

Bilingvismus v kontextu českého a slovenského jazyka – vybraná zjištění¹

Dagmar Tučková, Jaroslava Králová,
Miloslav Klugar

Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na problematiku percepčního česko-slovenského bilingvismu. Cílem výzkumu bylo zjistit přístup vyučujících k dané problematice vycházející z praktické situace ve vyučování na 2. stupni základních škol v České republice a v Slovenské republice. Výzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník obsahující 69 položek, jenž byl ověřen v předvýzkumu. Výzkumu se zúčastnilo 313 respondentů – učitelů 2. stupně základních škol, kteří vyučují český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem, a učitelů 2. stupně základních škol, kteří vyučují český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk, ale nevyučují ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem. Výzkum vychází z teorie bilingvismu, se kterým souvisí teorie komunikace.

Z výsledků vyplývá, že respondenti, kteří učí v bilingvní třídě, koncipují všeobecně cíle výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky významně častěji než učitelé v nebilingvní třídě. Také významně častěji využívají dialog jako výukovou metodu. Respondenti z ČR a SR, kteří učí v bilingvní třídě, uvádějí potíže žáků s odlišným mateřským jazykem v chápání učiva z jazykových důvodů.

Respondenti, kteří vyučují v bilingvní třídě, považují nabídku vzdělávání tematicky zaměřenou na žáky s odlišným mateřským jazykem jako nízkou. Z celkového počtu respondentů víc než 60 % požaduje zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s odlišným mateřským jazykem do kurikul vysokoškolského vzdělávání.

Klíčová slova: 2. stupeň základních škol, cizinec, percepční bilingvismus, učitel, žák s odlišným mateřským jazykem

Bilingualism in the Context of the Czech and Slovak Language – Selected Findings

Abstract: The paper is focused on the topic of perceptual Czech-Slovak bilingualism. The research aim was to find out the teachers' approach to the research topic arising from the practical experience during educational process at the secondary school in the Czech and Slovak Republic. The research tool was non-standardized questionnaire containing 69 items which was verified in preliminary research. 313 respondents took part in the research – they were teachers at secondary schools who teach Czech/Slovak language, mathematics or foreign language in a class with pupil whose mother tongue is different, and teachers at secondary schools who teach Czech/Slovak language, mathematics or foreign language, but they do not teach in a class with pupil whose mother tongue is different.

The research is based on the bilingualism theory which is related to the communication theory. From the results state that the participants, who teach in the bilingual class, base their general aims of educational process according to a pupil more significantly often than the teachers in non-bilingual class. They more significantly often use a dialog as an educational method as well. The participants from the Czech Republic and the Slovak Republic who teach in bilingual class state that

¹ Práce byla podpořena prostředky dlouhodobého koncepčního rozvoje výzkumné organizace: 61989592.

126 pupils whose mother tongue is different have difficulties in the understanding of the educational subject because of language reason.

The participants, who teach in a bilingual class, consider the offer of education thematically focused on the pupils whose mother tongue is different as low. From the total number of the participants, more than 60 % require to add the preparation of the teacher into the educational process in the class with a pupil whose mother tongue is different into university curricula.

Keywords: foreigner, pupil whose mother tongue is different, perceptual bilingualism, teacher, secondary schools

DOI: 10.14712/23363177.2016.8

Od roku 1993 jsou Česká a Slovenská republika dva samostatné státy, které však mají společnou historii, podobné kulturní zvyky a tradice. Češi a Slováci jsou si národy blízkými s nadstandardními mezilidskými i politickými vztahy. Dalším jevem, který sbližuje Čechy a Slováky, je mateřský jazyk, protože čeština a slovenština jsou si velice blízké, což znamená, že si příslušníci obou národů rozumí. Představují tedy zvláštní jazykovou skupinu nejen v širším rámci slovanské jazykové větve, ale i v rámci skupiny západoslovanských jazyků. Je však nutné zdůraznit, že i přes blízkost českého a slovenského jazyka jsou oba jazyky jeden na druhém nezávislé a nezávisle se také vyvíjejí, což znamená, že kromě mnoha shod mezi nimi existují také rozdíly. Dalším aspektem, který ovlivňuje koexistenci jazyků v původně jedné federaci, je fakt, že od rozdělení obou států dochází ke klesající míře percepčního bilingvismu, a to zejména u mladší generace. Na základě toho se domníváme, že vyučovací proces v česko-slovenských a slovensko-českých třídách s žáky s odlišným mateřským jazykem může být problematický z hlediska užívání vyučovacího jazyka v kontrastu s jazykem mateřským.

Této problematice se nevěnuje, dle našeho názoru, taková pozornost, jakou si zasluhuje.

Proto jsme se ve svém výzkumu zaměřili na problematiku percepčního česko-slovenského bilingvismu.

1 Cizinci v České a Slovenské republice

Díky postupnému začleňování zemí do Evropské unie a rozšiřující se globalizaci začíná v České a Slovenské republice přibývat lidí pocházejících z nejrůznějších zemí světa. Po vstupu České republiky do EU v roce 2004 byl celkový počet cizinců v České republice 254 tisíc, z toho 99 tisíc s trvalým pobytem a 155 tisíc s dlouhodobým pobytem nad 90 dní. K 31. 12. 2012 se počet cizinců navýšil na 438 076 tisíc, z toho 212 455 tisíc s trvalým pobytem. Z celkového počtu obyvatelstva tvořil počet cizinců 4,04 % (Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2012).

Po vstupu Slovenska do EU v roce 2004 byl celkový počet cizinců ve Slovenské republice 22 108. V roce 2011 se tento počet zvýšil na 66 191, což je 1,23 % z celko-

vého počtu 5 404 322 lidí žijících v Slovenské republice (Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike, 2011).

Jak uvádí Rákoczyová a Trbola (2009), do České republiky míří převážně migranti z evropských zemí. Z mimoevropských zemí pochází pouze necelá čtvrtina cizinců, většina z nich pochází z Asie. Migrace z Afriky nebo Ameriky je minimální. Mezi nejvýznamnější zdrojové země, odkud cizinci do České republiky přicházejí, jsou Ukrajina, Slovensko, Rusko a Vietnam (tabulka 1).

Tabulka 1 Cizinci podle státní příslušnosti v České republice k 31. 12. 2012

Státní příslušnost	Celkový počet	Procentuální vyjádření (v %)
Ukrajina	118 932	27,39
Slovensko	81 253	18,71
Vietnam	58 205	13,40
Rusko	32 377	7,45

Pozn. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2012edniciplan.nsf/t/CB00457FAE/\\$File/141412_t1-01.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edniciplan.nsf/t/CB00457FAE/$File/141412_t1-01.pdf), aktualizováno 10. 7. 2014.

Počet žáků v základních školách v České republice (dále ČR) vykazuje v letech 2003/04 a následujících letech klesající tendenci, která se od let 2011/12 mění (tabulka 2).

Tabulka 2 Počet žáků v základních školách v ČR v letech 2003/04–2012/13

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
základní školy	998 024	958 203	916 575	876 513	844 863	816 015	794 459	789 486	794 642	807 950
celkem										
z toho 2. stupeň			443 306	413 693	386 817	357 817	333 705	324 106	320 315	319 844

Pozn. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2012-13>, aktualizováno 27. 2. 2014.

Počet žáků cizinců v základních školách v ČR vykazuje trvalý vzestup (tabulka 3).

Tabulka 3 Žáci cizinci v základních školách v ČR v letech 2003/04–2012/13

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
základní školy	12 973	12 113	12 279	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 315	14 551

Pozn. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/\\$File/c06r01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/$File/c06r01.pdf), aktualizováno 27. 2. 2014.

Mezi nejpočetnější skupinu žáků cizinců v základních školách v ČR patří dle národnosti žáci z Vietnamu, Ukrajiny, Slovenska a Ruska (tabulka 4).

Tabulka 4 Počet žáků cizinců v základních školách v ČR dle národnosti

Státní příslušnost	rok			
	2004/05		2011/12	
	celkem	% z cizinců	celkem	% z cizinců
Vietnam	3482	29,4	2852	19,9
Ukrajina	2662	22,4	3392	23,7
Slovensko	1675	14,1	3161	22,1
Rusko	1057	8,9	1244	8,7

Pozn. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/4200441D14/\\$File/c06a09t.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/4200441D14/$File/c06a09t.pdf), aktualizováno 27. 2. 2014.

Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/92004735FF/\\$File/c06t01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/92004735FF/$File/c06t01.pdf), aktualizováno 27. 2. 2014.

Ke konci roku 2009 bylo na území Slovenské republiky 62 882 cizinců se zákonným (registrovaným) pobytem, z toho bylo 38 717 občanů ze zemí EU (61,6 %). Dlouhodobě nejvyšší počet cizinců ze zemí EU pochází z České republiky (8346), z Polska (5369), Maďarska (4602), Německa (4038) a Rakouska (2064). Od vstupu Rumunska do EU je 5424 těchto občanů na území Slovenské republiky. (Cudzinci v SR k 31. 12. 2009)

Slovenské základní školy (státní, soukromé, církevní) navštěvovalo ve školním roce 2004/05, tedy po vstupu Slovenska do EU, 528 850 žáků, z toho 479 926 žáků bylo slovenské národnosti, žáků národnosti maďarské bylo 42 719, romské 3440 a české 689. Ve školním roce 2011/12 se počet žáků ve slovenských základních školách snížil na 433 647 žáků, z toho 394 197 žáků bylo slovenské národnosti, 35 556 bylo národnosti maďarské, romské 1715 a české 401 (Štatistická ročenka – základné školy).

Na světě vyrůstají až dvě třetiny světové populace v bilingvním prostředí (Morgesternová, Šulová, & Schöll, 2011). Na první pohled se může zdát, že se bilingvismus týká pouze migrujících lidí, kteří odcházejí ze svých zemí kvůli práci, studiu, z politických důvodů nebo kvůli partnerovi z jiné země s odlišným mateřským jazykem. Nelze však opomenout skupinu dětí těchto migrantů. Problematice bilingvismu u těchto dětí ve vztahu k anglickému jazyku se dlouhodobě věnuje zejména E. Bialystok a R. Barac (2012). Grosjean a Li (2013) uvádějí, že bilingvních je 56 % obyvatel 25 zemí Evropské unie, 35 % obyvatel Kanady a 18–20 % obyvatel Spojených států amerických, což představuje zhruba 55 milionů lidí jenom v USA. Počet bilingvních obyvatel vzrůstá v Africe a Asii. Bilingvismus je také přirozený jev např. v zemích bývalého Sovětského svazu, v Belgii, Lucembursku, Velké Británii atd. Většina národů v Evropě je multietnických, což má za následek multilingvnost.

2 Bilingvismus

Jednotná definice bilingvismu neexistuje. Problémem jsou odlišné přístupy jak z hlediska jazykovědy, tak i z hlediska sociologie nebo použitých metod výzkumných šetření. Pro bilingvismus se používá české označení dvojjazyčnost, které je opakem slova monolingvismus (jednojazyčnost). Hornby (1977, s. 27) píše, že „bilingvismus je těžké definovat pro jeho multidisciplinární povahu – lingvistickou, psychologickou, sociologickou a pedagogickou, což může vést občas k chaosu“.

Existují různá pojetí pojmu bilingvismu. Macnamara (in Morgensternová, Šulová, & Schöll, 2011) o bilingvismu, resp. bilingvním jedinci říká, že bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní). Dalo by se tedy říci, že na rozdíl od Bloomfielda (1951), který za bilingvního jedince považuje osobu, která má rozvinuté kompetence na úrovni všech jazykových dovedností, Macnamara (in Morgensternová, Šulová, & Schöll, 2011) považuje za bilingvního jedince i toho s minimálním rozvinutím jedné z jazykových kompetencí. Grosjean (2010) považuje za bilingvní jedince ty, kteří používají dva nebo více jazyků (nebo dialektů) v jejich každodenním životě.

Štefánik (2000) rozděluje bilingvismus na přirozený a školní, a to podle kontextu, ve kterém si jedinec druhý jazyk osvojil. Přirozený bilingvismus vzniká přirozeně v bilingvním prostředí při každodenním kontaktu s rodilými mluvčími; školní bilingvismus vzniká v rámci školní výuky, kdy se jedinec učí druhý jazyk v hodinách nebo v rámci jazykových kurzů – proto tento bilingvismus bývá nazýván také umělý.

Bilingvismus můžeme rovněž rozdělit s ohledem na věk, kdy si jedinec začal druhý jazyk osvojovat. De Groot (2011) dělí bilingvisty na rané a pozdní. Mezi rané bilingvisty řadí ty, kteří si začali jazyk osvojovat v dětství (do 12 let). Raný bilingvismus se dále dělí na raný simultánní a raný konsekutivní neboli sekvenční. Paradise a Genesee (2010) hovoří o simultánním bilingvismu u dětí, které měly možnost se setkávat s dvěma jazyky od narození nebo krátce po něm. Děti, které udělaly signifikantní pokrok při osvojování si jednoho jazyka, přičemž si začnou osvojovat jazyk druhý, jsou označovány za uživatele druhého jazyka. Paradise a Genesee (tamtéž) tento bilingvismus označují jako sekvenční nebo po sobě jdoucí. Pozdní bilingvismus označuje stav, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk až po nabytí jazyka prvního. Bývá rozdělený na bilingvismus dospívající a bilingvismus dospělý. Šulová a Bartanuzs (2003) volí pro označení tohoto typu bilingvismu termíny časný a pozdní. Průcha (2011) rozlišuje druhy dětského bilingvismu na spontánní, kdy si dítě bezděčně a souběžně osvojuje jazyky v dvojjazyčném prostředí, a záměrně získaný, který vzniká, když dítě vědomě učíme druhý jazyk.

Štefánik (2000) dělí bilingvismu podle kritéria aktivity, nebo naopak pasivity používání jazyka (jazyků):

Aktivní (produktivní) bilingvismus je schopnost jedince aktivně používat dva jazyky, tedy mateřský i cizí, přestože nemusí existovat rovnocennost při užívání obou

130 jazyků. Předpokládá se, že jedinec používá jeden jazyk jako hlavní a druhý jako vedlejší, ale je schopen při změně situace přejít plynule z jednoho jazyka do druhého (tzv. code-switching).

Pasivní (receptivní, percepční) bilingvismus naopak označuje stav, kdy jedinec je schopen rozumět komunikační situaci, ale není schopen aktivního využití druhého jazyka, to znamená, že v daném druhém jazyce neumí mluvit a/nebo psát. Myers-Scotton (2006) dodává, že v některých společnostech se mnoho rozhovorů odehrává tak, že jeden mluvčí mluví jedním jazykem a druhý jazykem druhým – oba jsou pasivní bilingvisté.

Na tomto místě je nutné zmínit dále problematiku interkulturní kompetence/interkomunikační kompetence. Interkulturně kompetentní jedinec je schopen komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce. Interkulturní komunikační kompetence umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v cizím jazyce (Kostková, 2013). Takže v případě žáků s mateřským jazykem českým v slovenských školách a žáků s mateřským jazykem slovenským v českých školách můžeme hovořit na základě úzké příbuznosti obou jazyků o značné šanci pro osvojení si interkulturní kompetence. Výsledky etnografického výzkumu (Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014) upozornily na jev, že pro vyučující ve školách v České republice je etnicita jejich žáků migrantů „neviditelná“, tj. že ji nepovažují za významnou v jejich pedagogické praxi ani v procesu integrace žáka migranta do třídního, kolektivu. Uvedená zjištění mohou negativně ovlivňovat zájem o problematiku bilingvismu v kontextu českého a slovenského jazyka.

3 Cíl, metodika a průběh výzkumu

Teoretickým východiskem pro náš výzkum byla úvaha, že český žák ve slovenské škole nebo slovenský žák v české škole se mohou setkat při vyučování s problémy vyplývajícími z odlišného jazykového prostředí, ve kterém se nacházejí, přestože míra porozumění vyučovacím jazyku je vyšší než u žáků z jiných států. Tyto problémy vyučující u tohoto žáka vnímá a reaguje na ně.

Ve výzkumu vycházíme z teorie bilingvismu, se kterým souvisí teorie komunikace.

Naším cílem bylo zjistit přístup vyučujících k problematice česko-slovenského percepčního bilingvismu vycházející z praktické situace ve vyučování na 2. stupni základních škol v České republice a ve Slovenské republice.

Metodou pro sběr dat byl námi zkonstruovaný dotazník s 69 položkami, které byly tvořeny kategoriemi: *příprava učitele na výuku, organizování vyučování učitelem, využívání odměn a trestů, integrace žáka s odlišným mateřským jazykem (slovenským nebo českým), situace mimo školu, příprava učitele pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (vzdělávání učitelů) a na osobní zkušenosti*. Při kategorizování dotazníku jsme se opírali o rozsáhlý teoretický rámec vzdělávacího procesu. Pro lepší srozumitelnost uvádíme jejich výběr.

Šimoník (2003, s. 11) definuje obecně cíl vyučování jako „souhrn předpokládaných a žádoucích vlastností žáka, kterých má být prostřednictvím vyučování dosaženo“. Kyriacou (2012) uvádí čtyři hlavní prvky plánování a přípravy vyučovací jednotky/hodiny:

1. Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací jednotka věnována.
2. Výběr činností a rozvržení hodiny – sem spadá výběr typu a charakteru činností, které budou použity (např. výklad, práce ve skupinách, čtení), pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou využity ve výuce.
3. Příprava všech pomůcek, které vyučující hodlá využít – sem patří příprava různých materiálů, vypracovaných vzorových příkladů, kontrola, zda požadované zařízení bylo vyzvednuto z kabinetu a je funkční, organizace uspořádání učebny a příležitostně i nácvik (např. když bude ve výuce použit nový experiment nebo nová ukázka).
4. Rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů.

Odměny a tresty patří mezi prostředky výchovy. Čáp a Mareš (2007) poukazují na fakt, že při srovnání výsledků účinku trestu a odměny je výchova založená spíše na odměnách efektivnější než výchova založená na trestech. Rozdělují tresty do následujících skupin:

- Fyzické tresty. Fyzické tresty jsou v českých školách zakázány. Z celosvětové studie Dětského fondu OSN (UNICEF) však vyplývá, že tělesné tresty jsou povoleny téměř v polovině zemí světa. Pokud se učitel uchýlí k použití tělesného trestu, nejčastěji volí pohlavek nebo facku.
- Psychické tresty. Zahrnují projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.).
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, sledovat televizi, účastnit se činnosti oddílu apod.) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce; ve škole mnohonásobné opisování aj.).

Mezi odměny zařazují:

- Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu.
- Dárek věcný nebo peněžní.
- Umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě touží; určitý výlet, návštěva sportovního utkání; zajímavá společná činnost s dospělým, který však většinou nemá dostatek času apod.

Integrace znamená způsob začleňování jedince do společnosti. Ve vztahu ke školní integraci kolektiv autorů META (2011, s. 34) definuje integraci jako „způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím“.

Kolektiv autorů META (2011) uvádí postup při příchodu žáka s odlišným mateřským jazykem (dále žáka s OMJ) do třídy, který může jemu, ale také učitelům situaci usnadnit:

- Učitel by měl připravit třídu na příchod žáka s OMJ, s tím, kdo a odkud přichází, a upozornit na možné komplikace, které s sebou může nejen jazyková bariéra, ale také kulturní odlišnost přinést.
- Učitel by měl ve třídě vybrat dva patrony, kteří budou žákovi s OMJ pomáhat v prvních týdnech pobytu při zvládnání školní rutiny, orientaci ve škole, ve vyučování, při zvládnání úkolů atd.
- Učitel by se měl ujistit, jestli žák s OMJ ví, na koho se může obrátit v případě problémů.
- Učitel by se měl snažit vytvořit pro žáka bezpečné prostředí.
- Učitel by si měl promyslet, na jaké místo žáka posadí. Nejlepší místo je takové, aby s ním učitel mohl být co nejvíce v kontaktu. Pokud je to možné, usadí žáka s OMJ vedle spolužáka, který pro něj bude vhodným vzorem – co se týče přípravy na vyučování, práce v hodinách.
- Učitel by si měl získat žákovu důvěru a příliš nezdůrazňovat jeho odlišnost.

Školní klima je jedním z faktorů, které ovlivňují začleňování žáků s OMJ do školního prostředí. Grecmannová a kol. (2002) uvádí, že pojem školní klima je v odborné literatuře často chápán jako atmosféra, sociální nálada, školní svět, školní život nebo emocionální tón, školní étos, kultura či duch školy.

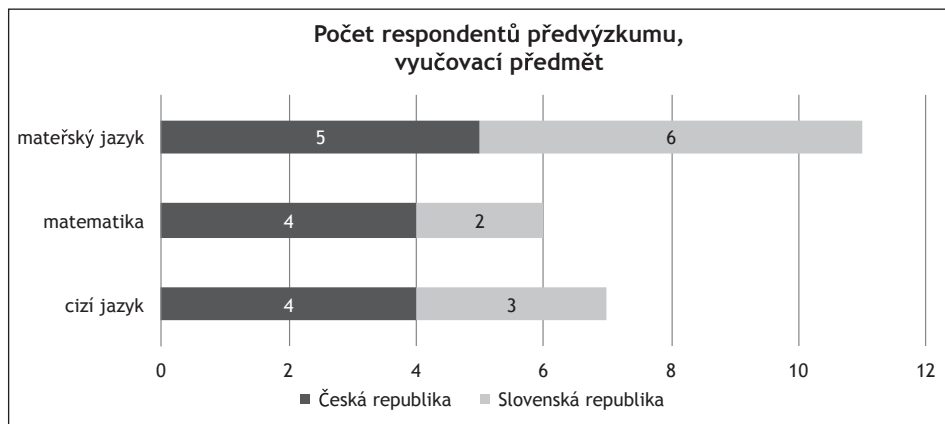
Výsledné kategorie námi zkonstruovaného dotazníku byly zvolené po obsahové analýze předchozích rozhovorů s pedagogy a psychology. Ti kladli důraz na to, že je zapotřebí získávat náhled na zkoumanou problematiku v širších souvislostech, které působí v rámci pedagogického procesu, což se promítlo v zaměření zvolených kategorií dotazníku. Kategorie byly v rámci obsahové analýzy operacionalizovány.

Dotazník obsahoval 7 položek kontaktních a 62 položek zaměřených na zkoumanou problematiku. Jednalo se o otevřené, polouzavřené a uzavřené otázky. Většina uzavřených položek v dotazníku byla konstruována jako pětibodová Likertova škála hodnocení (stupnice 1–5), pomocí kterých respondent vyjadřuje stupeň svého souhlasu. Prostřednictvím této pětibodové Likertovy škály jsme získali ordinální data.

Dotazník byl ověřován v předvýzkumu. Předvýzkumem jsme ověřovali vhodnost námi vytvořeného dotazníku jako výzkumného nástroje pro náš výzkum. Tento byl realizován v únoru 2013, a to na 2. stupni základních škol v Olomouci a Banské Bystrici. Cílovou skupinou předvýzkumu byli učitelé 2. stupně základních škol vyučovacích předmětů mateřský jazyk, cizí jazyk, matematika, kteří vyučují ve třídě s žákem s OMJ. Tyto předměty byly vybrány na základě následujících kritérií:

1. slovenský/český jazyk – mateřský jazyk;
2. matematika – při výuce se používají odborné termíny, které se mohou v jazyce českém a slovenském lišit;

3. cizí jazyk – mateřské jazyky se liší gramatikou, proto výchozí kritéria pro výuku cizích jazyků jsou odlišná.



Graf 1 Respondenti předvýzkum

Před vyplněním dotazníku byli učitelé/respondenti seznámeni s jednotlivými částmi dotazníku a byl jim popsán a vysvětlen způsob jeho vyplnění. V případě nepochopení některé z položek jim byla poskytnuta možnost obrátit se na výzkumníka. Po získání dat od učitelů/respondentů proběhly úpravy položek v dotazníku. Došlo pouze k přestylizování některých otázek zejména u dotazníků pro slovenské respondenty.

Dotazník byl vytvořen v aplikaci drive.google (tato maximalizuje anonymitu respondenta a současně umožňuje rozesílání dotazníků do e-mailových schránek respondentů). Dotazník byl rozeslán na školy v České a Slovenské republice. Výzkumné šetření probíhalo v dubnu a květnu 2013. Dotazník byl elektronicky rozeslán všem základním školám v České republice a Slovenské republice, které mají 2. stupeň (6000 dotazníků do základních škol v České republice a 4000 dotazníků do základních škol na Slovensku). Návratnost vyplněných dotazníků byla 70 %, z nichž bylo vybráno 313 dotazníků splňujících kritéria determinovaná výzkumem (tabulka 6).

Porovnávali jsme dvě skupiny respondentů:

- (a) respondenti, kteří vyučují na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a nevyučují ve třídě se žákem s OMJ;
- (b) respondenti, kteří vyučují na 2. stupni základních škol český/slovenský jazyk, matematiku nebo cizí jazyk a vyučují ve třídě se žákem s OMJ.

Tabulka 5 Počty respondentů z bilingvních a nebilingvních tříd v České a Slovenské republice

Česká republika		Slovenská republika	
Nebilingvní třída	92	Nebilingvní třída	90
Bilingvní třída	64	Bilingvní třída	67
Celkem	156	Celkem	157

Z uvedeného počtu respondentů byli 104 muži (59 z České republiky, 45 ze Slovenské republiky) a 209 žen (97 z České republiky, 112 ze Slovenské republiky). Průměrný věk všech respondentů byl 43,5 roku; průměrná délka praxe byla 18,3 roku.

V počtu krajů, ve kterých respondenti vyučovali, byly v České republice zastoupeny nejvíce kraje Moravskoslezský, Olomoucký, Zlínský a Praha. Na Slovensku byly nejvíce zastoupeny Bratislavský, Trenčianský a Trnavský region.

Při tvorbě dotazníku bylo formulováno 20 výzkumných otázek, přičemž u 13 otázek byly formulovány nulové a alternativní hypotézy. Hypotézy byly statisticky hodnoceny na základě těchto kritérií:

(a) výuka v bilingvní/nebilingvní třídě;

(b) respondent ve slovenské/české bilingvní třídě s žákem s českým/slovenským jazykem;

(c) vyučovací předmět (vyučovací jazyk, cizí jazyk, matematika).

Data byla dle svého charakteru zpracována buď deskriptivní statistikou, nebo Mann–Whitneyovým testem. Pro výběr vhodného statistického testu bylo potřeba zjistit rozložení dat. K tomuto účelu jsme použili Shapiro–Wilkův test normality. V tomto případě jsme pracovali s hladinou významnosti $p = 0,05$. Shapiro–Wilkův test normality byl signifikantní $p < 0,001$. Vzhledem k tomu, že všechna data byla rozložena neparametricky, zvolili jsme pro jejich vyhodnocení Mann–Whitneyův test a stanovili jsme hladinu statistické významnosti $p = 0,05$. Data byla vyhodnocena pomocí statistického programu SPSS.19. BASE.

V rámci tohoto sdělení předkládáme dílčí výsledky, a to z kategorií, které se nám jeví jako zásadní a inspirující pro pedagogickou veřejnost: příprava učitele na výuku, organizování vyučování učitelem, integrace žáka s odlišným mateřským jazykem (slovenským nebo českým), příprava učitele pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem, osobní zkušenosti.

Uvedené grafy zobrazují frekvenci odpovědí respondentů.

4 Vybrané výsledky výzkumu

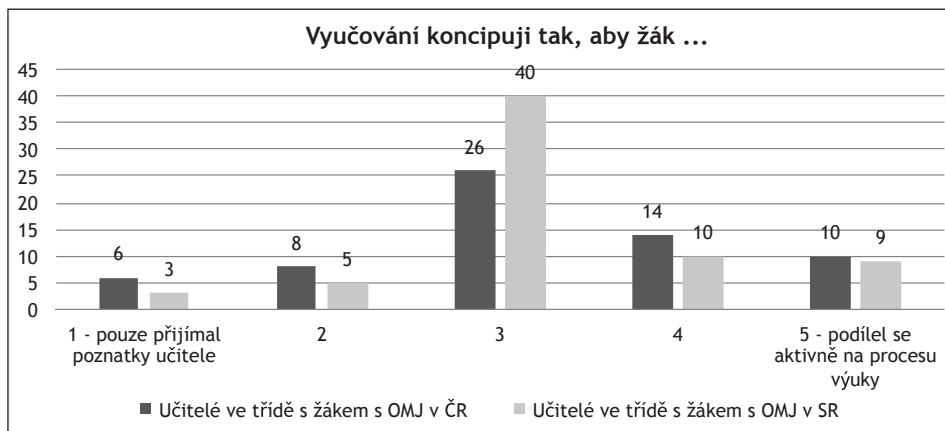
Výzkumná otázka č. 1

S jakým cílem koncipují respondenti výuku s ohledem na zapojení žáka do výuky v bilingvní a nebilingvní třídě?

Respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – žák pouze přijímá poznatky učitele, 5 – žák se podílí aktivně na procesu výuky).

Mann–Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,001$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA1: *Mezi respondenty v bilingvní a nebilingvní třídě jsou rozdíly v cíli koncipování výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky.*

Z dílčích výsledků uvádíme ty, které se týkají respondentů, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ.



Graf 2 Koncipování vyučování s ohledem na žáka s OMJ

Výzkumná otázka č. 2

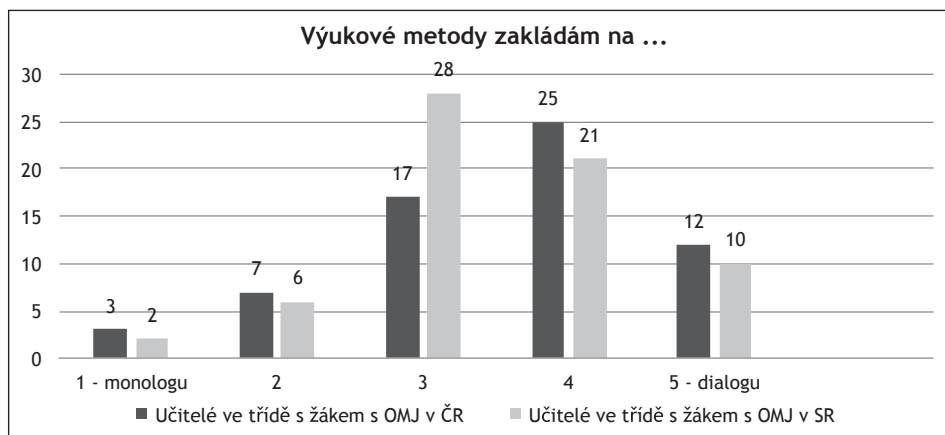
Co je základem výukových metod respondentů v bilingvní a nebilingvní třídě?

(Pozn.: Vyučovací metody lze dělit podle různých kritérií. Mezi základní patří metody slovní a v rámci těchto monologické a dialogické metody. Slovní metody se řadí mezi nejfrekventovanější (srov. Šimoník, 2003; Průcha, 2009; Maňák, 1995).

Respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – monolog, 5 – dialog).

Mann-Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,002$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA2: *Mezi respondenty v bilingvní a respondenty v nebilingvní třídě jsou rozdíly ve vnímání základu výukových metod.*

Z dílčích výsledků uvádíme ty, které se týkají respondentů, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ.



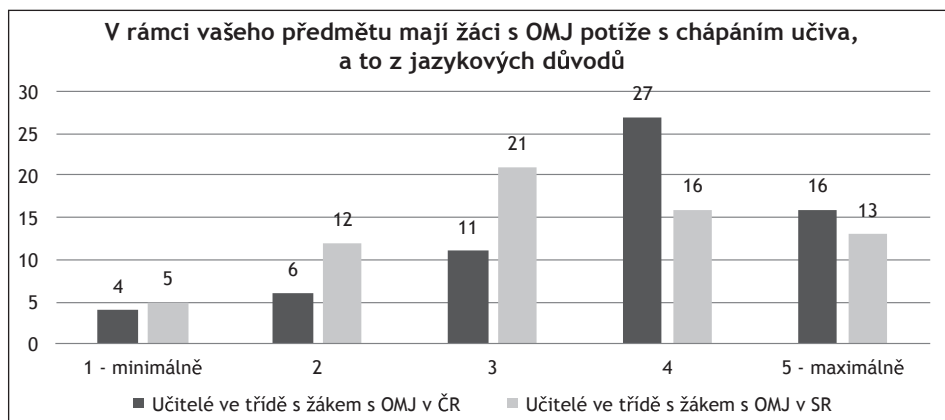
Graf 3 Základ výukových metod

Respondenti v rámci výzkumných otázek č. 3, 4, 5, 6 odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – minimálně, 5 – maximálně).

Výzkumná otázka č. 3

Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů?

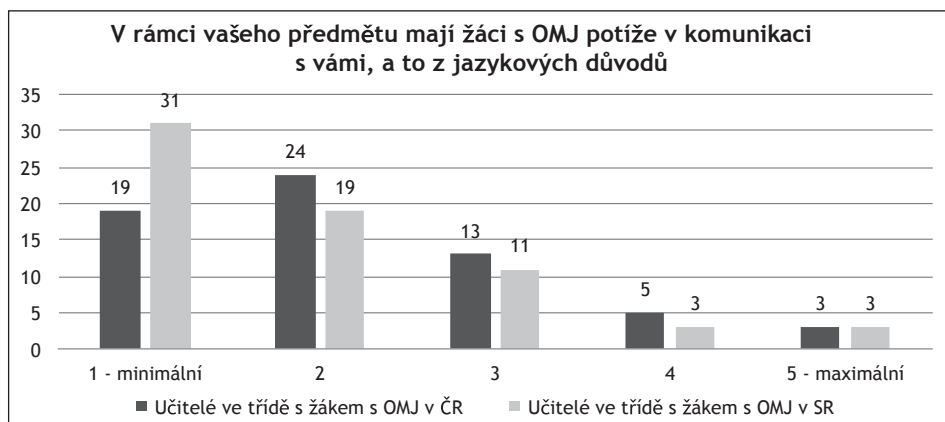
Mann–Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,004$, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní HA3: *Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách mají potíže s chápáním učiva, a to z jazykových důvodů.*



Graf 4 Potíže žáků s OMJ s chápáním učiva z jazykových důvodů

Výzkumná otázka č. 4

Mají v rámci vyučovacího předmětu žáci s OMJ potíže v komunikaci s respondentem, a to z jazykových důvodů?

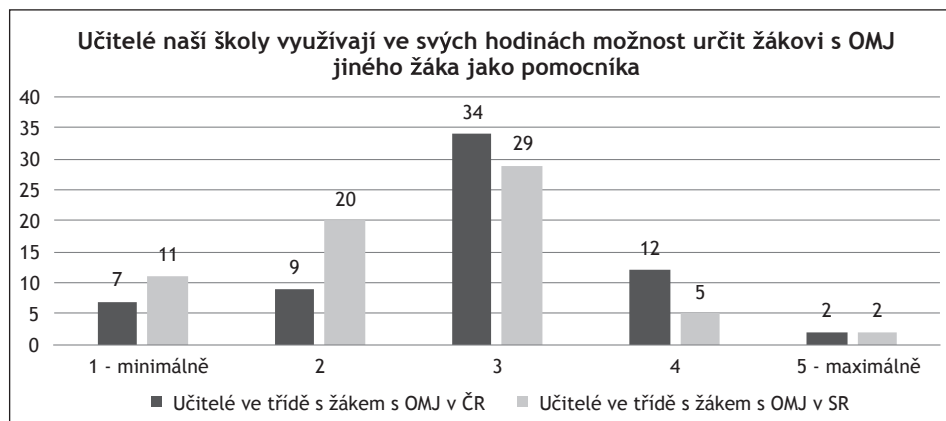


Graf 5 Potíže žáků s OMJ v komunikaci s učitelem

Mann–Whitneyovým testem byla zjištěna hladina významnosti $p = 0,189$, což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu HA4: *Žáci s OMJ v českých bilingvních třídách a slovenských bilingvních třídách nemají potíže v komunikaci s respondentem, a to z jazykových důvodů.*

Výzkumná otázka č. 5

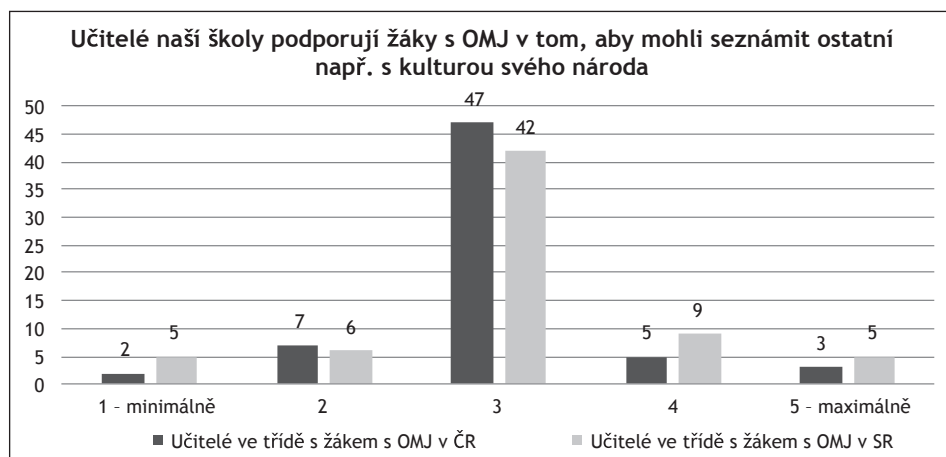
Využívají respondenti možnost určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka?



Graf 6 Využívání možnosti určit žákovi s OMJ jiného žáka jako pomocníka

Výzkumná otázka č. 6

Jsou žáci s OMJ podporováni učiteli školy v tom, aby mohli seznámit ostatní např. s kulturou svého národa?



Graf 7 Podpora žáků s OMJ v možnosti seznámit ostatní např. s kulturou svého národa

Výzkumná otázka č. 7

S jakými výukovými problémy s žáky s OMJ se respondenti setkávají?

Můžeme konstatovat, že respondenti z České republiky a ze Slovenské republiky uváděli shodné problémy při výuce žáka s OMJ. Mezi největší a zároveň taky nejčastější problémy řadili:

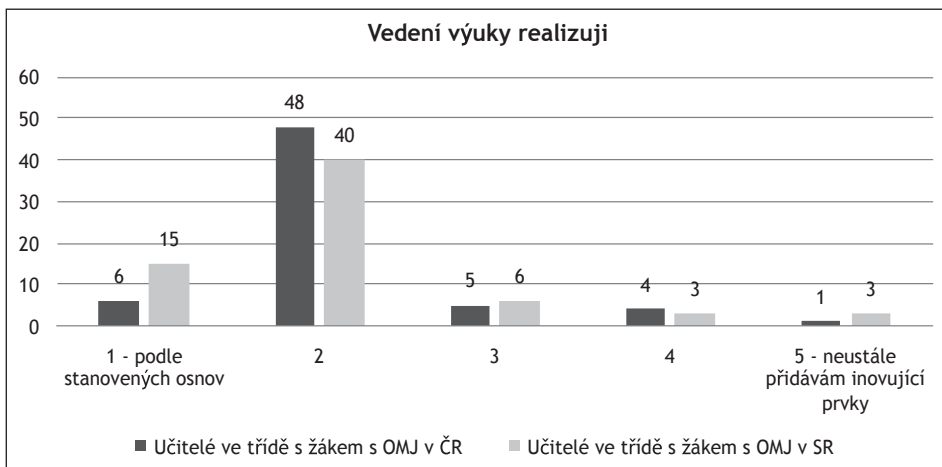
- problémy pedagogicko-psychologického charakteru (např. hodnocení žáků s OMJ zejména slohových a jiných písemných prací, diktátů);
- neochota žáků s OMJ používat český/slovenský jazyk ve vyučování, který je odlišný od vyučovacího jazyka;
- problematika jazykového charakteru (potiže působí především jazyková komunikace, odlišnost českého a slovenského jazyka a jejich gramatických systémů; v odborných předmětech je to terminologie, a to u těch výrazů, které znějí stejně v českém i slovenském jazyce, ale mají jiný význam).

Kategorie Příprava učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ byla zkoumána devíti dotazy. Ty se v podstatě zaměřovaly na to, zda se příprava učitele na výuku v bilingvní třídě vyznačuje přístupem, který zohledňuje přítomnost žáka s OMJ. Respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1 – nikdy, 5 – vždy). Hodnoty (tabulka 6) jsou uvedeny v procentech.

Tabulka 6 Příprava učitele na výuku ve třídě s žáky s OMJ

Stupně Likertovy škály	1 + 2	3	4 + 5
Cíle výuky zohledňující vzdělávací potřeby ve třídě s žáky s OMJ.			
ČR	21,8	40,6	37,6
SR	11,9	37,4	50,7
Promyšlení individuální motivace žáka s OMJ.			
ČR	39,1	40,6	20,3
SR	11,9	20,8	67,3
Strukturování učiva s ohledem na žáky s OMJ.			
ČR	35,9	46,8	17,3
SR	19,4	37,4	43,2
Vysvětlování výrazů znějících stejně v českém i slovenském jazyce, ale s jiným významem ve třídách s žákem s OMJ.			
ČR	0,0	10,9	89,1
SR	0,0	10,5	89,5
Začleňování činností do výuky, které podporují aktivitu žáka s OMJ.			
ČR	25,1	42,1	32,8
SR	11,9	31,4	56,7
Individuální přístup k zadávání domácí přípravy pro žáky s OMJ.			
ČR	23,4	20,3	56,3
SR	14,9	22,5	62,6
Vytváření speciálních vyučovacích textů a pomůcek pro žáka s OMJ.			
ČR	20,3	62,5	17,2
SR	11,9	28,4	59,7
Využívání znalostí zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku.			
ČR	26,6	32,8	40,6
SR	29,8	40,4	29,8

- Realizování vedení výuky



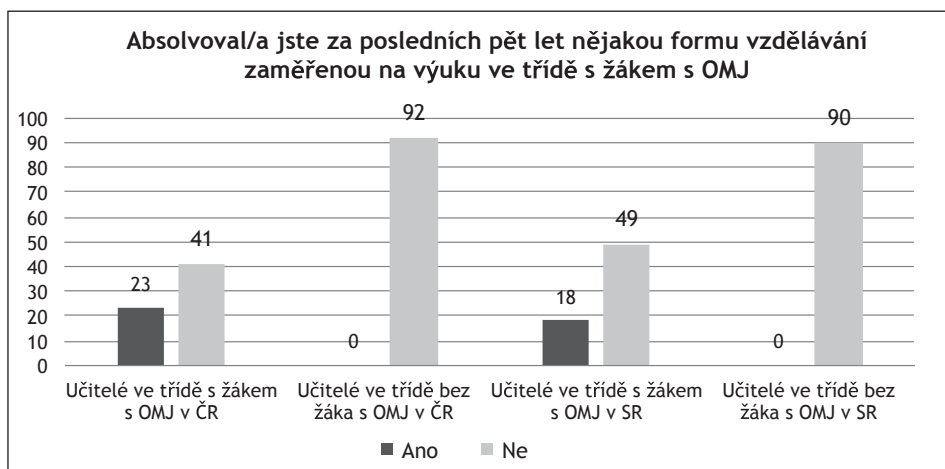
Graf 8 Realizování vedení výuky

Kategorie Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ (vzdělávání učitelů) byla zkoumána několika dotazy. Na první tři dotazy respondenti odpovídali pomocí pětibodové Likertovy škály (1- minimálně, 5 – maximálně). Hodnoty (tabulka 7) jsou uvedeny v procentech.

Tabulka 7 Příprava učitele pro výuku žáků s OMJ

Stupně Likertovy škály		1 + 2	3	4 + 5
Podpora školy vzdělávat se v oblasti přípravy učitele pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.				
ČR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	12,5	34,3	53,2
	bez žáka s OMJ	90,2	5,4	4,4
SR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	82,2	8,9	8,9
	bez žáka s OMJ	86,6	11,2	2,2
Využívání samostudia za účelem rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.				
ČR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	6,2	6,3	87,5
	bez žáka s OMJ	97,8	2,2	0,0
SR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	4,4	13,4	82,2
	bez žáka s OMJ	93,4	6,6	0,0
Spokojenost s nabídkou vzdělávání pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.				
ČR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	29,6	57,8	12,6
	bez žáka s OMJ	0,0	6,5	93,5
SR – učí ve třídě	se žákem s OMJ	25,5	50,7	23,8
	bez žáka s OMJ	0,0	15,5	84,5

- Absolvování vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ za posledních pět let



Graf 9 Absolvoování vzdělávání zaměřené na výuku ve třídě s žákem s OMJ

Zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání

Z celkového počtu respondentů z ČR na otázku, odpovědělo kladně 68,5 %, záporně 7,0 %, 24,5 % uvedlo, že neví.

Z celkového počtu respondentů ze SR na otázku, odpovědělo kladně 60,6 %, záporně 9,5 %, 29,9 % uvedlo, že neví.

Respondenti byli dotazováni, jaká témata týkající se vzdělávání by měla být nabízena. Jednalo se o otevřenou otázku. Odpovědi jsme rozdělili do následujících oblastí:

- témata pedagogicko-didaktická (zážitková pedagogika, motivace, hodnocení, integrace žáka s OMJ, kázeňské problémy, docházka do školy);
- téma multikulturní výchovy (vzájemné kulturní vztahy, předmět multikulturní výchovy, kulturní tradice);
- témata jazyková (jazyková komunikace, srovnávání jazyků, výuka mateřského jazyka po vyučování);
- témata předmětová (literatura, historie, realie ČR a SR).

Dílčí zjištění z výzkumu

Z celkového počtu 156 českých respondentů uvedlo, že přichází do kontaktu se slovenštinou prostřednictvím sledování televize 58,9 %, poslechu rádia 18,5 %, četbou slovenské literatury 12,1 %, surfování na internetu 10,8 % a 66 % respondentů se setkává se slovenštinou v osobním kontaktu.

Z celkového počtu 157 slovenských respondentů 73,88 % uvedlo sledování televize, 26,75 % poslech rádia, 30,57 % četbu české literatury, 54,14 % surfování na internetu a 59,23 % osobní kontakt.

Důležitý vliv na česko-slovenské a slovensko-české jazykové vztahy má také frekvence setkávání se s češtinou/slovenštinou. Z celkového počtu respondentů v ČR 85,4 % uvedlo, že se se slovenským jazykem setkává denně, 10,8 % týdně a 3,8 %

měsíčně². Z celkového počtu slovenských respondentů se s českým jazykem denně setkává 89,9 %, týdně 5,1 % a měsíčně 5,0 % respondentů.

Respondenti, kteří učí ve třídě s žáky s OMJ, odpověděli na dotaz týkající se studia odborné literatury ve slovenském jazyce na pětibodové Likertově škále (1 – nikdy, 5 – vždy) takto:

- v ČR volili stupeň 1 a 2 v 28,2 %, stupeň 3 v 53,1 %, stupeň 4 a 5 volilo 18,7 %;
- v SR volili stupeň 1 a 2 v 13,4 %, stupeň 3 v 55,3 %, stupeň 4 a 5 volilo 31,3 %.

Z celkového počtu českých respondentů 74,1 % uvedlo, že gramatika českého jazyka je obtížnější než gramatika slovenského jazyka, 2,3 % uvedlo, že gramatika slovenského jazyka je obtížnější, 23,6 % uvedlo, že gramatika obou jazyků je stejně obtížná.

Z celkového počtu slovenských 31,2 % respondentů uvedlo, že gramatika českého jazyka je obtížnější než gramatika slovenského jazyka, 21,1 % uvedlo, že gramatika slovenského jazyka je obtížnější, 47,7 % uvedlo, že gramatika obou jazyků je stejně obtížná.

Z celkového počtu respondentů z ČR a SR (313) 99 % odpovědělo, že slovenština/čeština je pro ně jazyk blízký.

5 Závěr

V našem výzkumu jsme se zabývali problematikou výuky českých žáků ve slovenských školách a opačně. Domníváme se, že této otázce není věnována taková pozornost, jakou si zaslouží. Svůj podíl na stávající situaci má fakt, že míra porozumění vyučovacím jazyku v těchto případech je vyšší než u žáků z jiných států. Výzkumu se zúčastnilo 156 učitelů 2. stupně základních škol v ČR a 157 učitelů 2. stupně základních škol v SR, kteří ne/vyučují v bilingvní třídě s žákem s mateřským jazykem slovenským/českým.

Za zásadní považujeme tato zjištění:

Respondenti, kteří učí v bilingvní třídě, koncipují všeobecně cíle výuky s ohledem na zapojení žáka do výuky významně častěji než učitelé v nebilingvní třídě. Také významně častěji využívají dialog jako výukovou metodu.

Respondenti z ČR a SR, kteří učí v bilingvní třídě, uvádějí potíže žáků s OMJ v chápání učiva z jazykových důvodů.

Obě skupiny respondentů shledávají gramatiku českého jazyka obtížnější než gramatiku slovenského jazyka. Jsou si vědomi rozdílnosti obou gramatik, a proto důsledně vysvětlují výrazy znějící stejně v českém a slovenském jazyce, ale s odlišným významem.

Obě skupiny respondentů však uvádějí, že žáci s OMJ nemají z jazykových důvodů potíže v komunikaci s nimi.

Respondenti ze SR častěji promýšlejí individuální motivaci žáka s OMJ, častěji strukturují učivo s ohledem na žáka s OMJ, častěji začleňují do výuky činnosti podporující aktivitu žáka s OMJ a častěji vytvářejí speciální vyučovací texty a pomůcky

² V tomto případě 85,4 % respondentů, kteří se setkávají se slovenštinou denně, lze konstatovat, že byla dotazovaná specifická populace učitelů vyučujících ve třídě s žáky s OMJ.

142 pro žáky s OMJ než jejich kolegové v ČR. Respondenti z ČR více využívají znalostí zázemí žáka s OMJ při přípravě na výuku než jejich kolegové v SR.

Obě skupiny respondentů preferují individuální přístup k zadávání domácí přípravy žákovi s OMJ. S tím koresponduje zjištění, že mezi největší a nejčastější problémy shodně řadili problémy pedagogicko-psychologického charakteru (např. hodnocení písemných prací a diktátů žáků s OMJ).

V oblasti vzdělávání učitele pro výuku žáků s OMJ nacházíme rozdílné názory mezi těmi, kdo vyučují žáky s OMJ, a těmi, kteří je nevyučují. Lze říci, že ti, kteří nevyučují v bilingvní třídě, se domnívají, že je situace vcelku uspokojivá. Ti, kteří vyučují v bilingvní třídě, považují nabídku vzdělávání tematicky zaměřenou na žáky s OMJ jako nízkou. Zajímají se zejména o témata pedagogicko-didaktická a multikulturní výchovu. Z celkového počtu respondentů víc než 60 % požaduje zařazení přípravy učitele na výuku ve třídě s žákem s OMJ do kurikul vysokoškolského vzdělávání.

Učitelé v ČR učící v bilingvní třídě vnímají podporu školy vzdělávat se v oblasti přípravy pro výuku ve třídě s žákem s OMJ výrazně jako protektivnější než kolegové v SR. Obě skupiny respondentů ve vysoké míře využívají samostudium pro rozšíření svých odborných znalostí pro výuku ve třídě s žákem s OMJ.

Prezentované výsledky výzkumu ukazují potřebnost věnovat se otázce bilingvismu i v kontextu českého a slovenského jazyka. Domníváme se, že velmi přínosným zejména pro praxi by byl výzkum zaměřený přímo na české žáky ve slovenských školách a opačně. Nelze podceňovat trend, který zaznamenávají média, že Češi stále méně rozumí slovenskému jazyku.

Vzhledem k multikulturnímu trendu v našem století bude role bilingvismu v rámci pedagogicko-psychologického procesu nabývat na důležitosti. Domníváme se, že je proto zapotřebí zařadit problematiku vzdělávání žáků s OMJ do kurikula pregraduálního studia na vysokých školách a také rozšířit nabídku v rámci profesního celoživotního vzdělávání učitelů o témata vzdělávání žáků s OMJ.

6 Limity studie

Výzkum se týkal problematiky výuky slovenských žáků v českých školách a českých žáků ve slovenských školách, a to z pohledu učitelů. Vzhledem k tomu, že se jedná o specifickou populaci, motivace v percepce českého, resp. slovenského jazyka může být právě tímto ovlivněna a výsledky se mohou lišit od výsledků, které by byly zjištěny u běžné populace.

Dalším krokem ve zkoumání této problematiky bude výzkum zaměřen na žáky s OMJ, kteří navštěvují české, resp. slovenské základní školy.

Literatura

- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413–422.
- Bloomfield, L. (1951). *Language*. New York: Holt.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Český statistický úřad (2013). *Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2012*. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7C00563328/\\$File/c01b10t.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7C00563328/$File/c01b10t.pdf).
- De Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York: Psychology Press.
- Grecmanová, H., et al. (2002). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *Psycholinguistics of bilingualism (adults and children)*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Hornby, P. A. (1977). *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsou tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis scholae*, 8(1), 97–110.
- Kostková, K. (2013). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis scholae*, 7(1), 29–47.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele (Cesta k lepšímu vyučování)*. Praha: Portál.
- Maňák, J. (1995). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- META. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META.
- Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky (2012). *Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike 2011*. Dostupné z http://www.minv.sk/swift_data/source/policia/hranicna_a_cudzinecka_policia/rocnky/rok_2011/2011-rocenka-UHCP-SK.pdf.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Cornwall: Wiley-Blackwell.
- Paradise, J., & Genesee, F. (2010). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
- Rákoczyová, M., & Trbola, R. (2009). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: SLON.
- Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- Šimoník, O. (2003). Úvod do školní didaktiky. Brno: Masarykova univerzita.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky (2010). *Cudzinci v SR k 31. 12. 2009*. Dostupné z <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=31413>.
- Šulová, L., & Bartanuzs, Š. (2003). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 175–176). Praha: Portál.
- Ústav informácií a prognóz školstva (2003–). *Ročenka – základné školy*. Dostupné z <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>.

PeadDr. Dagmar Tučková, Ph.D., Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta
Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc
tuckova.dagmar@seznam.cz

PhDr. Jaroslava Králová, Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta
Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc
jaroslava.kralova@upol.cz

PhDr. Miloslav Klugar, Ph.D., Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví
Univerzita Palackého v Olomouci, Lékařská fakulta
Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc
mklugar@gmail.com