

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora wellbeingu u žáků s odlišným mateřským jazykem na 2. stupni
základní školy

Support of well-being for pupils with a different mother tongue at the 2nd
level of primary school

Bc. Jana Pícek

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Podpora wellbeingu u žáků s odlišným mateřským jazykem na 2. stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4.4.2025

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Evě Marádové, CSc. za její odbornou pomoc. Velice si vážím času, který mi osobně věnovala během konzultací a děkuji za všechny velmi cenné rady v průběhu tvorby práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich přínos a v neposlední řadě patří obrovské poděkování mému manželovi a celé rodině za neutuchající podporu při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje podpoře wellbeingu v sociální oblasti u žáků s odlišným mateřským jazykem. Cílem práce je zjistit a popsat, jak třídní učitelé podporují sociální oblasti wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem, zejména žáků příchodících na základě válečného konfliktu na Ukrajině a zda a v jakém rozsahu tyto učitelé spolupracují v rámci tohoto tématu se školním poradenským pracovištěm. První část práce zahrnuje teoretická východiska pojmu wellbeing a dále poznatky týkající se žáka s odlišným mateřským jazykem, jeho začleňování a možnosti podpory sociální oblasti wellbeingu ze strany třídního učitele a školního poradenského pracoviště. Druhá část práce obsahuje vlastní výzkumné šetření rozdělené do tří etap. V první etapě byly realizovány polostrukturované rozhovory se třídními učitelkami vybraných tříd, ve druhé etapě byly získávány též metodou polostrukturovaných rozhovorů poznatky od školních speciálních pedagogů, kteří s vybranými učitelkami a jejich třídami spolupracují. Ve třetí etapě byla pro komplexnost realizována obsahová analýza vybraných dokumentů školy. Výzkumné šetření ukázalo, že začleňování daných žáků zajišťují právě třídní učitelé, kteří ale mnohdy nemají možnost kolektiv na příchod nového žáka předem připravit. Pro podporu sociálního wellbeingu nejčastěji využívají pozorování a individuální rozhovory, navíc mají možnost s kolektivy pravidelně pracovat v rámci třídnických hodin. Pracovníci školního poradenského pracoviště se na podpoře nejčastěji podílejí ve chvílích, kdy se u žáků objeví náročné či rizikové chování a poskytují především konzultace třídním učitelům.

KLÍČOVÁ SLOVA

wellbeing, žák s odlišným mateřským jazykem, adaptace, třídní učitel, školní poradenské pracoviště

ABSTRACT

The thesis is devoted to the promotion of wellbeing in the social sphere for pupils with a different mother tongue. The aim of the thesis is to find out and describe how class teachers support the social area of wellbeing of pupils with a different mother tongue, especially pupils arriving as a result of the war conflict in Ukraine, and whether and to what extent the teachers cooperate with the school counselling centre on this topic. The first part of the thesis includes the theoretical background of the concept of wellbeing, as well as the findings regarding pupils with a different mother tongue, their inclusion and the possibilities of social wellbeing support by the class teacher and the school counselling centre. The second part of the thesis contains the actual research investigation divided into three stages. In the first stage, semi-structured interviews were conducted with the class teachers of the selected classes, while in the second stage, findings were also obtained through the method of semi-structured interviews from the school special educators who work with the selected teachers and their classes. In the third stage, content analysis of the selected school documents were conducted for comprehensiveness. The research investigation showed that the class teachers ensure the inclusion of the pupils in question, but they often do not have the opportunity to prepare the collective for the arrival of a new pupil in advance. They most often use observations and individual interviews to promote social well-being, and they also have the opportunity to work with the collectives regularly in classroom lessons. School counsellors are most often involved in support when pupils display challenging or risky behaviour and mainly provide consultation to class teachers.

KEYWORDS

wellbeing, pupil with a different mother tongue, adaptation, class teacher, school counselling centre

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Wellbeing.....	10
1.1 Definice pojmu.....	10
1.2 Jednotlivé oblasti wellbeingu.....	12
1.2.1 Oblasti wellbeingu v kontextu vzdělávání.....	13
2 Výzkumy zaměřené na hodnocení wellbeingu.....	15
2.1 European Quality of Life Survey (EQLS).....	15
2.2 OECD Better Life Index.....	16
2.3 Studie PISA – vliv míry wellbeingu na školní výkon.....	17
3 Téma wellbeingu v českém školství.....	19
3.1 Škola podporující zdraví.....	19
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	19
3.3 Organizace podporující iniciativu wellbeingu ve vzdělávání.....	20
3.3.1 Partnerství pro vzdělávání 2030+.....	21
3.3.2 Society for All, z.s.....	22
4 Školní poradenské pracoviště.....	24
4.1 Struktura a činnost školního poradenského pracoviště.....	24
4.2 Školní poradenské pracoviště a podpora wellbeingu.....	25
5 Žák s odlišným mateřským jazykem.....	27
6 Třídní klima.....	28
6.1 Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem.....	29
6.1.1 Proces adaptace.....	30

6.1.2	Role třídního učitele.....	31
6.1.3	Role školního poradenského pracoviště.....	32
6.2	Organizace META o.p.s. věnující se podpoře žáků s OMJ.....	32
7	Shrnutí teoretických východisek.....	33
	Praktická část.....	34
8	Cíl výzkumného šetření.....	34
8.1	Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	34
9	Metodologie výzkumu.....	35
9.1	Časový harmonogram výzkumu.....	36
9.2	Etika výzkumu.....	36
10	Výběr výzkumného souboru.....	38
10.1	Charakteristika školy.....	38
10.2	Charakteristika vybraných tříd.....	40
11	ETAPA 1.....	41
11.1	Charakteristika respondentů – třídní učitelky.....	41
11.2	Struktura rozhovorů.....	42
11.3	Analýza rozhovorů.....	42
11.4	Vlastní šetření.....	45
	<i>Třídní učitelka X</i>	45
	<i>Třídní učitelka Y</i>	51
	<i>Třídní učitelka Z</i>	56
12	Výsledky výzkumného šetření Etapa 1.....	61
13	ETAPA 2.....	65
13.1	Charakteristika respondentů – školní speciální pedagogové.....	65

13.2	Struktura rozhovorů.....	66
13.3	Analýza rozhovorů.....	66
13.4	Vlastní šetření.....	69
	<i>Školní speciální pedagog SP1</i>	69
	<i>Školní speciální pedagog SP2</i>	73
14	Výsledky výzkumného šetření Etapa 2.....	78
15	ETAPA 3.....	80
15.1	Obsahová analýza dokumentů.....	80
16	Výsledky výzkumného šetření Etapa 3.....	81
17	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	84
18	Diskuze výsledků a doporučení.....	87
	Závěr.....	90
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	91
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	98
	Seznam příloh.....	99
	Seznam užívaných zkratk.....	99

Úvod

Téma wellbeingu je v současné době předmětem mnoha diskuzí a jeho podpora u žáků se stává jednou z důležitých oblastí ve vzdělávání. Wellbeing nebo též osobní pohoda žáků má zásadní vliv na jejich celkový rozvoj a též ovlivňuje jejich školní výkon. Důležitost tohoto tématu je reflektována i v četných diskuzích v rámci vzdělávací politiky Strategie 2030+ či v diskuzích k revizím Rámcového vzdělávacího programu.

V důsledku dění ve světě v poslední době stoupá ve školách počet žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétně žáků z Ukrajiny. Jazyková bariéra je omezující nejen při vzdělávání, ale především i v začleňování do kolektivu. Pro podporu školního výkonu a dosažení vzdělávacích cílů je nezbytné vytvořit prostředí, ve kterém se všichni žáci mohou cítit bezpečně a motivovaně k učení. Pro zajištění sociální oblasti wellbeingu (neboli pohody) je důležité podporovat pozitivní vrstevnické vztahy, spolupráci, vhodné řešení konfliktů a komunikaci. Na utváření takového prostředí a nastavování adekvátní podpory při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem je tak mnohdy nezbytná podpora i školního poradenského pracoviště. Osobně se zabývám problematikou třídního klimatu a podporou třídních kolektivů již pátým rokem z pozice lektorky programů primární prevence rizikového chování a poslední dva roky i z pozice školního speciálního pedagoga. A právě tato aktuální problematika mě přivedla k tématu mé diplomové práce.

Cílem této práce je zjistit a popsat, jakým způsobem vybraní třídní učitelé podporují sociální oblast wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem, především s důrazem na žáky příchozí z Ukrajiny, a zda a v jakém rozsahu spolupracují v rámci tohoto tématu se školním poradenským pracovištěm. První část práce se věnuje teoretickým poznatkům, které postihují odborná vymezení pojmu wellbeing a jeho jednotlivých oblastí. Dále jsou zde zahrnuty studie, které se tématem pravidelně zabývají a část je věnována i tématu wellbeingu v kontextu českého vzdělávání. Teoretická část se dále zabývá tématem žáka s odlišným mateřským jazykem, třídním klimatem a školním poradenským pracovištěm.

Druhá praktická část shrnuje výzkumné šetření, které bylo realizováno ve třech etapách. První etapa zahrnovala kvalitativní metodu výzkumného šetření skrze polostrukturované rozhovory, kdy respondenty byly třídní učitelky vybraných tříd na 2. stupni ZŠ, do kterých ve školním roce 2024/2025 přibyl alespoň jeden nový žák s odlišným mateřským jazykem

z Ukrajiny. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na způsoby, jakými třídní učitelé podporují a podporovali sociální oblast wellbeingu těchto příchozích žáků a jak například probíhal proces adaptace, který je pro začlenění důležitý. Druhá etapa výzkumného šetření shrnuje poznatky získané od školních speciálních pedagogů, kteří s třídními učitelkami spolupracují. Poznatky shrnují jejich míru participace na podpoře sociální oblasti wellbeingu u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků obecně. V této etapě byla zvolena opět kvalitativní metoda polostrukturovaných rozhovorů. Pro komplexnost aspektů podpory sociální oblasti wellbeingu u žáků byla v rámci třetí etapy realizována obsahová analýza dokumentů, která se zaměřovala na informace relevantní k této oblasti. Po komparaci veškerých dat vznikl souhrnný pohled na implementovaná opatření pro podporu sociální oblasti wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků celkově.

Teoretická část

V teoretické části diplomové práce jsou shrnuty aktuální teoretické poznatky vztahující se k tématu podpory wellbeingu u žáků na druhém stupni základní školy (dále ZŠ) v kontextu společného vzdělávání. Tyto teoretické poznatky slouží jako podklad pro navazující praktickou část.

1 Wellbeing

Česká legislativa pojem wellbeing nikterak oficiálně nedefinuje, lze jej však v závislosti na kontextu přeložit jako blaho, pohodu či dobrobyt. Kebza a Šolcová (2005, s. 13) užívají český ekvivalent „*osobní pohoda*.“ Pojem se v poslední době v české literatuře objevuje čím dál častěji v nepřeložené formě, konkrétně jako wellbeing.

1.1 Definice pojmu

Definice pojmu wellbeingu záleží na kontextu a oblasti, ve které je pojem právě užíván. Scaria et al. (2020, s. 8.) definuje pojem jako „*schopnost vhodně reagovat na očekávané i neočekávané stresy v zájmu osobního zdraví, štěstí a prosperity v práci i v životě*.“ Historie pojetí pojmu wellbeing sahá až k myšlení Platóna, Sokrata či Aristotela. Dnešní pojetí by starověké školy pravděpodobně vysvětlily jako život, ve kterém převažuje pozitivní nad negativním či život, který stojí za to žít (Scaria et al., 2020).

V mezilidské komunikaci se lidé dotazují druhých na míru jejich wellbeingu téměř pokaždé, kdy se ptají „jak se máš?“. Každý jedinec však má své vlastní vnímání a míra pohody se tak může často lišit, i když slovní odpověď může být stejná. Na tento nesoulad upozorňují autoři Slee a Skrzypiec (2016), kteří zdůrazňují i variabilnost a nejednoznačnost samotných definic daného pojmu mezi odbornou veřejností. Wellbeing však považují za nezbytný pro lidské přežití a žití. „*V nedávné době bylo uznáno, že právě toto je důležitější pro blahobyt národa než výhradně finanční dispozice jedinců*“ (Slee a Skrzypiec, 2016, s. 2). Právě v oblasti ekonomiky byl pojem dříve využíván, a to především ve spojení s penězi a bohatstvím (Slee a Skrzypiec, 2016). Mimo oblast vzdělávání se s ním lze často setkat také v oblasti medicíny, kde se pojí především s fyzickým zdravím.

Wellbeing či pohoda nebo obecný blahobyt však není spojen pouze s pozitivním, žádoucím a příjemným. Jak uvádí autor Diener (2009) pro prožívání wellbeingu jsou zásadní i negativní emoce a nepohoda. Často se proto lze ve spojení s wellbeingem setkat s pojmem resilience, který Průcha et al. (2013, s. 246) vysvětluje jako „*odolnost*.“ Podrobněji lze resilienci chápat jako míru schopnosti návratu k normálu po vychýlení v důsledku nějaké stresující události a případně následné budování této odolnosti vůči podobným situacím v budoucnu. Při dostatečné míře resilience lze zažívat i situace, kdy jedince stresová událost z míry nevyvede vůbec a je tak schopen fungovat bez obtíží i nadále (Průcha et al., 2013).

Pro komplexnost pojetí pojmu wellbeing je vhodné připojit i definici světové zdravotnické organizace (dále WHO), která za wellbeing považuje „*pozitivní stav, který zažívají jednotlivci i společnost. Podobně jako zdraví je zdrojem pro každodenní život a je determinován sociálními, ekonomickými a environmentálními podmínkami*“ (WHO, 2021, s. 10). Zdraví je pak dle WHO pojímáno holisticky, tedy celostně a jedná se o „*stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nejen nepřítomnosti nemoci nebo vady*“ (WHO, 1946, s. 1). Při sledování míry wellbeingu je důležité se dle WHO zaměřit na faktory, kterými je spravedlivá dělba zdrojů, celková prosperita a udržitelnost. Pohodu společnosti lze udávat dle toho, jak reaguje na výzvy či jak akčně přistupuje k řešení problémů. V neposlední řadě záleží na míře odolnosti neboli již zmíněné resilienci (WHO, 2021).

Autor Coleman (2009) zvažuje daný pojem v kontextu vzdělávání. Stejně jako autoři Slee a Skrzypiec (2016) upozorňuje na nejednotnost definice a uvádí tak pět různých přístupů k pojetí wellbeingu. Dle těchto pojetí lze na wellbeing nahlížet jako na studijní úspěch, empatii a emocionální inteligenci či resilienci. Mezi zbylé dva přístupy patří profesní úspěch pojící se též s vysokou morálkou a následně filozofický přístup, který o wellbeingu hovoří v kontextu svobody a volby (Coleman, 2009). Ve vzdělávání lze dle něj nejednotnost přístupů spatřovat například v široké nabídce intervenčních programů, jejich konkrétních zaměřeních či realizaci. Některé programy se spíše soustřeďují na žáky mladšího věku, některé na žáky staršího věku nebo například jsou zaměřené výhradně pro učitele. Coleman (2009, s. 287) zmiňuje, že někteří dokonce hovoří o „*programech, které by měly být založené na rodině, zapojující rodiče, jestliže chtějí mít šanci na úspěch*.“

V posledních letech téma wellbeingu (nejen ve vzdělávání) sílí i v České republice. Felcmanová (2021, s. 20) daný pojem definuje jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“ O rozvíjení potenciálu ve své definici hovoří též na mezinárodním poli sama Evropská unie, která popisuje wellbeing jako „stav, ve kterém jsou žáci schopni dosahovat svého potenciálu, učit se a kreativně si hrát“ (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, cit. 2024). Jedná se o stav, kdy se žáci ve škole cítí uznávání, respektování, zapojování do školních aktivit a zažívají pocit bezpečí. Navíc se sem řadí i spokojenost se školním životem, pocit, že do třídy, potažmo školy, žák patří a zažívá zde pozitivní a podporující vztahy nejen se spolužáky, ale i s učiteli. U žáka, u něhož je podporován wellbeing, dochází k podpoře jeho sebevědomí a vlastní účinnosti, čímž je podporována i jeho vlastní autonomie a aktivní přístup k řešení situací (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, cit. 2024).

1.2 Jednotlivé oblasti wellbeingu

Pojem wellbeing zahrnuje různé oblasti, které dohromady přispívají k celkové kvalitě života a též zdraví jedince. S ohledem vlivu na kvalitu života a zdraví lze zmínit tzv. bio-psycho-socio-spirituální přístup, který poprvé představil George Engel v 70. letech 20. století. Na základě tohoto přístupu je nemocnost či zdraví, případně i wellbeing, určován nejen biologickými a fyzikálními aspekty, jako jsou genetické vlivy, úroveň zrání apod., ale dalšími důležitými faktory je i psychologické a osobní nastavení člověka, sociální aspekty, životní styl a tzv. spirituální složka, kam spadá například víra, filozofická témata nebo například rituály (Jochmannová et al., 2021).

Literatura zabývající se wellbeingem nejčastěji dle autora Fraillona (2004) vymezuje oblasti pohody: *fyzickou, psychologickou, ekonomickou, kognitivní a sociální*. Land et al. (2007) reflektuje ve svém příspěvku sedm domén subjektivního wellbeingu, které se dle jeho zjištění pravidelně opakují v různých výzkumech: „*ekonomický blahobyt rodiny, zdraví, obavy o bezpečnost, dosažené vzdělání (produktivní činnost), propojení s komunitou (ve smyslu účasti ve školních či pracovních institucích), sociální vztahy s rodinou či kamarády a emocionální/duchovní pohoda*“ (Land et al, 2007, s. 111-112).

Pro dosažení osobní pohody neboli wellbeingu autor Seligman (2011) vymezuje skrze model PERMA 5 potřebných základních oblastí:

P = positive emotion (pozitivní emoce)

E = engagement (zapojení, získávání pozitivních zkušeností)

R = realitonship (vztahy, spojení s ostatními)

M = meaning (význam, záměr)

A = accomplishment (dosažení, splnění, naplnění)

Fakt, že míra naplnění jednotlivých oblastí wellbeingu udává rozměr vnímání kvality svého života potvrzuje na svých stránkách i Evropská unie, která zde zmiňuje, že „*subjektivní well-being odkazuje k tomu, jak lidé vnímají kvalitu svého života*“ (Eurofound, cit. 2024). Mareš (2024, s. 123) subjektivní pohodu neboli wellbeing definuje jako „*sebehodnocení jedincova pocitu pohody, včetně toho, jak prožívá a hodnotí různé aspekty svého života*.“ Wellbeing může být mimo jiné i ukazatelem fyzického zdraví a dlouhověkosti. Včetně dalších oblastí vymezuje též oblast objektivní pohody, která „*zahrnuje především materiální faktory, které uspokojují základní potřeby člověka, např. jídlo, peníze, zaměstnání, bydlení, somatické a duševní zdraví, bezpečné prostředí apod.*“ (Mareš, 2024, s. 123).

1.2.1 Oblasti wellbeingu v kontextu vzdělávání

Pro účely této diplomové práce je nutné vymezit především oblasti wellbeingu v kontextu školy a vzdělávání. Právě míra naplnění jednotlivých oblastí má výrazný vliv na pocit pohody žáků a učitelů a též se pozitivně či negativně odráží v kvalitě naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků.

Autorka Felcmanová (2021) rozlišuje v rámci wellbeingu pět oblastí: fyzickou, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Fyzická oblast „*souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím*“ (Felcmanová, 2021, s. 20). Podstatný vliv na tuto oblast má zdravý a vyvážený životní styl, životní prostředí a též například adekvátní spánkový režim. Oblast kognitivní vychází ze způsobu zpracování informací, usuzování, vytrvalosti a též je sem řazena schopnost kritického myšlení. Pro oblast sociální je důležitá empatie, udržování vztahů a spolupráce. Právě v kontaktu s druhými lidmi se jedinec učí rozpoznávat emoce nejen sebe, ale i druhých, a následně si tak buduje schopnost seberegulace, která se odráží „*ve schopnosti důvěry v sebe i druhé*“ (Felcmanová, 2021, s. 20). Poslední oblast, oblast duchovní, je úzce

spjata se sebenaplněním a hledáním smyslu života. Řazeno je sem si hledání svých životních hodnot a principů.

Felcmanová (2020, s. 4) navíc v rámci iniciativy *Úspěch pro každého žáka* vymezuje v kontextu „wellbeingu jako kvalitního prostředí zajišťující adekvátní podmínky pro vzdělávání a zdravý vývoj jedince“ několik důležitých složek. Systematické vytváření prostředí podporující potenciál všech zúčastněných (žáků i učitelů) je úzce spjata s bezpečnou, přátelskou a uvolněnou atmosférou, přístupem pedagogů, prací s chybou a reflexí. Zásadními faktory pro wellbeing shledává autorka ty, které umožňují jednotlivým aktérům vzdělávacího procesu nejen kvalitně a lépe se vzdělávat, ale též se cítit „dobře po stránce fyzické, psychické, emoční, sociální atd.“ (Felcmanová, 2020, s. 4).

Hughes (2019, s. 98) ve svém příspěvku shledává oproti Felcmanové oblastí šest a místo oblasti duchovní rozlišuje navíc oblasti psychologického wellbeingu a existenciálního wellbeingu. Míra naplnění pro oblast existenciální dle autorky záleží především na míře pocitu sounáležitosti s kolektivem a prostředím, někdy nazývaným „*cítit se jako doma, patřit někam*“ (Hughes, 2019, s. 98). Oblast existenciální lze tak dle jejího výkladu považovat za úzce spjatou s oblastí sociální, kterou však sama autorka zvlášť vymezuje jako oblast „*spjatou se vztahy především se školními kamarády, pocit sounáležitosti a nepřítomnost šikany*“ (Hughes, 2019, s. 98). Na propojenost těchto oblastí ukazuje fakt, že na základě pozitivních vztahů (oblast sociální) je budován pocit sounáležitosti, který přispívá k tomu, že žáci zažívají pocit, že do třídy patří (existenciální wellbeing).

Na základě předložených argumentací lze konstatovat, že mezi základní oblasti wellbeingu žáků zcela jistě patří nejméně pět oblastí: fyzická, sociální, kognitivní, emocionální a duchovní. Tyto oblasti mohou být posilovány například úspěšným zapojení žáka do kolektivu, aktivním přístupem školy a pedagogů, úpravou prostředí či například budováním pozitivní atmosféry a atmosféry bezpečí. Za školu podporující sociální a emoční oblasti wellbeingu a učení samotné, WHO považuje školu, která je přátelská, preferuje spolupráci před soutěživostí, uplatňuje podporující a otevřený způsob komunikace, působí preventivě proti fyzickému násilí a šikaně například tím, že propaguje nenásilné interakce mezi žáky a pedagogy ve třídách, na hřištích a obecně na půdě školy (WHO, 2003).

2 Výzkumy zaměřené na hodnocení wellbeingu

Ačkoli je těžké wellbeing jednoznačně definovat, mezi autory panuje shoda, že jej lze ve větší či menší míře měřit. Obdobně jako u stanovování definice, i zde záleží na úhlu pohledu, ze kterého je úroveň osobní pohody zjišťována. Kebza a Šolcová (2006) uvádějí několik možných přístupů. Na míru osobní pohody, neboli wellbeing lze nahlížet například z pohledu sebehodnotících škál jejichž autorka C. Ryffová vymezuje šest základních oblastí – sebekřítí, smysl života, pozitivní vztah k druhým, osobní rozvoj, autonomie či schopnost zvládat vlivy prostředí. Dále lze úroveň wellbeingu posuzovat z pohledu pocítování osobního štěstí, úrovně spokojenosti se svým životem či zkoumání samotné kvality života (Kebza a Šolcová, 2006).

Měření míry wellbeingu považují autoři Slee a Skrzypiec (2016) za nezbytné, a to především v kontextu nastavování opatření pro zlepšování míry wellbeingu. Pouze pokud jsou k dispozici vstupní data, je možné sledovat případnou změnu a její míru jakožto reakci na intervenci. Pokud je tedy brána v úvahu snaha o zlepšení míry wellbeingu ve vzdělávání, je zapotřebí nejprve zjistit aktuální stav (například ve škole) a na základě toho lze následně provádět intervence. Pak by opět mělo být provedeno měření pro zjištění případného posunu.

2.1 European Quality of Life Survey (EQLS)

Jednou ze studií zabývajících se úrovní wellbeingu je studie realizována Evropskou unií, která prostřednictvím Eurofoundu od roku 2003 přibližně jednou za 4 – 6 let realizuje šetření *Evropský dotazník kvality života* (tzv. European Quality of Life Survey = EQLS), který se zaměřuje na tři hlavní oblasti – kvalitu osobního života (spokojenost, úroveň žití, zdraví, vyváženost osobního a pracovního života, ...), kvalitu života ve společnosti (důvěra v ostatní, vnímání sociální nerovnosti, zapojení do společnosti, ...) a kvalitu veřejných služeb (zdravotnictví, školství, ...) (Eurofound, cit. 2024).

Poslední průzkum byl realizován v roce 2016 a přinesl pohled na vnímání různých aspektů kvality života téměř 37 000 respondentů. Respondenti pocházeli ze všech 28 zemí Evropské unie a též z 5 kandidujících zemí. Z každé členské země Evropské unie se zúčastnilo více než 1000 respondentů, kteří byli dotazováni formou osobních rozhovorů v jejich rodném jazyce. Mezi hlavní zjištění patřilo především to, že díky zlepšení po ekonomické krizi v roce 2007

byl zaznamenán progres ve vnímané kvalitě života v období let 2011 až 2016. Životní spokojenost v průměru značila 7,1 bodu na škále 1 až 10, čímž lze hovořit o relativní životní spokojenosti Evropanů. Nárůst pocitu štěstí a životní spokojenosti o desetiny byly například zaznamenány u obyvatelů Rakouska, Velké Británie, Malty či Estonska. Oproti tomu pokles zaznamenalo Španělsko, Kypr, Itálie a Chorvatsko, i zde se však jednalo o pokles v řádu desetin. Česká republika si v rámci měření pocitu štěstí lehce pohoršila, konkrétně o 0,3 bodu, míra životní spokojenosti však zůstala stejná. Spokojenost s kvalitou veřejných služeb oproti předcházejícím letům též u daných států vzrostla, ovšem stále jsou zaznamenávány rozdíly mezi jednotlivými státy v jejich dostupnosti. Nejlépe byly hodnoceny služby v Lucembursku, konkrétně 7,7 bodu z 10 možných, oproti tomu se nejhůře umístilo Řecko, kde byly služby hodnoceny pouze známkou 4,7. Česká republika se umístila přibližně uprostřed tabulky a její služby byly hodnoceny 6,2 body. Ze sociálního pohledu byl zaznamenán v průměru pokles pocitu sociální exkluze a zároveň posílení důvěry ve druhé lidi, a to především od respondentů ve věku 18 až 24 let. Pokles vnímání sociální exkluze v jednotkách desetin mezi lety 2007 a 2016 byl zaznamenán u 16 členských států Evropské unie. U šesti států zůstala míra stejná. Česká republika si ve vnímání sociální exkluze oproti roku 2007 pohoršila o 0,1 bodu, ovšem ve srovnání s rokem 2016 došlo ke zlepšení o 0,2 bodu (Eurofound, 2017). Z výsledků vyplynulo u jednotlivých států snížení pocitu napětí mezi mladší a starší generací a chudším a bohatším obyvatelstvem. Naopak však vzrostla míra napětí mezi etniky, náboženskými skupinami a též mezi lidmi odlišné sexuální orientace (Eurofound, 2017).

2.2 OECD Better Life Index

Četný výzkum v oblasti wellbeingu realizuje v rámci své Better Life Initiative organizace The Organisation for Economic Co-operation and Development, v českém překladu známá jako Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD). Cílem samotné organizace je utváření politiky pro lepší život. V rámci spolupráce s politickými zástupci členských zemí a občany se snaží o nalezení mezinárodních standardů a řešení v oblasti sociálních, ekonomických i enviromentálních výzev. Za svůj hlavní cíl považuje „*to provide advice on international standard-setting – and help countries forge a path towards stronger, fairer and cleaner societies*“ (OECD, cit. 2024a).

Svojí iniciativou Better life se organizace OECD snaží zlepšit samotné měření kvality života, a to skrze různé aspekty ukazující na pohodu a prosperitu. Díky statistickému pojetí je možné lépe porozumět tomu, co stojí za wellbeingem států a jednotlivých lidí a jak by se zároveň k určitým situacím a oblastem mělo přistupovat, aby míra wellbeingu rostla (OECD, 2014).

Pro validitu statického výzkumu definovala OECD 11 hlavních dimenzí, které jsou dle ní pro wellbeing nezbytné. Jedná se o: *příjmy a bohatství, bydlení, zaměstnanost a pracovní podmínky, zdraví, kvalitu životního prostředí, vzdělání, zájem o veřejný život, bezpečnost, kvalitu veřejné správy, vyváženost pracovního a osobního života* a na to vše navazující dimenze *spokojenost se životem*. Těchto 11 dimenzí používá ke srovnání mezi členskými státy v rámci svých dvou hlavních nástrojů – *How's life?* Report, který je publikován každé dva roky a nástroj *Better Life Index* (OECD, 2014).

Better Life Index je interaktivní nástroj dostupný na internetu, kde lze porovnávat úroveň jednotlivých výše zmíněných dimenzí na základě napříč zúčastněnými státy, kterých je 41. Oproti studii realizovanou Evropskou unií je zde možné nalézt data například i ze Spojených států amerických, Ruska, Izraele, Nového Zélandu či Japonska (OECD, cit.2024b). Data tohoto nástroje jsou aktualizována každý rok v souladu s dostupnými daty daných zemí. Na základě údajů dostupných k datu 30.9.2024 si Česká republika si vedla vůči jiným státům poměrně dobře. Nadprůměrného hodnocení dosahovala v oblastech zaměstnání, vzdělávání, sociálních kontaktů, bezpečnosti a samotné životní spokojenosti, která činí 6.9 bodu na škále 0-10 (průměr zemí OECD je 6.7). Do pásma podprůměru naopak spadala v oblastech příjmů a občanské angažovanosti (OECD, cit. 2024b).

2.3 Studie PISA – vliv míry wellbeingu na školní výkon

Při téměř každém mezinárodním výzkumu míry wellbeingu je součástí oblast vzdělávání. Existují však výzkumy, které se samostatně orientují na wellbeing ve vzdělávání, především na wellbeing samotných žáků, studentů a též pedagogických i nepedagogických pracovníků a také na to, jaký vliv má míra wellbeingu na samotný školní výkon.

V rámci šetření Programme for International Student Assessment (=PISA) z roku 2018 byla posuzována míra wellbeingu a její vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. PISA je šetření, kterého se jednou za 3 roky účastní žáci ve věku 15 let napříč různými zeměmi. Každý rok je

posuzována primárně jedna ze tří oblastí – čtenářská, matematická či přírodovědná gramotnost (Česká školní inspekce, cit. 2024). V roce 2018 byla hlavní testovací oblastí čtenářská gramotnost a na základě získaných poznatků bylo zjištěno, že samotné skóre čtenářské gramotnosti je výrazně ovlivněno mírou wellbeingu, tedy tím, jak se žák ve škole cítí. Dle dat České školní inspekce (dále ČŠI) velmi významně ovlivňuje lepší výsledky to, zda žáci zažívají pocit sounáležitosti se školou, tedy zda se „*v dané škole cítí dobře, takzvaně tam zapadají*“ (Lebeda et al., 2021, s. 5). Na samotné výsledky má též vliv třídní klima a míra spolupráce mezi jednotlivými žáky. Pokud klima třídy je horší a koheze třídy není aktivně podporována, problematický pak může být i důraz na soutěživost, který za určitých podmínek může kolektivu spíše uškodit. Úroveň klimatu třídy se tak zdá být jako jedna ze zásadních oblastí pro stanovení míry wellbeingu a jak potvrzuje i studie PISA, má výrazný vliv na školní výkon jednotlivých žáků (Lebeda et al., 2021).

3 Téma wellbeingu v českém školství

V této části diplomové práce je představena problematika wellbeingu v českém vzdělávacím systému. Samotný termín wellbeing přejatý ze zahraniční literatury se objevuje v českém prostředí teprve v posledních letech, ale již dříve existovaly programy, které se dané problematice věnovaly.

3.1 Škola podporující zdraví

Termín wellbeing nemá v České republice příliš dlouhou historii, ale obsahově se mu již dříve věnovala WHO, která v roce 1995 upozornila na důležitost celistvého náhledu na školní prostředí a budování respektujícího a otevřeného prostředí svojí iniciativou **Škola podporující zdraví** (WHO, cit. 2024).

Iniciativa **Škola podporující zdraví** si klade za cíl zlepšit zdraví studentů, zaměstnanců školy, rodiny a dalších členů školní komunity, a to nejen na globální úrovni, ale především na úrovních národních, regionálních a místních. WHO školu podporující zdraví charakterizuje jako „*školu neustále posilující svoji kapacitu jakožto zdravé prostředí pro život, učení a práci*“ (WHO, cit. 2024).

Koordinátorem a garantem programu Škola podporující zdraví v České republice je Státní zdravotní ústav, který na základě toho sdružuje školy, které tento program přijaly a dbají tím na holistické pojetí zdraví. Zásadními třemi pilíři pro rozvoj školy podporující zdraví jsou *Pohoda prostředí, Zdravé učení a Otevřené partnerství* (Nejedlá et al., 2015). Havlínová et al. (2006) uvádí kompetence, ke kterým by program podpory zdraví ve škole měl žáky vést: *Porozumění holistickému pojetí zdraví, uvědomění, že zdraví je prioritní hodnotou, dovednost řešit problémy, odpovědnost za své vlastní chování a způsob života, posílení duševní odolnosti, dovednost komunikace a spolupráce, aktivní spolupodílení se na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech*. Pro úspěšnou implementaci programu je nezbytné především přijetí programu všemi účastníky života školy a jejich aktivní participace.

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Potřebu wellbeingu nereflektuje jen iniciativa WHO **Škola podporující zdraví**, ale i výsledky mezinárodního šetření pro Českou republiku TIMSS 2019, na základě kterých byl zjištěn jeden z nejnižších podílů žáků, kteří pocítují vysokou sounáležitost se svou školou,

konkrétně pouze 40 % žáků (Tomášek et al., 2020). Oproti dřívějším šetřením dokonce obliba školy u českých žáků klesá. Reálnou situaci, že se nemalá část žáků ve škole necítí příliš dobře, se tak snaží reflektovat ve své činnosti i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT).

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je vymezena jedna vzdělávací oblast podporující konkrétní oblasti wellbeingu – *Člověk a zdraví*. Konkrétně sem spadají dva vzdělávací obory – *Výchova ke zdraví*, kde jsou žáci učeni odpovědnosti péči o své zdraví a k jeho aktivnímu rozvoji. Navíc vzhledem k holistickému pojetí zdraví (viz kapitola 1.1) „obsahuje vzdělávací obor **Výchova ke zdraví** výchovu k mezilidským vztahům (...). Žáci si tak rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a společenství vrstevníků“ (MŠMT, 2023a, s. 90). Druhou vzdělávací oblastí je *Tělesná výchova*, kde jsou žáci vedeni k zjišťování vlastních pohybových schopností a zájmů a stejně tak skrze vlastní zkušenost k porozumění vlivu pohybové aktivity na „*tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu*“ (MŠMT, 2023a, s. 90).

Wellbeing může být ve školách podporován též v rámci průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova*, kdy jsou u žáků budovány a následně prohlubovány ku příkladu komunikační dovednosti (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace), sebepoznání, zdravé sebepojetí a péče o psychické zdraví (vzdělávací oblast Člověk a jeho svět) či například sociální dovednosti pro lidské soužití (vzdělávací oblast Člověk a společnost). V propojení se vzdělávací oblastí Člověk a zdraví je „*reflektována fyzická stránka člověka, sociální vztahy, komunikace a rozhodování v běžných i vypjatých situacích*“ (MŠMT, 2023a, s. 126).

3.3 Organizace podporující iniciativu wellbeingu ve vzdělávání

Iniciativu podpory wellbeingu ve vzdělávání podporuje řada organizací, které se zaměřují na zlepšení fyzické, psychické a sociální pohody všech žáků, učitelů a dalších participantů na životě školy. Dané organizace mnohdy překládají návrhy pro implementaci inovativních přístupů a utváření prostředí podporující celkový rozvoj a wellbeing jednotlivců. Činnými organizacemi jsou například Partnerství po vzdělávání 2030+ a Society for All, z.s., které jsou představeny v následujících podkapitolách.

3.3.1 Partnerství pro vzdělávání 2030+

Organizace Partnerství pro vzdělávání 2030+ vznikla 19.6.2020 podpisem Memoranda o Partnerství, původně jako iniciativa organizace Stálá konference asociací ve vzdělávání, z.s., Od listopadu 2022 funguje jako samostatný zapsaný ústav (Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., cit. 2024a).

Ve správní radě Partnerství pro vzdělávání 2030+ je zastoupeno sedm organizací: Asociace krajských vzdělávacích zařízení, Asociace ředitelů základních škol České republiky, Society for All, Česká rada dětí a mládeže, Nadační fond Eduzměna, Národní síť Místních akčních skupin České republiky a Stálá konference asociací ve vzdělávání, celkově však spolupracujících organizací je více jak dvacet. Ředitelkou organizace je Mgr. Silvie Pýchová (Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., cit. 2024a).

Snahou organizace je reflektovat a zmírňovat některé aktuální problémy v českém školství, které vycházejí z realizovaných šetření PISA 2018 či Delphi 2019. Na základě výsledků v mezinárodním srovnání PISA 2018 má Česká republika nadprůměrný počet dětí, které se netěší do školy a není jim ve škole příjemně. Šetření Delphi 2019 ukázalo roztržistěnost vzdělávacího systému, nevyjasněnost rolí, kompetencí a odpovědnosti (Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 2024).

V rámci organizace vznikla pracovní skupina Wellbeing, jejíž vedoucí je PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D. V rámci této pracovní skupiny existují webové stránky www.wellbeingveskole.cz, kde zástupci škol i rodiče naleznou mnoho užitečných informací a tipů, jak budovat pohodové prostředí (Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., cit. 2024b). Pod záštitou této pracovní skupiny je od roku 2024 jednou ročně organizována akce Týden pro wellbeing, kdy zapojené organizace pořádají různé akce spojené s tématem wellbeingu pro širokou veřejnost (semináře, konference, kampaně, ...), a to napříč celou Českou republikou (Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., cit. 2024b).

Dle výstupu pracovní skupiny Wellbeing mezi opatření, která podporují wellbeing ve školách, patří: proinkluzivní opatření a individualizace výuky, činnosti poradenských služeb ať už na úrovni školy (školní poradenské pracoviště) či síť školských poradenských zařízení, podpora pedagogů, začlenění programů a spolupráce s externími organizacemi podporující pohodu žáků i učitelů, podpora volby a formativní hodnocení a za důležité považuje také

aktivity zaměřené na klima třídy (školy) – školní parlament, třídnické hodiny, primární prevence rizikového chování, adaptační kurzy či implementaci průřezového tématu *Osobností a sociální výchova* (Felcmanová, 2020).

Naopak za aspekty nepodporující wellbeing ve vzdělávání pracovní skupina považuje nedostatečná systémová, politická a legislativní nastavení, kam spadají například „*omezené prostředky na prevenci, asistenci a další podpůrné služby*“ (Felcmanová, 2020, s. 13). Dále zastaralé či neefektivní metody výuky a kritiku inovací, nerovnoměrné příležitosti ve vzdělávání, segregaci, nevhodnou organizaci (nedostatek času pro třídnické hodiny, vysoké počty žáků ve třídách, nízké počty pedagogů apod.), nedostatečnou profesní přípravu pedagogů v oblasti wellbeingu, přetížení pedagogů a též sem spadá nevhodné nastavení školního stravování, kdy dochází k podceňování „*kultury stravování jako klíčového faktoru wellbeingu (...)*“ (Felcmanová, 2020, s. 15).

3.3.2 Society for All, z.s.

Aktivně se v oblasti wellbeingu ve školách angažuje též organizace Society for All, z.s., známá též pod zkratkou SOFA. Organizace vznikla již v roce 2011, původně pod názvem Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Za základní tři pilíře své iniciativy považuje **Kvalitní vzdělávání, Duševní zdraví a Pomoc ohroženým dětem**. Pilíř **Kvalitní vzdělávání** cílí na odstranění překážek ve vzdělávání a hledání inovativních způsobů pro integraci znevýhodněných dětí mezi vrstevníky tak, aby každý z nich zažil ve škole pocit úspěchu a přijetí. V rámci pilíře **Duševní zdraví** zdůrazňuje důležitost wellbeingu ve vzdělávání jakožto základní podmínku pro úspěšný rozvoj dětí. Skrze poslední pilíř **Pomoc ohroženým dětem** organizace vytváří „*efektivní systém včasné identifikace těchto dětí a následné účinné pomoci*“ (Society for All, z.s., cit. 2024).

Organizace nabízí nejen osvětu a vzdělávání, ale i přímou pomoc v terénu, a to formou konzultací, kurzů, seminářů či konferencí po celém území České republiky. V oblasti legislativy sleduje připravované zákony a v oblastech vzdělávání, sociální péče a zdravotnictví poskytuje odborná stanoviska, doporučení či oponenturu, pokud to situace vyžaduje. V neposlední řadě soustřeďuje další organizace s obdobným zaměřením a snaží se tak koncentrovat síly a jednotit postupy pro co nejefektivnější dopad. Mezi spolupracující

organizace patří například Člověk v tísni, Centrum inkluze, Inclusio o.p.s., DownSyndrom CZ, Rytmus, Asistence a další (Society for All, z.s., cit. 2024).

SOFA své aktivity realizuje na základě zahraničních výzkumů. Jedním z nich je ACE study neboli Adverse Childhood Experiences z roku 1998. Studie realizovaná na 9 508 respondentech potvrdila výraznou souvislost negativních zkušeností v dětství *„spojenými se špatným zacházením s dětmi (týrání, zneužívání) a dysfunkčním rodinným prostředím a několika rizikovými faktory, jež jsou hlavními příčinami úmrtí v dospělém věku“* (Felitti et al., 1998, s. 245). Respondenti vystaveni negativním zkušenostem v dětství a traumatu (které může vzniknout například i na základě prožitku války, teroristických útoků, násilí, úmrtí člena rodiny, aj.) mají větší predispozice k závažným onemocněním v dospělosti, například srdeční choroby, rakoviny, kosterní zlomeniny, ... (Felitti et al., 1998). Negativní zkušenosti v dětství též ovlivňují nervový systém dětí, především reakci na zátěž a stres. To má přímé dopady i do vzdělávání. U dětí traumatizovaných, co zažily/zažívají negativní zkušenosti, je nervový systém velmi citlivý na stres a zátěž, proto mohou reagovat mnohdy nepřiměřeně. Lze se často setkat například s vyrušováním, vykřikováním, nevhodným poutáním pozornosti, nemluvením, ustrnutím či například ubližováním sobě či druhým.

4 Školní poradenské pracoviště

Poskytování poradenských služeb ve školách je zajišťováno skrze školní poradenské pracoviště (dále ŠPP), které na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. (aktuální znění č. 46/2025 Sb.) zřizuje ředitel školy. Podporu ŠPP můžou využít jak žáci a rodiče, tak též učitelé. Služby ŠPP se zaměřují především na „*prevenci školní neúspěšnosti a prevenci sociálně-patologických jevů, na kariérové poradenství, péči o nadané žáky, žáky sociálně-znevýhodněné, na metodickou pomoc učitelům a vedení školy*“ (Průcha et al., 2013, s. 301). V této kapitole je představena struktura školního poradenského pracoviště, pracovní náplň jednotlivých odborníků a jakým způsobem se jednotliví členové mohou podílet na podpoře wellbeingu ve škole, potažmo v konkrétní inkluzivní třídě.

4.1 Struktura a činnost školního poradenského pracoviště

Školní poradenské pracoviště je důležitou součástí školy. Přímo na půdě školy poskytuje odborné poradenství a podporu všem jednotlivým účastníkům na životě školy – žákům, učitelům i rodičům. Členy ŠPP jsou vždy metodik prevence a výchovný poradce, dále pak zde může působit školní psycholog a školní speciální pedagog.

Výchovný poradce zajišťuje na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. poradenské, metodické a informační činnosti v oblasti kariérového poradenství a pomoc při volbě další vzdělávací a profesní cesty žáků. Dále se zabývá depistáží žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, participuje na návrhu a realizaci podpůrných opatření nejen v oblasti výchovy, ale též i v oblasti vzdělávání a též zajišťuje kooperaci se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra).

Metodik prevence se ve své činnosti soustředí převážně na záležitosti týkající se metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti v oblasti prevence rizikového chování, kam spadá například šikana, závislostní chování, záškoláctví, vandalismus, prekriminální a kriminální chování a další. Cílem činnosti metodika je zajištění maximální prevence daných jevů a zajištění bezpečného a zdravého klimatu ve škole. Dále metodik prevence zpracovává Minimální preventivní program školy, na jehož plnění úzce participuje s dalšími členy ŠPP a též s třídními učiteli (Vyhláška č. 72/2005 Sb. v akt. znění č. 46/2025 Sb.)

Dalším odborníkem, který může v ŠPP působit je **školní speciální pedagog**. Vyhláška č. 72/2005 Sb. jako standardní činnosti školního speciálního pedagoga vymezuje diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenskou a intervenční práci a též metodickou, koordinační a vzdělávací činnosti. Konkrétně se jedná o diagnostiku a depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, či žáků v riziku vzniku speciálních potřeb, stanovení intervenčního postupu na poli školy i mimo školu, nastavování podpůrných opatření včetně řazení žáků do vhodných preventivních stimulačních či intervenčních programů a realizaci předmětu speciálně pedagogické péče, pokud byl doporučen školským poradenským zařízením. Dále školní speciální pedagog zajišťuje například speciálně pedagogickou a etopedickou diagnostiku při výchovných problémech, individuální intervence a konzultace a může se podílet i na kariérovém poradenství. V neposlední řadě se školní speciální pedagog podílí se na úpravě školního prostředí a zajištění multikulturního prostředí (Vyhláška č. 72/2005 Sb. v akt. znění č. 46/2025 Sb.) Školní speciální pedagog je tak důležitým členem ŠPP při zajišťování inkluze a vytváření bezpečného a přívětivého prostředí pro všechny jedince s ohledem na jejich individuální potřeby a prostředí, ze kterého pocházejí.

Pokud na škole působí i **školní psycholog**, zajišťuje pak na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. v rámci své agendy diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenskou a intervenční činnost a v neposlední řadě též činnost metodickou a vzdělávací. Podílí se také na depistáži a následné práci s dětmi se specifickými poruchami učení či s výchovnými problémy, zajišťuje diagnostiku sociálního klimatu ve třídě a pokud to situace vyžaduje, podílí se na následné práci se třídou. Zajišťuje též krizovou intervenci, skrze kterou pomáhá žákům, rodičům či učitelům vyrovnat se s akutními náročnými situacemi. Obdobně jako školní speciální pedagog se ve škole podílí na podpoře tolerantního a multikulturního prostředí (Vyhláška č. 72/2005 Sb. v akt. znění č. 46/2025 Sb.)

4.2 Školní poradenské pracoviště a podpora wellbeingu

Činnosti školního poradenského pracoviště s podporou wellbeingu úzce souvisí. Na základě i výše (viz kapitola 4.1) vymezených činností jednotlivých poradenských pracovníků cílí na podporu žáků i učitelů, podporu pozitivních vztahů a vytváření bezpečného, podporujícího a respektujícího prostředí.

Felcmanová (2024) zdůrazňuje roli ŠPP především v systémové podpoře wellbeingu ve škole, která by měla probíhat ve třech jednotlivých oblastech: *kultura a prostředí*, *učení*, *partnerství a spolupráce*. Podpora v oblasti *kultury a prostředí* zahrnuje pravidelné diskuze se žáky i učiteli, utváření prostředí respektující individuální odlišnosti či například podporu učitelů v uplatňování pozitivního přístupu k očekávanému chování žáků. Též sem spadá podpora sociálních interakcí, vyhledávání jedinců, jejichž wellbeing může být ohrožen a zajištění dostupnosti vybavení a pomůcek, které mohou využívat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro oblast *učení* jsou důležité metody a formy výuky podporující kooperaci a aktivní participaci žáků, využívání formativního hodnocení, prostor pro péči o wellbeing, adekvátní motivace a v neposlední řadě dostatečná metodická podpora učitelů při poskytování podpůrných opatření jednotlivým žákům. Třetí oblast *partnerství a spolupráce* na dvě předchozí navazuje a zahrnuje v sobě především respektující a kooperující vztahy, podporu učitelů a asistentů pedagoga, společné plánování a vyhodnocování výuky či hodnocení efektivity nastavených podpůrných opatření. Pracovníci ŠPP svojí činností aktivně podporují osvojování žádoucích postojů a posilování kompetencí ostatních pedagogických pracovníků nezbytných pro podporu wellbeingu (Felcmanová, 2024).

Důležitost participace a spolupráce mezi učiteli a školním poradenským pracovištěm, konkrétně se speciálním pedagogem zdůrazňuje i Bartoňová a Vítková (2018). Nepřetržitá spolupráce mezi učiteli, školním speciálním pedagogem, žákem a rodinou je dle nich nezbytnou podmínkou k dosažení jednotlivých vzdělávacích cílů žáků.

5 Žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem (dále žák/žáci s OMJ) spadá do kategorie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žák/žáci s SVP), za kterého je dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, považován žák, který „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (§16, odst. 1, zákon č. 561/2004, Sb. Školský zákon).

Za poskytovaná podpůrná opatření jsou považovány veškeré úpravy „*ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“ (§16, odst. 1, zákon č. 561/2004, Sb. Školský zákon). Veškerá podpůrná opatření jsou žákům poskytována bezplatně a lze mezi ně zařadit například poradenskou pomoc, úpravu metod a forem vzdělávání, úpravu hodnocení, využívání kompenzačních pomůcek, úpravu očekávaných výstupů, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu či například využití asistenta pedagoga (§16, odst. 2, zákon č. 561/2004, Sb. Školský zákon). Realizaci podpůrných opatření blíže definuje vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Na základě §16 Školského zákona mezi podpůrná opatření pro žáky s OMJ patří do 1. stupně například plán pedagogické podpory, uzpůsobení metod a forem výuky a pedagogická intervence. V rámci 2. stupně bývá žákům zajištěna výuka češtiny jako druhého jazyka, IVP a speciální učebnice a pomůcky. Při zařazení žáka do 3. stupně podpůrných opatření bývá nastavena podpora asistenta pedagoga a lze případně též prodloužit délku základního vzdělání o 1 rok (META, o.p.s., n.d.a)

Česká republika od roku 2022 zaznamenala velký příliv lidí prchajících před válkou. Ve školním roce 2023/2024 se zde na základě statistik MŠMT k datu 30.9.2023 vzdělávalo 47 858 dětí z Ukrajiny, celkový podíl ukrajinských žáků činil 4,8 %. Děti se statutem azylant bylo celkem 37 074, na 2. stupni ZŠ se pak jednalo o 16 224 žáků (MŠMT, 2023b). Převážně se tak jedná o děti s různou nebo žádnou úrovní znalostí češtiny. Tito žáci potřebují nejen pomoc s osvojením jazyka, ale například i pomoc při začleňování do třídy a obecně do jiné kultury či pomoc se zpracováním negativních zážitků.

6 Třídní klima

Pro budování vazeb s vrstevníky je v prostředí školy důležité budování příznivého a respektujícího klimatu s důrazem právě na sociální oblast wellbeingu žáků. Je velmi důležité, jak je ve škole, potažmo ve třídě, nastaveno vnímání žáků s OMJ, jejich přijetí a zapojení do kolektivu.

Přijetí spolužáky, adekvátní hodnocení učiteli a pozitivní interakce s vrstevníky mohou být některou z proměnných, které mají pozitivní vliv na wellbeing žáků (Shin et al., 2011) a následně tak na klima třídy. Při společném vzdělávání, tedy vzdělávání žáků se SVP, kam řadíme i žáky s OMJ, společně se žáky intaktními v hlavním vzdělávacím proudu se celková úroveň kvality sociálního klimatu udává jako jedna ze základních oblastí důležitých pro inkluzi (Slowík, 2022).

Klima třídy autor Průcha et al. (2013, s. 125) definuje jako „*sociálněpsychologickou proměnnou, která tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“ Za aktéry, kteří se na klimatu třídy podílejí, lze považovat všechny účastníky, které do třídy jakýmkoli způsobem zasahují – žáci jako skupina, jednotliví žáci, třídní učitel, všichni další vyučující (Průcha et al., 2013).

Při soužití ve třídě se žáci učí vzájemným interakcím a dochází tak zde k utváření sociálních dovedností. Právě sociální zdatnost samotných aktérů, a na to navazující budování pozitivního klimatu ve školním prostředním, je důležitou prevencí a minimalizací šikany a jakýkoli dalších projevů rizikového chování (Gillernová et al., 2012). Dalšími projevy rizikového chování, na které je třeba při prevenci pamatovat, je například i užívání návykových látek, záškoláctví, rasismus a xenofobie a další. Potřebu budovat bezpečné klima a podporovat emocionální a sociální složky wellbeingu jakožto prevenci šikany potvrzují i autoři Slee a Skrzypiec (2016). Autoři sami pojem šikana definují jako akt „*zahrnující chování se záměrem ublížit druhé osobě za předpokladu nerovnoměrných sil*“ (Slee a Skrzypiec, 2016, s. 112). O podmínce nerovnoměrnosti sil mezi žáky pro klasifikaci chování jako šikana hovoří i autor Průcha et al. (2013) a dodává, že se může jednat o ubližování fyzické, psychické či kombinované.

Kvalitu třídního klimatu lze pozorovat „v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti“ (Gillernová et al., 2012, s. 29). Za determinanty sociálního klimatu škol Gillernová et al. (2012) považuje například **obecnou charakteristiku školy** (konkrétněji jde například o typ školy, zaměření, vzdělávací program, vedení a vybavení školy), **specifičnost samotné výuky jednotlivých předmětů** (podoba vyučovací jednotky, laboratorní cvičení, ...), **specifičnost školních tříd** (v kontextu věkové a genderové odlišnosti, počtem žáků ve třídě) a v neposlední řadě se jedná o **osobní charakteristiky žáků** (temperament, charakter, studijní styl, zralost, míra speciálních potřeb a podpůrných opatření, ...) **a učitelů** (styl výuky, způsoby komunikace, zkušenosti, ...) (Gillernová et al., 2012).

Obdobně jako lze měřit míru wellbeingu, lze též zjišťovat stav klimatu třídy a konkrétní podobu vztahů ve třídě. Základními metodami pedagogicko-psychologické diagnostiky dle Brauna (2014) jsou například pozorování, rozhovor či testové nástroje (ankety, škály, dotazníky). Právě dotazníky lze získat poznatky o vztazích ve třídě. Mezi čteně využívané patří například dotazník SORAD (Sociometrický ratingový dotazník), který v 70. letech vytvořil V. Hrabal. Dalšími standardizované nástroji jsou například dotazníky B-3 a B-4 (Braun, 2014). Pro měření klimatu školní třídy jsou neužívanějšími dotazníky KLIT (autor: Lašek), MCI (My Class Inventory, autor: Fraser - Fisher) a CES (Dotazník sociálního klimatu školní třídy, autor: Mareš) (Braun, 2014).

6.1 Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem

Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, v kontextu této diplomové práce konkrétně vztaženo k příchozím ukrajinským žákům, je složitý a dlouhý proces, který vyžaduje především citlivý přístup a dostatečný čas k adaptaci na nové školní a společenské prostředí. Základní překážkou při začleňování je jazyková bariéra, která negativně ovlivňuje porozumění, komunikaci a možnosti sociální interakce. Kulturní odlišnosti až pocit kulturního šoku, pocit izolace a nepochopení mohou u žáků prohlubovat negativní emoce, jejichž prožívání může následně narušovat samotný vzdělávací proces. I proto je nezbytná ze strany učitele příprava třídního kolektivu na příchod žáka s OMJ, protože právě přijetí

spolužáky a interakce s vrstevníky se řadí mezi faktory, které mohou pozitivně ovlivňovat osobní i sociální oblast wellbeingu žáků (Shin et al. 2011), a tím i samotné vzdělávání.

6.1.1 Proces adaptace

Nezbytný je při začleňování žáků s OMJ již zmiňovaný proces adaptace. Adaptace je dle Koláře (2012) proces, v rámci kterého se organismus přizpůsobuje podmínkám, a to jak v biologickém, tak též sociálním smyslu. Adaptace nenastává okamžitě, ale jde o postupné přizpůsobování, které vyžaduje čas, trpělivost a podporu. Je nutné mít na paměti, že žák se dostává do nejen jazykové, ale též kulturně odlišného prostředí, pravděpodobně nemá krom rodiny moc sociálních vazeb a celá tato zkušenost může být velice zatěžující. Před příchodem žáka je nezbytné informovat zaměstnance školy, informovat a připravit kolektiv na přijetí takového žáka, připravit například i pomůcky, komunikační kartičky, dvojjazyčné štítky apod. (Brenkopfová et al., 2019). Pozornost směrem k žákovi by měla být především v prvních dnech směřována k pocitům přijetí a porozumění, tedy k podpoře sociální oblasti wellbeingu. Právě monitorování klimatu třídy před příchodem žáka považuje Brenkopfová et al. (2019) za důležité, stejně tak motivování žáků k přijetí nového spolužáka a následné navazování vztahů, přátelství a sledování případných signálů nežádoucího chování.

U žáků příchozích na základě válečného konfliktu je nezbytné též počítat s tím, že mohou vykazovat symptomy prožitého traumatu a proces adaptace tak může být náročnější. Mezi symptomy prožitého traumatu lze řadit například bolest hlavy a břicha, noční můry, horší koncentrace pozornosti a paměť, smutek a podrážděnost, špatná kontrola emocí, přehnané reakce či nepředvídatelné impulzivní chování (Kourkzi, n.d., cit. 2024). Daný silně negativní prožitek následně může mít důsledky do vzdělávání a života školy – „*nevyrovnané školní výkony, vyšší míra absence, špatné známky, výchovné problémy, snížená schopnost čtení či předčasné odchody ze vzdělávání*“ (Kourkzi, n.d., cit. 2024).

Vhodné je stanovit ve škole pedagogického pracovníka, který bude zastávat pozici adaptačního koordinátora, který „*napomáhá žákovi při zajišťování či realizaci úvodního kurzu českého jazyka*“ (Národní pedagogický institut, 2020, s. 6). Dále by v prvních dnech měl být adaptační koordinátor nápomocen při seznamování s třídním učitelem, spolužáky a s prostředím. Dle metodické příručky *Adaptační koordinátor na základní škole*, kterou vydal Národní pedagogický institut (2020, s. 9) může být někdy nápomocné „*i pomoci*

seznámení žáka s žáky z jiných tříd, kteří mluví stejným jazykem jako on a jsou žáky školy již delší dobu.“ Takové seznámení může být pro žáky povzbuzením, ale učitel by měl vždy pamatovat z jaké kultury, země, náboženství a celkových poměrů přichází žák pochází (Národní pedagogický institut, 2020).

6.1.2 Role třídního učitele

Obecně platí, že při vzdělávání žáků v inkluzivní třídě je nezbytný kvalitní třídní management. Žáci, kteří nezažívají školní úspěch a jsou si vědomi svých limitů a slabin, mohou zažívat pocit frustrace, na základě kterého se snaží vyhýbat pracovní zátěži a volí k tomu často únik do rušivých situací. Hovoříme zde tak o náročném chování, které vyžaduje pozornost učitele a adekvátní řešení. Žáci s OMJ mohou zažívat pocit frustrace plynoucí z jazykové bariéry, nepochopení, izolace či v širší rovině z kulturního šoku a obecně z procesu adaptace na nové prostředí. Frustrovaní žáci mohou vykazovat „*poruchy pozornosti, impulsivní chování a problémy v přechodu od jedné činnosti k druhé. Ostatní žáci mohou mít problémy s úzkostí nebo agresí nebo se mohou stranit kolektivu ve třídě*“ (Bartoňová a Vítková, 2018, s. 60).

Úkolem třídního učitele je především zajistit vedení třídy. Zvládnutý třídní management v sobě zahrnuje nastavená jasná a srozumitelná pravidla, která pomáhají žákům limitovat své chování. Jasně stanovená pravidla podporují předvídatelnost, a především pocit bezpečí, který je zásadní. Pozitivně nastavené a podporované vztahy navíc žákům se SVP, tedy i žákům s OMJ, pomáhají v procesu učení, sebepojetí a postavení v kolektivu (Bartoňová a Vítková, 2018). Nezládnutý či neúplný třídní management tak naopak vede k výskytu kázeňských problémů, které mohou výrazně negativně ovlivňovat proces učení.

Specifická je role třídního učitele na 2. stupni ZŠ, kde velmi záleží na předmětu, který vyučuje a jeho časové dotaci. Třídní učitel, aprobevovaný češtinář, bude mít více času se svojí třídou než například třídní učitel informatik či tělocvikář. Je proto vhodné, pokud je ve školách zavedený koncept pravidelných třídnických hodin, kde má třídní učitel společně se žáky možnost reflektovat aktuální situaci ve třídě, předcházet konfliktům mezi žáky, a potažmo šikaně, a budovat tak pozitivní klima třídy. V rámci třídnických hodin je vhodné, aby byly co nejvíce interaktivní, tedy, aby žáci měli možnost se aktivně zapojovat a přispívat

k jejich průběhu. Pedagog by v těchto hodinách měl působit spíše jako průvodce a moderátor diskuze (Kapounková, 2024).

6.1.3 Role školního poradenského pracoviště

Při začleňování žáků s OMJ je žádoucí podpora ŠPP. Žákům může být na základě paragrafu §16, odst. 1, zákona č. 561/2004, Sb. poskytnut minimálně první stupeň podpůrných opatření, který ve spolupráci s učiteli nastavuje dle rozsahu školního poradenského pracoviště výchovný poradce či školní speciální pedagog, třeba i ve spolupráci se školním psychologem (viz kapitola 4.1). Učitelé se mohou na pracovníky ŠPP obracet v případě nejen vzdělávacích, ale i výchovných problémů, které mohou plynout právě z pocitu frustrace.¹

6.2 Organizace META o.p.s. věnující se podpoře žáků s OMJ

Na podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem, které lze řadit do skupiny žáků ze socio-kulturně odlišného prostředí, se i v českém prostředí podílí různé organizace. Mezi nejaktivnější lze zařadit organizaci META o.p.s.

Organizace META o.p.s. založena roku 2006 je nestátní neziskovou organizací, která se zaměřuje na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. Mezi její nabízené služby patří různé typy sociálních služeb, podpora dobrovolníků, zajištění kurzů českého jazyka jako druhého jazyka, volnočasové aktivity a další. Školám, které vzdělávají žáky s OMJ, nabízí „metodickou podporu, poradenství, akreditované vzdělání i semináře na míru a materiály do výuky“ (META o.p.s. B, cit 2025).

V roce 2022 organizace META o.p.s. realizovala projekt *Wellbeing žáků s OMJ a zdravé klima třídy* jehož jedním cílem bylo posílení kompetencí pedagogický pracovníků pro práci s žáky s OMJ a zároveň konkrétní práce se třídními kolektivy zaměřená na zprostředkování situace člověka, který byl nucen odejít do cizí země, kde začíná nově žít (META o.p.s., cit. 2025c).

¹ O konkrétní podpoře žáků s OMJ výchovným poradcem reflektuje například Mgr. Jana Císařová v článku *Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ Bohumila Hrabala* dostupným na Metodickém portálu RVP (2019) <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/22318/VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM-NA-ZS-BOHUMILA-HRABALA.html> (cit. 2/2025).

7 Shrnutí teoretických východisek

Wellbeing se v poslední době stává významným tématem nejen na celosvětové úrovni, ale i na úrovni českého vzdělávacího systému. Podpora jednotlivých oblastí wellbeingu žáků je nezbytná pro naplňování výchovných a vzdělávacích cílů. Na základě poznatků jednotlivých autorů je těžké vymezit jednotnou definici wellbeingu, vzhledem k počtu proměnných, které pocit pohody ovlivňují. Dané faktory, lišící se u každého jednotlivce, se navíc vzájemně propojují, což představuje víceúrovňový a komplexní jev. I přes nejednotnost definic se však autoři shodují, že je možné sestavit kritéria na základě kterých lze wellbeing měřit. Získané poznatky lze pak využít pro podporu wellbeingu jednotlivců i celé společnosti. Na základě literární rešerše jsou v této diplomové práci představeny studie wellbeingu: European Quality of Life Survey (EQLS), OECD Better Life Index a též studie ukazující na wellbeing žáků v rámci šetření PISA.

Na základě získaných teoretických poznatků existuje několik oblastí ovlivňujících wellbeing ve vzdělávání. Na nezbytnost podpory jednotlivých oblastí v České republice poukazuje například iniciativa organizací Partnerství pro vzdělávání 2030+ či SOFA. Pro účely práce je jednou z nezbytných oblastí wellbeingu žáků sociální oblast. Bezpečné prostředí, kvalitní vztahy a možnost spolupráce je nezbytná pro zajištění nejen wellbeingu, ale i samotného vzdělávacího procesu. Při příchodu žáka s OMJ do třídy je zde však jazyková bariéra, která možnost navázání daných vztahů znesnadňuje. Zároveň sem vstupují i další faktory plynoucí z jiného kulturního prostředí, návyků a možné trauma z války, jestliže hovoříme o žácích příchozích na základě válečného konfliktu na Ukrajině. Na podporu žáků s OMJ se zaměřuje například organizace META o.p.s.

Získané teoretické poznatky umožňují lépe porozumět problematice jednotlivých aspektů, které wellbeing ovlivňují. Současně slouží jako základ pro praktickou část, která se zaměřuje na možnosti podpory sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ (Ukrajinců) ze strany třídních učitelů a ze strany pracovníků školního poradenského pracoviště.

Praktická část

8 Cíl výzkumného šetření

Cílem práce je zjistit a popsat, jakým způsobem vybraní třídní učitelé přistupují k podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem, především s důrazem na žáky přichozí na základě válečného konfliktu na Ukrajině a zda a v jakém rozsahu spolupracují v rámci tohoto tématu se školním poradenským pracovištěm.

8.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Sociální oblast wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem je základním faktorem jejich úspěšné integrace do vzdělávacího prostředí a celkového pocitu osobní pohody v prostředí školy. Pro účely práce byl formulován tento výzkumný problém: *Jak je podporována sociální oblast wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem přichozích z Ukrajiny?*

Cílem této práce je zaznamenat, jak je ze strany učitelů, a případně školního poradenského pracoviště, podporováno začleňování, postavení v kolektivu a spolupracující a přátelské vztahy žáků s OMJ se spolužáky. Z tohoto důvodu byla pro výzkum formulována jedna hlavní a tři dílčí výzkumné otázky:

Hlavní VO: Jak je na 2. stupni základní školy podporována sociální oblast wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem?

Dílčí VO1: Jak třídní učitelé podporují sociální oblast wellbeingu žáků s OMJ ve vybraných třídách 2. stupně základní školy?

Dílčí VO2: Jak se na podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ ve vybraných třídách 2. stupně ZŠ podílí pracovníci školního poradenského pracoviště?

Dílčí VO3: Jaká organizační opatření a úpravy prostředí školy podporují sociální wellbeing žáků?

9 Metodologie výzkumu

Pro hlubší pochopení zkoumaného jevu a zprostředkování subjektivních pohledů respondentů byla pro výzkum zvolena kvalitativní metoda. V kvalitativním výzkumu vstupuje do popředí podrobná analýza zkoumaných jevů (Skutil et al., 2011). Hendl (in Skutil et al., 2011) za základní charakteristiky kvalitativního výzkumu považuje například: *realizaci pomocí delšího a intenzivnějšího kontaktu s jedincem či skupinou, snahu o získání jednotného pohledu na předmět studie, nižší počet standardizovaných metod získávání dat či využití induktivní analýzy a interpretace dat*. Gavora (2000, s. 142) za hlavní rysy kvalitativního výzkumu považuje „*dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis*.“ Cílem kvalitativního výzkumu je získat celistvý pohled na předmět studie.

Výzkum probíhal ve třech etapách. V první etapě byly realizovány polostrukturované rozhovory s třídními učitelkami. Rozhovor v základu zahrnoval osmnáct otázek rozdělených do pěti rámcově vymezených oblastí – základní údaje (počet žáků s OMJ, délka třídnictví ve třídě, počet žáků celkem), proces adaptace, podpora sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ aneb co dělám já jako třídní učitel, náročné chování a spolupráce se ŠPP a podpora sociální oblasti wellbeingu obecně. Rozhovor je vhodnou metodou, jestliže je cílem studie získat data reflektující názory, postoje či porozumění respondenta určitému tématu. Metoda rozhovoru umožňuje dovysvětlení otázek, získání osobních či důvěrných informací a pokud je rozhovor veden osobně, tak též sledování neverbálních reakcí respondenta (Skutil et al., 2011). Gavora (2000, s. 110) navíc uvádí, že sledování neverbálních projevů respondenta může výzkumníkovi pomoci „*pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek*.“ Konkrétní použití polostrukturovaných rozhovorů dává možnost průběžně reagovat na podněty (Skutil et al., 2011) a zároveň lze skrze ně nabízet respondentům alternativy odpovědí a žádat následně jejich objasnění či vysvětlení (Gavora, 2000).

Ve druhé etapě výzkumu byly realizovány rozhovory se školními speciálními pedagogy. I ve druhé etapě byly metodou sběru dat polostrukturované rozhovory, které umožňují získání podrobných informací. Obdobně jako v první etapě i zde byly otázky rámcově rozděleny do pěti obdobných kategorií – základní údaje, adaptace, podpora sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ aneb co dělám já jako pracovník ŠPP, náročné chování a spolupráce s třídním

učitelem a podpora sociální oblasti wellbeingu obecně. V základu rozhovor obsahoval čtrnáct otázek.

Ve třetí etapě výzkumu byla pro komplexnost a porovnání s poznatky respondentů využita interpretativní obsahová analýza veřejně dostupných dokumentů vybrané školy. Křováčková a Skutil (2011) obsahovou analýzu považují za cenný zdroj informací, který otevírá přístup k informacím, data v něm nejsou vystavena zkreslení a ve vztahu k získaným informacím zde nehraje roli subjektivita výzkumníka. Studovanými dokumenty byly: *vize školy, školní vzdělávací program, preventivní program a výroční zpráva 2023/2024*.

Výše popsaná metodologie byla záměrně zvolena tak, aby bylo možné získat objektivizovaná data k podpoře sociální oblasti wellbeingu. Validitu šetření zvyšuje to, že v první a druhé etapě jsou získávány informace o totožných třídách.

9.1 Časový harmonogram výzkumu

Výzkum byl realizován v akademickém roce 2024/2025. V říjnu a listopadu byly konkretizovány výzkumné otázky a následně v prosinci 2024 byly realizovány polostrukturované rozhovory s respondenty. Souběžně s tím probíhala obsahová analýza dokumentů pro ucelení charakteristiky zařízení. V průběhu ledna a února 2025 byly rozhovory přepisovány a analyzovány pomocí otevřeného kódování. Následně byly poznatky sepsány a komparovány s informacemi získanými skrze obsahovou analýzu.

9.2 Etika výzkumu

Ve výzkumném šetření je nezbytné pamatovat i na etické otázky, které výzkum přináší. Švaříček (2007, in Švaříček et al., 2007) vymezuje tři principy, které by měly být v rámci výzkumu dodrženy. Jedním z principů je *Důvěrnost*. Důvěrnost dle Švaříčka (2007, in Švaříček et al., 2007, s. 45) „*znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu.*“ V této diplomové práci tak byla veškerá data anonymizována a respondenti byly označeny písmeny X, Y, Z (třídní učitelky) a SP1 (speciální pedagog 1) a SP2 (speciální pedagog 2). Obdobně byla anonymizována samotná škola, ve které výzkum probíhal a byla vymezena pouze velmi rámcově oblast, ve které se škola nachází, konkrétně Praha 9.

Aby byla důvěrnost výzkumného šetření podpořena, je dalším principem dle Švaříčka (2007, in Švaříček et al., 2007) *Nezbytný poučený souhlas respondentů*. Poučený souhlas znamená, že účastníci dobrovolně souhlasí s výzkumem a zároveň jsou tím seznámeni s průběhem, anonymizací a následným nakládáním se získanými daty. Pro účely této diplomové práce byl vytvořen dokument s názvem: *Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru s jeho následným využitím pro účely diplomové práce „Podpora sociální oblasti wellbeingu u žáků s OMJ na 2. stupni základní školy“* (viz příloha 1). Podpisem jednotliví respondenti souhlasili s tím, že byli informováni s účely diplomové práce, byli informováni o délce a průběhu rozhovoru, o právu odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, zajištění anonymity a o dalším nakládání s nahrávkami a transkripcí. Všichni respondenti s účastí ve výzkumu souhlasili. Samotné rozhovory byly nahrávány na diktafon a po přepisu byla nahrávka smazána.

Třetím principem, který je dle Švaříčka (2007, in Švaříček et al., 2007) potřeba zahrnout, je *Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu*. Již v rámci realizování rozhovorů proběhla s jednotlivými respondenty domluva, že před zveřejněním a odevzdáním diplomové práce budou mít možnost náhledu a vyjádření souhlasu, zda se všemi uvedenými informacemi souhlasí.

10 Výběr výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru je dle Skutila et al. (2011) nezbytné zvážit adekvátně k záměru výzkumu. Není zapotřebí, aby respondentů bylo mnoho, je však důležité, aby poskytli požadované informace. Dle Skutila et al. (2011, s. 72) je „*nejlepší výběr takových osob, skupin nebo produktů člověka, které poskytují bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek.*“ Výběr případů v kvalitativním výzkumu je záměrný, postupný a postavený na ochotě potencionálních respondentů na výzkum participovat (Skutil et al., 2011).

Pro účely této diplomové práce byla vybrána škola na Praze 9, která má pro svoji velikost a spádovost mnoho zkušeností se žáky s odlišným mateřským jazykem a tím i se žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří přišli na základě válečného konfliktu na Ukrajině. Pro možnost komparace byly záměrně zvoleny k výzkum tři třídy druhého stupně stejného ročníku, které mají stejného třídního učitele minimálně druhým rokem a ve školním roce 2024/2025 jim v září přibyl alespoň jeden žák s OMJ přichozí z Ukrajiny.

10.1 Charakteristika školy

Škola, ve které se nacházejí třídy, jejichž třídní učitelé a pracovníci školního poradenského pracoviště byli respondenty pro tento výzkum, se nachází na Praze 9. Jedná se o školu s velkým počtem žáků okolo 1450 a s velkým školním areálem. Součástí školy je i mateřská škola a školní družina. Ve škole působí celkem 147 pedagogických pracovníků, z toho je zde i 12 asistentů pedagoga, 6 speciálních pedagogů a 2 školní psychologové.² Vedle třídních učitelů jsou to často právě asistenti pedagoga a speciální pedagogové, kteří zde hrají klíčovou roli při začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Vedení školy velmi dbá na profesní rozvoj zaměstnanců a tím zlepšování kvality výuky pro žáky. Pracovníci školy mají možnost se zapojit do projektu Erasmus+ a jsou četně podporováni v účasti na odborných seminářích, webinářích a dalších školeních. V rámci projektu Erasmus+ se často zapojují i učitelé i žáci samotní.

Ve škole jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve školním roce 2023/2024 se na základě výroční zprávy

² Statistické údaje jsou čerpány z výroční zprávy 2023/2024 vybrané základní školy.

ve škole vzdělávalo celkem 122 žáků s OMJ, kterým se věnovali pracovníci školního poradenského pracoviště a učitelé českého jazyka pro žáky s OMJ. Co se týká rozložení žáků s OMJ, dominovali žáci z Ukrajiny, kterých se zde vzdělávalo 91.

V rámci třídních kolektivů a tříd samotných je dbáno na partnerský přístup a participaci všech ve školní komunitě. Důležitá je především potřeba respektovat potřeby a názory žáků, i proto je zde zřízen školní parlament, ve kterém žáci mají možnost se aktivně podílet na životě školy. Pro podporu pozitivního třídního klimatu a pro prevenci rizikového chování byly od září 2024 zavedeny pravidelné třídnické hodiny, které mají žáci všech tříd jednou týdně se svým třídním učitelem. Zároveň všichni učitelé prošli školením pro vedení třídnických hodin a je jim k dispozici i interní tým třídnických hodin, které pro ně sestavuje vlastní metodiku a v případě potřeby do hodin přímo dochází.

Pro účely této diplomové práce je nezbytné vymezit i strukturu školního poradenského pracoviště. Na vybrané škole působí celkem 6 školních speciálních pedagogů, 2 školní psychologové, 1 výchovná poradkyně a 2 metodičky prevence (jedna pro 1. stupeň a druhá pro 2. stupeň). Navíc zde působí i koordinátorka pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Každé třídě je přidělen jeden ze speciálních pedagogů a primární kontakt třídního učitele se školním poradenským pracovištěm se děje právě přes speciálního pedagoga. Speciální pedagogové mají v náplni práce screening potřeb žáků a kolektivů jednotlivých tříd, spadá sem speciálně pedagogická diagnostika, sestavování plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů, realizace předmětů speciálně pedagogické péče, komunikace a jednání s rodiči, vedení veškeré příslušné dokumentace, a také šetření veškerých podnětů nestandardního chování, včetně šikany, a v případě potřeby následná práce se třídou ve spolupráci se školními psychology a třídními učiteli.

Škola má svoji vizi *Vytváříme nejlepší místo pro žáky*, která je společně s dalšími dokumenty jako je *Školní vzdělávací program „Škola – perspektiva pro život“*, *Preventivní program školy* a *Výroční zpráva 2023-2024* dále analyzována v rámci třetí etapy výzkumného šetření (viz 15 ETAPA 3).

10.2 Charakteristika vybraných tříd

Jak již bylo výše zmíněno, pro možnost komparace byly pro výzkum záměrně vybrány třídy 2. stupně shodného ročníku, které mají stejného třídního učitele minimálně druhým rokem a v letošním školním roce 2024/2025 jim v září přibyl alespoň jeden žák s OMJ příchozí z Ukrajiny na základě válečného konfliktu. Důvodem pro takový výběr je skutečnost, že ve výzkumu byl zjišťován proces adaptace s důrazem na sociální začlenění a bylo nutné, aby třídní učitel třídu a kolektiv znal i před příchodem daného žáka. V průběhu získávání rozhovorů (prosinec 2024) běžela všem příchozím žákům půl roční doba „hájení“, kdy byly osvobozeni od známkování z českého jazyka.

V každé z vybraných tříd se navíc nacházejí minimálně 2 žáci, kteří přišli na základě válečného konfliktu na Ukrajině již v roce 2022. Ve třídě X jde o dva takové žáky, ve třídě Y o jednoho a ve třídě Z též o jednoho žáka. Ve třídě X se navíc nacházejí dvě žákyně z Arménie a jedna žákyně z Ukrajiny, které však zde žije již od narození. Další žáci s ukrajinským mateřským jazykem se nacházejí i ve třídě Z, konkrétně 2 žáci, kteří též však do třídy docházejí od počátku školní docházky.

Ani v jedné ze tříd nepůsobí asistent pedagoga. Každý z třídních učitelů tráví s třídou jiný počet hodin dle předmětu, který vyučuje, ovšem všichni mají shodně minimálně 1 třídnickou hodinu týdně, kterou mají nastavenou pevně v rozvrhu.

Pro přehlednost je níže přiložena tabulka:

	Třída X	Třída Y	Třída Z
Celkový počet žáků	23	22	23
Počet žáků příchozích z Ukrajiny do třídy v září 2024	1	2	1
Celkový počet žáků s OMJ	5	3	2
Počet let s aktuálním třídním učitelem (včetně letošního)	2	3	2

Tabulka 1 Počty žáků v jednotlivých třídách

11 ETAPA 1

Výzkumné šetření bylo rozvrženo celkem do tří etap. První etapa zahrnovala kvalitativní metodu sběru dat, konkrétně polostrukturované rozhovory s třídními učitelkami výše vymezených tříd.

11.1 Charakteristika respondentů – třídní učitelky

Respondenty první etapy výzkumného šetření byly třídní učitelky výše vymezených tříd. Výběr daných respondentů byl záměrný, a to především proto, jak uvádí autor Gavora (2000, s. 144), že *„záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.“*

Důležitou podmínkou výběru bylo, aby se jednalo o třídní učitelku, která je třídní učitelkou v dané třídě minimálně druhým rokem, aby dokázala srovnat klima třídy před příchodem daného žáka a aby naplnila právě tu skutečnost, že má zkušenosti z daného prostředí. Právě výpověď třídních učitelek a zmapování jejich vlastních aktivit směrem k žákům s OMJ a celému kolektivu je nezbytnou součástí tohoto výzkumného šetření.

Jména třídních učitelek byla anonymizována a pro jednodušší přiřazení ke třídám jim byla přiřazena stejná písmena jako třídám, tedy X, Y a Z.

Paní učitelka X je třídní učitelkou ve své třídě druhým rokem, třídu přebírala z prvního stupně. Nejvíce času tráví se svojí třídou rozdělenou na poloviny při výuce cizího jazyka.

Paní učitelka Y je třídní učitelkou v dané třídě Y již třetím rokem, přebírala je výjimečně již v 5. ročníku, neb třída neměla dlouhodobě a stabilně obsazenou pozici třídního učitele. Svoji třídu vyučuje český jazyk, což ji umožňuje větší časovou dotaci strávenou ve třídě.

Paní učitelka Z je též třídní učitelkou v dané třídě druhým školním rokem od 6. ročníku. Ve své třídě vyučuje zeměpis, tedy pravidelně dvě hodiny týdně.

Všechny tři třídní učitelky mají navíc ke své výuce se třídou pravidelně jednou týdně třídnickou hodinu. Zároveň délka pedagogické praxe u všech respondentek přesahuje 10 let, z toho se jedná o jejich minimálně druhé třídnictví.

11.2 Struktura rozhovorů

Pro rozhovor bylo připraveno celkem 18 otázek rozdělených do 5 oblastí – vymezení žáků s OMJ, proces adaptace, podpora sociální oblasti wellbeingu, náročné chování a spolupráce se ŠPP a obecné. Pokud bylo třeba ujistit se o správném pochopení odpovědi, tazatelka se respondentek doptala. Ne vždy též v rozhovorech explicitně zazněly všechny připravené otázky, protože odpověď zazněla již dříve. Časová délka rozhovorů činila v průměru 30 minut.

Otázky k rozhovorům jsou k nahlédnutí v příloze práce (příloha č. 2).

11.3 Analýza rozhovorů

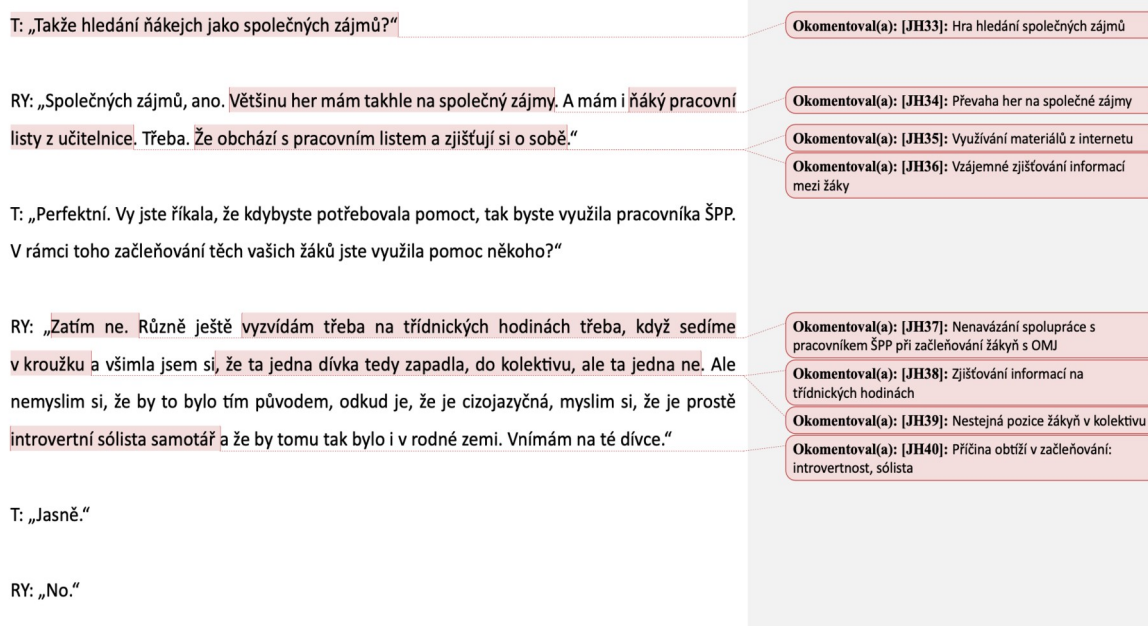
Nahrávky rozhovorů byly nejprve přepsány do textové podoby. Přepis rozhovorů byl doslovný. Dále byla data z přepisů kódována prostřednictvím otevřeného kódování. Při kódování jsou získané „*údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Šed'ová 2007, in Švaříček et al., 2007, s. 211). V první fázi je nezbytná analýza textu, který je rozdělen na jednotky s určitým významem, důležitým pro cíl práce. Každé jednotce je přidělen kód, který danou jednotku určitým způsobem vystihuje. V první etapě vzniklo celkem 495 kódů, které byly sepsány do Excel souboru. Každý kód byl zároveň samostatně označen pro snadnější orientaci. V rámci systematické kategorizace, za kterou Šed'ová (2007, in Švaříček et al., 2007, s. 221) považuje „*seskupování podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti*“ vzniklo celkem 6 kategorií:

- *Žák s OMJ*
- *Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)*
- *Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)*
- *Práce s třídním kolektivem*
- *Spolupráce*
- *Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu.*

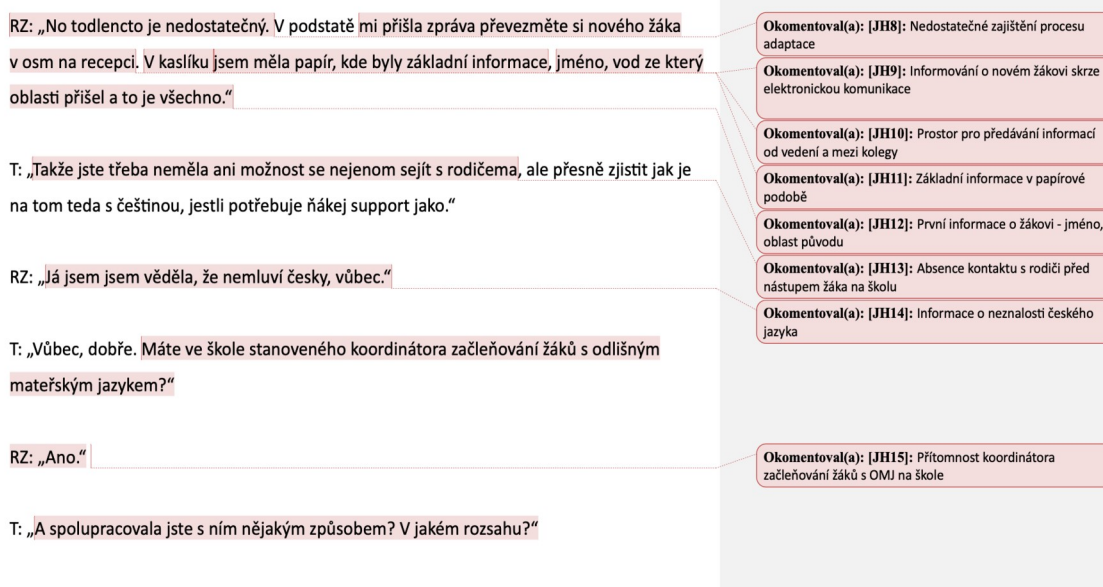
V průběhu analýzy byla vytvořena též kategorie Náročné a rizikové chování, která byla následně rozložena do kategorií Žák s OMJ nebo Práce s třídním kolektivem dle relevance.

Pro interpretaci získaných dat byla zvolena technika vyložení karet, kdy byl kategorizovaný seznam kódů uspořádan a byl sestaven text, který „je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Šedřová in Švaříček et al., 2007, s. 226). Data byla interpretována pro každou respondentku zvlášť a následně byla porovnána.

Obrázek č. 1 – Ukázka kódování rozhovoru s třídní učitelkou X



Obrázek č. 2 – Ukázka kódování rozhovoru s třídní učitelkou Z



Obrázek č. 3 – Ukázka kategorizace 1

Kód - číslo	znění kódu	Kategorie
RX_01	Informování třídy o novém žákovi	Třídní kolektiv
RX_02	Podpora empatie mezi žáky	Třídní kolektiv
RX_03	Neznalost jazyka	Žák s OMJ
RX_04	Podpora empatie mezi žáky	Třídní kolektiv
RX_05	Přirovnání k emigraci	Třídní kolektiv
RX_06	Nedostatečné jazykové dovednosti žáka s OMJ	Žák s OMJ
RX_07	Začlenění ke skupině dětí se stejným mateřským jazykem	Podpora
RX_08	Podpora od žáků se stejným mateřským jazykem	Spolupráce
RX_09	Žádný kontakt s rodiči/zákonnými zástupci při nástupu žáka do školy	Spolupráce
RX_10	První kontakt s rodiči téměř po 3 měsících	Spolupráce
RX_11	Spolupráce s kolegy se stejným mateřským jazykem	Spolupráce
RX_12	Nabídka rozhovoru v mateřském jazyce	Podpora
RX_13	Nabídka rozhovoru s učitelem	Podpora
RX_14	Přítomnost koordinátora začleňování žáků s OMJ na škole	Adaptace žáků s OMJ (Překážky, organizace)
RX_15	Podpora českého jazyka	Adaptace žáků s OMJ (Překážky, organizace)
RX_16	Spolupráce s kolegy koordinátorkou	Spolupráce
RX_17	Administrativní role koordinátorky žáků s OMJ (evidence žáků)	Adaptace žáků s OMJ (Překážky, organizace)
RX_18	Role koordinátorky žáků s OMJ (dělení žáků)	Adaptace žáků s OMJ (Překážky, organizace)
RX_19	Výuka češtiny žáků s OMJ učitelem se stejným mateřským jazykem	Adaptace žáků s OMJ (Překážky, organizace)
RX_20	Individuální výuka českého jazyka pro žáky s OMJ	Adaptace žáků s OMJ (Překážky, organizace)
RX_21	Komunikace TU s koordinátorkou žáků s OMJ	Spolupráce
RX_22	Absence strukturované podpory/plánu	Vzdělávací a výukové strategie
RX_23	Nízká úroveň angličtiny oproti ostatním žákům	Žák s OMJ
RX_24	Nižší hodinová dotace angličtiny na předchozí škole	Žák s OMJ
RX_25	Nižší úroveň jazykové podpory (cizí jazyk)	Žák s OMJ

Obrázek č. 4 – Ukázka kategorizace 2

RY_92	Absence kontaktu s rodiči před nástupem dívky na školu	Spolupráce
RY_93	Tolerance a otevřenost ze strany českých žáků	Třídní kolektiv
RY_94	Neovlivnění pozice v kolektivu původem dívky	Žák s OMJ
RY_95	Nabídka přátelství mezi žákyněmi	Podpora
RY_96	Komunikace mezi ukrajinskými žákyněmi v českém jazyce	Podpora
RY_97	Mimo třídu komunikace s kamarádkou v ukajinštině	Podpora
RY_98	Zvýšená absence žákyně s OMJ	Náročné a rizikové chování
RY_99	Bezproblémové omlouvání absence	Spolupráce
RY_100	Zvýšená absence žákyně s OMJ	Náročné a rizikové chování
RY_101	Charakteristika žákyně s OMJ - smutek	Žák s OMJ
RY_102	Charakteristika žákyně s OMJ - smutná i přes oblíbenost v kolektivu	Žák s OMJ
RY_103	Možné příčiny smutku - vykořenění z rodné vlasti, válka	Žák s OMJ
RY_104	Charakteristika žákyně s OMJ - veselá, ale současně emo styl	Žák s OMJ
RY_105	Charakteristika žákyně s OMJ - depresivní znaky	Žák s OMJ
RY_106	Smutek - souhlasný znak žákyň s OMJ	Žák s OMJ
RY_107	Přátelské vztahy v kolektivu	Třídní kolektiv
RY_108	Absence hádek	Třídní kolektiv
RY_109	Bezproblémové postavení v kolektivu	Třídní kolektiv
RY_110	Nepotřeba spolupráce se ŠPP v řešení náročného chování	Spolupráce
RY_111	Nevyužití externí organizace k řešení problémů v kolektivu	Spolupráce
RY_112	Absence strukturované podpory/plánu	Vzdělávací a výukové strategie
RY_113	Tolerance specifických chyb	Vzdělávací a výukové strategie
RY_114	Chování podle prostředí	Náročné a rizikové chování

11.4 Vlastní šetření

Třídní učitelka X

Žák s OMJ

Do třídy X přišla v září 2024 jedna nová žákyně z Ukrajiny. Znalost češtiny byla téměř nulová, dle slov paní učitelky *„nemluví česky pořádně, jo, téměř vůbec nerozumí“*. Porozumění se v době adaptace zlepšilo, avšak stále přetrvává snížená vyjadřovací schopnost. Kromě neznalosti češtiny jsou patrné neznalosti například i v angličtině, kde *„je, mnohem slabší než jako ostatní“*. Paní učitelka však zdůraznila individuální nadání žákyně, kdy je dle ní *„přirozeně šikovná,“* ale nesoulad ve výuce cizího jazyka v České republice a na Ukrajině zapříčiňuje limity v aktivní participaci ve výuce angličtiny, kterou vyučuje právě paní učitelka třídní. Díky snaze žákyně je však patrný progres a schopnost dosáhnout výsledků navzdory obtížím. U této žákyně se nevyskytlo dosud žádné rizikové či náročné chování, docházka je dle paní učitelky třídní pravidelná a *„absenci má velmi nízkou.“* Pozici žákyně v kolektivu paní učitelka popisuje jako bezkonfliktní, kdy *„nemá jako ona s někým nebo s ní někdo jakoby nějaký problém,“* je navíc dost introvertní. V rodné zemi žákyně z důvodu problémů v kolektivu změnila již *„dvě školy, jo, že nemohla jakoby zapadnout“*, dle hodnocení paní učitelky však *„ted'ka tady jakoby zapadla.“*

Ve třídě se nacházejí ještě další dva žáci s OMJ přichozí na základě válečného konfliktu na Ukrajině, kdy u jednoho z žáků paní učitelka v poslední době pozoruje laxnější přístup až demotivaci, konkrétně *„on se tak jako usmívá, a že všechno jako v pořádku, ale není v pořádku.“* Potíže se objevují především například při změně činností ve výuce či v přípravě na výuku. Jeho současný přístup popsala paní učitelka též jako lenivý a příčinu této změny vidí právě i v nedostatečně osvojeném českém jazyce, který tak žáka ve výuce a v kolektivu samotném limituje. Potíže s přechodem od jedné činnosti k druhé mohou právě dle Bartoňové a Vítkové (2018) být důsledkem frustrace například v důsledku jazykové bariéry.

Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)

V rámci organizace adaptace žáků s mateřským jazykem je na škole přítomna koordinátorka začleňování žáků s OMJ. Náplní její práce je především přiřazování žáků na výuku češtiny

jako druhého jazyka nebo na doučování, které škola nabízí. Sama výše zmíněná žákyně dochází na češtinu jako druhý jazyk. Koordinátorka pro žáky s OMJ se především stará o administrativní věci, kdy *„hlídá tydlety věci, kdo ještě má nárok, kdo nemá nárok.“* Současně působí jako vyučující češtiny jako druhého jazyka. Spolupráce třídní učitelky a koordinátorky spočívala především v elektronické komunikaci na začátku školního roku a v současné době dle paní učitelky probíhá komunikace spíše nárazově při setkání *„spíš spolu komunikujeme, jestli chodí, jestli dochází do těch hodin, když ji vidím, tak se ji prostě zeptám.“* Oblast sociálního začleňování žákyně nebyla s koordinátorkou nijak konzultována.

Za zásadní překážky v adaptaci u žáků s OMJ paní učitelka třídní považuje především jazykovou bariéru, která výrazně ovlivňuje i sociální oblast adaptace a tím i sociální oblast wellbeingu samotného žáka. Další situací, která vzniká v důsledku jazykové bariéry je nepochopení žákyní učitelem *„kolikrát v tom šrumci člověk prostě nerozumí a nevím pak, jak ji pomoci.“*

Pro úspěšný proces adaptace by dle paní učitelky byla potřeba intenzivní výuka češtiny v prvním roce pobytu, *„jestli jsou tady prostě, že by měli mít první rok jenom češtinu.“*

Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)

Psychosociální podpora žáka s OMJ

Pro úspěšné začlenění do kolektivu je nezbytná podpora příchozího žáka ze strany třídního učitele, neb v dané škole neprobíhá podpora v této oblasti ze strany koordinátora žáků s OMJ. Paní učitelka třídní pro podporu nejvíce využívá nabídku rozhovoru, a to nejen s ní, ale i s paní učitelkou se stejným mateřským jazykem *„kdyby jako taky cokoli potřebovala, tak že tady ta paní učitelka je, že se může na ní obrátit. Jo, že může samozřejmě na mě, ale že může jakoby i na ní,“* čímž se snaží eliminovat i případné nepochopení, ke kterému by mohlo při rozhovoru s ní a žákyní dojít. Často se paní učitelka zajímá o pocity žákyně v kolektivu a *„jestli chodí ráda do školy“*. Rozhovory často probíhají individuálně o přestávkách, ale někdy i kolektivně: *„prostě někdy mluvíme jako spolu, jako kolektiv a někdy spíš, že si ty děti o přestávce vytáhnou.“*

Výrazný vliv na sociální wellbeing žáků s OMJ třídní učitelka spatřuje ve tvoření skupin v rámci třídy (ale i školy) žáků se stejným mateřským jazykem *„oni přirozeně jsou spolu“*.

Jedná se pak o podporu od žáků samotných. Tvorbu takových skupin považuje paní učitelka za přirozenou a postavení žáků v těchto skupinách vnímá pozitivně.

Vzdělávací a výukové strategie

Do kategorie podpory spadají i vzdělávací a výukové strategie, skrze které se vyučující snaží eliminovat jazykovou bariéru a podpořit žáky v jejich školním výkonu. Žák s odlišným mateřským jazykem spadá do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle §16, odst. 1, zákon č. 561/2004, Sb. Školský zákon a má tak nárok například na plán pedagogické podpory a podpůrná opatření určitého stupně (viz kapitola 5). Byť je žákům poskytována výuka druhého jazyka, jakýkoli strukturovaný plán či podpora chybí. I přes to, že dle slov paní učitelky „*není nic konkrétního. Jakoby není nic sepsaného, není nic konkrétního*“ poskytuje dle svého uvážení v rámci výuky žákyni podpůrná opatření 1. stupně. Především se jedná o toleranci limitů žákyně „*zohledňuju to, že, že v podstatě nemůže mi vlastně stoprocentně udělat to, co jiní žáci,*“ individuální dopomoc ve výuce „*že si třeba k ní jako sednu*“ a domluva na cvičeních, na kterých žákyně daný předmět procvičuje. Ve výuce například ale paní učitelka neposkytuje žákyni více času na práci: „*Úplně jako delší čas nebo jako, jako ne.*“

Práce se třídním kolektivem

Práce s třídním kolektivem je zásadní při začleňování žáků s OMJ. Dle Slowíka (2022) je to právě úroveň kvality sociálního klimatu, která je jednou ze základních oblastí inkluze. Pro přijetí žáka s OMJ je také důležitá příprava před jeho příchodem. Před samotným příchodem žákyně do třídy paní učitelka kolektiv informovala o jejím příchodu: „*spíš jsem já řekla jakoby dětem, že budeme mít tady tu holčičku*“ a snažila se o podporu empatie skrze přirovnání „*to je prostě moje oblíbené to s tím Německem, jo, že představte si prostě sebe, jo, že ste jako tam, jo vlastně za to nemůžete, ste se tam vlastně odstěhovali*“. Před příchodem žákyně s OMJ nebyla nijak zjišťována míra kvality klimatu ve třídě a stejně tak nebyla kvalita monitorována standardizovaným nástrojem ani po jejím příchodu.

Při příchodu žákyně nebyla zahrnuta žádná výrazná podpůrná opatření k jejímu sociálnímu začlenění, dle paní učitelky se žákyně plynule „*začlenila jako do té partičky jakoby ukrajinských dětí, co tam je*“ a bylo pro ni překvapující zjistit, že na Ukrajině měla se

začleněním potíže. I tak je s kolektivem pravidelně pracováno, a to především v rámci třídnických hodin, které jsou ve třídě pravidelně 1x týdně. Mezi konkrétní metody, které paní učitelka v třídnických hodinách využívá, patří především jasné stanovení pravidel, kdy za nejdůležitější považuje vzájemný respekt a toleranci *„na těch třídnických hodinách, nebo i jako celkově, že si vlastně říkáme, to, že jsme všichni jakoby na té jedné lodi a že se máme jakoby respektovat minimálně, že nemusíme být jako nejlepší kamarádi, ale že prostě se máme minimálně tolerovat.“* Nejčastější náplní třídnických hodin bývají dle paní učitelky *„spíše diskuze a případně hry“* a to především se zaměřením na aktuální problémy ve třídě *„vždycky se tam řeší to, co se jako aktuálně řeší.“* Pro podporu postavení žákyně v kolektivu byla třída informována o jejích limitech a možných důsledcích ve výuce a proč ji občasné paní učitelka věnuje ve výuce více individuální podpory.

V rámci třídnických hodin má paní učitelka možnost využívat metodiku třídnických hodin, *„kterou pro nás tady ve škole dělá tým třídnických hodin.“* Využívání metodiky je však dobrovolné a dle paní učitelky zahrnuje i nabídku aktivit pro posílení multikulturního myšlení, které však ona sama dosud nevyužila. Pravidelnost třídnických hodin hodnotí paní učitelka pozitivně, navíc pozitivně hodnotí projektové a adaptační dny, kdy má nejvíce společného času se třídou.

V kolektivu třídy bylo zapotřebí řešit konflikt mezi skupinou českých a skupinou ukrajinských žákyní, kam spadá i žákyně přichozí v tomto školním roce. Nejprve byla paní učitelka třídní informována žákyněmi s OMJ, že dochází mezi skupinami dívek k incidentům především v hodinách tělesné výchovy *„někdo hodně na ně jako šlapou české holky a bylo to hlavně v hodinách tělesné výchovy (...) V šatně, když se převlíkaly, tak se tam zavřeli dveře, ty je zavřeli, nevím, tys, ty mi šlápněš na to, a už si prostě nadávaly. No a ukrajinské holky právě přišly s tím, že jim ty české nadávají, jakože docela prostě hnusně.“* V rámci řešení konfliktu zvolila paní učitelka otevřenou konfrontaci, kdy jednotlivé strany vyzvala, aby si sepsaly, co vnímají jako problematické a následně je nechala své závěry vyříkat ve třídnické hodině. Příčinou vzniku konfliktu se ukázala jazyková bariéra mezi žákyněmi *„vzešlo z toho, že vlastně českým holkám vadí to, že oni mluví ukrajinsky a že pomlouvají ukrajinsky.“* Používání sprostých slov v mateřském jazyce bylo však potvrzeno následně i paní učitelkou, která žákyním s OMJ plně rozumí. Následně s žákyněmi pracovala

i paní učitelka na tělocvik, která je zároveň metodičkou prevence a paní učitelka třídní kromě konfrontace v rámci třídnické hodiny a vymezení pravidel vedla i individuální rozhovory: *„my sme si vlastně řekli v na třídnický, že sme vlastně zavedli pravidlo, že žádná sprostá slova, protože jako už si kluci začali trochu jako sprostá slova tam používat, že za to jde prostě okamžitě prostě poznámka a zase jsme si připomněli, že jasně, že se máme k sobě prostě chovat hezky, jako s respektem a tak dále. A zároveň jsem ukrajinské holky jako poprosila, aby prostě zkusily trochu míň tu ukrajinštinu, že to prostě opravdu může vadit, že to že prostě někdo nerozumí, jako, jo že prostě prostě jako nevíme, jestli jako se baví o počasí, nebo prostě, jo, nebo někoho zrovna pomlouvaj.“* V době rozhovoru se konflikty ve třídě nevyskytovaly, ovšem rozdělení do skupin přetrvávalo.

Možné konflikty ve třídě, a ne vždy úspěšnou adaptaci žáků s OMJ, přisuzuje paní učitelka především vývojové úrovni žáků a tím dle ní nižší míře tolerance, kdy *„málo který žák je jako fakt prostě vezme a bude mít na ně trpělivost, že jim chce něco říct, jo, prostě jsou to děti.“*

Spolupráce

Spolupráce s rodiči a kolegy je nezbytná pro podporu žáka v kolektivu. První *„kontakt s rodiči byl až na 3v1,“* tedy v rámci tripartitní schůzky, která proběhla v listopadu 2024, téměř 3 měsíce od příchodu žákyně do třídy. Absence informací od rodičů v počátku roku paní učitelku limitovalo v určitých aktivitách ve výuce, kdy nevěděla, jak moc může žákyni zapojovat a zadávat jí úkoly, když *„třeba nemá ani počítač nebo tak.“*

V oblasti kolegiální podpory spolupracovala paní učitelka především s vyučující se stejným mateřským jazykem, a to například i v rámci tripartit, kde *„tam byla jako tlumočnice.“* Nevýhodu překladu však paní učitelka spatřuje především v tom, že se některé informace v překladu ztratily, například při sdělení, že dcera měla v rodné zemi problém se začleňováním: *„to už jenom jako vypadlo, protože to šlo přes tu tlumočnici.“* Rozsah spolupráce s koordinátorkou pro žáky s OMJ je popsán výše v kategorii adaptace. Další kolegiální podpora zacílená na sociální wellbeing nejen žáků s OMJ je možná skrze tým třídnických hodin, jehož nabídku však paní učitelka dosud nevyužila.

Spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště v počátku adaptace dívky navázána nebyla, ovšem ve chvíli, kdy se vyskytl konflikt v kolektivu mezi českými

a ukrajinskými žákyněmi, oslovila paní učitelka třídní svého spádového speciálního pedagoga, který svolal schůzku s ní a paní učitelkou na tělocvik, kde se domluvili na postupu, který paní učitelka třídní následně realizovala ve svých třídnických hodin. Zároveň v kontextu žáků s OMJ požádala paní učitelka svého spádového speciálního pedagoga o podpůrný rozhovor se žákem, u kterého se v současné době objevilo více demotivace a laxnějšího přístupu, zda by si ho nemohl „vzít a promluvit s ním, i tím, že on je jakoby chlap, trochu si popovídat, co vlastně se tomu *jméno* honí v hlavě.“

Veškeré řešení ohledně třídy a třídního klimatu vždy proběhlo pouze v rámci školy a nebyla přizvána žádná externí organizace.

Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu

Fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu hodnotí paní učitelka jako problematické. Dle ní je velmi limitující kapacita škola a fakt, že například „*děti prostě nemají třeba tu možnost si vyjít jako o velké přestávce ven.*“ Některé žákyně od ní ze třídy se například „*sdužovaly na záchodech o velký přestávce i s holkama z jiných třídy*“ a při rozhovoru s paní učitelkou, aby chodily někam jinam, se tázaly „*kde máme být a jak máme být,*“ kdy jediná možnost byla „*prostě na chodbě, jo takže, teď jsou prostě různě na chodbách nebo na jiným patře.*“ V prostoru školy, na tzv. galerii, mají žáci možnost využít například fotbálek či ping pong, ale dle paní učitelky chybí prostory především pro děvčata, kde by se mohla scházet.

Pozitivně však hodnotí paní učitelka otevřenost vedení školy vůči nápadům učitelů k podpoře sociální oblasti wellbeingu „*Já si myslím, že určitě, že, že jako kdybych přišla jako s nějakým nápadem a něk se do toho pustila, tak si myslím, že ano, že bych v tom dletom, že v tom dletom je jakoby naše vedení velmi otevřené a že vlastně cokoli si člověk jako vymyslí a dává to smysl, tak v podstatě to může zrealizovat.*“ Sama však konkrétně nad změnou organizačních opatření „*zase takhle nepřemýšlela.*“

Třídní učitelka Y

Žák s OMJ

V září 2024 do třídy Y přišly dvě nové žákyně s OMJ. U obou žákyň již proběhal určitá míra jazykové adaptace na jiné škole v České republice, takže *„přišly už poměrně dobře jazykově vybavené.“* Úroveň českého jazyka obou žákyň paní učitelka charakterizovala pozitivně byť s mírnými nedostatky, které však vnímá i u jiných žáků s OMJ: *„Dobře rozumí, dobře mluví a jsou to zrovna inteligentní dívky, nicméně u nich spatřuji to, co je i v jiných třídách, u těch ukrajinských žáků problém, v českém jazyce rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek.“* U obou žákyň vyzdvihuje paní učitelka jejich rozumové nadání. Pozice v kolektivu žákyň je však nestejná, dle paní učitelky *„jedna dívka tedy zapadla, do kolektivu, ale ta jedna ne.“* Domnívá se, že za nezapadnutím do kolektivu je spíše povaha žákyně než například její původ *„nemyslím si, že by to bylo tím původem, odkud je, že je cizojazyčná, myslím si, že je prostě introvertní sólista samotář a že by tomu tak bylo i v rodné zemi.“* Paní učitelka vnímá, že pro *„ní, jako pro osobnost, povahu, charakter, je těžší asi navazovat ta přátelství.“* Druhá žákyně dle ní má bezproblémovou pozici v kolektivu, ale charakterizovala ji jako smutnou. *„Přesto, že se nejlíp začlenila do toho kolektivu těch kamarádek a je oblíbená, je oblíbená, tak je smutná.“* Příčinou dle paní učitelky může být to, *„že je samozřejmě vykořeněna z rodné vlasti a že tam probíhá nějaký utrpení, válka a tak dále.“*

Ve třídě se nachází ještě jedna žákyně s OMJ přichází na základě válečného konfliktu na Ukrajině, která přišla v září 2022, kdy však již byla jejich třídní učitelkou právě naše respondentka. Ta je dle slov paní učitelky *„tak začleněná přirozeně a jak je i velice inteligentní a jazykově vybavená, že jsem úplně zapomněla, že vlastně zvnějšku.“* V době příchodu do školy (září 2022) by ji paní učitelka charakterizovala jako *„veselou, sympatickou a hodně inteligentní.“* Jedná se o žákyni *„spíš taky introvertní“* a v poslední době u ní paní učitelka též pozoruje zvýšenou míru smutku, charakterizovanou *„spíš jako deprese. No ale z té situace na Ukrajině si myslím. Že to není z toho, že by ve třídě jim nebylo hezky.“*

Ani u jedné z žákyň se nevyskytlo žádné rizikové či náročné chování, které by bylo zapotřebí řešit, pouze žákyně přichází v letošním roce však mají obě zvýšenou absenci „*docela chybí, ale je to všechno omluveno.*“ Vyšší míru pozornosti však vzbuzuje u dvou žákyň zvýšený smutek.

Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)

Informaci o příchodu žákyní obdržela paní učitelka v přípravném týdnu, a to papírovou formou, kdy měla dokumenty z předchozích škol ve své schránce ve sborovně. Jiné informace neobdržela. Na škole působí koordinátorka pro začleňování žáků s OMJ, která dle paní učitelky přišla ve stejném roce, kdy ona přebírala třídu v září 2022, a spolupráce s ní probíhala ve všech případech obdobně. Na začátku roku se společně spojily, aby si sdělily, zda dívky potřebují jazykovou podporu a tím jejich spolupráce skončila. Organizačně tak zajišťovala a zajišťuje především jazykovou podporu, což tak vnímá právě i paní učitelka třídní „*že to je ta jazyková, to jazykové začlenění,*“ ale není si vědoma, „*že by tady byl koordinátor, na ty sociální vazby.*“ To je dle ní v „*kompetenci třídního učitele, nebo speciálního pedagoga pro tu třídu.*“ V rámci jazykové podpory koordinátorka pro začleňování žáků s OMJ zajišťuje výuku češtiny jako druhého jazyka nebo doučování, které však obě žákyně přichází v září 2024 odmítly. Komunikace mezi třídní učitelkou a koordinátorkou probíhala pouze elektronicky, k žádné osobní schůzce nedošlo.

Neb u žákyň nebyla příliš velká jazyková bariéra, paní učitelka si není vědoma větších překážek v adaptaci, které by u jejich žákyň nastaly. U jedné žákyně je to ale pravděpodobně osobnostní nastavení, které lze těžko ovlivnit. Za znak úspěšné sociální adaptace považuje paní učitelka moment, kdy „*se k nim děti chovají ohleduplně, vstřícně, nápomocně.*“

Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)

Psychosociální podpora žáka s OMJ

Jak již bylo výše zmíněno, koordinátorka pro začleňování žáků s OMJ se nepodílela na sociální oblasti adaptace žákyň s OMJ a dle paní učitelky je to právě třídní učitel, případně speciální pedagog, jehož je to úkol. Pro podporu pohody v sociální oblasti v individuální interakci se žákyní využívá paní učitelka rozhovor, kdy společně reflektují jejich pozice

v kolektivu. Důležité je též pozorování a motivace, na které paní učitelce záleží: „pozoruju, vyzvídám a motivuju okolí, aby to probíhalo, to začlenění. Záleží mi na tom.“ Žákyni, u které paní učitelka pozoruje nezapadnutí do kolektivu, „nabízela třeba, že si může sednout jinam,“ což ale žákyně odmítla.

Výrazný vliv na individuální podporu v sociální oblasti mají v této třídě žáci samotní. Například při nabídce přesazení se snažili žákyni podpořit, paní učitelce „řekli může vedle nás, jo. Jsou vstřícný a řeknou pojď *jméno* k nám, můžeš sedět vedle mě.“ Mimo třídní kolektiv mají žákyně s OMJ přátele i v jiných třídách, se kterými hovoří mateřským jazykem.

Vzdělávací a výukové strategie

V rámci podpory ve výuce nebyl ani u jedné žákyně sestaven plán pedagogické podpory a nebyla nastavena ani vyšší forma podpůrných opatření. Paní učitelka ve výuce však pozoruje, kde žáci s OMJ „nejvíce tedy chybují, ale to všechny tyto děti v diakritice, háčky a čárky,“ k čemuž je tolerantní.

Práce se třídním kolektivem

Informaci o tom, že přijdou dvě nové žákyně s OMJ obdržela paní učitelka až v přípravném týdnu, neměla tak možnost kolektiv na příchod nových žákyň připravit. Využila tak tzv. adaptační dny, kdy „v září měli několikero ještě volných dopoledne, asi dvě dopoledne jsme měli, které jsme věnovali vlastně tomu stmelování.“ V rámci adaptačních dní paní učitelka realizovala adaptační hry, jako například Gordický uzel pro podporu spolupráce a další hry zaměřené především na mapování společných zájmů. Adaptační dopoledne probíhaly mimo areál školy, kdy žáci měli možnost diskutovat a dozvědět se o sobě něco navzájem. V nedalekém parku „si sedli do kroužku a každé dítě se holčiček na něco mělo zeptat a každá z těch dvou holčiček se ptaly mých dětí ze třídy, co je zajímá. Takže vlastně jsme jako zkusili i něco vyzjistit. Třeba koníčky, zájmy, jak dlouho jsou v Čechách, jestli mají domácí zvíře a tak dál. Jako různé otázky na to, co mají rády, co nemají rády, co poslouchají za hudbu, prostě jakékoli otázky.“

Vzhledem k tomu, že kolektiv byl v době, kdy si třídu paní učitelka přebírala, vysoce nestabilní, probíhala tam pravidelně v době dvou příchodů žákyň sociometrie. Po příchodu

však již sociometrie dělána nebyla, a to z důvodu, které vymezila paní učitelka takto: *„třída jako, řekněme, je kázeňsky v pořádku, klidná, vzorná, ale nejsou třeba tak bystří. Ale takhle co mám zpětnou vazbu od učitelů, od učitelů, co tam dochází, tak si nestěžují na kázeň. Takže už jsme nedělali žádný.“*

Pravidelná podpora třídního kolektivu probíhá ve třídnických hodinách, kde paní učitelka nejčastěji využívá diskuze. Třídnické hodiny nejčastěji slouží jako prostor pro řešení aktuálních věcí ve třídě, i proto po adaptačních dnech další *„žádný takový začleňující aktivitu nedělali.“* Současné relativně klidné klima třídy přisuzuje paní učitelka především nastaveným pravidlům *„respektujícího prostředí (...), spolupráce, tolerance, ohleduplnosti, empatie a vlidných slov.“*

Pro podporu spolupráce a samostatnosti využívá paní učitelka prostředí internetové komunikace, kdy si vedou *„WhatsAppové skupinky (...), kde si žáci předávají informace, když někdo chybí.“* Žáci jsou tak *„motivováni k tomu, že když někdo z té skupiny chybí, tak ostatní mu tam sdílí. Vyfocený sešit, pracovní list, informace, kdy co je potřeba do školy přinést, kdy se píše písemka, z čeho, co se probíralo. Takže vedu ty žáky k samostatnosti, ale zároveň i k někomu jako partáctví a spolupráci.“*

Spolupráce

První kontakt s rodiči obou příchozích žákyň proběhl *„poprvé až na třídních schůzkách 3v1“* v listopadu 2024. Do té doby se jednalo maximálně o elektronickou komunikaci ohledně nabídky doučování či absence a intenzita kontaktu třídní učitelky s rodiči se nezměnila ani po třídních schůzkách.

V oblasti spolupráce s kolegy nejvíce paní učitelka akcentovala to, že dle zpětné vazby od učitelů, kteří ve třídě učí a kteří si *„nestěžují na kázeň,“* posuzuje i kvalitu třídního kolektivu. Větší spolupráce v oblasti podpory sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ s kolegy neprobíhá.

V kontextu spolupráce se školním poradenským pracovištěm nebyla navázána spolupráce v době příchodu (září 2024) žákyň do třídy. Paní učitelka spolupracovala se spádovou speciální pedagožkou v době, kdy třídu přebírala – září 2022. Právě se speciální pedagožkou v roce 2022 absolvovala paní učitelka první adaptační den, kdy realizovali společně

adaptační hry a paní učitelka je následně „*ten další rok vždycky jenom opakovala, už sama.*“ Pokud by však nastala situace, se kterou by si nevěděla paní učitelka rady, oslovila by právě svoji spádovou speciální pedagožku.

Veškeré řešení ohledně třídy a třídního klimatu vždy proběhlo pouze v rámci školy a nebyla přizvána žádná externí organizace.

Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu

Fyzické prostředí školy hodnotí paní učitelka jako neestetické. Dle jejích zkušeností „*roky zpětně tady byla i na chodbách velká špína, přijde mi to prostředí neestetické a často i špinavé. V naší škole navíc není nutné se přezouvat, tak si asi umíte představit, jak to tu vypadá hlavně v zimě nebo když prší.*“ Domnívá se, že právě neestetičnost prostředí má výrazný vliv na chování žáků a poté na samotné kolektivy. Zdůrazňuje též limit velikosti školy, kdy z důvodu velkého množství žáků „*je nedostatečný počet. Počet míst sezení v Tiché místnosti, počet fotbálků, počet stolů na stolní tenis.*“ Dodává ale, že věří, že i skrze probíhající rekonstrukci se počet daných zón a jednotlivého vybavení zvýší.

V rámci organizačních opatření vnímá paní učitelka otevřenost vedení školy vůči návrhům učitelů, především tedy hlavně od učitelů. „*Že z vedení nevzejde, že by asi z jejich volby, vůle, iniciativy a organizace tady něco vzešlo. To znamená, že když tady nějaký učitel něco chce, tak mu to bude schváleno, ale musí někdo s tím přijít. Není to jako shora. Že by vedení to chtělo a udělalo a realizovalo.*“ Akcentuje též možnost participace žáků, na jejichž popud na jaře 2024 vznikla právě tichá místnost, která je pro žáky „*otevřená vždy o velké přestávce a děti si tam mohou chodit relaxovat.*“ Vznikla v důsledku prosby žáků, kteří „*přišli s návrhem, že by rádi nějaké místo, kde by mohli být v tichu.*“ I zde se však ukazuje důsledek velké kapacity školy, protože „*je tam omezený počet míst, takže mnohdy jsou velké fronty a na děti se ani nedostane.*“

Třídní učitelka Z

Žák s OMJ

Do třídy Z přišel v září 2024 jeden žák s OMJ z Ukrajiny. Žák nikdy předtím v České republice nepobýval, jeho úroveň češtiny byla tak naprosto minimální. Žáka paní učitelka charakterizovala jako mentálně nevyzrálého, konkrétně je dle ní kognitivně „*tak na pátou třídu*“ a je u něj v porovnání se spolužáky výrazná infantilnost. Žák „*je takovej spíše tichej, sám (...), má takovej svůj svět. On si vezme telefon, jo a pokud mu neřeknu, že má něco dělat nebo, jo, tak on by si v klidu byl sám se sebou a nevšímal si nikoho, ničeho.*“ V důsledku čehož je pozice žáka v kolektivu nekonfliktní, avšak spíše zdrženlivá. V oblasti náročného či rizikového chování paní učitelka u žáka párkrát zaznamenala lži, „*že nenašel tu třídu, že tam měl to doučování,*“ protože dle ní „*tam prostě nechce.*“ Vnímá to jako důsledek frustrace v přetrvávající jazykové bariéře.

Zároveň je ve třídě žákyně s OMJ, která přišla do kolektivu již v roce 2022, ale stále u ní též přetrvává deficit ve znalostech a jazyková bariéra, byť je patrné výrazné zlepšení oproti době, kdy paní učitelka třídu přebírala. Její postavení ve třídě je též bezkonfliktní a oproti výše vymezenému spolužákovi aktivně na dění ve třídě participuje.

Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)

Organizační zajištění adaptace žáků s OMJ na škole hodnotí paní učitelka jako nedostatečné. Informaci o novém žákovi obdržela elektronicky, kdy ji bylo sděleno, aby si vyzvedla „*nového žáka v osm na recepci.*“ Ve schránce ve sborovně „*měla papír, kde byly základní informace, jméno, ze který oblasti přišel.*“ Jedinou kompletní informaci, kterou paní učitelka měla, bylo, že žák nehovoří vůbec česky. Navázala tak hned spoluprací se školní koordinátorkou pro začleňování žáků s OMJ, kdy domluvily společně výuku češtiny jako druhého jazyka a doučování. Dále s koordinátorkou nespolupracovala, ani v oblasti sociálního začlenění žáka. V oblasti formální podpory žák „*první půl rok nemá být známkován z češtiny*“ a očekává se tak zároveň prvních 6 měsíců tolerance vůči žákovi. Po 6 měsících však žák přechází do normálního režimu jako ostatní čeští žáci.

Jako nedostatečné v rámci organizace adaptace vnímá též zhodnocení schopností a dovedností žáků s OMJ. U obou svých žáků s OMJ je přesvědčená, že je pro ně daný ročník

2. stupně ZŠ příliš náročný. Vedení školy by dle ní „mělo dělat prostě průzkum tady toho, jestli ten žák do té třídy opravdu patří nebo nepatří. A na základě třeba všech učitelů, což tady chybí, jo, protože my se třeba všichni shodneme, že ten můj žák nemá v sedmé třídě co dělat, že by potřeboval být opravdu v šestý.“

Za překážky a věci znesnadňující adaptaci žáků s OMJ paní učitelka považuje především neznámou minulost žáka, protože „my nevíme, co se mu tam stalo.“ Příchod do cizí země je pro žáka šok a dle ní je problematický i fakt, že právě „přijde rovnou na druhý stupeň, kde teda to je strašně těžký, plus volitelný předměty.“ Adaptaci a osvojení českého jazyka znesnadňuje absence českého jazyka v domácím prostředí, kdy „vlastně jedinou šanci, kde může mluvit, je tady ve škole.“ Výuka českého jazyka, respektive češtiny jako druhého jazyka, je dle paní učitelky nedostatečná a „že třeba ten první půl rok by neměl chodit vůbec na normální češtinu, jenom jako v hodinách a měl by mít jenom tu výuku, aby se naučil pořádně.“

Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)

Psychosociální podpora žáka s OMJ

Na podpoře sociálního wellbeingu žáků s OMJ v kolektivu se dle paní učitelky má nejvíce podílet právě třídní učitel. Pro odbourávání jazykové bariéry paní učitelka nastavila pravidlo každodenní společné konverzace, kdy jí žák s OMJ každý den sdělí nové české slovíčko, které se naučil. „Třeba aby se mě zeptal, jak se mám. Já mu řeknu dobře a jak ty. Nebo aby mi třeba řekl nějaký barvy, prostě cokoliv.“ V případě vzájemného nepochopení volí paní učitelka možnost překladáře. Za zásadní považuje zapojení do aktivit tříd „aby prostě musel dělat všechno to, co dělají ostatní.“ Participace se týká i mimoškolních akcí, například Vánočních trhů a těm předcházejícím projektovým dnům, kdy žák „pomáhal“, a to dokonce i ve spolupráci se svým otcem. Dále pak různých exkurzí a jiných projektů.

Výrazným elementem v této oblasti je podpora ze strany spolužáků se stejným mateřským jazykem, kdy dle paní učitelky „kluci mu pomáhali. Ti, co původně jako mluvili ukrajinsky a oni mluvěj perfektně česky, ani ukrajinsky mluvit nechtěj. A oni mluví česky.“ V době rozhovoru se začal žák i lehce zapojovat do aktivit se spolužáky, kteří se „pořád jako snažej“ navazovat s ním přátelský vztah.

Vzdělávací a výukové strategie

U žáka v rámci podpory ve vzdělávání nebyl nastaven žádný plán pedagogické podpory. U žáka tak nejsou jasně vymezená ani případná podpůrná opatření 1. stupně. Paní učitelka však sama ve výuce používá například možnost překladače či spolupráci se spolužákem *„pokud neví, může si vzít překladač anebo když jsme psali třeba písemku, tak ten jeden spolužák mu překládal a on mu to říkal zpátky a psali to buďto česky nebo ukrajinsky.“* Zároveň je žák usazen v první lavici, *„aby byl pod dohledem, jak já říkám, aby byl tomu učiteli blíž.“* Žáci při testech nemají omezený čas, aby u nich paní učitelka eliminovala stres: *„U mě třeba má čas, na písemku mají všichni žáci času, kolik potřebují. Jo, i když je to test na deset minut, tak pokud to budou psát půl hodiny, tak vím, že mají třeba nějaký poruchy, potíže, nebo potřebují delší čas, já je nebudu omezovat časem, abych je stresovala.“*

Práce se třídním kolektivem

Před příchodem nového žáka a ani po jeho příchodu nebyla realizována žádná sociometrie pro zjištění míry klimatu. O příchodu se paní učitelka dozvěděla až v přípravném týdnu a neměla tak možnost třídu na příchod nového žáka připravit. Kolektiv třídy charakterizovala jako přátelský *„moje třída je opravdu přátelská.“* Nejvíce má možnost pracovat s kolektivem při třídnických hodinách, kde převažuje *„práce ve skupině. Aby vždycky s někým spolupracoval.“* Je to právě spolupráce a aktivity na ni zaměřené, které paní učitelka považuje za nejnosnější pro začleňování žáků s OMJ. Žáky motivuje ke spolupráci i ve chvíli, kdy spolupracovat odmítají, například přirovnáním, *„když potkáš lidi, se kterými nebudeš chtít pracovat, říkám musíte se navzájem naučit prostě spolupracovat, komunikovat.“* Zároveň pro posílení postavení žáka s OMJ v kolektivu nastavila paní učitelka pravidlo *„Mluvíme česky,“* kterým se tak snaží žáky motivovat ke komunikaci v češtině. Motivuje též české žáky ke komunikaci se žáky s OMJ, protože *„se nenaučí česky, když se s ní nebudete bavit, tak ona nemá šanci s Vámi mluvit.“*

Spolupráce

Spolupráce je nezbytnou součástí adaptace a zajišťování sociálního wellbeignu žáků. V rámci spolupráce s rodiči neproběhla žádná schůzka na začátku školního roku a s rodiči se paní učitelka nesetkala ani na tripartitních schůzkách 3v1 v listopadu. *„Viděla jenom tatínka,*

na těch trzích (pozn. Vánoční trhy), a maminku jednou u autobusu.“ Pozitivně však kvituje paní učitelka elektronickou komunikaci s rodiči a že *„když jim člověk napíše, co potřebuje, že třeba něco nemá, tak oni opravdu reagují zase hned.“*

Na úrovni kolegiální spolupráce při podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ nenavázala paní učitelka užší spolupráci s nikým z kolegů. Negativně však hodnotí, že žáci nemají možnost neomezeného času při testech i u jiných kolegů, jako je tomu například u ní. Neprobíhá zde tak přenos informací mezi kolegy a pokud ano, není všemi reflektován.

Paní učitelka nenavázala v rámci podpory sociální oblasti wellbeingu spolupráci se ŠPP ani s externí organizací. Kdyby tak však učinila, volila by spolupráci se svojí spádovou školní speciální pedagožkou.

Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu

Fyzické vybavení školy, které by podporovalo sociální wellbeing školy, hodnotí paní učitelka jako nedostatečné, dle ní *„není tady toho moc. Třeba na těch chodbách by to chtělo víc.“* Dle paní učitelky chybí ve škole vhodný prostor, kde by se žáci mohli scházet, protože nyní se scházejí nebo například volné hodiny tráví na chodbě (tzv. galerii), kde ale třeba není ani *„stoleček, že by si tam mohli něco odložit,“* a zároveň tam *„bývá zima.“* V prostoru galerie mají například ping pong, ale též jsou tu umělé sedačky, které nejsou dle paní učitelky příjemné na sezení. Sama paní učitelky by navrhovala, aby žáci měli k dispozici nástěnku, *„kde by si třeba mohli nalepit oni něco. Nevím, sejdeme se třeba v parku nebo jo, nějaký prostor pro ně taky není.“*

V rámci organizačních opatření paní učitelka pozitivně hodnotí otevřenost vedení vůči nápadům učitelů. Též hodnotí pozitivně otevřenost vedení k nápadům žáků, kdy se nyní žáci mohou zapojit do tvorby nově vzniklého prostoru u šaten, který by měl sloužit právě pro setkávání a trávení volného času. Sama paní učitelka společně se žáky své třídy sepsala a následně zaslala *„návrh na ten nový prostor u šaten, co by si tam vyloženě žáci přáli. (...) Že by třeba chtěli víc her, chtěli by tam sedací pytle.“* V průběhu rozhovoru paní učitelka projevila zájem o organizaci kroužku pro žáky s OMJ, *„aby měli jenom jako svoji komunitu,“* kdy dle ní by bylo vhodné, aby kroužek vedla *„asistentka, která mluví jak ukrajinsky, tak*

česky“ a žáci zde tak dostali prostor ventilovat „*co oni potřebují*.“ Kroužek by tak sloužil „*jako podpůrná skupina jenom pro ně*.“

12 Výsledky výzkumného šetření Etapa 1

Kapitola Výsledky výzkumného šetření Etapa 1 shrnuje a porovnává výsledky analýzy dat, která byla získána skrze již zmíněné polostrukturované rozhovory s třídními učitelkami ve vybraných třídách. Výsledky jsou rámcově ohraničeny jednotlivými kategoriemi, jako tomu bylo u analýzy jednotlivých rozhovorů.

Komparace dat v kategorii **Žák s OMJ** je z hlediska individuality každého žáka, rozdílné délky pobytu v České republice a též specifčnosti jednotlivých tříd problematická, ale u všech zmíněných žáků příchozích v září 2024 je dle respondentek pozice v kolektivu bezkonfliktní. Ve třídě X a ve třídě Y se nacházejí žákyně, které našly v kolektivu kamarády. Jedna z žákyní ve třídě Y je velmi introvertní a její pozice v kolektivu je hraniční, ale dle paní učitelky je to právě výše zmíněnou introvertní povahou. Introvertně a tiše však působí i žákyně ve třídě X a žák ve třídě Z. Žák ve třídě Z se do dění ve třídě zapojuje velmi pozvolně, ale již absolvoval nějaké společné mimoškolní třídní akce. Kromě introvertnosti za určitý shodný znak, který pozoruje paní učitelka ve své třídě Y, je smutek u dvou žákyň s OMJ, který u jedné klasifikovala až jako depresi. Příčinu vidí pravděpodobně právě ve vykořenění z vlasti a pokračujícím válečném konfliktu. U žákyně ze třídy X nebylo zaznamenáno žádné náročné či rizikové chování. U dívek ze třídy Y pozoruje paní učitelka třídní zvýšenou absenci, která je však rodiči řádně omlouvána. U žáka ve třídě Z paní učitelka několikrát zaznamenala lži, kdy žák například tvrdil, že nenašel třídu, kde mělo probíhat doučování. Důvod spatřuje v tom, že žákovi se na doučování nechtělo jít, a to dle ní v důsledku frustrace z přetrvávající jazykové bariéry.

V kategorii **Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)** všechny respondentky potvrdily přítomnost koordinátorky pro začleňování žáků s OMJ na škole. Její roli však vidí spíše jako administrativní, kdy s ní na začátku roku komunikovaly ohledně zařazení svých příchozích žáků na výuku češtiny jako druhého jazyka, případně na doučování zajištěné pedagogickou intervencí. Na adaptaci v sociální oblasti s ní ani jedna z respondentek nespolečupracovala. Třídní učitelky Y a Z zároveň uvedly, že informaci o nově příchozím žákovi obdržely v přípravném týdnu pouze papírovou formou a zároveň paní učitelka Z byla vyzvána elektroniky, aby si nového žáka vyzvedla první školní den na recepci. V době realizace rozhovorů (prosinec 2024) aktivně s koordinátorkou pro začleňování žáků s OMJ

komunikovala pouze paní učitelka X, která se zajímá především o docházku a výsledky příchozí žákyně v předmětu čeština jako druhý jazyk. Za překážky v adaptaci respondentky uvedly jazykovou bariéru, osobnostní nastavení žáka, neznalost minulosti žáka. Dle paní učitelky Z je navíc problematické nedostatečné mapování znalostí, schopností a dovedností žáků a jejich řazení do tříd, kdy ona sama se domnívá, že by například její žák s OMJ měl docházet o ročník níže. Dále vnímá za nedostatečnou hodinovou dotaci výuky češtiny jako druhého jazyka a společně s paní učitelkou X se shodují na tom, že by se po určitý čas měli žáci s OMJ věnovat pouze výuce češtiny jako druhého jazyka, nikoli výuce češtiny v klasickém pojetí.

Komparace dat v kategorii **Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)** ukazuje na angažovanost třídních učitelek v psychosociální podpoře žáků s OMJ. Nejčastěji respondentky nabízejí žákům podpurný rozhovor a pravidelně se zajímají o pocity žáků v kolektivu. Za důležité považuje respondentka Z zapojení žáka do všech aktivit tříd a to i těch mimoškolních. Respondentka Y navíc volí často i metodu pozorování a motivace okolí žáka, aby začlenění probíhalo s pozitivním výsledkem. Všechny respondentky se shodly, že výrazný vliv na psychosociální pohodu žáků s OMJ mají další žáci se stejným mateřským jazykem, a to jak v kmenové třídě, tak též ve třídách jiných. Pozitivně zároveň respondentky hodnotí snahu českých žáků navazovat s novými spolužáky kontakt.

Podpora žáků v rámci vzdělávacích a výukových strategiích není nijak oficiálně strukturována (například skrze plán pedagogické podpory či individuální vzdělávací plán). Všechny paní učitelky však žákům na základě svého aktuálního vyhodnocení ve výuce určitou míru podpory poskytují. Jedná se například o toleranci limitů a specifických chyb (diakritika), individuální dopomoc, nastavení domácí přípravy, usazení v první lavici, neomezený čas na vypracování testu v rámci hodiny.

Kategorie **Práce se třídním kolektivem** úzce navazuje i na organizační proces adaptace, který je ve škole nastaven. Dvě ze tří respondentek neměly možnost třídu předem informovat o příchodu nového žáka a pouze jedna paní učitelka tak měla možnost žákům informaci sdělit a podpořit jejich empatii. Pravidelné sledování klimatu třídy proběhlo před příchodem žáků s OMJ pouze v jedné třídě – třídě Y. Po příchodu žáků s OMJ nebyla realizována kontrolní sociometrie v žádné z vybraných tříd. Třídní učitelka třídy Y hovořila o práci s kolektivem

v rámci adaptačních dnů, které využila pro podporu poznání mezi stávajícími a nově přichozími žáky. Při adaptačních dnech hráli žáci různé hry zaměřené především na vzájemné poznání – záliby, koníčky. Také byly začleněny hry podporující spolupráci, například gordický uzel. Právě spolupráci respondentky Y a Z hodnotí za důležitý aspekt fungující třídy. I proto paní učitelka ve třídě Z realizuje často aktivity zaměřené na spolupráci a paní učitelka Y pro podporu spolupráce a samostatnosti navíc využívá internetovou komunikaci, kde jsou žáci motivováni k vzájemnému předávání informací.

Nejčastěji práce s kolektivem probíhá při třídnických hodinách, které mají všechny třídy pevně zavedené v rozvrhu. Konkrétní využívané metody jsou především diskuze a případně hry. Všechny respondentky akcentovaly nastavení pravidel v třídním kolektivu. Třídnické hodiny jsou též využívány jako prostor pro řešení aktuálních problémů kolektivu.

Řešení náročné situace v kolektivu bylo nutné pouze ve třídě X, kdy šlo o konflikt mezi skupinkou českých a ukrajinských žákyň. Po sesbírání informací, kdy se ukázalo, že dochází ke konfliktům především v hodinách tělesné výchovy, byly obě strany paní učitelkou vyzvány, aby si sepsaly, co je zatěžuje. V rámci jedné třídnické hodiny pak dostaly prostor si situace vyříkat. Ukázalo se též, že ukrajinské žákyně skupinku českých žákyň pomlouvají v mateřském jazyce, což následně vedlo k zavedení pravidla ve třídě *Žádná sprostá slova*. Dále byly realizovány individuální rozhovory a aktivity pro podporu dívčího kolektivu v předmětu tělesné výchovy, které vedla metodička prevence.

Při komparaci dat získaných v kategorii **Spolupráce** byla shodným znakem u všech respondentek absence setkání s rodiči při příchodu žáka s OMJ do třídy. Dvě respondentky se poprvé s rodiči žáka setkaly až v listopadu na třídních schůzkách, jedna až v prosinci na mimoškolní akci. Komunikace tak probíhala převážně jen elektronicky. Kolegiální spolupráci navazovala paní učitelka X především s kolegyní se stejným mateřským jazykem, kterým hovoří i přichozí žáci. Požádala ji například o součinnost při řešení konfliktu ve třídě a též při třídních schůzkách, kde byla jako tlumočnice. Paní učitelky Y a Z nenavázaly s kolegy spolupráci většího rozsahu. Kolegiální spolupráce a podpora v oblasti začleňování žáků s OMJ a podpory jejich sociálního wellbeingu je též možná skrze tým třídnických hodin, který ve škole působí. Spolupráci s týmem však nenavázala žádná z respondentek.

V oblasti spolupráce se ŠPP navázala v letošním školním roce přímou spoluprací pouze paní učitelka X, a to se svým spádovým školním speciálním pedagogem právě při řešení konfliktu mezi skupinkami českých a ukrajinských žákyň. Současně spolupracovala s metodičkou prevence, která realizovala aktivity pro podporu dívčího kolektivu. Paní třídní učitelka X svého kolegu speciálního pedagoga ze ŠPP navíc požádala o realizaci podpůrného rozhovoru se žákem s OMJ, u kterého v poslední době spatřuje větší míru demotivace. Paní učitelky Y a Z uvedly, že v letošním roce nenavázaly spoluprací s pracovníkem ŠPP, neb nenastala situace, kde by podle nich potřebovaly pomoc. Uvedly ale, že kdyby taková situace nastala, kontaktovaly by právě svoji spádovou speciální pedagožku. Paní učitelka Y navíc uvedla, že se speciální pedagožkou v oblasti začleňování a podpory spolupracovala již v roce 2022, kdy též měla nově žákyni s OMJ a zároveň byla nově třídní učitelkou v dané třídě. Tehdy společně realizovaly adaptační dny, kde se paní učitelka inspirovala konkrétními aktivitami, které následně již sama opakovala. Žádná z respondentek nenavázala v rámci podpory kolektivu spoluprací s externí organizací.

V oblasti kategorie **Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu** hodnotí souhlasně všechny respondentky fyzické prostředí školy jako nedostatečné, problematické až neestetické. Dle nich chybí především vhodné prostory, kde by se žáci mohli scházet. Současné prostory požadují za jsou nevyhovující, byť obsahují například pingpongové stoly, stolní fotbálky či umělé sedačky. V daném prostoru, tzv. galerii, navíc dle paní učitelky Z bývá často zima. Limitem pro zajištění daných prostorů respondentky souhlasně uvádějí velkou kapacitu školy. Nedostatečná je tak například i kapacita Tiché místnosti, která vznikla na jaře 2024 a kde žáci mnohdy čekají fronty a někdy se na ně ani nedostane. Všechny respondentky souhlasně vnímají otevřenost školy vůči námětům učitelů k podpoře sociální oblasti wellbeingu a vnímají tak možnost součinnosti na organizačních opatření. Paní učitelka Y se však domnívá, že vedení školy očekává iniciativu především od učitelů samotných. Paní učitelky Y a Z akcentují otevřenost vedení i k nápadům žáků samotných. Paní učitelka Z v rámci organizace navrhovala otevření kroužku pro žáky s OMJ, který by dal prostor ke sdílení jejich potřeb a který by mohl sloužit jako podpůrná skupina.

13 ETAPA 2

Druhá etapa šetření zahrnovala rozhovory se školními speciálními pedagogy, kteří spolupracují s třídnímu učiteli vybraných tříd. Cílem bylo zjistit, do jaké míry se vybraní pracovníci školního poradenského pracoviště zapojují do podpory sociální oblasti wellbeingu u žáků s OMJ.

13.1 Charakteristika respondentů – školní speciální pedagogové

Výběr pracovníků školního poradenského pracoviště byl záměrný, a to především proto, aby mohli poskytnout relevantní informace k výše vymezeným třídám a potvrdit či vyvrátit informace od třídních učitelů. Je nezbytné, aby při záměrném výběru byly vybrány právě ty osoby, které mají potřebné zkušenosti z konkrétně vymezeného prostředí (Gavora, 2000).

Ve vybrané škole, kde se naše zkoumané třídy nacházejí, má každý třídní učitel a potažmo jeho třída přiděleného pracovníka školního poradenského pracoviště, konkrétně školního speciálního pedagoga, se kterým má možnost spolupracovat a který zároveň zajišťuje péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě tato spádovost byla kritériem výběru pro realizaci rozhovoru.

Jména respondentů byla anonymizována a pro jejich rozlišení jim byly přiřazeny zkratky SP1 a SP2. Konkrétní přidělení ke třídám a třídním učitelům vyobrazuje následující tabulka:

Školní speciální pedagog (SP1)	<i>Třída a Třídní učitelka X</i>	
Školní speciální pedagožka (SP2)	<i>Třída a Třídní učitelka Y</i>	<i>Třída a Třídní učitelka Z</i>

Tabulka 2 Přiřazení tříd speciálním pedagogům

Školní speciální pedagog (SP1) působí na škole od ledna 2022, tedy v době realizace rozhovoru téměř 3 roky. S konkrétní třídou X pracuje od února 2022, měl ji na starosti tedy i v době, kdy vypukl válečný konflikt na Ukrajině. V té době se třída nacházela na 1. stupni a měla jinou paní učitelku třídní. S paní učitelkou třídní tak speciální pedagog SP1 spolupracuje od září 2023.

Školní speciální pedagožka (SP2) zastává včetně pozice školního speciálního pedagoga i pozici koordinátora školního poradenského pracoviště. Na škole v těchto pozicích působí již desátým rokem. Se třídou Y a její třídní učitelkou Y spolupracuje od září 2022, tedy již 4. školním rokem. Se třídou Z a její třídní učitelkou Z od září 2023, tedy 2. školním rokem.

13.2 Struktura rozhovorů

Struktura rozhovorů byla rozdělena obdobně jako v první etapě výzkumu do pěti významově ohraničených oblastí – vymezení své pozice a spolupráce se třídou, proces adaptace, podpora sociální oblasti wellbeingu, náročné chování a spolupráce s třídním učitelem a obecné. V průběhu rozhovoru bylo občas potřeba se ujistit o významu odpovědi respondenta, a ne vždy zazněly všechny otázky, jelikož někdy odpověď zazněla dříve, než byla otázka položena. Časové délka rozhovorů činila v průměru 20 minut.

Celkem bylo připraveno pro respondenty 14 otázek, jejichž znění je k nahlédnutí v příloze č. 3.

13.3 Analýza rozhovorů

Nahrávky samotných rozhovorů byly po jejich získání přepsány do textové podoby. Přepis rozhovorů byl doslovný. Data z rozhovorů byla analyzována pomocí metody otevřeného kódování, kdy byla rozebrána na jednotlivé kódy, kterých vzniklo celkem 255. Každá jednotka byla samostatně označena a zapsána do Excel souboru. V procesu systematické kategorizace byla data postupně poskládána a seskupena do jednotlivých kategorií, kterých vzniklo celkem 6. Vzniklé kategorie úzce navazují na kategorie první etapy výzkumného šetření, aby byla data možné komparovat. Jednotlivými vzniklými kategoriemi jsou:

- *Žák s OMJ*
- *Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)*
- *Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)*
- *Spolupráce s třídním učitelem*
- *Prevence a řešení náročného a rizikového chování*
- *Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu.*

Oproti etapě 1 schází kategorie Práce s třídním kolektivem, která probíhala především skrze třídní učitele, takže data relevantní této kategorie jsou řazena do kategorie *Spolupráce s třídním učitelem* anebo do kategorie *Prevence a řešení náročného a rizikového chování*.

Pro interpretaci získaných dat byla zvolena technika vyložení karet, kdy byl kategorizovaný seznam kódů uspořádán a byl sestaven text, který „je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Šed'ová in Švaříček et al., 2007, s. 226). Data byla interpretována pro každého respondenta druhé etapy zvlášť a následně byla porovnávána.

Obrázek č. 5 – Ukázka kódování rozhovoru se školním speciálním pedagogem SP1

T: „A případně se jako zahrnovala opatření třeba právě jako pro posílení postavení žáka v kolektivu? Pracovalo se tam něk s tadytou oblastí.“

RS1: „Tam to nebylo zapotřebí. Tam to bylo akorát u jedny dívky, která byla teda, ale ta tady byla snad delší dobu, ale tam to bylo na základě výchovy v rodině. Že ta holka prostě vůbec nebyla schopna spolupracovat s námi, nebo prostě pracovat v té třídě. Ale bylo to tam daný rodinou a nějakým“

T: „Jako kulturním nasazením?“

RS1: „Kulturním nastavením prostě že ta holka byla pod nějakým dejme tomu vlivem otce, kde týdlentý prostě částí světa funguje patří těžké patriarchát.“

T: „A jaká opatření teda třeba jste jako přijali k tomu posílit takhle a nebo jako pracovat tady s tou sférou, začlenit ji tady do toho kolektivu?“

RS1: „No, tam bylo potřeba jako přesvědčit ty rodiče, protože všechno jako šlo vod těch rodičů. Jo, ta holka třeba by i měla chuť, ale ty rodiče jí prostě úplně zašlapaly, s tím, že ta holka prostě neuměla češ, česky, doma se mluvilo jenom jejich vlastně mateřštinou, tím pádem ten progres v té češtině byl minimální, ale individuálním přístupem teda bejvaly třídni na 1. stupni do 5. třídy, ta holka jako docela i pěkně se začlenila a ty rodiče pochopili, že ty holce to jenom pomůže. Ta holka tady měla bráchu ještě, takže nevím jestli jako to pomohlo i díky tomu bráchovi, ale ta holka v tuhle chvíli jako není to supr, ale posunula se opravdu jako vo světelný roky.“

Okomentoval(a): [JH15]: Nepotřeba podpory pro posílení postavení žáka v kolektivu

Okomentoval(a): [JH16]: Obtíž dívky s OMI v kolektivu

Okomentoval(a): [JH17]: Příčina obtíží v adaptaci: výchova, kulturní nastavení

Okomentoval(a): [JH18]: Neschopnost spolupráce ze strany žákyně s OMI

Okomentoval(a): [JH19]: Vliv kulturního nastavení

Okomentoval(a): [JH20]: Vliv otce (Patriarchát)

Okomentoval(a): [JH21]: Potřeba přesvědčit rodiče

Okomentoval(a): [JH22]: Zájem ze strany dívky

Okomentoval(a): [JH23]: Absence komunikace v ČJ v domácím prostředí

Okomentoval(a): [JH24]: Minimální progres v důsledku absence ČJ v domácím prostředí

Okomentoval(a): [JH25]: Individuální přístup třídní učitelky na 1. stupni

Okomentoval(a): [JH26]: Pozitivní hodnocení současného postavení žákyně v kolektivu

Okomentoval(a): [JH27]: Přijetí rodiči

Okomentoval(a): [JH28]: Velké zlepšení, ale stále limity

Obrázek č. 6 – Ukázka kódování rozhovoru se školní speciální pedagogkou SP2

T: „V rámci nastavování těch opatření vzdělávacího charakter byla zahrnuta také opatření pro posílení postavení daných žáků v kolektivu?“

RS2: „Tak to už je vlastně zase v gestci třídního učitele, kdy vlastně na začátku vlastně jako se třeba po měsíci, co ti klienti vlastně vstoupili do toho kolektivu, tak vlastně udělali sociometrii, podívali se, jestli tam něco nenarází prostě v rámci toho, což třeba u těch dvou dívek bylo, že ty děti je vlastně neznají, protože mluví hodně spolu ukrajinsky, nejsou úplně jakoby sdílné s těmi dětmi ze třídy, protože vlastně tady v rámci školy se vytvořila poměrně silná ukrajinská vlastně komunita. Takže vlastně proběhla ta sociometrie, tam se to ukázalo, nastavily se situace vlastně v té třídě jak to jako udělat, aby se vlastně jako tadyten scénář trochu jako rozbil.“

T: „Jaké situace se například nastavily?“

RS2: „Především v rámci třídnických hodin, ale i klasického vyučování se zařadily cílené skupinové aktivity, zaměřené především na spolupráci. Vzhledem k jazykové bariéře třeba i bezeslov. Pak je tu právě ta jazyková podpora a též individuální rozhovory se žákyněmi a ostatními žáky o postavení, vývoji situace.“

Okomentoval(a): [JH28]: Opatření pro posílení postavení žáků v kolektivu v gestci učitel

Okomentoval(a): [JH29]: Sociometrie po měsíci od příchodu nového žáka

Okomentoval(a): [JH30]: Vzájemná komunikace mezi dívkami v ukrajinštině znesnadňující adaptaci

Okomentoval(a): [JH31]: Silná ukrajinská komunita v rámci školy

Okomentoval(a): [JH32]: Nastavení situací pro podporu kolektivu

Okomentoval(a): [JH33]: Práce v rámci třídnických hodin

Okomentoval(a): [JH34]: Cílené skupinové aktivity zaměřené na spolupráci

Okomentoval(a): [JH35]: Aktivity bez slov pro usnadnění porozumění

Okomentoval(a): [JH36]: Jazyková podpora

Okomentoval(a): [JH37]: Individuální rozhovor se žákyněmi

Obrázek č. 7 – Ukázka kategorizace SP1

RS1_23	Absence komunikace v ČJ v domácím prostředí	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS1_24	Minimální progres v důsledku absence ČJ v domácím prostředí	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS1_25	Individuální přístup třídní učitelky na 1. stupni	Spolupráce s třídním učitelem
RS1_26	Pozitivní hodnocení současného postavení žákyně v kolektivu	Žák s OMJ
RS1_27	Přijetí rodiči	Podpora
RS1_28	Velké zlepšení, ale stále limity	Žák s OMJ
RS1_29	Promluva s žákyní ze strany TU	Spolupráce s třídním učitelem
RS1_30	Zapojování do mimoškolních aktivit	Spolupráce s třídním učitelem
RS1_31	Mimoškolní aktivity - výlety, škola v přírodě	Spolupráce s třídním učitelem
RS1_32	V počátku nesouhlas ze strany rodičů se zapojením dívky	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS1_33	Vliv patriarchátu	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS1_34	Přítomnost koordinátora žáků s OMJ (dělení žáků)	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS1_35	Spolupráci s koordinátorem zajišťuje TU	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS1_36	Spolupráce s TU na adaptačních problémech	Spolupráce s třídním učitelem
RS1_37	Podnět od třídního učitele	Spolupráce s třídním učitelem

Obrázek č. 8 – Ukázka kategorizace SP2

RS2_24	Význam adaptace - domluvit se	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS2_25	Význam adaptace - zařazení do procesu zdělávání úměrně svému věku	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS2_26	Význam adaptace - chápání, respektování a dodržování norem	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS2_27	Nastavení vzdělávacích opatření v režii koordinátorky	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS2_28	Opatření pro posílení postavení žků v kolektivu v gestci učitele	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_29	Sociometrie po měsíci od příchodu nového žáka	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_30	Vzájemná komunikace mezi dívkami v ukrajinštině znesnadňující adaptaci	Adaptace žáků s OMJ (překážky, organizace)
RS2_31	Silná ukrajinská komunita v rámci školy	Žák s OMJ
RS2_32	Nastavení situací pro podporu kolektivu	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_33	Práce v rámci třídnických hodin	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_34	Cílené skupinové aktivity zaměřené na spolupráci	Podpora
RS2_35	Aktivity beze slov pro usnadnění porozumění	Podpora
RS2_36	Jazyková podpora	Podpora
RS2_37	Individuální rozhovor se žákyněmi	Podpora
RS2_38	Podpora především v gestci třídního učitele	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_39	Spolupráce s TU na podpoře kolektivu	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_40	Sociometrie ve třídě Z	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_41	Nestandardizovaná sociometrie formou hry	Spolupráce s třídním učitelem
RS2_42	Domluva s TU	Spolupráce s třídním učitelem

13.4 Vlastní šetření

Školní speciální pedagog SP1

Žák s OMJ

Školní speciální pedagog SP1 pracoval se žáky s OMJ již před válečným konfliktem na Ukrajině. Jednalo se o klienta přímo ze třídy X, který měl na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nastavenou 1 hodinu předmětu speciálně-pedagogické péče týdně. V době příchodu prvních žáků s OMJ na základě válečného konfliktu z Ukrajiny spolupracoval ve třídě X s jednou žákyní s OMJ, která měla problém se začleněním do kolektivu nejen v důsledku jazykové bariéry, ale též kulturního vlivu a účasti rodičů. V té době byla u dívky zaznamenána zvýšená míra absence, která se však snížila po jednání s rodiči. Nyní je dívka přiměřeně začleněná. V současné době nemá speciální pedagog SP1 žádného klienta s OMJ ze třídy X, se kterým by pravidelně spolupracoval a ve třídě nyní *„není nikdo s odlišným mateřským jazykem, kdo by využíval nějakých podpůrných opatření.“*

Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)

Organizační zajištění procesu adaptace v začátcích příchodu válčených uprchlíků hodnotí školní speciální pedagog SP1, že *„probíhalo, tak jako náhodně.“* Především se vycházelo z *„potřeb ty děti někam umístit, nějak se jim věnovat.“* V dnešní době je adaptace organizačně zajištěna mimo jiné koordinátorkou pro žáky s OMJ, která dle speciálního pedagoga SP1 má na starosti především *„rozčleňování dětí na výuku češtiny.“* Není si tak vědom její participace na podpoře sociální oblasti wellbeingu daných žáků. Sám speciální pedagog s koordinátorkou však nikdy blízce nespolečně pracoval, veškerá spolupráce jde *„vždycky přes třídního.“*

Při příchodu žákyně do třídy X v roce 2022 se sám speciální pedagog setkal s určitými překážkami v adaptaci, které se dle něho ukazují i u jiných žáků s OMJ. Potíže především v oblasti sociální adaptace spatřuje v kulturních odlišnostech příchozích rodin. Žákyně *„v počátku nebyla schopna spolupracovat nějak, nebo prostě pracovat v té třídě. Ale bylo to tam daný rodinou a nějakým (...) kulturním nastavením prostě že ta holka byla pod nějakým dejme domu vlivem otce, kde v této části světa funguje těžkej patriarchát.“* Právě nastavení rodičů a jejich odmítání zapojovat dceru do mimoškolních akcí znesnadňovalo její začlenění

do kolektivu. U žákyně, která do třídy X přišla v září 2024 na procesu adaptace nijak neparticipoval.

Za další překážky v úspěšné adaptaci považuje respondent absenci komunikace u žáků s OMJ v českém jazyce v domácím prostředí, resp. v jakémkoli prostředí mimo školu, která se tak odráží i v minimálním progresu. Mluvení v rodném jazyce však znesnadňuje adaptaci i ve chvíli, kdy jím žáci s OMJ mezi sebou komunikují o přestávkách ve škole. Je tak tvořena jakási bariéra, která může následně vyústit i v konflikt, jako tomu bylo ve třídě X.

V procesu adaptace a přístupu k žákovi s OMJ je nezbytné dle speciálního pedagoga SP1 brát v úvahu i rodinné zázemí žáka a sociální situaci rodiny. Ukázalo se, že *„na některých žácích bylo vidět, že jsou jako ze standardních rodin, který normálně fungují a ty výsledky toho vzdělání jejich, který jako se ukázaly, odpovídaly jakž takž prostě nějakýmu tomu požadavku na ten ročník. A pak tady byly děti, který byly vyložené, bylo na nich vidět, že jsou z nějaké jako ne sociálně silných rodin, neřkuli asociálních rodin, a pan bůh ví, jestli prostě vůbec do školy chodily. A na těch bylo vidět, že tam ty znalosti jsou jako nula. Nula.“*

V neposlední řadě má na proces adaptace především v sociální oblasti vliv míra tolerance u českých žáků a jejich rodičů. *„Jsou děti, který s tím nemají problém a pak jsou děti, který jako jsou, s tím nějaký problém mají, ale není to pro ně žádný jako programový prohlášení a pak jsou děti, který to mají jako programově.“* Zde je pak podle speciálního pedagoga SP1 *„otázkou prostě odkud oni to mají naposlouchány.“*

Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)

Sám speciální pedagog SP1 neparticipoval aktivně na psychosociální podpoře žáků s OMJ. Podpora probíhala vždy skrze třídního učitele. Významnou míru psychosociální podpory spatřuje v ostatních žácích s OMJ, kteří jsou na škole déle než žák příchozí. *„Žáci s odlišným mateřským jazykem více méně vytvářejí svoje skupinky, ve kterých jako logicky fungují líp než v rámci celého toho kolektivu.“* Dle speciálního pedagoga SP1 tvoření těchto skupinek *„dává to smysl, sem v cizí zemi, hledám si spřízněnou duši, takže vytvářím prostě komunitu tam, kde s kterými si rozumím.“* Poukazuje však zde na tím existující bariéru, kterou tvoří sám mateřský jazyk.

V kontextu vzdělávacích a výukových strategií nebyla realizována žádná podpora od školního speciálního pedagoga SP1. Není si tak vědom ani žádných poskytovaných podpůrných opatření.

Spolupráce s třídním učitelem

V kontextu podpory sociálního wellbeingu žáků s OMJ je ze strany školního speciálního pedagoga nejčastější spolupráce s třídním učitelem, který dále sám pracuje se žákem a rodinou. Byť v procesu adaptace žákyně s OMJ přichází v září 2024 do třídy X školní speciální pedagog SP1 s třídní učitelkou X nijak nespolupracoval, v první polovině roku 2022 úzce spolupracoval s bývalou třídní dané třídy na adaptaci jiné žákyně s OMJ. Spolupráce třídního učitele se školním speciálním pedagogem začíná především ve chvíli, kdy *„je něco potřeba řešit. Takže na základě prostě podnětů od třídních se jde řešit ad hock prostě situace.“* Spolupráce zahrnovala poradenství jak žákyni podpořit a jak hovořit s rodiči, samotnou práci se třídou pak ale realizovala paní učitelka třídní.

Prevence a řešení náročného a rizikového chování

Právě kategorie **Prevence a řešení náročného a rizikového chování** je vedle podpory žáků s SVP nejčastějším předmětem spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a třídním učitelem v naší vybrané škole. Na základě spolupráce s třídním učitelem se ke speciálnímu pedagogovi dostávají informací o dění ve třídě. Děje se tomu ale právě tak ve chvíli, kdy *„je něco potřeba řešit.“* Podnět pro řešení však nemusí být pouze ze strany třídních učitelů, ale též ze strany *„rodičů, nebo samotných dětí.“* Následně je daný podnět prošetřován a *„metodou prostě vytěžení dětí, nějakým dotazníkovým šetřením, se získávají informace a následně prostě z toho se dělá nějaký status a podle toho se odvíjej já nevím, výchovný opatření (...). Když je výchovný opatření, tak se zvou rodiče do školy, a to buď na setkání, nebo komisi. Setkání většinou dělají učitelé, někdy jsme tam s nimi, ale ke všemu musí být zápis. Komisi nám svolává výchovná poradkyně, kde se pak sejdeme všichni a tam je to vždycky podle závažnosti.“* Metodici prevence v rámci řešení těchto podnětů přímo neparticipují, ty dle slov speciálního pedagoga SP1 *„zaštiťují takový ty různé programy nebo sociometrie.“* Následnou práci se třídou zajišťuje nejčastěji právě speciální pedagog, někdy navíc ve spolupráci s psychologkami nebo týmem třídnických hodin.

Za negativní shodný znak, který spadá do kategorie rizikového chování u žáků s OMJ shledává speciální pedagog SP1 záškoláctví. Za jednu z příčin záškoláctví považuje respondent pracovní vytížení rodičů, kteří kvůli svému úsilí uživit rodinu mají jen omezené možnosti jak děti „*kontrolovat*.“ Když je zameškávání opravdu závažné a je za něj uděleno výchovné opatření, nejčastější argument rodičů je „*že děti, jako český děti tohodletoho žáka šikanujou, že se tam necejtí dobře, že jsou na něj ošklivý*.“ Paradoxní je dle speciálního pedagoga SP1 však to, „*že to říká žák, kterej do té školy nechodí*.“ Tato situace se navíc propisuje napříč ročníky.

Zároveň speciální pedagog SP1 pozoruje, že u některých žáků s OMJ ze sociálně znevýhodněných rodin se vyskytlo rizikové závislostní chování – kouření, požívání alkoholu. I přes „*znakovost nestandardních projevů chování (...) nikdy nebyli přichycený přímo při činu*.“ V rozklíčování a řešení daného chování bránila též samotná jazyková bariéra, kdy „*jazykově nikdo prostě nebyl schopnej rozklíčovat jako jestli ano nebo ne, tak ta, ta informace byla vždycky jenom taková jako zprostředkovaná, jo. Myslíme si, že, nebo, vypadá to, že, ale nikdy prostě to nebylo, že něco prokazanýho*.“

Ve třídě X, kam nastoupila v září 2024 žákyně s OMJ bylo zapotřebí řešit spor mezi ukrajinskými a českými žákyněmi. V rámci podpory postavení žáků s OMJ, ale i českých žáků ve třídě X paní učitelce třídní speciální pedagog SP1 doporučil, aby nastalou situaci se žáky „*probrala, stanovili si nějaká pravidla a hlavně, aby si obě strany porozuměly*“, on sám se však práce se třídou neúčastnil.

Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu

Fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu hodnotí respondent jako nedostatečné, především z důvodu, že „*škola je neustále jako v rekonstrukci, tak jsou tady velký, velký rezervy*.“ Výrazné jsou především prostorové nedostatky, například malý rozměr tiché místnosti (16 m²), kterou realizovalo samo ŠPP. Systematickému rozvoji fyzického prostředí školy dle speciálního pedagoga SP1 schází například anonymní sbírání zpětné vazby. Sám respondent se nedomnívá, že by měl možnost ovlivnit organizační opatření, která mohou podpořit začlenění a pohodu žáků s odlišným mateřským jazykem, respektive neví, jak by toho měl docílit.

Školní speciální pedagog SP2

Žák s OMJ

Školní speciální pedagožka SP2 v současné době nemá žádného klienta s OMJ ze třídy Y ani Z se kterým by pravidelně spolupracovala. U žákyň ve třídě Y při pozorování ve třídě Y nebyly registrovány v poslední době „žádné komunikační bloky.“ Se žákem přichozím do třídy Z nikdy blíže nespolečně pracovala. V obecné rovině vnímá kolem školy speciální pedagožka SP1 velkou komunitu žáků s OMJ a jejich rodin, kteří přišli na základě konfliktu na Ukrajině.

Adaptace žáků s OMJ (organizace a překážky)

Význam adaptace speciální pedagožka SP1 vnímá především v tom, aby „*dítě bylo schopné se domluvit, zařadit se do procesu vzdělávání úměrně svému věku, chápalo, respektovalo a dodržovalo normy ve škole, ale ideálně i ve společnosti.*“ Pro zajištění procesu adaptace je na škole přítomen koordinátor pro začleňování žáků s OMJ. Na začátku roku se koordinátorka „*potkávala se zákonným zástupcem, s dítětem.*“ Na schůzce se „*řešila i jako jazyková úroveň, jestli spadá vlastně do přímé práce asistentů pro OMJ anebo zda vlastně je to dítě, které to jakoby zvládne, protože máme tady i klienty, kteří sice přijdou, čerstvě, ale někteří už přicházejí připraveni a nepotřebují prostě zasapportovat tím způsobem, kterým my se domníváme.*“ Následně je to právě koordinátorka pro žáky s OMJ, kdo má na starosti nastavení podpory žáků s OMJ v průběhu adaptace, kdy za adaptační období se považuje jeden rok. Za znak úspěšné adaptace či jejího procesu speciální pedagožka SP1 považuje fakt, že „*ty děti nejsou zmiňované vlastně na provozních poradách, na pedagogických radách, že by nějakým způsobem nefungovaly, nebo nechodily do školy.*“

Překážkou znesnadňující adaptaci je mnohdy kulturní rozdíl, kde je ovšem nápomocná právě paní koordinátorka. „*Narážíme na nějaké kulturní jakoby rozdíly, tak ty je potřeba dovysvětlit. Tak to vlastně zase využíváme tady naši kolegyně pro OMJ, která jim to jako vysvětlí, ten rozdíl, je to naštěstí kolegyně, která vlastně působila v pozici zástupkyně základní školy na Ukrajině, takže je jim schopná vysvětlit ty rozdíly toho fungování.*“ Organizačním opatřením respektující kulturní normy jsou stanoveny „*minimálně dva měsíce jakoby nějaké adaptační období. Kdy je vlastně (pozn. Žák s OMJ) chráněný, co se týká prostě*

pravidel, porušování školního řádu a podobně, že se jim to musí jako dovysvětlovat, musí se jim věnovat zvýšená pozornost.“

Podporující adaptaci je dle speciální pedagožky SP2 fakt, že *„díky ukrajinské vlně ty děti obecně už jsou zvyklé na příchod tědletech dětí a neberou to už náak jako náakou zvláštní událost.“*

Podpora žáka s OMJ (psychosociální, vzdělávací a výukové strategie)

Psychosociální podpora žáka s OMJ spočívá dle speciální pedagožky SP2 v důvěře žáka samotného a respektování jeho tempa *„netlačíme a věříme tomu dítěti, protože i ve školní vizi máme, že je vedeme k zodpovědnosti a samostatnosti.“* Největší míru psychosociální podpory dle speciální pedagožky SP2 zastávají žáci, a především například žáci se stejným OMJ, kteří jsou již ve škole adaptováni. Při třídnických hodinách například ve třídě Z bylo stanoveno, *„že by měli vlastně doprovázet tohodle spolužáka, nadílet s ním náké zkušenosti, pomoc mu se zorientovat.“* Podporu od žáků se stejným OMJ pozitivně hodnotí i ve třídě Y. V rámci třídnických hodin ve třídě Y, které realizovala paní učitelka třídní na základě porady se speciální pedagožkou SP1 se navíc *„zařadily cílené skupinové aktivity, zaměřené především na spolupráci. Vzhledem k jazykové bariéře třeba i bezeslov.“*

Vzhledem ke kulturní bariéře je pro zajištění psychosociální pohody žáka s OMJ nezbytné dovysvětlování kulturních pravidel a norem. Nejčastěji se tak děje formou diskuze *„bavili jsme se o tom, vysvětlili jsme, co tam, jaká pravidla jsou tady, aby si to dítě mohlo najít náký kompromis.“* I pro pochopení pravidel a kulturních rozdílů a podporu začlenění žáka s OMJ je dle speciální pedagožky SP2 důležité stanovení průvodce z řad spolužáků. Úkolem třídního učitele je tak *„zajistit nákého průvodce vlastně tady v té škole, takže v té třídě vždycky je někdo, kdo vlastně, nebo jsem třeba i zažila ve třídě, že se třeba střídaj po týdnů, aby vlastně se navzájem poznali.“* Další formou je například pravidelná změna zasedacího pořádku *„Pak třeba v jiné třídě se dělo i to, že vlastně po ty dva měsíce střídali vlastně zasedací pořádek, aby prostě vždycky bylo to dítě prostě s jinou skupinou dětí, aby se navzájem poznaly.“*

V oblasti podpory v kontextu vzdělávacích a výukových strategií má žák ze třídy Z navrženou jazykovou podporu na celý školní rok. U žákyň ve třídě Y to bylo na „dobrovolném zájmu o asistenci, resp. výuku češtiny,“ kterou odmítly. Standardní podpora v oblasti vzdělávání a výuky u příchozích žáků s OMJ znamená nastavení individuálního vzdělávacího plánu v českém jazyce zahrnující „nabídku vlastně podpory toho, té výuky OMJ, češtiny jako druhého jazyka.“ Zároveň se v současné době nabízí „hodiny vlastně s lektorkou z Ukrajiny s OMJ, která má vlastně upgraduje svoji češtinu a vlastně má certifikaci od Člověka v Tísni, že může učit češtinu jako druhý jazyk. Tak vlastně ta jim nabízí skupiny, takže ta má, ta má asi deset skupin, zhruba, v průměru si myslím po třech až čtyřech dětech.“ V rámci těchto hodin však speciální pedagožka SP2 poukazuje na výrazný vliv právě na psychosociální pohodu, neb vnímá, „že se v podstatě jedná o jakoby klub, kde se ty děti potkají, vlastně napříč jako ročníky a můžou spolu sdílet. Je to taková, takové svépomocné skupiny.“

Spolupráce s třídním učitelem

Školní speciální pedagožka SP1 spolupracuje s třídními učiteli, ale rozsah spolupráce vždy záleží na samotném třídním učiteli. Sama respondentka uvedla, že do dění ve třídě nechce „zasahovat, pokud ten učitel prostě řekne, že si to řeší sám a že potřebuje v podstatě jenom konzultaci, takže já jsem jako osobně s těmi dětmi, že bych s nima trávila nějaké hodiny, neměla, protože vlastně jak kolegyně Y, tak kolegyně Z vlastně vždycky, když jsem se jich zeptala, jestli je potřeba něco řešit, tak mi vlastně řekly, že ne.“ S třídní učitelkou Y konzultovala nastavení situací pro podporu začlenění příchozích žákyň (viz výše). S paní učitelkou Z „se domluvily, měly jsme prostě spolu program připravenej, já jsem tam byla vlastně na pozorování. Zjistili jsme, že tam žádné komunikační bloky jako nevznikly.“

Spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga je ve škole obecně zahájena ve chvíli, kdy „se klient dostane do obtíží. Takže pro mě signál, že se mnou nic řešit nechtějí je, že to vlastně funguje.“ Forma spolupráce třídního učitele a speciální pedagožky SP2 následně tak zahrnuje nejčastěji „konzultaci s prvky supervize vlastně pro ty třídní učitele a ptáme se vlastně, diskutujeme spolu nad tím, jaké udělat další kroky pro to, aby to dítě prostě jakoby zafungovalo.“

Prevence a řešení náročného a rizikového chování

Právě prevence, a především již řešení náročného a rizikového chování je častým předmětem spolupráce mezi školními speciálními pedagogy a třídními učiteli v námi vybrané škole. Spolupráce s třídními učiteli a třídou je zahájena ve chvíli, kdy se ke speciálnímu pedagogovi dostane podnět od žáků, rodičů či pedagogů samotných. Především v počátku válečného konfliktu popisuje speciální pedagožka SP2 příliv traumatizovaných dětí, u kterých byla potřeba zvýšené podpory v oblasti adaptace *„Když ten konflikt se vlastně jako rozhořel, tak jsme tady měli děti, které byly traumatizované vlastně, tak vlastně utíkaly nám vlastně pod lavici. (...) Tam jsme vlastně jakoby vytvořili prostě cílené skupiny z třídletých dětí, které jsme postupně adaptovali vlastně na tu školu, protože jsme ani nevěděli, jestli tady zůstanou, jestli, jak dlouho to bude trvat a podobně.“* Formou podpory a prevence zde byla tak svépomocná skupina, tolerance a trpělivost.

Speciální pedagožka SP2 reflektuje nejčastější dva projevy náročného či rizikového chování u žáků s OMJ: nerespektování norem a záškoláctví. *„Jsou tam děti, které, které vlastně jako právě drží svoje kulturní vlastně normy, co mají vlastně ze svého domova a snaží se je prostě prosadit třeba tady ve škole na úkor potřeb vlastně jiných dětí. Tak to, to je jakoby jeden, taková jedna situace. A pak jsou to situace, kdy ty děti v podstatě to není jejich volba. Že by tady chtěly být. Takže vlastně do té školy jako nechodí.“* Jako příčinu záškoláctví shledává především to, že tu žáci nechtějí být, u kulturních norem na to má samozřejmě vliv rodinné prostředí.

Na intervenci k dodržování kulturních norem a pravidel školy nejčastěji participuje třídní učitel, speciální pedagog, případně psycholog či koordinátorka. *„Je to o tom učiteli, aby tam vlastně vytvořil nějaký prostor, případně právě o psychologovi, specpedovi. A bavili jsme se o tom, vysvětlili jsme, co tam, jaká pravidla jsou tady, aby si to dítě mohlo najít nějaký kompromis.“* Intervenci tohoto typu hodnotí speciální pedagožka SP2 pozitivně *„To si myslím, že se potom postupně jako daří.“* Větší negativní vliv na začlenění žáků má však právě absence *„co bohužel se nepodaří, je ta absence toho dítěte v té výuce, když to dítě přijde třeba jednou za měsíc? Tak je to prostě pro tu třídu pořád jako cizí dítě a tam nemáte co udělat, protože ho neznají prostě.“*

Organizační opatření a fyzické prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu

Speciální pedagožka SP2 akcentuje snahu školy o zvelebování fyzického prostředí k podpoře sociálního wellbeingu nejen žáků, ale i pedagogů. Udává ale, že *„od loňského roku bych to řekla, vlastně naše společnost, jako česká, strašně bojuje s vandalismem,“* což se propisuje i do prostředí školy a danou situaci považuje za *„nekomfortní.“* I přes to jsou ve škole *„vytvořené relaxační zóny, udělala se tady tichá místnost, aby děti, které potřebují opravdu klid, měly kam jít, na chodbách jsou nábytky, kde můžou sedět, jsou tady ping pongové stoly, jsou tady fingerboardy.“* Nyní *„je v plánu jeden velký sdílený prostor za šatnami, kde vlastně se hodlá udělat jako obrovský jako relaxační prostor, kam se vejde x dětí.“*

Možnosti ovlivnit organizační opatření podporující sociální wellbeing žáků s OMJ považuje za důležité ve spolupráci především s pedagogy. Vnímá otevřenost vedení k návrhům, dle svých slov může *„cokoli navrhnout.“* Ale *„když k tomu nebudou ti učitelé otevření, tak je úplně jedno, co navrhuji, protože oni to nebudou dělat.“*

14 Výsledky výzkumného šetření Etapa 2

Kapitola Výsledky výzkumného šetření Etapa 2 shrnuje a porovnává výsledky analýzy dat, která byla získána skrze polostrukturované rozhovory se spádovými speciálními pedagogy vybraných tříd. Výsledky shrnují zapojení speciálních pedagogů do procesu adaptace a participaci na podpoře wellbeingu žáků s OMJ.

Oba školní speciální pedagogové v současné době nepracují s klienty s OMJ z vybraných tříd na pravidelné bázi a nepracovali s nimi ani v době jejich příchodu. V oblasti zajištění **procesu adaptace** oba speciální pedagogové potvrzují přítomnost koordinátorky pro žáky s OMJ na škole, ovšem akcentují, že spolupráce s koordinátorkou je především záležitost třídního učitele. Oni sami se na nastavení podpůrných opatření v oblasti vzdělávání i oblasti sociální přímo nepodíleli. Koordinátorka žáků s OMJ má na starosti nastavení podpůrných opatření pro žáky s OMJ a dle slov speciální pedagožka SP2 je to právě ona, kdo se setkává se zákonným zástupcem při příchodu žáka do školy a následně zhodnocuje jeho (ne)připravenost na zařazení do příslušného ročníku.

Jak speciální pedagog SP1, tak speciální pedagožka SP2 v kategorii **adaptace** pozorují překážky plynoucí z kulturních rozdílů. Byť tyto problémy nezaznamenali u žáků příchozích v tomto roce, udávají, že v době po příchodu žáků s OMJ na základě válečného konfliktu na Ukrajině s třídními učiteli na adekvátní podpoře spolupracovali. Se žáky, potažmo jejich rodinami, pak ve většině spolupracoval právě třídní učitel anebo koordinátorka pro žáky s OMJ. Speciální pedagog SP1 za další překážky znesnadňující začlenění žáků udává absenci komunikace v českém jazyce v domácím prostředí, rodinné zázemí jako takové a samotná míra tolerance u českých žáků a jejich rodičů. Oproti tomu speciální pedagožka SP2 se domnívá, že české děti jsou díky tzv. *ukrajinské vlně* na příchod těchto dětí zvyklé.

V oblasti **podpory žáků s OMJ** oba respondenti akcentují roli třídního učitele, především v oblasti individuální psychosociální podpory. Významný vliv na podporu v této oblasti mají dle obou respondentů i žáci se stejným mateřským jazykem. Například ve třídě Z byly z řad žáků na začátku roku stanoveni tzv. průvodci, kteří měli za úkol pomoci novému spolužákovi zorientovat se v prostředí školy. V jiné třídě se pravidelně obměňoval zasedací pořádek, aby se žáci navzájem poznali. Ani jeden z respondentů se neangažoval v nastavení podpůrných opatření v rámci vzdělávací oblasti pro žáky s OMJ, toto spadá do náplně práce

koordinátorky. Speciální pedagožka SP2 však uvedla, že mezi daná opatření standardně spadá individuální vzdělávací plán v českém jazyce a doučování s lektorkou ČJ pro OMJ.

Spolupráce vybraných speciálních pedagogů a třídních učitelů je především v oblasti **prevence a řešení náročného a rizikového chování**. Nejčastější forma spolupráce je formou diskuze nad problémem, který se objevil, a se kterým třídní učitel, případně žák či rodiče, za speciálním pedagogem přichází. Speciální pedagog SP1 s třídní učitelkou X spolupracoval při nastalém konfliktu mezi českými a ukrajinskými žákyněmi. S předchozí třídní učitelkou konzultoval formu spolupráce s rodiči, kteří odmítali zapojení své dcery do aktivit tříd. Speciální pedagožka SP2 též s kolegyněmi spolupracovala především formou diskuze nad problémem a hledání řešení. Navíc byla ve třídě Z na pozorování v třídnické hodině, aby zhodnotila zapojení žáka s OMJ příchozího v září 2024 do kolektivu.

Další pracovníci ŠPP se angažují v oblasti podpory žáků s OMJ dle potřeby. Metodici prevence zajišťují preventivní programy a sociometrie, výchovná poradkyně organizuje výchovná setkání či výchovné komise a školní psycholožky participují například na práci se třídou nebo zajišťují individuální podporu dětí.

V oblasti **fyzického prostředí školy v kontextu podpory sociální oblasti wellbeingu** vnímají speciální pedagogové SP1 a SP2 nedostatky. Oba vnímají snahu školy, ale i z důvodu stále probíhající rekonstrukce, a dle speciální pedagožky SP2 zvýšené míry vandalizmu, jsou v této oblasti velké rezervy. Dle speciálního pedagoga SP1 chybí v systematickému rozvoji sbírání podnětů ze strany žáků. Možnosti svého vlivu na **organizační opatření v oblasti podpory sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ** speciální pedagog SP1 nereflexuje, nic konkrétního ho nenapadá. Speciální pedagožka SP2 uvádí, že sice vnímá možnost cokoli navrhnout, ale následná realizace daných opatření souvisí především s mírou souhlasu od učitelů.

15 ETAPA 3

Ve třetí etapě výzkumného šetření byla realizována obsahová analýza dokumentů, skrze kterou byly zkoumány veřejně dostupné dokumenty školy. Cílem této fáze bylo získat informace, které přispějí ke komplexnímu shrnutí možností podpory sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ.

15.1 Obsahová analýza dokumentů

Při obsahové analýze textu „*dochází ke zkoumání textů (...) s ohledem na několik vybraných znaků, jejichž výskyt je zachycován*“ (Dvořáková, 2010, s. 97). Pro podrobnou analýzu je nezbytné „*vytvoření analytických kategorií, které vychází z proměnných a cílů výzkumu*“ (Miovský, rok, s. 240). Konkrétními analyzovanými dokumenty ve třetí etapě byly: Vize školy „*Vytváříme nejlepší místo pro žáky*“, Školní vzdělávací program „*Škola – perspektiva života*“, Preventivní program školy a Výroční zpráva 2023-2024. Skrze analýzu a následné kódování textů vznikly 4 konkrétní kategorie, které vymezují, jakým způsobem škola přistupuje k podpoře sociální oblasti wellbeingu z hlediska *Individuální podpory žáků s OMJ, Podpory třídních kolektivů, Organizačních opatření podporující sociální oblast wellbeingu žáků* a samotné *Fyzické prostředí školy podporující sociální oblast wellbeingu žáků*. V průběhu interpretace dat byly kategorie *Individuální podpora žáků* a *Podpora třídních kolektivů* přiřazeny ke kategorii *Organizačních opatření podporující sociální oblast wellbeingu žáků*. Data jsou interpretována pro každý dokument zvlášť.

Obrázek č. 9 – Ukázka kategorizace v rámci obsahové analýzy

D1_09	Jedinčnost každého	Individuální podpora žáka
D1_10	Vnitřní motivace	Individuální podpora žáka
D1_11	Osobní vztahy	Podpora třídních kolektivů
D1_12	Vztahy budovány na principu důvěry a vzájemné podpory, průběžná péče	Podpora třídních kolektivů
D1_13	Využití kulturních a sociálních rozdílů mezi dětmi k rozvoji emoční inteligence	Podpora třídních kolektivů
D1_14	Aktivita školy v zájmu žáka	Individuální podpora žáka
D1_15	Rozvoj samostatnosti a odpovědnosti za vlastní učení	Individuální podpora žáka
D1_16	Usilování o efektivní zpětnou vazbu	Individuální podpora žáka
D1_17	Podpora talentů dítěte	Individuální podpora žáka
D1_18	Podpora týmu pracovníků	Organizační opatření podporující sociální oblast wellbeingu žáků
D1_19	Brání dětí bez předsudků o jejich schopnostech a předpokladech	Individuální podpora žáka
D1_20	Respektování potřeb dětí, rodičů a učitelů.	Individuální podpora žáka
D1_21	Důležitost spolupráce (str. 7)	Podpora třídních kolektivů
D1_22	Dostavba školního kampusu	Fyzické prostředí školy podporující sociální oblast wellbeingu žáků
D1_23	Modernizace učeben	Fyzické prostředí školy podporující sociální oblast wellbeingu žáků
D1_24	Usilování o harmonizace mezilidských vztahů na celé škole	Podpora třídních kolektivů
D1_25	Výchova elementárních etických vlastností a slušného chování 1. stupeň	Podpora třídních kolektivů
D1_26	Postupné rozvíjení samostatnosti, aktivity, tvořivosti, schopnosti kooperace, zdravé sebevědomí, zásady asertivního chování, vedení k pozitivnímu myšlení	Individuální podpora žáka

16 Výsledky výzkumného šetření Etapa 3

Vize školy „Vytváříme nejlepší místo pro žáky“

V rámci vize školy, která nese název „Vytváříme nejlepší místo pro žáky“ se vedení a zaměstnanci školy vyslovují, že školu chtějí „budovat jako místo, které podporuje učení žáků a jejich celkovou duševní pohodu. Kde se používá respektující a otevřená komunikace a kde mají žáci k dispozici podnětné a inspirující vybavení.“ V oblasti individuální podpory žáka je pro školu důležité aktivní partnerství s rodinami, rovný přístup ke vzdělání a vzdělání respektující individuální nadání a talenty. Pro podporu vztahů a osobní pohody nejen žáků, ale i zaměstnanců školy má škola ve své vizi zahrnutou péči o mezilidské vztahy již na 1. stupni ZŠ v oblasti etické výchovy a slušného chování, na které navazuje práce na 2. stupni zaměřená na samostatnost, aktivitu, schopnost spolupráce, asertivní chování a pozitivní myšlení. V oblasti podpory třídních kolektivů, která s individuální podporu sociálního wellbeingu žáků úzce souvisí cílí škola mimo jiné na využití kulturních a sociálních rozdílů mezi žáky právě k rozvoji emoční inteligence. Významný vliv má na tuto oblast též žákovský parlament, skrze který je žákům zprostředkována možnost aktivně participovat na životě školy.

Školní vzdělávací program „Škola – perspektiva života“

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) reflektuje mnoho aktivit ze strany školy v kontextu podpory sociálního wellbeingu žáků (nejen) s OMJ. U žáků s odlišným mateřským jazykem hovoří o více méně bezproblémové adaptaci žáků s OMJ na nové prostředí a to díky „poskytování podpory školního poradenského pracoviště a pedagogického sboru.“

ŠVP reflektuje též činnost žákovského parlamentu, kde jsou zapojeni žáci 4.-9. ročníku, kteří předkládají návrhy na zlepšení prostředí školy, projednávají potřeby žáků, navrhuji řešení konkrétních problémů a též organizují neformální žákovské aktivity. V oblasti organizace je tak část finančních prostředků školy vyčleněna pro realizaci návrhů žáků školy. Fyzické prostředí školy podporující pohodu všech participantů zahrnuje studovnu s knihovnou, relaxační zónu, víceúčelové hřiště, workoutové hřiště, atletický areál. V prostorné školní jídelně mají žáci na výběr ze dvou jídel.

Škola je zapojena do řady projektů a spolupracuje s různými organizacemi, v oblasti třídních kolektivů se jedná například o spolupráci s Centrem pro demokratické učení (CEDU). Se zaměřením na žáky s OMJ se v poslední době škola aktivně angažuje v eTwinningových projektech, kde žáci mají možnost se spojit se svými spolužáky na Ukrajině.

Pro podporu sociální oblasti wellbeingu je v ŠVP zařazeno průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, konkrétně tematické okruhy: *mezilidské vztahy, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty a postoje a multikulturní výchova*. Od školního roku 2024/2025 je též součástí ŠVP na 2. stupni předmět BOBR, kterým mnoho průřezových témat prostupuje. Jedná se o koncept třídnických hodin v dotaci jedné hodiny týdně, jehož zkratka BOBR znamená „*Budoucnost, otevřenost, bezpečí a růst*.“ Jedná se o předmět, jehož cílem je „*posilování vzájemného vztahu mezi třídním učitelem a žáky. Nabízí možnost pravidelného setkávání žáků se svým třídním učitelem nad aktuálními nebo nadčasovými tématy. Kolektiv má prostor vytvářet příjemné třídní klima a bezpečné prostředí, ve kterém se formují pozitivní vztahy mezi žáky a dochází k vzájemnému poznávání. Pravidelná práce se vztahy uvnitř třídy nabízí příležitost rozvíjet jak osobnostní, tak sociální dovednosti a funguje také jako primární prevence*.“

Preventivní program školy

Na řešení a prevenci náročného a rizikového chování, které výrazně ovlivňuje sociální oblast wellbeingu žáků se ve škole aktivně podílí školní poradenské pracoviště. Náplní práce jednotlivých pracovníků v této oblasti je *diagnostika a řešení výchovných problémů žáka, zjišťování sociálního klimatu ve třídě (screeningy, ankety, dotazníky), individuální práce se žáky v osobnostních problémech, péče o integrované žáky, krizová intervence, práce s růstovou skupinou, podpora spolupráce třídy a třídního učitele a též terapeutická podpora při nestandardních životních situacích*. Jak již bylo zmíněno v kapitole 10.1 každý třídní učitel, resp. každá třída má přiděleného svého školního speciálního pedagoga se kterým spolupracuje nejen v oblasti podpory žáků s SVP, ale také při výskytu rizikového chování ve třídě ať už u jednotlivců, tak ve vztahu k celému kolektivu (šikana). Pro podporu třídních kolektivů a spolupráce jsou též realizovány mimoškolní aktivity: vánoční a jarní trhy, vánoční čtení, kavárny pro rodiče. V oblasti spolupráce s rodiči a hodnocení vzdělávání žáků

jsou 2x ročně organizovány třídní schůzky a 2x ročně tripartitní schůzky. Velký důraz je kladen též na třídnické hodiny.

Pro prevenci a včasný záchyt rizikového chování slouží navíc ve škole online aplikace NNTB (Nenech to být), která má formu virtuální schránky důvěry. Žáci mají též k dispozici schránku důvěry na každém patře ve školní budově.

Výroční zpráva 2023-2024

Byť se výzkum dotazoval především na žáky příchozí v září 2024, pro komplexní shrnutí aktivit školy v oblasti podpory sociálního wellbeingu žáků (nejen) s OMJ jsou uvedeny i aktivity realizované v předešlém školním roce. Jednou z hlavních aktivit umožňující žákům participaci na zlepšování fyzického prostředí školy a tím zvyšování osobní pohody je žákovský parlament. Žákovský parlament pro své spolužáky v předešlém roce zorganizoval aktivity: *Retro den*, *Den uznávané osobnosti*, *Děti učí děti*, *Den bez batohů*, *Pyžamový den*.

V oblasti podpory kolektivů a jejich pozitivního klimatu nabízelo ŠPP třídním učitelům 1. a 6. ročníků adaptační dny. Mezi další aktivity nabízené školou patří ozdravné pobyty, lyžařské kurzy či exkurze. Celá pedagogický sbor byl též proškolen organizací CEDU workshopy se zaměřením na vedení třídnických hodin jako příprava pro zavedení pravidelných třídnických hodin „BOBR“ v následujícím školním roce.

V rámci podpory žáků s OMJ byla zajišťována výuka češtiny jako druhého jazyka. U žáků, kteří jsou navíc sociálně znevýhodněni byla poskytována podpora skrze pedagogickou intervenci a zajištění základní potřeb prostřednictvím spolupráce s nadačním fondem Women for Women, Fond Solidarity či skrze rozvojové programy Evropské Unie, tzv. šablony.

17 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na počátku výzkumu byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky, které souhrnně zaštiťuje hlavní výzkumná otázka „*Jak je na 2. stupni základní školy podporována sociální oblast wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem?*“ Níže následuje shrnutí výsledků a tím zodpovězení otázek. Zvolené metodologické postupy, kterými byly získávány informace o totožných třídách, zvyšují validitu a objektivnost šetření.

Dílčí VO1: Jak třídní učitelé podporují sociální oblast wellbeingu žáků s OMJ ve vybraných třídách 2. stupně základní školy?

Třídní učitelé podporují sociální oblast wellbeingu u žáků s OMJ především skrze monitorování situace v kolektivu a podpůrné rozhovory se žáky. Důležitou složkou podpory je též zapojení žáka do mimoškolních akcí a veškerých aktivit tříd. Realizovanými aktivitami pro podporu začlenění žáků s OMJ bývají například adaptační dny, v rámci kterých jsou realizovány různé hry zaměřené na vzájemné poznání žáků a spolupráci, například hra gordický uzel. Pro snadnější začlenění byl v některých třídách přidělen žákům s OMJ průvodce z řad žáků s OMJ dříve příchozích, aby mu pomohl v orientaci v novém prostředí. Pravidelný prostor pro práci s kolektivem a zvyšování sociální pohody u žáků s OMJ tvoří třídnické hodiny. V rámci třídnických hodin za nejčastější metody práce uváděly respondentky diskuzi a hry. Často se téma hodin týká nastavení adekvátních pravidel, které respondentky hodnotí jako významné pro pozitivní klima třídy.

Další možností podpory spolupráce mezi žáky a začlenění žáků s OMJ je například internetová komunikace, kde jsou žáci motivováni k vzájemnému předávání informací. Využití informačních technologií je možné například navíc v oblasti komunikace i mezi žákem a učitelem, pokud jazyková bariéra brání porozumění. Pro podporu rozvoje českého jazyka volila jedna z respondentek každodenní rozhovor s žákem s OMJ, aby jí sdělil alespoň jedno nové slovo.

Třídní učitelky pro zajištění podpory sociálního wellbeingu žáků s OMJ spolupracují se školním poradenským pracovištěm, případně uvádějí, že pokud by nastala nějaká situace vyžadující rozsáhlejší řešení, obrátí se na svého školního speciálního pedagoga. Též spolupracují s kolegy hovořícími stejným mateřským jazykem jako žáci s OMJ, a to například při schůzkách s rodiči, kde jsou jim překladateli.

Dílčí VO2: Jak se na podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ ve vybraných třídách 2. stupně ZŠ podílí pracovníci školního poradenského pracoviště?

Pracovníci školního poradenského pracoviště, konkrétně školní speciální pedagogové se na podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ podílejí především ve chvíli, kdy je u žáka či v kolektivu jeho třídy zaznamenán výskyt náročného či rizikového chování. Forma podpory spočívá především v úzké spolupráci s třídním učitelem, se kterým situaci prodiskutují, společně navrhnou řešení a následně jsou mu nápomocni v řešení. Pokud se jedná o závažnější podnět, například podezření na šikanu, postupují dle interních postupů – rozhovory se žáky, dotazník ve třídě, sociometrie, stanovení závěrů, práce s jednotlivci a kolektivem. V rámci prevence školní speciální pedagogové realizují ve spolupráci s třídními učiteli například adaptační dny nebo pozorování v třídnických hodinách.

Další pracovníci ŠPP se angažují v oblasti podpory žáků s OMJ dle potřeby. Metodici prevence zajišťují preventivní programy a sociometrie (v námi vybraných třídách však v kontextu žáků s OMJ realizovány nebyly), výchovná poradkyně organizuje výchovná setkání či výchovné komise a školní psychologové participují například při práci se třídou a zajišťují individuální podporu dětí.

Dílčí VO3: Jaká organizační opatření a úpravy prostředí školy podporují sociální wellbeing žáků?

V rámci organizačních opatření pro podporu žáka OMJ je ve škole stanovena koordinátorka pro začleňování žáků s OMJ. Náplní její práce je schůzka se zákonným zástupcem žáka při příchodu do školy, zhodnocení žákových schopností a dovedností a přidělení adekvátní podpory, zpravidla výuky češtiny jako druhého jazyka anebo doučování. Jelikož se jedná o koordinátorku původem z Ukrajiny, participuje v kontextu žáků příchozích z Ukrajiny i na vysvětlování kulturních norem a pravidel školy, jejichž akceptace může pomoci začlenění žáků urychlit. V oblasti dodržování kulturních norem a hodnot je žákům udělováno dvou měsíční adaptační období, kdy jsou tolerována případná porušování školního řádu a je s nimi v této oblasti intenzivně pracováno. S kolektivy tříd, kam žáci nastupují, koordinátorka nespolupracuje.

V oblasti podpory sociálního wellbeingu všech žáků i pedagogů škola akcentuje prevenci a včasné řešení. I proto má každá třída společně s třídním učitelem přiděleného speciálního

pedagoga, aby se měli v případě potřeby kam obrátit. Současně jsou realizovány různé třídní a školní aktivity, například vánoční a jarní trhy nebo adaptační dny, na kterých může třídní učitel spolupracovat i se svým speciálním pedagogem. Zároveň probíhá pravidelné vzdělávání pedagogického sboru směrem k vedení třídních kolektivů. V letošním školním roce byly též zavedeny pravidelné třídnické hodiny, v rámci kterých mají učitelé možnost oslovovat tým třídnických hodin, který byl ve škole zřízen pro podporu kompetencí pedagogů. V oblasti prevence však schází pravidelná realizace sociometrií jak před, tak po příchodu žáků s OMJ.

Fyzické prostředí školy zahrnuje prostory pro relaxaci a sdružování žáků. Žákům jsou k dispozici pingpongové stoly, fingeboardy, sedačky, stolní fotbálky či například tichá místnost. Ve venkovním prostředí je žákům k dispozici víceúčelové hřiště, workoutové hřiště či atletický areál. Škola však prochází již dlouhodobě rekonstrukcí a vzhledem ke své kapacitě nejsou tyto prostory dostačující. Na úpravě fyzického prostředí školy se mohou podílet žáci či učitelé samotní, respondenti vnímají otevřenost vedení k nápadům ze strany žáků i zaměstnanců.

Pro shrnutí a zodpovězení hlavní výzkumné otázky **„Jak je na 2. stupni základní školy podporována sociální oblast wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem?“** je neopomenutelnou osobou třídní učitel. Jeho míra angažovanosti v práci s třídním kolektivem a motivace žáků ke spolupráci se žákem příchozím je důležitým aspektem podpory sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ. Třídní učitel zároveň spolupracuje s jednotlivými pracovníky ŠPP, v našem výzkumu především se školními speciálními pedagogy. Důležité je též organizační zajištění pravidelného prostoru pro práci s kolektivem, jako jsou adaptační dny na začátku školního roku, pravidelné třídnické hodiny a mimoškolní aktivity. Nezbytnou součástí je třídní management a nastavení jasných pravidel. Výrazně se na míře podpory sociální oblasti wellbeingu podílejí i spolužáci žáků s OMJ, a především žáci a pedagogové se stejným mateřským jazykem, kteří přišli do školy dříve. Fyzické prostředí školy umožňuje žákům relaxaci a setkávání s dalšími žáky školy.

18 Diskuze výsledků a doporučení

Při příchodu žáků s OMJ je nezbytné zajištění procesu adaptace. Z výzkumu vyplynulo, že v námi vybrané škole je stanoven koordinátor pro žáky s OMJ. Jeho pozice je především administrativní a vzdělávací. Kromě individuálního vysvětlování kulturních norem nepracuje s kolektivy, do kterých žáci s OMJ přicházejí. Zde je zcela jistě prostor ke zlepšení. Žáci se stejným mateřským jazykem dříve přichozí, kteří jsou již v rámci prostředí a kolektivu adaptováni, v některých třídách fungují jako průvodci pro nově přichozí žáky s OMJ. Pozitivně toto nastavení hodnotí například i Národní pedagogický institut (2020, s. 9), který ve své metodické příručce *Adaptační koordinátor na základní škole*, zmiňuje, že toto nastavení může „*působit jako povzbuzení*.“ Kladný dopad na sociální wellbeing žáků s OMJ má i existence skupin zajišťující doučování, kde mají ukrajinští žáci možnost se scházet.

Pozitivním přínosem pro adaptaci žáka a jeho posílení sociální oblasti wellbeingu je jistě nastavená dvouměsíční adaptační lhůta, v rámci které jsou chráněni v oblasti porušování školního řádu a je s nimi individuálně pracováno. Kulturní odlišnosti až pocit kulturního šoku, pocit izolace a nepochopení mohou u žáků s OMJ prohlubovat negativní emoce, které se mohou výrazně odrazit v postavení žáka v kolektivu. Je však jistě nezbytné tuto skutečnost komunikovat s dalšími žáky ve třídě, aby nedocházelo k nedorozumění, proč oni jsou například postiženi za porušení a jejich nový spolužák nikoliv. Tyto situace by totiž mohly vést k nepřijetí spolužáka a tím i k jeho nepohodě v sociální oblasti.

Významnou osobou v podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ je třídní učitel, který má prostor se třídou aktivně pracovat a podporovat pozitivní klima. Respondenti hodnotili jako důležité nastavování pravidel, což se shoduje s odbornou literaturou, kdy například autorky Bartoňová a Vítková (2018) považují jasně stanovená pravidla za mantinely, které podporují u žáků předvídatelnost a pocit bezpečí, který je zásadní pro budování sociálních vazeb. Jakožto učitelé druhého stupně jsou však limitováni počtem hodin, které ve své třídě učí. Zde lze pozitivně hodnotit organizační zajištění pravidelných třídnických hodin, kde má třídní učitel pravidelný prostor pro práci s kolektivem, podporu spolupráce a včasný záchyt nestandardního chování.

Organizačním nedostatkem je jistě nevčasné informování třídního učitele o příchozích žácích s OMJ, čímž nemají možnost kolektiv na přijetí nového spolužáka připravit. Dle Shin et al., 2011) je to právě přijetí spolužáky a interakce s vrstevníky, které mohou pozitivně ovlivňovat osobní i sociální oblast wellbeingu žáků. Včasné informování kolektivu, zaměstnanců a přípravu dvojjazyčných materiálů a pomůcek považuje za nezbytné i autorka Brenkopfová et al (2019). Musíme zde však brát v úvahu, že ne vždy se samo vedení školy dozvídá o příchodu žáků natolik předem, aby mohl být učitel a kolektiv včas informován.

Právě proto, že nastávají situace, kdy nelze kolektiv včas o příchodu nového spolužáka informovat, je vhodné zajistit pravidelné monitorování třídního klimatu. Monitorování klimatu třídy považuje Brenkopfová et al. (2019) za důležité nejen před příchodem nového žáka, ale i po něm, v kontextu sledování navazování vztahů, přátelství a případných signálů nežádoucího chování. Monitorování třídního klimatu by tak mohlo například sloužit též jako vodítko k tomu, do jaké třídy žáka zařadit, ve které třídě je na základě pravidelného sledování vysoká šance na pozitivní přijetí žáka do kolektivu a tím i zajištění jeho wellbeingu v sociální oblasti.

Jako nedostačující se v našem výzkumu může jevit zajištění spolupráce se zákonnými zástupci žáka s OMJ. Je to kromě spolupráce třídního učitele a poradenských pracovníků školního poradenského pracoviště právě spolupráce s rodinou, která je dle Bartoňové a Vítkové (2018) nezbytnou podmínkou k dosažení jednotlivých vzdělávacích cílů žáků. Ve výzkumu vyplynulo, že se zákonnými zástupci se setkává koordinátorka pro žáky s OMJ, ale třídní učitelé s tímto faktem nebyli seznámeni a zákonné zástupce viděli poprvé až přibližně po 2-3 měsících od příchodu žáka. Pozitivně však hodnotili komunikaci s rodinou skrze internet, kde pravděpodobně díky internetovým překladačům je i lepší předpoklad vzájemného porozumění.

Ve výzkumu nás zajímalo i zapojení pracovníků ŠPP do oblasti podpory sociálního wellbeingu žáků s OMJ. Obecně úloha pracovníků ŠPP dle autorky Felcmanové (2024) spočívá mimo jiné v partnerství a spolupráci, která zahrnuje právě podporu učitelů, společné plánování a aktivně tak mimo jiné podporují osvojování žádoucích postojů a posilování kompetencí nezbytných pro podporu wellbeingu. Právě společné plánování a vyhodnocování se naším výzkumem potvrdilo jako nejčastější předmět spolupráce mezi

třídním učitelem a spádovým speciálním pedagogem v oblasti podpory sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ. Školní speciální pedagogové však nemají vždy přehled o nastavených podpůrných opatření u žáků s OMJ. Nastavení individuálního vzdělávacího plánu v českém jazyce zde má na starosti koordinátorka s OMJ a dle výpovědi třídních učitelů si ani oni sami nejsou této podpory vědomi. Bylo by v této oblasti jistě vhodné spolupráci prohloubit a zajistit vzájemné předávání informací.

V rámci dalších organizačních opatření, které Felcmanová (2020) vnímá jako důležité aktivity zaměřené na klima třídy (školy), je existence školního parlamentu, třídnických hodin, realizace aktivit z oblasti primární prevence rizikového chování, adaptační kurzy či implementace průřezového tématu *Osobností a sociální výchova*. Všechny tyto aktivity námi zkoumaná škola reflektuje a od školního roku 2024/2025 je součástí jejího ŠVP i samostatný předmět BOBR = *Budoucnost, otevřenost, bezpečí a růst*, který zaštiťuje třídnické hodiny. Bylo by však vhodné zařadit v oblasti primární prevence rizikového chování například pravidelné sociometrie v třídních kolektivech.

Co se týká fyzického prostředí, které respondenti hodnotili jako nevyhovující, je nutné brát v potaz stále probíhající rekonstrukci školního kampusu a jednotlivých školních budov. Největší limit spatřují respondenti v kapacitě, neb škola je opravdu velká a žáků mnoho. K dispozici jsou žákům relaxační místa s různým vybavením – pingpongové stoly, stolní fotbálek, fingerboardy a další, které tak dávají možnost nejen k relaxaci, ale i navázání přátelských vztahů mezi žáky napříč ročníky. Vedení školy je otevřené nápadů ze stran učitelů a žáků. Participace žáků na zvelebování prostředí školy dává naději k tomu, že si budou prostředí více vážit a sníží se třeba tak i míra vandalismu, o které hovořila školní speciální pedagožka.

Závěr

Diplomová práce se zaměřila na podporu sociální oblasti wellbeingu u žáků s OMJ, konkrétně žáků přichozích na základě válečného konfliktu na Ukrajině do českého vzdělávání. Práce byla rozdělena do dvou částí. První část shrnuje teoretická východiska, která se věnují pojetí wellbeingu obecně a wellbeingu ve vzdělávání a teoretická východiska směřem k žákům s OMJ, adaptaci, práci se třídou a spolupráci učitelů se školním poradenským pracovištěm.

Praktická část práce měla za cíl shrnout, jak je u žáků s OMJ na 2. stupni ZŠ podporována sociální oblast wellbeingu. Pro účely výzkumu a zajištění jeho validity byly zvoleny tři třídy stejného ročníku v jedné škole v Praze. Výzkumné šetření proběhlo ve třech etapách – první dvě etapy pomocí kvalitativní metody polostrukturovaných rozhovorů shrnují jakým způsobem se na podpoře sociální oblasti wellbeingu podílí třídní učitelé a školní speciální pedagogové. Třetí etapa dodává poznatky získané obsahovou analýzou dokumentů školy.

Ze závěrů práce se ukazuje důležitost role třídního učitele, pro kterého je však důležité vytvoření pravidelného „časoprostoru“ pro práci se třídou, jako je tomu například zde v rámci pravidelných třídnických hodin. Učitelé nejčastěji žáky s OMJ podporují skrze individuální rozhovory (v rozsahu možností jazykové bariéry) a monitorování situace ve třídě. Dále bylo jejich přijetí do kolektivu podpořeno adaptačními dny, zapojením do mimoškolních akcí anebo stanovením průvodce z řad žáků s OMJ dříve přichozích. V obecné rovině podpory sociálního wellbeingu mezi žáky pozitivně třídní učitelé hodnotí především nastavení jasných pravidel fungování v kolektivu. V oblasti adaptace zde sice působí koordinátor pro žáky s OMJ, ale komunikace mezi ním a třídními učiteli se jeví jako nedostatečná. Školní speciální pedagogové se na začleňování žáků s OMJ podílejí primárně ve chvíli, kdy dochází k výskytu náročného či rizikového chování, a to především skrze rozhovory a společným plánováním s třídními učiteli.

Získané poznatky mohou být inspirací pro další spolupráci třídních učitelů se školním speciálním pedagogem a inspirací v oblasti podpory sociálního wellbeingu žáků s OMJ. Zároveň výsledky upozorňují na prostory ke zlepšení, například v nastavení komunikace mezi všemi zúčastněnými. Zjištění z výzkumu práce by bylo možné dále doplnit o pohledy žáků s OMJ a žáků z vybraných tříd a jak oni sami hodnotí efektivitu podpory.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ Marie, 2018. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6.

BRAUN, Richard, 2014. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-656-7.

BRENKOPFOVÁ, Michala; NOSÁLOVÁ, Barbora; TITĚROVÁ, Kristýna; VÁGNEROVÁ, Tereza a VÁVROVÁ Jana, 2019. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem pro základní školy*. META, o.p.s. ISBN 978-80-88171-24-9.

COLEMAN, John, 2009. Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream?. Online. *Oxford Review of Education*. roč. 35, č. 3, s. 281-292. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03054980902934548>. [cit. 2024-09-13].

CÍSAŘOVÁ, Jana a KOURKZI, Alice, 2019. *Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na ZŠ Bohumila Hrabala*. Online. In: NPI Metodický portál RVP.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22318/vzdelavani-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-na-zs-bohumila-hrabala.html>. [cit. 2025-02-02].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *O šetření PISA*. Online. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>. [cit. 2024-09-30].

DIENER, Ed., 2009. *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener*. Springer International Publishing, AG. ISBN 978-90-481-2353-7.

DVOŘÁKOVÁ, Ilona, 2010. Obsahová analýza/formální obsahová analýza/kvantitativní obsahová analýza. Online. *Antropowebzin*. č. 2, s. 95-99. ISSN: 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf [cit. 2025-02-22].

EUROFOUND. *Subjective well-being*. Online. Dostupné z: <https://www.eurofound.europa.eu/en/topic/subjective-well-being#eurofound-research%20>. [cit. 2024-09-22].

EUROFOUND, 2017. *European Quality of Life Survey 2016: Quality of life, quality of public services, and quality of society*. Publications Office of the European Union. ISBN: 978-92-897-1623-9.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE. *Wellbeing at school*. Online. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>. [cit. 2024-09-13].

FELCMANOVÁ, Lenka, 2020. *Výstupy z pracovních skupin a dotazníkového šetření mezi účastníky 11. Setkání lídrů iniciativy Úspěch pro každého žáka na téma: Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat*. Online, PDF. Stálá konference asociací ve vzdělávání. Dostupné z: https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-65-893-cs_2.pdf&original=SKAV_Setkani-lidru_A4_listopad_2020_4_final.pdf. [cit. 2024-10-07].

FELCMANOVÁ, Lenka, 2021. Proč a jak podporovat wellbeing ve vzdělávání. In: SRB, Vladimír; FELCMANOVÁ, Lenka a PÝCHOVÁ, Sylvie. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., s. 15–28. ISBN: 978-80-907826-1-7.

FELCMANOVÁ, Lenka, 2024. Role školního poradenského pracoviště v podpoře wellbeingu ve škole. *Školní poradenství v praxi*. roč. 11, číslo 3, s. 21-25. ISSN 2336-3436.

FELITTI, Vincent; ANDA, Robert F.; NORDENBERG, Dale; WILLIAMSON, David a SPITZ Alison, et al., 1998. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*. roč. 14, č. 4, s. 245-258. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8). [cit. 2024-10-08].

FRAILLON, Julian, 2004. *Measuring Student Well-Being in the Context of Australian Schooling: Discussion Paper*. Online, PDF. Carlton South: The Australian Council for Educational Research. Dostupné z: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=well_being [cit. 2024-09-16].

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ, Lenka; HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona; ŠÍROVÁ, Eva a ŠTĚTOVSKÁ, Iva, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

HAVLÍNOVÁ, Miluše; KOPŘIVA, Pavel; MAYER, Ivo a kol., 2006. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-059-3.

HUGHES, Hillary, 2019. High School Spaces and Student Transitioning: Designing for Student Wellbeing. In: HUGHES, Hilary; FRANZ, Jill a WILLIS Jill. *School Spaces for Student Wellbeing and Learning. Insights from Research and Practice*. Singapore: Springer. s. 97-119. ISBN 978-981-13-6091-6.

JOCHMANNOVÁ, Leona; KIMPLOVÁ, Tereza; AIGELOVÁ, Eva; BÁRTEK, Michal, CAKIRPALOGLU, Panajotis et al., 2021. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2569-2.

KAPOUNKOVÁ, Kristýna, 2024. *Třídnické hodiny - práce s třídním kolektivem*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4988-4.

KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva, 2005. Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In: BLATNÝ, Marek; DOSEDLOVÁ, Jaroslava; KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ Iva. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita a Nakladatelství MSD. s. 9-35. ISBN 80-86633-35-7.

KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra; RYMEŠOVÁ Jana; ŠIKULOVÁ Renata a VALIŠOVÁ, Alena, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOURKZI, Alice. *Pomoc dětem*. Online, PDF. In: *Adaptace dětí a žáků s OMJ – Psychologie a wellbeing ve škole*. Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/cizinci/2022/03/trauma.pdf>. [cit. 2024-10-20].

LAND, Kenneth. C.; LAMB, Vicki, L.; MEADOWS, Sarah O. a TAYLOR, Ashley, 2007. Measuring trends in child wellbeing: an evidence based approach. Online. *Social Indicators Research*. roč. 80, Issue 1, s. 105-132. Springer Science and Business Media LLC. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9023-0>.

LEBEDA, Tomáš; LYSEK, Jakub; MAREK, Daniel; BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika; NAVRÁTILOVÁ, Alena et al., 2021. *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA 2018*. Online, PDF. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: Česká školní inspekce, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf. [cit. 2024-09-30].

MAREŠ, Jiří, 2024. Současné pohledy na kategorii pohoda (well-being). *Pedagogika*. roč. 74, č. 2, s. 107-146. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2024.4485>. [cit. 2024-09-17].

META, o.p.s. (a). *Jazyková podpora na ZŠ (dle § 16 ŠZ)*. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16/>. [cit. 2024-10-16].

META, o.p.s. (b). *O METĚ*. Online. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>. [cit. 2025-02-03].

META, o.p.s. (c). *Wellbeing žáků s OMJ a zdravé klima třídy*. Online. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/projekt/wellbeing-zaku/>. [cit. 2025-02-03].

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023a. 3. verze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-10-5].

MINISTRESTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023b. *Aktuální počty ukrajinských uprchlíků na českých školách*. Online. 30. listopadu 2023. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/aktualni-pocty-ukrajinskych-uprchliku-na-ceskych-skolach>. [cit. 2024-10-16].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT Eds., 2020. *Adaptační koordinátor na základní škole*. Online, PDF. In: Nový žák s odlišným mateřským jazykem. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/cizinci/2020/12/web-Adaptacni-koordinator-2.pdf>. [cit. 2024-10-20].

NEJEDLÁ, Marie; BOUDOVÁ, Jaroslava; FRÖHLICHOVÁ, Linda; KRUNCLOVÁ, Marcela; MARTINKOVÁ, Dana et al., 2015. *Program Škola podporující zdraví*. 1. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7422-406-5.

OECD BETTER LIFE INITIATIVE, 2014. *Executive summary*. Online, PDF. Dostupné z: https://www.oecdbetterlifeindex.org/media/bli/documents/BLI_executive_summary_2014.pdf. [cit. 2024-09-29].

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (a). *The OECD: Better policies for better lives – Who we are*. Online. Dostupné z: <https://www.oecd.org/en/about.html>. [cit. 2024-09-29].

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (b). *OECD Better life index*. Online. Dostupné z: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/>. [cit. 2024-09-30].

PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, Z. Ú., 2024. *Memorandum o Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Online, PDF. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Memorandum_Partnerstvi_cervenec-2024.pdf. [cit. 2024-10-07].

PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, Z. Ú. (a). *Partnerství pro vzdělávání 2030+ O nás*. Online. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/o-nas/>. [cit. 2024-10-07].

PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, Z. Ú., (b). *Wellbeing ve škole*. Online. Dostupné z: <https://www.wellbeingveskole.cz/>. [cit. 2024-10-07].

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník* (7. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SCARIA, Denny; BRANDT, Mary L.; KIM, Eugene a LINDEMAN, Brenessa, 2020. What is Wellbeing? In: KIM, Eugene a LINDEMAN, Brenessa (Eds.), *Wellbeing*. Springer International Publishing AG. s. 3-10. ISBN 978-3-030-29469-4.

SELIGMAN, Martin, 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press. ISBN 978-1-4391-9075-3.

SHIN, Nana; VAUGHN, Brian E.; AKERS, Virginia; KIM, Mina; STEVENS, Sam et al., 2011. Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children. Online. *Journal of Positive Psychology*. vol. 6, issue 5, s. 355–367. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584549>. [cit. 2024-10-17].

SKUTIL, M., BAROTOŠOVÁ, I., FABEROVÁ M., HAVIGER J., HAVIGEROVÁ J. et al. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLEE, Phillip T. a SKRZYPÍEC, Grace, 2016. *Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Springer Cham. ISBN 978-3-319-43037-9.

SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

SOCIETY FOR ALL, Z.S. *SOFA – Kdo jsme*. Online. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/o-nas>. [cit. 2024-10-08].

ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára; JANÍK Tomáš; KAŠČÁK Ondřej a MIKOVÁ Marcela et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMÁŠEK, Vladislav; BOUDOVÁ, Simona; KLEMENT, Libor; BASL, Josef; ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2020. *Mezinárodní šetření TIMSS 2019 - Národní zpráva*. Online, PDF. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-45-8. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/resources/_pdfs/_TIMSS_2019_Narodni_zprava_.pdf. [cit. 2024-10-03].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Online. In: *Vyhlášky ke školskému zákonu*, MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>. [cit. 2024-10-14].

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Vyhlášky ke školskému zákonu*, MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>. [cit. 2024-10-11].

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1946. *Constitution of the World Health Organization*. Online, PDF. Dostupné z: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>. [cit. 2024-09-12].

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2003. *Creating an Environment for Emotional and Social Well-Being An important responsibility of a Health-Promoting and Child Friendly School*. Geneva: World Health Organization. ISBN 9241591048.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021. *Health promotion glossary of terms*. Geneva: World health organization. ISBN 978-92-4-003835-6.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Health promoting schools*. Online. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_3. [cit. 2024-10-02].

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-10-14].

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Čestně prohlašuji, že jsem při zpracovávání své diplomové práce nepoužila nástroje umělé inteligence. Jedinými použitými nástroji byly běžně dostupné funkce MS Word (úprava pravopisu).

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor s třídní/m učitelem/učitelkou

Příloha 3 - Polostrukturovaný rozhovor s pracovníkem ŠPP

Seznam užívaných zkratk

Aj. = a jiné

Atd. = a tak dále

Apod. = a podobné

ČŠI = Česká školní inspekce

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (The Organisation for Economic Co-operation and Development)

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠPP = školní poradenské pracoviště

ŠVP = Školní vzdělávací program

Tzv. = takzvaně

WHO = Světová zdravotnická organizace

ZŠ = Základní škola

Žák/žáci s OMJ = Žák/žáci s odlišným mateřským jazykem

Žák/žáci s SVP = Žák/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha č. 1- Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce

Podpora sociální oblasti wellbeingu u žáků s OMJ na 2. stupni základní školy (Bc. Jana Pícek)

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Bc. Jany Pícek s názvem **Podpora sociální oblasti wellbeingu u žáků s OMJ na 2. stupni základní školy**. Cílem výzkumu je zjistit a popsat, jakým způsobem vybraní třídní učitelé přistupují k podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s odlišným mateřským jazykem, především s důrazem na žáky příchozí na základě válečného konfliktu na Ukrajině a zda a v jakém rozsahu spolupracují v rámci tohoto tématu se školním poradenským pracovištěm.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním.
- Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na anonymní části citované v textu práce, která bude volně dostupná online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/ a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce, a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Příloha č. 2 Polostrukturovaný rozhovor s třídní/m učitelem/učitelkou

Vymezení období (+ vymezení žáků)

- 1) Máte ve třídě žáka s OMJ, který přišel v období po začátku válečného konfliktu na Ukrajině v roce 2022?
- 2) Kolik jich máte? Kdy daný žák/žáci přišel?
- 3) Byl/a jste třídní/m učitelem/učitelkou v této třídě i před příchodem daného žáka?

Adaptace

- 4) Jak byste popsali proces adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ve vaší třídě?
- 5) Je ve škole stanoven koordinátor začleňování žáků s OMJ?
- 6) Spolupracoval/a jste s ním? V jakém rozsahu?
- 7) Jaká konkrétní opatření (vzdělávacího charakteru) byla v rámci adaptace realizována směrem k Vaším konkrétním žákům (viz výše vymezené)?
- 8) Byla zde zahrnuta také opatření pro posílení postavení žáka v kolektivu?
- 9) Využil/a jste pomoc některého z pracovníků ŠPP při začleňování Vašich žáků?
- 10) Jak konkrétně se ŠPP podílí/podílelo na podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ ve vaší třídě? Kdo ze ŠPP nejvíce?

Podpora sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ – co dělám já jako TU

- 11) Bylo ve vaší třídě zjišťováno před příchodem/po příchodu žáků s OMJ klima třídy?
- 12) Je klima sledováno nyní, po příchodu žáka?
- 13) Jaké konkrétní strategie nebo metody využíváte k podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ? Jaký mají tyto strategie dopad na kolektiv? Jaké jsou Vaše zkušenosti?

Náročné chování, spolupráce s TU

- 14) Zaznamenal/a jste v době adaptace či po ní u žáků s OMJ příchozích z Ukrajiny nějaké náročné či rizikové chování? **ANO – NE** Ovlivnilo to dle Vás postavení žáka v kolektivu?
- 15) Využil/a jste pomoc ŠPP při intervenci při náročném či rizikovém chování?
- 16) Využil/a jste pomoc externí organizace při náročném či rizikovém chování?

Obecně

- 17) Jak hodnotíte fyzické prostředí školy (např. relaxační zóny, komunitní prostory) z hlediska podpory sociálního wellbeingu žáků?
- 18) Máte možnost ovlivnit organizační opatření, která mohou podpořit začlenění a pohodu žáků s OMJ?

Příloha č. 3 - Polostrukturovaný rozhovor s pracovníkem ŠPP

Vymezení období (+ vymezení žáků a třídy na kterou se ptáme)

- 1) Jak dlouho na škole pracujete jako poradenský pracovník? Na jaké pozici?
- 2) Pracoval/a jste na této pozici v době příchodu daného žáka do třídy? Jak dlouho se věnujete konkrétní třídě?

Adaptace

- 3) Jak byste popsali proces adaptace žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v konkrétní třídě?
- 4) Jaká konkrétní opatření (vzdělávacího charakteru) byla ze strany ŠPP v rámci adaptace realizována? Působí zde koordinátor dětí s OMJ?
- 5) Byla zde zahrnuta také opatření pro posílení postavení žáka v kolektivu?
- 6) Spolupracujete s třídními učiteli při řešení problémů spojených s adaptací konkrétních žáků s OMJ? Pokud ano, jakým způsobem? Je to shodné či u každého jinak?
- 7) Podílel/a jste se v rámci adaptace na podpoře sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ v této třídě, u konkrétního žáka? Jak konkrétně?

Podpora sociální oblasti wellbeingu žáků s OMJ – co dělám já jako pracovník ŠPP

- 8) Jaké výzvy nejčastěji řešíte u žáků s OMJ v oblasti sociálního wellbeingu? – v této třídě/obecně
- 9) Jaké metody nebo nástroje (např. intervenční programy) jste použili/používáte k podpoře sociálního začlenění žáků s OMJ? Jaký mají tyto strategie dopad na kolektiv? Jaké jsou Vaše zkušenosti?

Náročné chování, spolupráce s TU

- 10) Zaznamenal/a jste v době adaptace či i po ní u žáků s OMJ nějaké náročné či rizikové chování? **ANO – NE**
- 11) Ovlivnilo dle Vás toto chování postavení žáka s OMJ v kolektivu?
- 12) Jak se ŠPP obecně podílí na intervenci při náročném/rizikovém chování?

Obecně

- 13) Jak hodnotíte fyzické prostředí školy (např. relaxační zóny, komunitní prostory) z hlediska podpory sociálního wellbeingu žáků?
- 14) Máte možnost ovlivnit organizační opatření, která mohou podpořit začlenění a pohodu žáků s OMJ?