v interakci s malými dětmi projevují i u ostatních lidí. Výzkumy ukazují, že tento způsob komunikace má své výhody a pro děti je přínosný – vyzývá je k reakci, povzbuzuje k mluvení apod. (R. Feuerstein, R. S.

Feuerstein, Falik, Bohács, 2017; Motherese – Speech, Directed, Infant, and Language – Jrank Articles, online, cit. 2018-07-11)

Když se začal profesor Feuerstein v šedesátých letech 20. století věnovat tomu, jak zlepšit řečový projev dětí s jazykovými obtížemi – zvláště těch z minoritních skupin, jejichž jazyk se neshodoval s jazykem většinové společnosti, měl možnost sledovat mnoho jazykových projevů zaměřených na dítě (infant-directed speech). Při tom objevil, že rodiče a další osoby užívají v komunikaci s dětmi zvuků, které nemají význam, a svoji řeč nadměrně zjednodušují. Později zjistil, že lidé předpokládají, že tím rozvíjí porozumění dítěte. Feuerstein z toho vyvodil opak. Podle něj se tím řeč dítěte neobohacuje, je naopak ochuzená. Netvrdí, že je zbytečná, ale spíše nedostatečná z hlediska obsahu i formy. Rodiče i ostatní tím totiž upevňují to, co je pro děti známé. Z pohledu teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti u nich posilují to, co se naučili z přímého kontaktu s okolím, zprostředkované učení zde víceméně chybí. Děti s odlišným kulturním zázemím i jiné je podle Feuersteina nutné podporovat v komunikaci, ale nestačí, aby jen více mluvily. Ke správnému vyjadřování potřebují mít z čeho čerpat – ideálně z kvalitního jazykového obsahu i formy. Kromě toho si také všiml, že dospělí ustanou v interakci, pokud dítě nereaguje. Své myšlenky sdílel s učiteli i rodiči, které podporoval v tom, aby nepřestávali mluvit smysluplně a cíleně, i když dítě neodpovídá a vypadá, že nedává pozor, a obohacovali tím jeho jazykový svět. Tak začaly vznikat první varianty zprostředkované samomluvy (srovnání s řečí matky viz obr. 1). Výsledné pojetí zprostředkované samomluvy bylo ovlivněno také myšlenkami Basila Bernsteina, který v té době vyslovil teorii o rozvinutých a omezených kódech jazyka. První setkání učitelů i rodičů s MST přístupem vyvolávalo rozporuplné dojmy až odpor. Mnozí přitom odkazovali na patologické znaky samomluvy. V průběhu let byli přesvědčeni, nebo se sami přesvědčili, o opaku (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017).

Řeč matky	MST
zdrobnělá a jednoduchá slova	vyšší úroveň řeči (ve složitosti a slovníku), než je řeč dítěte – na dítě se mluví jako na desetileté; taková řeč není v současnosti přítomná v lingvistickém repertoáru dítěte
nezprostředkovaná řeč	zprostředkovaná
přirozená a nevědomá	snaží se předávat význam: rodiče to dělají, i když se jim „nechce“
Příklady slovníku matky	Příklad zprostředkovaného monologu
pá pá (když jde do postele, než usne, když je v posteli) du-du (dudlík) be-bí (bolest, rána)	Prohlížím si petrklíč. Petr klíč, petrklíč. Dotýkám se ho rukou, položím si květ petrklíče na dlaň, polož si taky svou dlaň pod květ petrklíče. Krásně hladí, jako když ty mě hladíš.
nezprostředkovává se vědomě	Zprostředkování: Naším záměrem je vědomě předávat dítěti řeč, která jde dále než to, co samo zná. Doufáme, že vytváříme základy pro verbální vzájemnost, která se jednoho dne objeví, ale zatím musíme čekat. Zrůdlové neurony dítěte budou „opětovat“ náš záměr. V MLE nemusí jít pouze o vzájemnost jako takovou. Mimo vzájemnost obsahuje interakce záměrnost, zprostředkování významu a přenos. Stále je to MLE. V tvrzení (vyjádření něčeho) obsahuje moje samomluva význam, pokud zároveň ukazují, jak činnost probíhá.

Obrázek 1 Porovnání řeči matky a zprostředkované samomluvy Zdroj: R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017, s. 29

4.1 Zprostředkovaná samomluva / monolog / mediated self-talk / soliloquy

Mluvit sám k sobě není tak neobvyklé, jak by se mohlo na první pohled zdát. Pomáhá to lidem často při řešení nějakého složitého problému nebo vnitřního konfliktu, při objevování nového nebo ve stresových situacích. V takových případech se mluví o monologu (soliloquy). Pokud je využíván ke stimulaci dětské i dospělé řeči a myšlení, jde o zprostředkovanou samomluvu (mediated self-talk → MST). Feuerstein tyto pojmy volně zaměňuje. Je však mezi nimi patrný sice malý, ale zato podstatný rozdíl právě v oné přítomnosti zprostředkování, a proto nadále bude využíván pojem zprostředkovaná samomluva nebo jeho zkratky MST.

Co se týče jasné definice MST, lze využít slov v publikaci *Myslet nahlas – mluvit nahlas*, věnované právě tomuto tématu. „*Monolog dospělého, který odráží jeho zkušenosti, pomáhá*

*dítěti **plánovat a interpretovat** a spojuje přímé vystavení se řeči s jejím „nepřímým“ vstupem, se symboly a hlubší úrovní významu. ... Dospělý mluví sám k sobě v přítomnosti dítěte s tím, že dítě pouze slyší to, co dospělý říká – dospělý nevyžaduje jeho pozornost, odpověď nebo jakoukoli známku toho, že opravdu cíleně poslouchá. Tato **zkušenost** (pro ty, kdo „slyší“) vytváří důležité **změny v mozku**, a tím základ pro **kognitivní i řečový vývoj**. ... MST je **záměrná činnost určená dítěti, kterou na sebe přejímají dospělí.**“ (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017, s. 24, 26).*

Zprostředkovaná samomluva je určená k podněcování řečového projevu u malých i starších dětí (nebo dokonce dospělých), kteří mají nějaký jazykový deficit. Vhodná je ale i pro mladší děti s normálním vývojem. Cílem MST je překonat jazykové nedostatky jedince, podpořit jej v socializaci a dosáhnout běžné komunikace. Snaží se o to pomocí systematického, promyšleného a cíleného užívání samomluvy, které pomáhá dětem zvnitřnit si jazykové pojmy, začít je využívat ve vlastní samomluvě a později v dialogu s jinými lidmi. Pokud není řeč vědomě a opakovaně rozvíjena, zůstanou kognitivní schopnosti utlumené, a to povede velmi pravděpodobně ke školnímu i obecně společenskému neúspěchu (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017).

MST vyplývá ze záměrné verbalizace vnitřní řeči člověka. V mnoha ohledech vychází Feuerstein z Piagetových a Vygotského prací a výzkumů částečně popsaných výše. Zde jsou alespoň základní spojující prvky: Dítě v prvních měsících života poslouchá řeč kolem sebe a začíná na ní reagovat. Dospělé osoby na to reagují (viz řeč matky) a vzniká tak kruh jazykových reakcí – kruhových reakcí (pojem převzatý Piagetem od Baldwina), kdy „*jsou děti kognitivně ovlivněny opakováním činností v reakci na podněty prostředí.*“ (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017, s. 31) Kruhové reakce se netýkají jen řečového projevu, dochází k nim napříč kognitivními schopnostmi a podle Piageta jsou základem pro pozdější vědomou stimulaci, reakci a chování. Zároveň se Feuerstein ztotožňuje s myšlenkou Vygotského ohledně důležitosti výchozího sociokulturního prostředí dítěte. Dokonce ji dále rozvíjí právě ve zkušenosti zprostředkovaného učení (ZZU). Ve spojitosti s Vygotským ostatně mluví sám za sebe pojem „vnitřní řeč“, o které byla zmínka v kapitole 3.2. Ona ZZU a její hlavní parametry – záměrnost, zprostředkování přenosu a významu jsou neodmyslitelnou součástí MST. Jsou základním východiskem, na kterém MST staví svůj přístup k rozvoji řeči.

Metoda MST je určena rodičům, pedagogům, asistentům, logopedům a dalším povoláním zaměřeným na vzdělávání a rozvoj dítěte i dospělého člověka. Ideální je používat ji v každodenní interakci v přirozeném prostředí. Pokud se aplikuje v izolovaném prostředí, snižuje se četnost a intenzita jejího působení. Zahrnuje velké spektrum lidí, kteří z ní mohou těžit. Feuerstein se svými kolegy ji aplikoval např. u dětí s Downovým syndromem, opožděným vývojem řeči nebo s diagnózou autismu. Z řad českých odborníků využívá ve své praxi MST klinická logopedka Helena Vacková. Rozvíjí pomocí ní komunikační schopnosti dětí s poruchami autistického spektra a taktéž dětí s opožděným vývojem řeči. Středobodem její práce je velmi úzká spolupráce s rodiči, kterým v ordinaci ukáže, jak zprostředkovanou samomluvu používat. Ti ji poté aplikují v každodenním životě svých dětí.

V začátcích mají lidé, kteří se rozhodli využívat MST nepříjemné pocity vyvolané nezvykem mluvit nahlas. Nevědí, co mají říkat, mohou sklouznout zpět k někdy až nucenému dialogu nebo mohou mít tendence usínat (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017).

4.2 Role zrcadlových neuronů ve vývoji jazyka

Feuerstein si byl již od konce sedmdesátých let vědom souvislostí mezi mozkem a chováním člověka. V rámci MST předpokládal se svými kolegy, že opakování a podněty z prostředí aktivují senzory a receptivní složky jedince. Zkušenosti ukazovaly, že metoda je účinná a pomáhá dětem při rozvoji jazyka. Nikdo však nedokázal vědecky interpretovat, jak je to možné. Nové objevy v neurofyzilogii mozku na konci dvacátého století ukázaly, že pozorováním jiných a napodobováním činností jsou v mozku aktivovány zrcadlové neurony (mirror neurons), které se svou činností podílí na utváření způsobu, jakým přijímáme a reagujeme na svět kolem nás a zároveň také on na nás (Siegel, 2012 in R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017). K předním odborníkům zabývajícími se vztahem učení, napodobování, myšlenkových procesů a nervových činností patří M. Iacoboni, D. Siegel, G. Rizzolatti a další. V českém vědeckém prostředí není znám nikdo, kdo by se tomuto tématu soustavně a komplexně věnoval.

Siegel popisuje zrcadlové neurony jako *„určité neurony, které se aktivují, když s námi někdo komunikuje. Boří hranice mezi námi a ostatními. Tyto zrcadlové neurony tvoří hluboce*

zakořeněný systém, který nám umožňuje naladit se na druhého člověka. To znamená, že se můžeme snadno naučit tancovat, ale také se umíme vcítit do jiné osoby. Automaticky a samovolně získávají (zrcadlové neurony) informace o záměrech a pocitech (lidí) v naší blízkosti, spouští citovou reakci a napodobivé chování. To vše díky naší nevědomé schopnosti napojit se na ostatní.”² (The Neurobiology of „We“ in Parabola, 2011, s. 73 online, cit. 2018-07-12; vlastní překlad)

Jde o to, že pokud člověk vidí nějakou činnost, jeho mozek reaguje stejně, jako by ji sám vykonával. Totéž se odehrává i u emocí. Proto máme schopnost vcítit se do druhého, litovat, radovat se. Zrcadlové neurony jsou důvod, proč v nás smích vyvolává také chuť se smát. Řeč jakožto jedna z kognitivních funkcí s centrem v mozku je taktéž součástí tohoto napodobování a také odposlouchávání, nutno dodat. Dobrým příkladem jsou například malé děti, které občas vysloví slova, jež bychom ani nepředpokládali, že znají. Nicméně jejich mysl je otevřená řečovým podnětům všeho druhů. Přijímá je a zpracovává a následně s nimi dále experimentuje. Zrcadlové neurony podporují napodobování a člověk si pomocí nich upevňuje vnitřní (myšlení a porozumění), i vnější (řečový projev, motorika) řečové dovednosti. (Dr. Dan Siegel - Explains Mirror Neurons in Depth, online, cit. 2018-07-12; R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017).

²v orig.: *“Certain neurons can fire when someone communicates with you. They dissolve the border between you and others. These mirror neurons are a hardwired system designed for us to see the mindstate of another person. That means we can learn easily to dance, but also to empathize with another. They automatically and spontaneously pick up information about the intentions and feelings of those around us, creating emotional resonance and behavioral imitation as they connect our internal state with those around us, even without the participation of our conscious mind.”*

5 VYUŽITÍ ZPROSTŘEDKOVANÉ SAMOMLUVY V PRAXI

Feuerstein ani jeho kolegové nepředkládají přesný návod na aplikaci MST. Považují za vhodné využívat ji v běžných denních situacích, s nimiž se dítě setkává. Nejčastějším zprostředkovatelem bývá rodič. Je-li dítě vystaveno bohatému prostředí, které rodič smysluplně, zajímavě a záměrně popisuje a vysvětluje, aniž by přitom od dítěte očekával reakci, má dítě možnost si „*přivlastnit to, co vidí a slyší a je schopno to zpracovat do nových a odlišných zkušeností.*“ (R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, Falik, Bohács, 2017, s. 105) Dokládají to například i osobní zkušenosti s dítětem z bilingvní rodiny a dětmi z dětských domovů. V česko-italském prostředí (matka Češka, rodina žije v ČR) poskytla rodina své dceři natolik dobré prostředí a vhodné jazykové vzory, že děvče je ve dvou letech schopno se zcela srozumitelně vyjadřovat v obou jazycích, přičemž úroveň projevu odpovídá schopnostem tří až čtyřletého dítěte. Jistěže není možné toho dosáhnout u každého dítěte, zároveň však tento příklad dobře ilustruje, jak velký význam má okolní působení na rozvoj nejen jazykových dovedností dítěte. Vyplývá to i z pozorování dětí z dětských domovů, jejichž jazykové dovednosti jsou v porovnání s výše uvedeným, ale i s monolingvními českými dětmi, mnohdy (ne vždy!) značně omezené.

Ovšem u dětí s odlišným mateřským jazykem nastává zcela unikátní situace. Ať už vyrůstaly v České republice v minoritní jazykové společnosti nebo se právě přestěhovaly, jejich jazyková vybavenost v majoritním jazyce – češtině je značně omezena jednoduše proto, že výše uvedené absolvovaly v jiném jazyce a rodiče jim nemohou totéž poskytnout v jazyce, který je pro ně samotné cizí. V takovém případě je zapotřebí tyto situace nasimulovat. Roli jazykových průvodců přejímají chůvy, učitelé v mateřských, základních a středních školách, přátelé z většinové společnosti apod. Přitom platí, že čím mladší dítě je, tím přirozeněji může tento proces plynout a jeho součástí může být v různé míře i zprostředkovaná samomluva. V empirické části je na příkladu několika případových studií ukázáno, jakým způsobem využila MST asistentka pro děti s OMJ na prvním stupni základní školy.

5.1 Příprava výzkumu a jeho organizace

5.1.1 Metodologie výzkumu

Vzhledem k záměru zabývat se změnami v jazykové oblasti u několika dětí s OMJ mělo zkoumání charakter kvalitativního výzkumu. Konkrétně šlo o **osobní případové studie** zaměřené na jazykový aspekt. Jak uvádí Hendl: „*Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. ... V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. ... Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“ (2016, s. 101, 102) Ke sběru dat bylo využito **metody zúčastněného pozorování**. Výzkumník se během něj stává aktivním účastníkem všech situací v přirozeném prostředí pozorovaného subjektu. Hendl popisuje čtyři kroky, které jsou pro zúčastněné pozorování podstatné. Nejprve musí dojít k 1) navázání kontaktu s účastníky. V této situaci byl již kontakt navázán. Žáci s OMJ se s asistentkou setkávali již od začátku školního roku. Za klíčové informátory, kteří pomáhali utvářet komplexnější obraz případů, lze považovat třídní učitelky žáků. Následujícím krokem je 2) pozorování, při němž se „*účastníme dění a zároveň pozorujeme.*“ (Hendl, 2016, 199) To probíhalo u každého případu pravidelně, vždy jednu hodinu týdně po dobu tří měsíců (březen–květen). S ohledem na to, že je metoda vhodnější pro mladší děti, byli pro pozorování vybráni žáci ze dvou tříd na prvním stupni ZŠ. Setkání s nimi probíhala vždy v odpoledních hodinách, kdy si asistentka vyzvedávala děti z družiny, a trvala 60 minut. Asistentka pracovala s dětmi jednotlivě, nikdy ve skupině. Nebyla nijak vázaná a mohla tyto hodiny uzpůsobit podle sebe. Zvolila si tematickou linku nastavenou v učebnicích prvouky (Hravá prvouka, nakladatelství TakTik) pro první a druhý ročník ZŠ. Mezi zastřešující témata v těchto publikacích patří *domov a škola, rodina, lidské tělo, lidé a společnost, rok, jaro, léto, podzim, zima*. Do nich se promítaly tematické celky důležité pro žáky s OMJ jako jsou *pozdravy, barvy, oblečení, zaměstnání, počasí, zvířata, jídlo, bydlení, zájmy* ad. (publikace Česky vesele a hezky)

Podstatným prvkem hodin byla u jednoho z žáků plyšová hračka, kterou se asistentka rozhodla používat během zprostředkované samomluvy jako partnera. Během setkání provázela tuto hračku daným tématem. Hračka měla v procesu MST tři významy. Skrze ni ukazovala asistentka dítěti, jak se lze zachovat, jaká slova použít, jak se ptát; chránila asistentku před nutkáním zapojovat dítě do dialogu, což by bylo v rozporu se zásadami zprostředkované samomluvy; bourala hranice a přitahovala dětskou pozornost.

Další krok, který se prolíná s pozorováním, tvoří 3) záznam dat formou terénních poznámek. Zde bylo využito formy terénního deníku, neboť nebylo možné zaznamenávat poznámky v průběhu. Deníkové zápisy zachycují průběh pozorování, chování účastníků, popis aktivit, prostředí, případných problémů, které se vyskytly, změn apod. Poznámky by se měly dělat co nejdříve po ukončení akce, aby nedošlo k vynechání některých částí pozorování podstatných pro výzkum.

Poslední částí zúčastněného pozorování je 4) závěr pozorování. Při něm dochází k odpoutání pozorovatele od subjektu. Vhodné je rozloučit se nenásilnou formou, která nenaruší vztahy mezi výzkumníkem a pozorovaným. V tomto případě bylo výhodou, že asistentka věděla, že ve svém působení na škole již nebude pokračovat a mohla na to žáky pozvolna připravit. K rozloučení a odpoutání tedy došlo zcela přirozenou cestou.

Výzkum pro úplnost doplňují informace získané z **neformálních rozhovorů** s učiteli i rodiči žáků a záznamy o speciálně pedagogických vyšetřeních, podpoře apod. (např. PLPP), pokud byly k dispozici.

5.1.2 Etická rovina výzkumu

Všechny děti se výzkumu zúčastnily dobrovolně. Vzhledem k jejich nezletilosti byli s tématem obeznámeni také rodiče, kteří souhlasili se zpracováním získaných údajů. V rámci zachování anonymity byla všechna jména zúčastněných osob změněna a z dokumentů v přílohách byly odstraněny citlivé údaje. Získané informace byly použity pouze pro účely této práce.

5.1.3 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem zkoumání bylo ověřit, zda má zprostředkovaná samomluva kladný vliv na mluvený projev a slovní zásobu dětí s OMJ; jak ji lze využívat ve výuce dětí s OMJ a urychlit pomocí ní adaptaci těchto dětí na nové jazykové prostředí. Proto byly formulované otázky již od začátku zaměřené na praktické využití tohoto šetření ve třech oblastech – jazykové, pedagogicko-psychologické a sociokulturní, jež s tímto cílem úzce souvisí.

Z jazykového hlediska je pro učitele podstatné, v jakých oblastech jazyka MST žákovi pomáhá, pokud vůbec. Otázka tedy zněla: **1) Jaké jazykové dovednosti zprostředkovaná samomluva (ne)rozvíjí?** Každá metoda má svá pro i proti. Z pedagogicko-psychologického pohledu se pátralo po tom, **2) jaké jsou výhody a nevýhody MST ve výuce dětí s OMJ?** Možná k nejpodstatnějším se řadí otázky z pohledu sociokulturního: **3) Jak se odráží vliv zprostředkované samomluvy v komunikaci dětí s OMJ s okolím a 4) proč by měla být MST každodenní součástí komunikace s dětmi s OMJ?**

Výše formulované otázky vzešly z očekávání a předpokladů autorky, která působila ve škole jako asistent dětí s OMJ. Měla tak možnost se ve své praxi setkat s více postupy ve výuce, u nichž ji krom způsobu aplikace zajímalo právě výše uvedené.

5.1.4 Výzkumné prostředí

Výzkum byl realizován na jedné pražské základní škole. Ta je známá svým vstřícným postojem k moderním způsobům výuky jako je projektová výuka, Hejného metoda, čtení s porozuměním, kritické myšlení, aj. Patří mezi fakultní školy Pedagogické a Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a zároveň je zapojena do nepřeborného množství projektů. Za zmínku stojí například projekty *Pomáháme školám k úspěchu* nebo *Mezinárodní program Globe* a pro tento výzkum nejpodstatnější, již ukončený, *projekt OPPPR Metodická podpora, vzdělávání a zvýšení kapacit odborných pracovníků za účelem inkluze cizinců a menšin na ZŠ (x)*. Jeho cíl je patrný již z názvu. Šlo o dvouletý projekt, který trval v letech 2016–2018. Týkal se cca 7 % žáků školy, jež se řadí k dětem s OMJ.

Školní vzdělávací program je zde koncipován tak, aby měl každý žák prostor pro svůj osobnostní růst. Je tedy orientován na žáka, upřednostňuje individuální přístup a díky vstřícnému kolektivu pedagogických pracovníků může být i naplňován. Příjemné prostředí a dobré vztahy jsou základem fungující společnosti a ve škole si na nich zakládají.

Vedení školy klade taktéž velký důraz na profesní růst pedagogů. Podporuje jej pomocí různých seminářů, konferencí, festivalů a plánů pedagogického rozvoje (tzv. POPR), který si vyučující vytvářejí pro každé pololetí. V tomto plánu si vytyčují své cíle pro následující měsíce; postupy, kterými jich chtějí dosáhnout; výsledky, jež očekávají atd. Na konci období jsou plány společně s mentory vyhodnocovány. Součástí tohoto procesu je také vlastní sebehodnocení

a další plánování. K obojímu jsou ve škole vedeni i žáci. Učí se tak lépe odhadovat své schopnosti a lépe si rozvrhnout čas.

Výzkumu se zúčastnily děti ze dvou tříd – prvního a druhého ročníku. V každé třídě bylo 29 žáků. V prvním ročníku byli čtyři žáci s OMJ. Dva z nich nevykazovali známky obtíží ani v jazykové ani v sociokulturní oblasti. U zbylých dvou se objevovaly v menší míře. Pro tyto žáky nebyl vypracován PLPP, ale učitelka se s asistentkou domluvila na individuální podpoře těchto dětí v odpoledních hodinách v rozsahu dvou hodin týdně.

Druhý ročník navštěvovalo celkem pět dětí s OMJ (nebo z vícejazyčných rodin). Třem z nich bylo zapotřebí vytvořit PLPP. Ostatním stačila zvýšená podpora třídní učitelky v náročnějších úlohách vyžadujících porozumění. V každé třídě bylo jedno dítě vzdělávané podle IVP. Obě měly osobní asistentku, která byla přítomná ve všech hodinách vyjma hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Zároveň zde několik hodin týdně učili také pároví učitelé. Ve druhém ročníku byla v hodinách občas přítomna asistentka žáků s OMJ. Stávalo se tedy, že ve druhé třídě se pohybovali až čtyři pedagogičtí pracovníci najednou. Nutno podotknout, že v obou třídách bylo několik dalších dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelé tak museli někdy svou pozornost rozložit. Z rozhovorů s nimi vyplynulo, že párový učitel a asistenti pro ně byli v hodinách vítanou podporou, která jim pomáhala se soustředit na průběh hodiny.

5.1.5 Výzkumný vzorek

Do výzkumu byly zahrnuty celkem čtyři děti s OMJ. Žák a žákyně z prvního ročníku a dva žáci z ročníku druhého. Chlapci z druhé a dívka z první třídy se narodili a vyrůstali v České republice v ukrajinské nebo vietnamské komunitě. Chlapec z první třídy se narodil a vyrostl na Ukrajině. Do ČR se s rodinou přestěhoval v sedmi letech. Obě ukrajinské děti navštěvovaly tutéž třídu (první ročník), stejně tak vietnamské (druhý ročník). Asistentka tak komunikovala ohledně žáků pouze se dvěma učitelkami.

Vzorek žáků nebyl zvolen zcela náhodně. Výběr byl omezen tím, s jakými třídami a učiteli asistentka právě spolupracovala a s jakými dětmi se setkávala již delší dobu. Díky tomu měly děti k asistentce důvěru, věděly, co od ní očekávat a výzkum tak nemohl být ovlivněn jejich nesměrností nebo nejistotou. Asistence probíhaly v hodině, paralelně se spolužáky ale mimo kmenovou třídu nebo individuálně v odpoledních hodinách. Žáci nebyli na stejné jazykové

úrovni, proto byl i počet hodin, které trávili s asistentkou, různý. Pohyboval se od dvou do osmi hodin týdně. Žáci druhého ročníku byli vzděláváni podle plánu pedagogické podpory, který byl vypracovaný pro každého žáka zvlášť. S PLPP byli obeznámeni rodiče, učitelé a školské poradenské zařízení. Žáci prvního ročníku byli vzdělávání standardně s menší podporou učitelky.

Podrobné kazuistiky žáků jsou uvedeny v následující kapitole.

5.2 Případové studie

V této kapitole jsou uvedeny osobní charakteristiky žáků, jejich rodinná situace a jazyková úroveň. Je do ní zahrnutý taktéž popis problémových situací a v některých případech i cesty a strategie použité k jejich řešení. Tyto informace seznámí čtenáře se situací, v níž se žáci nacházeli před aplikací zprostředkované samomluvy. Podkapitoly mají názvy podle fiktivních jmen žáků.

Uvedené informace pochází z osobních zkušeností autorky jakožto asistentky, ze schůzek s rodiči a z rozhovorů s učiteli a vychovateli ZŠ. Doplněny jsou speciálně pedagogickými vyšetřeními, PLPP, slovními hodnoceními, materiály, kterými se pracovalo. Všechny dostupné podklady byly zařazeny do přílohouvé části práce.

5.2.1 Tom

Jde o osmiletého chlapce vietnamského původu. Narodil se v České republice. Oba rodiče jsou Vietnamci. Vlastní obchod, kterému věnují veškerý svůj čas. Tom má jednu sestru ve věku tří let, která zatím nenavštěvuje žádné vzdělávací zařízení. Obě děti mluví doma vietnamsky, s češtinou se setkávají pouze ve škole nebo na ulici, případně v obchodě jejich rodičů. Rodina se pohybuje převážně ve vietnamské komunitě a nejeví snahu se zapojit do české společnosti.

V kontaktu s dospělými působí Tom plaše. Během rozhovoru není zvyklý se dívat do očí. V komunikaci s vrstevníky nejsou patrné výkyvy v chování. Kolektiv jej přijímá. V případě sporů, používá fyzický útok nebo ve velké míře sprostá slova. Obojí pramení z malé znalosti českého jazyka. Kvůli tomu nemá Tom příliš jiných prostředků, kterými může řešit neshody.

Není zvyklý dokončovat práci, potřebuje vedení a podporu. Pokud jde ale o téma, které jej zajímá, dokáže se mu věnovat naplno a s chutí (např. houby, plazi). Na individuálních hodinách s asistentkou projevoval originální způsoby řešení některých úkolů. Rád kreslí a pokud nedokáže něco vysvětlit slovy, použije papír a tužku.

Po vyšetření školní zralosti ve spádové škole byl Tomovi doporučen odklad školní docházky. Rodiče toto doporučení nerespektovali a umístili dítě do prvního ročníku v jiné škole. Není jasné, proč tak učinili. Na přímou otázku se k tomuto tématu nechtěli vyjadřovat. Jedním z možných důvodů by mohl být velký důraz Vietnamců na vzdělání. Zakolísání v této oblasti by mohlo znamenat ztrátu prestiže mezi soukmenovci. Nicméně jde v tomto případě o pouhé dohady.

V prvním pololetí prvního ročníku zažádali rodiče o přestup na spádovou školu. V odůvodnění uvedli bližší vzdálenost od domova a přítomnost Tomových kamarádů z mateřské školy. Škola žádost rodičů zamítla kvůli odlišnému způsobu výuky čtení. Tom se učil číst analyticko-syntaktickou (slabikovací) metodou, zatímco zde používali toho roku metodu genetickou (hláskovací). V rámci posuzování žádosti podstoupil Tom také speciálně-pedagogické vyšetření (Příloha č. 1), které vyjevilo velké nedostatky v oblasti kognitivních a komunikačních schopností. Ve srovnání s vrstevníky byly jeho výsledky podprůměrné. Speciální pedagog rodičům proto doporučil najít pro syna doučování v českém jazyce. Později se zjistilo, že tak neučinili.

Tom dokončil první třídu v původní škole a do spádové školy nastoupil až do druhého ročníku. Jeho nástup do školy nebyl monitorován školním poradenským zařízením (i přes dřívější zkušenosti z pololetí), neboť z předešlého zařízení nedorazily žádné informace, které by jakkoliv vybízely ke zvýšené pozornosti. Tom dostal na vysvědčení jedničky a jeho součástí nebylo nic, co by budoucí třídní učitelku připravilo na charakter nového žáka. Po prvním měsíci ji však bylo jasné, že chlapec potřebuje velkou podporu a individuální přístup. Zjistila, že žák nejenže nedosahuje ani minimálních výstupů stanovených v RVP pro základní vzdělávání v kapitole 5.1 Jazyk a komunikace, ale nemá osvojenou ani základní slovní zásobu. Po roce vzdělávání byl Tom schopen se s pomocí podepsat a poznat několik tiskacích písmen. Komunikoval v jednoslovných výrazech. Jeho nejčastějším slovem bylo: „Nevím.“ Pustil-li se do složitějších větných konstruktů, pak zpravidla neodpovídaly lexikálním, syntaktickým ani fonetickým pravidlům českého jazyka. Komunikace byla vyčerpávající pro obě strany. V oblasti

matematických znalosti byl schopen orientovat se v některých jednodušších prostředích Hejného matematiky, i když se s nimi předtím nesešel. Vynikal ve výtvarném projevu.

Žák nemohl být kvůli údajným vynikajícím výsledkům z prvního ročníku zařazen znovu do téhož ročníku. Nová třídní učitelka nechtěla zpochybňovat úsudek předchozí školy a rozhodla se pro jiné řešení. Přizvala ke spolupráci asistentku pro děti s OMJ, která na škole působila. Společně vypracovaly pro Toma plán pedagogické podpory (PLPP) (Příloha č. 2) a jeho finální verzi doladily se školským poradenským zařízením. Cílem bylo během následujícího školního roku pomoci Tomovi rozvinout jeho komunikační schopnosti a dosáhnout úrovně odpovídající žákovi 1. ročníku. Již na začátku bylo jasně řečeno, že žák nepostoupí do třetího ročníku a v září následujícího roku nastoupí opět do druhé třídy. Tímto krokem získala učitelka čas, který Tom nutně potřeboval. Rodiče byli s navrženým PLPP obeznámeni a svůj souhlas stvrdili podpisem.

Asistentka dětí s OMJ. docházela do třídy v průběhu roku šestkrát týdně. Účastnila se hodin českého jazyka a světa kolem nás, kde bylo zapotřebí největší podpory. V závislosti na probíraném tématu poskytovala asistenci přímo v hodině nebo individuálně mimo třídu. Pokud nebylo učivo příliš náročné a bylo možné jej zjednodušit, upřednostňovala třídní učitelka i asistentka práci ve třídě. Dvě vyučovací hodiny ze zmíněných šesti patřily zcela individuálním setkáním, během nichž si Tom s pomocí asistentky doplňoval potřebné znalosti a snažil se zdokonalovat v dovednosti psaní a čtení. Jako průvodce mu v tomto případě sloužil převážně slabikář. Mimo to se Tom setkával s asistentkou dvakrát týdně po vyučování. Společně pracovali na zlepšení Tomových vyjadřovacích schopností v českém jazyce – pomocí her, kartiček, knih a učebnic určených dětem s OMJ.

Žákovy pokroky i neúspěchy konzultovala asistentka s třídní učitelkou. Obě žádaly školní poradenské pracoviště o opětovné vyšetření speciálním pedagogem, neboť v prvním pololetí neučinil chlapec viditelný posun. Vůči svým vrstevníkům i dětem z prvního ročníku, i přes individuální péči a nadstandardní podporu, výrazně zaostával. Nebylo jasné, zda vznikl jeho deficit jen na základě jiného sociokulturního prostředí, nebo v tom hraje roli něco dalšího. Učitelka i asistentka měly podezření na specifické poruchy učení – dyslexii, dysortografii a dysgrafii, nicméně tato diagnóza nebyla potvrzena. ŠPZ totiž na žádost nereagovalo a vyšetření odkládalo. Je otázkou, zda by vyšetření bylo vůbec možné, neboť funkční diagnostické nástroje pro děti s OMJ ve speciální pedagogice stále chybí. Práce s žákem byla

tedy intuitivní a vycházela z třicetiletých pedagogických zkušeností pedagožky prvního stupně a dosavadních zkušeností asistentky žáků s odlišným mateřským jazykem.

Potřeba se dále vzdělávat a hledat lepší řešení a způsoby výuky vedla asistentku k účasti na několika seminářích a konferencích. Na odborné konferenci Dyskorunka věnované žákům se specifickými poruchami učení a chování měla možnost vyslechnout přednášku na téma *Žák cizinec s dyslexií a co s tím?* v podání speciální pedagožky Kamily Balharové. Na základě toho začala od druhého pololetí využívat v hodinách publikaci K. Balharové *Fívovo čtení* (Příloha č. 6), která nabízí dětem krátká, ale přitom efektivní cvičení pro každý den, přičemž jejich obtížnost se postupně zvyšuje. Dalo se tak jednoduše zjistit, na jaké úrovni se žák, přinejmenším ve čtenářských dovednostech, právě nachází. V době, kdy začali pracovat s *Fíovým čtením*, přicházel Tom do školy unavený, demotivovaný a frustrovaný z toho, že se stále neposunul dále. Vyjádřil se tak i v závěrečném pololetním sebehodnocení. Uvědomoval si, co mu nejde, ale stejně jako ostatní nevěděl, proč tomu tak je.

Tlak okolí byl stále větší, pročež se asistentka rozhodla naopak ještě výrazněji snížit objem učiva a zredukovala jej na úkoly ve *Fíově čtení* a čtení a přepis jedné věty ze slabikáře. Díky tomuto kroku Tomův zájem vzrostl, protože úkoly zvládal často sám. Zvýšilo se také jeho sebevědomí. Začal se častěji zapojovat v jiných hodinách, kde rozuměl výkladu nebo zadání, např. v matematice a výtvarné výchově. Asistentka fungovala jako podpora a využívala přitom strategie scaffoldingu. *„Tato strategie vychází z přesvědčení, že člověku, který se teprve učí, musí učitel vybudovat (a pomoci vybudovat) lešení z nápověd, slovníčků, modelů požadovaného výstupu (ukázkových řešení, předpřipravených vět), návodů, ukázek efektivních metakognitivních strategií apod., oporu či lešení, které může potom postupně rozebírat a odstraňovat, až si žák umí poradit bez něj. Cílem využití scaffoldingu není předložit žákovi hotové řešení ani ho jenom motivovat, ale umožnit a usnadnit žákovi vlastní cestu k vyřešení zadaného úkolu, zvládnutí probírané látky.“* (11.6 Strategie zvaná scaffolding, online, cit. 2018-11-11) Tuto strategii využívala i při práci s ostatními žáky.

5.2.2 Ben

Ben je Vietnamec narozený v České republice. Je mu osm let. Sourozence nemá. Oba rodiče podnikají a nemají na syna příliš času. Ani jeden z nich češtinu příliš dobře neovládá. Se

synem i mezi sebou komunikují vietnamsky. O Bena se stará paní na hlídání – cca čtyřicetiletá Češka bez pedagogického vzdělání. S rodiči komunikuje třídní učitelka zejména skrz ni. Otec je v jednání se školním zařízením poměrně vstřícný a snaživý. Matka na schůzky nechodí. Rodina se pohybuje převážně ve vietnamské společnosti, ale zajišťuje synovi kontakt s českými rodilými mluvčími. Kromě chůvy, se Ben dvakrát týdně setkává s paní, která jej doučuje český jazyk. Jde o bývalou učitelku prvního stupně. Díky paní na hlídání dochází Ben na doučování pravidelně. Mimo to se ve volném čase věnuje judu, kde se setkává s českými vrstevníky. Před základní školou navštěvoval českou mateřskou školu.

Ben je rád středem pozornosti, vyhledává společnost jiných dětí i dospělých. Povahou patří mezi extrovertní jedince. Zajímá se o své okolí, je zvědavý a samostatný. Stává se, že nerespektuje nastavená pravidla. Konflikty řeší někdy fyzickým útokem. Vystupuje sebevědomě a umí si říct o pomoc. Pokud něčemu nerozumí, ozve se. Úkoly se snaží plnit co nejrychleji nehledě na chyby. Výjimku tvoří psaní. Píše rád a precizně. Postupně se učí kontrolovat a opravovat po sobě práci. Dobře se orientuje v prostředích Hejného matematiky. Potíže mu činí slovní úlohy, kde se potýká s nepochopením zadání.

Do prvního ročníku nastoupil Ben bez odkladu. S asistentkou se setkával již od počátku školní docházky. V rámci PLPP (Příloha č. 3) mu v první třídě asistovala pět hodin v rámci vyučování a dvakrát týdně se setkávali individuálně. V době, kdy začala používat MST se tedy již dobře znali. Ben mluvil bez přízvuku, ale měl nedostatečnou slovní zásobu, problémy se skloňováním a nedostatečné kulturní ukotvení. Úroveň jeho jazykových dovedností začala růst strmě vzhůru ve chvíli, kdy se naučil číst. Objevování nových slov vedlo ke zvýšenému zájmu o okolní svět a „pohyblivý cíl“ se začal přibližovat. Velkou výhodou byl i zvýšený zájem třídní učitelky o zapojování Bena do společných činností. Osvědčily se také rituály, které se pravidelně opakovaly a díky nimž se mohl Ben naučit užitečné fráze. Mezi každodenní patřil například ranní dopis, který děti společně četly. Ten obsahoval datum, počasí, pozdravy a další slova a slovní spojení, se kterými se člověk denně setkává. Během individuálních lekcí používala asistentka učebnice češtiny pro žáky s OMJ, ale hlavně nejrůznější hry, díky kterým se Ben mohl v češtině rozvíjet. Nicméně jazykové úrovni svých vrstevníků Ben stále nedosahoval. Kromě toho si asistentka všimla jedné zvláštnosti v Benově chování. Nerozlišoval dobré a zlé / špatné, což vedlo ke konfliktům s ostatními dětmi. Tuto skutečnost zpozorovala asistentka na konci prvního ročníku, ale k žádné intervenci v tomto ohledu nedošlo. Od

druhého ročníku již byl schopen v hodinách za podpory učitelky udržet tempo s ostatními. Počet asistencí se proto snížil na dvě hodiny ve vyučování týdně.

5.2.3 Alex

Alexovi je sedm a narodil se na Ukrajině, kde navštěvoval mateřskou školu a první ročník základní školy. Do České republiky se s rodiči a starším bratrem přestěhoval na konci prázdnin před nástupem do druhé třídy. Rodiče se po dohodě se školou rozhodli, že Alex zde půjde znovu do první třídy. Důvody byly nasnadě – dát Alexovi čas naučit se český jazyk a zorientovat se v novém prostředí. Starší bratr nastoupil do osmého ročníku téže školy. Se školou komunikují oba rodiče. Alexova matka je povoláním učitelka angličtiny a synovi se doma věnuje nadstandardně. Mezi sebou komunikují v rodině ukrajinsky.

Chlapec je velmi společenský a jazykově nadaný. Přestože nastoupil do školy prakticky bez znalosti jazyka, velmi rychle se adaptoval, a i díky tomu, že jsou oba jazyky slovanské, mu nečiní potíže domluvit se. Nevýhodou však je, že se kvůli tomu častěji dopouští jazykového transferu mezi svým mateřským jazykem a češtinou. *„Jazykovým transferem chápeme vliv vyplývající z podobností a odlišností cílového jazyka a jiných jazyků (např. mateřského).“* (Kotková, 2017, s. 26) V praxi to vypadá tak, že si některá ukrajinská slova přizpůsobuje českému systému (výslovností, flexí) nebo přenáší slovní obraty z ukrajinštiny do češtiny a zařazuje je do svého slovníku. Odbourat tyto jazykové patvary bývá později velký problém.

Třídní učitelka si nepřála v hodinách přítomnost další osoby (působili již ve třech lidech – učitelka, párový učitel, osobní asistentka), proto se s asistentkou pro děti s OMJ domluvila, aby se Alexovi věnovala odpoledne po vyučování. Setkávali se dvakrát týdně vždy na 60 minut. Během samotného vyučování měl Alex před ostatními většinou náskok (kromě českého jazyka), učitelka pro něj tedy pořídila publikace *Víš, co čteš?* a *První čtení s počítáním*, díky kterým mohl podvědomě objevovat nová slova v češtině a poznávat její syntaktická pravidla.

Alex si byl dobře vědom, že je vůči ostatním dětem napřed. Přestože byl velmi empatický, tak k dětem, které byly citelně pozadu, se začal v průběhu roku chovat povýšeně. Třídní učitelka o této situaci věděla a řešila ji s rodiči.

5.2.4 Diana

Diana se narodila v České republice ukrajinským rodičům. Je jí sedm let a má staršího bratra, který zůstal na Ukrajině u babičky. Navštěvovala českou mateřskou školu a do jejího okruhu kamarádů patří převážně české děti. S rodiči mluví střídavě česky a ukrajinsky. Otec přenechal otázku Dianina vzdělávání své ženě. Ta byla na začátku školního roku velmi aktivní. Postupem času ale zjišťovala, že ne všechny předměty zvládá Diana hladce. Nedokázala si s tím poradit, na rady učitelky nebrala ohledy a stále více stagnovala, až zcela rezignovala.

Na okolí působí Diana mile, ráda sdílí své zážitky a vymýšlí příběhy. Ve hře přebírá vůdčí postavení, dělá věci podle svých představ. V tom, na čem jí záleží, je velice pečlivá. Záleží jí na výsledcích. Se zvyšujícími se nároky ve výuce se u dívky začaly objevovat potíže na různých úrovních, hlavně s koncentrací. Dělal jí problém se déle soustředit, potřebovala častěji střídat činnosti. Pravidelně odbíhala od tématu hovoru a rozvíjela vlastní vyprávění. V jazykové oblasti byl patrný nedostatek slovní zásoby. Fonetická, morfologická a syntaktická stránka byla ve valné většině případů v pořádku. Místy u ní taktéž docházelo k jazykovému transferu.

Protože asistence ve třídě nebyla možná (táž třídní učitelka jako u Alexe) a ostatně ani potřebná, vídala se asistentka s Dianou také odpoledne. Ve stejné míře jako s Alexem, tedy 2x týdně vždy na jednu hodinu. V dopoledních hodinách si žákyně vystačila s podporou učitelky.

5.3 Průběh a výsledky výzkumného šetření

Asistentka vyzvedávala děti z družiny a brala je do tzv. herny – místnosti plné hraček, her, knih, míčů a dalších věcí, které jsou dětem k dispozici. V případě příznivého počasí s nimi chodila ven – do parku či do lesa. Cíleně vybírala podnětná prostředí, kde si děti mohly vybrat činnost, které se chtějí věnovat. Zatímco si hrály, kreslily, vyráběly, mluvila. Žáci mohli, ale nemuseli být u asistentky a sledovat ji. I v případě, že byli, nesnažila se k nim obracet, jen pokračovala v samomluvě. Na úvodní hodině popisovala a ukazovala vybavení místnosti, co všechno se s ním dá dělat; co dělá ona a co dítě. – *Já, Inna, sedím na židli. Tom sedí na podlaze. Jsme v herně. V herně jsou hračky. Hračky jsou plyšové, dřevěné nebo plastové. Je tahle hračka dřevěná? Ne, tahle hračka je plastová. Je vyrobena z plastu. Je tahle hračka dřevěná? Ano, tahle hračka je dřevěná. Je vyrobena ze dřeva atd.* Šlo o volnou asociaci myšlenek vztažených

k prostoru a k činnostem. Základem vždy bylo verbalizovat to, co běželo asistentce hlavou v souvislosti s daným tématem. Její projev byl spisovný a vystavěný postupně od podstatných jmen po slovesa a další slovní druhy – *např. židle – dřevěná židle – na židli se sedí*. Slova vždy několikrát zopakovala a použila je také v jiných tvarech, aby bylo jasné, že jde stále o jednu a tutéž věc, ale tvar slova se mění – *např. stůl – ke stolu – na stole*. Toto považovala za zvlášť důležité pro vietnamské žáky, neboť vietnamština není flektivní jazyk a zná tedy pouze jednu podobu slova. Další témata pocházela z publikací *Hravá prvouka a Česky vesele a hezky*. Ty pokrývaly potřebnou slovní zásobu a zároveň nabízely již připravené otázky a také obrázky, od kterých bylo možné se odrazit a rozmluvit se díky nim. Asistentka využívala také mnohých motivů kolem sebe – *lidské tělo, oblečení, příroda na jaře, město, ad.* I když děti nebyly zapojené do hovoru, stále vnímaly okolí a mohly si spojit vyřčená slova s vizuální představou.

Důležitou součástí samomluvy tvořily změny výšky hlasu, střídání rytmů, výrazná gesta a mimika. Asistentka také zdůrazňovala dlouhé samohlásky a doufala, že to dětem pomůže v jejich vnímání (*stůl – stůůůl*). Někdy se zaměřila na konkrétní slovní druh a kladla na něj při projevu větší důraz. – *Diana drží v ruce tužku. Píše na papír své jméno.*

Někteří žáci měli čas od času potřebu se na něco zeptat. V takovém případě jim asistentka odpověděla (i když otázka nebyla k tématu) a pokračovala v samomluvě. Ne vždy se jí dařilo udržovat konstantní tok řeči. Nicméně s časem se tato schopnost zlepšovala.

Žádné setkání nebylo stejné. Každé dítě reagovalo na zprostředkovanou samomluvu jinak a asistentka přizpůsobovala hodiny podle jejich potřeb. Bylo nutné neustále myslet na to, že každý z nich je na zcela jiné jazykové úrovni a má odlišné jazykové a sociokulturní zázemí. Neméně důležité bylo pamatovat na to, že již jeden jazyk ovládají. A to bez potíží, jak bylo zjištěno z rozhovorů s rodiči. Toto je nutné zdůraznit. **Nejde o děti, které mají problémy ve svém mateřském jazyce. Pouze jsou v určité fázi osvojování dalšího jazyka.** A ať už učitel nebo asistent jsou jim průvodci na této cestě.

5.3.1 Tom a MST

Tom zpočátku vůbec neprojevoval zájem. Prozkoumával prostor, vše si potřeboval osahat. Zdálo se, že ho těší, že konečně nemusí nic psát, řešit a vůbec dělat něco, čemu nerozumí. Většinou si začal hrát na opačné straně místnosti, než byla asistentka a vypadalo to,

že je v jiném světě. Na různou intonaci reagoval zvědavým pohledem, ale poté pokračoval v započaté činnosti. Změna nastala, když začala asistentka zapojovat do své samomluvy plyšové zvířátko – zajíce. Mluvila k němu, ukazovala mu obrázky. Někdy předváděla, že mu naslouchá a tlumočila nahlas jeho „myšlenky“, často šlo o otázky, na které vzápětí odpovídala. Tom od té doby seděl poblíž a sledoval vše, co asistentka ukazovala. Když opakovala zajícova „slova“, Tom sledoval pozorně její ústa. Během pátého setkání došlo ke zlomu. Chlapec si vzal hračku k sobě, ukazoval asistentce obrázky pověšené v místnosti a čekal na odpověď, kterou mu pokaždé poskytla. Totéž se poté odehrávalo i s věcmi nebo s obrázky v knihách. Někdy si poslechl, co „říká“ zajíc a zeptal se: „*Co to je?*“ Následovalo období velmi silně připomínající období otázek mezi (druhým) třetím až čtvrtým věkem dítěte. Postupně se přidaly otázky pátrající po příčině (*proč?*), místu (*kde?*) a způsobu (*jak?*). To byl velký průlom v komunikaci s Tomem, neboť do té doby se nesnažil aktivně zajímat o dění kolem sebe. Asistentka mluvila pomalu, ukazovala, o čem mluví, častokrát slova opakovala, a dále je rozvíjela. – *To je slon. Slon je zvíře. Slon má šedou barvu. Má čtyři nohy a velké uši. Má slon nos? Ne, místo nosu má chobot.* Nelpěla na vybraných tématech, těm se věnovali i v jiných hodinách, zde pro ni bylo primární aktivizovat Toma. Postupně přicházela na to, o co jeví větší zájem a na další setkání připravovala knihy, obrázky vybraných oblastí. Společné hodiny postupně přerostly do spolupráce nad knihou. Tom ji nazval „*Knihy o všem*“. Během práce na této knize, používala asistentka stále zprostředkovanou samomluvu, která se místy prolínala s dialogem, který inicioval jedině Tom.

Ke změnám začalo docházet i mimo tato společná setkání. Tom se v hodinách více zapojoval. Svou práci, i když stále za výrazné podpory, dokončoval. Zajímal se o postupy řešení, uměl si najít roli v týmu. Nejvýrazněji z dospělých komunikoval s asistentkou. Ta přenesla zprostředkovanou samomluvu do všech jejích hodin, ať už individuálních nebo ve třídě. Zvykla si popisovat vše, co se dělo nebo bylo kolem, aby Tomovi zpřístupnila jazykové prostředí, ve kterém se nacházel. Jeho slovní zásoba díky tomu pomalu rostla. Velmi dobře si osvojoval zejména slova z témat, o která se zajímal. Taková byl schopen si zapamatovat již po jednom dvou opakováních. Začal se vyjadřovat se v delších a srozumitelných větách. Stále byl pozadu za svými vrstevníky, ale srovnal se s prvními ročníky, což bylo cílem v jeho PLPP. Patřil ke slabším žákům, nicméně s vhodnou podporou měl nakročeno ke zlepšení.

S velmi pozitivní reakcí se setkala „*Kniha o všem*“. Třídní učitelka byla nadšena touto myšlenkou a rozhodla se v dalším školním roce vytvořit takovéto „deníky o světě“ s dětmi a pracovat s nimi v předmětu *Svět kolem nás*. V rámci posledního měsíce ve školním roce, vznikla poté ještě jedna kniha, kterou Tom ilustroval a vymyslel. Zapisovala ji jeho asistentka. O tuto knihu byl velký zájem mezi Tomovými spolužáky. Velice oceňovali jeho dílko a měli chuť vytvořit také něco podobného.

5.3.2 Ben a MST

I Ben, jak se zdálo, kvitoval volnou hodinu s povděkem a věnoval se svým vlastním aktivitám. Nevydržel to však nikdy příliš dlouho a cca po 15 minutách přišel vždy zjistit, o čem asistentka mluví. V běžných hodinách zaujímal často odmítavý postoj. Zde ve chvíli, kdy na něj nebyl vyvíjen žádný nátlak, již od prvního setkání zaujatě naslouchal tématu, které bylo na pořadu dne. Neměl potřebu se ptát. Většinou si jen přinesl vybranou aktivitu blíže, aby viděl, co asistentka ukazuje, a pokračoval ve své činnosti. Témata z velké části navazovala na ta probíraná v hodinách předmětu *Svět kolem nás*. Asistentka tak měla možnost pozorovat, co si Ben ze setkání odnesl a zdali získané znalosti nebo nová slova umí použít a používá v praxi. U Bena šlo hlavně o to, aby si osvojil odbornější slovní zásobu a zvnitřnil si systém skloňování a časování slov.

Benova jazyková znalost umožnila asistentce používat složitější obraty, které se mohly týkat i abstraktních věcí, např. vztahů, emocí. Toho se pokusila využít a během hodin a postupně i v běžných asistencích pomocí zprostředkované samomluvy popisovala, jak se chovat v různých situacích a na různých místech. Nezapomínala také na zdůvodnění takového chování. – *Když někdo mluví, neskáču mu do řeči. Ruší ho to a mohl by zapomenout, co chtěl říci. Poslouchám a když domluví, můžu mluvit já. Budu rád, když mi také nebude skákat do řeči. Proto to nedělám.; Ve třídě máme nastavena pravidla bezpečnosti. Pokud je nebudu respektovat, mohl bychom někomu ublížit. To nechci. Ani nechci, aby někdo ublížil mě. Proto je dodržuji.*

Po třech měsících pravidelného užívání MST v komunikaci s Benem, byly v jeho jazykové složce patrné malé změny. Asistentka zaznamenala v Benově projevu menší výskyt chybných tvarů. Co se týče slovní zásoby, nedá se s jistotou říci, jak velký vliv na její zlepšení měla

zprostředkovaná samomluva. Větší změny se udály v Benově chování. Zklidnil se a začal být srdečnější, více se ptal, pomáhal ostatním. Ke konfliktům mezi ním a ostatními dětmi docházelo zcela výjimečně. Učitelé i asistentka byli svědky toho, jak řeší spory jiných dětí. Snažil se dosáhnout kompromisu mezi oběma stranami. Takové jednání bylo v jeho případě unikátní a svědčilo o velkém osobnostním posunu, pochopení pravidel a možných důsledků při jejich porušení.

5.3.3 Alex a MST

Alex se od první hodiny živě zajímal, o čem asistentka mluví, ptal se a spontánně navazoval hovor. MST se tak v tomto případě stala doplňkovou metodou. Nejčastěji ji asistentka využívala ve chvílích, kdy Alex plnil nějaký úkol. Zpovzdálí popisovala podrobně jeho práci. Častěji využívala zprostředkovanou samomluvu při pobytu venku, kde chlapce zaměstnávalo pozorování okolí. Zde mu představovala svět prostřednictvím českého jazyka. Během samomluvy zdůrazňovala přízvuk na první slabice, neboť mnoho ukrajinských dětí včetně Alexe, si s ním neví rady a kladou jej, kam se jim zlíbí. – „**Venku je pěkné počasí.**“ Asistentka se také pokoušela skrze samomluvu navést Alexe k přemýšlení o svém chování k ostatním. Tato snaha však nepřinesla viditelné výsledky.

Alex patřil k velmi pozorným posluchačům a slyšené dokázal prakticky okamžitě použít ve své řeči, ve valné většině případu správně. Jeho slovní zásoba rostla přímo skokově a třídní učitelka mluvila s obdivem o jeho jazykových dovednostech v souvislosti s předmětem *Svět kolem nás*, kde se ukazovalo, že si pamatuje mnoho z toho, o čem mluvila asistentka na společné hodině. Nelze však tuto zásluhu připisovat pouze zprostředkované samomluvě. Je zapotřebí přihlídnout také k jeho dobrému rodinnému zázemí, věku i jazykovému nadání, byť je myšlenka o talentu mezi lingvisty jakkoli kontroverzní.

5.3.4 Diana a MST

Na hodinách s Dianou se prolínaly dvě samomluvy. Zprostředkovaná, kterou používala asistentka a Dianin nepřetržitý tok příběhů a představ. Jejím zvykem bylo chodit do kruhu kolem třídy a mluvit. Zejména o čase stráveném na Ukrajině u babičky, o bratřích

a o kamarádech. Její pozornost přeskakovala od jednoho tématu k druhému a zastavit ji bylo takřka nemožné. Asistentka se o to ani nepokoušela.

V první polovině výzkumu Diana mluvila nebo si hrála a neprojevovala zájem o témata, která do hodin přinášela asistentka. Pro tu bylo psychicky velmi náročné vydržet ve své roli. Předpokládala, že Diana bude naslouchat tomu, o čem mluví, ale vše nasvědčovalo tomu, že se spletla. Ve standardních hodinách s ní dívka taktéž příliš nekomunikovala. A pokud ano, snažila se změnit téma na takové, které jí vyhovovalo. Během sedmého setkání se asistentka záměrně na delší dobu (cca 5-10 minut) odmlčela. Zajímalo ji, zda bude dívka na změnu reagovat. Odezva přišla záhy. Diana se nejdříve zarazila a poté se zeptala, proč nemluví a ať pokračuje. Tímto krokem dokázala, že přestože celou dobu mluvila, vnímala, co se děje kolem ní. Poté pokračovala ve své činnosti a asistentky si opět přestala všímat. V tomto stavu setrvaly do konce jejich setkávání se.

Asistentka ani třídní učitelka nezaznamenaly v Dianině projevu nebo v jejím chování velké změny. Postupovala sice v učivu dále, ale její konečné výsledky nikterak nevybočovaly v porovnání s počátečním stavem.

5.4 Vyhodnocení

Z výsledků pozorování je patrné, že všechny tři oblasti týkající se cílů práce jsou úzce propojené a vzájemně se ovlivňují. Odpovědi na výzkumné otázky se proto někdy prolínají.

Jaké jazykové dovednosti zprostředkovaná samomluva (ne)rozvíjí? U poloviny výzkumného vzorku nedošlo k větším změnám v kvalitě jejich projevu. U zbylé došlo v jednom případě ke zlepšení všech jazykových složek, ve druhém případě ke komunikačnímu zlomu v podobě aktivního zapojování do hovoru a zlepšení slovní zásoby. Je důležité podotknout, že patrnější byly změny u dětí, které ovládaly český jazyk na nižší úrovni. Jeden z nich byl Vietnamec, druhý Ukrajinec. Mezi jejich projevy byly znát rozdíly v kvalitě. Ty jsou dány několika faktory. Prvním je rozdílnost mateřských řečí. Vietnamština je češtině velmi vzdálená a pro vietnamské děti může být tato odlišnost velkou překážkou na cestě. Dalším faktorem je různá míra podpory ze strany rodičů a prostředí, které pro dítě vytvářejí. Třetím, neméně důležitým, je povaha dětí a jejich vztah k učení i lidem. Větší zlepšení bylo zaznamenáno

u žáka, jehož mateřský jazyk patří do stejné jazykové rodiny jako čeština. Zároveň má výborné rodinné zázemí, je velmi otevřený a rychle se učí.

Jaké jsou výhody a nevýhody MST ve výuce dětí s OMJ? Mezi výhody patří kromě zmiňovaného zlepšení jazykových dovedností i nenásilný rozvoj osobnosti. Lze jej pozorovat u obou vietnamských chlapců. Díky zprostředkované samomluvě došlo k výrazným změnám v jejich chování, aniž by byli do čehokoliv nuceni. Dlouhodobým slovním působením v jejich blízkosti se podařilo změnit některé zažití vzorce jejich chování. Ať už šlo o oživený zájem o okolí, chuť bádát (Tom) nebo jiné způsoby, jak řešit problémy / spory (Ben). Na těchto případech je dobře vidět, že u žáků, se kterými se asistentka setkávala mnohem méně, k takovým posunům nedošlo. Další plus spočívá v možnosti pozorování dětských reakcí nejen na obsah, ale i styl projevu. Pro vyučujícího to může být dobrá sebereflexe. Během MST zaručeně pozná, na co žáci reagují a čím je nezaujme. V průběhu interakce k takovému sebezpozorování obvykle nemá mnoho příležitostí. Stává se pak, že neúspěch dává za vinu žákům, místo aby se zamyslel nad svými postupy.

Nevýhoda této metody spočívá v tom, že u ní v případě dětí s OMJ nelze počítat s účastí rodičů. Variantou by bylo některá témata nebo jejich části nahrát a poskytnout tyto nahrávky rodičům žáků. Ti je pak mohou pouštět dětem doma. Jinou možností, by bylo vytvořit materiál, ideálně v podobě knihy, založený na výukovém systému společnosti Albi známém jako „*Kouzelné čtení*“. Knížky vytvořené pro tuto edici lze „číst“ pomocí elektronické tužky, která po jejím přiložení k obrázku nebo textu přehraje příslušnou informaci. Takový projekt by byl jistě velmi nákladný, ale usnadnil by život nejednomu učiteli, který se potýká s nedostatkem času na tvorbu materiálů pro celou třídu. Upravovat učivo pro žáky nedisponujícími znalostí češtiny již bývá leckdy nad jeho síly. Ostatně už současná nabídka kouzelného čtení pokrývá mnoho užitečných témat, např. lidské tělo, denní činnosti, Česká republika ad. Elektronická tužka v tomto případě supluje mluvčího používajícího principy MST.

Jak se odráží vliv zprostředkované samomluvy v komunikaci dětí s OMJ s okolím? Proč by měla být MST každodenní součástí komunikace s dětmi s OMJ?

Odpověď na tuto otázku přirozeně vyplývá z výše uvedeného. U tří ze čtyř pozorovaných žáků došlo i přes omezenou možnost působení k výraznému posunu v jejich komunikačních

dovednostech, což vedlo k jednodušší domluvě žáků s vrstevníky, učiteli i vychovateli. Reakce okolí byly veskrze pozitivní. Komunikace se stala rychlejší a efektivnější.

Díky tomu, že jsou děti seznamovány s jazykovými zákonitostmi českého jazyka postupně a bez nátlaku, mají čas si zpracovat jazykové, sociální a kulturní zvyklosti daného kolektivu, v tomto případě nejčastěji školního. Ideální stav je takový, kdy dítě rozumí prostředí, ve kterém se nachází, dokáže se v něm samostatně orientovat a respektovat při tom domluvena pravidla. Čím častěji převádí učitel nebo asistent vizuální i ostatní vjemy do slov, tím větší šanci dává žákovi s OMJ na rychlejší adaptaci ve společnosti.

Přestože je práce zaměřena na děti, nelze opomenout, jak změnila MST osobnost pedagoga (asistenta), který ji aplikoval. Asistentka začala spontánně využívat zprostředkovanou samomluvu ve všech svých hodinách. Její kolegové se někdy až podívovali nad tím, jak často v některých případech vede monolog v přítomnosti dětí. Mnoho z nich se stavělo k této metodě skepticky. Sama u sebe zaznamenala schopnost rychleji se přizpůsobit úrovni žákových dovedností a stavět pro něj pomyslnou jazykovou pyramidu na míru. MST ji naučila zpomalit a být pozornější k dětským projevům. Zprostředkovanou samomluvu poté využívala v kontaktu s jinými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami i se žáky bez nich. Obě skupiny reagovaly na tento přístup velmi kladně.

ZÁVĚR

„Poutem společnosti je rozum a řeč.“

Marcus Tullio Cicero

Jakkoli se mohou zdát výsledky šetření dobré, nemělo by se zapomínat na to, že žáci přicházeli do styku s mnoha dalšími podněty, které je utvářely a rozvíjely. Zprostředkovaná samomluva není samospasitelná metoda, díky které není zapotřebí nic dalšího dělat. Je však cestou, jež otevírá nové pohledy na práci se žákem s OMJ. Její hlavní myšlenkou je *rezignace na interakci s dítětem – cílem není vtáhnout je do komunikace, ale držet ho v prostředí přirozeného jazyka, které podněcuje jeho vlastní schopnost jazykového rozvoje*. Nejde o hlavní a jediný způsob rozvoje jazyka, ale o jeho žádoucí doplněk.

Ačkoli se průběh praktické části proměňoval, lze konstatovat, že stanovených cílů bylo dosaženo. Šlo především o reálné uplatnění MST v praktických podmínkách základní školy. Původní záměr aplikovat ji ve vyčleněných hodinách byl naplněn jen zčásti, neboť se začala postupně stávat přirozenou součástí všech setkání. Někteří by mohli namítat, že to samé přece již roky dělají ve své praxi. Pokud vědomě a záměrně zprostředkovávají význam na vyšší jazykové úrovni, nezbyvá než s nimi souhlasit a pográtulovat jim. V tomto malém rozsahu bylo usilováno o totéž.

Je jasné, že rozsah výzkumu neumožňuje uspokojivé zobecňující závěry. Další výzkumy v této oblasti by mohly být provedeny systematickým sběrem dat od většího vzorku osob. Přínosné by jistě bylo začlenit do výzkumu zpětnou vazbu od účastníků, na které by byla MST aplikována. Je možné si představit také užší spolupráci s třídním učitelem, který by používal zprostředkovanou samomluvu přímo ve výuce. Nabízí se domněnka, že by v takovém případě měla pozitivní vliv na komunikační schopnosti všech dětí ve třídě.

Zprostředkovaná samomluva se jeví jako vhodná doplňková metoda pro rozvoj řeči nejen pro děti s OMJ. Dá se uplatnit napříč většinou oborů speciální pedagogiky. Svědčí o tom osobní zkušenosti z práce asistentky na základní škole, i praxe klinické logopedky Heleny Vackové a kolektivu autorů publikace *Myslet nahlas – mluvit nahlas*. Ukazují nám, že díky MST lze dosáhnout změn, kterých bychom se často ani nenadáli. Zřejmě největším pomocníkem bude i nadále v řečové terapii, ale své místo si zajisté najde i v jiných odvětvích.

George Bernard Shaw kdysi řekl: „*Největší problém s komunikací je iluze, že je podařená.*“ Začne-li díky této práci více pedagogů převádět své myšlenky a vjemy vhodně do slov a přeměňovat tak tuto iluzi v realitu, mohlo by v budoucnu ubývat nepříjemných situací nastíněných v úvodu. Děti s odlišným mateřským jazykem to dozajista ocení.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Knihy

CLARK, Eve V. *First Language Acquisition*. Third edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 2016. ISBN 978-1-107-14300-5.

ČECHOVÁ, Marie, Miloš DOKULIL, Zdeněk HLAVSA, Josef HRBÁČEK a Zdeňka HRUŠKOVÁ. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

FEUERSTEIN, Reuven, Louis H. FALIK, Raphael S. FEUERSTEIN a Krisztina BOHÁCS. *Myslet nahlas - mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1168-6.

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

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat, 2009, s. 24-76. ISBN 978-80-87178-06-5. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vzdelavaci_potreby_sociokulturne_znevychodnenych.pdf

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-9088-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOTKOVÁ, Radomila. *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3640-5.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lucie SCHOLL a Lenka ŠULOVÁ. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Walters Kluwer ČR, 2011.

PRESOVÁ, Jana. *Deficity dílčích funkcí u dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN ISBN978-80-254-9175-1.

RYBOVÁ, Jovanka, Věra JEŽKOVÁ, Markéta BERÁNKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 1: člověk a jeho svět: pro 1. ročník ZŠ: v souladu s RVP ZV*. Praha: Taktik International, [2015]. ISBN 978-80-87881-30-9.

RYBOVÁ, Jovanka, Věra JEŽKOVÁ, Lenka NÁDVORNÍKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN. *Hravá prvouka 2: člověk a jeho svět: pro 2. ročník ZŠ: v souladu s RVP ZV*. Praha: Taktik International, [2015]. ISBN 978-80-87881-31-6.

ŠTENCLOVÁ, Kateřina, Jana DOUSKOVÁ a Froňková LENKA. *Česky vesele a hezky*. Praha: Lycée français de Prague, 2005. ISBN 80-239-6303-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.

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

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

WERNISCHOVÁ, Petra a Patricie GERHARDT. *Metodika integrace žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*. Praha, 2017.

Elektronické dokumenty

Česká školní inspekce: *Tematická zpráva: Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem*. Praha, 2015. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-07/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1>

INBÁZE *Výroční zpráva 2015*. Dostupné také z: <http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2013/07/inbvz2015web.pdf>

META, O.P.S., kolektiv autorů. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení*. Praha, 2014. Dostupné také z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf

KNAUSOVÁ, Ivana. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická inspirace* [online]. Brno, 2002, (2), 99-107 [cit. 2018-12-06]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8295/7457>

Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Úmluva o právech dítěte. Dostupné také z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Podpora dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Dostupné také z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/informace-o-podpore-deti-s-omj-novela-sz-compressed_0.pdf

Studijní text Vágnerová, M. Sociokulturní problémy a odchylky v chování. Dostupné také z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4488>

ČESKO. Vláda. Usnesení vlády České republiky ze dne 18. ledna 2016 č. 26 o aktualizované koncepci integrace cizinců – Ve vzájemném respektu a o Postupu při realizaci aktualizované koncepce integrace cizinců v roce 2016. In: *Aktualizovaná „Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“ a Postup při realizaci aktualizované koncepce integrace cizinců v roce 2016.* Dostupné také z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/25571/Priloha_c._2_Aktualizovana_Koncepce_integrace_cizincu___ve_vzajemnem_respektu_a_Postup_pri_realizaci_aktualizovane_Koncepce_integrace_cizincu_v_roce_2016.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, 2016. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

LLOSA, Patty de. The Neurobiology of "We". *Parabola* [online]. 2011, 68-75 [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.drdansiegel.com/uploads/The%20Neurobiology%20of%20We%20-%20Patty%20de%20Llosa.pdf>

Internetové zdroje

Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Současnost. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/soucasnost>

Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

Kdo jsme. *Meta ops* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>

Projekty. *Meta ops* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/projekty>

Vzdělávací obsah ČDJ. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/vzdelavaci-obsah-cdj>

Strategie zvaná scaffolding [online]. [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/12-6-strategie-zvana-scaffolding.html>

Motherese - Speech, Directed, Infant, and Language [online]. [cit. 2018-10-05]. Dostupné z: <http://social.jrank.org/pages/428/Motherese.html>

Referenční rámec. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/referencni-ramec>

Klasifikace cizinců. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/klasifikace-cizincu>

Statistická ročenka školství - 2017/2018 - výkonové ukazatele [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Vyhlášení RP podpora vzdělávání cizinců ve školách na rok 2017 ze dne 2.11. 2016. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-rp-podpora-vzdelavani-cizincu-ve-skolach-na-rok?lang=1&ref=m&source=email>

Jazyková diagnostika. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/jazykova-diagnostika>

Co nám říkají čísla o vzdělávání dětí imigrantů. *EDUin, informační centrum o vzdělávání* [online]. 14. září 2015 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/co-nam-rikaji-cisla-o-vzdelavani-deti-imigrantu/>

Cizinci - žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/cizinci-zaci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

JANOŤKOVÁ, Zuzana. Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 03. 03. 2015 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

Zkušenosti s diagnostikou žáků s OMJ. In: Youtube [online]. 9. 4. 2018 [cit. 2018-07-10]. Dostupné také z: <https://www.youtube.com/watch?v=zXf8TD4ooDo>. Kanál uživatele META o.p.s.

Dr. Dan Siegel - Explains Mirror Neurons in Depth. In: Youtube [online]. 3. 3. 2011 [cit. 2018-08-10]. Dostupné také z: <https://www.youtube.com/watch?v=Tq1-ZxV9Dc4>. Kanál uživatele PsychAlive.

Ústava České republiky. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

Listina základních práv a svobod. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

novela vyhlášky č. 48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – TOM – Speciálně pedagogické vyšetření

Příloha č. 2 – TOM: Plán pedagogické podpory (PLPP) pro žáka s OMJ

Příloha č. 3 – BEN: Plán pedagogické podpory (PLPP) pro žáka s OMJ

Příloha č. 4 – TOM – slovní hodnocení v pololetí

Příloha č. 5 – TOM – slovní hodnocení na konci školního roku

Příloha č. 6 – Ukázky z publikace Fíovo čtení

Příloha č. 7 – Ukázky z díla „*Kniha o všem*“

Příloha č. 8 – terénní deník

Příloha č. 1

TOM – Speciálně pedagogické vyšetření

Jméno: ██████████ ██████████ ██████████	Datum narození: ██████████	Věk: 7 r. 3 m.
Škola: ZŠ ██████████ ██████████ Třída 1.	Datum vyšetření: 21.2.2017	Vyšetřil: ██████████

OŠD: ANO /NE

Důvod:

Popis dítěte: klidný, mírný, stydlivý

Důvod vyšetření:

Vyšetření provedeno na základě žádosti rodičů o přestup žáka ze ZŠ ██████████ do ZŠ ██████████. Žák to má blíž do školy, má zde kamarády z MŠ.
Žák prošel v roce 2016/2017 screeningovým vyšetřením v MŠ ██████████, doporučeno OŠD naší PPP. K vyšetření OŠD se nedostavili, chlapec nastoupil do ZŠ ██████████.

Rozhovor s rodiči: Matka si za přítomnosti překladatelky stěžuje na špatnou výuku ve škole.

Školní výsledky:

Dosavadní zohledňování:

Školní dotazník:

Domácí příprava:

Prakticky žádná, rodiče nerozumí česky, odpoledne dochází na hlídání k české paní, neučí se spolu.

PSANÍ

Diktát:

stimulace nutná

Diakritika: po napsání písmene

Tempo: pomalé tempo psaní

Chyby:

Oprava:

Poznámky: ve škole se učí analyticko - syntetickou metodou, nemá zafixované tvary velkých a malých psacích písmen, využívá tabulku písmen, napsal pouze 4 slova z celého diktátu s dopomocí.

Přepis: stimulace nutná

Diakritika: po napsání písmene

Chyby:

Poznámky: pomalé tempo psaní z důvodu nezafixovaných tvarů psacích písmen, na jednotlivá písmena využívá tabulku, přepsal 1 větu z celého přepisu pro 1. ročník s velkým vyčerpáním

Čtení:

Čtení slabik: stimulace nutná (6 slabik za 1 min., z toho 2 chyby), zaměňuje písmena při čtení m-p, z-s, čtení se záložkou

Čtení souvislého textu: MOJE RODINA stimulace nutná

Nepřečte dvouslabičné slovo, přečetl pouze první slovo nadpisu s dopomocí, hláskuje i slabikuje, tichý sklad.

Zraková percepce: mírné obtíže – odpovídá stupni výuky

Test zrakového vnímání z Bednářová: Školní zralost

Chyboval v detailech, horní-dolní postavení, zrcadlové. 5 chyb v testu

Tempo: čas 6:14,34

Sluchová percepce:

Počet slabik: bez problému

První hláska: stimulace nutná (s latencí, 1chyba v 6 slovech)

Poslední hláska: stimulace nutná (s latencí, 2 chyby ze 4 slov)

Analýza, syntéza: stimulace nutná (nedokáže žádné ze slov složit ani rozložit

Diferenciace: stimulace nutná (z 15 slov 6 chyb, neslyší délky, záměna sykavek)

Audiomotorická koordinace :

percepce rytmu: počet tónů + rozlišení krátkých a dlouhých tónů = celková úspěšnost = **0%**
reprodukce rytmu: z 6 úkolů 0 správně = **0 %**

Řeč:

Výslovnost: poruchy, vady výslovnosti při vyšetření nezjištěny, hovořil minimálně
Slovní zásoba: malá SZ, generalizace 0, nerozumí

Prostorová orientace : odpovídá stupni výuky,
nelze zjistit nakolik neporozuměl zadání z důvodu malé slovní zásoby, správně 9 úkolů ze 14

Lateralita: úchop špatný, špetkový s palcem přes ukazovák, píše pravou rukou, tlak na tužku

Grafomotorika: Pila – odpovídá věku
Horní smyčka – odpovídá věku

Pozornost a soustředění:

Poznámky a pozorování: Kontakt s dospělým navazuje bez problémů, odešel pracovat bez doprovodu rodičů. Při vyšetření spolupracuje, pozornost udrží po celou dobu vyšetření, ke konci 1,5 hodin vyšetření patrná velká únava.

Závěr: Chlapec vzhledem k odlišnému způsobu výuky českého jazyka (analyticko - syntetické metoda) dochodí 1. ročník ZŠ [REDAKCE]. Nástup do ZŠ [REDAKCE] možný do 2. ročníku 2017/18.

Doporučení pro rodiče: Předán kontakt na společnost Inbáze k zajištění učitele českého jazyka. Matce za přítomnosti překladatelky doporučeno zajistit žákovi pomoc při přípravě do školy (využít formy zábavných cvičení a her, motivovat dítě).

Doporučeny sešity Bednářová: Mezi námi předškoláky 3.díl, se zaměřením na rozvíjení percepce, sluchové vnímání, rozvíjení SZ. Předvedení nácviku správného úchopu psacího náčiní.

Příloha č. 2

TOM – Plán pedagogické podpory (PLPP) pro žáka s OMJ –

Jméno žáka, národnost, země původu, typ pobytu	<p>██████████</p> <p>národnost: vietnamská</p> <p>země původu: Vietnam</p> <p>typ pobytu: trvalý pobyt</p>
Ročník	2.A
rodinná situace (národnost rodičů, jazyky, jakými mluví doma, jiné informace důležité pro vzdělávání žáka)	Úplná rodina, oba rodiče Vietnamci; doma komunikují jen ve vietnamštině
Důvod sestavení PLPP	Nízká úroveň porozumění, obtíže s vyjadřováním, nízká znalost učiva 1. třídy
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni:	
Datum vyhotovení	říjen 2017

I. **Pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání žáka (školní historie v zemi původu – délka školní docházky):**

V září 2017 nastoupil do druhé třídy. První ročník absolvoval na ZŠ ██████████. V pololetí žádali rodiče o přestup na ZŠ Kunratice. Na základě speciálně-pedagogického vyšetření bylo doporučeno, aby chlapec dokončil první třídu na ZŠ Pošepného. V roce 2016/2017 prošel screeningovým vyšetřením v MŠ Kunratice, doporučeno OŠD naší PPP. K vyšetření OŠD se nedostavili. Rodiče neudali důvod a přihlásili dítě do první třídy na jiné škole.

Na základě speciálně-pedagogického vyšetření doporučíme další kroky ve vzdělávání.

jazyková diagnostika: rozumí základním pokynům; rozlišuje část písmen, některá skládá do slabik; slova čte s obtížemi, věty vůbec; potíže s flexí

silné, slabé stránky: klidný, spolupracuje, bez obtíží se zapojil do kolektivu třídy; nerozhodnost, nejistota, plachost při jednání s dospělými

popis obtíží žáka: malá SZ, potíže s krátkodobou pamětí, špatný úchop, hláskuje i slabikuje zároveň, problémy na všech úrovních sluchové percepce, nepřečte souvislý text; neschopnost říct si o pomoc či vysvětlení; problémy se základními matematickými operacemi v oboru do deseti, špatná výslovnost, nízká vyjadřovací schopnost vzhledem k věku

spolupráce s rodinou: mizivá až žádná (z důvodů jazykové bariéry), během setkání nutná přítomnost tlumočnicka

domácí příprava: podprůměrná; údajně s oběma rodiči každý den čte, nicméně ani jeden z rodičů nemluví česky

II. Speciálně/pedagogické (ev. psychologické) vyšetření (pokud je indikováno):

III. Stanovení cílů PLPP: (cíle rozvoje žáka) doplnění učiva 1. třídy; rozšíření SZ a porozumění českému jazyku, nácvik správného úchopu, fixace jednotlivých písmen, rozvoj sluchové percepce, nácvik systematického jednání – příprava na hodinu, plnění úkolů, rozvoj matematických dovedností (alespoň sčítání / odčítání do 20)

IV. Podpůrná opatření ve škole

(specifikace úprav metod práce se žákem, úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

a) Metody výuky v jednotlivých předmětech (specifikace úprav, metody práce se žákem):

tolerance tempa, redukce učiva, vizuální opora, ujištění se o porozumění při samostatné četbě, procvičování oslabených oblastí, přizpůsobit výuku aktuální jazykové úrovni

b) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případě mimo ni): 4h týdně asistent ŽOMJ v kmenové třídě, 2h týdně individuální setkání, 1h týdně se speciálním pedagogem

c) Hodnocení žáka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, způsob ověřování znalostí, kritéria): hodnocen s přihlédnutím k obtížím

d) Pomůcky: Logico Piccolo, Bednářová: Sluchové vnímání, Zelinková: Hrajeme si s písmenky: rozlišování hlásek, učebnice a pracovní sešit pro 1. ročník, Prvouka 1, pracovní listy vytvořené asistentem, učebnice ČJ pro ŽOMJ, počítačové programy (Čtení jako hraní)

e) Požadavky na organizaci práce učitele/ů (personální zajištění podpory)

Individuální přístup, dopomoc prvního kroku, neustálé opakování, popisovat i objekty a situace zcela jasně – vhodné k rozšiřování SZ, zřetelná výslovnost osob kolem žáka, individuální výuka ČJ s asistentem pro žáky s OMJ

1x hodina týdně speciálně/pedagogické péče pod vedením sppg

V. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou):

Aktivita, podíl žáka: plnění zadaných úkolů, pravidelné čtení (ideálně s rodilým mluvčím), procvičování psaní, trénink paměti

Spolupráce se zákonnými zástupci: pravidelná komunikace alespoň jednou měsíčně, zavedení systematické evidence domácích úkolů z důvodu přehlednosti pro rodiče (úkolníček)

VI. Podpůrná opatření jiného druhu: (respektovat zdravotní stav žáka, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení žáka ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem):

respektovat sociokulturní zázemí žáka

zajištění výuky českého jazyka ze strany rodiny

VII. Vyhodnocení účinnosti PLPP dne:

VIII. Doporučení k odbornému vyšetření (PPP, SPC, SVP, jiné): ano **ne**

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	██████████	
Učitel předmětu	---	
Pracovník ŠPP (koordinátor integrace žáků s OMJ)		
Asistent pro žáka s OMJ	Inna Zayats	
Zákonný zástupce		

Příloha č. 3

BEN – Plán pedagogické podpory (PLPP) pro žáka s OMJ

Jméno žáka, národnost, země původu, typ pobytu	<p>██████████</p> <p>národnost: vietnamská</p> <p>země původu: Vietnam</p> <p>Typ pobytu: trvalý pobyt</p>
Ročník	2.A
rodinná situace (národnost rodičů, jazyky, jakými mluví doma, jiné informace důležité pro vzdělávání žáka)	Úplná rodina, oba rodiče Vietnamci; doma komunikují jen ve vietnamštině; odpoledne tráví s rodilou mluvčí čj
Důvod sestavení PLPP	Problémy s porozuměním v českém jazyce, malá SZ
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni:	
Datum vyhotovení	říjen 2017

IX. Pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání žáka (školní historie v zemi původu – délka školní docházky):
Navštěvuje druhý ročník na ZŠ Kurnatice.
jazyková diagnostika: rozumí základním pokynům, čte a píše pomalejším tempem, potíže s flexí
silné, slabé stránky: společenský, veselý, ctižádostivý, umí si říct o pomoc / vysvětlení; lehce se nechá ovlivnit ostatními, netrpělivý
popis obtíží žáka: malá SZ, problémy s ohýbáním slov a slovních tvarů
spolupráce s rodinou: průměrná; s učitelkou komunikuje převážně paní na hlídání, rodiče s pomocí tlumočnicka
domácí příprava: průměrná až dobrá
X. Speciálně/pedagogické (ev. psychologické) vyšetření (pokud je indikováno):

XI. Stanovení cílů PLPP: (cíle rozvoje žáka) rozvoj SZ a porozumění českému jazyku, zlepšení mluveného a psaného projevu

XII. Podpůrná opatření ve škole

(specifikace úprav metod práce se žákem, úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

b) Metody výuky v jednotlivých předmětech (specifikace úprav, metody práce se žákem):

tolerance tempa, vizuální opora, ujištění se o porozumění při samostatné četbě, k četbě textů využívat krátké, jednoduché texty, procvičování oslabených oblastí, přizpůsobit výuku aktuální jazykové úrovni, rozšiřování slovní zásoby pomocí her

f) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případě mimo ni):
2h týdně asistent ŽOMJ v kmenové třídě, 1h týdně se speciálním pedagogem

g) Hodnocení žáka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, způsob ověřování znalostí, kritéria): hodnocen známkami s přihlédnutím k obtížím s jazykem a tempu

h) Pomůcky: Logico Piccolo, Zelinková: Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, učebnice ČJ pro ŽOMJ, Český jazyk pro 2. ročník, počítačové programy (Čtení jako hraní)

i) Požadavky na organizaci práce učitele/ů (personální zajištění podpory)
Individuální přístup, v případě potřeby dovysvětlení instrukce, podpora samostatnosti

1x hodina týdně speciálně/pedagogické péče pod vedením sppg

XIII. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou):

Aktivita, podíl žáka: udržování nabytých znalostí pravidelným opakováním, seznamování s českou kulturou – filmy, divadelní představení, knihy

Spolupráce se zákonnými zástupci: nadále udržovat kontakt s paní na hlídání, pravidelně získávat informace od rodičů, dávat zpětnou vazbu

XIV. Podpůrná opatření jiného druhu: (respektovat zdravotní stav žáka, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení žáka ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem):

<p>respektovat sociokulturní zázemí žáka</p> <p>doporučení: pokračovat v soukromém doučování alespoň 1x týdně</p>
XV. Vyhodnocení účinnosti PLPP dne:
XVI. Doporučení k odbornému vyšetření (PPP, SPC, SVP, jiné): ano ne

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	██████████	
Učitel předmětu	---	
Pracovník ŠPP (koordinátor integrace žáků s OMJ)		
Asistent pro žáka s OMJ	Inna Zayats	
Zákonný zástupce		

Příloha č. 4

TOM – slovní hodnocení v pololetí



v tomto pololetí ses seznámil s novými spolužáky a učiteli. Naučil ses orientovat v nové škole. Víš, jak se chovat ke kamarádům a k dospělým. Umíš se zeptat, když něco nevíš. Dokážeš pozdravit, poprosit, poděkovat, omluvit se. Zjistil jsi, jak se chovat, když Ti někdo ubližuje.

Znáš všechna písmena. Některá z nich Ti občas dělá problém poznat. Stále si pleteš b a d, s a š, r a ř. Čteš po slabikách, krátká slova umíš přečíst celá. Dokážeš říct, na jaké písmeno slovo začíná. Začínáš rozlišovat písmeno na konci slova. Zvládáš rozdělit slova na slabiky. Umíš odpovědět na otázky ke krátkému textu. Dovedeš popsat obrázek, aniž bys řekl, co je na něm nakresleno. Víš, že existují samohlásky a tvrdé a měkké souhlásky. Umíš je s pomocí vyjmenovat a říct, ve kterých z nich se píše měkké l a ve kterých tvrdé y.

V psaní ses zlepšil. Rozlišuješ psací a tiskací písmena. Píšeš je s pomocí tabulky, ve které hledáš jejich jednotlivé tvary. Víš, že nad některými písmeny se píše háček, čárka nebo tečka. Při psaní zvedáš ruku, proto vypadají tvá písmenka rozházeně, neučesaně. Když chceš, umíš psát stejně velká písmena na linky. Dokážeš si před psáním rozcvíčit a protáhnout ruce a jednotlivé prsty. Dávej si pozor na držení pera. Často držíš pero způsobem, ze kterého tě bude bolet ruka, až budeš psát delší text (špetkový úchop s palcem, který přesahuje přes ukazováček). Víš, že věta začíná velkým písmenem a na konci je tečka, otazník nebo vykřičník. Vždy Ti to ale musím připomenout. Je pro Tebe velmi náročné psát vlastní text, vždy potřebuješ oporu učitele nebo asistenta.

V SKN Tě zajímají témata, která se týkají přírody. Hlavně lesa a hub. S velkou dopomocí zvládáš pracovat s učebnicí a pracovním sešitem. U témat, která Tě osloví se nebojíš zeptat na to, co nevíš. Při práci ve skupině se často spoléháš na ostatní. Když jsi sám, listuješ v encyklopediích, ptáš se, co je co, jak věci fungují. Zvládneš vyjmenovat dny v týdnu a roční období.

V družině si povídáš s kamarády, hrajete spolu různé hry. Už nepláčeš.

Jsi zvědavý, vynalézavý chlapec se smyslem pro humor. Děkuji Ti za čas, který se mnou trávíš. Učím se od Tebe každý den.

Příloha č. 5

TOM – slovní hodnocení na konci roku



ve druhém pololetí sis upevnil své postavení mezi spolužáky. S radostí pozoruji, jak si rozumíte, jak dokážete vyřešit pře, které mezi Vámi někdy vzniknou, jak spolu objevujete nové a zajímavé věci kolem sebe. Věřím, že Vám kamarádství vydrží, i když budeš v příštím roce v jiné třídě. Velmi dobře si vedeš i v chování k dospělým. Umíš se slušně omluvit, když přijdeš pozdě a zdůvodnit svůj pozdní příchod. Zeptáš, když něčemu neporozumíš nebo nepochopíš, co máš dělat. Je to velká změna oproti začátkům, kdy jsi jen nečinně seděl.

Ve čtení jsi si jistější. Čteš stále po slabikách, ale Tvé čtení je plynulejší a srozumitelné. Rád čteš se čtecím okénkem a také Ti to s ním jde lépe. Dělá Ti problém přečíst slovo, ve kterém je více souhlásek pohromadě. Umíš pracovat s bzučákem. S jeho pomocí rozlišíš dlouhé a krátké souhlásky ve slovech. Rozpoznáš první i poslední písmeno ve většině slov. Dovedeš rozpoznat začátek a konec slova, když jsou slova spojena v jedno. Dokážeš skoro vždy odpovědět na otázky k textu, který jsi sám přečetl.

Píšeš všechna písmena psace i tiskace. Tabulku s písmeny již nepotřebuješ, necháváš si ji jen jako kontrolu. Tvé písmo je úhledné a čitelné. Pero držíš správně. Když jsi unavený sklouzneš ke špatnému držení, ale po připomenutí si ho opravíš. Při přepisování si umíš zvýraznit, jaká písmena napíšeš velká, kam napíšeš tečku a jaká znaménka nesmíš zapomenout, aby text dával smysl. Přepis máš bezchybný, nebo jen s drobnými chybami. Samostatný text tvoříš s pomocí učitele, asistenta. Nebojíš se pustit se sám do psaní. Myšlenky, které volně přenášíš na papír jsou smysluplné a zajímavé.

V SKN ses dozvěděl, jak se chová příroda na jaře a umíš to popsat. Zvládáš celé hodiny. Orientuješ se v digitálních i ručičkových hodinách. Znáš části lidského těla. I nadále se zajímáš o přírodu. Dokážeš říct, jak bychom se k ní měli chovat a co bychom v ní neměli dělat. Objevil jsi svět plazů, kteří Tě fascinovali. Zkoumal jsi rozdíly mezi savci, ptáky a plazy.

Ve Světe kolem nás ses také zapojoval při skupinové práci a obohacoval jsi ostatní členy skupiny svými dovednostmi (a znalostmi). Obzvláště pokud šlo o výtvarnou činnost. Jsi velmi zdatný kreslíř a malíř. Vymýšlíš vlastní příběhy k obrázkům, které jsi nakreslil.

Příloha č. 6

Ukázky z publikace Fíovo čtení

Fíovo čtení 9

Slova – jedna uzavřená slabika

Pyramida – analýza slova na jednotlivé hlásky

Slož si slovo

1. den	2. den	3. den	4. den	5. den	6. den	7. den
kam	žil	sít'	med	jed	chuť	lov
pak	dal	kůl	tam	myš	pád	kus
lez	zed'	pes	boj	keř	čas	syp
bez	chyť	les	tyč	dům	len	sám
dej	čas	hon	kůň	gól	věc	hůl
děj	med	buk	dar	nůž	muž	lak
bud'	syn	dub	koš	lod'	pár	máj

Fíovo čtení 8

Slova – tři otevřené slabiky

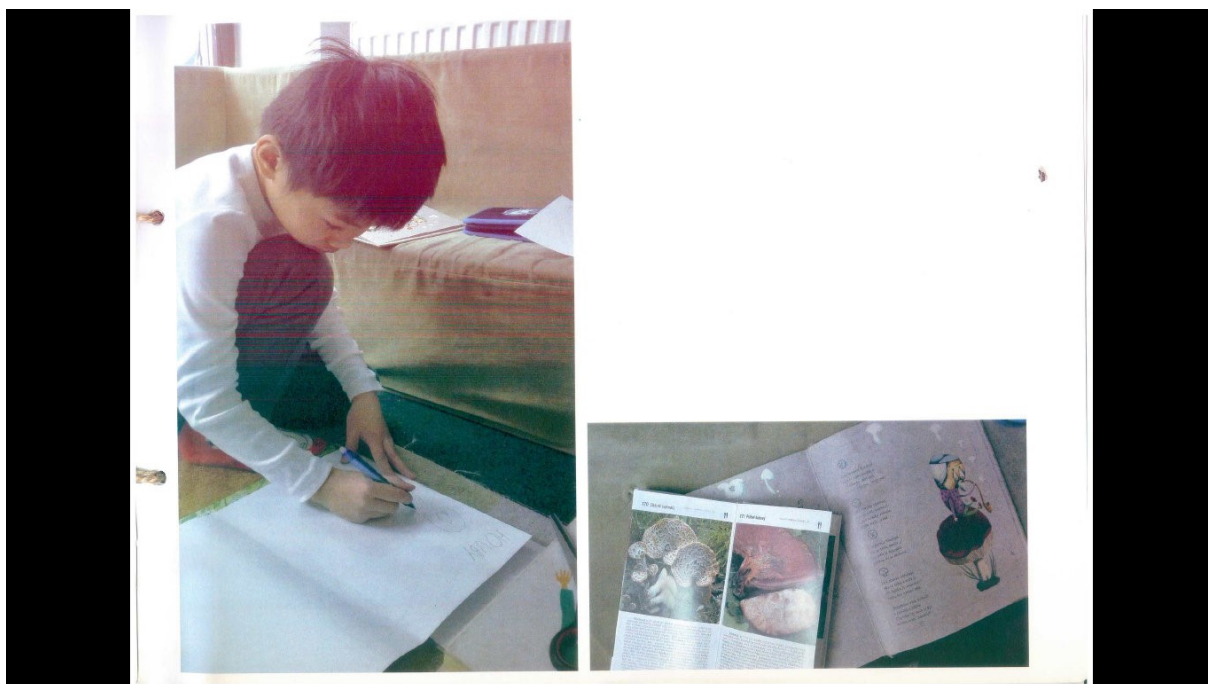
Vyznač slabiky a čti

A

1. den	2. den	3. den	4. den	5. den	6. den	7. den
jezero	maliny	udice	polije	dolije	cítíme	berani
nenutí	jahoda	uzený	komíny	náledí	rolety	koleje
můžeme	nížina	opice	mířili	jinudy	naladí	taliře
miluje	kořeny	otírá	řikali	hadice	balety	sešity
donutí	malíři	obutí	rákosí	tisíce	rybáři	vojáci
zasadí	motory	ošidí	jeleni	dutina	bojuje	lyžaři
bylina	závodí	úhoři	ryjete	motýla	kytara	návody

Příloha č. 7

Ukázky z díla „Kniha o všem“



Že, ZA, ve, SE, TĀ, NĚ, MĚ, JE, DO,
 SI, ZE, MĀ, DĀ, DO

A
1. den
že - za
ve - se
tá - ně
mé - je
do - si
ze - má
dá - do



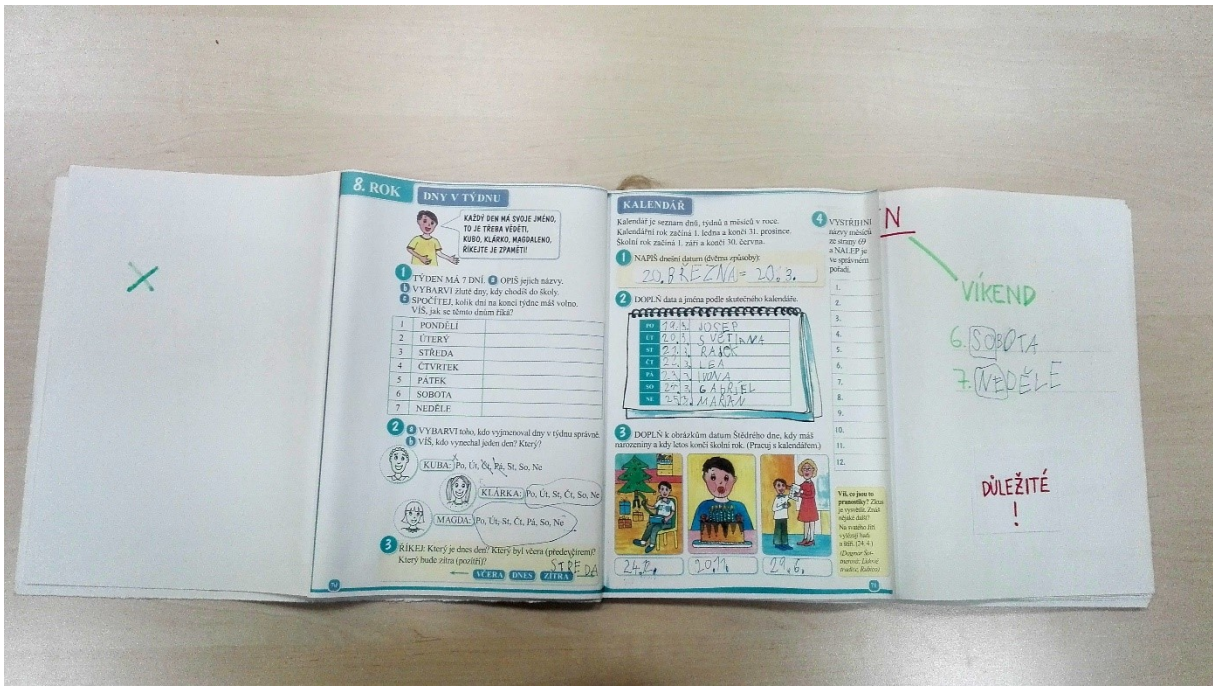
mi je trochu nebezpečný!
 Kdo žije v chobotnici? Proč má nos vlnitý? Žije lev chobotnicí?
 Proč není chobotnicí v 800?

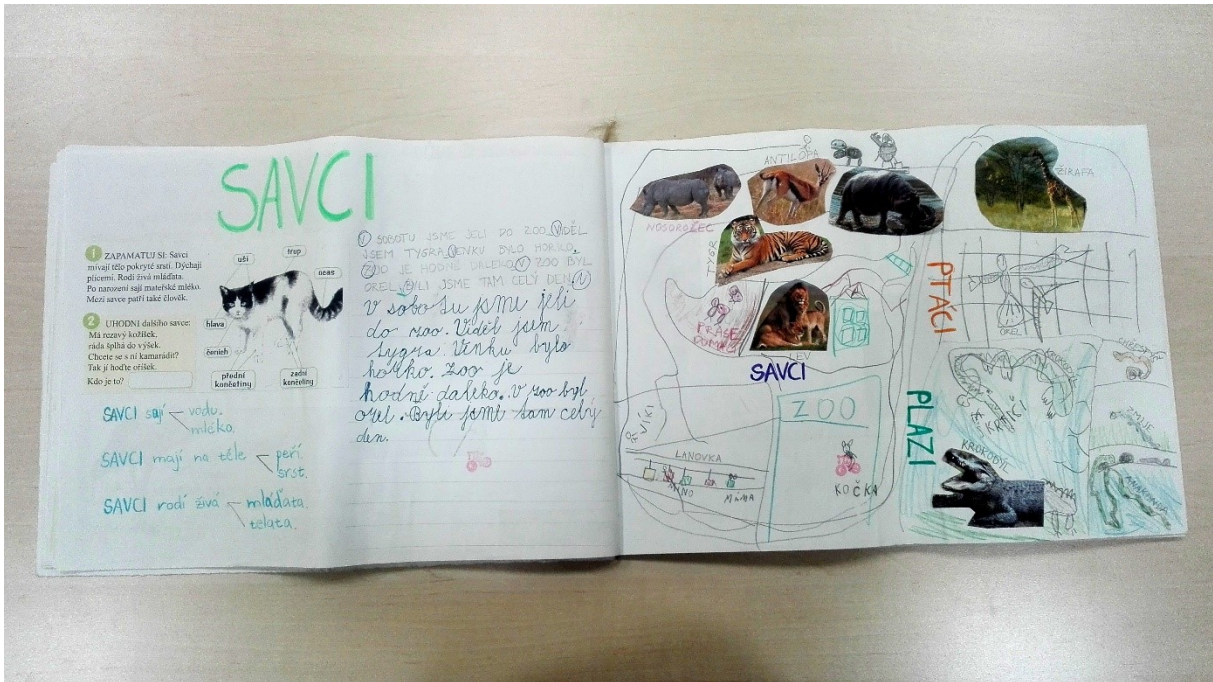
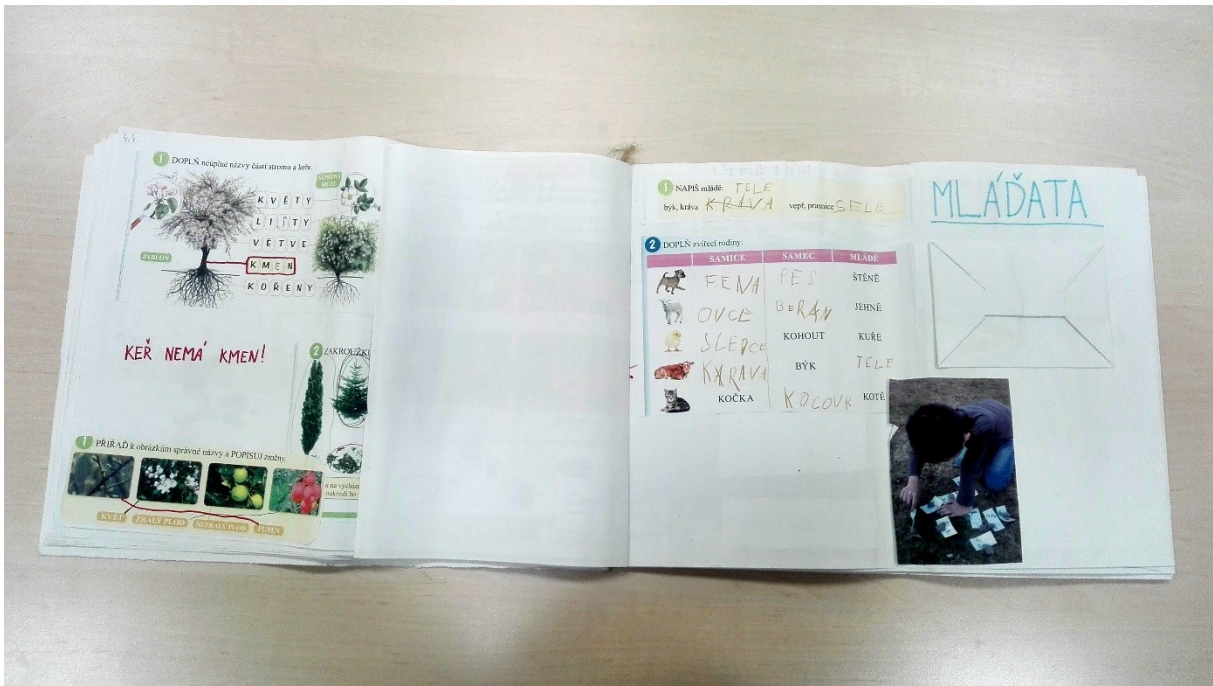
8.5. → 9.5. **KVĚTNÁ**

BYL JSEM DOMA. HRÁL JSEM SE SESTROU KARTY.
 (SEL JSEM DO SAPY) V SAPĚ JSME HRÁLI NA BABU.
 Byl jsem doma. Hrál jsem se sestrou karty.
 V sápe jsme hráli na babu.

9.5. **KVĚTNÁ**

NEBI JSOU HVĚZDY.
 Na nebi jsou hvězdy.





Příloha č. 8

Terénní deník

TOM

1. SETKÁNÍ

Úplně první setkání Toma jen se zprostředkovanou samomluvou. Popisovala jsem hernu. Vzala jsem to hodně zeširoka. Měla jsem obavy, zda vydržím mluvit tak dlouho. Není mi moc příjemné mluvit jen tak do prázdné místnosti. Je to zvláštní. **Zlepší se to?** Ale nestalo se mi, že bych se na delší dobu zarazila. Vždy je o čem mluvit. Tom si hrál celou dobu na opačné straně místnosti. Nereagoval. Dnes nebyl ve své kůži. Vypadal velmi unaveně. Asi opět ponocoval. Rodiče mu nedávají žádné limity, co se tabletu týče.

Svoji řeč jsem nijak neupravovala. Nejdříve jsem chtěla otestovat, zda jsem toho schopna. Mluvila jsem jako vždy pomalu a spisovně. Nicméně jsem zařazovala i slova, která Tom nezná.

Výsledky: Tom se nezajímal, o čem mluvím. Nenavazoval oční kontakt. Byl zcela ponořený do sebe.

2. SETKÁNÍ

Dnes vypadal T. natěšeně. Zdá se, že má radost z toho, že má celou hernu pro sebe a zároveň ho nikdo nenutí pracovat. Objevil hry, ale nevěděl si s nimi rady a brzy jej omrzely. Poté si prohlížel výrobky na okně a začal si stavět z dřevěných kostek.

Mluvila jsem o škole. Koho tam může potkat, jaké jsou tam místnosti. Co visí na chodbách. Povídala jsem o tom, že máme hřiště a také jídelnu. Bylo zajímavé to vše vyjmenovávat nahlas. Uvědomila jsem si, že to příliš často nedělám. Když jdeme s T. chodbou, moc často si nepovídáme. Mohla bych toho využít a používat samomluvu i mimo tyto hodiny.

Co se týče výstavby projevu, vždy jsem začínala podstatným jménem a na něj nabalovala další slova. Snažím se hodně protahovat dlouhé hlásky. Při psaní a čtení na ně T. totiž často zapomíná.

Mrzí mě, že mě nenapadlo udělat tuhle hodinu jako exkurzi po celém areálu školy. Je to nápad do budoucna!

3. SETKÁNÍ

Tomova nálada: velmi dobrá

téma: rodina a kamarádi

materiály: Hravá prvouka 1

Byli jsme opět v herně. Mluvila o své rodině a dívala se při tom na fotky. Při popisování a srovnávání jsem používala hojně stupňování příslovcí – starší, mladší, nejvyšší, ... Měla jsem velkou chuť se T. ptát, proto jsem místo toho zaměřila svou pozornost na plyšového zajíce, kterého jsem tam našla. Začala jsem si povídat s ním. Toma to zaujalo! Vzal si hračky, sedl si vedle nás a čas od času se na nás podíval. Vydržel takto až do konce.

4. SETKÁNÍ

Tomova nálada: neutrální

téma: tělo

materiály: Hravá prvouka 1, vlastní tělo, plyšový zajíc

Ukazovala jsem na sobě různé části těla. Mluvila jsem o tom, k čemu jsou. Popsala jsem i zajíce a rovnou jsem toho využila k porovnávání. Několikrát za hodinu jsem předvedla hlava, ramena, kolena, palce.

Tom seděl opět celou dobu vedle mě. Nechala jsem si od zajíce „šeptat“ do ucha různé otázky ohledně těla a odpovídala jsem mu. Když jsem tlumočila jeho otázky, zdálo se mi, že se T. upřeně dívá na má ústa. **Je to možné?**

Mluví se mi už docela dobře.

5. SETKÁNÍ

Tomova nálada: velmi dobrá

téma: všehochuť, ale zamýšlené bylo tělo

materiály: plyšový zajíc

Chtěla jsem se opět věnovat tělu a přejít k nemocem a doktorovi, ale nakonec vše skončilo jinak. Došlo k velkému průlomů. T. si sám od sebe vzal zajíce a chodil po místnosti a naslouchal mu. Čas od času se u něčeho zastavil a zeptal se, co je to. Vypadalo to, jako by

mu tu otázku pošeptal zajíc. Nakonec jsme strávili zbytek času tímhle zvláštním hovorem o slovech skrz hračku. Samozřejmě ho nebudu nutit mlčet, když konečně začal reagovat. V samomluvě budu pokračovat podle možností.

6. SETKÁNÍ

Tomova nálada: velmi dobrá

téma: opět mix

materiály: plyšový zajíc

Dnes jsme vyrazili ven. Mám dojem, že je pro mě náročnější mluvit venku. Možná proto, že před sebou nemám obrázek jako pomůcku nebo tu knihu. T. je velmi veselý. Povídá si se zajícem a stále se směje. Někdy mu šeptá vietnamsky. Občas mi něco ukáže. Často se ptá. Kromě co je to, také kde se něco nachází, jak něco funguje, proč to tak je. Snažím se mluvit spatra o všem, kolem čeho procházíme a co děláme. Nevyžaduji od T. reakci.

7. SETKÁNÍ

Začali jsme pracovat na velkém projektu. Knize. Píšeme do ní a lepíme a kreslíme. Hlavně Tom. Moc ho to baví. Změnila jsem trochu koncept. Pokračuji v samomluvě, ale vycházím z toho, o jaké téma projeví zájem. Na to pak vždy něco připravím.

8. SETKÁNÍ

Tom pojmenoval své dílo „Kniha o všem“. Má pravdu, je tam opravdu všechno. Používáme ji už nejen v hodinách, které jsou vyhrazeny samomluvě, ale napříč všemi našimi setkáními. Je nadšený. Nejraději by ji celou hned pokreslil. Dnes jsme dělali jeho oblíbené téma – houby.

9. – 14. SETKÁNÍ

Práce na knize. Témata jako čas, nepál, hory, hadi, ale i školní rok například. Někdy mám pocit, že mluvím jenom já. Ale to je vlastně v pořádku. T. poslouchá rád. Dokonce se ptá, když něčemu nerozumí. Když nerozumím já jemu, kreslí mi obrázky. Jeho třídní učitelka si pochvaluje jeho pokroky. Ve čtení je na tom stále špatně, ale to, jak se nyní zapojuje v hodinách, vypovídá o jeho velkém posunu. Zprostředkovanou samomluvu používám i v hodinách. Šeptám mu do ucha zadání, vysvětluji situace ve třídě. Od té doby, co děláme témata, o která se zajímá, se zdá, jako by měl více energie. V družině si ale neustále stěžují, že

používá sprostá slova. Se mnou je krotký jako beránek. **Čím to je?** Začlením do nějaké MST, povídání o tom, jak je možné řešit situace, ve kterých se necítím dobře.

BEN

Setkání s Benem jsou na rozdíl od loňského roku velmi klidná. Vybere si vždy nějakou aktivitu, ale nevydrží to sám někde v rohu. Potřebuje společnost. Přijde po chvíli za mnou a jen tak si hraje vedle mě. Já mezitím mluvím. Projíždím téma za tématem bez větších výkyvů. Hodiny s ním utíkají dost rychle. Vzpomněla jsem si, že občas má problémy s chováním. Mluvím proto také o tom, jak jedním v různých situacích, proč tak a ne onak. V mluvě se moc neposouvá, ale již několikrát za mnou přišel s tím, jak se má zachovat v nějakém případě, ž mu příliš nerozumí. Vidím, že to přece jen má smysl.

ALEX

Zjistila jsem, že celou hodinu s Alexem jenom o samomluvě nevystačíme. A tak si na hodinách povídáme. Když si chce odpočinout, mluvím na něj. Když má chuť, opět se přidá. Má velmi dobrou paměť. Dokáže používat slova z našich minulých hodin v hovoru, i když je slyšel maximálně dvakrát. Jeho třídní učitelka žasne. Pravda je, že přece jen „opakuje“ ročník a tak není divu, že je napřed. Bylo by zvláštnější, kdyby nebyl. Je vděčným posluchačem. Oba máme nejraději hodiny, kdy vyrážíme ven do lesa a tam pátráme a bádáme. Podrobně popisují a on rychle naskočí. Problém mu dělá český přízvuk. Ještě si nezvykl, že není pohyblivý a tak si s některými českými slovíčky hraje.

DIANA

Nevím si s Dianou rady. Vždy na začátku hodiny začne mluvit a s koncem hodiny nekončí. Takhle už je to od úvodní hodiny. Nedokážu se soustředit na slova, která chci říci a nedokážu jí zprostředkovat nic. Jsme zacyklené a nemůžeme se vymanit. Ona z mluvení a já z bezradnosti. Možná bych mohla na chvíli mlčet.

Zkusila jsem to. A mlčení opravdu fungovalo. Resp. nezastavilo jí to v mluvení úplně, ale na okamžik se přece jen zarazila. Původně jsem zamýšlela, že úplně odejdu. Ale než jsem stačila

opustit místnost, zeptala se mě, proč jsem přestala mluvit. Tak přece jen, opravdu vnímá. Pokračovala jsem, ale necítila jsem se dobře. Nedokázala jsem prolomit její hradby a porozumět jí během žádného našeho setkání.