

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Intervenční přístupy k žákům mladšího školního věku
s odlišným mateřským jazykem
Interventional approaches to pupils of younger school age
with different mother tongue

Bc. Monika Havelková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N SPG-VZ (7504T277, 7504T303)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Intervenční přístupy k žákům mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování především prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odbornou pomoc, trpělivost, cenné rady a metodické vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat vedení základní školy, ve které jsem zaměstnána za vstřícnost a všem kolegyním, které se podílely na empirické části diplomové práce. Chtěla bych poděkovat také své rodině, obzvlášť dceři a manželovi za trpělivost, kterou se mnou během psaní této práce měli.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá intervenčními přístupy ve vzdělávání žáků cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem mladšího školního věku. Věnuje se postavení žáka s odlišným mateřským jazykem v českém školství a jeho vzdělávání. Dále zmiňuje pojem migrace a seznamuje s platnou legislativou upravující vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Diplomová práce seznamuje s organizacemi, které provázejí žáky s odlišným mateřským jazykem během vzdělávání. Diplomová práce zmiňuje také podporu, podpůrná opatření, intervenční přístupy a strategie inkluzivního přístupu. Diplomová práce prostřednictvím rozhovorů, příkladu inspirativní praxe a případové studie popisuje intervenční přístupy k žákům s odlišným mateřským jazykem na základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žák s odlišným mateřským jazykem, žák cizinec, inkluze, migrace, intervence, podpůrná opatření.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with intervention approaches used in the educational system of foreigners and pupils of younger school age with a different mother tongue. It focuses on the position of pupils with a different mother tongue in the Czech educational system and their schooling. It also refers to the concept of migration and presents the current legislation applied in the education of pupils with a different mother tongue. The thesis introduces the organizations that provide support to children with a different mother tongue during their primary school studies. It also mentions support, supporting measures, intervention approaches and strategies for an inclusive approach. The diploma thesis describes through interviews, examples of inspiring practice and case studies the intervention approaches to primary school pupils with a different mother tongue.

KEYWORDS

Pupil with different mother tongue, pupil foreigner, inclusion, migration, intervention, support measures.

Obsah

Úvod	8
1 Postavení žáka s odlišným mateřským jazykem v českém školství	9
1.1 Legislativní rámec vzdělávání	9
1.1.1 Migrace v České republice	10
1.2 Vzdělávání žáků s OMJ v České republice.....	13
1.2.1 Předškolní vzdělávání.....	14
1.2.2 Základní vzdělávání.....	15
1.2.3 Střední vzdělávání	16
1.3 Rodina žáka s odlišným mateřským jazykem.....	17
1.4 Poradenský systém v České republice	18
2 Inkluzivní přístupy a inkluzivní vzdělávání	22
2.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice	22
2.2 Strategie a přístupy v inkluzivním procesu.....	23
2.3 Podpurná opatření a jejich vymezení	26
2.4 Osobnost žáka mladšího školního věku.....	27
3 Podpora a intervence žáků s odlišným mateřským jazykem	29
3.1 Možnosti a přístupy k žákům s OMJ	29
3.2 Podpora žáka s OMJ na základní škole.....	32
3.3 Rámcový vzdělávací program a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	33
3.4 Organizace provázející žáky ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem 36	
4 Intervenční přístupy k žákům mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem na základní škole	40
4.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie práce	40

4.2	Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru	40
4.3	Interpretace výsledků šetření	42
4.3.1	Charakteristika školy – inspirativní příklad praxe.....	49
4.3.2	Případová studie 1	53
4.3.3	Případová studie 2	55
4.4	Závěry výzkumného šetření.....	56
	Závěr.....	59
	Seznam zkratk.....	61
	Seznam použitých informačních zdrojů	62
	Seznam příloh.....	68

Úvod

Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých základních školách každoročně přibývají. V prostředí českého školství se můžeme setkat s přibližně dvěma procenty žáků pro které je český jazyk, jazykem druhým. Tito žáci pocházejí z velmi rozdílných poměrů. Může se jednat o žáky, kteří do České republiky migrovali se svojí rodinou či pouze s některými členy rodiny, ať již z důvodů ekonomických, kdy odchází ze své země do České republiky za lepším zaměstnáním, výdělkem, vzděláním apod., nebo se může jednat o žadatele o mezinárodní azyl, kteří opouští svoji zemi z důvodu hrozícího reálného nebezpečí. Můžeme se setkat i s žáky, kteří mají české občanství, již v České republice delší čas žijí, ale v jejich rodině se primárně hovoří jiným jazykem než českým.

Cílem diplomové práce a výzkumného projektu je vymezit a specifikovat intervenčních přístupů k žákům s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. V teoretické části jsou vymezeny pojmy, které se týkají tématu práce, jejich charakteristika, legislativní rámec, který zastřešuje vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. První část práce popisuje postavení žáka s odlišným mateřským jazykem v českém školství, legislativní vymezení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice a poradenský systém. Ve druhé části jsou popsány Inkluzivní přístupy a inkluzivní vzdělávání a intervenční strategie v inkluzivním procesu, jsou zde specifikována podpůrná opatření a přístupy a strategie ve vzdělávání žáků s OMJ. Část třetí se zabývá podporou a intervencí žáků s odlišným mateřským jazykem.

V empirické části je zpracován příklad inspirativní praxe základní školy v Kladně pomocí metody kvalitativního výzkumu. Cílem bylo identifikovat intervenční přístupy a podpůrná opatření, která jsou základní škole žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvalitativní metody výzkumu. Technikami, které byly použity ve výzkumu jsou rozhovor s učiteli základní školy, analýza prostudované literatury, případová studie, rozhovor se speciální pedagožkou, příklad inspirativní praxe.

1 Postavení žáka s odlišným mateřským jazykem v českém školství

1.1 Legislativní rámec vzdělávání

Žák cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem

V českém školství se setkáváme s pojmy žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem. Za žáky cizince jsou v prostředí českého školství považováni Ti žáci, kteří mají jiné občanství než české. Děti rodičů cizinců, kteří pobývají v České republice přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Osoby, které mají cizí státní příslušnost dělíme podle druhů pobytu na osoby s dlouhodobým pobytem, trvalým pobytem a žadatele o azyl či azylanty. Někteří žáci cizinci se v České republice narodili a čeština je pro ně rodným jazykem a někteří přijeli do ČR až v pozdějším věku a s českým jazykem se setkaly poprvé až ve škole (NÚV, 2020, online).

Stále častěji se, ale v prostředí českého školství setkáváme s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen „žák s OMJ“). Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 564/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, bohužel ve své terminologii opomíjí a neuvádí žáky s českým občanstvím, kteří mají minimální znalosti českého jazyka. Tito žáci mají stejné potřeby jako žáci cizinci. Na tento nedostatek dlouhodobě upozorňuje sdružení META o.p.s. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) apeluje na jeho odstranění, jelikož dlouhodobě prosazují užívání vhodnějšího termínu „*žák s odlišným mateřským jazykem*“ (Inkluzivní škola, 2021, online). Žák s OMJ je pojmem obecnějším. V případě žáka s OMJ nezáleží na tom, jaké občanství žák má. Nezáleží ani na místě narození žáka, ale důležitá je skutečnost, že čeština je pro žáka druhým jazykem. Pojem OMJ zahrnuje jak některé žáky-cizince tak i žáky, kteří mají sice české státní občanství, ale mají zároveň minimální či nulovou jazykovou vybavenost v oblasti jazyka českého. Může se jednat například jak o žáky českých rodičů s českým státním občanstvím, kteří pobývali dlouhodobě v zahraničí, tak i o žáky žijící v České republice, v jejichž rodině je primárně užíván jiný jazyk než český (NÚV, 2020, online). Mezi žáky s OMJ jsou žáci, kteří do České republiky se svými rodinami či pouze s některými členy rodiny migrovali a to z různých důvodů. Migrace je nedílnou součástí lidských životů a rodiny těchto žáků se k migraci odhodlají například z důvodů

ekonomických, či za účelem kvalitnějšího vzdělání, vyššího výdělku a životní úrovně obecně.

Mezi žáky s OMJ můžeme vidět i děti žadatelů o azyl v České republice či azylanty, kteří ze své rodné země utíkají kvůli hrozícímu reálnému nebezpečí. V České republice jich je přibližně 1%. Vzhledem k tomu, že migrace zde byla vždy, je a bude, tak můžeme předpokládat, že se počet žáků s odlišným mateřským jazykem bude v českých školách zvyšovat, ať půjde o migraci dobrovolnou či nucenou.

1.1.1 Migrace v České republice

Migrace je přirozenou součástí světa a společnosti, při kterém dochází k přemísťování osob, tento jev provází lidskou společností od nepaměti. Důvody k migraci mají lidé různé, mohou to být důvody politické, náboženské, ekonomické, ekologické. Rozlišujeme migraci dobrovolnou, většinou se jedná tedy o migraci pracovní – ekonomickou a migraci nedobrovolnou, většinou z politických, náboženských důvodů či z důvodů přírodních katastrof nebo válečných konfliktů (Radostný a spol., 2011, s. 6). V případech nucené, nedobrovolné migrace mohou migranti získat v cílové zemi status uprchlíka a zažádat o azyl. Nejčastěji dochází, ale k migraci za účelem zlepšit ekonomickou situaci rodiny. T. Šišková uvádí, že rozhodování a chování migrantů je složitý proces, který ovlivňuje mnoho rozličných faktorů, které se často vážou ke třem prostředím „*místu emigrace (odkud odchází), cílovému místu migrace (kam přichází) a tranzitním zemím, skrze něž migrant pouze prochází*“ (Šišková, 2001, s. 17). V České republice žije mnoho lidí, kteří zastupují různé národnostní menšiny, patří mezi ně například Slováci, Ukrajinci, Vietnamci, Rusové, Bulhaři, Bělorusové, Poláci a další. Tyto národnostní menšiny se od sebe mnohým liší, například dobou kdy k jejich migraci došlo. Na území dnešní České republiky jsou národnostní menšiny již od dob Rakousko-Uherska a zároveň novodobí (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 296).

Z dat Českého statistického úřadu a Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR vyplývá, že cizinců pobývajících na území České republiky buď trvale či delší dobu než 90 dní postupně od roku 2004 přibývá. V roce 2019 pobývalo na území České republiky trvale 299 tisíc cizinců a po dobu delší než 90 dní 294 dní. Český statistický úřad na základě dat z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy uvádí, že ve školním roce 2019/2020

navštěvovalo základní školu 26 527 žáků cizinců, mateřské školy 11 942 cizinců a střední školy 9 496 žáků cizinců (ČSÚ, online, 2020). V České republice otázka migrační a azylové politiky spadá do kompetence Ministerstva vnitra České republiky, Ministerstva zahraničních věcí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva práce a sociálních věcí, Ministerstva průmyslu a obchodu, Ministerstva spravedlnosti, Ministerstva financí a Policie České republiky (MVČR, online, 2021).

Mezinárodní a národní legislativa ve vztahu k žákům s OMJ

Na legislativní dokumenty, kterými se vzdělávání žáků s OMJ a cizinců řídí se můžeme dívat z hlediska mezinárodního a národního. Dle zákona č. 2/1969 Sb. §7 České národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky oblast školství v České republice spadá do kompetence Ministerstva práce, mládeže a tělovýchovy, které je pro tuto oblast ústředním orgánem státní správy (ČNR, 1969). Kromě MŠMT do oblasti školství zasahuje Územní samospráva, která se dle Ústavy České republiky, hlavy sedmé, čl. 99 člení na „*obce, které jsou základními územními samosprávnými celky, a kraje, které jsou vyššími územními samosprávnými celky.*“ (Ústava České republiky ČNR, 1992). Vzdělávání žáků s OMJ se v obecné rovině opírá o *Listinu základních lidských práv a základních svobod* (Listina základních lidských práv a základních svobod, ČNR, 1993), která se v Hlavě třetí zabývá Právy národnostních a etnických menšin a dále v Hlavě čtvrté, článku 33 kde říká, „*že každý člověk má na vzdělání právo a po dobu stanovenou zákonem je školní docházka povinná*“. Listina základních lidských práv a základních svobod občanům umožňuje základní, střední a vysokoškolské vzdělání bezplatné, dle jejich schopností a možností. Podmínky pro zřizování jiných škol než státních, ukládá zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění (Školský zákon, 2015), na jiných školách než státních je při splnění podmínek daných zákonem možné poskytovat vzdělání za úplatu. *Úmluva o právech dítěte* (MZČR, 1991) ukládá smluvním státům, rovnost v přístupu k dětem a jejich možnostem vzdělávání, konkrétně ve článku 28 uvádí, že „*smluvní státy práva dětí na vzdělání dosahují zejména zaváděním bezplatné a povinné školní docházky, podněcováním rozvoje různorodých forem vzdělání středního, tak aby zahrnovalo všeobecné a odborné vzdělání a zároveň bylo dostupné pro každé dítě, mimo jiné tím, že se smluvní*

státy snaží právě o zavádění vzdělání bezplatného a pokud je třeba poskytují dítěti finanční podporu za účelem vzdělání“.

Smluvní státy využívají všechny vhodné prostředky ke zpřístupnění vysokoškolského vzdělání pro všechny a to dle jejich schopností. Poskytují a zajišťují zejména informace a poradenské služby pro oblast vzdělání a odborné přípravy k povolání všem dětem a zároveň se snaží se různými opatřeními snaží snížit počty žáků, kteří školu nedokončí, naopak hledají a aplikují cesty, jak pravidelnou školní docházku dětí podpořit. Listina základních lidských práv a základních svobod ukládá všem smluvním státům, aby udržování kázně ve školách zajišťovaly pouze opatřeními, která jsou jednoznačně v souladu s touto úmluvou a lidskou důstojností dítěte. Smluvní státy Listiny základních lidských práv a základních svobod spolupracují mezi sebou, na mezinárodní úrovni a v oblastech týkajících se vzdělání, cílem této spolupráce je především zvýšení úrovně vzdělání ve světě, odstranění nevědomosti a negramotnosti. Smluvní státy se snaží právě na mezinárodní úrovni zpřístupnit poznatky z oblasti vědy a techniky a nejmodernější výukovým metodám, kdy je brán zvláštní ohled na země rozvojové (FMZV, 1991, online).

Dalším dokumentem, který významně ovlivnil vývoj a podobu vzdělávání žáků s OMJ je *Prohlášení ze Salamanky*, jedná se o dokument, který vláda České republiky podepsala v roce 1994 ve Španělské Salamance, s více než tři sta představiteli devadesáti dvou vlád a dvaceti pěti mezinárodních organizací. Cílem tohoto prohlášení je rozšíření podstaty inkluzivního vzdělávání a tím pádem zajištění vzdělávání pro všechny, hlavně tedy pro děti i dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi legislativní dokumenty platné pouze na území České republiky, o které se opírá vzdělávání žáků s OMJ patří zákon č. 561/2004 Sb., a jeho další znění v pozdějším vydání o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon). Školský zákon ve své novelizaci z roku 2015 v §16 uvádí, že: *„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“ (zákon č. 561/2004 Sb., novelizace zákona č. 82/2015 Sb). Ve Školském zákoně se problematikou vzdělávání žáků s OMJ zabývá konkrétně §20, který pracuje tedy s výrazem žák – cizinec. Jedná se o osoby pocházející ze zemí Evropské unie i mimo ni. Každá osoba pocházející ze zemí Evropské unie i její rodinní příslušníci mají stejné právo na přístup ke vzdělávání. Osobám, která pocházejí ze země, jež není členem Evropské unie, jsou práva a povinnosti vymezena taktéž tímto zákonem.

Školský zákon stanovuje povinnou školní docházku občanům České republiky, občanům jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů, jiným cizincům, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a účastníkům řízení o udělení mezinárodní ochrany. Žáci cizinci s absencí znalosti českého jazyka jako vyučovacího jazyka mají podle §20 přístup ke vzdělání a školským službám stejný jako občané ČR a je jim tedy poskytována bezplatná příprava k začlenění do vzdělání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků (NÚV, online, 2020, zákon č. 561/2004 Sb., novelizace zákona č. 82/2015 Sb). Vyhláška č. 248/2019 Sb., která je novelou vyhlášky 27/2016 Sb. upravuje podpůrná opatření poskytovaná žákům se speciálními vzdělávacími potřebami do 5ti stupňů a vymezuje konkrétní opatření v jednotlivých stupních podpory. Dalšími dokumenty, které legislativně upravují oblast školství a vzdělávání žáků s SVP jsou Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a zákon o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb.

1.2 Vzdělávání žáků s OMJ v České republice

Jiroutová uvádí, že se „*V České republice se ve školním roce 2019/20 vzdělávalo na všech typech škol 95 357 cizinců. Celkový počet všech žáků a studentů činil 2 052 317 (včetně občanů ČR), cizinci tedy tvořili 4,65 % z nich“ (Jiroutová, 2020, online). Ovšem celkový počet žáků s OMJ lze pouze odhadovat, bohužel není nikde evidován přesný počet těchto žáků. Na základě elektronického šetření České školní inspekce bylo v roce 2015 zjištěno, že české základní školy navštěvovalo ve školním roce 2014/2015 přibližně 20 100 žáků*

s odlišným mateřským jazykem (Tematická zpráva - Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, 2015, s. 26).

Pro žáka s odlišným mateřským jazykem je český jazyk jazykem cizím, často se setkáváme s tím, že žáci s OMJ jsou velmi dobří například v anglickém jazyce, ale český jazyk jim činí problém i přesto, že jazyk anglický pro ně též není mateřským. Radostný et al. (2011, s. 15) uvádí, že *„Inkluze žáků s OMJ vychází ze stejných principů jako inkluze jinak znevýhodněných či postižených dětí. To znamená, že by i vzdělávací potřeby těchto žáků měly být efektivně vyrovnávány. Při jejich zařazování do školy se ovšem potýkáme s odlišnými problémy než u ostatních žáků se SVP“*.

Vzdělávací soustava České republiky je tvořena školami a školskými zařízeními. Žáci s OMJ se tedy mohou vzdělávat ve školách, které zajišťují vzdělávání předškolní, základní, střední (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), vyšší odborné a vysokoškolské. Mezi další druhy škola patří školy umělecké, jazykové, konzervatoře. Činnost všech těchto typů škol, kromě školy vysoké upravuje zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Vysokoškolské vzdělávání upravuje zákon č. 111/1998 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

1.2.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku od 2 do 6 let, někdy do 7 let. Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte, jeho zdravého rozvoje citového, rozumového a tělesného. Během předškolního vzdělávání se klade důraz na osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání je stavebním pilířem pro pokračování ve vzdělávání a navazuje na něj vzdělávání základní. Předškolní vzdělávání se snaží o vyrovnávání nerovnoměrností a rozdílů ve vývoji dětí před tím, než vstoupí do základního vzdělávání a zároveň poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §34).

Předškolní vzdělávání je v České republice povinné, a to v posledním roce, před nástupem dítěte do základního vzdělávání. Školský zákon v §34a ukládá zákonným zástupcům povinnost přihlásit dítě k předškolnímu vzdělávání nejpozději v kalendářním

roce ve kterém dítěti započíná povinnost předškolního vzdělávání (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §34a).

Předškolní vzdělávání je v České republice povinné pro občany České republiky, kteří zde pobývají déle než 90 dní, dále pro občany jiných členských zemí Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dní. Předškolního vzdělávání jsou též povinni se zúčastnit cizinci z jiných zemí, kteří mají oprávněně pobývat na území České republiky déle než 90 dní dále účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany. Děti s hlubokým mentálním postižením mají z povinného předškolního vzdělávání výjimku (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §34a).

