Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2024 Tereza Valachovičová

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využívané nástroje pro výuku češtiny u žáků s OMJ a žáků bilingvních na ZŠ

Tools used for teaching Czech to students with different mother tongue and bilingual students in elementary school

Tereza Valachovičová

Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Studijní program:	Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy
Studijní obor:	N ČJ-SPG 20

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Využívané nástroje pro výuku češtiny u žáků s OMJ a žáků bilingvních na ZŠ* 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.

V Sokolově dne 29. 11. 2024 ……

Podpis

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za odborné vedení, přínosné rady a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří se ochotně podíleli na výzkumu v této práci.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na představení nástrojů využívaných pro výuku češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních. Cílem práce je zprostředkovat informace o fungující praxi na základě zkušeností různých pedagogických pracovníků a umožnit tak zájemcům mezi pedagogickými pracovníky nahlédnout na různé přístupy ke vzdělávání dané skupiny žáků, případně různorodé metody porovnat. Teoretická část představuje základní metodické opory určené školám pracujícím s danými skupinami žáků a legislativní ukotvení této problematiky. Zaměřuje se také na výklad různých metodických materiálů a jejich pojetí výuky češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních. Výzkumná část je realizována formou rozhovorů, které jsou následně analyzovány na základě stanovených výzkumných otázek. Rozhovory probíhaly s celkem pěti respondenty, kteří zastávají různé pozice na základních školách, a to na prvním stupni, druhém stupni, nebo na obou stupních. Součástí práce je také sdílení osobního pohledu respondentů na využívané nástroje ve vztahu k dané skupině žáků. Cílem práce není dané nástroje hodnotit. Limitem výzkumu je malá skupina respondentů a vymezená lokalita jejich působení (Praha a Středočeský kraj). Práce může být přínosná zejména pro současné i budoucí pedagogické pracovníky, kteří mají zájem o problematiku výuky češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na základních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, bilingvní žák, žák-cizinec, čeština jako druhý jazyk, čeština pro cizince, základní škola

ABSTRACT

The work focuses on presenting tools used for teaching Czech to students with a different mother tongue and bilingual students. The aim of the study is to provide information on effective practices based on the experiences of various educators, thereby enabling interested educators to gain insight into different approaches to educating this group of student and potentially compare diverse methods. The theoretical part introduces the basic methodological resources designed for schools working with these groups of students, as well as the legislative framework of this issue. It also focuses on the interpretation of various methodological materials and their approaches to teaching Czech to students with a different mother tongue and bilingual students. The research part is conducted through interviews, which are subsequently analyzed based on predefined research questions. The interviews were conducted with a total of five respondents who hold various positions in primary schools, covering the first grade, the second grade, or both. The study may also include the respondents' personal perspectives on the tools they use in relation to this group of students. The aim of the work is not to evaluate given tools. The research is limited by the small group of respondents and the defined geographical area of their activity (Prague and the Central Bohemia Region). This work may be particularly beneficial for current and future educators interested in the issue of teaching Czech to students with a different mother tongue and bilingual students in primary schools.

KEYWORDS

Students with a different mother tongue, Bilingual students, Foreign students, Czech as a second language, Czech for foreigners, Primary school

Obsah

Úvod 8

1 Vymezení terminologie 11

2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky 15

3 Legislativní ukotvení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních v České republice 18

4 Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na běžných základních školách v České republice 20

4.1 Podíl žáků-cizinců na základních školách 20

4.2 Rámcový vzdělávací program 20

4.3 Metodika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na základních školách 21

4.3.1 Posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka 22

4.3.2 Čeština jako druhý jazyk 24

4.3.3 Role učitele při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních ve třídě 27

4.4 Podpůrná opatření 28

4.5 Podpůrná opatření pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní 31

5 Výzkumná část 35

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky 35

5.2 Metodologie 37

5.3 Výběr respondentů 42

5.4 Přehled a analýza realizovaných rozhovorů 44

5.4.1 Rozhovor 1 44

5.4.2 Rozhovor 2 47

5.4.3 Rozhovor 3 52

5.4.4 Rozhovor 4 55
5.4.5 Rozhovor 5 59
5.5 Shrnutí výsledků výzkumu 63
Závěr 67
Seznam použitých informačních zdrojů 68
Seznam příloh 72

Úvod

Cílem diplomové práce je představení nástrojů, jež školy využívají pro výuku češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních. Formou rozhovorů jsme popsali využívání těchto nástrojů v praxi na pěti základních školách. Práce se zaměřuje především na druhý stupeň základní školy, neopomíjí však ani nástroje využívané na prvním stupni, jelikož mnoho žáků pokračuje na stejné škole i na druhý stupeň. V takovém případě je poskytovaná podpora žákům kontinuálním a systematickým procesem, jenž může probíhat během celého devítiletého studia.

V teoretické části práce předně představujeme terminologické vymezení. Dále věnujeme pozornost školnímu poradenskému pracovišti, jelikož jeho činnost může být zásadní pro začleňování a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na základních školách. Na to navazujeme představením systému podpůrných opatření, nejprve obecně, poté představíme daná opatření ve vztahu ke zkoumané problematice žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních. Pochopení role školského poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení je zásadní pro pochopení celé problematiky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na českých základních školách. Dále se zaměřujeme na různou metodickou oporu, která je pro školy dostupná díky MŠMT a různým organizacím působících v této oblasti vzdělávání.

Výzkumná část práce se zakládá na kvalitativním výzkumu a analyzuje rozhovory s pedagogickými pracovníky, kteří se ve školách podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních, a zaznamenává, jaké nástroje školy implementují, jakým způsobem a v jaké míře s nimi pracují. V práci se nesnažíme představené nástroje jakýmkoliv způsobem hodnotit. Nehodnotíme kvalitu, rozsah, ani úspěšnost daných nástrojů, pouze se snažíme rozšířit povědomí o tom, jak může probíhat práce s žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvními na různých školách. Jako zdroj dat využíváme pouze rozhovory. V některých případech respondenti sdílí i vlastní hodnocení uvedených nástrojů, tudíž ne vždy lze zaručit objektivní náhled na problematiku. Tento jev jsme dopředu předpokládali a nehodnotíme ho jako nutně negativní faktor.

Limitem práce je poměrně malý vzorek respondentů a vymezená lokalita škol (Praha a Středočeský kraj). Z těchto důvodů nelze uvedené poznatky zobecňovat na celkové pojetí

vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních v České republice. Cílíme především na představení fungující praxe a na zkušenosti různých pedagogů pracujících na různých pozicích s uvedenými skupinami žáků. Práce může být užitečná budoucím pedagogům, kteří se chtějí věnovat práci s žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvními. Jelikož ale přepokládáme, že na uvedené skupiny žáků můžeme narazit na většině škol v ČR, mohou zkušenosti našich respondentů pomoci i běžným učitelům českého jazyka a literatury, ať už současným pedagogům s mnohaletou praxí, začínajícím učitelům, nebo studentům pedagogických fakult, kteří se pedagogické profesi chtějí v budoucnu věnovat. Představení systému podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může současným i budoucím pedagogům pomoci lépe pochopit jejich roli ve vzdělávacím systému postaveném na inkluzi a diferenciaci výuky. Sdílení zkušeností respondentů má potenciál rozšířit povědomí o aktuálních příkladech zavedené praxe na různých školách a podnítit tak inspiraci a nové nápady u dalších pedagogů, kteří se věnují práci s uvedenými skupinami žáků. V neposlední řadě může být práce přínosná pro kohokoliv, kdo má zájem o danou problematiku, ať už z profesních nebo jiných důvodů, a chce se informovat o jejím současném pojetí na vybraných základních školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení terminologie

Jelikož se naše výzkumná činnost zaměřuje na specifickou skupinu žáků, je nutné nejdříve definovat terminologické vymezení, které budeme v průběhu celé práce používat. Předpokládáme, že většina pojmů se často objevuje v souvislosti se vzděláváním na základních školách, přesto se domníváme, že používaná terminologie může být mnohým neznámá, ať už se jedná o neodborníky, nebo pedagogy z praxe.

Níže se pokusíme stručně a přehledně představit základní terminologii a zároveň vysvětlit, jakým způsobem budeme dané termíny v průběhu práce užívat. Některé z pojmů budeme v práci zmiňovat opakovaně, jiné pojmy budou zmíněny pouze okrajově. I tyto pojmy je ovšem nutné definovat, jelikož nám pomáhají pochopit širší souvislosti týkající se zkoumané problematiky.

Integrace a inkluze

V rámci systému vzdělávání slýcháme často dva pojmy – integrace a inkluze. Ačkoliv mohou být dané pojmy často zaměňované, jak upozorňuje např. Votavová (2013), jiné odborné zdroje integraci a inkluzi rozlišují jako dva rozdílné jevy. Integraci můžeme definovat jako „nejvyšší stupeň socializace člověka“ (Slowík, 2016, s. 31), kdy dále rozlišujeme další specifičtější druhy integrace včetně školské integrace. Školskou integraci pak definuje jako „individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách.“ (Ibid, s. 31) Podle Průchy et al. (2001, s. 87) spočívá integrované vzdělávání v „zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a běžných škol.“ Vedle toho pojem inkluze definuje Slowík (2016, s. 31) jako „nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako jiné bez postižení.“ Inkluzivní vzdělávání tedy na rozdíl od vzdělávání integrovaného přistupuje ke každému žákovi jako k jedinečné bytosti a předpokládá, že každý žák má vzdělávací potřeby a systém musí být dostatečně otevřený potřeby každého žáka naplňovat. (Průcha et al., 2001) Pokud shrneme výše uvedená tvrzení, integrace se snaží podporovat a začleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího systému pomocí různých podpůrných nástrojů, zatímco inkluze se snaží vytvořit takový systém, který respektuje a chápe potřeby každého jednotlivce a pracuje s individualitou všech osob, nikoliv pouze osob s postižením. To potvrzuje i Slowík (2016,

s. 32) který definuje, že „v inkluzivním přístupu jsou tedy osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení.“ Zároveň dodává, že „pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy.“ (Ibid, s. 32) Vedle toho integrační přístup spočívá v „zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti.“ (Ibid, s. 31) Další pohled na inkluzi můžeme nalézt u Bartoňové a Vítkové (2019, s. 16), kdy inkluze je definována jako „stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.“ Jak vyplývá z výše uvedených tvrzení, proces integrace a inkluze hraje velkou roli v přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak níže popíšeme, mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

S ohledem na zkoumanou problematiku pracujeme také s pojmem žák se speciálními potřebami, proto je nutné si nejdříve ujasnit, kdo takový žák je. *Školský zákon* definuje žáka se speciální potřebami jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon č. 561/2016 Sb., 2016, odst. 1 §16) Skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami definuje mimo jiné i *Katalog podpůrných opatření* (UPOL, c2024), který vedle dalších druhů znevýhodnění rozlišuje i sociální znevýhodnění. V dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, (tudíž ve vztahu k námi zkoumaným skupinám žáků) pracuje s definicí, že žák se sociálním znevýhodněním může být i takový žák, který „je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.“ (Felcmanová et al., 2015, s. 9) Do této definice můžeme tedy zahrnout žáky s odlišným mateřským jazykem a za určitých podmínek i žáky bilingvní. Na základě uvedených definic a argumentů přistupujeme

k žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním jako k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žák s odlišným mateřským jazykem a žák-cizinec

Je nutné také vymezit pojmy žák s odlišným mateřským jazykem a žák-cizinec. Jak definuje Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), za žáky-cizince jsou považováni ti žáci, kteří „mají jiné občanství než české." (NÚV, c2022) Vedle toho žák a odlišným mateřským jazykem (žák s OMJ, nebo také jen OMJ) může mít české státní občanství, ale jeho znalosti češtiny jsou omezené, nebo žádné. Nezáleží tedy na jeho občanství, ale na jeho jazykových znalostech. (Ibid) Někteří odborníci se stále více snaží v českých školách prosazovat termín žák s odlišným mateřským jazykem, jelikož termín žák-cizinec ve své podstatě zahrnuje pouze žáky s jiným než českým občanstvím a nepokrývá tak všechny dotčené skupiny žáků, zejména ty žáky, kteří i přes své české státní občanství neovládají český jazyk na potřebné úrovni. (META, c2024b) Termín žák-cizinec se jevil jako „ostrakizující a evokoval pocit, že status cizince je definitivní, navíc se nevztahoval na všechny žáky, kteří podle nás do této kategorie patří, tedy děti s českým nebo s dvojím občanstvím." (Ibid) Stejný zdroj upozorňuje, že s termínem žák-cizinec, případně také s termínem žák s neznalostí vyučovacího jazyka, či nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka pracuje např. česká legislativa. (Ibid) V této práci se pokusíme respektovat a co nejčastěji využívat termín žák s odlišným mateřským jazykem (dále termín žák bilingvní). V případech, kdy se budeme bavit o legislativním zakotvení a metodické podpoře ze strany různých institucí, budeme pracovat s pojmy, se kterými pracují i dané dokumenty. Ve výzkumné části pak budeme respektovat termíny, které využívají respondenti z praxe. Vzhledem k různým terminologickým vymezením se tedy může stát, že v teoretické i výzkumné části práce budeme v některých případech pojmy žák-cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem a žák bilingvní zaměňovat a jejich význam považovat za totožný.

V tuto chvíli je potřeba rozlišit také pojmy osvojování jazyka a učení jazyku. Osvojování jazyka může být definováno jako „spontánní proces, přirozenou cestou nabývání jazyka nápodobou řeči okolí dítěte." (Hájková, 2014, s. 26) Vedle toho učení jazyku definujeme jako „záměrný, vědomý a mnohdy i institucionální proces nabytí jazyka." (Ibid, s. 26)

Bilingvismus a žák bilingvní

Naší cílovou skupinou jsou dále žáci bilingvní. Bilingvismus lze definovat jako „schopnost jedince bez omezení používat dvou různých jazyků ke komunikaci podle toho, v jaké situaci nebo v jakém prostředí se nachází nebo s kým komunikuje.“ (Hájková, 2014 s. 30) Vedle bilingvismu existuje samozřejmě i trilingvismus či multilingvismus. Bilingvismus vychází ze situace, kdy jedinec vedle mateřského jazyka hovoří plnohodnotně dalším jazykem. Mateřský jazyk můžeme označit jako L1, druhý jazyk jako L2. (Ibid) Hájková (2014, s. 30) zároveň dodává, že „pozice jednoho z těchto dvou jazyků přitom může být silnější, to bývá zpravidla u jazyka mateřského nebo u jazyka společnosti, s níž se jedince sociálně a kulturně ztotožňuje, ovšem i tzv. slabším jazykem je bilingvní jedinec dostatečně schopen komunikovat.“ Pro potřeby naší výzkumné činnosti se zaměřujeme právě na bilingvní žáky, jejichž bilingvismus můžeme označit za přirozený (také spontánní), tedy případ, kdy dítě vyrůstá v bilingvním prostředí. (Ibid) Předpokládáme, že pro určitou skupinu těchto žáků může být čeština vedle druhého jazyka jazykem slabším, což se může projevovat potřebou různé podpory při studiu českého jazyka na základní škole. Předpokládáme, že tito žáci mohou být v některých případech řazeni do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem. V práci se ovšem pokusíme tyto dvě skupiny žáků rozlišovat.

2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

V práci opakovaně pracujeme s rozdělením jazykových úrovní dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)*, stejně tak s ním pracují některé metodické dokumenty, ze kterých v teoretické části práce vycházíme. Proto se nyní zaměříme na jeho základní charakteristiku.

Koncept SERR vznikl za kooperace Rady Evropy a organizace Swiss National Science Foundation. Následně byl roku 2001 vydán ucelený SERR (ve svém původním znění jako Common European Framework of Reference, CEFR) a během prvních deseti let adaptován v téměř všech evropských zemích. Jeho nejnovější novelizace pochází z roku 2020, kdy odráží nové poznatky ve výzkumu oblastí, jež původní SERR rozpracovává. (Council of Europe, c2024a)

SERR umožňuje uživatelům jazyka lépe porozumět, jakým způsobem se učit jazyk, aby byl mluvčí schopen v daném jazyce komunikovat. To zahrnuje také dělení jazyků do úrovní podle toho, v jaké míře mluvčí jazyk ovládá. Součástí SERR je souhrn objektivních kritérií, která slouží pro posouzení jazykové způsobilosti a která jsou základem pro tvorbu vzdělávacích obsahů, ale i zkoušek a učebnic pro výuku jazyků. (NPI, 2024)

SERR podrobněji klasifikuje různé úrovně jazyka, které zároveň dělí podle dílčích komunikačních oblastí. Předně rozlišuje dvě hlavní oblasti – percepce a produkce. Do produkce řadí produkci psanou a mluvenou. V druhé oblasti se zabývá percepcí mluveného slova, psaného slova či audio-vizuálního obsahu. Jednotlivé jazykové úrovně jsou poté analyzovány pro každou z těchto dílčích kategorií zvlášť. (Council of Europe, 2020) Díky těmto skutečnostem si uvědomujeme, že posouzení úrovně jazyka podle SERR je složitý a komplexní proces zahrnující mnoho proměnných. Všechny tyto informace jsou nezbytné pro pochopení, jak SERR s klasifikací jazykových dovedností operuje, s ohledem na náš zájem ovšem není relevantní zabývat se podrobně všemi uvedenými kategoriemi. K tomuto účelu slouží tzv. CEFR Global Scale, již SERR používá pro obecnější popis úrovní jazyka. Oficiální překlady, včetně překladu do českého jazyka, jsou zveřejněny na stránkách Rady Evropy. (Council of Europe, c2024b) Oficiální český překlad uvádíme v tabulce níže, přičemž zachováváme původní řazení C2-A1.

Tabulka 1 Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

(Zdroj: Council of Europe, c2024b) – graficky upraveno, obsah zachován

3 Legislativní ukotvení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních v České republice

Základním dokumentem ukotvující vzdělávání žáků-cizinců na území České republiky je *Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon).* V tomto zákoně se zaměříme konkrétně na §13, §14 a §20.

První z paragrafů stanovuje, že vyučovacím jazykem je český jazyk, ovšem připouští i možnost vzdělávání v cizím jazyce, zejména na středních a vyšších odborných školách. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, §13) Podle §14 jsou stanoveny podmínky pro vzdělávání žáků-cizinců v jejich mateřském jazyce. (Ibid, §14)

Nejvíce pozornosti budeme věnovat §20 (Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí). Tento paragraf vymezuje práva žáků-cizinců podle toho, zda pochází ze země Evropské unie, nebo ze země mimo Evropskou unii, přičemž občané EU mají stejné podmínky jako občané ČR. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, §20) Pokud bychom měli shrnout nejdůležitější body této části zákona, určitě bychom měli zmínit právo účastnit se předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělání. Zákon dále upravuje také podobu přijímacích zkoušek, kdy za určitých podmínek stanovuje „právo na úpravu podmínek a způsobu konání zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura u společné části maturitní zkoušky tak, aby byla zachována rovnost přístupu ke vzdělání.“ (Ibid, odst. 4 §20) Dalším podstatným bodem, jenž je relevantní pro náš výzkum, je také část upravující vzdělávání žáků-cizinců v českém jazyce, kdy zákon pro žáky-cizince zaručuje:

„a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“ (Ibid, odst. 5 §20)

Pouze okrajově zmiňujeme také §36, který ukládá povinnou školní docházku všem občanům České republiky, občanům zemí Evropské unie a občanům zemí mimo Evropskou unii pobývajícím na území ČR. Tato povinnost se týká občanů pobývajících na území ČR déle než 90 dní. (Ibid, odst. 2 §36)

Dalšími právními normami, které zasahují do vzdělávání žáků-cizinců, jsou *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* a *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*, a některé další vyhlášky. Vzhledem k tomu, že na znění obou vyhlášek týkající se vzdělávání žáků-cizinců několikrát odkazuje v dalších kapitolách, nebudeme v této části dané dokumenty blíže popisovat.

4 Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na běžných základních školách v České republice

4.1 Podíl žáků-cizinců na základních školách

Pro uvědomění si širšího kontextu začleňování a vzdělávání žáků-cizinců je potřeba seznámit se statistikami o počtu takových žáků na základních školách. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy[1] každoročně vydává statistiky poskytující informace na základě různých kritérií. Jedním z nich je i počet žáků-cizinců na základních školách. Pro představu o počtu žáků-cizinců na školách uvádíme část nejnovějšího dokumentu s názvem *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*, konkrétně kapitolu C Základní vzdělávání.

C1.10 Základní vzdělávání – žáci, z toho dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství

Státní občanství	ZŠ celkem				ZŠ běžné				ZŠ pouze pro SVP			
	žáci celkem	z toho dívky	z celku cizinci		žáci celkem	z toho dívky	z celku cizinci		žáci celkem	z toho dívky	z celku cizinci	
			s trvalým pobytem	azylanti			s trvalým pobytem	azylanti			s trvalým pobytem	azylanti
Celkem	1007778	490531	24457	39734	983829	481898	24079	39517	23949	8633	378	217
Česká republika	935030	454754	0	0	911809	446353	0	0	23221	8401	0	0
Cizinci celkem	72748	35777	24457	39734	72020	35545	24079	39517	728	232	378	217

(Zdroj: MŠMT, 2024)

S ohledem na náš zájem se zaměříme na část tabulky, která pojednává o běžných základních školách. Jak vidíme, na běžných základních školách studovalo ve školním roce 2022/2023 983 829 žáků, z toho 72 020 žáků-cizinců. Celkově tedy žáci-cizinci tvořili přibližně 7,3 % všech studujících.

4.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (RVP) je závazný dokument, z něhož musí školy vycházet při tvorbě školních vzdělávacích programů. RVP upravuje předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání. (NPI, c2024) Vzhledem k tomu, že se orientujeme na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na běžných základních školách, budeme v rámci RVP představovat jeho podobu pro základní vzdělávání, tedy *RVP ZV* (MŠMT, 2021). Zároveň se seznámíme se základním dělením očekávaných výstupů v českém jazyce a následně zdůrazníme poslední změny v RVP ZV, jež reagují na potřebu vzdělávat ve školách žáky s OMJ a žáky bilingvní.

[1] V práci budeme dále pracovat s oficiální zkratkou MŠMT.

Abychom porozuměli tomu, jak RVP ZV upravuje vzdělávání žáků s OMJ a žáků bilingvních, nejprve se obeznámíme s jeho celkovou strukturou. RVP ZV se člení na čtyři části (A–D). Část A ukotvuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, část B charakterizuje základní vzdělávání, část C vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání a vedle toho také klíčové kompetence a vzdělávací oblasti v jednotlivých předmětech. Předpokládáme, že nejčastěji se v souvislosti s RVP ZV mluví právě o klíčových kompetencích a vzdělávacích oblastech. Část D upravuje mimo jiné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (MŠMT, 2021)

RVP ZV dělí očekávané výstupy v předmětu Český jazyk na Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. Každá kategorie je dále rozdělena na dvě části – 1. a 2. období (1. a 2. stupeň základní školy). Každý oddíl zároveň obsahuje i tzv. minimální výstupy, respektive Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. (MŠMT, 2021)

Ve vztahu ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na základních školách akcentujeme především *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. září 2023 (Č. j.: MSMT-12464/2023-3),* dále jen *Opatření.* Jednou z oblastí, kterých se změny dotýkají, je část C, jež nově vymezuje specifika češtiny jako cizího jazyka. Mimo jiné klade důraz na „zvýšené nároky na míru rozvoje sociokulturní kompetence“ (Opatření, 2023, odst. 2 čl. 2), získávání komunikačních dovedností, v prvních fázích osvojování jazyka podporuje důležitost rozvoje mluvení, poslechu a základní slovní zásoby, do pozadí staví výuku čtení, psaní a gramatiky. Dále Opatření několikrát zmiňuje *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2024) jakožto podpůrný materiál (dokument blíže představíme v následujících kapitolách).

4.3 Metodika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na základních školách

Metodickou podporu v souvislosti se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních zajišťuje několik institucí. Jednou z nich je MŠMT, jež zveřejňuje na svých webových stránkách různé metodické dokumenty, jejichž cílem by mělo být pomoci

pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům kvalitně podporovat vzdělávání uvedených skupin žáků na běžných školách. (MŠMT, c2024a)

Druhým zdrojem podpůrných materiálů pro začleňování a vzdělávání žáků odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních je NPI[2], jenž zřizuje zvláštní webové stránky zaměřené výhradně na problematiku žáků s OMJ a žáků bilingvních. Na těchto stránkách sdílí různé metodické dokumenty, odkazuje na další zdroje související se vzděláváním uvedených skupin žáků, prezentuje příklady dobré praxe a poskytuje informace také o psychologické stránce dané problematiky. (NPI, c2016)

Další významnou institucí, kterou zde chceme představit, je nevládní organizace META, o.p.s., která poskytuje poradenství a metodickou podporu cizincům, školám, žákům i pedagogům a šíří povědomí o metodách začleňování cizinců mezi širokou veřejnost. (META, c2024a) Kromě toho také spravuje webové stránky *Inkluzivní škola.cz*.

V neposlední řadě chceme zmínit také Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka. Tato organizace nesdružuje pouze učitele češtiny jako cizího jazyka působící v České republice, ale také pedagogy, kteří se výuce češtiny věnují v zahraničí. Asociace pořádá semináře, přednášky a workshopy. Zároveň na základě těchto setkání pravidelně vydává *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. (AUČCJ, c2020)

V této kapitole akcentujeme několik odvětví souvisejících se začleňováním a vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních, které považujeme za relevantní vzhledem k zaměření výzkumu. Vycházíme z různých materiálů, jež jsou dostupné na stránkách uvedených institucí.

4.3.1 Posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka

V této problematice vycházíme především z dokumentu dostupného na MŠMT s názvem *Metodický materiál k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka*. Tento dokument slouží učitelům v případě nejasné představy o žákových znalostech vyučovacího jazyka. (MŠMT, 2023)

[2] Národní pedagogický institut České republiky

Nejprve se seznámíme se základní definicí nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, která zní: „Žák má nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, pokud nemá ani základní jazykové, řečové a komunikativní dovednosti v českém jazyce odpovídající jeho věku, tzn. nerozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí, nerozumí běžným pokynům učitele v českém jazyce, nedokáže vyjádřit základní myšlenku v českém jazyce, přičemž neporozumění neplyne primárně ze zdravotního znevýhodnění žáka (např. logopedické vady, mentální postižení apod.).“ (MŠMT, 2023, s. 1) Uvedenou definici můžeme dále doplnit tvrzením, že „o nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka jde typicky v situaci, kdy se jedná o žáka pocházejícího z jiného než českého jazykového prostředí. Mateřštinou je tedy jiný jazyk než čeština, případně je čeština jedním z mateřských jazyků, ale jedná se o jazyk méně používaný.“ (Ibid, s. 1)

Zda má žák alespoň základní znalost vyučujícího jazyka, můžeme posoudit podle jeho schopností komunikovat v určitých tématech, mezi které řadíme: seznamování se; škola; rodina; volný čas; stravování; lidské tělo; místo, kde žiju; počasí; oblečení; příroda. Vedle toho se můžeme od 3. třídy opírat také o znalosti a užívání gramatiky, přičemž se zaměřujeme např. na časování sloves v přítomném čase, schopnost vyjádřit čas minulý a budoucí, dále u žáka sledujeme správné či nesprávné používání předložek a spojek a skloňování podstatných jmen. (MŠMT, 2023)

Jako výchozí bod pro posouzení dostatečné či nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka je doporučeno uskutečnit neformální rozhovor s žákem. Pro potřeby rozhovoru můžeme využít vzorové otázky a akceptovatelné odpovědi, které jsou součástí dokumentu. Pro bližší představu uvádíme příklad na tématu *seznámení*.

Oblast	Příklady otázek	Příklad akceptovatelné odpovědi
Seznámení	Jak se jmenuješ?	Mai
	Odkud jsi?	Z Vietnamu
	Co rád/a děláš?	Tancuju.
	Jak se jmenuje tvůj kamarád/tvoje kamarádka?	Katka.
	Kde bydlíš?	Ve Slavonicích.

(Zdroj: MŠMT, 2023)

Další možnosti pro posouzení znalosti vyučovacího jazyka můžeme čerpat z diagnostických materiálů dostupných na stránkách organizace META, o.p.s. Všechny příslušné dokumenty jsou zde řazeny pod hlavičkou *Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika*. (META, c2024d) Tato diagnostická metoda dělí žáky do tří skupin – A, B, C – podle jazykových dovedností. Diagnostika může být založena na dvou odlišných metodách. U žáků 1. a 2. třídy, kteří ještě neovládají čtení a psaní, probíhá diagnostika formou řízeného diagnostického rozhovoru. (META, 2021) Pro žáky 3. až 9. třídy vychází diagnostika z rozřazovacích testů dvou úrovní. Pomocí uvedených diagnostických procesů a jejich následného vyhodnocení můžeme žáky zařadit k úrovni A0–C2. (Ibid) V tuto chvíli je nutné se seznámit se způsobem, jakým metodika s uvedenou škálou pracuje. Z toho důvodu odkazujeme se na vyjádření autorů diagnostiky: „Tento popis jsme vytvořili (na základě popisů SERR pro dospělé, mládež, Evropského jazykového portfolia a našich zkušeností s výukou a testováním) výhradně pro potřeby této diagnostiky, pro strukturování výuky a snazší domluvu s pedagogickými a poradenskými pracovníky při poskytování podpory žákům s OMJ.“ (Ibid, s. 4) Z uvedených informací vyplývá, že pro potřeby diagnostiky vytvořil zúčastněný tým vlastní definice jazykových úrovní u žáků, které jsou definovány takto: „A0 = nedomluví se; A1 = domluví se s pomocí; A2 = domluví se; B2 = mluví i rozumí velmi dobře, ale to, že neumí česky jako rodilý mluvčí, mu brání ve školní úspěšnosti; C1 = jejich mluvený i psaný projev se blíží rodilému mluvčímu, mohou mít ale větší problém v některé z dovedností, většinou s psaním, které je na nižší úrovni než ostatní dovednosti.“ (Ibid, s. 4–6) Základní metodický materiál doplňují diagnostické materiály (testy, rozhovor) a návody, jak práci žáků vyhodnocovat. Výsledkem diagnostiky by mělo být rozřazení diagnostikovaných žáků do již zmíněných skupin. Do skupiny A jsou zařazeni žáci s úrovní do A2, do skupiny B náleží žáci, kteří ovládají jazyk na úrovni A2–B2. Skupina C nepracuje s přímým zařazením k úrovni – náleží do ní žáci, kteří „nedosahují úrovně rodilých mluvčích a potřebují podporu zejména v akademickém jazyce, ovšem v rámci běžné výuky od svého učitele prostřednictvím různých metod a forem výuky i učebních materiálů.“ (Ibid, s. 2)

4.3.2 Čeština jako druhý jazyk

Výuka češtiny jako druhého jazyka probíhá na základních školách především s cílem zlepšit jazykové i sociokulturní kompetence u žáků s odlišným mateřským jazykem. Výuka

druhého jazyka tak není totožná s výukou jazyka cizího, jelikož žák potřebuje ovládat jazyk na takové úrovni, aby se mohl integrovat do společnosti a zároveň začít aktivně používat specifickou slovní zásobu pro školní prostředí. Na to se váže jeden z hlavních cílů češtiny jako druhého jazyka – umožnit žákovi vzdělávání v běžných třídách, kde je čeština vyučovacím jazykem. (MŠMT, 2024) Při sestavování obsahu vzdělávání pro předmět čeština jako druhý jazyk vychází kurikula z *RVP ZV – očekávané výstupy pro češtinu jako druhý jazyk*, jež se staly součástí RVP ZV díky opatření ministra školství z roku 2023, jehož podobou se blíže zaobíráme již v předchozích kapitolách. (Ibid)

V této kapitole vycházíme z metodického dokumentu *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní a základní vzdělávání* (MŠMT, 2024), dále jen Kurikulum, a z materiálu *Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka*, který vytvořila organizace META. (META, c2024e). Všimněme si, že rozdělení jazykových úrovní žáků a stejně tak vyučovaná témata nejsou v metodických materiálech, kterými se zabýváme, totožná. S odlišnou klasifikací pracují také materiály zmíněné v předchozích kapitolách. Naším cílem není porovnávat a hodnotit dané materiály, nýbrž představit různé dostupné zdroje vysvětlující různé diagnostické přístupy, ze kterých mohou pedagogičtí pracovníci při diagnostice jazykové úrovně žáků s OMJ a žáků bilingvních vycházet.

V předmětu Čeština jako druhý jazyk dělíme dle Kurikula (MŠMT, 2024) žáky do tří skupin podle úrovně jazyka – úroveň 0 (žák nedokáže komunikovat ani v jednoduchých situacích, ani s dopomocí), úroveň 1 (žák reaguje v jednoduchých komunikačních situacích, dokáže rozpoznat a užívat známá slova, produkuje krátké věty) a úroveň 2 (žák samostatně komunikuje v běžných situacích, rozšiřuje si slovní zásobu). Očekávané výstupy jsou jednotně definovány pro 1–9. ročník základní školy. V metodických pokynech pro práci s Kurikulem je následně upřesněno, jak s výstupy pracovat ve třech věkových obdobích – 1–2. ročník, 3–5. ročník a 6–9. ročník. Žáci jsou vzdělávání podle výstupů rozdělených na úroveň 1 a 2. Výstupy dělíme do pěti kategorií: mluvení, porozumění, interakce; čtení; psaní; kompenzační strategie; sociokulturní dovednosti. Výuka akcentuje deset tematických bloků, mezi něž náleží: seznamování/úvod do jazyka; třída; škola; rodina; co rád/a dělám; čas; stravování; lidské tělo; místo, kde žiju; příroda. (MŠMT, 2024) Pro lepší představu o zpracování jednotlivých oblastí uvádíme ukázku pro téma *rodina*, oblast poslech a mluvení.

Téma: Rodina

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY:			
	Poslech a mluvení	Úroveň 1	Úroveň 2
	Podmínky pro splnění výstupu: Je potřeba, aby učitel/ka • mluvil/a pomalu, zřetelně • přizpůsobil/a se řečovým schopnostem a dovednostem konkrétního žáka / konkrétní žákyně (především v tempu řeči a slovní zásobě) • pomáhal/a porozumění – gesty, opakováním, příklady apod.	Žák/žákyně • zachytí známá slova v popisu rodiny (např. při popisu obrázku: To je maminka, to je tatínek) • krátce verbálně nebo neverbálně reaguje na otázky týkající se jeho rodiny a rodinného života (např. To je sestra? – zavrtí hlavou, Kdo s tebou dělá úkoly? – Maminka, Kdo to je? – Máma, Máš bratra? – kývne, Jak se jmenuje bratr? – Daniel, Slavíte narozeniny – Ano)	Žák/žákyně • zachytí klíčové informace, pokud mluvčí jednoduše vypráví o rodině či oslavě (např. Na oslavě narozenin byla maminka, tatínek a moje sestra. Přijeli i dědeček a babička) • odpovídá naučenou větou na otázky o své rodině, každodenním životě, profesích a oslavách (např. Jak se jmenuje bratr? – Jmenuje se Daniel, Kde jste byli o víkendu? – V parku, Co dělá tatínek? – Je automechanik, Jaká je sestra? – Hodná) • v krátkých jednoduchých větách samostatně mluví o rodině (např. To je maminka, Jmenuje se Sára)

(Zdroj: MŠMT, 2024)

Dalším podkladem pro tvorbu vzdělávacího obsahu češtiny jako druhého jazyka je *Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka*, jenž na svých stránkách zveřejnila organizace META. (META, c2024e) Obsah se zaměřuje na žáky základní školy, kteří jsou rozděleni do dvou skupin – žáci ve věku do 11 let a žáci starší 11 let. Materiál kromě čtení, psaní, poslechu a mluvení akcentuje také mezipředmětové vztahy. Vyučovanými tématy jsou: seznamování, představování; třída; škola; matematika; čas, dny, režim dne; volný čas; lidské tělo; popis vlastností; rodina; jídlo; obchod, oblečení; rok, datum, počasí; svátky, oslava, návštěva; přírodopis; vyprávění, minulý čas; společenské vědy; dům, byt, pokoj; město, vesnice, instituce; zeměpis; dopravní prostředky; profese; plánování, budoucí čas; čeština. (META, c2024e) Z tohoto dokumentu taktéž uvádíme ukázku, tentokrát pro téma *matematika*, abychom si uvědomili, jak může probíhat rozvoj jazykových dovedností ke vztahu ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu, kterým není český jazyk.

Tematický okruh sociální situace komunikační dovednost	**4. Úvod do matematiky (popř. fyziky)**
Úroveň	A1 – A2 (uživatel základů jazyka)
Časová dotace	
Analýza situace Co žák potřebuje, aby situaci zvládl? Zamyslete se prakticky! Vztáhněte to k životu! Jak se to vztahuje k životu žáka?	Žák potřebuje • porozumět pokynům učitele a matematickým pokynům v učebnici, • pojmenovat číslice, početní operace, matematické symboly, geometrické tvary a tělesa, • vyhledat ve slovních úlohách klíčová slova a informace, čísla, početní operaci (otázku), • porozumět postupům při geometrických konstrukcích a slovních úlohách, • napsat, přečíst, vyslovit výsledek/řešení početních úkonů, • používat peníze, rozumět slyšené ceně, použít správnou bankovku/minci.
Cíle Co učitel v tématu sleduje? Co učitel chce, aby žák dělal, zvládl, trénoval, zkoušel,...? aktivní slovesa	Žák ➢ vyslovuje správně číslovky, slyšené zapíše číslicí, symbolem apod. ➢ používají matematickou symboliku a matematický jazyk, přečte příklad, řekne řešení příkladu ➢ pojmenuje geometrické tvary a tělesa, fyzikální jednotky atd. ➢ rozumí zadání matematických operací a pokynům učitele, zadáním v učebnici ➢ hledá důležité informace ve slovních úlohách ➢ vytvoří odpověď na otázku, řekne výsledek příkladu

(Zdroj: META, c2024e)

4.3.3 Role učitele při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních ve třídě

V této části se pokusíme shrnout různá metodická doporučení, která jsou pro pedagogy dostupná na vzdělávacích portálech. Jedná se o metodické materiály, které mají pedagogům pomoci se začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních do chodu běžné třídy. Níže zmíněné metodické materiály kladou důraz na nutné kompetence učitele.

Aby mohl pedagog kvalitně vyučovat žáka s odlišným mateřským jazykem, musí být schopný zohledňovat žákovy potřeby v různých fázích přípravy, průběhu i reflexe výuky. Podle *Metodiky práce s žáky-cizinci v základní škole* (Šindelářová & Škodová, 2013), která je ke stažení na stránkách MŠMT, by měl mít učitel jisté kompetence v těchto klíčových oblastech: schopnost stanovit výchovně-vzdělávací cíl; schopnost zvolit vhodnou metodu; znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází; schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy; sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilost; schopnost představovat vzory rolí; schopnost volit individuální přístup; schopnost volit obtížnost úlohy. (Šindelářová & Škodová, 2013) Autorky dodávají, že „ovládnutí sociokulturního/interkulturního minima, poznání a znalost společných jevů, ale i kontrastů

a rozdílů v jednotlivých jazykových rovinách spojených s informacemi o kulturních a společenských realitách může výrazně přispět nejen k rychlejší integraci žáků-cizinců do základního vzdělávání a k jejich úspěšnější komunikaci ve vyučovacím jazyce, ale i k odhalení nedostatků ve vzájemné komunikaci, jež mnohdy vedou k neporozumění a nepochopení.“ (Ibid, s. 43) Významnou pomoc pro školy a pedagogy poskytuje Národní pedagogický institut, který zřizuje *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince* (NPI, c2016). Dále se učitelé žáků s OMJ a žáků bilingvních mohou při přípravě a realizaci výuky opřít o metodický materiál, který byl vypracován formou desatera, jež zahrnuje tyto zásady: 1. zapojuji všechny žáky; 2. využívám všechny prostředky k dorozumění; 3. monitoruji úroveň jazyka; 4. jsem názorný; 5. dbám na strukturu; 6. myslím na tempo; 7. myslím na to, že ne vše je ostatním kulturám zřejmé; 8. ujišťuji se, že mi všichni jazykově rozumí; 9. umožňuji žákům používat mateřský jazyk; 10. využívám zkušenosti kolegů a o své se s kolegy dělím. (NPI, 2023)

4.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření hrají ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních nezastupitelnou roli. Právě na jejich základě totiž může probíhat podpora těchto skupin žáků ve školách. Podpůrná opatření jsou závazná jak na úrovni intervence v rámci školy, kterou zajišťují školní poradenská pracoviště[3], tak při spolupráci škol a školských poradenských zařízení[4]. Tato tvrzení můžeme opírat např. o *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* (MŠMT, 2022). Dále vycházíme z *Katalogu podpůrných opatření* (UPOL, c2024), dále jen Katalog, který považujeme za zcela

[3] Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je zřízené přímo ve školách, kde poskytuje výchovné a kariérní poradenství, vypracovává preventivní program školy, zajišťuje péči a poradenství pro žáky se speciálními potřebami a aplikuje podpůrná opatření, poskytuje metodickou podporu pracovníkům školy, žákům i rodičům. Pracovníky školního poradenského pracoviště mohou být např. metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog. (NPI, 2018)

[4] Školská poradenská zařízení (ŠPZ) jsou taková zařízení, která „zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, §116) Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005, odst. 1 §3)

základní dokument upravující danou problematiku. Katalog byl vytvořený a vydaný pod záštitou MŠMT a je považován za ucelený metodický materiál pro pedagogické pracovníky i další osoby, kterých se daná problematika dotýká. (UPOL, c2024) Katalog přehledně popisuje různé aspekty související s diferenciací jednotlivých stupňů opatření, jejich přiznáváním a aplikací ve výuce a předkládá širokou škálu možností podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů v závislosti na rozsahu znevýhodnění u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

První stupeň podpůrných opatření je aplikován na úrovni školy a na jeho plnění se podílí přímo pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště. Jedná se o jediný stupeň opatření, o kterém může rozhodovat škola bez doporučení školského poradenského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, odst. 4 §16) Cílem opatření je podporovat didaktické zásady založené na individuálním přístupu k žákovi. Modifikace ve výuce může zahrnovat navýšení časového limitu na práci, úpravy ve vzdělávacím obsahu by ovšem neměly zasahovat do úrovně očekávaných výstupů. (UPOL, c2024)

Druhý stupeň podpůrných opatření již zahrnuje speciálně-pedagogické metody, o nichž nemůže rozhodovat samotná škola, kterou žák navštěvuje. Opatření v druhém a vyšším stupni může žákovi přiznat pouze školské poradenské zařízení. Škola následně vychází z doporučení, jež od příslušného školského poradenského pracoviště obdržela. Vzhledem k žákovým potřebám mohou být aplikovány úpravy v organizaci vzdělávání, mezi něž můžeme řadit opět navýšení časového limitu na práci, dále také např. úpravu délky vyučovací jednotky nebo doby přímé práce. Další modifikace se týkají metod a forem výuky. Žák byl měl být primárně vzděláván se své kmenové třídě, počítá se také s možností odděleného skupinového vzdělávání v určitých oblastech učiva, respektive v určitých předmětech, jež může probíhat v době výuky daného předmětu, nebo mimo vyučovaní. Takové hodiny jsou určeny pro žáky, kteří mají obdobné obtíže v daném vyučovacím předmětu. (UPOL, c2024)

Třetí stupeň podpůrných opatření uplatňuje modifikace, které výrazněji zasahují do organizace a průběhu výuky. V případě těchto opatření je nutné zařadit speciálně-pedagogickou i psychologickou intervenci, která může být realizována ve škole, školském

poradenské zařízení, nebo v rodině žáka. Žák v třetím stupni opatření je vzděláván na základě IVP[5], pokud je žák zařazen do speciálního vzdělávání, výuka probíhá podle příslušných RVP, např. *RVP SV*[6] nebo *RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP*[7] (MŠMT, c2024b). Pro výuku žáků mohou být využívány různé didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky a speciální učebnice. Žákovi může být přiřazen asistent pedagoga na celou dobu vyučování, nebo na pouze na vybrané předměty. (UPOL, c2024)

Žák zařazený do čtvrtého stupně opatření je vždy vzděláván na základě IVP a upraveného ŠVP. Žák může být také vzděláván ve škole speciální. Speciálně-pedagogická intervence probíhá v tomto stupni opatření intenzivněji. Kromě využívání různých pomůcek (viz. stupeň 3) je převážně nutná i úprava pracovního prostředí. Žák dochází na hodiny speciálně-pedagogické péče, jež mohou probíhat individuálně nebo skupinově. V případě, že je nutné využívat náhradní formy komunikace, je možné pro tuto potřebu využívat různé pomůcky. Na vzdělávání se často musí podílet i další pedagogický pracovník nebo asistent pedagoga. (UPOL, c2024)

Pátý stupeň podpůrných opatření využívá nejvyšší možné míry úprav organizace a průběhu vzdělávání a zároveň umožňuje výraznou modifikace vzdělávacího obsahu a snížení očekávaných výstupů z učení. Pokud není možné vzdělávat žáka ve školním prostředí, je možné aplikovat domácí vzdělávání za podpory pedagogických pracovníků školy nebo pracovníků školského poradenského zařízení. (UPOL, c2024)

Škola může pro žáka vypracovat také Plán pedagogické podpory (z praxe se setkáváme se zkratkou PLPP), který se neváže na doporučení ŠPZ ani žádost rodičů. PLPP je vypracován pro žáka, který potřebuje podporu, ale nezasahuje se přitom do obsahu vzdělávání. Přistupuje se k němu např. v případě, kdy není nutné absolvovat proces přiznání IVP. (UPOL, c2024)

[5] Individuální vzdělávací plán je dokument, jež vypracovává škola pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základě doporučení školského poradenského pracoviště. IVP obsahuje informace o přiznaných podpůrných opatření a pojednává o úpravách obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, časového a obsahového rozvržení výuky a očekávaných výstupů. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016, §3)
[6] Rámcový vzdělávací program pro speciální vzdělávání
[7] Lehké mentální postižení

4.5 Podpůrná opatření pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní

Při popisování podpůrných opatření ve vztahu k žákům s odlišným mateřským jazykem vycházíme z ministerského dokumentu *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* (MŠMT, 2022), dále jen Metodika. Tento dokument je pro náš výzkum významný nejen díky přehledně zpracovanému popisu podpůrných opatření speciálně zaměřených na žáky s OMJ[8], ale také díky charakteristice úrovně jazykových dovedností žáka, která je základem pro určení stupně podpůrných opatření a nelze ji tak v celkové analýze žákových obtíží vynechat. Podle úrovně jazykových dovedností se žákovi přiznává konkrétní stupeň podpůrných opatření. Je nutné zdůraznit, že posouzení žákovy jazykové úrovně při daném stupni opatření je v uvedeném dokumentu pouze orientační, Metodika dále pracuje pouze se třemi stupni podpůrných opatření. (MŠMT, 2022)

Jak vyplývá z výše uvedeného, abychom mohli žáka zařadit k danému stupni podpůrných opatření, musíme nejprve znát jeho úroveň jazykových dovedností. Pro tento účel jsou v Metodice charakterizovány jednotlivé úrovně jazykových dovedností žáka, jež níže předkládáme.

[8] Metodika pracuje s termínem žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Pro zjednodušení pracujeme také s termínem žák s odlišným mateřským jazykem, který vzhledem k námi popisovanému obsahu Metodiky považujeme za synonymní.

Charakteristika jazykových dovedností žáka na úrovni 0

Žák nedokáže odpovědět na otázky týkající se jeho osoby a rodiny, i když mu partner v komunikaci aktivně napomáhá. Nerozumí běžně užívaným frázím. Nedisponuje v mluveném a písemném projevu slovní zásobou užívanou v nejčastějších komunikačních situacích. Neovládá dokonale českou abecedu.

Charakteristika jazykových dovedností žáka na úrovni 1

Do rozhovoru se zapojuje za předpokladu, že komunikační partner mluví pomalu, zřetelně a komunikaci přizpůsobuje řečovým schopnostem a dovednostem žáka, volí vhodný kód a žákovi dopomáhá s formulací. Žák dokáže správně reagovat na jednoduché otázky (Kdo…, Co…, Kdy…, Kam…) a orientuje se v situacích, které vycházejí z jeho bezprostřední zkušenosti (škola a školní třída, rodina). Jeho projev je velice jednoduchý, jednoslovný nebo dvouslovný, užívá jednoduché věty. Výslovnost je nedokonalá se známkami jinojazyčného akcentu. Projev je z velké části gramaticky chybný.

Dokáže pojmenovat známé předměty a rozpoznat známé výrazy v mluveném i psaném jazyce. Rozumí stručným instrukcím a známým tématům v pomalém a v případě nutnosti opakovaném mluveném projevu. Nerozumí parafrázím.

S ohledem na školní jazyk a jazyk učebnic rozumí tématům s pomocí obrázků a dobře vybraných klíčových slov. Umí napsat známá slova a krátké věty. Potřebuje rozsáhlou podporu ve formě připravených lexikálních i gramatických modelů, aby dokázal produkovat krátký mluvený nebo psaný text.

(Zdroj: MŠMT, 2022)

Charakteristika jazykových dovedností žáka na úrovni 2

Dokáže se dorozumět v běžných komunikačních situacích ve škole i v osobním životě. Výrazně se zvyšuje schopnost jeho samostatného projevu, pokud je předem připraven. V mluveném i psaném projevu se stále objevuje velké množství chyb. Slovní zásoba se rozšiřuje, stále je ale velice limitovaná, nebrání ale globálnímu porozumění. Ve škole se žák cítí komfortně v běžných komunikačních situacích spojených s jeho osobou, akademický jazyk ještě není ovládnutý.

Práce s učebnicemi, schopnost čtení s porozuměním a porozumění výkladu učitele jsou stále nedostatečné, z důvodu málo rozvinuté slovní zásoby a neznalosti komplexní větné stavby.

Dokáže se vyrovnat se situacemi spojenými s každodenní školní rutinou. Umí použít nejobvyklejší fráze, rozumí opakujícím se situacím a úkolům. Umí psát a mluvit o známých a kontextových tématech. Porozumění vyžaduje pomalou a jasnou řeč nebo známé téma. Dokáže porozumět tématu a vybraným informacím v oblasti naučného diskurzu, může-li se opřít o ilustrace. Rozumí útržkům informací z učebnic založených na titulcích a obrázcích. Učení se novým věcem stále vyžaduje mnoho podpory. Umí vyjádřit, zda rozumí psané nebo mluvené interakci, a pokud je to nutné, umí položit k tématu další otázky. Při mluvení a psaní vychází z připravených modelů a vyžaduje systematickou podporu.

Jazyková úroveň žáka limituje výběr témat a textů. Potřebuje podporu v tom, na co se má během poslechu nebo čtení zaměřit. **Může mít potíže s porozuměním, pokud se v nestrukturovaných interakcích nemůže opřít o konkrétní situační nápovědu a dostatečný kontext**.

(Zdroj: MŠMT, 2022)

Charakteristika žáka na úrovni 3

Zapojuje se do široké škály komunikačních situací. Dokáže se vyjádřit srozumitelně a bez přípravy, pokud je mu téma známé. Je schopen participovat ve skupinové diskuzi. Popíše obsah filmu nebo knihy a vypráví fiktivní příběh. Je schopen přednést předem připravenou prezentaci a odpovědět na otázky vztahující se k prezentaci. Zapojuje se do neformální diskuze s rodilými mluvčími na obecná témata, pokud nezahrnuje prvky slangu a není vedena v rychlém tempu. Popíše emoce, náladu, sny, plány do budoucnosti. Zformuluje vlastní názor a obhájí ho. **Sleduje výklad a rozumí jeho hlavním bodům, ale stále potřebuje podporu ze strany učitele**. Píše strukturované texty na známá témata nebo na základě přečteného.

Čte relativně dlouhé texty na různá témata. Dokáže využívat různé informační zdroje a na jejich základě sestavit vlastní text. Píše osobní dopisy, popisy a slohová cvičení na známá a často se opakující témata. **Obsah sdělení je srozumitelný, ale gramatická stránka a využití jazykových prostředků může vykazovat značnou chybovost**.

(Zdroj: MŠMT, 2022)

První stupeň podpůrných opatření může být přiznán žákovi se znalostí češtiny na úrovni 3, tedy na úrovni B1 podle SERR. Druhý stupeň podpůrných opatření je vhodný pro žáka na úrovni 2 (A2 podle SERR). Do třetího stupně podpůrných opatření náleží žák na úrovni 0 nebo 1 (A0/A1 podle SERR). (MŠMT, 2022) Vedle základního přehledu vhodných podpůrných opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a žáky z odlišného kulturního prostředí se část Metodiky věnuje také výčtu příkladů možných podpůrných opatření. Ukazuje konkrétní aplikaci opatření např. v oblastech metody výuky; úpravy obsahu vzdělávání; náhrada cizího jazyka a dalšího cizího jazyka; pedagogická intervence; asistent pedagoga; hodnocení.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Výzkumná část

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Naším výzkumných cílem je popsat nástroje využívané pro výuku českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na základě zkušeností různých pedagogických pracovníků, kteří se věnují těmto skupinám žáků na druhém (případně i prvním) stupni základních škol. Jako metodu sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor (viz níže). Cílem našeho výzkumu není hodnotit celkový průběh vzdělávání uvedených skupin žáků. Nezaměřujeme se ani na dlouhodobé pozorování účinnosti uvedených nástrojů. Výzkum má především cílit na představení nástrojů z pohledu našich respondentů, kteří byli ochotní sdílet své zkušenosti a popsat, jaké nástroje jsou ve vztahu k žákům s OMJ a žákům bilingvním aktuálně využívány na základních školách. Zejména chceme šířit povědomí o různých přístupech ke vzdělávání žáků s OMJ a žáků bilingvních. Věříme, že i pouhé sdílení zavedené praxe může mít významný přínos pro současné i budoucí pedagogy, především pro učitele češtiny bez aprobace speciální pedagogiky a bez zaměření na výuku češtiny jako druhého jazyka, u nichž předpokládáme, že nemusí mít povědomí o různých možnostech, jak se s uvedenými skupinami žáků pracuje v běžných hodinách českého jazyka a literatury a jak s žáky pracují další pedagogové nad rámec běžné výuky, stejně tak nemusí mít dostatečné povědomí o tom, jak celkově přistupují ke vzdělávání těchto žáků základní školy, jejich školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení a jakou roli mohou plnit externí organizace.

Pro náš výzkum jsme stanovili výzkumné otázky, které sloužily jako základ pro přípravu podkladů pro rozhovor s respondenty. Výzkumné otázky navazují na naše výzkumné cíle a pomáhají nám jasně definovat, které oblasti nástrojů ve výuce češtiny u žáků s OMJ a žáků bilingvních jsou pro náš výzkum zásadní. Díky výzkumným otázkám jsme mohli jasně definovat okruhy, na které jsme se chtěli v rozhovorech zaměřovat, díky čemuž nám pomohly vytvořit si jistý profil potencionálního respondenta, abychom získali co nejvíce relevantních informací pro náš výzkum. Bylo potřeba stanovit, jaké zkušenosti by měl respondent mít, aby byl schopný nám potřebné informace předat.

S ohledem na výše uvedené okolnosti jsme pro náš výzkum jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

1. Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?
2. Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?
3. Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?
4. Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Následně se pokusíme přiblížit, jaká byla naše motivace pro stanovování každé z výzkumných otázek.

1. *Jsou žáci odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?*

Tato otázka byla stanovena na základě zkušeností z různých oborových praxí, které byly součástí bakalářského i navazujícího magisterského studia. Během návštěvy různých škol se ukázalo, že některé školy vyučují žáky s OMJ a žáky bilingvní v oddělených třídách. Z toho důvodu jsme se o podobné formě vzdělávání chtěli dozvědět více a v případě, že takovou zkušenost někdo z našich respondentů má, alespoň částečně představit/nastínit, jak podobný systém ve školách funguje a jak probíhá výuka češtiny v těchto oddělených třídách.

2. *Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?*

V případě druhé výzkumné otázky se pokusíme zacílit na podporu poskytovanou nad rámec běžných hodin češtiny. Taková podpora by mohla být realizována např. ve formě češtiny pro cizince, speciálně-pedagogické péče, pedagogické intervence, nebo jednoduše formou doučování apod. Zároveň u této otázky pracujeme s předpokladem, že s nějakou formou podpory pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní, která by přesahovala pouhé modifikace v běžných hodinách češtiny, bude mít zkušenost většina respondentů. Na základě rozhovorů tento předpoklad potvrdíme, nebo vyvrátíme.

3. *Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?*

Tato výzkumná otázka by měla představit, kdo všechno se na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních podílí, kdo z pedagogů na školách a v jaké míře se do tohoto vzdělávacího procesu zapojuje. Zde opět vycházíme z předpokladu, že většina respondentů bude mít takovou zkušenost, kdy se na vzdělávání těchto žáků podílí pedagogové, kteří se na tuto problematiku specializují (chápejme to tak, že tito pedagogové nejsou pouze běžní učitelé češtiny) a pokud tato osoba není zároveň členem poradenského pracoviště, podílí se na tom někdo jiný z poradenského pracoviště. Jako příklady můžeme jmenovat učitele češtiny pro cizince, speciálního pedagoga, koordinátora inkluze, koordinátora vzdělávání žáků-cizinců/žáků s OMJ/bilingvního programu. Zároveň předpokládáme u většiny odpovědí také zapojení asistenta pedagoga.

4. *Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?*

Tuto výzkumnou otázku jsme zařadili až dodatečně při přípravě podkladů pro rozhovor. Přišlo nám zajímavé zařadit i tuto otázku i proto, jelikož jsme měli příležitost hovořit přímo o osobních zkušenostech našich respondentů, a tudíž jsme předpokládali, že bude možné sdílet různé pohledy na tuto problematiku. Jak se později v průběhu rozhovorů ukázalo, respondenti tyto informace často sdělovali zcela spontánně, případně otázka plynule a přirozeně navazovala na jiné téma rozhovoru, tudíž nebyl problém se tomuto tématu také věnovat.

5.2 Metodologie

Praktickou část naší práce jsme konstruovali formou kvalitativního výzkumu, přičemž jako metodu sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je nejběžnější využívanou technikou kvalitativního výzkumu. Spočívá ve stanovení otázek, jejichž základem je jádro rozhovoru, tedy otázky a témata, které nelze v rozhovoru opomenout. Následně je toto jádro doplněno o další doplňující otázky či témata sloužící k doplnění kontextu. (Mišovič, 2019)

Pro rozhovor s respondenty jsme předem připravili témata, na která se chceme zaměřit, a následně je formulovali do otázek, které sloužily jako osnova v průběhu rozhovoru. Respondenti byli s tématy rozhovoru předem seznámeni, a to zaprvé z toho důvodu, abychom mohli ověřit, zda jsou respondenti schopni a ochotni sdílet potřebné informace, které by pokrývaly námi stanovené výzkumné otázky, zadruhé z toho důvodu, aby si respondenti mohli případně ověřit některé informace, které neznají zpaměti. Tuto překážku jsme předpokládali např. u informace o počtech všech žáků a počtech žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na dané škole.

Již od počátku jsme pracovali s tím, že rozhovory budou anonymizované. O tom jsme také informovali všechny oslovené respondenty předem. Všichni respondenti podepsali informovaný souhlas[9], který zaručoval anonymitu respondenta a dále zaručoval, že veškeré informace, které by mohly vést k jeho identifikaci, budou v přepisech rozhovorů skryté.

Témata rozhovoru jsme volili tak, aby pokrývaly námi stanovené výzkumné otázky. Znovu přikládáme výzkumné otázky, které jsou formulovány následovně:

1. Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?
2. Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?
3. Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?
4. Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Výzkumné otázky, jež sloužily jako základní témata pro rozhovor, jsme dále rozšiřovali o navazující témata, která nám poskytovala prostor pro získání dalších důležitých informací a souvislostí. Neopomněli jsme témata jako běžná čeština, čeština pro cizince, školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení a podpůrná opatření. Po zohlednění

[9] Vzor informovaného souhlasu je vložen na konci práce jako Příloha 1.

všech výzkumných otázek a dalších souvisejících témat, která považujeme za relevantní pro náš výzkum, jsme formulovali tyto otázky/okruhy pro rozhovor[10]:

1. Jaký je celkový počet žáků ve škole, počet žáků s OMJ a žáků bilingvních?
2. Kdo zaštiťuje integraci/inkluzi těchto žáků? Kdo všechno se na tom podílí? Jakou roli v tom hraje školní poradenské pracoviště?
3. Vzděláváte žáky s OMJ a žáky bilingvní v oddělených třídách?
4. Jaké konkrétní modifikace uplatňují učitelé v běžných hodinách češtiny?
5. Vyučujete předmět čeština pro cizince? Kdo ho učí a na co se zaměřuje? Z jakých materiálů při výuce těchto žáků vycházíte?
6. Zajišťujete pro žáky s OMJ a žáky bilingvní předmět speciálně-pedagogické péče/pedagogické intervence? Kdo ho učí a na co se zaměřuje?
7. V jaké míře a jakým způsobem se podílejí na výuce žáků s OMJ a žáků bilingvních asistenti pedagoga?
8. Spolupracujete v případě žáků s OMJ a žáků bilingvních s PPP nebo SPC?
9. Spolupracujete s jinými externími organizacemi?
10. Které učivo českého jazyka činí podle vás žákům s OMJ největší potíže?

Původně byla zařazena také otázka vztahující se na dělení hodin českého jazyka: *Jakým způsobem strukturujete hodiny českého jazyka – dělíte předmět na literární, komunikační a jazykovou výchovu, nebo probíhá spíše integrovaná výuka?* Tato otázka však byla později vyřazena, jelikož jsme dotazované informace neshledali relevantními pro náš výzkum. V případě modifikací v různých úkolech nám postačila otázka č. 4. Naopak otázka č. 10 byla do seznamu zařazena až později. Rozhodli jsme se tuto otázku položit jako doplnění otázek předchozích, jelikož nám přišlo zajímavé a přínosné dozvědět se pohledy učitelů na problematické učivo.

Během rozhovorů nezazněly vždy všechny otázky. Někteří respondenti poskytli ve svých odpovědích dostatek informací, a proto nebylo nutné některé otázky pokládat. Naopak v některých případech bylo potřeba pokládat doplňující otázky, abychom získali všechny

[10] Zdůrazňujeme, že se nejedná o výzkumné otázky. Jedná se pouze o otázky/okruhy k rozhovoru, které sloužily jako osnova při vedení rozhovoru a pokládání doplňujících otázek. Tyto otázky pouze vychází z výzkumných otázek a předpokladů, které byly formulovány výše. Otázky pro rozhovor jsou přiloženy na konci práce jako Příloha 2.

potřebné informace. Na základě těchto okolností jsme se utvrdili v tom, že polostrukturovaný rozhovor se jeví jako nejvhodnější metoda sběru dat pro náš výzkum.

Při přípravě otázek jsme se snažili otázky nepokládat příliš konkrétně, ale naopak tak, aby byl respondentům dán prostor pro sdílení svých osobních různorodých zkušeností, ale zároveň tak, aby nebyla opomenuta základní témata. To byl další argument pro výběr polostrukturovaného rozhovoru. Zároveň jsme dopředu museli počítat s tím, že ne všichni respondenti mají dostatek informací a zkušeností, aby byli schopni v rozhovoru reagovat na všechny jádrové i doplňující otázky. Proto bylo potřeba být v tomto ohledu flexibilní a přizpůsobovat se možnostem každého respondenta individuálně. Každý respondent měl ze školy, kde působil, jiné zkušenosti. Od začátku jsme počítali s tím, že i když dva pedagogové působí na stejné pozici, každá škola určuje náplň svým pracovníkům různě a každý tak může s žáky pracovat v úplně jiné formě než jeho kolega, který působí na stejné pozici, ovšem v jiné škole. Nepodařilo se nám tak získat od všech respondentů srovnatelné informace. Stejně tak jsme předpokládali, že respondenti budou využívané nástroje subjektivně hodnotit. Tyto skutečnosti ovšem nehodnotíme negativně, naopak jsme se tak mohli seznámit s různou náplní práce různých pedagogů a jejich různými pohledy na danou problematiku. Jak již bylo řečeno, naším cílem bylo především sdílet různorodé zkušenosti různých pedagogických pracovníků.

Následná realizace jednotlivých rozhovorů byla u každého respondenta mírně odlišná, co se formy setkání a záznamu rozhovoru týče. Pro hladký průběh rozhovoru jsme se snažili co nejvíce vyjít respondentům vstříc. Rozhovory probíhaly v období od března do listopadu 2024 podle časových možností respondentů. Ačkoliv jsme předpokládali, že by některý z respondentů mohl odmítnout nahrávání rozhovoru, všichni respondenti s nahráváním souhlasili. Ze všech rozhovorů byl tudíž pořízen záznam. Podle technických možností respondentů jsme pořizovali záznam v různé formě. Rozhovor se dvěma respondenty jsme realizovali během osobního setkání, tudíž tyto dva rozhovory byly nahrávány na mobilní diktafon. Další rozhovory probíhaly online formou. Jeden z rozhovorů jsme zaznamenali přes platformu Zoom, dva rozhovory proběhly formou nahrávaného telefonního hovoru.

Veškerá data ze získaných nahrávek jsme převedli do psané podoby ve formě doslovné transkripce. Pro přepis všech materiálů jsme využili nástroj umělé inteligence, konkrétně

aplikaci *Transkriptor*, a to z důvodu urychlení a usnadnění přepisu. I přes využití přepisovacího nástroje bylo nutné přepsaná data zkontrolovat a upravit, jelikož využitý nástroj nezaručoval 100% schodu při přepisu zvukové nahrávky na text. Odhadujeme, že využitý nástroj přepsal nahrávky se shodou 90 až 95 %[11], bylo tedy potřeba poslechnout si celé nahrávky znovu a postupně zkontrolovat přepsané texty větu po větě.

Následně jsme začali s vyhodnocováním informací získaných v rozhovorech. Naším hlavním cílem bylo vyhledat v odpovědích respondentů ty informace, které povedou k zodpovězení námi stanovených výzkumných otázek. Za tímto účelem jsme postupovali v rozhovorech po jednotlivých výzkumných otázkách. Nejprve jsme ke každé výzkumné otázce přiřadili barvu, poté jsme stejnou barvou vyznačili všechna místa v rozhovoru, ve kterých bylo možné nalézt souvislost s danou výzkumnou otázkou. Pokud vybrané místo pokrývalo informace relevantní pro více výzkumných otázek, bylo označeno více barvami. Pro lepší představu našeho postupu uvádíme příklad na rozhovoru č. 4:

1. Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?
2. Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?
3. Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?
4. Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

T: *A takže u vás na škole teda vůbec nefunguje koncept, že by ti žáci-cizinci byli úplně v jiných třídách odděleně a celou dobu se vyučovali v jiných třídách?*

R 4: *Ne. Odcházejí většinou právě z těch z těch hodin češtiny.*

…

T: *A vy teda spolupracujete i třeba s nějakým externím učitelem, nebo s nějakým externím konzultantem tady v tom případě u těch žáků s odlišným mateřským jazykem?*

[11] Jedná se pouze o hrubý odhad autorky práce.

R 4: *Ne, nespolupracujeme. Mám pocit, že ta vyučující, co vyučuje ty cizince, že je jako nějakým způsobem proškolená, ale jako se žádnými externisty nepracujeme.*

5.3 Výběr respondentů

Než jsme zahájili samotné oslovování potenciálních respondentů, bylo nutné stanovit si jasná kritéria, jaké zkušenosti by takový respondent měl mít. Jako hlavní podmínku jsme stanovili, že se musí jednat o pedagoga, který působí na druhém stupni základní školy, případně na prvním i druhém stupni, nikoli pouze na prvním. V tomto případě jsme u jednoho z respondentů udělali výjimku (důvod této výjimky popisujeme níže). Druhou podmínkou bylo, že respondent musí mít zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem/žáky bilingvními, nemusí být nutně běžným učitelem češtiny, naopak ale musí znát i další činnosti, které s výukou češtiny u těchto žáků souvisí, v ideálním případě tyto činnosti sám vykonává, v určité míře se na nich alespoň podílí, nebo tyto činnosti přímo koordinuje. Jako příklad těchto činností můžeme uvést např. hodiny češtiny pro cizince, hodiny speciálně-pedagogické péče/intervence, doučování a jiná forma podpory žáků mimo běžné hodiny češtiny. Na základě těchto podmínek jsme předpokládali, že bude nutné oslovit respondenty zejména mezi speciálními pedagogy, koordinátory inkluze a učiteli češtiny pro cizince. V průběhu absolvovaných praxí během studia jsme se totiž nejčastěji setkávali s tím, že se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních na dané škole měli nejvíce zkušeností tito pedagogové a ve většině případů se právě oni nejvíce podíleli na zajištění výuky češtiny u daných skupin žáků.

Respondenty jsme oslovovali přímo – emailem, nebo osobně. Původně jsme se zaměřovali na školy, které byly navštíveny v rámci praxí. Také jsme oslovovali školy na základě různých doporučení kolegů z oboru. Z těchto oslovených škol odpovědělo jen malé procento – z přibližně 15 až 20 oslovených škol jsme získali pouze 3 respondenty, z toho u jednoho se později ukázalo, že nesplňuje kritéria. Jednalo se o pedagoga, který vedl bilingvní program na základní škole, ovšem neměl žádné zkušenosti ani informace související se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních mimo tento program. Další respondenti byli osloveni přes výzvu na sociální síti Facebook, konkrétně ve skupině, která je určena výhradně pro pedagogy. Díky této výzvě jsme získali jednoho respondenta. Další respondenty jsme získali díky různým kontaktům mezi kolegy v oboru. Během

přípravy na rozhovory přestali tři respondenti komunikovat. Jeden z respondentů nás již dopředu informoval o velmi omezených časových možnostech, další dva respondenti přestali odpovídat na zprávy v průběhu domlouvání termínu rozhovoru. Neodkážeme posoudit, co vedlo k jejich odmlčení, pouze můžeme předpokládat, že po sdílení bližších informací k rozhovoru mohli někteří respondenti ztratit zájem se výzkumu zúčastnit, případně je k odmlce mohly vést omezené časové možnosti, na které nás minimálně jedna z respondentek předem upozorňovala. Následně bylo potřeba najít náhradní respondenty, což se nám opět podařilo díky různým kontaktům mezi pedagogy.

Všichni respondenti, se kterými byl nakonec veden rozhovor, působí jako pedagogičtí pracovníci na druhém, případně na prvním i druhém stupni základní školy. Každý z nich má přímou zkušenost s žáky s odlišným mateřským jazykem a někteří z nich také s žáky bilingvními. Ve většině případů se jedná o zkušenosti, které převyšují pouhou práci učitele v běžných hodinách češtiny. Většina respondentů má zkušenosti s výukou češtiny pro cizince.

Do našeho výzkumu byla zařazena jedna respondentka, která nesplňuje všechny podmínky. Jedná se o asistentku pedagoga, která má zkušenosti pouze na prvním stupni základní školy, což není primárně naše cílová oblast. S touto respondentkou byl veden rozhovor jako první. Až později po dalších rozhovorech jsme se rozhodli i tento rozhovor zařadit do našeho výzkumu. Hlavním důvodem, proč jsme rozhovor nakonec zařadili, bylo především to, že i další respondenti měli zkušenosti z prvního stupně a jejich práce se žáky na druhém stupni často navazovala na předchozí práci se stejnými žáky na prvním stupni. Uvědomili jsme si, že vzdělávání žáků na prvním stupni je pro průběh vzdělávání na druhém stupni nesmírně důležité a může mít vliv na další potřebnou podporu pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní během dalšího studia. Díky tomuto rozhovoru jsme měli možnost představit práci s danými žáky v širší souvislosti a zároveň ve specifickém prostředí, jelikož daná respondentka působila na škole, kde byl pouze první stupeň a takovou zkušenost nikdo jiný z našich respondentů neměl.

5.4 Přehled a analýza realizovaných rozhovorů

V této části poskytneme základní informace o zapojených respondentech a následně budeme analyzovat ty části rozhovoru, které jsou relevantní pro naše výzkumné cíle a poskytují nám odpovědi na námi stanovené výzkumné otázky. Nejdříve u každého rozhovoru uvedeme základní informace o respondentovi, např. pracovní pozici a jakým způsobem získával zkušenosti s dotčenými skupinami žáků. Zahrneme také informace o škole, na které respondent působí, např. počet žáků včetně žáků s OMJ a žáků bilingvních, dále také lokalitu školy, kterou v rámci zaručení anonymity omezíme pouze na název města/kraje. Ke každé výzkumné otázce shrneme nejdůležitější informace, které jsme rozhovorem získali. Budeme postupovat po jednotlivých otázkách zvlášť, abychom prezentovaná data jasně a přehledně utřídili. Zároveň budou předložené informace doplněny o doslovné citace z přepisů rozhovorů, čímž se pokusíme o co nejpřesnější předání a vyhneme se tak riziku zkreslení pohledu na danou situaci či opomenutí důležité poznámky respondenta. Tyto citace budou vyznačeny kurzívou a ohraničeny uvozovkami.

5.4.1 Rozhovor 1

Rozhovor 1 proběhl dne 28. 3. 2024 formou hovoru přes platformu Zoom. Respondentkou je asistentka pedagoga, která působí na základní škole. Respondentka se mohla výzkumu zúčastnit díky skutečnosti, že se ve škole podílí na vyhotovení a aplikaci podporných nástrojů pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní v 1. stupni podpůrných opatření, a má tudíž přímý vhled do zkoumané problematiky na dané škole. Zároveň učí v tandemové výuce[12] český jazyk a matematiku a v rámci výuky individuálně pracuje s uvedenou skupinou žáků. V době rozhovoru pracovala se žáky v 1. a 4. ročníku.

Tato základní škola sídlící v Praze zřizuje pouze první stupeň. Podle respondentky na škole studuje přibližně 150 žáků, z tohoto počtu je 20 až 25 žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních.

[12] Tandemová výuka je taková forma výuky, která je založená na spolupráci dvou vyučujících. Oba vyučující se podílejí na přípravě, průběhu i reflexi výuky. (Zitková et. al., 2021) Tandemová výuka může také probíhat formou spolupráce provádějícího učitele a studenta na praxích. (MUNI, c2024)

Výzkumná otázka 1: Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?

Respondentka uvedla, že žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní nejsou odděleni od ostatních žáků a vzdělávají se společně s ostatními. Jsou případy, kdy se žáci vzdělávají ve stejné třídě, ovšem věnuje se jim někdo z pedagogů individuálně stranou. Tyto případy popíšeme níže.

Výzkumná otázka 2: Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?

Žáci s OMJ a žáci bilingvní se částečně vzdělávali mimo běžné hodiny češtiny v době, kdy zde působila cizojazyčná asistentka pedagoga. Hovořila ukrajinsky a některé žáky si brala z hodin a individuálně s nimi pracovala: *„Jo, vloni jsme tam měli vyloženě cizojazyčnou asistentku pro děti z Ukrajiny, která s nima pracovala. Brala si je třeba z výuky na nějaký hodiny. Což teda nebylo v rámci, že jo, předmětu speciálně-pedagogické péče, to bylo…k tomu se jakoby dostanu. Bylo to v rámci podpůrnýho opatření 1 na té úrovni jako školní jenom.“* Na dotaz, zda mají žáci podporu např. ve formě speciálně-pedagogické péče, odpověděla respondentka záporně. Žáci měli také možnost docházet na doučování. Respondentka se domnívá, že jelikož doučování vedla vyučující, která již na škole nepůsobí, v současné době už dále tato forma podpory není pro žáky dostupná: *„To vím, že moje jako kolegyně, která už tam letos není, tak měla jednoho kluka jako bilingvního na doučování češtiny, protože tam ten bilingvismus, nevím, jak se to říká, tak tam nebyl úplně šťastnej. To je jiná třída, tady ty děti moc neznám. Takže minulej rok to fungovalo, ale letos, tuším, že nikdo nedoučuje tady ty děti. Myslím si, že ne.“* Specifikum třídy, ve které působí respondentka, je tandemová výuka. Podle jejích slov jsou dokonce jedinou třídou na škole, která tandemovou výuku realizuje. Nejedná se sice o podporu, kdy by žáci absolvovali výuku mimo běžné hodiny češtiny, ovšem díky tandemu mají možnost během hodin individuálně pracovat zvlášť s druhou vyučující, a tudíž je jim během výuky poskytnuta nějaká forma podpory navíc: *„No a co teda aplikujeme je to, že hodně využíváme toho, že jsme tam právě dvě v tý třídě. Takže dost často je to určitě…jako třeba 2 hodiny aspoň v týdnu je to, že si je buď já, anebo právě ta kolegyně, tak si je bere jakoby pryč a individuálně prostě*

procvičujeme jenom čistě jako slovní zásobu, protože zrovna i u ní je jakoby problém to, že prostě ještě není moc rozmluvená, že jo, v té češtině.“

Výzkumná otázka 3: Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?

Respondentka uvedla, že v době, kdy na škole působila cizojazyčná asistentka, koordinovala právě ona vzdělávání těchto žáků v celé škole: *„Jo, ten minulý rok to bylo hodně na ní, že ona to hodně zaštiťovala. A ona třeba hodně komunikovala i s těma rodičema, že jo, protože ty třeba neuměli vůbec česky, nebo špatně česky, takže ona tam byla takovej ten zastřešující koordinátor tady těch dětí i nás vlastně, že jsme si jako radili, co a jak.“* Na škole také funguje pozice speciálního pedagoga. Respondentka však neregistruje významné zapojení speciální pedagožky ve vztahu k žákům s OMJ a žákům bilingvním: *„Ale letos my tam máme speciální pedagožku, ale ta se v rámci jako těch intervencí, nebo těch předmětů speciální péče, tak se nevěnuje těm dětem s OMJ. Na to už prostě ona nemá jako čas.“* Jelikož respondentka uvádí, že všichni žáci s OMJ a žáci bilingvní, kteří na škole studují, jsou zařazeni do podpůrného opatření 1, není ze strany školy potřeba komunikovat v souvislosti s těmito žáky s PPP. Tím pádem se např. sama respondentka podílela na vypracování podpůrných opatření pro žáky ve třídě, kde působí jako tandemový učitel: *„Já jsem přímo ty podpůrka psala pro ty naše dvě děti už v září, takže se to snažím teď vybavit si, co jsem tam všechno napsala.“* K tomu také dodala, jakým způsobem při vypracování podpůrných opatření postupovala: *„Já jsem vycházela z toho, že jakoby ten plán vznikal během září, kdy si to dítě máš možnost jako zmapovat. A vycházela jsem přesně jakoby z toho okruhu těch obtíží, co to dítě má, protože mi nepřijde jako důvodný tam nasekat něco z metodiky, když to vlastně to dítě jako zrovna tohleto nepotřebuje.“* Zároveň v této souvislosti hodnotí aplikovaná opatření jako dostačující a neregistruje potřebu stupeň opatření navyšovat: *„Myslím si, že prostě tady u nich zatím to podpůrko 1 prostě stačí, že je to jako dostačující, že v té jedničce jsou prostě, ač samozřejmě ty děti jsou všechny na jiný jako úrovni, tak pořád je to ta startovní čára dost jako společná.“* Kromě jedné tandemové třídy působí v dalších třídách asistenti pedagoga: *„V těch ostatních třídách, tak je…Vlastně ve všech těch ostatních je asistent a učitel. Kromě jedný třídy, kde teda jako se ti asistenti střídají a vlastně ty*

stávající, co jsou jako primárně v jiných třídách, tak na pár hodin prostě chodí ještě do jedný extra třídy.“

Výzkumná otázka 4: Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Respondentka jako první uvádí potíže ve sluchovém vnímání. Žáci podle ní špatně identifikují délku hlásek. Dodává, že stejný problém zaznamenala i u žáků bilingvních: *„A to je teda trošičku i u těch bilingvních dětí, ale je to jako…tady tohleto, to je i třeba u těch dětí, který mají horší ten jazykovej jako cit i. Tady v tomhletom je ta čeština jako těžká, takže to není problém jenom jejich, ale u nich je to jako z podstaty tý věci. Takže tohleto vnímám.“* V rámci tohoto dotazu se vyjádřila také k povahovým vlastnostem žáků a jejich vlivu na motivaci ve výuce. Konkrétně hovořila o žácích z Ukrajiny: *„A já teda jako vnímám u těch dětí z Ukrajiny, že jsou takový…že mají takovou…tak jako východní náturu trošku, že je jakoby těžší je nějakým způsobem vést. Že oni se moc nenechají jako, jo. Oni si všechno…a teď fakt jako, když si vybavím i ty děti, co tam byli minulej rok i tady ty prostě napříč třídama, tak to reflektujeme takhle jako hromadně, že prostě mají takovou jako víc svoji hlavu.“*

5.4.2 Rozhovor 2

Rozhovor 2 proběhl dne 21. 6. 2024 formou osobního setkání. Respondentka působí na škole, která zahrnuje první a druhý stupeň a osmileté gymnázium. Sama na škole působila nejprve jako externí lektorka češtiny pro cizince, později začala na škole pracovat a dále pokračovala s češtinou pro cizince. V době rozhovoru učí na druhém stupni a na gymnáziu.

Na škole, která se nachází v Praze, studuje přibližně 600 až 700 žáků, z toho 300 na základní škole. Respondentka odhaduje, že z tohoto počtu je 150 žáků s odlišným mateřským jazykem včetně žáků bilingvních. Specifikem školy je i samostatný bilingvní program, konkrétně česko-italský, kde probíhá část výuky v italštině a část v češtině. Žáci v tomto programu studují v oddělených třídách.

Výzkumná otázka 1: Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?

Jak již bylo řečeno, škola má bilingvní program. Žáci v bilingvním programu se vzdělávají v oddělených třídách. Respondentka vysvětluje bilingvní program takto: *„U nás to vlastně*

funguje tak, že ty česko-italské třídy jsou jakože, jasně, to je separé, ale učí se tam prostě běžně česky a zároveň v rámci toho programu mají jakoby vždycky ty odborné předměty řekněme tandemově, učené jak česky, tak italsky." Jak vidíme, v těchto třídách probíhá výuka jak v češtině, tak v italštině. Respondentka dále uvedla, že většina těchto žáků je bilingvní: *„…my máme vlastně ještě česko-italskou sekci, počítáte i tohle to v rámci OMJ, anebo ne? Protože ono většina z nich je jako…většina z nich je prostě bilingvní řekněme na určitém stupni."* Žáci s odlišným mateřským jazykem v oddělených třídách nejsou, pouze na některé hodiny jako je doučování nebo čeština pro cizince dochází odděleně. K této problematice popsala respondentka období, kdy na škole působila jako externí lektor češtiny pro cizince. V tomto období žáci docházeli podle možností rozvrhu na „doučování", které probíhalo mimo běžný rozvrh: *„…dřív tady býval většinou, protože já jsem tady tak i začínala, jakožto učitelka češtiny pro cizince, ale neměly to ty děti jako předmět v rámci rozvrhu, ale měli jsme to navíc, že třeba z některých hodin byly omluveny, aby měly takhle jakoby doučování se mnou. A měli to po nějakých menších skupinkách nebo individuálně."* Dále rozhovor pokračoval o tom, jaká je situace po válce na Ukrajině. V současné době tak škole zařazuje češtinu pro cizince jako klasický předmět a žáci tento předmět absolvují místo cizího jazyka: *„No a potom vlastně s tou ukrajinskou imigrací, tak se udělalo to, že na základní škole mají teďka ty děti na 2. stupni češtinu pro cizince vyloženě místo druhého jazyka, což vlastně jako je fajn."* V souvislosti s tímto novým systémem respondentka konstatuje, že je složité pro tyto předměty připravit jednotný tematický plán, protože výuka se snaží reagovat na momentální potřeby žáků.

Výzkumná otázka 2: Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?

Na výzkumnou otázku 2 jsme již částečně odpověděli u výzkumné otázky 1. Mimo běžné hodiny češtiny měli na této škole žáci nejdříve „doučování" s externí lektorkou češtiny pro cizince, které probíhalo mimo běžné vyučování, následně se předmět čeština pro cizince stal součástí běžného rozvrhu: *„…ještě před těma třeba 6 lety, tak já jsem začínala opravdu jako externí a docházela jsem sem, jo. A předtím to byla ještě jedna moje kolegyňka, která to takhle dělala, ale tím, že už teďko právě jsou ty hodiny češtiny pro cizince, tak už to jako nevyužíváme."* Na prvním stupni funguje předmět tak, že se spojí žáci do skupinky podle

možností rozvrhu. Na druhém stupni už je ale možné žáky dělit do skupin přímo podle ročníků a není tak potřeba ohlížet se pouze na flexibilitu rozvrhu: *„A tady na tom 2. stupni je to tak, že oni, vyšlo to nějak podle rozvrhu a podle těch ročníků, že vlastně deváťáci byli samostatně, osmáci společně se sedmáky, což najednou udělalo jako celkem velkou početnou skupinku a dost různorodou, a pak šesťáci sami.“* Tento předmět se může zaměřovat na různé oblasti rozvoje jazyka. Nejdůležitější ovšem je, že se snaží vyhovět potřebám žáků a probírat taková témata, která žáci aktuálně potřebují: *„A často je to taky o tom, že…nevím…v češtině běžně dělají něco a potřebují to dovysvětlit, nějakou tu látku, takže je to spíš takové jako konverzace, nějaká gramatika, plus třeba doplnění právě tady těch věcí, ale je to fajn, protože to funguje celkem dobře.“*

Výzkumná otázka 3: Kdo ve škole zajišťuje vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?

Jak vyplynulo na základě odpovědí k předchozím dvěma otázkám, na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních se podílí učitel češtiny pro cizince, na vzdělávání v bilingvním programu (kde jsou tedy také žáci bilingvní) se podílejí běžní učitelé, kteří vyučují česky, nebo italsky. V rozhovoru padla i otázka na zapojení asistentů pedagoga ve vztahu k těmto žákům. Respondentka uvedla, že vždy záleží na rozhodnutí poradny, případně na stanoveném IVP. Zároveň také vysvětlila, že asistent pedagoga je pro žáka k dispozici především v souvislosti s jinými dílčími potřebami, které žák má vedle svých potřeb jakožto žák s OMJ. Respondentka s námi sdílela zkušenost s žákem bilingvním, který má zároveň sluchovou poruchu: *„No a potom vlastně přišel loni, nebo letos na začátku školního roku, tak přišel taky chlapec, který vlastně je z bilingvní rodiny, ale je víceméně spíš jako Čech. A ten má zase poruchu sluchovou, takže tam fungovala paní asistentka jako jedna pro oba dva, ale jako spíš tam jde o to porozumění obecně, než že by to bylo vyloženě jako zaměřený na tu jazykovou podporu.“* Respondentka ovšem připustila, že i pro takové žáky může být asistent pedagoga prospěšný i v rámci jazykové podpory. Škola takto ve svém bilingvním programu využívala asistentku pedagoga, která hovořila italsky: *„Vlastně s těmi asistenty je to dost jako komplikované, ale měli jsme výhodu, že nějaké tři roky nebo dva a půl roku, tak jsme tady měli asistentku, která vlastně uměla i italsky. Takže tam bych řekla, že se to dá vzít, že i ta jazyková podpora z její strany byla,*

protože tím, že byla s nima ve všech těch předmětech, tak právě dovysvětlovávala a tak. Ale tu bohužel už teď nemáme.“ V rámci dalších pracovníků zajišťujících vzdělávání těchto žáků jsme pohovořili i o poradenském pracovišti školy. Z členů poradenského pracoviště zmínila respondentka metodičku prevence, kariérní poradkyni, speciální pedagožky a školní psycholožku. Zároveň dodala, že: *„když jako se něco takového objeví, tak první cesta jde za nima a pak se to řeší dál.“* Na podporu od zaměstnanců školy navazujeme také podporou externích služeb. Respondentky jsme se dotázali konkrétně na spolupráci s organizacemi jako je např. Meta, o.p.s. Respondentka popřela, že by probíhala nějaká významná spolupráce, ovšem potvrdila, že díky angažovanosti ředitelky školy sdílí různé výukové materiály. V případě spolupráce s poradnami odkázala právě na školní poradenské pracoviště.

Výzkumná otázka 4: Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Respondentka byla v tomto tématu velmi sdílná a uváděla i konkrétní příklady. Hned jako první překážku při studiu češtiny uvedla u svých žáků nedostatek motivace: „*Problém, který je a vlastně jako je těžký ho nějak vymýtit a bojovat s ním, je to, že jim se…jim se moc jako nechce, jo.“* Respondentka tento problém hodnotila z psychologické stránky, kdy se žáci s OMJ, především žáci z Ukrajiny, těžko sžívají s novým prostředním a nejsou ochotni přijmout skutečnost, že v cizí zemi zůstanou déle, tudíž jejich motivace učit se místní jazyk je podle jejích zkušeností velmi malá: *„Ta motivace. Úplně na začátku to byly takové ty…ale tak to jako víte, že jo, to prostě…s tím se setkáváte. Nebyli ochotní vůbec jako přistoupit na myšlenku, že tady budou. Mnoho z nich nemělo vůbec vazby na Českou republiku, někteří právě naopak jo, takže ta úroveň, třeba i jazyková, byla někde jinde. No a takže to byl ten první boj. Spoustukrát jsme tady řešili různý jako psychický problémy, fakt jako nedostatek motivace, nechuť, řešíme s nima záškoláctví a tak. Je to vlastně spousta těch věcí, který jsou přidružený a vlastně není to tak, že by ty děti sem chtěly jít a chtěly tady studovat.“* Dále ovšem připustila, že situace se může časem zlepšit a někteří žáci jsou nyní motivovaní pokračovat na střední školu. Dále jsme samozřejmě hovořili o problémech souvisejících s osvojováním si češtiny jako cizího jazyka. Respondentka v rozhovoru uvedla různé problémy svých žáků, které se týkají jak slovní zásoby, tak gramatiky. V souvislosti

s gramatikou byly zmíněny problémy se skladbou vět, deklinací, stupňováním: *„V syntaxi prostě se to projeví víc, v tom mluveným projevu, tím, že je hovorovější, tak ty koncovky prostě zanikaj a tak, a nějak se to v tom proudu řeči ztratí a oni to většinou nějak zamluví. Ale při tom psaní se to vždycky projeví. A to buď teda jako špatnou deklinací, nebo vůbec jako vazbama slovesnýma, tou valencí, nebo přesně jako jsou to věci u stupňování přídavných jmen. Více krásnější.“* V tomto tématu došlo i na bilingvní česko-italský program, kde respondentka popisovala chyby specifické právě pro mluvčí italštiny, kteří jinak používají přivlastňovací zájmena: *„Nebo Italové typicky dělají to, že oni mají ve 3. osobě přivlastňovacích zájmen…oni nejsou schopni říct jako „to je jeho sešit“, ale oni říkají „to je svůj sešit“, protože oni mají slovíčko „suo“, což je právě pro tu 3. osobu a mají to jak pro holku, nebo pro ženský rod, tak i pro mužský rod. Takže tohle třeba, tam se to pozná.“* Respondentka uváděla různé problémy i ve vztahu ke konkrétním národnostem, se kterými měla jako učitelka češtiny pro cizince zkušenosti. Hovořila např. o Vietnamcích, kteří si rychle osvojují mluvený jazyk včetně vycpávkových slov, která ale později vkládají i do psaného projevu. Vedle toho zmínila studentku, která absolvovala mateřkou školu a první stupeň v Americe a má potíže hlavně v syntaxi. U Rusů a Ukrajinců uvedla na prvním místě přízvuk, dále rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek nebo používání koncovek. Zajímavě se vyjádřila také o jejich blízkosti ke slovenštině: *„A oni tradičně kvůli tomu psaní mají problém rozlišovat „u“ a „y“ tvrdý, takže oni čtou „bul“ místo „byl“. A, no…a délky hlavně. Jo, a co ještě jako je typický…tím, že jsou jako od nás na východ, tak mají tendenci a mají naposlouchanou třeba kolikrát víc trošku slovenštinu. Mají k ní blíž, tak tendují k tomu používat moravské koncovky. Takže…jakoby pro nás moravské, jo, ale jakoby z toho jejich jazyka vycházející. Takže „chcu“.“* Stejně tak vnímala respondentka u těchto národností problémy s časováním sloves a s tím související používání pomocného slovesa „být“, kdy vysvětlila, že díky podobnosti jazyků může být přítomný a budoucí čas pro žáky snazší, zatímco používání pomocného slovesa je pro žáky nový, a tudíž náročnější jazykový jev: *„…tradičně v minulém čase nedávají „jsem“, to sloveso „být“. Takže to jakoby převádějí. Protože oni se naučí mluvit velmi rychle, jak je to…jak je to ten slovanský jazyk hodně podobný, ale vlastně ty věci, který jsou odlišný a náročnější, tak oni moc jako nejsou schopni akceptovat v té produkci jazykové.“*

5.4.3 Rozhovor 3

Rozhovor 3 proběhl dne 22. 10. 2024 formou osobního setkání. Respondentkou je učitelka češtiny působící na základní škole v Praze, která zahrnuje první i druhý stupeň. Respondentka zde působila nejdříve jako učitelka češtiny pro cizince v detašovaných třídách vyčleněných přímo pro žáky z Ukrajiny. V době rozhovoru je třídní učitelkou 6. třídy, učí český jazyk a předmět zaměřený na speciálně-pedagogickou podporu (v rozhovoru označen jako SPGC). Působí na prvním i druhém stupni.

Na základní škole studuje přibližně 600 žáků, z čehož, dle slov respondentky, minimálně polovinu tvoří žáci s OMJ a žáci bilingvní. Škola je zaměřena na rozšířenou výuku jazyků a dále je zde nabízen bilingvní program, který ovšem probíhá pouze na prvním stupni. Žáci účastnící se tohoto programu studují v oddělených třídách. Na otázku, zda má škola i bilingvní žáky, respondentka uvádí: *„Máme, ale těch je tam kupodivu docela pomálu, jakože ta bilingvnost tam není až taková.“*

Výzkumná otázka 1: Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?

Kromě bilingvního programu, kde žáci studují v oddělených třídách a který jsme již popsali výše, má škola oddělené třídy také pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o tzv. detašované třídy, které jsou přímo vytvořené pro žáky z Ukrajiny. Respondentka sdílela okolnosti vzniku těchto tříd a také jejich vývoj z hlediska přístupu k integraci žáků z Ukrajiny na školách: *„…to je třída, která vlastně vznikla za podpory městské části, kdy jsme vyhráli grant, kterej nám umožnil otevřít ryze ukrajinský třídy. To znamená, že oni původně to byli U třídy a teďka nově se z nich udělala D, protože ten program se trošku proměnil, tak v rámci integrace, aby nebyly vyčleňovány, tak je to ABCD prostě.“* Tito žáci absolvují stejné předměty jako žáci v běžných třídách s tím rozdílem, že mají také hodiny ukrajinštiny. Respondentka k tomu dodala: *„K češtině akorát mají navíc ještě ukrajinštinu. Což vzdělávají je prostě lidi, kteří jsou bilingvní, kteří opravdu jakoby jsou rodilí mluvčí z ukrajinštiny.“* Hodiny českého jazyka jsou vedeny jako hodiny češtiny pro cizince, aby respektovali potřeby žáků.

Výzkumná otázka 2: Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?

Škola poskytuje těmto žákům jazykové vzdělávání podle vzdělávacího programu navrženého přímo pro výuku češtiny pro cizince. Program se dělí podle úrovně žáků na 3 hlavní části: *„My máme jazykové skupiny rozdělené podle úrovně. Máme dvě nultý fáze, jedna je taková ta základní, kdy oni úplně neumí ani slovíčko, a ta druhá skupina je taková ta pokročilejší, kdy třeba jakoby za ten rok oni byli schopný dojít k nějakému jako zlepšení, takže tam už jsou takové ty lepší děti. Pak máme Inkluzi – Inkluzi 1, Inkluzi 2. Inkluze 1, to jsou zase ti jakoby méně pokročilé a Inkluze 2 jsou ty víc pokročilé. A pak je Integrace, což jsou ty nejpokročilejší děti, které potom vlastně přechází už automaticky, že další rok už češtinu pro cizince nemají.“* Výuka v rámci tohoto programu probíhá místo jiných předmětů, které nejsou pro žáky v daný moment až tak důležité. Jedná se např. o „výchovy“ (tj. výchovné předměty) nebo o seminář z finanční gramotnosti. Každá skupina má jinou časovou dotaci: *„Například já učím Inkluzi 1 a ty mají 7 hodin navíc týdně. Což je něco, co si myslím, že je hrozně dobrý a ta nultá fáze, ta jako úplně ta základní, tak to jsou prostě děti, který neumí ani slovo česky a chodí na 4 hodiny denně a tím pádem za ten rok jsou schopni udělat opravdu jako ohromný pokroky.“* Kromě jazykové podpory se žákům dostává i podpory zaměřující se na další potřeby. K tomu slouží předmět SPGC, který učí naše respondentka. Potvrzuje, že předmět navštěvují i žáci-cizinci, ale zároveň zdůrazňuje, že podpora se nezaměřuje přímo na výuku jazyka: *„Je to pro děti, který jsou ohrožený školním neúspěchem. A to je 1 hodina týdně a tam mám šestku/sedmičku a pak mám skupinu kde mám osmičku/devítku. A v tý skupině druhý – osmička/devítka, tam mám jednoho cizince, ten je z Mexika, a v té skupině šestka/sedmička tam mám jednu cizinku, ta je z Ukrajiny.“* Vedle toho žáci na prvním stupni mohou docházet na předmět, který vedou speciální pedagožky a se zaměřuje na různé formy podpory. Tento předmět je veden jako intervence a zahrnuje např. i podporu formou muzikoterapie, arteterapie apod. Zde respondentka ve vztahu k češtině dodává: *„A to jim strašně pomáhá. Je to takový jako pojatý s hudbou, je to i jako arteterapie zároveň, muzikoterapie a je to super, baví je to. A tím, že se naučí nějaký takový ty říkačky, tak jsou třeba schopný zapamatovat si vyjmenový slova.“*

Výzkumná otázka 3: Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?

Hlavní osobou, která na škole řídí vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních je tzv. koordinátor češtiny pro cizince. Pod tuto pozici spadá dalších 8 pedagogů, kteří mají na starost jednotlivé části vzdělávacího programu pro výuku češtiny pro cizince, který byl zmíněn výše. Každý z těchto pedagogů má zkušenosti jako učitel češtiny pro cizince buď přímo z nějaké školy, nebo jako externí lektor. Dále se na výuce žáků s OMJ a žáků bilingvních podílí školní poradenské pracoviště, na kterém působí např. speciální a sociální pedagog. Škola také spolupracuje s externími organizacemi, respondentka konkrétně popisuje spolupráci s organizací META, o.p.s., Integračním centrem a Člověkem v tísni. Škola také má také možnost využít grant přidělený městkou částí: *„ …dokonce jsme dostali grant, kterej teda dostáváme pravidelně od městský části na nákup učebnic. Teď vlastně nedávno vyšlo Levou zadní 2. To znamená, že my už máme jakoby smlouvu a už budeme nakupovat podle počtu jakoby cizinců ty učebnice.“* Respondentka také uvedla, že spolupráce s PPP a SPC probíhá intenzivně, ovšem zejména čekací doby hodnotí negativně a vnímá jejich negativní dopad na výuku: *„Takže normálně spolupráce s poradnou je intenzivní, akorát co je hrozný, ale to se týká XXX obecně, jsou čekací lhůty. To je teda hrůza, že třeba zrovna když se budeme bavit o cizincích v tý 5. třídě, kterou učím, tak ty naposledy absolvovali vyšetření v 1. třídě. A když se hlásili teď, že by potřebovali, tak vlastně jim bylo řečeno, že nejdřív za rok, což je prostě něco, co jim aktuálně nevyhovuje. Takže musíme diferenciovat, jak to jenom jde.“* Na škole působí také asistenti pedagoga, kteří jsou k dispozici na prvním i druhém stupni. Jak respondentka doplnila, asistenti podporují i žáky s OMJ a žáky bilingvní, často ve formě sdíleného asistenta pedagoga, což respondentka hodnotí pozitivně: *„Nejčastěji se teda využívá sdílenej asistent pedagoga, protože to nám přišlo daleko funkčnější, než aby to bylo napsaný na jedno dítě a fakt jenom se to týkalo jenom toho jednoho dítěte. Samozřejmě se můžeme bavit o tom, že samozřejmě některý to dítě potřebuje tu pozornost víc, ale snaží se jako obecně spolupracovat s celým kolektivem a být nápomocný těm učitelům.“*

Výzkumná otázka 4: Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

V případě této otázky zmínila respondentka např. problém, kdy žáci nedokážou rozlišit, že slova, která existují v podobě s „i“ a s „y“ mohu mít úplně jiný význam a tyto významy žáci

zaměňují, nebo předpokládají stejný význam u obou variant slova. Dále zmiňuje problém s používáním háčků a čárek. Vedle toho uvádí, že žáci mají potíže s používáním koncovek: *„Že oni vlastně úplně ty naše český paradigma jim nenaskakujou, takže tam si hází, já nevím, koncovky jako "-ach" dávaj všude, nebo že to je potom takový jako složitý. Nemyslím si ale, že to je něco, co se dá jako naučit jinak než jako tréninkem, což samozřejmě je pak jako práce navíc, což nedělaj."* V závěru této části rozhovoru narážíme na další problém, který respondentka vnímá, a tím je motivace. Kromě toho reflektuje i vliv domácího zázemí na pokrok žáků v jazyce. Na to podle ní navazuje i domácí příprava, kterou v některých případech hodnotí negativně: *„Když prostě máš děti, který doma nemluví jako česky vůbec a mluví jenom tím mateřským jazykem, tak je to ohromnej problém. Je třeba ten jazyk jako trénovat i doma, což jako ne všichni dělaj a je to vidět."* I v případě tohoto rozhovoru jsme měli možnost pohovořit o problémech v učení se češtině podle toho, odkud žáci pochází a jaký je jejich rodný jazyk. Respondentka potvrdila, že vnímá rozdíly u žáků z různých jazykových rodin. Konstatuje, že žáci hovořící slovanskými jazyky mají přípravu jednodušší: *„Že třeba jakoby slovanský jazyky mají tu výhodu, že hodně můžete stavět na to, že jsou si podobný a pak ty slova jako hlava/glava, že jo, to je prostě v pořádku, ale pokud je to třeba Vietnamka…"* V tomto bodě opět zdůrazňuje podstatný vliv domácího zázemí a domácí přípravy: *…tak samozřejmě tam se musí zapojit i doma nějaká práce. Existujou ještě pořád jako platformy, jako je třeba, já nevím, Člověk v tísni, který nabízí i nějaký doučování, ale většinou ty cizinci nejsou úplně jako svolní k tomu, aby ještě jakoby děti mimo školu chodili, když mají tolik hodin češtiny."*

5.4.4 Rozhovor 4

Rozhovor 4 proběhl dne 17. 11. 2024 formou telefonního hovoru. Respondentem je učitel českého jazyka, který působí na druhém stupni základní školy. Vyučující na této škole začal pracovat teprve tento školní rok, jelikož do té doby byl ještě studentem a ve škole vypomáhal pouze se suplováním. V době rozhovoru učí na částečný úvazek a není třídním učitelem. Zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvními má z hodin českého jazyka.

Škola se nachází ve Středočeském kraji, ve městě do 5000 obyvatel. Má první i druhý stupeň, kdy celkově na škole studuje okolo 620 žáků, z toho přibližně 300 žáků dochází na druhý

stupeň. Respondent odhadl, že na druhém stupni se vzdělává přibližně 20 žáků s OMJ a žáků bilingvních, kdy žáci s OMJ převažují. Tito žáci se vzdělávají v běžných třídách, pouze na vybrané hodiny mají oddělenou výuku mimo svou třídu.

Výzkumná otázka 1: Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?

Respondent uvedl, že žáci s OMJ a žáci bilingvní nejsou na škole vzdělávání v oddělených třídách, ale chodí do tříd spolu s ostatními žáky. Dále doplnil, že na některé předměty žáci odchází z hodin a mají oddělené vyučování (viz výzkumná otázka 2).

Výzkumná otázka 2: Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?

Respondent uvedl, že dotčení žáci navštěvují v rámci běžné výuky hodiny češtiny pro cizince. Tyto hodiny vedou různí vyučující ve škole: *„Máme tam jednak češtináře, ale ta, která vlastně jako nejvíc zařizuje tu výuku pro cizince, která má vlastně hodně těch Ukrajinců, tak to je bývalá vyučující jako z 1. stupně. A ta pracuje třeba v té skupině, co má jako výhradně právě s Ukrajinci.“* Žáci na tyto hodiny dochází v době, kdy má zbytek jejich třídy hodiny českého jazyka. Respondent má zkušenost, že na tyto hodiny dochází žáci jedenkrát až třikrát týdně: *„Ten jeden je Číňan a ten chodí vlastně na tři hodiny ze čtyř pryč. A pak tam máme samozřejmě Ukrajince. A ty chodí, teď si myslím, že na jednu hodinu týdně na češtinu pro cizince.“* Škola tedy rozlišuje hodiny češtiny pro cizince a hodiny speciálně-pedagogické péče (SPP), přičemž, jak vyplývá z informací od respondenta, v obou případech tyto hodiny probíhají v době výuky českého jazyka. Hodiny češtiny pro cizince se zaměřují na rozvoj slovní zásoby, na dovysvětlení učiva v českém jazyce apod. Vyučující ovšem nepracují se stejnými učebnicemi, které se využívají v hodinách českého jazyka, nýbrž s učebnicemi češtiny pro cizince: *„To jsem vlastně zjistil teď, že oni vlastně nepracují vůbec jako s učebnicemi, které využíváme v hodinách češtiny, ale pracují s učebnicí…Čeština krok za krokem si myslím, že to je.“* U žáků, kteří dochází na hodiny speciálně-pedagogické péče, se podpora taktéž zaměřuje na rozvoj v učivu, které se právě probírá ve výuce: *„Nicméně co se týče toho SPP, tak tam se snaží prostě držet minimálně toho, co probíráme v těch hodinách, protože je to poměrně dost hodin, ze kterých jako třeba tady konkrétně ten Číňan odchází. Takže tam se minimálně snaží držet těch témat, který*

probíráme v těch hodinách, ale jako nedrží se úplně přesně toho, co konkrétně děláme v té hodině.“ Respondent také potvrzuje, že žáci mají možnost docházet na doučování po výuce, ale domnívá se, že tato forma podpory není ze strany žáky příliš využívaná.

Výzkumná otázka 3: Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?

Agendu žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních má ve škole na starost výchovná poradkyně. Respondent v tomto případě ovšem dodává, že výchovná poradkyně se zaměřuje především na žáky se specifickými poruchami učení a není si jistý, že by v případě potřeby metodické podpory při práci s žáky s OMJ a žáky bilingvními oslovil zrovna ji: *„No vzhledem k tomu, že výchovná poradkyně se spíše jako orientuje na žáky, já nevím, s dyslexií a dysgrafií a tak dále, a na ty cizince podle mě není úplně jako, přemýšlím, jak to říct…V současnosti tam vlastně jako není na tom pracovišti někdo, u koho bych si řekl: „Tak na tebe se obrátím, protože si tady nevím rady.“ Asi pokud bych potřeboval radu, tak bych se obracel na někoho jako mimo školu, kdo se na tuhle oblast specializuje.“* V době, kdy na škole působila speciální pedagožka, agendu zajišťovala ona. Dále se na vzdělávání žáků podílí běžní vyučující – jak bylo řečeno výše, např. češtinu pro cizince vyučuje bývalá učitelka z prvního stupně: *„Mám pocit, že ta vyučující, co vyučuje ty cizince, že je jako nějakým způsobem proškolená…“* Předmět speciálně-pedagogické péče, kam dochází minimálně jeden žák s OMJ, zajišťuje ředitelka školy. Respondent uvádí, že externí pracovníky škola nevyužívá, stejně tak nespolupracuje s externími organizacemi (jako např. v případě jiných respondentů Meta, o.p.s. a Integrační centrum). Respondent si nebyl jistý v otázce na spolupráci s PPP, jelikož u svých žáků s žádným doporučením z poradny nepracuje: *„Jako já si u těch žáků nejsem vůbec jistý, protože tím, že oni jako nemají žádný doporučení z poradny, tak nevím, jestli tam dochází k té spolupráci s poradnou, jako že by se někdo radil, jak s nimi spolupracovat. Ale domnívám se, bohužel, že spíš ne.“* Respondent dodává, že v souvislosti s dotčenými žáky se v hodinách nepracuje s individuálním vzdělávacím plánem ani s plánem pedagogické podpory, tudíž veškeré modifikace ve výuce jsou v rukou jednotlivých oborových učitelů. Na dotaz, zda na škole působí bilingvní vyučující, respondent potvrdil, že na škole působil ukrajinský asistent pedagoga.

Výzkumní otázka 4: Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Respondent jako první uvedl, že žáci si mezi sebou tvoří vlastní komunitu a nemají potřebu se začleňovat mezi ostatní žáky (v tomto případě mluvíme o žácích z Ukrajiny): *„Tak jednak vlastně poměrně velký problém je v tom, že tím, že třeba těch žáků Ukrajinců je tam jako víc, tak oni si tvoří takovou jako vlastní komunitu a nezapojují se vlastně mezi ty české žáky tolik. Což si myslím, že by potom jako automaticky vedlo k nějakému jako rozvoji té české slovní zásoby, chytání nějakých těch vzorců, že jo, při komunikaci a tak.“* V souvislosti se studiem češtiny uvádí jako zásadní problém porozumění textu, které respondent hodnotí jako klíčové pro další práci: *„A co se týče hodin češtiny, tak na to navazuje porozumění textu, kdy je to porozumění jako poměrně nízké, co jsem za tu krátkou dobu stihl zaznamenat. A tím pádem potom jako nějaká návazná práce tam je jako složitější.“* Dále respondent často registruje problém s pravopisem a dodržováním délky hlásek: *„A pak samozřejmě jako čeština, co si budeme, je náročná, tak jako v oblasti pravopisu tam to prostě je pro ně strašně těžký si to osvojit. I co se potom týče, já nevím, délky hlásek a tak, tak to oni jako vůbec nejsou zatím schopný pochytit.“* Respondent poté uvádí další problémy, mezi které počítá malou slovní zásobu nebo rozlišování „i“ a „y“: *„Tak jednak jako…jednak tím, že mají jako malou slovní zásobu, tak pokud něco zapisují, tak si tam vlastně jako domýšlejí některá slova. To je jedna z věcí, kterou jsem tam znamenal. Pak samozřejmě pravopis měkké/tvrdé „i/y“, že jo. Jednak jako tím, že neznají vyjmenovaná slova, tak samozřejmě potom mají problémy jako se správným zápisem těch íček. A tvrdé/měkké souhlásky samozřejmě jsou taky problém, že jo.“* Respondent však hodnotí tyto problémy jako méně závažné a opět se vrací k porozumění textu, přičemž znovu zdůrazňuje jeho důležitost: *„Nicméně jako klíčový vnímám právě to porozumění textu, tady to vlastně jako je až jako sekundární, že jo, to mi jako vlastně ve finále nepřijde jako takový problém, jako když vlastně nerozumí textu, to prostě je zásadní, jo.“* Jelikož jsme u více rozhovorů registrovali problém s motivací žáků s OMJ a žáků bilingvních učit se český jazyk, dotázali jsme se respondenta, zda má podobné zkušenosti. Respondent v této otázce váhal, připustil však, že např. žáci z Ukrajiny nemají potřebu mimo výuku hovořit česky: *„Do toho bych se jako nerad pouštěl, jo. Tam nechci jako úplně předjímat, jestli jako nemají motivaci, ale jako vnímám to, že se prostě, co se týče přestávek, a to i hodin, tak sedí jako pospolu a vlastně baví se mezi sebou ukrajinsky. A vlastně jsem*

ještě nezaznamenal, že by se jako zapojovaly do toho českého kolektivu. Takže jako je možný, že…nevím, jestli motivaci, ale nemají vlastně potřebu.“ Respondent sdílel svou zkušenost skrze příklad dvou žákyň s OMJ, které se nezapojují do výuky takovou mírou, jakou by vyučující očekával. Nelze ale posoudit, zda se jedná o nedostatečnou motivaci učit se český jazyk, nebo jde o jiný problém: *„Jako konkrétně, tohle je třeba ten 6. ročník. Tam mám dvě Ukrajinky a ty mi jako málokdy chtějí jako pracovat, nebo málokdy splní to, co je jako zadaný, ačkoliv vlastně třeba i tomu rozumí. Že si ověřím, že jako došlo k tomu porozumění, a oni pak řeknou, že to třeba nestihli. Ale…Je těžké to posoudit, ale jako tady u těch dvou zrovna jako konkrétně vnímám, že nejsou úplně ochotné se jako tolik zapojit nebo tolik pracovat v té hodině. Nevím, jestli je to motivací, nebo celkově. Asi by se dalo jako říct, že můžou být méně motivované.“*

5.4.5 Rozhovor 5

Rozhovor 5 proběhl dne 19. 11. 2024 formou telefonního hovoru. Respondentkou je vyučující českého jazyka, která v době rozhovoru vyučuje jak český jazyk a literaturu v běžných třídách, tak češtinu pro cizince ve třídě oddělené pro ukrajinské žáky. Respondentka se zúčastňuje také tandemové výuky.

Škola se nachází v Praze. Jedná se o základní školu, která zřizuje první i druhý stupeň. Na škole studuje okolo 580 žáků, z toho na druhém stupni okolo 270 žáků. Respondentka uvedla, že škola si nevede evidenci o žácích s odlišným mateřským jazykem ani žácích bilingvních. Sama odhaduje, že průměrně je v jednom ročníku 5 až 7 takových žáků, připouští však i vyšší počet. Tito žáci dochází do běžných tříd, přičemž škola zřizuje také jednu oddělenou třídu (bližší vysvětlení níže).

Výzkumná otázka 1: Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?

Škola zřizuje pro žáky s OMJ jednu oddělenou třídu. Konkrétně se jedná o třídu 8. ročníku, která byla zřízena pro ukrajinské žáky po začátku konfliktu na Ukrajině. V této třídě působí respondentka jako učitelka češtiny již 3. rokem. Ve třídě se vzdělává 15 žáků. Ostatní žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní jsou začleněni do běžných tříd.

Výzkumná otázka 2: Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?

Žáci mají možnost docházet na individuální hodiny speciálně-pedagogické péče se speciálními pedagogy, kteří si žáky berou z výuky. Vedle toho, jak již bylo řečeno, mají žáci v oddělených třídách speciální hodiny češtiny. Vyučující popsala, jakým způsobem jsou takové hodiny realizovány: *„A v tý třídě, která je vyloženě ukrajinská, tak tam už je to celý jako jiný. Tam vlastně došlo i k rozvolnění. Že jsem ponížila jakoby vlastně obsah toho učiva, nebo nemá člověk prostě na ně takový požadavky, když to řeknu jednoduše. A vlastně se musel dohnat vlastně 1. stupeň a všechno, tak to bylo takový hodně rozvolněný, no.“* Respondentka dodala, že v době, kdy žáci přišli do České republiky, měli možnost vedle běžné češtiny navštěvovat také další hodiny češtiny navíc. Stejně tak při volbě druhého cizího jazyka měli možnost zvolit si češtinu: *„Tak tam to bylo takový, že oni u nás nastoupili v 6. třídě a vlastně ze začátku to byla víc taková pantomima, fakt, že si zjišťovali ty základní slovíčka, vůbec jako jejich funkci pro běžnej život hlavně, aby obstáli. A tam naštěstí se podařilo, že měli tu jakoby garanci těch čtyř hodin normální češtiny jakoby, co mají naše děti, a pak jako volitelný předmět měli další češtinu. A pak v sedmičce, když se děti volí druhý cizí jazyk, tak pro ně to byla i ta čeština, takže oni vlastně měli tímto posílenou tu výuku.“* V této části nám přijde vhodné sdílet také informace o párové výuce, jelikož se nejedná o běžnou formu výuky a zároveň podle respondentky probíhala párová (tandemová) výuka i v českém jazyce, kam docházeli žáci s odlišným mateřský jazykem: *„No, já jsem to mívala v devítce, ale tam nikdo s cizím jazykem nebyl. Vlastně až v posledním roce se tam objevila taky jedna holka z Ukrajiny, to je pravda. Ale ta byla…vlastně dvě holčiny z Ukrajiny, a oni byly hodně odlišný. Jedna to jako chytla hned a byla jako velmi šikovná a druhá potřebovala ještě další rok, aby vlastně taky jako se zklidnila a objevila, co v sobě má. A pak byla taky hodně šikovná.“* Dále škola dotčeným žákům poskytuje podporu formou pedagogické intervence, které probíhají po vyučování. Sami pedagogové mohou žáky průběžně pozorovat a doporučit, kdo by pedagogickou intervenci potřeboval: *„My jsme vlastně měli možnost i jako co nám…co jsme my vytipovali za děti, že mají třeba velký problémy. Vy tam vždycky vlastně musíte dát nějakou časovou prodlevu, kdy čekáte, jestli to dítě si nezvykne na tu novou zemi, přístup, předmět, a když se to jakoby nelepší, a to dítě jako nemá…nedělá žádný progres, tak vlastně jsme měli možnost právě těm speciálním pedagogům vytipovat takhle*

nějaký děti a oni jim pak zařídily buď s pedagogem nebo s někým, s asistentem, různý intervence právě ve volnu odpoledne.“ Respondentka si také vybavuje, že škola spolupracovala se studenty vysokých škol, kteří docházeli žáky doučovat. Momentálně ale konstatuje, že rozhodnutí chodit na doučování nechává škola na vlastní iniciativě žáků.

Výzkumná otázka 3: Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?

Mezi pracovníky poradenského pracoviště, kteří se zabývají podporou žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních, uvedla respondentka dvě speciální pedagožky, sociálního preventistu a psycholožku. Zároveň zdůraznila, že běžní vyučující jsou první, kdo může u žáků registrovat potřeby další podpory a upozornit tak speciální pedagožky: *„A vlastně ty naše dvě speciální pedagožky mají rozdělený každej ročník, jo, každá se věnuje někomu jinýmu. Takže my, když máme ve třídě nějaké dítě, které má buď odlišný jazyk, nebo obecně to je i pro české děti, které mají problémy, tak pokavaď nemá žádnou zprávu, tak my jako učitelé toho předmětu jsme vlastně první, který tam rozpoznávají nějaké problémy nebo překážky a vlastně kontaktujeme toho našeho speciálního pedagoga.“* Dále respondentka potvrdila, že na vzdělávání uvedených skupin žáků se podílí také asistenti pedagoga. Míra jejich zapojení se ovšem různí s ohledem na jejich očekávanou náplň práce a také s ohledem na potřeby žáků: *„Pokud je v tý třídě ten asistent, tak ten asistent tam je pro jedno konkrétní dítě třeba, ale vlastně se věnuje celý tý třídě, když má na to prostor… Prostě ta hlavní náplň asistenta pedagoga je, že pomáhá u dětí, který mají větší stupeň pedagogický podpory, což se ale netýká…to nejde tak ruku v ruce s odlišným mateřským jazykem, protože vy můžete mít dítě, který má odlišný mateřský jazyk a všechno zvládá skvěle.“* Škola také prvním rokem zaměstnává ukrajinskou asistentku pedagoga, která sice nepůsobí v ukrajinské třídě, ovšem je v případě potřeby k dispozici. Zároveň na škole působí ukrajinská učitelka, která je třídní učitelkou přímo v oddělené třídě pro žáky s Ukrajiny, zároveň dochází do některých dalších tříd jako párový učitel. Při dotazu na spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou si respondentka nebyla jistá, jak přesně spolupráce probíhá. Uvedla, že především kvůli poměrnému počtu žáků nepředpokládá tak vysokou míru spolupráce s PPP založenou na podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem vedle spolupráce zaměřenou na podporu českých žáků: *„No, jako můj osobní názor, kterej fakt není opřenej o žádný data, tak můj*

pocit je, že ta pedagogicko-psychologická poradna je prostě…No já bych řekla míň, že není tolik pro děti s jiným mateřským jazykem. Ale jako já si myslím, že to je proto, že to vyplývá z toho, že na naší škole těch dětí není tolik, jo. Že jako proto tam častěji posíláme české děti s českým jazykem jako mateřským, protože jich je prostě víc na naší škole. Kdyby jako naše škola prostě byla ukrajinská, nebo byla zaměřená na děti s jiným cizím jazykem, tak si myslím, že je tam taky posíláme.“ Respondentka popírá, že by škola spolupracovala s externími pracovníky či organizacemi, jak již bylo řečeno, škola spolupracovala se studenty vysokých škol při doučování vybraných skupin žáků. Tyto aktivity však na škole již dále neprobíhají.

Výzkumná otázka 4: Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Respondentka uvádí, že problémy závisí především na mateřském jazyce. Popisuje zkušenosti s ukrajinskými žáky, přičemž registruje např. problémy s umístěním přízvuku, nebo rozlišováním „h“ a „ch“ v písemném projevu. Respondentka registruje také problémy např. s používáním zájmen či určování větných členů. Dodává, že u žáků hraje roli také jejich motivace, dále míra kontaktu s českými vrstevníky: *„No ale fakt jako vnímám, že to je obecně o tom, nakolik ty děti jsou nastavený, jestli mají motivaci a nakolik se jako připravujou. A na kolik se pohybujou mezi českýma děckama. Že když pak mají volnočasový aktivity, tak hodně rychle jako tu češtinu nasajou. Nebo když jsou integrovaný v českých třídách, no.“* Respondentky jsme se doptávali, zda jsou žáci v kontaktu s českými žáky, či se více baví mezi sebou a kontaktu s českými žáky se spíše brání. Respondentka připustila, že tendenci pohybovat se pouze v uzavřené komunitě žáci mají, záhy však uvedla, že díky volnočasovým aktivitám jsou někteří ukrajinští žáci v kontaktu s českými vrstevníky pravidelně: *„No, možná tu tendenci mají, ale tam opravdu záleží na těch koníčcích, jo. Když já mám pak děti, který třeba milujou fotbal, nebo fakt jako choděj na gymnastiky, akrobacie, na ty kroužky, tak jsou vlastně nucený se tam potkávat s těma českejma děckama. Kdyby to bylo víc takový nezávazný, jakože nemají ty kroužky a záleží kam samy půjdou, kde a s kým budou trávit ten čas samy, s kým se potkají na tom hřišti, tak si myslím, že se víc budou potkávat ukrajinský studenti, moji, s jinými Ukrajinci, protože to pro ně je tak jako*

přirozený… nějaká síť, že se znají ty rodiny nebo ty maminky.“ Některé volnočasové aktivity organizuje přímo škola.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumu

V průběhu vyhodnocování realizovaných rozhovorů se nám podařilo odpovědět na výzkumné otázky, které jsme v úvodu výzkumu formulovali. Nyní se pokusíme veškerá data shrnout. Postupovat budeme stejně jako u analýzy jednotlivých rozhovoru, tedy otázku po otázce. Závěrem se také pokusíme shrnout další zajímavé poznatky, ke kterých jsme během výzkumu dospěli.

Výzkumná otázka 1: Jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní zapojováni do běžných tříd, nebo jsou v oddělené třídě?

V tomto případě měl každý z respondentů přesné informace, tudíž nebyl problém na tuto otázku odpovědět. Praxi založenou za zřizování oddělených tříd pro žáky s odlišným mateřským jazykem potvrdili dva respondenti. V obou případech školy zřídily třídy pro žáky, kteří do České republiky přesídli po začátku konfliktu na Ukrajině. Jedná se tedy o ryze ukrajinské třídy. Zároveň v obou případech respondenti uvedli, že výuku v daných třídách zajišťují také ukrajinští vyučující. U jednoho z případů zřizuje škola více oddělených tříd, v druhém případě škola zřizuje pouze jednu třídu. Stejně tak oba respondenti uvedli, že dané třídy jsou aktivní na druhém stupni. Všichni další respondenti uvedli, že se žáci s OMJ a žáci bilingvní začleňují do běžných tříd s ostatními žáky školy a oddělená výuka probíhá pouze ve vybraných předmětech, např. češtině pro cizince. Dva respondenti, jejichž škola zřizuje oddělené třídy, tuto praxi u ostatních žáků s OMJ a žáků bilingvních také potvrdili.

