METODOLOGICKÉ PROBLÉMY A VYBRANÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU VÝUKY ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

JITKA KROPÁČOVÁ

Abstrakt: *Autorka se stručně věnuje charakteristice žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich situaci při vzdělávání v ČR a teoriím, které se jejich vzdělávání týkají. Poté přiblíží metodologické problémy, se kterými se při kvalitativním a kvantitativním výzkumu těchto žáků potýkala. V závěru představí výsledky své dosavadní práce a zdůrazní roli osobnosti učitele v procesu překonávání jazykových obtíží těchto žáků ve výuce.*

Klíčová slova*: žáci s odlišným mateřským jazykem, kvalitativní a kvantitativní výzkum, Q-metodologie, osobnost učitele, vztah učitel – žák.*

Abstract*: The author briefly characterizes pupils with a different mother tongue, their situation in terms of education in Czech republic and also pays attention to theories that are related to education of such pupils. The article then presents methodological problems that the author had to overcome within the quantitative as well as qualitative research. In the concluding section the results of the author´s up to now records are presented and the role of teacher´s personality is emphasized with respect to the process of elimination of language difficulties with such pupils in the instruction.*

Keywords*: pupils with a different mother tongue, quantitative and qualitative research, Q-methodology, teacher´s personality, teacher – pupil relationship*

Úvodem

Česká republika se pomalu, avšak do budoucna téměř jistě, stává národnostně heterogenním státem. Na tuto skutečnost, která je pro zajištění a udržení ekonomického růstu v České republice i v Evropě nezbytná, na setkávání se s odlišnými kulturami, jejich tradicemi a zvyky a na s tím spojenou nezbytnou toleranci, je třeba se připravit. Bude nutno přijmout občany, kteří se v České republice usadí, vytvořit jim podmínky pro to, aby se mohli v našem státě uplatnit a rozvíjet. Ke dni 31. 3. 2006 bylo v České republice podle údajů Českého statistického úřadu hlášeno 287 371 cizinců, z toho 116 058 osob s trvalým pobytem, 171 313 osob s některým z typů dlouhodobých pobytů nad 90 dnů (tj. přechodné pobyty občanů Evropské unie a jejich rodinných příslušníků, dále víza nad 90 dnů a povolení k dlouhodobému pobytu občanů zemí mimo Evropskou unii).[1] Počet cizích státních příslušníků trvale nebo dlouhodobě usazených v naši republice stále roste, za posledních více než deset let se téměř ztrojnásobil (v roce 1994 jich zde žilo přibližně 104 500[2]). Ve školním roce 2004/2005 navštěvovalo české školy 38 438 žáků a studentů – cizinců, 18 396 (48 %) z nich studovalo na vysokých školách, 11 860 (31 %) navštěvovalo základní školu, 3 203 (8 %) mateřskou a 4 257 (11 %) střední školu.[3] Nejvíce dětí jiné národnosti na našich základních školách tvoří

[1] Dostupné na URL: http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/pocet_cizincu_v_cr, staženo dne 6. 6. 2006.
[2] Dostupné na URL: http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/počet_cizincu_v_cr, staženo dne 14. 1. 2005.
[3] Dostupné na URL: http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/popis_aktualniho_vyvoje_vzdelavani, staženo dne 6. 6. 2006.

Vietnamci (0,4 % ze všech dětí, 29 % žáků - cizinců), teprve za nimi se umisťují děti ukrajinské (0,3 %), slovenské (0,2 %) a ruské (0,1 %).

Zaměření výzkumu konaného v rámci disertační práce v oboru pedagogika, obhájené v roce 2005, se týká především otázek spojených s výukou žáků žijících na území našeho státu „rozptýleně“ a navštěvujících školu s vyučovacím jazykem, který je úředním jazykem státu a není jejich mateřštinou.[4] Stěžejní roli sehrává při vzdělávání těchto žáků s odlišným mateřským jazykem učitel, za pomoci rodiny žáka, a dále také to, jak jeho práci podporuje stát. Úkolů, které jsou na učitele při výuce kladeny, přibývá. Některé potřebné zkušenosti v této oblasti již učitelé získali, mimo jiné vzdělávají děti romské. Těm je vzhledem k jejim specifikům věnována zvláštní péče, ať už se jedná o zřizování nultých ročníků, nebo o přítomnost romských asistentů ve třídách.

V České republice není dosud k dispozici ucelená teorie, která by se zabývala problematikou výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, a která by byla kompatibilní s naší pedagogickou teorií a vzdělávací praxí. Čeští odborníci – lingvisté, pedagogové či psychologové – se tomuto tématu věnují spíše dílčím způsobem. V zahraničí jsou teoretické práce i výzkumná šetření zpracovávány již po dlouhá desetiletí a v odborné literatuře lze nalézt různé přístupy lišící se podle postojů a východisek zainteresovaných odborníků. Ani tam jsem se však nesetkala s dostatečně návodnou a ucelenou didaktickou teorií, která by odpovídala na otázku, jak má učitel ve výuce těmto žákům pomoci a jak má řídit jejich učební činnost.

Situaci žáka, který žije ve dvojjazyčném prostředí a neovládá dobře vyučovací jazyk, zahrnuje teorie bilingvismu, zejména poznatky o vzniku bilingvismu, rovněž se lze opírat o poznatky vývojové psychologie, zejména o teorie zabývající se vývojem řeči, nezbytné souvislosti popisuje teorie komunikace, dále lze samozřejmě využít poznatky pedagogiky, zejména didaktiky. Všechny tyto teorie však situaci žáka, který se ocitne v jazykově odlišném prostředí a jeho případné obtíže ve školním vzdělávání nepopisují uceleně a vyčerpávajícím způsobem.

Tyto teorie tvořily východiska teoretické části disertační práce. Mimo jiné jsem v ní zpracovala „základnu poznatků“ zaměřenou na výuku žáků neovládajících vyučovací jazyk, především jsem se zabývala porovnáním různých způsobů definování v případě těchto žáků nejčastěji užívaných pojmů bilingvismus a dvojjazyčnost. Na základě studia zahraniční i české odborné i encyklopedické literatury (především co se týče obsahu a rozsahu těchto pojmů) jsem došla k názoru, že pojem žák s odlišným mateřským jazykem považuji za nejpřijatelnější v podmínkách pedagogické reality, kde je termínů bilingvismus a dvojjazyčnost dosud používáno nejednoznačně a praxe vyžaduje poněkud jiné přístupy k vymezení pojmu (optimální by byl pojem žák s odlišným mateřským jazykem než je jazyk vyučovací). V české odborné literatuře bývá užíváno také pojmu žák cizinec.

Definice pojmů bilingvismus, příp. dvojjazyčnost, jsou totiž v naší i zahraniční odborné literatuře velmi různorodé a přisuzují dvojjazyčným mluvčím velmi odlišný rozsah kompetencí - od pouhého porozumění jazyku až po ovládání jazyka na úrovni rodilého mluvčího, včetně ztotožnění se s příslušným jazykovým a kulturním společenstvím. To ve své stati uveřejněné v časopise Cizí jazyky uvádí i S. Jelínek.[5] Definování pojmu se v průběhu let mění – dříve se odborníci snažili o úzké a co nejpřesnější definování pojmu, zatímco v současnosti se přiklánějí spíše k definicím volnějším. Zdá se, že je tedy třeba dynamické definice - především pro

[4] KROPÁČOVÁ, J. Výuka dvojjazyčného žáka v české škole. Disertační práce.
[5] JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu, s. 153.

děti, neboť se nacházejí ve fázi osvojování jazyka, což znamená, že oba jazyky jsou nehotové a nestabilní.[6]

Dále jsem se zaměřila na objasnění situace těchto žáků (obecně lidí s odlišným mateřským jazykem než je úřední jazyk státu) v každodenním životě, tzn. kdy „bilingvismus“ obvykle vzniká, jaké výhody a nevýhody mluvčímu přináší, jak se vyvíjely názor odborníků na tento jev, jaké druhy bilingvismu odborná literatura prezentuje a v neposlední řadě shrnout a představit v literatuře uváděné dílčí způsoby usnadňující výuku těchto žáků. Krátce jsem se věnovala současné české vzdělávací praxi žáků neovládajících vyučovací jazyk, především pak tomu, jak je výuka těchto žáků, příp. žáků jiné národnosti, usměrňována legislativně.

Mým cílem pak bylo vymezit soubor podložených požadavků na výuku dvojjazyčných žáků, které povedou k optimalizaci jejich učení a stabilizují jejich místo na české základní škole. V zahraničních dvojjazyčných oblastech jsem kvalitativním výzkumem zjišťovala, jak může učitel pomoci žákovi s odlišným mateřským jazykem ve výuce, získané poznatky jsem poté analyzovala. Kvantitativním výzkumem jsem se snažila určit podmínky a postupy, jimiž je nebo by podle názoru učitelů českých základních škol měla být realizována výuka žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách, dále zjistit postoje, názory, potřeby a požadavky učitelů.

K metodologickým problémům výzkumu žáků s odlišným mateřským jazykem

Na počátku výzkumné části mé disertační práce jsem řešila, jak celou problematiku uchopit, především jaké výzkumné metody zvolit a v jakém pořadí jich využít. Obávala jsem se dále kombinace postupů kvalitativních a kvantitativních, neboť jako začínající pracovnice jsem s tímto neměla zkušenosti. Nyní bych měla situaci o něco snazší, neboť se na pedagogickém knižním trhu objevila publikace J. Hendla Kvalitativní výzkum[7], který se právě tomuto tématu zevrubně věnuje. Domnívá se, že „*postupně se prosazuje mínění, že kvalitativní a kvantitativní výzkum přispívají každý po svém k rozšiřování našich znalostí o člověku a sociálním světě. Podle tohoto názoru se nelze dívat na oba přístupy jako na kontraindikatorní. Výsledky obou výzkumů se doplňují*.“[8] K vzájemné provázanosti kvalitativního a kvantitativního výzkumu se dále J. Hendl vyjadřuje následovně: kvantitativní výzkum se zaměřuje spíše na sledování sociálních trendů větších rozměrů (makro-orientovaný výzkum), kvalitativní spíše na procesy v menších sociálních jednotkách (mikro-orientovaný výzkum). U kvantitativního výzkumu se vychází z předpokladu, že realitu ve „větších rozměrech“ není možno odvodit z individuálních prvků, tedy ze sledování jedinců. To je předmětem zacílení kvalitativního výzkumu, který se pomocí interpretací snaží zjistit a případně vysvětlit hodnotové orientace, zájmy nebo motivace jedinců. Zde se předpokládá, že z chování těchto jednotlivců vychází vznik vyšších sociálních struktur, a že je pokud možno třeba uvést poznatky kvalitativního výzkumu do souvislosti s poznatky na vyšší sociální úrovni, tedy propojit makro- a mikroúrovně. Za velký význam kvalitativních výzkumných šetření se přimlouvá i P. Ondrejkovič, který uvádí: „*Povaha každého spoločenského javu, procesu vzťahu, útvaru apod., ktorá je osobitná, vždy iná a neopakovateľná, znamená viac, než sa dá o nej vypovedať prostriedkami takého poznania, ktoré sa orientuje na jej pochopenie*

[6] MAHLSTEDT, S. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien (Eine Analyse der erfolgsbedingten Merkmale)*, s. 19.
[7] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, s. 45 – 63.
[8] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, s. 56.

iba jako matematicky zistiteľnej veličiny. Znova třeba zdorazniť naliehavosť uvedeného problému v prípade výchovy a vzdelávania.“[9]

Významnou otázkou v procesu provázání postupů kvalitativních a kvantitativních výzkumných šetření je tedy také otázka vzájemného kombinování obou výzkumných přístupů. Smíšený výzkum charakterizuje J. Hendl jako „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie*“.[10] Jako jeden z typů smíšeného výzkumu (tzv. výzkum pomocí míchání metod) pak uvádí ten, kdy se používají na úvod kvalitativní metody, poté jsou výsledky analyzovány a následuje dotazování v rámci statistického šetření a poté se opět použije hloubkové dotazování účastníků celého výzkumného šetření.

Kvalitativní výzkumné šetření

Postupovala jsem ve své práci obdobným způsobem, jaký popisuje J. Hendl a provedla nejprve kvalitativní výzkumné šetření. Zde jsem se soustředila především na to, abych informace načerpané studiem literatury ověřila v praxi, příp. abych tyto poznatky pocházející především z anglicky a německy psané literatury porovnala s praxí nám bližšího Slovenska a česko-německého pohraničí, abych si rozšířila a prohloubila znalosti vlastní cestou, v neposlední řadě abych ukázala způsob, jakým se teorie projevuje v běžných životních situacích[11]. Domnívala jsem se dále, že stejně jako bylo nutno vycházet především z bohaté zahraniční teoretické základny, tak bude vhodné počáteční kvalitativní výzkumy provádět v zahraničí, kde jsou s žáky s odlišným mateřským jazykem bohaté zkušenosti.

Hlavní výzkumná otázka kvalitativního i kvantitativního výzkumu byla v podstatě totožná, tedy ‚jak může učitel pomoci žákovi, který neovládá vyučovací jazyk?‘ Kvalitativní výzkum byl prováděn na binacionálním bilingvním gymnáziu v SRN, opakovaně jsem podklady získávala v jazykově smíšené oblasti jižního Slovenska. Studenti a vyučující ve školách v těchto oblastech, případně další pracovníci, tvořili výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu. Daná školská zařízení byla zvolena záměrným výběrem, konkrétní třídy byly vybrány po dohodě s ředitelem školy a vyučujícími. Školy musely odpovídat následujícím kritériím:

- škola se nachází v jazykově smíšené oblasti,
- školu navštěvují žáci obou jazykových skupin,
- ve třídě (případně ve škole) se setkávají žáci obou jazykových skupin,
- škola nabízí výuku obou jazyků,
- jedná se o zavedené vzdělávací instituce, s vypracovanými postupy a zkušenostmi,
- výběru školy napomáhají osobní kontakty navázané v dané jazykové oblasti.

Pro kvalitativní výzkum jsem vytýčila následující okruhy problémů, které byly uvedeny do systému pomocí kódů. Obsahy těchto kódů (dvojciferná označení) lze zařadit do šíře formulovaných oblastí, které jsem označila 1 - 5:

1 Jaký vliv má prostředí na osvojení jazyka žákem?
  11 Vliv rodiny
  12 Vliv školy

[9] ONDREJKOVIČ, P. K metodologickým otázkam kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu (v sociológii výchovy), s. 108.
[10] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, s. 60.
[11] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 31 – 45 a 142 – 143 a STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*, s. 11.

13 Vliv přátel
14 Vliv širšího prostředí (státu, regionu)

2 Jaký je vztah učitele k žákovi, který neovládá vyučovací jazyk?
21 Pomoc učitele žákovi při jazykových obtížích
22 Vztah žáka k osvojovanému jazyku
23 Učivo v souvislosti s jazykem žáka
24 Využití vhodných školních didaktických textů
25 Vztahy dvojjazyčného žáka v dětském kolektivu, souvislost jazyka a navazování osobních kontaktů

3 Vyžaduje výuka takových žáků zvláštní školení učitele a jeho přípravu na výuku?
31 Příprava učitele na vyučovací hodinu
32 Školení učitele na výuku ve třídě s dvojjazyčnými žáky
33 Připravenost školy na přijetí dvojjazyčných žáků

4 Jaké postupy volí a jaké přístupy zaujímá učitel při výuce dvojjazyčných žáků nebo žáků, kteří mají jazykové potíže?
41 Výukové metody a organizační formy
42 Komunikace ve výuce
43 Vliv nadání, inteligence, vlastní aktivity žáků na činnost učitele

5 Jak je hodnocen takový žák (je mu hodnocení přizpůsobováno)?
51 Přizpůsobení formy hodnocení (písemné/ústní zkoušení)
52 Přizpůsobení nároků učitele individuálním možnostem žáka

U studentů (i vyučujících) jsem tedy především sledovala, v jakých jazycích nabývali svého vzdělání, co jim při tom působilo potíže, jakou pomoc a od koho by v těchto případech uvítali, zda takovou pomoc vůbec očekávali, jestli se tak cítili znevýhodněni nebo naopak znalost dvou jazyků považovali za výhodu. Informovala jsem se na rodinnou situaci ve vztahu ke znalostem a používání jazyků, na jazykovou výchovu dětí ve dvojjazyčných rodinách. Vyučujících jsem se dotazovala na výuku, kterou realizují v obou jazycích.

Dále jsem se zajímala, jak učitel pomáhá žákovi v případě, že nerozumí (problém porozumění jazyku), jakým tempem učitel mluví, dále např. jaké metody obvykle používá, aby žák rozuměl a jak na obtíže při porozumění reaguje žák, v jaké učební situaci a proč žák preferuje určitý jazyk … Významným okruhem otázek byla problematika sémantická, tedy např. zda mívají žáci potíže jen v rovině terminologické (marně hledají odpovídající slovo/termín nebo cizímu slovu nerozumí) či zda nerozumí významu slov, i rovina pragmatická (vhodně užít slova, výrazu).

Za významnou jsem pokládala také otázku hodnocení žáků neovládajících dobře vyučovací jazyk, především zda jsou jim poskytovány úlevy, jsou známkováni mírněji, či jim učitel pouze přizpůsobuje formy zkoušení a písemnou používá méně často. Tato otázka souvisí s nyní často diskutovanou problematikou standardů a přizpůsobování vzdělání individuálním možnostem každého žáka[12]. Další úlohou bylo zjistit, jak učitelé a ředitelé hodnotí klady a zápory dvojjazyčného způsobu vzdělávání, jaké významy připisují jeho různým momentům.

[12] K této úvaze nás inspiroval článek ARNOLD, K.-H. Mehr Fairness im Bildungssystem. Fragen zu Standards und Vergleichsarbeiten. *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, S*. 25 – 27.

Při provádění kvalitativního výzkumu jsem postupovala v souladu s výzkumnými metodami, jak jsou charakterizovány v pracech P. Gavory[13], J. Maňáka a V. Švece[14] a A. Strausse a J. Corbinové[15].

A. Přímé pozorování výuky v bilingvním prostředí. Průběh výuky byl nahráván pomocí diktafonu, vybrané hodiny zkušených vyučující byly přepsány a okódovány, přičemž kód byl připsán k místu, kde myšlenka začíná Ostatní vyučovací hodiny byly zanechány jako nahrávky na páskách, a jsou z nich vybrány pouze podstatné či zajímavé pasáže. Po náslechu ve výuce daného vyučujícího následoval obvykle kratší rozhovor neformálního charakteru, kde jsem si upřesnila a ujasnila právě získané poznatky. Náslechy probíhaly opakovaně, mohla jsme si informace ověřovat.

B. Rozhovory orientované na problém. Jedná se o otevřené, polostrukturované rozhovory, které se ve svém průběhu stále znovu vracejí k centrálnímu problému. Rozhovory s dvojjazyčnými byly nahrávány na diktafon a jeden z rozhovorů pojednávající o mnoha aspektech života dvojjazyčného byl opět přepsán a okódován. Rozhovory byly předem prodiskutovány, dotazovaní byli seznámeni s tématem a rámcově také s otázkami, které jim budou kladeny.

C. Narativní rozhovor. Hlavním je vyprávění dotazovaného na určité téma, a výzkumník do jeho vyprávění zasahuje co nejméně (přepis vybraného rozhovoru).

Pro doplnění znalostí o problematice jsem využila těchto postupů:

D. Studium školních didaktických textů. Bilingvní binacionální gymnázium používá ve výuce českého jazyka pro německé žáky vlastní učební materiál vytvořený autorským kolektivem pod vedením zkušené učitelky, která se projektu binacionálního bilingvního projektu účastní od samého počátku.

Základní školy s vyučovacím jazykem maďarským používají ve výuce slovenského jazyka pro maďarské žáky učebnice vydávané centrálně ministerstvem školství a mohou je doplnit dalšími didaktickými texty (využívány jsou především nástěnné tabule). Některé školy si samy tvoří vlastní doplňující didaktické texty podle potřeby (pracovní sešity).

E. Pobyt se žáky v neformálním prostředí.

F. Průzkum rodinného prostředí a okruhu přátel žáků. Participovala jsem na několika mimoškolních akcích. Zde jsem sledovala jazykové projevy žáků, pozornost jsem však věnovala i jejich vztahům v rámci jazykově smíšené skupiny (např. jak dalece je jazyk, příp. národnost, určující při navazování osobního vztahu).

Při provádění kvalitativního výzkumu metodou přímého pozorování výuky a metodou rozhovoru orientovaného na problém, příp. narativního rozhovoru, jsem tedy získala audionahrávky, ze kterých jsem pořídila přepisy, dále písemné poznámky z vyučovacích hodin a z rozhovorů s dvojjazyčnými a z volnočasových aktivit. Obsahují komentáře, náměty pro formulaci následných dotazů a jiné „vysvětlivky“. Nepřepsané podklady byly rovněž zpracovány a slouží pro potvrzení shody či rozdílnosti s materiálem, který považujeme za základní. Redukce získaného materiálu byla nutná z důvodu celkového rozsahu disertační práce, tento postup uvádějí také A. Strauss a J. Corbinová: „*Protože není možné, aby badatel čtenářům prezentoval úplně všechny své nashromážděné údaje, je nutné tyto údaje*

[13] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 141 – 169.
[14] MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*, s. 20 – 37.
[15] STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*, s. 10 – 52.

redukovat[16]." Na tomto místě uvedu pouze krátký přepis části vyučovací hodiny jazykového kurzu českého jazyka konané v Českém centru v Drážďanech:

U: Představte se nám … Představte se nám… Řekněte nám, jak se
41 jmenujete, co děláte, kdy bydlíte, jaké hobby máte a tak dále a tak dále.
Ž: Jmenuje se Sonja, jsem 36 let…
21 U: Je mi … *šeptá* … je mi … der Alter, ja?
Ž: Je mi 36 let. Minulý týden bylo. Bydlím v Drážďanech.
U: Ja. A kde pracujete?
Ž: Pracuji … u policie.

Kvalitativní výzkum jsem zpracovala podle kódů přidělených okruhům témat, které mě zajímají (viz výše). Šlo tedy o věcné, nikoli časové kódování. V této fázi jsem narazila na poměrně zásadní problém, neboť metodologické publikace se kvalitativním výzkumem – alespoň dle mého názoru – zabývají méně často, a pokud přece, pak se věnují spíše obecným východiskům tohoto přístupu, jeho charakteristice, jednotlivým metodám, méně už však praktickým provedením samotného výzkumného šetření. Tento problém u kvantitativního výzkumu tolik nevzniká, mimo jiné zásluhou M. Chrásky je k dispozici (zvláště na našem pracovišti) dostatek literatury přinášející ucelenou prezentaci výzkumu.[17]

Při zpracovávání materiálů získaných kvalitativním výzkumem jsem se snažila přísně dodržovat pravidlo v používání různých druhů písma, které jsem zavedla pro přehlednost a snazší orientaci v textu: obyčejným písmem jsou psány výpovědi dotazovaných dvojjazyčných respondentů, kurzívou pasáže uvádějící informace z jiného zdroje než od dotazovaných osob (např. z literatury nebo naše stručné poznámky), tučně pasáže, které považuji za důležité. Toto pravidlo jsem zavedla ve snaze maximálně odlišit své názory, stanoviska, interpretace a jiné poznámky od vyjádření dotazovaných.[18] Uvedla jsem vždy, od kterých dotazovaných jsem informace získala – jejich iniciály umisťuji do závorek. Pro účely tohoto příspěvku zde uvádím pouze stručnou ukázku zpracování prvního okruhu témat:

M.K.: Áno, áno. Potom som chodila na strednú školu tiež s vyučovacím
14 jazykom maďarským a tam som maturovala zo slovenčiny, ale tiež to prostredie bolo maďarské, čisto maďarské. A vlastne prvýkrát som používala ten jazyk slovenský, z ktorého som maturovala, na vysokej škole.
V: Ehmm.
M.K.: A tam už to prostredie bolo slovenské, hej?! … No a také skúsenosti môžem povedať že napríklad, eee … to sú už také osobné veci, ozaj neviem, či také Vám pomôžu, že napríklad už **spolubývajúce**
13 **na internáte boli slovenské dievčatá a ja som chytila od jednej**
25 **prízvuk slovenský** taký, že ma tipovali, že som zo stredného Slovenska.

<u>1 Jaký vliv má prostředí na osvojení jazyka žákem?</u>

Kód 11 Vliv rodiny: tento vliv pokládali dotazovaní za velmi významný, a to především u dětí nižšího věku, za významnější je pak pokládán vliv matky, která s dítětem v jeho raném věku tráví větší množství času než otec (především DJ, MP,

[16] STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*, s. 13, 19, 20.
[17] Za všechny jmenuji např. CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech nebo* CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : základy kvantitativně orientovaného výzkumu.*
[18] Inspiruji se zde postupem V. Švece, viz MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu, s. 26.*

PP, MK, GL, OB). Na jazykový vývoj dítěte má vliv nejen jazyk v rodině jako takový, ale také sociální a ekonomický status rodiny, který určuje, jak rozvinutý jazykový kód je dítěti předkládán (AG, AC, BW). Pod rodinné prostředí zahrnuli vliv také širší rodiny (tety a strýcové a prarodiče), kteří – pokud mají stejný mateřský (první) jazyk totožný jako dítě, mohou přispět k jeho lepšímu jazykovému vývoji. Je totiž vhodné, pokud má dítě kontakt s více než jednou osobou mluvící tímto jazykem (např. kvůli úmrtí této osoby - MK *a také proto, aby si dítě zvyklo na více mluvčích, jejich výslovnost atd.*[19]).

Kód 12 Vliv školy: silně se projevuje u dětí po nástupu k povinné školní docházce a zdá se, že se postupem času stává pro dítě prioritním, neboť v tomto jazyce přijímá nové informace, mluví s přáteli (tato podmínka nemusí být vždy splněna, pokud se totiž liší první jazyk žáků a jazyk vyučovací, používají žáci nově osvojovaný jazyk ve výuce a svůj silný jazyk o přestávkách) a především si osvojí písemnou formu jednoho z jazyků, který pak nabývá stále většího významu (zde se shodla většina dotazovaných, podrobněji MK, VS, JS, KC). Školu dotazovaní považují za prostředí, které žáka připravuje na výkon povolání či další studium, a měla by mu proto poskytnout potřebné jazykové vybavení (tomuto aspektu se věnovali především řídící pracovníci, tedy BW, AC, JS a MB). Školu má žák vnímat také jako prostředí, které mu nabízí podmínky k jeho rozvoji v oblasti zájmů (školní knihovna, nabídka kroužků a dalších volnočasových aktivit. Na významu této položky se shodli jak učitelé, tak ředitelé - PP, LŠ, AG, MB, BW, JS a GA).

Kód 13 Vliv přátel: ti jsou pro jazykový vývoj dítěte významní především ze dvou důvodů – pokud je odlišný jazyk rodiny a okolního prostředí, právě od dětí, s kterými si hraje, „odposlouchává“ dvojjazyčné dítě nový jazyk a osvojuje si jej. Druhým důvodem pak je, že pokud má dítě potíže s porozuměním jazyku ve výuce, právě jeho přátelé jsou první, u nichž vyhledá pomoc (GA, PK, MP, MK, OB). Pokud si žák osvojuje nový jazyk až ve vyšším věku, je pro něj velmi přínosné společné bydlení s přáteli ovládajícími jazyk – naváže tak s nimi úzký vztah, který mu umožňuje ptát se bez ostychu, a osvojuje si přirozenou cestou širokou slovní zásobu každodenního života (MK, VS). *Tím se potvrzuje oprávněnost podmínky, že* všichni čeští studenti navštěvující bilingvní binacionální gymnázium musejí bydlet na internátu, i když bydlí v blízkém příhraničí (MB). Daří se tak dosáhnout toho, že se jedinec pohybuje co nejvíce času v prostředí, jehož jazyk si osvojuje, na internátu bydlí i několik německých studentů, je zde každodenní a celodenní kontakt s jazykem nevyhnutelný (MB).

Kód 14 Vliv širšího prostředí: je významnou oporou při osvojování nového jazyka (vysoce hodnocen většinou dotazovaných, především DJ, KC, PP, LN, BW), teprve v příslušném jazykovém prostředí si jedinec skutečně osvojí jazyk, přejde mu „do krve“, osvojí si slovní zásobu každodenních situací, MK vliv širšího prostředí označila jako „získání zkušenosti s jazykem“.

Na základě kvalitativního výzkumu jsem pak vytvořila podložené závěry, které jsem také využila při formulaci položek v kvantitativním výzkumu:

- Člověk má jazyk silně spojen s prostředím a činnostmi či lidmi v něm. Myslí tedy obvykle v mateřském jazyce, ale tlak prostředí je natolik silný, že se člověk pod jeho vlivem často „přeorientuje“ na nový jazyk. Sami dvojjazyční zdůrazňují, že je třeba mít „zkušenost“ s jazykem z autentického prostředí.

[19] MAHLSTEDT, S. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien (Eine Analyse der erfolgsbedingten Merkmale)*, s. 206 – 209.

- Velký vliv prostředí je zřetelný i na vztah dítěte k jazyku, ke vzdělání, a na jeho schopnost učit se, které se rozvíjejí odlišně v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny.
- Děti mladšího věku (*dotazovaní tento údaj nekonkretizovali, odborná literatura uvádí věk do 11 let*[20]) se naučí jazyk obvykle rychle a bez obtíží přijímají jazyk prostředí – při hře, ve školce. Pokud žijí ve dvojjazyčném prostředí, ovládají oba jazyky, střídají a míchají je. Pokud však děti střídají jazykové oblasti, právě nepoužívaný jazyk rychle zapomenou.
- Pokud je rozdílný jazyk v rodině a jazyk prostředí – tedy i vyučovací jazyk, u žáků a studentů se stále více prosazuje vyučovací jazyk (který obvykle lépe ovládají v písemné podobě, přijímají v něm nové informace a mluví v něm se spolužáky) na úkor jazyka rodiny.
- Velký důraz je nutno věnovat kvalitnímu školení učitelů.
- Pokud má žák ve výuce jazykové obtíže, jako první obvykle vyhledá pomoc spolužáků nebo přátel. Proto dvojjazyční za podstatnou pomoc považují společné volnočasové aktivity a společné bydlení, které přispívají k rozšíření běžné slovní zásoby a k usnadnění navazování osobních kontaktů.
  Na druhé místo pak řadí pomoc ze strany učitele. Pro žáka může být zpočátku nepříjemné o ni požádat, je proto žádoucí, aby se tento postup stal zvykem.
  Speciálně vytvořené učební podklady žáci kladou na třetí místo z těchto možností a doporučují je spíše jako pomůcku pro práci ve skupině.
- Jako častá pomůcka ke zdokonalování jazykových dovedností slouží média. Ve výuce se často pracuje s autentickými texty (beletrie, písně a básně).
- Diskutabilní zůstává, jak dalece je ve výuce možno odkazovat na mateřský jazyk žáka, který mu pravděpodobně spíše pomáhá chápat gramatické jevy a chápat význam slov, může však způsobovat míchání jazyků (nejen tzv. falsche Freunde/false friends) či negativní transfer atd.
- Pod tlakem se dvojjazyční často (častěji než obvykle) dopouštějí chyb.

Z rozhovorů s dvojjazyčnými vyplynuly další závěry:

- Dvojjazyční si lépe uvědomují rozdíly mezi jazyky (např. ve rčeních a ustálených obratech, které jsou odrazem kulturního pozadí země).
- Problémy nastávají při obstarávání kvalitních školních didaktických textů – ty bývají často do „menšinového“ jazyka překládány z učebnic v úředním jazyce státu, a takto dochází jak k terminologickým nepřesnostem při překladu, tak i k faktickým pochybením. Je tedy potřeba centrálně zabezpečených (úloha státu) a kvalifikovaně pořízených překladů, někteří dvojjazyční však pociťují potřebu vypracovat pro výuku těchto žáků upravené školní didaktické texty.
- Dvojjazyční dokáží význam slov „vycítit“, i když jejich význam přesně neznají nebo jejich druhý jazyk nemá pro toto slovo ekvivalent. Mají dále sklony si při osvojování slova deformovat, často je přizpůsobují druhému jazyku.
- Dvojjazyční připouštějí, že se nejspíše učí snadněji dalším jazyků, a to pravděpodobně na základě podobnosti a srovnání s jazyky, které již ovládají.
- Podle dvojjazyčných dochází k míchání a střídání jazyků ze dvou hlavních důvodů – ze snahy vyjádřit se co nejpřesněji a naopak z pohodlnosti hledat správný výraz v právě používaném jazyce.

[20] BÖHM, D., BÖHM, R. a DEISS-NIETHAMMER, B. *Handbuch Interkulturelles Lernen (Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen)*, s. 167.

- Dvojjazyční považují své jazykové znalosti za výhodu, upozorňují však shodně, že důležité je, o jaké jazyky se jedná.

Kvantitativní výzkumné šetření

Pomocí informací získaných kvalitativním šetřením jsem pak byla lépe připravena na kvantitativní výzkumné šetření. Využila jsem tedy jedné z vlastností kvalitativního výzkumu, a sice že pomocí něj teorie teprve vzniká, a kvantitativním výzkumem je pak potvrzována.

Také v kvantitativním výzkumu jsem hledala odpověď na otázku úspěšné realizace výuky žáků základních škol, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, a zjišťovala jsem postoje, názory, potřeby a požadavky učitelů. Tento cíl jsem dosáhla řešením dvou problémů, které jsem na základě studia literatury, kvalitativního výzkumu a dalších zkušeností formulovala v podobě dvou hypotéz.

Problém A. Které postupy a podmínky považují učitelé za důležité a za méně důležité pro úspěšnou výuku žáků?

Zde jsem formulovala **hypotézu H_1**: Mezi nejlépe hodnocenými možnostmi pomoci učitele žákovi, který neovládá vyučovací jazyk, se objeví tyto okruhy:

- význam přípravy učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem,
- nutnost pozitivního klimatu ve třídě,
- vliv postoje žáka a žákovy rodiny ke škole na výsledky jeho vzdělávání.

Hypotéza H_1 měla charakter spíše pracovního předpokladu, ale umožnila podložený přístup k posouzení způsobu, kterým učitelé hodnotí řešenou problematiku.

Problém B. Vyskytují se mezi respondenty skupiny, mezi jejichž názory na předmět výzkumu jsou významné rozdíly?

Stanovila jsem **následující hypotézy:**

H_2: Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli s praxí kratší než 10 let a delší než 10 let.

H_3: Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli 1. stupně a učiteli vyšších stupňů škol.

H_4: Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli městských a vesnických škol.

H_5: Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli, kteří se již s takovým žákem ve výuce setkali, a učiteli ostatními.

H_6: Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli z dvojjazyčných oblastí a učiteli jednojazyčných oblastí.

H_7: Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli z česko-polského pohraničí a učiteli z Hané.

Názory učitelů na význam položek pro vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk jsem zjišťovala pomocí Q-metodologie. Výhodou této metody je možnost jejího použití ke zjišťování názorů zkoumaných osob na danou problematiku a i k objevování nových oblastí výzkumu. Zpravidla vyžaduje menší počet zkoumaných osob než jiné kvantitativní výzkumné metody, je však časově náročnější při vypracovávání zkoumanými osobami i při závěrečném zpracování[21].

Dotazník byl anonymní, požádala jsem respondenty o základní informace týkající se jejich pedagogického působení (viz hypotézy). Správnou formulaci položek v dotazníku jsem během jeho tvorby konzultovala se třemi učiteli ochotnými

[21] CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*, s. 154 – 157.

ke spolupráci, se čtyřmi česko-polskými dvojjazyčnými a dvěma vyučujícími v německo-české smíšené oblasti.

Výběr respondentů jsem v první fázi distribuce dotazníků regulovala, neboť mou snahou bylo pokrýt co nejvíce jazykově různorodých oblastí České republiky. Podařilo se mi dotazníky distribuovat do následujících oblastí: Olomoucko a Zlínsko (jednojazyčná oblast), Českobudějovicko (převážně jednojazyčná oblast), Ostravsko, Frýdeckomístecko (převážně jednojazyčná oblast), českopolské příhraničí (dvojjazyčná oblast), ostatní (zahrnuje české učitele působící na binacionálním bilingvním gymnáziu, relativně uzavřená dvojjazyčná komunita). Zkoumala jsem tedy názory všech učitelů, nejen těch, kteří se s problémy souvisejícími s „odlišným mateřským jazykem žáka“ setkali. To sice zcela nevystihovalo situaci obsaženou v cíli práce, vycházela jsem ale z předpokladu, že získané poznatky budou přenositelné a využitelné i v situaci „rozptýlených žáků – přistěhovalců“, kteří neovládají vůbec nebo jen částečně český jazyk.

Distribuováno bylo 106 dotazníků, navrátilo se 104, z toho jeden musel být vyřazen pro nesprávné pochopení metody. Celkem jsem tedy vyhodnotila 103 dotazníky. Každá ze zkoumaných osob obdržela sadu, která sestávala z dopisu vysvětlujícího zkoumanou problematiku a výzkumný záměr, návod pro vyplnění dotazníku a kontakt, dále sestávala z 60-ti položek, tzv. Q-typů (viz níže), a záznamového archu, na kterém bylo uvedeno kritérium pro třídění Q-typů. Toto kritérium jsem formulovala následovně: **Jak moc důležitá je činnost nebo jev (jsou uvedeny na kartičce) pro dobrý průběh vzdělávání jazykově znevýhodněných žáků?**

Učitelům byl tedy předložen dotazník, který zahrnoval problémové oblasti vztahující se k řešené problematice zjištěné studiem literatury a jiných pramenů a zjištěné kvalitativním výzkumem. Zahrnoval také další skutečnosti, jinak by problematika mohla být vnímána jako neúplná. Při vymezování obsahu Q - typů jsem tedy vycházela z analýzy struktury pojmů vyučování, výuka, školní didaktika aj. Jednalo se mi o vymezení jednotlivých prvků, komponent, součástí či složek, jak je člení naše pedagogická věda a jak také chápou prvky výuky naši učitelé.

Pojmy jsem po analýze jejich struktury zpracovala tak, že jsem je zbavila přívlastků a vyloučila pojmy opakující se. Poté jsem je rozčlenila do 5 pragmaticky vymezených skupin: 1. Širší souvislosti výuky, vliv prostředí, 2. Hlavní činitelé výuky, 3. Příprava výuky, 4. Proces výuky a jeho bezprostřední souvislosti (bez evaluace), 5. Výstupy, evaluace. Tyto oblasti jsem terminologicky upravila, a na základě takto vzniklé osnovy formulovala položky dotazníku, které jsem očíslovala a přiřadila k 5 výše uvedeným skupinám.

Údaje získané pomocí dotazníku byly vyhodnoceny pomocí statistického programu Statistica 6. Nejprve jsme určili spolehlivost (reliabilitu) dotazníku, k tomu jsme použili výpočet pomocí metody Cronbachovo alfa, pro potvrzení tohoto výpočtu jsme použili metodu půlení (Split-half). Dotazník je spolehlivý, neboť jeho reliabilita dosahuje hodnoty 0,98. Zjistila jsem průměrná hodnocení Q – typů, vyjádřila jsem je jak pomocí sloupcových grafů, tak pomocí tabulek, kde byly Q-typy seřazeny podle jejich průměrného hodnocení respondenty od nejlépe po nejníže hodnocený Q – typ. Zde uvádím pro ilustraci deset nejlépe hodnocených položek.[22]

[22] Podrobněji viz KROPÁČOVÁ, J. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. E-pedagogium [online]. 2005, č. 5 [cit. 2006-16-02]. Dostupné na WWW: <http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf>. ISSN 1213-7758.

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q – typu (položky)	Průměr. hodnoc. Q - typu
1	p31 - Příprava učitele na hodinu s přihlédnutím ke specifikům výuky žáků s odlišným mateřským jazykem	6,82
2	p8 - Postoj žáka i jeho rodiny ke škole a vzdělání	6,82
3	p11 - Učitel jako rádce a pomocník žáka s odlišným mateřským jazykem při překonávání jazykových obtíží	6,77
4	p60 - Odborná příprava učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (absolvování kurzu, školení)	6,55
5	p22 - Zvýšená názornost výkladu učitele	6,40
6	p30 - Pozitivní klima školní třídy	6,39
7	p29 - Podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele	6,24
8	p13 - Vhodně stanovené výukové cíle přiměřené žákovi	6,16
9	p33 - Úzká spolupráce školy s rodiči	6,05
10	p10 - Učitelova osobnost při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do žákovského kolektivu	6,01

Pro problém A jsem stanovila statistickou hypotézu $H_{1S:}$ Mezi deseti položkami dotazníku, hodnocenými jako nejdůležitější, se objeví položky týkající se:
- přípravy učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem,
- nutnosti pozitivního klimatu ve třídě,
- postoje žáka a žákovy rodiny ke škole.

Platnost hypotézy H_{1S}, stanovené pro problém A, byla dokázána, neboť položky, o kterých jsem předpokládala, že se umístí mezi deseti nejlépe hodnocenými, byly učiteli hodnoceny jako 2., 1. a 6. nejdůležitější. Vnímání priorit našimi učiteli je tedy v souladu se zahraniční teorií i s názory zahraničních učitelů, které byly zjišťovány kvalitativním výzkumem.

Z výsledků je dále patrné, že velký důraz respondenti kladli právě na činnost a působení učitele na žáka (položky 31, 11, 60, 22, 29, 13, 10). Vysoké hodnocení učitelovy činnosti jsem sice očekávala, ovšem ne v tak velké míře. Předpokládala jsem, že učitelé budou vyžadovat větší podíl aktivity ze strany žáka, případně jeho rodiny (například úroveň rozumových schopností žáka, jeho motivovanost vzhledem k budoucímu uplatnění atd.), ten se však objevuje pouze v položkách 8 a 33. Vysoké hodnocení položky 30 jsem očekávala, považuji ji za jeden ze základních předpokladů úspěšné výuky. Dále usuzuji, že učitelé kladou velký důraz na ty položky, kde se objevuje specifikum výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, především tedy učitel musí být na tuto výuku odborně připraven a má ve třídě pozitivně působit na žáka s jazykovými obtížemi, a má mu být nápomocen jak ve výuce samotné, tak mu usnadnit navazování sociálních kontaktů.

Jen stručně pak uvádím, že k nejníže hodnoceným položkám náleží především položky zahrnující mimoškolní prostředí – žákův volný čas či jeho projevy příslušnosti k vlastní kultuře. Učitelé dále zastávají názor, že tito žáci mají být včleňováni do běžných tříd a mezi ostatní žáky. Za zajímavé považuji, že učitelé nízko hodnotí legislativní zabezpečení výuky takových žáků. Dále si lze povšimnout, že učitelé nepovažují za důležité přizpůsobovat přítomnosti takových žáků ve třídě výběr probíraného učiva, ani se nepřiklánějí k názoru, že by těmto žákům pomohly další úkoly na procvičení učiva. Zdůrazňuji, že tyto položky nevidím jako položky odmítnuté, jsou to položky, které učitelé považují za nejméně důležité pro úspěšnou výuku dvojjazyčných žáků.

Posléze jsem přistoupila k problému B, tedy k hledání skupin, které mají odlišné názory na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk. Podle

stanovených hypotéz byly zodpovězené dotazníky rozděleny do skupin podle charakteristik dotazovaných. Zjišťováno a porovnáváno bylo celkové hodnocení dotazníků vždy dvěma skupinami respondentů, a to hodnocení dotazníků jako celku (pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace) i vyhodnocení rozdílů u jednotlivých položek (Q – typů) mezi těmito skupinami (zde bylo využito Studentova t - testu, hodnoty jsou uvedeny v tabulkách). Mezi jednotlivými skupinami učitelů se však nepodařilo prokázat žádné statisticky významné rozdíly (neprokázaly se stanovené hypotézy). Situaci si vysvětluji tak, že učitelé situaci žáků neovládajících vyučovací jazyk chápou a dokáží se nad ní zamyslet. Očekávala jsem však významnější statistické rozdíly mezi skupinami učitelů z dvojjazyčných a jednojazyčných oblastí (tedy oblastí, kde mají, příp. nemají, s výukou takových žáků zkušenosti) či mezi skupinou učitelů učících na 1. stupni a skupinou učitelů učících na vyšších stupních škol. To podle mě znamená, že učitelé nedokáží odlišit detaily (např. rozdílný význam zájmové četby u různě starých žáků či rozdílně silnou motivaci vzhledem k budoucímu uplatnění v novém prostředí).

Zajímalo mě tedy, zda je možné respondenty rozčlenit do nějakých skupin, a k tomu jsme použila shlukovou analýzu, pomocí které jsem zjistila existenci dvou skupin respondentů - učitelů (2 shluky). Každá z těchto dvou skupin hodnotila předložené Q – typy odlišně. Především mě zajímalo, u kterých položek vznikly největší rozdíly. Zavedla jsem proto „znaménkovou“ konvenci a pomocí znamének označovala rozdíly v hodnocení jednotlivých položek těmito dvěma shluky. Dospěli jsem k následujícím závěrům:

- do shluku 1 se zařadili učitelé, kteří se cítí na dané problematice zainteresovaní, hodlají ji řešit ve výuce a významnou roli v tomto procesu přikládají učiteli a žákovi. Preference učitele se projevuje mimo jiné tím, že nejvyšší hodnocení získaly následující položky: příprava učitele na vyučovací hodinu, zvýšená názornost výkladu učitele, podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele a důraz na pečlivou diagnostiku žáka. Za příznačné považujeme, že tři z těchto položek se umístily mezi deseti celkově nejvýše hodnocenými položkami. Také velká část ostatních položek, které respondenti z tohoto shluku hodnotili vysoko, se týká činnosti učitele, osoba žáka se projevuje mnohem méně, např. v položkách rozumové schopnosti žáka nebo pomoc prospěchově silného žáka žákovi s obtížemi.
- do shluku 2 se zařadili učitelé, kteří by řešení této problematiky raději přesunuli mimo výuku. Výrazně větší důraz kladou na širší a mimoškolní prostředí, kde by se měl žák sám naučit jazyku (v partě, v kroužcích, v družině). Dále zdůrazňují samostatnou aktivitu žáka a aktivitu jeho rodinných příslušníků (měli by se také doučit jazyk). Dále významně preferují vyčleňování těchto žáků z běžných tříd nebo škol, příp. i z žákovského kolektivu, např. tím, že za důležité považují otevírání speciálních tříd nebo škol pro tyto žáky či přizpůsobení zasedacího pořádku ve třídě jejich přítomnosti. Na rozdíl od prvního shluku tito učitelé považují za důležitou podporu ze strany státu (na úrovni legislativy) a ze strany vedení školy. Proč učitelé z tohoto shluku uvažují právě takto, nedokážu zdůvodnit, může se jednat o jejich odborný názor, o xenofobii či o touhu dosahovat ve výuce co nejlepších vzdělávacích výsledků (na úkor žáků s obtížemi nezanedbávat žáky prospěchově silné), nebo se jedná o učitele, kteří se na tuto situaci necítí připraveni, jsou přetíženi či unaveni běžnou školskou praxí.

Kvantitativní výzkum ukázal, že při zkoumání problematiky dvojjazyčnosti i řešení „problémů“ s ní spojených je na co navázat, neboť respondenti – učitelé – se

v této problematice rámcově velmi dobře orientovali. Dokázali určit jevy a činnosti důležité pro úspěšnou výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (hodnoceno v souladu se zahraniční literaturou).

Závěrem

Mým dalším záměrem, jak ve výzkumu žáků s odlišným mateřským jazykem postupovat, je návrat ke kvalitativnímu výzkumu, což odpovídá charakteristice výzkumu pomocí míchání metod, jak ji popisuje J. Hendl (viz výše). Jako inspirace i opora mi slouží článek K. Šeďové Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog, který uveřejnila v loňském vydání časopisu Pedagogika.[23] Prezentovala v něm výsledky svého výzkumného šetření, ve kterém se zabývala kvalitou komunikace na školách nižšího sekundárního stupně. Podařilo se jí identifikovat znaky dialogu mezi učitelem a žákem (žáky) a rozlišila dva typy tohoto dialogu – intencionální a iluzivní.

Problematikou žáků s odlišným jazykem se hodlám zabývat i nadále. Především je nutné neustále sledovat nové odborné i populárně odborné publikace[24], které se na pedagogickém trhu pomalu objevují. Na katedře pedagogiky PdF UP je od akademického roku 2006/2007 do studijní nabídky pro magisterský obor Učitelství 2. stupně základních škol zařazen předmět Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. V něm se chci zaměřit především na charakteristiku těchto žáků, práci učitele s ním a na další specifika, která jsou s výukou těchto žáků spojena. Mým záměrem je, aby studenti opouštějící vysokou školu byli připraveni na to, že se tito žáci v jejich třídách objeví, a znali alespoň základní strategie práce s nimi a odbornou literaturu, z níž budou moci čerpat aktuálně potřebné informace.

Použitá literatura

1. ARNOLD, K.-H. Mehr Fairness im Bildungssystem. Fragen zu Standards und Vergleichsarbeiten. *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, 2005, roč. 23, Jahresheft, s. 25 – 27. ISSN 0176 – 2966.
2. BÖHM, D., BÖHM, R. und DEISS-NIETHAMMER, B. *Handbuch Interkulturelles Lernen (Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen).* Freiburg - Basel - Wien : Verlag Herder, 1999. ISBN 3 451-27001-3.
3. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
4. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
5. CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2003. ISBN 80-7220-164-6.
6. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : základy kvantitativně orientovaného výzkumu.* Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2003. ISBN 80-2440-7655.
7. JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu (I). *Cizí jazyky*, 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153 – 155.
8. KROPÁČOVÁ, J. *Výuka dvojjazyčného žáka v české škole. Disertační práce.* Olomouc : PdF UP, 2005.

[23] ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog, s. 368 – 382.

[24] Mám na mysli především práce S. Jelínka, I. Bogoczové, M. Slobody a dalších.

9. MAHLSTEDT, S. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien (Eine Analyse der erfolgsbedingten Merkmale).* Frankfurt am Main : Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1996. ISBN 3-631-30762-4.
10. MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
11. ONDREJKOVIČ, P. K metodologickým otázkam kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu (v sociológii výchovy). Pedagogická revue, 2002, roč. 54, č. 2, s. 101 – 120.
12. STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky zakotvené teorie.* Boskovice : ALBERT, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
13. ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 4, s. 368 – 382.
14. URL http://www.czso.cz/

Kontaktní adresa

PhDr. Jitka Kropáčová, Ph.D.
Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
jitka.kropacova@post.cz