

VÝUKA ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Jitka Kropáčová

Anotace

Stať se zabývá problematikou žáka nacházejícího se ve dvojjazyčném prostředí a neovládajícího dostatečně vyučovací jazyk. Cestou kvantitativního výzkumu využívajícího Q-metodologie byly získány a ve stati jsou prezentovány poznatky o možnostech, jimiž může učitel poskytnout pomoc takovému žákovi

Klíčová slova

Dvojjazyčnost, jazykové dovednosti, komunikace, výukové metody, vztah učitel-žák.

Abstract

Teachers' assistance to pupils with insufficient knowledge of the instruction language

The paper deals with the problems of pupils in bilingual environments who have insufficient knowledge of the instruction language. The quantitative Q-method procedures were used to gather findings that can enable teachers to assist pupils in such situations.

Key words

Bilingualism, language skills, communication, educational methods, teacher-pupil relation.

1 Úvod

Společenské změny spojené s otevíráním hranic a globalizací v minulých letech v České republice pokračovaly. Znamenaly užší propojení „prostorově i časově vzdálených částí světa“ (1) a měly dopady i na oblast vzdělávání. Statistiky ukazují zvyšující se počet cizinců a jejich dětí přicházejících do ČR, trvale či dlouhodobě usazení cizinci tvoří přibližně 2,3 % zdejšího obyvatelstva. Ve školním roce 2003/2004 navštěvovalo české školy 34 101 žáků a studentů – cizinců, 42 % z nich studovalo na vysokých školách, 37 % navštěvovalo základní školu, 9 % mateřskou a 10 % střední školu (2), (3).

Dnes již příchod žáka, který neovládá dostatečně vyučovací jazyk, a přesto se zúčastňuje výuky se žáky, jejichž mateřský jazyk je jazykem vyučovacím, není výjimkou. Nároky kladené na práci učitele se tím dále zvyšují, učitel by měl být seznámen s metodami, formami, pomůckami a přístupy, které je žáadoucí u těchto žáků využívat. Otázka, jak může učitel pomoci žákovi nevládajícímu vůbec nebo jen částečně vyučovací jazyk, byla ústřední otázkou výzkumu této problematiky, který zahrnoval kvalitativní i kvantitativní část. V tomto textu (z důvodu omezeného prostoru) je prioritní pozornost věnována průběhu a výsledkům kvantitativního výzkumu.

2 Teoretická východiska zkoumané problematiky

Situaci žáka, který žije nebo se ocitá – ze svého hlediska – ve dvojjazyčném prostředí (jiným jazykem se mluví v rodině a jiným v ostatním prostředí včetně školy) a neovládá dobře vyučovací jazyk, zahrnuje teorie bilingvismu, zejména poznatky o vzniku bilingvismu. Tyto teorie tvoří podstatu teoretického přístupu ke zkoumané problematice. Rozpracovány jsou ovšem především v zahraničí, v zemích, kde uvedená situace byla trvale aktuální, navíc jsou tyto teorie často „velmi rozporné“. Využity jsou rovněž výsledky vývojové psychologie, zejména teorie zabývající se vývojem řeči, nezbytné souvislosti popisuje teorie komunikace, jsou samozřejmě využity 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.

Sběr informací o otázkách bilingvismu a výuce bilingvních žáků byl proveden v domácí i zahraniční odborné literatuře metodou klasifikační a vztahové analýzy (třídili jsme informace podle jejich významu z hlediska cílů tématu).

Bilingvního jedince je možno chápat, ve shodě s E. Hermannovou (4), jako někoho, kdo žije se dvěma jazyky a má zkušenosti se dvěma jazyky ve svém každodenním životě. Jde tedy o složitý jev, obsah tohoto pojmu je proto členěn z různých hledisek a je rozlišován:

- bilingvismus – aditivní a subtrahční,
- bilingvismus – skutečný, ne-skutečný, interferující,
- bilingvismus – individuální a společenský (skupinový),
- bilingvismus – infantní, dětský, adolescentní a dospělý,
- bilingvismus – koordinovaný a složený (smíšený),
- bilingvismus – produktivní (aktivní) a receptivní (pasivní),

- bilingvismus – simultánní (současný) a sukcesivní (postupný),
- bilingvismus – přirozený a školní.

Vzhledem k relativně obecné a problematiku jen rámcově řešící teorii jsme byli nuceni, pro přiblížení se praxi výuky, provést kvalitativní výzkum. Ten probíhal v zahraničí (SRN, Slovenská republika) a byl tedy nutný pro doplnění údajů získaných z teorie. Byl proveden zejména těmito metodami:

- rozhovory s dvojjazyčnými mluvčími orientované na problém, zaměřené na širší souvislosti jejich života a na problematiku dvojjazyčnosti s důrazem na jejich vzdělávací dráhu,
- narativní rozhovor s dvojjazyčnými učiteli,
- přímé pozorování výuky na vyučovacích hodinách, které žák absolvoval ve svém slabším jazyce.

3 Průběh a výsledky kvantitativního výzkumu

Cílem **kvantitativního výzkumu** bylo zjistit podmínky a postupy, jimiž v současnosti je nebo by podle názoru učitelů měla být úspěšně realizována výuka žáků základních škol, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, zjistit postoje, názory, potřeby a požadavky učitelů. Tento cíl byl dosahován řešením dvou problémů, které jsou aplikací hlavní otázky **jak může učitel pomoci žákovi, který neovládá dostatečně vyučovací jazyk?** Na základě studia literatury, kvalitativního výzkumu a dalších zkušeností byly k těmto problémům formulovány hypotézy. Jedná se o tyto problémy:

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

Zde formulujeme 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 žaka a žakovy rodiny ke škole na výsledky jeho vzdělávání.

Hypotéza H_1 má charakter pracovního předpokladu, umožní nám posoudit způsob, kterým učitelé hodnotí řešenou problematiku. Toto

„hodnotící posouzení“ je subjektivní (subjektivně byly vybrány položky uvedené ve znění hypotézy H_1), stává se však „podloženým“.

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

Zde stanovujeme 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 vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk jsme zjišťovali pomocí Q-metodologie (5). Šlo v převážné míře o učitele základních škol, 1. i 2. stupně, výjimečně o učitele víceletých gymnázií atp. Příslušný dotazník (6), (7) byl anonymní, požádali jsme však respondenty o základní informace týkající se jejich působení jako učitelů (viz hypotézy). Na druhé straně záznamového archu jsme pak zkoumaným osobám poskytli prostor pro případné připomínky, zkušenosti či názory. Distribuováno bylo 106 dotazníků, navrátilo se 104, z toho jeden musel být vyřazen pro nesprávné pochopení metody. **Celkem jsme tedy statisticky vyhodnotili 103 dotazníky.** Dotazníky jsme distribuovali do 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 v Pirně, relativně uzavřená dvojjazyčná komunita).

Obsah dotazníku, jeho jednotlivých položek, viz tab. 1, tvořily jen částečně skutečnosti zjištěné ze zahraniční teorie a poznání z kvalitativního výzkumu.

Další oblasti byly, z důvodu úplnosti dotazníku, vloženy do dotazníku na základě analýzy pedagogických pojmů, především pojmů vyučování, výuka, školní didaktika aj.

Údaje získané pomocí dotazníku byly zapsány do tabulky v Excelu, poté byla data přenesena do statistického programu Statistica 6. Statistické zpracování dat provedl PhDr. Milan Klement, Ph.D., z katedry technické a informační výchovy PdF UP.

Spolehlivost dotazníku byla určena zjištěním Cronbachova alfa (5), jehož hodnota vyjadřuje míru vnitřní konzistence dotazníku. Pro potvrzení tohoto výpočtu jsme použili metodu půlení (split-half) (5). Dotazník je spolehlivý, neboť hodnota jeho reliability dosahuje 0,98. Tato hodnota je výrazně vyšší než požadovaná hodnota 0,70.

V tabulce 1 jsou Q - typy seřazeny podle jejich průměrného hodnocení respondenty od nejlépe po nejhůře hodnocený Q - typ.

Tab. 1: Seřazení Q-typů podle jejich průměrného hodnocení

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
1	p31 - Příprava učitele na hodinu s přihlédnutím ke specifickým výuky dvojjazyčných žáků	6,82	2,07
2	p8 - Postoj žáka i jeho rodiny ke škole a vzdělání	6,82	2,18
3	p11 - Učitel jako rádce a pomocník dvojjazyčného žáka při překonávání jazykových obtíží	6,77	2,05
4	p60 - Odborná příprava učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (absolvování kurzu, školení)	6,55	2,37
5	p22 - Zvýšená názornost výkladu učitele	6,40	1,98
6	p30 - Pozitivní klima školní třídy	6,39	2,02
7	p29 - Podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele	6,24	2,17
8	p13 - Vhodně stanovené výukové cíle přiměřené žákovi	6,16	2,07
9	p33 - Úzká spolupráce školy s rodiči	6,05	1,99
10	p10 - Učitelova osobnost při začleňování dvojjazyčných žáků do žakovského kolektivu	6,01	1,93

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
11	p50 - Individuální přístup k hodnocení těchto žáků (snížené nároky na jazykovou správnost)	5,98	2,34
12	p47 - Důraz na pečlivou diagnostiku žáka	5,93	2,33
13	p6 - Vliv úrovně rozumových schopností žáka na úspěšné překonání jazykových obtíží	5,91	2,59
14	p1 - Volba činností ve výuce podle jejich formativních účinků (podporovat samostatnost, aktivitu a tvořivost žáků)	5,79	1,77
15	p7 - Motivovanost žáka vzhledem k budoucímu uplatnění v novém prostředí	5,77	2,00
16	p38 - Určení prospěchově silného žáka jako pomocníka a radce žáku neovládajícímu dobře vyučovací jazyk	5,75	2,03
17	p26 - Speciálně vytvořené pomůcky pro učení se žáka v jazyce, který dosud dobře neovládá (slovník termínů, vypracované tematické okruhy atd.)	5,66	1,82
18	p44 - Zvýšení nároků na kontrolu pozornosti žáků neovládajících dobře vyučovací jazyk ve výuce	5,64	2,12
19	p17 - Přizpůsobení organizačních forem přítomnosti dvojjazyčného žáka ve třídě (častá práce ve skupinách)	5,61	2,03
20	p41 - Uvědomělý výběr slovní zásoby a odborných termínů učitelem	5,59	2,08
21	p9 - Odolnost žáka k zátěži při překonávání jazykových obtíží	5,57	2,04
22	p35 - Pravidelná kontrola jazykové správnosti písemného projevu dvojjazyčného žáka učitelem	5,52	1,98
23	p48 - Důkladná znalost vztahů ve třídě třídním učitelem	5,44	1,97
24	p12 - Učitelova osobnost jako vzor pro žáka	5,43	1,93
25	p52 - Důraz na dlouhodobé efekty výuky dvojjazyčných žáků (úspěšné začlenění jedince do nového prostředí)	5,40	2,03

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
26	p23 - Školní didaktické texty ve výuce (učebnice, pracovní sešity, atlasy, tabulky atd.)	5,35	1,95
27	p42 - Nutnost co nejrychlejšího doučení se vyučovacího jazyka žákem (např. ve formě dorovnávací jazykové výuky na dané škole)	5,22	2,57
28	p51 - Přízpůsobení prostředků kontroly těchto žáků (např. větší důraz na ústní zkoušení)	5,20	2,15
29	p18 - Dodržování didaktických zásad	5,19	1,98
30	p39 - Formování názorů a postojů žákovského kolektivu k dvojjazyčným žákům	5,19	1,82
31	p16 - Přízpůsobení výukových metod přítomnosti dvojjazyčného žáka ve třídě (uplatňování problémové metody)	5,12	1,90
32	p2 - Školní prostředí mimo výuku - přestávka, školní družina	5,05	2,02
33	p3 - Mimoškolní prostředí v organizovaných formách - zájmové kroužky, skupinové sportovní aktivity	5,02	1,86
34	p20 - Audiovizuální technika ve výuce (magnetofon, diaprojektor, videotechnika)	4,83	2,23
35	p25 - Učebnice při školní výuce	4,81	2,11
36	p5 - Znalost nového jazyka rodinnými příslušníky dvojjazyčného žáka	4,77	2,29
37	p55 - Znalosti o původu, vlasti, popř. o původním jazyce dvojjazyčného žáka v třídním kolektivu	4,74	2,17
38	p56 - Pomoc dvojjazyčnému žákovi ve výuce používáním jeho mateřského nebo jemu známého jazyka při kontaktu s ním (např. u rusky mluvících žáků)	4,74	1,93
39	p46 - Podpora dvojjazyčného žáka k využití jeho jazykových znalostí v budoucím povolání	4,70	2,03
40	p24 - Učebnice při žákově samostudiu	4,64	1,84
41	p21 - Výpočetní technika ve výuce (internet, výukové programy)	4,58	2,00
42	p43 - Zvýšení nároků na kázeň díky přítomnosti žáků neovládajících dobře vyučovací jazyk	4,57	2,70

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
43	p53 - Podpora výuky dvojjazyčných žáků ze strany vedení školy (např. finanční, personální, nákup učebních pomůcek atd.)	4,53	2,16
44	p4 - Neformální prostředí - parta, vrstevnické skupiny, „dvůr“, ulice	4,51	2,59
45	p1 - Širší prostředí - státní jazyk v médiích, styk s lidmi v obchodě	4,45	2,06
46	p19 - Odlišné formy motivace dvojjazyčných žáků ke zvládnutí učiva	4,44	2,07
47	p28 - Využití zákovy znalosti jiného (třetího i původního) jazyka žáka	4,41	2,16
48	p34 - Humor ve výuce	4,36	2,26
49	p45 - Nabídka výuky většinového jazyka rodičům dvojjazyčných žáků	4,06	2,28
50	p27 - Zájmová četba	3,98	2,25
51	p37 - Podpora vhodných volnočasových aktivit žáků učitelem/školou	3,94	1,84
52	p59 - Umožnění žákům z jiných kultur projevat na veřejnosti svou příslušnost k této kultuře (např. v oblékání)	3,81	2,45
53	p32 - Opora výuky dvojjazyčných žáků v legislativě	3,77	2,21
54	p14 - Výběr učiva z hlediska žáka	3,70	1,84
55	p36 - Zadávání zvláštních úkolů navíc dvojjazyčným žákům	3,50	2,34
56	p49 - Přizpůsobení zasedacího pořádku ve třídě přítomnosti dvojjazyčného žáka	3,43	2,30
57	p58 - Otevírání vybraných škol pro velké jazykové homogenní skupiny žáků	2,99	2,57
58	p57 - Umisťování takových žáků do jedné vybrané třídy v každém ročníku (kumulace dvojjazyčných žáků)	2,75	2,36
59	p40 - Přizpůsobení školního prostředí přítomnosti žáka z jiné kultury a s jiným mateřským jazykem (nástěnky ve třídě, jídelničky ve školní kuchyni)	2,66	2,35

Pořadí Q-typů	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
60	p54 - Zákaz používání mateřského jazyka v případě přítomnosti více dvojjazyčných žáků ve výuce	1,79	2,45

Z tab. 1 je patrné, že hypotézu H_1 stanovenou pro otázku A lze přijmout, neboť položky, o kterých jsme předpokládali, že se umístí mezi deseti nejlépe hodnocenými, byly učiteli hodnoceny jako 2., 1. a 6. nejdůležitější. Podle našeho názoru je tedy vnímání priorit našimi učiteli v souladu se zahraniční teorií i s názory zahraničních učitelů, které byly zjišťovány kvalitativním výzkumem, viz část 2.

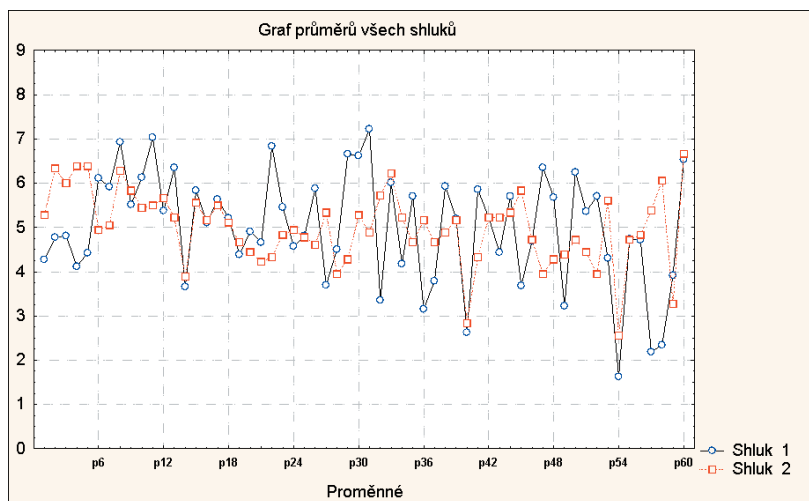
Z těchto výsledků je dále patrné, že velký důraz učitelé kladli právě na činnost a působení učitele na žáka (položky 31, 11, 60, 22, 29, 13, 10). Vysoké hodnocení učitelovy činnosti jsme sice očekávali, ovšem ne v tak velké míře. Předpokládali jsme, že učitelé budou vyžadovat větší podíl aktivity ze 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 jsme očekávali, považujeme ji za jeden ze základních předpokladů úspěšné výuky. Dále usuzujeme, že učitelé kladli velký důraz na ty položky, kde se objevuje specifikum výuky dvojjazyčných žáků, především tedy učitel musí být na tuto výuku odborně připraven a má ve třídě na žáka s jazykovými obtížemi pozitivně působit, má mu být nápomocen jak ve výuce samotné, tak mu má usnadnit navazování sociálních kontaktů.

K nejnižše 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, protože jako málo důležité hodnotí položky 49, 57 a 58. Za zajímavé považujeme, že učitelé nízko hodnotí legislativní zabezpečení výuky takových žáků (viz položka 32). 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. Položka 54 byla hodnocena výrazně nejnižše, mezi položky jsme ji zařadili z toho důvodu, že jsme o této situaci získali informace z literatury a chtěli zjistit názor českých učitelů.

Problém B, tedy hledání skupin, které mají odlišné názory na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk, byl řešen podle stanovených hypotéz. V souladu s nimi byly zodpovězené dotazníky rozdělovány do skupin podle charakteristik dotazovaných. Zjišťováno a porovnávalo 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). Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pouze u hodnocení dvou až šesti Q - typů (6). Hodnota Spearmanova koeficientu pořadové korelace r_s se ve všech případech pohybovala mezi 0,76 až 0,94, což vypovídá o velmi vysoké závislosti hodnocení položek oběma skupinami učitelů (6). Mezi jednotlivými skupinami učitelů se nám tedy nepodařilo prokázat žádné statisticky významné rozdíly - **neprokázala se žádná ze stanovených hypotéz.**

Vzhledem k tomu, že se nám mezi jednotlivými skupinami učitelů nepodařilo prokázat žádné statisticky významné rozdíly (neprokázaly se stanovené hypotézy), zajímalo nás, zda je možné respondenty rozčlenit do nějakých skupin. K tomu jsme použili shlukovou analýzu. Pomocí ní jsme zjistili existenci dvou skupin respondentů - učitelů (2 shluky). Každá z těchto dvou skupin hodnotí předložené Q - typy odlišně, viz graf 1.

Graf 1: Shluková analýza všech respondentů



Nejprve jsme se zaměřili na informaci, do kterého shluku patří který respondent.

Tučně jsme označili ty respondenty, kteří do dotazníku zaznamenali, že působí ve dvojjazyčné oblasti. Všimněme si, že jejich převážná většina se umístila ve shluku 1.

Shluk 1: respondenti 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, **10, 11, 12**, 13, 14, 15, **16, 17, 19, 20, 21, 22**, 23, 24, **25, 26, 27, 28, 29, 30, 31**, 32, **34, 35, 36, 37, 38**, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, **49, 50, 51**, 52, 53, **54, 55, 56, 57, 58**, 60, 61, 62, 64, 65, 66, **67**, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, **77, 78**, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 93, **94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103**.

