

Podpora poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy

Michaela Kozlová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Kozlová**
Osobní číslo: **H18672**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Podpora poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o adaptaci žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o využití podpůrných prostředků ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Seznam doporučené literatury:

- Babušová, G. (2018). Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem, *10(2)*, 40–61. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/06/DidStu2_18kn.bl_EBSCO_.pdf
- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META.
- European Education and Culture Executive (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- Kostecká, Y., Hasman, J., & Hána, D. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Karlova Univerzita. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/318373761_Integrace_zaku-cizincu_v_sirsim_konte
- Slavíková-Boucher, L. (2016). *Český žák-cizinec: Metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/cesky_zak-cizinec.pdf

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně5.4.2023.....

.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, optisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá podporou poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část sumarizuje poznatky o tématu žák s odlišným mateřským jazykem, jeho adaptaci na český jazyk a začleňování do nového školního prostředí. Cílem empirické části bylo zjistit, jak učitelé pracují v hodinách českého jazyka s žáky s odlišným mateřským jazykem. Tato zjištění se opírají o kvalitativní analýzu datového materiálu na základě pozorování žáka 1. stupně ve školní třídě. Zjištění byla doplněna o interview s učitelkami 1. stupně základní školy, které se v průběhu své kariéry setkaly s žáky s odlišným mateřským jazykem. Výsledkem je pohled na práci učitele a žáků s odlišným mateřským jazykem při cestě poznání českého jazyka. Mezi základní zjištění patří, že učitelé postupují s žáky s odlišným mateřským jazykem od základní slovní zásoby po osvojení gramatických jevů a učiva jednotlivých rovin českého jazyka.

Klíčová slova: žák s odlišným mateřským jazykem, adaptace žáka s odlišným mateřským jazykem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, český jazyk na 1. stupni ZŠ

ABSTRACT

The presented thesis deals with the support of Czech language cognition in pupils with different mother language. The theoretical part summarizes the knowledge about the topic of pupil with different mother language, its adaptation to the Czech language and integration into the new school environment. The empirical part aimed to determine how teachers work in Czech language lessons with pupils with different mother language. These findings are based on a qualitative analysis of data material based on observations of pupils in the school classroom. These findings were complemented by interviews with teachers of primary school who met pupils with different mother language during their career. The result is a view of the work of the teacher and pupils with different mother language in the way of Czech language cognition. The basic findings include that teachers progress with pupils with different mother language from basic vocabulary to mastering the grammatical phenomena of the different planes of the Czech language.

Keywords: pupils with a different mother language, adaptation of pupils with a different mother language, pupils with special educational needs, Czech language at the first level of primary school

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. Vážím si její pomoci a podpory při zpracování mé práce. Také její zpětné vazby a rad, které mi po celou dobu poskytovala. Další poděkování patří základním školám, které mi umožnily realizovat pozorování žáků ve třídách při běžné výuce, a také učitelkám, které semnou realizovali rozhovory a podělily se o své zkušenosti a předaly mi mnoho rad a inspirace, pro mou budoucí práci učitelky. V poslední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mi byla po celou dobu studia, vzniku i realizaci mé diplomové práce velkou oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ POJMY	12
1.1 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	12
1.2 ŽÁK – CIZINEC	13
1.3 MATEŘSKÝ JAZYK.....	13
1.4 DRUHÝ JAZYK	14
2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE	15
2.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	15
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	16
2.3 POSTUP PŘIJÍMÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ DO ŠKOLY.....	21
2.4 ADAPTACE ŽÁKA S OMJ NA NOVÉ ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	25
2.5 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ.....	27
3 DIAGNOSTIKA DĚTÍ A ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	30
4 ADAPTACE ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA ČESKÝ JAZYK.....	33
4.1 PRONIKÁNÍ ŽÁKA S OMJ DO NOVÉHO JAZYKA	39
4.2 CVIČENÍ K OSVOJENÍ ZVUKOVÉ STRÁNKY JAZYKA	39
4.3 TŘÍDY A SPECIÁLNÍ KURZY	41
4.4 DIDAKTICKÉ MATERIÁLY	43
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
6 METODOLOGIE.....	47
6.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
6.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	47
6.3 METODA SBĚRU DAT	47
6.4 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO VÝBĚR	48
6.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
6.5 ZPŮSOB ANALÝZY DAT	52
7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
7.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
7.2 CESTA K OSVOJENÍ JAZYKA	55

7.3	ROZMANITÉ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	61
7.4	PŘEKONÁVÁNÍ BARIÉR V ODLIŠNÉM JAZYCE	62
7.5	PŘEKONÁVÁNÍ BARIÉR ŽÁKA.....	65
7.6	ROZDÍLY V PŘÍSTUPU RODIČŮ.....	67
7.7	OSVĚDČENÉ NÁMĚTY UČITELŮ.....	69
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	71
8.1	DISKUSE A LIMITY PRÁCE.....	75
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZŠ	78
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM TABULEK.....	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ÚVOD

Má diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. Je zaměřena na podporu poznávání jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Toto téma jsem si vybrala z důvodu, protože jsme se ocitli v době, kdy vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je dosti skloňovaným tématem a učitelé i školy se s ním v posledních letech značně potýkají. Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v sobě nese mnoho obtíží. Jednou z nich je odlišnost cílového jazyka, který se mnohdy značně diferencuje od češtiny. Tito žáci pochází z jazykově i kulturně rozdílného prostředí a jejich adaptace na nový jazyk či prostředí je zdlouhavý proces, který v sobě nese plno kroků, které musí učitel společně s žákem absolvovat, aby jeho začlenění i osvojení jazyka bylo plnohodnotné.

V teoretické části bude mým cílem sumarizovat poznatky o adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem na nové školní prostředí a výuku českého jazyka a představit východiska vzdělávání těchto žáků. Teoretická část bude rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola bude zaměřena na vymezení základních pojmů, které se váží k tématu žák s odlišným mateřským jazykem. V druhé kapitole se zaměřím na žáky s odlišným mateřským jazykem na české základní škole, kde se pokusím tyto žáky charakterizovat, popsat jejich zařazení do škol a představit způsob jejich vzdělávání i hodnocení. Třetí kapitola bude zaměřena na diagnostiku dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, která je nedílnou součástí poznání jejich jazykové kompetence a postupu v jazyce. Poslední čtvrtá kapitola popíše adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem na český jazyk.

V empirické části se pokusím zodpovědět stanovené výzkumné otázky, které jsou zaměřené na zjištění, jak učitelé postupují s žáky s odlišným mateřským jazykem v českém jazyce. Jak učitelé postupují s žáky s odlišným mateřským jazykem v hodinách českého jazyka, jaké didaktické materiály volí učitelé při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě, s jakými obtížemi se setkávají učitelé při práci s těmito žáky. Vhodnou metodou, jak zjistit odpovědi na stanovené otázky a cíle bude využití dvou výzkumných metod. Konkrétně půjde o zúčastněné pozorování žáků v hodinách českého jazyka a interview s učiteli, které mi bude sloužit pro doplnění informací. Zjištění budu prezentovat v kapitole výsledky a závěry výzkumu. Práci zakončím diskusí nad zjištěnými výsledky a možnými doporučeními pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

V první kapitole své práce zmíním základními pojmy, které se vztahují k tématu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a jsou pro ni klíčovými. Základní terminologie v sobě nese pojmy žák s odlišným mateřským jazykem, žák-cizinec, mateřský jazyk a druhý jazyk.

1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem

Vymezení pojmu žák s odlišným mateřským jazykem (dále již žák s OMJ) vychází z právního postavení dětí a jejich rodičů, kteří jsou bráni jako cizinci. Do této skupiny řadíme i děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří již v České republice získali občanství (Radostný, Titěrová, Hlavničková, Moree, Nosálová & Brychnáčová, 2011, s.11).

Jako děti/žáky s OMJ můžeme označit jedince, u kterých se jazyk, kterým mluví ve svém volném čase a domácím prostředí, neshoduje, nebo jen částečně shoduje s jazykem dané země. V souvislosti s Českou republikou (dále již ČR) hovoříme o dětech/žácích, kteří přichází ze zahraničí. Jako žáci s OMJ jsou chápáni děti cizinců, které v ČR vyrostly a doma mluví jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Dále děti, které mají české občanství, ale doma hovoří i jiným jazykem, než je český jazyk. Do této kategorie spadají děti z bilingvního prostředí, tzn. děti z vícejazyčného prostředí nebo děti s dvojím občanstvím. V některých případech zde řadíme i děti, které mají české občanství, kdy v domácím prostředí mluví česky, ale z důvodu studia v zahraničí se český jazyk nikdy neučily (META, 2021).

V anglicky mluvících zemích se používá pojem ALE Learners (English as an Additional Language). V překladu tento pojem chápeme jako žáci, pro které je angličtina druhým jazykem. Ve vzdělávacích systémech USA a Kanady se setkáváme s pojmy ELL (English Language Learners, tzn. žáci učící se anglickému jazyku či ESL Learners (English as a Second Language Learners), tzn. žáci s angličtinou jako druhým jazykem. Ve Velké Británii najdeme pojem EAL Pupils/Students (English as an Additional Language Pupils/Students), tzn. žáci/studenti, pro které je angličtina druhým jazykem. V Německu využívají označení: „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, tzn. děti a mládež s migrační zkušeností (Radostný et al., 2011, s.11; Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová & Vávrová, 2019, s.14).

Dle vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, řadíme žáky s OMJ mezi žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Tyto žáky můžeme rozdělit dle podpůrných

opatření podle dosažené úrovně vyučovacího jazyka do dvou stupňů. Na žáky s neznalostí vyučovacího jazyka, jež spadá do 3. stupně podpůrných opatření nebo žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, zahrnující 2. stupeň podpůrných opatření (Bernkopfová et al., 2019, s.13).

1.2 Žák – cizinec

V mnoha publikacích zabývajících se tématem vzdělávání žáků s OMJ se můžeme setkat s pojmy žák-cizinec či žák-migrant. Já osobně shledávám tyto pojmy jako synonymní označení k pojmu žák s OMJ, jelikož v pedagogice se označení žák-cizinec či žák migrant příliš nepoužívá, protože pro pedagogy není rozhodujícím faktorem, zda dítě je či není cizinec.

Z pedagogického hlediska je jako žák-cizinec bráno každé dítě, které nemluví a nerozumí česky, jelikož má odlišný mateřský jazyk než ostatní žáci. V pedagogickém světě se s tímto označením příliš často nesetkáváme, jelikož označení žák-cizinec může být limitující. Pro pedagoga není určující, zda žák je či není cizinec, ale jakým jazykem mluví. Proto v této sféře užíváme označení žák s odlišným mateřským jazykem (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2020 s.10).

Dále se můžeme setkat s pojmem žák-migrant. Žáky-migranty definujeme jako nově příchozí děti a mladé lidi (první generaci), druhou generaci nebo vracející se děti a mladé lidi-migranty. Jedná se o lidi migrující z politických či ekonomických důvodů, přičemž se jejich právní status může odlišovat. Tito jedinci mohou být bráni jako občané, rezidenti, žadatelé o azyl, uprchlíci, nezletilé osoby bez doprovodu či nelegální migranti. Mezi další odlišnost patří i délka pobytu v dané zemi. Zpravidla se jedná o pobyt krátkodobý, nebo dlouhodobý. Označení žák-migrant zahrnuje jak děti, tak i mladé lidi z EU i mimo ni (European Education and Culture Executive, 2019, s.11).

1.3 Mateřský jazyk

Mateřský jazyk chápeme jako jazyk, který byl osvojen jako první. „Pojem „mateřský“ označuje matku, jako osobu, jejíž jazyk se dítě naučí jako první. Díky tomu sehrává jazyk matky u dítěte významnou roli. Ovšem nemusí to být pouze matka, jejíž jazyk si dítě v prvních letech života osvojí jako první, může to být i jazyk otce, k této situaci dochází zejména u smíšených manželství. Existují ale i případy, kdy si dítě osvojí najednou jazyky dva či více, proto může nastat to, že dítě má více mateřských jazyků (Kropáčová, 2006, s.36).

Kamiš definuje mateřštinu „z ontogenetického hlediska jako řečovou činnost probíhající v raném dětství, v níž si dítě prvotně osvojuje schopnost verbálně komunikovat“ (Kamiš, 2000, podle Kropáčová, 2006, s.37).

Kropáčová ve své publikaci uvádí příklad T. Skutnab-Kangasové, která rozlišuje několik kritérií, podle kterých můžeme určit, který jazyk označujeme jako mateřský. Kritéria jsou rozlišena následujícím způsobem:

- podle původu – jazyk, který se jedinec naučil jako první nebo jazyk matky či jiné osoby, která se na výchově podílela nejvíce,
- podle kompetence – jazyk, který jedinec ovládá nejlépe,
- podle používání – jazyk, který jedinec používá nejvíce,
- podle identifikace – jazyk, kterým se jedinec sám identifikuje nebo který je mu přisuzován rodilými mluvčími (Kropáčová, 2006, s.37).

Dle autora M. Slobody můžeme mateřský jazyk definovat jako jazyk, který si člověk osvojil ve svém životě jako první (z angl. first language), proto se v odborné sféře objevuje i označení „první jazyk“. Jedná se o jazyk, se kterým se člověk identifikuje a má k němu úzký vztah (Sloboda, 2017).

1.4 Druhý jazyk

Pojmem druhý jazyk označujeme jazyk, který není pro jedince mateřský, ale slouží ke komunikaci v dané zemi. Průcha definuje pojem druhý jazyk jako jakýkoli jazyk, který je na daném území používán v komunikaci vedle hlavního (většinového) jazyka. Když vztáhneme pojem druhý jazyk na žáka s OMJ, můžeme s jistotou říct, že druhým jazykem v ČR je pro tyto jedince čeština (Průcha, 2010, s.72; META, 2021).

Hájková definuje druhý jazyk jako jazyk, který nabývá funkci rodného jazyka a stává se nezbytnou součástí komunikačního prostředí ve většině životních situací jedince. Může dojít i k situaci, kdy druhý jazyk vytěsňuje mateřský jazyk jedince a stane se dominantním. Někdy jej označujeme jako druhá mateřština (Hájková, 2017, s.27).

2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Podpora vzdělávání dětí (žáků s OMJ) v mateřských, základních a středních školách, případně vyšších odborných školách je realizována dle § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném či jiném vzdělávání školského zákona (Babušová, 2018, s.41; Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.1 Charakteristika žáků s odlišným mateřským jazykem

Pro žáky s OMJ je typickým znakem to, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. Během vzdělávání dochází k situaci, kdy se současně učí nový (druhý) jazyk, prostřednictvím něhož se zároveň vzdělávají. Jejich jazyková bariéra je při vzdělávání žáků s OMJ zásadní překážkou a mnohdy limituje studijní úspěchy žáků (META, 2021).

Na základní škole existují tři skupiny žáků, kteří mohou zažívat nesnáze způsobené nedostatečným zvládnutím češtiny. **Jedná se o skupiny:**

- žáků cizinců, pobývajících na českém území legálně (přistěhovalci či azylanti),
- žáků cizinců, pobývajících na českém území ilegálně, děti občanů ČR, které mají jinou než českou národnost (Kostelecká, Kostelecký, Kohnová, Tomášová, Pokorná, Vojtíšková & Šimon, 2013, s.11).

V otázce rozmístění žáků s OMJ na českých školách vycházíme z analýzy prostorového rozmístění žáků s OMJ na českých základních školách, kterou provedli již zmínění autoři, kteří využili data „Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy“ z let 2005 až 2013. Vzhledem k nízkému podílu těchto žáků byla analýza prováděna na vzorku žáků z devíti různých zemí (Bulharsko, Čína, Moldavsko, Mongolsko, Rusko, Polsko, Slovensko, Ukrajina a Vietnam). Údaje o jiných zemích bylo nutno kvůli nízkému počtu žáků sloučit do větších celků, jako například: Asie, Severní Amerika, Západní Evropa, Postsovětské země, Střední východ a Severní Afrika, Saúdská Arábie a Střední a Jižní Evropa. V následující tabulce uvádí autoři údaje o přítomnosti žáků s OMJ na českých základních školách, ze kterého je patrné, že nejvíce žáků s OMJ je vietnamského původu, naopak nejmenší zastoupení mají žáci Oceánie (Kostelecká et al., 2017, s.105-106).

Ke konci roku 2019 pobývalo na území ČR 593 366 cizinců. Cizinci na našem území tvoří asi 5% populace našeho státu. Ve školním roce 2018/2019 bylo v základních školách

evidováno celkem 24 026 žáků s OMJ. Většinu těchto dětí tvořili žáci 1. stupně. Nejpočetnější skupinu tvořili žáci z následujících zemí: Ukrajina, Slovensko, Vietnam a Rusko (Kurowski, 2020, s.37).

Stát/region ^I	2005	2007	2009	2011	2013
Bulharsko	126	145	208	257	337
Čína	177	242	264	281	276
Moldavsko	180	217	270	304	305
Mongolsko	291	347	445	457	350
Polsko	150	182	220	250	274
Rusko	940	905	1161	1244	1263
Slovensko	2074	2455	2805	3161	3439
Ukrajina	2708	2957	3170	3392	3589
Vietnam	3473	3373	3171	2852	2906
Asie, ostatní	62	129	132	144	172
Postsovětské země ^{III}	736	684	638	622	630
Severní Afrika a Střední východ ^{IV}	176	178	201	190	230
Severní Amerika (Kanada, Spojené státy)	120	129	113	112	108
Subsaharská Afrika ^V	55	45	48	45	47
Střední a východní Evropa ^{VI}	471	590	614	622	722
Západní Evropa ^{VII}	360	349	352	350	400
Čeští žáci	904 296	831 900	780 620	780 298	812 545
Latinská Amerika ^{VIII}	24	22	18	22	29
Oceánie (Austrálie, Nový Zéland, Samoa)	3	10	9	10	8

Obrázek 1 Rozmístění žáků s OMJ na českých základních školách

2.2 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Při vzdělávání žáků s OMJ je nutné zaměřit se na jejich jazykové vzdělávání, především na rozšiřování slovní zásoby, pravidel tvarosloví či gramatických struktur za využití rozvoje, nácviku, použití komunikačních činností a dovedností, porozumění obsahu učiva a jeho uplatnění v jednotlivých předmětech. Prvním a zároveň nejdůležitějším krokem u těchto žáků je osvojení si daného jazyka. Jedná se především o zvládnutí běžné komunikace ve vyučovacím jazyce. Následuje záměrné a postupné odlišování jazykových útvarů a stylových norem řeči (Babušová, 2018, s.44).

Do žákova přístupu k učení se mohou promítnout i některé znevýhodňující faktory, jako je například kulturní odlišnost. Důležitou roli zde hraje přístup k výchově, hodnotová orientace

kultury, očekávání žákovy rodiny aj. V dalších oblastech se tito žáci od svých spolužáků mnohým neliší. Žáci řeší stejné problémy jako jejich vrstevníci, mezi které patří například motivace k učení, rodinná situace či problémy spojené s věkem. Znalost vyučovacího jazyka, i další již zmíněné faktory, jsou pro tyto žáky určující při školní úspěšnosti, individuálních pokrocích i možnosti seberealizace. Neznalost vyučovacího jazyka je pro žáky v průběhu zvládnutí učiva velkou překážkou, jelikož značnou část představ a myšlenek získáváme pomocí jazyka. Jazyk, který doposud denně využívaly a prostřednictvím něhož se kognitivně rozvíjeli, se v novém školním prostředí stává nevyužitelným, a proto je důležité, aby se co nejdříve naučili česky. Ovšem znalost českého jazyka není jediné, co potřebují. Musí se také aktivně zapojit do výuky, socializovat se v novém jazyce a zároveň získat věku odpovídající sociální dovednosti, osvojit si nové kulturní hodnoty a normy a najít si své místo v novém prostředí (Radostný et al., 2011, s.16).

Pro žáky s OMJ je vhodné využít tzv. plán podpory, který zahrnuje individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory a plán jazykové podpory. Těmito pojmy můžeme nazývat nástroje, které nám umožňují naplánovat vzdělávání žáka tak, aby byly respektovány jeho potřeby, schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Plán podpory umožní stanovit reálné cíle vzdělávání, na jejichž základě může být žák následně hodnocen. Pro žáky s OMJ je sestavení plánu podpory vhodným řešením při překonávání jazykové bariéry (Titěrová, Vávrová, & Bernkopfová, 2022).

Než škola začne zvažovat nastavení plánu podpory, je nutné provést pedagogickou diagnostiku (viz kapitola 3). Pro stanovení jazykových cílů je důležité zjistit jazykovou úroveň žáka, k čemuž se využívá jazyková diagnostika. V souladu s vyhláškou 27/2016 Sb. může škola pro žáka v prvním stupni podpůrných opatření zpracovat plán pedagogické podpory, pro žáka ve 2. a 3. stupni se sestavuje individuální vzdělávací plán na doporučení pedagogicko-psychologické poradny (Titěrová et al., 2022).

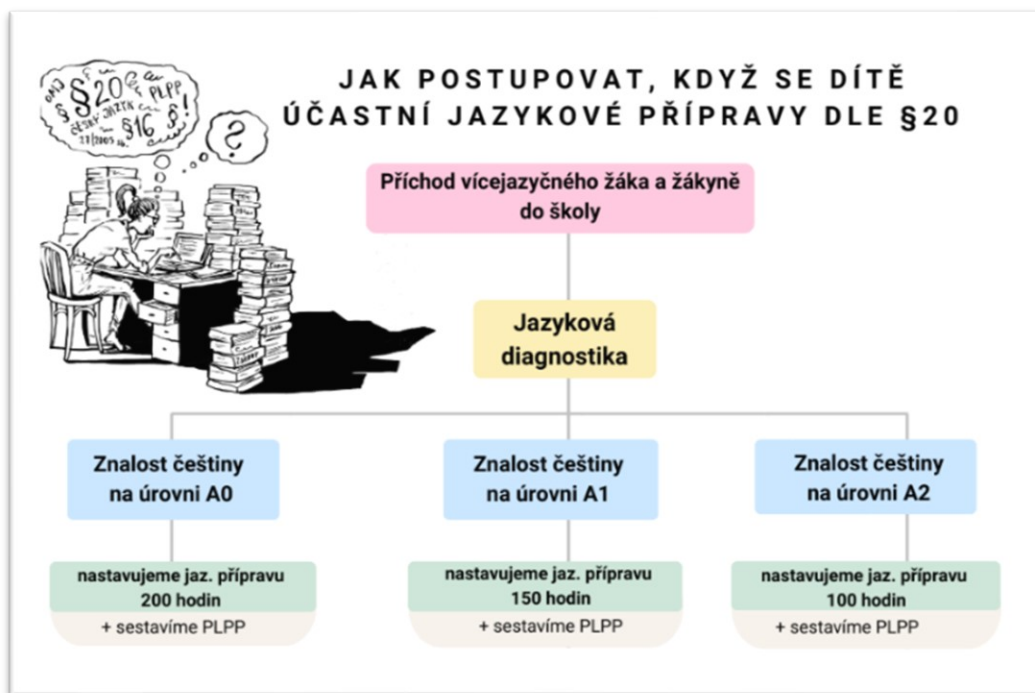
„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání.“ (NÚV, 2022).

Cílem je vyrovnat podmínky vzdělávání, které mohou být ovlivněny různými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami či odlišným kulturním prostředím, ze kterého jedinec vstupuje do vzdělání. Jsou definována školským zákonem č. 561/2004 Sb. A člení se do pěti stupňů dle rozsahu a obsahu.

- I. stupeň – opatření navrhuje a poskytuje škola

- II. – V. stupeň – opatření navrhuje a metodicky provází jejich naplňování školské poradenské zařízení

Podpůrná opatření charakterizují vybrané druhy opatření, které může pedagog uplatnit ve výuce s cílem podpořit vzdělávání žáka změnou pedagogických postupů (NÚV, 2022).



Obrázek 2 Schéma jazykové podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) stručně popisuje, kde má žák problémy a jak se tyto problémy promítnou do metod práce, organizace vzdělávání žáka či jeho hodnocení. Je součástí 1. stupně podpůrných opatření, které neumožňují úpravy obsahu vzdělávání, ani velké organizační změny. Je stanoven na dobu tří měsíců. Pokud v této době nedojde k očekávaným změnám a obtíže přetrvávají nebo se zhoršují, škola vysílá zákonné zástupce žáka nebo samotného žáka do školského poradenského zařízení. V případě žáků s OMJ se jako PLPP využívá výuku češtiny jako druhého jazyka mimo třídu. V plánu je popsána metodologie, jak s žáky pracovat, jaké metody a pomůcky volit a jak žáky hodnotit (Titěřová et al., 2022).

Plán jazykové podpory (PJP) je určen pro žáky, kteří přichází do školy a mají nulovou znalost češtiny a potřebují okamžitou jazykovou podporu. U žáků, kteří nespádají ani do jedné z kategorií, je vhodné sestavit plán jazykové podpory. V plánu se stanovují cíle, témata, organizace a metodologie výuky češtiny jako druhého jazyka a jazykový rozvoj v dalších předmětech. Tímto je dítěti umožněna výuka češtiny jako druhého jazyka místo hodin češtiny, cizího jazyka či odborných předmětů. Na tyto hodiny je žák uvolňován

z daných hodin a později je dle pokroků zařazován zpět do běžné výuky. Plán jazykové podpory je důležitým mezistupněm, než dítě získá doporučení s pedagogicko-psychologické poradny a bude mu vypracován individuální vzdělávací plán (Titěrová et al., 2022).

Individuální vzdělávací plán (IVP) se vytváří pro žáky s nulovou či nedostatečnou znalostí českého jazyka na doporučení pedagogicko-psychologické poradny v rámci 2. nebo 3. stupně podpůrných opatření. V individuálním vzdělávacím plánu jsou stanoveny zaměření rozvoje jazyka, metody výuky, úpravy obsahu, způsob zadávání a hodnocení výuky. Jsou zde stanoveny reálné cíle vzdělávání s ohledem na jazykovou úroveň žáka (Titěrová et al., 2022).

Přístupy k organizaci vzdělávání dvojjazyčných žáků dle F. Grosjeana

Ve vzdělávání žáků z odlišného jazykového prostředí přichází v potaz dvě možnosti, jakými můžeme na vzdělávání nahlížet. Jedná se o dvojjazyčné vzdělávání, kam spadají imerzní programy, „dorovnávací třídy“ či menšinový jazyk jako vyučovací předmět (volitelný předmět) či jednojazyčné vzdělávání, které probíhá dvojí formou, ve většinovém nebo menšinovém jazyce (jak uvádím v kapitole 4.1 „Metody a postupy práce s žáky s OMJ“) (Grosjean, 1982, podle Kropáčová, 2006, s.56).

Co se týče českého školství, můžeme při vzdělávání žáků s OMJ vycházet z několika koncepčních dokumentů. Jedním z nich je „Koncepce podpory mládeže na období 2014- 2020“, která neobsahuje žádnou konkrétnější zmínku o integraci dětí z jiných zemí, nachází se zde pouze obecná opatření, jako např.:

- podporovat mezikulturní a mezináboženský dialog,
- podporovat všestranný a harmonický rozvoj dětí a mládeže s důrazem na jejich fyzické a duševní zdraví a morální odpovědnost,
- podporovat porozumění mezikulturnímu charakteru současné společnosti (Kostecká et al., 2017, s.102).

Dokumentem, který se dříve zabýval integrací žáků s OMJ do českého školství, byla „Bílá kniha školství“, která zmiňovala důležitost vzdělávání cizinců jako nástroj integrace do společnosti. Upozorňovala na nutnost vychovávat jedince k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám či kulturám. Co se týče primárního vzdělávání byla zde zmíněna potřeba přechodu k integrovanému vzdělávání dětí z většinové společnosti a znevýhodněných dětí (Kostecká et al., 2017, s.103-104).

