

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem

Inclusive education with a focus on the pupil with a different mother tongue

Bc. Martina Štefková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy (N0114A300097)

Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy se sdruženým studiem
Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základní školy a střední
školy, N PG-VZ 20

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 24. listopadu 2023

Martina Štefková

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za její podporu a připomínky k diplomové práci, všem vyučujícím na katedrách Univerzity Karlovy za cenné a přínosné poznatky ze zajímavých přednášek, které využívám jak v profesním, tak v osobním životě. Poděkování patří i všem zúčastněným osobám na dlouhodobém kvalitativním výzkumném šetření. V neposlední řadě velké díky patří mé rodině, která mi byla vždy velkou oporou při studiu na Univerzitě Karlově.

ABSTRAKT

Diplomová práce *„Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem“* je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je vypracována na základě odborné literární rešerše zvolené problematiky, ve které se autorka zaměřuje na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z jiného sociokulturního prostředí, na žáka s odlišným mateřským jazykem, který je edukován na běžné základní škole. V úvodní teoretické části se autorka věnuje migraci, multikulturalismu a stručně zde představuje zemi, národnostní menšinu, odkud žák s odlišným jazykem pochází. K této tematice autorka zařazuje i vysvětlení k pojmům interkulturní identita, komunikace-jazyk a integrace cizinců. V druhé kapitole teoretické části *„Inkluzivního vzdělávání“* žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, se autorka zaměřuje na žáky s odlišným mateřským jazykem. Uvádí příslušné legislativní dokumenty a představuje zde pojmy, jako jsou bilingvismus, poradenská zařízení, podpůrná opatření a definuje personální pozici asistentů pedagoga. Autorka se dále věnuje v této části školským zařízením, klimatu školy, výuce multikulturní výchovy na školách, popisuje intervence při úskalích v inkluzivním vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem v běžné základní škole. Druhou část teoretické práce uzavírá výběrem organizací, které se podílejí na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice.

Empirická část práce obsahuje vlastní dlouhodobé výzkumné šetření kvalitativního charakteru, jehož výstupem je podrobná případová studie žáka se specifickými vzdělávacími potřebami s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole. Ve výzkumném šetření je uvedena kazuistika žáka, která je doplněna o analýzu z odborných dokumentů, otevřeného zúčastněného pozorování a šetření je podpořeno polostrukturovanými rozhovory zúčastněných osob při výchově a vzdělávání sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem. Autorka představuje možnosti absolvování neformálního vzdělávání a zaměřuje se na edukační realitu při vypracování případové studie. Výstup z podrobné případové studie je zhodnocen pro speciálně pedagogickou praxi, pro pedagogy, vychovatele, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – pro žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiče. V našich základních školách se v současnosti běžně vzdělávají žáci s odlišným mateřským jazykem, a proto je nutné ze strany pedagogů dovzdělávat se i v multikulturních

zvyčích-souvislostech, neboť nám některé poznání zvyků odlišných kultur pomohou najít odpověď na edukačně-výchovné problematické oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluzivní vzdělávání, edukace, multikulturalismus, klima školy, podpůrná opatření, neformální vzdělávání, žák s odlišným mateřským jazykem

ABSTRACT

The diploma thesis "Inclusive education with a focus on the pupil with a different mother tongue" is divided into two parts. The theoretical part is based on the basis of a professional literary research of the chosen issue, in which the author focuses on the pupil with special educational needs from a different socio-cultural environment, on a pupil with a different mother tongue who is educated at a regular primary school. In the introductory theoretical part, the author deals with migration, multiculturalism and briefly introduces the country, the national minority, where the student with a different language comes from. The author also includes an explanation of the terms such as intercultural identity, communication-language and integration of foreigners to this topic. In the second chapter of the theoretical part of "Inclusive education" of the pupils with specific educational needs, the author focuses on pupils with a different mother tongue. It also presents the relevant legislative documents and introduces terms such as bilingualism, counselling facilities, support measures and defines the personnel position of teaching assistants. In this part, the author also focuses on school facilities, school climate, teaching multicultural education in schools, describes interventions in the event of difficulties in the inclusive education of a pupil with a different mother tongue in a regular primary school. The second part of the theoretical work concludes with a selection of organizations that participate in the integration of pupils with a different mother tongue in the Czech Republic. The empirical part of the work contains its own long-term research investigation of a qualitative nature, of which output is a detailed case study of the pupil with specific educational needs with a different mother tongue at a regular primary school. In the research investigation, the student's case report is presented, which is supplemented by analysis from professional documents, open participant observation, and the investigation is supported by semi-structured interviews of people involved in the upbringing and education of the monitored student with a different mother tongue. The author presents the possibilities of completing informal education and focuses on the educational reality when developing a case study. The output from the detailed case study is evaluated for special pedagogical practice, for pedagogues, educators, for pupils with special educational needs – for pupils with a different mother tongue and their parents.

In our primary schools, pupils with a different mother tongue are currently being educated, and therefore it is necessary for pedagogues to further their education in multicultural customs-contexts, as some knowledge of the customs of different cultures will help us find answers to educational problem areas.

KEYWORDS

Education, inclusive education, multiculturalism, school climate, non-formal education, support measures, pupil with a different mother tongue

Obsah

Úvod	10
Teoretická část.....	12
1 Migrace a multikulturalita	12
1.1 Interkulturní identita a komunikace	16
1.1.1 Integrace cizinců.....	18
1.1.2 Národnostní menšina	19
2 Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem	24
2.1 Legislativní dokumenty dle žáků s odlišným mateřským jazykem	29
2.2 Edukace žáků s odlišným mateřským jazykem	31
2.3 Bilingvismus	34
2.4 Poradenská zařízení	35
2.5 Podpůrná opatření	37
2.6 Asistent pedagoga	41
2.6.1 Dvojazyčný asistent.....	42
2.7 Běžná základní škola	43
2.7.1 Výchova a vzdělávání.....	44
2.7.2 Školní prostředí a klima školy	48
2.7.3 Školská zařízení	50
2.8 Multikulturní výchova	51
2.9 Organizace zabývající se inkluzivním vzděláváním dle žáků s OMJ.....	52
3 Empirická část	54
3.1 Cíle výzkumného šetření	54

3.2	Použité metody	55
3.3	Případová studie.....	59
3.3.1	Rodina žáka s odlišným jazykem	59
3.3.2	Charakteristika žáka	61
3.3.3	Preprimární vzdělávání.....	62
3.3.4	Primární stupeň vzdělávání	62
3.4	Inkluzivní vzdělání na běžné základní škole	64
3.4.1	Školní rok 2019/2020, 1. třída.....	66
3.5	Adaptace žáka s odlišným mateřským jazykem	69
3.6	Pedagogicko-psychologická poradna	71
3.6.1	Školní rok 2020-2021, 2. třída - 1. pololetí na Ukrajině (Covid-19).....	72
3.6.2	Školní rok 2021-2022, 3. třída.....	75
3.6.3	Školní rok 2022-2023, 4. třída.....	79
3.6.4	Školní rok 2023-2024, 5. třída.....	81
3.7	Školské zařízení	84
3.7.1	Školní družina.....	84
3.7.2	Volnočasové aktivity	84
3.8	Polostrukturované rozhovory.....	86
3.9	Výstup z výzkumného šetření.....	101
3.9.1	Diskuze	106
3.9.2	Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi	108
	Závěry výzkumného šetření.....	110
	Seznam použitých informačních zdrojů	112
	Seznam příloh.....	118

Úvod

Pracuji v běžné základní škole již sedmým rokem na pozici asistenta pedagoga a v průběhu mé praxe se věnuji žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s různými znevýhodněními. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci se sociálním znevýhodněním z cizojazyčného prostředí, žáci-cizinci, dnes uvádíme v pedagogické terminologii žáci s odlišným mateřským jazykem. Jelikož pracuji ve čtvrté třídě, s žáky s odlišným mateřským jazykem, k myšlence pro výběr tématu diplomové práce mě přivedly poznatky a myšlenky týkající se těchto žáků. „*Jak se cítí žák s odlišným mateřským jazykem v základní škole s nulovou znalostí českého jazyka? Jaké pocity mohou žáka s odlišným mateřským jazykem provázet, když nerozumí pokynům pedagogů při vzdělávání a výchově? Jak se daří navázat přátelství žákovi s odlišným mateřským jazykem ve většinové majoritní společnosti v běžných základních školách? Jaká je podpora a spolupráce rodiny žáka s odlišným mateřským jazykem, která se nedokáže orientovat ve spleti předpisů, zákonů a pravidel*“? Všechny tyto otázky jsem si postupně kladla a uvědomila jsem si, jakou nezastupitelnou roli hraje podpůrné opatření v personálním obsazení asistentem pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzájemná a dlouhodobá spolupráce školy, rodiče a žáka.

Vzhledem k tomu, že problematice pedagogických věd je nutné porozumět do hloubky, intenzivně studuji veškerou dostupnou pedagogickou literaturu a věnuji se i jejím dalším pedagogickým disciplínám. Chtěla bych uvést, že je potřeba lépe a více porozumět zákonům, vyhláškám, usnesením, předpisům, vzdělávání, výchově a všem edukačním a didaktickým procesům. Odborné znalosti otevírají možnosti dopomoci všem žákům, kteří pomoc potřebují.

K výzkumnému šetření diplomové práce je vybrán žák, který původem pochází z východní části Evropy – Ukrajiny, ale jeho rodným, mateřským jazykem, a jeho celé široké rodiny, je jazyk ruský. S žákem pracuji od listopadu 2019, od 1. třídy, kdy nastoupil do základní školy bez znalosti českého jazyka. Ve třídě pracuji jako sdílený asistent, neboť ve 4. třídě, kde působím, je více než třetina žáků cizinců z EU a ostatních zemí. Ve školní třídě jsou další žáci se specifickými vzdělávacími potřebami s podpůrnými opatřeními ve stupni 1, 2, 3. Empirické výzkumné šetření aktivně probíhá u výše uvedené případové studie žáka

s odlišným mateřským jazykem již čtvrtým rokem a začátkem září 2023 je dlouhodobé výzkumné šetření ukončeno.

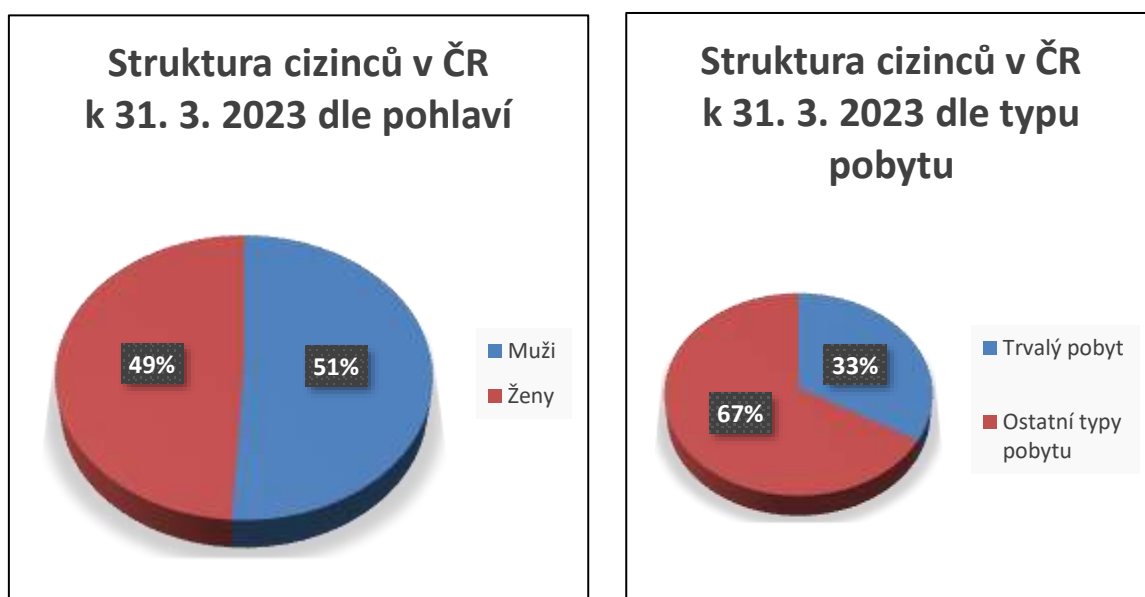
Předložená výzkumná studie komplexně představuje téma „*Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem*“. Pro výzkumné šetření jsem využila metodu kvalitativního výzkumu jedné případové studie žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole. Analyzovala jsem dostupnou odbornou literaturu a odborné dokumenty za pomoci zúčastněného pozorování s podporou polostrukturovaných rozhovorů, e-mailových zpráv matky a pedagogických pracovníků, vychovatele, poradenských pracovníků školy – psychologa a rodiče sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem empirické části diplomové práce je analyzovat Inkluzivní vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole. Hlavní výzkumný problém: „*Je žák s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole plně inkludován do výchovně vzdělávacího procesu*“? Na základě hlavního výzkumného šetření jsou následně stanoveny dílčí cíle a zodpovězeny pomocné výzkumné otázky.

Získaný závěr výzkumné studie je nasměrován k využití pro pedagogické pracovníky školních zařízení i mimoškolních institucí, kteří se aktivně podílejí na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do běžné základní školy v českém prostředí, v rámci České republiky.

Teoretická část

1 Migrace a multikulturalita

„Migrace je trvalým jevem ve většině vyspělých států“ (Šišková 2008, s. 75). Česká republika se nachází v samém srdci Evropy. V době globalizace, kdy dochází ke stěhování národů za prací a vzděláním, se postupně mění charakter imigrace z dočasné pracovní na trvalou. Česká republika není jen zemí tranzitní, ale migranti/azylanti se zde usazují natrvalo. Celé rodiny se stěhují za prací, vzděláním, a tak přichází do naší republiky mnoho nových kultur, které asimilují a mnohdy se trvale usídlí v naší zemi (Mojžíšová In Bendl et al. 2015). Migranti hledají lepší ekonomické zázemí, zakládají zde firmy, rozvíjejí své ekonomické aktivity, a hledají zde trvalý domov a místo pro rodinu. *Graf 1* znázorňuje, že zastoupení žen a mužů v ČR z řad cizinců je přibližně stejné a trvalý pobyt k 31. březnu má již 33 % cizinců pobývajících na území České republiky.



Graf 1 Čtvrtletní data k 2023-03. Struktura cizinců dle pohlaví a dle typu pobytu (v %) dle národnosti v České republice. Zdroj: Ředitelství služby cizinecké policie v České republice (vlastní zpracování 2023)

Další generace jsou již mnohdy plně začleněny v naší společnosti a prožívají zde své osobní životy. S postupující migrací u nás hledají azyl i lidé z humanitárních důvodů, jejichž země

je zasažena válkou, živelními pohromami nebo musejí odejít ze své země z politických důvodů. Aby různé národy mezi sebou mohly žít v jedné pospolité společnosti, musí se naučit v dané zemi tolerovat, ve společenství se vzájemně respektovat. Když ale dochází k nepochopení již v malých skupinách, v rodinách, jak se mohou domluvit mezi sebou národy různého kulturního myšlení a smýšlení? V každé společnosti dochází k určitým konfliktům nejen z pozice heterogenity/různorodosti jedinců, ale také z pozice předsudků a stereotypů. Každá společnost je různorodá, každý jedinec je jedinečný a uvádí se, že na celém světě existuje pravděpodobně 5 000 různých etnik, a tak variabilita kultur různých etnik je obrovská. Národy se mezi sebou odjakživa mísily, ale také mezi sebou od dávné doby soupeřily o místo na výsluní (Šišková 2008).

Multikulturalita

Pojem multikulturalismus patří k nejkonfuznější¹ a současně nejvíce zneužívaným pojmům jazyka soudobé sociologické teorie. Charles Lemert.

Multikulturalitu Pelcová (2007, s. 21) definuje „jako pojem označující vztah vzájemného respektu mezi domácími a imigranty, mezi příslušníky odlišných kultur uvnitř jedné společnosti na zásadě občanské a politické rovnosti“. Multikulturalita² společnosti je dnešní realitou současného světa (Studer-Werlen 2012, sec. cit. Lechta 2016), přesto multikulturní edukace v inkluzivním prostředí naráží na psychologicky zdůvodnitelné stereotypy a předsudky (Člověk v tísní 2008, Průcha 2011 sec. cit. Průcha 2016, s. 426) posilované obavami z ekonomických, sociálních, politických či bezpečnostních efektů globalizace.

¹ Dostupné z: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz>. *Konfuze* – zmatek, zmatení, chaos. Slovník cizích slov. [online]. ©2005-2023 [vid. 2022-02-20].

² Dostupné z: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz>. *Multikulturalita* – princip sociálního smíru, koexistence, solidarity a snah o vzájemné kulturní obohacení během interakcí a komunikací různých sociokulturních a menšinových skupin. Slovník cizích slov. [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-09-13].

Lidé, kteří žijí v zemích po celém světě, mají různou kulturu a k tomu i různý způsob komunikace a dorozumívání se. Tito lidé sdílejí určité hodnoty, normy, tradice, zvyklosti. Každý z nás má určité ideály, očekávání, a tím se také řídí určitý způsob komunikace, jak verbální, tak neverbální. Průcha (2010, s. 31) nás seznamuje s tím, že „*jedním z projevů lidského chování je komunikační chování. Vzhledem k tomu existuje těsná vazba mezi etnickou/národní kulturou určitého společenství a charakterem jejího komunikačního chování*“. Jirásková (2006, s. 21) představuje termín **Multikulturalismus**, který *může být chápán jako ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému. Naproti tomu Pelcová (2007, s. 21) Multikulturalitu definuje jako „pojem označující vztah vzájemného respektu mezi domácími a imigranty, mezi příslušníky odlišných kultur uvnitř jedné společnosti na zásadě občanské a politické rovnosti.“* Jirásková (2006, str. 21–22) specifikuje **Multikulturní společnost** jako *společnost, která se vyznačuje různou kulturní rozmanitostí, pluralitou³. Různé kultury tu žijí vedle sebe izolovaně, ale ve vzájemné interakci a komunikaci, v níž může docházet ke spolupráci, k dialogu a k určitým vzájemným vlivům či vzájemnému kulturnímu obohacení“.*

Mojžíšová (In Bendl 2015) uvádí, že obsahem praxe pedagogů je nejen vzdělávání žáků, ale i jejich výchova. Tato výchova by měla jít ruku v ruce s interkulturním vzděláváním, kdy v procesu vzdělávání chápeme a respektujeme určitou sociokulturní rozmanitost. A jak již bylo uvedeno, protože každý pocházíme z různých míst, nemůžeme některé informace zpracovávat stejně jako ostatní. Chápat verbální komunikaci, ale i číst neverbální komunikaci cizinců, je pro majoritní společnost v některých případech naprosto nemožné a nečitelné. Minority (menšiny), kteří žijí na našem území, mají své zvyky a mnohdy jim nerozumíme. Naučme se respektovat různé způsoby žití migrantů/azylantů, různorodost myšlení a jejich specifickou percepci, jejich interkulturní identitu.

Dle Průchy (2007) můžeme rozdělit pojetí kultury do dvou skupin: na širší pojetí a užší pojetí. Užší pojetí je uplatněno v projevu chování lidí. Průcha (2007, s. 45) specifikuje, že „*kulturou určitého společenství se míní jeho zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovaná tabu*“.

³ Dostupné z: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz>. Pluralita – mnohost, četnost. Slovník cizích slov.[online]. ©2005-2023 [vid. 2022-02-20].

Zde se nám nabízí pojem etnocentrismus⁴ (opak kulturního relativismu⁵), neboť chybujeme, když posuzujeme a hodnotíme okolní svět zažitým způsobem vnímání a předsudky. Aby národy mezi sebou mohly žít v jedné pospolité společnosti, musí se naučit v dané zemi tolerovat, ve společenství respektovat. Ale když dochází k nepochopení již v malých sociálních skupinách, jak mohou být ve shodě různé etnické skupiny, národy různého kulturního myšlení a smýšlení? Pracujme také s informací, jak úzce je spojena výchova a vzdělávání s filozofií. Syřiště (In Bendl et al. 2015, s. 43) uvádí, že „*Neméně důležitá oblast filozofie⁶ patří otázkám subjektivity a objektivity, které souvisejí s poznatelností a také s tím, jakým způsobem poznáváme*“. Např. subjektivně, objektivně, pozitivně nebo racionálně. K tomu patří otázky prvotnosti, např. v prekonceptech, didaktice nebo jak se žáci seznamují s učivem. Dalšími spojitostmi s multikulturní společností jsou filozofie a náboženství, filozofie a politika, filozofie a světový názor, filozofie a ideologie aj. Syřiště (In Bendl et al. 2015). Vše se vším souvisí.

Výchovu člověka ovlivnily některé filozofické a psychologické směry, jako jsou **personalismus** a **existencialismus**. Ve všech těchto oblastech hledíme spojitost s porozuměním multikulturní společnosti, pochopení jejich různých pohledů v současné společnosti na další subjekty. Výchovný vztah mezi žákem ve výchově a učitelem je charakterizován objevováním, tvořením a vzájemným obohacováním. Jedinec nalézá svou identitu a stává se sám sebou. V neposlední řadě teorie psychoanalýzy (např. konflikt v myšlení jedince) pro pojetí výchovy v minulosti (zpracované Adlerem, Freudem a Jungem) dnes využíváme v pedagogickém působení na žáka. Šafránková (2019) si klade

⁴ Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz> . *Etnocentrismus* – obvykle neúměrná preference určitého etnika. Slovník cizích slov. [online]. ©2005-2023 [vid. 2022-02-20].

⁵ Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz> . *Kulturní relativismus* – jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možné popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí. Slovník cizích slov. [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-09-13].

⁶ *Filozofie* pochází z řečtiny, filein-mít rád, toužit po něčem a sofia-moudrost. Etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a povahy výchovy. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

navíc otázku, do jaké míry je žádané pedagogické působení na svěřené děti/žáky? Dalším z faktů, který Šafránková (2019, s. 51) uvádí, je, že u žáků cizinců nestačí jen kulturní adaptabilita, ale že žák je vybaven určitým genetickým vybavením, „*které určuje základní směr jeho dalšího vývoje, jeho možnosti, potence a limity*“. Přistupujme k žákům cizincům s určitou tolerancí a pochopením k hodnotám, vnímání a odlišností, které se jim dostává v rodině, výchově a vzdělávání.

1.1 Interkulturní identita a komunikace

Průcha (2010, s. 31–33) uvádí, že „*každé etnické společenství, respektive každý národ, má svou vlastní kulturu. V tomto smyslu se používá koncept **etnická kultura**, respektive **národní kultura***. Průcha zmiňuje stěžejní práce Hofstedeho, nizozemského odborníka v psychologii managementu. Hofstede zkoumal charakteristické rysy komunikačního chování při obchodním jednání Japonců, Číňanů a Evropanů (pracoval ve firmě IBM). Postupně vyvinul typologii národních kultur. Co je podstatou typologie národních kultur? „*Je to kolektivní programování mysli, které odlišuje příslušníka jedné skupiny nebo kategorie lidí od jiných*“ (Hofstede 2006, s. 14, sec. cit. Průcha 2010, s. 33). Jak již bylo uvedeno v odstavci 1. Multikulturalita strana 13, pojem „*kultura*“ je vyjádřen v různých definicích. „*V interkulturní psychologii jsou **kultury** chápány jako **produkty minulého chování lidí** a jako usměrňovatelé budoucího chování lidí. Tudiž lidé jsou na jedné straně spoluvůrci kultury své společnosti a na druhé straně jsou zároveň touto kulturou řízeni ve svém chování lidí*“ (Berry et al. 2002, s. 229, sec. cit. Průcha 2010, s. 31). Počet etnik ve světě je enormní. Mají různou kulturu a k tomu patří i různý způsob žití, sdílení určitých hodnot, norem, tradic, zvyklostí a společné komunikace. Každý jedinec má určité pohnutky, motivaci a cíle, které ho někam posouvají a formují. Co pro jednoho člověka v určité zemi představuje samozřejmost, to pro druhého člověka na opačné straně zeměkoule může znamenat velké provinění a pohoršení. Liší se tedy určité způsoby komunikace.

Interkulturní komunikace

Šišková (2001) zmiňuje, že „*pokud bychom měli všichni stejnou minulost, kulturu, tradice a zkušenosti, byl by komunikační proces poměrně snadný*“. A jak již bylo uvedeno, protože

každý pocházíme z různých míst, nemůžeme některé informace zpracovávat stejně jako ostatní. (Vitásková In Lechta 2016, s. 423) uvádí, že tzv. **kulturně-jazyková diverzita** (CLD – *culturally linguistically diverse*) vychází z odlišností kulturně-lingvistického zázemí jedince, jeho rodiny, poskytovatelů péče a vlivu odlišného mateřského jazyka (Owens – Metz – Has 2010, Terry – Irving 2010). Musíme vzít v úvahu, že od raného dětství nás formuje prostředí, ve kterém vyrůstáme. Každý jedinec má určité pohnutky a cíle, které ho někam posouvají a formují. Komunikace není jen o jazyku, ale i o neverbální komunikaci, která je spontánní. Těžké je porozumět jazyku cizince, číst z jeho neverbální komunikace bývá ještě složitější. Bez poznání konkrétního etnika jsou pro nás jejich proxemika⁷, mimika, gestika, pohledy, chronemika⁸, posturika a kinezika nečitelné. Minority (menšiny), kteří žijí na našem území, mají své zvyklosti a znaky, kterým mnohdy nerozumíme.

Šišková (2001) zmiňuje, že i přesto, že osoba, která předává přesné informace osobě naslouchající, která i pozorně poslouchá, může i tak dojít ke zkreslení závěru a významu slov, která nebudou správně pochopena. Komunikační proces tak není snadný. Jak se mohou orientovat v jazyce minoritní společnosti, které nerozumí jazyku majoritní skupiny a spíše odhadují, jaké sdělení je jim předáno.

Profesor Dean Barnlund ze Státní univerzity v San Franciscu uvedl „čtyři hlavní faktory ovlivňující komunikaci:

- *Hodnoty*
- *Vnímání (percepce)*
- *Předpojatost (až předsudky)*

⁷ Dostupné z: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz>. Fenomén v *interpersonální komunikaci*. Jde o fyzickou blízkost komunikujících (z latinského *prope* = blízký; komparativ *propius* = bližší; superlativ *proximé* = nejbližší; *proximí* = nejbližší přátelé, příbuzní). Komunikační vzdálenost (proxemika) u dvou rozmlouvajících osob se rozeznává: 1. intimní zóna (45 cm a méně), 2. osobní zóna (45 až 120 cm), 3. společenská zóna (1,2 až 3,7 metru), 4. veřejná zóna (odstup osob je větší než 3,7 metru). Slovník cizích slov. [online]. © 2005-2023, (vid.2023-08-20).

⁸ Dostupné z: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz>. *Chronemika* – úsek neverbální komunikace zabývající se zacházením člověka s časem, např. jak s časem hospodaří, jak je dochvilný, kolik věnuje času jednotlivým osobám a problémům. Slovník cizích slov. [online]. © 2005-2023, (vid.2023-08-20).

- *Komunikační styl*“ (Šišková 2001, s. 14)

Profesor Barnlund uvedl, že pokud se bude shodovat komunikace ve všech uvedených aspektech, může dojít ke shodě v komunikaci mezi dvěma jedinci. Šišková (2001) doplňuje, že jestliže se dva lidé budou lišit více než v jednom z uvedených faktorů, nemůže dojít k porozumění. Interkulturní komunikace se více komplikuje než při běžné monokulturní komunikaci.

Dnes již běžně v ulicích potkáváme cizince, etnické a různé sociální skupiny. Nejedná se jen o kulturní a náboženskou různorodost, ale nedílnou součástí společnosti jsou lidé s duševními i fyzickými handicapy. Společnost je tak čím dál více heterogenní/rozmanitá a variabilita kultur různých etnik v České republice narůstá. V každé společnosti dochází k určitým konfliktům nejen z pozice různorodosti jedinců, ale také z předsudků a stereotypů. Úkolem multikulturní osvěty a inkluzivního vzdělávání je zajištění rovných příležitostí ke vzdělání dětem/žákům, kteří pobývají na území České republiky. Dle dostupné statistiky ze zdroje Ředitelství služby cizinecké policie v roce 2022 pobývalo na území České republiky celkem 1 010 692 cizinců.

1.1.1 Integrace cizinců

Je patrné, že Česká republika v minulých dobách neměla nastavenou dlouhodobou imigrační politiku, a to se v současné době mění i z důvodů humanitární pomoci nově přicházejících azylantů z Ukrajiny. Šišková (2008) uvádí, že začlenění cizinců do majoritní společnosti je oboustranný proces a klade značné nároky na nově příchozí, a i na naši zemi, obyvatelstvo a státní rozpočet. Pro ekonomický rozvoj naší země je stabilita a sociální soudržnost prioritní. Od nově příchozích cizinců očekáváme dodržování předpisů, pravidel a zákonů naší země. Cizinci v naší zemi postupně asimilují a proces začlenění zasahuje do všech sfér života, trhu práce, ekonomické, společenské, kulturní i politické. Úspěch soužití nastane pouze v případě kompletního přístupu i migrační dlouhodobé politiky státu. Cizinci s námi žijí nebo budou žít v České republice, a to je skutečnost. Otázka tedy není, jestli si to přejeme, aby k nám cizinci přicházeli, ale jaká bude podoba našeho vzájemného soužití.

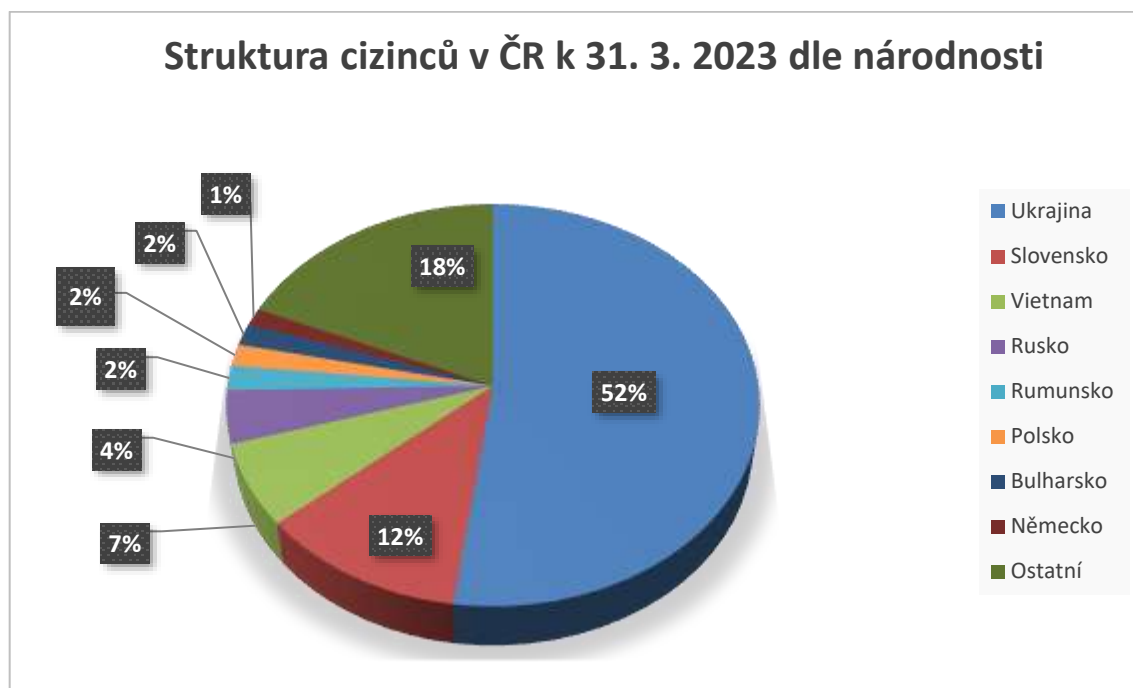
1.1.2 Národnostní menšina

Vymežeme si pojem národnostní menšina. Šišková uvádí (2008, s. 90), že „*národnostní menšiny se vyznačují tím, že disponují silným národním vědomím, které se opírá o historické, jazykové a kulturní tradice mateřského národa*“. Je to společenství osob, které má tyto společné znaky. Trvale žije v České republice a je jejími občany, sdílí etnické, kulturní, jazykové znaky, odlišné od většiny obyvatel státu, má dlouhodobý, pevný a trvalý vztah ke společenství žijícímu na území České republiky.

Rodina žáka, která přišla do České republiky, patří do této skupiny a chce se plně asimilovat⁹. Nicméně kořeny minulosti jsou silné a převládají u nich kulturní zvyklosti související s jejich náboženstvím.

Dle statistiky *Graf 2*, Ředitelství služby cizinecké policie k 31. březnu 2023, je na území České republiky nejvíce zastoupených cizinců dle národnosti: Ukrajina 527 268 - 52 %), Slovensko 117 492, Vietnam 66 751, Rusko 42 985, Rumunsko 20 010, Polsko 17 823, Bulharsko 17 756, Německo 13 724, z ostatních zemí 186 883. Česká republika měla k 31. březnu 2023 celkem 10 850 620 obyvatel.

⁹ Asimilace = přizpůsobení. Je komplementárním procesem k akomodaci, spolu s níž představuje základní mechanismy adaptace. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. s. 19. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.



Graf 2 Čtvrtletní data k 2023-03. Struktura cizinců (%) dle národnosti v České republice. Zdroj: Ředitelství služby cizinecké policie v České republice (vlastní zpracování)

Národnostní menšina Ukrajinců v České republice

Přibližme si zemi, z které sledovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále se SVP) s odlišným mateřským jazykem pochází. Ukrajina leží ve východní Evropě a rozlohou je v Evropě druhou největší zemí. **Ukrajina** (Україна) vznikla 24. srpna 1991, po odtržení od SSSR. Ukrajina má přibližně 47 milionů obyvatel. Hlavní město Ukrajiny je Kyjev a Ukrajina je rozdělena do 24 oblastí, Krym se stal autonomní republikou. Nejdelší řeka Ukrajiny, Dněpr, pomyslně rozděluje území na její východní a západní část. Ukrajinský vzdělávací systém se skládá ze vzdělávacích institucí, vědeckých a metodických institucí, státních a místních školních úřadů a samosprávy v oblasti vzdělávání (edu.cz). Sovětský vzdělávací systém byl za prezidenta Kučmy¹⁰ (do roku 2005) na vysoké úrovni, ale bohužel

¹⁰ Pozn. Leonid Danylovyč Kučma, * 1938, Černihivská oblast, ukrajinský politik, v letech 1994 – 2005 působil jako prezident Ukrajiny.

byl postupně zničen. Za prezidenta Juščenka¹¹ (do roku 2010) proběhl pokus o zavedení evropských standardů v oblasti vzdělávání, který se však nezdařil. Prof. Bazaluk (2016) píše v knize *Corruption in Ukraine*, že ukrajinské diplomy ze středních a vysokých škol neodpovídají světové úrovni, mluví se o korupci ve vzdělávacím systému.



Mapa území Ukrajiny. Zdroj: Školní atlas světa, (Dobrovolná 1996), vlastní zpracování 2023

V roce 1994 začaly na Ukrajině hluboké *společenské přeměny*, a to vedlo ukrajinské a zároveň ruské obyvatelstvo k migraci v rámci západní Evropy. Po anexi Krymu (většina

¹¹ Pozn. Viktor Andriyovych Juščenko, *1954, Sumská oblast, ukrajinský politik, v období 2005–2010 jako prezident Ukrajiny.

obyvatelstva hovořící rusky) Ruskou federací a uskutečněném referendu v březnu 2014, Republika Krym požádala o připojení k Rusku. Ruští kartografové vydali na pokyn nové atlasy, kde je již Krym vyznačen jako součást Ruska.

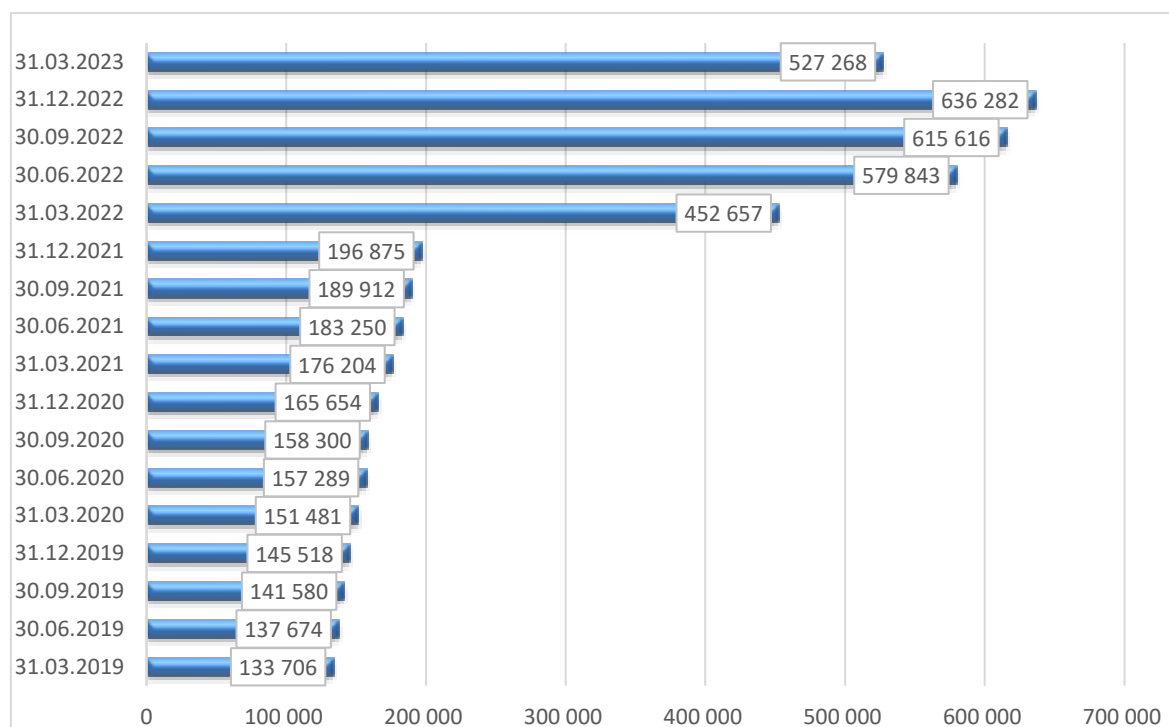
Dalším masivním důvodem vysídlení ukrajinských občanů byl vpád vojenských jednotek Ruské federace dne 24. února 2022 na Ukrajinu. Válečný stav, sociální a ekonomická krize, nutí Ukrajince opustit svou vlast. Natrvalo se usazují v okolních evropských státech, včetně České republiky. Autorka diplomové práce uvádí, že se již datuje září 2023 a válka na Ukrajině stále trvá. U migrantů se zvažují překážky, které jsou s migrací spojeny. Možnost získání práce v cizí zemi, jazyková bariéra mezi majoritní skupinou, stesk po domově a rodině (Lupták a Drbohlav, 1999).

V České republice jsou registrována ukrajinská občanská sdružení Ukrajinská iniciativa v ČR <http://www.ukrainians.cz>, Ukrajinská iniciativa v ČR, Praha <http://www.ukrajinci.cz>. Většina Ukrajinců se hlásí k pravoslavné církvi. Setkání v Praze se konají pravidelně v kostele sv. Klimenta na Výtoni v Praze. Liturgický jazyk se používá církevněslovanský a ukrajinský. Vzhledem k tomu, že Ukrajinci jsou po celé naší vlasti, neexistuje ukrajinské menšinové školství (Šišková ed. 2008). V současnosti jsou v České republice uznanou menšinou a mají nárok na státní podporu jazyka a kultury. Cílková a Borešová (2007) uvádějí, že z ukrajinské národní kuchyně jsou oblíbená národní jídla boršč, varenniki, holubci, kuřja.

Jazyk

Národ Ukrajinců se lingvisticky řadí mezi Slovy. Již od přelomu 19. století a 20. století se k nám přesídlovali v rámci ekonomických migrací haličští Ukrajinci. V té době se nazývali Malorusové a jazyk se nazýval ve 20. století maloruština. V té době byly v Praze i v Poděbradech založeny první ukrajinské univerzity. Po listopadu 1989 se začaly intenzivně rozvíjet aktivity Ukrajinců (Šišková, 1998). V České republice patří k nejpočetnější skupině národnostních menšin.

Dle Ředitelství služby cizinecké policie v ČR je k 31. březnu 2023 registrováno 527 268 migrantů a azylantů z Ukrajiny, *Graf 3*.



Graf 3 Čtvrtletní data k 2023-03. Vývoj počtů migrantů a azylantů z Ukrajiny přicházející do České republiky 2019/03-2023/03, zdroj: Ředitelství služby cizinecké policie v České republice (vlastní zpracování)

V rámci jazykové situace na Ukrajině, kde je úředním jazykem ukrajinština, má ruština silné postavení jako druhý jazyk. Celkově je tedy ruština na Ukrajině buď mateřským jazykem či běžným, druhým jazykem. V odborné literatuře Průcha (2010, s. 102) uvádí, že po rozpadu SSSR v roce 1991 se postavení ruštiny dramaticky změnilo. Ruština jako *lingua franca*¹², její používání a prestiž se značně oslabila. Nicméně v současné době je patrné, v důsledku ekonomické a politické váhy Ruské federace, jejího vědeckého a kulturního potenciálu, postavení ruštiny jako jazyka mezinárodní komunikace vzrůstá. Ruština je úředním jazykem Rusů a jiných etnik. Tímto jazykem mluví zhruba 150 mil. obyvatel. Protože národ je politicky rozdělen na východní (rusofonní) a západní Ukrajinu (dle vládnoucích politiků prozápadně), tak se všechny tyto aspekty promítají do postojů Ukrajinců k ruštině.

¹² Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca. *Lingua franca* (výslovnost *lingva franka*) je jakýkoliv jazyk šířeji využívaný nad rámec rodilých mluvčích. [online]. ©2009-2023 [vid. 2023-02-15].

2 Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem

Kendíková (2016) uvádí, že ve školách se čím dál častěji setkáváme s žáky – cizinci. Dnes již žáka nazýváme žák s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Pokud dítě nastoupí do 1. třídy základní školy, absolvuje běžný zápis. Pokud má základní škola přípravnou třídu, je vhodné dítě/žáka do této třídy zařadit. Správné zařazení žáka do třídy je velmi důležité pro jeho další úspěšný rozvoj a jeho integraci/inkluzi. Pokud nemá žádnou znalost českého jazyka, snadněji se díky přípravné třídě adaptuje na povinnou školní docházku a v konečném efektu se mu zlepší znalost českého jazyka a školního prostředí.

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou čím dál více součástí našich edukačních vzdělávacích procesů. Právo a povinnost na vzdělání v naší zemi, přijímání žáků s odlišným mateřským jazykem do běžných základních škol, stanovuje legislativa ČR. Žáci jsou dle našich zákonů a vyhlášek zařazeni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí. Žáci s OMJ mají nárok na podpůrné opatření při vzdělávací a výchovné činnosti. Nemluvíme již jen o integraci, ale tito žáci jsou zařazeni do procesu inkluzivního vzdělávání. Definice žáci-cizinci již neplatí, a žáci jsou zařazeni v rámci inkluzivního vzdělávání do skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, žáků se socio-kulturními odlišnostmi, žáci s odlišným mateřským jazykem.

V České republice po roce 1989 došlo k velkým změnám ve vzdělání žáků se SVP. Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od konání konference v Salamance v roce 1994, konané pod heslem „*Škola pro všechny*“, kdy se vláda 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Byla vyzdvižena myšlenka rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, bez rozdílu nadání, postižení, barvy pleti nebo etnika (Kendíková 2016).

Inkluzivní vzdělávání

Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice vychází z principů inkluzivní pedagogiky a inkluzivního vzdělávání, dle **Školského zákona**¹³ (MŠMT ČR 2023). Definice vzdělávání žáků se SVP najdeme ve školském zákoně § 16.

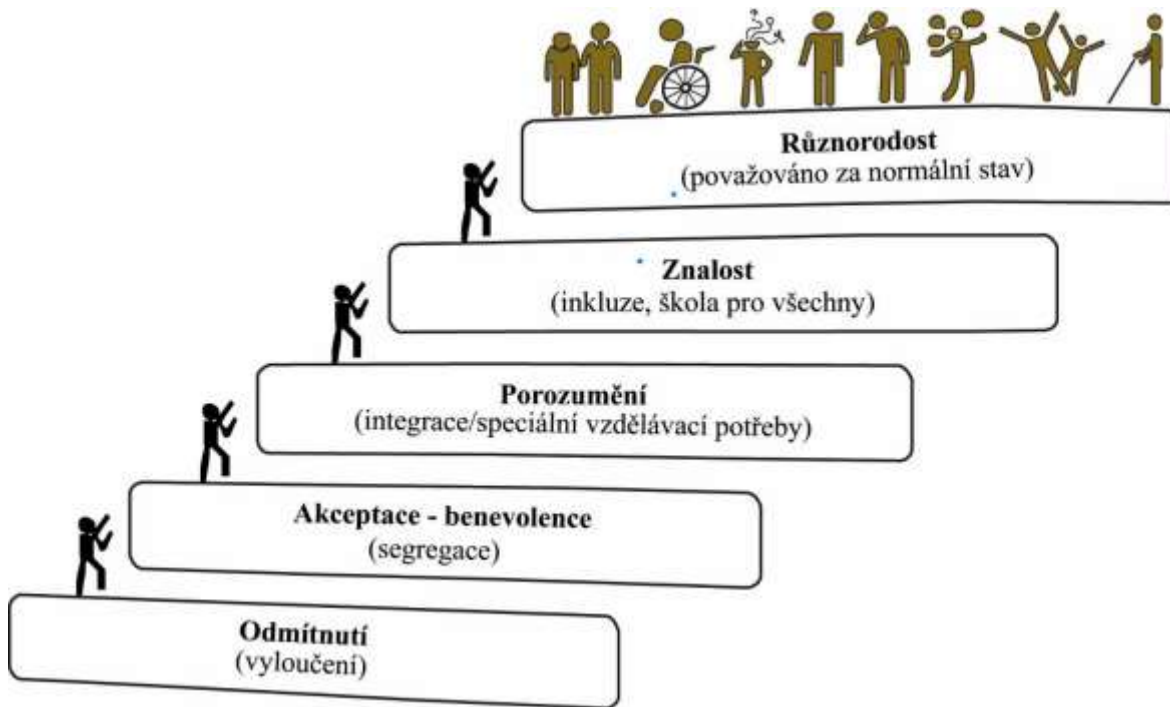
Významným počinem pro prosazení myšlenky inkluzivní školy byla ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením Českou republikou v září 2009 (samotný dokument byl schválen Valným shromážděním OSN již 13. prosince 2006). Legislativní úpravy, které jsou spojeny s novelizací zákona (č. 82/2015 Sb.), v definicích inkluzivního vzdělávání se situace zkomplikovala, neboť se začalo používat výrazu „společné vzdělávání“, které ovšem přesně nevystihuje význam inkluzivního vzdělávání. Společné vzdělávání zahrnuje pouze část inkluzivního vzdělání, koncept různorodosti (Pivarč 2020, s. 13).

Mojžišová (In Bendl et al. 2015, s. 288) sama uvádí dle Hájkové (2005), že „*Oba pojmy (integrace a inkluze) nedosáhly dosud definitivního vymezení v naší odborné literatuře, ani ve vztahu k sobě navzájem. Pojem inkluze je spíše chápán v širším významovém smyslu ve srovnání s termínem integrace*“.

Je třeba rozlišovat mezi pojmy, které se nesprávně reprodukují v médiích, ve školských dokumentech nebo mezi pedagogickými pracovníky. **Integrace** (z lat. integrare) znamená sjednocovat. V minulosti se školní integrací, začlenění žáka se SVP mezi intaktní vrstevníky do hlavního vzdělávacího proudu, účelově nazývalo „*společné vzdělávání*“. Pokud žák ve výchovně vzdělávacím procesu nebyl schopen dodržet kritéria dané školou, byl žák se SVP často segregován a edukován v odděleném prostředí školy. Naproti tomu cílem edukačního vzdělávání je, aby žáci se SVP byli zahrnuti do celku – **Inkluze** (z lat. inclusio). Inkluzivní vzdělávání znamená nejen přítomnost žáků se SVP ve třídě/ škole, ale aby tyto žáci byli přijati a uznáni jako plnohodnotní členové komunity (Pivarč 2020, s. 13–15).

¹³ Dostupné z: <https://www.msmt.cz>. *Školský zákon* – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR), zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. ©2013-2023 [vid. 2023-08-19].

Dle Hájkové, Strnadové (2010) pojem inkluzivní vzdělávání je vzdělávání rozvíjející školu směrem ke koherenci¹⁴.



Obrázek 1 Kontinuum vývoje v oblasti vzdělávání žáků s postižením a znevýhodněním. Zdroj: Pivarč (2020, s. 18). Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ

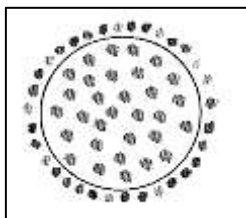
Položme si otázku, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami? Ve školském zákoně § 16, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon) definují žáka s SVP: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti*

¹⁴ Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz>. Koherence-soudržnost ve skupině. Slovník cizích slov. [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-08-26].

se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. “

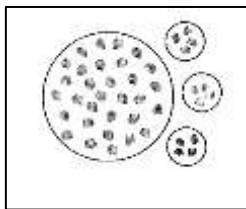
Píše se rok 2023 a v odborné literatuře, v dokumentech vzdělávací politiky, v médiích není výraz **inkluzivní vzdělávání** správně chápán. Co je prezentováno a uváděno veřejně, odpovídá pojmu **integrace**. Žáky se SVP nestačí pouze fyzicky začlenit do hlavního vzdělávacího proudu na běžných školách, ale je potřeba žákům se SVP vytvořit podmínky k jejich edukaci (Pivarč 2020). Pedagogické jevy a procesy jsou svou povahou velmi složité, dynamické a historicky podmíněné (Skalková et al. 1983). Pozornost k naplnění vzdělávacích možností žáků se SVP se zaměřuje pouze na intervence a praktickou pomoc žákovi ve výchovně-vzdělávacím procesu. Inkluzi však definujeme jako samostatný pedagogický koncept, který směřuje ke škole pro všechny. Heterogenita¹⁵ je jako normální stav a společnost se nad tím nepozastavuje, naopak být jiný nebo odlišný je normální. Pokud tato myšlenka, princip bude společností přijat, poté se nemusí rozlišovat pojmy, jako jsou integrace a inkluze (Pivarč 2020).

Schematický model – Přístupy ke vzdělání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami



Exkluze

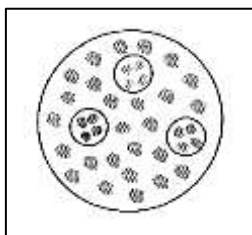
žákům se speciálně vzdělávacími potřebami je ne/přímo odepřen/zamezen přístup ke vzdělání



Segregace

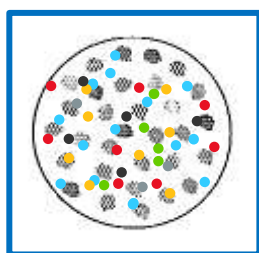
skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se vzdělávají odděleně od žáků intaktních, v prostředí/místnosti tomu určené

¹⁵ Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz>. Heterogenita-různá struktura složení nebo vlastnost heterogenního složení, různorodost. Slovník cizích slov. [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-08-25].



Integrace

pokud se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami dokážou přizpůsobit hlavnímu vzdělávacímu proudu, je možné jejich faktické přerazení do tohoto prostředí



Inkluze (ideální stav)

proces systematické reformy a modifikaci ve vzdělání s cílem rozvíjet potenciál všech žáků, včetně žáků se speciálně vzdělávacími potřebami „v *hlavním vzdělávacím proudu*“

Obrázek 2 Schematický model. Zdroj: Pivarč (2020, s. 16). Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ

Pedagog by měl znát zázemí žáka s odlišným jazykem, neboť je důležité být seznámen s faktory, které nám pomáhají k lepší edukaci a adaptaci žáka na nové prostředí. Např. jaký jazyk doma používá rodina, s kým žák v rodině žije, jaké má žák předešlé vzdělání, o co se žák zajímá a jaké má silné stránky atd. (Mojžíšová In Bendl 2015, s. 290). Kulturní zázemí či původ jedince může ovlivnit postoj k znevýhodnění žáka na školách, a tím může být ovlivněna diagnostika žáka i s nadáním (Gargiulo, 2014, sec. cit Lechta 2016). Nároky na žáky imigrantů by měly být přiměřené. Musíme si uvědomit, že žák se ocitá v novém kulturním prostředí (kulturní šok) a často nechápe, co se vůbec po něm žádá. Na druhou stranu Jirásková (2006, s. 26) se zmiňuje, že existuje tzv. *líný multikulturalismus*, výraz, který byl uveřejněn v předním holandském deníku NRC. Po brutálním skutku na americkém novináři v Nizozemí profesor Scheffer napsal esej: „*Kultura tolerance se začíná blížit svému limitu*“. Nejde o odmítnutí tolerance, ale odmítnutí permisivity (všedovolenosti) a upozornit, apelovat na to, že i tolerance má své meze, které se musí v dané zemi ctít a respektovat.

2.1 Legislativní dokumenty dle žáků s odlišným mateřským jazykem

V poradenství a koordinaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro žáky s OMJ vychází z platné legislativy, uveřejněné na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Legislativa v České republice se řídí vnitrostátními předpisy, zákony, doplněné o vyhlášky, metodickými pokyny a mezinárodními dokumenty (MŠMT 2023). Autorka předkládá důležité **zákony a vyhlášky**, které se týkají edukace žáků s odlišným mateřským jazykem, viz níže.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (§ 184a, zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách, bod 2., vzdělání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného RVP a ŠVP v míře odpovídajícím okolnostem). **Školský zákon** Část první, § 16, Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a Školský zákon Část první, § 20, Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění vyhlášky č. 606/2020 Sb.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, **zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících** a o změně některých zákonů, zákon č. 183/2023 Sb., s účinností 1. 9. 2023, s výjimkou § 24 a až 24 d, které nabývají účinnosti dne 1. 1. 2024 (MŠMT 2023).

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vymezuje poradenství ať už ze strany školy, speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny.

Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí). Současné právní předpisy vymezují žáka-cizince a žáka z odlišného kulturního prostředí. V rámci pedagogické terminologie budeme pracovat i s termínem žák s odlišným mateřským jazykem, který se běžně používá v praxi, je významově totožný s termínem

žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), ale nemá oporu v legislativních předpisech.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (§ 11 - Zařazení žáka do skupiny pro jazykovou přípravu), k 1. 9. 2023 (MŠMT 2023).

Zákon č. 67/2022 Sb. ze dne 17. března 2022 o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace (**Lex Ukrajina**). Novela zákona přináší prodloužení dočasné ochrany do 31. 3. 2024 a prodlužuje platnost všech pravidel pro regionální školství do 31. 8. 2024. Zákon č. 20/2023 Sb. s platností do 31. 3. 2024 (Zákony pro lidi 2023).

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ústava České republiky, Usnesení č. 2/1993 Sb., **Listina základních práv** a jako součást ústavního pořádku České republiky.

Mezinárodní dokumenty vzdělávání

Salamanská deklarace UNESCO 1994, Světová deklarace pro všechny, tzv. Jomtienská deklarace (uspořádána v Thajsku) březen 1990. Zahrnuje uspokojení základních vzdělávacích potřeb, právo všech lidí na vzdělání (Světová deklarace vzdělání 1990).

Úmluva o právech dítěte¹⁶, vyhlášená Valným shromážděním OSN 1989, Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948, článek 2 „*Každý má všechna práva a všechny svobody, stanovené touto deklarací, bez jakéhokoli rozlišování, zejména podle rasy, barvy, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení*“ (Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948, sec. cit. MŠMT ČR 2023, překlad).

¹⁶ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/39238/>. Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948, PDF. [online]. ©2023 [vid. 2023-09-17].

2.2 Edukace žáků s odlišným mateřským jazykem

Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice vychází z principů inkluzivní pedagogiky a inkluzivního vzdělávání, dle Školského zákona ¹⁷. V diplomové práci na straně 23 je definice žáka se SVP již uvedena. Ze školského zákona § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), je důležité si připomenout, že žákovi se SVP poskytování podpůrného opatření je závazné, aby žák se SVP, na rovnoprávném základě s ostatními žáky, mohl naplnit své vzdělávací potřeby (MŠMT ČR 2023). Významný vliv v době imigrace má věk dítěte/žáka, ale také důvod, proč se dotyčný imigrant/azylant ocitne v naší zemi. Může nastat dokonce kulturní šok z daného prostředí. Potom postoj k naší kultuře a vzdělávání nemusí přinést výsledky a může vzniknout odmítání našich zvyklostí a norem a žák se může dokonce ztotožňovat s identitou svých rodičů. „*Postoje ke vzdělání a jeho normám jsou výsledkem kulturně specifické socializace*“. Velmi nutné je přijetí nových kulturních hodnot a jazyka a k tomu se případně zapojit do vlastní komunitní sítě institucí (Inerface 2008 In Průcha 2010).

Povinné předškolní a základní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, na občany jiného členského státu Evropské unie, na jiné cizince (třetí země) a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany mající nárok na bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů“ (Školský zákon). Autorka znovu zdůrazňuje, že „*Ředitelé základních škol nemají při přijímání žáků cizinců právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území České republiky*“ (Kendíková 2016).

¹⁷ Dostupné z: <https://www.msmt.cz> Školský zákon – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR), zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. ©2013-2023 [vid. 2023-09-15].

Preprimární vzdělávání

Základním stimulem pro rozvoj řeči je interakce s dospělým. Ale jak se má rozvíjet řeč dítěte, které se ocitne v zahraničí, pro něho v cizím prostředí? V období předškolního věku u dětí s odlišným mateřským jazykem má nezastupitelnou, významnou roli v řečových dovednostech právě institucionální péče mateřské školy. Pedagogové a logopedové v preprimárním vzdělávání věnují velkou pozornost k zachycení a odstraňování i řečových nedostatků u dětí. Pro děti s odlišným mateřským jazykem to dokonce může být jediná možnost mluvit jazykem majoritní společnosti. I vliv televize má pro některé děti nezastupitelnou roli k ovládnutí a k učení se jazyku majoritní společnosti. Některým dětem (např. diplomatů), které mění často destinace, právě mediální prostředky napomáhají zvládnout jazyk majoritní společnosti. V předoperačním stadiu komunikace Piaget rozdělil dětské promluvy na dvě skupiny. Na egocentrickou řeč (řeč pro sebe), egocentrické myšlení a socializovanou řeč a logické myšlení (Morgensternová, Šulová a Scholl 2011). Dnes již pro všechny děti, bez rozdílu, které dosáhnou v srpnu 5 let, je zákonem ukotvena povinná předškolní docházka (preprimární vzdělávání). Děti cizinci poté navštěvují přípravné třídy na základních školách, mohou se zdokonalovat v jazyce českém a v sociálním začleňování do většinové majoritní společnosti. Preprimární vzdělávání a absolvování přípravné třídy je pevným základem do budoucnosti pro snadnější přechod do primárního vzdělávání, studia základní školy.

Vzdělávací systém¹⁸ zahrnuje veškeré instituce podílející se na edukaci žáků od preprimárního stupně vzdělávání¹⁹ ISCED 0 až po stupeň terciární klasifikace ISCED 8. Do edukace žáků zasahují vnitřní a vnější vlivy, např. ideologie státní moci, aktuální zvolené teorie výchovy a pohled filozofie na edukaci. Systém kurikulárních dokumentů zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

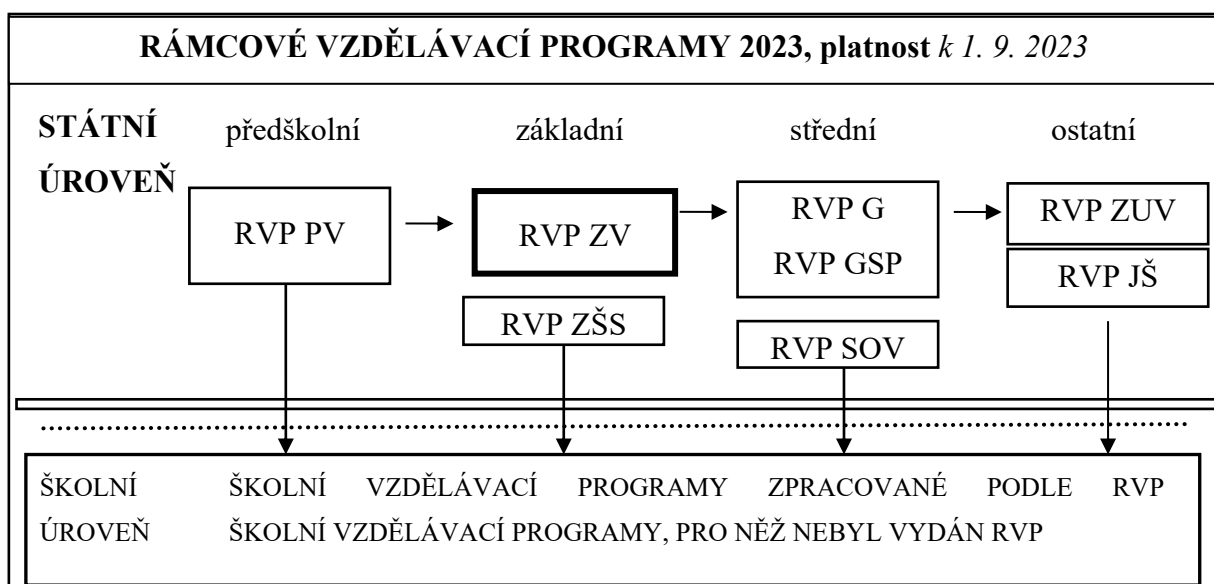
¹⁸ Dostupné z: <https://www.czso.cz>. *Klasifikace vzdělání* (CZ-ISCED 2011) byla zavedena sdělením Českého statistického úřadu s účinností od 1. ledna 2014. [online]. ©2023 [vid. 2023-09-10].

¹⁹ Dostupné z: www.czso.cz/csu/czso/klasifikace-oboru-vzdelani-cz-isced-f-2013 *ISCED - (International Standard Classification Education)*, vytvořeno UNESCO. Mezinárodní srovnatelné údaje o úrovni vzdělání (podle ISCED). [online]. ©2023 [vid. 2023-09-17].

vzdělávání (Školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

Kurikulární dokumenty jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Jsou vytvářeny na základě principů kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR.

Jsou stanoveny na dvou úrovních – **státní a školní**, *Obrázek 3. Státní úroveň* v systému kurikulárních dokumentů představují **rámcové vzdělávací programy** (dále RVP) a **školní úroveň** (dále ŠVP), školám to umožňuje vlastní plánování v ŠVP, v oblasti zaměření, potřeb a specifík konkrétní školy. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů je rozšířena pro žáky se SVP. Např. v matematice, číslo a početní operace 1. stupeň, 1. období vzdělávací obsah vzdělávacího oboru matematiky, minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů *v rámci podpůrných opatření M-3-1-02 p* čte, píše a používá číslice v oboru do 20, numerace do 100. K 1. září 2023 byly úpravy v Rámcových vzdělávacích programech s účinností od 1. 9. 2023, *Obrázek 3* (MŠMT 2023).



Obrázek 3 Rámcové ²⁰vzdělávací programy 2023, platnost 1. 9. 2023. Zdroj MŠMT 2023

²⁰ Dostupné z: www.edu.cz. Legenda RVP PV – pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – pro gymnázia; RVP GSP – pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV –

V roce 2022/2023 v České republice dle zdroje Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy navštěvovalo mateřskou školu 369 205 dětí, v přípravných třídách základních škol se připravovalo na základní vzdělání 6 463 dětí a na základních školách se v současnosti vzdělává celkem 1 007 778 žáků (ČSÚ 2023).

2.3 Bilingvismus

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2008, s. 25) uvádí bilingvismus = dvojjazyčnost, ale v přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvistu přiřazen „*druh komunikační kompetence*“, umožňující realizovat komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka. Morgensternová, Šulová a Scholl (2011) specifikují, že většina autorů označuje také rodiny, kde doma hovoří jedním jazykem, ale ten je odlišný od jazyka okolní společnosti. Základní rozdělení bilingvismu je na **individuální** a **společenský bilingvismus** (diglosie). „*Diglosie*“ je termín, který užívá dva jazyky existující zároveň ve stejné geografické oblasti, kde společnost užívá jeden jazyk doma a jeden např. v zaměstnání, vzdělávacích institucích. Podle osvojení jazyků dále bilingvismus dělíme na **primární** – přirozený a na **sekundární** – umělý. Věk dítěte hraje významnou úlohu při osvojení dalšího jazyka a podle věku dítěte rozdělujeme bilingvismus na **simultánní** – souběžný, kde u dětí dochází k osvojování si dvou jazyků (nebo více) souběžně a **sukcesivní** – následný, osvojování dalšího jazyka následně po osvojení jazykových kompetencí v prvním jazyce. U dětí může používání jednoho z jazyků převládat a hovoříme o **dominantním bilingvistu**. Naprostý ideál by bylo užití obou jazyků stejně, ale to se děje jen ojediněle, jedná se o **vyvážený bilingvismus** Morgensternová, Šulová a Scholl (2011).

Typologii bilingvních rodin Morgensternová et al. (2007, s. 41) specifikují, že „*Bilingvní rodina je taková, která běžně užívá dva jazyky. Rodiny lze dělit dle jazyků, kterými hovoří členové rodiny:*

²⁰ pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky Dostupné z: www.edu.cz. [online]. ©2023 [vid. 2023-09-17].

- *Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, avšak znají je oba a střídají je mezi sebou a svými dětmi.*
- *Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, ale doma s dětmi hovoří jen jedním z nich.*
- *Rodiče mají společný jazyk, ale existují jiné osoby v rodině, které hovoří jiným jazykem (prarodiče, vychovatelky, přátelé)“.*

„Přepínání kódů neboli míšení jazyků, je dalším typickým projevem“ (Paradis, 2007, sec. cit. Morgensternová, Šulová a Scholl 2011). Bilingvní děti se snadněji učí dalším jazykům.

Kostelecká et al. (2013) definují tři skupiny žáků, které mohou mít na základní škole problémy s nezvládnutím českého jazyka:

- Žáci-cizinci pobývající v České republice legálně, azylanti a legální přistěhovalci
- Žáci-cizinci pobývající v České republice ilegálně
- Děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti než české

Do této skupiny žáků patří i děti diplomatů, děti od rodičů, kteří dlouhodobě pobývají mimo území České republiky. S úmluvou o právech dítěte má žák právo na bezplatné základní vzdělání bez ohledu na statut přistěhovalců do České republiky.

2.4 Poradenská zařízení

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vymezuje poradenství, ať už ze strany školy, speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny (MŠMT 2016).

Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) může mít základní nebo rozšířenou podobu. Škola má povinnost zajistit vždy *základní* podobu ŠPP, kterou zajišťuje výchovný poradce a metodik prevence. *Rozšířenou* podobu ŠPP zajišťují výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog.

- Na školách **Výchovný poradce** se zabývá obtížemi žáků především z oblasti výukových obtíží, má na starosti péči o žáky s SVP, žáky nadané, metodickou

podporu pedagogických pracovníků, zajišťuje za školu spolupráci s PPP, se střediskem výchovné péče.

- **Školní metodik prevence** naplní jeho aktivit pro školu jsou koordinační a informační. Zabývá se *primární* a *sekundární* prevencí.
- **Školní psycholog** spadá již do rozšířené podoby ŠPP a základními úkoly jsou depistáž,²¹ poradenství, diagnostika. Činnost může mít i přímo ve třídách, které pravidelně navštěvuje. Klienti školního psychologa mohou být žáci, rodiče a pedagogičtí pracovníci. Zachovává mlčenlivost a individuální práce s žákem podléhá písemnému informovanému souhlasu č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.
- **Školní speciální psycholog** se věnuje speciální pedagogické diagnostice, intervenci a výukovým obtížím žáků. V praxi se zaměřuje na žáky s výukovými obtížemi a spolupracuje s rodiči a pedagogy.

Diagnostická činnost zahrnuje postupy ke zjištění aktuálního stavu schopností a dovedností žáka. Uplatněním vhodných technik a metod diagnostiky žáka se zajistí podmínky vzdělávání, které zajistí žákovi bezplatná podpůrná opatření k úpravám k naplnění vzdělávacích možností na rovnoprávném základě k ostatním žákům.

Školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) poskytují poradenskou a metodickou podporu a dělí se na PPP a SPC.

- **Pedagogicko-psychologická poradna** (dále PPP) poskytuje péči pro děti od 3 do 19 let. Nejčastějšími klienty jsou žáci/studenti s výukovými a výchovnými problémy. Pod žák OMJ nemá další znevýhodnění, právě zde se vyhotovuje zpráva o podpůrném opatření, např. asistent pedagoga.
- **Speciálně pedagogické centrum** (dále SPC) je zaměřeno na žáky se zdravotním postižením. Služby center jsou výhradně pro žáky se zdravotním znevýhodněním.

²¹ Pozn. *depistáž* – včasné a cílené vyhledávání žáků s rizikem obtíží ve vzdělání. Pedagogická a školní psychologie-skripta základních pojmů. Kucharská et al. 2021, PedF UK, Katedra psychologie.

Typické zakázky jsou u žáků se SVP při vstupu do základní školy, podpora inkluzivního vzdělávání (Kucharská et al., UK 2021).

Současné právní předpisy vymezují žáka-cizince a žáka z odlišného kulturního prostředí. V rámci tohoto metodického textu budeme pracovat i s termínem žák s odlišným mateřským jazykem, který se běžně používá v praxi, a který je významově totožný s termínem žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), ale nemá oporu v legislativních předpisech (MŠMT 2023).

2.5 Podpůrná opatření

Dle platných vyhlášek a zákonů je nutné žákům se SVP poskytnout podpůrná opatření, které jim umožní nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Dle školského zákona ²² jsou podpůrná opatření pro žáka vydefinována a člení se do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti (Bazalová, 2017, s. 138).

Školský zákon, § 16 podpora dětí, žáků, studentů se SVP uplatňuje škola nebo školské zařízení podpůrné opatření **prvního stupně** bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření **druhého až pátého stupně** lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení, a to vždy s předchozím písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte/žáka nebo zletilého žáka, studenta.

²² Dostupné z: <https://www.msmt.cz> Školský zákon – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR), zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. ©2013-2023 [vid. 2023-08-26].

Stupeň	Podpůrného opatření
1.	stupeň, navrhuje škola (doučování, přímá podpora pedagogem)
2.	stupeň, žáci se specifickou poruchou učení
3.	stupeň ŠPZ, asistent pedagoga, Individuální vzdělávací plán (dále IVP)
4.	stupeň žáci se zdravotním postižením, úprava obsahu a hodnocení ve vzdělávání
5.	stupeň, nejtěžší stupně postižení

Tabulka 1 Stupně podpůrného opatření dle žáků se SVP. Vlastní zpracování 2023

„Systém podpůrných opatření je vnitřně strukturovaný, Zahrnuje v sobě personální podporu pedagoga. Veškerá podpůrná opatření jsou školou poskytována zdarma“ (Kucharská et al., UK 2021, s. 70). Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření jsou stanovena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žákům s potřebou podpůrných opatření se během edukace mohou potřeby měnit, a tak je možné žáky přeradit do jiného stupně podpůrného opatření aktuálně dle jejich potřeb (MŠMT, 2016).

„Podpůrná opatření spočívají v:

- *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*

- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (Školský zákon 2004).*

Stupeň podpůrného opatření je žákovi s OMJ poskytnut dle znalosti českého jazyka a je poskytnuto školským zařízením s podporou školy. V rámci rozvoje a Metodické podpory poradenských služeb je nabízena metodika pro ŠPP, která je zaměřena na podporu žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělání. Pro práci s žáky se SVP je možnost práce na základě metodických materiálů, viz *Příloha 7* pro spolupráci pracovníků ŠPP s učiteli, žáky a rodiči (RAMS 2023). Pro žáka s podpůrným opatřením 3 „*jsou zajištěny didaktické a učební pomůcky stanovené v doporučení školského poradenského zařízení nebo pomůcky a vybavení k zapůjčení ve výuce. V případě žáků s OMJ jsou zajištěny učebnice, učební texty a další pomůcky, které jsou nezbytné pro výuku češtiny jako druhého jazyka*“ (upol.cz, katalog 2023). Podpůrná opatření spočívají i v prodloužení základní školní povinné docházky o rok u žáků SVP (od 3. stupně podpůrného opatření) nebo i individuální podmínky u žáka s SVP do sekundárního vzdělávání, např. prodloužení času na písemný test u přijímací zkoušky (MŠMT, 2022).

- **Plán pedagogické podpory** (dále PLPP) se zpracovává přímo školou a je v 1. stupni podpůrných opatření. Cílem tohoto opatření je zmírnit obtíže, podpořit žáka při vzdělání. Úpravy didaktických postupů a metod, kritéria hodnocení žáka. Pokud plán pedagogické podpory je nedostačující, škola se souhlasem zákonného zástupce doporučí žákovi poradenské pomoci ŠPZ.

- **Individuální vzdělávací plán (IVP)** na základě doporučení ŠPZ upřesňuje a zdůrazňuje individuální potřeby žáka, např. požadavky na změnu metod edukace pro pedagoga.
- **Pedagogická intervence** je podpůrné opatření, které poskytuje škola, školní družina a školní klub, má podobu doučování žáka (Kucharská et al., UK 2021, s. 70).

Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka se SVP vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení.

Plán podpory a jeho vytvoření IVP, PLPP, plán jazykové podpory (dále PJP) je pro žáka s OMJ důležitým prostředkem k úspěšnému začlenění do školního prostředí. Užitečný nástroj pro pedagogy, kterým umožňuje individuální plánování vzdělávání, hodnocení a sledování pokroku k žákovi. Pro žáky s OMJ je nutné stanovit a sledovat konkrétní cíle, doporučuje se evidovat úpravu metod výuky, zkrácení učiva a nastavení jazykových cílů v jednotlivých předmětech v týdenních intervalech. U žáka s OMJ využíváme formativní hodnocení (Inkluzivní škola 2023).

Školní vzdělávací program vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV a z koncepce, která vznikla analýzou vlastních možností a schopností pedagogického sboru, požadavků rodičů a navázáním na tradice školy a kompetence. Žáci se SVP jsou vzděláváni s využitím podpůrných opatření, která mají kompenzovat jejich speciální vzdělávací potřeby a vyrovnávat jejich obtíže ve vzdělávání. Těmito opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školních a školských poradenských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Podpůrné opatření těchto žáků je i IVP a asistent pedagoga, dle stupně přiznání podpůrného opatření (MŠMT 2023). V současné době se připravuje změna legislativy na státní úrovni, změna poskytovaného podpůrného opatření spojená s pozicí asistenta pedagoga na školách a postavení pozice asistenta v pedagogickém sboru. Ředitelům škol dle vypočítaného koeficientu, který bude zahrnovat počet žáků školy, počet žáků se SVP a další stanovená kritéria, se změní nastavení personálního podpůrného opatření v počtu asistentů pedagoga k žákům se SVP. Podle výpočtů dle nových parametrů bude základní škole přidělen určitý počet asistentů pedagoga, jejich přidělení a využití v rámci

běžné základní školy bude poté v kompetenci ředitelů škol. Novela zákona má být přijata s účinností od roku 2025.

2.6 Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Standard práce asistenta pedagoga také vymezuje náležitosti profese asistenta pedagoga s ohledem na právní řád České republiky, vzdělávací politiku a potřeby inkluzivní školy, která je otevřená všem žákům bez rozdílu (Morávková, Vejrochová a kol. 2017).

Asistent pedagoga vykonává přímou a nepřímou pedagogickou činnost www.asistentpedagoga.cz, pracuje pod metodickým vedením pedagoga v dané třídě. Odbornou podporu poskytují pracovníci školního poradenského pracoviště ŠPP (školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog). Asistent pedagoga se řídí Školským zákonem Část první, § 16, *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných*, Školským zákonem, Část první, § 20, *Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí* a Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V příloze této vyhlášky se definuje u speciálních vzdělávacích potřeb žáka v personální činnosti asistenta pedagoga (§ 5 odst. 3), že může být využíván i pro další žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídě mohou být vzdělávání další žáci se SVP, v maximálním počtu čtyř, s obdobnou potřebou podpůrného opatření, viz *Příloha 1 - podpůrné opatření 3. stupně*.

Další podmínky pro asistenta pedagoga upravuje zákon č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících*, který byl novelizován k 1. září 2023. Předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka jsou svéprávnost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak. Asistent pedagoga by měl mít i osobnostní předpoklady, kladný vztah k žákům, a i k žákům se SVP, OMJ, empatický, trpělivý, komunikativní, spolehlivý a v neposlední řadě umět spolupracovat s ostatními pedagogy. Podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga je žákovi s OMJ přiděleno na základě v posudku (zprávy) z SPC nebo z PPP. Škola při stanovení podpůrného opatření ve formě asistenta pedagoga je povinna zajistit personální obsazení (Kendíková 2016).

Pedagogický pracovník, asistent pedagoga „je povinen:

- *vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,*
- *chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,*
- *chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních,*
- *svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj,*
- *zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku“ (Školský zákon 2023).*

Asistent pedagoga zajišťuje bezpečnost žáků v rámci základní školy i mimo budovu, seznamuje žáky s pravidly školy, pomáhá pedagogickým pracovníkům ve výchovně vzdělávacích činnostech, připravuje materiál pro vzdělávání žáků s OMJ, doučuje žáky s OMJ, komunikuje s komunitou nebo se zákonnými zástupci žáka s OMJ, pomáhá žákovi s OMJ s přizpůsobením v školském zařízení a pomáhá pochopit žákovi kulturní odlišnosti. Podpůrné opatření umožňuje žákovi s OMJ se nejenom vyrovnat s porozuměním jazyka českého, ale i se začleněním v novém kulturním prostředí a žákovou socializací.

2.6.1 Dvojazyčný asistent

Právní předpisy u dvojazyčného asistenta pedagoga (dále DAP) jsou totožné jako u asistenta pedagoga (AP). Náplň práce je rozšířena o poskytnutí dětem/žákům jazykové podpory při výchovně vzdělávacích činnostech, používá mateřský jazyk žáka s OMJ. DAP pomáhá žákovi s OMJ při zapojení do výuky při zvládání úkolů, přeformulování či zjednodušuje zadání výukové látky. V komunikaci s rodinou žáka s OMJ může například zprostředkovat tlumočníka nebo tiskne pro rodiče dvojazyčné texty. Dvojazyčný asistent je součástí pedagogického sboru a může být u formativního, sumativního hodnocení nebo nápomocen při vytváření IVP, PLPP, PJP pro žáka s OMJ. Dvojazyčný asistent pedagoga může doučovat malé skupiny žáků s OMJ, ale doba výuky by neměla být oddělena po celou vyučovací hodinu s žáky s OMJ (Benda 2016). Pokud žák s OMJ nedostane podpůrné

opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., ředitelé si mohou zažádat o finanční prostředky z dotačních programů MŠMT ČR, z různých grantů nebo z fondů Evropské unie, bez vyjádření ŠPZ. Již v roce 2014 na základních i jiných typech škol je velký počet žáků s OMJ a vznikla poptávka na pozice dvojjazyčných asistentů.

Organizace Rytmus o.p.s. díky podpoře Evropského sociálního fondu se zaměřila na proškolení dvojjazyčných asistentů pedagoga. Dnes je již běžné na všech typech škol pro žáky se SVP, že součástí pedagogického sboru je asistent pedagoga nebo v případě žáků s odlišným mateřským jazykem zde je přítomnost dvojjazyčného asistenta.

2.7 Běžná základní škola

Preprimární vzdělávání

Základním stimulem pro rozvoj řeči je interakce s dospělým. Ale jak se má rozvíjet řeč dítěte, které se ocitne v zahraničí, pro něho v cizím prostředí? V období předškolního věku u dětí s odlišným mateřským jazykem má nezastupitelnou, významnou roli v řečových dovednostech právě institucionální péče mateřské školy. Pedagogové a logopedové v primárním vzdělávání věnují velkou pozornost k zachycení a odstraňování i řečových nedostatků u dětí. Kutálková (1996, sec. cit. Morgensternová, Šulová a Scholl 2011) uvádí, že období tří až šesti let je k upřesňování výslovnosti jednotlivých hlásek a o jejich kvalitě rozhoduje přesnost mluvního vzoru. Souhlásky retnice p, b, m, v, f a poté t, d, a děti vyslovují jako první, poté sykavky a poslední děti vyslovují l, r, ř. Obvykle výslovnost zvládnou v období do pěti nebo šesti let.

Jak již bylo uvedeno, i vliv televize má pro některé děti, např. diplomatů, nezastupitelnou roli k ovládnutí a v učení se jazyku majoritní společnosti. Pro děti s odlišným mateřským jazykem to dokonce může být jediná možnost naučit se mluvit jazykem majoritní společnosti. Médium televize však nemůže dostatečně nahradit pozitivně laděné hovory dítěte s empatickou osobou (Morgensternová, Šulová a Scholl 2011). Dnes již povinná předškolní docházka pro děti je rozhodně přínosem pro děti z jiného sociokulturního prostředí.

Děti/žáci s OMJ přicházejí do naší republiky v různém věku a setkávají se s jazykem českým poprvé a chybí jim mluvní vzor. Pedagogové by s touto informací měli pracovat, být k žákům se SVP s OMJ v předškolních a školních institucích tolerantní.

2.7.1 Výchova a vzdělávání

„*Výchova je složitý společenský jev*“ (Skalková et al. 1983, s. 32). Komenský uvádí, že výchova je složitý dynamický a celoživotní proces jedince od narození až do smrti a klade důraz na individuální zvláštnosti dítěte. Rousseau vidí těžiště výchovy v přirozenosti a Tolstoj s Montessori ve svobodné výchově. Zvírotsky (In Bendl et al. 2015, s. 16) specifikuje, že „*Pedagogika je věda o výchově*“.

Syřiště (In Bendl et al. 2015) uvádí, že výchovu zkoumá nejen pedagogika, ale i jiné disciplíny, jako jsou filozofie, psychologie, sociologie a ekonomika. Každý tak činí ze svého specifického hlediska. Pedagogický proces je komplexním procesem, v němž se spojují cíle, obsah, metody a prostředky pedagogů a žáků. S vlivem pedagogů, vychovatelů, rodičů se pedagogický proces neustále mění, rozvíjí se i mimo výchovné instituce. Skalková (et al. 1983) „*Výchovné jevy a procesy se charakterizují neobyčejnou složitostí, bohatými vzájemnými souvislostmi a velkou dynamičností*“ (Skalková et al. 1983, s. 33). Formuje nás vše blízké v našem okolí, lidé, typologie prostředí, trendy současnosti, média, kázeň/nekázeň ve škole, školská zařízení, rodina. Nově i jazyk, komunikace, zdraví, životní prostředí, digitální technika, média, právní a finanční gramotnost.

V souvislosti s výchovou 21. století, které je charakterizováno neustálými změnami, podmínkami výchovy a v souvislosti s globalizačními tendencemi, se stává výchova celoživotním procesem a komplexním procesem (Šafránková, 2019). Není dostačující zvládat dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, ale do popředí výchovného procesu dle Walterové et al. (1997, In Šafránková 2019, s. 75) se dostávají „*oblasti výchovy*“

- *Komunikace a osobnostně sociální výchova*
- *Demokracie a výchova k lidským právům*
- *Multikulturní výchova, interkulturní vzdělávání*
- *Inkluzivní výchova a vzdělávání*
- *Péče o životní prostředí a environmentální výchova*
- *Péče o zdraví a ke zdravému životnímu stylu*

- *Soudržitelost s Evropou a výchova k evropanství*
- *Informační a komunikační technologie a mediální výchova*
- *Řešení konfliktů a výchova k míru“*

Pro třetí tisíciletí Pike, Selby (2000, In Šafránková, 2019, s. 80) volí termín „Globální výchova“. Vztah mezi kultivováním vnitřního a vnějšího světa člověka, který je kvalitní, vyvážený a funkční (Šafránková, 2019). Zvírotsky také dodává, že profesionální pedagog a vychovatel by se měl rámcově orientovat v různých specifických gramotnostech pro zvládnutí současného světa. Mluvíme i o „sekundární gramotnosti“, např. literární a čtenářská gramotnost, dokumentová a numerická gramotnost (Bendl et al. 2015, s. 302). Dle Zormanové (2014, s. 22) je výchova „*cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi, sociálními vztahy*. Šafránková (2019, s. 806) definuje, že „*Výchova je složitý dynamický proces, který je ovlivňován technickými, společensko-kulturními přírodními podmínkami. Představuje složitý systém vzájemných vztahů subjektů a objektů, výchovy, podmínek, cílů, prostředků a výsledků výchovy*.“

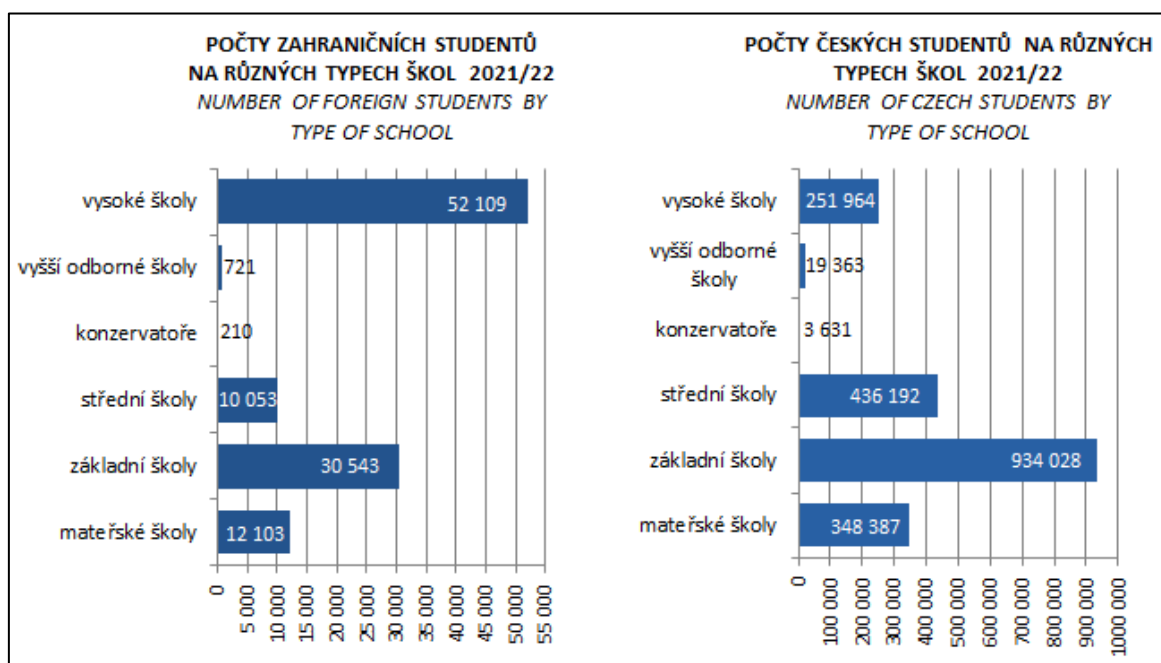
Rodinné zázemí má zásadní vliv na výkonnost žáka ve škole a je důležité, aby škola a rodina byly v symbióze. V současnosti je velká rozmanitost rodinných modelů a škola na to musí být připravena (Kucharská et al. 2021). Střízlivý realista, vývoj v mladším školním věku 6-11 let, tak nazývá období Řičan (2014). Vývoj dítěte je složen z mnoha linií a vzájemně se proplétají. „*Hlavní motiv udává škola, která především učí dítě pracovat, otvírá mu tak velké perspektivy, ale klade na ně také nebývalé požadavky*“ (Řičan 2014, s. 162). Ve škole může být i menšina, žáci s odlišným jazykem z minoritních skupin, právě oni mohou na sociokulturní rozdílnost doplácet. Jednou ze základních lidských potřeb je sebevědomí. Žáci potřebují být okolím přijímány a respektovány. Často právě žáci s odlišným jazykem touží ve společnosti svých spolužáků a pedagogických pracovníků o ocenění, aby byli přijati a našli své místo v majoritní společnosti (Řičan 2014).

Vzdělávání

Děti/žáci s odlišným mateřským jazykem k nám přicházejí a zařazují se do povinné školní docházky formálního vzdělávání. Čábalová (2011 In Zormanová 2014, s. 21) definuje „*Vzdělávání je proces osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků a postojů. Také*

se jedná o proces formování osobnosti, názorů a zájmů. Vzdělávání se vztahuje především k socializaci jedince. V procesu vzdělávání dochází k osvojování vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků.“ Hájková, Strnadová (2010) uvedly, že pedagogičtí pracovníci na základních školách uvedli, že při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem mají největší úskalí v komunikaci s rodiči, s jazykovým vybavením a s pravidelnou docházkou žáků s OMJ do škol ke vzdělávání.

Při vzdělávání se musíme zabývat i psychologií. Piagetovu původní teorii, že učení následuje za vývojem, Vygotskij vyvrátil a uvedl, že „Učení je tedy jakoby nadstavbou nad dozráváním“ (Vygotskij, výbor díla Průcha, 2004, s. 85, 86). Část pravdy je tedy v tom, že dítě musí dosáhnout určitého stupně zralosti. Pedagogika tedy musí počítat s těmito vlastnostmi dětského myšlení, jako s dolní latkou umožňující učení (Průcha, 2004).



Graf 4 Počty zahraničních a českých studentů na různých typech škol k 2021/2022, zdroj: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, dostupné on-line na www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani

Děti/žáci s odlišným mateřským jazykem k nám přicházejí v různém věku. Věk je důležitý pro pojetí nejen jazyka naší země, ale i zvnitřnění se s danou majoritní společností a kulturou země. Dle zdroje (MŠMT 2022) Graf 4 , počty dětí ze zahraničí v minulých letech dosahovaly v předškolních zařízeních 12 103 a v základních školách se vzdělávalo

30 543 žáků s odlišným mateřským jazykem. Českých dětí bylo v předškolních zařízeních 348 387 a v základních školách 934 028 žáků celkem.

K datu 30. 9. 2022 se v našich základních školách vzdělává dle *Tabulka 2* celkem 1 007 778 žáků. Z toho je k 31. 3. 2023 ukrajinských žáků-azylantů/uprchlíků 39 680, a to činí 3,9 % podílu ze všech vzdělávajících se žáků na základních školách v ČR. Podíl žáků z Ukrajiny je stejný jako k datu 30. 9. 2022. V Praze je procento zastoupení ukrajinských žáků 6,7 %, tedy to je největší nárůst od 30. 9. 2022. K 31. 3. 2023 v absolutních číslech přibýlo 464 ukrajinských žáků v Praze (MŠMT 2023).

	Počet žáků celkem na základních školách	Počet žáků z Ukrajiny. žáci-azylanti/uprchlíci		% podíl ukrajinských žáků-azylantů/uprchlíků, žáků celkem v ZŠ
	k 30. 9. 2022	k 30. 9. 2022	k 31. 3. 2023	podíl v %
Základní škola	1 007 778	39 478	39 680	3,9 %

Tabulka 2 Počet žáků na základních školách v České republice. Podíl v % ukrajinských žáků z posledních dostupných dat k 31. 3. 2023, zdroj MŠMT 2023. Vlastní zpracování 2023

Žáky zařazujeme do povinné školní docházky formálního vzdělávání a zařazujeme je i do neformálního²³ vzdělávání, školních družin a volnočasových aktivit. Právě v neformálním vzdělávání si žáci přirozeně osvojují český jazyk, učí se českým zvykům a české kultuře. Žáci s odlišným mateřským jazykem integrují do českého prostředí, a to se děje i se základní znalostí českého jazyka. Úkolem pedagoga je žáky s odlišným mateřským jazykem inkludovat v běžné základní škole a edukovat dle ŠVP v souladu s RVP.

²³ Dostupné z: <https://www.msmt.cz> „Neformální vzdělávání je stejně jako formální vzdělávání (ale na rozdíl od informálního učení a nahodilého nebo namátkového učení) vzděláváním, které je institucionalizované, záměrné a plánované poskytovatelem vzdělání“. [online] ©2013-2023 [vid. 2023-09-23].

2.7.2 Školní prostředí a klima školy

Vše se do našeho kulturního prostředí nehodí a zde si musíme uvést slova Prokopa (1996, s. 5) „*Škola je nutným předáváním shromážděných zkušeností v kulturní tradici*“. Škola je také relativně izolovaná sociální instituce, která se řídí vlastními hodnotami, normami, má své vlastní prostředí, které se významně liší od společenských institucí. Škola má pevnou vnitřní strukturu, ale ta podléhá celé řadě vlivů, jak vnitřních, tak vnějších. V každé moderní institucionální společnosti bývá škola nejčastěji státní. Státní škola je podřízena v rámci školského systému státu. Školské systémy a reformy jsou naopak soubory nadřazenými. Instituce školy se stala dominantním znakem vyspělé společnosti. Jakou má funkci škola? Předává dětem/žákům vědecké informace, škola je institucí, která vědeckými metodami, na základě pedagogické a psychologické teorie, usměrňuje vliv ostatního edukačního působení, předává celkový pohled na společnost a přírodu a v neposlední řadě připravuje jedince na fungování ve společnosti. Jaké je postavení školy ve společnosti: Středové postavení pro jednotlivce na cestě z rodinného prostředí k přechodu do společnosti. Škola má spojovací a předvádějící funkci a tento proces je velmi složitý. Ve škole se střetávají principy interakcí z oblasti individuální podpory (na primárním vzdělávání) s požadavkem na výkon. Obecně si můžeme říci, že je jedno, jestli je škola státní nebo soukromá, ale jakou má prestiž? A k tomu patří nejen zdárné dokončení školy, ale také v jakém prostředí a klimatu žák /student školu absolvuje (Prokop 1996). Klima školy je sociálně pedagogická proměnná, která vyjadřuje kvalitu „*interpersonálních vztahů*“ a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol, tříd, celkového prostředí školy atd. = „*kultura školy, vztah-rodice škola, vztah škola veřejnost*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2008, s. 100). Důležitost prostředí pro vývoj a výchovu jedince je všeobecně společností přejímána. Bendl et al. (2015, s. 83) uvádějí, že „*důležitost prostředí pro sociální klima, výkonnost a chování žáků se běžně zohledňuje ve školách*“. Právě exogenní faktory ovlivňují formování jedinců v oblasti výchovy. Vliv rodinného prostředí, vrstevnického, školního a kde jedinec vyrůstá a žije, formuje jeho chování, názory, postoje a hodnoty. Wroczyński (In Bendl sec. cit. 2015) definuje prostředí jako soubor vnějších faktorů (okolí), které vyvolávají psychické reakce. Mluvíme o sociální pedagogice

jako o vědě, která klade velký důraz na prostředí. Dobrá škola je bezpečným místem pro žáky s pozitivním klimatem.

Třída – sociální útvar

Od narození je člověk členem nějaké skupiny a projevuje se to v jeho chování, myšlení a citech. Morálka ve třídě je dvojí, vnitřní a vnější. Pro vnitřní morálku platí zákony kamarádství, solidarity, pomoci. Pro učitele platí zákony „vně“. Struktura třídy je tedy síť vzájemných vztahů, a ta určuje vnitřní stavbu skupiny. Při delší soudržnosti se vytvoří struktura, která se později stává skupinou. Čím větší je pevnost struktury, tím je lepší stabilita tohoto útvaru. Síť vzájemných vztahů nemusí být jen formální, ale především vzniká neformální členění, které vzniká z různého uspořádání skupin, z různých souhry sociálních procesů (Prokop 1996). In-group skupiny, kde se jedinec považuje za člena skupiny (pocit MY). Třída se stává formální skupinou. Autorka uvádí, jak důležité pro žáka s odlišným jazykem je přijetí do různorodých skupin, do stabilní struktury třídy. Prokop (1996, s. 2) definuje, že bez vedení jsou ale tyto útvary beztvaré. „*Prvky struktury jsou: síť vzájemných vztahů, rozdělení do vrstev a pořadí, rozdělení rolí, vedení.*“ Kucharská et al. 2021 definují, že klima školní třídy zásadně ovlivňuje výkonnost, kooperaci a výsledky účastníků ve třídě.

Fontana (2003) uvádí, že domov a škola jako společenské instituce mají rozhodující úlohu při přetváření dětí/žáků ve zdatné sociální bytosti. Nejrozumnější rozdíly mezi skupinami mohou vést ale k nedorozuměním a konfliktům, a dokonce k aktivnímu nepřátelství. Někteří pedagogové v důsledku neporozumění etnickému zázemí svých žáků si mohou nesprávně interpretovat jejich chování, výkony a potíže s učením. Slova užitá pedagogem mohou mít v jejich kultuře odlišný význam. Žádná škola svůj vzdělávací program nemůže výlučně přizpůsobit etnickým skupinám. Fontana specifikuje (2003, s. 34) „*Ovšem formální vzdělávání musí podporovat jak společenskou soudržnost, tak i práva jednotlivců v rámci této soudržnosti.*“ Autorka si uvědomuje důležitost získání vhledu pedagogem do rodiny a zázemí u žáků s odlišným mateřským jazykem. Zvláště v rámci sociálních nebo etnických odlišností mezi domovem a školou, a předcházet tím vzájemnému nepochopení, zbytečnému konfliktu mezi školou – rodinou – žákem.

2.7.3 Školská zařízení

V opatření státu je hlavní prioritou podpora smysluplného využití volného času dětí/žáků, které v konečném pojetí umožní zapojení do společnosti. **Vyhláška č. 74/2005 Sb.**, o zájmovém vzdělávání, k 1. 9. 2023 definuje Školská zařízení pro zájmovou činnost § 3, tohoto typu:

- středisko volného času
- školní klub
- školní družina (MŠMT 2023).

K formálnímu vzdělávání tedy neodmyslitelně patří i neformální vzdělávání. Pozitivní klima školy, trávení volného času, setkávání s přáteli, nové zážitky, které přispívají k rozvoji jedince a mají velký vliv na rozvoj žáků s OMJ.

Středisko volného času zahrnuje mladý vědní obor *Pedagogika volného času*, přispívá k rozvoji osobnosti jedince, patří mezi společenské vědy. Žákům s OMJ napomáhá k rozvoji jejich zájmů, nadání a přispívá k inkluzivnímu vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Zde je aktivně nastavena spolupráce s ostatními vědními obory, jako je např. pedagogika obecná, speciální a sociální, ale zahrnuje psychologii obecnou, vývojovou a sociální. Neméně důležité jsou i aspekty sociologické, filozofické, ekonomické, politické a zdravotnické (Pávková In Bendl et al. 2015). Oblast výchovy ve volném času má tyto specifické požadavky: pedagogického ovlivňování volného času, požadavek dobrovolnosti, seberealizace, rekreačního zaměření, požadavek zajímavosti, zájmové zaměření, a především požadavek sociálního kontaktu (Pávková In Bendl et al. 2015). Sociální kontakt je nejdůležitějším aspektem v začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Začleňování se děje v přirozeném prostředí a žáci nápodobou a aktivní dobrovolnou hrou, svými zájmy se zapojují do činností s dětmi/žáky majoritní společnosti. Propojení formálního vzdělávání neformálním, např. postupy animace, výchova zážitkem a společné aktivity žáků napomáhají v rámci pedagogického ovlivňování k začleňování žáků s OMJ. Výchovně-vzdělávací procesy se vytvoří i v neformálním vzdělávání, ve školních zařízeních školních družin a volnočasových aktivit žáků. V neformálním vzdělávání v mimoškolské edukaci si žáci přirozeně osvojí jazyk český, v majoritní skupině žáků si osvojí české zvyky a zapojí se snadněji do aktivit. Úkolem pedagogických pracovníků

je děti/žáky azylantů a migrantů vzdělávat, aby lépe pochopili naši kulturu a my se snažili tyto děti a rodiny respektovat i s odlišnostmi, které se v interakcích vyskytují a budou vyskytovat. Žáci s odlišným mateřským jazykem přirozeně integrují do českého prostředí, a to se děje i bez znalosti českého jazyka. Úkolem pedagoga je žáky s odlišným mateřským jazykem začlenit mezi skupiny majoritní populace a tyto žáky plně socializovat.

Významný vliv v době migrace má věk dítěte, ale také důvod, proč se dotyčný imigrant ocitne v naší zemi. Může nastat dokonce kulturní šok na dané prostředí. Potom postoje k naší kultuře a vzdělávání nemusí přinést výsledky, a může se naopak dostavit odmítání našich zvyklostí a norem a žák se může ztotožňovat pouze s identitou svých rodičů. Velmi nutné je přijetí nových kulturních hodnot a jazyka a k tomu se případně zapojit do vlastní komunitní sítě institucí (Interface 2008 In Průcha 2010).

2.8 Multikulturní výchova

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 129) definují multikulturní výchovu tak, že „*Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky.*“ Mojžíšová (In Bendl 2015, s. 269) uvádí, že do roku 1989 v České republice bylo národnostní složení obyvatel stálé. V dnešní době se ale setkáváme běžně s jedinci z celého světa, a v 21. století musíme čelit i extremismu, který je nejvíce ve velkých městech. Jirásková (2006, str. 22) zmiňuje, že „*prvotním záměrem pluralismu je zajistit multikulturní smír, a mít tak na paměti vzájemné uznání.*“ Mojžíšová (In Bendl 2015, s. 270) dodává, že „*České školy a jejich pedagogové stojí v této souvislosti před novými náročnými úkoly. Jednou z mnoha cest, jak začít tyto problémy řešit, je promyšlená a efektivně vedená multikulturní výchova.*“

K předcházení konfliktů mezi obyvateli v naší zemi je jednou z cest aktivní zavedení multikulturní výchovy, do základních a středních škol, jako nedílnou součást rámcových vzdělávacích programů. Žáci jsou ve výchově vedeni k pochopení a respektování sociokulturních rozmanitostí, seznamují se s různými způsoby myšlení a vnímání světa. K interkulturním kompetencím patří formování tolerance, umění žít na našem území s různými etniky a umění jednání s lidmi pocházející z jiných kultur, Mojžíšová (In Bendl et al. 2015).

2.9 Organizace zabývající se inkluzivním vzděláváním dle žáků s OMJ

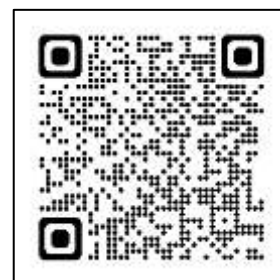
Autorka uvádí organizace zabývající se osvětovou činností, metodikou, právní pomocí a podporou společného vzdělávání žáků s OMJ. Nabídka učebnic a on-line portálu dle edukace žáků s OMJ je v současnosti široká.

- **EDU.cz.** Jednotný metodický portál MŠMT www.edu.cz Metodická podpora vzdělávání ukrajinských dětí, UK mutace **Česká školní inspekce** www.csicr.cz
- **Národní pedagogický institut České republiky**, zpojmevsechny.cz Poskytuje nabídku odborné pomoci, metodiky, vzorové tiskopisy – dokumenty dle žáků s odlišným mateřským jazykem, právní pomoc. Organizace nabízí interaktivní mapu v rámci celé ČR, s možností nastavení filtrů na konkrétní vyhledávání, např. pro žáka s odlišným jazykem – vyhledat volnočasové aktivity.
- **Inkluzivní škola.** Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému <http://www.inkluzivniskola.cz>
- **EDUin.** Informujeme o vzdělání <https://www.eduin.cz>
- **Meta o.p.s. – společnost pro příležitost mladých migrantů.** Posláním společnosti je aktivně přispívat k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti <http://www.meta-os.cz>
- **Nová škola o.p.s.** Obecně prospěšná společnost Nová škola je nevládní, nezisková organizace, která podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže <http://www.novaskolaops.cz>
- **Občanské sdružení Rytmus.** Středisko podpory inkluze zajišťuje vzdělávací a osvětovou činnost <http://www.rytmus.org>
- **Společné vzdělávání.** Odkazy na spolupracující organizace v rámci Prahy <https://skoly.praha.eu/>
- **Centrum pro integraci cizinců, o. p. s.,** www.cicops.cz s jazykovými mutacemi UK

- **Sdružení pro integraci a migraci.** Organizace pracuje pro právní pomoc cizincům <https://www.migrace.com>
- **Organizace pro pomoc uprchlíkům.** Podpora společného vzdělávání pro žáky s OMJ <https://www.opu.cz>
- **Jen svět na školách.** Organizace se věnuje dějinám, lidským právům, mediálnímu vzdělávání a aktuálním tématům doby www.jsns.cz
- **Ulita Praha 3.** Středisko volného času pro děti a mládež www.ulita.cz

Dle edukace žáků s odlišným mateřským jazykem uvádí nakladatelství, zabývající se vydáváním učebnic a metodik pro pedagogy a překladové slovníky, odkaz na překladové slovníky v jazykových mutacích.

- Nakladatelství **RAABE**. Čeština pro žáky se SVP, rady k výuce českého jazyka <http://www.raabe.cz>
- Nakladatelství **Fraus**. Učebnice <https://ucebnice.fraus.cz/>
- Učebnicový soubor **Domino**. Český jazyk pro malé cizince 1. a 2. Svatava Škodová. Učebnice, pracovní sešit, metodika s podporou pro pedagogy. Doporučení pro žáky 1. stupně základní školy s nulovou znalostí čtení a psaní jazyka českého.
- **Umíme česky**. Čeština jako druhý jazyk www.umimecesky.cz
- Inkluzivní škola. **Překladové slovníky** v jazykových mutacích, např. pro český jazyk a literaturu, jazyková mutace v češtině, ukrajinštině, ruštině, vietnamštině a angličtině.



Obrázek 4 Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/prekladove-slovnicky>, QR code [online]. © 2023. [vid. 2023-09-17].

3 Empirická část

3.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného kvalitativního šetření bylo analyzovat inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole.

Dílčí cíle výzkumného kvalitativního šetření jedné případové studie:

- Analýza **procesu inkluze** sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole
- Analýza **postojů pedagogických pracovníků a zaměstnanců školy** při inkluzivním vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole
- Analýza **poskytování podpůrného opatření** v rámci inkluzivního vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole
- Analýza využívání **neformálního vzdělávání a klima školy** v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole
- Analýza poskytování **spolupráce a podpora rodiny** v rámci inkluzivního vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole
- Shrnutí **poznatků o inkluzivním vzdělávání** se zaměřením ke sledovanému žákovi s odlišným mateřským jazykem

Hlavní otázka výzkumného šetření: Jak probíhá inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?

V návaznosti na stanovení dílčích cílů výzkumného šetření budou položeny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1 *Jaká jsou hlavní úskalí ve výchovně vzdělávacím procesu u sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Výzkumná otázka 2 *Jak důležitý je individuální přístup pedagogů a zaměstnanců školy ke sledovanému žákovi s odlišným mateřským jazykem v běžné základní škole?*

Výzkumná otázka 3 *Jak nezbytné je dodržovat doporučené podpůrné opatření (asistenta pedagoga) dle sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Výzkumná otázka 4 *Jak vhodné je využívat neformální vzdělávání a mít ve škole pozitivní klima dle sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Výzkumná otázka 5 *Jak nezbytná je spolupráce a podpora rodiny žáka dle sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Výzkumná otázka 6 *Jaká je efektivita inkluzivního vzdělávání u sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem?*

Autorka diplomové práce „*Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem*“ se dlouhodobě zabývá problematikou inkluzivního vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a uvádí, že v některých fragmentech výzkumných otázek a stanovení dílčích cílů se formulace mohou shodovat s její bakalářskou prací. Díky tomu může detailněji srovnávat jednotlivé žáky v inkluzivním vzdělávání a podrobněji analyzovat výsledky šetření. Případovou studii bakalářské práce kvalitativního výzkumného šetření autorka vedla na běžné základní škole s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, z vědního podoboru speciální pedagogiky psychopedie, v rámci inkluzivního vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktuální a předchozí případové studie se v budoucnosti mohou nadále analyzovat jako dvě různé specifické skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zaměřit se na další odlišnosti, postoje a jednotlivá podpůrná opatření v rámci běžné základní školy (Štefková 2021).

3.2 Použité metody

Metodologie zkoumání

Výzkumné šetření bylo dlouhodobě prováděno metodou kvalitativního designu jedné případové studie. Případová studie nemůže být rozkrývána izolovaně. „*Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím*“ Švaříček et al. (2007, s. 98). U případové studie je důležitým faktorem čas. Basseye (1999, s. 110, sec. cit. Švaříček et al. 2007, s. 99)

uvádí, že pokud chceme získávat data, musíme být přímo v dění, získávat relevantní data „svědectví“ z první ruky. Miles a Creswell (2003, sec. cit. Hendl 2016, s. 48) definovali, že „*Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“. Mnoho autorů s tímto tvrzením však nesouhlasí a některé výhrady jsou zase vyváženy jinými vlastnostmi. Hendl (2016, s. 50) zpracoval tabulku o přednostech a nevýhodách kvalitativního výzkumu. V rámci těchto faktů by autorka při svém výzkumném šetření neměla opomenout, že výsledky „*jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobní preferencí*“ a s touto informací pracovat. Kvale (1994, sec. cit. Švaříček et al. 2007, s. 28) označuje za „*svatou trojici*“ tři kritéria sociálně vědního výzkumu: validitu, reliabilitu a zobecnitelnost. Švaříček et al. (2007) upozorňují na důležitost sledování procesu kvalitativního výzkumu a nejenom se soustředit na výstup kvalitativního výzkumného šetření. Výstupem výzkumného šetření diplomové práce „*Inkluzivní vzdělání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem*“ na běžné základní škole je podrobný popis případové studie žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, z jiného sociokulturního prostředí. Výzkumné kvalitativní šetření umožňuje aktivní zkoumání jedince, v jeho přirozeném prostředí školy, třídy, skupiny, v mimoškolních aktivitách žáka s odlišným mateřským jazykem a v dalších činnostech spojených s edukací. Silnou stránkou tohoto výzkumného šetření je, že probíhá v delším časovém horizontu. Je umožněn celkový vhled do podstaty případové studie. Švaříček et al. (2014) dodávají, že v kvalitativním výzkumu je zúčastněné pozorování pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat.

Použité metody sběru dat

Ve výzkumném šetření byly čerpány poznatky z dostupné odborné literatury, byl předložen podrobný popis případové studie. Hlubkové nestrukturované i polostrukturované rozhovory všech zúčastněných byly nahrány na diktafon a poté postupně přepsány k výzkumnému šetření. Otázky pro zúčastněné osoby na výzkumném šetření jsou uvedeny v diplomové práci, viz *Příloha 22*. Výzkumné šetření bylo doplněno o e-mailové zprávy matky sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem a třídní učitelky z 1. třídy. Součástí kvalitativní studie bylo zúčastněné pozorování. V průběhu studie bylo nahlíženo

do dostupných dokumentů, které se týkají vzdělávání žáka s odlišným jazykem a následně byly analyzovány. Autorka diplomové práce se podrobně seznámila s dokumenty školy a se školním vzdělávacím programem. Byla součástí žákova školního dne, zúčastnila se obědů, pobývala ve školní družině a v žákových volnočasových aktivitách. Zúčastněné pozorování při edukaci a výchově sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem bylo součástí dlouhodobého výzkumného šetření.

Harmonogram výzkumného šetření

Šetření bylo rozděleno na přípravnou fázi, výzkumné šetření a na fázi hodnocení výsledků výzkumného šetření. Průběžné dlouhodobé výzkumné šetření probíhalo od září 2019 (nástup žáka s OMJ do 1. třídy) a probíhalo do měsíce září 2023 (začátek 5. třídy), s možností prodloužení výzkumu této případové studie. V průběhu výzkumné části od září 2019 autorka intenzivně studovala odbornou literaturu a dostupné odborné elektronické informační zdroje. Odborné výrazy autorka analyzovala a poté použila v teoretické a empirické části diplomové práce. Závěrečné hodnocení výzkumného šetření proběhlo začátkem měsíce září 2023. Získaná další data empirickým šetřením autorka diplomové práce průběžně zpracovávala a vyhodnocovala v září a měsíci říjnu 2023. Závěr diplomové práce byl dokončen koncem měsíce listopadu 2023.

Zúčastněné pozorování

V průběhu dlouhodobého výzkumného šetření byla využita metoda zúčastněné pozorování žáka, kterého autorka diplomové práce doprovází denně při edukačních a volnočasových aktivitách. Zúčastněné pozorování proběhlo ve všech prostorách školy, a i v mimoškolních aktivitách a na akcích mimo školu. Žák s odlišným mateřským jazykem se chová bezprostředně a přirozeně. Pro nezúčastněné pozorovatele může situace vypadat, že asistenta pedagoga prakticky nepotřebuje. Není to pravda, asistent pedagoga překládá – tlumočí některé požadavky mezi vyučujícími a žákem. Navíc žák s odlišným mateřským jazykem je hyperaktivní a nadaný, a tak má při výuce drobné kázeňské přestupky, které musí asistent tlumit a být při výuce žákovi nápomocen. Výchova ve volném čase je také součástí edukace

žáka s odlišným mateřským jazykem, a tak bude vymezena této oblasti také část empirického šetření. K úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání, integraci žáka s odlišným jazykem patří úspěšné zvládnutí českého jazyka. V empirické části je podrobně popsána kazuistika žáka, vzdělávání a výchova žáka s odlišným mateřským jazykem v rámci základní školní docházky od 1. do 4. třídy. Dlouhodobé kvalitativní výzkumné šetření je vstupem žáka s OMJ do 5. třídy na běžné základní škole ukončeno.

Etické dimenze výzkumu

Studie šetření na běžné základní škole probíhala ve výše uvedených etapách. Autorka diplomové práce seznámila zákonné zástupce s plánovaným výzkumným šetřením a se zapojením do výzkumného šetření. Byl jí udělen poučený souhlas (*informed consent*) všech zúčastněných na pedagogickém výzkumném šetření. Rodiče žáka s odlišným mateřským jazykem požádali o možnost zpřístupnění diplomové práce. Autorka diplomové práce pracuje ve škole a třídě, kde je výzkumné šetření prováděno. S žákem s odlišným mateřským jazykem byla při edukaci, účastnila se výchovných programů na základní škole i ve školním zařízení. Žák s odlišným mateřským jazykem nebyl zatížen touto studií, a poznatky ze vzdělávání a výchovy byly využity pouze ke zpracování této případové studie. Výzkumník dodržel důvěrnost (*confidentiality*), aby nedošlo k újmě účastníka (Švaříček et al. 2014).

Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v běžné základní škole v Praze. Základní škola se nachází v historické budově v centru města Prahy. Zřizovatelem školy je městská část Prahy. Základní škola je spádová pro žáky dle místa trvalého pobytu. Celková kapacita základní školy je 597 dětí s 56 pedagogickými pracovníky, z toho je 17 % žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve škole je pro žáky a rodiče k dispozici školní poradenské pracoviště (v širším pojetí) zastoupené výchovným poradcem, metodikem prevence, speciálním pedagogem a školním psychologem. Kapacita dané základní školy bohužel neumožňuje otevření přípravné třídy pro žáky se SVP.

Materiálně technické vybavení školy, celkem 21 kmenových učeben, které jsou vybaveny interaktivními tabulemi a jedna učebna IT. Budova školy nemá výtah a má celkem 5 poschodí s hernami v nejvyšším patře. Chybějící výtah bohužel neumožňuje žákům tělesně postiženým základní školu navštěvovat. To částečně limituje školu z hlediska inkluzivního vzdělávání. Součástí základní školy jsou dvě malé tělocvičny, a žáci tak mají možnost pohybu i v průběhu dne. Škola pro pohyb žáků využívá přilehlé parky a multifunkční veřejné hřiště, které jsou v blízkosti školy. Žák s odlišným jazykem se potkává v průběhu školního dne i s dalšími zaměstnanci školy, kterých je celkem 16 z řad nepedagogických pracovníků, např. zaměstnanci recepce, školník, zaměstnanci školní jídelny.

3.3 Případová studie

K výzkumnému šetření diplomové práce byl vybrán žák s odlišným mateřským jazykem, který původem pochází z východní části Evropy – Ukrajiny, ale jeho mateřským jazykem je jazyk ruský. S žákem s OMJ autorka diplomové práce pracuje od 1. třídy, kdy nastoupil na základní školu bez znalosti českého jazyka. Autorka v základní škole pracuje jako sdílený asistent, neboť ve třídě, kde působí, je více než třetina žáků cizinců z EU a ostatních zemí. Empirické šetření a zkoumání případové studie výše uvedeného žáka aktivně probíhalo čtyři roky a proces byl uzavřen pátým rokem, začátkem září 2023. Předložená výzkumná studie komplexně představuje téma „*Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem*“. Pro výzkumné šetření byla využita metoda kvalitativního výzkumu jedné případové studie žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole.

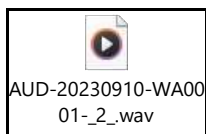
3.3.1 Rodina žáka s odlišným jazykem

Žák pocházející z Evropy z východní Ukrajiny. Mark se narodil v Doněcku v roce 2013. V České republice žije v jedné domácnosti s maminkou, tatínkem, dědečkem a s babičkou. Širší jejich rodina a prababička, která Marka vychovávala, žije na Ukrajině. Další příbuzní žijí v Ruské republice. Více informací uvádí matka sledovaného žáka s OMJ v e-mailové zprávě. **E-mailová zpráva** mezi maminkou žáka a asistentem pedagoga (matka žáka s OMJ za 2,5 roku již velmi dobře ovládá český jazyk), вс, 30 янв. 2022. *Přijeli jsme z Ukrajiny,*

není z Ruska. Ano, díky mému tatínkovi. Pracuje jako IT programátor. Má zaměstnacké kartu, a teď už dostal s maminkou trvalý pobyt (po 5 letech bydlení v Praze). Když začala ta válka v Doněcku (to je město, kde jsme bydleli a kde se Mark narodil), tatínkova kancelář přestěhovala v jiné město v Ukrajině – Nikolaev, a pak jedna část zaměstnanců odletěla v ukrajinské město Odessa (a je to město vedle moře), jiná část odletěla do Prahy. Tak to udelala válka 2014, my jsme všechny v Praze. Na Ukrajině říkáme – Nebylo by štěstí, ale tak neštěstí nám pomohlo. A hlavně lidé a vaše pomoc.

Matka, otec žáka a dědeček mají univerzitní vzdělání zakončené absolutoriem vysokého inženýra. Školy absolvovali v ruském jazyce. Původně se do České republiky odstěhovala rodina za prarodiči, dědeček pracuje ve firmě zabývající se IT technologií. Babička žáka má vyšší vzdělání, malého inženýra a na Ukrajině pracovala jako účetní, dnes zabezpečuje zázemí rodině a je již v důchodu. Vliv a zájem rodiny i přes odlišné kulturní zázemí a myšlení je zřejmý v pozitivním slova smyslu, žák výborně asimiluje i přes jejich rodinné kulturní tradice. Rodina je věřící a ctí učení křesťanské ortodoxie-pravoslaví. Ve své rodině žák Mark s OMJ používá mateřský ruský jazyk a rozumí ukrajinskému jazyku.

Po absolvování základní školy bude žák pravděpodobně studovat gymnázium a poté vysokou školu v České republice. Se svými rodiči Mark cestuje po České republice, založil si cestovatelský deník, a zapisuje si všechna navštívená místa. V *Audio nahrávka 1* Mark uvádí navštívená města a státy (страны). Zmiňuje v ní, že se mu nejvíce líbí na ostrově Madeira. Rodina žáka se o Marka svědomitě stará a setkávají se přes rok i se svými příbuznými. Markovi umožňují vzdělávání, tím nabývá kompetencí v rámci IQ, ale rodina rozvíjí i jeho emoční inteligenci (EQ). Mark s rodiči mluví o zážitcích ve škole a mimo ni, o kamarádech, o úspěších/prohrách a u Marka se rozvíjejí empatie a společenská obratnost. K pochopení žáka s odlišným jazykem a pro úspěšnou spolupráci se školou, rodinou, žákem je vhodné znát původ, zvyky a rodinné zázemí žáka s odlišným mateřským jazykem. Rodina opustila svou rodnou vlast z důvodu války 2014 (anexe Krymu) a rozhodli se natrvalo usadit v České republice. Sami říkají „*Naše vlast je Česká republika*“.

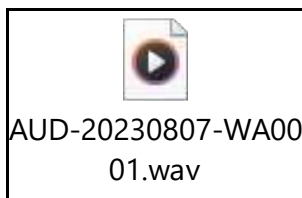


Audio nahrávka 1 sledovaného žáka Marka s OMJ v jazyce českém uvádí, které školní předměty má rád/nerad, v jakých státech pobýval a jaká města navštívil, 2023

3.3.2 Charakteristika žáka

Žák s odlišným mateřským jazykem z Ukrajiny, hovořící rusky, nastoupil do 1. třídy základní školy a nastal problém nejen v jazykovém porozumění, ale i v jeho soustředěnosti. U žáka nebyl problém se něco naučit, ale jeho soustředěnost během dne velmi kolísala. Mladší školní věk časově zabírá první dva nebo tři roky školní docházky, tedy od 6 let až do 9 let. Pro toto období Matějček (2010, s. 124) uvádí, že mohou nastat „*obtíže v přizpůsobení dítěte školním nárokům ve smyslu pracovního soustředění, kázně a vytrvalosti.*“ Pokud se k tomu přidá jazyková bariéra, riziko školní neúspěšnosti narůstá.

Žák vzorně plní povinnou školní docházku. Ve škole aktivně používá český jazyk, jazyk anglický. V matematice je nadprůměrný, počítá dělení do tisíce a zlomky. Nejvíce ho baví předměty matematika s geometrií, tělocvik, člověk a svět, zeměpis, historie, viz *Příloha 10* a má širší znalosti než jeho vrstevníci. Mark je kamarádský a nezištně pomáhá spolužákům při výuce i mimo ni. Pedagogům líčí víkendové zážitky, představuje své projekty a ověřuje si s nimi zajímavosti z přírody, historie a další aktuální otázky ze současného světa. V *Audio nahrávka 2* Mark uvádí, že ho nebaví český jazyk a jazyk anglický. Přitom v ovládnutí jazyků dosahuje skvělých výsledků. *Audio nahrávka 2* obsahuje rozhovor se svým kamarádem Bohdanem v jazyce ruském. Autorka práce chce upozornit na možnosti rozvoje nadaného žáka. Je chytrý a velmi zvědavý. Vede si cestovatelský deník s navštívenými státy z Evropy: Itálie, Portugalsko, Německo, Ukrajina, Česká republika, Slovensko, Rakousko, Španělsko, Polsko. Ze světadílů Asie/Evropa Mark uvádí Turecko a ze světadílu Afriky uvádí Egypt. Města, která navštívil, si také vypisuje: Praha, Brno, Bratislava, Český Krumlov, Kutná Hora, Nový Knín, Paříž, Kyjev, Lvov aj. a k tomu si píše zajímavosti o městech, sbírá turistické vizitky, viz *Příloha 8*. Je to takový malý velký cestovatel. Mark rád hraje i šachy, maluje a rád sportuje. Má široké spektrum zájmů.



Audio nahrávka 2 sledovaného žáka Marka s OMJ se svým kamarádem z Ukrajiny na dovolené na Madeiře, 2023

3.3.3 Preprimární vzdělávání

Preprimární stupeň vzdělávání v mezinárodní klasifikaci je zařazen do stupně vzdělávání – ISCED 0. Sledovaný žák s OMJ v České republice v období předškolní docházky navštěvoval soukromé vzdělávací centrum za účelem edukace. V mailové zprávě matka uvádí „V září 2018 roku, když Marku bylo 5 let, navštívili Veletrh vzdělávání dětí v Praze a seznámili tam s paní ředitelkou školy soukromé školy, v kterou Mark chodí do dnešního dne. Taký dozvěděly o mentální aritmetice“. A pak od října Mark začal chodit na mentální aritmetiku a v ruštinu, angličtinu a šachy. Když museli být na Ukrajině, Mark tam taky chodil na mentální aritmetiku, a program tam šel rychleji než v Praze. V své 5–6 let díky mentální aritmetice, Mark mohl vypočítat příklady do 10 s intervalovým sčítáním a odčítáním po 0.8 sekund. Například $2+4-1+5-3+2-4$ mohl vypočítat jenom za 5,6 sekund. Na tablete měly aplikace s domácími úkoly, v které ten interval od začátku byl po 10 sekund, a pak byl snižen do 0.8. Marku líbila ta matematika a chtěl už vypočítat i přes desítky. Proto dodatečně syn navštěvoval matematiku i v soukromé škole. Nestačilo jenom českého jazyka“.

3.3.4 Primární stupeň vzdělávání

V České republice je vzdělávání žáků povinné, včetně předškolního vzdělávání. K dispozici ke vzdělávání je Rámcový vzdělávací program (RVP) schválený MŠMT ČR. Určitý základní dokument ve smyslu vzdělávacího programu je pro práci ve školách nezbytný. Měl by představovat otevřený materiál, který jasně formuluje záměry, cestu a cíle celé předškolní výchovy a základního vzdělávání. Zastřešuje je zásadní výchovnou filozofií, socioekonomickou strategií a školsko-politickou legislativou. Požadavky RVP se upravují ke Školnímu vzdělávacímu programu (ŠVP) a zde se odrážejí nápaditost a profesionalita pedagoga (MŠMT 2023).

Náplň práce pedagogického pracovníka je v dnešní době velmi náročná. Pedagog, třídní učitel má na starosti nejen edukaci žáků, ale s touto funkcí jsou spojeny další povinnosti: evidence omluvenek, zápis známek do digitální podoby bakaláře a do žákovských knížek v listinné podobě. Zpracovává statistiku a navrhuje pedagogicko-výchovné opatření pro žáky. V inkluzivním vzdělávání zpracovává administrativní úkony, pracuje se zprávami ŠPZ, pravidelně hodnotí PLPP a spolupracuje se školním poradenským pracovištěm –

výchovným poradcem, speciálním pedagogem a školním psychologem. Třídní učitelka doprovází žáky do kina, divadla, na exkurze, různé akce, sportovní kurzy, doprovází žáky na pobytové ozdravné tábory, zabezpečuje pracovní sešity, knihy a školní pomůcky. Řeší i kázeňské přestupky, chování žáků v rozporu se školním řádem. Přípravuje a vede třídní schůzky a aktivně komunikuje s rodiči osobně nebo přes komunikační média. Její pracovní náplní je i doučování předmětů u žáků ohrožených školním neúspěchem a doučování žáků s OMJ, předmět jazyk český.

Základní vzdělávání, 1. stupeň v základní škole, je označeno v mezinárodní klasifikaci jako **Primární stupeň vzdělávání** a je zařazeno do stupně vzdělávání ISCED 1. Na této běžné základní škole mají pedagogičtí pracovníci dlouhodobé zkušenosti se začleňováním žáků-cizinců, dnes již žáků s odlišným mateřským jazykem. Je to dáno kosmopolitním prostředím městské části Prahy. Využívá také granty EU, operační výzvy Prahy, a díky tomu fungují i bezplatné intenzivní kurzy jazyka českého, volnočasové aktivity různého zaměření nejen pro žáka s odlišným mateřským jazykem. Integrace/inkluzí je vzájemně přínosná pro majoritní i minoritní skupiny žáků. Multikulturní výchova je přirozenou součástí každodenního života školy. Ve ŠVP je pro základní školu zařazena „*Multikulturní výchova*“, která má tyto tematické okruhy: z oblasti kulturní rozdílnosti, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru. Tematické okruhy jsou začleněny na 1. stupni základní školy do předmětů Člověk a svět (třída 2.), Informační technologie, Anglický jazyk (třída 3.), Informační technologie, Člověk a svět (třída 4.) a Informační technologie, Člověk a svět (třída 5.) Na škole fungují bezplatné volnočasové kluby, které vycházejí z průřezových témat multikulturní výchovy a jsou základem k porozumění žáků majoritní skupiny s žáky z jiného sociokulturního prostředí a odlišného mateřského jazyka. Fein (2002) uvádí, že ve školním prostředí se vysoce cení emocionální inteligence žáků, která právě zabezpečuje „kultura respektu“. Nejen akademické znalosti žáků jsou ceněny, ale pedagogové a zaměstnanci školy zohledňují emocionální potřeby žáků. Společný život v harmonii je ideální stav, to je záměr každé dobré pozitivní školy (Kovaříková, Marádová 2020).

3.4 Inkluzivní vzdělání na běžné základní škole

Na základní škole je rozvinuta péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím i o vzdělávání cizinců, žáků z jiného sociokulturního prostředí, žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve školním roce 2021/2022 bylo na základní škole edukováno celkem 76 žáků s odlišným mateřským jazykem. Ke školnímu roku 2022/2023 stoupl stav v počtu žáků z mimo EU na 20, z ostatních států na 83 žáků odlišným mateřským jazykem. Nejvíce žáků s odlišným mateřským jazykem je nyní zastoupeno z Ukrajiny – 49 (Rusíni), z Ruska – 16 a Slovenska – 10. Znalost českého jazyka je u 40 žáků nedostatečná a nad rámec výuky žáci průběžně navštěvují doučování českého jazyka. Celkem je ve škole začleňováno/integrováno průběžně 17-20 % žáků s odlišným mateřským jazykem z celkového počtu žáků základní školy. Číslo je proměnlivé, neboť žáci s odlišným mateřským jazykem Českou republiku často opouštějí společně se svými rodinami, migrují po naší republice, a tedy mění spádové školy. Změnu v počtu cizinců ovlivňuje i fakt, že neustále přicházejí noví žáci z Ukrajiny zasažené válkou. V základní škole v centru Prahy se běžně setkáváme s multikulturní společností žáků, s jejich jinakostí. Autorka diplomové práce, jako sdílený asistent, se s třídní učitelkou a dalšími pedagogy věnují všem žákům bez rozdílu.

Na základní škole funguje školní parlament, zvolení žáci pravidelně docházejí na jeho jednání a svou činností se podílejí na různých činnostech ve společném vzdělávání v základní škole. Podílejí se na „*pozitivním klimatu*“ školy a tříd. Žáci jsou tak určitými garanty bezpečného prostředí, navrhuji změny nejen v provozu školy, ale i určitá zlepšení v různých oblastech vzdělávání a výchovy. Školní parlament navrhuje sportovní a kulturní aktivity, setkávání se s žáky jiných základních škol, organizují komunitní setkání, slavnostní vstup prvňáčků do základní školy a také rozloučení s deváťáky. Organizují přerozdělení finančních prostředků, pořízených např. z tržeb z vánočních trhů školy a stanovenou finanční částku škola zasílá do rozvojových zemí (zemí třetího světa), např. do Angoly, pro podporu vzdělávání tamních žáků. Zástupci do parlamentu jsou řádně zvoleni od pátých tříd až po devátou třídu, žáci práci berou vážně a své funkce si velice váží. K vybavení školy a ke zdárné inkluzi přispívá také kultura školy, školní knihovna, která je vybavená vybranou odbornou literaturou z oblasti pedagogiky, psychologie, slovníky a knihami konverzace.

Jsou zde zastoupeny překladové slovníky různých států dle zastoupení žáků s OMJ na základní škole, zejména pro jejich pedagogy. Základní škola odebírá pravidelně tři časopisy se zaměřením na pedagogiku: „*Učitelské noviny, Školství*“ a časopis „*Rodina a škola*“. Časopisy s pedagogickým zaměřením jsou k dispozici všem zaměstnancům školy. K pozitivnímu klimatu přispívá i hra stolního tenisu o přestávkách na chodbách 2. stupně a různé sportovní aktivity v tělocvičně v době přestávek, kterého se zúčastňuje i ředitel školy a ostatní pedagogové. Další výhodou je také jasná strategie školy, kurikulum školy. Vytvoření zájmových kroužků k začleňování žáků s OMJ do majoritní skupiny. Žáci s OMJ si mohou vybrat ze široké nabídky dle potřeb a zájmů (šachy, jóga, keramické dílny, sportovní kluby, kluby pro děti s OMJ, jazykové kroužky, doučování). Jsou realizovány školní akce i mimo areál školy, plavecké výcviky, výtvarné, literární, jazykové, matematické a sportovní soutěže. Četné využívání aktivit mimo školu – parky, galerie, historické stavby, knihovny pomáhají žákům v rozvoji ve výchově a vzdělávání v oblasti tělesné, kulturní, výtvarné, environmentální, estetické. Vedení školy umožňuje dovzdělání vyučujících pedagogů na vysokých školách a v rámci akreditovaných kurzů *Celoživotního vzdělávání* a absolvování seminářů s aktuálními problémy ve školství.

Pedagogové dodržují zásady inkluzivního vzdělávání v rámci 1. a 2. stupně základní školy včetně žáků se SVP (PLPP, IVP plány a jiná podpůrná opatření). Ředitel školy využívá možnosti čerpání finančních prostředků, např. Evropské strukturální a investiční fondy, operační program Praha – pól růstu České republiky, které v multikulturní společnosti v popisované základní škole napomáhají ke zvýšení kvality vzdělávání prostřednictvím inkluzivního vzdělávání.

Další, již třetí vlna pandemie Covid-19, neměla pro žáky s OMJ nic na skutečnosti, že jejich blízké rodiny jsou daleko za hranicemi, a i nadále běžně využívají vymoženosti doby, internet a umí využívat moderní komunikační technologie 21. století. Žáci se distanční výuky (již povinné) zúčastňují z bydliště na území České republiky nebo ze států Evropy nebo Asie, ve kterých se nacházejí se svou rodinou. Nevýhodou však je, že jim chybí začleňování/integrace do kolektivu žáků vzhledem k věku a prostředí. Žákům s OMJ po distanční výuce chybí neformální vzdělávání, družina, kroužky, chybí přímý kontakt

se spolužáky a kontakt s majoritní společností. Distanční výuka z dlouhodobého hlediska není pro sledovaného žáka s OMJ vhodná.

3.4.1 Školní rok 2019/2020, 1. třída.

Prostor třídy k výuce se nachází ve druhém patře základní školy a je přidělen po celou dobu vzdělávání žákům na 1. stupni. Mark nastoupil do 1. třídy základní školy dne 1. 9. 2019. **E-mailová komunikace matky,** „*Jsme požádali o vízum Marku za účelem studia. Pokud jsme čekali na rozhodnutí vízum, Mark nastoupil 1.09.2019 do 1. třídy. Nemluvil česky, ale českou abecedu věděl a uměl číst. Když museli odletět na Ukrajinu (protože neměli rozhodnutí), pokračovala s Markem učit češtinu. Každý den Mark četl Česku knihu, učil česky slova, kteří nerozuměl. A za 3 měsíce v Ukrajině naučil se spousta slov. Ukrajinsky a česky jazyk mají spousta podobných slov, tak šlo mu to dobře. Bohužel v prosince dostali zamítnutí vízum. Ve lednu jsme podali odvolání přes právníka. Dokud čekali rozhodnutí měli možnost vrátit se do Prahy. Když jsme vrátili, par týdnů Mark chodil do školy, a pak byl začátek karantény. Ale Mark pokračoval dálkové studium soukromě. Každý den měl výuku. A bylo to nejen matematika, angličtina a taky šachy, malování, věda. V této soukromé škole po matematice Mark se učí s dětmi 10-11 let. A líbí mu matematika a vždycky chce učit vpřed“.*

Třídní učitelka nastupuje do první třídy na základní běžné škole bez předešlých zkušeností se vzděláváním žáků. Poslední rok dostudovává bakalářský obor speciální pedagogiky a jednou za 14 dní dojíždí na univerzitu mimo Prahu. Studium paní učitelky negativně ovlivňuje morálku a klima třídy. K pedagogické asistenci dostala paní asistentku bez pedagogických zkušeností. Klima třídy a třídního kolektivu je nevyhovující a třídní paní učitelka s podporou paní asistentky žáky pomalu přestává zvládat. Morálka ve třídě je volná, žáci neustále opouštějí třídu na WC a neustále vznikají další požadavky žáků na to dostat se na chodbu školy a procházet se. Žáci vycítí, že nezkušená asistentka pedagoga nedokáže zvládat rozmanité složení třídního kolektivu a této situace opakovaně využívají. Asistentce pedagoga se dlouhodobě nedaří navázání kontaktu a spolupráce s třídním kolektivem žáků mladšího školního věku. Mezi žákem Markem a asistentkou pedagoga je navíc jazyková bariéra a tuto překážku spolu nedokážou překonat. Vedení školy asistentku pedagoga

přerazuje na druhý stupeň základní školy. Ředitel školy přesouvá do této první třídy novou asistentku na pozici sdílené asistentky pedagoga. Školní třída, která se skládá ze 70 % z cizinců, zahrnuje žáky s OMJ, kteří pocházejí z Ruska, Číny, Vietnamu, Rumunska, Anglie, Francie, Ukrajiny, Konga, Slovenska. Třída je velmi rozmanitá a její edukace je pro pedagogy velkou výzvou.

E-mailová korespondence bývalé třídní učitelky z 1. třídy primárního vzdělávání sledovaného žáka s OMJ: „*Na první pohled byl žák velice slušně vychovaný, elegantně oblečený a jako jeden z mála přinesl na první den dárek. Mark byl velice závislý na své mamince a dědečkovi. Ze začátku měl potřebu kontroly, zda pro něho přišli. Nebyl ani schopný dojít si na oběd, pokud si nekontroloval, zda na něho nečekají. Přestože na něho čekali, nebyl ochotný jít na oběd a museli si ho brát domů. Nakonec přestal na obědy chodit. Mark je cizinec a je to na něm poznat už od prvního dne. Velice charismatický, veselý kluk, který na druhou stranu měl svoji hlavu a nebyl schopný pochopit pravidla třídy. Chvilí neposeděl, neustále si povídal se spolužákem, se kterým mluvil ruštinou. Pokud se s ním začal bavit, nebyl k zastavení a pořád v rozhovoru pokračoval. Oproti tomu byl velice kamarádský, snažil se pomáhat ostatním. Čeština pro něho byla velice těžká a při představě, že jí bude muset používat, nebyl vůbec nadšený. Spíše, než učení si chtěl raději hrát, povídat si s kamarády. Autoritu uznával, jen měl veliký problém s první asistentkou, kterou vůbec neuznával a měl s ní opakované konflikty. Jeho nejoblíbenější předmět byla matematika. Velice rychle si osvojil číslovky, sčítání a odčítání. Během chvíle se naučil učivo 1. třídy a s jeho chytrostí by zvládl i matematiku 2. třídy. Probíranou látku rád vysvětloval spolužákům hovořící rusky, pomáhal jim a opravoval jim jejich práce. V prvouce měl velice všeobecný přehled, na všechny probíraná témata znal odpověď, ale pouze v jazyce ruském. S českým jazykem měl veliký problém, a přesto že se snažil, nedokázal mluvit alespoň částečně plynulou češtinou. Do výchovných předmětů se zapojoval už od začátku, ale jazyková bariéra ho limitovala. Musela jsem neustále pracovat na chování a stanovovat pravidla dle sledovaného žáka s OMJ.*“

Autorka diplomové práce přišla do třídy v listopadu 2020 a její spolupráce s třídní učitelkou je bezproblémová, názorově jsou ve shodě. Jako první společně nastavují žákům pravidla chování ve třídě a v prostorách školy dle školního řádu. Stručná pravidla nastavují pro mladší školní věk, k porozumění všem žákům. Žáci společně s pedagogy zpracovávají plakát pravidel a vystavují si ho ve třídě. Zkrátka bez třídních pravidel to nefunguje. Během jednoho měsíce žáci začínají respektovat třídní učitelku a asistenta pedagoga. Týdenní fond hodin učebního plánu pro první třídu zahrnuje 21 vyučovacích hodin, *Tabulka 3*. Nejvíce hodin je zastoupena výuka českého jazyka 8 hod. týdně, společně se čtením. Matematika se vyučuje 4 hodiny týdně a na této základní škole se vyučuje jazyku anglickému 1 hodinu týdně. Vyplývá to ze zaměření školního vzdělávacího plánu, kde se uvádí prioritní zaměření školy na výuku jazyků. 2 hodiny týdně mají žáci výukový předmět prvouka. Po jedné výukové hodině týdně se vyučují hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a 2 hodiny tělesné výchovy.

<i>Základní škola</i>	<i>2019/2020</i>
<i>1. stupeň</i>	<i>1. třída</i>
Český jazyk	8
Anglický jazyk	1
Matematika	4
Prvouka	2
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Pracovní činnosti	1
Tělesná výchova	2
<i>Celkem hodin</i>	<i>20</i>

Tabulka 3 Rozvrh hodin v 1. ročníku základní školy, 1. stupeň 2019/2020 (vlastní zpracování 2023)

Pro žáky ve věku 6-7 let je koncentrace z hlediska výkladu výukové látky velmi náročná. Ještě mnohem náročnější je pro žáky s OMJ, kdy se vzdělávají v odlišném jazyce od jejich mateřského jazyka. Žáci dokáží sedět v klidu, naslouchat výklad pedagoga s plným soustředěním pouhých 5-10 minut. Poté jsou žáci neklidní a výuka je prokládána tělesnými aktivitami, cvičením. Sledovaný žák Mark s odlišným mateřským jazykem se nedokáže plně soustředit ve výuce a jazyková bariéra pro kognitivní dovednosti ho limituje. Mark, žák s OMJ, mluví mateřským jazykem ruským, rozumí ukrajinštině a k osvojení českého jazyka současně přibyl jazyk anglický. Přesto má Mark velkou výhodu, že se společně s matkou učil azbuce a latince v centrech vzdělávání na Ukrajině a v České republice. Písanky sledovaného žáka s OMJ z 1. ročníku běžné základní školy z jazyka českého vykazují patrný pokrok u písma, viz *Příloha 5* a *Příloha 6*.

3.5 Adaptace žáka s odlišným mateřským jazykem

Základní škola má vlastní školní jídelnu s výdejnou jídla, kde se stravuje v průměru 437 strávníků. V jídelně se vaří dva druhy jídla, a vaří i diety žákům, jako je např. bezlepková dieta. Jídelna je zařazena do programu „Zdravá jídelna“. Žák s odlišným jazykem se setkává s dalšími sedmi zaměstnanci jídelny, kteří mu vydávají oběd. Jak již bylo v e-mailové zprávě uvedeno, třídní paní učitelkou z 1. třídy, Mark na oběd nechodí. Po vyučování na žáka čeká babička nebo dědeček a vnuka si odvádí ke stravování domů. Babička vaří ukrajinská jídla a Mark českou kuchyni nezná. Postupně od listopadu 2020 se Mark začíná osmělovat a společně s novou asistentkou pedagoga začínají společně navštěvovat školní jídelnu v základní škole. Asistentka pedagoga se žákovi s OMJ věnuje i u stravování a společně se učí pojmenovávat jídelní chody, potraviny, stravu, která se vaří v české kuchyni. Názvy jídel i suroviny si společně překládají, tráví společný čas u poledního oběda. Markovi se komunikace líbí a čím dál více se začíná vyptávat a začíná používat český jazyk. Pořídí si malý slovníček a zapisuje si názvy stravy z jídelního lístku. Nosí si s sebou kapesní slovník rusko-český a česko-ruský a společně hledají neznámé výrazy. Čím dál více se osměluje a s asistentkou pedagoga si od začátku jejich spolupráce rozumí. Mark oslovuje svou asistentku „*paní Martino*.“ Svou kresbou Mark zobrazil, jak vidí on sám paní asistentku, viz *Příloha 2*.

Sledovaný žák s OMJ přišel do České republiky v období věku 5 let, vývoj předoperačního myšlení a vytváření pojmů v kognitivní oblasti jeho myšlení byly pro Marka náročné. Pochází z jiné kultury a zároveň myslí a hovoří v ruském jazyce, k tomuto mateřskému jazyku se dále vzdělává v jazyce anglickém. V 1. třídě se k těmto jazykům přidává jazyk český, kterým hovoří denně a střídá ho v komunikaci s jeho rodným jazykem. Žák s OMJ nemůže ovládat jazyk český stejně jako jeho mateřský jazyk ruský, proto také při jeho vzdělávání mu asistentka pedagoga nechává více času na odpověď. Asistentka pedagoga, autorka diplomové práce, mu trpělivě naslouchá, odpovídá na otázky, vysvětluje a používá veškerou vhodnou komunikaci v rámci zařízení informačních technologií. Vyučovacím jazykem v českých školách je český jazyk a adaptace ke kulturnímu prostředí a k jazyku majoritní skupiny pro sledovaného žáka s OMJ není jednoduchá.

S třídní učitelkou se autorka práce řídí pravidly, viz *Příloha 7 - RAMS* (dále Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb), které jim usnadňují podporu žáků se SVP na 1. stupni základní školy. V předmětu jazyka českého se opakovaně ujišťují o porozumění slov (např. porozumění synonymům), vět a zadaného textu. Markovi v prvopočátcích bylo umožněno dostávat zkrácené písemné práce z jazyka českého, s možností pouze doplnění chybějících hlásek u slov, např. i/y. K přečtení zadaného slovního příkladu v matematice měl více času, zpětnou vazbou je ověřováno, že zadanému textu slovního příkladu žák porozuměl. V předmětech jazyků pracoval s učebnicemi i z nižších ročníků a opakovaně s asistentkou pedagoga četli se správnou výslovností ze slabikáře, opakovali si básničky, písničky a implementovali je do dalších aktivit. Obecně platil domluvený signál pedagogům, při neporozumění zadání byla učební látka dovysvětlena. Velmi složitá je i situace při výuce přes Teams, v rámci které si rodina s žákem s OMJ musí zadání úkolů překládat. Je až k neuvěření, jak se rodina Marka zhostila v 1. třídě tak náročného úkolu, neboť rodina sama překonávala jazykovou bariéru v majoritní společnosti.

3.6 Pedagogicko-psychologická poradna

Mark má nedostatečnou znalost českého jazyka a po dohodě s rodiči žáka Marka s OMJ a jeho třídní učitelkou z první třídy, po dohodě s pracovníky školského poradenského pracoviště, je žákovi Markovi doporučena diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně v Praze.

V květnu 2020 byly na základě diagnostického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) diagnostikovány speciálně vzdělávací potřeby vyplývající z odlišného kulturního prostředí žákovi s odlišným mateřským jazykem, poskytnuto podpůrné opatření stupeň 3, viz *Příloha 1*. Pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, podpůrné opatření typu – asistent pedagoga podle § 5 odst. 4 sdílený ve škole (úvazek 30 hod.). (III. 5.2 A e), a návrhu organizační formy vzdělávání bylo uvedeno bez individuálního vzdělávacího plánu. Návrh zahájení poskytování podpůrného opatření po dohodě se školou byl od 1. 3. 2020 do 31. 8. 2022. Podpůrné opatření se týká metod výuky, organizace výuky a výstupu úprav v hodnocení žáka. PPP doporučila integrovat chlapce v české škole, jazykový rozvoj a pomoc sdíleného asistenta pedagoga ve třídě. Při hodnocení žáka s OMJ je nutné přihlížet k úrovni českého jazyka a hodnotit více pokroky žáka. Využívat individualizovaná kritéria pro hodnocení žáka (formativní hodnocení). Nelze srovnávat výstupy s ostatními žáky školní třídy. Vhodné je zařazení dítěte do češtiny pro cizince.

Další doplňující informace ze zprávy PPP byly: *„Jedná se o bystré dítě s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ), orientační výkon v testu školního nadání se pohybuje v pásmu nadprůměru. Chlapec si aktivně osvojuje český jazyk, daří se mu zapamatovat nová slovíčka. Čte plynně česky s výrazným cizojazyčným přízvukem, textu rozumí. Doporučení zní asistent pedagoga ve třídě a pokračovat v jazykovém rozvoji chlapce. Při vlídném vedení se v budoucnosti nepředpokládají výraznější obtíže“*. Z psychologického hlediska se jeví vhodné, aby žák navštěvoval běžnou třídu základní školy.

Závěr vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole: Na základě diagnostického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu bylo diagnostikováno: *„Speciální vzdělávací potřeby vyplývající z odlišného kulturního prostředí*

– *žák s odlišným mateřským jazykem*“. Rodiče žáka s OMJ stvrzují informovaným souhlasem poskytování navržených podpůrných opatření ve škole.

V listopadu 2020 se ve školách přestává učit tělesná a hudební výchova, z důvodu zákazu vyučování těchto předmětů (Covid-19). Mark se distančně vzdělává z Ukrajiny, ale situace se vzděláváním žáků v 1. třídě je složitá. Asistentka pedagoga je s Markem ve spojení hlavně v jazyce českém a Mark čte pravidelně ze slabikáře přes aplikace Teams a Facebook. Nepovinnou distanční výuku *v měsíci březnu 2020* (první vlna Covid-19) z důvodu krizového opatření vlády okomentovala třídní učitelka slovy: „*Většinu úkolů jsem zadávala přes e-mail a telefon s rodiči, neboť žáci ještě neuměli číst a psát. V programu Teams jsem pracovala velmi omezeně.*“ Třídní učitelka v první třídě v běžné základní škole ukončuje pracovní poměr a nahrazuje ji od druhé třídy nová třídní učitelka.

3.6.1 Školní rok 2020-2021, 2. třída - 1. pololetí na Ukrajině (Covid-19)

Od 2. třídy nastupuje do třídy nová zkušená pedagožka s dlouholetou 25letou praxí. Třídní učitelka má velké zkušenosti s žáky se SVP a její autorita, důslednost a pozitivní přístup začíná třídu formovat do jednotného celku. Žáci spolu komunikují, pomáhají si a postupně vzniká spolupracující skupina žáků. Vzhledem k vyhlášené epidemii v roce 2020 (druhá vlna Covid-19) je vyhlášen *lockdown*. Ve 2. třídě (druhá vlna Covid-19) je distanční výuka od října 2020 pro všechny žáky povinná. Znovu se vazby v třídním kolektivu přetrhávají. Žák Mark s OMJ pobývá v té době na prázdninách se svými rodiči na Ukrajině a bohužel mu není znovu umožněn návrat zpět do České republiky. Státní hranice České republiky jsou uzavřeny a vstup je umožněn pouze lidem s trvalým pobytem. Sledovaný žák Mark s OMJ nemůže nadále fyzicky navštěvovat povinnou základní školní docházku v České republice a z Ukrajiny je připojen on-line, přes platformy Teams a Facebook. Do školní docházky mu opakovaně zasahuje vyhlášení karantény z důvodu Covid-19, a tak je opět na distanční výuce. I přes všechny těžkosti v období proluk, karantén ve školní docházce se Mark aktivně zhostil on-line školní výuky.

Žák s OMJ posílá do České republiky dětem dopis v jazyce českém z Ukrajiny a píše v něm, jak moc se těší na setkání se spolužáky, viz *Příloha 9*. Mark se znovu chystá s maminkou na další distanční výuku přes aplikaci Teams. Vzhledem k tomu, že nástup do 2. třídy

je pro žáka s OMJ problematický, jelikož mu nebyl umožněn vstup do České republiky a první pololetí je nucen výuku absolvovat z Ukrajiny distančně. Z tohoto důvodu nemohl být sledovaný žák Mark klasifikován v 1. pololetí 2. třídy. Celé prázdniny po 1. třídě i ve školním roce 2020/2021 v 1. pololetí je často žák ve spojení s paní třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Vedou spolu rozhovory v jazyce českém, aby nezapomněl český jazyk a probíranou látku ze školního vzdělávání, kterou si z minulosti z výuky osvojil.

Výuka v domácím prostředí: 1. března 2021 byl znovu vyhlášen nouzový stav (z důvodu třetí vlny epidemie Covid-19) a žáci znovu přecházejí na distanční výuku. Jak už bylo uvedeno výše, Markova celá široká rodina má zkušenosti s IT technologiemi, a tak žák s OMJ má jednodušší situaci. Mark má doma notebook, internetové připojení a má matčinu a rodinnou domácí podporu. Učivo 1. třídy a 2. třídy dle RVP ZV bylo probráno. Úkoly byly vypracovány a zasílány paní učitelce pravidelně k hodnocení. Probírané učivo Mark pochopil. Paní učitelka sdělila, že pouze v předmětu prvouka bude v budoucnosti učivo opakováno a doplněno dalšími informacemi k danému předmětu. Matka je pravidelně jednou týdně ve spojení s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Týdenní fond hodin učebního plánu pro druhou třídu zahrnuje 21 vyučovacích hodin, *Tabulka 4*

<i>Základní škola</i>	<i>2020/2021</i>
<i>1. stupeň</i>	<i>2. třída</i>
Český jazyk	8
Anglický jazyk	1
Matematika	4
Prvouka	2
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Dramatická výchova	1
Pracovní činnosti	1

Tělesná výchova	2
<i>Celkem hodin</i>	<i>21</i>

Tabulka 4 Rozvrh hodin v 2. ročníku základní školy, 1. stupeň 2020/2021 (vlastní zpracování 2023)

Třídní učitelka je velmi zkušená pedagožka. Koncepti výuky má nastavenou jako transmisivní a postupně přidává konstruktivistické pojetí výuky s inovativními metodami. Třídní učitelka používá v pojetí výuky, aby měl sledovaný žák s OMJ možnost mluvit, dialog, skupinovou a projektovou výuku. Sledovaný žák s OMJ má velmi oblíbenou metodu brainstormingu. Pedagožka za účasti asistenta pedagoga střídá frontální a skupinovou výuku. Učební aktivity má uspořádané jednotně a postupuje uváženě a stejným tempem se všemi žáky. Opakuje učivo z 1. třídy a doplňuje neznámá slovíčka a pojmy. Žáka s OMJ motivuje a pedagožka upřednostňuje formativní hodnocení. Nesrovnává žáka Marka s ostatními, ale soustředí se na jeho posun ve výkonu, ovládání jazyka českého, a pozoruje zlepšení adaptace na školní prostředí. Po určité době obohacuje výuku žáků o další nové aktivity. Marka zajímají nejvíce projektové úkoly, kterého ho tolik nelimitují v používání jazyka českého, a má tak více času na odpovědi. Prezence projektů si rád předpřipravuje. Mark má prostor k činnostem, nemusí okamžitě reagovat při komunikaci se spolužáky a může si odpovědi rozmyslet. Ve skupinkách žáků se učí nejen spolupráci, ale i ke vzájemné úctě a toleranci ve školní třídě při různých aktivitách. Neznámá slovíčka si překládá opakovaně s asistentkou pedagoga do ruského jazyka, zpět do českého jazyka a spolu si významy slov dovysvětlí. Problém se soustředěním přetrvává a žákům je do výuky zařazeno tělesné cvičení, např. tečka, čárka, vykřičník a otazník. Žáci podle znaménka zaujmou polohu a podle vyvolaného interpunkčního znaménka-slova mění polohu svého těla. U tohoto cvičení se žáci protáhnou a u Marka dochází při aktivním cvičení k uvolnění napětí. Sledovaný žák s OMJ musí novou výukovou látku nejen slyšet, ale i vidět, nejlépe si činnosti zkusit. Učební úlohy žáci zpracovávají v pracovních sešitech, ale i na volných listech, dle rychlosti a dle možností jednotlivých žáků. Markovi vyhovují aktivity, které se často střídají. Jeho energie se vpraví do projektů, a tím se zklidní u dané činnosti. Pedagogové vedou ve třídě aktivní hovory, sledovanému žákovi Markovi nechávají čas na odpovědi a opakovaně mu vysvětlují novou učební látku. Žák doma rád vypracovává zadané domácí úkoly a má je vždy rodiči podepsané.

Autorka diplomové práce by zde chtěla podotknout, že v matematice s Markem nebylo potřeba doučovat postupům, ale bylo nutné doučit formulace a odpovědi na zadané otázky v jazyce českém. S asistentem pedagoga využívá aktivitu hrou Člověče, nezlob se, Mark počítá na hrací ploše při posunu figurek, sčítá a výsledky vyslovuje nahlas v jazyce českém. Předložky se žákem s OMJ byly procvičovány ve volnočasových aktivitách. Při vyprávění pohádek, např. „*O řepě*“ se žáci řadili za sebou (za, před, s, k...), dle čteného příběhu. Tímto způsobem se postupně procvičovalo vázání předložek k podstatnému jménu v jazyce českém. V dramatické výchově se žáci aktivovali např. pohádkou „*Polámal se mraveneček*“, pohádku si zahráli a poté jim byly dovysvětleny neznámé pojmy a společně s pedagogy diskutovali, co jsou to nemoc, bakterie, proč je důležité dbát na hygienu, jak vypadá návštěva lékaře. Žáci se v dramatické výchově aktivně zapojovali a často se všichni u činností nasmáli. Mark má tuto aktivitu velmi oblíbenou. Jelikož byl Markovi umožněn po dlouhé době návrat z Ukrajiny do České republiky, školské školní pracoviště po třetí vlně epidemie (povinné distanční výuce) ihned Markovi poskytlo intervenci ve formě bezplatného kurzu jazyka českého v základní škole, jako druhého jazyka.

E-mailová korespondence matky „*Mark někdy říká, že on se učí 8 hodin v den, a tak lidi pracuji. Protože kromě 4-5 hodin ve škole, má každý den 2-3 hodiny v soukromé škole a v sobotu taky. Říkám mu, že musí se učit. A vidím že Mark se rád učí, i když se unaví a říká, že nechce jít na výuku. Zajímá Marka taky příroda, cesta. Vždycky rád chodí pěšky po Praze a líbí mu navštěvovat noví místa.*“

3.6.2 Školní rok 2021-2022, 3. třída

Z níže uvedeného vyplývá, že týdenní fond hodin se navyšuje a přibývají další výukové předměty. Ve 3. třídě se učivo rozšiřuje navíc o dvě hodiny jazyka anglického a jednu hodinu matematiky týdně. Celkový učební fond ve 3. třídě se navyšuje na 24 hodin týdně, *Tabulka 5.*

<i>Základní škola</i>	<i>2021/2022</i>
<i>1. stupeň</i>	<i>3. třída</i>
Český jazyk	8
Anglický jazyk	3
Matematika	5
Prvouka	2
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	2
Pracovní činnosti	1
Tělesná výchova	2
<i>Celkem hodin</i>	<i>24</i>

Tabulka 5 Rozvrh hodin v 3. ročníku základní školy, 1. stupeň 2021/2022 (vlastní zpracování 2023)

Stojí za zamyšlení, jak obtížné je vnímat učivo žáky s OMJ v jiném než mateřském jazyce, a pro pedagogy náročné udržet pozornost těchto žáků vhodnými formami a metodami učení. Paní učitelka zavádí žákovská portfolia, žáci si zakládají průběžně své práce a projekty do svého šanonu. Obrázky, malbu viz *Příloha 13* a kresbu viz *Příloha 14* z výtvarné činnosti, si žák ukládá samostatně do svých složek. Mark se velmi rád vzdělává a poznává nové věci a zajímavosti. Dosahuje výborných výsledků nejen v edukaci, ale také při socializaci v daném kolektivu a napříč formálním a neformálním vzděláváním (školní družina, kroužky, jídelna). Výborně spolupracují i rodiče žáka s OMJ, aktivně se zapojují do třídních akcí (např. školní vánoční trhy). Mark má každou sobotu od 10 do 13 hodin výuku v ruské škole v mateřském jazyce, kam dochází pravidelně na jazyk ruský, anglický, fyziku a geometrii.

Se spolužáky má nadstandardní vztahy a Mark je natolik ochotný, že vysvětluje svým novým ukrajinským spolužákům, např. v matematice, výpočetní postupy u slovních příkladů, k čemu slouží v jazyce českém vyjmenovaná slova a rád spolužákům práce opravuje. Je velmi ochotný a nezištný Mark říká „*Martino, já třetí učitel.*“

Podpůrné opatření má sledovaný žák do 31. 8. 2022, do konce jeho 3. třídy. Mark dělá velké pokroky v komunikaci, v porozumění českého jazyka a nadále výuku zvládá bez dopomoci asistenta pedagoga. Nicméně asistent pedagoga je třídě ponechán, neboť ve třídě jsou další žáci se SVP a s OMJ, s různými podpůrnými opatřeními, stupeň 1., 2. a 3. Ve školním roce žák s OMJ absolvuje mnoho akcí, které ho rozvíjejí i ke komunikaci v jazyce českém. Například dopravní hřiště, kde všem vysvětluje dopravní značky a přednosti v jízdě. Planetárium, vypráví o malých planetkách. Programy s Městskou policií, preventivní programy s externími školiteli „Život bez závislostí“, prohlídky historické Prahy, a všude tam Mark hovoří a rozvíjí svůj druhý jazyk češtinu. Ve výukových hodinách není tolik prostoru pro dialog pouze s jedním žákem. Z absolvovaného zajímavého preventivního programu ve 3. třídě stojí za zmínku ten od České stomatologické komory projekt do škol, viz QR Code:



Obrázek 5 Dostupné z: <https://www.republikabez kazu.cz/home/pro-deti/> [online]. Republika bez kazu dle dětí. 2022. QR Code. [vid. 2023-09-17].

„Když se zoubky nezlobí“. Spolupráce je zaměřena na děti/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálním znevýhodněním, sociokulturních rozdílů. Pro pedagogy bylo zajímavé, že pro žáky při prožitkovém dni nebyla jazyková bariéra žádnou překážkou. Přímou v praxi si žáci čistili zoubky a bylo vidět, že to někteří neumí. Právě děti ze zahraničí nemusejí mít žádnou podporu zubních lékařů, ostatně i u nás byla prevence dětského chrupu (s účastí základní školy) v ČR zrušena. Studenti stomatologie jim přes speciální výukové metody ukázali postupy a pomůcky, kterými je možné vštípit základy návyků ústní hygieny. Mark doplňuje začínající zubní lékaře o svoje poznatky z biologie, ti jsou překvapeni, jaké vědomosti má žák o lidském zdraví.

Ve 3. třídě dochází třída na plavecký bazén na povinné plavání v rámci tělesné výchovy a v rámci diplomové práce její autorka představuje svůj **obyčejný školní den ve 3. třídě, 1. stupně základní běžné školy**. „Hned ráno mezi dveřmi třídy paní učitelka zdraví žáky, ale oni ji nevnímají a povídají si své příběhy ze včerejšího dne. Igor líčí, jak byl poprvé

v kroužku a hladil hada. Mark si mlčky prohlíží atlas České republiky. Artur se zapomněl přezout a paní učitelka ho napomíná a posílá zpátky do šatny. Mezitím zvoní a všechny děti ještě nejsou ve třídě přítomny. Proč by Francouz spěchal, vždyť oni nespěchají ani doma... Paní učitelka čeká, až všichni žáci přijdou do třídy a společně se přivítáme. Do toho si žáci ve všech jazycích štěbetají, že dnes půjdeme na plavání. Ve třídě je rušno a paní učitelka musí autoritativně zasáhnout. Zvyšuje hlas, a to teprve zvoní na první hodinu. Nasan se hlásí, že zapomněla učebnici, Amálka, že zapomněla sešit a Viktor se omlouvá, že zapomněl pozdrav. Mezitím si již jeden žák kousne do svačiny, a jako omluvu uvádí, že ráno neměl čas posnídat. To se opravdu paní učitelce nelíbí a žáka napomíná. Začíná hodina matematiky. Úroveň žáků je velmi odlišná, a tak žáci, kteří jsou „rychlíci“, mezi nimi je i Mark, mají již vypočítanou stránku a někteří teprve dopočítávají první cvičení. Paní učitelka musí rozdat nakopírované volné listy s dalším náročnějším cvičením. Kluci se houpou na židlích, otáčejí se zády ke katedře, já a paní učitelka pomáháme vysvětlit a dopočítat příklady s pomalejšími žáky. Pavel, se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 3, je velmi zdatný v učení (v kognitivní oblasti), ale v oblasti sociální (afektivní oblasti) potřebuje velkou pomoc asistenta pedagoga, která mu poskytuje instrukce u obyčejných rozhodnutí, typu... teď si ten sešit zavři, dej si ho do tašky..., vytáhni si jinou knihu..., zavři si láhev na pití, sundej si bundu... je tady teplo. Sára je hotova, nudí se a dělá na Pavla obličeje. Ví, že mu to vadí, a to Pavla velmi znervózňuje a začíná to dávat hlasitě najevo. Nechce si to nechat líbit, a tak vyplazuje jazyk. Musíme opět třídu zklidnit. Zvoní, žáci se rozběhnou na chodbu. Zrovna sloužím službu na chodbě a pozoruji hry žáků z jiných tříd. Hrají si na zvířátka v zoologické zahradě. Přichází jiná paní učitelka a napomíná děti za mě: „*nesmíte poskakovat!*“ V duchu si říkám: „*kdy jindy si mohou poskočit?*“ Učitelka pomalu odchází ... znovu si otevírají svou hru. Zvoní a po službě prohlížím záchody chlapců a děvčat, proto nám minule záchody plavaly. Chlapci si zacpali pisoáry papíry, napustili do nich vodu a pouštěli si lodičky z papíru. Děvčata to vymyslela zase opačně, namočila papíry, udělaly koule a házely je na stropy. Koule se pomalu rozbalily a od stropu visely rozmotané kokony. „*Tak to bychom my dospěláci opravdu nevymysleli!*“ Vše je na toaletách v pořádku a já se vracím do výuky. Máme hodinu češtiny, a to je někdy pěkný oříšek. Zkuste vysvětlit žákovi z Vietnamu nebo Rumunska vyjmenovaná slova, znějící souhlásky, samohlásky. Nicméně mám pocit, že na jazyce českém usilovně pracujeme. Mezitím si žáci

házejí šipky a v nich si dopravují zprávy, jak moc se těší na plavání. Bohužel šipky zabavujeme a pokračujeme ve výuce. Po další aktivní přestávce balíme a řadíme se na odchod na plavání. Zdůrazňujeme, aby si nezapomněli batohy, čipy na oběd... Dole v šatně se nám hlásí tři žáci, že mají čipy nahoře ve třídě a další, že zapomněli batohy ve třídě. Uf... uf... vyjdu s nimi opět 3. patro a otevírám žákům třídu. Hurá..., vracíme se zpět do šatny. Řadíme se v aule školy do dvojstupu a vycházíme ze školy na plavání. Přecházíme Riegerovy sady, obdivujeme přírodu, v dále vidíme Hradčany a žákům vyprávíme něco z historie Prahy. Žáci si poskakují, zpívají a těší se na plavání. Na bazénu se v šatně kluci převlékají a chystají se plavat. Prima, vše se zdařilo!

Kluci se jdou převléct do šaten bazénu do plavek. Pavel se řítí do sprch... no, hele Pavlíku, když už jsi v těch plavkách, co myslíš, neměl bys na plavání sundat i ty ponožky (PO 3)? Aha, asi ano... Tak konečně. Celá parta kluků je připravena k plaveckému výcviku. Plavání se velmi líbilo a převlečení kluci čekají u recepcce na děvčata, než si vysuší vlasy. „*Jejda, tady jsou automaty na kuličky*“ (dopředu mi bliklo v hlavě). Odcházím do druhé šatny a pomáhám děvčátkům vysušit vlasy. Mezitím se našim chlapcům podařil rozebrat automat. Už se tomu musím i potulně zasmát. Paní na recepci se mě ptá: „*Kde jste sehnali tak šikovnou třídu?*“ Přes všechny těžkosti se mají tito žáci rádi, ve třídě vládne pozitivní klima. Ráda se s žáky vzdělávám a trávím svůj volný čas. Žáci, kteří se v naší třídě sešli, jednou dospějí a já pevně věřím, že budou jedinci vzdělaní, pevných postojů, mravů a budou ctít správné životní hodnoty.“

3.6.3 Školní rok 2022-2023, 4. třída

Mark navštěvuje 4. třídu, 1. stupeň základní běžné školy. Kmenová třída se stabilně nachází ve 3. patře historické budovy. Ve třídě, kterou navštěvuje žák s OMJ, nadále působí dva pedagogičtí pracovníci – třídní učitelka a asistentka pedagoga, která je sdílená pro celou třídu. Kapacita třídy je 19 dětí, ale počet dětí ve třídě se mění v průběhu školního roku. Přicházejí noví žáci ze zahraničí a další se stěhují se svými rodiči po České republice nebo zpět do své vlasti. *Tabulka 6* níže znázorňuje, že týdenní fond hodin se navyšuje a přibývají další výukové předměty Vlastivěda, Přírodopis, Informatika. Celkový učební fond ve 4. třídě se navyšuje na 26 hodin týdně

vše zpřeházené. Z toho pro asistenta pedagoga plyne, že Mark se pravidelně učí mít školní lavici-pracovní plochu uklizenou, není to však jeho priorita. Mark má školní lavici pro sebe, a jeho neuklizená pracovní plocha na školní lavici je pedagogy, dle uvážení, částečně tolerována.

Ve **školní družině** je žák odlišným mateřským jazykem zařazen do oddělení se svými spolužáky 4. C a společně s žáky z vedlejší třetí třídy 4. A. Samostatné otevření jedné skupiny z kmenové třídy nebylo možné z důvodu malého počtu žáků z vyššího ročníku 1. stupně vzdělávání. Zformátování žáka s OMJ, v prostředí české školy a čtyřletý pobyt v České republice v Praze, ho velmi ovlivňuje a nastává jeho myšlenkový posun. Mark jeví zájem o veškeré společenské dění, vzdělávání a uvádí: „*Rád chodím do školy a ve škole se mi líbí.*“ Někteří příchozí žáci, v souvislosti s invazí na Ukrajině, mají však odlišný názor na učení a docházku do školy. Neverbální komunikace vrstevníků ve formě posměšků a naprosto rozdílné přístupy ke vzdělávání, k postoji navštěvovat pravidelně školu, učit se, přijmout jiné zvyklosti a respektovat školní řád, samotného Marka za spolužáky znepokojuje. Pedagogové vnímají tuto skutečnost a také s tím pracují. V souvislosti diaspory opozice prostředí, do které jsou žáci s OMJ implementováni dobrovolně či nedobrovolně, přenáší některé negativní názory na povinnou školní docházku na své spolužáky. Počet ukrajinských žáků na základních školách, viz *Tabulka 2* je enormní. Při školním dozoru na chodbách je často slyšet ve skupinkách žáků pouze ruský nebo ukrajinský jazyk. O přestávkách se žáci s OMJ schází ve skupinách, vznikají další diaspory ukrajinských žáků a někteří se odmítají začleňovat do majoritní skupiny, dodržovat školou určený řád a přizpůsobovat se českému prostředí. Zde autorka diplomové práce do budoucnosti vidí rezervy ve výchově a vzdělání některých žáků a na pedagogy apeluje ještě k aktivnějšímu začleňování žáků s OMJ do majoritních skupin.

3.6.4 Školní rok 2023-2024, 5. třída

V 5. třídě mají žáci učební plán 26 hodin týdně a pro informaci se fond výuky žákům rozšiřuje o další předmět „*Anglické konverzace*“, *Tabulka 7*. Autorka diplomové práce zde dokončuje dlouhodobé kvalitativní výzkumné šetření.

<i>Základní škola</i>	<i>2023/2024</i>
<i>1. stupeň</i>	<i>5. třída</i>
Český jazyk	8
Anglický jazyk	3
Anglická konverzace	1
Matematika	5
Informatika	1
Vlastivěda	2
Přírodověda	1
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Pracovní činnosti	1
Tělesná výchova	2
<i>Celkem hodin</i>	<i>26</i>

Tabulka 7 Rozvrh hodin 5. ročníku základní školy, navyšuje se výukový fond o předmět Anglické konverzace, viz označeno v tabulce oranžovou barvou (vlastní zpracování 2023)

Mark v současnosti hovoří rusky, česky, anglicky a rozumí ukrajinskému jazyku. Na druhém stupni bude navýšen učební fond o další jazyk (v této běžné základní škole němčina nebo španělština). Školní předměty v 5. třídě Marka učí celkem čtyři pedagogičtí pracovníci, dle předmětové aproby. Školní třída se začíná stěhovat po základní škole do dalších učeben a Mark zažívá nové učební formy a metody jiných pedagogů, komunikuje s různými učiteli. Sdílený asistent pedagoga ve třídě nadále zůstává a spolupracuje s dalšími pedagogy. Do třídy přibývají další žáci s OMJ, azylanti z Ukrajiny (hovořící rusky).

	1 8:00-8:45	2 8:55-9:40	3 10:00-10:45	4 10:55-11:40	5 11:50-12:35	6 12:45-13:30	7 14:00-14:45	8 14:50-15:35	9 15:40-16:25	7* 16:35-17:20
Pondělí	Čj Ny (5.C)	M Ny (5.C)	Tv Ny (TV1)	Čj Ny (5.C)	Čj Ny (5.C) sk 1 Ajk Ho (U15) sk 2					
Úterý	Aj Mul (AJ-1) sk 1 Ajk Sv (U15) sk 2	Čj Ny (5.C)	M Ny (5.C)	Inf ToVi (PC)	VI Ny (5.C)	Hv Ny (5.C)				
Středa	Aj Mul (AJ-1) sk 1 Ajk Sv (U15) sk 2	Čj Ny (5.C)	M Ny (5.C)	Vv Ny (5.C) sk 1 Pč Ny (5.C) sk 2	Vv Ny (5.C) sk 1 Pč Ny (5.C) sk 2					
Čtvrtek	Čj Ny (5.C)	M Ny (5.C)	VI Ny (5.C)	Pří Ny (5.C)	Aj Mul (AJ-1) sk 1 Ajk Sv (U15) sk 2					
Pátek	Čj Ny (5.C)	M Ny (5.C)	Tv Ny (TV1)	Čj Ny (5.C)	Ajk Mul (AJ-1) sk 1 Čj Ny (5.C) sk 2					

Tabulka 8 Zdroj. Bakaláři, Základní škola, 1. stupeň, rozvrh hodin 5. třída, rok 2023/2024

Žák s odlišným mateřským jazykem namlouvá dvě audio nahrávky. *Audio nahrávka 1*, ze dne 9. září 2023, která je namluvena v jazyce českém, hodnotí školní předměty, které má rád/nemá rád a představuje nám státy, města, které v minulosti navštívil. V *Audio nahrávka 2* je rozhovor z Madeiry se svým kamarádem z Ukrajiny. V nahrávkách je možné slyšet jeho pokroky ve znalosti jazyka českého, jako druhého jazyka. Mark český jazyk zvládá i přes překážky s nedovoleným vstupem do České republiky (Covid-19, okupace Ukrajiny, chybějící vízum rodině).

V tomto ročníku se Mark aktivně připravuje na zkoušky na víceleté gymnázium. K povinné základní školní docházce navštěvuje navíc bezplatnou přípravu na gymnázium z jazyka českého a matematiky. V sobotu dochází do soukromého vzdělávacího centra na jazyk anglický, ruský, fyziku a matematiku. Mark má velké portfolio svých prací, které není možné celé naskenovat do výzkumného šetření. Část prací z portfolio sledovaného žáka s OMJ bylo vybráno a přiloženo v *Přílohách 2., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 13., 15., 17., 18.* této diplomové práce.

3.7 Školské zařízení

3.7.1 Školní družina

Součástí základní školy je školní družina, kterou v současnosti navštěvuje 176 žáků, kteří jsou rozděleni do osmi oddělení. Školní družina je určena žákům od 1. do 5. třídy a provoz družiny zajišťuje 7 vychovatelek. Provoz školní družiny je zajištěn od 6:30 hodin až do 18 hodin. Prostory školní družiny mají pět malých heren a jednu velkou centrální hernu dole v přízemí, kde se shromažďují žáci přicházející před vyučováním a poté v pozdních odpoledních hodinách před předáním rodičům.

Pan ředitel školy razí motto: „*Kdo si hraje, nezlobí*“. Školní vzdělávací plán školní družiny (dále ŠVP ŠD) se odvíjí od RVP ZV a záměry a cíle pro všechny žáky jsou společné. Inkluzivní vzdělávání je ve školní družině běžné, v jedné skupině může mít vychovatelka max. pět dětí se SVP. Ve školní družině je zajištěn různorodý program, vycházky, sportovní akce, kino, divadlo, exkurze, pravidelné a příležitostné výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti, kroužky. Mark do školní družiny první rok základní školy nechodil. Ve 2. třídě od druhého pololetí si na školní družinu postupně zvykl, chodil např. jen 2x týdně, doprovázel ho asistent pedagoga. Školní družinu začal pravidelně sám navštěvovat až od 3. třídy do 4. třídy. V 5. třídě již Mark do školní družiny nechodí a říká „já jsem už velký kluk“.

3.7.2 Volnočasové aktivity

Ředitel školy požádal o finanční prostředky na volnočasové aktivity přes Šablony v rámci Operačního programu Praha – Pól růstu České republiky <http://www.penizeproprahu.cz/>²⁴. V rámci neformálního vzdělávání žáků základní školy byl zřízen volnočasový klub z Evropských strukturálních a investičních fondů na podporu sociálního znevýhodnění žáků,

²⁴Dostupné

z:

http://www.penizeproprahu.cz/wp-content/uploads/2016/02/5.3.1_KLUB_PL%C3%A1n-klubu_1.1.docx
[online]. [vid. 2023-09-17].

žáků s OMJ ke „Zvýšení kvality vzdělávání prostřednictvím posílení inkluze v multikulturní společnosti“. Markova asistentka pedagoga se stala vedoucí klubu a Mark a jeho další spolužáci klub začali navštěvovat. Volnočasový klub byl nazván „Svět kolem nás“ a program klubu byl nastaven na pravidelné setkávání s podmínkou vedení klubu minimálně 16 setkání za půl roku v délce trvání 90 minut. V základní škole funguje školní družina a volnočasový klub byl založen i za účelem komunitního setkávání rodin a přátel školy.

Volnočasový klub mohou navštěvovat žáci, jejichž jeden rodič má jiné státní občanství než české, žáci z migrantských rodin s českým občanstvím, žáci krajanů, kteří se po dlouhodobém pobytu mimo ČR vrací s dětmi ze zahraničí, žáci z bilingvních rodin. Společné setkávání a aktivity všech zúčastněných podporuje a upevňuje současný stav multikulturality základní školy a její proinkluzivní prostředí.

Z třídní knihy Volnočasového klubu „Svět kolem nás“ autorka diplomové práce uvádí malý výpis akcí, které byly s žáky s OMJ a se žáky se SVP absolvovány: Společné seznámení žáků z různých kultur v prostředí základní školy, výtvarné vyjádření domova, seznámení s hlavním městem ČR, státní symboly, studování mapy České republiky, určení společných hranic, výroba jarních a vánočních přání, zvykosloví – Masopust, rukodělné práce – děvčata výroba motýlů, chlapci výroba dopravních značek a dopravního hřiště z kartonu, zpívání lidových písniček, zdobení perníčků, Pašijový týden – Květná neděle až do Božího hodů velikonočního, návštěva Galerie Toyen, akad. sochařka Marie Šeborová – Variace, sledování kresleného filmu Krtek a autíčko – vysvětlení pojmů, poslech, fauna a flóra – podmořský svět, procházka s piknikem v Riegrových sadech, stromy a léčivé rostliny, výroba herbáře, kulturní a historické památky Prahy, Plečnickův kostel na nám. Jiřího z Poděbrad, Naše město Praha – výstava návrhu revitalizace náměstí Jiřího z Poděbrad, sportovní akce, např. badminton. V klubu se hrají různé hry a soutěže. Žáci rozhodují o dalších činnostech v klubu a vždy je pro žáky dodržována zásada dobrovolnosti.

Žáci s OMJ tento klub rádi navštěvují a rodiče potvrzují, že se děti těší, co nového se dozvědí, co společně s paní vedoucí vymyslí, co si vyrobí a co si odnesou domů. V rámci aktivit žáků s OMJ nebo společné činnosti s rodiči nebo prarodiči, se nabízí v současné době široká paleta kroužků, příměstských táborů aj. Každý jedinec si z nabídky může vybrat aktivitu pro volný čas vzhledem ke svému věku, zálibám a zaměření, které ho naplňuje.

Nezapomínejme však na přetěžování dětí/žáků a na výše uvedenou zásadu *dobrovolnosti*²⁵. Nabídky akcí jsou nabízené i od externích firem, včetně poradenství o české legislativě a právní pomoci pro migranty a azylanty sídlící v Praze a na celém území v České republice.

3.8 Polostrukturované rozhovory

Dalším podstatným zdrojem dat k výzkumné studii jsou informace z polostrukturovaných rozhovorů od pedagogických pracovníků, kteří jsou v přímém styku se sledovaným žákem s odlišným mateřským jazykem a školním psychologem ze školního poradenského pracoviště. Rozhovory byly nahrány na diktafon a postupně přepsány. Matka žáka Marka s OMJ se od příchodu do České republiky intenzivně učí jazyku českému a autorku diplomové práce požádala, že si chce jejich rozhovor sama přepsat, samozřejmě jí to bylo umožněno. Polostrukturované rozhovory jsou podpůrnou metodou výzkumného šetření všech zúčastněných. V Příloze 22 jsou uvedeny otázky k polostrukturovaným rozhovorům: *matka, třídní učitelka, asistent pedagoga, vychovatelka školní družiny, školní psycholog*.

Rozhovor s matkou, jejím mateřským jazykem je jazyk ruský, hovor veden v jazyce českém. Matka autorce diplomové práce na otázky odpovídá i písemně. Níže je uvedena e-mailová zpráva bez oprav.

„16-06-2013 v neděle ve 00:45 hodin. Narodil se malý chlap (můj syn) 2730 kg a 50 centimetry. A byl ten den v Ukrajině – den medika“!

Syn uměl ruskou abecedu a čísla do 10 již ve věku 1 roku a 6 měsíců. Od dvou let chodil do škol pro předškolní rozvoj v různých městech Ukrajiny, protože jsme se stěhovali z Doněcka nejprve do Novomoskovska, pak do Nikolajeva a nakonec do Kyjeva. Na 3 měsíců jsme se přestěhovali k příbuzným ve město Novomoskovsk. Markovi bylo 1.2 roky, když

²⁵Dostupné

z:

https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/1354517/mod_resource/content/1/75M01_Predskolni_a_mimoskolni_pedagogika_fin_2020_zari.pdf<https://docplayer.cz/180657-Pedagogika-volneho-casu.html>. Mojžíšová Jarmila, [online]. ©2023 [vid. 2023-08-15].

jsem ho začala brát do školy raného vývoje. Když jsme se znovu přestěhovali do jiného města Nilolaev, kam se přestěhovali moji rodiče, Syn tam také navštěvoval školu raného vývoje. A studoval tam podle systému Montessori. Učila jsem se s synem každý den a už v 1.8 měsíců on znal ruskou abecedu a čísla od 1 do 10. V Montessori škole byli učitelé překvapeni, že syn byl tak malý, a ta čísla a písmena už znal. A bylo to asi 2 roky. Když bylo synovi 2.7. roku, začal chodit do mateřské školy. Ale začal velmi často onemocnět. Chodil 1 týden a pak 3 týdne nemocný doma. Potom můj tatínek a moje maminka se přestěhovaly do Prahy. A v tě 2 roky v Kyjeve, syn chodil taky do školy raného vývoje. Synovi bylo 4 roky, když my začaly jít do Prahy, a byli tam po 3 měsíce, pokud to bylo možné. V pěti letech jsme se rozhodli, že syn půjde do školy v České republice. Už v Praze syn také navštěvoval různé kroužky – matematiku, ruštinu a angličtinu. Syn také chodil na mentální aritmetiku. Doma jsme se učili českou abecedu a česká slova. Mark šel do 1. třídy připravenější než ostatní děti. Uměl číst, psát a v matematice uměl počítat trojciferná čísla.

Když bylo synovi 1 rok, museli jsme opustit naše rodné město Donetsk, protože začala válka. Nechtěli jsme dál žít na okupovaném území. Pocházíme z Ukrajiny. Mluvíme rusky, doma take. Je to pravda, a spousta lidí nerozumí proč lidi s Ukrajiny mluví rusky. Pokusím vysvětlit Vám to. Bydleli jsme na východě Ukrajiny. A je to moc blízko k Rusku, a taky jak znáte, byl Sovětský svaz, a lidi tam mluví rusky. Navíc, když jsem studovala ve škole, ukrajinské školy vůbec neměli. To znamená, že všechna výuka byla na ruském jazyce. Někteří školy měli ukrajinské třídy (výuka probíhala ukrajinštinou), ale ti třídy mela ne každá škola. Samozřejmě mely ukrajinský jazyk a literaturu, ale nestačilo to abychom mluvili ukrajinský. Taky v rodinách lidi tam mluví rusky, proto spousta lidí s Ukrajiny mluví rusky. A je to lepe než někteří, kdo nechce mluvit rusky (kvůli té válce s Rusko), oni mluví lámanou ukrajinštinou. Moje babička, dědeček po matce, a babická po otce se narodili v Ukrajinské země, dědeček po otce se narodil v Rusko. Manželova rodina má spousta příbuzní v Rusko. Matka a otce manžela zůstali v Doněcku. Prababička bydlí na Ukrajině, ale často taky přijíždí tady k nám. A bydlí teď s mým manželem, pronajmeme byt vedle Kyjeva. Když jsme bydleli na Ukrajině, vždycky mé tam pomáhala, a dívala se za synem, když jsem tam pracovala. Každý den syn chodil na různé kroužky. Dvakrát týden měl matematiku, dvakrát ruštinu – gramatiku, dvakrát angličtinu, dvakrát šachy. Jedenkrát v týdně chodil na mentální aritmetiku a malování.

V této české škole kromě jazykové bariéry jsem nezaznamenala žádné ve škole problémy. Syn ještě neuměl dobře česky, a tak se skamarádil s ruským chlapcem a navázal přátelství s vietnamským chlapcem, který také neuměl moc dobře česky. Podle mého názoru bylo pro paní učitelku těžké mít ve třídě cizince, často si na něj stěžovala, že nedokáže sedět na jednom místě. A myslím, že se jí nelíbilo, že Marek už uměl to, co se právě začínali učit. Ale to je jen můj názor. Ted' už si přesně nevzpomínám, že by mi nabízela škola diagnostiku syna, ale asi ano nebo jsem nerozuměla, protože jsem tenkrát česky moc nerozuměla.

Změnu třídní paní učitelky upřímně řečeno, učitelka z druhé třídy je mnohem lepší a zkušenější než na prvním třídě. Jelikož na začátku 2. třídy byl Mark až do ledna na Ukrajině, kvůli Covidu), nová paní učitelka s námi byla stále v kontaktu. V sobotu po vyučování nás kontaktovala a na dálku synovi něco vysvětlovala. Nová paní učitelka má úplně jiný přístup k učení a dětem, syn i já jako maminka se s ní cítíme příjemněji a uvolněněji. Covid-19 pro naši rodinu to nebylo příliš obtížné. Na začátku epidemie jsem ještě nepracovala, takže jsem se mohla hodně věnovat synovi. Syn distanční výuku. Od prvních dnů karantény se věnoval online výuce ve vzdělávacím centru pro děti. Dokonce se umístil na prvním místě v online šachovém mistrovství mezi studenty té školy. Škoda, že v 1 třídě paní učitelka neorganizovala online setkání, takže si myslím, že ve 2 třídě to měly ostatní děti těžší.

Vzhledem k tomu, že syn byl na online hodinách téměř každý den, jeho znalosti se nezhoršily. Doma jsme pokračovali ve studiu češtiny – syn četl dětské knížky a učil se česká slovíčka. Ve druhé třídě se již učilo online a myslím, že syna výuka bavila. Asistentka pedagoga byla se synem on-line spojení a spolu se učili i o prázdninách. Nevýhodou bylo, že si souběžně s výukou mohl kreslit a hrát lego, ale když dostával otázku, vždy na ni odpověděl. Samozřejmě bylo špatné, že se nedomluvil česky s kamarádem, ale celkově se dálkové studium na úrovni jeho znalostí neprojevalo. Nevím, co je podpůrné opatření? Ale jestli je to asistentka pedagoga, tak jsme moc rádi. Nevím, jak by to mělo být, nemám s čím srovnávat, ale u mě jsme byli vždy moc spokojeni.

Podle mého názoru byl syn vyučován na stejné úrovni jako ostatní žáci a nebyl vyčleňován kvůli tomu, že jeho rodný jazyk není čeština. Jsem vděčná asistentce pedagoga, která Markovi často vysvětlovala, co neví, nebo mu dávala úkoly, u kterých se nenudil.

Z azbuky mu přepisovala do latinky a dělala pro nás věci navíc. Podle mého názoru je Mark milován, často chválen. Samozřejmě se občas vyskytnou problémy s jeho chováním, nepozorností nebo nevšímavostí, ale přístup učitelů k němu je dobrý. Mark chodí do školy rád, má rád paní učitelku i asistentku. Ale učit se mu nechce, zejména od letošního roku, asi jako mnoha dětem. :) Má rád, oblíbené – informatika a vlastivěda, méně – čeština a hudební výchova. Rád moc rad hraje fotbal. Říká, že hrál bych v fotbal 24 hodiny v den. Určite má rad hrát na tabletu, snažíme to omezovat. Před rokem často hrál na lego, ale teď jenom někdy. Jsme velmi rádi, že jsme si vybrali tuto školu, a děkujeme, že má Mark tak dobré učitele. Vše je dobré, nic nechceme měnit, máme rádi Českou republiku a lidi zde. Jsme vděční, že můžeme zůstat tady a chceme tady zůstat napořád.“

Rozhovor s třídní učitelkou v běžné základní škole. Školní rok 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023, třída druhá, třetí, čtvrtá a nástup do páté třídy: „Jako pedagog v oblasti školství pracuji již 25 let. Pracuji na 1. stupni základní školy jako třídní učitelka. Jako pedagog se řídím Školním vzdělávacím plánem, vycházím z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Průřezová témata jsou prezentována ve školních vzdělávacích programech a vycházejí z aktuálních problémů současného světa. Vytvářím příležitost pro individuální uplatnění žáků a pro jejich vzájemnou spolupráci. Pomáhám rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Propojuji témata výuky se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu. Vybírám a využívám pro efektivní učení vhodné způsoby.

Pro inkluzivní vzdělávání jsem, ale v každém případě je nutný individuální přístup k jednotlivým žákům, naopak v některých případech je bezpodmínečné začlenění dětí/žáků kontraproduktivní, např. střední a vyšší retardace nebo nízko-funkční autismus. Speciální školy jsou v České republice na vysoké úrovni a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají lepší podmínky pro vzdělávání speciálními pedagogy v těchto školách. Je náročné i pro znevýhodněné žáky být v běžných základních školách a naopak. I pro běžnou třídu, skupinu žáků je to náročné. Nemám tím na mysli tvorbu speciálního vzdělávacího programu.

Dnes je téměř v každé třídě žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídě mám žáky s podpůrným opatřením: 1. stupně s plánem pedagogické podpory, 2. stupně s/bez individuálního vzdělávacího plánu PPP, 3. stupně s IVP, SPC. Jsem schopna diagnostikovat jako pedagog první symptomy a sestavit plán pedagogické podpory. Pokud to je pro žáka nedostatečné, škola komunikuje v rámci školního poradenského pracoviště s ŠPZ – PPP nebo SPC nebo může provést depistáž školním psychologem, speciálním pedagogem. Ale také umožnit následek pracovníka PPP. Práci poradenského zařízení považuji za velmi důležitou, neboť u sledovaného žáka s OMJ bylo podpůrné opatření, v personálním obsazení pozice asistenta pedagoga, přínosné. Dodržuji i možnost jiných podpůrných opatření při podpoře žáků s OMJ, např. v českém jazyce zkracuji diktáty a poskytuji žákům více času na psaní a jejich kontrolu. V matematice mají žáci s OMJ problém s pochopením zadání slovních příkladů a nechávám jim více času u odpovědí, neboť hledají vhodná slova. Zadávám jim práci i přes pracovní listy. Mám s nimi domluvený signál, když neporozumí zadání, látku dovysvětlím já nebo asistentka pedagoga. Žáky se SVP si ve třídě posazují do předních lavic.

Doporučená podpůrná opatření je nutné dodržovat, neboť jsou nastavena odborníkem, jsou strukturovaná a důležitá pro vzdělávání žáka. U sledovaného žáka nebyla nutná konzultace s odborným pracovištěm. Přidělený asistent pedagoga se stal součástí třídního kolektivu, a nakonec se stal sdíleným asistentem pro stávající třídu. Spolupráce s asistentkou je výborná. Asistentka je flexibilní, vždy se dohodneme na pracovním postupu. Střídání rolí s asistentkou využívám málokdy, ale její učební role u dětí s podpůrnými opatřeními je často samostatná. Podporu a hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a u sledovaného žáka s OMJ dle potřeb spolu konzultujeme.

Protože ve třídě mám 70 % žáků z jiného sociokulturního prostředí, žáky s odlišným mateřským jazykem, v dorozumívání s nimi používám i neverbální komunikaci, gesta, mimiku. Domluví se jazykem ruským a francouzským. Žáci cizinci mi také překládají některá slova, které potřebuji k další komunikaci, k dovysvětlení učební látky nebo zadání. Žáci s OMJ mají v naší škole navíc hodinu jazyka českého a mají možnost doučování. Mark udělal za své studium na 1. stupni velké pokroky, neboť zpočátku neuměl česky vůbec a dnes již plynule hovoří česky. Dělal mu potíže předložky, zkracuje příjmení a pořád slyším

lehký ruský přízvuk. Je to ale běžné u rusky hovořících žáků. Postupně se tento nedostatek odstraní. Distanční výuku, výuku online Mark zvládl na výbornou. Určitě je to také díky rodině, která se pracovně zabývá informačními technologiemi.

Spolupráce s rodinou žáka s OMJ z Ukrajiny funguje na výbornou. Mark má vždy připravené věci do školy, podepsané úkoly a spolupráce s rodinou je nadstandartní. Jsou to vzdělaní lidé, kteří mají prioritní zájem o synovo vzdělání. Chtějí, aby Mark vystudoval vysokou školu. I když Mark nemohl být v prvním pololetí ve 2. třídě klasifikován z důvodu karantény při Covid-19, přesto měl na konci druhé třídy samé jedničky. Mark se bude hlásit na víceleté gymnázium, chodí i na doučování mimo naši školu. Od 1. do 4. třídy měl na vysvědčení vždy samé jedničky. Je to velmi snaživý, chytrý a talentovaný chlapec.

Mark údajně do školní družiny v 1. třídě nechodil, ale já jsem v té době na této základní škole ještě nepracovala. Školní družinu začal navštěvovat až ve 2. třídě, v druhém pololetí, neboť první pololetí byl Covid-19 a výuka byla distanční. Z důvodu karantény Markovi nebyl umožněn v 1. pololetí ve 2. třídě vstup do České republiky.

Volnočasové aktivity navštěvoval a byl tam velmi spokojen, neboť vedoucí klubu byla jeho oblíbená asistentka, která i hovoří a píše jeho mateřským ruským jazykem. Myslím si, že kroužky pro žáka s odlišným jazykem jsou velmi prospěšné z důvodů začleňování a lepšího porozumění českému jazyku, který potřebují k porozumění do formální výuky. Ke vzdělávání cizinců nebyla dlouho jednotná metodika, ale s příchodem nových žáků z Ukrajiny jsou organizace, které již dávají ucelené informace ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Navštěvuji server Inkluzivní škola od společnosti META a stránky Ministerstva školství. Doplnuji si průběžně pedagogické informace v rámci celoživotního vzdělávání.

Úskalí ve vzdělávání žáků s OMJ vidím nejvíce v jazyce českém, v porozumění textům, v matematice při řešení slovních příkladů. Hodně záleží, v jakém věku nastupují žáci do základní školy. U nás se žáci cizinci velmi rychle adaptovali a je s podivem, jak rychle tito žáci chápou a rychle se učí. Tento žák OMJ se výborně začlenil do třídního kolektivu a žáci ho respektují. Mark je ochotný a pomáhá svým spolužákům. Naši žáci v české škole si zvykli na žáky cizince ve školách a vůbec neřeší, odkud kdo přišel do České republiky.

Heterogenita ve školách napomáhá k tomu, aby v budoucnosti žáci snadněji přijímali jinakost ve společnosti a uvědomovali si, že svět může být různorodý. To se ostatně řeší i v průřezových tématech Multikulturní výchova. Úskalí v začleňování cizinců vidím pouze v tom, že pochází z jiných kultur a musíme jim dát čas, aby pochopili pravidla a začali dodržovat školní řád školy. Mark je zde již od 1. třídy a u něho žádný problém neshledávám, jen snad trochu s udržováním pořádku na pracovní ploše lavice při výuce.“

Rozhovor s asistentem pedagoga: „V oblasti školství pracuji sedmým rokem. Inkluzivní vzdělání žáků se SVP, zavedené v běžných základních školách, je v pořádku, ale musíme mít na zřeteli znevýhodnění žáka, a to, aby stupeň podpůrného opatření dle zprávy ŠPZ byl v souladu s jeho specifickými vzdělávacími potřebami ke vzdělávání, tedy k jeho prospěchu. V běžné základní škole sedí žáci se SVP společně v lavicích s intaktními žáky a pedagog má za úkol v hlavním vzdělávacím proudu tyto žáky edukovat společně. I vyučující pedagog musí mít nastaveno podpůrné opatření pro konkrétního žáka se SVP tak, aby mu bylo nápomocno, včetně personálního zastoupení asistenta pedagoga a jeho uplatnění v rámci pomoci pedagogovi s třídou jako s celkem. V minulosti jsem asistovala u žáka s Aspergerovým syndromem z Jižní Koreje, u žákyně s OMJ z Nigérie a u žáka s OMJ z Ukrajiny. Jako asistent pedagoga pracuji při edukaci žáků ve školní třídě dle potřeb třídních učitelů a vyučujících pedagogů. Inkluzivní vzdělání pro žáky s OMJ je na místě, neboť jsou to většinou velmi chytrí žáci. S každým žákem pracuji jako s originálem. Součástí mé práce je porozumění specifikům žáka s OMJ, informovat se o jeho předešlém vzdělávání, rodinném zázemí a jeho případných zdravotních potížích. Jsou i žáci s OMJ, kteří mohou mít přidružené fyzické nebo psychické znevýhodnění a k tomu potřebujeme další odborníky. Prvotní šok ze změny prostředí a bariéra ostychu, nervozity, neklidu, způsobuje u žáků velký stres a myslím si, že potřebují vedle sebe osobu, které věří a mohou se na ni obrátit o radu, pomoc. Myšlenku, že žáci s OMJ mohou po určitou dobu prožívat tzv. tiché období, ve kterém se nezapojují do aktivit, komunikace, ale naopak zlobí, mohou jen potvrdit. Zkusme se zamyslet nad myšlenkou, že bychom my sami museli opustit vlast, ať dobrovolně, nebo nuceně, opustit svoji rodinu a kamarády. Žáci s OMJ bývají často frustrováni z nového, neznámého prostředí. Mají stesk po rodině, přátelích, domově a vlasti.

Žáci školního mladšího věku bývají zpravidla více tolerantní ke spolužákům s OMJ, pomáhají jim, jsou rádi za nové poznatky a změna, která přichází ve formě nového spolužáka do školní třídy, je nutí k lepším výkonům. Je všeobecně známo, že žák potřebuje ke své práci motivaci, najít smysl k osvojení jazyka majoritní společnosti. K tomu žák s OMJ potřebuje podporu okolí, pedagogů, spolužáků, dospělých osob, zaměstnanců školy a spolupracující rodinné zázemí. U sledovaného žáka s OMJ aktivně spolupracuji s jeho rodinou, pravidelně je informuji o pokrocích žáka a jsme stále v kontaktu. Dokonce i o prázdninách, kdy jsme s žákem s OMJ opakovali český jazyk a společenské vědy. V době, kdy byl Mark na Ukrajině, jsme společně aktivně pracovali přes platformu Teams a Facebook a opakovali jsme česká slovíčka. Mark si opakoval učivo přes web www.umimeto.org. Na Ukrajinu jsem doručovala pracovní sešity a knihy přes osoby, které odjížděly autobusem na návštěvu svých ukrajinských rodin. Knihy a pracovní sešity byly vždy spolehlivě předány Markově rodině. Mark tak mohl se třídou paralelně pracovat. Právě matka zde sehrála velmi aktivní roli, měla enormní zájem na vzdělávání Marka. Byla si naprosto vědoma, že nemohou zanedbat první dva roky Markovy základní školní docházky, neboť jsou základem k úspěšnému rozvoji a dalšímu návazného vzdělávání. Jak bylo řečeno, velkou výhodou bylo, že žák s OMJ uměl písemně latinku. Neustále jsme ji opakovali a učili se jednotlivá velká a malá písmena, a k tomu přidávali psaní vázácím písmem. Pro Marka byla tato činnost složitější, neboť v jeho písmu jsou znát prvky azbuky, viz *Příloha 5*. Mark je navíc rychlý a úprava sešitů často dle toho vypadá. Ostatně jeho pracovní plocha je plná projektů a Mark si musí při hodinách najít místo na své školní lavici, aby vůbec mohl napsat učební látku do sešitu.

Doporučení pro vzdělávání žáka Marka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole jsme obdrželi ze Školského poradenského zařízení a pro nás pedagogy je závazné, dodržujeme doporučená podpůrná opatření ke sledovanému žákovi s OMJ. Na naší škole se se zprávou seznámí všichni vyučující žáka s OMJ, třídní učitel a asistent pedagoga dbá na dodržování všech pravidel PO. Rozhodně je zpráva odborníků z PPP přínosem pro všechny zúčastněné při edukaci žáka s OMJ, a i pro jeho rodiče. Jako asistent pedagoga spolupracuji s třídní učitelkou a naše spolupráce probíhá na vysoce profesionální úrovni. Obě dodržujeme nastavená pravidla, jsme ve shodě při edukaci a v rámci inkluzivního vzdělání se věnujeme žákům bez rozdílu. Používáme moderní metody a formy výuky, projektové učení a různé výukové hry. Pracujeme s IT technologiemi, s interaktivní tabulí.

V pedagogickém sboru je důležité spolupracovat. Na poradách jsme všichni informováni o změnách v podpůrných opatřeních žáka, nejen vyučující a třídní učitelé, ale i asistenti pedagoga. V případě výskytu problémů je důležité o nich hovořit a konzultovat přístupy a názory všech zúčastněných osob na výchově a vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP může fungovat jen jako celek.

Žák s OMJ neuměl prakticky vůbec český jazyk, a tak bylo nezbytné při vstupu do základního vzdělávání poskytnout žákovi jazykovou oporu. Znalost ruského jazyka asistentem pedagoga je obrovským přínosem nejen pro tohoto žáka. Vzhledem k tomu, že na škole je mnoho cizinců z východní Evropy, Asie, tak jazyk využívám často. Pedagogický pracovník se nemůže naučit všechny jazyky žáků s OMJ na škole, ale může se seznámit s historií, tradicemi, zeměpisnými, společenskými a kulturními specifiky země, odkud žáci přicházejí. K těmto poznatkům je důležité v edukaci žáků s OMJ přihlížet. Pojetí výuky pedagogem je velmi individuální, závisí na jeho zkušenostech, dovednostech a postojích. Učitelé by rádi aplikovali nové moderní formy edukce v praxi, ale vytíženost, přeplněnost kapacit škol a homogenita tříd jim tento úkol neulehčuje.

Při edukaci uctívám zásadu motivace *FOCUS*²⁶. Fantazie, Ocenění, Cíle, Úspěch, Smysl – těchto pět slov mi velmi pomáhá při asistenci k žákovi OMJ. Snažím se, aby žák při edukaci byl aktivní, nechávám mu čas na rozmyšlenou, denně se od něho nechám poučit a jsem ráda, když mi vypráví své nové zážitky. Jeho výuku doplňuji o obrázky, vizualizaci. Pracuji také s knihami pro žáky s OMJ, viz *Příloha 20* a metodickými listy. S žákem mluvím pomalu a zřetelně, žáka chválím a nesrovnávám s druhými. Naopak pozoruji jeho postupné pokroky. Školní družinu začal navštěvovat v druhém pololetí druhé třídy a ze začátku ho omezovala jazyková bariéra mezi dětmi, ale postupně se začleňoval, až s majoritní skupinou naprosto splynul. Mark je přátelský a má spoustu kamarádů a děti ho mají rády. Má mnoho zálib a vše ho zajímá do hloubky. Hraje šachy, fotbal, zajímá se o ekonomii, politiku, finance a pořád vymýšlí nové projekty a přemýšlí nad jejich využitím. Je to velmi přemýšlivý chlapec.

²⁶ PETTY, Geoffrey, 2008. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál. ISBN 978-807367-427-4.

Začleňování žáků s OMJ není problém, neboť naše škola je multikulturní a pedagogové jsou zvyklí na třídy, kde bývá velké zastoupení žáků s OMJ. Každá škola má tedy své specifické klima a dle zaměření je nastaven i školní vzdělávací program ředitelem školy. V naší škole se žákům daří a škola jim umožňuje i kulturní a sportovní vyžití. Sledovaného žáka Marka jsem doprovázela prvotně na relaxačním cvičení se školní psycholožkou (určené pro žáky se SVP). Markovi se tak umožnilo projít se po škole, neboť se skupinka schází v jiném patře budovy školy, než má kmenovou třídu. 1. třída byla pro Marka náročnější ohledně soustředění, klidu a koncentrace na výukové předměty. Mark je zrychlený, a proto cviky opakujeme, učíme se zpomalit. Vítáme se rituály (pozdravem, českou básničkou). Žáci společně relaxují při jógovém cvičení, přizpůsobené mladšímu školnímu věku. Aktivitu školní psycholožky bych chtěla uvést jako jedno z možných opatření **doporučených pro pedagogickou praxi**, jak pro žáky s poruchami učení, tak i pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

Jako pedagog asistenta se v oblasti inkluzivního vzdělávání, sociokulturního rozdílu, aktivně vzdělávám z knih, časopisů, webových stránek, školení a studiem pedagogiky na Univerzitě Karlově. Vzdělávacích a nadačních organizací pro žáky OMJ je mnoho. Státních i neziskových, a někdy je problém se ve spleti jimi poskytovaných informací zorientovat. V této době, s příchodem žáků z Ukrajiny, jsou dostupné přeložené dokumenty, ale jsou v ukrajinštině, ačkoliv já jsem asistovala většině ukrajinských žáků hovořících ruským jazykem. To, že prvotní překlady dokumentů na serverech MŠMT byly pouze v ukrajinštině, mě velmi překvapilo. Pro žáky majoritní skupiny je společné vzdělávání s žáky s OMJ přínosem, neboť se seznamují s jinou zemí, kulturou, zvyky a slyší cizí jazyk. Žáky mladšího školního věku to posouvá a vědí, že může existovat někde něco rozdílného, zvykají si na jinakost a jejich tolerance k okolí se zvyšuje.

Práce ve školství je mnohdy velmi náročná, neboť v rámci inkluzivního vzdělávání se portfolio žáků rozšířilo o velký podíl žáků se SVP, s OMJ z jiného sociokulturního prostředí. Do českých škol nastoupilo po ruské invazi na Ukrajině 2 022 nových žáků s OMJ (azylantů/uprchlíků). Každý z těchto ukrajinských žáků vyšel z jiného sociokulturního prostředí a zná, ctí jiné hodnoty, jiná pravidla a jiné způsoby žití. Bohužel, ne všichni žáci se chovají dle školního řádu. Někteří žáci pravidla školního řádu ignorují,

porušují, ale pravidla bezpečného školního prostředí, které musí ctít a dodržovat, jsou povinné pro žáky všech národností bez výjimky. I to je úkolem asistenta pedagoga napomáhat k eliminaci rizikového chování žáků, dodržovat školní řád, bezpečná pravidla a napomáhat k pozitivnímu klimatu ve školní třídě a škole. Asistent pedagoga napomáhá k bezproblémovému začlenění žáků s OMJ do majoritní skupiny. Jak jsem uvedla, práce asistenta pedagoga je psychicky náročná. Na Marka, žáka s OMJ, jsem velmi vázaná. Pedagogický pracovník by měl však zachovávat profesionální přístup ke své práci. Přiznávám, že někdy tyto zásady je složitější dodržovat. Abychom mohli kvalitně žáky inkludovat, edukovat, musíme umět jako pedagogové kvalitně relaxovat a žít svůj osobní život. Napomáhá to ke spokojenosti všech zúčastněných na procesu edukace.“

Rozhovor s vychovatelkou ve školní družině: „Ve školní družině jako vychovatelka pracuji 8 let a stejně tak dlouho pracuji v oblasti školství. Jsem toho názoru, že inkluzivní vzdělávání rozvíjí žákovy kognitivní i sociální stránky. Začlenění všech žáků do základních škol se celkem daří, ale je zde nutná práce asistentů pedagoga, kteří vyučujícím s danou myšlenkou pomáhají. Ovšem ne všechny žáky je možné zvládnout vyučovat tak, jak bych si představovala.

Od začátku svého působení ve škole se setkávám s dětmi s OMJ (rusky, ukrajinsky, vietnamsky i anglicky hovořícími). Ve škole, na které pracuji, jsou žáci s OMJ běžně. Některé děti jsou zakřiknuté, straní se kolektivu, jiné jsou naopak živé a komplikovanější. S postupem času je možné a doporučující tyto děti aktivně zapojit do volnočasového programu v družině nebo v kroužcích. Se sledovaným žákem jsem se domlouvala základními slovy rusky a česky. Neverbální komunikaci nebo obrázkovou metodu využívám velmi často, užívala jsem ji především v počáteční komunikaci v 1. třídě, kdy Mark nemluvil vůbec česky. Se zprávou z Pedagogicko-psychologické poradny jsem byla seznámena třídní učitelkou sledovaného žáka s OMJ, mohla jsem jako pedagogický pracovník nahlédnout do celé zprávy z PPP, abych k žákovi mohla přistupovat individuálně. Seznámení se zprávou z PPP bylo klasické, příliš mnoho informací vypovídající něco zásadního o žákovi v ní nebylo, myslím tím např. přidružené onemocnění. Mnohem přínosnější pro mě byly informace od třídní učitelky a asistentky pedagoga ze třídy. S třídní učitelkou i asistentkou pedagoga jsem v kontaktu každý den. Pomáhají mi zjistit, na co je dítě zvyklé, aby se cítilo

v kolektivu bezpečně a dobře. Při vyřizování administrace tiskopisů ohledně žáka s OMJ, a při komunikaci žáka s rodinou, mi napomáhá asistentka pedagoga. S Markovou rodinou jsem v kontaktu pouze pracovně, jeho rodina spolupracuje se školní družinou vzorně. Z výchovných zásad ve školní družině dbám hlavně na pomoc s přijetím žáka ostatními spolužáky ve skupině, jeho začlenění do kolektivu, udržení si vlastní osobnosti, pocitu bezpečí.

Mark udělal obrovské pokroky, komunikativní čeština je na velmi dobré úrovni, psaná forma o něco slabší. Se spolužáky i vyučujícími se domluví dobře a je schopen navštěvovat i zájmové činnosti ve škole i mimo školské zařízení. Jako úskalí inkluzivního vzdělávání spatřuji nerovnosti u individuálních aktivit žáků z minorit, neboť nedokáží tak rychle reagovat jako čeští žáci. Přitom žáci s OMJ jsou velmi inteligentní, ale bývají často nedoceněni. Dopoledne pracuji jako asistent pedagoga a někdy se setkávám s tím, že vyučující pedagog nedává žákům s OMJ čas na odpověď. Vzdělávání pedagogů v tomto ohledu je tady na místě. Volnočasové aktivity ve školním zařízení jsou u sledovaného žáka možností hovořit se spolužáky i mimo průběh výuky. Potřeba hovořit v jazyce českém je velkým přínosem pro žáka s OMJ. Pro rozvoj jazyka, zažití ustálených pravidel ve školní družině a jejich následné aplikace, ale také pro osvojování si různých kompetencí. Žák velmi rád píše, a to v českém jazyce, zajímá se o politiku, finanční gramotnost, šachy a fotbal. Rád také poznává nová místa a místní zvyky (cestování s matkou a otcem) a rád nám v družině o nových zkušenostech vypráví. Spolupracuji s ukrajinskou kolegyní v základní škole, která je asistentkou pedagoga k žákovi z Ukrajiny. Vyměňujeme si poznatky o výchově dětí a jejich ukrajinské zemi. Přínos pro žáky, kteří jsou v jednom oddělení s žákem OMJ, je nezanedbatelný, neboť v dané třídě/šcole ve společném vzdělávání se žáci učí vzájemnému respektu a pomoci. Vede žáky k většímu uvědomění a porozumění.“

Rozhovor se školní psycholožkou: „Jako psycholog jsem pracovala v soukromém sektoru, měla jsem na starosti děti a dospělé, a na pozici školního asistenta jsem přešla před 4 roky. Na naší běžné základní škole se starám o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, společně s týmem školního poradenského pracoviště. Co se týče inkluzivního vzdělávání, mám na to pozitivní názor a myslím si, že konkrétně žáci s odlišným mateřským jazykem

mají nárok na podpůrné opatření. Těmto žákům se musí poskytnout individuální přístup a umožnit jim začlenění se do kolektivu třídy. O žáky v naší škole se stará výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog. Snažíme se poskytnout odbornou podporu a žáky, pro které je nedostatečný plán pedagogické podpory, podpůrné opatření 1. stupně, zasíláme do školního poradenského zařízení. Žáky s odlišným mateřským jazykem většinou zasíláme do Pedagogicko-psychologické poradny, tak to bylo i v případě Marka, žáka s odlišným mateřským jazykem. Přinesenou zprávu z poradny, doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, eviduje výchovný poradce a já s ní pracuji dále. Doporučení z poradny umožňuje individuální přístup k žákovi a pro nás, jako školu, je závazné.

Další odbornou činnost, jako školní psycholog pro inkluzivní vzdělávání, zajišťuji individuální psychologickou péči, konzultaci pro rodiče, učitele, asistenty pedagoga a žáky. Rodiče se samozřejmě mohou informovat na dodržování podpůrných opatření a je základem pro nastávající spolupráci mezi školou, rodiči a žákem. Já, jako školní psycholog, poskytuji dle svých kompetencí individuální psychologickou péči, ale nenahrazuji odbornou psychoterapeutickou péči. V případě, že školní poradenské pracoviště uzná za nutné, pak doporučí příslušné zařízení, na které se rodič, v případě souhlasu, může obrátit (PPP, SPC). Nabízenou péči, znovu opakuji, pouze doporučíme a je na zákonných zástupcích, jestli nabízenou možnost využijí. Vždy musíme mít předem sjednaný informovaný souhlas, který je nutný k poskytování komplexní péče žákům a rodičům. Tím mi rodiče udělují souhlas o ochraně osobních údajů, zákon č. 101/2000 Sb. Řídím se Etickými normami, dle Asociace školní psychologie ČR.

Další důležitá spolupráce je s třídní učitelkou žáka s OMJ a asistentkou pedagoga. Spolupráce s těmito dvěma pedagogy je na vynikající úrovni, obě se o žáka a rodinu aktivně zajímají a myslím, že pracují nad rámec svých povinností. Chodím pravidelně do třídy na vyhodnocení podpůrného opatření žáka s OMJ a vždy shledávám spolupráci a péči o žáka na velmi dobré úrovni. Pokroky žáka v jazyce českém vnímám a bylo podpořeno i výukou jazyka českého jako druhého jazyka. Markovi velmi pomohla docházka do školní družiny v 2. a 3. třídě, kde mají žáci větší prostor k verbální komunikaci. Pravidelně ve 3. třídě, ve čtvrtek, po své povinné školní výuce, navštěvoval další hodinu doučování z jazyka českého. Samozřejmostí na škole je v rámci úzké spolupráce návštěva ve třídě – náslechy,

a navíc poradenství rodičům žáka. S rodiči, kteří mají enormní zájem o vzdělávání svého syna, je vynikající spolupráce.

Školní psycholožky zavádí pravidelné setkávání jednou týdně žáků se SVP z 1. stupně v rámci relaxačního cvičení „Školní program relaxace pro děti“ (jóga), která žáky zklidní, motivuje k lepším výkonům a k sebeovládání. Jedno setkání skupinky je na 45 minut. Z relaxačního programu podává na konci pololetí zpětnou vazbu a rodiče informuje o pokrocích, kterých žáci dosahují.

E-mailová zpráva rodičům: *„Ráda bych vás informovala o průběhu našeho relaxačního programu. Na podzim se nám podařilo se s Markem společně setkat 7x. Náš relaxační program bude pokračovat i nadále, tzn. zatím bez změny, ve čtvrtek od 10 hodin. Za tento půlrok jsme si již na sebe zvykli a utvořila se nám stálá skupinka žáků, se kterou se dá efektivně pracovat. Mark tento rok spolupracuje opět velmi dobře, hodně se zlepšila jeho komunikace v českém jazyce a také jeho samostatnost. Zdůrazňuji, že Mark má výtečnou paměť, dokáže se soustředit sám na sebe a v klidu relaxovat (což by ještě před nějakým časem u něho byl problém). Občas se objeví známky zvýšeného neklidu a upovídanosti, oproti loňskému roku je tu však velký pokrok. Je hodně snaživý, chce vyniknout za každou cenu, a chce být vždy před ostatními. Dokáže se nadchnout pro novou věc a sociálně se začlenit, přizpůsobit se spolužákům a okolí, což je velmi pozitivní. Má rád poslech ticha. Celkově musím konstatovat, že ve všech ohledech došlo u Marka ke zlepšení a mám z něho radost.“*

Spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou je na velmi dobré bázi spolupráce. Před třemi roky byla čekací doba na stanovení podpůrných opatření kratší (přibližně necelé 2 měsíce). Datum žádosti poradna dostala 18. března 2020 a za necelé dva měsíce byla podpůrná činnost pedagoga asistenta zavedena, se zpětnou účinností od 1. března 2020.

Spolupráci celého pedagogického sboru v tomto ohledu hodnotím pozitivně. Ostatní pedagogové mají konzultace s třídní učitelkou ohledně sledovaného žáka s OMJ, vyměňují si zkušenosti a domlouvají se, jaká forma a metoda výuky je pro žáka OMJ vhodná. V rámci úzké spolupráce se hodnocení nastavené podpory žáka s OMJ zúčastňují s třídní učitelkou i asistent pedagoga a školní psycholog. Komunikace s pedagogy, rodiči a školou je na velmi dobré úrovni a jazykové pokroky Marka jsou znatelné každý den. Konzultace zúčastněných na Markově edukaci bývají preventivní a k doplnění aktuálních

poznatků z výuky. Jazykové pokroky jsou u Marka velké, dlouhodobě pedagogové pracují na jeho přízvuku, který má většina žáků hovořící ruským nebo ukrajinským jazykem.“

O žácích s OMJ se vzdělávám z metodiky RAMS a z webových stránek společností NUVD, Edu.cz, Inkluzivní škola, Zapojme se. Celoživotní vzdělávání je povinností každého školního zařízení, neboť trendy a okruh vědomostí se aktualizují dobře a zdokonalují se v komplexní psychologické péči o svěřené žáky. Věnuji se pomoci při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí, neboť naše škola má okolo 20 % cizinců. Žáci s OMJ v heterogenní skupině mohou přispět k větší toleranci majoritní skupiny, protože žáci si navyknou na spolužáky z různých zemí a učí se od raného dětství toleranci k jinakosti.

3.9 Výstup z výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumné šetření proběhlo na základě jedné případové studie. **Hlavním cílem** výzkumného šetření diplomové práce je analýza „*Inkluzivního vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem*“ na běžné základní škole. Dílčí výzkumné cíle byly zpracovány na základě odpovědí k položeným výzkumným otázkám výzkumného šetření.

V případě **dílčí analýzy** kvalitativního šetření **procesu inkluze** u sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem je překážkou jazyková bariéra pedagogů, kombinace začínající třídní učitelky a asistentky pedagoga, bez jazykové znalosti žáka s OMJ. Neznalost ruského jazyka a azbuky pedagogy žáka s OMJ limituje, a žák se nemůže aktivně zapojit do školní výuky a aktivit svých spolužáků. Žák s OMJ nerozumí povelům, přednášené výukové látce a zadání úkolů k vypracování. Žák s OMJ nemá možnost dovysvětlení probraného učiva ve školní výuce. Ve výuce a o přestávce se objevují drobné kázeňské přestupky. Školské poradenské pracoviště oba pedagogy ve školní třídě mění a zpráva z PPP žákovi s OMJ přiděluje personální podporu s jazykovým vybavením a umožňuje žákovi s OMJ kvalitní inkluzivní vzdělávání. Ohledně **postojů pedagogických pracovníků** a zaměstnanců školy autorka uvádí, že právě pedagogičtí pracovníci a zaměstnanci školy jsou základem v procesu úspěšné inkluze. Žák s OMJ musí mít podporu pedagogů, empatický přístup všech zúčastněných při výchovně vzdělávacích aktivitách. Musí dostávat aktuální informace v edukaci a pracovat s moderními metodami a formami výuky. Poskytování **podpůrného opatření** v rámci inkluzivního vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole je samozřejmostí. S žákem OMJ pedagogové aktivně pracují, začleňují žáka do skupinových projektů, žáka motivují, chválí a asistent pedagoga mu umožňuje ve školním klubu realizovat jeho projekty. Právě v **neformálním vzdělávání** se žák seberealizuje, a to mu pomáhá k nalezení vnitřního klidu a radosti. Začleňuje se mezi další žáky a přirozeně ve společných aktivitách používá jazyk český. V kombinaci s pozitivním **klimatem školy** žák s OMJ běžnou základní školu a třídu navštěvuje rád. Žák s OMJ se těší na nové poznatky, informace a začíná spontánně sdílet své zážitky, zájmy a záliby se spolužáky a pedagogy. Každého žáka musíme brát jako originál. Abychom žáka s OMJ kvalitně

vzdělávali, musíme znát informace o jejich zemi, jazyku, kultuře a rodině, abychom je lépe poznali. Rodina žáka s OMJ má enormní zájem na vzdělávání syna, aktivně spolupracuje se školou a třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a **podpora rodiny** přispívá k zdárnému inkluzivnímu vzdělávání sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole. Žák s OMJ bývá vždy do školy vzorně připraven. Shrnutím poznatků a analýzou kvalitativního výzkumného šetření **inkluzivního vzdělávání** se zaměřením na žáka s OMJ na běžné základní škole autorka diplomové práce uvádí: „*Ke sledovanému žákovi s OMJ jsou na běžné základní škole dodržovány procesy a metody spojené s inkluzivním vzděláváním zaměřené na žáka z jiného sociokulturního prostředí, na žáka s odlišným mateřským jazykem*“. Základní škola, která je zároveň fakultní školou Univerzity Karlovy, má bohaté zkušenosti se vzděláváním žáků s OMJ z minoritních skupin. Je patrné, že sledovaný žák s OMJ je zařazen do „*společného vzdělávání*“ s majoritní skupinou a jeho kognitivní i afektivní schopnosti jsou rozvíjeny. Podpůrné opatření v personální podobě dle sledovaného žáka s OMJ je maximálně využíváno. Základní škola žáka s OMJ navíc dovzdělává v hodinách *Čestiny pro cizince*, dále inkluzivní vzdělávání doplňuje kvalitním neformálním vzděláváním v podobě aktivit školní družiny a školního volnočasového klubu, který je financován z evropských fondů. Běžná základní škola má parametry inkluzivní školy a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s odlišným mateřským jazykem vzdělává kvalitně.

Hlavní otázka výzkumného šetření: *Jak probíhá inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?* Inkluzivní vzdělávání sledovaného žáka s OMJ probíhá v souladu se zákony, vyhláškami a metodikou inkluzivního vzdělávání, dodržováním zásad podpůrného opatření, s individuálním přístupem pedagogů a zaměstnanců školy ke sledovanému žákovi s OMJ. Neformální vzdělávání žáka s OMJ doplňuje možnosti k získání základů, k ovládnutí jazyka českého, a tím usnadňuje i zařazení žáka s OMJ do majoritní skupiny žáků. Pozitivní klima běžné základní školy a spolupráce rodiče – žák – škola je základem k naplnění úspěšného inkluzivního vzdělávání sledovaného žáka s OMJ. V oblasti pedagogických věd se učitelé a asistenti pedagoga pravidelně vzdělávají na různých platformách. Průběžné doplňování

znalostí v rámci celoživotního vzdělání pedagogů je v běžné základní škole samozřejmostí. Absolvované školení pedagogové prezentují v rámci porad všem ostatním přítomným pedagogům, v oblasti inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je v dnešní době velmi náročné, neboť zahrnuje nejen žáky se SVP s určitým znevýhodněním (s Pedií), ale navíc do českých škol přichází velká skupina žáků z rozdílného sociokulturního prostředí, žáci se SVP, s OMJ. Na škole, kde byl sledovaný žák s OMJ, panuje pozitivní klima, které pomáhá žákovi překonávat překážky v komunikaci a pochopení školního řádu. Běžná základní škola splňuje zásady inkluzivního vzdělávání.

V návaznosti na stanovení dílčích cílů výzkumného šetření byly poznatky shrnuty a analýzou v rámci výzkumného šetření bylo na tyto výzkumné otázky zodpovězeno:

Výzkumná otázka 1 *Jaká jsou hlavní úskalí ve výchovně vzdělávacím procesu u sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?* U sledovaného žáka s OMJ hlavním úskalím nástupu do běžné základní školy je neznalost českého jazyka, která sledovanému žákovi s OMJ neusnadňuje nástup do výchovně vzdělávacího procesu základního vzdělávání. Dalším úskalím nástupu žáka s OMJ byla v první třídě nezkušená pedagožka a asistentka pedagoga bez jazykového vybavení. Sledovanému žákovi neznalost jazyka způsobuje v první třídě nesoustředěnost, hyperaktivitu, úzkost a poté bezradnost. I když má žák nadprůměrné kognitivní schopnosti, jazyková bariéra žáka s OMJ limituje. Pokud jsou v zadání uvedena složitá souvětí, sledovaný žák s OMJ není schopen zadaný úkol vyřešit a vypracovat. Ve výuce nerozumí výkladu v českém jazyce, krátí si chvíle svými projekty a ve vyučování vyrušuje. Testová úzkost a jeho neposednost je vázaná na něco neurčitého a sám sledovaný žák nemůže upřesnit obtíže, které musí denně překonávat. Neznalost jazyka majoritní skupiny mu plně nedovoluje se vyjádřit k probírané výukové látce a v konečném důsledku je ovlivněn jeho školní výkon. Ve výuce vyrušuje a o přestávkách narůstají výchovné problémy.

Výzkumná otázka 2 *Jak důležitý je individuální přístup pedagogů a zaměstnanců školy ke sledovanému žákovi s odlišným mateřským jazykem v běžné základní škole?* Individuální přístup pedagogů a zaměstnanců školy ke sledovanému žákovi s OMJ je důležitým aspektem

v inkluzivním vzdělávání v běžné základní škole. Třídní učitelka společně s asistentkou pedagoga zapojují žáka s OMJ do výuky, začleňují ho do skupinových činností a sledovaný žák s OMJ je v třídním kolektivu oblíben. Pedagogové žáka chválí a umožňují mu aktivity, ve kterých vyniká. Sledovaný žák s OMJ prezentuje své malé projekty a pedagogové nechávají žáka s OMJ zažít úspěch. Oba pedagogové jsou vysokoškolsky vzdělaní, empatičtí a důslední. Řídí se pravidlem dosažitelnosti kázně a rozlišují jemné a hrubé přestupky. Současná třídní učitelka má moderní metody edukace a sledovaného žáka s OMJ dokáže zaujmout a podpořit. Asistentka pedagoga si s žákem s OMJ výborně rozumí. Paní vychovatelka ze školní družiny má velké zkušenosti s výchovou žáků se SVP s žáky OMJ a v letošním roce si dokončuje univerzitní vzdělání. Zaměstnanci školy žáka s OMJ znají a těší je, že žák s OMJ se do školy těší.

Výzkumná otázka 3 *Jak nezbytné je dodržovat doporučené podpůrné opatření (asistenta pedagoga) dle sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Dodržování doporučeného podpůrného opatření je základem pro sledovaného žáka s OMJ a je zásadní. Jeho podpora při edukaci je ve formě personálního obsazení asistentem pedagoga dle sledovaného žáka s OMJ na běžné základní škole. Asistent pedagoga seznamuje žáka s OMJ s prostředím školy, s jejím chodem, se školním řádem, doprovází Marka do školní jídelny, školní družiny a do volnočasového klubu. Vysvětluje sledovanému žákovi s OMJ potřebná základní slova ve výchovně-vzdělávacím procesu a napomáhá mu k začlenění do třídního kolektivu. Asistentka pedagoga společně s třídní učitelkou připravují žákovi s OMJ další aktivity a úkoly na míru. Dle zprávy Pedagogicko-psychologické poradny Školní poradenské pracoviště základní školy zařazuje sledovaného žáka s OMJ do hodin Češtiny pro cizince, která je vyučována na základní škole. Třídní učitelka hodnotí žáka s OMJ průběžně k jeho individuálním pokrokům. Asistentka pedagoga si s žákem s OMJ překládá společně slovíčka, věty, postupně ve vyšších třídách vysvětluje složitější výukovou látku a zadání slovních příkladů z matematiky. Asistentka pedagoga žáka s OMJ povzbuzuje, chválí a její vlídnost prohlubuje jejich společnou důvěru při edukaci. Při podpůrném opatření v podobě dvojjazyčné výuky je asistentka pedagoga

klíčovou pozicí nezbytnou při edukaci sledovaného žáka s OMJ bez znalostí jazyka českého v běžné základní škole.

Výzkumná otázka 4 *Jak vhodné je využívat neformální vzdělávání a mít ve škole pozitivní klima dle sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Neformální vzdělávání na běžné základní škole i v mimoškolních zařízeních je pro sledovaného žáka s OMJ základem k osvojení si jazyka českého. Ve výuce není prostor pro častý dialog, a tak v neformálním vzdělávání má žák s OMJ prostor pro komunikaci v jazyce českém, se svými kamarády a spolužáky. Mark se začíná odpoutávat od bezmezne závislosti k rodině a postupem času jeho důvěra v asistenta pedagoga narůstá. Začíná navštěvovat školní klub, realizuje své projekty, navazuje nové přátelství a upevňuje se vztah mezi spolužáky. Začíná zároveň navštěvovat i ostatní nabízené možnosti školy, jako jsou školní družina, zájmové kroužky. Neformální vzdělávání napomáhá sledovanému žákovi s OMJ začleňovat se přirozeně do školního prostředí a v komunikaci začíná uplatňovat jazyk český. Pozitivní klima na běžné základní škole je pilířem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání dle sledovaného žáka s OMJ. Sledovaný žák s OMJ chodí rád do školy, má zde své kamarády, ochotně spolupracuje s pedagogy a spolužáky.

Výzkumná otázka 5 *Jak nezbytná je spolupráce a podpora rodiny žáka dle sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole?*

Spolupráce rodiny je pilířem možného úspěchu žáka s OMJ a její spolupráce se školou je nadstandardní. Rodina Marka má enormní zájem o jeho vzdělávání. S rodinou sledovaného žáka s OMJ je třídní učitelka a asistentka v kontaktu dle potřeb. Žák s OMJ chodí pravidelně do školy, bývá velmi hezky upraven, má vydatné svačiny a vždy je do školy připraven. Domácí úkoly si vypracovává pravidelně a má všechny školní potřeby a učebnice vždy s sebou. Podpora rodiny, dodržování pravidel běžné základní školy je nutná, neboť žák s OMJ přijímá pravidla majoritní skupiny, dodržuje školní řád. Spolupráce rodina – žák – škola je nezbytná pro pozitivní vývoj žáka a plánování navazujícího budoucího studia dle sledovaného žáka s OMJ na běžné základní škole.

Výzkumná otázka 6 *Jaká je efektivita inkluzivního vzdělávání u sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem?*

Sledovaný žák s OMJ se postupně začleňuje do majoritní společnosti žáků, v komunikaci začíná používat plyně jazyk český. Čte české knihy a zajímá se o historii a dějiny českého národa a státu. Dnes už Mark mluví rusky, česky, anglicky a na druhém stupni základního vzdělávání přibývá další povinný jazyk. Žák s OMJ je připraven na vstup do multikulturní společnosti, globálního světa a světa médií. Sledovaný žák s OMJ pravděpodobně absoluuje univerzitní vzdělání a stane se právoplatným jedincem majoritní společnosti, občanem České republiky. Ekonomická nezávislost dospělého jedince na státu je velkým přínosem, které nám *Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným jazykem* v budoucnosti vrátí.

3.9.1 Diskuze

Na základě výzkumného šetření *Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem* je patrné, že inkluzivní vzdělávání žáků z jiného sociokulturního prostředí je v současné době velmi citlivé, složité a diskutované téma. V rámci migrace obyvatelstva po celé Evropě i v České republice se v běžných základních, středních i vysokých školách vzdělávají různé minoritní skupiny žáků/studentů.

V diplomové práci 3.3.4. Primárního vzdělávání, s. 62 je uveden výčet náplně práce třídního učitele. Náplní práce asistentů je dopomoci pedagogovi, který má neúměrnou zátěž na své pozici učitele. Práce učitele není jen vzdělávání, ale i vedení dokumentace žáků, prevence před rizikovým chováním žáků a aktivní spolupráce s rodiči a učitelským sborem. Pedagogům zároveň přibývá plnění nových vyhlášek a než vyhláška vstoupí v platnost, zavádí se vyhláška další. V rámci inkluzivního vzdělávání na běžných základních školách k intaktním žákům přibývají na školách žáci se SVP ze speciálních škol a skupina žáků s OMJ, spojená s migrací z Ukrajiny. Školní třída je dnes velmi různorodá a na vzdělávání žáků náročná. Je až s podivem, že v situaci s přibývajícími žáky azyly, se po zavedení

inkluzivního vzdělávání v běžných školách v roce 2023 diskutuje o snižování počtu obsazení pracovních pozic asistentů pedagoga pro žáky se SVP.

Externích organizací, které zastřešují nabídku pomoci pedagogům, rodičům a žákům s OMJ, je nepřehledné množství. Z mého pohledu, a pro laika, by bylo na místě, efektivní a korektní vytvoření evidence spolehlivých partnerů v oblasti inkluze. Dlouhodobá Strategie budoucnosti 30+ se mezitím plní pomalu a stanovené body již nejsou aktuální, prioritní vize společnosti v rámci konkurence schopnosti ve světě se mění, a tak jen dobíháme cíle. Ve školství chybí pružnost a provázanost efektivní spolupráce v meziresortních jednáních. Změny ministrů školství také nepřispívají ke stabilitě, neboť politické strany uplatňují své změny nekoordinovaně až chaoticky. „Škola je politikum = věc veřejného zájmu“ a pokud se navrhované změny budou provádět odděleně, bez symbiózy k ostatním resortům k problematice oblastí vzdělávání, potom nebudou pro školství přínosem. Praxe nám nejlépe ukazuje, že nové zaváděné vyhlášky jsou z kontextu vytrženy a změny zákonů, vyhlášek jsou zavedeny narychlo bez rozmyslu a často dochází k opravnému řešení. Ušetření finančních prostředků ve školství nesmí být na úkor vzdělanosti národa. Současná doba je zrychlená a v rámci globalizace, s rozvojem digitalizace by měl být cíl, kterého chceme dosáhnout, řádně nastaven. Žáci se SVP, žáci s OMJ jsou silní v jazycích, matematice a tyto kompetence často žákům majoritní skupiny chybí. Právě žáci s OMJ z jiného sociokulturního prostředí nám mohou dopomoci svým netradičním myšlením k vizím budoucnosti, a dle potřeb zdokonalovat soubor jazykových, matematických a digitálních kompetencí nás všech.

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

J. A. Komenský

3.9.2 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Z výsledků výzkumného šetření, analýzy získaných dat, se zúčastněného otevřeného pozorování a z rozhovorů se zúčastněnými, autorka diplomové práce **pro speciálně pedagogickou praxi doporučuje** v oblasti intervence dle žáků SVP žáků s OMJ:

- Kooperaci s organizacemi, které podporují formální vzdělávání žáků s OMJ (*metodika pedagogů, překladače, knihy, pracovní sešity*)
- Používání moderních IT technologií, překladové slovníčky a překladače za účelem k doplnění informací k probírání výukové látky dle žáků s OMJ
- Motivaci ke vzdělávání žáků s OMJ, využívání formativního hodnocení vzhledem k jejich individuálním pokrokům ve vzdělávání
- Typy výuk, které dávají prostor žákovi s OMJ, v konstruktivistickém pojetí (*skupinová výuka, projektová výuka, brainstorming, dialog, diskuze, inscenační metody*)
- Doporučení k pravidelným návštěvám neformálního vzdělávání ve všech podobách volnočasových aktivit dle žáků s OMJ (*školní družiny, školní kluby, kroužky, zájmová činnost*)
- Začleňování žáků s OMJ mezi majoritní skupinu, vytváření heterogenních skupin, žáky s OMJ společně vzdělávat s žáky s mateřským jazykem českým (*vzájemné učení jazyka, nápodoba*)
- Umožnění žákům s OMJ verbální komunikace s jazykem českým
- Dodržování pravidel školního řádu žáky s OMJ
- Umožnění žáků s OMJ tzv. tichého období, akceptovat čas pro aklimatizaci v novém školním prostředí
- Rozlišení u žáků s OMJ neporozumění jazyka nebo jejich nedisciplinovanost
- Iniciování vzájemné spolupráce rodin, pedagogů kmenové školy a zúčastněných osob podílejících se na výchově žáků s OMJ ve výchovně vzdělávacích aktivitách ve školském zařízení
- Relaxační cvičení žáků s OMJ se školní psycholožkou (*jóga*) ze ŠPP, za účelem začlenění žáků s OMJ do skupinek, učení sebeovládání, sebepoznání a nabytí nových poznatků z běžné základní školy. Zpětná vazba dle rodičů žáků s OMJ

je souhrnná zpráva jednotlivých sezení se slovním hodnocením aktivit relaxačního cvičení

- Aktivní spolupráce s rodinami žáků s OMJ, možnost komunitní setkávání rodiče-žáci-škola
- Poznání s pedagogem, odkud žák s OMJ pochází (*země původu, kulturní zvyky*) a znalost jeho rodinného zázemí
- Podporování všech zúčastněných na pozitivním klimatu školy a školní třídy dle žáků s OMJ

Závěry výzkumného šetření

Diplomová práce je zpracována na téma *Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem*. V první teoretické části diplomové práce se autorka zabývá pojmy, jako jsou definice migrace obyvatelstva, multikulturalismus, interkulturní identita, komunikace a integrace cizinců se stručným přiblížením národnostní menšiny z Ukrajiny, která je nyní v České republice nejvíce zastoupena. V druhé teoretické části diplomové práce *Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem* vysvětluje podstatu inkluzivního vzdělávání, se specifikací školské legislativy, definuje pojmy bilingvismus, upřesňuje činnost poradenských zařízení, stupně podpůrných opatření s personální podporou ve formě asistenta pedagoga, dvojazyčného asistenta pedagoga. Autorka představuje uspořádání běžné základní školy, představuje školské zařízení a organizace zabývající se problematikou inkluzivního vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem. V empirické části diplomové práce autorka uvádí výstup vlastního dlouhodobého výzkumného šetření kvalitativního charakteru a výstupem je podrobná případová studie, kazuistika žáka s odlišným mateřským jazykem na běžné základní škole. Matka rodiny žáka s odlišným jazykem poskytuje informace o jeho rodinném zázemí, o edukaci v centrech vzdělávání a o spolupráci s dalšími osobami, které u vzdělávání sledovaného žáka jsou klíčové. Dlouhodobá případová studie je prováděna po dobu čtyř let. Shromážděné cenné materiály, informace z rozhovorů, e-mailové zprávy matky, přepis polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, školní psycholožkou a vychovatelkou školní družiny, jsou podpůrnou metodou ke kvalitnímu kvalitativnímu výzkumnému šetření. Společně s otevřeným zúčastněným pozorováním sledovaného žáka, pobytem autorky diplomové práce v jeho výchovně-vzdělávacích činnostech s žákem s odlišným mateřským jazykem, nám výzkumné šetření podává celkový obraz případové studie (holisticky). Na základě hlavního cíle byly formulovány další výzkumné dílčí cíle, analýza procesu inkluzivního vzdělávání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem, *analýza procesu inkluze, analýza postojů pedagogických pracovníků a zaměstnanců školy, analýza poskytování podpůrného opatření, analýza využívání neformálního vzdělávání a klima školy, analýza poskytování podpory rodiny a shrnutí poznatků o inkluzivním vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem*.

Analýza využívání neformálního vzdělávání a personální pozice dvojjazyčného asistenta pedagoga je z pohledu autorky diplomové práce klíčová a patří k pilířům *Inkluzivního vzdělávání se zaměřením na sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem* na běžné základní škole a vede k naplnění vzdělávacích cílů. Z výše uvedených dat bylo analyzováno, že pokud je problematická oblast u sledovaného žáka se SVP s OMJ „pojmenována a specifikována“, a je s ní „neodkladně pracováno“, je možné žáka s odlišným mateřským jazykem úspěšně inkludovat do běžné základní školy. Na základě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle a položeny výzkumné otázky, na které bylo v rámci kvalitativního výzkumného šetření odpovězeno. Všechny stanovené cíle byly naplněny.

Na našich základních školách se v současnosti běžně vzdělávají tisíce nových žáků z jiného sociokulturního prostředí, žáků s OMJ. Každá případová studie je cenná díky své jedinečnosti. Poznatky a výstupy z výzkumného šetření jsou shrnuty autorkou v diplomové práci a mohou být uplatněny v pedagogické praxi ve formálním vzdělávání, ve výchovně vzdělávacích aktivitách žáků a v mimoškolních zařízeních pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro žáky s odlišným mateřským jazykem. V případě sledovaného žáka s odlišným mateřským jazykem Školní poradenské pracoviště společně s Pedagogicko-psychologickou poradnou neprodleně zareagovalo na potřebu specifických vzdělávacích potřeb žáka s OMJ pro naplnění jeho vzdělávacích potřeb a vzdělávání a bylo mu poskytnuto personální podpůrné opatření ve formě dvojjazyčného asistenta s jazykem ruským, který byl pro jeho prvotní edukaci zásadní. Dodržování podpůrného opatření k sledovanému žákovi s OMJ, úzká spolupráce rodiny, žáka, školy, školského zařízení, pedagogů a pracovníků poradenství *Inkluzivní vzdělání se zaměřením na žáka s odlišným mateřským jazykem* na běžné základní škole je naplněno a je úspěšné. Dnes už Mark plynule hovoří jazykem českým a připravuje se na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. Pevně věřím, že sledovaný žák Mark s odlišným mateřským jazykem dosáhne vysokoškolského vzdělání a se vstupem do dospělosti se stane právoplatným občanem naší České republiky.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.: Education of pupils with special educational needs V. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BENDA, Martin, Zuzana VODŇANSKÁ, Kristýna TITĚROVÁ, et al., 2016. *Dvojjazyční asistenti pedagoga: příběhy úspěšné integrace*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-07-2.

BENDL, Stanislav. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2474248-9.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ, 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.

DOBROVOLNÁ, Věra, ed., 1996. *Školní atlas světa*. 6. vyd. Praha: Kartografie. ISBN 80-70-11-375-8.

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní*

pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUPTÁK, Milan a Dušan DRBOHLAV, 1999. Pracovní migrace a demokratické instituce v České republice: na příkladu ukrajinských pracovníků: (research report for NATO within Democratic Institutions Fellowship). [Brusel]: [s. n.].

KENDÍKOVÁ, Jitka. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOSTELECKÁ, Yvona. Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava a Eva MARÁDOVÁ, 2020. *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-142-5.

KUCHARSKÁ, ANNA. Pedagogická a školní psychologie-skripta základních pojmů. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Kucharská et al. 2021, Katedra psychologie.

MATĚJČEK, Zdeněk. Praxe dětského psychologického poradenství. Vyd. 2., aktualizované a upravené. Praha, 2011. ISBN 978-80-262.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2009. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-678-3.

PELCOVÁ, Naděžda. Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-277-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIVARČ, Jakub, 2020. Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.

PROKOP, Jiří, 1996. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

SKALKOVÁ, Jarmila, František BACÍK, Zdeněk HELUS, Jarolím SKALKA a Jaroslav KALOUS, 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy.

ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262.0644-6.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje

Dostupné z: www.abz.cz. *Slovník cizích slov* [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-06-15].

Dostupné z: www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasaky. *Asistent pedagoga* [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-06-15].

Dostupné z: BAZALUK, O. A. *Corruption in Ukraine: rulers' mentality and the destiny of the nation, geophilosophy of Ukraine*. Newcastle upon Tyne: [online]. ©2023 [vid. 2023-03-15] resource (xiv, 234 pages) s., [ISBN](#) 1-4438-9814-7. [OCLC 956992562](#)

Dostupné z: <https://www.czso.cz>. *Český statistický úřad*. [online]. ©2023 [vid. 2023-09-05].

Dostupné z: www.edu.cz. *Jednotný metodický portál MŠMT*. Ukrajina Rozcestník [online]. ©2023 [vid. 2023-06-15].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/zakladni-informace-pro-srovnani-ceskeho-a-ukrajinskeho-vzdelavaciho-systemu/>[online]. ©2023 [vid. 2023-03-15].

Dostupné z: [Inkluzivní vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem | Digitální repozitář UK \(cuni.cz\)](#) *Inkluzivní vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem*. Digitální repozitář UK. ŠTEFKOVÁ, M., ©2021 [online]. [vid. 2023-08-18].

Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz. *Inkluzivní škola. Meta o.p.s.* [online]. ©2023. [vid. 2023-09-10].

Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz> TITĚROVÁ, K. Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem. In: MICHÁLÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. *Metodika ke Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění*. ©2023 [online]. [vid. 2023-08-15].

Dostupné z: www.msmt.cz. *MŠMT Školský zákon ve znění účinném od 27. 2. 2021*. MŠMT ČR [online]. ©2013-2022 [vid. 2023-06-15].

Dostupné z: www.msmt.cz/file/57138/ *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. ©2023. [online]. © 2013–2023 MŠMT [vid. 2023-08-25].

Dostupné z: www.nns.cz. *Nová škola, s.r.o.* Učebnice [online]. ©2023 [vid. 2023-10-13].

Dostupné z: www.npi.cz. *Národní pedagogický institut České republiky*. © 2011–2022. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, RAMS. [online]. © 2023 [vid. 2023-09-05].

Dostupné z: <http://www.rvp.cz> *Metodický portál RVP* [online]; diskuse, nápady, rady, materiály [online]. ©2023 [vid. 2023-09-15].

Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz. *Zákony pro lidi* [online]. ©2005-2023 [vid. 2023-08-12].

Dostupné z: www.zcu.cz. *Západočeská univerzita v Plzni*. *Slovník v ruském jazyce dle informatiky*. [online]. ©1991-2023 [vid. 2023-10-03].

Seznam použitých zkratk

AP	Asistent pedagoga
ČDJ	Čeština jako druhý jazyk
DAP	Dvojazyčný asistent pedagoga
EU	Evropská unie
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut České republiky
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OSN	Organizace spojených národů
PJP	Plán jazykové podpory
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RAMS	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
RVP ŠD	Rámcový vzdělávací program pro školní družinu
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠD	Školní družina
ŠPP	Školské poradenské pracoviště
ŠVP	Školní vzdělávací program
UK	Ukrajina
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

Seznam příloh

Přílohy

Příloha 1 – Příloha 23

Audio nahrávka 1 sledovaného žáka Marka s OMJ v jazyce českém uvádí, které školní předměty má rád/nerad, v jakých státech pobýval a jaká města navštívil, 2023 (DP s. 60)

Audio nahrávka 2 sledovaného žáka Marka s OMJ se svým kamarádem z Ukrajiny na dovolené na Madeiře, 2023 (DP s. 61)

Přílohy uloženy v samostatném souboru ve formátu ZIP