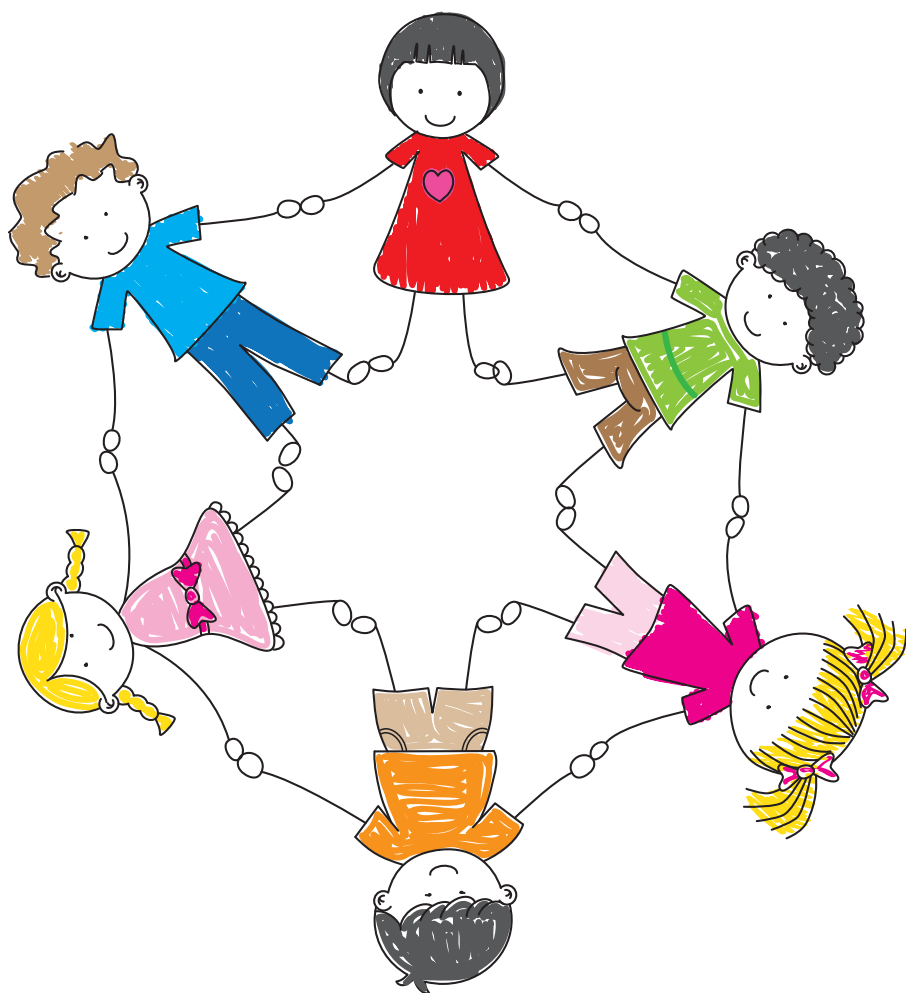


Začínáme učit češtinu pro děti-cizince

Mladší
školní
věk

Příručka pro lektorky a lektory



Linda Doleží (Ed.)

a|u|č|c|j

asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Vydává: AUČJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Hloubětínská 26, 198 00 Praha 9

v roce 2014

www.aucj.cz

Počet stran: 86

Příručka vychází v rámci projektu

Metodická a didaktická podpora výuky českého jazyka jako cizího jazyka v rámci integračního procesu cizinců na území ČR v roce 2013 za finanční podpory Dotačního programu MŠMT na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2013, č. rozhodnutí: 3559-14 /2013-200.

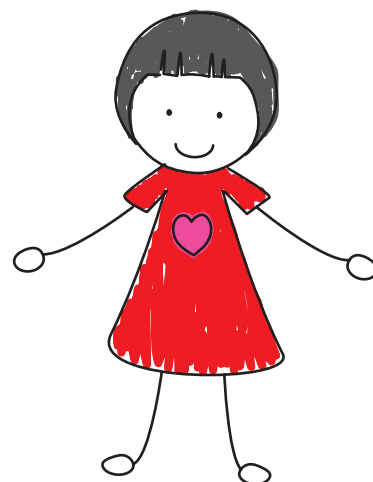


ISBN 978-80-260-5587-7

Začínáme učit češtinu pro děti-cizince

Příručka pro lektorky a lektory

Linda Doleží (Ed.)



„Chceme-li někomu pomoci, musíme mu nejprve porozumět. Nemusím – a ani nemohu – rozumět řeči všech „malých vandrovníků“, které k nám osud zavál, musím se však snažit pochopit jejich duši, jejich způsob myšlení, chování, jejich reakce. Musím se snažit o „vědoucí“ pomoc.“

Naděžda Gjurová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala především autorkám jednotlivých příspěvků za flexibilitu a ochotu v krátké lhůtě zpracovat daná témata. Nesmírně si ceníme také možnosti otisknout krátké ukázky z knih, jež při výuce využíváme, v ukázkové části publikace, a proto poděkování patří všem autorkám, jež nám k otisknutí ukázek daly svolení. Korektorce Mgr. Lucii Černé a grafikovi Ing. Radku Doležimu patří veliký dík za perfektně odvedenou práci, za trpělivost a dostatek energie. Lektorkám kurzů češtiny pro děti-cizince Mgr. Janě Rodrové, Mgr. Petře Wachsmuthové a Mgr. Stanislavě Janíčkové bych na tomto místě ráda poděkovala za jejich práci a za možnost s nimi některé záležitosti konzultovat a získávat tak zpětnou vazbu a cenné postřehy z praxe. Poděkování patří také Mgr. Svatavě Škodové, Ph.D., a Mgr. Petře Bulejčíkové za možnost konzultovat vstupní diagnostiku a PhDr. Lídě Holé za postřehy k využití učebnic pro účely výuky v kurzech pro děti. Pedagogům a dětem ze ZŠ Zbýšov u Brna patří veliký dík za možnost provést pretestování materiálů určených pro vstupní diagnostiku. Poděkování patří také vedení AUČCJ v čele s Mgr. Marií Poláčkovou a Mgr. Martinou Friedlovou za nabídku možnosti zpracovat tuto příručku a asistenci při jejím zpracovávání.

OBSAH

Obecné informace	2
Poděkování	4
Úvod	7
Teoretická část	9
Marcela Novozámská: Charakteristika dítěte mladšího školního věku	10
Linda Doleží: Osvojování jazyka u dětí – mladší školní věk	17
Linda Doleží: Několik poznámek k osvojování cizího jazyka	23
Markéta Bačáková: Vzdělávání dětí-uprchlíků	28
Martina Kurowski: Vzdělávání žáků-uprchlíků	33
Jana Rodrová: Čeština na 1. stupni základních škol a učebnice používané v českých školách	40
Ukázková část	49
Svatava Škodová: Domino 1, 2 – Koncepce řady učebnic českého jazyka pro žáky-cizince pro 1. stupeň ZŠ	50
Ilona Lejnarová, Světlana Kotyková, Jiřina Kinkalová: Čeština pro malé cizince 1	54
Ilona Lejnarová, Světlana Kotyková, Jiřina Kinkalová: Čeština pro malé cizince 2	56
Jana Hlaváčková: Čeština pro cizince – soubor metodických listů	58
Anna Flanderková: Můj první pracovní sešit z ČJ – pro žáky cizince	60
Naděžda Gjurová: Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – metodika pro učitele	62
Zdena Malá: Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1.1	64
Jitka Hrubá: Čeština pro děti cizinců – metodika výuky českého jazyka dětí z minoritních skupin	66
Činnost AUČCJ	67
Linda Doleží: Kurzy češtiny pro děti-cizince	68
Jana Rodrová: Kazuistika	72
Závěr	75
Přílohy	77
Medailonky	83



ÚVOD

Příručka *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)* je určena především lektorkám a lektorům, kteří začínají působit v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti-cizince, jež mají nárok na výuku českého jazyka, která je momentálně zprostředkovávána Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka v rámci projektu *ČESKY S PŘEHLEDEM – komplexní podpora jazykového vzdělávání azylantů na území České republiky*. Rádi bychom všem, jichž se vzdělávání této skupiny dětí týká, zpřístupnili informace a témata, která považujeme za důležitá a smysluplná a která se v dostupných a podobně zaměřených příručkách neobjevují nebo se objevují pouze okrajově. Tyto publikace však považujeme za velice přínosné a práce s nimi je více než žádoucí. Skvělý úvod do problematiky nabízí publikace Radostného et al. (2011). Lektoři mají možnost dozvědět se vše, co souvisí se začleňováním cizinců do českého školního systému. Hojně jsou zde citace z legislativních dokumentů, statistické údaje k počtům cizinců apod. Praktické a užitečné zkušenosti a postřehy z praxe předává Kubíčková (2009), která popisuje způsob výuky ve třídě pro jazykovou přípravu. Podobně i Punčochář a Bernátková (2011) nabízí metodické podklady a tipy k výuce v rámci začleňování dětí do ZŠ. Doporučení pro výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti mladšího školního věku mimo jiné nabízejí např. Gjurová (2011) a Hrubá (2004). Výše uvedené metodické příručky všechny zájemce vybaví přehledem dostupných a vhodných učebnic, odborné literatury, seznamem organizací, jež se zabývají uprchlíky, a zejména pak metodikou, týkající se výuky češtiny pro cizince. Velice je pro pochopení celé situace a pro usnadnění práce v této oblasti doporučujeme.

Naše příručka si klade za cíl přispět tím, jak již bylo řečeno, co jsme v jiných příručkách nenašli, a tím, co vyplynulo ze zkušeností s výukou v rámci kurzů AUČCJ pro děti-cizince. Ve středu našeho zájmu stojí dítě – jeho psycholingvistický a psychologický vývoj v určitém věkovém období, zvláštnosti a specifika tohoto období. Dále pak situace, v níž se nachází dítě-cizinec (uprchlík). V neposlední řadě věnujeme pozornost také českému jazyku, a to nejen způsobům jeho výuky v rámci kurzů češtiny pro děti-cizince, ale také co se týče náplně předmětu český jazyk na prvním stupni základních škol. Na tuto teoretickou část navazuje část „ukázková“, ve které se snažíme

představit základní učebnice a metodické příručky určené pro výuku dětí-cizinců v mladším školním věku. Poslední část příručky tvoří pojednání týkající se činnosti AUČČJ v oblasti kurzů češtiny pro děti-cizince. Popsán je způsob fungování kurzů, zejména pak způsob začleňování dětí, vstupní diagnostika a výukové materiály. Pozornost je věnována také popisu spolupráce lektorek a metodičky a v neposlední řadě také plánům do budoucna.

Naším cílem bylo zpřístupnit tato témata přehlednou a jasnou formou a to tak, aby po jejich přečtení měli lektorky začátečnice a lektoři začátečníci dobrý základ, z něž mohou při výuce a kontaktu jak s dětmi, tak s jejich rodinami, vycházet. Rozhodně se však nejedná o vyčerpávající pojednání týkající se té které tematiky, jsou to spíše náměty k zamyšlení a základní přehledové informace. Oproti materiálům určeným pro jiné věkové skupiny jsou na tom lektoři a lektorky vyučující češtinu pro cizince u dětí mladšího školního věku relativně dobře, neboť mají k dispozici kvalitní učebnice i metodické příručky. Doufáme, že i námi předkládaná publikace bude jejím uživatelům k užítku a že na ni v budoucnu navážeme zpracováním metodických podkladů i pro výuku češtiny pro děti-cizince zbývajících věkových skupin, tedy předškolního a staršího školního věku.

Linda Doleží

Použitá literatura:

- Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Metodika pro učitele*. Praha: Portál.
- Hrubá, J. (2004). *Čeština pro děti cizinců: Metodika výuky českého jazyka dětí z minoritních skupin*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kubíčková, K. (2009). *Zkušenosti s výukou v heterogenní třídě pro jazykovou přípravu. Metodická příručka*. Kostelec nad Orlicí: ZŠ Gutha-Jarkovského.
- Punčochář, M. & Bernátková, T. (2011). *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců. Metodická příručka pro pedagogy. Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji*. Ústí nad Labem.
- Radostný, L. et al. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, o. s.

TEORETICKÁ ČÁST

CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Marcela Novozámská

Úvod

Následující příspěvek přehledně přibližuje některé aspekty vývoje dětské osobnosti se zaměřením na mladší školní věk. Je určen všem, kteří pracují s dětmi, a pomáhá jim orientovat se v této problematice. Dotýká se nejen oblasti poznávacích procesů, ale i tělesného a emočního vývoje a socializace.

Vývojové období mladšího školního věku

Do mladšího školního věku zařazujeme děti od 6–7 let, kdy začíná školní docházka, až do období pohlavního dospívání 11–12 let. Z. Matějček (1994) toto období dále člení na mladší a střední školní věk.

- » **Mladší školní věk**, označovaný jako „přechodné období“, se váže k věku od 6–7 let do 8–9 let. Děti se postupně adaptují na školu a kolektiv, jsou zranitelnější, a vyžadují proto více pozornosti ze strany dospělých.
- » **Střední školní věk** se vztahuje na období od 8–9 let do 11–12 let. Jedná se o stabilnější období, děti si již zpravidla přivykly školnímu prostředí.

Tělesný vývoj

Po tělesné stránce lze v prvním období pozorovat růst spíše do délky, děti jsou často velmi hubené, přicházejí o svoji „baculatost“, jde však o přirozený jev. V souvislosti s tím, se objevuje i přechodné oslabení nervové soustavy spojené s únavou a neklidem. Děti potřebují více pohybového uvolnění. V období středního školního věku již dochází k jistému vyrovnání, děti jsou obvykle v dobré zdravotní a tělesné kondici, nezřídka velmi výkonné (Matějček, 1986).

Hrubá a jemná motorika

V oblasti hrubé motoriky dochází ke zrychlení svalových pohybů a zvětšení svalové síly, zlepšuje se rovněž koordinace celého těla. Děti vyhledávají sporty, které vyžadují sílu, vytrvalost a obratnost. Také jemná motorika se postupně zlepšuje, což lze dobře pozorovat při psaní a kreslení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Hra a zájmové činnosti

V mladším školním věku jsou děti ještě velmi hravé, v oblibě jsou stále pohádky, hranice mezi skutečností a fantazií mohou splývat. Později se do popředí zájmu dostávají sport, sběratelství, děti často touží po tom, mít doma nějaké domácí zvířátko (Matějček, 1994). Ve spojení s výkonem zájmových činností se začíná více projevovat nadání, které umožňuje podávat v některých oblastech výborný, v případě talentu dokonce vynikající výkon (Rozsypalová, Čechová, Mellanová, 2003).

Pozornost

Při nástupu do školy se děti na činnosti dokážou soustředit stále ještě pouze krátce (přibližně 10 min). Postupně se u nich ale zlepšuje schopnost záměrně pozorovat, jsou vytrvalejší (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Učení

Podle Heluse (1982) je učení hlavním druhem činnosti dítěte **mladšího školního věku**. Je velmi úzce **propojeno s vyučovací činností učitele**. Teprve později se stává autonomním, seberealizačním a sebevzdělávacím úsilím. Dítě je více než kdy jindy závislé na mezilidském citovém vztahu s učitelem, potřebuje jeho větší osobní odezvu, citovou podporu a zájem o jeho niterní dětský svět.

Na rozdíl od staršího školního věku je pro dítě ve škole, místo samotného získávání poznatků, důležitější proces celkové socializace. Je třeba přizpůsobit časový rytmus školnímu vyučování, na znamení (zvonění) aktivizovat svoji motivaci a pozornost, na další znamení tuto pozornost přeorientovat. Dítě je nuceno podrobit se vnějšímu řízení a vyvinout v sobě aktivity sebeřízení.

Učení vede k formování teoretického myšlení, k vytváření schopnosti zobecňování.

Samotné „učení“ je něco, čemu se dítě musí učit. Jde o soubor operací, které mají své zákonitosti a které jsou ovlivněny motivací žáka, jeho zájmy, postoji a charakterem (píli, sebeovládáním apod.).

Ve středním školním věku pak postupně v učení začíná převažovat **sociálně komunikační činnost**, která probíhá při **uspokojování společensky užitečných zájmů**. Hlavní motivací k učení je pro dítě význam učení pro jeho další život, jaký vliv bude mít na jeho postavení mezi lidmi.

Obecně je motivace dětí mladšího a středního školního věku k učení provázena třemi základními motivy: zvědavostí, přijetí problému jako výzvy a snahou získat větší kontrolu nad prostředím. Motivace vychází z vnitřního zájmu, který není závislý na vnějších pobídkách (odměnách či trestech).

Řeč

Ve školním věku se nejen výrazně rozšiřuje slovní zásoba, ale zlepšuje se i užití gramatických pravidel. Roste délka a složitost vět a souvětí, celá jejich stavba. Protože existují mezi dětmi velké individuální rozdíly, obecně se má za to, že dítě sedmileté zná průměrně 19 633 slov a dítě jedenáctileté má slovní zásobu v rozsahu 26 468 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Humor

Přibližně od druhé třídy si děti rády vzájemně vyprávějí vtipy a následně i slovní hříčky. Rozumějí humorným situacím a někdy je i samy vymýšlí. Jsou sice zatím spíše „naivní“, ale děti je mají velmi v oblibě. Společně sdílený smích již ukazuje na vyšší úroveň komunikace (Matějček, 1994).

Kognitivní vývoj

Školák již není při vnímání i myšlení ovlivněn vlastními fantaziemi a přáními, jako tomu bylo doposud, a zaměřuje se na **realitu**. Děti v tomto období chtějí poznat svět kolem sebe takový, jaký ve skutečnosti je. Tuto tendenci lze dobře pozorovat např. v kresbě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Školáci se snaží poznávat svět nejen pasivně, např. četbou historických, válečných a dobrodružných románů, povídek, cestopisů a encyklopedií s realistickými ilustracemi, ale i aktivně. Vyhledávají činnosti, při kterých mohou věci a jevy prozkoumat prakticky, objevovat zákonitosti světa prostřednictvím experimentů, reálných činností, zejména v technických a přírodovědných oblastech. Erikson (in Říčan, Krejčířová, 2006) toto období označuje výstižně jako stadium *snaživé píle*. Děti zažívají jak pocity úspěchu, tak nově pocity méněcennosti při nezdaru, který je ale většinou motivuje k vyššímu výkonu. Při opakovaných nezdarech však může vést naopak k rezignaci a ztrátě životní perspektivy.

Myšlení

Jean Piaget v teorii kognitivního vývoje vysvětluje, že lidé ve svém vývoji prochází čtyřmi stadii myšlení:

1. **Senzomotorické období** (narození až 2 roky) (Piaget, 1952, in West, 2002), ve kterém dítě pracuje pouze s věcmi v jeho bezprostředním dosahu a je spojeno s motorickou činností (Hartl, Hartlová, 2004).
2. **Předoperační období** (2 roky až 6–7 let) je ovlivněno dětskou fantazií s tendencí zacházet s neživým předměty, jako by byly živé. Používání pojmů u dětí je neúplné, nezaměřují se na logiku, ale na vzhled a své vnímání, v daném okamžiku se soustředí pouze na jeden aspekt problému (Piaget, 1952, in West, 2002). Toto období, označované rovněž jako předponové či symbolické, je založeno na symbolické funkci jazyka (Hartl, Hartlová, 2004).
3. **Konkrétní operace** (6–7 roků až 11–12 let) (Piaget, 1952, in West, 2002). Toto období je spojeno s respektováním základních logických zákonů a se zaměřením na realitu (Piaget, 1966, in Vágnerová, 1996).
4. **Formální operace** (11–12 let až dospělost) (Piaget, 1952, in West, 2002). Toto období abstraktního myšlení je charakteristické na možnosti přesunovat pozornost od konkrétních k abstraktním jevům, je spojeno se schopností zobecňování (Hartl, Hartlová, 2004).

Myšlení dítěte mladšího školního věku – konkrétní operace

V období mladšího školního věku, přibližně od 6–7 asi až do 11 let, začínají děti logicky uvažovat o věcech, které mohou vidět a na které si mohou sáhnout, ale ne o abstraktních věcech. Děti si již uvědomují, že existují určitá pravidla, která řídí život. Myšlení, které zahrnuje pravidla, se nazývá operace. V tomto věku děti používají logiku ve spojení s konkrétními předměty, o kterých lze snadno přemýšlet, což bývá označováno termínem **konkrétní operace**. Děti již umí přihlídnout k tomu, že problém nemá jen jeden aspekt a při řešení berou v úvahu i další proměnné. Chápu již zákon zachování a jsou si vědomy např. toho, že objem kapaliny se nemění, pokud se přelije z vysoké a tenké sklenice do malé a široké. Dovedou posoudit skutečnost z více hledisek. Umí třídit a klasifikovat objekty do různých kategorií, řadit je podle určitého kritéria – pravidla.

Pro děti jsou v tomto období **pravidla** důležitá i v jiných oblastech. Vyhledávají hry jako dámu či šachy se složitějšími pravidly, častěji se o nich mezi sebou přou, občas některá upřednostňují více než jiná. Stává se, že lpí na nesprávném pravidle. Myšlení ještě není tolik pružné a děti mohou trvat na přesvědčení, že existuje jen jeden správný způsob řešení (např. ten, který má paní učitelka, nikoli maminka...) (West, 2002).

Typickým obrazem myšlení tohoto vývojového stadia je rovněž černobílé vidění. Jednotliví lidé kolem mohou být pouze zlí nebo dobří, spravedliví nebo nespravedliví. Je třeba si dávat větší pozor na to, aby si neosvojili nevhodná pravidla (West, 2002).

Konkrétní myšlení se promítá i do **chápaní času**. Ve věku 8 let děti již dobře rozlišují časovou posloupnost, orientují se v rytmu denního, týdenního a ročního období, učí se znát hodiny a chápu nevratnost časového dění (Vágnerová, 1996).

Představivost a paměť

Neomezená představivost předškoláka mizí. Školákovi je jasné, že panenky nemohou mluvit, že mrak se nemračí a klacík je prostě klacík (West, 2002). Paměť se rychle rozvíjí. Dítě dovede stále lépe reprodukovat, co se naučilo. Pro lepší zapamatování začíná využívat i jednoduché strategie např. mnemotechnické pomůcky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoční vývoj a socializace

Základními znaky emočního vývoje tohoto období jsou podle Stuchlíkové (2002):

- » schopnost sociálního poznávání – děti jsou již objektivnější v hodnocení sebe sama;
- » objevují se rysové aspekty sebepojetí – postoje a očekávání vůči vlastní osobě;
- » zvyšuje se schopnost vnímat a chápat druhé lidi, jejich pocity a myšlenky;
- » vnímání vlastních sebehodnotících pocitů jako je vina, hrdost či zahanbení je již na mnohem vyšší úrovni než v předcházejícím období.

Z. Matějček mezi významné změny tohoto období řadí:

- » diferenciaci identity podle pohlaví (přijetí mužské/ženské identity);
- » vytváření základních rodičovských postojů;
- » osvojení si specifického (rodičovského) způsobu jednání s malými dětmi.

Sociální vztahy

Vágnerová (1996) uvádí, že v tomto období se dítě dostává do prvních životních sociálních rolí – do role podřízené (žáka) a do role souřadné (spolužáka).

V nové roli žáka se do popředí dostává nadosobní hledisko výkonu, spojené s fungováním instituce (školy) bez ohledu na individuální zájmy. Dítě si uvědomuje, že mimo rodičů si na něj činí nároky i společnost, že jeho výkony ovlivní to, „co z něj jednou bude“. Je nuceno svůj vlastní denní režim i životní způsob sloučit s normami školy, přijmout autoritu učitele, osamostatnit se a převzít zodpovědnost za vlastní chování i s jeho následky. Rozpoznává již také dobře prostředky pro dosažení sociální úspěšnosti (Helus, 1982).

Přibližně do druhého ročníku přetrvávají mezi dětmi smíšené kamarádké vztahy, chlapci si s dívkami společně bez zábran hrají. Kolem 9. roku stoupá vliv dětské skupiny, do které se děti snaží začlenit a dodržovat její normy i přes odlišnosti s normami rodinnými. Rodičovská autorita ale stále ještě není ohrožena. Dětem velmi záleží na tom, aby byly v kolektivu respektovány, aby se nestaly terčem posměchu. Dívčí a chlapecké skupiny se od sebe začínají postupně vzdalovat. Přátelství se uzavírají zpravidla mezi dětmi stejného pohlaví a za kamarádství mezi chlapcem a dívkou se děti obyčejně stydí (Matějček, 1994).

Role spolužáka je na počátku školní docházky spíše obecná, ale později děti získávají ve třídě různě ceněné, nadřazené či podřazené role, které pro ně mají velký význam. V dětské skupině jsou získávány prvotní a důležité zkušenosti pro další socializaci dítěte. Učí se zde mimo spolupráci a pomoci druhým také soupeřivosti a soutěživosti. Ve středním školním věku si již třída sama stanovuje vlastní normy (Vágnerová, 1996).

Mimo kamarádkých se do popředí zájmu dostávají i další vztahy mezi lidmi. Děti pozorují, co se děje v ostatních rodinách, u sousedů, všímají si vztahů mezi rodiči a jejich přáteli, sledují své učitele. Právě v tomto období děti nejhůře snášejí rozvod rodičů, stejně jako příchod nového partnera rodiče do rodiny. Zejména mezi 10.–11. rokem jsou děti velmi citlivé na rodinné konflikty (Matějček, 1986).

Pocit vlastní jedinečnosti se u dětí vyvíjí postupně. Ve věku 8–10 let dítě vymezuje sebe sama pomocí *sociálního srovnání*, je závislé na mínění okolí. Při sebehodnocení se opírá o své schopnosti a aktivitu („Jsem dobrý tenista“), velký význam hraje školní úspěšnost. Později, přibližně mezi 10.–12. rokem, při sebehodnocení začíná používat vlastní kritéria a vymezuje vlastní JÁ, z *hlediska vztahů* („Jsem kamarádký“) (Eysenck, 2004, in Cakirpaloglu, 2012).

Dítě již projevuje obecnou sebeúctu, která však může klesat, pokud si dítě pod tlakem okolí volí nereálné cíle a při selhání prožívá vlastní nekompetenci. Velkou roli při utváření sebeúcty má pro dítě kladné hodnocení, zahrnující i hodnotu tělesného JÁ, které srovnává s obecně platnými estetickými hodnotami (Cakirpaloglu, 2012).

Seberegulace

Děti ve věku 6–9 let uplatňují seberegulaci pomocí vnitřní řeči. V deseti letech již zvládají zhodnotit své znalosti, ocenit vhodnost určité strategie pro řešení problému a v případě potřeby zvolit jiný přístup (Vágnerová, 1996). Začínají si klást dlouhodobější cíle, k jejichž dosažení je třeba dlouhodobého volního úsilí, které může být velmi vytrvalé (Matějček, 1986).

Dítě je již schopno za pomoci vůle ovládat své emoční reakce. Díky pochopení vlastních pocitů ve spojení s určitou situací již začíná brát ohled na požadavky a očekávání okolí. Uvědomuje si, že může své pocity skrývat, zejména pokud si není jisto odezvou ostatních lidí. Vnímá i možnost přítomnosti několika, často i protichůdných emocí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Morální vědomí a jednání

Děti mladšího školního věku postupně přechází ze stadia **předkonvenční morálky**, kde bylo chování regulováno na základě odměny a trestu či získání nějaké výhody, k **morálce konvenční**, která s sebou přináší přijetí běžných sociálních norem jako vlastního vnitřního regulativu. Děti je respektují zejména proto, aby uspokojily potřebu naplnit společenská očekávání (Vágnerová, 1996). Pro mladší školní věk je typická morálka „hodného dítěte“, kde je pro dítě důležité to, aby vytvořilo či udrželo dobré vztahy s lidmi. U starších dětí se objevuje i „morálka svědomí a autority“. Dítě chce svým jednáním předejít jak kritice okolí, tak pocitům viny i odsouzení vlastním svědomím (Kohlberg in Langmeier, Krejčířová, 2006).

Závěr

Cílem pojednání není zpracování hlubší analýzy sledované oblasti, ale má sloužit jako přehledná a stručná pomůcka, která upozorňuje na nejdůležitější zvláštnosti a problémy, se kterými se můžeme při práci s dětmi mladšího školního věku setkat.

Použitá literatura:

- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Eysenck, M. V. (2004). *Psychology: An International Perspective*. New York: Psychology Press.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1984). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universiten Press.
- Rozsypalová, M., Čechová, V. & Mellanová, A. (2003). *Psychologie a pedagogika I*. Praha: Informatorium.
- Říčan, P. & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- West, G. K. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál.

OSVOJOVÁNÍ JAZYKA U DĚTÍ – MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Linda Doleží

Úvod

V tomto příspěvku bychom rádi představili poznatky, které se týkají osvojování jazyka u dětí mladšího školního věku. Mladší školní věk je, co se jazykového vývoje týče, věkem turbulentním. Děti nastupují do první třídy, kde se učí číst a psát a jejich jazyk tak dostává zcela novou dimenzi. Zároveň získávají jakési počáteční metajazykové schopnosti a učí se uvažovat o svém jazyce a pozorovat jej (blíže k náplni výuky českého jazyka na prvním stupni základních škol viz příspěvek Jany Rodrové). Rádi bychom na tomto místě uvedli několik postřehů k vývoji jazyka u dětí v tomto věku, a to z hlediska psycholingvistického. Jazyku dětí v předškolním věku jsme se věnovali např. v Doleží (2008, 2009) a podrobné pojednání o něm bude zařazeno do plánované a připravované metodické příručky, jež se bude týkat výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku. Důležité je zdůraznit, že se jedná o poznatky získané v rámci výzkumu osvojování mateřského jazyka. Pozornost je věnována především osvojování gramatického systému a významu. Pro omezený rozsah příspěvku nevěnujeme pozornost dalším oblastem, jako jsou např. oblast výslovnosti a pragmatických dovedností, jež jsou v rámci procesu osvojování neméně důležité.

Hypotéza kritického období – horní hranice

Mladší školní věk by mohl být na první pohled z hlediska psycholingvistického obdobím nezajímavým, neboť by se mohlo zdát, že jazykový vývoj je již ukončen. Opak je však pravdou. Tohoto období se týká nejen bohatý jazykový vývoj, ale také jakási konečná hranice týkající se tzv. kritického období ve vývoji jazyka. Přesné vymezení kritického období je různé, obvykle se ale v literatuře hovoří o období mezi druhým rokem života a nástupem puberty (Lenneberg, 1967). Aitchinson(ová) (1998, s. 88) spíše než termín kritické období navrhuje používat termín „citlivé období“, neboť se jí argumenty pro existenci kritického období nezdají dostatečně přesvědčivé a zároveň si není jistá, zda se jedná o citlivost vztahující se pouze k jazyku. Podle autorky tedy existuje v životě dítěte období, v němž je osvojování jazyka snazší. Důležité je tedy, aby dítě mělo přístup k mateřskému jazyku co nejdříve. Blíže k problematice hypotézy kritického období viz Singleton (2005).

Stadia jazykového vývoje

Protože se v této příručce zaměřujeme na období mladšího školního věku a protože má tato příručka omezený rozsah, pokusíme se zdůraznit pouze ty jevy, které se týkají právě tohoto období jazykového vývoje dítěte. Pro ilustraci však uvádíme i tabulku podle Aitchinson(ové) (1998, s. 76), z níž vyplývá, že dítě si osvojí jazyk plně teprve ve věku deseti let.

Jazykové stádium	Období počátku – věk
Pláč	Narození
Broukání	6 týdnů
Žvatlání	6 měsíců
Intonační vzory	8 měsíců
Jednoslovné promluvy	1 rok
Dvouslovné promluvy	18 měsíců
Ohýbání slov (flexe)	2 roky
Otázky, záporny	2,5 roku
Méně časté a složité struktury	5 let
Vyspělá řeč	10 let

Na tomto místě je však nutné podotknout, že věk uvedený v tabulce je především orientační a značně zjednodušující. Pro diagnostiku jazykového vývoje mají psycholingvisté k dispozici např. měření MLU (Mean Length of Utterance) – průměrná délka promluvy, avšak nejedná se pouze o délku jako takovou, ale také o počet gramatických jednotek – morfémů. Dítě, které tvoří dlouhé promluvy, tedy ještě nemusí být na vyšším vývojovém stupni, co se gramatické vyspělosti jazyka týče.

Existují studie, které dokazují, že děti mají potíže s některými jazykovými jevy až do věku dvanácti let. Aitchinson(ová) (1998, s. 84) odkazuje ke studii Karmiloff-Smith(ové) (1979) a osvojování členů ve francouzštině. Chomsky(ová) (1969) se ve své publikaci zabývá syntaktickými strukturami, jež jsou pro děti problematické, a svoje psycholingvistické experimenty provádí s dětmi ve věku pěti až deseti let. Problematickými konstrukcemi jsou např. ty, které obsahují slova jako **tell** (říct) a **promise** (slíbit). Autorka využila k testování úkoly, v nichž děti měly předvést pomocí hraček, konkrétně dvou postavíček jménem Donald a Bozo, to, co se ve větě říká. Situace, v níž experimentátor pracuje s dítětem jménem Peter ve věku 6,9 let, vypadá následovně:

Dospělý: **Donald tells Bozo to hop across the table. Can you make him hop?**

(Donald říká Bozovi, aby přeskočil stůl. Můžeš ho přesvědčit, aby to udělal?)

Peter: (Dělá, že Bozo skáče.) **Bozo, hop across the table.**

(Bozo, skoč přes stůl.)

Dospělý: **Bozo promises Donald to do a somersault. Can you make him do it?**
(Bozo slibuje Donaldovi udělat salto. Můžeš ho přesvědčit, aby to udělal?)

Peter: (Dělá, že Donald skáče salto.) **I promised you you can do a tumblesault.**
(Slíbil jsem ti, že můžeš udělat salto.)

Dospělý: **Would you say that again?**
(Řekl bys to znovu?)

Peter: **I promised you you can do a tumblesault.**
(Slíbil jsem ti, že můžeš udělat salto.)

Z dialogu výše (upraveno podle Chomsky(ové), 1969, s. 40, překlad L. D.) vyplývá, že Peter správně interpretuje význam slova **řict** (tell), ale už ne význam slova **slíbit** (promise), přestože význam slova promise zcela jistě zná a autorka před započítím experimentu tuto záležitost kontrolovala. Dítě má tedy problém s porozuměním užití tohoto výrazu v konkrétní syntaktické struktuře, a to proto, že nerozumí vztahům mezi jejími jednotkami.

Podobně zajímavé poznatky vyplývají z výzkumu vět obsahujících anglické slovo „ask“.

Dospělý: **Ask Ellen what to feed the doll.**
(Zeptej se Ellen, čím má nakrmit panenku.)

Samuel: **Feed her hamburgers.**
(Nakrm ji hamburgery.)

Samuel (8,5) evidentně nesprávně interpretuje slovo „ask“ a přiřazuje mu význam slova „tell“. Ze 40 dětí pouze 14 správně zareagovalo na tuto strukturu, tzn. zeptalo se druhého dítěte, přítomného u experimentu, čím má nakrmit panenku. Cohen Sherman(ová), Lust(ová) (1995) přičítají opožděné úplné zvládnutí takovýchto struktur integraci znalostí z různých domén, a to lexikonu a syntaxe.

Na závěr bychom rádi uvedli ještě jeden fenomén spjatý s oblastí osvojování morfosyntaxe u dětí, a to přílišnou regularizaci (overregularization). Jedná se o to, že děti mají tendenci „zpravidelňovat si“ tvary, jež jsou ale nepravidelné, a tak tvoří např. komparativy typu „dobřejší“ místo „lepší“ apod. V souvislosti s angličtinou bývá uváděn především výzkum minulého času sloves. Děti totiž často tvoří tvary pravidelné právě u sloves, jež by v minulém čase vyžadovaly tvar nepravidelný, např. „go – goed“ místo „went“, „hold – holded“ místo „held“ apod. Podle Pinkera (1999) děti začínají regularizovat od konce svého druhého roku a regularizují téměř cokoliv (s. 190–191), viz níže.

He just haves a cold místo správného **He just has cold.**

She do's what her mother tells her místo správného **She does what her mother tells her.**

No, she be's bad, then she be's good, O.K.? místo správného **No, she is bad.**

Akviziční literatura uvádí, že je možné se s tímto fenoménem setkat i v pozdějším věku, což potvrzují i naše data, získaná v rámci výzkumu u dětí mladšího školního věku, jejichž mateřským jazykem je čeština. Zajímavé je, že se regularizované formy často objevují i po období, v němž jsou tyto formy užívány správně. A tak i v našem výzkumu, jenž byl prováděn s žáky prvního stupně základní školy, se objevily formy, jež tuto informaci potvrzují, viz níže (Awadová, 2005). Děti měly za úkol doplnit správný tvar adjektiva, uvedeného v závorce:

Had je (dlouhý) dluší než žížala. (dítě 9 let)

Had je (dlouhý) dložší než žížala. (dítě 10 let)

Had je (dlouhý) dlouží než žížala. (dítě 10 let)

Z příkladů je zřejmá dětská kreativita u českého adjektiva „dlouhý“, a to i ve věku, kde bychom již možná očekávali formu správnou, tzn. „delší“.

Význam

Zdá se, že pro gramatiku jazyka či syntax jazyka je možné určit jakousi konečnou hranici, je však zřejmé, že slovní zásoby se tato vývojová hranice netýká a osvojování lexika a zpřesňování významové náplně lexikálních jednotek pokračuje i nadále (Aitchinson(ová), 1998, s. 84). Clark(ová) a Clark (1977) uvádějí několik problematických jevů, jež se týkají osvojování významu u dětí. Zmiňme alespoň to, že děti obvykle používají slova, jejichž význam se nepřekrývá s významem stejné lexikální jednotky u dospělých, případně se významy překrývají jen částečně. Proto je výzkum významu u dětí velice náročný, a to jak v případě dlouhodobého pozorování a záznamů, tak v případě experimentálního výzkumu.

Veliká pozornost je věnována osvojování slov u dětí v předškolním věku, vstupu dětí do slovníku jazyka a jeho budování a organizování. S růstem slovní zásoby souvisí i tzv. prudký nárůst slovní zásoby (vocabulary spurt, naming explosion), ke kterému dochází zhruba ve věku dvou let (k problematickosti věku jako kritéria viz výše). Podrobné pojednání o tomto tématu nabízí např. Votavová (2008), která upozorňuje na to, že se tento jev nemusí týkat všech dětí a že nepanuje ani shoda, co se věku týče. Zejména je pak problematický i charakter jednotek, jichž se tento nárůst či exploze týká. Na tomto místě si pouze dovolíme uvést tabulku studie Miller a Wakefield (1993, s. 44) z Blooma (2000) tak, jak ji uvádí právě Votavová (2008). Podle této studie by pak slovní exploze měla nastat mnohem později, než jsme uvedli, a to ve věku šesti let, viz níže.

Věk	Rychlost růstu slovní zásoby
12–16 měsíců	0,3 slova za den
16–23 měsíců	0,6 slov za den
23–30 měsíců	1,6 slov za den
30 měsíců–6 let	3,6 slov za den
6–8 let	6,6 slov za den
8–10 let	10,6 slov za den

Clark(ová) a Clark (1977) uvádějí studii Gentner(ové) (1975) zaměřenou na několik anglických sloves a jejich porozumění u dětí ve věku 3,6–8,6 let. Pořadí osvojování těchto sloves pak podle autorky vypadá následovně, přičemž nejprve jsou uvedena slovesa pro děti snazší a následují slovesa pro děti komplikovanější. Se slovesy v bodech „c“ a „d“ měly problémy i osmileté děti.

- a) **give** (dát), **take** (vzít)
- b) **pay** (platit), **trade** (obchodovat)
- c) **buy** (koupit), **spend** (utratit)
- d) **sell** (prodávat)

Tak jako jsme v části zaměřené na gramatiku a syntax byli nuceni rozlišovat snazší a těžší jazykové jevy, co se osvojování jazyka týče, musíme tomu tak činit i v případě osvojování slovní zásoby a významu u dětí. Je však zřejmé, že období mladšího školního věku nebude obdobím konečným a rozšiřování slovní zásoby a osvojování či zpřesňování významu je záležitostí dlouhodobější: „Osvojení pojmu představuje dlouhodobý proces, během něhož se mnohdy do obsahu pojmu dostávají náhodné znaky a značně zjednodušené souvislosti“ (Pačesová, 1979, s. 29).

Závěr

Poznatky získanými z výzkumu mateřského jazyka jsme se snažili přispět k povědomí o jazykovém vývoji dítěte v mladším školním věku obecně. Důraz byl kladen především na to, co může dětem činit potíže, o jaké fenomény se jedná a z jakého důvodu. Je pak nasnadě představit si, jak moc obtížná může být situace osvojování, když je dítě konfrontováno dvěma či více jazyky. V závislosti na mnoha faktorech, jako jsou podle Paradis(ové) (2009) např. délka vystavení se cizímu jazyku, věk počátku osvojování cizího jazyka, motivace, talent, osobnost, typologie L1 (mateřského jazyka), věk, socioekonomický status, kvalita a kontext L2 inputu (dat z jazyka cizího). K interakci a vzájemnému ovlivňování se obou jazyků dítěte viz příspěvek „Několik poznámek k osvojování cizího jazyka“ v této příručce.

Použitá literatura:

- Awadová, L. (2005). Akvizice adjektiv a jejich komparativů. In Awadová, L. et al. *Setkání bohemistů Cikháj 2004*. Brno: vydáno vlastním nákladem.
- Aitchinson, J. (1998). *The Articulate Mammal*. Routledge: London.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, Massachusetts: The MIT.
- Clark, E. & Clark, H. H. (1977). *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cohen, S. J. & Lust, B. (1995). Children are in control. *Cognition*, 46, 1–51.
- Doleží, L. (2009). Analýza jedno- a víceslovných promluv u dětí. In *Struny mysli: Sborník z konference Kognice, 28.–30. 9. 2007 Olomouc* (s. 246–257). Ostrava: Montanex.
- Doleží, L. (2008). *Jazyková akvizice českých frázových komparativů*. (Doktorská práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/14227/ff_d/dizertace_finalni.pdf.
- Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Research Monograph No. 57. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: Wiley.
- Miller, G. A. & Wakefield, P. C. (1993). Commentary on Anglin's analysis of vocabulary growth. In J. M. Anglin, *Vocabulary development: A Morphological analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238), 167–175.
- O'Grady, W. (1997). *Syntactic Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pačesová, J. (1979). *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Paradis, J. (2009). Second Language Acquisition in Childhood. In Hoff, E. & Shatz, M., *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell.
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. New York: Basic Books.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and Cognition. The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 269–285.
- Votavová, K. (2008). *Vývoj osvojování jazyka*. (Diplomová práce). Praha: FF UK.

NĚKOLIK POZNÁMEK K OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Linda Doleží

Úvod

V kapitole osvojování jazyka u dětí mladšího školního věku jsme se zaměřili na osvojování jazyka mateřského. Chtěli jsme takto poukázat především na fakt, že jazykový vývoj dítěte není zdaleka ukončený a že zejména pak některé syntaktické jevy mohou být pro dítě mladšího školního věku stále ještě složité. V tomto příspěvku bychom rádi nastínili některé jevy, jež doprovázejí osvojování cizího jazyka. Nebudou se týkat pouze mladšího školního věku a poznatky o nich lze využít při snaze pochopit osvojování cizího jazyka obecně. Něktými teoretickými aspekty tohoto tématu jsme se zabývali na 42. setkání AUČCJ, příspěvek je momentálně v tisku. Pro účely této publikace jsme se rozhodli vybrat pouze některé aspekty osvojování cizího jazyka. Pro lektory a lektorky, kteří by měli hlubší zájem o tuto problematiku, velice doporučujeme např. publikace autorek Barbary Mertins (roz. Schmiedtové) a Denisy Bordag, viz např. Bordag (2006) a Schmiedtová (2010).

Mezijazykové vlivy

Děti, jejichž lektorům a lektorkám je tato publikace určena, jsou obvykle děti, jejichž rodiče se často nejprve sami musí vypořádat s osvojením si cizího jazyka a ne vždy se s ním tedy děti setkávají již v domácím prostředí. Často přicházejí do styku s cizím jazykem až při nástupu do školních zařízení, podobně viz Paradis(ová) (2011, s. 222) k situaci imigrantů a uprchlíků v Kanadě. Některé děti se mohou narodit již v cílové zemi, ale je otázka, zda by mohly být považovány za bilingvní děti, tzn. zda by si např. češtinu osvojovaly simultánně s jejich mateřským jazykem. Označení typu mluvčích, kteří ovládají více jazyků, je obvykle velice problematické. Otázkou také zůstává, jakým způsobem jsou oba jazykové systémy uloženy, zda se jedná o systém jeden, či o systémy dva. A právě jejich vzájemná interakce stojí v popředí zájmu psycholingvistiky.

K mezijazykovým vlivům, které se při procesu osvojování si cizího jazyka vyskytují, patří např. transfer. Ten obvykle bývá definován jako přenášení prvků z jednoho jazyka do druhého. Může se týkat různých jazykových oblastí, např. písemného systému, hláskování, fonologie, pragmatiky, gramatiky apod. Jedním z příkladů, který by bylo možné na tomto místě uvést, je např. používání fráze *I have twelve years* (Já mám dvanáct let) českými studenty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk. Správně by fráze měla znít *I am twelve years old* (Já jsem dvanáct let starý). Podobně uvádí i Mitchell(ová) a Myles(ová) (2004, s. 19) příklad u anglických studentů francouzštiny, kteří podobně používají frázi *Je suis douze* na základě anglické fráze *I am twelve*, ve francouzštině je však správná fráze *J'ai douze ans*, tedy *mám dvanáct let*.

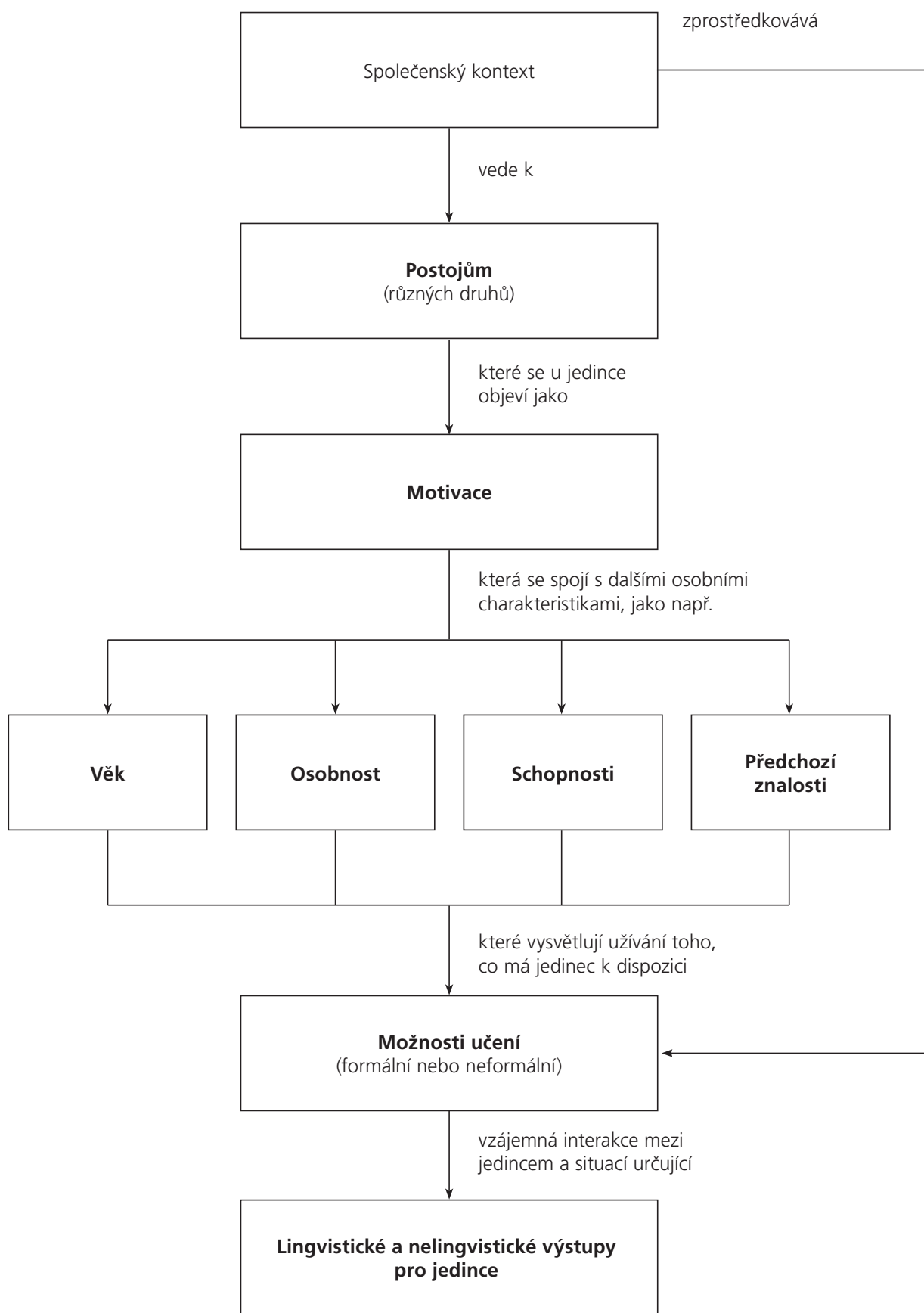
Střídání kódů (code switching) je dalším z jevů, jež jsou intenzivně zkoumány v oblasti mezijazykových kontaktů. Mluvíci dvou jazyků jsou schopni „přepínat“ mezi svými jazyky, a to na první pohled zcela plynule a bez potíží. Lingvisté se pak snaží zkoumat to, kde a kdy mluvčí přepínají a z jakých důvodů. Ghirardini(ová) (2006) definuje přepínání kódů jako střídavé používání dvou jazyků, jež může zahrnovat vše od zavedení jednoho „nepřízřusobného“ slova až po celé věty či několik vět v kontextu jiného jazyka. Přepínání kódů je třeba odlišit od výpůjček, které autorka charakterizuje jako zavedení (import) určitých jazykových vlastností z jednoho jazyka do jazyka druhého. Abychom byli schopni rozlišit tyto dva fenomény, je podle autorky nutné specifikovat stupeň asimilace slova, jež je z jednoho jazyka do druhého převáděno. Čím méně je slovo asimilováno, tím více se jedná o přepínání kódu. Čím více je slovo asimilováno, tím více se jedná o výpůjčku (s. 15). Co se přepínání kódu týče, může probíhat na úrovni mezivětné (intersentential), nebo v rámci jedné věty (intrasentential), viz níže příklad přepínání kódu uvnitř jedné věty – v rámci anglické věty je použita španělská fráze (s. 17).

I visit	<i>mi abuelo</i>	on the weekends.
/Navštěvuji	dědečka	o víkendech./

V literatuře se uvádí několik podtypů či vzorů tohoto typu přepínání kódu a převládá názor, že se nejedná o nahodilý a nepředvídatelný jev, ale že přepínání kódu uvnitř věty má zvláštní morfologické a syntaktické charakteristiky a týká se základních aspektů gramatické kompetence (Sarhimaa, 1999, s. 123). Zároveň je však nutné podotknout, že oproti osvojování si mateřského jazyka, je s procesem osvojování si jazyka cizího spjata větší variabilita. Týká se zejména tzv. přechodného jazyka neboli „mezijazyka“ (interlanguage) a právě tuto variabilitu stejně tak jako výše zmíněnou systematicitu je nutné v rámci teorií osvojování cizího jazyka řešit, blíže viz Mitchell(ová) a Myles(ová) (2004).

Vnější a vnitřní faktory

Roli při osvojování jazyka hrají jak faktory vnitřní, tak faktory vnější. Jejich výzkumem se podrobněji zabývala Paradis(ová) (2011). Účastníky výzkumu byly děti imigrantů a uprchlíků v Kanadě ve věku 4,10–7,0 let, které na území Kanady pobývaly 3–62 měsíců. Autorka je označuje jako tzv. rané studenty cizího jazyka (early L2 learners), neboť byly vystaveny cizímu jazyku před šestým rokem věku. Děti, jež se s cizím jazykem setkávají před třetím rokem věku, by byly podle autorky považovány za děti bilingvní, blíže k vymezení terminologie a rozdílu mezi těmito dvěma skupinami viz Mitchell(ová) a Myles(ová) (2004). Paradis(ová) (2011) považuje povědomí o vlivu těchto výše uvedených faktorů za velice užitečné právě pro učitele a další účastníky vzdělávacího procesu, jež se dětí týká. Za interní faktory považuje jazykovou schopnost (language aptitude), transfer morfosyntaktických rysů/konstrukcí z mateřského jazyka do jazyka cizího a kognitivní vyspělost spjatou s věkem. Jazyková schopnost bývá často definována jako druh inteligence a skládá se z různých komponentů, jako např. paměťových schopností, analytického uvažování a schopnosti rozpoznávat vzory. Spolu s motivací patří k nevlivnějším faktorům při osvojování cizího jazyka u dospělých jedinců (Paradis, 2011, s. 214). Externími faktory rozumíme zejména faktory spjaté s kvalitou a kvantitou vstupních dat (inputu) cílového jazyka. Jedná se tedy např. o délku vystavení se cílovému jazyku (length of exposure), kvalitu inputu (jazyk rodičů, jazyk užívaný doma, bohatost jazyka apod.). Jeden z možných modelů osvojování cizího jazyka uvádí Mitchell(ová) a Myles(ová) (2004, s. 8), viz níže:



Zdroj: Spolsky (1989, s. 28), překlad L. D.

Věk osvojování cizího jazyka

Obvykle se setkáváme s názorem, že čím dříve je dítě vystaveno cizímu jazyku, tím lépe. Často je i z praxe zřejmé, že děti si cizí jazyk osvojují mnohem snadněji a mnohem úspěšněji než jejich rodiče. Cook (2004, s. 494) však uvádí data ze studie Snow(ové) a Hoefnagel-Höhle(ové) (1978), které se zaměřily na osvojování holandštiny u jedinců, jejichž mateřským jazykem je angličtina, v průběhu prvního roku jejich pobytu v Holandsku. Na konci tohoto roku bylo zřejmé, že nejlépe si osvojovala cizí jazyk holandštinu skupina dětí ve věku 8–10 let a nejhůře skupina dětí ve věku 3–5 let. Během prvních měsíců si lépe vedli starší účastníci studie, tzn. děti ve věku 12–15 let a dospělí. Podobně hovoří i data ze studie Asher a Price (1967), kteří učili po dobu šesti týdnů pomocí metody úplné fyzické reakce (total physical response) dospělé a děti ve věku 8, 10 a 14 let. Nejméně úspěšné byly nejmladší děti a nejvíce úspěšní dospělí (Cook, 2004, s. 494). Určit ideální věk pro osvojování cizího jazyka je tedy velice komplikované a doposud neexistuje jednotný náhled.

Tiché období

Co se jednotlivých stadií osvojování týče, uvádí Ipek(ová) (2009), že se podobají stadiím při osvojování mateřského jazyka. Hojně diskutovaným stadiem je stadium tzv. tichého období (silent period). V mateřském jazyce se podle některých výzkumníků jedná o dobu, kdy dítě nemluví a snaží se „odhalit“, co je vlastně jazyk a jak funguje. Podobně se zdá být toto období přítomno i v procesu osvojování cizího jazyka, tzn. mluvčí dávají přednost „naslouchání“ a vnímání jazyka před samotnou produkcí. Bohužel jen málokdy je možné tomuto stadiu dát prostor. Jistě je však pro učitele přínosné o tomto možném období vědět a pochopit tak např. úzkost některých studentů cizího jazyka, kterou prožívají, když mají již v raných fázích procesu osvojování cizího jazyka mluvit.

Závěr

V tomto příspěvku jsme se pokusili poukázat na některé jevy, které provázejí osvojování cizího jazyka. Jedná se především o mezijazkové kontakty a fenomény jako jsou transfer, výpůjčka a přepínání kódů. Pozornost byla věnována i faktorům, jež proces osvojování cizího jazyka ovlivňují. V neposlední řadě jsme poukázali na problematiku souvislosti věku a osvojování cizího jazyka a také na zajímavý projev či jedno ze stadií vývoje, a to na tiché období.

Použitá literatura:

- Asher, J. & Price, B. (1967). The learning strategy of total physical response: some age differences. *Child Development*, 38, 1219–1227.
- Bordag, D. (2006). *Psycholinguistische Aspekte der Interferenzerscheinungen in der Flexionsmorphologie des Tschechischen als Fremdsprache*. Hildesheim: G. Olms Verlag.
- Cook, V. (2003). Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with Two Languages. In Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (Eds.). *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Doleží, L. (v tisku): Čeština jako cizí jazyk – psycholingvistická perspektiva. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Akropolis, Praha.
- Ghirardini, F. (2006). Morphological Constraints on Intra-sentential Code-switching: toward a standardization of Spanglish Grammar. *Annali Online di Ferrara – Lettere*, 1, 15/30.
- Ipek, H. (2009). Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers. *English Language Teaching*, 2 (2), 155–163.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:3, London: John Benjamins, 213–237.
- Sarhimaa, A. (1999). Syntactic transfer, contact-induced change, and the evolution of bilingual mixed codes. Focus on Karelian-Russian language alternation. *Studia Fennica Linguistica*, 9, Helsinki. (Doktorská práce)
- Schmiedtová, B. (2010). Einflüsse des Deutschen auf das Tschechische: ein Sprachvergleich aus der Lernerperspektive In S. Höhne & L. Udolph (eds.). *Prozesse kultureller Integration und Desintegration. Deutsche, Tschechen, Böhmen im 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg, 91–117.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical age for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49 (1), 114–128.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions of Second Language Learning*. Oxford: OUP.

VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ-UPRCHLÍKŮ

Markéta Bačáková

1. Základní principy vzdělávání dětí-uprchlíků

1.1 Profil žáka-uprchlíka

Děti-uprchlíci jsou často vnímány jako homogenní skupina, přestože pocházejí z rozličných kulturních, jazykových a etnických prostředí, mají odlišné migrační zkušenosti, a jsou tudíž skupinou silně heterogenní.

Odborná literatura i přesto popisuje „profil žáka-uprchlíka“, aby tak pomohla pedagogům s přípravou na setkání s dětmi-uprchlíky. Ty jsou často označovány jako sociálně znevýhodněné, stejně jako ostatní lidé z kulturně odlišného prostředí. V případě mladých uprchlíků se ovšem tyto faktory znevýhodnění často kombinují a jsou závažnějšího charakteru. Právě proto je nutné, abychom se s nimi seznámili a mohli tak lépe svým žákům-uprchlíkům porozumět. Zároveň je ale důležité mít stále na paměti, že nelze vytvořit jednotný profil žáka-uprchlíka, ale je nutné naslouchat každému z jejich životních příběhů zvlášť.

Odborná literatura¹ uvádí, že žáci-uprchlíci často:

- » mají mnohokrát přerušované či zcela chybějící formální vzdělání v rodném jazyce;
- » žili v nejisté společnosti, kde se rozpadl občanský pořádek;
- » byli svědky či oběťmi násilí;
- » trpí posttraumatickou stresovou poruchou (PTSD);
- » ztratili člena rodiny;
- » strávili dlouhou dobu v uprchlických táborech země prvního azylu, kde se jim nedostalo žádného nebo jen minimálního vzdělání;
- » žijí v dočasném ubytování;
- » jsou oběťmi šikany;
- » žijí ve finanční tísní;
- » neměli/nemají dostatek stravy;
- » mají omezený přístup ke kvalitnímu vzdělání i v zemi azylu;
- » s menší pravděpodobností se účastní předškolního vzdělávání;
- » častěji vykazují horší školní výsledky.

¹ Rutter 2006; Watters 2008 a další

Právě prožité trauma je nejčastěji uváděno jako společná charakteristika dětí-uprchlíků, a proto je důležité se seznámit s vlivem traumatu na proces vzdělávání. Trauma totiž může zásadně ovlivnit žákovu efektivní fungování ve školním prostředí z hlediska prospěchu, docházky a udržování mezilidských vztahů, protože negativně ovlivňuje kognitivní funkce, stejně jako vede ke změnám emočním a změnám v chování (Kaplan, 2009). Typickými příznaky PTSD na úrovni emoční jsou přetrvávající úzkost, vnitřní napětí, přecitlivělost, podrážděnost, deprese, citová strnulost či otupělost. Na úrovni kognitivní pak může docházet k potlačování nepříjemných zážitků či se naopak vzpomínky na prožité trauma mohou neustále vracet. V chování může být patrná agresivita či naopak tendence se izolovat, u dětí se může projevit i vývojová regrese. Přetrvávající důsledky traumatu se však mohou projevit i somatickými obtížemi, jako jsou poruchy spánku, třes, pocení, nevolnost, hyperventilace, tachykardie a další (Vágnerová, 2004).

U dětí-uprchlíků ve školním prostředí je obzvláště důležité pamatovat na to, že především paměť a koncentrace jsou traumatickými zážitky ovlivněny, což se negativně projevuje například při akvizici nových vědomostí. Dalším zasaženým procesem je zpracování informací, stejně jako pocit vnitřní stability.

Na druhou stranu je ale nutné zmínit, že velké množství dětí-uprchlíků si vyvinulo značnou míru resilience s řadou vlastních zdrojů pro vyrovnání se s traumatem a právě z toho důvodu není možné na děti-uprchlíky hledět pouze jako na bezmocné oběti, jak jsou mnohdy zobrazovány, a vidět v uprchlictví jedinou součást jejich identity. Mnohé z dětí-uprchlíků dosáhly jistého stupně vzdělání ve svých domovech (nebo i ve více zemích) a často hovoří dvěma či více jazyky. Velké množství rodin uprchlíků klade na vzdělání velký důraz a školní docházka dětí je jednou z jejich hlavních priorit, jelikož vidí vzdělání jako jedinou možnou cestu ven z chudoby a jako klíčový prostředek integrace (Naidoo, 2009a).

1.2 Doporučená praxe

1. 2. 1 Nástup žáka-uprchlíka do školy

První dny žáka-uprchlíka ve škole jsou často jedněmi z nejdůležitějších a mohou pozitivně či negativně ovlivnit další žákovu vzdělávání, stejně jako úspěšnost jeho celkového začlenění do společnosti. Je proto důležité, aby příchod žáka-uprchlíka do školy (který se často odehrává v průběhu školního roku, ne na jeho začátku) nebyl pouhým *ad hoc* procesem, ale aby školy byly předem na tuto událost připraveny.

K vhodným metodám, jak zajistit pozitivní začátek vzdělávací zkušenosti pro žáka-uprchlíka, patří (DfES 2004): (a) rodiče jsou pozváni do školy, provedeni a jsou s nimi prodiskutována témata vyučovacích metod, pomůcek, domácích úkolů a dalších požadavků, (b) rodiče jsou informováni o svých právech a právech svých dětí, (c) zajištění tlumočnických služeb, (d) poskytnutí relevantních informací o žaku-uprchlíkovi pedagogickému sboru, (e) tištěné materiály k přivítání žáka (plán školy a okolí, jména učitelů, rozvrh, jména žáků, kteří budou dítěti-uprchlíkovi pomáhat apod.).

1. 2. 2 Jazykové potřeby

Jelikož většina dětí-uprchlíků přichází na území České republiky bez předchozí znalosti českého jazyka, je efektivní jazyková výuka klíčem k úspěšnému začlenění jak do vzdělávacího systému, tak do širší komunity. Formy jazykové podpory se liší, některé ze zemí volí „integrační model“, kdy jsou žáci-uprchlíci rovnou zařazeni do běžného vzdělávání, jiné země volí „mimořádné programy“, kdy se žáci-uprchlíci místo některých vyučovacích předmětů účastní jazykové výuky, nebo školy uplatňují „samostatný model“, kdy jsou žáci zařazeni do segregovaných tříd. Realitě České republiky v případech dětí-uprchlíků žijících v pobytových a integračních střediscích nejvíce odpovídá „samostatný model“ ve formě vyrovnávacích tříd za předpokladu, že školu navštěvuje dostatečný počet žáků-uprchlíků. V ostatních případech jsou děti okamžitě zařazovány do běžných tříd, kde ovšem – na rozdíl od cílů opravdového „integračního modelu“ – jim škola často nenabízí takřka žádnou podporu při akvizici českého jazyka.

Znaky dobré praxe v jazykové výuce dětí-uprchlíků dle výzkumu² zahrnují:

- » dlouhodobou nabídku jazykové podpory v rámci všech stupňů vzdělávání;
- » centrálně vytvořené kurikulum jazykové výuky;
- » speciálně vyškolené pedagogy;
- » adekvátní diagnostické materiály;
- » včasnou intervenci a zapojení rodičů;
- » zaměření na akademický jazyk;
- » úctu k rozdílným mateřským jazykům.

1. 2. 3 Další doporučení

Kromě odpovědného přístupu k jazykovým potřebám dítěte a přípravy na jeho příchod do školy je důležité též využití tlumočnicků pro komunikaci v rodném jazyce s dítětem i jeho rodinou. Vytvoření pozitivního, přijímajícího a různorodosti nakloněného prostředí, které nebude tolerovat žádnou formu rasismu, je dalším důležitým krokem. Spolupráce s rodinou dítěte bývá označována jako klíčová, a rodiče dítěte by proto nejprve měli obdržet veškeré relevantní informace týkající se obecně systému vzdělávání, stejně jako konkrétní informace ohledně školní docházky svého dítěte.

Stejně významnou roli hrají také volnočasové aktivity pro děti-uprchlíky, které nejsou součástí formálního vzdělávacího systému, jako jsou odpolední kluby, doučování, mentorské programy, letní kurzy či komunitní aktivity, které dětem zprostředkovávají kontakt s okolím a zároveň často zastupují roli rodičů, kteří nemusí být vždy schopni nabídnout dětem adekvátní pomoc při studiu a zpracování domácích úkolů vzhledem k omezené znalosti akademického jazyka i probíraného učiva.

² AERA 2004; OECD 2010 a další

2. Současné bariéry ve vzdělávání dětí-uprchlíků v ČR

Děti-uprchlíci přicházející do České republiky se v rámci vzdělávacího systému často setkávají s řadou bariér, které jim jejich vzdělávací dráhu a profesní budoucnost v jejich novém domově znesnadňují (Bačáková 2011, 2013).

2.1 Nedostatek informací

Neodstátek informací, a to jak na straně škol, tak na straně rodin dětí-uprchlíků, je jedním z nejčastějších nedostatků. Školám často chybí informace o vzdělávací historii nově příchozích žáků-uprchlíků i obecné informace týkající se specifík vzdělávání dětí-uprchlíků a dostupné podpory, která je školám k dispozici.

2.2 Nedostatečná kvalifikace pedagogů

Mnoho z pedagogů vyučujících děti-uprchlíky nemá předchozí zkušenosti s jejich výukou ani potřebnou kvalifikaci pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Profesní růst v této oblasti je v současné době velmi omezen.

2.3 Nedostatek zdrojů

Školy vzdělávající děti-uprchlíky stejně jako rodiny dětí-uprchlíků se často potýkají s nedostatkem zdrojů, a to hlavně finančních a materiálních, v případě škol ale také personálních. Rodiny dětí-uprchlíků si nezdídko nemohou dovolit dětem zaplatit školní výlety, sportovní kurzy či volnočasové aktivity. Školy nemají prostředky, aby mohly zaměstnat asistenta pedagoga či nakoupit pomůcky pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

2.4 Nedostatek podpůrných opatření

Dětem-uprchlíkům se ze strany školy obvykle dostává pouze malá míra podpory. Žákům chybí individuální vzdělávací plány, asistenti pedagoga, jazyková výuka i podpora v ostatních vyučovacích předmětech.

2.5 Nedostatečná spolupráce školy s rodinou

Komunikace mezi rodiči žáků-uprchlíků a školou bývá často nedostatečná jak ve své kvalitě, tak v obsahu. Školy vzhledem k finanční náročnosti nevyužívají služeb tlumočnicků a rodiče se jen velmi zřídka účastní rodičovských schůzek.

2.6 Nevhodné zařazování žáků-uprchlíků do ročníků

Děti-uprchlíci bývají zcela nevhodně zařazeny do ročníků základní školy vzhledem ke svému věku, vzdělávací historii a akademickému potenciálu, ale také s ohledem na svůj budoucí kognitivní a sociální vývoj. Tato zařazení navíc nebývají podložena vyšetřením ani doporučením pedagogicko-psychologické poradny. Existují též alarmující případy, kdy je žák-uprchlík na základě dočasně omezených jazykových znalostí zařazen mimo hlavní vzdělávací proud do školy určené pro žáky s mentálním postižením.

Použitá literatura:

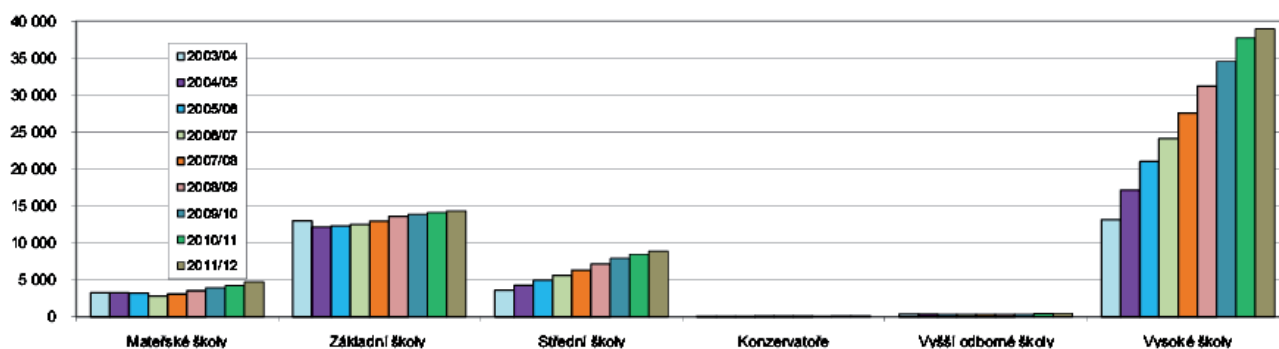
- AERA. (2004). English Language Learners: Boosting Academic Achievement. *AERA Research Points*, 2, 1–4.
- Báčáková, M. (2011). Developing Inclusive Educational Practices for Refugee Children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22, 163–175.
- Báčáková, M. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 203–216.
- DfES. (2004). *Aiming High: Guidance on Supporting the Education of Asylum Seeking and Refugee Children*. Annesly: DfES.
- Kaplan, I. (2009). Effect of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*, 4, 6–15.
- Naidoo, L. (2009). Developing social inclusion through after-school homework tutoring: a study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 261–273.
- OECD. (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Watters, C. (2008). *Refugee children: towards the next horizon*. Abingdon: Routledge.

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-UPRCHLÍKŮ

Martina Kurowski

1. Význam cílové skupiny uprchlíků

Zájem o problematiku vzdělávání migrujících osob se v posledních letech zvýšil. Tuto skutečnost můžeme přičítat postupně se zvyšujícímu počtu cizinců nejen na trhu práce (Bártová, 2012), ale především narůstajícímu počtu žáků a studentů ve školních lavicích (Bártová, 2013), jejichž mateřský jazyk je odlišný od toho, kterým je vyučovaná látka vysvětlována žákům ve škole.



Obr. č. 1: Vývoj počtu zahraničních žáků v letech 2003–2011 (zdroj: ČSÚ, 2012)

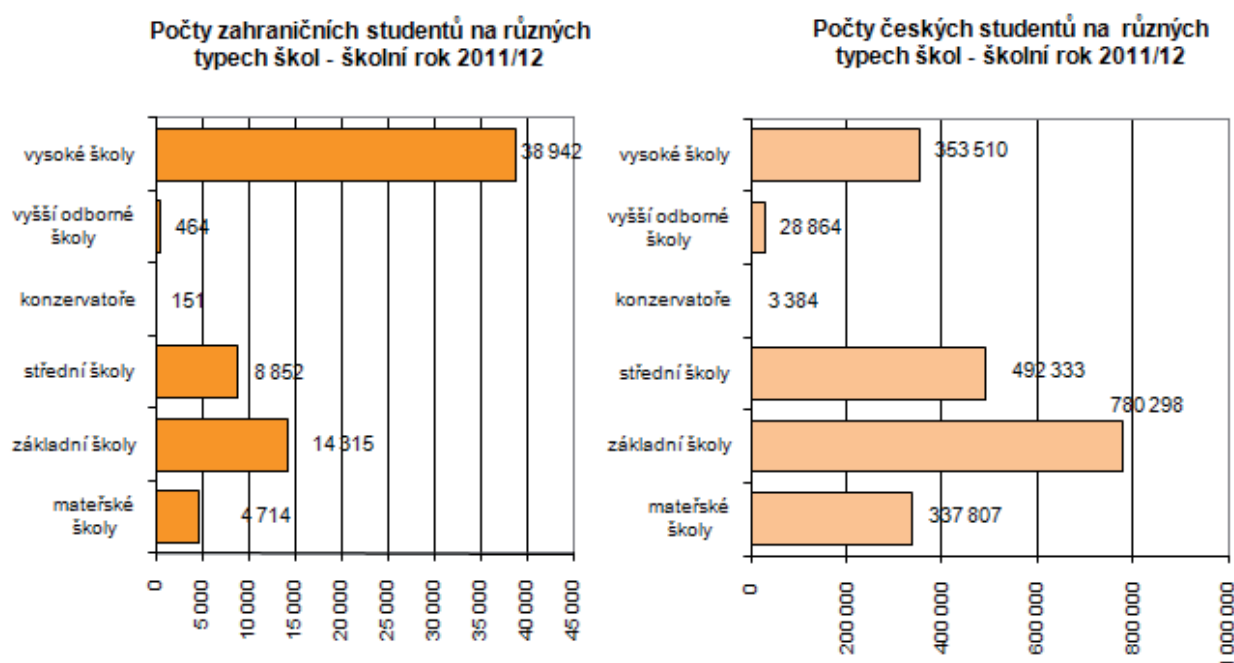
Získání kvalitního vzdělání chápeme jako jeden z klíčových cílů vedoucích k aktivnímu zapojení do společnosti, a proto je vzdělání hodnoceno jako základní kámen integrace cizinců v hostitelské zemi. Zabezpečení povinné školní docházky dětí žadatelů o mezinárodní ochranu a azylantů je součástí nejen mezinárodních úmluv, k nimž Česká republika přistoupila, ale i našich národních zákonů. Z toho vyplývá, že žáci-uprchlíci by měli mít k základnímu vzdělání v České republice stejný přístup jako její občané, neboť základní vzdělání je pro všechny povinné bez rozdílu¹. Vzhledem k tomu, že se Česká republika jako demokratická země hlásí k principům rovnosti, spravedlnosti a dodržování lidských práv, musí státní orgány zajistit osobám v právním postavení uprchlíků ochranu v souladu se zásadou non-refoulement, která zakazuje vyhoštění nebo navrácení uprchlíka do zemí, v nichž by byl jeho život ohrožen na základě jeho rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité společenské vrstvě či politického přesvědčení.

Považujeme také za důležité zdůraznit, že uprchlíci tvoří zlomek migrujících osob žijících v České republice². Aktuální statistiky o žadatelích o mezinárodní ochranu udávají, že v České republice žádalo v roce 2012 o mezinárodní ochranu 753 osob, z toho 49 z nich azyl získalo (Jiříčka, 2013). Dle posledních údajů MŠMT plnilo povinnou šk. docházku ve školním roce 2012/2013 celkem 197 žáků-azylantů (údaje neuvádějí počty

¹ Všichni cizinci ve věku povinné školní docházky žijící dlouhodobě v ČR musejí co nejdříve v zemi nastoupit do vzdělávacího procesu. V opačném případě se rodiče těchto dětí vystavují možnosti trestního stíhání pro trestný čin ohrožování výchovy dítěte.

² Ke dni 31. 12. 2012 žilo v České republice dle údajů Českého statistického úřadu (2013) dlouhodobě nebo trvale 438213 cizinců.

děti, které jsou osobami s tzv. doplňkovou ochranou a žadateli o azyl, dle našich zkušeností se však jedná o další desítky, ne-li stovku žáků) (ÚIV, 2013). Naprostá většina uprchlíků žijících v ČR jsou tzv. cizinci ze třetích zemí (další specifika cílové skupiny uprchlíků viz kapitola: Profil žáka-uprchlíka).



Obř. ř. 2: Počet žáků a studentů cizinců na nejrůznějších typech škol v ČR ve řk. roce 2011/2012 (zdroj: řSÚ, 2012)

1.1 Systém podpory pro žáky-uprchlíky

Z hlediska vzdělávání definují žáky z řad uprchlíků různé legislativní normy (zejména však ř 16 zákona ř. 561/2004 Sb., o předřkolním, základním, středním, vyšřím odborném a jiném vzdělávání), které je řadí do skupiny řáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mezi děti se sociálním znevýhodněním. Řámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje danou kategorii následovně: „Do této skupiny patří řáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají řáci pocházející z majoritní populace. Jsou to řáci z různých u nás již řijících menřin nebo řáci p řicházející k nám v rámci migrace (předevřím azylanti a účastníci řízení o udělení azylu).“

Dítě-uprchlík (respektive řadatel o azyl) se svým p řichodem do České republiky ocitá v novém, pro něj dosud neznámém prostředí, je ubytováno společně s lidmi, jeř spojuje jenom řádost o mezinárodní ochranu, a nastupuje do neznámého prostředí základní řkoly. Praxe ukazuje, že děti, které základní řkolu s ohledem na nízký věk navřtěvovat nemusí, se nalézají ve snadněřší situaci. Mají řanci na *umístění v mateřské řkole*, kde se mohou lépe adaptovat na novou životní situaci a hlavně si zde postupně procvičují a zvyšují znalosti českého jazyka, aniř by zanedbávaly výukovou látku. Pokud se nepodaří dítě umístit do mateřské řkoly ve věku tří let, nastupuje předřkolní docházku alespoň jeden rok před nástupem na základní řkolu. I jeden rok je v životě

dítěte velmi důležitý, osvojí si režim zařízení, adaptuje se na společnost českých dětí a na možné kulturní odlišnosti a zvyky. Čím dříve dítě na základní školu nastoupí, tím pravděpodobněji nebude mít s češtinou větší problémy než české děti.

Starší žáci, kteří neměli možnost navštěvovat předškolní zařízení v hostitelské zemi, mají menší šanci se připravit na výuku v cizím jazyce. Jediný způsob, jak kompenzovat jazykovou nedostatečnost, která je v rámci integrace do vzdělávání znát asi jako nejsilnější bariéra (viz kapitola Jazykové potřeby), jsou *kurzy českého jazyka* realizované v místě bydliště, které jsou mnohdy placené a orientují se častěji na výuku dospělých³. Tato možnost často není z ekonomických důvodů dětem a jejich rodinám dostupná. Běžnější alternativou k okamžitému zařazení žáka-uprchlíka do třídy základní školy je tzv. *vyrovnávací třída*⁴, kde je mu věnována větší pozornost s cílem co nejrychlejšího osvojení českého jazyka. Je-li následně žákova znalost dostatečná, bývá přeřazen po třech až šesti měsících do kmenové třídy. Další možnou variantou okamžitého zařazení žáka do kmenové třídy je tzv. *přípravná třída*, jejímž cílem je systematicky připravovat děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu, především do 1. ročníku základní školy, a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě. Nevýhodou u přípravných tříd je nemožnost následného zařazení dítěte do vyššího než prvního ročníku ZŠ.

Nemá-li dítě možnost nastoupit do kurzu českého jazyka, navštěvovat vyrovnávací třídu nebo přípravný stupeň, je po předchozí domluvě s ředitelem nebo ředitelkou školy zařazeno do běžného vzdělávacího proudu. Tato varianta je v České republice u žáků z řad uprchlíků asi nejběžnějším řešením nástupu povinné školní docházky. Ve většině případů je dítě zařazeno do nižšího ročníku, než do kterého vzhledem k věku, mentálním schopnostem a předchozí vzdělávací kariéře náleží.

1.2 Systém podpory škol při vzdělávání žáků-uprchlíků

Podpurná opatření pro školy, žáky z řad imigrantů a jejich rodiče před nástupem školní docházky nabývají v jednotlivých státech EU různé podoby. Výběr určitého typu opatření zásadním způsobem ovlivňuje míra decentralizace školského systému v daném státě. V České republice jsou dle údajů Eurydice (2004) poskytována školám a žákům-přistěhovalcům (bez rozdílu pobytu) podpurná opatření formou *odborných poradců*. Předpokládáme, že konkrétně u naší cílové skupiny se jedná především o podporu ze strany sociálních pracovníků Správy uprchlických zařízení (dále jen SUZ).

³ V rámci státního integračního programu (tzv. SIP) mají osoby s udělenou mezinárodní ochranou nárok na bezplatný jazykový kurz. V minulosti byly kurzy realizovány s dotací pouhých 150 hodin a jak se ukázalo, lidé především z neslovanského prostředí se tak stihli naučit jen základy češtiny bez jakékoli další návaznosti (pracovní či studijní). Problémy se vyskytovaly i s výukou dětí mladších 16 let, které na bezplatné kurzy nárok neměly vůbec, jejich bezplatnou jazykovou přípravu měla zastat škola. Výuka byla v letech 2009–2011 z administrativních důvodů přerušena, takže velké množství azylantů nebo lidí s doplňkovou ochranou nemohlo do kurzu vůbec nastoupit, případně byl jejich kurz na dlouhou dobu přerušen. Situace se ale změnila a od roku 2011 jsou nabízeny kurzy o délce 400 hodin, které by měli studenti absolvovat nejlépe během jednoho roku. Výuka v těchto kurzech probíhá skupinově, ve výjimečných případech může být i individuální.

⁴ Vyrovnávací třídy byly zřizovány podle Metodického pokynu k školní docházce žadatelů o azyl. Ačkoli dnes již není vzdělávání žadatelů o mezinárodní ochranu upraveno žádným podobným legislativním dokumentem, praxe stále přetrvává. V současné době je taková třída pouze v Kostelci nad Orlicí, kde se nachází jedno z pobytových středisek SUZ.

Žádná další v Evropě běžná opatření, jako např. poskytnutí bezplatného tlumočení, písemné informace o vzdělávacím systému, informace o preprimárním vzdělávání či schůzky pořádané pro rodiny migrantů, nejsou školám ani žákům-migrantům garantována.

	BE fr	BE de	BE ni	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A			●		●	●		●		●	●		(:)	●		●	●		●	●		●			●	●	●		●	(:)	●			
B	●	●			●					●	●	●	(:)												●	●	●		●	(:)				
C	●	●	●	●			●		●		●	●	(:)			●							●		●	●	●	●		(:)				●
D							●	●	●				(:)		●	●									●	●				(:)				
E		●						●					(:)						●						●	●	●		(:)					

A Písemné informace o vzdělávacím systému
 B Zajištění tlumočnicků
 C Odborní poradci / poradní orgány
 D Mimořádné schůzky pořádané speciálně pro rodiny přistěhovalců
 E Informace o preprimárním vzdělávání
 ● Opatření pro děti přistěhovalců jsou zavedena
 □ Opatření pro děti přistěhovalců nejsou zavedena

Tab. č. 1: Opatření ve prospěch integrace žáků-cizinců do škol (zdroj: Eurydice, 2004)

Jediným dalším automatickým zdrojem podpory školám ze strany státu v problematice vzdělávání žáků-uprchlíků je *zvýšený normativ* ve výši 400 Kč na žáka za rok (a to pouze na žáka z řad žadatelů o azyl). Další možností, kterou školy mají, ale jen velmi obtížně ji využívají, je požádat příslušný krajský úřad o podporu v podobě *asistenta pedagoga*. V neposlední řadě nesmíme opomenout *dotační programy* ministerstva školství, které jsou každoročně vypisovány na podporu v oblasti integrace cizinců. Tyto programy však v současné době ve velké míře stagnují či jsou významně redukovány (např. Rozvojový program MŠMT – Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním). Existují i možnosti financování z Evropské unie, nejčastěji v rámci Operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost, i zde jsou však prostředky významně limitovány zejména v posledním období. Dotační programy, grantové výzvy a další fundraisingové možnosti však podmiňují to, aby byl na dané škole člověk, který se bude těmto zdrojům intenzivně věnovat, bude umět psát projekty, řešit jejich finanční stránku a koordinovat realizaci v případě, že bude konkrétní projekt finančně podpořen. Taková „sázka do loterie“ však není na mnohých školách kladně přijímána a navíc k podobným aktivitám chybí pedagogickým pracovníkům čas a motivace.

Posledním typem podpory, který nás v tuto chvíli napadá, je spolupráce zúčastněných subjektů a v nestátní sféře. Neziskových organizací věnujících se podpoře integrace cizinců do majoritní společnosti je ve větších městech dostatek. Většina z nich se snaží pokrýt svými aktivitami nejrůznější sféry od právního a sociálního poradenství přes volnočasové aktivity a případně i výuku českého jazyka. Vzdálenější regiony a menší obce jsou v nevýhodě, ale ve většině případů mají možnost kontaktovat odborné pracovníky těchto organizací alespoň telefonicky nebo v elektronické podobě. K problematice vzdělávání žáků-cizinců (nejen uprchlíků) existuje také několik webových portálů, z nichž asi nejucelenější informace podává www.inkluzivniskola.cz, zajišťovaný, o. s. Meta.

Seznam organizací pracujících s cílovou skupinou migrujících osob⁵:

- » Centra na podporu integrace cizinců: www.integracnicentra.cz
- » Centrum pro integraci cizinců, o. s. (CIC): www.cicpraha.org
- » Člověk v tísni, v., o. s.: www.clovekvtsni.cz, www.migration4media.net
- » Charita Česká republika:
 - Diecézní Charita Brno (poradna pro cizince): <http://celsuz.cz/sluzby-pro-cizince/>
 - Diecézní katolická Charita Hradec Králové: <http://hk.caritas.cz/pomoc-cizincum-a-uprchlikum/>
- » Evropská kontaktní skupina, o. s. (EKS): www.ekscr.cz
- » InBáze Berkat: www.inbaze.cz
- » Jihomoravské regionální centrum na podporu integrace cizinců: www.cizincijmk.cz
- » Katedra sociální pedagogiky a Kabinet multikulturní výchovy PdF MU: www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv/
- » Meta, o. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů: www.meta-os.cz
- » Multikulturní centrum Praha: www.mkc.cz
- » Nesehnutí: www.nesehnuti.cz
- » Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU): www.opu.cz
- » Poradna pro integraci (PPI): www.p-p-i.cz
- » Sdružení pro integraci a migraci (SIMI): www.migrace.com
- » Sdružení občanů zabývajících se emigranty (SOZE): www.soze.cz

⁵ Pozor, ne všechny tyto organizace pracují s cílovou skupinou uprchlíků.

2. Příklad dobré praxe: Newcomers orientation week

Orientační týden pro přistěhovalce neboli NOW (Newcomers orientation week) je čtyřdenní program organizovaný v kanadské provincii Ontario poslední týden před začátkem školního roku pro studenty středních škol, kteří jsou nováčky nejen v dané škole, ale i v zemi. Tento program je oficiálně financován Úřadem pro občanství a imigraci (Citizenship and Immigration Canada – CIC) a je součástí projektu SWIS. V roce 2013 proběhl už sedmý ročník tohoto programu, kterého se zúčastnilo přes 1500 nově přichozích žáků.

Program NOW je vytvořen tak, aby plně rozvíjel žákovský potenciál jak v rámci školního vzdělávání, tak i v sociální oblasti. Obsah programu je sestaven na základě poznatků o pozitivním přijetí v nové škole, které je nezbytné pro úspěch v další vzdělávací kariéře žáka. Nově přichozí studenty, ať už jsou z jakýchkoli podmínek a jejich dosavadní vzdělávací kariéra byla různá, spojuje jeden důležitý fakt: škola v Kanadě je odlišná od té, kterou doposud znali. Program je navržen tak, aby maximálně vyhověl všem nováčkům, a je vytvářen s ohledem na možnou kulturní, náboženskou a rasovou diverzitu. Základním kamenem programu je nepopíratelný vliv vrstevnické skupiny. Noví studenti se učí od svých budoucích spolužáků, navazují nová přátelství a do nové školy nastupují s tolik důležitou sociální podporou.

V průběhu předcházejícího jara vyhledávají učitelé a sociální pracovníci působící na školách vhodné týmy potenciálních mentorů z řad studentů dané školy. Důraz je při výběru kladen na národnostní, náboženskou a genderovou variabilitu. V průběhu léta jsou pak tyto studenti důkladně proškoleni pro svoji budoucí pozici tzv. peer leaderů. V roce 2013 bylo takto proškoleny na 600 vedoucích. Zajímavým faktem je, že většina těchto vedoucích byla sama dříve účastníky tohoto programu.

První den programu NOW žáci hrají společně hry tzv. icebreakers, které uvádí celý kontext následujícího několikadenního programu. Participantů vyplňují osobní karty a u příležitosti prvního společného oběda je nováčkům vysvětleno, že si do školy musí nosit svůj vlastní oběd, což si mohou v praxi vyzkoušet hned následující dva dny. Druhý den je ve znamení budování důvěry mezi mentorem a nováčkem. Peer leadři pomáhají novým studentům nacvičit skeče, které ztvárnějí první dny ve škole. Jsou zde využívány prvky dramatické výchovy, důraz je kladen na tvořivost, fantazii a hlavně spolupráci v týmu. Během druhého dne je nový student seznámen se svojí školní skříňkou a za asistence mu je vysvětlen přístupový kód s praktickým nácvikem otevírání. Třetí den žáci poznávají okolí školy, je jim vysvětlena cesta do místní knihovny a některým jsou také přiblíženy podmínky ukončení studia a případně možnosti dalšího vzdělávání v Kanadě. Poslední den hrají všichni společně interaktivní hru zaměřenou především na rozvoj osobnostní podpory ve škole. Závěrem programu je pro všechny zúčastněné připravena oslava, na které si už většina žáků plánuje, jak se následující týden ve škole setkají a co všechno se ještě spolu naučí. Ze zkušenosti učitelů a sociálních pracovníků působících na školách víme, že většina žáků-mentorů se nově přichozím věnuje v průběhu celého následujícího školního roku.

Lze shrnout, že v průběhu čtyř dnů plných nejrůznějších aktivit, které v sobě zahrnují prvky nejen sociálního učení, výchovy k tvořivosti, ale i dramatické výchovy či jiných aktivizujících metod, dochází u většiny nových žáků ke ztrátě ostychu a stresu z nově vzniklé životní situace, kterou nástup do nové školy v nové zemi bezpochyby je. Program NOW je založen jak na vlivu

vrstevníků, tak i na působení přirozené autority. V neposlední řadě je nutné zdůraznit, že na základě enormního úspěchu programu NOW byl v roce 2008 započat podobný projekt zaměřený na studenty středních odborných škol (MacCullum, 2009).

S celým projektem SWIS a jeho dílčími programy korespondují i doporučení z odborné literatury. Učitelé budou zaznamenávat větší úspěch při edukaci přistěhovalců tehdy, budou-li dodržovat následující pravidla (Yau, 1995):

- » je nutné podporovat inkluzi přistěhovalců do vzdělávacího systému takovým způsobem, aby se noví studenti cítili ve škole přijímáni a aby bylo umožněno všem ostatním studentům lepší pochopení potřeb nováčků a jejich životních okolností;
- » je žádoucí spolupracovat se zdravotnickými a sociálními službami;
- » je nezbytné zapojit rodiče do vzdělávání a podrobně jim vysvětlit vzdělávací systém;
- » je vhodná podpora pedagogického personálu formou dalšího vzdělávání a jiných benefitů

Použitá literatura:

Bártová, E. (2012). *Cizinci: zaměstnanost*.

Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_zamestnanost

Bártová, E. (2013). *Cizinci: vzdělávání*.

Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani#rok

Český statistický úřad. (2013). *Vývoj počtu zahraničních žáků/studentů na školách v ČR*.

Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/engt/2700322E8F/\\$File/c06r01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/engt/2700322E8F/$File/c06r01.pdf)

Český statistický úřad. (2013). *Cizinci: vzdělávání*.

Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani

Eurydice. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice s finanční podporou Evropské komise.

Jiříčka, J. (2013). *Uprchlíky Česko neláká, o azyl loni žádalo nejméně lidí za dvacet let*.

Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/do-ceska-zamirilo-nejmene-uprchliku-dbq-/domaci.aspx?c=A130220_115904_domaci_jj

MacCullum, D. (2009). Newcomer Orientation Week in Ontario High Schools. *INSCAN (International Settlement Canada)*, 23(2), 3–4.

Výzkumný ústav pro vzdělávání. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Ústav pro informace ve vzdělávání. (2013). *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele: Základní vzdělávání – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*.

Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Yau, M. (1995). *Refugee students in Toronto schools: An Exploratory Study*. Toronto: Toronto Board of education.

Česko. Zákon č. 326 ze dne 30. listopadu 1999 o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 106, s. 7406–7447.

Česko. Zákon č. 561 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

ČEŠTINA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A UČEBNICE POUŽÍVANÉ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Jana Rodrová

Cílem tohoto článku je zmapovat učivo českého jazyka na 1. stupni základních škol (ZŠ) pro lepší orientaci lektorů a lektorek, kteří žáky učí v lekcích mimo povinnou výuku. Protože v naší zemi zatím neexistuje jednotný systém začleňování žáků-cizinců do výuky a můžeme se opřít jen o Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách, pro mnohé žáky-cizince to znamená „vpadnutí do rozjetého vlaku“ výuky a co nejrychlejší přizpůsobení se. A proto lektoři češtiny potřebují znát učivo češtiny v ZŠ, aby věděli, na co navazovat. Nejdříve se tedy musíme zorientovat v obsahu učiva češtiny v ZŠ.

Nové strategie školské politiky v České republice byly v roce 2004 zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotveny v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pro jednotlivé etapy vzdělávání potom vznikly dílčí Rámcové vzdělávací programy (RVP). Obsah vzdělávání v základních školách je dán kurikulárním dokumentem s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), na jehož základě si každá základní škola vypracovala a průběžně upravuje svůj vlastní Školský vzdělávací program (ŠVP). RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, zdůrazňují klíčové kompetence, jejich provázanost a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP tak nahradily dřívější osnovy pro jednotlivé stupně vzdělávání.

Vyučovací předmět Český jazyk a literatura se stal součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která má stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu – jazykové znalosti a dovednosti umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a prosazovat se.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má komplexní charakter, pro přehlednost byl však rozdělen do tří částí: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu.

V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování.

V literární výchově žáci postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich vnitřní život.

Jak už jsem napsala, ŠVP si školy tvoří samy. Na jedné straně je to velká výhoda – školy si můžou vzdělávací obsah přizpůsobit svým možnostem a prosadit své pojetí vzdělávání. Na druhou stranu je to velká odpovědnost pro školy a tvůrce programu. Pro žáky, kteří přestupují na jinou školu v průběhu jednoho vzdělávacího období, je často problémem přizpůsobit se jiné skladbě a fázování učiva. Myslím ale, že letitá zkušenost s výukou jazyka, logická posloupnost jazykového učiva i koncepce učebnic nepůsobí velké rozdíly v návaznosti učiva právě v tomto vzdělávacím oboru. Navíc, 1. stupeň je rozdělen do dvou období – 1.–3. ročník (dřívější trivium), 4.–5. ročník. Znamená to, že konečné výstupy RVP je musí respektovat.

Jako ukázkou jsem použila informace ze ŠVP Český jazyk a literatura pro 1. stupeň jedné základní školy v Praze, kde jsem dříve učila. Tabulka je rozdělena podle ročníků a částí vzdělávacího oboru. ŠVP byl v průběhu let několikrát revidován a po zkušenostech opravován a doplňován.

Další otázkou je výběr učebnic. Zpočátku to byl problém, ale dnes je jich na trhu velké množství. Podle mého osobního průzkumu jsou alespoň v Praze vybírány učebnice od nakladatelství Didaktis, Fraus, Nová škola, Prodos, které byly vydány nedávno a respektují požadavky RVP pro základní vzdělávání. Stále se ale učí podle starších učebnic češtiny např. z nakladatelství Alter a SPN, která vyšla před vznikem RVP, ale buď jsou oblíbené, nebo ještě dochází jejich životnost na daných školách. Učitelé ale obvykle doplňují tuto učebnici nějakým novějším pracovním sešitem z jiného nakladatelství. Tyto procvičovací sešity jsou často zábavné, obrázkové a daly by se využít i pro naše lekce češtiny. V podstatě všechny korespondují i se ŠVP, který zde uvádím. Jak vyhovují učitelům a dětem, by bylo předmětem např. dotazníkového šetření.

Závěrem bych řekla, že obsah učiva a učebnice nejsou těmi rozhodujícími faktory ve výuce. Důležitější jsou didaktické metody, přístup učitele a možnosti školy, jak pomoci dětem-cizincům. Podmínky nejsou ideální, o to větší obdiv zasluhuje úsilí všech participujících pedagogů.

1. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
sluchové rozlišení hlásek, intonace věty	slovo, slabika, hláska	rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, verš, rým, spisovatel
tiskací písmo, psací písmo	jméno, příjmení, začátek věty	četba textu, poslech
zdvořilé vystupování – pozdrav, oslovení, omluva, požádání, poděkování, rozhovor, tykání, vykání		otázka, odpověď, ilustrace
výslovnost souhlásek, samohlásek, souhl. skupin		
dýchání, tvoření hlasu, tempo řeči, výslovnost		
psací náčiní, pomůcky, příprava na vyučování		
psací a tiskací písmo, číslice, písmeno, hláska, slabika, slovo		
opis (z psacího písma), přepis (z tiskacího písma)		
ilustrace, popis, správné řazení vět		

2. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
nadpis, řádek, přízvuk, intonace věty, tempo řeči	slovo, slabika, hláska, písmeno, slabikotvorné r, l, znělé a neznělé souhlásky, tvar slova	báseň, pohádka
tiskací písmo, psací písmo	antonyma, synonyma, slova nadřazená, podřazená, souřadná, příbuzná slova	přednes, reprodukce textu, dramatizace, vyprávění, ilustrace
zdvořilé vystupování – viz 1. roč.	podstatné jméno, sloveso, předložka	
pozdrav, oslovení, omluva, prosba, zdvořilé vystupování, mimika, gesta	dělení hlásek na tvrdé, měkké, obojetné, abeceda	
písmeno, hláska, slabika, slovo, věta		
úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, úprava textu		
ilustrace, popis, správné řazení vět		

3. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
tempo, přízvuk, intonace	znělé a neznělé hlásky, tvar slova	frázování, tempo řeči, báseň, pohádka
tiskací písmo, psací písmo	slova jednovýznamová, mnohovýznamová, příbuzná, kořen slova, předpona, přípona	pocit, postoj
zdvořilé vystupování – pozdrav, oslovení, omluva, požádání, poděkování, rozhovor, tykání, vykání	podstatná jm., přídavná jm., zájmena, číslovky, slovesa, předložky, spojky, částice, citoslovce, základní tvar slova	přednes, reprodukce textu, dramatizace, vyprávění, ilustrace
úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, úprava textu	podstatné jméno, přídavné jméno, sloveso, skloňování, časování	poezie, próza, báseň, pohádka
	věta jednoduchá a souvětí, spojky, spojovací výrazy	
	obojetné souhlásky, vyjmenované slovo, slovo příbuzné, stavba slova, kořen slova	

4. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
klíčová slova, interpunkce, odstavec	antonyma, synonyma, homonyma, vícevýznamová slova	poslech, četba, záznam četby
záznamy o četbě	stavba slova	reprodukce textu
dialog, slovní a mimoslovní komunikace, gesta, mimika, telefonický rozhovor	podstatná jm., přídavná jm., zájmena, číslovky, slovesa	čtenářský deník, ilustrace, dramatizace
přízvuk, pauza, tempo	soustava vzorů podstatných jmen	lidová slovesnost, žánry lidové slovesnosti
komunikační situace, zdvořilost	spisovný, nespisovný, vulgární výraz, nářečí	báseň s dějem, bez děje,
obsah a forma, tiskopis (příhláška, dotazník, žádost)	věta jednoduchá, souvětí, spojovací výrazy	klasická česká pohádka
osnova, vypravování, popis (zvířete, člověka, věci, pracovního postupu, místnosti)	podmět, přísudek	pověst
	slovo vyjmenované, příbuzné	povídka
		sloka, verš, rým

5. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
klíčová slova	synonyma, antonyma, slova vícevýznamová, homonyma	poslech, četba, hodnocení
orientace v textu, fakta a názory, ce- listvost a soudržnost textu, poznámky, výpisky, referát	kořen slova, předponová část, příponová část, koncovka, skupiny hlásek	poezie, pohádka
aktivní naslouchání	slovotvorba, slovotvorný základ	bajka
běžná komunikace – přímá řeč, uvozovací věty; literární dialogy; vztahy ve slovní zásobě	ohebné i neohebné slovní druhy	lidová a umělá pohádka, autoři a ilustrátoři pohádek, lidová slovesnost
slovní a mimoslovní komunikace, konflikt, omluva	mluvnické kategorie	pověst
média, reklama, pozvánka, inzerát, zpráva, oznámení, SMS, email, pozvánka, vzkaz	druhy přídavných jmen, koncovky přídavných jmen tvrdých a měkkých	dobrodružná literatura
přízvuk, pauza, tempo, intonace	druhy zájmen, tvary vybra- ných zájmen	comics
výslovnost, znělost	druhy číslovek, pravopis vybraných číslovek	orientace v textu, odstavec
příhláška, složenka, podací lístek	slovesný způsob, zvrat- ná slovesa, složené tvary v činném rodě, mluvnické kategorie sloves (osoba, číslo, způsob, čas)	přirovnání, básnický přívlastek
vypravování – osnova, popis (místa, pracovního postupu, děje)	podmět, přísudek, základ věty, několikanásobný podmět, nevyjádřený podmět	čtení s porozuměním
	spojky	
	přísudek, podmět, přičestí minulé, shoda s podmětem nevyjádřeným a několikanásobným	

Použitá literatura:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2004). Praha: VÚP.

Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10332.

Metodický pokyn MŠMT ČR č.j. 21 836/2000-11.

Procházková, E. & Doležalová, A. (2014). *Slabikář pro 1. ročník ZŠ*. Brno: Nová škola Brno.

Březinová, L., Havel, J. & Stadlerová, H. (2007). *Slabikář*. Plzeň: Fraus.

Nováková, Z. & Švejdová, V. (2008). *Český jazyk pro 2. ročník*. Praha: Alter.

Kosová, J. (2009). *Český jazyk pro 3. ročník*. Plzeň: Fraus.

Dvorský, L. (1995). *Český jazyk pro 3. ročník*. Praha: Alter.

Janáčková, Z. Kirchnerová, I. & Ondrášková, K. (2013). *Český jazyk pro 4. ročník*. Brno: Nová škola Brno.

Hošnová, E. et al. (2009). *Český jazyk pro 4. ročník*. Praha: SPN.

Kosová, J. & Babušová, G. (2011). *Český jazyk pro 5. ročník*. Plzeň: Fraus.

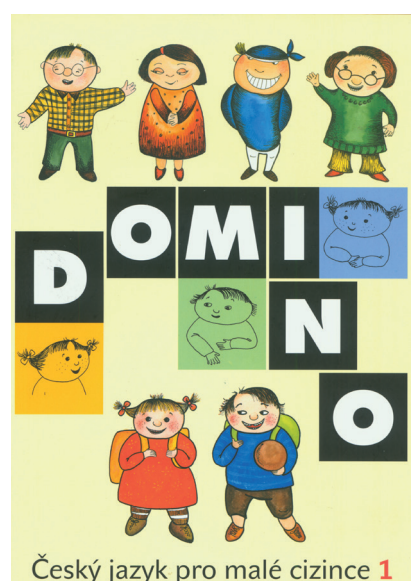


UKÁZKOVÁ ČÁST

V následující části příručky bychom rádi představili publikace, jež doporučujeme pro výuku češtiny jako cizího jazyka u dětí mladšího školního věku. Tato část by měla sloužit lektorkám a lektorům, jež vybrané výukové materiály neznají. Nabídkou krátké ukázky bychom chtěli lektorkám a lektorům dát možnost seznámit se s grafickou úpravou publikace. Krátký abstrakt, který publikaci charakterizuje, nám obvykle zprostředkovaly samotné autorky publikací. V případě děl, jež jsou pro výuku češtiny jako cizího jazyka pro námi zvolenou věkovou skupinu zásadní, ale nepodařilo se nám získat svolení k otištění ukázky, dílo alespoň krátce charakterizujeme a uvádíme bibliografické údaje. Podobně zmiňujeme i internetové odkazy, na nichž je možné najít volně dostupné výukové materiály.

Při výuce dětí v mladším školním věku mají lektoři a lektorky možnost čerpat z nepřeberného množství publikací, jež nejsou určeny primárně k výuce češtiny jako cizího jazyka. Jedná se např. o slabikáře, čítanky, obrázková čtení apod. K procvičování výslovnosti mohou lektoři a lektorky využít např. logopedická pexesa. Různé hry a doplňkové materiály považujeme při výuce dětí za samozřejmost. Inspiraci je také možné hledat ve výukových materiálech určených pro výuku jiných cizích jazyků, jako např. angličtiny, viz přílohy.

Linda Doleží



DOMINO 1, 2

Koncepce řady učebnic českého jazyka pro žáky-cizince pro 1. stupeň ZŠ

Svatava Škodová

Wolters Kluwer ČR, Praha 2010, 2012

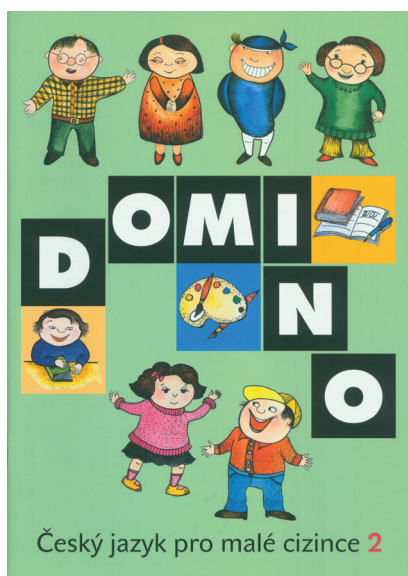
Učebnice DOMINO je plánována jako sada 3 dílů. Každý díl je tvořen souborem tří publikací (učebnice, pracovního sešitu, metodiky pro učitele) a CD se zvukovými nahrávkami. V současné době byly publikovány díly I a II, díl III je připravován.

Vzhledem k tomu, že výuka českého jazyka pro cizince na základní škole není standardizována, mohou být tyto učebnice použity variabilním způsobem podle toho, jakou formu výuky a především hodinovou dotaci škola volí:

- každý díl učebnice je použit pro jeden ročník,
- nebo 2 díly z této řady jsou použity v průběhu jediného ročníku, třetí díl je použit v následném ročníku pro docvičování paralelně s materiály, které jsou použity pro výuku českých žáků.

Díly učebnice nejsou primárně plánovány pro určitý ročník 1. stupně ZŠ, a to z toho důvodu, že dítě-cizinec může být do ZŠ přijato jak v 1. třídě, tak např. v 3. třídě. Základním dělicím parametrem pro tyto učebnice je následující rozvržení:

- Domino I je svým zpracováním určeno především žákům na hranici gramotnosti, tj. pro žáky 1. ročníku ZŠ, může však být použit i pro ostatní ročníky 1. stupně ZŠ, avšak zvládnutí tohoto dílu bude rychlejší.
- Domino II na první díl navazuje, přičemž především kvantitativně rozšiřuje slovní zásobu, slovní spojení, postupně jsou doplňována morfologická paradigmatata a syntagmatická spojení.
- Připravovaný díl Domino III pokračuje v rozšiřování gramatických struktur a slovní zásoby, přičemž se výrazně jazykově zaměřuje na seznámení žáků s českým sociokulturním paradigmatem.



Plánovaná řada učebnic nepřináší gramatické výklady o struktuře českého jazyka. V rámci učebnic není nikdy explicitně vysvětlována gramatika, avšak každé téma lekce a příslušná slovní zásoba jsou propojeny s určitými gramatickými prvky. Gramatika pro děti tohoto věku není nikdy komplexním systémem, ale její prvky se pouze výběrově zrcadlí v komunikačních strukturách. Tímto způsobem se začíná budovat gramatická kompetence dítěte.

Ačkoliv je tedy pro učebnice vypracovaný parcelovaný objem gramatického učiva, informace o něm jsou prezentovány pouze pro učitele v metodické příručce. Žáci si je v učebnici osvojují neuvědoměle, především pomocí různě modifikované audioorální metody.

Jednotlivé lekce učebnic jsou zaměřeny vždy na jedno komunikační téma, které je vybráno s ohledem na věk dítěte, zvláště na jeho vlastní zkušenosti s okolním světem, zohledňuje však také jeho komunikační potřeby spojené se školním prostředím a výukou.

Každá lekce zahrnuje lexikální oblast, která je vždy důsledně propojována s určitou vizualizací, ať už v podobě obrázků obsažených v učebnici, které slouží jako translační složka, nebo v podobě pantomimického doprovodu, na který upozorňujeme v metodice. Veškerá zobrazená slovní zásoba je využitelná ke hře DOMINO, podle níž jsou učebnice pojmenovány.

9.4 Jakou nosíš...?

	Jakou nosíš bundu?		Nosím modrou bundu.	
	Jakou nosíš sukni?		Nosím růžovou šaty.	
	Jakou nosíš košili?		Nosím červenou košili.	
	Jakou nosíš		Nosím	

5 Napiš dny:

pondělí – úterý – středa – čtvrtek – pátek – sobota – neděle

5 Spoj slova.

mít svítit obléknout dostat hrát jít

svítil obléknul dělal umyl měl psal šel četl dostal seděl hrál jedl

číst psát sedět dělat jíst umýt

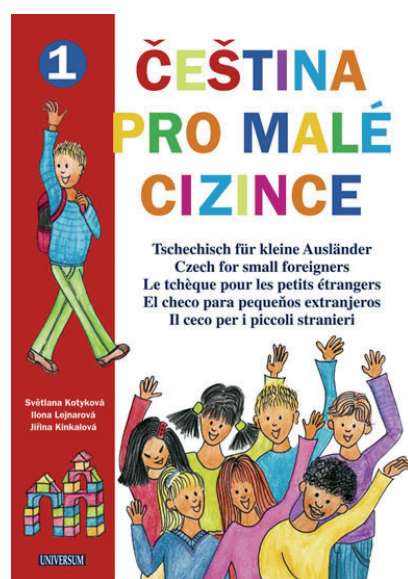
6		TEĎ		VČERA	
	Honzík si čte knížku.		Čtu si knížku.		Četl jsem si knížku.
	ČÍST		ČÍST		Honzík si četl knížku.
	Honzík jde do školy.		Jdu do školy.		Šel jsem do školy.
	JÍT		JÍT		Honzík šel do školy.
	Honzík jí oběd.		Jím oběd.		Jedl jsem oběd.
	JÍST		JÍST		Honzík jedl oběd.

5 Doplně háčky ˇ a čárky ´ a tečky.

NAMESTI REKA CHODNIK NADRAZI SKOLA
POSTA LEKARNA CUKRARNA PRECHOD KRIZOVATKA

6 Poslouchej. Podtrhni, co slyšíš. JDE x JEDE

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Honzík jde do školy. | 1. Honzík jede do školy. |
| 2. Martina jde do parku. | 2. Martina jede do parku. |
| 3. Anička jde do lékárny. | 3. Anička jede do lékárny. |
| 4. Markus jde z cukrárny. | 4. Markus jede z cukrárny. |
| 5. Vladimír jde z obchodu. | 5. Vladimír jede z obchodu. |
| 6. Moa jde na nádraží. | 6. Moa jede na nádraží. |
| 7. Anežka jde z nemocnice. | 7. Anežka jede z nemocnice. |
| 8. Petra jde do restaurace. | 8. Petra jede do restaurace. |



ČEŠTINA PRO MALÉ CIZINCE 1

Ilona Lejnarová, Světlana Kotyková,
Jiřina Kinkalová

Knižní klub, Universum, Praha 2004

Publikace obsahuje mnoho obrázků, říkanek, písniček a frází. Okruhy se týkají slovní zásoby, jež se děti týká a již děti potřebují zvládnout, např. škola, rodina, barvy, počítáme, zvířata, ovoce a zelenina, co jíme a pijeme, hračky, moje tělo, co mám na sobě, v zoo a výlet. Průvodci učebnicí jsou děti Jana a Paul, přičemž Paul se do ČR přistěhoval z Německa a postupně se seznamuje se svým okolím. Na přebalu knihy se píše, že autorky „vycházejí zcela pragmaticky a funkčně z reálných potřeb komunikace žáků mladšího školního věku. Respektují jejich psychologické, ale i jejich interkulturní zvláštnosti a hravou, nenásilnou formou je přiměřeným tempem přivádějí k prvním komunikativním obrátům v češtině“ (PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.). Slovní zásoba je zde bohatá, co se gramatiky týče, je přítomna spíše implicitně a je na učiteli, zda a jak ji z učebnice vyelicituje.

Linda Doleží

Čti!

Je **neděle** večer.

Paul a **Sabrina s rodiči** jdou z **divadla**.

Na Národní třídě je blízko příjemná **restaurace**. Tam si dají **večeři**.

Paul a **Sabrina** vybrali **místo u okna**, aby viděli ven **na ulici**.

Číšník jim **za chvíli** přinesl **jídelní lístek**. Všichni si dají **polévku**.

Sabrina a Paul si objednali **kuřecí polévku s nudlemi**, **táta** si objednal **hovězí polévku** a **maminka** si objednala **zeleninový vývar**.

Jako hlavní **chod** si **táta** dal **svíčkovou s knedlíky**. K tomu samozřejmě **pivo**.

Maminka chtěla **kuřecí řízek s hranolky**, ale měli jen **vepřový**.

Dala si **k němu** **bramborovou kaši** a **zeleninový salát**.

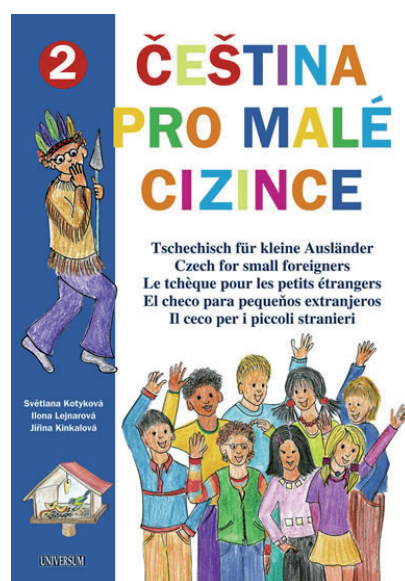
Sabrina ještě **neví**, ale asi si dá **smažený sýr s hranolky**

a **s tatarskou omáčkou**. K tomu samozřejmě **okurkový salát**, **ten má ráda**. Paul se rozhodl **pro palačinky se šlehačkou**.

K pití si **děti** objednaly **džus** a **maminka** si vzala **minerálku**.

Na dezert už **nikdo neměl chuť**. **Dort** a **zmrzlinu** si dají **příště**.





ČEŠTINA PRO MALÉ CIZINCE 2

Ilona Lejnarová, Světlana Kotyková,
Jiřina Kinkalová

Knižní klub, Universum, Praha 2005

Na přebalu knihy uvádí Jana Čemusová, že ve své době byla tato publikace jediným veřejně dostupným materiálem, který bylo možné použít při výuce „malých cizinců“ nejenom v předškolním věku, ale velice dobře se dá použít i v mladším školním věku. Děti mají opět možnost setkat se s hrdiny první části učebnice, a to s Janou a Paulem. Tentokrát je však učebnice rozdělena do jednotlivých měsíců a okruhy slovní zásoby se tak týkají vždy toho kterého měsíce a období. Publikace nabízí říkanky, písničky, obrázky, prostor je věnován i výtvarným aktivitám dětí apod. Oproti první části se již objevují delší texty a autorky se zdají více podněcovat děti k osvojování gramatiky a „precizních“ jazykových znalostí. V závěru každé lekce je oddíl s názvem „Nauč se nová slova!“, v němž je shrnuta nejen nová slovní zásoba, ale částečně také gramatika (např. nominativ plurálu vybraných substantiv a adjektiv či slovních spojení) a užitečné fráze. Gramatické přehledy jsou uvedeny v přílohách, jedná se např. o velice užitečný přehled sloves, která se vyskytují v jednotlivých kapitolách. Dále pak přehled konjugace vybraných sloves. Kromě této gramatiky nabízejí přílohy také přísloví a seznam číslovek. Učitelky a učitelé mají k dispozici také obrazový a jiný podpůrný materiál, např. plán města a jídelní lístek. Co se gramatických okruhů týče, opět je zde přítomna spíše implicitně, ale oproti první části učebnice, je jich přítomno více a děti tak mají možnost seznámit se např. s minulým časem a budoucími tvary některých sloves.

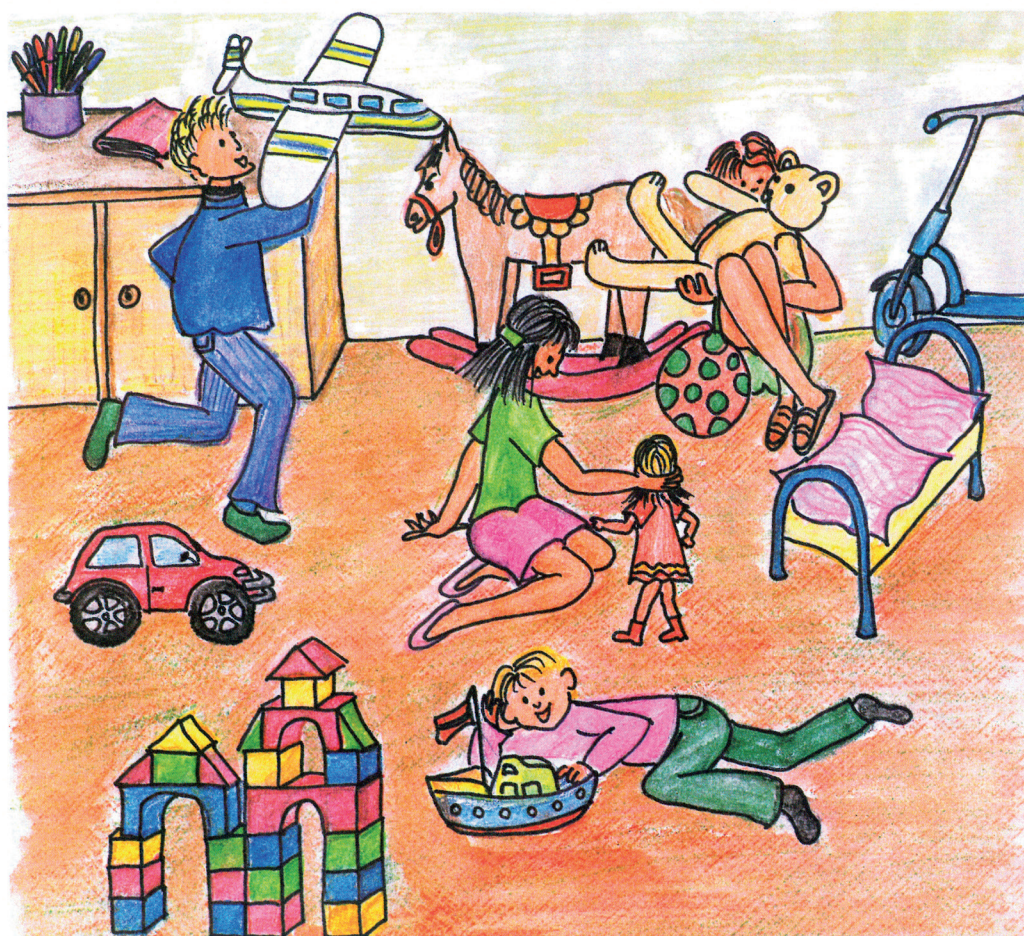
Linda Doleží



Zaspíváme si **písničku?**

Hraju si **s autem**, **s letadlem**
a **moje sestra** **s medvídkem**.
Jana panenku jen **ráda** má.

Já si hraju **s panenkou**
a můj bratr **s lodičkou**.
Paul, ten **auto**, **letadlo** má rád.





ČEŠTINA PRO CIZINCE

Soubor metodických listů

Jana Hlaváčková

ZŠ Staňkova, Brno 2010

Publikace obsahuje dvanáct tematicky zaměřených lekcí, které si kladou za cíl poskytnout žákům-cizincům nejn nutnější slovní zásobu a seznámit je se základními a běžně používanými výrazy ve školním prostředí i v každodenním životě. Kniha nabízí jednoduchá cvičení zaměřená na nácvik pravopisu a čtení. Zvýšenou pozornost věnujeme též zvukové stránce jazyka, výslovnosti jednotlivých slov a používání těchto slov ve větách. Gramatické učivo, které je na konci každé lekce označeno názvem PAMATUJ!, zahrnuje problematiku vokativu při oslovení, různých pozdravech a představování, dále věty ve tvaru otázky a odpovědi při setkání dvou a více lidí, rozkazovací formy a informativně i některé další jevy. Ze slovních druhů pracujeme zejména s podstatnými jmény, přídavnými jmény, slovesy a osobními zájmeny. Žáky-cizince seznamujeme s rodovým rozlišením podstatných jmen či přídavných jmen označujících barevné věci (modrý sešit). Omezíme se pouze na ten (sešit) – mužský rod, ta (tužka) – ženský rod, to (pravítko) – střední rod a jejich případné tvary. Slova jsou používána v jednoduchých větách, dbáme na správné tvoření koncovek v jednotném čísle (singuláru) a množném čísle (plurálu) a na používání předložek. Dále si žáci-cizinci osvojí základní číslovky a terminologii spojenou s členěním na časové úseky – dny, týdny, měsíce a roční období. Na metodických listech nalezneme motivační obrázky k probíraným slovům. V úvodu hodiny je třeba žáky-cizince seznámit s grafickou podobou slova a na základě těchto obrázků děti vyvozují význam slova a jeho použití v nejběžnějších situacích. Před výukou je též důležité připravit pro každého žáka-cizince sadu písmen české abecedy, kterou budou využívat k sestavení daných slov, uvedených v jednotlivých lekcích.

Převzala a částečně upravila z úvodní sekce učebnice s názvem „Slovo úvodem“ Linda Doleží

Přepiš slova:

zelená žlutá
modrá červená.....
oranžová fialová.....

Doplň věty:

Slunce je Srdce je..... .
Sněhulák je Moře je..... .
List je Pomeranč je..... .

Napiš větu:



.....



.....



.....



.....



.....



.....

**MŮJ
PRVNÍ
PRACOVNÍ
SEŠIT Z ČJ
~
PRO ŽÁKY
CIZINCE**

Mgr. Anna Flanderková

MŮJ PRVNÍ PRACOVNÍ SEŠIT Z ČJ – PRO ŽÁKY CIZINCE

Anna Flanderková

Pracovní sešit se skládá ze dvou částí. První část s názvem „Píšeme, čteme a mluvíme“ je zaměřena na psací písmena, abecedu, poznávání písmen a má i svou konverzační a gramatickou část.

Druhá část pracovního sešitu se jmenuje „Poznáváme svět kolem nás“ a je rozdělena do 19 kapitol. Každá kapitola je jedna oblast slovní zásoby. Najdete zde např. kapitolu „Moje tělo“, „Hurá do školy“, „Domácí zvířata“, „Bydlíme doma“, „Oblékáme se a obouváme“ apod. V každé kapitole jsou obrázky s názvy a několik úkolů a procvičovacích her.

Tento pracovní sešit s názvem „Můj první pracovní sešit z ČJ – pro žáky cizince“ by měl být malým i větším cizincům, kteří u nás žijí a musí se potýkat s naším obtížným jazykem, velkým pomocníkem při překonávání komunikačních bariér.

SPOJ VĚTY SE ZVÍŘATY.

1. Plaká se a syčí.
2. Je chlupatá a nejraději má banány.
3. Je velký a má dlouhý chobot.
4. Má kolem hlavy velkou hřívu.
5. Pomalu leze a má tvrdý krumpáč.
6. Má dlouhé nohy a rychle běhá.
7. Má hodně ostrých zubů a žije ve vodě.
8. Má dva hrby a žije na poušti.

krokodýl

slon

pštros

lev

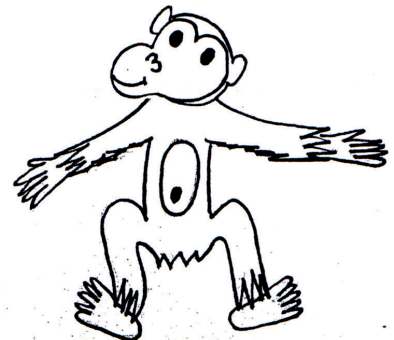
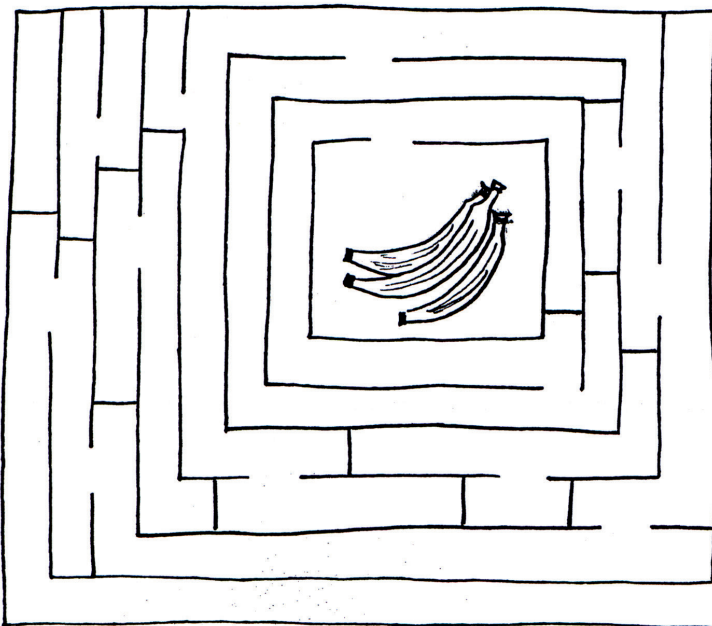
had

opice

želva

velbloud

KUDY SE DOSTANE OPICE K BANÁNŮM?





ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK PRO ZAČÍNÁJÍCÍ ŠKOLÁKY

Metodika pro učitele

Naděžda Gjurová

Portál, Praha 2011

V tomto metodickém textu se věnuji dětem, které zpočátku neumí česky, neumí číst a neumí psát. Jednotlivé lekce jsou řazeny přibližně tak, jak jsem pracovala s dětmi ve své skupině, to znamená s dětmi, pro které je čeština naprosto neznámý jazyk.

Máte-li ale ve své péči děti, které se s češtinou již alespoň trochu seznámily a pro které není čeština exotický, naprosto nenapodobitelný jazyk, můžete některé lekce klidně vynechat.

Je možné řadit je libovolně tak, aby jejich náplň odpovídala současnému dění ve třídě, aby se v nich objevila reflexe toho, co děti právě nejintenzivněji prožívají, vnímají.

Zaměříme se tak na zkušenostní a činnostní orientaci výuky, kdy dítě vychází ze svých nově nabytých poznatků a v řízené činnosti je aktivně rozvíjí a prohlubuje.

U každé lekce je seznam doporučených pomůcek, se kterými mám velmi dobré zkušenosti. Většina z nich jsou úplně obyčejné věci z našich školních kabinetů, někdy už opravdu letité. Dostaly svou „druhou šanci“ a v nové roli „speciální jazykové pomůcky“ jsou velmi užitečné.

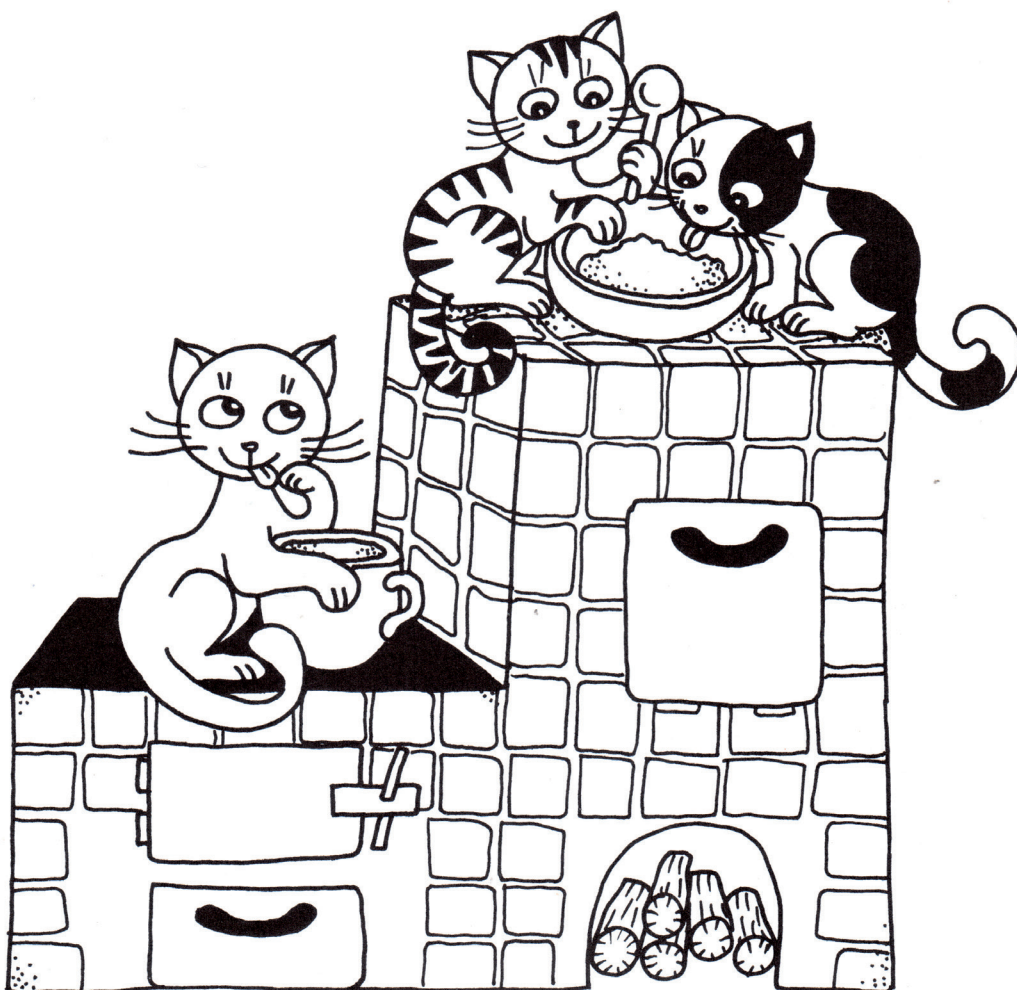
29 Slovesný čas minulý, číslo jednotné a množné

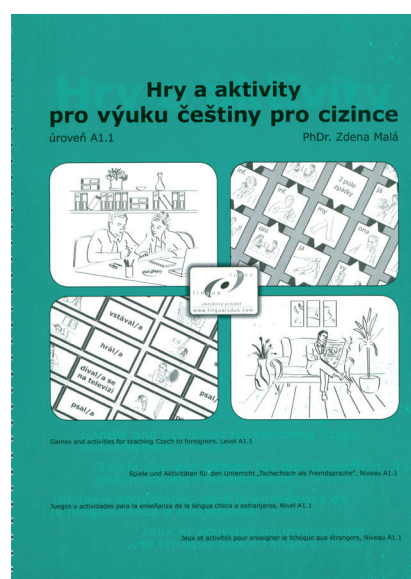
Pomůcky: obrázky ilustrující děj, *Logico Piccolo – Začínáme číst* (část 2, list 6 – Co dělají děti a pes na obrázku?; list 7 – Poznáš, co děláme?; list 16 – Co dělají?), skládací abeceda, kartičky ukazovacích zájmen, kartičky s nabídkou vhodných sloves, kartičky přípon příčestí minulého

Při seznamování se s minulým časem slovesným se nabízí možnost navázat na učivo o časové posloupnosti, hodinách, částech dne, dnech v týdnu, měsících, ročním období.

Děti většinou rády vyprávějí o tom, co prožily o prázdninách, o víkendu nebo třeba předcházející den odpoledne. Motivujme děti tím, že je vyzveme, aby vyprávěly, co dělaly včera, ve středu... Věty jako reflexi toho, co samy prožily, tvoří většinou velmi ochotně.

Po úvodní „vyprávěcí“ části hodiny zaměříme pozornost dětí k tabuli. Připravíme si na ni chronologicky sestavené a barevně odlišené kartičky přípon příčestí minulého a ukazovacích zájmen.





HRY A AKTIVITY PRO VÝUKU ČEŠTINY PRO CIZINCE: ÚROVEŇ A1.1

Zdena Malá

Lingua Ludus, Praha 2009

Vážení lektori češtiny pro cizince,

jistě jste si všimli, že pro většinu vašich studentů není těžké „vyplnit“ obvyklé cvičení typu „doplňte tvary akuzativu,“ problém je tvary aktivně používat. Právě z tohoto důvodu byla sestavena publikace Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince, úroveň A1.1, která obsahuje hotové kopírovatelné materiály pro zpestření vaší výuky češtiny na úrovni A1.1, tj. pro úplné začátečníky.

Aktivity vám pomohou zábavnou formou procvičovat číslovky, časování sloves v přítomném a minulém čase a tvary akuzativu u podstatných jmen, tedy tu nejdůležitější gramatiku na této úrovni.

Při práci s materiály z této knihy musejí studenti přemýšlet o taktice, diskutovat s partnerem nebo se soupeřem, používat češtinu a současně reagovat. To je příprava pro reálné používání jazyka, kdy se člověk nemůže koncentrovat jen na formu, ale musí přemýšlet i o obsahu.

Tato publikace je určena lektorům češtiny pro cizince, kteří učí začátečníky podle jakékoli učebnice; rodičům – Čechům ze smíšeného manželství, kteří chtějí učit česky své děti, Čechům, kteří chtějí učit česky svého partnera a metodikům výuky češtiny, kteří hledají nové impulsy do výuky.

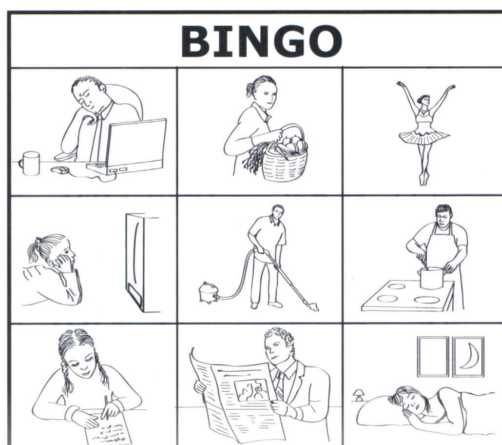
S přáním mnoha zdarů ve výuce i mimo ni

Zdena Malá, autorka publikace

	Slovesa				
	Číslovky	Další	Modální	Min. čas	Akuzativ
	Základní				
<p>Puzzle</p> <p>Domino</p> <p>Karetní hry</p> <p>Křížovky</p> <p>Deskové hry</p> <p>Bingo</p>	<p>Cíl:</p> <p>Procvičení infinitivů sloves nebo tvarů jednotlivých osob.</p>	 <p>1</p>	 <p>skupina</p>	 <p>10 minut</p>	
	<p>Pomůcky:</p> <p>Nakopírované tikety binga pro všechny studenty.</p> <p>Jedna sada nastříhaných obrázků na losování.</p> <p>Jedna sada zvětšených nastříhaných obrázků na úvodní opakování.</p>				
	<p>Opakování před aktivitou:</p> <p>Učitel rozdává obrázky studentům do dvojic, studenti je mají před sebou na hromádkách obrázkem dolů. Střídavě obracejí obrázky a říkají tvar slovesa podle zadání učitele (je dobré napsat požadovaný tvar na tabuli).</p> <p>Mezitím učitel napíše na tabuli otázky <i>Kdy? Co? a Kde?</i> Všichni studenti stojí, každý student má jednu kartu a drží ji tak,</p>				
	<p>Postup:</p> <p>Každý student dostane svůj bingo-tiket, nastříhané zmenšené obrázky se slovesy jsou v obálce (v ideálním případě v klobouku, míse nebo v jiné vhodné nádobě). Učitel s obálkou obchází studenty, ti postupně vytahují obrázky, podívají se na ně tak, aby soused nic neviděl, a jmenují určený tvar slovesa k aktivitě na obrázku.</p> <p>Student, který má obrázek na tiketu, ho označí křížkem. Cílem je získat tři ozna-</p>				

Procvičení infinitivů sloves

Bingo





ČEŠTINA PRO DĚTI CIZINCŮ METODIKA VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA DĚTÍ Z MINORITNÍCH SKUPIN

Jitka Hrubá

Pedagogická fakulta MU, Brno 2004

K otištění ukávek z této publikace se nám bohužel nepodařilo získat svolení. Publikace je však natolik zajímavá, že se o ní zmíníme alespoň v tomto krátkém pojednání. Publikace začíná krátkým metodickým úvodem. Následuje devět tematických okruhů rozdělených do lekcí. V rámci jednotlivých lekcí jsou navrženy postupy k rozvoji slovní zásoby, příklady tvoření vět, hry, hádanky, křížovky, soutěže a další aktivity. Na závěr některých okruhů jsou uvedeny metodické poznámky a konkrétní cvičení. Většina cvičení je však uvedena na praktických pracovních listech, jejichž zpracování hodnotíme velice kladně. Důležitou roli hraje pro autorku publikace aktivní zapojení dětí do výuky a vlastní používání jazyka v reálných situacích. Navrhuje tudíž např. vycházky do přírody, do obchodu apod. Poslední kapitola publikace je zaměřena na shrnutí, opakování a procvičování učiva. Gramatika češtiny je zde probírána průběžně, autorka ji komentuje a uvádí i způsob práce s chybami. Ve druhém tematickém okruhu např. uvádí: „Začínáme dbát na správné tvary podstatných jmen a sloves (opravujeme při řeči)” (s. 18). Autorka zároveň průběžně učitele vede i tím, že udává stupeň znalosti, jež se v té které fázi může objevit, viz např.: „Koncem prvního měsíce by děti měly rozumět jednoduchým větám, plnit jasné příkazy a umět odpovědět na jednoduché otázky” (s. 7). Tuto metodickou příručku jistě ocení všichni začínající učitelé.

Linda Doleží

ČINNOST AUČČJ

KURZY ČEŠTINY PRO DĚTI-CIZINCE

Linda Doleží

Informace o projektu

K 30. 11. 2013 organizuje AUČCJ 35 kurzů českého jazyka pro azylanty v několika městech v ČR. V současnosti navštěvuje kurzy 122 dospělých azylantů a 22 dětí. V projektech „Brána češtině otevřená – komplexní podpora jazykového vzdělávání azylantů v České republice“ (EU 2011-14) a „Česky s přehledem“ (EU 2012-12) již bylo v období od 1. ledna 2012 do 30. srpna 2013 realizováno přes 5640 hodin českého jazyka pro azylanty, a to jak při skupinové, tak při individuální výuce pro azylanty se speciálními vzdělávacími potřebami (Zdroj: www.auccj.cz). Co se kurzů češtiny pro děti týče, každé dítě má nárok na 400 hodin češtiny. Mladší děti mají obvykle lekce v délce 45 minut, děti starší pak v délce 90 minut. Pražské kurzy probíhají v ZŠ Kořenského za laskavé a přátelské podpory tamního vedení a tamních pedagogů. Brněnské kurzy pro děti probíhají u dětí doma.

Vstupní diagnostika

Děti prochází vstupní diagnostikou, jež byla vyvinuta pro tyto účely AUČCJ. Vstupní diagnostika má ústní část a část písemnou, v níž jsou k dispozici tři varianty testů. Vstupní diagnostiku začínáme ústní částí, v níž se seznamujeme s dítětem a zjišťujeme stav jeho jazykových znalostí pomocí interakce a práce s obrázky. K hodnocení jsou k dispozici záznamové formuláře, pomocí nichž je možné sledovat konkrétní gramatické jevy i tematické okruhy. Velice přínosná je i možnost získat informace o jazykových znalostech dítěte od učitelů, případně rodičů, pokud to situace umožňuje. Jako příklad dobré praxe hodnotíme spolupráci s pedagogy ZŠ Kořenského v Praze, se kterými proběhla před započítáním kurzů češtiny pro děti schůzka, kde bylo možné promluvit si o jednotlivých dětech a jejich potřebách konkrétně, a to nejen s pedagogy, ale i s rodiči dětí. Co se písemné části vstupní diagnostiky týče, existuje, jak již bylo uvedeno, ve třech variantách. Vstupní diagnostika je nesmírně komplikovanou záležitostí, a to z několika důvodů. Veliké věkové rozpětí a s ním spjaté i různé kognitivní schopnosti. Pokud se podíváme na naši cílovou skupinu, jedná se o děti ve věku zhruba od šesti do osmnácti let, přičemž pro některé náctileté by bylo možné použít i vstupní diagnostiku pro dospělé vyvinutou pro AUČCJ PhDr. Lídou Holou.

Co se kurzů pro děti týče, jsou rozděleny na kurzy pro děti mladšího a staršího školního věku. Na zařazení do kurzu má vliv jednak výsledek vstupní diagnostiky, a jednak věk a další především organizační záležitosti. Zvláštní skupinou jsou děti, které právě nastupují do školy, tzn. neumí číst a psát, nebo čtení a psaní ovládají jen částečně. Pro tuto skupinu dětí je určena pouze ústní část testu. Děti, které číst a psát dokáží, mohou při vstupní diagnostice psát i písemný test. Varianta

A0 (pozor, písmena, kterými jsou testy označeny, se netýkají úrovně češtiny v rámci Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) se skládá z písemné části, v níž mají děti popisovat obrázků, dále pak z krátkých cvičení zaměřených na konkrétní gramatické jevy a slovní zásobu. Součástí testu je i obrázkové čtení a „konverzační“ část, v níž mají děti vybírat např. správnou repliku do dialogu. Oproti jiným testům podobného charakteru jsme do naší vstupní diagnostiky nezařadili poslech. Nezdá se nám pro účely vstupní diagnostiky tohoto typu kurzů a naší cílovou skupinu, tzn. čeština pro děti-cizince (děti azylantů), relevantní. Podoba testu A1 již neobsahuje obrázkové čtení, ale konkrétní text. Varianta B obsahuje více cvičení zaměřených na gramatické jevy a delší text ke čtení. Všechny varianty proběhly kontrolním testováním u dětí, jejichž mateřským jazykem je čeština, a to na ZŠ Zbýšov u Brna. Pretestování se zúčastnilo 33 dětí ve věku 8–15 let.

Na rozřazení do kurzů má vliv samozřejmě výsledek vstupního testu, ale také věk dítěte a další faktory (organizace kurzů, kroužky, sourozenci apod.). Právě v rámci vstupní diagnostiky do kurzů byla např. žákyně, jež by věkově spadala do skupiny dětí mladšího školního věku, ale jež dopadla výborně u vstupní diagnostiky, zařazena do skupiny dětí staršího školního věku. Velice zajímavým jevem, který provází vstupní diagnostiku u dětí je jakási „diskrepance“ mezi mluveným jazykem a jazykem psaným – děti často mluví plynule, ale „chybí“ jim gramatika a jejich čeština je tvořena „lexikálně“, příp. mají velké nedostatky v písemném projevu a potíže s výslovností. Délka pobytu a věk příchodu do země může mít velký vliv na jazykové schopnosti dítěte. Někdy jsou údaje o délce pobytu velice překvapivé, neboť jsou děti na našem území již dlouho. Často se však ocitají v izolaci a přístup k češtině mají velice omezený. K literatuře použité při tvorbě vstupní diagnostiky – viz příloha.

Výuka

Po provedení vstupní diagnostiky je dítě zařazeno do kurzu a jsou mu zprostředkovány studijní materiály. Níže jsou uvedeny učebnice a další doplňkové materiály, jež pro výuku dětí mladšího školního věku doporučujeme. Původně jsme v rámci kurzů češtiny pro děti-cizince v tomto věku pracovali s učebnicemi *Čeština pro malé cizince 1 a 2* autorek Světlany Kotykové, Ilony Lejnarové a Jiřiny Kinkalové. Momentálně však používáme jako hlavní učební materiály pro výuku dětí v této věkové skupině učebnice *Domino I a II* Svatavy Škodové. Blíže k výuce viz jeden z příspěvků této příručky, a to „Kazuistika“ od Jany Rodrové.

Učebnice pro děti – mladší školní věk:

Škodová, S. (2010). *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Škodová, S. (2012). *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Vybrané doplňkové materiály:

Flanderková, A. *Můj první pracovní sešit z ČJ pro žáky cizince.*

Kotýková, S., Lejnarová, I. & Kinkalová, J. (2004). *Čeština pro malé cizince 1.* Praha: Knižní klub, Universum.

Kotýková, S., Lejnarová, I. & Kinkalová, J. (2005). *Čeština pro malé cizince 2.* Praha: Knižní klub, Universum.

Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Metodika pro učitele.* Praha: Portál.

Hlaváčková, J. et al. (2010). *Čeština pro cizince. Soubor metodických listů.* Brno: ZŠ Staňkova.

Hrubá, J. (2004). *Čeština pro děti cizinců: Metodika výuky českého jazyka dětí z minoritních skupin.* Brno: Pedagogická fakulta MU.

Malá, Z. (2009). *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1.1.* Praha: Lingua Ludus.

Víška, V. & Nováková, L. (2005). *Čeština nás baví. Hry pro výuku češtiny na 1. stupni ZŠ.* Praha: Triton, s. r. o.

Samozřejmostí je pak užívání dalších doplňkových materiálů, jako jsou např. obrázky, obrázková čtení, časopisy pro děti, DVD, písně, hry, učebnice českého jazyka a literatury pro ZŠ, čítanky apod. Často jsou také využívány materiály volně dostupné na internetu, např. v rámci stránek Inkluzivní školy (www.inkluzivniskola.cz), k dalším odkazům a využitelným materiálům viz příloha.

Metodická podpora

V kurzech probíhají v pravidelných intervalech hospitace, jejichž cílem je zkvalitnění výuky. Zpětná vazba probíhá přinejmenším na dvou úrovních. Jednak ji dostává lektorka, která tak může pomocí zpětné vazby napravit nedostatky ve výuce, pokud se nějaké objevují. Pokud se nedostatky neobjevují, jistě je velice pozitivní i podpora a kladná reakce hospitujícího. Zpětnou vazbu však dostává během hospitace a komunikace s lektory a lektorkami i metodik či metodička, neboť může vidět, jak fungují jednotlivé navrhované studijní materiály a co je možné v rámci organizace kurzů zlepšit či změnit.

Lektorky jsou s metodičkou v pravidelném kontaktu. Mají možnost vzájemně si vyměňovat informace a výukové materiály mimo jiné také prostřednictvím sdílených složek pomocí webové služby Dropboxu. Začínající lektorky procházejí krátkým zaškolením, týkajícím se výuky češtiny pro děti-cizince, učebních materiálů, sociokulturních specifik apod., metodickou podporu však mají k dispozici po celou dobu svého působení.

V průběhu kurzu je kontrolován i pokrok u dětí. AUČCJ vytváří opakovací listy, které se váží vždy k probírané učebnici, aby tak měli všichni zúčastnění představu o tom, zda a jaký pokrok děti dělají. V tomto případě opravdu nejde o testování dětí, spíše o zhodnocení situace, než se např. přejde k dalšímu dílu učebnice apod. Opět se jedná o zprostředkování zpětné vazby jak pro dítě, tak pro lektora či lektorku i metodika či metodičku.

Plány do budoucna

Všechny kroky, které jsou v rámci organizace kruzů češtiny pro děti-cizince podnikány, slouží ke zvyšování kvality kurzů a výuky jako takové tak, aby dětem byla co nejvíce ku prospěchu a aby jim nabyté jazykové znalosti pomohly nejen ve škole, ale i v běžném životě. I nadále bychom rádi kvalitu zvyšovali a nabízeli jazykovou podporu dětem, které to tolik potřebují. Zkušenosti, které jsme získali v rámci již běžících kurzů, bychom rádi využili především při tvorbě metodických materiálů a příruček. Jak již bylo řečeno v úvodu k této publikaci, rádi bychom nabídli svým lektorům a lektorkám podporu i v rámci metodiky výuky dětí předškolního věku a staršího školního věku. Zde už je situace, co se výukových materiálů týče, trochu složitější, ale pevně věříme, že se nám podaří přispět k rozvoji v této oblasti a tím zkvalitnit výuku češtiny pro děti-cizince v těchto věkových skupinách.

KAZUISTIKA

Jana Rodrová

V březnu 2012 jsem začala pro AUCČJ učit děti-azylanty z Uzbekistánu. Na základě vstupní diagnostiky byly vytvořeny dvě skupiny. Do skupiny dětí mladšího školního věku byla také zařazena R. A. (narozena v roce 2003). Dívka pochází z muslimské rodiny, otec žije a pracuje v České republice více než 7 let, matka s dětmi přijely v říjnu 2011. Matka nepracuje, stará se o malé děti. R. A. je 5. dítě v pořadí (3. dcera), v současnosti jsou v rodině ještě 2 mladší sourozenci. Zpočátku bydleli nějakou dobu v Liberci, pak se přestěhovali do rodinného domu v Praze. Spolu s nimi žije v Praze také rodina otcova bratra a další uzbecká rodina, se kterou udržují velmi přátelské vztahy. Myslím, že rodinné vztahy jsou velmi pěkné.

R. A. začala navštěvovat ZŠ ve 2. ročníku. V Uzbekistánu už měla tento ročník za sebou, ale jako cizinka byla zařazena o ročník níž, což je běžná praxe. Škola nemá žádný speciální integrační program pro cizince, ale vedení i učitelé mají zkušenosti s výukou cizinců, i atmosféra školy je velmi příznivá (dokladem je, že škola zdarma poskytla prostory, ve kterých probíhají naše kurzy, a půjčila materiály pro výuku). Asi i proto si ji rodina vybrala, i když děti musely dojíždět cca 45 minut. Ve 2. ročníku měla dívka zkušenou učitelku, ve třetím naopak mladou začínající. S oběma učitelkami jsem byla v občasném kontaktu, vyměňovaly jsme si postřehy a rady. Dívka také na doporučení paní učitelky ve 2. ročníku chodila do družiny, což je velmi dobré prostředí pro přirozené „nasávání“ jazyka. Myslela jsem si, že je R. A. ve škole vcelku spokojená. Ke konci školního roku ale začala vyprávět, jak je učení těžké a paní učitelka už není tak hodná apod. Vyústilo to v přechod na jinou ZŠ v blízkosti bydliště, která je zaměřena na děti s výukovými problémy.

V průběhu 3. ročníku jsem třídní učitelku upozornila na to, že by se u R. A. mohlo jednat o specifické poruchy učení – dyslexii a dysortografii. U cizinců jsou tyto problémy zastíněny vlivem jazykových nedostatků, ale u této dívky se projeví jasné symptomy jako: značný rozdíl mezi mluveným a psaným projevem, nedopisování a nedočtení slov, záměna podobných písmen, změna písma v rámci jedné věty, celkově pak zbrkllost, nesoustředěnost, nepořádnost a věčný pohyb, tedy příznaky ADHD. Nevím, jestli učitelka s rodiči o tomto problému mluvila nebo jestli informovala výchovnou poradkyni a doporučila vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Rodina se školou spolupracuje na té úrovni, že rodiče dochází na třídní schůzky, děti jsou ale také často omlouvány z různých rodinných důvodů, jako jsou oslavy a svatby. V nové škole je dívka opět spokojená.

R. A. je velmi spontánní veselá děvče, které si na první pohled s ničím nedělá starosti, vše řeší rychle a hned. Je aktivní, zná základní společenská pravidla, ale někdy se na mě upne a kontaktuje mě i fyzicky, což pro mě není akceptovatelné a snažím se odvést pozornost. Je velmi bystrá, z mladších (někdy i starších) dětí nejrychleji reaguje na běžné denní situace, všímá si detailů. Je samostatná (ale to všechny děti-cizinci, které učím), umí si poradit.

Lekce češtiny probíhají dost pravidelně, dokonce i v průběhu prázdnin, rodiny většinou nikam neodjíždějí. Nejdříve jsem se s mladšími dětmi scházela 2x týdně po 45 minutách, v tomto školním roce se učíme 1x týdně 90 minut. R. A. chodí velmi poctivě, občas zapomene učebnici nebo domácí úkol.

Děti byly poprvé otestovány v únoru 2012 metodičkou, Mgr. Lindou Doleží, Ph.D., a to v rámci vstupní diagnostiky. Paní metodička v kurzech také pravidelně provádí hospitace. Potom byly děti „testovány“ v rámci práce s opakovacími listy, vytvořenými k opakování učiva z probrané učebnice, ještě dvakrát – v říjnu 2012 a v srpnu 2013. Srovnávat můžeme písemnou část, kde R. A. původně dosáhla jen 8 %, pak dvakrát 66 %.

S výběrem učebnice byl problém. Paní metodička kurzu preferovala učebnici Domino, ale v té době nebylo jisté, zda bude mít 1. část pokračování. Rozhodly jsme se tedy pro Češtinu pro malé cizince 1 a 2. V tomto školním roce navazujeme Dominem 2. Používám i svoje osobní materiály na procvičování a zpestření výuky. Společně s ostatními lektorkami, které učí češtinu pro děti-cizince pro AUČCJ, sdílíme některé materiály přes webovou službu Dropbox.

Když jsem se s dětmi setkala, překvapilo mě, že oproti dospělým studentům děti mluví, sice leckdy telegraficky, ale většinou jsem obsahu porozuměla. Velkou roli samozřejmě hraje přirozené prostředí základní školy, kde děti musí komunikovat česky. Doma se mluví mateřským jazykem, výjimečně, hlavně při psaní domácích úkolů, děti konzultují učivo s rodiči nebo staršími sourozenci v češtině. R. A. je ze skupiny mladších dětí nekomunikativnější. Má velmi dobrou slovní zásobu. Když nezná české slovo, umí ho vyjádřit synonymicky. Dobře si fixuje fráze a slovní spojení, dobře používá různé tvary substantiv a sloves, větší nedostatky jsou u zájmen a číslovek, jejichž deklinace je pro všechny cizince obtížná. Některé tvary má chybně zafixované a je velmi obtížné je odstranit (ale to je obecná zkušenost). Je to např. mluvnický rod u některých substantiv, posesivní zájmena a jejich rody, tvary plurálu, zvláště s počítaným předmětem, reflexivní slovesa. Celkový mluvený projev je velmi dobrý. R. A. také ráda recituje a zpívá.

Jak už jsem napsala, čtení a psaní je horší. R. A. čte pomalu a nejistě, slabikuje – na mé naléhání, většinou si slovo dlouho připravuje a pak ho celé „vychrlí“, slovo často nedočte, nebo vynechá jeho část. Takto přečtenému textu však rozumí. I když jí to spolužák dává najevo, čte ráda a hlásí se o čtení. Písemný projev je nevyrovnaný: střídá písmo – psací a tiskací, jeho velikost, často začíná psát uprostřed řádku, vynechává písmena a zaměňuje podobná (B-P, S-Z, D-T), nedopisuje slovo, přepisuje písmena, takže čitelnost se ještě snižuje, vynechává diakritiku, ale to dělá většina dětí ve skupině, částečně z nepozornosti, částečně proto, že ji opravdu neslyší. Myslím, že psaní moc ráda nemá, ale jako všechny děti miluje psaní na tabuli, čehož využívám.

R. A. je součástí skupinky dětí, jež je malá a věkově i jazykově celkem vyrovnaná. Dávám přednost komunikačním aktivitám, ale snažím se, abychom procvičili i další složky jazykového vyučování – poslech, čtení, psaní. Rozšiřujeme slovní zásobu na základě témat v učebnici, hrajeme hry jako pexeso, domino, kvarteto, Kimovu hru, šibenici, kostky, „chodičky“. Posloucháme pohádky a pověsti, zpíváme dětské písničky. Procvičujeme gramatické tvary pomocí tabulek a barevného rozlišení, obrázků a obrázkového čtení, přiřazovacích cvičení. Kreslíme a tvoříme obrázky

z přírodnin. Navštěvujeme nedalekou městskou knihovnu, kam se děti zapsaly. Jednou až dvakrát za rok jdeme na vycházku po Praze – cílem byl např. Petřín, Vyšehrad, Poštovní muzeum, interaktivní výstava Chodící lidé. Pochopitelně má R. A. tyto akce, kdy se nesejí ve škole, velmi ráda a projevuje svou bystrost a aktivitu.

Cíle, které jsem si u R. A. vytyčila, jsou vlastně dost obecné a vztahují se k jejím specifickým problémům, jsou tedy zaměřeny na celkové zklidnění a udržení pozornosti: úprava pracovního stolu, aby mohla soustředěně pracovat, čas na čtení s ukazováním proužkem papíru nebo pravítkem, plynulé čtení se slabikováním delších slov, klidné psaní a přitom dobré sezení, kontrola psaného projevu, střídání aktivit, motivování k psaní domácích úkolů, oceňování dobrých nebo slabších výsledků tam, kde má potíže. Jak bude v budoucnu R. A. úspěšná, to záleží na její osobní motivaci, toleranci školy i rodině, která tradičně nedává důraz na vzdělávání dívek. Chytrá a schopná je dostatečně.

Použitá literatura

- Kotýková, S., Lejnarová, I. & Kinkalová, J. (2004). *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Universum.
- Kotýková, S., Lejnarová, I. & Kinkalová, J. (2005). *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Universum.
- Škodová, S. (2012). *Domino – Český jazyk pro malé cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

ZÁVĚR

V této příručce jsme se snažili uvést lektory a lektorky do problematiky výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti mladšího školního věku, jež jsou vzdělávány v rámci kurzů češtiny pro děti-cizince organizovanými AUČCJ za finanční podpory MŠMT.

V první části příručky jsme lektorkám a lektorkům nabídli v prvních třech příspěvcích autorek Marcely Novozámské a Lindy Doleží možnost seznámit se s psychologickými a psycholingvistickými charakteristikami daného věkového rozpětí a dané „jazykové“ situace. Příspěvek Markéty Bačákové shrnul některé problematické jevy spjaté se vzděláváním dětí-uprchlíků obecně. Martina Kurowski nahlížela na tuto problematiku optikou sociální pedagogiky a uvedla informace týkající se mimo jiné legislativy. Jana Rodrová pak ve svém příspěvku zpracovala náplň učiva českého jazyka na prvním stupni základních škol. Někteří lektori začínají učit češtinu pro děti-cizince poprvé, a tak jim příspěvky autorek mohou pomoci porozumět dané situaci, mít od dítěte adekvátní očekávání a zároveň přizpůsobit svoje výukové postupy danému věku. Naším cílem bylo podat lektorkám a lektorům takové informace, které by jim sloužily jako odrazový můstek a základ pro čerpání dalších informací a využívání dalších materiálů.

To se týká také sociokulturních aspektů výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti-cizince. Sociokulturní aspekty se mohou projevat při jakékoliv činnosti, které se dítě-cizinec účastní. Co se kurzů AUČCJ týče, je rozpětí situací, v nichž se multikulturalita může projevit, menší – jedná se o jazykové kurzy, kam děti dochází, příp. lektorka či lektor dochází k dětem domů. Přesto je však povědomí o kultuře, z níž dítě pochází a v níž se doposud pohybovalo, pro lektora takového kurzu přímo zásadní a je nutné mu věnovat pozornost. Základní informace je možné taktéž najít v metodikách, publikacích a odkazech uvedených v této publikaci. Sociokulturní problematice se věnují i příspěvatelé do sborníků AUČCJ v rámci pravidelných setkání. Nicméně doporučujeme i konzultace s odborníky v dané oblasti a s organizacemi, jež se naší cílovou skupinou zabývají a mají s ní dlouholeté zkušenosti.

Pokud se nám jen trochu podařilo přispět k prohloubení poznatků o výuce češtiny pro děti-cizince a nabídnout tak dětem-cizincům onu „vědoucí“ pomoc, o níž se hovoří v citátu z publikace Naděždy Gjurové, pak tato příručka splnila svůj účel.

Linda Doleží



PŘÍLOHY

Použitá literatura při přípravě vstupní diagnostiky

- Baker, D. (1989). *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*. London: Edward Arnold.
- Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3–8*. London: Sage.
- Brumfit, Ch. et al. (Eds.). (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Nelson.
- Cambridge Key English Test 1*. (1997). Examination Papers from the University of Cambridge local Examinations Syndicate. Cambridge: CUP.
- Cambridge Starters 1*. (1999). Examination Papers from the University of Cambridge local Examinations Syndicate. Cambridge: CUP.
- Cambridge Movers 1*. (1999). Examination Papers from the University of Cambridge local Examinations Syndicate. Cambridge: CUP.
- Cambridge Flyers 2*. (2004). Examination Papers from the University of Cambridge local Examinations Syndicate. Cambridge: CUP.
- Cvejnová, J. et al. (2007). *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka (diagnostická příručka)*. Praha: Centrum pro integraci cizinců, o. s.
- Harries, A. (1998). *Movers Pupil's Pack. Activity Packs for Young Learners*. Addlestone: Delta Publishing.
- Harries, A. (1998). *Flyers Pupil's Pack. Activity Packs for Young Learners*. Addlestone: Delta Publishing.
- Holá, L. *Vstupní test. Ústní část*. Diagnostické materiály poskytnuté AUCČJ.
- Kenny, N. & Kelly, A. (2004). *Ready for PET. A complete course for the Preliminary English Test*. Oxford: Macmillan.
- Škodová, S. (2010). *Domino. Český jazyk pro malé cizince 1. Pracovní sešit*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.
- Úvodní zjištění znalostí z ČJ u žáků s ČJČJ*. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz>
- Underhill, N. (1990). *Testing Spoken Language. A Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: CUP.
- Vodičková, K. & Holubová, L. (2011). Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež v Bavorsku. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)* (s. 155–159). Praha: Akropolis.

Další doporučené metodické příručky

Andrášová, H. et al. (2008). *Na cestě za češtinou. Inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett.

Čechová, M., Millerová, Z. & Zimová, L. (2006). *Metodická příručka o práci s žáky – imigranty ve výuce*. Ústí nad Labem.

Čemusová, J. et al. (2007). *Manuál pro učitele češtiny pro cizince bez znalosti latinky*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o.p.s.

Sociokulturní / multikulturní přístupy

Balkó, I. & Zimová, L. (2005). *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Bischofová, J. *Socio-kulturní aspekty při výuce češtiny jako cizího jazyka*. /online/

Buryánek, J. (Ed.) (2002/2005). *Interkulturní vzdělávání I/III. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. /online/

Jánská, J. (Ed.) (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. /online/

Kolektiv autorů (2007). *Dovedu to pochopit? Výukový materiál pro multikulturní výchovu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.

Košťálová, H. (Ed.) (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni – společnost při ČT, o.p.s. /online/

Procházková, P. *Sociokulturní minimum pro malé cizince*.

Procházková, P. (2003) *Aluminiová královna. Rusko-čečenská válka očima žen*. Praha: NLN.

Průcha, J. *Multikulturní výchova, problémy spojené s její realizací*. /online/

Šindelářová, J. (2005). *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Internet jako zdroj informací a výukových materiálů

Inkluzivní škola.cz

<http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/prekladove-slovnicky>

SPN

<http://www.spn.cz/stranky/testy.php>

Obecně prospěšná společnost Nebelvír. Kouzlo vzdělání na dosah.

<http://www.nebelvir.cz/cestina-pro-male-cizince>

Cizinci v ČR

<http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1 & id=606>

Projekt Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji

<http://www.deticizincu.cz/>

Národní informační centrum pro mládež

<http://www.nicm.cz/letni-intenzivni-kurzy-pro-deti-cizince>

Centrum podpory cizinců

<http://www.procizince.cz/vzdelavaci-kurzy/>

Rozmanitý svět: Klub pro děti cizinců

<http://www.centrumdialog.cz/node/448>

Jihomoravské regionální centrum pro podporu cizinců

<http://www.cizincijmk.cz>

Další odkazy

<http://www.predskolaci.cz/?cat=446>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/8195/cestina-pro-zaky-cizince---elektronicke-materialy.html/>

<http://www.inkluzivniskola.cz/content/ke-stazeni>

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/01/cestina-pro-zaky-cizince.pdf>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8195/cestina-pro-zaky-cizince-elektronicke-materialy.html/>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13161/cestina-pro-zaky-cizince-11---cas.html/>

Některé praktické cizojazyčné výukové zdroje

Hicks, D. & Littlejohn, A. (2003). A-Z: teaching young learners. In *Primary Colours. Teacher's Book Starter*. Cambridge: CUP, 65–72.

Shipton, P. & Bradshaw, C. (2002). *Chit Chat. Metodická příručka 1*. Oxford: OUP.

Wright, A. (1984). *1000 Pictures for Teachers to Copy*. London: CollinsELT.

Wright, A. & Haleem, S. (1991). *Visuals for the Language Classroom. Longman Keys to Language Teaching*. London: Longman.

Další doporučené publikace

Zábava

Víška, V. & Nováková, L. (2005). *Čeština nás baví. Hry pro výuku češtiny na 1. stupni ZŠ*. Praha: Triton, s. r. o.

Čtení

Bednářová, J. (2012). *Čtení s porozuměním a hry s jazykem. Čteme se skřítkem Alfrédem*. Brno: Edika.

Kocmanová, I. (2009). *Hraní s básničkami J. V. Sládka a J. Kožíška*. Praha: Axióma.

Kocmanová, I. (2011). *Hraní s básničkami*. Praha: Axióma.

Kocmanová, I. *O Koblížkovi a jiné pohádky*. Praha: Axióma.

Výslovnost

Klimková, I. (2013). *Trpaslík v trávě spí. Soubor vět s obrázky k nacvičování a upevňování hlásek R a Ř*. Praha: Portál.

Strejčková, L. (2009). *Logopedie. Texty, hry a úkoly pro nácvik výslovnosti*. Praha: Fragment.

Cvičebnice pro předškoláky

Přenosilová, R. (2013). *Hravé úkoly pro holčičky a pro kluky*. Praha: Axióma.

MEDAILONKY

Mgr. Markéta Bačáková, Ph.D.

Speciální pedagog se zaměřením na vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků s praxí jak v České republice, tak i v zahraničí (Austrálie, Ghana, Německo). V minulosti spolupracovala s Úřadem Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky a v současné době se mimo jiné věnuje pedagogické podpoře dětí-uprchlíků v Německu (Flüchtlingsrat e.V.) a tuto problematiku přednáší též v rámci postgraduálních kurzů pro pedagogy na Univerzitě Karlově v Praze.

Mgr. Linda Doleží, Ph.D.

Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně vystudovala obory bohemistika a anglistika/amerikanistika. Pod vedením prof. PhDr. Petra Karlíka, CSc., napsala disertaci, v níž se zabývala osvojováním syntaxe u dětí z psycholingvistického hlediska. V rámci stipendijních pobytů studovala na univerzitách v Postupimi, Řezně a Benátkách. V současnosti působí na Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kde vyučuje semináře zaměřené na psycholingvistiku, akvizici jazyka a na češtinu jako cizí jazyk. Je kvalifikovanou lektorkou angličtiny pro děti a pracuje jako metodička kurzů pro děti-azylanty v rámci projektů Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Mgr. Martina Kurowski

Uprchlícké problematice se věnuje několik let. Jako dobrovolnice spolupracovala od roku 2003 s o. s. Nesehnutí na kampani „Bezpečí pro uprchlíky“, v letech 2008–2011 pracovala jako sociální pracovnice Sdružení občanů zabývajících se emigranty. V zařízeních Správy uprchlických zařízení vede již několik let volnočasové aktivity pro uprchlíky. Problematice migrace a multikulturní výchovy se věnuje i na akademické půdě, kde pracuje jako asistentka Katedry sociální pedagogiky a odborná pracovnice Kabinetu multikulturní výchovy. Věnuje se především tématům edukace uprchlíků a imigrantů. Jako poradenský pracovník projektů OPVK (např. Zvyšování studijních a profesních perspektiv dětí a mládeže ze sociálně znevýhodněného prostředí) se snaží poskytovat poradenství v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných osob.

Mgr. Marcela Novozámská

Narodila se v roce 1974 ve Vyškově. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži a jednooborovou psychologii na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pracuje s dětmi a podrobněji se věnuje vývojové psychologii a psychologii rodiny.

Mgr. Jana Rodrová

Vystudovala obor český jazyk – pedagogika na FF UK v Praze, později absolvovala specializační studium výchovného poradenství na PedF UK. Češtinu nejdříve učila třináct let ve státním školství, čtvrtým rokem se jako OSVČ věnuje češtině pro cizince, pracuje pro některé jazykové školy a agentury. Zkušenosti získala jak ve standardních kurzech, tak v kurzech pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou. Pro AUČČJ od loňského roku učí kurzy pro azylanty – dospělé i děti.