Nyní se řídíme kurikulárním dokumentem „RVP ZV“, kde je vzdělávání žáků-cizinců okrajově zmíněno v kapitole, která nese název „Rámcový učební plán“. V oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ je definováno následovně: vzdělávání žáků-cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem se realizuje dle zvláštních ustanovení (MŠMT, 2021).

„Žákům, jejichž mateřským jazykem není čeština, je nutné poskytnout podporu cílenou ke zvládnutí vyučovacího jazyka, tak aby jejich účast na vzdělávání ve všech předmětech mohla být co nejefektivnější. Rozsah, obsah a organizaci takového vzdělávání upravuje § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.“ (MŠMT, 2021, s.141).

Vzděláváním žáků, kteří přicházející do ČR a dostatečně neovládajících český jazyk, se zabývá část D, konkrétně kapitola 8: „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Dlouhodobým cílem školy by měla být integrace těchto žáků, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti ve společnosti. Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí je nejdůležitějším článkem učitel, který dovede volit vhodné přístupy k učení a vytvářet ve třídě příznivé klima. Škola by měla využívat postupy, které jsou vhodné pro rozmanité učební styly žáků nebo různé způsoby organizace a plánování výuky. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním navrhuje RVP ZV zabezpečení následujících podmínek:

- individuální nebo skupinovou péči,
- přípravné třídy,
- pomoc asistenta učitele,
- menší počet žáků ve třídě,
- odpovídající metoda formy práce,
- specifické didaktické materiály,
- komunikace a zpětná vazba,
- spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem (etoped), sociálním pracovníkem a dalšími odborníky (Kropáčová, 2006, s.64-65).

2.3 Postup přijímání a začleňování žáků s OMJ do školy

Přijímání žáků s odlišným mateřským jazykem do škol. Právo na vzdělání patří každému dítěti bez rozdílu, proto se povinná docházka a zařazení do vzdělávacího systému vztahuje i na nově příchozí děti ze zahraničí s dlouhodobým vízem nad 90 dnů. Při přijímání žáků s OMJ není důležité znát status cizince, jelikož rovný přístup ve vzdělávání je zaručen všem bez rozdílu, a proto nehraje roli, ze které země jedinec pochází (Kurowski, 2020, s.37; Radostný et al., 2011, s.18; Babušová, 2018, s.47).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon stanovuje, že všichni cizinci, pokud pobývají na území ČR mají přístup k základnímu vzdělávání za stejných podmínek jako občané ČR bez rozdílu, a to i tehdy, pokud není jasně prokázána legálnost jejich pobytu v ČR. V případě nenaplněné kapacity školy stačí doložit nájemní smlouvu rodiny v dané lokalitě a pokud dítě úspěšně absolvuje zápis, škola jej musí přijmout (META, 2022; Zákon č. 561/2004 Sb.).

Přijetí žáka na ZŠ je podmíněno ukončením vzdělávání v původní zemi. O přijetí může žádat i žák, který má v zahraničí splněné základní vzdělávání, které trvalo méně než 9 let. Ovšem je nutné, aby žák nastoupil do základní školy v době, kdy mu je méně než 17 let. Pokud má škola naplněnou kapacitu a žáka nepřijme, musí vydat písemné rozhodnutí a informovat rodiče o dalším postupu. Přijetí žáka s OMJ s sebou přináší i určitá specifika, která vyplývají z odlišného jazykového i kulturního prostředí. Do škol většinou přicházejí děti, které nemají dostatečné znalosti češtiny a neznají český vzdělávací systém, a proto je důležité při přijímání žáka věnovat této skutečnosti zvýšenou pozornost a připravit se na ni (META, 2022).

Aby bylo zařazení žáka do vyučovacího procesu co nejjednodušší, je důležité, aby se učitel či jiná zodpovědná osoba setkali s dítětem a jeho rodiči/zákonnými zástupci a seznámili se s jejich situací. Informace, které během toho setkání učitel či jiná pověřená osoba zjistí, zapíše a založí, aby byly k dispozici všem, kteří se budou účastnit žákova vzdělávacího procesu.

Spis by měl obsahovat následující zjištění:

- stupeň ovládnutí českého jazyka,
- dosažené znalosti v jednotlivých předmětech,
- schopnost číst a psát latinkou,

- vysvědčení a další dokumenty z původní školy, které jsou rozhodující při zařazení žáka na příslušný vyučovací stupeň,
- vzdělávací systém, který žák absolvoval či jazyky, které ovládá,
- původ, rodinnou situaci, zdravotní omezení aj. (Slavíková-Boucher, 2016, s.7).

Na učiteli či jiné zodpovědné osobě je, aby žákovi i jeho rodičům vysvětlil situaci ve škole, rozvrh hodin, školní prázdniny, pravidla chování a hodnocení žáka, možnosti stravování ve škole, školou organizovaného doučování a další mimoškolní aktivity, do kterých se může žák ve svém volném čase zapojit. Když projde celým tímto seznamovacím procesem, je důležité se v rámci vstupního pohovoru ujistit, zda rodiče i žák vše správně pochopili. Pokud by nastaly jakékoli nesrovnalosti, může škola využít služeb překladatele (může se jednat o někoho z učitelského sboru či z řad žáků, nemusí jít o kvalifikovanou osobu) (Slavíková-Boucher, 2016, s.7).

V souvislosti s ulehčením procesu zařazení žáka může škola využít **přijímací pohovor**, který usnadní získání informací o žákovi s OMJ a jeho zařazení do školy. Rozhovoru se účastní zástupce vedení školy, výchovný poradce či koordinátor, žák a jeho zákonný zástupce. V případě, že ani jeden z účastníků (zákonný zástupce ani žák) neovládají základy českého jazyka, je přítomen i tlumočník. V rámci pohovoru získá škola základní informace o žákovi. Tyto informace jsou jedním z faktorů, které mohou ovlivnit integraci žáka a slouží jako podklad pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, kde jsou uvedeny pokyny pro začlenění žáka do výuky či plán výuky češtiny jako cizího jazyka (Babušová, 2018, s.47).

Příprava na příchod dítěte s OMJ. Pro příchod dítěte s OMJ je důležité, aby prostředí i samotní aktéři byli na tuto situaci řádně připraveni a vytvořili žákovi takové prostředí, ve kterém bude moci i přes jazykové bariéry rozvíjet svůj potenciál. Do příprav na příchod takového žáka je vhodné zapojit celý učitelský sbor. Pokud se jedná o třídu s vytvořeným třídním kolektivem, je nutné žáky s touto situací seznámit a připravit je na to (Uhlířová, 2021).

Při přípravě je důležité brát v potaz žákovo rodinné zázemí, jelikož tito žáci mají rozdílné učební i rodinné návyky, které se mohou dále projevit v jejich školní úspěšnosti a plnění školních povinností. Dalším důležitým mezníkem je spolupráce při přípravě na úrovni škola-rodina-žák, a také samotná příprava na komunikaci s dítětem/žákem s OMJ, která může být zpočátku velmi náročná, pokud dítě neovládá základy češtiny. V tomto případě mohou při

počátcích práce s dítětem pomoci komunikační kartičky, díky kterým s žákem navážeme komunikaci (Uhlířová, 2021).

Česká školní inspekce vydala doporučující schéma, jak by měla vypadat příprava na příchod nového žáka s OMJ do školy. Schéma čítá čtyři kroky.

- Určit zodpovědnou osobu, která bude zodpovídat za začlenění žáků s OMJ či jinými speciálně vzdělávacími potřebami ve škole – tohoto jedince označují jako koordinátora pro integraci cizince.
- Koordinátor figuruje jako prostředník mezi všemi zúčastněnými stranami a řídí všechny kroky, které vedou k hladkému začlenění nově příchozího žáka do vzdělávacího procesu a zároveň podporuje odstranění jazykových i výukových bariér.
- Koordinátor i výchovný poradce mohou v souvislosti s touto problematikou využít až tři hodiny ze svého pracovního úvazku.
- Úkolem je připravit soubor informací v mateřském jazyce žáka, který by měl obsahovat: systém vzdělávání dané země, informace o škole, povinnosti rodičů i žáků vůči škole, konzultační hodiny, plán školy, důležité kontakty, slovník důležitých pojmů aj. (Babušová, 2018, s.46).

Zařazení žáků s odlišným mateřským jazykem do tříd. V této oblasti je třeba zohlednit věk a jazykovou bariéru dítěte. Žáci s OMJ mohou být zařazeni do tříd pro jazykovou přípravu, kterou zajišťují příslušné krajské úřady. Zřizuje ji ředitel školy, který je povinen informovat rodiče či jiné zákonné zástupce dítěte o možnosti navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu. Lhůta sdělení je stanovena maximálně na jeden týden od přijetí žáka na základní školu. Pokud rodiče projeví zájem o tuto třídu, ředitel je povinen do 30 dnů od podání žádosti žáka do této třídy zařadit. Další možností je zařazení žáka s OMJ do běžné třídy (Šindelářová, 2015, s.110).

V praxi je doporučováno zařadit žáka do ročníku, který odpovídá jeho věku, maximálně o ročník níž. I když je jeho znalost češtiny nedostatečná, zařazení do výrazně nižšího ročníku by mohlo znamenat nebezpečí tvorby sociální bariéry mezi ním a dalšími žáky vzhledem k jejich velkému věkovému rozdílu. I přesto, že je žák zařazen do stejného, případně nižšího ročníku, musí mu být věnována dostatečná pozornost a je důležité nastavit podpůrná opatření a podporu pro vzdělávání a začlenění žáka – mezi tyto opatření řadíme PLPP, IVP,

pedagogickou intervencí, asistenty pedagoga, doučování, kurzy českého jazyka či posílení výuky češtiny jako druhého jazyka (Babušová, 2018, s.48; Hájková, 2017, s.63).

Při rozřazování žáků není vhodné umístit do jedné třídy více než 5 žáků s OMJ. Pokud by tomu tak bylo, učitel při větším počtu žáků s OMJ v jedné třídě neovládne kvalitně pracovat jak s českými, tak i cizojazyčnými žáky. Rozmístění žáků s OMJ do tříd je pro každou školu individuální. V současné době se přistupuje k tomu, umístit do jedné třídy jednoho maximálně dva takové žáky (Hájková, 2017, s.64).

Při zařazování starších žáků, ve věku od 14/15 let do patřičného ročníku je nutné brát v potaz blížící se přechod na střední školu, kde je vyžadována minimální znalost českého jazyka. Proto je vhodné zaměřit se na jejich jazykovou přípravu. Na zařazení do třídy není potřeba připravit pouze žáka s OMJ, ale i ostatní členy třídy. V první řadě je dobré, seznámit třídu s tímto žákem, povídat si o zemi, ze které nový člen třídního kolektivu pochází, jaké jsou v zemi zvyklosti či odlišnosti, co mají obě země společné apod. Dalším krokem je vybrat žákovi s OMJ vhodného patrona/průvodce z řad spolužáků, který na něj bude dohlížet a bude mu průvodcem i rádcem. Mnohdy je doporučeno, vybrat takových žáků více a nenechávat vše pouze na jedné osobě. Tito patroni pro nového kamaráda mohou vytvářet slovníky a jiné pomůcky, které mu ulehčí první dny v nové škole nebo mohou trávit společně čas i mimo školu, kdy žákovi poskytnou pomoc s domácími úkoly i rozvíjením jeho jazykových dovedností. V neposlední řadě by měl učitel s žáky promluvit o obtížnostech a možnostech strategie podpory (Babušová, 2018, s.48-49).

Při zařazení žáků s OMJ do tříd ve starším školním věku je důležitá znalost komunikačního kódu společného žákovi i učiteli, může se jednat o anglický jazyk, německý jazyk, ruštinu apod. Počáteční komunikace mezi učitelem a žákem pak může probíhat v některém z těchto světových jazyků. Problémy při začleňování žáků s OMJ do výuky jsou dány i jinými faktory, například délkou pobytu v novém jazykovém prostředí, mateřským jazykem cizince, motivací žáka k učení se odlišných sociokulturních vzorců chování či odlišnému školskému systému. Zařazení žáka s OMJ je obvykle dáno kombinací již zmíněných faktorů. Jedním z problémů zařazení dítěte do konkrétního ročníku může být i již zmíněný velký věkový rozdíl dítěte s OMJ a ostatních žáků běžné třídy, a proto se nedoporučuje vyšší věkový rozdíl než 1, maximálně 2 roky. Za ideální je považováno zařazení žáka do školní třídy odpovídající jeho věku (Šindelářová, 2015).

2.4 Adaptace žáka s OMJ na nové školní prostředí

Začleňování žáků s OMJ je složitý proces, během kterého je umožněn dětem a mladým lidem přístup ke vzdělání s poskytnutím jazykové, studijní i socio-emocionální podpory. Tato podpora zahrnuje pomoc při adaptaci na nové prostředí školy a zajišťuje, že dítě/mladý člověk bude dosahovat kvalitních výsledků v učení. Důležitou roli zde hraje i přístup okolí (prostředí školy a třídy) k nově přichozímu jedinci, a také zajištění bezpečnosti dítěte (European Education and Culture Executive, 2019, s.13).

Dítě, které bylo vytrženo ze svého přirozeného prostředí, potřebuje v novém prostředí najít útočiště, navázat nové kontakty a najít samo sebe. Teprve tehdy, když vypořádá se a přijme nové vzorce chování a jednání, může začít rozvíjet svůj potenciál. Děti, které byly vytrženy z přirozeného prostředí, se mohou potýkat s pocity **vykořenění**, na které můžeme my, jako učitelé patřičně reagovat. **Vykořenění** je situace, která je typická pro děti s OMJ, kteří přichází do nového, neznámého prostředí. Tito jedinci jsou frustrovaní, izolovaní, demotivovaní a zažívají kulturní šok. U některých jedinců se projeví tzv. tiché období. Toto období se projevuje dvojnásobným způsobem. Některé děti nemluví vůbec nebo pouze šeptají, jiné si své ztracené postavení budují neverbální komunikací, většinou se jedná o agresivní chování (META, 2021).

První věc, kterou dítě s OMJ potřebuje ve škole zažít, je pocit porozumění a přijetí, proto je důležité ubírat se v prvních dnech i týdnech tímto směrem. Podporu a pomoc vyžaduje dlouhodobě, tudíž bychom ji neměli zanedbat ani po prvních týdnech strávených ve škole (META, 2021).

Začleňování žáků s OMJ do kolektivu. Při hledání odpovědi, zda je nový žák začleněn do kolektivu, můžeme vycházet z konceptu psychologa J. W. Berryho (1997), který poukazuje na interakci mezi cizincem a novým prostředím, při které může dojít k několika strategiím. Ovšem pouze jedna vede k jeho integraci. Úspěšná integrace cizince vychází z udržení si vlastní identity a charakteristik při navázání osobního kontaktu s jedinci druhé skupiny. „*Při integraci dochází k posunům a změnám na obou stranách – nejen cizinec, který se chce integrovat, ale i skupina, do které je cizinec integrován, se společným kontaktem začíná měnit, což z pedagogického hlediska podporujeme.*“ (META, 2021).

Příklady, podpory při integraci žáka s OMJ do kolektivu:

- zařazujeme nového žáka do kolektivu – zapojujeme jej do práce ve dvojicích/skupinách, aby získal pocit, že patří mezi ostatní žáky,

- patronát spolužáků – situace, při níž se některý z žáků dobrovolně ujme nového žáka a pomáhá mu při zvládnání učiva, orientaci v novém systému apod.,
- využíváme znalosti a dovednosti nového žáka, které mohou ostatní členy třídy něčím obohatit,
- vybíráme takové aktivity, při kterých žáci využijí své individuální rozdíly (META, 2021).

Nově příchozí žáci s OMJ jsou většinou zařazeni do přípravných tříd nebo absolvují přípravné hodiny daného jazyka, a to za předpokladu, že nejsou jejich jazykové dovednosti dostačující pro zařazení do běžné třídy. V ČR jsou žáci s OMJ všech stupňů vzdělávání zařazeni do běžných tříd, přičemž žáci s nižší znalostí daného jazyka mohou být umístěni do přípravných tříd nebo hodin. Třídy jsou uspořádány následovně:

- žáci tráví většinu vyučování v běžné třídě, pouze některé vyučovací hodiny absolvují v samostatných skupinách,
- žáci jsou umístěni do samostatných skupin, pouze na některé vyučovací hodiny se připojují k ostatním žákům do běžných tříd (jedná se o výchovné předměty,
- žáci jsou ve všech vyučovacích hodinách umístěni do samostatných skupin (European Education and Culture Executive, 2019, s.15).

Důležitým faktorem vyučovacího procesu je i vztah žáka a učitele. Ve třídě by měl učitel klást důraz na toleranci a slušnost, on sám by měl jít žákům v tomto směru příkladem. Způsob, jakým učitel k žákům s OMJ přistupuje, může ovlivnit jeho sebevnímání a chuť začlenit se do kolektivu (Gibbons, 2014, s.272).

První dny školní docházky začínají zpravidla přivítáním a seznámením žáka s členy učitelského sboru, které provádí zodpovědná osoba, jako je třídní učitel, koordinátor, případně jiná osoba z vedení školy. Je vhodné doprovodit žáka do školní třídy (nejlépe za doprovodu ředitele školy či jeho zástupce), přivítat jej a představit. Tomu následuje seznámení se školou a třídou, do které byl žák zařazen. Po seznamovacích záležitostech nastupuje do hry patron/průvodce žáka s OMJ, který jej provede po škole a ukáže mu, kde najde důležitá místa a místnosti. Pro tyto žáky je dobré vytvořit plán školy a piktogramy, kterými se v prvních dnech bude řídit a orientovat. Pokud si to situace vyžaduje, je možné v prvních dnech povolit rodičům žáka účast ve výuce (Babušová, 2018, s.49; Šindelářová, 2015).

Než zmizí jazyková bariéra a žák se naučí základní slova, která vyjadřují jeho potřeby a pocity, doporučuje se jej vybavit kartičkami s obrázky, které znázorňují potřeby nebo problémové situace, ve kterých by se mohl v prvních dnech ocitnout. Dále je vhodné vytvořit identifikační kartu, na které má uvedeno jméno, třídu, třídního učitele a jména spolužáků, kteří zastávají funkci jeho patrona. Kartička slouží žákovi jako opěrný bod v jazykové bariéře a novém prostředí. Některé školy využívají i karty nebo listy, na kterých jsou zaznamenávány žakovy jazykové pokroky. Tuto kartu má žák po celou dobu výuky při sobě a na konci každé vyučovací hodiny ji odevzdá svému učiteli, který zde zapíše, jak se žák během dne projevoval apod. Další možností, jak vézt tuto kartu je její založení do třídní knihy. Účelem tohoto listu je sledovat pokroky žáka a usnadnit komunikaci (Babušová, 2018, s.49).

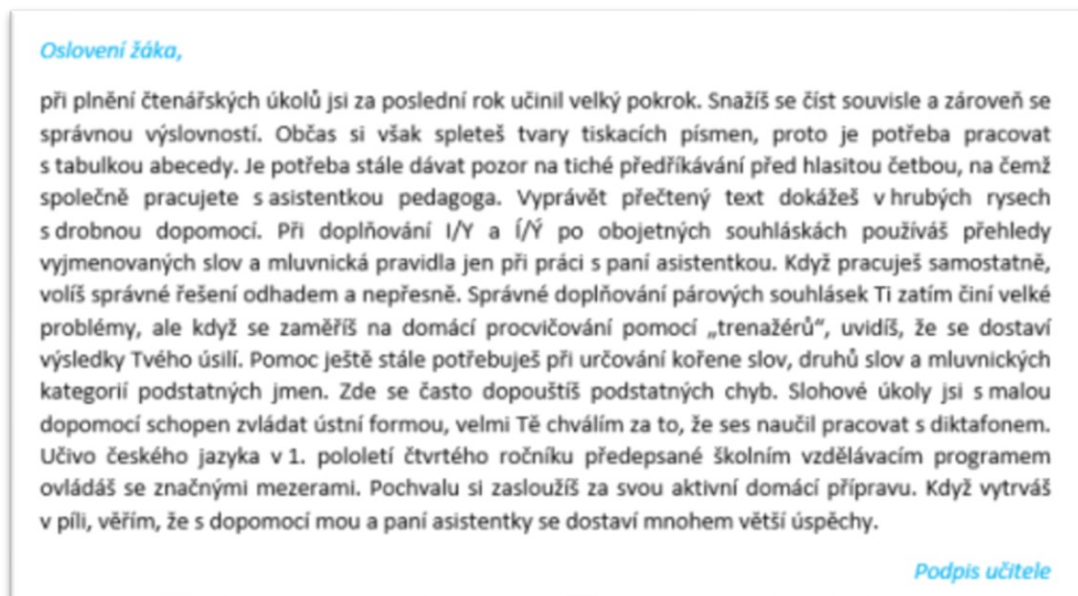
2.5 Hodnocení žáků s OMJ

Hodnocení chápeme jako účinný prostředek k usměrnění a ovlivnění učebních činností žáků. Hodnocení souvisí jak s činností učitele, tak i s činností žáků ve škole. Musí být spojeno s cíli vyučování, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu dané školy. Hodnocení zaměřené na vědomosti a dovednosti žáků musí být srozumitelné, jednoznačné, srovnatelné s předem připravenými kritérii, dále věcné, všestranné a pedagogicky zdůvodnitelné, a také by mělo vycházet z očekávaných výstupů učebních osnov jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu (Zormanová, 2014, s.1003).

Klasifikace označuje hodnocení vzdělávacích výsledků a chování, které hodnotíme pomocí stupňů, tedy známkou 1 až 5. V rámci klasifikace učitel nehodnotí pouze vědomosti a dovednosti, ale také vyjadřovací schopnosti, motivy, zájmy, chování, vztah k předmětu, k učení apod. Hodnotí se kvalita práce a učební výsledky každého žáka a jeho prospěch v jednotlivých předmětech na konci klasického období i během celého klasifikačního období (Zormanová, 2014, s.1023-1024).

Slovní hodnocení kvalitativně posuzuje žákův výkon a chování. Obsahuje informace o dosažených výsledcích učení, také informace o postojích žáků, jejich úsilí a snaze. Jedná se o slovní vyjádření dosažené úrovně žáka. Může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu a chování vyjádřené formou slovní zprávy. Mělo by obsahovat informace o dosažených výsledcích učení, postoje žáků, úsilí a jejich snaze. Výhodou slovního hodnocení je, že lépe

vystihne individuální pokrok každého žáka, a také lépe vystihne silné a slabé stránky jeho výkonu a samotného procesu učení (Zormanová, 2014, s.1034; Kolář & Šikulová, 2009).



Obrázek 3 Ukázka slovního hodnocení žáka s OMJ

Dle školského zákona a metodického pokynů MŠMT využíváme při hodnocení žáků s OMJ stejné prostředky jako u českých žáků. Jedná se o klasifikaci známkou nebo slovní hodnocení. Vhodné je zařadit do výuky sebereflexi v rámci které si žák uvědomí svou úroveň dosavadních znalostí a dovedností, a zároveň se pro žáka může stát motivací ke zlepšení svých výkonů (Babušová, 2018, s.50).

Při hodnocení žáka s OMJ postupujeme dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, podle zákona č. 82/2015 Sb. V předmětu český jazyk a literatura by měl každý učitel přihlídnout k dosažené znalosti českého jazyka. Postupuje se dle §51 až 53 školského zákona a § 14 až 17 vyhlášky o základním vzdělávání (Šindelářová, 2015, s.110; Babušová, 2018, s.51; Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dle § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. se úroveň znalostí českého jazyka považuje za jednu z možností, která ovlivňuje výkon žáka s OMJ. Žáci mohou být hodnoceni pomocí klasifikace ze předpokladu, že je tento klasifikační řád schválen školskou radou. V českých školách je žák s OMJ zpravidla klasifikován známkou, která je doplněna o slovní hodnocení (Šindelářová, 2015, s.110).

Při hodnocení dosažené úrovně znalostí z českého jazyka se na konci období v oboru „Český jazyk a literatura“ berou v potaz při zahájení školní docházky tři po sobě jdoucí pololetí, proto platí, že na konci prvního pololetí nemusí být žák hodnocen. Ředitel dané školy může určit pro žáka náhradní termín hodnocení, který následuje maximálně do 2 měsíců od konce prvního pololetí, pokud ani v této lhůtě není žák hodnocen, nemusí být v prvním pololetí hodnocen vůbec a může dojít pouze k vyhodnocení PLPP a IVP s vymezením dalších opatření a úkolů do dalších období, případně prázdnin. Hodnocení ale musí být uděleno na konci druhého pololetí, pokud by se tak nestalo, znamenalo by to pro žáka opakování příslušného ročníku (Šindelářová, 2015, s.110; Babušová, 2018, s.51).

Hodnocení v předmětech, které jsou zaměřeny na vědomosti, je žákovi dovoleno využívat při popisu schémat, obrázků či jiných situací, cizojazyčný (dvojjazyčný) slovník, který mu umožní vybírat vhodná slova, která při dané činnosti potřebuje znát. Žáka můžeme hodnotit i pomocí referenčního rámce, kdy je hodnocen vůči určitému měřítku, které stanoví, co by měl ovládat vzhledem ke stanovené jazykové úrovni v písemném i mluveném projevu, čtení i poslechu (Babušová, 2018, s.51).

3 DIAGNOSTIKA DĚTÍ A ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

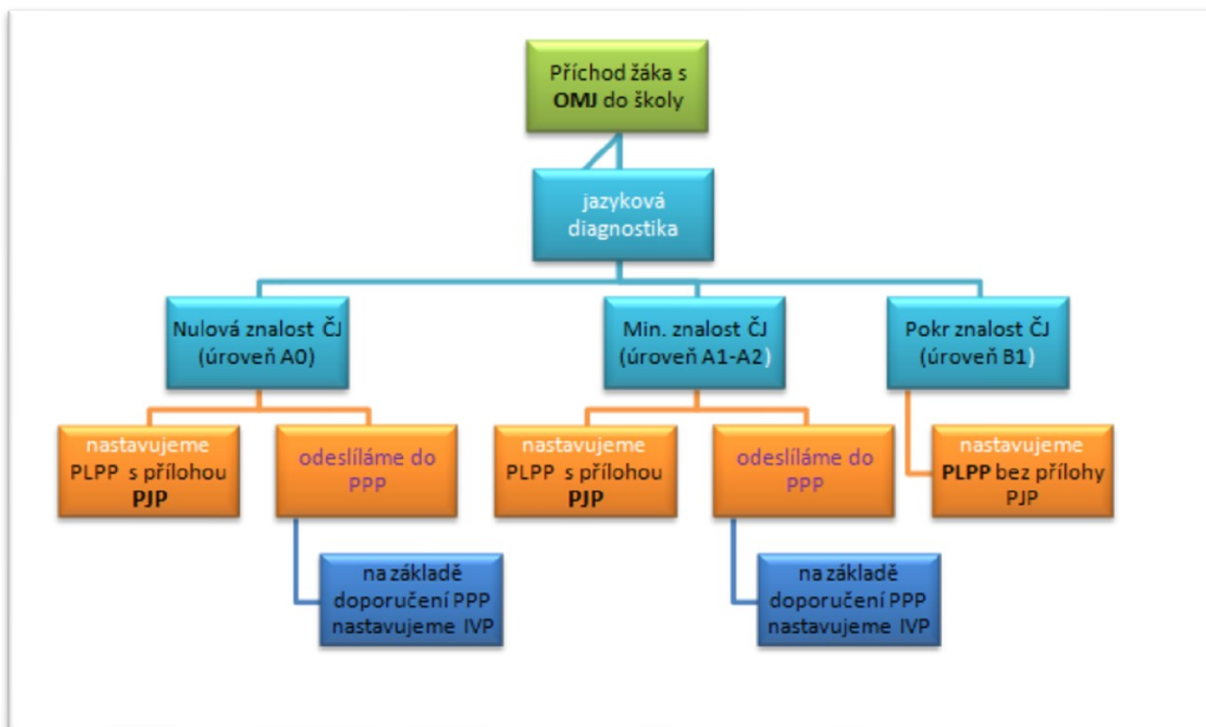
Pedagogická a jazyková diagnostika je v oblasti vzdělávání žáků s OMJ velmi důležitá pro stanovení podpory žáků s OMJ. Učitelé pozorují žáka v prvních dnech či týdnech školní docházky a postupně sbírají všemožné informace pro vytvoření celkové představy o potřebách žáka, na základě čehož mohou odeslat žáka do pedagogicko-psychologické poradny a mezitím nastavit potřebnou podporu v rámci 1. stupně podpůrných opatření (Titěrová & Vávrová, 2021).

Diagnostika jazykových kompetencí žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá pomocí materiálů zaměřených na češtinu jako mateřský jazyk, kdy existuje několik různých typů dostupných testovacích nástrojů. Testování je zaměřeno především na oblast gramatiky – syntaxe, kdy můžeme využít diagnostiku v psycholingvistickém duchu od Seidlové Málkové a Smolíka. Mezi oblíbené psycholingvistické metody patří Heidelberský test, který využívá jazykové materiály, pomocí kterých je mapovaná jazyková situace dítěte. Tento test je zaměřený na děti mladší a starší pěti let. V oblasti porozumění textu využíváme tzv. act-out ask, kdy dítě předvádí, co se ve větě říká, dále tvoří věty z dvou či tří slov, doplňují slova do vět nebo si text musí zapamatovat (Doleží, 2018, s.126).

Další možností, jak otestovat úroveň českého jazyka u starších žáků s OMJ (žáků mladších 16 let) je certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež zaměřena na úroveň A1 a A2, která zahrnuje podrobný návod, modelové situace a vokabuláře (Doleží, 2018, s.127).

Projekt „Integrace dětí-cizinců do systému českých základních škol“ je rozdělený pro žáky 1. stupně ZŠ, konkrétně pro 3. až 5. ročník (žáci ve věku od 8 do 11 let) úroveň A1 a A2 a test pro žáky 2. stupně (žáci od 12 do 16 let) úrovně A1, A2 a B1. V obou variantách jsou testovány základní jazykové kompetence, jako je čtení, psaní, mluvení a poslech (Doleží, 2018, s.127-128).

Při diagnostice češtiny jako druhého (cizího) jazyka u dětí s OMJ můžeme vycházet z testovacího materiálu Martínkové a Kudrjavceva, vytvořeného v roce 2016, který využívá baterii, která umožňuje sledovat vyváženost bilingvismu u dětí od 3 do 14 let, ve které je propojena oblast kultury i jazyka. Dalším způsobem jsou úkoly zvané „pastičky“, které se věnují problematickým oblastem a chybovosti. Autoři Ehlich, Bredel a Reich (2018) ve své publikaci navrhnou sledovat i pragmatické schopnosti dítěte. Doporučují využívat standardizované testy, rozhovory, dotazníky, ale i pozorování (Doleží, 2018, s.129).



Obrázek 4 Schéma plánu podpory pro žáky s OMJ

U žáků s OMJ zjišťujeme:

1. Silné stránky, zájmy a možnosti podpory

V této oblasti je pozornost zaměřena na žákovy koníčky, úspěchy v bývalé škole, oblíbené školní předměty a jeho budoucí plány. S rodiči je nutno probrat možnosti další (jazykové) podpory žáka, která zahrnuje kurzy češtiny, možnost doučování, případně nabídku pomoci zorientovat se v nabídce kurzů či doučování v rámci školy i mimo ni (Titěrová & Vávrová, 2021).

2. Jazykové dovednosti

Co se týče jazykových dovedností, bývá tato oblast jednou z největších bariér při začleňování žáků s OMJ do výuky. Odstranění této bariéry je nejdůležitějším tématem při zpracování plánu podpory. Pokud má žák nějaké znalosti češtiny, je vhodné provést jazykovou diagnostiku, aby bylo možné určit formu a míru jazykové podpory. Tento typ diagnostiky je vhodné provést u žáků, kteří mají alespoň základní znalost češtiny či na území ČR pobývají delší dobu (Titěrová & Vávrová, 2021).

3. Znalosti a dovednosti v ostatních předmětech

U žáků, kteří jsou v češtině na pokročilejší úrovni, zjišťujeme porozumění odbornému textu v učebnici. Žák si přečte několik odstavců textu a pokusí se rozklíčovat klíčové informace, které pak sdělí učiteli a podtrhá to, čemu v učebnici rozumí a učitel si udělá představu o tom, jak je schopen samostatně porozumět textu a kde potřebuje podporu (Titěrová & Vávrová, 2021).

4. Adaptaci a socializaci žáka

Zde hraje důležitou roli pozorování žáka. Aby se dítě mohlo rozvíjet a dělat pokroky, je důležité, aby se cítilo bezpečně a bylo „v pohodě“. Je důležité věnovat pozornost jak nově příchozím žákům, tak i těm, kteří jsou ve třídě, škole či v ČR delší dobu, protože i žák, který je zde déle, může mít stále potíže v začleňování se do kolektivu (Titěrová & Vávrová, 2021).

4 ADAPTACE ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA ČESKÝ JAZYK

Pro zvládnutí českého jazyka a zapojení se do výuky je důležitá podpora žáka s OMJ z okolí. Dle teorie J. Cumminse (2001) je zvládnutí jazyka rozděleno do dvou fází. Jedná se o fázi získávání komunikativních schopností a fázi kognitivních akademických dovedností, přičemž se člověk učí komunikaci při běžných každodenních situacích a osvojení si této dovednosti trvá přibližně šest měsíců až dva roky. Kdežto osvojení jazyka na úrovni akademické, tj. člověk dokáže užívat odborné termíny, vyjadřovat se v souvislostech, kriticky pracovat s textem aj. může trvat až sedm let. Míra úspěchu žáků s OMJ závisí na vhodném nastavení školního vzdělávacího programu, ale i klimatu školy, proto je vhodné, aby nastavení škol vycházelo z potřeb žáků s OMJ (Radostný et al., 2011, s.17).

V situaci zvládnutí českého jazyka rozlišujeme dva problémy a to „výuku češtiny jako jazyka cizího“ a „výuku češtiny jako cizího jazyka a současně jazyka komunikačního“. Při nabývání jazyka, jako komunikačního kódu v jazykové a komunikační výchově u žáků s OMJ je potřeba porozumět odlišným charakteristikám edukačního prostředí, do kterého se žák při nabývání „druhého cizího jazyka“ dostává. Prostor, ve kterém se žák vyrovnává s novým jazykem, můžeme rozlišit následovně:

- spontánní, přirozené – jedinec vyrůstá ve vícejazyčném prostředí,
- institucionální, školní – jedinec se učí druhý jazyk v uměle vytvořeném prostředí (škole).

Hlavním cílem těchto prostředí je komunikační úspěšnost žáka v českém jazyce. Oporou při vytváření komunikační kompetence žáka v českém jazyce je tvorba nové jazykové kompetence, kdy se budují dovednosti vhodně a přiměřeně volit jazykové prostředky v mluvené i psané formě češtiny. Důležitou roli zde hraje i socio-kulturní kompetence žáka, díky které proniká do zvyklostí a kultury české společnosti. (Hájková, 2017, s.31, 85-86)

Žák postupně proniká do nového jazyka, postupně si osvojuje komunikační stránku češtiny, kterou lze zachytit různými vnějšími projevy, mezi které patří:

- fyzické jednání,
- mimika a gestika,
- slova a slovní spojení,

- písmo,
- jednoduché věty,
- účast v rozhovoru aj. (Hájková, 2017, s.87).

Zpočátku se žák s OMJ zapojuje do činností běžné třídy hlavně fyzickým jednáním i přesto, že nerozumí učitelčiným instrukcím, napodobuje své spolužáky – jde k tabuli, seřadí se apod. Později začne svá fyzická jednání usměrňovat. Mimiku i gestiku začne doplňovat izolovanými slovy, která mnohdy neužívá ve správných tvarech, což nebrání porozumění ostatních. Začíná se seznamovat s tvary písmen a postupně jimi začíná psát. Dalším signálem pro porozumění jazyku je rozhovor, při kterém střídáme komunikační role. Žák si postupně začne fixovat tvary ohebných slov a vhodnou volbu slovesných vazeb a předložkových spojení. Tento proces je sice pomalý a žák často dělá dlouho dobu stejné chyby v tvoření slov i slovotvorbě, ale je to důležitý krok v rozvoji jeho cesty českým jazykem (Hájková, 2017, s.87-89).

Dle autora L. Radostného je vhodné na začátku výuky češtiny zapojit témata seznamování, představování, pozdravy, věci kolem nás, škola, jídlo a pití, orientaci ve městě, nemoci, zranění či žádost o pomoc. Dále osobní zájmena, sloveso být, základní časovou a místní slovní zásobu a základní fráze. Do výuky je vhodné zařadit tzv. signální gramatiku, což zahrnuje využití vizuálních pomůcek, gest, zvuků či slov, které pomohou cizinci identifikovat a správně určit gramatický jev (Radostný, 2011, s.58; Hájková, 2014, s.87).

Vztah řeči a psaní je nedílnou součástí výuky českého jazyka žáků s OMJ. Jde o to, že všechna výslovnostní cvičení můžeme vždy spojit s nácvikem pravopisu, díky čemuž si dítě fixuje zvukovou i grafickou podobu slova (Hájková, 2018, s.70).

Pravopis neboli ortografie je ustálený způsob zvukové podoby spisovného jazyka systémem grafických znaků. Didaktika českého jazyka řeší tři typy pravopisných jevů, se kterými by se žáci měli postupně seznámit. Jedná se o lexikální, morfologický a syntaktický pravopis (Hájková, 2021, s.17-19).

Lexikální pravopis zahrnuje pravopisné jevy ve slovech v základním tvaru. Zahrnuje psaní slov, psaní ů/ú, dě, tě ně, di, ti ni, bě, pě, vě mě, hy, chy, ky ry, dy, ty, ny, ži, ši, či, ři, psaní vyjmenovaných slov a slov příbuzných, psaní zdvojených souhlásek, předložek a předpon, velkých písmen ve vlastních jménech, párových souhlásek na konci i uvnitř slov či psaní mě/mně v příslovcích a slovesech (Hájková, 2021, s.19).

Morfologický pravopis řeší pravopisné důsledky ohýbání slov, kam spadají koncovky skloňování podstatných a přídavných jmen, zájmen, číslovek i časových sloves. Za morfologicko-syntaktický jev označujeme shodu podmětu s přísudkem, která souvisí s morfologickými vlastnostmi podmětu, tedy jmenného rodu. Syntaktický pravopis se týká vět. Zahrnuje psaní velkých písmen na začátku vět, znaménka na konci vět, interpunkci ve větách, zápis přímé řeči či uvozování vět (Hájková, 2021, s.19).

Osvojování pravopisu má svá specifika. V první řadě je důležité uvědomit si, že jde o náročný psychomotorický proces, který probíhá v několika fázích. Nejdůležitější fáze zvládnutí pravopisu je složitý proces, při kterém by se měla pravopisná vědomost přeměnit v pravopisnou dovednost. Během této složité cesty dochází k propojení poznatků pozorování pravopisného jevu a poznaného pravopisného pravidla, při kterém dojde k vytvoření motorického efektu při vlastním psaní osvojovaného jevu. I proto je pravopis chápán jako další důležitý mezník při osvojování českého jazyka žáků s OMJ. U pravopisu postupuje žák s OMJ stejným způsobem, jako žáci běžné třídy. Nejprve si žák zapamatuje pravidlo a následně jej aplikuje, díky čemuž se pravopisná vědomost přetvoří v pravopisnou dovednost. Rozdílnost od ostatních žáků spočívá v tom, že žák s OMJ nezvládne vyřešit některá cvičení. Jedná se převážně o doplňovací cvičení tvrdých hlásek: hy, chy, ky, ry, dy, ty, ny, nebo měkkých hlásek, ži, ši, či, ři, di, ti, ni, a to z důvodu, že žák s OMJ nemá tak velkou slovní zásobu a nedokáže uvažovat o správnosti podle významu, proto se doporučuje dát cizinci limitovaný počet slov, který se váže k danému pravopisnému pravidlu. Příkladem mohou být tvrdé skupiny souhlásek, kdy využíváme příklady jako „nohy, rohy, chyba, punčochy aj.“. Stejným způsobem postupujeme při osvojování vyjmenovaných slov. Zde bývají nejčastějším problémem pro tyto žáky odvozeniny od vyjmenovaného slova nebo slova příbuzná (Hájková, 2018, s.70-71; Hájková, 2021, s.20).

Další důležitou kategorií tvoří **gramatika**. Gramatika neboli mluvnické ohebné slovo, věta a text zahrnuje hláskosloví, slovní zásobu, tvarosloví, skladbu a nauku o slohu. V oblasti morfologie se soustředíme na mluvnické kategorie ohebných slov, kdy žáci s OMJ vychází pouze z pozorování formálních odlišností či shod tvarů slov. Cílem gramatického vyučování není pouze správné tvoření tvarů ohebných slov, ale i hledání souvislosti mezi základními tvary slov a jejich tvarovými obměnami v komunikaci. Bez gramatického základu by žák s OMJ nebyl schopen češtině porozumět, ani pomocí ní komunikovat. I z toho důvodu musí být vytvořena i rozvíjena komunikační kompetence žáka s OMJ v českém jazyce. Můžeme

zde využívat metody jako je naslouchání neboli poslech, čtení, mluvení i psaní (Hájková, 2018, s.71-76).

Poslech se využívá u žáků s OMJ k nácviku porozumění slyšenému a čtenému textu. Pro tyto žáky je nutné texty upravit a lze je využít pouze na úrovni prostého naslouchání a zapamatování si určených tvarů slov. Je to z důvodu, že si neustále rozvíjí svou slovní zásobu v novém jazyce. K tomu lze využít jednoduchá cvičení na zachycení opakovaného výskytu daného slova ve slyšeném textu nebo cvičení, která pracují se slovním významem, jednoduché texty se slovy základní slovní zásoby, která jsou žáků s OMJ již známá. Následně by měl žák zvládnout pořizování poznámek ze slyšeného textu, proto je nutné pracovat i s klíčovými slovy, pochopením tématu textu a vyhledávání podstatných informací v textu. Žák by měl zvládnout v průběhu nácviku poslechu poslech orientující a věcný (Hájková, 2018, s.78-79).

Další oblastí nácviku je **čtení**. Dekódování uměleckého textu je dle autora J. Kulky (2008) proces, při kterém čtenatel postupně identifikuje jednotlivé znaky uměleckého textu, a tím zjišťuje, na co text poukazuje a následně v procesu interpretace odkrývá smysl a význam znaků i celého díla. Osobitost v recepci a čtení uměleckého textu je v řečovém znakovém systému. Čtením se přijímají informace zakódované v textu na základě písemného sdělení (Liptáková et al., 2011, s.117, 212).

Aby došlo k pochopení, porozumění významu a smyslu díla, je potřeba si osvojit techniku čtení. Tato technika představuje jednu z úrovní čtení a její zvládnutí je předpokladem pro úroveň recepce, kterou představuje čtení s porozuměním, přes které se žák dostává k úrovni chápání smyslu čteného textu. Čtení s porozuměním je smysluplný a interaktivní proces, při kterém čtenatel dokáže porozumět významu textu a zároveň na základě předchozích vědomostí a dovedností dokáže tyto významy kriticky hodnotit a tím přetvářet vlastní obsahy myšlení (Liptáková et al., 2011, s.212, 214).

Žák by měl postupně zvládnout čtení orientující a věcné, které souvisí se zvládnutím čtení s porozuměním. Zde by měl žák získat schopnost tvořit otázky k přečtenému textu. Otázky tvoří nejprve učitel, později sám žák. Dále reprodukci textu, která by měla vést ke schopnosti dokončit nebo pokračovat v textu, porovnat obrazový a verbální text nebo stanovit nadpis. I přesto, že jsou tato cvičení pro žáka náročná, měl by je učitel postupně do výuky zařazovat a vést žáka s OMJ ke zdokonalování a pochopení češtiny, protože se v textu setká se slovy, která nezná, ale jejich význam si mnohdy dokáže odvodit a díky tomu obohatí svou slovní zásobu (Hájková, 2018, s.79-80).

Technika **mluvení** je nedílnou součástí dovedností, které má žák získat. Komunikace je obousměrný proces výměny informací mezi komunikanty za určitých podmínek. Komunikátor vysílá informaci prostřednictvím komunikačního kódu komunikantovi, přičemž je proces produkce i recepce ovlivněn objektivními i subjektivními komunikačními faktory. Komunikaci můžeme označit jako proces verbální interakce, kdy máme určitý komunikační záměr (Liptáková et al., 2011, s.233-234).

Rozvoj komunikace vypovídá o zvládnutí češtiny jako druhého jazyka, ale i o samotné integraci do společnosti. Dovednost žáka mluvit v druhém jazyce rozvíjíme pomocí dialogu i samotného ústního projevu, přičemž dialog je pro takového žáka přijatelnější, protože při rozhovoru může mluvčí reagovat i na žákovy neverbální projevy a může z nich odvodit význam toho, čemu neporozuměl (Hájková, 2018, s.80).

Poslední oblastí, která stojí za zmínku je **psaní**. Dovednost psát získává žák s OMJ ve třídě společně s ostatními členy třídy. Dovednost psát si procvičuje na jednoduchých slovesných útvarech, jako jsou vzkazy, pozdravy, psaní jednoduchých textových zpráv nebo zpráv v elektronické komunikaci. Kromě orientujícího a věcného psaní se žák učí i tvořivému psaní, které využívá při tvorbě poznámek a vzkazů. Může přejít až k samotnému vypravování, které se ale objevuje spíše u starších žáků a dospělých jedinců s OMJ (Hájková. 2018, s. 81).

Výuka slohu u žáků s OMJ. Na 1. stupni základní školy jsou základem slohového vyučování následující slohové útvary:

- vypravování,
- popis,
- útvary informačního charakteru (zpráva, dopis, oznámení, blahopřání nebo telefonické sdělení).

Slohové cvičení můžeme rozdělit na částkové, ve kterých se promítá dominantní komunikační záměr autora textu nebo kombinované, při kterém dochází ke kombinování komunikačních záměrů. Částkové slohové cvičení můžeme rozdělit na kontaktové, konverzační, narativní, informační, opisné, přesvědčovací aj. Kombinované slohové cvičení využívá následujících metod: hod kostkou, záměrné narativní psaní a tvořivé psaní (Liptáková et al., 2011, s.179).

Učitelé ani žáci s OMJ nemají na ZŠ ani SŠ vytvořeny příznivé podmínky pro výuku slohu. V praxi jsou cíle slohu, mezi které patří vytvoření kompetence tvořit kultivovaný jazykový projev a požadavky kladené na komunikační a slohovou výchovu, jako je sdělnost projevu, výstižnost i jazyková správnost, pro žáky s OMJ příliš náročné a ve výuce téměř nereálné. V praxi se učitelům daří budovat a rozvíjet u těchto žáků základní dovednosti a návyky ve vyjadřování prostřednictvím imitativního osvojování češtiny a pěstovat společenská pravidla, jako je pozdrav, omluva nebo poděkování. Cílem je rozvíjet jejich řečovou etiku. Žáci mají větší sklon k vyprávění než k popisu. Již po dvou letech jsou schopni dle obrazové předlohy převyprávět pohádku nebo jednodušší příběh (Šindelářová, 2015, s.112).

Ve výuce slohu se odráží i motivace žáků k učení. Jednou z možností, jak ve školním prostředí přimět žáky k tomu, aby napsali text podle určitých požadavků a pravidel, je vytvoření zajímavého kontextu. Tvorbě textu by měla předcházet taková činnost, která žáka vnitřně motivuje a vyvolá v něm potřebu napsat text. Pokud činnost předcházející psaní nabídne žákovi dostatečný narativní kontext tzn., že si žák dokáže představit daný příběh, může tím být pozitivně ovlivněna jeho motivace text vytvořit. Pokud jde o tvorbu delších textů, měla by tvorbě předcházet metoda, která žákům s OMJ umožní lepší představu o tématu, díky čemuž má žák před psaním textu možnost strukturovat vlastní pojetí tématu (Trpka, 2020, s.10-12).

Při výuce slohu žáků s OMJ je vhodné postupovat od slohových prací reprodukčních k slohovým pracím produkčního typu. Důležitým bodem je vhodný výběr tématu a dostatek času věnovaný přípravě vlastní slohové práce včetně osnovy (Šindelářová, 2015, s.113-114).

U hodnocení slohových prací by se měli učitelé zaměřit na šest kritérií. Nejdůležitější by měla být sdělnost textu, kdy se hodnotí, zda je text srozumitelný a smysluplný či nikoli.

Dalšími měřítky pro hodnocení je:

- vztah k tématu (odchýlení od tématu),
- vztah k formě (dodržení formy),
- výstavba projevu jako celku (soudržnost odstavce),
- výstavba výpovědí,
- jazyková stránka práce (slovní zásoba, pravopis).

Je doporučeno slohovou práci hodnotit jako celek a udělit žákovi jednu souhrnnou známku. Učitel by se měl vyhnout hodnocení „nedostatečně“ nebo jej udělit pouze zřídka, protože by

to mohlo žáka odradit od další slohové tvorby. Konečnou známku je vhodné doplnit slovním hodnocením, kde mohou být uvedeny výtky, pochvaly či doporučení pro další psaní. Při korektuře chyb volíme vpisky, které se vepíší do textu a poukážou na danou chybu. Důležitá je rovněž oprava (Šindelářová, 2015, s.114).

4.1 Pronikání žáka s OMJ do nového jazyka

Postupné osvojování komunikačního českého jazyka můžeme u žáků s OMJ zachytit v jeho vnějších projevech. Žák se většinou zapojuje do činností ve třídě svým fyzickým jednáním, které přechází v porozumění a vyvození závěrů významu z kontextu situace ve třídě. Gestiku a mimiku začne postupně doplňovat izolovanými slovy v nesprávných tvarech, které nebrání porozumění ostatních. Seznamuje se s českými tvary písmen a začíná je užívat ve svém písemném projevu. Pokroky v písemném projevu se odvíjí od samotného grafického znázornění písma v žákově rodném jazyce. Pokud je grafický systém daného jazyka odlišný, žák si písmo osvojuje pomocí dostupných materiálů, jako jsou písanky určeny pro práci s žáky 1. či 2. ročníku. Dalším důležitým signálem, že žák jazyku porozuměl, je jeho schopnost zapojit se do rozhovoru. V průběhu hovoru je důležité střídání komunikačních rolí (Hájková, 2017, s.87-89).

Pro práci s těmito žáky mohou učitelé využívat veškeré dostupné materiály určené pro dyslektiky. Materiály jsou zaměřeny na speciální jazyková cvičení a rozvoj čtenářských dovedností. Pro rozvoj slovní zásoby je vhodné využít obrázkové materiály, díky kterým se žák seznámí s pojmenováním předmětů, zvířat a věcí, která mohou být v jeho zemi netypická. Dále je možné využít časopisy i společenské hry, jako je scrable nebo pexeso, díky kterým si dítě rozšiřuje svou slovní zásobu a seznamuje se s novými slovy. Ve výuce je zařadit tzv. jazyková cvičení, při kterých si žák vytváří hesla do tzv. obrázkového slovníku. Toto cvičení je zaměřeno na získání slovní zásoby, ale také pravopisných dovedností. Díky této činnosti si žák sumarizuje své poznatky a je motivován k dalšímu vyhledávání chybějících výrazů. Tyto úkoly bývají pro žáky srozumitelné, jelikož je není třeba formulovat (Hájková, 2017, s.89-90).

4.2 Cvičení k osvojení zvukové stránky jazyka

Pro žáky s OMJ je důležité do výuky zařadit speciální cvičení k osvojení zvukové stránky jazyka. Cvičení by měla obsahovat tyto kroky:

- cvičení na soustředění pozornosti na vlastní artikulaci v mateřském jazyce,

- poučení o charakteristice členění prvků cizího jazyka – češtiny z hlediska způsobu a místa jednotlivých hlásek ve spojení s artikulačními pokusy, kdy se snažíme vytvořit novou hlásku,
- cvičení na sluchovou analýzu jazykového materiálu, kdy chceme vytvořit dovednost fonemického slyšení v novém jazyce,
- percepční a produkční cvičení na sluchovou identifikaci hlásek nového jazyka ve spojení s výslovností na určitém jazykovém materiálu nového jazyka.

Je třeba trénovat i prvky segmentální roviny českého jazyka, jako je přízvuk a větná melodie neboli frázování textu. Dále je nutné zaměřit se na čtení jednotlivých slov, jelikož cizinci slova štěpí a vyslovují samostatně. Vhodné je také zařadit cvičení na tvorbu otázek z vět oznamovacích nebo cvičení na proměnu melodického průběhu výpovědi, který se váže na změnu komunikačního záměru jedince (Hájková, 2018, s.65-67).

U mladších žáků využíváme **artikulační cvičení**, která se člení na počáteční artikulační cvičení a náročnější artikulační cvičení. Při jednoduchých artikulačních cvičeních vycházíme z jednoslabičných a dvojslabičných slov (pes, kolo, málo, louka). Když mají žáci tento jev zvládnutý, je možné přidat slova trojslabičná a víceslabičná. Nakonec přidáme slova, která obsahují zavřené slabiky (kopec, pecka, pes). Pozornost musí být věnována i hláskám, které jsou považovány za obtížné. Mezi tyto hlásky řadíme: r, l, n. Dále hlásky d', t', ň, d, t, n, a také měkké a tvrdé skupiny hlásek di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, mě a de, te, ne, me, bě, pě, vě či be, pe, ve (Hájková, 2018, s.67-68).

Další cvičení, která můžeme využít, jsou **jazykolamy**. Pro žáky s OMJ nejsou vhodné všechny jazykolamy, proto je důležitý jejich výběr. Správnosti výslovnosti jazykolamu u cizince dosáhneme až v době, kdy cizinec porozumí všem slovům v jazykolamu, tak i jeho významu. Jelikož jsou jazykolamy pro cizince náročné, někteří se uchylují k výběru dětských říkanek a veršů, které jsou pro cizince přijatelnější (Hájková, 2018, s.69).

Básničky a písničky jsou dalším vhodným prostředkem jazykového rozvoje všech dětí, zejména pak dětí, pro které není čeština jejich mateřským jazykem. „*Forma básniček podporuje snadné zapamatování díky pravidelnému rytmu, rýmu a krátkým veršům.*“ (Linhartová et al., 2018, s.104).

Důležitým aspektem je vhodný výběr textu, pomalejší přednes, výrazná artikulace, intonace, a také způsob přednesu básně. Při nácvičení výslovnosti je vhodné zařazovat i písničky, protože samohlásky při zpěvu zní dlouze a dávají vyniknout i jednotlivým hláskám. Při

pomalejším tempu písně mají děti/žáci s OMJ možnost zorientovat se v jednotlivých pasážích a testu. I přesto je vhodné v počátcích při práci s žáky s OMJ zapojit i jiné hudební činnosti než zpěv (Linhartová et al., 2018, s.14-105).

Didaktické hry autorka L. Zormanová (2012) zmiňuje při práci učitele s žáky s OMJ využití křížovek, doplňovaček, piškvorek a obrázkových her. Výhodou využití didaktických her je zvýšení motivace žáků k učení, podněcování k tvořivosti, spolupráci a nutí žáky využívat různých poznatků i dovedností, přičemž mohou zapojovat i životní zkušenosti.

Postup přípravy didaktické hry:

- ❖ stanovení cíle a volba konkrétní hry,
- ❖ ověření připravenosti žáků – je nutné zjistit, zda mají žáci požadované znalosti a dovednosti,
- ❖ stanovení pravidel hry,
- ❖ volba vedoucího hry (učitel/žák),
- ❖ stanovení způsobu hodnocení,
- ❖ příprava herního prostředí a pomůcek,
- ❖ stanovení časového průběhu a možností (Zormanová, 2012, s.64-65).

4.3 Třídy a speciální kurzy

V oblasti vzdělávání žáků s OMJ využívají školy i samotní žáci širokou škálu programů, případně speciálních kurzů, které jsou určeny pro snazší seznámení se s novým jazykem. Jedním z nich jsou **imerzní programy**. Jedná se o speciální vzdělávací program, kde jsou děti vyučovány nejprve ve slabším (cizím) jazyce a později se přidá do výuky i jazyk silnější (rodný jazyk). Většinou do těchto tříd patří skupiny s „prestižním“, neboli většinovým jazykem společnosti. Výhodou tohoto programu je, že respektuje mateřský jazyk dítěte. Nevýhodou je, že jsou děti vzdělávány jednojazyčnými učiteli. Žáci si osvojují oba jazyky na vyšší úrovni, než v běžných hodinách cizího jazyka, a jejich komunikační kompetence je na vyšší úrovni (Kropáčová, 2006, s.54-55).

Dorovnávací třídy jsou třídy vytvořené při školách, kde se žáci s OMJ doučují většinový jazyk. Tomuto způsobu výuky nejsou rodiče příliš nakloněni, jelikož požadují, aby se dítě naučilo jazyk co nejdříve, ale v tomto případě je dítě jazyku pouze doučeno. Výhodou těchto tříd je, že pomohou dítěti vyrovnat se s jazykovým handicapem, za předpokladu, že jsou

oddělení od svých spolužáků, což může mít negativní vliv na jejich sociální stránku (Kropáčová, 2006, s.55).

Menšinový jazyk jako vyučovací předmět (volitelný předmět) zahrnuje vyšší počet hodin jazyka týdně, a také vzdělávání a kvalifikace učitelů pro daný předmět, protože když vyučuje menšinový jazyk učitel z většinového jazyka, což může být problém. Z toho důvodu není výuka tak kvalitní, jako by ji vyučoval učitel mluvící i menšinovým jazykem dítěte (Kropáčová, 2006, s.56).

Jednojazyčné vzdělávání ve většinovém jazyce je nejjednodušší a nejčastěji využívaný přístup výuky u žáků z cizího jazykové prostředí. Dítě je zde zařazeno od počátku do běžné třídy, i když neovládá většinový jazyk. Tuto metodu nazýváme „submerze“. Metaforicky můžeme vyjádřit slovy „hodit dítě do vody, ať se učí plavat“. Dítě neovládá nový jazyk, i přesto jej zařadíme do běžné třídy, aby se na jazyk co nejdříve adaptovalo a vyrovnalo se s ním. Nevýhodou je, že se dítě může cítit osamocené, protože má ztížení podmínky učení i komunikace (Kropáčová, 2006, s.56).

Jednojazyčné vzdělávání v menšinovém jazyce je program, kde je podporován a zachován menšinový jazyk, tedy rodný jazyk dítěte, ale současně je mu umožněno osvojit si většinový jazyk, který se vyučuje jako jazyk cizí. Podmínkou jsou kvalifikovaní vedoucí (Kropáčová, 2006, s.56).

Přípravné třídy neboli třídy pro jazykovou přípravu jsou zřizovány pro děti se sociálním znevýhodněním. Jsou určeny k systematické přípravě dětí se sociálním znevýhodněním na vstup do povinného základního vzdělávání. Zřizovat přípravné třídy umožňuje školám školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Novotný & Novotná, 2012; Zákon č. 561/2004 Sb.).

V některých zemích jsou tyto třídy označovány jako „přijímací třídy“ či „přechodové třídy“. V těchto třídách je žákům s OMJ poskytována intenzivní jazyková příprava a někdy je upraveno i kurikulum pro ostatní předměty. Cílem je poskytnout žákům s OMJ dostatečnou přípravu před přechodem do běžné třídy. Tyto třídy poskytují více času a prostoru pro výuku vyučovacího jazyka, než je tomu v běžných třídách (European Education and Culture Executive, 2019, s.91).

Zřizuje je ředitel školy, který má povinnost informovat rodiče, případně jiné zákonné zástupce žáka s OMJ o možnosti navštěvovat tuto třídu do jednoho týdne od přijetí žáka do

základní školy. Do třiceti dnů od podání žádosti musí ředitel školy, kterou žák s OMJ navštěvuje, do třídy s jazykovou přípravou žáka zařadit. Do tříd pro jazykovou přípravu je možné umístit dle zákona nejvýše 10 žáků, přičemž celková délka jazykové přípravy je nejméně sedmdesát hodin po dobu šesti měsíců školního vyučování. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru „Cizí jazyk“, který je stanoven v RVP ZV (Šindelářová & Škodová, 2013, s.9).

Speciální kurzy pro žáky s OMJ organizují přímo v základní školy nebo je zřizují soukromé osoby či agentury. Jednou z těchto škol je ZŠ a MŠ Jaroslava Seiferta, která pro své žáky organizuje kurzy češtiny a odpolední doučování. Na tyto činnosti využívají prostředků z rozvojových programů MŠMT nebo dotací z městské části. Kurz probíhá 12 hodin týdně ve dvou dnech v době běžného vyučování a je určen pro žáky, kteří potřebují podpořit v češtině. Kurz je vhodný pro žáky 1. i 2. stupně, přičemž se učí společně a jsou na vybrané hodiny uvolňováni z běžné výuky (META, 2015).

Kraj	Kurzy ČJ pro děti a žáky OMJ
Jihomoravský	neučí se
Jihočeský	neučí se
Královéhradecký	neučí se
Vysočina	FPoint (p. Chvátalová - mobil +420 775 123 184) jako každý rok nabídne i letos: 2x týdně „dopolední kluby“ - 1,5 hod. úterý a čtvrtek, na konci prázdnin týdenní příměstský klub (9 až 13 hod.)
Karlovarský	neučí se
Liberecký	CIC - Letní intenzivní kurz poběží (podrobnosti zde) od pondělí 17. 8. do pátku 28. 8. 2020 v celkovém rozsahu 40 V.H. Určen je žákům 2. stupně ZŠ (10 - 14 let, začátečníci - AO), kteří se nově zapojují do školní docházky. Díky dotaci bude realizován zdarma. Místo konání - v prostorách CIC, Moskevská 27/14 (poblíž Fagnerovy). Registrace - librec1@cicpraha.org .
Olomoucký	neučí se
Moravskoslezský	neučí se
Pardubický	Centrum na podporu integrace cizinců: O prázdninách nepřipravují kurzy češtiny. Je možné, že bude doučování (tady záleží na domluvě s dobrovolníky) Most pro o.p.s.: • 4 nové kurzy pro dospělé (budou probíhat také o prázdninách) - nezveřejňují na stránkách - mají velký zájem • budou děti učit o prázdninách - připravují realizaci Poradna pro cizince a uprchlíky DCHP (PCU DCHP), Cukrovarská 16, Plzeň, červenec - srpen, Kurz češtiny pro děti - 1. stupeň, Kurz češtiny pro děti - 2. stupeň, Letní intenzivní kurz pro děti. Nutné přihlášení dítěte zákonným zástupcem v PCU DCHP. CPIC Plzeňský kraj CPIC Plzeň, Americká 39, 6 - 10 let, začátečníci, realizace v případě naplnění kurzu CPIC Plzeňský kraj CPIC Plzeň, Americká 39, 10 - 14 let, začátečníci, realizace v případě naplnění kurzu CPIC Plzeňský kraj CPIC Plzeň, Americká 39, předškolní věk, začátečníci, realizace v případě naplnění kurzu
Plzeňský	

Obrázek 5 Ukázka jazykových kurzů vybraných krajů ČR

4.4 Didaktické materiály

V roce 2008 vydal institut BAN učebnice čtyř slovanských jazyků. Jedná se o příručky, které jsou zaměřeny na výuku češtiny, slovenštiny, slovinštiny a bulharštiny. Všechny knihy mají téměř totožnou strukturu a jsou určeny pro zvládnutí slovní zásoby a základní gramatiky. Učebnice jsou rozděleny do deseti oddílů, které jsou odstupňovány dle náročnosti. Je zde tabulka abecedy s příklady slov začínajících danými písmeny. Každé lekcí připadá konverzační téma, které obsahuje slovní zásobu, krátké dialogy, výklady gramatických jevů a cvičení na upevnění probíraného učiva (Janovec, 2010, s.91).

Levou zadní I: Čeština jako druhý jazyk. Jedná se o učebnici a pracovní sešit určený studentům ve věku od 14 do 16 let. Jedná se o první díl ze třídílné série, který je určen pro začátečníky. Po absolvování této učebnice a pracovního sešitu se předpokládá dosažení jazykové úrovně A1 – A2. Učebnice i pracovní sešit jsou zaměřeny na všechny řečové dovednosti a obsahují celkem 12 lekcí se základními komunikačními tématy. Některá témata lze využít i pro práci s žáky mladšího školního věku. (META, 2022)



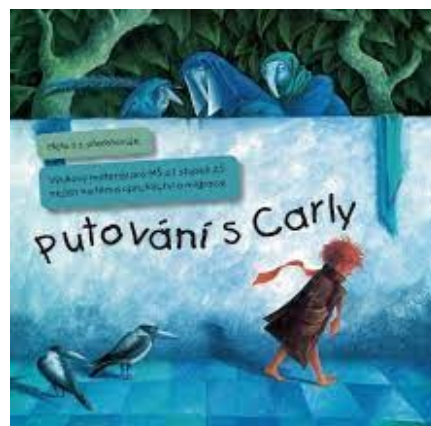
Obrázek 6 Ukázka z učebnice "Levou zadní"



Obrázek 7 Ukázka kartiček KIKUS

KIKUS čeština – materiály pro výuku češtiny jako druhého jazyka dětí do 10 let. Jedná se o komplexní metodu výuky jazyka vyvinutého v Německu, která je možná využít při vedení kurzu češtiny v mateřských školách či 1. stupni ZŠ. Tento materiál obsahuje obrázkové karty, pracovní listy s obrázkovými kartičkami. (META, 2022)

Putování s Carly je vzdělávací projekt určený učitelům a dětem posledních tříd mateřské školy a 1. až 3. ročníku základní školy. Vyvinula jej společnost META ve spolupráci s úřadem pro uprchlíky. (META, 2022)



Obrázek 8 Putování s Carly

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů tématu žák s OMJ, charakteristiku žáků s odlišným mateřským jazykem v české základní škole, diagnostiku žáků s OMJ a jejich adaptaci na český jazyk.

V první kapitole jsem vymezila pojmy žák s odlišným mateřským jazykem, ke kterému se vztahuje zastaralé a v současnosti již nevyužívané označení žák-cizinec, ani žák-migrant. Dále mateřský jazyk, kterým označujeme jazyk, jež byl u jedince osvojen jako první a pojem druhý jazyk, kterým označujeme jazyk, jež není pro jedince mateřským, nicméně slouží ke komunikaci v dané zemi či společnosti.

Druhá kapitola je zaměřena na žáky s OMJ na české základní škole, ve které jsem vytyčila země, ze kterých tito žáci nejčastěji přicházejí do ČR. Dále jsem se zaměřila na vzdělávání žáků s OMJ od jejich příchodu na základní školu až po samotné zařazení do vyučovacího procesu a adaptaci na nové školní prostředí, které je bezprostředním klíčem k tomu, aby bylo dítě začleněno do třídního kolektivu. Zmínila jsem zde i způsob hodnocení, který se v počátku školní docházky žáka může od hodnocení ostatních členů třídy odlišovat.

Třetí kapitola se zabývá pedagogickou a jazykovou diagnostikou žáků s OMJ, která je nedílnou součástí práce učitele v průběhu vzdělávání žáků s OMJ. Učitelé musí vyhodnotit, na jaké jazykové úrovni se žák nachází a dle toho volí vhodné prostředky či podpůrná opatření, která by mohla žákům s OMJ pomoci při cestě osvojení jazyka.

Poslední kapitola nese název adaptace žáka s OMJ na český jazyk. Tato kapitola pojednává o zvládnutí českého jazyka u žáků s OMJ, kdy vstupují do hry různá fyzická jednání, mimika, gestika či různé formy cvičení, které pomáhají žákovi v počátcích rozvoje češtiny a osvojení si gramatických jevů, které jsou pro správný postup napříč jazykem pro žáka s OMJ velmi důležité a zásadní, což se dle mého názoru značně promítne i v samotných výsledcích výzkumné části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE

Zvolila jsem si kvalitativně orientovaný výzkum, který je zaměřen na způsob poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami jsem zjistila, jak učitelé vnímají a přistupují k žákům s OMJ. Díky pozorování žáků s OMJ realizovaných v hodinách českého jazyka jsem mohla poznat, jak učitelé pracují a postupují napříč jazykem s žáky s OMJ.

6.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak pracují učitelé s žáky s odlišným mateřským jazykem v českém jazyce na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky jsou:

- Jaké postupy uplatňují učitelé v hodinách českého jazyka?
- Jaké didaktické prostředky využívají učitelé ve výuce?
- S jakými obtížemi se setkávají učitelé při práci s žáky s OMJ?

6.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumný cíl:

- Zjistit, jak pracují učitelé v českém jazyce s žáky s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak postupují učitelé v hodinách českého jazyka.
- Zjistit, jaké didaktické prostředky využívají učitelé ve výuce.
- Odhalit obtíže v práci učitele s žáky s OMJ.

6.3 Metoda sběru dat

Pro získání dat, vzhledem ke kvalitativně orientovanému výzkumu, jsem využila interview s učitelkami základních škol a pozorování žáků s OMJ v hodinách českého jazyka. Interview bylo polostrukturované. V první řadě jsem si stanovila záchytné otázky, o které se budu v průběhu rozhovoru opírat. Dohromady jsem si stanovila čtyři základní otázky, které jsem

v průběhu rozhovoru doplňovala o dílčí otázky, které reagovaly na odpovědi učitelek základních škol. Co se týče pozorování, zde jsem si vytvořila vlastní pozorovací arch, do kterého jsem zapisovala obecné informace o žákovi, způsob komunikace učitele a žáka s OMJ a průběh hodiny, ve kterém jsem popsala činnosti a způsob žakovy práce na zadaných úkolech.

Ve využití těchto dvou metod shledávám velkou výhodu, jelikož jsem mohla vidět, jak učitelé pracují a postupují v hodinách s těmito žáky, ale také jsem mohla zjistit pohled učitelů na vzdělávání žáků s OMJ a jejich zkušenosti s výukou žáků s OMJ.

6.4 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek tvořilo šest učitelek 1. stupně ZŠ, se kterými jsem realizovala interview a sedm žáků 1. stupně různých základních škol, které jsem pozorovala v hodinách českého jazyka. Jednalo se o dostupný výběr učitelek a žáků základních škol ve Zlíně. Ve výzkumném vzorku jsou učitelky, které mají dlouholetou učitelkou praxi a žáci, kteří jsou v ČR v rozmezí několika měsíců až 3 let. Ve všech případech se jednalo o učitelky i žáky velkých městských škol. Učitelky byly informovány o naprosté anonymitě a souhlasily, že mohu rozhovory i pozorování žáků využít ve své práci. Učitelkám jsem přidělila označení UA – UF, žákům ŽA – ŽF.

Výzkum jsem započala začátkem května 2022, kdy jsem oslovila celkem 9 základních škol, které navštěvují žáci s odlišným mateřským jazykem. S těmito školami jsem řešila možnost pozorování žáků s OMJ v hodinách českého jazyka. Dvě z nich mi odpověděly záporně a pozorování žáků zde nebylo možné uskutečnit. Nejčastějším důvodem byla vytíženost učitelů při práci s nově příchozími žáky s Ukrajinou. Další školy, konkrétně jejich ředitelé či jejich zástupci, s možností realizovat výzkum na jejich škole souhlasili a odkázali mě na třídní učitelky žáků, s kterými jsem dále komunikovala a řešila další podrobnosti realizace pozorování žáků s OMJ v hodinách českého jazyka. Během měsíce května a první poloviny června 2022 jsem uskutečnila svá první pozorování. Další jsem si naplánovala na nadcházející školní rok, kdy jsem uskutečnila další pozorování žáků s OMJ v měsíci září a listopad 2022. Celkově jsem pozorovala sedm žáků. Nicméně jsem využila pozorování pouze šesti z nich, jelikož pozorování jedné z dívek nebylo pro mé téma žák s OMJ vhodné. Dívka spadala do skupiny bilingvních dětí, a proto jsem se rozhodla tyto záznamy vyřadit. Každého žáka jsem pozorovala tři vyučovací hodiny, v jednom případě šlo o pozorování dvojice žáků ukrajinského původu, kteří navštěvovali stejnou třídu, konkrétně 1. ročník ZŠ.

Rozhovory s učiteli jsem začala plánovat s příchodem nového školního roku 2022/2023. Jejich realizace probíhala v listopadu a prosinci 2022. Do rozhovorů jsem zapojila učitelky žáků s OMJ, které jsem pozorovala. Ovšem ne všechny s tímto rozhovorem souhlasily, tudíž jsem musela hledat i další učitelky, které pracují s žáky s OMJ. Celkově jsem oslovila deset učitelek 1. stupně ZŠ, přičemž s rozhovorem souhlasilo pouze pět z nich. Nicméně se v průběhu písemné komunikace jedna z učitelek odmlčela a rozhovor nebylo možné uskutečnit. Ve většině případů za nesouhlasem s rozhovory stála časová vytíženost učitelek. Se všemi učitelkami jsem komunikovala přes e-mail. Vysvětlila jsem jim téma rozhovoru i jeho průběh. Poté jsme se domluvily konkrétní den a čas, kdy rozhovor proběhne. Jeden rozhovor jsem realizovala online formou přes MS Teams, dalších pět rozhovorů osobně na příslušných základních školách, kde učitelky působí. Všechny učitelky jsem nejprve seznámila s průběhem rozhovoru a případně zodpověděla jejich dotazy. Každé z nich jsem dala podepsat informovaný souhlas o tom, že souhlasí s rozhovorem a informacemi, že rozhovor bude sloužit pouze pro účely práce, nebude nikde zveřejněn a po skončení výzkumu budou nahrávky smazány.

6.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Charakteristika učitelů, se kterými jsem vedla rozhovor:

Učitelka A

Učitelka A má 50 let a pracuje v městské základní škole, která se nachází nedaleko centra Zlína. V dané základní škole pracuje 10 let. Je třídní učitelkou žáků 4. ročníku. Za svou učitelkou kariéru se setkala pouze s jednou dívkou s odlišným mateřským jazykem, konkrétně před třemi lety. Tuto dívku měla 2 roky jako třídní učitelka a pracovala s ní od jejího příchodu na základní školu. Dívka již není ve třídě této paní učitelky, ale neustále je s učitelkou v kontaktu a sděluje jí své úspěchy, pokroky i neúspěchy.

Učitelka B

Učitelka B má 42 let. Pracuje ve velké městské základní škole, která je zaměřena na výuku cizích jazyků. Škola se nachází v centru Zlína. V dané základní škole pracuje 3 roky. Je třídní učitelkou žáků 3. ročníku. Během své učitelké kariéry se setkala se dvěma žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří jsou součástí její třídy. Její první setkání s žákem s OMJ bylo před dvěma lety, když jí před 2 lety nastoupil do třídy žák ze Slovenska. V současnosti přibyla do třídy dívka karibského původu, jejíž rodný jazyk je angličtina.

Učitelka C

Učitelka C má 55 let. Pracuje na městské základní škole. Je třídní učitelkou žáků 4. ročníku. Poprvé se setkala s žáky s odlišným mateřským jazykem před 6 lety, konkrétně v roce 2017, kdy přišli do její třídy první dva vietnamští žáci. Aktuálně má ve své třídě 6 žáků s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o žáky mongolského, vietnamského a ukrajinského původu.

Učitelka D

Učitelka D má 53 let. Pracuje na velké městské základní škole. Je třídní učitelkou žáků 5. ročníků. Na škole působí několik let a věnuje se práci s žáky s OMJ. Aktuálně má ve třídě jednoho žáka mongolského původu, který přišel v nynějším školním roce 2022/2023. Ovšem nejednalo se o první setkání s odlišným mateřským jazykem, protože na škole vede „kurz českého jazyka pro cizince“ určený pro žáky od 4. do 6. ročníku a během své učitelské kariéry se věnovala výuce českého jazyka pro cizince, díky čemuž disponuje bohatými zkušenostmi v této oblasti. Paní učitelka ovládá 6 světových jazyků.

Učitelka E

Učitelka E má 49 let. Pracuje na velké městské základní škole. Na škole působí jako speciální pedagog, ale v posledních letech se stala učitelkou českého jazyka. S žáky s OMJ se setkala poprvé v roce 2017, kdy se staly součástí třídy a její výuky českého jazyka dva žáci ukrajinského původu.

Učitelka F

Učitelka F má 55 let. Pracuje na městské škole, která se nachází nedaleko Zlína. Na této základní škole pracuje již 15 let. Je třídní učitelkou žáků 4. ročníku. S žáky s OMJ se poprvé setkala v roce 2011, ale s těmito žáky nepracovala. Její práce s žáky s OMJ začala až v roce 2020, kdy do její třídy přišel první chlapec mongolského původu. Paní učitelka F má s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem bohaté zkušenosti. Jejima rukama prošlo v rozmezí dvou let 6 žáků s OMJ. Nyní má ve třídě 3 žáky s OMJ.

Charakteristika žáků, které jsem pozorovala:**Ž A**

Jedná se o dívku původem z Dominikánské republiky, která se do ČR přistěhovala ve školním roce 2022/2023, v průběhu prvního pololetí. Do základní školy nastoupila s absolutní neznalostí českého jazyka v říjnu 2022. V prvních týdnech s ní pracovala asistentka i studentka souviselé praxe, která ji překládala veškeré informace z českého jazyka

do angličtiny. Dívka udělala do dnešního dne v českém jazyce obrovské pokroky, jak zmiňuje i její třídní učitelka v průběhu rozhovoru.

Ž B

Jedná se o žáka slovenské národnosti. Na danou základní školu nastoupil do 2. ročníku ve školním roce 2021/2022. Byl zařazen do patřičného ročníku, jako by navštěvoval ve své rodné zemi. V počátcích žák docházel nad rámec výuky na doučování za třídní učitelkou, kde pracovali na rozklíčování odlišností českého a slovenského jazyka a trénovali gramatiku.

Ž C

Jedná se o dívku vietnamského původu, která se do ČR přistěhovala před třemi lety se svým otcem. V době pozorování byla dívka ve 4. ročníku. Nyní navštěvuje 5. ročník. Na školu nastoupila v době pandemie Covid-19, tudíž byla její adaptace na český jazyk od prvních školních dnů velmi složitá a náročná. Když přišla na danou školu, byla zařazena o dva ročníky níž, reálně by navštěvovala 7. ročník. Dívky se na začátku školní docházky chopila „asistentka“, která s ní individuálně procházela základy pro komunikaci v českém jazyce. První rok trávila se svou tetou, která umí česky a s dívkou neustále v českém jazyce komunikovala a rozvíjely ho. O rok později se přestěhovala ke svému otci, který český jazyk neovládal a mluví s dívkou pouze jejich rodnou řečí. Tato situace zapříčinila, že dívka zůstávala v jazyce na stejné úrovni a její slovní zásoba se rozvíjela pouze ve škole.

Ž D

Jedná se o chlapce mongolského původu, který se do ČR přistěhoval před dvěma lety. Tento žák nyní navštěvuje 1. ročník městské základní školy. Je zařazen do patřičného ročníku, jako by byl zařazen ve své rodné zemi. V ČR navštěvoval jeden rok mateřskou školu, kde se setkal s českým jazykem a osvojil si základy jazyka potřebné pro komunikaci. Žák se společně se svými dalšími třemi ukrajinskými spolužáky účastní hodin českého jazyka pro cizince.

Ž E

Jedná se o chlapce ukrajinského původu, který nastoupil do školy ve školním roce 2022/2023. Do ČR přišel se svými rodiči začátkem roku 2022 z důvodu konfliktu na Ukrajině. Chlapec navštěvoval krátkou dobu mateřskou školu, kde se setkal se základy českého jazyka. Je zařazen do patřičného ročníku, jako by byl ve své rodné zemi. Na pokyny učitelky reaguje, snaží se mluvit „lámanou češtinou“.

Ž F

Žákyně F nastoupila do školy na začátku školního roku 2022/2023. Je žákyní 1. ročníku. Pochází z Ukrajiny a do ČR přišla z důvodů války na Ukrajině. Žákyně ovládá základní slovní zásobu českého jazyka. V hodinách je spíše pasivní. Pokyny učitelky i svou práci značně bojkotuje, což se odráží v jejích studijních výsledcích a přístupu učitelky.

6.5 Způsob analýzy dat

Analýza dat se týkala šesti rozhovorů s učiteli a šestnácti hodin pozorování šesti žáků s OMJ v rozmezí 1. až 4. ročníku v hodinách českého jazyka.

Všechny rozhovory jsem nahrávala na záznamník v mobilním telefonu. Jeden rozhovor měl být původně nahrán v aplikaci Teams. Díky technickým problémům se to nepodařilo a nahrávka byla pořízena také z mobilního telefonu. Následně byly nahrávky převedeny do písemné podoby. Po transkripci rozhovorů jsem zvolila techniku otevřeného kódování.

Pozorování bylo zaznamenáváno do vlastního pozorovacího archu. Každého žáka jsem pozorovala tři vyučovací hodiny českého jazyka. V mém výzkumu nebyla využita všechna pozorování. Tři hodiny jsem se kvůli rozporu s mým tématem rozhodla do své práce nezařadit. Po zpracování pozorovacích archů jsem zvolila techniku otevřeného kódování.

Následně jsem vytvořila seznam kódů, které jsem dále kategorizovala. Poté jsem všechny kódy seskupovala. V těchto kódech jsem se snažila najít kategorie, které by odpovídaly výzkumným otázkám. Ze všech realizovaných rozhovorů a pozorování mi nakonec vyvstalo šest kategorií.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budu věnovat výsledkům mého výzkumu získaných na základě pozorování žáků s OMJ v hodinách českého jazyka a interview s učiteli 1. stupně ZŠ. Data jsem následně analyzovala formou otevřeného kódování, kategorizovala a interpretovala.

7.1 Analýza a interpretace dat

Získaná data jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování, poté jsem je kategorizovala a interpretovala. Všechny rozhovory s učiteli i pozorování žáků jsem měla k dispozici přepsané v MF Word na počítači. Data jsem si několikrát přečetla a identifikovala jsem zde kódy, které vyplývají z opakujících se pojmů v textu. Text jsem si četla do doby, dokud se mi nezačaly kódy seskupovat a postupně vznikat první kategorie. Pojmenování kategorií vycházelo z průběhu práce učitele s žáky s OMJ při cestě nabývání českého jazyka. Kategorie jsem pojmenovala následujícím způsobem: *Cesta k osvojení jazyka*, *Rozmanité didaktické prostředky*, *Překonávání bariér v odlišném jazyce*, *Překonávání bariér žáka*, *Rozdíly v přístupu rodičů*, *Osvědčené náměty učitelů*. V následující tabulce jsem uvedla výčet kategorií a subkategorií s ukázkami některých kódů.