Výzkumná otázka 2: Jaká podpora je žákům s odlišným mateřským jazykem a žákům bilingvním poskytována mimo běžné hodiny češtiny?

V případě druhé výzkumné otázky hodnotíme situace jako různorodější. Např. respondentka z rozhovoru 1 uvádí, že škola pro dané skupiny žáků žádnou podporu mimo běžnou výuku nerealizuje, přičemž doplňuje, že podle průběžného vyhodnocování žádná taková podpora není potřeba. Ve všech ostatních případech škola pracuje s různými nástroji podpory i mimo běžnou výuku. Tím se potvrzuje náš předpoklad, že většina respondentů má zkušenosti s poskytováním podpory daným žákům nad rámec běžných hodin češtiny. Některé ze škol

nabízí, nebo nabízely dotčeným žákům doučování. Dále také respondenti uvádí, že žáci někdy místo výuky dochází na hodiny češtiny pro cizince, případně jim je poskytována speciálně-pedagogická péče či pedagogická intervence v průběhu vyučování, nebo i po něm.

Výzkumná otázka 3: Kdo všechno se ve škole podílí na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních?

Tuto otázku jsme ve všech případech směřovali na aktivity školního poradenského pracoviště. Zároveň jsme v této otázce sledovali větší míru subjektivního pohledu respondentů. Jednak proto, že ne všichni respondenti znali veškeré informace, zadruhé proto, že se pokoušeli o subjektivní hodnocení na základě svých vlastních zkušeností se školním pedagogickým pracovištěm na dané škole. Většina respondentů potvrzuje, že tito pedagogičtí pracovníci se na dané škole v určité míře podílejí na podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních. Jedna z respondentek uvádí, že je sama autorkou podpůrných opatření pro dané skupiny žáků a že zaměstnanci pracoviště nemají prostor se daným žákům věnovat. Další respondent sice potvrzuje, že výchovná poradkyně spravuje agendu těchto žáků, ovšem popírá, že by se kromě této agendy dotčeným žákům dále věnovala. Doplňuje, že se žákům věnují různí učitelé, kteří mají zkušenosti s češtinou pro cizince. Další z respondentů uvádí, že žáky s OMJ a žáky bilingvní mají na starost především speciální pedagožky, na které se mohou učitelé obracet a které zároveň poskytují žákům i různou formu intervence. Dvě respondentky potvrdily, že na jejich škole probíhá tandemová výuka, které se zúčastňují i žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci bilingvní. Rozdílné pohledy mají respondenti i na práci asistentů pedagoga. Někteří potvrzují, že se asistenti pedagoga různou mírou podílejí na podpoře žáků s OMJ a žáků bilingvních, jiní respondenti ovšem uvádí, že jejich zapojení je minimální. V tomto případě jsme sice potvrdili předpoklad, že asistenti pedagoga se většinou podílejí na vzdělávání žáků s OMJ a žáků bilingvních v běžných třídách, nelze však posoudit, jak daná podpora vypadá a v jaké míře probíhá. Pro komplexnější posouzení by bylo potřeba pokračovat v dalším výzkumu, přičemž vhodnou metodou by bylo aplikovat např. pozorování formou hospitací v hodinách. V naší práci by na toto ovšem nebyl prostor, proto vycházíme pouze z poznatků respondentů. V případě spolupráce s externími organizacemi pouze jedna respondentka potvrdila, že škola spolupracovala s organizací META, o.p.s. a Integračním centrem. Další respondentka

potvrdila předchozí spolupráci s externími učiteli češtiny pro cizince, která na škole již dále nepokračuje. Jedna ze škol spolupracovala s externími doučovateli.

Výzkumná otázka 4: Co podle vašich zkušeností činí žákům s odlišným mateřským jazykem největší potíže při studiu češtiny?

Poslední výzkumná otázka byla postavena na subjektivním hodnocení respondentů. Předpokládáme, že úroveň jazyka žáků ovlivňuje mnoho faktorů, proto jsme předvídali rozdílné odpovědi. Přesto se respondenti v některých oblastech vyjadřovali shodně. Většina respondentů registrovala u svých žáků problémy s ovládáním různých mluvnických jevů. Více respondentů uvádělo např. problém s rozlišováním krátkých a dlouhých hlásek, jiní upozorňovali na problémy s výslovností nebo přízvukem. Všichni respondenti se spontánně či po dotázání vyjádřili také k motivaci žáků učit se český jazyk. Někteří respondenti uvedli sníženou motivaci nejen ve vztahu ke studiu češtiny, ale také v souvislosti navazováním kontaktů s českými žáky. Minimálně dva respondenti měli zkušenost s tím, že žáci neměli potřebu navazovat kontakt s českými žáky, budovali si vazby pouze mezi dalšími žáky své národnosti (v tomto případě hovoříme o ukrajinských žácích), tudíž vytvářeli jakési malé komunity, ve kterých neměli potřebu český jazyk rozvíjet. Naopak jedna z respondentek spojovala motivaci s volnočasovými aktivitami žáků, při kterých probíhala komunikace výhradně v češtině, tudíž byli žáci nuceni jazyk aktivně používat i mimo školu.

Během výzkumu jsme akcentovali téma vzdělávání žáků bilingvních. Minimálně dvě respondentky uvedly, že se s takovými žáky setkaly. V jednom případě tato skutečnost souvisela s tím, že škola umožňovala žákům studovat v bilingvním programu, kam docházeli žáci z bilingvního rodinného prostředí. I v případě druhé respondentky škola nabízela bilingvní program, respondentka však měla zkušenosti s bilingvními žáky přímo z běžné třídy. Další respondenti buď s bilingvními žáky žádnou zkušenost neměli, nebo je spolu s žáky s odlišným mateřským jazykem řadili do jedné skupiny.

Měli jsme možnost dozvědět se také, jaké učebnice školy využívají při výuce češtiny pro cizince. Respondentka 2 uvedla Česky krok za krokem[13] (Lída Holá, Akropolis) a Česky levou zadní (META, o.p.s.). Respondentka 3 uvedla Domino (Svatava Škodová, Wolters

[13] V závorce vždy uvádíme autora a nakladatele.

Kluwert), Česky krok za krokem, Česky levou zadní, Česky raz dva (Andrea Halaštová et al., Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.) a Čeština expres (Lída Holá, Pavla Bořilová, Akropolis). Respondent 4 uvedl Česky krok za krokem. Respondentka 5 uvedla Česky levou zadní. Pokud to shrneme, tři respondenti uvedli, že využívají učebnici Česky levou zadní. Dále dvakrát zazněl titul Česky krok za krokem. Jediná respondentka uvedla také tituly Domino, Čeština expres a Česky raz dva. Jedna respondentka neuvedla žádné tituly, jelikož podobné materiály škola nevyužívá.

Výzkumné šetření jistě přineslo zajímavé poznatky, přesto jsme dopředu pracovali s jistými limity práce. Předně je důležité znovu upozornit na vyhraněnou lokalitu všech zmíněných škol. Čtyři z respondentů působí na pražských školách, jeden na škole ve Středočeském kraji. Dalším limitem práce je subjektivní pohled zúčastněných respondentů. Jak jsme zmínili v úvodu práce, nevnímáme tuto skutečnost pouze negativně. Jedním z cílů práce bylo sdílet zkušenosti různých pedagogů a jejich pohled na současný stav vzdělávání žáků s OMJ a žáků bilingvních. Věříme, že tento cíl se nám pomohlo úspěšně naplnit. Informace pro výzkum jsme čerpali pouze z rozhovorů, nevycházeli jsme ani ze školních vzdělávacích plánů, jelikož bychom v takovém případě s největší pravděpodobností nemohli zaručit našim respondentům anonymitu a vystavovali bychom se riziku, že na základě sdílení jistých dat by bylo možné identifikovat dotčené školy.

Výsledky práce nám pomohly představit zkušenosti a osobní pohled několika pedagogů a ukázat tak dalším zájemcům v oboru, jaká může být praxe na školách a jak ji může vnímat „běžný“ učitel. Právě k současným a budoucím pedagogům práce směřuje. Věříme, že výsledky práce by bylo možné rozvíjet dalšími výzkumy. Jistě by bylo přínosné sledovat proměny škol v přístupu k různým nástrojům pro výuku češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní, analyzovat metody, které škola aktuálně používá a porovnat je s metodami, od kterých škola upustila spolu s důvody, které ji k tomu vedly.

Závěr

Cílem práce bylo představit příklady praxe, jak na školách probíhá výuka českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní a jaké nástroje jsou k tomu využívány. Vedle toho jsme měli možnost doptat se na osobní zkušenosti různých pedagogických pracovníků a sdílet jejich pohled na danou problematiku. Podařilo se nám do výzkumu zapojit pět respondentů, se kterými jsme vedli rozhovor. Čtyři pedagogové působí na škole v Praze, jeden na škole ve Středočeském kraji. Rozhovory jsme následně analyzovali a u všech respondentů jsme nalezli odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Jak jsme předpokládali, na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních se na různých školách podílí řada pedagogických pracovníků. Stejně tak se v některých případech zapojují i externí učitelé či externí organizace. Jedním z našich cílů bylo také přiblížit, jakou roli hrají školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště a běžní pedagogové v tomto vzdělávacím procesu a jak může vypadat pomoc různých externích organizací. Zjistili jsme, že nástroje, které školy využívají, jsou velmi různorodé. Některé školy využívají spíše interní nástroje či nižší stupně podpůrných opatření, jiné více vyhledávají pedagogicko-psychologické poradny a externí organizace. V některých školách hraje velkou roli zapojení asistenta pedagoga, jiné využívají asistenty spíše okrajově. U všech respondentů jsme však mohli sledovat jasný záměr, a to využívat takové nástroje, které žákům skutečně pomáhají.

Naše práce byla zaměřena pouze na informace z rozhovorů s pedagogickými pracovníky, ovšem věříme, že vybraná oblast vzdělávání se rychle mění, a tudíž má velký potenciál pro další výzkum. Například by bylo jistě přínosné realizovat pozorování ve školách, sledovat účinnost využívaných nástrojů v dlouhodobém horizontu a na základě toho vyhodnocovat nástroje podle úspěšnosti. Věříme, že školy v průběhu měsíců či let reflektují, které nástroje se osvědčily a které naopak nenaplňují původní očekávaní.

Práci směřujeme k současným i budoucím pedagogům a každému, kdo se o dané téma zajímá a hledá možné přístupy ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků bilingvních a jejich studiu českého jazyka na základě představení zavedené praxe.

Seznam použitých informačních zdrojů

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (c2020). Online. Dostupné z: https://www.auccj.cz/ [cit. 2024-11-20].

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie (2019). *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-334-5.

COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Online. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8621-8. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [cit. 2024-11-20].

COUNCIL OF EUROPE (c2024a). History of the Common European Framework of Reference for Languages. *Council of Europe Portal.* Online. Dostupné z: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history [cit. 2024-11-20].

COUNCIL OF EUROPE (c2024b). Official translations of the CEFR Global Scale. *Council of Europe Portal*. Online. Dostupné z: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale [cit. 2024-11-20].

FELCMANOVÁ, Lenka; HABROVÁ, Martina et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf [cit. 2024-11-20].

HÁJKOVÁ, Eva (2014). *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-809-7.

MASARYKOVA UNIVERZITA (c2024). Tandemová výuka. *Katedra pedagogiky.* Online. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/pedagogika/praxe/ucitelske-praxe/tandemova-vyuka [cit. 2024-11-29].

META, o.p.s. (c2024a). Online. Dostupné z: https://meta-ops.eu/ [cit. 2024-11-20].

META, o.p.s. (c2024b). Děti s OMJ a vícejazyčné děti. *Inkluzivní škola.* Online. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti/ [cit. 2024-11-20].

META, o.p.s. (c2024c). *Inkluzivní škola*. Online. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/ [cit. 2024-11-20].

META, o.p.s. (c2024d). Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika. *Inkluzivní škola*. Online. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika/ [cit. 2024-11-20].

META, o.p.s. (2021). Návod, jak zjistit úroveň znalosti češtiny. *Inkluzivní škola.* Online. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2021/05/1navod-jak-zjistit-uroven-znalosti-cestiny-2021.pdf [cit. 2024-11-20].

META, o.p.s. (c2024e) Vzdělávací obsah češtiny jako druhého jazyka. *Inkluzivní škola.* Online. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/vzdelavaci-obsah-cdj/ [cit. 2024-11-20].

MIŠOVIČ, Ján (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-285-2.

MŠMT (2024). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní a základní vzdělávání*. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/63348/ [cit. 2024-11-20].

MŠMT (2022). *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí).* Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/57138/ [cit. 2024-03-20].

MŠMT (2023). *Metodický materiál k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka*. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/60278/ [cit. 2024-11-20].

MŠMT (c2024b). RVP – Rámcové vzdělávací programy. *Edu.cz.* Online. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ [cit. 2024-11-20].

MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf [cit. 2024-11-20].

MŠMT (2024). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024.* Online. Dostupné z: https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp [cit. 2024-11-20].

MŠMT (c2024a). *Vzdělávání žáků-cizinců*. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu [cit. 2024-11-20].

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ (c2022). *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. Online. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html [cit. 2024-11-20].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT (c2016). *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince.* Online. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/ [cit. 2024-11-20].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT (2023). Praktické desatero učitele pro jazykově senzitivní přístup ve třídě s žáky s OMJ. *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince*. Online. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/integrace/ [cit. 2024-11-20].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT (c2024). *Rámcové vzdělávací programy.* Online. Dostupné z: https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy [cit. 2024-11-20].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT (2024) *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Online. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/CEFR_4_CJ.pdf [cit. 2024-11-20].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT (2018). Školní poradenské pracoviště. *Inkluze v praxi.* Online. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste [cit. 2024-03-20].

Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. září 2023 (Č. j.: MSMT-12464/2023-3).

OPENAI[14] (c2024). *ChatGPT*. Online. Dostupné z: https://chatgpt.com/ [cit. 2024-11-27].

[14] Tento nástroj byl použit pouze při sestavování seznamu literatury, a to pouze za účelem kontroly formálních náležitostí a abecedního řazení, dále při formulování anglického abstraktu, a to pouze z důvodu kontroly překladu.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

SLOWÍK, Jan (2016). *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠINDELÁŘOVÁ, Michaela a ŠKODOVÁ, Iva (2013). Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole – metodologická východiska. *Metodický portál RVP.CZ*. Online. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17453/METODIKA-PRACE-S-ZAKY-CIZINCI-V-ZAKLADNI-SKOLE---METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html [cit. 2024-11-20].

Transkriptor (c2024). Online. Dostupné z: https://transkriptor.com/cs/ [cit. 2024-11-19].

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI (c2024). *Katalog podpůrných opatření*. Online. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/ [cit. 2024-04-20].

VOTAVOVÁ, Renata (2013). Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál RVP.CZ* Online. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html [cit. 2024-11-27].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZITKOVÁ, Helena, HEZKÁ, Martina a VÍT, Marek (2021). *Tandemová výuka.* Online. Dostupné z: https://www.tblumen.cz/download/Mensa/Skola4_TandemovaVyuka_ZitkovaHezkaVit.pdf [cit. 2024-11-29].

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha 2 – Otázky do polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro účely diplomové práce

Název práce: Využívané nástroje pro výuku češtiny u žáků s OMJ a žáků bilingvních na ZŠ

Držitel souhlasu (autor práce): Bc. Tereza Valachovičová

Email: *****

Tel.: *****

Předmět a provedení: Výzkum slouží pro účely diplomové práce zadané na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cílem výzkumu je popsat nástroje využívané pro žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky bilingvní na základních školách. Výzkum je realizován formou rozhovoru. Rozhovor bude nahráván, následně doslovně přepsán a anonymizován a jeho obsah bude analyzován ve výzkumné části práce. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro účely doslovného přepisu a bude k dispozici pouze autorce práce, případně vedoucí práce doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc. Doslovný přepis bude anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Doslovné citace rozhovoru mohou být součástí diplomové práce.

Záznam a doslovný přepis rozhovoru bude autorka práce uchovávat, a to pouze pro účely diplomové práce.

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.

Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky.

Rozumím tomu, že svůj souhlas mohu kdykoliv odvolat.

Jméno a příjmení:

V Praze, dne…… **Podpis:**

Příloha 2 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Otázky pro rozhovor

1. Jaký je celkový počet žáků ve škole, počet žáků s OMJ a žáků bilingvních?
2. Kdo zaštiťuje integraci/inkluzi těchto žáků? Kdo všechno se na tom podílí? Jakou roli v tom hraje školní poradenské pracoviště?
3. Vzděláváte žáky s OMJ a žáky bilingvní v oddělených třídách?
4. Jaké konkrétní modifikace uplatňují učitelé v běžných hodinách češtiny?
5. Vyučujete předmět čeština pro cizince? Kdo ho učí a na co se zaměřuje? Z jakých materiálů při výuce těchto žáků vycházíte?
6. Zajišťujete pro žáky s OMJ a žáky bilingvní předmět speciálně-pedagogické péče/pedagogické intervence? Kdo ho učí a na co se zaměřuje?
7. V jaké míře a jakým způsobem se podílejí na výuce žáků s OMJ a žáků bilingvních asistenti pedagoga?
8. Spolupracujete v případě žáků s OMJ a žáků bilingvních s PPP nebo SPC?
9. Spolupracujete s jinými externími organizacemi?
10. Které učivo českého jazyka činí podle vás žákům s OMJ největší potíže?