MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Rozvoj komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole

Bakalářská práce

EVA POSKOČILOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Dana Zámečníková, Ph.D.

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Speciální pedagogika

Brno 2023

MUNI
PED

Bibliografický záznam

Autor:	Eva Poskočilová Pedagogická fakulta Masarykova univerzita Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Název práce:	Rozvoj komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole
Studijní program:	Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika
Vedoucí práce:	PhDr. Mgr. Dana Zámečníková, Ph.D.
Rok:	2023
Počet stran:	71
Klíčová slova:	komunikace, jazykové roviny, základní škola, dítě mladšího školního věku, odlišný mateřský jazyk, žák-cizinec

Bibliographic record

Author: Eva Poskočilová
Faculty of Education
Masaryk University
Department of Inclusive and Special Education

Title of Thesis: Development of communication abilities of children with different native language in primary school

Degree Programme: Special Education

Field of Study: Special Education

Supervisor: PhDr. Mgr. Dana Zámečníková, Ph.D.

Year: 2023

Number of Pages: 71

Keywords: communication, language levels, primary school, child of younger school age, different native language, pupil-foreign

Anotace

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. Teoretická část je tvořena dvěma kapitolami. První kapitola přináší informace o komunikaci, vývoji řeči, jazykových rovinách a narušené komunikační schopnosti. Ve druhé kapitole je popsáno dítě školního věku s odlišným mateřským jazykem, vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a bilingvismus. Praktická část práce je zahrnuta ve třetí kapitole a jejím cílem je analýza komunikačních dovedností tří žáků s odlišným mateřským jazykem. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím kvalitativního šetření. V závěru práce jsou vyhodnoceny získané informace.

Abstract

The bachelor thesis is concentrated on the development of communication skills at pupils with a different mother language at primary school. The theoretical part is consisted of two chapters. The first chapter provides information about communication, speech development, language levels and impaired communication skills. The second one describes a school-age child with a different mother language, education of pupils with the different mother language and bilingualism. The practical part of the thesis is included in the third chapter and its aim is to analyze the communication skills of three pupils with the different mother language. The research was carried out through a qualitative survey. The obtained information is evaluated at the end of the thesis.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně 19. dubna 2023 .....

Eva Poskočilová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Mgr. Daně Zámečníkové, Ph.D. za odborné vedení, užitečné připomínky, cenné rady, vstřícnost a ochotu. Poděkování dále patří dětem, které se výzkumného šetření zúčastnily i jejich rodinám, které s účastí svých dětí ve výzkumu souhlasily. V neposlední řadě děkuji paní učitelce za poskytnutí všech informací, ochotu, vstřícnost a veškerý čas, který mi věnovala.

Obsah

Seznam tabulek 13

Seznam pojmů a zkratek 14

Seznam příloh 15

1 Úvod 17

2 Komunikace, vymezení pojmů 18

2.1 Vymezení pojmu komunikace ... 18

2.2 Vývoj řeči, jazykové roviny ... 20

2.3 Narušená komunikační schopnost ... 26

3 Dítě mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem 29

3.1 Dítě školního věku ... 29

3.2 Vzdělávání dětí s OMJ ... 32

3.3 Bilingvismus ... 36

4 Rozvoj komunikačních dovedností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole 40

4.1 Cíl výzkumného šetření ... 40

4.2 Metodologie výzkumného šetření ... 40

4.3 Vlastní šetření ... 43

4.4 Závěry šetření ... 56

5 Závěr 62

Použité zdroje 63

Příloha A Informovaný souhlas 68

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika dětí – věk, jazyk
Tabulka 2: Jazyková diagnostika: chlapec – rozhovor
Tabulka 3: Jazyková diagnostika: chlapec – popis obrázků
Tabulka 4: Jazyková diagnostika: chlapec – porozumění instrukcím
Tabulka 5: Jazyková diagnostika: dívka 1 – rozhovor
Tabulka 6: Jazyková diagnostika: dívka 1 – popis obrázků
Tabulka 7: Jazyková diagnostika: dívka 1 – porozumění instrukcím
Tabulka 8: Jazyková diagnostika: dívka 2 – rozhovor
Tabulka 9: Jazyková diagnostika: dívka 2 – popis obrázků
Tabulka 10: Jazyková diagnostika: dívka 2 – porozumění instrukcím

Seznam pojmů a zkratek

ČR	–	Česká republika
MŠ	–	mateřská škola
MŠMT	–	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	–	narušená komunikační schopnost
NÚV	–	Národní ústav pro vzdělávání
OMJ	–	odlišný mateřský jazyk
PPP	–	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	–	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	–	školní vzdělávací program
ZŠ	–	základní škola

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A [Informovaný souhlas] 68

Ostatní přílohy

Příloha B Diagnostika mladší školní věk [soubor]

1 Úvod

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. Migrace je stále aktuálnějším tématem a v České republice se trvale zvyšují počty nově příchozích cizinců. V souvislosti s tímto jevem ve školství přibývá stále více žáků-cizinců, žáků s odlišným mateřským jazykem, s čímž se pojí otázka vzdělávání těchto žáků. Žáci-cizinci se musí zpočátku vypořádat s mnoha překážkami, které mohou ovlivnit jejich úspěšnost při vzdělávání. V první řadě se žák s odlišným mateřským jazykem musí vypořádat s kulturním šokem, neboť každá země má své zvyky a kulturu. V případě, že pomineme kulturu a jazyk, rozdíly můžeme nalézt i v dalších oblastech, mezi něž můžeme jmenovat například odlišný školský vzdělávací systém. Naprosto zásadním faktorem ovlivňujícím úspěšnost vzdělávací dráhy žáka, je jazyková bariéra. Komunikační dovednosti žáka s odlišným mateřským jazykem musí být vhodným způsobem rozvíjeny. Je proto nezbytné, aby byl školský systém připraven na příchod takového žáka. V nelehké situace se nachází nejen samotný žák, ale i pedagogové, kteří mnohdy nemají dostatečné zkušenosti se vzděláváním žáka s odlišným mateřským jazykem, a proto nevědí, jak s ním pracovat. Profesní příprava a orientace v této problematice je neopomenutelným předpokladem pro úspěch.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol, které vymezují základní pojmy. První kapitola se zaměřuje na oblast komunikace. Vymezuje pojem komunikace, popisuje vývoj řeči, jazykové roviny a narušenou komunikační schopnost. Druhá kapitola se zabývá problematikou odlišného mateřského jazyka. Pozornost je věnována terminologii související s odlišným mateřským jazykem, vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, charakteristice dítěte mladšího školního věku a zmíněn je také bilingvismus.

Třetí kapitolu práce tvoří empirická část, v níž je zmíněn hlavní cíl práce, dílčí cíle, výzkumné otázky a metodologie výzkumného šetření. Hlavním cílem práce je analyzovat a popsat komunikační schopnosti žáků s odlišným mateřským jazykem. Vyhodnocení sesbíraných dat přináší odpovědi na výzkumné otázky.

2 Komunikace, vymezení pojmů

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Komunikaci řadíme mezi nejdůležitější a základní životní potřeby každého člověka, neboť člověk je tvor společenský. Pojem „komunikace“ bývá v literatuře definován různě a jeho jednotnou definici pravděpodobně není možné nalézt. (Bytešníková, 2007)

Dle Vybírala (2005) zřejmě nenajdeme vyčerpávající definici, která by na mezilidskou komunikaci nahlížela z kognitivního, filozofického, sociálního, lingvistického i kulturního hlediska.

Termín „komunikace“ má původ v latině (odvozeno ze slova „communicatio“). V překladu můžeme jeho význam chápat jako sdělování, spojování či přenos. (Bendová, 2011; DeVito, 2001; Klenková, 2006; Vybíral, 2005)

Klenková (2006, s. 25) vymezuje komunikaci jako „obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“

Definice, jež můžeme nalézt v logopedickém slovníku, charakterizuje komunikaci jako „přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání“. (Dvořák, 2007, s. 102)

Komunikace sehrává důležitou roli při utváření mezilidských vztahů a významně se podílí také na rozvoji osobnosti. Komunikaci chápeme jako spojení mezi lidmi, kdy dochází k předávání a přejímání významů mezi komunikujícími. (DeVito, 2001; Klenková, 2006)

Lidé spolu komunikovali od počátku vzniku lidské civilizace, a to nejen v rámci konkrétního etnického společenství, ale ke komunikaci docházelo také mezi jedinci různých etnik, kultur a národů. Mezi těmito lidmi probíhá tzv. interkulturní komunikace. Průcha (2010, s. 16) tímto termínem označuje „procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově, anebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifičnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ Jinými slovy, pro interkulturní komunikaci je charakteristické, že účastníci komunikace se potýkají s rozdílnostmi vyplývajícími

z odlišných komunikačních stylů, rozdílného vnímání a chování. (Morgensternová et al., 2011)

Proces komunikace se skládá ze čtyř základních složek: komunikátor, komunikant, komuniké a komunikační kanál. Komunikátorem označujeme osobu, která je zdrojem, komunikaci iniciuje a sděluje danou informaci. Komunikantem rozumíme osobu, která sdělovanou informaci v daný moment přijímá. Při komunikaci dochází ke střídání těchto rolí. (Bendová, 2011) Obsah sdělení pak nazýváme jako komuniké a nezbytnou podmínkou k tomu, aby byla výměna informací úspěšná a obě strany si rozuměly, je komunikační kanál. Všechny popsané složky se vzájemně ovlivňují. (Klenková, 2006)

I velmi malé děti, které si ještě neuvědomují úplnou podstatu komunikace, dokážou např. svým křikem nebo pohyby ostatním něco sdělit. Během svého vývoje si začínají uvědomovat, že prostřednictvím komunikace mohou dosahovat nejrůznějších cílů. Postupně je snahou dítěte zlepšovat se v komunikaci a přichází na to, že komunikace může mít různé podoby – verbální a neverbální. (Buckley, 2003)

Porozumět pojmu komunikace je nesmírně důležité, neboť edukační proces je založen právě na vzájemné komunikaci, tedy přenosu informací mezi pedagogem a žákem/žáky. (Bendová, 2011)

Verbální a neverbální komunikace

Pokud je řeč o komunikaci, je nezbytné zmínit její dělení na komunikaci verbální a neverbální.

Verbální komunikace neboli slovní komunikace není realizována pouze mluvenou formou, ale také pomocí psané řeči. (Klenková, 2006) „Verbální komunikace je specifický lidský proces a jev patřící k podstatným charakteristikám lidského jedince i lidského společenství." (Janoušek, 2015, s. 10)

To potvrzují i Rocci a Saussure (2016), kteří ve své publikaci uvádí, že pokud pomineme výjimečné případy, můžeme verbální komunikaci pravděpodobně považovat za nejrozšířenější formu komunikace mezi lidmi.

I když při komunikaci sehrává hlavní roli, při sebevyjádření jsou velmi důležité také prostředky mimoslovní neboli neverbální komunikace. (Klenková, 2006)

Neverbální, jinými slovy také nonverbální, mimoslovní či neslovní **komunikace,** je vývojově starší, vždy doprovází verbální komunikaci a jak již samotný název vypovídá, je realizována beze slov. Pomocí

ní je člověk schopný vyjádřit své emoce, vůli, myšlenky či postoje. (Klenková, 2006)

Samotné osvojování jazyka začíná právě neverbálními komunikačními prostředky, neboť dítě zpočátku nemá jinou možnost než projevovat se neverbálně, tzn. křikem, pláčem, mimikou, pohyby končetin atd. K využití verbálních prostředků přechází postupně. Nejdříve přichází na řadu gesta, později slova. Z hlediska syntaxe nejprve neverbální a verbální prostředky kombinuje (spojení gesta a slova), postupem času začnou převažovat verbální (víceslovné výpovědi). (Saicová Římalová, 2016)

Sooriya (2017) poukazuje na fakt, že neverbální komunikace bývá někdy chybně označována jako řeč těla. Problematika neverbální komunikace je totiž mnohem rozmanitější a nezahrnuje jen držení těla, gesta, výraz obličeje apod., jak by se na první pohled mohlo zdát. Denně reagujeme na tisíce podnětů neverbální komunikace, což formuje a ovlivňuje vztahy mezi lidmi.

Projevem neverbální komunikace může být např. pohyb hlavy či další části těla, mimika, gesto, oční kontakt, postoj a držení těla, vzdálenost mezi lidmi, ale i hlasové a řečové prostředky jako je tón hlasu, kvalita hlasu, trvání řeči nebo úprava zevnějšku. (Klenková, 2006)

Podle toho, jaké neverbální prostředky dítě užívá, lze dedukovat dosaženou jazykovou úroveň, popřípadě k jaké se blíží. (Saicová Římalová, 2016)

2.2 Vývoj řeči, jazykové roviny

„Řečí se lišíme nejen od zvířat, ale jeden od druhého.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 28)

Ontogeneze je v logopedickém slovníku definována jako „individuální vývoj organizmu od oplození až do zániku.“ (Dvořák, 2007, s. 135) Nastává ve chvíli, kdy dojde ke splynutí vajíčka a spermie. Následuje nitroděložní vývoj plodu, narození a další rozvoj jedince až do dospělosti, stáří a konče smrtí. (Kejklíčková, 2016)

„Ontogenezi řeči a jazykových schopností lze pokládat za jeden z nejpozoruhodnějších a zároveň poměrně složitých procesů v lidském životě.“ (Bytešníková, 2014, s. 21)

Individuální vývoj řeči je taktéž nazýván jako ontogenetický, neboť se řeč u každého zdravého jedince začíná vyvíjet po narození, má charakteristické fáze a vývoj soustavně pokračuje až do dospělosti. (Kejklíčková, 2016)

Další autoři však podotýkají, že podle nejrůznějších výzkumů dítě s matkou komunikuje již od prenatálního (nitroděložního) vývoje. (Bytešníková, 2014; Vitásková, 2003)

Podle mluveného projevu je u dítěte možné posoudit, jakého stupně v rozvoji motoriky již dosáhlo, jaké jsou jeho znalosti, vědomosti, myšlení, společenské chování i osobnost. Nezbytnými podmínkami pro správný vývoj řeči, je nepoškozený sluch a intelekt. (Peutelschmiedová, 2005)

Vnitřní ucho se u plodu začíná vyvíjet kolem dvanáctého týdne těhotenství. Kolem dvacátého týdne je možné pozorovat první náznaky slyšení – reakce na zvuky. Po narození je prvním zvukem a projevem dítěte křik. V případě, že je sluch poškozen, vývoj řeči je narušený nebo vůbec neprobíhá. (Kejlklíčková, 2016)

Přípravné (předřečové) období trvá přibližně do jednoho roku a jeho prvním stadiem je tzv. období křiku trvající zhruba do šestého týdne. Křik je zpočátku pouze fyziologickým reflexem, postupně ho však dítě začíná využívat jako způsob, jakým je schopno dát něco najevo. (Slowík, 2016)

Zpočátku je pro novorozence typický křik s tvrdým hlasovým začátkem. Později se začíná objevovat měkký hlasový začátek, jež je spojován s příjemnými pocity. (Peutelschmiedová, 2005)

Kromě křiku je pro příchod dítěte na svět charakteristický také pláč. I ten je považován za první zvukový projev vydávaný dítětem v prvních dnech jeho života (tzv. neurčitý křik). Tento neurčitý hlasový projev, který byl ve své podstatě jen reflexem, se začíná měnit kolem šestého týdne – začíná se zvětšovat intenzita i rozsah hlasu. (Kutálková, 2009)

Dalším stadiem je broukání trvající asi do konce druhého měsíce. Dítě vydává jednoduché zvuky, které obsahují hlavně samohlásky. (Slowík, 2016) Dalo by se říct, že jde vlastně o mlaskání, sykot, cvakání, pískání nebo ražené a třené zvuky. (Kutálková, 2009; Peutelschmiedová, 2005)

Kutálková (2009) dále uvádí, že jedná se o pudovou hru s mluvidly přinášející dítěti libé pocity a radost. Dané období je nazýváno obdobím pudového žvatlání. Zvuky, které dítě vydává, nejsou vědomé, ale mohou

občas připomínat hlásky nebo dokonce první slova (např. mama, papa). Dítě se tím do budoucna připravuje na tvorbu řeči.