Shluk 2: respondenti 8, 9, 18, 33, 40, 47, 59, **63, 69, 76**, 80, 84, 85, 89, 91, 92, 98, 100.

Poté jsme se zaměřili na rozdíly mezi těmito dvěma shluky v hodnocení předložených Q-typů. Pomocí znamének jsme označovali rozdíly v hodnocení jednotlivých položek těmito dvěma shluky a dospěli jsme k následujícím závěrům:

- **do shluku 1** (v grafu označen kolečký) se zařadili učitelé, kteří se cítí na dané problematice zainteresovaní, **hodlají ji řešit ve výuce a významnou roli v tomto procesu přikládají učitelé a žákovi** (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). Osoba žáka se projevuje mnohem méně, např. v položkách rozumové schopnosti žáka nebo pomoc prospěchově silného žáka žákovi s obtížemi.
- **do shluku 2** (v grafu označen čtverečkem) 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 (např. považují za důležité zvláštní úkoly navíc nebo zájmovou četbu 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.

4 Závěry

Kvantitativní výzkum proběhl mezi učiteli českých škol, především základních, a uceleně informoval o současných názorech našich učitelů na podmínky a postupy, jimiž v současnosti je nebo by měla být realizována výuka žáků základních škol, jejichž mateřštinou není český jazyk.

Výsledky výzkumu ukázaly, že při řešení problémů dvojjazyčnosti je na co navázat, respondenti – učitelé – se v problematice rámcově velmi dobře orientovali. Dokázali určit jevy a činnosti důležité pro úspěšnou výuku dvojjazyčných žáků (hodnoceno v souladu se zahraniční literaturou). Nenaplnily se však naše předpoklady o existenci rozdílnosti jednotlivých skupin, neboť mezi průměrnými hodnoceními Q-typů skupinami nejsou statisticky významné rozdíly. Situaci vysvětlujeme tak, že učitelé situaci žáků neovládajících vyučovací jazyk chápou, nedokáží však odlišit detaily (např. rozdílný význam zájmové četby u různě starých žáků či rozdílnou motivaci vzhledem k budoucímu uplatnění v novém prostředí). Očekávali jsme 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 1. stupně a skupinou učitelů z vyšších stupňů škol.

Domníváme se, že společenská potřeba bude vyžadovat další zkoumání problematiky dvojjazyčnosti, např. v mimoškolní oblasti, individualizace hodnocení těchto žáků a jiná hlediska spadající do obecné i oborové didaktiky.

Řešení problémů spojených s přistěhovalectvím a dvojjazyčností znamená také „respektování osobnosti druhých a toleranci k těm, kteří se – ať už v jakémkoli ohledu – odlišují.“(8) Výsledky ukazují skutečnost, že učitelé považují problémy, jimiž se ve stati zabýváme, za součást jejich výuky a považují také za své jejich řešení (početný „shluk 1“, představující přes 80 % respondentů, relativně vysoko hodnotil význam Q-typů souvisejících bezprostředně s výukou). Optimismus je tedy na místě, české školství díky učitelům tuto situaci zvládne.

Použitá literatura

1. KRAUS, B. Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, s. 253–267. ISSN 3330-3815.
2. Dostupné na URL: http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/pocet_cizincu_v_cr, staženo dne 14. 1. 2005.

3. Dostupné na URL: http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/popis_aktualniho_vyvoje_pocet_cizincu_v_cr, staženo dne 14. 1. 2005.
4. Hermann, E. *Bilingualism and Codeswitching*. Berlin: Freie Universität und TENEA Verlag für Medien, 2000. ISBN 3-932274-32-6.
5. CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc, Votobia Praha, 2003. 198 s. ISBN 80-7220-154-6.
6. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
7. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.
8. JEDLIČKOVÁ, I. Obecně pedagogické souvislosti humanistického modelu pregraduální přípravy učitelů. In *Trendy technického vzdělávání 2004*. Olomouc: UP, 2004, s. 185–188. ISBN 80-7220-182-4.

PhDr. Jitka Kropáčová
katedra pedagogiky PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc