

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Řízení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na středních školách
Management of education for students with a different mother tongue in
secondary schools

Mgr. et Bc. Veronika Podhajská

Vedoucí práce: PhDr. Roman Liška, Ph.D., MBA
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání
Studijní obor: N AMGT

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

Praha 10. 4. 2025

Tímto bych chtěla především poděkovat vedoucímu diplomové práce, PhDr. Romanovi Liškovi, Ph.D., MBA, za odborné metodické vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl v průběhu zpracování diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce řeší problematiku vzdělávání žáků s OMJ na středních školách v ČR a možnosti jejich podpory v průběhu studia. Práce si klade za cíl analyzovat v praxi využívané strategie a metody práce s žáky s OMJ na různých typech škol, jejich porovnání a vyhodnocení s cílem navrhnout na základě zjištěných dat vlastní metodiku pro řízení vzdělávání žáků s OMJ na SŠ.

Prostřednictvím rozhovorů práce zjišťuje, zda ředitelé škol a učitelé v praxi uplatňují postupy aktivní podpory žáků s OMJ a zda žáci tuto podporu využívají a je pro ně smysluplná. Očekávaným výstupem je analýza a vyhodnocení uplatňovaných strategií.

KLÍČOVÁ SLOVA

metodika, odlišný mateřský jazyk, střední škola, vzdělávání cizinců v ČR, žák-cizinec

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of education of pupils with a different mother tongue (DMT) in secondary schools in the Czech Republic and the possibilities of supporting them in their studies. The thesis aims to analyze the strategies and methods used in practice for working with pupils with DMT at different types of schools, to compare and evaluate them with the aim of proposing, on the basis of the data found, an own methodology for managing the education of pupils with DMT at secondary schools.

Through questionnaires, the thesis finds out whether school principals and teachers in practice apply procedures of active support for pupils with DMT, whether pupils use this support and whether it is meaningful for them. The expected output is the analysis and evaluation of the applied strategies.

KEYWORDS

education of foreigners in the CR, high school, children with different mother tongue, methodology, pupil-foreigner

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	11
1 Aktuální situace v ČR v oblasti počtu cizinců.....	11
1.1 Dítě-cizinec v předškolním vzdělávání	11
1.2 Žáci cizinci na ZŠ	11
1.2.1 Integrace žáků-cizinců do základního školství.....	12
1.3 Žáci cizinci na SŠ	13
1.3.1 Podmínky přijetí žáků cizinců na SŠ	13
1.3.2 Jazyková příprava žáků	14
1.3.3 Maturitní zkouška z českého jazyka.....	15
2 Základní teoretická východiska ke vzdělávání žáků s OMJ na SŠ.....	17
2.1 Vymezení klíčových pojmů.....	17
2.1.1 Definice pojmu žák.....	17
2.1.2 Žák-cizinec	18
2.1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem (dále také s OMJ).....	19
2.2 Střední škola jako prostředí pro inkluzi žáků s OMJ.....	22
2.3 Proces vzdělávání žáků s OMJ na SŠ.....	23
2.4 Řízení vzdělávání žáků s OMJ na úrovni školy	24
2.5 Specifika žáků s OMJ na SŠ.....	26
2.6 Podpora žáků s OMJ ve škole.....	27
2.7 Role učitele a jeho příprava	27
2.8 Překážky a bariéry v odborném vzdělávání.....	28
2.9 Spolupráce školy a dalších aktérů	29
2.10 Mezinárodní srovnání – vzdělávání žáků s OMJ v Evropě	29

2.11	Shrnutí teoretických východisek	31
3	Legislativní ukotvení	33
3.1	Zákony, úmluvy, nařízení a vyhlášky	33
3.1.1	Mezinárodní dokumenty	33
3.1.2	České legislativní dokumenty, nařízení a vyhlášky	35
3.2	Metodiky MŠMT a další systémová doporučení	38
3.2.1	META, o. p. s.	38
3.2.2	Národní pedagogický institut České republiky	40
4	Současný stav bádání v oboru společného vzdělávání	42
5	Empirická část	45
5.1	Cíle výzkumu a výzkumná strategie	45
5.2	Kvalitativní rozhovor	48
5.3	Etické zásady kvalitativního výzkumu	49
5.4	Výběr vzorku pro výzkum	50
6	Sběr a analýza dat	51
6.1	Sběr dat	51
6.2	Polostrukturovaný rozhovor	52
6.3	Výzkumný vzorek	53
6.4	Průběh rozhovorů	56
6.5	Analýza dat	57
7	Výsledky šetření	58
7.1	Výsledky kvalitativního výzkumu	58
7.2	Tvorba metodické příručky pro školy: Jak na práci s žáky s OMJ	78
7.3	Formulář pro učitele jako nástroj pro plánování a sebereflexi podpory žáků s OMJ	

7.4	Další výstupy pro vedení školy a třídní učitele	80
8	Diskuze	81
	Závěr	84
	Seznam použitých informačních zdrojů	87
	Seznam příloh	93

Úvod

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) se v posledních letech stalo jedním z klíčových témat současného českého školství. Rostoucí počet dětí přicházejících z jiných jazykových a kulturních prostředí představuje nejen výzvu, ale i příležitost pro školy, pedagogy a vzdělávací politiku. Zatímco mezinárodní dokumenty i národní strategie deklarují rovný přístup ke vzdělávání a podporu jazykové inkluze, praxe často ukazuje, že systémová opatření zaostávají za skutečnými potřebami škol a učitelů.

Téma žáků s OMJ se dotýká nejen oblasti jazykového vzdělávání, ale i pedagogické diagnostiky, diferenciací výuky, komunikace s rodinou, hodnocení a školního klimatu. Učitel se tak stává klíčovým aktérem integrace, na jehož rozhodnutích, dovednostech a možnostech závisí to, zda se žákovi podaří do výuky zapojit, nebo zda zůstane na okraji. Jak však ukazují odborné studie (např. Almeida, 2021; Lněničková, 2022), čeští učitelé často postrádají dostatečnou metodickou, jazykovou i institucionální podporu k tomu, aby mohli tuto roli plnohodnotně naplňovat.

Z těchto důvodů bylo zvoleno jako hlavní výzkumné téma této práce Řízení vzdělávání žáků s OMJ na středních školách. Cílem výzkumu je porozumět tomu, jak učitelé vnímají svou roli, s jakými překážkami se setkávají a jaké nástroje či strategie využívají v každodenní praxi. Zvláštní pozornost je věnována otázce, do jaké míry jsou učitelé obeznámeni s legislativními a metodickými nástroji, které mají k dispozici, a jaké změny by podle nich vedly ke zlepšení podpory těchto žáků.

Význam tohoto tématu spočívá nejen v jeho aktuálnosti, ale především v tom, že postihuje realitu každodenní pedagogické práce, která je zásadní pro úspěšnou integraci žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému. Práce proto staví na hlasech samotných učitelů, kteří v rozhovorech reflektují své zkušenosti, úspěchy i obtíže.

Teoretická část vymezuje klíčové pojmy související se vzděláváním žáků s OMJ, a to zejména v oblasti jazykového rozvoje, školní adaptace a inkluze. Zároveň se věnuje přehledu relevantní české legislativy (školský zákon, vyhlášky MŠMT) a metodických dokumentů, které se vztahují k práci s těmito žáky. Teoretická kapitola rovněž shrnuje vybrané

zahraniční přístupy a doporučení mezinárodních organizací (např. UNESCO, OECD, Evropská komise) v oblasti podpory vícejazyčných žáků.

Metodologická část představuje výzkumný design, který je založen na kvalitativním přístupu, konkrétně metodě polostrukturovaného rozhovoru. Popisuje výběr respondentů, tvorbu rozhovorových otázek, způsob realizace rozhovorů, ale i zvolený přístup k analýze dat pomocí otevřeného a axiálního kódování.

Empirická část je tvořena podrobnou analýzou výpovědí učitelů, kteří pracují s žáky s OMJ na různých typech škol. Výsledky jsou rozděleny do tematických okruhů podle jednotlivých výzkumných otázek, následně jsou doplněny autentickými citacemi respondentů a interpretovány s ohledem na jejich profesní kontext. Analýza se zaměřuje např. na strategie podpory, hodnocení, komunikaci s rodiči, jazykové bariéry, legislativní oporu či mezinárodní doporučení.

Na základě těchto zjištění byla v závěru práce vytvořena jednoduchá návrhová metodika pro podporu žáků s OMJ na středních školách, která shrnuje hlavní principy efektivní podpory. Tato metodika může sloužit jako praktická inspirace pro pedagogickou praxi.

Diskuse konfrontuje zjištění výzkumu s teoretickými poznatky a odbornou literaturou. Umožňuje reflektovat zjištěné rozpory mezi politikou a praxí, pojmenovat rizika a příležitosti současného systému a zasadit zkušenosti učitelů z praxe do širšího odborného kontextu.

Práce je zakončena kapitolou závěr, která shrnuje hlavní poznatky výzkumu, formuluje doporučení pro pedagogickou praxi i vzdělávací politiku a nabízí podněty pro další výzkum v oblasti vzdělávání žáků s OMJ.

Práce si proto klade za cíl analyzovat v praxi využívané strategie a metody práce s žáky s OMJ na různých typech škol, jejich porovnání a vyhodnocení s cílem navrhnout na základě zjištěných dat vlastní metodiku pro řízení vzdělávání žáků s OMJ na SŠ. Součástí výstupů také bude kromě metodické příručky i vytvoření pracovního formuláře pro učitele, který jim slouží jako praktický nástroj pro zaznamenávání a plánování podpory žáků s OMJ. V rámci vývoje příručky vznikly také další praktické výstupy, které vycházejí z potřeb pojmenovaných v rozhovorech s učiteli. Jedná se o přehledné materiály, jako je checklist

pro vedení školy, startovací leták pro učitele, metodické karty a rozšířený adaptační plán.

Tyto přílohy slouží jako podpůrný nástroj pro školy a jsou uvedeny na konci práce.

Teoretická část

1 Aktuální situace v ČR v oblasti počtu cizinců

Dle Českého statistického úřadu je aktuálně na území České republiky 1 063 225 cizinců. Počet cizinců s trvalým pobytem je 348 592 a počet narozených cizinců činí 7 573 (*Počet cizinců, demografické události, 2024*). „Koncem roku 2022 dosáhl počet cizinců legálně pobývajících na našem území rekordního počtu 1 116 tisíc osob. Jejich podíl na celkové populaci tak vzrostl na 10,3 %. Meziroční přírůstek cizinecké populace činil v roce 2022 celkem 455 tisíc osob a výraznou měrou se na něm podíleli cizinci s některým z typů přechodného pobytu. Šlo přitom převážně o válečné uprchlíky z Ukrajiny, kteří u nás hledali dočasnou ochranu“ (Marešová, 2024).

1.1 Dítě-cizinec v předškolním vzdělávání

Ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo mateřské školy 4 714 dětí cizinců bez ohledu na státní příslušnost. O rok později to bylo již 5 434, v roce následujícím chodilo do mateřských škol 6 307 dětí s cizí státní příslušností.

Z dostupných informací Českého statistického úřadu pobývalo v roce 2012 na území ČR 14 963 dětí ve věku 0–4 let, tedy v předškolním věku. Jde o nezanedbatelné množství dětí, přičemž toto číslo nezahrnuje děti s českým občanstvím, které doma nepoužívají český jazyk (Titěrová a kol., 2014, s. 19).

Situace se radikálně změnila v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na Ukrajině. K 31.03.2023 bylo v našich mateřských školách 7 668 ukrajinských dětí a dalších 473 jich bylo v přípravných třídách ZŠ. Tato čísla neodkazují na počty dalších cizinců v mateřských školách (*Odlišný mateřský jazyk, 2024*).

1.2 Žáci cizinci na ZŠ

Na základních školách se ve školním roce 2011/2012 vzdělávalo dohromady 14 344 žáků cizinců. O rok později to bylo 14 551, ve školním roce 2013/14 se pak jednalo o 15 109 žáků cizinců (Titěrová a kol., 2014, s. 19). Ve školním roce 2022/23 se na základních školách vzdělávalo celkem 72 748 cizinců (*Vzdělávání cizinců, 2025*). K 31.03.2023 studovalo

na základních školách v České republice 39 680 (*Odlišný mateřský jazyk*, 2024) ukrajinských dětí, což je oproti létům předchozím obrovský nárůst.

1.2.1 Integrace žáků-cizinců do základního školství

K začleňování žáků-cizinců do českého základního školství existuje několik metodických doporučení, která se zaměřují na efektivní integraci a inkluzi těchto žáků do vzdělávacího procesu. Úspěšná integrace však vyžaduje splnění několika klíčových podmínek a předcházení problémům, které mohou tento proces komplikovat (MŠMT).

Mezi nejčastější úskalí patří nevhodné zařazení do nižší třídy, kdy je žák umístěn do ročníku, který neodpovídá jeho věku a dosavadnímu vzdělání. To může vést ke ztrátě motivace, k pocitu méněcennosti a sociální izolaci mezi vrstevníky. Důležitou roli hraje přesná diagnostika jazykových i znalostních kompetencí, která umožní adekvátní začlenění žáka do odpovídajícího ročníku (*Odlišný mateřský jazyk*, 2024).

Dalším častým problémem jsou komunikační bariéry a bloky, které mohou způsobit frustraci a izolaci žáka v novém prostředí. Nedostatečné jazykové znalosti mohou bránit nejen ve výuce, ale i v navazování přátelství a v běžné školní interakci. K překonání těchto bariér je vhodné využívat podpůrná opatření, jako jsou jazykové kurzy češtiny jako druhého jazyka, individuální doučování nebo párování žáků-cizinců s vrstevníky, kteří jim mohou pomoci s adaptací (*META, o. p. s.*, 2023).

Nesprávné hodnocení chyb je dalším faktorem, který může negativně ovlivnit sebedůvěru a pokrok žáka. Pokud učitelé nahlíží na chyby v češtině stejnou optikou jako u rodilých mluvčích, může to vést k demotivaci žáků-cizinců. Doporučuje se proto přistupovat k hodnocení s ohledem na fázi jazykového vývoje a místo penalizace chyb podporovat pokrok a aktivní využívání češtiny v praxi (*Odlišný mateřský jazyk*, 2024).

Minimální zapojení rodičů do školních záležitostí rovněž představuje významnou překážku. Rodiče žáků-cizinců se často neúčastní školních akcí, třídních schůzek nebo komunikace s učiteli, a to buď z důvodu jazykové bariéry, nedostatku informací o fungování českého školního systému, nebo z důvodu jiných socioekonomických faktorů. Školy by proto měly aktivně podporovat zapojení rodičů například formou tlumočených schůzek, informačních letáků v mateřském jazyce nebo spolupráce s komunitními organizacemi.

Celkově platí, že úspěšná integrace žáků-cizinců vyžaduje individuální přístup, spolupráci mezi učiteli, rodiči a dalšími odborníky a zejména prostředí, které podporuje přirozené osvojování češtiny a zároveň respektuje kulturní odlišnosti jednotlivých žáků (*Odlišný mateřský jazyk*, 2024).

1.3 Žáci cizinci na SŠ

Na středních školách se ve školním roce 2013/14 vzdělávalo 9 147 žáků cizinců, o rok dříve to bylo 9 024 žáků cizinců. V roce 2011/12 se jednalo o 8 852 žáků cizinců. Stejně tak jako ostatní uvedené statistiky ani tato nezahrnuje další žáky s OMJ. Ve školním roce 2017/18 navštěvovalo střední školy u nás přes 9 tisíc cizinců a zhruba 850 zahraničních studentů navštěvovalo konzervatoře a vyšší odborné školy (*Cizinci v Česku*, 2019).

Ve školním roce 2022/23 činilo toto číslo již 14 128 cizinců studujících na našich středních školách, což dohromady odpovídá 3 % z celkového počtu středoškolských studentů (*Vzdělávání cizinců*, 2025).

Obrovský nárůst dětí-cizinců studujících u nás souvisí s problematikou inkluze. Této situaci není mezi politiky a v odborných kruzích věnována dostatečná pozornost. Nejde pouze o jiné jazykové prostředí, ze kterého tyto děti přicházejí, ale rovněž o odlišné kulturní zázemí, z čehož můžou vyplývat specifické potřeby dětí studujících v našem vzdělávacím systému. Nabízí se tedy celá řada otázek, jak jsou na tuto problematiku připraveny naše školy, konkrétně střední školy, jak k věci přistupují ředitelé středních škol a jak integraci zvládají pedagogové působící na středních školách.

1.3.1 Podmínky přijetí žáků cizinců na SŠ

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo opatření obecné povahy č. j. MSMT-17092/2024-1, které upravuje podmínky přijímacího řízení pro cizince z Ukrajiny ve školním roce 2024/2025 (MŠMT).

Klíčové body opatření:

- Prominutí přijímací zkoušky z českého jazyka: Na žádost uchazeče je možné prominout zkoušku z českého jazyka. Škola ověří potřebnou znalost češtiny formou rozhovoru.
- Test z matematiky v ukrajinštině: Uchazeč může požádat o konání písemného testu z matematiky v ukrajinském jazyce.
- Školní přijímací zkouška v ukrajinštině: Škola může na základě žádosti uchazeče zadat písemný test školní přijímací zkoušky v ukrajinštině. Pokud je test zadán v češtině, uchazeč má nárok na prodloužení časového limitu o 25 % a použití překladového slovníku.
- Doklad o statusu cizince: K žádosti musí být přiložen doklad potvrzující status cizince podle příslušného zákona.

Toto opatření nabylo účinnosti 31. října 2023 (MŠMT).

1.3.2 Jazyková příprava žáků

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) reaguje na rostoucí počet žáků cizinců na středních školách změnami legislativy. Po systematickém zavedení jazykové přípravy pro cizince v předškolním a základním vzdělávání (2021) byla v roce 2022 umožněna i na středních školách, avšak s omezením na konkrétní školní rok (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Od školního roku 2024/2025 se jazyková příprava stává stabilní součástí středního vzdělávání, přičemž její účinnost je zakotvena na dobu neurčitou a délka podpory prodloužena na 30 měsíců. Toto opatření zvyšuje šance žáků cizinců na úspěšné dokončení studia a přispívá k prevenci sociálního vyloučení a kriminality (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Krajské úřady a Magistrát hl. m. Prahy každoročně k 31. březnu vyhodnocují školy určené pro jazykovou přípravu cizinců na následující školní rok. Určenými školami mohou být pouze školy zřizované krajem, obcí či svazkem obcí, nikoliv soukromé či církevní školy. Škola je určena, pokud má alespoň 5 % žáků cizinců, nebo minimálně 5 cizinců mezi žáky.

Pokud taková škola v kraji není, vybere se jiná nejvhodnější varianta (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Určené školy poskytují jazykovou přípravu prezenčně nebo distančně synchronně. Krajský úřad může školu určit i v průběhu roku a seznam těchto škol zveřejňuje a průběžně aktualizuje. Tento systém zajišťuje dostupnost jazykové přípravy pro žáky cizince (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Krajský úřad určuje školy poskytující jazykovou přípravu, ze kterých si žák cizinec může vybrat podle své potřeby (blízkost školy, bydliště, doprava, rozvrh). Jakákoliv určená škola musí žáka přijmout, pokud má kapacitu (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Skupina pro jazykovou přípravu vznikne při minimálně 5 přihlášených žácích. Další skupinu lze otevřít v případě, pokud má ta stávající alespoň 15 žáků. V každém kraji musí vzniknout alespoň jedna skupina, i když se přihlásí méně než 5 žáků (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Žák cizinec má nárok na 100–400 hodin jazykové přípravy během maximálně 36 měsíců, přičemž většina hodin by měla proběhnout na začátku studia. O konkrétním počtu hodin rozhoduje ředitel určené školy po konzultaci s ředitelem kmenové školy žáka (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Výuka probíhá mimo běžnou výuku, ale až 3 hodiny týdně mohou být absolvovány v době výuky, přičemž žáci nemohou být za tuto absenci sankcionováni. Cílem je dosažení úrovně B1 podle SERR, což umožní žákům efektivně se zapojit do výuky. Díky každodennímu kontaktu s češtinou ve školním prostředí obvykle postačuje menší počet hodin než v případě jiných jazyků (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

1.3.3 Maturitní zkouška z českého jazyka

Pokud chce žák-cizinec úspěšně složit maturitní zkoušku na střední škole, musí dosáhnout úrovně češtiny odpovídající rodilému mluvčímu. Neexistuje totiž speciální verze maturitní

zkoušky z českého jazyka a literatury, která by zohledňovala nižší úroveň češtiny jako druhého jazyka nebo mateřský jazyk cizinců. „*Obsah státních maturitních zkoušek nezohledňuje jiné občanství či příslušnost žáků k jiné národnosti, neboť jsou posuzováni a celkově hodnoceni stejně jako jejich středoškolští spolužáci českého původu*“ (Škodová, Šindelářová 2013, s. 19).

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury se skládá ze tří částí: ústní zkoušky, písemné práce a didaktického testu. Test prověřuje jazykové a literární znalosti, písemná práce se zaměřuje na slohový útvar a ústní zkouška vyžaduje analýzu vybrané knihy, včetně znalostí literární historie a schopnosti práce s neumeleckým textem.

Podle Jonášové (2016) platí, že cizinec pobývající v ČR déle než čtyři roky nemá u maturitní zkoušky z češtiny žádné úlevy. Pokud je jeho pobyt kratší, má nárok na prodloužení doby pro didaktický test o 15 minut, pro slohovou práci o 30 minut a může využít překladový slovník i Slovník spisovné češtiny. Ředitel školy může ověřit délku a typ pobytu různými způsoby, například čestným prohlášením nebo informacemi od cizinecké policie. Škola na přihlášce označí, zda žák spadá do kategorie „cizinec pod 4 roky“, a sama určí, jak tuto skutečnost doloží.

Podle Jonášové (2016) mají žáci-cizinci často s maturitní zkouškou z češtiny potíže, protože „*obnáší zcela jinou úroveň znalostí, například informace z historie a národní kultury, schopnost pracovat s jazykovým citem, významovými posuny atd.*“. Nedostatečné jazykové kompetence se tak mohou stát zásadní překážkou pro jejich další vzdělávací a profesní dráhu.

2 Základní teoretická východiska ke vzdělávání žáků s OMJ na SŠ

V úvodu práce je důležité vymezit základní pojmy, které budou v práci používány, a tím jasně definovat předmět našeho zkoumání. Klíčovými termíny jsou žák, žák-cizinec a žák s OMJ. Zatímco pojem žák obecně označuje účastníka vzdělávacího procesu, žák-cizinec je legislativní kategorie vztahující se k občanství. Naopak pojem žák s OMJ se zaměřuje na jazykovou situaci dítěte, a to bez ohledu na jeho státní příslušnost.

Dalším důležitým pojmem je střední škola, která poskytuje sekundární vzdělávání a kde se mohou žáci s OMJ potýkat s jazykovými i studijními výzvami. V souvislosti s tím je nutné zmínit proces vzdělávání, tedy způsob organizace výuky a podpory žáků s jazykovou bariérou. Neméně podstatné je řízení vzdělávání, které zahrnuje pravidla, strategie a opatření na institucionální i legislativní úrovni, jež ovlivňují podmínky vzdělávání žáků s OMJ.

Vymezení těchto pojmů poskytne pevný základ pro další analýzu problematiky a umožní lepší porozumění tématu.

2.1 Vymezení klíčových pojmů

2.1.1 Definice pojmu žák

Školský zákon č. 561/2004 Sb. neobsahuje přímou definici pojmu „žák“, ale tento termín používá opakovaně. Žák je v kontextu zákona označován jako účastník vzdělávacího procesu na základní, střední, nebo vyšší odborné škole. V tomto zákoně jsou vedle sebe užívány termíny jako dítě, žák a student. Dle Sociologické encyklopedie jde o „objekt výchovného a vzdělávacího působení učitele a většinou i vzdělávací instituce, nejčastěji školy“ (Nešpor, 2017). Dle Sociologické encyklopedie bývá formálně tento termín vyhrazen pro určitý druh škol, konkrétně pro účastníky povinné školní docházky, s dodatkem, že přechodně bylo možné tento termín užít i pro posluchače středních škol.

Nicméně v § 16 školského zákona se hovoří i v případě užití podpůrného opatření o podmínce zajistit „*informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce*

dítěte nebo žáka“. Je tedy patrné, že tento pojem se užívá také pro osobu starší 18 let, což napovídá, že jde o osobu, která studuje na střední škole.

Pojem žák budeme v této práci používat jako „*označení pro osobu, která navštěvuje základní nebo střední školu. Nepoužívá se u dětí navštěvujících mateřskou školu. Pro žáky navštěvující střední školu se jako synonymum používá také pojmenování student (i když původně se jednalo o pojmenování studenta vysoké školy)*“ (Školství, 2025). Je tedy možné použít pro pojem žák i synonymum v podobě slova student. V současném globalizovaném světě je stále běžnější, že žáci, kteří studují na střední škole, jsou osoby s jiným státním občanstvím, s jiným mateřským jazykem.

V případě žáků, kteří komunikují primárně jiným jazykem, se lze setkat se dvěma termíny, které je nutné si objasnit, neboť se často zaměňují. Jde o termíny „žák-cizinec“ a „žák s odlišným mateřským jazykem“.

2.1.2 Žák-cizinec

V literatuře i v legislativě se setkáváme s pojmy „žák-cizinec“ nebo „žák s odlišným mateřským jazykem.“ Ačkoliv se může zdát, že se jedná o pojmy se stejným významem, z terminologického hlediska mezi nimi můžeme nalézt rozdíl. Vzdělávání žáků-cizinců je definováno v § 20 školského zákona, který se věnuje poskytování vzdělání dětem osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, azylantům a žadatelům o azyl, ale i dětem ze států mimo Evropskou unii. Toto pojetí může být však vnímáno jako ostrakizující, neboť může evokovat pocit, „*že status cizince je definitivní, navíc se nevztahoval na všechny žáky, kteří podle nás do této kategorie patří, tedy děti s českým nebo s dvojím občanstvím*“ (Děti s OMJ = vícejazyčné děti, ©2025). Školský zákon zajišťuje dětem cizích státních příslušníků rovný přístup ke vzdělání. Pro pedagogickou činnost však není zásadní, jakou státní příslušnost žák má. „*Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status*“ (Radostný, 2011, s. 11).

Termín „žák-cizinec“ (nebo také žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka) je často používán především v legislativních textech. Přesto se jako vhodnější alternativa jeví označení „vícejazyčné děti a žáci“. Z jakého důvodu je tedy třeba se vyhnout slovu „cizí“ či „cizinec“? Termín „vícejazyčné děti a žáci“ méně zdůrazňuje státní příslušnost, což je důležité, protože ne každý, kdo přichází ze zahraničí nebo potřebuje jazykovou podporu, je formálně cizincem. Z pedagogického hlediska je tento pojem přesnější – upozorňuje na skutečnost, že dítě vyrůstalo v jiném kulturním a jazykovém prostředí a vyžaduje specifickou podporu. Navíc se záměrně vyhýbá označení „cizí“, které by mohlo vyvolávat negativní konotace či předsudky. Cílem je dítě co nejrychleji začlenit a vyvarovat se tomu, aby se cítilo být cizí (*Děti s OMJ = vícejazyčné děti*, ©2025).

Stejný postoj k používání označení žák-cizinec zaujímá také Bernkopfová (et al., 2019). Zdůrazňuje důležitost dobré adaptace dítěte ve školním prostředí i ve společnosti svých vrstevníků, která by měla vést k tomu, aby se cítilo vítané a mělo pocit bezpečí. Označení cizinec je v rozporu s tímto postojem. V posledních letech začal proto více být využíván termín **dítě/žák s OMJ**.

2.1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem (dále také s OMJ)

„V nejširším slova smyslu jde o všechny děti a žáky, v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou“ (*Děti s OMJ = vícejazyčné děti*, ©2025). Může se tedy jednat o děti, které mají i české státní občanství, ale doma používají jiný než český jazyk. Často je jedná o děti z rodin, které se rozhodly žít v ČR z pracovních, kulturních nebo ekonomických důvodů (Titěrová a kol., 2014). V posledních letech to jsou i děti z Ukrajiny, jejichž rodiny utekly před válkou. Obecně jde o skupiny dětí z rodin, které opustily svou zemi z důvodů etnického, náboženského politického a jiného pronásledování. Klíčová je však právě ona odlišnost mateřského jazyka od vyučovacího jazyka. Z pedagogického hlediska je zásadní, že takové dítě se *„bude po nástupu do české školy potýkat s jazykovou bariérou, bude se muset vzdělávat v jazyce, který se teprve učí, nebo si osvojovat učivo v jazyce, kterým doma nemluví“* (Babijová, 2019, s. 11).

V českém vzdělávacím systému se termín „žák-cizinec“ vztahuje na děti, které nemají české státní občanství. Tento pojem je často využíván v legislativě a administrativních

dokumentech, kde hraje klíčovou roli při určování nároků na specifickou podporu ve vzdělávání. Nicméně jazyková situace dětí může být mnohem rozmanitější, než aby byla definována pouze občanstvím. Proto se stále častěji používá širší a přesnější označení „dítě/žák s odlišným mateřským jazykem“ (OMJ), které neklade důraz na státní příslušnost ani místo narození, ale na fakt, že čeština není pro dítě prvním jazykem a že může potřebovat podporu při jejím osvojování.

Tento termín zahrnuje nejen žáky, kteří pocházejí ze zahraničí a nemají české občanství, ale také děti, které české občanství mají, avšak vyrůstaly v prostředí, kde se primárně mluvilo jiným jazykem. Takovým žákem může být například dítě, jehož rodina dlouhodobě pobývala v zahraničí, a proto se češtině nevěnovalo tolik prostoru, nebo dítě z bilingvní rodiny, kde se doma běžně komunikuje v jiném než českém jazyce. To znamená, že jazyková podpora není potřebná pouze pro cizince, ale i pro české občany, jejichž kontakt s češtinou byl do určité doby omezený (Národní ústav pro vzdělávání, online).

V rámci školního prostředí je důležité přistupovat k těmto žákům s ohledem na jejich individuální jazykové potřeby a vytvářet takové podmínky, které jim usnadní adaptaci a efektivní vzdělávání. Klíčovou roli v tomto procesu hraje nejen výuka češtiny jako druhého jazyka, ale také celkové porozumění tomu, že vícejazyčnost je přirozenou součástí jejich identity (Národní ústav pro vzdělávání, online).

U žáků migrantů je větší předpoklad, že ve škole nebudou tak úspěšní jako jejich vrstevníci, nebo že vzdělávání vůbec nedokončí.

Hlavním problémem je jazyková bariéra, která se zpravidla stává výraznější, čím je dítě při migraci starší. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka může zásadně ovlivnit vzdělávací úspěšnost těchto žáků a výrazně jim ztížit zapojení do výuky. Kromě jazykových obtíží se mohou potýkat i s pocity frustrace, sociální izolace, kulturními rozdíly či šokem z nového prostředí, což může vést ke snížené motivaci k učení.

Vliv může mít mimo jiné také sociokulturní postavení rodičů, kteří velmi často také neovládají jazyk v dané zemi, a tím pádem nemohou být svým dětem při vzdělávání oporou (Titěrová a kol., 2014).

Podle Bernkopfové (et al., 2019) tyto děti obvykle prožívají také protichůdné emoce (např. nadšení i strach zároveň), pocit vykořenění, únavu, vyčerpání, vzdor, odmítání, sociální propad atd.

Lněničková (2022) identifikuje jako nejčastější obtíže u žáků s OMJ na základních školách zejména nezáměr a nedostatečnou motivaci k učení nového jazyka, problematické chování a vzdor (může souviset s traumatem, výchovným stylem, kulturním prostředím nebo poruchami, jako je například ADHD). Dále upozorňuje na časté selhávání ve výuce, které je způsobeno nedostatečným porozuměním a nevhodnými či nedostatečnými úpravami vzdělávacího obsahu. Významnou překážkou je také jazyková bariéra, která komplikuje nejen adaptaci, ale i začlenění do kolektivu.

Pro usnadnění procesu integrace a efektivnější podporu těchto žáků lze využít různé strategie, například častější zařazování třídnických hodin, zapojení žáků do projektových aktivit jako prostředku ke snadnějšímu začlenění nebo zavedení adaptačních programů zaměřených na práci s kolektivem, a to ideálně ještě před samotným příchodem žáka ze zahraničí. Všechny zmíněné problémy je možné konzultovat a řešit například s adaptačním koordinátorem, školním psychologem, PPP, SPC, klinickým psychologem či psychiatrem (Lněničková, 2022).

Otázka vzdělávání žáků s OMJ je tématem řady odborných prací. Almeida (2021) se ve své diplomové práci zaměřuje na výzvy, kterým čelí učitelé na prvním stupni jedné konkrétní základní školy při výuce těchto žáků. Výsledky výzkumu ukázaly několik klíčových problémů: učitelé často nemají dostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro práci se žáky s OMJ, jazyková bariéra komplikuje komunikaci jak s dětmi, tak s jejich rodiči, a zároveň vnímají jako problematické to, že rodiče nejsou dostatečně zapojeni do domácí přípravy svých dětí.

Snášelová (2022) se ve své práci zabývala rozvojem komunikačních kompetencí u dětí s OMJ v prostředí mateřské školy. Hlavním cílem jejího výzkumu bylo prozkoumat úroveň komunikačních dovedností těchto dětí a popsat proces jejich rozvoje v mateřské škole. Na základě shromážděných dat a získaných poznatků byla formulována také konkrétní doporučení pro praxi.

Mateřská škola by měla být na příchod dítěte s OMJ dobře připravena, zároveň by měla vhodně nastavit komunikaci s jeho rodiči. Ti by měli být aktivně zapojeni do vzdělávacího procesu, aby byla podpora dítěte co nejefektivnější. Pedagog by měl zvolit vhodné metody a přístupy, které napomohou dítěti s OMJ k plynulému začlenění do kolektivu. Zároveň je důležité, aby učitelé byli na práci s dětmi s OMJ profesně připraveni a disponovali potřebnými kompetencemi pro jejich efektivní podporu.

Lze tedy tvrdit, že doporučení, která Snášelová (2022) uvedla, mají všeobecnou platnost a dala by se například aplikovat také při řešení nejčastějších problémů, ke kterým dospěla výše zmíněná práce Almeidy (2021).

Bakalářská práce Navrátilové (2021) se zaměřovala na rozvoj jazykových schopností u dětí s OMJ za využití tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Bylo zjištěno, že pomocí této metody došlo k největšímu pokroku v oblasti syntézy slabik.

Druhým pojmem, který se v objevuje v názvu práce a je nutné ho definovat, abychom zúžili předmět našeho zkoumání, je termín střední škola.

2.2 Střední škola jako prostředí pro inkluzi žáků s OMJ

Pokud si na pomoc k definování pojmu střední škola vezmeme opět školský zákon, pak se dozvíme, že střední škola je jedním z druhů zařízení ve vzdělávací soustavě. Konkrétně v § 7 zmíněného zákona je uvedeno: „*Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.*“ V § 58 daného zákona je střední škola spojena se stupni středního vzdělání, které jsou tři: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou. V každém z těchto stupňů středního vzdělání jsou rozdílné délky nutné pro úspěšné ukončení daného stupně vzdělání. V případě střední školy získá žák vzdělání úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání. Pro střední vzdělání s výučním listem jde o vzdělávací program v délce 2 nebo 3 léta denní formy vzdělávání. Pro střední školu s maturitní zkouškou je úspěšné ukončení

studia podmíněno „ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia (§ 83) v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (§ 85)“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Typově můžeme střední školu rozdělit na střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Odborná učiliště nabízí výuku nejvíce zaměřenou na praktické vyučování a kladou důraz na přímou účast v reálném pracovním prostředí, přičemž žák, který úspěšně ukončí studium závěrečnou zkouškou, získá výuční list. Vedle toho střední odborné školy jsou zakončené maturitní zkouškou a zaměřují se primárně na přípravu žáka na výkon odborného povolání nejrůznějšího charakteru. Gymnázia zpravidla připravují žáky na navazující studium a jde často o všeobecně zaměřené instituce, které nabízí široké spektrum studijních předmětů. Studium je ukončeno maturitní zkouškou (Stodůlková a Zapletalová, 2015).

2.3 Proces vzdělávání žáků s OMJ na SŠ

Obecně je vzdělávání „cílevědomý proces kultivace člověka, řízený, vedený a podporovaný společností prostřednictvím osob, na něž je delegována role vzdělavatelů, zpravidla realizovaný ve specializovaných institucích“ (Knecht, 2017).

Konkrétně v kontextu střední školy „střední vzdělávání rozvíjí v návaznosti na základní vzdělávání vědomosti, dovednosti a kompetence žáka a připravuje ho na další studium na vysokých a vyšších odborných školách, nebo na kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Umožňuje získat stupeň vzdělání a odbornou přípravu jak žákům do 18/19 let věku, tak dospělým“ (Střední vzdělávání, ©2022).

Právo dítěte na vzdělávání dětí je ukotveno v Úmluvě o právech dítěte, kdy v článku 28 Sdělení č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte, je explicitně uvedeno, že „Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností“.

O této rovnosti možností hovoří v § 2 i školský zákon, který říká: „*Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.*“ O poskytování vzdělávání občanům ze zemí mimo EU a azylantům pojednává § 20 školského zákona, což jsme již uvedli v podkapitole Žák-cizinec.

Vzdělávání žáků s OMJ je pro žáka náročné nejen z důvodu neznalosti českého jazyka, ale tento proces rovněž ovlivňují další faktory jako odlišná kultura, přístupy rodičů ve výchově žáka, očekávání a požadavky rodiny a další věci, které žáka mohou v tomto procesu ovlivnit (Němcová, 2022).

2.4 Řízení vzdělávání žáků s OMJ na úrovni školy

Řízení vzdělávání je částečně limitováno kurikulárními dokumenty, kdy v České republice je pro vzdělávací systém používán Národní program vzdělávání, což je nadnárodní dokument. Každá vzdělávací instituce u nás musí mít ještě Rámcově vzdělávací program (dále RVP), který vychází z Národního programu vzdělávání. Nicméně tento RVP „*si každá škola sama upravuje podle svých možností, ale musí dodržet jeho rámec. Tento adaptovaný dokument se nazývá školní vzdělávací program (dále ŠVP)*“ (edu.cz).

Tato práce se zaměřuje konkrétně na střední školy v České republice, které jsou do jisté míry ve svém řízení vzdělávání žáků limitovány svým ŠVP. Podle údajů Českého statistického úřadu bylo ve školním roce 2023/2024 v České republice celkem 1 304 středních škol, které musí mít ŠVP. Tyto školy navštěvovalo přibližně 484 758 žáků. Většina z nich se vzdělávala v denní formě studia (96,8 %) a více než čtyři pětiny docházely do škol veřejného zřizovatele (82,1 %). Mezi žáky středních škol mířilo zhruba tři čtvrtiny k maturitě, 47 % na odborných středních školách a 29 % na gymnáziích (*Mateřské, základní a střední školy*, 2024). Jak už bylo řečeno, školy musí dodržet rámec těchto dokumentů, avšak je pak sama odpovědná za proces řízení vzdělávání žáků.

Proces řízení vzdělávání žáků představuje komplexní proces, při kterém pedagogové plánují, organizují, vedou a hodnotí vzdělávací činnosti s cílem optimalizovat učení a rozvoj žáků.

Dle toho můžeme proces řízení vzdělávání žáků rozdělit na:

- Plánování výuky, kdy pedagog stanovuje vzdělávací cíle, vybírá vhodné učivo a metody výuky, které odpovídají potřebám a schopnostem žáků (Janík, 2021).
- Organizace výuky, kdy pedagog má již stanové předchozí a nyní určuje uspořádání výuky „*tj. organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá z organizačních forem vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání*“ (ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY, n.d.). Zde musí pedagog brát v potaz především „s kým a jak“ vzdělává a také to, „kde“ výuka probíhá.
- Vedení a motivace žáků je již součástí výuky, kdy učitel podporuje aktivní zapojení žáků do výuky, motivuje je k učení a rozvíjí jejich pozitivní vztah ke vzdělávání (Lukas a Lojdová, 2018).
- Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace je dalším krokem řízení vzdělávání žáků, kdy se pedagog ptá „*Děláme to, co máme dělat? Děláme to dobře? Jsou s naší prací spokojeni rodiče, žáci, zřizovatel, inspekce? Jsme my sami se sebou spokojeni? Existuje něco, co nám signalizuje, že naše práce a její výsledky jsou dobré, průměrné, vynikající? V jakém ohledu?!*“ (Doubková, 2007). Součástí tohoto procesu je také sledování pokroku žáků a poskytování jim zpětné vazby, popř. přizpůsobení výuky na základě zjištěných výsledků.
- Řízení třídy je součástí tohoto komplexu řízení vzdělávání žáků, přičemž je vykonáván dlouhodobě a průběžně. „*Současný převládající přístup k řízení třídy je tedy zaměřen na jeho široké pojetí z různorodých perspektiv, které posunují vnímání řízení třídy od kontrolních aktivit učitele k vytváření fyzických a sociálních podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků*“ (Lukas a Lojdová, 2018).

Při zkoumání řízení vzdělávání žáků s OMJ na středních školách je důležité brát v úvahu nejen obecné vzdělávací přístupy, ale také konkrétní ŠVP. Je nutné zjistit, zda a jakým způsobem reflektují potřeby těchto žáků a zda obsahují opatření, která jim usnadňují začlenění do výuky. Kromě samotných dokumentů je však klíčové zaměřit se i na reálný

průběh vzdělávání, tedy na to, jak je tento proces prakticky realizován, jaké metody a strategie učitelé využívají a jaké podpůrné mechanismy jsou ve školách zavedeny.

Dalším důležitým aspektem je rovněž sledování efektivity těchto opatření a jejich dopadu na vzdělávací výsledky žáků s OMJ. To zahrnuje nejen jejich jazykový rozvoj, ale také celkovou školní úspěšnost a jejich integraci do kolektivu. Na tato zjištění naváže následující kapitola, která se zaměří na legislativní rámec vzdělávání žáků s OMJ a na metodická doporučení, která mohou školám pomoci efektivněji pracovat s touto skupinou žáků.

2.5 Specifika žáků s OMJ na SŠ

Žáci s OMJ na středních školách představují velmi různorodou skupinu, která se liší nejen jazykovou úrovní, ale také věkem, ve kterém přijdou do České republiky, předchozími vzdělávacími zkušenostmi, znalostí latinky, stupněm osvojování češtiny a kulturním zázemím. Jejich adaptace závisí mimo jiné na délce pobytu v České republice, míře kontaktu s češtinou mimo školní prostředí, podpoře ze strany rodiny, ale také na typu střední školy, kterou navštěvují. Někteří žáci přicházejí s přerušovanou školní docházkou nebo s traumatickými zkušenostmi, což dále ovlivňuje jejich schopnost zapojit se do výuky.

Na středních školách se nejčastěji setkáváme s žáky z Ukrajiny, Vietnamu, Ruska, ze Slovenska a z Moldavska, přičemž každá skupina má svá specifika. Například u vietnamských žáků může být bariérou nejen jazyk, ale i odlišné kulturní a komunikační vzorce. U ukrajinských žáků je častá vysoká motivace, ale současně i potřeba intenzivní jazykové podpory v odborných předmětech.

Z hlediska vzdělávacích potřeb žáků s OMJ je třeba zohledňovat nejen jazykové kompetence, ale i socioemocionální podporu a orientaci v českém školském systému (Šabatová a Novotná, 2022).

Adaptace žáků je ovlivněna jejich migrační historií, rodinným zázemím a podporou ve škole. Pokud žák nastoupí na SŠ bez předchozí zkušenosti se školní češtinou, často se dostává do velmi nevýhodné pozice. Zkušenosti ukazují, že nejúspěšnější jsou žáci, kteří získají systematickou jazykovou a psychologickou podporu už při vstupu do školy (Slavík a Janík, 2015).

2.6 Podpora žáků s OMJ ve škole

Podpora žáků s OMJ ve středním vzdělávání je klíčovým faktorem jejich školního úspěchu. Její podoba se liší podle možností konkrétní školy a informovanosti učitelů. V ideálním případě se jedná o komplexní a víceúrovňovou podporu, která zahrnuje:

- intenzivní jazykovou přípravu, zaměřenou nejen na běžnou komunikaci, ale i na školní a odborný jazyk,
- systematické doučování,
- možnost individuálních konzultací,
- úpravu hodnocení a výukových materiálů,
- přítomnost pedagogického asistenta nebo školního tlumočníka,
- spolupráci s poradenským pracovištěm,
- účast v adaptačních a komunitních programech.

Podle zkušeností škol je nejúčinnější podpora ta, která je cílená, pružná a propojuje školní i mimoškolní prostředí. Problémem však bývá nedostatek finančních a personálních kapacit, omezená dostupnost kurzů češtiny pro střední školy, někdy i nízké povědomí o možnostech využití podpůrných opatření podle legislativy (META, o. p. s., 2023). Důležitá je i role školního poradenského pracoviště, které by mělo systematicky monitorovat potřeby žáků s OMJ (Němec et al., 2021).

2.7 Role učitele a jeho příprava

Role učitele v procesu inkluze je naprosto zásadní. Učitelé často čelí výzvám spojeným s jazykovou bariérou, kulturní diverzitou i odlišným přístupem k učení. Jejich profesní kompetence by proto měly zahrnovat jak odbornou způsobilost, tak interkulturní citlivost a schopnost přizpůsobit výuku (Průcha, 2023). Jejich role spočívá ve vytváření přístupného výukového prostředí, diferenciaci zadání, trpělivém vysvětlování, ale i ve schopnosti poskytovat psychickou oporu. Mnozí učitelé však tuto roli nemohou plnit naplno, protože jim chybí systematická příprava a metodická podpora.

Učitelé často uvádějí, že se cítí nepřipraveni, neorientují se v legislativních možnostech podpory, nebo netuší, kde hledat vhodné materiály. Velkým přínosem proto může být

spolupráce s odbornými organizacemi, účast na vzdělávání a sdílení zkušeností v rámci školy (NPI ČR, 2021).

Zároveň je důležité zmínit, že pozitivní postoj učitele, ochota ke změně a porozumění jinakosti mají zásadní vliv na klima třídy a úspěšnost integrace. Výzkumy ukazují, že i malá gesta vstřícnosti mohou významně ovlivnit studijní i osobnostní rozvoj žáka s OMJ (Šabatová a Novotná, 2022).

2.8 Překážky a bariéry v odborném vzdělávání

V odborném vzdělávání narážejí žáci s OMJ na řadu překážek, které jsou mnohdy hlubší a komplexnější než u všeobecně vzdělávacích oborů. Hlavní jazyková bariéra je často umocněna tím, že se žáci musí orientovat nejen v českém jazyce obecně, ale také v odborné terminologii, která bývá složitá a pro výuku nezbytná. Problémem je i nedostatek upravených výukových materiálů a učebnic. V některých oborech chybějí obrazové nebo vícejazyčné materiály. Výrazné obtíže mohou být patrné i při odborné praxi, a to především v komunikaci se zaměstnavateli a s kolegy, kde může docházet k nedorozuměním, která ohrožují bezpečnost.

Další bariérou je rychlé tempo výuky, které neumožňuje opakování či hlubší vysvětlení. Mnoho škol nemá metodické materiály přizpůsobené vícejazyčnému prostředí. Odborné praxe mohou být přínosem, ale i zde se jazykové obtíže odrážejí v hodnocení žáků nebo jejich možnostech samostatného výkonu.

Závažným problémem může být i nedorozumění mezi učiteli a žáky během praktické výuky, což může ovlivnit bezpečnost i efektivitu vzdělávání. V některých případech učitelé přiznávají, že nevědí, jak žákům s OMJ v odborných předmětech pomoci, a tak improvizují (Kubátová, 2019; Švandová, 2021).

Přesto lze odborné vzdělávání chápat jako příležitost. Žáci zde mohou uplatnit praktické dovednosti a učit se názorně. Praktická výuka tak představuje prostor, kde lze budovat porozumění skrze činnost.

2.9 Spolupráce školy a dalších aktérů

Úspěšná integrace žáků s OMJ vyžaduje spolupráci mezi školou, rodinou a dalšími aktéry, a to především neziskovými organizacemi, komunitními centry, zřizovateli a poradenskými zařízeními. Škola sama často nedokáže zajistit všechny potřebné formy podpory, zejména pokud se jedná o složitější případy (např. azylanty, žáky s přerušenou školní docházkou, obtížnou sociální situací apod.).

Důležitá je pravidelná komunikace s rodiči žáků s OMJ, ideálně v jejich mateřském jazyce, nebo za pomoci tlumočníka. Bariérou bývá, že někteří rodiče neovládají češtinu, nerozumí českému školskému systému, nebo nemohou komunikovat se školou kvůli pracovnímu vytížení. Škola může situaci usnadnit například pomocí přehledných informačních materiálů v cizích jazycích, nebo také pomocí adaptačních setkání nebo participací v komunitních projektech.

Významnou roli hrají neziskové organizace, jako je META, InBáze či Člověk v tísni, které mohou poskytovat odborné poradenství, materiály, tlumočení a metodickou podporu (META, 2023).

Na systémové úrovni je důležité, aby spolupráce byla plánovaná a ukotvená ve strategických dokumentech školy, nikoli založená pouze na osobní iniciativě jednotlivců.

2.10 Mezinárodní srovnání – vzdělávání žáků s OMJ v Evropě

Problematika začleňování žáků s OMJ není specifická pouze pro Českou republiku. Mnohé evropské státy čelí obdobným výzvám, ať už z důvodu migrace, uprchlických vln, nebo dlouhodobé jazykové rozmanitosti v populaci. Podívejme se na příklady tří zemí, konkrétně Rakouska, Německa a Finska, které přistupují k podpoře vícejazyčných žáků systematicky a jejichž zkušenosti mohou být inspirativní i pro české prostředí.

1. Rakousko a jeho důraz na tzv. „přípravné třídy“

V Rakousku se pracuje s konceptem tzv. přechodného vzdělávání („Deutschförderklassen“), které umožňuje nově příchozím dětem absolvovat intenzivní jazykovou přípravu odděleně od hlavního proudu výuky. Po dosažení určité úrovně němčiny (obvykle A2/B1) jsou žáci

zařazení do běžné třídy. Tato forma přípravy je legislativně zakotvená, ale zároveň vyvolává debaty ohledně inkluze a segregace (Křištof et al., 2015).

Pozitivem je velká časová dotace jazykové podpory (až 15 hodin týdně) a široké spektrum podpůrných materiálů, které vznikají ve spolupráci s univerzitami a jazykovými odborníky. Rodiče dostávají informace v několika jazycích a školy mají přístup k tlumočnickům a interkulturním poradcům (Křištof et al., 2015).

2. Německo a jeho regionální rozdíly, důraz na integraci v běžné třídě

V Německu je systém velmi federalizovaný – každý spolkový stát má svá pravidla. Většinou jsou žáci s nedostatečnou znalostí němčiny začleněni do běžné třídy a dostávají intenzivní jazykovou podporu paralelně s výukou (tzv. „DaZ“ – Deutsch als Zweitsprache, němčina jako druhý jazyk) (Křištof et al., 2015).

Specifikem Německa je existence tzv. Willkommensklassen (uvítacích tříd), které fungují podobně jako přípravné třídy, ale větší důraz je kladen na rychlé začlenění do kolektivu. Mnohé školy využívají jazykové asistenty, interkulturní mentory a školení pro učitele v oblasti kulturní rozmanitosti (Křištof et al., 2015).

3. Finsko a jeho model individualizace a podpora vícejazyčnosti

Finsko patří k průkopníkům inkluzivního a tzv. „žákocentrického“ vzdělávání, což se odráží i v přístupu k dětem s OMJ. Tyto děti mají nárok na tzv. přípravné vzdělávání až po dobu jednoho roku, kde se systematicky připravují na zapojení do běžné výuky.

Klíčová je individualizace. Každému žákovi je vytvořen individuální jazykový a vzdělávací plán, učitelé pracují s adaptovanými materiály a výuka je vedena tak, aby podporovala vícejazyčnou identitu dítěte, nikoliv pouze adaptaci na finštinu. Významná je také role asistentů, mentorů a podpůrných pedagogů, kteří se zaměřují na jazyk, ale i emocionální adaptaci žáků (Šmídová a Šindelářová, 2012).

Z mezinárodního srovnání vyplývá několik klíčových principů, které by mohly být inspirací pro Českou republiku:

- dlouhodobá a intenzivní jazyková podpora (v Rakousku a Německu až 10–15 hodin týdně),
- systematická příprava učitelů v oblasti práce s vícejazyčnými žáky,
- včasná diagnostika a individuální vzdělávací plán, jak je běžné ve Finsku,
- důraz na kulturní bezpečí žáků – zachování jejich jazyka a identity,
- koordinace podpory na úrovni školy, rodiny a komunity, a to včetně tlumočnicků, mentorů a rodičovských letáků (Šmídová a Šindelářová, 2012).

Zatímco Česká republika v posledních letech podnikla významné kroky (např. jazyková příprava i na SŠ, adaptační koordinátoři), klíčové zůstává nastavení dlouhodobě udržitelného systému podpory, který bude reflektovat nejen jazykovou, ale i kulturní rozmanitost žáků a rodin.

2.11 Shrnutí teoretických východisek

Z teoretické části vyplývá, že vzdělávání žáků s OMJ na středních školách je složitý a mnohohrstevnatý proces. Vyžaduje podporu na úrovni jednotlivce (jazyková a psychosociální pomoc), třídy (vstřícné klima, přístup učitele), školy (systémové řízení podpory, spolupráce uvnitř školy), záleží však i na vnějším prostředí (napojení na organizace, komunitu, zřizovatele).

Klíčovými proměnnými, které ovlivňují úspěch žáků s OMJ, jsou:

- úroveň jejich jazykových dovedností v češtině,
- forma a intenzita podpory ve škole,
- připravenost a postoje učitelů,
- dostupnost adaptačních opatření,
- míra spolupráce s dalšími aktéry,
- a typ střední školy, včetně její kultury a očekávání.

Zásadní je rovněž věnovat pozornost tomu, jak škola přistupuje k hodnocení těchto žáků a jaká je její schopnost flexibilně reagovat na jejich měnící se potřeby. Tato zjištění slouží jako východisko pro praktickou část práce, která se zaměřuje na zkušenosti pedagogů a návrh podpůrné metodiky.

Podpora žáků s OMJ se na středních školách odvíjí od možností školy, personálního zabezpečení a informovanosti pedagogů. Mezi nejčastější podpůrná opatření patří doučování, jazykové kurzy češtiny jako druhého jazyka, individuální konzultace a přítomnost asistentů pedagoga. Významnou roli hraje i schopnost školy flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků a vytvářet vstřícné prostředí (META, o. p. s., 2023).

3 Legislativní ukotvení

Platnou legislativu týkající se vzdělávání žáků s OMJ jsme již částečně nastínili v předchozí kapitole, kde jsme se věnovali základním právním rámcům a jejich dopadu na školní praxi. V této části se však zaměříme podrobněji nejen na konkrétní zákony, nařízení a vyhlášky, které určují pravidla a povinnosti škol v souvislosti se vzděláváním těchto žáků, ale také na dostupné metodiky a podpůrné materiály. Tyto dokumenty hrají klíčovou roli při implementaci efektivních vzdělávacích strategií a poskytují pedagogům nástroje pro práci se žáky, kteří potřebují jazykovou podporu.

Dále se budeme zabývat tím, jak je legislativa aplikována v praxi, jaké výzvy s sebou přináší a jaké možnosti školy mají při podpoře vícejazyčných žáků. Pozornost věnujeme i existujícím metodickým doporučením a dalším zdrojům, které mohou školám pomoci vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s OMJ a podpořit jejich úspěšnou integraci do vzdělávacího systému.

3.1 Zákony, úmluvy, nařízení a vyhlášky

Legislativní ukotvení je klíčové pro pochopení postavení žáků s OMJ ve vzdělávacím systému České republiky. Tato kapitola shrnuje základní legislativní dokumenty, které určují podmínky jejich vzdělávání, podpory i právní ochrany.

3.1.1 Mezinárodní dokumenty

Z mezinárodních dokumentů, které mají největší právní sílu a byly u nás ratifikovány, lze uvést v kontextu vzdělávání žáků s OMJ již zmíněnou Úmluvu o právech dítěte přijatou v roce 1989 OSN a ratifikovanou Českou a Slovenskou federativní republikou jako Sdělení č. 104/1991 Sb., jež vešlo v platnost 09.02.1991. Klíčovými články jsou články 28, 29 a 30. O článku 28 jsme již hovořili v souvislosti s rovností možností, konkrétně v bodě 1b tohoto článku se hovoří o zpřístupnění „*všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání*“. V kontextu našeho tématu by tedy školy měly poskytovat dětem s OMJ dostatečné poradenské služby.

Článek 29 odkazuje na výchovu, která by měla podpořit výchovu zaměřenou „...na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím.“ Cílem je tedy podpořit žáka v učení se českému jazyku, ale také podpořit ho v zachování vlastního jazyka. Toto právo na vlastní jazyk je posíleno ve článku 30, dle kterého nesmí Česká republika systémově odírat právo dětí s OMJ „...užívat vlastní kultury, vyznávat a praktikovat své vlastní náboženství a používat svého vlastního jazyka.“

Dalším mezinárodním dokumentem je Evropská úmluva o ochraně lidských práv a svobod podepsaná 04.11.1950 v Římě. U nás byla ratifikována jako Sdělení č. 209/1992 Sb., k čemuž došlo dne 21.02.1991 v Madridu. Článek 2 této úmluvy pojednává o právu na vzdělání, přičemž říká, že „nikomu nesmí být odepráno právo na vzdělání“. Rovněž Úmluva UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání z roku 1960 zakazuje diskriminaci na základě jazyka, národnosti nebo původu, přičemž zdůrazňuje potřebu zohlednění jazykové a kulturní potřeby dětí. Konkrétně publikace UNESCO „Education in a multilingual world: UNESCO education position paper“ (*Education in a multilingual world: UNESCO...*, 2023) z roku 2003 definuje principy a praktiky výuky založené na mateřském jazyce, zahrnující podporu jazykové diverzity a rovnosti v přístupu ke vzdělání. Doporučuje využití alespoň tří jazyků: mateřského, regionálního nebo národního, a mezinárodního jazyka. Příspěvek z konference UNESCO z roku 2023 „Strategic policy framework for multilingualism“ (*Strategic policy framework for multilingualism*, 2023) poskytuje podrobné pokyny pro tvůrce politik v oblasti vzdělávání, včetně implementace inkluzivních principů a podpory multilingválního vzdělávání. V neposlední řadě text „Mother tongue-based multilingual education: the key to unlocking SDG 4: quality Education for All“ (*Mother tongue-based multilingual education: the key to ...*, 2017) zdůrazňuje, že vzdělávání založené na mateřském jazyce přispívá ke zlepšení kvality vzdělávání a podporuje zapojení znevýhodněných skupin. UNESCO navrhuje opatření pro integraci těchto přístupů do vzdělávacích systémů.

Dalším mezinárodním dokumentem, který je žádoucí v souvislosti se vzděláváním dětí s OMJ zmínit, je „The EC reveals its new Action plan on integration and inclusion 2021–2027“ (*The EC reveals its new Action plan on ...*, 2020). EU klade důraz na podporu

jazykového vzdělávání pro děti cizince, včetně financování projektů na zlepšení přístupu ke vzdělání. Cílem je budovat spolupráci a partnerství s organizacemi vedenými migranty. Jako jedno z hlavních opatření uvádí: „*Inkluzivní vzdělávání a odborná příprava od raného dětství až po vysokoškolské vzdělávání, se zaměřením na snadnější uznávání kvalifikací a pokračování v jazykovém vzdělávání*“ (Dítko, 2021).

Již v roce 1975 ratifikovala Československá socialistická republika Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, který ve svém článku 27 zaručuje příslušníkům jazykových menšin právo používat svůj mateřský jazyk (*Mezinárodní pakt o občanských a politických právech*, n.d.).

V neposlední řadě můžeme zmínit „Rámcovou úmluvu na ochranu národnostních menšin“, která vstoupila v platnost 01.02.1998 a je „...jednou z nejobsáhlejších dohod určených na ochranu práv osob patřících k národnostním menšinám“ (*RÁMCOVÁ ÚMLUVA NA OCHRANU NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN*, n.d.). Tato úmluva klade důraz na podporu a zachování kultury a identity národnostních menšin.

3.1.2 České legislativní dokumenty, nařízení a vyhlášky

Pokud bychom začali chronologicky dle věku žáků s OMJ, kteří vstupují do procesu vzdělávání v ČR, pak prvním právním dokumentem je vyhláška č. 14/2005 Sb. (předškolní vzdělávání), která byla novelizována, aby zahrnovala kapitolu o jazykové přípravě dětí s nedostatečnou znalostí češtiny v mateřských školách. Tato část zdůrazňuje podporu adaptace a jazykové integrace. Konkrétně v § 1e je uvedeno: „*Pokud počet dětí, které jsou cizinci a pro které je předškolní vzdělávání povinné, je alespoň 4 děti v jednotlivém místě poskytování vzdělávání, v případě lesní mateřské školy v jednotlivém území, kde zejména probíhá pedagogický program a kde má škola zázemí, ředitel mateřské školy zřídí skupinu nebo skupiny pro bezplatnou jazykovou přípravu pro zajištění plynulého přechodu do základního vzdělávání.*“

Chronologicky dle věku žáka na vyhlášku předchozí navazuje vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky označená jako vyhláška č. 48/2005 Sb. Pro řízení vzdělávání žáků s OMJ je ústřední § 9a, který se zaměřuje na zařazování cizinců do ročníku. „*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“ (Vyhláška č. 48/2005 Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých..., 2005).

Od 01.09.2022 byla předchozí vyhláška novelizována vyhláškou č. 250/2022, kdy se do § 6 vložil § 6a, jenž odkazuje na vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu. Konkrétně *„Škola zřízená obcí, krajem nebo svazkem obcí, která je na seznamu škol určených k poskytování jazykové přípravy (dále jen „seznam určených škol“), poskytuje žákům této nebo jiné školy bezplatnou přípravu k začlenění do středního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků cizinců, kteří se vzdělávají ve střední škole, a zahrnující základy příslušné odborné terminologie (dále jen „jazyková příprava“)*“ (Vyhláška č. 250/2022 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o ..., 2022).

O možnosti zařazení žáka do skupiny pro jazykovou přípravu ředitel školy vyrozumí zákonné zástupce nezletilého žáka nebo přímo zletilého žáka, a to do 1 týdne po přijetí žáka. Zletilý žák pak může podat žádost o zařazení do této skupiny. Nezletilý žák je zařazen na žádost zákonných zástupců. Tento paragraf vyhlášky specifikuje další pravidla týkající se skupiny pro jazykovou přípravu.

Poslední vyhláškou, která mění některé vyhlášky v oblasti školství a týká se výše uvedených vyhlášek, je vyhláška č. 249/2024 Sb. Nově se zde objevuje § 9a, ve kterém je *„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.“* Vyhláška rozšiřuje i pravidla pro jazykovou přípravu žáků prvního stupně.

Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) upravuje podmínky vzdělávání dětí cizinců, včetně nároku na bezplatnou výuku češtiny jako cizího jazyka. K tomu je vhodné zmínit § 16 odstavce 1 daného zákona, ve kterém je uvedeno: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* Odstavec druhý konkrétně taxativně vymezuje

i podpůrná opatření, která se mohou vztahovat i na žáka s OMJ. Konkrétně jde o tato opatření:

- „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
 - b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
 - c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
 - d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob^{11a}), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
 - e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
 - f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
 - g) využití asistenta pedagoga,*
 - h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
 - i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním..., 2004).*
- Jedná se o opatření, která by ideálně mohly využívat střední školy při podpoře žáků s OMJ.

Další vhodné opatření nabízí vyhláška č. 177/2009 Sb., která upravuje podmínky ukončování vzdělávání na středních školách, například možnosti prodloužení času u maturitních zkoušek nebo používání překladových slovníků. Ta odkazuje § 5 označeném jako „Zkouška z českého jazyka a literatury“ na § 20 odst. 4 školského zákona, kdy se na žádost žáka „prodlužuje doba konání didaktického testu z českého jazyka a literatury o 30 minut a má možnost použít překladový slovník“ (Vyhláška č. 177/2009 Sb. Vyhláška o bližších podmínkách ukončování..., 2009).

3.2 Metodiky MŠMT a další systémová doporučení

Na zákony, nařízení a vyhlášky navazují metodiky MŠMT, které je rozpracovávají a dávají školám konkrétní návody a postupy, jak tuto legislativu aplikovat v praxi.

Jedním z těchto návodů je Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024). Už z názvu vyplývá, tato metodika se přímo netýká našeho tématu, neboť se zaměřuje na děti v systému předškolního a základního vzdělávání, nicméně dotýká se problému neznalosti jazyka země pobytu a dopadů této neznalosti na budoucnost dětí. „*Nedostatečná znalost českého jazyka jako jazyka vyučovacího má negativní dopad na školní úspěšnost, možnosti dalšího vzdělávání a následné uplatnění na trhu práce. Nedostatečná znalost českého jazyka se může týkat i českých občanů s odlišným mateřským jazykem*“ (*METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY...*, 2024).

Metodika rozlišuje mezi cizincem a dítětem s nedostatečnou znalostí češtiny. Toto dítě totiž může být občanem ČR, ale v rodině se hovoří jiným jazykem, takže český jazyk dostatečně neovládá. Tito žáci pak nemají podle aktuálních právních předpisů nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Dle informací, které poskytuje metodika, lze podporovat takové studenty pouze na základě § 16 školského zákona, který hovoří o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato opatření jsme již v předchozím textu uváděli, ale je patrné, že metodika navazuje na právní dokumenty a předává je ředitelům a učitelům škol v praktické podobě, kde nabízí nejen závazné informace, ale doplňuje je o další informace s doporučeními.

3.2.1 META, o. p. s.

Pro tuto práci je však podstatnější publikace organizace META, o. p. s., která se jako nevládní organizace věnuje od roku 2004 začleňování žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému. META se zaměřuje na podporu školního managementu i pedagogů a nabízí jim odborné poradenství. Kromě toho poskytuje také akreditované vzdělávací kurzy určené pro učitele. Stěžejní je jejich materiál „*Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*“ (Titěrová a kol., 2014). Cílem tohoto materiálu je „*identifikovat problematické oblasti v procesu vzdělávání a podpory dětí a žáků nově přichozích nebo vyrůstajících*

v kulturně a jazykově odlišném prostředí. materiál definuje soubor opatření, která mají vést k zefektivnění a koncepčnímu uchopení integračního procesu cílové skupiny a posílení inkluzivního nastavení českého vzdělávacího systému“ (Titěrová a kol., 2014).

Materiál se věnuje analýze situace, který se týká dětí s OMJ v předškolním věku, podpoře na ZŠ a pro nás je stěžejní kapitola o jazykové přípravě na střední škole.

Na střední škole vnímají autoři jako problematické už samotné přijímací řízení, jelikož neexistuje žádný jednotný systém. Problém vidí v § 20 odst. 4 školského zákona, ve kterém je uvedeno, že *„se při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách promíjí na žádost přijímací zkouška z českého jazyka, pokud je součástí přijímací zkoušky. Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem.“* Znamená to, že úroveň znalosti českého jazyka, kterou má žák s OMJ, je na minimální úrovni. Tato nízká úroveň může mít pak vliv při samotném studiu, neboť žák s OMJ nemusí zvládat studium v českém jazyce, což může znamenat, že nebude připuštěn k maturitě. Dle materiálu není na středních školách ze zákona nárok na podporu v oblasti jazykové přípravy. To je pak ponecháno na individuálním přístupu pedagogů a na aktivních učitelích. Nejde však o systémové řešení. Na bázi systémového řešení se může škola nebo její zřizovatel zapojit do nějakého projektu na podporu integrace cizinců. Jako problém publikace uvádí také ukončování studia ve formě maturity, neboť doba studia neposkytuje žákům s OMJ dostatek času a prostoru na zvládnutí českého jazyka. Sice zákon umožňuje u závěrečné zkoušky požádat o prodloužení zkoušky a je možné použít slovník, což jsme již zmiňovali, ale didaktické testy a písemné práce jsou koncipovány pro rodilé mluvčí. Odpovědnost se zlepšovat v jazyce je na střední škole kladena na žáka s OMJ jeho zákonné zástupce, a ne na ředitele a pedagogy. Přijetí je spíše administrativní záležitostí a ve školách chybí finance na další podporu žáka s OMJ.

Organizace META, o. p. s. navrhuje, aby byly v krajích zřizovány přípravné ročníky s výukou češtiny jako druhého jazyka. Kromě přípravných ročníků by žákům s OMJ mohlo pomoci vytvoření vzdělávacího obsahu češtiny jako druhého jazyka, což by mělo MŠMT zahrnout do RVP pro všechny typy středních škol a následně do školního vzdělávacího programu. Školy by měly mít k dispozici e-learning na individuální jazykovou přípravu žáků

s OMJ. Také by škola měla nabízet před skládáním maturitní zkoušky volitelný předmět češtiny jako druhého jazyka. Rovněž by měla být realizována vstupní jazyková diagnostika, a na jejím základě by měli ředitelé umožňovat žákům s OMJ individuální vzdělávací plán. Výsledek jazykové diagnostiky by měl být zohledněn u maturitní zkoušky, a dle toho by měly být uzpůsobeny podmínky zkoušky. Žáci s OMJ by měli být průběžně testováni a měl by se monitorovat jejich vývoj v oblasti učení se češtině. To vše by vyžadovalo legislativní změny, ale také změny ve způsobu financování škol. Je také možné, aby byly přípravné kurzy placeny z příspěvků samotných žáků. V rámci širší podpory žáků a jejich rodin vnímá organizace META, o. p. s. jako žádoucí i zajištění komunitních tlumočnicků, sociálních pracovníků a případně sociálních pedagogů.

Podpora žáků s OMJ by však měla začínat již na pedagogických fakultách při vzdělávání budoucích pedagogů. „*Opomíjena je i oblast přístupu pedagoga k vyučování češtiny jako druhého jazyka. v rámci oborů učitelství se s tímto vzdělávacím programem studenti setkávají pouze na vybraných fakultách a zejména katedrách českého jazyka či primární pedagogiky prostřednictvím volitelných předmětů*“ (Titěrová a kol., 2014). Možným opatřením je zavedení povinného předmětu o češtině jako druhém jazyce. Další povinný předmět by se měl zaměřit na inkluzi, což by posílilo kompetence pedagoga v oblasti práce s heterogenní třídou. Nabízí se rovněž zlepšení osobnostní přípravy budoucích pedagogů, kteří by měli pracovat na osvojení interkulturní senzitivity.

Další opatření jsou zaměřena na poradenství žákům s OMJ, které nabízí školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a školní poradenská pracoviště. Školy by měly mít možnost odesílat žáky s OMJ k diagnostice do těchto zařízení a měly by tam být zajištěny i tlumočnické služby, což aktuálně není. V neposlední řadě by žáci s OMJ a jejich rodiny měli dostávat komplexní poradenství např. v centrech na podporu integrace cizinců.

3.2.2 Národní pedagogický institut České republiky

Podporu pedagogům a metodické rady nabízí pedagogům Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, který spadá pod Národní pedagogický institut České republiky. Podpora je nabízena ve formě obsáhlého webu, jenž má k dispozici sekci „Co mám dělat když?“, přičemž tato sekce obsahuje instruktážní videa s tím, co dělat, když

do třídy přijde žák-cizinec. Vedle toho však obsahuje kurikulum češtiny jako druhého jazyka s možností si stáhnout i konkrétní testy. Rovněž je možnost požádat o bezplatné služby ve formě konzultací, tlumočení a překladů. V kontextu aktuální situace spojené s válkou na Ukrajině je na webu ke stažení publikace *„Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci dětí a žáků z Ukrajiny“*.

4 Současný stav bádání v oboru společného vzdělávání

V letech 2017 až 2022 byl Národním pedagogickým institutem České republiky realizován projekt APIV A (Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání).

Hlavními cíli projektu byla:

- Podpora zavádění a realizace společného vzdělávání v souladu s Akčním plánem inkluzivního vzdělávání.
- Posílení osobnostních a profesních kompetencí pedagogických pracovníků potřebných k realizaci inkluzivního vzdělávání v předškolním, základním, středním a zájmovém vzdělávání.
- Monitoring postupu při zavádění inkluzivního vzdělávání a navrhování řešení identifikovaných problémů.

Klíčové aktivity projektu zahrnovaly:

- Vytváření a pilotní ověřování vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky zaměřených na inkluzivní vzdělávání.
- Přípravu metodických materiálů podporujících pedagogy při práci s žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami.
- Organizaci případových konferencí ve školách za účelem řešení konkrétních problémů spojených s inkluzí.
- Podporu výuky češtiny jako druhého jazyka pro žáky s OMJ, včetně vytvoření nástrojů pro zjišťování úrovně jazykových kompetencí (Kafka, 2022).

Pro naši práci je klíčovou poslední aktivita, ke které vyšla závěrečná zpráva ze šetření v roce 2019 a nese název „Pedagogická podpora žáků-cizinců ve středních školách“. V úvodu zprávy je uvedeno, že tato aktivita je zaměřena na sledování využívání podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 školského zákona ve vzdělávání žáků-cizinců. Následně zpráva obsahuje výsledky ze šetření uskutečněného v roce 2018 na středních školách. Vedle statistických informací o počtu žáků-cizinců na českých školách najdeme ve zprávě stručné informace i k právní úpravě týkající se vzdělávání cizinců.

Klíčová je však podkapitola 2.1 označená jako Podpůrná opatření a kapitola následující, ve které je popsán samotný průběh a výsledky monitoringu.

V kapitole 2.1 je uvedeno: „*První stupeň podpory nastavuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení a normované finanční náročnosti. Jedná se většinou o úpravu vyučovacích metod a forem výuky a hodnocení adekvátně potřebě žáka, tj. v tomto případě adekvátně znalosti češtiny a schopnosti žáka využívat ji pro úspěšné zvládnutí vzdělávání v daném typu školy a oboru vzdělání. Druhý a třetí stupeň podpůrných opatření jsou poskytovány žákům na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce*“ (Zpráva ze šetření, s. 5). Samotný monitoring pak míří na uplatňování této podpory, přičemž probíhal v období únor 2018 až prosinec 2018 formou rozhovoru. Jednalo se o poměrně široké šetření, neboť se zaměřilo na 186 škol (gymnázia, střední odborné školy i odborná učiliště) ze všech krajů. Všechny zapojené školy vzdělávaly v daném školním roce celkem 88 408 žáků, přičemž z toho bylo 2 015 žáků-cizinců a 1 510 žáků s OMJ (Zpráva ze šetření).

Z výsledků šetření vyplynulo, že „*pedagogické podpory formou podpůrných opatření se dostává více než polovině žáků (251 ze 476, tj. 53 %) s nedostatečnou znalostí češtiny. Školy poskytují 153 (32,1 %) z nich podporu formou Plánu pedagogické podpory (PLPP), 98 žákům (20,5 %) bylo přiznáno finančně nárokové podpůrné opatření 2. a 3. stupně. Vzhledem k celkovému počtu žáků cizinců činí podíl žáků s podpůrnými opatřeními 1.–3. stupně 23,6 % (žáků-cizinců +OMJ 13,5 %). Vyššímu využívání podpůrných opatření 2. a 3. stupně někdy brání nesouhlas zákonných zástupců žáka, kteří vzhledem ke svému kulturnímu zázemí nepovažují diagnostikování žáka školským poradenským zařízením za přijatelné, někdy také neznalost škol nebo ŠPZ jak postupovat ve vztahu k těmto žákům*“ (Zpráva ze šetření, s. 7).

Z šetření také vyplynulo, že školy nejčastěji bez doporučení školského poradenského zařízení využívají konzultace a individuální přístup (21,4 %) nebo doučování (13,1 %). Pedagogové rovněž v 9,6 % případů připravují žákům vlastní výukové materiály a slovníčky. Mezi další využívaná opatření patří např. výuka češtiny jako druhého jazyka (8,3 %), delší čas na vypracování zadání (7,3 %), úprava hodnocení a snížení výstupů

(5,4 %), pomoc spolužáků – patroni (5,1 %), materiály pro podporu výuky v ruštině a angličtině (4,8 %), vizualizace – grafy, tabulky, přehledy (4,8 %) a další. Z přiznaných podpůrných opatření 2. a 3. stupně se nejčastěji objevovala opatření jako zohlednění individuálního pracovního tempa, navýšení času při testech (31 %), pedagogická intervence – doučování češtiny (25,4 %), speciální materiál – slovníky, učebnice ČDJ, vizuální pomůcky (15,5 %), ověřování pochopení zadání (9,9 %), zohledňování specifické chybovosti (7 %), poskytování podpory a zpětné vazby (7 %) a speciální pedagogická intervence – posílení přípravy na školní práci (4,2 %).

Za zmínku určitě stojí i dotaz na pedagogy, kde hledají informace ke vzdělávání žáků-cizinců, neboť z výsledků vyplývá, že 34,9 % pedagogů neví, kde materiály hledat. Druhou nejčastější odpovědí bylo „META – inkluzivní škola“ (14,5 %), „MŠMT“ (13,3 %), „Integrační centra“ (13,3 %), Školská poradenská pracoviště“ (12 %), „Ministerstvo zahraničí“ (6 %) a „NIDV“ (6 %).

„Šetření ukázalo také malou připravenost učitelů SŠ na vzdělávání žáků-cizinců. Pouze 204 učitelů, tj. průměrně 1,1 na školu, je seznámeno s didaktikou výuky češtiny jako cizího nebo druhého jazyka. Řada škol neví, kde získat informace a pomoc při vzdělávání žáků-cizinců“ (s. 16).

5 Empirická část

5.1 Cíle výzkumu a výzkumná strategie

V teoretické části jsme zjistili, že téma vzdělávání žáků s OMJ je velice aktuálním tématem a počty těchto žáků se po začátku války na Ukrajině razantně zvýšily. Dále jsme zjistili, že toto téma je aktuální rovněž na evropské úrovni a je akcentováno současnou mezinárodní i českou legislativou. Z kvantitativního šetření zveřejněného v roce 2019 vyplynulo, že učitelé nebyli v roce 2018 dostatečně připraveni na vzdělávání žáků s OMJ, a ani neví, kde získat informace. V rámci našeho výzkumu se tedy nabízí zjistit, jak se situace po roce 2019 změnila, a zda metodická podpora pedagogů zajistila mezi pedagogy lepší informovanost, která by rozšířila metody řízení vzdělávání žáků s OMJ. Případně je žádoucí zjistit, jakou podporu nyní školy poskytují žákům s OMJ. V neposlední řadě je nutné zjistit, zda nějaké problémy přetrvávají. Výzkum by měl po analýze problematiky přinést ve své syntéze i návrhy na zlepšení současné situace.

Hlavní cíle výzkumu jsou:

1. Zjistit, jaké metody řízení vzdělávání žáků s OMJ učitelé využívají.
2. Analyzovat, jaké zdroje informací a podpory školy poskytují.
3. Identifikovat nejčastější problémy, kterým učitelé v procesu řízení vzdělávání těchto žáků čelí.
4. Doporučit zlepšení podpůrných opatření a vzdělávací politiky.

K dosažení cílů této práce je nutné zvolit správnou výzkumnou strategii, „*přičemž ve společenských vědách se objevují tři hlavní kategorie výzkumných strategií:*

1. *kvantitativní,*
2. *kvalitativní,*
3. *smíšená (někdy též označovaná jako kvantitativně-kvalitativní)“* (Hanzl, 2012, s. 15).

Volba strategie je podmíněna cílem výzkumu a každá z těchto strategií má své výhody a nevýhody.

„Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explorovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných“ (Hendl, 2023, s. 46). Samo slovo kvantitativní odkazuje na výzkum zaměřený na měřitelnost a číselné zastoupení ve výsledcích. Takový výzkum je zaměřený na „...množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (vyjádřit směrodatnou odchylku, korelační koeficient, statistickou významnost rozdílu mezi dvěma, anebo více výsledky apod.). Zastánci kvantitativně orientovaného výzkumu jsou hrdí na možnost precizního a jednoznačného vyjádření výzkumných údajů v podobě čísel“ (Gavora, 2010, s. 31).

Naproti tomu existuje kvalitativní výzkum, který je poměrně mladší a je obtížnější ho precizně definovat. *„Neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum. Negativní definici podali metodologové Glaser a Corbinová (1989), kteří za něj považují jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace“* (Hendl, 2023, s. 49–50).

Disman k problematice kvalitativního výzkumu sděluje, že se jedná o „...nenumерické šetření a interpretace sociální reality. Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén (prvek, aspekt, proces) nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkompexnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty. Údaje jsou získávány hlubším a delším kontaktem s terénem. Petrusek k tomuto dodává: *předmětem kvalitativní metodologie je studium běžného, každodenního života lidí v jejich přirozených podmínkách*“ (Hanzl, 2012, s. 17).

Jinou definici nabízí významný metodolog Creswell, který „...definoval kvalitativní výzkum takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen)“* na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník

vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Hendl, 2023, s. 50).

Dle Gavory (2010) není číselné vyjádření na jedné straně a slovní popis na straně druhé tím zásadním rozdílem mezi kvantitativním výzkumem a výzkumem kvalitativním. *„Ten je v postoji výzkumníka k jevům. Výzkumník v kvantitativním výzkumu se snaží držet odstup od zkoumaných jevů. Tím zabezpečuje nestrannost pohledu. Naopak výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat“ (Gavora, 2010, s. 31).*

Třetí strategií výzkumu je smíšený výzkum. Ten *„aplikuje kvantitativní i kvalitativní podoby zkoumání tak, že kvalitativní obvykle předchází té kvantitativní, nebo jsou v jistých fázích realizace výzkumu nasazovány souběžně. V rámci objektivního přístupu k textu je nutné říci, že smíšený výzkum je spíše záležitostí erudovaného týmu vědců“ (Hanzl, 2012, s. 17).*

Zásadním východiskem pro zvolení výzkumu je vedle výše uvedeného také *„třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů. Přesné údaje umožňují zevšeobecnování a vyslovování předpovědí o jevech. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk anebo skupina lidí jedinečná. Má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka nebo Skupin. Má se zkoumat hlavně holisticky, vcelku“ (Gavora, 2010, s. 32).*

V oblasti pedagogiky a školství *„kvantitativní výzkum ve většině případů prověřuje existující pedagogickou teorii – poznatky, které jsou známy o pedagogickém jevu. Ve výzkumu tyto teorie potvrzuje nebo vyvrací. Nejlepší způsob, jak to udělat, je vyvozovat z teorie hypotézy a ty potom ve výzkumu testovat (potvrzovat nebo vyvracet). Naopak, kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy. Kvantitativní výzkum je verifikační, zatímco kvalitativní je konstrukční“ (Gavora, 2010, s. 32).*

Kvalitativní výzkum je metodologický přístup zaměřený na hlubší pochopení konkrétního jevu prostřednictvím interpretace významů, které účastníci výzkumu přikládají své zkušenosti a prostředí.

Hlavními rysy kvalitativního výzkumu jsou:

- induktivní přístup – výzkum je zaměřen na tvorbu teorií na základě empirických dat,
- flexibilní design – výzkumný plán se přizpůsobuje zkoumané situaci,
- hlubší vhled – zaměřuje se na významy, motivace a zkušenosti zkoumaných jedinců,
- otevřenost metod – využívá rozhovory, pozorování, případové studie apod. (Hendl, 2005, s. 49–51).

Kvalitativní výzkum je ideální pro zkoumání problematiky žáků s OMJ, jelikož umožňuje získat detailní vhled do práce škol a jejich strategií.

5.2 Kvalitativní rozhovor

Kvalitativní výzkum lze technicky realizovat pomocí tří hlavních metod sběru dat. Těmi jsou pozorování, rozhovor a obsahová analýza dokumentů (Disman, 2011). „*Rozhovor je společně s pozorováním nejdůležitější technikou sběru primárních dat v kvalitativním výzkumu. U rozhovoru výzkumník sleduje nejenom obsah sdělení (fakta o určitém jevu), nýbrž i respondentovy názory a postoje týkající se zkoumaného jevu*“ (Linderová, Scholz, Munduch 2016, s. 60). Rovněž výzkum Apiv A z roku 2019 využil jako hlavní nástroj pro své bádání rozhovor, byť se jednalo o kvantitativní výzkum, který přinesl spíše statistická data než porozumění problematice.

Dle Hendla (2008) klade rozhovor velký nárok na osobu tazatele, neboť ten by měl být citlivý, disciplinovaný a empatický. Tazatel by měl před samotným rozhovorem zvážit délku rozhovoru, typ a formu otázek i to, kolik rozhovorů s respondentem bude provedeno.

Pro záznam rozhovoru je vhodné užít diktafon nebo kameru, popř. deník. Usnadňuje to pak analýzu a interpretaci rozhovoru. Pokud je rozhovor nahráván, je žádoucí k výzkumu přiložit i přepis rozhovoru.

Pro náš výzkum se nabízí využít individuální rozhovor pomocí „návodu“, tedy polostrukturovaný rozhovor, který povedeme v daném čase s jedním respondentem s předpřipravenými otázkami. U takového rozhovoru můžeme měnit pořadí otázek, ale máme pevně dané okruhy a témata. Otázky by měly být otevřené, aby umožnily respondentovi si zvolit jakoukoliv odpověď. V „...kvalitativním rozhovoru nesmí docházet k tomu, aby tazatel položil několik otázek najednou. Někteří tazatelé jsou při kvalitativním

rozhovoru náchylní klást v jednom momentu směs několika otázek. Většinou proto, že nevědí přesně, na co se mají vlastně zeptat (problematika smyslu otázky)“ (Hanzl, 2012, s. 68).

Na začátku rozhovoru je potřeba zajistit souhlas se záznamem rozhovoru, což souvisí s etickými zásadami kvalitativního výzkumu, kterým se budeme věnovat v další podkapitole.

5.3 Etické zásady kvalitativního výzkumu

Etika hraje klíčovou roli v kvalitativním výzkumu. Etické principy dle Hendla zahrnují:

- Informovaný souhlas: respondenti musí být předem informováni o cíli, metodách a použití dat výzkumu. Souhlas účastníků musí být dobrovolný.
- Anonymita a důvěrnost: osobní údaje respondentů nesmí být zveřejněny.
- Ochrana citlivých dat: veškeré informace musí být chráněny před neoprávněným přístupem.
- Transparentnost: Jasně komunikovat, jak bude s daty nakládáno a jaké jsou cíle výzkumu (Hendl, 2023, s. 155–157).

Gavora (2010) ve své publikaci uvádí širší pojetí minimálních etických zásad:

- dobrovolná účast subjektů na výzkumu,
- informování o výzkumu,
- poučený souhlas,
- neublížování,
- požadování pouze takových informací, které nejsou v rozporu s etikou,
- zachování důvěrnosti informací o účastnících výzkum,
- korektní zpracování dat výzkumníkem.

V této práci budou etické zásady obsaženy v průvodním textu k rozhovoru, který bude přečten účastníkům výzkumu. V následující podkapitole tedy popíšeme výběr vzorku pro výzkum.

5.4 Výběr vzorku pro výzkum

Výběr vzorku v kvalitativním výzkumu se často řídí **cíleným výběrem** (purposive sampling), kdy jsou vybíráni účastníci, kteří mohou poskytnout relevantní informace k zadanému výzkumnému tématu (Gavora, 2010, s. 11). Dle webu společnost Designers a Developers s.r.o. (*Kolik respondentů potřebuji na hloubkový rozhovor?*, 2022) postačuje pro hloubkový rozhovor nejčastěji 6 až 8 respondentů, což umožní proniknout do zkoumaného tématu.

Pro tento výzkum se zaměříme na:

- Zástupce minimálně 6 středních škol, kteří mají zkušenost s žáky s OMJ.
- Ideálně by měla být zajištěna regionální diverzita (různé kraje, různé typy středních škol).
- Výběr škol, které dlouhodobě pracují s žáky-cizinci/žáky s OMJ. Tyto informace lze zjistit zasláním hromadného dotazu s nabídkou účasti na výzkumu, kdy zájemci o účast ve výzkumu budou reagovat, pokud naplní stanovené podmínky (to jsou tedy pedagogové, který učí na střeň škole a řídí vzdělávání žáku s OMJ).

Respondenti byli vybíráni tak, aby mohli popsat své reálné zkušenosti z praxe, tedy jak konkrétně pracují se žáky s OMJ, jaká mají omezení a co se jim osvědčuje. Školy byly kontaktovány prostřednictvím profesních sítí a osobních doporučení. Cílem nebylo dosáhnout reprezentativního vzorku, ale získat hloubkové porozumění rozmanitosti situací, v nichž se učitelé mohou nacházet.

Na základě těchto kritérií bylo vybráno sedm škol z různých krajů ČR. Podrobná charakteristika jednotlivých institucí je uvedena v kapitole 6.3.

6 Sběr a analýza dat

Pro analýzu dat byl využit přístup zakotvené teorie (grounded theory), který umožňuje formulovat kategorie a teoretická východiska přímo z dat, aniž by byly předem stanoveny hypotézy. Tento přístup je vhodný zejména pro zkoumání málo prozkoumaných oblastí nebo komplexních jevů, jakým je i řízení podpory žáků s OMJ ve školní praxi. V této práci byla využita varianta zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999), jak ji v českém prostředí představují i Švaříček a Šedřová (2007). Tato varianta rozlišuje několik fází kódování. V první fázi probíhalo otevřené kódování, při němž byly identifikovány klíčové pojmy a témata ve výpovědích respondentů. Následně bylo provedeno axiální kódování, které umožnilo propojit jednotlivé kategorie a hledat vztahy mezi nimi. Tento analytický postup vedl ke vzniku hlavních témat, která jsou dále rozpracována ve výsledkové části.

6.1 Sběr dat

Pro sběr dat byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. V první fázi sběru dat jsme se rozhodli oslovit učitele českého jazyka působící na středních školách. Pro sestavení výběrového rámce jsme využili veřejně dostupný seznam středních škol na portálu www.atlasskolstvi.cz, odkud byly náhodně vybírány školy, které byly následně kontaktovány e-mailem. Výběr byl prováděn bez geografického omezení, cílem bylo oslovit co nejširší spektrum škol bez předchozí znalosti jejich konkrétní situace. Potenciálním respondentům byl zaslán e-mail s vysvětlením cílů výzkumu a žádostí o účast v rozhovoru (viz Příloha 1).

Tato fáze však nepřinesla očekávaný počet odpovědí – odezva ze strany oslovených škol byla minimální. V reakci na tuto situaci bylo přistoupeno ke změně strategie a autorka práce se rozhodla oslovit své kolegy z bakalářského a magisterského studia učitelství českého jazyka, kteří aktuálně působí jako učitelé na středních školách. Tato forma oslovení, založená na osobních kontaktech, se ukázala jako výrazně efektivnější strategie. V několika případech navíc oslovení kolegové sami doporučili další vhodné respondenty ze svého profesního okolí, což vedlo k rozšíření výběrového souboru metodou tzv. sněhové koule (*snowball sampling*).

Celkový počet respondentů a jejich charakteristiku uvádíme v následující podkapitole.

6.2 Polostrukturovaný rozhovor

V rámci polostrukturovaného rozhovoru se snažíme prostřednictvím 14 tematických okruhů zjistit, jakým způsobem střední školy přistupují ke vzdělávání žáků s OMJ, jaká opatření mají zavedená, s jakými obtížemi se potýkají a jaké návrhy na zlepšení vnímají jako nejdůležitější. Níže je uvedeno, co jednotlivé otázky zjišťují:

V otázce číslo 1 se zaměřujeme na základní identifikaci žáků s OMJ. Zjišťujeme, zda a v jakém počtu se tito žáci na škole nacházejí a z jakých zemí pocházejí. Tento přehled nám poskytuje kontext pro další otázky a pomáhá lépe porozumět nárokům, které jsou na danou školu v oblasti podpory těchto žáků kladeny.

V otázce číslo 2 zjišťujeme, jak škola implementuje metodická doporučení MŠMT týkající se práce se žáky s OMJ a zda jsou tato doporučení v praxi využitelná. Respondenti zde mají možnost reflektovat jejich smysluplnost, případně navrhnout jejich zlepšení nebo doplnění.

Otázka číslo 3 se věnuje školnímu vzdělávacímu programu (ŠVP). Sledujeme, zda a jak tento dokument reflektuje potřeby žáků s OMJ a zda obsahuje specifická opatření, jako jsou např. doučování, jazykové kurzy nebo úpravy hodnocení.

V otázce číslo 4 se ptáme na plánování výuky pro žáky s OMJ. Zajímá nás, jak učitelé při přípravě hodin zohledňují jazykovou bariéru žáků s OMJ a jakým způsobem přizpůsobují výukové materiály, aby byly pro tyto žáky srozumitelné (tedy v případě, že je přizpůsobují).

Otázka číslo 5 zkoumá organizaci výuky. Zde se snažíme zjistit, jaká organizační opatření škola zavádí pro začlenění žáků s OMJ a jak učitelé hodnotí efektivitu individualizované nebo skupinové práce v této oblasti.

V otázce číslo 6 se zaměřujeme na motivaci a podporu těchto žáků. Ptáme se, jak učitelé žáky s OMJ motivují k aktivnímu zapojení do výuky a jak podporují jejich sebevědomí a sociální začlenění v rámci třídního kolektivu.

Otázka číslo 7 se věnuje tématu hodnocení a zpětné vazby. Zjišťujeme, zda učitelé nějakým způsobem upravují hodnocení žáků s OMJ a jak s nimi nebo jejich rodiči komunikují výsledky a pokrok ve vzdělávání.

V otázce číslo 8 se zabýváme řízením třídy a inkluzí. Sledujeme, zda a jak školy řeší případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky a jaké strategie využívají k podpoře inkluzivní atmosféry ve třídě.

Otázka číslo 9 zjišťuje, jak učitelé vnímají zákonné povinnosti spojené se vzděláváním žáků s OMJ. Zajímá nás, zda vnímají legislativu jako funkční a proveditelnou, nebo naopak jako obtížně aplikovatelnou v běžné výuce.

V otázce číslo 10 se ptáme respondentů na znalost mezinárodních dokumentů a podporu ze strany mezinárodních organizací. Sledujeme, zda jsou učitelé s těmito materiály obeznámeni a zda je ve své praxi považují za užitečné.

Otázka číslo 11 směřuje k české legislativě, konkrétně ke školskému zákonu a k vyhláškám. Respondenti mají příležitost vyjádřit, jak tyto dokumenty ovlivňují jejich každodenní práci, a zda z nich při nastavování podpory žákům s OMJ čerpají.

V otázce číslo 12 se vracíme k metodické rovině a ptáme se, které konkrétní metodiky MŠMT považují učitelé za užitečné a co by navrhovali jako klíčová systémová zlepšení.

V otázce číslo 13 se snažíme zjistit, jaká rizika učitelé vnímají v systému podpory žáků s OMJ, ale také jaké vidí silné stránky a co by sami potřebovali pro efektivnější práci, ať už jde o pomůcky, čas, finance nebo školení. Poslední otázka, číslo 14, slouží jako otevřený prostor pro další podněty a komentáře, které se nevešly do předchozích otázek, ale mohou být důležité pro pochopení celkové situace.

Připravená struktura rozhovoru je uvedena v příloze 2.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo sedm respondentů – pedagogických pracovníků ze středních škol, kteří mají zkušenosti s výukou a podporou žáků s OMJ. Cílem výběru bylo postihnout různorodost českého středního školství z hlediska typu školy, lokality, oborové skladby, zastoupení žáků s OMJ a celkového školního klimatu. Respondenti byli tedy ve výsledku vybráni záměrně, aby pokryli pestrou škálu vzdělávacích kontextů. Nakonec se podařilo získat jak školy, které mají počty žáků s OMJ minimální, tak školy, kde je žáků několik

desítek. Výzkumný vzorek tak představuje pestré spektrum školních prostředí, co do velikosti, geografického rozložení, oborového zaměření, zřizovatele i úrovně zkušeností se žáky s OMJ. Tato různorodost umožňuje identifikovat jak společné výzvy, tak specifická řešení uplatňovaná v jednotlivých kontextech.

Počet a charakteristika respondentů

Výzkumu se zúčastnilo sedm respondentů, a to čtyři ženy a tři muži, s délkou pedagogické praxe od 2 do 18 let. Zastoupeny byly různé typy středních škol, jak ukazuje následující výčet (rovnou jsou na základě dat z rozhovorů uvedeny počty žáků s OMJ):

1. Střední odborná škola letecká, Odolena Voda (Středočeský kraj) – státní škola technického zaměření s převahou chlapců. Studium je výhradně maturitní. Škola má přibližně 300–350 studentů, z toho 10–15 % tvoří žáci s OMJ. Škola klade důraz na praktickou výuku a úzkou spolupráci s leteckým průmyslem.
2. Střední zdravotnická škola, Tábor (Jihočeský kraj) – státní odborná škola s převažujícím zastoupením dívek. Nabízí maturitní obory zaměřené na zdravotnictví a sociální služby. Počet žáků se pohybuje kolem 500, z toho cca 5–10 % tvoří žáci s OMJ.
3. Gymnázium (malé město v Jihočeském kraji) – státní čtyřleté gymnázium s cca 350 žáky. Žáci s OMJ jsou zastoupeni minimálně (obvykle 1–2 žáci v ročníku). Škola má akademické klima, vysoké nároky na samostatnost a jazykovou úroveň.
4. Soukromá střední odborná škola, Ústí nad Labem (Ústecký kraj) – škola s různorodou oborovou nabídkou a vyšším zastoupením žáků s OMJ (cca 20–30 %). Nabízí učňovské i maturitní obory, převažují žáci ze sociálně slabšího prostředí.
5. Střední odborné učiliště, Praha – veřejná škola s učňovskými obory (kuchař-číšník, zedník). Počet žáků přesahuje 400, v některých třídách tvoří žáci s OMJ až třetinu.
6. Střední škola služeb, Plzeň (Plzeňský kraj) – větší státní škola s cca 600 žáky a širokou škálou oborů (gastronomie, cestovní ruch, kosmetické služby). Zhruba 15 % tvoří žáci s OMJ.
7. Střední průmyslová škola elektrotechnická, Brno (Jihomoravský kraj) – státní technicky zaměřená škola s převážně maturitními obory. Z celkového počtu cca 450 studentů tvoří žáci s OMJ menšinu (5–10 %).

Anonymizace respondentů

Všichni účastníci výzkumu byli informováni o účelu rozhovoru, způsobu zpracování dat i o možnosti kdykoli účast odmítnout. Součástí dohody bylo zachování jejich anonymity. Z tohoto důvodu byla všechna jména respondentů nahrazena kódy R1 až R7, které nesouvisí s pořadím rozhovorů ani s osobními údaji dotazovaných osob.

Tento krok byl učiněn z etických důvodů, a to s cílem chránit identitu učitelů i škol, kde působí, zejména s ohledem na citlivá témata, jako je kritika systému, nedostatečná podpora žáků s OMJ nebo sdílení osobních postojů a zkušeností z praxe.

Přestože jsou v práci uvedeny informace o typu školy a městě, kde respondent působí, tyto údaje jsou uváděny pouze rámcově a nejsou zpětně dohledatelné ke konkrétní osobě. Anonymizace je zajištěna v souladu se zásadami kvalitativního výzkumu a s etickým kodexem výzkumné práce.

S ohledem na využití metody sněhové koule nelze hovořit o plné náhodnosti výběru, nicméně výsledný soubor zahrnuje respondenty s odlišnou délkou praxe, z různých regionů i typů škol (gymnázia, odborné školy), což přispívá k větší variabilitě získaných dat.

Tab. 1 Přehled respondentů

Respondent	Typ školy	Město	Pedagogická praxe	Počet žáků s OMJ
R1	Střední odborná škola	Mladá Boleslav	7 let	7–8
R2	Soukromá SOŠ a SOU	Praha	8 let	cca 50+
R3	Střední zdravotnická škola	Tábor	18 let	15
R4	Střední odborná škola	Ústí nad Labem	6 let	cca 30
R5	Gymnázium	Praha	13 let	2–3
R6	Soukromá střední škola (zaměření marketing, ekonomie)	Most	2 roky	cca 30
R7	Střední škola letecké a výpočetní techniky	Odolena Voda	11 let	cca 20

Zdroj: vlastní zpracování

Geografické rozložení

Respondenti působí ve školách v různých regionech České republiky – především ve větších městech a v jejich okolí (Praha, Most, Mladá Boleslav, Odolena Voda, Tábor, Ústí nad Labem). Tím bylo dosaženo základního regionálního zastoupení napříč různými kraji, i když výzkum nebyl cíleně strukturován podle geografické reprezentace.

Typy škol

V rozhovorech byly zastoupeny:

- odborné školy (technické, zdravotnické, obchodní),
- soukromé školy (např. SOŠ zaměřená na marketing),
- gymnázium (čtyřleté, spíše konzervativního charakteru),
- střední odborná učiliště a
- kombinace výše uvedených (např. škola s oborem AIT zaměřeným na technologie s výhradně cizineckým složením tříd).

Toto široké spektrum umožnilo zachytit různorodé zkušenosti učitelů podle specifik daného typu školy – např. od velmi inkluzivního přístupu v soukromé škole po striktní podmínky gymnaziální výuky s důrazem na akademický výkon.

6.4 Průběh rozhovorů

Rozhovory probíhaly v období od prosince 2024 do března 2025. Většina rozhovorů byla realizována online formou (prostřednictvím platform jako Zoom, Google Meet nebo MS Teams), a to především s ohledem na časovou dostupnost a geografickou rozptýlenost respondentů. V několika případech došlo k osobnímu setkání.

Rozhovory měly polostrukturovanou podobu. Každý respondent odpovídal na stejné předem připravené otázky, které se tematicky vztahovaly k hlavním oblastem výzkumu. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala přibližně v rozmezí 30 až 60 minut. Se souhlasem respondentů byly rozhovory nahrávány a následně doslovně přepsány pro potřeby analýzy.

Všechny transkripty byly anonymizovány, aby byla zajištěna ochrana osobních údajů účastníků výzkumu.

6.5 Analýza dat

Pro analýzu rozhovorů byla zvolena metoda kvalitativní obsahové analýzy, která je vhodná pro identifikaci opakujících se témat, významů a postojů v narativních datech. Cílem bylo pochopit zkušenosti, vnímání a strategie učitelů českého jazyka v souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ a identifikovat faktory, které ovlivňují jejich přístup k této skupině žáků.

Nejprve se autorka seznámila s celým obsahem přepisů rozhovorů a provedla jejich otevřené kódování, což představuje označování významových jednotek (vět, odstavců či úseků výpovědí), které se vztahovaly k výzkumným otázkám, nebo které se v odpovědích opakovaly. Kódování probíhalo manuálně, s využitím tabulky v textovém editoru. Každému kódu byl přiřazen stručný název vystihující daný jev či téma (např. *jazyková bariéra*, *chybějící podpora školy*, *individuální přístup k žákům*, *motivace žáků*, *absence metodiky* apod.).

Následně jsme jednotlivé kódy seskupili do širších tematických kategorií, které odpovídají hlavním oblastem zkoumání. Tento proces nám umožnil identifikovat vzorce v datech a vytvořit systematický rámec pro interpretaci výpovědí. Kromě frekvence jednotlivých témat byla brána v úvahu i nuance v jejich výkladu a případné odlišnosti mezi respondenty (např. dle typu školy, délky praxe apod.).

Získané poznatky jsou prezentovány v analytické části práce, kde jsou podpořeny autentickými citacemi respondentů (označenými kódy R1, R2...). Tyto citace byly cíleně vybrány tak, aby reprezentovaly typické či zajímavé pohledy k danému tématu, ale zároveň aby ilustrovaly rozmanitost zkušeností učitelů českého jazyka při práci s žáky s OMJ.

7 Výsledky šetření

7.1 Výsledky kvalitativního výzkumu

Výzkumná otázka č. 1: Má vaše škola žáky s OMJ? Pokud ano, kolik? Z jakých zemí pocházejí?

Z výpovědí respondentů je zřejmé, že žáci OMJ představují důležitou, i když v různých školních kontextech rozdílně početnou skupinu. Interpretace jejich přítomnosti a původu se přitom zásadně liší podle typu školy, regionu i postoje pedagogů. Jako první jsme se věnovali rozdílům v míře zastoupení žáků s OMJ. V některých školách tvoří žáci s OMJ menšinu, často se jedná pouze o jednotky studentů (např. gymnázium R5: „*fakt jen pár...*“), zatímco jinde – zejména na soukromých nebo odborných školách – tvoří i celé třídy (R2: „*obor AIT – tam není ani jeden rodilý Čech*“). Tento kontrast naznačuje, že výskyt OMJ žáků není rovnoměrný a je ovlivněn školní politikou, typem školy i ochotou školy tyto žáky přijímat.

Co se týče zemí původu žáků s OMJ, všichni respondenti bez výjimky zmiňují Ukrajinu jako hlavní zdrojovou zemi, což reflektuje aktuální geopolitickou situaci a migrační vlnu. Kromě Ukrajiny se ale objevují i další národnosti, jako je Vietnam, Mongolsko, Rusko, Gruzie, Sýrie, Indie atd. Tato rozmanitost vytváří nové kulturní i pedagogické výzvy, zejména tam, kde škola nemá zkušenost s „ne-slovanskými“ cizinci. „*Letos poprvé... jsme přijali studenty z Indie. A to je teda úplně jiná zkušenost, i kulturně, i jazykově.*“ (R2)

Rozdíly jsou patrné i co se týká typu školy. Typ školy dle našeho názoru může ovlivnit množství žáků s OMJ. Z našeho výzkumu vyplynulo (i když jsme si vědomi toho, že se jedná o malý vzorek), že zatímco gymnázia mají často jen jednotlivé OMJ žáky a přizpůsobují se jim spíše „selským rozumem“, odborné nebo soukromé školy jsou zvyklé pracovat s větší diverzitou a často popisují pokročilejší strategie. Specifikum škol, jako je technická (R7), zdravotnická (R3) nebo ekonomická (R6), se výrazně promítá do toho, jak je přítomnost OMJ vnímána a řešena. „*U nás na škole to ale vypadá jinak než třeba na gymplu – máme tu převážně kluky...*“ (R7)

Posledním faktorem, který jsme zaznamenali, je proměnlivost počtu žáků s OMJ. Respondenti rovněž popisují dynamiku pohybu žáků. Počty se rok od roku mění, žáci přicházejí a odcházejí, často se situace mění i v průběhu školního roku. To znamená, že školy

musí být flexibilní a připravené na náhlé změny ve složení tříd, což je výzva jak pro organizaci výuky, tak pro sociální začlenění. „*Každý rok se objeví někdo nový a někdy se fakt nestačím divit...*“ (R4)

Přítomnost žáků s OMJ na českých středních školách tedy není výjimečná, ale její konkrétní podoba se zásadně liší podle typu školy, pravděpodobně i dle regionu. Jako hlavní země původu dominuje Ukrajina, ale stále častěji se objevují i žáci z dalších jazykových a kulturních prostředí. Zásadním a klíčovým faktorem pro práci s těmito žáky je míra připravenosti školy, a to jak institucionální, tak osobní. Typ školy, její nastavení a kultura rozhodují o tom, zda je žák s OMJ vnímán jako výzva, zátěž, nebo jako příležitost k obohacení.

Výzkumná otázka č. 2: Jak škola implementuje doporučení pro práci s žáky s OMJ? Co byste navrhli zlepšit v metodických materiálech?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: vědomí existence metodiky, praktická improvizace, empatie a selský rozum, formální plnění vs. realita, nedostatek konkrétnosti, návrhy na zlepšení. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 3 kategorií.

První je kategorie implementace metodických doporučení. Většina respondentů přiznává, že metodiku MŠMT znají jen okrajově. Praktické využívání je minimální, často ad hoc – „*Spíš selský rozum a snaha pomoci*“ (R5). Někteří (např. R6) se snaží metodiku studovat, ale stále tápou: „*Já se v těch doporučeních ještě úplně nevyznám*“. Učitelé typu R2 či R4 preferují „*co funguje ve třídě*“ před papírovým plněním.

Druhou kategorií je kritika metodických materiálů. Většina učitelů kritizuje obecnost materiálů – chybí konkrétní návody, příklady a praktické tipy. R7 z odborné školy zdůrazňuje potřebu materiálů přizpůsobených konkrétním oborům: „*víc věcí přímo do odborných oborů... technické slovníčky, obrázky*“. R4: „*Často se tam opakuje teorie, kterou už známe, ale chybí něco použitelného*“. R2 pak tvrdí: „*máš ve třídě pět Ukrajinců – co dělat?*“, z čehož uvažujeme, že požaduje praktické scénáře.

Poslední námi nalezenou kategorií je improvizace. V některých školách (např. R1) se metodika vůbec neřeší: „*my se tak tváříme, ale studenti si musí nějak poradit*“. V jiných

školách se doporučení naplňují formálně (např. R3: „*Hodnotíme slovně na vysvědčení... záleží, jak moc češtinu zvládá*“), ale bez jednotného systému.

Z rozhovorů tedy vyplývá, že metodická doporučení MŠMT jsou vnímána spíše jako formální rámec než jako skutečná opora pedagogické praxe. Většina učitelů si vytváří vlastní strategie a opírá se o zkušenost a improvizaci. Jejich přístup je často založen na intuici, potřebě reagovat flexibilně a bezprostředně na konkrétní situaci ve třídě, nikoli podle schémat.

Zároveň však v odpovědích zaznívá kritika nedostatečné praktičnosti oficiálních materiálů. Učitelé volají po konkrétních návodech: jak zadat test cizinci, jak upravit odbornou terminologii, jak diferencovat podle úrovně jazyka. Speciálně odborné školy (např. R7) upozorňují, že překladač často selhává a žák potřebuje názornou terminologii, ne abstraktní jazykové poučky. „*Když student neví, co je ložisko nebo vývrtka... překladač to přeloží jako nesmysl. Potřebujeme terminologické pomůcky.*“ (R7)

Z odpovědí také vyplývá, že nepřipravenost systému přenáší odpovědnost na jednotlivé učitele, kteří tak musí čelit výzvám bez strukturované podpory. To vede k nerovnostem – někteří žáci mají štěstí na motivovaného učitele, jiní nikoliv. „*To je hlavně o samostudiu a o tom, co si sami ve volném čase připravíme... každý učitel si to dělá po svém.*“ (R3)

Výzkumná otázka č. 3: Školní vzdělávací program – Jak váš ŠVP reflektuje potřeby žáků s OMJ? Obsahuje speciální opatření nebo kurzy na podporu těchto žáků?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: formální zmínka o OMJ v ŠVP, neexistence konkrétních opatření, individuální přizpůsobení výuky, nedostatek financí, doučování. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 3 kategorií.

První kategorií je reflexe žáků s OMJ v ŠVP. Ve většině škol je podpora OMJ žáků v ŠVP uvedena spíše formálně nebo velmi obecně: „*Máme tam zmínku, že se individuálně přistupuje ke studentům se specifickými potřebami, ale jinak nic konkrétního k OMJ.*“ (R5), nebo „*V našem ŠVP nejsou nastavena žádná jednotná opatření...*“ (R3), případně „*Teoreticky to tam máme zapracovaný určitě správně... ale jinak se jim moc nevěnujeme.*“ (R1) Někteří respondenti popisují nesoulad mezi teorií v ŠVP a reálnou praxí, například: „*Snažíme se*

hlavně pomáhat dětem v češtině a přizpůsobovat jim hodnocení. Ale upřímně si myslím, že by to mohlo být ještě lepší.“ (R4) nebo *„Máme v něm uvedené, že se těmto dětem věnujeme... ale někdy je těžké to reálně naplnit.*“ (R6)

Druhou kategorií je doučování českého jazyka. Některé školy mají výuku češtiny jako cizího jazyka zavedenou systémově, například *„Máme speciální opatření, například výuku češtiny jako druhého jazyka.*“ (R6), nebo *„Jo, máme kurz češtiny jako druhého jazyka. A to fakt pomáhá.*“ (R2) V jiných školách probíhá podpora neformálně, a to díky iniciativě jednotlivých učitelů: *„Speciální kurz češtiny nemáme. Co děláme, tak je doučování... já osobně si беру kluky po škole...*“ (R7) nebo *„Máme nějakou základní jazykovou podporu, ale není to nic extra... ideálně bychom potřebovali pravidelné kurzy, ale na to nejsou lidi.*“ (R4) Objevují se také alternativní formy pomoci: *„Hodně se osvědčilo peer doučování – třeba starší ukrajinský žák pomáhá mladšímu.*“ (R2) V některých školách chybí jakákoliv výuka i doučování: *„My pro ně ty kurzy nemáme, neděláme, nemáme žádný doučování, to si mají zařídit sami.*“ (R1)

Třetí kategorií je nejednotný přístup škol. Z rozhovorů vyplynulo, že napříč školami často chybí jednotná strategie pro práci s žáky s OMJ. Výuka a podpora těchto žáků se tak mnohdy odvíjí pouze od postoje konkrétního pedagoga. Někteří učitelé se snaží přizpůsobovat a hledat cesty, jak žákům pomoci, jiní však vnímají jazykovou nepřipravenost žáků spíše jako jejich problém. Jak uvedla jedna z respondentek: *„Jsou tu i učitelé, kteří řeknou, že se žákům s OMJ přizpůsobovat nebudou, protože jejich povinností je umět česky.*“ (R3) Jiný respondent popsal situaci takto: *„Učitelé si to dělají po svém, jak kdo umí, někdo je víc v pohodě, jiný vůbec.*“ (R2) Tam, kde chybí centrálně nastavený přístup a podpora ze strany vedení, se veškerá péče o tyto žáky opírá o osobní iniciativu učitelů. *„V praxi to ale znamená, že se učitelé musí přizpůsobit sami – nemáme na to žádná speciální opatření.*“ (R5) Takový nesystémový přístup pak logicky vede k nerovnosti: žáci s OMJ mají velmi rozdílné podmínky podle toho, ke kterému učiteli se dostanou. *„Podpora žáků s OMJ závisí hlavně na jednotlivých učitelích a jejich individuálním přístupu.*“ (R3)

Výzkumná otázka č. 4: Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ? Jak zohledňujete jazykové bariéry při přípravě materiálů?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: zohlednění jazykové bariéry, zjednodušení výuky, vícejazyčnost, diferenciacce, improvizace. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 3 kategorií.

První kategorií je úprava výuky s ohledem na jazykovou bariéru. Učitelé často uvádějí, že si předem promýšlejí, co může být pro žáky s OMJ problematické. Reagují na to zjednodušením zadání, používáním kratších vět nebo opakováním instrukcí. „*Když zadávám práci, říkám to víckrát, pomalu, někdy česky, pak rusky.*“ (R7) Někteří učitelé připravují pro OMJ studenty i paralelní materiály, nebo ty stávající doplňují o překlady. „*Někdy připravuji materiály ve dvou verzích – jednodušší pro děti s OMJ a běžnou pro ostatní.*“ (R6) Důležitým nástrojem je také úprava slovní zásoby nebo využití angličtiny jako podpůrného jazyka. „*Zkracuju zadání, někdy překládám do angličtiny, pokud to zvládne.*“ (R5)

Druhou kategorií je vizuální podpora. Mnoho respondentů zmiňuje důležitost vizuálních pomůcek, zejména v odborných nebo technických předmětech. Učitelé využívají kresby, schémata nebo videa, aby kompenzovali jazykovou bariéru. „*Hodně používám tabuli a kreslení – u technických věcí to funguje.*“ (R7) „*Používám hodně obrázků, tabulek a barevného označení důležitých věcí.*“ (R4) Někteří záměrně tvoří výukové materiály tak, aby aktivovaly více smyslů. V praxi to znamená, přidávají audiovizuální podporu, barvy, ikonky. „*Dělám víc vizuálních prvků – ikonky, barvy, grafy.*“ (R2)

Třetí kategorií je improvizace a intuitivní přístup. Při plánování výuky pro žáky s OMJ hraje klíčovou roli zkušenost učitele a jeho schopnost improvizace. Učitelé často vycházejí z odhadů, co bude pro konkrétního žáka těžké, a podle toho upravují výklad. „*Když vím, že ve třídě mám někoho, kdo česky moc nezvládá, tak se na to připravuju.*“ (R7) „*Hodně si promýšlím, jaké materiály použiju, aby jim to bylo co nejvíc srozumitelné.*“ (R4) Učitelé však často přiznávají, že nemají čas připravovat speciální materiály pro každého. Místo toho volí cestu malých úprav, doplňkových vysvětlení nebo osobního kontaktu. „*V tom shonu se toho moc plánovat nedá... když to jde, domluvíme se po hodině.*“ (R5)

Z výpovědí vyplývá, že jazyková bariéra je jedním z nejčastěji reflektovaných aspektů při plánování výuky pro žáky s OMJ. Učitelé se snaží hledat cesty, jak učivo zjednodušit, vizualizovat a přizpůsobit tak, aby bylo srozumitelné i žákům s omezenou znalostí češtiny. Výrazným rysem jejich přístupu je flexibilita. Plánují „s předstihem, ale s rezervou“, počítají s možnými záseky a připravují se na ně předem. „*Přemýšlím, co může být problém – třeba v instrukcích, nebo v testu – a radši to zjednoduším.*“ (R7)

Zároveň se ukazuje, že bez systémové podpory (čas, materiály, výměna zkušeností) zůstává plánování pro OMJ žáky spíše na úrovni improvizace a osobní motivace. „*Nemám kapacitu dělat úplně jiný pracovní listy jenom pro jednoho žáka.*“ (R5) Učitelé často využívají zkušenosti, vyhodnocují situaci „na místě“ a volí dostupné prostředky. I proto je vizuální složka v jejich výuce tak výrazná – obrázky, schémata, názorné ukázky pomáhají překlenout jazykovou propast efektivněji než jakýkoliv přímý překlad. Tato schopnost pružně reagovat je jedním z nejdůležitějších faktorů úspěchu při vzdělávání žáků s OMJ.

Výzkumná otázka č. 5: Organizace výuky – Jaká organizační opatření využíváte pro začlenění žáků s OMJ do výuky? Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: podpora ze strany spolužáků, skupinová práce, individuální konzultace, chybějící systémová podpora, omezené časové možnosti. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 3 kategorií.

První kategorií je zapojení žáků s OMJ prostřednictvím spolužáků. Respondenti se často shodují, že základním nástrojem začlenění žáků s OMJ do výuky je spolupráce s ostatními žáky. Učitelé cíleně organizují skupiny tak, aby v nich byl někdo, kdo může pomoci s překladem nebo výkladem. „*Snažíme se žáky s OMJ rozdělit tak, aby seděli s někým, kdo jim může pomoci.*“ (R6) „*Míchám je do skupin, ale ne náhodně – vždycky si hlídám, aby tam byl někdo, kdo může pomoci s překladem nebo vysvětlením.*“ (R2) Tato strategie funguje nejlépe tam, kde spolužáci ochotně pomáhají a kde je atmosféra ve třídě vstřícná. Naopak bez podpory vrstevníků může být skupinová práce pro žáky s OMJ frustrující. „*Když je ve skupině jen pasivně a nechytá se, tak mu to moc nepomůže.*“ (R4)

Druhou kategorií je konzultace mimo běžnou výuku. Individuální podpora je podle většiny respondentů velmi přínosná, ale zároveň časově náročná a organizačně náročná. „*Individualizovaná výuka pomáhá, ale vyžaduje hodně času a není možné ji dělat u všech předmětů.*“ (R6) „*Snažím se si s tím studentem sednout zvlášť – třeba během suplu nebo o velké přestávce.*“ (R5) Někteří učitelé se snaží pracovat i mimo vyučování – nabízejí individuální konzultace nebo doučování, někdy neoficiálně. „*Občas sedíme po škole a pomáháme, jak kdo může.*“ (R2) „*Já osobně si беру kluky po škole...*“ (R7)

Třetí kategorií je nedostatek systémových opatření a tlak na učitele. Ačkoliv někteří učitelé aktivně hledají způsoby, jak žáky s OMJ podpořit, jejich snaha se často odehrává v podmínkách, kde chybí jakákoliv institucionální podpora. Školy nemají asistenty, chybí kurzy češtiny a organizace doučování je často ponechána na jednotlivcích. „*Nemáme asistenty, speciální třídy nebo jazykové kurzy.*“ (R5) „*Nebyly peníze, žádné projekty, žádné šablony... takže nikdo nemůže být za doučování zaplacený.*“ (R3) V důsledku toho jsou učitelé přetížení a nemají kapacitu individualizovat výuku systematicky. „*Individualizace je ideál, ale při 30 hodinách výuky týdně toho moc nevymyslíš.*“ (R5) „*My to vůbec nebereme v potaz. Studují na český škole, chtějí českou maturitu, tak se musej nějak naučit.*“ (R1)

Začlenění žáků s OMJ do běžné výuky probíhá převážně prostřednictvím drobných organizačních kroků na úrovni třídy. Učitelé využívají vrstevnickou podporu, strategické usazení nebo skupinové aktivity, které umožní žákům zapojit se bez přímé jazykové kompetence. Tento způsob integrace se ukazuje jako efektivní, pokud je provázen empatií, respektem a ochotou třídy spolupracovat. „*Dávám je k někomu, kdo je ochotnej vysvětlit, přeložit, podpořit.*“ (R5)

Na druhé straně stojí náročnost individualizace. Učitelé vnímají její přínos, ale také její limity – časové, organizační i osobní. „*Když mám 30 hodin týdně, tak toho prostě víc nestíhám.*“ (R5) Nedostatek systémové podpory zvyšuje zátěž jednotlivců a přispívá k pocitu frustrace, protože možnosti pomoci jsou omezené. V některých případech není organizace podpory nastavena vůbec, a žáci se musejí přizpůsobit bez ohledu na svůj výchozí jazykový handicap. „*Nemáme pro ně žádné doučování... to si mají zařídit sami.*“ (R1)

Celkově lze říct, že organizace výuky je velmi silně závislá na postoji konkrétního učitele. Tam, kde se najde ochotný pedagog a podporující kolektiv, může být začlenění žáků s OMJ úspěšné i bez vnější pomoci. V opačném případě však žák často zůstává na okraji a jeho úspěšnost ve výuce je výrazně ohrožena.

Výzkumná otázka č. 6: Vedení a motivace žáků – Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky? Jak podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: pochvala a pozitivní zpětná vazba, zájmy žáků, bezpečná atmosféra, podpora spolupráce, kulturní aktivity, obtíže s motivací. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 5 kategorií.

První kategorií je pozitivní zpětná vazba. Učitelé se shodují na tom, že jedním z nejúčinnějších nástrojů motivace je chvála a pozitivní zpětná vazba. I malý pokrok je oceňován, čímž se žáci s OMJ učí nebát chyb a postupně si budují sebedůvěru. „*Chválím i za maličkosti – třeba že se snaží mluvit, i když chybují.*“ (R4) „*Dám jim najevo, že si jejich snahy vážím, i když výsledek není dokonalý.*“ (R6)

Druhou kategorií jsou zájmy žáka jako prostředek motivace. Mnozí učitelé vědomě hledají, co žáka baví – a snaží se na to navázat ve výuce. Takové propojení přináší lepší zapojení a větší ochotu učit se i jazyk. „*Najdu, co ho baví, a dám mu úkol z té oblasti. A on najednou ožije.*“ (R2) „*Měl jsem studenta, kterej miloval biologii... tak jsem mu dovolil dělat projekt anglicky.*“ (R5)

Třetí kategorií je bezpečná a přátelská atmosféra. Učitelé se často zaměřují na vytváření pozitivní třídní atmosféry, kde se nikdo nebojí mluvit, udělat chybu nebo být „jiný“. Tento přístup je klíčový pro aktivní zapojení. „*Když se ve třídě cítí bezpečně, tak se začnou otevírat.*“ (R5) „*Snažím se vést děti k tomu, aby se k sobě chovaly s respektem a braly různé kulturní rozdíly jako něco normálního.*“ (R4)

Čtvrtou kategorií je podpora kulturní identity, která se sice objevila jen jednou, ale nám to přijde jako velmi efektivní způsob. Někteří učitelé pracují i s kulturním zázemím žáků – nechávají je sdílet příběhy, tradice či jídlo. Tím dochází nejen k většímu přijetí,

ale i k posílení sebevědomí. „*Děláme prezentace Odkud pocházím, kde každý žák může ukázat něco o své zemi.*“ (R2)

Pátou kategorií jsou obtíže s motivací. Ne všichni žáci jsou však snadno motivovatelní. Učitelé popisují zkušenosti s nezájmem, únavou nebo vyhořením u některých OMJ studentů – a svou bezmoc. „*Dříve jsme měli filipínské studentky, které byly neuvěřitelně pilné... dnes chybí zájem.*“ (R3) „*Když někdo nemá zájem, je mnohem těžší ho motivovat.*“ (R3)

Motivace žáků s OMJ je oblastí, kde se nejvíce projevuje lidský přístup učitele – jeho empatie, schopnost reagovat na individuální potřeby i ochota budovat vztah. Respondenti ve výzkumu jednoznačně ukazují, že pochvala a pozitivní zpětná vazba jsou základními nástroji, které pomáhají žákům s OMJ cítit se „přijatě“, zmenšit obavy z chyb a být aktivnější v hodinách. „*Chválím i za maličkosti – třeba že se snaží mluvit, i když chybují.*“ (R4)

Velkou roli hraje také respekt k individuálním zájmům žáka. Tam, kde učitelé vědí, co žáka baví, a aktivně na to navazují, se výrazně zvyšuje jeho zapojení i ochota učit se česky. Tento přístup je zvláště silný u technicky nebo kreativně zaměřených žáků. „*Najdu, co ho baví, a dám mu úkol z té oblasti. A on najednou ožije.*“ (R2)

Zároveň se ukazuje, že bezpečné prostředí ve třídě je klíčovým předpokladem pro jakoukoli motivaci. Učitelé se shodují, že pokud se žák bojí mluvit nebo se cítí jako outsider, nebude se do výuky zapojovat. Proto se systematicky snaží o začlenění, otevřenost a respektující komunikaci. „*Když se ve třídě cítí bezpečně, tak se začnou otevírat.*“ (R5)

Zajímavý je i prvek kulturní integrace – žáci mají možnost prezentovat svou identitu, čímž získávají respekt spolužáků i větší sebevědomí. Tento přístup pomáhá bořit stereotypy a vytváří prostor pro vzájemné poznávání. „*Děláme prezentace Odkud pocházím...*“ (R2)

Na druhé straně však zaznívá i zkušenost s demotivovanými žáky, kteří nemají vnitřní motivaci ke studiu, nechtějí v Česku zůstat, nebo trpí frustrací. Tato skupina je pro učitele velmi náročná a jejich zapojení často naráží na limity, které pedagogická snaha nedokáže překonat. „*Dnes chybí zájem... oni prostě nechtějí být tady s námi.*“ (R3)

Výzkumná otázka č. 7: Hodnocení, zpětná vazba a komunikace – Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ? Jak komunikujete jejich výsledky s rodiči?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: slovní hodnocení, rozdílný přístup učitelů, možnost opravy a vysvětlení, jazyková bariéra při komunikaci s rodiči, pomoc jiného jazyka či překladače, komunikace pozitiv. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 4 kategorií.

První kategorií je slovní hodnocení. Většina učitelů popisuje, že hodnotí žáky s OMJ jiným způsobem než jejich české spolužáky, a přijati to nejen při známkování, ale i ve formě zpětné vazby. „*Já hodně používám slovní hodnocení – i v testech. Někdy dám bonusové body za snahu.*“ (R2) „*Pokud to jde, dávám jim možnost opravit si test nebo úkol – a vysvětlit, co chtěli říct.*“ (R2) Slovní komentáře tak umožňují postihnout pokrok i tam, kde jazyková bariéra snižuje formální výkon.

Druhou kategorií je rozdílný přístup učitelů. Některé školy se snaží hodnotit žáky s OMJ mírněji, jiné naopak prosazují stejné nároky pro všechny. „*Tlačím na kolegy ohledně hodnocení – dát někomu pětku jen proto, že nerozumí, co říkám, prostě není správně.*“ (R3) Jinde panuje názor, že všichni studenti mají stejné podmínky. „*My je hodnotíme tak nějak stejně, holt mají v některých částech hodnocení prostě nuly.*“ (R1) Tento rozpor vede často ke konfliktům v rámci pedagogického sboru a způsobuje, že podmínky pro žáky s OMJ nejsou jednotné.

Třetí kategorií je jazyková bariéra při komunikaci s rodiči. Komunikace s rodiči je podle respondentů často velmi komplikovaná kvůli jazykové bariéře. „*Ty děti vůbec nemluví česky, takže komunikace je složitá.*“ (R3) Někteří učitelé využívají ruštinu, jiní překladače nebo pomoc od starších sourozenců. „*Komunikujeme přes překladač, nebo jim píšu jednodušší maily. Občas pomáhá starší sourozenec.*“ (R2)

Čtvrtou kategorií je pozitivní přístup. Učitelé oceňují snahu rodičů, i když často nemají nástroje ke komunikaci. „*Na rozdíl od žáků se rodiče vždy snažili.*“ (R3) Zároveň zdůrazňují, že se snaží informovat rodiče nejen o problémech, ale i o pokroku. „*Dávám vědět i pozitivní zprávy – třeba že se někdo zlepšil.*“ (R2)

Z rozhovorů jasně vyplývá, že většina učitelů hledá cesty, jak hodnotit žáky s OMJ spravedlivě, ale zároveň podpůrně. Zásadním nástrojem se stává slovní hodnocení, které umožňuje ocenit snahu i tam, kde žák zcela neporozuměl zadání. Učitelé také často dávají možnost opravy nebo doplnění výkonu, čímž podporují učení z chyb a osobní růst. „*Dám mu možnost vysvětlit, co tím chtěl říct – to se mi osvědčilo.*“ (R2)

Současně ale panuje mezi pedagogy nejasnost ohledně toho, jak moc „ulevit“ žákům s OMJ. Někteří hájí rovný metr, jiní preferují individuální přístup. „*Tlačím na kolegy ohledně hodnocení – pětka za nerozumění prostě není správně.*“ (R3) Tento nesoulad vede k nerovnosti v praxi, kdy žák v jedné třídě dostane pochvalu a v jiné pětku za stejný výkon.

Oblast komunikace s rodiči je pak ztížena jazykovou bariérou. Přímý kontakt často není možný, komunikace probíhá přes překladatě nebo zprostředkovaně. Přesto učitelé oceňují, že rodiče mají často silnou vnitřní motivaci a zájem. „*Rodiče se snaží... jen se s nimi prostě skoro nedomluvíme.*“ (R3) Kromě řešení problémů se mnozí učitelé snaží komunikovat i pozitivní zprávy, což pomáhá budovat důvěru a motivaci i v rodině. „*Píšu rodičům, že se dítě zlepšilo – i když má chyby.*“ (R2)

Výzkumná otázka č. 8: Řízení třídy – Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky? Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: prevence konfliktů, kulturní neporozumění, spolupráce s třídním učitelem, téma války, podpora diverzity, absence inkluzivních opatření. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 3 kategorií.

První kategorií je řešení konfliktů a prevence nedorozumění. Respondenti se shodují, že konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky jsou spíše výjimečné, ale když nastanou, obvykle jde o nedorozumění způsobené jazykovou nebo kulturní bariérou než o úmyslnou šikanu. „*Nešlo o šikanu, spíš o nepochopení. Někdo něco řekl a druhý to pochopil úplně jinak.*“ (R4) V takových případech učitelé volí přístup založený na okamžité intervenci – sednou si se žáky, nechají je vše vysvětlit a snaží se předejít vyhocení. „*První věc je – mluvit o tom. Hned. Nečekat.*“ (R2) Když jde o vážnější situaci (např. napětí mezi

ruskými a ukrajinskými žáky), vstupuje do řešení i vedení školy. „*Jednou jsme měli kulturní hádku Rus x Ukrajinec, ale to se řešilo až u vedení.*“ (R2)

Druhou kategorií je podpora inkluze a diverzity ve třídě. Klíčem k předcházení problémům je podle většiny učitelů vytváření prostředí otevřenosti, důvěry a respektu, ve kterém jsou kulturní rozdíly běžně přítomné a přijímané. „*Ve třídě o tom hodně mluvíme – třeba děláme prezentace Odkud pocházím.*“ (R2) Někteří učitelé aktivně vysvětlují jazykové nebo kulturní rozdíly a vedou žáky k empatii. „*Snažím se vysvětlovat, že slovo může znít jinak v jiném jazyce, ale nemyslí se to zle.*“ (R5) Tímto způsobem se daří předcházet předsudkům a budovat přirozenou inkluzi skrze poznávání a sdílení.

Třetí kategorií je absence systémové podpory. Na druhé straně se objevují i školy, kde se žádná aktivní práce s klimatem neprovádí. Konflikty se sice nevyskytují často, ale ani jim nepředchází žádná cílená prevence nebo inkluzivní pedagogika. „*Nijak se tomu nevěnujem.*“ (R1) „*Inkluzivní atmosféru neřešíme, neřešili jsme žádný problém, takže to neřešíme vůbec.*“ (R1) Tento přístup spoléhá na to, že „se nic nestane“, a nepočítá s tím, že menší neshody nebo tiché vyloučení mohou zůstat skryté.

Celkově z odpovědí respondentů vyplývá, že většina učitelů se snaží případné konflikty mezi žáky řešit neformálně, rychle a lidsky. Zdrojem konfliktů často není šikana či úmyslné ubližování, ale prosté kulturní nebo jazykové nedorozumění, kterému lze předejít rozhovorem, objasněním nebo vytvořením bezpečného prostoru pro komunikaci. „*Sedneme si, řekneme si, jak to kdo myslel.*“ (R2)

Dlouhodobé problémy se vyskytují spíše výjimečně, ale učitelé si uvědomují, že klíčem k prevenci je atmosféra ve třídě. Tam, kde se běžně mluví o kulturních rozdílech, kde žáci prezentují svou zemi nebo jazyk, se daří začleňovat přirozeně. „*Děláme prezentace Odkud pocházím...*“ (R2) Takové aktivity nejen předcházejí konfliktům, ale zároveň posilují sebevědomí žáků s OMJ a přispívají k celkové soudržnosti kolektivu.

Naopak tam, kde žádná prevence neprobíhá a kde učitelé inkluzi nepovažují za svou prioritu, spoléhají na pasivní přístup, tedy „pokud není problém, neřešíme to“. „*Nijak se tomu*

nevěnujem.“ (R1) Tento přístup sice nezpůsobuje akutní konflikty, ale zvyšuje riziko tiché marginalizace žáků s OMJ nebo pozdějšího vyhrocení situace.

Celkově lze říci, že přístup k řízení třídy a řešení napětí mezi žáky s OMJ velmi závisí na osobním nastavení pedagoga. Učitelé, kteří aktivně podporují bezpečné prostředí, diverzitu a otevřenost, tím vytvářejí prostor, ve kterém konflikty buď vůbec nevznikají, nebo se daří je řešit včas a citlivě.

Výzkumná otázka č. 9: Zákonné povinnosti – Jaké legislativní nebo systémové výzvy v oblasti vzdělávání žáků s OMJ vnímáte?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: nedostatek financí, konec šablon, nulová podpora, nepřehledná metodika a legislativa, přesun odpovědnosti na učitele, nemožnost upravit výstupy, chybějící koordinace mezi školami, přetížení pedagogů. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 3 kategorií.

První kategorií je nedostatek systémové podpory, ať jsou to finance či lidé. Respondenti často poukazují na to, že školy nemají přístup k žádným cíleným finančním nástrojům pro podporu žáků s OMJ, a pokud je měly, už dávno skončily. *„Jako když jsem učila na minulý škole, tak vím, že jsme neměli peníze ze šablon, že prostě šablony skončily.“* (R1) To se projevuje neexistencí doučování, jazykových kurzů, asistentů nebo metodické podpory. *„Nebyly peníze, žádné projekty, žádné šablony... takže nikdo nemůže být za doučování zaplacený.“* (R3)

Druhou kategorií je nepřehlednost legislativy a přesun odpovědnosti na učitele. Učitelé často zmiňují, že netuší, co přesně mají podle zákona dělat. Orientace v předpisech je pro ně složitá nebo se jim nikdo nevěnoval. *„To jako máme, nějakou strategii začleňování cizinců nebo tak? Já to nečetla teda.“* (R1) V důsledku toho leží odpovědnost za začlenění žáka na samotném učiteli, bez jasného rámce nebo opory. *„Každý učitel si to dělá po svém.“* (R3) Někteří se cítí pod tlakem, což je způsobeno tím, že mají žáky, kteří nerozumí jazyku, ale musí mít stejné výstupy jako ostatní. *„Musí zvládnout stejné výstupy jako ostatní. Ale když jim to nedá čas nikdo vysvětlit, tak jak?“* (R4)

Třetí kategorií je přetížení škol a systémová roztržičnost. Z rozhovorů vyplývá, že neexistuje jednotný, funkční systém sdílení zkušeností, nástrojů nebo metodik. Každá škola si řeší OMJ žáky po svém: někdo intenzivně, jiný vůbec. „*Kdyby bylo víc výměny zkušeností mezi školami, tak to pomůže všem. Takhle jsme na to každý sám.*“ (R6) K tomu se přidává přetížení pedagogů, kteří nemají čas plánovat speciální výuku nebo tvořit materiály navíc. „*Když máš 30 hodin týdně, tak jako fakt nestíháš vyrábět pracovní listy ještě extra pro Ukrajince.*“ (R5)

Z výpovědí respondentů je zřejmé, že současný systém vzdělávání žáků s OMJ stojí na individualitách, nikoli na systémových mechanismech. Učitelé opakovaně upozorňují, že po skončení projektů (např. šablon) nemají školy prostředky na to, aby mohly organizovat doučování, zaměstnávat asistenty nebo vytvářet jazykové kurzy. „*Žádné projekty, žádné šablony – takže nikdo nemůže být za doučování zaplacený.*“ (R3)

Současně se ukazuje, že legislativa a metodická doporučení jsou nepřehledná, často nečitelná a nesrozumitelná pro běžného učitele. „*To jako máme nějakou strategii? Já to nečetla.*“ (R1) V důsledku toho spadá veškerá odpovědnost na pedagoga, který se musí „nějak sám“ zorientovat, přizpůsobit výuku a obhájit vlastní rozhodnutí.

Učitelé rovněž upozorňují na chybějící systémovou koordinaci a sdílení zkušeností. Každá škola si hledá vlastní cestu, ale chybí nástroje, jak tyto cesty sdílet a posilovat. „*Každý učitel si to dělá po svém. Každá škola jinak. A nikdo nám neukáže jak.*“ (R3)

Velmi silně se také objevuje téma přetížení. Pedagogové, kteří by rádi pracovali se žáky individuálně, to často nezvládnou z časových a kapacitních důvodů. „*Fakt nestíháš vyrábět pracovní listy ještě extra pro Ukrajince.*“ (R5)

Celkově tedy respondenti popisují vzdělávání žáků s OMJ jako oblast, která chybí v systému jasná pravidla, financování a opora. I přesto se v ní mnozí snaží obstát díky osobnímu nasazení.

Výzkumná otázka č. 10: Mezinárodní dokumenty – Jsou vám známe mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, využíváte je?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: neznalost mezinárodních dokumentů, absence informací o podpoře organizací, nedostatečná podpora, vědomí existence dokumentů bez jejich využití. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 2 kategorií.

První kategorií je neznalost a nevyužívání mezinárodních dokumentů v praxi. Respondenti ve většině případů uvádějí, že nejsou s mezinárodními dokumenty nijak obeznámeni, nebo o nich jen slyšeli, ale nijak s nimi nepracují. „*Ne, o ničem takovém nevím. Vůbec jsme to na škole neřešili.*“ (R1) „*Asi něco existuje, ale my jedeme podle českých osnov.*“ (R5) I ti, kteří mají obecné povědomí, říkají, že se dokumenty do výuky nijak nepromítají. „*Vím, že jsou nějaké rámce nebo doporučení, ale my se k nim nedostaneme.*“ (R4)

Druhou kategorií je nízká viditelnost podpory ze strany mezinárodních organizací. Respondenti se shodují, že nevnímají žádnou aktivní podporu ze strany mezinárodních organizací, případně o ní nejsou informováni. „*Pokud někdo něco dělá, tak my to nevidíme. Možná v neziskovkách, ale do školy se to nedostane.*“ (R3) Učitelé by si představovali, že mezinárodní podpora by mohla nabídnout konkrétní, přeložené a využitelné materiály, ideálně i formou spolupráce se školami. „*Něco inspirativního ze zahraničí by se hodilo, ale to by to muselo být ve formě, co se dá použít ve třídě.*“ (R2)

Odpovědi ukazují, že mezinárodní dokumenty a rámce zaměřené na podporu vzdělávání žáků s OMJ jsou ve školní praxi naprosto neviditelné. Učitelé je buď vůbec neznají, nebo nemají možnost se s nimi seznámit, protože nejsou systematicky prezentovány v českém školním prostředí. „*Nevím o žádném dokumentu. My jedeme podle českých osnov.*“ (R5)

Také podpora ze strany mezinárodních organizací je vnímána jako nulová nebo velmi vzdálená. Učitelé nevědí, zda vůbec nějaké aktivity probíhají, a pokud ano, nedostávají se do školní praxe. To poukazuje na velkou propast mezi mezinárodními strategiemi a realitou českého školství.

Zároveň zaznívá, že by učitelé ocenili inspiraci ze zahraničí, ale pouze pokud by byla přeložená do konkrétních, využitelných materiálů: metodiky, pracovní listy, modely začlenění. Ideálně srozumitelně a dostupně. „*Něco inspirativního by se hodilo... ale potřebuju to do výuky, ne do šanonu.*“ (R2)

Výzkumná otázka č. 11: České zákony a vyhlášky – Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ? Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: neznalost konkrétní legislativy, obecné povědomí o školském zákoně, spoléhání na výchovného poradce, formální odkaz na školní dokumenty, nejasnost ohledně práv a povinností žáků s OMJ. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 2 kategorií.

První kategorií je obecné právní povědomí, ale neznalost konkrétních předpisů. Naprostá většina respondentů přiznává, že nezná konkrétní zákony nebo vyhlášky, které by přímo upravovaly práci se žáky s OMJ. „*Vím, že je nějaký školský zákon, ale do detailů to neznám.*“ (R4) Učitelé často neumějí odkázat na konkrétní paragrafy, výjimky nebo formulace, které by jim umožňovaly nějak upravit výuku nebo hodnocení. „*My jedeme podle školního řádu. Co je v zákonech, to si fakt nehledám.*“ (R1) Někteří zmiňují, že pokud něco potřebují, spoléhají na vedení nebo výchovného poradce. „*Já to nechávám na vedení, co oni uznají za vhodné.*“ (R3)

Druhou kategorií je formální odkaz na zákony bez reálného využití v praxi. I když si učitelé uvědomují, že nějaké právní normy existují, většinou je v praxi nevyužívají. Legislativa je pro ně složitá, nečitelná a odtržená od školní reality. „*Zákony? To je na právníka. Já potřebuji vědět, co dělat zítra ve třídě.*“ (R5) Pokud se někdo opírá o zákon, pak většinou v kontextu hodnocení nebo úprav výstupů, ale i zde často chybí jistota. „*Vím, že tam je možnost diferencovat hodnocení... ale jak přesně, to nevím.*“ (R6)

Někteří učitelé uvádějí, že vše řeší přes školní dokumenty (ŠVP, klasifikační řád), kde se odkazují na zákon, ale přímá práce s legislativním textem neprobíhá. Výrazná je také nedůvěra v použitelnost právních předpisů. Respondenti popisují, že právo a realita jsou dvě

různé věci. „*Oni můžou něco napsat do vyhlášky, ale ve třídě si s tím stejně poradím sám.*“ (R7)

Tato otázka ukazuje, že česká legislativa ve vztahu k žákům s OMJ je pro většinu učitelů málo přístupná a málo srozumitelná. Učitelé o ní buď nevědí nic konkrétního, nebo mají obecné povědomí o tom, že „něco existuje“. Zároveň si uvědomují, že by na zákony měli brát ohled, ale nejsou si jisti, jak je použít v praxi. „*Neumím s tím pracovat, tak to radši neřeším.*“ (R1)

Praxe tak často stojí na školních dokumentech nebo intuici, nikoli na opření se o zákonné nástroje. Respondenti by uvítali přehledné a jednoduše vysvětlené návody, jak s těmito paragrafy pracovat, ideálně s ukázkami konkrétních situací. Z jejich výpovědí je zřejmé, že legislativa sice existuje, ale učitelé ji vnímají jako vzdálenou a málo použitelnou v každodenní praxi.

Výzkumná otázka č. 12: Metodiky MŠMT a systémová doporučení – Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi? Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

V rámci otevřeného kódování byly definovány tyto kódy: neznalost metodik MŠMT, nepraktičnost metodik, chybějící přenos do praxe, nedostatek konkrétních příkladů, návrh na vytvoření sdílené databáze, doporučení na školení a přehledné materiály. V rámci dalšího zkoumání došlo ke členění do 2 kategorií.

První kategorií je neznalost a nedůvěra v metodiky MŠMT. Většina respondentů přiznává, že metodiky MŠMT buď nezná, nebo je nepovažuje za užitečné. „*Upřímně? Já jsem nikdy žádnou metodiku nečetla. Ani nevím, kde je hledat.*“ (R1) Učitelé často metodiky vnímají jako příliš teoretické, zdlouhavé a odtržené od školní reality. „*Je to moc obecný, nejsou tam příklady, jenom fráze.*“ (R4) Často spoléhají na to, že pokud je něco důležitého, předá jim to vedení školy. „*Já předpokládám, že to řeší vedení. Já to nečtu.*“ (R3)

Druhou kategorií je snaha o jednoduchost, srozumitelnost a využitelnost v praxi. Respondenti by uvítali jednodušší, přehlednější, a především prakticky zaměřené materiály – ideálně krátké soubory s návody, scénáři nebo vzorovými úlohami. „*Potřebovala bych*

jednu stránku – co dělat, když přijde dítě, co nerozumí česky.“ (R2) Mnozí doporučují vytvoření sdílené online databáze, kde by bylo možné najít konkrétní inspiraci podle předmětu, věku nebo úrovně jazyka. *„Kdyby byl web, kde si zadám – učím biologii, žák má AI – a vypadne na mě úkol, to by bylo skvělý.*“ (R6) Dále zaznívá potřeba prakticky zaměřených školení, která by učitele provedla reálnými situacemi, nejen teoretickými rámci. *„Ne školení o tom, co máme cítit, ale co máme dělat.*“ (R5)

Z rozhovorů vyplývá, že metodiky a doporučení MŠMT mají v očích učitelů velmi omezenou hodnotu, protože neodpovídají potřebám praxe. Učitelé je buď neznají, nebo vnímali jako nepraktické a nečitelné. *„Nikdy jsem žádnou nečetla... já potřebuji vědět, co dělat ve třídě.*“ (R1)

Jasně zaznívá, že by ocenili srozumitelná, konkrétní a vizuálně jednoduchá doporučení, a to formou přehledových tabulek, vzorových úloh, příkladů dobré praxe. *„Potřebuju návod, ne dokument.*“ (R4)

Dále se objevuje potřeba sdíleného prostoru, jako jsou např. online platformy, kde si učitel může jednoduše vyhledat vhodné materiály podle typu žáka, úrovně jazyka nebo předmětu. K tomu by měli mít přístup i asistenti, koordinátoři, vedení.

Tato otázka tak ukazuje, že systémová doporučení sice existují, ale nejsou přeložena do jazyka běžné pedagogické praxe. Právě to je v očích učitelů zásadní překážka jejich využitelnosti.

Výzkumná otázka č. 13: Rizika a potřeby – Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ? Kde naopak vnímáte silné stránky? Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Jelikož se dle našeho názoru jedná o nejrozšířenější otázku, rozdělili jsme to jak na rizika, tak na silné stránky.

Největší rizika v systému podpory žáků s OMJ

Definovali jsme kódy: závislost na osobní iniciativě učitele, nerovnost mezi školami, chybějící systematická jazyková podpora, přetížení až vyhoření učitelů, nulová podpora ze strany státu, nejasnost legislativy a kompetencí. Tyto kódy jsme rozdělili do 2 kategorií: systémová roztržitost a absence systémové podpory.

V kategorii systémové roztržitosti respondenti vnímají největší riziko v tom, že neexistuje funkční a propojený systém podpory žáků s OMJ, a že vše stojí na „šťěstí, že narazí na někoho dobrého“. „Když se jim někdo věnuje, tak mají šanci. Když ne, tak prostě propadnou systémem.“ (R4) Školy si vše řeší samy, a jak kdo uzná za vhodné – chybí jednotný rámec, koordinace nebo sdílené nástroje. „Každý si to dělá po svém. A výsledek je, že někdo dostane pomoc a jiný vůbec.“ (R6)

V kategorii absence systémové podpory spočívá velké riziko v přetížení pedagogů a nedostatečné institucionální podpoře. Učitelé často popisují, že i když chtějí pomoci, nemají na to prostor. „Děláme, co můžeme. Ale s třiceti hodinami týdně, to prostě nejde.“ (R5) Zároveň vnímají právní nejistotu a strach z rozhodování, protože nemají jasno, co mohou upravit. „Nevím, jestli můžu upravit výstupy... bojím se, že to bude problém.“ (R3)

Silné stránky v systému podpory žáků s OMJ

Zde jsme definovali tyto kódy: přizpůsobivost učitelů, kreativita, ochota pomoci, otevřenost žáků, individuální přístup. Kódy jsme uvedli pouze v jedné kategorii zaměřené na lidský faktor jako klíčovou oporu systému. Dle našeho názoru jedinou skutečně funkční oporou systému jsou samotní učitelé – jejich ochota, empatie a tvořivost. „Myslím, že co drží ten systém, jsou ti, co se snaží i bez návodu.“ (R6) Učitelé popisují, jak si tvoří vlastní materiály, pracují po škole s žáky, organizují doučování nebo zapojují spolužáky. „Děláme to ze srdce, ale je to náročný.“ (R2)

Zaznívá i to, že žáci a kolektivy bývají často velmi vstřícné, a to vytváří prostor pro úspěšné začlenění. „Děti si pomáhají, přirozeně – jen to musíme podchytit.“ (R5)

Co chybí učitelům

I zde jsme definovali kódy: jednoduché návody a metodiky, jazyková podpora, finanční ohodnocení za práci navíc, menší úvazky, více času, online databáze příkladů z praxe,

školení a vzdělávání, možnost úpravy výstupů dle jazykové úrovně. Zde jsme kódy rozdělili do 2 kategorií: časový prostor a praktické nástroje, druhou kategorií jsou systémové změny.

V oblasti kategorie praktických nástrojů a časového prostoru učitelé nejčastěji popisují potřebu konkrétních a jednoduchých materiálů, jako jsou pracovní listy, scénáře, návody podle jazykové úrovně. „*Potřebuju materiály, který můžu hned použít.*“ (R2) K tomu by ale nutně potřebovali čas a podmínky, jako je např. snížení úvazku, placené doučování, asistenční podpora. „*Je to jako mít o dvě děti víc ve třídě... a dělat to všechno bokem.*“ (R4)

Kategorie zabývající se systémovými změnám se zabývá především jazykovou přípravou a úpravě výstupů. Zde se v rozhovorech objevila velmi silná je poptávka po jazykové přípravě, tedy tzv. „nultém ročníku“, nebo alespoň po integrované výuce češtiny. „*Jazyk je základ. Bez něj je to utrpení pro všechny.*“ (R7) Učitelé chtějí mít také legitimní možnost upravit výstupy, aniž by porušovali pravidla. „*Musím dát stejný výstup jako ostatním? To přece není fér...*“ (R5)

Tato závěrečná otázka přináší velmi silné výpovědi a ukazuje napětí mezi osobní motivací učitelů a neschopností systému je v jejich úsilí podpořit. Největší rizika učitelé spatřují v roztržitosti systému, závislosti na jednotlivci a naprosté absenci koordinované jazykové podpory. Školy si tedy pomáhají určitým způsobem samy, učitelé pak každý podle svých možností, a kvalita péče o žáky s OMJ je extrémně nerovná.

Naopak silnou stránkou je lidský přístup, konkrétně ochota, empatie a vztah, který často zachraňuje situaci, když selhává systém. Učitelé improvizují, tvoří si vlastní nástroje, spolupracují s žáky i kolegy, ale na úkor vlastního času, zdraví a komfortu.

V potřebách se opakují tři klíčové směry: praktické nástroje a metodiky, které lze hned použít, systémová podpora výuky češtiny a možnost upravit výstupy, čas a zdroje – asistenti, finance, úleva v úvazku.

Učitelé chtějí pomáhat, ale nechtějí na to být sami. Pokud jim systém dá nástroje a prostor, rádi se žákům s OMJ budou věnovat dál, a to s chutí, smyslem a důstojností.

Součástí řešení tohoto nedostatku je i praktická sada materiálů, která vznikla jako reakce na požadavky pedagogů. Výstupy jako checklist, plán a leták nejsou jen doplňkem,

ale reflektují reálnou situaci ve školách a mohou napomoci při zavádění podpory žáků s OMJ do běžné praxe.

7.2 Tvorba metodické příručky pro školy: Jak na práci s žáky s OMJ

Metodická příručka, která vznikla jako výstup této práce, byla navržena s důrazem na snadnou přenositelnost do různých školních prostředí. Díky své univerzální struktuře a praktickému zaměření může sloužit jako vodítko nejen pro učitele zapojené do výzkumu, ale i pro pedagogy v jiných typech škol, ať už se jedná o gymnázia, odborné školy nebo učiliště. Příručku je možné využít při plánování výuky, při konzultacích se žáky s OMJ, na pedagogických poradách, ale také jako podklad pro adaptační a rozvojové strategie školy. Grafická verze příručky je navržena tak, aby mohla být snadno distribuována formou letáku nebo digitálního dokumentu, který může kolovat mezi učiteli, metodiky či školními poradenskými týmy.

Příručka je uvedena v přílohách 3 a 4.

7.3 Formulář pro učitele jako nástroj pro plánování a sebereflexi podpory žáků s OMJ

Součástí výstupů této diplomové práce je kromě metodické příručky také jednoduchý formulář s názvem „Kroky podpory pro žáka s OMJ“, který může sloužit jako podpůrný nástroj pro učitele při práci se žáky s OMJ. Myšlenka vytvořit formulář vznikla v reakci na opakující se potřebu pedagogů mít k dispozici přehledný a praktický nástroj, který by jim umožnil lépe plánovat, sledovat a reflektovat podporu poskytovanou těmto žákům.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé často improvizují, zapisují si poznámky neformálně, nebo si vytvářejí vlastní tabulky, aby mohli sledovat pokroky nebo potřeby žáků. Formulář má ambici tyto potřeby systematizovat a nabídnout strukturu, která učitelům usnadní práci, aniž by je administrativně přetěžovala.

Formulář učiteli umožňuje:

- zaznamenat základní informace o žákovi s OMJ,

- identifikovat jeho silné stránky i rizikové oblasti (jazyk, motivace, porozumění výuce),
- naplánovat konkrétní podpůrná opatření (doučování, individuální konzultace, podpora AP, změna hodnocení),
- reflektovat efektivitu těchto opatření v čase.

Cílem není „hodnotit“ žáka, ale podpořit pedagogovu sebereflexi a vytvořit návyk systematického přístupu. Formulář je určen především učitelům, kteří pracují se žáky s OMJ bez větší metodické opory. Jeho úkolem by mělo být sloužit jako pomocník při běžné pedagogické činnosti.

Tento formulář lze v pedagogické praxi využít různými způsoby podle potřeb školy a konkrétního učitele. Mezi doporučené způsoby využití patří:

- při nástupu žáka s OMJ do školy – formulář může sloužit jako vstupní mapa potřeb a jako podklad pro adaptační plán,
- v rámci třídnické nebo výchovné práce – třídní učitel může zaznamenávat vývoj žáka a plánovat podpůrná opatření v rámci kolegia,
- v komunikaci se školním poradenským pracovištěm (ŠPP) – slouží jako podklad pro konzultace s výchovným poradcem, metodikem prevence či školním psychologem,
- při jednání s rodiči nebo tlumočnickem – může strukturovat rozhovor o pokrocích a potížích žáka,
- jako reflexe po pololetí či školním roce – umožní učiteli zpětně vyhodnotit efekt podpory a přizpůsobit strategii do budoucna,
- jako nástroj pro sdílení informací mezi učiteli – např. při přechodu žáka mezi ročníky nebo předměty.

Formulář může být použit buď v tištěné podobě, nebo ve zjednodušené digitální verzi (např. Google formulář nebo tabulka). Lze jej přizpůsobit konkrétním potřebám školy. Konkrétní podoba formuláře je uvedena v příloze č. 5.

7.4 Další výstupy pro vedení školy a třídní učitele

V návaznosti na pracovní formulář vznikla také sada dalších výstupů, a to především pro vedení školy a třídní učitele. Mezi nimi je např. checklist pro ředitele, metodická karta k prvním dnům se žákem s OMJ a grafický leták. Tyto nástroje reagují na potřebu učitelů mít k dispozici jednoduché a okamžitě použitelné materiály. Všechny další uvedené výstupy jsou uvedeny v přílohách na konci práce (viz přílohy 7–10).

8 Diskuze

V této části práce jsou konfrontována zjištění z rozhovorů s učiteli s odbornými poznatky prezentovanými v předchozích kapitolách. Záměrem je nejen interpretovat získané informace, ale i pojmenovat rozpory, silné stránky systému a konkrétní potřeby školní praxe.

Empirické šetření potvrdilo, že většina učitelů nezná konkrétní zákony, vyhlášky či metodiky MŠMT, které se vztahují k podpoře žáků s OMJ. Přestože existují ustanovení ve školském zákoně (§ 16 a § 20 zákona č. 561/2004 Sb.), nebo také novela vyhlášky č. 250/2022 Sb. i opatření obecné povahy MŠMT z let 2022–2024, v rozhovorech zaznívá, že tyto nástroje učitelé buď neznají, nebo je v praxi nevyužívají. Podobně i metodiky MŠMT jsou považovány za příliš obecné a obtížně využitelné ve výuce (srov. Almeida, 2021; META, 2023).

Tato skutečnost potvrzuje také závěry Bernkopfové (et al., 2019), která uvádí, že i přes existenci podpůrných opatření zůstává jejich využívání velmi závislé na jednotlivých školách a konkrétních aktérech.

Jedním z klíčových zjištění výzkumu je, že podpora žáků s OMJ je ve většině případů závislá na osobní iniciativě učitele. Pokud pedagog nemá zájem nebo kapacitu se tématu věnovat, žák zůstává bez pomoci. Tento jev potvrzuje i Almeida (2021), která zmiňuje přetížení učitelů a nedostatek školení jako hlavní překážky. Podobně Babijová (2019) upozorňuje, že školní podpora se často nerealizuje systematicky, ale formou „záchranných řešení“.

Významnou roli hraje i nejednotnost systému. Každá škola přistupuje k problematice po svém, bez jednotného rámce či koordinačního centra. Tento stav odporuje doporučením UNESCO (2023), které zdůrazňují význam systematického a jednotně řízeného přístupu ke vzdělávání vícejazyčných žáků.

Jazyková neznalost zůstává nejzásadnější překážkou úspěšného vzdělávání žáků s OMJ. Výzkum ukázal, že chybí efektivní systém jazykové přípravy na všech typech škol. Přestože novela vyhlášky č. 250/2022 Sb. zavedla jazykovou přípravu na SŠ, její dostupnost je omezená a pro většinu respondentů zůstává nevyužitá. To je v rozporu s doporučeními odborníků (Babijová, 2019; Lněničková, 2022), kteří jazykovou podporu označují za klíčový předpoklad vzdělávacího úspěchu.

Nedostatečná jazyková vybavenost pak vede k frustraci, selhávání žáků i nepochopení mezi učiteli a rodiči (Snášelová, 2022). V této souvislosti chybí také nástroje pro přizpůsobení hodnocení – učitelé často nevědí, jak a zda mohou úpravy realizovat, což vede k nejistotě a obavám (viz Almeida, 2021).

Přes absenci systémové podpory se v rozhovorech objevují i pozitivní stránky, zejména ochota, empatie a tvořivost učitelů, kteří hledají cesty podpory „na koleni“. Učitelé tvoří vlastní materiály, doučují po škole, zapojují kolegy a spolužáky, což znamená, že nahrazují neexistující systém svou vlastní iniciativou. Podobné zjištění přináší i Navrátilová (2021), která popisuje úspěšné příklady jazykové podpory založené na kreativním a vztahovém přístupu učitele.

Tento „lidský faktor“ je však dlouhodobě neudržitelný bez opory systému, což ukazuje i rostoucí pocit frustrace, přetížení a bezmoci mezi respondenty (srov. Lněničková, 2022).

Napříč výpověďmi se opakuje poptávka po jednoduchých metodikách, časové kapacitě, asistenci ve výuce a jasné právní opoře pro úpravu výstupů. Učitelé potřebují konkrétní návody, ne složité legislativní texty, a to ideálně formou přehledů, scénářů, ukázkových úloh nebo sdílené databáze. Tato potřeba je zcela v souladu s doporučeními META, o. p. s. (2023), která opakovaně volá po převodu systémových dokumentů do „pedagogického jazyka praxe“.

Dále respondenti žádají reálně dostupné jazykové kurzy a možnost doučování v rámci úvazku, nikoli formou dobrovolné aktivity. I zde nacházíme soulad s mezinárodními doporučeními UNESCO (2017) a Evropské komise (2020), které požadují rovný přístup k jazykové podpoře jako základní předpoklad inkluze.

Limity práce

Přestože výzkum přinesl zajímavé poznatky z praxe několika různorodých škol, je nutné přiznat několik omezení, která ovlivňují možnosti interpretace a přenositelnosti výsledků. Výzkum byl proveden kvalitativní metodou na malém vzorku sedmi škol a sedmi respondentů. Vzhledem k tomuto omezenému rozsahu a záměrnému výběru škol není možné výsledky výzkumu zobecňovat na celou populaci středních škol v České republice.

Většina dat pochází z individuálních výpovědí učitelů, jejichž zkušenosti jsou silně ovlivněny konkrétními podmínkami dané školy, regionu i osobním přístupem ke vzdělávání žáků s OMJ. Chybí hlubší triangulace dat (např. formou pozorování výuky nebo rozhovorů se žáky samotnými), která by poskytla komplexnější pohled na danou problematiku.

V budoucnu by bylo vhodné rozšířit výzkum o další typy škol, zařadit větší počet respondentů, případně provést longitudinální sledování, které by zachytilo proměnu podpory žáků s OMJ v čase. Stejně tak by se nabízelo analyzovat přístup vedení škol, zřizovatelů nebo školních poradenských pracovišť.

Navzdory těmto omezením mohou zjištění této práce sloužit jako inspirace pro praxi a zároveň jako výchozí bod pro další hlubší výzkum v této oblasti.

Závěr

Tato práce měla za cíl analyzovat v praxi využívané strategie a metody práce s žáky s OMJ na různých typech středních škol, porovnat je a na základě těchto zjištění navrhnout metodiku pro efektivní řízení vzdělávání této skupiny žáků. Zároveň bylo snahou prozkoumat, jakým způsobem učitelé vnímají a realizují podporu žáků s OMJ v českém školním prostředí, jaké strategie a nástroje využívají a jaké překážky či potřeby vnímají v každodenní praxi. Na základě kvalitativního výzkumu realizovaného prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli různých typů škol lze formulovat několik klíčových závěrů.

Za prvé, práce ukázala, že podpora žáků s OMJ je v českých školách silně závislá na osobní iniciativě jednotlivých pedagogů. V případě, že se žák dostane do třídy empatického, vstřícného a aktivního učitele, má šanci na úspěšné začlenění navzdory systémovým překážkám. Pokud tomu tak není, podpora žákovi chybí, a to jak v rovině jazykové, tak i v rovině sociální a vzdělávací. Tato nerovnost ukazuje na absenci funkčního, jednotného a udržitelného systému podpory žáků s OMJ, který by byl ukotven jak legislativně, tak organizačně.

Za druhé, výzkum potvrdil, že učitelé mají velmi omezený přístup k přehledným, prakticky využitelným metodickým materiálům. Stávající dokumenty (např. metodiky MŠMT) jsou vnímány jako příliš obecné, málo srozumitelné a nevyužitelné v praxi. Učitelé opakovaně vyjadřovali potřebu jednoduchých scénářů, vzorových úloh, jazykově přizpůsobených materiálů a možnost sdílení zkušeností s kolegy. Tyto potřeby jsou dosud systémově opomíjeny.

Za třetí, výsledky výzkumu poukazují na zásadní nedostatek časových a personálních kapacit, které by učitelům umožnily pracovat se žáky s OMJ efektivněji. Respondenti často zmiňovali, že se jazykové a sociální podpoře věnují mimo svou pracovní dobu, bez nároků na odměnu, mnohdy na úkor jiných povinností. V tomto ohledu je nutné, aby podpora žáků s OMJ byla reflektována v úvazcích, ve finančních nástrojích a v personálním zabezpečení škol, a to nikoli projektově, ale jako standardní součást systému.

Čtvrtým významným poznatkem je nezbytnost institucionálně ukotvené jazykové podpory, a to formou jazykových kurzů, výuky češtiny jako druhého jazyka, případně „nultého ročníku“. V současnosti jsou žáci s OMJ bez znalosti češtiny zařazováni do běžné výuky bez přiměřené přípravy, což negativně ovlivňuje jejich školní úspěšnost, motivaci a vztah ke vzdělávání. Tato situace je v rozporu s principy rovného přístupu ke vzdělávání, zakotvenými v českých i mezinárodních dokumentech (např. UNESCO, 2017; Evropská komise, 2020).

Práce také ukázala, že učitelé jsou ochotni pracovat s žáky s OMJ, pokud k tomu dostanou prostor, podporu a nástroje. To potvrzuje, že změna není nutně v postojích pedagogů, ale v podmínkách, které jim systém vytváří.

Na základě těchto zjištění byla v rámci diplomové práce vytvořena jednoduchá návrhová metodika, která shrnuje praktická doporučení pro efektivní podporu žáků s OMJ na středních školách a vychází přímo ze zkušeností oslovených pedagogů. V přílohách práce je k dispozici jak textová verze metodické příručky, tak její grafické zpracování, které je připraveno pro praktické využití ve školní praxi.

Součástí příloh je rovněž pracovní formulář určený pro učitele, který může sloužit jako nástroj pro plánování, sledování a reflexi podpory žáků s OMJ na úrovni jednotlivce i celé třídy. Formulář vznikl jako praktické rozšíření metodické příručky a může podpořit systematické zavádění podpůrných opatření do školní praxe.

V závěru práce byly jako doplňkové výstupy vytvořeny také jednoduché a srozumitelné nástroje. Jsou jimi checklist pro ředitele, metodické karty a rozšířený adaptační plán, které mají za cíl pomoci školám s praktickou stránkou začleňování žáků s OMJ. Tyto přílohy mohou být využity jako inspirace při tvorbě školních systémových řešení.

Dále lze na základě výzkumu formulovat několik doporučení:

- vytvoření přehledného, dostupného portálu s metodickými materiály, rozdělenými dle jazykové úrovně a předmětu,
- zakotvení systematické výuky češtiny jako druhého jazyka pro všechny žáky s OMJ,
- legislativa pro úpravu výstupů a hodnocení u jazykově znevýhodněných žáků,

- přítomnost pedagogických asistentů nebo tlumočnicků ve výuce (zejména v počáteční fázi),
- začlenění problematiky žáků s OMJ do pregraduální přípravy učitelů všech aprobací.

Závěrem lze říci, že téma vzdělávání žáků s OMJ je nejen aktuální, ale i systémově podceňované. Výsledky výzkumu jednoznačně potvrzují, že pokud má být vzdělávání těchto žáků efektivní a spravedlivé, je nutná komplexní a trvalá změna přístupu, a to od legislativy přes metodiku až po každodenní praxi ve třídách.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALMEIDA, M., 2021. *Obtíže učitelů při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ui9mn/>
- BABIJOVÁ, T., 2019. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem na základních školách v České republice*. Diplomová práce. Vedoucí práce Markéta Levínská. Hradec Králové. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jd2j6k/>
- Cizinci v Česku*, 2019. In: Česko v datech [online]. 2019 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/129-cizinci-v-cesku/>
- Děti s OMJ = vícejazyčné děti*, ©2025. In: Inkluzivní škola.cz [online]. ©2025 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti/
- DISMAN, M., 2011. *Kvalitativní výzkum: základy, metody, aplikace*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1863-7.
- DÍTKO, J., 2021. *Rok poté: Akční plán EU pro integraci a začlenění na období 2021–2027*. In: Migraceonline.cz [online]. 2021 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/rok-pote-akcni-plan-eu-pro-integraci-a-zacleneni-na-obdobi-2021-2027>
- DOUBKOVÁ, A., 2007. *Autoevaluace a řízení kvality školy*. In: Metodický portál RVP.cz [online]. 2007 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1761/AUTOEVALUACE-A-RIZENI-KVALITY-SKOLY.html>
- Education in a multilingual world: UNESCO education position paper*, 2023. In: Unesdoc.unesco [online]. 2003 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANZL, D., 2012. *Metody a techniky sociálního výzkumu*. Třebíč: Amaprint - Kerndl. ISBN 978-80-87710-01-2.

HENDL, J., 2023 *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

JANÍK, T., 2021. *VYUČOVÁNÍ A VÝUKA*. In: Is.muni.cz [online]. 2021 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/ped/jaro2021/IPPk08/111285915/Vyucovani_a_vyuka.pdf

JONÁŠOVÁ, R., 2016. *Žák-cizinec na střední škole*. In: DOLEŽÍ, L. (ed.). *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince*. Praha: AUČCJ. ISBN 978-80-260-7554-4.

KAFKA, M., 2022. *Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem*. In: Národní pedagogický institut České republiky [online]. 2022 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/4604-spolecne-vzdelavani-a-podpora-skol-krok-za-krokem>

KNECHT, P., 2014. *Príležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.

KNECHT, P., 2017. *Školní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 164 s. ISBN 978-80-246-3613-6.

Kolik respondentů potřebuji na hloubkový rozhovor?, 2022. In: Designdev [online]. 2022 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://designdev.cz/kolik-respondentu-potrebuji-na-hloubkovy-rozhovor>

KRIŠTOF, D. et al., 2015. *Komparace národních politik podpory žáků s odlišným mateřským jazykem ve vybraných evropských zemích*. Praha: META, o. p. s. [online]. [cit. 31. 3. 2025]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2015/09/komparace-narodnich-politik.pdf>

KUBÁTOVÁ, J., 2019. *Vzdělávání cizinců na středních odborných školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5632-2.

LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P. a MUNDUCH, M., 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava. ISBN 978-80-88064-20-2.

LNĚNIČKOVÁ, N., 2022. *Problémy s výukou žáků s OMJ: Jaké problémy se nejčastěji na škole řeší, popř. s kým?* Kulatý stůl k problematice vzdělávání a integrace žáků s OMJ, Brno, Česká republika, 29. listopadu 2022.

LUKAS, J. a K. LOJDOVÁ, 2018. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze. *Pedagogická fakulta*, roč. 68, č. 2, s. 155–172. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.14712/23362189.2017.1180>.

MAREŠOVÁ, J., 2024. *Většinu cizinců v Česku tvořili Ukrajinci*. In: Statistikaamy [online]. 2024 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://statistikaamy.csu.gov.cz/vetsinu-cizincu-v-cesku-tvorili-ukrajinci>

Mateřské, základní a střední školy, 2024. In: Český statistický úřad [online]. 2024 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/matenske-zakladni-a-stredni-skoly?pocet=10astart=0apodskupiny=231arazeni=-datumVydani>

META, o. p. s., 2023. *Podpora žáků s OMJ na SŠ* [online]. Praha: META, o. p. s. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz>

METODICKÝ MATERIÁL MŠMT K POSKYTOVÁNÍ BEZPLATNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY V PŘEDŠKOLNÍM A ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ, 2024. In: MŠMT [online]. 2024 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/63413/>

Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, n.d. In: Ustrcr.cz [online]. n.d. [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/projekty/usmrceni-hranice/pakt.pdf>

Mother tongue-based multilingual education: the key to unlocking SDG 4: quality Education for All, 2017. In: Unesdoc.unesco [online]. 2017 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247333>

NPI ČR, 2021. *Strategie práce s vícejazyčnými žáky na středních školách*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky.

- NAVRÁTILOVÁ, E., 2020. *Rozvoj jazykových schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: [Bakalarska_prace_Eliska_Navratilova.pdf](#)
- NĚMCOVÁ, D., 2022. *Podpora žáka s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku ZŠ*. Diplomová práce. Vedoucí práce Šárka Káňová. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta Pedagogická. Dostupné z: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/48297/1/Nemcova%20Denisa_Diplomova%20prace.pdf](#)
- NEŠPOR, Z. R., 2017. *Žák*. In: Sociologická encyklopedie [online]. 2017 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%C5%BD%C3%A1k](#)
- Odlišný mateřský jazyk*, 2024. In: Národní pedagogický institut ČR [online]. 2024 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk](#)
- ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY*, n.d. In: UJEP [online]. n.d. [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: [https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Organizacni_formy_vyuky.pdf](#)
- Počet cizinců, demografické události*, 2024. In: Český statistický úřad [online]. 2024 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: [https://csu.gov.cz/pocet-cizincu-demograficke-udalosti?pocet=10astart=0apodskupiny=291arazeni=-datumVydani](#)
- RADOSTNÝ, L., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
- RÁMCOVÁ ÚMLUVA NA OCHRANU NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN*, n.d. In: Vláda ČR.cz [online]. n.d. [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: [https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/ramcovka_letak.pdf](#)
- STRAUSS, A. a CORBIN, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-902523-5-8.

SNÁŠELOVÁ, M., 2022. *Rozvoj jazykových kompetencí u žáků s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/vy4f3/>

STODŮLKOVÁ, E. a E. ZAPLETALOVÁ, 2015. *Pedagogika pro střední školy*. Druhé aktualizované a rozšířené vydání. Beroun: Machart. ISBN 978-80-87938-32-4.

Strategic policy framework for multilingualism, 2023. In: Unesdoc.unesco [online]. 2023 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386643>

Střední vzdělávání, ©2022. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. ©2022 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/stredni-vzdelavani.html>

ŠABATOVÁ, K. a NOVOTNÁ, M., 2022. *Případové studie školních adaptačních opatření*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. ISBN 978-80-7603-103-9.

ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S., 2013. *Čeština jako cílový jazyk I: Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-20-4.

Školství, 2025. In: Kdo je to? [online]. 2025 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://kdojeto.superia.cz/skolstvi/>

ŠMÍDOVÁ, T., ŠINDELÁŘOVÁ J., 2012. Nové přístupy ve vzdělávání žáků-cizinců v zemích EU. Metodický portál RVP.CZ [online]. 5. června 2012 [cit. 31. 3. 2025]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/15777/NOVE-PRISTUPY-VE-VZDELAVANI-.html>

ŠVANDOVÁ, M., 2021. *Jazykové bariéry v odborném vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9487-4.

ŠVAŘÍČEK, R. A ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-3.

The EC reveals its new Action plan on integration and inclusion 2021-2027, 2020. In: European Commission [online]. 2020 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: https://migrant-integration.ec.europa.eu/news/ec-reveals-its-new-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en

TITĚROVÁ, K., L., RADOSTNÝ, Z., BRUMLICHOVÁ, K., HORÁČKOVÁ a P. VÁVROVÁ, 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-270-2568-8.

TITĚROVÁ, K., R., GEORGIEVA, P., VÁVROVÁ et al., 2014. *Hledá se dvojjazyčný asistent...: zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem*. 2. vydání. Praha: Meta (sdružení). ISBN 978-80-270-2566-4.

Vyhláška č. 177/2009 Sb. Vyhláška o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, 2009. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2009 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-177>

Vyhláška č. 250/2022 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, 2022. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2022 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2022-250>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, 2005. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2005 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Vzdělávání cizinců, 2025. In: Český statistický úřad [online]. 2025 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/vzdelavani-cizincu?pocet=10&start=0&podskupiny=294&razeni=-datumVydani>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2004 [vid. 2025-03-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha 1 Text průvodního e-mailu.....	94
Příloha 2 Otázky polostrukturovaného rozhovoru.....	95
Příloha 3 Metodická příručka: Jak na práci s žáky s OMJ – textová verze.....	97
Příloha 4 Metodická příručka: Jak na práci s žáky s OMJ – obrázková verze.....	100
Příloha 5 Formulář pro učitele „Kroky podpory pro žáka s OMJ“	101
Příloha 6 Startovací leták pro učitele SŠ: Co dělat, když do třídy nastoupí žák s OMJ....	103
Příloha 7 Metodická karta pro učitele SŠ: První týdny se žákem s OMJ	106
Příloha 8 Check-list pro ředitele školy: Podpora žáka s OMJ.....	108
Příloha 9 Adaptační plán žáka s OMJ	111
Příloha 10 Metodická karta: Jak pracovat s adaptačním plánem žáka s OMJ.....	113
Příloha 11 Přepisy polostrukturovaných rozhovorů	114

Příloha 1 Text průvodního e-mailu

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Veronika Podhajská a jsem studentkou na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, obracím se na Vás s nabídkou účasti na výzkumu, který se zaměřuje na řízení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) na středních školách. Výzkum je součástí diplomové práce realizované na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a jeho cílem je zmapovat zkušenosti pedagogů s výukou těchto žáků a identifikovat efektivní strategie pro jejich podporu.

Pokud na Vaší škole působí žáci s OMJ, rádi bychom Vás pozvali k osobnímu setkání, při kterém provedeme polostrukturovaný rozhovor. Setkání proběhne přímo na Vaší škole v čase, který Vám bude vyhovovat. Rozhovor bude zaměřen na plánování a organizaci výuky, vedení a motivaci žáků, hodnocení a zpětnou vazbu a další aspekty spojené s řízením vzdělávání žáků s OMJ.

Veškeré získané informace budou zcela anonymní a použity výhradně pro účely akademického výzkumu.

Pokud byste měli zájem se výzkumu zúčastnit nebo se dozvědět více informací, prosím, kontaktujte mě na e-mailu [váš e-mail] nebo telefonním čísle [váš telefon].

Velmi si vážíme Vaší ochoty podělit se o své zkušenosti a přispět tak ke zkvalitnění podpory žáků s OMJ v českém vzdělávacím systému.

Děkuji za Váš čas a těším se na případnou spolupráci.

S úctou,

Veronika Podhajská

Příloha 2 Otázky polostrukturovaného rozhovoru

1 Identifikace žáků s OMJ

- 1.1 Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?
- 1.2 Z jakých zemí tito žáci pocházejí?

2 Metodická doporučení

- 2.1 Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?
- 2.2 Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?

3 Školní vzdělávací program

- 3.1 Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?
- 3.2 Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?

4 Plánování výuky

- 4.1 Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?
- 4.2 Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?

5 Organizace výuky

- 5.1 Jaká organizační opatření používáte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?
- 5.2 Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?

6 Vedení a motivace žáků

- 6.1 Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?
- 6.2 Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

- 7.1 Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?
- 7.2 Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?

8 Řízení třídy

- 8.1 Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?
- 8.2 Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

- 9.1 Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?

9.2 Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 Jsou vám známé mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ?

Pokud ano, využíváte je?

10.2 Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?

11 České zákony a vyhlášky

11.1 Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?

11.2 Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?

12.2 Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je.

Úvod

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je dnes realitou napříč českými školami. Tito žáci přicházejí s různou jazykovou úrovní, kulturními zvyklostmi i zkušenostmi s jiným vzdělávacím systémem. Cílem této příručky je stručně a prakticky pomoci ředitelům, výchovným poradcům i učitelům při jejich začleňování do výuky a kolektivu.

1. Co (ne) říká zákon

- **Školský zákon § 16 a § 20** – upravuje možnost podpůrných opatření, jazykovou přípravu a spolupráci s PPP.
- **Vyhláška č. 250/2022 Sb.** – stanoví právo žáka s OMJ na jazykovou přípravu (i na SŠ!).
- Škola může: upravit hodnocení, využít slovní hodnocení, přizpůsobit testy, poskytnout delší čas na adaptaci.

2. První dny s žákem s OMJ: co dělat?

- Zjistěte jazykovou úroveň (i neformálně – např. formou jednoduchého rozhovoru).
- Seznamte žáka s prostorem, pravidly, rozvrhem (nejlépe pomocí mapky, ikon, dvojjazyčných letáků).
- Zajistěte mu spolužáka–partáka („buddy systém“).
- Domluvte si kontakt na rodiče – ideálně písemně, s překladem.
- Uspořádejte schůzku třídního učitele, VP a případně asistenta – jasně si rozdělte role.

3. Jazyková podpora v každodenní výuce

- Vyžádejte jazykovou přípravu (u krajského úřadu / školy určené k výuce ČDJ).
- Pokud není dostupná: vytvořte jazykově přívětivé prostředí (piktogramy, opakování, přehledná slovní zásoba).
- Využívejte vizuální materiály, modelové věty, jednoduché zadání.
- Vhodné jsou tandemové aktivity (překlad, dvojazyčné listy, audio), nebo přidělení úkolů podle jazykové úrovně.
- Sledujte pokroky a přizpůsobujte výuku (nepřetěžujte, ale podporujte).

4. Hodnocení – spravedlivé, ale vstřícné

- Slovní hodnocení nebo hodnocení na základě pokroku (nikoli jen „výkonu“).
- Možnost ústní odpovědi, delší čas, doplnění po hodině.
- Pravidla hodnocení sdílejte se žákem (klidně i s pomocí překladu).
- Nebojte se hodnotit jen to, čemu žák rozuměl – i částečné porozumění je úspěch.

5. Klima třídy – prevence izolace

- Mluvte se třídou o odlišnosti, kulturní rozmanitosti – vysvětlete, že jazyková odlišnost není překážkou.
- Zařazujte multikulturní aktivity jako „Odkud pocházím“, mapy, jazyky světa.
- Pracujte ve skupinách, kde se žák s OMJ může zapojit prakticky (praktická činnost, tvorba plakátů apod.).
- Vyhodnocujte vztahy ve třídě (i skryté konflikty).

6. Co učitelé nejčastěji postrádají?

- Čas na přípravu, možnost menšího úvazku.
- Asistenty nebo tlumočníky (zejména na začátku).
- Jednoduché metodiky a sdílená databáze úkolů.
- Právní jistota při hodnocení a diferenciaci.

7. Doporučené zdroje

- www.inkluzivniskola.cz
- www.meta-ops.cz
- Web MŠMT – metodické materiály
- Portál RVP.CZ (nápadý, výukové listy)

Tato příručka vznikla na základě kvalitativního výzkumu mezi pedagogy z různých typů škol a je určena jako praktický průvodce pro školní praxi.

Jak podpořit žáky s OMJ

Co říká zákon

- ✓ § 16 a § 20 školského zákona
- ✓ Vyhláška č. 250/2022 Sb.
- ✓ Úprava hodnocení, více času, adaptace

První dny s žákem

- ✓ Zjistit jazykovou úroveň
- ✓ Mapka školy, buddy systém
- ✓ Kontakt s rodiči, rozdělení rolí

Jazyková podpora ve výuce

- ✓ Formální jazyková příprava / podpůrné prostředí
- ✓ Obrázky, modelové věty, přehledné zadání
- ✓ Tandemové aktivity, přizpůsobení úkolů

Hodnocení

- ✓ Slovní hodnocení, více času
- ✓ Zohlednit porozumění, možnost ústní odpovědi

Klima třídy

- ✓ Mluvit o rozmanitosti
- ✓ Multikulturní aktivity, skupinová práce
- ✓ Prevence izolace

Co učitelé potřebují

- ✓ Čas, asistenty, metodiky
- ✓ Sdílené materiály, právní jistota

Užitečné zdroje

- inkluzivniskola.cz, meta-ops.cz
- RVP.CZ, metodiky MŠMT

Příloha 5 Formulář pro učitele „Kroky podpory pro žáka s OMJ“

Tento formulář zachycuje všechny důležité kroky, které učitel může (nebo by měl) u žáka s OMJ podniknout. Cílem bylo vytvořit nástroj, který nejen pomůže nezapomenout na nic důležitého, ale zároveň může sloužit jako záznam pro vlastní potřebu, nebo může být užitečný při poradách s VP, vedením či rodiči.

Oblast	Konkrétní krok	Provedeno? 	Poznámka
Zjištění vstupní situace	Zjistil/a jsem úroveň češtiny (ústně / písemně / s tlumočnickem)	☐	
	Zjistil/a jsem, zda žák má předchozí školní docházku	☐	
	Vím, jaký jazyk se doma mluví a zda žák ovládá latinku	☐	
	Vím, zda má žák přidělenou jazykovou přípravu (ČDJ)	☐	
	Vím, zda má SPU, zdravotní znevýhodnění nebo trauma	☐	
Komunikace s rodinou	Získal/a jsem kontakt na rodiče (telefon/e-mail)	☐	
	Informoval/a jsem je o fungování školy a systému hodnocení	☐	
	Domluvil/a jsem pravidla komunikace (tlumočnick / jednoduchá čeština / Google Translate)	☐	
	Pozval/a jsem rodiče na první schůzku (případně s tlumočnickem)	☐	
Adaptační opatření	Seznámil/a jsem žáka s prostředím školy	☐	
	Vysvětlil/a jsem základní pravidla (docházka, chování, pomůcky)	☐	
	Přidělil/a jsem žákovi spolužáka jako „partáka“	☐	
	Domluvili jsme se s TU, VP, případně školním psychologem na podpoře	☐	
	Zaznamenal/a jsem si adaptační plán (neformálně nebo oficiálně)	☐	
Jazyková podpora	Používám ve výuce vizuální pomůcky, gesta, schémata	☐	

	Zadávám jednodušší varianty úloh nebo omezují rozsah	☐	
	Poskytuji žákovi více času na dokončení úloh	☐	
	Nabízím mu doplnění úkolů doma / formou konzultace	☐	
	Zapojil/a jsem jej do projektů, skupinové nebo praktické práce	☐	
	Vysvětluji nové pojmy nebo je překládám (s pomocí žáků / online nástrojů)	☐	
Hodnocení a evaluace	Používám formativní hodnocení (pokrok místo výsledku)	☐	
	Umožňuji ústní odpovědi místo písemných	☐	
	Nabízím možnost opravy / druhé šance	☐	
	Zohledňuji fázi osvojení jazyka při známkování	☐	
	Sdílím se žákem a s rodičem, za co a jak je hodnocen	☐	
Klima třídy	Mluvil/a jsem se třídou o tom, proč žák hůře rozumí	☐	
	Zařadil/a jsem multikulturní téma (jazyk, kultura, zvyky)	☐	
	Sleduji sociální vztahy a případné známky izolace / šikany	☐	
	Zajistil/a jsem zapojení do mimoškolních aktivit (kroužky, výlety)	☐	
Spolupráce s kolegy a vedením	Informoval/a jsem ostatní učitele o specifikách žáka	☐	
	Sdílím materiály, které pro žáka tvořím / upravuji	☐	
	Využil/a jsem podpory VP, školního psychologa nebo metodika prevence	☐	
	Uvažuji o zapojení asistenta / konzultace s PPP	☐	
Vlastní sebereflexe a plánování	Zapisuji si poznámky o pokrocích žáka	☐	
	Vyhodnocuji, co funguje a co ne	☐	
	Spolupracuji na vyhodnocení toho, co funguje a co ne, s VP a TU	☐	
	Vzdělávám se v oblasti vícejazyčnosti / inkluze	☐	
	Plánuji si konzultaci s kolegou / vedením školy	☐	

I. PRVNÍ DEN / PRVNÍ KONTAKT

1. Přivítejte žáka individuálně a s respektem

- Nechte si čas na osobní seznámení – bez tlaku, bez hromadného představení před třídou.
- Použijte jednoduchou češtinu, případně základní angličtinu. Mluvte pomalu a zřetelně.
- Připomeňte, že není ostuda nerozumět a že pomoc je k dispozici.
- Proč: Starší žáci často pocítují stud a obavy z odmítnutí. Přijetí bez tlaku zvyšuje jejich ochotu se zapojit.

2. Vyberte „mentora“ z řad spolužáků

- Domluvte se s vyzrálým studentem, který pomůže novému spolužákovi se zorientovat.
- Vysvětlete mu, že nepůjde o neustálé „hlídání“, ale spíš o pomoc v přestávkách, sdílení informací, překlady osnov.
- Můžete zapojit více spolužáků, ideálně s podobnými zájmy.
- Tip: U žáků na SŠ může být přirozené, že se žák s OMJ rychleji zapojí do neformální skupiny – ale je třeba mu to umožnit.

3. Seznámení se školou a systémem výuky

- Ukažte mu fyzicky nejdůležitější prostory (šatny, toalety, učebny, jídelna, kabinet, kancelář VP).
- Vysvětlete rozvrh, zkratky předmětů a jak probíhá výuka (i to, že se střídají učitelé).
- Nabídněte mu papírový nebo digitální rozvrh, ideálně doplněný ikonami či překlady.

II. PRVNÍ TÝDEN

4. Zjistěte jazykovou úroveň a možnosti komunikace

- Promluvte si o tom, jaký jazyk ovládá (čeština, ukrajinština, angličtina, ruština...).
- Ptejte se, co studoval předtím, co ho baví – vyjděte z toho při zapojování.
- Všimněte si, zda rozumí běžným pokynům, instrukcím, rozumí obsahu předmětů.

5. Kontakt s rodiči nebo zákonným zástupcem

- V případě nezletilého žáka kontaktujte rodiče: domluvte způsob komunikace, informujte je o systému školy.
- Pokud je zletilý, zjistěte, zda si přeje komunikaci jen sám za sebe – respektujte jeho dospělost.
- V případě jazykové bariéry nabídněte pomoc s překladem (např. dvojjazyčný formulář).

6. Spolupráce v pedagogickém týmu

- Domluvte se s výchovným poradcem, koordinátorem školní podpory nebo asistenty pedagoga.
- Krátce informujte učitele odborných předmětů, aby žák nebyl zbytečně přetěžován.
- Rozdělte si role: kdo bude sledovat pokrok, kdo komunikovat s rodinou, kdo pomáhat s jazykem.

7. Zajistěte podpůrné materiály

- Připravte stručný přehled základních termínů v odborných předmětech (např. chemie, strojírenství, zdravotvěda).
- Poskytněte žákovi vlastní sešit na neznámá slova nebo pracovní listy s klíčovými pojmy.
- Pokud to jde, vytvářejte srozumitelné verze výukových materiálů (např. zjednodušený zápis, obrázky).

III. PRVNÍ MĚSÍC

8. Nastavte základní adaptační plán

- Stanovte si cíle: orientace ve škole, pravidelná docházka, základní komunikace v češtině, první písemná práce.
- Používejte formulář nebo neformální deník adaptace – zapisujte, co funguje a co je třeba upravit.

9. Sledujte pokrok a informujte žáka

- Dejte mu zpětnou vazbu – např. „Už se ti lépe daří v češtině“, „Rozumíš pokynům velmi dobře“.
- Oceňujte snahu, nejen výkon.
- Pokud má potíže, hledejte řešení (jazykové doučování, asistence, zjednodušené materiály).

10. Udržujte vztah důvěry

- Ukažte, že má právo se ptát, požádat o pomoc, udělat chybu.
- Zapojte ho do třídních aktivit (i neformálních – exkurze, školní akce).
- Budujte otevřené klima – dejte najevo, že jeho odlišnost je obohacením pro kolektiv.

Příloha 7 Metodická karta pro učitele SŠ: První týdny se žákem s OMJ

Cíl: Podpořit přijetí, adaptaci a zapojení žáka s odlišným mateřským jazykem do výuky i kolektivu.

1. První kontakt

- Přivítej žáka v klidu, bez stresu.
- Mluv jednoduše, pomalu, ideálně s podporou gest nebo obrázků.
- Vyjádři, že je v pořádku, když nerozumí – pomoc je k dispozici.

2. Organizace podpory

- Domluv „mentora“ z řad spolužáků, který žáka provede základními pravidly a prostorem školy.
- Vysvětlí rozvrh, zkratky předmětů, režim školy (přestávky, kabinet učitele, změny rozvrhu).
- Zajisti přehledný rozvrh (ideálně vizuální) a základní pomůcky.

3. Zjištění úrovně a komunikace

- Neformálně zmapuj jazykovou úroveň (čeština, angličtina, jiné jazyky).
- Zeptej se na předchozí vzdělání, silné stránky a zájmy.
- Pokud žák nerozumí, hledej alternativy: obrázky, překlad, spolužák tlumočník.

4. Spolupráce v týmu

- Informuj VP, AP, TU, případně koordinátora podpory nebo ŠPP.
- Seznam učitele odborných předmětů se situací – doporuč úpravu nároků (zjednodušení, vizuální podpora).
- Dohodni se, kdo bude žáka sledovat a s kým bude v kontaktu.

5. Komunikace s rodiči

- Pokud je žák nezletilý: získej kontakty, dej rodičům základní informace – ideálně dvojjazyčně.
- U zletilých žáků: respektuj samostatnost, ale nabídni pomoc při začlenění.
- Umožni překlad, nabídni tlumočníka nebo využij digitální nástroje (Google Translate, AI).

6. Výuka a hodnocení

- Používej jednoduché věty, opakuj klíčová slova, podporuj výklad obrázky, nákresy.
- Diferencuj zadání – kratší texty, zvýraznění klíčových informací, využití vizuálních pomůcek.
- Hodnot' podle pokroku a úrovně porozumění. Neboj se hodnotit ústně nebo formou portfolia.

7. Reflexe a adaptace

- Stanov základní cíle na první měsíc: orientace, komunikace, základní porozumění výuce.
- Sleduj a zaznamenávej, jak se žák zapojuje (např. do skupinové práce, do výuky).
- Pravidelně se zeptej: „Co ti pomáhá?“, „Čemu ještě nerozumíš?“

8. Klima a vztahy

- Mluv s třídou o jazykové odlišnosti – přirozeně, bez dramatizace.
- Zařazuj multikulturní aktivity: odkud kdo pochází, jak se řekne „děkuji“ v různých jazycích apod.
- Všímej si možných známek izolace – aktivně podporuj zapojení žáka do kolektivu.

Užitečné odkazy:

www.inkluzivniskola.cz | www.meta-ops.cz | www.rvp.cz | metodiky MŠMT

Příloha 8 Check-list pro ředitele školy: Podpora žáka s OMJ

Cíl: Zajistit systematický, přívětivý a efektivní přístup k nově příchozím žákům s OMJ a vytvořit bezpečné školní prostředí, které podporuje jejich vzdělávací i sociální začlenění.

I. Legislativní a organizační rámec

1. Seznámení s platnou legislativou

- ☐ Ředitel školy je seznámen se školským zákonem § 16 a § 20 (podpůrná opatření, právo na jazykovou přípravu).
- ☐ Zná obsah vyhlášky č. 250/2022 Sb. – žák s OMJ má nárok na jazykovou přípravu i na SŠ.
- ☐ Má přehled o možnostech přizpůsobení hodnocení, výstupů, úprav výuky.

2. Vymezení zodpovědných osob ve škole

- ☐ Určena kontaktní osoba pro žáka s OMJ (VP / TU / AP).
- ☐ Koordinátor podpory zajišťuje součinnost mezi učiteli, asistenty, vedením školy.
- ☐ Domluven jasný mechanismus interní komunikace (např. e-mailový informační přehled).

3. Spolupráce s externími partnery

- ☐ Škola spolupracuje s PPP nebo SPC, pokud je potřeba podpora formou doporučení.
- ☐ V případě potřeby kontaktována META, o.p.s. nebo krajská síť koordinátorů pro OMJ.
- ☐ Zvážena možnost zapojení dobrovolníků, komunitních tlumočnicků nebo asistentů s jazykovými kompetencemi.

II. Komunikace s rodinou žáka

1. Získání kontaktních údajů

- ☐ Ověřeny aktuální kontaktní údaje (telefon, e-mail, trvalá adresa).
- ☐ Jasně určeno, zda je žák nezletilý / zletilý – a kdo jedná s rodinou.

2. Vstřícná komunikace a důvěra

- ☐ Předán úvodní informační leták (v češtině a mateřském jazyce žáka, pokud je dostupný).
- ☐ Nabídnut způsob komunikace – e-mail, SMS, překladáč, tlumočnick, osobní schůzka.
- ☐ Rodiče jsou seznámeni s možnostmi jazykové podpory, adaptačního období a úprav hodnocení.

3. Pravidelný kontakt v adaptačním období

- ☐ Domluven termín kontrolní schůzky (např. po 2 týdnech a po 1 měsíci).
- ☐ Zaznamenaná forma a frekvence kontaktu (ideálně vedená jednoduchá dokumentace).
- ☐ Rodiče jsou zváni k účasti na třídních schůzkách, jsou jim nabídnuty informace o systému SŠ.

III. Pedagogická a jazyková podpora

1. Zajištění jazykové přípravy

- ☐ Zjištěno, zda škola sama poskytuje jazykovou přípravu, nebo zda žák dojíždí.
- ☐ Pokud ne, podán návrh na zařazení žáka do jazykové přípravy (přes krajský úřad).
- ☐ Ředitel rozhodl o možnosti skupinové či individuální podpory v rámci ŠVP.

2. Podpora pedagoga

- ☐ Učitelé jsou seznámeni s možnostmi úprav hodnocení a výuky pro žáky s OMJ.
- ☐ Vyučující dostali stručnou metodickou podporu (leták, příručka, doporučený plán).
- ☐ Je umožněna diferencovaná výuka, skupinová práce, vizuální pomůcky.

3. Podpora žáka

- ☐ Žák má zajištěného „mentora“ (spolužák, AP, TU).
- ☐ Byl vytvořen adaptační plán – jednoduchý záznam o cílech a opatřeních pro první měsíce.
- ☐ Využívají se materiály přívětivé pro žáky s OMJ (slovníky, mapky, rozvrhy s ikonami).

IV. Klima školy a prevence izolace

1. Podpora začlenění do kolektivu

- ☐ Třídní učitel má prostor mluvit s třídou o příchodu nového žáka.
- ☐ Jsou zařazovány aktivity podporující poznávání, týmovou spolupráci, přijetí.
- ☐ Škola reflektuje kulturní odlišnost jako přínos, ne problém.

2. Práce s třídním klimatem

- ☐ Sledují se vztahy ve třídě, případně probíhá evaluace klimatu.
- ☐ V případě napětí nebo odmítání žáka je aktivován ŠPP (intervence, rozhovor).
- ☐ Škola má připravený postup v případě xenofobních či vyčleňujících projevů.

V. Interní revize a sebereflexe školy

- ☐ Po 2–3 měsících proběhne zpětná vazba: co se daří, co je třeba upravit?
- ☐ Jsou zapojeni všichni aktéři: učitelé, vedení, ŠPP, rodiče, případně i žák.
- ☐ Ředitel vyhodnocuje, zda je systém podpory funkční a udržitelný.

Příloha 9 Adaptační plán žáka s OMJ

A. ZÁKLADNÍ ÚDAJE

- Jméno a příjmení:
- Datum nástupu do školy:
- Třída / studijní obor:
- Státní příslušnost:
- Rok příchodu do ČR:
- Jazyk, kterému nejlépe rozumí:
- Preferovaný komunikační jazyk ve škole:
- Předchozí vzdělávání (země, typ školy):

B. SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ INFORMACE (VOLITELNÁ ČÁST)

- Místo bydliště:
- Žije s rodiči / jinými příbuznými:
- Má na škole sourozence / známé:
- Jaké jsou jeho zájmy, silné stránky?
- Jsou známy specifické potřeby (např. trauma, strach, stydlivost)?

C. JAZYKOVÁ PODPORA – PŘEHLEDNÁ TABULKA

Forma podpory	Kdo zajišťuje	Frekvence	Poznámka
Jazyková příprava ČDJ	např. určená škola	2× týdně	čeká na zařazení
Konzultace s AP	AP Podhajska	dle potřeby	v češtině i ukrajinštině
Doučování / podpora spolužáka	student 1L	každé úterý	dobrovolně

D. ADAPTAČNÍ CÍLE – ROZDĚLENÉ PODLE OBLASTÍ

1. Jazykové

- ☐ Rozumí běžným pokynům učitele.
- ☐ Umí představit sebe, říct své jméno, zeptat se.
- ☐ Umí použít základní školní slovní zásobu.
- ☐ Umí napsat jednoduchou větu / odpověď.

2. Školní prostředí

- ☐ Orientuje se v budově školy a rozvrhu.
- ☐ Zná jména učitelů a ví, koho oslovit při problému.
- ☐ Dodržuje základní pravidla chování ve škole.
- ☐ Dochází pravidelně a včas.

3. Sociální a vztahová oblast

- ☐ Komunikuje s alespoň jedním spolužákem.
- ☐ Zapojil se do alespoň jedné skupinové aktivity.
- ☐ Má bezpečný kontakt s dospělou osobou ve škole.

E. POZNÁMKY A DOPORUČENÍ PRO VYUČUJÍCÍ

- Při výuce používat vizuální opory, přehledné zadání.
- V odborných předmětech využívat názorné ukázky, modely.
- Diferencovat hodnocení (přijatelné je i částečné porozumění).
- Podporovat žáka pozitivní zpětnou vazbou – i za malý pokrok.

F. HODNOCENÍ A REVIZE PLÁNU

Datum hodnocení	Účastní se	Co se daří	Co je potřeba změnit	Nové cíle / úpravy

Doporučeno vyhodnocovat: **po 2 týdnech, 1 měsíci a 3 měsících.**

G. PODPISY

- Třídní učitel:
- Zákonný zástupce / žák (zletilý):
- Výchovný poradce:
- Asistent pedagoga (pokud je):

H. Možné přílohy:

- záznam z rozhovoru s rodiči
- jazyková mapa žáka
- plán doučování / poznámky vyučujících

1. Účel dokumentu

Adaptační plán slouží jako přehledný a konkrétní nástroj pro systematickou podporu žáka s odlišným mateřským jazykem (OMJ) při jeho začlenění do výuky i školního prostředí. Je určen třídnímu učiteli, výchovnému poradci, asistentovi pedagoga i vedení školy.

2. Kdy plán použít?

- Při nástupu nového žáka s OMJ do školy (SŠ, SOU, gymnázium, VOŠ).
- Pokud žák vykazuje jazykovou bariéru nebo se adaptuje pomalu.
- Při potřebě dokumentovat a koordinovat podpůrná opatření.

3. Jak s plánem pracovat?

1. Vyplňte základní údaje o žákovi (jazyk, země původu, vzdělání, zájmy).
2. Vymezte zodpovědné osoby a formy jazykové a sociální podpory.
3. Stanovte konkrétní adaptační cíle ve třech oblastech: jazykové, školní, sociální.
4. Sledujte naplňování cílů a v případě potřeby plán upravujte.
5. Po 1 měsíci proveďte zhodnocení – co funguje, co je potřeba změnit.
6. Plán archivujte jako součást interní podpůrné dokumentace (není třeba odevzdávat mimo školu).

4. Doporučení pro školní tým

- Využívejte plán jako nástroj pro sdílení – zapojte i ostatní vyučující.
- Sledujte klima třídy – začlenění žáka není jen jazykové, ale i sociální.
- Nečekejte na problém – plán je preventivní, ne krizový nástroj.
- Buďte flexibilní – upravujte plán podle vývoje a zpětné vazby žáka.

5. Přínosy plánu

- ✓ Sjednocuje postupy školy.
- ✓ Pomáhá žákovi lépe se zorientovat a uspět.
- ✓ Umožňuje sledovat a reflektovat pokrok.
- ✓ Posiluje týmovou spolupráci a prevenci neúspěchu.

Příloha 11 Přepisy polostrukturovaných rozhovorů

Rozhovor k diplomové práci – učitelka R1

Označení respondenta: R1
Typ střední školy: Střední odborná škola (zbytek názvu anonymizován, tedy XY)
Město: Mladá Boleslav
Délka ped. praxe učitele: 7 let

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 *Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?*

Ano, máme žáky s OMJ. Tuším, že jich máme 7 nebo 8, nejsem si teď úplně jistá. Vzhledem k počtu studentů, co na škole máme, je to ale jako hodně zanedbatelné množství. Fakt jich je malinko, k nám se jim asi moc nechce, máme to obecně nastavené dost jinak tu školu než asi jiné školy.

1.2 *Z jakých zemí tito žáci pocházejí?*

Máme tam stopro Slovensko, Ukrajinu, a možná i někdo má jako občanství v Ruský federaci. Myslím jako něco jako Kazachstán, ale mám pocit, že v papírech jsem i viděla klasicky napsaný Ruská federace, ale víc mě asi jako nezajímá k tomu.

2 Metodická doporučení

2.1 *Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?*

No my jako teoreticky jako my musíme to implementovat, že jo podle ministerstva, ale vzhledem k tomu, že oni jsou to spíš takoví samouci, ti studenti většinou na té střední, protože to máme všechno online, takže dostávají hodně třeba zpětnou vazbu, když píšou třeba jako nějakou slohovou práci jako úkol. Ale že bysme to nějak jako řešili ty metodický pokyny, to jako ne. Jako spíš se tak tváříme, ale na té střední jsou jako dost dospělí, tak si musí nějak poradit.

2.2 *Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?*

No tak tím, že nám je to jako jedno, tak je to asi dostačující. Zatím si nikdo nestěžoval, až to přijde, tak to asi budu nějak řešit.

3 Školní vzdělávací program

3.1 *Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?*

Teoreticky to tam máme zapracovaný určitě správně, tak jak to má být, to na stopro, v tom vedení jako věřím...ale tak my jim dáváme jako hodně fakt zpětnou vazbu, že si to jako co si mají vyhledat, nebo jim doporučujeme, kde si třeba mají opakovat nějaký pravopis v té češtině, nebo ty základy. To je všechno, jako řekneme, spíš i když se nás jako ptají, ale většinou jsou to takový jako samouci jo. Teď jsem si vzpomněla, měla jsem tam taky nějakou Slovenku, co potřebovala jako maturitu a musela se vlastně naučit všechn ten pravopis. Asi jako jsme schopni jim dát na něco nějak víc času, to jim asi ŠVP možná garantuje, na to nějak mají ze zákona asi nárok ne.

3.2 *Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?*

Tak to vůbec netuším, my pro ně ty kurzy nemáme, neděláme, nemáme žádný doučování, to si mají zařídit sami. Asi kdyby někdo přišel a chtěl ode mě poradit, tak mu jako poradím, co kde a jak, třeba na můj předchozí škole vím, že jsme nějak měli METU, ale víc asi k tomu teď neřeknu.

4 Plánování výuky

4.1 *Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?*

My máme jako dost specifický systém té výuky, takže je nám jedno, jestli je to český nebo cizinec. Všechnu plánovanou výuku, jakože všechno, máme jako v e-learningu, takže oni to mají kombinované studium, tudíž oni ani nemají tolik hodin češtiny. Za ten půlrok. Myslím si, že mají 16 hodin češtiny za půl. Roku. Jo, je to tak. Takže to je takový opravdu jako minimum. Mají v tom MOODLU všechno, materiály a tak, my máme vlastně No my jako nemáme úplně jako prostor pro to, abychom se mu věnovali individuálně anebo pak ještě vypisujeme jako pro ty studenty takzvaně. Její kondice ty jsou jako mimo výuku a tam se třeba mohou dopsat, ale většinou to jsou takový jako fakt samouci no.

4.2 *Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?*

Vůbec nijak. Mají prostě od nás materiály, a to už je jejich věc, jestli se to naučí nebo ne. Od nás to mají, tak si to kdyžtak musí přeložit. To my jako neřešíme.

5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření používáte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

Vůbec to nebereme v potaz. Studují na české škole, učí se česky, chtějí českou maturitu, tak se musej nějak naučit.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

Stejně ti cizinci, když už přijdou, se drží u sebe. Takže tohle jde jako mimo nás.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

Tak pro ně snad je motivace, že chtějí maturitu. My jim můžeme některý věci jako víc vysvětlit, použít jiný slovo, ale to je tak jako všechno, víc asi nic no.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

Nijak nepodporujeme, je to jejich věc.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

Tak my jim dáváme ten jako fakt zpětnou vazbu, že jako co si mají vyhledat, nebo jim doporučujeme, kde si třeba mají opakovat nějaký pravopis, nebo ty základy. To je všechno, jako řekneme, spíš i během výuky nebo konzultací, když se nás jako ptají, ale většinou jsou to takový jako samouci jo. Takže jako jim asi napíšeme víc komentářů, na co si dát bacha, ale hodnotíme je tak nějak jako stejně, holt mají v některých částech hodnocení prostě nuly no.

Třeba příklad jo. Měli jsme tu 1 studentku, třeba ta úplně perfektně splní jako slohový útvar, ale má tam spoustu chyb. Tak dostane holt třeba 1 bod nebo 0 za chyby, ale prostě zbytek má fajn, takže ona to projde prostě tou slohovou prací. Když to řeknu takhle, ona i vlastně těmi testy jako projde, protože prostě tam najde něco, co se dá jako obejít.

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

S rodiči téměř nejednáme, testy píšou vlastně taky hodně online, část teda ve škole...no a my máme jasné lhůty, do kdy jim máme dát známku a nějaký slovní

hodnocení, ale jako všem. No a u těch cizinců je to jako delší, to je jasné, ale že bych se s tím babrala jako zvlášť, to fakt ne no.

Jako třeba jim jde pak poslat něco navíc na procvičení, ale za to vlastně nejsem placená, takže to vlastně jako nedělám. Nikdo asi u nás.

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

Nám se tohle neděje, jako jednou byl nějaký jako politický konflikt, ale to se nějak zahladilo. Prostě když chtějí studovat, tak si musí zvyknout obě strany no. Jako máme nějaký dokument, něco jako Strategie k začleňování cizinců nebo tak? To jako máme, ale já to nečetla teda.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Nijak se tomu nevěnujem.

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

Jako když jsem učila na minulý škole, tak vím, že sme neměli peníze ze šablon, že prostě šablony skončily, takže skončila podpora financí. No a pak je jako výzva začlenit do výuky úplně všechny cizince, i ty neslovanský. Jako to je hukot. Rusáka, Ukrajince, Kazacha, to se dá, ale co třeba Číňan? To jako jsme ani na minulý škole nedávali, to by mělo bejt nějak jako ošetřený, že třeba než vlezou do škol, tak budou muset minimálně na 3 měsíce někam do jazykovky se učit, tohle jako nejde.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

Tohle si řeší vedení školy, s češtinářema ani učitelem jako takovýma se to vůbec neřeší.

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 *Jsou vám známy mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, využíváte je?*

Vůbec netuším, ale věřím škole, že to má v cajku.

10.2 Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?

Nemám názor, pardon.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?

Tak určitě to řešíme z hlediska přijímání žáků k nám na střední. Přece nám přijímačkama nemůže projít člověk, který neumí ani slovo česky. Takže v tomhle ta legislativa je fajn, tuším, že mají dokonce u češtiny nějakou úlevu. Ale u maturit už žádnou úlevu vlastně nemaj, protože v tom zákoně tuším je, že jakmile jsou tu 4 roky, tak nemůžou mít ani u didaktáku čas navíc. Takže mají vlastně smůlu, takže je nesmysl je 4 roky podporovat, dávat víc času, a pak jim napálit plnou palbu jako mají český děti. To je jako kravina.

11.2 Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?

Škola si podle toho určitě nastavuje pravidla, kdy ty děti přijímá do školy, ale asi na ně nejsou ani dotace, nic...takže nám to asi k ničemu není si myslím.

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?

Jednu tu metodiku jsem kdysi četla, ale ničemu mi nebyla, ani na minulý škole.

12.2 Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

Pokud ministerstvo chce, aby tady ti cizinci jako byli ok, musí na to dávat učitelům prachy. Zadarmo nikdo nikoho doučovat nebude. Pak vymysleli to doučování podle spádovosti, no a na to se logicky všichni vyprdli. Takže udělat to jinak a líp.

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

Těm cizincům se věnuje velká podpora si myslím. Ale asi ne jako třeba je tomu v cizině, byla jsem se kdysi podívat ve Španělsku, tam to jako funguje jinak. Jinak tady je hodně jako zazdrojovná Praha tou METOU, ale k nám to jako nedosáhne.

Takže když chce ministerstvo po školách podporu, musí jim na to dát peníze, bez toho to nepůjde.

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Papírově to asi máme teoreticky jako Čechy zmáknutý skvěle. Že kdyby se tomu chtěl někdo věnovat a fakt na tom pracovat, tak asi má jako hodně propracovaný materiály, metodiky a tak. To určitě, MŠMT se postavilo i vlastně k situaci k uprchlíkům a tak...jako umíme na to určitě jako stát reagovat.

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Obečně na to podle mě fakt chybí peníze, a někde dostatek učitelů. My vlastně máme málo žáků, tak je to v pohodě, že jsem tu jediná učitelka češtiny, ale jinde už ti učitelé prostě nechtějí hodiny navíc, prostě už se to nedá. A ještě navíc zadarmo. A když pak má učitelka těch žáků různě po třídách hodně a má se každému věnovat, tak prostě to, aby měla snížený úvazek, aby se to dalo stihnout...

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je:

Nemám k tomu nic, díky.

Rozhovor k diplomové práci – učitelka R2

Označení respondenta: R2
Typ střední školy: Střední odborná škola a střední odborné učiliště
Město: Praha
Délka ped. praxe učitele: 8 let

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 *Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?*

No tak to je vzhledem k tomu, že jsme soukromá škola, která se vzděláváním cizinců ještě chlubí na webovkách, je to úplně jasný – máme jich opravdu hodně. Vlastně bych řekla, že bez žáků s OMJ si naši školu už ani neumím představit. Máme třeba celou jednu třídu – obor AIT, zaměřený na technologie – kde není ani jeden rodilý Čech. Tam jsou *všichni* cizinci. Je to zvláštní dynamika, ale funguje to. A v těch ostatních třídách bych řekla, že máme tak tři až osm žáků s OMJ v každé. Takže... v součtu přes celou školu to bude určitě přes 50 dětí. Možná i víc. Ale je to rok od roku jiné. Na příští rok máme v přihláškách 24 cizinců.

1.2 *Z jakých zemí tito žáci pocházejí?*

Hodně silně u nás převládá Ukrajina – to je takový základ, hlavně od začátku války, že jo. Ale nejsou to jen Ukrajinci. Máme i žáky z Gruzie, Kazachstánu, Moldavska, dokonce i Bělorusko. A letos poprvé – a to je pro nás taková novinka – jsme přijali studenty z Indie. A to je teda úplně jiná zkušenost, i kulturně, i jazykově. Je vidět, že v tom školství nejsme úplně připravení na jiný než slovanský cizince. Je to nový. Ale fakt zajímavý.

2 Metodická doporučení

2.1 *Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?*

Upřímně? Jo, víme, že existují. Ale většina učitelů to má spíš „v nohách“, než že by seděli a studovali metodiku. My to prostě děláme tak, jak nám to dává smysl ve třídě. Když vidím, že žák nerozumí, zpomalím. Když vím, že je unavený, dám míň úkolů. Když se bojí mluvit, dám mu čas. Spíš si to tak ladíme na základě zkušenosti. Takže jo, metodika je někde v pozadí, ale hlavní je empatie, selský rozum a prostě snaha.

2.2 Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?

Rozhodně větší praktičnost. Méně teorie, víc příkladů. Třeba – „máš ve třídě pět Ukrajinců, z nichž dva mluví skoro jen rusky – co dělat?“ Nebo „jak zadat test, když půlka třídy rozumí česky jen napůl?“ Takovýchle konkrétní věci nám chybí. A taky víc digitálních nástrojů, překladových her, QR kódů, vizuálních slovníčků – něco, co se dá fakt rychle použít.

3 Školní vzdělávací program

3.1 Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?

No... ŠVP máme napsaný pěkně, ale přiznám se, že s OMJ žáky se tam počítalo spíš v obecné rovině. Až v posledních letech jsme začali aktivně upravovat přístupy. Takže třeba rozšiřujeme prostor pro individualizaci, snažíme se do výuky dostat víc jazykové podpory i mimo češtinu – třeba v odborných předmětech.

3.2 Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?

Jo, máme kurz češtiny jako druhého jazyka. A to fakt pomáhá. Je tam skvělá učitelka, která to bere srdcem. Pak máme i možnost doučování – někdy formálně, někdy prostě sedíme po škole a pomáháme, jak kdo může. Hodně se taky osvědčilo peer doučování – kdy třeba starší ukrajinský žák pomáhá mladšímu, který je tu nový.

4 Plánování výuky

4.1 Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?

Základ je – myslet na to dopředu. Když připravuju hodinu, uvažuju, co by mohl být zádrhel. Kde bude moc textu? Kde se budou ztrácet? A tak si připravím třeba dvě varianty materiálů – jednu klasickou a jednu zjednodušenou. Nebo přidám obrázky, schémata, konkrétní příklady. A taky počítám s časem navíc – protože oni prostě zpracovávají informace pomaleji, hlavně na začátku.

4.2 Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?

Zjednodušuji, dělám víc vizuálních prvků – ikonky, barvy, grafy. Dávám třeba i anglický překlad, když je to možné. A hlavně se snažím psát jasně – krátké věty,

konkrétní slova. A někdy i video nebo audio verze, když je čas. Čím víc smyslů zapojíme, tím líp.

5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření používáte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

Míchám je do skupin, ale ne náhodně. Vždycky si hlídám, aby tam byl někdo, kdo může pomoci s překladem nebo vysvětlením. A když vidím, že někoho „semelou“ rychlejší spolužáci, dám mu klid na práci zvlášť. Máme taky něco jako „přijímací protokol“ – kdy se nováček seznamuje se školou přes jednoho staršího studenta stejné národnosti, pokud to jde. To se fakt osvědčilo.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

Skupinová práce je skvělá – ale musí být dobře nastavená. Když dáte dohromady tři cizince a nikoho, kdo by to držel pohromadě, moc to nefunguje. Ale když to dobře rozvrhnete, tak si navzájem hodně pomáhají. A individualizace? Ta je nezbytná. Jenže časově náročná. Často to děláme „mezi řádky“ – třeba jiným způsobem hodnocení, jednodušší zadání.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

No... to je alchymie. U těchhle dětí to není jen o známkách nebo pochvalách – oni často přijdou s nulovou češtinou, vystrašení, bez kamarádů, bez jistoty... Takže první motivace je: *necítit se trapně*. Jakmile tohle zvládneme, začnou se chytat. Takže hodně chválím. Za cokoliv. Za to, že něco řekli nahlas. Za to, že zvedli ruku. A pak hledám, co je baví – někdo miluje programování, někdo dělá třeba sport (máme na to i obor), jiný fotí... No a když jim dáte úkol, kde můžou použít to, co je jejich, tak najednou koukáte, jak se rozjedou. A pak i ten jazyk začne jít, protože mají proč se snažit. Ale pořád je to dost na vodě no.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

To je u nás velké téma. Vlastně se o to snažíme všichni – nejen učitelé, ale i vedení a školní psycholožka. Snažíme se tvořit prostředí, kde je normální být z jiné země, mluvit jinak, jíst něco jiného. Ve třídě o tom hodně mluvíme – třeba děláme prezentace

„Odkud pocházím“, kde každý žák může ukázat něco o své zemi. A víte co? Často pak ostatní úplně roztají, protože zjistí, že je to zajímavý, že se tam vaří něco jiného, slaví jiné svátky... Tím hodně lámeme ledy.

A taky si dávám bacha, aby se ve třídě nikdo necítil mimo. I když mluví lámanou češtinou, mají právo mluvit. Nikdo se jim nesměje. To je úplný základ.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

No, tak...nemůžeme je hodnotit stejně jako ostatní, to je jasný. Takže já hodně používám slovní hodnocení – i v testech. Někdy třeba dám bonusové body za snahu nebo za to, že žák použil nová slovíčka, i když udělal chyby. A pokud to jde, dávám jim možnost opravit si test nebo úkol – a vysvětlit, co chtěli říct. Protože někdy to ví, jen prostě nedokážou formulovat.

Snažím se, aby zpětná vazba byla pozitivní, ale pravdivá. A hlavně – aby věděli, že udělali pokrok. Třeba říkám: „Hele, pamatuješ, když jsi přišel a neřekl ani ahoj? A teď tady prezentuješ projekt!“

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

Někteří rodiče mluví česky, hodně lámaně, ale jde to. S jinými komunikujeme přes překladáč, nebo jim píšu jednodušší maily. Občas pomáhá starší sourozenec nebo jiný příbuzný. Ale co je důležité – snažím se dávat vědět i pozitivní zprávy. Ale to se dá je v začátku, výstupy prostě mají stejné!

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

Tak to je hlavně pravomoc třídního učitele. Mně se to už jako stalo. Jednou jsme měli kulturní hádku Rus x Ukrajinec, ale to se řešilo až u vedení. No a ostatní... Ne že by se hádali nebo rvali, ale prostě dojde k nedorozumění. Často kvůli jazyku nebo kulturním rozdílům. Třeba někdo něco řekne a druhý to pochopí úplně jinak. Takže první věc je – mluvit o tom. Hned. Nečekat. Sedneme si, řekneme si, jak to kdo myslel. A většinou se ukáže, že to nebylo zlé.

A jinak hodně sázím na prevenci – mluvíme o respektu, o tom, že jsme různí. Že slovo může znít jinak v jiném jazyce. A hlavně – že jsme tu všichni spolu a máme se nějak domluvit. Když je dobrá atmosféra ve třídě, ty konflikty ani moc nevznikají.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Hodně přes aktivity, kde nejde o výkon, ale o spolupráci. Třeba hry, debaty, skupinové projekty. Všichni mají roli, nikdo není zbytečný. A taky dávám pozor, aby všichni měli možnost něco říct – a když někdo má trému nebo neumí dobře česky, dám mu víc času. No a pak si jednou za rok pozveme na školení METU, ti to mají prostě pod palcem.

9 *Zákonné povinnosti dané legislativou*

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

No, zákony jsou jedna věc, praxe druhá. Občas mám pocit, že papíry a formuláře berou víc času než samotná práce s dětmi. Třeba diagnostika – než vůbec žák dostane status „OMJ“, než se domluví podpůrná opatření, tak to trvá. A to dítě zatím prostě potřebuje pomoc hned.

Navíc je spousta věcí vágních – co přesně „přizpůsobit výuku“ znamená? Každý si to vyloží jinak. Já bych uvítala konkrétnější návody, nebo dokonce vzory.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

Ano, a dost často. Třeba u žáků, kteří nejsou tady dlouho a nemají žádné papíry od PPP, tak nemůžeme nic oficiálně nastavit – i když vidíme, že by to fakt potřebovali. A taky se potýkáme s tím, že legislativa nepočítá s tím, že OMJ nejsou jeden typ – každý má jinou výchozí pozici, jinou úroveň jazyka, jinou zkušenost.

10 *Mezinárodní dokumenty*

10.1 *Jsou vám známé mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, využíváte je?*

Znám pár rámcových dokumentů, třeba z Rady Evropy, ale přiznám se, že v běžné praxi je skoro nepoužívám. Když učíte pět hodin denně a do toho řešíte přestupy,

papíry, rodiče, žáky... tak na studium dokumentů moc prostoru není. Ale vím, že existují a ráda bych se k nim víc dostala.

10.2 *Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?*

Řekla bych, že potenciál tam je, ale zatím moc nevyužitý. Chybí mi, že by se k nám dostávaly nějaké praktické výstupy – jako třeba metodiky, překlady, videa... Zatím to na mě působí dost akademicky.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 *Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?*

Tak nejčastěji určitě školský zákon č. 561/2004 Sb., že jo – ten je takový základ všeho. Pak vyhláška č. 27/2016 Sb., která se týká podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – tam spadají i žáci s OMJ. A samozřejmě rámcové vzdělávací programy, které určují, co máme učit, a díky nimž víme, že máme vůbec právo výuku přizpůsobit. Jinak... často hledám informace třeba i na stránkách NPI nebo přímo MŠMT, protože zákony jsou často psané tak, že si je potřebuju přeložit „do učitelštiny“,

11.2 *Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?*

Hlavně když je potřeba něco oficiálně doložit – například, když žádáme o podpůrná opatření, nebo když nastavujeme individuální vzdělávací plán. Ale v každodenní praxi se spíš řídím tím, co vím, že těm dětem pomáhá. Zákon mi spíš dává „krytí“, že to, co dělám, má oporu. Ale nevymýšlím věci podle paragrafů – spíš hledám, jestli to, co už děláme, můžu někam „napasovat“, abych měla papírově vše správně.

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 *Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?*

V poslední době jsme hodně používali metodiku k začleňování žáků z Ukrajiny, co MŠMT vydalo po vypuknutí války – tam bylo fakt hodně praktických tipů. Líbilo se mi, že tam byly konkrétní scénáře, jak komunikovat s žákem, co neví ani slovo česky, nebo co dělat, když potřebuju vysvětlit rodičům, co je omluvenka. Taký doporučení od NPI ohledně výuky češtiny jako druhého jazyka – ty jsou hodně přínosné. Ale – a to je důležité – člověk si to musí vždycky „přesít“ přes realitu třídy. Není to tak, že bych si přečetla metodiku a druhý den to všechno aplikovala.

12.2 Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

Za mě rozhodně víc příkladů z praxe. Ideálně by mohly být i videa – třeba z reálné výuky, kde je vidět, jak učitel pracuje s OMJ žáky. A další věc – potřebujeme nástroje, co šetří čas. Třeba editovatelné šablony, připravené pracovní listy, scénáře hodin, překladové kartičky... Ne jen popis, co *by se mělo dělat*, ale rovnou *jak to dělat*.

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

Za mě jsou největší rizika v tom, že se všechno řeší pomalu. Dítě přichází do školy bez češtiny – a my na něj máme stejný metry jako na zbytek třídy. A dokud není papír z poradny, tak se vlastně „oficiálně“ nic neděje. Ale to dítě mezitím sedí, nechápe, uzavírá se. A učitel? Ten taky často tápe.

Další riziko vidím v tom, že někteří učitelé prostě nemají čas, energii nebo odvahu se s tím poprat. A není to z neochoty – spíš ze zahlcení.

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Čeští učitelé jsou vynalézaví. Vážně. Když mají pocit, že jim někdo věří a dá jim svobodu, tak vymýšlí neskutečně kreativní věci. Taky vidím obrovskou sílu v tom, jak se mnohé školy otevřely těmhle dětem – že je vítají, že se nebojí jinakosti. A to je podle mě základ.

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Čas. To je první. Ale taky jazykový asistent. Někdo, kdo by byl přímo ve třídě a pomáhal s překlady, komunikací, vysvětlením. Učit v češtině a zároveň dělat simultánní „tlumočnickou“ službu, to prostě nejde zvládat pořád. A pak materiály – jednoduché, jasné, připravené. A taky možnost se dál vzdělávat, sdílet zkušenosti – třeba s kolegy z jiných škol.

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je:

Jsem moc ráda, že se o tomhle tématu vůbec mluví. Protože žáci s OMJ nejsou nějaká výjimka – jsou už prostě běžnou součástí škol. A když se jim dobře věnujeme, tak z nich vyrostou neskutečně silní a odolní lidé. A co je ještě hezčí – obohatí i nás. Učíme se od nich trpělivosti, otevřenosti, jiným pohledům na svět. Takže... díky, že tohle téma zkoumáš.

Rozhovor k diplomové práci – učitelka R3

Označení respondenta: R3
Typ střední školy: Střední zdravotnická škola
Město: Tábor
Délka ped. praxe učitele: 18 let

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 *Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?*

Ano, máme, celkem jich letos máme 15. Minulý rok to bylo 21, koukám do toho, teď jich je 15.

1.2 *Z jakých zemí tito žáci pocházejí?*

Máme tu jednu studentku z Filipín a jinak samé Ukrajince, kteří pocházejí z různých částí Ukrajiny. Obvykle tu míváme i další národnosti, ale letos ne.

2 Metodická doporučení

2.1 *Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?*

Když k nám nastoupí prvák, jako student prvního ročníku, tak ho v češtině na vysvědčení hodnotíme slovně. Jak přesně, to záleží na tom, jak na tom s jazykem je.

Pokud umí česky dost dobře, normálně se zapojí do výuky, ale to se moc často nestává. Většinou při hodině dělá něco jiného – třeba pracuje s materiály, které jsou pro něj jednodušší. Třeba v METĚ mají materiály i na starověkou literaturu, takže s tím může pracovat, ale vždycky podle toho, jak moc češtinu zvládá. Někdy se věnuje spíš jen češtině jako cizímu jazyku.

Je to hodně individuální, každý učitel to řeší trochu jinak a záleží i na konkrétním dítěti.

2.2 *Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?*

Já si hlavně myslím, že ty metodický doporučení jsou jen alibismus ze strany ministerstva školství. Školám pošlou žáky, kteří vůbec neznají češtinu – a někteří fakt

ani slovo. Třeba filipínské studentky, co k nám přišly, uměly říct jen „Dobrý den“ a „Děkuji“ – a to bylo všechno.

Když takový žák nastoupí na střední školu s nulovou znalostí jazyka, tak si myslím, že to není problém té školy, ale spíš problém státu. Jasně, když jde o jednoho nebo dva žáky, dá se to nějak zvládnout. Ale co když je jich třeba polovina třídy? Takhle to teď mají třeba v mém rodném městě a v takové situaci žádný metodický pokyn nepomůže. Tady je potřeba, aby měli ti žáci před nástupem do školy intenzivní jazykovou přípravu. Jinak je to neřešitelný problém a odnášejí to jak učitelé, tak samotní studenti. Tady žádné metodické doporučení nepomůže. Je potřeba intenzivní jazyková příprava, která by měla proběhnout ještě před nástupem do školy. To je podle mě jediný smysluplný řešení.

3 Školní vzdělávací program

3.1 *Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?*

V našem školním vzdělávacím programu nejsou nastavena žádná jednotná opatření, která by fungovala napříč všemi předměty. Neexistují ani odborné materiály přizpůsobené cizincům, což je na odborné škole velká výzva. Výuka odborných předmětů je navíc zajišťována učitelkami, které jsou původně zdravotní sestry, což může práci se žáky s OMJ ještě více komplikovat. Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem tak závisí hlavně na jednotlivých učitelích a jejich individuálním přístupu.

3.2 *Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?*

Všichni jsme samozřejmě prošli nějakými školeními, ale jinak je to hlavně o samostudiu a o tom, co si sami ve volném čase připravíme. Každý učitel si to dělá po svém, žádný jednotný systém v tom není.

Jsou tu i učitelé, kteří říknou, že se žákům s odlišným mateřským jazykem přizpůsobovat nebudou, protože jejich povinností je umět česky, když tu studují. Každý k tomu prostě přistupuje jinak.

4 Plánování výuky

4.1 *Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?*

Jestli myslíte, jestli máme něco oficiálně nastavený od vedení školy, tak ne, nemáme nic. A pak je tu vlastně šílená Jedličková, která se snaží ostatní učitele dotlačit k tomu, aby se drželi nějakých těch doporučených postupů.

4.2 *Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?*

My jsme odborná škola a žádné speciální učební materiály pro cizince prostě neexistují. Navíc odborné předměty u nás učí učitelky, které jsou vlastně původně zdravotní sestry. Takže je jasné, že se zaměřují hlavně na obsah, a ne na nějaké jazykové úpravy. Já jako češtinář samozřejmě můžu, ale asi to nepomůže nijak extra ve velkém.

Ještě k těm zdravotním sestrám – mají sice pedagogické minimum, ale chybí jim takový ten přirozený učitelský nadhled, kdy člověk umí látku upravit a přizpůsobit podle potřeb žáků. Ony mají svůj zavedený systém, který se samy naučily, a tím, že jim chybí ty přirozené pedagogické dovednosti, to prostě někdy nefunguje tak, jak by mělo.

Když pak mají vytvořit materiál, který by byl přizpůsobený žákům s jazykovou bariérou, je to pro ně obrovská práce navíc, kterou navíc musí dělat ve svém volném čase a zadarmo. A upřímně, hodně rychle to vzdávají. Výuka se pak většinou redukuje na to, že pokud se žák zeptá, učitel mu nějaké slovo vysvětlí. Jenže v praxi se žáci moc neptají, a když se jich učitelé zeptají „Rozumíš tomu?“, většinou jen přikývnu, i když úplně nerozumí.

5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření používáte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

Situace je opravdu problematická, což dává smysl, protože jsme přijali velké množství ukrajinských žáků do prvních ročníků, z nichž někteří vůbec nemluví česky. Zároveň jsme ale od ministerstva nedostali žádné finance na doučování, takže neexistuje žádná možnost, jak by se tato podpora mohla zaplatit. Místo toho přišel pokyn, že tito žáci mají docházet na spádovou školu, kde se budou učit češtinu jako cizí jazyk společně s učitelkou. Naší povinností je z výuky omlouvat.

V praxi to ale moc nefungovalo. Část žáků to odmítla hned, protože součástí nabídky bylo upozornění, že i když jim výuku omluvíme, budou si pak muset látku sami doplnit a projít přezkoušením. Někteří tedy rovnou řekli, že tam chodit nebudou, protože nechtějí podstupovat náhradní testy a komisionální zkoušení. Další část tam sice nějakou dobu docházela, ale brzy zjistili, že je to organizačně hodně komplikované. Museli se omluvit z výuky, převléknout se, dojít na spádovou školu, kde navíc narazili na heterogenní skupinu žáků – někteří byli na úplné začátečnické úrovni (A0), zatímco jiní už měli vyšší znalosti (B1). Výsledkem bylo, že začátečníci měli pocit, že je to moc těžké, a ti pokročilejší naopak, že je to až příliš lehké. Pokud mám správné informace, tak teď, v únoru, už tam z naší školy nechodí nikdo.

Navíc nepřišly žádné finance, žádné projekty ani šablony, takže neexistuje ani teoretická možnost, že by někdo mohl dostat za doučování odměnu. A protože ministerstvo nařídilo, že žáci mají chodit na spádovou školu, pokud vím, u nás se žádné individuální doučování vůbec neorganizuje.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

To je ale jako těžký, to je žák od žáka. To se asi nedá takhle říct. Jim často ta skupinová práce nevyhovuje, jsou radši sami. Ale zase, člověk od člověka.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

No to je jako těžký. Ale jako hodně. Letos je to celý nějak jinak, moc tomu nerozumím. Loni byla situace úplně jiná. Měli jsme k dispozici šablony i slíbené finanční odměny, takže jsme se mohli žákům věnovat i odpoledne. Měli jsme je rozdělené do skupin – někdy se učili češtinu, jindy odborné předměty, kde jim učitelky látku znovu vysvětlovaly s důrazem na jazykovou stránku. Letos ale tahle podpora úplně zmizela, což je problém. Asi budu muset znovu zasáhnout a něco zařídit, ale jsme všichni strašně vyčerpaní. Už to trvá dlouho a únava se projevuje.

Další velký rozdíl je v samotných žácích. Dříve jsme tu měli například filipínské studentky, které sice přišly s nulovou znalostí češtiny, ale byly neuvěřitelně pilné. To slovo „pilné“ je klíčové – naši běžní studenti si takovou pracovitost ani neumí představit. Přestože nerozuměly česky, měly samé jedničky, a nakonec odmaturovaly

na výbornou. Učily se v angličtině – nejdřív si přeložily český text, pak se ho naučily, a nakonec si otázky při zkoušení překládaly zpět do češtiny. Byla za tím obrovská snaha a pracovitost.

A právě v tom je velký rozdíl oproti současným ukrajinským studentům. Až na dvě výjimky nemají o učení vůbec žádný zájem. Otevřeně dávají najevo, že tu vlastně nechťejí být, a chybí jim jakákoliv motivace. To se samozřejmě odráží i na přístupu učitelů. Když jsme pracovali s Filipínkami, cítili jsme, že ta snaha má smysl – učitelé věděli, že stovky hodin práce navíc se jim vrátí v podobě skvělých výsledků těch holek. Ale u současných studentů ten pocit prostě chybí, protože když někdo nemá zájem, je mnohem těžší ho motivovat. A to je něco, co vnímáme velmi výrazně. Možná i to hraje velkou roli v tom, proč teď už ta ochota učitelů věnovat se těmto žákům není taková jako dřív.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

Tady je to jako těžký. My je můžeme podporovat, jak chceme, my je hlavně musíme naučit jazyk a pracovat s lidmi. A lidi jsou zlí. Na to je musíme připravit. Na praxích jsou na ně často lidi zlí, tak naším úkolem je jim pak tady vysvětlit, že my je tady ale chceme. Ale to je to – oni často nechťejí být tady s námi. To je teď ta situace během války jako těžká no.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

Tady se jako hodně neshodneme s kolegy a tak. Tlačím na kolegy třeba ohledně hodnocení, protože se na poradách pořád hádáme o tom, že dát někomu pětku jen proto, že nerozumí, co říkám, prostě není správně. Ale jinak žádná jednotná pravidla nebo opatření, která by fungovala napříč všemi předměty, vlastně nemáme.

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

No to je jako blbý, to neumím říct jinak. Ty děti vůbec nemluví česky, takže komunikace je složitá. Máme tu sice učitele ruštiny a já sama trochu rusky umím, takže když je potřeba mluvit s rodiči, můžeme použít i ruštinu. Zatím jsme se nesetkali s tím, že by to někomu vadilo – někteří rodiče sami rusky mluví, protože ne všichni ukrajinští žáci mají ukrajinštinu jako svůj první jazyk.

Musím ale říct, že rodiče mají obrovskou snahu. A to platí i pro ty, jejichž děti o studium moc nestojí. Na rozdíl od žáků se rodiče vždy snažili a snaží se i teď. Jenže problém je, že komunikace s nimi téměř neprobíhá, protože vůbec nerozumí česky. Nakonec stejně musíme mluvit hlavně s dětmi, protože alespoň ony se snaží domluvit, i když jen trochu.

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

My žádný konflikty asi neřešíme, nebo si to jako nevybavuju. Řešíme konflikty jako ženská se ženskou, to jo. Ale my máme pak větší problém, když jdou ty holky mimo školu.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Jsou třídy, kde integrace proběhla úplně skvěle, a pak jsou takové, kde jsou tito žáci spíš stranou. Myslím si ale, že to hodně souvisí s jejich vlastní snahou zapojit se do výuky. Tam, kde se aktivně snaží, mluví česky a chtějí být součástí kolektivu, je ostatní spolužáci přijímají bez problémů. Naopak tam, kde o studium vůbec nejeví zájem, zůstávají uzavření.

Dříve, když byl ve třídě jen jeden takový žák, bylo to někdy až smutné – třeba když tam sedělo děvče úplně samo, nerozumělo a ostatní se mu ještě smáli. Teď už jich je ve třídách víc, takže si vytvořili vlastní skupinku. Jenže ta skupinka nikoho nepřijme mezi sebe, a zároveň oni sami nechtějí z ní vystoupit. Takže situace se liší podle třídy, podle toho, jak moc se sami chtějí zapojit.

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

Pořád dokola – nejsou prachy. Takže hlavně že máme papírů až na půdu, ale co z toho? Kdo to jako bude dělat zadarmo? No nikdo, že jo.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

To je asi otázka na vedení o tom já nevím nic, tak za to vám bohužel neporadím.

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 Jsou vám známé mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ?

Pokud ano, využíváte je?

To je asi otázka na vedení o tom já nevím nic, tak za to vám bohužel neporadím. Vůbec jsem je nikdy neviděla, nemám to ani v plánu.

10.2 Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?

Kdyby nějaká podpora byla, tak bychom si jí všimli. Já toho moc nevidím no.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?

Nejvíce nás samozřejmě ovlivňuje školský zákon a vyhlášky o podpoře cizinců ve vzdělávání. Jenže problém je, že tyhle zákony sice něco nařizují, ale v praxi nám moc nepomáhají. Papír snese všechno, ale realita je úplně jiná! Podpora je minimální, pravidla nejsou jasná a hlavně – nikdo nám neřekne, jak je máme reálně aplikovat v běžné výuce.

11.2 Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?

No, jak z toho čerpáme? Prakticky nijak, protože co si nenastavíme sami, to nefunguje. Stát nám nedává skoro žádné konkrétní nástroje, jak s těmito žáky pracovat. Každý učitel si to musí řešit po svém, ve svém volném čase hledat materiály a vymýšlet, jak to celé zvládnout. A ještě se od nás čeká, že všechno zvládneme na sto procent, i když na to nemáme podporu, čas ani jasné instrukce!

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?

Upřímně? Některé metodiky MŠMT jsou použitelné, hlavně ty, které se týkají výuky češtiny jako druhého jazyka. Ale jinak? Spousta doporučení je strašně obecná, vůbec nereflexuje realitu ve školách a v podstatě si s tím musíme poradit sami.

12.2 Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

Klíčové zlepšení? Hezké slovo paní Podhajská. Hlavně ať přestanou psát obecné poučky a začnou dělat něco, co opravdu pomůže učitelům v praxi! Potřebujeme konkrétní návody, praktické materiály, a hlavně – systémovou podporu, ne jen

„doporučení“, která si každý vyloží jinak. A úplně nejdůležitější je jazyková příprava před nástupem do školy! Bez ní je celý ten systém jen fraška, která hází odpovědnost na školy a učitele, ale stát se z toho v tichosti vyvlékne. Já pracuju jako poradce pro NPI a vidím, jak to je celé k ničemu. Papíry, papíry, papíry, doporučení, ale skutek utek. Tak bych to jako řekla.

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

Vnímám riziko jako něco, co může mít dlouhodobé dopady. Pokud žáci nerozumí výuce, ve škole se jazyk neučí a zároveň sami nemají snahu se učit, pak jejich vzdělávání postrádá smysl. Nemohou se plně zapojit mezi ostatní spolužáky a vzniká tady skupina žáků, kteří nebudou mít odpovídající vzdělání ani znalost jazyka.

To se později projeví i na trhu práce – jejich možnosti uplatnění budou velmi omezené, často jen na manuální práce, například jako pomocníci ve stavebnictví. Zároveň se tím vytváří skupina lidí, kteří nemohou naplnit své potřeby a cítí se vyloučení. Navíc jde o jazykově odlišnou skupinu, což v českém prostředí může narážet na problémy. Otevřeně řečeno, Češi nebyli historicky zvyklí na větší množství cizinců a často na ně reagují odmítavě. To znamená, že tito žáci mohou čelit nejen jazykové bariéře, ale i předsudkům a problémům s integrací.

Další, co vnímám jako negativní jev a už jsme se s tím několikrát setkali. Naše studentky chodí na praxi a bohužel se občas stává, že se k nim pacienti chovají nepěkně, nadávají jim do cizinců a dávají jim najevo, že je nechtějí. Nejhorší na tom je, že některé z těch holek ani netuší, že jim lidé nadávají, protože nerozumí tomu, co říkají.

Když jsme tu měli Filipínky, učila jsem je sprostá slova právě proto, aby věděly, kdy se k nim někdo chová neuctivě, a mohly na to nějak reagovat. Často si totiž kvůli svému vzhledu vyslechly různé urážky. Takže s tímhle problémem se v praxi opravdu setkáváme a rozhodně to vnímám jako negativní. Pokud jde ale o samotné vzdělávání a roli učitele, tam je ten pohled trochu jiný...

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Pro mě samotnou je představa, že bych se mohla ocitnout v podobné situaci – v cizím prostředí bez znalosti jazyka – docela děsivá. Na druhou stranu to člověka nutí si uvědomit, že svět není jen takový, jak ho známe. A myslím, že i pro děti je to zajímavá zkušenost. Najednou vidí, že existují jiné kultury, že děti z jiných zemí se jinak hlásí, jinak píšou, mají jiné historické zkušenosti. Ta kulturní rozmanitost je prostě zajímavá. Dokonce i v jídle se to projevuje – v naší školní kuchyni teď pracují hlavně Ukrajinky, protože nikdo jiný už tam nechtěl dělat. A díky tomu se najednou v jídelně objevují jídla, která jsme dřív neznali. Takže aspoň v tomhle směru to přineslo nějakou změnu. Co mě ale opravdu štve, je přístup státu. Když už není schopný zajistit těm dětem vzdělání, mohl by alespoň poskytnout více materiálů. Vždyť META není státní organizace, tak kdo jiný by to měl dělat než stát? Kdyby aspoň poslali nějaké učebnice! Já jsem si musela učebnice češtiny pro cizince kupovat za vlastní peníze, což je naprosto absurdní. Přitom v Česku je spousta učitelů, kteří skvěle učí češtinu jako druhý jazyk – proč stát nepodpoří jejich práci a nevytvoří pořádné výukové materiály? Tohle by byla minimální pomoc, kterou by mohl zajistit.

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Ať stát ty učitele zaplatí a pokud jich bude víc, do tří měsíců máme hotové kompletní materiály pro všechny ročníky a všechny předměty. Stačí jen říct „udělejte to“ a dát na to finance. A bude to hned. Místo toho si každý učitel musí vytvářet vlastní materiály metodou pokus-omyl, což je nesmysl – bez odborného zázemí a jasného systému se to nedá dělat efektivně.

Celé je to jen alibismus. Říkala jsem to od začátku – to je klíčové slovo, které by tu mělo zaznít. Alibismus ministerstva školství. Jsem členem metodického kabinetu Národního pedagogického institutu, takže moc dobře vím, že takhle to nikdy nemůže fungovat. A upřímně, ten institut sám o sobě vůbec nefunguje. Není schopný něco reálně vytvořit nebo posunout kupředu.

A proč? Kvůli alibismu ministerstva. Oni něco chtějí, zároveň to ale nechtějí, chtějí to nějak, ale ne takhle – a výsledek? Naprostá nečinnost. Máme tu organizaci, která by měla být klíčová, ale není schopná reálně fungovat.

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je:

Myslím si, že za prvé by sem ty žáky vůbec neměli pouštět bez základní znalosti jazyka. Za druhé by se jim měla věnovat systematická jazyková podpora. A za třetí – nemůže se očekávat, že učitelé budou neustále odvádět tuto práci zadarmo jako něco navíc. Tak to prostě nefunguje, nikdo takhle nepracuje. Doufám, že jsem to vyjádřila srozumitelně.

Rozhovor k diplomové práci – učitelka R4

Označení respondenta: R4
Typ střední školy: Střední odborná škola
Město: Ústí nad Labem
Délka ped. praxe učitele: 6 let

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 *Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?*

Jo, máme a rozhodně jich není málo. Momentálně jich tu máme kolem 30, ale každý rok se to mění. Někteří přicházejí, jiní odcházejí, takže ten počet není nikdy úplně stejný. V posledních letech se to dost zvýšilo, hlavně kvůli situaci na Ukrajině.

1.2 *Z jakých zemí tito žáci pocházejí?*

Máme tu hodně žáků z Ukrajiny, ale taky děti z Vietnamu, Mongolska, Ruska, Sýrie nebo třeba z balkánských zemí jako Srbsko nebo Kosovo. Každý rok se objeví někdo nový a někdy se fakt nestačím divit, z jakých koutů světa k nám děti přicházejí. Je to zajímavé, ale samozřejmě to přináší i výzvy, který nejsou úplně jednoduchý.

2 Metodická doporučení

2.1 *Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?*

Řekla bych, že tak napůl. Samozřejmě se snažíme držet doporučení, co nám MŠMT dává, ale ne vždycky je to snadné. Někdy jsou ty materiály dost obecné a člověk si to stejně musí přizpůsobit podle sebe. Nejvíc funguje, když si mezi sebou vyměňujeme zkušenosti a tipy.

2.2 *Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?*

Určitě bych ocenila, kdyby tam bylo víc praktických příkladů a konkrétních aktivit, které můžu rovnou použít ve třídě. Často se tam opakuje teorie, kterou už známe, ale chybí něco použitelného do běžné výuky. A samozřejmě by se hodila i lepší finanční podpora, protože spoustu věcí si musíme řešit sami, a to není fér.

3 Školní vzdělávací program

3.1 *Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?*

No, nějak to tam samozřejmě zakomponované máme, ale není to úplně dokonalé. Snažíme se hlavně pomáhat dětem v češtině a přizpůsobovat jim hodnocení. Máme třeba možnost individuálních úprav pro testy nebo delší čas na práci. Ale upřímně si myslím, že by to mohlo být ještě lepší, protože ne každá škola na to má kapacity.

3.2 *Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?*

Máme nějakou základní jazykovou podporu, ale není to nic extra. Ideálně bychom potřebovali pravidelné kurzy češtiny jako druhého jazyka, ale na to nejsou peníze ani lidi. Takže spíš improvizujeme a snažíme se pomáhat těm dětem individuálně.

4 Plánování výuky

4.1 *Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?*

Hodně si promýšlím, jaké materiály použiju, aby jim to bylo co nejvíc srozumitelné. Často se snažím používat vizuální pomůcky, jednoduchou češtinu a někdy i krátká videa, která jim látku přiblíží. Taký je dobré se domluvit s kolegy, aby výuka byla konzistentní a aby dítě nebylo zavaleno úplně jinými metodami v každém předmětu.

4.2 *Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?*

Snažím se texty co nejvíc zjednodušit a vyhnout se složitým formulacím. Používám hodně obrázků, tabulek a barevného označení důležitých věcí. Pokud je to možné, dám k dispozici i překlady nebo slovníčky pojmů, aby se děti mohly v učivu líp orientovat.

5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření využíváte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

Hodně pomáhá, když mají ve třídě někoho, kdo jim může pomoci – třeba spolužáka, který mluví jejich jazykem, nebo někoho, kdo je ochotný jim to vysvětlit jednodušší češtinou. Snažím se je zapojit do skupinových prací, ale tak, aby si tam nepřipadali ztraceni.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

Záleží na tom, jak je skupina složená. Pokud je tam někdo, kdo žákovi pomůže a vysvětlí mu to, tak je to super. Ale když je ve skupině jen pasivně a nechytá se, tak mu to moc nepomůže. Proto je potřeba to dobře naplánovat.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

Hlavně chválou. I malý pokrok je důležitý, takže když vidím, že se snaží, dávám jim najevo, že si toho vážím. Taky se snažím, aby se nebáli dělat chyby – když se bojí, tak se ani nesnaží mluvit a zbytečně se izolují.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

Snažím se vytvářet přátelskou atmosféru ve třídě a vést ostatní děti k tomu, aby je braly mezi sebe. Pomáhá třeba společná práce na projektech nebo tematické aktivity, kde můžou ukázat něco ze své kultury.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

Dávám jim spíš formativní hodnocení – hodnotím jejich snahu a pokrok, ne jen správnost.

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

Pokud rodiče neumí dobře česky, snažíme se využívat překlady nebo tlumočníky.

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

Hodně záleží na situaci, ale základ je o tom otevřeně mluvit a nastavit jasná pravidla.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Snažím se vést děti k tomu, aby se k sobě chovaly s respektem a braly různé kulturní rozdíly jako něco normálního.

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

Hlavní problém je v tom, že legislativa často nereflektuje realitu ve třídách. Podpora pro žáky s OMJ není vždy dostatečně financovaná a školy si musí hodně pomáhat samy. Navíc se často mění pravidla a učitelé musí neustále sledovat nové vyhlášky.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

Ano, největší problém je administrativa. Vyplňování různých formulářů a žádostí o podporu zabere spoustu času, který by se dal věnovat přímo dětem.

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 *Jsou vám známé mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ?*

Pokud ano, využíváte je?

Ano, existují například doporučení UNESCO nebo Evropské komise. V praxi je ale využíváme minimálně, protože český systém se řídí hlavně domácími předpisy.

10.2 *Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?*

Mohla by být větší. Některé projekty financované EU jsou užitečné, ale často se o nich dozvídáme pozdě nebo k nim nemáme přístup.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 *Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?*

Například školský zákon a vyhlášky o inkluzi a podpoře cizinců ve vzdělávání.

11.2 *Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?*

Snažíme se sledovat aktuální změny a využívat možnosti podpory, jako jsou asistenti pedagoga nebo speciální financování pro jazykové kurzy.

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 *Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?*

Například metodiky na podporu výuky češtiny jako druhého jazyka, ale chybí praktické příklady pro běžné hodiny.

12.2 Co byste potřebovali jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

Více konkrétních ukázek výuky a přímou podporu učitelů v praxi, nejen obecné rady.

13 13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

No, podle mě je to hlavně v tom, že se na tyhle žáky často zapomíná. Všichni mluví o tom, jak je důležité pomáhat cizincům, ale když přijde na praxi, tak se na ně kašle, protože nejsou na prvním místě. Třeba ve financování, nebo v podpoře. Je to prostě až poslední věc, co se řeší.

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Když se tomu někdo fakt věnuje, když na to má čas a energii, tak to může mít opravdu skvělé výsledky. Třeba když se zapojí do výuky asistent pedagoga nebo specialista na jazyky, a ti žáci to najednou začnou chytat, je to super. Pokud mají správnou podporu, tak se dokážou opravdu zlepšit.

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Hodně bych potřebovala čas, protože to chce opravdu pozornost a individuální přístup ke každému žákovi, což je náročné, když máš ve třídě 30 dětí. A taky peníze! Na kvalitní pomůcky, na školení, kurzy pro nás učitele. A rozhodně víc podpory od státu, protože bez toho se to nedá dělat pořádně. Pokud chceš dělat svou práci dobře, tak za to musíš mít odpovídající podmínky.

Rozhovor k diplomové práci – učitel R5

Označení respondenta: R5
Typ střední školy: Gymnázium
Město: Praha
Délka ped. praxe učitele: 13 let

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 *Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?*

Jo, máme... ale fakt jen pár. Většinou tak dva, tři na ročník, občas někdo přestoupí v průběhu. V jedné třídě máme teď dva studenty z Ukrajiny, jinak jsme měli i pár dalších v minulých letech – ale není to jako na nějakých větších středních, kde jsou třídy složené z půlky cizinců. My jsme klasický čtyřletý gympl, relativně konzervativní škola... takže je to spíš výjimka než běžná věc.

1.2 *Z jakých zemí tito žáci pocházejí?*

Hlavně Ukrajina, skoro výhradně. Většinou děti, které sem přišly po vypuknutí války. Někdy už trochu mluví česky, někdy fakt vůbec. Ale jiné národnosti jsme zatím moc nezažili. Jednou jsme měli studentku z Kazachstánu, ale ta už mluvila plyně, protože tu žila odmala.

2 Metodická doporučení

2.1 *Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?*

Upřímně? No... nějaké povědomí máme, ale že bychom to jeli přesně podle nějakých papírů nebo tabulek – to fakt ne. Spíš je to tak, že se snažíme reagovat podle situace. Když přijde nový student, který vůbec nerozumí, tak se s ním snažíme mluvit pomaleji, jednodušeji. Někdo z učitelů mu třeba pošle zjednodušené zadání, někdo se s ním po hodině domluví... ale že bychom měli nastavený celý systém podle metodiky MŠMT, to asi ne. Spíš selský rozum a snaha pomoci.

2.2 Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?

No... hlavně aby to bylo víc na míru různým typům škol. Protože co funguje na základce nebo v odborný škole, nemusí vůbec fungovat na gymplu. A my třeba řešíme hlavně to, že ti studenti musejí zvládat fakt dost těžkou látku, často abstraktní. Takže by se hodily konkrétní tipy: třeba jak upravit maturitní literaturu pro studenta, který tu je rok a pořád má jazyk na úrovni A2. To se totiž řeší těžko. A úplně nejlíp by byly nějaké reálné příklady – třeba i z jiných gymnázií.

3 Školní vzdělávací program

3.1 Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?

No, popravdě – moc ne. Máme tam zmínku, že se individuálně přistupuje ke studentům se specifickými potřebami, ale jinak nic konkrétního k OMJ. V praxi to ale znamená, že se učitelé musí přizpůsobit sami – nemáme na to v rámci ŠVP žádné speciální opatření.

3.2 Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?

Ne. Nemáme. Máme sice možnost doučování, ale to je obecné – třeba pro slabší žáky z matematiky. Pro OMJ nemáme žádný kurz češtiny jako druhého jazyka nebo něco podobného. Naštěstí některé z těch ukrajinských studentů si najdou kurz mimo školu, nebo jim pomůžou rodiče, ale jinak je to hodně na nich.

4 Plánování výuky

4.1 Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?

Hele... v tom shonu se toho moc plánovat nedá. Já si při přípravě většinou poznamenám, které části učiva by mohly být pro OMJ náročné – složitá slovní zásoba, složitější syntaktické struktury, kulturní kontext. A tam se snažím dát příklad navíc, nebo to prostě říct jinak. Ale nemám kapacitu dělat úplně jiný pracovní listy jenom pro jednoho žáka. Takže když to jde, domluvíme se třeba po hodině, nebo mu pošlu něco doplňujícího.

4.2 *Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?*

Zkracuju zadání, někdy překládám do angličtiny, pokud to zvládne. Ale jak říkám – většinou se snažím věci vysvětlit co nejjednodušeji, i pro zbytek třídy. A pak si s tím studentem sednu zvlášť – třeba během suplu nebo o velké přestávce. Tam je prostor říct mu, co konkrétně dělat, co může vynechat, co má dohledat. Ale hlavně – chci, aby pochopil, že se nebojím, když něco neví. Že se to dá dohánět postupně. Ale znovu, pořád jsme gympl.

5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření používáte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

No, ono se toho zas tolik organizovat nedá – jsme malá škola, navíc zase se opakuju, ale jsme gympl, takže nemáme asistenty, speciální třídy nebo jazykové kurzy. Ale co děláme, je, že si mezi sebou předáváme info – když někdo ví, že má student z Ukrajiny problém třeba s porozuměním v češtině, upozorní na to i ostatní učitele. A v praxi? Snažíme se zapojovat je třeba do skupin, kde jim někdo pomůže. Dávám je k někomu, kdo je ochotnej vysvětlit, přeložit, podpořit. A hodně se snažím sledovat, jestli neplavou – jestli se nechytají úplně ve všem, a pak s tím něco dělat.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

Skupinová práce může být skvělá, ale musí tam být někdo, kdo je fakt schopnej a ochotnej jim pomoci – ne někdo, kdo to za ně udělá, nebo je nechá sedět bokem. Když to klapne, tak se chytají rychlejc.

Individualizace... to je složitý. Ideál by samozřejmě byl, ale při 30 hodinách výuky týdně toho moc nevymyslíš. Takže děláme spíš malé úpravy – třeba jim dám kratší verzi zadání, možnost jiného typu výstupu, nebo jim dovolím odevzdat později. Ale víc nestíháme. A většina těch žáků to chápe – vědí, že to bude fuška a že to bez jejich vlastní práce nepůjde.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

Tohle je těžký. Protože spousta z nich je ze začátku úplně ztracená – nová země, nový jazyk, úplně jiná škola... A do toho gympl, kde se jede celkem rychle. Takže první

fáze je spíš o tom, aby se *nebořili*. Snažím se je pochválit za každou snahu – třeba když něco napíší, i když s chybama. Nebo když něco řeknou nahlas. Taky se ptám, co je baví. Třeba měl jsem studenta, kterej miloval biologii, ale češtinu měl mizernou – tak jsem mu dovolil dělat projekt anglicky. A hned se chytl, protože najednou nebyl za toho, kdo pořád něco neumí. A ono podporovat je v angličtině – taky dobrý k maturitě že jo.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

To jde ruku v ruce. Když se ve třídě cítí bezpečně, tak se začnou otevírat. Většinou to chce čas – a pár vnímavých spolužáků. Mám štěstí, že většina našich tříd je docela soudržná, takže noví studenti se po pár týdnech chytají. A když vím, že někdo tápe, tak ho vytáhnu třeba na menší úkol – něco, co zvládne. A pak to před třídou pochválím. Klidně i blbost jako „Hele, skvěle jste si spolu poradili ve dvojici, to se mi líbilo!“ – to fakt funguje, za mě teda.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

Snažím se hodnotit s *přihlédnutím*. Ne že bych jim nadhazoval známky, ale spíš koukám na progres. Takže třeba u testu uznávám částečné odpovědi, nebo dám body i za správné myšlení, i když nebyly správná slova. A často přidávám slovní hodnocení – třeba: „Ještě to není ono, ale jdeš správným směrem.“ A taky je nechám opravit test, nebo ho udělat ústně. Hlavní je, aby ukázali, že tu látku nějak vstřebali – ne že znají dokonalé formulace.

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

To je kapitola sama o sobě. Někdy mluví rodiče dobře česky, ale často jen trochu, nebo vůbec. Takže používám jednoduchý jazyk, nebo jim napíšu anglicky, když to jde, ale to jako sám za sebe moc nepodporuju – přece jen jsou v Čechách sakra ne. A jinak... překladač. Není to ideální, ale často to stačí.

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

Upřímně? Moc konfliktů jsme zatím neměli. Ale párkrát jsem zažil, že si někdo dělal srandu z přízvuku nebo z toho, že žák něco řekl „divně“. A to řeším hned. Ne agresivně, ale jasně – že tohle u nás nejede. Že chyba v češtině není důvod k posměchu. Jednou jsme řešili i napjatou atmosféru kvůli tomu, že jeden kluk z Ukrajiny se držel víc sám a ostatní si to vyložili jako povýšenost. A zase – když se to rozkecalo, ukázalo se, že šlo jen o jazykovou bariéru. Takže nejlepší je o tom mluvit – ideálně s celou třídou.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Hlavně tím, že nikdo není "navíc". Když děláme skupinové věci, zapojím i toho, kdo jinak moc nemluví. Když někdo něco řekne špatně, nechybují ho – ale zopakují správně a jedeme dál. A taky se snažím vytvářet prostor, kde se ptát je úplně v pohodě. A víš co pomáhá? Humor. Když se někdo zasměje s ostatními, a ne sobě, tak se cítí součástí.

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

Hlavní problém je podle mě v tom, že legislativa je pomalá a složitá. Když nový student přijde bez znalosti češtiny, trvá měsíce, než dostane status OMJ, doporučení z poradny, všechno papírování... A my zatím musíme improvizovat.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

Jo, několikrát. Hlavně když nemáme potřebné papíry – nemůžeme nastavit podpůrná opatření. A často pak ani vedení neví, co s tím, protože to prostě v systému chybí. A mezitím ten žák jen sedí a nestíhá. Takže je to zase na něm – případně když je to fakt bída, tak holt jiná škola než gympl, to se nedá nic dělat.

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 Jsou vám známé mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ?

Pokud ano, využíváte je?

Slyšel jsem o nich. Ale že bych je měl někde vytisknuté a podle nich jel... to ne. Času je málo, a řešíme hlavně, co je zrovna potřeba. Ale kdyby někdo udělal „výcuc“ pro gymnázia – klidně v bodech – tak bych to asi využil.

10.2 Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?

No... zatím je to spíš v pozadí. Víím, že nějaká pomoc existuje, ale že by se to dostávalo přímo do škol, to moc ne. Chtělo by to větší tah na branku. Méně teorií, víc konkrétních nápadů.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?

Určitě školský zákon, vyhláška 27/2016 o podpůrných opatřeních. Ale většinou to hledám, až když je problém. Jinak že bych něco hledal jako navíc, to fakt ne.

11.2 Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?

Hlavně při vyplňování oficiálních dokumentů – třeba když žádáme o IVP nebo přizpůsobení maturit. Ale jinak si to musím „překládat“ do běžného jazyka – aby mi to dávalo smysl v praxi. Ale nebudu lhát, tu práci házím na výchovnou poradkyni. Když můžu.

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?

Ta k ukrajinským žákům po roce 2022 byla fajn – praktická, jasná, konkrétní. Taky věci od NPI o češtině jako druhém jazyce – to má smysl. Ale musíte si to stejně přizpůsobit.

12.2 Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

Určitě víc příkladů z praxe – klidně i natočené video z výuky. A hlavně jednoduché nástroje: slovníčky, kartičky, scénáře hodin. Učitel nechce číst 20 stránek. Potřebuje vědět: Co mám zítra dělat? Případně ať je to rovnou modifikovaný i na gymply a odborné školy. Je to fakt rozdíl podle mě.

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

Zpoždění podpory, nepřipravenost systému. Studenti, kteří ztrácí motivaci, protože nerozumí – a učitel, který neví, jak jim legálně pomoci.

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Ochota učitelů. Fakt. U nás všichni chtějí pomoci. A když to jde, děláme pro ty děti maximum. Ale...

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Čas. A ideálně jazykový asistent. A hlavně: jednoduchý nástroj, který můžeš použít hned – bez nutnosti číst tuny textu.

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je:

Díky, že tohle téma vůbec řešíš. U nás na gymplu je to často neviditelné – protože cizinců je málo. Ale o to těžší to pro ně je – protože nemají komunitu, oporu, a musí se integrovat do prostředí, kde se očekává vysoký výkon. Každý, kdo jim v tom trochu pomůže, fakt mění jejich život.

Rozhovor k diplomové práci – učitelka R6

Označení respondenta: R6
Typ střední školy: Soukromá střední škola pro marketing a ekonomiku podnikání
Město: Most
Délka ped. praxe učitele: 2 roky

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?

Ano, máme. Momentálně je to kolem třiceti dětí, ale číslo se průběžně mění. Přicházejí nové děti a některé zase odcházejí.

1.2 Z jakých zemí tyto žáci pocházejí?

Nejvíce máme žáků z Ukrajiny, pak také z Vietnamu a několika arabsky mluvících zemí. Objevují se i děti z dalších států, ale v menším počtu, třeba z Mongolska nebo Ruska.

2 Metodická doporučení

2.1 Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?

Škola se snaží metodická doporučení MŠMT dodržovat, i když to není vždy jednoduché. Máme podporu pro žáky s OMJ formou individuálních konzultací a také speciální hodiny češtiny jako druhého jazyka. Učitelé se snaží přizpůsobovat výuku a používat různé metody, aby žáci lépe rozuměli učivu. Já se v těch doporučeních ještě úplně nevyznám, ale snažím se v nich orientovat a aplikovat, co jde.

2.2 Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?

Určitě by pomohlo, kdyby metodiky obsahovaly víc praktických příkladů. Někdy jsou hodně obecné, a ne vždy je jasné, jak je v konkrétní situaci uplatnit. Také by bylo fajn, kdyby existovaly nějaké vzorové plány hodin, které by se daly snadno přizpůsobit.

3 Školní vzdělávací program

3.1 *Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?*

Naše škola se snaží potřeby žáků s OMJ reflektovat v ŠVP. Máme v něm uvedené, že se těmto dětem věnujeme a že pro ně zajišťujeme podporu.

3.2 *Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?*

Ano, máme speciální opatření, například výuku češtiny jako druhého jazyka. Také se snažíme o individuální přístup, i když je to někdy náročné kvůli počtu žáků ve třídě.

4 Plánování výuky

4.1 *Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?*

Při plánování výuky se snažím myslet na to, že některé děti ještě dobře nerozumí česky. Volím jednodušší texty, pracuji s obrázky a snažím se dávat víc času na porozumění.

4.2 *Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?*

Jazykové bariéry zohledňuju hlavně tak, že volím jasnější instrukce, používám vizuální podporu a někdy připravuji materiály ve dvou verzích – jednodušší pro děti s OMJ a běžnou pro ostatní.

5 5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření využíváte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

Snažíme se žáky s OMJ rozdělit tak, aby seděli s někým, kdo jim může pomoci, třeba s kamarádem, který už česky rozumí. Někdy mají individuální konzultace, pokud je to potřeba.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

Skupinová práce je fajn, ale ne vždy se žáci s OMJ zapojují. Někdy se bojí, že udělají chybu, nebo jen nevědí, jak se zapojit. Individualizovaná výuka pomáhá, ale vyžaduje hodně času a není možné ji dělat u všech předmětů.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

Motivace je někdy výzva, protože děti se bojí, že něco řeknou špatně. Snažím se je hodně chválit a ukazovat jim, že i drobný pokrok je úspěch.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

Pomáhá zapojování do třídních aktivit, kde se mohou cítit jako součást kolektivu. Taky se snažíme podporovat jejich silné stránky, třeba když jsou dobří v matematice nebo v kreslení.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

Hodnocení se snažíme přizpůsobit. Nehodnotíme tolik gramatiku, ale spíš snahu a posun. Někdy dáváme možnost odpovídat ústně, když je pro dítě těžké napsat odpověď.

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

S rodiči se snažíme komunikovat co nejvíc, ale pokud neumí česky, je to složitější. Někdy pomáhá tlumočník nebo komunikace přes aplikace, kde se dá text přeložit.

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

Konflikty se snažíme řešit v klidu. Občas se stane, že spolužáci něčemu nerozumí a vznikají nedorozumění, ale snažíme se o vysvětlení a budování vzájemného respektu.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Podporujeme inkluzivní prostředí třeba tím, že pořádáme společné aktivity, kde se všichni zapojují bez ohledu na jazykovou úroveň.

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

Největší výzvou je asi to, že ne vždy jsou jasné možnosti podpory pro žáky s OMJ. Například někdy není úplně jasné, kdo všechno má nárok na asistenta.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

Občas je těžké zajistit všechnu administrativu a zároveň mít dost času na samotnou výuku.

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 *Jsou vám známé mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, využíváte je?*

Vím, že existují různé mezinárodní dokumenty k podpoře vzdělávání cizinců, ale zatím jsem se do nich moc neponořila.

10.2 *Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?*

Podpora mezinárodních organizací je určitě přínosná, ale někdy je těžké jejich doporučení přenést do praxe.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 *Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?*

Nejvíce nás ovlivňuje školský zákon a vyhlášky o podpoře cizinců ve vzdělávání.

11.2 *Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?*

Snažím se v nich orientovat, ale někdy bych ocenila jednodušší vysvětlení toho, co přesně můžeme dělat. Ve škole nás navíc na nic takového nikdo nepřipravoval.

12 12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 *Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?*

Některé metodiky jsou užitečné, hlavně ty k výuce češtiny jako druhého jazyka. Ale že bych to vyloženě četla a studovala, tak to asi ne.

12.2 *Co byste potřebovali jako klíčové zlepšení systémových doporučení?*

Bylo by fajn, kdyby bylo víc praktických příkladů a konkrétních ukázek výuky. Ale to zas má META, co jsem tak koukala...

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

Největší riziko je, že děti s OMJ nebudou mít dostatečnou podporu a nebudou se cítit dobře v kolektivu.

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Silnou stránkou je určitě snaha učitelů a podpora mezi dětmi, když si navzájem pomáhají.

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Potřebovala bych víc praktických školení a materiálů, které by se daly snadno využít ve výuce.

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je:

Určitě bych ocenila větší podporu pro začínající učitele, kteří si ještě nejsou úplně jistí, jak s žáky s OMJ nejlépe pracovat. Možná by pomohly nějaké mentoringové programy nebo sdílení zkušeností s jinými školami.

Označení respondenta: R7
Typ střední školy: Střední škola letecké a výpočetní techniky
Město: Odolena Voda
Délka ped. praxe učitele: 11 let

1 Identifikace žáků s OMJ

1.1 *Má vaše škola žáky s odlišným mateřským jazykem? Pokud ano, kolik?*

Jo, máme. A není jich úplně málo. Každý ročník má tak tři čtyři, někdy i víc – takže když to spočítám, tak celkově to může být kolem dvaceti, možná i víc. U nás na škole to ale vypadá jinak než třeba na gymplu – máme tu převážně kluky, hodně z nich si vybralo letectví kvůli praxi, a řada z nich sem přišla z Ukrajiny. No a když do toho připočtu to, že mluví jiným jazykem... no, je jasné, že ten začátek pro ně není úplně jednoduchý.

1.2 *Z jakých zemí tito žáci pocházejí?*

Hlavně Ukrajina. Občas někdo z Ruska, Běloruska, měli jsme i jednoho kluka z Kazachstánu. Všechno většinou ruskojazyčný prostředí, což... pro mě osobně je výhoda, protože rusky umím, takže si s nimi dokážu poradit i mimo češtinu. A to je někdy fakt klíčový – když jim můžeš vysvětlit něco složitějšího v jejich jazyce, tak to úplně změní dynamiku té výuky.

2 Metodická doporučení

2.1 *Jakým způsobem vaše škola implementuje metodická doporučení MŠMT pro práci s žáky s OMJ?*

Já osobně se snažím jít hlavně přes praktický přístup – když vidím, že student tápe, přepnu do ruštiny, vysvětlím, nakreslím, ukážu... a hned to funguje líp.

2.2 *Co byste navrhli zlepšit v současných metodických materiálech pro podporu žáků s OMJ?*

Určitě víc praktických návodů – co dělat, když student nerozumí zadání v odborném předmětu, co když neví, jak napsat technický popis, jak naučit někoho pracovní postup, když nerozumí půlce slov... To by se hodilo. A hlavně: víc věcí přímo do

odborných oborů. Letectví je specifické. My třeba řešíme, že student neví, co je „ložisko“ nebo „vývrtka“, protože se to nikde nenaučil – a překladáč mu to přeloží jako nějakou nesmyslnou frází. Takže potřebujeme terminologický pomůcky, obrázky, technické slovníčky. To by fakt pomohlo.

3 Školní vzdělávací program

3.1 *Jakým způsobem váš školní vzdělávací program reflektuje potřeby žáků s OMJ?*

ŠVP je nastavený pro „běžného českého žáka“ a nějaká zásadní úprava pro cizince tam není. Ale praxe je jiná. My se prostě přizpůsobujeme. Učitelé, co vidí, že student je cizinec, mu dají víc času, jednodušší otázky, nebo mu to vysvětlí mimo hodinu.

3.2 *Obsahuje váš ŠVP speciální opatření nebo kurzy zaměřené na podporu žáků s OMJ?*

Speciální kurz češtiny nemáme. Co děláme, tak je doučování. Já osobně si беру kluky po škole a doučuji je v odborných předmětech, třeba elektrotechnika nebo letecké konstrukce. Můžeme to dělat právě díky tomu, že se s nimi domluvíme rusky, takže to není ztráta času, ale fakt efektivní pomoc.

4 Plánování výuky

4.1 *Jaké kroky podnikáte při plánování výuky pro žáky s OMJ?*

Když vím, že ve třídě mám někoho, kdo česky moc nezvládá, tak se na to připravuju. Někdy si předem přeložím odborná slova do ruštiny, nebo si připravím obrázky, náčrtky. Hodně používám tabuli a kreslení – u technických věcí to funguje. A taky přemýšlím, co může být problém – třeba v instrukcích, nebo v testu – a radši to zjednoduším.

4.2 *Jakým způsobem zohledňujete jazykové bariéry při přípravě výukových materiálů?*

Úplně běžně. Když zadávám práci, říkám to víckrát, pomalu, někdy česky, pak rusky. V odborných předmětech to jinak nejde. Kluci kolikrát nemají vůbec problém s logikou nebo dovednostmi, ale prostě nerozumí, co po nich chceme. A pak jsou za blbce, i když nejsou. Takže já se snažím jim vytvořit prostředí, kde si netroufnu říct „komfortní zóna“, ale aspoň nepanikaří.

5 Organizace výuky

5.1 *Jaká organizační opatření používáte pro začlenění žáků s OMJ do výuky?*

Nedělat z nich „chudáky“, co nic neumí, ale dát jim reálnou roli. Třeba při praktický výuce – když máme dílny nebo laboratorní cvičení – klukům kolega třeba dá jasný úkol, ať něco změří, naměří, sestaví. I když třeba nerozumí úplně přesně, co říkám, jakmile to uvidí, pochopí.

Ve výuce teorie je to těžší. Takže tam třeba zadávám úkoly diferencovaně. Někomu dám kratší text, někdo dělá s obrázkama, jiný vyplní pracovní list. A když je fakt krize, tak si sedneme bokem a vysvětlím to rusky.

5.2 *Jak hodnotíte efektivitu skupinové práce a individualizované výuky u těchto žáků?*

Skupinová práce – když je to dobře namíchaný – funguje skvěle. Dám kluka z Ukrajiny dohromady s někým, kdo mu pomůže s jazykem, a najednou se začnou doplňovat. A ten náš cizinec třeba ví, jak to udělat prakticky – a ten druhý mu pomůže to zformulovat.

Individualizace je nutná, jinak to nejde. Někdy jim dám čas navíc, někdy úkol upravím. Ale to všechno dělám spíš intuitivně – podle toho, co vidím, že zvládnou.

6 Vedení a motivace žáků

6.1 *Jak motivujete žáky s OMJ k aktivnímu zapojení do výuky?*

Musíš je poznat. Třeba jeden kluk z Kyjeva byl ze začátku úplně ztracený – ale jakmile jsme dělali zapojení obvodu na stole, rozsvítil mu oči. Od té doby se zapojoval víc a víc. Oni často neexcelují v psaní, ale jsou fakt šikovní rukama. Tak jim dávám možnost ukázat se tam, kde to umí.

A chválím. Klidně i za drobnosti. Když udělá dobře měření nebo pochopí nový termín, řeknu mu to. A důležitý – nikdy je neztrapňuju, když neví. Když neřekne správně česky „pojistka“, tak mu řeknu rusky „предохранитель“ a jedem dál.

6.2 *Jakým způsobem podporujete jejich sebevědomí a sociální začlenění?*

U nás je výhoda, že jsou tu hlavně kluci – a ti si mezi sebou věci vyřikají docela přirozeně. Když je parta v pohodě, tak nováček se chytí. Já to podporuju i tím, že je dávám do dvojic s někým komunikativním.

A hodně jim pomáhá, když vidí, že jim věřím. Když jim dá kolega klíč od skříňky s náradím, když je nechám něco vést. To jim zvedne hrdost. A pak se z nich stanou tahouni.

7 Hodnocení, zpětná vazba a autoevaluace výuky

7.1 *Jak upravujete zpětnou vazbu a hodnocení pro žáky s OMJ?*

Hodnotím hlavně podle snahy a vývoje. Když vidím, že se kluk zlepšuje, i když dělá chyby, tak ho podržím. Nehodím mu hned pětku, jen protože napsal „osciloskop“ s chybou.

Zpětná vazba je často ústní. Sedneme si, řeknu mu, co je dobrý, co má dopilovat. A pokud mám čas, napíšu mu poznámku i rusky. On se cítí v bezpečí, že ví, co po něm chci. A to je půlka úspěchu.

7.2 *Jak komunikujete výsledky a pokrok těchto žáků s jejich rodiči?*

Často přes překladáče, ono to jinak často nejde. Ale lepší se to, ty děti chodí do školky já nevím, 3 měsíce, než jsou první třídní schůzky – a tou dobou už ten rodič nějaký základ má.

8 Řízení třídy

8.1 *Jak řešíte případné konflikty mezi žáky s OMJ a jejich spolužáky?*

Jednou byl konflikt mezi českým klukem a studentem z Ukrajiny – bylo to na praxích, kvůli náradí, špatná komunikace, jeden druhého nepochopil. Hned jsme to řešili, byl jsem zrovna třídní. Sedli jsme si, přeložil jsem to oběma, každý řekl svou verzi. Nakonec si podali ruce.

Prevence je důležitá – hodně mluvím o tom, že jsme tým. Že jestli chceme dělat letadla, musíme se domluvit. A kluci to berou.

8.2 *Jak podporujete inkluzivní atmosféru ve třídě?*

Přes praxi. Ve chvíli, kdy někoho zapojíš do reálné práce – a on vidí, že ho ostatní berou – tak se začleňuje automaticky. Nepotřebujeme velké teorie, stačí důvěra. Dávám jim prostor, zodpovědnost, a to je vtáhne.

9 Zákonné povinnosti dané legislativou

9.1 *Jaké legislativní výzvy vidíte v oblasti vzdělávání žáků s OMJ?*

Legislativa jde pomalu. Student přijde, skoro nemluví, a my musíme čekat na papíry z PPP, aby měl status OMJ? Přitom už teď potřebuje pomoc. A hlavně – všechno je hrozně obecné. Co znamená „přizpůsobit výuku“? Každý si to vyloží jinak. Já to dělám po svém, ale nevím, jestli je to „podle pravidel“.

9.2 *Setkali jste se s obtížemi při implementaci právních požadavků spojených s podporou těchto žáků?*

Jasně. Chceš někomu pomoci, ale nemáš nástroj. Když nemáš čas, podporu, asistenta – děláš, co můžeš. Ale legálně je to kolikrát šedá zóna. Přitom ty děti to ocení. Jen se musí chtít. Na druhou stranu – který z našich frajerů by stál o asistenta že jo.

10 Mezinárodní dokumenty

10.1 *Jsou vám známy mezinárodní dokumenty podporující vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, využíváte je?*

Vím, že něco takového je, ale nepoužívám. Nemám na to čas, sílu, ani kapacitu. Víc mi pomůže, když mi kolega pošle dobrý worksheet v ruštině než 30 stránek z OSN.

10.2 *Jak hodnotíte podporu mezinárodních organizací v této oblasti?*

Potřebuji konkrétní pomoc: slovníky, obrázkový manuál, cvičení. Ne teorie, ale nástroje.

11 České zákony a vyhlášky

11.1 *Které konkrétní zákony nebo vyhlášky nejvíce ovlivňují vaši práci s žáky s OMJ?*

Základ je školský zákon a vyhláška 27/2016. Ale většinou je nečtu. Když potřebuji něco oficiálního, poradí mi výchovný poradce nebo ředitel. Já řeším realitu třídy.

11.2 *Jakým způsobem čerpáte z vyhlášek a školského zákona při práci s těmito žáky?*

Spíš okrajově. Když něco potřebujeme vyřešit – IVP, prodloužený čas, podporu. Ale běžně se podle paragrafů neřídím.

12 Metodiky MŠMT a systémová doporučení

12.1 Které konkrétní metodiky MŠMT považujete za užitečné pro vaši praxi?

Ta pro ukrajinské žáky byla fajn. Ale stejně si to přizpůsobuju. Nejvíc mi pomáhá, co si vytvořím sám – seznam odborných termínů česky/rusky, pracovní listy, co jsem už odladil.

12.2 Co byste doporučili jako klíčové zlepšení systémových doporučení?

Zjednodušit. Přehledně. Přidejte obrázky, přeložené výrazy. A hlavně: dejte to lidem do ruky, ne na web, kde to nikdo nenajde.

13 Rizika a potřeby

13.1 Kde vidíte největší rizika v systému podpory žáků s OMJ?

Že kluk bude šikovnej, ale nezvládne jazyk, a tím spadne do neúspěchu. A taky, že učitel bude chtít pomoci, ale nebude mít jak. To je hrozný.

13.2 Kde naopak vnímáte silné stránky?

Cizinci jsou často pracovitější než místní. Vážně. Jsou vděční, chtějí se něco naučit. A když jim dáš šanci, tak makají. A učitel, co to chce dělat srdcem, dokáže hodně i bez „systému“.

13.3 Co byste potřebovali pro efektivnější práci s těmito žáky? Co vám chybí?

Překladačové materiály. Čas. A hlavně – důvěra, že co dělám srdcem, není proti pravidlům.

14 Pokud máte další poznámky nebo podněty k tématu, prosím, uveďte je:

Je třeba to řešit, nevím, jestli diplomka je ideální místo, ale... uvidíš no. Sama to znáš. Tihle kluci nejsou slabí. Jen mají těžší start. A když jim trochu pomůžeš, tak z nich vyrostou nejlepší technici pod sluncem.