V tomto období začíná již také využívat zpětnou sluchovou vazbu. (Peutelschmiedová, 2005)

Zhruba v půl roce svého života dítě začíná mnohem více a vědomě napodobovat své okolí – gesta, výraz tváře a časem i slyšené. Nastupuje období napodobivého žvatlání, v němž má dítě snahu napodobit zejména melodii řeči, tempo, ale i některá slova (shluky hlásek). (Kutálková, 2009)

Ve chvíli, kdy dítě přestává reagovat čistě na realitu, ale začíná rozumět smyslu komunikace (tzn. tomu, co mu sdělují druzí – zejména rodiče), mluvíme o tzv. prahu porozumění. (Slowík, 2016)

Jedná se o poslední období, jež předchází samotnému nástupu řeči. Předměty a situace, s nimiž se ve svém životě dítě setkává, začínají být spojovány se slovy. Obsahu slov prozatím ještě nerozumí, mimika a melodie jsou stále nezbytným předpokladem pro porozumění, ale slova začínají získávat význam. Jedná se o období, pro které je typické, že dítě začíná chápat básničky, první instrukce (např. ukaž, kde máš nos) a někdy je schopné také zareagovat na jednoduchou otázku (např. gestem, náhodným zvukem). (Kutálková, 2009)

První vyslovené slovo, u něhož si dítě uvědomuje jeho význam, je zpravidla krátké, tvořené jednou, popřípadě dvěma slabikami. Obvykle se jedná o slovo spojené s něčím, co dítě neobvykle zaujalo (např. ham, auto, pápá). „Slovo prošlo nejen prahem pochopení (dítě ví, co ten zvuk znamená), ale i prahem proslovení.“ (Kutálková, 2009, s. 39)

Kolem 1. roku dítěte začíná období **vlastního vývoje řeči**. Prvním stadiem je stadium emocionálně-volní, které trvá přibližně do konce 2. roku. Do řeči se promítají emoce (zabarvení, intonace), dítě se snaží o vyjádření svých pocitů, přání a potřeb. (Slowík, 2016)

Věta je tvořena pouze jedním slovem, které ale může mít mnoho odlišných významů. (Peutelschmiedová, 2005) Z počátku se slovo váže pouze k jedné konkrétní věci (např. slovem „haf“ dítě označí psa, kterého má doma). (Kutálková, 2009)

Následuje asociačně-reprodukční stadium, které trvá zhruba do konce 3. roku. Dítě začíná pojmenovávat předměty (spojování slova s významem), opakovat slovní spojení a věty, které slyší ve svém okolí, a používat jednoduchou gramatiku. (Slowík, 2016)

Výrazy spojené s konkrétním předmětem nebo jevem, začíná postupně zobecňovat a označovat jimi další, podobné předměty nebo jevy

(např. slovem „haf“ začne označovat i ostatní psy, případně všechna chlupatá zvířata). První věta se začíná objevovat ve chvíli, kdy už dítěti k vyjádření svých myšlenek pouze jedno slovo nestačí. Začne proto slova spojovat a vytvářet tak první větu. (Kutálková, 2009)

Mezi 2. – 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikace. Dítě si začíná uvědomovat, že pomocí řeči je schopné dosahovat některých drobných cílů nebo usměrňovat dospělé, takže začíná komunikaci stále více vyhledávat. (Klenková, 2006)

Ve stadiu logických pojmů, trvajícím do 3. roku, dochází k dynamickému vývoji řeči. Toto období je typicky spjaté s otázkami „Proč…?“ a „Co je to?“. Dítě si začíná při komunikaci uvědomovat svoji totožnost a začíná namísto svého jména používat „já“ apod. (Slowík, 2016)

Slova, která byla doposud spjatá s konkrétními jevy se díky abstrakci v řeči zevšeobecňují a získávají určitý obsah. (Klenková, 2006)

Do tří let věku jsou tolerovány určité odchylky ve vývoji řeči. V případě, že dítě například mluví málo, do tří let není nutné se znepokojovat, neboť tento věk je považován za hranici tzv. období fyziologické nemluvnosti. (Kutálková, 2009)

K nejběžnějším fyziologickým potížím řeči patří fyziologická dyslalie. Většina dětí v tomto věku má problémy s artikulací některých hlásek – obvykle se jedná např. o sykavky nebo hlásku L, která je po motorické stránce náročná na výslovnost. (Peutelschmiedová, 2005)

Období kolem 4. roku je nazýváno obdobím intelektualizace řeči. Zpřesňuje se gramatika a dítě se začíná vyjadřovat formálně i obsahově správně. Jedná se o období, které probíhá po celý život člověka, neboť si stále osvojuje nová slova. (Slowík, 2016)

Je patrné, že ontogeneze lidské řeči je velice důležitý, ale složitý proces, proto je nezbytné na něj nahlížet také v souvislosti dalších odborných disciplín, jako je např. pedagogika, psychologie pediatrie, sociologie apod. (Vitásková, 2013)

Fletcher & O'Toole (2015) ve své publikaci zmiňují výzkumný projekt zaměřený na správný vývoj jazyka. Většina dětí projde bez obtíží jednotlivými vývojovými fázemi jazyka již v předškolním věku. Existuje ale menšina, jejíž pokroky jsou pomalé a ztížené. Cílem projektu bylo získat povědomí o schopnostech, kterých dosahuje většina, aby bylo možné následně popsat a odlišit zmíněnou menšinu, která očekávaných výsledků nedosahuje. Na problematiku narušené komunikační schopnosti u předškolních dětí je v tomto případě nahlíženo z hlediska správného (typického) vývoje řeči.

Jazykové roviny

Pokud se budeme zabývat otázkou ontogeneze řeči, je nutné využívat poznatků týkajících se vývoje jazykových rovin.

Dvořák (2007, s. 173) ve svém logopedickém slovníku definuje jazykovou rovinu jako „dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami."

Při ontogenezi řeči rozlišujeme čtyři jazykové roviny, jejichž vývoj neprobíhá odděleně, ale v jednotlivých časových úsecích se prolíná. (Klenková, 2006)

Saicová Římalová (2016) se ve své publikaci zabývá především teoretickými přístupy k osvojování jazyka.

Vzhledem k tématu práce je na jazykové roviny nahlíženo především z hlediska jejich vývoje. K tomu bylo využito zejména poznatků z publikací od autorek Bytešníkové a Klenkové, neboť obě autorky stručně a věcně popisují jednotlivé jazykové roviny i vývojové mezníky.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina se zabývá slovní zásobou, porozuměním významu slov a úrovní zobecňování. (Bytešníková et al., 2007) Pozorujeme vývoj jak aktivního, tak i pasivního slovníku. Počátky rozvoje pasivní slovní zásoby můžeme u dítěte pozorovat již okolo 10. měsíce. Jedná se o období, ve kterém dítě začíná „rozumět" řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet kolem prvního roku, kdy dítě postupně začíná používat svá první slova. I přesto ale nad verbální komunikací stále převažuje dorozumívání se pomocí pohledů, mimiky, pláče apod. (Klenková, 2006)

Ve spojitosti s prvními slovy je důležité rozlišit pojmy „hypergeneralizace" a „hyperdiferenciace". Tak jak popisuje Drvota (in Lechta, 1990), hypergeneralizace znamená všeobecné chápání prvních slov. Opakem je hyperdiferenciace, jež přichází s postupným rozvojem slovní zásoby. Konkrétní slova dítě považuje za názvy, kterými označuje pouze jednu určitou osobu či věc (např. mama – jeho máma, která je jen jedna).

Nezbytné je zmínit další období ve vývoji řeči dítěte a tím je první a druhý věk otázek. První věk otázek je typický pro období okolo 1,5 roku. Dítě pokládá jednoduché otázky typu „Co je to?", „Kdo je to?" nebo „Kde je to?". Druhý věk otázek nastupuje v období okolo 3,5 roku a je spojeno s otázkou „Proč?", popřípadě „Kdy?". (Bytešníková et al., 2007)

Jak uvádí Klenková (2006), k největšímu rozvoji slovní zásoby u dítěte dochází do 3. roku. V této době je již dítě schopno říci například jaké je jeho jméno a příjmení, v období mezi 3. a 4. rokem života vnímá rozdíly

(např. malý – velký) a umí básničku. Vyprávět spontánně o nejrůznějších událostech v jeho životě zvládá koncem předškolního věku.

Morfologicko-syntaktická rovina se zaměřuje na gramatickou stránku řeči. (Bytešníková et al., 2007) Balašová (2003, s. 11) definuje termín **morfologie** jako „nauka o skloňování a časování" a **syntax** jako „řeč, nauka o větné skladbě a větné platnosti slov a jejich tvarů".

Tuto jazykovou rovinu můžeme zkoumat ve chvíli, kdy začíná vlastní vývoj řeči, nejdříve tedy kolem 1. roku života dítěte. První slova, jež dítě začíná produkovat, vznikají opakováním slabik a plní funkci celých vět (jednoslovné věty). Přibližně po 1 a půl roce až 2 letech nastupuje období dvouslovných vět. Mluvní projev je obohacen o další slovní druhy – podstatná jména, poté slovesa a vše je doplněno o onomatopoická citoslovce. (Klenková, 2006)

K výraznému rozvoji řeči dochází v období mezi 2. a 3. rokem života dítěte. Dítě začíná v mluvním projevu používat stále více slovních druhů – přídavná jména, zájmena a nejpozději přichází na řadu číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce by mělo být schopné aktivně používat všechny slovní druhy. (Bytešníková et al., 2007)

Počátky skloňování jsou pozorovatelné mezi 2. a 3. rokem života, rozdíl mezi jednotným a množným číslem chápe po 3. roce života. Odchylky v gramatické stavbě řeči jsou do 4. roku života přirozeným jevem, hovoříme o tzv. fyziologickém dysgramatizmu. V případě, že řeč není gramaticky správná ani po 4. roce života, může se jednat o narušený vývoj řeči. (Klenková, 2006)

Pro **foneticko-fonologickou jazykovou rovinu** jsou charakteristickými jednotkami hlásky a fonémy, neboť se zabývá zvukovou stránkou řeči. (Bytešníková et al., 2007) Balašová (2003, s. 11) ve své publikaci uvádí, že **fonetika** je „zvuková stránka řeči a způsob tvoření hlásek a jejich seskupení a modulování hlasu" a **fonologii** definuje jako „nauku o funkci zvukových projevů v jazyce".

Ve srovnání s ostatními jazykovými rovinami je možné ji zkoumat jako první. Nejpodstatnějším momentem a vývojovým mezníkem je zároveň přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobivé. Hlásky, které dítě vydává, již nejsou produkovány bez sluchové a zrakové kontroly (tedy pudově), tak jak tomu bylo do této chvíle. Dítě začíná používat artikulované fonémy. (Klenková et al., 2012)

Přístupy k osvojování zvukové stránky jazyka dítětem se zabývají dva protichůdné směry – nativistický a konstruktivistický. První zmiňovaný považuje za nejpodstatnější jednotku foném. Konstruktivistický proud se domnívá, že dítě postupně nabývá zkušeností s jazykem, na

jejichž základě si vytváří jazykový systém. Primární jednotkou v tomto případě není foném, ale za podstatnější je považována např. slabika nebo dokonce celé slovo. Předpokladem totiž je, že dítě může zvukový proud nejprve členit na větší jednotky. (Saicová, Římalová, 2016)

Pragmatická rovina dle Lechty (in Klenková, 2012) představuje schopnost uskutečnit komunikační záměr. Ovlivněna je sociálními a psychologickými aspekty komunikace. „Jedná se o oblast jazykových schopností, která v sobě zahrnuje správné užívání jazyka v rámci společenského kontextu." (Klenková et al., 2012, s. 35)

Roli komunikačního partnera je dítě schopné chápat již ve svých 2 až 3 letech a dokáže v ní adekvátně reagovat. Po 3. roce se snaží komunikaci samo iniciovat a udržovat. (Klenková, 2006)

2.3 Narušená komunikační schopnost

V rámci problematiky komunikace a komunikačního procesu je vhodné podotknout, že osvojování jazyka je složitý proces, jež nemusí mít z nejrůznějších příčin vždy normální průběh a může dojít k určitému narušení. V tom případě je řeč o narušené komunikační schopnosti (dále NKS). Ani v tomto případě není vymezení pojmu snadné.

Jednou z hojně využívaných definic NKS je definice Lechty (2003, s. 17): „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru." Tato definice se již oprošťuje od termínu vada či porucha řeči, které už dnes nejsou z terminologického hlediska považovány za správné.

Na komunikační schopnost i NKS je nezbytné nahlížet komplexně, z hlediska všech jazykových rovin (tzn. lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické nebo pragmatické) a nezabývat se jen foneticko-fonologickou rovinou (tedy zvukovou stránkou řeči), jež bývá při komunikačním projevu mnohdy nejnápadnější. Samotné vymezení NKS je velmi obtížné, neboť opět narážíme na otázku, co je norma (normální) a v jakém případě se již jedná o narušení. (Klenková, 2006)

„Narušená komunikační schopnost se zdaleka netýká pouze mluvené řeči, zahrnuje také její grafickou formu, mimoverbální prostředky, a dokonce i netradiční komunikační kanály." (Slowík, 2016) Tvrzení Slowíka (2016) ve své publikaci potvrzuje také Lechta (2003).

Překážky v komunikaci se mohou týkat produkce a recepce jazyka, komunikačního záměru nebo oblasti motoriky ovlivňující řeč. (Cummingsová in Saicová Římalová, 2016)

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být různorodé. Klenková (2006) nahlíží na příčiny vzniku ze dvou hledisek – lokalizačního a časového hlediska. Časové hledisko poukazuje na fakt, že ke vzniku NKS může docházet v prenatálním období (tj. před narozením, v období vývoje plodu), perinatálním (v průběhu porodu) nebo postnatálním (po narození dítěte). Dle lokalizačního hlediska jsou jako nejčastější příčiny uváděny vývojové odchylky, genové mutace, chromozomové aberace, orgánová poškození, poškození receptorů (receptivní poruchy), poškození centrální části nebo poškození efektorů (expresivní složky řeči). Mimo jiné je mezi příčiny možné řadit nehodné, nepodnětné nebo nestimulující prostředí.

V případě, že vyvstane podezření na anomálii v procesu osvojování si jazyka u dítěte, následuje posouzení, zda se jedná o opožděný, omezený nebo narušený vývoj. Ohled je brán také na to, jestli se dané dítě neřadí mezi děti s potenciálním nebo již identifikovaným rizikem narušení vývoje řeči. (Saicová Římalová, 2016)

Podle Mikulajové (in Bytešníková, 2014) je možné u rizikových dětí již kolem prvního roku pozorovat nezájem o navázání kontaktu s dospělou osobou. Je proto důležité si všímat, zda dítě samo navazuje a udržuje oční kontakt, k vyjadřování svých potřeb hojně využívá gesta, pohledy či hlas (zvuky) a má tak nějaký komunikační záměr. Narušený vývoj řeči je pak odchylkou ve vývoji dítěte a v porovnání s jinými dětmi stejného věku se jedná o narušenou schopnost dítěte chápat mluvenou řeč nebo se pomocí ní vyjadřovat.

Narušenou komunikační schopnost lze rozdělit do deseti kategorií. Vývojová nemluvnost (dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná neurotická nemluvnost (mutismus), narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie), narušení plynulosti řeči (balbuties – koktavost, tumultus sermonis – breptavost), narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dysgrafie, dysmúzie, dyspinxie), narušení zvuku řeči (palatolálie, rinolálie), poruchy hlasu (dysfonie), symptomatické poruchy řeči a kombinované vady řeči. (Bendová, 2011; Peutelschmiedová, 2005)

Narušená komunikační schopnost může mít buď přechodný charakter (např. dyslalie), nebo dlouhodobý, který bývá nejčastěji způsoben právě těžkým orgánovým poškozením. (Lechta, 2003)

Pro obor logopedie je podstatné zabývat se vadami a poruchami řeči, neboť mluvená řeč je ve společnosti nejpodstatnějším prostředkem sloužícím k porozumění. (Slowík, 2016)

Řeč má proto pro dítě neobyčejný význam i vzhledem k jeho fungování ve škole. Pomocí řeči se rozvíjí myšlení, má vliv na poznávání, učení, slouží jako dorozumívací prostředek, napomáhá navazování sociálních vztahů a mnohdy může mít vliv na postavení dítěte v kolektivu. V období zahájení školní docházky by se v ideálním případě v oblasti komunikace již neměly vyskytovat žádné závažnější problémy, které by mohly mít dopad na vzdělávání. (Bednářová & Šmardová, 2015)

Činnost logopeda, kterou v oblasti NKS vykonává, je označována jako logopedická intervence. (Klenková, 2006)

Lechta (in Klenková, 2006) logopedickou intervenci vnímá jako specifickou aktivitu, kterou logoped vykonává s určitým cílem, a to identifikovat, eliminovat, zmírnit nebo překonat NKS, popřípadě narušení předejít a komunikační schopnost zlepšit.

Jedná se o „multifaktoriálně podmíněný proces, který se realizuje v zájmu dosažení těchto cílů na třech úrovních, a to: logopedická diagnostika, logopedická terapie, logopedická prevence." (Klenková, 2006, s. 56)

Logopedická intervence probíhá u dětí školního věku a spadá do dvou resortů – resortu Ministerstva zdravotnictví ČR (dále MZ) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). Na logopedické intervenci u dětí mladšího školního věku by se měli mimo jiné aktivně podílet jejich rodiče, jakožto zákonní zástupci. Měli by průběh terapie sledovat a poté s dítětem podle pokynů klinického logopeda pracovat také doma. Vše by mělo nejlépe probíhat ve spolupráci rodič, logoped a škola, přičemž rodič by měl zastávat roli zprostředkovatele informací mezi logopedem a školou. (Bendová, 2011)

Shrnutí:

Člověk je tvor společenský a komunikaci ke svému životu potřebuje. Lidé spolu komunikovali již od počátku vzniku lidstva. Prostřednictvím verbální a neverbální komunikace je člověk schopen přijímat i předávat informace. Jde o lidskou schopnost, díky které dochází k utváření a pěstování mezilidských vztahů. Osvojování jazyka je však velmi složitý proces, který nemusí mít vždy standardní vývoj a v oblasti komunikace může dojít k určitému narušení. V tom případě je nezbytné nastavit vhodnou logopedickou intervenci.

3 Dítě mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem

3.1 Dítě školního věku

„Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou v dětství představuje škola." (Vágnerová, 2021, s. 267)

Začátek školní docházky je pro dítě i společnost důležitým životním mezníkem, neboť nástupem do školy dítěti začíná naprosto nová životní etapa a dítě získává novou roli – roli školáka. (Vágnerová, 2012) Začíná se velmi rychle rozvíjet po rozumové stránce a hru v jeho životě nahrazují školní povinnosti. Dítě si tak musí zvykat na nový režim a naučit se upřednostnit povinnosti před zábavou. (Říčan, 2021)

Školním věkem rozumíme období od 6 let do ukončení základní školní docházky (tzn. do 14 až 15 let). (Matějček, 1998)

Někteří autoři se shodují, že během tohoto období dítě prochází velkým tělesným i duševním vývojem. (Matějček, 1998; Novozámská, 2014; Vágnerová, 2012) Jiné problémy ale bude řešit dítě v 7 letech a jiné naopak ve 14 letech a z tohoto důvodu Matějček (1998) školní věk rozděluje na **mladší školní věk** od 6 do 10 let a **starší školní věk** od 10 do 14-15 let. Dělení školního věku se u různých autorů odlišuje. Novozámská (2014) vymezuje období mladšího školního věku od 6-7 let, tedy od začátku školní docházky, až do 11-12 let. Naproti tomu Vágnerová (2012) školní věk rozděluje dokonce na 3 fáze – raný školní věk (od nástupu do školy do 6 až 9 let), střední školní věk (od 9 do 11-12 let) a starší školní věk (2. stupeň základní školy do ukončení povinné školní docházky, přibližně do 15 let).

Vzhledem k tomu, že empirická část práce se zaměřuje na žáky, kteří navštěvují 1. třídu základní školy, stěžejním obdobím, jež bude níže popsáno podrobněji, je mladší školní věk.

Mladší školní věk

Podle Pachera (2017) mladší školní věk znamená posun od pohádkového realismu ke střízlivému realismu.

Školákův realismus je zprvu ovlivněn názory autorit (rodiče, učitelé, knihy) – naivní realismus. Až postupem času, kdy dítě dospívá, začíná

svět vnímat více svýma očima a začíná být kritičtější – kritický realismus. (Langmeier, 2006)

S přibývajícím věkem dítěte klesá vliv rodiny a roste vliv vrstevníků. (Saicová Římalová, 2016)

V porovnání s předchozími i nadcházejícími vývojovými fázemi se jedná o poměrně klidné období, neboť ve vývoji nedochází k tolika zásadním a bouřlivým změnám. (Langmeier, 2006; Pacher, 2017; Říčan, 2021)

I přesto se dítě musí potýkat s dalšími vývojovými úkoly. Mezi ně patří například uvědomování si rozdílnosti mezi mužským a ženským pohlavím nebo osvojování si vyspělejšího chování vůči svým vrstevníkům. (Pacher, 2017)

Co se týká tělesného vývoje, dítě rychle roste do výšky a přibírá na váze. Mění se chrup i tvar obličeje. (Říčan, 2021)

V důsledku oslabení nervové soustavy se může objevit únava a neklid. (Matějček in Novozámská, 2011)

U dítěte se zlepšuje koordinace celého těla i pohybů a přibývá svalová síla. (Pacher, 2017) Ve spojitosti s tím roste zájem pohybové aktivity – dítě vyhledává sporty vyžadující dostatek vytrvalosti, obratnosti a síly. Zlepšuje se jemná motorika, což je patrné při psaní a kreslení. Motorické dovednosti ale nezáleží pouze na věku, významnou roli sehrává vliv vnějšího okolí. Při dostatečné podpoře a rozvoji dosahuje dítě rychlejších pokroků. (Langmeier, 2006)

Zlepšení dovedností v grafomotorice se výrazně projevuje v kresbě. (Vágnerová, 2012) Z kresby je možné získat informace o vývojové úrovni, jemné motorice, grafomotorice, zrakovém a prostorovém vnímání, emocionalitě daného dítěte nebo třeba vztazích. Kreslení a celkové grafomotorické schopnosti dítěte sehrávají ve školním věku významnou roli při osvojování si dovednosti psaní. (Bednářová & Šmardová, 2015)

Jak již bylo zmíněno výše, s nástupem do školy je mimo jiné spojována výuka čtení a psaní. Avšak je důležité podotknout, že mnoho dětí se řadu písmen nebo vlastní podpis, naučí již dříve. (Saicová Římalová, 2016)

Již v předškolním věku dítě začalo mnohem více chápat spojitosti mezi různými ději, avšak stále sehrává důležitou roli názornost. Na začátku školního věku (tj. kolem 7 let) přestává být dítě tolik závislé na viděném, začíná více vnímat realitu a být schopné skutečných logických operací a pravých úsudků. Jedná se o přechod od názorného (intuitivního) myšlení ke konkrétním operacím. (Langmeier, 2006)

Sluch ovlivňuje řeč i myšlení. Ve škole je většina informací předávána verbální cestou. Aby bylo dítě ve škole úspěšné, musí mít dobře rozvinutou sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu. Sluchová diferenciace (sluchové vnímání) je nezbytné pro rozvoj řeči, výslovnost, čtení a psaní. Při dobré sluchové diferenciaci je dítě schopné rozlišovat sykavky, měkké/tvrdé souhlásky, krátké/dlouhé samohlásky a znělé/neznělé souhlásky. Pomocí sluchové paměti je dítě schopné zachytit, zpracovat, popřípadě uchovat veškeré informace přicházející sluchovou cestou (výklad učitele, úkoly, instrukce a pokyny). (Bednářová & Šmardová, 2015)

S rozvojem sluchového vnímání se pojí tzv. fonologická senzitivita, která označuje dovednost diferencovat slova, slabiky, jejich počátek, konec i fonémy. Rozlišování fonémů je nezbytné pro výuku čtení a psaní. Oproti předškolnímu věku, kdy dítě vnímalo jen obsah sdělení, si začíná uvědomovat, že slova se skládají z hlásek a slabik. Zásadním způsobem se rozšiřuje slovní zásoba. (Pacher, 2017)

Řeč má pro fungování dítěte ve škole neobyčejný význam. Pomocí řeči se rozvíjí myšlení, poznávání i učení. Řeč je prostředkem k dorozumívání a funguje jako nástroj k navazování a utváření sociálních vztahů. Její úroveň je ovlivněna motorikou, vnímáním a sociálním prostředím dítěte. (Bednářová & Šmardová, 2015)

Všechny výše zmíněné aspekty sehrávají velmi důležitou roli při posuzování školní zralosti, kterou Bednářová & Šmardová (2015, s. 2) definují jako „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí."

Na dítě jsou kladeny velké nároky, které by měly vést k úspěšnému zvládnutí školních dovedností. Pokud je dítě dostatečně zralé a připravené na školu, dokáže adekvátně reagovat, je schopné ovládat své emoce, dodržovat režim, udržet pozornost a je odolnější vůči větší zátěži, která se s povinnou školní docházkou pojí. Postupné zrání CNS má kladný dopad také na manuální stránku a rozvoj motorické i senzorické koordinace. (Vágnerová, 2012)

3.2 Vzdělávání dětí s OMJ

I přes všechna úskalí, která bývají s migrací obvykle spojena, je dnes, oproti historii, migrace považována za přirozený sociální jev. V minulosti byla Česká republika považována především za tzv. tranzitní zemi při cestě na západ. To se však postupem času změnilo a valná většina nově příchozích cizinců si naši zemi vybírá jako zemi cílovou.

Důvodů k migraci může být mnoho, ale primárním důvodem bývá obvykle cesta za lepším pracovním uplatněním a s tím spojeným vyšším peněžním výdělkem. Migrace se rozlišuje na dobrovolnou a nucenou. Důvodem nucené migrace může být například přírodní katastrofa či nepříznivá náboženská či politická situace. (Radostný et al., 2011)

Podle dat Českého statistického úřadu (k 31. 12. 2022) žije v ČR 1 116 154 cizinců. Při srovnání s údaji dostupnými k 31. 12. 2021 tento počet vzrostl o více jak polovinu, což znamená, že s rostoucím počtem nově příchozích cizinců roste i počet dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Proto je čím dál více nezbytné zabývat se problematikou odlišného mateřského jazyka a vzděláváním žáků-cizinců.

Odlišný mateřský jazyk

V literatuře i v legislativě se setkáváme s pojmy „žák-cizinec“ nebo „žák s odlišným mateřským jazykem.“ Ačkoliv se může zdát, že se jedná o pojmy se stejným významem, z terminologického hlediska mezi nimi můžeme nalézt rozdíl.

Termín „žák-cizinec“ (popř. žák s neznalostí či nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka) je hojně využíván zejména v legislativě. Avšak vhodnějším termínem než **žáci-cizinci** se jeví termín **vícejazyčné děti a žáci**. A proč se vyhnout slovu „cizí“ či „cizinec“? Termín „vícejazyčné děti a žáci“ v takové míře nepoukazuje na cizí státní příslušnost, neboť ne každý, kdo přijde ze zahraničí nebo vyžaduje jazykovou podporu, je ze zákona cizincem. Také je výstižnější z pedagogického hlediska. Poukazuje na to, že dítě přišlo z jiného kulturního prostředí, kde používalo jiný jazyk a potřebuje speciální podporu. Tento termín se také záměrně vyhýbá slovu „cizí“, které může být spojováno s předsudky. Cílem je dítě co nejrychleji začlenit a vyvarovat se tomu, aby se cítilo být cizí. (Inkluzivní škola, online)

Stejný postoj k používání označení žák-cizinec zaujímá také Bernkopfová (et al., 2019). Zdůrazňuje důležitost dobré adaptace dítěte ve školním prostředí i ve společnosti svých vrstevníků, která by měla vést

k tomu, aby se cítilo vítané a mělo pocit bezpečí. Označení cizinec je v rozporu s tímto postojem. V posledních letech začal proto více být využíván termín **dítě/žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)**. Toto pojmenování zdůrazňuje podstatný společný rys těchto dětí/žáků a to, že jejich mateřský jazyk se odlišuje od jazyka vyučovacího, který se potřebují teprve naučit.

V kontextu českého školství je jako žák-cizinec označován ten žák, který má jiné občanství než české. V případě použití obecnějšího termínu dítě/žák s OMJ není kladen důraz na občanství nebo místo narození dítěte, ale na fakt, že český jazyk je pro dítě druhým jazykem. Žákem s OMJ je tedy mimo jiné i žák-cizinec s českým státním občanstvím, který ale nemá žádnou nebo jen omezenou znalost češtiny. Důvodem může být dlouhodobý pobyt rodiny v zahraničí nebo se může jednat o děti, v jejichž rodině je pro komunikaci využíván jiný (cizí) jazyk. (Národní ústav pro vzdělávání, online)

U žáků migrantů je větší předpoklad, že ve škole nebudou úspěšní tak jako jejich vrstevníci nebo vzdělávání vůbec nedokončí.

Primárním důvodem je jazyková bariéra, která s přibývajícím věkem dítěte v době migrace obvykle nabývá na závažnosti. Neznalost vyučovacího jazyka výrazně ohrožuje vzdělávací dráhu těchto žáků. Dalšími důvody může být frustrace, osamělost, střet kultur a kulturní šok nebo ztráta motivace se učit. Vliv může mít mimo jiné také sociokulturní postavení rodičů, kteří velmi často také neovládají jazyk v dané zemi a tím pádem nemohou být při vzdělávání oporou svým dětem. (Titěrová et al., 2014)

Podle Bernkopfové (et al., 2019) tyto děti obvykle prožívají také protichůdné emoce (např. nadšení i strach zároveň), pocit vykořenění, únavu, vyčerpání, vzdor, odmítání, sociální propad atd.

Lněničková (2022) jako nejčastější problémy u žáků s OMJ na ZŠ uvádí lhostejnost a nezájem učit se nový jazyk, problémové chování, vzdor (trauma, výchovný styl, kultura, porucha – např. ADHD), selhávání ve výuce (nedostatečné porozumění, nedostatečné úpravy apod.), adaptace i začlenění – jazyková bariéra. Pro podporu a lepší začlenění žáka je možné zařadit ve větší míře třídnické hodiny, využívat projekty jako možný způsob začlenění či využít adaptačního programu pro práci s kolektivem (nejlépe již před příchodem žáka z ciziny).

Všechny zmíněné problémy je možné konzultovat a řešit například s adaptačním koordinátorem, školním psychologem, PPP, SPC, klinickým psychologem či psychiatrem. (Lněničková, 2022)

Problematikou vzdělávání žáků s OMJ se zabývají i některé odborné práce. Almeida (2021) se ve své diplomové práci zabývá potížemi, se kterými se potýkají učitelé na prvním stupni jedné konkrétní ZŠ při výuce dětí s OMJ. Výsledky šetření prokázaly, že učitelé čelí těmto problémům: nebývají z hlediska vědomostí připraveni na výuku žáka s OMJ, jazyková bariéra způsobuje problémy v komunikaci s žáky i s jejich rodiči a jako problém vnímají i to, že se rodiče nedostatečně podílí na domácí přípravě jejich dětí.

Tématem Snášelové (2022) byl rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s OMJ v mateřské škole. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat komunikační dovednosti dětí s OMJ a popsat, jakým způsobem dochází v mateřské škole k jejich rozvoji. Na základě sesbíraných dat a výsledků šetření byla uvedena také některá doporučení. Mateřská škola by se především měla připravit na příchod dítěte s OMJ a vhodně nastavit způsob komunikace s rodiči. Rodiče by měli být mnohem více zapojeni do samotného vzdělávacího procesu. Pedagog by měl také vhodně zvolit metody a postupy, jejichž cílem bude začlenění dítěte s OMJ do kolektivu. Nezbytná je také profesní příprava pedagoga na příchod dítěte s OMJ.

Troufám si tvrdit, že doporučení, která Snášelová (2022) uvedla, mají všeobecnou platnost a dala by se například aplikovat také v při řešení nejčastějších problémů, ke kterým dospěla výše zmíněná práce Almeidy (2021).

Bakalářská práce Navrátilové (2021) se zaměřovala na rozvoj jazykových schopností u dětí s OMJ za využití tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Bylo zjištěno, že pomocí této metody došlo k největšímu pokroku v oblasti syntézy slabik.

Legislativa a podpora žáků s OMJ

„Vzdělávání je přirozená lidská potřeba." (Titěrová et al., 2014., s. 13) Problematice vzdělávání žáků s OMJ začalo být věnováno více pozornosti teprve nedávno, ačkoliv se nejedná o záležitost pouze posledních let.

Vzdělávání dětí/žáků-cizinců v mateřských, základních a středních, popř. vyšších odborných školách je poskytována na základě §20 školského zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon). Aby byli schopni začlenit se do vzdělávání, je jim poskytována bezplatná jazyková příprava a výuka českého jazyk je přizpůsobena jejich potřebám. (NÚV, online)

Bezplatná jazyková příprava, jinými slovy také kurz českého jazyka, je v legislativě ukotvena od 1. září 2021, kdy vešel v platnost

Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání. Jak je v úvodu metodického materiálu uvedeno, nedostatečná znalost českého jazyka může být u žáků-cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem překážkou ve školní úspěšnosti. V metodickém materiálu jsou dále definovány pojmy cizinec, dítě/žák s nedostatečnou znalostí češtiny, určená škola a kmenová škola. Určenou školou rozumíme základní školu, která jazykovou přípravu poskytuje. Metodický materiál je rozdělen na dvě části – předškolní a základní vzdělávání. Vzhledem k řešené problematice je dále pozornost zaměřena na jazykovou přípravu na základních školách. (MŠMT, online)

Cílem jazykové přípravy je pomoci žákům-cizincům a žákům s odlišným mateřským jazykem začlenit se do vzdělávání. Určena je primárně pro ty, jejichž povinná školní docházka na území ČR není delší jak 12 měsíců a potřebují se v českém jazyce vzdělávat jako ve druhém (tj. cizím) jazyce. V určitých případech mohou být do jazykové přípravy zařazeni také další žáci, kteří potřebují jazykovou podporu. Podmínkou pro vznik skupiny pro jazykovou přípravu jsou minimálně dva žáci-cizinci, kteří splňují dané podmínky. Jazyková příprava je poskytována v rozsahu 100 až 200 hodin. Výuka může probíhat prezenčně i distančně. (MŠMT, online)

Kromě školského zákona upravují vzdělávání žáků s OMJ také některé mezinárodní úmluvy. (Radostný et al., 2011)

Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spadají tito žáci mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně je pak zákon zařazuje mezi žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek a vztahují se na ně podpůrná opatření (dále jen PO). Podle dosažené úrovně vyučovacího jazyka se řadí tito žáci v jednotlivých stupních PO buď mezi žáky s neznalostí vyučovacího jazyka (3. stupeň PO) nebo žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. (Bernkopfová et al., 2019)

Autorky Šindelářová a Škodová vydaly Metodické pokyny začleňování žáků-cizinců do výuky. Všechny uvedené pokyny pro práci pedagogů na ZŠ vycházejí z Metodického listu k vyučování českého jazyka pro učitele žáků-migrantů od autorek Čechové a Zimové. Rozšiřují tak původní metodický list a přináší další postupy a zásady pro začleňování žáků-cizinců do výuky na základní škole. (NÚV, online)

V posledním roce ČR zaznamenala velký nárůst migrantů z Ukrajiny. Důvodem je vpád ruských vojsk na Ukrajinu a více jak rok

probíhající válka na daném území. MŠMT v této souvislosti vydalo hned několik článků a metodických pokynů, jejichž cílem co nejvíce usnadnit začlenění těchto žáků. Mimo jiné byl např. spuštěn webový portál „Učebnice pro Ukrajinu". Zájemci si mohou učebnice a materiály potřebné k výuce českého jazyka, které by měly posloužit jako pomoc při vzdělávání a začlenění ukrajinských žáků, objednávat zdarma. Dále byla velká pozornost zaměřena na organizaci intenzivních jazykových kurzů. (MŠMT, online)

Mnoho článků zaměřených na problematiku odlišného mateřského jazyka, výuku žáků s OMJ, faktory ovlivňující jazykové dovednosti žáků-cizinců, bezplatnou přípravu k začlenění žáků-cizinců do základního vzdělávání, hodnocení žáků-cizinců a podobně, je možné nalézt na portálu RVP. (RVP, online)

Již od roku 2004 se ve velké míře věnuje podpoře cizinců také nevládní nezisková organizace META o.p.s. Její cílem je pomoci rodinám zorientovat se v českém vzdělávacím systému. Pro cizince realizují kurzy českého jazyka, pedagogům poskytují metodickou podporu a poradenství v oblasti vzdělávání a začleňování žáků s OMJ, navrhují systémové změny a aktivitami pro veřejnost se snaží o bourání bariér mezi cizinci a společností. Pravidelně pořádají mnoho seminářů a workshopů.
META o.p.s. mimo jiné spravuje web Inkluzivní škola.cz, který poskytuje mnoho užitečných informací a materiálů týkajících se adaptace, začleňování, výuky i podpory žáka s OMJ při vzdělávání. Na webu jsou dostupné také diagnostické materiály zaměřené na zjištění úrovně českého jazyka u žáků s OMJ. (META o.p.s., online)

3.3 Bilingvismus

S problematikou odlišného mateřského jazyka se velmi často úzce pojí pojem **bilingvismus** – ve většině publikací se setkáme s označením dvojjazyčnost (schopnost mluvit dvěma jazyky) či vícejazyčnost. (Svobodová, 2014)

Slovem opačného významu bilingvismu je pak monolingvismus neboli jednojazyčnost. (Morgensternová, 2011)

Definice bilingvismu však není v literatuře jednotná. Existuje mnoho definic, ale i přes to se mnoho autorů shoduje, že žádná z definic není dostatečně výstižná. Definice i názory autorů se často liší a mnohdy

jsou až protichůdné. (Baker, 2011; Harding, 2003; Morgensternová, 2011)

Slovník cizích slov definuje bilingvismus jako „aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost." (Kraus, 2005)

Nebeská (2017) definuje bilingvismus jako „schopnost jedince užívat běžně dva jazyka, schopnost myslet v jednom nebo ve druhém jazyce."

Cambridge Dictionary definuje bilingvismus jako „užívání nebo schopnost mluvit dvěma jazyky".

Bilingvismus se řadí mezi specifické případy osvojování jazyka, neboť osvojování prvního jazyka dítětem souvisle přechází do oblasti osvojování (učení) druhého/cizího jazyka. V prvním případě může být za bilingvního označen ten, kdo ovládá dva jazyky jako rodilý mluvčí. V jiném případě pak může být za bilingvního označen někdo, kdo má v jiném než mateřském jazyce třeba i jen minimální komunikační dovednosti. (Saicová, Římalová, 2016)

Bilingvní dítě má oproti jednojazyčnému dítěti značné výhody. Dítě, které běžně operuje dvěma nebo více jazyky si mnohem více uvědomuje význam jazyka jako takového, dokáže s ním mnohem lépe zacházet (bez problémů dokáže tzv. „přepínat" podle potřeby mezi danými jazyky) a lépe se jazyku učí. (Crisfield, 2021)

Bilingvismus je výsledkem kontaktu jazyků, což bylo způsobeno kontaktem lidí, kultur a národů. Z historického hlediska ke kontaktům docházelo zejména v důsledku událostí jako je válka, kolonizace nebo migrace. Na základě toho začalo mnoho zemí světa používat více jazyků (např. Švýcarsko, USA). Označení bilingvismus sice primárně označuje schopnost používat dva jazyky, avšak mnoho jazykovědců termín bilingvismus, mnohojazyčnost nebo více jazyčnost využívá k tomu, aby poukázali na fakt, že více než polovina světové populace považuje používání více jazyků jako běžnou součást jejich životů. (Mahootian, 2019) Ke stejnému názoru se přiklání také Crisfield (2021) a Morgensternová (2011).

Morgensternová (2011) dále uvádí, že ačkoliv by se mohlo zdát, že bilingvismus je fenomén týkající se pouze zlomku jedinců, opak je pravdou. Za výstižnější a přesnější termín pro vícejazyčnost považuje multilingvismus, přičemž bilingvismus (dvojjazyčnost) se z něj vyčleňuje.

V případě, že by byla někomu položena otázka, co si pod pojmem dvojjazyčnost představí, s velkou pravděpodobností by odpověděl

„dokonalé ovládání dvou jazyků". Otázkou však zůstává, zda je možné definovat slovo dokonale. (Harding, E. & Riley, P., 2003)

Baker (2011) se ve své publikaci snaží vysvětlit rozdíl mezi bilingválním a multilingválním člověk. Pokládá si proto otázku, zda je bilingvním člověkem i ten, kdo druhý jazyk neovládá stejně plynně, popřípadě když druhý jazyk využívá jen příležitostně. Odpověď bude tedy záležet na tom, jaké bude mít dotyčný člověk jazykové schopnosti a jak bude druhý jazyk používat.

Existuje mnoho rozdílných klasifikací (typů) bilingvismu. Příkladem může být přirozený a umělý bilingvismus nebo společenský a individuální. (Svobodová, 2014) Dalším typem může být bilingvismus podle úrovně ovládání jazyka, způsobu osvojení jazyků, věku osvojení jazyků nebo rovnováhy mezi jazyky. (Morgensternová, 2011)

Označení přirozený a umělý bilingvismus se odvíjí od způsobu osvojování druhého jazyka. V případě, že k osvojování dalšího jazyka dochází v domácím prostředí nebo dlouhodobým pobytem v zahraničí, tedy přirozeně, jedná se o přirozený (primární) bilingvismus. V opačném případě, kdy je další jazyk osvojován záměrně, pomocí systematické výuky, jedná se o umělý (sekundární) bilingvismus. (Scholl, 2012)

Bilingvismus je možné také dělit podle věku, ve kterém si jedinec jazyky osvojí. Pokud si dítě dva nebo více jazyků osvojuje souběžně od narození nebo do raného věku, jedná se o tzv. simultánní (souběžný) bilingvismus. V případě, že dítě nejprve získá určité jazykové dovednosti v jednom jazyce a druhý jazyk si začne osvojovat až posléze, mluvíme o sukcesivním (následném) bilingvismu. (Morgensternová, 2011)

Z hlediska rovnováhy mezi jazyky rozlišujeme vyvážený a dominantní bilingvismus. V prvním případě se oba jazyky vyvíjí nebo vyvíjely zároveň a zcela rovnoměrně. V praxi se s ním ale setkáváme výjimečně. Jedná se spíše o vzácné případy a prakticky nedosažitelný cíl. Zpravidla ale jeden z jazyků převládá – dominantní bilingvismus. (Morgensternová, 2011)

Na problematika bilingvismu je důležité nahlížet z hlediska mnoha dalších vědních disciplín jako je lingvistika, pedagogika, psychologie, speciální pedagogika apod. Každý ze zmíněných vědních oborů na problematiku nahlíží jiným způsobem a ve spojitosti s tím ho i rozdílně definují. (Boucher, 2014)

Bilingvismus je tématem některých bakalářských či diplomových prací. Hošťálková (2016) se ve své diplomové práci zaměřila na vývoj řeči u bilingvních dětí. Na základě několika případových studií bylo

prokázáno, že děti vyrůstající v bilingvním prostředí dokážou používat českou slovní zásobu ve stejném rozsahu jako další děti ve stejném věku. Dále bylo zjištěno, že porozumění bilingvních dětí je na velmi dobré úrovni díky větší pasivní slovní zásobě.

Gardea (2018) analyzovala komunikační dovednosti bilingvních dětí v mladším školním věku vzhledem k osvojování školních dovedností (konkrétně čtení a psaní). Analýzou získaných dat bylo zjištěno, že děti, kterým doma rodiče před spaním čtou a následně si o přečteném povídají, jsou lépe připravené na čtení ve škole. Jako efektivní způsob se ukázalo předčítání v obou jazycích. V porovnání s dítětem, které se učí číst v jednom jazyce, je pro bilingvní dítě osvojování čtení ve dvou jazycích mnohem obtížnější. Při předčítání však může dítě sledovat text a ve chvíli, kdy se začne samo učit číst, začne vnímat rozdíly mezi jazyky.

Hlavním cílem Juranové (2012) bylo analyzovat vývoj řeči u bilingvního dítěte, které žije v dvojjazyčném prostředí. Výzkumné šetření přineslo poznatek o tom, že vývoj řeči se u bilingvních dětí zásadním způsobem neliší. Chyby či nepřesnosti, které se v komunikaci objevily, byly považovány za běžné. Naopak je u těchto dětí komunikační schopnost mnohdy rozsáhlejší. V závěru bakalářské práce bylo podotknuto, že v době, kdy probíhalo výzkumné šetření, nebyl k dispozici dostatek české literatury zabývající se problematikou bilingvismu.

Shrnutí:
Začátek povinné školní docházky je považován za důležitý mezník v životě dítěte. U žáka s odlišným mateřským jazykem je však větší riziko, že při vzdělávací dráze nebude úspěšný stejně jako jeho vrstevníci nebo vzdělávání nedokončí. Takový žák se totiž musí potýkat s mnoha překážkami a jednou z nich je jazyková bariéra. Migrace je již nějakou dobu považována za naprosto přirozený sociální jev, avšak více pozornosti jí začalo být věnováno až v posledních letech. V českém školství každým rokem přibývá žáků cizinců, proto je nezbytné věnovat problematice odlišného mateřského jazyka více pozornosti.

4 Rozvoj komunikačních dovedností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem empirické části bakalářské práce je analyzovat a popsat rozvoj komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem.

Dílčí cíle
Mezi dílčí cíle výzkumného šetření patří:
DC1 Analyzovat a popsat, k jakému pokroku ve znalosti českého jazyka došlo u vybraných žáků s OMJ.
DC2 Analyzovat a popsat, jakým způsobem dochází k rozvoji komunikačních schopností u žáků s OMJ na základní škole, která je určena pro vzdělávání žáků s OMJ.
DC3 Analyzovat a popsat komunikační projev u žáků s OMJ.

Výzkumné otázky

„Výzkumná otázka tvoří jádro každého výzkumného projektu.“ (Šeďová, 2016) Pro realizaci výzkumného šetření byly zvoleny tyto výzkumné otázky.
VO1 K jakému pokroku ve znalosti českého jazyka u vybraných žáků s OMJ došlo?
VO2 Jakým způsobem jsou u žáků s OMJ rozvíjeny komunikační dovednosti?
VO3 Čím je specifický komunikační projev u žáků s OMJ?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Empirická část bakalářské práce byla zpracována pomocí kvalitativního výzkumu. Tak jak uvádí Hendl (2016, s. 42), „kvalitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.“ Švaříček a Šeďová (2014):

Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. (s. 17)

Metodami, které byly využity ke sběru dat a přinesly potřebné informace ke zpracování empirické části bakalářské práce, jsou zúčastněná pozorování, při kterém byli žáci pozorováni ve školním prostředí, polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou a k ověření aktuální znalosti českého jazyka u žáků byl využit diagnostický test od společnosti META, o.p.s. (viz Příloha B).

Švaříček a Šeďová (2016) definují zúčastněné pozorování jako „dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve výzkumném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces."

Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2022/2023 (od listopadu do března) na základní škole v jednom z krajských měst, které se specializuje na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Před začátkem samotného šetření byly rodičům rozdány informované souhlasy (viz Příloha A) obsahující popis a cíle výzkumu. Jelikož by bylo problematické dohodnout se s rodiči na osobním setkání, požádala jsem třídní učitelku, která rodičům informované souhlasy předala a seznámila je s veškerými informacemi týkajícími se výzkumu. Sesbírání informovaných souhlasů zabralo z důvodu nemocnosti dětí mnohem více času, než jsem původně předpokládala. Nakonec však všichni rodiče souhlasili, a tak výzkum probíhal za splnění podmínek informovanosti rodičů, jejich souhlasů, eticky a jména dětí byla z důvodu ochrany osobních údajů pro účely výzkumu anonymizována. Ze stejného důvodu byl pro účely práce anonymizován i název školy. Vedoucí práce byla s místem výzkumného šetření seznámena.

Následně bylo v listopadu 2022 realizováno první pozorování, abychom se s dětmi trochu seznámili a poznali. Poté byl na začátku prosince 2022 proveden diagnostický test *Zjištění úrovně znalosti českého jazyka*

u žáků s odlišným mateřským jazykem pro mladší školní věk od společnosti META, o.p.s. (viz Příloha 2), jehož cílem bylo zjistit aktuální úroveň znalosti českého jazyka u vybraných žáků s OMJ. Test byl s dětmi (s každým dítětem individuálně) realizován v klidném prostředí mimo třídu. V průběhu výzkumu byla průběžně realizována další pozorování, která se zaměřovala na komunikaci a interakci s ostatními spolužáky i pedagogem. Výzkum byl ke konci března 2023 opět zakončen testem od společnosti META, o.p.s, který posloužil k analýze a posouzení pokroku ve znalosti českého jazyka.

Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole v jedno z krajských měst, kterou navštěvují žáci z celého světa. Školním vzdělávacím programem této základní školy je „Škola bez hranic".

Při ZŠ funguje také mateřská škola. Děti tedy mají možnost učit se ve škole český jazyk již od útlého dětství.

Výzkumné šetření bylo realizováno v jedné z prvních tříd, která byla tvořena 23 žáky. Většinové zastoupení třídy měli žáci z Ukrajiny. Dále pak třídu navštěvovali žáci z Íránu, Vietnamu nebo Tuniska. Zbylý počet dětí se narodil v České republice. Ve třídě se nacházel žák s nárokem na asistenta pedagoga, proto zde po celou dobu probíhala spolupráce mezi pedagogem a právě asistentem pedagoga.

Složení třídy se v průběhu výzkumného šetření měnilo a do třídy přibylo pár nových žáků (např. dívka z Afriky). Příchod nových žáků s OMJ v průběhu školního roku je zde standardní situací. V první třídě není výuka a sjednocení žáků tak obtížné, neboť se všichni nachází na stejné úrovni. Ve vyšších ročnících je situace již obtížnější. Třídní učitel se pak snaží s daným žákem v co nejkratším časovém úseku doplnit učivo a překonat jazykovou bariéru. Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, jak tomu bylo v tomto případě, pracuje s daným žákem individuálně právě on – učí se základy, opakují a snaží se o sjednocení úrovně v ostatními žáky. Zpravidla je žák zařazen do nižšího ročníku, než do jakého chodil v cizině.

Výuka je v hodinách nastavena stejným způsobem jako na jiných běžných základních školách, jako by se jednalo o české žáky. V hodinách nejsou využívány žádné speciální učebnice pro žáky-cizince. I ŠVP odpovídá standardům vzdělávání českých žáků. Je na pedagogovi, aby výuku přizpůsobil potřebám žáků a zvolit takové učivo, aby jej byli žáci schopni

zvládnout. Při výuce se ve velké míře využívají obrázky. Žáci mají také možnost docházet dvakrát týdně v disponibilních hodinách na kurzy českého jazyka.

Rodiny všech dětí jdou naproti tomu, aby si jejich děti co nejlépe a nejdříve osvojily český jazyk, proto je v jejich zájmu, aby děti začaly navštěvovat právě základní školu se specializací na vzdělávání žáků s OMJ. Škola pro komunikaci s rodinami žáků využívá webový program Google Classroom. Jde o platformu umožňující školám zdarma vytvářet, rozesílat i známkovat výukové materiály. V Google Classroomu rodiče naleznou podrobný zápis učiva (probíranou látku ve výuce, domácí úkoly), díky tomu mají přehled o dění ve škole, mohou cokoliv zadat do překladače a snaží se tak plnit veškeré požadavky školy. Komunikace dále probíhá zejména přes email, aby rodiče měli možnost využít překladač a obratem reagovat. Pravidelně jsou organizovány třídní schůzky, které umožňují osobní setkání rodičů s učiteli.

Mimo jiné mají žáci možnost docházet do bezplatné jazykové přípravy, o níž je zmínka ve druhé kapitole na straně 34. Jazyková příprava je realizována prezenčně a žáci do ní dochází v rámci vyučování nebo po vyučování v době odpolední družiny. Škola ale také vzdělává distančně další dvě skupiny žáků z jiných škol.

4.3 Vlastní šetření

Pro výzkumné šetření byli vybráni tři žáci ve věku 7-8 let s odlišným mateřským jazykem navštěvující 1. třídu základní školy, která se na vzdělávání těchto žáků specializuje. Jedná se o jednoho chlapce a dvě dívky. Žáci byli vybráni záměrně tak, aby byl jejich mateřský jazyk odlišný. Jednalo se o anglický jazyk, perštinu (angličtinu) a ukrajinštinu. (tab. 1)

Všichni žáci navštěvují 1. třídu od samého začátku. Nikdo z nich tedy do školy nenastoupil v průběhu školního roku. Dva žáci mluvili svým mateřským jazykem až do nástupu do základní školy. Jedna z dívek se začala český jazyk učit již mateřské škole. Žáci byli pro účely výzkumného šetření pozorováni ve svém přirozeném školním prostředí (prostředí třídy) a při běžných činnostech s tímto spojených (interakce s učitelem, komunikace se spolužáky, plnění úkolů ve vyučování).

Rodiče žáků byli prostřednictvím informovaného souhlasu obeznámeni s cílem a průběhem výzkumného šetření a jeho podpisem souhlasili

s účastí svých dětí ve výzkumném šetření. Jména dětí byla za účelem ochrany osobních údajů anonymizována.

Tabulka 1:
Charakteristika dětí – věk a jazyk

	Chlapec 1	**Dívka 1**	**Dívka 2**
Věk	8 let	7 let	7/8 let
Jazyk	angličtina	angličtina, perština	ukrajinština

Charakteristika diagnostického testu
Pro získání podrobnějších dat, které následně pomohly analyzovat dosaženou úroveň osvojení českého jazyka, byl využit test *Zjištění úrovně znalosti českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem* vydaný společností META o.p.s. Jednalo se o diagnostiku určenou pro mladší školní věk, která je ke stažení volně dostupná na internetových stránkách zmiňované společnosti. Test byl rozdělený do třech subtestů.

Prvním z nich je *rozhovor*. Nejprve je sledována reakce dítěte na pozdrav – zda pozdraví či nikoliv. Dále jsou dítěti pokládány základní otázky cílené na jméno, místo narození (zemi původu), délku života v České republice, oblíbený předmět ve škole a trávení volného času. Pozoruje se, zda jsou odpovědi srozumitelné, smysluplné, správné a správné po gramatické stránce.

Druhá část testu se týká *popisu obrázku* města a dětského pokoje a reakcí na otázky k daným obrázkům. Dítě nejprve samo popisuje obrázek a je sledována slovní zásoba. Následně jsou dítěti pokládány otázky vztahující se k obrázku. Pozorováno je jednak porozumění, ale také slovní zásoba, gramatika i výslovnost. Odpovědi dítěte jsou porovnávány s ideální odpovědí, která je v testu taktéž uvedena.

Třetí a zároveň poslední subtest se zaměřuje na *porozumění instrukcím*. Instrukce zadávané dítěti se týkají čtení, psaní, rozlišování barev, kresbě a pohybových dovedností. Sledováno je opět porozumění dítěte.

Chlapec 1

Základní informace

Chlapec žije v České republice od narození, tedy od roku 2014. Do školy nastoupil v sedmi letech. V době výzkumného šetření bylo chlapci osm let. Matka je původem z Filipín a otec je Čech. Rodiče chlapce se poznali

na studiích. Chlapec žije v úplné rodině a jeho starší bratr navštěvuje 4. třídu ve stejné škole. Ačkoliv se chlapec v ČR narodil a otec je Čech, rodina doma komunikuje pouze anglicky. Český jazyk se tedy začal učit až po nástupu do školy. S třídní učitelkou komunikuje a na třídní schůzky do školy dochází chlapcova babička.

Chlapec působí stydlivým dojmem. I podle slov třídní učitelky u něj ve srovnání s dalšími dvěma dětmi probíhala adaptace nejhůře, protože byl hodně úzkostný. Cituji: *„Pokud se mu nedaří, když dostal první dvojku, tak to byla úplná hrůza."* Chlapec do školy nastupoval za předpokladu, že vše bude hladce zvládat a někteří rodinní příslušníci ho považovali za šikovnějšího oproti ostatním dětem. Měli dokonce obavy, aby se ve škole nenudil. Učitelka: *„Jenže potom se zjistilo, že je mnoho šikovnějších žáků a on není první. Trvalo mu dlouhé měsíce, než se s tím vypořádal a než zjistil to, že my nehrajeme, kdo je první a kdo je poslední."* Chlapec si tedy postupně začal uvědomovat, že nevadí, že není v něčem první, ale že i tak může dosáhnout stejných výsledků a stejného hodnocení jako ti, kteří úkol odevzdali jako první.

Důvodem, proč někdy ztrácí zbytečně mnoho času a není první, je přehnaná pečlivost. Vše chce mít hezké a podle slov paní učitelky to s pečlivostí občas až přehání. Stává se tak, že někdy odevzdává úkol jako poslední, i když výsledek má následně nejlepší.

V hodinách se chlapec zapojuje aktivně. I když působí dojmem bojácného a stydlivého chlapce, opak je pravdou. Ačkoliv příliš nemluví nebo se stále nehlásí, v třídním kolektivu si vybojoval určitou pozici vůdce či autority, a proto si ho spolužáci mimo jiné zvolili za předsedu třídy. V tělocviku bývá často kapitánem, sami spolužáci si ho vybírají a on jim radí různé taktiky. Podle slov třídní učitelky si za ním spolužáci často chodí také pro radu. *„Má mezi dětmi takovou autoritu a oni, když něco potřebují, tak za ním jdou a on to vlastně rozsoudí nebo určí a tak."*

Jazyková diagnostika ke zjištění úrovně znalosti českého jazyka
Tabulka 2:
Jazyková diagnostika: chlapec – rozhovor

Typ otázky	**Srozumitelné**		**Gramaticky správně**	
	prosinec	březen	prosinec	březen
Pozdravení	ano	ano	ano	ano
Jak se jmenuješ?	ano	ano	ano	ano
Odkud jsi?	ano	ano	ne	ne
Jak dlouho jsi v České republice?	-	ano	-	ne
Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?	ano	ano	ne	ne
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	ano	ano	ne	ne

Při prvním rozhovoru, který byl realizován v prosinci, odpověděl chlapec správně na většinu položených otázek. Odpověď neznal pouze na otázku: „Jak dlouho jsi v České republice?“. Při rozhovoru však bylo nezbytné některé otázky přizpůsobit (přeformulovat), několikrát zopakovat, popřípadě položit doplňující otázku, jelikož chlapec některým otázkám nerozuměl. Při hledaní odpovědí velmi dlouho přemýšlel a působil nejistě. V některých případech ani neodpověděl slovně, pouze pokýval hlavou. Z hlediska gramatiky byla většina odpovědí nesprávná. Jednalo se zejména o skloňování podstatných jmen (*nějaký hru*) a časování sloves.

V březnu již chlapec dokázal odpovědět na všechny položené otázky i bez dopomoci. Z hlediska gramatiky byly odpovědi stále nesprávné (*Můj mamka je od Filipínko a taťka je od Česky. Dívat na televizi na gauče*). Na otázku: „Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?“ chlapec odpověděl, „pouzdro“. Došlo tedy zjevně k nepochopení. Po upřesnění otázky již odpověděl: „Matematika“.

Tabulka 3:
Jazyková diagnostika: chlapec – popis obrázku

Typ otázky	**Srozumitelné**		**Gramaticky správně**	
	prosinec	březen	prosinec	březen
Obrázek č. 1 - město				
Popis obrázku	ano	ano	ne	ne
Obrázek č. 2 – Ájin pokojíček				
Popis obrázku	ano	ano	ne	ne

V prosinci při popisu obrázku chlapec odpověděl na většinu otázek nesprávně. Mnohdy se také jednalo o odpověď, která se vůbec netýkala položené otázky (např. Odpověď na otázku: „Co dělá autobus?“ zněla, „je jako auto, je více dlouhý.“). Odpovědi byly buď jednoslovné nebo v opačném případě velmi dlouhé a opisné. Bylo opět nezbytné pokládat doplňující otázky. Gramaticky byly odpovědi nesprávné (*Na zeď.).* Velmi se projevoval vliv mateřského jazyka, zejména v případě, pokud se chlapec ocitl v nesnázích. V případě, že nedokázal odpovědět v češtině, odpověděl anglicky (*if my chceme; carpet* apod.). Slovní zásoba potřebná k popisu obrázku města nebyla příliš velká. Úspěšnost při popisu obrázku pokojíčku byla znatelně větší než při popisu obrázku města.

V březnu chlapec odpověděl na všechny otázky správně. Gramaticky byly odpovědi stále nesprávné, což se projevovalo zejména špatným používáním předložek a koncovek slov (*obrázek je na zeď; jdu do škola.*). Odpovědi již byly v porovnání s prosincem výstižné a srozumitelné. Chlapec používal celé věty a souvětí. Vliv mateřského jazyka nebyl již tolik znatelný. Angličtinou si vypomohl jen výjimečně. Příkladem je situace, kdy znal chlapec správnou odpověď, ale nedokázal si vzpomenout na české slovo – *panenka je on the shelf*. Zcela evidentní byl nárůst slovní zásoby.

Tabulka 4:
Jazyková diagnostika: chlapec – porozumění instrukcím

Typ instrukce	prosinec	březen
Otevři si knihu na straně…	ano	ano
Přečti…	ano	ano
Vezmi si červenou tužku a napiš slova….	ano	ano
Nakresli dům.	ano	ano
Postav se.	ano	ano
Sedni si.	ano	ano

V případě porozumění instrukcím neměl chlapec žádné obtíže. Při kresbě se však projevila ona zmíněná preciznost. Ostatní děti nakreslily jednoduché obrysy domu, ale chlapec si s kresbou vyhrál do nejmenších detailů (okna, dveře, barvy).

Komunikace a jazykové roviny

Pragmatická rovina

Chlapec je spíše tichý, příliš nekomunikuje. Projev je často neklidný, provázený ostychem a někdy tichý. Před cizími lidmi se značně projevuje nervozita. S tím souvisí i fakt, že neudržuje tolik oční kontakt. Chlapec je při komunikaci ve vyučování spíše pasivní. Pokud není vyzván, dobrovolně verbálně příliš nevystupuje. To však neznamená, že se vyhýbá kontaktu s ostatními. V třídním kolektivu je velmi oblíbený a více komunikativní. Chlapec je velmi šikovný, samostatný a rychle se učí.

Foneticko-fonologická rovina

Zvuková stránka řeči byla zpočátku velmi zasažena. Ve velké míře ji ovlivňoval anglický jazyk – značné nuance ve výslovnosti hlásky R. Chlapec má také obtíže se správnou výslovností hlásky Ř. Výslovnost hlásky R se v průběhu tří měsíců velmi zlepšila, nyní již není tolik ovlivněna rozdílným vyslovováním této hlásky v odlišném (mateřském) jazyce. Hláska Ř stále není vyvozená, takže stále přetrvávají obtíže s její výslovností (vyslovováno jako Ž).

Lexikálně-sémantická rovina

Z hlediska lexikálně-sémantické jazykové roviny došlo u chlapce k výraznému nárůstu slovní zásoby. V situacích, ve kterých si není jistý nebo si nedokáže vzpomenout na české slovo, vypomůže si anglickým slovem. Znalost ve slovní zásobě se týká zejména běžných činností, školních povinností a probíraných témat. Porozumění je na dobré úrovni,

rozumí pokynům učitelky a reaguje na ně. Při popisu obrázku bylo zpočátku nutné pokládat doplňující otázky, nyní chlapec používá dlouhá souvětí, snaží se být přesný, popsat co nejvíce věcí na obrázku a všímá si i detailů.

Morfologicko-syntaktická rovina

Chlapec žije od narození v České republice, ale do školy nastoupil s minimální znalostí českého jazyka. Morfologicko-syntaktická rovina mu zpočátku činila značné obtíže – tvořil sice delší věty a souvětí, ale s nesprávným slovosledem. Postupem času se gramatika v tomto ohledu začala zlepšovat. Chlapec dokáže využívat všechny slovní druhy, rozlišuje mezi množným a jednotným číslem, ovládá všechny časy sloves. Obtíže se stále projevují v nesprávných koncovkách podstatných jmen, časování sloves, užívání předložek a občas i v rozlišování rodů podstatných jmen (*můj mamko*).

Dívka 1

Základní informace

Dívka se narodila v Íránu. Délka života v České republice nebyla ze strany pedagoga specifikována. V České republice ale navštěvovala už mateřskou školu určenou pro žáky s OMJ, kde se začala učit český jazyk. Mateřským jazykem dívky je perština. Jedná se o indoevropský jazyk, který je předním jazykem Íránské islámské republiky. Kromě perštiny dívka dále ovládá anglický jazyk. Při nástupu do školy i po dobu výzkumného šetření bylo dívce sedm let. Rodina se do ČR přestěhovala z důvodu pracovní příležitosti. Dívka žije v úplné rodině a má dva bratry. Mladšímu bratrovi je jeden rok a starší bratr navštěvuje třídu na 2. stupni stejné základní školy.

Dívka již chodila do mateřské školy, která při dané základní škole funguje, tudíž byla na dané prostředí zvyklá, přechod na základní školu byl plynulý a adaptace probíhala velmi dobře. Dívka působí stydlivým až zakřiknutým dojmem, ale je velmi šikovná a empatická. Z domu je zvyklá komunikovat zejména s chlapci. V lavici dobrovolně sedává se spolužákem, který potřebuje pomoc asistenta pedagoga. Dle slov učitelky: *„Několikrát jsem se jí ptala, jestli jí to nevadí a ona že ne.“* Děti se znají již z mateřské školy a před nástupem do první třídy byl dokonce ze strany rodičů vznesen požadavek, aby spolu byly děti i nadále ve stejné třídě. Dívka chlapci ochotně se vším pomáhá a ve vyučování mu trpělivě vysvětluje, co má dělat. Učitelka: *„On ji potřebuje mít jako záchytný bod.“*

Dívka působí tiše, ale podle slov paní učitelky se také baví a pořád něco dělá, když dostane prostor.

Tabulka 5:
Jazyková diagnostika: dívka 1 - rozhovor

Typ otázky	Srozumitelné		Gramaticky správně	
	prosinec	březen	prosinec	březen
Pozdravení	ano	ano	ano	ano
Jak se jmenuješ?	ano	ano	ano	ano
Odkud jsi?	ne	ano	ne	ne
Jak dlouho jsi v České republice?	-	-	-	-
Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?	ne	ano	ne	ne
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	ne	ne	ne	ne

Při prvním šetření, které probíhalo v prosinci, dokázala dívka odpovědět bez problémů pouze na podzrav a říct, jak se jmenuje. Zbylým otázkám nerozuměla. V případě, že jsem otázku přeformulovala (např. „Odkud jsi?“ na „Kde ses narodila?“) nebo položila doplňující otázky, pak dívka odpověděla. U otázky týkající se délky pobytu v ČR odpověděla, „nevím“. Po gramatické stránce byly odpovědi nesprávné. Dívka nerozlišovala přítomný a minulý čas, špatně skloňovala, obtíže se objevovaly i ve vnímání jednotného i množného čísla a rodů podstatných jmen (*Když jsem byl miminko. Jenom tady chodím, v Írán ne. Mám ještě starší brácha*). Některé odpovědi byly samy o sobě nesrozumitelné a bylo nezbytné položit doplňující otázku, která odpověď upřesnila. (*Když nejsem já procvičím to.).* Slovní zásoba byla malá a slovosled nesprávný.

V březnu již byla dívka při rozhovoru o něco úspěšnější. Odpovědi byly obsáhlejší a bylo znatelné lepší porozumění otázkám. Přesto však na otázku: „Odkud jsi?“ opět odpověděla, „nevím“. Gramatické chyby se vyskytovaly stále ve stejné míře (*Od Íránu a v Indonésii. Mám ráda dívat na classroomu. Classroom je, když díváme.*).

Tabulka 6:
Jazyková diagnostika: dívka 1– popis obrázku

Typ otázky	**Srozumitelné**		**Gramaticky správně**	
	prosinec	březen	prosinec	březen
Obrázek č. 1 - město				
Popis obrázku	ano	ano	ne	ne
Obrázek č. 2 - Ájin pokojíček				
Popis obrázku	ano	ano	ne	ne

Při popisu obrázku města byla slovní zásoba nedostatečná. Dívka dokázala sama pojmenovat pouze tři věci (*auto, děcka, dům*). U několika otázek byla odpověď, „nevím". Snažila jsem se tedy doptávat na další věci z obrázku a dívku motivovat ke komunikaci. Bylo vidět, že věci zná, chápe jejich význam, ale nedokáže k nim přiřadit české slovo (popis semaforu: *to je pro děcka, aby mohly jít*). Na několik otázek nakonec odpověděla správně. Ve většině případech odpovídala celými větami (*Tam je škola. Tam je autobus.*). Několikrát došlo k nepochopení otázky. U otázky: „Čím jezdíš nejraději?" odpověď zněla, „vlaštovka." Domnívám se, že šlo o přenesení významu. Dívka si nemohla vzpomenout na slovo letadlo, namísto toho si ale vzpomněla na vlaštovku, která také létá. Při pokládání otázek na konkrétní dopravní prostředky totiž mluvila o tom, že má ráda letadlo, a že letadlem už letěla stokrát. Slovní zásoba u popisu druhého obrázku byla znatelně lepší. Dívka dokázala pojmenovat téměř všechny předměty na obrázku. Gramaticky byly odpovědi nesprávné (*Malá brácha. Tatínka. Tam je děcka. Autobus chce jít. Čistám zuby. Kluk jde ve škole.*).

V březnu dívka odpověděla na všechny otázky, ale ne vždy byla odpověď významově správná. Slovní zásoba se zlepšila. Ve velké míře přetrvávaly gramatické chyby (*Auto chce jít. Jde ve škole. V auto. Kostyčky. Dva obrázek.*).

Tabulka 7:
Jazyková diagnostika: dívka 1 – porozumění instrukcím

Typ instrukce	prosinec	březen
Otevři si knihu na straně…	ano	ano
Přečti… (např. první řádek)	ano	ano
Vezmi si červenou tužku a napiš slova….	ano	ano
Nakresli dům.	ano	ano
Postav se.	ano	ano
Sedni si.	ano	ano

Subtest zaměřený na porozumění instrukcím nečinil dívce žádné obtíže. Bez problémů byla pokaždé schopna splnit všechny úkoly, tzn. najít požadovanou stranu ve slabikáři, přečíst požadovaný text, najít pastelku dané barvy, napsat zadaná slova, nakreslit dům i správně zareagovat na poslední dvě instrukce.

Komunikace a jazykové roviny

Pragmatická rovina

Do komunikace se promítá stydlivost. Projev je před cizími lidmi nejistý, pomalý a mnohdy tichý. To ovšem neplatí v třídním kolektivu a při komunikaci s kamarády. Ve vyučování se dívka hlásí, ale jinak příliš hlasitě nevystupuje. Komunikuje primárně s chlapcem, se kterým sedí v lavice.

Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická je dobře rozvinutá a výslovnost není zásadním způsobem ovlivněna. Dívka bez problémů vyslovuje a rozlišuje všechny hlásky.

Lexikálně-sémantická rovina

I přesto, že dívka žije v ČR již několik let a navštěvovala českou mateřskou školu, si troufám tvrdit, že převažuje pasivní slovní zásoba. Rozumí běžnému hovoru, instrukcím i jinému sdělení. Nedostatky se obvykle objevují při odpovídání, kdy dívka dlouze hledá správná slova.

Morfologicko-syntaktická rovina

Dívka se snaží mluvit a odpovídat na otázky celými větami. Jednoduché a ucelené věty tvoří bez větších obtíží (*Tam je škola. Ale jeden můj kamarád dostal medaili.*). V případě kratších vět bývá správný také slovosled. Nesprávné seřazení slov se obvykle projeví v případě tvoření souvětí. (*Classroom je, když díváme a můžeme dívat, že co je ten domácí*

úkol. Autobus jít taky.) Dívka používá všechny slovní druhy, rozlišuje mezi jednotným a množným číslem. Gramatické obtíže přetrvávají zejména ve skloňování podstatných jmen a časování sloves (*Tatínka. Tam je děcka.)* i *předložkách* (*Kluk jde ve škole*). Autobus chce jít ve školce. V některých případech dochází k záměně hlásek nebo měkké a tvrdé samohlásky (*Čistám zuby. Kostyčky*).

Dívka 2

Dívka se narodila na Ukrajině, v ČR žije asi rok. Rodina se sem přestěhovala z důvodu probíhajícího válečného konfliktu na Ukrajině. Dívka nastoupila do školy v sedmi letech, ale ke konci výzkumného šetření oslavila osmé narozeniny. Mateřským jazykem je tedy ukrajinština. Dívka žije v úplné rodině, oba rodiče jsou Ukrajinci. Starší sestra navštěvuje 2. stupeň zmiňované základní školy.

Co se týká adaptace, dívka měla zpočátku problém dát najevo, že se něčeho bojí. Snažila se stále působit sebevědomě a v jejím vystupování se velmi projevovala hrdost. Měla problém se přizpůsobit. Trvalo jí, než si zvykla, že má svůj prostor, nemusí se bát dát najevo i své slabší stránky a zároveň se musí podřídit nastaveným pravidlům a instrukcím, které jim paní učitelka dává. Podle slov paní učitelky je dívka velmi šikovná a snaží se také mluvit správně. Při práci v hodině bývá oproti svým spolužákům velmi napřed, úkoly odevzdává mezi prvními a dostává cvičení navíc, která také většinou dokončí před koncem hodiny. V hodinách se zapojuje aktivně, stále se hlásí.

Jako jediná z dětí dochází pravidelně na bezplatné kurzy českého jazyka.

Tabulka 8:
Jazyková diagnostika: dívka 2 - rozhovor

Typ otázky	Srozumitelné		Gramaticky správně	
	prosinec	březen	prosinec	březen
Pozdravení	ano	ano	ano	ano
Jak se jmenuješ?	ano	ano	ano	ano
Odkud jsi?	ano	ano	ano	ano
Jak dlouho jsi v České republice?	ano	ano	ano	ano
Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?	ano	ano	ano	ano
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	ano	ano	ne	ne

Porozumění bylo na velmi dobré úrovni již v prosinci. Dívka dokázala na vše bez problémů odpovědět. Pouze při otázce na volný čas bylo položeno několik doplňujících otázek, jelikož zpočátku mluvila o čase stráveném v družině. Na vše se snažila odpovídat celými větami. V komunikace se velmi projevoval vliv mateřského jazyka, což se projevovalo především nesprávnými koncovkami podstatných jmen (*Pět měsícov.*).

Tabulka 9:
Jazyková diagnostika: dívka 2– popis obrázku

Typ otázky	Srozumitelné		Gramaticky správně	
	prosinec	březen	prosinec	březen
Obrázek č. 1 - město				
Popis obrázku	ano	ano	ne	ne
Obrázek č. 2 - Ájin pokojíček				
Popis obrázku	ano	ano	ne	ne

Porozumění otázkám týkajících se popisu obrázku nebylo na takové úrovni jako při rozhovoru, neboť se jednalo o spontánní projev a otázky, které dívka neměla tolik osvojené. Několikrát se zeptala: „Co?“ Nebo: „Já nevím, jak je to po česky.“ V prosinci odpověděla s dopomocí a s některými doplňujícími otázkami správně téměř na všechno. Slovní zásoba ale byla od začátku na dobré úrovni. Projevoval se ve velké míře vliv mateřského jazyka, česká slova zaměňovala za ukrajinská nebo si

ukrajinštinou vypomáhala (*Přechodník. Značky dle auto.*). Některé věty byly celé v ukrajinštině. Většinou odpovídala jednoslovně (*Stojí.*) nebo tvořila krátké jednoduché věty (*Všechno do aktovky. Já jdu. Do školky.*).

V březnu již dívka více rozuměla otázkám a dokázala na ně reagovat. Tvořila delší věty i souvětí. V mluveném projevu se však stále vyskytovala spousta slov z ukrajinštiny (*přechodník, světofor, živůt, transportiry*).

Tabulka 10:
Jazyková diagnostika: dívka 2 – porozumění instrukcím

Typ instrukce	prosinec	březen
Otevři si knihu na straně…	ano	ano
Přečti…	ano	ano
Vezmi si červenou tužku a napiš slova….	ano	ano
Nakresli dům.	ano	ano
Postav se.	ano	ano
Sedni si.	ano	ano

Porozumění a splnění instrukcí proběhlo v únoru i březnu bez problémů.

Komunikace a jazykové roviny

Pragmatická rovina

Dívčin projev při komunikaci je klidný, plynulý a srozumitelný. Jednoznačně upřednostňuje verbální komunikaci. Velmi ráda mluví, do komunikace se zapojuje aktivně a její projev je příjemný. Dívka je otevřená, komunikativní, společenská. O přestávkách pravidelně vede dialog s kamarádkou, která pochází také z Ukrajiny. Nemá problém hovořit před cizími lidmi a navázat s nimi kontakt. Dokáže o cokoliv požádat, spontánně vypráví o prožitcích i událostech. Udržuje oční kontakt.

Foneticko-fonologická rovina

Zvuková stránka řeči je velmi ovlivněna mateřským jazykem. V projevu je patrná nesprávná intonace a frázování, které pramení z odlišnosti ukrajinštiny. Přízvuky jsou kladeny na jiné hlásky a jsou vyslovovány dlouze (*lídi, dómečky*). Dívka ale bez problémů ovládá všechny hlásky českého jazyka.

Lexikálně-sémantická rovina

Dívka je učenlivá a velmi vnímavá. Aktivní i pasivní slovní zásoba je velmi rozvinutá. Během krátké doby se dokázala naučit spoustu nových slov. I přesto ale pasivní slovní zásoba převládá. Dívka stále mnohem

aktivněji využívá slova z ukrajinštiny. Obvykle se jedná o slova, která jsou velmi podobná těm českým (*přechodník* = přechod, *světofor* = semafor).

Morfologicko-syntaktická rovina

Dívka žije v ČR přibližně rok. V morfologicko-syntaktické rovině se ve velké míře stále projevuje vliv mateřského jazyka, tedy ukrajinštiny. Dívka nesprávně skloňuje i časuje. Tvoří krátké věty i souvětí.

Jazyková příprava

Jak již bylo zmíněno výše, do bezplatné jazykové přípravy jako jediná z pozorovaných dětí dochází dívka 2. V jedné hodině bylo realizováno pozorování. Výuka je stavěna hodně na názornosti, tzn. jsou hodně využívány obrázky. Na začátku jazykové přípravy přichází vždy opakování probraného učiva (např. poznávání a pojmenovávání školních pomůcek). Následně je v hodině probírán určitý tematický celek. Začíná se těmi základními a jednoduššími tematickými celky a postupně se přidávají obtížnější témata (např. čísla, barvy, škola, lidské tělo, oblečení, roční období). Volba témat a organizace výuky však záleží na každém konkrétním pedagogovi. V době pozorování byla tématem zvířata. Žáci si osvojovali rozdíly mezi domácími zvířaty a zvířaty, které můžeme vidět v ZOO. Vystřihovali obrázky zvířat a lepily je do sešitu.

Je běžné, že žáci do dané školy nastupují i v průběhu školního roku. V tom případě dochází k opakování základů. I některé tematické celky se v průběhu školního roku opakují. Dochází tak k pravidelnému opakování a prohlubování znalostí. Pro rozvoj komunikačních kompetencí jsou vhodné pohádky, kdy je úkolem dítěte sestavit děj. Výuka je realizována zábavnou formou. Důležité je, aby jazyková příprava děti bavila a tím pádem do ní rádi chodily. Jako vhodné se jeví zařazení pohybových aktivit, básniček, písniček nebo třeba pexesa a dalších her.

4.4 Závěry šetření

Hlavní cílem empirické části práce bylo analyzovat a popsat rozvoj komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole.

Pro sběr dat byly zvoleny techniky kvalitativního výzkumu. Jednalo se o zúčastněné pozorování, polostrukturovaný rozhovor s třídní

učitelkou a provedení diagnostického testu s žáky. Prostřednictvím zúčastněného pozorování byli žáci pozorováni ve školním prostředí. Pozornost byla zaměřena především na aktivitu ve výuce, komunikaci se spolužáky i interakci s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a dalšími pedagogy. Rozhovor přinesl základní informace o dětech, o průběhu adaptace na základní školu, do třídního kolektivu i o fungování žáka ve výuce, na jejichž základě mohly být vytvořeny tři krátké případové studie. Cílem testu bylo zjistit aktuální úroveň znalosti českého jazyka u těchto žáků.

Dále byly stanoveny dílčí cíle. Prvním z nich bylo analyzovat a popsat, k jakému pokroku v osvojování českého jazyka u vybraných žáků s odlišným mateřským jazykem během výzkumného šetření došlo. Zbylé cíle se zabývaly způsoby rozvoje komunikačních schopností a komunikačním projevem.

Na základě hlavního cíle a dílčích cílů byly stanoveny výzkumné otázky. Výzkumné šetření na ně odpovědělo následujícím způsobem.

VO1 K jakému pokroku ve znalosti českého jazyka u vybraných žáků s OMJ došlo?

V prosinci 2022 byl s žáky s odlišným mateřským jazykem realizován diagnostický test, který přinesl určité poznatky o aktuální znalosti českého jazyka. V březnu 2023 byl test proveden ještě jednou. Výsledky obou testů byly následně porovnány a analyzovány.

Chlapec a dívka 2 neměli při nástupu do základní školy žádnou znalost českého jazyka. Dívka 1 předtím navštěvovala již mateřskou školu určenou pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, tudíž do první třídy jako jediná nastupovala s minimální znalostí českého jazyka. Obecně lze říct, že u všech žáků došlo k zásadnímu nárůstu slovní zásoby, a to jak pasivně, tak aktivně. Žáci nyní při projevu nepoužívají pouze jednoslovné nebo velmi krátké odpovědi, ale snaží se tvořit i souvětí.

U chlapce se zásadním způsobem změnila zejména zvuková stránka. Vliv mateřského jazyka nyní již tolik nezasahuje do výslovnosti některých hlásek. Je znatelný také pokrok v osvojení českého jazyka. Když si chlapec neví rady nebo nějaké slovíčko nezná, netíhne již tolik k angličtině.

U dívky 1 se velmi zlepšilo porozumění. Slovní zásoba se rozrostla. Stále ale přetrvávají značné gramatické chyby.

U dívky 2 došlo bezesporu k rapidnímu nárůstu slovní zásoby a přechodu od jednoslovných odpovědí k tvorbě souvětí a spontánnímu

projevu. Dívka 2 je velmi komunikativní, což se jeví jako značná výhoda. Velmi snadno se začlenila do kolektivu a má velkou snahu mluvit v češtině.

Je patrné, že žáci v mladším školním věku jsou schopni velmi rychle rozvíjet své jazykové dovednosti a osvojovat si nový jazyk, neboť již během pár měsíců můžeme pozorovat značné pokroky.

VO2 Jakým způsobem jsou u žáků s OMJ rozvíjeny komunikační dovednosti?

Ačkoliv se jedná o základní školu, která se specializuje na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a má v tomto směru mnohaletou tradici, bylo zjištěno, že žáci se v této škole vzdělávají naprosto běžným způsobem jako ostatní žáci, jejichž mateřským jazykem je čeština. Ve vyučování nejsou využívány žádné cizojazyčné učebnice, ale používají se klasické učebnice, které nemají žádné speciální úpravy (např. slabikář, Já a můj svět). Avšak je samozřejmostí, že výuka je přizpůsobena potřebám žáků a určitým způsobem je v hodnocení přihlíženo k chybám pramenícím z odlišnosti mateřského jazyka. Záleží na pedagogovi, jaký způsob výuky zvolí. Jazykové dovednosti jsou soustavně rozvíjeny při každodenních činnostech ve vyučování. Mnohem větší nároky jsou kladeny na správnou výslovnost (při čtení i počítání).

Mezi zásady správné komunikace s žáky s odlišným mateřským jazykem patří, aby byl projev pedagoga pomalý, stručný, srozumitelný, výstižný a také krátký. Dlouhé výklady nejsou vhodné, neboť žáci při nich neudrží pozornost a je potřeba je zaujmout. Jako velmi efektivní způsob výuky se jeví kombinace sedavých činností s pohybem. Pozitivní ohlasy mají také interaktivní hry a činnosti.

Mimo jiné ale mají žáci možnost využívat bezplatnou jazykovou přípravu, do které dochází v rámci vyučování nebo v čase odpolední družiny.

VO3 Čím je specifický komunikační projev u žáků s OMJ?

Specifika komunikačního projevu žáků s odlišným mateřským jazykem můžeme pozorovat v rozdílné intonaci a parafrázování. Zvuková stránka řeči (foneticko-fonologická rovina) bývá zasažena také z hlediska výslovnosti některých hlásek, neboť v odlišném mateřském jazyce jsou vyslovovány rozdílně.

Obvyklé je kombinování českého jazyka a mateřského jazyka při spontánním projevu. V případě, že se dítě dostane do nesnází, kdy se nedokáže vyjádřit v českém jazyce, nemůže si na potřebné slovo vzpomenout nebo nemá české slovo natolik osvojené, plynule přechází do mateřského jazyka. V některých případech si tuto skutečnost ani neuvědomuje.

Povšimnout si můžeme také nesprávného slovosledu. Obtíže mohou opět plynout z odlišné gramatiky mateřského jazyka. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem může být náročné správně rozlišovat mezi rody podstatných jmen (př. dívka o sobě hovoří v mužském rodě – já *byl* – a naopak).

Během výzkumného šetření a sběru dat byly získány zajímavé poznatky. Před zahájením výzkumného šetření bylo mým předpokladem, že nejlepších výsledků a pokroků v oblasti osvojování českého jazyka bude dosahovat dívka z Ukrajiny. Důvodem této hypotézy bylo, že ukrajinština patří, stejně jako český jazyk, mezi slovanské jazyky. Překvapivým zjištěním bylo, že podobnost jazyků může být někdy naopak překážkou. Důvodem je časté zaměňování ukrajinských a českých slov. Podobnost slov má mimo jiné za následek to, že se dívka bez problémů domluví i s člověkem, který se ukrajinštinu nikdy neučil, jelikož snadno pochopí význam sdělení. V tomto směru tudíž nedošlo k tak velkému pokroku jako například u chlapce, kde bylo znatelné, že postupem času přestal mateřský jazyk mluvený projev v takové míře ovlivňovat.

Test od společnosti META o.p.s. měl dle mého názoru drobné nedostatky. Některé otázky musely být z praktického hlediska přeformulovány. Dětem dělalo obtíže porozumět zejména otázce: „Odkud jsi?“. Hlavně při prvním šetření na ni někteří neodpověděli nebo odpověď zněla, „nevím“. Jakmile ale byla otázka pozměněna na: „Kde ses narodil?“ nebo, „v jaké zemi ses narodil?“, bez problémů odpověděly. Bylo tedy vidět, že odpověď znaly, jen nebyl pochopen význam otázky. Při popisu obrázku byly položeny otázky: „Kde je panenka?“ a „Kde je obrázek?“. Cílem těchto otázek bylo sledovat použití předložky a tvar podstatného jména. Ideální, očekávanou, odpovědí podle pokynů v testu bylo: „Panenka je ve skříni,“ a „obrázek je na stěně.“ Problémem bylo, že na otázku „Kde je…?“ všechny děti zareagovaly stejným způsobem, a to tak, že danou věc na obrázku prstem ukázaly. Bylo tedy nezbytné položit doplňující instrukci, která dětem upřesnila, aby nyní neukazovaly a zkusily říct slovy, kde se

daná věc nachází. V případě otázky týkající se umístění panenky neodpovědělo žádné dítě ani jednou dobře. Jednalo se o policovou skříň, takže nejbližší správnou odpovědí bylo „na polici". Obrázek nebyl tedy za tímto účelem dle mého názoru úplně vhodně zvolen.

Dalším překvapivým faktem bylo porovnání úspěšnosti dětí při popisu obrázku města a pokojíčku, jelikož všichni byli mnohem úspěšnější při popisování obrázku pokojíčku než města. Následně jsem zjistila, že obrázky pochází z učebnice prvouky, kterou žáci ve škole používají a obrázek pokojíčku již z hodin velmi dobře znali. Před zahájením výzkumného šetření mě bohužel nenapadlo si danou věc ověřit.

Na závěr bych ráda dodala, že se na portálu Inkluzivní škola.cz, jež je spravován právě společností META o.p.s., dá najít stejný test již v aktualizované verzi. Je mnohem přehlednější, jsou v něm odstraněny výše zmíněné drobné nedostatky, které mohly výsledky určitým způsobem komplikovat. Zároveň byly zvoleny nové, vhodnější a více neutrální obrázky k popisu. Test je navíc rozšířen o další (čtvrtou) část, která je určena pro žáky první, popřípadě i druhé třídy, a je zaměřena na čtení u menších dětí.

Doporučení pro praxi

Profesní příprava pedagoga a znalosti týkající se problematiky odlišného mateřského jazyka jsou nezbytným předpokladem pro úspěšnou interakci mezi pedagogem a žákem s odlišným mateřským jazykem. Z výzkumného šetření vyplývá, že v případě, že se pedagog v dané problematice orientuje a ví, jak k žákovi s odlišným mateřským jazykem přistupovat, je mnohem větší předpoklad, že žákova vzdělávací dráha bude úspěšná.

V tomto směru může škola specializovaná na vzdělávání žáků s OMJ přinášet své benefity. Pedagogové jsou na těchto školách velmi dobře proškoleni a ví, jak přizpůsobit výuku, materiály i jak s žáky pracovat. Mimo jiné jazyková bariéra žákovi nepřináší takové pocity odcizení, neboť i spolužáci si nový jazyk teprve osvojují. Z toho vyplývajícím doporučením pro praxi (zejména pro běžné základních školy) je příprava pedagoga na příchod žáka s OMJ prostřednictvím nejrůznějších seminářů, kurzů nebo workshopů, popřípadě studia odborné literatury či legislativy. Velké množství seminářů, workshopů nebo také vzdělávacích programů pedagogům nabízí například již zmiňovaná organizace

META o.p.s. Vzdělávací programy jsou určeny také pro učitele, kteří se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem teprve začínají.

Přínosné může být také seznámení se se specifiky daného jazyka a kultury. Pedagog by měl respektovat individuální potřeby každého žáka.

Dalším doporučením je navázání aktivní spolupráce s rodiči žáka. Rodič by se měl podílet na rozvíjení jazykových schopností svého dítěte, měl by se zajímat o dění ve škole, doma s dítětem procvičovat a motivovat ho k další práci. Také sami rodiče mohou navštěvovat různé jazykové kurzy, aby mohli být svým dětem nápomocní.

Jak vyplývá z výzkumného šetření, nápomocná může být také diagnostika. Provedení vstupní diagnostiky může přinést cenné informace o aktuálních jazykových schopnostech žáka. Prostřednictvím opakované diagnostiky a srovnáním výsledků mohou být sledovány pokroky dítěte. V současné době je k dispozici diagnostický materiál opět od organizace META o.p.s., který byl využit v rámci výzkumného šetření.

5 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat a popsat komunikační schopnosti u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část byla vypracována na základě studia odborné literatury týkající se řešené problematiky a je rozčleněna do dvou kapitol. Praktická část tvoří třetí kapitolu.

První kapitola se vymezuje pojem komunikace, popisuje vývoj řeči, jazykové roviny a poslední podkapitola se zabývá narušenou komunikační schopností.

Druhá kapitola se zaměřuje na problematiku odlišného mateřského jazyka. V této kapitole je popsáno dítě mladšího školního věku, terminologie týkající se odlišného mateřského jazyka, vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a bilingvismus.

Výzkumného šetření zahrnuté ve třetí kapitole prokázalo, že jazyková bariéra způsobuje překážky v rozvoji jazykových schopností. Komunikační projev žáka s odlišným mateřským jazykem má svá specifika, pramenící z odlišnosti mateřského jazyka. Avšak při soustavném rozvoji a správném přístupu pedagoga k výuce si žák dokáže nový jazyk velmi rychle osvojit. U dětí mladšího školního věku lze již během pár měsíců pozorovat rozdíly zejména v nárůstu slovní zásoby, tvorby vět i ve zvukové stránce řeči.

Použité zdroje

Almeida, M. (2021). *Obtíže učitelů při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem.* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/ui9mn/

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualis.* Multilingual Matters.

Balašová, J. (2003). *Kapitoly z logopedie*. Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o. Praha.

Bednářová, J. & Šmardová, V. (201). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* Computer Press.

Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností*. Grada.

Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T. & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Meta.

Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Meta o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.

Buckley, B. (2003). *Children's communication skills: from birth to five years.* Psychology Press.

Bytešníková, I., Horáková, R. & Klenková, J. (2007). *Logopedie & surdopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.

Bytešníková, I. (2014). *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie.* Masarykova univerzita.

Crisfield, E. (2021). *Bilingual families: A practical language planning guide*. Multilingual Matters.

Čechová, M. (2000). *Čeština – řeč a jazyk.* ISV.

DeVito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Grada.

Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník: Terminologický a výkladový.* Logopedické centrum.

Fletcher, P. & O'Toole, C. (2015). *Language development and language impairment: a problém - based introduction.* Wiley.

Gardea, M. (2018). *Bilingvní dítě mladšího školního věku*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/jjep9/

Harding-Esch, E. & Riley, P. (2003). *The bilingual family*. Cambridge University Press.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

Hošťálková, M. (2016). *Ontogeneze řeči u dětí v bilingvním prostředí.* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/dd475/

Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Grada.

Juranová, P. (2012). *Vývoj řeči u bilingvních dětí.* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/yy88f/

Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi.* Grada.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada.

Klenková, J., Bočková, B. & Bytešníková, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie. Text k distančnímu vzdělávání.* Paido.

Kraus, J. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov.* Academia.

Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence.* Galén.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie.* Grada.

Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Portál.

Lněničková, N. (2022, 29. listopadu). *Problémy s výukou žáků s OMJ: Jaké problémy se nejčastěji na škole řeší, popř. s kým?* Kulatý stůl k problematice vzdělávání a integrace žáků s OMJ, Brno, Česká republika.

Mahootian, S. (2019). *Bilingualism*. Taylor & Francis.

Matějček, Z. & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk.* H & H.

Morgensternová, M., Šulová, L. & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer Česká republika.

Navrátilová, E. *Rozvoj jazykových schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem.* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/kjv6e/

Pacher, P. (2017). *Vývojová psychologie*. University of Applied Management.

Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedické minimum*. Univerzota Palackého.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace.* Grada.

Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B. &

Rocci, A., Saussure, L. de (2016). *Verbal communication*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie.* Portál.

Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Karolinum.

Scholl, L. (2012). *Přirozený dětský bilingvismus a trilingvismus – specifické aspekty, možnosti a meze.* [Rigorózní práce. Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/44774

Slowík, J. (2016*). Speciální pedagogika.* Grada.

Snášelová, M. (2022). *Rozvoj jazykových kompetencí u žáků s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/vy4f3/

Sooriya, P. (2017). *Non verbal communication*. Lulu Publication.

Svobodová, J. (2014) *Bilingvismus a interference – slovanské jazyky*. Západočeská univerzita.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál

Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K. & Vávrová, P. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dopívání*. Karolinum.

Vágnerová, M. & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Karolinum.

Vitásková, K. (2013). *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Elektronické zdroje:

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (n.d.). Cambridge. *Bilingualism*. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bilingualism

Český statistický úřad. (n.d.). *Cizinci: Počet cizinců*. https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu

Metodický portál RVP. CZ. (6. 6. 2013). *Metodické pokyny k začleňování žáků-cizinců do výuky.* https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17461/metodicke-pokyny-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky.html

Metodický portál RVP. CZ. (24. 7. 2014). *Úvod do problematiky bilingvismu.* https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18919/UVOD-DO-PROBLEMATIKY-BILINGVISMU.html

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (1. 9. 2021). *Metodický materiál MŠMT k poskytováni bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání.* https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove

Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html

Nebeská, I. (2017). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny: Bilingvismus*. https://www.czechency.org/slovnik/BILINGVISMUS

Titěrová a kol. (2022, 30. listopadu). *Děti s OMJ = vícejazyčné děti.* Inkluzivní škola. https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (2016). https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

Příloha A Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Název výzkumného projektu: Rozvoj komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole
Název pracoviště: Masarykova univerzita v Brně – Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Řešitel projektu: Eva Poskočilová
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Dana Zámečníková, PhD.
Období realizace: školní rok 2022/2023

Informace o výzkumu:
Cílem mé bakalářské práce je zaměřit se na Rozvoj komunikačních schopností u žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. V rámci výzkumu bude v období listopad až březen třikrát provedeno šetření formou testu, který bude zaměřen na aktuální znalosti českého jazyka u žáka s odlišným mateřským jazykem. Tímto způsobem budou zaznamenávány a následně vyhodnoceny pokroky žáka. Samotné šetření bude kombinováno s pozorováním dítěte ve výuce.

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je Rozvoj komunikačních schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte prosím Váš podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji a prohlašuji, že
a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“).
b) jsem měl/a možnost zeptat se na všechny podstatné informace týkající se průběhu, účelu a cíle projektu, na které jsem dostala jasné

a srozumitelné odpovědi a měl/a jsem dostatečný čas na zvážení účasti v tomto projektu.
c) dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu;
d) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat.
e) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.
f) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich využitím jen pro účely výzkumu bakalářské práce.

Informovaný souhlas existuje ve dvou kopiích, kdy jedna patří řešiteli projektu a druhá zákonnému zástupci dítěte, které se projektu účastní.

Datum a podpis řešitele projektu:
Datum a podpis zákonného zástupce účastníka výzkumu: