

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM ČESKÝCH TEXTŮ ŽÁKŮ

CIZINCŮ V ÚROVNI A1

(READING COMPREHENSION OF THE CZECH

TEXTS AMONG FOREIGN PUPILS - LEVEL A1)

Jana Ružbacká

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk – Německý jazyk

Rok odevzdání: 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Čtení s porozuměním českých textů žáků cizinců v úrovni A1 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. 4. 2015

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce, paní docentce Evě Hájkové, CSc., za cenné rady a pomoc při zpracování diplomové práce.

Velký dík patří rovněž základní škole, kde mi byl umožněn výzkum. Zejména paní ředitelce a učitelkám českého jazyka pro cizince. Bez jejich souhlasu, informací a pomoci by tato práce nemohla vzniknout. Uvědomuji si, že mi věnovaly mnoho ze svého již tak nabitého programu. Nesmírně si toho vážím. V neposlední řadě bych ráda vyjádřila poděkování žákům cizincům, kteří byli ochotní se mnou spolupracovat.

Dále bych ráda poděkovala své rodině a nejbližším za trpělivost a shovívavost.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou češtiny jako cizího jazyka. Skládá se ze dvou částí. Teoretická část práce se věnuje vymezení pojmů migrace, žák cizinec v prostředí české školy, výuka žáků cizinců, čtení s porozuměním, charakteristika úrovně A1 dle Společného referenčního rámce pro jazyky včetně představení Evropského jazykového portfolia a vokabuláře.

Praktická, respektive výzkumná část práce seznamuje s výzkumem realizovaným na základní škole v Praze. Kvalitativní výzkum byl prováděn na vybraných deseti žácích 2. stupně, kteří pocházeli jak ze slovanského jazykového prostředí, tak neslovanského. Cílem výzkumu bylo získat co neucelenější vstupní informace o zkoumaných žácích analýzou jejich IVP, rozhovory s žáky, učiteli a ředitelkou školy, dále analýzou jejich testů a zúčastněným pozorováním. Výzkum se dále zaměřil na dovednost čtení s porozuměním, kdy byly žákům předloženy 3 různé texty. Jeden z textů byl vypracován dle slovní zásoby vokabuláře pro úroveň A1. Další zkoumané texty byly učebnicový text a jeho simplifikovaná verze. Ke každému textu byly vypracovány otázky, které měli žáci vypracovat. Výsledky textů byly porovnány a okomentovány.

Neprokázalo se, že čím déle je žák v českém prostředí, tím lépe ovládá český jazyk. Srovnání dvou typů textů nepřineslo očekávaný velký rozdíl ve výsledcích. Rovněž hypotéza, že Slované budou mít s některými gramatickými jevy menší problémy než „Neslované“, se plně nepotvrdila.

Klíčová slova

žák cizinec, čeština jako cizí jazyk, čtení s porozuměním, úroveň A1, Evropské jazykové portfolio, vokabulář, kvantitativní výzkum, rozhovory se žáky, zúčastněné pozorování, IVP, učebnicový text, simplifikovaný text

Abstract

This master theses deals with certain aspects of Czech as foreign language. It comprises of 2 parts. The first one is theoretical background and explains key concepts as e.g. migration, foreign pupil in czech school, teaching of foreign pupils, reading comprehension, characteristic of level A1 according to the Common European Framework of Reference for Languages. It introduces European language portfolio and vocabulary for level A1.

The second part is focused on field research that was realised at primary school in Prague. For this qualitative research were chosen 10 pupils from Slavic and Non-Slavic countries. The aim of this research was gaining of compact information about chosen pupils by analysing their individual educational plan, interviews with pupils, teachers and headmaster, analysing their tests and observation.

The reseach was concentrated on reading comprehension. 3 different texts were made. One from them was made according to vocabulary for level A1. The other texts were text from textbook and it's simplified version. Each text had a few questions that pupils had to answer. The results of two texts were compared and commented.

We cannot say that if pupil is longer time in Czech environment, he or she has better command of Czech language. Comparison of two types of texts did not bring expected difference in results. Hypothesis that Slavic pupils will have less problems with grammar in comparison with „Non-Slavic“ was not fully proven.

Keywords

foreign pupil, czech language as foreign language, reading comprehension, level A1, Evropské language portfolio, vocabulary, quantitative research, interviews with pupils, observation, individual plan of education, text from textbook, simplified text

1	Úvod.....	7
2	Cizinci v České republice, migrace.....	9
2.1	Důvody k migraci	9
2.2	Migrační politika České republiky.....	10
2.2.1	Legislativa	10
3	Vzdělávání migrantů	13
3.1	Žák cizinec v české škole.....	15
3.1.1	Charakteristika žáka cizince.....	16
3.1.2	Výuka žáků cizinců	17
3.1.3	Čeština jako cizí jazyk	21
4	Čtení s porozuměním	24
4.1	Obecné zásady pro nácvik čtení s porozuměním	24
4.2	Proces čtení a jeho fáze.....	25
4.3	Obtíže při čtení v cizím jazyce.....	27
4.4	Druhy čtecích textů.....	27
4.5	Metodický postup pro nácvik čtení s porozuměním podle Škodové	28
4.5.1	Předtextové aktivity	29
4.5.2	Aktivity při čtení	29
4.5.3	Potextové aktivity.....	30
4.5.4	Jiný úhel pohledu od Naděždy Gjurové.....	31
5	Úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky	32
5.1	Texty určené pro úroveň A1	36
5.2	Vokabulář pro úroveň A1	38
5.3	Evropské jazykové portfolio	39
	PRAKTICKÁ ČÁST	41
6	Místo výzkumu.....	41
6.1	Školní vzdělávací program se zaměřením na vzdělávání cizinců.....	42
6.2	Pomůcky používané ve výuce českého jazyka pro cizince.....	44

7	Průběh šetření.....	46
7.1	Výzkumný vzorek žáků	46
7.1.1	Anamnéza jednotlivých žáků	47
7.1.2	Zúčastněné pozorování.....	60
7.1.2.1	Shrnutí	73
7.1.3	Rozhovory se žáky	73
7.1.3.1	Shrnutí	76
7.1.4	Čtení s porozuměním českého textu pro úroveň A1 – hlasité čtení.....	77
7.1.4.1	Průběh šetření.....	77
7.1.4.2	Shrnutí	83
7.1.5	Čtení s porozuměním českého textu z vybrané učebnice dějepisu – tiché čtení.....	83
7.1.5.1	Průběh šetření.....	84
7.1.5.2	Výsledky.....	84
7.1.5.3	Shrnutí	86
7.1.6	Čtení s porozuměním českého textu z učebnice dějepisu – simplifikovaný text pro úroveň A1 – tiché čtení.....	86
7.1.6.1	Průběh šetření.....	87
7.1.6.2	Výsledky.....	87
7.1.6.3	Shrnutí	89
8	Výsledky výzkumu.....	90
9	Závěr.....	92
10	Seznam literatury	94
11	Seznam příloh.....	94

1 Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji na problematiku žáků cizinců na českých školách, jelikož mě toto téma dlouhodobě zajímá a v budoucnosti bych se chtěla výuce cizinců věnovat. Protože nemám s jejich výukou žádné zkušenosti, rozhodla jsem se je při psaní této práce nasbírat. Vstoupila jsem do Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, do společnosti odborníků z řad pedagogů, vědců a jiných výzkumníků, kteří pořádají pravidelná celodenní setkání spojená s přednáškami a workshopy. Asociace mi rovněž zapůjčila publikace, které nebyly jinde k sehnání. Jako člen jsem měla přístup do informační databáze akademických prací, příspěvků do sborníků a časopisů, které mi posloužily jako cenný informační zdroj.

Byla jsem v kontaktu se školou, která má s výukou cizinců velké zkušenosti. Tato škola pořádá před zahájením školního roku čtrnáctidenní soustředění určené pro žáky cizince. Jsem velmi vděčná, že mi bylo umožněno se tohoto soustředění zúčastnit. I když jsem nakonec výzkum realizovala na jiné škole, zkušenosti získané v tomto školním zařízení považuji za velmi hodnotné.

Diplomová práce je zaměřena na dovednost čtení s porozuměním, jelikož ji považuji za jednu z nejdůležitějších. Nutnost porozumět textům, vyhledávat informace a třídit je, interpretovat je, to vše žák potřebuje nejen během povinného základního vzdělávání. Tato dovednost je důležitá po celý život, nejen pro další studium, ale i pro pozdější uplatnění na trhu práce. Nelze opomenout ani čtení pro zážitek.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část seznamuje čtenáře s problematikou migrace a migrační politiky České republiky s oporou v relevantní legislativě. Stručně vymezuje cizince, zaměřuje se na žáky cizince v české škole a jejich charakteristiku. Zmiňuje výuku žáků cizinců, specifika výuky a pohled na češtinu jako cizí jazyk. Teoretická část se zabývá i definicí čtení s porozuměním, zásadami pro jeho nácvik, druhy textů. Je zakončena vymezením úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky včetně představení tzv. vokabuláře pro danou úroveň. Zmíněno je i Evropské jazykové portfolio.

Praktická část práce je částí výzkumnou. Výzkum byl realizován na pražské základní škole, kde mi bylo s laskavým svolením ředitelky umožněno strávit měsíc mezi pedagogy a žáky cizinci. Kvalitativní výzkum zahrnuje podrobnou anamnézu zkoumaných žáků, dále byly zvoleny následující metody sběru dat: pořizování audiozáznamu, rozhovory

s participanty, pedagogy a ředitelkou školy, analýza IVP, evidenčních listů žáků a žákovských prací, zúčastněné pozorování, testy zaměřené na dovednost čtení s porozuměním. Výběr participantů byl uskutečněn vzhledem k zaměření této práce. Zkoumání byli žáci na 2. stupni, kteří se nacházeli v době výzkumu na úrovni A1 dle SERR, a to jak žáci pocházející ze slovanského jazykového prostředí, tak žáci, jejichž mateřským jazykem není žádný ze slovanských jazyků.

Pro výzkumnou část práce byly stanoveny tyto cíle:

- Podrobně prozkoumat školní kariéru deseti vybraných žáků cizinců, kteří se nacházeli v době výzkumu na úrovni A1. Zaměřila jsem se na dovednost čtení s porozuměním.
- Zjistit, jak velké rozdíly panují mezi žáky, kteří nastoupili na českou školu ve stejnou dobu, které aspekty mohou hrát roli v jejich pokroku (konkrétně jak velkou roli hraje věk žáka, vliv rodinného prostředí, délka pobytu v České republice a vzdálenost mateřského jazyka žáka a češtiny).
- Porovnat mezi sebou žáky pocházející ze slovanského jazykového prostředí a „Neslovany“ (u Slovanů byl stanoven předpoklad, že nebudou příliš chybovat v gramatických jevech, jako např. v deklinaci slov).
- Zjistit, jak rozdílných výsledků dosáhnou žáci při zadání učebnicového textu a simplifikovaného textu.

Součástí diplomové práce jsou audionahrávky rozhovorů se žáky a rovněž nahrávky zachycující čtení neznámého textu včetně odpovědí na otázky vztahující se k textu, dále všechny zadávané texty, se kterými žáci pracovali. Přílohy uzavírají vybrané práce žáků cizinců.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Cizinci v České republice, migrace

Migrace je přirozený jev. Dnes, v 21. století je pro mnoho lidí samozřejmé stěhovat se za prací do jiných měst, do sousední země, ale třeba i na druhý konec světa. Musíme samozřejmě rozlišovat migraci dobrovolnou (nejčastěji za účelem získání práce), a nucenou, která je způsobena špatnou hospodářskou situací, válečnými konflikty apod. Po mnoho let sloužila naše země jako tzv. tranzitní, přestupní. Cizinci přes naše území mířili dále na západ. V současné době již tento trend ustoupil a stáváme se zemí cílovou.¹

2.1 Důvody k migraci

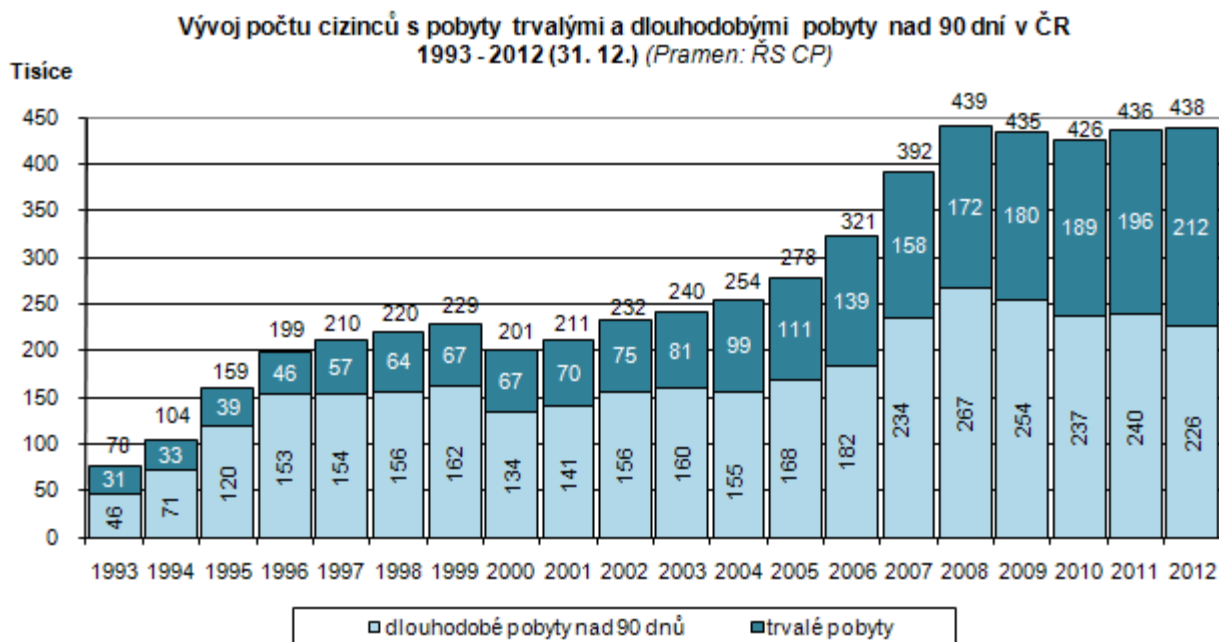
Skupinu dobrovolných migrantů tvoří cizinci, kteří se rozhodli v České republice studovat či pracovat. Pokud si vezmeme konkrétní příklad, studenti z poměrně exotické země, Kamerunu, přijíždějí do České republiky vystudovat vysokou školu. Proč zrovna do České republiky? Tito studenti uvádějí, že studium na českých státních vysokých školách je bezplatné, české vysoké školy mají v zahraničí velmi dobrou pověst a životní náklady v České republice patří spíše k nižším.² Do skupiny dobrovolných migrantů patří i pracovníci zahraničních společností, kteří byli do ČR vysláni na určitou dobu. Takoví lidé většinou přijíždějí do České republiky s celou svou rodinou, jejich děti zde navštěvují školy.

Nucení migranti utíkají ze svých domovů většinou z „*důvodů přírodních katastrof, válečných či náboženských konfliktů*“. *V takových případech mnohdy není čas na zvažování předností jedné cílové země před druhou. V případě ekonomické migrace se však člověk zpravidla řídí výhodami, které se mu v daném státě nabízejí. Patří mezi ně například podobný či společný jazyk, dopravní dostupnost, zázemí vybudované přáteli či příbuznými.*³

¹ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 6.

² Čerpáno z příspěvku *Etika v rámci výuky studentů z Kamerunu* prezentovaného dne 4. 10. 2014 Mgr. Lucií Barbapostolosovou, Ph.D., z Univerzity Palackého v Olomouci.

³ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 6.



Zdroj: ČSÚ

2.2 Migrační politika České republiky

2.2.1 Legislativa

Pobyt cizinců na území České republiky je regulován zákony. Za nejdůležitější jsou považovány:

- Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky
- Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu
- Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců.

Z pohledu legislativy se cizinci dělí do skupin na:⁴

- občany EU včetně rodinných příslušníků (patří sem i občané států Evropského hospodářského prostoru, tedy občané Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska);
- občany třetích zemí (tj. ze zemí mimo prostor EU).

⁴ Členění převzato z: RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 68.

Děti občanů EU mají možnost v České republice navštěvovat tzv. třídu pro jazykovou přípravu, jejíž součástí je bezplatná výuka českého jazyka v rozsahu minimálně 70 hodin. Nejvyšší počet žáků v takové třídě je deset. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.⁵

Druhá skupina cizinců na tuto jazykovou přípravu nárok donedávna neměla. 1. 9. 2011 začala platit vyhláška č. 147, která změnila znění vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, již se upravuje čl. I § 1 (6) takto: „*Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*“.⁶ Nově se tedy i tato skupina žáků řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami společně s žáky azylanty.

Vedle občanů EU a mimo EU, tedy z tzv. třetích zemí vymezuje zákon i další skupinu cizinců, tzv. azylanty. Dle zákona o azylu se jedná o tyto skupiny cizinců:

- *„žadatelé o mezinárodní ochranu (nutno prokázat individuální pronásledování, často oběti mučení či perzekuce)*
- *azylanti (prokázali pronásledování, získali v České republice tzv. mezinárodní ochranu),*
- *osoby požívající doplňkovou ochranu (neprokázaní individuální pronásledování, ale v zemi původu jim hrozí vážná újma – např. válečný stav, hladomor, aj.).“⁷*

Děti azylantů, jak zmíněno výše, zařazuje zákon do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu, která je organizována

⁵ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012, str. 26.

⁶ Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (dostupná z <http://www.msmt.cz/file/16097>).

⁷ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitost mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 68.

v tzv. vyrovnávacích třídách. Škola, která vzdělává azylanta, může požádat MŠMT o zajištění asistenta pedagoga. Není třeba zmiňovat, že v mnohých případech nejsou finanční prostředky na zajištění jak vyrovnávacích tříd, tak asistentů pedagoga, a tak jsou školy nuceny tyto žáky zařadit do klasických tříd spolu s českými žáky, což vyžaduje zvýšené úsilí jak ze strany pedagoga, tak ze strany rodičů žáka a žáka samotného.

Aby mohli cizinci v České republice zůstat, musí splnit řadu podmínek. Rozhodnou-li se zůstat delší dobu, musí žádat o tzv. přechodný či trvalý pobyt. Podmínky získání ať přechodného či trvalého pobytu byly v posledních letech zpřísněny. Nejčastějším typem přechodného pobytu je udělení víza (za účelem zaměstnání, podnikání, sloučení rodiny, studia, vědeckého výzkumu, ochrany, strpění aj.).⁸ Trvalý pobyt je možné získat až po pěti letech nepřetržitého pobytu na území, přičemž do této doby se započítává pobyt na vízum nad 90 dnů a na povolení k dlouhodobému pobytu.⁹ K získání trvalého pobytu musí cizinec prokázat mimo jiné i znalost českého jazyka, a to na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Tato podmínka vyvstala z novelizace zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR, která vstoupila v platnost v roce 2009. V souvislosti s touto změnou vznikly webové stránky www.cestina-pro-cizince.cz (www.check-your-czech.com), kde žadatelé o trvalý pobyt naleznou všechny důležité informace včetně aktualizované verze příručky *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR*.¹⁰

Důležitým dokumentem, který vysvětluje přístup státu k cizincům pobývajícím na území České republiky, je **Koncepce integrace cizinců**, „závazný vládní dokument vytyčující základní principy integrace cizinců pobývajících na území ČR. /.../ Za priority a klíčové předpoklady úspěšné integrace je považováno:

- *znalost českého jazyka,*
- *ekonomická soběstačnost cizince,*
- *orientace cizince ve společnosti,*
- *vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti.*“¹¹

⁸ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 69.

⁹ § 68 zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR

¹⁰ pozn. autorky: Publikace vyšla i tiskem. Bibliografické údaje jsou uvedeny v seznamu literatury.

¹¹ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 9.

3 Vzdělávání migrantů

Vzdělání cizinců je stejně jako vzdělání občanů České republiky upraveno zákony. Dle Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod má právo na vzdělání každý. Cizinec, který se rozhodne žít v České republice, musí jako žadatel o získání trvalého pobytu složit zkoušku z českého jazyka v úrovni A1. Vedle této zkoušky existuje i tzv. Certifikovaná zkouška z češtiny, která byla schválena mezinárodní organizací ALTE¹² jako mezinárodně uznávaná zkouška (vedle např. Cambridge ESOL, zkoušek z Goethe Institutu atd.). Zkouška je organizována Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze a v současné době je nabízena v těchto úrovních: A1, A2, B1, B2 a C1. Je určena pro cizince starší 16 let, kteří plánují v ČR buď studovat (tato zkouška je uznávána mnoha vysokými školami), nebo pracovat. Další možností je certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince Evropského konsorcia pro certifikaci znalostí moderních jazyků, zkráceně ECL. Tato zkouška je organizována Národním testovacím centrem České republiky, které vzniklo v roce 2006 při Letní škole slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Je určena pro zájemce starší 18 let a nabízena ve 4 úrovních (A2, B1, B2 a C1).

K otázce vzdělávání dětí se vyjadřuje tzv. **Úmluva o právech dítěte** (publikovaná pod č. 104/1991 Sb.), která v čl. 28 odst. 1 zavazuje Českou republiku činit základní vzdělání povinným a bezplatně dostupným pro všechny. Jakékoliv jednání ve vztahu k dítěti by se mělo řídit nejlepším zájmem dítěte a nemělo by mu nadřazovat zájmy rodičů, natožpak zájmy toho kterého státu.¹³ Podle této Úmluvy je „*dítětem každý lidský tvor do 18 let, pokud není věk dospělosti stanoven jinak zákony dané země.*“¹⁴

Vedle Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod a Úmluvy o právech dítěte se Česká republika řídí školským zákonem.¹⁵ Na cizince se stejně jako na všechny občany ČR vztahuje povinná školní docházka. Čeští zákonodárci se poučili z chyb německých, kdy dlouhá léta nebylo legislativně řešeno vzdělávání tureckých migrantů. „*V Německu se v 70. a 80. letech 20. století tak silně očekávalo, že se turecké rodiny s dětmi vrátí zpět do Turecka, že tyto děti ani nemusely chodit do školy. Dvacet let poté se musela hledat řešení, jak pracovat s početnou*

¹² pozn. autorky: ALTE = Association of Language Testers in Europe, provádí nezávislý audit kvality

¹³ www.inkluzivniskola.cz/migrace/pravo-na-vzdelani-umluva-o-pravech-ditete (19.9.2014)

¹⁴ www.inkluzivniskola.cz/migrace/pravo-na-vzdelani-umluva-o-pravech-ditete (19.9.2014)

¹⁵ pozn. autorky: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

*skupinou obyvatel, která se již v Německu narodila, ale neuměla ani slovo německy“.*¹⁶ Avšak ani situace v České republice není bezproblémová. Nadále chybějí specializovaní pedagogové pro práci s žáky cizinci, školám chybějí finanční prostředky na asistenty pedagoga. Učitelé řeší nejrůznější otázky, mají-li ve třídě žáka cizince, jak rozprostřít svou pozornost mezi žáky, kteří jsou rodilými mluvčími a mezi žáky cizince, aby ani jedna ze skupin nebyla přehlížena. Chybí pomůcky pro práci se žáky cizinci, učebnice českého jazyka pro cizince, metodiky pro výuku žáků cizinců atd.

V souvislosti se vzděláváním cizinců je třeba uvést novelu školského zákona, která vstoupila v platnost dne 1. ledna 2008. Jejím hlavním poselstvím je zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem žákům cizincům, tedy bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, a zdali v České republice pobývají legálně, či nikoliv.¹⁷

Mladí cizinci mají rovněž možnost skládat certifikovanou zkoušku z češtiny (Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež, zkráceně CCE pro mládež). Tato zkouška je obdobou zkoušky pro dospělé, představované v úvodu této kapitoly. Vychází rovněž ze SERR, ale přihlíženo bylo i k jazykovým portfoliím (více o portfoliích v podkapitole 4.2, neboť SERR uvažuje spíše dospělé studenty. Zkouška je stejně jako zkouška pro dospělé organizována Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze a je určena pro úroveň A1 a A2. Dle Kateřiny Vodičkové a Ladislavy Holubové¹⁸ se tvůrci zkoušky museli vypořádat s mnohými problémy, které souvisí s jejími zájemci, kterými jsou mladí cizinci. Oproti zkouškám pro dospělé jsou součástí této zkoušky ve zvýšené míře ilustrace, které musí být co nejjasnější, aby nedocházelo k jakýmkoliv pochybnostem. Cizinci jsou testováni ve čtyřech řečových dovednostech (čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, psaní, mluvení).

¹⁶ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 10.

¹⁷ pozn. autorky: vztahuje se pouze na základní povinnou školní docházku. Pro studium na střední škole musí být prokázáno, že cizinec pobývá na území ČR legálně (Čl. I, odst. 2 c) Zákona č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony)

¹⁸ VODIČKOVÁ, Kateřina, HOLUBOVÁ Ladislava. *Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež v Bavorsku*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCCJ) 2011. [editorka Zuzana Hajíčková]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-63-9, str. 156.

3.1 Žák cizinec v české škole

V literatuře se můžeme setkat s pojmy žák cizinec, popřípadě žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Mezi odbornou veřejností se velmi často diskutuje o tom, jakým způsobem žáky cizince vzdělávat, jelikož při jejich zařazování do školy stojí ředitelé před celou řadou problémů. Do kterého ročníku zařadit žáka, jemuž je například 12 let, ale neumí česky ani slovo a nepíše latinkou? Má být zařazen do ročníku dle věku, popřípadě o ročník či několik ročníků níže, nebo má začínat školní výuku od začátku, tj. od 1. třídy? Poslední varianta je samozřejmě velmi radikální, avšak doklady z praxe dokládají, že i takto krajně byly některé případy řešeny.¹⁹ Jaké to mělo důsledky na psychický vývoj a socializaci žáka, netřeba zmiňovat.

Hádková ve svém článku *Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti – cizince?* dělí žáky/děti cizince dle několika kritérií (délka pobytu dítěte na historickém území češtiny, vzdálenost výchozího a cílového jazyka) do 3 skupin:

- *„Děti, které v České republice navštěvovaly české předškolní zařízení, i když se v jejich rodině nekomunikuje česky.*
- *Děti, které se sice narodily v České republice, ale žily až do začátku školní docházky vně české reality – nenavštěvovaly české předškolní zařízení a nebyly v kontaktu s českým jazykem v rozsahu zaznamenaném u skupiny první.*
- *Děti, které jsou alespoň částečně gramotné v jiném jazyce než v češtině, ale navštěvují českou základní školu.“²⁰*

První skupina dětí cizinců nebude mít při vstupu na základní školu výraznější problémy. Oproti tomu dvě zbývající skupiny cizinců nastupují do povinné školní docházky s výrazným hendikepem, a sice nedostatečnou znalostí českého jazyka. U těchto dvou skupin musí škola postupovat velmi citlivě, je nutná spolupráce pedagogů a samozřejmě rodičů a školy.

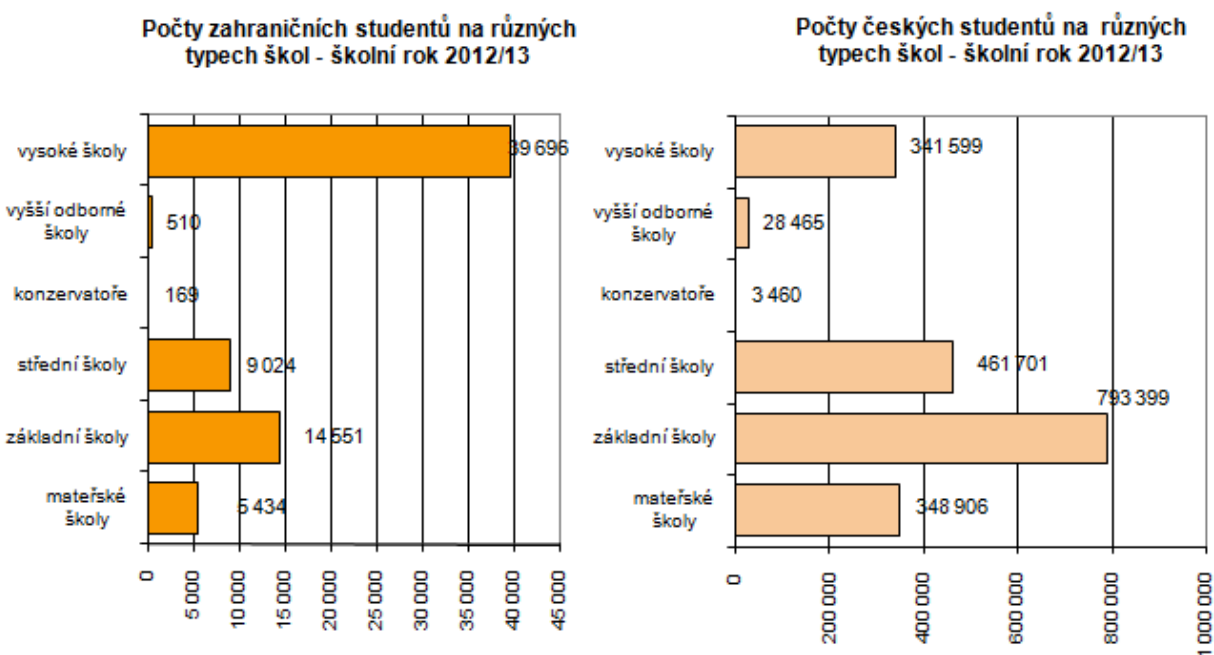
Vzhledem k tomu, že se Česká republika stává pro mnoho cizinců „konečnou stanicí“, je třeba vzít v úvahu stoupající počet žáků cizinců, o čemž svědčí i nejrůznější statistiky. Žáci

¹⁹ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 28.

²⁰ HÁDKOVÁ, Marie. *Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti – cizince?*. In: *Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk*. [editoři Karel Šebesta a Eva Hájková]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 12. ISBN 9788072903504. ISBN 978-807-2903-504, str. 112 – 113.

cizinci na základních školách zaujímají druhé nejvyšší procento ze všech typů škol (hned po vysokých školách).²¹

Počet žáků cizinců dle statistických ukazatelů každoročně vzrůstá. Na tento trend reagovala mnohá vysokoškolská pracoviště zřízením oborů zaměřených na výuku češtiny jako cizího jazyka a rovněž MŠMT prostřednictvím různých projektů a šetření zaměřených na způsoby práce s žáky cizinci ve škole.



Zdroj: ČSÚ

3.1.1 Charakteristika žáka cizince

„Při vzdělávání žáků s OMJ je důležité si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To znamená, že při výuce dochází k situaci, kdy se paralelně cizí jazyk učí a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělávají.“²² České školy ale na toto zatím zcela připraveny nejsou. Stačí zmínit situaci na trhu učebnic. V současné době neexistují učebnice

²¹ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012, str. 19.

²² RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 16.

odborných předmětů pro žáky cizince, o něco lepší je situace s učebnicemi češtiny jako cizího jazyka pro školáky, ale i zde je velký prostor pro vznik nových publikací.

Zásadní roli může sehrát rovněž kulturní prostředí, ze kterého žák pochází. Ne všechny kultury staví vzdělání na přední místa hodnotové orientace. Ředitelé mnoha škol řeší problémy v komunikaci s rodiči, kteří nechtějí se školou spolupracovat.

Další faktory, které mohou ovlivňovat žákův výkon, jsou totožné s ostatními žáky: problémy v rodině, motivace, schopnosti, dovednosti, inteligence, schopnost koncentrace atd.

Nově příchozí žák cizinec je velmi limitován neznalostí českého jazyka. *„Žáci se musí především naučit česky, aby učivu rozuměli. Ve stejné době ale potřebují:*

- *zapojit se do výuky,*
- *zvládat učivo prostřednictvím nového jazyka,*
- *projít si nesnadným procesem socializace v jazyce, který se teprve učí,*
- *získat odpovídající sociální dovednosti,*
- *osvojit si kulturně podmíněné společenské normy, které určují podobu školní každodennosti,*
- *hledat své místo v novém prostředí, které je utvářeno odlišným jazykem, hodnotami, kulturou, očekáváním apod.,*
- *vyrovnat „mezeru“ ve vzdělání způsobenou změnou vzdělávacího systému.“²³*

3.1.2 Výuka žáků cizinců

Pokud cizinci pobývají na území ČR déle než 90 dní, mají povinnost přihlásit své děti k povinné školní docházce. Problémy mohou nastat již při samotné návštěvě rodičů ve škole. Pokud ani jeden z nich neumí česky a ředitel v komunikaci s nimi nemůže použít jakýkoliv zprostředkovací jazyk, je velmi ztíženo porozumění. V takovém případě je na místě zajistit při schůzce tlumočnicka. Je dobré od rodičů získat co nejvíce informací o dosavadní školní kariéře jejich dítěte. Jestliže mají rodiče k dispozici jakékoliv dokumenty z předchozích škol, může to komunikaci s českou školou jen usnadnit.

Jak už bylo zmíněno v kapitole 3.1 Žák cizinec v české škole, velmi obtížným úkolem se zdá být správné zařazení žáka do ročníku. Škola by měla vzít v úvahu věk žáka, a pokud je

²³ tamtéž, str. 16.

to možné, žáka zařadit maximálně o ročník níže. „*Jazyková bariéra izoluje od vrstevníků a brání běžné sociální interakci s nimi. Pobyt mezi dětmi jiného věku prohlubuje pocity frustrace z izolace a může vést buď k pasivitě, nebo naopak k dominantnímu až agresivnímu chování.*“²⁴

Škola by si rovněž měla zajistit informace o vzdělávacím systému země, ze které žák cizinec pochází. Takové informace může získat od rodičů. Avšak opět naráží na jazykovou bariéru. Užitečné materiály nabízí obecně prospěšná společnost META na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz, kde pedagogové a nejen oni mohou nalézt kulturní profily států a informace o zahraničních vzdělávacích systémech.²⁵ Pedagogové se tak například dozví, jaké klasifikační systémy existují v zemi, ze které cizinec pochází, popř. jaká je délka povinné školní docházky, jaké předměty zahrnují učební plány atd.

Například ve Vietnamu je povinná školní docházka pouze 5letá a vyučovací hodina trvá 35 minut. Na konci pátého ročníku musí žáci skládat státní zkoušku a teprve po jejím úspěšném složení získávají certifikát o absolvování základního vzdělání.²⁶ Vietnamci jsou rovněž známí dodržováním svých životních hodnot. Kladou velký důraz na rodinu a vzdělání, učitelům je prokazována velká úcta.²⁷ V mnoha českých městech se vietnamské obchody a tržnice stávají místním koloritem. Vietnamci platí mezi českými občany nejen za trhovce nabízející levné a mnohdy nekvalitní zboží, ale rovněž za dřiče, kteří od rána do večera pracují ve svých obchodech a kteří veškeré vydělané peníze vynakládají na studium svých dětí. Učitelé si musí dávat pozor i na gestikulaci a mimiku, protože některá gesta mají ve vietnamské kultuře opačný význam. Například pokud se Vietnamec usmívá a kývá u toho hlavou, neznamená to, že pochopil, co mu český mluvčí říká, ale právě naopak. Úsměv má ve vietnamské kultuře i další význam, a to nejistotu, omluvu. Na 1. stupni základních škol se mnoho učitelů uchyluje k pochvale svých malých žáků tím, že žáka pohladí. Pohlázení, respektive dotyk obecně je ve Vietnamu výsadou rodičů.

Povinná školní docházka na Ukrajině trvá 9 let, kdy první dva roky jsou žáci hodnoceni pouze ústně, poté je zavedeno čtyřstupňové hodnocení. Na konci devátého ročníku

²⁴ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitost mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 27.

²⁵ <http://www.inkluzivniskola.cz/uvodem/kulturni-profilu-statu-zahranicni-vzdelavaci-systemy> (11.11.2014)

²⁶ http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vietnam_dbkvs.pdf (11.11.2014)

²⁷ ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. I. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-717-8648-9, str. 100 – 101.

skládají žáci závěrečné zkoušky ze 4 předmětů.²⁸ Obtížná situace panuje v Afghánistánu, kde je velké procento negramotných obyvatel. Teprve v roce 2008 došlo k obnovení vzdělávání dívek (od roku 1996 do roku 2008 zakázáno tálibanským systémem). V zemi zmítané válkami chybí kvalifikovaní pedagogové, v jedné třídě je přes 40 žáků.²⁹

Některé základní školy mají k dispozici asistenty pedagoga, kteří mají s žáky cizinci individuální hodiny zaměřené na výuku českého jazyka, ale i ostatních předmětů, v některých městech jsou zřizovány tzv. vyrovnávací třídy, pokud se sejde v jedné škole několik dětí žadatelů o mezinárodní ochranu. Vyrovnávací třída je určena pouze pro cizince bez znalosti češtiny, počet žáků je mnohem nižší než v běžné třídě, přesto práce pedagoga není ulehčena, ba naopak. Například ve vyrovnávací třídě v Kostelci nad Orlicí se může pedagog setkat s dětmi z Iráku, Íránu, Kazachstánu, Bosny a Hercegoviny, Sýrie, Čechenska, Somálska.³⁰ Naprosto odlišné země, odlišná kulturní prostředí, odlišný jazyk, věk a stupeň vědomostí, s tím vším se musí učitel vyrovnávat. Na druhou stranu je taková práce nesmírně obohacující.

Narůstající počet cizinců v českých školách přinutil české zákonodárce ke změnám v legislativě a k přístupu ke vzdělávání cizinců. Bylo potřeba pružně reagovat na příliv žáků z jinojazyčného prostředí, na což nebyli čeští pedagogové odborně připravováni. Učitelé se museli vyrovnat nejen s žáky cizinci ve svých třídách, mnohdy z velmi exotického prostředí, byli vystaveni ale i zcela odlišnému kulturnímu zázemí těchto žáků. Dnes již existují vysoké školy, kde jsou budoucí pedagogové připravováni na výuku cizinců. V České republice se nachází i celá řada institucí a odborných pracovišť, která pro pedagogy pořádá nejrůznější kurzy, workshopy, semináře atd. Z těch nejznámějších jmenujme Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Centrum pro integraci cizinců atd.

Výuka žáků cizinců není složitá jen pro samotné cizince či učitele, problematika může být i pro žáky, jejichž rodným jazykem je čeština. Mnozí by rádi s cizincem komunikovali, ale neznají jeho jazyk, ani jazyk zprostředkující. Žák cizinec může pocházet z natolik odlišného kulturního prostředí, že se mu mohou spolužáci vyhýbat, fyzicky a psychicky ho napadat atd. Mnohdy mohou vznikat konflikty i mezi žáky cizinci navzájem,

²⁸ http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ukrajina_dbkvs_0.pdf (11.11.2014)

²⁹ http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/afghanistan_dbkvs.pdf (11.11.2014)

³⁰ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 29.

pokud například pocházejí ze dvou znesvářených zemí nebo diametrálně odlišných kulturních či náboženských prostředí. Je na dané škole, aby byla na tyto problémy připravena, aby byla se žáky vedena debata, že k nim přijde žák cizí národnosti. Vše by mělo směřovat k bezproblémové integraci žáka cizince do prostředí nejen české školy, ale české kultury obecně.

Po příchodu žáka cizince do školy a úvodních schůzkách s rodiči následuje příprava žákova vyrovnávacího plánu.³¹ „Vyrovnávací plán může být velmi účinným a systematickým pomocníkem při práci se začleňováním žáků s OMJ z několika důvodů:

- Umožní žákovi pracovat podle jeho současných možností, schopností a tempa.
- Umožní učiteli pracovat s žákem na úrovni, které momentálně dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků osnov.
- Zapojí do procesu začleňování rodiče, kteří na sebe rovněž přebírají zodpovědnost za vzdělávání svého dítěte.
- Zapojí žáka aktivně do plánování a umožní mu přebrat odpovědnost za dosažené výsledky.“³²

META nabízí ve své publikaci příklad z praxe, jak s vyrovnávacím plánem pracovat. Ukazuje ho na příkladu žáka, který pochází z Mongolska. Není účelné v hodině dějepisu takového žáka po měsíci stráveném v České republice zkoušet z posledních Přemyslovců. Výuka, a tedy i vyrovnávací plán by měly být zaměřeny na to, aby se žák naučil klíčová slova vztahující se k dějepisnému učivu.³³

Neméně důležité téma je hodnocení žáka cizince. Jak ale hodnotit žáka, který neovládá český jazyk natolik, aby byl schopen bez problémů rozumět učivu v jednotlivých předmětech? Hodnocením se zabývá i Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. K problematice hodnocení se vyjadřuje následovně: „Dosažená úroveň znalosti českého jazyka se považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.“³⁴ Školský zákon umožňuje neklasifikovat žáka, avšak pouze na

³¹ pozn. autorky: V odborné literatuře se hovoří i o výukovém, individuálním, popř. integračním plánu.

³² ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4, str. 54

³³ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 39.

³⁴ §15 Vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

konci prvního pololetí žákovy školní docházky. Pokud tedy žák nastoupí do české školy až v průběhu školního roku, klasifikován být musí. Pokud škola musí řešit tuto zdánlivě bezvýchodnou situaci, pomoci může již zmiňovaný vyrovnávací plán, který je sestavován v souladu se školním vzdělávacím plánem. Zjednodušeně řečeno, vyrovnávací plán obsahuje cíle školního vzdělávacího programu, ale je upravený na míru potřebám žáka cizince. Hodnotíme nikoliv pomocí sociální vztahové normy (porovnáním s výkony ostatních žáků), ale pomocí individuální vztahové normy (jakého pokroku žák dosáhl). Způsob žákovy hodnocení je třeba komunikovat nejen s žákem samotným a jeho rodiči, ale i s celou třídou, aby se předešlo jakýmkoliv konfliktům mezi žákem cizincem a jeho spolužáky.³⁵

3.1.3 Čeština jako cizí jazyk

„Výuka češtiny jako cizího jazyka je naprosto odlišná od výuky češtiny jako jazyka mateřského, tedy od tradičního obsahu vyučovacího předmětu český jazyk. Nemůžeme předpokládat, že žák s OMJ bude od začátku schopný pochopit všechny jazykové zákonitosti a struktury češtiny.“³⁶ Představme si, jak se asi cítí žák cizinec ve třídě, kde se mluví jazykem, jejž neovládá. Pokud jsme se někdy učili nějaký cizí jazyk, dovedeme se vcítit do situace, ve které se tento žák nachází. Je třeba vzít v úvahu i fakt, že žák se musí naučit nejen cizí jazyk země, kterou si mnohdy ani sám nevybral. Učí se rozumět místní kultuře, zvykům, hledá si nové kamarády. Ve všech zmíněných příkladech ale zpočátku naráží na jazykovou bariéru. Zmíněné aspekty by měl pedagog zohlednit, pokud má ve třídě žáka s odlišným mateřským jazykem. Na druhou stranu přítomnost tohoto žáka může v mnoha ohledech obohatit pedagogův pohled na češtinu. Žák cizinec pohlíží na český jazyk jako na cizí jazyk, u něhož nebude rozumět všem zákonitostem. Musíme si zvyknout dívat se na náš mateřský jazyk jiným úhlem pohledu, a sice pohledem cizince. Uvedu příklad z praxe. Na přípravném kurzu češtiny pro cizince, který pořádá před začátkem školního roku ZŠ Mezi školami v Praze, došlo k následující situaci. Při čtení krátkého textu, který obsahoval číslovku dva (jednou jako základní číslovku ve spojení název ulice a číslo, podruhé jako řadovou číslovku, v obou případech tedy číslice byla napsána 2.), přečetla malá Japonka v obou případech číslovku jako

³⁵ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 49.

³⁶ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1, str. 53.

„dva“. Rodilý mluvčí by se nad tímto jevem vůbec nepozastavil, druhy číslovek by mu nečinily problémy. Avšak malá cizinka viděla číslovku napsanou naprosto identicky, a tak ji pomocí analogie přečetla i v druhém případě tak jako v prvním. Na tomto příkladu chci jen ilustrovat onen dvojitý úhel pohledu na český jazyk. Žák cizinec bude potřebovat jiný způsob výkladu systému českého jazyka. Učitelé ale mnohdy naráží na zásadní problém – na českém trhu stále není vyčerpávající nabídka učebnic a gramatik českého jazyka pro cizince. Zatímco učebnic pro dospělé je na trhu celá řada, počet učebnic pro děti (ať už pro mladší či starší školní věk) je neuspokojivý. Učitelé jsou nuceni si sami vytvářet pracovní listy pro své žáky. Chybí i metodiky, jak pracovat s žákem cizincem.³⁷

Problematikou výuky žáků cizinců se dlouhodobě zabývá občanské sdružení META – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. Pravidelně pořádá semináře a workshopy pro učitele, vydává nejrůznější metodiky a spravuje webové stránky www.inkluzivniskola.cz, kde pedagogové (a nejen oni) mimo jiné naleznou pracovní listy pro výuku žáků cizinců. Petra Vávrová a Barbora Nosálová vyjadřují názor, že učit češtinu pro cizince může být velmi inspirativní jak pro učitele, tak pro ostatní žáky, jejichž mateřským jazykem čeština je.³⁸ Díky jinému způsobu výuky si uvědomíme souvislosti, o kterých bychom jinak nepřemýšleli, protože jsou pro nás jako rodilé mluvčí samozřejmé. Ne tak pro cizince. Lektorky uvádí příklad pádových otázek při určování pádů. Pro rodilého mluvčího je použití pádových otázek samozřejmé, ne tak pro cizince:

Rozdíl v úvaze rodilého mluvčího a cizince při stejném úkolu

Úkol:

Urči, jaký je rod a pád slova psaného tučně ve větě *Vidím pána*.

Úvaha rodilého mluvčího:

1. Pán – ten pán – rod mužský.
2. Vidím *koho co*, pána, takže 4. pád.

Řešení rodilého mluvčího:

Rod mužský, 4. pád.

³⁷ pozn. autorky: Průkopnickou prací v tomto oboru je publikace od Lindy Doleží a kol. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Tato publikace je volně ke stažení na <http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf>, je zaměřena na mladší školní věk. Publikace pro starší školní věk a předškolní věk je zatím v přípravné fázi, ukázky z ní byly prezentovány na setkání AUCČJ dne 6. 12. 2014.

³⁸ VÁVROVÁ, Petra, NOSÁLOVÁ, Barbora. Čeština pro cizince jako inspirace v prostředí české (základní) školy. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2013. [editor Richard Vacula]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-053-8, str. 183 – 185.

Úvaha toho, kdo vnímá češtinu jako cizí jazyk:

1. Vidím se pojí se 4. pádem, slovo pán je tedy ve 4. pádě.
2. Koncovka je –a, 1. pád je tedy asi pán.
3. Slovo končí na souhlásku, bude to tedy pravděpodobně mužský rod.

Řešení toho, kdo vnímá češtinu jako cizí jazyk:

Rod mužský, 4. pád.

Co na tomto příkladu můžeme vidět?

Rodilý mluvčí i cizinec dokáží správně analyzovat český systém, jen na to jde každý jinak.

Převzato z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/urci-rod-pad> (15.11.2014)

Vávrová a Nosálová dále spatřují ve výuce češtiny pro cizince i pomoc pro slabší žáky. Jiný způsob výuky může těmto žákům pomoci v pochopení jazykového systému.

4 Čtení s porozuměním

Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na receptivní řečovou dovednost čtení s porozuměním, považuji za nezbytné tento pojem blíže objasnit. Podrápská při definici čtení s porozuměním předkládá názor, že je nutné pojem „rozložit na jeho složku „čtení“, tj. dovednost rychle se vizuálně pohybovat v textu, a složku s „porozuměním“, tedy dovednost postihnout a interpretovat hlavní myšlenky nebo detaily přečteného.“³⁹ Hendrich zase rozebírá dvě stránky čtení, a to techniku čtení a porozumění čtenému, přičemž vyjadřuje názor, že tyto dvě složky od sebe nelze odtrhnout.⁴⁰ Technikou čtení rozumíme „dekódování textu z hlediska jeho formy (výrazová stránka).“⁴¹ Porozumění čtenému chápe autor jako „směrování k dekódování textu z hlediska jeho obsahu (významová stránka).“⁴²

4.1 Obecné zásady pro nácvik čtení s porozuměním

Škodová v publikaci *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka* zmiňuje soubor obecných zásad pro nácvik čtení s porozuměním. Na první místo klade motivaci žáka.⁴³ S názorem autorky se plně ztotožňuji. Pro žáka cizince je motivace snad ještě důležitějším aspektem při učení než pro žáka „necizince“. Tento názor sdílí ve své publikaci *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* i Naděžda Gjurová. Gjurová jakožto dlouholetá učitelka na 1. stupni základní školy a speciální pedagožka věnující se dětem s SPU⁴⁴ si všímá mnoha styčných bodů ve výuce dětí cizinců a dětí s SPU. Domnívá se, že učitel může používat obdobné metody a postupy při výuce dětí s jiným mateřským jazykem a dětí s SPU. K otázce motivace zmiňuje: „Tyto děti je nutno opakovaně motivovat, protože právě motivace má dopad na koncentraci a silně ji ovlivňuje. Zároveň je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících paměť. Aby se nám poznatek uložil, musí se přesunout z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Toto ukládání probíhá v hipokampu, vnitřní oblasti spánkového laloku.“

³⁹ PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 135 s. ISBN 978-807-3722-937, str. 92.

⁴⁰ HENDRICH, Josef a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 224.

⁴¹ tamtéž, str. 224.

⁴² tamtéž, str. 224.

⁴³ ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2, str. 55.

⁴⁴ pozn. autorky: SPU = specifické poruchy učení

Čím více si při učení opakujeme, tím více se posilují synapse, tedy paměťová stopa.⁴⁵ Gjurová apeluje na učitele, aby nezapomínali na opakovanou pozitivní motivaci. Dítě by mělo dostat pochvalu ale jen za předpokladu, je-li zasloužená.

Mezi další obecné zásady pro nácvik čtení s porozuměním dle Škodové patří:⁴⁶

- „Učte žáky orientaci v textu, při čtení jde především o cílené hledání informací.
- Aktivně využívejte texty, se kterými se žáci denně setkávají (náписy, instrukce v dopravních prostředcích, jízdní řády atd.).
- Spojte grafickou podobu slova s jeho zvukovou stránkou.
- Pro jeden text připravujte různorodé typy cvičení.
- Využívejte čtení i k nácviku fonetické roviny.
- Uvědomte si, že na nejnižší úrovni žáci jen hledají klíčová slova a nejdůležitější informace.
- Nezapomínejte na předtextové a potextové aktivity.“

Škodová pokládá čtení za nejsnazší činnost v porovnání s ostatními řečovými dovednostmi, neboť probíhá za velmi příznivých podmínek. Čtenář si určuje své tempo, může se k textu znovu vrátit,⁴⁷ pokud něčemu nerozumí, může si slovo vyhledat ve slovníku či na internetu atd.

4.2 Proces čtení a jeho fáze

Autorka s oporou v publikaci *Didaktika cizích jazyků* (Hendrich a kol., 1988) zmiňuje jednotlivé fáze procesu čtení, kterými jsou: **percepce textu, asimilativní doplňování, identifikace jazykových prostředků a interpretace**, tj. pochopení smyslu.⁴⁸ Percepcí textu rozumí Hendrich „vizuální vnímání textu. Uskutečňuje se tím, že čtenář na kratičkou dobu (zlomek sekundy) fixuje svůj zrak na určitý úsek řádku daného textu a přitom zachytí určité množství grafických signálů. Pak dochází k fixaci zraku na další úsek textu.“⁴⁹ Zkušený čtenář je schopen při zběžném „prolétnutí“ textu zjistit, o čem text pojednává, nemusí číst slovo od

⁴⁵ GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 127 s. ISBN 978-807-3678-371, str. 26.

⁴⁶ ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2, str. 55.

⁴⁷ ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2, str. 56.

⁴⁸ HENDRICH, Josef a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 224 – 225.

⁴⁹ tamtéž, str. 224 – 225.

slova. „Při čtení nevnímáme každý jednotlivý grafém, ale obvykle jen části slov, jež si doplňujeme na celá slova na základě znalosti jazyka.“⁵⁰ Tento proces nazýváme asimilativním doplňováním. Pokud se však učíme cizí jazyk a nacházíme se na samém počátku, při čtení toto asimilativní doplňování nejsme schopni uplatnit, musíme číst slovo od slova, což nám samozřejmě zabírá delší časový úsek. Ještě obtížnější se situace jeví u jazyka, u kterého se pro grafický záznam nepoužívá latinka. Pokud všechny tyto aspekty vezmeme v úvahu, dokážeme si představit, jak se asi cítí žák s odlišným mateřským jazykem v české škole v počátečních fázích výuky českého jazyka. Učitelé by toto měli brát v úvahu, mají-li ve třídě takového žáka. Vezměme si například hodinu literatury, kdy si mají žáci za úkol přečíst krátkou povídku českého autora. To, co zkušeným čtenářům může trvat 10 až 15 minut, trvá cizincovi déle. Musíme vzít v potaz, že nejen samotný proces čtení bude delší, čtení mu bude ztěžovat ale i neschopnost porozumět všem slovům atd. Učitel musí najít správný klíč na to, aby hodina tímto nebyla zdržována (jinak se ostatní žáci budou nudit), ale na druhou stranu je třeba brát v úvahu i potřebu žáka cizince, aby se necítil ve stresu. A zde se opět přímo nabízí potřeba žáka pozitivně stimulovat, motivovat.

Neméně důležitou fází v procesu čtení je identifikace jazykových prostředků. Její princip spočívá v tom, že „čtenář poznává jazykové prostředky, z nichž je text vytvořen, a zároveň si uvědomuje jejich význam.“⁵¹ Pro rodilého mluvčího a zkušeného čtenáře samozřejmost, ne však pro cizince. Žákovi úrovně A1 dáváme texty kratší, s jednodušší syntaktickou výstavbou a známým lexikem. Jako velmi užitečná pomůcka mohou sloužit adaptované texty, o čemž svědčí i nárůst jejich vydávání.⁵²

Závěrečnou fází je interpretace, tedy pochopení smyslu čteného textu. U složitějších textů může docházet k tomu, že „čtenář sice rozumí jednotlivým slovům a konstrukcím, a přesto nechápe celkový smysl.“⁵³ Příkladem mohou být texty odborné, specializované. V případě žáků cizinců v úrovni A1 mohou být takovými texty i jednotlivé učebnice. Žák nemá dostatečnou slovní zásobu, aby porozuměl tomu, co se píše například v učebnici zeměpisu atd. Ředitelé škol většinou postupují tak, že žáka cizince umístí o ročník níže.

⁵⁰ tamtéž, str. 225.

⁵¹ HENDRICH, Josef a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 225.

⁵² pozn. autorky: Na ZŠ Mezi školami učitelé či lektori velmi často pracují s takovými texty. U mladších žáků patří mezi oblíbené Pohádky, Pražské legendy, Staré pověsti české a moravské. Autorkou všech zmíněných publikací je Lída Holá. I když jsou určeny primárně pro úroveň A2, lektorka Alena Klabanová jich využívá i pro úroveň nižší, tedy A1. Podle jejích slov jsou tyto publikace u žáků velmi oblíbené.

⁵³ HENDRICH, Josef a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 226.

4.3 Obtíže při čtení v cizím jazyce

Škodová rovněž nezapomíná zmínit obtíže, které mohou nastat při čtení textu v cizím jazyce.⁵⁴ Pokud cizinec čte český text, „*neznalost cizího jazyka způsobuje, že se čtenář během čtení uchýlí k překladu do svého mateřského jazyka.*“⁵⁵ Autorka překlad nezavrhuje, považuje ho za užitečný v případech, kdy si žák překládá jen některá slova či slovní spojení. „*Pokud se překládání stane trvalým návykem a je přímo klíčem k pochopení celého textu, je skutečné čtení s porozuměním znemožněno.*“⁵⁶

4.4 Druhy čtecích textů

Ve své diplomové práci budu používat třídění převzaté z publikace *Didaktika cizích jazyků* (Hendrich, 1988). Nejdříve je nutné zmínit základní komponenty pro třídění textů, jimiž jsou třídění podle různých kritérií: funkce, forma atd. V souladu s těmito komponenty lze texty dělit na:

- „*texty výchozí a doplňkové,*
- *texty dialogické a monologické,*
- *texty fabulovité a popisné,*
- *texty původní, upravené a uměle vytvořené,*
- *texty podle rozsahu.*“⁵⁷

Výchozí texty, jak už vyplývá z jejich názvu, jsou texty primární, ze kterých vychází daná lekce, ve kterých je použit nějaký nový gramatický jev, obsahuje nová slova. V učebnici jsou výchozí texty umístěny na začátku lekce. „*Jsou určeny nejen pro výcvik ve čtení, ale i k rozvíjení dalších řečových dovedností.*“⁵⁸ Doplňkové texty oproti tomu neobsahují nové jevy, spíše v nich nalézáme jevy známé, určené k opakování. V učebnicích stojí nejčastěji na konci kapitoly a je na zvážení učitele, zda bude s daným textem pracovat či nikoliv.

⁵⁴ pozn. autorky: Vzhledem k náplni mé diplomové práce se nebudeme věnovat obtížím spojeným s hlasitým čtením.

⁵⁵ ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2, str. 65.

⁵⁶ tamtéž, str. 65.

⁵⁷ tamtéž, str. 229.

⁵⁸ tamtéž, str. 229.

Texty dialogické dle Hendricha obsahují „výrazy typické pro mluvený jazyk, tj. různá klišé, která si žáci musí osvojit, aby se naučili vést přirozený dialog.“⁵⁹ Důležitost využití těchto textů není třeba připomínat. Účelem monologických textů je přinést „nejrůznější informace ve shodě s tematickými okruhy.“⁶⁰ Monologické texty dále členíme na fabulovité, jejichž obsahem je „dějová linie a tím jsou pro žáky poutavější,“⁶¹ a na popisné.

Pro žáky, kteří se teprve začínají český jazyk učit, nejsou původní texty vhodné, neboť obsahují velké množství neznámého lexika a rovněž složité syntaktické struktury. Vhodnější se jeví použití textů uměle vytvořených, popř. upravených (nověji se používá spíše termín adaptované texty). Uměle vytvořené texty najdeme ve všech učebnicích cizích jazyků. Byly vytvořeny se záměrem autorů poukázat na dané gramatické jevy, slova apod. Spojuje je krátký rozsah. Ve výuce cizích jazyků nacházejí široké uplatnění texty adaptované, avšak těchto textů se využívá u žáků, kteří mají vyšší úroveň jazyka. Rovněž pro pokročilé žáky je vhodné zapojit do výuky texty autentické, neupravené, originální. Na vhodnosti výběru textu závisí mnohdy úspěch celé hodiny. Hendrich (str. 230) zmiňuje speciální druh textů, a sice autentické materiály, jako například různé prospekty, jízdenky, programy divadel. Takové druhy textů jsou u žáků velmi oblíbené. Učitel pomocí nich může žáky motivovat (jedná se o tzv. motivaci potřebou, žáci se s těmito texty setkávají v reálném životě, a proto je nutné, aby jim porozuměli).

Poslední třídící kritérium se týká rozsahu textů. Škodová ale považuje určení délky textu za diskutabilní, neboť závisí na „čtenářských schopnostech studenta, na jeho jazykové vybavenosti, na jeho zájmu o čtení a o samotné téma textu.“⁶² S dlouhými texty pracují učitelé se žáky na vyšších jazykových úrovních. Jelikož téma mé práce se zaměřuje na úroveň A1, nepovažuji za účelné podrobněji dlouhé texty rozebírat.

4.5 Metodický postup pro nácvik čtení s porozuměním podle Škodové

Škodová ve své publikaci *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka* nabízí čtyřfázový postup pro průběh čtení s porozuměním:

- „1. fáze: Uvedení do tématu textu.“

⁵⁹ tamtéž, str. 229.

⁶⁰ tamtéž, str. 229.

⁶¹ tamtéž, str. 229.

⁶² ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2, str. 67.

- 2. fáze: První čtení. Žáci v textu vyznačují slova, kterým nerozumí. Učitel klade orientační otázky.
- 3. fáze: Druhé čtení. Žáci zpracovávají úkoly podle zadání k textu a osvojují si zároveň slovní zásobu potřebnou pro navazující produktivní úlohy.
- 4. fáze: Kontrola řešení – společná nebo skupinová.“⁶³

4.5.1 Předtextové aktivity⁶⁴

Před samotným čtením může učitel využít například **diskuze na téma**, které se týká vybraného textu (například pomocí vhodných otázek). Další možností může být tzv. **brainstorming** na dané téma, jenž může učiteli posloužit i pro vysvětlení nových slov, které se budou následně v textu objevovat.

Motivující může být **práce s názvem textu**, pokud je zajímavý. Hanzlová uvádí různé herní aktivity, např. „šibenici“, křížovky, řazení rozházených písmen atd.⁶⁵ Pro úroveň A1 je vhodná i **práce s obrázky**. Učitel si dle tématu textu připraví vhodnou sadu obrázků a žáci je mohou popisovat.

Dalšími aktivitami, které mohou být využity před čtením, jsou (hodí se spíše pro pokročilejší úroveň, proto je nebudeme blíže rozebírat):

- **Kvízy na dané téma**
- **Tvoření otázek k textu**
- **Práce s klíčovými slovy**
- **Formulování očekávání o obsahu textu**

4.5.2 Aktivity při čtení⁶⁶

Pomocí těchto aktivit by žáci měli dojít k porozumění čtenému textu:

1. Zapisování nebo zakreslování informací do obrázku

⁶³ tamtéž, str. 70.

⁶⁴ pozn. autorky: Používám třídění převzaté z HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. Diplomová práce. FF UK, str. 90 – 95.

⁶⁵ HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. Diplomová práce. FF UK, str. 91.

⁶⁶ pozn. autorky: Používám třídění převzaté z HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. Diplomová práce. FF UK, str. 90 – 95.

Jako vhodné se jeví texty, které něco popisují. Žáci během čtení zapisují informace, jež se z textu dozvěděli, popř. kreslí obrázek (vhodné zejména pro mladší školní věk).

2. Zatrhávání nebo vypisování informací

Zde se nabízí několik variant, záleží na každém učiteli, kterou preferuje. Nejpoužívanější aktivitou je pokládání otázek, žáci hledají v textu odpovědi. Pokud jde o inovativního učitele, může žáky naučit používat metodu I.N.S.E.R.T.

3. Vyplňování kvízu

Žáci hledají v textu odpověď na kvízové otázky.

4. Doplnění do tabulky

Tato aktivita je vhodná zejména v případě, pokud se jedná o texty, kde hovoří více mluvčích.

5. Výběr z více možností

Ideální aktivita pro začátečníky. Žáci vybírají z několika variant správnou odpověď.

6. Označování pravdivých a nepravdivých tvrzení

U tohoto typu aktivity je důležité, „*aby byla tvrzení formulována jednoznačně a aby jejich uspořádání odpovídalo uspořádání v textu.*“⁶⁷

7. Doplnění vynechaných slov do textu

Lehčí variantou určenou pro začátečníky může být doplnění chybějících slov z nabídky.

8. Spojování textů s obrázky

Žáci dostanou několik krátkých textů a stejný počet obrázků. Přiřazují text k příslušnému obrázku.

4.5.3 Potextové aktivity⁶⁸

Těmito aktivitami si učitel ověřuje žákovo porozumění textu. Asi nejčastější variantou jsou otázky k textu. Dále může učitel připravit text bez názvu a po jeho přečtení žáci hádají název. Další aktivity jsou určeny spíše pro pokročilejší žáky (parafráze textu, sumarizace textu, dramatizace textu, diskuze na dané téma, analýza vybraných jazykových jevů).

⁶⁷ HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. Diplomová práce. FF UK, str. 93.

⁶⁸ pozn. autorky: Používám třídění převzaté z HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. Diplomová práce. FF UK, str. 90 – 95.

4.5.4 Jiný úhel pohledu od Naděždy Gjurové

Jak již bylo zmíněno v kapitole 4.1 Obecné zásady pro nácvik čtení s porozuměním Gjurová v publikaci *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* vyslovuje názor, že existuje množství styčných bodů mezi vzděláváním žáků s SPU a žáků cizinců. V této publikaci naleznou zájemci mnoho praktických námětů k jednotlivým lekcím. Nechybí ani aktivita ke čtení s porozuměním. Gjurová dokládá příklad z praxe,⁶⁹ kterým potvrzuje výše zmíněnou tezi. Dítě s dyslexií se mnohdy úporně soustředí na techniku čtení, a tak se mu často stane, že mu unikne smysl textu. V podobné situaci se ocitá žák cizinec. Nerozumí všem slovům, která čte, a pokud zatím neovládá dokonale latinku, soustředí se na jednotlivé grafémy a smysl textu mu uniká. Učitel mnohdy žáka znejistí tím, že mu ve snaze pomoci začne pokládat návodné otázky, jež však mohou vést k větší nervozitě tázaného. Autorka nabízí poměrně jednoduché řešení tohoto problému – začít u techniky čtení.⁷⁰ Žák by si nejdříve měl zautomatizovat pojmenování jednotlivých písmen. Učitel může žáka cvičit v rychlém postřehu, kdy mu ukazuje jednotlivá písmena a žák musí rychle reagovat. Pokud již žák tento typ cvičení zvládl, postupuje se ke slabikám. Cílem je, aby žák tzv. neslabikoval slovo nejdříve v mysli a až poté ho vyslovil. Gjurová předkládá jednoduchý princip cvičení – žákovi je ukázáno slovo, z něhož po chvíli zmizí první slabika.⁷¹ Je nucen zaměřit pozornost na slovo jako celek.

Autorka nabízí i způsob, jak pracovat s celými větami.⁷² *„Před čtením jakéhokoliv textu si vždy žáci vezmou pastelku, text nečtou, pouze jedou očima po řádku a zakroužkují všechny samohlásky. /.../ Po barevném vyznačení samohlásek mají žáci jasně rozčleněná slova na slabiky, to jim velmi usnadňuje čtení. Před vlastním čtením slov a vět čteme jen „samohláskovou řeč“, tedy pouze samohlásky. /.../ Děti tak lépe proniknou do struktury slova a vlastní čtení je tak mnohem plynulejší.“*⁷³

Samotnému porozumění čtenému textu autorka věnuje menší prostor. Ukazuje cvičení, kdy žáci mají ve větách určit slovo, které tam nepatří. Popřípadě cvičení, kde mají žáci spojovat větu s obrázkem. Dále jsou ukázána cvičení na řazení vět ve správném pořadí, tvoření vět k obrázku apod.

⁶⁹ GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 127 s. ISBN 978-807-3678-371, str. 88.

⁷⁰ tamtéž, str. 88.

⁷¹ dle Gjurové totiž nejvíce děti při čtení zdržuje váhání nad první slabikou (str. 89)

⁷² tamtéž, str. 90.

⁷³ tamtéž, str. 90.

5 Úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Společný evropský referenční rámec (dále jen SERR) rozlišuje celkem 6 úrovní znalostí cizího jazyka. Úroveň A je určena pro *uživatele základů jazyka*,⁷⁴ přičemž tato úroveň je dále rozdělena na A1 a A2. Úroveň B je označována jako *samostatný uživatel*,⁷⁵ je členěna rovněž na 2 podúrovně, tedy B1 a B2. Úroveň C je definována jako *zkušený uživatel*,⁷⁶ taktéž má 2 podúrovně, a to C1 a C2. Jednotlivé jazyky mají rozpracovány podrobné popisy referenčních úrovní, pro češtinu jako cizí jazyk nebyly dlouhou dobu vůbec k dispozici. „*Myšlenka standardizace je výsledkem snahy:*

- *srozumitelně (a to i pro nelingvistu) formulovat společné východisko pro tvorbu kurikul, sylabů kurzů, požadavků ke zkouškám, učebnic atd.;*
- *odstranit neprůhlednost názvů kurzů (např. středně a více pokročilí apod.);*
- *zcela jednoduše a přehledně popsat rozsah kompetence studenta (čemu se student skutečně naučil, čeho je v řečové praxi schopen) /.../.“⁷⁷*

V současnosti existují pro češtinu jako cizí jazyk popisy úrovní A1, A2, B1 a B2. Jednotlivým popisům je vytkána nesourodost, nejednotnost v užití terminologii, což je způsobeno zejména tím, že na jednotlivých popisech pracovaly různé týmy odborníků (A1 – Katedra bohemistiky FF Univerzity Palackého v Olomouci, A2 – Ústav jazykové a odborné přípravy UK v Praze, B1 – Rada Evropy, na překladu pracoval tým odborníků z UK v Praze a Univerzity Palackého v Olomouci, B2 – Ústav bohemistických studií UK v Praze).

Jelikož se ve své diplomové práci věnuji pouze úrovni A1, nepovažuji za účelné rozvádět podrobněji vyšší úrovně. Úroveň A1 je charakterizována *jako nejnižší úroveň generativního užívání jazyka*.⁷⁸ SERR nabízí stručné shrnutí, co by měl uživatel základů jazyka v úrovni A1 ovládat.

⁷⁴ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4, str. 23.

⁷⁵ *tamtéž*, str. 23.

⁷⁶ *tamtéž*, str. 23.

⁷⁷ HÁDKOVÁ, Marie. *Popis referenční úrovně A1 pro češtinu – může sloužit učitelé?* In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005-2006. [editorky Barbora Štindlová, Jana Čemusová]. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2006. ISBN 80-869-0337-0, str. 17.

⁷⁸ HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 2.

A1	<i>Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sám sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.</i>
-----------	---

Tabulka převzata z: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4, str. 24.

SERR dále obsahuje sebehodnotící část pro každou úroveň a pro každou řečovou dovednost. Opět se zabývám pouze úrovní A1, ale pro srovnání uvádím všechny řečové dovednosti.

		A1
POROZUMĚNÍ	Poslech	<i>Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.</i>
	Čtení	<i>Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.</i>
MLUVENÍ	Ústní interakce	<i>Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď anebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.</i>
	Samostatný ústní projev	<i>Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.</i>

PSANÍ	Přemýšlení projev	<i>Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.</i>
--------------	------------------------------	--

Tabulka převzata z: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4, str. 24.

Tato sebehodnotící část s deskriptory v 1. osobě je novum oproti tradiční výuce, ve které hodnotí pouze učitel. Důležitá jsou rovněž slovesa umím a rozumím, která odkazují k dovednostem. Již nestačí pouhá znalost jazyka, „*cílem výuky jsou jazykové dovednosti, což znamená umět používat – na začátku jen vybrané – naučené znalosti.*“⁷⁹ V praxi to znamená následující: není důležité, aby student v úrovni A1 znal celé paradigma substantiva autobus. Postačí, když bude umět 1. pád (autobus) a 7. pád (autobusem), aby se mohl zeptat kolemjdoucích na ulici, jakým autobusem má jet například do centra a jaký autobus potřebuje, aby dojel do práce apod.

Z popisu jednotlivých řečových dovedností vyplývá, že jsou určeny spíše pro dospělého uživatele, nikoliv pro žáky. Bohužel prozatím neexistují popisy úrovně češtiny jako cizího jazyka pro žáky. Nejvíce se jim přibližují tzv. Evropská jazyková portfolia, která budou blíže rozebrána v kapitole 4.2.

Autoři publikace se dále zabývají příklady činností spojených se čtením:

- čtení za účelem celkové orientace v textu;
- informativní čtení;
- čtení a plnění pokynů;
- čtení pro zábavu.⁸⁰

Dále uvádí modelové stupnice pro:

- čtení s porozuměním (všeobecná stupnice);
- čtení korespondence;
- orientační čtení;
- čtení pro informaci a pro pochopení argumentace;

⁷⁹ KOMÁREK, Friderike. *Referenční rámec a jeho praktické uplatnění při výuce cizích jazyků*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005-2006. [editorky Barbora Štindlová, Jana Čemusová]. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2006. ISBN 80-869-0337-0, str. 46 - 47.

⁸⁰ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4, str. 70.

- čtení pokynů.⁸¹

Úroveň A1	
Čtení s porozuměním – všeobecná stupnice	<i>Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.</i>
Čtení korespondence	<i>Rozumí krátkým, jednoduchým sdělením na pohlednicích.</i>
Orientační čtení	<i>Dokáže rozpoznat známá jména, slova a nezákladnější fráze v jednoduchých nápisech týkajících se nejběžnějších každodenních situací.</i>
Čtení pro informaci a pochopení argumentace	<i>Dokáže v hrubých rysech pochopit obsah jednoduššího informativního materiálu a krátkých jednoduchých popisů, zejména pokud má k dispozici také vizuální oporu.</i>
Čtení pokynů	<i>Dokáže se řídit krátkými, jednoduše napsanými orientačními pokyny (např. jdi z bodu X do bodu Y).</i>

Tabulka převzata z: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4, str. 24.

Cizinec ovládající český jazyk na úrovni A1 se často dostane do situací, ve kterých ho bude limitovat nedostatečná znalost jazyka. Proto je důležité připravit ho na to, aby si v takových situacích dokázal co nejlépe poradit a dosáhl svého komunikačního záměru. K tomu slouží tzv. kompenzační strategie. I když pro úroveň A1 nejsou tyto strategie k dispozici, kolektiv autorů Katedry bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci vytvořil ve své publikaci *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* právě pro úroveň A1 kompenzační strategie, kterým věnoval celou kapitolu. Autoři publikace vyjadřují názor, že obzvláště pro tuto nejnižší úroveň jazyka jsou

⁸¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4, str. 70.

velmi užitečné. Vzhledem k charakteru mé práce se opět zaměřuji pouze na čtení s porozuměním.

Jako příklad kompenzační strategie pro tuto receptivní řečovou dovednost uvádějí autoři publikace dodatečný dotaz. Cizinec na úrovni A1 *jakožto čtenář rozpozná známé výrazy, jména a fráze.*⁸² Pokud narazí na neznámé slovo, které se nachází v jiném než tzv. slovníkovém tvaru (1. pád substantiv, adjektiv, pronomin a numerálií, infinitiv slovesa), nemusí být vždy schopen toto slovo správně identifikovat. Z toho vyplývá, že ne vždy mu může slovník pomoci. Autoři publikace uvádějí jako příklad noha – noze,⁸³ kdy dochází k hláskové alternaci a substantivum přibírá koncovku 2. pádu vzoru žena. Pokud si cizinec není jistý, zda slovu správně porozuměl, měl by se dotázat mluvčího. A to i v případě tzv. defektních textů (krátké textové zprávy, ve kterých není uvedena diakritika, což může vést k záměně slov a tedy nepochopení smyslu textu, popř. špatně čitelný rukopis).

5.1 Texty určené pro úroveň A1

V této podkapitole je pracováno zejména s publikací *Čeština jako cizí jazyk*. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Jsem si vědoma toho, že publikace směřuje na dospělé studenty, nikoliv na žáky základních škol. Na českém trhu ale není k dispozici publikace, která by pokrývala úroveň A1 pro žáky cizince.

*„Student, který dosáhne úrovně A1, by měl být jazykově vybaven tak, aby dokázal vyhledat v jednoduše a standardně psaném textu (opakující se textové prefabrikáty) nejdůležitější informace.“*⁸⁴ U úrovně A1 se nepředpokládá, že student porozumí například textům psaným rukou. Velmi záleží na tom, z jakého jazykového prostředí cizinec pochází. Pokud je zvyklý psát latinkou, ručně psaný text mu problémy činit nebude. V jiné situaci se ale bude nacházet například Rus či Japonec, kteří primárně latinkou nepíší.

⁸² HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 82.

⁸³ tamtéž, str. 82.

⁸⁴ HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 234.

Učitel nemůže plně spoléhat na práci studentů se slovníky. Kvůli změně tvarů mnoha slov při deklinaci nebude student vždy schopen najít ve slovníku dané slovo, protože se nebude vždy nacházet v tzv. slovníkovém tvaru. Na úrovni A1 ještě nemá osvojena všechna gramatická pravidla, proto je používání slovníku do jisté míry limitující.

Autoři publikace *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* věnovali celou kapitolu psaným komunikátům, kterým by měl student v úrovni A1 porozumět. Texty rozdělují na psané komunikáty určené kolektivnímu adresátovi a na psané komunikáty určené konkrétnímu adresátovi. U všech zmíněných komunikátů platí stejné pravidlo, a sice: studenti by měli ovládat lexikum spojené s těmito texty. Kolektivního adresáta mají.⁸⁵

- veřejné nápisy, orientační pokyny, informační tabule, nápisy výstražné (názvy základních obchodů, provozoven a institucí; orientační, výstražné a informační nápisy);
- plakáty propagující konkrétní akce;
- inzertní rubriky;
- reklamní tiskopisy;
- jízdní řády;
- jídelníčky (jen základní názvy);
- instrukce k užívání léků.

Konkrétnímu adresátovi jsou určeny tyto typy textů:⁸⁶

- formuláře;
- jednoduchá korespondence – fyzická pošta:
 - individuální korespondence k významné životní události (blahopřání, kondolence, přání brzkého uzdravení);

⁸⁵ členění převzato z: HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. str. 234 – 235.

⁸⁶ členění převzato z: HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. str. 235 - 237.

- přání k tradičním celospolečenským svátkům, pozdravy z výletu, dovolené, prázdnin, služební cesty, z konference);
- písemný vzkaz zaznamenávající místo pobytu (pohybu) autora;
- písemný vzkaz od třetí osoby.

U každého z typů textů uvádějí autoři nejčastěji používaná slova (např. u blahopřání jsou uvedeny fráze typu: *Všechno nejlepší k Tvým/Vášim narozeninám/jmeninám přeje; Hodně štěstí, zdraví a lásky přeje + podpis* atd.).

Zvláště u některých typů textů je patrné, že nejsou pro žáky cizince relevantní. Naopak některé pro ně nezbytné v publikaci chybí.

Autoři zmiňují i čtení elektronické pošty a krátkých textových zpráv, ve kterých je v převážné většině případů vynechána diakritika a může tedy dojít k nepochopení. Cizinec by si měl pomocí dotazů ověřit, zda textu správně porozuměl, aby předešel jakýmkoliv problémům.

Kapitola je zakončena metodickým doporučením autorů. Je zřejmé, že vzhledem k omezené slovní zásobě a nedostatečné znalosti gramatických pravidel cizinec narazí na texty, kterým neporozumí zcela nebo jen zčásti. Pro úroveň A1 a nejen pro ni je proto důležitá *dovednost vyhledat požadované informace, zejména o čase (odjezd atd.), ceně, místu konání, o aktuálním pobytu autora textu atd.*⁸⁷

5.2 Vokabulář pro úroveň A1

Vokabulář je minislovníček obsahující slova, která by měl student úrovně A1 zvládat. Abecedně seřazený seznam najdeme v publikaci *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Hned na úvod je třeba říci, že vokabulář je určen pro dospělé cizince, čemuž do jisté míry odpovídá slovní zásoba. Čítá necelých 900 lexikálních jednotek. Skloňovaná slova jsou uváděna zvlášť, přičemž vokabulář pro tuto úroveň neobsahuje celá paradigmata slov (např. u substantiva auto je uveden pouze 7. pád autem, avšak nikde není uvedeno, že je dané slovo v 7. pádě). U sloves se uvádí pouze 1. a 2. osoba singuláru. Pokud vokabulář obsahuje rozkazovací způsob slovesa, pak jen pro 2. osobu

⁸⁷ HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 237.

singuláru a plurálu. U každého slova je odkaz na oddíl v publikaci, kde je dané slovo použito (tentokrát dle tematického řazení).

Vokabulář může být užitečnou pomůckou jak pro samotného žáka, tak pro pedagogy, kteří získají základní přehled o tom, jaká slova by žák/student měl znát. S pomocí vokabuláře mohou být sestavovány jazykové testy, řídit by se jím měli autoři učebnic češtiny pro cizince.

Ústav jazykové a odborné přípravy UK v Praze zveřejnil na svých stránkách vokabulář⁸⁸ pro úroveň A1 pro mládež, který se v mnoha ohledech liší od vokabuláře pro dospělé. Byl vytvořen primárně pro zájemce, kteří chtějí skládat certifikovanou zkoušku z češtiny pro mládež. Vokabulář pro mládež obsahuje méně sloves, zaměřuje se na substantiva a adjektiva a to taková, se kterými se žák setká jak v běžném životě, tak ve školním prostředí. Stejně jako u vokabuláře pro dospělé neobsahuje vokabulář pro mládež celá paradigmata slov. Například u substantiv je vyžadována aktivní znalost nominativu a akuzativu singuláru, pouze u některých substantiv je ve vokabuláři uváděn dativ nebo lokál singuláru.

5.3 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio bylo vydáno Radou Evropy a jeho hlavním cílem je zlepšit jazykové vzdělávání. Pracuje s jazykovými úrovněmi dle SERR, popis jednotlivých úrovní se prolíná celým portfoliem. Pro Českou republiku jsou k dispozici portfolia pro všechny věkové skupiny cizinců, tj. existují portfolia pro žáky do 11 let, dále pro žáky ve věku 11 – 15 let, pro studenty ve věku 15 – 19 let a pro dospělé studenty. Všechna obsahují 3 části:

I. Jazykový pas

II. Jazykový životopis

III. Sbírkou prací a dokladů

Jazykový pas je koncipován jako formulář, kde student zaznamenává své základní údaje (jméno, příjmení, datum narození, země původu atd.), jaké jazyky ovládá, jaké studuje, jakou školu navštěvoval/navštěvuje, jak sám sebe hodnotí v jednotlivých řečových dovednostech a jak ho hodnotí učitel.

Účelem jazykového životopisu je ukázat, jakého pokroku student dosahuje, co všechno už v cizím jazyce umí. Pro snazší orientaci obsahuje životopis popis jednotlivých jazykových

⁸⁸ http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf (14.12.2014)

úrovni včetně dovedností pro jednotlivé úrovně. Pro účely diplomové práce uvádím pouze ty, které se vztahují k úrovni A1 a k dovednosti čtení s porozuměním:

1. *„Dokážu pochopit, o čem jsou krátké jednoduché články, zvláště když jsou u nich obrázky.*
2. *Ve velmi krátkých jednoduchých textech dokážu poznat známá jména, slova a fráze.*
3. *Dokážu najít základní informace, například kde se hraje nějaký film a v kolik hodin začíná.*
4. *Rozumím krátkým jednoduchým zprávám na pohlednicích, například pozdravu z prázdnin.“⁸⁹*

Sbírka prací a dokladů obsahuje žákovy/studentovy práce, vysvědčení, diplomy.

Učitelé, kteří používají portfolio ve výuce, oceňují zejména jiný způsob náhledu na výuku cizího jazyka. Žáci jsou více motivováni, učí se sebehodnocení svých znalostí a dovedností, což vede k vyšší sebedůvěře v používání cizího jazyka.⁹⁰ Je třeba říci, že naučit žáky sebehodnocení vyžaduje dostatek času.

⁸⁹ Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice. Praha: MŠMT, 2001, str. 14.

⁹⁰ LITTLE, Daniel a PERCLOVÁ, Radka. Praha: *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2001, str. 18 - 19.

PRAKTICKÁ ČÁST

Zpočátku jsem se chtěla zaměřit na kvantitativní výzkum, který by spočíval v sestavení testových úloh zaměřených na čtení s porozuměním. Test měl být zadán minimálně 100 žákům cizincům z různých základních škol, podmínkou byla dosažená úroveň A1 dle SERR. V první fázi jsem oslovila 20 škol s dotazem, zda u nich mohu provádět výzkum, jehož obsah jsem v e-mailu blíže vysvětlila. Ozvala se mi více než polovina škol, všechny s kladnou odpovědí, avšak počet vhodných žáků nebyl dostatečný. Ve druhé fázi bylo osloveno dalších 20 škol a jedna organizace, která se zabývá integrací cizinců. Dostalo se mi podobných odpovědí. Vzhledem k nedostatečnému výzkumnému vzorku a po poradě s ředitelkou školy, která vzdělává velké množství cizinců, a rovněž po poradě s vedoucí diplomové práce jsem se rozhodla změnit typ výzkumu na kvalitativní se zaměřením na 10 žáků.

6 Místo výzkumu

Výzkum byl prováděn na středně velké základní škole v Praze. Tato škola mi jako jediná umožnila provádět výzkum v takovém rozsahu, jak jsem si stanovila.

Škola má téměř 500 žáků, z toho ve školním roce 2013/2014 nastoupilo 61 žáků cizinců.

Počty žáků cizinců na zkoumané ZŠ ve školním roce 2013/2014

<i>Státy z EU (názyvy)</i>	<i>počet žáků</i>	<i>Státy mimo EU (názyvy)</i>	<i>počet žáků</i>
Bulharská republika	1	Čínská lidová republika	1
Chorvatská republika	1	Íránská islámská republika	1
Slovenská republika	6	Islámská republika Afghánistán	3
Spolková republika Německo	3	Korejská republika	7
		Kyrgyzská republika	2
		Maďarsko	1
		Moldavská republika	1
		Republika Srbsko	1
		Ruská federace	10
		Tchaj-wan (čínská provincie)	1

		Ukrajina	18
		Vietnamská socialistická republika	4
CELKEM (státy z EU)	11	CELKEM (mimo EU)	50

6.1 Školní vzdělávací program se zaměřením na vzdělávání cizinců

Základní škola nabízí nadstandardní jazykové vzdělávání. Ve školním roce 2013/2014 byla poprvé otevřena třída, kde se žáci učí německý jazyk od 1. ročníku, k němu přibírají ve 4. třídě angličtinu a v případě zájmu a dostatečných studijních předpokladů žáka je možné od 6. třídy studovat další cizí jazyk. Cílem je, aby žák na konci 9. ročníku dosáhl z obou cizích jazyků úrovně A2 – B1, z třetího cizího jazyka úroveň A1. Dle RVP je standardním výstupem na konci 9. ročníku ZŠ znalost 1. cizího jazyka na úrovni A2, 2. cizího jazyka na úrovni A1. I ve standardních třídách se žáci začínají učit cizí jazyk od 1. třídy, prvním cizím jazykem je v tomto případě angličtina.

Škola musela nutně reagovat na zvyšující se počty cizinců. Zkoušela několik modelů výuky českého jazyka pro cizince. Metodou pokusů a omylů se vyprofilovala koncepce, která je funkční již 4 roky. Dle této koncepce je žák cizinec primárně zařazen do ročníku dle věku. Vzhledem k nulové či minimální znalosti českého jazyka je zařazen o ročník níže. Existují ale i případy, kdy žák musí ročník opakovat. Škola eviduje případ žáka, který po prvním pololetí v 6. třídě učinil takový pokrok, že mu bylo nabídnuto, aby vykonal komisionální zkoušky, u kterých uspěl a byl v polovině školního roku zařazen do 7. ročníku. Škola zažila úspěšnou integraci dívky z Maďarska, jejíž znalost českého jazyka na počátku byla nulová, a která po roce dosáhla takových pokroků, že byla plně integrována do výuky.

Cizinci jsou pravidelně testováni, aby bylo zjištěno, jakých pokroků dosahují. Testování je zaměřeno na všechny řečové dovednosti. Podle výsledků je žákům upravována výuka českého jazyka pro cizince. Ve školním roce 2014/2015 proběhlo poprvé testování pomocí počítačů. Škola spolupracuje s četnými organizacemi zaměřenými na integraci cizinců. Nejuzší spolupráce probíhá s organizací META, která škole pomáhá se zajišťováním tlumočnicků při jednání s rodiči. Tlumočnick je využit pouze v případě, pokud není možno využít zprostředkujícího jazyka.