Podpůrná opatření poskytovaná žákům se SVP, a tedy i žákům s OMJ se v prostředí předškolního vzdělávání řídí dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Společnost META o.p.s. na základě zkušeností z praxe, doporučuje při procesu adaptace dítěte s OMJ pedagogickým pracovníkům mateřských škol využívat například individuální přístup, používání komunikačních obrázkových kartiček. Dále doporučují, aby s dítětem dlouhodobě pracoval jeden pedagogický pracovník a dodržování pravidelného denního režimu. V průběhu rozvíjení komunikace u dítěte s OMJ je vhodná návštěva PPP, kdy na základě jejich doporučení může mateřská škola obdržet finanční prostředky na realizaci podpůrných opatření pro dítě, jejichž součástí může být i výuka českého jazyka (Inkluzivní škola, 2021, online).

1.2.2 Základní vzdělávání

Školní docházka je v České republice povinná, a to po dobu devíti let. Začíná zpravidla ve věku šesti let dítěte, pokud dítě neobdrží odklad povinné školní docházky a končí nejpozději do doby kdy žák ve školním roce dosáhne 17 let věku. Vzdělávání na základní škole je členěno do devíti ročníků a dvou stupňů.

Školní docházka je povinná pro občany České republiky, kteří zde pobývají déle než 90 dní, dále pro občany jiných členských zemí Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dní. Předškolního vzdělávání jsou též povinni se zúčastnit cizinci z jiných zemí, kteří mají oprávněně pobývat na území České republiky déle než 90

dní dále účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §36).

Zákon č. 561/2014 Sb. umožňuje i jiné plnění povinné školní docházky, které upravuje v §40, §41, §42 a jedná se tedy o „*individuální vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením*“ (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §40).

Cílem základního vzdělávání je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (RVP ZŠ, online, 2017). Během základního vzdělávání je kladen důraz například na osvojování strategií učení žáků a jejich motivování k celoživotnímu učení, tak aby byli schopni tvořivého myšlení a řešení problémů úměrně k jejich věku (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §44).

Zákon č. 561/2004 Sb. v §48 upravuje vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a nebo se souběžným postižením více vadami a s autismem, tito žáci se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na základě žádosti zákonného zástupce a na základě písemného doporučení ŠPZ. Vzdělávání v základní škole speciální má na rozdíl od běžné základní školy deset ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň (zákon č. 561/2014 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §48).

1.2.3 Střední vzdělávání

Střední vzdělávání se dělí do tří stupňů - střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední vzdělávání navazuje na základní vzdělávání a může být zakončeno buď maturitní zkouškou nebo závěrečnou zkouškou.

Cíle středního vzdělávání v obecné rovině stanoví §57 školského zákona a jedná se především o „*rozvoj vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince*“. Střední vzdělávání připravuje žáky na plnoprávný osobní a občanský život a staví pilíř pro pokračování v dalším vzdělávání a poskytuje přípravu pro výkon povolání.

Pro žáky s OMJ je i během středního vzdělávání důležitá podpora ve výuce českého jazyka. Žákům s OMJ může být na základě jejich jazykových schopností poskytována podpora v rozsahu prvního až třetího stupně podpůrných opatření, jak stanoví vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. V rámci podpůrného opatření třetího stupně je možné prodloužit délku vzdělávání o jeden rok a to nejen během středního vzdělávání, ale i během základního a vyššího odborného vzdělávání. Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně by jim mohla být poskytována pouze v případě, že by kromě jazykové nedostatečnosti měli nějaké zdravotní či jiné znevýhodnění (vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

1.3 Rodina žáka s odlišným mateřským jazykem

Vztah mezi rodinou a školou je velmi důležitý a občas ne zcela jednoduchý, a to jak u žáků z majoritní společnosti, tak u žáků v minoritním zastoupení, a to konkrétně u žáků s OMJ. U rodin žáků s OMJ se setkáváme jak s přístupem aktivním, tak pasivním. Velmi záleží na jazykové vybavenosti členů rodiny, na složení rodiny, zda je úplná, neúplná či například zda se jedná o rodinu o rozšířenou kde žije pohromadě několik generací, což je poměrně časté v rodinách žáků s OMJ. Dalším významným faktorem jsou okolnosti, které rodinu do České republiky přivedly a v neposlední řadě hraje významnou roli socio-ekonomické postavení rodiny a společenské prostředí ve, kterém rodina žije. V komunikaci se školou je důležitým faktorem rozdělení rolí v konkrétní rodině. Škola může komunikovat buď s oběma rodiči, nebo s tím z rodičů či členů rodiny, kteří lépe ovládají český jazyk. V českém školství se můžeme poměrně často setkat s tím, že rodina využívá ke komunikaci se školou například služeb tlumočnicka či například chůvy, kteří informace rodině předávají v jejich rodném jazyce.

Při začleňování žáka s OMJ se v praxi setkáváme s různými jevy, které toto začleňování mohou významným způsobem ovlivňovat. Jedná se zejména jazykovou bariéru, která je nejčastějším jevem, jenž sledujeme v praxi ve škole, bohužel nejen na straně žáka, ale i na straně učitele. Velmi záleží na tom, kdo s žákem v běžné třídě pracuje a jaký přístup k němu zaujme. V případě, že kmenový, třídní učitel není jazykově vybaven natolik, aby s žákem mohl běžně komunikovat, je zde velmi důležitá pedagogická intervence, která zahrnuje hodiny ČJ nad rámec běžné výuky, kroužek pro žáky s OMJ, individuální

doučování. Jako efektivní se jeví i to, pokud je ve třídě přítomen i asistent pedagoga, jeho zapojení do spolupráce právě s žákem s odlišným mateřským jazykem.

Žák, který přijde do odlišného kulturního prostředí může prožívat kulturní šok a může se uzavřít do sebe, do svého světa. Situace je pro něj velmi složitá, jelikož prožívá mnoho změn ve svém životě. Je třeba opět přistupovat v tomto směru k žákovi velmi citlivě. Je vhodné za účelem překonání kulturního šoku ponechat žákovi prostor pro to, aby o své zemi, zvyklostech, kultuře, pokud to jazyková vybavenost dovolí povyprávěl anebo aby výše uvedené vyjádřil například kresbou nebo prezentací či zprostředkovaným informačním videem o své zemi. A jako přínosné bych viděla i to, pokud by žáci stávající třídy novému spolužákovi odprezentovali naopak něco o naší kultuře. Výzkumy organizace META o.p.s. ukazují, že jeden z největších problémů s adaptací žáka cizince je začlenění spojené s věkem, které souvisí s přetrháním vazeb. Předsudky a stereotypy – Průcha (2001, s. 36) uvádí, že *„jednou ze zvláštností multietnické a multikulturní reality světa je to, že v ní hrají významnou roli předsudky a stereotypy“*. Předsudky a stereotypy bývají opřeny postaveny spíše na emocionálním základě, než na racionálním. Lidé mají tendence přisuzovat vlastnosti a jevy různým národnostním skupinám a jedincům. Například Němcům Češi přisuzují často pracovitost, Italům hlučnost, srdečnost apod, u Muslimům bývá přisuzováno špatné jednání se ženami apod. Obzvlášť v pozici pedagoga je nutné se těmito stereotypům či předsudkům vyhnout (Průcha, 2001). Žáci s OMJ nejsou kromě specifických odlišností (jazyk, kultura a další...) až tak odlišní od svých spolužáků. Řeší podobné možná stejné problémy, jako jejich vrstevníci. Může se jednat o problémy a starosti v oblasti vztahů, rodiny, dospívání, zájmů, koníčků a další. Učitel svým přístupem může žákovi s OMJ významně pomoci v procesu jeho začlenění do kolektivu a nového prostředí jako takového. Vhodné je aby učitel aktivně naslouchal co mu žák sděluje a snažil se o kulturní porozumění, aby pedagog pomáhal žákovi „zapustit kořeny“, umožňoval mu zažít pocit, že někam patří, umožnil žákovi zažít pocit úspěchu a podporoval mimoškolních aktivity žáka (zájmové kroužky apod.).

1.4 Poradenský systém v České republice

Požadavky na pedagogicko-psychologické poradenství se v posledních deseti letech v České republice mění a to v souvislosti se společenským vývojem (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 51). Poskytování poradenských služeb v souvislosti se žáky s OMJ je zakotveno ve

vyhláše č. 72/2005 Sb. a její novelizaci č. 607 z roku 2020 o *poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Poradenská zařízení, která vykonávají svoji činnost jsou jak v rámci školy jako takové, tak i mimo ni. Poradenské služby jsou ve školách a školských poradenských zařízeních poskytovány dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (vyhláška č. 72/2005 Sb., §1 ve znění pozdějších předpisů).

Poradenská zařízení poskytující podporu žákům s OMJ a jejich rodinným příslušníkům stavíme na dvou pilířích. Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), jedná se o pracoviště, které není samostatnou organizační jednotou, nýbrž je součástí školy. Tvoří ho speciální pedagog, školní psycholog, metodik prevence a výchovný poradce. Za chod ŠPP odpovídá ředitel školy. Předpokládá se, že pracovníci, kteří poskytují poradenské služby v rámci ŠPP, tak spolupracují s třídními i ostatními učiteli a Školskými poradenskými zařízeními a orgány veřejné moci. Činnost ŠPP vymezuje Vyhláška č. 197/2015 Sb. v platném znění. Jedná se tedy o zajišťování poradenských služeb v prostředí školy, v určitém rozsahu, který odpovídá počtu a vzdělávacím potřebám žáků. Tato činnost ŠPP je cílena především na poskytování podpůrných opatření žákům se SVP. ŠPP sleduje a průběžně vyhodnocuje účinnost a efekt realizovaných podpůrných opatření, například Plán pedagogické podpory pro žáky s OMJ vyhodnocuje třídní učitel jedenkrát za tři měsíce. Poskytováním podpůrných opatření, zajišťováním poradenství, podporováním realizace různých kroužků apod. ŠPP přispívá k prevenci školní neúspěšnosti, kterou u žáků může ovlivnit například jejich rodinné zázemí, osobnost, míra nadání, poruchy učení apod.

V rámci ŠPP poskytuje především výchovný poradce pro 2. stupeň kariérové poradenství, které obnáší podporu nejen poradenskou, ale i informační vedoucí ke vhodnému výběru dalšího vzdělávání při přípravě na budoucí povolání, a to především žákům posledních dvou ročníků školy. Mezi další činnosti ŠPP patří dle vyhlášky č. 197/2015 Sb. v platném znění *„podpora vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, podpora vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných* (vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Žákům se vzdělávacími či výchovnými obtížemi poskytují pracovníci ŠPP průběžně i dlouhodobě péči a podporu a to i prostřednictvím snahy o vytváření pozitivního klimatu školního prostředí nejen ve vztahu k přijímání různých odlišností jakou jsou například odlišnosti kulturní.

Tím, že se pracoviště ŠPP nachází ve většině případů v prostředí školy, tak je schopno poskytovat v případě potřeby intervenci včas, jakmile se u žáka či ve třídním kolektivu vyskytne nějaký problém. Z tohoto důvodu je velmi důležitá spolupráce nejen třídních učitelů s výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem, metodikem prevence.

ŠPP poskytuje učitelům metodickou podporu pro uplatnění psychologických a speciálně pedagogických postupů při vzdělávací činnosti, pro učitele je tedy poradenským pracovištěm a pomáhá a spolupracuje nejen při komunikaci školy a zákonných zástupců žáků, ale zajišťuje i spolupráci školy se školskými poradenskými zařízeními. Dalším cílem činnosti ŠPP je prevence rizikového chování a to včetně šikany, diskriminace apod. Tuto oblast má ve škole v kompetenci v první řadě metodik prevence, ve spolupráci s vedením školy. Efektivita preventivních programů školy je průběžně vyhodnocována (vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Specializovaná poradenská zařízení (dále jen „SPZ“)

Ve specializovaných poradenských zařízeních zajišťují poradenskou činnost pedagogičtí a sociální pracovníci, kdy ředitelé těchto zařízení zajišťují jejich průběžné metodické vedení. (vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Mezi Specializovaní poradenská zařízení se řadí Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra, Střediska výchovné péče.

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen „PPP“) vykonává poradenskou, diagnostickou, psychologickou, sociální a speciálně-pedagogickou činnost v souladu s platnou legislativou, konkrétně tedy v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. (Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů) a s vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Své služby poradna poskytuje dětem od tří let věku až po ranou dospělost, konkrétně do období zakončení vyššího odborného vzdělání. Právě pomocí diagnostiky pracovníci PPP odhalují příčiny poruch učení, chování a dalších potíží, které se u dětí mohou vyskytovat. Tým PPP tvoří speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci). Pracovníci poradny pracují s dětmi, žáky, jejich rodinami, školou, pedagogickými pracovníky v přímé

činnosti. Podílí se na preventivních programech rizikového chování dětí a mládeže, poskytují žákům kariérové poradenství a pedagogům poskytují metodickou podporu. Na základě doporučení vydávaných PPP jsou žákům se SVP upravovány výukové cesty (NÚV, online, 2021). V získání brzké a odpovídající podpory pro žáka s OMJ hraje zásadní roli aktivní spolupráce mezi PPP a školou. Podle META o.p.s., která s žáky s OMJ pracuje „*pomáhá, když se škola s PPP aktivně domlouvají na tom, jakou podporu žák potřebuje a jakou podporu je v možnostech školy zajistit*“.

Činnost *Speciálně-pedagogických center* (dále jen „SPC“) legislativně podléhá školskému zákonu č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Voženílek a spol. (2013, s. 26) uvádí, že SPC jsou v České republice zaměřena na šest druhů základních postižení. Jedná se o postižení sluchové, zrakové, mentální, tělesné, řečové, poruchy autistického spektra a poruchy kombinované. Poradenské služby jsou zde poskytovány dětem od raného věku až po období zpravidla 19 let věku, tedy rané dospělosti. Tým SPC tvoří obdobně jako u PPP psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog. Mezi stěžejní činnosti SPC patří zejména depistáž klientů se zdravotním postižením, speciálně pedagogická, psychologická a sociální diagnostika klientů se zdravotním postižením, dále poradenské, konzultační, terapeutické služby klientům nebo jejich zákonným zástupcům nebo osobám odpovědným za výchovu. SPC zpracovávají odborné dokumenty, posudky, podklady pro potřeby různých správních řízení. Dále poskytují kariérové poradenství pro osoby se zdravotním postižením. SPC se podílejí na prevenci rizikových jevů, ohrožujících osoby se zdravotním postižením (NÚV, online, 2021), (vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Střediska výchovné péče (dále jen „SVP“) legislativně podléhají zákonu č. 109/2002 Sb. v platném znění - Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Mezi SVP řadíme diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav (zákon č. 109/2002 Sb., online). Novosad (2000, s. 116 – 117) uvádí, že „*vedle všestranné a ambulantní i internátní výchovné péče nabízejí tato střediska poradenskou péči a pomoc dětem, mladistvým i jejich rodičům, učitelům a vychovatelům. Usilují o podchycení dětí a mládeže ve stadiu prvních signálů možných poruch chování*“.

2 Inkluzivní přístupy a inkluzivní vzdělávání

2.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Původ výrazu inkluze vychází z anglického slova inclusion, což můžeme přeložit jako zahrnutí a jak uvádí Hájková (2010, s. 12) tak i v širším slova smyslu můžeme tento pojem vnímat jako příslušnost k nějakému celku. Smyslem inkluze je to, aby mohli všichni žáci bez ohledu na své znevýhodnění, ať již fyzické či psychické, navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu (Hájková, Strnadová, 2010). V problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „žáci se SVP“) se setkáváme i s pojmem integrace. **Integrací** rozumíme jak uvádí například Hájková (2010, s. 13) „široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře“. Díky konferenci, která se ve Španělském městě Salamanca konala v roce 1994 používáme v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP právě pojmy **inkluze a inkluzivní vzdělávání**. Inkluzivní vzdělávání se legislativně opírá především o zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění a o vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Podpora a práce v heterogenní třídě vychází z podpůrných opatření. Pod pojmem „podpůrná opatření“ v inkluzivním procesu rozumíme, jak uvádí Bartoňová (2016, s. 23) využívání různých speciálních metod, postupů, forem, prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek. Dále se jedná o využívání speciálních učebnic, didaktických materiálů. Aplikace předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb, zajišťování služeb a podpory asistenta pedagoga a individuální přístup (Bartoňová, Vítková, 2016). Tony Booth a Mel Ainscow vydali publikaci „Ukazatel - Index inkluze“, na které pracovali po dobu tří let za pomoci učitelů, rodičů, členů správních orgánů škol, výzkumných pracovníků a zástupců organizací pro osoby s postižením. První vydání vyšlo v roce 2000 v Anglii. „Ukazatel inkluze“ předkládá školám jakýsi návod, jak si připravit plán inkluze, jak ho realizovat a následně měřit míru inkluze.

Inkluzi ve vzdělávání staví na konkrétních procesech a předpokladech, kdy autoři pracují s myšlenkou, že „*inkluzivní škola je škola v pohybu*“ a říkají, že „*zapojit se znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci s nimi*“. (Booth, Ainscow, 2007, online). Úspěšné inkluzivní vyučování ovlivňuje mnoho faktorů. Tyto faktory jej mohou ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně. Základním faktorem je individuální přístup k žákům, dále pavidotropické zaměření učitele směrem k žákovi, kdy je učitel schopen žáka podporovat, dodávat mu odvalu a zajímat se o něj komplexně včetně jeho rodinné situace. Dalším faktorem, který zmiňuje prof. Bartoňová na základě izraelské studie je otevřený postoj učitele k inkluzi, sdílení poznatků z praxe mezi učiteli a znaky osobnosti učitele (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 32).

2.2 Strategie a přístupy v inkluzivním procesu

V inkluzivním procesu je volba strategie a přístupu důležitým, dílčím prvkem. Přístupy k žákům v inkluzivním prostředí školy jsou podpořeny **diferenciací a individualizací**. Průcha a spol. (2013, s. 101) v Pedagogickém slovníku individualizaci výuky popisuje jako „*způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků, jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*“. Což tedy vede k individuálnímu přístupu pedagoga k žákovi během výuky. Jednoduše tedy lze říci, že u tohoto přístupu, jsou brány v potaz rozdílné a jedinečné potřeby žáků, aniž by se narušilo standardní složení školní třídy. Diferenciaci ve výuce a v přístupu k žákům se SVP je jedním z hlavních požadavků k dosažení úspěšného inkluzivního procesu.

Jak zmiňuje Hájková (2010, s. 123) diferenciaci rozlišujeme na vnitřní a vnější. Při vnější diferenciaci jsou žáci rozdělováni do různých skupin, škol, tříd na základě stejné či podobné výkonnostní úrovně. Například třídy zaměřené na sportovní průpravu, které tedy mají vyšší počet vyučovacích hodin tělesné výchovy, či třídy zaměřené na jazykovou průpravu a ty mají vyšší počet hodiny cizího jazyka. Při uplatňování vnější diferenciaci se můžeme setkat i se situacemi, kdy tento přístup nemá pozitivní efekt, nýbrž naopak, například dělení žáků do skupin v rámci jednoho ročníku ve výuce cizího jazyka na skupiny slabé, průměrné a vynikající, kdy vidím naopak jako efektivní skupiny spíše míchat, tak aby se mohli žáci vzájemně podporovat i v rámci vrstevnického učení – slabší žák se přiučí od

zdatnější. Hájková (2010, s. 124) uvádí, že diferenciacie vnitřní je „*metodickým základem inkluzivní pedagogiky*“. V případě vnitřní diferenciacie je přizpůsobován nejen žákům se SVP obsah učiva, metody a formy používané ve výuce, na základě jejich individuálních potřeb. Zde je již kladen důraz na heterogenitu třídy a například kooperativní, skupinové metody ve výuce, kdy žáci pracují jako tým a není cílem žáky diferenciovat na základě jejich schopností (Hájková, 2010; Bartoňová, Vítková, 2016).

Další metodou využívanou v edukačním procesu žáků s OMJ je kooperativní učení. Jedná se o metodu, kdy žáci spolupracují. M. Bartoňová hovoří o kooperativním učení jako o metodě při, které je kladen důraz na „*aktivní spolupráci v menších skupinách a na individuální odpovědnost každého jedince*“ (Bartoňová In Pipeková, ed., 2006, s. 155). V inkluzivním procesu lze efektivně využít i prvky alternativního vzdělávání. M. Bartoňová a S. Chaloupová uvádějí, že dle výzkumů pedagogové zařazují do edukačního procesu i tradiční alternativní metody či jejich prvky jako jsou systém Marie Montessori, Walfdorská soustava, Otevřené vyučování s prvky daltonského plánu a jiné (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 272).

Intervenční program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina

Metoda instrumentálního obohacení, neboli metoda zprostředkovaného učení je pro žáky velmi významná a to především z časového hlediska. Mottem tohoto programu je „*Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím*“. Žákům je poskytován čas, dle jejich individuálních potřeb a možností k vyřešení zadaných úloh. Tento program se zaměřuje na rozvoj a podporu kognitivních funkcí dětí. Zajímavá je zde interakce mezi žákem a vyučujícím, na které je tato forma převážně postavena. Dle Pokorné (2010, s. 274) „*východiskem kognitivních podpůrných programů je předpoklad, že člověk není podmíněn jen biologicky, ale i svým společenským a kulturním prostředím*“. To, co učitel dělá, je vlastně řízeno potřebami žáka, učitel zde se zájmem poskytuje žákovi podklady a učivo tak, aby bylo přizpůsobeno jemu, ne řízeno vyloženě osnovami. Učitel vysvětluje cíl, čeho chtějí společně s žáky dosáhnout, tak aby to pro dítě bylo zcela přijatelné a pochopitelné. Učitel při interakci mezi jím a žáky vytváří příležitosti pro to, aby žáci mohli a uměli použít nové poznatky a zkušenosti i v jiných souvislostech a situacích i mimo výuku a školu. Jako velmi důležité vnímám to, že

učitel zde objasňuje a odhaluje význam činností či poznatků, které si žáci osvojují, a to i v souvislosti s jejich využitím i v budoucím životě.

Jak uvádí Málková (2009, s. 9) v situaci zprostředkovaného učení hovoříme o těchto aktérech:

- někdo zkušenější, např. dospělý, učitel
- někdo méně zkušený a méně informovaný např. žák
- obsah – to znamená to co chceme žákovi předat a co se má naučit
- učební situace a její kontext – to kde se učení odehrává, pomůcky apod.

Při této metodě se postupuje od lehkých kroků k obtížnějším. Jako veliké úskalí spatřuji dostupnost této metody. K tomu, aby ji mohl pedagog používat musí být řádně proškolen, získat certifikát atd. Jedná se o poměrně finančně náročný program a domnívám se, že školy by tento program svým pedagogům nejspíš nehradili, tudíž je to na každém individuálně v rámci svého sebevzdělávání. Tuto metodu využívají i v některých Pedagogicko-psychologických poradnách apod.

Vzdělávací metoda Montessori

Tato alternativní vzdělávací metoda je nazvána po její zakladatelce italské lékařce Marii Montessori, která jej založila na začátku 20. století. Při své práci vycházela z praktických zkušeností při práci s dětmi duševně nemocnými, především z pozorování jejich chování. Při tvorbě této vzdělávací metody se opírala o fakt, že děti jsou individuální a každé pracuje již „samo o sobě“. Potřebu učit se něčemu dělí do senzitivních a senzibilních fází, kdy v každém období je zralé pro vnímání jiných jevů z vnějšího prostředí, které je uzpůsobeno tak, aby žák mohl jevy úspěšně absorbovat a nasávat. Klade tedy velký důraz na podnětné okolní prostředí žáka, ve kterém žák objevuje prozatím nepoznané například pomocí hry a tímto ho provází vychovatel – průvodce, který žákovi pomáhá, aby sám zvládl objevovat a řešit nové situace ve výuce (Průcha, 1996, s. 26). V České republice je otevřeno přibližně 150 mateřských a základních škol a zařízení, které prvky Montessori výuky aplikují a využívají.

2.3 Podpůrná opatření a jejich vymezení

Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které žáci s OMJ patří jsou vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, konkrétně jsou rozepsána v příloze č. 1 této vyhlášky. Podpůrná opatření (dále jen „PO“) jsou členěna do pěti stupňů.

V **1. stupni** jsou PO určena především pro žáky se mírnými obtížemi, ve vzdělávání jako jsou např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti apod. Realizují se prostřednictvím menších úprav režimu během edukačního procesu a úpravou domácí přípravy za účelem dosažení zlepšení. U žáků s OMJ se v rámci 1. stupně PO předpokládá dobrá komunikační úroveň češtiny, s potřebou dalšího rozvoje a podpory v českém jazyce v rámci pedagogické intervence v rozsahu 1 hodiny týdně. Toto podpůrné opatření poskytují pedagogičtí pracovníci a není k němu třeba doporučení z poradenského školského zařízení.

Ve **2. stupni** podpůrného opatření je poskytováno již na doporučení Speciálního poradenského zařízení, v případě žáků s OMJ se tedy jedná o Pedagogicko-psychologickou poradnu. Žákům s OMJ je v rámci tohoto stupně PO poskytována výuka českého jazyka jako jazyka cizího a to v rozsahu až 3 hodiny týdně, může být vypracován Individuální vzdělávací plán s úpravou obsahu vzdělávání a přizpůsobením organizace a metod výuky.

Ve **3. stupni** podpůrného opatření se u žáků s OMJ předpokládá neznalost či minimální znalost českého jazyka a aplikují se v tomto případě stejná podpůrná opatření jako u PO 2. stupně, kdy lze již využít služeb asistenta pedagoga. Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně se využívají u žáků s OMJ méně. Jedná se zde již o zásadní úpravy metod a forem vzdělávání, kdy do edukačního procesu vstupuje speciální pedagog, další pedagog, tlumočník (vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Dle novely vyhlášky č. 27/2016 Sb. č. 606/2020 Sb. poskytuje pedagogickou intervenci nově od roku 2021 „škola, družina, školní klub nebo SŠ jako podpůrné opatření 1. stupně, a to i bez návštěvy školského poradenského zařízení (ŠPZ)“ (vyhláška č. 606/2020 Sb.). Tuto pedagogickou intervenci mohou žáci s OMJ nadále využívat a může ji vést učitel, vychovatel, asistent pedagoga, speciální pedagog ve vztahu k obsahu a cíli intervence. O zahájení poskytování pedagogické intervence rozhoduje ředitel školy a nově není určen

minimální a maximální rozsah pedagogické intervence ani nejsou stanoveny limity počtu žáků ve skupině. Škola tedy přizpůsobuje parametry pedagogické intervence potřebám žáků ať již poskytováním pedagogické intervence individuální formou či skupinovou o jejím poskytování je nutné informovat zákonné zástupce. Financování pedagogické intervence je nově zajišťováno různými způsoby, primárně záleží na počtu hodin poskytované pedagogické intervence a na výši úvazku pedagogického pracovníka (Inkluzivní škola, 2021, online).

2.4 Osobnost žáka mladšího školního věku

O období mladšího školního věku hovoříme, kdy jsou žáci ve věku šesti až jedenácti let, kdy tedy žák navštěvuje první stupeň základní školy. Pokud se podíváme na toto období z pohledu vývojové teorie švýcarského psychologa J. Piageta, tak se jedná o období „konkrétních operací“. Mladší školák je tedy již schopen uspořádání a soudržnosti svého myšlení, což mu pomáhá předjímat jevy a události ve svém okolí, aniž by je viděl a je schopen své okolí ovlivňovat (Fontana, 2014, s. 69).

Dítě vstupuje do základní školy většinou mezi svým šestým a sedmým rokem života. Jedná se o zásadní změnu v jeho dosavadním životě i přesto, že již navštěvoval školu mateřskou. Začíná být kladen důraz na jeho samostatnost, nastávají mu nově povinnosti, které doposud neměl. J. Čáp a J. Mareš zmiňují v souvislosti s tímto obdobím vývojovou fázi pílě a snaživosti, kterou pojmenoval německý psycholog E. Erikson. Žák dle Eriksona v tomto období plní roli, kterou od něj společnost očekává. Svojí pílí a snaživostí získává pochvalu a zvyšuje se jeho pojetí sebe sama a sebehodnocení, žák v tomto období překonává pocit méněcennosti, ovšem naopak v negativních případech, kdy žák neprojevuje snahu, nesnaží se o dosažení dobrých výsledků může postupně docházet k rezignaci žáka a vytvoření komplexu méněcennosti, tito žáci na sebe často upozorňují různými formami uličnictví (Čáp, Mareš, 2007, s.230).

M. Vágnerová (2001) říká, že „kvalitnější způsob uvažování je vázán na kontext“, to znamená, že v tomto období si žák prozatím se všemi situacemi sám neporadí. V kritické situaci tedy může žák problém řešit na úrovni vývojově nižší, kdy problém zjednodušuje, jelikož není prozatím k řešení prozatím schopen využít veškerých dostupných informací.

Žák je, ale zároveň již schopen uvažovat o jevech, které zná a nemusí být nutně v jeho blízkosti přítomny, postačuje mu již minulé zkušenosti s těmito jevy či situacemi.

Žák mladšího věku při svém uvažování a rozhodování vychází ze své vlastní zkušenosti, proto je pro toto období doporučováno zařazování různých učebních pomůcek a názorných příkladů pro vizualizaci učiva. U mladších žáků se postupně rozvíjí a upevňuje schopnost klasifikace a pochopení různých souvislostí a vztahů, Vágnerová (2001) uvádí jako typické znaky konkrétního myšlení žáků mladšího školního věku decentraci, konzervaci a reverzibilitu. Žák je tedy schopen vnímat a posuzovat jevy a skutečnosti na základě více hledisek a bere v úvahu různé souvislosti a vztahy, je schopen pochopit trvalost jevů a situací a chápe „vratnost různých proměn“, rozumí tedy tomu, že pokud něco udělá, tak se na základě toho situace změní a naopak i opačně, že může skutečnost vrátit zpět (Vágnerová, 2001. s. 48).

Dle názorů učitelů, které Vágnerová uvádí je tedy žádoucí, aby byl obsah v učebnicích určených pro první stupeň základní školy po formální stránce členěn přehledně, doplňován obrázky, například i za pomoci nějakého fiktivního průvodce v podobě pohádkové postavy. Rozsah i obsah učební látky by měl zcela odpovídat zralosti a možnostem žáků v tomto věku a měl by navazovat na jejich prozatímní zkušenosti, znalosti a předchozí učivo v nižších ročnících (Vágnerová, 2001. s. 58).

3 Podpora a intervence žáků s odlišným mateřským jazykem

3.1 Možnosti a přístupy k žákům s OMJ

Příchod žáka s OMJ a proces jeho začlenění do prostředí školy, kolektivu je poměrně náročným procesem, a to jak pro žáka samotného, tak pro jeho rodinu, spolužáky, pedagoga a proto je v ideálním případě vhodné se na příchod žáka do školy, školní třídy připravit. Ovšem ne vždy tomu tak je, jelikož na pedagogy je kladeno čím dál tím více různorodých požadavků. Po zajištění veškerých formálních náležitostí pro přijetí žáka s OMJ do základní školy (doklad totožnosti, věk atd.) je nutné žáka zařadit do příslušného ročníku.

Dr. Cristina Igoa, která se dlouhodobě zabývá multikulturní výchovou, ve své knize „The Inner world of the Immigrant child“, která bohužel prozatím nebyla přeložena do českého jazyka uvádí Model intervence CAP, jehož základ tvoří kulturní a psychologický aspekt intervenčního přístupu a na něm lze stavět aspekt akademický (Igoa, 1995). Lucie Hubertová ve své práci na téma „Psychologické aspekty dětí s OMJ žijících ve dvou kulturách“ uvádí, že Dr. Cristina Igoa klade základní otázky spojené s intervencí CAP, na které by učitel měl znát odpovědi „*Jaké pocity má žák ke své zemi? Jak prožívá žák opuštění domova? Co lze udělat pro podporu jeho rodného jazyka? Jak se žák cítí ve škole a má nějaké přátele? Jaké má předchozí vzdělání?*“ (META-OPS, Hubertová, online).

Zařazení žáka do příslušného a vhodného ročníku hraje v procesu jeho začlenění obrovskou a zásadní roli. Tento proces není prozatím bohužel nijak metodicky ošetřen a je tedy velmi individuální. Jako ukazatele pro vhodné zařazení žáka posuzujeme nejen jeho věk, ale i jeho úroveň znalosti Českého jazyka, jeho jazyk mateřský a jeho individuální stupeň vývoje, jak uvádí Y. Kostecká (2013, s. 57) tak některé školy při rozhodování o zařazení žáka s OMJ přihlíží i k jeho dosavadním studijním výsledkům. Někdy ovšem dochází k situacím, kdy tyto studijní výsledky žáka nejsou k dispozici a není tedy možné k nim přihlížet. Obecně je doporučeno nezařazovat žáka níže než o jeden ročníkový stupeň níže, než je jeho odpovídající věk. M. Bernkopfová a spol. (2019, s. 28) doporučuje několik kroků, které pomohou úspěšnému začlenění žáka s OMJ do školního prostředí, kdy zde hlavní roli hraje empatie. Zásadní je určit pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za inkluzivní proces nového žáka.

Faktory, které ovlivňují začlenění žáka s OMJ

Inkluzivní proces začlenění žáka s OMJ ovlivňuje řada různých faktorů jako je věk žáka a jeho rodinné prostředí, dále spolupráce rodiny se školou, země původu žáka a její kultura, jazyková vybavenost žáka i jeho rodinných příslušníků a vliv školního prostředí. L. Radostný a spol. (2011, s. 40) předkládá osnovu vyrovnávacího plánu pro žáka s odlišným mateřským jazykem, který má za cíl pomáhat naplňovat cíle inkluzivního procesu. Radostný a spol. (2011, s.40) doporučuje posloupnost v krocích při začleňování žáka s OMJZ.

Zjistit základní údaje o žákovi, které jsou podstatné pro úspěšný průběh vzdělávacího procesu (jména, věk, datum narození, země původu, jazyková vybavenost, rodinné zázemí apod.). Realizovat pedagogickou diagnostiku, tzn. zjistit dosavadní úroveň vzdělání žáka, a to buď doložením délky školní docházky v zemi původu či vysvědčením, slovním hodnocením či jazykovou diagnostikou, kdy zjistíme zda je žák začáteční, mírně pokročilý, pokročilý apod. a dále zjištění vztahů ke kolektivu, spolužákům a učiteli. Provést analýzu a případnou úpravu obsahu a cílů vzdělávání, kdy zjistíme, zda je žák schopen a za jakých podmínek cílů dosáhnout, což posléze pomůže při hodnocení žáka.

Při práci se žákem s OMJ v inkluzivním procesu využíváme různé pedagogické postupy, a to zejména diferenciaci, vrstevnické učení, individualizaci, kooperativní a skupinové učení a další, aplikujeme pedagogické postupy. Je žádoucí, aby měl žák s OMJ při výuce k dispozici například dvojjazyčný slovník, obrázkový a překladový slovník, dále je vhodné v rámci diferenciaci zadávat žákovi práci takovou, aby odpovídala jeho momentálním schopnostem a možnostem a potřebám, je vhodné i žákovo zapojení do skupinové či kooperativní práce ve výuce. Při komunikaci ve výuce můžeme zapojit různá gesta, posunky apod. Individualizací a diferenciací ve škole při výuce můžeme efektivněji dosáhnout výukového cíle.

Kasíková a spol. (2007, s. 155) uvádí dva principy individualizace a to:

- Princip zvládnutého učení – každý žák má šanci a možnost dosáhnout výukového cíle jinou cestou a jinou rychlostí, kdy mu jsou během výuky předkládány a různé prostředky k dosažení výukového cíle, například u zadání speciálně upraveného pracovního listu pro žáka s OMJ.
- Princip kontinuálního pokroku v učení – každý žák by měl postupovat stále směrem kupředu, na základě reálného stupně úrovně zvládnutého učiva, tak aby nedocházelo

k situacím, kdy žáci méně zdatní budou pomyslně „brzdit“ žáky zdatnější a naopak aby na žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby či pouze potřebují pomalejší tempo výuky, nebyl kladem přehnaný tlak ke zvládnutí pro ně náročného učiva (Vališová, 2007).

Přesným stanovením a organizací výuky vymezíme rozvrh výuky, který bude pro žáka s OMJ platný a stanovíme, zda a v jakém čase bude navštěvovat hodiny výuky Českého jazyka jak jazyka druhého.

Žák musí vědět, zda bude přecházet do jiných učeben, částí školy apod. Připravíme seznam pomůcek, při práci a výuce s žákem s OMJ poměrně často využíváme učebnice z nižších ročníků, než ve kterém se žák aktuálně nachází, a to z toho důvodu, že mají jednodušší text i obsah učiva, dále využíváme obrázkové slovníky, překladové. Žáka vedeme k tomu, aby si založil a vedl svůj osobní slovníček do, kterého si zapisuje nová slova se kterými se setkává. Další vhodnou pomůckou je portfolio, které si žák vede a zakládá si do něj například pracovní listy a vždy do nich může nahlédnout. Nastavením způsobu a formy hodnocení žáka s OMJ pedagog stanoví jakým způsobem bude žák s OMJ hodnocen, zda slovně, klasifikací či kombinací těchto způsobů, což se jeví jako nejvhodnější cesta.

Hodnocení žáků upravuje vyhláška č. 48/2015 Sb. v platném znění kdy §14 říká, že *„hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení“* (vyhláška č. 48/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Pokud pedagog zvolí kombinovanou formu hodnocení, měl by hodnotit na základě Rámcového vzdělávacího programu i dosaženou úroveň kompetencí žáka. Slovní hodnocení by mělo obsahovat nejen hodnocení jako takové, ale i doporučení jak například předcházet nezdarů a jakým způsobem může žák rozvíjet své schopnosti a znalosti.

Podle Vališové a kol. (2007, s. 254) je v procesu hodnocení důležité, odlišovat hodnocení formativní a sumativní, tedy konkretizovat způsob ověřování znalostí žáka. Formativní hodnocení je hodnocením průběžným, kdy žák získává zpětnou vazbu a díky ní, ví na co se má v procesu učení více zaměřit, ve které oblasti je úspěšný, kde méně.

Pro tento způsob hodnocení může pedagog využít širokou škálu nástrojů jako jsou pracovní listy, průběžné ústní zkoušení, testy, písemné zkoušení, referáty, zadání pro vytvoření vlastních učebních pomůcek apod. Díky tomuto všemu pedagog získává informace o úrovni žákova učení a jeho výsledcích učení a může mu tedy předat zpětnou vazbu. Sumativní hodnocení je hodnocením závěrečným. Je tedy celkovým hodnocením za určité období, pokud je zvolena forma hodnocení klasifikací, tak žák musí vědět co, která známka znamená, proto je vhodné zvolit sumativní hodnocení buď slovní či kombinované (Vališová, 2007).

Radostný a spol. (2011, s. 40) dále doporučuje stanovit personální zajištění na vzdělávání žáka s OMJ se může podílet i někdo další, kromě kmenového učitele například asistent pedagoga, tutor apod. Jedním z nejdůležitějších kroků napomáhajícího úspěšnému inkluzivnímu procesu je uzavření dohody s rodiči žáka s OMJ o komunikaci a spolupráci. Jedná se především o volbu nejvhodnější formy komunikace mezi školou a rodiči žáka s OMJ, někteří preferují ústní či osobní komunikaci, někteří rodiče raději volí písemnou formu komunikace, většinou záleží na jazykové vybavenosti rodičů. V některých případech za rodiče komunikuje pouze některý člen rodiny, který je jazykově lépe vybaven a v některých případech je potřeba přítomnost a účast tlumočnicka.

Komunikace a vztah školy a rodiny žáka by měl být založený na vzájemné důvěře a respektu, tak aby ale nebyla školou přebírána zcela odpovědnost za žákovo učení a tak aby byla i žáku jako takovému ponechána možnost rozhodování jakým způsobem se bude aktivně na procesu učení a začleňování sám podílet, například zda bude navštěvovat nějaké kurzy, zájmové kroužky, plnit řádně domácí přípravu apod. (Radostný, 2011).

3.2 Podpora žáka s OMJ na základní škole

Poradenství v oblasti edukace a inkluze žáků s OMJ je poskytována jak v prostředí školy, tak i mimo externě mimo něj, kdy příjemcem poradenství jak žák s OMJ a jeho zákonní zástupci, tak pedagogičtí pracovníci.

V prostředí školy poskytuje poradenské služby Školní poradenské pracoviště, které tvoří speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence. Poskytování poradenských služeb podléhá zákonu č. 561/2004 a vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Školní poradenské pracoviště poskytuje podporu nejen směrem

k žákům s OMJ a jejich rodinám, ale i směrem k pedagogům. Žákům s odlišným mateřským jazykem ŠPP zajišťuje podporu ve formě pedagogické intervence, kdy i bez doporučení Pedagogicko-psychologické poradny lze poskytovat v rámci pedagogické intervence výuku českého jazyka jednou týdně, dále může škola zajistit v případě potřeby služby tlumočnicka a na základě doporučení z PPP může poskytovat podpůrná opatření od druhého stupně výše. Pedagogům ŠPP poskytuje podporu ve formě dalšího vzdělávání, konzultací a sdílení příkladu inspirativní praxe.

Mimo prostředí školy je podpora žákům s OMJ a jejich rodinným příslušníkům poskytována prostřednictvím Specializovaných poradenských pracovišť, nejčastěji se jedná o Pedagogicko-psychologické poradny, dále podporu směrem k rodinám žáků s OMJ zajišťují různé neziskové organizace, jejichž pracovníci zajišťují žákům s OMJ například doučování zdarma, tlumočnické služby apod. Národní pedagogický institut ve spolupráci s MŠMT zajišťuje poradenské služby v krajských poradenských centrech, kde poskytují poradenství například v otázkách legislativy a systému podpůrných opatření, speciální a sociální pedagogiky, spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (NPI, online, 2021).

Často s těmito organizacemi spolupracuje právě i škola. Do podpory pedagogů se mimo prostředí školy zapojují Pedagogicko-psychologické poradny, kdy jim poskytují konzultace, informace a poradenské služby.

3.3 Rámcový vzdělávací program a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcový vzdělávací program (dále jen „RVP“) je kurikulárním dokumentem, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb. v platném znění. RVP je závazným dokumentem a východiskem pro školy při tvorbě Školního vzdělávací programu (dále jen „ŠVP“) a to ve vzdělávání předškolním, základním, středním, jazykovém a základním uměleckém. RVP vymezuje cíle a výstupy pro konkrétní stupeň a obor, vymezuje vzdělávací oblasti a zařazuje průřezová témata, kterými jsou osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. RVP specifikuje klíčové kompetence a jejich úroveň, které mají žáci na

konci vzdělávání dosahovat. V prostředí základního vzdělávání se jedná o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. (RVP ZV, MŠMT, online, 2017).

V RVP pro základní vzdělávání je vzdělávací obsah rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, kterými jsou:

„Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)

Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)

Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).“ (RVP ZV, MŠMT, 2017).

RVP upravuje i podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, dále nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (NUV, online, 2021). Rámcový vzdělávací program pro základní školy (dále jen „RVP ZŠ“) navazuje svým obsahem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a staví základ východiska pro Rámcový vzdělávací program pro Střední školy a Gymnázia. Jednotlivé základní školy vychází z RVP ZŠ při tvorbě Školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“). RVP ZŠ je pro školy při tvorbě ŠVP závazným, výchozím kurikulárním dokumentem. Pro žáky, kteří mají přiznané podpůrné opatření prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování Plánu pedagogické podpory a pro žáky s přiznaným podpůrným opatřením od druhého stupně výše je podkladem pro tvorbu Individuálního vzdělávacího plánu. Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plán zpracovává škola. RVP ZŠ obsahuje vymezení obsahu vzdělávání, učiva, očekávaných výstupů, specifikaci klíčových kompetencí a zařazuje průřezová témata. RVP ZŠ zároveň umožňuje úpravy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV, MŠMT, online, 2017).

V současné době je v platnosti verze RVP ZS z roku 2017 vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a od 1.9.2021 se budou základní školy řídit reformovanou verzí RVP ZŠ z ledna 2021 (NÚV, online, 2021).

Vzdělávání žáků se SVP je zakotveno v části D a odkazuje na přílohu č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., dále však uvádí, že „*při plánování a realizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší*“ a umožňuje tedy pedagogům přizpůsobit vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření.

Podmínky pro vzdělávání žáků se SVP mezi, které patří i žáci s OMJ upravuje RVP pro základní vzdělávání v části D a RVP pro obor vzdělání Základní škola speciální, ten upravuje podmínky vzdělávání konkrétně pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Do roku 2016 podmínky pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením upravovala příloha RVP pro základní vzdělávání, v září 2016 byla tato příloha zrušena.

V RVP pro základní vzdělávání je kladen důraz na individuální přístup k žákům s přiznaným podpůrným opatřením a k zohledňování jeho individuálních potřeb. Odkazuje na legislativní dokumenty, které vzdělávání žáků se SVP upravují. RVP, kterým je východiskem pro tvorbu školního vzdělávací plánu umožňuje na základě vypracovaného Individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“) úpravu vzdělávacího obsahu a očekávaných výstupů u žáků s přiznaným podpůrným opatřením od 2. stupně, tak aby byly v souladu se vzdělávacími požadavky a reálnými možnostmi žáků.

U žáků, kteří mají na základě vypracovaného IVP upravený obsah a výstup vzdělávání je nutné zařazovat pedagogickou či speciálně-pedagogickou intervenci v rozsahu vymezeném v příloze č. 1, vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění (RVP ZV, MŠMT, 2017). RVP pro základní vzdělávání (2017, s. 147) v přístupu k žákům s lehkým mentálním postižením poukazuje na potřebu „*zohledňovat jejich specifika: problémy v učení – čtení, psaní, počítání; nepřesné vnímání času; obtížné rozlišování podstatného a podružného; neschopnost pracovat s abstrakcí; snížená možnost učit se na základě zkušenosti, pracovat se změnou; problémy s technikou učení; problémy s porozuměním významu slov; krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování pracovní paměti, malá představitivost; nedostatečná jazyková způsobilost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené, řešit problémy a vnímat souvislosti*“ (RVP ZV, MŠMT, 2017).

3.4 Organizace provázející žáky ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Organizace poskytující poradenství cizincům a jejich rodinným příslušníkům, které mají v poradenském systému ČR se jim snaží pomáhat a to jak dospělým, tak dětem, žákům, studentům a jejich rodinám a v inkluzivním procesu mají nezastupitelnou roli.

Mezi tyto organizace patří například Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů. Tato obecně prospěšná společnost provozuje i webové stránky www.inkluzivniskola.cz, kde je k dispozici mnoho materiálu, kontaktů, podpory nejen pro žáky s OMJ, ale i jejich rodiny, pedagogy, školy. Ministerstvo vnitra České republiky ve spolupráci se Správou uprchlických zařízení otevřela v roce 2009 v deseti krajích České republiky Centra na podporu integrace cizinců (dále jen „CPIC“), jejichž cílem je zajišťování integrační politiky a to dlouhodobým podporováním integračního procesu cizinců do zdejší majoritní společnosti. Veškeré služby tato centra poskytují zdarma a to cizincům, kteří dlouhodobě a legálně v České republice pobývají a osobám, kterým byla přidělena mezinárodní ochrana (azylanti). Mezi služby, které tato centra svým klientům poskytují patří například sociální a právní poradenství, kurzy českého jazyka, tlumočnické služby, pořádání vzdělávacích a kulturních akcí. Pracovníci center též monitorují cílové skupiny v regionech a spolupracují s různými organizacemi a partnery v oblasti integrace a migrace (Integrační centra, 2020, online). V ideálním případě při práci se žákem s OMJ a jeho začleňováním, spolupracuje žák, jeho zákonní zástupci, pedagog, škola, poradenské zařízení či nějaká organizace jako je právě například Meta, o.p.s. či Centrum na podporu integrace cizinců.

Mezi organizacemi provázející cizince na území České republiky a konkrétně žáky s OMJ v průběhu vzdělávání, můžeme najít organizace, jejichž působnost je mezinárodní, celorepubliková či lokální. Z těchto organizací bych vybrala ty, které se zaměřují nejen na podporu žáků s OMJ, ale i na podporu pedagogů v otázce vzdělávání žáků s OMJ.

Tabulka 1: Příklad organizací provázejících cizince (vlastní zdroj)

META,o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů	Činnost od roku 2004. Nevládní nezisková organizace. Její činnost se zaměřuje nejen na podporu cizinců, ale i pedagogů. Působí celorepublikově.
Národní pedagogický institut České republiky a jeho krajská střediska	Nevládní nezisková organizace. Činnost od roku 1992. Kromě své charitativní činnosti se zaměřuje i na vzdělávání a pomoc a podporu lidí, jejichž lidská práva nejsou dodržována a to jak v ČR, tak v mnoha zemích po celém světě.
Člověk v tísni Česká republika	13 krajských kontaktních center poskytuje poradenství a metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, kteří pracují s žáky cizinci.
Centra na podporu integrace cizinců	Činnost od roku 2009. Zajišťuje Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra ve 14ti centrech po celé České republice.
Společnost tady a teď, o. p. s.	Činnost od roku 2004. Působí lokálně v Plzeňském kraji a svoji činnost cílí na podporu vzdělávání nejen u sociálně znevýhodněných dětí, ale i u dětí z etnických a národnostních menšin a dětí jinak znevýhodněných.

META, o.p.s. Společnost pro příležitosti mladých migrantů na území České republiky působí již od roku 2004 jako nevládní nezisková organizace. Jejím posláním je pomoc cizincům a jejich rodinám v orientaci a podpoře v prostředí českého školství. Tato organizace je unikátní v tom, že podporu a poradenství neposkytuje pouze cizincům, ale i školám, pedagogickým pracovníkům a všem, kteří se s problematikou vzdělávání cizinců a žáků s OMJ setkávají. Svoji činností pomáhají žákům z odlišnou kulturou a jazykem

odbourávat bariéry a podporovat otevřený dialog, soulad a porozumění s majoritní společností. Společnost pořádá v různých formách kurzy českého jazyka a nejen tím napomáhá hladkému a úspěšnému integračnímu procesu. Společnost Meta ve spolupráci s Centrem pro integraci cizinců vydala třídílnou sadu materiálů pro výuku českého jazyka, pro žáky ve věku 14 – 18 let s názvem „Levou zadní“. Dále společnost vydala i mnoho publikací, které lze prostřednictvím jejich webových stránek zakoupit či zdarma stáhnout. Společnost při své činnosti spolupracuje s řadou organizací, institucí, společností a podílí se na řadě různých projektů např. na projektu realizovaném v roce 2020 „Dlouhodobá jazyková podpora žáků s OMJ jako prevence školní neúspěšnosti“ (META, online, 2021).

Informační webové portály

Společnost META provozuje několik webových portálů jako je například „Inkluzivní škola“. Jedná se internetový portál sloužící jako opěrný bod při procesu začleňování žáků s OMJ, který poskytuje metodickou podporu, výukové materiály, poradnu a je určený pedagogům, ředitelům škol, asistentům pedagoga, psychologům a sociálním pracovníkům a dalším, kteří se na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v českých školách podílejí. Rodiče žáků s OMJ se zde mohou seznámit s legislativou, týkající se vzdělávání žáků s OMJ, s vymezením základních pojmů z této oblasti a mohou zde získat mnoho dalších potřebných informací souvisejících právě s českým školstvím a integračním procesem jako takovým (Inkluzivní škola, online, 2020).

Společnost META, o.p.s. provozuje webové stránky s aplikací na procvičování českého jazyka do, které může uživatel vstoupit jak přes webový prohlížeč, tak ji může stáhnout do svého mobilního telefonu. V aplikaci si uživatel vybírá mezi základními a odbornými tématy, dále si vybírá také cvičení a jeho rozsah. Může si vybrat například z oblastí jako jsou rodina, škola, volný čas a mnoho dalších, které se prolínají do každodenního života, uživatel si může nastavit i rozsah cvičení, kolik úloh v něm chce tedy procvičovat (click4czech.cz, online, 2020). Dále mají žáci s OMJ k dispozici webový portál E-learning pro děti, který poskytuje e-learningový výukový program českého jazyka, který je určen pro úplné začátečníky. V programu jsou témata pro procvičování rozřazena dle věkových skupin a témat, kdy je možné procvičovat gramatiku samostatně (cestina2, online, 2020).

Krajská střediska

Národní pedagogický institut České republiky (dále je „NPI ČR“) zajišťuje v krajských centrech podpory pedagogickým pracovníkům podporu, a to navázáním spolupráce s odborníky a partnery pro zprostředkování základních informací, kterými jsou krajscí koordinátoři (interní pracovníci NPI ČR), kteří zajišťují organizaci vzdělávacích aktivit dané problematiky a poskytují tak „centralizovanou“ podporu. (Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, online). Pedagogičtí pracovníci se v těchto centrech podpory mohou mimo jiné dozvědět například jaká zařízení, organizace a další subjekty poskytují ve konkrétním kraji poradenské služby pro různé oblasti (zdravotní, sociální znevýhodnění, speciální a sociální pedagogiky, psychologie nebo dalšího vzdělávání), dále mohou získat informace, jak zlepšit úroveň poskytovaných poradenských služeb v rámci ŠPP a mohou zde najít metodickou podporu pro konkrétní oblasti spojené s procesem inkluze ve škole. Pracovníci Krajských poradenských center mohou pedagogům doporučit kde hledat a čerpat inspiraci při práci s žáky s OMJ. Na centra podpory se mohou obracet i ředitelé škol, kdy jim je poskytnuto doporučení jakou formu profesní podpory je vhodné a možné zvolit pro jednotlivé pedagogy a kde najít kvalitní kouče a mentory nebo jaké další vzdělávání zvolit pro pedagogický sbor na dané škole (Inkluze v praxi, online, 2021).

4 Intervenční přístupy k žákům mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem na základní škole

4.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie práce

Hlavní cíl diplomové práce a výzkumného projektu je přiblížit a specifikovat problematiku vzdělávání žáků s OMJ na základní škole.

Dílčí cíle:

- Popsat nejčastěji aplikované metody a intervenční přístupy k žákům s OMJ na konkrétní základní škole v Kladně
- Specifikovat podpurný systém na základní škole v Kladně – příklad inspirativní praxe

Hlavní výzkumná otázka

Je zajištěna dostatečná podpora žáků s OMJ v rámci základních škol

Vedlejší výzkumné otázky

VO 1: Jaké formy podpory v edukaci jsou nejčastěji naplňovány při edukaci žáků s OMJ?

VO 2: Je v rámci podpory zajištěna spolupráce všech aktérů zajišťujících edukaci žáků s OMJ?

VO 3: Cítí se pedagogové připraveni na edukaci žáků s OMJ?

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvalitativní metoda výzkumu za použití technik:

- Rozhovor s učiteli základní školy
- Analýza prostudované literatury
- Případová studie
- Rozhovor se speciální pedagožkou
- Příklad inspirativní praxe

4.2 Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru

Základní technikou sběru dat byl **polostrukturovaný rozhovor**. M. Chráska (2016, s. 176) vnímá vhodnější označení „interview“ jelikož je přesnější, již svým složením, kdy

inter znamená „mezi“ a view znamená „pohled“. Výhodou techniky sběru dat prostřednictvím rozhovoru je navázání kontaktu a interakce mezi informantem a výzkumníkem. Při osobním kontaktu, lze sledovat reakce informanta a dle toho případně vést rozhovor. Scénář rozhovoru použitého pro účely výzkumu této práce byl předem připravený, strukturovaný s pokládanými otevřenými otázkami a otázkami s předkládanými možnostmi odpovědí. Polostrukturované rozhovory byly analyzovány a interpretovány. Pro jejich zpracování bylo využito prvků zakotvené teorie, kdy byly stanoveny hlavní kategorie a jejich podkategorie:

KA 1: Bariéry ovlivňující vzdělávání žáků s OMJ

Podkategorie KA 1 a: Specifické obtíže žáků s OMJ

Podkategorie KA 1 b: Pozitivní motivace žáka s OMJ

KA 2: Inkluzivní proces žáka mladšího školního věku s OMJ

KA 3: Komunikace pedagogů s rodiči a domácí příprava žáka s OMJ

KA 4: Spolupráce pedagogů v prostředí školy

Charakteristika výzkumného souboru šetření

Základní výzkumný soubor tvořili pedagogové základních škol vzdělávajících žáky s OMJ. Výběrový soubor, který byl vytvořen na základě záměrného výběru tvořilo 7 informantů - učitelé I. stupně základní školy, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumného šetření. Pro co nejpřesnější popis a specifiku problematiky vzdělávání byla dále do šetření zapojena speciální pedagožka působící ve školním poradenském pracovišti. Vzhledem k získaným informacím uvádím samostatné rozhovory se speciální pedagožkou a učitelkou anglického jazyka.

Výzkumný soubor

Informant 1	Třídní učitelka 2. ročník - 2.C
Informant 2	Třídní učitelka 2. ročník - 2.B
Informant 3	Třídní učitelka 3. ročník
Informant 4	Třídní učitelka 5. ročník - 5.A
Informant 5	Třídní učitelka 5. ročník - 5.C
Informant 6	Třídní učitelka 7. ročník – vyučující na 1. stupni Anglický Jazyk
Informant 7	Speciální pedagožka

V interpretaci výsledků šetření rozhovoru jsou informantky označovány jako I/1, I/2, I/3, I/4, I/5, I/6, I/7.

4.3 Interpretace výsledků šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy vzdělávající žáky s OMJ. Celkem se do šetření zapojilo 7 informantů (učitelů). Abychom na základě šetření přinesli co nejpřesnější a nejhlubší výsledky, součástí šetření byl i rozhovor se speciální pedagožkou, případové studie žáků a ukázka vzdělávání na základní škole jak příkladu inspirativní praxe. Data byla zpracována na základě využití prvků zakotvené teorie jako například konstruování teorie, kódování (Švaříček, Šedřová, 2014).

Na základě zpracování dat a jejich interpretací byly stanoveny základní kategorie a podkategorie. Z rozhovorů realizovaných s pedagogy vyučujícími na 1. stupni vyplývá, že nejvyšší počet žáků s OMJ je současné době v pátém ročníku a nejméně v ročníku třetím základní školy. Informantka č. 3, tak ačkoliv její třídu momentálně navštěvuje jeden žák s OMJ, učí 2x týdně český jazyk u skupiny pěti žáků cizinců. Ve školním roce 2020/2021 základní školu navštěvuje 36–42 žáků s OMJ, jedná se o počet žáků prvního i druhého stupně. Počty jsou pohyblivé, jelikož se běžně stává, že se některý žák vrátí do své rodné země a jiný žák i během do školního roku do školy nastoupí.

Kategorie KA 1: *Bariéry ovlivňující vzdělávání žáků s OMJ*

Jako nejčastěji uváděná bariéra, ovlivňující vzdělávání žáků s OMJ je neznalost českého jazyka žáka, jeho rodičů či pěstounů. Proto je při přijímání žáka s OMJ do školy velmi důležitý prvotní rozhovor nejen s ním, ale i s jeho zákonnými zástupci. Klíčovým bodem je nastavení způsobu komunikace. Pokud je znalost Českého jazyka nulová či zcela minimální, lze využít služeb komunitního tlumočnicka. Služby komunitního tlumočnicka si mohou zákonní zástupci žáka zajistit sami, nebo jim s tímto procesem pomůže škola, zde ve škole konkrétně speciální pedagožka. Služby komunitního tlumočnicka je možno zajistit například prostřednictvím Národního pedagogického institut České republiky, kdy zákonní zástupci či pracovník školy kontaktuje příslušného krajského koordinátora krajského centra podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci, ten zajistí překladatelskou a tlumočnickou podporu, tato služba je napříč celou Českou republikou

zdarma (Inkluzivní Škola, online, 2021). Jak v rozhovoru uvádí Speciální pedagožka „*u některých národností nelze využít žádný komunikační kanál (Ruský jazyk, AJ) – totální neznalost jiného jazyka než rodného, rodina často využívá za účely komunikace se školou rodinného příslušní nebo jsme schopni zajistit tlumočnicka*“.

Informantky v rozhovorech zmiňovaly jako další překážky, které vnímají ve vzdělávání žáků s OMJ kulturní odlišnost žáků a neznalost společenských pravidel. „*Neznalost Českého jazyka u rodičů i u žáka, neznalost společenských pravidel, kulturní odlišnost apod. (I/2)*“. Po příchodu nového žáka s OMJ je vhodné jeho seznámení nejen s prostředím školy, třídy, ale i se zvyky, které jsou s tímto prostředím spojené. Může se jednat o rozvrh výuky, pravidla pro přecházení mezi učebnami, pravidla stravování ve škole apod. Pokud to umožňuje jazyková vybavenost žáka, tak je vhodné nechat jej vypracovat například nějakou práci o své rodné zemi, městě odkud do České republiky přišel a tu následně odprezentovat ostatním. Informantky uváděly, že pokud je znalost Českého jazyka u žáka nulová či minimální, může vypracovat prezentaci a učitel mu s její prezentací pomůže. Přiblížení kultury rodné země žáka může fungovat i oboustranně. Žáci ve třídě mohou novému spolužákovi předávat informace o České republice a městě ve, kterém žijí. Jako efektivní se ukázalo i přiřazení k novému žákovi jakéhosi „mentora“, tedy spolužáka, který pro něj bude znamenat oporu v případě nesnází a bude vědět, že se na něj může kdykoliv obrátit, v rámci vrstevnické spolupráce. Žák s OMJ tím pádem získává pocit jistoty, že je zde kromě učitele ještě někdo další na koho se může vždy obrátit, pokud je ve třídě více žáků s OMJ a mají společný rodný jazyk je možné toto efektivně využít, informantka č. 5 uvádí jako jednu z bariér „*komunikace v okruhu žáků s OMJ – nezapojení se do kolektivu třídy*“, je žádoucí žáka s OMJ zapojovat do aktivit a interakcí i s ostatními žáky, aby byl zapojen do komunikace v Českém jazyce po praktické stránce a tím si ho touto nenásilnou formou osvojoval. „*Někdy vnímám jako překážku v edukačním procesu horší sociální začlenění do třídního kolektivu*“ (I/3) a informantka č. 5 mimo jiné uvádí „*vysoké nároky kladené na školu*“, s čímž se občas setkáváme. Rodiče žáka s OMJ někdy očekávají vyšší objem poskytované podpory, než je v reálných možnostech školy.

Podkategorie KA 1a: *Specifické obtíže žáků s OMJ*

S nejčastějšími specifickými obtížemi se informantky setkávají v oblasti komunikace, tedy znalosti Českého jazyka. „*U žáků s OMJ vnímám potíže ve vyslovování krátkých a dlouhých slabik ve slovech, kdy žáci nevědí kde mají kterou slabiku použít. Žáci často některá slova komolí, dále chybně užívají koncovky podstatných a přídavných jmen. V oblasti literatury se setkávám u žáků s OMJ s neznalostí českých pohádek a pohádkových postav*“ (I/3). Informantka č. 1 vnímá jako nejčastější specifické obtíže malpou slovní zásobu, kdy je toto problém převážně v předmětu Člověk a jeho svět a problém se sluchovou analýzou slov. S ostýchavostí v komunikaci žáků s OMJ se setkává informantka č. 5. Tato ostýchavost je většinou způsobena obtížemi v mluveném projevu a čtení, dále se u žáků setkává se specifickou chybovostí v psaném projevu. Jako specifický problém vnímá komunikaci v okruhu žáků s OMJ, kdy se tito žáci nezapojují do kolektivu třídy, pokud je jich se stejným rodným jazykem ve třídě více. Informantka č. 4 se setkává se specifickými obtížemi v oblasti písemného projevu, dále s problémem malé slovní zásoby a potížemi v dodržování gramatických pravidel. Informantka č. 2 uvádí příklad neporozumění významu slov například tím, že žák „*nedokáže pojmenovat členy zvířecí rodiny*“. Uvádí, že nabízí žákům pojmenování zvířat v jejich rodném jazyce, ale tím pádem, kdy žák pojmenuje obrázek jazykem, kterému nerozumí, tak není schopna posoudit správnost pojmenování. Téměř všechny informantky se shodly, že ve zvýšené míře činí žákům s OMJ nejčastěji potíže český jazyk, „*Potíže žákům ve zvýšené míře činí ČJ (pravopis), kde je nutno tyto žáky přiměřeně zohledňovat*“ (I/3). Informantka č. 1 uvádí potíže s délkami samohlásek, občasné potíže s rozlišením měkkých/tvrдых slabik a říká, že „*v rodné řeči mají jiný přízvuk, někdy nerozumí užití diakritických znamének*.“ Dále z rozhovorů vyplývá, že informantky vnímají u žáků s OMJ potíže v předmětu Člověk a jeho svět, a to pro obsáhlost učiva a omezenou slovní zásobu žáků. Předměty kde téměř žádné potíže u žáků s OMJ informantky nevnímají jsou matematika, výchovy (estetická, tělesná).

Podkategorie KA 1b: *Pozitivní motivace žáka s OMJ*

Všechny informantky se jednoznačně shodují na tom, že pozitivní motivace má při edukačním procesu nezastupitelnou a klíčovou roli. Mezi způsoby poskytování pozitivní motivace žákům, které aplikuje informantka č. 3 patří „*projevení zájmu o vlast a mateřský*

jazyk žáka, při výuce využití jeho znalostí (zkušeností) z jiné země, častá pochvala za zvládnuté učivo v ČJ“. Informantka č. 1 poskytuje žákům s OMJ každodenní prostor pro sebevyjádření, tak aby mohli každý den hovořit, vyprávět. Uvádí, že *„Dva z nich někdy použijí nesprávný tvar českého slova. Třetí žák se také nebojí vyprávět, ale často neporozumíme sdělovaným informacím. Opatrně se doptáváme a většinou pochopíme obsah sdělení“.* Dále projevuje pochopení a předává zpětnou vazbu ve formě pochvaly. Informantky č. 4 a č. 5 se shodují, že velké a časté ocenění snahy a pokroků v komunikaci vede k pozitivní motivaci žáka, obzvláště pochvala před celou třídou či využití slovního hodnocení, toto vše vede k tomu, jak uvádí informantka č. 2, že žáci poté chodí do školy rádi.

Kategorie KA 2: Inkluzivní proces žáka mladšího školního věku s OMJ

Z rozhovorů vyplývá, že inkluzivní proces žáka s OMJ je zcela individuální záležitostí a je nutno k tomu tak přistupovat, jelikož je každý žák jiný. V některých případech se žák s OMJ začlení a zapojí zcela přirozeně a okamžitě, v jiných případech tento proces trvá poněkud déle. Záleží na mnoha faktorech jako například na povaze žáka, osobnostních rysech, jazykové vybavenosti žáka, na kolektivu třídy a jeho schopnosti přijmout nového žáka. Informantka č. 1 vnímá jako pozitivní faktor, který napomáhá hladkému začlenění žáka, pokud žák před nástupem do základní školy již navštěvovalo mateřskou školu, dále zda se žák i ve volném čase setkává s českými dětmi. Svoji roli dle ní hraje i to jakou má žák podporu ze strany rodiny, například zda si pouští filmy v českém znění, zpívají české písničky apod. A zásadní podíl na úspěšnosti začlenění žáka mají i jeho mentální možnosti. Informantka č. 3 uvádí, že v případě žáka s OMJ, který je momentálně zařazený v její třídě probíhá inkluzivní proces dobře. Říká, že *„Někdy se žák začlení téměř ihned, jindy až třeba po roce nebo i později. Podle mých zkušeností s mladšími dětmi se většinou jedná o několik měsíců“.* Informantky se shodují, že inkluzivní proces žáka s OMJ může trvat přibližně od tří měsíců až po dobu trvající déle než jeden rok a dále se shodují v tom, že nejzásadnější je slovní zásoba a úroveň znalosti českého jazyka žáka.

Z rozhovorů vyplývá, že se informantky na hodiny, ve kterých pracují s žáky s OMJ nijak zvláště připravovat nemusí. Připravují se spíše na výuku ČDJ, jak uvádí informantka č. 3 *„Na výuku ČJ pro pět žáků s OMJ se připravuji a chystám pomůcky a materiály přibližně*

45 minut“. Informantka č. 1 uvádí, že se na hodiny s žáky s OMJ nijak speciálně nepřipravuje, protože „...*děti vstřebávají informace všemi smysly. Hodně zpívají (slovní zásoba), říkanky, říkadla s pohybovým doprovodem, jazykolamy. V pracovních činnostech z modelíny tvoří slova....*“ Materiály informantky čerpají z materiálů školy, ze specializovaných webových stránek jako je například Meta o.p.s. apod., dále využívají učební pomůcky Montessori nebo pomůcky, které si samy tvoří. Učitelé zde spolupracují i mezi sebou, vyměňují si své poznatky, radí si, sdílejí své zkušenosti z praxe a poskytují si různé učební pomůcky a tipy do výuky. Informantce č. 4 se osvědčuje „*Zjednodušení pracovních listů, příprava přehledu pravidel, vhodná doplňková četba*“.

Kategorie KA3: Komunikace pedagogů s rodiči a domácí příprava žáka s OMJ

Komunikaci s rodiči vnímají informantky jako individuální záležitost, nicméně většinou jako bezproblémovou, kdy rodiče spolupracují a mají snahu edukačnímu a inkluzivnímu procesu žáka s OMJ pomoci. Pokud komunikace vázne, tak ve většině případů z důvodu nedostatečné jazykové vybavenosti rodičů i žáka, občas se informantky setkávají s nezájmem ze strany rodičů a někdy právě naopak „*Někteří rodiče mají na školu velké nároky, vše pečlivě sledují a hodnotí*“ (I/5). Informantky s rodiči komunikují prostřednictvím aplikace Bakalář, telefonicky, prostřednictvím emailu a osobně, ale v posledních měsících je možnost osobního kontaktu minimální s ohledem na epidemiologickou situaci. Informantka č. 5 a informantka č. 4 se shodují, že se často setkávají s propastnými rozdíly v přípravě na výuku, kdy je příprava buď zcela perfektní za maximální podpory rodiny, a naopak kdy je příprava nulová, či minimálně za absence podpory rodiny.

Kategorie KA 4: Spolupráce pedagogů v prostředí školy

Spolupráce napříč prvním stupněm této školy funguje zcela bez problémů, jak vyplývá z rozhovorů. Informantky se shodují na tom, že spolupracují mezi sebou, tedy mezi učitelkami prvního stupně, dále se speciální pedagožkou, se zástupkyní ředitelky pro první stupeň, vychovatelkami ve školní družině. Informantka č. 3 říká „*Začleňování žáka konzultuji s jeho pí vychovatelkou v družině*“. Mimoškolní spolupráci neuvádí žádná z informantek. Mimoškolní spolupráci týkající se problematiky žáků s OMJ zajišťuje na této

škole speciální pedagožka, jak vyplývá z rozhovoru s ní. Informantka č. 5 uvádí, že spolupracuje „*se speciálním pedagogem, zástupkyní pro 1. stupeň, ostatními vyučujícími ve třídě*“.

Rozhovor se speciální pedagožkou

Jedním z pracovníků, kteří se každodenně s žáky s OMJ setkávají je speciální pedagožka, která působí v této škole ve Školním poradenském pracovišti. Uvádí, že základní školu v tomto školním roce navštěvuje 26 až 42 žáků s OMJ, kdy jejich počty jsou pohyblivé. Mezi intervenční přístupy, které jsou na zdejší škole nejvíce aplikovány řadí zejména navázání se na rodinu žáka s OMJ, navázání spolupráce s ní a případné zapojení tlumočnicka. Při inkluzivním procesu žáků s OMJ spolupracuje s Centry pro integraci cizinců a dalšími pomáhajícími organizacemi. Nejčastěji je zde ve škole rámci intervence aplikována výuka Českého jazyka jako jazyka druhého, a to v intenzivní míře na základě poskytnutého grantu od MŠMT a kroužky pro žáky s OMJ, kdy jsou rozřazováni dle odpovídajících úrovní schopností a znalostí. Od ledna 2021 na základě novely vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou připravilo MŠMT, vede na této základní škole výuku ČDJ většinou třídní učitel s žáky, které má ve své třídě. Jako nejefektivnější intervenční přístup se dle speciální pedagožky osvědčuje vysoká a intenzivní spolupráce školy a rodiny.

Speciální pedagožka uvádí, že největšími úskalími při inkluzi žáka s OMJ jsou „*Nezájem rodiny, vykořenění z vlasti, absence prarodičů, neukotvení rodiny (práce, bydlení, povolení k pobytu). Až dva roky může trvat než se rodina usadí*“. Během inkluzivního procesu je žádoucí nezaújatost pedagogických pracovníků, přistupovat k žákovi a jeho rodině bez předsudků, znalost prostředí rodiny a poměrů v rodině a spolupráce, promyšlený postup, vysoká míra empatie, pravidelnost, správný mluvní vzor. Speciální pedagožka má své pracoviště přímo ve škole a stran problematiky žáků s OMJ se na ni obrací více učitelé a v menší míře zákonní zástupci žáků. Z jejího pohledu a zkušenosti z praxe jsou mezi nejčastějšími bariérami při práci s žáky s OMJ potíže s komunikací, totální neznalost českého jazyka, dále náboženství a nezájem rodiny. Univerzální návod pro práci s těmito žáky neexistuje. V tomto je ve shodě s učitelkami se, kterými byly vedeny rozhovory, shodují se i v tom, že se jedná o vysoce individuální záležitost. Poměrně často se při své

práci setkává se situací, kdy žák s OMJ adaptaci do školního kolektivu nezvládá a to „*Vždy, když přijde prvňáček, který přicestoval koncem srpna a od září ho dali do školy. Nezvládá odloučení od rodiny, nerozumí, má jiné zvyky. Tyto děti pláčou, nechtějí do školy. Předpokládá to intenzivní spolupráci s rodinou, pomáhajícími organizacemi. I tehdy, přicestuje-li za podobných podmínek do 9. ročníku. Nebo žák, který nikdy nebyl ve škole a nyní dle věku jde třeba do 6. třídy*“.

Podle speciální pedagožky trvá úspěšný inkluzivní proces žáka s OMJ podstatně déle, než jak vnímají ostatní informantky, je to tím, že učitelé se s žáky setkají pouze v rámci svých ročníků, ale speciální pedagožka s žákem s OMJ pracuje průběžně od jeho příchodu do školy až po výstup ze školy, tedy napříč prvním i druhým stupněm a dle ní proces trvá mnohdy sedm let i více. V případech, kdy žák nastoupí do prvního ročníku bez předchozí docházky do mateřské školy a má podporující rodinu a zázemí, kde se hovoří česky tak je žák úspěšně začleněn poměrně brzy, protože má snahu, chuť do učení, rozumí, záleží ovšem i na IQ žáka. Speciální pedagožka říká, že „*Tito žáci dokáží velice dobře chápat gramatiku, daří se nadřilovat přízvuk a také písmeno ř*“. V případech, kdy ale žák s OMJ přichází například do osmé třídy, tak již nemá šanci se toto naučit.

Rozhovor s učitelkou anglického jazyka

Informantka č. 7 působí na základní škole jako třídní učitelka na druhém stupni a zároveň vyučuje anglický jazyk napříč prvním stupněm. V letošním roce vyučuje anglický jazyk pouze v ročníku pátém, v loňském školním roce vyučovala i ročník čtvrtý. Mezi žáky, které vyučuje má dva žáky s OMJ. Jednu žákyni z Vietnamu a jednoho žáka z Ukrajiny. Ve výuce anglického jazyka nevnímá téměř žádné rozdíly mezi žáky s OMJ a žáky pro, které je český jazyk jazykem mateřským, pouze občas u žákyně z Vietnamu. Říká, že „*Dětem, pro které je mateřským jazykem čeština přeci jen na prvním stupni vypomůžu instrukcemi v češtině či případně, když něco nechápou, tak jim v češtině vysvětlím, co mají dělat*“. Při výuce anglického jazyka je na prvním stupni celkem běžné, že se děti v hodině doptávají na zadání, nerozumí tomu, co mají dělat. Žákyni z Vietnamu nečiní potíže instrukce v anglickém jazyce, jelikož českému jazyku rozumí minimálně, je vhodné používat instrukce jasné a stručné, informantka uvádí, že „*Je to inteligentní děvče, takže to zvládá výborně*“. Informantka si myslí, že výuka anglického jazyka není pro žáky s OMJ složitější než pro

žáky s českým jazykem jako mateřským, protože pro obě skupiny je jazyk anglický, jazykem druhým. Všichni tedy s jeho učením začínají od začátku. Informantka říká, že „*Každý má různé jazykové nadání, paměť, schopnost/neschopnost naučit se kolokace a gramatické konstrukce a v tom, dle mého názoru, nehraje roli, jaký je váš mateřský jazyk. Pokud by to byl mateřský jazyk, který má hodně blízko k angličtině, pak by určitě žák s OMJ ve výhodě mohl být*“. Informantka se u žáků s OMJ setkává s rozdíly ve výslovnosti, kdy kladou důraz na jiné slabiky než Češi.

Žáci z Ukrajiny a Ruska mají potíže vyslovovat "H". Žákyně z Vietnamu má dle informantky typický Vietnamský přízvuk. Problémy s výslovností mají i čeští žáci, pouze v jiných oblastech. Při svých hodinách informantka nepoužívá žádné speciální metody či pomůcky, pouze žákyni z Vietnamu podává instrukce v anglickém jazyce a pomaleji, zároveň jí informantka dává možnost překlad slovní zásoby z anglického jazyka do vietnamštiny, žákyně si zároveň zapisuje i český překlad. Zkušenost s domácí přípravou žáků s OMJ má informantka vynikající, rodiče s ní komunikují zcela bez problémů a se zájmem. Žáci si své povinnosti spojené s výukou plní pravidelně a svědomitě, zároveň, ale i Informantka připouští, že tomu tak nemusí být vždy, spatřuje výhodu v přítomnosti žáků s OMJ ve výuce v tom, že díky nim se „*ve třídě vytváří multikulturní prostředí a dá se to určitě při výuce jazyka využít např. téma jídlo: co vaříte, představte nějaká jídla, zvyky a obyčeje, sporty, styl oblékání*“. Při hodinách tedy mohou realizovat různé porovnávací aktivity apod.

4.3.1 Charakteristika školy – inspirativní příklad praxe

Výzkum byl realizován na jedné z větších základních škol v Kladně. Školu navštěvují žáci z Kladna a blízkého okolí. V letošním školním roce školu navštěvuje 675 žáků (v letošním školním roce je otevřeno 27 tříd). Počet žáků s OMJ je pohyblivý, a to v rozmezí mezi 36 až 42 žáky. Zřizovatelem školy je Magistrát města Kladna a vedení školy tvoří ředitelka a zástupkyně ředitelky pro první a druhý stupeň. Základní škola vytvořila Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, který preferuje otevřenou školu a který vychází z upraveného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ve škole nyní působí 70 odborných pedagogických pracovníků. Ve škole funguje jedenáct asistentů pedagoga, a to jak na prvním, tak druhém stupni. Součástí základní školy je školní

družiny, školní klub a školní jídelna. V areálu školy jsou tři hřiště, dvě tělocvičny a celé sportovní zázemí (šatny, sprchy, sociální zařízení). V budově školy se nachází plavecký bazén. Na druhém stupni jsou čtyři sportovně zaměřené třídy.

Vedení školy se 1x týdně schází a 1x týdně se vedení školy schází i s širším poradenským kruhem, ve kterém působí speciální pedagožka, školní psycholožka, metodik prevence, výchovní poradci pro 1. a 2. stupeň. Vyučování probíhá v kmenových třídách a podle potřeby a zaměření výuky v odborných učebnách. Na základní škole funguje plně funkční školní poradenské pracoviště. Žáci, rodiče i pedagogičtí pracovníci mohou využívat služeb školního speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence a výchovních poradců pro první a druhý stupeň. Na této škole funguje Školní klub. Škola dlouhodobě spolupracuje s dobrovolnickým centrem Kladno, kdy se dobrovolníci podílejí na zájmových činnostech pro žáky, dále škola spolupracuje s organizací Člověk v tísni, škola poskytuje prostory pro dobrovolníky, kteří zde vedou skupinové i individuální doučování. Klima školy je příznivé, vládnu zde otevřené, partnerské vztahy, jak mezi personálem, tak žáky a personálem a rodiči a personálem. Probíhají zde pravidelné schůzky pedagogů s vedením školy jak hromadné, tak individuální. Pedagogičtí pracovníci si vytváří ve spolupráci s vedením školy svá profesní portfolia. Cílem základní školy je být „zdravou“ školou. Snaží se o dosažení toho, aby všichni žáci i zaměstnanci školy vnímali školu jako bezpečné prostředí, kde budou pobývat rádi a kam se budou rádi a s důvěrou vracet. V době částečného uzavření základních škol na základě nepříznivé epidemiologické situace takto základní škola zajišťuje vzdělávání dětí rodičů, jejichž výkon profese spadá do Integrovaného záchranného systému, řadí se tedy mezi školy poskytující péči na základě krizových opatření vlády ČR.

Jako příklad inspirativní praxe předkládám vhléd do inkluzivního procesu žáka s OMJ na konkrétní základní škole od jeho příchodu na školu.

System přijetí žáka

Pokud má škola volnou kapacitu, tak nemá žádný důvod k nepřijetí žáka s OMJ. Dle zákona č. 561/2016 Sb. §20 mají všichni cizinci, kteří pobývají na území České republiky právo na bezplatné základní vzdělání, a to bez ohledu na legálnost pobytu a zemi původu. Při přijímacím řízení není v kompetenci školy, aby posuzovala legálnost pobytu žáka. (zákon

č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Prvním krokem v přijímacím procesu je přijímací pohovor ředitelky školy se zákonnými zástupci žáka s OMJ a vstupní rozhovor zákonných zástupců žáka a žáka samotného se speciální pedagožkou. Při přijímacím pohovoru rodiče žáka předkládají jeho rodný list, doklad o zdravotním pojištění, doklady totožnosti rodičů a pokud je mají rodiče žáka k dispozici, tak doklad o předchozím vzdělání žáka. Cílem přijímacího pohovoru je předně zjistit základní informace o žákovi a předat základní informace zákonným zástupcům žáka (např. práva a povinnosti žáka, rodiny a školy, informace o chodu školy, školního stravování, informace o chodu školní družiny, informace o organizaci výuky a pokud je třeba tak o vzdělávacím systému České republiky). Dalším a zásadním cílem přijímacího pohovoru je nastavení vhodné, efektivní komunikace mezi zákonnými zástupci, žákem a školou. Speciální pedagožka realizuje s žákem vstupní základní diagnostický pohovor, kdy zjišťuje jeho úroveň znalosti českého jazyka, což je jeden z rozhodujících bodů při zařazování žáka do příslušného ročníků. Při zařazování žáka do příslušného ročníku se ve škole snaží brát zřetel hlavně na věk, tak aby byl žák nejlépe zařazen do kolektivu ke svým vrstevníkům. V případě, že žák s OMJ přechází z jiné základní školy v České republice, tak přechází v rámci ročníku. Ve většině případů se, ale setkáváme se žáky, kteří se právě do České republiky přistěhovali z jiné země.

Přístupy ve vzdělávání

Po zařazení žáka do příslušného ročníku a třídy škola stanoví pedagogického pracovníka, který je pro žáka jakýmsi průvodce a na, kterého se žák obrací v první řadě v případě jakýchkoliv dotazů, obtíží. Tímto pedagogickým pracovníkem bývá většinou třídní učitel, ale může jím být i výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga a další. Žák i rodina žáka musí vědět zcela jasně na koho se mohou obracet, jako na svého kmenového průvodce procesem začlenění žáka. Pokud je ve škole více žáků s OMJ, tak je vhodné pověřit některou z výše uvedených osob, aby na škole trvale působila jako koordinátor inkluze žáků s OMJ. Na této základní škole je koordinátorkou inkluze žáků s OMJ speciální pedagožka, která je zároveň koordinátorkou asistentů pedagoga. Při přípravě na příchod žáka s OMJ je vhodné, aby si příslušný třídní učitel zjistil co nejvíce informací o žákovi, tyto informace mu lépe pomohou poznat a pochopit ho. Jedná se zejména o informace o rodinném zázemí žáka (rodiče, sourozenci, prarodiče), o tom, s kým

do České republiky přišel a s kým žije atd, země původu a důvody a okolnosti emigrace, jeho znalost českého jazyka a předešlé vzdělání žáka, zjistit komunikační jazyk rodiny a žáka, nejvhodnější formu komunikace (zda preferují mluvené slovo, psané, zda je zapotřebí tlumočnicka apod.), dále jak dlouho rodina pobývá v ČR a zda již žák nějaké vzdělávání v ČR absolvoval. Většinu těchto informací poskytne třídnímu učiteli ředitelka školy či speciální pedagožka, na základě přijímacích pohovorů. Třídní učitel následně o příchodu žáka s OMJ informujeme žáky ve třídě do, které bude žák s OMJ zařazen. Sdělí jeho budoucím spolužákům, jak se jmenuje a z jaké země pochází, ovšem měl by se soustředit na to, aby poukázal spíše, na to, co máme společné než na nějaké kulturní rozdíly a odlišnosti (Bernkopfová, 2019).

Při představování a uvádění žáka do školní třídy učitel zjistí, jakým způsobem má žáka oslovovat, a hlavně jak správně, aby mu například on či spolužáci nekomolili jméno. Na základě jeho znalosti českého jazyka s kolektivem třídy učitel nastaví a domluví pravidla pro komunikaci. Pokud je úroveň znalosti českého jazyka nového žáka velmi nízká či nulová, můžeme mu pomoci tak, že například v rámci výuky Estetické výchovy či předmětu Člověk a svět práce vyrobíme s dětmi kartičky a obrázky a s pojmenováním, které budou novému žákovi pomáhat v komunikaci. V praxi se, též osvědčila vrstevnická pomoc při začlenění, žáci obzvláště na prvním stupni základní školy bývají velmi ochotní při pomoci novému spolužákovi a pokud je již ve třídě též nějaký žák s OMJ, tak tím spíše. V předmětech jako je Vlastivěda či Přírodověda můžeme nechat děti vypracovat například nějaký projekt o České republice či městě ve, kterém žijeme a tím toto místo novému žákovi přiblížit, a naopak žák s OMJ může vypracovat práci o své rodné zemi, městě a podělit se o tyto informace se svými novými spolužáky. Pedagog, který provází žáka s OMJ inkluzivním procesem by měl mít snahu co nejvíce žáka zapojit do školních i mimo školních aktivit, například moci najít nějaký vhodný zájmový kroužek, s ohledem na schopnosti a vědomosti žáka ho zařazovat do různých školních soutěží, projektů apod.

Další nezbytný krok, který je na této škole realizován je nastavení podpůrných opatření pro žáka s OMJ. Dle jazykové vybavenosti žáka je nastavena výuka českého jazyka jako jazyka druhého (dále jen „ČDJ“). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. patří děti s OMJ do skupiny dětí se SVP, a mají tak nárok na podpůrná opatření z §16, kdy je podpora členěna do pěti stupňů. Na realizaci druhého až pátého stupně podpory jsou MŠ poskytnuty finanční

prostředky od příslušného kraje na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení (ŠPZ) a se souhlasem rodičů (vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Pokud je žákova komunikační úroveň češtiny dobrá, tak je podpora nastavena v prvním stupni, a to hlavně výukou Českého jazyka jako jazyka druhého v rozsahu jedné hodiny týdně, toto většinou zajišťuje příslušný třídní učitel. Já (učitelka 5. ročníku) vyučuji ČDJ jednu hodinu týdně ve skupině dvou žákyň s OMJ. Momentálně tato výuka probíhá online, a to zcela bez potíží. Lze efektivně využít interaktivních online učebnic, pracovních sešitů, využíváme především materiály pro podporu četby s porozuměním a pro podpoření výslovnosti a gramatiky.

V rámci podpůrného opatření v prvním stupni škola poskytuje žákům speciální učebnice, učební pomůcky a ke stanovení cílů a kontroly plnění cílů vypracuje *Plán pedagogické podpory*. Pokud je žákova znalost českého jazyka nulová či minimální, doporučuje škola návštěvu pedagogicko-psychologické poradny za účelem nastavení podpůrných opatření od druhého stupně výše, kdy jsou již na základě Doporučení poradenského zařízení jsou nastavena podpůrná opatření, která spočívají ve výuce ČDJ v rozsahu 3 hodin týdně, využití asistenta pedagoga, vypracování individuálního vzdělávacího plánu atd. Pokud ve třídě, kam žák s OMJ přichází již působí asistent pedagoga, tak je možnost využít jeho asistence v rámci sdílení, podpora asistenta pedagoga je zde ve škole hodně využívána, jelikož se osvědčuje jako velmi efektivní.

Spolupráce s ostatními subjekty

Základní škola v otázce žáků s OMJ spolupracuje nejen s poradenským zařízením, ale i s různými neziskovými organizacemi jako je například Člověk v tísni, Meta o.p.s. a další. Jak pedagogové, tak pracovníci školského poradenského pracoviště zde spolupracují a jejich společným zájmem jsou úspěšně a efektivně inkludování žáci s OMJ. Ke všem žákům s OMJ se na zdejší základní škole přistupuje velmi individuálně a vstřícně.

4.3.2 Případová studie 1

Chlapec A. přicestoval do České republiky v srpnu 2017.

Ze speciálně pedagogické diagnostiky: Do školy nastoupil od září 2017, do 4. třídy. Celá jeho rodina je moldavské národnosti. Matka a její přítel zde pobývali již půl roku a řešili

bydlení, povolení k pobytu a zaměstnání. Rodina chlapce do školy přihlásila a s matkou jsme komunikovali částečně prostřednictvím ruského jazyka. Další spolupráce byla bohužel nulová. Chlapec ve třídě pouze seděl, nedařila se žádná komunikace. Třída žáka přijala dobře, projevovala snahu s ním komunikovat a zapojovat ho do her během přestávek. Chlapec do školy docházel pravidelně, nebýval nemocný, naslouchal. Postupně začala paní učitelka s individuální výukou a chlapec chodil na další hodiny ČJ pro žáky s OMJ. Na konci čtvrtého ročníku chlapec zvládal pouze základní pojmy. V běžných případech žák cizinec dokáže do čtyř měsíců dobře reagovat. V tomto případě se komunikace bohužel nedařila. Po velkém úsilí se podařilo chlapce s matkou nasměrovat do pedagogicko-psychologické poradny. Pozvána byla rovněž překladatelka. Chlapec se z poradny vrátil se stanoveným podpůrným opatřením stupně 4 a s diagnostikovanou lehkou mentální retardací a nárokem na podporu asistenta pedagoga v rozsahu 30 hodin. Chlapec chodil pravidelně celou pátou třídu na doučování a další hodiny ČJ. Ve třídě se chlapec jevil jako velmi milý a usměvavý. Bohužel matka a přítel opakovaně kontaktovali školu, že chlapec je doma nezvladatelný a zda není možné chlapce umístit do nějakého ústavu. Matce se narodilo mezitím další dítě, jehož otcem byl její nový přítel. Nakonec matka začala se školou více spolupracovat. Na konci pátého ročníku byly u chlapce znatelné pokroky v komunikaci. Škola požádala o nové vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pracovníci poradny byli velmi překvapeni. Chlapec zvládl nové testování výborně a poradna stanovila nové podpůrné opatření stupně 3 s IVP bez diagnózy Lehké mentální retardace, nadále s podporou asistentem pedagoga. Šestý ročník chlapec zvládl průměrně. Začal chodit se spolužáky ven, plnil veškeré zadané domácí úkoly. Ve výtvarné výchově krásně kreslil. Na začátku šestého ročníku došlo u matky a jejího přítele k obrovské změně, kdy se začali o chlapce zajímat, kontrolovat úkoly a celkově ho začali hodně podporovat. Rodina po dvou letech získala stabilní zaměstnání, bydlení, pojištění a všichni se v ČR ukotvili. V současné době je žák v sedmém ročníku. Velice dobře rozumí. Vše zvládá průměrně. V jeho mluvě přetrvávají specifické znaky, přízvuk, intonace. Ve třídě i mezi pedagogy je velice oblíbený. Podporu mu stále poskytuje asistent pedagoga v rozsahu 30 hodin. Chlapcovo začlenění trvalo čtyři roky. Chlapec plní úkoly dle svých možností, trénuje, opisuje text tak dlouho, dokud ho nezvládne. Je velice houževnatý. Rodina tedy začala fungovat a se školou spolupracovat až když se ukotvila. Rodina je rozhodnuta žít v ČR na trvalo.

4.3.3 Případová studie 2

Chlapec V. přicestoval do České republiky v srpnu 2011.

Ze speciálně pedagogické diagnostiky: Žáka s OMJ do základní školy nastoupil v době, kdy podpora těchto žáků na školách hlavního proudu nebyla tak rozvinutá. Byl to jeden z prvních žáků s OMJ se, kterými se zde setkali a věnovali se mu. Chlapec V. do této školy nastoupil před 9 lety. Do České republiky ho matka přivezla před koncem letních prázdnin, na konci srpna z Ruska. Ihned v září žák nastoupil do školy a byl zařazen do odpovídajícího ročníku ke svému věku, tedy do 4. ročníku. Chlapec byl velmi zamlklý, jeho jazyková vybavenost byla téměř nulová a zároveň byl v obrovské psychické nepohodě, byl nešťastný. Od svého narození vyrůstal v Rusku, kdy v jeho 5 letech matka odešla do České republiky a chlapce vychovávala babička. Matka v domnění, že dělá pro chlapce to nejlepší si v České republice našla stabilní zaměstnání, nového partnera, zajistila byt, vytvořila zázemí. Chlapec bohužel přesun z Ruska od babičky, svých kamarádů, prostředí do České republiky nesl velmi těžce. Nechtěl navazovat žádné kontakty, nechodil ven, veškerý čas mimo školu trávil s matkou. Silně se u něj projevovaly známky naprostého kulturního vykořenění. Třídní učitelka se po domluvě se speciální pedagožkou žákovi věnovala individuálně, nad rámec běžné výuky. Poskytovala mu hodiny Českého jazyka a postupně se jí podařilo získat žakovu důvěru a žák ji začal vnímat jako člověka na, kterého se může kdykoliv v pro něj novém prostředí obrátit. Třídní učitelka byla jazykově vybavena žakovým mateřským jazykem, tedy jazykem ruským. Využívala svoji znalost ruského jazyka v komunikaci s žákem, na počátku to byl jediný moment kdy žák na učitelku reagoval. Chlapec byl lehce podprůměrným žákem a vytržení ze známého prostředí a přesun do prostředí neznámého mu nepomohl, naopak jeho učební potíže prohloubil. Třídní učitelka ve výuce používala intenzivně individualizaci, aby žák vůbec rozuměl, poskytovala mu informace a pokyny ve výuce jak v jazyce českém, tak v jeho mateřském jazyce, tiskla mu dvojjazyčné studijní materiály. Podpora ze strany rodiny, konkrétně matky byla minimální. Chlapci se velmi stýskalo po babičce, domově v Rusku, kamarádech. Během prvního půl roku například třídní učitelka nezaregistrovala ani sebemenší náznak úsměvu u žáka, což vnímá jako velmi frustrující, nicméně svoji snahu intenzivní práce s tímto žákem nevzdala a nadále se mu několikrát do týdne věnovala v rámci individuálních konzultací. Přibližně po 8 měsících od nástupu žáka do školy, jej třídní

učitelka přistihla ve školní šatně s ostatními chlapci, kdy se chlapec V. smál. Dle slov třídní učitelky to byl pro ni nezapomenutelný moment. Žák se pomalu začal zapojovat do kolektivu a jeho psychický stav se začal zlepšovat. Třídní učitelka žáka provázela i pátým ročníkem a druhým stupněm žák prošel bez větších potíží a úspěšně zakončil základní vzdělání. Po výstupu ze základní školy nastoupil na učební obor.

4.4 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo přiblížit a specifikovat problematiku vzdělávání žáků s OMJ na základní škole a popsat nejčastěji aplikované metody a intervenční přístupy k žákům s OMJ na konkrétní základní škole a specifikovat podpůrný systém na této základní škole prostřednictvím příkladu inspirativní praxe. Níže uvedené příklady inspirativní praxe, rozhovory s učitelkami prvního stupně základní školy a speciální pedagožkou seznamují s intervenčními přístupy a průběhem edukačního a inkluzivního procesu žáka s odlišným mateřským jazykem. Dostalo se nám odpovědi na **hlavní výzkumnou otázku**: „*Je zajištěna dostatečná podpora žáků s OMJ v rámci základních škol?*“

Z výzkumného šetření vyplývá, že na této základní škole je zajištěna podpora žáků s OMJ na vysoké úrovni díky intenzivní vzájemné spolupráci pedagogů, plně funkčnímu Školnímu poradenskému pracovišti, které aktivně spolupracují nejen s rodinami žáků s OMJ, ale i s dalšími zařízeními jako jsou pedagogicko-psychologická poradna, speciální poradenské centrum, odbor sociální péče o dítě a organizace jako jsou například Meta o.p.s., Člověk v tísni a další. Žáci, rodiče i pedagogičtí pracovníci mohou využívat služeb školního speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence a výchovných poradců pro první a druhý stupeň.

Zodpovězeny byly **vedlejší výzkumné otázky**:

VO1: „Jaké formy podpory v edukaci jsou nejčastěji naplňovány při edukaci žáků s OMJ?“

Nejčastěji aplikovanými formami podpory v edukačním procesu žáků s OMJ dle výzkumného šetření jsou seznámení se se sociokulturními specifiky země původu žáka, zohledňování jazykové bariéry při edukaci žáka s OMJ, individualizace ve výuce i v hodnocení, podpora zapojení žáka do dalších školních a mimoškolních aktivit.

Další nezbytný krok, který je na této škole realizován je nastavení podpůrných opatření pro žáka s OMJ. Dle jazykové vybavenosti žáka je nastavena výuka českého jazyka jako jazyka druhého. Pokud je žákova komunikační úroveň češtiny dobrá, tak je podpora nastavena v prvním stupni, a to především výukou Českého jazyka jako jazyka druhého v rozsahu jedné hodiny týdně, toto většinou zajišťuje příslušný třídní učitel

V rámci podpůrného opatření v prvním stupni škola poskytuje žákům speciální učebnice, učební pomůcky a ke stanovení cílů a kontroly plnění cílů vypracuje *Plán pedagogické podpory*. Pokud je žákova znalost českého jazyka nulová či minimální, doporučuje škola návštěvu pedagogicko-psychologické poradny za účelem nastavení podpůrných opatření od druhého stupně výše, kdy jsou již na základě Doporučením poradenského zařízení jsou posléze nastavena podpůrná opatření, která spočívají ve výuce ČDJ v rozsahu 3 hodin týdně, využití asistenta pedagoga, vypracování individuálního vzdělávacího plánu atd. Pokud ve třídě, kam žák s OMJ přichází již působí asistent pedagoga, tak je využita jeho asistence v rámci sdílení, podpora asistenta pedagoga je zde ve škole hodně využívána, jelikož se osvědčuje jako velmi efektivní.

Z pohledu speciální pedagožky je pro podpora žáka s OMJ klíčové především navázání vztahu s rodinou žáka s OMJ a následná spolupráce, zajištění překladatele, spolupráce školy s centrem integrace cizinců a dalšími pomáhajícími organizacemi, intenzivní výuku českého jazyka pro žáky s OMJ na základě poskytnutého grantu.

VO 2: Je v rámci podpory zajištěna spolupráce všech aktérů zajišťujících edukaci žáků s OMJ?

Ano, spolupráce je zajištěna, což vyplývá z rozhovorů i příkladu inspirativní praxe. Ve škole učitelé spolupracují mezi sebou, předávají si praktické poznatky týkající se problematiky žáků s OMJ a sdílí mezi sebou rady, tipy do výuky a zkušenosti s různými intervenčními přístupy. Učitelé ve škole spolupracují i se Školním poradenským pracovištěm, kde spolupracují konkrétně se speciální pedagožkou, výchovnou poradkyní, školní psycholožkou, zástupkyní pro první stupeň a metodičkou prevence. Škola v rámci podpory žáků s OMJ spolupracuje s dalšími mimoškolními zařízeními a organizacemi, nejen s poradenským zařízením, ale i s různými neziskovými organizacemi jako je například Člověk v tísni, Meta o.p.s. a další. Jak pedagogové, tak pracovníci školského poradenského

pracoviště zde spolupracují a jejich společným zájmem jsou úspěšně a efektivně inkludováni žáci s OMJ. Ke všem žákům s OMJ se na zdejší základní škole přistupuje velmi individuálně a vstřícně.

VO 3: Cítí se pedagogové připraveni na edukaci žáků s OMJ?

Ano, tím, že většina pedagogů působících na této škole má letitou pedagogickou praxi a zkušenost s edukací žáků s OMJ, tak jsou inkluzivnímu přístupu k žákům s OMJ otevřeni. Důležitým faktorem zde je i podpora pedagogů v rámci školy i mezi sebou. Bariéry a úskalí se kterými se učitelé při edukaci žáků OMJ setkávají se jim daří ve většině případů úspěšně překonávat, jedná se zejména o částečnou či totální neznalost jiného jazyka než rodného, náboženství, nezájem rodiny, neznalost českého jazyka rodičů i žáka, neznalost společenských pravidel, kulturní odlišnost, vysoké nároky kladené na školu. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejméně bariér během edukačního procesu vnímá učitelka anglického jazyka. Učitelky se snaží aktivně komunikovat se zákonnými zástupci žáků s OMJ a využívají různých podpůrných výukových materiálů, které si i mezi sebou sdílí.

Závěr

Jako téma a současně název diplomové práce jsem zvolila „Intervenční přístupy k žákům mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem“. K výběru tohoto tématu mě vedla stále aktuálnější otázka vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a často diskutované problémy ohledně začleňování dětí s OMJ do vzdělávacího prostředí. S žáky s OMJ se v prostředí českého školství setkáváme stále častěji. Pozice ve, které se oni i jejich zákonní zástupci nebývá zcela jednoduchá, a proto je klíčová jejich podpora a nalezení pochopení u majoritní společnosti. Cílem diplomové práce a výzkumného projektu bylo vymezit a specifikovat intervenčních přístupů k žákům s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni základní školy. Myslím, že cíl diplomové práce byl naplněn, jak teoreticky, tak prakticky.

V teoretické části práce jsme se zabývali základními pojmy, které jsou spjaty s tématem práce a tím, jaký žák mladšího školního věku je z psychologického hlediska a kdo je žákem cizince a kdo je žákem s odlišným mateřským jazykem a jaké mají v prostředí českého školství postavení. V popředí zájmu byl legislativní rámec, který zastřešuje oblast vzdělávání a inkluze žáků s OMJ. Ze studia odborné literatury a publikací vyplývá, že základními faktory, které ovlivňují úspěšný proces inkluze jsou především úroveň znalosti českého jazyka žáka s OMJ a okolnosti, které ho do české republiky přivedly a s tím spojené rodinné zázemí. Tito žáci často trpí syndromem „vykořenění“ a může jim trvat mnoho let, než se s novým prostředím a lidmi zcela žijí. Tomuto procesu může výrazně pomoci podpora státu, školy, rodiny a jejich vzájemná spolupráce. Stát má v úspěšném procesu inkluze žáka s OMJ nezastupitelnou roli, jelikož tvoří legislativu, která umožňuje různé podpůrné přístupy k žákům s OMJ. V České republice je poměrně široká síť organizací, které pomáhají a poskytují žákům s OMJ podporu. Jako důležitý a pozitivní krok k úspěšně inkludovaným žákům s OMJ spatřuji zřízení Krajských centrech podpory pedagogickým pracovníkům, které se nacházejí po celé České republice a stále se rozrůstají.

Empirická část přináší díky rozhovorům s pedagogy a speciální pedagožkou, příkladu inspirativní praxe a případovým studiím podrobný vhled do inkluzivního prostředí základní školy. Identifikovala jsem intervenční přístupy a podpůrná opatření, která jsou na základní škole žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována. Díky tomuto výzkumu

je tedy zřejmé, že na této konkrétní základní škole působí zkušení pedagogičtí pracovníci, kteří jsou otevřeni myšlence úspěšné inkluze žáků s OMJ a aktivně se podílejí na její realizaci. Věřím, že i na jiných základních školách přistupují pedagogičtí pracovníci k žákům s OMJ stejně či velmi podobně a hlavně velice individuálně a citlivě.

Diplomová práce přispívá k zájmu o problematiku edukace a inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem a svým příkladem inspirativní praxe poukazuje na to, že úspěšný inkluzivní proces lze realizovat. Věřím, že dříve či později se bude každý žák s odlišným mateřským jazykem cítit nejen ve školním prostředí, ale v mimoškolním prostředí dobře, přijatě a sebevědomě.

Seznam zkratek

AP	asistent pedagoga
CPIC	Centra na podporu integrace cizinců
ČDJ	výuka českého jazyka jako jazyka druhého
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
MZČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
NÚV	Národní ústav vzdělávání
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠPP	Školní poradenské pracoviště

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BOOTH, Tony, Mel AINSCOW, Hana ČECHOVÁ a Daniela ZÍTKOVÁ. Ukazatel inkluze - Rozvoj učení a zapojení ve školách [online]. Rytmus o. s., 2007 [cit. 2021-03-07]. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: http://www.kpg.pf.ukf.sk/index_inkluze.pdf

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. Intervence: pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-729-0146-X.

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

HAVELKOVÁ, Monika. Žáci s odlišným mateřským jazykem a jejich speciální vzdělávací potřeby. Podpůrná opatření podle platné legislativy.: Seminární práce - Problematika edukace vybraných minorit. Kladno, 2020.

Igoa, C. (1995): The inner world of the immigrant child. Mahwah, NY, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

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

KROPÁČOVÁ, Jitka. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

MÁLKOVÁ, Gabriela. Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.

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

NĚMEC, Zbyněk. Problematika edukace vybraných minorit: Prezentace. Praha, 2019.

NOVOSAD, Libor. Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8197-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8072-3.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6672-2.

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

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. Menšiny a migranti v České republice. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Tematická zpráva - Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha: Česká školní inspekce, 2015.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jiří MAREŠ. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VOŽENÍLEK, Vít a Jan MICHALÍK. Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2021-02-03]. ISBN 978-80-244-3464-3.

Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince. Národní pedagogický institut České republiky [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/legislativa/>

ZMĚNA V POSKYTOVÁNÍ PEDAGOGICKÉ INTERVENCE OD ROKU 2021. Inkluzivní škola [online]. META [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zmena-v-poskytovani-pedagogicke-intervence-od-roku-2021>

Cizinci: Počet cizinců. Český statistický úřad [online]. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

VYKOŘENĚNÍ A REAKCE NA NĚ. Inkluzivniskola.cz [online]. META [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce>

Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů: Zákon č. 109/2002 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Školská poradenská zařízení. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

META [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

HUBERTO VÁ, Lucie. Psychologické aspekty dětí s OMJ žijících ve dvou kulturách. META o.p.s. [online]. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/2_psychologicke_aspekty_deti_zijicich_ve_dvou_kulturach_lucie_hubertova.pdf

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů: Zákon č. 563/2004 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=z%C3%A1kon+o+pedagogick%C3%BDch>

Společnost tady a teď, o. p. s. Tadyated.org [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/03/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_2004.pdf

Inkluzivní škola [online]. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/metodicka-podpora-kontakty>

Ústřední orgány státní správy. Ministerstvo vnitra České republiky [online]. 2020 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/ustredni-organy-statni-spravy.aspx>

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. Montessori ČR [online]. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů: Vyhláška č. 607/2020 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>

Levou zadní Čeština jako druhý jazyk. Česky levou zadní [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://ceskylevouzadni.cz/>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Správa uprchlických zařízení ministerstva vnitra [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/>

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních: Vyhláška č. 72/2005 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

www.inkluzivniskola.cz [online]. 2017 [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu>

Školská poradenská zařízení. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem [online]. [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

Legislativa vzdělávání cizinců. www.inkluzivniskola.cz [online]. [cit. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/ceska-legislativa-v-oblasti-vzdelavani-cizincu>

Reakce na vykořenění. www.inkluzivniskola.cz [online]. [cit. 2020-05-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/reakce-na-vykoreneni>

Cizinci - legislativní úpravy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-legislativa>

PŘEHLED KRAJSKÝCH CENTER PODPORY. Inkluze v praxi [online]. Národní pedagogický institut [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/centra-podpory>

Příprava na příchod žáka s OMJ. www.inkluzivniskola.cz [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zs-priprava-na-prichod>

JIROUTOVÁ, Michaela. Počty cizinců na školách. www.inkluzivniskola.cz [online]. Praha [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Rámcové vzdělávací programy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019 [cit. 2021-02-01]. ISBN 978-80-88171-24-9. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>

Zákon České národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky: Zákon č. 2/1969 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1969-2>

Ústava České republiky: Ústavní zákon č. 1/1993 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-1>

Listina základních práv a svobod. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.: Zákon č.

82/2015 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte: Sdělení č. 104/1991 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Prohlášení ze Salamanky. Nadace OSF [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://osf.cz/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon č. 561/2004 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů: Zákon č. 284/2020 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Průvodce upraveným RVP ZV od září 2016. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pruvodce-upravenym-rvp-zv-od-zari-2016>

HEŠOVÁ, Iveta. Zprostředkované učení a specifické poruchy učení [online]. 2012 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/19611/he%C5%A1ov%C3%A1_2012_bp.pdf?sequence=1. BAKALÁŘSKÁ PRÁCE. UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ Institut mezioborových studií Brno. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Vendula Jašková.

RVP pro speciální vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-programy-pro-specialni-vzdelavani>

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: Vyhláška č. 27/2016 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=vyhl%C3%A1%C5%A1ka%20248%2F2020>

Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů: Vyhláška č. 248/2019 Sb. Zákony pro lidi [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

Čeština jako druhý jazyk. Cestina2 [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.cestina2.cz/#>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Aplikace na procvičování češtiny [online]. [cit. 2021-02-03]. Dostupné z:
<https://www.click4czech.cz/app/>

Seznam příloh

Příloha 1 - Rozhovor č. 1 – Mgr. B. P., třídní učitelka 3. ročník, výchovná poradkyně

Příloha 2 - Rozhovor č. 2 – Mgr. D. I., třídní učitelka 2. ročník

Příloha 3 - Rozhovor č. 3 – Mgr. F. L., třídní učitelka 5. ročník

Příloha 4 - Rozhovor č. 4 – Mgr. Ch. J., třídní učitelka 5. ročník

Příloha 5 - Rozhovor č. 5 – Mgr. K. R., třídní učitelka 2. ročník

Příloha 6 - Rozhovor č. 6 – Mgr. Š. K., školní speciální pedagožka

Příloha 7 - Rozhovor č. 7 – Mgr. G. K., vyučující Anglického jazyka

1) Kolik žáků s OMJ máte momentálně ve své třídě?

Ve své třídě mám momentálně jednoho žáka s OMJ. Dále učím 2x týdně skupinu pěti žáků s OMJ (ČJ pro cizince)

2) Jaké bariéry ovlivňující vzdělávání vnímáte při výuce žáků s OMJ?

- neznalost Českého jazyka u rodičů,
- neznalost společenských pravidel,
- kulturní odlišnost apod.
- jiné: někdy horší sociální začlenění do třídního kolektivu

3) Popište prosím, jaké speciální přístupy a metody práce využíváte při práci s žáky s OMJ např.:

- seznámení se se sociokulturními specifiky země původu žáka,
- zohlednění jazykové bariéry,
- individualizace ve výuce i v hodnocení,
- podpora zapojení žáka i do dalších školních a mimoškolních aktivit apod.).
- jiné: umožnění žákovi, aby se svou zemí původu, životem v ní a zvyky (kulturou) seznámil ostatní spolužáky (vyprávění, fotografie apod.)

4) Jaký vliv má podle Vás pozitivní motivace žáků s OMJ a jakým způsobem ji aplikujete ve své třídě?

Pozitivní motivace žáků s OMJ má značný význam.

Způsoby, které aplikuji:

- projevení zájmu o vlast a mateřský jazyk žáka
- při výuce využití jeho znalostí (zkušeností) z jiné země
- častá pochvala za zvládnuté učivo v ČJ

5) Musíte se na vyučovací hodinu, ve které je přítomen žák s OMJ nějak speciálně připravovat? Pokud ano, tak kolik času Vám tato příprava zabere?

Na vyučovací hodiny ve své třídě, kde mám jednoho žáka s OMJ, se nemusím speciálně připravovat, vzhledem k tomu, že ovládá ČJ velmi dobře. Pokud něčemu výjimečně neporozumí, vysvětlím pojem přímo při vzniklé situaci. Na výuku ČJ pro pět žáků s OMJ se připravuji a chystám pomůcky a materiály přibližně 45 minut.

6) Odkud a jakým způsobem čerpáte materiály a případnou inspiraci pro práci s žáky s OMJ?

- Z materiálů školy
- Ze specializovaných webových stránek (např. META)
- Vlastní tvorba
- Jiné: pomůcky Montessori

7) Je podle Vás těžké inkludovat do školní třídy žáka s OMJ?

Je to velmi individuální, záleží na míře znalosti českého jazyka i na povaze žáka a jeho přijetí kolektivem. V případě mého současného žáka se jeho začlenění daří dobře.

8) Jak dlouho, dle Vašich zkušeností trvá úspěšné začlenění žáka s OMJ do školní třídy?

Opět se jedná o individuální záležitost. Někdy se žák začlení téměř ihned, jindy až třeba po roce nebo i později. Podle mých zkušeností s mladšími dětmi se většinou jedná o několik měsíců.

9) Vnímáte u žáků s OMJ nějaké vyučovací předměty, které jim činí ve zvýšené míře potíže? Nebo naopak, které jim potíže vůbec nečiní?

Potíže jim ve zvýšené míře činí ČJ (pravopis), kde je nutno tyto žáky přiměřeně zohledňovat. V případě, že dobře nerozumí, nastanou potíže i v předmětu Člověk a jeho svět. Předměty, které by vůbec nečinily potíže nemohu specifikovat (je to individuální, jako u žáků s českým mateřským jazykem).

10) S jakými specifickými obtížemi se žáci s OMJ ve Vaší třídě a ročníku potýkají?

- Neznalost některých méně užívaných slov
- Krátké a dlouhé slabiky ve slovech (nevědí, kde kterou použít)
- Komolení (špatná výslovnost) některých slov
- Chybné užívání koncovek podstatných a přídavných jmen
- Při čtení neznalost českých pohádek a pohádkových postav

11) Co žáci s OMJ zvládají při začleňování do kolektivu bez větších obtíží?

Můj žák bez problémů zvládá matematiku.

12) Jak byste hodnotila domácí přípravu a přístup k výuce žáků s OMJ?

Velmi dobře. Rodiče mého žáka se školou vzorně spolupracují. Matka se o výuku zajímá a pokud si sama s něčím neví rady, obrátí se ke mně. Všechny úkoly žák plní.

13) Jak vnímáte komunikaci s rodiči žáků s OMJ?

Také velmi dobře. Přestože matka ovládá ČJ pouze částečně, je se mnou v pravidelném styku přes Bakaláře, na třídních schůzkách apod.

14) Spolupracujete ve škole nebo i mimo školu s někým, během začleňování žáka s OMJ?

Začleňování žáka konzultuji s jeho pí vychovatelkou v družině.

Rozhovor č. 2 – Mgr. D. I., třídní učitelka 2. ročník

1) Kolik žáků s OMJ máte momentálně ve své třídě?

Dva (každý od mala, ve své rodině) + jeden (v raném dětství u matky cizinky, potom český dětský domov, nyní pěstounská péče u cizinců)

2) Jaké bariéry ovlivňující vzdělávání vnímáte při výuce žáků s OMJ?

- neznalost Českého jazyka u rodičů nebo pěstounů

3) Popište prosím, jaké speciální přístupy a metody práce využíváte při práci s žáky s OMJ např.:

- zohlednění jazykové bariéry,
- individualizace ve výuce i v hodnocení,
- jiné: rodiče mají zájem o školní družinu pro děti (mimo jiné i z jazykových důvodů – kontakt s česky mluvícími dětmi i odpoledne)

4) Jaký vliv má podle Vás pozitivní motivace žáků s OMJ a jakým způsobem ji aplikujete ve své třídě?

Sebevyjádření žáků – všichni tři žáci s OMJ mají denně prostor mluvit, vyprávět. Dva z nich někdy použijí nesprávný tvar českého slova. Třetí žák se také nebojí vyprávět, ale často neporozumíme sdělovaným informacím. Opatrně se doptáváme a většinou pochopíme obsah sdělení. Dále projevy pochopení, pochvala.

5) Musíte se na vyučovací hodinu, ve které je přítomen žák s OMJ nějak speciálně připravovat? Pokud ano, tak kolik času Vám tato příprava zabere?

Ne, děti vstřebávají informace všemi smysly. Hodně zpívají (slovní zásoba), říkanky, říkadla s pohybovým doprovodem, jazykolamy. V pracovních činnostech z modelíny tvoří slova apod.

6) Odkud a jakým způsobem čerpáte materiály a případnou inspiraci pro práci s žáky s OMJ?

- Z materiálů školy
- Od kolegyň, kolegů
- Ze specializovaných webových stránek (např. META)
- Vlastní tvorba – kroužek – práce s OMJ
- Jiné: kroužek – práce s OMJ, www stránky, youtube.com (slovní zásoba, písničky, pohybové aktivity doprovázené slovem)

7) Je podle Vás těžké inkludovat do školní třídy žáka s OMJ?

Většinou ano, ale odpověď není úplně jednoduchá, každé dítě je jiné.

- Docházelo před nástupem do ZŠ do mateřské škol? Super!
- Setkává se co nejvíce i ve volném čase s českými dětmi? Super!
- Podpora z rodiny (dů, česká videa, slovní zásoba, písničky, kurzy)
- Mentální možnosti dítěte

8) Jak dlouho, dle Vašich zkušeností trvá úspěšné začlenění žáka s OMJ do školní třídy?

Podle povahy – sociální začlenění může být okamžité. Malé děti si rozumí i když jeden z nich použije správných tvarů českých slov. Základem je rozšiřování slovní zásoby. Ale i když slovní zásoba není dobrá, děti si k sobě cestu dokážou najít.

9) Vnímáte u žáků s OMJ nějaké vyučovací předměty, které jim činí ve zvýšené míře potíže? Nebo naopak, které jim potíže vůbec nečiní?

ČJ – délka samohlásek, v rodné řeči mají jiný přízvuk, někdy nerozumí užití diakritických znamének. Někdy rozlišení měkkých/tvrdých slabik

Člověk a jeho svět – slovní zásoba

10) S jakými specifickými obtížemi se žáci s OMJ ve Vaší třídě a ročníku potýkají?

ČJ – sluchová analýza slov

Člověk a jeho svět – slovní zásoba

11) Co žáci s OMJ zvládají při začleňování do kolektivu bez větších obtíží?

V současné třídě sociální kontakt, porozumění základním pokynům, porozumění zadání úkolů, rozumí systému ve třídě (služby apod.), chování v hodině a o přestávkách, zásady hygieny, našli si kamarády

12) Jak byste hodnotila domácí přípravu a přístup k výuce žáků s OMJ?

Je znát spolupráce rodiny. V rámci svých možností se snaží, aby byly děti úspěšné.

13) Jak vnímáte komunikaci s rodiči žáků s OMJ?

Komunikace s rodiči je výborná.

14) Spolupracujete ve škole nebo i mimo školu s někým, během začleňování žáka s OMJ?

Se speciální pedagožkou Mgr. Štrachovou. S vedoucí kroužku pro děti s OMJ Mgr. Schořálkovou.

Rozhovor č. 3 – Mgr. F. L., třídní učitelka 5. ročník

1) Kolik žáků s OMJ máte momentálně ve své třídě?

Čtyři

2) Jaké bariéry ovlivňující vzdělávání vnímáte při výuce žáků s OMJ?

- neznalost Českého jazyka u rodičů,
- jiné: odlišnost společenských pravidel, vysoké nároky kladené na školu

3) Popište prosím, jaké speciální přístupy a metody práce využíváte při práci s žáky s OMJ např.:

- zohlednění jazykové bariéry,
- individualizace ve výuce i v hodnocení,
- podpora zapojení žáka i do dalších školních a mimoškolních aktivit apod.).

4) Jaký vliv má podle Vás pozitivní motivace žáků s OMJ a jakým způsobem ji aplikujete ve své třídě?

Velký, časté ocenění snahy a pokroku v komunikaci.

5) Musíte se na vyučovací hodinu, ve které je přítomen žák s OMJ nějak speciálně připravovat? Pokud ano, tak kolik času Vám tato příprava zabere?

Momentálně ne, se žáky se výborně pracovalo v předchozích letech, výuku v češtině již zvládají.

6) Odkud a jakým způsobem čerpáte materiály a případnou inspiraci pro práci s žáky s OMJ?

- Z materiálů školy
- Od kolegyň, kolegů

7) Je podle Vás těžké inkludovat do školní třídy žáka s OMJ?

Není, zpočátku je to pro učitele zvýšená časová náročnost, ale zvládnutelná.

8) Jak dlouho, dle Vašich zkušeností trvá úspěšné začlenění žáka s OMJ do školní třídy?

Minimálně jeden školní rok.

9) Vnímáte u žáků s OMJ nějaké vyučovací předměty, které jim činí ve zvýšené míře potíže? Nebo naopak, které jim potíže vůbec nečiní?

Český jazyk, Člověk a jeho svět. Nebývají potíže v matematice, výchovách a AJ.

10) S jakými specifickými obtížemi se žáci s OMJ ve Vaší třídě a ročníku potýkají?

Ostýchavost v komunikaci, obtíže v mluveném projevu a čtení, specifická chybovost v psaném projevu, komunikace v okruhu žáků s OMJ – nezapojení se do kolektivu třídy

11) Co žáci s OMJ zvládají při začleňování do kolektivu bez větších obtíží?

Do kolektivu se začleňují obtížněji.

12) Jak byste hodnotila domácí přípravu a přístup k výuce žáků s OMJ?

Je to individuální. Domácí příprava je vzorná nebo žádná (vše se očekává od školy). Často jsou aktivní a snaživí.

13) Jak vnímáte komunikaci s rodiči žáků s OMJ?

Většinou se komunikace daří navázat. Někteří rodiče mají na školu velké nároky, vše pečlivě sledují a hodnotí.

14) Spolupracujete ve škole nebo i mimo školu s někým, během začleňování žáka s OMJ?

Ano se speciálním pedagogem, zástupkyní pro 1. stupeň, ostatními vyučujícími ve třídě.

Rozhovor č. 4 – Mgr. Ch. J., třídní učitelka 5. ročník

1) Kolik žáků s OMJ máte momentálně ve své třídě?

Sedm

2) Jaké bariéry ovlivňující vzdělávání vnímáte při výuce žáků s OMJ?

- neznalost Českého jazyka u rodičů,
- neznalost společenských pravidel,

- 3) **Popište prosím, jaké speciální přístupy a metody práce využíváte při práci s žáky s OMJ např.:**
- seznámení se se sociokulturními specifiky země původu žáka,
 - zohlednění jazykové bariéry,
 - individualizace ve výuce i v hodnocení,
 - podpora zapojení žáka i do dalších školních a mimoškolních aktivit apod.).
- 4) **Jaký vliv má podle Vás pozitivní motivace žáků s OMJ a jakým způsobem ji aplikujete ve své třídě?**
- Nechat žáka vyniknout v oblasti, kde se mu daří, pochválit před třídou, slovní hodnocení.
- 5) **Musíte se na vyučovací hodinu, ve které je přítomen žák s OMJ nějak speciálně připravovat? Pokud ano, tak kolik času Vám tato příprava zabere?**
- Zjednodušení pracovních listů, příprava přehledu pravidel, vhodná doplňková četba.
- 6) **Odkud a jakým způsobem čerpáte materiály a případnou inspiraci pro práci s žáky s OMJ?**
- Vlastní tvorba
 - Od kolegyně a kolegů
- 7) **Je podle Vás těžké inkludovat do školní třídy žáka s OMJ?**
- Vždy záleží na rodině, jak je pro ni vzdělávání důležité. Žáci, kteří nemají zájem pracovat – těžko.
- 8) **Jak dlouho, dle Vašich zkušeností trvá úspěšné začlenění žáka s OMJ do školní třídy?**
- Tři měsíce až jeden rok i déle.
- 9) **Vnímáte u žáků s OMJ nějaké vyučovací předměty, které jim činí ve zvýšené míře potíže? Nebo naopak, které jim potíže vůbec nečiní?**
- Obtíže – Vlastivěda, Přírodověda
Bez problémů – TV, EVV, ČSP
- 10) **S jakými specifickými obtížemi se žáci s OMJ ve Vaší třídě a ročníku potýkají?**
- Písmo, malá slovní zásoba, výslovnost, gramatická pravidla
- 11) **Co žáci s OMJ zvládají při začleňování do kolektivu bez větších obtíží?**
- Zapojení do aktivit během přestávek.
- 12) **Jak byste hodnotila domácí přípravu a přístup k výuce žáků s OMJ?**
- Individuální – výborná příprava x soustavně nepřipravení
- 13) **Jak vnímáte komunikaci s rodiči žáků s OMJ?**
- Ve většině případů komunikace vázne z důvodů jazykové bariéry, nezájmu.
- 14) **Spolupracujete ve škole nebo i mimo školu s někým, během začleňování žáka s OMJ?**

Rozhovor č. 5 – Mgr. K. J., třídní učitelka 2. ročník

1) Kolik žáků s OMJ máte momentálně ve své třídě?

Tři

2) Jaké bariéry ovlivňující vzdělávání vnímáte při výuce žáků s OMJ?

- neznalost Českého jazyka u rodičů i u žáka
- neznalost společenských pravidel,
- kulturní odlišnost apod.

3) Popište prosím, jaké speciální přístupy a metody práce využíváte při práci s žáky s OMJ např.:

- seznámení se se sociokulturními specifiky země původu žáka,
- zohlednění jazykové bariéry,
- individualizace ve výuce i v hodnocení,
- podpora zapojení žáka i do dalších školních a mimoškolních aktivit apod.).

4) Jaký vliv má podle Vás pozitivní motivace žáků s OMJ a jakým způsobem ji aplikujete ve své třídě?

Chodí pak do školy rádi.

5) Musíte se na vyučovací hodinu, ve které je přítomen žák s OMJ nějak speciálně připravovat? Pokud ano, tak kolik času Vám tato příprava zabere?

To je velmi různé, záleží na učivu, úrovni znalosti ČJ

6) Odkud a jakým způsobem čerpáte materiály a případnou inspiraci pro práci s žáky s OMJ?

- Z materiálů školy

7) Je podle Vás těžké inkludovat do školní třídy žáka s OMJ?

Záleží na jeho znalosti češtiny, na jeho snaze, na přístupu rodičů

8) Jak dlouho, dle Vašich zkušeností trvá úspěšné začlenění žáka s OMJ do školní třídy?

To je vždy individuální viz. otázka č. 7

9) Vnímáte u žáků s OMJ nějaké vyučovací předměty, které jim činí ve zvýšené míře potíže? Nebo naopak, které jim potíže vůbec nečiní?

Potíže jsou hlavně tam, kde potřebují znalost ČJ, tzn. I při matematice (slovní úlohy) a Člověk a jeho svět (např. názvy zvířecích rodu). Někdy nemají potíže v TV, ale zase je to velmi individuální, nelze paušalizovat.

10) S jakými specifickými obtížemi se žáci s OMJ ve Vaší třídě a ročníku potýkají?

Neporozumění významu slov např. nedokáže pojmenovat členy zvířecí rodiny. Nabídla jsem, aby to tedy řekl bulharsky, něco řekl, ale zda to bylo správně netuším.

11) Co žáci s OMJ zvládají při začleňování do kolektivu bez větších obtíží?

Komunikace se spolužáky. Se spolužáky stejného jazyka mluví tím svým mateřským.

12) Jak byste hodnotila domácí přípravu a přístup k výuce žáků s OMJ?

Viz. Otázka č. 7.

13) Jak vnímáte komunikaci s rodiči žáků s OMJ?

Je z jejich i mé strany vstřícná. Jen výjimečně byl problém, když rodiče neuměli česky a při telefonickém hovoru používali osobu překladatele a při osobním kontaktu měli „přítele na telefonu“.

14) Spolupracujete ve škole nebo i mimo školu s někým, během začleňování žáka s OMJ?

Částečně se speciální pedagožkou Mgr. Štrachovou, pokud je v jednotlivých případech třeba.

Rozhovor č. 6 – Mgr. Š. K., školní speciální pedagožka

1) Kolik žáků s OMJ navštěvuje vaši školu? A má počet těchto žáků ve vaší škole vzrůstající tendenci?

36 až 42. Ano, má.

2) Jaký intervenční přístup je na vaší škole nejvíce využíván a proč myslíte, že tomu tak je?

- Navázání se na rodinu – spolupráce – překladatel.
- CIC – pomáhající organizace
- Výuka ČJ pro žáky s OMJ – intenzivně (grant) + následně jako kroužek pro žáky s OMJ
- Rozdělení dle odpovídajících úrovní schopností a znalostí – osvědčilo se, vyhovuje.

3) Který intervenční přístup ve vztahu k žákům s OMJ vidíte jako nejefektivnější?

Vysoká spolupráce + zájem rodiny na první místě.

4) V čem vidíte největší úskalí při inkluzi žáka s OMJ?

Nezájem rodiny, vykořenění z vlasti, absence prarodičů, neukotvení rodiny (práce, bydlení, povolení k pobytu). Až dva roky může trvat než se rodina usadí.

5) Co je z Vašeho pohledu nejdůležitější v přístupu učitele při integraci žáka s OMJ?

Nezaujatost (bez předsudků), znalost prostředí rodiny a poměrů v rodině + spolupráce, promyšlený postup, vysoká míra empatie, pravidelnost, správný mluvní vzor.

6) Obrací se na Vás stran problematiky žáků s OMJ více učitelé nebo zákonní zástupci žáků s OMJ?

Více učitelé a v menší míře zákonní zástupci žáků.

7) S jakými bariérami a z jaké strany, se setkáváte při práci s žáky s OMJ nejvíce?

- U některých národností nelze využít žádný komunikační kanál (Ruský jazyk, AJ) – totální neznalost jiného jazyka než rodného
- Náboženství
- Nezájem rodiny

8) Je podle Vás nějaký univerzální návod pro práci s žáky s OMJ nebo je to spíše o individuálních přístupech?

Neexistuje univerzální návod, ani pořádná metodika. Jde o vysoce individuální záležitost a mnoho ovlivňujících faktorů, které výrazně ovlivňují práci s žákem.

9) Jak často se během své práce setkáváte s tím, že žák s OMJ adaptaci do školního kolektivu nezvládá?

Vždy, když přijde prvňáček, který přicestoval koncem srpna a od září ho dali do školy. Nezvládá odloučení od rodiny, nerozumí, má jiné zvyky. Tyto děti pláčou, nechťejí do školy. Předpokládá to intenzivní spolupráci s rodinou, pomáhajícími organizacemi. I tehdy, přicestuje-li za podobných podmínek do 9. ročníku. Nebo žák, který nikdy nebyl ve škole a nyní dle věku jde třeba do 6. třídy.

10) Jak dlouho z Vašeho pohledu a zkušenosti trvá proces úspěšné inkluze žáka s OMJ?

Je to velice individuální. Obecně minimálně sedm let a i více. Pokud žák nastoupí v ČR do 1. třídy, bez přípravy v mateřské škole a má podporující rodinu která bude žít v ČR je žák začleněn velice rychle. Rozumí, má chuť se učit. Záleží to výrazně i na IQ. Tito žáci dokáží velice dobře chápat gramatiku, daří se nadřilovat přízvuk a také písmeno ř. Pokud, ale žák přichází například do 8. třídy, tak nemá šanci se toto naučit.

Rozhovor č. 7 – Mgr. G. K., vyučující Anglického jazyka

1) Které ročníky učíte na 1. stupni AJ?

Minulý rok jsem učila 4. a 5. ročník, letos učím jen 5. ročník.

2) Kolik žáků s OMJ ve svých skupinách žáků máte?

Dva. Jednu žákyni z Vietnamu a jednoho žáka z Ukrajiny.

3) Vnímáte nějaký rozdíl mezi žákem s OMJ a žákem pro kterého je Český jazyk jazykem mateřským?

Moc ne. U žáka z Ukrajiny vůbec a u žákyně z Vietnamu minimálně. Dětem, pro které je mateřským jazykem čeština přeci jen na prvním stupni vypomůžu instrukcemi v češtině či případně, když něco nechápou, tak jim v češtině vysvětlím, co mají dělat. Na prvním stupni se to děje celkem běžně, že se děti ptají, co mají dělat. U žákyně z Vietnamu dávám veškeré instrukce v angličtině, protože jim rozumí lépe než českým instrukcím. Ty instrukce nemohou být zadány složitě, jelikož tomu ty už také

nerozuměla. Musí si tedy díky této jazykové bariéře "vystačit" se stručnými instrukcemi. Je to inteligentní děvče, takže to zvládá výborně.

4) Je dle Vás pro žáka s OMJ něco obtížnějšího než pro žáka běžného?

Nemyslím si, protože všichni žáci mají nějaký svůj mateřský jazyk Language 1 a většina z nich se učí Language 2. Všichni tedy s angličtinou začínají od úplného začátku. Každý má různé jazykové nadání, paměť, schopnost/neschopnost naučit se kolokace a gramatické konstrukce a v tom, dle mého názoru, nehraje roli, jaký je váš mateřský jazyk. Pokud by to byl mateřský jazyk, který má hodně blízko k angličtině, pak by určitě žák s OMJ ve výhodě mohl být. U mých dvou žáků (Ukrajince a Vietnamky) jen rozdíl ve výslovnosti, kladou důraz na jiné slabiky, než Češi. Ukrajinec a Ruska mají potíže vyslovovat "H" a Vietnamka má typický Vietnamský přízvuk. Na druhou stranu naše děti mají zase náš český přízvuk a také mají problémy s výslovností jen jinde.

5) Co je jednoduššího?

Myslím, že jsem to už odpověděla. Jednodušší není nic. Mají srovnatelné podmínky.

6) Používáte při hodinách nějaké speciální metody nebo pomůcky pro žáky s OMJ.

Ne, jen žákyni Vietnamce dávám instrukce pomalu a v angličtině. Vypisuje si slovní zásobu a může si zvolit, zda si překlad napíše vietnamsky či česky. Píše si to česky, takže se tak vlastní učí i češtinu. Žák z Ukrajiny nemá problém. Já zpočátku vůbec nevěděla, že pochází z Ukrajiny.

7) Jak byste hodnotila domácí přípravu a přístup k výuce žáků s OMJ.

V obou případech výborně. Děti i rodiče komunikují. Rodiče žáka z Ukrajiny to zvládají v češtině. S rodiči žákyně z Vietnamu komunikuji v angličtině. Oni mají základy a česky z nich nikdo moc neumí, tak mám pocit, že jsou celkem vděční. Nicméně vždy jsou oba dobře připravení, domácí úkoly dělají, na online výuku mi chodí. Nemáme jediný problém. Netvrdím, že to tak musí být s dětmi s OMJ vždy. Umím si představit i opak.

8) Spatřujete nějaké výhody či nevýhody v přítomnosti žáků s OMJ ve výuce AJ?

Já nevýhody nespatřuji žádné.

Výhody: ano, díky přítomnosti žáků z jiných zemí (celkem je jedno odkud) se ve třídě vytváří multikulturní prostředí a dá se to určitě při výuce jazyka využít např. téma jídlo: co vaříte, představte nějaká jídla..., zvyky a obyčeje, sporty, styl oblékání... Dá se spoustu věcí porovnávat, bavit se o nich.