

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základních škol
z pohledu pedagoga

Inclusion of student with different mother tongue at the second stage of
primary schools from the point of view teachers

Bc. Veronika Říhová, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná, Ph.D

Studijní program: Speciální pedagogika

2025

Prohlášení o originalitě textu

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základních škol z pohledu pedagoga 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 30. března 2025

Bc. Veronika Říhová, DiS.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Marii Komorné, Ph.D., za její odborné vedení a užitečné rady, které byly během psaní diplomové práce víc než nápomocné. Poděkování náleží taktéž dotazovaným ředitelům, pedagogům za jejich čas a ochotu pomoci při realizování této práce. Stejná slova díky patří i pracovníkům na krajských úřadech. Děkuji rodině, která je mi vždy oporou.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá přijímáním a vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících do České republiky z důvodu ozbrojeného konfliktu na Ukrajině na druhém stupni základních škol z pohledu pedagogů. Teoretická část práce vymezuje základní terminologii v oslovování daných žáků, tedy žák-cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem a vícejazyčný žák. Nastiňuje legislativní rámec vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a jeho právo na poskytování speciálně pedagogické podpory, faktory ovlivňující úspěšnou inkluzi do výchovně vzdělávacího procesu, tedy osobní nastavení žáka, věk, rodinu, vztahy a jazykovou bariéru. Dále popisuje specifika přípravy školy, nastavení spolupráce s žákem a jeho rodinou a možnosti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem. Zmiňuje také požadavky na pedagoga. Poslední teoretická část se věnuje legislativní pomoci a metodickým pokynům z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce vzhledem ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících z Ukrajiny. Cílem empirické části práce je zmapovat a porovnat jakým způsobem nahlíží vybraní pedagogové a ředitelé ze tří vybraných základních škol učících na druhém stupni na připravenost školy na nárůst přijímaných žáků s odlišným mateřským jazykem od počátku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině, jakým způsobem je k těmto žákům nápomocné a spolupracující školské poradenské zařízení a zda pedagogové vnímají podporu zvenčí a jakou další pomoc by uvítali.

Klíčová slova: žák s odlišným mateřským jazykem z Ukrajiny, pedagog, podpora, podpůrné opatření, jazyková bariéra, školská poradenská zařízení

Abstract

The diploma thesis deals with the admission and education of foreign pupils with a different first language, arriving in the Czech Republic at the secondary level of primary education due to the armed conflict in Ukraine, giving the teachers perspective. The theoretical part of the thesis defines the basic terminology used to address the given pupils, i.e., pupil-foreigner, pupil with a different native language, and multilingual pupil. It outlines the legislative framework for educating pupils with a different native language and their right to the provision of special pedagogical support, factors influencing successful inclusion in the educational process, i.e. the personal setting of the pupil, age, family, relationships, and language barrier. It also describes the specifics of school preparation, the setting of cooperation with the pupil and their family and the possibilities of supporting pupils with a different native language. It also mentions the expectations the teacher must meet. The last theoretical part is devoted to legislative assistance and methodological guidelines from the Ministry of Education, Youth and Sports and the Czech School Inspectorate regarding educating pupils with a different first language arriving from Ukraine. The empirical part of the work aims to map and compare how selected teachers and principals from three selected secondary primary schools view the school's readiness for the increase in the number of pupils with Special Educational Needs (SEN) since the beginning of the armed conflict in Ukraine, how helpful and cooperative the school counselling service is to these pupils, and whether teachers perceive external support helpful and whether they have any suggestions for further assistance.

Keywords: pupil with a different native language from Ukraine, teacher, support, support measures, language barrier, school counselling service

Obsah

PROHLÁŠENÍ O ORIGINALITĚ TEXTU.....	2
PODĚKOVÁNÍ.....	3
ABSTRAKT	4
ABSTRACT	5
ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TERMINOLOGIE.....	9
1.1 ŽÁK-CIZINEC	9
1.2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	9
1.3 VÍCEJAZYČNÍ ŽÁCI.....	10
2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	11
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU ČESKÉ REPUBLICY	13
3.1 VNITŘNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ŽÁKA.....	13
3.1.1 Osobní nastavení žáka	13
3.1.2 Věk	15
3.2 VNĚJŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ŽÁKA	15
3.2.1 Rodina	15
3.2.2 Jazyková bariéra a vzdělávání.....	16
3.2.3 Vztahy	17
4 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM VE ŠKOLE	19
4.1 PŘÍPRAVA NA PŘÍCHOD DÍTĚTE	19
4.2 NASTAVENÍ SPOLUPRÁCE	20
4.2.1 Škola a rodič.....	20
5 MOŽNOSTI PODPORY	25
6 POŽADAVKY NA PEDAGOGA	37
7 ŽÁCI S OMJ PŘÍCHÁZEJÍCÍ V DŮSLEDKU OZBROJENÉHO KONFLIKTU NA UKRAJINĚ	39

II. EMPIRICKÁ ČÁST	44
8 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
8.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU	44
8.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
8.3 METODA SBĚRU DAT	45
8.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	46
8.6 ETICKÉ ASPEKTY	46
8.7 LIMITY VÝZKUMU	47
8.8 ANALÝZA DAT	47
8.9 INTERPRETACE DAT	48
8.9.1 Analýza rozhovorů s řediteli základních škol	48
8.9.2 Analýza výsledků dotazníkového šetření mezi pedagogy	55
9 SHRNU TÍ	64
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	72
INTERNETOVÉ ZDROJE	74
SEZNAM ZKRATEK	80
VYJÁDŘENÍ K VYUŽITÍ NÁSTROJŮ UMĚLÉ INTELIGENCE	81
SEZNAM PŘÍLOH A PŘÍLOHY	82

Úvod

Vzhledem k masové migraci obyvatel z Ukrajiny kvůli válečnému konfliktu, který začal roku 2022, se Česká republika, stejně jako sousední země, potýká s novými situacemi, které vyžadují rychlá řešení a zapojení širokého spektra odborníků i napříč vzdělávacím systémem. Mezi migranty se vyskytují i děti, které je třeba nejen integrovat do společnosti, ale i do vzdělávacího systému, který probíhá v českém, nikoli v jejich mateřském jazyce. Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mají na základě inkluzivního vzdělávání nárok na vzdělání v běžných základních školách, nehledě na jejich handicap v podobě nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, který následně může ovlivnit jak úspěšnou integraci žáka do kolektivu, společnosti, tak i jeho studijní výsledky, emoční ladění i další životní, pracovní nebo akademickou dráhu. Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je proto stále aktuálním tématem ve smyslu hledání vhodného přístupu a adekvátní podpory nebo postavení v systému žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tato diplomová práce se zabývá specifiky vzdělávání a podpory žáků s OMJ z Ukrajiny na druhém stupni českých základních škol, přičemž je soustředěna na pohled pedagogů.

Teoretická část diplomové práce definuje základní pojmy, zmiňuje faktory ovlivňující adaptaci žáků do základních škol, možnosti přípravy škol na přijímání žáků a následnou podporu. V poslední kapitole se věnujeme konkrétně žákům s OMJ z Ukrajiny, legislativnímu rámci, metodickým pokynům a zprávám z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) či České školní inspekce (ČŠI), které se k integraci ukrajinských žáků vztahují.

Empirická část zahrnuje popis výzkumného problému s cílem výzkumu, výzkumné otázky, metodu sběru dat, charakteristiku výzkumného vzorku, limity výzkumu a etické aspekty výzkumu. Závěr práce je věnován analýze dat z kvalitativního výzkumu, jejich interpretaci a následným odpovědím na výzkumné otázky.

Cílem je analyzovat jejich pohled na připravenost škol na přijímání žáků z Ukrajiny, strategie a podporu vzhledem k vyučování žáků s OMJ z Ukrajiny, jejich nahlížení na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a vnímání podpory zvenčí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologie

1.1 Žák-cizinec

V současné legislativě je tento pojem ukotven v § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jako žák-cizinec je označován žák, jenž má jiné občanství než české. Přidané označení cizinec tito žáci přejímají dle druhu pobytu svých rodičů. Označení žák-cizinec je možné následně dělit do několika skupin podle toho, jaký mají status, tedy osoby s trvalým pobytem, dlouhodobým pobytem, azylanty nebo žadatele o azyl, cizince s vízem, nebo dle toho z jaké země přišli (Musil a Říčan, 2019). Autoři dále uvádějí i další dvě kategorie žáků-cizinců: osobu bez státního občanství a osobu, u níž je občanství neznámé.

Dle výše zmíněného školského zákona mají žáci-cizinci stejné podmínky v přístupu ke vzdělávání a školským službám jako občané naší země.

Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová a Vávrová (2019, s. 13) mají k tomuto termínu výhrady. Autoři tvrdí, že předpokladem pro zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky a společnosti je „*především to, aby se dítě cítilo bezpečně, dobře a vítané, jinými slovy, jako doma.*“ Označení cizinec je v rozporu s uvedeným požadavkem. Tento termín také nezohledňuje úroveň znalosti českého jazyka a možnou potřebu podpory, která je pro úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu důležitá.

1.2 Žák s odlišným mateřským jazykem

Tento pojem nezahrnuje otázku jiného občanství, ale tu skutečnost, že český jazyk není pro žáka primárním jazykem, ale jazykem sekundárním spolu s obtížemi, které na tuto skutečnost mohou navazovat.

Žákem s odlišným mateřským jazykem (OMJ) nemusí být označováni pouze ti, kteří přicházejí ze zahraničí s nevelkou znalostí vyučovacího jazyka, ale i děti cizinců, jež sice vyrůstají na území České republiky, ale v domácím prostředí používají jiný jazyk, než je jazyk vyučovací. Dále sem mohou patřit děti a žáci z bilingvního prostředí (Titěrová, 2014).

Vymezení zahrnuje velké množství dětí a žáků na různých jazykových úrovních, o kterých se zmíníme v následujících kapitolách.

Organizace META, nezisková organizace, která se věnuje podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem, termín žák s OMJ mnohokrát prosazovala a zdůrazňovala nejen

z důvodu negativní konotace, které slovo cizinec může v našem kontextu vyvolávat, ale i z důvodu lidštějšího, bezpečného přístupu, které pojem žák s odlišným mateřským jazykem nese. Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová (2019, s. 13) uvádějí, že „vyzdvihuje nejcharakterističtější atribut těchto dětí, který mají všichni společný a který zároveň poukazuje na potřebnost pedagogických intervencí, které s tímto rysem souvisí,“ čímž je myšlena odlišnost primárního, mateřského jazyka od vyučovacího a následná potřeba se tento jazyk naučit.

Žák s odlišným mateřským jazykem je vhodnější pojem, který lépe vystihuje podstatu pedagogické intervence, obsahuje menší riziko hodnotového a postojeového zabarvení a postrádá onu dělicí čáru mezi žákem a zbytkem třídy, kdy je považován za „cizího“ (Titěrová, 2024).

S tímto termínem pracuje i MŠMT v *Metodickém doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* (2025, s. 3), avšak dodává zásadní fakt, a to ten, že „nemá oporu v legislativních předpisech.“ Nutno podotknout, že v metodickém doporučení zároveň využívají i pojem žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, který je významově identický s termínem žák s OMJ. Oba pojmy MŠMT považuje za adekvátně zastřešující nejen žáky cizince (i ty bez státního občanství), ale i občany českého občanství s potřebou podpory v českém jazyce (MŠMT, 2025).

1.3 Vícejazyční žáci

V době psaní diplomové práce je třeba reflektovat i změny, které v terminologii vzhledem k vzdělávání žáků cizinců prosazuje výše zmíněná META v článku *Děti s OMJ = vícejazyčné děti* (n. d.) nyní preferuje označení vícejazyční žáci. Žáky s odlišným mateřským jazykem vnímá jako mezistupeň poukazujícím na rozdílnost vyučovacího a mateřského jazyka, bohužel však bez progresivního přístupu termínu vícejazyčnosti, který poukazuje na potenciál dítěte a jeho růst, tedy na rozvoj vícejazyčnosti.

V současné odborné literatuře se nejvíce využívají pojmy žák-cizinec, žák s OMJ, proto i v této práci budou využívány oba, a to dle toho, jak jsou využívány v použitých zdrojích.

2 Legislativní ukotvení

V rámci legislativního ukotvení žáků s odlišným mateřským jazykem zmíníme nejprve zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (jinak známý i jako Školský zákon), který prošel v roce 2023 novelizací jakožto zákon 421/2023 Sb. V našem kontextu se zaměříme na žáky základní školy.

Dle § 20 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, mají občané Evropské unie přístup ke vzdělávání a školským službám stejně jako občané České republiky. V případě občanů pocházejících ze zemí mimo Evropskou unii je vzdělávání jejich dětí možné za stejných podmínek jakožto občanů České republiky, a to po uplynutí 90 dnů oprávněného pobytu na území České republiky. Totéž platí, pokud se jedná o osoby oprávněné pobytu za účelem výzkumu, azylu, žadatele o udělení mezinárodní ochrany, osoby používající dočasnou či doplňkovou ochranu. Jako problematický zde vidíme fakt, že definice v případě žáků s OMJ, potažmo i celkového sociálního znevýhodnění je nedostatečná. Odlišný mateřský jazyk a s tím i neznalost vzdělávacího jazyka nejsou prozatím považovány za znevýhodnění, i když jimi jsou.

§ 16 v 1 odstavci toho zákona jsou vymezena práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů nadaných, které „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.*“ Podpůrné opatření je poskytováno v podobě změny ve vzdělání v souladu se zdravotním stavem žáka, jeho kulturním prostředím nebo jiným životním podmínkám, které žák má. Podpůrné opatření spočívá nejen v pomoci od školského poradenského zařízení a úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání, organizace, obsahu a hodnocení vzdělávání, ale i ve využívání kompenzačních pomůcek, personální podpory v podobě asistenta pedagoga, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu aj. Poskytnutí podpůrných opatření záleží na výši podpůrného stupně v závislosti na pedagogické, finanční a organizační náročnosti (zákon č. 561/2004 Sb.).

Zákon 104/1991 Sb., čl. 28, Úmluva o právech dítěte, jakožto mezinárodní dokument, je školskému zákonu nadřazen. Proto je nutné z něj v našem kontextu vycházet. Vymezuje závazky, kterými se státy zavázaly zpřístupnit vzdělání všem dětem bez ohledu na občanskou příslušnost a odstranit překážky, které by tomuto cíli chtěly zabránit. Vzdělání má být, pokud možno, poskytováno bezplatně za uplatnění principu rovných možností spolu s respektováním vzdělávacích potřeb jedinců.

V rámci práva na vzdělání je žádoucí zmínit i Ústavní zákon č. 23/1991 Sb., kterým je uvozována Listina základních práv a svobod, konkrétně článek 33, který vymezuje vzdělání jako základní lidské právo, které není ničím podmíněno.

Součástí legislativního ukotvení vzdělávání žáků-cizinců (žáků s OMJ) je i speciálně pedagogická péče pro tyto žáky, a to konkrétně ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění novely 607/2020 Sb., která vymezuje povinnosti metodika prevence ve vztahu k žákům s OMJ.

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, spolu s článkem *Cizinci – podpůrná opatření* (NPI, n. d.) vymezuje úpravu pravidel ve vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na kontext vzdělávání žáků s OMJ se vztahují první tři podpůrné stupně opatření.

1. stupeň PO – žáci s pokročilou znalostí vyučovacího jazyka

Podpůrná opatření jsou poskytována přímo školou, není nutné doporučení školského poradenského pracoviště. Podpora je žákům poskytována přímo v daných předmětech v mírných úpravách režimu školní výuky a domácí přípravy. Podpůrné opatření je možné realizovat skrze plán pedagogické podpory.

2. stupeň PO – žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka

Podpůrné opatření je poskytováno na základě doporučení uděleným školským pedagogickým zařízením. Žákům může být poskytnuta úprava v metodách, organizaci výuky, hodnocení. Může být využit i individuální vzdělávací plán (IVP) a speciální učebnice. Žákům je poskytována výuka českého jazyka jako druhého jazyka tři hodiny týdně. V tomto PO se nepředpokládá s úpravou očekávaných výstupů.

3. stupeň PO – žáci s neznalostí vyučovacího jazyka

Tento stupeň PO vyžaduje znatelné úpravy v organizaci, metodách, průběhu ve vzdělávacím procesu, v hodnocení, a úpravě ŠVP. Žáci mají nárok na výuku českého jazyka jako druhého jazyka, a to tři hodiny týdně. Mohou mu být poskytnuty v rámci PO speciální učebnice či asistent pedagoga.

3 Faktory ovlivňující adaptaci do vzdělávacího procesu České republiky

Pro větší názornost jsme se rozhodli použít případu z knihy *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy* (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019, s. 16), ilustrujícího specifika obtíží žáků s OMJ při příchodu do nového, pro ně cizího vzdělávacího systému, který je pro ně neznámý a probíhá v jazyce, který je jim cizí. Zároveň pojmenovává obavy, které daný žák může mít.

„Když jsem přijela do Čech, snad celý první rok jsem si připadala jako v bublině. Nemohla jsem z ní ven a nikdo do ní nemohl za mnou. I když jsem přes bublinu všechno viděla a slyšela, byla jsem úplně izolovaná. A nebylo to jenom jazykem, kterému jsem nerozuměla. Všechno bylo úplně jiné a neznámé. Pořád jsem se bála, že udělám něco špatně, směšně nebo prostě jinak. Tak jsem se radši neprojevovala vůbec.“

V uvedeném případě jsme si mohli povšimnout silných pocitů izolace a osamocení, strachu, nepochopení nejenom z důvodu jazykové bariéry, ale i z důvodu jiného kulturního původu. To vše mohou být faktory působící na adaptaci žáka ve škole a jeho úspěšnost ve vzdělávacím procesu. Obtíže žáků s OMJ nejsou zanedbatelné a vyžadují citlivost v pozorování a přístupu ze strany zákonných zástupců a pedagoga. Některé starosti, které žák prožívá, jsou někdy téměř nepostřehnutelné, někdy jsou viditelné více.

Pro přehlednost můžeme faktory, které ovlivňují adaptaci žáka s odlišným mateřským jazykem, rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřními rozumíme faktory týkající se osobního psychického nastavení žáků, ale i ty, které jsou záležitostí věku. Vnějšími označujeme ty, jež působí na adaptaci žáka ze strany rodiny nebo školního prostředí.

3.1 Vnitřní faktory ovlivňující adaptaci žáka

3.1.1 Osobní nastavení žáka

Prožívání jedince je obrazem vnitřního individuálního života. Je neopakovatelné, subjektivní a nepřenositelné. Žáci s odlišným mateřským jazykem po příchodu do nového prostředí prožívají kromě náročných chvil i náročné emoce a ty bývají smíšené. Mohou se těšit na nové věci, které změna přináší, a současně zažívat pocit strachu, samoty a osamělosti. Pocity osamění a cizosti můžou být někdy mnohem silnější. Nesmíme zapomenout, že se ocitli v prostředí, které pro ně není známé a kterému mnohdy nerozumí, a že nemohou své rozpoložení s nikým ve třídě sdílet.

Záleská (2020), META (2023) a Felcmanová (2020) poukazují v kontextu, ve kterém se žáci ve své cestě k adaptaci právě nacházejí, na fenomény enormního prožívání tlaku a stresu spojeného s pocitem vykořenění a kulturního šoku. V každé kultuře nalezneme určité návody řešení různých životních situací. V kulturním prostředí, v němž žijeme, získáváme řadu informací o řešení situací často nevědomky, a to prostřednictvím gest, slov, výrazů v tváři, řeči těla apod. S tím, že ostatní řeší situace podobně, přichází určitá jistota a klid. Pokud se jedinec ocitne mezi nositeli jiné kultury a dojde tak k setkání odlišných kultur, některé návody mohou pozbyť svou platnost. Jistoty, které dosud měl, jsou nabourány. Platí jiná pravidla, jiné formy navazování vztahů, odívání, životní styl, hodnoty zvyky apod. Jedinec se nemá o co opřít. Záleská (2020) situaci metaforicky přirovnává k vytržení rostliny a jejímu následnému násilnému přesazení.

Mezi projevy kulturního šoku bychom mohli označit: zmatení, dezorientaci, strach, deprese, deprivaci související např. s absencí přátel, psychosomatické obtíže, nepřiměřenou reakci na kritiku, vzdor až agresi, akademickou neúspěšnost, regresi nebo možné zažití šikany a pocit odmítání.¹ Tento fenomén může pro jedince být přechodného nebo i devastujícího rázu. (Ralbovská, 2010). Bučilová Kadlecová, Krejčová a Mertin (c2010) nahlíží na kulturní šok takto: „*Jedná se o psychologickou dezorientaci způsobenou špatným porozuměním nebo úplným nepochopením vzorců cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.*“ U každého žáka se bude kulturní šok projevovat rozdílně, bude mít jinou intenzitu a dobu trvání. Postupně si vytvoří osobní mechanismus, se kterým zároveň přijímá novou identitu, ale zároveň si uchovává svou dosavadní. Celý tento proces je ovlivněn tím, jakého vnitřního nastavení jedinec je, kolik mu je let, i tím, jak dlouho v cizině pobývá (META, 2023). Nesmíme zapomínat na potřebu bezpečného a vstřícného prostoru a podpory, kterou jim můžeme jakožto pedagogové nabídnout, což můžeme naplňovat následujícími způsoby: aktivně naslouchat žákovi, usilovat o porozumění, vytvářet bezpečné prostředí, zapojovat ho do aktivit a dát mu pocit, že někam náleží, umožnit mu se vyjádřit a sebevyjádřit, spolupracovat se školním poradenským zařízením (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019).

¹ V případě zjištění vypsání projevů je nutné situaci konzultovat s rodinou žáka, vedením školy, případně i s dalšími možnými odborníky (PPP, Nestátní neziskové organizace apod.)

3.1.2 Věk

Přechod z jiné školy je pro žáka věcí složitou v každém věku. V našem kontextu poukážeme na těžkosti žáků, kteří přicházejí do českého vzdělávacího proudu druhého stupně základní školy nejen z jiné školy, ale i z jiného sociokulturního prostředí.

Spolu se zvyšujícím věkem se zvyšuje i obtížnost učiva. Nedostatky znalosti vyučovacího jazyka jsou markantní. Šindelářová a Škodová (2013) uvádí, že je v tomto věku třeba zhruba dvou let v tomto prostředí, aby jejich komunikace byla vcelku bez potíží. Nesmíme zapomenout, že se zvyšujícím se věkem přibývají i požadavky osobnostní, kdy sílí potřeba navazovat a udržovat vztahy s vrstevníky, kteří ve vývoji jedince hrají důležitou roli.

Avšak při příchodu do nového školního prostředí v posledních ročnících druhého stupně základní školy, který bývá spojen se silnými emocemi, konflikty, projevy arogance, protestem, je také možné zaregistrovat malou motivaci k navazování vztahů či vzdělání (Kostelecká, 2013). Neopomínejme, že i v rámci faktoru věku záleží i na osobnosti daného žáka, na jeho možnostech, na jeho dané situaci, motivaci apod.

3.2 Vnější faktory ovlivňující adaptaci žáka

3.2.1 Rodina

Pokud bychom chtěli parafrázovat profesora Matějčka, pohled na rodinu bude vždy jiný, záleží na tom, kdo se ji pokusí definovat. Jinak na ni bude nahlížet psycholog, jinak právník, pedagog, aj., každý ze svého úhlu pohledu (Matějček, 1992). V rámci naší práce nás bude zajímat náhled pedagogický.

Pedagogický slovník (Průcha, 2013) rodinu vymezuje jako nejstarší společenskou instituci, jež plní své funkce. Formuje vztahy, emocionální klima, postoje a hodnoty. Vytváří a plní výchovné cíle. Vliv rodiny ve výchovně vzdělávacím procesu tedy není bezvýznamný. Rodina vytváří základní stavební kameny lidského společenství a její vliv na žákovu osobnost se projevuje i ve školním prostředí. Ovlivňují svými názory a postoji přístup žáka ke vzdělání. Pokud žákovi chybí dostatečná motivace a dochází ve výuce k selhávání, je podpora v jakékoli podobě ze strany rodičů důležitá (Kostelecká, 2013). V případě podporujícího prostředí dochází u žáka k progresu v osvojení si jazyka a začlenění do kolektivu mnohem rychleji.

Pro úspěšnou integraci do školního prostředí je nutná i vzájemná spolupráce školy a rodiny, případně širšího okruhu rodiny, a to i přes možnou jazykovou bariéru. Ze strany školy je nezbytné informování rodičů žáků o českém vzdělávacím systému a s tím i se

souvisejícími povinnostmi a právy. Dle dokumentu *Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem* vydaným NPI (n. d.) mnohdy do České republiky přicházejí jak rodiče, tak žáci bez hlubší znalosti našeho systému vzdělávání, bez sociálních kontaktů, které by jim mohly pomoci. Záleská (2020, s. 40) doplňuje o faktory „*odlišných kultur; jsou zvyklí na jiné chování, jinou míru autority, jiný druh informací, které se ve škole osvojují.*“ Je proto třeba si všechny tyto okolnosti s nimi co nejdříve ujasnit. Není však úkolem školy přebírat od rodiny většinu zodpovědnosti za vzdělávání žáka.

3.2.2 Jazyková bariéra a vzdělávání

Jazyková bariéra a vzdělávání jsou těsně provázané faktory, které ovlivňují úspěšnost adaptace žáka s OMJ do výchovně vzdělávacího procesu.

Každý žák s odlišným mateřským jazykem, který přijde do českého vzdělávacího systému, měl různou možnost přístupu k českému jazyku a bude mít tedy jinou úroveň ovládnutí vyučovacího jazyka. Pro zpřehlednění je však možné uvést šest typů žáků, kteří ze zahraničí přicházejí. Následně nesmíme opomenout individualizaci každého žáka (Slavíková-Boucher, 2016, s. 5):

- „*Žák, který pochází z cizojazyčné země a s češtinou nepřišel nikdy do styku.*
- *Žák, jehož jeden rodič nebo prarodič je Čech (českého původu); žák navštěvoval cizojazyčnou školu v zahraničí bez další systematické výuky češtiny. S češtinou přišel do styku jen okrajově.*
- *Žák, který navštěvoval cizojazyčnou školu v zahraničí a zároveň se zájmově učil česky (výuka češtiny bez standardizovaných výstupů) – většinou žáci, jichž jeden rodič nebo prarodič je Čech (českého původu).*
- *Žák, který navštěvoval cizojazyčnou školu v zahraničí a zároveň skládal rozdílové zkoušky ve své kmenové škole – většinou státní občané ČR, narozeni v ČR nebo v zahraničí.*
- *Žák, který navštěvoval školu v zahraničí a školu typu ČŠBH (vzdělával se v navíc v předmětech český jazyk-literatura, zeměpis-dějepis českých zemí podle RVP MŠMT ČR) – většinou státní občané ČR, narozeni v ČR nebo v zahraničí.*
- *Žák, který navštěvoval českou sekci v jedné z evropských škol – většinou státní občané ČR, narozeni v ČR nebo v zahraničí.*“

Pro co nejvhodnější nastavení efektivní spolupráce mezi pedagogem a žákem (případně rodiči) ve vzdělávacím procesu je potřeba znát jazykovou vybavenost v českém

jazyce, případně to, nakolik se liší žákův mateřský jazyk od českého jazyka. Nápomocná nám bude také informace, jak dlouho žák pobývá na území České republiky, zda má předchozí zkušenosti se zdejším vzdělávacím systémem, jaké má zájmy, co ho těší a v čem je úspěšné. I přesto dosáhnout základní jazykové úrovně lze až po roce či dvou učení. Získání jazykových znalostí na úrovni akademických dovedností trvá podstatně déle, pět až sedm let (Tesař, 2024), přičemž faktorem přispívajícím k rychlosti ovládnutí jazyka je i to, do jaké kategorie žákův rodný jazyk spadá. Žáci ovládající slovanské jazyky překonají komunikační bariéru rychleji než žáci, jejichž primárním jazykem jsou jazyky austroasijské (Pelcová, 2009).

Cílem je vzájemné porozumění, nalezení systematické cesty a postupné odstranění jazykové bariéry, například formou výuky češtiny jako cizího jazyka, aby se mohli rozvíjet stejně jako ostatní žáci. Proces to ale není snadný. V rámci vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem META v článku *Co je pro vícejazyčné děti typické?* (n. d.) poukazuje na princip sledování pohybujícího cíle. Tento metaforický pojem si můžeme představit v situaci, kdy si žák s jiným mateřským jazykem z jiného sociokulturního prostředí zvyká na nové prostředí a současně se snaží přizpůsobit a zvládnout požadavky na přibývajícím učivo.

3.2.3 Vztahy

Navazování a následně udržování přátelských vztahů je náročnou disciplínou v lidském životě. V případě žáků s OMJ je to situace, kdy při navazování vztahů v jakémkoli cizím prostředí je jedinec nucen překonávat krom sebe a svých bariér také bariéry interkulturních rozdílů. Nicméně toto překonání mu může přinést i určité naplnění potřeb. Navázáním přátelského vztahu může žák s odlišným mateřským jazykem hodně získat, benefity přichází v podobě „*naplňování potřeb komunikace, zlepšování jazykových dovedností, utváření sounáležitosti a vazeb k novému místu bydliště (socializace)*“ (ČŠI, 2023, s. 32).

Právě jazyková bariéra, které jsme se věnovali výše, může vztahovost žáků s OMJ ovlivnit. V extrémních případech se můžeme setkat s variantou, že žáci jsou vyčleněni z kolektivu a spolužáci se jim vyhýbají kvůli nedostatečné znalosti majoritního jazyka, či variantou, že žáci s OMJ budou vyhledávat kontakty jen se členy své menšiny, která je sice pro ně nositelem jistoty ve znalosti jazyka či kultury, ale může je to z kolektivu taktéž vylučovat.

Vztahy ale nejsou jen záležitostí jedince. Stejně tak v procesu utváření přátelských vztahů není žák s OMJ jediným činitelem, podílí se na nich celá třída a pedagog. Pozice

pedagoga je zde nezastupitelná. V první řadě zajišťuje připravenost třídy na příchod žáka s OMJ, aby došlo k eliminaci případné exkluze. Všímá si, pozoruje, zda a jakým způsobem navazuje žák kontakty, jak třída navazuje vztah s žákem, jaké je ve třídě klima, zda žák s OMJ potřebuje větší podporu ze strany pedagoga. Jak zmiňuje Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová a Vávrová (2019), pokud si žák s OMJ najde ve školním prostředí přátele, proces adaptace je snazší.

Na žáka s OMJ by tedy nemělo být nahlíženo pouze z pohledu nedostatečné znalosti českého jazyka. Neznalost jazyka není tím jediným, co takového žáka tvoří. Jakožto pedagogové bychom se měli pokusit vnímat ho jako jedince v kontextu nějaké kultury, která je v něm již v určité míře zakořeněná, jedince se svými potřebami, touhami a zájmy. Může totiž jít o další možnost se k němu přiblížit a skrze naši znalost jeho osoby mu náležitě s osvojením českého jazyka i adaptací celkově pomoci.

4 Žák s odlišným mateřským jazykem ve škole

V rámci vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem se v literatuře můžeme setkat s pojmy integrace a inkluze.²

Pojem integrace je možné definovat jako konstrukt vícenásobné identity, kdy spolu s původní vzniká i nová, ovlivněná majoritním prostředím (Musil a Říčan, 2019). Integrovaný žák je tedy včleněn do početnější skupiny, které se musí přizpůsobit. Jedinec bývá kolektivem tolerován, ale jeho postavení je spíše na okraji třídy. Nežádoucím důsledkem integrace může být zvýraznění rozdílů mezi dětmi a vytváření bariér místo adaptace na společné soužití. Oproti tomu inkluzi chápeme jako proces, kdy je jedinec začleněn do společnosti spolu s identitou původní a dochází tak k vzájemnému obohacení v oblasti kultury, komunikace aj. (Anderlik, 2014). Znamená to, že jedinec je součástí rozmanitého kolektivu, kdy všichni činitelé výchovně vzdělávacího procesu vzájemně respektují silné a slabé stránky a společně tak vytváří prostředí, které je podnětné, vhodné pro růst a vývoj všech zúčastněných. Ideálním přístupem by byla inkluze, ke které by český vzdělávací systém měl směřovat, avšak *„každý z těchto přístupů má své výhody i nevýhody a zároveň žádný z nich neexistuje samostatně a v čisté podobě. Vždy se jednotlivé přístupy prolínají a kombinují“* (Radostný, 2011, s. 13).

Abychom dosáhli úspěšného začlenění jedince do vzdělávacího systému, musíme se jakožto škola a pedagogové na příchod žáka s OMJ připravit.

4.1 Příprava na příchod dítěte

V současné době neexistují jednotná pravidla nebo systém, který by napomáhal efektivnější adaptaci žáka. Prozatím máme návrhy a poznatky od různých odborníků a autorů odborných publikací či vzdělávacích a informačních portálů na webových stránkách.³ Jakožto stěžejní doporučení, které nás touto kapitolou bude stále provázet, považujeme spolupráci celého pedagogického sboru s rodiči žáka. Neméně důležitá je i příprava třídního kolektivu ze strany pedagoga. Empatický přístup ze všech stran je důležitý pro motivovanost a spokojenost žáka ve škole.

Při přijímání žáka do výchovně vzdělávacího procesu v české škole je třeba splnit jisté formální náležitosti.

- Předložení osobních dokladů jak žáka, tak zákonného zástupce pro účel evidence.
- Zjistit, jaký druh pobytu byl žákovi udělen.

² Některé zdroje dále jakožto přístupy ke vzdělávání poukazují na nebezpečí exkluze, segregace a asimilace.

³ Takovým zdrojem informací může být internetová stránka www.inkluzivniskola.cz, www.npi.cz aj.

Mezi prvními kroky, které škola v rámci pedagogického sboru a prostor školy může udělat, jsou:

- Informovanost všech zaměstnanců školy, kteří budou žáka vyučovat o jeho příchodu, aby se mohli připravit.
- Stanovení pedagogického pracovníka, který bude mít adaptační proces žáka na starosti.
- Pro vytvoření pocitu bezpečného prostředí pro žáka můžeme využít možnosti mapky, díky níž bude orientace ve škole přehlednější.
- Zvažujeme, jaké místo ve třídě pro něj bude nejvhodnější. Vybíráme takové, kde k němu máme jako pedagogové rychlý přístup.
- Zvážení, jakým způsobem bude probíhat výuka češtiny jako druhého jazyka a jak ji budeme financovat (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019).

V rámci příprav na přijetí žáka s odlišným mateřským jazykem bychom neměli zapomenout ani na práci s kmenovou třídou. Žáci s odlišným mateřským jazykem mnohdy přicházejí do školy v průběhu školního roku. V tuto chvíli je možné třídu seznámit s tím, kdo a odkud k nim přichází. Není jisté od věci projít si s ostatními žáky, co by mohlo být pro nově přichozího obtížné, jak by mu mohli být nápomocní, a vymyslet formy možné pomoci. Po domluvě s žáky určíme patrona, který bude nově přichozímu žákovi průvodcem. V dalších dnech je žádoucí být dobrým pozorovatelem a sledovat, jak adaptace žáka probíhá a jak se mění dynamika třídy, aby nedošlo k vyhoceným konfliktům, jejichž řešení je pak náročné.

Autoři Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin (c2010) nabízí ucelenou strategii prevence vzniku konfliktu ve třídě:⁴

1. Naučit se poznávat – seznámení s odlišností a základě projektové práce, navazovat témata interkulturality během výuky cizích jazyků.
2. Vyzkoušet poznatky v praxi – naučit děti přijímat a tolerovat odlišné kultury
3. Naučit se žít pospolu – naučit děti respektovat druhého a zvládat konflikty
4. Naučit se být – posilovat a rozvíjet osobnost dítěte a jeho autonomii

4.2 Nastavení spolupráce

4.2.1 Škola a rodič

Škola a rodiče žáka jsou činitelé, kteří na žáka mají nezanedbatelný vliv a měli by sledovat společné obecné cíle, jakým jsou výchova a vzdělávání dětí a žáků. Aby cíle mohly

⁴ Původně je myšlena jako prevence konfliktu z důvodu rasové odlišnosti, ale můžeme si ji vztáhnout i do našeho kontextu.

být naplňovány, je třeba navázat spolupracující, partnerský vztah. Nastavení dobré komunikace a vzájemně respektujícího postoje je proto v našem případě více než nebytné.

První kontakt s rodiči by měl být formou řízeného rozhovoru, tudíž informace by měly být adekvátní, validní a formulovány tak, aby se eliminovala možnost nedorozumění, nedůvěry či nepřátelství. Inkluzivní škola na svém fóru ve článku *Přijímací pohovor a nastavení spolupráce s rodiči na ZŠ* (n. d.) uvádí, že informace je vhodné předávat v rodném jazyce rodičů žáka, popřípadě v některém světovém jazyce, a to v tištěné či elektronické formě. Škola by na počátku měla rodičům a žákovi poskytnout informace o vzdělávacím systému v České republice. Podmínky a možnosti pro vzdělávání mohou být jiné, než na jaké byli dosud zvyklí, např. jiný počet tříd, které musí mít žák splněné pro úspěšné ukončení povinné školní docházky, jiný systém pro nástup do dalšího stupně vzdělávání apod.

Neméně nezbytné je upozornit rodiče, potažmo i žáka, na jejich práva a povinnosti. Velice důležité je vysvětlit rodičům jejich zákonnou povinnost posílat své děti do školy a případně jakou formou omlouvat žákovu nepřítomnost (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, c2010). Novou informací pro ně rovněž může být i požadavek k docházení na třídní schůzky a upozornění na jejich důležitost, průběžné sledování žakovského prospěchu v žakovských knížkách či ve Skole online / Bakalářích apod. a vybavení žáka náležitými pomůckami na konkrétní předměty. Nemělo by se opomenout zmínit jejich právo na informovanost o studiu dítěte, poradenskou pomoc aj.

Jistě užitečnou informací pro ně bude i harmonogram školního roku spolu s rozvrhem hodin. V tomto kontextu musíme zmínit, že každá informace je důležitá, i ta, která nám z našeho pohledu může připadat příliš jasná, např. které dny žák bude docházet do školy a jak dlouho výuka trvá či jaký je systém hodnocení (Inkluzivní škola, n. d.).

Zároveň by součástí schůzky mělo být ucelení základních informací o žákovi, např. jak se správně vyslovuje jeho jméno a jak by chtěl, aby se mu říkalo, jaká je žakova úroveň znalosti vyučovacího jazyka, případně jakou má možnost doučování, jaký jazyk je jeho primární, jaké bylo jeho předchozí vzdělání (pokud docházel do vzdělávacího zařízení, od kolika let a zda bylo přerušeno), jaké má žák zájmy apod. (Radostný, 2011). Jistě nám může pomoci i v ujasnění si přístupu k žákovi, v kterém věku začal navštěvovat českou školu (zda je tato jeho první škola nebo zda již nějakou navštěvoval) a očekávání rodiny, potažmo komunity (Felcmanová a kol, 2015).

Součástí nastavování funkčního vztahu by neměla být pouze jen pravidla, ale i snaha o důvěru a bezpečné prostředí pro obě strany, o které můžeme usilovat skrze následující body:

- pravidla komunikace, která jsou platná pro obě strany – jakou formou a jak často budeme rodiče informovat a jak nám budou dávat zpětnou vazbu, jak se na nás mohou obrátit (prostřednictvím mailu, SMS apod.),
- informace o pokrocích žáka formativní cestou (v čem se daří, co je třeba zlepšit),
- problémy řešíme hned, aby nedocházelo k prodlevám v řešení a nedorozumění,
- sdílení pocitů a potřeb žáka,
- respektování zvyků rodiny – stravovací návyky aj.,
- podávání informací o nadcházejících akcích školy (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019).

Během prvních setkání, na třídních schůzkách apod. můžeme využít i tlumočnické⁵ nebo překladatelské služby, pokud pedagog neovládá komunikační kód rodičů, např. angličtinu, ruštinu. Zajištění zprostředkovatele komunikace může být nástrojem, který může komunikaci mezi stranami zjednodušit.

Možné je i využití multikulturního pracovníka, který může nabídnout pomoc při doprovodu, asistenci a tlumočení na žádost migranta nebo pracovníka instituce, v našem případě školy. Dále poskytuje kontakty na odborné poradenství, základní sociální poradenství, pomáhá překonávat psychologické bariéry či pomáhá řešit konfliktní situace. (Metropole všech, Interkulturní pracovníci, n. d.).

Jelikož nastalá situace je náročná i pro rodiče, můžeme jim poskytnout kontakty na neziskové organizace, které mohou nabídnout mnoho aktivit či podporu. Seznam pražských organizací je možné najít například na webových stránkách: <https://metropolevsech.eu/cs/kontakty/nevladni-neziskove-organizace/> (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019).

4.2.2 Škola a žák

Kromě vytvoření dobrého a spolupracujícího vztahu s rodiči bychom měli jakožto škola a pedagogové v ní působící usilovat i o funkční vztah se žákem.

V procesu adaptace a její úspěšnosti má vliv i osobnost daného žáka. Každý žák je jiný – někteří navazují kontakty rychle a řešení situací zvládají bez velkých obtíží, někteří jsou

⁵ Tlumočnické služby školám nabízí například Centra na podporu integrace cizinců, dostupné z: <https://www.integracnicentra.cz>

nesmělí, nemají rádi změny a komunikace s ostatními se jim nezačíná lehce. I když nemůžeme změnit nastavení jedince, můžeme mu být nápomocni nástroji, které mu pomohou obtíže překonávat.

Všechny děti, a žáci s odlišným mateřským jazykem dvojnásob, potřebují cítit, že jsou v novém prostředí vítáni a jsou v bezpečí, mají možnost navazovat kontakty, budovat vztahy a sdílet zážitky s ostatními, mít možnost zažívat psychickou pohodu, mít někoho, kdo jim bude nápomocný. Stejně tak je důležitá možnost naučit se co nejrychleji akademický jazyk, v psané i ústní podobě, rozvíjet i mateřský jazyk spolu s vyučovacími a pociťovat respekt k místu, ze kterého žák pochází, a oba světy tak integrovat (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019).

Stejně jako jsme seznámili s právy a povinnostmi žákovy rodiče, nesmíme toto opomenout u žáka. Vysvětlíme důležitost dochvilnosti ve vyučovacích hodinách, že se v hodinách žáci hlásí o slovo, co jsou to domácí úkoly, jaké pomůcky má mít na kterou hodinu, kam se dochází na stravování aj.

4.3 Zařazení do ročníku

Pro úspěšnost adaptačního procesu žáka je třeba ho správně zařadit do ročníku. Toto určení se provádí nejenom dle věku žáka, ale i podle jeho dosavadního vzdělávání a znalosti jazyka, v němž bude látka vyučována (Šindelářová, Škodová, 2013). Setkáváme se s možností, že je vhodné žáka z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacím jazyka umístit maximálně o jeden ročník níž, než do jakého ročníku by byl dle věku zařazen. Samotná jazyková bariéra však žáka izoluje od vrstevníků a pobyt s žáky jiného věku může ještě prohloubit onen pocit frustrace z izolace. Tento pocit může vést k vyostření chování směrem k pasivitě či agresi (Radostný, 2011). Situace je v danou chvíli náročná nejen pro jedince, ale pro celou třídu, kdy takové rozhodnutí může ovlivnit i klima třídy.

Ukazuje se ale také, že předpoklad, že se žák naučí češtinu snáze, pokud je umístěn o ročník níže, je mylný. Ani v nižším ročníku není čeština přizpůsobena potřebám žáka se znalostmi jazyka na úrovni začátečníka (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019). Samo znění § 9a v zákoně č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, umožňuje obě možnosti. „*Cizinec se zařazuje do příslušného ročníku podle věku. Vyžaduje-li to jeho zájem, lze ho s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadního vzdělání a zhodnocení jeho vzdělávacích potřeb zařadit o jeden ročník níže.*“

Nejúčinnějším nástrojem pro efektivní adaptaci žáka se ukazuje individuální přístup a intenzivní jazyková příprava.

Ve školách se mohou vyskytnout i žáci bez skutečného nebo doložitelného předchozího vzdělání, většinou jde o žáky z válečných oblastí, míst ohrožených přírodními katastrofami nebo uprchlíky. I zde platí pravidlo umístit žáka maximálně o jeden rok níž, aby měl žák možnost dokončit vzdělávání na základní škole do 17 roku života (Radostný, 2011). Jedná se o žáky, u kterých by naše pozornost měla být zvýšená a jimž by měla být poskytována adekvátní podpora, např. zažádáním o asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (zákon č. 561/2004 Sb.). Více se touto možností podpůrného opatření budeme zabývat v následující kapitole.

5 Možnosti podpory

Žáci s odlišným mateřským jazykem přicházejí do výchovně vzdělávacího zařízení s řadou znevýhodnění. Jsou vystaveni nejenom nutnosti naučit se nový jazyk, ale zároveň se musí zapojit do výuky a zvládat učivo v novém jazyce, socializovat se do nového prostředí s vlastními společenskými normami a kulturou, osvojit si odpovídající sociální dovednosti, dostát očekávání zvenčí a zvládnout vyrovnat rozdíl ve vzdělávání, která byla způsobena změnou vzdělávacího systému (Radostný, 2011). Aby adaptace proběhla efektivně a stejně tak i vzdělávání, musíme si toto uvědomit.

Znevýhodnění žáků s odlišným mateřským jazykem se může projevovat v několika rovinách, které se sebe vzájemně prolínají. Jaké roviny a v jaké míře, není možné určit jednotně pro všechny žáky s OMJ. Musíme si být vědomi faktu, že každé dítě prožívá svou nově nabytou zkušenost s příchodem do nového prostředí odlišně. Můžeme proto předpokládat, že žáci mohou mít různé reakce a schopnosti, jak se v dané situaci orientují, adaptují a rozvíjejí. I tak můžeme jejich potřeby a pocity do jisté míry zobecnit.

V této kapitole se budeme zabývat tím, jakým způsobem může škola pomoci žákovi s odlišným mateřským jazykem, jelikož základním specifíkem je skutečnost, že vyučovací jazyk je pro ně sekundárním jazykem, nikoli jazykem primárním. Zmiňovali jsme pro ně nesnadnou situaci, kdy sledují pohybující se cíl – učí se zároveň nový jazyk a skrze něj i látku. Taková situace může žáka limitovat v podávání úspěchů, zvládnání činností, navazování kontaktů aj.

Nastalé okolnosti mohou být pro pedagoga jistou výzvou, kdy je třeba skloubit výuku jazyka a učiva, a nejen to. Je třeba zavčas adekvátně zhodnotit, jakou míru podpory žák potřebuje a jaké má znalosti, aby nedošlo k zanedbání nebo podceňování. V předchozích kapitolách jsme se věnovali faktorům, které mohou ovlivnit vzdělávání a adaptaci žáků na základní škole. Felcmanová a kol. v Katalogu podpůrných opatření k *dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (2015) uvádí dva následující důvody, které vedou k podceňování těchto faktorů ve vzdělávání ze strany pedagogů.

- Po dosažení základních komunikačních dovedností pedagog předpokládá, že žákovo porozumění českému jazyku i výkladu v tomto jazyce je větší, než opravdu je.

- Žák s odlišným mateřským jazykem je vzděláván v běžných třídách s ostatními žáky a učitel musí zohlednit vzdělávací potřeby všech žáků. „*Není proto vždy možné, aby učitel vycházel ze specifických potřeb těchto žáků.*“ Je tedy snadné jejich potřeby opomenout.

Kromě vytváření vstřícného prostředí, vysvětlování, snah o zapojení do kolektivu a chodu školy bychom měli zajistit i jisté systémové možnosti vyrovnávací podpory, které budou završovat ona opatření, která jsme doposud udělali.

Na základě komparace studijních výsledků žáků imigrantů a jejich spolužáků z majoritní společnosti mají žáci imigrantů dle statistiky⁶ významně horší výsledky. Ačkoli je výše uvedená premisa brána za platnou, situace všech žáků není stejná (Kostecká, Hána, Hasman, 2017). Musíme nahlížet na individuální možnosti každého z žáků, jazykovou vybavenost a prostředí, ze kterého vychází, stejně tak jako na možnosti podpory, které jim poskytneme, což potvrdila i longitudinální studie z roku 2024 (Alieva, Hildebrand, Van Kern, 2024).

§ 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, definuje žáky se specifickými vzdělávacími potřebami jakožto ty, jež potřebují k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném podkladě podpůrné opatření. Při pohledu na situaci žáků s OMJ můžeme soudit, že jejich nedostatečná znalost českého jazyka je limituje a znevýhodňuje v procesu vzdělávání, a tak by mohli náležet do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jsou tyto žáci zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Míru potřeby podpory je možné určit dle dosažené úrovně vyučovacího jazyka, tedy neznalost vyučovacího jazyka (podpůrný stupeň 3) či nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka (podpůrný stupeň 2) (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019).

Možnost doporučení a realizování podpůrných opatření je do určité míry v kompetencích pedagogických pracovníků a vedení školy. Jedná se o podpůrná opatření prvního stupně, která může pedagog realizovat, a na základě pedagogické diagnostiky identifikovat žáka, jemuž je třeba poskytnout onu podporu. Takovým žákem může být i ten, jehož mateřský jazyk není český a ke svému plnohodnotnému rozvoji a potřebuje adekvátní

⁶ Jako příklad uvádí Kostecká, Hána, Hasman (2017) studii Azzolini a kol. 2012 Christensen a Stanat, 2007.

podporu. Předpokladem pro zjišťování, jakou formou nastavovat podpůrné opatření, je především pozorování žáka během vyučování, rozhovor, prověřování znalostí ústní formou, písemné testy, rozbor výsledků, analýza domácí přípravy apod. Neméně důležitá je i jazyková diagnostika, díky níž přesněji zjistíme, jaká je úroveň znalostí českého jazyka, a může nám být nápomocná při hledání adekvátní a cílené podpory. O ní budeme hovořit později v souvislosti s výukou češtiny jako druhého jazyka.

Podpůrná opatření prvního stupně se týkají zejména úprav v metodách výuky, hodnocení žáka, organizace práce se žákem, poskytnutí pomůcek, které však nevyžadují finanční prostředky. Škola tak v rámci těchto úprav může vytvořit plán pedagogické podpory (PLPP). V rámci poskytování prvního stupně podpůrného opatření doporučujeme rodičům navštívit s žákem ŠPZ.

5.1 Plán pedagogické podpory (PLPP)

Titěrová v dokumentu *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* (2019, s. 5–6), poukazuje na fakt, kdy rodiny jakožto klienti či školy samotné sdělují, že žáci s OMJ nejsou přijímáni nebo mají ztížený přístup k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), a to „*pouze z důvodu jazykové neznalosti (pokud neměli další obtíže), ... i z důvodu nedostatečného zajištění tlumočnických služeb při vyšetření.*“

Následně jsou školy nuceny využít pouze podporu v 1. stupni, což mnohdy neodpovídá vzdělávacím potřebám daného žáka. Titěrová (2019) rovněž uvádí, že na základě výše zmíněného zjištění si vyžádali stanoviska jak z NÚV⁷, ČŠI ale i MŠMT⁸, která jsou následující: školská poradenská zařízení jsou povinna poskytnout náležitou pomoc žáků s OMJ, žák s OMJ má nárok na podporu vycházející z § 16 školského zákona a na souběžnou jazykovou podporu vymezenou § 20 a §16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Pomoci může také další stanovisko MŠMT, konkrétně *Stanovisko k individualizaci vzdělávání a hodnocení žáků s OMJ (2020)*, kterým se vyjádřilo k individualizaci vzdělávání a hodnocení žáků s OMJ. Nedostatečná znalost češtiny je považována za dostatečný důvod pro stanovení individuálních vzdělávacích cílů, možné úpravy v rozsahu učiva, i jeho obsahu.

⁷ NÚV neboli Národní ústav pro vzdělávání zanikl roku 2020, když se spojil s Národním institutem pro další vzdělávání a vznikl NPI (Národní pedagogický institut ČR).

⁸ Úplné znění vyjádření MŠMT je možné najít na: <https://msmt.gov.cz/file/49597/>.

Dále je pro využívání individuálního hodnocení, a to i pokud žák stále nemá individuální vzdělávací plán vytvořený na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.

Možnou alternativou do doby, než škola obdrží zprávu od PPP obsahující doporučení, může být plán pedagogické podpory (dále jen PLPP), který se nemusí opírat o kvalifikovanou diagnostiku zprostředkovanou školským poradenským zařízením, konkrétně pedagogicko-psychologickou poradnou. Autoři o něm hovoří jako o jednoduchém způsobu, jak žákovi zpřístupnit prostředí výuky. PLPP může vytvořit třídní učitel spolu s výchovným poradcem či speciálním pedagogem, vedením školy a rodiči na základě vypozerovaných dysbalancí u žáka. Dalším postupem po zhodnocení efektivnosti a funkčnosti PLPP, ke kterému by zpravidla mělo dojít po dvou měsících (nejpozději po třech), může být individuální vzdělávací plán či jiné podpůrné opatření (Musil a Říčan, 2019).

PLPP může být vhodnou variantou pro žáka se znalostí českého jazyka na pokročilé úrovni, kdy jím sice komunikuje, leč je třeba ho podpořit během výuky (Cakirpaloglu, 2020).

Může se tak stát pomyslným odrazovým můstkem v cestě k hledání adekvátní pomoci a podpory, než se rozhodneme ke spolupráci s PPP. Podpůrné opatření prvního stupně je poskytováno až do zahájení uplatňování opatření druhého až pátého stupně (Musil, Říčan, 2019).

Můžeme se ve starší literatuře setkat i s možností vyrovnávacího plánu, který je v současné době už zastaralé označení, od kterého se opouští.

5.2 Jazyková příprava

Dle § 20 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je všem žákům-cizincům⁹ uznáno právo na kurz českého jazyka, který zajistí krajský úřad dle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy (podrobnosti upravuje §10 a § 11 ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., ve znění novely 249/2024 Sb.). Tato příprava je bezplatná a uzpůsobena potřebám žáků (Ptáčková, Zachvatošin, Prokopová, Hamplová, 2023). Toto opatření je poskytováno primárně nově přichozím žákům-cizincům na základní školu, kteří potřebují vzdělání v českém jazyce. Nově přichozím žákem se rozumí ten žák, který plní povinnou školní docházku na území České republiky nejvýše 36 měsíců. Je možné do jazykové přípravy začlenit i ostatní žáky, kteří potřebují jazykovou podporu. Jazykovou přípravu je

⁹ Toto platí nejen pro občany EU, ale pro všechny.

v aktuální metodice na rok 2024/2025 možné vztáhnout i na žáky-cizince v tzv. přípravné třídě¹⁰.

Podrobnosti spravování jazykové přípravy upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění novely č. 249/2024 Sb.

Dle *Metodického materiálu MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání* (MŠMT, 2024) je základní škola uvedena v seznamu škol určených pro poskytování jazykové přípravy, pokud má minimálně 5 % žáků-cizinců a je zřízena krajem, obcí či dobrovolným svazkem obcí. (Limitem pro zřízení skupiny jsou minimálně dva žáci.) Během procesu určování škol se vychází z dat uváděných krajskému úřadu k 31. březnu, ale je možné jazykovou skupinu realizovat i později. V případě žáků z neurčených škol mohou jazykovou přípravu navštěvovat ve škole určené.

Předpokladem organizace jazykové přípravy je i zhodnocení stávajících jazykových znalostí daného žáka formou orientačního testu, který je dostupný na webových stránkách MŠMT¹¹, jakožto součást *Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro vzdělávání*.

Hodinový rozsah jazykové přípravy činí min. 100 hodin a max. 400 hodin, po dobu maximálně 20 měsíců v období školního vyučování.

§ 11a odstavec 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, uvádí požadavek pro vytvoření skupiny pro druhý stupeň dva žáky (jakožto minimální počet) a nejvýše 10 žáků.

Jazykovou přípravu žáci absolvují mezi 7. až 17. hodinou, je tedy možné ji naplánovat i v době vyučování. Žáci jsou z důvodu docházení na skupinu z výuky uvolněni. Mnohdy je jazyková příprava organizována i distančně, nikoli jen prezenčně. V takovém případě kmenová škola zajišťuje danému žákovi přístup k technologiím a potřebné zázemí.

V kontextu získávání informací o jazykové přípravě je na webových stránkách MŠMT dohledatelný *Metodický materiál k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním*

¹⁰ Přípravná třída je určena pro děti, které jsou v předškolní třídě a u kterých se předpokládá „že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj“ přednostně je určen dětem, „kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.“ O zřízení přípravné třídy žádá ředitel zřizovatele (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

¹¹ Orientační jazykový test jako součást *Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro vzdělávání* je dostupný zde: <https://msmt.gov.cz/file/63348/>.

a základním vzděláním od 1. září 2021. Od té doby prošel třemi aktualizacemi, v roce 2022, 2023 a 2024.

Organizace *Inkluzivní škola* pro zájemce vytvořila seznam všech základních škol v České republice určených pro poskytování jazykové přípravy. Pro přehlednost a snadnější vyhledávání je rozdělen na příslušné kraje, v nichž najdeme dané školy¹² (Hamplová, 2023). Seznamy jsou taktéž k nahlédnutí na webových stránkách krajských úřadů.

5.3 Jazyková podpora a čeština jako druhý jazyk

Žáci, kteří absolvovali jazykovou přípravu nebo nesplňují podmínky pro přijetí do jazykové přípravy dle § 20 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, (žáci s OMJ, kteří mají české občanství nebo jsou v České republice delší dobu), mohou využít podpůrných opatření uváděných v podobě jazykové podpory zajišťované vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2024). Jedná se o podpůrné opatření spočívající v posilování výuky českého jazyka jako jazyka druhého a za cíl si dává odstraňovat nedostatky v jazykových dovednostech daného žáka (Titěrová, n. d.). Je třeba ale nejprve vymezit pojmy, které mohou být zaměňovány – čeština jako cizí jazyk a čeština jako druhý jazyk. Oba pojmy se liší hlavně ve významu, který mají pro život žáka. Čeština jako cizí jazyk zahrnuje výuku češtiny, tam kde není běžným prostředkem komunikace. Cizinec, který se učí češtinu jako cizí jazyk, může na denní bázi využívat svůj mateřský jazyk ve kterém může nadále komunikovat, učit se a žít v něm. Oproti tomu češtinou jako druhým jazykem (ČDJ) je myšlen ten jazyk ve kterém se jedinec vzdělává, sám ho aktivně využívá a přijímá ho za svůj, užívá ho ke komunikaci v širším kontextu, nejen ve školním prostředí, stává se jeho druhým mateřským jazykem. Znalost českého jazyka je pro něj důležitá existenčně, kdy ji potřebuje nejen ke vzdělávání, ale i sociální integraci. Výuka češtiny není v tomto případě zaměřena pouze na slovní zásobu potřebnou pro školní prostředí, ale i na další prostředí ve kterém se žák pohybuje nebo bude pohybovat, přičemž tato slovní zásoba nemusí být zahrnuta do výuky, resp. učebnic češtiny pro cizince (srov. např. NPI, 2024).

Výuka ČDJ není systémově organizovaná, proto na každé škole bude výuka postavená jinak. Každá škola v tomto případě vychází ze svých konkrétních možností a potřeb jednotlivých žáků. Zároveň je třeba zmínit, že na každé škole bude rozdílný počet žáků s OMJ různého věku s různými jazykovými znalostmi, osobnostním nastavením, a i sama škola bude

¹² Seznamy určených škol od inkluzivní školy jsou v dobu psaní diplomové práce ještě pro rok 2023/2024. Dostupné zde: <https://inkluzivniskola.cz/seznam-zs-poskytujicich-bezplatnou-jazykovou-pripravu/>.

mít jiné možnosti, jakým může výuku zabezpečit, ať už po personální či finanční stránce, nebo podle toho, jaké tam panují zvyklosti, aktivity, na které může navázat.

Při vyhledávání žáků s OMJ a následném vhodném plánování výuky ČDJ nám může být nápomocná jazyková diagnostika, která je jednou z částí celkové pedagogické diagnostiky, kde sledujeme čtyři základní řečové dovednosti – poslech tedy porozumění, čtení, psaní, mluvení. Cílem diagnostiky je orientační zjištění úrovně dovedností, aby bylo možné stanovit adekvátní míru podpory ve výuce češtiny jako druhého jazyka, vytvoření vhodných skupin pro výuku a stanovení cílů, které chceme výukou naplnit (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2019). Inkluzivní škola (2021) zmiňuje jazykovou diagnostiku, jejíž autorkami jsou Barbora Nosálová a Hana Mlynářová, pro mladší a starší žáky. Test pro starší děti je složený z rozhovoru, obrázky třídy a hřiště, diagnostický test, porozumění textu.

K dispozici máme i tzv. orientační test, který je součástí Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání.¹³

Dle míry znalosti českého jazyka jim může být přiznáno podpůrné opatření ve stupni 1–3. První stupeň je v kompetencích školy, druhý a třetí stupeň je již uplatňován na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Národní pedagogický institut (NPI) ve svém metodickém doporučení objasnil, proč v něm vydaném *Kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání* (2024) nevyužívá škálu SERRJ neboli Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Škála SERRJ umožňuje porovnat dosažené vzdělání jedinců v oblasti znalosti cizích jazyků, a to v rámci Evropy. Obsahuje šest úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2) v oblastech zahrnující poslech a čtení s porozuměním, interakce na ústní bázi a ústní a písemný projev. Dle NPI je zaměřena na studium cizího jazyka nikoli druhého jazyka a není uzpůsobena pro žáky do 15 let, i když připouští v jejich popisech jisté paralely: NPI stanovuje 3 úrovně znalostí češtiny jako druhého jazyka – úroveň 1 ČDJ pokrývá úroveň A1, úroveň 2 ČDJ odpovídá A2 a úroveň 3 ČDJ úrovni B1 (NPI, 2024).

1. stupeň podpůrných opatření zahrnuje žáka, kteří se se svou znalostí češtiny jako druhého jazyka pohybují na úrovni 3 a výše. Jedinec je schopný se srozumitelně vyjádřit, zapojí se do široké škály komunikačních situací, a to bez předchozí přípravy. Vede diskusi s rodilými mluvčími na témata obecného rázu, v klidném

¹³ Test jako součástí Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání je dostupný zde: <https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2021/07/Kurikulum-CDJ-a-jazykovy-test-NPI-CR.pdf>

tempu. Rozumí základním bodům ve výuce, ale stále je pro něj důležitá podpora ze strany pedagoga (MŠMT, 2025). Při nastavování vhodného podpůrného opatření je nutné brát v potaz individuální míry znalostí a dovedností napříč různými projevy (mluva, poslech, psaní a čtení). Žák nemusí být ve všech možnostech komunikace na stejné úrovni.

2. stupeň opatření je podporou pro žáky s úrovní 2 v češtině jako druhém jazyce. Žák se dorozumí v běžných situacích, avšak je třeba mnohdy příprava předem, zvláště pokud jde o záležitosti v akademickém jazyce. V projevu se objevují chyby. I přes rozvoj slovní zásoby je stále limitovaná. Pro svůj rozvoj vyžaduje velkou podporu.
3. stupeň podpůrných opatření je vztahován k žákům s úrovní 0 nebo 1 ve znalostech češtiny jako druhého jazyka. V případě žáka s úrovní 0 musíme brát v potaz, že nerozumí běžným frázím, neovládá mluvený ani psaný projev. Úroveň 1 obsahuje žáky, kteří se zapojí do rozhovoru, pokud je jeho tempo pomalé a mluví se zřetelně. Žáci mohou potřebovat pomoci s formulací, jejich projev je jednoduchý a váže se na skutečnosti z jejich bezprostředního okolí a zkušeností. V projevu se vyskytují časté chyby (MŠMT, 2025).

Musíme si uvědomit, že výuka ČDJ není stejná jako výuka češtiny jako mateřského jazyka. Jako rodilí mluvčí jsme měli možnost se český jazyk učit postupně, s dostatkem času, přirozeně, postupně a nápodobou. Měli jsme ho všude kolem sebe. Tento benefit bohužel žáci s OMJ nemají, a je proto žádoucí uvědomit si, jakým způsobem vzdělávání v českém jazyce pro tyto žáky uchopíme.

5.4 Adaptační koordinátor

Tuto alternativu personálního zajištění může poskytnout škola sama, většinou se jím stává pedagogický pracovník, výchovný poradce nebo speciální pedagog. Případně se jím může stát externí pracovník s minimálně středoškolským vzděláním ukončeným maturitou. (Musil a Řičan, 2019).

Služby koordinátora jsou poskytovány žákům po dobu čtyř týdnů výuky po nástupu do školy do doby, než se bude moci nastavit další systémová podpora. (NPI, 2024). Náplň práce koordinátora je tedy flexibilní, záleží na potřebách dítěte a dané situaci. Nabízí podporu při adaptaci do nového prostředí a začleňováním do kolektivu. Zároveň pomáhá při seznamování s požadavky, právy a povinnostmi žáka, při překonávání kulturního šoku, při přesunu do tříd a celkové orientaci ve škole, nabídkou zájmových činností, napomáhá při zajišťování a realizaci výuky českého jazyka jako jazyka druhého apod. Mimo jiné spolupracuje s třídním

učitelem a dalšími vyučujícími žáka, pomáhá učiteli s komunikací s žákem a vytvářením důvěry, předáváním důležitých informací jak žákovi, tak i rodičům, zjišťováním vstupních znalostí žáka a podílí se na tvorbě pracovních materiálů (Bučilová Kadlecová, Krejčová a Mertin (c2010).

Administrativa při zřizování pozice koordinátora a jeho financování probíhají skrze krajského koordinátora NPI ČR. V době psaní této práce jsou prostředky na financování koordinátora stále uvolněny.

5.5 Hodnocení

V případě žáků s OMJ a úpravou jejich hodnocení se postupuje dle § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kdy je nutné brát úroveň znalostí českého jazyka žáka za závažný fakt, který ovlivňuje jeho akademické úspěchy a je třeba k této skutečnosti při hodnocení brát zřetel (vyhláška č. 48/2005 Sb.) Pokud má žák s OMJ české občanství, nápomocný bude odstavec č. 4.

Během hodnotícího procesu je vhodné brát zřetel na jednotlivé pokroky, které žák udělal s ohledem na znalost jazyka, vyvarujeme se srovnávání s ostatními žáky, nahlížíme individualitu žáka, snažíme se ho motivovat v dalším pokroku. Hodnocení může být slovní, klasifikací, klasifikací doplněnou slovním hodnocením či procentuálně. Na konci školního roku musí být žák hodnocen klasifikací, aby mohl postoupit do dalšího školního roku, a to i z českého jazyka. Možnou variantou je i nehodnocení z daného či daných předmětů, to však může působit demotivačně (Ptáčková, Zachvatošín, 2023).

Pro získání 2. a 3. stupně podpůrných opatření je třeba vyšetření ve školském poradenském zařízení (ŠPZ), konkrétně pedagogicko-psychologické poradně (PPP), a to se souhlasem zákonných zástupců. ŠPZ má 30denní lhůtu od vyšetření na vydání doporučení. V rámci doporučení se stanovuje stupeň podpůrného opatření, finanční prostředky a konkrétní doporučení pro úpravu vzdělávání. Takovým podpůrným opatřením může být vytvoření individuálního vzdělávacího plánu či personální zajištění asistentem pedagoga, aj.

U žáků s OMJ bude podpůrné opatření nabývat krom úpravy vzdělávání, speciálních učebnic apod., podoby vyššího počtu vyučovacích hodin, kdy je nutné posílit výuku českého jazyka či českého jazyka jako druhého jazyka. Ve druhém a třetím podpůrném stupni mají žáci s OMJ druhého stupně základní školy nárok na 3 hodiny týdně češtiny jako druhého jazyka. Podpora ve čtvrtém a pátém stupni se žáků týká, pokud se jejich nedostatečná znalost jazyka kombinuje s jiným postižením (Vyhláška č. 248/2019 Sb.).

5.6 Asistent pedagoga (AP)

Do skupiny žáků, kteří mají na podpůrné opatření dle §16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, nárok patří i žáci s odlišným mateřským jazykem „z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek“ (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020, s. 64).

Jedním z podpůrných opatření, které může být pro žáky s OMJ s přiznaným druhým a třetím stupněm podpůrných opatření formou bezpečí a jistoty, je i pozice asistenta pedagoga, který je pedagogickým pracovníkem a podílí se na podpoře žáka, „aby mohl v co největší míře rozvinout svůj vzdělávací potenciál a v rámci svých možností docílit co nejvyšší míry samostatnosti v dosahování vzdělávacích cílů a zapojení v kolektivu žáků“ (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol, 2020, s. 157).

Role asistenta je vymezena v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. O jeho přidělení rozhoduje školské poradenské pracoviště, a to na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, který ke svému vzdělávání potřebuje opatření 2. a 3. podpůrného stupně, a příslušný krajský úřad odboru školství. Většinou se to týká žáků bez znalosti jazyka, v němž vzdělávání probíhá (Benda, Vodňanská, Titěrová, Slaninková, Popovych, 2016,).

Po přiznání asistenta pedagoga jsou škole přiděleny prostředky na jeho financování.

Hlavní činností asistenta pedagoga, jak určuje výše zmíněná vyhláška, není vykonávání práce a snahy za žáka, ale podpora v samostatnosti a učení ho v dovednostech, které mu pomohou snížit závislost na ostatních. Zároveň pomáhá žákovi s adaptací do chodu třídy, kdy může vypomoci s ovlivňováním pozitivního třídního klimatu. Nejedná se však o osobního asistenta dítěte, ale asistenta pedagoga. Jelikož se jedná o právoplatného člena pedagogického sboru, tvoří spolu s učitelem tým, který společně plánuje, realizuje a hodnotí vzdělávání ve třídě. Spolupráce obou je promyšlená, jelikož se oba mohou podílet na více efektivní výuce. Asistent není přítomen pouze ve vyučovacích hodinách, ale dle potřeby, tzv. například v době přestávek, školní akce apod. (Flekačová, Růžička, Smolíková a kol, 2019).

Pozice asistenta pedagoga může být pro žáka taktéž přínosná v podobě prostředníka mezi učitelem a žákem nebo spolužáky a žákem. Může být zároveň autoritou i přátelskou osobou (Flekačová, Růžička, Smolíková a kol, 2019).

V případě asistence u žáka s odlišným mateřským jazykem je vhodnou volbou asistent, který má jazykovou výbavu, tedy ovládá i primární jazyk žáka a usnadní tak komunikaci nejen směrem k žákovi, ale i rodičům. (META, n. d.)

Požadované vzdělávání na pozici asistenta pedagoga definuje §20 zákona 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o pedagogických pracovnících.

5.7 Interkulturní asistent

Interkulturními asistenty většinou bývají ti lidé, kteří mají migrační zkušenost, orientují se v systému České republiky, zvyklostech a mají jazykovou výbavu v rodném, českém a případně i jiném jazyce a proto *„díky orientaci ve dvou či více kulturách jsou schopni zprostředkovat kromě komunitního tlumočení a poradenství i tzv. sociokulturní překlad a předejít tak případným nedorozuměním nebo upozornit na rozdíly fungování vzdělávacích systémů apod.“* (Ptáčková, Zachavtošin, 2023).

Jejich postavení ve školách je ale komplikované, jelikož se většinou nejedná o zaměstnance školy, ale organizací, které je zaměstnávají. Financování interkulturního asistenta může být dvojitý, buď organizací nebo daným člověkem, který jejich službu využije (SEA-1, n. d.). Pokud bude nabízet své služby ve školním prostředí, musí dojít k dohodě mezi zákonnými zástupci, školou a třídou. Kvůli své pozici je nejvíce užíván mimo školní prostředí, tedy při jednání na úradech, během právních úkonů či řešení písemností (Musil a Říčan, 2019).

Organizace, které poskytují služby interkulturních asistentů, je možné dohledat na webových stránkách Inkluzivní školy. Takovou organizací je např. NPI, Charita ČR, Centra pro podporu integrace cizinců, InBáze, SEA-1 apod. (Ptáčková, Zachavtošin, 2023).

Neradi bychom v kontextu možností podpory zapomněli na důležitost volnočasových aktivit. Jedná se o eventualitu, která nikde není zanesena legislativně a je víceméně snadno dostupná. Žák se věnuje tomu, co ho těší, rozvíjí svůj potenciál. Během volnočasových aktivit se stírají hranice odlišností, může budovat vztahy s ostatními vrstevníky, získávat přátele, rozvíjet slovní zásobu. Považujeme za dobré zapojit do hledání vhodné volnočasové aktivity i rodiče, kteří žáka znají nejlépe a vědí, jaké mají možnosti.

6 Požadavky na pedagoga

V předchozích kapitolách jsme se věnovali žákovi s OMJ, oblastem, které díky neznalosti vyučovacího jazyka mohou být znevýhodněné, a jeho potřebám. Zároveň jsme zmiňovali, že ve výchovně vzdělávacím procesu není pouze žák, ale i rodina a pedagog, a právě osobnosti pedagoga bychom se chtěli v této části práce věnovat.

Kromě zákonných požadavků na odbornost pedagogické profese, dle zákona 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, platí i mnoho nároků a kompetencí, které by měla osobnost pedagoga splňovat. „*Nároky administrativní, pedagogické, diagnostické, manažerské, osobní, odborné a všechny ostatní se navyšují (nebo leckdy máme ten dojem), ovšem člověk je stále jeden*“ (Musil a Říčan, 2019, s. 87). Toto je praxe, se kterou se potýká mnoho pedagogů. Otázka je, zda jde o těžko dosažitelný pedagogický ideál, stejně tak jako v případě pohyblivého se cíle, nebo o požadavky, kterým může každý pedagog dostat. Nicméně tyto požadavky jsou vyžadovány.

I když v literatuře nalezneme odlišné výklady pojmů a ty následně přinášejí značnou nepřehlednost, v našem případě využijeme Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013), který pedagogickými kompetencemi rozumí schopnosti, dovednosti a předpoklady člověka pro zdárné působení ve školním prostředí. Právě oněmi schopnostmi, dovednostmi, kvalifikacemi aj. lze nahradit pojem kompetence (Vašutová, 2004).

V kontextu práce s žáky s OMJ bychom mohli zmínit kompetence komunikační, interpersonální a osobnostní. V oblasti naplnění komunikačních kompetencí mluvíme o vytvoření prostředí pro otevřenou komunikaci ze strany učitele k žákovi, ale i od žáka k učiteli, případně mezi žáky vzájemně. Vzhledem k žákům s OMJ usilujeme o jasnou, přímou a zřetelnou komunikaci, která využívá i v adekvátní míře nonverbální komunikaci. Přínosem může být pro pedagoga znalost primárního jazyka žáka. Interpersonální kompetence se mohou naplňovat skrze pedagogovu osobnost, kdy uplatňuje empatické, respektující dovednosti, od nichž se pak může odvíjet žákův úspěch či neúspěch (Musil a Říčan, 2019).

Za úzce spojené s interpersonálními kompetencemi považujeme kompetence osobnostní. Do této kategorie bychom mohli zahrnout všechny ideje toho, jaký by pedagog měl být, jak by měl vypadat, jak by se měl prezentovat. Dle silícího důrazu na inkluzivní vzdělávání požadavky na osobnost pedagoga vzrůstají. Předpokládá se, že osobnost pedagoga bude dostatečně empatická, spravedlivá, zvědavá a nadšená pro svůj obor, zajímavající se o své žáky, které bude respektovat a na jejichž individualitu bude brát zřetel. Bude mu vlastní smysl

pro humor, ale i důslednost, schopnost vést, přirozená autorita a pevné hodnoty. Odolnost vůči stresu je taktéž chtěným rysem, spolu se schopností organizovat a vytvářet příjemnou atmosféru pro všechny žáky (Vašutová, 2004).

Považujeme za nezbytné upozornit, v rámci naplňování odborných kompetencí, na předpoklad, ale taktéž povinnost každého učitele stále se vzdělávat. Podobně jako v jiných oborech dochází k neustálému vývoji, změnám, novým přístupům, které je třeba reflektovat a následně na ně reagovat. Podobnou situací je i vzdělávání žáků s OMJ. V současné době je velké množství „dovzdělávacích“ seminářů a kurzů, které bývají i časově více flexibilní a počítají s pracovní dobou pedagogů, která z velké části probíhá nejen v dopoledních hodinách, ale jsou poskytovány i v hodinách odpoledních. Tato možnost dalšího vzdělávání nám může být prospěšná, už jen z důvodu informovanosti o nových trendech ve vzdělávacím procesu, inspiraci a přístupu k žákům. Neměli bychom ale zapomínat i na naše kritické myšlení a s ním přistupovat i k těmto vzdělávacím možnostem. V případě vzdělávání žáků bychom měli volit individuální přístup a brát v potaz možnosti a osobnost každého žáka. Jinými slovy řečeno, ne vše můžeme použít u všech žáků stejně.

Rostoucí požadavky na osobnost pedagoga v podobě učení se novým poznatkům a jejich aktivní využívání, administrativní práci, řešení obtížných nových nečekaných konfliktů a situací (v našem případě můžeme uvést vysoký počet přijímaných žáků s OMJ v posledních třech letech v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině¹⁴), jsou vedeny jako faktory, které mohou ovlivňovat pedagogovu odolnost vůči stresu. Neměli bychom požadovat po pedagogických pracovnících pouze plnění jejich povinností, ale měli bychom apelovat i na důležitost jejich osobní psychohygieny, v podobě držení si svých hranic, vzhledem k jejich práci či ve vztahu k rodičům, žákům, ale i kolegům a vedení školy. Další možností může být rozvíjení zájmových koníčků či školou poskytované supervize. Podobně jako nasloucháme a vnímáme každého žáka jako individualitu, bychom měli vnímat jako individualitu jednotlivé pedagogy a reagovat na jejich možnosti a potřeby. Nesmíme zapomenout, že pokud máme na pedagogy jakožto rodiče, kolegové, vedení škol, vzdělávací systém nároky, které jsme zmiňovali v citaci na začátku této kapitoly, měli bychom se taktéž zapojit. Empatické a podporující prostředí ve vzdělávacích institucích není výsledkem práce pouze jednoho činitele výchovně vzdělávacího procesu.

¹⁴ Nesmíme opomenout ani dobu covidovou, která si žádala rychlé a efektivní změny v přístupu všech činitelů výchovně vzdělávacího procesu, obzvláště pedagogů.

7 Žáci s OMJ přicházející v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině

Radostný (2011) poukazuje na fakt, že migrace obyvatel je sociálním jevem, který sice může být nositelem nějakého nekomfortu pro všechny strany, ale je jevem přirozeným. Důvodů pro opuštění vlastního „domova“ je mnoho a nesmíme zapomínat na to, že migrace nemusí být jen dobrovolná, ale i nedobrovolná, a to v důsledku přírodních katastrof či náboženských a válečných konfliktů. Migrace v tomto případě může být jediným východiskem, které jedinec má pro své přežití. Zde již nemluvíme o přirozenosti, ale nutnosti.

Od 22. února 2022, kdy Ruská federace napadla území Ukrajiny, se počty migrantů na území Evropy zvýšily. Útočiště lidem prchajícím před válečným konfliktem poskytlo mnoho zemí, mimo jiné i Česká republika. V důsledku přijímání vysokého počtu migrantů bylo nutné zavést mnoho systémových změn, možností podpory a příležitostí. V kontextu naší práce nám jde především o změny v oblasti vzdělávání. Do českého výchovně vzdělávacího systému přichází mnoho dětí, jež si změnu prostředí nevybraly, navíc často v důsledku mnohdy traumatizujících událostí.

Jak zmiňuje *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků* (2022) od České školní inspekce (ČŠI), v případě dětí (v našem kontextu žáků), kteří utíkají před válečným konfliktem, se zvyšuje pravděpodobnost pro vznik problémů v oblasti psychosociální, které mají kauzální návaznost právě na prožité zkušenosti s válečnými událostmi na Ukrajině. Následně na to navazují problémy ekonomické či kulturní. (Samozřejmě je jasné, že obtíže ve zmiňovaných oblastech nejsou spjaté pouze s námi zmiňovanými žáky a ozbrojeným konfliktem na Ukrajině, ale mohou se vyskytovat i u dalších jedinců po zažití obdobných náročných, krizových situací.) Škola může být proto v tomto pro žáka, a v našem případě žáka z Ukrajiny, stabilizujícím prvkem, a to díky svým možnostem podporující intervence.

Proto považujeme za důležité znát širší kontext důvodů migrace žáka, jelikož se jedná o náročnou situaci, s níž se musí vypořádat, abychom mu jakožto pedagogové mohli být nápomocni. Kostelecká a kol. (2019, s. 32) uvádějí poznatek, že pokud jsou imigranti nuceni opustit zemi z jiného důvodu, než je ekonomický, jsou více vystaveni riziku frustrace, selhávání v pokusu o znovuvybudování nového života v nové zemi, „*včetně schopnosti získat dobré vzdělání.*“ V souvislosti s tímto faktem mohou uvedené obtíže dopadat i na další generaci a vést ke generačnímu přenosu, kdy jedinci vyrůstají v traumatizovaných rodinách bez pokusu o zlepšení své životní úrovně, a vykazují tak horší výsledky ve vzdělávacím

procesu, což může poukázat na selhání procesu začleňování. K žákům je nutné přistupovat s jistou citlivostí a porozuměním jejich náročné situaci, a to již od přijetí do základní školy.

I když si žáci přicházející z Ukrajiny prošli nuceným náročným obdobím vykořenění, nesmíme zapomínat na jejich práva, ale i povinnosti. Dle § 36 školského zákona se na žáky cizince vztahuje povinná školní docházka.

1. 9. 2024 vyšla v platnost novela zákona Lex Ukrajina, tedy zákona č. 454/2023 Sb., který doplňuje původní znění zákona č. 65/2022 Sb. Zároveň MŠMT vydalo revizi metodického materiálu, který má být k novele zákona komentářem.

Novelizované vydání upravuje v rámci druhého stupně základní školy tyto aspekty:

- prodloužení dočasné ochrany do 31. 3. 2025 a následně prodlužuje platnost pravidel zanesených v Lex Ukrajina pro oblast regionálního školství do 31. 8. 2025,
- od září 2024 nebude financována pozice ukrajinských asistentů pedagoga.

Dokument *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina školství* (MŠMT, 2024) poukazuje na složitou životní situaci dětí přicházejících z Ukrajiny. Prvních 90 dnů pobytu v České republice není nutné řešit nástup do vzdělávání. Nástup do školy považují za vhodný až tehdy, kdy není vnímáno jako stresující. V případě, že zákonný zástupce rozhodne, že je nástup vhodný, má na to právo. Mimo jiné se metodické doporučení věnuje i úpravě vzdělávacího obsahu, které ale platí pouze pro žáky, kteří jsou v adaptační fázi (ve škole se vzdělávají méně než rok), ostatní žáci se vzdělávají v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). V kontextu žáků v adaptačním režimu se doporučuje hodnocení slovního charakteru a využití jazykové přípravy. Platí zde předpoklad, že žákům cizincům, jež projdou fází adaptace, je třeba postupně zvyšovat nároky, aby se zamezilo mezerám ve vzdělávání a jsou tak vzdělávání plně v souladu s ŠVP dané školy, i když vzdělávací obsah předmětu Český jazyk a literatura bude i nadále uzpůsoben možnostem žáka. Hodnocení ostatních žáků-cizinců by nadále mělo zohledňovat možnou nedostatečnou znalost českého jazyka jako faktor, který ovlivňuje výsledky těchto žáků. Novela také specifikuje možnosti jazykové přípravy. U žáků-cizinců již není nárok na onu přípravu, je ale možné je do přípravy zařazovat tzv. nenárokově, pokud to nebude mít újmu na kvalitě pro nárokové žáky.

Ve školním roce 2023/2024 zřídilo MŠMT pracovní pozici ukrajinského asistenta, stejně tak vydalo i materiál *Informace k možnostem zaměstnání ukrajinských občanů na pozici*

pedagogického pracovníků (2022). Náplní práce byla podpora žáků s jinou než českou státní příslušností, konkrétně ukrajinskou, a pedagogů. Pro pozici byla vyžadována jistá kvalifikace, pedagogické vzdělání či kurz pro asistenta pedagoga. V případě získání tohoto vzdělání na území Ukrajiny ho bylo nutné nostrifikovat. Žádoucí bylo i prokázání znalosti českého jazyka, která je nápomocná při komunikaci mezi žákem a pedagogem. V tomto školním roce, 2024/2025, se MŠMT rozhodlo nepokračovat ve finanční podpoře ukrajinských asistentů. Jako alternativu nabízí finanční podporu škol, které mají větší počet žáků z Ukrajiny.

Dokument, který jsme již zmiňovali výše, považujeme v současné době za jednu ze dvou nejucelenějších sond zabývajících se procesem adaptace žáků z Ukrajiny do českého vzdělávacího systému od ČŠI. I když probíhala od dubna do května roku 2022, má jistě mnohé co říct, i když jistě bychom raději pracovali s aktuálnějšími daty.

Do zprávy ČŠI bylo zařazeno 626 základních škol.¹⁵ V rámci zprávy se pracovníci ČŠI zajímali o zařazení ukrajinských žáků do školy, zda docházejí do smíšené či oddělené třídy, jakým způsobem probíhá komunikace, jak je realizována výuka češtiny jako druhého jazyka. Nemalou váhu přikládají i zjištěním, jak byla zajištěna personální podpora v podobě psychologa a koordinátora.

Krom zkoumání možností podpory ukrajinských žáků považujeme za důležité i uváděnou vnímavost skrze východiska základních škol zahrnujících kapacitní a prostorové problémy, ale i osobnost samotných pedagogů a jejich možnosti. Výše zmíněná zpráva ČŠI uvádí, že v řadě škol zaznamenali obavy s možnými negativními dopady na motivaci a well-being pedagogů spojené s touto situací i s apelem na kumulaci náročných okolností v krátkém časovém horizontu v podobě pandemie onemocnění covid-19 a související distanční výukou. Přístup k podpoře pedagogů ve sledovaných školách byl různý, z velké části byl omezený či zcela chyběl. Obdobný přístup ČŠI zaznamenala i u dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti vzdělávání žáků s OMJ či rozvoji pedagogických kompetencí.

Obavy ze strany pedagogů v kontextu vzdělávání žáků z Ukrajiny přicházejících z důvodu válečného konfliktu se vyskytovaly i v oblasti nejistot v počtech ukrajinských žáků a financování jejich potřeb, možnostech zajištění asistenta pedagoga či vztahu vzdělávacího kurikula českého a ukrajinského. Na základě těchto zjištění ČŠI v dokumentu *Informace k možnostem zaměstnání ukrajinských občanů na pozici pedagogického pracovníků* (2022,

¹⁵ Zprávy se účastnily i mateřské školy, ale v kontextu naší práce nás zajímají školy základní.

s. 11) poukázalo na otázku „*potřeby metodického vyjasnění relevantních témat na úrovni vzdělávacího systému.*“

V závěru, v rámci doporučení pro školy a MŠMT, ČŠI zmiňuje fakt, že je v budoucnu třeba promyslet a vytvořit systémovou oporu a podporovat well-being a psychohygienu pedagogických pracovníků.

Druhá tematická zpráva od ČŠI s názvem *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (2023)* popisuje šetření na základních školách, které mají třídy s převažujícím počtem ukrajinských žáků na třídě či tříd složených pouze z dětí z Ukrajiny, a to od února do března 2023. Šetření proběhlo na 520 základních škol prostřednictvím dotazníku, hospitacemi na hodinách a rozhovory s vedením školy, případně s koordinátorem adaptace, učiteli, dalšími specialisty. Zabývala se následujícími body:

- zda byla systémově podchycena adaptace žáka s OMJ (pracovník zodpovědný za adaptaci byl určen pouze ve dvou třetinách škol, s tím, že jím byl většinou člen vedení školy),
- jakým způsobem je vedena výuka českého jazyka (většina škol zajistila výuku češtiny jako druhého jazyka),
- kvalitou výuky (zaznamenány byly vyšší nároky na organizaci),
- integrace a psychosociální problémy žáků z Ukrajiny (k nejčastějším psychickým potížím upozorována uzavřenost, přecitlivělost a úzkostné stavy),
- podpora výuky (nejčastěji využívání jazykových alternativ, zajištění mimoškolních činností, personální zajištění v podobě asistenta pedagoga, mimoškolní akce) (ČŠI, 2023).

Zpráva ČŠI se zajímala i o potřeby škol a pedagogů. Nejčastěji se objevovaly obtíže v oblasti personální (nedostatek pedagogických pracovníků), prostorové (nedostatek prostorových kapacit) a organizační. Zároveň školy uváděly podněty pro zlepšení, které jim pomohou s úspěšnou integrací ukrajinských žáků – zajištění finančních prostředků na potřebné doučování (poskytnutých z MŠMT), na výukové a učební materiály, pro pedagogické pracovníky, zlepšení prostorových podmínek.

Ve většině případů školy sdělovaly, že speciální vzdělávací potřeby (SVP) žáků s OMJ jsou nedostatečně řešeny po systémové stránce. Školy zohledňovaly SVP žáků s OMJ, ale nejčastěji dle posouzení v samotné škole. Nedaří se zajistit včasná doporučení ze školských

poradenských zařízeních, kdy příčinou je pravděpodobně nedostatečné personální zajištění ve školských poradenských zařízeních (ČŠI, 2023).

ČŠI evidovala ze strany pedagogů potřebu personálního posílení podpůrných pozic (tlumočnicků, ukrajinsky mluvících asistentů pedagoga), školního psychologa, odborné psychologické podpory zvenčí či od školského poradenského pracoviště, „*samy školy formulovaly potrebu poskytnout učitelům podporu v oblasti zavádění výukových metod a organizačních forem výuky vedoucích k diferenciaci práce žáků dle jejich potřeb a možností*“ (ČŠI, 2023, s. 38). Velmi důležitou součástí byl, podobně jako u předchozího dokumentu ČŠI, apel na zajištění psychologické pomoci v rámci prevence syndromu vyhoření, odpočinkové a relaxační aktivity, možnost rychlejšího doplnění náležitých vzdělání či kvalifikace, návazné kurzy a semináře pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

Nesmíme zapomenout, že ve výchovně vzdělávacím procesu se jedná stále o pomyslný trojúhelník činitelů, učitel-žák-rodice, kteří na sebe vzájemně působí, a ani na jednoho bychom neměli opomenout, ať už smýšlíme o jejich povinnostech či potřebách z různého úhlu pohledu. Potřeby ani z jedné stran nejsou důležitější, ani jedna ze stran by se neměla cítit opomíjená a znehodnocovaná.

II. Empirická část

8 Metodologie výzkumu

Výzkum pro empirickou část diplomové práce probíhal na třech základních školách. V následující části se zaměříme na jednotlivé kroky a postupy výzkumu, kde popíšeme výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky a metodu sběru dat. Taktéž se budeme věnovat charakteristice výzkumného vzorku, limitům výzkumu a jeho etickým aspektům.

Závěrem práce se věnujeme analýze dat a jejich interpretaci, která však bude součástí další kapitoly.

8.1 Stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu

V rámci praktické části diplomové práce jsme se rozhodli o zmapování a komparaci poznatků, zkušeností a případných obtíží pedagogů při začleňování žáků s OMJ, konkrétně dětí utíkajících před ozbrojeným konfliktem na Ukrajině, na vybraných základních školách. Vzdělávání žáků s OMJ je dlouhodobý a narůstající fenomén českého školství, který eskaloval v návaznosti na výše zmíněný ozbrojený konflikt na Ukrajině. Žáci z Ukrajiny se tak stali nejpočetnější skupinou cizinců v českém vzdělávacím systému (ČŠI, 2023). V teoretické části jsme zachytili obtíže, které mají žáci s OMJ, mapovali jsme onen vztah možné pomoci a podpory mezi všemi stranami ve výchovně vzdělávacím procesu, tedy žák, rodina a pedagog. Ačkoli jsme si vědomi, že pedagogická profese v rámci profesionality zvládne mnohé, není žádoucí na ni i v možnostech podpory a pomoci opomenout. Nastalá situace není bohužel snadná ani pro pedagogy. Již podle výše citované zprávy z české školní inspekce (2022) je zřejmé, že náročné situace, které na sebe v krátkém časovém horizontu téměř navázaly (distanční vzdělávání během pandemie covid-19 a velký nárůst žáků s OMJ z Ukrajiny), mohou mít nezanedbatelný vliv na pedagoga. V návaznosti na tuto skutečnost jsme se rozhodli věnovat empirickou část diplomové práce právě pedagogům a jejich stanoviskům při práci se žáky s OMJ.

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce tedy je zmapovat a porovnat, jakým způsobem nahlížejí dotazovaní pedagogové na připravenost na nárůst přijímaných žáků s OMJ, po započetí války na Ukrajině, jak spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, tedy pedagogicko-psychologickou poradnou, a zda vnímají podporu zvenčí.

8.2 Výzkumné otázky

K dosažení cíle byly zvoleny následující výzkumné otázky.

Po stanovení výzkumného problému jsme definovali hlavní výzkumnou otázku, dále již jako HVO:

HVO: Jakým způsobem nahlíží pedagogové připravenost škol na nárůst přijímaných žáků s OMJ v důsledku ozbrojeného konfliktu Ukrajiny?

Z HVO byly následně vyvozeny dílčí výzkumné otázky, dále již jako VO.

VO1: Jakým způsobem probíhala příprava škol na přijímání žáků z Ukrajiny po propuknutí ozbrojeného konfliktu Ukrajiny?

VO2: Jakým způsobem hodnotí pedagogové spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením v případě žáků s OMJ přicházejících z Ukrajiny?

VO3: Jakou podporu by vzhledem k nárůstu přijatých žáků s OMJ v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině pedagogové uvítali?

8.3 Metoda sběru dat

V práci jsme uplatnili kvalitativní výzkum, jelikož naším záměrem bylo zjistit hodnocení, postoje, zkušenosti a názory pedagogů na připravenost škol vzhledem k velkému počtu přijímaných žáků z Ukrajiny. Výhodu v tomto přístupu vidíme v možnosti hloubkového průzkumu a pochopení daných jevů a zároveň zmapování nových, užitečných informací, které mohou být dobrým základem pro příští výzkum či praxi (srov. Švaříček a Šed'ová, 2014).

Jak zmiňuje Švaříček a Šed'ová (2014), cílem je získání detailní a komplexní informace o studovaném jevu, což bylo důvodem, proč jsme se rozhodli kombinací dvou metod pro získání dat: dotazníkové šetření s převahou otevřených otázek pro pedagogy a metodu polostrukturovaného rozhovoru s řediteli škol. Důvodem výběru těchto metod byl fakt, že jsme chtěli pedagogům poskytnout dostatečný čas v prostředí dle jejich výběru. Cílem bylo získat co nejautentičtější a nejupřímnější odpovědi, proto jsme se rozhodli jim poslat dotazníky na e-mail. V případě ředitelů škol jsme brali v potaz náročnost jejich práce a plný harmonogram. Jejich čas jsme se proto rozhodli získat předem ohlášenou schůzkou v daný termín a čas a zajistit si tak, že získáme odpovědi na naše otázky. Rozhovory probíhaly v daných školách, v kancelářích vedení. Dotazník a seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru je součástí práce, konkrétně přílohy 1 a 2. Pro zajištění přesnosti výpovědi rozhovorů jsme využili i audiozáznamu rozhovorů. Přepisy rozhovorů budou k dispozici u autorky práce a budou přineseny k obhajobě, avšak pro názornost jsme do příloh přidali rozhovor s ředitelkou B (příloha 4) a dotazník od pedagoga BČ (příloha 5).

8.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) je třeba volit výzkumný vzorek záměrně s ohledem na námi definovaný problém, nikoli nahodile.

Zvolili jsme proto jednu školu v Praze a druhou v Karlovarském kraji. Tento výběr nebyl náhodný. Vzali jsme v potaz premisu, že přístup k informacím a zdrojům je snazší v hlavním městě a zároveň je zde vyšší koncentrace žáků s OMJ, kvůli vícero možnostem pracovního uplatnění pro jejich rodiče. Současně jsme na základě našeho šetření dostupných výkazů MŠMT (*Počet ukrajinských dětí v českých školách, 2024*), počtu škol v daných krajích zveřejněných v *Atlasu školství* a telefonických hovorů s krajskými úřady, zjišťovali počet žáků s OMJ z Ukrajiny na základních školách. Následně jsme byli přes městský úřad Cheb odkázáni na základní školu ve Františkových lázních, která disponuje největším počtem žáků z Ukrajiny v Karlovarském kraji. Zajímá nás, jak základní školy s rozdílnými podmínkami dané místem a přístupností k informacím vnímají velký nárůst žáků s odlišným mateřským jazykem do jejich zařízení a zda se jejich zkušenosti, možnosti a podmínky budou lišit. Avšak během absolvování vzdělávacího semináře v lednu 2024 jsme získali kontakt na zástupkyni ředitele pražské školy, která dle jejích slov měla v roce 2024 nejvyšší počet přijatých dětí z Ukrajiny v České republice. Rozhodli jsme se tuto školu zahrnout taktéž do našeho zkoumání.

Na každé škole jsme předkládali dotazník třem pedagogům. Výběr pedagogů jsme se rozhodli specifikovat. Chtěli jsme se zaměřit na pedagogy předmětů, které jsou ve výuce stěžejní, tedy český jazyk a matematiku. Třetí předmět jsme se rozhodli taktéž vybrat z přírodních věd, konkrétně přírodopis, a to kvůli dalším požadavkům na znalost správného názvosloví a odbornosti, což může být vzhledem k nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, pro žáky s OMJ obtížné. V naší práci nás zajímají postoje pedagogů ve vztahu k žákům s OMJ na druhém stupni a následná práce s nimi.

8.6 Etické aspekty

V rámci psaní diplomové práce jsme neopomněli ani etické aspekty, které mají reflektovat tři základní principy: poučený souhlas, důvěrnost a zpřístupnění práce účastníkům (Švaříček a Šed'ová, 2014). Naším úkolem je zabezpečit a dodržet ony principy.

Všichni účastníci byli seznámeni s naší prací a jejími cíli a zároveň byli poučeni, že jejich výpovědi budou využity pouze pro účely diplomové práce. V případě rozhovoru je informovaný souhlas součástí nahrávky spolu se souhlasem s nahráváním, jehož písemná

podoba je součástí příloh práce jako příloha č. 3. Pouze ředitelka školy C odmítla poskytnout souhlas s nahráváním rozhovoru, proto byly všechny odpovědi zaznamenávány ručně.

Všechny školy jsme se rozhodli anonymizovat a v práci budou uváděné následovně – škola A (Praha 3), škola B (Praha 5), škola C (Františkovy Lázně). Anonymizovali jsme i pedagogické pracovníky, kteří dostali pseudonymy, dle jejich vyučovacího předmětu. Zanesli jsem je pro přehlednost do následující tabulky.

Škola/předmět	A	B	C
Matematika	AM	BM	CM
Český jazyk	AČ	BČ	CČ
Přírodopis	AP	BP	CP

Tabulka č. 1 Označení pedagogů

8.7 Limity výzkumu

Náš výzkum má limity, které považujeme za vhodné zmínit. V první řadě byl realizován na malém vzorku, tudíž není možné zobecnění platnosti pro celé území České republiky a vztahuje se pouze na námi představený výzkumný vzorek. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, výsledky jsou subjektivní výpovědi dotazovaných pedagogů, které mohou podléhat zkušenostem, postojům a emočnímu ladění během vyplňování dotazníku a odpovídání otázek v rozhovoru.

8.8 Analýza dat

Záznamy dotazníkového šetření i rozhovorů byly po uskutečnění doslovně přepsány. Během analýzy jsme využili techniku otevřeného kódování, kdy je možné rozebrat text na části přidělením kódu a hledat tak souvislosti a významy. V rámci analýzy jsme zvolili metody tzv. papír a tužky, během níž barevně vyznačujeme a odlišujeme dílčí pasáže v tištěném přepisu dotazníku a rozhovorů. Ukázka kódování je součástí práce a má označení příloha 4 a 5. Získané kódy jsme následně rozdělili do příslušných kategorií. Kódy budou taktéž zmíněny, a to u každé kategorie v interpretační části.

Kategorie pro rozhovor s řediteli:

1. Počty žáků s OMJ z Ukrajiny na základních školách
2. Informovanost ředitelů – zdroje informací
3. Příprava na přijímání a podpora žáků s OMJ z Ukrajiny
4. Přijímání žáků s OMJ a žáků s OMJ z Ukrajiny
5. Spolupráce se školským poradenským zařízením (ŠPZ)

6. Podpora ředitelů
7. Prostor pro zlepšení

Kategorie pro dotazníkové šetření pedagogů

1. Počty vyučovaných žáků s OMJ z Ukrajiny
2. Informovanost pedagogů – zdroje informací
3. Připravenost školy na přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny
4. Práce s žáky s OMJ a jejich podpora vzhledem k vyučovanému předmětu
5. Přijímání žáků s OMJ a žáků s OMJ z Ukrajiny
6. Spolupráce se ŠPZ
7. Podpora pedagogů
8. Prostor pro zlepšení

Pro následnou interpretaci jsme využili techniku tematické analýzy, která umožňuje hlubší vhled do postojů, názorů a zkušeností dotazované skupiny. Během procesu kódování a kategorizace je možné odhalit témata, která se opakují, a díky tomu bude možné výzkumnému problému lépe porozumět a odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

8.9 Interpretace dat

Dotazník byl rozeslán v písemně skrze *Formuláře Google* 9 pedagogům ze tří škol a všechny se nám vrátily vyplněné. Všechny rozhovory proběhly se všemi náležitostmi, pouze ředitelka školy C odmítla nahrávání rozhovoru a na některé otázky se odmítla vyjádřit či odpověděla velmi stručně. Celý rozhovor byl následně zaznamenán ručně.

Při interpretaci dat jsme se rozhodli tuto část rozdělit na dvě části – 1. část obsahuje rozhovory s řediteli škol, 2. část výsledky dotazníkového šetření s pedagogy. Získané výstupy jsou analyzovány otevřeným kódováním a následně roztríděny kategorií, které napomohou zodpovězení tří dílčích výzkumných otázek. Kódy a kategorie jsou zmíněny v následující kapitole.

8.9.1 Analýza rozhovorů s řediteli základních škol

V rámci větší přehlednosti jsme se rozhodli zmínit kategorie, na jejichž základě probíhala následná analýza dat získaných z rozhovorů s řediteli.

Kategorie pro rozhovor s řediteli:

1. Počty žáků s OMJ z Ukrajiny na základních školách
2. Informovanost ředitelů – zdroje informací
3. Příprava na přijímání a podpora žáků s OMJ z Ukrajiny

4. Přijímání žáků s OMJ a žáků s OMJ z Ukrajiny
5. Spolupráce se školským poradenským zařízením (ŠPZ)
6. Podpora ředitelů
7. Prostor pro zlepšení

Současně zde připomeneme i námi přidělené anonymizované označení dotazovaných ředitelů: škola A (Praha 3), škola B (Praha 5), škola C (Františkovy Lázně).

Počty žáků s OMJ z Ukrajiny na základních školách

Kódy: fluktuace, vize rodiny, nárůst pak pokles

Po vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině ředitelé všech škol potvrdili velký nárůst žáků s OMJ z ukrajinského území, a to nejen na druhém stupni, ale i na prvním. Během posledních dvou školních let (tj. v roce 2023/2024 a 2024/2025) ředitelé A a B zaznamenávají pokles těchto žáků. Škola C pokles počtu žáků z Ukrajiny eviduje až tento školní rok (tj. v roce 2024/2025). Všichni dotazovaní ředitelé dodávají, že žáci z Ukrajiny po celou dobu fluktuují, ale teď aktuálně v době šetření je tento jev častější. Buď odcházejí zpět na Ukrajinu, nebo se stěhují do zahraničí „směřem na západ“, nebo „v rámci České republiky, to znamená, že Praha pro ně není top a stěhují se třeba do Karlových Varů, Brna, Ostravy“ (B).

Počty ukrajinských žáků na druhém stupni dotazovaných škol prezentuje následující tabulka:

Počty žáků/školy	A	B	C
Celkem za 3 roky	95–100	70–75	Cca 150
Tento rok	45–50	42–37	70

Tabulka č. 2 Počty žáků z Ukrajiny na druhém stupni

Počty v tabulkách jsou uváděny nikoli jako pevné číslo, ale jako rozmezí, jelikož během roků žáci různě mění bydliště a ze škol odcházejí či přicházejí.

Informovanost ředitelů – zdroje informací

Kódy: zdroje, hodnocení

Nové informace ohledně přijímání a následně vzdělávání a inkluze žáků s OMJ z Ukrajiny po započetí válečného stavu školy potřebovaly a nadále potřebují. Přicházejí dle všech dotazovaných ředitelů nejčastěji přímo z MŠMT či příslušných úřadů, Magistrátu hlavního města Prahy, úřadů městských částí Prahy 5 a 3, krajského úřadu Karlovarského kraje, a to do datové schránky (A) či na email (B, C). Ředitelka základní školy Prahy 3 (A) uvedla mezi zdroji informací Národní pedagogický institut, společnost META. Informace si

dohledávala stejně jako oba další ředitelé sama, „protože některé informace byly nejasné nebo jsme jim nerozuměli. Dáme informace, poradte si ale sami v praxi.“ Dodává, ale i slova pochopení: „ze začátku nikdo pořádně nevěděl.“

Shovívavá je i ředitelka základní školy na Praze 5 (B), která informovanost hodnotí srovnáním s dobou, kdy začínala pandemie SARS-CoV-2: „nějaké informace jsme dostávali, ale myslím, že to nebylo nejhorší, ale ani nejlepší, poměr cena výkon, protože nikdo se k tomu neuměl postavit, nikdo nic nevěděl, tak bych řekla, že ty informace byly výrazně lepší než během covidu.“ Nicméně obě ředitelky pražských škol poukazují na dlouhou prodlevu, než se vyřešila otázka víz a pobytů ukrajinských žáků, což pro ně bylo během přijímání žáků do škol zásadní.

Vedení školy ve Františkových lázních (C) vnímá informovanost jako dobrou, ale upozorňuje na to, že informace „chodí pozdě“. Jako příklad uvádí nejasnost a nedostupnost informací týkajících se financování asistentů pedagoga zavčasu.

Příprava na přijímání a podpora žáků s OMJ z Ukrajiny

Kódy: jazyk, právní postavení žáka, spádovost, navyšování kapacity, zařazení, personální zajištění, limity přijímání, upozadění českých dětí, složení třídy, AP, PLPP, činitel-žák, ukrajinské školy, koncepčnost, vize rodiny

Proces přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny nebyl pro dotazované ředitele škol jednoduchý. Na začátku dlouho nevěděli, jak to bude s vízy a pobytem žáků a jakým způsobem budou přijímáni, nakonec je však i nadále důležitá spádovost a status.

Ředitelé (A, C) vypovídali, že museli navyšovat kapacity tříd, a to hlavně na začátku, kdy byla situace nejnáročnější. Škola B kapacitu tříd navýšit nemohla, mají jednak plný stav ve třídách, jednak i nedostatek prostoru pro zřízení další třídy. Dále se vedení rozhodlo nepřijímat více než 4 žáky s OMJ z Ukrajiny do jedné třídy z toho důvodu, že už se ve třídách vzdělávali jiné žáci s OMJ a třída by byla „příliš multikulturní a diferencovaná, a to na úkor našich dětí.“

Školy A a B se také vyjádřili k zařazování žáků s OMJ z Ukrajiny, zda je umístili do ročníků, které odpovídaly jejich věku, nebo do ročníků nižších. Obě ředitelky pražských škol (A, B) potvrzují, že žáky umísťují do nižšího ročníku, než by měli dle věku být, a to kvůli jazykové bariéře, aby si mohli český jazyk „osahat“ a měli možnost zažívat úspěch, jelikož náročnost učiva je s každým rokem vyšší. Ředitelka školy B dodává, že se ke každému žákovi snaží přistupovat individuálně, a pokud vidí, že se obtíže s porozuměním u daného žáka

zmenšují, navyšují i náročnost učiva, aby nedošlo ke stagnaci a demotivaci žáků. Vedení školy C se odmítlo na tuto otázku vyjádřit.

Školy vykazují následující personální zajištění: koordinátora českého jazyka (A, B, C), „*paní, která nám upravuje obsah vzdělávání*“ (C), sdílený asistent pedagoga (A, B, C).

V otázce na přijímání ukrajinských asistentů pedagoga odpovídali ředitelé následovně. Školy potvrzují, že finance na ukrajinského asistenta byly a i jsou (i když informace, zda finance budou, nechodí včas tak, jak by školy potřebovaly k plánování podpory ukrajinských žáků apod.), avšak školy A a B toho nevyužily. Ředitelka základní školy A sděluje, že ukrajinského asistenta zaměstnávat nechtějí, protože vzdělávání žáků z Ukrajiny zvládají sami, a i z toho důvodu, že jiné školy jsou na tom v tomto ohledu hůř a možná ho potřebují více. Škola B ukrajinského asistenta nechce z následujícího důvodu. Cílem je žáky s OMJ zapojit do třídy, vzdělávat je v českém jazyce, „*tak proč by tady měl být ukrajinský asistent a vše jim překládat? To pozbývá toho, co vlastně chceme. V tom případě se bavme o tom, že vytvoříme ukrajinské třídy, školy.*“ Více bude zřízení ukrajinských škol věnována pozornost v poslední kategorii Prostor pro zlepšení.) Škola C má na druhém stupni dva ukrajinské asistenty a jednoho asistenta přímo k žákovi s OMJ z Ukrajiny. Ráda by však měla možnost posílit řady pedagogů o specialistu, který by „*měl pod palcem všechny záležitosti ohledně žáků s OMJ.*“

Všechny školy využívají v rámci vzdělávání žáků z Ukrajiny plán pedagogické podpory. Ředitelky A a B zmiňují individuální přístup, který je založen hlavně na úpravě vzdělávacího obsahu, snížení požadavků, úpravě hodnocení. „*O tom vám by vám ale víc řekli naši učitelé, kteří výstupy upravují vzhledem ke svému předmětu*“ (A). Dle všech dotazovaných ředitelek docházejí žáci z Ukrajiny na odpolední hodiny českého jazyka.

Školy upozorňují i na limity podpory, kterou mohou poskytovat. Snaží se žákům z Ukrajiny nabídnout jakoukoli z výše popsaných podpor, avšak očekává se, že činitelem ve vzdělávacím procesu nebude pouze učitel, ale že se aktivně zapojí i žák. Během vzdělávacího procesu záleží i na žákovi, jaký přístup k němu má, „*bud' to dítě chce, nechce, nebo nemůže*“ (B).

Přijímání žáků s OMJ a žáků s OMJ z Ukrajiny

Kódy: snížení počtu jiných OMJ, hledání hranic, přistupovat stejně, nejednotnost, jazyk, rozdíl není, upřednostnění, činitel dítě, činitel-žák, činitel-rodina

Všechny ředitelky se shodují na tom, že zaznamenali jiný přístup během procesu přijímání žáků z Ukrajiny a jejich následné integrace oproti jiným žákům s OMJ, a to jak ze strany školy, tak zvenčí. Ředitelka školy A soudí, že je to zčásti nasnadě, jelikož k nám přicházeli žáci z Ukrajiny ve velkém počtu a za nesnadných okolností, tedy „*je pochopitelné, že jim to my chceme něčím ulehčit. Ale jestli je to vůči jiným žákům s OMJ spravedlivé?*“ To je podle jejího názoru věc jiná. Dále vypovídá, že museli v procesu přijímání žáků z Ukrajiny „*ponížít počet dětí z Německa, Francie a dalších.*“

K procesu přijímání žáků s OMJ ředitelka školy B zmiňuje, že ukrajinský jazyk je více dostupný například oproti španělskému, tudíž je jednodušší přijmout a zapojit do vzdělávání žáka z Ukrajiny a spolupracovat s jeho rodiči než žáka z Argentiny, který mluví španělsky. Ukrajinský jazyk je podobný ruskému, který někteří pedagogové aspoň trochu ovládají, ale španělský jazyk nikdo na škole neumí. Zároveň dodává, že „*mnoho Ukrajinců mluví anglicky, tudíž si pomůžeme i touto cestou, ale když přijde Argentinec se španělštinou a bez angličtiny, tak je to katastrofa.*“

Ředitelka školy C sdělila, že vnímá rozdílnější přístup k přijímání a následné integraci žáků z Ukrajiny ze stran společnosti oproti jiným žákům s OMJ, kteří z Ukrajiny nejsou. Rozhodla se však odpověď dále nerozvádět.

Spolupráce se školským poradenským zařízením (ŠPZ)

Kódy: ochota, dobré hodnocení, limity ŠPZ, zpětná vazba, podpůrné opatření, kontaktování, AP, testy ŠPZ, personální zajištění, činitel-žák, spolupráce

Všichni dotazovaní ředitelé potvrzují „dostačující“ (A), „perfektní“ (B), „super“ (C) spolupráci a následně i zpětné vazby se školským poradenským zařízením vzhledem ke vzdělávání žáků z Ukrajiny na druhém stupni svých škol.

Ředitelky škola A a B vnímají ochotu ŠPZ pomoci, jím přidělení odborníci se snaží chodit do škol pravidelně. Obě uvádějí frekvenci návštěv 1x za 14 dnů. I když ŠPZ disponují plnou kapacitou a minimem času, „*zkrátka nemají termíny na vyšetření*“ (B) na žáka, snaží se najít čas, kdykoli školy požádají o pomoc. Ředitelka školy A vnímá podporu hlavně v konzultaci ohledně daného žáka, veškerá poskytovaná podpůrná opatření jsou v rámci prvního stupně. Poradna je ochotná doporučit asistenta pedagoga, i ukrajinského, nicméně škola ho nechce, vysvětleno je to takto: „*my to zvládneme samy*“ (A).

Oproti tomu na škole B mají žáky s OMJ z Ukrajiny jak s podpůrným opatřením 1, tak i ve stupni 2 a 3, kdy je doporučen sdílený asistent pedagoga, pokud asistenta pedagoga mají,

nebo úlevy ve vzdělávání, které jsou „*vždy konzultovány s tím daným učitelem, ..., na druhém stupni jsou to ti, kteří učí češtinu, protože jsou to většinou problémy v tom jazyce*“ (B).

Oproti tomu škola C disponuje ŠPZ přímo v budově školy, tudíž spolupráce je velmi přímá. Mají možnost rychlé pomoci od psychologa, speciálního pedagoga a preventistů. Podpůrná opatření mají doporučena v rámci stupně 1, kdy upravují obsah vzdělávání a výstupy.

Školy evidují žáky s OMJ z Ukrajiny ze druhého stupně a jejich zákonné zástupce, kteří sami vyhledávají pomoc od ŠPZ, přesné číslo však neznají. Většinou je jim kontakt se ŠPZ školou zprostředkován.

Všechny ředitelky soudí, že diagnostika žáků s OMJ je pro ŠPZ nesnadná, vnímají že nemají adekvátní testové baterie a že žáci s OMJ jim nemohou rozumět kvůli své jazykové bariéře. „*Do jaké míry se jedná o poruchu, do jaké míry se jedná o jazykovou bariéru, to je, řeknu otevřeně, na hraně*“ (B). Škola B se setkává i s možností využití služeb překladatele, který žákovi pomůže s překladem testu. Ředitelka školy C, ale soudí, že „*pokud žákovi pomáhá s testem ukrajinský asistent, překladatel, není výsledek relevantní.*“

Podpora ředitelů

Kódy: limity MŠMT, finance, lepší spolupráce, koncepčnost, pedagogové-podpora-ok, pedagogové-podpora-neok, vize rodiny, činitel-rodina, podpora z organizací, AP, materiální zajištění, činitel-žák

Vnímání podpory ze strany MŠMT není u dotazovaných ředitelů základních škol jednotné. Ředitelka školy A je toho názoru, že by pomoc mohla být lepší. Na doplňující otázku směřující k tomu, co by pomohlo, odpověděla, že lepší financování. „*Podpora a informace chodí do datovky, to ano, ale pedagogové jsou finančně podhodnocení.*“ Podobně to vidí i ředitelka školy C, kdy oceňuje přísun jakýchkoli informací, ale byla by ráda, kdyby byly poskytovány včas, jelikož na aktuálních informacích jsou závislé například úvazky asistentů pedagoga. Chybí jí stabilita a jistota.

Škola B oceňuje ze strany MŠMT pomoc materiální, v podobě slovníků, učebnic, příruček apod., uvítala by však větší koncepčnost ze strany ministerstva a posun. „*školy byly hozené do něčeho a nevěděly, jak to uchopit a každá ta škola to uchopila jinak a teprve posléze se nějakým způsobem začala stanovovat metodika. To znamená, přesně obráceně.*“ Jako řešení situace by viděla, i nyní dodatečně, založení ukrajinských škol (více toto téma bude rozebráno v analýze poslední kategorie Prostor pro zlepšení.)

Podpora ze strany pedagogů je dle všech ředitelů škol velká. Ředitelé se vyjadřovali v tom smyslu, že vnímají napříč pedagogickým sborem dobrou spolupráci, ochotu věci konzultovat a lidský přístup. Škola A vnímá velký pocit sounáležitosti, práce s převahou žáků s OMJ pedagogy těší. Ředitelka školy B nahlíží na pedagogický sbor jako na empatickou, vzdělanou a sociálně silnou jednotku. Ve škole C je spolupráce a podpora ve výsledku dobrá, jen někteří pedagogové měli na počátku ke vzdělávání žáků z Ukrajiny své výhrady. O jaké šlo, nechtěla paní ředitelka sdělovat. Nyní však hodnotí situaci na škole jako stabilizovanou.

Ze strany zákonných zástupců žáků s OMJ, konkrétně z Ukrajiny, je pocit podpory a spolupráce podstatně menší. Škola A sice cítí, že rodiče jsou rádi za umístění svých dětí v dané škole, vnímají multikulturní prostředí jako benefit, ale konflikt na Ukrajině nastavil mezi ukrajinskými a ruskými žáky a jejich rodiči „dusné“ prostředí. V současné době ředitelka reflektuje větší klid mezi rodiči. Ředitelka školy B soudí, že záleží na vizi rodiny, zda chtějí v České republice zůstat, či nikoli. Reflektuje větší podporu ze strany rodiny nejen ke škole, ale i k dítěti, pokud rodiče žáka mají v plánu zůstat, „*rodina se snaží udělat pro to dítě maximum. Aby dítě více prospívalo, hledají i doučování po vlastní ose.*“ Ale zároveň nechce nic generalizovat, „*těch scénářů je kvantum.*“ Ředitelka školy C hodnotí podporu a spolupráci s rodinami žáků jako dobrou, má pocit, že je to hlavně díky personálnímu zajištění, tedy ukrajinskému asistentovi, a navíc ví, že většina rodin z Ukrajiny chce ve škole a v České republice zůstat, tudíž „*motivace spolupracovat je velká.*“

Další podporu vnímá ředitelka základní školy A ze strany MAPU¹⁶, NPI, z možností různých seminářů a META. Tu uvádí i ředitelka školy B. Ta dále uvedla organizaci Člověk v tísni a Centrum pro cizince. Ředitelka škola zmínila C Hospic sv. Jiří a ukrajinské centrum.

Prostor pro zlepšení

Kódy: finance, zatížení, materiální zajištění, ukrajinské školy, nekoncepčnost, jazyk, testy ŠPZ, personální zajištění, jazyk,

Zlepšení finanční podpory, zvednutí platů pedagogickým, ale i nepedagogickým pracovníkům by ředitelka školy A viděla jako krok dobrým směrem. Zlepšení této situace by vedlo k větší motivaci čerstvě vystudovaných pedagogů jít do praxe na dobu neurčitou, nikoli jen na dobu určitou, přechodnou. Stejně tak vnímá ze strany pedagogů pocit, že „*nejsou za svou zodpovědnost za žáky náležitě ohodnoceni, ale jsou téměř vykořisťováni*“, což prý nejvíce pociťují od covidové pandemie. Za stejně důležité považuje vyrovnat administrativu a

¹⁶ Místního akčního plánu pro Prahu 3.

péči o žáky, „*dříve to bylo hodně práce s dětma, méně administrativy, ale teď je ta administrativa nad rámec péče o žáky a výuku.*“ To uvádí jako další faktor, proč tuto práci absolventi pedagogických fakult po vystudování nechtějí vykonávat. Navýšení financí by ocenila i pro materiální vybavení škol, aby školy měly dostatek materiálu na činnosti a pomůcky, které by usnadnily začlenění žáků s OMJ.

Zřízení ukrajinských škol by pokládala ředitelka základní školy B jako adekvátní řešení už od samého počátku války na Ukrajině. Uvádí i důvody, které ji k tomuto vedou. Za prvé, není to z důvodu segregace, ale z důvodu neznalosti vyučujícího jazyka žáků z Ukrajiny. V ukrajinských školách by jim bylo zajištěno vzdělání v jejich primárním jazyce, ale zároveň by se měly „*dosypávat hodiny češtiny, aby se domluvili tady na území České republiky. Potom se bavme, co se stane. Válka musí jednou skončit. A pokud skončí, tak je otázka, jestli tyto děti se vrátí zpět anebo ne.*“ Ředitelka má pocit nekonceptnosti, málo se kouká do budoucna. Dle jejího pohledu na věc stát počítá s tím, že se žáci spolu s rodinami vrátí zpět na Ukrajinu až skončí válka. Zároveň jim ale neumožňujeme studovat v primárním jazyce, ve kterém nyní budou stagnovat a budou ho znát pouze na komunikativní úrovni, „*nikoli v té, co by měli umět.*“ Zároveň soudí, že současný stav je pro české školy a pedagogy velká zátěž. V ukrajinských školách by žákům byli k dispozici pedagogové a asistenti z Ukrajiny, kteří ovládají ukrajinský jazyk, a tím by i oni mohli vykonávat povolání, které dělali doposud. (Přijímání pedagogů z Ukrajiny na pozici učitele v českých školách je problematické, a to právě kvůli nedostatečné znalosti vyučujícího jazyka.) Ředitelka školy má pocit neukotvenosti toho, co vlastně chceme „*a to to máme už tři roky.*“

Ředitelka školy C by uvítala „*aktualizované, nebo nové*“ testové baterie, které by ŠPZ usnadnili diagnostiku žáků s OMJ, nebo specialistu, který by byl na škole stálým zaměstnancem, s jistotou úvazku, a zajišťoval by komunikaci s rodiči žáků s OMJ a koordinaci jejich integrace a vzdělávání.

8.9.2 Analýza výsledků dotazníkového šetření mezi pedagogy

Pro větší přehlednost v této kapitole zde uvádíme kategorie, které byly využity pro interpretaci dat získaných šetřením mezi pedagogy.

Kategorie pro dotazníkové šetření pedagogů

1. Počty vyučovaných žáků s OMJ z Ukrajiny
2. Informovanost pedagogů – zdroje informací
3. Připravenost školy na přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny

4. Práce s žáky s OMJ a jejich podpora vzhledem k vyučovanému předmětu
5. Přijímání žáků s OMJ a žáků s OMJ z Ukrajiny
6. Spolupráce se ŠPZ
7. Podpora pedagogů
8. Prostor pro zlepšení

Zároveň zmíníme i tabulku označení anonymizovaných pedagogů, jistě bude orientaci v textu snazší.

Škola/předmět	A	B	C
Matematika	AM	BM	CM
Český jazyk	AČ	BČ	CČ
Přírodopis	AP	BP	CP

Tabulka č. 3 Označení pedagogů

Počty vyučovaných žáků s OMJ z Ukrajiny

Kódy: nárůst, fluktuace, pokles

Následující tabulka ukazuje, kolik žáků s OMJ z Ukrajiny v tomto školním roce, 2024/2025, v současné době pedagogové vyučují. Pedagogové potvrdili, že na počátku ozbrojeného konfliktu počty žáků z Ukrajiny byly větší než roky následující. Konkrétní rozdíly v počtech ale neznáme. Musíme brát v potaz sdělení pedagogů o časté fluktuaci žáků, tudíž počty se i během roku mění.

	AM	AČ	AP	BM	BČ	BP	CM	CČ	CP
Vyučované ročníky	7.,8.	6., 7.	8.,	7., 8., 9.	6., 8.	6.	7., 8.	8., 9.	6., 7.
Počty vyučovaných žáků s OMJ z Ukrajiny	8	4	6	4	5	1	11	10	9

Tabulka č. 4 Počty vyučovaných žáků z Ukrajiny dotazovanými pedagogy

Informovanost pedagogů – zdroje informací

Kódy: vedení školy, MŠMT, NPI, seminář, média, koordinátor, po vlastní ose, nedostatečnost, podpora ze strany pedagogů, reforma systému vzděl.

Dotazování pedagogové nejčastěji příchod nových informací týkajících se přijímání a vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny zaznamenávali skrze e-maily rozesílané vedením školy (AM, AČ, AP, BM, BP, BČ), Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (AČ, BM, BP),

Národním pedagogickým institutem (AM, AP), online semináře (AM, AP, BM) nebo že využili informací z médií (AČ, BP) či informací od koordinátorů vzdělávání cizinců (AM, CČ, CM) Pedagogové AM, AČ, AP, BP, CM, CP si informace dohledávali i sami, protože měli pocit, že informace chodí pozdě nebo jsou nedostatečné. Potřebné informace si všichni pedagogové předávali i mezi kolegy.

Připravenost školy na přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny

Kódy: operativnost, podpora ze strany pedagogů, po vlastní ose, zkušenosti, intuice, personální zajištění, nutnost posílení personálu, AP, jazyk, podpora žáků, slova chvály

Všichni pedagogové hodnotí připravenost školy jako ve výsledku dobře zvládnutou, i když se záležitosti mnohdy řešily kvůli měnícím se informacím „*operativně za běhu, tudíž nebyla úplně dobrá*“ (BP). „*Všichni jsme se snažili přizpůsobit měnícím se informacím a pokynům z ministerstva*“ (CM). Dotazovaní pedagogové si cení snahy ostatních z pedagogického sboru si při přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny pomoci, kdy si své postřehy navzájem sdíleli a „*podchytávali mouchy, ..., a dokázali se situaci přizpůsobit*“ (BP). Odkazují i na předchozí zkušenosti s žáky s OMJ, které jim byly v této situaci nápomocné. Někteří pedagogové (AM, AČ, AP, CM, CP) zmiňují svou intuici, např. AČ uvádí „*šli jsme do toho pocitově, tak jak jsme si mysleli, že to bude nejlepší.*“

Po personální stránce jsou někteří pedagogové spokojeni (AČ, AP, BČ, CČ, CM, CP), některým však personální zajištění na škole nepřijde dostatečné a uvítali by například přítomnost speciálního pedagoga nebo překladatele (BM), školního psychologa (BP) či asistenta pedagoga ve svých hodinách (BP, BČ, AM, CM), byť i třeba sdíleného, který by byl nápomocný při vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny. Koordinátor vzdělávání cizinců je přítomen na školách A, B, C. Podporu personální v podobě ukrajinského asistenta pedagoga využívá během vyučování pedagog CČ, CP, což považují jako obrovský přínos v „*prvotní komunikaci nejen s žáky, ale i rodiči*“ (CP).

Práce s žáky s OMJ a jejich podpora vzhledem k vyučovanému předmětu

Kódy: fluktuace, zatížení, nárůst povinností, individuálnost, jazyk, poskytovaná podpora, úleva ve vzdělávání, činitel-žák, činitel-rodina

Stejně jako vedení škol i pedagogové reflektují velký nárůst žáků s OMJ z Ukrajiny na začátku konfliktu, tak úbytek v posledním roce, dvou (AM, AP, BM, BČ, CČ). Všichni dotazovaní pedagogové vnímají nárůst povinností spojených s větším počtem přijatých žáků s OMJ z Ukrajiny. Např. BČ potvrzuje: „*v jedné třídě jsem měla i šest žáků z Ukrajiny, kteří měli úplně jinou úroveň českého jazyka, takže jsem na každou hodinu pro každého z nich*

dělala přípravu zvlášť – myslela jsem, že brzy zešílím.“ Zvýšení náročnosti v přípravě na hodiny sdílí i pedagog CČ, který musí mít taktéž nachystáno vícero příprav kvůli rozdílné úrovni znalosti vyučovacího jazyka žáků připraveno více. Také kolegové ze stejné školy, CM, CP, zaznamenávají velkou časovou a organizační zátěž. Pedagogové BP a AM zvýšení náročnosti práce taktéž potvrzují, jak lze vysledovat z jejich výpovědí: „*Více práce a více konfliktů*“ (BP). „*Je to komplikace, ale potřebná, ty děti za to nemohou*“ (AM).

Všichni pedagogové sdělují, že ke každému žákovi s OMJ z Ukrajiny přistupují individuálně, dle možností daného jedince a jeho jazykové úrovně. Než dostanou doporučení ze ŠPZ, poskytují téměř všem žákům s OMJ podpůrné opatření v prvním stupni. Všichni pedagogové, kromě CP, zmiňují podporu v poskytování více času na vypracování písemných prací a možnost dovysvětlení pojmů. Vyučující matematiky (BM) má pocit, že v matematice je práce s dětmi s OMJ z Ukrajiny snazší, jelikož počítat umí většinou všichni a se slovním zadáním lze počkat, až dosáhnou lepší úrovně českého jazyka. Pedagogové AM, AČ, BČ respektují počáteční jazykovou bariéru a nenutí žáka do mluveného projevu před celou třídou či do hlasitého čtení. Vyučující češtiny BČ dodává, že odpouští chybějící diakritiku, vysvětluje významy slov a společně hodnotí pokrok. Pedagog CČ uvádí podporu v podobě speciálně upravených pracovních listů pro daného žáka. Vyučující CM volí jako podpůrné opatření dovysvětlování a zjednodušení písemných prací.

V některých případech pedagogové žákům s OMJ umožňují využívat překladáče (BČ, BM, BP) nebo v hodině volí větší názornost skrze pomůcky a obrazový materiál (BM, CM, CP), využívají také práci ve skupinách (AČ, AP, BP, BM), kterou vnímají jako nástroj pro lepší integraci žáků s OMJ. Pedagogové taktéž využívají doučování v odpoledních hodinách. (AM, BM).

Dotazovaní pedagogové jsou po určitou dobu od přijetí žáka s OMJ z Ukrajiny ve svých nárocích a požadavcích benevolentnější, později se snaží, aby úlevy byly minimální. Pedagogové BČ, CM, CČ a CP zastávají názor, že pokud chtějí žáci s OMJ následně pokračovat ve studiu na střední škole, je i v jejich zájmu, aby měli „*konec úlev, aby vše zvládli jako ostatní spolužáci*“ (BČ).

Žák je ve vzdělávacím procesu tím nejdůležitějším činitelem. Někdy však pedagogové narážejí na „*minimální zájem žáků s OMJ*“ o vyučování a tím i na nerespektování pravidel školy (AČ, CČ, CM, CP). Pedagog CČ zmiňuje důležitost zapojení rodičů a jejich podpory ve vzdělávání žáka. Pokud podpora není, „*může se škola samou snahou přetřhnout, nepovede to ale nikam.*“ Kolega CM je stejného názoru, byl by rád za lepší komunikaci s rodiči. Oproti

tomu pedagog BČ sděluje, že cítí, že jsou žáci s OMJ z Ukrajiny motivováni, aby byli úspěšní, jelikož chtějí ve studiu pokračovat na středních školách.

Přijímání žáků s OMJ a žáků s OMJ z Ukrajiny

Kódy: úleva ve vzdělávání, nejednotnost, větší podpora žáků z Ukrajiny, činitel-rodina, činitel-žák, benevolentnost, hledání hranic, rozdíly nejsou

Na otázku, zda mají pocit, že žáci s OMJ přicházející z Ukrajiny měli větší podporu z MŠMT v podobě doporučení, metodiky a jiných materiálů oproti jiným žákům s OMJ, někteří pedagogové odpovídali kladně (AM, AP, BM, BP, CČ, CM, CP). Dodávají slova pochopení, např. BP *„tyto děti to mají složitější a mají za sebou většinou traumatické zážitky“* a potřebují citlivější přístup a pomoc ze stran školy. Pedagogové zohledňují i náročnou pozici rodiny žáka s OMJ z Ukrajiny. AM zmiňuje pracovní povinnosti a vytížení rodičů, kdy je nesnadné se s nimi domluvit na termínu konzultací, kde by s nimi mohli projednat potíže jejich dětí. Vnímá, že škola a školní úspěchy dítěte jsou někdy upozaděny kvůli existenčním problémům rodiny. BP se zároveň snaží najít, kde je hranice, *„dokdy mají pobírat benevolentnější přístup?“* Podobný názor má i AP *„občas mi přijde, že je to na hraně. Že jsou více zvýhodněni než jiní žáci s OMJ nebo naše děti.“* Pedagog CČ sděluje, že dle něj příliš benevolentní prostředí školy zapříčinilo, že mají žáci s OMJ z Ukrajiny pocit, *„že nemusí vůbec nic dělat a dobré známky dostanou automaticky.“* To v současné době práci pedagogům značně znesnadňuje. To potvrzuje i jeho spolupracovník CM. CP doplňuje, že sice žáci chtějí ve studiu v České republice pokračovat, ale *„vypadá to, že si myslí, že nemusí vynaložit žádnou snahu, že je prostře přijmou a hotovo.“*

Jiní pedagogové (AČ, BČ) rozdíly v přístupu mezi žáky s OMJ z Ukrajiny a jinými žáky s OMJ nevnímají.

Spolupráce se ŠPZ

Kódy: limity ŠPZ, odmítání, testy ŠPZ, podpůrné opatření, PLPP, kontaktování, ochota, přístupnost, zpětná vazba, intuice, hodnocení

Pedagogové ohledně spolupráce se ŠPZ vypovídali následovně. Vnímají dlouhé čekací lhůty (AM, AP, BM, BP), omezený časový prostor (BP, CČ) nebo je ŠPZ nechce přijímat, například z důvodu plné kapacity (BM). Ačkoli má škola A se ŠPZ dle ředitelky dobré vazby a kvituje jejich vstřícnost, pedagog AM tento názor nezastává. Jeho žádost o diagnostiku žáka s OMJ z Ukrajiny byla odmítnuta kvůli nedostačené jazykové vybavenosti žáka. I další pedagogové (BP, BČ, CČ, CP) sdílejí pocit, že testy ŠPZ nejsou adekvátní a že sama zařízení nejsou *„dostatečně adaptovány na velký nárůst žáků z Ukrajiny, což znamená, že nemohou*

nabídnout potřebnou podporu v takovém rozsahu, jakou by žáci potřebovali,“ (BP) a *„nevědí, co s nimi mají dělat.“* (AČ) Z toho důvodu je nejčastěji využívané podpůrné opatření ve stupni 1, které poskytují všichni dotazovaní pedagogové.

Nejčastěji se pedagogové setkávají s doporučeními ze strany ŠPZ, která obsahují podpůrná opatření týkající se poskytnutí více času na práci (AP, BM, BP, CČ, CM, CP), ověřování porozumění textu (AP, BM, CČ, CM), využití přehledů či tabulek (BM, CM) překladačů (BM, BP), využívání skupinové práce (BP, CČ). *„Někdy dostáváme doporučení, která jsou stejná, jako jsme dělali v rámci plánu pedagogické podpory. Nic navíc“* (AP).

Kontakt se ŠPZ je pedagogům většinou zprostředkován skrze výchovnou poradkyni, výchovného poradce (AM, AČ, AP, BM, BP, BČ), kteří filtrují zprávy a předávají pedagogům potřebné informace. Ne všem dotazovaným ale tento způsob vyhovuje. Raději by se se ŠPZ domlouvali sami v rámci svého předmětu (BM, AP). Pedagog AM sděluje, že informace ze ŠPZ, pokud se tam už žák s OMJ dostane, se k němu nedostávají. Škola C využívá taktéž výchovného poradce jako prostředníka, ale má ŠPZ přímo v budově školy, a tak CČ hodnotí předávání informací o podpůrných opatření jako dobré, *„máme tu výhodu, že ho máme tak blízko a můžeme se zkontaktovat okamžitě.“* Za jedno jsou v tomto ohledu i vyučující CM, CP.

Spolupráci se ŠPZ hodnotí někteří jako *„v rámci možností“* (BM), jen by byli rádi za konkrétnější doporučení k danému žákovi, jaké pomůcky by byly vhodné a které materiály využitelné (BM, AP), nebo by uvítali navýšení kvalifikovaných zaměstnanců v ŠPZ (BP), aby byla zajištěna včasná adekvátní péče pro všechny žáky, kteří to potřebují, a tím byla i podpora v hodinách efektivnější. Z tohoto důvodu musí častěji pracovat s žáky intuitivně.

Pedagog AM vnímá spolupráci se ŠPZ jako nedostatečnou, i když zároveň dodává možnost, zda tato nedostatečnost nevyplývá ze selhávání komunikace mezi ním a výchovnou poradkyní.

Pedagogové CM, CČ, CP jsou spokojeni, uvádějí, že by komunikace a spolupráce byla jistě horší, pokud by ŠPZ neměli přímo v budově školy.

Podpora pedagogů

Kódy: koncepčnost, MŠMT, finance, nutnost posílení personálu, sami, pedagogové-podpora-ok, pedagogové-podpora-neok, zatížení, po vlastní ose, AP, další podpora

Podporu a doporučení ze strany MŠMT hodnotí pedagogové jako *„průměrné“* (AM, AP), *nedostačující* (AČ, BP, CP), *„velmi obecné, a jejich zhotovení trvalo příliš dlouho“* (BM), či jako *„minimální“* (BČ). Vnímají nedostatek koncepčnosti a financí na personální

posílení ve školách či na specialisty pro jazykovou podporu (BP). Necítí se dobře ohodnoceni (BP) a mají „*pocit hození do vody*“, a že jsou na to jako pedagogové sami (BČ). Pedagog AČ taktéž nemá pocit adekvátní podpory, „*metodiky vydávat umí, reálná podpora žádná*.“ Pedagog CČ sděluje, že toto nemůže zhodnotit.

Pedagogický sbor a s ním i vedení školy na základních školách je v kontextu žáků s OMJ z Ukrajiny dle výpovědí pedagogů podporující, sdílející své poznatky, materiály a zkušenosti (AM, AČ, AP, BČ, BM, BP, CČ, CM, CP). Pedagog AM však hodnotí podporu ze strany vedení školy jako průměrnou.

Na otázku zaměřující se na pozici asistenta pedagoga k žákovi s OMJ z Ukrajiny ve třídě se odpovědi různily. Někteří pedagogové by ho ve své hodině uvítali (AM, AČ, BP, BČ, CM). Jeho pozici vnímají jako velmi přínosnou v komunikaci s žákem a se zpracováním učiva. Zmiňují současně důležitost kvalifikovanosti asistenta (AČ, AP, BP). Pedagog BM soudí, že si asistenti pedagoga „*s takovými žáky často neví rady*“, chybí časový prostor, kdy by bylo možné s asistentem pedagoga plánovat dané hodiny, jelikož „*pedagog většinou letí z hodiny do hodiny a odpoledne už ve škole většinou asistenty nezastihnu*.“ Pedagogové CČ a CP vnímá velký přínos ukrajinského asistenta pedagoga během svých hodin. Sdělují, že jim usnadňuje práci s žáky s OMJ z Ukrajiny tím, že jim překládá zadání a ujišťuje se, že úkolům rozumí. Podobný názor mají i pedagogové CM, AP.

Další podporu pedagogům poskytují koordinátoři vzdělávání cizinců (AM, AP), kolegyně z Ukrajiny (BM), rodiče žáků (AČ) a dříve tlumočnick (AM). Velmi často ale zaznívalo, že kromě pedagogického sboru jim nikdo další podporu neposkytuje a musí si poradit a pomoci sami (BP, BČ, CM, CČ, CP).

Prostor pro zlepšení

Kódy: nutnost posílení personálu, finance, AP, zatížení, limity ŠPZ, zapojení dalších organizací, činitel-rodina, činitel-žák, jazyk, reforma systému vzděl., podpůrná opatření

V dotaznících měli pedagogové možnost sdělit, kde by uvítali větší pomoc a podporu nebo kde vidí prostor pro zlepšení. I když jsou s ním vcelku spokojeni, personální zajištění bylo mezi nejčastější zmiňovanou oblastí, kde by bylo třeba nějaké reorganizace. Už na samém počátku války na Ukrajině by pedagogové uvítali spolupráci se speciální pedagogem či překladatelem či „*externím specialistou*“ (BP), kteří by pomohli daným žákům se začleněním a vzděláváním. Pedagogové si jsou však vědomi, že mnohdy toto není v silách vedení školy tyto pracovníky zajistit, jelikož na ně například nemají finance. Podobnou podporou by pro některé bylo zajištění asistentů pedagoga. Zároveň bylo BM poukázáno na

nutnost větší časová dotace, kdy by mohl pedagog konzultovat výuku s asistenty pedagoga, jelikož není možné kvůli velké pracovní vytíženosti pedagoga s asistentem pedagoga hodiny plánovat.

BP by uvítal více kvalifikovaných pracovníků v ŠPZ, čímž by mohlo dojít ke zlepšení přístupu k žákům s OMJ a nemusela by být tak dlouhá čekací lhůta.

Vyučující českého jazyka AČ sice oceňuje současnou úroveň spolupráce s rodiči žáků s OMJ z Ukrajiny, ale rád by ji ještě prohloubil, aby stejně intenzivně jako škola působili na zdárnou integraci a vzdělávací úspěchy žáka.

Zapojení OSPOD či sociálního pedagoga v některých případech žáků z Ukrajiny vidí jako dobrý krok pedagog CČ. Konkrétně uvádí případy rodiči schvalované záškoláctví, což vnímá jako velký problém ve školní úspěšnosti žáků. Kolega CM zastává obdobný názor. Dodává, že chování některých žáků s OMJ z Ukrajiny už dosahuje velkých výchovných problémů, ale bohužel ze strany rodičů není ochota komunikovat a situaci řešit, zapojení OSPOD hodnotí „jako krok dobrým směrem.“ Komplikovanou domluvu s rodinou žáka vnímá i CP.

Pedagog BM zmiňuje, že by velmi pomohlo, kdyby žáci s OMJ (vztaženo na všechny žáky s OMJ) přicházeli do školy alespoň s nějakou úrovní znalosti českého jazyka. Navrhoval by buď omezení odborných předmětů, místo kterých by měl žák výuku českého jazyka, nebo by se po příchodu do České republiky musel žák intenzivně nějakou dobu věnovat učení českého jazyka, než by nastoupil do základní školy. Zdůrazňuje, že to není z důvodu segregace žáků s OMJ. „*Všichni chtějí takové dítě hlavně co nejrychleji začlenit do výchovně vzdělávacího procesu, ale myslíme na to, jak se takové dítě cítí ve škole, kde vůbec nikomu nerozumí a samo neumí vyjádřit své, byť je základní potřeby.*“ Intenzivní kurz českého jazyka před přijetím do základní školy zmiňuje i pedagog AM.

Pedagogové upozorňují i na nedostatečné vzdělání budoucích pedagogů na vysokých školách ve věci vzdělávání žáků s OMJ. Mají pocit nepřipravenosti. Navrhovali by reformu systému, například vzdělávání budoucích češtinářů ve výuce češtiny jako druhého jazyka, aby byli pedagogové lépe po dostudování vysoké školy připraveni na vzdělávání žáků s OMJ a mohli jim tak poskytnout lepší schopnosti a dovednosti a zlepšit tak výchovně vzdělávací proces (BP, BČ).

9 Shrnutí

Na základě dat získaných analýzou odpovědí se v této části diplomové práce pokusíme o zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek. Předtím, než se zaměříme na dílčí výzkumné otázky, bychom rádi zmínili i odpovědi na orientační otázky na začátku dotazníků a rozhovorů.

Z prvotních orientačních otázek vyplývá, že nejnáročnějším pro školy byl první rok od počátku válečného konfliktu na Ukrajině. Poslední dva roky zaznamenávají pokles žáků s OMJ z Ukrajiny na druhých stupních základních škol. Školy vypovídají, že počet žáků z Ukrajiny často fluktuuje. Zároveň největší počet vzdělávaných žáků z Ukrajiny má škola C.

VO1: Jakým způsobem probíhala příprava škol na přijímání žáků z Ukrajiny po propuknutí ozbrojeného konfliktu Ukrajiny?

Vzhledem k první výzkumné otázce jsme sledovali, jakým způsobem docházelo k informování jak vedení škol, tak pedagogů, jak samotné informace hodnotí, zda byli oni a škola dostatečně připraveni, jak vnímají personální zajištění, jakým způsobem tato situace ovlivnila jejich práci, jaká podpora je žákům poskytována a zda vnímají rozdílný v přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny oproti jiným žákům s OMJ.

Mezi dotazovanými pedagogy i řediteli docházelo ke shodě ohledně informovanosti, na niž byly školy hlavně zpočátku závislé. Primárně kvůli otázce přijímání žáků a jejich statusu či financování asistentů pedagoga. Nejčastěji informace pedagogům docházely od MŠMT, místních úřadů, vedení škol či koordinátorů vzdělávání cizinců. Všichni ředitelé a někteří pedagogové zmiňují nutnost dohledávat si informace po vlastní ose a mezi kolegy, kvůli časté nesrozumitelnosti nebo pozdnímu příchodu informací. Pražští ředitelé dodávají i slova pochopení v tom smyslu, že „ze začátku nikdo pořádně nevěděl.“ Nikdo nemohl být bezchybně připraven, ale jisté kroky ve srozumitelnosti, neměnnosti a včasném příchodu informací (aspoň po nějakou dobu) by byly jistě podporující. Školy A a B uvedly jako další zdroje informací společnost META či NPI. Pedagogové a ředitelka školy C žádnou takovou organizaci neuvěděli, ačkoli na ně byla v rozhovoru směřována doplňující otázka.

V rámci přijímání žáků z Ukrajiny museli školy A a C přistoupit k navyšování kapacit tříd. Škola B nemohla z důvodu plné obsazenosti kapacity navýšit a zároveň poukazuje na to, že mohli a chtěli přijmout pouze omezený počet žáků s OMJ z Ukrajiny. Podobné rozhodnutí školy A a C neuváděly, naopak, škola A je multikulturní sama o sobě, a v tomto trendu pokračuje i nadále. Pedagogové všech škol hodnotí připravenost škol jako nakonec dobře

zvládnutou, i přes to, že měli pocit, že jsou v tom sami a také si sami musí poradit. Školy A a B volily zařazení žáků z Ukrajiny o rok níž, a to z důvodu nedostatečné znalosti českého jazyka. Zástupci školy C se odmítli vyjádřit.

Téměř všichni dotazovaní hodnotí personální zajištění jako dobré, jen by byli rádi za pracovníka, který by s žáky s OMJ z Ukrajiny cíleně a dlouhodobě pracoval, komunikoval s rodiči a vedl úpravy ve vzdělávání žáků s OMJ. Všechny školy mají své koordinátory pro vzdělávání cizinců, i sdílené asistenty pedagoga, jen ne každý dotazovaný pedagog má tu možnost ho během svého vyučování v daných třídách mít, ač by jeho přítomnost ocenili. K přijímání ukrajinských asistentů pedagoga taková jednota v odpovědích již nebyla. Školy A a B ho nevyužili, i když na něj měli možnost získat finance, nekoresponduje to s jejich přesvědčením. Oproti tomu škola C má dva ukrajinské asistenty a jejich pomoc vnímá jako obrovský přínos.

Školy vykazují velký důraz na individuální přístup, který reflektuje možnosti každého jedince a jeho jazykovou úroveň, byl zmiňován všemi dotazovanými kromě ředitelky školy C. Každý z pedagogů upravuje vzdělávací obsah, výstupy a podporu dle svého předmětu. Nejčastěji pedagogové využívají v rámci podpory žáků s OMJ z Ukrajiny úpravu vzdělávacího obsahu, větší časovou toleranci, dodatečné vysvětlování pojmů, vše v rámci podpůrného opatření prvního stupně. Ve všech školách docházejí žáci s OMJ z Ukrajiny na odpolední výuku/kurzy českého jazyka.

S příchodem žáků z Ukrajiny vnímají pedagogové velký nárůst povinností. Nejčastěji zmiňují nutnost vícera příprav, protože každý žák s OMJ má jinou úroveň znalostí českého jazyka. Zároveň pedagogové školy C vykazují, že zvolili přístupově hodně benevolentní přístup a nyní mají potíže s motivací žáků a kázní (nerespektování pravidel, záškoláctví).

Krom dvou pedagogů všichni dotazovaní vnímají rozdílný přístup k žákům s OMJ z Ukrajiny a jiným žákům s OMJ. Sdílejí pochopení pro žáky z Ukrajiny a jejich mnohdy traumatizující zážitky, zároveň poukazují na možnou nezamýšlenou nespravedlnost k jiným žákům s OMJ.

VO2: Jakým způsobem hodnotí pedagogové spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením v případě žáků s OMJ přicházejících z Ukrajiny?

V rámci této výzkumné otázky jsme se zaměřili na spolupráci se ŠPZ, zda žáci vyhledávají jejich služby, jaká doporučení z jejich strany školám přicházejí a jak spolupráci pedagogové vnímají, zda je dostačující či nikoli.

Všichni pedagogové sdělují, že kontakt se ŠPZ je velmi často zprostředkován přes výchovného poradce. Tento způsob ne každému z dotazovaných vyhovuje. Ředitelé potvrzují ze strany ŠPZ vstřícnost a ochotu dojet do školy, kdy je potřeba, zároveň však s pedagogy poukazují na dlouhé čekací doby a omezený časový prostor pro vyšetření. Dotazovaní vnímají, že diagnostické testy ŠPZ nejsou adekvátní, jelikož nejsou adaptovány na žáky s OMJ. Podpůrné opatření je pak většinou v prvním stupni. Často se jedná o podporu, kterou žákům pedagogové již sami nabízejí – více času na práci, ověřování porozumění textu, pomůcky typu tabulky nebo obrázky, překladače. Velmi výjimečně mají žáci doporučen podpůrný stupeň vyšší. Škola B má žáky s podpůrným opatřením stupně 2 a 3 u některých žáků s OMJ z Ukrajiny, škola B jednoho žáka se stupněm 2. Bohužel ani jeden z dotazovaných pedagogů s žáky s vyšším stupněm podpory nepracuje. Škola C má benefit v přítomnosti ŠPZ v budově školy, tudíž přístup k informacím o podpoře daných dětí se k pedagogům dostává rychle a komunikaci se ŠPZ hodnotí jako velmi dobrou. Oproti druhým školám mají nespornou výhodu.

VO3: Jakou podporu by vzhledem k nárůstu přijatých žáků s OMJ v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině pedagogové uvítali?

Zjišťovali jsme zde jak pedagogové hodnotí podporu poskytovanou MŠMT, pedagogickým sborem, spolupráci se zákonnými zástupci, roli asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu a kdo další pedagogům pomoc poskytuje.

Vnímání podpory u dotazovaných ze strany MŠMT není jednotné. Ředitelka A vnímá nedostatečnost finančního ohodnocení pro pedagogy. „Podpora a informace chodí do datovky, to ano, ale pedagogové jsou finančně podhodnoceni.“ Ředitelka školy B chválí materiální pomoc, ale vidí v celém systému vzdělávání žáků z Ukrajiny nekonceptnost a neuchopitelnost situace. Adekvátní podporu by viděla v založení ukrajinských škol. Ředitelka školy C soudí, že informace chodí ze strany MŠMT pozdě, a to pak ovlivňuje například nemožnost včas stanovit úvazky asistentům pedagoga. Nedostatečnost v podpoře vnímají i ostatní pedagogové, nikdo není zcela spokojený a mají pocit, že jsou na tu situaci sami. Uvítali by větší finanční podporu a personální zajištění stálými specialisty na vzdělávání žáků s OMJ.

Podpora ze stran pedagogického sboru je všemi dotazovanými pedagogy hodnocena velmi dobře. Spolupracují spolu, konzultují, pomáhají si vzájemně. Škola C ze začátku konfliktu na Ukrajině vnímala u některých pedagogů výhrady ke vzdělávání žáků s OMJ. Nyní je dle ředitelky situace stabilizovaná.

Podpora ze strany rodičů je pro pedagogy velmi důležitá, bohužel ne všude se jí dostává tolik, kolik by jí potřebovali. Roli v tom hraje podpora žáka ze stran rodiny ve studiu, zda chtějí na území České republiky zůstat a dál se tu vzdělávat či nikoli. Ačkoli ředitelka školy C vnímá spolupráci s rodiči jako dobrou, dotazovaní pedagogové z téže školy takovou podporu nevnímají. Zmiňují velké problémy s žáky ohledně kázně a neochotu rodičů na nápravě s pedagogy spolupracovat.

Pedagogové vnímají možnou přítomnost asistenta pedagoga vzhledem ke vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny jako velmi přínosnou. Podle dotazovaných většina pedagogů ze škol A a B ho během svého vyučování nemá. Apelují však na nutnou kvalifikovanost asistentů. Pedagogové ze školy C asistenty mají a jsou s nimi velmi spokojeni. Mají pocit větší podpory.

Ředitelům se dostává podpory od dalších organizací, jako je META, MAPU, NPI apod. U pedagogů se v odpovědích vyskytovala podpora v rámci školy – speciální pedagogové, koordinátoři vzdělávání cizinců, kolegové, tlumočník. Velmi často ale zaznívalo, nejvíce ze školy C, že jim nikdo krom pedagogického sboru pomoc neposkytuje a jsou v tom sami.

HVO: Jakým způsobem nahlíží pedagogové připravenost škol na nárůst přijímaných žáků s OMJ v důsledku ozbrojeného konfliktu Ukrajiny?

Nyní je možné přistoupit k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Z rozhovorů s řediteli a z analýzy dotazníků od pedagogů je patrné, že i když všichni mají pochopení pro MŠMT, které samo dle pedagogů nevědělo, jak se k situaci postavit, tak oni sami měli pocit, že nemají adekvátní informace nebo že přicházejí pozdě a jsou na tuto nečekanou událost sami a musí si sami poradit nejlépe jak umí.

Největším podporovatelem v této době pedagogům byli pedagogové. Našli u sebe porozumění a solidaritu, protože věděli, že jsou v tom společně.

I když školy hodnotí personální zajištění jako vcelku dobré, dodávají, že jim určité pozice chybí. Často zmiňovali asistenty pedagoga a stálé pracovníky, kteří by zaštiťovali vzdělávání žáků s OMJ na školách. Nápomocný by dotazovaným pedagogům mohl být ukrajinský asistent pedagoga, na kterého finance dle místních úřadů prozatím jsou. Zda bude tato možnost využita záleží na rozhodnutí vedení škol.

Další zajištění pedagogického personálu však často nemůže zajistit vedení škol, ale změna by měla přicházet zvenčí, například v podobě finanční pomoci, aby si školy mohly dovolit platit např. školního psychologa či stálého odborníka, který by se věnoval žákům

s OMJ. Adekvátní personální zajištění by bylo další jistotou v dobré připravenosti škol na vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny na školách.

Neúplná připravenost v ŠPZ, ať už se týká absence vhodných diagnostických materiálů nebo personálního obsazení, na příchod velkého počtu žáků z Ukrajiny a následný apel potřeby adekvátní diagnostiky žáků s OMJ do zodpovězení této výzkumné otázky jistě patří. Školská zařízení potřebují mít navázanou úzkou spolupráci se ŠPZ, aby byla schopna zajistit potřebným žákům takové podmínky a podporu ve vzdělání, na jakou mají nárok a jakou potřebují, jelikož speciální diagnostika je právě doménou nikoli školních zařízení, ale ŠPZ. Bohužel dotazovaní pedagogové vnímají, že jsou často odkázáni na svoji intuici, jelikož ŠPZ, ač se mnohdy velmi snaží, se potýkají s plnou kapacitou, minimálním časem na vyšetření a testy neuzpůsobenými žákům s OMJ a jejich jazykové bariéře, která jim znemožňuje testům rozumět. I škola C, která má ze všech tří dotazovaných škol nejlepší přístup k ŠPZ, upozorňuje na testové baterie, které nejsou uzpůsobené pro diagnostiku žáků s OMJ.

Pedagogové zmiňují že pocítují nárůst povinností v podobě shánění si doplňujících informací, nutností mít na vyučování více příprav, jelikož každý žák s OMJ disponuje s jinou úrovní vyučovacího jazyka, nebo proto, že stejně jako škola C řešit musí řešit kázeňské přestupky žáků s OMJ z Ukrajiny v podobě záškoláctví či nerespektování nastolených pravidel s rodiči, se kterými se ale nedaří v řadě případů prozatím nastolit vhodnou spolupráci.

Na základě výsledků analýz není možné říct, že by některá z dotazovaných škol na tom byla lépe či jiná hůře. Každá ze škol měla v určitých aspektech lepší nebo horší podmínky, což jsme zaznamenali v odpovědích dotazovaných na otázky mapujících připravenost škol, personální zajištění, možnosti podpory žáků, srovnání přístupu k žákům s OMJ a žákům s OMJ z Ukrajiny, spolupráce s ŠPZ.

V případě informovanosti uvádějí pražské školy mezi zdroji kromě MŠMT, Magistrátu hlavního města Prahy a městských úřadů pro Prahu 3 a 5 i semináře, média a informační zdroje, jako je NPI či META. Ředitelka školy C zmínila pouze MŠMT a krajský úřad, nic jiného, i když na to byla směřována doplňující otázka. Pedagogové ze stejné školy zmiňovali mezi zdroji nových informací pouze koordinátora pro vzdělávání cizinců a dohledávání informací po vlastní ose. Jsme si vědomi, že to nemůžeme brát jako důkaz minimální informovanosti, ale spíš to vnímáme jako bod k zamyšlení. Byly toto informační zdroje

opomenuty, nebo se k nim informace například z NPI nedostávaly? Kde potom dochází k vychýlení v informačním toku?

Oproti pražským školám škola C disponuje školským poradenským zařízením přímo v budově školy, což považujeme za benefit, který podstatně zjednoduší spolupráci s žáky OMJ. Stejně tak má škola C podporu v personálním zajištění v podobě ukrajinského asistenta pedagoga. Vnímáme rozdílné nahlížení na velký počet žáků s OMJ z Ukrajiny školy A oproti ostatním školám.

Vedení školy i pedagogický sbor, ačkoli připouští větší náročnost v práci, sdílí nadšení pro práci s žáky s OMJ, těší je a jsou rádi, že jsou multikulturní. Což je úplný opak od školy B, která se snaží udržet maximální počet žáků s OMJ ve třídě do čtyř.

Na škole C jsme zaznamenali větší obtíže s žáky s OMJ z Ukrajiny ohledně kázně. Pedagogové sdílejí případy záškoláctví, malé motivovanosti žáků kvůli dobrým studijním výsledkům či upozorňují na horší spolupráci na změně s rodiči daných žáků.

Více nesjednocenosti a rozdílnosti ve výpovědích jsme vnímali mezi pedagogy škol a jejich řediteli. Nejvíce patrné to bylo u školy C. Dle odpovědí dotazovaných pedagogů se k nim dostávalo minimum informací, komunikaci s rodiči a motivaci žáků ke studiu hodnotí jinak než vedení školy a cítí se být na celý proces sami a necítí jinou podporu než ze strany jiných pedagogů.

V celkovém pohledu pedagogové zhodnotili, že ve výsledku prvotní přijímání žáků z Ukrajiny zvládli dobře a dobře to zvládají i nyní, i když větší pomoc a podpora ze všech stran by jistě nebyla od věci a v celkovém měřítku by byla více než nápomocná.

Závěr

Diplomová práce s názvem Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základních škol z pohledu pedagoga reaguje na aktuální situaci ve společenském prostoru, která zasahuje i do výchovně vzdělávacího procesu na školách. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem na příchod velkého počtu žáků z Ukrajiny a následné přijímání, vzdělávání a inkluzi nahlíží pedagogové a ředitelé z vybraných škol, jakým způsobem vnímají spolupráci se školským poradenským zařízením a jak hodnotí podporu zvenčí.

První část diplomové práce byla věnována teoretickým východiskům, která korespondují se zvoleným tématem, a následně se zaměřuje na faktory ovlivňující žákovu adaptaci do školního prostředí, přípravu samotné školy na přijetí žáka s OMJ a možnosti podpory, které žákům může škola poskytnout. Neopomněli jsme ani na zmínění legislativního a metodického rámce vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny. Druhou část práce jsme zaměřili na výzkumné šetření. Pro zjišťování dat jsme zvolili metodu dotazníku pro pedagogy a polostrukturovaný rozhovor pro ředitele. Dotazovaní pedagogové a ředitelé ze tří škol byli předem cíleně vybráni.

Na základě analýzy dat jsme zjišťovali, jakým způsobem nahlíží pedagogové na připravenost škol na nárůst přijímaných žáků s OMJ v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině. Zjistili jsme, že každý dotazovaný pedagog a ředitel nahlíží na hodnocení informovanosti s jinou dávkou pochopení a tolerance. Avšak zaznívaly odpovědi reflektující nedostatečnost informací, jelikož si pedagogové museli informace shánět sami. Stejně tak si museli při přípravě školy na přijímání žáků z Ukrajiny a následně ve vyučovacím procesu poradit, jak nejlépe uměli. Zaznamenali jsme výpovědi, které se shodují na tom, že personální zajištění škol bylo ve výsledku dostačující, ale zároveň zmiňují i možnosti zlepšení. Pedagogové rovněž sdělili, jakou podporu využívají ve vyučování vzhledem k žákům s OMJ z Ukrajiny a s jakými podpůrnými opatřeními se setkávají od školských poradenských zařízení. Následně jsme se dotkli i spolupráce se školským poradenským zařízením, kterou vnímají jako vcelku dobrou a vstřícnou, ale potýkají se s dlouhou čekací lhůtou na přijetí na vyšetření, plnou kapacitou a nedostačujícími testovými bateriemi. Závěrem jsme dostali odpovědi týkající se podpory zvenčí, kterou hodnotí jako nedostatečnou a předkládají možnosti, jak ji zlepšit. Všechny získané poznatky následně byly interpretovány a komparovány.

Cíl práce byly splněny a výzkumné otázky se podařilo zodpovědět.

Válka na Ukrajině trvá již tři roky a konec je prozatím v nedohlednu. Vzdělávání žáků s OMJ přicházejících z Ukrajiny je tedy tématem, které vyžaduje systematický dlouhodobý přístup, nikoli řešení v krátkodobém časovém rámci. Dosažená strategie by měla být udržitelná jak pro žáky, tak i pro pedagogy. Prozatím by výpovědi ze strany pedagogů a ředitelů zmiňující prostory pro zlepšení mohly být podrobeny dalšímu prozkoumání.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

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

BERNKOPFOVÁ, Michala; NOSÁLOVÁ, Barbora; TITĚROVÁ, Kristýna; VÁGNEROVÁ, Tereza a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. Praha: Meta – společnost pro příležitost mladých migrantů, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN (ed.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010*. Online. Meritum – výkladová řada. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, c2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

FLEKAČOVÁ, Lucie; RŮŽIČKA, Michal; SMOLÍKOVÁ, Monika a kol. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2019. ISBN 978-80-244-5500-7.

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

KOSTELECKÁ, Yvona; HÁNA, David a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. V Praze: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017. ISBN 978-80-7290-896-7.

KOSTELECKÁ, Yvona; BRAUN, Richard; HASMAN, Jiří; MACHOVCOVÁ, Kateřina; PIVARČ, Jakub et al. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MUSIL, Jan a Jaroslav ŘÍČAN. *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2019. ISBN 978-80-7561-189-5.

PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2009. ISBN 978-80-7290-392-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

RALBOVSKÁ, Rebeka. *Multikulturní přístup pro pomáhající profese*. Praha: Evropské vzdělávací centrum, 2010. ISBN 978-80-87386-09-5.

SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie. *Český žák-cizinec: metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků-cizinců*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-87-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 2004. ISBN 80-7315-082-4.

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: Náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita. 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.

Internetové zdroje

ALIEVA, Aigul, HILDEBRAND, A. Vincent a Philippe VAN KERN. *The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education.* Online. 2024. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027656242400074X>. [cit. 2024-12-20].

ATLAS ŠKOLSTVÍ. *Základní školy v ČR.* Online. 2025. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly>. [cit. 2025-03-15].

BASLEROVÁ, Pavlína, MICHALÍK, Jan, FELCMANOVÁ, Lenka, a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.* Online. 2020. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/735>. [cit. 2025-02-10].

CAKIRPALOGLU, Irena. *Zapojme všechny – plán pedagogické podpory – špatná znalost češtiny.* Online. 2020. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/plan-pedagogicke-podpory-spatna-znalost-cestiny>. [cit. 2024-09-10].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků.* Online. © 2022. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzd>. [cit. 2024-02-20].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Informace k možnostem zaměstnání ukrajinských občanů na pozici pedagogického pracovníků.* Online. 2022. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/08/Informace-k-moznostem-zamestnavani-ukrajinskych-obcanu-na-pozici-pedagogickyh-pracovniku_1.7.2022.pdf. [cit. 2024-02-22].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.* Online. 2023. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Dokumenty/TZ-Integrace-a-vzdelavani-zaku-s-OMJ.pdf. [cit. 2024-09-20].

ČESKO. *Sdělení č. 41/2010 Sb. m. s., Ministerstva zahraničních věcí, kterým se vyhláší oprava v textu Úmluvy o právech dítěte, vyhlášené pod č. 104/1991 Sb. - znění od 29. 3. 2010.*

Online. In: *Zákony pro lidi.cz*. © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-41#f5035204>. [cit. 2023-12-18].

ČESKO. *Ústavní zákon č. 23/1991 Sb., ústavní zákon, kterým se uvozuje LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako ústavní zákon Federálního shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky – znění od 8. 2. 1991*. Online. In: *Zákony pro lidi.cz* © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-23#f2856831>. [cit. 2024-18-12].

ČESKO. *Zákon č. 421/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů – znění od 1. 1. 2024*. Online. In: *Zákony pro lidi.cz* © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-421#f7836690> [cit. 2024-05-10].

ČESKO. *Vyhláška č. 249/2024 Sb., vyhláška, kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství – znění od 1. 9. 2024*. Online. In: *Zákony pro lidi.cz* © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2024-249#f7928644> [cit. 2024-09-20].

ČESKO. *Vyhláška č. 606/2020 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů – znění od 1. 1. 2021*. Online. In: *Zákony pro lidi.cz* © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606#f6962922> [cit. 2024-05-03].

ČESKO. *Vyhláška č. 607/2020 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů – znění od 1. 1. 2021*. Online. In: *Zákony pro lidi.cz* © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607#f6963022> [cit. 2024-10-01].

ČESKO. *Zákon č. 183/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů – znění od 1. 1. 2024*. Online. In: *Zákony pro lidi.cz* © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183#f7710581> [cit. 2024-06-23].

ČESKO. Zákon č. 454/2023 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony – znění od 1. 9. 2024. Online. In: Zákony pro lidi.cz © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-454#f7841273> [cit. 2024-10-03].

FELCMANOVÁ, Lenka, BASLEROVÁ, Pavlína, MICHALÍK, Jan a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Online. 2020. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/735>. [cit. 2025-02-10].

HAMPLOVÁ, Michala. *Seznam určených ZŠ pro poskytování bezplatné jazykové přípravy*. Online. Aktual. 28. listopadu 2023. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/seznam-ZS-poskytujicich-bezplatnou-jazykovou-pripravu>. [cit. 2023-12-15].

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Jak zjistit úroveň češtiny – jazyková diagnostika*. Online. 2021. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/Jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika/>. [cit. 2024-09-26].

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Spolupráce s rodiči*. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-prijimaci-pohovor/>. [cit. 2023-12-05].

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Přijímací pohovor*. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-prijimaci-pohovor>. [cit. 2024-02-24].

META. *Vykořenění a reakce na něj*. Online. Aktual. 21. února 2023. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce>. [cit. 2023-11-13].

META. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti*. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj-vicejazycne-deti>. [cit. 2025-02-10].

META. *Co je pro vícejazyčné děti typické?* Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/co-je-pro-vicejazycne-deti-typicke>. [cit. 2024-01-10].

META. *Dvojjazyční asistenti pedagoga*. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/dvojjazycny-ap/>. [cit. 2024-02-10].

METROPOLE VŠECH. *Interkulturní pracovníci*. Online. 2022. Dostupné z: <https://metropolevsech.eu/cs/kontakty/interkulturni-pracovnici-a-komunitni-tlumocnici/interkulturni-pracovnik/>. [cit. 2023-02-07].

MINISTESTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Informace k možnostem zaměstnávání ukrajinských občanů na pozici pedagogického pracovníka*. Online. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/03/Informace-k-moznostem-zamestnavani-ukrajinskych-obcanu-na-pozici-pedagogickyh-pracovniku_1.7.2022.pdf. [cit. 2024-02-20].

MINISTESTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Počet ukrajinských žáků k 29. dubnu 2024*. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/pocet-ukrajinskyh-deti-a-zaku-uprchliku-se-v-regionalnim>. [cit. 2024-05-01].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. Online. Aktual. 1.1. 2025. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-poskytovani-sluzeb-skolskych>. [cit. 2023-11-16].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/63348/>. [cit. 2025-02-12].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. [MŠMT]. *Stanovisko MŠMT k individualizaci vzdělávání a hodnocení žáků s OMJ*. Online. 2020. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/stanovisko-msmt-k-individualizaci-vzdelavani-hodnoceni-zaku-s-omj>. [cit. 2024-01-07].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání*. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/63413/>. [cit. 2024-10-10].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*. Online. 2024. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/Methodika_lex_ukrajina_zari_241.pdf. [cit. 2024-02-20].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a odlišného kulturního prostředí)*. Online. 2022. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2022/01/Methodika_cizinci_aktualizace-2022-01-21.pdf. [cit. 2024-02-07].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/63348/>. [cit. 2024-09-15].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Adaptační koordinátoři*. Online. 2024. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori/>. [cit. 2023-12-16].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol*. Online. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf. [cit. 2023-11-28].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Praktické aspekty vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem*. Online. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-4-17>. [cit. 2024-01-05].

PTÁČKOVÁ, Klára a Alexandra ZACHVATOŠIN. *Hodnocení žáků s OMJ*. Online. Aktual. 4. 12. 2023. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-hodnoceni-zaku-s-omj>. [cit. 2023-15-12].

PTÁČKOVÁ, Klára a Alexandra ZACHVATOŠIN. *Interkulturní pracovníci*. Online. Aktual. 19. července 2023. dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-prace>. [cit. 2024-01-06].

PTÁČKOVÁ, Klára; ZACHVATOŠIN, Alexandra; PROKOPOVÁ, Zuzana a Michala HAMPLOVÁ. *Jazyková třída (dle § 20 ŠZ)*. Online. Aktual. 27. listopadu 2023. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>. [cit. 2023-12-15].

SOUTH EAST ASIA – LIAISON. [SEA-1.] *Interkulturní asistence*. Online. Dostupné z: <https://sea-1.cz/cs/nabizime/interkulturni-asistence/>. [cit. 2025-02-11].

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodické pokyny k začleňování žáků-cizinců do výuky*. Online. 2013. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17461/metodicke-pokyny-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky.html>. [cit. 2023-12-1].

TESAŘ, Jakub. *Dítě – cizinec v české škole*. Online. Aktualizováno 2024. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/dite-cizinec-v-ceske-skole>. [cit. 2024-02-10].

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti*. Online. Aktual. 2. května 2024. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti. [cit. 2023-11-13].

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Online. 2014. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/vzdelavani-a-zaclenovani-zaku-s-omj/>. [cit. 2024-03-05].

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. Online. 2019. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf. [cit. 2025-02-12].

TITĚROVÁ, Kristýna. *Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce*. Online. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/intervence/4-3-2-6-jazykova-podpora-v-cestine-jako-druhem-jazyce/>. [cit. 2023-12-15].

Seznam zkratk

AP	asistent pedagoga
ČDJ	čeština jako druhý jazyk
ČŠI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
IVP	individuální vzdělávací plán
MAP	Místní akční plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
NÚV	Národní ústav vzdělávání
ŠPZ	školské poradenské zařízení
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
SERRJ	společný evropský referenční rámec pro jazyky
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	základní škola

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že ke zhotovení diplomové práce s názvem *Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základních škol z pohledu pedagoga* nebyly využity žádné nástroje umělé inteligence.

V Praze 7. 4. 2025

Bc. Veronika Říhová, DiS.

Seznam příloh a přílohy

Příloha 1 – Seznam zkratk

Příloha 2 – Seznam otázek dotazníkového šetření pedagogů

Příloha 3 – Informovaný souhlas

Příloha 4 – Ukázka analýzy – rozhovor s ředitelkou B

Příloha 5 – Ukázka analýzy – dotazník s pedagogem BČ

Příloha 1 – Seznam otázek pro polostrukturovaný rozhovor s řediteli škol

1. Zaznamenali jste od začátku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině na vaší škole nárůst počtu žáků s OMJ z Ukrajiny na druhém stupni?
2. Kolik máte žáků z Ukrajiny?
3. Kolik žáků od začátku konfliktu přišlo do Vaší školy?
4. Kolik žáků s OMJ v současné době dochází na druhý stupeň vaší školy?
5. Jakým způsobem se k vám dostávaly nové informace o přijímání žáků s OMJ přicházejících z Ukrajiny na základě ozbrojeného konfliktu?
6. Jak byste onu informovanost zhodnotil/a?
7. Bylo třeba nějakých úprav v personálu, v rámci budovy školy apod.?
8. Poskytuje vaše škola nějaké podpůrné personální zajištění pro žáky s OMJ? Pokud ano, jaké?
9. Jak hodnotíte proces přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny po začátku ozbrojeného konfliktu, oproti přijímání ostatních žáků s OMJ, kteří nepřicházeli z Ukrajiny?
10. Jak probíhá vaše spolupráce se ŠPZ ohledně žáků s OMJ, kteří přicházejí v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině?
11. Kolik žáků s OMJ z Ukrajiny na druhém stupni vyhledalo služby ŠPZ?
12. S jakými podpůrnými opatřeními doporučených ŠPZ se setkáváte nejčastěji?
13. Vnímáte spolupráci s ŠPZ jako dostačující nebo byste uvítali další podporu či pomoc, případně jakou?
14. Jak hodnotíte podporu ze strany MŠMT a zřizovatele?
15. Jak vnímáte podporu ze strany pedagogického sboru?
16. Jak vnímáte spolupráci se zákonnými zástupci žáků s OMJ?
17. Kdo další vám poskytuje podporu či pomoc při práci s žákem s OMJ než výše zmínění?
18. Jakou další pomoc a podporu byste uvítal/a vzhledem k práci s žáky s OMJ přicházejících z Ukrajiny?

Doplňující otázka:

19. Chtěl/a byste něco ještě dodat?

Příloha 2 – Seznam otázek dotazníkového šetření pedagogů

1. Jakým způsobem se k vám dostávaly nové informace, jak s žáky s OMJ přicházejících na základě ozbrojeného konfliktu na Ukrajině pracovat?
2. Jak hodnotíte připravenost vaší školy na přijímání nových žáků s OMJ v důsledku útoku na Ukrajinu?
3. Jak vnímáte podpůrné personální zajištění pro žáky s OMJ na vaší základní škole
4. Jak nahlížíte na nárůst žáků s OMJ, konkrétně v posledních dvou letech v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině, vzhledem k vaší práci?
5. Jakým způsobem poskytujete žákům s OMJ podporu v rámci svého předmětu?
6. Vnímáte jiný přístup ve výchovně vzdělávacím procesu k žákům s OMJ přicházejících z Ukrajiny po začátku konfliktu oproti ostatním žákům s OMJ? Pokud ano, v čem?
7. Jakou máte zkušenost s přijímáním žáků s OMJ přicházejících z Ukrajiny do ŠPZ? Prosím popište.
8. Jaká podpůrná opatření v práci s žáky s OMJ přicházejících z Ukrajiny z důvodu ozbrojeného konfliktu jsou vám ze strany ŠPZ poskytována?
9. Jakým způsobem dochází na vaší škole ke zpětné vazbě s ŠPZ?
10. Vnímáte spolupráci s ŠPZ jako dostačující nebo byste uvítali další podporu či pomoc, případně jakou?
11. Jak hodnotíte podporu ze strany MŠMT?
12. Jak vnímáte podporu ze strany vašich kolegů, vedení školy?
13. Jak vnímáte roli asistenta pedagoga, pokud byste ho měl nebo máte ve třídě k žákovi s OMJ?
14. Kdo další vám poskytuje podporu či pomoc při práci s žákem s OMJ než výše zmínění?
15. Jakou další pomoc a podporu byste uvítal/a vzhledem k práci s žáky s OMJ?

Doplňující otázka:

16. Chtěl/a byste něco ještě dodat?

Příloha 3 – Informovaný souhlas

Souhlas s účastí na výzkumu

Já níže podepsaný/á souhlasím s mou účastí ve výzkumném šetření. Potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s cílem daného výzkumu. Jsem si vědom/a, že mohu svoji účast kdykoli v průběhu přerušit či ukončit. Má účast je dobrovolná.

Souhlasím se zpracováním anonymizovaných dat. Byl/a jsem seznámena s tím, že se mé jméno nebude ve výzkumu vyskytovat.

Souhlasím – nesouhlasím* s nahráváním zvukového záznamu rozhovoru pro účely výzkumného šetření.

*(nehodící se škrtněte)

Jméno a příjmení účastníka:

V..... dne

Podpis:

Příloha 4 – Ukázka analýzy – rozhovor s ředitelkou B

J: Děkuji, že jste si na mě, udělala čas. Informovaný souhlas máme podepsaný, tak bychom mohli přejít k první otázce, a to, jestli jste zaznamenala od začátku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině nárůst počtu žáků na druhý stupeň s OMJ přímo z Ukrajiny?

1 ^{nárůst} Ř: Určitě. Samozřejmě.

J: Ten počet se v průběhu let trvání války na Ukrajině výrazně mění nebo (...)

3 Ř: Tak ono je to takové bych řekla to číslo zvláštní, protože ono se to neřeknu
každým dnem, ale ^{fluktivně} každým měsícem mění. Kdybychom k dnešnímu dni počítali žáky
5 z Ukrajiny, kteří tady byli, tak se bavme o nějakém čísle sedmdesát možná
sedmdesát pět. Ale oni poměrně ^{fluktivně} hodně fluktují. Fluktují za A z důvodu toho, že se
někteří ^{fluktivně} vraceli zpátky na Ukrajinu, další fluktují v rámci České republiky, to znamená,
2 že Praha pro ně není to top a stěhují se třeba do Karlových Varů, stěhují se do Brna,
Ostrava a podobně. A další fluktují směrem na západ. Setkali jsme se s Německem
9 s Kanadou dokonce a podobně. To je jedna věc k současnému září 2024 jsme jich
měli 42, v současné době, to je ve výkazech přímo, v současné době jich máme asi
11 ^{počet} 36, 37 na celé základní škole.

J: Pijde vám tedy, že počet žáků od začátku trvání války na Ukrajině ustává nebo se počet zvyšuje.

13 Ř: Je to dané tím, že škola má danou ^{prostorovou} spádovost, tím pádem ti, co jsou spádoví
k nám, ti vlastně mají tu možnost, tu prioritu, že bychom je měli přijmout. Jenomže
my jsme také ^{limity přijímání} omezení kapacitou, a nejen kapacitou školy, ale hlavně kapacitou tříd.
14 To znamená že do druhých a třetích ročníků v současné době nevezmeme ani Čecha
ani Ukrajince, protože ty ročníky jsou ^{limity přijímání} naprosto beznadějně plné. Tím pádem my
12 vlastně musíme ty žáky odmítnout. To je jedna věc. Dále se hlásí děti, které k nám
spádové nejsou, to ^{spádovost} znamená že jsou spádové na jinou školu v rámci Prahy 5, nebo

19 dokonce i z Prahy 13, protože sídlíme na hranici Prahy 13, ale tyto žáky my
nebereme. To znamená, že ono to je opravdu vázané na takové... bych řekla... je to
21 ve frontách toto, a navíc ještě je to tím, kde oni seženou ubytování. Tady v
(vynecháno) je ubytovna, to znamená, že opravdu ten náraz, kdy ta ubytovna se
23 plnila byla ^{navíc} obrovská a dosáhlo to takové špičky ledovce, kdy těch Ukrajinců sem
přišlo opravdu moc, protože ta ubytovna se plnila. Teď už tady místo nemají, to
25 znamená, bavme se o jedincích, ale berme to tak, že je to v rámci toho bydlení. Dále
si musíme uvědomit, že řada z nich sem přišla na Lex Ukrajina, ale mají tady již
27 dávno zakoupené byty (ať už je to Waltrovka, U Kříže) to znamená, my tady nejsme
jako sociální oblast. To je další věc. To znamená že tyhle okrajové části, nebo tam,
29 kde těch ubytoven je více a podobně, tak tam samozřejmě ta situace bude naprosto
odlišná. Takže my momentálně, co se týče vlastně (J) je oblast, která je vlastně
31 bohatší, pokud to řeknu takhle.

J: Rozumím. Kolik žáků v současné době dochází na druhý stupeň vaší školy?

Ř: Toto je k 1.9., takže dva..., 15.

J: Když ještě chvíli zůstaneme u přijímání žáků z Ukrajiny od započetí válečného stavu, tak jakým způsobem se k vám dostávaly nové informace. Ta situace byla hrozně rychlá a bylo třeba rychlého jednání?

33 Ř: Informace byly přes ^{z obce} městskou část Praha 5, jako od zřizovatele, přímo nám chodily
informace z ^{obce} odboru školství a samozřejmě duplicitně mohly chodit i z magistrátu
35 hlavního města Prahy, protože zřizovatelem je městská část Prahy 5, magistrát zase
naopak řeší ty správní řízení různé, to znamená, že dostávali jsme toky informací,
37 ^{z obce} městská část, magistrát, MŠMT.

J: Jak hodnotíte informace, které chodily?

(2)

49 ^{hodnocení info} Ř: Abych řekla pravdu, tak úplná prodleva tam nebyla, ale na druhou stranu si
myslím, že tyto orgány jako bylo MŠMT, jako byl magistrát hlavního města, úřad
51 městské části nevěděl vlastně o co se jedná s touto situací jsme se nikdy nikdo
nesetkal a ve své podstatě všichni vařili z vody. Jo? To znamená, že vlastně,
63 dodělala se dočasná ochrana na území České republiky, to znamená, že oni
dostávali víza, dostávali víza na jeden rok jenže než se zřídil třeba úřad KACPU, že
jo, který vlastně řešil tyhle cizince, speciálně ty Lex Ukrajina, tak to nějakým
65 způsobem nějakou chvíli trvalo. A posléze se samozřejmě, když jste tady v České
republice do 90 dnů ^{první postavení zájezdu} pobytu, tak jste něco jako turista, takže nemáte absolutně nárok
67 na přijetí do základní školy, nebo jakékoli jiné školy. Zatímco když máte vízum
s dlouhodobým pobytem, tak se vlastně na vás ^{první postavení zájezdu} padá školský zákon a tím že pokud
69 jste na území české republiky déle než 90 dní, tak musíte automaticky být přiřazena
do nějaké školy. Tam kde máte trvalé bydliště. Tam se vlastně jednalo o to, že ten
51 dotyčný si musel nějakým způsobem zaregistrovat, v rámci české republiky, ale
samozřejmě měl ještě udat pobyt kde bude pobývat. Tom znamená nějaké adrese,
73 potom na té adrese, kde on by pobýval, tak samozřejmě byla spádovost té školy.
Takže nějaké ^{hodnocení info} informace jsme dostávali ale myslím, že to ^{hodnocení info} nebylo nejhorší, nebylo to
55 ani nejhorší, ale poměr ^{hodnocení info} cena výkon, protože se nikdo k tomu neuměl postavit, nikdo
nevěděl ^{hodnocení info} vlastně nic, tak bych řekla, že ty ^{hodnocení info} informace byly výrazně lepší než během
37 COVIDU.

J: Takže nejvíc za vás v tu dobu bylo potřeba vyřešit situaci víz do fáze azylantů?

^{první post. zájezdu}
Ř: ano.

J: Bylo třeba nějakých úprav? Ať už v personálním zajištění, v rámci budovy apod.?

3

- 59 Ř: Ne. My v rámci prostoru nemáme co nabídnout, protože jsme totálně plní. To ^{limity přijímání} znamená my máme své kmenové třídy to znamená 18, jiné kmenové třídy nemáme.
- 61 Potom máme odborné pracovní, a tak nebyla možnost zřít třídu, která by byla ryze ^{limity přijímání} ukrajinská, a to z důvodu prostorových, to je věc jedna. Z důvodu personálních
- 63 nebylo co řešit, protože ^{person. zajištění} máme personál plný to znamená, že nemůžu pobírat lidi nadstandard k někomu, k něčemu a posléze jestli se jedná o ukrajinského asistenta,
- 65 to znamená, kdy už byly finance, jak třeba z magistrátu třeba vypisované různé granty kde si člověk ^{NP} upsal na ukrajinského asistenta apod. tak já se přiznám, že jsme
- 67 touhle tou cestou nevolili. Protože my nejsme schopni pobrat těch Ukrajinců na třídu deset a ani v rámci toho, že za vzdělávání zodpovídá ředitel bych do toho v životě
- 69 nešla. to znamená na třídu jsme, když jsme jako ^{limity přijímání} přijímali, tak maximálně 3 nebo 4 ^{limity přijímání} Ukrajince byl max, podle toho, o jaké šlo o složení třídy. Zase, ne do každé třídy je
- 71 vhodné integrovat někoho v uvozovkách dalšího, protože už tam jiné OMJ, to znamená, můžou tam být Vietnamci, můžou tam být Čiňani, můžou tam být Němci
- 73 samozřejmě, může tam být jiná národnost. Což se nám bohužel nepovedlo ve třídě 8.B., kde ty národnosti jsou opravdu strašně moc diferencované a jde ^{upředlen} to na úkor
- 75 ^{oček. dětí} vzdělávání našich dětí, ale ono to tak bylo nastavené, že oni takto přišly do první třídy, to znamená, že potom už jen pár dětí bylo přijato na základě nějakých různých
- 77 žádostí o přestup z jiných základních škol nebo přestěhování do této lokality, ale od samého počátku byla tato třída strašně multikulturní. To znamená, že sem chodili dva
- 79 Francouzi, kteří se narodili tady v české republice, rodiče bilingvní, takže vyplynulo to tady z toho, ale říkám, tam potom se ty nůžky rozevírají. Takže my jsme řídili plus
- 81 minus vždycky, když se na to člověk podívá, tak aby se dokázali integrovat, aby když už jich je 5, 6, tak tvoří enklávu, nejsou schopni se integrovat, nejsou schopni

- 83) komunikovat v českém jazyce, mluví v ukrajinštině, nedělá to dobrotu, zkrátka to ^{vypadá na} vzdělávání jde pak na úkor českých dětí a samozřejmě jich samotných.

J: Tím jsme si pravděpodobně odpověděli i na další otázku, jen ji pro jistotu položím. Zda poskytujete podpůrné personální zajištění pro žáky s OMJ. Ukrajinského asistenta neposkytujete a v současné době není...

- 85) ^{AP} Ř: Není a nesouhlasím s ním.

J: Rozumím.

- 87) ^{AP} Ř: Nesouhlasím s tím, protože nerozumím tomu, proč by, když je integrujeme, tak jim se snažíme teda nějakým způsobem ^{AP / jazyk} dosypat jazyk český, tak proč by tady měl být asistent v ukrajinštině a všechno jim překládat. To pozbývá toho, co vlastně chceme.
- 89) V tom případě se pak bavme, ^{ukraj. školy} vytvoříme pak ukrajinské třídy, kde tedy bude ukrajinský učitel a ukrajínští asistenti a ať se ty děti vzdělávají ve svém jazyce, to znamená
- 91) v ukrajinštině, myslím, že těch učitelů je tady spousta, chtělo by to i distanční výuku, samozřejmě, to znamená, že ^{selon neproze} kdyby tady magistrát fungoval a MŠMT fungoval, tak
- 93) poskytnou prostory, děti dostanou nějaké ipady, v uvozovkách online výuku, kde by tam mohli být i asistenti, kteří tady hledají zaměstnání. ^{AP} Nejenom asistenti, ale mohli by
- 95) to být národnosti ukrajinské, kde by teda nějakým způsobem bylo plátno, kde by online vyučoval nějaký učitel, rozdaly by se knížky, podle kterých jedou na Ukrajině,
- 92) sjednotily by se knihy, protože tam je diametrální rozdíl mezi těmi oblastmi. Jsou oblasti mluvící rusky, jsou oblasti mluvící ukrajinsky, tak to už je první velký zásek a
- 99) ^{konceptuálně} tam by se vzdělávali online a pomálu v uvozovkách v odpoledních hodinách by se mohli vzdělávat i po ^{konceptuálně} nějakých skupinkách adekvátně věku toho dítěte. To znamená 4
- 101) hodiny dopoledne by mohly mít výuku menší děti 4 hodiny odpoledne ty starší děti, naopak zase dvě a dvě hodiny odpoledne by mohli mít výuku děti které by byly na
- 102) ¹⁰² onlinu. To znamená cokoli jde pro to udělat to, tohle to by mi nepřišlo jako šťastné

řešení (ukrajinský asistent). Potom jsme se bavili adekvátně od toho. Mezi námi,
105 když má někdo dočasné vízum tak nepředpokládám, že by tady měl zůstat na trvalo.
To znamená, že nutit mu ten český jazyk není značka ideál, mě by se taky nelíbilo,
107 kdybych hledala azyl a našla bych ho v Německu, že by mě nutili se učit němčinu.
Jako ano, ať se učím němčinu, protože žiju v jejich prostředí, nevím, jestli tam budu
109 žít rok nebo dva, tak rozhodně bych teda, pokud bych nad tím přemýšlela, bych se
chtěla učit češtinu, kde bych měla nějakou online výuku češtiny a potažmo dvě
111 hodiny němčiny za týden abych si uměla říct o chleba, abych si přečetla základní
nadpisy a tak dále. potom by záleželo na každým dál, jak by to pobral, protože máte
113 děti, které jsou šikovné a jazyk je hrozně baví a ať přijdou do Španělska, Francie,
Německa, tak se zkrátka budou učit kdekoli, jakkoli, kdykoli, protože vzdělání je jejich
115 prioritou a jazyky je třeba zajímají. Máte dítě, které se nebude vzdělávat i kdyby bylo
v Kanadě i kdekoli jinde, jim je to zkrátka šumák, a od toho se to všechno odvíjí.

J: Když jste dané žáky zařazovali do ročníku volili jste ročník nižší nebo věkově s vrstevníky.

117 Ř: Vždycky dolů.

J: Vždycky jde o rok níž?

119 Ř: Ano, vždycky jde o rok dolů. Právě z důvodu jazykové bariéry. Tam je právě
problém ten, že pokud zařazujete, nebo respektive, nejlépe jdou na tom děti, které
121 nastupují do první třídy, protože tam je ta startovní čára nula, nula pro všechny
z mateřské školy, tak už je oťukaný, nebo ty děti ví a umí a umí nějakým způsobem
123 k tomu jazyku postavit. Ale pořád je ta startovní čára pro všechny v podstatě nula.
Nicméně postupem času, samozřejmě, když jsou ještě na prvním stupni tak ještě ta
125 druhá třída pořád jde. Když skočíte do třetí třídy jsou tam vyjmenovaná slova, je to

- pro ně peklo na zemi, to říkám naprosto otevřeně, proto volíte tu cestu než ho dát do
127 třetí třídy, dáte ho do druhé aby měl nějakou šanci si ten český jazyk osahat, protože
český jazyk není jenom výuka českého jazyka, ale je to prostředek ke vzdělávání
129 v dalších předmětech, matematiky... a to znamená i kdyby to dítě počítalo jak
„spartasu“ tak umí zkrátka pouze ty funkce sčítání, odčítání, násobení a dělení, ale
131 nepřečte si nic jiného, neporozumí tomu, bude mít zkrátka ty bariéry.

J: Děkuji za vysvětlení. Ještě jednou otázkou zůstaneme u přijímání žáků z Ukrajiny. Jak hodnotíte proces přijímání žáků s OMJ z Ukrajiny od začátku ozbrojeného konfliktu oproti přijímání ostatních žáků s OMJ, kteří nepřicházeli z Ukrajiny? Liší se přístupově?

- Ř: Všude do školství je nastavený jinak ale pořád není úplnou překážkou integrovat
133 Ukrajince, než teď jsme měli žádost od dvou argentinských dětí a pokud ten rodič
nemluví ani anglicky, tak my se s ním těžko domluvíme, protože španělsky tady nikdo
135 neumí. A dítě do druhé třídy, protože věkově spadal do třídy a do druhé třídy bychom
ho zařadili tak tady na sebe nebudeme koukat. To říkám naprosto otevřeně, protože
137 tady nikdo neumí španělsky ani slovo. A to je ten problém, že přeci jen co se týče té
ukrajinštiny tak je hodně podobná té ruštině a pořád tady jsou ještě učitelé, kteří tou
139 ruštinou vládou a dokážeme se nějak domluvit to je věc číslo jedna. Věc číslo dva,
že hodně Ukrajinců už mluví anglicky, to znamená, že nějaké indicie, k tomu v rámci
141 té komunikace angličtiny jsou, ale zatímco přijde Španěl se španělštinou bez
angličtiny tak ti je katastrofa, tam teda potřebujeme překladatele, abychom se někam
143 dopracovali. To je jedna věc. Další věci jsou, jak jsem říkala ty oblasti, je oblast kde
opravdu dítě se během dvou let začlení takovým způsobem, že v češtině udělá
145 takový pokrok, že není na vocase té třídy, ale je v té první polovině, kde ty děti jsou
zdatnější komunikuje česky a funguje a jsou děti, které tady pět šest let a neumí
147 téměř nic, to znamená, záleží opravdu na tom dítěti a my ho nezlomíme vejpúl
abychom ho naučili něco, to nezlomíme ani naše děti Čechy. Buď to dítě chce, anebo

čím del
dítě

7

čtenář dítě

- 149 nechce. Anebo může, a nemůže. Má strop a nemá strop. Takže se jedná tady o to. A ještě se jedná o to z těch oblastí, ^{jazyk} jestli oni vůbec umí latinku. Některé děti přicházejí
- 151 do osmé třídy a měli jenom azbuku a angličtinu v životě neviděli. A stejně se s tím dokomunikujete protože ten jazyk je, ^{jazyk} heřeknu podobný, ale přeci jenom nějak
- 153 porozumíte.

J: Teď následuje oblast otázek ohledně spolupráce se školskými poradenskými zařízeními vzhledem k žákům s OMJ z Ukrajiny. Probíhá spolupráce mezi vaší školou a ŠPZ vzhledem k žákům, kteří sem přišli po ozbrojeném konfliktu na Ukrajině?

- 155 Ř: Ano, my to máme tak, že máme (dané pracoviště) a jak jsme posílení, protože máme konkrétně paní magistru XY, která nám vychází vstříc, a hlavně v rámci spolupráce vychází vstříc, takže tohle je perfektní. Nicméně uvědomme si to, že ta
- 157 poradenská zařízení ^{limity ŠPZ} jsou plná Čechů, kteří zkrátka ^{limity ŠPZ} nemají termíny na vyšetření a teď do toho přišla kvanta Ukrajinců a ten vzorek Ukrajinců přišel stejný, jako kdyby
- 159 vzorek Čechů odešel na Ukrajinu, to znamená děti velmi chytré, děti pomalé, děti nadané, děti podprůměrné a tak dále, děti bez zájmu k učení, s poruchami ve
- 161 vzdělávání, děti s poruchami chování čili tento samý vzorek, kdyby odešel z české republiky tam přišel teď sem a poradny nejsou teďko schopny tohle všechno
- 163 zpracovat, nejsou schopny. ^{odveta} Snažíme se, to znamená, tak kde, vidíme nějaký průšvih, nebo si nejsme jisti, tak samozřejmě s paní magistrou spolupracujeme, nejenom ní,
- 165 máme samozřejmě i další poradny, ale je to o místech a je to o časové dotaci, kdy daného vyšetří. Průšvih ještě je ty jejich testy jsou tak ^{specifické testy - testy ŠPZ} specifické, že oni tomu zkrátka
- 167 nerozumí, to znamená, že tam někdy musí ^{musí} přijít překladatel, který pomáhá s vyšetřením, protože to dítě má ^{jazyk} jazykovou bariéru.

J: takže ta oboustranná spolupráce tam je. Je vůle, ale je mnoho dětí.

8

169 Ř: Přesně tak, a ještě ta ^{nej} jazyková bariéra, kdy samozřejmě to dítě nepřečte, není schopen vykonávat ty věci to znamená musí to být okrájené, ale zase ten speciální pedagog musí rozhodnout, které ty testy to budou tak aby byly vhodné pro tu Ukrajinu, ale zase říkám, už je ^{dobře} dlouhá doba, tak ty poradny k tomu přistoupily úplně jinak a už samozřejmě vidí ten nástroj jak to dítě vyšetřit pokud s ním komunikuje.

J: Tedy víte, že nějaký žák ze druhého stupně vyhledal služby ŠPZ?

Ř: Určitě, navštěvují.

J: Jaká podpůrná opatření jsou poskytována ŠPZ?

175 Ř: Dostáváme předem doporučení, ve kterém je podpůrné opatření většinou se jedná o dvojky o trojky, někdy se jedná o ^{PO} asistenty pedagoga, většinou sdíleného asistenta pedagoga, protože již ve třídě asistenta pedagoga máme, v některých případech je to dvojka jenom, ^{PO} podpůrná opatření, a jsou tam metody a samozřejmě nastínění nějaké spolupráce, úlevy pro to dítě a vždycky ^{spolupráce} je to konzultované s tím daným učitelem, většinou na prvním stupni jsou to třídní učitelé, na druhém stupni jsou to ti, kteří učí češtinu, protože jsou to většinou problémy v tom jazyce. Do jaké míry se jedná o poruchu, do jaké míry se jedná o ^{poruchu} jazykovou bariéru je to, řeknu otevřeně, na hraně.

J: Tedy v některých doporučeních tedy je ten sdílený asistent...

185 Ř: Ano, pokud my ho máme, samozřejmě. Pokud ho nemáme, tak většinou se nám nestávalo, že by nám ho dali, abychom si ^{AP} asistenta sehnali přímo k ukrajinskému dítěti, to ne, to jsme ještě neměli, nezažili.

J: Podle toho co říkáte vnímám, že spolupráce se ŠPZ a školou je dostatečná...

9

- 187 Ř: V případě naší školy bych řekla, že ta spolupráce je dostatečná. ^{dobře rozumím} V případě jiných škol vím, že si ředitelé stěžují na to, že ta spolupráce taková není. Ale říkám my máme štěstí, na magistru XY, která opravdu sem chodí téměř jednou za 14 dní, ve středu, která se nám tady ^{ochůta} věnuje, kterou když poprosíme přijde do té třídy a přijde se vysloveně podívat na to dítě, pozve si ho do poradny. To je deviza. To ostatní třeba neudělají.

J: Takže tu zpětnou vazbu pak dostanete.

- 193 Ř: ^{zpětná vazba} Přesně tak.

J: Dostáváme se k poslednímu bloku, který se týká podpory pro vás, pro ředitelku školy. Jak hodnotíte podporu vás, ze strany zřizovatele a MŠMT?

- 195 Ř: Co se týče tohoto, dostali jsme různé ^{malou zprávu} slovníky, ^{MŠMT i.v.} materiály metodické, učebnice, takže tohle to tady opravdu bylo a od různých organizací, MŠMT nám pravidelně zasílá Lex Ukrajina, příručky obnovuje, samozřejmě doporučí a zasílá. Městská část nám ^{mal. zprávu} pomáhá materiálně. To určitě ano. To zas velký problém není. Tady je problém, že ve své podstatě i česká školní inspekce, když se přišla podívat, tak se přišla podívat, jak je začleňujeme, protože tohle v takovém množství, takovýhle stav se nikde neobjevil. To znamená, že ve své podstatě, ty školy byly ^{konceptnost} hozené do něčeho a nevěděly, jak to uchopit a každá ta škola to uchopila jinak a teprve posléze se nějakým způsobem začala ^{konceptnost} stanovovat ta metodika. To znamená je to přesně obráceně. Řeknu příklad, když bych měla vyrobit speciální třídu, tak bych noty na buben, podle čeho ta třída pojede, co tam bude, jak tam bude. Tady to bylo obráceně. Nejprve se vybudovalo něco a potom se stavilo to, podle čeho se pojede. ^{konceptnost} Ten proces by obrácený. Což je samozřejmě chyba. I když přicházeli studenti do české republiky, a říkám za mě přicházeli studenti z Afriky, kteří uměli anglicky, byli to

- často lidi z Konga a velmi často studovali geografii, v Poděbradech byla jazyková škola, dokud ti studenti se nedostali na úroveň A2 z českého jazyka, tak nebyli vpuštěni do normální školy. Takže ti studenti tam pobývali půl roku a měli intenzivní výuku českého jazyka, 6 hodin denně. Měli možnost chodit na různé aktivity, ať už to byly přednášky, na filmy, kulturní akce, ale vše se točilo podle českého jazyka. protože oni chtěli studovat v českém jazyce. Oni tady neměli možnost studovat v jakémkoli jiném jazyce. Takže pokud oni se nedostali na určitou komunikativní úroveň, ve které byli schopni se dokomunikovat a stále se zdokonalovat, tak nebyli přijati na školu. Nebylo to možné. Tady si myslím, že došlo k té chybě, že opravdu se měly udělat ukrajinské školy, třídy, prostory vyhradit a nějakým způsobem, jak jsem již říkala, jet v ukrajinštině, dosypávat hodiny češtiny, aby oni se domluvili tady na území a potom se bavme co se stane. Ta válka musí jednou skončit. Není možné, aby trvala, i když je to dlouhodobý proces. Ale pokud skončí, tak je otázka, jestli tyto děti se vrátí zpátky nebo ne. Tak tedy náš stát spoléhá na to, že tito lidé, kteří sem přišli na Lex Ukrajina se vrátí zpátky, otázka je, kdo je donutí, jít zpátky. Ale posléze děti, které integrujeme, my nepočítáme vlastně s tím, že by se měli vrátit na Ukrajinu. Protože my je tu dosypáváme českým jazykem, což..., první jazyk je jejich první mateřský jazyk ukrajinština, kterou oni tady vůbec nemají. Na těch školách, takže oni stagnují. Takže oni sem přišli do 4 třídy, má být v 5, ale je ve 4, bude tady do třídy imaginární, řeknu do 6, to už je jedno a vrátí se zpátky na Ukrajinu. Co umí z ukrajinštiny? A bude mít základní vzdělání. Já nevím, neznám jejich systém, ale každý region ho má jinak, ale on umí jen ukrajinsky mluvit, to je samé jako vy umíte hezky česky, ale když budete dělat zkoušky z češtiny někam, tak vám to stačit nebude. Máte komunikativní úroveň je tu na střední školu. To znamená, že ukrajinštinu úplně upozadí, asi s ní mluví doma, ale na komunikativní úrovni, ale ne

- na té, co by měl umět. Takže tento systém mi zcela otevřeně uniká. Tady je to, co
237 vlastně chce, Lex Ukrajina je delší dobu, tak bych od tohoto státu viděla tu
konceptnost, kde by vytvořili ukrajinské školy. Umí ty děti tak dobře česky? Budou
235 tady zůstat? Pro české školy je to obrovská zátěž. Bavme se o tom, že ten
Ukrajinec zůstanete na trvalý pobyt, ne Lex Ukrajina, bude tady žít, i před Lex
237 Ukrajina tady bylo hodně Ukrajinců, tak samozřejmě se integrovaly, ale ty děti byly
nuceny se učit češtinu od nevidím do nevidím, protože věděli že tu zůstanou a budou
239 se posouvat na střední školu, a věděli, že když ty rodiny měly šikovná děcka, tak
věděli, že pokud tu češtinu nezvládnou, tak nezvládnou ani střední školu. Protože
241 střední škola není povinná. Základní ano. Takže horkotěžko vyšli základní školy, pak
šli na učňáky, pokud zbylo místo, my sami máme silné ročníky a tam to místo pro ně
242 nezbude. Takže mi to vadí ta nekonceptnost, a to Lex Ukrajina máme 3 roky.

J: čekala byste, že to bude tedy vymakanější, když to tak řekneme.

- Ř: Tak. Čekala bych od toho MŠMT, čekala bych, že to bude promakanější. Berme to
245 tak, že Praha je nevýhoda, je drahá, bohatá, samozřejmě se sem stahují, ale jen ti
bohatí, kteří na to mají. Mají své zázemí bydlící. Když jim nabídnete nějakou
247 Kotěhůlku, tak hodí stop stav, nikam nejdu. Praha je stát ve státě. A vždycky byla a
byla se vším. Je obrovsky kulturní a soustřeďuje se sem vše, kultura, školství,
249 ekonomika. Zatím co, když přijedete do Jablonce, tak to není takové lákadlo, není to
nic. Kdo vám půjde z Ukrajiny do Jablonce? Musíme to brát ve vztahu, kde se
251 nacházíme.

J: Vnímáte podporu ze strany ped. pracovníků?

- ped. pod. OK*
Ř: vzhledem k tomu, že pedagogický sbor je tady velmi empatický, vzdělání, sociálně
- 253 silní a dělají pro ně alfa a omega. Ale to neznamená, že to dítě chce. Když nebude *chítel - vol* chtít, tak to dělat nebude. Vždycky záleží na tom dotyčným. Rodič může působit, *chítel - vol*
- 255 škola taky, ale pokud dítě řekne, že to tak dělat nebude, tak nebude. Otázka je kdy k tomu dospěl. V šesti letech jde do školy opracovaný jedinec, který je schopen něco
- 257 řešit a nějak se k tomu postavit. Výchova do 6 let je na rodině. Respektive do 3 let, období vzdoru, MŠ, ovlivněné, v 6 je to utvořený jedinec a ten do školy jde. Jak ta
- 259 rodina ho připraví na ten přestup, jaký zájem má, to vše zkrátka to dítě přejímá. A to dítě tady v uvozovkách jede dál. *ped pod OK* Takže podpora je obrovská, nehledě na to, že tady
- 261 *pers. registru* máme koordinátora pro OMJ a ten nějak zaštiťuje výuku češtiny jako prvního cizího jazyka, protože pro ně, je první cizí jazyk čeština, druhý jazyk angličtina. Máme
- 263 *podpr* podporu ze šablon. Máme 4 skupiny výuky. Podpora *ped i pod. OK* je obrovská ze strany pedagogů.

J: A pak pokud to vztáhneme na rodiny žáků, jsou spolupracující, podporující?

- 265 *vše rodiny (chítel rodina)* Ř: Záleží na vizi rodiny. Jestli tady zůstanou, to jsou běžně ti, co se slučují, maminka byla na Ukrajině, tatínek zde pracoval, což je běžný scénář, a maminka s dítětem *chítel rodina*
- 262 sem přijedou. Oni tady zůstanou. Tato rodina se snaží pro to dítě udělat maximum. Aby dítě prospívalo, doučují po vlastní ose doučováním. Potom máte rodiny, které
- 269 sem přišly za lepším, ale to vzdělání není prioritní. Těch scénářů je kvantum. Děti, co nechodí do školy, maminka nemá přehled, neví co to je omlouvat, má dvě práce, a
- 271 dítě prolitává systémem, ale kontrolní systém nefunguje, rozumíme OSPOD.

J: Máte ještě někoho, kdo vám poskytuje podporu?

Ř: Jsou to většinou neziskové organizace, jako META, Dítě v tísní, tyto organizace a
273 další, ^{organizace} vzdělávací centrum pro cizince, snaží se nabízet spoustu aktivit, odkazů pro
žáky z Ukrajiny. Existuje toho spousta, ale zase ^{číslo - rodina} musí dotyčná rodina chtít. My jim
275 nemůžeme organizovat volný čas. A my zase nemůžeme přejímat věci abychom jen
učili ukrajinské žáky a další zbytek třídy, ^{skoro všichni - děti} ten větší, byl v éteru a jim se člověk
277 nevěnoval.

J: Je něco, co byste ještě jako pomoc uvítala?

Ř: Aby ^{ukraj. školy} zřídili ukrajinské školy, dočasné. To by byla jediná a základní podpora, která
279 by byla na místě.

J: Máte ještě něco, co byste ráda dodala?

Ř: Asi ne.

Příloha 5 – Ukázka analýzy – dotazník s pedagogem BČ

BČ

1. Jaký předmět učíte?
1 Český jazyk

2. V jakém ročníku, ročnících učíte?
6, 8, 9. ročník

3. Kolik žáků s OMJ, kteří přišli v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině ve svém předmětu/svých předmětech učíte?
3 Momentálně 5, ale bylo jich v jednu chvíli přes 10, postupně různě odcházeli, ^{minimálně} ^{počles} ~~propadali~~, stěhovali se.

4. Jakým způsobem se k vám dostávaly nové informace, jak s žáky s OMJ přicházejících na základě ozbrojeného konfliktu na Ukrajině pracovat?
1 Nedostávaly, nastoupila jsem po vysoké a sama jsem si vše dohledala, postupem času začaly chodit ^{emaily}, ale to už bylo ^{celkem pozdě}. Na výšce o učení Čj jako ^{informa vedel syn} druhého jazyka - nula.

5. Jak hodnotíte připravenost vaší školy na přijímání nových žáků s OMJ v důsledku útoku na Ukrajinu?
1.1 ^{slava chvaly} ^{podpora učitelů} Velmi dobrá. Vedení zavedlo doučování (i třeba v rámci výuky) jen pro OMJ, což bylo skvělé. Pro mě největší problém byl, že jsem jako čerstvě vystudovaná češtinářka zjistila, že umím češtinu učit jen české děti. Obor Čj jako druhý jazyk je za mě úplně kompletně jiný obor a nikdy jsem se s ním neztotožnila.

6. Jak vnímáte podpůrné personální zajištění pro žáky s OMJ na vaší základní škole

sem chvaly
Velmi dobré.

7. Jak nahlížíte na nárůst žáků s OMJ, konkrétně v posledních dvou letech v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině, vzhledem k vaší práci?

- 13 ^{póhles} ^{rovičist}
Nám naopak ubývají - nejhorší byl 1. rok mého nástupu po vysoké, to přibývali ve velkém a v jednu chvíli jsem měla do jedné třídy i 6 žáků s OMJ, kteří měli každý
- 15 ^{jazyk} ^{zablen}
totálně jinou úroveň Čj, takže jsem na každou hodinu pro každého z nich dělala ^{maximální pozornosti} ^{zablen}
přípravu zvlášť - myslela jsem, že brzy zešlím.

8. Jakým způsobem poskytlujete žákům s OMJ podporu v rámci svého předmětu?

- 17 ^{poslyt. podp.}
Momentálně jelikož už jsou všichni po adaptačním období, tak už minimální, odpouštím jim většinou specifické chyby typu chybějící diakritika, povoluju jim u něčeho ^{poslyt. pod.} překladač, pokud be překladač, pomohu jim ^{poslyt. pod.} sama vysvětlit význam slov, je většinou v jejich zájmu, že chtějí konec úlev, aby vše zvládli jako ostatní spolužáci -
- 19 ^{poslyt. pod.} ^{poslyt. pod.}
např. i kvůli přijímačkám. Dávám jim možnost opravy při neúspěchu, ze začátku jsem je nevyvolávala na hlasité čtení, pokud se sami nepřihlásili, ale postupně to
- 21 ^{poslyt. pod.}
odbouráváme. Doumlouvám se s nimi ^{individualnost} individuálně a společně hodnotíme, kam se posunuli a co už kam už se můžeme posunout a kam ne.
- 23

9. Vnímáte jiný přístup ve výchovně vzdělávacím procesu k žákům s OMJ přicházejících z Ukrajiny po začátku konfliktu oproti ostatním žákům s OMJ? Pokud ano, v čem?

- 25 ^{rozděly různě}
V rámci naší školy ne.

10. Jakou máte zkušenost s přijímáním žáků s OMJ přicházejících z Ukrajiny do ŠPZ?

Prosím popište.

individualita *limity ŠPZ*
27 Jako s každým jiným dítětem, PPP nehodnotí většinou jejich jazykovou bariéru, ale specifické potřeby, poruchy. Žáci s jazykovou bariérou u nás po většinou nemají napsaná PO z poradny, pokud ano, *ped. op.* tak většinou PO1.

11. Jaká podpůrná opatření v práci s žáky s OMJ přicházejících z Ukrajiny z důvodu ozbrojeného konfliktu jsou vám ze strany ŠPZ poskytována?

29 To samé co MŠMT. - *nijasná odpověď*

12. Jakým způsobem dochází na vaší škole ke zpětné vazbě s ŠPZ?

31 Jednou měsíčně dochází paní z PPP, se kterou má škola dlouhodobou spolupráci a *ochota* vše konzultujeme, často konzultujeme i emailově či telefonicky.

13. Vnímáte spolupráci s ŠPZ jako dostačující nebo byste uvítali další podporu či pomoc, případně jakou?

hodno cenit
V rámci žáků se specifickým potřebami, ano.

14. Jak hodnotíte podporu ze strany MŠMT?

33 *rády zabírají*
Ale asi už lepší. Mě to položilo na začátku, protože jsem byla úplně začínající češtinář, dostala jsem 4 třídy na ČJ, v každé minimálně 3-4 OMJ a děti s SVP, do toho třídnictví atd... *po starších os*
37 *Poradila jsem si.*

15. Jak vnímáte podporu ze strany vašich kolegů, vedení školy?

pedagogické podp. OK
37 Nebýt jich, zhroutil bych se. Obrovská pomoc od zkušenějších kolegů, velká *ped. podpor. OK* spolupráce, konzultace, sdílení materiálů, zkušenosti,.....

16. Jak vnímáte roli asistenta pedagoga, pokud byste ho měl nebo máte ve třídě k žákovi s OMJ?

39 ^{AP}
OMJ nikdy asistenta neměli, u nás mají asistenta jen děti s PO3 a výše, já mám
zatím jen tento rok zkušenost s asistentkou ve třídě a to u chlapce na vozíčku. J

17. Kdo další vám poskytuje podporu či pomoc při práci s žákem s OMJ než výše zmínění?

51 ^{po vlastní ose}
Všichni, kteří sdílejí své materiály, kteří vydali své učebnice online zdarma, kteří
nahrávají videa na youtube,...

18. Jakou další pomoc a podporu byste uvítal/a vzhledem k práci s žáky s OMJ?

53 ^{publ. pos. pers.}
Zapojení učitelů, kteří jsou vzděláni v učení ČJ jako druhý jazyk, protože jsem si
opravdu ověřila, že mé studium obsahuje pouze výuku ČJ pro děti, kteří česky umí
a je to jejich mateřský jazyk. V tomhle vnímám ve vzdělání mezery. ^{informa udít. 1971.}

19. Chtěl/a byste něco ještě dodat?

45 ^{ovítel-ial}
Osobně mám zkušenost převážně s velmi šikovnými OMJ dětmi, jsou i výjimky, ale
většinou to nemá co dočinění s tím, že jsou děti OMJ, ale poji se to se špatným ^{ovítel -rodice}
rodinným zázemím, sociálními podmínkami, atd. Ale jako češtinářce se mi velmi
ulevilo, že už žáci umí povětšinou dostatečně česky na to, aby jeli stejnou látku se
třídou a že jsou dostatečně motivováni se jazyk naučit, aby opravdu postupně
odbourávali všechny námi poskytnutá podpůrná opatření. ^{PO}