Každý cizinec, který nastoupí na ZŠ bez znalosti českého jazyka, je zařazen do výuky českého jazyka pro cizince. Je na rozhodnutí ředitelky školy, kolik hodin českého jazyka pro cizince bude žák navštěvovat. Škola se snaží od rodičů získat co nejvíce informací o dosavadní školní kariéře žáka. Žákovi je vypracován individuální vzdělávací plán (jak pro výuku českého jazyka, tak pro ostatní předměty).⁹¹ Cizinec dále navštěvuje hodiny matematiky, anglického jazyka, výchovy. Pokud zasahuje předmět do výuky českého jazyka pro cizince, pak dostává přednost český jazyk pro cizince. Z tohoto je patrné, že každý žák má jiný počet hodin českého jazyka pro cizince, jiný IVP. IVP žáka obsahuje vedle učebního plánu i popis situace rodiny a její schopnost, popř. neschopnost pomoci při výuce. Na inkluzi každého žáka se podílí učitel českého jazyka, dále třídní učitel, učitelé českého jazyka pro cizince a učitelé cizích jazyků. Tito učitelé pak ve spolupráci s učiteli ostatních předmětů vytvářejí tzv. audit vstupních dovedností pro žáky cizince. Výstupem je tabulka kompetencí, která je obsažena v příloze č. 1.

Pokud žák nemůže být na konci prvního pololetí ohodnocen známkou, je mu vystaveno učitelem českého jazyka pro cizince slovní hodnocení. Obsahuje shrnutí, co vše žák během pololetí zvládl, jakých pokroků dosáhl a na jakou jazykovou úroveň se dostal. Žáci jsou pro výuku českého jazyka pro cizince rozděleni do několika skupin, a to zejména podle věku a stupně jazykových znalostí. Škola má 4 učitele českého jazyka pro cizince, na některých hodinách je přítomen i asistent pedagoga. Jedna žákyně ze zkoumaného vzorku žáků dochází na individuální hodiny s asistentem pedagoga.

Škola eviduje zvýšené procento cizinců, kteří si zvolili školu na základě referencí svých známých nebo doporučení z MZV ČR. Ředitelka školy je tímto jevem potěšena, neboť dokládá, že škola zvolila správný přístup ke vzdělávání žáků cizinců. Škole se povedlo zrealizovat seminář pro všechny pedagogy, jehož náplní bylo poučit pedagogy o kulturních odlišnostech a hodnotách zemí, ze kterých žáci cizinci pocházejí.

Z rozhovoru s ředitelkou školy vyplynulo, že velkým problémem je nespolupráce rodičů se školou. Mnozí žáci žijí v ČR bez svých rodičů. Vyrůstají u příbuzných, kteří se o ně příliš nestarají. Toto je specifikum zejména asijských dětí. Pokud dítě přichází do školy v zanedbaném stavu, unavené atd., škola upozorní zákonné zástupce žáka a vyzve je k nápravě. V případě že nenastane zlepšení, informuje škola zákonné zástupce o možné

⁹¹ pozn. autorky: Dále bude používána zkratka IVP.

návštěvě cizinecké policie atd. Ředitelka dále upozornila na důležitý fakt, a sice každoroční podávání žádosti o přidělení grantu pro výuku cizinců. Bez tohoto grantu by výuka mohla probíhat ve velmi omezené míře. Nutnost žádat každoročně o grant bez jistoty jeho získání staví školu do velmi nekomfortní situace.

6.2 Pomůcky používané ve výuce českého jazyka pro cizince

Na 2. stupni používají pedagogové při výuce 2 stěžejní učebnice. Žáci, kteří mají znalost anglického jazyka, pracují s učebnicí a pracovním sešitem *New Czech Step by Step* od Lídy Holé. Učitelky mají s těmito publikacemi ve výuce dobré zkušenosti. Využívají i testů, které jsou na webových stránkách www.czechstepbystep.cz. Pro žáky bez znalosti angličtiny je doporučena učebnice *Chcete mluvit česky?* od autorek Čechové a Remediosové. Obě učitelky shodně potvrzují, že učebnice není zcela ideální. Je primárně určena pro dospělé studenty, čemuž je přizpůsobena slovní zásoba. Pedagožky považují slovní zásobu v každé lekci za příliš obsáhlou. Učebnici používají hlavně proto, že je jediná na českém trhu, která existuje v korejské a vietnamské mutaci. Publikace je doplněna o pracovní sešit. Na druhou stranu se učitelkám dobře pracuje s ilustracemi, žáci podle nich vypráví. Všechny lekce mají stejnou výstavbu. Na začátku lekce se studenti dozví, co je její náplní. Nechybí rovněž vysvětlení gramatických jevů. Uprostřed lekce jsou cvičení, články jsou až ke konci lekce spolu s cvičeními zaměřenými na čtení s porozuměním a mluvními cvičeními. Lekci uzavírají konverzační fráze. Učebnice obsahuje klíč ke cvičením a slovníček.

Učebnice od Lídy Holé obsahuje mnoho textů, které jsou svým nevelkým rozsahem vhodné právě pro úroveň A1. Publikace obsahuje autentické texty, se kterými žáci rádi pracují. Mnoho cvičení je zaměřeno na porozumění textu. Oproti tomu druhá učebnice *Chcete mluvit česky?* je dle mého názoru učebnicí klasickou, vystavěnou na dnes již přežitě gramaticko-překladové metodě s hlavním textem, který stojí netradičně na konci lekce. Texty jsou příliš dlouhé a pro studenty ne příliš poutavé.

Výše zmíněné učebnice nejsou jedinými učebními materiály při hodinách. Pedagogové při výuce využívají jak svých vlastních pracovních listů, tak dalších podpůrných materiálů. Nejčastěji používané jsou tyto publikace či materiály:

- Slabikáře z nakladatelství Nová škola

- Můj první slovník českého jazyka z nakladatelství Fraus (ISBN 978-80-7238-721-2). Slovník obsahuje CD. Je rozdělen na dvě části. První část je primárně určena pro 1. třídu, používá tematické řazení a obsahuje témata např. naše škola, naše třída, školní potřeby, co děláme ve škole. Slova jsou psána jak tiskacím, tak psacím písmem, dále kapitálkami a vedle každého slova je místo, aby žák zkusil dané slovo napsat. Druhá část je určena pro 2. a 3. třídu, je řazena abecedně. U některých slov jsou fotky, slovní druhy mají barvy (např. substantiva jsou černou barvou, adjektiva zelenou, pronomina šedou atd.). Slovník je doplněn o přílohy (např. základní skladební dvojice, slovní druhy, vyjmenovaná slova atd.).
- Ilustrovaný školní slovník českého jazyka včetně CD z nakladatelství Fraus (ISBN 978-80-7238-751-9). Slovník využívá abecední řazení, součástí jsou ilustrace u některých slov. Nechybí ani přílohy (např. tvoření nových slov, skloňování, interpunkce atd.).
- Pracovní listy pro výuku českého jazyka. Už 15 let učíme v našich školách děti cizinců. Společný projekt ZŠ Bělá pod Bezdězem a ZŠ T. G. Masaryka Zastávka. Ukázka z pracovních listů je součástí přílohy č. 2.
- Česky s obrázky⁹²
- pracovní listy vytvořené organizací META⁹³
- učebnice českého jazyka z nakladatelství Nová škola, SPN
- diagnostické testy z <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-mladez> a <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>

Ve výuce mají prostor i nejrůznější hry, např. Písmenko k písmenku, Scrabble junior, Člověče, nezlob se, Křížovka – hra se slovy. Pomůcky pro výuku se kupují z grantů. Pedagogové mají k dispozici interaktivní tabuli, kterou často při výuce používají. Ve specializované učebně, kde většinou výuka probíhá, mají žáci k dispozici počítače s přístupem na internet, kde si mohou vyhledávat neznámá slovíčka.

⁹² pozn. autorky: Plný bibliografický údaj je uveden v seznamu literatury.

⁹³ dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/ke-stazeni> (9. 1. 2015)

7 Průběh šetření

Pro kvalitativní výzkum byly zvoleny tyto metody sběru dat: analýza školní dokumentace (ŠVP, evidenční listy žáků, IVP žáků, složky jednotlivých žáků cizinců obsahující jejich testy), rozhovory s ředitelkou školy a 2 učitelkami českého jazyka pro cizince, strukturované rozhovory s participanty, zúčastněné pozorování, pořizování audiozáznamu, testové úlohy se zaměřením na čtení s porozuměním. Výzkum probíhal v lednu 2015.

Cílem analýzy školní dokumentace bylo získat co nejrozsáhlejší informace o zkoumaných žácích (národnost, věk, délka pobytu v ČR, délka pobytu na české škole, dosavadní školní kariéra, rodinné zázemí, žakovy kompetence atd.). Další užitečné informace mohly být získány z rozhovorů se samotnými žáky, dále s učiteli českého jazyka pro cizince a ředitelkou školy. Rozhovory s pracovníky školy a analýza ŠVP mohou být cenným zdrojem informací o organizaci práce s žáky cizinci.

Zúčastněné pozorování žáků v hodinách může přinést zajímavá zjištění o chování žáků při hodině, jejich aktivitě či naopak neaktivitě, schopnosti spolupráce, vyspělosti jazykového projevu, schopnosti reakce apod.

Cílem nahrávání hlasitého čtení textu spojeného s odpovídáním na otázky, které žáci dopředu neznají, je zjistit úroveň čtení s porozuměním jednotlivých participantů, s přihlédnutím ke správné výslovnosti a schopností rychle se zorientovat v textu.

7.1 Výzkumný vzorek žáků

Pro kvalitativní výzkum byl vybrán vzorek 10 žáků cizinců 2. stupně (konkrétně 7. – 9. ročník), kteří se nacházeli v době výzkumu na úrovni A1. Je samozřejmé, že úroveň všech participantů nebyla identická. Někdo měl úroveň A0 – A1, někdo se spíše blížil k úrovni A1 – A2. Výzkumný vzorek čítal 4 Slovanů (2 Ukrajinci, 2 Rusové) a 6 Neslovanů (3 Korejci, 3 Vietnamci). Slované a neslované mluvčí jsem si vybrala záměrně, abych je mohla mezi sebou porovnávat. V této souvislosti bych ráda zmínila i to, že nebylo v možnostech školy poskytnout 5 žáků Slovanů a 5 Neslovanů. Níže je přiložena tabulka se stručnými informacemi o žácích.

Jméno ⁹⁴	Věk	Třída	Národnost	Od kdy je v ČR	Nástup na ZŠ
Helena	13 let	7. třída	korejská	září 2013	září 2013
Marek	15 let	7. třída	korejská	září 2013	září 2013
Radek	14 let	7. třída	ukrajinská	září 2013	září 2013
Vanda	14 let	7. třída	vietnamská	březen 2014	listopad 2014
Žaneta	15 let	8. třída	ukrajinská	červenec 2014	září 2014
Věra	16 let	8. třída	vietnamská	březen 2014	březen 2014
Libor	15 let	8. třída	ruská	září 2014	září 2014
Anežka	15 let	9. třída	ruská	2012	září 2014
Daniel	15 let	9. třída	vietnamská	2010	září 2014
Eduard	16 let	9. třída	korejská	září 2014	září 2014

7.1.1 Anamnéza jednotlivých žáků

Informace byly získávány z IVP a evidenčních listů jednotlivých žáků, slovních hodnocení učitelů českého jazyka, rozhovorů s učiteli a samotnými žáky a rovněž ze zúčastněných pozorování. U některých žáků jsem měla k dispozici i jejich testy.

7. ročník

Radek

Tento žák 7. ročníku studuje na základní škole od školního roku 2013/2014 (nastoupil v září 2013), v lednu 2015 mu bylo 14 let (narodil se 28. 1. 2001). Pochází z Ukrajiny, v České republice žije s oběma rodiči, kteří hovoří česky. Radek má starší sestru, která ale žije na Ukrajině, do České republiky přijela pouze na lékařské vyšetření. Žák nastoupil na základní školu na začátku školního roku bez znalosti českého jazyka. Prošel diagnostickým testem, ze kterého vyplynulo, že potřebuje individuální přístup. Částečně rozuměl běžné komunikaci a pokynům učitele, proto byl zcela začleněn do běžné výuky. Kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka ale nebyl schopen zapojit se dostatečně do výuky, vyhledávat a třídit

⁹⁴ Z důvodu zachování anonymity byla jména všech žáků změněna.

informace, formulovat své myšlenky v českém jazyce. Rovněž čtení s porozuměním českých textů bylo kvůli jazykovému hendikepu nedostatečné.

Dle IVP Radek docházel dvakrát týdně na výuku českého jazyka pro cizince. Primární učebnicí, podle které se učil, byla *New Czech Step by Step*. Za první pololetí učinil velké pokroky. Pracoval samostatně, plnil zadané úkoly, domácí příprava byla dobrá. Během prvního pololetí prošel 8 lekcí v učebnici, na konci školního roku byl ve 14. lekci. Diagnostický test na konci školního roku potvrdil, že se žák dostal z úrovně A0 na úroveň A1. Na konci školního roku již rozuměl čtenému i mluvenému textu, dokázal tvořit otázky k přečtenému textu. Zvládl gramatické učivo obsažené v 14 lekcích učebnice *New Czech Step by Step*. Učitelka českého jazyka pro cizince doporučila, aby Radek pracoval dále na rozvoji slovní zásoby a na procvičování české gramatiky.

Radkovy testy ze školního roku 2013/2014 ukazují, že měl žák ze začátku problémy s kvantitou vokálů (*kamarada, hezky, darek, pujdeme*). Ze slovních druhů chyboval v deklinaci substantiv. Systematickou práci v hodinách českého jazyka pro cizince a díky pravidelné domácí přípravě žák učinil velké pokroky, což potvrdil i hodnotící test, který absolvoval na konci minulého školního roku. Velmi dobře zvládl vzory podstatných jmen, koncovky substantiv, vzory přídavných jmen, koncovky adjektiv, vyjmenovaná slova, mluvnické kategorie podstatných jmen, sloves i přídavných jmen, druhy číslovek a větné členy.

Ve školním roce 2014/2015 dochází na 5 hodin českého jazyka pro cizince. Za první pololetí by Radek měl zvládnout zbývající lekce v učebnici *New Czech Step by Step* (lekce 15 – 20). IVP ze všech předmětů je zaměřen zejména na zdokonalování slovní zásoby žáka. Například z přírodopisu a dějepisu obdržel od učitelů slovníčky nejdůležitějších slov, z matematiky je hodnocen za početní příklady, slovní úlohy jsou většinou nahrazovány početními příklady. Radek je primárně hodnocen slovně. Je u něj kladen důraz na ústní zkoušení. Zapojuje se do výuky, částečně i do diskuze. Při skupinové práci spolupracuje, rovněž částečně čte s porozuměním, a to různé typy textů. Jeho jazykový projev je na dobré úrovni, snaží se o plynulý projev v českém jazyce.

Učiteli českého jazyka pro cizince je hodnocen jako snaživý a pracovitý žák, ochotný spolupracovat. Problémy má v gramatice, je u něj nutná systematická gramatická příprava. Baví ho matematika, tělesná výchova a český jazyk. Český jazyk nepovažuje za těžký. Když

něčemu při hodině českého jazyka nerozumí, probírá to s učitelkou českého jazyka pro cizince, která mu problematickou látku znovu vysvětlí a dostatečně s ním daný jev procvičí. Chlapce nebaví hudební výchova, fyziku hodnotí jako těžký předmět. Ve volném čase bruslí, v zimě rád jezdí na hory. Snaží se číst v českém jazyce, baví ho hlavně komiksy. Českou televizi sleduje, dívá se hlavně na seriály.

Helena

Korejská dívka chodí na českou základní školu od minulého školního roku 2013/2014. Povinnou školní docházku zahájila v září 2013. Ve stejném měsíci přijela se svými rodiči a bratrem do ČR. Ve školním roce 2014/2015 chodí do 7. třídy, je jí 13 let (narozena 28. 11. 2001). Helena přišla do českého prostředí bez jakékoliv znalosti češtiny. Komunikačním jazykem v rodině je korejština, rodiče rovněž nehovořili česky, komunikace probíhala přes tlumočnicka. Žákyně chodila v rodné zemi do základní školy. Na českou základní školu nastoupila s bratrem, který je o 2 roky starší, ale byl zařazen do stejného ročníku jako jeho sestra.

Helena nastoupila na základní školu bez znalosti latinky. Latinkou neuměla ani psát, ani číst. V IVP jí bylo stanoveno celkem 18 hodin češtiny pro cizince, dále docházela na hodiny matematiky, výtvarné, hudební a tělesné výchovy. Celý školní rok 2013/2014 měla k dispozici asistenta pedagoga. Ve třídě odmítala spolupracovat, mluvit česky a připravovat se doma na výuku. Vše nasvědčovalo tomu, že se dívka nechce naučit česky. Škola si několikrát pozvala rodiče, kteří se o její situaci zajímají. Avšak některá doporučení stanovená školou neakceptují. Oba rodiče jsou povoláním učitelé, v Soulu učili korejštinu a matematiku. Učitelka češtiny pro cizince napsala rodičům česky instrukce, jak je třeba pracovat při přípravě a nechala je pro ně a žákyni přeložit do korejštiny. Helena měla doučování, ale dle slov učitelky nebylo moc efektivní. Doučování bylo zajišťováno přes vietnamskou komunitu člověkem, který neměl žádné zkušenosti s výukou češtiny pro cizince a ani neměl vystudovaný obor českého jazyka. Škola se snažila opakovaně rodiče přesvědčit o tom, že dívce najde vhodnější doučování, avšak marně.

Od září 2013 do ledna 2014 udělala žákyně velmi malý pokrok, dokončila 3. lekci učebnice New Czech Step by Step, v učebnici DOMINO došla rovněž do 3. lekce. I z tohoto důvodu bylo rodičům znovu doporučeno doučování. Ani tentokrát na doporučení školy

nereagovali. Helena stále odmítala mluvit česky a samostatně se zapojit do práce při hodině. Hrozilo jí, že nesplní požadavky IVP na konci školního roku 2013/2014, v případě, že nezačne více pracovat doma a nebude se snažit zapojit do práce ve třídě. Vyšetření v psychologické poradně nebylo možné, a to z důvodu nesouhlasu rodičů. Žákyně potřebovala neustálou pomoc učitele, jinak vůbec nepracovala samostatně. Na konci školního roku 2013/2014 byly patrné pokroky, ale byly velmi malé. Dívka částečně začala rozumět pokynům učitelů i běžné komunikaci, čtení s porozuměním ale bylo na velmi nízké úrovni. Základní gramatické jevy se zatím nepodařilo osvojit. Do výuky se zapojovala zřídka, do diskuze nikdy. Částečně se podařilo, aby spolupracovala při skupinové práci. Helena absolvovala testy všech řečových dovedností, ale výsledky byly velmi neuspokojivé. Očekávaný výsledek testu měl být 60 %, dívka dosáhla ale jen 25 %. Z toho důvodu bylo rozhodnuto, že ve školním roce 2014/2015 bude dívka na hodinách českého jazyka pro cizince postupovat téměř od začátku a nebude pokračovat se stejnou skupinou, protože ostatní žáci dosáhli větších pokroků a dívka by jejich tempu nestačila.

Ve školním roce 2014/2015 byl Heleně stanoven nový IVP, dívka dochází na výuku českého jazyka se svou kmenovou třídou, výuka tedy probíhá dle ŠVP, avšak s úpravami. Diktáty jsou nahrazovány doplňovacími cvičeními. Helena i nadále dochází na výuku českého jazyka pro cizince, celkem jí bylo stanoveno 8 hodin týdně. Byla zařazena do skupiny s prvostupňovými žáky (5. ročník). Učí se podle učebnice *Chcete mluvit česky?*

Pedagogové se domnívají, že Helena nechce spolupracovat z toho důvodu, že je ve škole, respektive v České republice nešťastná. Její bratr se minulý školní rok nacházel ve stejné situaci, na konci roku u něj ale došlo k obratu. Viděl své korejské vrstevníky a jiné cizince, jak se za krátkou dobu zapojili do výuky, byli schopni komunikovat, dosahovali velkých pokroků. Chlapec přehodnotil svůj názor a začal se učit, spolupracovat a pracovat na sobě. Výsledky se dostavily záhy. U Heleny je situace téměř neměnná. Po příchodu do české školy se s bratrem nesnášela, odmítala vedle něj sedět, často spolu vedli slovní hádky, prali se. Dívka odmítala bratrovu pomoc. Nyní se situace zlepšila, sourozenci spolu normálně komunikují.

Je zřejmé, že Helenini rodiče důvěřují spíše své komunitě než škole. Na doporučení školy většinou nedají. Na dotazy školy, proč dívku nepodporují v učení se českému jazyku, reagují stále stejně. Dívka potřebuje více času a trpělivosti. Rodiče rovněž nepodporují

mimoškolní aktivity. V minulém školním roce zpočátku nechávali své děti doma, když se dozvěděli, že se třída chystá do divadla, kina či na výlet. Bylo jim vysvětleno, že tento přístup brání socializaci dětí. Rodiče svůj postoj přehodnotili a nyní již své děti na akce pouští. I nadále ale nepodporují nabídku školy na kroužky. Škola rodičům doporučila, že by bylo vhodné, aby dívka i její bratr docházeli na nějaký kroužek. Žákyně ráda kreslí, mohla by docházet na kroužek kreslení, což by opět mohlo pomoci v socializaci dítěte. Bohužel se je zatím nepodařilo přesvědčit. Rodiče jsou celé dny v práci, prodávají ve stánku a nezvládají věnovat se svým dětem naplno. Dívka má kamarády pouze mezi korejskými dětmi, české děti příliš nevyhledává. Rodiče se nijak nesnaží, aby si dívka našla kamarády například tím, že pozvou její spolužáky k sobě domů. Učitelé se domnívají, že je zřejmě nějaký problém v rodině. Shodují se na tom, že bez zvýšeného úsilí žáka a podpory rodiny není možné dosáhnout zlepšení v úrovni jazyka.

Helena má ráda výtvarnou výchovu a hudební výchovu. Hraje na klavír. Na otázku, jestli někdy přečetla českou knížku, odpověděla, že ano, ale nemohla si vzpomenout na název. Na televizi se nedívá, protože se rodičům rozbila. Dívka se věnuje sportu, v létě hraje fotbal.

V testech z minulého školního roku Helena nejvíce chybovala v rodech podstatných jmen, v korejštině totiž rody chybí. Těžkosti jí činily předložky, přivlastňovací přídavná jména a jejich vzory, čísla jmen a gramatické kategorie sloves.

Marek

Korejský chlapec je bratrem Heleny. Chodí spolu do stejné třídy, tedy do 7. ročníku. Markovi je 15 let (narozen 9. 8. 1999). Ve své zemi absolvoval 6 let docházky na ZŠ, poté chodil 2,5 roku na střední školu. Na rozdíl od své sestry mluví anglicky, takže pedagogové české školy mohou využít tohoto jazyka jako jazyka zprostředkujícího.

Marek velmi špatně četl a psal latinkou. Jak hodnotí učitelé českého jazyka pro cizince, počátky byly velmi obtížné. Stejně jako jeho sestra zprvu odmítal cokoli dělat. Nespolupracoval s učiteli, neplnil úkoly, nechtěl se učit česky, nekomunikoval. Na rozdíl od sestry svůj postoj přehodnotil a během několika měsíců učinil velký pokrok. Od úrovně A0 pokročil na A1, dokončil lekci 10 v učebnici New Czech Step by Step a na konci školního roku 2013/2014 úspěšně zvládl závěrečný test zaměřený na všechny řečové dovednosti. Pokračuje tedy ve stejné skupině žáků. Jak říkají jeho učitelky českého jazyka, u chlapce

nastal velký zlom. Viděl své vrstevníky, kteří stejně jako on přišli do školy bez znalosti českého jazyka, ale na rozdíl od něj už byli schopni v českém jazyce komunikovat. Chlapec přehodnotil svůj odmítavý postoj a pomalu na sobě začal pracovat. Výsledky se dostavily záhy.

Ve třídě se snaží mluvit česky, pracuje samostatně, občas neplní zadané domácí úkoly, nebo má nedostatečnou domácí přípravu. Je nutné, aby pravidelně četl doma nahlas, poslouchal CD, pracoval se slovníkem na internetu. Čeština není rodinou dostatečně podporována. Je třeba, aby se naučil požádat o pomoc ve třídě, samostatně používal slovník (nikoliv překladač na všechno) a dokázal říci, že něco nechápe nebo tomu nerozumí. Jsou u něj patrné kulturní rozdíly v přístupu k výuce cizího jazyka. Jak o Markovi prohlásila jeho učitelka českého jazyka pro cizince, mechanické vyplňování učebnice není aktivní učení se jazyku. Žák potřebuje zapojit do kolektivu, proto pedagogové rodičům doporučili kytarový kroužek nebo nějaký sport. Ale rodiče toto zatím neakceptují.

Je třeba každý den cvičit výslovnost pomocí nejrůznějších fonetických cvičení.

V poslední době začal Marek chodit na konzultace ke své hlavní učitelce českého jazyka pro cizince. Řeší s ní nejrůznější školní problémy. Učitelka tak do jisté míry doplňuje roli rodičů, kteří nemají na své dítě čas kvůli pracovním povinnostem.

Z testů z minulého školního roku vyplynulo, že největší obtíže Markovi činila kvantita vokálů (*rano, říka*). Ze slovních druhů chyboval v předložkách (*Jdu na poštu do Václavské náměstí.*), deklinaci adjektiv (*tvoje nový učitelka*), zaměňoval slovesa *jít a jet, vidět a vědět*.

Při rozhovoru byl Marek velmi přátelský, v České republice se mu líbí. Ve volném čase chodí s kamarády do čajovny. Je vidět, že je velmi společenský, často tráví mimoškolní čas s kamarády. Ve škole ho baví matematika, naopak nemá rád fyziku. Má kladný vztah i k češtině. Pokoušel se přečíst Malého prince. Na českou televizi se nedívá, protože doma televizi nemají. Je si vědom toho, že jeho sestra se staví odmítavě ke škole, že se nechce naučit česky. Její postoj nechápe.

Při hodinách českého jazyka pro cizince je Marek velmi aktivní, když něco neví, tak se ihned ptá. Staví se do pozice třídního baviče.

Vanda

Čtrnáctiletá vietnamská dívka chodila v době výzkumu na základní školu teprve 3 měsíce, od listopadu 2014, kdy přešla z jiné české základní školy. V České republice je od března 2014, žije zde pouze s matkou, která nehovoří česky. Sourozence nemá. Matka se školou nespolupracuje, nechodí na třídní schůzky.

Dívce byl vypracován IVP, dle kterého dochází na 13 hodin českého jazyka pro cizince, má rovněž asistenta pedagoga. Učitelé pro výuku s ní používají vietnamskou mutaci učebnici *Chcete mluvit česky?* Vanda chodí ještě na Výchovu k občanství, zeměpis, matematiku, hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu a český jazyk. Pro dané předměty má vypracován IVP.

Dívka za 3 měsíce učinila velký pokrok. Je velmi učenlivá, snaživá, doma se pravidelně učí, vypracovává zadané úkoly. Sama má radost z pokroku, který udělala. Snaží se o souvislý jazykový projev. I proto byla na konci prvního pololetí 2014/2015 ohodnocena známkou 1. Když se dívka dozvěděla, že bude mít z českého jazyka jedničku, měla upřímnou radost.

Ráda poslouchá hudbu, hraje karty, čte. Při rozhovoru bylo zřejmé, že by se ráda rozovídala, ale chyběla jí potřebná slovní zásoba.

8. ročník

Libor

Chlapec ruské národnosti studuje na české základní škole od září 2014. V ČR je rovněž od září. Předtím studoval na základní škole ve své vlasti. Narodil se 10. 1. 2000, je mu tedy 15 let. Libor chodí do 8. třídy. V České republice žije se svými rodiči a starší sestrou, která zde studuje na vysoké škole. Rodiče se školou nespolupracují, třídních schůzek se neúčastní.

Komunikačním jazykem v rodině je ruština. Libor hovoří velmi dobře anglicky, učí se francouzsky. Vzhledem k jeho nulové znalosti českého jazyka při nástupu na českou ZŠ mu byl vypracován IVP pro následující předměty: výchova k občanství, český jazyk, chemie, matematika, anglický jazyk, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika. Žák dochází na 7 hodin českého jazyka pro cizince. Do konce školního roku 2014/2015 by měl s učitelkou projít celou učebnici *New Czech Step by Step*.

Učitelka českého jazyka chlapce hodnotí jako chytrého, ale líného cokoliv dělat. Má nedbalý přístup k výuce. Úkoly vypracovává ledabyle, zřejmě se nepřipravuje pravidelně na hodiny. V hodinách si často dopomáhá angličtinou. V lednu se vrátil po měsíci pobytu v Rusku, a tak byla návaznost výuky narušena. Na konci ledna žák dodělal 11. kapitolu v učebnici *New Czech Step by Step*. Chlapec nemá asistenta, ani nedochází na doučování mimo školu.

V testech z počátku školního roku chyboval v tvarech číslovek, kdy často zaměňoval český tvar s ruským tvarem (např. *dvacat*). V morfologii se jako nejproblematictější slovní druh jeví slovesa. Při vytváření minulého času slovesa v testech často přidával nadbytečný tvar slovesa být: *Petr je četl. Eva je jedla. Irena je spala*. Naopak někdy v písemném projevu sloveso být vynechával: *Nakupoval v centru místo Nakupoval jsem v centru*. Důvod, proč žák vynechává pomocné sloveso být, je nasnadě. Ruština totiž tvoří minulý čas bez pomocného slovesa, pouze užitím osobního zájmena a příčestí.⁹⁵ Žák rovněž chybuje v časování sloves: *Produju velký dům 5 +1 v Praze 2*.

Žaneta

Dívka pochází z Ukrajiny, do České republiky přijela s rodiči v červenci 2014, v září začala navštěvovat českou základní školu. Předtím chodila na ZŠ na Ukrajinu. Narodila se 11. 10. 1999, nyní je jí tedy 15 let a chodí do 8. třídy. Žaneta má mladší sestru, která navštěvuje stejnou základní školu.

Žákyně měla minimální znalost českého jazyka, ale již od počátku neměla problémy rozumět pokynům učitelů, zapojovala se do výuky i do diskuzí v rámci výuky. V IVP jí bylo stanoveno 6 hodin českého jazyka pro cizince, výuka probíhá podle učebnice od Lídy Holé *New Czech Step by Step*. Žaneta je hodnocena učiteli jako velmi talentovaná, snaživá, připravuje se pravidelně na hodiny, a dosahuje tak velkého pokroku. Ve srovnání s ostatními žáky (Rus, Korejec, Vietnamka) ve skupině češtiny pro cizince je ze všech nejrychlejší. Dalším jazykem, kterým vedle ukrajinštiny hovoří, je angličtina, kterou si vypomáhá, pokud si na nějaké slovo nemůže vzpomenout. Dívčina matka hovoří komunikativně česky. Dle IVP by měla do konce školního roku 2014/2015 projít všech 20 lekcí v učebnici *New Czech Step by*

⁹⁵ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012, str. 73.

Step. Žákyně dochází na hodiny občanské a tělesné výchovy, českého jazyka a matematiky. Pro všechny tyto předměty (kromě tělesné výchovy) má vypracován IVP. Na konci 1. pololetí Žaneta došla do lekce 14 v učebnici New Czech Step by Step. Od ledna 2015 je s dívkou na hodinách českého jazyka pro cizince probírána a procvičována česká gramatika.

Žanetu baví český jazyk, matematika a tělocvik. Angličtinu považuje za těžkou, občas má problémy rozumět. V rozhovoru se dívka zmínila, že výuka angličtiny na Ukrajině probíhala odlišně. Ve volném čase se učí česky, spolu se svou sestrou a matkou. Mají zajištěné doučování. Ráda chodí na výlety, hodně času tráví s kamarády. Mezi její koníčky patří tenis, hraje i fotbal. Dívá se na českou televizi, rodiče jí v tom podporují („*Tatínek mi řekl, že to musím, dívat se na televizi.*“). Dívka začala číst knihu v češtině, zvolila si román pro ženy od D. Steelové.

V testech z počátku školního roku chybovala ve tvarech číslovek (*jedynadcat, šestnadcat*). Nutno podotknout, že v té době byla v České republice pouhý 1 měsíc. Ve větách často použila dvě slovesa, např. *Můj dům je není velký, ale je hezký*. Jako důsledek negativního transferu z mateřštiny můžeme odůvodnit nadbytečné používání osobních zájmen v dívčině písemném i ústním projevu: *Já dám si kávu*. Zájmený podmět vyjádřený osobním zájmenem je v ukrajinštině (a stejně tak v ruštině) na rozdíl od češtiny obligatorní, zatímco v češtině se zájmeno osobní klade jen při zdůraznění určité osoby (např. *Já mám úkol, on ho nemá!*).⁹⁶ Na této větě je možné ukázat si i další příklad nejčastějších chyb žáků pocházejících z Ukrajiny, a sice umístění zvrátneho osobního zájmena *si*. V ruštině a ukrajinštině stojí toto zájmeno za slovesem.⁹⁷

Dívka občas nedodrží správnou délku vokálů (*odpočivala, hrala*).

Věra

Vietnamská dívka je v ČR od března roku 2014. Českou základní školu navštěvuje rovněž od března 2014. Je jí 16 let, chodí do 8. třídy. Na základní školu nastoupila s nulovou znalostí českého jazyka. Věra žije s rodiči a mladším bratrem, který přešel tento rok na stejnou školu. Na začátku školního roku 2014/2015 jí byl vypracován IVP. Dívka rozuměla minimálně pokynům učitelů a běžné komunikaci. Česky mluvila jen částečně, a to v rozsahu

⁹⁶ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012, str. 75.

⁹⁷ tamtéž, str. 75.

prostudované učebnice New Czech Step by Step v minulém školním roce. Rodiče nehovoří česky, se školou nespolupracují. Věra navštěvuje tento školní rok 5 hodin českého jazyka pro cizince. Za celý rok by měla dokončit učebnici New Czech Step by Step (10. – 20. lekce). Učitelé s dívkou pracují na tom, aby byla co nejdříve schopna ve třídě spolupracovat, zapojit se do diskuze a rozumět i odbornějším textům. Na ostatní předměty Věra chodí se svou kmenovou třídou, je u ní kladen důraz na ústní zkoušení.

Žákyně je učiteli hodnocena jako snaživá, dosahuje pokroků, ale potřebovala by více komunikovat. Mimo školu se stýká s vietnamskou komunitou, neposlouchá českou televizi ani rozhlas. Rodičům vypomáhá často v obchodě, a tak jí mnohdy nezbyvá čas ani energie na učení. Ve třídě se baví i s českými dětmi, ale nejraději tráví čas se svou kamarádkou Vandou, která je rovněž z Vietnamu.

Věru baví matematika. Na otázku, co jí nejde, odpověděla, že nic. Dívka ráda chodí na procházky. Pokouší se číst české knížky (např. Otázky mladých lidí). Na českou televizi se dívala jen dvakrát, respektive sledovala anglický film s českými titulky.

9. ročník

Eduard

Žák se narodil 4. 10. 1998, v době výzkumu mu bylo 16 let. Byl zařazen do 9. třídy. Eduard pochází z Jižní Korey. V České republice je od září 2014, ve stejné době nastoupil na českou základní školu. Ve své vlasti navštěvoval základní školu, více informací o jeho předchozím vzdělávání škola nemá. Chlapec žije v České republice s tetou a se svým bratrancem, chlapcova teta česky nehovoří. Pro prvotní komunikaci se školou musel být využit tlumočnick. Eduardovi rodiče zůstali v Jižní Koreji. Základní škola o nich nemá žádné informace, rodiče školu nikdy nekontaktovali. Žák nastoupil na základní školu bez jakékoliv znalosti českého jazyka, neznal ani latinku. Hovořil pouze korejsky, omezeně anglicky. Jeho opatrovnice se školou nekomunikuje, nechodí na třídní schůzky, na výzvy ze školy nereaguje, chlapci se nevěnuje, nedělá s ním úkoly. Škola několikrát upozornila chlapcova tetu, že chlapec nutně potřebuje doučování z českého jazyka, aby mohl úspěšně dokončit povinnou školní docházku. Bohužel ani na tuto výzvu chlapcova teta nezareagovala.

Eduardovi byl na začátku školního roku 2014/2015 sestaven IVP pro všechny předměty. Hodnocení z jednotlivých předmětů je přizpůsobeno IVP. Dochází rovněž na výuku

českého jazyka pro cizince, celkem na 6 hodin. Je zařazen do skupiny spolu se třemi žáky (ukrajinské, ruské a vietnamské národnosti). Výuka probíhá primárně podle učebnice New Czech Step by Step, chlapec má zvládnout vždy 10 lekcí za pololetí. Je u něj nutný individuální přístup. Jelikož ze začátku vůbec nerozuměl pokynům učitelů, ani běžné komunikaci svých spolužáků, nemohl se zapojovat do výuky. Nyní, po půl roce školní docházky je situace mírně lepší, pokroky se však dostavují velmi pomalu. Žák postupuje učivem velmi pomalu, zpočátku spoléhal na pomoc bratrance, který mu často pomáhal vypracovávat úkoly. Jinak je chlapec na vše sám, kromě bratrance nemá nikoho, kdo by mu s učením a českým jazykem pomohl. Doma nemá přístup na internet, a tak si musí překládat neznámá slovíčka ve škole v odpoledních hodinách. Je velmi uzavřený, ve třídě se téměř neprojevuje, do třídního kolektivu se neintegrovat. Ve třídě kamarády nemá, vyhledává žáky korejské národnosti, se kterými ale komunikuje v korejštině. Na hodinách českého jazyka pro cizince dosahuje nejmenších pokroků ze skupiny.

Na konci pololetí Eduard prošel 10 lekcí učebnice New Czech Step by Step, ale nelze konstatovat, že by zvládl všechna slovíčka a gramatické jevy. Dle slov učitelky českého jazyka pro cizince žák ve skupině zaostává za ostatními, jeho ústní i písemný projev je slabý, chlapec téměř nehovoří ve větách, ale spíše používá jednoslovné výrazy.

Euarda baví matematika, nejde mu angličtina. Hraje velmi rád na klavír, rád by studoval na konzervatoři, avšak velmi ho limituje nedostatečná znalost českého jazyka. S největší pravděpodobností bude právě z tohoto důvodu 9. ročník opakovat. Ve volném čase rád hraje fotbal, sleduje ho i v televizi.

Analýza Eduardových testů z prvních měsíců pobytu na české škole ukázala, že má od začátku problémy s určováním správného rodu. V korejštině neexistuje rod, substantiva jsou bezrodá. Dalším problematickým jevem jsou slovesa. Eduardovi činí těžkosti správné tvary sloves, při časování sloves se vinou nesprávného zařazení slovesa do slovesné třídy dopouští chyb, kdy vytváří větu typu *Moc rád sportovám. V sobotu plavám. Pracová každý den 12 hodin.* Důvodem je opět neexistence tohoto gramatického jevu v jeho mateřském jazyce. Korejšťina časování nezná. Patří do aglutinačních jazyků, pro něž je charakteristické hromadění morfémů v jednom slově. Přítomný čas není zvláště morfologicky vyjádřen. Zvláštní časové sufixy vyjadřují čas minulý (perfektum), čas předminulý

(plusquamperfektum) a čas budoucí (futurum).⁹⁸ Zpočátku žákovi dělaly problémy i tvary číslovek, kdy vytvářel chybně číslovky: *treenáct, tře, jedennáct, sedumnáct, pet, sestnáct*. Na rozdíl od češtiny neexistují v korejštině předložky, jejich funkci do jisté míry plní tzv. „záložky“, takže např. spojení *před naší školou* korejský žák vyjádří *naše škola před*.⁹⁹ Eduard sice v předložkách chybí, ale problémy mu nečiní správné pořadí předložka + jméno, ale spíše nedokáže v některých spojeních zvolit správnou předložku (příklady vět: *V sobotu dopoledne půjdu na supermarketu. Kamarád má nový byt na centru. O víkendu jdeme na kávu na kavárny.*)

Korejština se od češtiny velmi liší i v syntaxi. Například pořádek slov je úplně jiný než v češtině. Nejčastější pořadí je v korejské větě: podmět (subjekt) – přímý předmět (objekt) – přísudek (predikát). Způsobová (modální) nebo pomocná slovesa stojí až na konci věty.¹⁰⁰ Slovosled je dalším problematickým jevem, ve kterém žák často chybí (*Byl jsi večer doma? Ne, jsem nebyl doma. A kde jsi byl? Jsem byl v nemocnici.*)

Eduard se velmi často dopouští chyby v kvantitě vokálů, kdy nedodrжуje délky vokálů (např. *vystava, plaž*).

Daniel

Daniel pochází z Vietnamu. Na základní školu, kde byl prováděn výzkum, přišel v září 2014. Přešel z jiné české základní školy, kde si s chlapcem nevěděli rady. Přestože je chlapec v ČR již pět let, na začátku školního roku 2014/2015 byla jeho znalost českého jazyka na velmi nízké úrovni. Rozuměl pokynům učitele i běžné konverzaci, četl s porozuměním jen částečně, záleželo na typu textu. Gramatiku českého jazyka ovládal jen částečně. Snažil se o zapojení do výuky, ve skupině spolupracoval, ale nebyl schopen souvislého projevu. Žák byl zařazen do 9. ročníku, nyní je mu 15 let. V ČR žije s rodiči, sourozence nemá.

Daniel hovoří anglicky, učitelé českého jazyka na začátku občas využili angličtiny jako zprostředkujícího jazyka.

⁹⁸ PUCEK, Vladimír. Gramatika korejského jazyka. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 453 s. ISBN 8024610043, str. 75.

⁹⁹ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012, str. 80.

¹⁰⁰ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí n. Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1, str. 38.

Žák je podle slov učitelky českého jazyka pro cizince zbrklý. Dost často se mu při psaní testů stává, že si nepřečte pečlivě zadání a cvičení pak vypracuje špatně, i když daný jev ovládá. Učitelka je toho názoru, že u chlapce byla zanedbána výchova, což se nyní projevuje v jeho opožděnosti. Nemá základní pracovní návyky, učitelka ho musela vše učit. Daniel je velmi roztržitý, vše zapomíná, ztrácí pomůcky. Rodiče do školy nechodí, se školou nespolupracují. Chlapcův otec hovoří částečně česky, takže by byla možná domluva se školou, ale rodiče o dialog nejeví zájem. Žák měl minulý rok zajištěné doučování, ale nyní už žádné nemá.

Daniel chodí se svou třídou na všechny předměty, ale má vypracován IVP. Navštěvuje celkem 5 hodin češtiny pro cizince za týden. Ve školním roce 2014/2015 má pracovat podle učebnice New Czech Step by Step (10. – 20. lekce). V ostatních předmětech je kladen důraz na rozvoj slovní zásoby, žák je zkoušen převážně ústně.

Rozhovor s Danielem probíhal v přátelském duchu, chlapec ze začátku odpovídal pouze jednoslovně, poté se rozmluvil. Ve třídě spolupracuje, je nápomocný ostatním spolužákům. Baví ho přírodopis, chemie a matematika. Fyziku, český jazyk a dějepis považuje za těžké předměty, je si vědom svého jazykového hendikepu, při rozhovoru přiznal, že jsou tyto předměty pro něj těžké hlavně proto, že nerozumí všemu, co se při hodině probírá.

Chlapec hrál fotbal, ale zlomil si ruku, a tak se sportu už nevěnuje. Zkouší číst české knížky a sleduje seriály v češtině (Simpsonovi, Futurama).

Anežka

Dívka přišla do české základní školy na začátku roku 2014/2015. Je jí 15 let, byla zařazena do 9. ročníku. Pochází z Ruska, v České republice žije s rodiči 3 roky, ale předtím chodila na ruskou základní školu, kterou úspěšně dokončila. Sourozence nemá. Rodiče nehovoří česky, matka se začíná učit češtinu, komunikace se školou probíhá v angličtině. Rodiče se školou téměř nekomunikují, třídních schůzek se nezúčastňují. Pouze na začátku školního roku sdělili škole svá očekávání. Vyslovili přání, aby se Anežka za rok naučila česky na takové úrovni, aby mohla studovat na gymnáziu. Dívka však přišla s nulovou znalostí českého jazyka, nemá žádné doučování, pokrok se dostavuje, ale není dostatečný na to, aby mohla bezproblémově studovat na české střední škole. Žákyně pochází z bohatší rodiny. Škole není jasné, z jakého důvodu dívka přišla.

Anežka má problémy v gramatice a rovněž její písemný projev je nedostatečný. V ústním projevu se dívka často plete ruské lexikum s českým. Od začátku neměla problémy s porozuměním pokynů učitelů a také s porozuměním běžné komunikaci. Snažila se od prvních okamžiků v české škole všemu rozumět, zapojit se do výuky a do diskuze. Spolupracuje se spolužáky, odborným textům rozumí jen částečně a čtení s porozuměním učebnicových textů je u dívky na nízké úrovni. Dokáže písemně věcně správně odpovědět na dílčí otázky. V IVP jí byla stanovena práce s učebnicí New Czech Step by Step od 10. lekce. Za celý školní rok má Anežka zvládnout učebnici do lekce 20. Dochází na celkem 5 hodin českého jazyka pro cizince. U ostatních předmětů je kladen důraz zejména na ústní zkoušení, na všechny předměty chodí se svou kmenovou třídou.

Anežka si není jistá, jestli chce studovat na gymnáziu či obchodní akademii. Vystupuje poměrně sebevědomě. Baví ji matematika, český jazyk jen občas. Nemá ráda přírodopis, chemii a výchovu k občanství. Ve volném čase hraje na kytaru. České knížky nečte, nevidá se ani na českou televizi.

7.1.2 Zúčastněné pozorování

Zkoumaní žáci byli rozděleni do těchto třech skupin:

- 4. skupina: Helena, Vanda – dívky chodí se skupinou dívek z 5. ročníku
- 6. skupina: Žaneta, Libor, Eduard, Vanda
- 7. skupina: Anežka, Radek, Marek, Věra, Daniel

Pořadí skupin bylo převzato ze školního zařazení. Žákyně vietnamského původu Vanda dochází do 2 skupin. Ze všech zkoumaných žáků žije v České republice nejkratší dobu, proto bylo rozhodnuto, aby měla zvýšený počet hodin pro cizince. Vanda má k dispozici i asistenta pedagoga.

čtvrtek 15.1.2015 10:00 – 10:45 učebnice New Czech Step by Step (Lída Holá)

6. skupina – přítomni: Žaneta, Libor, Eduard, nepřítomna: Vanda

Na začátku hodiny žáci opakují. Učitelka jim klade otázky, cílem je procvičit nová slovíčka (Jak se jmenuje místo, kde se studuje?). Žaneta a Libor reagují, Eduard se neprojevuje, reaguje, až když je vyzván učitelkou. Jeho projev je velmi nejistý. Poté dostanou

žáci papírky se slovy, mají složit gramaticky správnou větu a tu poté přečíst. Žaneta a Libor jsou hotovi téměř současně. Eduard si neví rady, a tak se mu učitelka snaží pomoci. Rychlejší žáci dostanou další věty na složení (skládají i souvětí). Poté je na řadě procvičování fonetiky. Paní učitelka vždy řekne slovo a žáci ho opakují (např. slova tři, řepa, trpaslík, Praha, Bratislava, Třeboň). U slov obsahujících hlásku ř mají žáci problémy s výslovností, Eduard hlásku příliš vyrazí.

V další části hodiny dostanou žáci odlišné úkoly. Eduard si má přečíst text v pracovním sešitě, ve kterém má vyhledat substantiva v genitivu (příkladové věty: *V našem městě jsou tři divadla. Dneska večer jdu do divadla. Bydlím blízko divadla.*).

Žaneta čte text z učebnice, který je zaměřen na předpony. Čte plynule, souvisle, avšak v jejím projevu je znát silný ukrajinský přízvuk. Poté zadá učitelka Žanetě úkol, aby k přečtenému textu vymyslela otázky.

Libor dostává cvičení zaměřené na předložky. K substantivu v určitém pádě má vymyslet správnou předložku (*do Německa, na služební cestu, na hory, na Slovensko, jdu na ulici, na židli, na policii, na poštu, na ambasádu, do restaurace, do Polska*). Z chlapcova projevu je patrný ruský přízvuk, ale není tak silný jako v případě Žanety. Libor poté dostává za úkol cvičení z učebnice, kde má spojit otázky se správnou odpovědí.

Učitelka se vrací k Eduardovi, který měl vypracovat cvičení zaměřené na genitiv. Zjišťuje, že chlapec ho až na jednu výjimku vypracoval špatně, nezná slovíčka, přestože byla všechna slova na počátku hodiny zopakována (*benzinka, restaurace, drogerie, divadlo*). Učitelka mu pomáhá, ale žák má problémy s utvořením správného tvaru v genitivu. Učitelka chlapci znovu vysvětluje princip tohoto gramatického jevu. Při vysvětlování používá zprostředkovacího jazyka, kterým je angličtina. Chlapec má poté udělat cvičení – číst otázky a hledat na ně odpovědi (*Chceš čaj s cukrem a citronem? – Ano, s citronem, ale bez cukru. Chceš bydlet blízko parku? – Ano, mám rád přírodu.*). Eduardovi činí těžkosti výslovnost některých slov, a to zejména spojení slov, kdy se na konci jednoho slova a na začátku druhého slova objevuje konsonant (*bez cukru*). Výslovnostní problémy byly zaznamenány i ve slově, ve kterém se sejde konsonant r s jiným konsonantem (*citron*). Slovo pítí chlapec přečetl [pitý], učitelka ho na to ihned upozornila. Žák ve cvičení narazil na neznámé slovo telenovela, a protože mu nerozuměli ani ostatní, učitelka ho vysvětlila. Eduard dostává za úkol vypracovat cvičení znovu.

Poté učitelka pracovala s Žanetou. Ukázalo se, že cvičení, které měla vypracovat, bylo pro dívku poměrně složité. Měla tvořit otázky k textu, avšak dívka se přiznala, že cvičení je pro ni obtížné. Proto se učitelka rozhodla udělat cvičení s Žanetou společně.

Libor zatím vypracoval cvičení, které mu nedělalo téměř žádné problémy. Poté dostal za úkol přečíst dopis v učebnici. Učitelka mu kladla otázky, aby zjistila, zda textu rozuměl (*Kde je Denisa? U moře, na pláži.*). Cvičení bylo zaměřeno nejen na čtení s porozuměním, ale i na nácvik rychlé reakce. Liborovi dělá problém spojení substantiva s předložkou, u některých slov vytvořil nesprávné tvary (např. těžkosti mu činilo spojení u moře – chlapec použil u moři). Žák dostává k vypracování jiné cvičení, má spojit slovo s jeho významem (téma dovolená). Ukazuje se, že chlapec ne všem slovům rozumí, problémy mu dělají slova *strava, doprava, služby, poloha hotelu*. Učitelka mu neznámé lexikum vysvětluje, Žaneta s vysvětlováním pomáhá. Žaneta při vysvětlování často používá svůj rodný jazyk, Libor ji odpovídá rovněž svým rodným jazykem. Učitelka jim poté vysvětlí význam slov *polopenze* a *plná penze*.

Konec hodiny je zaměřen na konverzaci. Učitelka si chce koupit zájezd a žáci ji mají přesvědčit, aby si koupila právě jejich zájezd. Libor si vypomáhá angličtinou, pokud si na dané slovo nemůže vzpomenout. Místo názvu země Řecko vysloví [gřecko]. Žaneta použije nesprávnou předložku ve spojení na Ukrajinu (řekne *do Ukrajiny*). Libor má sehrát s Žanetou scénku. Vždy jeden z nich jde do cestovní kanceláře a chce si koupit zájezd, druhý z nich vystupuje jako prodejce zájezdů v cestovní kanceláři. Pak si role vymění. Libor dívce do proslovu zasahuje, požaduje od ní upřesňující informace. Opět používá svůj rodný jazyk, tedy ruštinu. Žaneta má souvislejší projev než Libor, těžkosti jí činí deklinace slov.

**čtvrtek 15.1.2015 12:00 – 12:45 učebnice New Czech Step by Step (Lída Holá), učebnice
Chcete mluvit česky? – vietnamská mutace
6. skupina – přítomni všichni žáci: Vanda, Libor, Žaneta, Eduard**

Vietnamská dívka Vanda na ranní hodině chyběla, učitelka jí zadává úkol z učebnice *Chcete mluvit česky?* Tato učebnice je jediná na českém trhu, která je česko-vietnamská. Dívka má pracovat samostatně s textem zaměřeným na Prahu a poté odpovídat na jednoduché otázky (orientace na mapě, otázky typu: *Je nádraží daleko?*).

Žaneta a Libor mají z předchozí hodiny dokončit scénky v cestovní kanceláři, poté jim učitelka zadá, aby vytvořili propagační materiál na zájezd, který si vymysleli. Mají používat celé věty, učitelka jim nechává volný čas na vypracování a dále pracuje s Eduardem. Žák má nejdříve přečíst text nahlas (*Ahoj Ireno! Jak se máš?*). Některá slova čte nesprávně, např. ze školy přečetl jako [že školy], teď přečetl jako [ted], hlavně jako [chlavně], byt jako [pit], domu jako [tomu] atd. Z výše zmíněných příkladů je patrné, že žák zaměňuje znělý a neznělý konsonant. Tato záměna může v některých případech znamenat i změnu významu, jako tomu je u slov domu – tomu. Učitelka mu poté klade otázky typu *Co je to bazén?* Žák má daná slova vysvětlit. Dále má v textu podtrhat slova, kterým nerozumí. Eduard čte velmi pomalu, některá slova slabikuje. Potíže mu dělají zejména víceslabičná slova (např. *jednolůžkový*). Učitelka kontroluje porozumění slovíčkům pomocí zprostředkovacího jazyk, kterým je angličtina. Vždy řekne slovo a žák má slovo přeložit do angličtiny. Eduardovi dělají potíže i vlastní jména. Nevěděl například, že Tom je vlastní jméno. Učitelka po přečtení textu klade žákovi otázky k textu (*Komu píše Alice? O čem píše Alice? S čím měla Alice problémy?*). Chlapec odpovídá jednoslovně, nikdy ne celou větou. Na druhou stranu použil správně přivlastňovací zájmeno ve spojení *její přítel*. Vibrantu ř vyslovuje hodně raženě, spojení do Egypta vyslovil nejdříve jako [do Egipa], pak se ale opravil. Nesprávně vyskloňoval vlastní jméno Praha, ve spojení v Praze použil nesprávného výrazu, v Prahy. Poté dostal za úkol vypracovat k přečtenému textu otázky.

Učitelka se vrací k Žanetě a Liborovi, kteří měli vytvořit propagační materiály. Opravuje žákům jejich texty. Libor použil stylisticky nesprávný tvar pro budoucí čas slovesa letět (*budete letět*). Učitelka ho vyzve, ať vymyslí vhodnější tvar slovesa. Žaneta mu pomáhá ho vytvořit (*poletíte*). Dívka opět použije nesprávnou předložku ve spojení *na Ukrajinu* (*do Ukrajiny*). Zaměňuje slovesa *jít* a *jet*. Učitelka ji hned opraví a vysvětlí význam obou sloves. Žákyně v jedné větě použije nadbytečné sloveso: *Jedna noc v hotelu bude mít stát 200 korun*. Učitelka ji opravuje. Následuje opakovací hra v rolích. Žaneta se má vžít do role prodejkyňe zájezdů. Libor přijde do cestovní kanceláře a chce si koupit zájezd. Poté si role vymění. Oba zaměňují význam slov *město* a *místo*. Učitelka jim rozdíl mezi slovy objasňuje.

Ke konci hodiny se učitelka vrací k Vandě, která si měla připravit otázky k mapě Prahy. Dívka většinu otázek vytvořila správně. Na konci hodiny je prostor pro práci s mapou.

Učitelka žákům vypráví o pohoří v ČR, řekách, městech. Žáci mají toponyma vyhledat na mapě.

pondělí 19.1.2015 10:55 – 11:40 učebnice Chcete mluvit česky? – vietnamská mutace

4. skupina – přítomna: Helena, nepřítomna: Vanda

Do této skupiny prvostupňových žákyň (5. ročník) byla zařazena korejská dívka Helena, jelikož na konci minulého školního roku (2013/2014) nedosáhla téměř žádného pokroku, aby mohla pokračovat se svou primární skupinou. Na konci roku 2014 do skupiny přibyla vietnamská dívka Vanda. Dívky jsou ve skupině spolu s 2 Ukrajinkami a 1 Vietnamkou.

Helena nesplnila domácí úkol, učitelka jí žádá, aby ho vypracovala v hodině. Dívka si měla vypsát nová slovíčka z učebnice, pomocí česko-korejského slovníku si slova měla zapsat do sešitu a naučit se je. Ke každému slovu musí vymyslet větu. Když je Helena hotová, dostane za úkol přečíst číslovky v učebnici. Cvičení obsahuje i stovky a tisíce, avšak dívka nemá s přečtením číslovek žádné problémy, za což je učitelkou pochválena. Poté musí vypracovat cvičení zaměřené na slovesné vazby (*těšit se na, čekat na, dívat se na*) a cvičení na předložky, kdy má odpovídat na otázky *Kam jdeš? Kde jsi?* pomocí slov nabídnutých ve cvičení, např. *Jdu na koncert. Jsem na koncertě.*

V druhé polovině hodiny učitelka vyzve všechny žákyně, aby si sesedly dohromady. Na řadě je hra zaměřená na čtení s porozuměním a slovní zásobu. Jedna žákyně ukáže obrázek, druhá hodí kostkou a podle čísla, které hodí, jí první žákyně přečte otázku, na kterou musí odpovědět. Pro správné zodpovězení otázky musí vidět obrázek. Hra obsahuje například tyto otázky: *Na zemi jsou listy. Kolik jich je? Je na obrázku slunce? Jakou barvu má kravata? Je na spodní polici globus nebo květina? Kolik rybiček je na obrázku?* Učitelka klade důraz na správnou výslovnost. Upozorňuje na nesprávně dodržanou kvantitu samohlásek. Na dodržování kvantity používá systém pomocí gest. Žáci tlesknou, pokud má slovo slabiku, která je zakončena na krátkou samohlásku. Slabika zakončená na dlouhý vokál je znázorněna dlouhým obloukem značeným oběma rukama.

Helena se do hry příliš nezapojuje, odpovídá až na vyzvání učitelky. Nezná základní slovíčka (např. *ponožka*), občas zaměňuje barvy. Má problémy s výslovností některých slov, např. slovo *tričko* přečetla jako [třičko]. Učitelka s Helenou cvičí výslovnost. Dívka jednou

použila špatnou předložku. Na otázku, kam je obrázek situován (Kde to je?), odpovídá *do školy místo ve škole*. Opět je na chybu upozorněna.

pondělí 19.1.2015 12:00 – 12:45 učebnice Chcete mluvit česky? – vietnamská mutace

4. skupina – přítomna: Helena, nepřítomna: Vanda

Na začátku hodiny je dokončena hra s obrázky. Pokračuje skupinová výuka. Tentokrát učitelka využívá interaktivní tabuli, na kterou promítá text ze slabikáře na téma Praha. Dívky se střídají ve čtení textu o pamětihodnostech Prahy. Pokud nerozumí nějakému slovu, ihned si ho vysvětlují. Učitelka se vždy zeptá, jestli někdo nedokáže vysvětlit neznámé slovo ostatním. Pokud ne, tak ho vysvětlí sama, ukáže obrázek atd. Helena čte pomalu, některá slova čte s obtížemi (výletní parník). Poté následuje rozhovor, učitelka se ptá, kdo už byl na Staroměstském náměstí, kdo viděl orloj, jestli dívky ví, kde je Vyšehrad a co tam mohou vidět. Ukazuje se, že Helena ani nezná Václavské náměstí. Rodiče zřejmě s dívkou nikam nechodí.

Ve druhé polovině hodiny žákyně stále pracují s textem o pražských památkách. Učitelka dívkám řekne, aby se otočily zády k tabuli a pouští jim nahrávku textu. Vyvolaná dívka musí větu zopakovat, tento úkol jim nedělá problémy. Poté dostanou k tomuto textu úkoly. Helena dostane za úkol přečíst si celý text znovu a do druhého dne se naučit o některých památkách vyprávět.

Na konci hodiny učitelka představuje novou hru, která všechny zaujme. Hra se jmenuje Bombastická hra se slovy. Obsahuje karty s obrázky a malou maketu bomby, která vydává zvuky tikající bomby. Učitelka vysvětlí nejjednodušší variantu hry, ale zpočátku dívky zaměřují pozornost spíše na tikající bombu, a smysl hry jim tak uniká. Učitelka jim vše znovu trpělivě vysvětlí. Úkolem je co nejdříve zodpovědět, co žák vidí na obrázku a rychle předat tikající bombu vybranému hráči. Komu bomba vybuchne v ruce, ten si musí kartu ponechat. Vítězí ten, kdo má nejméně karet. Je očividné, že hra zaujala všechny, tedy i Helenu, která většinou nejvíce téměř žádný zájem o cokoli.

úterý 20.1.2015 8:55 – 9:40 učebnice Chcete mluvit česky? – vietnamská mutace, ukrajinská mutace

4. skupina – přítomny: Helena, Vanda

Jelikož na hodině chyběla asistentka pedagoga, vyzkoušela jsem si její práci a paní učitelce vypomáhala. Z toho důvodu jsem nestihla sledovat všechny participanty.

Helena a Vanda mají stejný úkol, ale pracují na něm samostatně. Dostanou kartičky s obrázky. Hádají, co vidí na obrázku a potom s tímto slovem musí utvořit větu. Učitelka se vždy snaží o rozšiřování slovní zásoby žáků, popř. o nalezení synonymického výrazu. Zeptala se například, jak jinak se dá vyjádřit sloveso *vydat se*.

V druhé části hodiny Helena čte nahlas text o Praze. Tento úkol dostala den předtím. Měla si doma ze slabikáře celý text přečíst a naučit se o něm vyprávět. Protože některá slova slabikuje, učitelka se jí ptá, jestli text doma četla. Dívka tvrdí, že ano. Učitelka jí diktuje slova, která si má zapsat do slovníčku (např. *výhled, královský hrad, Hradčany, hlavní město, největší* atd.). Helena si vždy slovo zapíše česky a doplní vedle korejský ekvivalent. Učitelka se ptá dívky na význam slov (např. co znamená dopravní prostředek). Dívka neví, učitelka se jí snaží napovědět (*Čím jezdíš do školy?*). Další dotaz směřuje na substantivum lanovka. Učitelka opět napovídá (*Lanovkou jsme jeli na Petřín*). Vypadá to, že dívka se vůbec neučila. Poté má znovu přečíst celý text. Po čtení dostane za úkol vypracovat cvičení z učebnice. Do vět má doplnit správné tázací slovo (*Kde, kam, jak, jaký, co* atd.). Ve druhém cvičení má vymyslet otázky ke zvýrazněným slovům (např. Čte **noviny**. V **sobotu** jdeme do divadla. Uvidíme se **zítra**.).

úterý 20.1.2015 12:55 – 13:40 učebnice New Czech Step by Step

7. skupina – přítomni: Anežka, Daniel, Věra, Marek, Radek

Žáky jsem měla možnost sledovat již během přestávky. Všimla jsem si, že spolu komunikují v češtině. Skupina vypadala kompaktně, bavili se vzájemně a nebylo patrné, že by mezi sebou měli nějaké konflikty.

Skupinu tvoří ruská dívka, ukrajinský chlapec, korejský chlapec, vietnamská dívka a vietnamský chlapec. Protože v odpoledních hodinách jsou žáci už hodně unavení, rozhodla se paní učitelka hodinu na začátku odlehčit. Všimla si vietnamské knížky na stole a poprosila Věru, ať z knížky ostatním něco přečte. Daniel, jehož rodným jazykem je rovněž vietnamština, dostal za úkol překládat do češtiny. Některá slova pro něj byla obtížná. Přesto toto odlehčení splnilo svůj účel, všichni se pobavili a do příště se domluvili, že další hodinu si mohou přečíst text v ukrajinštině, pak v korejštině a ruštině.

Jelikož se blíží konec pololetí, žáci dopisují chybějící testy. Všechny testy vycházejí z probraných lekcí učebnice New Czech Step by Step. Marek má dotaz k testu. Není si jist, co znamená slovo *vzkaz*. Učitelka mu vysvětluje: „*Máš někomu vyřídit, aby za mnou přišel. To je vzkaz.*“ Korejský chlapec dělá grimasy, že nic neumí. Učitelka mu odpovídá rovněž vtipem. Vietnamského chlapce Daniela upozorňuje, aby si několikrát a pozorně přečetl zadání, protože kvůli své zbrklosti přichází o body, i když daný jev umí.

Anežka si prohlíží test, který psala minule. Učitelka jí ukazuje cvičení, kde měla chyby a v případě potřeby daný jev vysvětluje. Dívce dělá problémy deklinace substantiv ženského rodu, učitelka ji upozorňuje, že tento gramatický jev už by měla mít osvojený a ukazuje jí příslušné pasáže v učebnici. Anežka se dopustila chyby ve slovech *kávě, židli, kanceláři, přítelkyni*. Žákyně chybovala i v deklinaci osobních zájmen. Učitelka dále Anežku upozorňuje na nedostatečný písemný projev. Doporučuje jí, aby zkusila sama psát na jakémoliv téma. Dívka chodí do 9. ročníku, učitelka ji vysvětluje, že musí svůj písemný projev zlepšit, jinak bude mít na střední škole problémy. Po skončení hodiny mi učitelka sděluje, že Anežčin písemný projev je špatný, píše jednoduchými větami, zhruba na úrovni žáka prvního ročníku.

Korejský chlapec Marek má opět dotaz k neznámému slovu (nábytek). Daniel mu pomáhá: „*To je židle, stůl...*“ Marek sděluje učitelce, že si neví rady s jedním cvičením, protože se nenaučil pády. Učitelka mu cvičení kontroluje a zjišťuje, že ho má až na výjimky celé správně. Povzbuzuje chlapce, ať pokračuje v testu dál. Marek se ještě zeptá, co znamená slovo *protestovat*. Učitelka mu sděluje, že je to to samé jako anglické to protest.

Libor si není jist, co to znamená *příslowce*. Učitelka mu poradí, ať si vybaví, jak se na příslovce ptáme, chlapec si vzápětí vzpomíná. Vietnamská dívka Věra pracuje potichu, nemá žádné dotazy. Poté čte učitelka Markovi a Danielovi text, součástí testu je cvičení na poslech s porozuměním. Text čte pedagožka dvakrát, druhé čtení je rychlejší.

středa 21.1.2015 12:55 – 13:40

6. skupina – přítomny: Vanda, Žaneta, nepřítomni: Eduard, Libor

Na hodině jsou přítomny jen dvě dívky, Žaneta a Vanda, která odchází psát test ke druhé učitelce českého jazyka pro cizince. Je před pololetním vysvědčením a dívka musí test napsat, aby jí mohla být uzavřena klasifikace. Chybí Libor a Eduard, který má hodinu klavíru.

Učitelka tedy pracuje jen s Žanetou. Žaneta dostala minulou hodinu úkol. V textu měla najít slovní druhy. Úkol vypracovala, ale nevěděla si rady se všemi slovy. Úkol prochází s učitelkou. Největší problémy jí činí slovesa. Například tvary *já jsem, on je*. Učitelka jí napovídá, že ten tvar můžeme ohýbat, skloňovat (“Někdo něco dělá.“). Dívka posléze určí správně, že se jedná o tvary slovesa být. Problematické jsou tvary zvratných zájmen *se* a *si*. Rovněž ukazovací zájmeno *to* nedokázala správně určit. Učitelka jí dává příkladové věty: „*Poděj mi penál. Poděj mi to. Místo podstatného jména použijeme zájmeno to. Místo jména/za jméno dáme to. Jedná se o zájmeno.*“ Příslovce určuje Žaneta bez problémů.

V další fázi hodiny se dostanou ke slovesům. Žaneta již umí určit, zda se jedná o dokonavé a nedokonavé sloveso. Učitelka jí začne vysvětlovat shodu podmětu s přísudkem. Nadiktuje žákyni věty, ve kterých má nejdříve určit podmět a přísudek, např. *Kluci hráli fotbal*. Dívka tento úkol splní. Učitelka se dívky ptá na rod podstatného jména v přísudku. Po zodpovězení dotazu učitelka vysvětluje, že rod mužský se dělí dále na životný a neživotný, vysvětlí dívce princip, podle kterého se řídí pravopis shody přísudku s podmětem. Dává jí několik dalších příkladů, aby si dívka jev osvojila. Učitelka Žanetu dále upozorní na výjimky u slov děti, oči, uši. Opět následuje několik příkladů.

Ke konci hodiny učitelka vysvětluje Žanetě i případy s několikanásobným podmětem, podmětem vyjádřeným a nevyjádřeným. Dívka chápe velmi rychle. Dostává od učitelky příklady na opakování všech jevů, které během této hodiny probraly. Žaneta ze začátku určuje životnost i u ostatních rodů, učitelka jí na to upozorňuje a rovněž jí vysvětlí rozdíl mezi tvary životného a neživotného substantiva mužského rodu. Na konci hodiny dostane dívka pochvalu, učitelka shrne, co vše se za hodinu naučila a povzbuzuje dívku do další práce.

čtvrtek 22.1.2015 10:00 – 10:45 učebnice New Czech Step by Step

6. skupina – přítomni: Žaneta, Eduard, nepřítomni: Libor, Vanda

Eduard má vypracovat cvičení v učebnici zaměřené na tvoření otázek. Problém mu dělá věta *Kam jdeš?* Utvoří nesprávnou větu *Kde jdeš?* Potíže mu činí slovosled, vytvoří například otázku *Kam šli jste?* Učitelka mu zjednodušenou formou vysvětluje princip slovosledu u otázky zjišťovací a doplňovací.

Žaneta dostane cvičení na základní skladební dvojice a shodu přísudku s podmětem. Pozastavuje se nad slovem *hráč*, u kterého není schopna určit životnost. Učitelka jí vysvětluje

znovu princip životnosti a neživotnosti. Poté dívka správně určí, že se jedná o mužský rod životný. U dalšího cvičení nalezne dívka tiskovou chybu. Jedna věta jí nedává smysl, proto se hned učitelky ptá. Je to důkaz toho, že čte opravdu pozorně a snaží se rozumět tomu, co čte. Pozastavuje se u věty *O prázdninách jsme podnikli výlet na Šumavu*, kdy určuje substantivum *výlet* jako podmět a *podnikli* jako přísudek. Učitelka jí vše vysvětlí a dává další příkladové věty. Žákyně je stále nejistá v určování životnosti. Vypadá velmi nesoustředěně, učitelka to na ní pozná a přechází k jiné činnosti. Má pracovat s učebnicí, přečíst si text ve 14. lekci, která obsahuje nový, ale jednoduchý gramatický jev, 6. pád. Nejdříve ale jen čte text. Učitelka ji nezapomíná povzbuzovat.

Eduard stále pracuje na cvičení zadaném na počátku hodiny. Učitelka mu vyznačí dvě věty, ve kterých udělal chybu, ale neřekne mu, jaké chyby se dopustil. Chlapec ji má sám najít a opravit. Po dokončení tohoto cvičení dostane za úkol jiné, jež je zaměřeno na slovní zásobu velkého tematického okruhu, a sice cestování. Žák má spojit slova, která k sobě patří. Učitelka zjišťuje, že žák slovíčka nezná, protože se je nenaučil (např. slova *kufř*, *taška*, *zavazadla*, *toaletní potřeby*, *pyžamo*, *kartáček na zuby*, *zubní pasta*, *mýdlo*). Učitelka mu význam slov vysvětluje nejdříve česky (např. *toaletní potřeby* = to jsou věci, které potřebuješ, když jsi v koupelně, například *kartáček na zuby*, *pasta*, *mýdlo*). Chlapec ale nerozumí. Učitelka mu slova začne kreslit a při vysvětlování používá i zprostředkující jazyk, angličtinu. Chlapec konečně pochopí význam jednotlivých slov. Do příště se je má naučit. Na konci hodiny dostane úkol z učebnice. Do prázdného plánu města má nakreslit budovy/obchody, které jsou pro město typické.

Ke konci hodiny se učitelka vrací k Žanetě. Dívka přečetla text a pochopila gramatický jev, dostává úkol, kdy má do vět doplnit správnou předložku. Cvičení není obtížné, až na jedinou předložku, a tou je předložka *u*. Ve spojeních *u tety*, *u doktora*, *u kamarádů* dívka zvolila předložku *v*. Učitelka ji na chybu upozorní a vysvětluje rozdíl mezi předložkami *u* a *v*.

čtvrtek 22.1.2015 12:00 – 12:45 učebnice New Czech Step by Step, Chcete mluvit česky?

6. skupina: přítomni Žaneta, Vanda, Eduard, nepřítomen: Libor

Po příchodu na hodinu si učitelka všimne česky psané knížky na Žanetině stole. Žaneta dostane za úkol o knížce vyprávět. Dívka si na svůj věk vybrala poměrně netypickou knihu, určenou spíše pro dospělé čtenářky, a to publikaci od D. Steelové *Velká holka*. Žákyně je

schopna o knize souvisle vyprávět, dělá jen malé chyby v gramatice, občas použije ukrajinského výrazu místo českého. Za svůj předem nepřipravený výkon je ohodnocena jedničkou.

Vanda má vyprávět o tom, co dělala předešlý den. Dívka se snaží o souvislý projev. Přihlédnuto k tomu, že je v českém prostředí pouhé 3 měsíce, je její výkon velmi dobrý. I korejský chlapec Eduard dostane prostor na souvislý projev. Má pohovořit o tom, co bude dělat o víkendu. Jeho projev je nejslabší, učitelka ho musí opravovat, popř. se ho ptát. Žák jí velmi často odpovídá jednoslovně.

Poté přichází na řadu aktivita zaměřená opět na ústní projev. Učitelka položí na stůl sadu obrázkových karet¹⁰¹. Každý ze žáků má za úkol najít si 4 kartičky, které spolu souvisí. Musí je seřadit tak, aby šly logicky za sebou a vymyslet ke každému obrázku příběh. Eduard je schopen vyprávění pouze za velké pomoci učitelky. Jeho slovní zásoba je velmi chudá. Žaneta vypráví dlouho a učitelčinu pomoc téměř nepotřebuje. Problém má pouze u slova *ručník*, na slovíčko si nemůže vzpomenout, učitelka jí poradí. Vanda si vybere obrázky zaměřené na denní rozvrh, tedy na slovní zásobu, kterou už má osvojenou a je tak schopna souvislého ústního projevu, byť jednoduchého. Pokud porovnáme výkon těchto dvou asijských žáků, Vanda je po 3 měsících schopna mluvit v jednoduchých větách o tématu, které má osvojené. Eduard tohoto bohužel není schopen po 6 měsících strávených na české ZŠ.

úterý 27.1.2015 12:55 – 13:40 učebnice New Czech Step by Step, Chcete mluvit česky?

7. skupina – přítomni: Anežka, Marek, Radek, Věra, Daniel

Na hodině jsou přítomni všichni žáci (korejský, vietnamský a ukrajinský chlapec, vietnamská a ruská dívka). Marek a Radek opouští skupinu, jelikož už na výuku českého jazyka pro cizince chodí 3. semestr a dosáhli požadovaného pokroku. Oba chlapci mají napsat během hodiny krátké zhodnocení jejich výuky (co se jim líbilo, nelíbilo, co pro ně bylo těžké, co naopak lehké atd.). Oba dva píšou celou hodinu, vypadá to, že mají hodně názorů, o které se chtějí podělit.

Dostala jsem možnost, abych si vyzkoušela vést výuku. Nabídku jsem ráda přijala. Se zbývajícimi členy skupiny jsem pracovala s textem adaptované prózy od Lídy Holé, konkrétně s pověstí *Libušino prorocství*. Poprosila jsem žáky, aby se střídali ve čtení nahlas. Dbala jsem

¹⁰¹ pozn. autorky: Hra Povím ti, mami – naučná hračka.

na správnou výslovnost, na odchylky od výslovnosti jsem žáky ihned upozorňovala. Poté žáci dostali prostor, aby se ptali na neznámá slovíčka (*práh domu, tesař, prorocství, prorokovat*). Slovíčka jsem jim vysvětlovala pomocí opisu, popřípadě názorné ukázky. Žáci měli k dispozici internetové slovníky. Danielovi nebylo jasné vlastní jméno Čech (v textu byl zmiňován praotec Čech), což jsem mu vysvětlila. Chlapec si pak vzpomněl na fotbalistu Petra Čecha.

Po přečtení textu jsem se žáků ptala, z jakého města pochází, jak je velké, co je ve městě zajímavého. Rozvinula se zajímavá diskuze. Ruská žákyně Anežka pochází z Moskvy, kde ale žila jen 3 roky. S rodiči hodně cestovala. Měla na mapě ukázat, ve kterých městech žila.

Žáci poté měli vypracovat cvičení k textu zaměřená na čtení s porozuměním, vysvětlování slov, spojování slov a gramatiku (osobní zvrtná zájmena *se, si*). Anežka byla hotová dříve než ostatní, zadala jsem jí, ať napíše pár vět, co si pamatuje z textu. Toto cvičení jsem jí dala záměrně, neboť má dívka nedostatečný písemný projev.

středa 28.1.2015 8:55 – 9:40 učebnice New Czech Step by Step, Chcete mluvit česky?

6. skupina: přítomni Libor, Žaneta, Vanda, Eduard

Na výuce byli přítomni všichni žáci. Na začátku hodiny opět pracovali s obrázky, měli napsat příběh, který se vztahoval k obrázkům.

Učitelka se věnovala Vandě. Dívka měla reagovat na věty učitelky, jejím úkolem bylo měnit slovesné časy vět (např. *Děkuji – Poděkovala jsem. Poslouchala jsem hudbu. – Ted' poslouchám hudbu.*). Poté dívka četla nahlas v učebnici článek o Praze, učitelka jí opravovala výslovnost. Vandě činí těžkosti výslovnost hlásky *c*, kterou vyslovuje jako [s] (např. *chceš* vyslovuje jako [chseš]). Pokud se ve slově objeví kombinace souhlásek *r* a *l*, dívka čte konsonant *r* velmi nezřetelně (například ve spojení *Karlův most, orloj*). Žákyně často nedodrжуje kvantitu souhlásek, místo *všechno* vyslovila [vsechno], místo *ted'* [ted] atd. Občas nedodrжуje délku vokálů, například ve slově [pritelkyňe]. Učitelka Vandě poté zadá úkol, aby vymyslela k přečtenému textu 5 otázek.

Pedagožka poté obrací pozornost k ruskému chlapci, který je hotov s napsaným vyprávěním. Upozorňuje ho na chyby. Libor do jedné věty napsal dvě slovesa, což v daném kontextu nebylo správně. Některá slovesa nechává v infinitivu, učitelka se ho ptá na správný

tvar. Chlapcova častá odpověď: „*Já zapomněl.*“ Žaneta mu pomáhá, a tak si žák vybaví další tvary. Chybně používá předložky (*Jde do umyvadla*). Učitelka mu vysvětluje rozdíl mezi předložkami *do* a *k*, pro názornost mu kreslí obrázky s šipkami. Chlapec dále nesprávně použil ve vyprávění minulý čas (*Ted' jedl.*), přitom ve všech ostatních větách má čas přítomný. Učitelka se ho ptá na přítomný čas 3. osoby čísla jednotného slovesa *jíst*, chlapec si nemůže vzpomenout. Učitelka ho pokárá, že se neučí. Rozhodne se zopakovat slovesa hravou formou, aby zaktivizovala i ostatní žáky. Všichni jdou na chodbu, pedagožka položí na zem lístečky s vypsánými osobami jak v singuláru, tak v plurálu. Žáci si musí vybrat, na který lísteček si stoupnou. Učitelka řekne sloveso v infinitivu a žáci ho musí vyčasovat v přítomnosti. Začíná ten, kdo stojí na 1. osobě čísla jednotného (lísteček „já“). Takovým způsobem se dostávají ke slovu všichni žáci. Poté si mají místa prohodit, dokud nedojde k tomu, že každý žák projde všechny lístečky. Učitelka ještě hru obmění. Opět řekne infinitiv slovesa a požádá jednoho žáka, který postupně stoupá na všechny lístečky a zároveň časuje sloveso v přítomném čase. Po skončení hodiny mi učitelka sděluje, že je toto cvičení velmi oblíbené na 1. stupni, u druhostupňových už se velké oblibě netěší, ale učitelka ho občas použije, aby žáky donutila k aktivitě.

Poté se všichni vrací do třídy a učitelka zkontroluje práce i ostatním žákům. Eduard dostává pochvalu za naučená slovíčka, která minule neznal (téma koupelna: toaletní potřeby, kartáček, pasta na zuby atd.).

Ke konci hodiny učitelka pracuje se všemi žáky najednou. Vybere jinou sadu obrázků a žáci mají společně vymyslet příběh, učitelka jim pomáhá otázkami (na obrázku jsou dva kluci u zamrzlého rybníka). Učitelka klade například otázky: „*Co je to led?*“ Žaneta odpovídá: „*Zmrzlá voda.*“ „*Co dělají ti kluci* (na obrázku jsou bruslíci kluci)?“ Eduard odpovídá jednoslovně, vzpomněl si na slovo *brusle*. Je očividné, že má radost, že si na slovo vzpomněl. Spolužáci ho doplňují. Učitelka se ptá, co mají postavy na obrázku na sobě. Žáci odpovídají správně, Žaneta chybuje v deklinaci substantiva *čepice*, vlivem negativního transferu z ukrajinštiny použije nesprávný tvar *čepica*. Na 2. obrázku je jeden z chlapců ve vodě, žáci mají vyprávět, co se stalo. Učitelka jim opět pokládá otázky: „*Jaká je voda? Co asi křičí kluk, který je ve vodě?*“. Na otázku, co dělá druhý chlapec, odpovídají žáci následovně: „*Má strach.*“ (Žaneta), „*Má šok.*“ (Eduard), „*Přemýšlí, co má dělat.*“ (Žaneta). Na 3. obrázku se chlapec pokouší vytáhnout svého kamaráda. Žaneta se ujímá slova: „*Vzal si šálu,*

lihl si na led.“ Učitelka ji upozorní na nesprávný tvar slovesa, dívka se hned opraví. Žáci se dostávají k poslednímu obrázku. „*Co by měl udělat ten kluk, co spadl do vody?*“ ptá se učitelka. Slova se ujímá Vanda: „*Jít do domu.*“ Učitelka vietnamskou dívku opravuje, že se říká domů, ne do domu. Libor dodává: „*Měl by si dát horký čaj.*“

Na konci hodiny žáci dostanou úkol na další den. Mají napsat pohádku, kterou měli v dětství rádi, popřípadě si nějakou pohádku vymyslet. Variantou může být i příběh. Text má být v rozsahu minimálně deseti vět.

7.1.2.1 Shrnutí

K metodě zúčastněného pozorování se uchýlila z toho důvodu, abych poznala lépe nejen zkoumané žáky, ale i obě učitelky. Považuji za velmi přínosné, že výuka není zaměřena frontálně, žáci nemají stejnou učebnici a nedělají tedy všichni tutéž činnost. Podle slov obou učitelek a názoru ředitelky školy není správné, aby se žáci věnovali stejné lekci v učebnici. Každý z nich postupuje učivem svým tempem, a pokud je někdo rychlý, není správné, aby ho pomalejší spolužák „brzdil“. Na druhou stranu ale tento typ výuky klade na učitele zvýšené nároky. Učitel musí svou pozornost rozprostřít mezi všechny žáky pokud možno rovnoměrně, střídat činnosti a neustále žáky aktivizovat a motivovat. Domnívám se, že se toto oběma pedagožkám daří velmi dobře. Při hodinách vládne přátelská atmosféra, pokud žáci pracují ve skupině, kooperují spolu. Obě učitelky kladou velký důraz na výslovnost, kterou s žáky pravidelně trénují. Receptivní řečové dovednosti čtení s porozuměním je věnován rovněž velký prostor.

7.1.3 Rozhovory se žáky

Rozhovory s participanty probíhaly v prostředí školní jídelny, školní knihovny a na chodbách. Žáci byli upozorněni na skutečnost, že rozhovor bude nahráván, avšak nikde nebude zmíněno jejich jméno.

Žákům byly položeny identické otázky:

1. Odkud jsi?
2. Kolik je ti let?
3. Líbí se ti v České republice?
4. Žiješ tu s rodiči? Máš nějaké sourozence?

5. Jaké předměty máš ve škole rád/a? Co tě nebaví?
6. Jaké máš koníčky? Co děláš, když máš čas a nejsi ve škole?
7. Zkusil/a jsi přečíst nějakou českou knížku? Díváš se na českou televizi? Byl/a jsi už v českém kině nebo divadle?

Cílem bylo zjistit o žácích další informace. Primární však bylo zjištění stupně porozumění. Dále mě zajímalo, jak rychle budou žáci reagovat na otázky, které dopředu neznají, zda budou odpovídat celými větami. Kladla jsem si otázky, jak velké budou rozdíly mezi mluveným projevem žáka pocházejícího ze slovanského jazykového prostředí a žáka „Neslovana“, jak velkou roli hraje délka pobytu žáka v českém jazykovém prostředí.

Ihned po rozhovoru následovalo zadání textu na hlasité čtení spolu s otázkami k textu. Rozhovorem jsem záměrně chtěla navodit přátelskou atmosféru a dosáhnout toho, aby žáci nebyli vystresovaní z toho, že jsou nahráváni, jak dobře umí číst a reagovat na otázky.

Slované:

Žaneta na otázky odpovídala téměř bez zaváhání. Snažila se odpovídat celou větou. U některých slov kladla dívka nesprávný přízvuk vinou negativního transferu ze svého rodného jazyka. Například u substantiv *matematika*, *angličtina* a *tělocvik* dívka přízvukovala 3. slabiku, u sloves *nebaví*, *líbí* položila přízvuk na druhou slabiku. Dívka udělala jednu chybu ve slovosledu české věty (Mám sestru tady.). Občas nedodržela kvantitu vokálu, např. u slova výlet vyslovila [vilét] a přízvukovala druhou slabiku. Popř. změkčila nesprávně hlásku v substantivu [teňis]. Silné měkčení je pro ruské a ukrajinské mluvčí typické. Na otázku Díváš se na českou televizi? Žaneta odpověděla: „*Já se dívám.*“ V odpovědi použila nadbytečného osobního zájmena já, což je rovněž doklad negativního transferu z ukrajinštiny, kde je použití zájmeného podmětu ve větě závazné.

U Radka nebyl ukrajinský přízvuk téměř znát, což je dáno zejména tím, že v České republice už žije 2 roky. Reagoval rychle, odpovídal celými větami. Všimla jsem si pouze drobné odchylky ve výslovnosti. Žák na otázku, jestli už někdy přečetl českou knížku, odpověděl, že ve škole musí vždy před hodinou číst českou knížku. V předložce *před* vyslovil hlásku ř spíše jako ž, což ale mohlo vzniknout v důsledku rychlé odpovědi. Chyb v gramatice se téměř nedopouštěl. Chybně použil předložku v odpovědi na otázku, co rád dělá ve volném

čase: „*Jezdím z hory.*“ V jedné větě zapomněl použít pomocné sloveso být: „*Ještě nedočel takovou velkou knihu.*“ Této chyby se dopustil v důsledku negativního transferu z mateřského jazyka. Ukrajinština (stejně jako ruština) netvoří minulý čas s použitím pomocného slovesa, ale pouze užitím osobního zájmena a přídělního činného.¹⁰²

Anežka žije v České republice 3 roky, ale na českou základní školu chodí půl roku. V její promluvě je patrný ruský přízvuk, velmi silný byl u slov *Ruska, těžká, gymnázium*. Některé odpovědi si více rozmýšlela, například na otázku, co dívku baví, odpověděla, že je to velmi těžká otázka. Z rozhovoru vyplynulo, že dívčina slovní zásoba není příliš rozsáhlá. Odpovídala jednoduchými větami. Občas zaměňovala česká slova za ruská (gitara). U některých slov nedodržovala kvantitu, například u slov [t'eška], [přirodopis].

I z Liborovy promluvy byl poznatelný ruský přízvuk. Chyby ve výslovnosti se dopustil ve slově matematika, které vyslovil jako [matema'tika] vlivem negativního transferu ze své mateřštiny. Libor použil špatnou předložku v odpovědi, do jaké třídy chodí: „*Chodím v 8 A*“. Použil tvar základní číslovky místo obvyklejší řadové. Nesprávnou předložku použil i při odpovědi na otázku, co dělá rád v zimě. Žák odpověděl, že rád jezdí na snowboardu, vyjmenoval hory, které už navštívil. Místo v Orlických horách ale použil předložku *na*. Na otázku, jestli se mu v České republice líbí, jestli jí má rád, odpověděl, že ano, že „*moc krásný místo.*“ V odpovědi nepoužil žádný přísudek. V dalších odpovědích zase vynechal pomocné sloveso být při použití minulého času (*Byl v Karlových Varech.* místo *Byl jsem v Karlových Varech.*). Používal nesprávně předložky (např. v Pražském hradě, v Karlův most). Ve větě *Mám rád jezdit na koni* použil nadbytečně sloveso mít.

Neslované:

Eduardův projev byl ze všech participantů nejslabší. Většinou odpovídal jednoslovně. Pokud odpověděl celou větou, měla velmi jednoduchou výstavbu. Problémy mu činí deklinace substantiv (*pět měsíc* místo měsíců). Na otázku, zda žije v České republice s rodiči, odpověděl: „*Ne. Jenom teta.*“ Nerozuměl otázce, zda má nějaké sourozence. Když jsem se ho zeptala jinak (Máš bratra, sestru?), tak otázce rozuměl. Nerozuměl slovům klavír, líbit se. Žák

¹⁰² ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí n. Labem : UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1, str. 44.

se nedopouštěl velkých chyb ve výslovnosti. Všimla jsem si odchylky u slovesa dívat se, které vyslovil jako [divam] místo [dívám].

Vanda vyslovila substantivum tatínek jako [tatínek], tedy nikoliv jako [taťínek]. Odchylky ve výslovnosti jsem zaznamenala u slov škola, toto substantivum vyslovila jako [skola]. Snažila se odpovídat celými větami („Nemám bratra a sestru. Jenom já.“). Při odpovědích na některé otázky dlouho přemýšlela. Pokud však porovnáme její projev s Eduardovým, dívka měla projev vyzrálejší.

Helena hovoří velmi tiše. Odpovídala většinou jednoslovně, její slovní zásoba je velmi chudá. Chyby se dopustila v deklinaci („*Já mám ráda výtvarná výchova.*“). Místo odpovědi, že hraje na klavír, řekla jen klavír. V promluvě dělala dlouhé pomlky. Vypadalo to, jako by dívka chtěla odpovědět, ale chyběla jí slovní zásoba.

Markův projev byl v porovnání s projevem jeho sestry Heleny na mnohem vyšší úrovni. Žák odpovídal celými větami, v několika případech použil dokonce souvětí („*Ted'ka nemáme televizi, ale já jsem četl knihu Malý princ.*“). Chyboval nejčastěji v deklinaci. Chyby se dopustil ve větě: „*Já chodím do sedmou třídu.*“ Sloveso chodím vyslovil jako [chodim].

Daniel je z celé skupiny v České republice nejděle. Chybu udělal hned v první odpovědi, na otázku kolik je mu let a do jaké chodí třídy: „*Já jsem 15 a do deváté třídy.*“ Odpovídal většinou jednoslovně, v mnoha případech jen ano či ne. V odpovědi na otázku, které předměty ho baví, použil nespisovné výrazy typu *přírod'ák*, *matika*. Nerozuměl slovu koníček.

Věra se snažila odpovídat na otázky celými větami. V odpovědi na otázku, do jaké chodí třídy, vynechala předložku: „*Chodím osmá C.*“ Dívka chybovala v deklinaci: „*Já mám jeden bratr.*“ Na otázku, co dělá ve svém volném čase, odpověděla: „*Já sportuju. Na výlet.*“ Měla jsem dojem, že některým slovům nerozuměla.

7.1.3.1 Shrnutí

Nepotvrdila se domněnka, že čím déle je žák v ČR, tím je jeho projev na vyšší úrovni. Projev Daniela, který pobývá z celé skupiny v českém jazykovém prostředí nejděle, byl velmi nevyzrálý. Chlapec nemá dostatečnou slovní zásobu, odpovídal spíše jednoslovně, dopustil se chyby i v jednoduché odpovědi na otázku, jak je starý. Zajímavé je srovnání dvou sourozenců, kteří jsou v ČR stejnou dobu. Marek se snažil odpovídat celými větami, v jednom případě

dokonce použil souvětí. Oproti tomu jeho sestra odpovídala jednoslovně, její projev byl velmi slabý. Nedá se konstatovat, že projevy slovanských mluvčích byly výrazně lepší. Délka pobytu v daném jazykovém prostředí má tedy význam, není však jediným rozhodujícím faktorem. Musíme vzít v úvahu věk žáka, vliv rodinného prostředí, vzdálenost žákovy mateřštiny a češtiny, vliv školního prostředí aj.

7.1.4 Čtení s porozuměním českého textu pro úroveň A1 – hlasité čtení

Pro testování participantů jsem sestavila vlastní text, dopis, který píše kamarádka Paula své kamarádce Kláře. Byla vybrána pouze taková slova, která obsahuje vokabulář pro úroveň A1. Za textem následovaly otázky. Participantů měli za úkol text nahlas přečíst a poté bez přípravy ústně zodpovědět otázky směřující k textu. Celý text je součástí přílohy č. 3.

7.1.4.1 Průběh šetření

Slované

Žaneta text četla plynule, avšak některá slova přečetla se silným ukrajinským přízvukem (v Praze, v bytě, Ladronka, k Vánocům, brusle, počasí). Při čtení často kladla slovní přízvuk na druhou či třetí slabiku slova. Těžkosti jí činila hláska ř, jejíž výslovnost se blížila ž. Nedodržovala kvantitu u některých slov, např. ve slovech zůstanu a Řičanova, které přečetla jako [zůstánu] a [řičánova]. Slovo matematiku přečetla měkce jako [matemaťiku] a přízvuk položila na 3. slabiku. Otázkám k textu Žaneta rozuměla bez problémů, na některé odpovídala rychle, téměř bez zaváhání. Nad jinými musela déle přemýšlet. V odpovědi na otázku, komu píše Paula, se dívka dopustila chyby ve skloňování vlastního jména Klára. Tuto chybu až na jednu výjimku udělali všichni zkoumaní žáci. Problém dívky dělala otázka číslo 5, na kterou nedokázala odpovědět. V jiné odpovědi použila nesprávný výraz *s rodičemi*. V jedné větě zvolila nesprávné příslovce: „*Tam je hezký výhled*“ (místo *odtamtud*). Špatně vyskloňovala spojení *výtvarná výchova* v odpovědi na poslední otázku: „*Nebaví jí výtvarnou výchovy.*“

Radek nepřečetl oslovení v dopise. Je zajímavé, že tuto chybu udělalo více žáků (Anežka, Libor, Marek). V Radkově projevu nebyl tak silný ukrajinský přízvuk jako v případě Žanety. Chlapec ale četl *trhaně*, což však mohlo být způsobeno nervozitou. Ve spojení *v Praze 6* zaměnil při čtení předložku *na* za *v* (*v Praze 6*). Žák u některých slov nedodržel

kvantitu vokálů, např. přečetl [maš, mňesicu, leto, pamatek, vychova]. Výslovnost předložky *v* se blíží spíše [u], Radek například ve spojení v Praze, v bytě přečetl spojení bez použití rázu. Důvod této výslovnostní nepřesnosti můžeme nalézt v chlapcově rodném jazyce. Souhláska [v] je retoretná (narozdíl od české retozubné).¹⁰³ I Radkovi dělala problémy první otázka, na kterou odpověděl: „*Paula píše Klárovi.*“ Žák se domníval, že Klára je chlapec a podle toho i jméno vyskloňoval. Na druhou stranu se pokoušel odpovídat z paměti, aniž by se díval do textu. V odpovědi na otázku, kam Paula pojede v létě, chyboval žák ve výběru předložky: „*Pojede do, na moře, do Řecka.*“ Zeptala jsem se Radka, jestli má rád moře a jestli už u moře někdy byl. Jeho reakce byla: „*Jo. To nepamatuju, jak se jmenuje. Tam vedle Ukrajiny.*“ U slovesa nepamatovat se žák vlivem interference z rodného jazyka dopustil chyby, když vynechal zvrtné *se*. Nesprávnou předložku zvolil ještě v jednom případě, a sice ve spojení v Pražském hradě. V odpovědi na poslední otázku (Které předměty ve škole má Paula ráda? Které předměty ji nebaví?) žák použil nespisovné výrazy *hudebku, matiku*.

Anežka rovněž zapoměla přečíst oslovení v dopise. Dívka nepokládala u všech slov přízvuk na první slabiku. Ruský přízvuk byl patrný ze slov *měsíců, bytě, léto, zabruslit, létě, poletíme, posílám, bydlíme*. Výslovnost *ř* nebyla správná, blížila se spíše výslovnosti ruské dvojhlásky [rž]. Kvantita vokálů nebyla dodržena u slov [krasny, velky, pamatek, vyhled]. Na první otázku dívka odpověděla: „*Kláro*“, kdy nesprávně vyskloňovala vlastní jméno. Anežka většinou odpovídala jednoslovně. Musela jsem se jí doptávat. V odpovědi na otázku, jaké je počasí, dívka chybovala, když utvořila větu bez predikátu: „*Ted' zima.*“

I Libor opomněl přečíst oslovení. V jeho projevu byl velmi patrný ruský přízvuk, nejsilnější ze všech slovanských mluvčích. U mnoha slov nedodržel kvantitu [maš, lepší, počasí, pamatek, rychle]. Chlapcovi činí těžkosti výslovnost *ě*, například substantivum *měsíců* přečetl jako [mesicu], *těším* jako [tešim], *sněžilo* jako [snežilo]. Verbum *prší* přečetl jako [pší], kdy zcela vynechal hlásku *r*. Rovněž výslovnost hlásky *ř* byla problematická. Vlivem negativního transferu přečetl spojení *do Řecka* jako [rečka], poté se opravil na [řečka], pak na [ržecka]. Poslední varianta se nejvíce blíží správné české výslovnosti, je však patrné, že se žákovi výslovnost této hlásky plete s ruskou dvojhláskou [rž]. Ruská výslovnost byla zaznamenána u slov *hodně, výhled*, která vyslovil jako [chodně, vyhled], Oproti tomu spojení

¹⁰³ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí n. Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1, str. 41.

předložky *v* se substantivem bylo vysloveno naprosto správně. Neměkčil slova *ti*, *viděli*, *těžká*, vyslovil je jako [ti], [videli], [težka]. I Libor si nedokázal poradit s odpovědí na první otázku. Stejně jako Radek se domníval, že Klára je chlapec. Na otázky odpovídal rychle, pohotově, celými větami. Snažil se vždy odpovídat z paměti, do textu se díval až v okamžiku, kdy si nemohl vzpomenout. Nerozuměl otázce Jaké je roční období a jaké je počasí? Vyjmenovala jsem roční období, aby porozuměl. U slova počasí jsem nakonec využila zprostředkujícího jazyka, angličtiny. Ukázalo se, že nerozuměl ani slovesu *prší*. Na poslední otázku (Které předměty ve škole má Paula ráda? Které předměty ji nebaví?) Libor odpověděl: „*Ráda hudební výchova, matematika a tělocvik. Nemá ráda výtvarnou výchovu.*“ Zatímco v první větě zapomněl na pomocné sloveso *mít* a výčet předmětů nechal v prvním pádě, ve druhé větě se těchto chyb již nedopustil.

Neslované

Eduardovi činilo čtení nahlas velké potíže. Jeho čtení bylo trhané, hodně slov komolil, slabikoval, četl velmi pomalu. Bylo zřejmé, že některým slovům nerozumí. Na rozdíl od většiny slovanských mluvčích ale nezapomněl přečíst oslovení. Výslovnost vlastního jména Klára byla velmi problematická. Jméno nejdříve zkomolil, když přečetl [kralo]. Kvantita vokálů nebyla dodržena ve slovech [bidlime, krasneho, vanocúm, krasné, poletime, pamatek, rychle]. Rovněž vlastní jméno Ladronka chlapci činilo těžkosti. Vpozorovala jsem, že Eduard měl problém s přečtením slov, která obsahovala dva konsonanty, z nichž jeden byl *r* (brusle, Ladronka, výtvarnou). Adjektivum lepší přečetl jako [lepíš]. Chlapec rovněž nedodržel pauzy mezi větami, a tak z jeho promluvy nebylo vždy jasné, kdy věta končí a kdy začíná. Výslovnostní problémy byly zaznamenány ve slově Řecka, které Eduard přečetl jako [žecka]. V jednom případě si žák spletl *b* a *d*, když přečetl slovo líbil jako [lídil]. Zaměňování hlásek u tohoto žáka jsem si všimla již při zúčastněném pozorování. Chlapec by měl být upozorněn na to, že mnohdy může tato záměna způsobit nepochopení (může dojít k záměně významu). V odpovědi na první otázku Eduard správně určil, že Kláře, ale ani on toto vlastní jméno nedokázal správně vyskloňovat. Odpovídal jednoslovně, některé otázky zodpověděl jen s mou pomocí. V odpovědích často používal nominativ místo příslušného pádu. Žák nerozuměl slovům Vánoce, hudební výchova, výtvarná výchova, zůstat, chrám, počasí, roční období, předměty. Pro vysvětlení jsem použila opisy slov, popřípadě zprostředkujícího jazyka

angličtiny. Žák si pletl časování sloves i osoby. V odpovědi na otázku, co dělala Paula v sobotu, se žák dopustil několika chyb: „*Paula dělala ... dělali s bratrem na procházku.*“ Na otázku Jakou tramvají jela Paula s bratrem? Eduard nedokázal odpovědět. Když jsem se zeptala jinak (Jaké číslo měla tramvaj?), odpověděl bez zaváhání.

V kontrastu s Eduardem bylo čtení Vandy mnohem svižnější. Po pouhých 3 měsících dívka dokázala přečíst text plynuleji než Eduard. Výslovnostní problémy byly zaznamenány u konsonantu *ř* ve slovech *dobře*, *moři*, *Říčanova* a předměty, které žákyně přečetla jako [dobře], [mori], [ricanova], [predmeti]. Rovněž souhláska *ž* činila dívce problémy, když slova *už*, *až*, *Pražském* četla jako [uz], [az], [praském]. A také hláska *š* ve slovech *ve škole*, *šest*, *prší*, *radši*, *čeština*, jejichž výslovnost zněla v dívčině promluvě jako [ve skole], [sest], [prsí], [ratsi] a [česťina]. Vlastní jméno *Ladronka* dívka zkomolila na [ladorka]. U spojení předložky *v* a substantiva jsem zaznamenala výslovnostní problém, když dívka tento konsonant přečetla zněle, avšak se správným použitím rázu [v^ʔpraze, v^ʔsobotu]. Dívka měla problém vyslovit následující slova: *Řecka*, *sněžilo*, *fotku*. Vanda zatím nedokáže vyslovit hlásku *c*, kterou čte jako *s*, popřípadě ji zcela vynechá, a to ve slovech *dvacet*, *jedenáct*, *moc*, *Vánocům*, které četla jako [dvacet, jedená, mo, vánosúm]. Oproti tomu s kvantitou vokálů neměla žádné problémy. Dívka nedokázala odpovědět na první otázku, až s mou dopomocí dokázala najít vlastní jméno, které ale nebyla schopna vyskloňovat. I u dalších otázek jsem se dívky musela doptávat, popřípadě otázku položit jinak, aby správně odpověděla.

Helenino čtení bylo pomalé, některá víceslabičná slova slabikovala. Vlastní jméno *Klára* zkomolila na [králo]. Problém měla i s výslovností jiného vlastního jména, a to *Ladronka*, které nedokázala správně přečíst. Stejně jako Vanda měla žákyně těžkosti s konsonanty *ř* ve slovech *dobře*, *Řecka*, *Říčanova*, *předměty*, jejichž výslovnost zněla jako [dobže], [žecka], [žičanova], [předmněti]. Odchyly byly zjištěny i v některých slovech, která obsahovala konsonant *r*, kdy dívka vyslovila slova *rychlé*, *raději*, *roční* jako [lichle], [laději], [loční]. Tato výslovnostní odchylka je dána skutečností, že v korejštině jsou souhlásky *r* a *l* vnímány jako jeden foném a Korejec je používá v závislosti na následující souhlásce či samohlásce.¹⁰⁴ U spojení předložky *v* a substantiva přečetla dívka konsonant *v* zněle a se zbytečně velkým důrazem, avšak se správným použitím rázu [v^ʔpraze, v^ʔbyťe, v^ʔsobotu].

¹⁰⁴ ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí n. Labem : UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1, str. 56.

V jednom případě dívka zaměnila konsonant *d* za *b*, když vyslovila [bube] místo [bude]. V mnoha slovech nebyla dodržena kvantita, popřípadě nebyla vyslovena dostatečně: [vanocúm, počasi, začatku, zustanu, prochazce, prašskem, krasny, velky, svateho, vita, těžka]. U slovesa *prší* se Helena dopustila stejné chyby jako Libor, když nevyslovila konsonant *r* [pší]. Naopak konsonant *c* dívce nečinil až na jedinou výjimku žádné těžkosti. Pouze u příslovce *moc* jsem slyšela dívku vyslovit [moč]. I Helena nebyla schopna správně vyskloňovat vlastní jméno Klára. S některými otázkami jsem jí musela pomáhat, doptávat se, zeptat se jiným způsobem atd. Helena odpovídala jednoslovně, odpovědi na otázky dlouho hledala. Při hledání odpovědi v textu žákyně nechávala v odpovědích slovesné tvary osob, jaké byly použity v textu, například na otázku Co bude Paula dělat v létě? Helena odpověděla: „*Poletíme k moři*“. Když jsem jí ale na tuto skutečnost upozornila, tak použila správný tvar.

Marek opomněl přečíst oslovení. Četl rychle a plynule. Vlastní jméno Ladronka nejdříve přečetl jako [ladonka], vzápětí se ale sám opravil. Výslovnostní odchylku jsem zaznamenala u slova Vánocúm, které přečetl jako [vánočúm]. U některých slov mu dělala problém hláska *r*, kterou četl jako *l*, např. slovo rychle jako [lichle], slovo ráda jako [láda]. Pokud se ale konsonant *r* objevil uvnitř slova, přečetl ho žák bezchybně. Na rozdíl od Heleny a Vandy dokázal Marek správně přečíst spojení v Praze, v bytě a v sobotu. Rovněž výslovnost konsonantu *ř* žákovi nečinila těžkosti. Adjektivum Pražském (hradě) Marek přečetl nesprávně [pražském], když neproběhla neutralizace znělostní opozice. Rovněž jsem nezaznamenala vážnější problémy s dodržováním kvantity vokálů. Kvantitu nedodržel u slov líbil a posílám. Pokud srovnáme Markovo a Helenino čtení, bylo Markovo na mnohem vyšší úrovni. Úsměvná byla Markova odpověď na otázku, komu píše Paula: „*Královi*.“ Chlapec se domníval, že se jedná o mužské jméno. Marek se snažil odpovídat celými větami. Odpovídal pohotově, z paměti. Pokud si nemohl vzpomenout, vyhledal odpověď v textu poměrně rychle. Nerozuměl spojení roční období. Když jsem mu poradila, že je to jaro, léto, podzim a zima, tak žák význam spojení pochopil. Chyby ve výslovnosti se dopustil ve větě: „*Oni šli na Pražském hradě*.“ Na chybu jsem ho upozornila, žák se sám opravil. V jedné odpovědi vynechal predikát („*Ona radši tramvaj*.“). V odpovědi na poslední otázku Marek chyboval ve slovosledu věty, konkrétně v postavení predikátu: „*Ve škole Paula má ráda hudební výchova, matematika a tělocvik*.“ Vyjmenované předměty použil nesprávně v nominativu. Jeho výkon byl ale velmi dobrý.

Danielovo čtení bylo rovněž plynulé. Problémy s výslovností vlastního jména Klára neměl. Výslovnostní odchylka byla zaznamenána ve spojení předložky *z* a substantiva, popř. *v* a substantiva, kdy žák přečetl konsonanty *v* a *z* zněle a se zbytečně velkým důrazem, avšak se správným použitím rázu: [z²prahi, v²praze]. Potíže s kvalitou vokálů žák až na výjimky neměl. Stejně jako Vanda četl konsonant *c* jako *s*, a to například ve slovech měsíců, Vánocům, moc, dvacet, co. Vlastní jméno Ladronka přečetl správně, avšak musel ho slabikovat. Rovněž hlásku *ř* vyslovil zcela správně. Danielova zbrklost se projevila přeskočením jednoho řádku a vynecháním zvratného osobního zájmena v jedné větě. Nebyl schopen správně zodpovědět první otázku. Udělal totožnou chybu jako Marek, když se domníval, že Klára je mužské jméno. Na otázky odpovídal nejrychleji ze všech participantů, snažil se odpovídat z paměti. Pouze u sedmé otázky vznikla prodleva při hledání odpovědi v textu. Daniel se dopustil chyby v deklinaci v odpovědi na otázku, jaké je roční období: „*Ted' je v zimě.*“ V odpovědi na poslední otázku udělal stejnou chybu jako Marek, když při výčtu předmětů, které nemá Paula ráda, použil nominativ: „*Nemá ráda hudební výchova, matematika a tělocvik.*“

Věra četla pomalejším tempem, některá slova ji činila při výslovnosti problémy, jako například Ladronka, zdravím. U některých slov nebyla nedodržena kvalita ve vokálech [vanocům, začatku, prochasce, pamatek, vyhled]. Vietnamština totiž nerozlišuje krátké a dlouhé vokály. Rozdíl v délce a průběhu je dán tónem.¹⁰⁵ Výslovnostní odchylku byla zaznamenána ve spojení předložky *z* a substantiva a *v* a substantiva, kdy žák přečetl konsonanty *v* a *z* zněle, avšak se správným použitím rázu: [z²prahi, v²praze]. U číslovky šest nebyla dostatečně vyslovena hlásku *s*. Adjektivum Pražském (hradě) dívka přečetla jako [prazském]. Věra měla problémy s výslovností konsonantu *c*, který stejně jako Vanda a Daniel četla jako *s* ve slovech moc, tělocvik, popřípadě ve výslovnosti tuto hlásku zcela vynechala, jako například v číslovce jedenáct. Oproti tomu při čtení čísla 22 dívka ve výslovnosti nechybovala. Jméno zastávky Říčanova dívka přečetla jako [řicanova]. Věra jako jediná z celé skupiny zkoumaných žáků odpověděla správně na první otázku, když po delším přemýšlení vyskořoňovala bezchybně vlastní jméno Klára v 6. pádě. Dívka odpovídala na otázky celými větami, používala správný slovosledný pořádek. Žákyně nerozuměla spojení roční období. Po vysvětlení byla schopna na otázku správně odpovědět. Dívka nechybovala v deklinaci ani

¹⁰⁵ VLČKOVÁ, Lenka. *Několik poznámek k výuce vietnamských studentů*. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005-2006*. [editorky Barbora Štindlová, Jana Čemusová]. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2006. ISBN 80-869-0337-0, str. 155.

v odpovědích na poslední otázky, na rozdíl od Daniela a Marka odpověděla zcela správně: „Paula má ráda hudební výchovu, matematiku a tělocvik.“

7.1.4.2 Shrnutí

Očekávala jsem, že slovanští mluvčí nebudou mít s deklinací příliš problémy. Tento předpoklad se však nenaplnil. Vietnamská dívka Věra jako jediná z celé skupiny zkoumaných žáků dokázala správně vyskloňovat vlastní jméno Klára.

7.1.5 Čtení s porozuměním českého textu z vybrané učebnice dějepisu – tiché čtení

Vybrání druhého textu, určeného pro tiché čtení, nebylo snadné. Rozhodovala jsem se mezi učebnicemi zeměpisu a dějepisu. Tyto učebnice jsem zvolila z toho důvodu, že neobsahují tolik odborných termínů jako například učebnice přírodopisu, fyziky nebo chemie. Druhým aspektem byl můj zájem o tyto předměty. Nejdříve jsem chtěla žákům zadat text z učebnice zeměpisu, jehož tématem bylo počasí. Po konzultacích s učiteli českého jazyka pro cizince jsem vzala v úvahu jejich doporučení, abych zvolila text jiný, jednodušší. Dle jejich názoru byl text pro žáky příliš složitý, plný odborných výrazů. Nakonec byl zvolen text z učebnice dějepisu, konkrétně z učebnice Dějepis 7 nakladatelství Fraus, a to text o Karlovi IV.¹⁰⁶ Tuto učebnici používá škola i pro výuku. Inspirací, jak pracovat s takovým textem a jakým způsobem ho zjednodušit, mi byla učebnice New Czech Step by Step od Lídy Holé. Autorka vytvořila simplifikovaný text o Karlovi IV., který obsahoval důležité, ale i zajímavé informace. Za textem následovalo krátké cvičení, jehož cílem bylo ze 3 nabízených možností najít správné tvrzení.

Učebnicový text byl přepsán a mírně zkrácen. Do znění jednotlivých vět nebylo nijak zasahováno. Pouze byly připojeny ilustrace, které měly žákům pomoci porozumět neznámým slovům. Za textem následovalo 11 otázek různého typu (výběr ze 2, popř. 3 možností, označení pravdivého tvrzení, doplňování, otevřené otázky). Žáci měli rovněž podtrhat neznámá slova. Cílem bylo zjistit, jak si žáci poradí s textem, který obsahuje velké množství

¹⁰⁶ Kolektiv autorů. *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Praha: Fraus, 2009, ISBN 978-80-7238-558-4, str. 74 – 75.

neznámých slov včetně odborné slovní zásob. Celý text je součástí přílohy č. 4. Vzhledem k rozsáhlosti diplomové práce byly do přílohy zařazeny jen vybrané práce žáků.

7.1.5.1 Průběh šetření

Na tento výzkum byli žáci uvolněni z výuky, aby mohl být test zadán všem žákům najednou. Nepřítomní žáci test psali po návratu do školy. Na přečtení textu a vypracování otázek měli žáci 1 vyučovací hodinu. Po celou dobu jsem byla ve třídě přítomna pro případné otázky.

7.1.5.2 Výsledky

Až na výjimky neměli žáci problémy s otázkami, u kterých byla možnost výběru. 4 žáci chybovali v otázce číslo 8 (Na jakém hradě byly uloženy korunovační klenoty římské říše?). Marek, Vanda a Věra nesprávně zodpověděli otázku číslo 7. Důvodem zřejmě byla neznalost slovíček *rozšířit se*, *zmenšit se*. S otázkou číslo 6 (Jak se jmenují země, kde Karel IV. vládl?) si neporadil žádný z žáků. Libor odpověděl, že Česká republika. Stejně tak Marek. Žaneta se domnívala, že správnou odpovědí je Svatá říše. Viktorie vypsala celý název, a sice Svaté říše římské. Ostatní odpověď nevyplnili vůbec. Helena a Daniel chybně doplnili dnešní název náměstí, které bylo v minulosti označováno jako Dobytčí trh.

V odpovědích, které vyžadovaly rozepsání se, se objevilo několik nepřesností. Anežka ve svých odpovědích nedodržovala délku vokálů (*Svidnická, Falcka, cele, mimořadně*). Je velká škoda, že dívka sice poslední úkol, kdy měla napsat 3 věty o Karlovi IV., co se dozvěděla z textu, splnila, avšak věty byly pouze doslovným opisem textu. Na tuto skutečnost jsem žáky upozorňovala, žádala jsem je, aby se snažili napsat své vlastní věty z informací, které se dozvěděli z textu. Bohužel ne všichni participanti toto dodrželi.

Daniel se snažil v posledním úkolu vytvořit své vlastní věty, což se mu povedlo, ale bohužel ne bezchybně. V některých slovech chyboval v délce vokálů (*mimořadné, panovníkem, česky, rozšířila, sváte, říše, římské*). Žák nesprávně vyskloňoval substantivum manželka, respektive použil nominativ singuláru namísto akuzativu plurálu (*Měl 4 manželka.*). Danielovi se pletou rody (*Rozšířila praha.* – o Karlovi IV.) a rovněž udělal chybu v psaní velkých písmen (*praha, sváte říše římské*). Chlapec chyboval v deklinaci i v odpovědi na otázku, jak se jmenovaly manželky Karla IV., kdy použil akuzativ místo nominativu.

Zajímavé je, že této chyby se dopustil u dvou jmen, dvě jména měl správně. Test odevzdal jako první a je tedy možné, že výše zmíněné chyby mohly vzniknout z nedostatečné pozornosti a zbrklosti.

Oproti Danielovi měla Helena výčet manželek správně v nominativu. Chybovala ale stejně jako Daniel v kvantitě vokálů (*Falcka, Svidnicka*). I Helena nebyla schopna zodpovědět poslední otázku vytvořením vlastních vět. Při opisování udělala chybu (*Jedním z ním z nich byla italština*). Těžko říci, jestli dívka opsané větě vůbec rozuměla.

Liborovi rovněž činilo potíže dodržet u některých vokálů délku (*silna, Falcka, Svidnicka*). Chlapec se pokusil v posledním cvičení o vytvoření vlastních vět. Obsahově byly věty správně, ovšem z hlediska gramatiky se ve větách objevily chyby. Libor udělal chybu v řadových číslovkách (*Karel IV, 4 manželka*), nedodržel délku vokálů (*chytry, dobry, rozšířil*). U dvou slov zapomněl napsat poslední písmeno (*kra místo král, čis místo číst*). Pravopisná chyba se objevila v adjektivu *sylna*.

I Markův test obsahoval chyby nedodržením délky vokálů (*Falcka, Pomořanska*). Marek má problémy s deklinací (*Proslula svou silu. Karlovi IV měl 4 manželky*). V posledně zmíněné větě navíc chyboval i v řadové číslovce.

Žaneta se dopustila pouze jedné chyby v kvantitě vokálu (*Svidnická*). Dvakrát chybovala v kvalitě konsonantů (*císt, manzelky*). Dívka se snažila o své vlastní věty, nesprávně vyskloňovala číslovku pět a substantivum jazyky (*Uměl císt, psát a ovládal pětma jazykamy*.) Nadbytečně použila osobní zájmeno on ve větě *On rozšířil Prahu a vznikli noví náměstí*. V této větě dvakrát chybovala v pravopise, konkrétně ve shodě podmětu s přísudkem (*náměstí vznikli*) a v koncovce tvrdého adjektiva (*noví*). Dívka je v České republice teprve od září loňského roku, až od ledna 2015 je náplní hodin češtiny pro cizince probírání mluvnice. Žákyně pravděpodobně nemá tyto jevy ještě zcela osvojené.

I Radek udělal několik chyb v kvantitě vokálů (*Falcka, ohybat, ovladal*). V posledním cvičení v jedné větě zapomněl napsat predikát (*On čtyři ženy*). Stejně jako Marek a Libor chyboval v řadové číslovce (*Karel IV*).

Pro Vandu a Eduarda byl učebnicový text velmi těžký. Překvapením však bylo, že lépe si s textem poradila Vanda, ač je v českém jazykovém prostředí kratší dobu než Eduard. Otázky, u kterých byla možnost výběru, ani jednomu z nich velké problémy nedělaly. Vanda si byla schopna poradit i s otázkou číslo 8, kterou 4 participantů nezodpověděli správně. Dívka

dále vypracovala úkol, kdy měla vypsát jména manželky Karla IV. Dokonce odpověď napsala celou větou, jež obsahovala pouze jednu chybu v délce vokálu (*Jmenovaly se Blanka z Valois, Anna Falcká, Anna Svidnická, Alžběta Pomořanská*). Cvičení, kde měla doplnit dnešní název Dobyččího trhu, dívka vypracovala správně. Eduard oproti Vandě vypracoval pouze 2 otázky, kdy zvolil z několika možností správnou odpověď. Žák napsal test z celé skupiny nejhůře.

Věra stejně jako Vanda zodpověděla otázku, kdy měla vyjmenovat manželky Karla IV., celou větou. Pouze jméno Blanky z Valois dívka nevypsala celé, u jména Anny Svidnické udělala chybu v délce vokálu (*Svidnická*). Snažila se o Karlovi IV. napsat své vlastní věty, byť jednoduché. Pokusila se o rozvitý přívlastek (dobrý český král). Poslední větou, i když není obsahově správná (Karel IV měl 2 dcery a syna.) a obsahuje chybu v řadové číslovce, dívka v podstatě shrnula myšlenku jednoho odstavce.

7.1.5.3 Shrnutí

Očekávala jsem, že žáci budou mít s učebnicovým textem velké problémy. Toto očekávání se ale nenaplnilo. Domnívám se, že velkou pomocí bylo pro žáky přidání možnosti výběru u odpovědí na dané otázky, popř. označení pravdivého tvrzení. Neznámých slov bylo v textu mnoho, ale díky těmto možnostem se žáci mohli v textu lépe zorientovat. Nedá se říci, že by Slované dosahovali výrazně lepších výsledků než asijské žáci. Opět se zcela nepotvrdilo ani to, že lepších výsledků dosahovali žáci, kteří pobývají v ČR delší dobu.

Pouze u dvou žáků byly zaznamenány větší obtíže v porozumění textu. Pokud porovnáme testy těchto dvou žáků, lepších výsledků dosáhla dívka, která v českém prostředí žije kratší dobu než její korejský spolužák.

7.1.6 Čtení s porozuměním českého textu z učebnice dějepisu – simplifikovaný text pro úroveň A1 – tiché čtení

Zkoumaní žáci dostali následující den totožný text, avšak v simplifikované formě. Učebnicový text byl převeden do jednodušší formy. Neznámá slova byla nahrazena lexikem, které je součástí vokabuláře pro úroveň A1. Ne všechna slova však bylo možné nahradit. Z tohoto důvodu byl k textu připojen slovníček s vysvětlivkami neznámých slov, popřípadě ilustracemi. Dvě neznámá slova byla vysvětlena přímo v textu. Text obsahoval 12 otázek, které ale až na jedinou výjimku neobsahovaly výběr z možností. Znění jedenácti otázek bylo

totožné se zadáním otázek z předchozího dne. Jedna otázka byla oproti první verzi textu přidána. Celý text včetně otázek je obsažen v příloze č. 5. Opět byly do přílohy vybrány jen práce některých žáků.

7.1.6.1 Průběh šetření

Na tento výzkum byli žáci opět uvolněni z výuky. Na přečtení textu a vypracování otázek měli žáci 1 vyučovací hodinu. Po celou dobu jsem byla ve třídě přítomna pro případné otázky. Podle očekávání test vypracovali rychleji než předešlý den.

7.1.6.2 Výsledky

Anežka, Žaneta a Radek zodpověděli správně všechny otázky. Anežka opět udělala chyby nedodržením kvantity vokálů. Chybných tvarů slov ale oproti prvnímu testu ubylo (*jazyku, Svidnická, železno, kralovství, římské, italsky*). Stejně jako předešlý den dívka ve cvičení 11 věty pouze doslovně opsala z textu.

Daniel v porovnání s testem z minulého dne dosáhl lepšího výsledku. Špatně zodpověděl pouze otázku číslo 6. V jeho odpovědích se však objevilo mnoho gramatických chyb. Hodně z nich vzniklo opět nedodržením vokálové kvantity (*číst, Falcka, Svidnickou, Pomořanska, ohybat, česke, rozšiřilal*). Na otázku položenou v minulém čase žák odpověděl v čase přítomném (*Byl Karel IV. vzdělaný? Je vzdělaný. Umí číst a psát.*). Daniel vytvořil velmi podobné věty o Karlovi IV. jako předešlý den. V první větě zcela vynechal přívlastek neshodný (země) a adjektivum svatá špatně vyskloňoval (*Byl to král česke a svatá říše římské.*). Druhá věta obsahuje chybně vyskloňovaný tvar substantiva manželka, které je uvedeno nesprávně v singuláru (*Měl 4 manželka a 5 děti.*). V poslední větě byla zaznamenána chyba v rodě, kdy chlapec místo rodu mužského zvolil rod ženský (*Rozšiřila Praha.*). Chyboval i v deklinaci substantiva.

U Heleny se objevil opačný trend. Zodpověděla špatně 4 otázky, o den dříve pouze 3 otázky. Dívce činí těžkosti deklinace (*Kolik jazyků uměl Karel IV.? 5 jazyky. Kolik manželek měl Karel IV.? 4 manžel.*). Odpověď na otázku Jak se dnes jmenuje náměstí Koňský trh? ukázala, že dívka ne všemu v textu rozuměla. Na tuto otázku odpověděla, že „*však změnilo*“. Rovněž nezvládla úkol, kdy měla napsat 3 věty o panovníkovi. Dívka napsala pouze dvě, obě

obsahovaly gramatické chyby (*Karel IV uměl mluvit pěti cizími jazyky. Karel IV má 4 manžel.*).

Libor v obou testech nezodpověděl správně otázku číslo 6. U tohoto ruského chlapce byly zaznamenány největší potíže v dodržování délky vokálů (*vzdelani, Falcka, Svidnicka, Česka, chytry, dobry, rozšířil*). Žákovi dělají problémy řadové číslovky, jméno panovníka nenapsal ani v jedné odpovědi správně (*Karel IV*). Zatímco v odpovědi na první otázku chybu v deklinaci neudělal, v předposledním cvičení v tvaru totožného substantiva chyboval (*Mluvil 5 jazykami*). Špatně vyskloňoval substantivum manželka, které uvedl i v chybném čísle (*Měl 4 manželka*).

Žaneta byla spolu s Anežkou a Radkem jediná, kdo zodpověděl správně všechny otázky. Nadbytečně použila osobní zájmeno (*Ano, on byl vzdělaný. On byl vzdělaný a uměl psát*). U několika slov nedodržela délku vokálů (*Svidnicka, železne*). Zatímco v testu z předchozího dne měla správně vyskloňované substantivum jazyky (*A uměl 5 jazyků*), v testu z druhého dne v totožném slově chybovala (*Mluvil pěti cizími jazykami*). Dívka udělala několik pravopisných chyb (*Karel IV zvětšil Prahu, vznikli noví náměstí*). Stylistické chyby se dopustila ve větě *Pak založil korunovační klenoty*.

Markův test obsahoval 2 nesprávně zodpovězené otázky. Žák dosáhl stejného výsledku jako předchozí den. Ubylo chyb způsobených nedodržením délky vokálů (*ohybat, naměstí*). Zajímavé byly Markovy věty o Karlovi IV.: *Karl IV byl chytřej. On měl 4 manželky, a hodně měl syna a dcery. Ale umřel*. Žák jednou zvolil nespisovnou koncovku adjektiva a hovorový výraz slovesa. Osobní zájmeno on je v textu nadbytečné. Z odpovědi na otázku číslo 5 je zřejmé, že žák otázce nerozuměl.

Radek měl z celé skupiny nejpropracovanější věty o Karlovi IV.: *Karl IV byl moc vzdelany. On měl čtyři ženy a uměl pět jazyku. Jedna z nich je Italsky. Karl IV přinesl novy zmeny do Prahy ale on nebyl šťastny protože jeho ženy umirali jedna po druhy*. Je patrné, že Radek ve větách udělal mnoho chyb. Chyboval v řadové číslovce IV., v kvantitě vokálů, pravopise a dvakrát použil nespisovnou koncovku. V názvu cizího jazyka napsal velké písmeno. I přes velké množství chyb bych ráda podtrhla, že se chlapec pokusil vyjádřit vlastní názor dle informací, které se z textu dozvěděl.

Vandin test obsahoval 4 špatně zodpovězené otázky. Dosáhla tedy stejného výsledku jako den předtím. Dívka se opět snažila odpovídat celými větami. Bohužel nevypracovala

cvičení 11, kdy měla napsat své věty o Karlovi IV. Až na jedinou výjimku nechybovala v kvantitě vokálů. Udělala jednu pravopisnou chybu (*čtyřy manželky*).

Věra v porovnání s testem z minulého dne zodpověděla v druhém testu více otázek. Odpovídala celými větami. Dívka chybovala ve slovosledu (*Dnes náměstí Koňský trh se jmenuje Václavské náměstí*). Z odpovědi na otázku 5 je zřejmé, že ne všemu v textu rozuměla (*Co uměla Karlova manželka Alžběta? Alžběta uměla ohybát.*)

U Eduarda o poznání ubylo slov, kterým nerozuměl. Chlapec má problémy s psaním některých slov, nedodrží kvantitu vokálů (*Sovidnicka, Pomřanska, Falčka, ohybát, vaclavske, naměsti*).

7.1.6.3 Shrnutí

I když ubylo neznámých slov, výsledky testu byly podobné. V jednom případě byl dokonce výsledek testu horší než předchozí den. Příčinou může být nedostatečná soustředěnost žáků. Dostali v podstatě totožný text, jen lexikum bylo uzpůsobeno jejich úrovni. 3 slovanští žáci zodpověděli správně všechny otázky. Protože už otázky neobsahovaly výběr z odpovědí, vyskytlo se v písemném projevu žáků více chyb. V deklinaci však chybovali jak Slované, tak Neslované.

8 Výsledky výzkumu

Cílem výzkumu bylo podrobně prozkoumat školní kariéru deseti vybraných žáků cizinců, kteří se nacházeli v době výzkumu na úrovni A1. Zaměřila jsem se na dovednost čtení s porozuměním. K získání uceleného souboru informací velmi přispěla analýza školní dokumentace a pozorování žáků při hodinách češtiny pro cizince. Z rozhovorů a následného hlasitého čtení textu spojeného s odpověďmi na otázky k textu vyplynulo, že žáci v této úrovni chybují v jevech, které neznají ze svého rodného jazyka. V případě korejských a vietnamských žáků to byla nejčastěji deklinace, časování slov, chyby v rodech, u slovansky hovořících žáků nadbytečné použití osobních zájmen na začátku vět, chybějící pomocné sloveso být při tvoření minulého času atd. Avšak i u Slovanů byly zaznamenány problémy v deklinaci slov. Tato skutečnost mě překvapila. Ve zvukové rovině chybují obě skupiny žáků vinou negativních transferů ze svých rodných jazyků, popřípadě neexistencí hlásky v jejich jazycích.

První text, dopis, byl vypracován dle vokabuláře pro úroveň A1. Většina žáků zodpověděla správně všechny otázky. Překvapením pro mě bylo samotné hlasité čtení dopisu, kdy pět žáků nepřčetlo oslovení dopisu. Rovněž nečekané bylo, když na první otázku Komu píše Paula? sice odpověděli všichni zúčastnění správně, ale až na jedinou výjimku bylo vlastní jméno Klára špatně vyskloňováno. Pouze vietnamská žákyně dokázala správně dané jméno vyskloňovat. Vietnamština nezná deklinaci, slova jsou neměnná. Očekávala bych, že žákům pocházejícím ze slovanského jazykového prostředí tato otázka nebude činit problémy. Toto zjištění potvrzuje, že se nedá konstatovat, že by pro žáky pocházející ze slovanského jazykového prostředí byla deklinace jednodušším jevem.

Nejvíce těžkostí bylo zaznamenáno u Eduarda a Heleny. Eduard je žákem 9. ročníku, v České republice je od září 2014, kdy začal navštěvovat základní školu. I přes veškerou snahu učitelů je chlapcův pokrok velmi pomalý. Je z celé skupiny zkoumaných žáků nejstarší. V jeho neprospěch hovoří i fakt, že je na vše sám, v cizím kulturním prostředí žije bez rodičů, v podstatě nemá kromě školy a bratrance nikoho, s kým by se mohl připravovat na výuku. Oproti tomu Helena žije v ČR s rodiči a oporu může mít i v bratrovi Markovi, který s dívkou chodí do stejné třídy. Dívka však musí změnit svůj přístup k učivu. Pokud nezačne v hodinách spolupracovat a připravovat se doma na hodiny, nedosáhne požadovaného pokroku. Jelikož rodiče i nadále odmítají vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, můžeme se jen

domnívat, co vše se za dívčím odmítavým postojem skrývá. Problémy v rodině, dívčina zaostalost, smutek z odchodu z rodné vlasti atd. Bez hlubšího vyšetření se ale jedná pouze o spekulace.

Práce s učebnicovým a simplifikovaným textem přinesla zajímavá zjištění. Není nikterak překvapivé, že si žáci poradili lépe s textem simplifikovaným. Stanovila jsem si předpoklad, že rozdíly ve výsledcích při práci s těmito dvěma texty budou markantní. Tento předpoklad nebyl zcela naplněn. Při práci s učebnicovým textem žákům pomáhaly přidané ilustrace. Většinu otázek, u kterých byla možnost výběru jedné správné odpovědi, žáci vypracovali správně. U Vandy a Eduarda byly při práci s učebnicovým textem zaznamenány největší problémy. I když je Eduard v českém jazykovém prostředí déle než Vanda, dívčiny výsledky byly lepší. Otázky, u kterých byla možnost výběru možností, ani jednomu z nich velké problémy nedělaly. Vanda dokázala zodpovědět i otázku, na kterou 4 její spolužáci odpověděli špatně. Dívka se snažila vždy odpovídat v celých větách. Na žákyni, která pochází z neslovanského jazykového prostředí, je tento výkon obdivuhodný. Ve skupině žáků ze slovanského jazykového prostředí dosahovali nejlepších výsledků Žaneta a Radek. Oba jsou Ukrajinci, Radek ale žije v České republice déle než dívka. Do české základní školy chodí od září 2013, Žaneta začala na školu chodit až o rok později, přesto dosáhli v testu podobných výsledků. Jak potvrzují učitelé a jak jsem měla možnost vidět i při zúčastněném pozorování, dívka je velmi talentovaná a motivovaná. Pravidelně se připravuje na výuku a má radost z pokroků. Oba rusky hovořící žáci dosáhli horších výsledků než jejich ukrajinští spolužáci. Anežka má velmi slabý písemný projev. Nemá snahu číst české texty, i proto má slabou slovní zásobu. Od žákyně 9. ročníku připravující se na studium na střední škole bych očekávala lepší ústní i písemný projev. Dívka měla sice špatně jen 2 otázky, ale jednu otázku vypracovala doslovným opisem z textu. Studium na střední škole je zaměřeno do jisté míry na samostudium čtením odbornějších textů. Jak se domnívají dívčini učitelé, Anežka není na studium dostatečně připravena.

9 Závěr

V diplomové práci Čtení s porozuměním českých textů žáků cizinců v úrovni A1 byla zkoumána řečová dovednost žáků cizinců na různých typech textů. Žáci pracovali s textem, jehož lexikum bylo upraveno podle jejich jazykové úrovně, ale i s textem učebnicovým a jeho zjednodušenou verzí. Srovnání dvou textů, z nichž jeden byl učebnicový a druhý jeho simplifikovanou verzí, ukazuje na palčivý problém ve výuce žáků cizinců na českých školách. Je zřejmé, že žáci cizinci, kteří se nacházejí v úrovni A1, nejsou schopni číst učebnicové texty a porozumět jim v celé šíři. Možnosti, jak žákům pomoci, byly naznačeny v této diplomové práci. Žákům pomáhají ilustrace, slovníčky neznámých slov, popřípadě simplifikace textu. Na českém trhu však takové simplifikované učebnice nejsou. Učitelé si při výuce vypomáhají různě. Na vypracování celých souborů simplifikovaných textů jim však nezbývá čas. Srovnání učebnicového a simplifikovaného textu ale nepřineslo až tak viditelně rozdílné výsledky, jak bylo očekáváno.

Nepotvrdila se hypotéza, že Slované budou mít s některými gramatickými jevy menší problémy než „Neslované“.

Každý člověk je individualitou, což platí i pro žáky cizince. Nelze konstatovat, že čím déle je žák v českém prostředí, tím lépe ovládá český jazyk. Pobyt v českém jazykovém prostředí je pouze jedním z mnoha aspektů, které v osvojení si cizího jazyka hrají roli. Musíme vzít v úvahu věk žáka, jeho inteligenci, nadání, pílí, vzdálenost jeho mateřského jazyka a českého jazyka, kulturní prostředí, ze kterého žák pochází, rodinné zázemí a mnoho dalších faktorů. Toto tvrzení potvrdily výsledky testů, kdy například lepších výsledků dosáhla dívka žijící v českém prostředí kratší dobu než její spolužák, jenž dosáhl horších výsledků. Nebo chlapec, který žije v České republice z celé skupiny nejdéle, ale přesto dosahuje horších výsledků a menšího pokroku, než jeho spolužáci, kteří jsou v českém prostředí kratší dobu.

Věk žáka hraje v jeho vzdělávání velkou roli. Čím je žák starší, tím dosahuje pokroků pomaleji, což ukázal příklad Eduarda a Anežky, žáků devátého ročníku.

Díky výzkumu na vybrané základní škole jsem měla možnost být na chvíli součástí každodenní práce s žáky cizinci. Výuka cizinců klade na učitele zvýšené nároky. Není možné, aby učitel pracoval se všemi žáky najednou. Na zkoumané základní škole je výuka

koncipována podle aktuálních potřeb žáků. V dané skupině se neučí podle jedné učebnice, neprobírá se stejná lekce. Žáci se nenacházejí na identické úrovni znalostí, a proto se učitelé snaží s žáky pracovat hodně individuálně. Prakticky to probíhá tak, že se učitel chvíli věnuje jednomu žákovi, poté mu zadá samostatný úkol a pracuje s dalším žákem, popřípadě několika žáky najednou. Někdy pracuje pedagog s celou skupinou dohromady.

Jsem si vědoma toho, že práce není vyčerpávající. Při jejím vypracování jsem získala širší vhled do dané problematiky. Přesnějších výsledků by bylo dosaženo dlouhodobějším pobytem na zkoumané základní škole, popřípadě zapojením výzkumného týmu.

10 Seznam literatury

Publikace, sborníky

BOBYSUDOVÁ, Ludmila a PIKALOVÁ HERNANDEZOVÁ, Julie. *Cizinec a vzdělávání v České republice*. Praha: Organizace pro pomoc uprchlíkům, 2005.

CVEJNOVÁ, Jitka, HONZÁKOVÁ Petra, HŮLKOVÁ NÝVLTOVÁ Dana, MÁLKOVÁ Pavla. *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt*. Vydání druhé. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN: 978-80-87652-91-6.

ČERNÍK, Jan a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Vyd. 1. Editor Jiří Kocourek, Eva Pechová. Jinočany: H, 2006, 221 s. Multikulturní inspirace. ISBN 80-731-9055-9.

Čeština jako cizí jazyk VI: materiály z VI. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012. ISBN: 978-80-7308-440-0

Didaktické studie III: čeština jako druhý jazyk. [editoři Karel Šebesta a Eva Hájková]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk. [editoři Karel Šebesta a Eva Hájková]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-807-2903-504.

DOLEŽÍ, Linda. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUCČJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2014.

Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let v České republice. Plzeň: Fraus, 2002

Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice. Praha: MŠMT, 2001

Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15–19 let v České republice. Praha: Klett, 2004

Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice. Praha: Scientia, 2004

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je*

vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: 2005. Diplomová práce. FF UK.

HENDRICH, Josef a kolektiv. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HRDLIČKA, Milan. 1. vyd. Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 245 s. ISBN 978-807-0438-671.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-807-2906-307.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

LITTLE, Daniel a PERCLOVÁ, Radka. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2001.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.

PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 135 s. ISBN 978-807-3722-937.

Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ. Český jazyk a literatura. (dostupné z: <http://www.spn.cz/slovníky/CESKYJAZ.PDF>)

PUCEK, Vladimír. *Gramatika korejského jazyka*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 453 s. ISBN 8024610043.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003-2005. [editorky Jitka Ryndová, Jana Čemusová]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2005. ISBN 80-869-0315-X.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005-2006. [editorky Barbora Štindlová, Jana Čemusová]. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2006. ISBN 80-869-0337-0.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2006 - 2007. [editorky Jitka Ryndová, Jana Čemusová]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2007. ISBN 978-808-6903-583.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2007 - 2009. [editorka Kateřina Hlínová]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2009. ISBN 978-80-87310-07-6.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2011. [editorka Zuzana Hajíčková]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-63-9.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2012. [editoři Zuzana Hajíčková, Richard Vacula]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-027-9.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2013. [editor Richard Vacula]. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-053-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí n. Labem : UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-089-1.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-717-8648-9.

Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. edit.: Fenclová, Marie, 1. vyd., Praha: UK PedF v Praze, 2004. ISBN 80-7290-177-X

ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Články

BERMEL, Neil. *Spisovnost a nespisovnost v učebnicích češtiny pro cizince*. In: *Čeština doma a ve světě* 1/2002, s. 52 – 63.

ČECHOVÁ, Marie, ZIMOVÁ, Ludmila. *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*. In: *Naše řeč* 84, 2001, č. 2, s. 57–61.

ČECHOVÁ, Marie, ZIMOVÁ, Ludmila. *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*. In: *Český jazyk a literatura*, 1999-2000, roč. 40, s. 214-219.

HÁDKOVÁ, Marie. *Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti – cizince?*. In: *Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk. [editoři Karel Šebesta a Eva Hájková]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 12. ISBN 9788072903504. ISBN 978-807-2903-504

HÁJKOVÁ, Eva. *Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ*. In: *Pedagogická orientace*, Roč. 2005, č. 2 (2005), s. 79-83. ISSN 1211-4669

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák s cizím mateřským jazykem v české škole*. In: *ČEŠTINA – JAZYK SLOVANSKÝ*. Sborník z mezinárodní konference konané v Ostravě ve dnech 22. – 23. listopadu 2001. Ostrava, 2002, s. 93 – 97.

HOLÁ, Lída. *Dá se čeština číst odzadu? (Poznámka k výuce češtiny pro cizince)*. In: *Čeština doma a ve světě* 2/99, s. 135 – 137.

POLÁKOVÁ, Zuzana. *Didaktické hry ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy*. In: *Didaktické studie* 1/2009, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta: Praha, 2009, s. 91 – 94.

VODIČKOVÁ, Kateřina, HOLUBOVÁ Ladislava. *Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež v Bavorsku*. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2011. [editorka Zuzana Hajičková]*. 1. vyd. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, 2011, s. 5. ISBN 978-80-87481-63-9.

ZIMOVÁ, Ludmila a Ilona BALKÓ. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2005, 125 s. ISBN 8070447184.

Zákony, vyhlášky

Úmluva o právech dítěte (publikovaná pod č. 104/1991 Sb.)

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (dostupná z <http://www.msmt.cz/file/16097>)

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu

Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Internetové zdroje

<http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf>, (14.12.2014)

www.cestina-pro-cizince.cz

www.check-your-czech.com

www.inkluzivniskola.cz/migrace/pravo-na-vzdelani-umluva-o-pravech-ditete (19.9.2014)

<http://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/podminky-pristupu-ke-vzdelani> (25.9.2014)

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cj_na_2._stupni_0.pdf (10.1.2015)

Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady> (12.12.2014)

http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf

<http://ujop.cuni.cz/zkouska/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-ccc> (15.11.2014)

<http://ujop.cuni.cz/zkouska/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-mladez> (15.11.2014)

http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/ccem_modelova_varianta_A1.pdf (15.11.2014)

http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_11.pdf (10.1.2015)

http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_3.pdf (10.1.2015)

Prostudované učebnice

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 219 s. ISBN 978-802-4615-776.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím*. Pracovní sešit. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 219 s. ISBN 978-802-4615-776.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím Start: učebnice češtiny pro cizince: přípravná učebnice a písanka*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 202 s. ISBN 978-802-4618-838.

DOBIÁŠ, Dalibor. *Mluvme česky: Čtení, psaní a slovní zásoba [začátečníci] = Let's speak Czech!: reading, writing and vocabulary [beginners]*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2010. ISBN 978-80-253-0672-7.

DOBIÁŠ, Dalibor. *Mluvme česky: Gramatika [začátečníci] = Let's speak Czech!: Grammar [beginners]*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2010. ISBN 978-80-253-0672-7.

FROULÍKOVÁ, Lenka. *Adam a Eva v českém ráji: učebnice češtiny pro cizince-začátečníky*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 166 p. ISBN 978-802-0016-737.

HARPEROVÁ, Jana. *Čeština extra. Průvodce českou gramatikou*. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-005-7.

HLAVÁČKOVÁ, Jana a kol. *Čeština pro cizince. Soubor metodických listů*. Brno: Základní škola a Mateřská škola, Brno, Staňkova 14, 2010.

HOLÁ, Lída. *New Czech step by step*. V nakl. Akropolis 4., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2008, 2 sv. (256, 127 s.). ISBN 978-807-4700-194.

- HOLÁ, Lída. *New Czech step by step*. Activity book. V nakl. Akropolis 3., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2006, 2 sv. (255, 127 s.). ISBN 80-869-0333-8.
- HOLÁ, Lída, BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština expres A1/1*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-22-6.
- HOLÁ, Lída, BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština expres A1/2*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-26-4.
- HRONOVÁ, Karla, HRON, Josef. *Čeština pro cizince – Ahoj, jak se máš?* Praha: Didakta, 2009. ISBN 978-80-254-3660-8.
- ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*. Učebnice. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-582-3.
- ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*. Pracovní sešit. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-583-0.
- ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*. Metodika. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-584-7.
- ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2*. Učebnice. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-933-3.
- ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2*. Pracovní sešit. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-934-0.
- ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2*. Metodika. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-935-7.
- ŠTENCLOVÁ, Kateřina a kol. *Česky vesele a hezky*. Brno: Lycée français de Prague, 2005. ISBN 80-239-6303-1.
- VONKOVÁ, Milena. *Česky s obrázky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. ISBN 80-246-2375-7.