Mezi následujícími kategoriemi jsem v průběhu mapování zaznamenala trojí vztah. Jedná se o propojení vztahu učitel \Rightarrow žák \Rightarrow rodič. Během žákovy cesty jazykem hrají roli všechny zmíněné strany. Tento vztah může kladně nebo negativně ovlivnit žákovo začlenění do školního i jazykového prostředí. Kategorie „Cesta k osvojení jazyka“ je propojená se všemi ostatními, jelikož charakterizuje poznávání a postupné osvojování českého jazyka žákem s OMJ za použití rozmanité škály didaktických materiálů, přičemž se na poznávání jazyka podílí jak učitel, rodiče, tak i samotný žák. Bariéry v odlišném jazyce i bariéry žáků spolu úzce souvisí. Hlavní roli zde hraje učitel a žák, ale mohou se zde promítnout i rozdíly v přístupu rodičů, které mohou mít pozitivní nebo negativní dopady na dítě. Mohou to být rodiče, kteří své děti podporují a pomáhají jim tyto bariéry překonat, ale také rodiče, kteří jsou ke školnímu životu svého dítěte lhostejní a bariéry se tím mnohdy prohlubují.

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
Cesta k osvojení jazyka		Seznámení se základní slovní zásobou Zapojení cizího jazyka Rozvoj komunikačních dovedností Zapojení ostatních spolužáků Náročnost slohové výuky Návěst psacího písma Předmět čeština jako druhý jazyk Možnost organizovaného doučování Možnost individuálního doučování
Rozmanité didaktické prostředky		Různorodost didaktických materiálů Využití materiálů nižších ročníků Vlastní výroba materiálů Výuka pomocí tabletů Práce s obrazovým materiálem Možnost práce s překladačem Využitelnost výukových programů
Překonávání bariér v odlišném jazyce		Problematické aspekty učiva Problémy s přízvukem Nedostatečné porozumění čtenému textu

		Častá záměna slov Neznalost latinky Náročnost psaní psacím písmem
Překonávání bariér žáka		Nedostatečné porozumění činnostem Bojkot své vlastní práce Nedostatečná znalost jazyka Strach z chyb Strach komunikovat s okolím Vstup do online výuky
Rozdíly v přístupu rodičů	Angažovaný rodič Rodič jako problém	Aktivně přistupující rodiče Zapojení rodičů do chodu školy Nedostatečný dohled rodičů na dítě Nadměrná absence žáků Neznalost jazyka rodiči
Osvědčené náměty učitelů		Stanovení pravidel výuky Volnější režim Typy na vhodný a srozumitelný projev Lidský přístup k žákům

Tabulka I Kategorie, subkategorie a kódy

7.2 Cesta k osvojení jazyka

Z analýzy dat mi vyplynula cesta, kterou učitelé prochází napříč českým jazykem s žáky s OMJ. Prvním důležitým krokem při osvojení češtiny je zvládnutí základní slovní zásoby. *UD: My postupujeme základními frázemi. Takže aby se uměli představit, odkud jsou, kolik je jim let, jak dlouho už jsou tady, jak dlouho se učí česky, takové úplně to nejzákladnější. Potom kouzelná slovíčka, aby uměli poprosit, poděkovat. Potom záchranná slovíčka čili nebezpečí, pozor, mám hlad, je mi zima, ztratil jsem se a tady toto. A potom, bez toho, že*

bych předtím jim vysvětlila gramatiku, ale aby prostě pár takovýchto věci uměli o sobě říct. Poté, co žák nabude dostatečné slovní zásoby, je vhodné do výuky zařadit slova v základním tvaru. **UB:** *Ted'kom, jak jsme dělali ty párové souhlásky, tak to je prostě pro ni, ona si to slovo nedokáže říct v jiném tvaru, protože ho nezná. I kdyby ho znala, tak ji to učím v tom základním tvaru.* Když jim dostatečně porozumí, postupně k nim může učitel přidávat slova příbuzná či odvozená. **UF:** *Ono je toho hodně, ale prostě v těch jednotlivých okruzích, aby, aby vždycky se vzal nějaký okruh, kde potřebujeme rozvíjet tu slovní zásobu plus tu gramatiku.* Žák postupně nabývá schopnosti pracovat se slovy a tvořit z nich jednoduché věty, seznamuje se se znaménky, která nesou jednotlivé druhy vět a následně je užívá v psaném i mluveném projevu, čímž si zdokonaluje své nově nabyté komunikační dovednosti. Jak jsem mohla vidět v dané situaci ve 3. ročníku:

U: *Kdo má hotovo, přijde si pro kartičku, na které jsou zapsány různé druhy vět. Vaším úkolem je přiřadit větu ke správnému znaménku.*

ŽA: *Vzala si od učitelky kartičku. Přečetla si větu a šla ji přiřadit k určitému znaménku. Dívka měla na kartičce větu tázací. „Půjdeš dnes ven?“.*

U: *Vybrala dívku, aby šla zkontrolovat, zda jsou správně přiřazeny všechny věty tázací.*

ŽA: *Šla do místa, kde bylo znaménko „?“ a kontrolovala věty. Dle mého správnost vět určila podle „?“ na konci věty. Následně konstatovala, že všechny věty jsou přiřazeny správně.*

Dalším osvědčeným pomocníkem učitelů při práci s těmito žáky je do hodin a realizovaných činností zapojit cizí jazyk, který může být jejich rodným jazykem, případně je pro žáky více srozumitelný. Jak jsem mohla vidět v hodině českého jazyka ve 3. ročníku:

ŽA: *Když přišla do lavice, dívala se ke svému spolužákovi, co mají dělat.*

UB: *Přišla za dívkou k lavici a vysvětlovala jí, co má dělat – anglicky. Anglicky ji i naváděla a dívka jí odpovídala, co doplní.*

Cizí jazyk zařazují učitelé do výuky dvojím způsobem. Někteří pro žáky připravují veškeré materiály v cizím jazyce, jiní využívají cizí jazyk jen zřídka, pro lepší porozumění a snaží se do komunikace i činností zapojit co nejvíce český jazyk, aby se na něj žák v co nejkratší době adaptoval. **UB:** *Všechno jsem jí připravovala v angličtině.; UD:* *Hodně češtinu, občas slovíčko jenom tam použiju anglické, ale prostě na něho platí taktika „pomalu česky“.* *A ukážeme nebo mu to napíšu.* Ovšem každé dítě je individuální, a to je možná i jedním z důvodů, proč cizí jazyk do hodin zařazuje každý učitel v jiné míře, jelikož pro některé žáky může být zapojení dalšího jazyka více problémem než přínosem.

Osvědčeným způsobem, jak seznámit žáky s jazykem a rozvíjet jejich komunikační dovednosti, je zapojit do tohoto procesu i ostatní žáky, kteří tvoří okolí dítěte ve třídě. Zapojení ostatních spolužáků mnohdy dopomůže k nenásilnému a přirozenému získání potřebné slovní zásoby, která je pro rozvoj jeho jazyka velmi důležitá. *UA: Protože oni ve družině různě malovali, dělali spoustu věcí a vykládali si přitom. A tam se taky naučila strašně moc, takže to byl taky velký přínos.*

Když žák projde těmito krušnými začátky a zorientuje se v základní slovní zásobě, je na čase do výuky zařadit i gramatické jevy. Při osvojení mluvnické hraje zásadní roli to, do jakého ročníku dítě vstupuje a jaké učivo ve třídě aktuálně probírají. Žák, který nastoupí do 1. nebo 2. ročníku ZŠ, je ve velké výhodě, jelikož nabývá znalosti a dovednosti společně se svými vrstevníky postupně, napříč všemi nadcházejícími ročníky. *UC: Tam je to, čím dřív přijde, tím je to lepší, protože nemají tolik té gramatiky a postupně to nabírají. A ten taky ve třetí třídě už najel úplně bez problému, že jsem nedělala už žádné rozdíly, třeba úlevy nebo nějaké vypracování nějakých pedagogických podpor a v průběhu třetí třídy se z něho stal nejlepší češtinář.*

V prvním ročníku se žák postupně setká s latinkou a podobou psacího i tiskacího písma. Jak jsem mohla vidět v hodinách českého jazyka v 1. ročníku:

U: Připravte si písmena ze svých desek. Připravte si velká tiskací písmena O, L, Á, M, S, P.

ŽE: Vzal si desky a na pokyn učitelky si připravil daná písmena, se kterými dále pracovali.

U: Postav z pastelek nebo fix písmeno M.

ŽD: si vzal pouzdro a začal stavit písmeno M, měl ho za pár vteřin hotové. Díval se ke svému spolužákovi, jestli ho má také tak.

Když získá dostatečné znalosti grafického znázornění písma, může jej začít užívat v psané formě řeči a postupně se v ní zdokonalovat. Jak jsem mohla sledovat v hodině zaměřené na rozvoj psaní v 1. ročníku:

U: Otevřete si písanky na straně 11. Vaším úkolem bude opsat slabiky MO, MI, MŮ, MÍ na řádky, které máte v písance připravené.

ŽD: Hezky se posadil na židli a začal psát řádky, které jim zadala jejich učitelka.

U: Pochválila žáka, za krásné a úhledné písmo.

V rovině foneticko-fonologické si žáci postupně osvojují hlásky, které dále spojují do slabik či slov, díky čemu si neustále rozšiřují svou slovní zásobu. Jak jsem mohla vidět v českém jazyce v 1. ročníku:

U: Stavíme slabiky LÍ – PA.

ŽE: Postavil dané slovo, když ho učitelka kontrolovala, upozornila jej, že to nemá správně a slovo ještě několikrát zopakovala, aby si jej zkontroloval a opravil.;

ŽD: Slovo lípa měl postavené správně.

U: Co je to lípa?

Ž: Strom.

U: Je to listnatý nebo jehličnatý strom?

Ž: Listnatý.

U: Co dál víme o lípě?

Ž: Je to náš národní strom.

V rovině lexikálně-sémantické učitelé využívají k práci slabikáře, pracovní sešity a obrázky, podle kterých žáci pojmenovávají vyobrazené předměty, věci a osoby. Slovní zásoba žák s OMJ je mnohdy omezená a díky této činnosti se značně rozšiřuje. Dále si osvojuje nové pojmy, učí se posloupnosti i orientaci v textu. Jak jsem mohla pozorovat v 1. ročníku:

U: Otevřete si pracovní sešit ke slabikáři na 1. straně. Vidíte tam 4 řádky a 4 sloupce, ve kterých jsou obrázky. Vaším úkolem bude určí obrázek ve sloupci a řádku, jaký Vám určím.

U: Jaký obrázek je na 4. místě v 1. řádce?

ŽD: Když učitelka chlapce vyvolala, nevěděl, co má dělat. Začal se dívat k sousedovi.

U: Ukázala mu, ať ukáže na 1. řádek.

ŽD: Ukázal na 4. řádek.

U: Šla k žákovi a naváděla ho. Řekla mu, ať ukáže na 4. obrázek.

ŽD: Ukázal na 1. obrázek, poté na 2. obrázek a jako poslední na 3. obrázek.

U: Ukázala mu obrázek a ptala se, co tam je.

ŽD: Neodpověděl jí. Měl říct slovo ananas.

Rozvinutá slovní zásoba je důležitá i v počátcích čtení, kdy žák nabývá dovednosti převést psaný text do mluvené formy řeči, jak jsem mohla vidět v 1. ročníku:

U: Ukazujeme si prstíkem na slova ve větě a čteme.

ŽD: Máma má Emu i mimi. Žákovi čtení relativně šlo, ale četl dost potichu.

Pokud se dítě ocitne v novém jazykovém prostředí ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ, v postupu i zvládnutí gramatických jevů se dost odráží to, jakému učivu se třída věnuje a jak učitel vyhodnotí danou situaci a schopnost žáka adaptovat se na probírané učivo. **UF:** Nebo jestliže já je mám ve 4. třídě a chci s nimi učit se nějaké základy gramatiky české, jo třeba měkké, tvrdé I, tak hledám pracovní sešity nižších ročníků. Proto učitelé mnohdy volí jinou cestu, než je tomu u žáků 1. nebo 2. ročníku a v počátcích poznávání gramatiky se vrací

k učivu nižších ročníků. *UA: Ale v té češtině, tím že prostě nerozuměla, tak jsme se vrátili vlastně ještě do učiva 2. třídy, protože jsme ji potřebovali naučit, jaké jsou měkké souhlásky, tvrdé souhlásky, kde tam psát tady ty měkké tvrdé I. Potom jsme až tohleto dokázala, tak jsme přecházeli na ty vyjmenovaná slova, ale s tím že měla zase obrázky a jeli jsme jenom vyjmenovaná slova a příbuzná slova. I přesto, že žák bude na nižší úrovni znalostí než jeho spolužáci, pochopit a naučit se látku nižších ročníků je pro jeho poznání a osvojení si českého jazyka nesmírně důležité a nesmí se nic zanedbat. UA: Takže ve 4. třídě, když my jsme procvičovali ty vyjmenovaná slova daleko jakoby důkladněji a byly tam takové ty, jak tomu říkám zákeřné slovíčka, jakože třeba mlít a mlýn. Jakože je to podobné, ale jednou je tvrdé, podruhé je měkké. Nebo já nevím. Lysí a lysi – lísat se takhle. Třeba lísat se. Tak to bylo pro ni úplně jakože „co to znamená?“. Takže tohleto, tyhlety záludné slova jsme s ní nedělali.*

V rovině morfológico-syntaktické se žáci s OMJ postupně seznamují se slovními druhy, vyjmenovanými slovy, slovy příbuznými, tvaroslovím a dalším učivem, které pro ně může být zpočátku dosti náročné. Jak jsem mohla vidět v hodině českého jazyka ve 4. ročníku:

UA: Zeptala se dívky, jestli si vzpomene na nějaké podstatné jméno rodu ženského ze cvičení.

ŽA: Zakroutila na učitelku hlavou, nevzpomněla si na žádné slovo. Reakce byla téměř okamžitá, ani se sama nesnažila vymyslet nějaké slovo, jako její spolužáci.

Další důležitou oblastí v rozvoji jazyka je schopnost číst a psát. Co se týče psaní, žáci s OMJ se nejprve seznamují s latinkou a učí se všechny tvary a způsoby zápisu písma. K tomu učitelé využívají písanky, určené pro nižší ročníky ZŠ nebo si vytváří své vlastní pracovní listy. *UD: Já třeba na začátek jsem mu nachystala, protože oni píšou v Mongolsku azbukou. A já jsem mu nachystala takové listy, jak mají prvňáci na písmenka a tak, a že to bude mít já nevím na jak dlouho a on to za tři dny měl naprosto nádherně všecko napsané, přepsané. Já píšu kvůli němu na tabuli tiskacím a on to normálně přepisuje psacím. Do doby, než si žák psací písmo natolik osvojí, píšou učitelé i žáci ve všech hodinách převážně tiskacím písmem, aby nedocházelo k problémům s porozuměním psanému textu a identifikaci jednotlivých písmen ve slově. UF: Naštěstí v Mongolsku měli angličtinu, takže něco málo už z té latinky ovládal. Nicméně jsme psali a u něho jsem teda nechala, že může psát tiskacím ze začátku, že to pro něho bylo jednodušší.*

S psaným projevem žáka souvisí i schopnost tvořit jednoduché texty, které spadají do oblasti komunikační a slohové výchovy. Učitelé zde zpravidla využívají dvojí postup, kdy žáky nechávají psát náročnější texty v jejich rodném jazyce, ale při práci na jednodušších úkolech vyžadují tvorbu v češtině. *UF: Když chcu, aby se rozvíjeli i v tom ukrajinském jazyku, tak*

jim klidně nechám. Já jim dám zadání a oni rozumí. Teď jsme psali prostě vánoční příběh nějaký s vánoční tematikou. Tak to jsem jim dovolila psát ukrajinsky. Ale když po nich chcu třeba režim dne nějaký, napsat česky.

K psaní textu se úzce pojí i schopnost žáka text interpretovat. Čtení textů nebývá pro žáky zdaleka tak náročné, jako samotný postup jazykem. Žáci jsou po krátkém čase schopni přečíst úryvek textu, nebo jej alespoň sledovat a orientovat se v něm. **UD:** *Čte s námi vlastně ve vlastivědě, čte s námi na pokračování „Děti z Bullerbynu“, i když samozřejmě rozumí každému dvacátému slovu, ale prostě je schopen sledovat v tom textu a vždycky kousek přečte... Obtíže se objevují hlavně v porozumění textu a rychlosti čtení, kdy učitelé nejsou schopni identifikovat, do jaké míry žák textu rozumí a jak hluboce je schopný pochopit jeho význam a tím je značně ztížena jejich pomoc při rozvoji čtenářských schopností každého žáka s OMJ. **UA:** *Třeba ta literatura pro ni bývala třeba náročná, protože my, když jsme četli české texty, tak tam bylo spousta slov, které třeba neznala, takže to jsme si museli vysvětlovat. A vůbec ta rychlost toho čtení, nebyla pro ni. Byla pro ni prostě rychlá. Nezvládala všechno. Takže tam někdy poslouchala, že prostě jenom naslouchala těm slovům, aby je prostě vnímala, že jsem po ní nevyžadovala vyloženě, hlídej si ten text.**

Pochopitelně učitelé nemohou všechnen čas hodiny věnovat pouze žákům s OMJ, a proto jsou tito žáci mnohdy znevýhodněni a musí se s jazykem i učivem seznamovat individuálně a vynaložit velké úsilí, aby se dostali na stejnou úroveň, jako jejich vrstevníci nebo se jí alespoň přiblížili. Právě z tohoto důvodu využívají školy pro tyto žáky organizované nebo individuální doučování.

Organizované doučování českého jazyka spočívá v hodinách češtiny jako druhého jazyka, které má v dnešní době mnoho škol zakomponované do svého vzdělávacího plánu v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně žáků s OMJ. **UD:** *No, ono tady toto je vlastně v rámci jejich vyučovací doby, že jdou místo něčeho, jdou tady na tu češtinu. Pro tento typ výuky jsou žáci s OMJ uvolňováni z vybraných předmětů a docházejí za stanovenou učitelkou, která s nimi postupně prochází jednotlivá témata a okruhy českého jazyka a zdokonaluje jejich vědomosti a komunikační dovednosti. **UE:** *Oni mají několik hodin češtiny jako druhého jazyka zakomponované ve výuce. Mají to každý den první hodinu. A během dne ještě mají děti několik hodin s Ukrajinskou učitelkou.**

Druhou možností je individuální vzdělávání žáků s OMJ nad rámec jejich školní docházky, které probíhá formou doučování ze strany jejich učitelky, případně jiné pověřené osoby. **UB:** *Máme tady teďka paní, která doučuje právě tady ty děti. Že si je vezme jednou, dvakrát*

týdně... Případně co je potřeba, tak já s ní dělám odpoledne.; **UE:** Pokud by děti měly zájem doučování probíhá i pro české děti nejčastěji z matematiky, češtiny a angličtiny. Nebo lze využít doučování zvenčí, které realizují organizace určené pro vzdělávání cizinců. **UA:** A domlouvaly jsme, to byly hodiny českého jazyka přes, a teďka se přiznám, že nevím přesně přes koho. Tam byla nějaká agentura, která pomáhá tady těm cizincům a vlastně oni mohli chodit na nějaké jazykové kurzy a chodila tam.

7.3 Rozmanité didaktické prostředky

Učitelé ve výuce využívají širokou škálu didaktických materiálů, díky nimž si žáci postupně osvojují všechny roviny českého jazyka. Co se týče práce s žáky s OMJ je možné rozdělit využití didaktických materiálů do dvou skupin. První skupinou jsou materiální didaktické pomůcky, které slouží k lepší orientaci žáka v prostředí nové třídy a školy. Učitelé pro ně vytváří popisky důležitých věcí ve třídě, díky čemuž se seznamují se základní slovní zásobou, která pro ně bude v prvních dnech nové školní docházky přínosem. **UA:** Ve třídě jsme si udělaly popisky takových těch věcí, které jsou kolem nás. Lavice, stůl, květináč, dveře, okno. Prostě to bylo popsáno a spolužáci byli naprosto úžasní, kteří s ní hned začali mluvit.

Dále jsou to slovníky, slabikáře či různé obrazové materiály, jako například pexeso. Učitelé pro nově přichozí žáky s OMJ vyrábí své vlastní materiály, převážně se jedná o pracovní listy, které jsou zaměřeny na různé osvojení jazykových dovedností a okruhů učiva. **UB:** Vytvářím si pracovní listy, potom jsem používala publikace, které jsou pro tyto děti. Je jich hodně a jsou různé kvality, tak jako si tak spíš čerpám. A pak ta pexesa, pak ty obrázky hodně.

Jak poukazují někteří učitelé, výroba vlastních materiálních pomůcek je ovlivněna i dobou, ve které dítě do ZŠ nastoupilo. Je to tím, že dříve nebylo k dispozici takové množství materiálů, jako je tomu dnes, což učitelé pokládají za přínos pro jejich práci s těmito žáky. **UD:** No, spoustu jsem si toho vyrobila sama, protože dřív nebylo skoro nic. Tak ale pořád využívám to, co jsem si sama vymyslela. Mám třeba prezentace na zvířata a na bydlení, jídlo a tak.

Druhou skupinou jsou digitální technologie, které mohou učitelům usnadnit práci s žáky s OMJ. Některé školy mají k dispozici tablety a Ipady, které využívají jako pomocníky v dobách, kdy potřebují u žáky rozvíjet jednotlivé roviny jazyka. **UF:** Zpočátku měli, já mám Ipady k dispozici se sluchátky, takže oni si v té hodině češtiny neposlouchávali věci, doplňovali, přiřazovali, všechno možné. Využití digitálních technologií nemusí být přínosem

jen pro učitel, ale i pro samotné žáky. V době, kdy je jejich slovní zásoba značně omezená, mohou pro lepší porozumění s okolím využít slovníky nebo překladače, které jim pomohou překonat dosavadní jazykovou bariéru. **UC:** *Tak třeba na tabletech jsme měli překladač, že. Tak jsme jim dali třeba program na tabletu, tam byl jako normálně slovník obrázkový a mohli si to poslechnout.*

K využití digitálních technologií se pojí i situace, kdy učitelé využívají ve výuce výukové programy, které jsou určeny pro vzdělávání žáků s OMJ. Některé výukové programy jsou volně dostupné a mohou s nimi pracovat všechny školy, které mají přístup k digitálním technologiím či internetu. **UF:** *... to byla „cestina2.cz. Pak to upravovali nějakým způsobem to zredukovali na tom výukovém programu, takže už to není tak dobré. Jo? Zpočátku to bylo perfektní.; UE: Potom sem, potom třeba používám „wordworld“. To je taky fajn. Strašně moc věcí tam učitelé udělali.*

Druhou variantou jsou výukové programy s licenci, které nejsou přístupné všem, ale pouze těm školám, které si licenci zakoupí. **UE:** *Máme také licenci pro školu „včelky“ a tam je část už věnovaná cizincům. Jazyk je tam rozpracovaný, a to už je.; UC: To jako pořád třeba do té češtiny ano, Protože třeba začneme spolu, máme třeba ten program „Školákov“ na počítači nebo tak... Učitelé si ve značné míře práci s výukovými programy pochvalují a zapojují je do výuky hlavně v počátcích osvojení si nového jazyka žáků s OMJ.*

7.4 Překonávání bariér v odlišném jazyce

Jazykem rozumíme systém znaků, který slouží k dorozumívání a komunikaci v určitém společenství. Pro člověka je nenahraditelným nástrojem, pomocí něhož může komunikovat se svým okolím. Pokud se člověk ocitne v prostředí, kde je jazyk zcela odlišný, musí se vypořádat se spoustou překážek a v co nejkratší době se novému jazyku naučit, aby mohl komunikovat se svým okolím.

Pokud se zaměříme přímo na češtinu, jde o flektivní jazyk, který se vyznačuje komplikovaným systémem skloňování a časování. Čeština má charakteristický přízvuk, který je pro správné užívání řeči velmi významný. Proto je problém s přízvukem i jednou z obtíží, s kterou se potýkají učitelé u žáků s OMJ a je důležité, aby se žáci co nejdříve naučili přízvuk správně užívat. **UD:** *Velký problém obecně dělá přízvuk. Zase právě tam, kde je to podobné, tak třeba Rusové, Ukrajinci, prostě naučit je správný přízvuk. Já vždycky říkám, že když budou dávat správně přízvuk, i když nebude úplně správně to slovo, tak, tak prostě se to, tak to bude znít česky. Jakmile tam nebude správný přízvuk, i kdyby mluvili gramaticky*

já nevím jak správně, tak to prostě nebude nikdy znít česky. Takže ten přízvuk dělá problémy. Pokud bude jejich přízvuk použit správně, bude i jejich komunikace v češtině snazší a jejich mluva bude znít více „česky“. S přízvukem souvisí i mluvený projev žáků. Dítě se musí v co nejkratší době naučit mnoho nových slov, aby se dorozumělo se svým okolím, což může být pro tyto žáky problém. A proto není divu, že se v počátcích osvojení komunikačních dovedností potýkají učitelé u žáků s OMJ s neznalostí slov nebo jejich záměnou. Jak jsem mohla vidět v dané situaci ve 3. a 4. ročníku:

UB: *Vymyslete předložku.*

ŽB: *Přihlásil se a řekl slovo „hore“. Učitelka mu odpověděla, že to není správně. Mohlo by být jediné „na“. Opět se přihlásil a řekl slovo protože.*

UA: *Co je to drůbež?*

ŽC: *Na otázku učitelky reagovala pohledem, ale nedokázala vysvětlit, co slovo drůbež znamená. Učitelka ji pomáhala, dívka přikyvovala hlavou.*

Dítě musí zvládnout i správnou výslovnost slova, protože pokud nebude dané slovo dokonale vysloveno, může dojít k tomu, že mu jeho okolí neporozumí. Jak tomu bylo ve 3. ročníku:

UB: *Zahrajeme si na lovce. Každý dostane kartu lovce. Na kartě lovce je jméno nebo slovo. Budete chodit po třídě a hledat kamaráda, který má na kartičce jméno psa. Zapišete si slovo do kartičky. Musíte mít vyplněny všechny políčka.*

ŽB: *Na kartičce měl napsané jméno řeky – LABE. Šel hledat další slova, která by mohl doplnit do své kartičky. Zeptal se jednoho ze spolužáků, jestli má jméno „žeky“.*

S mluvou a nově nabytou slovní zásobou se pojí i schopnost číst. Po pár měsících jsou žáci s OMJ schopni text přečíst, jelikož jejich slovní zásoba čítá dostatečné množství slov, aby dokázali převést text do mluvené podoby, ale zda ho opravdu chápou zůstává otázkou.

UA: *Třeba ta literatura pro ni bývala třeba náročná, protože my, když jsme četli české texty, tak tam bylo spousta slov, které třeba neznala, takže to jsme si museli vysvětlovat. A vůbec ta rychlost toho čtení, nebyla pro ni. Byla pro ni prostě rychlá. Nezvládala všechno. Pro učitele není snadné identifikovat, zda dítě textu rozumí či nikoli, a proto je vhodné, aby po skončení četby zjistili, na kolik dítě textu porozumělo a v případě jakýchkoli nejasností mu vše vysvětlit, aby co nejlépe pochopil význam čteného.*

Čeština je jazyk vyznačující se pro cizince mnoha komplikovanými jevy. A proto se často setkáváme s tím, že jedinec, který přišel do ČR a žije tu již delší dobu, nemusí jazyk zcela

ovládat a ve většině případů poznáte, že není rodilým mluvčím. U žáků, kteří se učí češtinu ve školním prostředí, se učitelé setkávají převážně s obtížemi jako je skloňování, časování, ale i určování měkkých a tvrdých souhlásek či jejich délek. **UB:** *Třeba ty tvrdé měkké souhlásky, které se naučila, které jsou tvrdé a které jsou měkké. Dávala jsem jí základní slova bez di, ti ni, protože to di, ti ni je jenom na poslech, takže to ona ne, pokud ta slova nezná, tak to nevěděla. Takže podle poslechu hodně s čím je problém je délka samohlásek, takže to jsme trénovali, že jsem jí četla, tak jak když jsou třeba děti, co mají poruchu učení. Další úskalí je i určování délek samohlásek, které dělá ve výuce žákům s OMJ také problémy. Jak jsem mohla vidět v 1. ročníku:*

U: *Nyní budeme pracovat v pracovním sešitu. Vaším úkolem bude napsat slovo k obrázku.*

ŽE: *Vzal si pracovní sešit a začal pilně pracovat na úkolu. Po chvíli se u něj zastavila učitelka a upozornila jej, že nemá správně čárky nad samohláskami. Vysvětlila mu, že musí psát krátká písmena. Příklad slova: opice, žák napsal ópice.*

V mnoha případech přicházejí žáci s OMJ do škol s nulovou znalostí latinky i psacího písma, které je nezbytnou součástí psaného i mluveného projevu každého z nás. **UF:** *Jelikož je tam odlišný písmo je odlišné. Jo nepíšou latinkou, tak jsme museli trénovat veškerá, veškeré psaní. Naštěstí v Mongolsku měli angličtinu, takže něco málo už z té latinky ovládal. Nicméně jsme psali a u něho jsem teda nechala, že může psát tiskacím ze začátku, že to pro něho bylo jednodušší. Pokud se žák během svým předchozích studií nesetkal například s anglickým jazykem, pravděpodobně nepoznal ani latinku či psací písmo a musí se je co nejdříve naučit, aby bylo jeho začlenění do vzdělávacího procesu plnohodnotné a kvalitní. **UC:** *Samozřejmě oni mají problémy s azbukou, protože že oni azbuka a my latinka, i když oni už někteří. Tam záleží, z které školy přišli. Že někde se anglicky učili, takže už uměli tu latinku. Někde se neučili, takže je to pro ně nové. A hlavně psací písmo pro ně je pro všechny, protože oni latinku třeba uměli tiskacím, ale neuměli psacím.**

Aby došlo k odbourání všech výše zmíněných bariér v co nejkratším časovém intervalu, je nutné, aby učitelé s žáky aktivně pracovali, zapojovali je do činností, věnovali jim dostatečnou pozornost a v případě jakýchkoli nejasností a problémů jim podali pomocnou ruku, která je nasměruje tím správným směrem.

7.5 Překonávání bariér žáka

Bariéry žáků s OMJ se v začátcích školní docházky objevují poměrně často. Tyto překážky jsou bezpochyby nedílnou součástí vstupu žáků do nového jazykového i kulturního prostředí a vyrovnání se s novým jazykem a nejspíš se tomu nedá úplně zabránit. Jednou z prvních věcí, která vyvstává z označení žák s OMJ je jazyková bariéra, kdy jedinec nezná jazyk vůbec nebo jej zná jen v omezené míře. **UD:** *Ted'ka mám třeba chlapečka z Mongolska, který přišel a prakticky umí pár slov anglicky, ale jinak nic. Přišel a mám ho v rámci 5. třídy, ale on je hodně cílevědomý, velmi inteligentní a opravdu chce.;* **UE:** *Přišel k nám na školu chlapec z Itálie, ten byl, měl maminku Češku, ale žil dlouho dobu v Itálii, Chlapec se narodil v Itálii, takže tam skutečně česky neuměl a pak přišla holčička z Vietnamu. Ona žila teda už v ČR, ale češtinou taky absolutně nepolíbená.*

Jen málokdo by si myslel, že žák, který přijde do neznámého prostředí, kde se setká se zcela neznámým a pro něj nesrozumitelným jazykem, bude rázem adekvátně reagovat na nový jazyk i nové situace, se kterými se musí naučit vypořádat. A to je pravděpodobně jedna z hlavních příčin, proč se u žáků s OMJ poměrně často objevuje strach mluvit a komunikovat se svým okolím. Důvodů, proč tomu tak je, může být několik. Jedním z nich může být tzv. tiché období, které se u některých žáků s OMJ může objevit v souvislosti s nedobrovolným vytržením z jejich přirozeného prostředí. Dalším důvodem může být i to, že jejich slovní zásoba je zprvu dosti omezená a strach, že by dané slovo nemuselo být správně, je mnohdy přemůže. Jak jsem viděla v situaci v českém jazyce u dívky ve 4. ročníku:

UA: *Na tabulce vám zůstal podmět. Vaším úkolem bude vymyslet přísudek (sloveso).*

ŽC: *Když ji učitelka vyvolala, začala kroutit hlavou, že nechce dané slovo říct, učitelka ji musela povzbudit, že to má dobře a ona slovo nakonec přečetla.*

S neznalostí jazyka souvisí i další úskalí, se kterým se tito žáci často potýkají. Žák přijde do nového školního prostředí, kde na něj mluví zcela odlišným jazykem a začínají na něj být kladeny nároky ze strany učitele, kterým ne vždy úplně rozumí a chápe jejich význam. Jak bylo možné vidět v 1. ročníku:

U: *Červeně obtáhněte obrázek, který nám říká název zvířete. Žlutě školní pomůcky a zeleně osoby.*

ŽE: *Přihlásil se a zeptal se učitelky, kde mají kroužkovat obrázky. Učitelka vstala a ukázala mu, co má dělat, jak má obtáhnout obrázky a které barvy má použít.*

Proto je důležité, aby učitelé brali na tyto jedince ohled a byli jim ochotni vše znovu vysvětlit, aby nedocházelo k častému nepochopení. Jak jsem mohla pozorovat ve 4. ročníku:

UA: Zapsala na tabuli písmeno D. Úkolem žáků bylo vymyslet co nejvíce podstatných jmen na dané písmeno.

ŽC: Přihlásila se a zeptala se učitelky, co mají dělat. Učitelka jí vysvětlila, že mají napsat podstatná jména, která začínají na písmeno D. Poradila jí, že jde o názvy osob, zvířat a věci. Dívka jí řekla jedno slovo, učitelka jí ho odsouhlasila a poté začala pracovat.

Pro tyto žáky je nesmírně důležité, aby pochopili smysl činností, které mají realizovat a aby k nim učitelé přistupovali s porozuměním a pochopením. Jestliže se žák neposunuje tím správným směrem, v jazyce dlouhou dobu zaostává nebo se do této situace dostal nedobrovolně, může dojít z jeho strany k odmítání nového jazyka, které se projevuje například i tak, že začne bojkotovat práci učitele i sebe sama. Jak tomu bylo v hodině českého jazyka v 1. ročníku:

U: Otevřete si písanky na straně 11. Budete psát slabiky: MO, MI, MU, MŮ, MÍ.

ŽF: Svou vlastní práci bojkotovala. Písmena měla špatně napsané, psala jiné věci, než měla. Učitelka jí 2x nebo 3x smazala text, který opsala. Dívka napsala slabiky vždy stejně. Psala špatná písmena, neúhledné kroužky.

Tato situace může být způsobem tzv. vykořeněním, kdy dítě bylo vytrženo ze svého přirozeného prostředí a na nové prostředí se zatím nebylo schopné adaptovat a zabere mu nějaký čas, než se s danou situací vypořádá a ztotožní.

Poslední problém vyvstal během posledních tří let, kdy vypukla pandemie Covid a všichni se ocitli v situaci, která byla zcela neznámá. Žáci i učitelé se museli vypořádat s novým způsobem výuky, která probíhala online formou a nikdo s ní neměl zkušenosti. Dopad měla tato situace i na žáky s OMJ, kteří do školy nastoupili krátce před pandemií nebo v jejím průběhu. *UF: ... co byla nějaká online výuka, tak vlastně cizinec ve třídě, takže to bylo vlastně všechno v době Covidu. Tam bylo taky problematické to, že najednou byly ty děti izolované doma a na online výuce tam byl že jo pár hodin a potom už musel. Byl prostě v té svojí komunitě a to znamená, že tu češtinu nerozvíjel. Tito žáci se najednou ocitli ve stavu, kdy jejich cestu jazykem ovlivnilo omezení kontaktu osob, a jejich adaptace na nový jazyk byla zastavena či snížena. Zde už záleželo pouze na učiteli, jak k této situaci přistoupí. Zda je ochoten obětovat svůj volný čas a věnovat jej práci s žákem s OMJ nebo je ponechá v situaci, kdy veškerý postup v českém jazyce bude individuální a bude záležet pouze na*

něm samotném a jeho rodině, jakým způsobem se jazyku během pandemie naučí, aby byly jeho komunikační dovednosti v českém jazyce po opětovném otevření škol na adekvátní úrovni. *UE: Bylo to vlastně na, těsně se spuštěním epidemie Covidu, kdy se zavřeli školy, takže oni vlastně do běžné výuky nedošli. Nedostali se vůbec do běžné hodiny a pokoušeli jsme se navázat kontakt přes, jako online. A zjistila jsem, že to moc není efektivní, takže nakonec jsem se domluvila s rodinou a chodila jsem vlastně do rodiny, naprosto individuálně. Většina učitelů se k této situaci postavila čelem, a i přes nezvykle obtížnou situaci, při práci s těmito žáky navázali kontakt a pracovali s nimi na individuální úrovni, aby byl jejich nástup do školního prostředí po znovuotevření škol co nejméně ovlivněn a narušen.*

7.6 Rozdíly v přístupu rodičů

Rodina je jedním z nejdůležitějších činitelů, která se podílí na vzdělávání dětí. Vliv rodičů na jednání a chování dítěte se projevuje i v přístupu žáka ke škole. Žáci s OMJ v některých případech postrádají motivaci k integraci, a proto do jisté míry záleží na podpoře rodiny a jejím přístupu ke vzdělání, neboť je to právě rodina, která ovlivňuje přístup dítěte ke vzdělání po celou dobu povinné školní docházky.

V zásadě se učitelé setkávají s dvěma typy rodičů. Jsou to angažovaní rodiče, kteří se podílejí na školním životě dítěte. Spolupráce rodičů či širší rodiny je při úspěšném integračním a vzdělávacím procesu nutná, a proto je i přes jazykovou bariéru důležité udržovat kontakty rodič-učitel, případně rodič-učitel-žák. *UD: Oni mají známou tlumočnici, takže trošičku i přes ni. A my tady míváme třeba „tripartity“, že se sejdou rodiče, dítě a učitel, takže to jsme měli i plus tu tlumočnici a rodiče teda byli nadšeni, že takto byl i v té třídě přijat a on samozřejmě je velice snaživý a dělá velikánské pokroky. Rodina se podílí i na samotné domácí přípravě žáka, dohlíží na něj a pomáhá mu vyrovnat se s novým prostředím i jazykem.*

Pokud dítě vidí, že se rodiče snaží zapojit do života školy, s třídní učitelkou i ostatními členy učitelského sboru spolupracují, má větší motivaci k tomu, aby jeho začlenění bylo bezproblémové a poznání nového jazyka postupovalo tím správným směrem. *UC: Vždycky bývá jednou za dva roky akademie školní a nacvičují jako třídy program a vystupují s ním tady na té besedě v tom kulturním domě, a tak paní ředitelka nějak ve spolupráci nějak s ostatníma se spojila s těma rodičema těch dětí ukrajinských a oni.... on to tak nějak zorganizoval a ty maminky byly hodně takové dost aktivní v tom, že ty děcka také nacvičily*

ukrajinský program. Takže na té besedě vystupovaly ty děti z celé školy ty ukrajinské. A oni mezi sebou mají moc pěkný vztah ty děcka.; **UD:** No, od rodičů většinou podporu mám, když teda s nimi chci spolupracovat, tak spolupracují většinou. To jsem se ještě nikdy nesetkala s tím, že bych třeba pozvala rodiče a nepřišli. Takže to. Ale ono to mnohdy ani není potřeba, protože většinou ty děti se, teda aspoň já mám zkušenost, že většinou se snaží.

Důležitost spatřuji i v samotném zapojení rodiny a blízkého okolí žáka do procesu osvojení jazyka. **UA:** S tetou jsme ze začátku mluvili hodně, protože aby měla ten přehled, co potřebujeme, takže tam jsme spolu komunikovali. Rodiče by měli jít dítěti příkladem a postupně se seznamovat a učit novému jazyku. Pokud to situace dovoluje, měli by pomocí něj komunikovat i v domácím prostředí. **UF:** Mongolský chlapec, tatínek je tady delší dobu, takže mluví i lámanou češtinou. Maminka už se taky snaží, ta přijela vlastně o 4 nebo já nevím o 2 roky. Minimálně o 2 roky, možná o 4 roky později než tatínek, takže ta začala až tady se učit. Případně dítě začlenit do prostředí jeho vrstevníků či institucí, kde se bude s jazykem setkávat a bude pomocí něj komunikovat. **UA:** To jsme se domlouvali i s tou tetou, že vlastně bude chodit do družiny. Ona první, jakože družinu vůbec mít nebude, pak že bude chodit jenom nějak na nějakou hodinu a pak jsme se domluvili, že jestli by tam nemohla bývat dýl, aby právě od těch děcek se naučila. Protože oni tam různě malovali, dělali spoustu věcí a vykládali si přitom. A tam se taky naučila strašně moc, takže to byl taky velký přínos. Tyto situace, při kterých se dítě nenásilně seznamuje s jazykem, jsou pro žáky velkým přínosem, a díky prostředí, kde se setkávají se svými vrstevníky a kamarády, se mnohdy naučí daleko víc používat nový jazyk v mluvené formě, než by tomu bylo ve škole.

Druhou variantou rodičů, se kterými se učitelé během své práce setkávají, jsou rodiče, na které pohlížíme jako na problém. Je to způsobeno tím, že jsou mnohdy lhostejní ke školnímu životu svého dítěte nebo je jazyková bariéra natolik silná, že znemožní jejich spolupráci s učiteli i školou. **UC:** No a oni ty maminky mě se zdá, že jim zatím na tom ani moc nezáleží, aby se ty děcka zas tak tu češtinu dobře učili. Jim záleží třeba tu angličtinu, matiku, protože ví, že to využijí. Oni, kdyby se vrátili nebo kdyby šli zas dál.; **UA:** Chybělo mi, že ten tatínek vlastně neuměl česky, protože když jsem potom ... Že on se tak nějak domluvil a mu to stačí. To co, takže nějak se nesnažil. Takže tam mě chyběla ta komunikace s tím tatínkem nebo s někým, kdo tam jako kolem je.

V některých případech rodiče disponují nedostatečnou kontrolou dítěte v rovině jeho povinností, přípravy, ale i začlenění do života školy. **ŽD:** Přichystej si Á – žák řekl učitelce, že ho nemůže najít. Učitelka mu prošla desky, žák neměl některé z potřebných písmen, tak

mu půjčila náhradní, aby s nimi mohl pracovat. Všechny tyto faktory se odráží i v tom, jak dítě přijme nové prostředí a vyrovná se s novým jazykem i kolektivem. Často rodiče bývají důvodem, proč školní pokroky jejich dětí stagnují. Hlavním viníkem stagnace jazyka bývá častá absence žáků na přímé výuce, kdy rodiče využívají děti ve svůj vlastní prospěch a prospěch jejich rodinné situace. **UC:** *Protože ta ukrajinština má spousty těch slov podobných, i třeba ten přízvuk, „ije“, čárka, háček a tak. Nebo ta azbuka, ale toto, oni by mohli víc umět. Ale tam opravdu, opravdu často třeba rodinné důvody mají omluvenky nebo zaspal. Tak říkám, tak když zaspal, může dojít do školy ještě že. Nespí do 12 že, předpokládáte. Nedojde.;* **UC:** *... když tady mají třeba mladší sourozence, tak je třeba využívají, že oni jsou, jakože nejstarší, třeba ten čtvrták, takže třeba když potřebují rodiče něco vyřídit, tak jakože hlídají ty děti. Anebo ty maminky taky, protože většinou jsou tu jenom maminky, i když jsou tu i s celýma rodinama. Tak ony že jsou třeba v Barumu, dělají na dvanáctky, takže nemají na to už čas doma, že se s těma dětma učí no. V tomto případě je učitel ve složité situaci a musí se rozhodnout, jak se k častým absencím žáka postaví. **UC:** *Ted' třeba jedna dívenka je už měsíc na Ukrajině, zítra by se měla vrátit. Oni prostě odjeli tam na Vánoce, před Vánoci. A pak tady mám dva chlapce, kde opravdu tam, oni se tak nějak střídají v té škole. Zda bude zanedbávající přístup rodičů ke škole i dítěti tolerovat, nebo se pokusí s rodiči navázat kontakt a situaci vyřešit ve prospěch žáka.**

7.7 Osvědčené náměty učitelů

Každý učitel je jedinečná bytost, což se odráží i v přístupu k učení a samotným žákům. I to je jednou z příčin, proč každý učitel vidí důležitost v práci s žáky s OMJ v jiných oblastech. Pro některé učitele je zásadní přistupovat k žákům jako k sobě rovným, přijmout je takové, jací jsou, a vcítit se do jejich životní situace, kdy se ocitli ve zcela novém odlišném prostředí, kterému se musí postupně přizpůsobit a adaptovat se. **UE:** *Asi jediné, přijmout ty děti takové jaké jsou. Pokusit se naladit. A už vím jedno doporučení, co bych dala. Říkám to i svým kolegům, většina z nás pamatuje více či méně pokusy, vlastní pokusy naučit se cizí jazyk. Jak to pro nás a je pro mnoho z nás těžké. Jo. Takže zkusit si představit sama sebe v této situaci. Jak je obtížné se vyjadřovat. Moje rada je: „Vzpomenout si, jaké to je, když se člověk sám pokoušel zvládnout ten cizí jazyk a že čeština není jednoduchá.“* Vhodně zvolená motivace je dobrým pomocníkem k tomu, abychom žáky nenásilně zapojili do procesu výuky, kde musíme brát v potaz, že nadměrná dávka učiva může být jedním z důvodů, proč začne jejich ochota přijímat nový jazyk či prostředí upadat.

Důležitost vidí učitelé zejména v projevu směrem k žákům, který může mít pozitivní nebo negativní vliv na porozumění jazyku. Učitel by měl mluvit hlasitě, srozumitelně a měl by využívat gest, která žákům mohou přiblížit záměr sdělovaného. *UF: Tak hlavně mluvit pomalu, srozumitelně, hodně asi gestikulovat a u těch Ukrajinských dětí tam se snažím překladačem kopírovat. V průběhu porozumění jazyku je vhodné využívat obrazovou nebo jazykovou podporu, která dítěti usnadní proces jeho osvojení. UA: Může to být určitě nějaká ta jazyková, obrazová jakoby podpora ... Domluva s ní, že když něčemu nerozumí, tak to okamžitě řekla. Protože ne vždycky ten výraz, tím, že oni nedávají emoce najevo stejně jako my.*

Škola by pro žáky neměla být pouze místem, kde si osvojí nový jazyk, ale i místem, kde se mohou vyprávět či se vyrovnat se situacemi, které si v sobě nesou. *UD: ... k nim přistupovat, že vlastně není potřeba 45 minut z té hodiny jenom je něco učit a drilovat, ale že oni potřebují takový lidský přístup a pochopení a vlastně oni mi říkají takové věci, které já vůbec nechápu, že můžou s tím žít, co zažili ty děcka prostě malé. Tento lidský přístup jim může pomoci ulehčit začlenění se do nového prostředí.*

Na začátku společného soužití v novém kolektivu je žádoucí stanovit si jistý řád a pravidla, kterými se budou všechny strany řídit, aby nedocházelo k situacím, kdy bude narušen chod výuky. *UD: Na co si dát pozor. No... Jako nesmí se nechat rozjet. Někdy, když jich je hodně a třeba z různých, různého věku, to tak bylo minulý rok, že jsem naráz měla tam děti, třeba já nevím třetíáky plus devátáky nebo prostě od třetíáků po devátáky a musela jsem najít něco, co je bude bavit všechny a bude jim to srozumitelné, takže tak nějak jako stanovit pravidla a snažit se je dodržovat, ale zase to nebrat nějak extra přísně. Pokud se těmito kroky budou učitelé, ale i samotní žáci řídit, cesta v jejich úspěšné adaptaci na nové prostředí i jazyk se značně usnadní a stane se pro ně dosažitelná.*

8 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole mé diplomové práce shrnu výsledky výzkumu, ke kterým jsem dospěla. Výzkum byl zaměřen na poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Zvolenou metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování a interview s učiteli. Mým hlavním cílem bylo **zjistit, jak pracují učitelé v českém jazyce s žáky s odlišným mateřským jazykem**. Dále jsem si stanovila tři dílčí cíle. Prvním dílčím cílem bylo **zjistit, jak postupují učitelé v hodinách českého jazyka**. Tento cíl úzce souvisí s hlavním cílem mého výzkumu. Druhým dílčím cílem bylo **zjistit, jaké didaktické materiály využívají učitelé ve výuce**. Třetím dílčím cílem bylo **odhalit obtíže v práci učitele s žáky s odlišným mateřským jazykem**.

Hlavní výzkumná otázka mé diplomové práce zní: „**Jak pracují učitelé s žáky s odlišným mateřským jazykem v českém jazyce na 1. stupni ZŠ?**“ Každý učitel je jedinečná bytost, což se odráží i v jeho přístupu a práci s těmito žáky. Učitelé většinou přistupují k žákům s úctou a pochopením. Při jejich práci jde vidět, že jsou k těmto žákům ohleduplní a chápaví. Od prvních hodin se snaží ulehčit jejich adaptaci na nové školní prostředí i jazyk. Zpočátku volí pro žáky jednoduché materiály, které jsou doprovázeny obrázky, popisky či zadáními v cizím jazyce, aby bylo jejich porozumění činností i učivu co nejlepší. Protože se učitelé nemohou věnovat pouze žákům s odlišným mateřským jazykem, ale i českým dětem, které jsou v danou chvíli primárními, využívají pomoc ze strany asistentky, která žákovi pomáhá napříč výukou a postupem jazyka. Než se žáci dostanou na úroveň jejich spolužáků, nebo se jí alespoň přiblíží, pracují s obrázkovými slabikáři, cizojazyčnými pexesy. Postupně se seznamují s latinkou a psacím písmem. K tomu využívají materiály nižších ročníků, aby si osvojili znalosti a dovednosti, které čeští žáci získali v průběhu let na 1. stupni ZŠ. Postupně se seznamují se základní slovní zásobou, která je nedílnou součástí jejich komunikačních dovedností. Dále se seznamují s latinkou a psacím písmem, které pro tyto žáky může být v začátcích velkou neznámou. Když nabydou těchto dovedností, učitelé je postupně seznamují s konkrétním učivem, jako jsou slovní druhy, vyjmenovaná slova, shoda podmětu s přísudkem atd. Žáci postupně procházejí jednotlivými rovinami českého jazyka. Zpočátku jde o rovinu foneticko-fonologickou, kde žák získá schopnost rozlišit hlásky jazyka, jejich výslovnost a zdokonaluje se ve čtení. V této době se seznamují s měkkými a tvrdými souhláskami, samohláskami i jejich délkami, které se musí naučit rozlišit jak v psané, tak i mluvené podobě. Následuje rovina lexikálně-sémantická, která pojímá samotné porozumění řeči v běžném hovoru, chápání instrukcí a pojmů, které zahrnuje aktivní slovní

zásobu, jež je důležitá pro správnou komunikaci se svým okolím. Když žák s OMJ projde těmito dvěma rovinami, přichází na scénu seznámení se s gramatickými jevy, které spadají do roviny morfologicko-syntaktické. Žáci se postupně seznamují s podstatnými jmény v základním tvaru, poté se slovy příbuznými. Učí se tvořit věty a souvětí, porozumět skloňování i časování, které je pro český jazyk typické, a žákům může dělat problémy.

Není to ale jen o práci žáků v kmenové třídě, ale i o práci nad rámec jejich výuky. U těchto žáků je žádoucí účast na organizovaném doučování, které probíhá formou hodin českého jazyka navíc na úkor předmětů, ve kterých disponují patřičnými znalostmi a dovednostmi a jejich nepřítomnost na daném předmětu žáky nijak neovlivní a neposune je vzad. Jedná se o předmět „čeština jako druhý jazyk“, ve kterém se seznamují s jednotlivými okruhy učiva českého jazyka a zdokonalují si své komunikační dovednosti, což je při cestě osvojení jazyka u těchto žáků zásadní. Dalším způsobem je i individuální práce žáků, která spočívá v práci učitele a žáka nad rámec výuky, formou doučování českého jazyka, kdy učitel společně s žákem procvičuje učivo, které mu dělá ve výuce problémy. Výhodou je, že se učitel plně soustředí pouze na daného žáka, což v běžné výuce nelze.

Cesta osvojení jazyka je ovlivněna i dobou, ve které žák do školy nastoupí. Pokud se stane žákem dané školy od 1. ročníku, jeho poznávání je poněkud jednodušší a s učivem i jazykem se seznamuje postupně se svými vrstevníky napříč jednotlivými ročníky ZŠ. Pokud ale nastoupí do školy ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ, je jeho cesta značně ztížena a ovlivněna úrovní učiva, kterého již dosáhli jeho spolužáci.

První dílčí výzkumná otázka se opět pojila k hlavní výzkumné otázce, její znění je následující: „**Jaké postupy uplatňují učitelé v hodinách českého jazyka?**“

Postupy učitelů ve výuce se značně liší. Někteří učitelé volí cestu, kdy postupně seznamují žáka se základními frázemi, díky kterým se naučí základy jazyka a jsou schopni se představit, říct odkud jsou, kolik je jim let či jak dlouho žijí v ČR. Když zvládne tyto základní fráze, které mu v počátcích usnadní komunikaci s jeho okolím, postupně nabalují kouzelná slovíčka, kdy se žák učí poprosit, poděkovat, dále záchranná slovíčka, která jsou důležitá v době, pokud by se žák ocitl v nepředvídatelné, případně nebezpečné situaci. Žák by měl být schopný sdělit, že mu hrozí nebezpečí, ztratil se. Popsat situace, kdy má hlad, žízeň a podobně, díky čemu budou zajištěny jeho biologické potřeby.

Dalším osvědčeným postupem, kterým se učitelé mnohdy řídí, je heslo „pomalu česky“. V tomto případě komunikují učitelé s žáky s OMJ převážně českým jazykem. Žáky pomalu

a postupně seznamují se základními frázemi a slovní zásobou, která pro ně bude v začátcích přínosná. Postupně přidávají náročnější okruhy učiva. K tomu využívají různé didaktické pomůcky, které žákům usnadní pochopení a porozumění danému slovu nebo jevu. Až v krajních případech přistoupí k využití cizího jazyka. Tento postup ovšem nefunguje na každého. Důležitou roli zde hraje i žákova motivace, chtíč a cílevědomost. Pokud žák disponuje všemi těmito aspekty, je možné tento postup aplikovat a dosáhnout požadovaných výsledků. Pokud tomu tak není, je vhodné do výuky zařadit cizí jazyk, který mnohdy usnadní práci jak učiteli, tak i samotnému žákovi. Učitelé s žáky komunikují převážně v anglickém jazyce, protože se s ním valná většina setkala v dobách svého předchozího studia. V případě ukrajinských žáků, kteří znalost anglického jazyka nemají, využívají ruštinu či ukrajinštinu. Učitelé tvoří pro žáky individuální materiály, které jsou doprovázeny angličtinou, případně ukrajinštinou. Překládají jim příklady, pracovní listy a když žák začne rozumět ústním pokynům v českém jazyce, postupně se snaží cizí jazyk odbourat a navyknout žáky pouze na češtinu.

Poslední osvědčený postup, který učitelé ve výuce uplatňují, je cesta jazyka od základní slovní zásoby k vybraným gramatickým jevům. Žák si v průběhu prvních týdnů osvojí základní slovní zásobu, kdy se seznámí se slovy v základním tvaru. Později se naučí slova příbuzná a odvozená. Když je slovní zásoba žáků natolik rozvinutá, začnou je učitelé seznamovat s vyjmenovanými slovy, podstatnými jmény a dalšími slovními druhy. Žáci si postupně osvojí schopnost tvořit věty, které budou gramaticky správně a mohou přejít k náročnějšímu učivu, se kterými se budou potýkat v průběhu svého dalšího studia. Bude to ovšem běh na dlouho trať, ale když si žáci osvojí učivo natolik, že se přiblíží úrovni svých spolužáků, mají z části vyhráno a jejich další postup základní školou bude značně ulehčen. Pokud je pílě a tížádost žáků naučit se novému jazyku tak silná, stává se, že žáci v českém jazyce vynikají daleko lépe než jejich spolužáci.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní „**Jaké didaktické prostředky využívají učitelé ve výuce?**“ Učitelé ve výuce využívají velkou škálu didaktických materiálů, které můžeme rozdělit do dvou skupin.

- materiální pomůcky

První skupinu tvoří materiální pomůcky, které učitelé zařazují do výuky. Pro rozvoj základní slovní zásoby využívají popisky věcí, obrázkové slabikáře a pexesa. Když je slovní zásoba žáků na takové úrovni, aby se mohli zapojit do běžné komunikace a činností, pracují

s pracovními listy, které jsou zaměřené na různé okruhy učiva. Tyto materiály si učitelé tvoří individuálně nebo vychází z materiálů pro nižší ročníky, případně materiálů dostupných na webových stránkách ministerstva školství.

- výukové programy a využití digitálních technologií

Druhou skupinou jsou nemateriální pomůcky a didaktické prostředky, které učitelé využívají v počátcích vzdělávání žáků s OMJ. Zpravidla se jedná o výukové programy, které jsou volně dostupné nebo pro ně mají školy zakoupené licenci. Tyto výukové programy jsou žákům zpřístupněny na tabletech, Ipadech i počítačích. Jsou zaměřeny na poslechové činnosti, díky kterým si žáci naposlouchají český jazyk, procvičí gramatické jevy a slouží jim jako pomocníci při prvotní komunikaci s okolím.

Poslední, třetí dílčí výzkumná otázka je „**S jakými obtížemi se setkávají učitelé při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem?**“

Učitelé se během práce s žáky s odlišným mateřským jazykem setkávají převážně se třemi typy obtíží. První z nich jsou **bariéry v odlišném jazyce**, které se pojí k nabývání nového jazyka. Většina učitelů se potýká při práci s žáky s OMJ s následujícími překážkami:

- nesprávné užívání přízvuku

Správný přízvuk je zásadním krokem při řádném užívání češtiny. Pokud se žáci naučí užívat přízvuk správně, mají napůl vyhráno, jelikož jejich mluvený projev bude znít česky, i přesto, že všechna slova nebudou správná.

- záměna a neznalost slov, problémy s výslovností a čtením

Dalším častým problémem, který učitelé zmiňují, je záměna či neznalost slov, nesprávná výslovnost a problémy ve čtení. Grafická podoba některých jazyků se od českého jazyka značně odlišuje, proto není výjimkou, že do školy přichází dítě s absencí znalostí latinky a psacího písma, která je pro český jazyk typická. Z tohoto důvodu musí učitelé do výuky zařazovat činnosti a aktivity, kterými si žáci všechny tyto roviny procvičí, a jejich mluvený i písemný projev bude den ode dne na lepší úrovni.

Druhou skupinou jsou **bariéry žáků**, které jsou pravděpodobně nedílnou součástí vstupu do nového prostředí a vyrovnání se s novým jazykem. Jedná se o následující bariéry:

- neznalost, případně omezená znalost českého jazyka; strach komunikovat; bojkot vlastní práce

Jak již napovídá označení těchto žáků, jedna z hlavních bariér může být úplná neznalost, případně omezená znalost jazyka. Tato situace je při vstupu žáka do nového jazykového prostředí zcela běžná. Často se stává, že má žák v počátcích cesty jazykem strach komunikovat se svým okolím. Žáci se mnohdy potýkají s problémy v porozumění řeči, činnostem i pokynům. Proto je nezbytné, aby byly tyto problémy s porozuměním eliminovány co nejdříve a dítě se mohlo v jazyce dále rozvíjet a zdokonalovat. Pokud tomu tak není, může dojít k situaci, že žák začne bojkotovat svou vlastní práci i práci učitele. Což může být pro kvalitní adaptaci na nový jazyk velkou komplikací.

V neposlední řadě shledávají učitelé **obtíž i v rodičích**, kteří bývají častou příčinou demotivace žáků a nedostatečných pokroků v jazyce.

- častá absence ve výuce

Jako jednu z hlavních příčin nedostatečných pokroků v jazyce žáka s OMJ uvádějí učitelé častou absence žáků na přímé výuce a nedostatečný dohled rodičů nad jejich přípravou do školy.

- neznalost jazyka ze strany rodiny

Dalším důvodem, proč učitelé vidí v rodičích problém, je jazyková bariéra obou stran a neschopnost rodičů adaptovat se na nové školní prostředí. Vliv rodičů má na jednání a chování žáka značný vliv a mnohdy je důvodem, proč jsou někteří žáci demotivováni se novému jazyku přizpůsobit a adaptovat se. Ovšem není tomu tak vždy, někteří rodiče jsou pro žakovu cestu jazykem velmi přínosní a nápomocní. Tyto rodiče můžeme označit pojmem „angažovaní rodiče“.

8.1 DISKUSE A LIMITY PRÁCE

V teoretické části jsem se potýkala s problémy, protože jsem nejprve nemohla najít dostatek informací k průběhu výuky žáků s odlišným mateřským jazykem. Většina publikací a článků se soustředí na postup přijímání a začlenění žáků do kolektivu nebo vzdělávání, jež je popsáno v obecné rovině. Dalším problémem bylo vymezit pojem žák s odlišným mateřským jazykem. Ve většině publikací jsou tito žáci označováni jako žáci-cizinci. Toto označení je již zastaralé a v současnosti i praxi se setkáváme s označením žák s odlišným mateřským jazykem. Ve většině definic se neustále vyskytuje pojem žák-cizinec, proto jsem se přiklonila k definicím (Radostný, Titěrová, Hlavničková, Moree, Nosálová & Brychnáčová, 2011), jejichž vymezení pojmu žák s OMJ vychází z právního postavení

děti a jejich rodičů, kteří jsou bráni jako cizinci. Společnost (Meta, 2021) definuje žáky s OMJ jako jedince, u kterých se jazyk, kterým mluví ve svém volném čase a domácím prostředí, neshoduje nebo jen částečně shoduje s jazykem dané země. S touto definicí se ztotožňuji i já sama. Přijde mi smysluplná a nejlépe vystihuje označení žák s OMJ.

Prvním limitem mé výzkumné části byla omezenost výzkumného vzorku, jelikož je práce zaměřena pouze na vzdělávání žáků s OMJ, díky čemuž se výběr žáků značně zúžil. Z toho důvodu jsem si nejprve vytypovala školy, které tyto žáci navštěvují. Poté jsem tyto školy kontaktovala, seznámila je s tématem mé diplomové práce a připravovaným výzkumem. Většina škol reagovala kladně, ovšem našly se i takové, které nechtěly být do výzkumu zapojeny i přesto, že jsou u nich tyto žáci integrováni.

Největší potíže ve výzkumné části jsem měla s hledáním vhodného výzkumného vzorku pro pozorování. Ač jsme se ocitli v době, kdy téma „žák s odlišným mateřským jazykem“ je dosti skloňované, ochota škol, konkrétně ředitelů, pustit cizího člověka pozorovat tyto žáky, byla zpočátku velmi nízká. Většinou byly přístupné pouze školy, se kterými spolupracuje naše fakulta. S odstupem času se ochota zvyšovala a ředitelé byli k možnosti pozorovat žáky s OMJ ve výuce shovívavější.

Myslím si, že pokud by mi byl umožněn přístup do škol v době, kdy k nim přicházel nespočet nových žáků s OMJ z důvodu vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině, mé výsledky by se od nynějších značně lišily. Tato možnost mě mohla více vtáhnout do tématu a ukázat mi, jak učitelé skutečně pracují a postupují s žáky s OMJ napříč českým jazykem v úplných začátcích, kdy je jejich znalost českého jazyka většinou nulová. Bohužel, tuto možnost jsem nedostala, jelikož učitelky těchto žáků byly velmi vytížené novou situací a prací s těmito žáky, a zároveň školy nechtěly vystavit nově příchozí žáky s OMJ cizí osobě, z důvodu, že jejich situace je už tak dost složitá a přítomnost cizí osoby by na ně mohla mít negativní dopady. Tuto skutečnost jsem samozřejmě chápala a respektovala ji. Tímto pouze konstatuji, že pokud bych tuto možnost měla, mé výsledky mohly být značně odlišné.

Co se týče zjištěných dat, překvapilo mě, co vše obnáší práce učitele i samotných škol v souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ. Nedůležitější činitel v procesu vzdělávání a adaptace žáka na český jazyk je učitel. Jeho úkolem je volit vhodné přístupy k učení, vytvářet ve třídě příznivé klima, kterým žákovi vytvoří vhodné prostředí, ve kterém se bude cítit dobře a budou příznivé pro jeho postup jazykem. Dle autorky (Kropáčová, 2006) by měla škola pro úspěšné vzdělávání žáka s OMJ zabezpečit několik podmínek, které mu usnadní adaptaci na nové prostředí i jazyk. V praxi to mnohdy vypadá jinak. Tyto podmínky

nejsou všechny školy schopny dodržet a dokáží zabezpečit pouze některé z nich. Jednou z těchto podmínek jsou i přípravné třídy, které dítěti poskytnou dostatečnou přípravu a usnadní mu přechod do běžné třídy. Myslím si, že zřízení těchto tříd by v mnoha případech předešlo problémům, se kterými se tito žáci při vstupu do nové třídy a vyučovacího procesu potýkají. Vhodným nástrojem, který usnadní práci učitele i žáka, je využití plánu podpory, kam spadá individuální vzdělávací plán a plán jazykové podpory, o kterém mluví i autorky (Titěrová, Vávrová & Bernkopfová, 2022) ve své publikaci. Individuální vzdělávací plán i plán jazykové podpory jsou ve školách značně využívány. Díky této podpoře není na žáky kladen takový tlak, jelikož jsou metody i formy práce upraveny vzhledem k jejich úrovni jazykových znalostí a dovedností. Další možností je zavedení a realizace předmětu „čeština jako druhý jazyk“, během kterého žáci získávají nové poznatky o jazyce a zdokonalují si své komunikační dovednosti, což zmiňují i autorky (Hájková, 2017; Babušová, 2018) ve svých publikacích věnované vzdělávání žáků-cizinců. Když přejdeme od vzdělávání žáků k cestě jazykem, učitelé se řídí obdobným způsobem nabývání jazykových znalostí a dovedností žáků. Cesta jazykem začíná osvojením si základních frází, jako je pozdrav, představení se a poděkování. Dále seznámení žáka se základní slovní zásobou témat domov, škola, žádost o pomoc a dalších. Následně vstupují do hry základy pravidel tvarosloví a dalších gramatických jevů, které budou žáka provázet po celou dobu povinné školní docházky. S tímto postupem jazykem se ztotožňují i někteří z autorů, které jsem uvedla ve své teoretické části práce (Radostný, 2011; Hájková, 2014; Babušová, 2018). S rozvojem žákových komunikačních dovedností souvisí i osvojení si přízvuku, který dělíme na hlavní a vedlejší. Čeština má stálý hlavní přízvuk, který stojí na první slabice ve slově. Druhým typem je přízvuk vedlejší, který se objevuje v delších slovech, ovšem není tak výrazný jako přízvuk hlavní, a proto jej mnohdy ani nepostřehneme. Při osvojení přízvuku u žáků s OMJ učitelé využívají jako pomůcku básničky a písničky. V písničkách i básničkách musí být dodržen rytmus i melodie, díky čemuž nemají žáci mnoho příležitostí jej použít nesprávně. Využití těchto pomůcek při osvojení přízvuku zmiňují ve své publikaci i autorka spolu se svými kolegy společnosti META (Linhartová et al., 2018). Cesta osvojení jazyka není pouze o poznávání a učení se, ale i o hodnocení žáka, které zmiňují v souvislosti s autorkami (Šindelářová, 2015; Babušová, 2018), jež popisují možnosti slovního hodnocení a klasifikace žáka s OMJ, s tím se ztotožňují i samotní učitelé v praxi. Žák je postupně seznamován s jednotlivými rovinami českého jazyka a učitel je nucen jej hodnotit, aby byl splněn požadavek na ukončení daného ročníku. Žáci s OMJ mohou být tři po sobě jdoucí

období hodnocení slovně, což v praxi uplatňují i učitelé. Následně mohou využívat kombinaci slovního hodnocení a klasifikace. Žáci jsou hodnoceni slovně v českém jazyce, prvouce a přírodovědě, v ostatních výchovných předmětech a matematice jsou klasifikováni známkou. Tento způsob je podle mého názoru méně častý nebo k němu učitelé přistupují až po prvním půlroce nebo roce, který žák stráví na nové škole. Přijde mi to adekvátní, jelikož slovní hodnocení podá žákovi daleko víc informací o jeho posunech či úskalích v jazyce, než by tomu bylo při hodnocení známkou.

Během realizace výzkumné části mě napadla myšlenka, kterou by bylo možné navázat na můj výzkum. Jednalo by se o bádání zaměřené na přechod žáků s OMJ na 2. stupeň ZŠ, kde se setkávají s odbornými předměty, jako je dějepis, chemie a fyzika. Žáci, kteří jsou zařazeni na 1. stupni ZŠ do vyšších ročníků, tedy 4. nebo 5. ročníku, se mnohdy potýkají s velkými nedostatky slovní zásoby, kterou potřebují pro úspěšné absolvování těchto předmětů. Proto by bylo stěžejním cílem této práce usnadnit žákům s OMJ přechod na 2. stupeň ZŠ a adaptaci na odborné předměty.

8.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZŠ

Učitel by měl znát úroveň jazykových znalostí nově příchozího žáka s odlišným mateřským jazykem, aby bylo jeho začlenění a osvojení si jazykových dovedností co nejkvalitnější. Co bych učitelům doporučila jako první je, aby se samotní učitelé sebevzdělávali a rozšiřovali si obzory v tématu vzdělávání žáků s OMJ. Někteří učitelé nejsou na příchod těchto žáků dostatečně připraveni a jsou vhozeni do nové role, učitele cizojazyčného dítěte. V počátcích nemají tolik zkušeností, které ztěžují práci jim samotným, ale i žákům. Zde je možná chyba i na straně samotných škol, případně ministerstev. Protože tato situace nebyla dříve tak častá a skloňovaná jako dnes. Začala se jí věnovat pozornost až v uplynulém školním roce s počátkem válečného konfliktu na Ukrajině. V důsledku těchto problémů vzniklo více materiálů pro práci s těmito žáky a značně vzrostla i informovanost o této problematice.

Měla jsem možnost pozorovat učitele, jak pracují v hodinách s žáky s OMJ. Učitelé využívali převážně stejné materiály jako s českými žáky. Ani v jedné z pozorovaných hodin jsem neviděla využití digitálních technologií nebo výukových programů, jak učitelé popisovali v rozhovorech. I proto bych do práce s těmito žáky zapojila větší množství nemateriálních pomůcek a již zmíněných digitálních technologií a výukových programů. Také bych nechala žákům více času na seznámení s mluvenou i psanou podobou českého jazyka. Je potřeba, aby si žáci ze začátku češtinu naposlouchali a měli představu o tvoření

přízvuku, výslovností jednotlivých písmen abecedy a podobně. Tím by došlo k eliminaci problémů se záměnou slov, výslovností či úplnou neznalostí slova.

Mé poslední doporučení mi vyvstalo z posledního rozhovoru s jednou paní učitelkou. Učitelka si „stěžovala“ na to, že mají žáky rozděleny do ročníků převážně dle počtu dětí, ne podle zkušeností. Učitelky mnohdy neví, jak s takovým žákem pracovat a postupovat napříč odlišným jazykem. Musí se v této oblasti sebevzdělávat a přizpůsobit se dané situaci. V tu chvíli mě napadla myšlenka, zda by nebylo vhodné pro žáky s OMJ zřídit „přípravnou“ třídu, ve které by byli zařazeni v prvních týdnech jejich školní docházky a mohli by se lépe seznámit s jazykem. Smysl by měla v případě, kdy by do školy nastoupilo více žáků ze stejného jazykového i kulturního prostředí. Ve třídě by se žáci postupně seznámili s latinkou i psacím písmem, osvojili si základní slovní zásobu, která by byla dostačující pro jejich snadnější vstup a začlenění do kmenové třídy. Do značné míry by to usnadnilo práci samotných, mnohdy nezkušených učitelů.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce na téma „podpora poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy“ bylo zjistit, jak učitelé pracují v českém jazyce s žáky s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ. Dílčími cíli bylo zjistit, jak učitelé postupují v hodinách českého jazyka. Zjistit, jaké didaktické prostředky využívají učitelé ve výuce a zjistit, s jakými obtížemi se setkávají učitelé při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Má diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část vymezuje základní pojmy vztahující se k tématu žák s odlišným mateřským jazykem. Je rozdělena na pět hlavních kapitol, které se dále člení na navazující podkapitoly. V první kapitole jsem vymezila základní pojmy, vztahující se k tématu žák s odlišným mateřským jazykem. V druhé kapitole zmiňuji žáky s odlišným mateřským jazykem na české škole, kde popisují způsoby přijetí do školy, vzdělávání, a také jejich hodnocení. Třetí kapitola pojednává o diagnostikování žáků s odlišným mateřským jazykem. Zde jsem zmínila důležitost a postup diagnostiky ve vztahu žákům s odlišným mateřským jazykem. Čtvrtá kapitola je zaměřena na adaptaci žáků s odlišným mateřským jazykem na český jazyk. Uvádím zde možnosti, kterými lze proniknout do českého jazyka, výčet cvičení, které jsou vhodné zapojit a využít při práci s těmito žáky. Představuji zde i didaktické materiály, které mohou učitelé ve výuce využít. Poslední, pátá kapitola, shrnuje teoretickou část.

Praktická část je rozdělena na tři kapitoly. Konkrétně na metodologii výzkumného šetření, výsledky výzkumného šetření a shrnutí výsledků výzkumu. Data jsem získala pomocí zúčastněného pozorování žáků a interview s učiteli, kteří se podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Z těchto dat mi vyplynulo šest kategorií, které jsem do detailů popsala ve výsledcích výzkumného šetření. V závěru výzkumu jsem zodpověděla své výzkumné otázky a přidala doporučení, která by mohla mít příznivý dopad na práci učitelů i žáků s odlišným mateřským jazykem. Z výzkumu mi vyvstalo mnoho užitečných námětů a postupů napříč českým jazykem, které mohou usnadnit žákovo poznání a osvojení českého jazyka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Babušová, G. (2018). Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem. *Didaktické studie*, 10(2), 40–61. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/06/DidStu2_18kn.bl_.EBSCO_.pdf
- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META.
- Doleží, L. (2018). Diagnostika jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem – současná situace, meze a možnosti. *Didaktické studie*, 10(1), 125–134. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/01/DidStu1_18kn.bl_.TISK_konecnaverze.pdf
- European Education and Culture Executive (2019). *European Education and Culture Executive Agency: Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann. Dostupné z [\(27\) Scaffolding Language, Scaffolding Learning \(2014\) | Academia - Academia.edu](#)
- Hájková, E. (2014). *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Karlova Univerzita
- Hájková, E. (2017). *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Karlova Univerzita.
- Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karlova Univerzita.
- Janovec, L. (2010). Speciální učebnice češtiny (i jiných slovanských jazyků) pro cizince. *Didaktické studie*, 10(2), 91–92. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/01/DidStu1_18kn.bl_.TISK_konecnaverze.pdf
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova.

Kostecká, Y., Hasman, J., & Hána, D. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Karlova Univerzita. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/318373761_Integrace_zaku-cizincu_v_sirsim_kontextu

Kropáčová, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kurowski, M. (2020). Cizinci v českých školách nejsou cizí. *Komenský*, 145(2), 37–40.

Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem: v mateřských školách*. Praha: META.

Liptáková, L., Stanislavová, Z., Sičáková, L., Hlebová, B., Keselová, J., Klimovič, M., Rusňák, R., Vužňáková, K., Andričíková, M., Mitrová, A., Pršová, E., Tkáčová, M., Sochovičová, A., Cibáková, D., & Matušíková, A. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita.

META. (2015). *Kurz češtiny pro žáky s OMJ*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Kurz češtiny pro žáky s OMJ | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

META. (2021). *Děti a žáci s OMJ*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Děti a žáci s OMJ | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

META. (2021). *Vykořenění a reakce na ně*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Vykořenění a reakce na ně | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

META. (2021). *Začleňování dítěte/žáka s OMJ*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Začleňování dítěte/žáka s OMJ | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

META. (2022). *Přijetí do základní školy*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Přijetí do základní školy | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

META. (2022). *Publikace a produkty*. Praha: META, o. p. s. Dostupné z [Publikace a produkty | META, o.p.s. \(meta-ops.eu\)](#)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z [RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz](#)

Novotný, J., & Novotná, P. (2012). *Jaké oblasti rozvíjet u žáků v přípravné třídě?* Praha: Metodický portál RVP. Dostupné z [Odborný článek: Jaké oblasti rozvíjet u žáků v přípravné třídě? \(rvp.cz\)](#)

NÚV. (2022). *Podpůrná opatření*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z [Podpůrná opatření, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](#)

Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META.

Slavíková-Boucher, L. (2016). *Český žák-cizinec: Metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z [cesky_zak-cizinec.pdf \(npi.cz\)](#)

Sloboda, M. (2017). *Nový encyklopedický slovník češtiny: Mateřský jazyk*. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/MATE%C5%98SK%C3%9D%20JAZYK>

Šindelářová, J., & Škodová, S. (2013). *Čeština jako cílový jazyk I. díl*. Praha: MŠMT. Dostupné z [METODIKA PRO DETI_final_po_vsech_korekturach \(msmt.cz\)](#)

Šindelářová, J. (2015). Úroveň žáků-cizinců ve slohové výuce. *Didaktické studie*, 7(2), 107–115. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2016/02/DS15-7-2.pdf>

Šindelářová, J. (2015). *Zařazení a vzdělávání nově příchozího žáka-cizince do škol s minimálními zkušenostmi se žáky-cizinci*. Praha: MŠMT. Dostupné z [Odborný článek: Zařazení a vzdělávání nově příchozího žáka-cizince do škol s minimálními zkušenostmi se žáky-cizinci \(rvp.cz\)](#)

Titěrová, K., Vávrová, J., & Bernkopfová, M. (2022). *Plán podpory*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Plány podpory | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

Titěrová, K., & Vávrová, J. (2021). *Pedagogická diagnostika*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Pedagogická diagnostika | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

Trpka, V. (2020). *Didaktika slohu*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Dostupné z [DIDAKTIKA_SLOHU_2021_TRPKA.pdf \(ujep.cz\)](#)

Uhlířová, V. (2021). *Příprava na příchod dětí/žáků s OMJ*. Praha: Inkluzivní škola.cz. Dostupné z [Příprava na příchod dětí/žáků s OMJ | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2004). *Zákony pro lidi.cz*. Zlín: AION CS. Dostupné z [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. Dostupné z [Bookport – On-line knihovna pro každého | Bookport - Obecná didaktika](#)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ALE Learners	English as an Additional Language
ČR	Česká republika
ČŠBH	Česká škola bez hranic
ELL	English Language Learners
ESL Learners	English as a Second Language Learners
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	Odlisný mateřský jazyk
PJP	Plán jazykové podpory
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Rozmístění žáků s OMJ na českých základních školách	16
Obrázek 2 Schéma jazykové podpory	18
Obrázek 3 Ukázka slovního hodnocení žáka s OMJ	28
Obrázek 4 Schéma plánu podpory pro žáky s OMJ.....	31
Obrázek 5 Ukázka jazykových kurzů vybraných krajů ČR.....	43
Obrázek 6 Ukázka z učebnice "Levou zadní"	44
Obrázek 7 Ukázka kartiček KIKUS.....	44
Obrázek 8 Putování s Carly	44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie, subkategorie a kódy	54-55
--	-------

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha P II: Ukázka transkripce pozorování

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Rozhovor s učitelkou D

Když jste se poprvé setkala s žáky s OMJ, jaké byly Vaše prvotní plány nebo pocity, jak s nimi pracovat?

Já jsem už dřív vyučovala dospělé cizince, takže už trošičku vycházela z toho a už jsem měla vysledované, co dělá problémy a jakým způsobem se k nim musí přistupovat, a tak jsem to tak nějak jako přešla plynule od dospělých k dětem.

A je to jako rozdílné učit děti a jakoby dospělé? Je tam nějaký extrémní rozdíl v tom?

Někdy v kázni, že ti dospělí jsou někdy více motivováni, ale ty děti jsou zase takové bezprostřední, tvořivé a většinou velice přátelské a už po první hodině prostě mávají, když mě potkají a je to takové prostě milé.

„A ještě jak jste říkala... Ježda, teď jsem se ztratila, co jsem se chtěla zeptat. Jo...“

Co třeba jim dělá největší problémy buď těm dospělým nebo těm žákům, jak jste tam mluvila o tom?

No, podle toho, jací jsou to cizinci. Pokud jsou to Rusové, Ukrajinci, tak tam je, tam to porozumění je mnohem jednodušší, protože máme spoustu společných slovíček. Velký problém obecně dělá přízvuk. Zase právě tam, kde je to podobné, tak třeba Rusové, Ukrajinci, prostě naučit je správný přízvuk. Já vždycky říkám, že když budou dávat správně přízvuk, i když nebude úplně správně to slovo, tak, tak prostě se to, tak to bude znít česky. Jakmile tam nebude správný přízvuk, i kdyby mluvili gramaticky já nevím jak správně, tak to prostě nebude nikdy znít česky. Takže ten přízvuk dělá problémy. A pokud jsou to třeba, já nevím, teďka mám třeba chlapečka z Mongolska, který přišel a prakticky umí pár slov anglicky, ale jinak nic. Přišel a mám ho v rámci 5. třídy a, ale on je zase velmi cílevědomý, velmi inteligentní a opravdu chce. Takže tam si myslím, že to půjde rychle, i když ta počáteční znalost byla totálně nulová.

Vy sním zatím mluvíte anglicky nebo snažíte se hodně češtinu?

Hodně češtinu, občas slovíčko jenom tam použiju anglické, ale prostě na něho platí taktika „pomalu česky“. A ukážeme nebo mu to napíšu. Oni mají známou tlumočnici, takže trošičku i přes ni. A my tady mýváme třeba „tripartity“, že se sejdou rodiče, dítě a učitel, takže to jsme měli i plus tu tlumočnici a rodiče teda byli nadšeni, že takto byl i v té třídě přijat a on samozřejmě je velice snaživý a dělá velikánské pokroky. Je tady čtyři týdny a prakticky už jsem mu vlastně nafasovala všechny učebnice. Čte s námi vlastně ve vlastivědě, čte s námi na pokračování „Děti z Bullerbynu“, i když samozřejmě rozumí každému dvacátému slovu,

ale prostě je schopen sledovat v tom textu a vždycky kousek přečte, a kromě toho má teda samostatné individuální hodiny, co sním mývám tak nejmíň dvě za týden a plus ještě ve družině se snažím, aby trošku s těmi materiály, co mu dávám pracovali, takže má to intenzitu.

Já teda navážu na ty materiály, jak jste říkala. Když teda jakoby s těmi žáky pracujete, jaké využíváte materiály? Třeba jestli i obrazové, nějaké kartičky? S čím pracujete třeba v té češtině a podobně?

No, spoustu jsem si toho vyrobila sama, protože dřív nebylo skoro nic. Tak ale pořád využívám to, co jsem si sama vymyslela. Mám třeba prezentace na zvířata a na bydlení, jídlo a tak. Takže spoustu svých. Ale teď vlastně po té hrůze na Ukrajině vznikla spousta materiálů, takže to se dá použít i pro jiné cizince většinou, takže tady toto a případně z internetu, co kde uvidím, co se mi zdá, že se hodí.

Pak mám teda trošku z jiného soudku. Co byste mi doporučila jako budoucí učitelce. Co je důležité při té práci s žáky s odlišným mateřským jazykem? Na co si dát pozor, čemu se třeba vyvarovat?

Na co si dát pozor. No... Jako nesmí se nechat rozjet. Někdy, když jich je hodně a třeba z různých, různého věku, to tak bylo minulý rok, že jsem naráz měla tam děti, třeba já nevím třetáky plus devátáky nebo prostě od třetáků po devátáky a musela jsem najít něco, co je bude bavit všechny a bude jim to srozumitelné, takže tak nějak jako stanovit pravidla a snažit se je dodržovat, ale zase to nebrat nějak extra přísně. Jako oni jsou velice rádi, když si zazpíváme. A na to jsem přišla taky, že když je učím jednoduché české písničky, že tam vlastně ten přízvuk se nejlíp trénuje, protože tam nemají šanci to říct špatně, protože to zpívají podle té písničky, musí dodržovat rytmus a ten přízvuk přirozeně říkají správně. Takže na těch písničkách se to dá. No, a tak nějak jako velice rádi oni povídají o sobě a tak je nechám, pokud to teda je jazyk, kterému rozumím, tak je nechám někdy i mluvit v tom jazyku a popovídat zejména teda, my máme vlastně všechny děti z těch nejhorších válečných oblastí, takže oni občas, jako je důležitější aby se vypovídali a aby tak nějak ze sebe dostali to co je tíží, než teda se naučit nějaké nové pravidlo, takže jde tedy i tady takto k nim přistupovat, že vlastně není potřeba 45 minut z té hodiny jenom je něco učit a drilovat, ale že oni potřebují takový lidský přístup a pochopení a vlastně oni mi říkají takové věci, které já vůbec nechápu, že můžou s tím žít, co zažili ty děcka prostě malé.

K tomu navážu i třeba, že je necháte mluvit v tom jejich jazyce. Tak když třeba máte sloh v češtině, tak tam oni taky třeba mluví v tom svém jazyce nebo tam chcete po nich, aby mluvili česky nebo třeba když mají něco psát?

No já teďka momentálně v češtině nemám žádné, žádného třeba Ukrajince. Vlastně jo v devítce, ale ten už je tady dlouho, takže ten už musí česky, ale pokud to byly děti, které teda přišly teďka nedávno, tak samozřejmě slohy psali v ruštině nebo v ukrajinštině. Tak jako já jsem schopná to rusky úplně v pohodě, v ukrajinštině, to jsem si vzala různé poradce a přečíst to, aby vlastně dodrželi to, co mají dodržet, ale to je strašně těžké napsat to v tom cizím jazyce. Takže toto jo. Horší chlapeček z Mongolska, tak ten bude muset psát česky, protože to fakt nepřečtu. Ale pokud je to někdo, kdo mluví, já nevím, rusky, francouzsky, německy, Portugalce jsem neměla, ale prostě jako mě baví hodně jazyky a jsem schopná se domluvit v různých jazycích, takže to jakoby, mě nevadilo, a naopak to беру, jakože pro sebe takové zase, že i já z toho něco získám, že i já se z toho něco naučím.

A když teda odejdu jakoby od toho slohu, při práci v češtině, jak s nimi zhruba postupujete? Jestli se třeba nejdřív na slovní zásobu zaměřujete a pak postupně nabalujete nebo?

My postupujeme základními frázemi. Takže aby se uměli představit, odkud jsou, kolik je jim let, jak dlouho už jsou tady, jak dlouho se učí česky, takové úplně to nejzákladnější. Potom kouzelná slovíčka, aby uměli poprosit, poděkovat. Potom záchranná slovíčka čili nebezpečí, pozor, mám hlad, je mi zima, ztratil jsem se a tady toto. A potom, bez toho, že bych předtím jim vysvětlila gramatiku, ale aby prostě pár takovýchto věcí uměli o sobě říct. To teda já učím třeba i němčinu a toto začínáme i němčinu takto. Že vlastně, aby co nejdřív o sobě uměli říct spoustu věcí, a to je taky i baví. Potom taky i v té němčině i češtině písničky, protože to je zase něco, co je baví nebo nějaké krátké básničky a potom začneme základní časování. V češtině teda základní skloňování. Tam je třeba velice těžké jim vysvětlit, že my máme vlastně dvě množná čísla. Jo? Vlastně jeden chlapec, dva, tři, čtyři, pět chlapců. Proč? A tam je častá otázka, proč je to tak? A já vždycky vysvětluju, že čeština je velmi starobylý jazyk, a proto je tam spousta různých výjimek a spousta různých takových složitých věcí, které jako prakticky zůstali postupně z těch jednotlivých období.

„Jo. Ještě přemýšlím, co bych se tady k tomu doptala, ale vy jste to tak nějak vyčerpala.“

Pak ještě, když pracujete s těmi žáky, tak jestli byste třeba uvítala nějakou podporu od rodiny, státu, nějakých víc materiálů a podobně nebo i od školy, třeba nějaké kurzy a podobně?

No, od rodičů většinou podporu mám, když teda s nimi chci spolupracovat, tak spolupracují většinou. To jsem se ještě nikdy nesetkala s tím, že bych třeba pozvala rodiče a nepřišli. Takže to. Ale ono to mnohdy ani není potřeba, protože většinou ty děti se, teda aspoň já mám zkušenost, že většinou se snaží. Tak snažím se, aby je to i bavilo, v každé hře, v každé hodině si něco zahrajeme, a tak chci, prostě aby to bylo takovou, jako ne škola hrou, určitě ne, jakože by si jenom hráli, ale prostě abychom vždycky udělali něco. Oni třeba budeme zpívat nebo budeme tady toto a já řeknu, jo na konci, uděláme tohle, tohle a ...

„Takže aby měli motivaci vlastně.“

Aby prostě měli nějakou motivaci, aby je to bavilo a občas donesu nějakou dobrotu. Ale tak jako to není že bych vyloženě pokaždé, ale tak je to takové prostě zpestření.

„Jo tak je to pro ně asi zábavnější než tou klasickou formou, kdyby jeli asi podle papírů, nějakých jako slovech jenom...“

Ale my třeba jedeme i. Já si myslím, že my se toho naučíme fakt dost. Já, když vidím, že z nich můžu dostat víc, tak prostě přidám. Protože, jako proč ne?

A ještě mě napadlo, jestli třeba, jak jsem se ptala na ty kurzy, jestli třeba tady máte v rámci školy nějaký kurz pro ty cizince nebo vyloženě vy s nimi pracujete?

No my s nimi máme, vlastně máme tři učitelé, tři hodiny týdně, v rámci jejich školní doby, že chodí na češtinu, a to mají od jedničky do čtverky jedna skupinka a potom pětka, šestka druhá, tu mám já teďka a potom sedm, osm, devět ještě jeden pan učitel, a to jsou vlastně tři hodiny, kdy mají speciálně češtinu pro cizince a teďka teda to jsou většinou tam ti Ukrajinci, ale i z Mongolska tak se tam připojují, když je to náročnější. No, a ještě vlastně většinou s každým češtinářem mívají individuální hodiny, tak jak já to dělám.

„Takže doučování. A to většinou míváte po škole?“

Tam jsou většinou materiály, fakt se vezme buď jedno nebo dvě, když jsou v té třídě a jede se s nimi speciálně to, co oni zrovna potřebují.

„Jo, a to míváte asi nad rámec po vyučování vždycky tady toto doučování?“

No, ono tady toto je vlastně v rámci jejich vyučovací doby, že jdou místo něčeho, jdou tady na tu češtinu.

„A nějaké ještě nad rámec doučování jakoby od vás mají nebo to už si třeba zařizují sami?“

No to je, to je vlastně takové to individuální. To, co je to organizované, ty tři hodiny týdně, to je v rámci školy. Ale třeba jak mám teda teďka toho mongolského chlapečka, tak se s ním

domluví. Jo, teďka přijdeš v pondělí a procvičíme tady toto. Přijdeš, třeba jí nevím, ve středu ráno, zase procvičíme něco.

„Takže je to individuální, jak se domluvíte?“

Jak se domluvíme. A to už je teda nad rámec.

A ještě, jak máte teda toho Mongolského kluka, tak on je třeba, jestli nevíte, on je zařazený do správného ročníku nebo by byl reálně jinde?

Byl by o rok výš. Já mám teďka pátáky a on jako v té šestce by to bylo strašně náročné, protože tady... Já jsem normálně jako na druhém stupni, ale teďka jsem dostala ty pátáky, abych s nimi šla až do devítky. Takže vlastně to se celkem hodilo, že s ním půjdu pořád dál a už se jim nebude měnit češtinářka a on v té šestce by to asi těžko zvládal, protože tam opravdu je na každý předmět jiný učitel. Takto je to přece jenom více koncentrované.

„Tak to je pro něj asi i lepší, že bude jakoby s vámi i pracovat pět let ještě. Tak to máte tahle dobře, že může být s Váma.“

Co je dobré si stanovit a naplánovat při této práci?

Je dobré si trošičku udělat nějaký plán, ale zase jako otrocky jít podle nějakého plánu. Tam je potřeba reagovat na to, co zrovna je potřeba a co zrovna. My třeba děláme teď v češtině s těma pátákama. Opakujeme vzory podstatných jmen. A já jsem přišla na to, že vůbec mu nemusím kopírovat speciální věci, ale že on, opravdu je schopen, tak, jak my si to píšeme na tabuli, vysvětlujeme, tak on si to opíše a on to velice dobře registruje. Takže my jsme začali pro něho strašně složitě, ale on, jak vidím, je plně schopný to brát a vnímat. Já třeba na začátek jsem mu nachystala, protože oni píšou v Mongolsku azbukou. A já jsem mu nachystala takové listy, jak mají prvňáci na písmenka a tak, a že to bude mít já nevím na jak dlouho a on to za tři dny měl naprosto nádherně všechno napsané, přepsané. Já píšu kvůli němu na tabuli tiskacím a on to normálně přepisuje psacím. Takže, to, on je fakt výborný a naprosto se orientuje ve všem. Když mu řeknu, aby ukazoval třeba části těla nebo ukazoval na obrázku co, tak jako fakt opravdu vnímá a je vidět, že ... Já si myslím, že za rok bude úplně bezvadně. ***„Tak to je super. Bude asi podle mě nadanější na jazyky.“***

A ještě teda mě napadlo. Vy jste říkala, že jste mu sama tvořila jakoby individuální věci. Tak když ho máte v té češtině, tak jakoby dělá s těma individuálníma věcmi, chystáte pro něj něco speciálního nebo jede i teda s Váma z těch učebnic?

Do teďka jsem mu vlastně všechno chystala, aby to dělal správně. Ale já jsem, já mám takovou dost živou třídu, takže jako neměla jsem moc příležitost v té hodině. Jo jako když chvilinku něco psali, tak jsem se mu trošku věnovala, ale ono to tam fakt moc nejde. Ale já jsem zjistila, že když mu dám normálně to, co dělají děcka. Já už jsem mu fakt všechny

učebnice nabrala i přírodovědu, vlastivědu a tak, on normálně s náma sleduje, když ho vyvolám, tak normálně kus čte, moc asi netuší, o čem čte, ale on asi bude fakt velice chytrý. ***„To asi jo. Během rozhovorů jsem se s tím ještě moc nesečkala, že by jakoby za 4 týdny. A myslíte, že jakoby když je ten žák dojde do té třídy v průběhu, ne třeba hned od začátku, že je to pro něj ještě i tím náročnější, že už není úplně od začátku s těmi žáky, třeba i kvůli kolektivu a podobně?“***

Já si to nedovedu představit jako dospělá, že bych došla do Mongolska a teďka prostě bez znalosti jednoho slova, jiné písmo, prostě mezi lidmi, které neznám a tímhle způsobem jsem se to naučila. Jo jako to on je fakt výborný, a právě proto se mu snažím co nejvíc pomáhat, protože vidím ten zájem. Protože když vidím, že každé slovo, on je jak houba. On to tak nacucává a mě to prostě baví i tak sledovat, čeho on vlastně je schopen. Je to fakt neuvěřitelné.

A třeba ještě ostatní žáci v rámci kolektivu ho vzali od začátku?

Ano, ano. Oni se dokonce rvali, kdo bude vedle něho sedět. A dokonce jeden kluk, který docela zlobil, tak se s ním uklidnil. I když třeba kolem té paté hodiny už to úplně nedává, ale snaží se mu to jakoby třeba někdy předříkávat, snaží se mu ukazovat co má dělat, jak to má dělat nebo prostě dala jsem mu tam takového na vystřihování pexesa, takže to si s ním hraje, takže tak. ***„Tak to je fajn, že má i takový dopad na ostatní žáky.“*** No, a když komukoliv řeknu, ať něco jdou s ním udělat, tak okamžitě jdou...

„A mluví na něj asi normálně česky, nebo anglicky spolu třeba?“

Občas, jako je vidět, že se snaží s ním. Buď s překladačem, že teda to jako, když řeknou, že se sním potřebujou něco domluvit, tak jim, protože mi nesmíme mít mobily tady, tak to jim na chvíli dovolím a oni teda tam jako překládají něco. Dokonce jedna holka si pro něho nachystala že aniž umí azbuku, tak že si tam přepsala nějaké otázky doma, potom mu to dávala, napsala si výslovnost a přepisovala to tou azbukou, takže se docela snaží no.

„Tak to je fajn, že se takhle taky zapojí a pomáhají mu.“

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE POZOROVÁNÍ

Žákyně s odlišným mateřským jazykem A

Mateřský jazyk žáka	Anglický jazyk
Ročník	3.
Vyučovací předmět	Český jazyk
Informace o žákovi	<p>Jedná se o dívku karibského původu, která do školy přišla tento školní rok v průběhu prvního pololetí. Tráví se svými spolužáky již 3 měsíce. Do školy přišla s nulovou znalostí českého jazyka. Dívka za dobu 3. měsíců udělala obrovský pokrok v českém jazyce. V prvních týdnech s ní pracovala asistentka (studentka, která zde trávila souvislou praxi), která jí pomáhala s překlady z/do angličtiny z/do českého jazyka.</p> <p>Dívka již od začátku dělala obrovské pokroky v českém jazyce, jak zmiňuje třídní učitelka dívky v realizovaném rozhovoru.</p>
Metody	Práce s textem, popis, rozhovor
Prostředky a pomůcky	Psací potřeby, pracovní listy, kartičky se slovy, interaktivní tabule
Zapojení žáka s OMJ do činností	<p>Žákyně se do všech činností aktivně zapojuje. Se svými spolužáky se nebaví, pokud něco neví, přijde ji to vysvětlit paní učitelka.</p> <p>Nad zadanými úkoly aktivně pracuje – píše česky, ale vysvětlení od učitelky probíhá anglicky. I dívčiny dotazy jsou na učitelku směřovány v AJ.</p>
Probírané učivo	Opakování na pololetní písemný test – vyjmenovaná a odvozená slova od vyjmenovaných slov po b

<p>Komunikace mezi učitelem a žákem s OMJ</p>	<p>Učitelka zadala před hodinou pokyn, aby žáci sundali židle, dívka na pokyn učitelky reagovala a šla sundat zbylé židle ve třídě.</p> <p>Učitelka používá při vysvětlování úkolů, významu slov apod. anglický jazyk. Na dívku mluví i anglicky, aby jí usnadnila práci a pochopení zadaných úkolů.</p> <p>Učitelka při samostatné práci aktivně dochází za dívkou, vysvětlí jí, co má dělat, nechá ji pracovat samostatně, v průběhu práce ji kontroluje a případně ji anglicky vysvětlí význam slova nebo ji navede.</p> <p>Během hodiny ji paní učitelka nevyvolává na čtení českých slov. Žákyně pouze reaguje na její pokyny, takže základním frázím rozumí, ví co má dělat. Ale u složitějších úkolů potřebuje anglické dovysvětlení.</p>
<p>Komunikace mezi žákem s OMJ a dalšími žáky</p>	<p>O přestávce byla dívka obklopena dalšími spolužačkami. V kolektivu bude pravděpodobně oblíbená, nemá problém zapojit se do rozhovoru se svými spolužačkami. Před začátkem hodiny si hrála a povídala v zadní části třídy s dalšími třemi dívkami. Ve třídě má jednu nejlepší kamarádku, se kterou trávila čas povídáním si celou dobu před začátkem hodiny.</p> <p>Žáci s dívkou komunikují anglicky, ale snaží se na ni mluvit i česky.</p>
<p>Postup práce učitele a žáka s OMJ</p>	<p>Učitelka při samostatné práci chodí za dívkou a navádí ji anglicky. Anglicky jí vysvětlí zadání, význam slov. Pokud dívka neví, využívá i během práce všech žáků – hledání dvojice slov – anglické výrazy a jednoduché pokyny.</p>

PRŮBĚH HODINY

Hodina započala rozhovorem s žáky. Učitelka řešila situaci, která se odehrála předchozí den v družině. Zeptala se žáků, kdo ví něco o situaci, která se stala včera jejich spolužákovi.

Přihlásil se jeden chlapec a přiznal se k tomu, že pravděpodobně on může za to, co se mu stalo a že to neudělal schválně. Učitelka žákům vysvětlila, že na sebe musí být opatrní a nesmí se žduchat apod., aby se jim nic nestalo.

Aktivita č. 1 – práce s tabulkou a interaktivní tabulí - WORDWALL – by/bý – bi/bí

Učitelka B: Zadala pokyn, aby si žáci vzali fix a tabulku.

Žákyně A: Na pokyn učitelky reagovala a připravila si fix a tabulku. Po celou dobu byla v klidu a ukázněná.

Učitelka B: Zapamatuj si 7 slov. Podívejte se na slova na tabuli, až ukázka slov skončí, zapíšete slova na tabuli. Spustila na interaktivní tabuli cvičení.

- **BÝLOŽRAVCE, BYTOST, OBILÍ, BYLINÁŘKA, DOBYTEK, BÍLÁ, BYTNÁ**

Učitelka B: Ukázala žákům nápovědu ve formě nabídky slov, která se promítla na interaktivní tabuli. *Bylo zde 14 slov, do kterých bylo zařazeno předchozích 7 slov.*

Žákyně A: Zapisovala slova do tabulky. V průběhu se dívala na nápovědu slov a zapisovala slova. Když dopsala, spočítala si slova a zvedla tabulku nad hlavu, což znamenalo, že našla všech 7 slov. Během kontroly si kontrolovala a značila slova, která napsala. Odpovídala s ostatními žáky na to, zda tam dané slovo bylo či nikoli.

- **NEOBYČEJNĚ, OBIL, DOBYTEK BYSTRINA, KRABIČKA, SBÍRKA, BYTNÁ**

Žákyně A: Na pokyn začala psát slova do tabulky. Opět používala nápovědu slov. Dívka napsala na svou tabulku 7 slov a zvedla ji nad hlavu. Jedno slovo měla chybně.

Poznámky: *Paní učitelka mi v průběhu říkala, že zařazuje slova, ve kterých žáci chybují, aby si je zapamatovali.*

Aktivita č. 2 – mini pracovní list

Učitelka B: Rozdala žákům pracovní list. Následně zadala pokyn, aby si žáci list podepsali. A vysvětlila jim zadání. Poté zadala pokyn, aby žáci pracovali.

Žákyně A: Vzala si tužku a podepsala si svůj pracovní list. Než si jej podepsala, ukazovala na svou spolužačku, aby jí půjčila ořezávátko. K tomu využila gesta s tužkou, kdy na ni ukázala a kroutila s ní. Její spolužačka to po chvíli pochopila a půjčila jí ho.

Poznámky: První strana pracovního listu – žáci spojovali slova s -by, bi. Jednalo se o slova, ve kterých je měkké I po B a Y i po B. Druhá strana pracovního listu – křížovka, která byla určena pro rychlejší žáky.

Žákyně A: Šla si ostrouhat tužku, když přišla do lavice, dívala se ke svému spolužákovi, co mají dělat.

Učitelka B: Přišla za dívkou a vysvětlovala jí zadání úlohy. Mluvila na ni anglicky. Anglicky ji naváděla a četla jí větu, která vedla k doplnění daného řádku

Žákyně A: Začala pracovat na prvním straně pracovního listu. Při této činnosti spolupracovala s učitelkou, říkala jí slova, která přiřadí. Když jí je učitelka odkývala, spojila dané slovo s textem. Dále si šla pro připravený list papíru, na kterém byly napsané věty v AJ. Dívka nepracovala s křížovkou, ale měla individuální úkol.

Učitelka B: Po skončení práce žáků se zeptala, kdo měl všechny věty správně.

Žákyně A: Na dotaz učitelky zvedla ruku. Měla vše doplněno správně.

UKÁZKA VĚT, SE KTERÝMI ŽÁCI PRACOVALI.

- Myslivec si nabítl pušku.
 - Jaké I jsme doplnili? Odůvodni.
- Na věži odbila půlnoc.
 - jaké I? Odůvodni.
- Do třídy nám přibyl nový žák.
 - Y. Proč?
- Tatínek přibítl poličku na zeď.
 - I. Proč? Bouchá.
- Zlá sousedka zbil svého psa.
 - Ztloukla ho.
- Ve škole jsem nabytl spoustu vědomostí.
 - Získal jsem vědomosti
- Na talířku zbyl poslední zákusek.
 - Zbyl – jaké bude I? I. Někoho zmlátil? Ne. Y, protože zůstal.
- Dva týdny jsem pobyl u babičky.
 - Pobýval – slyším val, je tam tvrdé Y
- Při volejbalu jsem rychle obítl míč.
 - I.
- Rychle jsem odbytl domácí úkol.

***Poznámky od učitelky:** V průběhu této aktivity za mnou paní učitelka přišla a vysvětlila mi, co s ní dělala. Dívce vysvětlovala význam slov, protože nezná úplně všechny. Říkala mi, že dívka už zvládá práci hezky, dokáže některá slova sama odvodit, ale občas potřebuje nápovědu. Slova, která souvisí s bytím/bitím.*

Aktivita č. 3 – práce s kartičkami

Učitelka B: Každý si přijďte pro jednu kartičku. Přečtěte si ji a nic neříkejte.

Žákyně A: Vstala z lavice a šla si vybrat kartičku.

Učitelka B: Zamkněte pusy, nesmíte ukazovat, ale potichu mluvit. Najděte si svého kamaráda, který má stejné slovo na kartičce. Kdo si najde dvojici, jde k tabuli.

Žákyně A: Ukazovala kartičku svým spolužákům a hledala si dvojici. Po chvíli se přidala k jedné ze svých spolužaček a hledala si dvojici s ní. Když nemohla najít kamaráda, šla za učitelkou, aby jí poradila.

Učitelka B: Anligcky jí vysvětlila, co znamená její slovo.

Žákyně A: Šla opět hledat spolužáka, se kterým vytvoří dvojici. Nemohla dvojici najít. Proto na ni reagovala učitelka slovy: „Show it“. Dívka kartičku ukázala, a nakonec na ni zbyla spolužačka, ke které se v průběhu hledání přidala a hledala si s ní dvojici.

Učitelka B: Každá dvojice nám řekne slovo, které má na kartičce.

Žákyně A: Když přišla na dívky řada, aby řekly svá slova, dívka nevěděla, jak slovo přečíst, dala jej proto své spolužačce a ona přečetla obě slova. Na kartičkách měly následující slova: Jablko – jabloň.

Aktivita č. 4 – pracovní list

Učitelka B: Rozdala žákům pracovní list a vysvětlila jim zadání. Žáci měli za úkol spojit vyjmenovaná a příbuzná slova.

Žákyně A: Podívala se na pracovní list a čekala, až k ní přijde paní učitelka.

Učitelka B: Šla za dívkou, anglicky jí vysvětlila, co má v pracovním listu udělat.

Žákyně A: Řekla učitelce první příklad slova, které by spojila.

Učitelka B: Odkývala jí, že to má správně.

Žákyně A: Pokračovala samostatně v práci. Při práci používala list, který jí slouží jako nápověda.

Učitelka B: V průběhu práce za dívkou přišla, zkontrolovala jí, co doposud napsala, odkývala jí to a nechala dívku pracovat samostatně.

Žákyně A: Práce jí šla, podle nápovědy byla schopná doplnit slova. Když nevěděla význam slova očima zabrousila do listu s nápovědou a během pár vteřin zapsala I/Y do slova. Když dokončila list, šla ke stolu učitelky a vzala si jednu tabulku a kartičku.

Učitelka B: Když si dívka vzala kartičku a tabulku, šla jí opět anglicky vysvětlit, co má dívka dělat.

Žákyně A: Poslouchala učitelku a říkala jí, co má doplnit.

Učitelka B: Vezměte si do ruky červenou pastelku. Kdo bude mít některé slovo špatně, označí si jej a poté je správně přepíše na mazací tabulku.

SLOVNÍ SPOJENÍ

Léčivá bylina	Zbytek chleba	Ubytoval se v hotelu	Rozbitá hračka
Malá kytička	Babiččin byt	Bílý rybíz	Bílý automobil
Přibil prkno	Zabil komára	Bydlí v bytovce	Obývací pokoj
Chci být hasičem	Pohádková bytost	Syn Tobiáš	Býval u rodičů
Útulný příbytek	Obyvatel Ostravy	Starý nábytek	Bydlím v Litomyšli
Vybitý mobil	Býk je býložravec	Bytový dům	Pytel obilí
Mladý dobytek	Chutný chlebiček	Dobitá baterie	Vyrobil krmítko
Neobyčejně krásn	Blízký hřbitov	Obyvatelka Prahy	Bicí hodiny
Kobykla s lysinou	Násobil čísla		

Učitelka B: Zeptala se žáků, kdo měl cvičení bez chyby?

Žákyně A: Na dotaz učitelky zvedla ruku. Neměla ve cvičení žádnou chybu.

Poznámky: Písemné práce žákyni jdou, českým slovům „rozumí“. Mluvit česky, ale nemluví. Paní učitelka ji ani nevyvolává.

Poznámky učitelky: Učitelka za mnou opět přišla a řekla mi, že má dívka k dispozici na dalším listu pomůcku, kde má vyjmenovaná slova a tvary příbuzných slov – odvozených. Tuto pomůcku dívka používá, protože nedokáže odhadnout všechna slova.

Aktivita č. 5 – práce s kartičkami

Učitelka B: Zadala žákům pokyn: „Kdo má hotovou předchozí práci, přijde si pro jednu kartičku.“ Na kartičkách jsou napsány věty. Vaším úkolem bude přiřadit k danému druhu věty.

Žákyně A: Šla za učitelkou. Vzala si kartičku, přečetla si text a šla jej přiřadit k danému druhu vět.

Učitelka B: Vybrala čtyři žáky, kteří šli zkontrolovat, zda jsou věty přiřazeny správně. Jednou z vybraných žáků byla i žákyně A.

Žákyně A: Na pokyn učitelky šla zkontrolovat, zda jsou přiřazeny správně všechny věty tázací. Dívka vše zkontrolovala a zjistila, že věty jsou určeny správně.

VĚTY TÁZACÍ:

- Kolik je hodin?
- Půjdeš dnes ven?
- Půjčíš mi kolo?
- Kde bydlí tvoji prarodiče?
- V kolik hodin začíná divadelní představení?
- Jak se jmenují tví rodiče?

Poznámka: Nejsem si úplně jistá, zda dívka chápala význam všech vět, jelikož nemá ještě tak rozvinutou slovní zásobu a mnoho činností či úkolů potřebuje konzultovat s učitelkou v angličtině. Myslím si, že správnost vět odvodila dle znaménka za větou tázací.

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce „Podpora poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ“

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body: Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Michaely Kozlové s názvem „Podpora poznávání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ“.

Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku. Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně přístupný online.

Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta: