

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**MODERNÍ METODY VÝUKY A VHODNÉ DIDAKTICKÉ
PROSTŘEDKY U ŽÁKŮ S OMJ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Veronika Solfronková
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 15. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji všem, kteří se podíleli na vzniku této práce. Upřímně děkuji respondentům – žákům 4. ročníku s odlišným mateřským jazykem, kteří mi poskytli rozhovory. Vřele děkuji i respondentům dotazníkového šetření, tedy pedagogům 1. stupně, vybraných základních škol v Plzni. Velice si vážím času, který strávili vyplňováním dotazníku.

Děkuji své rodině za psychickou podporu a ochotu naslouchat.

Závěrem bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za odborné vedení, vynikající konzultační pomoc a cennou kritiku během zpracování diplomové práce. Kladně hodnotím možnost on-line konzultací, které byli pro práci velmi přínosné.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	3
2.1	CO JE TO MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	3
2.2	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	6
2.3	KULTURNÍ ROZDÍLY A NEJISTOTA	10
2.4	ETNICKÁ STRUKTURA OBYVATELSTVA ČR.....	11
3	ŽÁCI S OMJ.....	13
3.1	CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S OMJ.....	13
3.2	NOVÝ ŽÁK S OMJ VE TŘÍDĚ	13
3.3	VZDĚLÁVACÍ CÍLE U ŽÁKŮ S OMJ	19
3.4	SITUACE ŽÁKŮ S OMJ.....	24
3.5	ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK.....	25
4	DIDAKTICKÉ METODY A PROSTŘEDKY VE VÝUCE ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	30
4.1	KOMUNIKAČNÍ METODY A KOMUNIKATIVNOST.....	32
4.2	METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ	36
5	PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
5.1	DEFINICE VÝZKUMNÉHO ZÁMĚRU A CÍL ŠETŘENÍ	41
5.2	METODY SBĚRU DAT.....	42
5.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	47
5.4	ANALÝZA STATISTICKÝCH DAT	48
6	ZÁVĚR.....	62
7	RESUMÉ.....	66
8	SEZNAM LITERATURY	68
9	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ.....	71
10	PŘÍLOHY	I
1.	PRŮVODNÍ EMAIL.....	I
2.	DOTAZNÍK	II
3.	TABULKA 1 - STANOVENÉ CENTRÁLNÍ KATEGORIE A PODKATEGORIE.....	VIII
4.	GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	IX
5.	UKÁZKA - PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY ŽÁKA S OMJ	XX
6.	UKÁZKA - VYHODNOCENÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ POSKYTOVANÝCH NA ZÁKLADĚ PLPP	XXIV
7.	UKÁZKA - VYUŽITÍ OBRÁZKOVÝCH KARET	XXVI
8.	FOTODOKUMENTACE – PRÁCE S OBRÁZKOVÝMI KARTAMI	XXXII

Seznam zkratk

META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MVČR – Ministerstvo vnitra České republiky

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

NNO – Nestátní nezisková organizace

OMJ – odlišný mateřský jazyk

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

1 ÚVOD

Práci jsem koncipovala do dvou částí. Předmětem první části je teoretický pohled na problematiku multikulturalismu a seznámení s problematikou dětí, žáků – cizinců a dětí, žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále vyjasnění základních pojmů – kdo je OMJ, jaké organizace se zabývají problematikou cizinců. Vysvětlení pojmů souvisejících s multikulturní výchovou, integrací cizinců do české společnosti a základní pojmy používané v oblasti výuky žáků s odlišným mateřským jazykem.

Práce čerpá z pramenů zabývajících se problematikou sociálního znevýhodnění a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – žáků s odlišným mateřským jazykem.

Dále budou teoreticky zpracovány a prakticky ověřeny zkušenosti dětí (žáků s OMJ) a učitelů s cizinci v českých školách – toto téma bude zahrnuto v teoretické i praktické části diplomové práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké výukové metody a didaktické prostředky jsou pedagogy v rámci výuky na 1. stupni využívány, jaká je zkušenost učitelů s výukou žáků s OMJ a na druhé straně, jaké formy, výukové metody a prostředky jsou u žáků s odlišným mateřským jazykem atraktivní, oblíbené a z jejich pohledu přínosné. Předmětem výzkumného šetření je adaptace žáků s OMJ a možné problémy s ní související.

Teoretická východiska vybraného tématu práce budou psychologická, filozofická a antropologická. Praktická část bude zastřešena sociologickým výzkumem. Budu se zabývat integrací a vzděláváním dětí imigrantů v českých školách. Dále podílem žáků cizinců ve školní populaci a přístupem ke vzdělávání žáků s OMJ.

Další kapitoly, jejichž zařazení do teoretické části práce má své logické zdůvodnění, se budou zabývat češtinou jako cizím jazykem, vybranými výukovými metodami, například konkrétně komunikační metodou a komunikativností. Kořeny, principy a aplikace komunikační metody se zřetelem k češtině jako cizímu jazyku.

V praktické části budou specifikovány výzkumné otázky a vzorek, kterého se bude výzkum týkat. V závěru bude provedena obsahová analýza dat a celkové zhodnocení práce. Výzkum uskutečněný pro účel diplomové práce proběhne na základě smíšené výzkumné strategie.

Téma diplomové práce jsem si zvolila, protože jsem se s problematikou multikulturalismu již setkala během studia na Filozofické fakultě v Plzni, kde jsem absolvovala obor Sociální a kulturní antropologie (Bc.), a dále navazující obor Evropská kulturní studia (Mgr.).

Problematika školního vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, téma multikulturní výchovy-soužití lidí z různých etnických, rasových a kulturních skupin a problematika socio-kulturně znevýhodněných dětí je velmi aktuální a setkávám se s ní ve své každodenní praxi. Druhý úhel pohledu jsou požadavky kladené na učitele a žáky dle RVP, které souvisí s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem. Znevýhodnění jako sociální problém je téma zajímavé a zároveň v dnešní společnosti důležité.

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

2.1 CO JE TO MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

2.1.1 POJEM MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Multikulturní výchova je činnost, která je zaměřena na učení lidí různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít společně, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Edukace je prováděna na základě různých vzdělávacích programů, jak ve školách, tak v mimoškolních zařízeních (Průcha, 2006, s. 1).

Jedním z významných antropologů zabývajících se tématy sociální a kulturní antropologie je Thomas Hylland Eriksen. Jeho klíčovými oblastmi výzkumu bylo příbuzenství, národnosti příslušnost a rituál. Eriksen o významu multikulturalismu a antropologie nepochybuje. Za globální jev považuje rostoucí význam vědomé kulturní identity, který je zřetelný ve spotřebních vzorcích, v politice i umění. *„V politické oblasti se debaty zaměřují na vztah mezi lidskými právy a právy menšin. Multikulturalismus lze definovat jako doktrínu, která tvrdí, že samostatné etnické skupiny mají právo se kulturně lišit od většinové společnosti stejně jako má většina právo na svou kulturu. Na jedné straně má každý občan teoreticky právo na rovné zacházení ze strany státu a většinové společnosti, na druhé straně osoby s odlišným kulturním zázemím se mohou také domáhat práva na udržení své kulturní identity“* (Eriksen, 2008, s. 336-337).

Eriksen hovoří například o problematice tělesných trestů. Dochází zde ke konfliktu mezi právem na rovnost a právem na odlišnost. Problém nastává v okamžiku, kdy jsou například při výchově dětí tyto tresty součástí kulturní identity, ale v dané zemi je tento postup nezákonný. Můžeme se zamýšlet nad tím, zda mají skupiny mít svá práva. Pokud by měly vlastní práva, jak bychom mohli zabránit útlaku a zneužívání, které pramení z mocenské nerovnosti.

Pojem multikulturalismus vychází z pojmu kultura, a právě obor antropologie jej rozvíjí, polemizuje s ním a hledá klady i zápory. Společenské problémy, které v důsledku soužití různých etnických menšin musí bezesporu vznikat jsou tématem mnoha sociálních a kulturních antropologů, ale právě školní prostředí a reálná praxe výuky cizinců, tedy žáků s odlišným mateřským jazykem obory propojuje s obory pedagogiky a psychologie.

Multikulturní výchova je spojením praktické edukační aktivity a zároveň rozvinutou teorií, která propojuje řadu vědeckých disciplín. I když pedagogické aspekty jsou pro multikulturní výchovu podstatné – vyplývají už z toho, že jde o edukační proces – pedagogická teorie není zdaleka jedinou vědou podílející se na rozvoji teorie multikulturní výchovy. *„Pro teoretické objasňování multikulturní výchovy jsou důležité poznatky a poznávací procedury využívané v etnologii, interkulturní psychologii, srovnávací sociologii, historické vědě, teorii komunikace aj.“* (Průcha, 2006, s. 21).

Na multikulturní výchovu lze nahlížet z více úhlů pohledu. Jedná se o praktickou edukační činnost, kdy jsou v rámci výuky začleňována témata o charakteristikách jiných kultur, žákům jsou připomínány tolerantní postoje vůči příslušníkům jiných ras a etnik a poskytovány informace o jiných národech. Multikulturní výchovou jako součástí edukační praxe se zabývají také programy Evropské unie zaměřené na mezinárodní výměnu mládeže, učitelů a studentů, mezinárodní spolupráci škol, regionů a obcí nebo na podporu výuky cizích jazyků (Průcha, 2006, s. 20).

2.1.2 VĚTŠINA A MENŠINA

Integrace imigrantů a vzdělávání dětí a mládeže z imigrantských rodin je závažný pedagogický, sociální i ekonomický problém. Počty imigrantů v Evropě neustále stoupají a žáků-cizinců v českých školách přibývá.

O vztah mezi menšinami a většinami se zajímají studie původních skupin, které vnímají dva typy etnicity. Velký důraz kladou na moc a její nerovnoměrné rozdělení i studie pracovní migrace z chudých do bohatých zemí a studie původních skupin. *„Oba typy se zajímají o vztahy mezi menšinami a většinami, přičemž většina – obvykle to bývá národ zastoupený národním státem je v mnoha ohledech mocnější než menšina“* (Eriksen, 2008, s. 339).

Téma většin a menšin je jedním z mnoha, kterými se zabývá moderní antropologické myšlení. Antropologie je samostatná vědní disciplína, která se konstitovala v průběhu devatenáctého století.

Její rozvoj probíhal v kontextu imperiální nadvlády Západu, který dovršil svou mocenskou a intelektuální expanzi probíhající již od konce středověku (Budil, 1993, s. 107-108). *„Moderní antropologické myšlení představuje syntézu podnětů vzešlých z tradice dvou velkých kulturních hnutí novověku: osvícenství a romantismu. Zatímco inspirace pocházející z osvícenství směřují antropologii k univerzalizmu, generalizaci, všelidskému racionalismu a stadiálnímu sociálnímu evolucionismu, romantismus oslovuje autory, kteří zdůrazňují partikularismus, estetismus, psychologismus a jedinečný charakter a historii lokální kultury“* (Budil, 1993, s. 91).

V antropologii se setkáváme s metaforou „salad bowl“ = „salátová mísa“, která charakterizuje společnost, jejíž vedoucí kultura není silná. Tato společnost je založena na multikulturním soužití a respektu bez vynucovaného splývání, asimilace nebo identifikace s dominantním souborem kulturních hodnot. *„Liberální přístup umožňující menšinám do značné míry nadále plně rozvíjet původní kulturní potenciál bezpochyby tlumí rasové konflikty, zároveň však ambiciózním jedincům pocházejícím z kultur s výrazně odlišnou tradicí komplikuje cestu k plné integraci do většinové moderní společnosti“* (Budil, 2003, s. 41).

Multikulturalismus je jevem, který je příznačný pro současnou tvář Evropy. O této problematice píše i filozof Václav Bělohradský. Na multikulturalismus se dívá pohledem sociologa. Uvažuje o charakteru a příčinách demografickým proměn v současné západní Evropě. Václav Bělohradský hovoří o tom, že úzkost z multikulturní společnosti je přirozená, a je toho názoru, že hlásat multikulturní ideál je snadné, složité je uvést jej do praktického života (Bělohradský, 1997, s. 103).

Za jádro multikulturalismu považuje uznání druhého jako druhého, což pro jednotlivce znamená uznání práva netoužit po roli v naší společnosti a právo nechtít být jedním z nás. V opozici k multikulturalismu je multirasismus. *„Ve společnosti multirasové jsou etnické či rasové rozdíly kompenzovány asimilací neboli přijetím jednotného kulturního modelu; barva kůže nebo etnický původ nikomu nesmí bránit v přístupu k těm rolím, které jsou ve veřejném prostoru privilegovanou kulturou definovány jako, nejvyšší“* (Bělohradský, 1997, s. 253-254).

Thomas Hylland Eriksen píše o přistěhovalcích jako zvláštním typu menšiny, kteří často nemají občanství hostitelské země, a kde se část usadí pouze dočasně. „*Sociologický a antropologický výzkum migrace z chudých do bohatých zemí se soustředil převážně na tři témata: na aspekty diskriminace a diskvalifikace ze strany hostitelské populace, na strategii udržení skupinové identity a na vztah mezi kulturou přistěhovalců a většinovou kulturou*“ (Eriksen, 2008, s. 343). Vzhledem k tomu, že otázky menšin, jako jevy existující v moderní společnosti, jsou stále aktuální, můžeme sledovat diskuse nad menšinovou a většinovou společností. V současné chvíli, probíhajícího válečného konfliktu na Ukrajině, se toto téma ještě více zaktualizovalo a týká se v podstatě každého občana-Evropana. Přisun uprchlíků rapidně narůstá a otázka většiny a menšiny ještě více ožívá.

Téma migrace je jedním z mnoha, která lze pod pojem multikulturalismus zahrnout. Migrace je přirozený sociální jev, který byl, je a bude přirozenou součástí lidského života. Může mít řadu důvodů – ekonomické, politické, ekologické nebo náboženské – rozdíl je dále v tom, zda se jedná o migraci dobrovolnou nebo nucenou. V případě nucené migrace nemají lidé možnost volby, a musí ze své země odejít. Tato situace může nastat v důsledku přírodní katastrofy, náboženských nebo válečných konfliktů, což je právě příklad dnešní Ukrajiny a jejích občanů. Pokud se jedná o ekonomickou migraci je potřeba zvážit výhody jednotlivých cílových destinací – například podobný nebo společný jazyk, dopravní dostupnost, zázemí vybudované příbuznými nebo přáteli...

2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Zhruba od poloviny osmdesátých let minulého století se v Evropě mluví o multikulturním vzdělávání a výchově. Synonymem je interkulturní výchova. Téma multikulturní výchovy se objevuje ve vzdělávacích programech, učebnicích i učebních osnovách. Jedná se o praktickou edukační činnost a zároveň oblast vědecké teorie, která má interdisciplinární charakter. Samozřejmě je to také součást mnoha výzkumů, které se zabývají například postoji etnických a jazykových menšin vůči většinové společnosti, vnímáním a respektováním odlišností v komunikaci jednotlivých etnických skupin, vznikem rasových předsudků, ale také problémy souvisejícími s výukou dětí imigrantů.

Pro multikulturní výchovu v rámci RVP ZV jsou důležité dvě oblasti:

a) oblast vědomostí, dovedností a schopností

V této oblasti mají žáci získávat znalosti o různých kulturních a etnických skupinách žijících v evropské společnosti, učit se s příslušníky odlišných skupin komunikovat, klást důraz na rovnocennost jednotlivých skupin, tolerovat odlišnosti národnostních, etnických nebo např. náboženských skupin, učit se s nimi spolupracovat a případně umět rozeznat projevy rasové nesnášlivosti. Připomínat možné důsledky nevhodného chování a jednání, naučit se zodpovídat za verbální i neverbální projevy komunikace.

Osvojit si pojmy: kultura, etnikum, identita, diskriminace, rasismus, národnost, národnostní menšina....

b) oblast postojů a hodnot

Tato oblast pomáhá vytvářet tolerantní postoje většinové společnosti vůči odlišným sociokulturním skupinám, ovlivňuje hodnotový systém žáků a odlišnost je učí vnímat jako příležitost k obohacení, ne jako důvod konfliktu. Žák by se měl naučit aktivně se spolupodílet na utváření vztahů společnosti k minoritním skupinám (Průcha, 2006, s. 26-27).

Antropologie se nesnaží porovnávat cizince měřítky vlastní společnosti a příslušníky vlastní společnosti klást na vrchol pomyslné pyramidy. Naopak požaduje, abychom různé společnosti chápali, tak jak se projevují uvnitř. Antropologie nemůže odpovědět na otázku, která společnost je lepší než my, prostě proto, že si takovou otázku vůbec neklade.

Multikulturní výchova se netýká jen vzdělávání dětí cizinců, ale i výchovy a vzdělávání celé společnosti. Cílem multikulturní výchovy je zejména formování osobnosti jedince tak, aby uměl žít v multikulturní společnosti a přispívat k optimální koexistenci rozmanitých skupin a jedinců.

2.2.1 REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A UČITELÉ

Jan Průcha je toho názoru, že multikulturní výchova jako praktická edukační činnost je realizována především ve školní výuce. Připomíná, že v některých vyučovacích předmětech jsou začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, požadavky na zaujímání tolerantních postojů k příslušníkům jiných etnik a ras, ale také informace k poznávání a respektování jiných národů apod. Důležité jsou nejen praktické aspekty, ale i teoretická východiska, jejichž poznatky jsou získávány v oblasti etnologie, interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, historické vědě nebo teorie komunikace – proto hovoříme o interdisciplinárním pohledu (Průcha, 2006, s. 21).

Během setkávání jedinců ze sociálně a kulturně odlišných oblastí může docházet v důsledku jazykové bariéry ke konfliktům, nepochopení a nedostatečné možnosti komunikace mezi jednotlivými skupinami.

Je potřeba brát v úvahu, že integrace v běžné škole neznamena jen přizpůsobení se školnímu prostředí, ale dítě žije dále ve své rodině, jejíž prostředí se od instituce může výrazně lišit. Právě sociální zkušenosti, které dítě získává v rodině, slouží jako základ orientace v prostředí a poskytují mu pocit bezpečí a jistoty.

Dospělí se na rozdíl od dětí integrují do nové společnosti hůře a pomaleji. Platí, že sociokulturní normy země původu mohou být výrazně odlišné od majoritní společnosti, což adaptaci do nového prostředí značně komplikuje. Rodina se snaží uchovat své tradiční hodnoty a normy, ale na druhé straně jsou ovlivněni kulturou novou. *„Škola je místem sociokulturní konfrontace, dané odlišností socializace příslušníků minorit a většinové společnosti. Z hlediska menšin je reprezentantem jiné kultury, a proto někdy mohou rodiče těchto dětí obsah výuky, její požadavky i způsob hodnocení zpochybňovat, nemusí pro ně být zcela akceptabilní. Děti cizinců jsou ohroženy zvýšeným rizikem školního selhání. Nastupují do školy s určitým znevýhodněním, chybějí jim některé znalosti, zkušenosti a dovednosti, které jsou pro přijatelné zvládnutí školních požadavků nezbytné“* (Vágnerová, 2005, s. 297). Děti cizinci se musí naučit velké množství nových dovedností, vědomostí a plnit nové úkoly v krátkém časovém úseku, oproti většinové společnosti.

Učitelé mohou témata o multikulturní výchově čerpat z odborné literatury, učebnic. Podle RVP ZV a dalších dokumentů je multikulturní výchova průřezovým tématem, které by mělo být propojováno s obsahem různých předmětů. Témata multikulturní výchovy by se měla objevovat v učebnicích prvouky, vlastivědy a dále na 2. stupni v občanské výchově, dějepisu nebo zeměpisu. Důležité je, aby učebnice vhodně cílily na věk žáků a tato témata vhodně prezentovaly. Podstatné, a pro žáky zajímavé je, aby byl teoretický výklad doplněn příklady z životní praxe – například se může jednat o témata: kolik existuje kultur (kultury národní, kultury etnické), co jsou to kulturní vzorce chování, problematika a porozumění mezi kulturami, dále např. témata rasismu a jeho příčin, náboženské netolerance nebo antisemitismu (Průcha, 2006, s. 60-61). Vzhledem k dnešní velké nabídce učebnic, by měli učitelé zvažovat, které jsou vhodné a úkol podpory multikulturní výchova naplňují.

Jan Průcha uvádí, aby učitel mohl v praxi multikulturní výchovu realizovat prostřednictvím nezbytných poznatků interkulturní psychologie..... Důvodem jsou postoje, předsudky a stereotypy, které ukazují, co si člověk myslí a prožívá. Tyto kategorie mají psychologickou podstatu.

Jednotlivé dimenze, mezi které řadíme složku kognitivní (poznatky a názory, které má jednatlivec o předmětu svého postoje), složku emocionální (emoce, které jednatlivec zaujímá k předmětu postoje) a složku behaviorální (týká se sklonů k chování vůči předmětu postoje), jsou pro multikulturní výchovu velmi podstatné (Průcha, 2006, s. 78-79).

Je potřeba si uvědomit, že teoretický předpoklad, který žáci získávají je v realitě mnohem komplikovanější, protože změna postojů, které byly dříve vytvořeny je složitý psychologický proces. Stereotypy jsou zjednodušující a jednotlivou zkušenost (negativní nebo pozitivní) vztahují na celou skupinu, zároveň jsou setrvačné a předávají se z generace na generaci. Uplatňují se také v médiích nebo učebnicích. Neutrální stereotypy jsou ve vztahu ke geograficky vzdáleným národům, se kterými daná společnost nemá kontakt.

Předsudky, projevy rasismu, xenofobie nebo šikana mohou být projevy chování, s kterými se právě žáci z menšinových etnických skupin nebo z rodin s odlišným kulturním a sociálním zázemím setkávají.

Josef Slowík konstatuje, že právě vzhledem k různým formám sociální izolace a diskriminace mají takoví jedinci přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především sami mezi sebou a vytvářet tak minoritní subkulturu spojenou mnohdy i s rizikovým chováním. Inkluzivní vzdělání, které vychází z etických hodnotových základů, může negativní stimuly zmírnit a pomoci k vytváření pozitivní individuální struktury hodnot všech žáků i na základě jejich osobní vztahové zkušenosti (Slowík, 2020, s. 17-19).

2.3 KULTURNÍ ROZDÍLY A NEJISTOTA

Integrace cizinců začíná ve školách, kde se vytváří jejich vztah k české společnosti. Na základě školních zkušeností se mladá generace cizinců formuje. Přístup státu k cizincům pobývajících na území ČR vymezuje Konceptce integrace cizinců. Jedná se o závazný vládní dokument, který vytyčuje základní principy integrace cizinců, kteří zde pobývají.¹

Mezi priority úspěšné integrace lze zařadit – znalost českého jazyka, ekonomickou soběstačnost cizince, orientaci cizinců ve společnosti, vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti. K žákům, kteří přicházejí ze zahraničí je nutné přistupovat citlivě a snažit se jim jejich situaci ulehčit.

Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.

Zvládnutí sociokulturního znevýhodnění nezávisí jen na rodině, ale také na věku, pohlaví a dalších aspektech. Doktorka Vágnerová je toho názoru, že dívky se zpravidla přizpůsobují snadněji než chlapci a z hlediska věku je adaptace náročnější pro starší děti.

Nejistota spojená s přizpůsobením se prostředí a jeho neznalostí nepramení jen z nízké úrovně jazykových dovedností, ale souvisí také s chybějícími kulturními poznatky. Děti – cizinci neměly možnost si osvojit standardní přístupy k problémům a jejich řešení, ani běžné způsoby poznávání. Rodina jim tyto chybějící zkušenosti poskytnout nemůže, protože je sama neovládá (Vágnerová, 2005, s. 297).

¹ <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>, dne 6.3.2022

U žáků se sociokulturním znevýhodněním je nutné diferencovat příčiny, které odlišují psychicky nebo sociálně podmíněné poruchy chování od jiných typů poruch sociální adaptace a výchovných patologií.

Mezi charakteristické problémy, které se mohou vyskytovat u žáků z kulturně znevýhodněného prostředí lze zařadit např.:

- frustrace základních potřeb (primárních, vztahových, emočních...)
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů
- deviace v etice a hodnotovém systému
- absence životních jistot a cílů
- ztížené podmínky sociální integrace a seberealizace (Slowík, 2000, s. 19)

Začlenění (integrace) nebo dnes stále častěji používaný termín inkluze (naprosté splynutí) není vhodná pro všechny děti. Vždy je nutné posuzovat dítě individuálně a s ohledem na sociální kontext. Základem úspěšné integrace dětí je správná a vstřícná komunikace i ochota učitele.

2.4 ETNICKÁ STRUKTURA OBYVATELSTVA ČR

Skladba a počet cizineckých skupin žijících v ČR se odvíjí od iniciativy samotného státu. Ten určuje pravidla, za kterých zde mohou cizinci pobývat, může se podílet na propagaci velkých zaměstnavatelů, u kterých si zahraniční zaměstnanci mohou najít práci. Snahou je motivovat určitý typ pracovníků, kterých není na domácím trhu dostatek. Část cizinců se po určité době vrací zpět do své vlasti nebo se přesunou jinam. V současné době je ale Česká republika často zemí cílovou, kde se velká skupina migrantů usídli natrvalo.

Každá společnost předává svým členům určité kulturní vzorce, jak se chovat v běžných životních situacích. Pokud dojde k přesunu do společnosti jiné, řada těchto vzorců přestává platit a je potřeba se zorientovat a hledat kompromisy v kultuře a společnosti nové.

V důsledku změny kulturního prostředí dochází k tzv. kulturnímu šoku, který provází ztráta jistot a každý jedinec na ni reaguje odlišně. Uzavírá se do sebe, může být agresivní, odmítá komunikovat.

U dětí je tato situace ještě horší, zejména proto, že k přestěhování dojde z rozhodnutí rodičů. Je velice důležité dětem vytvořit bezpečné prostředí a ve škole je nutné k takovým žákům přistupovat velice citlivě a ohleduplně, pomoci jim překonat kulturní šok a začlenit je do třídního kolektivu i přes možné jazykové bariéry. *„Většina cizinců, kteří dnes vzpomínají na svůj příchod do české školy, zdůrazňuje, jak pro ně bylo důležité znát ve škole člověka, na kterého se mohli obrátit, kdykoliv bylo třeba. Současně je důležité vést v patrnosti, že člověk, který se dobře nedorozumí, je mnohem citlivější na různé projevy nelibosti, pohrdání, přehlížení apod.“²*

Naopak je potřeba věnovat pozornost i českým žákům, ke kterým přichází nový spolužák – cizinec. Setkání s odlišnou kulturou pro ně může být zcela nové. Je nutné je podpořit a tuto zkušenost jim vysvětlit.

² <https://meta-ops.eu/>, dne 25.2.2022

3 ŽÁCI S OMJ

3.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S OMJ

U žáků s odlišným mateřským jazykem hovoříme o sociokulturním handicapu, který vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti. Souvisí s tím, že získali jiné zkušenosti, než mají příslušníci většinové společnosti – odlišnou socializaci.

Právě proces socializace a individuace je vysvětlován jako rozvoj osobnosti jedince, který probíhá v interakci s jinými lidmi, při kterém dítě rozvíjí i svou individualitu a rozšiřuje kontakty mimo rodinu. Díky vztahům s jinými lidmi získává nové zkušenosti, nezbytné pro další osobnostní rozvoj. Socializace se projevuje změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, sebehodnocení a rozvojem sebepojetí, které jsou součástí individuace (Vágnerová, 2012, s. 223).

Znevýhodnění se těchto lidí týká pouze v určitém společenském kontextu. Tato minoritní společnost se od majoritní liší jinou identitou, jazykem, stylem života apod. Částečně se musí většinové společnosti přizpůsobovat, ta na ně vytváří určitý nátlak směřující k jejich integraci a eliminaci odlišností.

„Integrace je výsledkem procesu, zahrnujícího sociální, kognitivní i emotivní učení, který trvá určitou dobu a je s ním spojena celá řada problémů. Odlišné děti musí prostředí, do něhož by se měly začlenit, poznat, a navíc musí zvládat nepříjemné emoce, které proces adaptace na nové prostředí vyvolává“ (Vágnerová, 2005, s. 287).

3.2 NOVÝ ŽÁK S OMJ VE TŘÍDĚ

3.2.1 OSOBNÍ ÚDAJE PODSTATNÉ PRO ÚSPĚŠNÉ ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S OMJ DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Pro vzdělávání dětí je přirozeně důležitá spolupráce školy s rodiči a zákonnými zástupci dětí. Je důležité zajistit, aby rodiče a zákonní zástupci dětí informacím poskytovaným školou správně porozuměli. Proto se doporučuje materiály překládat, případně předávat v elektronické či tištěné podobě, aby se rodič či zákonný zástupce dítěte mohl k textu vrátit nebo si jej nechat přeložit, pokud něčemu neporozuměl.

Ověření této skutečnosti bude dále součástí praktické části práce, kdy se k této otázce vyjádří prostřednictvím dotazníkového šetření učitelé 1. stupně ZŠ.

Při příchodu nového žáka s OMJ je potřeba zákonným zástupcům i žákovi objasnit zejména následující oblasti:

- pravidelná příprava na vyučování
- svědomité plnění domácích úkolů
- dodržování školního řádu
- respektování pokynů vyučujících
- aktivní zapojení do vyučovacích hodin dle osobních předpokladů
- důsledná kontrola a dopomoc s přípravou na vyučování ze strany rodičů a doučovatele
- dohled nad pravidelnou docházkou
- neúspěchy řešit domluvou a dopomocí
- náprava řeči a zdokonalení v českém jazyku – přihlášení do kroužku "Čeština pro cizince"
- účast rodičů na třídním aktivu a častější kontakt s třídní učitelkou

3.2.2 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Nezisková organizace META, o. p. s, která od roku 2004 podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělání a pracovní integraci, a zároveň poskytuje podporu učitelům a školám, kteří pracují s žáky se specifickými potřebami dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, zveřejňuje aktuální informace a materiály, týkající se vzdělávání a začleňování dětí a žáků s OMJ do společnosti. Organizace spravuje portál www.inkluzivniskola.cz, jehož prostřednictvím napomáhá rozvoji dialogu a porozumění mezi cizinci a majoritní společností.

Organizace META doporučuje jako předpoklad úspěšného začlenění nejprve si sestavit seznam žáků s OMJ s následnými informacemi: jméno, třída, věk, země původu, délka pobytu v ČR, historie školní docházky (včetně docházky v zahraničí). Pokud již navštěvuje školu, tak zjistit, jak se žák zapojuje do výuky, jak rozumí mluvenému

slovu/psanému textu – kritérium je navštěvovaný ročník ZŠ, jak při výuce reaguje, je v hodinách aktivní....³

Výuku žáků s OMJ mohou provázet i různé problémy např. nemožnost se s žákem domluvit, těžko se dávají najevo drobné rozdíly v interpretaci pocitů – pochvala, upozornění na chyby, špatně se zavádí pravidla, která je potřeba blíže vysvětlit. Poskytnout dítěti radu, jak se zachovat v určité problematice situaci, jaké pomůcky si připravit na hodinu....

Zajímavým řešením je využití interaktivního slovníku, který usnadní prvotní překonání jazykové bariéry, například tuto možnost nabízí nakladatelství Nová škola.⁴

V současné době, válečného konfliktu na Ukrajině, školy očekávají další nárůst utečenců, kteří přijdou do České republiky i jiných evropských zemí. V březnu 2022 školy obdržely pokyny, jak postupovat při příchodu ukrajinských dětí, které přicestovaly z Ukrajiny samotné nebo v doprovodu cizích osob.⁵ V tomto dokumentu je postup a další pokyny sloužící pedagogům v případě, že do jejich třídy bude zařazeno dítě přicházející z místa válečného konfliktu.⁶ ⁷ Ministerstvo školství rozeslalo pedagogům i informační materiál týkající se vzdělávání ukrajinských dětí v České republice, ve kterém je obsaženo vše co je potřeba dělat po příchodu do ČR, jak postupovat při začleňování dětí do kolektivu, jaká jsou pravidla pro zařazování dětí do MŠ i ZŠ, jak na vzdělávání dětí bez znalosti českého jazyka a základní informace k financování v souvislosti se vzděláváním ukrajinských dětí. Důležitou součástí tohoto dokumentu jsou i kontakty, kam je možnost se v případě problému obrátit.⁸

³ <https://meta-ops.eu/cizinci-rodice-deti/poradenstvi-ve-vzdelavani>, dne 28.2.2022

⁴

http://audio.fpoint.cz/index.php?s=ukrajinsky&fbclid=IwAR0Mp8UTK51xtjNkT61nYIWVG8eK3qVQ_nBI_sya53EIIxa_eiLjBbZ8bMRo

⁵ <https://www.nasiukrajinci.cz/>, dne 4.3. 2022

⁶

[file:///C:/Users/TEMP/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/B21DITYWL/pomoc_detem_z_ukrajiny%20\(002\).pdf](file:///C:/Users/TEMP/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/B21DITYWL/pomoc_detem_z_ukrajiny%20(002).pdf)

⁷ <https://www.edu.cz/methodology/prirucka-pro-skoly-ukrajina/>, dne 4.3. 2022

⁸ <https://www.edu.cz/methodology/vzdelavani-ukrajinskych-deti-v-cr/>, dne 4.3. 2022

Pomoc při začlenění cizojazyčných dětí nabízí pedagogům v ČR řada organizací, nakladatelství atd. Například formou audio slovníku, který může být vyučujícím prvním prostředkem, který při příchodu dítěte, který nerozumí česky při komunikaci využijí.⁹ V březnu 2022 např. nakladatelství Nová škola velice rychle a aktuálně zareagovalo na příchod uprchlíků s válkou postižené Ukrajiny a nabídlo bezplatné využití interaktivního ukrajinsko-českého slovníku, kde jsou obrázkové karty pro základní komunikaci volně ke stažení.¹⁰

Před příchodem žáka-cizince se doporučuje navázat kontakt s příslušným krajským koordinátorem a odborným pracovníkem prostřednictvím webového portálu www.cizinci.nidv.cz, jehož cílem je v současnosti zajistit komplexní podporu v oblasti informační, metodické a vzdělávací, pomoci školám a pedagogickým pracovníkům při začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Pracovníci NIDV MŠMT¹¹ poradí učitelům a všem dalším pedagogickým pracovníkům škol, jak postupovat při začleňování a vzdělávání konkrétního žáka-cizince.

Doporučené pokyny k začlenění žáka – cizince:

1. Připravit koncepci a strategii práce s žákem-cizincem ve škole, který bude vzhledem k jeho nedostatečné znalosti češtiny v českém vzdělávacím systému potřebovat specifickou formu podpory, a to např. ve spolupráci s odborným pracovníkem NIDV MŠMT. Konkrétní návrhy je vhodné předem projednat s pedagogickým sborem školy, a to zejména způsob a formu výuky – specifikovat jednotlivé vyučovací hodiny, formu doučování (např. kurz, kroužek), pověřit konkrétního pedagoga zajišťováním a koordinováním výuky češtiny jako druhého jazyka u žáka-cizince.
2. Připravit náplň/obsah prvního setkání a přijímacího pohovoru s rodiči /zákonnými zástupci žáka-cizince, s kterými škola bude vést řízený dialog. Cílem tohoto setkání

⁹ <https://www.mediacreator.cz/mc/index.php>

¹⁰ <https://www.mediacreator.cz/mc/index.php>

¹¹ Kontakty dostupné z webu www.cizinci.nidv.cz.

je získat potřebné informace o žáku-cizinci (vhodné je ujistit cizince¹², že informace od nich získané budou důvěrné) a zároveň poskytnout rodičům/zákonným zástupcům základní informace o chodu a organizaci školy a navázat s nimi spolupráci.

- a) Projednat seznam osob, které se úvodního setkání a přijímacího pohovoru zúčastní. Kromě ředitele školy je vhodné přizvat i osobu pověřenou integrací cizinců, popř. vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, tedy např. koordinátora, metodika prevence či výchovného poradce na škole, event. také speciálního pedagoga. Pokud bude chtít škola již na prvním setkání zjišťovat nějaké informace o schopnostech, dovednostech a jazykových předpokladech žáka-cizince v češtině (event. i v matematice), měli by být přítomni i pedagogové těchto vyučovacích předmětů na příslušném stupni ZŠ.
- b) Vhodné (ale nikoliv pro školu povinné) je si předem připravit základní informace o vzdělávacím systému v České republice, jenž může být odlišný od systému v zemi, z níž žák-cizinec přichází a o chodu příslušné školy a její organizační struktuře (délka vyučování, rozvrh hodin, přestávky, družina, stravování, svačiny a různé akce školy jako výlety, exkurze, popřípadě školy v přírodě, další mimoškolní aktivity, nabídky kroužků apod.).

Dále je užitečné stručně představit jednotlivé předměty a pomůcky, které si žák na příslušné vyučovací hodiny nosí. Zároveň je zapotřebí shrnout povinnosti žáka a jeho rodičů/zákonných zástupců vůči škole a očekávání školy ze strany žáka a jeho rodičů/zákonných zástupců (pravidla školní docházky, vypracovávání domácích úloh, podepisování žákovských knížek, účast na rodičovských schůzkách apod.) a předat kontakt na důležité osoby ve škole (ředitele a zástupce školy, třídního učitele, vedoucího školní družiny, školní jídelny apod.).¹³

¹² Jedná se zejména o nelegálně pobývající cizince a ty, kteří žádají o mezinárodní ochranu formou azylu nebo doplňkové ochrany.

¹³ Viz <http://www.inkluzivniskola.cz/>, dne 15.2.2022

K přípravě informačního materiálu (letáku, brožury) lze využít webu inkluzivní škola, na kterém jsou v části nazvané Informace pro rodiče¹⁴ k dispozici v jedenácti jazykových mutacích¹⁵ nejen obecné poznatky o českém vzdělávacím systému, ale i informace o nejčastějších akcích školy, o organizaci školního roku, právech a povinnostech rodičů a žáků, o družině. Pro počáteční komunikaci a navázání spolupráce mezi oběma stranami mohou být užitečné i další podklady zde uveřejněné, jako např. stručné slovníčky základních pojmů a jednoduché vzorové formuláře (v češtině s překladem), jako omluva nepřítomnosti žáka-cizince ve vyučování, žádost¹⁶, sdělení rodičům apod.

Kromě tištěných podkladů může škola využít svých školních webových stránek, na kterých nabídne v cizojazyčných mutacích všechny základní informace o své škole a její organizační struktuře, školní družině, školní jídelně apod.

3. V případě jazykové bariéry je vhodné (a mnohdy i nutné) přizvat tlumočníka, přičemž kontakt na něj může pomoci škole zprostředkovat příslušný krajský koordinátor určený NIDV MŠMT (všechny kontakty na tlumočníky MVČR jsou k dispozici také na webech www.cizinci.nidv.cz a na www.mvcr.cz¹⁷, event. je lze získat také od nevládních neziskových organizací (dále jen NNO) zabývajících se problematikou cizinců či od jednotlivých poboček Center pro podporu integrace cizinců v příslušných krajích).

Je přípustné, aby si rodiče/zákonní zástupci žáka-cizince sami přivedli k prvnímu setkání a pohovoru se školou česky mluvícího příbuzného nebo známého.

Ředitel školy může využít k tlumočení také zaměstnance své školy, např. vyučující cizích jazyků. Pokud rodiče/zákonní zástupci ovládají jiný cizí jazyk (např. angličtinu, ruštinu, francouzštinu apod.), pak může být komunikace vedena v tomto zprostředkujícím jazyce.

¹⁴ Viz <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>.

¹⁵ V angličtině, němčině, francouzštině, španělštině, ruštině, ukrajinštině, bulharštině, arabštině, mongolštině, vietnamštině a čínštině...

¹⁶ K dispozici je položka s názvem *Přijetí do školy*, která obsahuje jednak informace k přijetí do školy, jednak přílohu k přijímacímu formuláři v jedenácti jazykových mutacích (viz <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>).

¹⁷ Viz [http://datalot.justice.cz/justice/repznatl.nsf/\\$\\$SearchForm](http://datalot.justice.cz/justice/repznatl.nsf/$$SearchForm).

4. Při prvním setkání a přijímacím pohovoru vést s rodiči/zákonnými zástupci žáka-cizince řízený rozhovor (v případě jazykové bariéry prostřednictvím tlumočnicka) a vyžádat od nich potřebnou dokumentaci¹⁸.

Od 1. 1. 2008¹⁹ není zapotřebí předkládat oprávnění k pobytu na našem území, žáci-cizinci mají právo na školní stravování a zájmové vzdělávání poskytované základní školou, přičemž ji mohou navštěvovat nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmnáctého roku věku (event. podle § 55 školského zákona do osmnáctého roku).

V případě, že u dítěte dochází k vyhodnocení jeho rozumových schopností je potřeba si uvědomit, že socio-kulturně znevýhodněné děti nemusí mít odlišné předpoklady, ale liší se v oblasti zkušeností, které k rozvoji rozumových schopností významně přispívají. Proto je důležité, aby vyšetření rozumových schopností vycházelo ze znalostí specifik jejich kultury. Marie Vágnerová uvádí, že běžné testy inteligence mohou u dětí pocházejících z jiného kulturního prostředí měřit jiné kompetence nebo psychické vlastnosti, někdy jsou více mírou sociokulturního handicapu než mírou rozumových schopností. Pro práci s takovým dítětem je podstatné odhadnout co nejpřesněji jeho intelektový potenciál (Vágnerová, 2008, s. 237).

3.3 VZDĚLÁVACÍ CÍLE U ŽÁKŮ S OMJ

3.3.1 PEDAGOGICKÉ POSTUPY A ORGANIZACE VÝUKY ŽÁKŮ S OMJ

Učitelé se musí při začleňování cizinců vypořádávat s jazykovou a kulturní odlišností dětí-cizinců, zároveň vést české žáky k žádoucím postojům a chování vůči cizincům.

Nutným předpokladem ke zvolení vhodných pedagogických postupů a základním kritériem úspěchu je fakt, aby se učitel seznámil se zemí, z jaké dítě pochází – jaká je sociální

¹⁸ Žádost o potřebné dokumenty k přijetí žáka-cizince do školy v České republice v jedenácti jazykových mutacích je k dispozici na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>.

¹⁹ Viz novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb., s platností od 1. 1. 2008), kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám, a proto rodiče či zákonní zástupci žáků-cizinců již nemusejí prokazovat legalitu pobytu dětí na českém území (základní školy tedy nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území České republiky).

a kulturní úroveň. Jaké zvyky a tradice znají, a naopak co je pro ně zcela neznámé. Normy chování, postoje a hodnoty, které reprezentují původní prostředí, ve kterém dosud dítě vyrůstalo. Dalšími důležitými informacemi týkající se dítěte a jeho rodiny se týká rodičů – příslušnost k určité sociální vrstvě, jejich vzdělání, jaký vztah mají ke školství, autoritě učitele...

Při nástupu do školy prožívá žák-cizinec velmi náročné období, přichází do neznámého prostředí, kde nikomu a ničemu nerozumí, proto je potřeba věnovat mu, jak ze strany učitele, tak spolužáků zvýšenou pozornost. Organizace META²⁰ doporučuje vybrat ve třídě 2 žáky, kteří budou patrony a nově příchozímu žákovi budou pomáhat např. s orientací ve škole, ve vyučování, zvládání úkolů atd. Dále je vhodné připravit pro žáka mapku, která mu pomůže s orientací v budově školy. K usnadnění počáteční komunikace žáka s ostatními jsou vhodné komunikační kartičky – obrázky znázorňující základní potřeby, základní slovní zásobu (zaměřenou na školu) a problematické situace. Kartičky mohou vytvářet i žáci a tím se aktivně zapojit. Pedagog promyslí, kam příchozího žáka usadí. Je doporučeno, aby žák seděl v blízkosti učitele, který mu bude nablízku a seděl vedle spolužáka, který mu bude vhodným vzorem – v přípravě na vyučování, práci v hodinách... Je potřeba získat žákovu důvěru a příliš jeho odlišnost nezdůrazňovat.

Škola by měla žákům – cizincům umožnit pravidelný a intenzivní kontakt s většinovou společností, kde mohou navazovat vztahy a zdokonalovat se v českém jazyce. Podpora by měla fungovat jak ze strany školy, jako instituce, tak samotného učitele.

Vedení školy musí zajistit bezproblémové soužití žáků napříč různými kulturami, náboženstvími a jazykovými skupinami, hledat shody společné hodnoty, které jsou přijatelné pro všechny děti. V běžném provozu je to právě učitel, který je s žáky v úzkém kontaktu. Při nástupu je podstatné, aby dítě cítilo, že je vítáno. Učitel má důležitou úlohu zabezpečit, aby děti-cizinci měly v tomto smyslu možnost se vyjádřit a být přínosem pro ostatní. Úkolem učitele v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců by mělo být, že svým přístupem zmírní stres dětí-cizinců, kterému po příchodu do nové školy v cizí zemi často čelí, a zabezpečí, aby se dítě-cizinec cítilo ve škole dobře. To vyžaduje od učitele

²⁰ META – sdružení pro příležitosti mladých migrantů

především dobré komunikační schopnosti s lidmi odlišné kultury a také sociální citění a empatii (Záleská, 2020, s. 35).

Jak učitelé přistupují k žákům – cizincům je samozřejmě velmi individuální záležitost a zkušenost každého z nich. Pokud se učitel s takovým dítětem ve své praxi nesetkal a jedná se o pro něj zcela novou povinnost, musí se učit do výuky aplikovat vhodné postupy a metody, které budou žákům s OMJ vyhovovat. Zároveň musí s respektem sledovat žákovu adaptaci do třídního i školního prostředí, vztahy se spolužáky, možnosti komunikace a řadu dalších proměnných. Je potřeba se ptát, jaké postupy se při práci s dětmi-cizinci učitelům osvědčují a jak učitelé mohou podpořit tyto žáky v jejich školní adaptaci.

Klára Záleská, která se problematice vzdělávání cizinců věnuje od roku 2006 a obhájila disertační práci na téma Podpora školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, píše o několika přístupech, které mohou v kontaktu učitelů s dětmi-cizinci pomoci a doporučuje je praktikovat. Jedná se o psychoterapeutické přístupy, z nichž může učitel vycházet při kontaktu s cizinci a jsou vhodné při práci s těmi cizinci, kteří ve své zemi zažívali nějaké trauma (ztrátu blízké osoby, válku apod.). *„První přístup staví na myšlence, že se učitel má s dítětem-cizincem vrátit do doby, kdy zažíval bolest, krizi, a společně o této době mluvit. Další přístup staví na teorii, která tvrdí, že je důležité nechat minulost minulostí. Místo mluvení o minulosti je důležité bavit se s dítětem o přítomnosti a budoucnosti.... Poslední přístup říká, že psychické problémy jsou výsledkem vnějších negativních sil, které převažují nad identitou dotyčného. Jedinec má procházet určitými rituály, aby se zbavil špatných vzpomínek“* (Záleská, 2020, s. 35).

Právě tyto přístupy jsou v dnešní, válkou vypjaté době, mimořádně zajímavé, protože se v praxi učitelé setkávají s příchodem ukrajinských dětí, které přicházejí ze země zasažené válečným konfliktem a je potřeba jim okamžitě nabídnout pomoc a podporu.

Problém, se kterým se při edukaci českých žáků setkáváme, je např. zařazení žáka-cizince do určitého ročníku, problém kvality předchozího vzdělání v mateřské zemi, problém hodnocení jejich výkonů nebo klasifikace jejich prospěchu v české škole. Tyto skutečnosti a prezentace zjištěných výsledků jsou součástí dotazníkového šetření, které

proběhlo v rámci kvantitativního výzkumu a výsledky jsou prezentovány v závěru této práce.

3.3.2 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

Klasifikace a hodnocení žáků-cizinců je jedním z nejobtížnějších problémů učitelů vyučujících tyto žáky. Právní pokyny pro tuto klasifikaci vydalo MŠMT. Například žáci-cizinci mají klasifikační úlevu z předmětu český jazyk a literatura za první pololetí jejich docházky v ČR, ale nikoliv v ostatních předmětech. Právě toto je problematická a nedořešená oblast. Pokud žák komunikuje s učitelem omezeně z důvodu nedostatečné znalosti českého jazyka je jednou z možností využití slovního hodnocení. Umožňuje to školský zákon č. 561/2004 Sb., který stanovuje v § 51, „*hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady*“.²¹

Tuto formu hodnocení je vhodné využít zvláště u žáků, kde klasické hodnocení známkou brání jejich nedostatečná znalost českého jazyka.²² Problém hodnocení a klasifikace žáků může spočívat v tom, že si učitelé předem nestanoví, co vlastně známka hodnotí. Do hodnocení by měly být zahrnuty skutečně důležité věci. Nejen cizojazyční žáci potřebují předem informaci, jaké znalosti vyučující bude hodnotit, ale u žáků s odlišným mateřským jazykem je tato skutečnost ještě významnější. Potřebují informace, na jaká konkrétní témata se v rámci přípravy na vyučování zaměřit.

3.3.3 SEBEHODNOCENÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI

Sebehodnocení je jedním z cílů současného vzdělávání, jeho smyslem je, aby se žáci naučili realizovat vlastní hodnotící aktivity, refletovali své úspěchy i chyby. Sebehodnocení je dovednost, kdy žáci ověří a rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle, dokáží specifikovat

²¹ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

²² <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

co jim pomohlo, rozpoznají své silné i slabé stránky, stanovují si nové reálné cíle a postupy. Žák se učí reflektovat své výkony.²³ Jedná se také o klíčovou kompetenci k učení.²⁴

Zajímavé je, že kulturní příslušnost závisející na specifické kulturní tradici ovlivňuje hodnocení vlastní školní úspěšnosti a sebehodnocení. Například děti asijského původu se hodnotí hůře než děti evropské, přestože jejich výsledky mohou být i lepší. Sebekritičnost, skromnost a hledání vlastních nedostatků je pro ně motivací k dalšímu zlepšování, naopak u žáků z jiných než asijských oblastí, působí nižší sebehodnocení opačně – může docházet ke snížení sebedůvěry a demotivaci.

3.3.4 VYROVNÁVACÍ PLÁN PRO ŽÁKA S OMJ

Naplnovat cíle inkluzivního vzdělávání pomáhá vyrovnávací plán (Plán pedagogické podpory).²⁵²⁶ Vytvořením plánu se pedagog snaží přizpůsobit podmínky výuky možnostem žáka a učitele. Tvorba vyrovnávacího plánu se řídí vyhláškou č. 73 (tj. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Vyhláška č. 73 zatím bohužel neuvádí nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka jako speciální vzdělávací potřebu, tudíž ani nárok žáků s OMJ na podpůrné opatření. Podle §3, odst. 3 školského zákona, se vzdělávání v každé škole a školském zařízení uskutečňuje podle školního vzdělávacího programu (ŠVP). Ten musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Toto je možnost, kdy škola jednu kapitolu ŠVP věnuje vzdělávání žáků s OMJ a nastaví pravidla, jakým způsobem s nimi bude pracovat. K vytvoření vyrovnávacího plánu pro žáka s OMJ není nutné vyžadovat vyšetření pedagogicko-psychologické poradny.²⁷

²³ https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/07/gramotnostni_dovednosti_v_obdobi_mladsiho_skolního_veku.pdf

²⁴ file:///C:/Users/TEMP/Downloads/SP_kkzv.pdf

²⁵ <https://www.msmt.cz/file/44240/>, dne 10.3.2022

²⁶ Příloha č. 5. Ukázka „Plánu pedagogické podpory (vytvořeného pro žáka s OMJ)“.

²⁷ Příloha č. 6. Ukázka „Vyhodnocení podpůrných opatření poskytovaných na základě PLPP (pro žáka s OMJ)“.

Organizace META uvádí následující důvody vytvoření vyrovnávacího plánu při práci se začleňováním žáků s OMJ:

- „umožní žákovi pracovat podle jeho současných možností, schopností a tempa
- umožní učitelům pracovat s žákem na úrovni, které momentálně dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků osnov
- zapojí do procesu začleňování rodiče, kteří na sebe rovněž přebírají zodpovědnost za vzdělávání svého dítěte
- zapojí žáka aktivně do plánování a umožní mu přebrat odpovědnost za dosažené výsledky“²⁸

3.4 SITUACE ŽÁKŮ S OMJ

3.4.1 SPOLUPRÁCE S RODIČI

Pokud komunikujeme s rodiči vysvětlíme jim pravidla výuky a školní i třídní principy. V případě, že rodiče nehovoří česky je ideální pozvat na schůzku tlumočnicka. Možností je i podání písemné informace – tuto zprávu nechat přeložit. Klára Záleská ve své knize *Podpora školní adaptace dětí-cizinců*, považuje vztah s rodiči-cizinci se školou za součást adaptace žáků-cizinců a za zásadní pokládá hledání odpovědí na otázku, jakou roli má rodina ve vzdělávání a výchově dětí. Uvádí, že rodina má primární zodpovědnost za výchovu dítěte a zároveň je zodpovědná za vztahy k sekundárním institucím a oblastem, jako jsou média, škola a volnočasové instituce. Škola má zodpovědnost jako odborná instituce, přesto je doplňkem totální zodpovědnosti rodičů. Vzhledem k pozitivnímu vlivu spolupráce rodičů a školy je nutné vztah mezi rodiči a školou neustále posilovat, a to především s rodiči – cizinci. Záleská dále komentuje další autory a uvádí, že řada z nich se přiklání k názoru, že rodiče – cizinci často nechtějí se školou spolupracovat, existují ale i názory opačné a připouští, že spolupracovat chtějí, jen se nezapojí do aktivní spolupráce se školou samy od sebe. Rodiče-cizince obvykle obecně zajímá, co se děje ve škole, ale přijímají strategii a postoj: „wait and see“. První impulzy musí být na straně školy (Záleská, 2020, s. 38-42).

²⁸ <https://meta-ops.eu/publikace/zaci-s-omj-v-ceskych-skolach/> dne 30.3.2022

Jan Průcha uvádí, že mnozí imigranti prožívají akulturační stres²⁹, často mají existenční potíže a jejich etnická identita je ohrožena.

Obecně se doporučuje, aby měli zákonní zástupci žáka možnost konzultace studijních výsledků a je vhodné podávat jim písemně informace o způsobu a organizaci výuky. Možností je doporučit centra určená pro cizince, která nabízejí usnadnění jejich situace během začleňování do společnosti. U žáků s OMJ je potřeba respektovat jejich sociokulturní odlišnosti, posilovat postavení žáka ve skupině, pomáhat v činnostech, ve kterých je žák úspěšný.

3.5 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Jazyk je důležitou součástí sociokulturní vybavenosti a jeho znalost významně přispívá k adaptaci v novém prostředí. Komunikační problémy jsou příčinou mnoha adaptačních potíží dětí – cizinců ve škole. Pokud si dítě osvojí alespoň základy jazyka, je schopné komunikovat a může se tak orientovat na obecnější a informačně hodnotnější úrovni. *„Dítě, které nemá potřebné jazykové kompetence, se bude v jakékoli sociální situaci hůře orientovat a nebude rozumět, co mu učitelé či spolužáci sdělují. Neschopnost verbálně komunikovat na přijatelné úrovni představuje značné sociální stigma“* (Vágnerová, 2005, s. 289).

Pokud dítě nemluví jazykem většinové společnosti, může se ocitnout v sociální izolaci, bývá přehlíženo. Je úkolem učitele, aby takové dítě maximálně do výuky a komunikace mezi žáky zapojil, byl mu nápomocen a postupně dítěti pomohl se začlenit. Volba vhodných výukových metod a didaktických prostředků je významnou možností, jak žáka s odlišným mateřským jazykem do třídy začlenit. Ověření této hypotézy je součástí dotazníkového šetření, jehož výsledky jsou prezentovány v závěru práce.

Důležitým předpokladem uspokojujivé komunikace je znalost jazyka. V sociálním kontextu je znalost standardních komunikačních vzorců velmi významná.

²⁹ Akulturace = osvojování hodnot, norem a zvyklostí kultury hostitelské země.

Děti na rozdíl od dospělých zvládnou jazyk rychleji, nemají v komunikaci zábrany, nebojí se chybovat. Jejich socializace³⁰ probíhá ve vrstevnických skupinách, ve škole, v rámci mimoškolních aktivit atd. Často se stává, že právě děti se stávají tlumočníky svým rodičům, pomáhají komunikovat mezi školou, rodinou nebo jinými institucemi.

Marie Vágnerová hovoří o tom, že si dítě musí vytvořit dvojí sociální identitu – jedna je vázána na prostředí školy, vrstevníků a druhá je vázána v rodině. Naopak může i platit, že osvojení nových způsobů chování, přijetí sociálních norem většinové společnosti může dítě od rodiny vzdálit. Autorita rodičů může být ohrožena, což je jeden z důvodů, proč si rodina zásadnější integraci dítěte do majoritní společnosti nepřeje (Vágnerová, 2005, s. 296-298).

Obor čeština pro cizince se začal postupně konstituovat po 2. světové válce, v souvislosti s rostoucím počtem zahraničních studentů, kteří do Československa přijížděli studovat na různých vysokých školách. Vyučující této disciplíny se především soustředili na tvorbu vhodných pomůcek, učebních programů a stanovení vhodných didaktických metod. Teoretická východiska zůstala ponechána stranou. Až v roce 1978 vznikl na filozofické fakultě v Praze Ústav slovanských studií (v r. 1991 přejmenovaná na Ústav bohemistických studií), a byly vydány sborníky, které se věnovali teoretickým problémům výuky češtiny pro cizince. Politické a společenské změny v roce 1989 otevřely další možnosti pro rozvoj tohoto oboru. *„Příchod zahraničních žáků a studentů – imigrantů do českých základních a středních škol vyvolal potřebu studia zcela nových problémů spojených s integrací žáků/studentů mezi české spolužáky“* (Hasil, 2011, s. 16).

³⁰ Socializace je sociologický, sociálně pedagogický, sociálně psychologický a pedagogický pojem, který označuje proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování, schopnosti a učí se sociálním rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření „sociálního já“, sociální identity a sociokulturní osobnosti.

Dle organizace META, o. p. s. nám každé téma nabízí různé cíle:

→ Slovní zásobu:

Pojmenování, např. tužka.

Pojmenování v nějakém spojení, např. červená tužka, moje tužka.

Sociokulturní kontext, dialogy, slovní projev a porozumění, např. Můžu si půjčit tužku? nebo Můžu tužku? či Vezměte si tužku.

→ Psaní

→ Pravidla gramatická (ČDJ)

→ Třídění z hlediska předmětu ČJ – slovní druhy, hlásky atd.

Naplnění jednotlivých cílů je individuální a závislé na schopnosti každého dítěte. Mohou se naučit 2, 3 slova nebo slov 20, předměty pojmenovávat v 1. pádě nebo mohou tvořit věty. Každé dítě přiřazujeme k různým cílům a k různé úrovni – a nemusí to být u všech dovedností a témat stejné. Dítě by se mělo samo přiřadit do své úrovně a úkoly plnit na základě svých jazykových, komunikačních a povahových schopností.

Velmi důležité je zadat aktivitu tak, aby ji žáci pochopili. Zároveň se soustředit na naplnění cíle – pokud je cílem, aby v závěru skupinové práce pohovořili všichni členové skupiny, musí se i žák s odlišným mateřským jazykem zkusit zapojit a promluvit. Důležité je pomalu, „polopaticky“, ukazovat a předvádět, co se po dětech chce.

V úvodu nové aktivity využíváme vždy stejný způsob práce bez ohledu na téma, zpočátku zařadíme omezenou slovní zásobu, v průběhu přidáváme nebo odebíráme výuková témata podle potřeby dětí ve skupině a na konci směřujeme výuku k jasnému cíli.

Závěrečný výstup k tématu je nutné doplnit i jednotlivými dílčími výstupy – od mluvení k psaní, zapsané využijeme v dialogu, porozumění textu. Dílčí výstupy mají nutnou návaznost (Nosálová, 2018, s. 43).

„Postup práce s textem a mluvnici (A, B) čtení textu:

- ① práce s jazykem – vyvozování jevu, demonstrace jevu, ...,*
- ② produkce vlastního textu (s využitím bodu 1),*
- ③ práce s jazykovým jevem v textu z vlastní produkce (může být opět vyvozování, demonstrace, ...),*
- ④ uvědomění propojení mezi body 1, 2, 3 – jazyk jako nástroj,*
- ⑤ je to v podstatě linka: vlastní zkušenost – přidá se vstup učitele – pak vlastní práce obohacená o další vědomost/zkušenost – reflexe a uvědomění.*

Pojmy z ČJ zařazujeme postupně v tomto pořadí:

- slovo,*
- věta,*
- písmeno (na začátku, na konci, uprostřed, první, druhé, ..., poslední, velké, malé),*
- souhláska (tvrdá, měkká),*
- samohláska,*
- slovní druhy,*
- podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno, číslovka, sloveso, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce, → rod, číslo, pád, vzor,*
- osoba, číslo, čas, (způsob),*
- větné členy, (základní skladební dvojice), podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení,*
- předpona, přípona, kořen, → (příbuzná slova).“³¹*

³¹ <https://meta-ops.eu/>, dne 20.3.2022

Témata při výuce češtiny jako cizího jazyka vybíráme tak, aby byla pro žáky praktická, odpovídala situacím, do kterých se běžně dostávají. V každém tématu se postupně propojuje mluvení a porozumění, gramatika a výslovnost. Je vhodné k tématu zařazovat užitečné fráze, základem je, aby se dítě umělo zeptat na to, co potřebuje, aby umělo požádat o pomoc, aby umělo reagovat v běžných situacích.

U začátečníků je potřeba se vyvarovat pouhému výkladu gramatiky bez kontextu, ve kterém se daná slova používají. U žáků s odlišným mateřským jazykem je vhodné zjednodušování českého jazyka, důležité je ověřovat, zda žáci rozumí a využívat vhodné metody a prostředky, které povedou k naplnění výukových cílů.

Příprava na výuku je v tomto případě zásadním prostředkem, kdy se vyučující orientuje na internetových zdrojích a využívá učebnice češtiny pro cizince. Vhodné je také doporučit rodičům žáků s OMJ možnosti doučování českého jazyka, určeného cizincům, pokud tuto možnost škola nabízí.

4 DIDAKTICKÉ METODY A PROSTŘEDKY VE VÝUCE ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Výběr vhodné výukové metody je klíčem k tomu, aby byla výuka užitečná, efektivní, smysluplná a komunikačně zaměřená. Náplň, struktura a způsob prezentace mohou mluvčího cíleně a kvalifikovaně připravit na adekvátní užívání cílového jazyka v typických komunikačních situacích. Záměrem je učit žáky jazyku – řeči, jeho praktické využití a schopnost reagovat v běžných každodenních situacích.

Obecnou charakteristikou metody jako didaktické kategorie, jejím významem pro konkrétní didaktickou aplikaci a možnostmi třídění metod se zabývá celá řada autorů. V pedagogice se s daným termínem pojí různé atributy používané ve stejném významu, např. metoda vyučovací, výuková, vzdělávací, výchovně-vzdělávací, edukační aj.

Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, jejichž prostřednictvím můžeme dosáhnout daného cíle.

Kestřánková shrnuje vymezení a pojetí vyučovacích metod jako „*specifický konstrukt výuky, který je odborně definován, analyzován a zasazen do současných teorií o jazyce a do systému učení*“. Zmiňuje autory, kteří se problematikou metod ve výuce zabývají např. Skalková, Choděra, Kasíková – Vališová, Čechová - Styblík, Jelínek ... „*Všechna uvedená pojetí chápou metodu jako didaktickou kategorii, která spolu s ostatními představuje komplexní dynamický systém vyučovacího procesu. Promyšlená a koncepční posloupnost kroků učitele propojuje vytyčené cíle se zprostředkovaným obsahem a s výsledkem pedagogického procesu*“ (Kestřánková, 2019, s. 48-49).

Ve vyučování se metody obvykle mění, střídají a probíhají souběžně.

Např. Lucie Zormanová uvádí, že výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. „*Výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, jež průběh výuky ovlivňují a pomocí nichž učitel za využití výukových metod dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů. Výukové metody plní funkci zprostředkování vědomostí a dovedností, funkci aktivizační, neboť pomocí nich učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti, funkci formativní, protože dochází k formování žákovy osobnosti, funkci výchovnou a pro výuku nezbytnou funkci komunikační*“ (Zormanová, 2012, s. 13).

U žáků s odlišným mateřským jazykem je nutné respektovat jejich osobní tempo a upravit nároky na zapojení do školní práce. Dále je potřeba, aby výuka byla přizpůsobena aktuální jazykové úrovni. Mezi vhodné způsoby dosažení daných cílů patří i využití vizualizace a názornosti, průběžná kontrola činnosti a porozumění zadání. Žákům s OMJ musí pedagog poskytovat dostatek času na práci a věnovat se jim i individuálně, např. může s žákem pracovat během skupinové a samostatné práce ostatních žáků.

Metody výkladu je vhodné propojit vizualizací a využít možnosti praktické aplikace – názornosti (obrázky, videa, klíčové vizuály...).

Vhodná je práce s jednotnými a stálými instrukcemi např. přečti, ukaž, doplň. Zadání a obsah jednotlivých úkolů je potřeba přizpůsobit aktuálním odpovídajícím schopnostem žáka. Dítěti je potřeba dát jasný pokyn, aby vědělo co má udělat, využívat slovní zásobu, kterou má dítě již osvojenou – např. „psát“, „skládat“, „řadit“, „ počítat“...

Pro realizaci multikulturní výchovy by měli být učitelé vybaveni didaktickými dovednostmi – měli by používat takové didaktické postupy a prostředky, které jim umožní např. vysvětlit českým žákům, jak se chovat ke spolužákům z jiných etnik, národů a ras, jak s nimi komunikovat a respektovat kulturní zvláštnosti. Jan Průcha tuto vybavenost souhrnně označuje termínem interkulturní kompetence. *„Získání interkulturní kompetence se dnes považuje za nezbytnou součást profesní způsobilosti zejména v těch profesích, v nichž dochází k přímému kontaktu partnerů pocházejících z různých kultur“* (Průcha 2006:102).

Výuková metoda je v publikaci *Výukové metody v pedagogice* od Lucie Zormanové podána v moderním pojetí jako dynamický, strukturní prvek výukového procesu, který je složitě propojen s ostatními didaktickými složkami daného systému, a v němž dominantní úlohu plní interakce učitele a žáka. Autorka v závěru upozorňuje, že problematika výukových metod nebyla v této publikaci zcela vyčerpána a navrhuje, že by bylo zajímavé provést výzkumné šetření zabývající se problematikou efektivity výukových metod z pohledu učitele a z pohledu žáka. (Zormanová, 2012, s. 144)

4.1 KOMUNIKAČNÍ METODY A KOMUNIKATIVNOST

Ve výuce cizích jazyků se výrazně uplatňuje komunikační metoda, která má dominantní postavení. V praxi je tato metoda chápána a interpretována různými způsoby. Důležitou charakteristikou komunikační metody je její komplexnost. Milan Hrdlička je toho názoru, že její podstata spočívá v tom, že se základní řečové dovednosti pokládají za svébytné a rovnocenné. Ve skutečnosti se pozornost při výuce cizího jazyka věnuje jak dimenzi řečové (hledisku komunikačně-funkčnímu, řečové etiketě a šířeji též zásadám společenského chování), tak extralingvální (např. mimice, gestům...). „*V souvislosti s komunikační metodou a s komunikativností (komunikačně pojatou výukou cizí jazyků) se v lingvodidaktice v posledních letech poukazuje na nezastupitelnou roli široce koncipovaných kompetencí studenta*“ (Hrdlička, 2019, s. 38).

Jak již bylo řečeno, mezi základní prvky komunikační metody patří její komplexnost, kterou lze chápat jako souborné a rovnocenné utváření a rozvíjení základních řečových dovedností, dalším podstatným rysem této metody je její adresnost. Milan Hrdlička dále uvádí, že na rozdíl od četných koncepcí se pozornost v případě komunikační metody obrací k jinojazyčnému mluvčímu, k jeho komunikačním potřebám a jazykové, resp. komunikační kompetenci, dalším rysem této metody je užitečnost. (Hrdlička, 2019, s. 33-34). Tento autor upozorňuje na rozdíl mezi slovy „komunikační“ a „komunikativní“. Komunikační metoda je pouze jedna a jedná se o specifickou koncepci výuky jazyků. Komunikačních metod může být i více.

Mezi výrazné rysy komunikační metody patří:

- a) komplexnost – v ideálním případě se snaží rozvíjet všechny čtyři hlavní řečové dovednosti - ústní a písemné vyjadřování, poslech a čtení s porozuměním
- b) adresnost – pozornost na žáka, jeho jazykovou úroveň, komunikační potřeby, vyučující je partnerem v komunikaci
- c) užitečnost – prakticky zaměřená cvičení, pragmatické zaměření výuky, řešení situací, které přihlížejí ke konkrétní komunikační události (Hrdlička, 2019, s. 37-39)

V následující části budou přiblíženy konkrétní příklady komunikačních metod, jejichž frekvence využití v rámci výuky žáků – cizinců byla v rámci dotazníkového šetření ověřena u učitelů 1. stupně základní školy.

Robert Čapek uvádí ve své knize Moderní didaktika množství komunikačních metod. Pro účel této práce byly zvoleny pouze vybrané z nich, jejichž využívání učiteli u žáků s odlišným mateřským jazykem bylo ověřeno dotazníkovým šetřením a jejich oblíbenost z pohledu žáka s OMJ v rámci rozhovorů, realizovaných přímo se žáky – cizinci.

4.1.1 PANELOVÁ DISKUSE

Účastní se jí žáci i přizvaní odborníci na dané téma. Na začátku diskuse vyjádří každý odborník své stanovisko k danému tématu pomocí krátké prezentace a po vystoupení všech odborníků následuje diskuse, kdy diváci pokládají otázky, sdělují své názory a stanoviska. Ve škole lze touto aktivitou nahradit příliš statické referáty.

Čapek uvádí příklady, kdy každý z dvojice žáků dostane za úkol připravit tříminutovou prezentaci k danému tématu. Po prezentaci mají ještě další tři minuty, aby reagovali na tvrzení „oponenta“. Poté žáci ze třídy kladou otázky a sdělují svá stanoviska k problematice ostatním (Čapek, 2015, s. 275).

Tato metoda zřejmě pro žáky s odlišným mateřským jazykem nebude příliš vhodná, vzhledem k tomu, že jejich jazyková úroveň na 1. stupni ZŠ většinou není na takové úrovni, aby toho byli schopni. Mohou si ovšem rozšířit slovní zásobu, a samozřejmě velmi bude záležet na konkrétní situaci a tématu, které bude touto formou probíráno.

4.1.2 KOMUNIKAČNÍ KRUH

Tato výuková metoda je, jak Čapek uvádí, někdy nesprávně nazývána komunitní kruh a spočívá v tom, že žáci sedí v kruhu, vidí jeden druhému do očí, nikdo není nadřazen druhému (ani učitel). Pokud má v kruhu hlavní slovo učitel jedná se o výukový kruh, pokud zároveň probíhá aktivita žáků, např. mluvicí předmět, hovoříme o diskusním kruhu. V rámci kruhu platí čtyři základní pravidla – pravidlo naslouchání (mluví jenom jeden, ostatní naslouchají a nepřerušují ho, ani učitel), právo nemluvit (žák se nemusí vyjadřovat, pokud

nechce, může odmítnout, učí se tím rozhodovat sám za sebe), pravidlo respektu (žáci o sobě navzájem mluví hezky, nekritizují a nezpochybňují názory ostatních) a pravidlo diskretnosti (slouží k tomu, aby se žáci nebáli vyslovit svůj vlastní názor, vše zůstává mezi členy komunitního kruhu) (Čapek, 2015, s. 272).

Tato metoda je podle mého názoru, pro žáky – cizince velmi vhodná, nejsou pod tlakem, aby se museli aktivně zapojit, stačí pokud „pouze“ naslouchají ostatním.

4.1.3 NÁZOROVÁ ŠKÁLA

Jedná se o relativně jednoduchou metodu, která se využívá například při diskusích o problematických či kontroverzních tématech. Její výhodou je spojení s pohybem, který je realizován po třídě. Učitel určí prostor pro vytvoření škály ano – ne nebo pro – proti.

Na jedné straně třídy se soustředí žáci s kladnou odpovědí, uprostřed ti co nemají na otázku vyhraněný názor a vpravo žáci s odpovědí ne. Po společné diskusi mohou žáci své pozice měnit (Čapek, 2015, s. 274).

4.1.4 ROZHOVOR

Rozhovor patří k nejstarším didaktickým metodám – jeho prostřednictvím, formou otázek a odpovědí se řeší daný problém, zkoumá určitý jev. Rozhovor předpokládá aktivitu ze strany učitele, i ze strany žáků. Učitel musí vhodně formulovat otázky – stručně, jazykově správně, srozumitelně, neměly by převažovat otázky vedoucí k jednoslovné odpovědi nebo mechanické reprodukci. Otázky by měly sledovat naplnění konkrétního didaktického cíle.

„Náročnější rozhovor rozvíjí rozumové schopnosti, protože se při něm žák učí rozhodovat, argumentovat a obhajovat své názory. Účinnost rozhovoru závisí na umění učitele klást otázky“ (Čapek, 2015, s. 277).

4.1.5 REFERÁT

Robert Čapek tuto výukovou metodu považuje za příliš nadužívaný způsob prezentace úkolu, jehož pozitiva jsou pochybná, ovšem v praxi se jedná o metodu velmi častou a oblíbenou.

Efektivnost a smysluplnost práce s touto formou výuky lze zvýšením pozornosti posluchačů. Je vhodné, aby žáci udržovali pozornost řečí těla, očním kontaktem a zdůrazňovali důležitá fakta. Referát by měl být prezentován vlastními slovy s případným čtením některých pasáží, nevhodné je monotónní čtení předem připraveného textu. Žáci se učí mluvit vlastními slovy. Účelem by mělo být získání nejdůležitějších faktů, délka referátu by měla být několik minut a měl by obsahovat úvodní motivaci posluchačů, využití obrazového materiálu. V závěru by měla proběhnout společná diskuse s dotazy (Čapek, 2015, s. 277).

4.1.6 OBŘÍ PAPÍR (= TICHÁ DISKUSE)

Jedná se o diskusní metodu, nazývanou také tichá diskuse. *„Učitel při ní musí vybrat „impulz“, což je materiál, kterým se žáci budou v dané hodině zbývat. Jako impuls (podnět) pro tuto aktivitu učitelé většinou používají otázky, citace, historické dokumenty, úryvky z románů, básní či obrázky. Jde o metodu skupinové práce. Skupinky mohou dostat buď stejný podnět k prodiskutování, nebo mnohem častěji dostane každá skupinka odlišný text, který se ovšem týká stejného tématu. Každá skupinka také potřebuje „obří papír“ (většinou nějaký balící papír velkých rozměrů), který bude vhodný pro psanou konverzaci a pozdější komentáře. Doprostřed papíru učitel napíše či umístí daný „impulz“ (obrázek, citaci, úryvek apod.), který bude použit k podnícení diskuse žáků. Učitel musí informovat třídu o tom, že tato aktivita musí probíhat v naprostém tichu. Veškerá komunikace se uskutečňuje pouze prostřednictvím psaní“* (Čapek, 2015, s. 274). Tato metoda je určena pro starší žáky na 1. stupni, zhruba od 8 let, kdy již dokáží psát. Zajímavé je, že pokud v rámci skupinky někdo napíše otázku, další člen by mu na ni měl odpovědět, ovšem zase na papír. Žáci mohou psát najednou a na impuls učitele si žáci odchází přečíst papíry ostatních skupin, zároveň mohou psát komentáře i na jejich obří papíry, poté se vrátí zpět a přečtou si komentáře od ostatních. Nakonec nad probíraným tématem proběhne diskuse celé třídy.

4.2 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Smyslem kritického myšlení je, aby žáci uměli s informacemi pracovat, dávat je do souvislostí, třídit je, organizovat, ověřovat je a na jejich základě si vytvářet vlastní názory a postoje. Pokud se od roviny lexikální přesuneme k celým textům a dalším způsobům předávání informací, nabízí kulturní rozměr integrované výuky velmi vhodnou příležitost pro cílený rozvoj kritického myšlení (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 24).

4.2.1 MYŠLENKOVÁ MAPA

Myšlenková mapa je aktivita, která je nazývána také mentální nebo pojmová mapa. Tato alternativní metoda výuky podporuje aktivní učení a je vhodná v evokační fázi učení. Na jedné straně stimuluje myšlení k danému tématu, ale zároveň ve fázi reflexe, slouží jako prostředek shrnutí nových znalostí, prostřednictvím naučeného nebo grafického zobrazení (Zormanová, 2012, s. 121).

„Jedná se o alternativní formu záznamu poznatků, které jsou zpracovávány různým způsobem. Důležitý je totiž nejen zápis údajů, ale hlavně vztahů mezi nimi, které lze různými způsoby zaznamenat. Svůj význam má velikost, barvy, grafické značky apod. Grafický záznam umožňuje lepší zapamatování a práce s ním získává na přehlednosti. Myšlenková mapa může mít podobu abstraktní i velmi konkrétní“ (Čapek, 2015, s. 333).

Práce s myšlenkovou mapou je metoda vhodná ke skupinové i individuální práci a může mít různé modifikace. Předností této metody je vzájemné učení a kooperace mezi žáky, kdy dochází jednak k upevnování pojmů a zároveň posilování vztahů mezi lidmi. Vhodné je k této metodě využít barevné fixy a větší formát papíru, kam si žáci napíší „terčové slovo“ a asociují slova a vztahy, které je napadnou (Čapek, 2015, s. 335).

4.2.2 PĚTILÍSTEK

Pětilístek je výuková metoda, kterou obvykle zvládnou i žáci 1. stupně a po žácích vyžaduje shrnutí informací, které vystihují daný námět nebo o něm uvažovat.³²

Metoda Pětilístek je „básnička“ s pěti řádky, kterou lze použít ve fázi evokace nebo reflexe. Slouží jako motivace k danému tématu, žáci si utřídí do schématu své vědomosti a upevní si je, zároveň tato metoda slouží učitelům jako prostředek ke zjištění a zhodnocení znalostí žáků o daném tématu. Žáci mohou pracovat individuálně nebo ve dvojicích. Zajímavým obohacením je využití jednotlivých pětilístků k uspořádání pětilístku třídního, kdy zjistíme, jaká slova se objevovala nejčastěji (Zormanová, 2012, s. 126).

Postup při tvorbě pětilístku:

- 1. První řádka je jednoslovné podstatné jméno označující probírané téma.*
- 2. Druhá řádka je tvořena dvěma přídavnými jmény, jež slouží jako dvouslovný popis námětu.*
- 3. Třetí řádka je sestavena ze tří sloves sloužících pro vyjádření dějové složky námětu.*
- 4. Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech, které shrnují poznatky o daném tématu.*
- 5. Poslední řádka je tvořena jedním slovem, nejčastěji podstatným jménem, které rekapituluje podstatu tématu (Zormanová, 2012, s. 126).*

Obdobnou podobu jako pětilístek má také výuková metoda zvaná Diamant. Jedná se o brainwritingovou metodu, která využívá psaní pojmů k co nejlepšímu vyjádření charakteristik hlavního pojmu a jeho opozita. Vhodné je, aby učitel nakreslil grafické schéma diamantu na tabuli, žákům vysvětlil princip doplňování jednotlivých řádků do předkresleného grafického schématu. Robert Čapek ve své knize Moderní didaktika velmi podrobně jednotlivé výukové metody popisuje. Diamant může být jednosměrný nebo obousměrný a dále synonymní a antonymní – dle variace pojmů, se kterými pracujeme (Čapek, 2015, s. 43-45). U žáků cizinců je velmi podstatné postupovat od základní pojmů, kterým již rozumí k pojmům složitějším, kterými si rozšiřují slovní zásobu.

³² <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html>, dne 6.3.2022

„Metoda diamant má několik variant, jednou z nich je i cinquain (ze kterého se vyvinula u nás známá metoda, tzv. pětilístek). ... Technika je vhodná i pro výuku cizích jazyků“ (Čapek, 2015, s. 45).

4.2.3 EDUKAČNÍ HRY

Hra je činnost, která by měla být osou edukační činnosti žáků všeho věku. Pokud učitel herní činnost využije, mělo by to být formou záměrné aktivity, která ovšem povede k edukačnímu cíli. Hry bývají rozdělovány například na interakční hry (myšlenkové a strategické hry, učební hry, společenské hry, hry se stavebnicemi, modely...), dále se jedná o simulační hry a scénické hry, které navazují na divadelní hry. Ty lze označit jako inscenační metody (Čapek, 2015, s. 212-213).

Zormanová mezi nejznámější užívané didaktické hry řadí např. křížovky, doplňovačky, piškvorky nebo obrázkové hry. Za přednost výukové metody didaktické hry pokládá zvýšenou motivaci žáků, podněcování k tvořivosti, kooperaci i soutěživost, hry nutí žáky využívat různých poznatků a dovedností a zapojovat životní zkušenosti. Toto platí jak u žáků česky hovořících, tak u žáků s odlišným mateřským jazykem (Zormanová, 2012, s. 64-65). Autorka navrhuje postup přípravy didaktické hry následujícím způsobem:

1. Stanovíme si cíle a objasníme volbu konkrétní hry
2. Před začátkem hry vyzkoušíme připravenost žáků, zjistíme, zda mají potřebné znalosti a dovednosti.
3. Stanovíme si pravidla hry.
4. Zvolíme vedoucího hry, kterým může být učitel i žák.
5. Objasníme způsob hodnocení, zjistíme názory žáků.
6. Připravíme si potřebné materiální pomůcky, uspořádání místnosti.
7. Stanovíme časový průběh a časové možnosti účastníků hry (Zormanová, 2012, s. 65)

4.2.4 ALFA BOX

Výukovou metodu zvanou Alfa box lze využít jako evokační, ale i jako opakovací. Žáci jsou rozděleni do menších skupin, učitel představí téma, pojem nebo otázku, kterého se učivo bude týkat. Žáci mají předem připravenou tabulku a úkolem je zapisovat k jednotlivým písmenům abecedy pojmy, komentáře, tvrzení nebo otázky, které se jim vybavují nad zadaným tématem. Všechna pole nemusí být vyplněna a po ukončení časového limitu – časový rozsah dle náročnosti tématu – lze nejzajímavější nebo nejčastější odpovědi zaznamenat na centrální alfa box na tabuli. Učitel klade otázky, chce od žáků vysvětlení a přidává vlastní postřehy. Možnou variantou je společná práce, kdy celá třída vyplňuje tabulku společně. Čapek tuto metodu nazývá „abecední brainstorming“ (Čapek, 2015, s. 229).

4.2.5 FRONTÁLNÍ VÝUKA

Frontální výuka je taková, kdy vyučování probíhá vedením celé třídy, zpravidla učitelem stojícím proti žákům, především formou výkladu nebo řízené diskuse. Tato organizační forma neumožňuje individuální práci s žáky, nepodporuje rovnou komunikaci a učební látka je většinou přednášena, aniž by byla „větší péče“ věnována žákům podle jejich schopností. Slabší žáci se v ní ztrácejí a talentovaní nudí. Lze sem zahrnout všechny způsoby prezentací učiva, při kterém žáci sedí a nic nedělají. Jedná se i o prezentaci na interaktivní tabuli, která může být velmi specifickým výukovým pomocníkem. Zásadní je, aby učitel uměl využít její přednosti a žáky aktivně zapojil a nešlo pouze o prezentaci vytvořenou na interaktivní tabuli.

Obvykle je tato forma výuky velmi neefektivní. Čapek doporučuje tuto formu výuky nahradit aktivní žakovskou činností a dále uvádí, že v našich školách frontální výuka výrazně převládá. Pravděpodobnými důvody jsou různé faktory, mezi kterými uvádí např. vlastní minulost učitele v roli žáka, pedagogická nekompetentnost, didaktická neschopnost, lenost, nedostatek kreativity učitelů, lhostejnost k žákům, neschopnost vlastního sebehodnocení, zbabělost k osobní změně... (Čapek, 2015, s. 202-203).

V rámci dotazníkového šetření je i tato, nevhodná metoda, jak pro české žáky, tak o to více, pro žáky s odlišným mateřským jazykem, zahrnuta do otázky týkající se nejefektivnějších metod – otázka č. 13.

4.2.6 VÝUKA POMOCÍ OBRÁZKOVÝCH KARET

Výuka pomocí obrázkových karet je u žáků s odlišným mateřským jazykem velmi vhodná. Žák si osvojuje primární slovní zásobu. Výhodou je možnost třídění obrázků podle témat. Například téma škola, rodina, obchod, emoce atd. Učitel si může na základě obrázků připravit pracovní list, na kterých bude s žáky slovní zásobu procvičovat. Tato metoda je součástí dotazníkového šetření v rámci kvantitativního výzkumu této práce.

Ukázka práce s obrázkovými kartami byla realizována v rámci hodiny českého jazyka – konkrétně slohu. Příprava hodiny a fotodokumentace je součástí příloh.³³

³³ Příloha 7

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 DEFINICE VÝZKUMNÉHO ZÁMĚRU A CÍL ŠETŘENÍ

Ve druhé, metodologické, části se budu zabývat vlastním výzkumem. Předmětem výzkumu jsou čtyři žáci 1. stupně ZŠ s odlišným mateřským jazykem a dále skupina učitelů 1. stupně ZŠ.

Výzkum uskutečněný pro účel diplomové práce proběhl na základě smíšené výzkumné strategie. Jedná se o kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Smysl tohoto typu výzkumu spočívá ve využití výhod obou přístupů. Výzkum byl uskutečněn na základě smíšeného výzkumného modelu, který je kombinací kvalitativního a kvantitativního výzkumu a podstatou je především práce s rozdílnými typy dat a rozdílnými způsoby jejich analýzy (Solfronková, 2009, str. 23). Ke vzniku smíšených výzkumných strategií přispěl Patton (Hendl 2005:281), a dále také Abbas Tashakkori a Charles B. Teddlie (2003), kteří „navrhli schéma pro zachycení míšení kvalitativních a kvantitativních postupů“ (Hendl, 2005, str. 283).

Na počátku výzkumného projektu jsem si položila základní výzkumné otázky (i) jaký je důvod problematické adaptace žáků s OMJ na 1. stupni ZŠ (ii) jaké didaktické metody využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ u žáků s OMJ (iii) zajímají se učitelé na 1. stupni ZŠ o speciální možnosti přístupu k žákům s jazykovým znevýhodněním (např. způsob hodnocení, využívání plánů pedagogické podpory nebo získávání informací týkající se sociokulturního znevýhodnění).

Nalézt odpovědi na tyto otázky je klíčovým úkolem mé práce. Verifikací těchto otázek budu zjišťovat názory sledovaných skupin respondentů – tedy učitelů 1. stupně základní školy a žáků s odlišným mateřským jazykem.

V rámci výzkumné části byly použity metody, které jsem uvedla již v projektu týkajícího se diplomové práce a jejichž prostřednictvím dojde k ověření výsledků a naplnění cílů této diplomové práce.

V rámci výzkumné části byly použity následující postupy:

a) zkoumaný vzorek:

1. kvantitativní výzkum: dotazníkové šetření v počtu 31 dotazníků – sběr dat od pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ, strukturovaný dotazník³⁴
2. kvalitativní výzkum: polostrukturované rozhovory – 4 rozhovory s žáky 4. třídy 1. stupně ZŠ – žáci s OMJ, analýza statistických dat získaných kvalitativním výzkumem

b) metody sběru dat: dotazníky, rozhovory

c) metody práce s daty: popisná statistická analýza dat získaných kvantitativním a kvalitativním výzkumem zpracovaná v MS Excel. Četnost odpovědí na otázky kladené v dotazníku, u sledovaných skupin respondentů, tedy pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ. Interpretace výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu. V kvalitativním výzkumu byla provedena obsahově kategoriální analýza podle pravidel platných pro zpracování rozhovorů.

Na závěr budou analyzovány a interpretovány výsledky dotazníkového šetření a shrnuty informace získané v rámci rozhovorů se žáky s odlišným mateřským jazykem. Součástí příloh budou grafy a vyhodnocení rozhovorů uskutečněných v rámci praktické části diplomové práce.

5.2 METODY SBĚRU DAT

5.2.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Smyslem této části výzkumu bylo získat relevantní informace od žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují 1. stupeň základní školy. Konkrétně rozhovory proběhly se čtyřmi žáky s odlišným mateřským jazykem. Jednalo se o tři dívky ukrajinské národnosti a 1 chlapce vietnamské národnosti.

Před plánovaným kvalitativním výzkumem, konkrétně rozhovory, jsem uskutečnila výše zmíněné intenzivní pozorování, pilotní průzkum. Ten by měl být povinností každého výzkumníka (Jeřábek, 1992, str. 55).

³⁴ Příloha 2

Vzhledem k zaměření diplomové práce byla součástí rozhovorů i současná situace a konkrétní podmínky, během kterých byly rozhovory realizovány. První částí kvalitativního výzkumu bylo zúčastněné (participativní) pozorování, kterým „*je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč*“ (Hendl, 2005, str. 193). Zúčastněné pozorování je vhodné, pokud existují velké rozdíly mezi názory členů a nečlenů sledované skupiny (Hendl 2005:193), což bylo v počátku výzkumu předpokládáno. Během uskutečněného kvalitativního výzkumu jsem vystupovala v pozici pozorovatele jako účastníka (Hendl 2005:191). Působila jsem tedy jako tazatel a pozorovatel a zároveň jsem se dění ve skupině přímo účastnila jako pedagog. Sledovaná skupina si byla vědoma mé přítomnosti, což je nevýhoda tohoto typu pozorování, vzhledem k nižší šanci dostat se blíže k jedincům ve skupině. Během zúčastněného pozorování jsem uskutečnila čtyři polostrukturované rozhovory, které jsem zaznamenala na audiozáznam. Žáci, se kterými byl rozhovor veden individuálně o pořízení tohoto záznamu byli předem informováni a s jeho pořízením souhlasili.

Kvalitativní výzkum má své přednosti i nevýhody, které je nutno kompenzovat. Jeho smyslem je hledání společných témat a pravidelností v narativních datech. Hendl ve své knize „*Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*“ mezi výhody tohoto typu výzkumu řadí skutečnost, že lze studovat procesy a navrhovat teorie na základě poznatků získaných v přirozeném prostředí, reagovat na konkrétní situace a podmínky lze explorací a je možné hledat lokální příčinné souvislosti. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je špatná zobecnitelnost získaných poznatků do jiného prostředí, časová náročnost na sběr a analýzu dat a v neposlední řadě ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (Hendl, 2005, str. 52). Tyto okolnosti vedly k tomu, že na výzkum kvalitativní bylo navázáno výzkumem kvantitativním a byla testována názorová konzistence zjištěných skutečností u žáků – cizinců, kteří navštěvují 1. stupeň základní školy a učitelů, kteří na 1. stupni základní školy vyučují.

Cílem bylo navázat intenzivnější kontakt s žáky = OMJ-respondenty, získat si jejich důvěru a vyzkoušet si, jak bude fungovat zvolená metoda sběru dat, tedy polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Záměrem bylo zjistit i ochotu žáků poskytnout mi rozhovor na téma jejich národnostní odlišnosti. V přípravné části byla nutná

i domluva s jejich další vyučující o možnosti uvolnění z hodiny hudební výchovy. V průběhu této hodiny jsem měla záměr postupně rozhovory uskutečnit.

Pilotáž ukázala, že zvolená metoda je vyhovující a z toho důvodu jsem ji mohla použít i během samotného empirického výzkumu. Během pilotního výzkumu jsem uskutečnila jeden rozhovor, kterým jsem zjišťovala vhodnost a skladbu zvolených témat a kladených otázek. V průběhu dalšího týdne jsem mohla realizovat další tři rozhovory. Musela jsem vzít v úvahu řadu okolností, které mohou rozhovor ovlivnit, například národnost, pohlaví i povahové vlastnosti konkrétního respondenta. Na počátku interview jsem žákům sdělila důvod výzkumu a problematiku, jaké se bude rozhovor týkat. Ověřila jsem si, že jsou ochotni se mnou rozhovor uskutečnit a informovala je, že se jedná o anonymní získání informací, které budou nahrány mobilním telefonem a dále písemně zpracovány.

Témata rozhovoru byla předem připravena, aby korespondovala s centrálními kategoriemi, které jsem později využívala během analýzy rozhovorů (tabulka 1.)³⁵.

Tyto hlavní kategorie jsem stanovila během pilotáže a sloužili ke snazšímu vedení rozhovoru. V průběhu debaty jsem kladla otázky, které byly rozšiřovány a doplňovány podle konkrétních zájmů a vlastností každého respondenta. Základní osa témat, které korespondují s centrálními kategoriemi, však zůstala zachována.

Hovory jsem uskutečnila na místě a v čase, které byly optimální pro mne jako tazatele i žáky – respondenty. Všichni byli ujištěni o tom, že mohou rozhovor dle vlastní vůle v jeho průběhu kdykoliv ukončit bez nutnosti udání důvodu. Délka se pohybovala v rozmezí od 20 do 30 minut.

Zvukový záznam rozhovorů jsem následně přepsala do textové podoby pomocí selektivního protokolu, jehož předností je možnost vynechání informací, které se netýkají dané problematiky. Ze získaného materiálu jsem vybrala pouze užitečné informace, a přitom jsem se řídila předem stanovenými výzkumnými otázkami (Hendl, 2005, str. 210). Průměrný rozsah jednotlivých přepisů je 2-3 strany. Výhodou této formy transkripce je menší časová náročnost pro následný proces kvalitativní analýzy. Textová forma rozhovoru

³⁵ Příloha 3

byla analyzována s cílem vytvoření konkrétní teorie, která vychází z odpovědí žáků s odlišným mateřským jazykem.

Volba lokace kvalitativního výzkumu byla dána tématem diplomové práce a zároveň místem pracoviště. Z tohoto důvodu byla jako místo zúčastněného pozorování a uskutečnění rozhovorů zvolena základní škola v Plzni – konkrétně, jedna třída ze 4. ročníku.

5.2.2 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Na základě stanoveného cíle diplomové práce jsem zjištěné údaje z kvalitativního výzkumu použila jako součást výzkumu kvantitativního, jehož záměrem bylo hledání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky. Při volbě respondentů, dotazníkového šetření, jsem využila metodu prostého náhodného výběru, jehož cílem je zobecnitelnost výsledků na populaci, přičemž reprezentuje všechny její známé i neznámé vlastnosti (Dirman, 2002, str. 98).

Dotazníky byly rozeslány prostřednictvím e-mailu učitelům 1. stupně na pěti základních školách v Plzni. Zhruba bylo osloveno 60–80 osob, přesný počet nelze uvést, vzhledem k tomu, že u dvou vybraných škol nebylo možné zjistit kontaktní maily učitelů. V těchto dvou případech bylo osloveno vedení základní školy s žádostí o přeposlání dotazníku učitelům 1. stupně příslušné ZŠ.

K dotazníku byl přiložen průvodní e-mail, který budoucího respondenta seznamoval s účelem dotazníkového šetření.³⁶ Dále byli respondenti informováni o anonymitě, časové náročnosti a způsobu vyplnění dotazníku prostřednictvím internetového odkazu.

Předpokládaná návratnost byla „většina“ dotazníků, což se bohužel nepotvrdilo a návratnost byla 31 dotazníků, tedy zhruba 50 % (minimálně).

Kvantitativní výzkum byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření, jehož záměrem bylo zjištění názorů a ověření zkušeností pedagogů 1. stupně vybraných základních škol v Plzni.

³⁶ Příloha 1

Dotazník byl zpracován v Office Forms a rozdělen do pěti oddílů. V úvodu dotazníku respondenti uvedli pohlaví, délku pedagogické praxe, ročníky ZŠ, ve kterých ve školním roce 2021/2022 žáky – cizince vyučují – zde byla i možnost, že v tomto školním roce žáky – cizince nevyučují a národnost, se kterou má nejvíce osobních zkušeností.

Dále byl dotazník členěn na čtyři oddíly, které korespondovaly s klíčovými tématy celé práce. Jednalo se podkapitoly zaměřené na adaptaci žáků – cizinců do českého školního prostředí a vliv předškolního vzdělávání, vybrané výukové metody a jejich aplikaci v prostředí školy, možnosti přístupu k žákům s odlišným mateřským jazykem a komunikaci s rodiči (cizinci) těchto žáků.³⁷

Následující výzkumná část byla s ohledem na minimální časové zatížení respondentů založena na výsledcích zpracovaných na základě dotazníkové metody. Pomocí dotazníkového šetření jsem zjistila názory na jednotlivé výzkumné otázky a mohla vyvodit závěry této diplomové práce. Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila vzhledem k tomu, že bude pro respondenty-učitele méně zatěžující než jiná forma ověření daných otázek a zároveň budu mít možnost získat větší objem dat.

Dotazník byl sestaven samostatně a bylo využito informací a zkušeností získaných vlastní pedagogickou praxí. Otázky byly strukturovány tak, aby respondenti zvolili jednu nebo více odpovědí, které se shodují s jejich názorem na danou problematiku a zároveň co nejlépe poslouží předmětu výzkumu.

Otázky v dotazníku byly uzavřené nebo polootevřené. Dotázaný volil jednu nebo více z nabízených odpovědí. Pokud bylo možno uvést odpovědí více, bylo to vždy uvedeno.

³⁷ Příloha 2

5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Kvalitativního výzkumu se zúčastnili celkem 4 žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují 4. ročník základní školy v Plzni. Jednalo se o tři dívky ukrajinské národnosti a jednoho chlapce vietnamské národnosti. Všichni žijí v České republice již delší dobu, 3 z nich již navštěvovali předškolní vzdělávání v ČR, 1 dívka nastoupila až do 1. třídy základní školy, 1. třídu absolvovala i na Ukrajině. Jedná se o spolužáky z jedné třídy – 2 z nich ji navštěvují od počátku školní docházky, 1 dívka přestoupila po skončení 2. ročníku z jiné české základní školy a poslední žákyně přišla v průběhu 4. ročníku (v listopadu 2021), také navštěvovala jinou školu v ČR. Chlapec – vietnamské národnosti, v České republice navštěvoval předškolní vzdělávání, ale česky hovořil minimálně, základním pojmům a pokynům rozuměl částečně. Ukázka plánu pedagogické podpory a jeho vyhodnocení je součástí příloh³⁸.

Do prvního ročníku s nimi nastoupil i další žák vietnamské národnosti, který přijel do České republiky týden před nástupem do školy a hovořil pouze vietnamsky, tento ovšem v průběhu 4. ročníku z důvodu přestěhování přestoupil na jinou základní školu.

Dle tohoto výčtu je patrné, že se jedná o třídu velmi socio-kulturně pestrá a zajímavou. Všichni 4 žáci žijí v úplných rodinách, komunikace s rodiči probíhá formou sms zpráv nebo emailu, všichni reagují a dorozumí se. V jednom případě je výjimečně nutné využít česky hovořícího příbuzného. Jedná se o bezproblémové žáky, kteří se do kolektivu velice rychle začlenili.

Právě s těmito žáky byly pro účel diplomové práce a její výzkumnou část realizovány v březnu 2022 rozhovory, které byly zaměřeny na jejich adaptaci do školního prostředí, spokojenost/nespokojenost ve škole a třídě, oblíbenost/neoblíbenost vyučovaných předmětů a výukových metod, možných problémů souvisejících s cizí národností. V průběhu čtvrtého ročníku byly do výuky intenzivněji zapojovány různé, do té doby i netradiční, výukové metody a bylo sledováno, jak na ně budou žáci s odlišným mateřským jazykem reagovat, zda se jim bude způsob této výuky líbit, bude je bavit a zároveň tyto metody povedou k efektivnějšímu naplnění výukových cílů.

³⁸ Příloha 5, 6

Do kvantitativního výzkumu byly zapojeny učitelky 1. stupně základní školy z předem vybraných základních škol v závislosti na stanoveném cíli diplomové práce.

Záměrem bylo oslovit pedagogy zaměstnané na základní škole se sídlem v Plzni. Kvantitativní výzkum s využitím dotazníkového šetření proběhl pomocí náhodného výběru zaměstnanců základních škol. Celkem bylo osloveno 5 základních škol. Dotazníky byly do všech organizací zaslány mailem, spolu s průvodním dopisem.

Celkem odpovědělo 31 respondentů, ve všech případech se jednalo o ženy – učitelky 1. stupně základní školy v Plzni.

V úvodní části dotazníku mne zajímalo pohlaví, délka pedagogické praxe, v jakých ročnících ve školním roce 2021/2022 žáky s odlišným mateřským jazykem vyučují a s jakou národností žáků mají nejvíce zkušeností. Výsledky vybraných kategorií jsou prezentovány v rámci analýzy statistických dat.

5.4 ANALÝZA STATISTICKÝCH DAT

Smyslem analýzy statistických dat získaných kvantitativním výzkumem bylo odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. „*Testování hypotéz je forma statistického usuzování, které hledá doporučení ve formě „ano“ nebo „ne“ na určitým způsobem formulované otázky*“ (Hendl, 2004, str. 175). Podstatná byla četnost odpovědí na otázky kladené v dotazníku.

Po shromáždění byla data porovnána a vyjádřena procentuálně. Zjištěné výsledky a procentuální členění jednotlivých otázek je dále vyhodnoceno prostřednictvím grafů, které jsou následně prezentovány. Hromadný formulář vygenerovaný ve Forms je součástí příloh.³⁹

Na počátku výzkumného projektu jsem si položila základní výzkumné otázky (i) jaký je důvod problematické adaptace žáků s OMJ na 1. stupni ZŠ (ii) jaké didaktické metody využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ u žáků s OMJ (iii) zajímají se učitelé na 1. stupni ZŠ o speciální možnosti v přístupu k žákům s jazykovým znevýhodněním (např. způsob

³⁹ Příloha 4

hodnocení, využívání plánů pedagogické podpory nebo získávání informací týkající se sociokulturního znevýhodnění). Zjištěné výsledky budou dále prezentovány.

5.4.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Jako strategii a současně způsob kvalitativní analýzy dat jsem zvolila přístup zvaný zakotvená teorie (*grounded theory*). Jejími tvůrci jsou Strauss a Glaser (1999), dále byla upravena Straussem a Corbinovou (Hendl, 2005, str. 243). Zakotvená teorie je „induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 14). Smyslem je hledání substantivní teorie daného sociálního prostředí a pozorované populace, na které je výzkum zaměřen. Hendl uvádí, že „*tu pak lze považovat za teorii pouze tehdy, pokud její komponenty a kategorie jsou přesvědčivě dokumentované, zdůvodněné a navzájem propojené*“ (Hendl, 2005, str. 243). Hlavním smyslem je objevování a rozvíjení nových teorií pomocí stanoveného systému. Analýza pomocí zakotvené teorie je flexibilní a značně subjektivní záležitostí výzkumníka. Strauss a Corbinová píší, že „*cílem zakotvené teorie je určit podmínky, které vyvolávají určitá s jevem související jednání nebo interakce a jejich následky*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 188). Zakotvená teorie využívá systém kódování, jehož smyslem je „*rozkrýtí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci*“ (Hendl, 2005, str. 246).

Během analytického procesu jsem využila tzv. otevřené kódování. Hendl zmiňuje, že toto kódování označuje klíčová témata v textu. Podstatné je všimnout si kritických míst v prepisech rozhovorů. Tato témata jsou nejdříve na nízké úrovni abstrakce. Mají vztah k položeným výzkumným otázkám, k přečtené literatuře, k pojmům používaným účastníky nebo jde o nové myšlenky vznikající, jak výzkumník proniká do textu. „*...Důležité přitom je, že se neztratí ze zřetele cíl kódování – tematické rozkrýtí textu*“ (Hendl, 2005, str. 247).

„*Analýza údajů spočívala v určení hlavních (centrálních) kategorií a vedlejších podkategorií. Náplní podkategorií je konkrétní rozbor uskutečněných rozhovorů. Hlavní kategorie jsou klíčové zastřešující pojmy, které vychází z výzkumných otázek zmíněných v úvodu práce. Indikátorem hlavních kategorií bylo zvolené téma práce a informace získané během pilotáže. Účel spočívá ve snazším roztrídění získaných údajů pro další analýzu. Tyto předem stanovené centrální kategorie, které sloužily k tematickému zacílení rozhovoru, se*

během samotného výzkumu ukázaly být dostatečně reprezentativní a vypovídající“ (Solfronková, 2009, str. 28). Volba hlavních kategorií byla postupná, v závislosti na získaných poznatcích v reálném prostředí základní školy během pedagogické praxe i pilotního průzkumu.

„Podkategorie vznikly na základě samotného kódování rozhovorů a jsou dalším vodítkem pro konkrétní analýzu a její zakotvení. Vypovídají o tématech rozhovorů a jejich počet v příslušné hlavní kategorii naznačuje, kolik času bylo dané tématice během debaty věnováno. Pokud například kategorie obsahuje pouze dvě podkategorie, vypovídá to o okrajovosti daného tématu“ (Solfronková, 2009, str. 28). Čím více podkategorií v hlavní kategorii vzniklo, tím větší pozornost byla problému věnována, což souviselo i s ochotou a zájmem konkrétního žáka – respondenta hovořit na příslušné téma. Vymezení jednotlivých kategorií a podkategorií je součástí příloh diplomové práce⁴⁰.

Hlavními kategoriemi byly zvoleny následující pojmy: adaptace, vybrané výukové metody, příprava do školy a podpůrné materiály, dalšími podkategoriemi – problémy se začleněním, schopnost komunikace, školní připravenost, oblíbené/neoblíbené předměty, individuální dopomoc s přípravou na vyučování, pomoc rodičů, doba přípravy do školy. Konkrétně jsou centrální kategorie a podkategorie specifikovány v příloze práce, tabulka č. 1.

Téma adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem na školní prostředí bylo u všech rozhovorů rozšířeno o další podkategorie. Jednalo se o problémy se začleněním, schopnost komunikace v českém jazyce, připravenost před nástupem do základní školy, pozitivní/negativní zkušenost s přijetím do třídního kolektivu a diskriminace.

V rámci uskutečněných rozhovorů se nikdo se žáků s výraznějšími problémy s přijetím do kolektivu nesešel, pouze v jednom případě žákyně uvedla, že při nástupu do 1. třídy zaznamenala negativní reakci, z toho důvodu, že není české národnosti. Chrystyna uvedla, *„když jsem přišla do školy, tak mě...nevím, jak to mam říknout...bouchla mě jedna holka. Už v první třídě. Trošku je tam pořád problém.“*

⁴⁰ Příloha 3

Druhá žákyně přiznává problém se spolužačkou, který byl řešen a v současné době se již neopakuje, děvčata se spíše vzájemnému kontaktu vyhýbají.... „*trošičku byl problém někoho jiného oslovit, třeba s Niky s tou byl problém, teď už v pohodě*“. Nikdo z nich neuvedl, že by se setkal s diskriminací mimo školu. Například Kuba řekl, že: „*Nikdy se mi nestalo, že bych měl problém s tím, že jsem Vietnamec*“.

U některých přetrvává problém související s jazykovou bariérou, často se nedokáží přesně vyjádřit a z toho důvodu se například nechtějí zapojovat v rámci skupinové práce, i když uvádí, že je to ve skupinách baví. Většinou se projevuje problém u náročných, zejména abstraktních výrazů, kterým nerozumí, nemají ale problém se zeptat na význam slova. Často pomůže obrázek, konkrétnější specifikace nebo bližší vysvětlení termínu-slova.

Tři z dětí uvádí, že do školy chodí rádi, jedna dívka přiznává, že je raději doma. Důvodem je málo kamarádů ve třídě, cítí se odstrčena, má pouze jednu dobrou kamarádku, se kterou tráví veškerý čas o přestávkách nebo před začátkem vyučování. Výuka ji baví, má ráda paní učitelku.

Připravenost na školní docházku žáci zpětně nedokáží vyhodnotit, většinou uvádí, že již v 1. třídě rozuměli základním pokynům např. „*ukaz, napiš, vybarvi, podtrhni*“, rozeznávali barvy, čísla.

Další centrální kategorií jsou výukové metody, které byly z úhlu pohledu žáků hodnoceny v rámci následujících podkategorií-obrázkové karty, edukační hry, komunikační kruh, oblíbené a neoblíbené předměty.

Obrázkové karty žáci využívají v případě, že nerozumí nebo je cílem rozšíření slovní zásoby. Konkrétní aktivita, která byla názorně realizována proběhla v rámci hodiny slohu, kdy žáci řadili obrázkové karty podle časové posloupnosti.

Tato aktivita, která proběhla při hodině českého jazyka, byla následně zhodnocena v rámci rozhovoru, kdy se žáci vyjádřili, tak, že pro ně řazení obrázků nebylo problematické.

Náročnější bylo písemné vyjádření. Chlapec – vietnamské národnosti doplnil, *...“obrázky, se mi líbily, ale bylo to těžké”*, děvčata se shodla, že se jim obrázky také líbily a práce je bavila. Chrystyna uvedla, *... „líbilo se mi to, bylo to lehké. I psát o obrázcích“*. Příprava na tuto konkrétní hodinu slohu a fotodokumentace je součástí příloh.⁴¹

Komunikační kruh je u žáků velmi oblíben, všichni se shodli, že v kruhu rádi hovoří, učí se i hrají hry.

Zajímavým výsledkem rozhovorů je, že žáky – cizince příliš nebaví skupinové práce. Převážně uváděli, že se stydí prosadit a říkat svůj názor v rámci skupiny například čtyř dětí. Jsou si jistější v rámci komunikačního kruhu nebo samostatně v lavici. Například žákyně ukrajinské národnosti řekla, že... *„ve skupinách mě pracovat nebaví, mlčím, protože stydím“*. Další dívka uvedla na otázku skupinových prací podobně... *„ano, ale někdy se stydím, nemyslím, že se umím domluvit. Nebojím se zeptat, aby mi někdo slovo vysvětlil...“*

S obdobným pocitem děti s OMJ vnímají i myšlenkovou mapu, uvedli, že tvorba je pro ně náročná, raději mají poznámky zapsány „klasicky“. Ale např. chlapec řekl, na téma myšlenkové mapy... *“líbí se mi myšlenková mapa, baví mě to“*..... další 3 respondenti se shodli a uvedli například, že... *„moc mě to nebavilo, měla jsem malý papír, kdybych měla větší papír bylo by přehlednější. Mně to nejde zapamatovat s tou myšlenkovou mapou, lepší je učit se z poznámek“*.

Poslední podkapitolou kategorie věnované výukovým metodám byly oblíbené a neoblíbené předměty. Zajímavou informací, zjištěnou v rámci rozhovorů bylo, že nejoblíbenějším předmětem vietnamského chlapce je český jazyk... *„a baví mě český jazyk a plavání, nebaví mě geometrie“*, dívky se shodly, že mají rády výtvarnou výchovu a pracovní činnosti, jedna uvedla jako další oblíbený předmět matematiku a jedna konkrétně geometrii.

Anitka (dívka ukrajinské národnosti) na toto téma řekla: *„baví mě výtvarná výchova, pracovní činnosti, napůl hudebka a napůl geometrie, i když mi moc nejde, ale líbí se mi. Nemám ráda-třeba češtinu, napůl se mi líbí napůl ne, jako nedala bych jí k oblíbeným, ale jako docela se mi líbí. Ale angličtina moc ne. Angličtina mě nebaví. Třeba si mi líbí napůl*

⁴¹ Příloha 7

přírodověda a vlastivěda, třeba když je nějaké téma, které mě baví a dobře se mi s ním pracuje, tak se mi líbí, ale třeba když se špatně pracuje tak ani moc ne. Podle toho, o čem se bavíme. Mimo vyučování mě baví zpívání, malování, lezení, plavání, o přestávkách diskutuju s Nelčou.“

Co se týká přípravy žáků na vyučování bylo prvním tématem, zda momentálně navštěvují jazykovou přípravu v rámci školního zařízení. Tři z dotazovaných v letošním školním roce navštěvují doučování českého jazyka pro 4. ročník (nejedná se o výuku určenou výhradně žákům s odlišným mateřským jazykem), dva z nich dále i hodiny anglického jazyka. Hodiny určené speciálně cizincům nikdo z nich již neabsolvuje. V minulosti na výuku určenou žákům s odlišným mateřským jazykem docházeli dva z nich.

Rodiče vietnamského chlapce věnují přípravě do školy jejich syna velice významnou roli. Každý den absolvuje soukromé doučování, spojené s přípravou do školy a dopomocí s domácími úkoly v odpoledních hodinách, uvádí jednu až dvě hodiny. Doučování je realizováno česky hovořící „tetou“. Navíc ještě navštěvuje kroužek anglického jazyka v rámci jazykové školy – v odpoledních hodinách.

... „pro moje rodiče je důležité, abych mluvil česky. Doma mluvíme vietnamsky, tatínek česky umí. Do školy se připravuju s tetou, pomáhá mi dělat úkoly... češtinu a geometrii, každý den. Mimo tety ještě chodím na angličtinu.... Chodím u Družby....“.

Ostatní mimoškolní doučování neabsolvují, dvě dívky ukrajinské národnosti uvedly, že si pomáhají s úkoly vzájemně.

Komunikace v rámci rodinného prostředí probíhá většinou v rodném jazyce. Ukrajinské dívky se shodli, že doma mluví ukrajinsky, rusky i česky. Jedna z nich řekla,.....
„pro rodiče je důležité mluvit česky – doma mluví rusky, v práci mluví česky a když jdeme na procházku nebo ven mluvíme česky, tatínek mluví doma rusky venku česky nebo rusky.

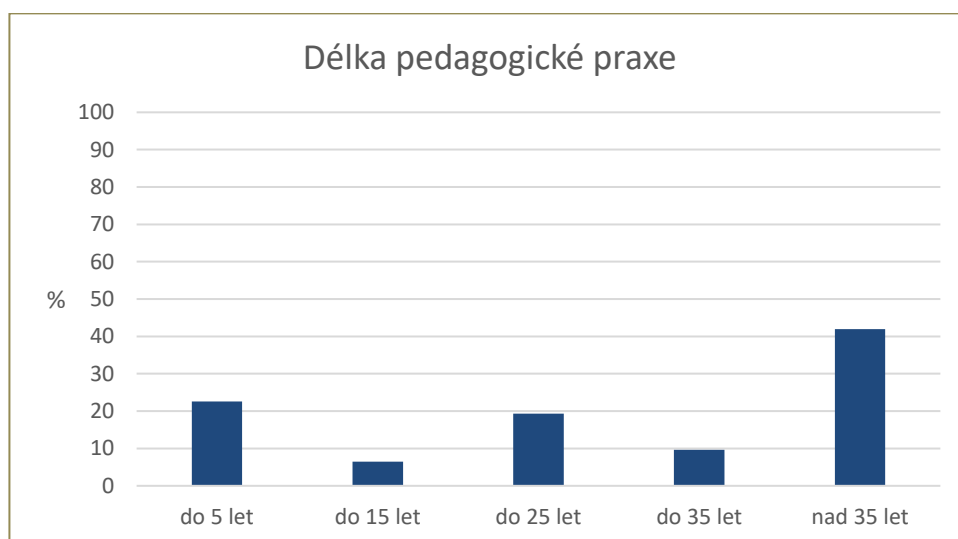
Proč venku mluvíte česky? Protože tam je hodně lidí, a aby si nemysleli.....mamka říkala, že venku budeme česky.

Respondenti, se kterými byly vedeny rozhovory se shodli, že je pro ně škola důležitá, aby mohli vykonávat práci, studovat a plnit si své sny.

Chrystyna: „Škola je důležitá, protože se můžu naučit českému jazyku a postoupit do univerzity.“

5.4.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

Výsledky kvantitativního výzkumu jsou ovlivněny návratností dotazníků. Tato část studie sleduje verifikace stanovených výzkumných otázek. Celková návratnost dotazníků byla v počtu 31 kusů a dotazníkového šetření se zúčastnily pouze ženy-učitelky. V úvodní části dotazníku respondenti uváděli délku jejich pedagogické praxe a ročníky, ve kterých ve školním roce 2021/2022 vyučují žáky s odlišným mateřským jazykem, dále zda se v praxi běžně s žáky s OMJ setkávají.



Graf 1. Délka pedagogické praxe respondentů – pedagogů 1. stupně.

V rámci dotazníkového šetření bylo dále zjištěno, že ve školním roce 2021/2022 vyučuje žáky s odlišným mateřským jazykem celkem 25 pedagogů (z celkového počtu 31 respondentů), 29 uvedlo, že se ve své praxi s těmito žáky setkávají běžně. Nejvíce jsou zastoupeni žáci – cizinci ve 3. ročníku základní školy.

Součástí výzkumu bylo i zjištění jejich názoru na téma vlivu národnosti žáka – cizince na začlenění do třídního kolektivu. Pedagogové uváděli národnost, se kterou mají v rámci

své praxe nejvíce zkušeností, a zda si myslí, že národnost žáka ovlivňuje jeho adaptaci na české školní prostředí. Celkem 84 % dotazovaných uvedlo, že se domnívají, že národnost žáka ovlivňuje jeho adaptaci na české školní prostředí. Nejvíce zkušeností mají vyučující s žáky Ukrajinci (74,29%), dále Vietnamci (19,25%) a Slováky (6,46%). Nikdo z respondentů nemá osobní zkušenost s výukou žáků národnosti – maďarské, německé, polské, rumunské ani ruské.

Dotazníky byly rozčleněny do jednotlivých oddílů, jejichž zastřešujícími pojmy byla adaptace na školní prostředí, výukové metody, informace ohledně přístupu a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, komunikace s rodiči, slabiny současného vzdělávání těchto žáků a největší pozitiva, která výuka žáků s OMJ přináší.

Souhrnné výsledky kvantitativního výzkumu jsou prezentovány v příloze.⁴²

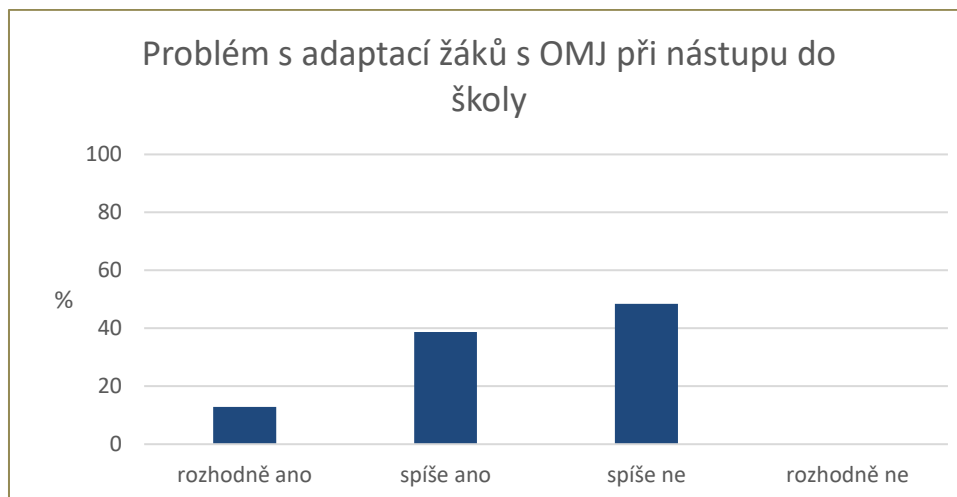
Následující část sleduje vztahy mezi výzkumnými otázkami a zjištěnými výsledky dotazníkového šetření.

(i) Jaký je důvod problematické adaptace žáků s OMJ na 1. stupni ZŠ?

S touto otázkou souvisí názor pedagogů, v čem vidí největší slabiny současného vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem – výsledky jsou prezentovány v závěru práce.

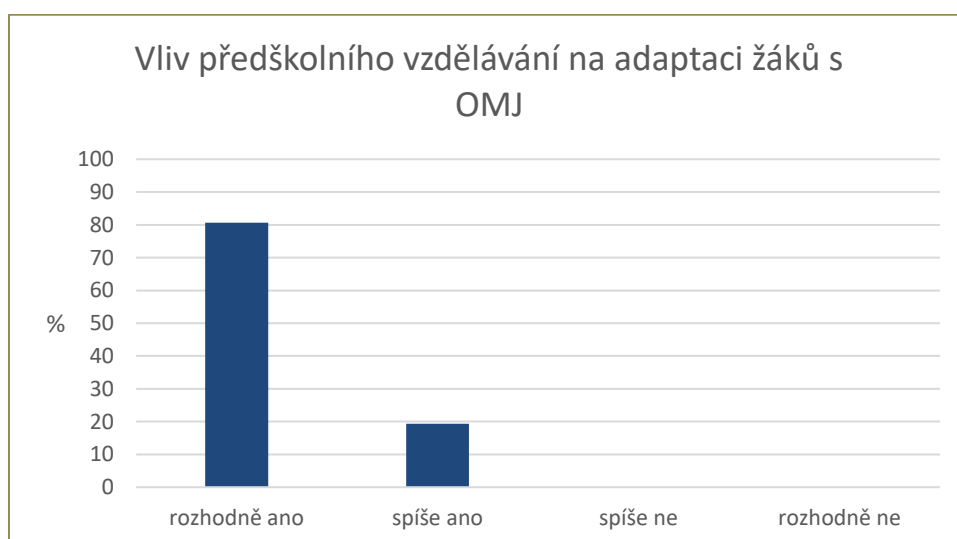
Výzkumná otázka č. 1 se vztahovala v dotazníku především k otázce č. 9, která se zabývá tím, že žák s OMJ má při nástupu do školy vždy problém adaptovat se na školní režim. Procentní vyjádření dokládá graf č. 2. 48 % dotazovaných je toho názoru, že žáci s odlišným mateřským jazykem nemají problém se při nástupu do školy adaptovat na školní režim.

⁴² Příloha 4



Graf 2. *Problém s adaptací žáků s OMJ při nástupu do školy*

Většina (81 %) souhlasí s tím, že na adaptaci žáků s OMJ na základní škole má zásadní vliv, pokud dítě navštěvovalo předškolní vzdělávání v České republice.

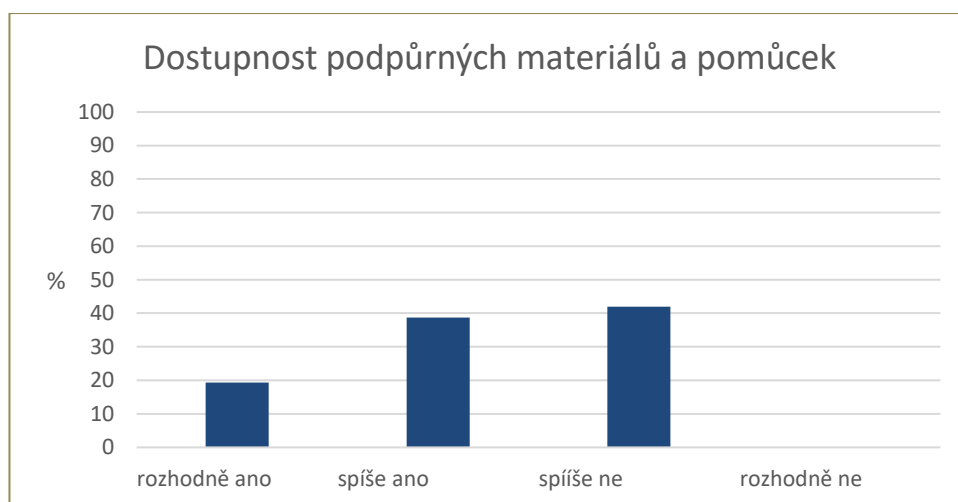


Graf 3. *Vliv předškolního vzdělávání na adaptaci žáků s OMJ*

Dalším prvkem, který dotazovaní považují v rámci adaptace na školní prostředí za důležitý je ročník základní školy, do kterého žák nastupuje. Tento faktor považuje za důležitý 86 % dotazovaných pedagogů 1. stupně základní školy.

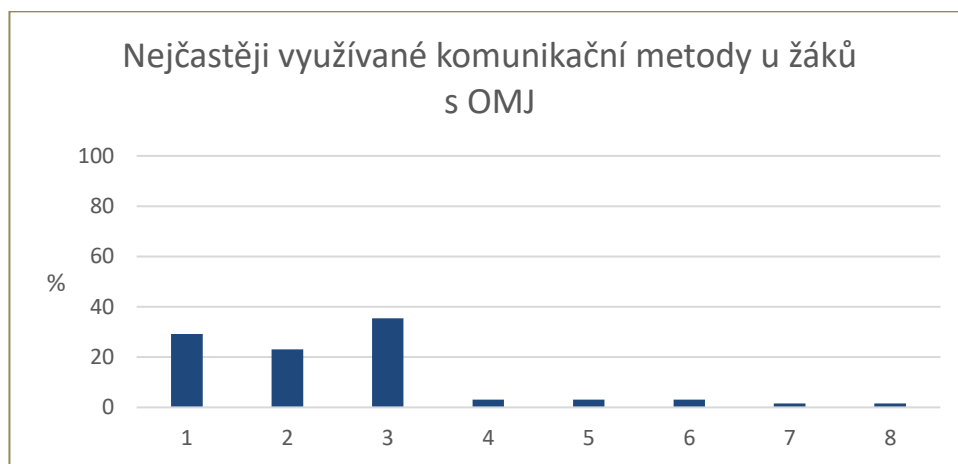
- (ii) Jaké didaktické metody využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ u žáků s OMJ? Ovlivňují vhodně zvolené didaktické metody a prostředky (využívané v rámci pedagogické praxe) pokroky žáků s OMJ?

Další část dotazníkového šetření se týkala podpůrných materiálů, pomůcek a didaktických metod. 71 % vyučujících přizpůsobuje výukové didaktické metody žákům s odlišným mateřským jazykem. Podpůrné materiály a pomůcky speciálně určené těmto žákům využívá 18 pedagogů. S touto odpovědí souvisí i fakt, že 7 učitelů se shodlo, že mezi tři největší slabiny současného vzdělávání žáků s OMJ patří nedostatečné materiální podmínky (pomůcky).



Graf 4. *Dostupnost podpůrných materiálů a pomůcek*

Mezi nejčastěji využívané komunikační metody byl zařazen rozhovor, komunikační kruh a názorová škála. Tato otázka je názorně znázorněna grafem 5. Ostatní z nabízených možností byly označeny minimálně.



Graf 5. Nejčastěji využívané komunikační metody u žáků s OMJ

Legenda graf 5: 1 - Komunikační kruh; 2 - Názorová škála; 3 – Rozhovor; 4 – Referát; 5 - Panelová diskuse; 6 - Obří papír; 7 - Komunikační metody nevyužívám; 8 - Jiné

Mezi nejefektivnější metody v rámci výuky žáků s odlišným mateřským jazykem byla zařazena výuka pomocí obrázkových karet, edukační hry a frontální výuka s využitím interaktivní tabule. Mezi nejméně využívané metody respondenti zařadili pětílístek a alfa box. Procentuální vyjádření otázky č. 13 (*Za nejefektivnější metody v rámci výuky žáků – cizinců považují*) je vyjádřeno následným grafem a legendou.



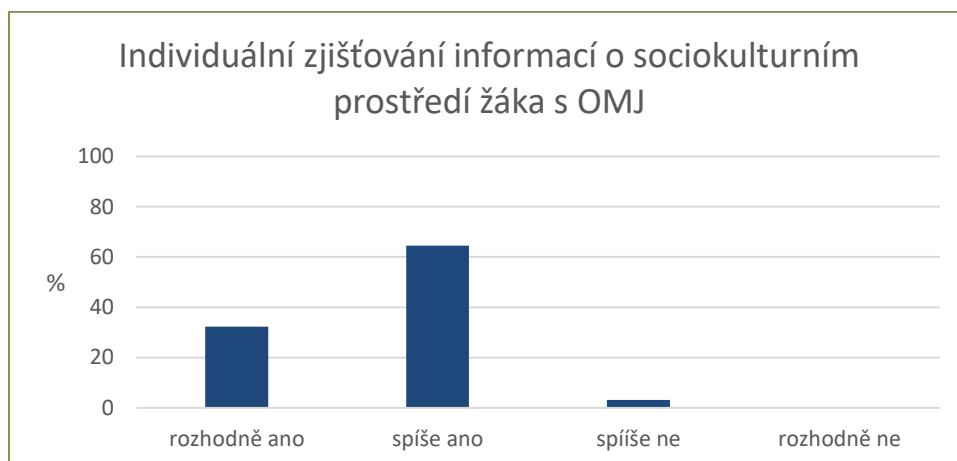
Graf 6. Nejefektivnější metody ve výuce žáků s OMJ

Legenda graf 6: 1 - Myšlenkové mapy; 2 - Pětílístek; 3 – Edukační hry; 4 – Alfa box; 5 - Frontální výuka - např. s využitím interaktivní tabule; 6 - Výuka pomocí obrázkových karet; 7 - Jiné

Poslední část interpretace kvantitativního výzkumu, je věnována závěrečné výzkumné otázce.

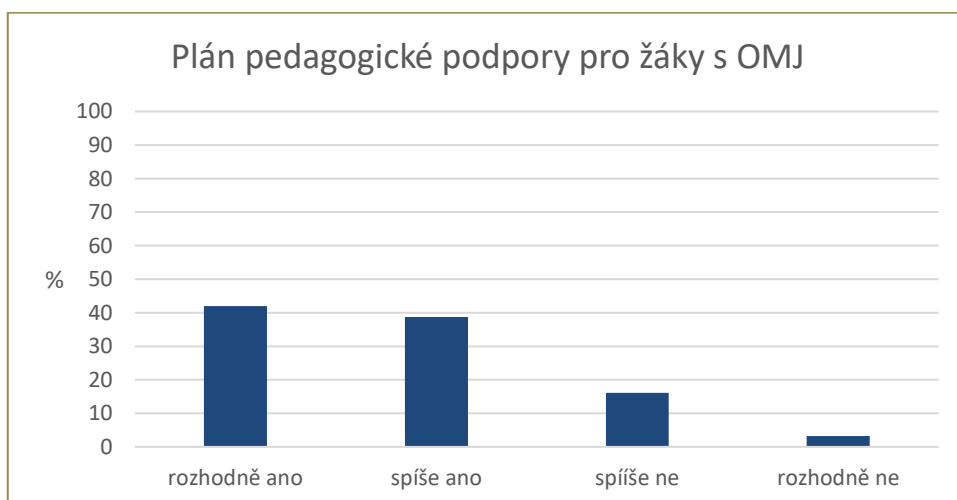
- (iii) Zajímají se učitelé na 1. stupni ZŠ o speciální možnosti v přístupu k žákům s jazykovým znevýhodněním (např. způsob hodnocení, využívání plánů pedagogické podpory nebo získávání informací týkající se sociokulturního znevýhodnění)?

Celkem 30 učitelů (z 31 respondentů), tedy cca 97 %, se přiklání k tomu, že si při nástupu žáka z odlišného sociokulturního prostředí individuálně zjišťuje informace o prostředí jeho původu – například informace týkající se výchovy a vzdělávání – dle země původu. Právě tyto informace mohou pozitivně proces adaptace ovlivnit. Konkrétní výsledky jsou prezentovány následným grafem.



Graf 7. Individuální zjišťování informací o sociokulturním prostředí žáka s OMJ

Další možnou podporou pro žáky s odlišným mateřským jazykem je vypracování plánu pedagogické podpory. 81 % respondentů souhlasí s názorem, že při nástupu do školy, kde momentálně působí, je všem žákům s OMJ vypracován tento plán. Konkrétní příklad „Plánu pedagogické podpory“ a „Vyhodnocení podpůrných opatření poskytovaných na základě PLPP“ je součástí příloh.⁴³



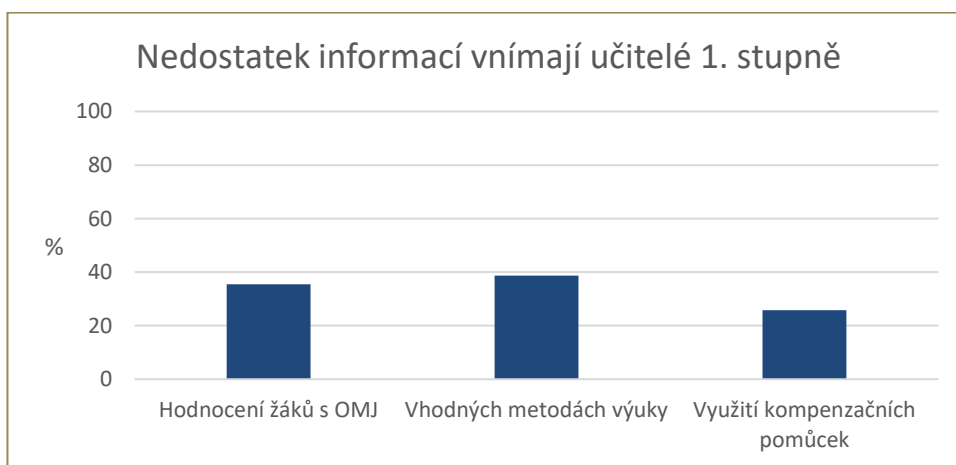
Graf 8. Plán pedagogické podpory pro žáky s OMJ

⁴³ Příloha 5, 6

Další informace ohledně přístupu k žákům s OMJ učitelé získávají nejčastěji od svých kolegů, kteří již zkušenost s jejich výukou mají, dále od školního speciálního pedagoga a stejným podílem z materiálů MŠMT. Možností, kde tyto informace získat je i internet, specializovaná školení nebo rodiče žáka.

Problémem v komunikaci s rodiči žáka s odlišným mateřským jazykem je zejména jazyková bariéra. Otázka v dotazníku č. 21 ověřovala, zda rodiče žáků – cizinců ve škole obdrží důležité materiály (např. ŠVP, Školní řád...) přeložené do jejich mateřského jazyka. Výzkumné šetření ukázalo, že většinou ne – celkem 71 % učitelů, kteří se účastnili dotazníkového šetření, uvedlo, že přeložené materiály do mateřského jazyka rodičům neposkytuje.

Součástí dotazníkového šetření byla volba oblasti, kde by učitelé uvítali více informací týkajících se žáků s odlišným mateřským jazykem. V těchto názorech byly zjištěné výsledky rovnoměrné.

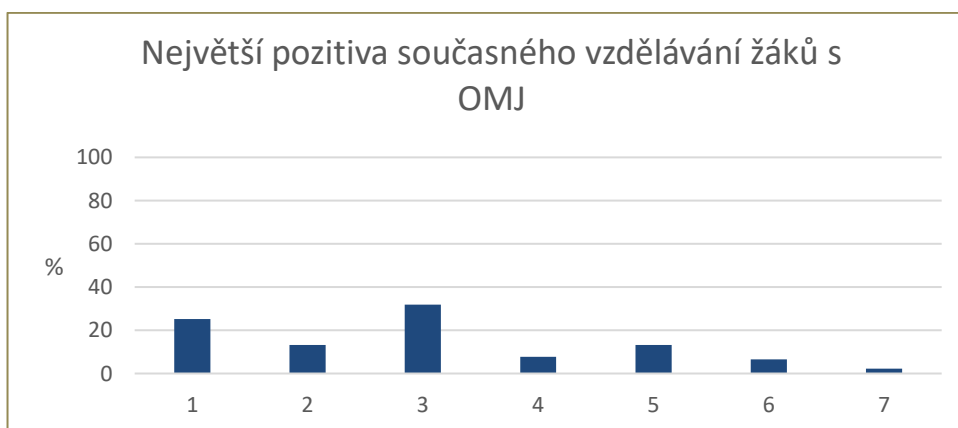


Graf 9. Nedostatek informací ve výuce žáků-cizinců vnímají učitelé 1. stupně.

6 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody a didaktické prostředky jsou pedagogy v rámci výuky na 1. stupni využívány, jaká je zkušenost učitelů s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem a na druhé straně, jaké formy, výukové metody a prostředky jsou u žáků s odlišným mateřským jazykem atraktivní, oblíbené a z jejich pohledu přínosné. Předmětem výzkumného šetření byla i adaptace žáků s OMJ a možné problémy s ní související.

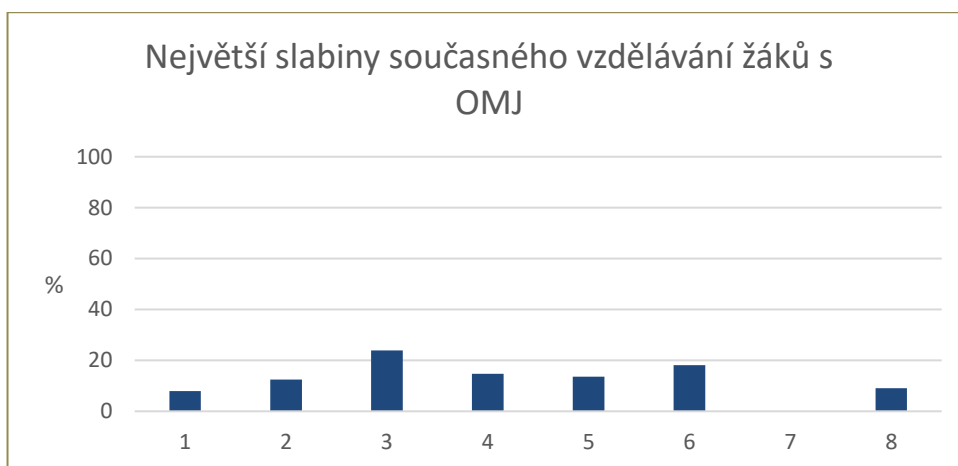
Analýzou výzkumu bylo zjištěno, že učitelé vnímají jako přínos v současném vzdělávání cizinců především jejich plné začlenění do školního kolektivu (socializaci), snahu vyrovnat se česky hovořícím spolužákům a toleranci, které se třída v takové situaci učí. Dostupnost běžných základních škol, kam mohou žáci-cizinci nastoupit, získání dalších pedagogických zkušeností, možnost využití plného potenciálu každého jedince a aktivní zapojení rodičů – cizinců, respondenti dotazníku považují za méně významné faktory ve vzdělávání žáků-cizinců. Učitelé vidí jako nejvíce pozitivní fakt, že se třídní kolektiv českých žáků učí toleranci. Na tomto se shodlo 29 učitelů z 31 dotazovaných.



Graf 10. Největší pozitiva současného vzdělávání žáků s OMJ

Legenda graf 10: 1 - Plné začlenění do školního kolektivu (socializace); 2 - Snaha vyrovnat se česky hovořícím spolužákům; 3 – Třídní kolektiv se učí toleranci a přijímání jedinců z odlišného sociokulturního prostředí; 4 – Dostupnost běžných základních škol, ve kterých se mohou žáci s OMJ vzdělávat; 5 - Pedagogové získávají zkušenosti v přístupu k jedincům z různých kultur; 6 - Možnost využití plného potenciálu každého jedince, tedy i jedince s OMJ; 7 - Aktivní zapojení rodičů - cizinců do školního prostředí ČR

Součástí kvantitativního výzkumu bylo i vyhodnocení názorů na největší nedostatky současného vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem dle pedagogů 1. stupně základní školy. Za největší tři slabiny současného vzdělávání žáků s OMJ považují: nedostatečné organizační podmínky (menší počet žáků ve třídách by vedl ke zkvalitnění přístupu k žákům s OMJ), problematickou komunikaci se zákonnými zástupci žáků a velkou administrativní zátěž pro pedagogy. Výsledky jsou doloženy následným grafem.



Graf 11. Největší slabiny současného vzdělávání žáků s OMJ

Legenda graf 11: 1 - Nedostatečné materiální podmínky (pomůcky); 2 - Nedostatek informací o vhodných metodách a formách výuky pro žáky s OMJ; 3 – Nedostatečné organizační podmínky (menší počet žáků ve třídách by vedl ke zkvalitnění přístupu k žákům s OMJ); 4 – Velká administrativní zátěž pro pedagogy; 5 - Nedostatečné vzdělání pedagogů pro přístup k žákům s OMJ; 6 - Problematická komunikace se zákonnými zástupci žáků; 7 - Spolupráce odborných pracovišť se školou; 8 – Nedostatečná podpora ze strany rodičů

Důvodem problematické adaptace žáka s odlišným mateřským jazykem může být, dle učitelů 1. stupně, jeho národnost i ročník, do kterého žák v rámci školního prostředí nastupuje. Zásadní je, zda žák navštěvoval předškolní vzdělávání v České republice. Učitelé se liší v názoru, že má žák vždy problém se adaptovat při nástupu do školy. Z 31 dotazovaných se 16 přiklání k názoru, že ano a 15, že spíše ne. Z pohledu žáků nebyly zásadní problémy s adaptací doloženy. Nikdo z respondentů-žáků se nesetkal

s diskriminací, a to ani ve škole ani v mimoškolním prostředí. Dotazníkové šetření vypovídá o tom, že názory učitelů 1. stupně nejsou tak konzistentní, jak se zdálo v úvodu práce.

Vliv na bezproblémovou adaptaci má více faktorů. Jedním z nich je konkrétní kolektiv, do kterého žák-cizinec přichází, dalším prvkem jsou charakterové vlastnosti žáka a způsob, jakým je žák do třídy uveden.

Dotazovaní učitelé ve výuce většinou využívají didaktické metody, které přizpůsobují žákům s odlišným mateřským jazykem – 71 % dotazovaných zvolilo možnost spíše nebo rozhodně využívám didaktické metody, které přizpůsobují žákům s OMJ. Z nabídky komunikačních metod, mezi kterými byl komunikační kruh, názorová škála, rozhovor, referát, panelová diskuse, obří papír, si 23 respondentů zvolilo rozhovor, 19 komunikační kruh a 15 názorovou škálu – v této otázce byla možnost zvolit 3 odpovědi. Ostatní z nabízených komunikačních metod byly voleny minimálně – 1 až 2 odpovědi. Pouze 1 odpověď zněla, že učitel komunikační metody nevyužívá. V rámci rozhovorů byla jako oblíbená metoda zvolen komunikační kruh. V této otázce se shodli učitelé i žáci s OMJ. Za nejefektivnější metody je v rámci výuky žáků cizinců považována z pohledu učitelů výuka pomocí obrázkových karet, edukační hry a frontální výuka s využitím interaktivní tabule.

Výsledek výzkumu ukázal, že učitelé na 1. stupni ZŠ se o speciální možnosti v přístupu k žákům s jazykovým znevýhodněním zajímají, přestože 71 % z nich je toho názoru, že školský systém pro vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem není pečlivě propracovaný. Většina škol, na kterých respondenti dotazníkového šetření působí, nabízí „Jazykovou přípravu cizinců“ a všem nově přicházejícím žákům s OMJ je vypracován „Plán pedagogické podpory“.

Učitelé uvedli, že podpůrné materiály a pomůcky nejsou vždy běžně dostupné. Velmi pozitivní zjištění výzkumného šetření je, že 97 % pedagogů se při nástupu žáka z odlišného sociokulturního prostředí individuálně zajímá o prostředí jeho původu – rozdílné přístupy ve výchově a vzdělání dle země, ze které rodina pochází. Informace ohledně přístupu k žákům s odlišným mateřským jazykem nejčastěji získávají z materiálů MŠMT, od školního speciálního pedagoga a kolegů, kteří již zkušenost s výukou žáků – cizinců mají.

Analýzou výzkumu bylo zjištěno, že učitelům ve výuce chybí informace týkající se vhodných didaktických metod určených žákům s odlišným mateřským jazykem, toto žáci

nepociťují. Žáky bylo kladně hodnoceno prostředí, ve kterém výuka probíhá a zejména vztahy se spolužáky a vyučujícími. Důležité pro ně je, aby si našli kamaráda – a není pro ně podstatné, zda se bude jednat o dítě – cizince nebo žáka české národnosti. Pokud je třídní kolektiv veden správným způsobem je žák s OMJ začleněn bez problému.

Učitelé si uvědomují, že výuka žáků s OMJ je velmi náročná – na přípravu pomůcek, způsob, jak se žákem komunikovat, a i způsob jejich hodnocení. Toto je samozřejmě ovlivněno mnoha dalšími faktory – například tím, kdy žák – cizinec do třídy nastupuje, zda přichází na začátku školního roku nebo v jeho průběhu, zda již navštěvoval českou školu nebo pouze cizojazyčnou, jaké má žák charakterové vlastnosti, snahu komunikovat a zapojit se do výuky.

Úskalím českého školství je, jak výzkum ukázal, že rodiče žáků – cizinců ve škole neobdrží informace týkající se běžného chodu školy a třídy, přeložené do jejich mateřského jazyka. Jazyková bariéra může být problémem, vše je potřeba hodnotit individuálně a samozřejmě záleží na konkrétní rodině a učiteli. Vstřícní učitelé přeloží nejdůležitější informace např. prostřednictvím internetového překladače nebo vyhledají organizaci, která rodině pomůže s přeložením důležitých dokumentů nebo informací.

7 RESUMÉ

The diploma thesis entitled "Modern didactic methods and appropriate didactic means for students with DNL" deals with methods and didactic means that are used by teachers in primary school, as well as teachers' experience in teaching students with different native language, and further on by didactic methods that are considered attractive and popular by foreign students.

The subject of the research was also the adaptation of students with different native language to the Czech school environment and possible problems related to the integration of students, communication with the parents of foreign students or their preparation for teaching.

The theoretical basis of the selected topic is psychological, philosophical, and anthropological. In the introductory part of the diploma thesis, the key topics are multiculturalism, more specifically multicultural education in the school environment, as well as the characteristics of students with different native language and their integration into the class team. The next part specifies the educational goals - pedagogical procedures and work organization, evaluation and classification, self-evaluation, and the creation of compensation plans for foreign students.

A separate chapter is the didactic methods and tools used in teaching students with different native language. I focused on some communication methods and critical thinking methods, which were further specified.

The practical part is covered by sociological research. In this methodological part, I dealt with the integration and education of students with different native language in Czech schools and the approach to the education of these students in the Czech environment. I was interested in the biggest weaknesses of the current education of students with different native language and further on the positives that the teaching of foreigners brings to Czech schools.

In my diploma thesis I tried to prove that the choice of suitable didactic methods and means is one of the important elements to help students with different native languages in adapting to the Czech school environment.

Diplomová práce s názvem „*Moderní metody výuky a vhodné didaktické prostředky u žáků s OMJ*“ se zabývá výukovými metodami a didaktickými prostředky, které jsou pedagogy v rámci výuky na 1. stupni základní školy využívány, dále zkušenostmi učitelů s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem, a na druhé straně metodami výuky, které považují za atraktivní a oblíbené žáci – cizinci.

Předmětem výzkumného šetření byla i adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem do českého školního prostředí a možné problémy se začleněním žáků související, komunikace s rodiči žáků cizinců nebo jejich příprava na výuku.

Teoretická východiska vybraného tématu práce jsou psychologická, filozofická a antropologická. V úvodní části diplomové práce jsou klíčovými tématy multikulturalismus, konkrétněji multikulturní výchova ve školním prostředí, dále charakteristika žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich začleňování do třídního kolektivu. V další části jsou blíže specifikovány vzdělávací cíle – pedagogické postupy a organizace práce, hodnocení a klasifikace, sebehodnocení a tvorba vyrovnávacích plánů u žáků-cizinců.

Samostatnou kapitolou jsou didaktické metody a prostředky využívané ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem. Soustředila jsem se na některé komunikační metody a metody kritického myšlení, ty byly dále konkrétněji specifikovány.

Praktická část je zastřešena sociologickým výzkumem. V této metodologické části jsem se zabývala integrací a vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách a přístupem ke vzdělání těchto žáků v českém prostředí. Zajímali mne největší slabiny současného vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a na druhé straně pozitiva, která výuka cizinců do českých škol přináší.

V diplomové práci jsem se snažila doložit, že volba vhodných didaktických metod a prostředků je jedním z významných prvků, jak pomoci žákům s odlišným mateřským jazykem v adaptaci do českého školního prostředí.

8 SEZNAM LITERATURY

BĚLOHRADSKÝ, V. *Mezi světy & Mezi světy*. 1. vydání. Praha: Votobia, 1997. 194 s. ISBN 80-7220-004-6.

BĚLOHRADSKÝ, V. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. 2. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2009. 370 s. ISBN 978-80-7419-007-0.

CORBINOVÁ, J., STRAUSS, A. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERMÁK, M., ŠPONDROVÁ, P. *Férová škola nediskriminuje*. 1. vydání. Brno: Liga lidských práv, 2007. 26 s. ISBN 978-8090-3473-3-5.

HASIL, J. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 222 s. ISBN 978-80-7414-400-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál, 2016. 408 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. 4. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2012. 736 s. ISBN 978-80-262-0200-4.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vydání. Plzeň: ZČU v Plzni, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2019. 165 s. ISBN 978-80-246-4285-7. s.

JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1992. 195 s. ISBN neuvedeno.

KESTŘÁNKOVÁ, M. B. *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2019. 275 s. ISBN 978-80-246-3283-4.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

- NOSÁLOVÁ, B., ZAORALOVÁ, J., SLEZÁKOVÁ, M. *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. 1. vydání. Praha: META, o. p. s., 2018. 271 s. ISBN 978-80-88171-15-7.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vydání. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- RADOSTNÝ, L., TITĚROVÁ, K., HLAVNIČKOVÁ, P., MOREE D., NOSÁLOVÁ B., BRYCHNÁČOVÁ I. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SLOWÍK, J. a kol. *Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání*. 1. vydání. Plzeň: ZČU, 2020. 132 s. ISBN 978-80-261-0915-0.
- SOLFRONKOVÁ, V. *Eutanazie – lidské právo na smrt?* Plzeň, 2009. Bakalářská práce. Západočeská univerzita. Fakulta filozofická. Katedra antropologických a historických věd.
- ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2020. 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a socio-kulturně znevýhodněných lidí*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 112 s. ISBN 78-80-7372-184-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. dopl. A přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 529 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ - KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol. *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9.

ZÁLESKÁ, K. *Podpora školní adaptace dětí–cizinců*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 163 s. ISBN 978-80-210-9649-3.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing s.r.o., 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

<http://www.nuv.cz/t/ciz>

<https://meta-ops.eu/>

<https://www.jstor.org>

<https://cestina-pro-cizince.cz/>

<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

9 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1. *Stanovené centrální kategorie a podkategorie.*

Graf 1. *Délka pedagogické praxe respondentů – pedagogů 1. stupně.*

Graf 2. *Problém s adaptací žáků s OMJ při nástupu do školy.*

Graf 3. *Vliv předškolního vzdělávání na adaptaci žáků s OMJ.*

Graf 4. *Dostupnost podpůrných materiálů a pomůcek.*

Graf 5. *Nejčastěji využívané komunikační metody u žáků s OMJ.*

Graf 6. *Nejefektivnější metody ve výuce žáků s OMJ.*

Graf 7. *Individuální zjišťování informací o sociokulturním prostředí žáka s OMJ.*

Graf 8. *Plán pedagogické podpory pro žáky s OMJ.*

Graf 9. *Nedostatek informací ve výuce žáků-cizinců vnímají učitelé 1. stupně.*

Graf 10. *Největší pozitiva současného vzdělávání žáků s OMJ.*

Graf 11. *Největší slabiny současného vzdělávání žáků s OMJ.*

10 PŘÍLOHY

1. PRŮVODNÍ EMAIL

Milé kolegyně a kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který slouží ke zpracování mé diplomové práce na téma „Moderní metody výuky a vhodné didaktické prostředky u žáků s OMJ“. Cílem diplomové práce je odhalit přednosti a úskalí výuky žáků s odlišným mateřským jazykem a posoudit, zda vhodné didaktické metody a prostředky ovlivňují pokroky žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ).

Vyplnění dotazníku by Vám nemělo trvat déle než 5-10 minut. Všechny odpovědi jsou anonymní.

Předem děkuji za Váš čas.

Veronika Solfronková

2. DOTAZNÍK

Moderní metody výuky a vhodné didaktické prostředky u žáků s OMJ
Absolvování průzkumu potrvá přibližně 7 min.

Osobní údaje

1. Prosím, vyberte.

- Muž
- Žena

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe:

- do 5 let
- do 15 let
- do 25 let
- do 35 let
- nad 35 let

3. V jakých ročnících ve šk. roce 2021/2022 vyučujete žáky s odlišným mateřským jazykem (možno uvést více odpovědí)?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- Ve školním roce 2021/2022 žáky s OMJ nevyučuji.

Adaptace žáků s OMJ

4. S výukou žáků s odlišným mateřským jazykem se ve své praxi setkávám běžně.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

5. Myslím si, že **národnost žáka** ovlivňuje jeho adaptaci na české školní prostředí.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

6. Uvedte národnost žáka s OMJ, se kterou máte **nejvíce zkušeností**.

- maďarská
- německá
- polská
- rumunská
- ruská
- slovenská
- ukrajinská
-

7. Myslím si, že **adaptaci** na školní prostředí **ovlivňuje ročník ZŠ**, do kterého žák nastupuje.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

8. V rámci adaptace žáků s OMJ považuji za zásadní, zda žák **navštěvoval předškolní vzdělávání v ČR**.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

9. Jsem toho názoru, že žák s OMJ má při nástupu do školy **vždy problém adaptovat se na školní režim**.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

Didaktické metody

10. **Podpůrné materiály a pomůcky** určené pro žáky s OMJ jsou běžně dostupné.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

11. Ve výuce využívám **didaktické metody**, které přizpůsobuji žákům s OMJ.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

12. Ve výuce žáků s OMJ využívám nejčastěji **komunikační metody** (více možností):

- Komunikační kruh
- Názorová škála
- Rozhovor
- Referát
- Panelová diskuse
- Obří papír (=tichá diskuse)
- Komunikační metody nevyžívám.

13. Za **nejefektivnější metody** v rámci výuky žáků - cizinců považuji (více možností):

- Myšlenkové mapy
- Pětílístek
- Edukační hry
- Alfa box
- Frontální výuku - např. s využitím interaktivní tabule
- Výuka pomocí obrázkových karet

Možnosti přístupu k žákům s OMJ

14. Školský systém pro vzdělávání a začleňování žáků s OMJ je pečlivě propracovaný.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

15. Škola, kde působím, nabízí žákům s OMJ **Jazykovou přípravu cizinců.**

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

16. Ve škole, kde působím, je při nástupu všem žákům s OMJ vypracován **Plán pedagogické podpory.**

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

17. Při nástupu žáka z odlišného sociokulturního prostředí **se individuálně zajímám o jeho prostředí původu**, rozdílné přístupy ve výchově a vzdělávání - dle země jeho původu.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

18. Další informace ohledně **přístupu k žákům s OMJ** získávám nejčastěji:

- od školního speciálního pedagoga či školního psychologa, popř. výchovného poradce
- od rodičů žáka
- od kolegů
- ze školení
- z internetu

-
- z materiálů MŠMT

19. Myslím si, že **jsem dostatečně vzdělán/a** v oblasti přístupu k žákům s OMJ.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

20. **Uvítal/a bych další informace** týkající se převážně:

- Způsobu hodnocení žáků s OMJ.
- Způsobu použití různých metod a forem ve výuce žáků s OMJ.
- Způsobu použití pomůcek a kompenzačních nástrojů ve výuce žáků s OMJ.

Komunikace s rodiči, pozitiva a negativa ve výuce žáků s OMJ

21. Rodiče žáků - cizinců ve škole obdrží důležité **materiály** (např. ŠVP, Školní řád....) **přeložené do jejich mateřského jazyka.**

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

22. V rámci komunikace s rodiči žáků-cizinců, týkající se **běžných informací** většinou:

- Jazyková bariéra není problém
- Komunikace probíhá prostřednictvím tlumočnicka
- Komunikace probíhá prostřednictvím jiného rodinného příslušníka, kolegy...
- Komunikace probíhá s drobnými obtížemi, které řešíme např. pomocí internetového překladače
- Rodiče nekomunikují

23. Označte, prosím, **tři největší slabiny současného vzdělávání žáků s OMJ.**

- Nedostatečné materiální podmínky (pomůcky).
- Nedostatek informací o vhodných metodách a formách výuky pro žáky s OMJ.
- Nedostatečné organizační podmínky (menší počet žáků ve třídách by vedl ke zkvalitnění přístupu k žákům s OMJ).
- Velká administrativní zátěž pro pedagogy.
- Nedostatečné vzdělání pedagogů pro přístup k žákům s OMJ.
- Problematická komunikace se zákonnými zástupci žáků.
- Spolupráce odborných pracovišť se školou.
- Nedostatečná podpora ze strany rodičů.

24. Označte, prosím, **tři největší pozitiva současného vzdělávání žáků s OMJ.**

- Plné začlenění do školního kolektivu (socializace).
- Snaha vyrovnat se česky hovořícím spolužákům.
- Třídní kolektiv se učí toleranci a přijímání jedinců z odlišného sociokulturního prostředí.
- Dostupnost běžných základních škol, ve kterých se mohou žáci s OMJ vzdělávat.
- Pedagogové získávají zkušenosti v přístupu k jedincům z různých kultur.
- Možnost využití plného potenciálu každého jedince, tedy i jedince s OMJ.
- Aktivní zapojení rodičů - cizinců do školního prostředí ČR.

3. TABULKA 1 - STANOVENÉ CENTRÁLNÍ KATEGORIE A PODKATEGORIE.

Centrální kategorie	Počet podkategorií	Vzniklé podkategorie
Adaptace žáků s OMJ	5	Problémy se začleněním Schopnost komunikace v ČJ Připravenost před nástupem do ZŠ Pozitivní/negativní zkušenost s přijetím do třídního kolektivu Diskriminace
Vybrané výukové metody	4	Obrázkové karty Edukační hry Komunikační kruh Oblíbené/neoblíbené předměty
Příprava žáků s OMJ na výuku	4	Jazyková příprava cizinců – v rámci školního zařízení Individuální dopomoc s přípravou – soukromé doučování Dopomoc od rodičů Doba přípravy do školy
Podpůrné materiály	2	Pomůcky určené pro žáky s OMJ Plán pedagogické podpory

4. GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Moderní metody výuky a vhodné didaktické prostředky u žáků s OMJ

31 Responses 10:44 Average time to complete Active Status

1. Prosím, vyberte.

● Muž	0
● Žena	31



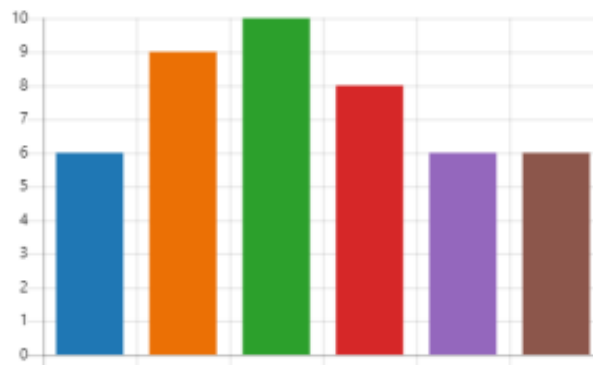
2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe:

● do 5 let	7
● do 15 let	2
● do 25 let	6
● do 35 let	3
● nad 35 let	13



3. V jakých ročnících ve šk. roce 2021/2022 vyučujete žáky s odlišným mateřským jazykem (možno uvést více odpovědí)?

● 1. ročník	6
● 2. ročník	9
● 3. ročník	10
● 4. ročník	8
● 5. ročník	6
● Ve šk. roce 2021/2022 žáky s ...	6



4. S výukou žáků s odlišným mateřským jazykem se ve své praxi setkávám běžně.

● Rozhodně ano	11
● Spíše ano	12
● Spíše ne	6
● Rozhodně ne	2



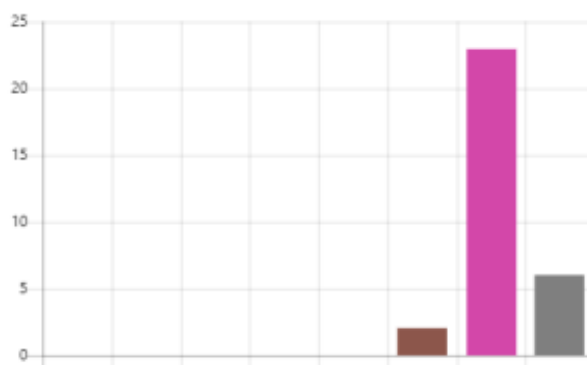
5. Myslím si, že **národnost žáka** ovlivňuje jeho adaptaci na české školní prostředí.

● Rozhodně ano	9
● Spíše ano	17
● Spíše ne	5
● Rozhodně ne	0



6. Uvedte národnost žáka s OMJ, se kterou máte **nejvíce zkušenosti**.

● maďarská	0
● německá	0
● polská	0
● rumunská	0
● ruská	0
● slovenská	2
● ukrajinská	23
● Other	6



7. Myslím si, že **adaptaci** na školní prostředí **ovlivňuje ročník ZŠ**, do kterého žák nastupuje.

● Rozhodně ano	16
● Spíše ano	10
● Spíše ne	4
● Rozhodně ne	0



8. V rámci adaptace žáků s OMJ považují za zásadní, zda žák **navštěvoval předškolní vzdělávání v ČR.**

● Rozhodně ano	25
● Spíše ano	6
● Spíše ne	0
● Rozhodně ne	0



9. Jsem toho názoru, že žák s OMJ má při nástupu do školy **vždy problém adaptovat se na školní režim.**

● Rozhodně ano	4
● Spíše ano	12
● Spíše ne	15
● Rozhodně ne	0



10. **Podpůrné materiály a pomůcky** určené pro žáky s OMJ jsou běžně dostupné.

● Rozhodně ano	6
● Spíše ano	12
● Spíše ne	13
● Rozhodně ne	0



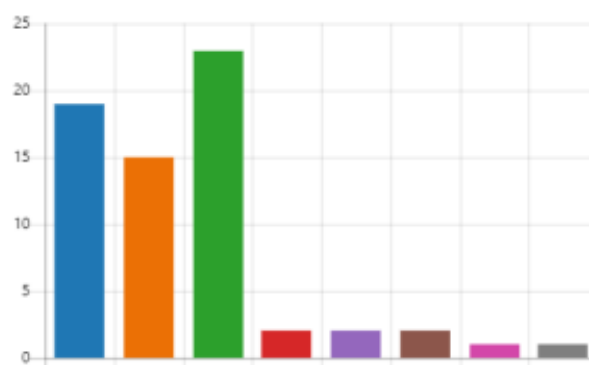
11. Ve výuce využívám **didaktické metody**, které přizpůsobuji žákům s OMJ.

● Rozhodně ano	8
● Spíše ano	14
● Spíše ne	9
● Rozhodně ne	0



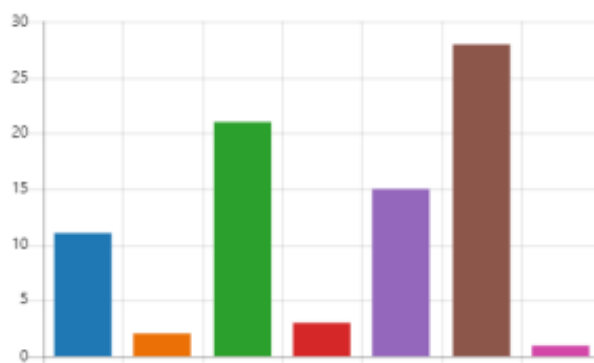
12. Ve výuce žáků s OMJ využívám nejčastěji **komunikační metody** (více možností):

● Komunikační kruh	19
● Názorová škála	15
● Rozhovor	23
● Referát	2
● Panelová diskuse	2
● Obří papír (=tichá diskuse)	2
● Komunikační metody nevyživ...	1
● Other	1



13. Za **nejefektivnější metody** v rámci výuky žáků - cizinců považují (více možností):

● Myšlenkové mapy	11
● Pětilístek	2
● Edukační hry	21
● Alfa box	3
● Frontální výuku - např. s využi...	15
● Výuka pomocí obrázkových ka...	28
● Other	1



14. Školský systém pro vzdělávání a začleňování žáků s OMJ je pečlivě propracovaný.

● Rozhodně ano	2
● Spíše ano	7
● Spíše ne	17
● Rozhodně ne	5



15. Škola, kde působím, nabízí žákům s OMJ **Jazykovou přípravu cizinců**.

● Rozhodně ano	16
● Spíše ano	4
● Spíše ne	3
● Rozhodně ne	8



16. Ve škole, kde působím, je při nástupu všem žákům s OMJ vypracován **Plán pedagogické podpory**.

● Rozhodně ano	13
● Spíše ano	12
● Spíše ne	5
● Rozhodně ne	1



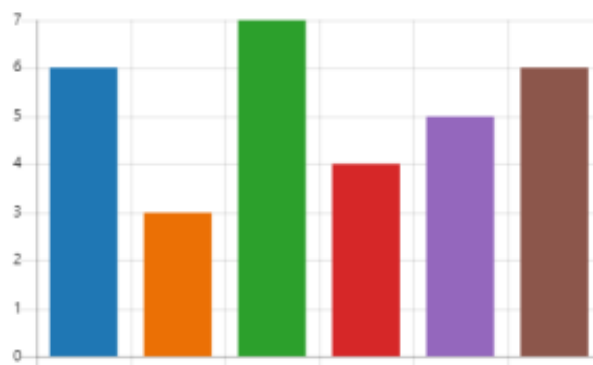
17. Při nástupu žáka z odlišného sociokulturního prostředí **se individuálně zajímám o jeho prostředí původu**, rozdílné přístupy ve výchově a vzdělávání - dle země jeho původu.

● Rozhodně ano	10
● Spíše ano	20
● Spíše ne	1
● Rozhodně ne	0



18. Další informace ohledně **přístupu k žákům s OMJ** získávám nejčastěji:

● od školního speciálního pedag...	6
● od rodičů žáka	3
● od kolegů	7
● ze školení	4
● z internetu	5
● z materiálů MŠMT	6



19. Myslím si, že **jsem dostatečně vzdělán/a** v oblasti přístupu k žákům s OMJ.

● Rozhodně ano	4
● Spíše ano	11
● Spíše ne	13
● Rozhodně ne	3



20. **Uvítal/a bych další informace** týkající se převážně:

● Způsobu hodnocení žáků s O...	11
● Způsobu použití různých met...	12
● Způsobu použití pomůcek a k...	8



21. Rodiče žáků - cizinců ve škole obdrží důležité **materiály** (např. ŠVP, Školní řád....) **přeložené do jejich mateřského jazyka.**

● Rozhodně ano	2
● Spíše ano	7
● Spíše ne	18
● Rozhodně ne	4



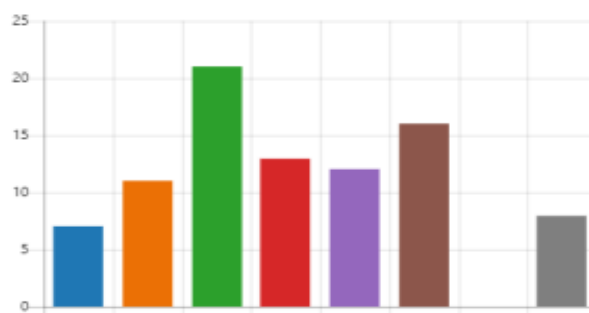
22. V rámci komunikace s rodiči žáků-cizinců, týkající se **běžných informací** většinou:

● Jazyková bariéra není problém	6
● Komunikace probíhá prostřed...	1
● Komunikace probíhá prostřed...	15
● Komunikace probíhá s drobný...	8
● Rodiče nekomunikují	1



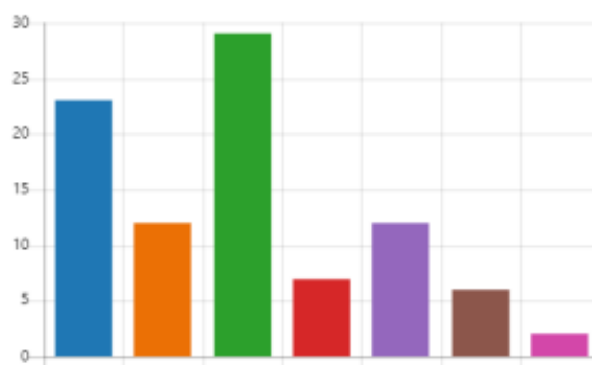
23. Označte, prosím, **tři největší slabiny současného vzdělávání žáků s OMJ.**

- Nedostatečné materiální pod... 7
- Nedostatek informací o vhodn... 11
- Nedostatečné organizační po... 21
- Velká administrativní zátěž pro... 13
- Nedostatečné vzdělání pedag... 12
- Problematická komunikace se ... 16
- Spolupráce odborných pracov... 0
- Nedostatečná podpora ze stra... 8



24. Označte, prosím, **tři největší pozitiva současného vzdělávání žáků s OMJ.**

- Plné začlenění do školního kol... 23
- Snaha vyrovnat se česky hovo... 12
- Třídní kolektiv se učí toleranci ... 29
- Dostupnost běžných základnic... 7
- Pedagogové získávají zkušeno... 12
- Možnost využití plného poten... 6
- Aktivní zapojení rodičů - cizinc... 2



Cíle PLPP: Sociální dopomoc při zařazení do kolektivu vrstevníků, zvyšování osobního sebevědomí, vedení k pozitivnímu sebepojetí, v oblasti vzdělávání zaměření na získání základních znalostí a dovedností, integrace dítěte do česky mluvícího prostředí, ovládnutí potřebné slovní zásoby.

V matematice se zaměříme na numeraci do 100, slovní úlohy, geometrické tvary, práce s mincemi a bankovkami...(dle RVP). Žák by měl využívat matematické poznatky v praktických činnostech, hodnotit svou práci, naučit se matematický jazyk a symboliku, naučí se systematickosti, vytrvalosti a přesnosti. Bude se snažit o provádění rozborů a zápisů při řešení úloh.

V ČJ rozliší slovo, větu a souvětí, význam slov, slova nadřazená, hlásky a jejich druhy (tvrdé, měkké, obojetné), cílem bude naučit se abecedu a používat ji, postupně si osvojí základy pravopisu, souvisle bude číst s porozuměním přiměřený text a dokáže reprodukovat text (nejvýznamnější fakta). Naučí se poznávat podstatná jména, slovesa, předložky.

Člověk a jeho svět – Prvouka – zaměříme se na oblasti – Místo, kde žijeme (domov, škola), Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví.

Podpůrná opatření ve škole:

a) Metody práce:

Respektování osobního tempa, upravit nároky na zapojení do školní práce – výuka by měla být přizpůsobena aktuální jazykové úrovni – využití vizualizace a názornosti – průběžná kontrola činnosti a porozumění zadání, dostatek času na práci. Při skupinové a samostatné práci ostatních žáků individuální práce s žákem.

Důraz na plnění školních povinností. Vzhledem k časté nemocnosti důsledné doplňování zameškaného učiva.

b) Organizace výuky:

Rodičům bylo doporučeno navštěvovat intenzivní doučování češtiny – výuka by měla být přizpůsobena aktuální jazykové úrovni. V současné době ani přes doporučení žádný kurz nenavštěvuje.

Žák se účastní doučování ČJ pro cizince - v rámci OP VVV na ■. ZŠ u paní učitelky ■. V tomto školním roce začal navštěvovat kroužek „Náprava řeči“ /vede V. Solfronková/.

c) Hodnocení žáka:

Povzbuzující slovní hodnocení. Hodnotím individuální pokrok žáka.

d) Pomůcky

Pomůcky vycházející z potřeb žáka s OMJ – např. individuální pracovní materiály, pracovní listy...

e) Požadavky na organizaci práce učitele

Podpora rozvoje vyučovacího jazyka ve všech vyučovacích předmětech. Volit metody výkladu spojené s vizualizací a možností praktické aplikace – názornost (obrázky, videa, klíčové vizuály). Práce s jednotnými a stálými instrukcemi (přečti, ukaž, doplň).

Aktivní zapojení žáka do výuky (žák dostává zadání odpovídající jeho schopnostem – přizpůsobené zadání, přizpůsobený obsah), zároveň se bude postupně snažit plnit shodné úkoly jako ostatní spolužáci. Ověřovat porozumění žáka, popř. individuální konzultace. Snaha pozitivně hodnotit i menší pokroky.

Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy: Zákonný zástupce dostal písemně informace o způsobu a organizaci výuky a možnost konzultovat studijní výsledky.

Podpůrná opatření jiného druhu: Respekt k sociokulturní odlišnosti. Posilovat postavení žáka ve skupině - nápomoc v zapojování do činností, ve kterých je žák úspěšný.

Vyhodnocení PLPP: ke dni 15.1.2020

Doporučení k odbornému vyšetření v (PPP, SPC, SVP, jiné...):

Zodpovědné osoby:

PŘEDMĚT	JMÉNO A PŘÍJMENÍ	PODPIS
<u>Český jazyk</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Matematika</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Prvouka</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Výtvarná výchova</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Pracovní činnosti</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Tělesná výchova</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Hudební výchova</u>		
<u>Informatika</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	
<u>Sportovní hry</u>	<u>Veronika Solfronková</u>	

Třídní učitel: Mgr. Veronika Solfronková

Zákonný zástupce: [REDACTED]

Pracovník ŠPZ:

Školní poradenský pracovník: [REDACTED]

Ředitel školy: [REDACTED]

o a problematickou oblastí jsou také slovní úlohy. Počítání s přechodem přes deset i rozklad čísel zvládá.

V prvouce spíše poslouchá a snaží se zapamatovat si slovní zásobu. Jsou zde patrné problémy s neporozuměním psaného slova, rozdíly jsou podle tematických okruhů, o kterých právě hovoříme – např. školní pomůcky umí, pojmenuje i sám vyjmenuje, ale pokud je má napsat má problém. Jiné téma např. vlastnosti, roční období jsou stále problematičké.

V ostatních předmětech pracoval podle pokynů učitele a názoru.

Při vyučování je aktivní, hlásí se a spolupracuje. Je nutné mu zdůrazňovat plnění domácích povinností, klást důraz na přípravu, nošení pomůcek. Ale i v této oblasti sleduji zlepšení.

V rodině se vyskytuje strýc hovořící česky, který rodině pomáhá.

Do kolektivu je začleněn a mezi spolužáky oblíben. I ze strany spolužáků je mu podávána pomoc.

Během školní práce jsou používány dle PLPP pomůcky sloužící k vizualizaci a názornosti a s žákem je pracováno individuálně, pokud zadané učivo toto vyžaduje.

Žák se i nadále účastní doučování ČJ pro cizince – v rámci OP VVV na ■. ZŠ a nápravu řeč – souvisí s přetrvávajícími logopedickými problémy.

Nadále budou ponechána podpůrná opatření, důraz bude kladen na rozšiřování slovní zásoby, porozumění textu a plnění školních povinností.

Třídní učitel: Mgr. Veronika Solfronková

Zákonný zástupce žáka: ■■■■■■■■■■

Pracovník ŠPZ:

ŠPP: ■■■■■■■■■■

Datum: 15.1.2020

7. UKÁZKA - VYUŽITÍ OBRÁZKOVÝCH KARET

Příprava na vyučovací hodinu slohu

TÉMA: Vypravování – „Jak to celé dopadlo?“

CÍL RVP: píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry; sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti

CÍL VYUČOVACÍ JEDNOTKY: žák vyhledá základní prvky vypravování, uvádí synonyma k daným slovům, produkuje krátký text

KLÍČOVÉ KOMPETENCE: k učení: využívá získané poznatky, vyvozuje závěry; k řešení problémů: užívá při řešení problémů logické postupy; komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky; pracovní: plní povinnosti, adaptuje se na nové situace a pracovní prostředí

ROČNÍK: 3.

METODY PRÁCE: slovní – dialogické (diskuze); názorně demonstrační – práce se statickými obrázky; samostatná práce žáků

FORMY PRÁCE: frontální; individualizovaná výuka

POMŮCKY: obrázky, sešit, tabule

HODNOCENÍ: slovní, rychlá zpětná vazba, známkování do ŽK

ÚVOD (5 min)

Dětem sdělím, že se dnešní hodinu budeme zabývat vypravováním a společně probíráme prvky, které slohový útvar vypravování charakterizují.

MOTIVACE (5 min)

Přečtu dětem krátký příběh o tom, jak holčička jménem Helenka jela na výlet do zoologické zahrady v Plzni: *Byla jednou jedna holčička, která se jmenovala Helenka. Bylo jí 12 let a poprosila rodiče, zda by si mohli udělat výlet do zoologické zahrady v Plzni. Rodiče rádi souhlasili, protože měli všichni zvířata rádi. Jediný problém byl v tom, že bohužel byli momentálně velmi časově zaneprázdněni, a tak nemohli jet s Helenkou. Rozhodli se, že už je velká slečna a pustí ji do ZOO samotnou. Zeptali se, zda by chtěla jet sama, a protože souhlasila, hned druhého dne, časně zrána, se tedy vydala Helenka na cestu.*

INVENCE (10 min)

Dětem položím otázku, jak si myslí, že mohl tento příběh pokračovat. Jaké jsou PRO a PROTI tomu, aby jela holčička na výlet sama bez rodičů? Co se mohlo Helence samotné v ZOO stát? Jeli byste bez rodičů i vy? Jaké hrozilo nebezpečí? Myslíte si, že má rodina trávit volný čas společně? Nebylo by lepší výlet odložit, až budou moci jet i rodiče? Je fajn, že Helenka dostala od rodičů důvěru a mohla jet úplně sama?

Návrhy napíšeme na tabuli:

Helenka se mohla sama zranit. Mohlo by jí ublížit nějaké zvíře. Mohla se ztratit.

Více by si výlet užila, kdyby byla s rodiči /kamarády...

Je šikovná, že výlet zvládla i sama.

KOMPOZICE (5 min)

Dále dětem ukážu obrázky, jakou cestou v zoologické zahradě mohla Helenka jít. Zadáám jim úkol, aby seřadily jednotlivé obrázky správně za sebou. Důležitou informací je mapa (viz obrázek 2), kde by si děti měli povšimnout správné trasy. Tuto informaci, jim ovšem neprozradím. Počkám až na ni přijdou sami.

STYLIZACE (10 min)

Když mají děti obrázky seřazené správně, společně si povídáme o tom, co se postupně dělo a zavádíme si synonyma k jednotlivým slovům:

1. obrázek – Je dopoledne, krásný **slunečný**/teplý/horký den. Helenka si na **pokladně**/kase zakoupí lístek a **vstupuje**/vchází/vejde hlavním vchodem do ZOO.
2. obrázek – Helenka **vidí**/prohlíží si/kouká na **mapu**/plán/schéma cesty kudy se **vydá**/vypraví/půjde. Moc se těší na všechna zvířata, která cestou uvidí.
3. obrázek – Helenka u **medvěda**/bručouna/medvídka/.
4. obrázek – Helenka u opice. Zde se zřejmě zdrží, protože opice má právě svačinu a Helenku ji baví **pozorovat**/sledovat, jak jí banán. Na zemi vidí kokosový ořech/kokos.
5. obrázek – Další zastávkou je pštros.
6. obrázek – V **horkém**/teplém/slunečném dni se jde Helenka osvěžit **zmrzlinou**/zmrzkou a využije dětské hřiště.
7. obrázek – Je **večer**/slunce pomalu zapadá/smráká se. Helenka **strávila**/prožila krásný den v zoologické zahradě, jen škoda, že tu s ní nebyli rodiče. Protože společně strávený

čas je nadevše. Přesto se už těší, jak jim bude zážitky vyprávět. Je ráda, že jí rodiče důvěřují a umožnili jí na výlet jet samotné.

DOKONČENÍ (10 min)

Dětem zadám úkol, že mají vymyslet alespoň deset vět, jak by podle nich mohl příběh vypadat jinak. Jaká zvířata by nejraději viděli oni. S kým by šli do zoologické zahrady, pokud by se jim stala stejná situace jako Helence.

POUŽITÁ LITERATURA

HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1.-4. roč. zákl. školy. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 236 s. Učebnice pro vysoké školy.

Přílohy – obrázky – zdroj: Veronika Solfronková



1.



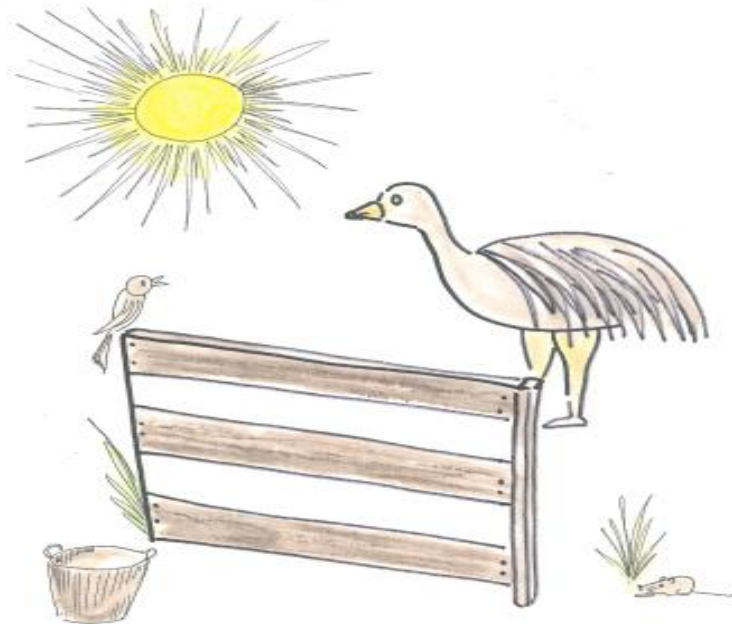
2.



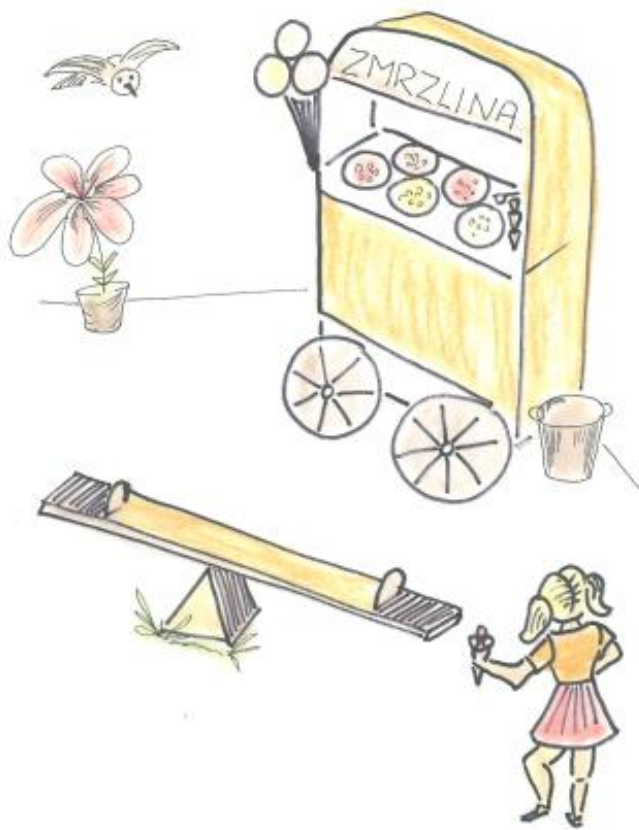
3.



4.



5.



6.

REFLEXE ODUČENÉ HODINY A SEBEHODNOCENÍ:

Příprava byla realizována v březnu 2022 ve 4. třídě základní školy v rámci hodiny ČJ – sloh. Žáci plnili instrukce a zapojovali se do výuky, vymýšleli konec příběhu, a každý byl na konci vyučovací hodiny rád, že byl schopný příběh dokončit.

Cíl výuky splněn – žáci se orientují ve slohovém útvaru vypravování, znají pojem synonyma a dokáží logicky dokončit příběh. Zvláštní pozornost byla věnována pozorování žáků s odlišným mateřským jazykem a zpětné hodnocení jejich práce proběhlo v rámci osobního rozhovoru, který je součástí kvalitativního výzkumu diplomové práce.

8. FOTODOKUMENTACE – PRÁCE S OBRÁZKOVÝMI KARTAMI

